Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 32 (1972-1973)

Heft: 4

Artikel: Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes Graubünden [Teil 2]

Autor: Grond, Jürg

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-356430

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: 12.12.2025

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

Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes Graubünden

Jürg Grond
Kantonaler Schulpsychologe
Zizers

Fortsetzung des Artikels in
Schulblatt, Jg. 1971/72, Nr. 6
Seiten 336 ff.

3. Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schulpsychologischem Dienst (SPD)

3.1. Die Selbsthilfe des Lehrers bei schulischen Schwierigkeiten

Jeder Lehrer geniesst einerseits weitgehende methodische Freiheit, anderseits ist er jedoch an den Lehrplan gebunden und für die Erreichung der Klassenziele verantwortlich. Erreicht ein Kind die gesteckten Ziele über längere Zeit nicht, so fällt es dem Lehrer auf. Was unternimmt er in dieser Situation? Jeder Lehrer wird vorerst zur Selbsthilfe greifen und sich etwa folgende Fragen stellen: Entsprechen die Schulleistungen dieses Kindes seinen vermuteten Fähigkeiten? Wird der Lernmisserfolg durch die Persönlichkeitsstruktur des Kindes oder vorwiegend durch seine Umwelt verursacht? Zur Umwelt gehören in diesem Falle die Familie und die Schule.
Geht man von der Tatsache aus, dass jede Schulleistung eher ein Ergebnis des kumulativen Lernens, d. h. einer nach Schwierigkeitsgrad systematisch geordneten Reihe von Lernelementen, ist, so lautet die Hauptfrage: Welche grundlegenden Lernerfahrungen, die erst ein weiterführendes Lernen ermöglichen, konnte dieses Kind nicht sammeln? Diese Frage kann erst beantwortet werden, nachdem der Lehrer über seine Unterrichtsmethode im weitesten Sinne kritisch nachdenkt. Wir wissen, dass jeder neue Lernschritt nur erfolgreich sein kann, wenn der vorausgegangene beherrscht wird. Ein Unterricht, der dieses elementare Gesetz der Lernpsychologie missachtet, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Dieser Forderung kann jedoch nur jener Lehrer gerecht werden, der weiss, in welche Lernschritte ein bestimmter Lernstoff zu unterteilen ist, und der seinen Lehrerfolg dauernd überprüft.
Damit ist das Problem der Stoffprüfungen angeschnitten. Ich stelle fest, dass zwar fleissig und gewissenhaft, aber oft sehr unsystematisch und unökonomisch geprüft wird. Prüfungen sind ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil jeden Unterrichts, obschon sie in unserer Leistungsschule am stärk-

sten kritisiert werden. Viele sehen in der Prüfung ein angstförderndes, die schöpferischen Kräfte des Kindes einengendes schulisches Instrument, das bestens dazu geeignet ist, den Schüler vom Unterrichtsstoff weg zu motivieren. Die Prüfungsgegner behaupten, dass die Kinder in einem solchen Fall nur durch oder vorwiegend der Note und nicht des Stoffes wegen lernen. Ist das Verhältnis zur Schule dermassen gestört, so ist der Schüler auf bestem Wege zum Minimalismus.

Zweck der Prüfung:

Richtig angewandt sind unsere Prüfungen nicht nur legitim, sondern notwendig und entwicklungsfördernd. Mit den schulischen Prüfungen soll festgestellt werden, ob der Schüler gelernt hat, was der Lehrer ihn zu lehren suchte (H. Chuncey, J. E. Dobin: Der Test im modernen Bildungswesen. Stuttgart 1968). Diese Definition zeigt, dass ein Prüfungsversagen drei mögliche Gründe haben kann:

1. Der Schüler hat bei tauglichem Unterricht den Stoff nicht gelernt.

2. Der Unterricht war nicht lehrreich.

3. Der Lehrer prüft nicht das, was er vorher gelehrt hat.

In der Regel wird ein Prüfungsversagen auf eine Kombination der oben erwähnten Gründe zurückzuführen sein.

