

EIN WILDER MANN

(1928)

ERSTER EINDRUCK

Die jetzt folgende Schulgeschichte wird – insbesondere in ihrem ersten Teil – Situationen zu berichten haben, die im Leser zunächst Widerspruch, vielleicht sogar verärgerten Widerspruch auslösen werden. «Das geht aber nun doch zu weit», wird er sagen. «Soviel kann sich ein Lehrer nicht bieten lassen. Hier verlangt auch eine weitherzige Auffassung eine kräftigere Hand als die im Bericht gezeigte. Wenn man ein Kind auf solche Weise sich ungestraft austoben läßt, wird man dem Ansehen auch des besten Lehrers schaden. Es muß ein Mittelweg zu finden sein, der nicht in die alte autoritative Strenge des Lehrers, aber auch nicht zur wilden Anarchie des Schülers führt.»

Wir können hier, wo noch eine genauere Kenntnis der besonderen Umstände fehlt, den Leser nur bitten:

Haben Sie Geduld! Stellen Sie ein abschließendes Urteil so lange zurück, bis Sie das ganze Kinderschicksal kennengelernt haben, bis Sie auch den Weg in Gedanken nachgegangen sind, den wir – die Klasse, der Bub und ich – in drei Jahren miteinander gegangen sind.

Die oben gebrachten Einwände sind aber wichtig. Man kann sie nicht ernst genug nehmen. Wir werden am Schluß dieses Berichtes auf sie eingehen.

Markus war mir, als er zu uns in die dritte Klasse kam, nicht mehr ganz unbekannt. Ich hatte ihn einige Male in einer Erziehungsberatungsstelle gesehen. Er war dorthin gebracht worden, weil er sich in der Schule außerordentlich schlecht führte, weil er dort nicht mehr mitarbeitete und weil er sich auch im Hort so benahm, daß die Hortleiterin erwog, ob sie ihn nicht ausschließen sollte. Bei den Besprechungen mit dem ärztlichen Leiter der Beratungsstelle aber machte er nicht den Ein-

druck, als sei er wesentlich schwieriger, als man es dort vom Durchschnitt zu sehen gewohnt war.

Aus der Schule wußte ich, daß er bei den Lehrern in keinem guten Ruf stand, daß er bei den gleichaltrigen und größeren Kameraden unbeliebt und von den Kleineren wegen seiner Gewalttätigkeit und Grobheit sogar gefürchtet war.

Auf mich machte das alles aber keinen besonderen Eindruck, weil man – ohne besonders hellhörig dafür zu sein – aus den Berichten über seine Missetaten heraushören konnte, daß sich alle Menschen seiner Umgebung zu ihm nicht gerade richtig verhalten hatten, daß er sehr viel geschimpft und gestraft, daß er z. B. in der Schule zu jener Zeit fast täglich körperlich gezüchtigt worden war.

Etwas deutlicher wurde sein Bild durch die Berichte, die mit den Schulakten kamen. Es sind dies zusammenfassende Urteile, die am Ende jedes Arbeitsjahres eingetragen worden sind.

Der Kindergarten schreibt:

«Ein Kind, das schon längst schulreif wäre. Dadurch, daß alle Geschwister sehr viel älter sind als er, ist er sehr selbständig in allem und hat für Fußball mehr Interesse als für Spielzeug. Er ist unglaublich eigenwillig. Wenn etwas gegen seinen Willen geschieht, gibt es förmlich Kämpfe, bei denen er mit Händen und Füßen arbeitet, aus Zorn brüllt und um sich schlägt. Er ist den anderen Kindern gegenüber sehr gewalttätig, schlägt und streitet oft und neckt und ärgert die Kinder gern. Er ist wie ein junges Pferd, das einfach zuviel Kraft hat und nicht weiß, wohin damit. Trotz allem ist er kein schlechtes oder boshaft veranlagtes Kind; außer seinem stark ausgeprägten Eigensinn; er hängt z. B. sehr an der Tante und schmeichelt sogar. Seine Handfertigkeit ist nicht sehr groß.»

Der Hort berichtet:

«(Erste Klasse) M. ist ganz und gar ungezogen, er ist in all seinem Tun vollständig hemmungslos, kennt keine Grenzen, weder im Guten noch im Bösen. Er ist körperlich sehr kräftig und weiß scheinbar oft nicht, wohin mit seiner überschüssigen Kraft. Daraus erklärt sich wohl sein lautes und rücksichtsloses Gebaren, das ihn kennzeichnet. Für manuelle Tätigkeit ist er nicht ungeschickt und zeigt auch viel Freude dazu; er will aber immer sofort bedient sein, kennt keine Rücksicht, kein Sichfügen. Ganz allmählich bessert er sich wohl und paßt sich der Gemeinschaft an, doch fällt er immer wieder in seinen alten Fehler, was aber mit zunehmendem

Alter und besserer Einsicht sich seltener wiederholen dürfte. Einstweilen braucht er noch viel Geduld und wohl auch Güte, wenngleich er instinktiv immer die Autorität fühlen muß, sonst benimmt er sich sehr «urwüchsig».

(Zweite Klasse.) Erster Eindruck: ein unerfreulicher Bursche, unfähig, sich in irgendeiner Beziehung anderen Kindern und dem Betrieb anzupassen. Bei jedem Anlaß (wenn er gemahnt wird, wenn er nicht alles erreicht, was er will) liegt er auf dem Boden und strampelt mit Armen und Beinen und brüllt dazu. Die Mutter erscheint häufig, benimmt sich immer gereizt, angreifend, schreiend; sie ist immer besorgt, daß ihr Junge schlecht behandelt, mißverstanden, «verdorben» wird. Haupteigenschaft, die an M. auffällt, ist Grobheit, Rücksichtslosigkeit, Roheit. Bei einem Spaziergang wirft er einen anderen Jungen, der kaum bekleidet ist, in hohe Brennesseln. Wirft mit Werkzeug um sich, fühlt sich immer angegriffen. Auch wenn eine Arbeit mißlingt, wirft er blindlings um sich. Für Arbeit, die eine Bemühung voraussetzt, ist er zu ungeduldig. Bekommt häufig Geld von der Mutter, um das er sich immer Süßigkeiten kauft.

(Dritte Klasse.) M. ist das jüngste Kind und wird von seiner selbst sehr unerzogenen Mutter verwöhnt. Daraus erklärt sich sein kleines Herrenwesen, das sich überall im Mittelpunkt fühlen will. Die kleinen Wutanfälle, die zeitenweise sehr häufig sein können, weisen ein Übermaß von gesundem Trotz und Eigenwillen auf. Erlebt in der Schule sehr wenig Schönes, muß ständig zurückbleiben. Im Hort erweist er sich als durchaus tüchtig und überraschend vernünftig in kleinen Dingen. Ist wesentlich aufgeschlossener und weniger gereizt als früher. Mit «Autorität» ist bei diesem Kind nichts zu erreichen.»

Die Schule urteilt:

«(1. Klasse) Schulreife noch nicht erreicht – zurückgestellt.»

Mündlicher Bericht aus dieser Zeit: «Fast idiotisches Benehmen.»

«(1. Klasse, ein Jahr später) Hat sich gar nicht in der Hand. Konzentration, auch für kürzeste Zeit, muß erzwungen werden. Im übrigen kann er sich lange und hingeeben in ein Grimmassieren, eine Bewegung seiner Hände und Füße vertiefen. Seine anfänglich kaum ertragbare Flegelhaf-tigkeit ist besser geworden. Auch einen heftigen Eigensinn und ebensolchen Widerspruchswillen hat er ziemlich abgelegt. Die Mutter ist vergafft in den Buben. N. B! Hat das Klassenziel nur mit Mühe erreicht.

(2. Klasse) Von schier krankhafter Unbeherrschtheit; roh, flegelhaft, gewalttätig; droht, seine Mitschüler aus nichtigen Ursachen zu schlagen, zu erschlagen, hat auch schon einige verletzt, ist in seiner Wut, besonders

wenn er glaubt, ausgelacht zu werden, fast von Sinnen und wenn unbeaufsichtigt, geradezu gefährlich. Folgen, ein Spielzeug weglegen, hergeben, mitlesen kann er nur unter Widersprechen und Schimpfen. Bei jeder körperlichen Strafe (1 Tatze) gab es eine Szene; nun hat er sich ja gegen Ende des Schuljahres etwas gebessert, ist – soweit man das von ihm sagen kann – etwas fügsamer geworden, stört aber den Unterricht immer noch oft genug durch seine Unruhe, durch Gaudimachen, er mag isoliert sitzen oder nicht. Der Bub paßt in keine Normalschule. Seine Leistungen sind mangelhaft infolge seiner geringen Konzentration; er wäre normal begabt. Von einer Überweisung an die Hilfsschule wollen die Eltern nichts wissen. M.s Verhalten entspringt nicht gerade boshafter Veranlagung; Lob und Tadel machen einen, wenn auch kurzen Eindruck; er ist dienstbeflissen gegen die Lehrerin und bemüht sich ebenso um ein Ehrenamt wie die anderen Kinder. Im allgemeinen aber ist er ein ständiger Ärger für die Klasse.

