Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen = Revue suisse des établissements hospitaliers

Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen

Band: 49 (1978)

Heft: 2

Artikel: Resozialisierung oder Vermenschlichung der Gesellschaft?

Autor: Rauh, C. / Bonderer, E.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-809701

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Resozialisierung oder Vermenschlichung der Gesellschaft?

Im Rahmen des vom Arbeitskreis der Erzieher und Sozialarbeiter in der Ostschweiz durchgeführten, dem Thema «Anpassungsproblematik im Heim und in der offenen Fürsorge» gewidmeten St. Galler Kurs 1976 sprachen (neben drei weiteren Referenten) Dr. C. Rauh, Aarau, und Dr. E. Bonderer. Der Text dieser beiden Vorträge wird den Fachblatt-Lesern mit freundlicher Zustimmung der Verfasser hier teils in leicht gekürzter, überarbeiteter Fassung vorgelegt.

Selbstwerdung – Anpassung

Von Dr. C. Rauh, Aarau

An einem Mittag des Jahres 1828 stand auf dem Marktplatz in Nürnberg ein junger Mann allein, regungslos, mit einem Brief in der ausgestreckten Hand. Er konnte nicht richtig gehen, er konnte nur einen Satz sagen: «Ich möcht ein solcher Reiter werdn, wie mein Vater einer gwesn ist.» Er konnte seinen Namen schreiben — die meisten wissen wahrscheinlich, um wen es sich handelt — *Kaspar Hauser.*

«Jeder für sich und Gott gegen alle»

Aus dem Brief und aus dem, was er dann später noch sagen konnte, erfahren die Bürger, dass Kaspar ohne menschlichen Kontakt 16 Jahre lang in einem dunklen Verlies aufgewachsen ist. Dieses historische Ereignis ist bezeugt und wurde der Stoff für einen eindrücklichen Film von *Werner Herzog.* Der Film heisst: *«Jeder für sich und Gott gegen alle».* Er ist 1974 gedreht worden. Das Thema: Wie wird die Bürgerschaft mit diesem Unbekannten fertig, der ganz anders ist als wir von einem Menschen erwarten, eben so unangepasst wie man nur sein kann. Nun, wie wurden sie mit ihm fertig: Kaspar wurde 1833, also nach vier Jahren, von Unbekannten erstochen. Seine Leiche wurde geöffnet, und die Mediziner fanden ein abnorm vergrössertes Kleinhirn, eine erbliche Missbildung. Die Medizin hatte für diesen ungewöhnlichen Fall eine befriedigende Erklärung gefunden. Die Bürger konnten beruhigt sein, ihre Welt war wieder in Ordnung.

Aufgegebene Frage: Wie wird man Mensch?

Dennoch hat der Fall Kaspar Hauser seither nicht aufgehört, die Gemüter zu beschäftigen: Kaspar Hauser, der Wilde, der Ungezähmte, der Nichtsozialisierte. Er ist eine der ganz wenigen aus der Geschichte der Menschheit bekannten Gestalten, die uns die radikale Frage aufgeben: *Wie wird man Mensch?* Es gibt nur ganz wenige, die eben ohne diesen menschlichen Kontakt überhaupt aufgewachsen sind.

Die erste Antwort auf diese Frage wurde von den Aerzten gegeben, die Kaspars Leiche öffneten: *«Was aus einem Menschen wird, ist weitgehend bestimmt durch seine Erbanlage.»* Fünf Jahre nach Kaspar Hausers Tod, also 1838, stiess ein englischer Naturforscher, Charles *Darwin,* bei seinen Untersuchungen auf eine Erkenntnis, die das Weltbild des 19. Jahrhunderts entscheidend veränderte und auch unser heutiges Weltbild noch prägt. Es ist die Erkenntnis, dass unter der Fülle von Erbanlagen, die produziert werden in der Welt, sich jene durchsetzen, die in einer bestimmten Umwelt am besten angepasst sind. Tiere und Pflanzen mit solchen Erbanlagen pflanzen sich fort, diese Arten entwickeln sich weiter, die andern gehen ein. So entstehen neue Arten, so sterben alte Arten aus.

Warum interessiert uns diese biologische Einsicht? Weil *Darwin* selbst sie auch auf den Menschen angewendet hat. Er schreibt wörtlich: «Wir zivilisierten Menschen bauen Asyle für die Schwachsinnigen, die Siechen, die Krüppel, wir erlassen Armengesetze. Unsere Aerzte setzen alle ihre Künste ein, um das Leben eines jeden bis zum letzten Augenblick zu erhalten. Durch Impfen retten sie Tausende, die früher mit ihrer schwächlichen Konstitution den Pocken erlegen wären. So pflanzen die Schwächsten ihr Geschlecht fort. Niemand, der je Haustiere gezüchtet hat, wird daran zweifeln, dass dies für die menschliche Rasse höchst verderblich ist. Ausser im Fall des Menschen selbst ist niemand so unwissend, dass er gerade seine schlechtesten Tiere sich vermehren lässt.» Darwins Lehre kam den Fabrikanten des 19. Jahrhunderts sehr gelegen, die ein schlechtes Gewissen hatten wegen Kinderarbeit, langer Arbeitszeit, schlechter Ernährung und Gesundheit ihrer Arbeiter. Fürsorger, Heimerzieher, aber auch die meisten Aerzte und Krankenschwestern würden nach dieser Ansicht eigentlich nur das Erbgut der menschlichen Rasse verderben; man müsste ihnen eigentlich das Handwerk legen.

Nun zu Kaspar Hauser zurück. Wenn sein unangepasstes Verhalten von einer ererbten Abnormität des

Kleinhirns herkommt, dann war eigentlich der Menschheit mit seinem frühen Tode gedient, denn dieser frühe Tod verhinderte die Ausbreitung von Individuen, die eben ein zu grosses Kleinhirn haben, um sich unserer Gesellschaft anzupassen. Diese Bemerkung ist nicht nur ein zynischer Scherz, denn Darwins Lehre wurde ja in einem Grossversuch an der menschlichen Spezies ausprobiert: im *Dritten Reich*. Das Dritte Reich förderte die Gebärfreudigkeit hochwertiger, arischer Mütter und versuchte *minderwertiges Erbgut* zu vermindern durch Sterilisation und Euthanasie (Sterbehilfe). Weil die Reichsführer den Krieg verloren, mussten sie diesen Versuch abbrechen, bevor er eindeutige Zuchtergebnisse zu verzeichnen hatte.

Erbanlage—Umwelt: Was sagt die Wissenschaft?

Was sagt nun die heutige Wissenschaft zum Problem *Erbanlage—Umwelt?* Das erste: Die Gelehrten streiten sich. Nicht nur zwischen Soziologen und Biologen geht der Streit, die Front geht quer durch beide Wissenschaften hindurch. Das Zweite: Auch Wissenschaftler haben politische Ueberzeugungen, und dass hier politische Ueberzeugungen hineinspielen, ist an diesen Zitaten zu merken. Sozialpolitisch engagierte Forscher legen im allgemeinen weniger Gewicht auf den Einfluss der Erbanlagen, als solche, die unsern Wohlfahrtsstaat kritisieren.

Drittens: Darwins Lehre wird auch heute noch von Wissenschaftlern vertreten, wenn auch nicht mehr in dieser extremen Form. Zum Beispiel Professor *Jensen* von der Harvard-Universität hat 1969 einen aufsehenerregenden Artikel geschrieben mit dem Titel: «Wie weit können wir die Intelligenz unserer Kinder *fördern?*» Er hat darum Kritik geübt an dem grossen nationalen Vorschulförderungsprogramm der USA. (Dieses ist bekannt als das «Head-start»-programm.) Er meint, dieses Geld für die Vorschulförderung in den USA sei unnütz ausgegeben. Das Programm musste nach seiner Ansicht scheitern, weil 80 Prozent der Intelligenzunterschiede zwischen Menschen erblich bedingt sind. Erhebliche *erblich bedingte Intelligenzunterschiede* fand er auch zwischen Rassen, also zum Beispiel zwischen Negern und Weissen — wobei die weisse Rasse natürlich überlegen war — und auch zwischen sozialen Schichten, so dass also eine geringere erbliche Intelligenz bei Bauern oder Arbeitern als bei Akademikern war. Jensen entwickelte eine *Schwellentheorie*. Er ging davon aus, dass das Körperwachstum des Kindes erst dann beeinträchtigt wird, wenn die Ernährung eine kritische Schwelle unterschreitet, also erst wenn ein Kind richtig unterernährt ist. Ebenso geht es nach seiner Meinung mit dem Intelligenzwachstum. Dieses wird erst gestört, wenn ganz massive Störungen in der Umwelt auftreten (sicher wäre Kaspar Hausers Kindheit eine solche schwere Störung). Aber er kommt von da zum Rat, dass man die ganze Vorschulförderung in den USA abbrechen und die Hilfe auf eine kleine Zahl von schwer Milieugeschädigten beschränken solle. Dadurch würde in der Tat eine Menge Geld gespart.