Weil wir in der schulpsychologischen Arbeit so oft mit den Fragen des Prüfungsverfahrens konfrontiert werden, sollen hier die wichtigsten Probleme dargelegt werden, die vom Lehrer bei der Zusammenstellung einer Prüfung zu berücksichtigen sind:

1. Was soll geprüft werden, oder welche konkreten Lernziele soll der Lernende erreicht haben? Die Beantwortung dieser Frage bedingt eine genaue und konkrete Umschreibung des Stoffes und der Unterrichtsziele. Dies ist leicht gesagt, aber nur mühsam zu erreichen. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen beispielsweise Schüler zeigen, die folgende Stoffgebiete beherrschen sollen: Multiplikation mit einer zweistelligen Zahl, Prozentrechnen, Geschichte der Urzeit, Schwabenkrieg, Berechnung von Flächen? Wer sich die Mühe nimmt, seinen Prüfungsstoff einer eingehenden Lernzielanalyse zu unterziehen, wird bald über die auftretenden Schwierigkeiten staunen. Die Prüfung ist umso wirksamer, je relevanter die geprüften Lernziele sind. Unter «relevante Lernziele» verstehe ich Lernziele, bei deren Erreichung die **wesentlichen** Kenntnisse des gelernten Stoffes geprüft werden und Lernziele, die erreicht sein müssen, um den weiterführenden Unterricht zu garantieren. Genügt es beispielsweise, dass der Schüler im Geschichtsunterricht weiss, dass die Schlacht am Morgarten 1315 stattfand und dass die Eidgenossen das Habsburgische Heer besiegten? Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Formulierung von erstrebenswerten Lernzielen nicht

nur stoff-, sondern auch schulstufenabhängig ist.
Die Erarbeitung von relevanten Lernzielen ist so schwierig, weil wir über die sachgemässe Unterteilung eines Lehrstoffes in einzelne Lernschritte, den sogenannten Lehralgorithmus, bis heute nur wenig wissen.

2. Sind diese Entscheidungen getroffen, gilt es die Prüfungsform und die Prüfungsmittel festzulegen. Vor allem die Prüfungsform bereitet Schwierigkeiten. Es muss entschieden werden, ob man reproduktiv (reine Gedächtnisarbeit wird verlangt), applikativ (das Gelernte muss auf mehr oder weniger verwandte Probleme übertragen werden, z. B. eingekleidete Rechnungen), interpretativ (der Lernstoff muss im Rahmen grösserer Stoffgebiete gesehen und interpretiert werden, z. B. Gedichtinterpretation) oder produktiv (der Schüler soll mit Hilfe des Gelernten schöpferisch tätig werden [Ableitungen in Rechnen]) arbeiten will. Es dürfte einleuchten, dass die Schwierigkeit einer Prüfung vom Reproduktiven über das Applikative und Interpretative hin zum Produktiven sprunghaft zunimmt. Welche Art der Prüfung angewandt wird, ist abhängig vom Alter der Schüler, ihrer Leistungsfähigkeit, dem Stand im Unterrichtsgeschehen und den Erwartungen des Lehrers.

3. Eine Prüfung hat nicht nur festzustellen, ob ein Schüler das gelernt hat, was der Lehrer ihn zu lehren beabsichtigte. Sie hat auch aufzuzeigen, wie ein bestimmter Schüler im geprüften Stoff im Rahmen seiner Klasse abschnitt. Damit wird die Prüfung zum Klassenmassstab in einer bestimmten Leistung. Dies ist notwendig, aber nur möglich, wenn die Ergebnisse genau objektivierbar und miteinander vergleichbar sind. Ein Lehrer, der alle diese Punkte berücksichtigt, wird «gerechte» Noten erteilen. Bei eventuellen Reklamationen wird er guten Gewissens sein Notenheft den Unzufriedenen vorzeigen können. Wirklich mit gutem Gewissen? Ich meine nein. Das Prüfungsergebnis, das konventionell leider zu oft in Noten festgehalten wird, bedeutet für den Lehrer lediglich das Rohmaterial, das zur Interpretation verpflichtet. Die entscheidenden Fragen können erst jetzt gestellt werden, z. B.: Weshalb entsprechen die Leistungen der Klasse nicht meinen Erwartungen, weshalb hat dieser bestimmte Schüler versagt? Wenn immer möglich, wird der Prüfende forschen, wie ein bestimmtes Ergebnis zustande kam und mögliche Ansätze zu einer richtigen Lösung gebührend bewerten.
Diese Überlegungen verlangen viel Zeit, aber sie allein geben dem Prüfenden Aufschluss über seine Unterrichtsqualität und über die Leistungsfähigkeit und Leistungseigenart seiner Schüler. Der Lehrer wird dadurch in die Lage versetzt, die notwendigen Massnahmen zu ergreifen. Wenn ein Lehrer sich die obgenannten Fragen ehrlich stellt, sie zu beantworten sucht und die notwendigen Konsequenzen zieht, wird es nicht mehr vorkommen, dass beispielsweise ein Kind der fünften Klasse den Rechenstoff der dritten noch nicht beherrscht. Kein Wunder, wenn dieses Kind im Rechnen Mühe hat. Fast ein Wun-

