

Arbeitskurs für
Schulpsychologie

VERLAG FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT ^{G M}_{B H}



SCHUL- UND JUGENDBÜCHER · ZEITSCHRIFT „PÄDAGOGISCHE BLÄTTER“

Verlag für Erziehung und Unterricht · ~~Berlin W 15, Ullandstraße 47~~
BERLIN-GRUNEWALD, SCHINKELSTR. 1-7

Herrn
Dr. Hans Lämmermann

G e n g e n b a c h
Schillerstrasse 8

Berlin, den 9.10.57

Datum:

Sehr geehrter Herr Dr. Lämmermann!

Wir wenden uns an Sie in Ihrer Eigenschaft als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen und möchten Ihnen im Wortlaut einen Brief mitteilen, den Herr Dr. Kirchhoff an den Schriftleiter der in unserem Verlag erscheinenden "PÄDAGOGISCHEN BLÄTTER" gerichtet hat:

"Mein Kollege Dr. Wiese übergibt mir das Heft 8/1957 "Pädagogische Blätter". Ich finde darin eine vorzügliche Zusammenstellung der Schulpsychologischen Arbeit in Deutschland, zu der die Kollegen Ingenkamp, Lippert, Schlevoigt, Wiese, Kraft Beiträge liefern. Ich hätte dieses Heft gern allen Mitarbeitern der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen vorgelegt, deren Leiter ich bin. Daher erlaube ich mir die Anfrage, ob es Ihrem Verlag möglich ist, den in der anliegenden Liste aufgeführten Mitgliedern dieser Arbeitsgemeinschaft das Heft 8 als Werbemittel zu übersenden."

Leider ist es dem Verlag nicht möglich, allen Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft kostenlos ein Heft zu übersenden, da Freiexemplare in so großer Zahl nicht zur Verfügung stehen.

Wir sind aber gern bereit, Ihnen ein Exemplar des Heftes, das auch in der Tagespresse als eine ausgezeichnete Zusammenfassung der Schulpsychologischen Arbeit gewürdigt wurde, zum Preis von DM 1.-- portofrei zu übersenden. Richten Sie bitte Ihre Bestellung an die obenstehende Anschrift des Verlages.

Mit verbindlichen Empfehlungen
VERLAG FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
G.m.b.H.

Henckel



BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGEN E. V.

SITZ HAMBURG

BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGEN E. V.
(24a) Hamburg 33, Steilshooper Str. 158a

Dr. Hans Kirchhoff

HAUPTGESCHÄFTSSTELLE HAMBURG

Ruf: Hamburg 61 5078 · Postscheckkonto: Hamburg 669 08

Herrn
Dr. Hans L ä m m e r m a n n
Pädagogische Akademie

(17b) G e n g e n b a c h
Schillerstraße 8

L
Ihr Zeichen

Ihre Nachricht vom

Unser Zeichen

(24a) Hamburg

6. Oktober 1955

Lieber, sehr verehrter Herr Kollege Lämmermann!

Der Arbeitskreis Schulpsychologie innerhalb des Berufsverbandes Deutscher Psychologen traf sich aus Anlaß des 20. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin. Wir haben Sie dort vermißt, meinen jedoch, daß Sie als Senior der Schulpsychologie doch hätten dabei sein sollen. Wir haben viel über Sie gesprochen, und es war unser einhelliger Wunsch, Sie zu bitten, der Arbeitsgemeinschaft beizutreten und uns jüngeren Psychologen durch Ihren Rat zur Seite zu stehen.

Ich erlaube mir, anliegend einige Zusammenfassungen und Rundbriefe, soweit ich noch Exemplare in Händen habe, zu übergeben. Mögen Sie daraus ersehen, daß wir uns in gemeinsamer Sorge und Arbeit gefunden haben, und ich bin ganz sicher, daß Sie unserer Bitte folgen werden.

Ich persönlich darf noch einmal zum Ausdruck bringen, wie glücklich ich über die Begegnung vor 3 Jahren war, die wir in Frankfurt haben durften, und ich würde ganz besonders froh sein, Sie in unserer Arbeitsgemeinschaft begrüßen zu dürfen.

Mit herzlichen Grüßen und kollegialen Empfehlungen

stets Ihr getreuer


(Dr. Kirchhoff)

*Schulbehörde - Dienststelle Schularhilfe
Hamburg 13*

Bundesstraße 88.

Anlagen

Mitgliederliste
Sektion Schulpsychologie im
Berufsverband Deutscher Psychologen

5. Nov. 1958

Name	Anschrift
1. Appel I. Frau Dipl.-Psych.	Nürnberg Stadtschulamt Knauer Str. 20
2. Arntzen, Fr. Dr. Schulpsychologisches Institut	Münster / Westf. Spiekerhof 6
3. Aurin, Kurt Dipl.-Psych.	Köln Luxemburger Str. 258
4. Bach, Wilfried Dipl.-Psych.	Wetzlar / Lahn Bredowstr. 14
5. Beckmannshagen, Fr. Dipl.-Psych.	Köln / Rhld. Bismarckstr. 28
6. Bergius, R. Dr. habil.	Berlin-Dahlem Freie Univ. Berlin Gelfertstr. 36 Psych. Inst.
7. Bienert, Rosemarie Dipl.-Psych.	Köln-Weiden Eichendorffstr. 5
8. Biglmaier, Franz Dipl.-Psych.	München-Solln Wolfrathshausener Str. 286g
9. Bracken, H. von Prof. Dr. Dr.	Marburg/Lahn Rollwiesenweg 12
10. Brandts, Camilla Dipl.-Psych.	Hamburg 23 Wandsbeker Chaussee 180 d
11. Breunig, Walter Dr. Schulpsychologe	Mannheim Stadtschulamt
12. Dietrich, W. Prof. Dr.	Oldenburg Päd. Hochschule
13. Ell, Ernst Dipl.-Psych.	Karlsruhe-West Strahlenburgweg 16
14. Engelmann, Elsbeth Dr. Dipl.-Psych, Lehrerin	Köln-Sülz Kyllburger Str. 18
15. Engelmeyer Dr.	Nürnberg Deutschherrenstr. 6
16. Gaupp Prof. Dr.	Stetten/Filder ü. Stuttgart-Vaihingen Wichernstr. 1
17. Gebauer, Theodor Dipl.-Psych.	Oberhausen/Rhld. Frintroper Str. 60
18. Griesbach, E. Dr.	Fürth/Bay. Amtshaus Kohlenmarkt 3
19. Grunert, Eckehard Dipl.-Psych.	Berlin-Steglitz Poschinger Str. 34
20. Haas, Irmgard Dr. Dipl.-Psych.	München 27 Poschinger Str. 10

Name	Anschrift
21. Hetzer, Hildegard Prof. Dr.	Weilburg/Lahn Päd. Akademie
22. Hillebrandt, Max Josef Prof. Dr.	Bonn / Rhein Seminarstr. 26
23. Höhn, Elfriede Dr. Studienrätin	Tübingen Schaffhausenstr. 27
24. Horn, Hartmut Dipl.-Psych.	Weilburg/Lahn Mauerstr. 21
25. Ingenkamp, Karlheinz Dipl.-Psych.	Berlin-Lichtenrade Roonstr. 16/19
26. Joerger, Konrad Dr. Dipl.-Psych.	Karlsruhe-Durlach Lußstr. 15
27. Kaerger, Maria Graphologin	Hamburg 39 Braamkamp 43
28. Kirchhoff, Hans Dr.	Hamburg 20 Eppendorfer Landstr. 59 a
29. Kleiner, Ina Dipl.-Psych.	Göppingen/Württ. Schillerschule 3. Stock, Zi. 33 priv.: Schwäb. Gmünd Obeve Zeiselbergstr. 37
30. Kraft, Gerhard	Berlin-Lichterfelde Giesendorfer Str. 5
31. Kruschke, Inge Dipl.-Psych.	Berlin-Britz Fritz Reuter Allee 7
32. Küppers, Waltraut Dr.	Jugenheim/Bergstr. Tannenstr. 3
33. Lämmermann, Hans Dr.	Gengenbach Schillerstr. 8
34. Ledig, Hans Manfred Dipl.-Psych.	Berlin-Lichtenrade Friedensweg 20
35. Lucker, Elisabeth Dr.	Oberhausen/Rhld. Peterplatz 8
36. Lillig, Marianne Dipl.-Psych.	München 23 Dietlindenstr. 16
37. Mierke, Karl Prof. Dr.	Kiel Diesterwegstr. 24
38. Müller, Richard Dr. Dipl.-Psych.	Hamburg 1 Sonderschule Bülaustr. 38
39. Piel, Walter Dr.	Hamburg-Bramfeld Benzstr. 8
40. Pietrowicz, Bernhard Rektor u. Dipl.-Psych.	Münster/Westf. Auf dem Draun 92
41. Plätzer, Oskar Dr.	Hamburg-Ochsenzoll Heimschule

Name	Anschrift
42. Rahn, Gottfried Dr.	Hannover Am Kanonenwall 1
43. Riecke, Ursula Dipl.-Psych.	Salzgitter Erikastr. 29
44. Roloff, Otto Dr.	Timmendorfer Strand Ostsee Bergstr. 22
45. Roth, Heinrich Prof. Dr.	Frankfurt/Main Schloßstr. 29
46. Roysl, Wolfgang Dipl.-Psych.	Hamburg-Osdorf Jugendheim, Knabenweg 40
47. Ruppert, Joh. Prof. Dr.	Jugenheim/Bergstr. Päd. Hochschule
48. Schirm, Werner Dr.	Hamburg 20 Eppendorfer Landstr. 59 a
49. Schlevoigt, G. Rektor Dipl.-Psych.	Frankfurt/Main Hanauer Landstr. 24
50. Schaper, Friedrich Dipl.-Psych.	Bremerhaven Stadtschulamt
51. Schmidt, Artur Dipl.-Psych.	Hamburg 1 Sonderschule Bülaustr. 38
52. Schmidt, Bruno Dr.	Hamburg 39 Goldbekufer 46
53. Schroff, Erwin Dr.	Heidelberg Bergstr. 129
54. Seelig, Günther Dipl.-Psych.	Berlin-Schöneberg Gustav-Freitagstr. 2
55. Sesemann, Heinrich Dr. phil.	Berlin W 30 Landgrafenstr. 12
56. Siersleben, Wolfdietrich Dipl.-Psych., Schulpsychologe	Hannover Bonner Str. 10 (Schule)
57. Sievering, Josef Dipl.-Psych.	Gelsenkirchen Vohwinkelstr. 49
58. Simoneit, Max Dr. habil.	Köln-Lindenthal Laudahnstr. 6
59. Stein, Rudolf Dr.	Bremen Metzer Str. 30
60. Thomae, Hans Prof. Dr.	Erlangen Jordanberg 2
61. Voigt, Charlotte Dipl.-Psych.	Hamburg 20 Eppendorfer Landstr. 59 a
62. Weingardt, E. Oberstudiendirektor	Leverkusen Mühlenweg 167
63. Wetzels, Helmut Dipl.-Psych., Hilfsschullehrer	Köln Domstr. 86

Name	Anschrift
64. Wiese, Helmut Dr.	Hamburg 20 Eppendorfer Landstr. 59 a
65. Winnefeld Prof.	Halle/Saale Frankeplatz 1 Hs. 23
66. Wissel, Ursula Dipl.-Psych.	Berlin-Lichterfelde Carstennstr. 39 a
67. Wolfrum, Erich Dr.	Göttingen
68. Zifreund, Walter Dr.	Atter 90 B Post Osnabrück-Eversburg
69. Zillmann, Charlotte Dipl.-Psych.	München 13 Agnesstr. 41/III

G a s t m i t g l i e d e r

I. Burger, Robert Dr.	München 13 Hiltensberger Str. 107
II. Hauke, Harry Dr.	Pforzheim / Baden Kepler Str. 39
III. Kellmer-Pringel, M. L.	Education Centre Birmingham 29/England
IV. Keßelring, Michael Prof. Dr.	Kaiserslautern Friedrichstr. 15
V. Kik, Richard, Rektor (Hilfsschulrektor)	Heidenheim/Brenz Hellensteinstr. 7
VI. Michael Sonderschulrektor	Schwäbisch Gmünd
VII. Pisternik Sonderschulrektor	Aalen / Württ. Verlängerte Schulstr. 3
VIII. Probst, Ernst, Prof. Dr.	Basel Peter Ochsstr. 43
IX. Sassenhagen, Robert Dr.	Rostock Herderstr. 25
X. Samstag, Karl Dr.	Saarbrücken Ziegelstr. 35
XI. Schenk-Danzinger, Lotte Dr.	Wien 16 Dornbacher Str. 29
XII. Scheveling Dr. phil. Stadtoberschulrat Dozent an Päd. Akademie Köln	Köln-Dirchhaus
XIII. Schliebe-Lippert, E. Dr. Ministerialrätin	Wiesbaden Panoramastr. 7 a Kultusministerium des Landes Hessen
XIV. Tordrup, S. A.	Hyllegardsvey 22 Charlottenlund

J a h r e s b e r i c h t

der

schulpsychologischen Beratungsstelle beim Stadtschulamt

MANNHEIM

für die Zeit vom 16. April 1957 bis 31. März 1958.

Folgender Jahresbericht soll Auskunft geben, welche Aufgaben die schulpsychologische Beratungsstelle während des Schuljahres 1957/58 zu lösen hatte. Er ist aufgefächert nach Art der durchgeführten Gruppen- und Einzeluntersuchungen, der Einzelberatungen, der Vortragstätigkeit und nach sonstigen Arbeitsbereichen.

I. Schulpsychologische Gruppenuntersuchungen

1. Bereits in den Jahren 1954 bis 1956 wurden an einigen Mannheimer Schulabteilungen Schulreifeuntersuchungen durchgeführt. Ihre Ergebnisse waren für die Klassenlehrer und die Eltern recht aufschlußreich, so daß man an Ostern 1957 dazu überging, in Mannheim s ä m t l i c h e Schulanfänger zu testen und im Unterricht zu beobachten. Als Untersuchungsmaterial wurde einheitlich der in der Praxis bewährte und statistisch gesicherte Grundleistungstest verwendet. - Zurückgestellte Kinder wurden mit einem Zusatztest überprüft.

Anzahl der zu Beginn des Schuljahres 1957/58 untersuchten Schulanfänger 3 808
=====

2. Eine Kollektivuntersuchung auf längere Sicht wurde 1957/58 mit der systematischen Beobachtung 1956/57 z u r ü c k g e s t e l l t e r und an Ostern 1957 eingeschulter Kinder begonnen. Es soll durch die Klassenlehrer u.a. festgestellt werden, wie sich die um 1 Jahr älteren Kinder in den sozialen Organismus der Schulklasse einfügen, wie sie mitarbeiten und welche Lernerfolge sie am Ende eines Schuljahres erzielen. So wurden im vergangenen Schuljahr 439 Kinder beobachtet.

Die Erfahrungen werden z.Zt. ausgewertet und in einem gesonderten Bericht zusammengefaßt. - Die Schullaufbahn dieser Kinder soll während der gesamten Grundschulzeit verfolgt werden.

3. Auswertung einer statistischen Erhebung über die Struktur der Hilfsschulklassen Nordbadens in Gemeinschaftsarbeit mit der Hilfsschullehrerschaft. Erfasst wurden 1 614 Kinder. Die Ergebnisse werden in einer Fachzeitschrift veröffentlicht.
4. Von 298 Kindern, die durch die Schule für eine Zurückstellung vorgeschlagen waren, wurde das Test- und Beobachtungsmaterial überprüft; als schulunreif erkannte Fälle wurden an das Staatliche Gesundheitsamt weitergeleitet.
5. Außerdem wurde begonnen, die Mannheimer Förderklassen nach bestimmten Gesichtspunkten zu erfassen. Dies geschah bislang bei zehn 8. Klassen des Schuljahres 1957/58 mit . . . 278 Schülern.

II. Schulpsychologische Einzeluntersuchungen

1. Während des Berichtsjahres wurden gemeldet:

104 Knaben	=	194 Kinder
90 Mädchen		

2. Aufgliederung der gemeldeten Kinder nach Schulgattungen:

Es besuchen ... eine Normalklasse	113 Kinder
eine Förderklasse	19 Kinder
eine Mittelschulklasse	2 Kinder
eine Sprachheilklasse	2 Kinder
die Hilfsschule	21 Kinder
die höhere Schule	2 Kinder
die Berufsschule	1 Kind
noch nicht schulpflichtig waren	9 Kinder
schulunfähig waren	20 Kinder
von auswärts kamen	<u>5 Kinder</u>
	zus. 194 Kinder
	=====

3. Aufgliederung der Kinder nach den Berufsgruppen *) ihrer Eltern:

Berufsgruppe I	16 Kinder	=	11 %	(9 %)
Berufsgruppe II	51 Kinder	=	36 %	(37 %)
Berufsgruppe III	76 Kinder	=	53 %	(54 %)
	<u>143 Kinder</u>	=	<u>100 %</u>	<u>(100 %)</u>
	=====		=====	=====

Bei 51 Kindern konnte der Beruf der Eltern nicht festgestellt werden.

Die Anteile der Berufsgruppen entsprechen der Verteilung einer repräsentativen Erhebung (vgl. die in () gesetzten Prozentzahlen aus dem „Bericht über die Schulreifeuntersuchung 1956 an den Mannheimer Volksschulen“).

Die schulpsychologische Beratungsstelle wird - an der Verteilung der Berufe im Stadtgebiet Mannheim gemessen - n i c h t einseitig von schwächer situierten Familien aufgesucht.

4. Fragen der Schullaufbahn:

- a) Spezielle Gutachten über sprachgestörte Kinder, die gemeinsam mit dem Leiter der Schwerhörigen- und Sprachheilschule angefertigt wurden in 7 Fällen.
- b) Allgemeine schulpsychologische Gutachten im Anschluß an eine psychodiagnostische Untersuchung (Tests und Exploration), die für das Sekr. I des Stadtschulamtes, für Jugendamt und Gesundheitsamt, für Lehrer oder Erziehungsberatungsstellen anzufertigen waren.

*) Berufsgruppe I: Akademiker, freie Berufe, höhere Beamte usw.
Berufsgruppe II: Kaufleute, Handwerks- und Werkmeister, mittl. Beamte, Angestellte, Landwirte
Berufsgruppe III: Handwerker, Kraftfahrer, Arbeiter usw.

Anlässe:

Überprüfung des Intelligenz- und Leistungsstandes	12
Erziehungsschwierigkeiten	4
Heimeinweisungen	1
Lernschwierigkeiten	3
vorzeitige Einschulung	13
Zurückstellungen	40
Einschulung von Kindern aus der Ostzone	3
Einweisung in eine F-Klasse	1
Versetzung in eine Parallelklasse	2
Repetieren	3
Einschulung in die Schwerhörigen- und Sprachheil- schule	2
Frage eines Hermaphroditismus	1
Linkshändigkeit	2
Untersuchung auf Bildungsfähigkeit (Ursachen momen- taner Bildungsunfähigkeit)	
Mongolismus in	3 Fällen
Erblindung in	2 "
Schwachsinn in	4 "
Epilepsie in	4 "
Geburtstrauma in	4 "
Kiefermißbildung in	1 Fall
Taubheit in	1 "
	<hr/>
	zus. = 19
	106
	=====

III. Einzelberatungen

1. Wie in den vergangenen Jahren, so wurden auch im Berichtsjahre 1957/58 gemeinsam mit dem Leiter der Schwerhörigen- und Sprachheilschule ca. 100 - 120 sprachgestörte Kinder untersucht und deren Eltern beraten (wöchentlich 1 Beratungsnachmittag).

2. In 118 Fällen wurden Eltern beraten, deren Kinder bei der schulpsychologischen Beratungsstelle oder in der Schule vorgestellt worden waren. Anlaß zu diesen Beratungen gaben, ähnlich wie im Schuljahre 1956/57 (s. Aufgliederung im letzten Jahresbericht S. 4 ff.), Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, wie z.B. Verhaltensstörungen, Mutter-Kind-Konflikte oder sexuelle Schwierigkeiten der Kinder. Bei einer größeren Zahl von Kindern ging es um Fragen der Schullaufbahn und der Berufsfindung.

3. Zu einer längeren therapeutischen Behandlung wurden überwiesen

an die Städt. Erziehungsberatungsstelle	18 Kinder
an die Caritas-Erziehungsberatungsstelle	8 Kinder
an die Erziehungsberatungsstelle der Inneren Mission	10 Kinder
an die Erziehungsberatungsstelle der Stadt Ludwigshafen	2 Kinder
	<u>38 Kinder</u>
	=====

4. Beratung von Lehrern:

Enger Kontakt wurde mit dem jeweiligen Klassenlehrer gepflegt. Persönliche Gespräche oder Kurzberichte gaben Aufschluß über manches Sorgenkind und halfen mit, geeignete pädagogische Hilfen zu finden. - Jüngere Lehrer wurden bei der Anfertigung ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit für die Zweite Dienstprüfung an Volksschulen, soweit sie pädagogisch-psychologische Themen zu bearbeiten hatten, ebenfalls beraten.

IV. Vorträge und Arbeitsgemeinschaften

1. Am 7.6.1957: Vortrag während einer Rektorenkonferenz über „Die Frage der Linkshändigkeit im Schreibunterricht“.
2. Vortrag vor Eltern, die ihre Kinder vorzeitig einschulen wollten, gehalten am 22.1.1958 in der Aula der Sickingerschule.

3. Einführung in ein vereinfachtes Verfahren zur Feststellung der Schulreife bei vorzeitig aufzunehmenden Schulanfängern, durchgeführt am 23.1.1958 im Sitzungssaal des Stadtschulamtes.
4. Am 27.1.1958: Vortrag im Kulturhaus der Stadt Ludwigshafen über das Thema: „Die Aufgaben des Schulpsychologen.“
5. Januar bis März 1958: Im Rahmen der Ausbildung für Schuljugendberater „Einführung in schulpsychologisches Arbeiten“.

V. Sonstige Tätigkeiten

Am 26.9.1957 ermöglichten es Stadtschulamt und Stadtverwaltung, daß der Schulpsychologe an einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie im BDP anläßlich des Psychologenkongresses in Bonn teilnehmen konnte. Es wurden Fragen der Schülersauslese und der Konzentrationsschwäche erörtert, sowie Erfahrungen der in den deutschsprachigen Ländern tätigen schulpsychologischen Dienste ausgetauscht.

Auch die Besuche der Herren Dr. Kirchhoff, Schulpsychologe in Hamburg, Dr. Schroff, Schulpsychologe in Heidelberg, Dr. Hauke, Schulpsychologe in Pforzheim und Dipl.Psych. Hilfsschullehrer Wetzels vom Stadtschulamt Köln bei der schulpsychologischen Beratungsstelle in Mannheim führten zu fruchtbarem Meinungsaustausch über organisatorische und methodische Fragen der Beratungsarbeit.

Gute Zusammenarbeit besteht auch mit den verschiedenen Erziehungsberatungsstellen der Stadt Mannheim, Ludwigshafen und Speyer, mit denen von Zeit zu Zeit gemeinsame Fallbesprechungen durchgeführt werden.

Am 27.2.1958 wurde zusammen mit Herrn Stadtoberschulrat Dr. Kamm das heilpädagogische Kinderheim einschließlich Heimschule bei Ladenburg besichtigt. Hier werden milieugeschädigte und erziehungsschwierige Kinder, die vorwiegend aus Mannheim stammen, heilpädagogisch betreut.

Viel Kleinarbeit bereitete der Erste Ausbildungslehrgang für künftige Schuljugendberater, der von Januar 1957 bis April 1958 am Städt. Institut für Erziehung und Unterricht lief und an dessen Durchführung der Schulpsychologe als Berater des Stadtschulamtes mitwirkte.

VI. Zusammenfassung und Anregungen

Blicken wir auf die im Berichtsjahre 1957/58 geleistete Arbeit der schulpsychologischen Beratungsstelle zurück, so kann gesagt werden, daß der Schwerpunkt auch dieses Mal auf der Einzelberatung verhaltens- und ausdrucksge störter Kinder lag. Gleichzeitig liefen noch Gruppenuntersuchungen, z.B. zur Feststellung der Schulreife. Hinzu kommen nun Längsschnittbeobachtungen mit speziell pädagogisch-psychologischer Fragestellung, u.a. Bewährungs kontrollen zurückgestellter Kinder.

Daß die Ergebnisse größerer Untersuchungen für die Schulaufsichtsbehörde und für den Klassenlehrer recht aufschlußreich sein können, soll an folgendem Beispiel angezeigt werden:

Im Anschluß an die Schulreifeuntersuchungen 1957 und 1958 wurde das Testmaterial auch nach g e s c h l e c h t s t y p i s c h e n Gesichtspunkten ausgewertet. Die Schulreifetypen A (voll schulreif), B (noch oder bedingt schulreif) und C (schulunreif) wurden nach Geschlecht aufgliedert.

Ostern 1957:

	<u>Mädchen</u>	<u>%</u>	<u>Knaben</u>	<u>%</u>	<u>zus.:</u>
Reifetyp A	811 =	43,7	783 =	40,1	1 594 Kinder
Reifetyp B	759 =	40,8	845 =	43,3	1 604 Kinder
Reifetyp C	287 =	15,5	323 =	16,6	610 Kinder
	1 857 =	100,0	1 951 =	100,0	3 808 Kinder
	=====				

Von 3 808 Kindern waren 1 857 = 48,8 % Mädchen und 1 951 = 51,2 % Knaben.

Ostern 1958:

	<u>Mädchen</u>	<u>%</u>	<u>Knaben</u>	<u>%</u>	<u>zus.:</u>
Reifetyp A	808 =	50,9	728 =	46,9	1 536 Kinder
Reifetyp B	557 =	35,1	573 =	36,9	1 130 Kinder
Reifetyp C	222 =	14,0	251 =	16,2	473 Kinder
	<u>1 587 =</u>	<u>100,0</u>	<u>1 552 =</u>	<u>100,0</u>	<u>3 139 Kinder</u>
	=====		=====		=====

Von 3 139 Kindern waren 1 587 = 50,6 % Mädchen und 1 552 = 49,4 % Knaben.

Aus dieser Verteilung kann gefolgert werden, daß die personelle Reifung der Mädchen bei Schuleintritt im Durchschnitt weiter fortgeschritten ist, als die der Knaben. Merkwürdigerweise scheint das raschere Reifungstempo der Mädchen in der Vorschulzeit weder ein zufälliger noch ein vorübergehend phasenbedingter Faktor, sondern ein für die personelle Reifung durchgängiges Merkmal zu sein. - Umfassende Rechtschreibeuntersuchungen aus den Jahren 1954 - 1956 bestätigten das. Die Mädchen der Volksschul-, Mittel- und Oberstufe waren, an den Fehleranteilen gemessen, leistungsmäßig um 1 Jahr weiter als die Knaben (A. Kern).

Auf die Unterrichtspraxis übertragen heißt das, daß Schulleistungen, Mitarbeit und Verhalten auch unter geschlechtstypologischem Blickwinkel zu sehen sind. Mädchen werden im Durchschnitt rascher auffassen, werden sich besser konzentrieren und dem Unterrichtsablauf intensiver folgen können. Was bislang als charaktertypische Geartetheit angesehen wurde, daß nämlich die Mädchen ordentlicher, aufmerksamer, gewissenhafter und fleißiger seien, sollte auch reifungspsychologisch durchdacht werden. Besonders in gemischten Klassen können Knaben deshalb unaufmerksam, gleichgültig und fahrig sein, weil sie - mit ihren reiferen Klassenkameradinnen verglichen - funktional noch nicht so weit, personal noch nicht bereit sind, um z.B. dem Unterrichtsgespräch voll folgen oder die Struktur einer Rechenaufgabe erfassen zu

können. Gar manches Mädchen mag in einer gemischten Klasse unterfordert, gar mancher Junge überfordert sein; auf das charakterliche Werden der Schüler und auf die charakterliche Beurteilung einer Schulklasse bezogen, ein nicht zu überschender Tatbestand.

Überfordert dürften aber auch Erstklässler sein, die schon in den ersten Unterrichtswochen die Linien oder Häuschen ihrer Schul- und Haushefte mit eintönigen Zeichen seitenweise zu füllen haben. Das wohl gesteckte Ziel, die Schulanfänger zu exaktem und sauberem Nachbilden von vorgegebenen Formen zu bringen, dürfte eher zu schreibmotorischer Verkrampfung und zu geistiger Abstumpfung führen.

Zum Problem der viel diskutierten Konzentrationsschwäche sei die Frage gestellt, ob es zur Konzentrationsstärkung führt, wenn beim Diktat die Schüler richtig, aber gleichzeitig auch schön schreiben sollen (Frage der üblichen Schriftbenotung beim Rechtschreiben).

Beratungsgespräche mit den Eltern lassen immer wieder erkennen, wie vorteilhaft es ist, wenn alle an der Bildung und Erziehung unserer Kinder beteiligten Personen sich zu einem klärenden Gespräch zusammenfinden. Hier sind dem Klassenlehrer zeitlich Grenzen gesetzt, um mit allen Eltern ins Gespräch zu kommen. Dennoch sollten - als Anregung gedacht - im Anschluß an Elternnachmittage, wo in Anwesenheit der Eltern unterrichtet werden könnte oder in Elternabenden, noch häufiger, als es bislang geschah, Erziehungs- und Unterrichtsfragen erörtert werden. Viele Mißverständnisse könnten auf diese Weise aus dem Wege geräumt, aber auch in der häuslichen und schulischen Erziehungssituation gesammelte Erfahrungen und Einsichten gegenseitig ausgetauscht werden.

Mannheim, im Juli 1958

Dr. Breunig
(Dr. Breunig)

1.) Ansätze und Arbeitsweisen der Mannheimer Schulpsychologie.

(1922-1934)

Seit dem Jahre 1901 wurde in Mannheim von Stadtschulrat Dr. SICKINGER eine Organisation des Volksschulkörpers vorgenommen, nach welcher nicht mehr, wie bisher, die Klassenzuteilung der Kinder schematisch in der Form geschehen sollte, daß alle Kinder zusammen in einen Klassenzug eintreten und diesen dann mehr oder weniger vollständig durchlaufen, sondern die Zuteilung in Klassen differenziert nach Begabungen ausgeführt wurde. Man wollte auf diese Weise vor allem das Problem der "Sitzenbleiber", das nach der erzieherischen wie nach der unterrichtlichen Seite schon immer große Bedenken erregt hatte, angehen. Zu diesem Zweck wurden zwischen der Hilfsschule und dem Normalklassenzug sogenannte "Förderklassen" eingeschoben, bestehend aus Wiederholungs- und Abschlußklassen, die den unregelmäßig fortschreitenden Schülern helfen und einen Austritt aus der Schule mit abgeschlossener Schulbildung ermöglichen sollten. Gleichzeitig mit dieser individuellen Behandlung der weniger leistungsfähigen Schüler, wurden besondere Klassen für gutveranlagte Kinder, die "Fremdsprachlichen-" und Übergangs-Klassen eingerichtet.

Die Einweisung der Kinder in diese neuentstandenen Klassen geschah zunächst nach einer durch den Schulleiter und den Schularzt vorgenommenen Prüfung. 1922 wurden jedoch die dazu nötigen psychologisch-pädagogischen Beurteilungsaufgaben dem Volksschullehrer Dr. LÄMMERMANN, der bereits am Institut für Psychologie und Pädagogik an der dortigen Handelsschule tätig war, anvertraut. Nachdem er vom Unterricht völlig befreit worden war, erhielt er als sogenannter "schulpsychologischer Berater" die Aufgabe, die für die Mannheimer Volksschule nötigen und nützlichen Erhebungen, Schülerbeobachtungen (Schülerbeobachtungsbogen) und Schüleruntersuchungen durchzuführen, die Lehrerschaft auf ihren Wunsch bei der Erkundung und Beurteilung eigenartiger Schülerindividualitäten zu unterstützen und an der Bereitstellung der wissenschaftlichen Grundlagen zur Lösung praktisch bedeutungsvoller psychologisch-pädagogischer Probleme mitzuarbeiten. Dazu hatte er Intelligenz- und Begabungsprüfungen durchzuführen, sowie bei Schülern, die von einer Klassen- oder Schulart in eine andere überführt werden sollten, deren Fähigkeiten zu prüfen und bei der Berufsberatung im Bedarfsfalle Berufseignungsprüfungen vorzunehmen.

Gegen die Einführung eines Schulpsychologen waren von vornherein von Seiten der Lehrerschaft Widerstände vorhanden. Die Lehrer witterten in dem Schulpsychologen einen neuen Vorgesetzten, außerdem fürchteten sie, daß von einer derartigen Einrichtung allerlei Störungen der Unterrichtsarbeit ausgehen könnte. Vor allem aber wurde die Ansicht vertreten, daß jeder Lehrer sein eigener Schulpsychologe sein müsse, daß das Psychologische ein so wesentlicher Bestandteil der Lehrerarbeit sei, daß es sich nicht davon abtrennen und erledigen lasse.

Jedoch zeigte es sich, daß die Bedenken der Lehrerschaft sich nicht vornehmlich gegen die Einrichtung an sich, sondern mehr gegen den Einbruch eines schulfremden Außen-seiters in den Schulbetrieb richteten.

Der Schulpsychologische Dienst zeigte damals zwei Schwerpunkte: die Schülersauslese und die Erziehungsberatung. Das Hauptgewicht der Arbeit Dr. LÄMMERMANN'S lag jedoch auf dem ersten Gebiet. Dr. LÄMMERMANN führte eine Zusammenstellung, Erprobung und Eichung brauchbarer, begabungsdiagnostischer Testreihen durch. - Eine besondere Schwierigkeit von grundsätzlicher Bedeutung ergab sich dabei aus folgendem Umstand: Alljährlich mußte innerhalb verhältnismäßig kurzer Zeit eine so große Anzahl Schüler psychologisch geprüft werden, daß es dabei ausgeschlossen war, sie alle einer Individualuntersuchung zu unterziehen. Man mußte sich mit Kollektivprüfungen bescheiden, welche nur Aufschluß über den intellektuellen Entwicklungsstand, aber keinen ausreichenden über die emotionalen und charakterlichen Persönlichkeitsfaktoren gaben. Somit blieb - was auch von Anfang an nicht anders angestrebt war - das Lehrerurteil im Mittelpunkt der Schülerbeurteilung und es galt, dieses noch systematischer, zuverlässiger und ertragreicher als bisher auszubauen. Zu diesem Zweck verfaßte Dr. LÄMMERMANN eine ausführliche Anleitung zur psychologischen Beobachtungs- und Beurteilungsarbeit des Lehrers an den Schülern. Gegenüber dieser Gelegenheitsbeobachtung durch den Lehrer lag die praktische Reichweite der Prüfung des Psychologen zunächst in der gutachtlichen Ergänzung des Lehrerurteils, vermittels experimenteller Methoden, die die Gedächtnis-, Merk- und Lernfähigkeit, die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit und ähnliche Begabungen, die die damalige Bewußtseinspsychologie in den Mittelpunkt ihrer Beobachtungen rückte, prüften. Diese experimentellen Prüfungen hatten jedoch den Nachteil, momentanen Hemmungen oder Dispositionsschwankungen nicht gerecht werden zu können. Auf der anderen Seite bedurfte aber das Lehrerurteil doch einer Ergänzung. Aus der Einsicht heraus, daß die Subjektivität einer jeden Beobachtung eine weitgehende Verschiedenartigkeit und Verschiedenwertigkeit jeden Urteils bedinge, und daß man von einer Mehrung von Einzelurteilen eine gegenseitige Berichtigung und damit eine Steigerung der Zuverlässigkeit, der Sicherheit und der Gerechtigkeit des Gesamturteils erwarten könne, faßte Dr. LÄMMERMANN den Entschluß, eine Kombination von Begabtenauslesemethoden zu erarbeiten. Die Grundlage bildeten das Lehrerurteil, die psychologische Prüfung und die pädagogische Prüfung. Die Hauptfrage war nun, wie man von den 3 Einzelurteilen zu einem resultierenden Gesamturteil gelangen könne. Grundsätzlich bestanden hierfür zwei verschiedene Möglichkeiten: Einmal eine intuitive Synthese und zweitens eine rechnerisch-exakte Synthese der einzelnen Faktoren. Nach der ersten Methode hätte sich die exakte Arbeit des Psychologen auf die psychologische Prüfung zu beschränken, während die abschließende Kombination der Faktoren der Intuition des Praktikers überlassen geblieben wäre.

Dr. LÄMMERMANN aber war der Meinung, daß gerade in der wissenschaftlichen Fundierung des Gesamturteils die vornehmste Aufgabe des Psychologen bestehe, und er arbeitete zusammen mit SELZ das unter dem Namen "Mannheimer kombiniertes Verfahren der Begabtenauslese" bekanntgewordene Prüfungsverfahren heraus. Sein besonderer Vorteil liegt darin, daß nicht nur die wirklich begabungsmäßig Ungeeigneten von der höheren Schule ferngehalten werden, sondern auch die Gefahr, Geeignete ungerechtfertigterweise fern zu halten auf ein Minimum herabgesetzt werden kann. Dieses Verfahren bewährte sich in der Praxis gut und wird auch heute wieder verwendet, nachdem es mit dem Mannheimer System unter dem Nationalsozialismus zeitweise ausgeschaltet worden war. Neben seiner Hauptveröffentlichung über die Methoden und Ergebnisse dieser Untersuchungsarbeit sowie über seine Tätigkeit als Schulpsychologe erschienen noch eine Reihe von Schriften, welche die rege Anteilnahme, die Dr. LÄMMERMANN allen Fragen des schulpsychologischen Wirkungsbereiches widmete, aufzeigen. Die Stellungnahmen zur Typologie und Ätiologie der Schulbegabungen, zum Problem der Allgemein- und Sonderbegabung und ihrer Bedeutung für die Differenzierung der Schule sowie zu einer Reihe von Fragen über Intelligenz und Charakter nehmen darin einen Hauptraum ein.

Trotz der Bewährung dieses ersten deutschen Schulpsychologen und obwohl schon 1911 von WILLIAM STERN die Forderung nach Anstellung von Schulpsychologen aufgestellt worden war, blieb Dr. LÄMMERMANN jahrzehntelang alleine. Wohl hatte er die Mitwirkung der Lehrer gewonnen und in allen Mannheimer Volksschulen Mitarbeiter, die einzelne Aufgaben übernahmen, aber der Beruf des Schulpsychologen blieb in der Praxis an das Mannheimer Schulsystem und seine Ausleseprüfungen gebunden.

Wolfgang Harss

2.) Die schulpsychologische Beratungsstelle beim
Stadtschulamt Mannheim

Es konnte nur eine Frage der Zeit sein, bis das Stadtschulamt Mannheim - durch die Unterrichts- und Bildungssituation der Nachkriegsjahre veranlaßt - die in den zwanziger und dreißiger Jahren so fruchtbare Tätigkeit eines Schulpsychologen wieder aufleben ließ. Durch die Initiative des damaligen Schulrats Dr. K. BRAUCH konnte Dr. H. HOFMANN, der heute als Schulpsychologe in USA tätig ist, von 1953-55 die schulpsychologische Arbeit wieder aufnehmen.

Zwei Gründe sprachen für die Wiedereinsetzung des Mannheimer Schulpsychologen:

Schulorganisatorisch gesehen, sollte er bei dem Wiederaufbau des differenzierten Schulkörpers unter Einsatz von Tests beim Ausleseverfahren für die Hilfs-, Förder- und Mittelschulklassen mitwirken.

Pädagogisch-psychologisch gesehen, sollte er sich der im Unterricht auffälligen, der verhaltens- und ausdrucksstörungen Kinder annehmen, die Eltern und Lehrer dieser Schüler beraten und sie auf die verschiedenen therapeutischen Möglichkeiten hinweisen.

In der Dienstanweisung für den schulpsychologischen Berater beim Stadtschulamt Mannheim wurde festgelegt, daß der Schulpsychologe Mitglied des Lehrkörpers der Volksschule Mannheim ist und in seiner Tätigkeit der Dienstaufsicht des Stadtschulamts untersteht. Das Stadtschulamt ist dafür besorgt, daß die Räume den Bedürfnissen einer schulpsychologischen Beratungsstelle entsprechend ausgestattet sind. Im Haushaltsplan sind Mittel für die Beschaffung von Fachliteratur und Testmaterial vorgesehen. Außerdem ist dem Schulpsychologen eine städtische Angestellte als ständige Mitarbeiterin beigegeben.

Der Aufgabenbereich des Mannheimer Schulpsychologen erstreckt sich seit 1953 auf folgende Gebiete:

1. Gruppenuntersuchungen, die schulorganisatorischen Erfordernissen entspringen.

Alljährlich werden zu Schulbeginn Schulreifeuntersuchungen an 3000 - 4000 Schulanfängern vorbereitet und gemeinsam mit den Klassenlehrern differentialpsychologisch ausgewertet. Schulunreife Kinder werden erfaßt, die Test- und Beobachtungsunterlagen gesichtet und die betreffenden Kinder dem Staatlichen Gesundheitsamt zur Zurückstellung vorgeschlagen.

Bewährungskontrollen sind für zurückgestellte Kinder, sowie für vorzeitig aufgenommene Schulanfänger (in Baden-Württemberg 6;0 - 6;3-jährige Kinder) angelaufen.

2. Schulpsychologische Einzeluntersuchungen.

Auf Veranlassung der Schülerabteilung des Stadtschulamtes, des Jugendamtes oder des Gesundheitsamtes werden vorzeitig aufzunehmende Schulanfänger, nicht vollsinnige (Frage der Bildungsfähigkeit) und sprachgestörte Kinder schulpsychologisch begutachtet.

Bis zur Verkündung der D.V.O. zum neuen Hilfsschulgesetz für Baden-Württemberg wurden die von den Klassenlehrern als hilfsschulbedürftig erkannten Kinder unter Mitarbeit der Hilfsschulabteilungen diagnostiziert und geeignete Vorschläge für die weitere Schullaufbahn (Hilfsschul-, Förder- oder Normalklassen, Sprachheil- und Schwerhörigenschule oder

eingehende psychologisch-therapeutische Behandlung in einer der 3 Mannheimer Erziehungsberatungsstellen) dem Schulleiter unterbreitet.

Daneben läuft die übliche individuelle "Fallarbeit" mit jährlich etwa 200 Kindern. Lehrer und Schulleiter können, ohne den üblichen Dienstweg einhalten zu müssen, ihre "Sorgenkinder" dem Schulpsychologen melden. Schülerbeobachtungsbogen, Schulhefte und Kurzbericht werden beigelegt und kontaktgestörte Kinder im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer im Unterricht beobachtet. -

Oft suchen Eltern von sich aus um eine psychologische Beobachtung nach. In einem Abschlußgespräch oder in einem Gutachten werden die Ursachen der Verhaltens- oder Ausdruckstörungen dargelegt und Elternhaus und Schule beraten. Hier kommen dem Schulpsychologen unterrichts-pädagogische Erfahrungen sehr zu statten.

Anlässe der Elternberatungen sind vorwiegend Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, sowie Fragen der Schul- und Berufslaufbahn. -

Eine Aufstellung über die Symptomatik der verhaltens- und ausdrucks-gestörten Kinder ergibt, daß auch in Mannheim viele Kinder nervös, überreizt und in der Schule leicht ermüdbar sind (besonders die jüngeren). Auch das Problem der körperlichen Akzeleration begegnet uns und nicht nur im Pubertätsstadium, sondern ebenso -manchmal mit dysplastischer Konstitution gekoppelt- bei Kindern, deren Eltern v o r z e i t i g e Einschulung wünschen. Ängstlichkeit und mangelndes Selbstvertrauen treffen wir auf jeder Altersstufe an. Beziehungskonflikte mit Schule und Familie machen etwa 1/3 aller sozialen Störungen aus. Eine Aufgliederung der vorgestellten Kinder nach den Berufsgruppen ihrer Eltern ergab, daß die schulpsychologische Beratungsstelle von schwächer Situierten nicht stärker aufgesucht wird. Altersmäßig überwiegen die Grundschul Kinder, nach Schulgattung eingeteilt die Kinder der Volksschule einschließlich der Sonderschule und des Mittelschulzugs.

3. Für die schulpsychologischen Gruppen- und Einzeluntersuchungen werden vornehmlich an psychologisch-diagnostischen Hilfsmitteln verwendet:

Grundleistungstest (A. KERN)	Szeno-Test (STAABS)
Weilburger Schulreife-test (H.HETZER)	W Z T
Kretschmer-Höhn-Test	W E T
"Binetarium" (BBN)	Baumtest (KOCH)
HAWIK	Mann- und Familienzeichnung
I S T (AMTHAUER)	Schriftprobe
B I T (IRLE)	T A T

4. V o r t r ä g e und A r b e i t s g e m e i n - s c h a f t e n des Schulpsychologen über aktuelle und pädagogische Fragen wie Schuleintritt, Schulreife und Reifedifferenzierung, Linkshändigkeit und LRS

vor Direktoren und Lehrern, Eltern und Kindergärtnerinnen tragen dazu bei, daß alle in der pädagogischen Begegnung stehenden Instanzen sich zusammenfinden und ihr Bemühen am Kinde gegenseitig abstimmen. Es besteht gutes Einvernehmen mit der Schülerabteilung des Stadtschulamtes, mit dem Jugendamt, mit dem Staatlichen Gesundheitsamt, den Erziehungsberatungsstellen der Städte Mannheim, Ludwigshafen und Speyer, mit denen von Zeit zu Zeit gemeinsame Fallbesprechungen durchgeführt werden.

Hand in Hand gearbeitet wird mit dem Städt. Institut für Erziehung und Unterricht in Mannheim, an dem in jüngster Zeit 27 Lehrer unter Mitarbeit des Schulpsychologen auf ihre Aufgabe als **B e r a t u n g s - l e h r e r** an größeren Schulabteilungen vorbereitet wurden.

Die Tätigkeit des Mannheimer Schulpsychologen ist nicht mehr an ein bestimmtes Schulsystem gebunden. Sie orientiert sich auch nicht ausschließlich am "Fall". Die unterrichtspädagogische Situation wird es immer erforderlich machen, daß aktuelle Probleme schulorganisatorischer und unterrichtspädagogischer Art ebenso aufzugreifen sind, wie den mannigfaltigen Symptomen in der Schule erkannter Verhaltens- und Ausdrucksstörungen nachzugehen ist.

Dr. W. Breunig

S c h u l p s y c h o l o g i s c h e r
D i e n s t
für Nordrhein-Westfalen.

1. Unsere gegenwärtige Gesellschaftsstruktur.

Die Entstehung der modernen industriellen Gesellschaft hat mit der radikalen Veränderung unserer technischen Verfahrensweisen den Menschen vor gänzlich neue Verhaltens-Chancen, aber auch Gefährdungen gestellt. Dabei treffen das übersteigerte Tempo und die "Perfection" (F.G.Jünger) der modernen technischen Entwicklung auf den viel langsameren Rhythmus des Umbaus menschlicher, sozialer, politischer und geistiger Verhaltensformen. Aus diesem "Nachhinken" der institutionell-geistigen Kulturbereiche gegenüber dem materiellen Kulturbestand ergibt sich die der modernen Technik innewohnende soziale und menschliche Spannungsgeladenheit. (H.Schelsky)

2. Der Auftrag der Schule.

Diese Spannungen sind auch in der Schule spürbar. Ihr Auftrag bleibt zwar weiterhin, die in dem jungen Menschen angelegte Wesensform zur Entfaltung zu bringen und zu fördern und ihm behilflich zu sein, in unsere Gesellschaft hineinzuwachsen. Die schwindende soziale Standortsicherheit im 20. Jahrhundert erschwert aber die Lage der Schule. Während vorher die Ordnung in Staat und Familie den Auftrag eindeutig bestimmten, ist heute bei der Umstrukturierung unserer Gesellschaft eine grundsätzliche Konzeption nicht mehr vorhanden.

Die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Erforschung des Seelenlebens stellen die Schule heute vor weitere Schwierigkeiten. Sie lassen die Einzigartigkeit jedes Kindes immer deutlicher werden und eine Fülle von Wechselwirkungen erkennen, die zwischen der Lernfähigkeit eines Kindes, seinen schulischen und außerschulischen Erfahrungen, seiner bisherigen Entwicklung und dem Druck durch seine gesamte soziale Umwelt bestehen.

(Unesco-Tagung vom 5.-10.4.1954 in Hamburg)

3. Die Aufgabe des Lehrers und ihre Grenzen.

Ein Lehrer kann seiner Aufgabe nur gerecht werden, wenn er im Sinne Nohls seine Tätigkeit als Lebenshilfe auffaßt und den Jugendlichen zu jener Seins- und Lebensform führt, durch die dieser sich zum eigenen Glück und zum größten Nutzen für die Allgemeinheit am vollkommensten verwirklicht.

Dabei begegnen dem Lehrer täglich Probleme, die sich aus der unterschiedlichen Entwicklung und Begabung ergeben. Er sieht die Schwierigkeiten bei dem schwach begabten oder abartigen Kind, ihm macht das Versagen bei dieser Fertigkeit oder in jenem Lehrfach Sorge, es fallen ihm Kinder auf, die übermäßig aggressiv oder gefügig sind. Und welche Mühe bereiten die andauernd unruhigen und unkonzentrierten Kinder! Mit der zunehmenden Zahl verschiedener Schultypen ist es das Bemühen der Lehrer, dem Jugendlichen zu der Schullaufbahn zu verhelfen, die ihm die beste Entfaltung seiner Anlagen ermöglicht. Die Schullaufbahnberatung setzt aber eine Erforschung der seelischen Entwicklung, der Begabung, der Interessen, Neigungen und sozialen Verhältnisse des Schülers voraus. Welche Bedeutung dieser Beratung zukommt, weiß jeder Lehrer vom Schulanfang, von der Auslese zu den weiterführenden Schulen, von der Auswahl zu den Sonderschulen und vom Übergang zur Berufsschule.

Die schulischen Anforderungen sind nicht immer dem Entwicklungsrhythmus der Kinder angepaßt. Manche Unterrichtsmethoden beruhen mehr auf Spekulationen als auf empirischen Untersuchungen des Lernvorganges in verschiedenen Altersstufen, und die Anforderungen der Lehrpläne legen oft willkürliche Leistungsnormen zugrunde und lassen nur geringe Individualisierungsmöglichkeiten zu. Diese sind außerdem durch die heute noch vorhandenen hohen Klassenfrequenzen von 50 Schülern und mehr begrenzt.

4. Elternhaus und Schule.

Jede Schule sucht engen Kontakt mit den Eltern, da nur eine Arbeit in gleicher Richtung Erfolg bringen kann. Vor der Umstrukturierung unserer Gesellschaft hatten Schule und Elternhaus zumeist gleiche Wertmaßstäbe und ergänzten sich in ihren Aufgaben. Heute aber sind viele Eltern in ihrem erzieherischen

Verhalten unsicher geworden, zumal auch die Auflockerung der Familie vermehrt Schwierigkeiten in der Beziehung Eltern-Kind mit sich bringt. Das Versagen mancher Kinder in der Schule ist nicht immer durch mangelnde Begabung bedingt. Der Lehrer ist in der Lage, die Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder zu beraten und auch fachliche Hilfe für die Erziehung der Kinder zu geben. Das wird aber in den Fällen nicht ausreichen, in denen entscheidende ausgleichende Maßnahmen garnicht beim Kind, sondern bei den Angehörigen erforderlich sind. Die vorhandenen Erziehungsberatungsstellen leisten hier zwar wesentliche Hilfe, doch ist ihre Zahl für die anfallende Arbeit zu gering.

5. Psychologische Probleme in Erziehung und Bildung.

Aus Lehrerkreisen ist wiederholt auf die Schwierigkeiten und die Grenzen der Tätigkeit als Lehrer hingewiesen worden. Es wurden Probleme erkennbar, die die Schule aus eigener Kraft nicht zu lösen vermag.

a) Übergang vom Elternhaus zur Schule.

Die Feststellung der Schulreife ist nicht nur ein physiologisches, sondern auch ein psychologisches Problem. Bei den Schulanfängern sind in emotionaler und intellektueller Hinsicht große Unterschiede vorhanden. Es gilt, die Kinder zurückzustellen, bei denen die gefühlsmäßige Ablösung vom Elternhaus noch nicht vollzogen werden und zu nennenswerten Schwierigkeiten führen kann. Bei den aufgenommenen Kindern sind der Entwicklung und Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

b) Schullaufbahnberatung.

Im Anschluß an die Grundschule werden jedem Kind eine Reihe möglicher Schullaufbahnen zur Wahl gestellt. Der bisherige Schulerfolg ergibt keine ausreichende Grundlage für eine Schulbahnberatung. Die Verantwortung dem Kind gegenüber erfordert daher den vollen Einsatz aller Methoden und Erkenntnisse der Psychologie. Das einzelne Kind muß in seiner Gesamtheit erfaßt werden; seine bisherige Entwicklung, seine physiologische und psychologische Struktur, seine intellektuellen Fähigkeiten, besondere Begabungen, Neigungen und Interessen sollen Gegenstand eingehender Untersuchungen sein. Dabei sind die Einflüsse der Familie und des weiteren Milieus zu klären. Um einem Kind in der Schule den richtigen Weg weisen zu können,

müssen wir die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur eines Kindes und seine "sozialen Rollen" kennen.

c) Leistungsanforderungen der Schule.

Alle Schulen sind bemüht, den ihnen anvertrauten Kindern ein bestimmtes Maß an Wissen und die Grundlagen unserer Techniken zu übermitteln. Das kann aber nicht durch die Vermittlung zusätzlichen Wissensstoffes geschehen, sondern nur durch die Individualisierung des Stoffes und durch Lehrmethoden, die für die Altersstufen spezifisch sind. Es gilt für die Schule, die Anforderungen dem Entwicklungsthythmus der Kinder anzupassen. Die empirischen Untersuchungen des Lernvorganges müssen daher in der Schule Eingang finden und die Lehrpläne müssen auf ihren pädagogischen Erfolg hin untersucht werden. Dabei kann die Sozialpsychologie für die Gruppeneinflüsse wesentliche Beiträge liefern.

d) Persönliche Probleme der Schüler.

Bei vielen persönlichen Schwierigkeiten von Schülern kann ein Lehrer keine fachliche Hilfe leisten. Es handelt sich dabei vor allem um Kinder, bei denen Entwicklungsschwierigkeiten ausgeprägter auftreten als bei den meisten. Diese Schüler sind keine geschlossene Gruppe, die eine besondere pädagogische Betreuung erfordert, sie dürfen aber die Klassengemeinschaft nicht zu stark beeinträchtigen. Auch Kinder mit körperlichen Schäden oder Sinnenschädigungen, Minderbegabungen, emotionalen oder charakterlichen Störungen oder Anomalien bedürfen besonderer Hilfe. Werden diese Kinder rechtzeitig von einem Psychologen behandelt, so ist keine große Beeinträchtigung der Entwicklung und Erziehung des Kindes zu erwarten; viele dieser Schüler können so in normalen Klassen verbleiben. Anders liegt es bei den schwerer behinderten Kindern. Aber auch hier kann durch eine frühzeitige Behandlung oft eine Rückführung in eine Normalklasse erfolgen.

6. Der Einsatz von Schulpsychologen.

Diesen Schwierigkeiten der Kinder kann nur ein Schulpsychologe gerecht werden.

Prof. W. Stein hat bereits im Jahre 1911 auf diese Notwendigkeit hingewiesen. Ermutigende Versuche aus Fürth, Hamburg, Heidelberg oder München mögen erwähnt sein. Auch in Bielefeld, Bremerhaven, Darmstadt, Herne, Mannheim, Münster i.W. u.a.

Städten entstanden Beratungsstellen, die den Eltern, Lehrern und natürlich vor allem den geistig und sittlich gefährdeten Kindern helfen. Hessen bemüht sich, durch einen Erlaß vom 9.3.1956 den Gesamtbereich der Schule zu erfassen. Von europäischen Ländern mögen besonders genannt sein: Dänemark, die Schweiz und Großbritannien. Die Arbeit der schulpsychologischen Beratungsstellen bezeugt eindeutig, daß zur Lösung der in Absatz 5 genannten Aufgaben ein schulpsychologischer Dienst beitragen kann.

7. Auswahl und Ausbildung der Schulpsychologen.

Eine schulpsychologische Arbeitsstelle kann aber nur von einem sorgfältig ausgesuchten und ausgebildeten Schulpsychologen ausgefüllt werden, der an einer oder mehreren Schulen oder als außenstehender schulpsychologischer Dienst in enger Verbindung mit den Schulen arbeitet.