(3. Klasse) Im ganzen wie im Vorjahr. Ein ständiger Störenfried. Tagelang völlig teilnahmslos. Hemmungslos und unbeherrscht schimpft er Lehrer und Lehrerin ins Gesicht. In seltenen Fällen auch wieder zutunlich. Repetiert!»

Die Noten aus der letzten Klasse (bei 5 Notenstufen):

Fleiß 4, Betragen 4, Religion 4, Deutsche Sprache 5, Heimatkunde 4, Rechnen 5, Singen 4, Turnen 4.

Daß er mit keinem von seinen bisherigen Erziehern, daß keiner von denen mit ihm auszukommen vermochte, deutete nun schon darauf hin, daß die Schwierigkeiten doch größer sein mußten, als es zuerst den Anschein hatte.

Trotzdem war mein Vertrauen, daß es gelingen werde, mit ihm in ein gutes Verhältnis zu kommen, dadurch nicht erschüttert. Denn gerade solche Buben, die mit früheren Lehrern sehr schlechte Erfahrungen gemacht, die sehr viel Strafe bekommen haben, sind nach unsrerer Erfahrung, auch wenn es früher schon zu Ausschreitungen gekommen ist, bei uns manchmal von selbst, allein durch die freiere Luft und das menschliche Eingehen auf ihre Schwierigkeiten in Ordnung gekommen.

So war ich doppelt gespannt auf den ersten Schultag; es erwartete mich eine neue Klasse, 35 acht- bis neunjährige Buben, und aus der vorhergehenden der sitzengebliebene Markus.

In der Vorviertelstunde dieses ersten Schultages kommen sie nacheinander an, suchen sich einen Platz, machen dabei gleich alle einen sehr netten, freundlichen Eindruck. Es läutet. Wir beginnen. Nach ei-

ner Viertelstunde klopft es. Draußen steht Frau K., hinter ihr, an sie gedrängt, weinend Markus. «Entschuldigungs Herr Lehrer, daß wir so spät kommen; aber ich hab ihn mit Gewalt herüberzerren müssen; er will um keinen Preis mehr in die Schule gehen. Er fürchtet, daß er wegen des Sitzenbleibens ausgelacht wird.» Ich: «Da brauchst du keine Angst zu haben; bei uns ist noch keiner ausgelacht worden. wirst sehen, es sind nette Buben, zu denen du da kommst. Bloß klein sind sie noch. Da bin ich jetzt richtig froh, daß du gekommen bist; so hab ich doch einen großen und starken Burschen, der mir vor und nach der Schule mein Rad besorgen kann. Das könnten die da drin doch nicht. Das ist gerade eine schöne Arbeit für dich. Jetzt aber gehst hinüber zum Brunnen und wäschst dich ab; sonst meinen die drinnen, es hat wer weiß was gegeben.»

Nach einigen Minuten kommt er herein und setzt sich ganz allein in die hinterste Bank, von den anderen getrennt durch mehrere Bänke. Wir setzen unsere vorher begonnenen Bekanntmachungsgespräche fort. Nach einer Viertelstunde sage ich beiläufig: «In der 3. Klasse wird auch auf die Wandtafel kleiner geschrieben als in der zweiten; ich würde euch darum raten, euch weiter vorzusetzen. Ich glaub, für den Markus wäre der Platz da (einer ohne Zwischenraum zwischen ihm und den anderen) ganz praktisch.» Er nimmt seine Sachen und zieht vor; sitzt aber auch jetzt noch allein. «Da neben Markus ist noch ein Platz frei; wer möchte sich gerne dahin setzen?» Keine Meldung. Indem ich mir nun in der Eile einen ungefähr gleich großen und freundlich aussehenden Buben heraussuche: «Möchtest du dich nicht zum Markus hinsetzen? Ihr würdet, scheint es, gut zusammenpassen, ihr seid ungefähr gleich groß und gleich stark und könntet vielleicht später einmal gute Freunde werden; möchtet ihr's nicht ausprobieren, ob ihr zusammenpaßt?» Er sagt zu und zieht hinüber.

Wir machen weiter. Markus verhält sich völlig still. Nach einer Stunde ist ein Rundschreiben fortzutragen. Ich schicke ihn damit fort. In seiner Abwesenheit spreche ich zur Klasse: «Ihr habt gesehen, wir haben jetzt den Markus bei uns. Die meisten werden ihn schon kennen. Wer ihn nicht kennt, wird ihn bald kennen lernen. Er hat in seinen früheren Klassen viel Unfug getrieben. Aber ich könnte mir denken, daß er bei uns diese Geschichten langsam bleiben läßt. Denn ihr wißt doch, zu jedem Theater gehören nicht bloß die Spieler, sondern auch die Zuschauer, die Beifall spenden, klatschen und Bravo rufen. Wenn die Zuschauer fehlen, macht es den Spielern keinen Spaß zu spielen.

Markus war auch so ein Theaterspieler; er hat bisher immer großes Tra-
ra gemacht mit Fluchen und Schimpfen und Dreinschlagen. Wenn ihr
ihm nun heuer die Zuschauer nicht macht, wenn ihr nicht lacht oder
Ui! macht oder ihn bewundert, sondern tut, als ob ihr überhaupt nichts
hörtet (ich werde das gleiche tun) – ihr werdet sehen, er läßt's mit der
Zeit bleiben. Besonders, wenn ihr sonst zu ihm nett und freundlich
seid und euch durch gar nichts drausbringen laßt. Ihr seht nett und
vernünftig aus; ich glaub, das könnten wir miteinander fertig bringen.»
Er kommt zurück, wir machen weiter. Ich kann gleich vorausnehmen:
die Klasse hat ihre Sache ausgezeichnet gemacht. Ich habe sie alle paar
Wochen mit einigen Sätzen daran erinnert, ihre Mitarbeit und den Er-
folg davon anerkannt. Sie hat sich zwei- oder dreimal vergessen und an
einer unpassenden Stelle gelacht; ein erinnernder Wink mit den Augen
hat jedesmal genügt, sie sofort wieder ins rechte Geleise zu bringen.

Zunächst aber war gar nichts zu lachen oder zu entsetzen, denn Mar-
kus saß die ersten drei Tage still auf seinem Platz, tat zwar nicht mit,
träumte, zeichnete, beschäftigte sich sehr ausgiebig mit seinen Händen
und Füßen – war aber völlig still. Ich hatte mir – nach früheren Erfah-
rungen mit frechen Schülern – auch von Markus für die erste Stunde
eine Antrittsvorstellung erwartet, in der er seine bisher geübten Künste,
in einer kurzen, eindrucksvollen Szene zusammengedrängt, vorführt.
Daß sie ausblieb, stärkte meine Hoffnung, daß wir ihn vielleicht doch
ohne große Maßnahmen für uns gewinnen werden.

Am vierten Tag machte er den ersten dicken Strich durch solche
Hoffnungen. Er war schon finster und unfreundlich am Morgen zur
Türe hereingekommen.

Erste Stunde: Rechnen. «Jetzt werden wir die Rechengeschichten
von gestern zuerst fertig machen» – da kommt es laut, entschieden und
wütend aus der Ecke von Markus: «Kruzifix, scho wieda rechnen; du
konnst mi gern habn, i mag nôt.» Er setzt sich halbrechts in die Bank,
nimmt seinen Bleistift zur Hand und spielt mit ihm bis zur Pause.

Zweite Stunde: «Teilt die Hefte aus; wir wollen es jetzt mit der neu-
en Lineatur versuchen.» – Markus ebenso wütend: «Kruzifix, scho wie-
da schreiben; am A... kannst mi lecken; i schreib nôt» und so an dem
Tag und an den folgenden, bei jeder Gelegenheit (obwohl ich niemals
an ihn eine besondere Aufforderung gerichtet, sondern mich immer an
die ganze Klasse gewendet hatte), immer mit der gleichen Heftigkeit:
ein Fluch, eine Beschimpfung und die Ablehnung seiner Mitarbeit.

Das war nun also doch die Antrittsvorstellung und ich muß gestehen, daß sie – gerade weil ich sie nicht mehr erwartet hatte – ihren Eindruck auf mich nicht verfehlte. Mir ging eine Ahnung auf, daß mein Optimismus diesmal verfrüht gewesen war.

Aber es kam bald mehr. Während solch einer Szene, wo er gegen «dieses Scheißrechnen» schimpft, mich einen «Kruzifixhund» nennt, der «lang warten könne», bis er mittut, mir prophezeit: «Da kannst alt werd'n, bis i was tu» – alles erfüllt von Wut und Erbitterung, schaut einer aus der ersten Bank nach ihm um. Er steht auf, geht vor, zieht aus und versetzt ihm – es geht so schnell, daß ich es nicht verhindern kann – eine klatschende Ohrfeige.

Oder: Wir schreiben ins «schöne Heft». Er hat ein paar Zeilen sehr flüchtig und schlecht geschrieben, legt die Feder weg, holt seinen Schwamm heraus und vergnügt sich nun damit, daß er ihn langsam ausdrückt, den Wasserfleck mit Tintentropfen vermischt und daraus ein großes Gemälde auf seiner Heftseite macht.

Oder: Wir schreiben auf die Tafel. Er schreibt abwechselnd ein paar Worte, dann zeichnet er auf die Rückseite. Plötzlich ärgert er sich über etwas, wirft seinen Griffel auf den Boden, daß er zerspringt, packt seine Tafel und zerschlägt sie an der Kante seiner Bank.