Jensens Schwellentheorie umstritten, widerlegt

Jensens Theorie wurde auch in der Schweiz und in Deutschland, vor allem von Biologen aufgenommen, zum Teil aber auch von Sozialwissenschaftlern. Andere Sozialwissenschaftler haben ihn kritisiert; sie haben ihm statistische und logische Irrtümer nachgewiesen. Es gibt ein ganzes Buch über diesen Streit. Vor allem bezweifeln sie die grossen Begabungsunterschiede zwischen den Rassen und den sozialen Schichten in einem Volk. Seine Schwellentheorie scheint widerlegt durch Versuche, die man wiederholt gemacht hat. Diese zeigen, dass mehr Anregung in der Familie bei allen Kindern, nicht nur bei schwergeschädigten Kindern, zu einem Anwachsen der Intelligenzleistung führt, die man mit Tests messen kann.

Dass alle Menschenkinder bei der Geburt gleich begabt seien und alle Leistungsunterschiede *nur* durch Erziehung und Umwelt zustande kämen, das behauptet wohl heute niemand mehr, sicher kein Wissenschaftler. Denn diese Auffassung ist widerlegt durch Vergleiche zwischen zweieiigen Zwillingen (also Zwillingen mit verschiedenem Erbgut) und eineiigen Zwillingen, die identische Anlagen haben. Diese Vergleiche beweisen, dass ein Anteil der Intelligenz- und Begabungsunterschiede tatsächlich genetisch, also durch Erbanlage, zu erklären ist. Unsicherheit und Uneinigkeit besteht darüber, wie gross der Anteil der Vererbung sei: 80, 50 Prozent oder noch weniger (vermutlich ist dies auch nicht bei allen Menschen gleich, vermutlich gibt es solche, die einen grösseren Spielraum haben und andere einen kleineren).

Meine eigenen Schlussfolgerungen aus diesem Stand der wissenschaftlichen Diskussion habe ich in *These 1* aufgeschrieben:

— *Bei der Herausbildung der Persönlichkeit wirken Erbanlagen und Umwelteinflüsse zusammen. Im Einzelfall ist es sinnlos angeben zu wollen, welcher Anteil im Verhalten eines Menschen genetisch, welcher durch Umwelt bedingt sei.*

Wenn ich als Erzieher (oder auch als Erwachsenenbildner mit einem bestimmten Zögling, Klienten oder Kursteilnehmer zu tun habe, er mag vielleicht Peter heissen, dann ist es für mich unmöglich zu entwirren, was nun in Peters Verhalten genetisch und was durch die Umwelt bedingt ist. Es ist für mich aber auch eine akademische Frage. Peter ist für mich ja nicht einfach ein Produkt aus Anlage und Umwelt, sondern ein einmaliges Wesen. Meine Frage ist: Was kann und will Peter an seiner Persönlichkeit, wie sie heute ist, ändern und weiterentwickeln? Und jetzt die

These 2:

— *Dennoch erscheint es für die Erzieher und die Sozialarbeit im praktischen Fall zweckmässig, zunächst mit der «Umwelthypothese» zu arbeiten. Wenn ich annehme, das Verhalten meines Zöglings oder Klienten sei durch Vererbung vorbestimmt, so gebe ich ihn im Grunde auf.*

Im praktischen Alltag arbeite ich im Zweifel lieber mit der Umwelthypothese, einfach als Arbeitshypothese, weil sie zugunsten des Klienten wirkt. Wenn ich mir als Lehrer etwa sage: «Peter ist unbegabt und träge, das hat er von seinem Vater; ich habe auch den Bruder gehabt, der ist genauso», dann enthebt mich das aller weiterer Mühe. Peters Erbgut kann ich ja mit dem besten Willen nicht verändern. Aber wenn ich denke: «Peter hat es zuhause schwer, auch die Kameraden entmutigen ihn», dann stellt sich sofort die *Frage: Was müsste sich in Peters Familie ändern, was in seiner Schulklasse,* damit er besser und lieber lernt? Vielleicht müsste ich an meinem eigenen Verhalten als Lehrer etwas ändern. Aber das ist alles sehr unbequem.

Wer glaubt, dass unsere Verhaltensmöglichkeiten weitgehend durch die Erbanlagen vorgeprägt seien, *verkennt die Unterschiede zwischen den übrigen Säugetieren.*

These 3:

— *Der Mensch ist das instinktarme weltoffene Wesen. An Stelle der Programmierung durch vererbte Instinkte tritt bei ihm die Prägung durch die Gesellschaft, die Ueberlieferung, die Erziehung. Ohne Gesellschaft, ohne Erziehung wird der Säugling kein Mensch, sondern bleibt auf der Stufe des Tieres.*

Im Film über Kaspar Hauser war sehr erschütternd, diesen Kaspar in seinem Verlies zu sehen. Er konnte sitzen, er kroch, er machte fremdartige, tierhafte Gebärden, gab tierische Laute von sich, hatte verzerrte, gar nicht menschenähnliche Gesichtszüge, er frass aus dem Napf wie ein Tier. Das gleiche Bild zeigen einige Wolfskinder, die in der Wildnis von Tiermüttern aufgezogen wurden und dann später aufgefunden wurden.

Aber die Aerzte in Herzogs Film irren. Nicht die Missbildung des Gehirns war die Ursache dieses fremdartigen Verhaltens, das Kaspar zeigte, sondern sein Ausschluss aus der Gesellschaft war der Grund. Selbst die zwei grundlegendsten Merkmale des Menschen, sein aufrechter Gang und die Sprache, sind nicht angeboren, sondern sie müssen von andern Menschen gelernt werden. Das kleine Kind muss sie von andern Menschen lernen. Diese Tatsache hängt mit der körperlichen Entwicklung des Menschen zusammen. Anthropologen, wie zum Beispiel Adolf Portmann, sprechen vom Menschen als einer *«normalisierten Frühgeburt»*. Im Vergleich mit den höchsten Säugetieren kommt der Mensch etwa ein Jahr zu früh auf die Welt, als völlig hilfloser, unfertiger Embryo. Eine Katze wird schon geboren mit dem Instinkt zu jagen, ein Reh mit dem Instinkt zu fliehen. Der Mensch wird in die Welt gesetzt, bevor er überhaupt ein Instinktmuster in seinem Gehirn ausgebildet hat. Er ist also das instinktlose oder instinktarme, offene Wesen. In seiner Schwäche liegt aber gleichzeitig seine Stärke begründet und seine Gefährlichkeit für die ganze Schöpfung. Denn anstelle der Programmierung durch vererbte Instinkte trat beim Menschen die Programmierung durch die Gesellschaft, durch die Ueberlieferung, durch die Er-

Voranzeige: 134. Jahresversammlung

VSA **Delegiertenversammlung Fortbildungstagung** **1978**

am 23./24. Mai in Glarus

Tagungsthema: **Mut zur Unvollkommenheit**

Es sprechen zu diesem Thema:

ein Erzieher:	Martin Hübner, Hausen a. A.
ein Personalberater:	Dr. W. Hönig, Zürich
ein Physiker:	Prof. Dr. W. Heitler, Zürich
ein Theologe:	Prof. N. Luyten, Fribourg
ein Politiker:	Regierungsrat A. Schneider, Basel

Die Tagung, zu welcher Heimleitungen, Heim-Mitarbeiter sowie Vertreter der Heim-Trägerschaften eingeladen sind, findet in der Aula der neuen Kantonsschule in Glarus statt. Die Ausschreibung erfolgt im Aprilheft des Fachblatts. Die Vorträge richten sich vor allem an Menschen, die hin und wieder oder häufig bedrückt sind im Wissen um die Unvollkommenheit ihres Tuns. «Vollkommene» Leute ohne Fehl und Tadel, Massnahmentechniker und Methodenakrobaten werden dagegen Glarus eher meiden.

ziehung. Die Sozialforscher haben diese Bedeutung der Gesellschaft für das Menschwerden erkannt. Sie gingen von der Frage aus: *Wie werden Kinder «sozialisiert», das heisst gesellschaftsfähig gemacht?*

Aus dieser Frage entstand

die Sozialisationsforschung

Sie konzentrierte sich zuerst auf das Frühkindalter. Es erschien als wichtigste Lebensperiode, denn in den ersten Lebensjahren ist das Kind am leichtesten formbar. Ich möchte nun über die Sozialisation des Kleinkindes aus der soziologischen Sicht, aus der ganzen Fülle der Forschungsergebnisse nur eine Einzelfrage herausgreifen, um die verwendeten Methoden zu zeigen: «Wie entwickelt sich im Kind die *Aggressivität?*» Dass der Charakter des Menschen durch seine frühe Erziehung geprägt wird, ist belegt durch Vergleiche zwischen den Erziehungsstilen verschiedener Völker und Stämme, aber auch zwischen den Erziehungsstilen verschiedener sozialer Schichten in einem Volk. Ich möchte jetzt einen *Vergleich zwischen zwei Eingeborenenstämmen* zeigen. Das eine sind die *Sioux,* die Sie wahrscheinlich aus der Karl-May-Lektüre noch kennen, die tapferen Indianer, die harten Krieger und Jäger, die ihre gefangenen Feinde sadistisch gefoltert haben, die auch Mädchen aus dem eigenen Stamm, sofern sie ausserhalb des Bannkreises angetroffen wurden, der um jedes Lager gelegt war, oft nach grausamem Kampf vergewaltigten.