Abgesehen von einer besonderen persönlichen Eignung für diese Mittlerstellung in der Schule ist eine sorgfältige theoretische und praktische psychologische Ausbildung erforderlich. In Übereinstimmung mit den Forderungen der Unesco muß der akademische Grad eines Diplompsychologen gefordert werden, der nach einem achtsemestrigen Studium der Psychologie erworben werden kann. Vom Tätigkeitsbereich her ist die Forderung nach einer abgeschlossenen Lehrerausbildung und ausreichender Schulpraxis verständlich. Ein Psychologe, der nicht Lehrer ist oder keine mehrjährige erfolgreiche Unterrichtserfahrung besitzt, wird die notwendige Einsicht und das Verständnis für schulische Probleme selten aufbringen können. Aus diesem Grunde wird auch heute in fast allen europäischen Ländern, in denen ein schulpsychologischer Dienst besteht, als Voraussetzung für eine psychologische Betätigung im Bereich der Schule eine beträchtliche Unterrichtserfahrung vorausgesetzt. (Unesco-Tagung 1954). Wenn auch der Schulpsychologe in den meisten Fällen vorwiegend als Berater des Lehrers tätig ist, so wird er doch nur bei ausreichender Unterrichtspraxis die Auswirkungen von Entwicklungs- und Erziehungsschwierigkeiten in der Schule abschätzen können. Letzten Endes entscheiden der Schulleiter und der Lehrer über die erzieherischen Maßnahmen, da sie auch die Verantwortung tragen. Nur wenn der Schulpsychologe eine heilpädagogische Behandlung durchführt, muß er allein

die Verantwortung für diesen Fall übernehmen.

8. Zusammenfassung.

Eine solche Zusammenarbeit von Lehrern und Schulpsychologen wird manchem Heranwachsenden Lebenshilfe sein. Dabei ist es wichtig, daß jeder von seinem Fach aus zu dieser Teamarbeit beiträgt, damit ein gemeinsamer Entschluß getroffen werden kann. Fragen der Zuständigkeit oder des Berufes müssen dabei zurückgestellt werden.

So wird der Einsatz von Schulpsychologen die Schule in ihrem Bemühen unterstützen können, die bestmögliche Entfaltung jedes Kindes mit den Bedürfnissen der Gesellschaft in Einklang zu bringen. (Unesco-Tagung 1954). Eine Anzahl von Schulpsychologen mit abgeschlossener Lehrerausbildung und langjähriger Unterrichtserfahrung steht für diese Aufgabe bereit.

Die Überforderung in der Höheren Schule.

Das Ergebnis einer Untersuchung am Carl-Duisberg-Gymnasium
in Leverkusen.

E. Weingardt, Oberstudiendirektor

1. Die Überforderung als offene Frage.

Seit der Denkschrift des Dr. Lorinser vor nunmehr 120 Jahren beschäftigt uns Pädagogen die Überforderung der Schüler; wenn nicht überhaupt seit Beginn jeglichen Unterrichts je nach Fleiß und Begabung diese Frage aufgeworfen worden ist. Überforderung ist ein relativer Begriff. Nach einem Referat von Prof. Dr. Undeutsch, Köln, enthält die Definition dieses Begriffes als gemeinsames Moment das merkliche Überschreiten einer Toleranzgrenze der individuellen Leistungs- Beanspruchungs- oder Belastungsfähigkeit, also eine Gefährdung der "Bilanz der psychophysischen Energie. Dabei ist nicht erst die Überschreitung der absoluten Höchst- und Letztgrenze des Individuums als Überforderung anzusprechen, sondern Überforderung liegt schon vor, und ihre Folgen stellen sich ein, wenn nur das erträgliche und wünschenswerte Maß an Beanspruchung überschritten wird."

Ärzte, Pädagogen, Psychologen, Geistliche und Eltern bemühen sich immer wieder, die Grenzen der Beanspruchung unserer Schüler abzustecken, ohne aber bisher eine befriedigende Antwort gefunden zu haben. Weder die Reformvorschläge eines Arztes im Landtag von Nordrhein-Westfalen, noch die Pressekonferenz der Ärztekammer von Baden-Württemberg im März und November vorigen Jahres haben zu einer Klärung geführt. Alle Erörterungen sind von bestem Willen getragen, sehen aber die Frage unter dem ihnen eigenen Blickwinkel. Statistisches Material wird kaum vorgelegt, nur auf der besagten Pressekonferenz brachte Dr. med. Hellbrügge Ergebnisse von Untersuchungen aus München und Dortmund. Pädagogen üben hier Zurückhaltung; sicher nicht, weil sie der Erörterung dieser Fragen ablehnend gegenüberstehen, sondern weil sie die Vielschichtigkeit dieses Problems kennen. Leider sind bisher an Schulen kaum Umfragen in dieser Richtung vorgenommen worden, so daß im Augenblick Ansicht gegen Ansicht steht. Dabei werden oft Meinungen geäußert, die einen tiefen Einblick in diesen Fragenkomplex vermissen lassen. Zuweilen hat man auch eine vorgefaßte Meinung und leitet daraus die Unterstellungen her. Dabei bietet es sich doch an, an

an einer repräsentativen Anzahl von Schulen eine Umfrage zur Klärung der Frage der Überforderung vorzunehmen.

Das Carl-Duisberg-Gymnasium in Leverkusen hat sich dieser Aufgabe gestellt, um eine sachliche Grundlage zur Klärung zu liefern.

Letzten Endes ist diese Untersuchung aber aus pädagogischer Verantwortung geboren.

2. Die schulischen Verhältnisse am Carl-Duisberg-Gymnasium in Leverk.

Unser Gymnasium ist ein grundständiges mathematisch-naturwissenschaftliches mit alt- und neusprachlichem Zweig, die aber erst zur Obersekunda führen. Der Schule steht zusammen mit einem Mädchengymnasium nur ein Schulgebäude zur Verfügung. Eine Aula ist nicht vorhanden, und eine Turnhalle ist nur an gut zwei Wochentagen frei. Alle naturwissenschaftlichen Räume, Musik- und Zeichensaal, müssen von etwa 1200 Mädchen und Jungen benutzt werden. Mehrere Klassen haben keinen eigenen Klassenraum, sondern ziehen als Wanderklassen durch die Schule. Wenn an unserer Schule auch kein Schichtunterricht durchgeführt zu werden braucht, so liegen aber doch alle Arbeitsgemeinschaften und der Sportunterricht der Oberstufe am Nachmittag. Es herrschen also keineswegs paradiesische Zustände.

Das Lehrerkollegium ist allen pädagogischen Fragen gegenüber aufgeschlossen. Die heute überaus starke Beanspruchung der Studienräte durch Verwaltungsarbeit und erzieherische Aufgaben hat keine Verdrossenheit mit sich gebracht, da alle ihren Beruf ernst nehmen. Die Schüler sind richtige Jungen, die aber ihre Grenzen kennen und sich mehr positiv als ablehnend zur Schule stellen. Die Eltern haben seit Jahren Vertrauen zur Schule gewonnen; die ständig steigenden Elternbesuche, auch bei Schülern mit mehr als ausreichenden Leistungen, legen davon Zeugnis ab.

3. Art und Umfang der Umfrage.

Die Umfrage über die Beanspruchung unserer Schüler wurde in der zweiten Hälfte des Monats Januar 1958 durchgeführt. Die Befragung erstreckte sich auf Klassen Sexta bis Unterprima. Die Oberprimen wurden ausgenommen, weil die Inanspruchnahme der Schüler zwischen schriftlicher und mündlicher Reifeprüfung das Ergebnis verzerrt hätte. Von 599 befragten Eltern haben 475, d.h. 79,3 %, den Umfragebogen beantwortet zurückgeschickt. Der Fragebogen hatte folgenden Wortlaut:

Carl-Duisberg-Schule
Städt. math.-naturw. Gymnasium
mit neu- und altspr. Zweig

Leverkusen, den 21.1.1958
Am Stadtpark 29
Fernruf: Leverkusen 71625

Sehr geehrte Eltern unserer Schüler! :

Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß unsere Kinder heute vielschichtig im Leben beansprucht werden. Elternhaus, Schule, Kirche, Verein, Liebhabereien, Rundfunk, Fernsehen, Zeitschriften u.ä. fordern einen Teil der Zeit unserer Jugend.

Um einen Überblick über diese Beanspruchung unserer Schüler zu erhalten, bitte ich Sie um Beantwortung einiger Fragen.

1. Klasse:
2. Durchschnittliche tägliche Unterrichtszeit in der Schule:
..... Stunden
3. Täglicher Schulweg: Minuten
4. Tägliche Arbeitszeit für Hausaufgaben:
..... Stunden
(Es wird gebeten, eine Woche lang die Arbeitszeiten möglichst genau festzustellen, und dann die Gesamtarbeitszeit der Woche durch 5 (Wochentage) zu teilen. Zum Montag ist ja grundsätzlich arbeitsfrei.)
5. Tägliche Arbeitszeit Ihres Sohnes für Arbeiten im Hause, Privatunterricht, kirchlichen Unterricht, Besuch der Musikschule u.ä.:
Es wird gebeten, wie unter 4.) zu verfahren.
6. Tägliche Schlafenszeit: Stunden
7. Welche Tätigkeiten übt Ihr Sohn zumeist in seiner Freizeit aus?
8. Halten Sie es für richtig, daß zum Montag keine Hausaufgaben aufgegeben werden? Ja Nein (Bitte Ihre Ansicht unterstreichen).
9. Würden Sie es begrüßen, wenn im Sommerhalbjahr das Carl-Duisberg-Gymnasium sonnabends um 12⁰⁰ Uhr den Unterricht beendet? Ja Nein (Bitte Ihre Ansicht unterstreichen).

Ich danke Ihnen für Ihre Mühe und werde Ihnen das Ergebnis unserer Umfrage bald mitteilen. Ihre persönliche Unterschrift ist nicht erforderlich, da diese Umfrage lediglich statistischen Charakter hat.

Mit freundlichen Grüßen!

E. Weingardt OStD.

Auf dem Wege der mündlichen Elternbefragung war keine Klarheit zu gewinnen. Viele Eltern üben dabei Zurückhaltung, damit der Lehrer einen guten Eindruck von der Lernfähigkeit ihres Sohnes erhält. Die Anzahl der von mir persönlich befragten Eltern, die ihre Söhne für überlastet erachten oder nicht, hält sich im großen und ganzen die Waage. Um die Eltern vor jedem Gewissenskonflikt zu bewahren, wurde gebeten, von einer Unterschrift unter dem Fragebogen Abstand zu nehmen.

Die zurückgesandten Umfragen verteilen sich folgendermaßen auf die drei Stufen unserer Schule:

Unterstufe	(VI - IV)	198
Mittelstufe	(VIII-UII)	185
Oberstufe	(OII-UI)	<u>92</u>
		475

4. Ergebnis der Umfrage.

Die Beanspruchung in den verschiedenen Stufen unserer Schule ergibt folgendes Bild:

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Durchschnittl. Unterrichtszeit je Schultag	Tägl. Schultagweg	Durchschnittl. Arbeitszeit für Hausaufgaben je Schultag	Durchschnittl. Arbeitszeit f. außersch. Arbeiten je Schultag	Tägl. Schlafenszeit	Durchschnittl. Zeit je Tag f. Essen, An- u. Auszieh.	Ges. Bean-spru- chg.	Zur frei- führung
Unterstufe	4 ^h 40	32 ^m	1 ^h 49 ^m	56 ^m	9 ^h 54 ^m	1 ^h 45 ^m	19 ^h 36 ^m	4 1/2 ^h
Mittelstufe	5 ^h 03 ^m	25 ^m	2 ^h 18 ^m	67 ^m	9 ^h 18 ^m	1 ^h 30 ^m	19 ^h 41 ^m	4 1/4 ^h
Oberstufe	5 ^h 10 ^m	35 ^m	3 ^h 14 ^m	70 ^m	8 ^h 36 ^m	1 ^h 30 ^m	20 ^h 15 ^m	3 3/4 ^h

Die durchschnittliche Unterrichtszeit je Schultag schließt 55 Minuten Pause ein, die sich auf je zwei Pausen zu 15 bzw. 10 Minuten und eine zu 5 Minuten verteilen.

An Wochenstunden ergibt die Beanspruchung durch die Schule:

Unterstufe	40 ^h 17 ^m
Mittelstufe	44 ^h 18 ^m
Oberstufe	50 ^h 40 ^m

Aufschlußreich ist die Art der Beschäftigung unserer Schüler in der Freizeit. Dabei haben Schüler natürlich mehrere Arten der

der Freizeitgestaltung angegeben.

Lesen	305
Sport	219
Basteln	162
Spielen	97
Musizieren	80
Briefmarken sammeln	34
Radiohören, Fernsehen	19
Zeichnen, Malen	14
Verschiedenes	56

5. Ein Vergleich mit den Ergebnissen einer Schätzung der Arbeitszeiten der Schüler durch die Fachleiter.

Die Fachleiter an unserer Schule haben die Arbeitszeiten der Schüler auf Grund der Eintragungen im Klassenbuch und nach Rücksprache mit den Fachlehrern geschätzt. Dabei ergab sich folgende Schätzung:

Unterstufe	1 ^h 33 ^m	bis	1 ^h 48 ^m
Mittelstufe	1 ^h 57 ^m	"	2 ^h 23 ^m
Oberstufe	2 ^h 05 ^m	"	2 ^h 23 ^m .

Während die Schätzungen in der Unter- und Mittelstufe den Feststellungen der Elternumfrage entsprechen, weichen die beiden Werte auf der Oberstufe stark voneinander ab. Oft rufen Pubertätskrisen eine starke Gleichgültigkeit allen schulischen Aufgaben gegenüber hervor, und es ist dann auf der Oberstufe ein Nachholbedarf an Kenntnissen vorhanden, der ernsthaftes Bemühen kostet. Auch die zunehmende Ferienarbeit gegen Entgelt hat hier ihre Auswirkungen.

6. Ein Vergleich mit Erhebungen in München und Dortmund.

Dr. med. Hellbrügge, München, führte dort an 10-11-jährigen Kindern eine ähnliche Erhebung durch. Dabei wurden 75,5 % von 3654 Eltern von Kindern dieser Altersstufe befragt.

Eine Untersuchung an 16-jährigen Jugendlichen wurde von Dr. med. Rutenfranz in Dortmund vorgenommen. Sie erstreckte sich auf 85,7 % von 1495 Eltern.

	Anwesenheit i. d. Schule am Vormittag	Tägl. Arbeits- zeit f. Haus- aufgaben	Durchschn. tägl. Schul- weg	Insgesamt
München 10-11-jähr.	4 ^h 39 ^m	2 ^h 08 ^m	1 ^h	7 ^h 47 ^m
Dortmund 16-jähr.	4 ^h 55 ^m	2 ^h 52 ^m	50 ^m	8 ^h 37 ^m

Wird die Schulbeanspruchung in Wochenstunden umgerechnet, so kommt man bei den Münchener 10-jährigen Kindern auf einen Wochen-durchschnitt von 46 Stunden und 42 Minuten, bei den 16-jährigen Dortmundern auf 51 Stunden und 42 Minuten.

Die Schüler unserer Unterstufe, deren Alter zwischen 10 und 13 Jahren liegt, werden gegenüber den Münchener Kindern in der Woche um etwa 6 1/2 Stunden weniger durch die Schule beansprucht. Ein Vergleich mit den Dortmunder 16-jährigen Jugendlichen ergibt, daß unserer Mittelstufenschüler im Alter von 13-16 Jahren in der Woche etwa 7 1/2 Stunden weniger im Rahmen ihrer Ausbildung für die Schule tätig sind.

Bei diesem Vergleich ist der Schulweg von Bedeutung. An unserer Schule ist aber auch wiederholt die Überbürdung der Schüler durch Hausaufgaben erörtert und die Arbeitszeit für Hausaufgaben von allen Lehrern überprüft worden. Als zumutbare tägl. Arbeitszeit wurden für die Unterstufe 1 1/2 und für die Mittelstufe 2 Stunden zur Anfertigung der Hausaufgaben erachtet. In der Oberstufe allerdings wird die Arbeitszeit für Hausaufgaben durch die Anforderungen in der Reifeprüfung bestimmt.

7. Ein Schultag im Leben eines CeDisten.

Der durchgehende Schultag eines Schülers der Unterstufe könnte etwa folgenden Verlauf haben:

8 ⁰⁰	-	8 ³⁰	Uhr: Schulweg
8 ²⁰	-	13 ⁰⁰	" : Unterricht m. 4 Pausen v. insges. 50 Min.
13 ⁰⁰	-	13 ²⁰	" : Heimweg
13 ²⁰	-	14 ⁰⁰	" : Mittagessen
14 ⁰⁰	-	16 ⁰⁰	" : Freizeit
16 ⁰⁰	-	16 ¹⁵	" : Vesper
16 ¹⁵	-	18 ⁰⁰	" : Erledigung der Hausaufgaben
18 ⁰⁰	-	18 ³⁰	" : Tätigkeit f. außerschulische notwendige Arbeiten: Privatunterricht, kirchlicher Unterricht, Musikschule, Einholen etc.
18 ³⁰	-	18 ⁵⁰	" : Abendbrot
18 ⁵⁰	-	20 ⁵⁰	" : Freizeit

20 ⁵⁰	-	7 ⁰⁰	Uhr	:	Schlafenszeit
7 ⁰⁰	-	7 ³⁰	"	:	Anziehen und Frühstück
7 ³⁰	-	8 ⁰⁰	"	:	Tätigkeit für außerschulische notwendige Arbeiten

Für einen Schüler der Mittel- und Oberstufe läßt sich in ähnlicher Weise der Ablauf eines Schultages zusammenstellen.

Dabei darf nicht vergessen werden, daß am Carl-Duisberg-Gymnasium in Leverkusen zum Montag grundsätzlich keine Hausaufgaben aufgegeben werden, so daß jeder Schüler von Sonnabend 14⁰⁰ Uhr (nach Beendigung des Mittagessens) bis Montag 8⁰⁰ Uhr nicht durch die Schule beansprucht ist.

Im Schuljahr sind 85 Ferientage, 8 bis 10 kirchliche oder staatliche Feiertage, 4 bis 5 Wandertage und 5 bis 8 Tage für Fahrten, Wanderungen oder Schullandheimaufenthalte unberücksichtigt geblieben.

8. Das Jugendschutzgesetz v. 30.4.1938.

Das Jugendschutzgesetz - es ist unstritten, hat aber heute noch Gültigkeit - besagt in § 6, Abs. 1, daß Kinder, die nicht mehr volksschulpflichtig sind, bis zu 6 Stunden täglich beschäftigt werden dürfen. In § 7, Abs. 1, heißt es, daß die tägliche Arbeitszeit der Jugendlichen 8 Stunden, ihre Wochenarbeitszeit 48 Stunden nicht überschreiten darf. Im § 12 sind die Höchstgrenzen für die Beschäftigung von Jugendlichen angegeben. Danach darf die Arbeitszeit auch bei Zusammentreffen von Ausnahmen 10 Stunden täglich oder 54 Stunden wöchentlich nicht überschreiten. Im § 15 wird gesetzlich verfügt, daß bis zu 4 1/2 Stunden hintereinander Jugendliche ohne Ruhepause beschäftigt werden dürfen. (Welch unmögliche Regelung!)

Unsere Oberstufen haben schon eine lange Arbeitszeit. Wenn die Zeit für den Schulweg abgezogen wird, der ja auch bei jugendlichen Arbeitern nicht unter die Arbeitszeit fällt, bleiben noch 47 Stunden und 10 Minuten Arbeitszeit in der Woche für die Schule.

9. Folgerungen aus der Umfrage.

Das Ergebnis der Umfrage über die Inanspruchnahme der Schüler am Carl-Duisberg-Gymnasium in Leverkusen soll keineswegs bedeuten, daß an unserer Schule alles ideal ist. Es können aber verschiedene Umstände gegeben sein, die eine Überforderung innerhalb und außerhalb der Schule bedingen.

a) Unterricht und Erziehung.

Die Anzahl der Fächer in der Höheren Schule und ein Übermaß an Stoff können für manche Schüler schon eine verwirrende Fülle bedeuten. Es gilt hier, durch ein organisches Zusammenwirken aller Fächer, in denen verantwortungsbewußte Stoffbeschränkung zu vermehrter Arbeit in der Tiefe führt, den jungen Menschen allgemeine Gesetzmäßigkeiten erkennen zu lassen. Wissen ist nicht ein Auswendiglernen von Einzelheiten, sondern ein Verstehen der Grundlagen. Echte Bildung ergibt sich nicht durch Verbreiterung, sondern durch Durchdringung des Stoffes. Dabei erhält die Erziehung zu Selbständigkeit und Initiative besondere Bedeutung. Selbsterziehung und Selbstverantwortung sind in zunehmendem Maße zu fördern. Nur wer zu bewußter wertender Auseinandersetzung mit den mannigfaltigen auf ihn einströmenden Einflüssen und Anforderungen geführt wird, ist zu freier geistiger und sittlicher Entscheidung fähig.

b) Äußere schulische Verhältnisse.

Die Schulraumnot erschwert jedes Bemühen, den Jungen in der Schule Ruhe und Besinnlichkeit zu ermöglichen. Wer ermißt die Sorge eines Lehrers und die Unerträglichkeiten für die Schüler, wenn kein eigener Klassenraum zur Verfügung steht. Der Unterricht in überfüllten Klassen ist besonders für nervöse Schüler ohne großen Erfolg, und die Unsicherheit wirkt sich dann auf die Dauer der Anfertigung der Hausarbeiten aus. Eine Entspannung ist selbst im Sport nicht möglich, da wenig Turnhallen und Sportplätze zur Verfügung stehen und mehrere Klassen zusammen turnen müssen. Selbst in Übungsräumen herrscht heute eine bedrängliche Fülle. Es ist erstaunlich, daß wir trotzdem noch als Lehrer und Schüler miteinander ins Gespräch kommen, noch Übungsmöglichkeiten selbst in großen Klassen finden oder das Leben so mancher Schüler kennen. Aber es fehlt das einer Schule Eigentliche: Muße, Ruhe, Rast.

c) Die Umwelt außerhalb der Schule.

Jedes Übermaß von Anregungen (Konzerte, Vorträge, Theateraufführungen, Filme, Fernsehen, Zeitschriften u.ä.) überlastet einen Jungen mit Eindrücken. Durch starke Zersplitterung der Interessen wird die Ablenkung aus dem schulischen Aufgabenkreis zu groß. Die Belastung durch außerschulische Inanspruchnahme darf nicht

nicht unterschätzt werden. Viele Schüler können heute die Stille und Ruhe nicht ertragen, sie brauchen z.B. die lärmende Unterhaltung aus dem Rundfunkgerät, um ihre Schularbeiten anfertigen zu können. Hier stimmt sicher etwas nicht. Und nicht zuletzt sind Verkehrslärm und Aufpassenmüssen im Straßenverkehr auf dem Schulweg Faktoren, die unsere Jugend nervös machen und belasten.

d) Das Elternhaus.

Wir kennen viele Eltern, die das Werden und Wachsen ihrer Kinder mit Liebe verfolgen, dabei Hilfe leisten und nicht Unmögliches verlangen. Uns sind aber auch die Eltern nicht unbekannt, die um des sozialen Aufstiegs willen ihre Kinder überfordern. Diese Jungen lernen lustlos Jahr für Jahr und schwanken stets zwischen blauen Briefen und Nichtversetzung. Sind beide Eltern berufstätig, nicht immer aus Not- so werden den Kindern Pflichten aufgebürdet, denen sie zumeist nicht gewachsen sind. Auch die seelische Belastung von Kindern aus zerbrochenen Ehen ist jedem Erzieher gut bekannt.

Wer das Glück hat, Kinder sein eigen nennen zu können, hat auch vor Gott die Verpflichtung, sich ihrer anzunehmen.

Enger Kontakt zwischen Eltern und Lehrern hilft den Schülern.

Beide erfahren von dem Leben des Jungen in der anderen Umgebung, beide erkennen klarer Eigenarten und Begabung der Kinder, beide können in Krisen der Entwicklung verstehend helfen.

e) Der Lehrer.

Jeder Lehrer hat stets das Ganze zu sehen; er darf nicht aus Fachegoismus und persönlichem Geltungsbedürfnis seine Schüler überfordern. Man kann nicht durch ein zu hohes Maß an Hausaufgaben einen schlechten Unterricht ersetzen. Jeder muß den Mut haben, eine angemessene Auswahl aus einem Lehrbuch zu treffen, und das Unentbehrliche im Hinblick auf das Bildungsziel eines Gymnasiums herauszusuchen. Es erfordert viel Arbeit, Umsicht und Erfahrung, um angemessene Anforderungen zu stellen, ein Stoffgebiet methodisch geschickt an die Schüler heranzubringen, das richtige Tempo zu wählen, sich ständig Klarheit und Kontrolle über die Hausaufgaben zu verschaffen und sich außerdem auf seinen wissenschaftlichen Unterricht vorzubereiten auf auf dem laufenden zu bleiben.

Auch der Lehrer an einer Höheren Schule unterliegt heute der gleichen Fragestellung der Überbeanspruchung. Das Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie in Dortmund hat bei Studienräten in Niedersachsen festgestellt, daß die Schulbeanspruchung durchschnittlich 9-10 Stunden täglich beträgt. Diese Beanspruchung entspricht durchaus nicht der in der Öffentlichkeit geäußerten Ansicht vom "geruhsamen Beruf" des Studienrats.

f) Der Schüler.

=====

Ich stelle immer wieder mit Freude fest, daß die meisten Schüler bei uns lernen wollen. Sie sind unzufrieden, wenn Ihnen nicht genügend geboten wird. Diese Einstellung unserer Jugend wird nicht nur bei uns beobachtet, sondern ist - wie zahlreiche Veröffentlichungen beweisen - eine Grundeinstellung der jungen Generation. Wer nichts kann, wird auch nichts. Viele Schüler müssen sich allerdings erst einmal selbst überwinden, ehe sie zu gründlicher Arbeit fähig sind. Es ist für uns Erzieher beglückend zu spüren, wie bei den meisten sich die Lust zur Arbeit einstellt und ihre Wertempfänglichkeit plötzlich zur Wertsicht führt. Sicher müssen sich die meisten redlich plagen; viele empfinden auch ihre Schule als Bürde. Wo aber im Leben fällt einem etwas in den Schoß? Es sind nicht wenig Schüler auf einer Höheren Schule, die für die Eigenart einer solchen Schule nicht ausreichend begabt sind. Ihre Fähigkeiten liegen auf anderen Gebieten, dem praktischen, künstlerischen, musischen, technischen o.ä. Das Gymnasium ist für sie der falsche Schultyp! Wer die Reifeprüfung an einer Höheren Schule bestehen will, muß schon etwas können. Und jeder Abiturient weiß, daß ihm nach einem akademischen Studium keine hohe Bezahlung winkt. "Verdient" wird heute in anderen als den akademischen Berufszweigen. Wenn heute trotzdem mancher Junge die Reifeprüfung ablegt, dann geschieht dies auch teilweise unter dem Einfluß des Elternhauses, teilweise aber auch aus einer falschen Vorstellung des sozialen Aufstiegs.

Das merkantile Denken unserer Zeit hat auch unsere Schüler erfaßt. Man wird Werkschüler, um sich seine Wünsche erfüllen zu können, man spielt selbst in einer Schulkapelle für seine Mitschüler nicht mehr ohne ausreichende Entschädigung. Manche dieser Schüler stellen das Kontingent der "Überforderten."

10. Schlußbemerkungen.

Diese Umfrage erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Sie soll nur dazu dienen, Eltern, Lehrern und Schülern eine Frage beantworten zu helfen.

Als Hinweis aber ist sie von Bedeutung. Sollte es nicht im Rahmen einer repräsentativen Erhebung möglich sein, einen Überblick über die vielschichtige Beanspruchung unserer Schuljugend zu gewinnen?

Schulpsychologische Beratungsstelle
für den Bezirk Tempelhof

Über den Aufbau eines Schulpsychologischen Dienstes in Berlin

Wer an dieser Stelle die Berichte über die jahrelange, erfolgreiche Arbeit verschiedener schulpsychologischer Dienste gelesen hat, mag erstaunt sein, dass aus Berlin nur von Anfängen und Hoffnungen zu künden ist. Berlin hat jahrelang eine bedeutende Rolle im deutschen Bildungswesen gespielt und war für seine Aufgeschlossenheit bekannt. Doch im letzten Jahrzehnt hat der Kampf um die Selbstbehauptung in der geteilten Stadt viele Kräfte absorbiert. Von den Bemühungen um eine Reform des Schulwesens standen Bildungsplan und Organisation im Vordergrund der Diskussion. Allzu lange widmete man der psychologischen Problematik erzieherischer Massnahmen wenig Aufmerksamkeit. Manches Gewissen beruhigte sich bei dem Gedanken, dass Berlin in jedem Bezirk eine Erziehungsberatungsstelle des Jugendamtes besitzt. Der Presserummel um die sogenannten "Halbstarke", um aufsässige Klassen und "Ohrfeigenprozesse" brachte die Selbstsicherheit der Öffentlichkeit ins Wanken. (Die Lehrer hatten schon im Juni 1955 in einer Senatskommission schulpsychologische Hilfe gefordert). Aber nun erst war die Zeit reif, dass die vielfältigen früheren Bemühungen, nicht zuletzt die Appelle Oswald Krohs, ihre Früchte tragen konnten.

Eine kleine Zahl von Lehrern und Diplom-Psychologen gründete Ende 1956 die "Schulpsychologische Arbeitsgemeinschaft Berliner Lehrer und Psychologen", richtete eine ausführliche Denkschrift an den Senator für Volksbildung und konnte es durch die tatkräftige Unterstützung der Abteilung II a C der Senatsverwaltung erreichen, dass die schulpsychologische Arbeit als Schulversuch begonnen wurde. Die bis jetzt errichteten Schulpsychologischen Beratungsstellen - angeführt mit Datum der Einrichtung, zu betreuendem Schulbezirk und dem Namen des Leiters - kennzeichnen äusserlich die Anfangserfolge.

- 1. 5.1957 Bezirk Tempelhof - K. Ingenkamp, Stud.-Rat, Dipl.-Psych.
- 15.11.1957 Bezirk Wedding - G. Kraft, Lehrer, Dipl.-Psych.
- 1. 4.1958 Bezirk Neukölln - G.F. Seelig, Lehrer, Dipl.-Psych.

Vor der Einrichtung der Beratungsstellen hatte die Arbeitsgemeinschaft die in der Literatur vorliegenden Erfahrungen ausgewertet; der Berichtersteller hatte eine Reihe westdeutscher Dienste berücksichtigt. Unsere Konzeption eines Schulpsychologischen Dienstes ist aber auch durch örtliche Gegebenheiten bestimmt. Die Einrichtung einer zentralen Beratungsstelle verbietet sich bei der Flächenausdehnung der Großstadt. Die Beratungsstellen müssen auf der Ebene der 12 Verwaltungsbezirke aufgebaut werden, deren Schülerzahlen zwischen 11 000 und 28 000 liegen (ohne Berufsschüler). Auch in der Verwaltung setzt sich die Erkenntnis durch, dass die Beratungsstellen der Bezirke mit mehr als einem Schulpsychologen besetzt werden müssen. Manche ihrer Aufgaben werden die Beratungsstellen aber erst dann bewältigen können, wenn sie in der übergreifenden Einheit des Schulpsychologischen Dienstes koordiniert werden. Dieser Dienst ist die arbeitsmässige Zusammenfassung der Bemühungen aller Schulpsychologen und Beratungslehrer, wobei die institutionelle Form zweitrangig ist und uns im Augenblick wenig beschäftigt. Die Aufgaben dieses Schulpsychologischen Dienstes lassen sich nach unserer Auffassung in drei Gebiete gliedern: - 2 -

1. Diagnostische und beratende Tätigkeit bei Erziehungs- und Leistungsschwierigkeiten des einzelnen Schülers.
2. Pädagogisch-psychologische Tatsachenforschung zur Klärung didaktischer und schulorganisatorischer Fragen (einschl. Verbreitung der Ergebnisse und Mithilfe bei der Lehrerfortbildung).
3. Zusammenarbeit mit allen schulärztlichen, psychiatrischen, psychotherapeutischen, jugendpflegerischen Institutionen, um die Hilfe für die Schüler zweckmässig zu koordinieren.

Eine "behandelnde" Tätigkeit des Schulpsychologen ist nicht vorgesehen. Erziehungshilfe leistet der Lehrer nach seinen Empfehlungen. In schwierigen Fällen wird auf die Spiel- und Sportgruppen der Erziehungsberatungsstellen, auf Kliniken, Heime und private Therapeuten zurückgegriffen. In die anderen Aufgaben sollen sich Schulpsychologen und Beratungslehrer teilen. Der Schulpsychologe sollte dazu von 20 Wochenstunden Unterricht freigestellt werden, die restlichen 5 - 9 als Kontaktstunden unterrichten. Zu diesem Vorschlag hat uns weniger die Auseinandersetzung mit verschiedenen interpretierten Bezugssystemen geführt, sondern die Erwägung, dass der Schulpsychologe in der "Binnensituation" eines Kollegiums bleiben, sich in den Jahren wandelnde Unterrichtsstile mit-erproben und in der Arbeit mit der Gruppe einen Widerstand gegen zu stark individualisierende und relativierende Einflüsse seiner Fallarbeit erhalten soll. Auf der anderen Seite muss er Zeit für seine schulpsychologische Arbeit haben. Wir glauben nicht, dass so viel Schulpsychologen eingesetzt werden können, um diese Notwendigkeit bei halber Pflichtstundenzahl zu gewährleisten.

Die Ausbildung von Beratungslehrern war schon vorgesehen, bevor unsere Arbeitsgemeinschaft bestand. Wir wurden aber in die Ausbildung eingeschaltet und betreuen einen der drei Kurse, in denen z. Zt. etwa 70 Lehrer ausgebildet werden.

Konfrontiert man die Wirklichkeit mit den oben angeführten Plänen und Hoffnungen, dann wird deutlich, dass noch Jahre voll harter und zäher Arbeit vor der Verwirklichung liegen. Die bescheidenen Anfänge mögen durch Angaben aus der Schulpsychologischen Beratungsstelle für den Bezirk Tempelhof gekennzeichnet werden. Die anderen beiden Stellen haben ihre Arbeit gleichsinnig begonnen.

Die Beratungsstelle ist in zwei ehemaligen Schularzträumen untergebracht und mit Testmaterial, einer kleinen Handbücherei und Zeitschriften gut ausgestattet (1.400,-- DM standen im 1. Jahr zur Verfügung). Vom Bezirksamt wurde ein Magnetophon angeschafft, das aber noch nicht voll ausgenutzt werden konnte, weil erst ab Jan. 1958 eine Schreibrkraft mit 18 Wochenstunden zur Verfügung stand. Der Leiter der Beratungsstelle ist für die Dauer des Schulversuchs zunächst mit 11 (von 25) Wochenstunden vom Unterricht freigestellt. Die Kosten trägt der Bezirk aus dem Krankheitsvertreterfonds. Ab Ostern 1958 tritt eine Freistellung von 2 weiteren Stunden für die Leitung des Fachseminars Psychologie hinzu, das bisher ohne Befreiung betreut wurde. Für Untersuchungen und Beratungen sind 2 Vormittage vorgesehen. Es ist in das Ermessen der Schulen gestellt, ob sie Schüler anmelden. Wenn ein Termin frei ist, übersendet die Schule den Schülerbogen und einen Bericht des Klassenlehrers. Zur ersten Sitzung (jeweils 2 am Vormittag, also je 2 1/2 Stunden) werden die Eltern mit eingeladen, später nach

Bedarf. Vom 20. 6. 57 bis 31. 3. 58 wurden 31 Schüler in 88 Sitzungen untersucht und beraten, durchschnittlich also etwa 3 Sitzungen je Schüler. Zwischen den Sitzungen waren weitere Gespräche zur Klärung der Diagnose mit Ärzten, Lehrern, Fürsorgern u. s. w. nötig. Die Schule erhielt immer einen ausführlichen Bericht mit pädagogischen Empfehlungen. Weitere Gespräche zur Beratung und Vermittlung von Behandlung und Betreuung schlossen sich an. Im o. a. Berichtszeitraum fanden z. B. 57 Gespräche zur Klärung der Diagnose, 44 zusätzliche Beratungsgespräche, 44 Vermittlungsgespräche statt. Bei den 31 Schülern von 6 - 17 Jahren waren vor allem Erziehungsschwierigkeiten und Leistungsversagen mannigfaltig verquickt. Der überwiegende Teil der Schüler kam von Grundschulen, wobei dem Leiter der Beratungsstelle die zusätzliche Ausbildung und Praxis als Grundschullehrer sehr nützlich war.

Neben der Fallberatung wurde die Mithilfe bei den Schulreifeuntersuchungen gewünscht. Erstmals sollten alle Schulanfänger des Bezirks mit Schulreife-tests untersucht werden. Zur Vorbereitung wurden 19 Konferenzen mit Schulärzten, Dozenten der Freien Universität, Obleuten der Schulen abgehalten, Fragebogen, Bogen für die Verhaltensbeobachtung und Auswertung entwickelt und vervielfältigt, die Lehrer in 5 Doppelstunden in der Handhabung der Tests unterwiesen. 658 Schulanfänger wurden durch die Lehrer im Februar 1958 mit dem Weilburger, 279 mit dem Grundleistungstest untersucht. Mit Hilfe von 4 Praktikantinnen wurden dann im März 1958 durch die Beratungsstelle 47 "Zweifelsfälle" mit Selinka und Schenk-Danzinger untersucht. Die Gesamtauswertung ist noch nicht abgeschlossen, Bewährungskontrollen sind vorgesehen.

Das Ausmass der Nebenbelastung wird erst deutlich, wenn man bedenkt, dass der Berichterstatter als Vorsitzender der eingangs erwähnten Arbeitsgemeinschaft sehr stark durch die vorbereitenden Arbeiten für den gesamten Dienst in West-Berlin beansprucht wird. Dafür musste er neben vielen schriftlichen Arbeiten allein 36 Konferenzen (mehr als 1 Stunde) und 133 Gespräche (bis zu 1 Std.) aufwenden.

Zu kurz kommt dabei der persönliche Kontakt mit den Schulen; es konnten nur 9 Schulbesuche durchgeführt werden. Hier soll im nächsten Jahr ein Arbeitsschwerpunkt liegen. Der Bezirk Tempelhof z. B. mit etwa 15000 Schülern kann befriedigend nur durch 2 Schulpsychologen mit je 20 Wochenstunden betreut werden, wenn an jeder Schule ein ausgebildeter Beratungslehrer verfügbar ist. Das Schulamt unterstützt die Arbeit mit allen Kräften und viel Verständnis. Überhaupt ist die Arbeit im Bezirk sehr positiv aufgenommen worden. Die Berliner Kollegen tragen die ausserordentliche Überlastung während der Dauer des Schulversuchs, weil sie bis jetzt die begründete Hoffnung haben, dass eine in Vorbereitung befindliche Verordnung fruchtbarere Arbeitsbedingungen schaffen wird. Wir dienen damit in unserer Heimatstadt der gleichen Sache, der unsere westdeutschen Kollegen in den vergangenen Jahren schon manches Opfer brachten. Wir hoffen, dass wir in späteren Jahren ähnlich erfolgreich dem Wohle der Schüler dienen können.

gez.: Karlheinz Ingenkamp

Test zur sozialen Schulsituation

Ein gewissenhafter Lehrer wird stets ein Gefühl der Unsicherheit und des Unbehagens haben, wenn er seine Schüler nach seinem eigenen subjektiven Eindruck zu beurteilen hat im Bezug auf Dinge, die nicht im Bereich der Schulleistung liegen. In einer besonders schwierigen Situation scheint er sich zu befinden bei der Beurteilung der sozialen Struktur, soweit sie das Zusammenleben der Schüler unter sich betrifft, da der Lehrer hier ja grundsätzlich nur ausnahmsweise Einblick erhält. Bei einer Aufteilung der Klasse in Arbeitsgruppen z. B. kann zwar das Soziogramm die ersten schon sehr wichtigen Richtlinien liefern, allerdings fast ausschliesslich in Hinsicht auf den Beliebtheitsgrad oder die soziale Geltung.

Aber darüber hinaus ist es fast jedesmal von besonderer Bedeutung zu wissen, w a r u m etwa ein bestimmter Schüler die Führerrolle übernimmt, d. h. welche soziale Struktur ihm die äussere Geltung verschafft (Intelligenz oder Schulleistung sollen hierbei ausgeklammert werden). Der Rosenzweig-Test, der sich als Sozialtest anbietet, hat einige Nachteile, die ihn für diesen speziellen Zweck als ungeeignet erscheinen lassen:

- 1.) Die Pragerichtung ist anders. Es wird i. allg. nur die Reaktion auf ein Frustrations-Erlebnis erfragt, und die Interpretation erstreckt sich nicht auf die sehr wichtigen Horizonte etwa der Anpassungsbereitschaft, der Gemeinschaftsbindung, auf die Motivation des Sicheinfügens, die die Person doch sehr charakterisiert.
- 2.) Der P-F-T ist zwar als Gruppentest durchführbar, aber die Signierung und Interpretation erfordert, wenn ein Strukturbild der ganzen Klasse gesucht wird, einen allzu grossen Aufwand an Mühe und Zeit. Dazu kommt:
- 3.) Eine sachgemässe Einarbeitung in das System ist dem psychologisch nicht vorgebildeten Lehrer auch sachlich nicht zuzumuten. Die Signierung und Interpretation des Test-Rohmaterials erfordert eine intensive Vertrautheit mit psychologischen Gedankengängen, ohne die durch den Test mehr verdorben als erreicht wird.

Die skizzierten Nachteile sollen durch einen bis jetzt im Entwurf vorliegenden Test umgangen werden, der folgende Aufgaben erfüllen soll:

- 1.) Er soll in seinen Resultaten den Bedürfnissen des Schulalltags dienen, also kein Persönlichkeitstest sein.
- 2.) Er muss deswegen auch - zumindest in einer vereinfachten Form - von einem interessierten Laien (Lehrer oder Schuljugendberater) durchführbar und zu interpretieren sein.

- 3.) Er soll ein Gruppentest (Klassen-Test) sein, der im Bedarfsfall aber auch als Individualtest gebraucht werden kann.
- 4.) Der Aufwand an Zeit und Mühe bei der Durchführung, Signierung und Interpretation muss in angemessenem Verhältnis zum beabsichtigten Erfolg stehen.

Das Testmaterial und die Durchführung

In der jetzt vorliegenden Form des Tests werden den Schülern im halbverdunkelten Raum nacheinander 16 Diapositive vorgeführt, die jeweils eine Situation des kindlichen, meist schulischen Alltags darstellen, in der stets die Schüler unter sich, also ohne Lehrer sind. Ähnlich wie beim P-F-T spricht eine der abgebildeten Personen etwas (Frage, Behauptung oder Ausruf). Die Versuchspersonen haben nun zu "raten", was der angesprochene Mitschüler in dieser Situation wohl geantwortet haben mag. Vor der Niederschrift dieser Antwort wird jedoch das Diapositiv entfernt, so dass aus der Erinnerung geantwortet werden muss (im Gegensatz zum P-F-T.).

Bei dieser Art der Durchführung ist es möglich, als Bildmaterial an Stelle der sonst üblichen Zeichnungen Fotos zu verwenden. Dies geschieht aus folgender Überlegung: Die Versuchspersonen sollen einen mehr diffusen Ganzheitseindruck der Situation erhalten. Dieser verschimmt in der Erinnerung noch mehr und lässt der freien Projektion mehr Spielraum, als es Zeichnungen täten, bei denen das Wesentliche, aber auch unwichtige Einzelheiten, die nie zu umgehen sind, zu intensiv nachwirken (durch Vorversuche bestätigt). Selbstverständlich wurde es vermieden, irgendwelchen mimischen Ausdruck erkennen zu lassen.

Die Interpretation in freier Weise wird im Individualtest (bei besonders auffälligen Schülern) recht aufschlussreich sein; Allerdings stellt sie schon gewisse Anforderungen an den Versuchsleiter, zumal eine Eichung nur in der umständlichen Form wie beim Rosenzweig-Test möglich wäre. Es wurde daher folgende gebundene Art der Durchführung angewendet. Aus den erhaltenen Antworten der freien Form wurden die vier geeignetsten ausgewählt, und zwar geeignet in Bezug auf die Aussagekraft. (Es wurden also nicht etwa nur die häufigsten Formulierungen verwendet). Nach jedem Bild werden so vier verschiedene Antworten angeboten (ebenfalls durch Dia-Projektion), von denen die Versuchsperson die wahrscheinlichste auszusuchen und deren Zeichen (a, b, c, d) auf einem Testvordruck anzukreuzen hat. Der Test soll für die Schüler den Charakter eines "Toto-Spiels" erhalten, indem gesagt wird, dass eine der vier gezeigten Antworten die richtige, also wirklich gegeben worden sei. Es wird also wohlgemerkt nicht danach gefragt, was man selbst in dieser Situation geantwortet hätte; denn hier wäre die Suggestion durch die Frage "Was will er hören?" zu stark wirksam. Gewiss wird durch die vorgelegten Antworten trotzdem noch eine Suggestion auftreten, aber je nach der Charakterstruktur wird sie eine entsprechende Richtung bekommen. Die Antworten sind möglichst so

gehalten, dass alle vier für die Sicht des Schülers oder für die vom Schüler aus vermeintliche Beurteilung des Lehrers gleiche normative Wertigkeit besitzen, so dass die Versuchspersonen, falls sie wirklich danach fragen sollten, nicht wissen, welche Antwort der Lehrer "hören will".

Um Missverständnissen zu begegnen, muss betont werden, dass in dem Test nicht erfragt wird, wie der betr. Schüler in einer bestimmten Alltagssituation reagiert, denn das Ankreuzen einer Antwort ist sicher nicht mit dem wirklichen Handeln in der Ernstsituation gleichzusetzen. Es wird lediglich gefragt, welche von vier vorgegebenen (!) Reaktionsmöglichkeiten den stärksten Aufforderungscharakter für die Versuchspersonen hat. Deshalb ist auch bei der Interpretation sehr stark die relative Aussagekraft der gewählten Antwort zu berücksichtigen, also die Tatsache, dass ihr zuliebe drei ganz bestimmte andere Antworten zurücktreten mussten.

Zur Interpretation werden nun mit einem bestimmten Suchfaktor alle 16 gewählten Antworten durchgegangen. Wenn ein Schüler beispielsweise sehr autoritätshörig ist, werden sich die entsprechenden Antworten in seinem Test häufen. Technisch erfolgt die Auswertung sehr leicht und schnell durch Schablonen.

Die Fragen, die man so an den Test stellen kann, sind prinzipiell zwar nicht begrenzt, aber sie sind durch die Auswahl der Antworten doch mehr oder weniger intendiert. Folgende drei Dimensionen wurden dabei berücksichtigt:

- 1.) Der Entwicklungsaspekt (weniger zu verstehen im Sinn des fortschreitenden Lebensalters als der jeweils erreichten Reife der sozialen Einstellung).
- 2.) Die Individualisierungstendenz (also alles, was der sozialen Einpassung - positiv oder negativ - im Wege steht).
- 3.) Die Sozifikations-Tendenz (das, was der Eingliederung - positiv oder negativ - entgegenkommt).

Jede dieser drei Dimensionen wird wiederum in drei Horizonte aufgespalten:

- ad 1) I. Sozialstufe 1: Vergleichsweise primitive Einstellung, Motiv: Lust - Unlust
- II. Sozialstufe 2: Normalerweise zu erwartende soziale Einstellung des Schülers etwa zwischen 10. und 14. Lj. Zwei Erscheinungsmöglichkeiten:
- A) Heteronomie, Autoritätsbindung, evtl. -hörigkeit.
 - B) Handeln erfolgt nach dem Grundsatz: *do ut des* ("ich gebe, damit du gibst")
- III. Sozialstufe 3: Sozial reife Einstellung (hier natürlich nur sehr relativ zu verstehen!)
- A) Handeln wird von einer absoluten Norm geleitet.
 - B) Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft ist aus der Antwort zu spüren.

ad 2) IV. "Persozial": Gemeint ist damit die Tendenz, sich in irgendeiner Form in der Gemeinschaft durchzusetzen, was wiederum positiv oder negativ in Erscheinung treten kann.

- A) Kritische Einstellung (Nörgelei)
- B) Eigenständigkeit, selbständige Zielsetzung

V. Asozial: Hier zu verstehen als eine Einstellung, die keine Verpflichtung der Gruppe gegenüber erkennen lässt.

- A) Bindungslosigkeit, keine Rücksichtnahme auf den anderen zu erkennen.
- B) Passivität, keine Aktivität im Dienst der Gruppe.

VI. Antisozial: Eine Einstellung, die in bereits bestehenden Gruppen störend wirken muss:

- A) Aggressivität gegen einzelne oder die Gruppe.
- B) Egoismus auf Kosten anderer oder der Gruppe.

ad 3) VII. Beeinflussbarkeit, auch in der Form des Mangels an Initiative oder des Ausweichens vor der eigenen Entscheidung, willenloses Mitmachen.

VIII. Kompromissbereitschaft: Es wird versucht, egoistische Wünsche mit den Forderungen der Gruppe in Einklang zu bringen, bisweilen auch durch "faule Kompromisse".

IX. Soz. Leistungsbereitschaft: Zugunsten der Gruppe wird auf eigene Vorteile verzichtet, Unannehmlichkeiten werden in Kauf genommen.

Folgende Einschränkung für den Gebrauch des Tests ist m.E. wichtig: Er sollte nie ohne das zugehörige Soziogramm interpretiert werden, da jede soziale Einstellung nur durch ihren Widerhall aus der Gruppe ihre spezifische Färbung und ihren Stellenwert erhält. Der Test soll das Soziogramm erläutern, ergänzen und vertiefen, nicht umgekehrt.

Eine Illustration des Verfahrens und seiner Handhabung sowie die Mitteilung der statistischen Angaben wird in Hamburg erfolgen. Die Erfahrungen sind bisher durchaus positiv, was nicht ausschliesst, dass sich noch manche Korrektur als notwendig erweisen wird.

Dr. K. Joerger
Karlsruhe

Erziehungsplan

Erarbeitet von den Mitarbeitern der Dienststelle Schülerhilfe der Schulbehörde Hamburg und dem ersten Beratungslehrer-Lehrgang (1953/56).

A. Vorbereitungen

I. Wann soll der Beratungslehrer eingreifen?

Der Beratungslehrer sollte sich grundsätzlich für alle erziehungsschwierigen Kinder interessieren. Er greift aber erst ein, wenn

1. ihn der Klassenlehrer dazu auffordert,
2. er von Schwierigkeiten durch dritte Personen erfährt. Er verweist sie zunächst an den Klassenlehrer.
3. der Klassenlehrer trotz mehrmaligen Ansprechens nicht auf den Fall eingeht. Er versucht in diesem Fall, die kollegiale Mithilfe des Schulleiters und des Kollegiums zu erreichen.

Die Jugendleiterinnen verhalten sich in ihrem Arbeitsbereich entsprechend.

Der Beratungsfürsorger sollte zunächst seine Kollegen unterrichten und dann in enger Verbindung mit der Oberfürsorgerin arbeiten. Diese könnte z. B. den einzelnen Kollegen den Rat geben, sich mit dem Beratungsfürsorger in Verbindung zu setzen bzw. diesem den Fall zu übertragen.

II. Welche Möglichkeiten des Eingreifens hat der Beratungslehrer?

Der Beratungslehrer ist grundsätzlich gehalten, in ernsteren Fällen die Eltern heranzuziehen.

Wie kann die Situation des Elternhauses erfasst werden?

1. Rücksprache mit dem Klassenlehrer, den anderen Kollegen, auch denen, bei welchen sich evtl. Geschwister befinden.
2. Rücksprache mit der Bezirksfürsorgerin, evtl. Leiterin des Tagesheims.
3. Rücksprache mit dem Hausarzt - Seelsorger - Jugendgruppenleiter (Vorsicht).
4. Hausbesuch (keine Vorladung der Eltern!).

Dem Beratungslehrer wird empfohlen, soweit er nicht Klassenlehrer des Kindes ist, die vorher angeführten Erkundigungen (1-3) einzuholen. (Dabei sind auch die von den Erziehungsberechtigten anerkannten weiteren Miterzieher zu berücksichtigen).

Durch die Verbindung zu dem Kreis der am Schicksal des Kindes Beteiligten ist die Möglichkeit gegeben, bei diesen das Interesse für die weiter vorzuschlagenden Maßnahmen zu wecken.

B. Der Erziehungsplan

I. Vorgeschichte

Zu Beginn der Vorgeschichte wird festgestellt:

des Kindes Name, Geburtstag, Wohnung, Schule, Klasse, Lehrer.

1. Grund des Kommens. (Der Veranlasser, Phase beim Kommen, besser oder schlechter.)

2. Schule

a) äussere Daten: Einschulungsalter, Schulreife, Schulwechsel, Lehrerwechsel, Wiederholung einer Klasse.

b) Verhalten innerhalb der Schule: Stellung zum Lehrer, Stellung zur Klassengemeinschaft, Einfügen in die Schulordnung.

c) Leistungen: Besondere Begabungen, Neigungen, Versagen in gewissen Fächern (Zeugnisse, Schülerbericht, Berichte der Schule).

3. Familie und Familiengeschichte

a) äussere Gegebenheiten: Wohnverhältnisse, Grösse der Wohnung, Arbeitsplatz, Arbeitsruhe, Tagesablauf, Wohnungsgemeinschaft.

b) Familienmitglieder:

aa) Vater: Charakterschilderung, Gesundheitszustand, Herkunft, soziale Stellung (befriedigend?), Schulbildung und -schwierigkeiten.

bb) entsprechend Mutter, Geschwister, Hausangestellte und sonstige in der Wohngemeinschaft lebende Familienmitglieder.

cc) Familienmitglieder ausserhalb der Wohngemeinschaft, die nachhaltigen Einfluss auf das Kind ausüben oder ausgeübt haben. Verkehrt ein "Onkel" in der Familie? Beruf und soziale Lage der Grosseltern. Fürsorge? Erziehungshilfe?

c) Interfamiliäres Leben: Liebesbeziehungen zu den Eltern und Stellung der Eltern zum Kind (war das Kind erwünscht?)

Beziehungen der Eltern zueinander (Geschichte der Ehe).

Stellung in der Geschwisterreihe. Beziehung zu den Geschwistern und der Geschwister untereinander.

Längere Abwesenheit eines Familienmitgliedes. Verhalten während und nach der Abwesenheit.

Lebensführung der Familie. Gestaltung des Familienlebens. Hat das Kind keine Pflichten zu erfüllen? Haben die Eltern besondere Interessen und nehmen die Kinder daran teil?

Konfession, religiöses Verhalten.

- d) Erbbiologische Verhältnisse: Nerven- und Gemütskrankheiten bei den Vorfahren. Auffälligkeiten (Trinker, Selbstmörder, abartige Charaktere). Infektions-, Geschlechts- und Stoffwechselkrankheiten der Vorfahren.

4. Das Kind selbst

- a) der augenblickliche Eindruck des Kindes (körperlich, seelisch). Körperliche Haltung. Aufmachung (bei Mädchen!)
- b) Geburt. Einflüsse während der Schwangerschaft. Art der Geburt.
- c) Frühkindliche Entwicklung: Stillen, Zahnen, Laufen, Sprechen, Sauberkeit (wie dazu gebracht?), Konstitution, Kinderkrankheiten, aussergewöhnliche Krankheiten (deren Folgen).
- d) Wesenszüge des Kindes: Verhalten als Säugling, als Kleinkind (nachgiebig, ängstlich, ruhig, kontaktfähig, Besitzstreben), Trotzphase, Vorpubertät, Pubertät, Stimmungslage (heiter, depressiv u.s.w.).
- e) Was macht das Kind mit seiner Freizeit? Lektüre, Basteln, Sammeln, Lesen, Strasse, Kinobesuch, Sport, Jugendbund, Kirche, kindliche Erwerbstätigkeit, Taschengeld. - Wie verlebt es den Sonntag?