Bald hat er auch seinen ersten Zusammenstoß mit dem Religionslehrer. Er stört auf seine Weise auch den Religionsunterricht. Das trägt ihm zunächst eine Mahnung ein. Er schimpft darüber. Es gibt eine kurze Auseinandersetzung, die damit endet, daß ihn der Religionslehrer leicht an den Haaren zieht. Jetzt beginnt er zu toben: «Kruzifix, i sags scho meiner Mutter; man darf Kinder nicht an den Haaren ziehen. Jetzt kannst mich ganz gern haben, jetzt geh i überhaupt nicht mehr in die Kirche.»

So vergeht keiner der ersten vierzehn Tage ohne wenigstens eine große Skandalszene; meist sind es deren drei oder vier pro Tag. Daneben liebt er aber noch andere Mittel der Störung. Wir gewöhnen uns allmählich daran, daß er mitten in die Stille irgendeiner Arbeit plötzlich sehr laut rülpst, in die Hände klatscht, gröhlt, schmatzt, mit seinen schweren Schuhen auf dem Holzrost seiner Bank herumstampft.

Aus dem Hort wird berichtet, daß er in einem Wutanfall ein Werkzeug, das er gerade in der Hand hatte, mitten in eine ahnungslos danebenstehende Gruppe Kinder warf. Oder daß er nach einem Streit mit einem Kameraden dabei betroffen wird, wie er sich aus einem Lederstreifen eine Peitsche zusammenmacht und sie mit durchgesteck-

ten spitzen Nägeln spickt. Auf die Frage, was er denn damit wolle, antwortete er: «Ja moana Sie denn, der soll nôt spürn, wenn ichs ihm nüberhau.»

Nach den ersten vierzehn Tagen war mir klar, daß dies doch der schwierigste Fall ist, den ich je in einer Klasse gehabt habe. Alle Versuche, an ihn heranzukommen, wurden von ihm in schroffster Form abgelehnt; ebenso waren alle Bemühungen danebengegangen, ihn zur Mitarbeit zu bewegen. Er träumte, randalierte, zeichnete für sich, beteiligte sich an keiner gemeinsamen Arbeit und war aus meist undurchsichtigen Gründen gegen alle und alles ablehnend. Wenn es überhaupt gelingen konnte, ihn für die Mitarbeit und Kameradschaft zu gewinnen, so mußte man gründlich und mit allen Mitteln zu Werke gehen.

DIE HAUPTSCHWIERIGKEITEN

Der Wutanfall

Das, was nach meinen Vorgängern auch mir von Anfang an den stärksten Eindruck an dem Burschen gemacht hat, waren seine Wutanfälle; daß er aus scheinbar nichtigsten, meist sogar unerklärlichen Gründen seine Sachen zertrümmerte, in Verwünschungen ausbrach und maßlos und scheinbar wahllos um sich schlug. Das Auffälligste und Unerwartetste aber war, daß er am Ende solch eines Wutausbruches immer weinte, sogar dann, wenn er «gesiegt» hatte. Bei flüchtigem Hinsehen sah es außerdem so aus, als käme solch ein Ausbruch plötzlich, aus dem Nichts heraus.

Dieser Anschein aber hat getäuscht. Dem Anfall geht immer eine Vorgeschichte voraus, freilich meist eine fast unsichtbare, nur dem genauen Beobachter merkbare.

Eine dafür typische Situation: Wir rechnen still, er auch (es ist in der 4. Woche). Ich merke, er kommt bei einer Rechnung nicht weiter. Er flucht leiser und lauter vor sich hin: «Kruzifix, Kruzifix, diese Scheißrechnung.» – Jetzt darf bloß einer aus der Klasse zufällig zu ihm hinschauen oder sein Nachbar sagt für sich rechnend eine Zahl etwas lauter als sonst – schon bricht die Wut aus; er gibt denen eine Ohrfeige oder einen derben Puff, löscht seine bisherige Arbeit – auch wenn er schon weit voran oder gar fertig ist – voll Zorn ab, wirft sich auf die Bank hin und weint, daß es ihn stößt.

Also: Voraus geht immer eine Widerwärtigkeit oder Schwierigkeit, die ihm zu groß erscheint. Diese Schwierigkeiten in der Arbeit kommen nun auch für die anderen; nur reagieren die anderen anders: eini-

ge hören auf, beschäftigen sich mit anderen Dingen, gehen auf den Abort, kommen heraus und fragen oder packen die Sache nochmal allein an – er hat keine dieser Möglichkeiten. Nach meiner Beobachtung ist also die Wurzel jedes solchen Anfalls die, daß er sich zuerst über sein Unvermögen ärgert und dann diesen Arger auf die anderen abreagiert. Er ist also – so erstaunlich dies bei ihm klingen mag – im Grund doch ehrgeizig, denn sonst würde er dies Nichtbewältigen der Schwierigkeit nicht so tragisch nehmen. Sein Anfall aber ist dann auch nicht Aggressivität, sondern die Abwehr einer Hilflosigkeit.

Wenn etwas an ihm abnorm ist, so dies, daß die Hilflosigkeit so schnell und wegen äußerlich so gering scheinender Ursachen auftritt.

Wenn man der wirklichen Wurzel der Schwierigkeit beikommen will, kann man nicht am Ende der Reihe – beim Wutausbruch anfangen, sondern am Anfang, bei der Hilflosigkeit. Man muß versuchen, ihm zu helfen, mit ihr fertig zu werden, muß alles tun, ihn stärker und widerstandsfähiger zu machen. Es sind also nicht die einzelnen Anfälle zu unterdrücken, sondern die ganze Haltung des Buben zu ändern.

Vielleicht ist mit einem Bild seine innere Lage im Augenblick des Wutausbruches anschaulich zu machen: Er befindet sich in der gleichen Lage wie ein Feldherr, der eine angebotene Schlacht nicht anzunehmen wagt, weil ihm der Gegner zu mächtig und die eigenen Kräfte zu gering scheinen. Es wird der Rückzug befohlen. Gedeckt wird dieser durch eine Nachhut, die den Auftrag hat, möglichst viel Streitkräfte vorzutauschen. Unter dem Schutz der Kanonen vorne zieht sich die Hauptmacht zurück, nicht ohne harmlose Bauern, die ihr in den Weg kommen (auch das ist eine verbürgte Nachricht aus vielen Kriegen) als Spione noch schnell aufzuhängen. Der Gegner des Markus: die Wirklichkeit mit ihren Arbeitsforderungen. Er glaubt sich ihnen nicht gewachsen. Die lärmende Nachhut: der Skandal, den er aufführt; die füsilierten Bauern: die Buben, die schwächer als er, ahnungslos in seiner Nähe stehen.

In einem Buch, das sich mit der Geldwirtschaft und in einem besonderen Abschnitt mit dem Sturm auf die Banken im Juli 1931 beschäftigt, wird eine hübsche Geschichte erzählt. Ein Bauer kommt zu seiner Sparkasse und will die 50 M, die er das Jahr vorher eingelegt hat, zurückhaben. Der Beamte legt ihm einen Fünzigmarkschein auf den Schalterisch. Der Bauer nimmt den Schein, betrachtet ihn genau von vorne und hinten, legt ihn hin, schiebt ihn zurück und sagt, lächelnd mit dem Finger drohend: «Ich wollte bloß sehen, ob ihr ihn noch habt.»

Der Verfasser fährt fort: «In einer Geldkrise gilt immer die alte Regel: man soll sich der Unvernunft der Leute, welche Bankguthaben abheben wollen, möglichst wenig widersetzen. Dann hören nämlich die Angst und die Abhebungen sofort auf.» Dasselbe bezweckt mein Verhalten zu Markus, d. i. mein Nichteingreifen im Augenblick eines Wutausbruches. Nämlich: ich will mich seiner Unvernunft möglichst wenig widersetzen, in ihm nicht durch meine Gegenmaßnahmen den Schock und den Zwang steigern, ihn auf diese Weise allein und von sich aus wieder zur Vernunft kommen lassen und endlich – ein egoistischer Grund – mir möglichst viele Niederlagen ersparen. Denn in solchen Augenblicken wird jeder Eingriff zur Niederlage für den, der ihn zur Vernunft bringen will, auch wenn der es noch so richtig meint und es noch so ruhig und verständig versucht. Der Bub wirft in solchem Zustand mit Worten und Taten blindlings um sich.

Das heißt nicht, daß nun überhaupt nichts dagegen geschieht, sondern nur, daß im Augenblick des Wutausbruches aus der Erfahrung der Nutzlosigkeit jedes Eingreifens nicht eingegriffen wird.

Die Feigheit

Wenn Klagen von außen kommen, daß er jemand verprügelt hat, so immer von Buben der 1. und 2. Klasse; noch nicht einmal aus einer höheren Klasse. Ebenso geht er auch in der Klasse immer nur an die Schwächeren. Sogar bei Wutanfällen, die scheinbar spontan und urplötzlich ausbrechen, steht er nie in der Nähe eines, von dem er nicht ganz sicher weiß, ob er sich nicht doch sehr energisch zur Wehr setzen wird.