Auf der andern Seite sehen wir die *Arapesch,* einen primitiven Ackerbauerstamm in Neuguinea. Sie treiben Landbau, und zwar immer in Zusammenarbeit mit Verwandten oder Bekannten. Sie helfen einander überall, auch beim Hausbau und auf der Jagd, und sind ein extrem friedliches und freigebiges Völkchen mit wenig Sinn für Privateigentum. Die Kriegsführung ist bei ihnen sozusagen unbekannt. Mann und Frau verstehen sich in erster Linie als Pfleger und Gärtner.

Den gegensätzlichen *Stammescharakteren* der Sioux und Arapesch entsprechen auch ihre *Erziehungspraktiken.* Die Sioux verfahren nach der Devise: «Lass den Säugling schreien, dann wird er ein starker Mann und ein guter Jäger». Schreiende Kleinkinder wurden zur Strafe ganz hart mit Wickelbändern auf ein Wickelbrett gebunden, so dass sie kein Glied rühren konnten, nichts tun konnten als schreien. Die Arapesch haben ihre Kinder nie allein gelassen. Die Mutterbrust, als Quelle des Trostes, war für das Kind immer verfügbar, immer greifbar, es wurde überall mitgetragen. Ein weinendes Kind war für die Arapesch eine Tragödie, die sofort verhindert werden musste; wenn Kinder sich stritten, eilten sofort Erwachsene herbei, um zu schlichten. Die Forscher haben durch solche vergleichende Beobachtungen Zusammenhänge zwischen Erziehungsstilen und Charaktermerkmalen gefunden.

Beatrice Caesar, eine Berliner Forscherin, hat ähnliche Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Erziehungsstilen verschiedener sozialer Schichten auch in Deutschland festgestellt.

Die Sozialisationsforschung untersuchte zuerst die Wirkung einzelner Erziehungsmassnahmen und -techniken, aber bald kam sie zur Ueberzeugung, dass unbemerkte Einflüsse bei der Erziehung noch wichtiger sind als das, was man sich in der Erziehung vornimmt. Also begannen die Forscher zu fragen: Wie ist in der Familie die Macht verteilt? Wie wird die Arbeit geteilt? Welche Beziehung haben die Eltern zueinander? Welchen Einfluss haben die Geschwister aufeinander? Was bewirken die Massenmedien? Usw.

These 4:

— *Die Erziehung durch die Familie in den ersten Lebensjahren prägt die Persönlichkeit des Menschen besonders stark. Prägend wirken nicht nur bewusste und beabsichtigte Erziehungsmassnahmen, sondern alles, was sich in der Familie und ihrer Umgebung ereignet, auch das, was ungewollt und unbemerkt abläuft. Der Begriff «Sozialisation» umfasst alle diese zwischenmenschlichen Vorgänge, bei denen der Mensch lernt, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden.*

Aus vielen Forschungen schälten sich zwei Hauptfaktoren heraus, welche die Sozialisation des Kindes bestimmen. Der eine ist die *konstante Wärme und Zuwendung einer Erziehungsperson* und der zweite die *seelische und geistige Anregung durch die Umgebung des Kindes.* Eine längere Trennung des Kleinkindes von der Mutter bringt ernsthafte Verzögerungen und Störungen in seiner Entwicklung. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder, welche die ersten drei Lebensjahre in einem Heim verbracht haben, im Durchschnitt einen Entwicklungsrückstand von mindestens 20 Prozent in Intelligenz, Sprache und sozialem Verhalten zeigen. Solche Kinder zeigen sich später (immer im Durchschnitt gesehen) auch weniger fähig, selber ihre Kinder zu erziehen, so dass ein eigentlicher Teufelskreis entsteht.

Die Erscheinung des Hospitalismus

Diese Erscheinungen bezeichnet man als *Hospitalismus.* Mit diesem Begriff möchte ich die Erziehungsarbeit in den Heimen nicht abwerten. Es gibt leider erst vereinzelte Untersuchungen, die verschiedene Heime miteinander vergleichen. Aber daraus kann man schon sehen, dass in kleinen Heimen und bei Heimkindern, die eine besondere Gefühlsbeziehung zu einem Mitarbeiter haben, kein Rückstand oder nur ein kleiner eintritt.

Kaspar Hauser war sicher der extremste mögliche Fall von Hospitalismus. Sein Leben gibt uns die Frage auf (um mit einem Sprichwort zu sprechen): *Kann Hans noch lernen, was Hänschen nicht gelernt hat?* Oder ist bei einem Kind schon nach dem dritten

oder vierten Lebensjahr entschieden, was aus ihm noch werden kann und was nicht? Die Entwicklungspsychologie hat Ergebnisse erbracht, die es als sinnlos erscheinen lassen, eine Fähigkeit zu trainieren, bevor das Kind körperlich oder psychisch reif ist dafür. Zum Beispiel hat man versucht, einem Kind vorzeitig Laufen, Treppensteigen oder auch Sprechen beizubringen; der Erfolg war eher negativ, weil das Kind dadurch die spontane Lernfreude verlor. Aber der Erfolg wird auch schlechter, wenn man zulange wartet mit einer Anregung, und den Zeitpunkt der seelisch/körperlichen Reifung verpasst!

Nun gibt es Forscher, zum Beispiel *Benjamin Bloom* und andere Psychologen, die behaupten, dass *beim vierjährigen Kind bereits 50 Prozent der Erwachsenenintelligenz entwickelt* seien, beim achtjährigen schon 80 Prozent. Dieser Befund ist ein zentrales Argument in der Diskussion um die Vorschulerziehung und stand auch beim erwähnten amerikanischen Vorschulförderungsprogramm, dem «Headstart»-programm zu Gevatter. Für ein achtjähriges Kind spielt es im Grunde keine Rolle, ob seine Intelligenz zu 80 Prozent durch Vererbung, wie es Jensen meinte, bestimmt ist oder durch die frühkindliche Erziehung, wie es Bloom sagt. Beiden Positionen gemeinsam ist, dass sie dem Kind nach dem 8. Lebensjahr nur noch einen sehr kleinen Entwicklungsspielraum zugestehen und vor allem auch der Schulerziehung, der Erziehung nach dem 8. Lebensjahr nicht mehr viel Chancen einräumen. Wenn Blooms Befund stimmt, dann müsste man zweifeln daran, dass man überhaupt in der Erziehung noch viel erreichen kann nach dem 8. oder 10. Lebensjahr.

Wenn der gütige Betreuer, der Kaspar Hauser in sein Haus aufgenommen hat und ihn mit viel Geduld nachzuerziehen versuchte, Bloom gelesen hätte, dann wäre er vielleicht zur Einsicht gekommen, dass es nach 16 Jahren viel zu spät sei, um aus Kaspar überhaupt noch einen normalen Menschen zu machen, und hätte seine Bemühungen aufgegeben. Heute hätte er ihn vermutlich in ein Heim für Schwachsinnige gegeben. Die erstaunlichen Fortschritte (die historisch belegt sind) im Sprechen, im Denken, im Fühlen, sogar in der Musik, die Kaspar in den vier Jahren machte, in denen er als Mensch leben durfte, widersprechen eigentlich Blooms Theorie. Nun, mit *einem* einzigen Fall ist natürlich eine Theorie nicht widerlegt. Aber es gibt neuerdings auch Forscher, die *Blooms Theorie angreifen,* zum Beispiel der deutsche Psychologe *Hopf,* der die Untersuchungen, die Bloom als Beweise heranzieht, eingehend überprüft und zum Schluss kommt, dass sich aus dem von Bloom vorgelegten Material weder angeben lässt, welcher Anteil der Erwachsenenintelligenz auf irgendeiner Altersstufe bereits entwickelt ist, noch dass von einem bestimmten Alter an sein Entwicklungsrückstand nicht mehr aufzuholen wäre. Positiv gesagt: Wenn man Hopf folgt, kommt man zum Schluss, dass Schule und Erziehung auch im Latenzalter, also von 7 bis 12 Jahren, und im Jugendalter noch Entscheidendes zur geistigen und Gemütsentwicklung beitragen können.

These 5:

— *Es ist ein Irrtum — der für die Erziehungsarbeit schwere Folgen hat, anzunehmen, das Schicksal eines Menschen sei im Alter von 3 bis 5 Jahren besiegelt. Im Einzelfall ist es häufig möglich, auch beim Schulkind, beim Jugendlichen vieles nachzuholen, was in der Frühkindheit versäumt wurde.*

Die Sozialforschung hat inzwischen die Bedeutung der späteren Kindheit und der Jugend für die Sozialisation erkannt. Seit etwa 10 Jahren werden auch die Wechselwirkungen zwischen der Erziehung in der Familie und der Erziehung in der Schule untersucht. Man spricht von *primärer Sozialisation in der Familie* und *sekundärer Sozialisation in der Schule.* In der Vorbereitungsstufe der Hochschule Aargau arbeite ich gegenwärtig an einem «Projekt Schule und Familie». Aus den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen ziehe ich den Schluss, dass die seelische und geistige Entwicklung des Kindes gestört wird, wenn zwischen Schule und Elternhaus starke Spannungen, vor allem unausgesprochene Spannungen, entstehen. Seine Entwicklung wird auch gestört, wenn Eltern und Lehrer gegensätzliche Erziehungsziele verfolgen, ohne miteinander zu sprechen, zum Beispiel in der Sexualerziehung oder in der religiösen Erziehung usw. Das Kind leidet aber auch, wenn Lehrer und Eltern sich vereinigen und in gemeinsamer Front einen Leistungsterror auf das Kind ausüben.

