

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 68 (1981)
Heft: 24

Artikel: Junge Menschen und ihr Umfeld in Konflikten und Nöten
Autor: Widmer, Konrad
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-536228>

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: 14.08.2025

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

Junge Menschen und ihr Umfeld in Konflikten und Nöten*

Konrad Widmer

1. Problemstellung und Standortbestimmung

Das Problem «Junge Menschen und ihr Umfeld in Konflikten und Nöten» hat heute einen hohen Grad von Aktualität. Es ist die Rede von Schulschwierigkeiten, von Jugendunruhen, von Jugendkriminalität, von Drogen- und Alkoholmissbrauch. Man liest davon, dass die Schule die Kinder krank mache, dass Kinder und Jugendliche sich zu Hause nicht mehr wohl fühlen und dass die Gesellschaft kein Verständnis für die junge Generation habe. Eltern und Lehrer sind wie kaum je zuvor verunsichert und wissen nicht mehr, wo und wann sie ja oder nein sagen dürfen oder müssen.

Drei Vorbemerkungen seien vorangestellt:

- Unsere Problemstellung könnte von *unterschiedlichen Standorten* aus angegangen werden. Jedesmal ergäben sich andere Antworten.
- Von einem soziologischen Standpunkt aus würden gesellschaftliche Zustände als zentrale Kausalfaktoren erklärt.
- Eine tiefenpsychologische Position würde frühkindliche, verdrängte Erlebnisse ins Zentrum rücken.
- Vom juristischen Standpunkt aus würde vom Ansteigen der Jugendverwahrlosung, von Jugendunruhen mit kriminellen Handlungen die Rede sein.

Unser Standpunkt ist der der *pädagogischen Psychologie*. Sie versucht mit Hilfe von Erfahrungsmethoden pädagogische Sachverhalte und die Interaktion der in pädagogischen Situationen handelnden Menschen zu analysieren. Sie bleibt aber nicht bei der Festlegung von pädagogisch relevanten Tatbeständen stehen, sondern orientiert sich an Werten, Normen und Zielvorstellungen, um daraus

mögliche pädagogische Handlungsalternativen und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

- Erziehung ist nicht, wie früher angenommen, ein eindimensionaler Prozess, in dem ein aktiv Handelnder auf ein passiv wartendes Individuum stösst. Erziehung ist ein *reversibler Prozess*. Veränderungen in der einen Gruppe bewirken Veränderungen in der anderen Gruppe. Wenn Kinder und Jugendliche in Nöten sind und Konflikte haben, dann auch jene, die es mit den jungen Menschen zu tun haben. Wir, Eltern, Lehrer, Therapeuten, Sozialarbeiter und Behördemitglieder sind mitbetroffen. Darum darf nicht nur die Rede sein von Kindern und Jugendlichen in Nöten, sondern auch von den mitbetroffenen Erziehern.
- Folgende *Fragen als Denkanstösse* sollen angegangen werden:
- Gibt es Anzeichen dafür, dass in unserer Gesellschaft Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer besser gefördert werden als in früheren Generationen?
- Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer heute mehr gefährdet und damit überfordert sind als in früheren Generationen? Wenn ja, warum?
- Wie könnte pädagogische Hilfe gewährleistet werden?

2. Gibt es Anzeichen dafür, dass junge Menschen und ihr Umfeld heute besser gefördert werden als früher?

2.1 Begriffe «Staat» und «Gesellschaft»

Die beiden Begriffe werden oft synonym verwendet. Wir setzen im Sinne einer Arbeitshypothese eine Umschreibung der Begriffe voran:

Unter «Gesellschaft» verstehen wir die Grossgruppe von Menschen, deren Verhalten durch ähnliche Wert- und Normvorstellungen ge-

* Referat, gehalten am Europäischen Pädagogischen Symposium Odenwald (EPSO) in Heidelberg, Sommer 1981

prägt ist. In Sitten, Gebräuchen und allgemeinen Verhaltensmustern manifestieren sich die Wert- und Normvorstellungen.

«Staat» beinhaltet ein regionalisiertes und institutionalisiertes System von Norm- und Wertvorstellungen, wie es in Verfassungen und Gesetzen zum Ausdruck kommt. Aus dem diffusen Mitglied einer Gesellschaft wird der Bürger mit eindeutig umschriebenen Rechten und Pflichten, der einen Teil seiner Macht an legislative und exekutive Behörden abgibt, die er selbst wählt.

2.2 Positive und fördernde Faktoren in unserer Gesellschaft

These 1: Es gibt gesellschaftliche Faktoren, welche der Lebensqualität von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Erziehern förderlich sind.

In einer ehrlichen Analyse, auch wenn sie wie in der jetzigen Arbeit viele subjektive Wertungen enthält, müssen auch positive Wirkkräfte angeführt werden. Wir stellen sie dar vom Standpunkt des Kindes, der Schule und der Familie aus.