der ist es allerdings, dass der Lehrer sich dieser Tatsache nicht bewusst war. Das Kind hatte eben zwei Jahre lang abgeschrieben und «versagte» erst, als es Sitzplatz wechseln musste.
Sorgfältig durchgeführte Prüfungsverfahren sind, so betrachtet, wirksame Vorbeugungsmassnahmen für Schulmisserfolge.
Zur Selbsthilfe des Lehrers gehören ferner: Vermehrte Ausrichtung der Unterrichtsbemühungen auf den versagenden Schüler, spezieller Nachhilfeunterricht, Hilfeleistungen durch lernfähigere Mitschüler, vorübergehender Einsatz von besonderen Hilfsmitteln, intensivere Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, mehr individueller Unterricht usw.

3.2. Was erwartet der Schulpsychologische Dienst vom Lehrer?

3.2.1. Information der Eltern

In eindeutig aus der Norm fallenden Fällen oder nachdem der Lehrer erfolglos alles zur Lösung der Schwierigkeit versucht hat, ist es ihm freigestellt, den Eltern eine Untersuchung durch den Schulpsychologischen Dienst zu empfehlen. In diesem Fall klärt er die Eltern über die Schwierigkeiten des Kindes auf und betont, dass der SPD unter Umständen die Schwierigkeiten klären und Erziehungshilfen aufzeigen kann. Gemäss Art. 13 der Verordnung über den Schulpsychologischen Dienst müssen die Eltern vor der Zuweisung eines Kindes an den Schulberater orientiert werden. Ihre Einwilligung ist erst notwendig, wenn das Kind zum Schulpsychologen soll. Aus Gründen, die ich später darlege, untersuchen wir in der Regel, entgegen den gesetzlichen Bestimmungen, nur Kinder, die uns freiwillig gebracht werden. Eine möglichst positive Einstellung der Eltern zur Abklärung erleichtert und ermöglicht sie; denn ohne eine vielfältige konstruktive Mitarbeit der Eltern sind unsere Bemühungen oft verschwendete Zeit. In diesem Zusammenhang sei betont, dass der weitaus grösste Teil der uns aufsuchenden Eltern den Lehrkräften für eine ehrliche und offene Information über die Schwierigkeiten ihres Kindes dankbar sind. Entgegen der Ansicht so mancher Lehrer, die es noch als Schande, Versagen oder zumindest als Unannehmlichkeit empfinden, wenn sie mit den Schwierigkeiten ihrer Schüler nicht allein fertig werden und die Hilfe des Schulpsychologischen Dienstes beanspruchen müssen, schätzen es gerade unsere kritischen und vielfach noch mit gesundem Erzieherinstinkt ausgestatteten Eltern, wenn der Lehrer mit der Anmeldung nicht allzulange wartet. Nur selten höre ich Vorwürfe, dass ein Lehrer ein Kind zu früh anmeldet; sehr oft aber, dass die Schwierigkeiten schon lange andauern und eine Konsultation längst fällig gewesen wäre.
In jedem Fall kann man es nur positiv werten, wenn eine Lehrkraft in der ehrlichen Bemühung an den Schulpsychologischen Dienst gelangt, seinen Schülern zu helfen, und in der Absicht, sich beraten zu lassen. Und sollte man sich auch hin und wieder mit einer berechtigten Anmeldung Feinde schaffen, so geht das Recht des Kindes auf eine

ihm angepasste Erziehung allen privaten Interessen vor.
Für viele Eltern ist der SPD etwas Neues und Fremdes. Die Lehrer haben es in der Hand, die Einstellung der Eltern zu dieser Institution zu prägen.