Eine sehr typische Geschichte für diese Seite seines Wesens erzählt die Hortleiterin: Die Kinder kommen vom Spielen aus dem Schulhof und stellen sich im Treppenhaus auf. Markus trägt ein Brett, Paul (ein kleiner, körperlich sehr unterentwickelter Bub, der viel krank ist und dem der Markus an Körperkraft haushoch überlegen ist), ein Sprungseil. Sie geraten aus irgendeinem Grund in Streit miteinander. Markus schlägt dem Paul das Brett auf den Kopf. Paul läßt sich nicht einschüchtern und schlägt dem weit stärkeren und größeren, 2 Jahre älteren Markus das Seil ums Gesicht. Was tut Markus darauf? Er gebraucht seine körperliche Überlegenheit nicht, sondern fängt zu weinen und zu fluchen an und schlägt in äußerster Wut das Brett an die Mauer, daß ein großes Stück Verputz herausfällt. Er hat es nicht gewagt, seinerseits nochmal den Paul anzupacken, frißt die Wut in sich hinein und reagiert sie an einer ungefährlichen Stelle ab.

So wie hier verhält er sich überhaupt: sobald er entschiedenen Widerstand spürt, zieht er sich zurück.

Gerade diese innerste Feigheit macht es auch wahrscheinlich, daß er, wenn er zu einem konsequenten, unbeugsamen, mit allen Mitteln der Schulzucht strengen Lehrer kommt, seinen äußeren Widerstand aufgibt. Es wird mich durchaus nicht überraschen, wenn ich in einigen Jahren von einem solchen späteren Lehrer zu hören bekomme: «Sehn Sie, man braucht nur konsequent zu sein, dann gibt er schon klein bei.» Das ist bisher noch nicht geschehen, man hat es in der Schule doch immer noch abwechselnd mit Güte und Strenge» versucht und zu Hause steht gegen den strengen, aufbrausenden Vater immer noch auf der Seite des Markus die Mutter, die zu mildern und auszugleichen sucht.

Die Schwierigkeiten wären also schon abzustellen, er wäre sicher zum Wohlverhalten zu zwingen, man könnte ihn schon «kurieren». Was aber wäre für ihn gewonnen? Wäre ihm damit geholfen? Ist es nicht ganz sicher, daß seine eigentlichen Schwierigkeiten nur noch ungemein vergrößert würden? Denn das, was er dabei in sich hineinfressen müßte, käme an einer anderen Stelle unbedingt wieder heraus; nur wahrscheinlich nicht mehr in der immerhin noch leidlich ungefährlichen Form von heute, sondern früher oder später explosiv, gefährlich, höchstwahrscheinlich kriminell.

Auf lange Sicht

Dazu kommt noch eine besondere Schwierigkeit, die ihm sehr zu schaffen macht.

Man kann wohl allgemein sagen: Je unsicherer ein Mensch im ganzen ist, desto hilfloser wird er, wenn ihn etwas unvorbereitet trifft.

Markus ist dafür ein Musterbeispiel. Die kleinste Sache kann ihn, wenn sie plötzlich kommt, in maßlose Wut bringen. Dabei betrachtet er Dinge als Übrumpelungen, die die anderen als völlig selbstverständlich hinnehmen, ja oft sogar als einen gewissen Reiz betrachten.

Ein Beispiel: Wir üben in den ersten Wochen Rechtschreiben. Die zu schreibenden Wörter stehen an der Wandtafel. Zuerst lesen wir das Wort, schreiben es ohne an die Tafel hinzusehen und vergleichen dann das Geschriebene mit dem, was an der Tafel steht. Nach einigen Wörtern sage ich: «Wir könnten es uns jetzt ein bißchen schwerer machen. Wir lesen das Wort an der Tafel, ich lösche es aus und ihr schreibt es auswendig. Meint ihr, das bringt ihr fertig?» Allgemeine freudige Zustimmung. Markus: «Da kannst mi gern habn, da tu i nöt mit.» Er war

auf die andere Art eingestellt. Diese plötzlich auftretende Schwierigkeit ist ihm zu groß. Er läßt eine Reihe von Wörtern aus und zeichnet währenddem auf sein Löschblatt. Nach dem achten oder zehnten Wort nimmt er seinen Federhalter und schreibt mit. Nach einer Viertelstunde lasse ich haltmachen: «Jetzt zum Schluß könnten wir noch eine Stufe weitergehen. Ich dreh meine Tafel überhaupt um und ihr schreibt bloß nach dem Gehör. Wer meint, daß er's trotzdem fertigbringen wird?» Alle sind dabei, Markus verhält sich genau wie vorhin.

Oder eine andere Situation: Wir haben einmal in der Woche, vom Mittwoch auf den Donnerstag, zu Hause eine Schreibaufgabe ins Heft zu machen. Dazu besteht von Anfang an die Abmachung: wenn einer die Aufgabe nicht gemacht hat, kommt er am Donnerstag früh, ehe ich die Aufgabenhefte einsammle, zu mir heraus und sagt, daß er und warum er die Aufgabe nicht gemacht hat. Ich sage in dem Fall: «Wann krieg ich sie?» – «Heut Nachmittag» oder «Morgen früh» ist die Antwort. Dann ist sie auch bis jetzt immer gebracht worden und es hat wegen der Hausaufgabe nie Schwierigkeiten gegeben. Einzig Markus hat erst in der 15. Woche seine Aufgabe zum erstenmal am Donnerstag früh gebracht. Die 14 Wochen vorher spielte sich jeden Donnerstag die gleiche Szene ab. Er brachte eine faule Ausrede (er wagte auch da nicht, wie die anderen, die Wahrheit zu sagen: alle wissen, daß ihnen die Arbeit ja in keinem Fall geschenkt wird, und sagen mir darum ruhig: «Ich hab bis zum Abend Fußball gespielt» oder «Ich war so lange beim Baden»). Ich sagte ihm dann wie den anderen in solch einem Fall: «Wann bringst sie?» Er versprach, sie bis zum Freitag zu bringen; hat sie aber dann doch nicht. Ich: «Na ja, du kommst halt zu Hause und im Hort nicht dazu; schreibst sie eben in der Schule, da hast du deine Ruhe. Heute also um 11 Uhr.» Das war um 8 Uhr. Er hat sicher gehofft, ich werde die Sache bis 11 Uhr vergessen oder ihm die Arbeit stillschweigend schenken, denn wenn dann um 11 Uhr die anderen gingen und ich zu ihm sagte: «Also Markus, fängst halt gleich an, damit du bald fertig bist», dann begann er zu toben. Er schmiß das Heft in einen Winkel warf Griffel und Federhalter an die Wand, stampfte in der Bank herum, fluchte sein Repertoire herunter, zerknüllte das Heft, trommelte wütend auf seinem Tisch und tat nichts. Ich saß draußen und sah die Hefte durch. Das ging so eine Viertelstunde. Dann wurde es allmählich ruhig, ich sah, daß er zwischen den Bänken herumkroch und seine Sachen zusammenholte und dann anfang zu arbeiten. Nach einer halben Stunde kam er heraus und zeigte mir die Aufgabe. Sie war

nicht einmal so schlecht geschrieben, wie ichs erwartet habe: «Na also, jetzt bist du fertig. Du könntest ja schon lange zu Hause sein, wenn du die Zeit nicht zuerst mit dem Theater vertan hättest. Ich bin auch gleich fertig (der Eindruck daß man sich des Kindes wegen miteinsperrt, muß bei solchen Nacharbeiten auf alle Fälle vermieden werden. Ich bin deswegen dabei immer außerordentlich beschäftigt) – also: «Ich bin auch gleich fertig. Wenn du noch drei Minuten Zeit hast, könntest du absperren und mir dann das Rad heraufholen.» Markus, vor einer halben Stunde noch ein tobender Wüterich, jetzt, da die Arbeit hinter ihm liegt, völlig verwandelt und freundlich, steht nun dabei und erzählt mir allerlei. Unten auf der Straße noch einmal kurz ein Blick auf die Turmuhr: «Was, 5 Minuten vor 12 ist's schon? Donnerwetter, da wärest du ja schon längst beim Essen. Das nächste Mal also!»

So also ging es sechs bis acht Wochen lang jeden Freitag. Trotz des friedlichen Abschlusses vom Freitag vorher und obwohl er doch langsam gemerkt haben mußte, daß ihm sein Toben gar nichts hilft – prompt kommt jedesmal das gleiche Theater.

Bis ich – aus der übrigen Erfahrung mit ihm, daß ihn die Dinge ungeheuer beeindrucken, die ihn unvorbereitet treffen – die Sache anders anpacke:

Donnerstag früh: Markus hat keine Aufgabe.

Freitag früh: Er hat wieder keine. «Machst's dann um 11 Uhr.»