2.2.1 Kind

- Die magna charta der UNO-Vollversammlung 1959 hat unter dem Titel «Kinder haben Rechte» unter anderen folgende Rechte postuliert:
 - Das Recht auf eine gesunde geistige und körperliche Entwicklung (§ 2)
 - Das Recht auf Liebe, Verständnis und Fürsorge (§ 6)
 - Das Recht auf unentgeltlichen Unterricht, auf Spiel und Erholung (§ 7)
 - Das Recht auf Schutz vor Grausamkeit, Vernachlässigung und Aussetzung (§ 9)
 - Das Recht auf Schutz vor Verfolgung und eine Erziehung im Geiste weltumfassender Brüderlichkeit und des Friedens (§ 10)

In mehreren Ländern sind die Rechte des Kindes neu geregelt oder in Vorbereitung:

Schweiz:

In den Artikeln 252–327 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches wird die Stellung des Kindes verbessert und eine umfassende Jugendhilfe gefordert.

BRD:

Im «Sorgerecht» erhält der Staat generell die Aufsicht über die elterliche Erziehung, vor al-

lem ist eine bessere Vorsorge gegen Kindsmisshandlungen und gegen Vernachlässigung der elterlichen Pflichten festgelegt.

Schweden:

Seit 1979 ist ein neues Gesetz in Kraft, das den Eltern eine repressive Erziehung bei Strafandrohung verbietet.

2.2.2 Lehrer und Schule

Der Lehrer hat sich in den letzten 150 Jahren vom Katecheten über den geduldeten und oft verachteten Dorfgenos (siehe Jeremias Gotthelf: «Leiden und Freuden eines Schulmeisters») zum «Priester der Bildung» in der Schulreformbewegung entwickelt und ist heute zum austauschbaren, dem Mittelstand angehörigen Beamten geworden.

An positiven Faktoren sind anzuführen:

- Ein wachsendes Selbstverständnis der Lehrer in ihrer schulischen und gesellschaftlichen Rollenstruktur.
- Eine durchwegs verbesserte und immer wieder neu innovierte Ausbildung und Weiterbildung.
- Bessere Entlohnung.
- Gute didaktische Ausrüstung der Schulzimmer.
- Anzeichen für eine bessere Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.
- Ein besseres Verständnis für die Probleme des jungen Menschen durch die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie, der Sozialpsychologie und der Gruppendynamik.
- Ein breites Spektrum didaktischer Möglichkeiten, abgeleitet aus gesellschaftlichen Bedürfnissen, aus entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Erkenntnissen.

2.2.3 Eltern und Familie

- Es gab wohl kaum eine Zeit, in der Familienprobleme, Rechte und Pflichten der Eltern so intensiv und so ernsthaft auf unterschiedlichen politischen Ebenen diskutiert wurden wie heute.
- Elternschulen und Elternbildungsstellen, ebenso Elternberatungsstellen sind landauf, landab entstanden und werden immer weiter ausgebaut.
- In Eheberatungskursen kann sich heute jedermann auf kommende Aufgaben als Mann oder Frau, als Vater oder Mutter vorbereiten.

Wir dürfen mit gutem Recht sagen, dass einiges auch in unserer Gesellschaft sich in positiver Richtung entwickelt hat und dass darum unsere erste These bejaht werden darf.

Die Frage bleibt jedoch: Loten diese Vorteile die wirkliche Erziehungsproblematik aus?

3. Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer heute mehr gefährdet sind als früher?

Wohl kaum in einer Zeit wie der heutigen werden Kindern und Jugendlichen so viele Bildungsmöglichkeiten angeboten, wird so viel Geld für Bildung und Schule eingesetzt, werden so viele Bücher über Verstehen und Erziehen der Kinder und Jugendlichen geschrieben. Sind Kinder und Jugendliche, sind Eltern und Lehrer dadurch glücklicher geworden? Wir nehmen eine Antwort als These vorweg:

These 2: Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer sind in unserer modernen Gesellschaft oft gefährdet und überfordert.

Wir suchen nach Begründungen dieser These vorerst in der Gesellschaft, dann in erschwerenden Faktoren, welche das Leben der Kinder und Jugendlichen, der Eltern und Familien, der Lehrer und der Schule beeinträchtigen.

3.1 Gesellschaftliche Strukturen als Ursachen von Konflikten und Nöten

Es seien stichwortartig einige Faktoren angeführt, die – in subjektiver Sicht – pädagogisch besonders relevant sind und die zu unmittelbaren Kausalfaktoren für Konflikte und Nöte werden:

- Verschlechterung der Umweltbedingungen durch Luftverschmutzung, durch Lärm, durch Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts.
- Perfektionismus und Pluralismus: Alles und jedes wird in perfekter Form mit Absolutheitsanspruch angeboten, beginnend bei der Zahnbürste, über Freizeitmöglichkeiten bis zu Weltanschauungen und Ideologien. Daraus resultiert eine *innere Orientierungslosigkeit* als eine erste Ursache von Konflikten und Nöten.
- Institutionalisierung, Technisierung und Verwissenschaftlichung des gesamten wirtschaftlichen, politischen und sozialen

Lebens; Verzementierung der Natur und der Wohnquartiere. Die damit ausgelöste Entfremdung und Entpersönlichung der zwischenmenschlichen Beziehungen führt zu einer zweiten Ursache von Konflikten und Nöten: *Ungeborgenheit und Einsamkeit*.