3.2.2. Schilderung der Schwierigkeiten

Immer wieder sind Lehrer überrascht, wenn Schulberater oder Schulpsychologe mit verschiedensten Fragen über das Kind an sie gelangen. Der Lehrer, der ein Kind dem Schulpsychologen meldet, erwartet aber in der Regel folgende Auskünfte:

1. Wie sind die Schwierigkeiten zu erklären?

2. Wie kann dem Kinde geholfen werden?

In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass Entwicklungs-, Verhaltens- und Lernstörungen **immer** eine Geschichte haben, d. h. ihr Ursprung liegt meist um geraume Zeit zurück. Wenn der Psychologe die Schwierigkeiten erklären soll, muss er über die Gesamtpersönlichkeit des Kindes eingehend informiert werden. Die sicherste Information können uns die bisherigen Erzieher vermitteln. Weil kindliche Störungen nur verständlich sind, wenn man das Kind aus seiner Gesamtentwicklung und in seiner gesamten Situation kennt, so ist eine gründliche schulpsychologische Untersuchung ohne die Mitarbeit der bisherigen Erzieher gar nicht möglich. Psychologische Abklärungen sind im wesentlichen eine Teamarbeit zwischen Erzieher, Psychologen und Kind.
Welche Information über das Kind erwarten wir denn? Um diese Frage zu beantworten, vergegenwärtigen wir uns, in welcher Abhängigkeit Entwicklungs-, Verhaltens- und Lernstörungen entstehen.

1. Störungen sind immer **persongebunden, d. h. sie sind eine Komponente der Gesamtpersönlichkeit und beeinflussen diese in unbestimmtem Masse.** Eine Störung darf deshalb nie isoliert für sich allein betrachtet werden, sondern immer in Bezug zur Dynamik der kindlichen Entwicklung. Beispiel: Eine Geistesschwäche zeigt sich nicht nur in schwachen Schulleistungen, sondern auch im Gefühlsleben und im sozialen Verhalten des Kindes. Damit ist lediglich ausgesagt, dass eine Geistesschwäche das Kind in seinem Gesamtverhalten prägen kann. Ob dies nun im negativen oder auch im positiven Sinne erfolgt, hängt vom Kinde, vom Beobachter, bzw. von dessen Bezugssystem (Wertmassstab) ab. In diesem Zusammenhang erwarten wir vom Lehrer etwa folgende Auskünfte: Wie zeigt sich die Störung konkret, welche Verhaltensweisen sind auffällig, in welchen Fächern zeigt sich der schulische Misserfolg und in welchem Ausmasse, wie äussert sich das Gefühlsleben dieses Kindes, treten Verhaltensstörungen auf, wann, welcher Art sind sie, sind sie beeinflussbar, wenn ja, durch welche Massnahmen u. v. m.?