5. Zusammenfassende anamnestische Daten für die statistische Auswertung.

A. Person:

1. Jahrgang
2. a) männlich b) weiblich
3. auffällig bis zum 3. Lebensjahr
4. auffällig vom 3. Lebensjahr bis zum Schulantritt
5. a) auffällig vom Schulantritt bis zum vollendeten 14. Lebensjahr (Strafmündigkeit)
b) auffällig über das 15. Lebensjahr hinaus.
6. Jugendrichter
a) Vorstellung b) Massnahme (Strafe, Erziehungsmassnahme, Zuchtmittel)
7. Herausnahme aus der Familie
8. Ländlich aufgewachsen
9. Städtisch aufgewachsen
10. Großstadtkind

B. Überweisung durch:

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| 1. Schule | 10. Jugendamt |
| 2. Schulkindergarten | 11. Eltern (Familie) |
| 3. Kindertagesheim | über die Schule |
| 4. Beratungslehrer | |
| 5. Schulbehörde | |
| 6. Jugendgericht | |
| 7. Arzt | |
| 8. Klinik | |
| 9. Erziehungsberatungsstellen | |

C. Familiensituation:

1. Anzahl der Kinder
 - a) 1 - 3
 - b) 4 und mehr
2. Stellung in der Geschwisterreihe
3. Einzelkindsituation
4. unehelich geboren
5. Pflegekind
6. Adoptivkind
7. Vater tot
8. Vater fort
9. Mutter tot
10. Mutter fort
11. Elternverlust durch Kriegseinwirkung
(Vater o d e r Mutter)
12. Stiefvater
13. Stiefmutter
14. Onkelehe der Mutter
15. Großelternerziehung
16. Objektiv harmonische Familie (auf die ganze Familie bezogen)
17. Gestörte Familie (geschieden, Krach, Spannungen)
18. Belastete Familie (z.B. Suizid, Trunkenheit, idiotischer Bruder, schwerhörige Grossmutter u.ä.)

D. Soziale Lage - Wirtschaftliche Lage

1. b) Ungelernter Arbeiter
 - a) Rentner
2. Facharbeiter, Fahrer, Seemann
3. Angestellte, Beamte, Handwerker oder kleinere Betriebe, Bauern
4. Freier Beruf, Akademiker, Grösserer Betrieb
5. Deklassierte Familie (gesamtes Lebensniveau)
6. a) subjektiv ausreichender Wohnraum
b) subjektiv nicht ausreichender Wohnraum
7. a) subjektiv ausreichende Lebenshaltung
b) subjektiv nicht ausreichende Lebenshaltung
8. kein eigenes Bett
9. Berufswechsel des Jugendlichen.

E. Schulische Verhältnisse und Vergangenheit

1. zu frühe Einschulung
2. verspätete Einschulung
3. nicht schulreif gewesen
4. Unterbrechung der Schule oder vorzeitiger Abgang
5. gehäufte Umschulung
6. a) Wiederholer 1 x
b) Wiederholer mehrmals
7. Hilfsschule
8. Sonderschule
9. Grundschule
 - a) 1. - 4. b) 5. u. 6. Schuljahr Volksschule
10. 7. - 9. Schuljahr Volksschule
11. Mittelschule
12. Gymnasium (Oberschule)
13. Jungarbeiterklasse an Gewerbe- u. Hauswirtsch. Schulen
14. Fachklasse an Gewerbe- und Hauswirtschafts-Schulen
15. Handelsschule
16. Berufsfachschule und Fachschule
17. Internat
18. Privatschule
19. frühere Schulschwierigkeiten
20. a) vorwiegend männliche Lehrer b) vorwiegend weibliche Lehrer c) reine Jungen- bzw. Mädchenklasse

II. Befund (Diagnosenschema)

Die Diagnose ergibt sich aus differenzialdiagnostischen Überlegungen. Dementsprechend werden mehr verursachende Möglichkeiten unter den anamnestischen Daten zu erwarten sein als in der Diagnose.

In die Diagnose selber gehören:

- A. Das reine Bild der Schwierigkeiten (Symptomatik)
- B. Primärcharakterliche Daten oder die Schwierigkeiten auslösende Krankheiten
- C. Die für die Schwierigkeiten wesentlichen Umweltbedingungen
- D. Angaben über die Verlaufsform der beobachteten Schwierigkeiten
- E. Wenn möglich ein prognostischer Hinweis.

Als Beispiel einer Diagnose wird angeführt:

"Konzentrationsschwäche bei einem asthenischen, antriebsschwachen Jungen, der durch Vaterkonflikt und Pubertät verunsichert ist".

Es ist vorgesehen, Diagnose wie anamnestische Daten in ein Zehnersystem zu übertragen, um Material später zur wissenschaftlichen Nutzbarmachung auf Hollerithkarten bringen zu können.

Das Diagnosenschema wurde von den Mitarbeitern der Dienststelle Schülerhilfe an Hand von 65 schulpsychologischen Gutachten entworfen. Wir bezogen uns im symptomatischen Teil auf die Arbeit von Oskar Graefe: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau VII. Jg. 1956. H. 1. Seite 6/7.

Das Diagnosenschema kann nicht mehr als ein Anhaltspunkt für die Diagnosenstellung sein. Es dient statistischen Zwecken und soll wissenschaftliche Arbeiten ermöglichen. Es ist jedoch sinnvoll, zur Erleichterung der statistischen Aufarbeitung die Möglichkeiten, die das Diagnosenschema bietet, bei der Abfassung des Berichtes zu nutzen.

A. Erscheinungsbildliches Fehlverhalten (Symptomatik)

1. Störungen im Tätigkeits- und Leistungsbereich
 - a) Spielstörungen oder Interessenmangel (Unfähigkeit zum altersgemässen Spiel bzw. Selbstbeschäftigung)
 - b) allgemeines intellektuelles Schul- bzw. berufl. Versagen, Auffassungsstörungen
 - c) spezielles Schulleistungsversagen, z.B. Lese- und Rechtschreibe-Schwäche
 - d) Zerstreuung, Vergesslichkeit, Konzentrationsstörungen
 - e) Verspieltheit, Träumerei
 - f) Langsamkeit, Initiativlosigkeit
 - g) Arbeitsunlust, Faulheit
 - h) Arbeitswut, Überfleiss
 - i) Unreinlichkeit, Unpünktlichkeit, Unordentlichkeit
 - k) Pedanterie, Übersauberkeit, Überordentlichkeit.

2. Soziale Störungen

- a) Trotzhaltungen
- b) Übertriebene Eifersucht
- c) Emotionale Bindungsschwäche
(z.B. viele Freunde, alles sehr oberflächlich)
- d) Sprachstörungen
als Kontaktstörungen, (Stottern, Schweigen u.a.)
- e) Einzelgängertum
- f) Schulschwänzen, Fortlaufen, Herumtreiben
- g) Übergefügigkeit, Weichheit, Unselbständigkeit,
Unfähigkeit sich durchzusetzen
- h) Streitsucht, Rauflust, Unverträglichkeit
- i) Brutalität, Quälereien von Menschen oder Tieren
- k) Boshaftigkeit, Hinterhältigkeit, Schadenfreude,
Hang zum Zerstören und Beschädigen
- l) Feuer anzünden, Brandstiftung
- m) Furcht vor bestimmten Dingen, Menschen od. Tieren
- n) Masochistische Regungen, Strafbedürfnis
- o) Vorzeitiger Geschlechtsverkehr (heterosexuell;
ol homosexuell) Sexuelle Spielereien u. Redereien
- p) Exhibitionismus
- q) Clownerien, Koketterien
- r) Großmannssucht, Prahlerei, Hochstapelei
- s) Schwindeleien, Lügen, Unaufrichtigkeiten
- t) Naschhaftigkeit
- u) Diebereien, Betrügereien
- v) Stören (durch Schwatzen, Ungezogenheiten, Wühlen etc)
- w) Gehemmtheiten im sozialen Kontakt (Schüchternheit)

3. Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre

- a) Einnässen, Einkoten
- b) Verstopfung
- c) Essstörungen (Erbrechen, Essunlust, Essgier u.s.w.)
- d) Tics (Grimassieren, Augenblinzeln, Schulterzucken usw.)
- e) Sprechstörungen (Stottern, Lispeln, Stammeln, Artikulationsstörungen)
- f) Motorische Ungeschicklichkeit
- f1 Grobmotorik
- f2 Feinmotorik
- g) Kopfschmerzen, nervöse Leibschmerzen
- h) Schlafstörungen (nächtliches Aufschrecken,
Schlafwandeln, Kopfwerfen u.s.w.)
- i) Sinnesschwächen (Schwerhörigkeit, Sehstörungen u.s.w.)
- k) Unfälle
- l) Motorische Unruhe

4. Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre

- a) Daumenlutschen
- b) Nägelknabbern oder -abreißen
- c) Haarausreißen, Haardrehen
- d) Zähneknirschen
- e) Exzessive Masturbation

5. Störungen der Ich-Gefühle und Grundstimmung

- a) Kleinkindhaftigkeit
- b) Allgemeine Ängstlichkeit, Angstgefühle
- c) Ängstlichkeit in bestimmten Situationen (Furcht)
(Schule, Dunkelheit, Gewitter, beim Autofahren u.s.w.)

- d) Kränkelei, Wehleidigkeit, Quengelei u. allgemein gedrückte Stimmungslage
- e) Depressive Verstimmungen, Weinzustände
- f) Selbstmordversuche und Androhungen
- g) Lachzustände, euphorische Gestimmtheit

B Primärcharakterliche Daten

1. Intelligenzgrad

a) sehr gut	I.Q. = 121 - 150
b) gut	114 - 120
c) gut - altersgemäß	110 - 113
d) normal - altersgemäß	91 - 109
e) schwach - altersgemäß	90 - 86
f) Debilität	85 - 75
g) Imbezillität	74 - ... 55
h) Mongoloismus	54
i) Idiotie	54
k) Intellektueller Abbau (Demenz)	

2. Antrieb, Reaktion auf Reize

- a) explosiv
- b) vital-robust
- c) antriebig
- d) aufdringlich
- e) erregbar
- f) strebig
- g) ehrgeizig
- h) geltungsstrebig
- i) wendig
- k) passiv
- l) willensschwach
- m) gleichgültig
- n) ausweichend, leicht entmutigt
- o) leicht überlastbar
- p) leicht reizüberlastbar
- r) langsam
- s) lahm
- t) schwerfällig
- u) klebend
- v) ichhaft, egozentriert
- w) resignierend
- x) introversiv
- y) extraversiv
- z) Anpassungsschwierigkeiten gegenüber neuen Situationen

3. Gemüt, Gefühl

- a) normal-unauffällig
- b) hyperthym
- c) leicht verstimmbar
- d) psychasthenisch
- e) labil
- f) selbstunsicher
- g) affektiv störbar
- h) gefühlsgehemmt
- i) verschlossen
- k) empfindsam, sensibel
- l) gemütsweich
- m) gemütswarm

4. Entwicklung

- a) geistig-seelische Unterentwicklung
- b) körperliche Unterentwicklung
- c) geistig-seelische Frühentwicklung
- d) körperlich-seelische Frühentwicklung
- e) Vorpubertät
- f) Pubertätsschwierigkeiten

5.

- a) Hormonale Störungen
- b) Kryptorchismus der Testes

6. Linkshändigkeit

- a) selber
- b) in der nahen Verwandtschaft (1/4 Verwandtschaft)

7. Organische Krankheiten

- a) Encephalitiden
- b) Meningitiden
- c) Epileptiker und Äquivalente
- d) Schädeltraumata
- e) Lähmungen
- f) Tbc
- g) Kreislauf-Herzkrankheiten
- h) Magen-Darm-Krankheiten
- i) Nerven-Krankheiten
- k) Haltungsschäden
- l) Verkrüppelungen
- m) Verstümmelungen
- n) Ekzeme und Allergien
- o) Asthma
- p) Kopfschmerzen - Migräne
- q) vegetativ labil
- r) durchgemachte Rachitis
- s) Kinderkrankheiten u. Ernährungsstörungen bes. schwer
- t) körperliche Schwächlichkeit
- u) Kränklichkeit

8. Aus erblich belasteter Familie
(Geisteskrankheiten u. schwere Psychopathien)

9. Organische Sinnesschwächen

- a) organische Sprechschwäche
- b) organische Hörschwäche
- c) organische Sehschwäche
- d) motorische Unruhe als Folge organischer Erkrankungen

10. Unharmonische Veranlagung

- 11. Neigung zu neurotischen Fehlhaltungen
Neurotische Disposition

12. Anomale Körpergröße

- a) zu klein
- b) zu groß

C Diagnostische bestimmende Umweltfaktoren

1. Familienverhältnisse

- a) Vaterkonflikt
- b) Mutterkonflikt
- c) Geschwisterkonflikt
- d) Elternstreit, Elternkonflikt, Spannungen i. d. Ehe
- e) Einzelkind
- f) Unehelichkeit
- g) Nesthäkchen
- h) Alte Eltern
- i) Großelternerziehung
- k) Waise (auch durch Scheidung, Trennung)
- l) Schlechtes Leitbild
- m) Unruhiges Zuhause
- n) Schulgleichgültigkeit der Eltern
- o) Schulfreundlichkeit der Eltern
- p) Asoziale Familie
- q) Lange Heimerziehung, Internat
- r) übermäßiges Gängeln
- s) jüngstes Kind
- t) ältestes Kind
- u) mittleres Kind

2. Schicksalhafte Belastungen

- a) Verwöhnung
- b) Liebesentzug
- c) Seelische Traumata
- d) Hänseleien von Kameraden
- e) Häßliches Kind (auch Rothaarigkeit)
- f) Fehlendes Nest
- g) Häufiger Aufenthaltswechsel, Hin- und Hergezogensein
- h) Hübsches Kind

3. Belastungen des Schulkindes

- a) Überforderung durch die Schule
- b) Unterforderung durch die Schule
- c) Lehrerkonflikt
- d) Kameradenkonflikt
- e) Intelligenzkomplex (Selbstüberforderung)
- f) Überforderndes Elternhaus
- g) Kinderarbeit
- h) Geringe Anforderung des Elternhauses
- i) Wohnungsenge
- k) Zu früh eingeschult
- l) Häufiger Schul- und Lehrerwechsel
- m) Sitzenbleiber

4. Marginalität (Leben in 2 Kulturkreisen)

5. Ständige Niederlagenerlebnisse

6. Berufsschwierigkeiten

- a) Nicht berufsreif
- b) Falsche Berufswahl
- c) Nichtverstehen mit Vorgesetzten u. Arbeitskollegen
- d) Schulfreundlichkeit der Arbeitgeber

7. Verwöhnung nach Krankheit

8. Berufstätigkeit beider Eltern bzw. des verbl. Elternteils
 - a) Schlüsselkind
 - b) Tagesheim-Kind
9. Deklassierte Familie
10. Stil der "neureichen" Familie
11. Reizüberflutung durch zivilisatorische Einrichtungen
(Radio, Fernsehen, Auto, Reisen)

V e r k a u f s f o r m

1. Akuter Verlauf
2. durchgehender Verlauf
 - a) durchgehend
 - b) seit Schulbeginn
3. krisenhafter Verlauf
4. periodischer Verlauf
5. sich abschwächender Verlauf
6. sich verstärkender Verlauf
7. aufgegipfelter Verlauf, Überlagerungen

P r o g n o s e

1. günstig
2. günstig unter bestimmten Bedingungen
3. ungünstig
4. abwarten

III. Erziehungsvorschlag

A Welche Möglichkeiten der Einwirkung haben wir?

1. Es ist zunächst zu überlegen, ob eine Fallbesprechung mit allen Personen, die nach der Vorgeschichte für die Entwicklung des Kindes bestimmend sind, sinnvoll ist.
2. Gespräch mit den Erziehungsberechtigten
3. Gespräch mit dem Klassenlehrer, unter der Voraussetzung, dass das Verhältnis Klassenlehrer-Eltern in Ordnung ist und diese nichts dagegen einwenden. Ist das Verhältnis in Ausnahmefällen nicht zu ordnen, dann ist die Möglichkeit eines Lehrerwechsels in Betracht zu ziehen.
4. Gespräch mit dem Kind
5. Gespräch mit den Geschwistern und Freunden (Zustimmung des Kindes sollte vorliegen!)
6. Rücksprache mit dem Schularzt, um den medizinischen Sektor einzuschalten. (Hausarzt - Fachärzte) (Verschickung aus gesundheitlichen Gründen, orthopädisches Turnen u.s.w.)
7. Rücksprache mit dem Fürsorger, um notwendig gewordene Milieuumstellungen zu veranlassen. (Weitere Beratungen der Eltern durch den Fürsorger - Verschickung der Mutter - wirtschaftliche Beihilfen - Änderung der Wohnverhältnisse - Herausnahme des Kindes - Heimunterbringung).
8. Schulische Maßnahmen:
 - a) Laufende Betreuung durch den Beratungslehrer
 - b) Einweisung in den Schulkindergarten
 - c) Gruppen-, Klassen- oder Schulwechsel

- d) Nachhilfe-, Förderstunden - möglichst individuelle Dosierung der Hausaufgaben
- e) Ämter
- f) Hineinführen in schuleigene Arbeitsgruppen (Werk-, Bastel-, Fotogruppen u. s. w.)
- g) Vermittlung von Schülerpatenschaften
- h) Einweisung in Sonderschulen, Hilfsschulen u.s.w.
- i) Einweisung in Kleinklassen

9. Einflussnahme auf die Freizeit:

- a) Hineinführen in Jugend-, Sportgruppen, Heime der offenen Tür und "Neigungsgruppen"
- b) Einsetzen eines Betreuers (Studenten)
- c) Unterbringung in Kindertagesheimen (Knabenhorten)
- d) Vermittlung (Abbau) von Freundschaften
- e) Einschaltung erzieherischer Nachbarschaftshilfe (evtl. Einsatz der Klassenelternvertreter)
- f) Übertragung (Vermittlung - Abbau) bestimmter Arbeiten (Botenstelle, Betreuung von kleinen Kindern u.s.w.)
- g) Lenkung des Kinobesuches (Jugendfilmstunden)
- h) Lenkung der Lektüre (Lesestunden, Lesestoff, Leseräume) und anderes mehr

10. Einflussnahme auf die Eltern:

- a) Laufend Einzelbesprechungen mit den Eltern
- b) Gruppenarbeit mit den Eltern (Elternabende, Erziehungsfilme, Schulheim, Wanderungen)
- c) Einflussnahme auf das Taschengeld

11. Besondere Massnahmen bei Berufsschülern:

- a) Rücksprache mit Lehrherren oder Arbeitgebern (Vorsicht!!)
- b) Anforderung der früheren Schulpapiere
- c) Einschaltung von Arbeitsamt, Berufsberatung, Gewerbe- und Handelskammer
- d) Evtl. Rücksprache mit der Arbeitsfürsorge (über Fürsorger oder Schülerhilfe)

12. Was unternimmt der Beratungslehrer, wenn er nach Ausschöpfung der aufgezeigten Möglichkeiten nicht zum Ziele kommt?

- a) Rücksprache mit der Schülerhilfe
- b) Überweisung an die Schülerhilfe
- c) Überweisung an Erziehungsberatungsstellen

B Massnahmen (für die schematische Auswertung)

- 1. Umstellung in der Erziehungshaltung der Eltern.
- 2. Einschalten des Fürsorgers.
- 3. Verschickung.
- 4. Schutzaufsicht.
- 5. Freiwillige Fürsorgeerziehung.
- 6. Angeordnete Fürsorgeerziehung.
- 7. Heim privater Art.

8. Arztszuweisung (Schularzt, jugendpsychiatr. Dienst, psychiatrische Poliklinik Eppendorf etc.)
9. Klinikeinweisung.
10. Psychotherapeutische Behandlung.
11. Umschulung.
12. Andere Schulart (Sonderschulen, Hilfsschule, Schule der Alsterdorfer Anstalten).
13. Zurückversetzung, Sitzenbleiben, Schulkindergarten).
14. Vorversetzen.
15. Lehrerwechsel.
16. Sonderklasse, Kleinklasse, Werkabschlußklasse.
17. 10. Schuljahr.
18. Erneuter oder weiterer Schulbesuch.
19. Nachhilfeunterricht.
20. Privatunterricht (Thedsen, Vierl etc.)
21. Hausunterricht.
22. Beurlaubung.
23. Ausschulung.
24. Zurückstellung vom Schulbesuch.
25. Internat.
26. Land-Lehrerfamilie.
27. Jugend-, Sport-, Neigungsgruppen.
28. Kindertagesheim, Hort.
29. Wiederholte Vorstellung beim Psychologen.
30. Überweisung an die Berufsberatung.

IV. E r f o l g

1. Schwierigkeiten behoben.
2. Schwierigkeiten wesentlich gebessert.
3. Schwierigkeiten gering gebessert.
4. Schwierigkeiten unverändert.
5. Schwierigkeiten zugenommen.

Überarbeitet nach den Erfahrungen der Schülerhilfe bei weitgehender Übernahme der alten Gliederung (1958).

- Als Manuskript vervielfältigt - Alle Rechte vorbehalten -
- 1953 - 1956 - 1958 -

verantwortlich: Dr. Hans Kirchhoff
Schulpsychologe

Sektion Schulpsychologie
im B D P

Hamburg, den 1. April 1959

Rundschreiben 3/59

Werte Gäste, werté Kollegen,

mit diesem Rundschreiben übersende ich Ihnen die ersten Tagungsreferate, die uns anlässlich der schulpsychologischen Arbeitstagung vom 11. bis 15. Mai 1959 in Hamburg als Diskussionsgrundlage dienen sollen. Wir danken den Kollegen Dr. Griesbach (4), Royl (8), Dr. Joerger (11), Dr. Piel (12), Dr. Müller (13), Dr. Schirm (14). Herr Kollege Siersleben legt den ersten Diskussionsbeitrag zur Tagungseinheit IV bei. Wir danken auch ihm und hoffen, dass uns auch die anderen Beiträge so rechtzeitig zugehen, dass wir sie bald vervielfältigt folgen lassen können. Das Referat des Kollegen Dr. Joerger, das den Mitgliedern der Sektion bereits früher zuging, liegt für die Tagungsgäste an.

Die Referenten wollen bitte dem Tagungsbüro umgehend mitteilen, welche Projektionsgeräte sie benötigen.

Unsere verehrten Gäste werden es mir nicht verargen, wenn ich dieses Rundschreiben in der Form vorlege, die in der Sektion üblich ist. Ich darf dem Kollegen Professor Kesselring auch hier unsere herzlichen Glückwünsche zum 70sten Geburtstag sagen. Herrn Professor C. Bondy beglückwünschen wir zum 65sten Geburtstag (3.4.1959). Herr Kollege Dr. O. Engelmayer, Nürnberg, wurde zum Professor ernannt. Auch ihm sagen wir unsere herzlichen Glückwünsche. Herr Dr. Hauke ist Mitglied des BDP geworden und damit auch Mitglied der Sektion.

Herr Dr. Samstag berichtet, dass im Saarland mit den Kollegen Dr. Breunig und Schlevoigt vom 25. bis 27. Mai eine schulpsychologische Orientierungstagung geplant ist. Die GEW in Schleswig-Holstein plant vom 1. bis 6. Juni eine Landestagung zur Schulpsychologie, nachdem der Gesamtvorstand der GEW der Landesregierung in Schleswig-Holstein eine einstimmige Entschliessung zur Schaffung von je einer Schulpsychologenstelle für jeden Kreis zugeleitet hat. Weiter erfahren wir, dass die Stadt Dortmund einen schulpsychologischen Dienst plant. In Osnabrück besteht grosses Interesse an der Einrichtung eines schulpsychologischen Dienstes im Rahmen der dortigen P. H. Es ist zu hoffen, dass unsere Hamburger Tagung dieser Welle noch weiteren Auftrieb bringt.

Achtung

Leider haben wir auf unsere Tagungseinladung noch keine Nachricht von Ihnen erhalten. Für unsere Vorbereitungen brauchen wir jedoch dringend Ihren Bescheid. Wir bitten Sie daher, uns postwendend mitzuteilen, ob wir mit Ihrer Teilnahme rechnen dürfen oder ob Sie nicht nach Hamburg kommen können.

Ihr
gez.: Hans Kirchhoff

Herr Kollege Dr. Griesbach berichtet aus Bayern von einer Denkschrift, die er nach Verhandlungen mit den Ordinarien, den interessierten Verbänden und dem BDP den Fraktionen des Bayrischen Landtages zuleitete. Danach wird für das Land Bayern empfohlen:

- "1. Schulpsychologe ist in der Regel der vollausgebildete Psychologe, der aus dem Lehrerstand hervorgegangen ist.
2. Es ist notwendig, vor Einstellung eines Schulpsychologen die Stellungnahme der Sektion Schulpsychologie einzuholen.
3. Der Schulpsychologe sollte sein Assistentenjahr im Bereich der Schulpsychologie ableisten.
4. Zu den Aufgaben der Schulpsychologie gehören die Diagnostik und die ersten Massnahmen im schulischen Bereich. Ist eine psychologische Betreuung notwendig, überweist er an eine Erziehungsberatungsstelle.
5. Der Schuljugendberater ist der Helfer des Schulpsychologen im Schulhaus. Er übernimmt im Rahmen seiner Ausbildung zuweisbare Aufgaben in enger Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen. Wo kein Schulpsychologe tätig ist, sollte er mit der zuständigen Erziehungsberatungsstelle zusammenarbeiten".

Wir werden in Hamburg Gelegenheit haben, diese Punkte durchzusprechen. Herr Kollege Dr. Schmidt, der für den Theaterbesuch am Montag, dem 11. Mai, verantwortlich zeichnet, gibt bekannt:

"Die Hamburger Volksbühne, die an diesen Tagen sämtliche Karten aller Theater übernommen hat, stellt uns freundlicherweise eine Anzahl Eintrittskarten für die Hamburgische Staatsoper und für das Deutsche Schauspielhaus zur Verfügung. In der Hamburgischen Oper wird "Der Revisor" nach Gogol von Egk gegeben. Der Plan des Schauspielhauses ist noch nicht heraus. Wir können die bisher eingegangenen Meldungen befriedigen, neue jedoch nicht mehr berücksichtigen. Die Eintrittskarten - gute Plätze im Parkett - (Schauspielhaus DM 4,--, Hamburgische Oper DM 4,50) stehen am Montag, dem 11. 5. 59, bis 10 Uhr im Tagungsbüro in der Schülerhilfe zur Ausgabe zur Verfügung".

Damit möchte ich mich für heute von Ihnen verabschieden. Wir hoffen auf ein gutes Gelingen unserer Arbeitstagung!

Mit kollegialer Hochachtung
Ihr

gez.: Hans Kirchhoff

Frau A p p e l , von der Zentralstelle für Schulpsychologie, Nürnberg, Knauerstr. 20, berichtet uns über ihre Arbeit:

Ihrem Wunsch, über meine Stelle einen Kurzbericht zu geben, will ich gern nachkommen. Allerdings gibt es noch nicht so sehr viel zu berichten, da diese Stelle im Aufbau begriffen ist. Hier nähere Einzelheiten: Die Zentrale für Schulpsychologie wurde von meinem Vorgänger, einem namhaften Heilpädagogen und Sprachheilkundler in Nürnberg, der auch die hiesige Sprachheilschule gegründet hat, ins Leben gerufen. Dieser Heilpädagoge, Hilfsschulrektor H e i l war in seinen letzten Dienstjahren vor der Pensionierung Regierungsauftraggeber für das Sonderschulwesen in Mittelfranken und als solcher vom Schulunterricht beurlaubt. In Ausübung seiner Tätigkeit als Fachberater für die Sonderschulen hielt er in einem bestimmten Schulhaus in Nürnberg an wöchentlich zwei Vormittagen Sprechstunden für Eltern und Lehrer bezüglich schulschwieriger Kinder ab. Diese Sprechstunden hatten einen ausserordentlichen Zudrang und weiteten sich bezüglich des Personenkreises und der Problemstellung bald zu einer Art schuleigener Erziehungsberatung aus. Rektor Heil, der sich als Autodidakt auch auf den Gebieten der Psychologie und Psychotherapie ein profundes Wissen verschafft hatte, bediente sich bei der Untersuchung der vorgestellten Kinder psychologischer Testverfahren (Binetarium, Schulreife-tests, Schulleistungstests, Szenotest u. a.), beriet im Sinne der Erkenntnisse der modernen Psychotherapie, behandelte ambulant bestimmte Fälle von Sprachgebrechen und isolierten Schulleistungsschwächen (Lese-Rechtschreibschwäche etc.) und vermittelte auch je nach Fall weiter (in bestimmte Sonderschulen, in die Nervenklinik, in entsprechende Heime u. s. w.). Gleichzeitig leitete Rektor Heil in Nürnberg zentral das gesamte Sichtungsverfahren für die Sonderschulen (Hilfsschule, Sprachheilschule). An Ausbildung und Leitung des Lehrganges für Schuljugendberater, der in Nürnberg 1953 anlief, war er ebenfalls massgeblich beteiligt. Rektor Heil suchte und fand im Rahmen seiner Tätigkeit von Anfang an entsprechenden Kontakt mit Psychologen, Ärzten, dem Fürsorgewesen, dem Jugendamt, der Berufsberatung u. s. w. Dank seiner Sachkenntnis, die er in vielen Vorträgen offenbarte, seiner Heilerfolge in sprachheilkundlicher und heilpädagogischer Hinsicht und einer bemerkenswerten intuitiven Begabung auf psychologischem Gebiet fand er bei allen Stellen in kürzester Zeit volle Anerkennung und galt alsbald stillschweigend als der Schulpsychologe von Nürnberg. Wenn es dennoch nicht zur Einrichtung einer entsprechenden Planstelle für einen Schulpsychologen kam, so deshalb, weil Herr Rektor Heil mit Rücksicht auf sein Alter und auf das gehende psychologische Diplom selbst dieses Ziel nicht anstrebte. Als ich 1950 zusammen mit einer Kollegin als Dipl.-Psych. in die Volksschule zurückkehrte (ich war vorher schon Volksschullehrerin gewesen), verpflichtete uns Rektor Heil umgehend zu einer nebenamtlichen schulpsychologischen Mitarbeit und erreichte bei der Stadt, dass wir als Bezirksschulpsychologen im Nebenamt eine Fachberaterzulage erhielten. Mit unserer Mithilfe gründete er am Ort seiner Beratungsstunden eine Zentrale für Schulpsychologie. Es wurden eine Zentralkartei aller durch unsere Hände gegangenen Fälle, eine Testsammlung und eine Fachbücherei angelegt. Die Kartei umfasst heute nahezu 3000 Fälle. Ich selbst habe nun die Leitung der Zentralstelle für Schulpsychologie nach der Pensionierung von Herrn Rektor Heil im Schuljahr 1956/57 übernommen. Gemäss der heilpädagogischen Prägung der bis dahin in Nürnberg geleisteten schulpsychologischen Arbeit habe ich als Vorbedingung für das genannte Amt neben der Volksschule in der Hilfsschule und in der Sprachheilschule mehrere Jahre gearbeitet und zusätzlich das in Bayern für Heilpädagogen vorgeschriebene Examen nach Besuch eines entsprechenden Lehrganges in München abgelegt. Gegenwärtig bin ich für meine Tätigkeit im Rahmen der Zentralstelle vom Schulunterricht (an der Sprachheilschule) beurlaubt (bereits ü. 1 Jahr). Diese Tätigkeit vereint die Funktionen der Sonderschul-

sichtung, der Erziehungs- und Schulberatung und der ambulanten Behandlung von bestimmten Fällen. Mit den Schuljugendberatern besteht eine entsprechende Zusammenarbeit. Auch von seiten der Sonderschulen (Hilfsschule, Sprachheilschule) besteht mit meiner Tätigkeit vollstes Einvernehmen.

Wegen meiner völligen Arbeitsüberlastung ist nun eine Neuorganisation der schulpsychologischen Arbeit in Nürnberg geplant. Im Rahmen dieser Neuorganisation soll eine städtische Planstelle für einen beamteten Schulpsychologen, eingestuft als Beamter des Höheren Dienstes, eingerichtet werden. Darüber hinaus hoffe ich, eine Fürsorgerin und eine Bürokräft als hauptamtliche und 4 bis 5 Schulbezirkspsychologen (Heilpädagogen oder Lehrerpsychologen) als nebenamtliche Mitarbeiter stellenplanmässig zugebilligt zu bekommen. Schularzt und Schulpsychiater sollen ebenfalls im Sinne von nebenamtlichen Mitarbeitern im Rahmen der Zentrale fungieren. Wie weit dies alles glückt, weiss ich allerdings noch nicht. Ich hoffe nun, Ihnen durch meinen allerdings sehr gedrängten Bericht einen gewissen Einblick in die Form unseres schulpsychologischen Dienstes gegeben zu haben.

Der Schulpsychologische Beratungsdienst des Kreises Göppingen (Württemberg)

Der Schulpsychologische Beratungsdienst des Kreises Göppingen wurde am 10. Juni 1949 von Sonderschulrektor Alfons Kleiner eröffnet. Besprechungen mit Vertretern des Oberschulamtes Nordwürttemberg waren 1948 vorausgegangen. Man dachte dort auf Initiative von Rektor Kleiner daran, eine "fliegende Beratungsstelle" einzurichten, welche sich jede Woche bei einem anderen Bezirksschulamte des Landes aufzuhalten gehabt hätte. Mangel an ausreichenden finanziellen Mitteln liess den Plan nicht reifen. Die Idee des Schulpsychologischen Beratungsdienstes konnte nur realisiert werden, indem diese Tätigkeit ehrenamtlich übernommen und auf ein kleineres Gebiet beschränkt wurde. Der Initiator übernahm deshalb als Schulleiter den Ausbau des Hilfsschulwesens in Göppingen und eröffnete zugleich die Beratungsstelle beim Bezirksschulamte Göppingen, wo der dortige Oberschulrat Freytag sich schon 1948 dafür lebhaft interessiert hatte. Von ihm wurde nun durch Bekanntmachung in den Schulen und in der Öffentlichkeit Starthilfe gegeben. 1950 stellte sich auch der Dipl.-Psych. Dr. med. Thieß für einige Wochenstunden zur Verfügung, 1951 der Dipl.-Psych. Dr. phil. Eckert in gleicher Weise. Von Juni 1949 bis Oktober 1952 nahm die Beratungsstelle einen ungeahnten Aufschwung. Oft war für den Gründer Tag- und Nachtarbeit notwendig. Vorträge und Kurse, z. B. in der Volkshochschule, wurden gehalten und an Zeitungen und Zeitschriften einschlägige Artikel gegeben. Auch vor finanziellen Opfern durfte nicht zurückgeschreckt werden, denn die Arbeit musste unentgeltlich getan und sogar Porto und Fahrten aus eigener Tasche bezahlt werden.

Im Sommer 1952 drohte dennoch die Auflösung, weil die umfangreiche Arbeit ohne die Mithilfe von bezahlten schulpsychologisch orientierten Mitarbeitern nicht zu bewältigen war. Hierauf beschloss der Kreisrat als Sofortmassnahme für die Zeit von Oktober bis März 1953 eine Zuwendung von 5.000,-- DM, so dass eine halbe Schreibkraft eingestellt und nebenamtliche Mitarbeiter bezahlt werden konnten.

Auch das Kreisjugendamt Göppingen hatte damals einen Psychiater und eine Psychotherapeutin für die Erziehungsberatungsarbeit herangezogen. Im Oktober 1953 kam es nach Verhandlungen zur freiwilligen Zusammenlegung und Neubildung der "Erziehungsberatungsstelle des Landkreises Göppingen" mit der Einrichtung folgender Abteilungen:

I. Geschäftsführung	Kreisamtmann des Jugendamtes
II. Schulpsychologischer Beratungsdienst	1 Schulpsychologe 1 Dipl.-Psychologe 1 Heilpädagoge 1/2 Schreibkraft
III. Psychotherapie und Psychagogik	2 behandelnde Psychologen
IV. Fachärztlicher Sonderdienst	1 Jugendpsychiater
V. Soziale Fürsorge	1 Sozialarbeiter

Die Zusammenarbeit dieser Stellen funktioniert bis zum heutigen Tag reibungslos. Z. B. werden vom Schulpsychologischen Dienst jene Kinder zum Psychiater oder Psychotherapeuten überwiesen, bei denen die fachärztliche Untersuchung oder eine länger dauernde psychotherapeutische Behandlung notwendig erscheint. Umgekehrt

bekommt der Schulpsychologische Dienst jene Kinder zu sehen, bei welchen sich eine psychodiagnostische Beurteilung oder die Durchführung von Spezialtests als notwendig erweisen. Die Mittel der Erziehungsberatungsstelle reichen allerdings nicht aus, um in allen bedürftigen Fällen längerdauernde psychotherapeutische Behandlungen durchzuführen. Der Gesamtaufwand der Erziehungsberatungsstelle belief sich im Rechnungsjahr 1957 auf DM 26.120,-- gegenüber DM 10.515,-- im Jahre 1953. Auf die Abteilung Schulpsychologie fallen vom Gesamtetat etwa DM 10.000,--. Die Aufwendungen für Amtsräume, Heizung u. s. w. belasten den Etat der Erziehungsberatungsstelle nicht. Die geschäftlichen Angelegenheiten werden durch den als Geschäftsführer berufenen Amtsleiter des Jugendamtes geregelt. Die Mitarbeiter des Gesamtteams kommen etwa alle 4 Wochen zusammen. Die Beratungsarbeit erfolgt für die Ratsuchenden kostenlos.

Der Schulpsychologische Dienst steht in gutem Kontakt mit allen einschlägigen Behörden, besonders mit dem Gesundheitsamt, welches erlaubt, jederzeit Kinder zu Untersuchungen zu schicken. Die Fusion mit den entsprechenden Stellen des Jugendamtes bewirkte, dass die Unterstellung des Schulpsychologischen Beratungsdienstes unter schulische Behörden aufhörte. Die 9jährige Tätigkeit zeigte aber überzeugend, dass nur bei engster Zusammenarbeit mit den schulischen Stellen und den Schulen selbst eine fruchtbare Schulberatungsarbeit möglich ist.

Die Fragen, die an unsere Stelle gerichtet werden, entsprechen denen bei anderen Stellen. Wir stehen nicht nur vor Schulproblemen, wengleich uns die schulischen Belange und die - oft schwierige - Beratung des Lehrers besonders am Herzen liegen. Vielmehr erweist es sich immer wieder, dass die Schulschwierigkeiten nur bei Betrachtung der gesamten Umwelt des Kindes verstanden und behoben werden können. Das ist auch der Grund, warum wir nicht in unseren Beratungsräumen sitzen bleiben; wir fahren vielmehr sogar in die abgelegensten Dorfgemeinden hinaus, wo der Lehrer die Lebensgewohnheiten der Familien kennt, wo man die Familie des Problemkindes in ihrem Alltag sehen und an Ort und Stelle auf Behandlung eingehen kann.

In unserer Arbeit versuchen wir möglichst viele objektive Daten zu gewinnen: Aus der gründlichen Anamnese, aus Schulberichten, Berichten der Fürsorgerinnen, Befunden des Kinderarztes, des Jugendpsychiaters und der Psychologen. Den Stand des momentanen Schulwissens erkennen wir aus Befragungen und Berichten der Klassenlehrer, die meistens von uns durch geeichtes eigenes Prüfungsmaterial ("Göppinger Leistungstest") ergänzt oder berichtet werden. Für Begabungsuntersuchungen benutzen wir die Testreihen nach Binet-Simon-Kramer, Stanford-Binet-Lückert, Bellevue-Wechsler etc. Die geistige und soziale Schulreife untersuchen wir in der Hauptsache mit Hilfe des vom Leiter des Schulpsychologischen Beratungsdienstes in Göppingen im Jahre 1953 geschaffenen "Göppinger Schulreifetests" (Jan. 1958: 22. Aufl.)

Wir versuchen auch Antwort auf die Frage der Eignung für weiterführende Schulen zu geben, wobei wir eigene, nicht veröffentlichte Verfahren anwenden. Wir werden durch sie in die Lage versetzt, mindestens eine Nichteignung einwandfrei zu diagnostizieren. Ausserdem werden je nach Bedarf als weitere psychologi-

sche Untersuchungsmittel eine Reihe projektiver Verfahren angewendet. Erfahrungsgemäss sind die einzelnen Tests nicht nur von diagnostischem Wert, sondern therapeutisch anwendbar, etwa bei Jugendlichen zur Selbstbeobachtung und zum Verständnis der Motivation oder den Eltern gegenüber als Hilfen zum Verstehen ihres Kindes und seines Tuns. Den Schwerpunkt der Arbeit bilden mündliche und schriftliche Beratungen von Elternhaus, Schule, Jugend- und Gesundheitsamt. Trotz steten Zeitdrucks werden in den meisten Fällen mehrere Beratungen durchgeführt. Wo laufende pädagogische Beeinflussung notwendig erscheint, wird versucht, die Lehrkräfte mit einzuschalten. Ausserdem stehen uns die aufgeschlossenen Fürsorgerinnen des "Modell-Jugendamts" Göttingen zur Seite. Die Erziehungshilfe wird also in erster Linie gegeben durch eingehende und auch wiederholte Beratungen der Erziehungspersonen, soziale Therapie, heilpädagogische Einwirkung, sprachheilkundliche Behandlung und in geeigneten Fällen autogenes Training und Spieltherapie.

Über die praktische Arbeit hinaus beschäftigt die Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes von den schulpsychologischen und heilpädagogischen Fragen z. Zt. am meisten die Problematik der Schulreife und des Zeitpunktes der Einschulung, die Verbesserung, Eichung und Bewährungskontrolle der verschiedenen Göppinger Testverfahren. Hier können in Bezug auf den "Göppinger Schulreife-test" einige Ergebnisse, angewandt bei 3886 Schulneulingen (1956-1957), eingefügt werden:

Gruppe	Einschulungsalter	schulreif	nicht schulreif, dazu die Hälfte der "fraglich" schulreif befundenen Kinder
I	5 3/4 - 6	72,0 %	28,0 %
II	6 - 6 1/4	78,4 %	21,6 %
III	6 1/4 - 6 1/2	80,1 %	19,9 %
IV	6 1/2 - 6 3/4	85,7 %	14,3 %
V	6 3/4 - 7	89,6 %	10,4 %
VI	7 - 7 1/4	91,0 %	9,0 %

Nach dem Test!
 In Nordrhein-Westfalen, wo die Gruppen I - IV eingeschult wurden, ergab sich, dass dabei 20,9 % der Schulneulinge sich nicht als schulreif erwiesen. In Baden-Württemberg, wo die Gruppe II - V eingeschult wurde, ergab sich, dass 16,6 % nicht schulreif waren. In Baden-Württbg. kommen ab April 1958 die Gruppen III - VI zur Einschulung. Die Auswirkung dürfte folgende sein: Schulreife Kinder 15,4 %.

Es liegen auch darüber Ergebnisse vor, dass Kinder, die längere Zeit einen Kindergarten besuchten, eine höhere Schulreife aufwiesen als andere. Schliesslich seien auf Ergebnisse hingewiesen, die über das Verhältnis der körperlichen Reife (Zeller: Kleinkindform-Wandel-Schulkindform) zur geistigen Schulreife aussagen. R. Kamber fand mittels des Göppinger Schulreife-tests (Dipl. Arbeit am Heilpäd. Institut der Univ. Fribourg-Schweiz 1957 Prof. Dr. Montalta) folgendes:

* In Baden-Württbg. wurden 3 Jugendämter zu "Modell-Jugendämtern" erklärt. Sie haben in verschiedenster Richtung neue Arbeitsmethoden zu erproben.

		davon:		
Zahl der Kinder	Schulkindform	Übergangsf.	Kleinkindf.	
200	161	35	6 = 3	%
davon				
131 schulreif	113	18	2 = 1,7	%
44 fragl. schulreif	30	12	2 = 4,5	%
25 nicht schulreif	18	5	2 = 8	%

Wenn auch nur eine Überprüfung von 200 Kindern vorliegt, so muss das Ergebnis die bei Nichtpsychologen verbreitete Annahme in Frage stellen, dass der altersentsprechende körperliche Entwicklungsstand auch die geistige Schulreife bedingt. Das schulunreife Kind muss also nicht etwa die Kleinkindform besitzen. Ebenso fraglich ist es, von der Schulkindform auf die Schulreife zu schliessen. Die Forderung der Fachleute nach psychologischer Überprüfung der Schulreife vor der Einschulung erweist sich hiermit als unabweisbar.

Als weitere Arbeitsthemen sind die Bemühungen - vor allem der heilpädagogischen Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes zu erwähnen, durch welche alte Methoden verbessert und neue gefunden werden sollen, um funktionsgeschwächten und gestörten Kindern Entwicklungshilfen zu geben, etwa denkschwachen Kindern durch Erweiterung des Reservoirs an verstandenen Begriffen, flüchtigen durch Anleitung zu detaillierender Beobachtung, merkschwachen durch Gedächtnisübungen u. dgl. Immer wieder fruchtbar erweist sich die Zusammenarbeit mit Heilpädagogen und mit der Sonderschule (Hilfsschule) in Göppingen, in deren Räumen der Schulpsychologische Dienst gastlich aufgenommen wurde. Von Anfang an wurde kein Kind in die Sonderschule ohne eingehende psychologische Untersuchung aufgenommen. Die Auslese der Hilfsschüler lag immer in der Hand unserer Stelle. Auch nach Inkrafttreten des neuen Hilfsschulgesetzes für Baden-Württemberg sehen wir keine Schwierigkeiten, weil Personalunion zwischen dem Schulpsychologischen Dienst und der Sonderschule besteht. In schwierigen Fällen erweist sich die Sonderschule als Hilfseinrichtung für unsere Stelle, z. B., wenn längerdauernde Beobachtung der Entwicklungs- und Leistungsfortschritte nötig erscheint. Im Verlaufe der Schulzeit wird von den Eltern der Sonderschüler häufig die Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes beansprucht, etwa um Kontrolluntersuchungen durchzuführen oder um Beratung in Erziehungsfragen zu erteilen. Bereits ein Jahr vor Entlassung aus der Schule wird im Einvernehmen mit dem Arbeitsamt Verbindung mit Lehrherren, Betriebsleitern u.s.w. aufgenommen, damit die Jugendlichen an geeigneten Arbeitsplätzen untergebracht werden können. Auch in den ersten Jahren der Berufsarbeit werden sie weiter betreut. So erreichen wir, dass sich etwa 90 % der früheren Sonderschüler im Beruf bewähren. Von Jahr zu Jahr vergrößert sich bei dieser Arbeitsweise der zu betreuende Personenkreis. Damit geht die Zahl der Neuaufnahmen immer wieder etwas zurück. Aber wir vertreten die Auffassung, dass nur bei intensiver Arbeit der geforderte Kräfteinsatz fruchtbar bleibt.

Von den im Jahre 1957 durchgeführten 344 Erstuntersuchungen wurden vorgenommen
wegen schulischer Fragen (Schulreife, Leistungsrückgang 175
oder - schwankungen, Überführung
in die Sonderschule, weiterführende
Schule, Internatsschule, Heimunterbringung)

Übertrag: 175

häuslicher und schulischer Erziehungs- schwierigkeiten (Stehlen, Lügen, Streu- nen, Bettnässen, Unsauberkeit, Sprech- hemmungen u. s. w.)	78
Sprechfehler, Sprachmangel	45
Berufseignungsuntersuchungen	2
kriminellen Delikten	3
psychischen und geistigen Schäden (nach Erkrankung)	<u>41</u>
	344

Für diese und die nötige Betreuungsarbeit der laufenden Fälle standen insgesamt 1380 Arbeitsstunden zur Verfügung.

Diese kleine Statistik zum Abschluss meines Berichts zeigt ebenso wie meine übrigen Ausführungen, dass unser Schulpsychologische Beratungsdienst denselben Fragen gegenübersteht wie andere ähnliche Stellen. Das Erkennen dieser Fragen führte 1949 zur Gründung der Stelle. Damit wurde damals, als es in Württemberg weit und breit noch keine schulpsychologische Beratungsstelle gab, Pionierarbeit geleistet, die für die Einrichtung ähnlicher Stellen als Muster diente (z. B. Schwäbisch Gmünd, Aalen, Heidenheim).

gez.: Ina Kleiner

SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST IN BASEL

von Ernst Probst

In Basel wurde der schulpsychologische Dienst im Herbst 1927 eingerichtet. Heute bietet er folgendes Bild:

A. Organisatorisches.

Der Schulpsychologe ist in den schulärztlichen Dienst eingeordnet (1 Hauptschularzt, 2 Ärzte, 1 Ärztin, 1 Psychologe, 1 schulpsychologischer Assistent). Diese Verbindung hat sich im Lauf der Jahre nur günstig ausgewirkt. Die Ärzte können Kinder, die aus anderen als gesundheitlichen Gründen versagen, am gleichen Halbtage auch dem Schulpsychologen vorstellen. Ihre Notizen aus den Sprechstunden und aus den Reihenuntersuchungen (diese erfolgen im 1., 4. und 8. Schuljahre) sind stets in erreichbarer Nähe. So ist es stets möglich, das körperliche und das seelische Bild miteinander zu vergleichen. Bald stoßen die Ärzte in ihren Sprechstunden auf Milieufehler, Schulfehler, intellektuelle Schwierigkeiten oder Charakterschwächen, und bald wieder vermutet der Schulpsychologe eine Kurbedürftigkeit, so daß sich eine doppelte Betrachtungsweise und Behandlungsart aufdrängt. Da alle im gleichen Hause arbeiten, kann die Abklärung ohne große Umstände und in relativ kurzer Zeit erfolgen.

B. Schulberatung.

Die Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen dürfen auffällige Kinder zur Untersuchung melden. Sie tun dies in der Regel im Einverständnis mit den Eltern, mit denen sie vorher schon gesprochen haben. Dadurch wird schon die Zusammenarbeit mit der Familie vorbereitet. In den Vormittagsstunden geht der Schulpsychologe in die Schulhäuser, aus denen ihm Kinder gemeldet sind. So lernt er im Lauf der Jahre sozusagen die ganze Lehrerschaft persönlich kennen. Er untersucht die Kinder im Lehrerzimmer (Methoden: Exploration, Durchsicht der Schularbeiten, Intelligenztest nach Binet-Simon-Bobertag, evtl. Rorschach-Test) und hat dann in den Pausen Gelegenheit, sich auch mit der beteiligten Lehrerschaft auszusprechen. In diesen Gesprächen erhält er dann oft auch Kenntnis von Schwierigkeiten weiterer Kinder, mit denen er sich später zu befassen hat. So verbindet diese ambulante Tätigkeit den Schulpsychologen ganz ungezwungen mit dem gesamten Schulbetrieb, während die nachmittäglichen Sprechstunden zur Kontaktnahme mit den Eltern Gelegenheit geben. Die Aufgaben, die sich in diesem Beratungsdienste stellen, sind von recht vielgestaltiger Art.

I. Feststellung der Schulreife.

Das Schuljahr beginnt in Basel im April. Schulpflichtig werden jene Kinder, die im vorangehenden Kalenderjahre ihr sechstes Lebensjahr vollendet haben. Die jüngsten der Neulinge stehen daher in diesem Moment normalerweise im Alter von 6 $\frac{1}{4}$ Jahren. Daneben können auf Antrag der Eltern mit Zustimmung des Schularztes und des Schulpsychologen Spätentwickelte um ein Jahr zurückgestellt und Frühentwickelte schon im Alter von 6 - 6 $\frac{1}{4}$ Jahren vorzeitig aufgenommen werden. (Vorzeitige Aufnahmen sind eine Seltenheit, Zurückstellungen erfolgen häufiger.) Erwünscht ist für den Schulbeginn eine gute Gesundheit und ein Intelligenzalter von mindestens 6 $\frac{1}{2}$ Jahren nach Binet. Die Spätentwickelten werden etwa zur Hälfte von ihren Eltern aus eigenem Antrieb zur Zurückstellung gemeldet. Damit auch von den übrigen viele geprüft werden können, zieht man auch die Kindergärtnerinnen zur Hilfe heran. (In Basel besuchen ca. 97% der Kinder einen Kindergarten, obwohl kein Obligatorium besteht.) Diese schicken um Neujahr von jedem

schulpflichtig werdenden Kinde eine freie Zeichnung auf das Schularztamt. Dort werden jene Blätter, die noch ein "Kritzeltadium" verraten, ausgeschieden und die betreffenden Zeichner und Zeichnerinnen zur Untersuchung bestellt. Im Laufe der Jahre hat sich gezeigt, daß das intellektuelle Entwicklungsstadium in etwa 80 % der untersuchten Fälle mit dem zeichnerischen übereinstimmt. Beim Rest handelt es sich bloß um eine manuelle Ungeschicklichkeit.

2. Überweisung in Hilfsschulen.

Von den schulpflichtigen Kindern in Basel besuchen gegen 3 % eine Hilfsklasse für Schulschwache. Dabei werden allerdings nur wenige von Anfang an auf Grund der Voruntersuchungen eingewiesen. In der Regel handelt es sich um Remanenten, die von der Normalschule gemeldet werden, weil sie dort trotz Wiederholung einer Klasse nicht weiterkommen. Der Antrag auf Umschulung wird dann gestellt, wenn der Intelligenzquotient nach Binet zwischen 0,70 bis 0,72 und 0,80 bis 0,84 liegt. Die oberen Grenzfälle liegen dann günstig, wenn die Familie gut konsolidiert ist und eine relativ ordentliche Konzentrationsfähigkeit zum Schulerfolg beiträgt. In den unteren Grenzfällen wird eher zur Erziehung in einer Anstalt für Geistesschwache als zur Hilfsschule geraten, wenn eine Verwahrlosung droht oder schon eingetreten ist.

3. Rekurse gegen Remotionen.

Manche Eltern können es nicht verstehen, wenn eines ihrer Kinder eine Klasse wiederholen soll. Sie dürfen sich an den Schulpsychologen wenden, der dann das Kind in ihrer Anwesenheit prüft (Stichproben über das Schulfachwissen und Intelligenztest). Dabei erkennen sie in der Regel die vorhandenen Schwächen selber und geben ihren Widerstand auf. In Grenzfällen hat sich die Lehrerschaft bisher immer bereit erklärt, ein Probequartal einzuschalten, so daß alles versucht wird, um die Mitarbeit der Eltern auch weiterhin zu sichern. Versagen allerdings diese Mittel, dann muß die Zurückversetzung manchmal gegen deren Willen erfolgen. Jede vorherige Einigung dient jedoch dem betroffenen Kinde, indem es dem Aufkommen von Minderwertigkeitsgefühlen entgegenwirkt und zur ersprießlichen Weiterarbeit beiträgt.

4. Einweisung in Beobachtungsklassen.

Es gibt normal und annähernd normal begabte Kinder, die aus bestimmten Gründen in den relativ großen Normalklassen (manchmal von über 40 Kindern) versagen: Nervös-labile, Verschüchterte, motorisch Unbeholfene, Vertrotzte, Kontaktunsichere, sprachlich Unentwickelte, Stotterer usw. In deren Interesse wurde schon 1929 die Einrichtung einer ersten "Beobachtungsklasse" bewilligt. Ihr Wesen besteht in ihrer Kleinheit. (Je nach den momentanen Schwierigkeiten schwankt die Schülerzahl zwischen 12 und 18. In quartalsweisen Konferenzen der Lehrerschaft mit dem Schularzt und dem Psychologen ist man um einen gesunden Ausgleich besorgt. Klassen mit 12 Schülern können evtl. schwieriger sein als solche mit 18! Ein ersprießliches Arbeiten muß gesichert bleiben.)

Heute haben wir zwölf solcher Beobachtungsklassen, die von Kindern des 1. bis 4. Volksschuljahres besucht werden. In der Hälfte der Schulstunden wird Abteilungsunterricht erteilt, so daß in dieser Zeit nur 6 bis 10 Kinder anwesend sind, die dann wirklich individuell betreut werden können.

Im allgemeinen gelten die Pensen und Lehrmittel der Normalschulen, wobei aber auf Rhythmik und Handarbeit starkes Gewicht gelegt wird. Bedeutsam ist auch die Pflege der Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen, während der Unterricht in den Realfächern etwas zurücktreten darf. Bei dieser intensiven Arbeit im kleinen Kreis läßt sich in Grenzfällen gut abklären, ob ein Kind wirklich hilfsschulbedürftig ist oder ob man es in eine Normalklasse zurückgeben darf. Die Entscheidung kann oft schon nach einem einzigen Quartal getroffen werden. Länger als ein Jahr bleibt

ein Kind nur ganz ausnahmsweise in der Beobachtungsklasse. So werden immer wieder Plätze frei, an denen neue "Schulpatienten" gepflegt werden können.

5. Heilpädagogisches Landheim.

In gewissen Fällen kann durch die Beobachtungsklassen nicht geholfen werden. Es drängt sich aus sozialen oder gesundheitlichen Gründen ein Milieuwechsel auf. Solche Kinder können in einem Landheim im Jura (auf 800 m Höhe) aufgenommen werden, das wieder nur 18 Pflinglinge im Alter der 1. - 4. Klasse betreut. Es wird genau nach den gleichen Prinzipien geführt wie die Beobachtungsschule, doch gibt das Internatsleben Gelegenheit zu einer intensiven Pflege. Eventuell wird dort auch abgeklärt, ob eine Dauerversorgung in einer Pflegefamilie oder in einer Erziehungsanstalt notwendig ist. Ähnliche Aufgaben haben auch die beiden Klassen der Waldschule, die von Montag bis Samstag als Internat geführt wird. Kompliziertere Fälle kommen in eine der beiden kinderpsychiatrischen Beobachtungsstationen.