- Parallel dazu verläuft eine Bewegung zunehmender und umfassender Angst: Angst um den Arbeitsplatz, Angst vor Atomverseuchung, Angst vor der Zukunft. So wird der *erhöhte Angstpegel* für viele junge Menschen, aber auch für viele Erwachsene zu einer weiteren Ursache von Konflikten und Nöten.
- Gleichzeitig erweist sich das menschliche Zusammensein als abhängig von der Wirtschaftslage. In gut gehender Wirtschaftslage hat man sich eine am Wohlstand orientierte Lebensweise mit Konsumzwang angewöhnt. Von Wohlstandsgesellschaft kann dort gesprochen werden, wo Arbeit und Verdienst nicht allein für die existentielle Grundlage notwendig sind, sondern zusätzliche Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung, des Vergnügens, der Erholung, der Weiterbildung offenstehen. Dadurch aber werden die Ansprüche in einem virulenten Teufelskreis auch an das «Existenzminimum» erhöht. Eine Art von unterschiedlich verteilter *materieller Verwöhnung* kann als weitere Ursache von Konflikten und Nöten gesehen werden.

Schule und Familie sind Subsysteme der Gesellschaft und des Staates. Es ist daher anzunehmen, dass sich gesellschaftliche Strukturen mittelbar oder unmittelbar auf den Bildungs- und Erziehungsprozess auswirken, ja, dass sie den Menschen selber in seiner Erlebnis- und Verhaltensstruktur verändern.

3.2 Gefährdungen und Überforderung von Kindern und Jugendlichen

- Gefährdungen und damit Überforderung erwachsen oft aus den *Massenmedien*. Leitbilder verführen durch Manipulation in eine Möchte-gern-Gruppe und bewirken damit einen Verlust an Realitätssinn, einen Verlust an kreativer Eigentätigkeit. Kinder werden oft gnadenlos allein gelassen und den Massenmedien ausgeliefert. Manchmal kann die Schule nicht mehr «bilden»; sie hat nur mehr Bildungsfetzen aus den Massenmedien zu korrigieren!

- Gefährdungen und Überforderung *durch die Schule*. Berichte über einen Ärztekongress lauteten übereinstimmend «Die Schule macht unsere Kinder krank». Jedes vierte Kind soll psychisch auffällig und gestört sein. Kind und Jugendlicher sind durch die Schule dann überfordert, wenn diese sich nur am Leistungsprinzip orientiert und damit zum Schauplatz eines gnadenlosen Konkurrenzkampfes wird, der Angst und Schuld erzeugt; wenn die Dauerbelastung nicht mehr verarbeitet und nicht mehr rückgängig gemacht werden kann, besonders bei mittlerem und tieferem Begabungsstand; wenn die Gesetze der kindlichen Entwicklung nicht eingehalten werden.
- Gefährdungen durch Überforderung *im Elternhaus*. Im Freizeit-Stress, künstlich von der Freizeitwirtschaft gesteuert, werden oft Kinder und Jugendliche rücksichtslos miteinbezogen. – Wir denken in diesem Zusammenhang auch an die Transformation des Schulstresses in die Familie. Da wird oft um bessere Noten, um Versetzung gekämpft, belohnt, erpresst, ausgehandelt und werden gute Noten wie Heldentaten belohnt. Wenn die Kinder den überhöhten Bildungserwartungen der Eltern nicht entsprechen, dann wird die Familie zum Tummelplatz des fortgesetzten Schulkampfes, statt Refugium, Ruhepol für das Kind zu sein.
- Gefährdungen für den jungen Menschen erwachsen auch aus einem häufig feststellbaren *Wertrelativismus*. Alles und jedes ist ausprobierbar und bleibt ohne Verantwortung. Diese Relativierung trifft unsere Generation in einer Entwicklungsphase, in der sie erst daran ist, ein eigenes Menschen- und Weltbild zu erarbeiten.
- Durch Massenmedien und gelegentlich auch durch Lehrer werden unsere Kinder und Jugendlichen *ideologisch* überfordert; dann, wenn die junge Generation zum Mittel zum Zweck für mögliche Gesellschaftsveränderungen manipuliert wird; auch unter dem Deckmantel von Emanzipation und Freiheit. Wir erleben zurzeit «Bewegungen», die unter dem Signet «Zum Wohle des Kindes» segeln, in Wirklichkeit aber eigenartige «Anti-Kind», «Anti-Familie» oder «Anti-Schule»-Tendenzen auslösen. Es seien wiederum einige dieser Trends angeführt.

3.3 Gefährdungen und Überforderungen der Familie

Rückgang der Geburtenziffer

In westlichen Ländern sind Kinder «Mangelware» geworden. Längst liegt die jährliche Sterblichkeitsziffer höher als die Geburtenziffer. Es wäre eine zu billige Entschuldigung, den Pillenknick allein dafür verantwortlich zu machen. Zwar zeigt sich in den letzten zwei Jahren eine «Erholung» in bezug auf Eheschließungen und Geburtenzahl. Wie lange wird sie anhalten?

Rechte der Kinder versus Rechte der Eltern

Mit gutem Recht und mit schlagfertiger Begründung wird in vielen Ländern an neuen gesetzlichen Grundlagen gearbeitet oder sind diese Grundlagen schon in Kraft, wie schon erwähnt. Sie gehen alle dahin, den Kindern und Jugendlichen mehr Rechte einzuräumen. Die Rechte der Kinder und Jugendlichen erweitern aber bedeutet, die Rechte der Eltern einzuschränken, dafür aber ihre Pflichten zu vermehren. Alles redet von den Rechten der Kinder und der Jugendlichen. Wer spricht je einmal von den Rechten der Eltern?