2. Kindliche Störungen sind dynamisch, d. h. auch Störungen verändern, entwickeln sich. Bei vielen

Störungen erwarten wir sogar typische, bestimmten Gesetzen folgende Verläufe. Die uns bereits bekannte Frustrations-, Aggressionshypothese beispielsweise sagt, dass Kinder auf Entbehrung oft vorerst mit Aggressionen reagieren. Dauert bei unsachgemässer Behandlung die Frustration an, und werden diese primären Aggressionsakte unterdrückt, so wird die Aggression je nach Persönlichkeitsstruktur des Kindes durch Resignation ersetzt. Das Ergebnis ist ein aggressiv gehemmtes Kind. Solche Kinder verlieren ihr Selbstvertrauen, sie kapitulieren vor zu kleinen Aufgaben, sind uninteressiert und unmotiviert. Da sie dauernd vor möglichen Gefahren auf der Hut sind, werden sie unfähig, sich frei einer Beschäftigung hinzugeben. Dies kann sich in Konzentrationsstörungen zeigen. Abgesehen von seltenen, an «Jähzorn» erinnernde Wutausbrüche, stören diese Kinder durch ihr resignierendes Verhalten den Unterricht in keiner Weise. Welch eine «Befriedigung» für den sehr autoritativen Lehrer, der aus solch widerspenstigen Kindern «wahre Schäfchen» macht! —

Primäre Aggressionen, die ursprünglich nach aussen gerichtet waren, können aber auch durch zu autoritäre Verbote gegen die eigene Person gewendet werden. Sie werden durch stereotype körperliche Manipulationen, wie Nägelbeissen, Haarausreissen, Selbstbeschädigungen oder durch psychosomatische Störungen, wie Einnässen, Einkoten, Stottern, Tics, Asthma, Magengeschwüre, migräneartige Kopfschmerzen und anderes mehr abreagiert.

Diesem Beispiel könnten viele andere angereiht werden. Sie alle würden zeigen, dass Verhaltensstörungen nicht statisch, sondern oft einer spektakulären Dynamik unterworfen sind. Nach all dem versteht es sich von selbst, dass aktuelle Störungen aus ihrem Verlaufe zu verstehen sind. Da bei uns eine direkte Verhaltensbeobachtung nur während der Abklärung möglich ist, sind wir auf die direkten Längsschnittbetrachtungen des Lehrers angewiesen.

3. Kindliche Verhaltensstörungen sind milieuabhängig. Jedes Kind und im besonderen das Verhaltensgestörte steht in einer dauernden Interaktion zu seinem Milieu. Auch wenn die Störung ursprünglich rein endogen bedingt war (z. B. hirnorganische Störung, Chromosomenanomalien, Stoffwechselstörungen, um nur einige typische zu nennen), sodass die Verhaltensstörungen allein aus der abnormen Persönlichkeitsstruktur des Kindes verstehbar wären, werden sie doch ganz wesentlich durch die Reaktionen aus dem Milieu geprägt. Die Haltung, die Förderungsversuche und die Beschaffenheit der Umwelt, kurz, psychosoziale Faktoren vermögen jede Verhaltensstörung wesentlich zu beeinflussen. In unserem Kanton sind noch sehr viele Lehrer in der glücklichen Lage, das Milieu im allgemeinen und die Familie des Kindes im speziellen gut zu kennen. Von diesen Erfahrungen, die dem Lehrer in grösseren Agglomerationen leider immer mehr abgehen, möchten wir optimal profitieren. Es interessiert uns deshalb, wie die Familienverhältnisse sind, wie sich die Eltern zum Problem

des Kindes stellen, in welcher Interaktion die Geschwister untereinander leben, ob Miterzieher vorhanden sind, welche Unterstützung man von zuhause zu erwarten hat, usw.
Selbstverständlich können diese Schilderungen einseitig und vor allem dort, wo Spannungen zwischen Eltern und Lehrer bestehen, emotionell gefärbt und beeinflusst sein. Doch gerade diese Feststellung kann für den Berater von entscheidender Bedeutung sein.
Oft werden wir gefragt, wie der Lehrer das Verhalten beschreiben soll. Um diese Arbeit zu erleichtern und um trotzdem die wichtigsten Aspekte zu erfahren, haben wir einen «Fragebogen für den Lehrer» entworfen. An verschiedenen Konferenzen wurde der Fragebogen besprochen und unsere Wünsche an den Lehrer geäussert. Der Erfolg ist erfreulich, denn im allgemeinen vermitteln uns die Angaben des Lehrers ein gutes Bild über das Kind.
Trotzdem seien zwei Prinzipien dargelegt, die bei der Verhaltensbeschreibung unbedingt berücksichtigt werden müssen.