Lernt Hans noch, was Hänschen nicht gelernt?

Nun stellt sich die Frage, ob auch der erwachsene *Hans noch einiges lernen kann, was Hänschen nicht gelernt hat.* Berühmte Psychologen, wie der erwähnte *Benjamin Bloom* oder *Charlotte Bühler,* meinen, dass die Lernfähigkeit in der Kindheit und Jugend am grössten ist und dass sie nach dem 20. Altersjahr ständig abnimmt. Aber im Lichte neuerer Untersuchungen ist diese allgemeine Aussage nicht mehr zu halten. Sie gilt nur für gewisse manuelle Geschicklichkeiten, die tatsächlich für Erwachsene und ältere Menschen schwerer zu erlernen sind. Aber schon beim Gedächtnis muss man differenzieren. Kinder können zwar neue Informationen rascher aufnehmen und speichern als Erwachsene. Hingegen können Erwachsene Kenntnisse, die sie durch eigenes, aktives Denken erworben haben, vor allem in ihrem Berufsfeld, viel besser behalten als Kinder. Erwachsene können besser als Kinder aus Nachrichten die wesentlichen Informationen ausschälen und einordnen, zum Beispiel aus einer Zeitung, einer Radiosendung usw. Deshalb kann der Stoff an Erwachsene viel konzentrierter vermittelt werden als an Kinder. In der DDR zum Beispiel hat man Untersuchungen über das Lernverhalten Erwachsener gemacht und hat aufgrund dieser Ergebnisse den Unterrichtsstoff für die Reifeprüfung auf die Hälfte der Zeit reduzieren können, die man in der Schule dafür brauchen würde. Abendschulen in der Schweiz gehen übrigens ähnlich vor.

Nun gibt es aber *Dinge, die uns Erwachsene am Lernen hindern.* Das erste: Wir sind gehindert, wenn uns die Schule das Lernen verleidet hat. Für viele von uns ist ja Lernen mit Schule, mit Zwang, mit Abhängigkeit verbunden, häufig auch mit Misserfolgserlebnissen, mit Angst vor dem Lehrer, vor allem bei Menschen, die in der Schule nicht so erfolgreich waren. Was uns weiter hindert zu lernen, ist, dass die Gesellschaft von uns Erwachsenen eigentlich gar nicht mehr erwartet, dass wir weiter lernen. Man ist auch skeptisch, ob uns Erwachsenen das Lernen überhaupt noch gelinge.

Es wurde auch in Untersuchungen festgestellt, dass Erwachsene eigentlich durchs Band weg ihre eigene Lernfähigkeit stark unterschätzen. Dann ist weiter zu bemerken, dass die Lehrgänge meistens für Kinder und Jugendliche aufgebaut sind, ohne Rücksicht auf die besondere Art wie der Erwachsene lernt. Vor allem nimmt man nicht Rücksicht auf sein Bedürfnis, Erkenntnisse aktiv und selbständig zu erarbeiten. Er möchte als *Partner,* nicht als Schulkind behandelt werden, zum Beispiel nicht ständig einfach von einem Referenten angepredigt werden.

Bildungsarbeit mit Erwachsenen — wo und wie?

Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist ein gegenseitiges Nehmen und Geben, jeder Teilnehmer bringt einen ganzen Rucksack von Erfahrungen und Erkenntnissen mit, nicht nur der Leiter. Und durch den Austausch lernt jeder von jedem, auch der Lehrer lernt von seinen erwachsenen Schülern. Natürlich ist das auch bei Kindern und Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad der Fall. Aber dort ist doch der Lehrer in bezug auf sein Alter und seine Lebenserfahrung eindeutig überlegen.

Bis jetzt haben wir nur davon gesprochen, wie sich der Erwachsene *Wissen* aneignet. Aber *wie entwickelt er seine Persönlichkeit weiter?* Kann er auch noch Einstellungen verändern, kann er auch in diesem Bereich noch umlernen? Wenn jemand aus der Gesellschaft ausgeflippt ist, kann er sich als Erwachsener wieder eingliedern? Hier stossen wir in den Grenzbereich zwischen Bildungswissenschaft, Sozialarbeit und Psychotherapie vor. Aus meiner eigenen Erfahrung als Lernender in der Erwachsenenbildung und aus verschiedenen Untersuchungen komme ich zur Ueberzeugung, dass wichtige Entwicklungen der Persönlichkeit auch im Erwachsenenalter noch passieren. Aber der Erwachsene hat bereits eine feste Persönlichkeitsstruktur. Diese Struktur leistet Widerstand gegen die Veränderung. Jede Veränderung in unserer Persönlichkeit ist mit Angst verbunden, wir wehren uns dagegen.

Diese Abwehr können wir wahrscheinlich nur überwinden, indem wir Vertrauen haben in die Gruppe, in der wir lernen und in den Leiter: Um verfestigte Persönlichkeitsstrukturen aufzubauen, *braucht es jedesmal einen Konflikt.* Wenn wir wirklich etwas Neues lernen, was uns vorher gegen den Strich gegangen ist, müssen wir das mit andern ausdiskutieren und uns vielleicht auch im Streit damit auseinandersetzen, und dann erst können wir neue Erkenntnisse und neue Persönlichkeitszüge gewinnen. Damit kommen wir zur

These 6:

— *Es wäre irrig, dem erwachsenen, sogar dem alternden Menschen die Fähigkeit zum Lernen, zur Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit abzusprechen. Erwachsene lernen anders, aber im Ganzen nicht schlechter als Kinder. Auch im Erwachsenenalter kann der Mensch mit geeigneter Hilfe umlernen und, wenn er von gesellschaftlichen Normen abgewichen ist, wieder eingegliedert, resozialisiert werden.*

Nun haben wir gesehen, dass der Sozialisationsprozess während des ganzen Lebens weiterläuft bis zu der Eingliederung des Menschen ins Altersheim, dort werden nochmals gewaltige Lernleistungen von ihm verlangt. Ist.

Sozialisation Anpassung oder Selbstwerdung?

Bei diesem Punkt scheiden sich auch in der Soziologie die Geister. Ich möchte zwei wichtige Strömungen aus der Soziologie herausgreifen. Die eine versteht Sozialisation als Anpassung an ein Gesellschaftssystem. Dieses Gesellschaftssystem wird als gegeben angenommen. Es sind die *Funktionalisten,* die diese Auffassung vertreten. Sie interessieren sich dafür, wie ein soziales System funktioniert. Ein Vertreter ist zum Beispiel *T. Parsons,* ein amerikanischer Soziologe. Für ihn ist Sozialisation der Aufbau einer inneren Kontrolle, also des Gewissens, würden wir sagen. Der Mensch ist dann sozialisiert, wenn er von sich aus das tut, was er soll, das heisst, was die Gesellschaft von ihm erwartet. Dadurch wird die Gesellschaft überhaupt erst aufrechterhalten. Ihr Funktionieren ist durch das Gewissen des einzelnen gewährleistet. Ein anderer Funktionalist, *O. Brim,* sieht den Menschen als einen Schauspieler, der während seines Lebens auf vielen Bühnen, oft am gleichen Tag abwechselnd auf mehreren Bühnen, verschiedene Rollen spielen muss. Einmal spielt er die Rolle als Schüler, dann später als Lehrling, dann als Kirchgänger, als Liebhaber, als Vater, als Grossvater usw. Durch Sozialisation lernt er, diese Rollen so zu spielen, wie die Mitspieler und das Publikum es von ihm erwarten. Er lernt sich also ihren Wünschen anpassen.

Eine Gegenposition nimmt der *Interaktionismus* ein. Er interessiert sich nicht in erster Linie dafür, wie soziale Systeme funktionieren, sondern wie die einzelnen Menschen miteinander umgehen, wie sie «interagieren». Diese Richtung wird etwa vertreten von *E. Goffmann* und *J. Habermas.* Diese Autoren meinen, dass durch die Sozialisation der Mensch nicht nur lernt, sich anzupassen; er lernt nicht nur Rollen zu spielen, wie es die andern von ihm erwarten, er lernt auch, wo und wieweit er sich von der vorgegebenen Rolle entfernen darf. Kann ich meine Rolle, zum Beispiel im Beruf, auf meine Art interpretieren und darstellen? Kurz, kann ich mich in

VSA Fortbildungstagung für Betreuer

Psychohygiene im Heim

durchgeführt von der Vereinigung der Heimerzieher im Kanton Zürich (VHZ) unter Mitwirkung des Wagerenhofs, Uster.