Um 10 Uhr, während wir in den Hof hinuntergehen, hole ich ihn mir her: «Heute gäbe es wieder Gelegenheit für dich, Theater zu machen. Damit hast du an den letzten Freitagen immer eine Viertelstunde von deiner guten Zeit vertrödelt. Ich sag dir's drum jetzt schon, damit du dich herrichten kannst: du hast jetzt gerade eine Viertelstunde Zeit, jetzt fluchst ein bißchen, haust ein bißchen rum, schimpfst ein wenig, wirfst deine Sachen herum – im Hof hast du Platz dazu –, dann kannst du um 11 Uhr gleich mit der Arbeit anfangen und bist eine Viertelstunde früher fertig.» Er schaut mich finster an, ich lache ihm gutmütig ins Gesicht, er kann ein ganz leises Schmunzeln doch nicht unterdrücken, läuft der Klasse nach und spielt mit ihr. Ich bin sehr gespannt, wie er's um 11 Uhr machen wird. Es läutet, die anderen stellen sich auf und gehen, Markus nimmt unaufgefordert sein Heft heraus und fängt sofort schweigend zu arbeiten an und ist $\frac{1}{2}$ 12 Uhr fertig. «Gut! Da schau her, es ist erst $\frac{1}{2}$ 12 Uhr. Das find ich vernünftig.» Manchmal geht es in dieser Sache jetzt (Oktober!) schon ohne diese Hilfe; bei anderen Gelegenheiten braucht er sie schon noch. Es genügen dazu aber meist ein paar Worte. Zum Beispiel beim Rechtschrei-

ben: «Beim übernächsten Satz werden wir eine kleine Schwierigkeit dazunehmen. Richtet euch gleich darauf ein.» Oder ausführlicher zum Beispiel beim Rechnen: «Ich weiß, manche von euch lieben Überraschungen nicht; sie möchten gerne immer im alten Stiefel weitertröten. Das Neue ist ihnen unangenehm. Aber neue Wege sind auch ganz schön. Wie kann man diese Rechnungen anders machen? Wie kann man sie schwerer machen?» Oder kürzer: «Jetzt zehn leichte, dann zehn mittlere, dann zehn schwere.» Nach dieser Vorbereitung macht er dann immer anstandslos mit.

Er macht außerdem oft selbst Versuche, Übersicht über die noch bevorstehende Arbeit zu gewinnen. Es vergeht kaum ein Tag, daß er nicht fragt: «Wieviel machen wir noch? Wieviel Zeit haben wir noch?» oder beim Diktat: «Jetzt schreiben wir noch drei Sätze, dann hören wir auf.» Womit er es manchmal trifft, manchmal aber auch nicht. Da sag ich dann: «Mit drei Sätzen sind wir noch nicht ganz fertig. Ich habe hier noch sechs.» Damit ist er dann auch zufrieden.

So wie man im Kleinen bei ihm mit Überraschungen nicht viel Gutes erreicht, so ists auch im Großen. Auch da muß die Arbeit auf lange Sicht eingestellt werden. Es war schon oft so, daß man mit einem Ruck vorwärtsgekommen zu sein glaubte und es sich dann sehr bald gezeigt hat, daß es bei ihm so schnell nicht geht.

Ich glaube nicht, daß er da bewußt und absichtlich die Bremse anzieht, wenn ihm die Fahrt zu schnell vorwärtszugehen scheint. Aber seine Psyche funktioniert wie die unsere auch außerhalb des Bewußten ausgezeichnet. Ein Beispiel: Eines Tages steht er unangemeldet vor unserer Wohnungstür: «Haben's nix zu arbeiten für mi?» Er kommt herein, hilft bei allerlei kleiner Arbeit, plagt sich auch mit größerer, ist nett und freundlich und zugänglich, und ich kann nebenbei allerlei Persönliches mit ihm besprechen. Zum Schluß putzt er das Rad meiner Frau, obwohl ich ihm sage, daß es noch gar nicht nötig sei. Meine Frau macht ihm dafür eine Badehose, weil er keine passende hat, und wundert sich nachher, daß dieser aufgeschlossene und liebenswürdige Bub so sein soll, wie ich es ihr aus der Schule manchmal erzählt habe.

Am andern Tag ist er in der Schule – gleichsam als wollte er mir zu verstehen geben: «Bilde dir nur ja nichts ein; so schnell kriegt ihr mich nicht» – ganz besonders aufreizend laut und unflätig und grob. Die neue Badehose hat er noch am selben Tag verloren.

Oder: Der Leiter der Erziehungsberatung schenkt ihm, um ihn im Lesen zu ermuntern, das ausgezeichnete Kinderbuch von Kästner

«Emil und die Detektive», worüber jeder andere in der Klasse einfach entzückt wäre. Er sagt zu Hause nur verächtlich: «Dös wer i lesn.» Er hat das Buch bis heute nicht mehr in die Hand genommen.

Oder: In der Erziehungsberatung wird mit ihm besprochen, daß sein Ton zum Vater verbesserungsbedürftig wäre. Am nächsten Morgen soll er dem Vater Brot holen. Er beantwortet die Aufforderung des Vaters und gleichzeitig die Besprechung des Erziehungsberaters zwölf Stunden vorher folgendermaßen: «Alter Depp, hol dir dein Glump selber.»

Was doch alles heißt: So schnell geh ich euch nicht auf den Leim.

Früheste Schwierigkeiten

Wie kommt es nun, daß er so allgemein verletzbar ist, daß er den Kampf verloren gibt, ehe er ihn begonnen hat, daß er jederzeit zum Rückzug bereit ist und seine Selbstachtung nur mehr in dummen Scheingefechten retten kann? Wie ist das so geworden?

Die Verhältnisse zu Hause sind geordnet. Die Elternehe ist leidlich gut. Der Vater – früher Kutscher, dann Schofför, heute Invalidenrentner, 67 Jahre alt – ist zum zweitenmal verheiratet. Die Mutter – sehr stolz darauf, daß sie früher nur bei Prinzen und Grafen gedient und sich in zwanzig Jahren 10000 M. erspart hat (die in der Inflation verlorengegangen sind – ein Schlag, von dem sie sich bis heute noch nicht erholt hat) – hat aus der ersten Ehe des Mannes fünf erwachsene Kinder (heute 36, 33 ... Jahre alt) angeheiratet. Sie hat selbst noch vier Kinder dazubekommen. Markus ist von allen neun das jüngste Kind, heute zehnjährig.

Die Mutter war in der Kleinkinderzeit des Markus tagsüber in Arbeit. Markus mußte deshalb schon als Zweijähriger in den Kindergarten gehen. Wenn die Mutter am Abend nach Hause kam, hatte sie das Bedürfnis, gutzumachen, was der kleine Kerl entbehrt hatte, weil er tagsüber unter fremden Leuten war; hatte sie aber auch das Bedürfnis gutzumachen, was sie an ihm entbehrt hatte. Aus ihren Erzählungen über die Zeit damals und aus der Art, wie sie den Buben heute noch verwöhnt, läßt sich ein ungefähres Bild machen, wie maßlos die Mutter den Buben damals verzogen hat. Er wurde bei jeder Gelegenheit, ob er «brav» oder «bö» war, ob er weinte oder schimpfte, mit Schleckereien traktiert, durch Geschenke, d. h. wieder durch Süßigkeiten dafür entschädigt, daß er «ja überall zu kurz gekommen ist» oder auch durch Ge-

schenke zum Wohlverhalten gekauft, wenn er Schwierigkeiten machte. Dies wurde der erste bestimmende Eindruck, den der Zwei- oder Dreijährige vom Leben empfing: man wird verwöhnt, man kriegt sofort etwas geschenkt, wenn man aufbegehrt, man wird entschädigt für alles Schlimme, das einem zustößt.

Diese Art der Mutter forderte natürlich Antworten seiner übrigen Umgebung heraus.

Da war zuerst die nächstältere Schwester. Sie ist 5 Jahre älter als Markus, d. h. sie war 5 Jahre lang jüngstes Kind und während der Zeit ebenso behandelt wie er. Sie wehrte sich gegen die unverstandene Zurücksetzung mit den Mitteln, die ein sechsjähriges gegen ein einjähriges Kind hat (oder ein acht- gegen ein dreijähriges). Zunächst sicher noch nicht mit Schlägen. Dazu ist der Altersunterschied zu groß. Die brauchbarste Form der Abwehr ist in dem Fall das Necken. Denn dies hat den Anschein eines Spieles, wird vom älteren Kind ganz als solches genommen; besonders auch deswegen, weil doch auch sehr oft Erwachsene «nichts dahinter finden». Als unbeteiligter Zuschauer sieht man freilich sofort, daß für das größere Kind wohl etwas dahinter zu finden ist, nämlich: die Kleinheit, Unerfahrenheit und Ungeschicklichkeit des Jüngeren werden ausgenützt zur Belustigung des Größeren. Die oft verbissenen und verzweifelten, jedenfalls immer ernstesten Versuche des Kleinen, sich zur Wehr zu setzen, werden vom Standpunkt des um so viel Älteren als «komisch» oder «nett» empfunden und belacht, und die Sache wird dann fast immer so weit getrieben, bis der Kleine entweder maßlos zornig wird (auch das ist noch lustig) oder hilflos weint. Das Ergebnis für den Großen ist in jedem Fall, daß er sich billig das Gefühl der eigenen Überlegenheit verschafft, daß er zu einer unbewußten Vergeltung an dem vorgezogenen Kleinen und – nebenbei – auch zu einer kleinen Rache an der verwöhnenden Mutter kommt.