6. Schulwahl.

Die Primarschule (Grundschule) umfaßt in Basel die ersten vier Schuljahre. Dann ist zu entscheiden, ob ein Kind in die "Sekundarschule" (obere Volksschule), in die "Realschule" (obere Volksschule für Begabtere mit 4 Jahren Unterricht in Französisch und 1 Jahr in Englisch) oder in eine Maturitätsschule übertreten soll. In der Regel erfolgen die Anmeldungen für diese Klassen gemäß dem Rate des Primarlehrers, der das Kind während vier Jahren betreut hat und demgemäß seine Vorzüge und Schwächen kennt. In manchen Grenzfällen wird aber auch da der Rat des Schulpsychologen gewünscht, der dann die Schulerfahrungen durch testmäßige Feststellungen ergänzt.

Gelegentlich erscheinen in seinen Sprechstunden auch Maturanden oder Maturandinnen, die mit ihm die Wahl eines Studienganges besprechen möchten. So sieht er abwechselnd Kinder und Jugendliche, wobei aber die jüngeren Jahrgänge stark überwiegen. Sobald nämlich ein Kind eine Schule besucht, deren Anforderungen seinen Kräften entsprechen, pflegen die Schwierigkeiten zurückzugehen. Was "unten" richtig geregelt wird, schützt "oben" vor unliebsamen Erfahrungen.

C. Eignungsprüfungen.

Lehrstellenanwärter, deren Eignung nicht abgeklärt ist, können dem Schulpsychologen bzw. seinem Assistenten zur Prüfung zugewiesen werden. Das sieht verwaltungstechnisch vielleicht etwas kompliziert aus, bietet aber gewisse Vorteile, die man nicht gerne missen möchte. Manche Prüflinge sind dem Schulpsychologen noch aus seiner Beratungspraxis in Erinnerung. Von anderen besitzt er wenigstens schon einige frühere Notizen oder Testergebnisse. Außerdem hat er auch die ärztliche Schülerkarte stets in erreichbarer Nähe, wodurch sich manches vereinfacht. Deshalb ist die bestehende Organisation bis heute nicht geändert worden. Als die wachsende Arbeit nicht mehr von ihm allein bewältigt werden konnte, gab man dem Schulpsychologen als Hilfe einen Assistenten, der sich vorzugsweise mit den Lehrstellenanwärtern befaßt.

Der Zweck der Eignungsprüfungen besteht nicht darin, die Tauglichkeit des Examinanden für einen bestimmten Beruf zu agnostizieren. Man möchte dem Anwärter auch gar nicht die Laus hinters Ohr setzen, es könnte für ihn nur ein einziger Beruf in Frage kommen. Der Berufsberater will einfach wissen, mit welchen technischen und manuellen Fähigkeiten er im einzelnen Falle rechnen kann. So wird in der Zusammenfassung des Gutachtens einfach gesagt, ob höhere, mittlere oder nur bescheidene Anforderungen an das räumliche und technische Vorstellen gerichtet werden dürfen, und ob im Manuellen der beste Erfolg bei der Beschäftigung mit

härterem oder weicherem, mit feinerem oder gröberem Material zu erwarten ist. Daneben wird (auf Grund der Schulerfahrungen oder charakterlichen Beobachtungen) gelegentlich auch ein Rat für die Wahl des Arbeitsplatzes beigefügt. ("Braucht längere Anlaufzeit", "straffer Lehrmeister erwünscht", "sollte nicht eingeschüchtert werden", "paßt am besten in eine Lehrstelle mit Kost und Logis" usw.) So hat der Berufsberater die Möglichkeit, im Rahmen der gemeldeten Lehrstellen mit dem Anwärter und seinen Eltern zusammen eine Wahl zu treffen.

D. Elternberatung.

In den Sprechstunden (Montag bis Freitag, 2-4 Uhr) erscheinen Eltern, die mit Erziehungsschwierigkeiten aller Art zu kämpfen haben. Sie sind in der Regel von Lehrern, Lehrerinnen, Fürsorgern oder Bekannten auf die Möglichkeit einer Beratung hingewiesen worden. Nur ungern bestellt man sie extra von der Erziehungsberatungsstelle aus. Die Voraussetzungen zur Zusammenarbeit sind immer besser, wenn sie von sich aus kommen. Natürlich kann der Berater den Eltern die Erziehung nicht abnehmen. Er ist auch kein Hexenmeister, der imstande wäre, durch seine Beratungstätigkeit Charakterfehler, Erziehungsschwierigkeiten und soziale Mißstände zu beheben. Seine Aufgabe besteht zur Hauptsache darin, die Ursachen der Schwierigkeiten genau zu erkennen und den Eltern die gesamte erzieherische Situation so darzulegen, daß sie die Problematik richtig erkennen. Die Hauptsache müssen die Erzieher immer selber tun. Je klarer aber ihre Einsicht wird, desto besser pflegen sie einen Weg zu finden, der aus den Schwierigkeiten hinausführt.

Manchmal braucht allerdings ein Kind daneben noch eine Hilfe von außen, vielleicht eine Betreuung in der Beobachtungsklasse oder im Landheim, vielleicht eine Fürsorgeerziehung. Gelegentlich findet es schon darin eine genügende Stütze, daß es von Zeit zu Zeit wieder beim Berater zur Kontrolle erscheint. Das sind oft schwierige Ermessensfragen.

Diagnose und Elternberatung können nur in relativ einfachen Fällen direkt eine Hilfe bringen. Wo es um mehr geht als um Erziehungsfehler, müssen Hilfsinstitutionen bereitstehen, die den Eltern einen Teil der Erziehung abnehmen können. Dank der Einsicht und sozialen Aufgeschlossenheit der Baseler Behörden ist deshalb hier ein ganzer "Apparat" entstanden, der zur Pflege der schwierigen Kinder zur Verfügung steht: Hilfsklassen, Beobachtungsklassen, Waldschule, heilpädagogisches Landheim, psychiatrische Beobachtungsstationen, Erziehungsanstalten für Schwererziehbare und Heime für Geistesschwache und Taubstumme. Der Schulpsychologe hat daher die Möglichkeit, in jedem Falle das bestgeeignete Hilfsmittel zur "Therapie" auszusuchen und entsprechend zu raten.

Wo durch eine vorübergehende Versorgung Kosten entstehen, die von den Eltern entweder gar nicht oder nur zum Teil getragen werden können, darf die Hilfe des Schulfürsorgeamtes in Anspruch genommen werden. Dieses verfügt über einen jährlichen Kredit, der für solche Zwecke zur Verfügung steht. Wer ihn in Anspruch nimmt, braucht keine armenrechtlichen Folgen zu fürchten. Dies erleichtert manchen Eltern die Entscheidung, wenn sie vor die Frage gestellt werden, ob sie ihr Kind für einige Zeit einer Hilfsinstitution der Schule zur Abklärung oder zur Heilerziehung übergeben wollen.

Zum Schluß sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die Schulpsychologen die Kinder und Jugendlichen, die ihnen vorgestellt werden, nicht erziehen können. (1700 bis 1900 Konsultationen pro Jahr) Die erzieherische Hauptarbeit müssen die Eltern selber leisten, und, wo diese allein nicht fertig werden, die Erzieher und Erzieherinnen in der Schule oder in den vielen Hilfsinstitutionen. In dieser Kleinarbeit des Alltags ist es manchmal schon schwer, ein schwieriges Kind nur zu ertragen oder richtig lieb zu haben, geschweige denn, es richtig zu führen und von seinen Fehlern zu befreien. Guter Wille und psychologische Einsicht

werden dort manches zum Gelingen beitragen. Beides aber reicht nicht aus, wenn es nicht mit einer tiefen Bereitschaft zur selbstverleugnenden Hilfe am Nächsten verbunden ist. Der Schulpsychologe würde im Leeren stehen, wenn er nicht auf die Erzieher und Erzieherinnen rechnen könnte, die in aller Stille ihre verantwortungsvolle Arbeit vollbringen.

PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE

für Eltern und Schüler (innen) höherer Lehranstalten Münchens.

Sitz: Am Alten Realgymnasium, Siegfriedstr. Nr. 22

Die Pädagogisch-Psychologische Beratungsstelle für Eltern und Schüler höherer Lehranstalten wurde von Herrn Prof. Dr. med. et phil. Ludwig Englert im Einverständnis mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1953 begründet.

Die Beratungen werden im Elternsprechzimmer des Alten Realgymnasiums in regelmässigen Sprechstunden und nach besonderer Vereinbarung von der Diplom-Psychologin Charlotte Zillmann unter Mitarbeit von Oberstudienrat Dr. Englert (Professor für Pädagogik an der Universität München und Facharzt für innere Medizin) durchgeführt. Damit ist den Eltern Gelegenheit gegeben, sich von einer den Anforderungen und Interessen der höheren Schule in besonderer Weise Rechnung tragenden Stelle beraten zu lassen.

Im vergangenen Schuljahr 1956/57 wurden insgesamt 1124 Beratungen, Betreuungen und Testuntersuchungen durchgeführt, im Vorjahre waren es 928 (daneben die laufenden Besprechungen mit den Lehrkräften, Jugendorganisationen usw.). Es kommen Eltern von Schülern und Schülerinnen aller höheren Schulgattungen aus den verschiedenen Stadtteilen Münchens und seiner Umgebung - meist aus eigener Initiative - in die Sprechstunde. In einer Reihe von Fällen werden die Eltern durch Schulleiter oder Lehrkräfte dazu veranlasst. Es handelt sich in der Hauptsache um Schüler und Schülerinnen der ersten fünf Klassen der höheren Schule, vorwiegend Buben. Aber auch Schüler und Schülerinnen höherer Klassen bis zum Abitur sind vertreten.

Die Hauptmotive für die Inanspruchnahme der Beratungsstelle sind folgende Probleme:

1. Die Frage nach der Eignung für die höhere Schule. Diese Problematik taucht in der Hauptsache vor der Umschulung und bei den Kindern der ersten Klassen der höheren Schule auf, aber auch laufend als bange Frage der Eltern bei Leistungsnachlass ihrer Kinder in den höheren Klassen.
2. Die Frage nach der richtigen Schulgattung. Ist das Kind für ein humanistisches oder für ein Realgymnasium geeignet oder besser für eine Oberrealschule? Reicht für die künftigen Berufspläne nicht schon der Besuch einer Mittelschule aus? Oder soll man das Kind auf Grund seiner nicht genügenden Eignung für die höhere Schule in die Volksschule zurücknehmen? Wann ist eine Umschulung von einer Gattung der höheren Schule in die andere noch möglich und wünschenswert? Ist als Abschluss mittlere Reife zu empfehlen oder kann zum Abitur geraten werden?
3. Ist ein Internat bzw. Landerziehungsheim zu empfehlen - und welches? Da es heutzutage erfreulicherweise auch Internate gibt, die neben der schulischen eine handwerkliche Ausbildung bieten, taucht hier gleichzeitig die Frage nach dem Berufswunsch und der Berufseignung auf.
4. Die Frage der Berufseignung (bestimmend für den Abschluss) wird besonders in den oberen Klassen mit den dafür zuständigen Stellen der Berufsberatung gemeinsam geklärt.
5. Umschulung von Privat- in öffentliche Schulen und umgekehrt.
6. Ist Nachhilfeunterricht angebracht und zu empfehlen und bei wem?
7. Wie ist das plötzliche schulische Nachlassen zu erklären?

8. Ist freiwilliger Rücktritt eines Kindes bzw. Jugendlichen in eine niedrigere Klasse oder freiwilliges Repetieren einer Klasse anzuraten?

Meist gekoppelt mit diesen Schulproblemen suchen die Eltern bei vielen charakterlichen Schwierigkeiten und anderen erzieherischen Nöten ihrer Kinder Rat und Hilfe bei uns. Die häufigsten sind:

1. Konzentrationsmangel und nervöse Ablenkbarkeit.
2. Mangel an Anstrengungsbereitschaft, kindliche Verspieltheit.
3. Trägheit, Unlust und Unzuverlässigkeit bei den Hausaufgaben.
4. Flegelhaftigkeit, Lüge, Trotz.
5. Streunen, Bettnässen, Stehlen.
6. Stottern und andere Angstsymptome.

Bei allen diesen Fragen, wie auch bei der Schulproblematik wird in jedem Fall individuell vorgegangen. Gewöhnlich ist der Verlauf eines Beratungsfalles folgender:

Der Schüler oder die Schülerin kommt in Begleitung eines oder beider Elternteile zu uns. Bei dieser ersten Zusammenkunft (in der oft schon schlagartig ein Licht auf das Eltern-Kindverhältnis fällt) wird der Schüler nach einem kurzen gemeinsamen Gespräch - in dem seine Schwierigkeiten möglichst nicht berührt werden - mit einigen Testaufgaben (Wartegg'sche Zeichen- und Erzähltest, Baumtest) in einem anderen Raum beschäftigt. Mit den Eltern bzw. dem Elternteil wird inzwischen ein eingehendes Explorationsgespräch geführt, in dem die nötigen Unterlagen für die diagnostische Untersuchung des Kindes gesammelt werden. Zu dieser Untersuchung ist das Kind oder der Jugendliche allein bei uns. Im Laufe einer Unterhaltung und eines diagnostischen Gespräches werden mit ihm die weiteren notwendigen Testuntersuchungen durchgeführt. Wir verwenden jetzt u. a. zur Intelligenzuntersuchung den von Dr. Heinz-Rolf Lückert für die deutschen Verhältnisse bearbeiteten Stanford-Intelligenz-Test. Nach Auswertung des Testmaterials und nach Rücksprachen in der Schule bei den einzelnen Lehrkräften (dies geschieht nur auf Wunsch oder mit Einverständnis der Eltern) werden die Eltern zur entscheidenden Beratung bestellt. Wir legen besonderen Wert darauf, dass hierzu beide Elternteile da sind. In diesem Gespräch werden die oben angeführten Fragen und Probleme geklärt und der beste Weg für die schulische, charakterliche und gesundheitliche Weiterentwicklung des Kindes gesucht. In vielen Fällen kann diese Beratung den Abschluss bilden. Häufig ist jedoch - besonders bei charakterlichen Schwierigkeiten - eine längere Betreuung des Falles notwendig. Für diese Betreuung in Form von Spiel - und Arbeitstherapie sowie therapeutischen Gesprächen stehen Privaträume zur Verfügung. Mit dieser Methode konnten fast in allen Fällen zufriedenstellende Lösungen, ja oft erstaunlich positive Resultate erzielt werden, die von Eltern und Lehrern bestätigt wurden. In einer Anzahl besonders schwieriger Fälle wurden Dimissionen und Fürsorgeerziehung abgewendet. Wenn es der Fall erfordert, wird das Stadtjugendamt eingeschaltet, welches uns immer bereitwillig zur Verfügung steht.

Die Lehrerschaft stand anfangs der Arbeit der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle abwartend gegenüber. Mit der Zeit hat sich der Kreis von Schulleitern und Lehrern immer mehr erweitert, die schwierige Schüler und ihre Eltern an unsere Beratungsstelle verweisen.

Ausser dieser individuellen Beratungs- und Betreuungsarbeit wenden wir uns in Vortrags- und Diskussionsabenden an die Eltern und Lehrer. Im April d. J. wurden von Prof. Englert monatliche Ausspracheabende für Eltern und Schüler höherer Lehranstalten in der Pädagogischen Arbeitsstätte München eröffnet. Diese Abende - mit einem vorher bestimmten Diskussions-thema - werden von mir jeweils am ersten Freitag im Monat fortgeführt. Die Möglichkeit, hier über die Schul- und Erziehungsschwierigkeiten ihrer Kinder zu sprechen, wird von den Eltern lebhaft begrüsst und übt deutlich eine entspannende Wirkung aus. Wir wollen auch in Zukunft Lehrkräfte dazu einladen.

Da die Beratungsstelle bisher nicht von öffentlicher Seite finanziert wird, sind wir darauf angewiesen, jeweils nach den sozialen Verhältnissen eine Gebühr zu erheben. Sie muss niedrig gehalten werden, weil die meisten Eltern für eine psychologische Beratung oder gar Betreuung ihrer Kinder finanziell nicht beschwert sein wollen oder auch nicht sein können. In einer Reihe von Fällen ist es unumgänglich nötig, die Hilfe ohne jede Vergütung durchzuführen, wenn man das Kind bzw. den Jugendlichen nicht einfach seinem Schicksal überlassen will.

Die genannten finanziellen Bedingungen haben die von vielen Seiten gewünschte und nach unseren Erfahrungen über das heutige Ausmass der Schulnöte, Charakter- und Entwicklungsschwierigkeiten dringend erforderliche Ausweitung der Arbeit bisher unmöglich gemacht.

Die Notwendigkeit unserer Beratungsstelle gerade für die höhere Schule hat sich durch den regen, ständig wachsenden Zuspruch eindeutig erwiesen. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat uns kürzlich eine Kostenentlastung bewilligt.

So kann mit einer weiteren positiven Entwicklung unserer Beratungs- und Betreuungsarbeit für die höheren Schulen gerechnet werden. Auch das Ministerium will für die Förderung bemüht bleiben.

gez.: Charlotte Zillmann
Dipl.-Psychologin

Statistische Auswertung von 100 Untersuchungen und Beratungen
aus der Zeit von Januar 1955 bis Februar 1956

aus der
Landesanstalt für Erziehung und Unterricht
Abteilung für Jugendkunde
Stuttgart-N, Hegelplatz 1
Tel. 99071 /391
vom 11. April 1956

I. Allgemeines

<u>Lebensalter:</u>	<u>Jungen</u>	<u>Mädchen</u>	<u>zus.</u>
<u>Vorschulalter</u>			
von 5,0 bis 5,11 J.	3	1	4
<u>Grundschulalter</u>			
von 6,0 bis 9,11 J.	12	9	21
<u>Zehn- bis Vierzehnjährige</u>			
von 10,0 bis 13,11 J.	35	17	52
<u>Jugendliche</u>	15	8	23
<u>insgesamt</u>	<u>65</u>	<u>35</u>	<u>100</u>

Schulzugehörigkeit:

Schüler der Volksschule	44
der Mittelschule	11
des Gymnasiums	39
(der weiterführenden Schulen)	(50)
Schüler sonstiger Schulen	0
noch kein Schulbesuch oder kein Schulbesuch mehr	6
<u>insgesamt</u>	<u>100</u>

Allgemeiner Entwicklungsstand:

acceleriert	11
normal entwickelt	66
retardiert	17
asynchron	6
(Entwicklungsanomalien)	(34)
<u>insgesamt</u>	<u>100</u>

II. Symptome

A. Vorkommen von Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre

insgesamt 69 mal

<u>B. Vorkommen von abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre</u>	
insgesamt	7 mal
<hr/>	
<u>C. Vorkommen von Störungen der Ich-Gefühle und der Grundstimmung</u>	
insgesamt	96 mal
<hr/>	
<u>D. Soziale Störungen</u>	
<hr/>	
insgesamt	107 mal
<hr/>	
<u>E. Störungen im Tätigkeits- und Leistungsbereich</u>	
1. Spielstörungen oder Interessenmangel (Unfähigkeit zum altersgemäßen Spiel bzw. zur Selbstbeschäftigung)	6
2. Intellektuelles Schul- bzw. berufliches Versagen, Auffassungsstörungen	50
3. Zerstreutheit, Vergeßlichkeit, Konzentrationsstörungen	37
4. Verspieltheit, Träumerei	13
5. Antriebsschwäche, Langsamkeit, Initiativelosigkeit, Blockierung der Antriebskräfte	19
6. Arbeits- und Schulunlust, Faulheit	17
7. Arbeitswut, Überfleiß	0
8. Unreinlichkeit, Unpünktlichkeit, Unordentlichkeit	3
9. Pedanterie, Übersauberkeit, Überordentlichkeit	2
10. Kurzschlußreaktionen	1
11. Leistungsschwankungen oder -hemmungen, auch auf neurotischer Grundlage	4
12. Vorzeitige Intellektualisierung	2
<hr/>	
insgesamt	154 mal
<hr/>	

III. Ursachen

1. Angeborene oder erworbene Behinderungen oder Abweichungen innerhalb des Bewegungsapparates oder der Sinnesorgane	3
2. Begleit- und Folgeerscheinungen von Krankheiten der Organe mit innerer Sekretion	8
3. Begleit- und Folgeerscheinungen von Erkrankungen des peripheren, zentralen oder vegetativen Nervensystems	10
4. Psychotische Störungen	0
5. Mängel oder Unausgeglichheiten der Begabungsausstattung	9
6. Konstitutionelle Abweichungen des Trieb-, Gefühls- und Willenslebens, der Grundstimmungen und der Reizempfindlichkeit, auch Psychopathien	16
7. Allgemeiner Entwicklungsrückstand	9
8. Entwicklungsunausgeglichheiten und -krisen (z.B. Akzelerationen, Integrationsmängel der Persönlichkeit usw.)	21

9. Neurotische Fehlentwicklungen	32
darunter: Übermäßige Mutterbindung	(4)
Pubertätsneurose	(3)
Depressive Zustände	(2)
Onanienkomplex	(1)
Zwangsneurotische Symptomatik	(1)
hysterische Symptomatik	(2)
10. Innere Verwehrlosungen, Schwächen oder Fehlentwicklungen in der Bildung des stellungnehmenden Systems und der Ideale	6
11. Aktuelle Konflikte (ohne Persönlichkeitsstörung, situationsbedingt)	28
12. Häusliche Problematik	12
darunter: Ehekonflikt oder -zerrüttung	(2)
Emotionale Frustration, Mangel an frühkindlicher Geborgenheit	(6)
Übererziehung	(1)
Stiefmutterproblematik	(1)
Stiefvaterproblematik	(0)
Haltlosigkeit der Mutter	(1)
Haltlosigkeit des Vaters	(1)
13. Lücken im Schulwissen	2
14. Zu frühe Einschulung	4
15. Nachwirkungen von Unglücksfällen und akuten Erkrankungen	1
<hr/>	
insgesamt	201
<hr/>	

Anmerkung: Dem Symptomen- und Ursachenschema in Abschnitt II und III wurde der Vorschlag zugrundegelegt, den O. G r a e f e im Rahmen seines Aufsatzes "Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen", Psychologische Rundschau, Januarheft 1956, veröffentlicht hat. Die beiden Schemata wurden für unsere Zwecke entsprechend abgeändert und erweitert.

Dr. Lotte Schenk-Danzinger.

Der Schulpsychologische Dienst des Stadtschulrates von Wien

In Wien wurde im Oktober 1948 vom Stadtschulrat ein schulpsychologischer Dienst eingerichtet. Dieser hat zwei Aufgaben zu erfüllen:

- 1) die Ursachen von besonderen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die bei Pflichtschülern auftreten, festzustellen und
- 2) im Zusammenwirken mit den Eltern, der Lehrerschaft und der Fürsorge den besten Weg zu finden, auf dem die jeweiligen Schwierigkeiten überwunden werden können.

Es war der erste Versuch dieser Art in Österreich.

Er ist gelungen und hat auch die entsprechende Anerkennung durch die Lehrer, die Eltern und die Jugendämter gefunden.

So hat der Schulpsychologische Dienst in den 8 Jahren seines Bestandes an 7000 Kinder, davon zwei Drittel Knaben und ein Drittel Mädchen untersucht, die in der überwiegenden Zahl durch die Schulen, aber auch durch Eltern und Jugendämter angemeldet wurden.

Der Mitarbeiterstab des Schulpsychologischen Dienstes besteht zurzeit aus 5 Lehrpersonen mit akademischer Ausbildung in Psychologie oder Pädagogik, 2 Fürsorgerinnen, einem psychiatrischen Berater und einer Schreibkraft.

Die Informationen über die Kinder, die zur Beratung kommen, stammen aus vier Quellen:

1. dem Schulbericht;
2. den psychologischen Untersuchungen;
3. einer ausführlichen Elternanamnese, die sich im wesentlichen auf folgende Hauptpunkte erstreckt:
 - die äußere Lebenssituation des Kindes;
 - die hereditäre Situation in der Familie;
 - die frühkindliche Entwicklung einschließlich der Schwangerschaftsgeschichte, der Geburt und aller besonderen Erlebnisse bis zum 4. Lebensjahr;
 - die gegenwärtige Erziehungssituation (Erziehungsschwierigkeiten, Maßnahmen der Eltern, Meinungsverschiedenheiten u.s.w.);
 - die Gefühlsbindungen des Kindes an die Eltern und Geschwister und die Gefühlsbindungen der Familienmitglieder untereinander (Ehezustand, Geschwistersituation, Bevorzugung und Zurücksetzungen u.a.m.);
 - Die Einstellung der Eltern zur Schule und ihr Verhalten im Zusammenhang mit den Hausaufgaben;
4. aus dem schulärztlichen Befund, der fallweise durch die Begutachtung des psychiatrischen Beraters ergänzt wird.

Die psychologischen Untersuchungen.

Im Mittelpunkt jeder Untersuchung steht die Entwicklungsprüfung mit Hilfe der Entwicklungstests für das Schulalter¹⁾ die zur Feststellung des Reifegrades der Intelligenz, der Materialbeherrschung, der Lernfähigkeit und der Sozialität verwendet werden. Die Tests stellen eine Fortsetzung der Bühler-Hetzerschen Kleinkindertests dar. Sie wurden im Jahre 1947/48 von Wiener Lehrern geeicht. Den Bedürfnissen des Schulpsychologen entsprechend enthält jede Testreihe eine Anzahl leistungssymptomatischer Aufgaben. So kann aus der Testleistung selbst schon in vielen

1) Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungstests für das Schulalter. Verlag f. Jugend und Volk, Wien 1953.

Fällen die Ursache des eventuellen Versagens im Lesen, Schreiben und Rechnen erkannt werden.

Dort, wo Lernschwierigkeiten Ursache der Untersuchung sind, werden die Schulleistungen der Kinder überprüft. Besondere Proben dienen zum Erkennen einer eventuell vorhandenen zentralen Lese-Rechtschreibstörung. Zur Feststellung, ob ein Kind rechtshändig, linkshändig oder beidhändig veranlagt ist, wurde eine eigene Testbatterie zusammengestellt.

Wo Verhaltensschwierigkeiten gemeldet werden, werden verschiedene projektive Tests zur Aufhellung der seelischen Situation des Kindes verwendet, und zwar: der Szenotest 1), das Weltspiel 2), der C.A.T. 3) und die Düss'schen Fabeln 4) für jüngere Kinder; der T.A.T. 5), der Buchkatalogtest 6), der Baumtest 7) und der Zulliger-Tafeltest 8) bei älteren Kindern.

Das Gutachten, das als Ergebnis der Untersuchung abgefaßt wird, enthält die Diagnose der Schwierigkeiten, eine Darstellung der Ursachen sowie eine Beratung über Maßnahmen, die getroffen werden können, um die Schwierigkeiten des Kindes zu verringern. Das Gutachten kommt an die Schulleitung sowie an das zuständige Bezirksschulinspektorat und dort, wo ein Kind unter der Obhut des Jugendamtes steht, auch an das betreffende Bezirksjugendamt.

Welche Kinder kommen zur Untersuchung ?

Am häufigsten sind es Schüler mit Lernschwierigkeiten als Folge von leichteren oder schwereren Entwicklungsrückständen und Begabungsmängeln. Viele Kinder sind zu jung in die Schule eingetreten und können entweder schon in der ersten Klasse, manchmal aber auch erst später, wenn die Anforderungen größer werden, nicht mehr mitkommen. Sehr häufig bestehen spezielle Schwierigkeiten, vor allem im Lesen und Rechtschreiben, gelegentlich auch im Rechnen. Manche Kinder haben infolge von krankheitsbedingten leichten Gehirnschäden eine sehr geringe Konzentrationsfähigkeit und brauchen besonderes Verständnis und Unterstützung von seiten der Eltern und Lehrer. Nicht selten sind jedoch die schwierigen Familienverhältnisse schuld daran, daß Kinder sich nicht so entwickeln, wie man es sich wünschte, und auch nicht das leisten, was sie ihrer Begabung nach eigentlich leisten müßten. Nur allzu viele unserer Kinder sind nicht genügend beaufsichtigt, und sie haben nicht genug Hilfe und Unterstützung bei der Erledigung ihrer Aufgaben. Vielen Buben fehlt der Vater und damit auch das in den Entwicklungsjahren so wichtige männliche Vorbild, das ihnen durch seine natürliche Autorität Halt und Ansporn bietet. Sehr groß ist die Zahl der Kinder, die keine Sicherheit und Liebe in ihren Familien finden, die zwischen streitenden oder geschiedenen Eltern leben, bei Großeltern abgeladen werden und nur zu genau wissen, daß sie nirgends hingehören und allen zur Last fallen. Solche Kinder sind fast ausnahmslos schwierig, und für sie im besonderen gilt das Wort: "Kinder, die Sorgen machen, haben Sorgen."

Die Schulpsychologische Beratungsstelle begnügt sich jedoch, wie schon erwähnt, keineswegs mit einer Diagnose der Ursachen von Schwierigkeiten; damit allein wäre ja dem Lehrer und den Eltern viel zu wenig geholfen. Beide brauchen Vorschläge zu sehr konkreten und in der Schule auch durchführbaren Maßnahmen.

-
- 1) Staabs, Gerhild v.: Der Szenotest, Verlag Hirzel, Zürich.
 - 2) Bühler, Charlotte : Welt-Test-Verlag Hogrefe, Stuttgart.
 - 3) Bellak, Leop. : CPS, CO.PO. New York.
 - 4) Düss, L. : Die Methode der Fabeln in der Psychoanalyse, Zeitschr. für Kinderpsychiatrie 1942, 9, 10.
 - 5) Murray, H.E. : Explorations in Personality, New York 1938
 - 6) Tramer, M.: Der Buchkatalogtest als charakterologisches Prüfmittel, Theorie u. Praxis, Rascher Verlag, Zürich.
 - 7) Koch, K. : Der Baumtest, Verlag Huber, Bern.
 - 8) Zulliger, H.: Der Z-Tafeltest, Verlag Huber, Bern 1953.

Diese Maßnahmen sind nun je nach den Ursachen der Schwierigkeiten recht verschieden.

Viele Kinder treten in die Schule ein, bevor sie das 6. Lebensjahr vollendet haben. Zeigt sich bei ihnen im ersten Vierteljahr, daß sie noch nicht schulreif sind, so besteht die Tendenz, sie wieder auszusuchen, um ihnen Mißerfolge und Klassenwiederholungen zu ersparen.

Manchmal ergibt die Untersuchung, daß ein Kind in seiner Klasse überfordert ist und einfach nicht leisten kann, was man von ihm verlangt. In einem solchen Fall müssen eben die Anforderungen verringert werden, ist also das Kind z. B. in eine Klassengemeinschaft zu versetzen, in der es ohne Schwierigkeiten mitkommen und Erfolgserlebnisse haben kann.

In anderen Fällen können Schwierigkeiten durch besondere methodische oder pädagogische Maßnahmen behoben werden, die der Lehrer leicht in der Klasse oder im Nachholunterricht durchführen kann.

Wir haben schon festgestellt: In vielen Fällen sind die Umweltverhältnisse der Kinder so ungünstig, daß im Bereich der Schule auch vom besten Lehrer keine Verminderung der Schwierigkeiten erreicht werden kann. Hier kann nur ein Milieuwechsel die Wendung zum Besseren bringen, und den sucht die Beratungsstelle mit Unterstützung des Jugendamtes zu erreichen.

Anderen Kindern kann nur der Arzt helfen. Beobachtung auf einer Kinderstation oder psychotherapeutische Behandlung ist notwendig, bevor die Schule mit ihren Maßnahmen erfolgreich sein kann.

Viele Schwierigkeiten schließlich entstehen aus Erziehungsfehlern, aus falscher Einschätzung des Kindes, aus Überforderung und übertriebenem Ehrgeiz sowie aus übergroßer Nervosität der Eltern. In solchen Fällen muß eine Erziehungsberatung einsetzen, und viele Mütter kommen schon immer wieder aus eigenem Interesse, um sich auszusprechen und Rat zu holen.

Bei den schwierigsten Fällen wirken zumeist endogene und exogene Faktoren zusammen. Aus diesem Grunde und wegen der vielfachen Überschneidungen und Überlagerungen von möglichen Verursachungen ist es schwer, diagnostische Ergebnisse in Kategorien zu fassen. Im Folgenden soll eine vorsichtige Einteilung der wichtigsten von uns erhobenen Ursachen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten versucht werden.

1. Ursachen von Lernschwierigkeiten:

Vorwiegend endogen bedingt:

- a) Allgemeine intellektuelle Schwäche verschiedenen Grades.
- b) Spezialdefekte, die sich nur im Lesen oder Rechnen oder Schreiben oder Rechtschreiben auswirken.
- c) Störung der Konzentration oder der normalen Aktivität bei intakter Intelligenz oder wenig reduzierter Intelligenz als Folge von psychopathischer oder neuropathischer Konstitution oder von zerebraler Schädigung durch Frühgeburt, Geburtstrauma, enzephalitischer Prozesse u.a.m.
- d) Apraxie

Vorwiegend exogen bedingt:

- a) Negative Motivation als Folge seelischer Gleichgewichtsstörung (Neurose).
- b) Häusliche Lernverwahrlosung.

2. Ursachen von Verhaltensschwierigkeiten:

Vorwiegend endogen bedingt:

- a) Psychopathische Konstitution.
- b) Zerebrale Schädigung geringen Grades wie bei 1/c.
- c) Rückstand in der Persönlichkeitsreife, besonders häufig bei Schulneulingen.

Vorwiegend exogen bedingt:

- a) Seelische Gleichgewichtsstörung, meist als Folge akuter oder chronischer Konfliktsituationen in Schülersgemeinschaft oder Familie (Neurose).
- b) Reaktion auf bestimmte Lehrerpersönlichkeiten, meist durch Klassen- oder Schulwechsel zu beheben.
- c) Allgemeine Verwahrlosung.

Der Schulpsychologische Dienst hält engen Kontakt mit allen Stellen, die sich mit der seelischen Betreuung von Kindern beschäftigen. In erster Linie sind hier die Jugendämter zu nennen, von denen ein ziemlicher Anteil der Anmeldungen kommt. Neurosenfälle werden an das Institut für Erziehungshilfe und an die Kinderstation der Psychiatrisch-Neurologischen Universitätsklinik gewiesen und auch vom Therapieheim Dornbach übernommen.

Über die laufende Beratung von Lehrern und Eltern hinaus liegt die Bedeutung der schulpsychologischen Untersuchungen besonders in der Früherfassung von Kindern mit schwereren Neurosen, Psychosen und höhergradigem Schwachsinn, die rechtzeitig einer Behandlung und der ihnen angemessenen unterrichtlichen Betreuung zugeführt werden können.

Die Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft hat sich von Jahr zu Jahr erfreulicher gestaltet. Dies beweist nicht nur die ständig steigende Inanspruchnahme des Schulpsychologischen Dienstes, sondern auch das zunehmende Verständnis der Lehrerschaft für die Probleme ihrer Schüler.

Einige Monate nach jeder Untersuchung wird bei der Schule, die das Kind besucht, angefragt, ob und mit welchem Erfolg die Ratschläge des Schulpsychologischen Dienstes durchgeführt werden konnten. Aus den Antworten ergibt sich, daß etwa 70 % der Beratungen erfolgreich waren.

So gelingt es in Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern, mit Jugendämtern und Ärzten, Jahr um Jahr Hunderten von Kindern zu einer besseren Anpassung an Schule und Familie und darüber hinaus an das Leben zu verhelfen.

Wissenschaftliche Aufgaben.

Die vielfachen Erfahrungen des Schulpsychologischen Dienstes drängen auch zu einer wissenschaftlichen Verarbeitung des Materials. Im Schuljahr 1953/54 wurde eine größere Untersuchung an hundert Fällen von Legasthenie (zentrale Lese- und Rechtschreibschwäche) durchgeführt, über die auch unter dem Titel "Zusammenhang der Legasthenie mit anderen psychischen Faktoren" auf dem 3. Internationalen Kongreß für Heilpädagogik berichtet werden konnte. Da die Legasthenie zu den häufigsten Ursachen von Schulschwierigkeiten gehört und Sonderklassen für lesegestörte Kinder im Rahmen unseres Sonderschulwesens dringend notwendig zu sein scheinen, wird im Schuljahr 1954/55 in allen Wiener 2. Volksschulklassen eine große Erhebung über Legasthenie durchgeführt.

Eine weitere Untersuchung bezog sich auf den prognostischen Wert der Entwicklungsprüfungen bei Schulneulingen. 242 auffällige Schulneulinge, die im 1. Semester des Schuljahres 1952/53 getestet worden waren, wurden in ihrer Schulentwicklung verfolgt, um Klarheit über die Richtigkeit der Beurteilung auf längere Sicht zu gewinnen. In 195 Fällen waren die Ratschläge der Schulpsychologischen Beratungsstelle befolgt worden. Von diesen erwies sich die Beratung in 168 Fällen als richtig. In 24 Fällen war eine zu günstige, in 3 Fällen eine zu ungünstige Prognose gestellt worden. Bei 47 Kindern waren die Empfehlungen der Beratungsstelle nicht berücksichtigt worden. Aus der bisherigen Entwicklung dieser Kinder läßt sich deutlich erkennen, daß sich das Nichtbefolgen der gegebenen Ratschläge in 34 Fällen eindeutig zuungunsten der Kinder ausgewirkt hat. In 102 Fällen wurde somit unter Berücksichtigung des Testergebnisses und der anamnestischen Gegebenheiten

ein Gutachten abgegeben, das die Entwicklung der Kinder auch auf längere Sicht richtig einschätzt. Aus den verhältnismäßig wenigen Fehlbeurteilungen konnten wichtige Erfahrungen für die weitere Arbeit abgeleitet werden. Es zeigt sich nämlich, daß solche Fehlbeurteilungen hauptsächlich bei neurotisch Blokierten und bei lagasthenischen Normalbegabten vorkamen. Die Kindergruppe wird bis zum Ende ihrer Volksschulzeit weiterverfolgt werden. Eine Publikation dieser Untersuchung ist in Aussicht genommen.

Auch die Schulbewährung jener 500 Schulneulinge, die am Beginn des Schuljahres 1952/53 mit dem Münchner Schulreife-Gruppentest geprüft wurden, wurde weiter verfolgt, um Klarheit über den prognostischen Wert von Schulreifegruppenuntersuchungen zu gewinnen.

Um eine objektive Basis zur Beurteilung der Hauptschulreife und für die Einweisung in den 1. oder 2. Klassenzug zu gewinnen, wurde ein Gruppentest entwickelt und mit 500 Kindern der 4. Klassen im 4. Inspektionsbezirk versuchsweise durchgeführt. Er ist noch nicht ausgewertet.

Eine weitere Untersuchung ist im Gange über die schulische Entwicklung frühgeborener Kinder. Dazu wurden als Vorarbeit in den Wiener Gebärkliniken alle Frühgeborenen des Jahrganges 1946 erhoben und an den Schulen so weit als möglich ausfindig gemacht.

Immer klarer und erschreckender drängen sich uns die Erkenntnisse über die verheerenden Entwicklungsschäden durch Frühverwahrlosung in Anstalten auf. Eine Untersuchung über die Entwicklung von Kindern, die in den ersten Lebensjahren von den Müttern getrennt und in Anstalten erzogen wurden, wo sie zumeist nicht vor dem 4. Lebensjahr sprechen lernten, ist im Gange.

DIE SCHULPSYCHOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE
BEIM STADTSCHULAMT KARLSRUHE.

Die Schulpsychologische Beratungsstelle wurde im Jahre 1953 errichtet. Der Schulpsychologe ist dem Stadtschulamte unterstellt. Sein Dienstsitz ist im Staatlichen Gesundheitsamt. Hilfspersonal steht nicht zur Verfügung. Die Zahl der Schulkinder beträgt im Bereich des Stadtschulamtes 19 000.

Die Dienstanweisung für den Schulpsychologen, die sich weitgehend an die Mannheimer mit ihrer langen Tradition anlehnt, umreißt die Aufgaben in folgender Weise : " Der Schulpsychologe steht Lehrern, Eltern, Schülern und Behörden zur Beratung in Fragen aus dem Bereich seiner Tätigkeit zur Verfügung. Er übt seine Tätigkeit in enger Verbindung mit dem Gesundheits- und Jugendamt aus. Die Heilbehandlung psychisch anfälliger Kinder gehört nicht zu den Aufgaben des Schulpsychologen. Die Aufgabengebiete des Schulpsychologen gruppieren sich um Erziehungsberatung und um Schülerauslese (Begabungsdifferenzierung). Im einzelnen umfassen sie :

1. Überprüfung der Einzelfälle bei Leistungsmängeln,
2. Beratung bei besonderen Erziehungsschwierigkeiten,
3. Feststellung der Schulreife bei jenen Kindern, deren Reife in Frage gestellt wird.
4. Vorschläge zu geeigneter pädagogischer oder heilpädagogischer Behandlung von Schülern,
5. Eignungsuntersuchungen im Einzelfall beim Übergang in
 - a) die Sprach- bzw. Werkabteilung der V. Klasse,
 - b) die Höheren Schulen,
 - c) den künftigen Beruf,
6. in Verbindung mit dem Stadtschulamt Besprechungen und Arbeitstagungen mit der Lehrerschaft."

Es ist klar, daß eine neue Stelle ohne Tradition ihr Gesicht nicht nur von einer Dienstanweisung her bekommt, sondern auch von dem Menschen, der sie aus dem Bereiche der geistigen Gebilde in die Wirklichkeit dieser Welt umsetzt. Ich begegnete Problemen, die mir vorher weder im Studium noch in der praktischen Arbeit zur Lösung aufgegeben waren. Erschwerend kam hinzu, daß diese Stelle - aus örtlichen Gründen bedingt - sehr schnell, fast über Nacht, errichtet worden ist, sodaß die Öffentlichkeit, einschließlich der Lehrerschaft, plötzlich vor einer vollendeten Tatsache stand, deren Wesen erst noch abzutasten war. Diese Anfangsschwierigkeiten sind längst überwunden. Der Schulpsychologe und seine Beratungsstelle sind ein Faktum, zu dem man mit der Zeit immer mehr ein positives Verhältnis gefunden hat. Schon im Tätigkeitsbericht 1955/56 konnte ich feststellen : " Der Kontakt mit der Schule wurde gefestigt. Auch Schulen, die sich der Arbeit des Schulpsychologen gegenüber seither noch reserviert verhielten, haben inzwischen von sich aus den Kontakt aufgenommen. Gleiches kann von den Lehrkräften gesagt werden. Es hat sich gelohnt, daß der Schulpsychologe sich keiner Lehrkraft aufgedrängt hat, sondern nur zur Hilfe bereit stand für diejenigen, die seine Hilfe in Anspruch nehmen wollten. Es war zu erwarten, daß einige gut gelungene Arbeiten genügen würden, um auch das Vertrauen reservierter Lehrkräfte zu gewinnen. Da der Schulpsychologe sich nie ein - wenn auch noch so getarntes - Aufsichtsrecht angemahnt hat und auch im Gespräch mit den Eltern sich nie zur Partei gegen den Lehrer machen läßt, so kann gesagt werden, daß er in den Schulen immer gern gesehen und bei Schwierigkeiten zu Rate gezogen wird." In Karlsruhe ging es so, wie Hans J. Nerup es von Frederiksberg berichtet.

Die Jahresarbeit des Schulpsychologen kann eingeteilt werden in Stoßarbeiten und Dauerarbeiten.

Die Stoßarbeiten : Im Laufe der vierjährigen Tätigkeit haben sich regelmäßig zu bestimmten Zeiten wiederkehrende Stoßarbeiten herausgeformt. Dazu gehören z.B. v o r Ostern die Mitwirkung bei der Untersuchung der "Voreinschuler" und n a c h Ostern bei den Schulreifeuntersuchungen. Auf diesen Gebieten arbeiten Schularztstelle und Schulpsychologische Beratungsstelle seit Jahren in vorbildlicher Weise zusammen. Die Ergebnisse sind erfreulich. Ostern 1955 wurden 435 Kinder = 15,5% der Schulneulinge wegen ungenügender körperlicher oder (und) seelischer Unreife zurückgestellt. Ostern 1956 waren es 491 Kinder = 18,6%. Der Schularzt, Medizinrat Dr. Hartmann, konnte in einem Bericht feststellen : " Die ärztlichen Untersuchungsbefunde wurden durch die psychologische Prüfung unterbaut. Der Erfolg dieser Arbeit läßt sich im pädagogischen Bereich dadurch ablesen, daß durch die Reinigung der Anfängerklassen von Schulunreifen ein besserer Unterrichtserfolg erzielt werden kann und die Klasse in ihrer Leistungsbreite homogener ist. Ganz deutlich zeigt sich das Positivum der Auslese in den Repetenzahlen zu Ende des 1. Schuljahres, die von durchschnittlich 10% auf unter 5% gesunken sind.

Die für die schulischen Belange aufgeschlossene Stadtverwaltung hat für die zurückgestellten Kinder im Herbst 56 einen Schulkindergarten errichtet. Ein zweiter wird zur Zeit vorbereitet. Da an Hand unserer Statistik nachweisbar ist, daß zwei Drittel der schulunreifen Kinder zwischen dem 1.1. und dem 15.4. geboren sind, so ist das Sta dtschulam t sehr bemüht zu erreichen, daß der Stichtag für die Einschulung auf den 31.12. festgesetzt wird.

Auch das "Zeugnisfieber" im Herbst und vor Ostern sowie die Zeiten, in denen die Übergänge zu den Höheren Schulen und in die "Schule des Lebens" beraten werden, lösen eine starke, besonders von den Eltern ausgehende Stoßarbeit aus. Wenn die Lehrkräfte in den Wochen vor den Zeugnissen die Eltern auf eine Leistungsverschlechterung ihrer Kinder hinweisen müssen oder schwere Berufsfragen, die ja immer Lebensfragen sind, zu entscheiden sind, so sind beide, die Lehrer und die Eltern, froh, daß die Sache mit einer fachlichen Instanz besprochen werden kann. Auch Eltern, die sonst einem erzieherischen Gespräch nicht zugänglich sind, werden aufgeschlossen, wenn sich die häuslichen Schwierigkeiten, was ja meist der Fall ist, sich in Schul- und Leistungsschwierigkeiten auswirken.

Die Dauerarbeiten : Neben den Stoßarbeiten gibt es andere, die das ganze Jahr hindurch anfallen. Dazu gehört die Beratung der Eltern, der Kinder, der Lehrer und der verschiedenen Behörden. Diese Tätigkeit hat immer mehr zugenommen. Während ursprünglich nur zwei Beratungstage in der Woche vorgesehen waren - die anderen sollten zu Schulbesuchen und schriftlichen Arbeiten verwendet werden - so erwies es sich im vergangenen Jahre als notwendig, fünf Wochentage dafür zu benützen. Die Vormittage dienten meist für die Erstbesprechungen, die im allgemeinen zwei Stunden beanspruchen, psychologischen Untersuchungen, die oft zusätzliche Einbestellungen erfordern, für die Ausarbeitung der Gutachten, von denen die Schule zur Einsicht für den Klassenlehrer jeweils einen Durchschlag erhält usw., während die Nachmittage für die pädagogische Betreuung jener Kinder verwendet werden, die nicht an die kommunalen oder privaten Betreuungsstellen weitergeleitet werden konnten. Im ganzen fanden im Schuljahr 1956/57 1008 Beratungen und Betreuungen statt. (1955/56 : 667). Leider mußte für die vermehrte Beratung, die nicht vermieden werden konnte, Zeit gewonnen werden durch die Verminderung der Zahl der viel Zeit beanspruchenden Schulbesuche. Es zeigt sich eben immer mehr, daß die Relation Schulpsychologe : Schülerzahl viel günstiger gestaltet werden muß. (Karlsruhe hat 42 Schulabteilungen). Die Mannigfaltigkeit der Beratungsthemen wie : Schulanfangsschwierigkeiten, Linkshändertum, Lese-Rechtschreibe- und Rechenschwäche, charakterologische Dissonanzen zwischen Schüler und Lehrer,

entwicklungspsychologische Schwierigkeiten, zwangsmäßige und freiwillige Repetition, Notwendigkeit oder Ratsamkeit der Hilfsschule, schuldisziplinare und häusliche Schwierigkeiten usw. kennt jeder, der in der schulpsychologischen Arbeit steht.

Immer mehr bemühen sich die Schulen und die Elternbeiräte, den Elternabenden ein Gesicht zu geben durch Themen, die über das rein Schultechnische und Schulpraktische hinausgehen. Da kaum finanzielle Mittel zu diesem Zwecke zur Verfügung stehen, um Referenten zu bezahlen, so liegt es nahe, auf den Schulpsychologen zurückzugreifen. Ich habe im vergangenen Schuljahr in mehreren Schulen über die Themen gesprochen: Das Kind in der ersten und zweiten Klasse; Flegel und Backfisch in Schule und Elternhaus; Wie sag ich's meinem Kinde? (Zusammen mit einem Arzte). In Abschlußklassen übernahm ich auf Bitten der Klassenlehrer die Einführung der jungen Menschen in das Wissen um die geschlechtlichen Dinge. In den zwei 9. Schulklassen unterrichtete ich eine Wochenstunde über "Fragen, die das Leben stellt". *3 Zur vorbeugenden Arbeit gehören auch die Vorträge psychologisch-pädagogischen Inhaltes in Vereinen, Elternabenden von Jugendgruppen, in der Volkshochschule, in der Schulpraktischen Arbeitsgemeinschaft sowie in Lehrer- und Rektorenkonferenzen. Im ganzen wurden 1956/57 von mir in Karlsruhe und außerhalb 74 Vorträge gehalten.

Schließlich soll noch erwähnt werden, daß auch andere Behörden um meine Mitarbeit bitten, z.B. die Gerichte als Sachverständiger zur Begutachtung der Glaubwürdigkeit von Kindern oder die Stadtverwaltung selbst, die mich in die Kommission zur Auswahl des Beamtennachwuchses berufen hat.

Ich kann feststellen, daß die Stadtverwaltung bemüht ist, für die Beratungsstelle und für mich selbst günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen und immer viel Verständnis gezeigt hat.

Auch das Oberschulamt hat an der Entwicklung der schulpsychologischen Arbeit im Regierungsbezirk Nordbaden (außer Karlsruhe in Mannheim, Heidelberg und Pforzheim) regen Anteil genommen.

Die Unterstellung der Beratungsstelle unter das Stadtschulamt behindert keineswegs die Arbeit, sondern kann sie vielmehr erleichtern. Wer sowohl in der Erziehungsberatung und auch als Schulpsychologe gearbeitet hat bzw. arbeitet, weiß, daß die Schulpsychologische Beratungsstelle einmal ganz spezifische Aufgaben, die von einer anderen Stelle nicht in gleicher Weise erfüllt werden können, und ferner den großen Vorzug hat, daß sie "eine schulnahe und schülernahe Einrichtung ist. Der Schulpsychologe als Mitglied des Schulamtes gehört mit zum Schulbereich. Dadurch kann die Verbindung des Beraters sowohl mit den Lehrern wie auch mit den Schülern eng gestaltet werden. Der Lehrer hat nicht das Gefühl, mit einer schulfremden und schulunerfahrenen Beratungsstelle arbeiten zu müssen. Der Schulpsychologe kann ungehindert die Schulen aufsuchen, kann somit auch die Kinder im Klassenverbande beobachten. Durch die enge Verbindung mit der Schule kommt der Schulpsychologe nicht erst dann an die Kinder heran, wenn diese in beträchtlichem Maße erziehungsschwierig oder gar kriminell und straffällig geworden sind. Bei einer guten Verbindung zwischen Schulpsychologe und Schule können Auffälligkeiten im kindlichen Verhalten schon in den Anfangszuständen erkannt und angegangen werden. Aus diesem Grunde und erst recht in Hinsicht auf die spezifisch schulpsychologischen Aufgabenbereiche sind schulpsychologische Beratungsstellen auch in den Städten notwendig, die schon Erziehungsberatungsstellen besitzen." (Meine Antwort auf eine Anfrage des Deutschen Städtetages). Andererseits können und wollen Schulpsychologische Beratungsstellen die Erziehungsberatungsstellen nicht ersetzen. Jeder Schulpsychologe begegnet im flutenden Le-

ben der Schule so vieler Erziehungsnot, die nach Hilfe ruft, die er selbst in dieser Zahl und auch auf Grund seines beschränkten Auftrages in dieser Art nicht zu leisten vermag. Die schulpsychologische Arbeit macht die Erziehungsberatung nicht überflüssig, sondern fordert diese, wo sie nicht besteht, und hebt deren Bedeutung in ein noch helleres Licht.

*

- 1.) Hartmann-Ell, der Schulanfänger, in : Lebenstüchtige Jugend, Richard Tries Verlag, Freiburg im Brsg. 1955
- 2.) Ell, Ist unser Kind schulreif ? Klett Verlag, Stuttgart
- 3.) Siehe : Ell, Zwischen Zwölf und Achtzehn, Limpert Verlag, Frankfurt 1956

Schulpsychologe
Ernst E l l
Karlsruhe

Beitrag zu dem Aufsatz vom Koll. Bahn und der Erwiderung vom Koll.
Simeonit zu dem Thema "Situation des Schulanfängers"

Zur Diskussion des Themas möchte ich ebenfalls beitragen, da ich mich jahrelang speziell mit diesem Thema beschäftigt, darüber veröffentlicht und u. W. das erste Mal den "Übergang" systematisch untersucht habe.

Die Anpassung von Schulneulingen einer weniggegliederten Landschule,
Dissertation Braunschweig 1947

Eine sozialpsychologische Untersuchung an Schulanfängern,
Zsch. Psychologische Beiträge 1954

Zur Entstehung von Konflikten, Krisen und Neurosen bei Schulanfängern,
Zsch. für Kinderpsychologie 1953

Neuere Forschungen zur Psychologie des Schulneulings,
Zsch. Pädagogik Berlin 1948

Das Landkind als Schulneuling,
Zsch. Neue Landschule Stuttgart 1951

Ich darf hier nur noch einmal in Kürze die Ergebnisse meiner Untersuchungen (auf Grund von systematischen und differenzierten Fallstudien) mitteilen. (Methoden: ärztliche Untersuchung, Lebenslauf- und Schicksalsanalyse der frühen Kindheit, Reihenbeobachtungen über die ersten 30 Schultage, psychologische Schulreifeuntersuchungen, Studium des familiären Milieus, Studium des Verhaltens außerhalb der Schulzeit, Besprechungen mit den Eltern). Die Ergebnisse stellen meines Erachtens einen Kompromiß der zum Teil gegensätzlichen Meinungen o. g. Kollegen dar.

Alle Beobachtungskinder gerieten beim Eintritt in die Schule in Konflikte mit der neuen Umwelt, die mehr oder minder zu "Krisen" führten. Im Durchschnitt war unter 6 Schulanfängern nur einer, dem die Lösung des Konfliktes nicht gelang, bei dem es zu einer latenten Krise und damit zu einer Nicht-einordnung und -anpassung kam. Bei den anderen 5 Kindern war die Anpassung erfolgreich, indem die neue Umwelt zur persönlichen Lebenswelt gestaltet oder in die bisherige Lebenswelt so eingebaut wurde, daß es nicht zu einem Bruch in der persönlichen Entwicklung kam, sondern zu einem fortschreitenden Aufbau der Persönlichkeit in einer erweiterten Lebenswelt.

Für die meisten der beobachteten Kinder waren die Konflikte offenbar nicht schwer zu überwinden; die Krise war verhältnismäßig leicht und dauerte im Durchschnitt nur kurze Zeit, beginnend am 2./3. Tag und endend vom 6. bis 9. Wo besondere Mängel oder Umweltkonflikte des Kindes die Krise verstärkten oder komplizierten, trat das durch diese Komplikationen bedingte kritische Verhalten oft bereits am 1. Tag auf und zog sich über bedeutend längere Zeit hin.

Die Schwierigkeiten in der Anpassung werden schneller überwunden, wenn das Zusammenleben mit den Geschwistern, die bereits die Schule besuchen, das Hineinwachsen in die Schulsituation erleichtert.

Kinder, die aus einem harmonischen Familienleben kommen, ordnen sich schneller ein und haben weniger Schwierigkeiten.

Ein 7-jähriges Kind hat weniger Anpassungsschwierigkeiten als ein 6-jähriges oder ein noch jüngeres.