Datum	13. März 1978
Ort	Paulus-Akademie Zürich, Carl-Spitteler-Strasse 38
Tagungsleitung	Claus Pfalzgraf

Programm

09.00 Uhr	Eröffnung der Tagung «Menschenbild und Invalidität»	Referent: Hansjakob Schaeppi Dr. med., Schaffhausen
10.30 Uhr	«Psychohygiene aus der Sicht des Psychologen»	Referent: R. Strubel, Zürich C. G.-Jung-Institut
12.00 Uhr	Gemeinsames Mittagessen	
13.30 Uhr	«Psychohygiene — Theorie und Praxis»	Referent: Fritz Odermatt Friedheim Weinfelden
14.45 Uhr	Podiumsgespräch	Leitung: Jakob Elmer, Wagerenhof, Uster
17.00 Uhr	Mitgliederversammlung VHZ	

Tagungskosten inkl. Mittagessen	Mitglieder	Fr. 40.—
	Nichtmitglieder	Fr. 45.—

Alle Interessenten sind willkommen.

Die Anmeldung erfolgt durch Einzahlung der Tagungskosten an das Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich, PC 90 - 6168, bis spätestens 20. Februar 1978.

meiner Rolle als Vater, als Mutter, als Sozialarbeiter selbst ausdrücken und verwirklichen? Man könnte etwas vereinfacht und überspitzt sagen: Der Funktionalismus sieht den Menschen als einen klassischen Schauspieler, der seine vorgegebene Rolle auswendig lernen muss. Der Interaktionismus sieht den Menschen als einen Steigreifspieler, der seine Rolle zum Teil auch improvisieren kann. Hier kommen wir nun zu

These 7:

— *Sozialisation kann sowohl als Anpassung an die Gesellschaft als auch als Selbstwerdung, als Befreiung, gesehen werden. Durch Sozialisation lernt der Mensch in verschiedenen Gruppen seine Rolle so zu spielen, wie es die Gesellschaft von ihm erwartet. Gleichzeitig lernt er aber auch, seine Rollen zu gestalten, sich in ihnen selbst auszudrücken und zu verwirklichen.*

Nach dieser Feststellung kann ich auch erklären, was ich unter «*Sozialisation*» verstehe.

- Sozialisation ist ein Prozess, der alle Lebensalter vom Säugling bis zum Greis umfasst.
- Sozialisation ist immer ein Vorgang zwischen Menschen, die miteinander sprechen und handeln.
- Sozialisation ist ein Vorgang, bei dem alle Beteiligten lernen. Schüler lernen voneinander.
- Der Lehrer wird auch von den Schülern sozialisiert.
- Sozialisation schliesst auch jene Lernwirkungen ein, die von den Beteiligten weder beabsichtigt noch bemerkt werden.
- Durch Sozialisation entscheidet sich, welche Stellung ein Mensch in der Gesellschaft einnehmen wird und welche Einstellung er zur Gesellschaft erhält. Zum Beispiel auch, ob er mehr zur Anpassung oder mehr zur Selbstbehauptung neigt.

Welche *Schlussfolgerungen* ergeben sich aus dem, was hier ausgeführt wurde, *für den Erzieher?* Wenn Sozialisation soweit verstanden wird, wie ich es hier vorschlage, dann geschieht auch in der Beziehung zwischen dem Sozialarbeiter und seinen Klienten, bzw. zwischen dem Heimerzieher und seinen Zöglingen (im weiteren ist immer der Erzieher, der Heimerzieher eingeschlossen), Sozialisation. Das heisst für die Zielsetzung des Sozialarbeiters: Er hat das Ziel, *Klienten zu Lernprozessen zu befähigen,* damit sie lernen, in der Gesellschaft mit sich selber zurechtzukommen. Der Sozialarbeiter macht also auch Bildungsarbeit. Darum scheint es mir konsequent, dass wir etwa in der Hochschule Aargau auch einen Ausbildungsbereich Sozialarbeit aufgenommen haben, denn wir sind eine Hochschule für Bildungswissenschaften. Die Sozialarbeit sollte den Klienten das lebenslange Lernen lehren, damit er nachher selber weiterlernen kann.

Das heisst natürlich, dass auch der Sozialarbeiter zu einer lebenslangen Weiterbildung selbst bereit sein muss und dass man ihm die Möglichkeit geben muss, sich ständig weiterzubilden. Er muss selbst die Methoden lernen, wie er seinen Klienten nachher das Lernen beibringen kann. Ein Autor aus der Sozialarbeit, *Kersting,* hat ein Buch geschrieben über *Praxisberatung in Gruppen.* Das ist für ihn ein Verfahren, wie der Sozialarbeiter das Lernen lernen kann. Er lernt dort seine Berufserfahrungen auszuwerten, zu überdenken und sein berufliches Handeln zu verbessern. In der Sozialarbeit *lernen die Klienten vom Sozialarbeiter,* aber der *Sozialarbeiter lernt auch von seinen Klienten.* Der Klient wird nicht nur vom Sozialarbeiter sozialisiert, sondern auch von den andern Kameraden, wenn man Gruppenarbeit macht. Er wird auch sozialisiert von den Kollegen am Arbeitsplatz, von seiner Familie. Ein erwachsener Klient wird auch sozialisiert, erzogen von seinen Kindern. Wenn der Sozialarbeiter das ganze System im Auge hat und soweit möglich mit allen wichtigen Personen in diesem System arbeitet, kommt er gegen die Sozialisationswirkung dieser ganzen Umgebung nicht auf.

Nun noch einmal zurück zu *Kaspar Hauser.* Werner Herzog hat den Film ein Passionsspiel genannt. In Stationen berichtet er das Schicksal eines Menschen, der ganz anders war, der nicht von dieser Welt war. Wie wurde die Gesellschaft mit dieser Herausforderung fertig? Der stumme Kaspar wurde zuerst als renitent betrachtet und in einen Gefängnisturm geworfen. Später kam er zur Pflege in eine einfache Handwerkerfamilie. Aber für die Stadt wurde das bald zu teuer, darum wurde Kaspar auf dem Jahrmarkt als eines der vier Welträtsel ausgestellt. Dann ein Schnitt: nach zwei Jahren finden wir ihn im Hause eines vornehmen Betreuers. Von dort wird er als Attraktion auf der Party eines englischen Lords vorgeführt. Von Theologen und Philosophen wird er untersucht, so richtig als Versuchskaninchen, und schliesslich wird er von Unbekannten erstochen und von den Aerzten seziert.

Kaspar Hauser, so wie ihn der Film sieht, wird von seinen Zeitgenossen nicht als Mitmensch, nicht als Person, sondern als Fall, als Versuchskaninchen behandelt. Er bleibt einsam, unverstanden, ungeliebt. Daran geht er zugrunde. Die Tötung macht eigentlich nur sichtbar, was schon vorher feststand: *Kaspar ist für diese Gesellschaft unverdaulich,* sie speit ihn aus. Was diesen Film dicht und eindrücklich macht, ist, dass Kaspar dargestellt wird von Bruno S. (der Geschlechtsnahme wird nicht bekanntgegeben), von einem Menschen, der von der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts ausgestossen wurde. Herzog sagt über Bruno: «Bruno trägt durch seine Herkunft Verwüstungen in sich, wie ich sie noch nie an einem Menschen gesehen habe.» Bruno S. ist nämlich während 23 Jahren seines Lebens von einem Heim ins andere geschoben worden. Kaspar Hauser und der Bruno S., der ihn spielt, sind auch für Sozialarbeiter eine Herausforderung. Damit komme ich zur

Schlussthese

— *Für Erzieher und Sozialarbeiter stellt sich die Frage: Beschränkt sich unsere Aufgabe darauf, von der Gesellschaft abgeirrte Menschen zu*

sozialisieren oder zu resozialisieren, also zu vergesellschaften? Reicht es, den einzelnen Abgeirrten wieder zu vergesellschaften, oder müsste nicht gleichzeitig die Gesellschaft vermenschlicht werden?

Erst wenn die Umgebung die Gesellschaft lernt, toleranter, verständnisvoller, achtungsvoller auf einen Menschen zu reagieren, der anders ist, erst dann wird Dilemma, ob er mehr die Anpassung oder die Selbst- der Sozialarbeiter erlöst werden von seinem werdung der ihm Anempfohlenen voranstellen solle.

Literaturangaben

BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim/Basel: Beltz, 1971.

CAESAR, B.: Autorität in der Familie, Reinbeck: Rowohlt, 1972.

CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. Berlin: Duncker & Humbot, 1962.

ERIKSON, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett, 1961.

FUERSTENAU, P.: Soziologie der Kindheit. Heidelberg: Quelle & Meyer.

GOFFMANN, E.: Stigma über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Theorie 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.

HERAUD, B. J.: Soziologie und Sozialarbeit, Perspektiven, Probleme. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1973.

HOPF, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: Nickel, H. und Langhorst, E., Herausgeber: Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Bern/Stuttgart: Huber/Klett, 1973. S. 215—231.

HUEBNER/RAUH: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses. Weinheim und Basel: Beltz, 1975.

JENSEN, A. R.: How much can we boost IQ and scholastic achievent? In: Haward educational review, vol. 39, Nr. 1 (1969).

KERSTING, J.: Gruppensupervision. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1975.

MAED, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1968.

MAED, M.: Geschlecht und Temperament in primitiven Gesellschaften. Hamburg: Rowohlt, 1959.

MOLLENHAUSER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa, 1972.

SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann, 1972.