1. Der Lehrerbericht soll jene wichtigsten Verhaltensweisen enthalten, die der Berater nicht direkt beobachten kann.

2. Im Lehrerbericht soll das Verhalten beschrieben und nicht interpretiert werden. Die Beschreibung wird um so informativer, je konkreter und unmittelbarer sie erfolgt. Drei Auszüge aus Lehrerberichten mögen zeigen, wie es nicht sein sollte.
«Geistesschwach, Hilfsschule» oder «Diesem Kinde ist nicht mehr zu helfen, es ist psychopathisch, Erziehungsheim», oder «Dumm, faul und verwahrlost, bitte Sonderschule». Im ersten Fall handelt es sich in Wirklichkeit um ein normalbegabtes, angstneurotisches Kind mit starken Lernstörungen, im zweiten um einen Legastheniker mit sekundären Verhaltensstörungen und im dritten um ein normalbegabtes verhaltensgestörtes epileptisches Kind. Diese Beschreibungen enthalten bereits fertige Diagnosen und Anträge; weshalb dann noch den Schulpsychologen bemühen? Glücklicherweise sind solche Berichte Ausnahmen, die immer seltener werden.
Ich bin mir bewusst, dass wir vom Lehrer zusätzliche Arbeit verlangen. In Anbetracht der Tragweite, die ein Lehrerurteil für das Kind haben kann, ist der notwendige Arbeitsaufwand aber wohl gerechtfertigt. Zudem: oft werden einem neue, bis anhin übersehene Verhaltensaspekte eines Kindes erst bewusst, wenn man die erlebten Schwierigkeiten schriftlich formulieren muss.

3.2.3. Hilfe bei der Durchführung der Massnahmen

Jede abgeschlossene schulpsychologische Abklärung ergibt einen Befund. Der Befund entsteht aus der Auswertung und Gesamtschau von Anamnese (Vorgeschichte bis zum Zeitpunkt der Abklärung, erhoben mit den Eltern), der Verhaltensbeschreibung des Lehrers, den Berichten von Ärzten, Fürsorgern und eventuell andern Fachleuten, der Verhaltensbeobachtung

und den Untersuchungsergebnissen des Psychologen. Unter Berücksichtigung des Befundes und der Umwelt des Kindes werden Massnahmen vorgeschlagen. Vor allem bei uns gilt es dabei immer, nebst den notwendigen vor allem die möglichen Massnahmen aufzuzeigen. Letztere sind, in Anbetracht der fehlenden heilpädagogischen Institutionen, oft unbefriedigende Notlösungen (s. Tätigkeitsbericht des Schulpsychologischen Dienstes, in: Bündner Schulblatt, Jg. 1971/72, Nr. 6, Seite 356 f.).
Für den Lehrer sind folgende Massnahmen von Bedeutung:

1. Der Schüler verlässt die Klasse. Dies etwa dann, wenn er eine Klasse repetiert, zu einem andern Lehrer versetzt wird, in eine Hilfs- oder Sonderklasse oder in ein Erziehungs- oder Beobachtungsheim eingewiesen wird. In diesen Fällen wird nicht der alte, sondern der neue Lehrer beraten.

2. Spezielle, zusätzlich zum Normalschul-Unterricht notwendige pädagogisch-therapeutische Massnahmen, wie Sprachheilunterricht, Legasthenietherapie, psychomotorische Therapie, pädagogische Rhythmik, psychotherapeutische Behandlung, Nachhilfeunterricht usw. Das Kind verbleibt in diesen Fällen in der Klasse.