Missverstandene Emanzipation

Zu einer Anti-Kind- und Anti-Familienbewegung trägt auch eine missverstandene Emanzipation bei. Es ist überall die Rede von Selbstverwirklichung und von individueller Selbstentfaltung. Dies zeigt sich besonders in der belletristischen Literatur, wo man «Abschied genommen hat von der Liebe», wo sexuelle Seitensprünge zur Selbstverständlichkeit gehören, wo Treue und Eifersucht als Relikte einer verstaubten Gesellschaftsordnung bezeichnet werden, wo nicht mehr von «Liebe», sondern nur noch von «konfliktanfälligen Zweierbeziehungen» gesprochen wird.

Krise der Erzieher-Kind-Beziehung

Hat die Pädagogik zu Beginn des Jahrhunderts das Kind erst richtig entdeckt, so behauptet die Psychologie, spätestens seit S. Freud, dessen Seele entdeckt zu haben. Deren Wesenselement sei die konfliktbelastete Auseinandersetzung mit der Umwelt. So ist denn ununterbrochen die Rede von der Krise der Eltern-Kind-Beziehung, von der Krise der Jugend-Gesellschaft-Beziehung. In medialer

Lautstärke werden den Eltern in Fernsehen und Radio, in Illustrierten und in Erziehungsschriften Schlagwörter wie «Frustration», «Mutter- oder Vaterkomplex», «unbewusste Abwehrmechanismen wie Projektionen, Regressionen» usw. um die Ohren geschlagen. Eine Flut von psychologischen Bestsellern löst mehr Lebensangst aus als dass sie wirkliche Hilfe leistet. Eltern, die meinen, dass sie mit ihren Kindern nicht allzu grosse Probleme haben, die sagen, dass sie sich an ihren Kindern freuen, gelten bald als abnormal. Der Lehrer, der mit seinen Schülern eine gute Beziehung hat und sich nach den Ferien sogar ein wenig auf die Schule freut, dem mangelt es an «Problembewusstsein». Wer nicht wegen schweren Konflikten immer wieder die «Familienkonferenz» einberuft, wer nicht gruppendynamisch geschult ist, ist nicht «in». «In» ist heute oft nurmehr, wer Konflikte nachweisen kann und wer in pädagogischem Weltschmerz zu machen versteht. Kinder, Eltern und Lehrer werden zu Problem- und Konfliktobjekten hochstilisiert und stigmatisiert.

Falsch verstandene antiautoritäre Erziehung

In der antiautoritären Erziehung als Prinzip gewähren wir Kindern und Jugendlichen viele Freiheiten und unbegrenzte Möglichkeiten, ohne zu fragen, ob sie imstande sind, soviel Ungebundenheit zu verarbeiten. Dann lassen wir sie allein. Und wenn unsere Jungen, ratlos und unsicher geworden, zur Flasche oder zur Droge greifen, wenn sie Gewalt anwenden oder gar Selbstmord begehen, dann sind sie nicht mehr da, die Psychologen, die Pädagogen und die Bildungsverantwortlichen: Denn sie sind es ja nicht gewesen, sie haben es doch so gut gemeint. Und schon hat man in den Eltern, in der Familie, vor allem in den Müttern einen hauptverantwortlichen Sündenbock gefunden. So einfach ist das!

Diffamierung der Familie

Trotz allem politischen Gerede von der Wertschätzung der Familie werden, z. B. in der Schweiz, im Konkubinats lebende Paare steuerlich gegenüber der Familie, in der die Mutter erwerbstätig ist, begünstigt. Diffamiert werden oft auch Mütter, die aus Sorge für ihre Kinder nicht erwerbstätig sein wollen. Eltern, welche die volle Verantwortung für ihre Kinder über-

nehmen wollen, werden lautstark von Mächten überrollt, die zwar sagen, was man tun sollte, vor allem, was man nicht tun dürfe, die aber selber keine Verantwortung für den Peter oder für die Brigitte übernehmen: Massenmedien, Kirchen, Parteien, Behörden, Zeitschriften, Psychologen, Kinderärzte, Psychiater, Erziehungswissenschaftler. Alle wissen es besser!

Angeichts dieser Situation fragen sich viele Ehepaare ernsthaft, ob nicht die eigene Selbstentfaltung durch die Kinder zu sehr eingeschränkt werde, andere, ob sie angesichts von Umweltverschmutzung, Atomgefahr, Gefahr von Arbeitslosigkeit, Wirtschaftsrezession und zunehmender Entfremdung es noch wagen dürfen, Kinder zu haben. Die Entscheidung **zu** Kindern ist für junge Ehepaare nicht leicht; die Entscheidung **für** das Zusammenleben mit Kindern, die Verantwortung für Kinder wird den Eltern oft schwer gemacht.

3.4 Gefährdungen und Überforderungen der Schule

– Kritik und Anforderungen

Immer umfassender werden die Anforderungen von seiten der Eltern, der Wirtschaft, der Politik und der Kultur an die Schule. So wird der Schule immer mehr aufgebürdet: Lebenskunde, Berufsvorbereitung, Sexualerziehung, Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Freizeiterziehung, staatskundliche Bildung, Konsumentenerziehung – die Liste könnte um vieles erweitert werden. Niemand aber sagt dem Lehrer, was er denn von den traditionellen Lehrstoffen weglassen dürfe. Je weniger aber die Schule solche neuzeitlichen Erwartungen erfüllen kann, um so intensiver wird die Kritik.