Das also ist die erste Technik der Schwester, sich gegen Markus zu wehren. Sie hatte noch eine zweite. Dazu voraus ein eigenes Erlebnis: Ich war als Hilfslehrer einem älteren Kollegen beigegeben. Dabei habe ich eine Erfahrung gemacht, die mir damals außerordentlich schmeichelte. Die schwierigsten Schüler, mit denen der ältere Lehrer gar nicht fertig werden konnte, ließen sich von mir um den Finger wickeln. Ich habe dies völlig falsch verstanden, wenn ich damals meinte: «Na ja, es ist eben ein alter Herr, und er macht es wohl auch oft verkehrt mit ihnen.» Es war einfach so, daß sie geschickt einen von uns gegen den an-

deren ausspielten. Hatte er sie scharf angefaßt, waren sie bei mir umso sanfter. Sie machten mir's leicht, freundlich zu ihnen zu sein. Denn es war für sie eine ganz feine Rache, zu sehen, daß der alte Herr die Sache bemerkte und sich darüber ärgerte. Um dies zu erreichen, zahlten sie gerne den Preis des Wohlverhaltens in meiner Nähe. Als ich dann zum erstenmal eine Klasse für mich allein hatte, war ich sehr erstaunt, als dies alles ausblieb und die Schwierigen auch zu mir schwierig waren. Der Gegenspieler fehlte!

Was tun Geschwister von verzogenen Kindern sehr häufig? Sie suchen sich einen Gegenspieler, holen sich Unterstützung beim anderen Elternteil. Da muß die Elternehe schon ganz einig und unerschütterlich sein, daß dieser Keil sich nicht zwischen sie schieben kann. Es ist ja auch zu verlockend für einen Elternteil, wenn eines der Kinder so ankommt und gut zu haben ist und einem alles von den Augen absieht. Es muß doch jemand, der die Zusammenhänge nicht durchschaut, auf die Dauer bedrücken, daß er mit einem von seinen Kindern nicht zurechtkommt, daß er mit ansehen muß, wie sich das ganze Denken und Trachten dieses Kindes auf den Ehepartner richtet. Warum sollte er nicht erfreut sein, an einem anderen Kind zu sehen, daß er auch noch Anziehungsmöglichkeiten für ein Kind hat? Er wird dann auch leichter geneigt sein, nun seinerseits sein Kind zu verwöhnen, denn es ist viel lenksamer und umgänglicher.

Bis jetzt war der Fall gesetzt, daß die Eltern unter sich einig sind. Wo sie aber selbst untereinander in irgendeinem Streit liegen (am schlimmsten, wenn sie Meinungsverschiedenheiten in Erziehungsfragen haben), kann man sich das Ergebnis ausmalen. Da macht dann jetzt jedes seine Fehler an «seinem» Kind und versucht die Fehler des anderen am anderen Kind durch Strenge auszugleichen. Die Kluft zwischen allen vieren wird breiter. Die Schwester des Markus hat sich auf solche Weise Unterstützung gegen den Bruder beim Vater geholt. Der Vater wiederum hat sich auf solche Weise Unterstützung gegen seine energischere Frau geholt. Noch heute, nach so vielen Jahren, ist dieses von Anfang an gestörte Verhältnis der vier Menschen zueinander aus jedem Wort herauszuhören, das der Vater über «seine» Tochter und die Mutter über «ihren» Buben sagt.

Der Vater ist außerdem beleidigt, daß «seine» Kinder (d.s. jetzt die aus der ersten Ehe) gegen diesen Letztgeborenen zurückgesetzt werden.

Dazu kommt noch als eine Erschwerung des ganzen Verhältnisses, daß er für alle seine neun Kinder, besonders aber für den Markus strenge Erziehungsgrundsätze hat – ‚Autorität‘ und ‚Gehorsam‘ stehen an erster Stelle. «Wissen Sie», sagt er zu mir, «bei neun Kindern muß man scharf dahinter sein, daß sie einem nicht über den Kopf wachsen». Oder (bei seinem ersten Besuch in der Schule, wo ich ihm vorschlage, ob wir's jetzt nicht anders als bisher mit dem Buben versuchen wollen): «Das stimmt. Es ist höchste Zeit. So geht's nimmer weiter. Ich hab den Ochsenfiesel (Ochsenziemer) schon hergerichtet. Dem werden wir die Gröberen schon herunterklauben.» Er wollte seit den ersten Lebensjahren des Markus mit seiner Strenge ein Gegengewicht gegen die zu weiche Art der Mutter sein. So entstand bald ein Verhältnis zwischen beiden, das sich von einem *offenen Kriegszustand* nicht unterschied. Der Vater führte diesen Krieg mit Hilfe seiner körperlichen Überlegenheit, und der Bub rächt sich in der Form, daß er den empfindlichsten Punkt des Vaters – seine patriarchalische Würde, seinen Stolz, neun Kinder aufgezogen und sie alle ‚zu etwas gemacht‘ zu haben – durch respektlose oder offene Beschimpfungen dauernd trifft. Er nennt seinen Vater ‚Plattensimmerl‘ (verspottet damit seine Kahlköpfigkeit) ‚alter Aff‘, ‚alter Depp‘ u. ä.

Die größeren Geschwister fühlen sich durch die Verwöhnung des jüngsten zurückgesetzt, als Stiefkinder behandelt und wehren sich auf ihre Weise. Vor einigen Wochen sagte mir einer der großen Brüder, heute selbst verheiratet und Vater eines Kindes: «Wissen's, Herr Simon, wenn wir uns den zehnten Teil von dem erlaubt hätten, was der Hundsbub jeden Tag tun darf, wären wir erschlagen worden.» Sie wehren sich dagegen auf ihre Weise: sie sind in der Lage, dies Zurwehrsetzen zu tarnen. Es ist doch so, daß man von einem gewissen Alter ab nicht mehr einfach haut, sondern daß man, wenn man selber über 20 Jahre alt ist, einen soviel jüngeren Bruder ‚erzieht‘. («Man kann das doch nicht dulden», «der Kerl muß das doch einmal lernen» u. s. f.) Das haben denn auch die acht großen Geschwister reichlichst getan.

Bleibt noch die Mutter. Die schöne Zeit der ersten Verwöhnung ist bald vorbei. Diese Zeit geht ja allen Müttern viel zu schnell vorüber. Hier aber war der natürliche Vorgang der ersten Ablösung des Kindes von der Mutter wesentlich erschwert. Denn die Mutter hatte bisher nach ihrer Meinung «viel zu wenig von Markus», sie war damit bedürftiger als viele andere Mütter. Sie erlebte seine wachsenden Ansprüche und konnte sie nicht mehr alle befriedigen, einmal, weil sie oft nicht

mehr zu befriedigen waren, zum anderen, weil die großen Geschwister aufpaßten wie die Luchse und ihr jede Verwöhnung vorwarfen. Sie erlebte den Unfrieden, den – nach ihrer Meinung – der Kleine ins Haus gebracht hat, und wurde darum immer öfter ärgerlich über ihn: die harmlose Zeit war vorbei!

Bis hierher ist das Ganze ein fast typischer Fall von ursprünglich verwöhnender Erziehung. Den Schwierigkeiten gewachsen zu sein, setzte eine derart große Übersicht und Reife und Selbstlosigkeit voraus, daß verständlich ist, wenn diese Fälle fast alle in der gleichen Weise enden: bei der Strenge! Denn eines Tages muß die Verwöhnung zu Ende sein. Einerseits wachsen die Ansprüche des verwöhnten Kindes automatisch und werden bald unersättlich, andererseits wachsen aber auch die Anforderungen des Lebens automatisch – zwei Kräfte, die sich genau entgegenarbeiten. Der dazwischenstehende Erzieher – ganz gleich, ob er sich mehr auf die eine oder die andere Seite schlägt – spielt bald überhaupt keine wesentliche Rolle mehr; die Konflikte verschärfen sich von Jahr zu Jahr.

Zu den Schwierigkeiten, die sich aus dem falschen Verhalten der Umgebung des Markus herleiten, kam noch eine andere. Er ist Linkshänder. Nun wäre die Linkshändigkeit an sich noch keine besondere Schwierigkeit im Leben eines Kindes, wenn sie nicht die Umgebung zu verkehrten Maßnahmen geradezu anreizte. Da wird es zuerst mit Gutzureden, Erinnern, Mahnen versucht. Weil dies nichts hilft, wird die Tonart schärfer und endet schließlich fast immer bei Prügeln, denn «er ist ja bloß zu faul dranzudenken» und «er muß das doch lernen, wenn er sich nicht für sein ganzes Leben schaden soll.» In unserem Fall ist die Linkshändigkeit des Markus außerdem wieder ein Anlaß zu berechtigt scheinenden Erziehungsmaßnahmen der vielen großen Geschwister. Die Mutter erzählt, daß heute noch die ganze Familie bei Tisch darauf lauert: «Wird er jetzt den Löffel rechts oder links nehmen» und wenn er Anstalten macht, links zuzugreifen, hat er schon von irgendeiner Seite her eine Ohrfeige. Daß Markus also leicht rebelliert, sich schnell kritisiert, angegriffen und verletzt fühlt, ist jetzt wohl verständlich geworden. Er hatte nicht wie die meisten Kinder zwei Erzieher, sondern deren zehn!