3. Reine Beratung für Eltern und Lehrer.

Es scheint mir notwendig, zu betonen, dass eine schulpsychologische Abklärung keine Therapie ist und somit die Schwierigkeiten nicht behebt. Wer von einer Abklärung allein eine Besserung erwartet, stellt an den Schulpsychologischen Dienst falsche Anforderungen und wird mit Sicherheit enttäuscht. Der Sinn der schulpsychologischen Abklärung liegt im Versuch, die vorliegende Problematik zu verstehen und Erziehungshilfen aufzuzeigen. Damit ist ausgesagt, dass **die eigentlich heilpädagogische Arbeit erst nach der Abklärung beginnt und folglich nicht durch den Berater, sondern durch die Erzieher selber zu erfolgen hat.** Die schulpsychologische Abklärung will demnach gleichsam eine Standortbestimmung im auffälligen Erziehungsprozess, ein Moment der Besinnung aller an der Erziehung eines bestimmten Kindes Beteiligten sein. Erst dieses Überdenken und dieser Versuch, sich zu einem Verständnis der Problematik durchzuringen, erlaubt es, die wahrscheinlich richtigen Massnahmen vorzuschlagen. Damit ist ein Zweifaches ausgesagt:

1. Die wahrscheinlich richtigen Massnahmen sind kein Diktat des Beraters, sondern können nur in Zusammenarbeit mit den künftigen Erziehern erarbeitet werden. Nur Massnahmen, von deren Richtigkeit die Erzieher überzeugt sind und die sie auch gefühlsmässig akzeptieren, haben Aussicht auf Realisation. Für den Lehrer trifft dies vor allem dann zu, wenn das Kind in der Klasse bleibt und einer speziellen Betreuung und Führung bedarf. Ist der Lehrer nicht bereit, mit dem Schulpsychologen in aller Offenheit über die Art der notwendigen Massnahmen und über deren Verwirklichung zu diskutieren, so erspare man sich die mühselige Abklärungsarbeit. Eine intensive

Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Berater kann nur erfolgen, wenn der Berater über die notwendige Zeit verfügt. Dies war in den letzten 2½ Jahren, nachdem wir mit Anmeldungen überflutet wurden, leider nur selten der Fall. Nachdem nun der Schulpsychologische Dienst, mit Ausnahme von Chur, im ganzen Kanton eingeführt ist, werden wir uns mehr der Beratung widmen können.

2. Ergibt die Abklärung, dass ein Kind zwar in der bisherigen Klasse bleiben kann, aber einer besonderen Betreuung, d. h. einer Umerziehung bedarf, so können die erarbeiteten Massnahmen nie Anspruch auf Unfehlbarkeit erheben. Dies, weil auch die beste schulpsychologische Abklärung den Menschen an sich niemals zu erfassen vermag. Weite, nur zu erahnende Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit und die auch für uns unantastbare Intimsphäre jedes Menschen bleiben verborgen. Ferner wird man immer nur vorläufige Massnahmen empfehlen, die aber der kindlichen Entwicklung jeweils angepasst werden müssen. Aus diesen Gründen führt nur eine permanente Beratung und Zusammenarbeit mit dem Lehrer zum Ziel. Dies bedingt, dass der Lehrer uns über neuauftretende Schwierigkeiten orientiert. Diese nachgehende Kontrolle (Katamnese) ist auch die einzige Möglichkeit, unsere Arbeit zu prüfen. Auch wir haben ein Bedürfnis zu erfahren, wie die vorgeschlagenen Massnahmen wirkten. Positive Auskünfte freuen uns, negative sind uns ein Anstoss zur Neubesinnung.
Hin und wieder sind Lehrer erstaunt oder gar enttäuscht, wenn ihr so schwieriges Kind trotz der Abklärung in der Klasse verbleiben sollte. In diesem Fall ist folgendes zu sagen:

1. Wir sind dem Lehrer dankbar, wenn er sich in solchen Fällen direkt an uns wendet, seine Argumente vorbringt und so unter Umständen eine neue Diskussionsbasis schafft.

2. Der Schulpsychologische Dienst ist aber keine Sortiermaschine, die alle irgendwie auffälligen Kinder einer Sonderinstitution zuführt. Abgesehen davon, dass wir im Kanton wahrhaftig nicht mit heilpädagogischen Institutionen gesegnet sind, besteht die erste Aufgabe des Schulpsychologischen Dienstes in der Erhöhung der Tragfähigkeit unserer Primarschulen. Wo immer möglich, soll das Kind in der Klasse bleiben; die nicht mehr tragbaren Kinder sind noch häufig genug.