X Als sehr wichtig erwies sich die Intelligenz. Das Entscheidende für Erfolg oder Nichterfolg in der Auseinandersetzung mit der "Schule" ist wohl die Anpassung an die geistigen Forderungen. In Bezug auf diesen Milieufaktor traten die ersten Konflikte auf. Gelingt die Bewältigung der geistigen Forderungen, so folgt auch in der Auseinandersetzung mit Lehrern und Mitschülern kaum noch ein Konflikt; gelingt sie nicht, so kann es zum Mißerfolg im gesamten Anpassungsprozeß kommen: die geistigen Forderungen werden abgelehnt und damit auch der Lehrer als der am meisten Fordernde; man verzichtet, isoliert sich und wird von den Mitschülern als Außenseiter betrachtet.

Verstärkende Momente für Konflikte und Krisen können sein:

1. Unerfüllte "Schulsehnsucht". Im Laufe der ersten Schultage merkt das Kind, daß man mühsam arbeiten muß, wenn man das "lernen" will, was die Erwachsenen schon "können". Ihm wird der Unterschied zwischen den Erwartungen und Vorstellungen von der Schule und der tatsächlichen "Lage" bewußt. Es spürt seine eigenen Mängel in der Bewältigung der geistigen Forderungen.

2. Mangelhafte körperliche Konstitution (allgemeine Schwäche, entwicklungsbedingte "Hervorsität") - Intelligenzmangel - Konzentrationschwäche - ortsfremder Dialekt - mangelhafte Sprech- und Ausdrucksweise - im häuslichen Milieu: Familienkonstellation, Stellung in der Geschwisterreihe (einziges oder jüngstes Kind, "Kronsohn", "Hesthäkchen") Kinder mit unverarbeiteten und belastenden Traumata, - Flüchtlingsgeschicksal, Notwohnung, getrennt lebende Eltern, unharmnisches Verhältnis der Eltern zueinander, schlechte wirtschaftliche Verhältnisse, mangelhafter Erziehungswille der Eltern, vernachlässigter äußerer Pflegezustand, Mangel an Schulutensilien.

Die Krise überwindende Momente können sein: Schulwille des Kindes, geistige Begabung, Vertrauen zum Lehrer; Erziehungs- und Schulwille der Eltern; Förderung durch schulpflichtige Geschwister; Sitznachbarschaft mit vertrauten und bekannten Kindern.

Körperliche Auswirkungen einer Anpassungskrise können sein: Unruhiger Schlaf, kürzerer Schlaf, vermehrtes Schlafbedürfnis, Appetitwinderung, körperliches Unwohlsein (Kopfschmerzen, Leibscherzen), Gewichtsabnahme.

Die Einstellung zur Schule ist vom ersten Tag an vorherrschend positiv. Es treten nur wenige negative Verhaltensweisen auf, und hier fast ausschließlich nur bei der Auseinandersetzung mit den geistigen Forderungen.

In meiner Dissertation habe ich u. a. auch einen historischen Abriss über die bisherigen Ansätze, Methoden usw. zur psychologischen Forschung über den Schulanfänger gegeben.

Zum Schluß noch einige Anmerkungen:

zu Bah 2:

1. Die Schulanfänger in Reifegruppen einzuteilen, ist erstmalig ein Forschungsbefund von Wilfried Zeller, einem Berliner Schularzt ("Der erste Gestaltwandel des Kindes", Leipzig 1936; neuerdings verarbeitet in seinem Buch "Konstitution und Entwicklung", Göttingen 1951). Auf Grund seiner Untersuchungen hat Hildegard Ketscher "Die seelischen Veränderungen des Kindes beim 1. Gestaltwandel" (Leipzig 1936) untersucht. Leider erwähnt Kern in seinem Buch "Sitzbleiberehend und Schulreife" diese beiden Autoren nicht. - Nebenbei ist auch Kerns sog. "Grundleistungstest" nach meinen Erfahrungen (als Erstjahrslehrer als Schulreife-test (mit 4 Aufgaben!) nur mit größter Vorsicht zu verwenden. In der Handhabung dieses Testes durch psychologisch un- erfahrene Lehrer sind beispielsweise ein großer Teil der Schulanfänger (der letzten Jahre) falsch und geradezu "diffamierend" eingestuft worden.

2. Die Individualisierung im Unterricht ist eine vielschichtige und schwierige Aufgabe. Ich warne (aus langer Erfahrung als Einklassen-, Land- und Stadtschullehrer) davor, das Problem allein durch angepaßte Arbeitsmittel lösen zu wollen. Es wird nachgerade ein beinahe unverantwortlicher "Kult" mit den Arbeitsmitteln getrieben. (Übrigens auch keine Entdeckung neuester Schulreformer, man lese zu den "Arbeitsmitteln" bei den großen pädagogischen Aufklärern des 19. Jahrh. nach.)

zu Simoneit:

Ich möchte doch (nach den Ergebnissen meiner Untersuchungen) glauben daß das vollendete 7. Lebensjahr das angepaßte Alter für den Schuleintritt ist. Hirnphysiologische Untersuchungen haben zudem ergeben, daß im Durchschnitt erst mit Vollendung des 7. Lebensjahres das Keencephalon ausgewachsen ist; (erst dann kann sich - nach der Schichtenlehre - erst eigentlich "Persönlichkeit" entwickeln). Erch schreibt schon in der 1. Aufl. seiner "Psychologie des Grundschulkindees", daß mit Beginn des 8. Lebensjahres das Kind erst eigentlich in erhöhtem Maße schulreif wird, indem es z.B. dann richtig fähig wird, für die Dauer seine Aufmerksamkeit einem bestimmten Gegenstand oder einer Forderung zuzuwenden. (Vergl. auch in diesem Zusammenhang H. Kirchhoff "Zur Phänomenologie und Entwicklung der Konzentration")

2. Koll. Simoneit hat recht: man soll keine Schwierigkeiten sehen, wo keine oder nur geringe sind. Durch "Organisation" u. "Methode" kann manche evtl. Schwierigkeit behoben oder gemildert werden, aber die Lehrerpersönlichkeit ist und bleibt das Entscheidende. (Wenn er ein "rechter" Lehrer ist, würde es ihm auch beispielsweise mit der uralten Buchstabiermethode gelingen, Erfolge zu erzielen, und seelische Konflikte bei seinen Schülern zu vermeiden, selbst wenn der "kleine Geist" dabei nun wirklich in unpsychologischer Weise "strapaziert" würde).

ges. Richard G. E. Müller

ZRH. Kirchoffs "Phänomenologie und Entwicklung der Konzentration"

Ich sehe (in Anlehnung an Kirchoffs Gedanken) in der Konzentrationsfähigkeit eine Intelligenzfunktion, die ebenso wie jede andere Intelligenzfunktion mehr oder weniger zwar - nach dem Grad der Zuverlässigkeit und dem Ablauf - anlagemäßig vorgezeichnet sein kann, die sich aber im Laufe der Lebensverwirklichung, d.h. der Umweltberührung und Lebensbewältigung, quantitativ und auch qualitativ verändert.

Quantitativ nimmt die Konzentrationsfähigkeit ohne Zweifel in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung zu; durch Übung, Willensschulung und sittliche Forderungen der Gemeinschaft (- etwa das man seine Pflicht tun muß, oder daß die Arbeit in der Schule als notwendig zur Bildung der eigenen Person anerkannt wird -) kann die Dauer der Sammlung auf die geistige Eroberung eines Gegenstandes oder die ununterbrochene Erledigung einer Arbeit oder einer Aufgabe bis zu ihrem Zielablauf noch erhöht werden. Es ist aber ganz sicher, daß die Dauer der Sammlung entscheidend auch abhängig ist von dem Grad und dem Entwicklungsstand der Einsichtsfähigkeit (einem Kennzeichen gereifter Persönlichkeit).

Wenn ich von qualitativer Veränderung der Konzentration spreche, so meine ich damit 1. die Veränderung in der Wahl der Objekte, 2. die Veränderung nach der Breite und 3. die Veränderung nach der Intensität des konzentrativen Einsatzes.

1. In der Veränderung der Objektwahl wird sichtbar, daß hier die Interessen maßgeblich das Objekt bestimmen. Man sind die Forschungsergebnisse über Wachstum und Wandel der Interessen bei Kindern und Jugendlichen bisher noch dürftig, aber wir wissen mit Sicherheit, daß die Kinder im gleichen Alter nicht die gleichen Interessen haben, daß keine Konstanz der Interessen festzustellen ist, daß die Interessenverfestigung durchaus noch nicht in der Pubertät oder Adoleszenz eintreten braucht. Deshalb steht der psychologisch eingestellte Lehrer vor der sorgenvollen Frage, wie er die divergierenden Interessen seiner Schüler im Unterricht so berücksichtigen könne, daß alle "konzentriert", d.h. "bei der Sache" sind. Das ist in praxi kaum zu verwirklichen. (Kretschmanns "freier Gesamtunterricht" z. B. suchte die Lösung dieses Problems dadurch näher zu kommen, daß er die seine Schüler interessierenden Fragen, Stoffe und Fächer nacheinander im Unterricht behandelte).

2. Die Veränderung nach der Breite besagt, daß die Konzentrationsbedingungen sich mit zunehmender Interessenverfestigung auf einige wenige Objekte einengen (- im wahren Bedeutungsgehalt des Wortes "Konzentration" -), die nach ihrem immanenten Bildungsgehalt einseitig bevorzugt werden (vgl. Sprangers "Lebensformen", vgl. auch den Begriff von Lersch "Anszutungscharakter"). Die Einengung nach der Breite, d.h. auf Objekte von ganz bestimmten, qualitativ einheitlichen Charakter bedingt andererseits

3. eine Veränderung nach der Tiefe, nach der Intensität. Die bevorzugten Objekte werden besonders intensiv überdacht und bearbeitet.

Bei diesen Objekten ist die Konzentrationsfähigkeit dann ausdauernd, während bei anderen Objekten, selbst wenn sie bedrängend auf das Objekt zukommen, eine ausgesprochene Konzentrationschwäche sichtbar wird ("zerstreuter Professor").

Es kann vermutet werden, daß das "hobby" heute mehr denn je als ein Schutz gegen die Reizüberschwemmung gesucht und empfunden wird. Diese Überschwemmung zehrt an dem psychischen Energiepotential, und die Grenze der Ermüdung und Übermüdung wird eher erreicht. Hier zeigt sich an, daß zur Abklärung des Problems "Konzentrationschwäche" auch Untersuchungen über die physiologische Ermüdung bei konzentrativer geistiger Arbeit notwendig sind. (Wertvolle Anregungen hierzu hat H. von Bracken gegeben).

Einer genaueren Untersuchung bedarf es ebenfalls, inwiefern ^{und} in welchem Maße etwa bei neurotischen und depressiven Intelligenzhemmungen auch die Konzentrationsfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen wird (wenn wir, wie eingangs erwähnt, sie als eine Intelligenzfunktion ansehen müssen).

gez. Richard G. E. Müller

Otto Engelmayr: Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe

Die Psychologie in der Erziehungsarbeit von Schule,
Heim und Haus. Ehrenwirth Verlag. München 1956.
432 Seiten mit 21 Abbildungen. Halbleinen DM 16,80

"Alles Helfen geht mit Verstehen an". Dieser Satz des Verfassers, der in weiten Kreisen der Lehrerschaft durch seine "Kleine Psychologie für den Schulalltag" bekannt geworden ist, könnte über dem ganzen Lehr- und Handbuch stehen, das er jetzt vorlegt. Um es vorweg zu nehmen, dieses Werk hätte einen anspruchsvolleren Titel verdient! Es ist ein Meilenstein der deutschen Pädagogik mitten in neubeackertem Land.

In jeder Hinsicht aktuell und auf dem neuesten Stand der weitverbreiteten Forschung, gibt Engelmayr nach einer alles Wesentliche zusammenstellenden Übersicht über die gesunde und gestörte Persönlichkeitsentwicklung des reifenden Menschen, im zweiten Hauptteil dem Lehrer kritische Wegweisung für die pädagogische Arbeit am Charakter und wendet sich dann den Sorgenkindern der Klasse zu. In dem letzten Hauptteil wird der Leser nicht nur mit den sozialpsychologischen Phänomenen in der Schulklasse und im Heim vertraut gemacht, sondern er erhält auch von hier Hilfen zum besseren Verstehen seiner Kinder und seiner eigenen heutigen Situation als Lehrer und Erzieher.

Wir dürfen dem Verfasser besonders für den Mut dankbar sein, mit dem er aus seiner psychologischen und soziologischen Sicht so ernste Probleme wie Autorität, Zucht, Freiheit und Führung abhandelt. Dabei zeigt er die von ihm auch für den Lehrer geforderte Objektivität und Nüchternheit in vorbildlicher Weise. Der Lehrer spürt in jeder Zeile, daß ein vortrefflicher Kenner der Schulwirklichkeit 1956 zu ihm spricht und ihm hilft, sie zu meistern.

Es dürfte gut sein, die Klagen über Leistungsrückgang und Andersartigkeit unserer Jugend nicht nur resignierend zur Kenntnis zu nehmen, sondern mit Engelmayr festzustellen, daß die Schule nur so tut, als habe sich nichts geändert. Dem Wachsen ist in der Schule heute nur wenig Reifung beschieden, weil die Hast auch in die Klasse eingedrungen ist. Die Schule mißachtet wie das Elternhaus die natürliche Rhythmik des kindlichen Kräftehaushalts, und der Unterricht ist einseitig auf die intellektuelle Anspannung des aufnehmenden Lernens angelegt. Die Selbstregulierung des Kindes ist auch in der Schule gestört und damit die gesunde Abführung motorischer Dränge. Die vielbeklagte Konzentrationschwäche hat hier eine ihrer Wurzeln. Da helfen aber keine neuroseauslastischen Auffassungen vom Wesen des Kindes und keine ideologischen schwärmerischen Freiheitsbegriffe, noch eine Erziehung vom Kinde aus und des Wachsenlassens, die den Verlust der prägenden Kräfte und Schwächung der Zuchtformen Schule und Familie zur Folge hatten. "Die Gegenwartslage der Schule ist nicht durch didaktische Reformgesichtspunkte bestimmt, sondern muß durch psychohygienische Maßnahmen beherrscht werden.... Es geht in einer Zeit ernster körperlicher und seelischer Schäden... um die Organisation der Schule nach den Bedingungen des gesunden Lernens, Arbeitens, Leistens und körperlich-seelischen Wachsens!" Der wohlangepaßte Mensch ist eine zentrale Zielsetzung dieser Schule. Zu dieser Zielsetzung paßt auch die Forderung an den Lehrer: "Vor allem sei ein ganzer, wesenhafter Mensch und wisse das Menschliche im Kinde anzusprechen!" Damit ist erneut die Schlüsselstellung der Lehrerpersönlichkeit in allem, was in der Schule geschieht, ins rechte Licht gerückt.

Der Verfasser beschreibt zahlreiche Fehlformen schlecht angepaßter Kinder und beleuchtet die Hintergründe, die auch in der Person des

Lehrers liegen liegen können. Er schreitet unsere kulturelle und soziologische Lage ab und gibt dem Lehrer auch das Handwerkzeug zur Erhellung der Situation der Klasse und des Einzelkindes. Soziogramm, Anamnese, Exploration, Tests, Analyse der Kinderzeichnungen und der Kinderaufsätze werden durchgesprochen und praktikabel angeboten. Dieser Teil ist vor allem für die Beratungslehrer und Schuljugendberater, wie sie jetzt in verschiedenen deutschen Ländern ausgebildet werden, gedacht, bietet aber allen Lehrern und Erziehern wertvolle Hinweise und Anregungen für eine fruchtbarere Arbeit.

Immer wieder münden die einzelnen Abschnitte des Buches in wertvolle Ratschläge. Klare und anschauliche Tafeln und zahlreiche, den einzelnen Kapiteln zugeordnete Literaturhinweise, die nur die wirklich zugängliche deutschsprachliche Literatur auswählen, kennzeichnen das Werk als ausgezeichnetes Lehr- und Handbuch. Dabei hält sich der Verfasser lieber an Fakten, die durch Experiment und Erfahrung belegt sind, als an Theorien und Philosophien. Wenn die Arbeit dennoch geschlossen und rund ist, so spricht daraus, wie sehr das Helfen der Mittelpunkt in der Zielsetzung dieses Buches ist.

6. 6. 56

Schulpsychologe Dr. Hans Kirchhoff
Dienststelle Schülerhilfe
Hamburg 13, Bundesstraße 88

Übersetzung aus dem Amerikanischen von Ursula Saar, Berlin 1955
Rembrandt Verlag. 514 Seiten. DM 22,80 (kart.) DM 26,80 (Leinen).

Diese erste deutsche Übersetzung eines amerikanischen Lehrbuches der Sozialpsychologie kam auf Veranlassung des verstorbenen Oswald Kroh zustande, der die Herausgabe noch erlebte. Sie ist ein neuer Beweis für die große Aufgeschlossenheit, mit der Kroh alle modernen Ansätze der Psychologie verfolgte und zeigt, wie sehr er bemüht war, der deutschen Psychologie auch wertvolle Anregungen des Auslandes zu vermitteln.

In der Tat hat die Sozialpsychologie in den Vereinigten Staaten eine breite Fülle von Forschungsergebnissen in den 50 Jahren ihres Wirkens geführt, die hier von den Autoren, die selbst daran beteiligt waren, gesichtet und zusammengefaßt vorgelegt werden. Beim Studium dieses umfangreichen Werkes wird deutlich, daß der Boden gerade in den USA für einen solchen Forschungsansatz ungemein günstig war und von den inner-amerikanischen Fragestellungen geradezu herausgefordert wurde. Das Zusammenleben so vielfältiger nationaler, religiöser und rassischer Gruppen, die amerikanische Wirtschaftsstruktur mit ihren konkurrierenden Institutionen, die es verstand, einen ganz bestimmten Menschentyp zu formen und nicht zuletzt der Hintergrund der beiden Kriege sowie der Ausgriff der amerikanischen Politik über den amerikanischen Kontinent hinaus, stellten die Aufgaben, die unter solchen bedeutsamen Aspekten mit den entsprechenden Mitteln durchgeführt werden konnten.

Bei aller, zum Teil verblüffender Objektivität wird aber auch die u.s. amerikanische Mentalität sichtbar. Man geht in die Welt, besucht und beobachtet Völker aller Kulturstufen, nicht ohne daraus Folgerungen für die eigenen Probleme zu ziehen. Viele dieser Probleme sind aber auch die unserigen, und so sind oder werden die weltweiten Forschungsergebnisse der amerikanischen Sozialpsychologie auch für uns bedeutungsvoll.

Die sog. Tiefenpsychologie verläßt auch bei uns immer mehr ihren individualpsychologischen Ansatz und die Neurosen werden immer mehr als Fehlverhalten auf dem sozialen Hintergrund gesehen. Daß gerade hier Adlers Lehren hier fruchtbar werden, zeigen die breiten Kapitel über die Frustration, über die Marginality, über Motivationen, Rollen und Attitüden. Es überrascht, wie sehr die Psychologie der Wahrnehmung und der gestaltpsychologische Ansatz in die amerikanischen Sozialpsychologie eingegangen sind. Aber auch hier wie bei dem Faktor des Lernens dokumentiert sich die amerikanische Zielsetzung, mit psychologischen Erkenntnissen ein besseres Zusammenleben der Menschen zu erreichen.

So ist die wissenschaftstheoretische Zusammenschau nicht ganz nach unserem Geschmack. Die Arbeitshypothesen sind etwas zu sehr zweckgerichtet. Die Gliederung des Werkes folgt dem, wenn sie zunächst von der Kommunikation als dem grundlegenden sozialen Geschehen ausgeht, die "Sozialisierung" als bestimmenden Faktor menschlicher Entwicklung und Fehlentwicklung verfolgt, die Projektion des Einzelnen auf die Gruppen zu ausschließlich sieht und mit einer breiten Diskussion über Umziehungsmöglichkeiten im Hinblick auf eingefahrene Haltungen und Attitüden endet. Was aber an zahlreichen Einzelstudien unter diesen Themen zusammengetragen wird, ist so ausgezeichnet in der Form und auch in der Wiedergabe, daß es sich schon deswegen lohnt, das Werk zu studieren.

Die Übertragung ins Deutsche hat versucht, in Fußnoten auf die einschlägige deutsche Literatur hinzuweisen. Neben 339 amerikanischen

Literaturangaben stehen fast 300 deutschsprachliche Titel. Sie zeigen, daß auch der teilweise älteren deutschen Psychologie die sozialpsychologische Fragestellung nicht fremd ist. Es ist sehr reizvoll zu sehen, wie u. B. uns geläufige charakterologische und konstitutionelle Aspekte dem amerikanischen Ansatz fehlen. Hier dürfte auch wissenschaftstheoretisch die Diskussion entbrennen, für die die Übertragung des Hartleyschen Buches eine gute Diskussionsgrundlage abgeben wird. Es soll abschließend darauf hingewiesen werden, daß eine Arbeit Oswald Kroh's sich mit dem "Einfluß der gesellschaftlichen Verhältnisse auf die Charakterbildung" (Psychologische Rundschau 1949) beschäftigte.

Dr. Hans Kirchhoff
Schulpsychologe
Dienststelle Schülerhilfe
Hamburg 13, Bundesstr. 88

Nachstehend veröffentliche die Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie einen 4. Aufsatz über die Arbeit ihrer Mitglieder. Auch der Heidelberger Bericht zeigt, daß sich die schulpsychologische Arbeit aus den örtlichen Gegebenheiten unter dem Druck der seelischen Not unserer Schulkinder spezifisch entwickelt und zu eigenen Formen kommt, die nicht ohne weiteres in anderen Orten kopiert werden können. Umso nötiger ist der Erfahrungsaustausch, der in der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie gepflegt wird und wovon dieser Bericht Zeugnis ablegt.

Die Schulpsychologische Beratungsstelle beim Stadtschulamt Heidelberg

Im Jahre 1950 erhielt ich vom Stadtschulamt Heidelberg den Auftrag, neben einer zu diesem Zweck verringerten Unterrichtstätigkeit auch schulpsychologische Beratungen durchzuführen. Schon im folgenden Jahr wurde ich von allen Unterrichtsverpflichtungen befreit, um die ganze Zeit der als wichtig erkannten psychologischen Arbeit widmen zu können. Ich richtete regelmäßige Beratungsstunden ein und ließ die Eltern durch die Schulen auf diese Neueinrichtung hinweisen. Ferner begann ich mich mit den Verhältnissen der dem Stadtschulamt unterstellten 16 Schulabteilungen (nur Volksschulen) bekannt zu machen und sprach in Lehrerkonferenzen dieser Abteilungen über die Aufgaben und Ziele der neu geschaffenen Stelle.

Wenn meine Arbeit selbstverständlich den Behörden und der Schule als Institution zur Verfügung stand, so betrachtete ich es doch als wichtigste Aufgabe, dem Kinde zu dienen. An dieser Grundeinstellung hat sich in den vergangenen sechs Jahren nichts geändert, da mir immer klarer wurde, wie hilfsbedürftig das Kind doch ist in der Welt der Erwachsenen. Es sind vor allem Familie und Schule, die fast schicksalsmäßig das Leben der Kinder bestimmen. Das gilt gegenwärtig für die Schule fast noch mehr als für die Familie, da jene immer mehr Aufgaben übernehmen muß, die eigentlich der Familie zufallen sollten. Den vermehrten Aufgaben konnte sich die Schule bisher aus vielerlei Gründen noch nicht voll anpassen; und manche Schulschwierigkeiten der Kinder sind darauf zurückzuführen. Aber auch da, wo die Familie noch versucht, ihrer Erziehungsaufgabe gerecht zu werden, begeht sie ungewollt Ungeschicklichkeiten, die störend auf die geistig-seelische Entwicklung der Kinder wirken. Nach beiden Seiten hin, nach der familiären und nach der schulischen, muß darum der Schulpsychologe aufklären und seine Tätigkeit gleichsam als "Anwalt des Kindes" ausüben.

Die eindruckvollste Erfahrung während meiner bisherigen Tätigkeit war wohl die Feststellung, wie tief das Schulgeschehen nicht nur in das Leben des Kindes sondern ganz besonders in das Leben der Familie einwirkt. Es ist keine Übertreibung, wenn ich sage, daß in vielen Familien die Schulprobleme der Kinder im Mittelpunkt häuslicher Auseinandersetzungen stehen und ein beträchtliches Maß an Aufregungen bereiten. In oft stundenlangen und nicht nur einmaligen Aussprachen haben mir Eltern (zumeist Mütter) berichtet von den Sorgen, die der Schulbesuch ihren Kindern und damit auch ihnen selbst bereitet. Von dieser häuslichen Schulnot erfahren die Lehrer meist nur einen Bruchteil. Wie notwendig ist daher eine Mittlerstelle, die derartige Berichte aufzunehmen und in geeigneter, taktvoller Weise der Schule mitzuteilen in der Lage ist. Viele Eltern können sich, wie sie mir versicherten, nur sehr schwer entschließen, ihre Ansichten und Meinungen über die Schule unbefangen und offen dem Lehrer ihrer Kinder mitzuteilen, weil sie Empfindlichkeitsreaktionen befürchten. Daher kommt es auch, daß Ärzte und Psychotherapeuten so viel mehr von diesen Dingen erfahren. Ich habe mich oft gefragt, wie es zu einer derart bedauerlichen Einstellung kommen konnte. Ich glaube den Grund darin sehen zu müssen, daß der Lehrer vielfach nur als der Vollstrecker von Verordnungen im Bereich der Schule angesehen wird, dem wenig Raum bleibt, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen. Umgekehrt erscheint den Eltern oft als Willkür des Lehrers, was nur eine Folge einer für diesen verpflichtenden Vorschrift ist. Weil mir die

Klarstellung derartiger Zusammenhänge als eine wertvolle Aufgabe der Eltern-Lehrer-Besprechungen erscheint, waren mir Aufforderungen, dort über einschlägige Themen zu sprechen, immer willkommen als Ausweitung meiner psychologischen Beratungstätigkeit.

Die nächst bedeutsame Erfahrung geht auf einen dem eben beschriebenen Sachverhalt entgegengesetzten zurück: auf die Beobachtung, welcher beträchtlicher Einfluß von der Atmosphäre des Hauses auf die Haltung der Kinder in der Schule ausgeht. Ihr Verhalten spiegelt oft geradezu das Geschehen im Familienkreis. Wenn Kinder in der Schule in Schwierigkeiten kommen oder schwierig werden, müssen die Gründe häufig in mancherlei zu Hause auferlegten seelischen Belastungen zu suchen sein. Das ist den Kindern natürlich nicht bewußt, den Eltern nur selten. Diese sind aber sehr dankbar, wenn man sie darauf aufmerksam macht. Der Lehrer erfährt davon nur dann Genaueres, wenn er Kenntnis von der allgemeinen und von der gegenwärtigen Familiensituation hat. Darüber etwas zu erfahren, ist aber manchmal sehr schwer für ihn, da er zu leicht in den Verdacht ungebührlicher Neugier gerät, wenn er sich - etwa bei den Kindern selbst - nach den oder jenen Familienverhältnissen erkundigen wollte. Bei der aufgelockerten Aussprache in den Räumen der Beratungsstelle jedoch bedarf es oft gar keiner besonderen Fragen. Die Eltern sprechen sich vielmehr da gern aus und sind dankbar für die seelische Entlastung durch ein Gespräch. Der Berater aber erkennt Zusammenhänge, die er dann verwerten kann zu Ratschlägen an Eltern und Lehrer. Er wird zum neutralen Mittler und kann dafür sorgen, daß Elternhaus und Schule in gleichsinniger Richtung wirken.

Ein Wort auch über den Einbau der schulpсихologischen Beratungstätigkeit in die Schularbeit selbst. Es erschien mir notwendig - und die Erfahrung hat die Richtigkeit bestätigt - daß der Schulpсихologe den Lehrern in der Schule selbst und zu feststehenden Zeiten zur Verfügung steht. Daher besuche ich nach einem den Schulen übermittelten Plan regelmäßig jede der Heidelberger Volksschulabteilungen. Die Rektorate übergeben mir die bei ihnen von den Lehrern vorgelegten Anträge auf Untersuchungen einzelner Schüler, die ich mir dann einzeln ins Arztzimmer hole, wo ich sie in Ruhe explorieren, überprüfen oder testen kann. Zum Abschluß bespreche ich mit den Lehrern das Ergebnis meiner Untersuchungen. Kann ich noch nicht zu sicheren Aussagen kommen, so bitte ich den Lehrer, die Eltern mit ihrem Kind zu einem Besuch der Beratungsstelle zur genaueren Untersuchung zu veranlassen. Die Beratungstunden dort können im übrigen von Eltern und Lehrern jederzeit ohne vorherige Anmeldung aufgesucht werden.

Interessieren mag schließlich noch das Echo, das die psychologische Beratungsarbeit bisher gefunden hat. Ausgesprochene Gegner finden sich unten den Lehrern nur wenige, Befürworter dagegen in erfreulich großer Zahl. Von Elternseite wird mir immer wieder versichert, wie förderlich für ein gutes Einvernehmen zwischen Elternhaus und Schule das Bestehen einer neutralen Beratungsstelle angesehen werde. Natürlich gibt es auch solche, die von den ihnen gegebenen Deutungen über die Ursachen der Schwierigkeiten mit ihren Kindern nicht zu überzeugen sind und sich daher auch für Ratschläge zu ihrer Behebung unzugänglich zeigen. Behandlungen werden, das sei hier noch eingefügt, von der Beratungsstelle nicht vorgenommen. Sie weist jedoch Behandlungsmöglichkeiten nach, ist vor allem, aber bemüht, ein günstiges Erziehungsklima zu schaffen.

Zur Abrundung des Bildes sei gesagt, daß die Unterrichtsbehörden meine Arbeit zwar schätzen, die beamtenrechtlichen Folgerungen aber noch nicht gezogen haben.

Dr. Erwin Schroff

Erziehungsplan

erarbeitet von den Mitarbeitern der Dienststelle
Schülerhilfe der Schulbehörde H a m b u r g
und dem 1. Beratungslehrer-Lehrgang.

A. Vorbereitungen

I. Wann soll der Beratungslehrer eingreifen ?

=====

Der Beratungslehrer sollte sich grundsätzlich für alle erziehungsschwierigen Kinder interessieren. Er greift aber erst ein, wenn

1. ihn der Klassenlehrer dazu auffordert,
2. er von Schwierigkeiten durch dritte Personen erfährt. Er verweist sie zunächst an den Klassenlehrer.
3. der Klassenlehrer trotz mehrmaligen Ansprechens nicht auf den Fall eingeht. Er versucht in diesem Fall, die kollegiale Mithilfe des Schulleiters und des Kollegiums zu erreichen.

Die Jugendleiterinnen verhalten sich in ihrem Arbeitsbereich entsprechend.

Der Beratungsfürsorger sollte zunächst seine Kollegen unterrichten und dann in enger Verbindung mit der Oberfürsorgerin arbeiten. Diese könnte z. B. den einzelnen Kollegen den Rat geben, sich mit dem Beratungsfürsorger in Verbindung zu setzen bzw. diesem den Fall zu übertragen.

II. Welche Möglichkeiten des Eingreifens hat der Beratungslehrer ?

=====

Der Beratungslehrer ist grundsätzlich gehalten, in ernsteren Fällen die Eltern heranzuziehen.

Wie kann die Situation des Elternhauses erfaßt werden ?

1. Rücksprache mit dem Klassenlehrer, den anderen Kollegen, auch denen, bei welchen sich evtl. Geschwister befinden.
2. Rücksprache mit der Bezirksfürsorgerin, evtl. Leiterin des Tagesheims.
3. Rücksprache mit dem Hausarzt - Seelsorger - Jugendgruppenleiter (Vorsicht) .
4. Hausbesuch (keine Vorladung der Eltern !) .

Dem Beratungslehrer wird empfohlen, soweit er nicht Klassenlehrer des Kindes ist, die vorher angeführten Erkundigungen (1-3-) einzuholen. (Dabei sind auch die von den Erziehungsberechtigten anerkannten weiteren Miterzieher zu berücksichtigen.)

Durch die Verbindung zu dem Kreis der am Schicksal des Kindes Beteiligten ist die Möglichkeit gegeben, bei diesen das Interesse für die weiter vorzuschlagenden Maßnahmen zu wecken.

B. Der Erziehungsplan

I. Vorgeschichte

=====

Zu Beginn der Vorgeschichte wird festgestellt:

des Kindes Name, Geburtstag, Wohnung, Schule, Klasse, Lehrer.

1. Grund des Kommens. (Der Veranlasser, Phase beim Kommen, besser oder schlechter.)
2. Schule
 - a) äußere Daten: Einschulungsalter, Schulreife, Schulwechsel, Lehrerwechsel, Wiederholung einer Klasse.
 - b) Verhalten innerhalb der Schule: Stellung zum Lehrer, Stellung zur Klassengemeinschaft, Einfügen in die Schulordnung.
 - c) Leistungen: besondere Begabungen, Neigungen, Versagen in gewissen Fächern (Zeugnisse, Schülerbericht, Berichte der Schule.)
3. Familie und Familiengeschichte.
 - a) äußere Gegebenheiten: Wohnverhältnisse, Größe der Wohnung, Arbeitsplatz, Arbeitsruhe, Tagesablauf, Wohnungsgemeinschaft.
 - b) Familienmitglieder:
 - aa) Vater: Charakterschilderung, Gesundheitszustand, Herkunft, soziale Stellung (befriedigend?), Schulbildung und -schwierigkeiten.
 - bb) entsprechend Mutter, Geschwister, Hausangestellte und sonstige in der Wohngemeinschaft lebende Familienmitglieder.
 - cc) Familienmitglieder außerhalb der Wohngemeinschaft, die nachhaltigen Einfluß auf das Kind ausüben oder ausgeübt haben. Verkehrt ein "Onkel" in der Familie? Beruf und soziale Lage der Großeltern. Fürsorge? Erziehungshilfe?

- c) Interfamiliäres Leben: Liebesbeziehungen zu den Eltern und Stellung der Eltern zum Kind (war das Kind erwünscht?)

Beziehungen der Eltern zueinander (Geschichte der Ehe).

Stellung in der Geschwisterreihe. Beziehung zu den Geschwistern und der Geschwister untereinander.

Längere Abwesenheit eines Familienmitgliedes. Verhalten während und nach der Abwesenheit.

Lebensführung der Familie. Gestaltung des Familienlebens. Hat das Kind keine Pflichten zu erfüllen? Haben die Eltern besondere Interessen und nehmen die Kinder daran teil?

Konfession, religiöses Verhalten.

- d) Erbbiologische Verhältnisse: Nerven- und Gemütskrankheiten bei den Vorfahren. Auffälligkeiten (Trinker, Selbstmörder, abartige Charaktere). Infektions-, Geschlechts- und Stoffwechselkrankheiten der Vorfahren.

4. Das Kind selbst.

- a) Der augenblickliche Eindruck des Kindes (körperlich, seelisch). Körperliche Haltung. Aufmachung (bei Mädchen!)

- b) Geburt. Einflüsse während der Schwangerschaft. Art der Geburt.

- c) Frühkindliche Entwicklung: Stillen, Zahnen, Laufen, Sprechen, Sauberkeit (wie dazu gebracht?), Konstitution, Kinderkrankheiten, außergewöhnliche Krankheiten (deren Folgen).

- d) Wesenszüge des Kindes: Verhalten als Säugling, als Kleinkind (nächgiebig, ängstlich, ruhig, kontaktfähig, Besitzstreben), Trotzphase, Vorpubertät, Pubertät, Stimmungslage (heiter, depressiv usw.).

- e) Was macht das Kind mit seiner Freizeit? Lektüre, Basteln, Sammeln, Lesen, Straße, Kinobesuch, Sport, Jugendbund, Kirche, kindliche Erwerbstätigkeit, Taschengeld. - Wie verlebt es den Sonntag?

5. Zusammenfassende anamnestische Daten für die stati-stische Auswertung.

A. Person:

1. Jahrgang
2. a) männlich b) weiblich
3. auffällig bis zum 3. Lebensjahr
4. " " " Schulantritt
5. " " " zur Strafmündigkeit
6. Jugendrichter
a) Vorsetzung, b) Strafe
7. Zwangsweise Herausnahme aus der Familie
8. Ländlich aufgewachsen
9. Städtisch aufgewachsen
10. Großstadtkind

B. Überweisung durch:

1. Schule . .
2. Schulkindergarten
3. Kindertagesheim
4. Beratungslehrer
5. Schulbehörde
6. Jugendgericht
7. Arzt
8. Klinik
9. Erziehungsberatungsstellen
10. Jugendamt
11. Eltern (Familie)

C. Familiensituation:

1. Anzahl der Kinder
 - a) 1 - 3
 - b) 4 und mehr
2. Stellung in der Geschwisterreihe
3. Einzelkindsituation
4. unehelich geboren
5. Pflegekind
6. Adoptivkind
7. Vater tot
8. Vater fort
9. Mutter tot
10. Mutter fort
11. Elternverlust durch Kriegseinwirkung
12. Stiefvater
13. Stiefmutter
14. Onkelehe der Mutter
15. Großelternerziehung
16. Harmonische Familie
17. Gestörte Familie
18. Belastete Familie
19. Linkshändigkeit in der Familie

D. Soziale Lage - Wirtschaftliche Lage

1. Ungelernter Arbeiter - Rentner
2. Facharbeiter
3. Angestellte, Beamte, Handwerker oder kleinere Betriebe, Bauern
4. Freier Beruf, Akademiker, größerer Betrieb
5. Deklassierte Familie
6. " Neureiche " Familie
 7. a) subjektiv ausreichender Wohnraum
 - b) subjektiv nicht ausreichender Wohnraum
8. a) subjektiv ausreichende Lebenshaltung
- b) subjektiv nicht ausreichende Lebenshaltung
9. kein eigenes Bett
10. Berufswechsel des Jugendlichen.

E. Schulische Verhältnisse und Vergangenheit

1. zu frühe Einschulung
2. verspätete Einschulung
3. nicht schulreif gewesen
4. Unterbrechung der Schule oder vorzeitiger Abgang
5. gehäufte Umschulung
6. a) Wiederholer 1 x
- b) Wiederholer mehrmals

7. Hilfsschule
8. Sonderschule
9. Grundschule
10. Praktische Oberschule
11. Technische Oberschule
12. Wissenschaftliche Oberschule
13. Jungarbeiterklasse an Gewerbe-u. Hauswirtsch. Schulen
14. Fachklasse an Gewerbe- und Hauswirtschafts-Schulen
15. Handelsschule
16. Berufsfachschule und Fachschule
17. Internat
18. Privatschule
19. frühere Schulschwierigkeiten
20. a) vorwiegend männliche Lehrer
b) vorwiegend weibliche Lehrer

II. B e f u n d (Diagnosenschema)

=====

Die Diagnose ergibt sich aus differenzialdiagnostischen Überlegungen. Dementsprechend werden mehr verursachende Möglichkeiten unter den anamnestischen Daten zu erwarten sein als in der Diagnose.

In die Diagnose selber gehören :

- A. Das reine Bild der Schwierigkeiten (Symptomatik)
- B. Primär charakterliche Daten oder die Schwierigkeiten auslösende Krankheiten
- C. Die für die Schwierigkeiten wesentlichen Umweltbedingungen
- D. Angaben über die Verlaufsform der beobachtenden Schwierigkeiten
- E. Wenn möglich ein prognostischer Hinweis.

Als Beispiel einer Diagnose wird angeführt:

"Konzentrationsschwäche bei einem asthenischen, antriebschwachen Jungen, der durch Vaterkonflikt und Pubertät verunsichert ist."

Es ist vorgesehen, Diagnose wie anamnestische Daten in ein Zehnersystem zu übertragen, um Material später zur wissenschaftlichen Nutzbarmachung auf Hollerithkarten bringen zu können.

Das Diagnosenschema wurde von den Mitarbeitern der Dienststelle Schülerhilfe an Hand von 65 schulpsychologischen Gutachten entworfen. Wir bezogen uns im symptomatischen Teil auf die Arbeit von Oskar Graefe: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau VII. Jg. 1956. H. 1. Seite 6/7.

Das Diagnosenschema kann nicht mehr als ein Anhaltspunkt für die Diagnosenstellung sein. Es dient statistischen Zwecken und soll wissenschaftliche Arbeiten ermöglichen. Es ist jedoch sinnvoll, zur Erleichterung der statistischen Aufarbeitung die Möglichkeiten, die das Diagnosenschema bietet, bei der Abfassung des Berichtes zu nutzen.

Erscheinungsbildliches Fehlverhalten (Symptomatik)

1. Störungen im Tätigkeits- und Leistungsbereich
 - a) Spielstörungen oder Interessenmangel (Unfähigkeit zum altersgemäßen Spiel bzw. Selbstbeschäftigung)
 - b) allgemeines intellektuelles Schul- bzw. berufl. Versagen, Auffassungsstörungen
 - c) spezielles Schulleistungsversagen, z. B. Lese- und Rechtschreib-~~---~~Schwäche
 - d) Zerstreuung, Vergeßlichkeit, Konzentrationsstörungen
 - e) Verspieltheit, Träumerei
 - f) Langsamkeit, Initiativlosigkeit
 - g) Arbeitsunlust, Faulheit
 - h) Arbeitswut, Überfleiß
 - i) Unreinlichkeit, Unpünktlichkeit, Unordentlichkeit
 - k) Pedanterie, Übersauberkeit, Überordentlichkeit

2. Soziale Störungen
 - a) Trotzhaltungen
 - b) Übertriebene Eifersucht
 - c) Emotionale Bindungsschwäche
 - d) Sprachstörungen
 - e) Einzelgängertum
 - f) Schulschwänzen, Fortlaufen, Herumtreiben
 - g) Übergefügigkeit, Weichheit, Unselbständigkeit, Unfähigkeit sich durchzusetzen
 - h) Streitsucht, Rauflust, Unverträglichkeit
 - i) Brutalität, Quälereien von Menschen oder Tieren
 - k) Boshaftigkeit, Hinterhältigkeit, Schadenfreude, Hang zum Zerstören und Beschädigen
 - l) Feuer anzünden, Brandstiftung
 - m) Furcht vor bestimmten Dingen, Menschen od. Tieren
 - n) Masochistische Regungen, Strafbedürfnis
 - o) Vorzeitiger Geschlechtsverkehr, (heterosexuell; homosexuell)
 - p) Exhibitionismus
 - q) Clownerien, Koketterien
 - r) Großmannssucht, Prahlerei, Hochstapelei
 - s) Schwindeleien, Lügen, Unaufrichtigkeiten
 - t) Naschhaftigkeit
 - u) Diebereien, Betrügereien

3. Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre
 - a) Einnässen, Einkoten
 - b) Verstopfung
 - c) Eßstörungen (Erbrechen, Eßunlust, Eßgier usw.)
 - d) Tics (Grimassieren, Augenblinzeln, Schulterzucken usw.)
 - e) Sprechstörungen (Stottern, Lispeln, Stammeln, Artikulationsstörungen)
 - f) Motorische Ungeschicklichkeit
 - g) Kopfschmerzen
 - h) Schlafstörungen (nächtliches Aufschrecken, Schlafwandeln, Kopfwerfen usw.)
 - i) Sinnesschwächen (Schwerhörigkeit, Sehstörungen usw.)

4. Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre

- a) Daumenlutschen
- b) Nägelknabbern
- c) Haarausreißen
- d) Zähneknirschen
- e) Exzessive Masturbation

5. Störungen der Ich-Gefühle und Grundstimmung

- a) Kleinkindhaftigkeit
- b) Allgemeine Ängstlichkeit
- c) Ängstlichkeit in bestimmten Situationen
(Schule, Dunkelheit, Gewitter, Beim Autofahren usw.)
- d) Kränkelei, Wehleidigkeit, Quengelei
- e) Depressionen, Weinzustände
- f) Selbstmordversuche
- g) Euphorien, Lachzustände

Primärcharakterliche Daten

1. Intelligenzgrad

- a) sehr gut
- b) gut
- c) gut-altersgemäß
- d) normal-altersgemäß
- e) schwach-altersgemäß
- f) Debilität
- g) Imbezillität
- h) mongoloider Schwachsinn
- i) Idiotie

2. Antrieb, Reaktion auf Reize

- a) explosiv)
- b) vital-robust) extraversiv
- c) antriebig)
- d) aufdringlich
- e) erregbar
- f) strebig
- g) ehrgeizig
- h) geltungsstrebig
- i) wendig
- k) passiv
- l) willensschwach
- m) gleichgültig
- n) ausweichend
- o) überlastbar
- p) reizüberlastbar
- r) langsam
- s) lahm
- t) schwerfällig
- u) klebend

3. Gemüt, Gefühl
 - a) normal-unauffällig
 - b) hyperthym
 - c) leicht verstimmbar
 - d) asthenisch
 - e) labil
 - f) selbstunsicher
 - g) affektiv störbar
 - h) gefühlsgehemmt
 - i) verschlossen
 - k) introversiv
 - l) empfindsam
 - m) gemütsweich
 - n) gemütswarm
4. Entwicklungsanomalien
 - a) geistig-seelische Unterentwicklung
 - b) körperliche Unterentwicklung
 - c) Frühentwicklung
5. Hormonale Störungen
6. Linkshändigkeit
 - a) selber
 - b) in der nahen Verwandtschaft (1/4 Verwandtschaft)
7. Organische Krankheiten
 - a) Encephalitiden
 - b) Meningitiden
 - c) Epileptiker und Äquivalente
 - d) Schädeltraumata
 - e) Lähmungen
 - f) Tbc
 - g) Kreislauf-Herzkrankheiten
 - h) Magen-Darm-Krankheiten
 - i) Nerven-Krankheiten
 - k) Haltungsschäden
 - l) Verkrüppelungen
 - m) Verstümmelungen
 - n) Ekzeme und Allergien
 - o) Asthma
 - p) Kopfschmerzen - Migräne
8. Aus erblich belasteter Familie
9. Organische Sinnesschwächen
 - a) organische Sprechschwäche
 - b) organische Hörschwäche
 - c) organische Sehschwäche
 - d) motorische Unruhe
10. Unharmonische Veranlagung, Psychopathien
11. Neigung zu neurotischen Fehlverhalten
Neurotische Disposition

Diagnostisch bestimmende Umweltfaktoren

1. Familie

- a) Vaterkonflikt
- b) Mutterkonflikt
- c) Geschwisterkonflikt
- d) Elternstreit
- e) Einzelkind
- f) Unehelichkeit
- g) Nesthäkchen
- h) Alte Eltern
- i) Großelternerziehung
- k) Waise (auch durch Scheidung, Trennung)
- l) Schlechtes Leitbild
- m) Unruhiges Zuhause
- n) Schulgleichgültigkeit der Eltern
- o) Schulfreundlichkeit der Eltern
- p) Asoziale Familie
- q) Lange Heimerziehung, Internat

2. Vorschulpflichtiges Alter

- a) Verwöhnung
- b) Liebesentzug
- c) Seelische Traumata
- d) Hänseleien von Kameraden
- e) Häßliches Kind (auch Rothaarigkeit)
- f) Fehlendes Nest
- g) Häufiger Aufenthaltswechsel,
Hin- u. Hergezogensein
- h) Hübsches Kind

3. Schulpflichtiges Alter

- a) Überforderung durch die Schule
- b) Unterforderung durch die Schule
- c) Lehrerkonflikt
- d) Kameradenkonflikt
- e) Intelligenzkomplex
- f) Überforderndes Elternhaus
- g) Kinderarbeit
- h) Geringe Anforderung des Elternhauses
- i) Wohnungsenge
- k) Zu früh eingeschult
- l) Häufiger Schul- und Lehrerwechsel
- m) Sitzenbleiber

4. Marginallity (Leben in 2 Kulturkreisen)

5. Ständige Niederlagenerlebnisse

6. Berufsschwierigkeiten

- a) Nicht berufsreif
- b) Falsche Berufswahl
- c) Nichtverstehen mit Vorgesetzten u. Arbeitskollegen
- d) Schulfreundlichkeit der Arbeitgeber

7. Verwöhnung nach Krankheit

8. Berufstätigkeit beider Eltern
 - a) Schlüsselkind
 - b) Tagesheim-Kind
9. Deklassierte Familie
10. " Neureiche" Familie
11. Reizüberflutung durch zivilisatorische Einrichtungen(Radio, Fernsehen, Auto, Reisen)

V e r l a u f s f o r m

1. Akuter Verlauf
2. durchgehender Verlauf
3. krisenhafter Verlauf
4. wiederkehrender Verlauf
5. abschwächender Verlauf
6. verstärkender Verlauf
7. aufgegipfelter Verlauf
8. Anpassungsschwierigkeiten bei neuen Situationen
9. Vorpubertätsschwierigkeiten
10. Pubertätsschwierigkeiten

P r o g n o s e

1. Bedingungslos günstig
2. günstig unter bestimmten Bedingungen
3. ungünstig
4. abwarten

III. E r z i e h u n g s v o r s c h l a g

=====

Welche Möglichkeiten der Einwirkung haben wir ?

1. Es ist zunächst zu überlegen, ob eine Fallbesprechung mit allen Personen, die nach der Vorgeschichte für die Entwicklung des Kindes bestimmend sind, sinnvoll ist.
2. Gespräch mit den Erziehungsberechtigten.
3. Gespräch mit dem Klassenlehrer, unter der Voraussetzung, dass das Verhältnis Klassenlehrer-Eltern in Ordnung ist, und diese nichts dagegen einwenden. Ist das Verhältnis in Ausnahmefällen nicht zu ordnen, dann ist die Möglichkeit eines Lehrerwechsels in Betracht zu ziehen.
4. Gespräch mit dem Kind.
5. Gespräch mit den Geschwistern und Freunden (Zustimmung des Kindes sollte vorliegen !)

6. Rücksprache mit dem Schularzt, um den medizinischen Sektor einzuschalten. (Hausarzt - Fachärzte) (Verschickung aus gesundheitlichen Gründen, orthopädisches Turnen usw.)
7. Rücksprache mit dem Fürsorger, um notwendig gewordene Milieuumstellungen zu veranlassen. (Weitere Beratungen der Eltern durch den Fürsorger - Verschickung der Mutter - wirtschaftliche Beihilfen - Änderung der Wohnverhältnisse - Herausnahme des Kindes - Heimunterbringung).
8. Schulische Maßnahmen :
 - a) Laufende Betreuung durch den Beratungslehrer
 - b) Einweisung in den Schulkindergarten
 - c) Gruppen-, Klassen- oder Schulwechsel
 - d) Nachhilfe-, Förderstunden - möglichst individuelle Dosierung der Hausaufgaben
 - e) Ämter
 - f) Hineinführen in schuleigene Arbeitsgruppen (Werk-, Bastel-, Fotogruppen usw.)
 - g) Vermittlung von Schülerpatenschaften
 - h) Einweisung in Sonderschulen, Hilfsschulen usw.
9. Einflußnahme auf die Freizeit :
 - a) Hineinführen in Jugend-, Sportgruppen, Heime der offenen Tür und " Neigungsgruppen "
 - b) Einsetzen eines Betreuers (Studenten)
 - c) Unterbringung in Kindertagesheimen (Knabenhorten)
 - d) Vermittlung (Abbau) von Freundschaften
 - e) Einschaltung erzieherischer Nachbarschaftshilfe (evtl. Einsatz der Klassenelternvertreter)
 - f) Übertragung (Vermittlung - Abbau) bestimmter Arbeiten (Botenstelle, Betreuung von kleinen Kindern usw.)
 - g) Lenkung des Kinobesuches (Jugendfilmstunden)
 - h) Lenkung der Lektüre (Lesestunden, Lesestoff, Leseräume) und anderes mehr
10. Einflußnahme auf die Eltern :
 - a) Laufend Einzelbesprechungen mit den Eltern
 - b) Gruppenarbeit mit den Eltern (Elternabende, Erziehungsfilme, Schulheim, Wanderungen)
 - c) Einflußnahme auf das Taschengeld
11. Besondere Maßnahmen bei Berufsschülern :
 - a) Rücksprache mit Lehrherren oder Arbeitgebern (Vorsicht)
 - b) Anforderung der früheren Schulpapiere
 - c) Einschaltung von Arbeitsamt, Berufsberatung, Gewerbe- und Handelskammer
 - d) Evtl. Rücksprache mit der Arbeitsfürsorge (über Fürsorger oder Schülerhilfe)

12. Was unternimmt der Beratungslehrer, wenn er nach Ausschöpfung der aufgezeigten Möglichkeiten nicht zum Ziele kommt ?

- a) Rücksprache mit der Schülerhilfe.
- b) Überweisung an die Schülerhilfe.

IV. E r f o l g
=====

- 1. Schwierigkeiten behoben
- 2. Schwierigkeiten wesentlich gebessert
- 3. Schwierigkeiten gering gebessert
- 4. Schwierigkeiten unverändert
- 5. Schwierigkeiten zugenommen.

- Als Manuskript vervielfältigt - Alle Rechte vorbehalten -
- 1953 - 1956 -

verantwortlich: Schulpsychologe
Dr. Hans Kirchhoff.

Schulversagen

Die Unesco - Sektion Pädagogik - führte Anfang Juni 1956 in ihrem Hamburgischen Institut eine internationale Expertentagung über das Thema "failure in school" durch, nachdem sie sich in 2 vorausgegangenen Tagungen mit den Fragenkreisen der Psychohygiene in der Schule und der Schulpsychologischen Dienste beschäftigt hatte.

Das Ziel auch dieser Tagung war ein Standardbuch über das Schulversagen in allen Ländern, seine Hintergründe und Hilfen zu entwickeln. Es ist auch über die vorausgehende Tagung ein Buch über "Mental health" ⁺⁾ erschienen und eines über "Schulpsychologie" befindet sich z. Zt. im Druck. Berichte aus den Mitgliedstaaten der Uno legen vor und gaben den 18 Fachleuten, darunter 4 deutschen, die Unterlagen für ihre Beratungen.

Nach den Länderberichten und den ersten Aussprachen gewann man den Eindruck, als sei der Begriff "failure" mit Sitzenbleiben (non-promotion) gleichzusetzen, ganz wie es üblicherweise in der deutschen Lehrerschaft verbreitet ist. Ähnlich wie Artur Kern in seiner bekannten Streitschrift "Sitzenbleiberelend und Schulreife" nach allgemeinen organisatorisch greifbaren Gründen für das Sitzenbleiben sucht, befassen sich auch die meisten vortragenden Berichte in Prozentzahlen generell mit diesem Problem, ohne der Problematik des Einzelfalles gerecht zu werden, an der allein in primärer wie auch in sekundärer Hinsicht das Komplexe der Versagenssituation deutlich wird. So vermiß man zunächst eine Definition des Begriffes "failure" und sah sich erst im Laufe der Diskussion, die immer mehr auf funktionale Faktoren kam, gezwungen, eine Klärung des Begriffes zu finden. Prof. Thomae, Erlangen, definierte unter Zustimmung der Teilnehmer "failure" als einen prozessualen Konflikt zwischen dem Verhalten und der Gesamtentwicklung des Kindes und den Erwartungen seiner Mitwelt einschließlich der Schule.

Damit wird deutlich, daß die Schul- und Erziehungsformen heute weitgehend nicht mehr einem Bilde des Kindes entsprechen, das der industriellen Gesellschaft adäquat ist. Das gilt entsprechend auch für die sogenannten "unterentwickelten" Länder, die sich in rasantem

⁺⁾ Education and Mental Health. Unesco 1955
A report by W.D. Wall

Tempo industrialisieren und denen die Schule ein Hebel zu dieser Entwicklung bedeutet. Sie sind auch nur teilweise frei von schulischen Traditionen, erkennen aber in besonderem Maße die Notwendigkeit einer ihren Bedürfnissen am besten angepaßten Schule. Während wir uns noch um die 9-jährige Schulpflicht streiten, erproben die Russen bereits die 11-jährige Volksschule.

Wir trafen bei manchen Vertretern sich umstrukturierender Völker den gleichen pädagogischen Optimismus, den wir uns um die Jahrhundertwende, in unserer "Gründerzeit", leisteten. Für sie ist die Umwelt schlechthin der bestimmende Faktor für die Schulleistungen und Prof. Smirnow aus Moskau formulierte sogar, daß beim Versagen des Schülers der Lehrer nichts taugt. Viele Untersuchungen zielen auf diese groben Milieufaktoren wie körperliche Behinderungen, Höhe des sozialen Standards, Wohnenge, Schulbesuch und seine Regelmäßigkeit, Klassenstärke usw.