Sozialisation im Latenzalter

Von Dr. E. Bonderer, Zürich

Sozialisation

Sozialisation kann — zum Beispiel nach *R. Dahrendorf* — als primäre und als sekundäre Sozialisation dargestellt werden.

Primäre Sozialisation meint den Vorgang der sozialen Anpassung, der durch Führung, Erziehung und Prägung zustandekommt. Die Erzieher tragen ihre Verhaltenserwartungen ans Kind heran und üben Verhaltenskontrollen aus. Der Begriff der Gewöhnung trifft diesen Tatbestand sehr genau. Unter dem Gesichtspunkt der primären Sozialisation treten somit die Erzieher (Eltern, Kindergärtnerin, Lehrer) als Rollenträger der Gesellschaft dominant auf. Sie begegnen dem Kind fordernd, animierend, belohnend und sanktionierend. Belohnung und Bestrafung werden abgeleitet von eigenen, gesellschaftlich durchtränkten Erwartungen und Normsetzungen. Unter dem Gesichtspunkt primärer Sozialisation sind also Ein- und Unterordnung, Anpassungsvorgänge und soziale Zwänge herausgehoben. Gesellschaftliche, familiäre und persönliche Normen treten dabei wirksam in den Vordergrund. Sie sollten durch Sozialisation forterhalten werden. Solche soziale Prägung wird manchmal auch verkürzt als fundamentale Entpersönlichung des Individuums dargestellt.

Sekundäre Sozialisation (oder Enkulturation) andererseits meint persönliche Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, Wertgütern und Maßstäben des Verhaltens, Fühlens und Wertens, wie das Kind sie in seiner Umgebung kennenlernt. Der Anteil an individualen Faktoren tritt hier ins Spiel. Zwar geht es auch dabei um Erhaltung und Entfaltung von Kulturgütern und gesellschaftlich vorgeprägten, sozialen Verhaltens- und Wertmaßstäben. Das Kind, welches unter dem Gesichtspunkt der Enkulturation betrachtet wird, tritt jedoch aktiv und kritisch lernend mit den sozialen Gegebenheiten in Auseinandersetzung. Der Jugendliche lässt sich durch sie anregen, tritt vielleicht selber als Initiator und Animator neuer Kultur und sozialer Verhaltensweisen und Wertsetzungen ins Spiel. Er wird selber handlungsfähiger Partner im ganzen Sozialisationsfeld. Er versucht seine Rollen und Rollenkonflikte zu bewältigen und entwickelt dabei wichtige Identitätsmerkmale. Die Ueberwindung von Konflikten zwischen *eigenen* Bedürfnissen oder Bestrebungen und *sozialen* Ansprüchen gehört zu seinen Sozialisationsaufgaben.

Personalisation

Personalisation, auch bezeichnet als Individuation, meint als polarer Gegenbegriff zu Sozialisation Selbststeuerung, menschliche Handlungsfähigkeit, Selbstgestaltung und persönliche Sinnfindung. Der Gewinn solcher Selbstdarstellung und Selbstkompetenz ist jedoch nur möglich in der Auseinandersetzung mit primären und sekundären Sozialisationsdimensionen. Unter solcher Perspektive darf nicht von vorneherein von Entpersönlichung durch sozialisierende Einflüsse gesprochen werden.

E. Goffmann hat als besondere Merkmale der Personalisation hervorgehoben: Das Kind muss, um unter sozialisierenden Einflüssen persönliche Eigenständigkeit entwickeln zu können, auch die Möglichkeit haben, Rollendistanzen aufzubauen. Gerade in der Latenzzeit wird solche distanziertere Verselbständigung zunehmend möglich. Im Zusammenhang damit wäre es überdies erforderlich, gegenüber Personen und Rollenträgern, die fremdartig und nicht kongruent wirken, Toleranz zu entwickeln.

Sozialisation und Personalisation stellen somit zusammengehörige Aspekte dar, die der theoretischen Gliederung eines komplexen Ganzen dienen. Als solche analytische Perspektiven haben Personalisation und Sozialisation selbstverständlich Gültigkeit für alle Lebensalter.

Latenzperiode und Sozialisation

Latenzperiode ist eine Bezeichnung *S. Freuds* für den Entwicklungsabschnitt zwischen 6. und 12. Lebensjahr. Der Begriff (latent: verborgen, ruhend, heimlich) will anzeigen, dass die Triebentwicklung in dieser Zeit einen vorläufigen Abschluss, eine Beruhigung erfahre: Auflösung der oedipalen Auseinandersetzung mit den Identifikationspersonen Mutter oder Vater. Eine Abdrängung genitaler Triebimpulse bis zum Wiederbeginn und der Steigerung der Triebentwicklung in der Pubertät findet statt. Anstelle der frühen genitalen Triebansprüche treten nach *Freuds* Auffassung sachliche Interessen; es erfolgt die Hinwendung zur sachlichen Realität und zum sozialen Umfeld. Der Abbau der libidinösen Bedürfnisse erlaubt den Aufbau einer Gewissensinstanz, des «Ueber-Ich». Die Libido wird also gewissermassen entsexualisiert. Sexuelle Triebimpulse werden umgepolt, um Wertsetzungen und sozialisierenden Regeln zu dienen. Dadurch ist die Voraussetzung gegeben für den Aufbau moralischer und sozialer Vorschriften und für sachliche Interessen und Lernbereitschaft, für die kritisch-realistische Weltoffenheit, wie *O. Kroh* dies formuliert.

Das Kind löst sich in der Latenzzeit allmählich von den Eltern; vor allem beginnt eine distanziertere Beziehung zur Mutter. Meist gerät es dabei in Zwiespalt, einerseits möchte es gross sein und selbständig, andererseits fühlt es sich bei den Eltern, besonders bei der Mutter, immer noch am wohlsten und geborgensten. Zumeist lässt sich das Kind vom Erwachsenen nicht mehr beliebig helfen. Das Interesse für die soziale Umwelt ausserhalb der Familie nimmt zu. Das Kind öffnet sich für sich weitende Lebensbereiche. Es schliesst beständigere Freundschaften und pflegt sie. Andererseits gerät es in zugespitzte Auseinandersetzungen mit Kameraden. Bei Gesellschaftsspielen versucht es zwar, sich den Regeln unterzuordnen, erträgt es jedoch kaum, zu verlieren und versucht durch Kniffe und Tricks noch zu gewinnen, wo es bereits auf der Verliererbahn steht. In der Uebergangsphase zur Latenzperiode lernt das Kind planmässig zu arbeiten, sich in einer Gemeinschaft Gleichaltriger unterzuordnen und sich die traditionellen Kulturgüter anzueignen. Diese Uebergangszeit ist also die Phase des Schulreifwerdens.

Wie verhält sich der Erwachsene in dieser Phase?

Von den jeweiligen persönlichen und gesellschaftlichen Auffassungen über die richtige erzieherische Haltung hängt es nun ab, wie sich der Erwachsene in dieser Phase der Ablösung verhält. Er kann versuchen, das Kind in dieser Zeit zu einem zugespitzten Abhängigkeitsverhältnis zu bringen. Er kann aber dem Kind auch einen angemessen vergrösserten Freiheits- und Spielraum überlassen.

O. Kroh stellt diese Phase des Schulreifwerdens und der Schulzeit unter den Begriff «Kritischer Realismus». Er steht im Gegensatz zum «Naiven Realismus», in dem das Kleinkind auf egozentrische Weise die Wirklichkeit nach seinen Interessen und nach kindlich-naiver Weltanschauung erlebt und erfährt. In der Zeit des «Kritischen Realismus» wird zum Beispiel ein ausschliesslich ans Anschauliche gebundenes Denken und Wahrnehmen überwunden. Wie *J. Piaget* mit einem Teil seiner vielfältigen Untersuchungen nachgewiesen hat, lässt sich das Kind durch blosse Erscheinungsweisen nicht mehr so leicht täuschen. Es erfasst zum Beispiel gleiche Mengen oder Flächen als identisch, auch wenn sich deren äussere Formen verändert haben.

Das Kind der Latenzperiode forscht den Kausalbezügen nach. Es entwickelt gewissermassen naturwissenschaftliche Perspektiven und Interessen. Eine Distanzierung vom egozentrischen Erleben findet statt; Positivismus, Tatendrang und Tatsachenforschung kennzeichnen die Entwicklung. Die Interessen erfahren eine erhebliche Ausweitung. Der Erfahrungsraum wird enorm vergrössert auch in schulischen Disziplinen, wie Heimatkunde, Geographie und Geschichte. Das Kind wird reif, zeitliche Dimensionen — zurück in die Geschichte der Sagenwelt und vorwärts in Zukunftsbilder — zu erlangen. Eine Art historischen Denkens wird nun möglich. Ebenfalls wächst die Möglichkeit des formalen Denkens. Das Kind lernt zu kategorisieren, Oberbegriffe zu bilden, Ueber- und Unterordnung von Begriffen zu schaffen. Im Latenzalter tauchen Regellernen und das Ableiten von Regeln auf. Dies spiegelt sich etwa in den vielfältigen Regelspielen, die nun im Schwunge sind.