3. Die Schwere und Art der Störungen sagen über ihre möglichen Ursachen wenig aus. Einerseits können symptomähnliche Störungen unterschiedliche Ursachen haben. Anderseits kann dieselbe Ursache zu verschiedenen Erscheinungsbildern führen. Zeigen in der gleichen Klasse mehrere Kinder ähnliche Schwierigkeiten, so ist die Wahrscheinlichkeit dennoch gross, dass deren Ursache verschieden ist. Folglich werden wir auch verschiedenartige Massnahmen empfehlen. An einem einleuchtenden Beispiel sei dies illustriert. Wenn wir fünf Personen begegnen, die alle hinken, zeigen zwar alle das

gleiche Symptom, nämlich das Hinken. Über die Ursache wissen wir aber nichts. Der eine hat sich unter Umständen einen Fuss verstaucht, der andere hat Blattern, der dritte erholt sich von einem Fussbruch, der vierte leidet an einer Sehnenentzündung und der fünfte, wer weiss, kann auch simulieren. Wir wären nun überrascht, wenn ein Arzt bei allen die gleichen Massnahmen empfehlen würde. Vergleichbar verhält es sich mit den Schulversagern. Ein Kind versagt in der Schule, weil es tatsächlich geistesschwach ist, ein anderes ist unter Umständen verwahrlost, ein drittes leidet an einer spezifischen Leistungsschwäche, das vierte an neurotischen Lernstörungen und das fünfte kann tatsächlich nur faul und bequem sein usw. Entscheide sind hier für den Lehrer so schwierig, weil die Schulleistungen der fünf genannten Kinder tatsächlich ähnlich sein können; mit andern Worten, die Symptomatik ist bei sehr verschiedenen Ursachen dieselbe. Es wäre wohl unverantwortlich, alle die genannten Kinder in ein Sonderschulheim einzuweisen.

Ich hoffe, dargelegt zu haben, dass eine schulpsychologische Abklärung eine Teamarbeit sein muss zwischen Erzieher, Berater und Kind. Ein Erfolg ist nur zu erwarten, wenn alle Teile ehrlich bemüht sind, die ihnen zufallenden Aufgaben sachlich und im Bewusstsein, dass es in erster Linie um das Wohl des Kindes geht, zu lösen versuchen. Die Berührungspunkte zwischen Lehrer und SPD sind vielfältig. Die Zusammenarbeit kann zu einer gegenseitigen Bereicherung zum Wohle des Kindes werden, leider aber auch zu Kompetenzzwisten führen. Diese waren bis heute selten, sie treten aber vor allem dort auf, wo der Berater in das ureigene Arbeitsgebiet des Lehrers, in die Unterrichtsgestaltung eingreifen will oder muss. Vor allem unangenehm und heikel kann dies für einen Schulberater werden, der in solchen Situationen Gefahr läuft, in einen Rollenkonflikt zu geraten zwischen Lehrer — Berater — Kollege. Mit Takt, Objektivität und gegenseitiger Achtung und einem klärenden Gespräch lassen sich die meisten dieser Situationen glücklich meistern. Die Problematik ist jedoch zu komplex und zu vielschichtig, als dass man alle Konflikte, nicht nur mit Lehrern, sondern auch mit Erziehern vermeiden könnte. Immerhin, wenn jemand den SPD als eine Gefahr im eigenen Kompetenzbereich wittert, so stellt sich die Frage, ob eingefahrene und scheinbar bestbewährte Praktiken nicht doch reformbedürftig wären. Ferner sei daran erinnert, dass ein neuer «Dienst» nur funktionieren kann, wenn man ihm vertraut und bereit ist, ihm auch fachliche Kompetenzen zuzusprechen. Abschliessend sei festgehalten, dass die Zusammenarbeit Lehrer — Schulpsychologischer Dienst für alle Beteiligten ein Lernprozess ist. Die Erfahrungen der vergangenen $2^1/_2$ Jahre zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den allermeisten Lehrern, Ausnahmen bestätigen die Regel, sehr erfreulich angelaufen ist. Ich denke dankbar an die vielen guten Anregungen, die ich von erfahrenen und gutgewillten Lehrkräften erhalten durfte.