Vielleicht ist uns noch nicht deutlich geworden, wie er dazukommt, so heftig, in solch barbarischen Formen auf vermeintliche Angriffe zu antworten. Ein Bild kann uns helfen: Eine Grammophonplatte wird ver-

kratzt und die Nadel springt nach einer Umdrehung von selbst wieder in die alte Rille zurück. Von jetzt an werden die paar Takte unaufhörlich wiederholt. Die ersten Kinderjahre des Markus dürfen wir uns so vorstellen: Verwöhnung durch die Mutter, Sonderstellung des Kleinen in der Familie – Gegenwehr und Zurückweisung der Ausnahmestellung durch alle in der Umgebung – Auflehnung seinerseits – Strafe = die erste Umdrehung. Nun springt die Nadel zurück in das alte Geleise: Verwöhnung durch die Mutter (jetzt auch, um die Strafe «auszugleichen», das «Unrecht gutzumachen») Gegenwehr... u. s. w. In dieser ausgefahrenen Bahn geht es nach der Kleinkinderzeit weiter. Er kommt in den Kindergarten, in den Hort, in die Schule. Zu Hause konnte die Mutter gegen die Einwürfe der großen Geschwister noch immer sagen: «Na ja, er ist doch der Kleinste; er muß so vieles entbehren, was ihr gehabt habt, solange es uns noch gut gegangen ist; ihr seid doch schon älter und müßt eben auch vernünftiger sein.» Diese Begründung fällt jetzt weg; er befindet sich unter Gleichaltrigen. Seine Ansprüche sind aber die alten. Man kann sie nicht befriedigen, man ist – das haben wir aus den Berichten von Kindergarten, Hort und Schule gehört – erbost über die Anmaßung des Kindes, kann und will ihn nicht anders behandeln als alle übrigen, es gibt Zurechtweisungen, Drohungen, Strafen, sehr viel Strafen. Die Mutter erfährt davon, legt sich für ihren Liebling ins Zeug, findet, daß ihm Unrecht geschieht, steht zu ihm, hilft zu ihm, schimpft über die Kindergärtnerinnen, Hortleiterinnen und Lehrer – die Platte läuft weiter: Anmaßung einer Ausnahmestellung, Zurückweisung, Rebellion, Strafe, Verwöhnung.

Wenn so zehn Jahre immer die gleiche Melodie gespielt wird, kann man sich am Ende solche Mißtöne erklären, wie sie aus den ersten vierzehn Schultagen erzählt worden sind.

ERSTE ARBEIT

Zwei naheliegende Erziehungsfehler.

Aus seiner verwöhnten Zeit hat der Bub eine besondere Haltung mitgebracht, die die Arbeit mit ihm manchmal außerordentlich erschwert. Höchstwahrscheinlich hat er es nämlich zu Hause und auch in der Schule nicht selten durch einen großen Skandal, den er heraufbeschworen hat, doch fertiggebracht, daß die anderen sich in irgendeiner Form haben einschüchtern lassen, von ihrer ursprünglichen Forderung etwas abgegangen sind oder einfach überhaupt nachgegeben haben.

Eine Situation, die sich in den ersten Wochen in ähnlicher Form wiederholte: Er hat eine Arbeit nachzumachen, mit der er während der

Schulzeit nicht fertig geworden ist. Mit ihm noch fünf oder sechs andere Kinder. Die sitzen und schreiben eifrig, daß sie hinauskommen. Er aber beschäftigt sich ausgiebig mit einer leicht verletzten Zehe und tut sonst nichts. Die anderen gehen der Reihe nach heim. Ich sage ihm: «Ich muß heute um $\frac{1}{2}$ 12 Uhr gehen. Wenn du bis dahin nicht fertig bist, mußt du eben Nachmittag um 4 Uhr nochmal anfangen.» Markus, voll Grimm und Trotz: «I hab ja koan Griffi nöt». Ich: «Das ist jetzt deine Sache, da einen Ausweg zu finden. Dann hilfst dir halt auf eine andere Weise». Grimmig macht er sich über seinen Schulranzen, «Kruzifix, Kruzifix», schmeißt die Bücher und Hefte durcheinander, rumort so drei Minuten herum, beruhigt sich langsam und zieht seelenruhig aus seiner Griffelschachtel einen Griffel heraus. Er fängt jetzt an zu arbeiten und ist in knapp 10 Minuten fertig.

Er hatte also einen Griffel, hoffte nur, entweder von mir einen zu bekommen (sozusagen als Tribut für seine Leistung) oder von mir zu hören: «Kaufst dir unter Mittag einen und bringst die Arbeit heute Nachmittag» (was sicher wieder nicht geschehen wäre).

Diese wohlgeübte Art, mit allen Mitteln bei seinem Willen zu bleiben und ihn endlich – wenn die anderen müde geworden sind – durchzusetzen, bringt den Erzieher, der nicht befehlen und drohen und strafen will, in eine verzwickte Lage. Er darf keinen der zwei Fehler machen, die bisher angesichts solch einer hartnäckigen, mit allen Mitteln aufrechterhaltenen Weigerung, eine Arbeit zu tun, gemacht worden sind – zwei Fehler, die beide gleich naheliegen.

Der erste (wahrscheinlich von der Mutter am öftesten gemacht): Man gibt nach, besteht letzten Endes dann doch nicht auf der Erfüllung der gerade fälligen Arbeit, zieht sich – um den heraufziehenden Skandal zu vermeiden – auf eine mehr oder minder diplomatische Art aus der Affäre. Der zweite Fehler (vom Vater, den größeren Geschwistern und vielleicht auch von der Schule bisher gemacht) wäre, daß man unter allen Umständen, unterstützt durch die Mittel der Überlegenheit solch eine Arbeit erzwingen will. Wobei der Bub oft zwar die Prügel bezieht, aber darauf solch ein Geschrei macht, daß er die Sache, um derentwillen er sie gekriegt hat, doch nicht mehr zu tun braucht, weil es entweder den Erwachsenen zu mühsam ist, nochmal von vorne anzufangen; weil sie über der Aufregung der Prügelei den Anlaß zur Prügelei vergessen haben oder auch, weil das Kind in solch einem Zustand ist, daß es jetzt die Arbeit gar nicht mehr machen könnte (z. B. eine hingeschmierte Seite nochmal sauber zu schreiben).

Aufgabe ist jetzt, freundlich, vertrauend und gewinnend und trotzdem unnachgiebig zu sein, wenn es der Augenblick erfordert; bei aller Freundlichkeit ihm keine Gelegenheit zu geben, wieder die Erfahrung zu machen: Wenn ich richtigen Krach schlage, erreiche ich schon, was ich will.

So ist ihm (nach einer allgemeinen Schonzeit von 4-6 Wochen) keine einzige Aufgabe geschenkt worden; so wurde keine angenommen, die viel schlechter geschrieben war, als er durchschnittlich konnte; so ist keine Aufgabe auf der Tafel angenommen worden, wenn sie die anderen ins Heft zu machen hatten; so muß er eine Arbeit, die er während der Schulzeit nicht gemacht hat, nach der Schule nachmachen – dies alles ungeachtet seiner Gegenmittel: Radau, Tränen, Ausreden, halbe Angleichungen, die er besonders liebt und mit denen er bisher anscheinend den meisten Erfolg gehabt hat.

Also: wir provozieren nicht gerade die Gelegenheit zu zeigen, wer konsequenter ist. Wenn sich die Gelegenheit aber gerade ergibt, wird gezeigt, daß Arbeitsforderungen auch für ihn verbindlich sind, trotz aller Gegenmaßnahmen, die von seiner Seite kommen.

Erziehungsberater oder Lehrer?

Jahre vorher hatte ich einen ähnlichen Buben wie den Markus in meiner Klasse. Der ging ebenso wie er jeder unangenehmen Arbeit aus dem Wege, und an ihn heranzukommen, war ebenso schwer wie beim Markus.

Ich richtete damals mein Hauptaugenmerk vor allem darauf, in persönliche gute Verbindung mit ihm zu kommen. Auf der Grundlage dieses Kontaktes hoffte ich leichter mit Arbeitsforderungen an ihn heranzukommen. Ich begann also, wie ich es eben aus der Erziehungsberatung kennen gelernt hatte: ich versuchte die Irrtümer seines bisherigen Lebens aufzudecken und den nun beginnenden Lebensabschnitt ins richtige Geleise zu bringen. Es geschah in der Form der Aussprachen, nach der Schule, auf dem Nachhauseweg, bei mir zu Hause, an freien Nachmittagen. Es ist auch verhältnismäßig schnell gelungen, ein gutes Verhältnis zwischen uns herzustellen. Seine Arbeit wurde bald ganz wesentlich besser. Die Sache wäre also in Ordnung gewesen, wenn ich Erziehungsberater und nicht Lehrer gewesen wäre. Der wesentliche Unterschied zwischen deren Arbeitsweisen war mir damals noch nicht klar. Der Erziehungsberater hat *ein* Kind und kann mit dem in eingehenden Besprechungen den Schwierigkeiten nachgehen. Der Lehrer

aber hat dieses eine Kind und dazu noch vierzig oder fünfzig andere, von denen ein Teil auch mehr oder weniger in Unordnung ist. Ich war damals, obgleich mir der Erfolg bei dem Buben Recht zu geben schien, auf einem falschen Weg. Denn es zeigte sich bald, daß die Klasse heftig opponierte, eifersüchtig wurde, ihn verspottete und verhöhnte: «Lehrpopper!», ihn von ihren Spielen ausschloß und zuletzt verprügelte. Er stand in kurzer Zeit völlig allein. Richtiger: Er und ich! Denn auch mir verzieh es die Klasse nicht, daß ich ihn nach ihrer Meinung so offensichtlich vorgezogen hatte. Ich sah, daß ich ihr zuviel zugemutet hatte, hoffte aber, daß sie sich beruhigen würde, wenn ich ihr jetzt zeigen könne, wie es doch mit ihm so viel besser geworden sei und wie die ganze Arbeit jetzt wieder gemeinsam und reibungslos ginge, seit er seinen Widerstand aufgegeben habe. Aber auch das ging nicht, denn nun wollte er nicht auf seine Ausnahmestellung verzichten. Die Sache war verdorben und nur mehr recht notdürftig zu flicken.