– Erschwerungen im Binnenraum der Schule

Die Schüler sind durch die Belastungen in den Massenmedien, durch den Leistungsstress in der Schule, durch den Freizeitstress in der Familie, durch die permanente Kritik an der Schule, die an den Ohren der Schüler nicht vorbeigeht, nicht lernfreudiger, sondern apathischer und resignierter oder aggressiver, kritischer und unruhiger geworden.

– Reformwellen

Die Reformwellen überschlagen sich und werden entweder zu erziehungswissenschaftlichen Lieblingsprojekten (Program-

mierter Unterricht, Curriculumforschung, Gruppendynamik), oder sie geraten in das Fahrwasser ideologischer Modelle (Gesamtschule, soziales Lernen usw.). – Immer werden in den Massenmedien realutopische Schulreformen angepriesen, die für die Eltern zum Massstab der Beurteilung der Schule ihrer Kinder werden. So wächst bei vielen Eltern ein Misstrauen gegen die öffentlich veranstaltete Bildung durch die Schule.

Die Reformwellen manifestieren sich auch in den didaktischen Angeboten: Nach Curriculum, Programmierter Unterricht, sozialem Lernen und Gruppendynamik ist heute die Rede von Konfliktpädagogik, von Friedenspädagogik, von Aggressionspädagogik usw. In der theoretischen Didaktik jagen sich die Angebote. Da bieten sich systemtheoretische, kybernetische, lerntheoretische, kommunikative, kritische, kritisch-integrative Didaktiken an. Und alle haben sie das Ei des Kolumbus entdeckt. Was Wunder, wenn der Lehrer sich resigniert (abgesehen von der schwülstigen Sprache vieler Theoretiker) auf seine eigenen, aber eben doch nur subjektiven Lehr-Erfahrungen zurückzieht, sich geradezu in eine Theoriefeindlichkeit hinein stilisiert und darauf noch stolz ist. Manchmal kommt einem Einstein in den Sinn, der von «perfekten Methoden, aber von völliger Verwirrung der Ziele» gesprochen hat.

Und wiederum: Was gut gemeint ist – und bei richtiger Durchführung auch gut wäre – entpuppt sich oft als Anti-Schulbewegung. Es ist heute wahrlich nicht immer leicht, Lehrer zu sein.

4. Verhaltensstörungen als Folge von Konflikten und Nöten

These 3: Gefährdungen und Überforderungen führen oft zu Konflikten und Nöten, und diese münden nicht selten in Verhaltensstörungen.

Der Mensch lebt mit seiner ganzen Persönlichkeitsstruktur immer in einer Welt-Situation, erlebend nimmt er Informationen auf, sich verhaltend greift er wieder in die Situation ein. Im Laufe der Entwicklung, bedingt durch Erbfaktoren, Umwelteinwirkungen und reflektierte Erfahrungen, schält sich ein individuelles In-

der-Welt-Sein und gleichzeitig ein Zu-sich-selbst-Sein heraus. In-der-Welt-Sein und Zu-sich-selbst-Sein sind Grunddimensionen der menschlichen Existenz, die sich gegenseitig bedingen und sich in einer nicht statischen, sondern in einer immer wieder prozesshaft sich neu konstituierenden Ich-Identität manifestieren.

Aus den beiden Grunddimensionen der menschlichen Existenz lassen sich einige *Verstehensthesen zum Begriff «Verhaltensstörungen»* ableiten:

- Verhaltensstörungen erwachsen aus der Interaktion zwischen Ich und Welt, vor allem der gesellschaftlich-personalen Welt. Darum hat es höchstens klassifikatorischen Wert, zwischen Ich-Faktoren und Umwelt-Faktoren als Kausalität zu unterscheiden.
- Verhaltensstörungen sind demnach Störungen in der unabdingbaren Beziehungsstruktur zwischen dem In-der-Welt-Sein und dem Zu-sich-selbst-Sein.
- Verhaltensstörungen bewirken Beeinträchtigungen der Entwicklung und der Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen, aber immer auch der betroffenen sozialen Felder und der in ihnen interagierenden Menschen (z. B. Familie, Schule oder Peer-Gruppen).
- «Verhaltensstörung» ist in doppelter Weise ein relativer Begriff:

Nicht in jedem pädagogisch-sozialen Feld wirken sich Verhaltensstörungen gleich aus. Verhaltensstörungen werden vom Ich und von der Umwelt auch nicht in gleicher Intensität erlebt und damit interpretiert (Betroffenheitsgrad).

- Aus den Hypothesen der menschlichen Ganzheit des Erlebens und Verhaltens einerseits und der unabdingbaren Interaktion von Ich und Welt andererseits ergibt sich die Einsicht, dass eine Verhaltensstörung theoretisch zwar einer Primärlokalisation zugeordnet werden kann, dass sie aber mehr oder weniger intensiv «ausstrahlt» in andere Persönlichkeitsdimensionen oder in andere Ich-Welt-Beziehungen. (Wir denken beispielsweise an die sozialen Interaktions-schwierigkeiten des stotternden Kindes.)
- In der Entwicklung jedes jungen Menschen gibt es situative Verhaltensstörungen oder phasenbedingte Verhaltensstörungen. Verhaltensstörungen im engeren Sinn aber ha-

ben überdauernden Charakter. Sie wirken sich jedoch in jeder Situation aus.