Periode gesteigerter Lernbereitschaft

Insgesamt wird diese Zeit charakterisiert als eine Periode enorm wachsender Weltoffenheit und Weltzuwendung und gesteigerter Lernbereitschaft. Lesen, Medien und Schule tragen dazu bei, die Welterfahrung zu befruchten. Nicht selten tauchen vielfältige Sammelleidenschaften auf. Die «Zeit der vollen Hosensäcke» wurde auch als «Robinsonalter» bezeichnet. Damit ist ebenfalls auf die abenteuerliche Ausdehnung der Interessen und der Weltbemächtigungsbedürfnisse verwiesen. Wachsende Offenheit, zunehmender Realitätssinn und gesteigerte Lernfähigkeit als Merkmale der Latenzperiode sind, dies lässt sich zusammenfassend festhalten, auch Kennzeichen einer aktiven und expandierten Sozialisation.

Betrachtet man die global skizzierten Merkmale noch an einem Entwicklungsdetail, am Rollenspiel, so lassen sich etwa folgende Eigentümlichkeiten hervorheben: Während das Kind im Vorschulalter Rollenspiele vorwiegend im Sinne von Nachahmung zeigt, erbringt es in der Schulzeit eigentliche Rollenübernahmen. Es sind nicht mehr fiktive Nachahmungs-, sondern eigentliche Identifikationsspiele. Bis in die Phase der Latenzperiode spielen Kinder fiktive Rollen und Typen. Später liegt ihnen viel an einer möglichst naturgetreuen Nachahmung oder gar an der Karikierung von vorgelebten Individualitäten und Rollen. Die Rollenspiele in der Kleinkindzeit sind bisexuell. Es kommt dem Kind nicht darauf an, ob es eine männliche oder eine weibliche Person spielt. In der Latenzzeit zeigt sich nun deutlich die geschlechtliche Differenzierung. Das Kind übernimmt vor-

nehmlich monosexuelle Rollen, in der Regel die ihm zugehörigen Geschlechtsrollen. Darin spiegelt sich die zunehmend bewusstere persönliche Rollenübernahme, die als Sozialisierungseffekt zu verstehen ist. Er zeigt sich noch in anderer Weise: Kinder in der Vorlatenzzeit übernehmen oft unbedenklich jede Rolle, um sie auszuspielen. Es macht ihnen nichts aus, den Strassenkehrer, den Prinzen, den Bettler oder das Aschenputtel kunterbunt und im selben Zeitraum wiederzugeben. Im Schulalter aber zeichnet sich ein Trend nach Statusbewusstsein auch in den Rollenspielen ab. Es werden mit den gespielten Rollen bereits Wertsetzungen verbunden. Das Kind erkennt, dass nicht jede Rolle denselben sozialen Status aufweist und beginnt oftmals, sozial diffamierte Rollenangebote zu meiden.

Bewusstsein für Statusmerkmale der Sozietät

Dasselbe kritischere Sozialbewusstsein, das im veränderten Rollenspiel der Latenzperiode zum Ausdruck kommt, dringt auch vielfältig in den Sozialbeziehungen der Altersgruppen durch. Von Sozialnormen zunehmend geprägt und mit schärferer Kritikfähigkeit ausgerüstet, beginnt das Kind im

Schule für Heimerziehung Luzern (SHL)

Fortbildungskurse 1978

Die Fortbildungskurse der Schule für Heimerziehung Luzern (SHL) sind ein Angebot fachspezifischer Fortbildung für in der Praxis tätige Erzieherinnen und Erzieher aus Kinder- und Jugendheimen. Die Veranstaltungen möchten in der Grundausbildung Gelerntes vertiefen und ergänzen, Erfahrungen aus der Praxis verarbeiten und neue Impulse vermitteln.

Kurs 1 **Erzieherteam — Erzieherverhalten**

22.-26. 5. 78 Wie ermögliche ich und was ermöglicht mir kooperatives und kreatives Tun im Erzieherteam und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Heim? Auf der Grundlage «lebendigen Lernens» (Themenzentrierte Interaktion, TZI) gehen wir Fragen und Problemen aus dem erzieherischen Alltag im Heim nach.

Kursleitung: Franz Biedermann, lic. phil., Psychotherapeut, Dozent SHL, Luzern
Robert Wirz, dipl. Erziehungsberater, Dozent SHL, Luzern

Kursort: Ferienhaus «Sommerau», Stalden bei Sarnen, OW

Kurs 2 **Förderung ganzheitlicher Kreativität bei Kindern und Jugendlichen**

30. 9. bis 2. 10. 78 Durch ganzheitliche Kreativitätsschulung können wir zur ausgewogenen Entwicklung von Kopf, Herz und Hand beitragen. Eigenes Arbeiten und Gestalten mit Bewegung, Wort, Märchen, Malen, Musik.

Kursleitung: Johanna Borner, Solothurn

Kursort: Schweizer Jugend- und Bildungszentrum, Einsiedeln

Kurs 3 **Zielsetzung und Beurteilung im Praktikum**

12.-14. 10. 78 Arbeitstagung für Erzieherinnen und Erzieher mit der Funktion eines Praktikantenanleiters. Ausgehend von der Frage nach den Ausbildungszielen der Praktika und den Wegen, Zielbestimmungen mit allen Beteiligten vorzunehmen, steht das Thema Praktikumsbeurteilung — konkret Praktikumsbesprechungen und Praktikumsberichte — im Mittelpunkt.

Kursgestaltung: Verschiedene Referenten

Kursort: Schule für Heimerziehung Luzern (SHL)

SBS/SHL Die Bildungsabteilung des Schweizerischen Berufsverbandes für Sozialarbeiter (SBS) bietet in Zusammenarbeit mit der Schule für Heimerziehung Luzern (SHL) für die Region Zentralschweiz ihr «Fortbildungsprogramm für Heimerzieher» an. Es umfasst die Themen:

Methodisches Beobachten — Erfassen von Problemen heimplazierter Kinder und Jugendlicher (Deutung) — Erarbeiten von individuellen Erziehungszielen und Planen von gezielten Erziehungshandlungen (Erziehungsplanung und pädagogische Umsetzung).

Die **erste Einheit** umfasst den Schwerpunkt:

«Verhaltensbeobachtung und Einführung in die Erziehungsplanung»

Weitere Einheiten werden im Sinne einer Fortsetzung 1979 und 1980 angeboten.

Kursleitung: Klaus Engler, SBS, Bern

Daten: 9./10. November 1978; 30. November / 1. Dezember 1978; 18./19. Januar 1979

Ort: Luzern

Auskünfte: K. Engler, Zentralsekretariat SBS, Postfach 18, 3000 Bern
Telefon 031 / 45 54 23 und Schule für Heimerziehung Luzern

Programme, Auskunft und Anmeldung:
Schule für Heimerziehung Luzern (SHL), Zähringerstrasse 19, 6003 Luzern, Tel. 041 23 95 57

Latenzalter Statusmerkmale der Sozietät deutlicher zu profilieren. Einerseits sind es die Persönlichkeitsmerkmale, das Mass der Aufgeschlossenheit des einzelnen Kindes gegenüber sozialen Ansprüchen, der Frohsinn des Kindes, seine Originalität, die emotionale Ausgeglichenheit und Stabilität, sowie die Zuverlässigkeit, die wesentlich dazu beitragen können, dass ein Kind einen hohen Sozialstatus in der Gruppe der Gleichaltrigen erreicht oder diesen eben verfehlt. Nicht unwesentlich sind aber neben solchen Persönlichkeitsmerkmalen andererseits die körperlichen Eigenschaften. Es kann sein, dass ein Kind mit nicht überzeugenden geistigen Fähigkeiten gerade deshalb einen hohen Status in der Gruppe einnimmt, weil es in der körperlichen Erscheinung und Entwicklung über Vorzüge verfügt. Die Körperkraft, aber auch das gute Aussehen, die Sauberkeit, die Gewandtheit, die Geschicklichkeit und die Sportlichkeit treten hier als solche statusbildenden Merkmale ebenfalls in den Vordergrund.

Schliesslich spielen auch soziale Merkmale im engeren Sinne eine beträchtliche Rolle bei der Zumessung des sozialen Ranges in der Altersgruppe. Hier sind Freundlichkeit, Kooperations- und Hilfsbereitschaft, soziale Konformität und Apassungsfähigkeit, auch das, was man etwa als positiven Aggress bezeichnen könnte, Aktivität und initiatives Verhalten also, als wichtige Faktoren zu nennen.

Es gibt auch negative Sozialisationsfaktoren

Den genannten positiven Sozialisationsfaktoren sollen nun einige destruktive oder hinderliche Statusmerkmale gegenübergestellt werden: Ein erster, sozial ungünstiger Merkmalskreis umfasst etwa folgende Eigenschaften:

Anmassung, Aggressivität, Egozentrik, Selbstbehaftetsein, Verwöhntheit, Geltungsbedürftigkeit, übermässiges Fordern oder rebellische Züge, Arroganz, Großsprechertum.

Ein zweiter Merkmalbereich mit ungünstiger Sozialchance ist bei Kindern, die apathisch, interessearm, teilnahmslos, energiearm und langsam sind, zu beachten.