Die Konferenz konnte dabei nicht stehen bleiben, zumal für die hochindustrialisierten Länder eine individuelle Pflege der qualifizierten Arbeitskraft die Voraussetzung ihrer weiteren Entwicklung ist. Unter diesem Aspekt erhalten charakterologische Differenzierungen eine veränderte Bedeutung, sowohl in genetischer Hinsicht wie im feineren Zusammenspiel von Individuum und Mitwelt. Die "emotional factors", die in den Vorberichten noch keine Rolle spielten, bestimmten die weiteren Aussprachen. So gesehen enthalten alle Schulsysteme in sich bereits Gefahrenmomente und Störungsfaktoren für die Entwicklung ihrer Schüler und beinhalten a priori Schulversagen. Aus der Anzahl der Sitzenbleiber läßt sich das Angepaßtsein eines Schulsystems an die Kinder ablesen und wir finden Sitzenbleiberzahlen von mehr als 50 % (Kolumbien) bis herunter zu 1,8 % (Schweden). Als noch tragbar wurden 5 bis höchstens 10 % (total) akzeptiert.

Die niedrigsten Sitzenbleiberzahlen haben die Länder mit differenzierten Schulsystemen und vielseitigen Sonderschulen oder Sonderklassen sowie die Länder, in denen eine breitangelegte Lehrerausbildung den Lehrer befähigt, auch erzieherisch seinen Sorgenkindern gerecht zu werden. Religiöse, humanitäre und wirtschaftliche Haltungen treffen sich in der Pflege des einzelnen Kindes. Das bedeutet,

daß unsere Schule aufgerufen ist, dem Kinde in seinen Nöten und Schwierigkeiten individuelle Hilfe zu geben.

Aus dieser Einsicht haben sich zunächst in den westlichen Ländern die schulpсихologischen Dienste und Zentren entwickelt, deren Vertreter neben den Hochschulprofessoren auf dieser Tagung zu Worte kamen. Der in Hamburg geprägte Begriff "Schülerhilfe" wurde sowohl der Sache nach wie als Übersetzung des "Remedial Education Centre" übernommen.

Die Lehrerfortbildung auf diesen Gebieten wird überall vorangetrieben. Dabei wurden Vorlesungen und Vorträge als unzureichend erkannt, vielmehr wurde eine praktische Fortbildung am Fall gewünscht. Dem entspricht die Ausbildung unserer Beratungslehrer in Hamburg. Einige Länder versuchen, die Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter mit diesen Fragen vertraut zu machen. Die Ergebnisse der päd. und psychol. Feldforschung, die auf der Tagung vorgetragen wurden, sind Bausteine für eine besser angepasste Schule.

Die Entwicklung der Schule geht in allen Ländern auf eine größere Differenzierung und stärkere Spezialisierung in Hinblick auf das einzelne Kind, welches in seiner begrenzten körperlichen und seelisch-geistigen Anpassungsfähigkeit Möglichkeiten des Versagens in sich trägt. Neben der Feststellung, daß in Klassen über 35 Schüler eine individuelle Erziehungsarbeit unmöglich sei, wurde allgemein hervorgehoben, daß bei der gegenwärtigen Situation unserer Kinder und Schulen die Einrichtung von Kleinklassen nicht nur für behinderte sondern auch für seelisch gestörte Kinder notwendig ist.

Die Konferenz wurde von Vertretern des Unesco-Instituts für Sozialwissenschaften in Köln beobachtet. Deren abschließender Bericht stellte ein Maximum an Übereinstimmung und ein Minimum an Widersprüchen sowie ein Optimum an Arbeitsintensität fest. Daraus möchten wir den Schluß ziehen, daß die angesprochenen Probleme weltweit sind und von den Fachleuten in sehr ähnlicher Weise beurteilt werden.

A U S Z U G

aus dem Amtsblatt des
Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung
Nr. 3. Wiesbaden, März 1956. Jahrgang 9

30. Allgemeines (Schulwesen)

Einsetzung von Schulpsychologen

Erlaß vom 9. 3. 1956 - III - 072/11 - 56 -

Die Schule der Nachkriegszeit ist vor Problemen gestellt, die sie mit den bisher üblichen Mitteln nicht lösen kann: z. B. große Klassen, schwer erziehbare Kinder, mangelnde Konzentrationsfähigkeit der heutigen Schuljugend, gestörte Familienverhältnisse, die sich sowohl in der charakterlichen Erziehung wie in der Schulbildung auswirken, Rechtsschreibeunsicherheit, erhöhte Anforderungen des Wirtschaftslebens, Acceleration, verfrühter Eintritt ins Berufsleben.

Zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten, die auch in anderen Ländern Europas und in Amerika eine große Rolle spielen, sind in fast allen diesen Ländern Schulpsychologen oder ähnliche Helfer eingesetzt, die Lehrer und Eltern beraten, zur Besserung des Schulklimas beitragen, erziehungsschwierige Kinder einer richtigen Behandlung zuführen und die obengenannten Probleme auf Grund ihrer besonderen Ausbildung lösen helfen. Deutschland hat darin während der letzten Jahrzehnte eine Entwicklung verkannt, die das Schulwesen in den Kulturländern allgemein charakterisiert.

In dieser Erkenntnis haben in Hessen seit einigen Jahren psychologisch voll ausgebildete Lehrer begonnen, auf freiwilliger Basis eine schulpsychologische Arbeit zu entwickeln. Obwohl diese Arbeit bisher nicht gefördert werden konnte, hat sie doch schon unter dankenswerten persönlichen Einsatz der erwähnten Lehrer und Schulpsychologen erfreuliche Ergebnisse gezeigt. Es ist notwendig, sie aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Das soll auf folgende Weise geschehen:

1. Förderung der bisher entwickelten Arbeits- und Forschungsgemeinschaft der hessischen Schulpsychologen durch das Hessische Lehrerfortbildungswerk, das ihren Tagungen seit etwa zwei Jahren eine Heimstätte bietet und - soweit möglich - Zugänge zu notwendigem Material eröffnet.
2. Ein amtlicher Auftrag an den einzelnen Schulpsychologen mit bestimmtem Arbeitsprogramm, mit Mitteln zur Beschaffung des notwendigen Arbeitsmaterials zur Durchführung von Reisen, Untersuchungen usw., mit einer Stundenermäßigung von etwa der Hälfte der Lehrverpflichtung, das sind 14 bzw. 15 Wochenstunden, sofern Vertreter vorhanden sind, die ihre Vergütung aus Kap. 04-115 erhalten.

Ich bitte die Herren Regierungspräsidenten und Schulräte, den im folgenden genannten und auf Grund ihres Arbeitsberichtes und Arbeitsplanes mit schulpsychologischer Arbeit beauftragten Lehrkräften im Rahmen der hier angeordneten Maßnahmen die nötigen Bedingungen für ihre Arbeit zu gewähren und diese Arbeit nach Kräften zu fördern.

Zunächst werden auf Grund bisheriger Arbeit und eingehender Besprechung folgende Lehrkräfte als Schulpsychologen eingesetzt:

1. Mittelschulrektor Dr. Bardorf, Frankfurt a. M.

Praktische Aufgabe:

Beratung für Schulversager, insbesondere Sextaversager

Forschungsvorhaben:

Untersuchungsmethoden für Sextaversager begabungspsychologisch, tiefenpsychologisch, individualpsychologisch und graphologisch angelegt.

2. Dr. Finkenstädt, Marburg

Praktische Aufgaben:

- a) Beratungstätigkeit für Schüler, Eltern und Lehrer in der Stadt Marburg und den großen Gemeinden im Landkreis Marburg
- b) Schulreife-Untersuchungen für die Einschulung 1957.
- c) Bewährungskontrollen an Ergebnissen der Schulreifeuntersuchungen von Jahre 1954 nach dem 1. - 4. Schuljahr.

Forschungsvorhaben:

Entwicklungsverlauf von Intelligenz und Leistung

- a) im 1. und 2. Schuljahr,
- b) in der Grundschulzeit.

3. Dr. Ortmann, Frankfurt a. M.

Praktische Aufgaben:

- a) Beratungstätigkeit für Schüler, Eltern und Lehrer
- b) Mitarbeit bei Schulreife-Untersuchungen
- c) Veranstaltungen zur schulpsychologischen Fortbildung der Lehrerschaft

Forschungsvorhaben:

- a) Berufs- und betriebspsychologische Analyse der Lehrerarbeit
- b) Unterrichtspsychologische Untersuchungen zur Entwicklung von methodisch und psychologisch einwandfreiem Anschauungsmaterial.

4. Dr. Rohé, Hessisch-Lichtenau

Praktische Aufgaben:

- a) Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern, insbesondere für Schulanfänger, Schulwechsler und Berufswähler
- b) Veranstaltung von Elternabenden

Forschungsvorhaben:

- a) Untersuchungen mit und von Leistungstests
- b) Bewährungskontrollen über Testergebnisse im Klassenverband

5. Rektor Schlevoigt, Frankfurt a.M.

Praktische Aufgaben:

- a) Feststellung der Schulreife
- b) Bewährungskontrolle an Schultestergebnissen
- c) Untersuchung von Sitzbleiber-Fällen
- d) Begabungsuntersuchungen durch Aufgaben der technischen Elementarerziehung und der Leibeserziehung, schulpsychologisch und schulpädagogisch angelegt.
- e) Fallberatung für Schüler, Eltern und Lehrer

Forschungsvorhaben:

- a) Entwicklung und Überprüfung von Schulreife-tests
- b) Denk- und begabungspsychologische Untersuchungen durch Aufgaben der technischen Elementarerziehung und der Leibeserziehung mit besonderer Beachtung der Entwicklung des physikalischen Verständnisses im Schüler
- c) Gestalt- und ganzheitspsychologische Untersuchung zur Rechtschreibung und zur Methodik des Rechtschreibunterrichts (Grundlagenforschung)
- d) Neue Arbeitsformen für Kinder mit Erziehungs- und Unterrichtsschwierigkeiten, entwickelt in Kleinklassen.

6. Mittelschullehrer Dr. Weber, Wiesbaden

Praktische Aufgaben:

- a) Schüler-, Eltern- und Lehrerberatung bei Erziehungs- und Unterrichtsschwierigkeiten an Volks- und Mittelschulen
- b) Vortragstätigkeit in Lehrer- und Elternversammlungen
- c) Leitung einer schulpsychologischen Arbeitsgemeinschaft
- d) Mitarbeit bei Gruppentests für Schulneulinge und Schulwechsler.

Forschungsvorhaben:

- a) Untersuchung des Rechtschreibversagers
- b) Untersuchung der Kopffakten in Schulseugnissen
- c) Untersuchungen zur sexuellen Gefährdung des Kindes insbesondere in der Vorreifezeit.

P.J.J. Buytendijk: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Deutsche Übertragung: 1956. Springer-Verlag Berlin, Göttingen, Heidelberg. 367 S. 39,40 DM. Originalausgabe: Algemene Theorie der menselijke houding en beweging. Antwerpen 1948.

- - - - -

Die relativ junge Lehre vom Verhalten befindet sich noch mitten im Prozeß der Klärung ihres Standortes, wobei es vor allem auch um die Behauptung ihrer Eigenart gegenüber oder im Bereich der klassischen Physiologie geht. Aber auch gegenüber der in Deutschland entwickelten Ausdruckspsychologie gilt es, den Standort zu bestimmen. Der Verfasser, der Direktor des Psychologischen Instituts der Universität Utrecht ist, wurde in Deutschland durch seine funktionale Spieltheorie bekannt. Auch das vorliegende Werk findet seinen Ausgangspunkt im funktionalen Aspekt. Bewegungen und Haltungen werden als "wahrgenommene Erscheinungen in ihrem Bezogensein auf etwas, das außerhalb des Wahrgenommenen liegt und von wo aus sie als sinnvoll begriffen werden können", gesehen. So grenzt Buytendijk seinen Verhaltensbegriff gegenüber dem Behaviorismus, als einer Psychologie ohne Seele, ab und betont in Bunde mit Forschern wie von Oskull, Portemann, O. Köhler, Lorenz u.a., daß ein Subjekt, das sich verhält und eine "Welt" (Situation), auf die das Verhalten bezogen ist, in einem nicht auflösbaren funktionellen Zusammenhang stehen. Die Gestalttheorie, vor allem W. Köhlers Betonung der physikalischen Gestalten, steht zwar diesem Ansatz nahe, reicht aber dem Verfasser nicht aus, und so folgt er Viktor v. Weizsäckers Theorie des Gestaltkreises als einer Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Filmaufnahmen eines Kampfes zwischen einem Mungo und einer Cobra, die durch den vom Verfasser gedrehten Kulturfilm bekannt geworden sind, zeigen in der Analyse diese Einheit und lassen erkennen, daß das Ausdrucksgeschehen dieser Einheit zugehört. Wir möchten diesen Ansatz zugleich einen phänomenologischen und einen funktionalen nennen. Er entspricht weitgehend dem Ökologischen der modernen Biologie, der das "Lebendige nur in Form lebendiger Organismen gegeben ist, die in bezug zur "Welt" stehen". Der Verfasser gerät dabei aber nicht in die Gefahr eines neuen Vitalismus, vor der die phänomenologische Beschränkung genauso schützt wie vor einem Psychologismus.

Aus dieser Konzeption ist eine wirkungsvolle Kritik der Reflexlehre möglich. In eingehenden Erörterungen wird das Primat der durch die Situation bedingten Gesamtbewegung des Organismus vor den reflexähnlichen Teilbewegungen herausgestellt, die sich im Zuge der sich entwickelnden Differenzierung des Organismus eingeschliffen haben. Diese Differenzierung beginnt bereits im fötalen Zustand des Organismus. Während sie beim Tier unreflektiert bleibt und nur Ausdruck der Plastizität ist, führt sie beim Menschen zu Steuerungs- und Entlastungshaltungen, die durch das Handeln gekennzeichnet sind. Immer aber sind alle Äußerungen der Organismen prospektiv auf die Umweltlage eingestellt, und zwar nicht nur als Absicht, sondern von vornherein. Sie erweisen sich auch alle Ausdruckstheorien als falsch, die, wie die Darwinsche, Zwecke intendieren. Der menschliche Wille erweist sich damit als eine organisierende Kraft, die wie alle Antriebe das Lebewesen in die Umwelt einordnet. Ein Dualismus zwischen Natur und Geist oder Antrieb und Wille (Klages) ist damit überwunden und der Wille ist nicht mehr als eine das Leben störende, sondern als eine organisierende Kraft anzusehen. Die dynamische Theorie des Verfassers läßt die Vorstellungen als virtuelle Bewegungen begreifen und

damit das Lernen als Organisieren durch planmäßiges Verfügen solcher virtueller Gestalten klären. Das menschliche Handeln zeichnet sich dem tierischen Tun gegenüber durch die Möglichkeit aus, es in Virtu-ellen zu belassen. Trotzdem werden Bewegungsempfindungen ausgelöst, die es dem Menschen ermöglichen, zuschauend "dabei zu sein".

Es ist das große Verdienst der Buytendijkschen Theorie, daß sie für die typologische und individuelle Ausprägung von Stilen des "in der Weltseins" breiten Raum läßt. So kann ein letzter Abschnitt die Typologie der menschlichen Dynamik in den verschiedensten Aspekten verfolgen. Die verschiedenen Bewegungsgestalten der menschlichen Lebensalter wie der Bewegungsgestalten von Mann und Frau, der Temperamente und anderer konstitutioneller Typen finden breiten Raum in dieser ganzheitlichen funktionalen Schau. Es behält seinen Sinngehalt und damit findet die Ausdruckspsychologie des Menschen eine dringend benötigte theoretische Unterbauung aus der modernen anthropologischen Forschung, die weder in philosophischen Systemen noch in physiologischen und naturwissenschaftlichen Hypothesen stecken bleibt. Die Wissenschaft vom Leben scheint sich unter den Buytendijkschen Aspekten zu einer Einheit zu runden.

Dr. Hans Kirchhoff
Hamburg-Hummelsbüttel
Alte Landstraße 112

Der Aufgabenbereich der Schulpsychologie

Programm, Planung und Durchführung im heutigen Schulwesen

Von Elisabeth Lippert

II.

(Vgl. ADLZ, Nr. 14/1956, S. 266 ff.)

Es ist schwierig, die Besonderheit des Wechselbezugs zwischen Schulpädagogik und Schulpsychologie in einer allgemeinen Formulierung deutlich zu machen. Aber man muß sich darum bemühen, weil von der sachgerechten Bestimmung dieses Verhältnisses beider Wissenschaften einmal der Erfolg der Schulpsychologie im heutigen Schulwesen abhängt und zum anderen die Entfaltung der Schulpädagogik zu einem selbständigen Gebiet der Erziehungswissenschaften. Beides muß gelingen, damit die programmatische Planung des Schulwesens sich fortschreitend versachlicht und ihre Verwirklichung ständig besser, also sachgemäßer wird.

Es ist leichter, das Gemeinte am praktischen Fall zu demonstrieren. Betrachten wir beispielsweise den großen Bereich der von der Psychologie bereitgestellten Testverfahren, etwa um Schulreife zu bestimmen, die Richtung des Schulwechsels in eine Sonderschule oder weiterführende Schule festzustellen, die Berufseignung zu ermitteln. Diese Testverfahren werden noch weitgehend neben der Schulwirklichkeit entwickelt. Das kann auch zutreffen, wenn sie an Schülern und mit Schülern entstehen. Sie werden sozusagen in Abstraktion von der Schule, lediglich aus der Denkwelt der psychologischen Wissenschaft heraus, erdacht. Dem widerspricht nicht, daß sie für Aufgaben des Schulwesens hergestellt werden. Im Einzelfall können die Ergebnisse solcher Testforschung noch dadurch für die Schule unbefriedigend sein, daß sie aus der Beschränkung auf einzelne Forschungsgebiete der Psychologie entstehen, ohne hinreichende Verarbeitung der Ergebnisse der allgemeinen Grundlagenforschung dieser Wissenschaft. Das gilt vor allem für die Verarbeitung der Grundeinsichten der Ganzheits- und Gestaltpsychologie, deren Ergebnisse nicht nur für die Schulpädagogik von entscheidender Bedeutung sind, sondern in beiden Wissenschaften eine gewisse Wesensverwandtschaft in der Grundhaltung gegenüber dem Menschen und der Menschengruppe besitzen. Entscheidend ist, daß die Testverfahren nach psychologisch bestimmter Eichung häufig als ein Fertiges in die Schulwirklichkeit hineingeschoben, nicht in sie hineingearbeitet werden. Dazu bedürfen sie der Ueberprüfung ihrer Richtigkeit und Leistungsfähigkeit aus der sachlich und menschlich bestimmten pädagogischen Lage der Schule heraus. Weil die Schulpädagogik als Wissenschaft noch nicht gesichert ist, denkt sie noch zu wenig aus der Eigenart der Schulwirklichkeit und ihren grundständigen pädagogischen Sachverhalten heraus. Sie ist noch bereit, neben der Schulpädagogik und außerhalb von ihr entwickelte Forschungsergebnisse der Wissenschaften vom Menschen ohne Einschmelzung in die ihr wesensgemäßen Formen des Denkens, des Fragens, Untersuchens und Handelns hinzunehmen.

Was über das Verhältnis der Schulpsychologie zur Schulpädagogik gesagt wird, gilt in gleicher Weise für die Zusammenarbeit der Schulpädagogik mit den übrigen Wissenschaften vom Menschen und den Fachwissenschaften im engeren Sinne. Durch die Klärung des Verhältnisses der Schulpsychologie (und der übrigen Dienstwissenschaften) zur Schulpädagogik wird nachgewiesen werden, daß die Schulpädagogik ein selbständiges Gebiet der Erziehungswissenschaften ist. Daß der wissenschaftlich arbeitende Schulpädagoge die Ergebnisse der Schulpsychologie und der übrigen Wissenschaften nicht nur annehmen, sondern einen sachlichen Bezug zu ihnen haben muß, macht seine Arbeit vielfältig, aber auch schwierig.

Selbstverständlich gibt es seit langer Zeit zahlreiche Untersuchungen der Schulpädagogik und Schulpsychologie. Ihre wissenschaftlichen Ergebnisse sind wertvoll. Sie haben die praktische Schularbeit gefördert. **Was geleistet werden muß, ist die Konstituierung beider Gebiete als selbständiger Wissenschaftsbereiche** mit deutlicher Bestimmung ihrer Inhalte und Verfahrensweisen und ihrer Abgrenzung untereinander und von ihren grundständigen Wissenschaften der Psychologie und Pädagogik. Daß diese Aufgabe noch nicht gelöst ist, kann an etlichen Eigentümlichkeiten der schulpsychologischen und schulpädagogischen Praxis abgelesen werden. Ich nenne einige: Das Kerngebiet des Unterrichts im weitesten Sinne mit der Fülle seiner fach-

lichen und menschlichen Probleme ist für die Schulpsychologie noch kaum erschlossen. Aber die Schulpädagogik braucht diese wissenschaftliche Hilfe für die Verwirklichung der programmatischen Forderungen an das Schulwesen und für die Lösung schwieriger Probleme dringend. Das gilt beispielsweise bei Entscheidungen über den Schulaufbau, für die sachgerechte Entwicklung der Schulstufen in den verschiedenen Schularten, die richtige Anwendung der Lehrerformen in der pädagogischen Grundhaltung des Klassenlehrers und des Fachlehrers. Weil die Systematisierung der Aufgaben und Problemstellungen der Schulpsychologie in dem Kerngebiet des Unterrichts noch nicht erreicht ist, kommt es zur **Ueberbewertung von wissenschaftlichen Aufgaben**, die sich im Schulalltag aus inneren und noch mehr aus äußeren Gründen in den Vordergrund geschoben haben. Das zeigt die bevorzugte Bearbeitung und Anwendung von Testverfahren bei der Bestimmung der Schulreife, des Schulwechsels, der Berufswahl usw. Weil die Schulpädagogik der sachlichen Auseinandersetzung mit der Schulpsychologie auf diesem Gebiete noch nicht gewachsen ist, kann es zu Herrschaftsansprüchen dieses Teilgebiets der Schulpsychologie kommen. Auch bei der Erfüllung der Aufgaben, die vom Menschen, vom Schüler und der Schülergruppe, vom Lehrer und der Lehrergruppe, im Schulwesen an die Schulpsychologie gestellt werden, arbeitet sie noch nicht aus einer Gesamtplanung der Aufgaben und Problemstellungen. Das führt abermals zur überwertigen Entwicklung von einzelnen Gebieten. Im Einzelfall kann es sogar zu Grenzüberschreitungen des Auftrags der Schulpsychologie kommen. Praktisch droht in der Schulpsychologie die **Fallberatung** des einzelnen Schülers, des einzelnen Elternpaares, des einzelnen Lehrers alle übrigen, vom Menschen gestellten, Aufgaben zu überwuchern. In diesem Sinne wird die Schulpsychologie besonders von den Eltern und in der öffentlichen Meinung, gelegentlich aber auch von der Lehrerschaft, mißverstanden. Ohne Zweifel ist Fallberatung ein wichtiger Teil des Auftrags der Schulpsychologie. Aber dieses Gebiet darf nicht beherrschend werden. Der „Alltagsfall“ ist außerdem Aufgabe des Lehrers mit guter psychologischer Grundbildung. Im Einzelfall wird auch nicht immer beachtet, daß sich die schulpsychologische Arbeit auf die **Normalentwicklung** der Lebensalter und ihre natürlichen Schwankungen und Krisen zu beschränken hat. Der abartige Fall in der Kindes- und Jugendentwicklung, der Fall echter Schwererziehbarkeit gehört in den Arbeitsbereich der Erziehungsberatung. Klare Grenzziehung ist zwischen beiden Auftragsgebieten notwendig. Die Beachtung der Grenzziehung muß allerdings nicht nur vom Schulpsychologen sondern auch vom Erziehungsberater gefordert werden. Diese Abgrenzung hindert nicht nur nicht sondern fördert die praktisch notwendige **Zusammenarbeit der Schulpsychologie und der Erziehungsberatung**. An der Weise der Fallberatung innerhalb der schulpsychologischen Aufgabe fällt außerdem noch auf, daß die Konsequenzen, die für die Schularbeit zu ziehen sind, in die Bearbeitung kaum einbezogen werden. Hier liegt eine wichtige Verbindung zwischen Schulpsychologie und Schulpädagogik. Etwa auftretende Lernschwierigkeiten, das Versagen eines Kindes in der Schule, können, wenn die Ursachen in Verfahrensweisen und Einrichtungen der Schule selbst liegen, in der Beschränkung auf den individuellen Fall überhaupt nicht behandelt und schon gar nicht geheilt werden. Die Problematik, die durch den Berufsauftrag des Lehrers und der Lehrergruppen und deren menschlichen Lage gegeben ist, wird schulpsychologisch entweder überhaupt nicht beachtet, oder man begnügt sich damit, die Tatbestände und Schwierigkeiten sachlich festzustellen oder sie leidvoll zu erfahren.

Ueberschauen wir meine Darstellung der Aufgaben in der Schulpsychologie:

Ich habe es vermieden, die Erörterung dieser Aufgaben durch die Aufstellung eines Katalogs von praktischen und wissenschaftlichen Einzelleistungen zu erfüllen. Eine solche Aufzählung wäre eine relativ einfache Sache. **Ich habe bewußt auf die Unfertigkeit und die daraus folgenden**

Machtlos stehen ihnen die Betroffenen gegenüber; es versagt sogar — auch das wird in Würzburg deutlich — der Hüter dieser Ordnung, der deutsche Staat. Amerikanische Militärgerichte gelten als extritorial, und es gibt keine legale Möglichkeit, ein Minderjährige vor Verfahrensweisen zu schützen, die sie zur direkten Lebensgefahr ausgewachsen haben.

Der heute fehlende Rechtsgrund bestand in der Weimarer Verfassung, Artikel 112, Satz 2: „Dem Ausland gegenüber haben alle Reichsangehörige inner- und außerhalb des Reichsgebiets Anspruch auf den Schutz des Reichs.“ Warum verzichtete die Verfassungsgebende Versammlung der Bundesrepublik auf diesen Paragraphen?

Me.

Es ist an der Zeit

Die Geschichte der deutschen Schule während des Dritten Reiches ist noch nicht geschrieben worden; neuere Darstellungen der „Geschichte der Pädagogik“ begnügen sich mit einer kurzen, summarischen Aburteilung. Diese Geschichte hätte zu untersuchen nicht nur, was getan wurde, und nicht nur, was unterblieben ist, sondern auch und vor allem, welche Entwicklungen 1933 gewaltsam abgebrochen wurden und welche Ansätze untergegangen sind. Sie hätte nachzuweisen, wie die Wegbereiter einer theoretischen Neubesinnung und die Pioniere der praktischen Erprobung neuer Gedanken der Gewaltherrschaft zum Opfer fielen. Ein Teil von ihnen wurde gezwungen, abseits von der Schule ein gefährdetes Leben in wirtschaftlicher und geistiger Not zu führen. Sie mußten schweigen, und mit ihnen verstummte das wesentliche Lebenselement freiheitlichen Geistes: die Diskussion. Andere nahmen ihr Können und Wissen, aber auch ihre Enttäuschung und Verbitterung mit in die Fremde. Sie verbrauchten sich im Dienste an der Jugend und dem Schul- und Bildungswesen anderer Völker. Die deutsche Schule und ihre Lehrer aber verloren den Kontakt mit den Fortschritten, die sich dort vollzogen, und waren aus der pädagogischen Auseinandersetzung ausgeschaltet. Die akademische Lehrerbildung wurde abgebaut, und in den neuen Lehrerbildungsanstalten trat die weltanschaulich-doktrinäre Ausrichtung so stark in den Vordergrund, daß sie die Beschäftigung mit methodischen und reformerischen Fragen verdrängte.

Eine Geschichte der deutschen Schule während des Dritten Reiches würde zu dem Ergebnis führen, daß die innere Aushöhlung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens bereits 1933 begonnen hat, und daß der äußere Zusammenbruch 1945 nichts anderes war als die symbolische Vollendung dieses Prozesses.

Ebenso wenig ist aber auch bisher die Entwicklung des deutschen Schulwesens nach 1945 dargestellt worden. Es war die Zeit, da der Schweizer Theologe Karl Barth die Deutschen zu der einmaligen Chance beglückwünschte, statt wieder- neu aufbauen zu können. Es müßte untersucht werden, ob und wie wir diese einmalige Chance genützt haben. Schon sehr bald würde offenbar werden, daß der Neubau am meisten darunter gelitten hat, daß der wahre geschichtliche Sachverhalt und die wirkliche Lage der deutschen Schule und des deutschen Volkes verkannt wurden. Man hielt es für möglich, die Modelle für den Neubau aus der seit 1933 weiter fortgeschrittenen Schulentwicklung anderer Länder zu nehmen. Man erwartete, daß sich die deutsche Schule mit einem Schlage über eine 12jährige Fehlentwicklung hinwegsetzen könnte und sich in einen Zustand bringen ließe, der für andere Länder das Ergebnis einer organischen Weiterentwicklung war. Man übersah, daß das Geschehen von 1945, die äußere Befreiung vom Nationalsozialismus, nicht aus dem eigenen Willen der Deutschen hervorgebrochen, sondern primär das Ergebnis einer militärischen Niederlage war. Wie die äußere, so glaubte man auch, die „innere Befreiung“ durch Gewaltmaßnahmen erzwingen zu können.

Wo aber aus eigener Entscheidung, sei es aus alter, durch alles Leid gereiteter Substanz, sei es aus innerer, durch Erschütterung geschenkter Wandlung, ein Wille zur Neugestaltung vorhanden war, wurden die Leitbilder aus der Zeit vor 1933 wieder lebendig. Es wurde im Eifer übersehen, daß die geistigen und materiellen Voraussetzungen nicht mehr gegeben waren, unter denen die Reformbewegung damals gestanden hatte. Es kann deshalb nicht ausbleiben, daß das pädagogische Geschehen nach dem Zusammenbruch zwar als von hohem Idealismus getrieben, im Ganzen aber auf tragische Weise als planlos, verworren und unkoordiniert erscheint. Nirgendwo hat sich eine Konzeption von weitreichenden Zielen und Folgen durchgesetzt, und die Verworrenheit des Vorgehens hat zu einer allgemeinen Abneigung gegen alles geführt, was mit dem noch so berechtigten Anspruch einer notwendigen Neuordnung auftritt.

Es ist an der Zeit, die Situation der deutschen Schule 11 Jahre nach dem Zusammenbruch und 23 Jahre nach der „Machtergreifung“ zu überdenken und Maßnahmen vorzubereiten, um das deutsche Schulwesen allmählich an die fortgeschrittene Entwicklung in westlichen Ländern anzugleichen und dabei den Notwendigkeiten Rechnung zu tragen, die sich aus den Wandlungen des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens ergeben. Dr. Bu.

Probleme der Zeit

im Spiegel der Zeitschriften

wachsen die Sehnsucht nach freundlichen Häusern und der Wunsch, die Stadt und die Landschaft in Einklang zu bringen. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß der moderne Wohnbau häufig noch keine, alle diese Forderungen befriedigende Lösung gefunden hat, daß trostlose Kuben den Menschen bedrücken und kein richtiges Verhältnis zwischen Landschaft und Siedlung aufkommen lassen. Eine echte Synthese ist im Grundsätzlichen noch nicht vorhanden. Es wird aber die Notwendigkeit gesehen, einen gültigen Ausgleich zwischen der europäischen Tradition und den neuen technischen und künstlerischen Formen zu finden.

Wendet man sich der modernen Malerei und Bildhauerei zu, so bietet sich ein durchaus ähnliches Bild. C. LINFERT (6) spricht davon in einem Bericht über die Ausstellung Documenta. Die Entwicklung der letzten 50 Jahre war dort in einer einzigartigen Kompaktheit gefaßt. Dieser Längsschnitt zeigte einerseits, daß das „Bruchhafte Kennzeichen der Epoche ist“, daß aber die Zerrissenheit überdeckt wird von einer Festigkeit, die sich ständig verstärkt und das Gefühl von Selbstsicherheit vermittelt, die „aller Atomisierung und Formfeindlichkeit ... Herr zu bleiben bemüht ist“. Von anderer Seite (7) wird die Malerei als im abstrakten Formalismus erstarrt angesehen. Eine Weiterentwicklung scheint nach dieser Meinung nur möglich, wenn die Welt der Farben, die der Expressionismus schon erkannte, neu entdeckt und gemeistert wird.

Eine kluge Analyse gibt S. CARVIN (8). Sie sieht die Gefahr einer neuen Orthodoxie, die die Kunst in ihrem Kern bedroht. Drei ursprüngliche Freiheiten werden allmählich zu Tabus: die naturgetreue Wiedergabe, die Wiedergabe des vorgefundenen Schönen und die Wiedergabe eines Inhaltes, der nicht allein aus dem Optischen zu erfassen ist. Heute blockieren diese Verbotstafeln neue Wege, lassen Möglichkeiten nicht sehen, die sich vor den Künstlern unserer Zeit auftun. Die Hoffnung aber, daß diese Tabus nicht ewig Bestand haben, kommt aus dem Schaffen von Künstlern wie P. Klee und Picasso. Klee greift in seinen Visionen ins Sinn-Inhaltliche hinüber, Picasso kehrt immer wieder zur gegenständlichen Malerei zurück und holt sich dort neue Kraft.

Die Gesamtschau ergibt, daß die meisten namhaften Kritiker die moderne bildende Kunst ernst nehmen und sich nicht mit einer schnellen Ablehnung begnügen. Sie versuchen verständlich zu machen, daß sie geistig-seelische Kräfte vermitteln, die vom rein Aesthetischen her freilich nicht zu begreifen und zu erfahren sind. (9)

H. Enderwitz.

(6) Gegenwart, 10. Jahrg., S. 530.

(7) Geopolitik, 1956, S. 51 ff.

(8) Frankfurter Hefte, 1956, S. 494 ff.

(9) Sonnenberg-Briefe zur Völkerverständigung, Heft 8, S. 25 ff.

2
Schwierigkeiten hingewiesen, die in der praktischen und wissenschaftlichen Situation der Schulpsychologie einerseits und der Schulpädagogik andererseits und den jeweils wenig geklärten Verhältnissen beider zu ihren Grundwissenschaften der Psychologie und der Pädagogik gegeben sind. Ich bin wohlüberlegt dem Wechselbezug zwischen der Schulpsychologie und der Schulpädagogik, dem beiderseitigen Abhängigkeitsverhältnis und dessen praktisch unbefriedigend geklärtem gegenwärtigen Zustand im heutigen Schulwesen nachgegangen. Ich bin ausgegangen von der Feststellung, daß der Arbeitsbereich der Schulpsychologie notwendiger Teil der programmatischen Gesamtplanung des Schulwesens ist. Darum mußte ich mich trotz der Verwickeltheit der Zusammenhänge, der Ungeklärtheit der sachlichen Ansprüche, der Unfertigkeit der Wissenschaftslage, der Vorläufigkeit in der Praktizierung im Schulwesen, der geistigen Herausforderung zum Vollzug der Einordnung der Schulpsychologie in die Gesamtaufgabe der Schule stellen. Ich habe diesen Versuch im Bewußtsein seines zwangsläufig unbefriedigenden Ergebnisses gewagt.

Am Rande möchte ich bemerken, daß ich es bewußt unterlassen habe, in meine Darstellung die Lage der Schulpsychologie im Auslande einzubeziehen. Von dem dort erreichten Entwicklungsstand wäre für Deutschland vieles zu lernen. Aber es kann sich nicht um eine einfache Uebertragung der in den verschiedenen Ländern entwickelten Einrichtungen handeln. Auch der Stand der Schulpsychologie im Ausland wäre an den grundsätzlichen Forderungen an die Schulpsychologie zu messen. Das ist nicht Aufgabe meines Aufsatzes.

Meine Vorbetrachtung gibt den sachlichen Hintergrund für die Gesamtdarstellung meines Vorschlags zur Entwicklung der Schulpsychologie im Schulwesen der Gegenwart. **Meine Erörterung der Aufgaben der Schulpsychologie bildet die Grundlage für meine personalen und organisatorischen Forderungen an die praktische Durchführung der Schulpsychologie.** Ich wende mich nun der Betrachtung dieser Forderungen zu.

Der Schulpsychologe muß die psychologischen Voraussetzungen für die Erfüllung schulischer Aufgaben schaffen. Hierzu ist erforderlich: Er muß Ergebnisse der psychologischen Forschung praktisch anwenden. Er muß aus den praktischen Erfahrungen im Umgang mit diesen Forschungsergebnissen neue Aufgaben für die Weiterentwicklung der Forschung aus den Bedürfnissen der Schule heraus ableiten. Er muß forschungswürdige Probleme erkennen. Er muß wissenschaftliche Untersuchungen durchführen. **Voraussetzung für diese Leistung ist eine geschlossene Fachausbildung für Psychologie. Sie wird heute erworben in der Berufsausbildung des Diplompsychologen.**

Die Erfüllung seiner fachpsychologischen Aufgaben setzt die Kenntnis des Schullebens aus der praktischen Berufserfahrung des Lehrers voraus. **Der Schulpsychologe muß ein erfahrener und leistungsfähiger Lehrer mit guter Berufsausbildung sein.** Im Wesen des Schullebens liegt, daß sich seine sachlichen und menschlichen Aufgaben ständig wandeln. Aus dieser Verwandlung erwachsen neue Anforderungen an die Schulpsychologie. **Der Schulpsychologe muß diese Verwandlungen am Individualfall einer Schule unmittelbar und in beruflicher Handlung erfahren. Er muß im Regelfall Lehrer bleiben. Die Durchführung des Arbeitsbereichs Schulpsychologie erfordert die Entwicklung des Doppelberufs Lehrer und Schulpsychologe.**

Die fortschreitende Differenzierung des Schulwesens nötigt zur fortschreitenden Spezialisierung der Berufsausbildung der Lehrer. Geläufig ist bisher die Ausbildung von Experten für Spezialaufgaben im Lehrerberuf. Sämtliche Arten der Ausbildung von Fachlehrern gehören hierher. Diese sozusagen innere Spezialisierung des Lehrerberufs schreitet ständig fort. Aber es können damit nicht alle Aufgaben, die aus der fortschreitenden Differenzierung des Schulwesens hervorgehen, bewältigt werden. Im Schulwesen entwickelt sich ständig stärker das Bedürfnis nach Menschen mit Doppelberuf. Wir stehen in dieser Entwicklung noch am Anfang. Der Lehrer und Schulpsychologe ist eine Realisierung dieser Entwicklungstendenz. Es deuten sich im Schulwesen weitere Formen von Doppelberuf-Gruppen an: Lehrer und Soziologe, Lehrer und Arzt, Lehrer und Jurist, Lehrer und Fürsorger, Lehrer und Theologe, Lehrer und Jugendleiter. Ausbildungspraktisch wird es sich nicht nur darum handeln, daß ein Mensch zwei selbständige Berufsausbildungen nacheinander erwirbt. Schon durch die Anlage der Ausbildung müssen die sach-

lichen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß der Inhaber einer zweifachen Berufsausbildung die sachlichen Verzahnungen und die wechselseitigen geistigen Abhängigkeiten später berufspraktisch bewältigt, die das Schulleben von ihm fordern wird. Die Entwicklung von Doppelberufen im Schulwesen wird revolutionäre Folgen für die Lehrerbildung und den Aufbau des Lehrerstandes haben. Sie wird den Staat nötigen, Personen, die ihm für Spezialaufgaben des Schulwesens wichtig sind, durch Stipendien zum Erwerb einer zweiten Berufsausbildung anzuregen.

Ich halte für möglich, daß sich **der Doppelberuf Lehrer und Schulpsychologe zu einem Modellfall für weitere Doppelberufe** im pädagogischen Bereich entwickeln kann und zwar in jeder Richtung: In der Gestaltung der Ausbildung für beide Berufe, in der organisatorischen Anlage seiner Berufstätigkeit und in der Frage der Lösung der Besoldung. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Bedeutung der Wissenschaften vom Menschen in der Ausbildung der Lehrer deutlich von der Psychologie auf die Soziologie verschoben. Zum mindesten hat die Soziologie den Anspruch, ranggleich neben der Psychologie zu stehen. Vielleicht werden die Doppelberufe Lehrer und Schulpsychologe und Lehrer und Schulsoziologe in naher Zukunft zu einer Einheit zusammenwachsen müssen.

Es ist unklug, neue Aufgaben des Schulwesens und der Lehrerbildung vom Schulhaushalt und der Lehrerbildung her einführen zu wollen. Erst muß die Sache entwickelt werden. Ihre Arbeitsergebnisse müssen ihre Notwendigkeit bestätigen. Einsichtige Sachverständige des Schulwesens, der Lehrerbildung und der Wissenschaften werden die Entwicklung der Sache unterstützen und fördern. Die Sicherung der finanziellen Voraussetzungen wird, wenn auch nicht ohne Kämpfe, langsam folgen. Hier, wie überall, steht am Anfang die praktische Durchführung des Arbeitsbereichs Schulpsychologie und die Einrichtung der Tätigkeit der Lehrer und Schulpsychologen durch die leidenschaftliche Hingabe einiger Menschen an den neuen Berufsauftrag und ihre Opferbereitschaft, die Aufgabe auch unter schwierigen Bedingungen zu bewältigen. **Aus dieser Gesinnung heraus beschränkt sich mein Vorschlag auf die Darstellung der organisatorischen und sachlichen Anlage der Tätigkeit der Lehrer und Schulpsychologen.**

Ein Lehrer und Schulpsychologe wird in seiner Wochenstundenverpflichtung als Lehrer zur Hälfte entlastet. Er behält nach Möglichkeit eine Klassenführung. Ist er Schulleiter, erhält seine Schule mindestens eine halbe Lehrerstelle zusätzlich. Die Schule stellt ihm einen Arbeitsraum mit den notwendigen Einrichtungsgegenständen und Arbeitsmitteln (Schreibmaschine, Testmaterial, Bücher usw.) bereit. Für laufende Kosten (Papier, Testmaterial, Reisen usw.) werden jährlich etwa 1000,— DM für einen Lehrer und Schulpsychologen veranschlagt. Sein für ein Schuljahr vorgesehenes schulpsychologisches Arbeitsprogramm entwickelt er aus den Bedürfnissen seiner Schule, einer Schullennachbarschaft oder eines Schulkreises, entsprechend seinem Auftragsgebiet. Das Programm wird näher bestimmt durch ländliche, klein- oder großstädtische Verhältnisse; aber auch durch die Richtung seiner eigenen schulischen und psychologischen Interessen und Neigungen. Er setzt regelmäßige Sprechzeiten für Schüler, Eltern und Lehrer an. Er entwickelt schulpsychologische Arbeitsgemeinschaften. Er hält Vorträge vor Eltern, in Lehrerversammlungen, auf Schulräte-Tagungen usw.

Er steht in ständiger Verbindung mit den übrigen Lehrern und Schulpsychologen des Landes. Die Gruppe trifft sich jährlich mindestens dreimal zu Arbeitstagungen in einem Lehrerfortbildungsheim. Jeder erstattet Bericht. Erfahrungen werden ausgetauscht. Die Weiterentwicklung der Arbeitspläne wird erörtert. Gemeinsam durchzuführende Aufgaben werden abgesprochen. Außerdem plant die Gruppe in eigener Initiative auf lange Sicht Tagungsreihen zu ihrer fachwissenschaftlichen Weiterbildung. Der Tagungsort ist ein Lehrerfortbildungsheim. Die Fachtagungen dienen der Orientierung über den Fortschritt der psychologischen Forschung insgesamt durch Begegnung mit Vertretern von Rang, durch Auseinandersetzung mit neuen Ergebnissen der Psychologie, durch Entwicklung selbständiger wissenschaftlicher Arbeiten auf dem Gebiete der Schulpsychologie, durch Arbeitsbesprechungen mit Fachvertretern verwandter Arbeitsgebiete (Soziologie, Anthropologie, Biologie, Medizin, Theologie, Politologie). Die Arbeitsbesprechungen, vor allem aber die Fachtagungsreihen, erfolgen immer auf Bundesebene. Die regelmäßige

Begegnung mit den Schulpsychologen anderer Länder ist für die gesamte Entwicklung der Aufgabe von entscheidender Bedeutung. Alle Veranstaltungen der Lehrer und Schulpsychologen verfolgen als Daueraufgabe das Ziel der Mitarbeit an der Konstituierung der Schulpsychologie als selbständigem Wissenschaftsgebiet der Psychologie und an der Entwicklung des Berufsauftrags der Lehrer und Schulpsychologen. Im Dienste dieser beiden Ziele, namentlich des zweiten, werden im Rahmen der Lehrerfortbildung auf Landesebene auch Sonderveranstaltungen mit Schulpädagogen durchgeführt. In diesen Veranstaltungen sollen die Arbeitsbeziehungen und die gemeinsamen Aufgaben der Schulpsychologie und der Schulpädagogik geklärt werden. Die Frage der Besoldung der Lehrer und Schulpsychologen klammere ich zunächst aus. Es gibt etliche Möglichkeiten, sie zu lösen. Für die Zeit der Einführung der Tätigkeit der Lehrer und Schulpsychologen muß die Entschädigung für die schulpsychologische Berufsleistung durch die Verminderung der Lehrverpflichtung als abgegolten gelten.

Es ist wichtig, daß die Gesamtlehrerschaft über die Arbeit der Lehrer und Schulpsychologen orientiert wird. Die schulpsychologische Arbeit würde mißverstanden, wenn sie wie die Angelegenheit einer exklusiven Lehrergruppe wirkte. Durch ein, allen Lehrern zugängliches, Schulpsychologisches Mitteilungsblatt wird laufend über den Stand der schulpsychologischen Arbeit eines Landes, über Arbeitsbesprechungen, Fachtagungen, Psychologenkongresse im In- und Ausland, Neuerscheinungen der Fachliteratur berichtet. Im Mitteilungsblatt stellen auch die einzelnen Lehrer und Schulpsychologen ihre Arbeit und den jeweils erreichten Stand dar. An jeder wesentlichen Tagung der Psychologie muß jeweils ein Lehrer und Schulpsychologe eines Landes turnusmäßig teilnehmen. Dafür müssen Haushaltsmittel bereitgestellt werden. Der Tagungsbesucher hat die Pflicht, die übrigen Lehrer und Schulpsychologen zu unterrichten, Anregungen für die Weiterführung der schulpsychologischen Arbeit im Lande zu geben und der Lehrerschaft im Mitteilungsblatt zu berichten. Die Anzahl der Lehrer und Schulpsychologen wird bestimmt von der Größe des Landes, von der allgemeinen Lage des Lehrerberarfs, von der Möglichkeit der Finanzierung, von der Größe der Personengruppe mit dem Doppelberuf des Lehrers und Diplompsychologen.

Wenn die schulpsychologische Aufgabe im Schulwesen in absehbarer Zeit fruchtbar entwickelt werden soll, muß **die Kerngruppe der Lehrer und Schulpsychologen durch einen Mitarbeiterkreis erweitert werden. Voraussetzung**

einerseits . . .

- ⊕ Vor dem Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in München forderte das SPD-Vorstandsmitglied Willi Eichler am 13. Juli 1956 im Rahmen seines kulturpolitischen Grundsatzreferats die **allgemeine Verwirklichung der Gemeinschaftsschule und die Einführung des 9. Volksschuljahres**. Er wandte sich ferner gegen klerikale Uebergriffe auf das Schul- und Erziehungswesen.
- ⊕ Als **Dank für die amerikanische Nachkriegshilfe** will die Bundesregierung 225 amerikanischen Studenten in den Jahren 1956 bis 1959 Stipendien an deutschen Hochschulen gewähren.
- ⊕ Für den **Bau von Studentenwohnheimen** hat Bundesinnenminister Schröder insgesamt 1 133 000 DM bewilligt.
- ⊕ Auf dem Gelände der Blinden-Studien-Anstalt in Marburg ist der **Grundstein für die wahrscheinlich erste höhere Schule für Blinde in Europa** gelegt worden. Dort sollen ein Gymnasium, eine einjährige und eine zweijährige höhere Handelsschule untergebracht werden. Die drei Schulzweige werden zur Zeit jährlich von etwa 110 Blinden aus dem In- und Ausland besucht.
- ⊕ Die hessischen Polizeibehörden sind vom Innenminister angewiesen worden, den **Schülerlotsendienst mehr als bisher zu fördern**. Dabei sollen Beamte mit pädagogischer Befähigung eingesetzt werden.
- ⊕ Die **Errichtung von Gemeinschaftshäusern**, ähnlich den „Dorfgemeinschaftshäusern“, in den Industriebezirken der Städte, in Randsiedlungen und Arbeitswohnsitzgemeinden ist von den nordhessischen Jungsozialisten bei der Landesregierung angeregt worden.

dafür ist die Entwicklung eines umfassenden Aus- und Fortbildungsprogramms auf dem Gebiete der Psychologie.

Hierzu gehören folgende Maßnahmen:

Ständige Verbesserung der psychologischen Grundausbildung der Lehrer aller Schularten, Einbau der Aufgaben der Schulpsychologie. Entwicklung geeigneter Formen der Abschlußprüfung dafür. Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der Psychologie in der Lehrerausbildung und den Lehrern und Schulpsychologen eines Landes.

Ständige Entwicklung und Förderung des **sechsemestrigen Wahlfachstudiums** der Psychologie in der Ausbildung für das Lehramt an Volks- und Mittelschulen.

Ständige Hebung des Grundniveaus des psychologischen Ausbildungsstandes der Gesamtlehrerschaft durch psychologische Fortbildungsveranstaltungen allgemeiner Art und durch schulpsychologische Tagungen.

Grundsätzlich sollte bei jeder psychologischen Fortbildungsveranstaltung für Lehrer auf Landesebene einer der Lehrer und Schulpsychologen anwesend und zur Berichterstattung für die übrigen verpflichtet sein. Schulpsychologische Fortbildungsveranstaltungen der Lehrer sollten zum allgemeinen Arbeitsprogramm der Lehrer und Schulpsychologen gehören und von ihnen geplant und durchgeführt werden.

Regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer mit Wahlfachstudium Psychologie, erweitert durch die Gruppe der Lehrer, die neben dem Beruf ein psychologisches Studium durchführen, sind notwendig. Sie stehen unter der verantwortlichen Planung und Führung der Dozenten für Psychologie in der Lehrerausbildung. Förderung derjenigen Lehrer, die ein zusätzliches Studium der Psychologie mit der Promotion oder Diplomprüfung abschließen wollen.

Namentlich **aus der Gruppe der Lehrer mit Wahlfachstudium Psychologie kann eine Mitarbeitergruppe der Lehrer und Schulpsychologen mit Assistenz-Auftrag entwickelt werden**. Diese Lehrer müssen in der Nachbarschaft eines Lehrers und Schulpsychologen in eine Lehrerstelle eingewiesen werden. Sie können eine stundenplanmäßige Entlastung erhalten. Bezirksweise kann von Zeit zu Zeit ein solcher Lehrer als Assistent für eine Gruppe von Lehrern und Schulpsychologen vom Unterricht freigestellt werden. Das kann zur Durchführung einer größeren schulpsychologischen Aufgabe auf Bezirks- oder Landesebene notwendig werden.

Ueberblicken wir den Berufsauftrag eines Lehrers und Schulpsychologen mit den unmittelbar geforderten schulpsychologischen Leistungen und mit deren Konsequenz für den psychologischen Aus- und Fortbildungsstand der Gesamtlehrerschaft, so muß festgestellt werden: Nur ein gut durchgebildeter Fachmann wird die schulpsychologischen Aufgaben der Beratung, Belehrung und Forschung bewältigen. Darüber hinaus stellen sie hohe Anforderungen an den Rang der Persönlichkeit des Einzelnen; denn jeder Lehrer und Schulpsychologe arbeitet in einem ungewöhnlichen Umfang fachlich selbständig, wissenschaftlich frei und in eigener beruflicher Verantwortung. In diesem Zusammenhang muß die Aufgabe der Schulbehörde bei der Durchführung des Arbeitsgebietes Schulpsychologie kurz gekennzeichnet werden. Jede bürokratische Regelung von oben ist für schulpsychologische Arbeit wesenswidrig. Das schließt nicht aus, daß die Schulbehörden auf die Erfüllung dringlicher Aufgaben hinweisen und ihre Durchführung anregen. Die Behörde muß sich bemühen, die inneren und äußeren Arbeitsbedingungen der Lehrer und Schulpsychologen so günstig wie möglich zu gestalten. Daß sie die Arbeitsergebnisse verfolgt und überprüft und darüber Berichte einholt, ist nicht nur ihr Recht sondern ihre Pflicht. Sofern sie sich in die Arbeit planend, regelnd, steuernd, anregend einschaltet, muß auf ihrer Seite der gleiche fachmännische Rang gesichert sein, den sie von der Gruppe der Lehrer und Schulpsychologen fordert. Für den Gesamterfolg der schulpsychologischen Arbeit wird immer entscheidend sein, daß die wissenschaftliche Freiheit und die Selbständigkeit in der fachlichen Aufgabenstellung für den einzelnen Lehrer und Schulpsychologen und für die Gesamtgruppe grundsätzlich gesichert bleiben.

Das Land Hessen hat im Sinne des hier entwickelten Vorschlags 1954 mit einem praktischen Versuch begonnen. Ohne amtliche Regelung, nur in persönlicher Absprache mit den verantwortlichen Behördenvertretern, den Stadtschulämtern, den Schulräten, fand sich unter der Leitung eines Vertreters des Kultusministeriums ein Kreis von

Fachleuten der Psychologie zusammen, der sich zur Kerngruppe der Lehrer und Schulpsychologen zusammenschloß. Ohne nennenswerte Entlastung im Dienst, mit sehr geringen Geldmitteln, unter oft schwierigen allgemeinen und besonderen Schulverhältnissen hat die Gruppe mit der theoretischen Grundlegung des Arbeitsgebietes Schulpsychologie und seiner praktischen Durchführung begonnen. Der Arbeitsplan jedes Lehrers und Schulpsychologen entwickelte sich aus den individuellen Schulverhältnissen einerseits und seinen psychologischen und pädagogischen Interessen andererseits. Die Gruppe bearbeitete in Arbeitsbesprechungen ihre Erfahrungen. Sie bildete sich in Fachtagungen psychologisch und für die Sonderaufgabe der Schulpsychologie weiter. Sie arbeitete an der Weiterentwicklung der einzelnen Arbeitspläne.

Ostern 1956 ist diese stille Arbeit der Kerngruppe durch eine amtliche Beauftragung bestätigt werden*).

Die Verminderung der Pflichtstundenzahl auf die Hälfte wird vom Kultusministerium empfohlen. Erstmals ist für eine Gruppe von sechs Lehrern und Schulpsychologen zur Sicherung der sachlichen Bedürfnisse ein Betrag von 6000,— DM veranschlagt worden. Die Intensivierung der Arbeit der Kerngruppe ist damit möglich geworden. Jeder einzelne Lehrer und Schulpsychologe hat der Behörde ein Jahresprogramm für seine praktischen schulpsychologischen Aufgaben und für seine Forschungsvorhaben eingereicht. Mit der planmäßigen Entwicklung eines psychologischen Aus- und Fortbildungsprogramms für die Gesamtlehrerschaft, insbesondere für die Lehrer mit Wahlfachstudium in Psychologie ist in Zusammenarbeit der Lehrer und Schulpsychologen mit den Dozenten für Psychologie in den Pädagogischen Instituten begonnen worden. Ein Vorschlag des Kultusministeriums sieht die besondere Förderung von solchen Lehrern vor, die sich an der Universität durch ein psychologisches Fachstudium auf den Doppelberuf des Lehrers und Schulpsychologen vor-

*) Vergl. Erlaß vom 9. 3. 1956, Einsetzung von Schulpsychologen. Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung, März 1956, Seite 132.

andererseits . . .

- Drei kleine Kinder sind von der Aachener Polizei aus der Verschnürung gelöst worden, mit der die Eltern sie an die Betten gebunden hatten, um ins Kino gehen zu können.
- Ein zwölfjähriges Mädchen, das eine Fünfzehnjährige erstochen hat, ist in New York verhaftet worden. Die beiden gehörten rivalisierenden Banden Halbwüchsiger an.
- Auf offener Straße niedergeschlagen und schwerverletzt wurde der 63 Jahre alte Lehrer Reinhold Kuge aus Göttingen von dem 45 Jahre alten Vater eines Schülers. Der Lehrer trug eine schwere Gehirnerschütterung sowie mehrere tiefe Platzwunden am Kopf davon. Er ist für längere Zeit dienstunfähig.
- In den letzten drei Tagen vor Beginn der parlamentarischen Sommerferien haben 16 Abgeordnete des Bundestages wegen Kreislaufstörungen, Herzkrämpfen, nervösen Uebermüderscheinungen und schweren Erschöpfungszuständen den Arzt im Bundeshaus oder ärztliche Hilfe in Bonn in Anspruch nehmen müssen.
- Ein zwölfjähriger Junge ist in Chicago wegen Mordes verhaftet worden. Er hat im Streit um ein Mädchen einen elfjährigen Spielkameraden erstochen. Er ist der jüngste Mörder in der Kriminalgeschichte Chicagos.

bereiten. Es deutet sich im Einzelfall an, daß sich um die Lehrer und Schulpsychologen ein sachverständiger Mitarbeiterkreis bildet. Das Erscheinen eines Schulpsychologischen Mitteilungsblattes wird vorbereitet. Nach zweijähriger stiller Vorbereitung der schulpsychologischen Aufgabe von innen und unten kann die Tätigkeit der Lehrer und Schulpsychologen nach der amtlichen Beauftragung mit klaren Vorstellungen über Ziel, Inhalt und Verfahren weiter entwickelt werden.