- Die Frage nach dem kausalen «Anteil» von Vererbung und Umwelt ist nur in seltenen Fällen theoretisch eindeutig zu beantworten. Eine Antwort ist höchstens relevant für die Bestimmung der Grenzen. Pädagogisch bedeutsamer ist die Auswirkung der Verhaltensstörung auf das Erleben und Verhalten und der Grad der Betroffenheit des Ich und der Umwelt.

5. Alternativen für pädagogisches Handeln

Pädagogisches Verstehen ist Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Den Verstehensthesen können nun zwei pädagogische Thesen beigefügt werden.

- Das verhaltensgestörte Kind bedarf zusätzlicher pädagogischer Hilfe.
- Ziel dieser Bemühungen ist ein harmonisches, lebensstüchtiges und sinnverstehendes Zusammenspiel des In-der-Welt-Seins und des Zu-sich-selbst-Seins.

5.1 Das Problem der Ziele, Werte und Normen

Bestimmung und Interpretation von Verhaltensstörungen sind abhängig von Norm- und Wertvorstellungen in bestimmten sozialen Feldern, aber auch bei verschiedenen Völkern, Schichten und zu verschiedenen Zeitepochen. Diese Normen und Werte bestimmen die Ziele der Erziehung. Daraus ergibt sich noch einmal die Relativität der Ziele und der Begriffsbestimmung «Verhaltensstörung».

5.1.1 Inhaltlich-ideologische Bestimmung der Ziele

Es sind mehrere ideologische «Strömungen», welche Ziele der Erziehung und damit auch die Sonderbemühungen um das verhaltensgestörte Kind bestimmen:

- *Das Weltbild des Christentums* mit der Orientierung am Jenseits, der Gnadenbedürftigkeit und dem Erlösungsglauben.
- *Das Weltbild des Humanismus* mit der Orientierung an der Individualität des Menschen und der damit verknüpften Hochschätzung der personalen Leistung im Kontext der Kultur.

- *Das Weltbild einer philosophischen Anthropologie* als Gegenströmung zum negativistischen Existentialismus mit der Betonung der Gemütsdimension und damit möglicher tragender Bindungen in Familie, Schule und Gesellschaft. (M. Buler, L. Binswanger, O.F. Bokin.)
- *Gesellschaftspolitische Weltbilder*, entweder der Anpassung oder der evolutiven oder der gewaltsamen Veränderung.

In all diesen Weltbildern nimmt das verhaltensgestörte Kind eine andere Stellung ein, wird es anders interpretiert und andern pädagogischen Betreuungen unterzogen.

5.1.2 Funktionale Zielbestimmungen

Aus der Interaktion zwischen Ich und Welt lassen sich generelle Ziele ableiten, die in der Verkoppelung mit ideologischen Zielvorstellungen je andere Gewichtungen bekommen.

- Pädagogische Hilfe zur *Lebensstüchtigkeit*. Sie umfasst die zum Bestehen des In-der-Welt-Seins notwendige Weltbewältigung durch Wissen und Können, durch Fertigkeiten und Fähigkeiten, durch politische Mündigkeit.
- Pädagogische Hilfe zur Pflege des *Lebensinhaltes* als ständige Suche nach einer Sinnfindung, als Geborgenheit, als Begegnungsbereitschaft, als religiöser Glaube.
- Pädagogische Hilfe in der *Lebenssteuerung* im Sinn der willentlichen Kontrolle über die Bedürfnisse, im Aufbau des Gewissens, der Verantwortungsbereitschaft, des Pflichtbewusstseins, der ethischen Sensibilität, der bewussten Bejahung von Bedürfnisansprüchen und der Entwicklung einer Frustrationstoleranz.

Wohl sind bei jedem Kind die drei funktionalen Ziele erstrebenswert. Das verhaltensgestörte Kind bedarf hier besonderer Hilfe. Insbesondere wird bei nicht veränderbaren Störungen ein Hauptakzent auf die pädagogische Hilfe in der Pflege des Lebensinhaltes liegen müssen.

5.2 Pädagogische Hilfeleistungen

Wir erkannten, dass die Erziehungswissenschaft einerseits die Analyse der konkreten Erziehungsverhältnisse vornimmt (in unserem Fall die Analyse, die Lokalisation und die Kausalinterpretation von Verhaltensstörungen), andererseits sich mit der Wert-, Norm- und

Zielproblematik auseinandersetzt und dass sich aus der Konfrontation der Ergebnisse der Erziehungswissenschaft als Tatsachenwissenschaft und der Ergebnisse als Seinswissenschaft Prognosen und Verhaltensalternativen ableiten lassen.

Es seien einige Möglichkeiten hier stichwortartig angeführt:

5.2.1 Prävention

Zentrale Aufgabe in allen pädagogischen Feldern von der Familie über Kindergarten, Schule, Beruf bis hin zur Gesellschaft ist die Verhütung von Verhaltensstörungen: zum Beispiel Verhüten von Lernstörungen, von Verwahrlosung, von Kriminalität einerseits und der Aufbau einer mündigen, lebensstüchtigen und vor allem sinnoffenen Persönlichkeit andererseits.