Ein dritter Merkmalkreis, der dem gesunden Ichgefühl und dem sozialen Ansehen des Kindes entgegenwirken kann, liegt in der Nähe allzugrosser Abhängigkeit zu den Eltern, zu denen die erforderliche Distanzierung nicht vollzogen wurde. Aengstlichkeit, Zurückgezogenheit, Schüchternheit, Merkmale des sozialen Gehemmt- oder Retardiertseins also, gehören ebenfalls dieser Symptomgruppe an.

Für das Kind der Latenzzeit in seinem distanzierteren Verhältnis zu Erwachsenen werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen wichtige Sozialisierungsfaktoren. Es stellt sich das zunehmende Bedürfnis ein, seine persönliche Identität in der Gruppe und ihr gegenüber herauszubilden. Selber etwas besitzen, Selbstvertrauen haben, von den andern ernstgenommen und geschätzt werden, gehören zu diesem Identitätsgefühl. Das Kind sucht solche persönliche Identität dadurch, dass es innerhalb der Altersgruppe soziale Verantwortung übernimmt, Gruppenanteilnahme zeigt und Aktivitäten entwickelt. Vielleicht bildet es auch Führerschaftsmerkmale aus, oder es ist eben ein fairer Gefolgsmann. Dort, wo das Kind solche Anpassungsleistungen erbringen kann, findet gleichzeitig eine Erweiterung des Selbstbegriffes statt. Das Kind begegnet in seiner Gruppe neuen Persönlichkeiten und neuen Rollenkonfigurationen und kann sein Blickfeld dadurch erweitern. Es erlangt auch, wo seine Sozialisation gelingt, neue Stützen des Selbstvertrauens. Es fühlt sich nicht mehr derart abhängig von wenigen Einzelpersonen des Primärkreises, sondern gewissermassen in einem weiteren Sozialgeflecht verwoben; das soziale Fundament wird verbreitert. Aufgrund solcher neuer Sicherheiten wird die bisherige Satellitenbeziehung zu den Eltern zusätzlich gelockert. Nicht zu übersehen sind in dieser Zeit die Möglichkeiten des sozialen Trainings. Einerseits ist das Kind in der Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen genötigt, Merkmale der Selbstbehauptung und der Identitätsdarstellung auszubilden, andererseits hat es soziale Anpassungen in vielschichtiger Weise und in viel intensiverem Masse als in der Kleinkindzeit zu leisten. Dies geschieht in der Zusammenarbeit, in der kameradschaftlichen Verpflichtung, in Rücksichtnahmen und möglicherweise dadurch, dass es Rollenzuteilungen korrigiert, die ihm vielleicht von zuhause aus zugeschrieben worden sind, zum Beispiel die Rolle des verwöhnten Kindes.

Die spezifischen Sozialisationsmerkmale der Kleinkind- und Latenzzeit zeigen sich auch in verschiedenartigen Gruppenstrukturen: In der Kleinkindheit bis hin zu den ersten Anfängen der Latenzphase kann man die Gruppierungsformen mit dem Stichwort «Rudelstruktur» kennzeichnen. Die sozialen Zusammenhänge zeigen hier eine geringe Intensität und sind mobil. Kinder des Kindergartens können ihre Freunde jede zweite Woche wechseln. Auch die soziale Kapazität, also das, was das Kind an Gruppengrösse überschaut und erträgt, ist begrenzt und liegt im Raum von zwei bis vier Kindern. Grössere Schülermengen sind für das Kind kaum als Gruppe fassbar. Bis zu 50 Prozent der Kinder zeigen in diesem Alter ausgesprochene Merkmale des Einzelgängertums. Die Abhängigkeit von den Erziehern ist gross.

Die Gruppenstrukturen in der Latenzphase weisen informelle Züge auf mit Führern und sind beständiger. Paar-, Stern- und Kettenverbindungen treten auf, also recht komplexe soziale Gebilde. Der Aussenseiter ist hier Ausnahme und entsprechend alarmierendes Sorgenkind, wenn man es überhaupt beachtet. Die Kinder der Latenzzeit sind in der Lage, eigentliche Interessen- und Arbeitsgruppen zu bilden und stehen in geringerer Abhängigkeit zu Erziehern.

Zusammenfassung

Die schematisch skizzierte Entwicklung im Latenzalter zeigt zum einen die Minderung des Stellenwertes primärer und familiärer Sozialisationsfaktoren. Zum andern geht damit einher eine beträchtliche

Ausweitung und Intensivierung sozialisierender Interessen und Realitätsbezüge. Allgemein gehören zu dieser Ausweitung realistischere und aktivere Weltzuwendung und positivistische Lernbereitschaft. Räumliche, zeitliche und kausale Dimensionen werden zunehmend kritisch erforscht und erfahren. Im besonderen zeigt sich die Sozialisation des Latenzalters in Wandlungen spezifischer Sozialbezüge, etwa in wachsender Sozialkapazität, stabileren Gruppen- und Sozialstrukturen, gesellschaftstypischer Rollendifferenzierung und kritischem Statusbewusstsein. Soziale Anpassung und Durchsetzung unter Gleichaltrigen sind verbunden mit der — unter Umständen schmerzlichen — Korrektur früherer, familiärer Rollenzuschreibung. In sozialem Regelbewusstsein und in der Ausprägung einer noch vorwiegend konventionellen Gewissensinstanz werden ebenfalls Sozialisationsfortschritte der Latenzperiode erkennbar.

Gerade im Blick auf diese Entwicklungsphase wird auch deutlich, dass Sozialisation nicht unter anpassungsmechanistischen Vorstellungen einseitig als Folge purer Anpassungszwänge verstanden werden dürfte. Soziologische und psychologische Begriffe, wie Rollenübernahme, Typen, soziale Stereotypien und Konditionierung, verweisen manchmal zu linear auf Anpassungsmechanismen. Beobachtende, beurteilende, wertende und entscheidende Kinder des Latenzalters sind jedoch zunehmend auch als *handelnde* und nicht bloss als reaktiv sich verhaltende Menschen im sozialen Kontext zu verstehen.

Bei gestörter Entwicklung schliesslich wird unter dem Aspekt der Sozialisation im Latenzalter deutlich: Es haben Sozialisationsfaktoren der Familien und Primärgruppen nicht ausschliessliche Bedeutung, die übergreifenden und sekundären Sozialisationsfaktoren — Freundschaften, Gleichaltrigengruppen, Schule, religiöse, politische und wirtschaftliche Zusammenhänge usw. — sind als Bedingungen von Entwicklungsabweichungen ebenfalls gründlich zu beachten.

Schweiz. Kath. Anstaltenverband (SKAV) — Bildungsdienst

Kurse 1978

Kurs A/78 **Leitungsfragen aus dem Alltag im Wohnheim**

9.-11. 3. 78 Arbeitstagung für Leiter(innen) und Mitarbeiter(innen) von Wohnheimen und Internaten für Jugendliche und junge Erwachsene.

Bildungshaus Missionsseminar Werthenstein.

Verantwortung von Leiter und Betreuer — Freiheitsraum und Eigenständigkeit des Jugendlichen. Ausgehend von diesem erzieherisch bedeutsamen Spannungsfeld werden konkrete Fragen zu den Themen «Führungsstil», «Beziehung zum Jugendlichen» und «Hausordnung» erarbeitet.

Kurs B/78 **Fernseherziehung im Heim**

Arbeitstagung für Heimerzieher und Lehrkräfte in Kinder- und Jugendheimen.

Kursleiter: Hanspeter Stalder, Medienpädagoge, Unterengstringen

Bildungshaus Missionsseminar Werthenstein

16.-18. 5. 78 Kurs I: Grundfragen der Medienerziehung

18.-20. 5. 78 Kurs II: Aufbau- und Fortsetzungskurs
(für Teilnehmer, die bereits mit den Grundfragen der Medienerziehung vertraut sind, zum Beispiel letztjähriger Kurs, Kurs I oder anderer Einführungskurs)

Die Kurse möchten die Teilnehmer befähigen, die Probleme, die das **Fernsehen** ihnen in der Erziehungsarbeit und den Kindern und Jugendlichen im Heimalltag stellt, zu meistern. Das Medium «Fernsehen» im speziellen dient dabei gleichzeitig als Modell für die Medienerziehung im allgemeinen.

Kurs C/78 **Heimprobleme — Personalprobleme — Führungsprobleme**

18.-20. 9. 78 Arbeitstagung für Leiter(innen) und Mitarbeiter(innen) mit Führungsaufgaben in Alters- und Pflegeheimen.

Bildungshaus Bruchmatt, Luzern

Kurs D/78 **Vom Umgang mit dem Betagten**

6.-8. 11. 78 Arbeitstagung für (neue) Mitarbeiter(innen) verschiedenster Funktionen in Alters- und Pflegeheimen.
Bildungshaus Bruchmatt, Luzern

— Der alte Mensch in unserer Gesellschaft
— Seine persönliche Situation und seine Bedürfnisse in medizinischer und psychologischer Hinsicht
— Fragen und Probleme zum Umgang mit dem Betagten im Heim

Die **Kurskosten** betragen in der Regel für alle Kurse Fr. 85.— für SKAV-Mitglieder und Fr. 105.— für Nichtmitglieder.

Programme, Auskünfte und Anmeldung:
SKAV-Bildungsdienst, Zähringerstrasse 19, 6003 Luzern, Tel. 041 23 95 57