Lebenshilfen für den bäuerlichen Menschen in einer industriell bestimmten Umwelt

Bericht über den 4. Landpädagogischen Kongreß in Essen von H. J ü n g e r

Vom 22. bis 25. Mai fand in Essen der vierte landpädagogische Kongreß unter dem Motto „Die ländliche Welt inmitten der industriellen Welt“ statt. Der Kongreß wurde veranstaltet von der Deutschen Landwirtschaftsgesellschaft in Verbindung mit dem Deutschen Bauernverband und unter Mitwirkung der Bauernhochschule Fredeburg.

Der Kongreß wurde von 800 Teilnehmern, vornehmlich Landpädagogen, besucht, darunter auch solche aus Oesterreich und aus Holland. Es darf vorausgesetzt werden, daß der Kongreß die Teilnehmer voll befriedigte, da die Redner mit Verantwortung und Liebe zur Sache und einem überlegenen Können ihre Aufgabe bewältigten und die Lehrgangsführung unter Prof. Dr. Heß die Teilnehmer aufs Beste betreute.

Sicherlich war ich es nicht allein, die sich vor dem Kongreß Gedanken darüber machte, ob das Ergebnis dieser Auseinandersetzung darin bestünde, daß die industrielle Welt als Gegebenheit im ländlichen Raum nach bestem Vermögen zu verwerten sei, ohne in genügendem Maße die moralisch-ideellen Werte bäuerlicher Grundhaltung zu stützen. Man hätte annehmen können, daß ein landpädagogischer Kongreß in einem industriellen Zentrum wie Essen nach dieser Seite hin tendieren würde. Jedoch das Gegenteil war der Fall, und das Erfreulichste an diesem Kongreß war vielleicht die Tatsache, daß alle Verantwortlichen sich dieser Werte voll bewußt waren und das Bemühen gerade darum ging, sie zu erhalten, zu pflegen und in der industriellen Welt fruchtbar zu machen.

Die Tagung wurde eröffnet durch Prof. Dr. Seedorf von der Universität Göttingen. Der Redner bedauerte auf das Lebhafteste, daß der Kongreß immer weniger von Bauern besucht werde und allmählich nur eine Tagung von Erziehern sei, denn die Erziehung sei zuerst Sache der Eltern und der Familie und deren erstes Vorrecht. Die Bildungsstätten haben mit dieser Tatsache zu rechnen und sie auswertend zu unterstützen und auf der aus dem Elternhaus gegebenen Grundlage aufzubauen. Nicht nur hier, sondern auch im weiteren Verlauf des Kongresses wurde immer wieder bedauert, daß nicht mehr bäuerliche Teilnehmer den Kongreß besuchten.

I.

Der erste Teil des Kongresses diente der Darstellung der „Situation des ländlichen Menschen in unserer heutigen industriebestimmten Welt“

Prof. Rodiek stützte seine Ausführungen auf zwei wissenschaftliche Bücher von Uexküll und Rothacker, deren pädagogische Lehren beide auf den Grundsätzen aufbauen, daß der Mensch nicht ein Wesen ist, für das man eine einheitliche Norm aufstellen kann, sondern daß der Mensch jeweils in seiner Welt und aus seiner Welt für seine Welt verstanden werden muß. So ergibt sich auch für die Pädagogik des Landmenschen, daß er zunächst aus seiner eigenen Welt begriffen werden muß, daß er diese eigene Welt selbst verstehen lernen muß, um dann darüber hinaus andere Welten verstehen und werten zu können. Die sehr gründlichen und wissenschaftlich unterbauten Ausführungen des Redners wurden für uns besonders dadurch wertvoll, daß Prof. Rodiek seine wissenschaftlichen Erkenntnisse als praktischer Pädagoge und als Landmensch bejaht und anwendet. So kam es, daß seine Ausführungen immer wieder an lebendigen Beispielen aus der landpädagogischen Ausbildung erläutert wurden. Daß dem bäuerlichen Menschen eine ausgesprochene Landpädagogik als Hilfe angeboten werden muß, begründete er u. a. auch damit, daß die industrielle Welt ihre Angehörigen von Anfang an pädagogisch betreute, beispielsweise in dem schon 1918 erschienenen Buch „Um die Seele des Industriekindes“ und in dem schon 1920 erschienenen Buch „Im Schatten der Schlote“.

Prof. Rodiek betonte wie sein Vorredner, daß vor allen anderen Erziehungs- und Bildungsstätten die Familie und

das Elternhaus die größte Wirksamkeit im Leben eines jeden Menschen habe. Daß die unbewußte oder bewußte Erziehung, die aus der Atmosphäre der bäuerlichen Familie komme, den maßgeblichsten Einfluß auf die Entwicklung des bäuerlichen Menschen habe.

Auf diesen gegebenen Voraussetzungen aufbauend, beginnt die pädagogische Arbeit der nachfolgenden Bildungsstätten, der Volksschulen, der Fachschulen usw. Jede dieser pädagogischen Stationen hat eine sachliche Uebermittlung zu betreiben, jedoch mit dem Endziel, den Menschen zu formen. In der Bildungsarbeit und der Uebermittlung von Kenntnissen kommt es darauf an, zuerst die pädagogische Diagnose zu stellen, d. h., wo liegt in jedem einzelnen Falle das geistige Bedürfnis, sozusagen die geistige Nachfrage an das geistige Angebot des Erziehers und danach die Methode zu finden, die das für den einzelnen Menschen „Bedeutsame“ herausstellt.

Bauerntum kämpft um seine Erhaltung

Sehr aufschlußreich für die seelische Verfassung, in die unsere bäuerliche Welt durch das Ueberfluten von seiten der industriellen Welt hineingeraten ist, waren die Vorträge des Bauern Gallus und der Bäuerin Feldhaus. Beide berichteten sie, der eine aus dem süddeutschen bäuerlichen Gebiet, die andere als Bäuerin mitten im Industriezentrum, wie sie sich bemühen, sich trotz aller wirtschaftlichen Schwierigkeiten als Bauern zu behaupten. Der Arbeitskräftemangel, der Sog des Geldes, den die Industrie auf die jungen Menschen ausübt, die Tatsache, daß die Städteinbezogenheit die Steuerlasten ungeheuer überhöht, die Gefahr, die darin liegt, daß durch die Auswirkungen der industriellen Produktionsstätten die biologischen Voraussetzungen für die Landwirtschaft im Schatten der Schlote immer größer wird, sind ein Teil der aufgezeigten Nöte, die den landwirtschaftlich-bäuerlichen Bereich von der Industrie her bedrohen.

Beide Redner setzen dagegen nicht nur alle nutzbaren wirtschaftlichen Hilfen ein, sondern vor allen Dingen die Schwerkraft bäuerlicher Persönlichkeit. So sagte der Bauer Gallus, dessen schwerer Existenzkampf hier nicht im einzelnen dargetan werden soll: „Gegen eine Ueberforderung aus der industriellen Welt können wir nur die bäuerliche Persönlichkeit setzen, und wir müssen wissen, die Probleme des technischen Zeitalters werden mit dem Bauern vielleicht für ihn entscheiden, oder aber sie werden ohne ihn gelöst werden.“ Frau Feldhaus bemühte sich auf ihre fraulich-mütterliche Weise, das Problem einer bäuerlichen Weltanschauung auf ihrem Hofe zu lösen, indem sie von sich selbst und von ihrer Familie aus eine verständnisvolle Auseinandersetzung mit den ihr anvertrauten jungen Menschen auf dem Hofe als berufliche und menschliche Aufgabe betrachtete.

Gegenseitige Förderung zwischen Industrie und Landwirtschaft

Der Vortrag von Prof. Ibsen wurde leider hie und da falsch aufgefaßt, weil er in seinen Darlegungen nicht mehr auf all die Schwierigkeiten einging, die nun einmal von der industriellen Seite her auf das Bauerntum einwirken, sondern umgekehrt zu zeigen versuchte, daß Industrie und Landwirtschaft keineswegs Feinde oder auch nur Gegenpole zu sein brauchen, daß die Entwicklung des Industriellen auch wertvolle Einflüsse für die Entwicklung der Landwirtschaft haben kann. Da es heute kaum noch rein agrarische oder rein industrielle Räume gibt, sondern nur solche, in denen entweder die Industrie oder die Landwirtschaft vorherrscht, fast immer aber solche, in denen beide vertreten sind, beeinflussen sie sich gegenseitig. Es ist auch keineswegs so, daß sie beide so verschieden wären in all ihren Arbeitsbedingungen. Die Technisierung und die Rationalisierung haben in der Landwirtschaft vielleicht noch vor derjenigen in der Industrie begonnen, und es ist nachgewiesen, daß in den Räumen einer hochentwickelten Industrie auch die Hochleistungen der Landwirtschaft am stärksten vorangetrieben wurden, also sind die rationelle Landwirtschaft und die moderne Industrie eine echte Nachbarschaft. Die Nachbarschaft ist begründet auf einer gegenseitigen Produktionsbefruchtung.

Prof. Ibsen meinte sogar „Es ist nicht einmal wahr, daß die Landwirtschaft weichen muß, wohin die Industrie kommt“. Diese Aeußerung befindet sich zwar im Gegensatz zu der Feststellung beispielsweise von Frau Feldhaus, daß jährlich große Flächen Landes durch Einwirkung von Industrieschäden der Landwirtschaft verloren gehen und

daß in ihrem Gebiet in den letzten 20 Jahren, von den bestehenden 120 Höfen 20 landmäßig verschwunden sind. Auch der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Prof. Luchtenberg, wies in einer außerordentlich bauernfreundlichen Ansprache, die viel Einfühlungsvermögen und Verständnis für das Bauerntum verriet, darauf hin, daß im Industriegebiet jährlich 350 Höfe zu 80 Morgen als Baugelände aufgebraucht werden. Der Redner bezog seine Feststellungen jedoch aus der Ueberlegung, daß sich die Landwirtschaft in Industriegebieten stark intensiviert und eine Aenderung landwirtschaftlicher Existenzen dahin geht, daß nicht mehr so viele Menschen an der Erzeugung, aber mehr Menschen an der Verarbeitung der landwirtschaftlichen Produkten arbeiten, wie Milchverarbeitung, Konservierung usw.

Prof. Dr. Ibsen sah für die ländliche Existenz die Schwierigkeiten in einer Rückständigkeit, die nicht vom Bauern verschuldet, sondern von den Verhältnissen bestimmt wurde. So leidet das Land vor allen Dingen unter den Rückstößen aus der Industrie auf die Landwirtschaft. Während im letzten Jahrhundert die Befreiung der Persönlichkeit den Bauern in eine gewisse Vereinzelnung hineinstellte, in der er noch beharrt, führte die Tatsache, daß in der Industrie die meisten arbeitenden Menschen abhängig sind, dazu, daß sich diese abhängigen Menschen Freiheiten erkämpften. Diese erkämpften Freiheiten will man nun in vielen Fällen schablonenhaft auf das Arbeitsverhältnis in der Landwirtschaft übertragen, obwohl sie dort gefährliche Krisen auslösen. Es wäre die Aufgabe des Bauerntums, die Berechtigung dieser Freiheiten nicht abzustreiten und für ihren Bereich nicht grundsätzlich abzulehnen, sie aber sinnvoll abzuwandeln in gleichwertige Rechte. Der Redner sah ein Selbstverschulden der Landwirtschaft darin, daß sie es sich nicht genügend angelegen sein lasse, verheiratete Arbeiter auf dem Lande zu erhalten. Er legte dar, daß eine einzige bäuerliche Besitzerfamilie fünf unverheiratete Landarbeiter „verbrauche“ statt eines verheirateten Arbeiters, der von Jugend auf bis in sein Alter auf dem Hofe arbeiten konnte und sich damit diesem Hofe innerlich verbinden würde, während in dem gegenwärtigen Zustand immer wieder junge Kräfte aus der Landwirtschaft in die Industrie geschleust würden.

Es war vielleicht nicht die Aufgabe des Redners, darauf hinzuweisen, daß dieser Mißstand in einer Sozialgesetzgebung liegt, die weder der Landwirtschaft angepaßt ist noch dem Wesen des Bauerntums Rechnung trägt. Immerhin wird es unsere Aufgabe sein, über die Ausführungen auch dieses Redners nachzudenken und sie in unsere Ueberlegungen mit einzubeziehen.

Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß am Tagungsort und bei Begegnungen mit der Industrie und bei Besichtigungen, die in ihren Betrieben vorgenommen wurden, in keiner Weise eine landwirtschaftlich-feindliche oder auch nur bauerntumsfremde Haltung zu bemerken war. Im Gegenteil: Auf der Zeche Bonifatius hob man besonders hervor, wieviel Mühe man sich gegeben habe, den Bergarbeiter mit Milch und Obst aus der Landwirtschaft des eigenen Bezirks zu versorgen und mit wie gutem Erfolg man das getan habe. Der Kurzweg vom Produzenten zum Konsumenten ist also das Anliegen, sowohl des Produzenten wie des Konsumenten. Die Leiter großer Industriewerke betonten mit Ernst, wie sehr ihnen die Bemühungen um ein lebenskräftiges Bauerntum am Herzen liegen, weil sie Lehrlinge und überhaupt ihren jungen Nachwuchs sehr gerne aus Bauernhäusern aufnehmen.

II.

Der zweite Teil des Kongresses:

„Lebenshilfen für den bäuerlichen Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der industriellen Welt“

war wiederum zweigeteilt und umfaßte zwei Vorträge aus der pädagogischen Praxis und die Diskussionsarbeit von 10 Arbeitskreisen aufgeteilt nach den Gebieten Landschule, Berufsschule, Fachschule, Aufbauende Schulen (Ländl. Aufbauzug und Ländliche Oberschule), Lehrerbildung, Hochschule und Wissenschaft.

Für die Erziehung des männlichen Berufsbauern sprach Dir. Dr. Kohlbach, Wilhelmshaven, und für die Berufsbildung des Landmädchens Frau Bussmann, Mainz. Für

Besprechung für Westermanns Pädagogische Beiträge

Vom Sprechen und der Sprache des Kindes.

1.) Radolf Schilling: Das kindliche Sprechverhalten

1956. Freiburg. Lambertus-Verlag. 375 Seiten. Im. DM 22,80.

Der emeritierte Begründer des phonetischen Laboratoriums der Universität Freiburg Prof. Radolf Schilling legt aus der Sicht seiner reichen wissenschaftlichen und therapeutischen Lebenserfahrung dieses umfangreiche Werk vor, und es will uns als besonders bedeutungsvoll erscheinen, daß er es den Jugendleiterinnen widmet. Darin kommt, wie in dem gesamten Buch, die Einsicht zum Ausdruck, daß die vorbeugende Arbeit am Kinde auch im Bereich des Sprechens wesentlich ist. Es lassen sich so nicht nur Stimm Schäden vermeiden, sondern eine behutsam geführte Sprechentwicklung hat ihre unauslöschbare Auswirkung auf den ganzen Menschen. Die Erkenntnis, daß es neben dem intellektuellen Oberbau, dem mitteilenden Gehalt der gesteuerten Sprache, einen musischen Unterbau gibt, der Rhythmus, Tempo, Tonlage und Sprachmelodie als Merkmale umfaßt und die, wenn sie beide miteinander zu einer "guten Gestalt" verschmelzen, wesentlicher Bestandteil eines vollen Lebens sind, ist leider von der Pädagogik trotz immer wiederholter Mahnung zugunsten der intellektuellen Erziehung oft grüßlich vernachlässigt worden. Sprecheraziehung ist innere Disziplinierung. Wenn eine große Anzahl von Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen und Lehrern stimmkrank ist, soll man sich bei der besonderen Bedeutung, die der Erwachsene als Vorbild für die sprecherische Entwicklung des Kindes hat, nicht wundern, wenn das Sprechen und Singen unserer Kinder im argen liegt. So ist es schon bedeutungsvoll, unter der Leitung eines erfahrenen Sprecharztes Einblick in die Anatomie und Physiologie unserer Sprechwerkzeuge, aber auch Einblick in die Psychologie und die Entwicklung des Sprechens zu gewinnen. Dabei zeigt sich, wie sehr die ganzheitliche, entwicklungspsychologische Sicht noch in diesem Bereich gegen die fachmedizinische steht. Auch der Verfasser kann sich nicht ganz von der Überbewertung der atomistischen Zentrenlehre, von der Erblichkeit und der organischen Bedingtheit vieler Sprechfehler freimachen. Seine therapeutischen Hinweise aber stehen völlig unter dem Ganzheitsaspekt und zielen stets auf die Gesamtpersönlichkeit. In seinen Bemühen, diese zu erfassen, schildert er, teilweise in der Form des Referats, testpsychologische Verfahren vom Intelligenztest bis zum persönlichkeitsdiagnostischen Rorschach- und Farb-Pyramiden-Versuch. Wenn er den Kreis seiner Leser auch weiter spannt, als bis zu den zunächst angesprochenen Jugendleiterinnen, so muß doch vor solchen Unterfangen gewarnt werden. Die Gefahr kann nicht fortdiskutiert werden, die in der mechanischen Interpretation dieser psychologischen Verfahren liegt. Der Ansatz aber, die Fachdisziplin unter dem Gesichtspunkt der kindlichen Sprechentwicklung zusammenzusehen, ist bedeutungsvoller und zeitigt viele praktische Ergebnisse der Zusammenarbeit. Das gilt vor allem für die Fälle der Sekundärsymptome, die wir z. B. beim Stimmeln, Stottern, aber auch bei den freiwilligen Schweigern studieren. Auch der Pädagoge wird einige kritische Anmerkungen machen müssen. So wertvoll die gegebenen Anregungen zur Überwindung der Schwierigkeiten sprechkranker Kinder sind die der Verfasser in Gruppen fördert, so lassen einige der mitgeteilte

Reine und Verse doch erkennen, daß er verbale Lehren tiefgehende Auswirkungen auf eingefahrene Fehlhaltungen zutraut. Das erstaunt um so mehr, als der Verfasser in seinen physiologischen Ausführungen darauf hinweist, daß der bewußten Steuerung der einzelnen Sprechorgane Grenzen gesetzt sind. Wir haben aber den Eindruck, daß sich hier Relikte überholter pädagogischer Denkweisen eingeschlichen haben. Der Lehrer und Erzieher und ganz besonders der Heilpädagoge werden das Buch mit seinen vielen Ratschlägen mit gutem Gewinn lesen, wird ihnen doch sehr deutlich, wie sehr ihnen vor allem die vorbeugende Arbeit am guten Sprechen des Kindes aufgegeben ist.

2.) Adolf Busemann: Der Aufzähl-Test, Untersuchungen über die Erlebniswelt gesunder und neurotischer Kinder.

1955. München-Basel. Reinhardt-Verlag. 174 Seiten. kart. DM 7,50
lw. DM 9,50.

Ganz ähnlich wie in seinem bekannten Buch "Krisenjahren im Ablauf der menschlichen Jugend", das sehr schnell zu einem Standardwerk der modernen Entwicklungspsychologie wurde, gibt uns der emeritierte Harburger Ordinarius für Psychologie hier einen Einblick in seine langjährigen psycholinguistischen Untersuchungen. Im Mittelpunkt steht der Aufzähl-Test, den Busemann an Hand seiner Denk- und sprachpsychologischen Erkenntnisse entwickelt hat und nach jahrelanger Zusammenarbeit vor allem mit Psychiatern nunmehr der praktischen Psychologie anbietet. Während das Sprechen und seine Analyse seit langen ein Feld charakterologischer Erfahrung ist, scheint die ratio-gesteuerte mitteilende Sprache nur im Bereich der Intelligenzforschung relevant zu sein.

Das Aufzählen von Wörtern, wie es uns bei Binet begegnet und in der älteren Psychologie als Assoziationsversuch beschrieben wird, zielt auf intellektuelle Faktoren, wenn es nicht wie bei C.G. Jung in projektiven Sinne interpretiert wird. Busemann läßt in 10 Einheiten von je 1 Minute (Grundversuch) möglichst viele Gegenstände nennen und zielt damit auf die präsenste und repräsentante Welt, der der Mensch in jedem Augenblick gegenübersteht und die er zu verarbeiten hat. Damit ist der anthropologische Hintergrund dieses Versuches gekennzeichnet. Sowohl inhaltlich wie auch in der formalen Auswertung ergibt sich so ein Ansatz, der über die Struktur gedanklicher Ordnungen und damit über deutlich werdende Formen und Typen der Intelligenz hinaus auch neurotische Bilder zu erfassen vermag, die der Verfasser als Sozialneurose beschreibt.

Einen besonderen Einblick aber gewinnt der Leser in die sprachliche Entwicklung des Kindes an Hand der Erfahrungen mit dem Aufzähl-Test. Während das vorschulpflichtige Kind noch ganz dem ungeordneten Einfall hingegeben ist und sich erst langsam Erlebniskomplexe ausgliedern, zeigt das Kind in der Vorpubertät bereits deutliche Ansätze zum abstrahierenden Denken in Kategorien und Gegenstandsklassen, wobei sich schon früh geschlechtsspezifische und auch typologische Unterschiede finden. Diese Unterschiede aber kennzeichnen stets die Stellung der Versuchsperson in ihrer Welt. Dadurch ist das Verfahren gegenüber vielen anderen Tests so lebensnah und praktikabel.

Der psychologische Statistiker wird einwenden, daß dieser Ansatz im Hinblick auf die von ihm geforderte "Zuverlässigkeit" und "Gültigkeit" eines Tests ungünstig ist. Das stimmt und wird auch vom Verfasser diskutiert. Wäre der Aufzähl-Test ein messender Intelligenz-Test, so wäre er unter diesem Aspekt schlecht. Busemann zielt aber gerade auf die

Lernfähigkeit bzw. auf ihre Hemmungen, und so kommt es, daß ein Nicht-Übereinstimmen von Intelligenz-Test- und Aufzähl-Test-Ergebnis diagnostische Akzente zu setzen vermag, die gut zur Klärung des Charaktergefüges beitragen. Wie die vielen markanten Beispiele zeigen, will der Aufzähl-Test trotz seiner zahlenmäßigen und graphischen Auswertung kein messender Test sein. Er ist eine qualitative Methode, die in differenzialdiagnostischer Hinsicht gute psychologische Kennerschaft voraussetzt. Andererseits erscheint er uns in seiner anthropologischen Grundlegung, seinem durchsichtigen Aufbau und nicht zuletzt in seiner Einfachheit besonders für den Schuljugendberater, den Beratungslehrer wie für den psychologisch interessierten Lehrer überhaupt als ein gutes Hilfsmittel für die Erziehungsarbeit in der Schule. Das Studium dieses Buches, das keineswegs nur als Testmanual angesprochen werden kann, bringt an sich schon reiche Früchte; führt es doch tief in das Verständnis kindlicher Sprachentwicklung.

In einem pädagogisch ausgerichteten Schlusskapitel befaßt sich Busemann mit dem Aufbau der Gegenstandswelt und dem Bildungsprozeß. Dabei wird deutlich, daß der Aufzähltest auch bildungspsychologische Einblicke gestattet, die z. B. zur Kritik an unserem Aufsatzunterricht herausfordern. Der Erlebnisaufsatz erweist sich nur bis zur Vorpubertät relevant. Vergißt der Lehrer das, so versäumt er den Zeitpunkt, zu dem geistige Zucht und Disziplinierung auch vom Kinde aus gefordert werden. Es ist erfreulich, daß der Verfasser eine Lanze für das vergessene Bestimmen von Tieren, Pflanzen und Steinen bricht. Auch die Schicht der "höheren Abstraktion" will phasengerecht gefordert werden. Dafür bieten die dargestellten Ergebnisse mit dem Aufzähl-Test psychologische Hinweise, die eine Willkürhaltung in der Methodik des Unterrichts nicht mehr gestatten.

Wie das Sprechen so hat auch die Sprache ihre Gesetzmäßigkeit, die letzten Endes beide Aspekte der kindlichen Entwicklung und Reifung sind, um die eine pädagogische Psychologie in erster Linie bemüht sein muß, wenn sie helfen will, unsere Kinder zu glücklichen und vollwertigen Menschen, d. h. zu Kulturträgern zu erziehen.

Dr. Hans Kirchhoff
Schulpsychologe

Hamburg-Hummelsbüttel
Alte Landstraße 112

Filmerziehung durch die Schule

Bericht von einer Arbeitstagung des Westdeutschen Schulfilms

Als 1949 der „Westdeutsche Schulfilm“ gegründet wurde, beschränkte sich seine Arbeit zunächst auf Westfalen. Im Jahre 1952 kam das Rheinland hinzu und 1953 Rheinland-Pfalz. Als man sich am 26./27. Juli 1955 wieder einmal in Gelsenkirchen zu einer Arbeitstagung und Filmauswahl traf, kamen auch Pädagogen aus Süddeutschland und von der Saar. Während sich die Arbeit anfänglich vor allem auf die Volksschulen konzentrierte, ist man jetzt dabei, auch die Berufsschulen und die höheren Schulen einzubeziehen.

Das „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ bietet den Schulen über die Bildstellen mit seinen Filmen ein modernes Lehrmittel an. Auch der Westdeutsche Schulfilm arbeitet eng mit den Bildstellen zusammen, aber er hat sich eine andere Aufgabe gestellt. Aus dem großen Angebot an Spielfilmen wählt er solche aus, die durch ihre besondere Qualität als Erziehungsmittel und als Anschauungsmaterial für den filmkundlichen Unterricht besonders geeignet erscheinen. Diese Filme werden den Schülern etwa viermal jährlich in geschlossenen Sonderveranstaltungen der öffentlichen Kinos für ca. 40 Dpf. in Normalfilm-Kopien gezeigt, während die Lehrfilme in Schmalfilm-Kopien vom Institut geliefert werden und in den Schulen vorgeführt werden können. Der Schulfilm stellt neben dem normalen Programm noch ein Sonderprogramm solcher Filme zusammen, die von den Schulen für Sondervorführungen außerhalb des normalen Turnus angefordert werden können.

Die Bedeutung, die der Westdeutsche Schulfilm in den sechs Jahren seines Bestehens schon gewonnen hat, geht nicht nur aus der Zahl von bisher 12 067 Filmvorführungen vor 3 693 751 Schülern hervor, sondern sie zeigte sich auch in der großen Beteiligung an der jüngsten Tagung. Unter vielen Lehrern aller Schulgattungen, Schulräten, Bildstellen-Leitern, Psychologen, Journalisten und Vertretern von Produktion und Verleih waren auch MdB. Lotte Friese-Korn, Mitglied des Bundestagsausschusses für Fragen der Presse, des Rundfunks und des Films, Fridolin Schmidt, der Direktor des Instituts für Film und Bild in München, der bekannte Kulturfilm-Regisseur Curt Oertel, die Filmreferentin im Düsseldorfer Kultusministerium Reg.-Rätin Dr. Schmücker, Dr. Hannes Schmidt, lange Jahre 1. Vorsitzender des größten deutschen Film-Clubs, ein Geistlicher, ein Vertreter der Film-Arbeitsgemeinschaften an den deutschen Univeritäten und ein Vertreter der Schüler-Mitverwaltung.

Dieses Gremium stand vor der schwierigen Aufgabe, die Filme nicht nur nach ihrem unterrichtlichen, erziehlischen und filmischen Wert zu beurteilen, sondern auch zu entscheiden, für welche Altersgruppen ein Einsatz zu empfehlen ist. Dabei waren Kompromisse nicht zu vermeiden, da es einen Film, der einer bestimmten Altersstufe gemäß erziehlische und unterrichtliche Werte in künstlerisch vollendeter, dabei aber den Erfassungsmöglichkeiten dieser Altersstufe angepaßter Weise bietet, noch nicht gibt.

Da man durch die Filmerziehung Aufgeschlossenheit für den guten Film wecken will, kann man auf eine gewisse künstlerische Qualität bei den ausgewählten Filmen nicht verzichten. Die Frage, wo hier eine Grenze zu setzen ist, wurde anlässlich der Vorführung des mit dem Selznick-Lorbeer ausgezeichneten Films „Kinder in Gottes Hand“ (von dem hervorragenden Schweizer Theater-Regisseur Leopold Lindtberg) heftig diskutiert. Dieser Film ist zwar handwerklich sauber und anständig gemacht, entbehrt aber besonderer künstlerischer Werte. Schließlich entschied man sich doch für die Aufnahme ins Programm wegen der besonderen erziehlischen Werte. Es steht kein anderer Film zur Verfügung, der ähnlich eindrucksvoll für die Völkerverständigung plädiert wie dieser Film vom Pestalozzidorf.

Härter verfuhr man z. B. mit dem ungarischen Agfacolor-Film „Adler, Wölfe, Abenteuer“, der ein Sammelsurium teilweise recht guter Tieraufnahmen aus Wald und Zoo von einem mißglückten Kommentar begleitet läßt. Vielen erschien er doch als geeignet, die Liebe zur Natur zu verstärken, und man beschloß, ihn mit dem Wunsch nach ein paar Schnitten für das Sonderprogramm zu empfehlen. Jeglichen Wert sprach man dagegen dem Sauerbruch-Film ab und lehnte ihn fast einstimmig ab. Leider steht nicht genügend Raum zur Verfügung, ausführlich von den vielen Diskussionen zu berichten. Jedenfalls kann man versichert sein, daß hier Leute mit viel Können und Liebe am Werk sind, und daß ihr Werk immer mehr Bedeutung gewinnen wird.

Heinz Steinberg

Mach mal Pause



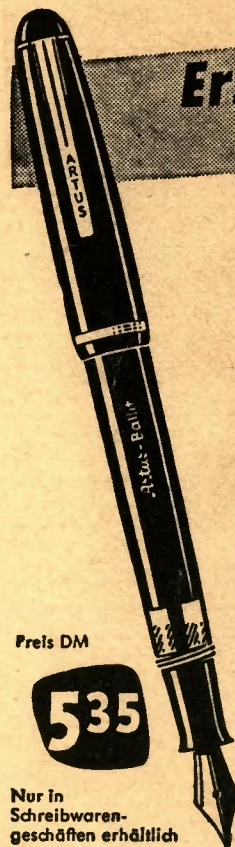
Eine kleine, aber wohltuende Pause mitten im Werktag sollte die Mahlzeit immer sein. Nicht an Arbeit oder Sorgen denken! Keine Pläne schmieden, sondern sich's bequem machen - dazu eine köstliche Flasche „Coca-Cola“ trinken - dann ist die kleine Pause vollkommen,



dann geht's
erfrischt weiter!

10.67 B

„Coca-Cola“ ist das Warenzeichen für das unnachahmliche koffeinhaltige Erfrischungsgetränk der Coca-Cola G. m. b. H., Essen.



Erstaunliche Fortschritte

machen sogar die größten „Schmierer“, wenn sie einen Artus-Ballin in die Hand bekommen. Die Artus-Schulfeder FK erleichtert das Schreiben und verbessert die Handschrift. Wenn Sie sich davon selbst überzeugen wollen, geben wir Ihnen als Lehrer gern die Möglichkeit dazu.

Wichtige Vorzüge

- 1 Millionenfach bewährte Konstruktion, nur 4 Innenteile, fast unverwundlich
- 2 Großer Tintenraum mit auswechselbarem Kolben (DBP)
- 3 Behälter mit Tintfenstern ohne jede Klebestelle, kann niemals undicht werden
- 4 Verschlusskappe, Innen mit elastischer Tintensicherung (DBP), hält zuverlässig dicht
- 5 Tintenleiter mit zahlreichen Ausgleichskammern: gleichmäßiger Tintenfluß, kleckst nicht
- 6 Federaggregat leicht auswechselbar
- 7 Artus FK-Schulfeder mit Iridium-Spitze, schreibt leicht, bleibt elast. 3 Jahre Garantie

Preis DM

535

Nur in Schreibwarengeschäften erhältlich

Artus BALLIN

Der Schulfüller wie er sein soll

EIN MARKENERZEUGNIS DER
C. JOSEF LAMY GMBH · HEIDELBERG



Rheuma?
nimme doch einfach
"Romigal"

Romigal ist ein polyvalentes (=mehrwertiges) Heilmittel und greift daher Ihre quälenden Beschwerden gleichzeitig von mehreren Richtungen her wirksam an. Romigal wirkt rasch. 20 Tabletten M 1.35, Großpackung M 3.40. In allen Apotheken.

Schmerzhaftes Rheuma, Ischias, Neuralgien, Muskel- und Gelenkschmerzen, Kreuzschmerz werden seit Jahren durch das hochwertige Spezialmittel Romigal selbst in hartnäckigen Fällen mit hervorragendem Erfolg bekämpft. Harnsäurelösend, unschädlich. Ein Versuch wird Sie überzeugen.



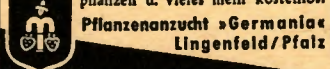
Für langegehegter Weihnachtswunsch geht durch den Besitz einer SINGER Zickzack-Maschine Kl. 216 in Erfüllung. Ein interessanter Prospekt mit vielen modischen Überraschungen wird Ihnen kostenlos zugesandt durch die SINGER NÄHMASCHINEN AKTIENGESELLSCHAFT FRANKFURT AM MAIN SINGERHAUS 155

Meine Qualitäts-Obstbäume
bringen sofort reiche Ernte

- 2 Apfelbüsche beste Sorten 6,-
- 2 Pflaumenbüsche 6,-
- 2 Kirschenbüsche 6,-
- 2 Birnenbüsche 6,-
- 2 Stachelbeerbüschchen 4,80
- 2 Johannisbeerbüsche 1,50
- 2 Erdbeer-Rhabarber 1,40
- 5 Riesen-Himbeeren 1,50

Einmaliges Werbe-Angebot: enthält je 1 Apfel-, Birnen-, Kirschen- und Pflaumen-Hochstamm - prima Tafelobst - das Beste für jeden Garten! **Ausnahmepreis DM 10,-**

Kulturanweisung bei jeder Sendung. Bahnstation unbedingt angeben. Begehrteste Dankeschreiben! **Garantie gute Ankunft!** 48 seit. 4 farb. Katalog mit über 100 Bildern über Rosen, Ziersträucher, Obstbäume, Grabbpflanzen u. vieles mehr kostenlos.

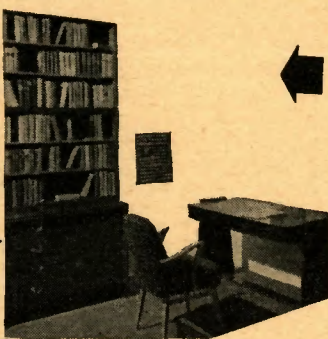


Pflanzanzucht Germania
Lingenfeld/Pfalz

Qualitäts-Bestecke
Silber, Silberauflage, Roneusil, Rostfreier Stahl. - Teilzahlung. - Katalog u. Preisliste anfordern. Postkarte genügt!
Walter Peter, (22 a) Solingen Ohligs 100



Denken Sie an ein praktisches Weihnachtsgeschenk! Fordern Sie unverbindl. Prospekt über:
Billige An- und Aufbau-Büchervitrinen
in Birnbaum, Eiche, Rüster und Nußbaum ab **DM 71,-** frei Empfänger u. verpackungsfrei.
HEINRICH STRÜWER,
Holzverarbeitung, Rietberg/W.



74 MODELLE ANBAUMÖBEL

baut Rego in Kirsch-, Nuß- und Birnbaum-Holz, die sich seit 20 Jahren in vielen tausend Haushalten praktisch bewährt haben. 500 Verkaufsstellen im Bundesgebiet zeigen die preiswerten Rego-Möbel in gediegener Qualität. Rego schickt Ihnen gern Buntprospekt und Bezugsquellen-Nachweis.

REGO GÖTTINGEN L 316

WEIN vom Weingut WIRTH (22b) Wöllstein 1 bei Bingen/Rh. „ist Qualität“
12 Fl. DM 19,80; 21 Fl. DM 38,60; 30 Fl. DM 54,40. Versch. Sorten m. dem „Deutschen Weinsiegel“. Ueber 200 Morgen Weinbergbesitz. Barzahl. 2% od. 3 Monatsraten. Preisliste m. Lieferungsbedingungen unverbindlich.
Bes.: J. Wirth, Lehrer i. R.

Schwarzalduhren M. Gräber
Schwenningen a.N.225

ab 39,-
ab 12.50
ab 13.75

ab 70 Muster, 1000fach bewährt
Garantie, Teilzig., Katalog frei

WARUM?!

suchen Sie vergebens ein. Konf.-Bademantel? Wir senden Ihnen unverbindl. Frottierstoffmuster in jed. Qual. u. Preisl. n. Modellkatalog u. fertigen Ihnen schon für DM 9,- einen schicken FROWA-Maßbademantel. FROWA Frottierweberel, Wethen ü. Warburg/Westf. 101.

Seine Sonderstellung

unter den großen Versicherungsunternehmen verdankt der Verein seiner erprobten „Hannoverschen Werbung“. Er spricht vor allem jene an, die ihre Versicherungspläne selbst durchdenken können und wollen. Ihnen belohnt er die geringe Mühe der Selbstbelehrung mit eindrucksvollen Vorteilen. Fordern Sie zu zwangloser Selbstbedienung unsere Druckstücke.

Hannoversche
Lebensversicherung auf Gegenseitigkeit
vormals Preussischer Beamten-Verein
Hannover - Poststraße 555 III

Teppiche
die ihren Preis wert sind

Preiswerte Läufer, Bettumrandungen, Auslegeware und Kokosartikel. Viele Sonderangebote. z. B. nur DM

Sisal-Boucléteppich
190/285 DM 49.70 160/230 cm **34.00**

Plüschteppich (Persermuster)
190/295 DM 78.40 150/240 cm **49.00**

Plüsch-Bettumrandung (modern)
3-teilig, hochflorig, weich **48.00**

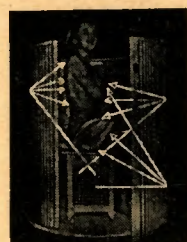
Boucléteppich mit fest Rücken
190/285 DM 67.50 190/250 cm **58.50**

Haargarnteppich 240/340 DM 131,-
190/290 DM 95 - 165/235 cm **64.00**

Eigenimport von Orientteppichen
Markenteppiche Anker, Kronen und Vorwerk zu Mindestpreisen. Mit oder ohne Anzahlung liefern wir **frachtfrei ab DM 10,- im Monat bis zu 12 Raten.** Rückgaberecht 3% Skonto bei Barzahlung für fast alle Artikel. Besuchen Sie uns Osterfeldstraße 16-20 oder fordern Sie portofrei und unverbindlich Preisliste und 5 Tage z. Auswahl 400 vielfarbige Teppichbilder u. Proben v. größten Teppichversandhaus Deutschlands

Teppich-Kibek
Elmsforn W 55

Oberbetten fertig DM 24.50 und 28.-
Kopfkissen fertig DM 6.50 und 8.40
Hofort Betten-Müller, Marktdroitz/Way. 125



Heim-sauna
Kreuz-Thermalbad
Modell 50

Diffuse Reflexion der Infrarot-Strahlen, daher Schonung von Herz und Kreislauf. Was sich in aller Welt seit 50 Jahren bewährt, muß gut sein. Erprobt bei Rheuma, Ischias, Lumbago, Neuralgie, Fettsucht, Haut-, Stoffwechsel-, Erkältungskrankheiten, Kreislaufstörungen usw. Zusammenrollbar, Anschluß an Lichtleitung. Verbrauch ca. 5 Pf. pro Bad. Auch Ratenzahlung. Ständige unverbindliche Probe. Kostenl. Literatur u. Prospekte. Kreuz Thermalbad G. m. b. H.,

München ADL 15,
Lindwurmstraße 76

Elegantere Phono-Koffer für Sie

3-touriger
Mortem-Plattenspieler und nicht teuer
Nur 83,- einschl. Probeplatte
Barzahlung 3% Nachlaß - Wochenrate
DM 2.50 ohne Aufschlag, frei Haus!
Kein Risiko da Rückgaberecht. Verlangen Sie Angebot!

RADIO-RIM::
München 15 - Bayerstraße 25



Wo fehlt eine?
Wir liefern alle Marken gegen bequeme Monatsraten, Anzahlung schon ab 4,-. Postkarte genügt und Sie erhalten kostenlos unseren großen Schreibmaschinen-Ratgeber Nr. 38 X
NOTHEL+CO-Göttingen

ELEKTRO-RASIERER
z. Originalpreis ohne Aufschläge
nur 1/10 Anzahlung
Rest in 9 Monatsraten
Die weltbekannten „Remington“ 18 Millionen in aller Welt im Gebrauch
Neu: Remington-Super-60 DM 115,-
Remington-Contour DM 77,-
Philips DM 55,- Braun De Luxe DM 68,-
Prospekte unverb. Angabe d. Arbeitsverhältn. erbeten. Lieferung portofrei.
Kein Risiko - Rückgaber. innerh. 14 Tg.
Rasierer - Spezial - Versand
Emil Fritze, Celle, Hartzestr. 52

Hollandia KAFFEE
auch für Sie ein Genuß
1 Pfd. Santos extr. pr. 7,95
1 Pfd. Edel-Perl-Mocca 9,20
1 Pfd. Maragog-Riesenb. 10,20
1/4 Pfd. Probepaket DM 6,85
Zur Probe portofr. Versand per Nachnahme. Bei größ. Bestellungen noch günstiger.
Direkt ab
KAFFEE-RÖSTERE I
W. Hotfilter
NORDHORN Hamburger Str. Postfach 16

Bei Erkrankung der Niere oder Blase
trinke den hochwertigen
Pflaumer-Tee
Urologischer Tee nach Professor Dr. med. Pflaumer
Dieser Spezialtee von höchstem Wirkungsgrad fördert die Ausscheidungen der Nieren und Blase, reinigt u. desinfiziert die Harnwege, lindert Schmerzen und trägt zur schnelleren Heilung bei. Stoffwechsel u. Blutzirkulation werden verbessert. Bei Nierens-Krankheiten besonders geeignet als Kurgetränk. Absolut unschädlich. - Original-Packung mit Schutzmarke DM 2.35. Versuch überzeugt. In Apotheken erhältlich oder durch Hofapotheke Erlangen.

Rundschreiben 1/57

Hamburg, den 1. März 1957

Werte Kolleginnen und Kollegen ,

für Neujahrsgrüße ist es etwas zu spät geworden; aber es scheint mir nicht zu spät zu sein, Ihnen und uns weiterhin guten Erfolg in der Arbeit zu wünschen. Dieser Wunsch richtet sich ganz besonders an die Herren Professor Hillebrand, Dr. Simoneit und Dr. Schroff, die in der zweiten Hälfte des vorigen Jahres ihren 60ten Geburtstag feierten. Wir dürfen auch Frau Charlotte Voigt gratulieren. Sie wurde zur Schulpsychologin ernannt.

Der Verbandsvorsitzende übersandte einen neuen Satzungsentwurf des Fusionierungsausschusses. Ich habe in einem Schreiben dazu Stellung genommen und darauf hingewiesen, daß die Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie in ihrer jetzigen Form als Fachgruppe beibehalten werden sollte. In dem Entwurf vermißte ich auch den erweiterten Vorstand, zu dem die Leiter der Fachgruppenwie bisher im BDP gehören müssen.

Nach Frau Dr. Schenk-Danzinger, Wien, hat sich auch Frau Dr. Kellmer-Pringle, die Mitarbeiterin von Prof. Peel aus Birmingham, Education Centre , Birmingham 29, England, als korrespondierendes Mitglied unserer Arbeitsgemeinschaft gemeldet. Wir bitten sie um einen Beitrag über die schulpsychologische Arbeit in Birmingham, die als Modell in England gilt.

Dr. habil R. Bergius, Berlin-Dahlem, Gelfertstr. 36, Psychologisches Institut, Freie Univers. Berlin
Schulpsych. Walter Breunig, Mannheim, Stadtschulamt
Dr. Otto Engelmeyer, Bayreuth/Bayern, Pädagogische Akademie
Dipl.-Psych. Wolfdietrich Siersleben, Hameln, Falkestr. 13 und
Frau Charlotte Zillmann, München 23, Siegfriedstr. 22

sind der Arbeitsgemeinschaft beigetreten bzw. bewerben sich um den Beitritt in den BDP. Ebenso hat sich der Leiter der Erziehungsberatungsstelle Bremen, Dr. Rudolf Stein, Bremen, Metzgerstr. 30, der schulpsychologisch stark interessiert ist, für die AG. gemeldet. Wir hoffen auf einen regen Gedankenaustausch auch mit diesen neuen Mitgliedern.

Leider haben sich einige Kollegen, die wir aufforderten, dem BDP beizutreten, auf unsere entsprechenden Briefe nicht geäußert. Ich bitte dringend um Antwort.

Aus dem Briefwechsel mit einigen Berliner Kollegen entnehme ich, daß sich dort eine Arbeitsgemeinschaft schulpsychologisch Interessierter bildet, die sich in dem Bemühen gefunden hat, die Schulpsychologie in Berlin voranzutreiben. Wir wünschen einen guten Erfolg. Auch in Bayern gedeihen unsere Bemühungen weiter. Das gilt vor allem für die höheren Lehranstalten. Ich möchte Frau Charlotte Zillmann von der "Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle für Eltern und Schüler(innen) höherer Lehranstalten" in München bitten, uns für das nächste Rundschreiben über ihre Arbeit zu berichten. Aus Hessen erfahre ich, daß die geplante Zusammenkunft der Hessischen Schulpsychologen verschoben werden mußte. Wir hoffen nach wie vor auf den geschlossenen Beitritt dieser Gruppe zur Arbeitsgemeinschaft. In Stuttgart trafen sich bei Herrn Professor Gaupp die Kollegen Breunig (Mannheim), Ell, Dr. Hauke (Pforzheim) und Dr. Schroff zu einer Besprechung über ihre Arbeit in Baden-Württemberg. Neben der Einbeziehung der Oberschulen in die schulpsychologische Arbeit wurde die Frage unserer Beteiligung

an der Hilfsschulauslese diskutiert. Weiter wurden Berichte über die örtlichen Arbeitsverhältnisse ausgetauscht. In einem Brief an den Kollegen Schroff habe ich noch einmal auf die Absprache zwischen der Hilfsschullehrerschaft und der Arbeitsgemeinschaft hingewiesen, bei der Auslese für die Hilfsschule den Schulpsychologen in 2. Instanz hinzuzuziehen. Wir beglückwünschen die Kollegen auch zu dieser sich auf der Landesebene bildenden Arbeitsgemeinschaft, und ich glaube, in dieser Tendenz einen neuen Auftrieb für unsere Arbeit sehen zu dürfen.

Ich möchte die Kollegen auf den Bericht von Siegfried Stark im Heft 1/57 der Zeitschrift "Schule und Psychologie" hinweisen, der unsere Freiburger Arbeitstagung referiert. In der Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie Bd. 3 Heft 4 faßt Thomae die in den früheren Heften abgedruckten Untersuchungen "Über die Periodik des kindlichen Verhaltens" seiner Mitarbeiter Lehrer Schapitz und Erfmann zusammen und spricht in diesem Zusammenhang über die Konzentration und Konzentrationsschwäche. Er zielt damit direkt auf den dritten Abschnitt unserer gemeinsamen Arbeit. Ich möchte herzlich bitten, uns Sonderdrucke für die AG zur Verfügung zu stellen. Das bereits angekündigte Buch Mierke : Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche dürfte im April im Verlag Huber, Bern, erscheinen. Herr Professor Mierke stellt uns einen Abriß seiner Gedanken zur Verfügung, den Sie in der Anlage finden.

Damit bin ich beim Servieren der anliegenden Beiträge.

Kollege Lämmermann bringt eine Entgegnung auf meine Freiburger Zusammenfassung. Zugleich haben wir seinen Briefwechsel mit Professor Lersch vervielfältigt. Er regt an, daß sich "unsere Professoren" noch einmal zur Frage der terminologischen Abgrenzung des Konzentrationsbegriffes zu den Aufmerksamkeitsbegriffen äußern. In der Mierkeschen Arbeit wie in dem Aufsatz Thomaes, aber auch in dem erwarteten Buch von Georg Müller werden Sie solche Stellungnahmen finden. Ich möchte vorschlagen, daß wir die Anregung Lämmermanns aufnehmen. Dazu gehört dann auch seine Frage nach einem zuverlässigen Test zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit.

Die EEG-Untersuchungen der 40 Fälle von Konzentrationsschwäche, über die Charlotte Voigt referierte, lassen aufhorchen. Fast die Hälfte zeigt Abweichungen vom normalen Hirnstrombild. Sobald die Arbeit steht, werden wir ausführlich berichten.

Herr Kortendiek, der Leiter eines kleinen Privatheimes, der eng mit der Schülerhilfe zusammenarbeitet, berichtet in einer Anlage über die Arbeitserziehung im kleinen Heim. Dieser Bericht aus der heilpädagogischen Praxis soll weitere Beiträge zur Frage der Arbeitshaltung und Konzentrationsschwäche anregen.

Kollege Pietrowisz hatte es dankenswerterweise übernommen, die verschiedenen Spieltheorien unter dieser Fragestellung durchzumustern. Leider habe ich seinen Bericht trotz der Verzögerung dieses Rundschreibens noch nicht in Händen. Ich hoffe, ihn bald nachliefern zu können. Kollege Richard Müller will sich mit einem Beitrag über die Arbeitshaltung beteiligen. Dürfen wir dazu auch Herrn Prof. Roth's Aufsatz erwarten ?

Zu dem hamburgischen Entwurf eines Diagnosenschemas, den Sie in Händen haben, lege ich den Bremer "Auswertebogen zur Kasuistik", der uns dankenswerterweise vom Kollegen Stein zur Verfügung gestellt wird und den er durch seine "Hinweise" ergänzt. Ein Exemplar der "Erhebungen über die Auswirkung der Erziehungsberatung" der EB-Stelle der Stadt Bremen steht leihweise auf Anforderung bei mir zur Verfügung.

Endlich setzen wir unsere Berichtsreihe über die schulpsychologischen Dienste mit einem Bericht Professor Gaupp's über sein Stuttgarter Institut fort.

Soeben erfahre ich, daß, vorbehaltlich der Zustimmung der Hamburger Bürgerschaft, der Schülerhilfe eine Jahrespraktikantenstelle ab 1.4.57 zugesagt wurde. Wir bitten um umgehende Meldung interessierter junger Kollegen, die möglichst eine Lehrerausbildung und das Diplompsychologexamen hinter sich haben sollten. Sie erhalten als Unverheiratete einen Unterhaltszuschuß von ca. 250,- DM, als Verheiratete einen solchen von mon. 300,- DM. für dieses Jahr. Machen Sie bitte auch interessierte Kollegen auf diese Stelle aufmerksam.

Mit kollegialer Hochachtung

gez. Dr. Kirchhoff

I. ANGABEN ZUR PERSON

1. und 2. Stelle: Jahr der Anmeldung
 3. bis 5. Stelle: laufende Nr. des Jahres
 6. und 7. Stelle: Alter in Jahren
 8. Stelle: Geschlecht (1 = m., 2 = weibl.)
 9. und 10. Stelle: Wohnbezirk (nach bes. Merkblatt)

(Die Angaben bis hierhin werden nicht angestrichen sondern unmittelbar in den zweimal 5 Ziffern in der rechten oberen Ecke angeschrieben.) Vgl. Erläuterung am Ende des Bogens.

- 110 **Konfession** der Eltern
 111 evgl. (beide Eltern)
 112 kath. (beide Eltern)
 113 Vater evgl./Mutter kath.
 114 Vater kath./Mutter evgl.
 115 Vater ohne/Mutter evgl.
 116 Vater ohne/Mutter kath.
 117 andere Formen
 118 Kind anders als Eltern
 119 Eltern ohne
- 120 **Soziale Aufgliederung** der Eltern:
 121 Rentenempfänger (aber nicht Ruhest.)
 122 Arbeiter, unselbständige Handw. u. untere Angestellte und untere Beamte
 123 mittlere Angest. und mittlere Beamte
 124 selbständige Handwerker, Landwirte u. kleinere selbständ. Geschäftsleute
 125 höhere Angestellte u. höhere Beamte
 126 höhere selbst. Berufe u. Unternehmer
 127 Deklassierte
 128 unbekannt oder unentscheidbar
 129 . .
- 130 **Familiensituation** (jetzt und früher):
 jetzt frühere
 131 141 volle Familie
 132 142 Vater tot (vermißt)
 133 143 Mutter tot oder verschollen
 134 144 Vollwaise
 135 145 Stiefvater
 136 146 Stiefmutter
 137 147 geschieden
 138 unehelich geboren
 139 bei Pflegeeltern
 140 adoptiert
 148 bei den Großeltern
 149 im Heim
- 150 **Geschwister:**
 151 keines weiter = Einzelkind
 152 ein Geschwisterkind
 153 zwei Geschwisterkinder
 154 drei oder vier Geschwisterkinder
 155 fünf oder mehr Geschwisterkinder
- 156 Geschw. nur des gleichen Geschl.
 157 Geschw. nur des entgegenges. Geschl.
 158 Geschwister von beiderlei Geschlecht
- 159 ältestes Kind
 160 mittleres Kind
 161 jüngstes Kind
 162 Zwilling oder Mehrlingsgeburt
 163 Stief- oder Pflegegeschwister vorh.
 164 überragender Br. oder Schw. vorh.
- 165 **Schuldaten:** vgl. subjektive Schulerfahrung 244 ff. sowie 338 ff.
 166 nicht beschult aus besond. Gründen
 167 Kindergarten bzw. Vorklasse
 168 Volksschule
 169 Mittelschule
 170 Oberschule, Gymnasium
 171 Aufbauschule
 172 Fachschule
 173 Hilfsschule
 174 andere Sonderschule
 175 Heimschule, Internat, Privatschule
- 176 in altersentsprechender Klasse
 177 ein Schuljahr wiederholt
 178 zwei Schuljahre wiederholt
 179 Schuljahr übersprungen
 180 im Beruf oder Berufsausbildung
 181 Arbeitsplatz gewechselt
 182 Arbeitsplatz verloren
 183 . . .

1. 1. 1.
 2. 2. 2.
 3. 3. 3.
 (Zählung) (Lochung) (Markierung)

B/F/A/P/E
 (Bearbeitung)

.....
 (Jahr / lfd. Nr.)

 (Alt. / Geschl. / Wohn.)