5.2.2 Pädagogische Handlungsstrukturen

Pädagogisches Handeln als Hilfeleistung für das verhaltensgestörte Kind in seinen Nöten und Konflikten vollzieht sich auf vier Ebenen, die hier nur angedeutet seien:

Ebene der pädagogischen Verstärkungsmittel als unmittelbare Reaktionen des Erziehers auf das konkrete Verhalten. Besonders wichtig ist die Bevorzugung von positiven Verstärkungsmitteln wie Lob, Aufmunterung, Appell aus der Einsicht in den Leidensdruck, in dem verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche oft stehen.

Ebene der pädagogischen Massnahmen als mittel- bis langfristige Verhaltensweisen wie Früherfassung, Sonderschulung, Überweisung an Therapeuten. Entscheidend ist nicht die institutionelle Massnahme, sondern die konkrete Interaktion von Mensch zu Mensch.

Ebene der Erziehungsstile als gewohnheitsmässige Verhaltensweisen des Erziehers in definierbaren Situationen. Verhaltensgestörte Kinder bedürfen eines freiheitlichen Führungsstils, damit sie in ihren Nöten und Konflikten sich selbst als causa erleben und daraus erst zu eigenen, verantwortbaren Entscheidungen gelangen können.

Ebene der Erziehungshaltungen als Grundeinstellungen der Persönlichkeit des Erziehers, z. B. Humor gegen Humorlosigkeit; Zuwendung gegen Ablehnung; Konsequenz gegen Inkonsequenz, Vertrauen gegen Misstrauen usw.

5.2.3 Pädagogische Hinweise in bezug auf Kinder und Jugendliche

- Wir müssen wieder lernen, das Kind und den Jugendlichen *ernst zu nehmen*. Ihre Sorgen und Konflikte erscheinen in unseren Augen vielleicht klein und unwichtig. Sie sind es in ihrem Erleben nicht.
- Wir müssen vermehrt lernen, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Eigenart zu *akzeptieren* und nicht unsere Erwartungen und Wünsche auf sie zu projizieren.
- Kinder und Jugendliche sollen *wollen dürfen*. Sie möchten sich durch Aktivität als Ich erleben. Gleichzeitig erfährt dieses Ich in der Freiheit des andern seine Grenzen. Darum ist Erziehung zur Verantwortung gleichzeitig Erziehung zur Mündigkeit.
- Kinder und Jugendliche sollen *sich freuen dürfen*. Durch die Industrialisierung und durch die Institutionalisierung sind Verstand und vergleichbare Leistung allzu sehr ins Zentrum gerückt. Wir dürfen die Gemütsdimensionen unserer jungen Generation nicht vernachlässigen, sonst entstehen Kriminalität, Verwahrlosung und Drogenkonsum. Musische Bildung, Geborgenheit, Humor, Feste und Feiern sind nicht romantischer Zeitvertreib, sondern unabdingbare Aufgaben der Gegenwart.
- Kinder und Jugendliche sollen *zusammen sein dürfen*. Sie möchten sich mit andern vergemeinschaften und benötigen dazu einen sozialen Freiheitsraum.
- *Autorität und Partnerschaft* dürfen keine Gegensätze sein. Martin Buber hat immer wieder darauf hingewiesen, dass das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind kein Verhältnis der völligen Gleichberechtigung sei. Verleugnen wir als Erwachsene unseren Erfahrungs- und Reifevorsprung nicht, ohne uns etwas darauf einzubilden. Es wirkt peinlich, wenn Erwachsene sich in falscher pädagogischer Absicht wie Kinder benehmen. Vielmehr gälte es die Definition von Konrad Lorenz ernst zu nehmen: Autorität heisst, zu jemandem aufschauen können, ohne vor ihm Angst haben zu müssen.

5.2.4 Pädagogische Hinweise in bezug auf Eltern und Lehrer

- Wir müssen alles tun gegen die Diskriminierung der Eltern und der Familie, gegen die Diskriminierung der Lehrer und der Schule.

Das bedeutet nicht, dass keine Kritik geübt werden soll. Kritik aber müsste aufbauend und nicht niederreissend sein.

- Unsere Gesellschaft muss es wieder lernen, die Arbeit der Eltern, besonders die Arbeit der Mütter und auch die der Lehrer vermehrt anzuerkennen. Der Dienst am Kind – oft unter Verzicht auf Eigenbedürfnisse geleistet – ist heute ein schwerer Dienst.
- Abbauen von Leistungsdruck, Abbauen von Angst, bessere Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule müssen zu ernstesten Normen einer «humanen Schule» werden, soll dieser Ausdruck nicht eine Leerformel bleiben.
- Keine falsch verstandene Professionalisierung. Werden Krankenschwestern bessere Krankenschwestern, wenn sie in der Abiturprüfung einen Stegreifvortrag über Kafka halten können? Verstehen Kindergärtnerinnen ihre Kinder besser, wenn sie die Klimakarte von Malaysia richtig interpretieren können? Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Ausbildung heisst nicht, noch mehr Theorien aufzählen können, sondern methodisch und kritisch in pädagogischen Feldern denken und handeln können.
- Es gibt so etwas wie ein Urvertrauen, ein Urvertrauen in die Welt, zur Gemeinschaft, zu Freude und Glück, zu sich selbst und zur Wirksamkeit der Erziehung. Es geht also nicht um eine Pädagogik der ständigen Verneinung, sondern um eine Pädagogik des Jasagens, um eine Pädagogik dieses Urvertrauens in die Welt und zu sich selbst. Mit Dauerpessimismus und mit penetranter Weltschmerzpädagogik helfen wir keinem einzigen Kind und keinem Jugendlichen, keinen Eltern und keinem Lehrer aus Konflikten und Nöten.