AUSWERTEBOGEN ZUR KASUISTIK

zugleich Begriffsverschlüsselung
 für Untersuchungen an E.B.-Stellen

II. SYMPTOME (zugleich Anlaß und Verhalten)

- 184 . . **Entwicklungsabweichungen:**
 185 . . seinem Alter voraus
 186 . . Entwicklungsrückstand
 187 . . Sprachentwicklung verzögert
 188 . . Geschlechtsreife verfrüht
 189 . . Geschlechtsreife verspätet
- 190 . . **Auffälliges Wesen und Verhalten:**
 191 . . unruhig, unstet, umtriebiger
 192 . . erregbar, heftig, impulsiv
 193 . . störrisch, ablenkbar
 194 . . schwerfällig, schwerblütig
 195 . . steif, stur, starrköpfig
 196 . . apathisch, antriebslos, (phlegmatisch)
 197 . . depressiv, niedergeschlagen
 198 . . sensibel, übermäßig empfindsam
 199 . . vital, kraftvoll, expansiv, aktiv
 200 . . vitalischwach, asthenisch, passiv
 201 . . selbstunsicher, Selbstzweifel
 202 . . launisch, unbeständig
 203 . . resigniert
 204 . . gehemmt
 205 . . verkrampft
 206 . . pedantisch
 207 . . unordentlich, unpünktlich
 208 . . nicht anstrengungsbereit, wäscht sich nicht
- 209 . . zerstört Dinge
 210 . . setzt Feuer
 211 . . Tagträumen, Wunschwelt, wirklichkeitsfremd
 212 . . bizarres Verhalten
 213 . . zerfahren
 214 . .
 215 . .
 216 . .
- 217 . . **Soziale Einordnung mangelhaft:**
 218 . . kontaktschwach
 219 . . scheu, schüchtern, wehrt sich nicht
 220 . . ängstlich, furchtsam
 221 . . mißtrauisch, vorsichtig, sichernd
 222 . . sehr zärtlichkeitsbedürftig oder werbend
- 223 . . sucht Beachtung und Anerkennung
 224 . . Anführer, will dominieren, despot.
 225 . . Angeber, Aufschneider
 226 . . Kasper, Grimassenschneider, albern
- 227 . . bevorzugt jüngere Kinder
 228 . . bevorzugt ältere Kinder
 229 . . bevorz. andersgeschlechtl. Kinder
 230 . . bleibt allein, Sonderling
 231 . . egozentrisch, ichbetont
 232 . . respektlos, rücksichtslos, brutal
 233 . . ungehorsam, widersetzlich, trotzig
 234 . . Jähzorn, Willkürdurchbrüche
 235 . . aggressiv, streitsüchtig
 236 . . eifersüchtig, fühlt sich zurückges.
 237 . . anspruchsvoll oder anmaßend
 238 . . egoistisch
 239 . . gemütsarm, kalt, gefühllos
 240 . . abwertend, zynisch
 241 . . unaufrichtig, lügt
- 242 . . Stehlen oder Unterschlagung
 243 . . Betrug oder Fälschung
 244 . . Kriminalität (=Vorgang b. Kripo)
 245 . . verführbar, haltschwach
 246 . . Weglaufen, Vagabundieren
 247 . .
 248 . .
 249 . .
- 250 . . **Leistungsprobl. in Schule u. Beruf:**
 (vgl. 165 u. 338)
- 251 . . Schulleistung gering
 252 . . Versetzung gefährdet od. z. Probe
 253 . . begreift schwer
 254 . . unkonzentriert, abgelenkt
 255 . . Widerwille od. Angst v. d. Schule
 256 . . Anpassungsschwierigk. i. d. Schule
 257 . . Schulschwänzen oder Arbeitsbummelei
- 258 . . spezielle Schreib-, Leseschwäche
 259 . . Rechenschwäche
 260 . . Musterschüler, gr. Leist. ehrgeiz.
 261 . . Schulbahn und -reifefrage
 262 . . Problem des besonders Begabten
 263 . . Berufl. Mißerfolg, Stellenwechsel
 264 . . Berufseignung fraglich
 265 . .
- 266 . . **Psycho-somatische Störungen**
 267 . . Schlafstörungen
 268 . . Eßschwierigkeiten
 269 . . Ernährungsstör., auch Obstipation
 270 . . Bettnässen, kontinuierlich
 271 . . Bettnässen, erneut
 272 . . Hosennässen
 273 . . Einkoten
 274 . . Asthma
 275 . . Pavor nocturnus
 276 . . ungeordnete Motorik
 277 . . Lispeln
 278 . . Stottern und Stammeln
 279 . . stumm und Mutismus
 280 . . Kopfschlagen
 281 . . Daumenlutschen
 282 . . Nägelkauen
 283 . .
- 284 . . **Sexuelle Auffälligkeiten**
 285 . . übermäß. Interesse, Obszönitäten
 286 . . Onanie, übermäßig
 287 . . geschlechtliche Spielereien
 288 . . Geschlechtsverkehr, vorzeitig
 289 . . Perversionen
- 290 . . **Organminderwertigkeiten**
 291 . . Augen
 292 . . Ohren
 293 . . Behinderungen angeboren
 294 . . Behinderungen als Krankheitsfolge
- 295 **Äußere Anlässe**
 (anderes vgl. 461)
 296 Adoption oder Unterbringung
 297 Sorgerechtsfragen
 298 Glaubwürdigkeit als Zeuge
 299 . . .

III. ANAMNESE

Entwicklung des Kindes:

- 300 Schwangerschaft erwünscht
 301 Schwangerschaft nicht erwünscht
 302 Unterbrechung versucht
 303 Mu. erkrankt während d. Schwgschft.
 304 Schwangerschaft psychisch gestört
 305 normale Entbindung
 306 Frühgeburt (= unter 2,5 kg)
 307 Kd. war blau (Asphyxie)
 308 Geb. v. Geschw. auffällig
 309 ernste Erkrankungen im 1.—3. Jahr
 310 weniger als 3 Monate gestillt
 311 3—12 Monate gestillt
 311 3—6 Monate gestillt
 313 Ernährungsstörungen
 Motorik:
 314 läuft vor 1 Jahr frei
 315 läuft mit 12—15 Monaten
 316 läuft erst nach 15 Monaten
 317 ungeschickte Bewegungen
 318 lebhaft, unruhig
 319 Bewegungsraum eingeengt
 Sprechentwicklung:
 320 ohne Schwierigkeit
 321 einfache Sätze nicht vor 3 Jahren
 322 Sprechschwierigkeiten bis 6 Jahre
 (akut vgl. Symptom 278—280)
 Reinlichkeitserziehung:
 323 begann vor 9 Monaten
 324 mit 1 Jahr beendet
 325 zwischen 1 und 3 Jahren beendet
 326 Bettnässen nach d. 3. J. kontinuierlich
 327 Bettnässen nach dem 3. Jahr erneut
 328 Einkoten nach dem 3. Jahre
 329 Mutter dabei verständig
 330 Mutter dabei unduldsam (auch Va.)
 (gegenwärtiges Verhalten: 190—290)
 331 Verhalten war früher völlig anders
 332 ..
 333 ..
 334 ..
 335 ..
 336 ..
 337 ..
 338 **Schulerfahrungen** (subjektiv):
 (vgl. 250 ff. und 165 ff.)
 339 Einschulung vor dem 6. Lebensjahr
 340 Einschulung verspätet
 341 Einschulung schaffte Probleme
 342 geht gern in die Schule
 343 Schule als notwendiges Übel
 344 Angst und Widerwille vor der Schule
 345 fühlt sich vom Lehrer zurückgesetzt
 346 vom Lehrer besonders angesprochen
 347 abgelehnt v. d. Klassengemeinschaft
 348 mehrf. Schul- oder Lehrerwechsel

349 ELTERN:

- 350 Auffälligkeiten bei den Großeltern v.
 351 Auffälligkeiten bei den Großeltern m.
 352 **Persönlichkeit** der Eltern:
 353 Vater auffällig
 354 Mutter auffällig
 Va. Mu.
 355 367 psychotisch, bzw. -verdächtig
 356 368 charakt. auffällig, psychopath.
 357 369 neurotisch
 358 370 Intelligenzmängel
 359 371 Alkoholismus
 360 372 Kriminalität (Vorg. b. Kripo)
 361 373 dürftige Arbeitsleistung
 362 374 körperlich nicht gesund
 363 375 starr, unbeeinflussbar
 364 376 labil, unzuverlässig
 365 377 wesensmäß. Kontrast zum Kind
 366 378 ungewöhnlich alt
 379 **Haltung dem Kinde gegenüber:**
 380 väterlicherseits problematisch
 381 mütterlicherseits problematisch
 Va. Mu.
 382 403 ausgewogen, liebevoll
 383 404 übermäßig behütend
 384 405 zu nachsichtig, verwöhnend
 385 406 autoritär, streng, prüfend
 386 407 überfordernd in Leistg. u. Haltg.
 387 408 Dressur, Mustererziehung
 388 409 kühl, abständig, kritisch
 389 410 nur pflichtgemäße Zuwendung
 390 411 ablehnend oder abweisend
 391 412 bevorzugt dieses Kind
 392 413 bevorzugt ein Geschwisterkind
 393 414 an sich ziehend oder verführend
 394 415 behandelt Kind als Partner
 395 416 in Rivalität mit dem Ehepartner
 396 417 projiziert Affekt z. P. a. d. K.
 397 418 legt eigenes Schema in das Kind
 398 419 bietet Vorbild der Schwierigktn.
 399 420 überträgt Erziehung auf andere
 400 421 Schuldgefühle gegenüber d. Kind
 401 422 gleichgültig, indolent
 402 423 inkonsequent, wechselnd

- 424 Autoritäten widersprechen sich
 425 Haltung unverändert gegen früher
 426 Haltung war früher anders
 427 Wandel v. Verwöhnung z. Versagung
 428 Wandel v. Strenge z. Gewährenlass.

Sexuelle Erziehung des Kindes

- 429 von kleinauf durchgeführt
 430 noch nicht begonnen
 431 äusweichend, unsicher
 432 moralisierend
 433 wird abgelehnt

434 **Beziehungen zwischen den Eltern:**

- 435 in Ordnung
 436 ungewöhl. Altersunterschied
 437 Diskrepanz der Herkunft
 438 Diskrepanz der Erziehung od. Intellig.
 439 Dominanz des Vaters
 440 Dominanz der Mutter
 441 merklicher Konflikt
 442 sexuelle Schwierigkeiten
 443 **wirtschaftl. Verhältnisse**
 444 wohlhabend
 445 geordnet, ausreichend
 446 beengt, in Not
 447 Mutter berufstätig
 448 Vater erwerbslos

Wohnung:

- 449 ausreichend
 450 beengt
 451 gemeinsam mit Großeltern
 452 Kind hat eigenes Zimmer
 453 Kind teilt Zimmer mit Geschwister
 454 eigenes Bett im Zimmer der Eltern
 455 teilt Bett mit Eltern
 456 teilt Bett mit Geschwister
 457 **Umwelt** (vgl. 130 ff.):
 458 konstant geblieben
 459 einmal im Heim gewesen
 460 mehrfach im Heim gewesen
 461 Beziehungspersonen wechselten
 462 mehrfacher Ortswechsel

Eltern wünschen Aussprache mit:

- 463 Schule
 464 Jugendamt oder Fürsorgerin
 465 Gericht

IV. ARZTLICH-PSYCHOTHERAPEUTISCHE ANGABEN

- 466 **Berichtete Krankheiten:**
(vgl. auch Symptomatik 266—293)
467 somatische Auffälligkeiten
468 angeborene Behinderung
469 Behinderung als Krankheitsfolge
470 Operation oder Verletzung durchgem.
471 Krankheiten von: Herz und Gefäßen
472 Atmung
473 Verdauungstrakt
474 Ernährung, Stoffwechsel
475 hormonale Steuerung
476 Haut
477 Auge
478 Ohr, Nase, Rachen
479 Geschlechtsorgane
480 Enzephalitis, Meningitis
481 Krämpfe
482 Kinderlähmung
483 and. neurolog. Erkrankungen
484 ungewöhnl. Reaktionen (Allergie)
485 Masern, Mumps, Pocken, Keuchhusten
486 Diphtherie

DIAGNOSE:

- 487 angegebene Krankheit bestätigt
488 angegeb. Krankh. nur zum Teil. best.
489 angegeb. Kr. entspr. nicht d. Diagn.
490 **organisch krank:**
491 neurologische Erkrankungen
492 Psychosen
493 Verdacht auf Psychosen
494 Schwachsinnzustände, genuin
495 Demenz
496 Sinnesdefekte
497 Allergien (und Asthma)
498 sonstige körperliche Erkrankungen
499 hormonale Störungen
500 Störung der Nahrungsaufnahme
501 Hauterkrankungen
502 allgemeine Schwäche
Körperbauhabitus:
503 leptosom
504 athletisch
505 pyknisch
506 dysplastisch
507 körperlich retardiert
508 körperlich akzeleriert

509 Psychopathie
510 Verwahrlosung
511 süchtig

512 **Neurosen:**
513 Angstneurose
514 Phobie
515 Zwangsneurose
516 Konfliktneurose

- 517 Konversionsneurose:
518 des Herzens und des Kreislaufs
519 des Verdauungstraktes
520 der Geschlechtsfunktionen
521 Bettnässen
522 Einkoten
523 der Respirationsorgane
524 des Sprechens
525 des Schreibens
526 Tic
527 Kopfschmerz
528 Lähmung
529 der Haut (nicht Allergie)
530 der Sinnesorgane

Feststellungen:

- (weit. i. d. Symptomatik Nr. 185—280)
531 psychot. od. bizarres Verhalten
532 gesperrt, Widerstand
533 Expansionsstendenz
534 motorische Unruhe
535 Linkshänder
536 Stigmata
537 allgemein unreif
538 nur äußerlich reif
539 sichtliche Zwangzüge
540 zu starke Mutterbindung
541 Oedipus-Situation
542 Identifizierung m. d. and. Geschlecht
543 Perversionen:
544: homosexuell
545 Exhibitionist
546 Sadist und Masochist
547 fetischist und Transvestit
548 andere
549 . . .

V. PSYCHOLOGISCHE FESTSTELLUNGEN

(außer der Symptomatik Nr. 185—285)

550 BEGABUNGEN:

- 551 gut, reich, differenziert
552 durchschnittlich
553 dürftig, gering
554 endothenym behindert

Psychischer Entwicklungsstand:

- 555 altersentsprechend
556 unreif, verspätet, infantil
557 verfrüht
558 dissoziiert

559 Intelligenz:

- 560 überragend
561 über den Durchschnitt
562 durchschnittlich, altersentsprechend
563 schwach begabt oder beschränkt
564 debil
565 imbezill
566 idiotisch
567 isolierte Ausfälle

andere Begabungen und Talente:

- 568 zeichnerisch, gestaltend
569 musikalisch
570 praktisch-technisch
571 Handgeschick u. körperl. Gewandheit

- 572 motorisches Ungeschick
573 Merkfähigkeit und Gedächtnis gut
574 Merkfähigkeit schlecht
575 Sensibilität übermäßig
576 Sensibilität gering, stumpf
577 Gefühlserregbarkeit
578 geringe Ansprechbarkeit
579 große Vitalität
580 schwache Vitalität
581 . . .

- 582 In der **Dynamik der Strebungen** und des **Wollens** treten hervor:

- 583 Tätigkeitsdrang, bloße Geschäftigkeit (vgl. 606)

- 584 Genußstreben
585 Streben nach sex. Genuß
586 Erlebnisdrang, Sensationslust
587 Selbsterhaltung und -sicherung
588 Selbstdurchsetzung
589 Eigennutz, Egoismus
590 Machtstreben
591 Geltungsdrang
592 Anspruchslichkeit
593 Eigenwertstreben, Ehrgeiz

594 Zwischenmenschliche Dynamik:

- 595 Herdentrieb, Gesellung
596 Kontaktsuche, -bedürfnis
597 Kontakt nur im kleinen Kreise
598 kontaktscheu
599 Kontaktablehnung
600 Streben n. Bindung u. Verpflichtung, Gemüt
601 Helfenwollen, Liebe, Güte
602 rücksichtslos, brutal
603 gehässig
604 Vergeltungsdrang, Ressentiment
605 Ehrfurchtslosigkeit, Zynismus

606 Objektive Strebungen:

- 607 Leistungsstreben, Fleiß vgl. 583
608 Gestaltungs- und Schaffensdrang
609 Erkenntnisstreben, Interessen
610 Interessellosigkeit
611 ziellose Sehnsucht
612 Verantwortungsfreude
613 Streben nach Geld und Besitz
614 Streben nach Technifizierung, Rationalisierung
615 transzendente Strebungen
616 Wertindifferenz, Indolenz
617 Wertablehnung

618 Dynamik des Wollens:

- 619 überdurchschnittlich stark
620 geringe Willenskonzentration, weicht.
621 unentschlossen, richtungslos
622 unselbständige Zielsetzung
623 verspannt, unökonomischer Einsatz
624 anf. stoßartig, dann nachlassend

- 625 reaktiver Wille, Eigensinn
626 zäh, beharrlich

Struktur der Handlungsweise:

- 627 reflexartig, auch automatisiert
628 instinktiv oder intuitiv
629 schematisch, stereotyp
630 gewohnheits- und erfahrungsgelenkt
631 antriebsunmittelbar, „triebhaft“
632 beherrscht, gesteuert, einsichtig
633 gehemmt, endothenym gestört

634 Resultat der Strebungen:

- 635 unerfüllte Ansprüche od. Strebungen
636 unangemess. Leitbild od. Lebensrolle
637 Illusionen oder Wunschträume
638 Kompensierung
639 Sublimierung
640 Verdrängung
641 Aggressionen, Protest
642 Resignation

643 AUFBAU- od. STRUKTUR-Eigensch.

- 644 ausgeprägt, differenziert
645 farblos, blaß
646 undifferenziert, primitiv
647 einheitlich, integriert
648 uneinheitlich, desintegriert
649 labil, schwankend, störrisch
650 Haltschwäche, Ichschwäche
651 zyklolithym
652 schizolithym, schizoid
653 psychopathische Komponenten

654 Einseitigkeiten: (Akzentuierung)

- 655 stimmungsabhängig
656 affektbetont
657 triebgebunden
658 gefühlbetont
659 Leistungsmensch
660 willensbestimmt
661 verstandesbetont
662 extravertiert
663 introvertiert
664 Träumer, Phantast
665 Unechtheit der Äußerung
666 wesenhaft, natürlich
667 Getue, Mache, Gerede
668 im Grunde nicht ernstlich wollen
669 Verstellung, Heuchelei, Maske
670 Fassade, Rolle, Pose
671 Identif. mit Leitbild oder Persona

VI. ZUSAMMENFASSUNG

Ätiologisch treten hervor:

- 672 organische Mängel
- 673 Entwicklungsabweichungen
- 674 Begabungsmängel
- 675 charakterliche Mängel, Psychopathie
- 676 Neurose
- 677 sexuelle Problematik
- 678 Umweltseinwirkungen

Problematik im Bereiche von:

- 679 mitmenschl. Beziehung
 - 680 Macht, Durchsetzung, Selbstgefühl
 - 681 Besitz, Geld
 - 682 Leistung (Schule, Arbeit, Beruf)
 - 683 Hingabe, Kontakt, Liebe
- 684 Analoges in Familie vorhanden
685 elterliche Angaben unzutreffend

Grad der Schwierigkeit:

- 686 ernstlich, schwer
- 687 mittel
- 688 leicht
- 689 Kind ohne, aber Umgebung
- 690 keine Schwierigkeit
- 691 unbestimmbar

Häufigkeit u. Dauer d. Schwierigktn.:

- 692 akut, seit 3 Monaten
- 693 einmalig, vorübergehend
- 694 gelegentlich
- 695 häufig, dauernd, chronisch
- 696 seit 1 Jahr
- 697 seit 3 Jahren
- 698 seit 5 Jahren
- 699 länger als 5 Jahre
- 700 hat plötzlich begonnen
- 701 lediglich in Haus oder Schule oder Öffentlichkeit
- 702 gebessert seit der Anmeldung

Prognose

- 703 günstige Aussichten
- 704 mäßige Aussichten
- 705 ungünstig hinsichtlich des Kindes
- 706 ungünstig hinsichtlich der Umgebung

Vorschlag oder Maßnahme:

- 707 Beratung der Eltern (bis dreimal)
- 708 Beratung oder Betreuung der Eltern (mehr als dreimal)
- 709 Behandlung der Eltern
- 710 analyt. Therapie des Kindes, einzeln
- 711 analytische Therapie in der Gruppe
- 712 psychologische Behandlung, einzeln
- 713 psychol. Behandlung in der Gruppe
- 714 autogenes Training des Kindes
- 715 Hypnose-Therapie des Kindes
- 716 Betreuung d. Psychagogen
- 717 Betreuung durch Helfer
- 718 Heimunterbringung vorgeschlagen
- 719 Heimunterbringung abgewendet
- 720 Pflegestelle oder -wechsel
- 721 Rückversetzung in der Schule
- 722 Schul- oder Klassenwechsel
- 723 Wechsel von Beruf oder Arbeitsplatz
- 724 Heilgymnastik
- 725 Eintritt in Jugendverband
- 726 Kinderhort oder Kindergarten
- 727 Betreuung durch Familienfürsorge
- 728 Kurs in Mütterschule
- 729 Müttergruppe der EB.
- 730 Psychotherapie d. Kd. anderwärts
- 731 fachärztliche Behandlung od. Klinik
- 732 Nachhilfeunterricht
- 733 Wiedervorstellung

Tätigkeit der EB. (Vorgänge):

- 734 Anmeldegespräch
- 735 Elterngespräch mit Vorgeschichte
- 736 psychologische Untersuchung
- 737 ärztl.-psychotherapeut. Untersuchung
- 738 Überweisung z. fachärztl. Untersuch.
- 739 Aktenstudium
- 740 Ermittlungsgespräche
- 741 Konferenz

Art des Abschlusses:

- 742 Beratung in EB. durchgeführt
- 743 Behandlung in EB. durchgeführt
- 744 zur Behandlg. anderwärts überwiesen
- 745 Behandlung von den Eltern abgelehnt
- 746 Maßnahmen teilweise durchgeführt
- 747 Untersuchung abgebrochen
- 748 gutachtliche Äußerung

Gesamtzahl der Vorgänge:

- 749 1—4
- 750 5—9
- 751 10—14
- 752 15—19
- 753 20—29
- 754 30—50
- 755 mehr als 50 bis zum Abschluß
- 756 Wiederaufnahme bis 5 Vorgänge
- 757 Wiederaufn. mehr als 5 Vorgänge
- 758 Katamnese erhoben
- 759 . . .

VII. KATAMNESE (Nacherhebung)

erhoben nach:

- 760 1/2 Jahr (5 bis 8 Monate)
- 761 1 Jahr (9 bis 18 Monate)
- 762 2 bis 3 Jahre (18 bis 36 Monate)
- 763 mehr als 3 Jahre

Hauptsymptom:

- 764 beseitigt
- 765 deutlich gebessert
- 766 wenig gebessert
- 767 unverändert
- 768 verschlechtert
- 769 Symptomenwandel

Nebensymptome:

- 770 beseitigt
- 771 deutlich gebessert
- 772 wenig gebessert
- 773 unverändert
- 774 verschlechtert

Vorschläge:

- 775 sind durchgeführt
- 776 zum Teil durchgeführt
- 777 nicht eingehalten
- 778 andere Ratschläge befolgt

Kenntnis der damals besprochenen Gedankengänge:

- 779 noch vorhanden
- 780 zum Teil vorhanden
- 781 nicht mehr vorhanden
- 782 nicht feststellbar

Haltung der Eltern zum Kind:

- 783 positiv gewandelt (im Sinne d. Berat.)
- 784 erheblich gebessert
- 785 gering gebessert
- 786 ungünstig geblieben
- 787 verschlechtert
- 788 Fragestellung trifft nicht zu

Ungünstiges Milieu:

- 789 gebessert
- 790 zum Teil gebessert
- 791 ungünstig geblieben
- 792 Frage trifft nicht zu (z.B. günstig gew.)

Veränderung der Abschlußdiagnose

- 793 notwendig
- 794 Vorschläge waren unzweckmäßig
- 795 Prognose bestätigt
- 796 Prognose zu günstig gewesen
- 797 Prognose zu negativ gewesen

- 798 . . .
- 799 . . .
- 800 . . .
- 801 . . .
- 802 . . .
- 803 . . .
- 804 . . .
- 805 . . .
- 806 . . .
- 807 . . .
- 808 . . .
- 809 . . .

Erläuterungen zum Auswertebogen:

Der zutreffende Begriff wird vor der Nummer angedrückt (nur bei den Symptomen können die Angaben der Eltern zwischen Nummer und Text zusätzlich vermerkt werden).

Die Ziffern dienen der maschinellen Auszählung. Dabei geben die ersten beiden Ziffern die Spalte der Lochkarte und die letzte Ziffer (die Einer-Zahl) den Platz innerhalb der Spalte an. Wir lesen also 341 als 34—1, mit der Bedeutung: 34. Spalte, Loch 1.

Die Kapitelüberschriften dienen als übergeordnete Sammelbegriffe. Sie werden nur dann angedrückt, wenn damit ein Schwerpunkt des Gesamtzusammenhanges herausgehoben werden soll (z.B. Leistungsprobleme in der Schule, Organminderwertigkeiten oder Haltung der Eltern dem Kinde gegenüber usw.).

Sofern der Urheber einer Markierung kenntlich gemacht werden soll (wie in der Symptomatik vorgesehen), können verschiedene Farbmarkierungen angewendet werden (Büro schwarz, Fürsorgerin grün, Arzt rot und Psychologe blau).

Es ist wichtig, daß im Interesse einer langfristigen Auswertung auch für die Möglichkeit eines Vergleiches von verschiedenen Orten die Ziffern und Begriffe auf keinen Fall geändert werden sollten. Dafür sind noch Zusätze in den freigelassenen Ziffern vorhanden. Außerdem können bei einem Neudruck zu jeder Zehnergruppe noch 2 weitere Begriffe angehängt werden (z.B. nach 349 noch 34 X und 34 Y), die ebenfalls von der Zählmaschine erfaßt werden. Damit stünden noch 150 Nummern zur Verfügung, die für zukünftig wichtige Begriffe auszunutzen wären.

Die Übertragung auf die Lochkarte geschieht mit Hilfe der Zeichenlochung. Die gewünschten Löcher werden mit Bleistiftrichen auf einer Spezialkarte markiert und dann elektrisch abgefüllt und gelocht. Auf diese Weise werden 27 Spalten auf der Vorderseite und 27 Spalten auf der Rückseite der Lochkarte ausgefüllt. Für die verbleibenden 26 Spalten müssen wir eine 2. Karte anstreichen, die mit Hilfe des Kartendopplers auf die erste Karte mechanisch hinzugelocht werden kann.

Dr. Stein

Anmerkungen zum Auswertebogen

Der vorgelegte Auswertebogen ist in den Jahren 1952 und 1953 aus den Erfahrungen der Bremer Erziehungsberatungsstelle entstanden. Er ist bislang nur einigen Erziehungsberatungsstellen zur Rückäußerung zugesandt worden.

In der Benennung als "Auswertebogen" ist schon umschrieben, daß es sich nicht um einen Fragebogen handeln soll, der etwa vor oder während der Arbeit benutzt würde, sondern etwa nach Abschluß der Diagnose.

Der Zweck dieses Auswertebogens liegt vor allem in der Sammlung von Erfahrungen, die sonst unüberschaubar bleiben würden. Da wir aus unseren bisherigen Erfahrungen glauben, daß wir zur Zeit noch auf ein gültiges Diagnose-Schema verzichten müssen, haben wir uns im Jahre 1952 dazu entschlossen, die jeweiligen Fälle und die dabei gemachten Beobachtungen in einer Vielzahl von Stichworten festzuhalten. Damit diese Erfahrungen einmal gegebenenfalls maschinell mit Hilfe einer Hollerith-Maschine ausgezählt und korreliert werden können, haben wir uns auf eine begrenzte Anzahl von Begriffen festlegen müssen, und zwar können auf einer Hollerith-Karte unter bestimmten Voraussetzungen nicht mehr als 800 Eintragungen gemacht werden.

Die spezielle Aufgabe für den Auswertebogen lag also darin, in 800 Begriffen eine ausreichende Charakterisierung sowohl der Vorgeschichte, der sozialen, der ärztlichen, der psychologischen Zusammenhänge und letztlich auch ihrer Bearbeitung und Fortführung einschließlich der katamnestischen Erhebungen unterzubringen. Der Versuch einer solchen Arbeit liegt hier vor.

Es hat sich dabei gezeigt, daß eine völlig befriedigende Lösung der Aufgabe offenbar nicht möglich ist. Es kann sich jeweils nur um einen Kompromiß handeln, in dem eine optimale Lösung angestrebt wird. In der Vorbereitung zeigte sich schon, daß diese optimale Lösung wiederum abhängt von dem jeweiligen Benutzer. Es sind schwerlich mehrere Benutzer zu denken, die das gleiche Begriffsgefüge verwenden. Die Einheitlichkeit der Begriffe, selbst in grundlegenden Zusammenhängen, ist durchaus noch nicht erreicht. Hier ist eine wesentliche innere Spannung der vorgelegten Arbeit zu erblicken: die geplante Auswertung durch maschinelle Verfahren zwingt zu einer Festlegung auf geraume Zeit, - die Bogen können nicht beliebig oft geändert werden -. Ich glaubte nun, dem beabsichtigten Ziele dadurch näher zu kommen, daß weitreichend Beschreibungsbegriffe verwendet werden, die zwar immer noch einer Absprache bedürfen, wie sie gemeint sind, aber doch eine gewisse Einheitlichkeit zulassen. Und nur im 5. Teile (den psychologischen Feststellungen) sind Fachausdrücke stärker verwendet worden, die sich an die Definitionen in Lersch's "Aufbau der Person" festlegen, um eine gewisse Verbindlichkeit und Erläuterung von vornherein zu liefern. Ohne Zweifel bedeutet dies eine erneute Einarbeitung für die meisten Kollegen. Erst im letzten Teile der Zusammenfassung werden versucht, Bewertungen und Eingruppierungen nach der Art eines Diagnose-Schemas und einer Schwierigkeitsskala anzubringen. Die katamnestischen Daten sind im Zusammenhang mit einer Arbeit von Frau Dr. Ruth Stein über die "Auswirkung der Erziehungsberatung" entstanden.

Zur geringfügigen Verbesserung und Erweiterung des Auswertebogens sind eine Anzahl von Nummern noch freigeblieben, die durch zusätzliche Begriffe ergänzt werden können.

In den jeweiligen Nummern sind nicht selten mehrere Begriffe zusammengefaßt worden, die selbstverständlich nicht identisch sind, sondern eine gewisse Vielfalt von Erscheinungen unter einem Gesichtspunkt zusammenfassen sollen.

Diese Arbeit läuft an der Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche in Bremen seit 3 Jahren. Es liegen rund 1200 ausgefüllte Bogen vor. Im Durchschnitt haben wir festgestellt, daß 50 Eintragungen pro Bogen notwendig sind, um einen Fall zu erfassen.

In Zukunft wird eine Zählung in Angriff genommen werden. Mit dem Statistischen Landesamt, Abteilung Hollerith, ist die Methode ausgearbeitet worden, in der die Zählung sowohl der einzelnen Begriffe für sich als auch - was ungleich wichtiger ist - die Korrelierung einzelner Beobachtung untereinander festgestellt werden können. Es soll dann daran ermittelt werden, ob zum Beispiel die als "ernstlich" bezeichneten Fälle mehr mit psychosomatischen Störungen, mehr Leistungsproblemen oder vorwiegend mit auffälligem Verhalten einhergehen, oder ob dann notwendigerweise alle drei Gesichtspunkte zusammenfallen. Oder : welche Fälle sind es, bei denen in der Diagnose eine günstige Prognose gestellt wurde ? Solche sehr umfassenden Zählungen, die bis in die einzelnen Abschnitte der väterlichen Haltung, der körperlichen Erkrankungen, der wirtschaftlichen Verhältnisse und der Struktureigenschaften vordringen, sollen dabei vorgelegt werden.

Ich hoffe, trotz aller unvermeidlichen Mängel dennoch daraus Feststellungen und Anregungen gewinnen zu können, die sowohl für die wissenschaftliche Forschungsarbeit als auch für die organisatorische Sicherung der praktischen Arbeit wichtig werden.

Es darf noch darauf hingewiesen werden, daß eine solche Arbeit unmöglich von einem Einzigen durchgetragen werden kann. Bislang stützt sie sich auf die Mitarbeit aller Fachkräfte der EB. Bremen. Ich würde mich freuen, wenn auch andere Dienststellen sich des gleichen Auswertebogens bedienen würden. Die Auszählung mit Hilfe der Hollerith-Maschinen würde dann ohne weiteres auch in Bremen durchgeführt werden können. Kritik und Anregungen sind sehr erwünscht.

gez. Rudolf Stein

(Dr. Stein)

Abteilung für Jugendkunde in der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht, Stuttgart.

Die Abteilung für Jugendkunde in der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht ist eine Einrichtung des Badisch-Württembergischen Kultusministeriums. Sie wurde zunächst als selbständiges Institut für Jugendkunde im September 1950 für den Bereich Nordwürttemberg gegründet und am 1. April 1955 als Abteilung in die schon länger bestehende Landesanstalt für Erziehung und Unterricht eingegliedert. Im Amtsblatt des Württembergisch-Badischen Kultusministeriums vom 31. Januar 1951 (Nr. 2) heißt es : "Unter Leitung geschulter Psychologen verfolgt das Institut die Entwicklung der psychologischen Wissenschaft des In- und Auslandes und ihrer verwandten Gebiete (Jugendkunde, Pädagogik, Soziallehre, Psychotherapie usw.), deren Ergebnisse der Lehrerschaft aller Schulgattungen vermittelt und in den Dienst der Erforschung der Schülerpersönlichkeit gestellt werden sollen. Die Schülerpersönlichkeit in ihrer Verflochtenheit mit Verhältnissen in und außerhalb der Schule soll aber auch an Ort und Stelle praktisch studiert werden. Durch Pflege enger Beziehungen zur Elternschaft soll die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gefördert und durch Fühlungnahme mit Gesundheitsämtern, Erziehungsberatungs- und Fürsorgestellen die Erziehungsarbeit der Schule vertieft werden."

Aus obiger Formulierung geht hervor, daß die Abteilung für Jugendkunde in doppelter Hinsicht eine Mittlerstelle einnimmt: einmal eine Mittlerstelle zwischen Wissenschaft und Praxis und zum andern zwischen Kultusministerium und Schule bzw. Elternhaus.

Die Notwendigkeit einer solchen Einrichtung braucht an dieser Stelle nicht näher erörtert zu werden. Im Rahmen der Schule muß es eine Einrichtung geben, die sich um das Verstehen der Schülerpersönlichkeiten bemüht und es fördert, nachdem die Psychologie als Wissenschaft Fortschritte gemacht hat, die bisher durch die alte Lehrerbildung noch nicht oder nicht genügend an die Lehrer herangetragen werden konnten. Insbesondere erfordert auch eine moderne, auf demokratischen Prinzipien basierende Pädagogik eine bessere Pflege aller mitmenschlichen Beziehungen in der Schule, zu der die Psychologie wesentliche Hilfsdienste leisten kann.

Der Lern- und Bildungsprozess ist mit vielen Problemen verquickt, die sowohl die Entwicklungspsychologie als auch die Ökonomie und Hygiene der seelischen Kräfte und die Gesetze der allgemeinen Psychologie berühren. Die Steuerung des Bildungsganges des einzelnen Schülers muß von seiner Anlage, der geistig seelischen Reife und den häuslichen Bildungseinflüssen her vorgenommen werden. Es liegt im Interesse sowohl des einzelnen Schülers als auch des Staates, der Schulgeldfreiheit gewährt, daß hier Kräfte und Geld nicht an der falschen Stelle investiert werden.

Das sich rasch verändernde Erziehungsmilieu, in dem die heutige Jugend heranwächst, muß studiert werden, damit es sowohl bei Maßnahmen, die die Behörde in Erziehungsdingen trifft, als auch durch die Einstellungen und Methoden der Lehrer in rechter Weise berücksichtigt werden kann.

Diesen Aufgaben versucht die Abteilung für Jugendkunde auf verschiedenen Wegen gerecht zu werden :

1.) ARBEIT MIT LEHRERN UND ELTERN. Auf Tagungen der Akademien Calw und Comburg, in Vorträgen vor Lehrer- und Elternvereinigungen sowie im Rahmen der Volkshochschule, in Arbeitsgemeinschaften und Einzelberatungen sprechen und diskutieren die Mitarbeiter der Abteilung für Jugendkunde über die Probleme der heutigen Jugend, über jugendpsychologische Fragen, über Erziehungsschwierigkeiten, über das Verhältnis von Kind und Stoff im Unterricht, über den Lernprozess, über Lebenshilfe durch die Schule, über Schülerbeobachtung u.a.m. und versuchen zu zeigen, was hier trotz Schul- und Wohnraumnot, trotz Nachkriegs- und Flüchtlingselend, trotz Überlastung von Eltern und Lehrern geschehen kann, um die Erziehung unserer Kinder in die richtigen Wege zu leiten und sie mit den Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung in Einklang zu bringen. Die Vorträge und Lehrgänge finden überall ein sehr aufgeschlossenes Interesse, das sich nicht nur in dem guten Besuch derartiger Veranstaltungen, sondern vor allem auch in den regen Diskussionen kund tut, die sich regelmäßig anschließen.

Seit Herbst 1956 findet in Stuttgart ein Lehrgang zur Ausbildung von Schuljugendberatern statt, der über Jahre hinaus von der Abteilung für Jugendkunde beim Ministerium propagiert worden war. Zunächst umfaßt dieser erste Lehrgang, der sich bis Ostern 1958 erstrecken wird, Lehrer und Lehrerinnen aus Stuttgart und den anschließenden Landkreisen. Diese werden an einem Nachmittag der Woche zu Vorlesungen und Übungen herangezogen und praktizieren an einem weiteren Nachmittag in Erziehungs- und Schulberatungsstellen im Jugendamt und im Gesundheitsamt. Als Dozenten sind außer den Mitgliedern der Abteilung für Jugendkunde u.a. beteiligt : Prof. Dr. Rudert, Universität Heidelberg, Frl. Dr. E. Höhn, Universität Tübingen, Dr. Robert Scholl, Jugendamt der Stadt Stuttgart, und mehrere Ärzte und Psychotherapeuten. Exkursionen und Gastvorlesungen sind weiterhin vorgesehen. Die Teilnehmer an diesem Lehrgang versehen ihren Schuldienst und erhalten, soweit sich das örtlich regeln ließ, einen Nachlaß von 2 Unterrichtsstunden.

Eine weitere Arbeit mit Lehrern besteht in der Beratung der Kandidaten bei der Anfertigung ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit, die sie zur zweiten Dienstprüfung vorlegen müssen. Sofern sich Lehrer für ein Thema aus dem Bereich der Erziehungs- und Lernpsychologie entschließen, erfahren sie durch die Abteilung für Jugendkunde Unterstützung bei der Auswahl des endgültigen Themas und Hinweise bezüglich der wissenschaftlichen Literatur und der psychologischen Methodik. Auf diesem Wege sind bereits eine grössere Anzahl z.T. sehr wertvoller Arbeiten entstanden, die auf dem Beobachtungsmaterial der Schulklassen gründen und sinngemäß akute Probleme der heutigen Erziehungssituation behandeln (Konzentrationsschwäche, sozial unangepasste Schüler, Klassensoziogramm u.s.f.).

2.) ARBEIT MIT KINDERN. Praktische Hilfe für das Kind selbst, und namentlich für das erziehungsschwierige Kind, leistet die Abteilung für Jugendkunde durch seine Schul- und Erziehungsberatung, die Eltern und Lehrer direkt und kostenlos in Anspruch nehmen können.

Im vergangenen Jahr wurden 140 Schüler und Schülerinnen neu vorgestellt, von denen etwa 50% auf die weiterführenden Schulen (Gymnasien und Mittelschulen) entfallen. Anlaß waren schulische Fragestellungen und Störungen im Tätigkeits- und Leistungsbereich. Selbstverständlich

wurden daneben die Fülle der somatischen und neurotischen Symptome beobachtet, wie sie in jeder anderen Erziehungsberatungsstelle auch angetroffen werden.

Diese Beratungen dienen neben der Hilfe im Einzelfall vor allem auch als Grundlage für die in Vorträgen angeführte Kasuistik und der wissenschaftlichen Verarbeitung. So wurde u.a. anhand dieses Materials über das Problem der Konzentrationsschwäche gearbeitet und in der Württembergischen Schulwarte veröffentlicht.

3.) WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN. Umfangreiche wissenschaftliche Arbeit wurde zur Frage der Auslese für die weiterführenden Schulen und zum Problem der Bewährung der bisherigen Ausleseverfahren beigebracht. Verfolgt wurden 17000 Schüler, die Ostern 1952 und 30000 Schüler, die Ostern 1954 in die weiterführenden Schulen aufgenommen wurden. Beide Male sind die Schüler auch mit einem psychologischen Gruppentest (1952 nach Kretschmer-Höhn) geprüft worden. Die bisherigen Ergebnisse wurden u.a. in der Zeitschrift für diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung Vol. III - Nr. 3 - 1955 und in der "Schulwarte", Heft 4/1954 veröffentlicht.

Selbstverständlich informiert die Abteilung für Jugendkunde das Kultusministerium laufend über die psychologischen Probleme, die im Schul- und Erziehungsleben auftreten. Auch zur Neufassung der Lehrpläne wurde vom psychologischen Standpunkt aus Stellung genommen. Eine stärkere Einflußnahme wäre durchaus wünschenswert, wird aber vor allem durch die geringe Zahl von nur drei wissenschaftlichen Mitarbeitern behindert; dennoch kann festgestellt werden, daß Lehrerschaft und Elternschaft der Arbeit der Abteilung für Jugendkunde gegenüber aufgeschlossen sind und daß mit einer positiven weiteren Entwicklung gerechnet werden darf.

Prof. Dr. A. Gaupp
Leiter der Abteilung
für Jugendkunde.

den 2. Januar 1957

Arbeitstherapie im kleinem Heim
von Johannes Kortendieck

Unter einem "kleinen Heim" wird in den nachfolgenden Ausführungen eine Lebensgemeinschaft von 25 bis 30 Jungen und Mädchen im Alter von 5 bis 17 Jahren verstanden. Jedes Kind besucht eine öffentliche Volks-, Mittel- oder Oberschule. Dementsprechend ist unter "Arbeitstherapie" in erster Linie die systematische Beaufsichtigung der Schularbeiten zu verstehen; in zweiter Linie die Heranziehung der Kinder für leichtere Arbeiten, die täglich im Hause anfallen.

Um das Thema zu verstehen, muß man noch wissen, warum die Kinder in das Heim gekommen sind. Am häufigsten sind diejenigen, welche keinen Vater mehr haben, sei es, daß er gefallen ist und die Mutter zumeist berufstätig sein muß, oder sei es, daß das Kind unehelicher Herkunft ist. Es folgen Kinder, deren Eltern beide berufstätig sind oder sonst verschiedener Weise unglückliche Ehen führen. Etwas geringer ist die Anzahl der Kinder aus sog. intakten Familien, möge es sich um ein Einzelkind oder einen Nachkömmling älterer Geschwister handeln oder sonst etwa um ein Kind, das im Konkurrenzkampf mit seinen begabteren Geschwistern steht etc.

Bei allen Kindern treten die ersten Anzeichen einer Störung naturgemäß in der Schule auf, entweder im Nachlassen der Leistungen oder im Nachlassen der Gesittung, oder oft auch in beidem. Ergänzt wird dieses Erscheinungsbild durch häusliche Schwierigkeiten. Das Kind vermag sich weder in der Schule noch in der Familie anzupassen und einzuordnen. Für die Eltern ist der sinkende Leistungsstand des Kindes in der Schule immer das Alarmzeichen. In Wirklichkeit ist die Schule aber nur die Ebene, auf der sich tiefgreifende Schädigungen zuerst zeigen. So besteht die erste Aufgabe des kleinen Heimes darin, neue Kinder zunächst einmal ganz allgemein zu entlasten und einzugewöhnen. Das Kind muß gemeinschaftsfähig und gemeinschaftswillig werden. Das ist die Voraussetzung für jegliche Arbeitstherapie. Wenn das gesunde Kind nicht seine viel zitierte Nestwärme hat, ist es gefährdet; fehlt dem schwierigen Kind die Nestwärme, ist es geschädigt. Erst wenn der natürliche Zusammenhang mit der Lebensgemeinschaft, in die das Kind gestellt ist, gewonnen wird, läßt sich das Bildungsziel im Einzelnen ins Auge fassen.

Die Eingewöhnung als solche geschieht oft auf dem Wege der Übertragung kleinerer Aufgaben und Dienste, welche das Kind mit einer begrenzten Verantwortung in den Dienst des Hauses stellt und es so zu einem nützlichen Glied der Hausgemeinschaft und damit sich seines Wertes neu bewußt macht. Wenn dies schon vorher erreicht werden kann, ist der Start für die schulische Betätigung wesentlich erleichtert. Rechnet man für die Zeit der Eingewöhnung im Heim etwa 4 bis 6 Wochen, so nimmt das Eingewöhnen in die neue Schularbeit unter Umständen einen viel größeren Zeitraum in Anspruch. Hier muß ganz vorsichtig und oft weit zurückgreifend begonnen werden. Da die Kinder meist schon längere Zeit in der alten Schule nicht recht mitgekommen sind, muß erst der Anschluß an den Leistungsstand der neuen Schulklasse erreicht werden. Das ist gleichzeitig ein psychologischer Kunstgriff, da auf diesem Wege den Kindern ihre Leistungsfähigkeit neu zum Bewußtsein kommt und sie so das oft verloren gegangene Selbstvertrauen wieder erlangen. Erst wenn dieses vorhanden ist, und wenn die bestehende Lücke in den verschiedenen Fächern einigermaßen ausgefüllt ist, kann ein fundiertes Fortschreiten im neuen Klassenverband Platz greifen. Es darf aber nicht übersehen werden, daß zwar ein Nachholen überraschend schnell gelingen kann, daß es dabei aber noch längere Zeit an der nötigen Sicherheit fehlt. Aus diesem Grunde besteht ein großer Teil der Arbeitstherapie im kleinen Heim in der Übung längst begriffener Denkformen

bezw. in der Ausübung längst erworbener Fähigkeiten, bis schließlich von einem "Können" gesprochen werden kann.

Hat diese Art der Arbeitstherapie bei gesunden Kindern schon frühzeitig und immer mitlaufend ihre Bedeutung (repetitio est mater studiorum), so gewinnt solche "Übung" bei milieugeschädigten Kindern ein geradezu ausschlaggebendes Gewicht. Häufig erfahren solche Kinder zum ersten Mal die Segnung einer geordneten Arbeitsweise innerhalb eines geregelten Tageslaufes. Wie oft ist es ihnen ein ganz neues Erlebnis, daß man seine Arbeit ganz systematisch mit Erfolg und Befriedigung erledigen kann und eines Tages selbst ein Bedürfnis empfindet, so und nicht anders zu arbeiten. Dies ist allerdings schon eine fortgeschrittene Reifestufe, die in nicht gar seltenen Fällen erst in späteren Jahren erreicht wird. Kinder bleiben doch Kinder und sollen es bleiben, d.h. daß bei aller Arbeitstherapie kein Arbeitsethos erreicht werden soll, wie es im Grunde genommen erst den erwachsenen Menschen zukommt, sondern daß dem spielerischen Tun genügend Raum freizuhalten ist, gerade bei einer kindgemäßen Arbeitsweise. Diese kann nicht streng linear und abstrakt - zielstrebig vor sich gehen. Zumal bei schwierigen Kindern muß man bei der Arbeitstherapie ein hohes Maß von zyklischem Denken und bildhafter Phantasie berücksichtigen. Man muß Kindern in kurzen Augenblicken ein Höchstmaß von Konzentration abverlangen, und sie dann wieder streckenweise ihrer Muße überlassen. Die Arbeitstherapie in der Heimgemeinschaft vollzieht sich in einem natürlichen Rhythmus, allein schon dadurch, daß die Kinder nacheinander ihre Zeit haben und nicht alle zugleich aktiv sind. Es muß Raum bleiben für Zielstrebigkeit und besondere Anstrengungen; es muß ein Auslauf vorhanden sein für schwerfällige Arbeitsweise eines Einzelkindes; es muß ein ruhiger Arbeitsplatz für den Konzentrationsschwachen gewährleistet sein, bis man seine Konzentrationsfähigkeit unter die Belastungsprobe einer Arbeitsgemeinschaft stellen kann, in der jeder seine eigene Aufgabe selbständig zu erledigen hat; und es muß ein ständig spürbarer Impuls für den indolent Sich-gehen-lassenden gewährleistet sein. Welches Ereignis ist dann der erste Erfolg! Die Kinder können es nicht erwarten, die gute Note zu Hause vorzuzeigen. Sie sind der ungeteilten Mitfreude des Erziehers gewiß. Daraus entwickelt sich nach anfänglich oft heftigem Widerstreben bald ein gemeinsamer, schöner Ansporn, fast eine Art sportlichen Eifers.

Alle diese Gesichtspunkte zugleich und doch für jedes Kind individuell am Nachmittag bei den Schularbeiten zu verwirklichen, erfordert für den Heimerzieher ein Übermaß von geistiger Konzentration und Nervenanspannung. Man muß dauernd "umschalten" können, vielerlei Stofflich-Fachliches sowie Psychologisch-Pädagogisches zugleich im Kopfe haben, der Gesamtheit das nötige Maß von Aufmerksamkeit schenken und zugleich keinem Einzelkind das entziehen, was es beansprucht. Neben der unendlichen Geduld ist die höchste Tugend eines Heimerziehers die freundliche aber unnachsichtige Konsequenz. Gerade weil es hieran im bisherigen Leben der meisten Zöglinge fast gänzlich gefehlt hat, bedarf es nunmehr eines besonderen Aufgebotes, bis die Selbstverständlichkeit in der ganzen Breite der verschiedenen Lebensbezüge auch hierin erreicht ist. Man kann einwenden, daß dies nie der Fall sein wird, da Konsequenz auch etwas Unkindliches sei. Das ist richtig, ein Kind ist nicht konsequent wie ein Erwachsener, aber es soll konsequent werden und muß darum vor allen Dingen der Konsequenz der Erwachsenen gewiß sein. Der Heimerzieher steht hier in einer jederzeit mit scharfen Augen bewachten Vorbildsituation. Er hüte sich sorgfältig, bei einer Inkonsequenz ertappt zu werden, die den Erfolg seiner vielverästelten pädagogischen Bemühungen mit einem Schlage vernichten kann. Pädagogische Aufbau-Arbeit am schwierigen Kind ist eine mühselige, langwierige Sache, die durch Fahrlässigkeit nicht gefährdet werden darf.

Der Mißerfolg ist dann oft rasch und gründlich. Einige Rückschläge lassen sich oft einholen, aber ein richtiger Rückfall oft nicht.

Leider wird der hier beschriebenen Arbeitstherapie im kleinen Heim von Seiten der Schule große Schwierigkeiten in den Weg gelegt. Die Anforderungen in den einzelnen Fächern sind so hoch, daß ein Nachmittag bei einem durchschnittlich begabten Kind meistens nicht ausreicht, um alle Schularbeiten annehmbar zu erledigen. Abgesehen davon, daß schwierige Kinder wichtige Arbeiten erst vorschreiben und bisweilen zwei- und dreimal verbessern müssen, ehe sie ins Heft eingetragen werden dürfen, können zum Beispiel drei Aufsätze von einem Tag zum andern nicht ordnungsgemäß geschafft werden. Es ist anscheinend nicht zu erreichen, daß die Lehrkräfte sich mit der Hausaufgaben-Verteilung gemeinsam absprechen. Hinzu kommt das umständliche Erzählen naturkundlicher und erdkundlicher Sachverhalte, das Lernen von englischen Vokabeln und von deutschen Gedichten, langwierige Nacherzählungen und nicht zu vergessen ein gehöriges Maß von Strafarbeiten, schriftlich und mündlich, weil die Lehrkräfte sich der Disziplinlosigkeiten der Kinder nicht anders erwehren können. Wenn dann noch zwei Stunden Konfirmandenunterricht in der Woche zu absolvieren sind und - wie es doch höchst wünschenswert ist - eine Stunde Instrumentalunterricht gegeben wird, für den täglich eine halbe Stunde geübt werden soll, dann wird das Kind ein Opfer der gestellten Anforderungen, die es nicht erfüllen kann, und die Arbeitstherapie wäre ad absurdum geführt. Wohin soll das führen, wenn die Kinder nachmittags und abends nur noch mit Schularbeiten beschäftigt sind und keine Zeit mehr zum Spielen finden? Dann nehmen sie sich diese Zeit zum Spielen und Unsinn-machen eben in der Schule, zumal bei einer strengen Beaufsichtigung ihrer Schularbeiten im Heim. Das ist ein circulus vitiosus. Es erhebt sich die Forderung an die Schule sich zu besinnen, die Konzentration auf das Wesentliche vorzunehmen, mehr exemplarisch zu verfahren und sich unter den verschiedenen Fachkollegen weitestgehend auf einander abzustimmen. Was von den Kindern an Arbeit heute verlangt wird, möchte man keinem Erwachsenen zumuten. Das durchschnittliche Schulkind kommt mit einem acht-Stunden-Tag jedenfalls nicht aus. Wie soll unter diesen Umständen eine Arbeitstherapie im Heim funktionieren?

Ein kurzes Wort noch zu den kleineren Arbeiten im Hause, zu denen die Kinder im Heim herangezogen werden. Es handelt sich um Botengänge, Schuhe putzen, Türen abseifen, Tischdienst, und übrigens auch um gegenseitige Hilfe bei den Schularbeiten, d.h. in der Regel: Älteren werden für die Jüngeren herangezogen. Alle diese Dienste können - das hat die Erfahrung gezeigt - vorteilhaft für die Gesamterziehung im Heim, systematisch belohnt werden. Es werden von den Gruppenführern Listen geführt, in denen die Dienste bzw. ihre vorher festgesetzte Bezahlung notiert werden. Die Gruppenführer sind gleichzeitig verantwortlich für die ordnungsgemäße Durchführung der kleinen Arbeiten. Ihm ist ein Adjutant beigegeben, der alle vier Wochen wechselt. Der Sinn dieses mitverantwortlichen Hilfspostens ist es, daß jedes Kind einmal den sauberen Ablauf des Heimgeschehens überwachen hilft und dabei seine besonderen Schwierigkeiten aus nächster Nähe kennen lernt; zum andern, daß es dem Gruppenführer künftig keine unnötigen Erschwernisse mehr in den Weg legt. Zugleich gibt es aber auch ein genau festgelegtes Schuldensystem, nach dem kleinere Vergehen bezahlt werden müssen. Wöchentlich wird abgerechnet und der übrige Betrag kommt zur Auszahlung. Am Monatsende wird jeweils die meist geringfügige Summe den Eltern als "Taschengeld" auf die Rechnung gesetzt. Die Verfügung über diese Beträge ist den Kindern gänzlich freigestellt. Auf diese Weise bekommen sie ein Verhältnis zum Gelde, welches sie sich ehrlich erarbeiten müssen. Außerdem werden die Kinder für das Funktionieren der Heimgemeinschaft als solcher mit verantwortlich aktiviert. Sie haben ein Interesse daran, daß alles

reibungslos abläuft und bekommen ein Gefühl dafür, daß die Ordnung im Leben ein Gut ist, welches man nur zu eigenem Schaden vernachlässigt.

Abschließend sei bemerkt, daß dieses Gefühl eines geordneten Heimwesens die Kinder aus den Ferien immer wieder gern zurückkehren läßt. Zu Hause haben sie dieses Gefühl offensichtlich nicht immer. Im Heim aber ist es bei Schulbeginn deutlich zu spüren, daß die Kinder sich wieder neu in die Hand bekommen müssen. Sie sind recht ungebärdig, und die Arbeit will nicht schmecken. Das allzu große Maß an unkontrollierter Freiheit ist ihnen nicht gut bekommen. Doch auch bei den Eltern hat man manchmal den Eindruck, als seien sie ganz froh, ihre Kinder wieder bei uns zu wissen. Nicht gar selten haben sie gar kein rechtes Empfinden für den schulischen und sittlichen Erfolg, der errungen ist. Anstatt die erreichte Leistung bei den Kinder einmal anzuerkennen, worauf sie ja warten, haben die Eltern oft noch das zurückliegende Versagen im Blick und belasten die Kinder in den Ferien, die jetzt ganz besonders zum Ausruhen benötigt werden, mit weiteren Schularbeiten und Übungen. Oder sie haben an dem eben Erreichten nicht genug und wollen nun gleich zur Oberschule. Beides ist nicht der richtige Hintergrund für die Arbeitstherapie im Heim, weil die Kinder zumeist überfordert werden. So ist ein wichtiger Gesichtspunkt bei einer erfolgsversprechenden Anwendung der Arbeitstherapie die sorgfältige Einstimmung zwischen Heimerziehung und Elternhaus. Die Kinder selbst nun scheinen unbewußt sich dorthin gezogen zu fühlen, wo sich erwachsene Menschen Zeit für sie nehmen und sich die Mühe machen, mit ihnen ernsthaft zu arbeiten. Es sind nur wenige, die sich auf Dauer ernsthafter Inanspruchnahme widersetzen, wenn sie in Gestalt einer ordentlichen Anforderung an sie herangetragen wird und ihnen zugleich die Möglichkeit geboten wird, die Arbeitsleistung rechtschaffen zu erfüllen. Und endlich ist zu bedenken, daß die Arbeit im Leben eines Menschen nicht das Erste und nicht das Letzte sein soll, sondern daß sie erst die Voraussetzungen schafft, nach Höherem Ausschau zu halten, nach diesem Höheren zu streben, und damit die Zuversicht erweckt, auf Grund der erworbenen Fähigkeiten dieses Höhere als Aufgabe ergreifen zu können. Erst von hier aus erfährt auch die Arbeitstherapie an ihrem bescheidenen Ort im kleinen Heim ihre Rechtfertigung, nämlich als integrierender Bestandteil der Menschenbildung im Sinne Pestalozzis.