Literatur

- Atzesberger, M.: Verhaltensstörungen in der Schule. Stuttgart 78
- Thompson, T.: Verhaltensmodifikation bei geistig Behinderten. München 1976
- Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin 1975
- Baumgartner, S.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern in der Schule für Sprachbehinderte. Dissertation. München 1978
- Becker, H. S.: Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt 1973
- Belschner, W. (Hrsg): Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1973, Bd. 1, Stuttgart 1980, Bd. 2
- Bleidik, U. (Hrsg): Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. I-III. Stuttgart 1979
- Benzel, W.: Schule für Verhaltensauffällige. Berlin 1974
- Bottenberg, E. / Garens, B.: Straffällige Jugendliche und ihre psychische und soziale Situation. Düsseldorf 1980
- Charlton, M. / Feierfeil, R.: Konfliktberatung mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim 1980
- Dreitzel, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1980³
- Eggert, D. (Hrsg): Beiträge zur sonderpädagogischen Forschung. Berlin 1975
- Havers, N.: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim 1978
- Keckeisen, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974
- Kephart, N. C.: Das lernbehinderte Kind im Unterricht. München 1977
- Kern, H.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Stuttgart 1974
- Kluge, K. J. / Meyer-Suek, W.: Sensibilisierung von Lehrerverhalten. Stuttgart 1980
- Kobi, E.: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung. Bern 1972
- Kupfer, H. (Hrsg): Erziehung verhaltensgestörter Kinder. Heidelberg 1978
- Martikke, H.-J.: Die Rehabilitation der Verhaltensgestörten. München 1978
- Metza, D.: Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität. Heidelberg 1973
- Moor, P.: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern 1965
- Perrez M. u. a.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern im Zusammenhang mit Erziehungsstil – ökologischen und soziostrukturellen Variablen. In: Walter, H. (Hrsg): Religion und Sozialisation. Stuttgart 1977
- Müller, R. / Klauss, Th.: Verhaltensmodifikation in der Praxis. München 1980
- Redl, F. u. a.: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München 1976
- Scholz, W.: (Hrsg): Verhaltensprobleme in der Schulklasse. München 1977
- Schumacher, G.: Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Berlin 1978
- Speck, O. u. a.: Die schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder. München 1978

Speck O. (Hrsg): Pädagogische Modelle für Kinder mit Verhaltensstörungen. München 1979
 Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Berlin 1979
 Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. Berlin 1980
 Widmer, K.: Schule und Schwererziehbarkeit. Zürich 1953
 Widmer, K.: Bemerkungen zum Theorieproblem in der Heilpädagogik. In: Festschrift für Prof. E. Montalta. Fribourg 1978

Widmer, K.: Rolle und Begegnung – ein Vergleich von Paul Moors pädagogischem Denkmodell mit einer neueren Rollentheorie. In: Schneeberger, F. (Hrsg): Erziehungserschwerisse – Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern 1979
 Wurst, E.: Autismus. Bern 1976
 Zerbin-Rüdin, E.: Vererbung und Umwelt bei der Entstehung psychischer Störungen. Darmstadt 1974
 Züblin, W.: Das schwierige Kind. Stuttgart 1972³

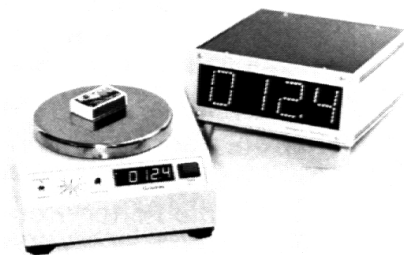
Elektronische

PRÄZISIONSWAAGE

mit direktem Anschluss an Grossanzeige

Wenn Sie eine neue Waage kaufen möchten, müssen Sie unbedingt unsere neu entwickelte mikroprozessorgesteuerte Präzisionswaage ansehen. Sie ist ein kleines technisches Wunderwerk!

Vergleichen Sie Leistungsfähigkeit, Einsatzmöglichkeiten und den Preis mit andern Waagen; der Entscheid wird Ihnen dann leichter fallen!



- Automatische Trierung über den ganzen Messbereich.
- Standardmässig eingebauter BCD-Ausgang zum direkten Anschluss an unsere beliebte Grossanzeige (Ziffernhöhe 45 mm).
- 10 eingebaute Messdatenspeicher.
- Spezielle Vorrichtung zur Auftriebsmessung in Flüssigkeiten.
- Grosser Messbereich (2,5 kg mit 0,1 g Auflösung).
- Hohe Präzision, Robustheit und Zuverlässigkeit.

Wir verkaufen die Waage inkl. Vorrichtung zur Auftriebsmessung zum konkurrenzlosen Einführungspreis von nur

Fr. 2800.—
 (inkl. WUST)

Fordern Sie noch heute kostenlos die Unterlagen mit Anwendungsbeispielen über unsere Präzisionswaage an bei



Steinegger & Co. Elektronische Apparate

Pfarrhofgasse 9, CH-8201 Schaffhausen, Tel. 053 - 5 58 90