Wenn also der Erziehungsberater in Einzelgesprächen seinem Ziele, der Einordnung solch eines Widerspenstigen, näherkommen kann – der Lehrer kann es unmöglich ohne die Klasse. Ein Isolieren, Herausnehmen ist nicht möglich, weder zur besonderen Behandlung eines Schwierigen noch zur Ausschaltung eines unliebsamen Störenfriedes. Entweder geht es mit allen oder es geht gar nicht!

Aus dieser Erfahrung wurde jetzt beim Markus von Anfang an ein ganz anderer Weg eingeschlagen.

Im Vordergrund stand jetzt nicht mehr die Bemühung, den Buben in Kontakt mit mir, sondern ihn in Kontakt mit der Arbeit zu bringen.

Dies hat freilich den Nachteil, daß es viel länger dauert. Denn dieses Gebiet ist bei ihm durch viele schlechte Erfahrungen, besonders natürlich durch das Wiederholen der Klasse sehr belastet. Hier gibt es außerdem sehr viel mehr Rückfälle, weil er ja lange Zeit über die Zusammenhänge zwischen seiner Unlust an der Arbeit und seinem übrigen Verhalten nicht im klaren ist.

Diesen Nachteilen stehen aber außerordentliche Vorteile gegenüber. Der erste und allerwichtigste: die Klasse wird nicht vor den Kopf gestoßen, sondern im Gegenteil an der Arbeit interessiert, sie arbeitet mit. Und ich als Lehrer bin ja nicht bestellt, einen besonders Schwierigen, sondern eine ganze Klasse zu führen. Zweitens liefert der Kontakt mit der Arbeit doch früher oder später greifbare Ergebnisse. Er rechnet, liest, schreibt langsam besser, kommt mit, wo er noch im vorigen Jahr nie fertig wurde – lauter Dinge, die wieder als Anreiz für mehr zu

benützen sind und die seine Stellung zu sich und zu den anderen sehr stärken; besonders, wenn nicht versäumt wird, darauf hinzuweisen, daß er sich dies alles aus eigener Kraft erarbeitet hat, und wenn man sich zu diesen Hinweisen die Bestätigung der ganzen Klasse geschickt herbeiholt. Denn es wirkt in vielen Fällen sehr viel stärker, wenn einem Kind von einem Gleichaltrigen etwas Günstiges gesagt wird, als wenn es der Lehrer tut.

Es ist diese Art also ein zwar schrittchenweises, aber eigenes Herausstappen aus dem Dunkeln, während die frühere im Bild vielleicht so dargestellt werden könnte, daß man den Buben fest in die Hand nimmt und ihn geradeswegs aus dem Finstern herausführt.

BILDER AUS DER ERSTEN ARBEIT

Wir beziehen das neue Klassenzimmer.

Weil die Schulwände zu kahl und leer aussehen, bringen die Buben Malereien, die sie dafür gemacht haben. Fünf Wechselrahmen sollen für die besten Arbeiten sein. Markus belegt für sich zwei, denn zeichnen und malen kann er wirklich gut. Er hat seine Sache auch so gut gemacht, daß vor seinen Bildern großes Gedränge entsteht und daß die Buben mit ihren bewundernden Urteilen nicht zurückhalten – der erste feine Faden hin zu den anderen ist angeknüpft.

Wir spielen Geschichten aus dem Lesebuch, die sich dafür eignen, als Theaterstücke. Eben ist eine von Christof v. Schmid daran: ein Bub schlüpft durch eine Zaunlücke in einen fremden Obstgarten, stopft sich alle Taschen voll Äpfel, wird vom Besitzer überrascht, läuft davon, kommt aber, weil seine Taschen zu voll sind, nicht mehr durch die Lücke und wird von dem Mann beschimpft und bestraft. Die Szenerie ist aufgerichtet, der Bub, der Obst zu stehlen hat, ist schon gefunden, wir brauchen noch einen, der den Mann spielt. Ich: «Wie soll er aussehen?» Die Buben: «Groß und grantig soll er sein und schimpfen muß er können.» Einer: «Das ist was für den Markus!» Ich: «Sehr gut; ich glaub auch, daß das du am besten kannst. Bisher hat dein Schimpfen und Toben nicht viel Sinn gehabt; jetzt können wir's brauchen. Jetzt zeig, was du gelernt hast.» Er nimmt zögernd an (zum erstenmal, daß er bei solchen Spielen sich beteiligt), ist aber derart schüchtern, so vor aller Öffentlichkeit etwas zu zeigen, daß er kaum drei Worte herausbringt. Zum Glück schreit der andere, der nach der Anordnung Chr. v. Schmid's «ein paar derbe Streiche» zu empfangen hat, so unbän-

dig, daß es durch das ganze Haus schallt. Wir lachen alle und decken damit auch das klägliche Versagen des Markus zu.

Wir schreiben ins Heft. Es wird ihm zu viel, er legt die Feder weg, drückt an seinem Hals herum, räuspert sich ausgiebig und geht dann hinaus zum Abort: «Der Hals tut mir so weh.» Weil er sehr lange nicht wiederkommt, schaue ich nach. Er sieht vergnügt zum Fenster hinaus, ist aber sehr erschrocken, als er mich kommen sieht, erwartet eine Zuredstellung. Ich aber nehme nur sein vorgetäushtes Halsweh ernst: «Na, wie geht's? Laß mich einmal deinen Hals anschauen. Es ist zwar nichts zu sehen, aber laß dir heut Abend von deiner Mutter auf alle Fälle einen Wickel machen, damit's nicht schlimmer wird.» Er schaut mich ungläubig und forschend an, weiß nicht recht, woran er ist. Wir gehen in die Klasse zurück. Er hustet dort noch einmal gekünstelt, setzt sich hin und schreibt weiter. Nach einer Viertelstunde gehe ich durch die Reihen und finde, daß er die versäumte Arbeit ganz nachgeholt hat: «Ausgezeichnet! Trotz des schweren Halswehs.»

Auf unserem ersten Ausflug spielen wir auf einer Wiese Tigerball. Die Buben sitzen im Kreis auf dem Boden, zwischen ihnen wandert ein Ball, und ein Bub innerhalb des Kreises versucht ihn zu erwischen. Zu den Spielregeln gehört, daß «Wegschnappen» nicht erlaubt ist: Der Ball gehört dem Buben, auf den er zukommt; sein Nachbar rechts oder links darf ihn nicht wegnehmen. In der Hitze des Spieles vergißt es Hans – der Nachbar des Markus – und schnappt ihm einen Ball weg. Markus wird wütend, steht auf, zieht aus und versetzt Hans eine schallende Ohrfeige. Das ist dem zuviel, er steht auch auf, und schon liegen sie sich in den Haaren. Markus unterliegt und bekommt ausgiebige Prügel. Wir kümmern uns nicht darum und spielen weiter. Als sie voneinander lassen, fängt Markus zu weinen und zu fluchen an: «Wart nur, du Hund, di derschlag i schon nach der Schul» und entfernt sich schimpfend «Jetzt könnt's mi alle miteinander am ...; jetzt geh i hoam und sag's meiner Mutter.» Ungefähr 50 m entfernt bleibt er stehen und weint sich aus. Wir spielen weiter. Nach einer Viertelstunde schlage ich ein neues Spiel vor, eines, von dem ich weiß, daß es Markus sehr gerne spielt. Zwei Minuten später ist er vergnügt unter dem spielenden Haufen, und auf dem Nachhauseweg geht er friedlich und freundlich neben Hans.

Ein Rundschreiben ist fortzutragen. Markus wird damit fortgeschickt. Ich benütze die Gelegenheit, anerkenne die Mitarbeit der Klasse und ermuntere sie, nicht nachzulassen. Da kommt er zu früh zurück, mitten in meine Worte hinein. Im versuche mir aus der Verlegenheit zu helfen: «Du kommst eigentlich zwei Minuten zu früh. Aber weil du schon da bist, darfst du schon hören, wovon wir gesprochen haben. Ich habe gerade gesagt, daß es in den letzten Wochen sehr viel netter in der Klasse geworden ist, weil die Buben wirklich freundlich untereinander sind und weil sie auch zu dir kameradschaftlich und nett sind. Aber ich finde auch, daß du schon ein bißchen netter zu ihnen bist.» Zur Klasse: «Wer findet, daß Markus eigentlich ein ganz netter Kerl ist?» Alle heben die Hand. Er schaut und zählt und ist (mit mir) überrascht. «Darf ich jetzt auch die Gegenfrage stellen? Findest du nicht auch, daß dies wirklich eine nette Klasse ist?» Er, verlegen: «Ja, scho». Dadurch ermutigt fahre ich fort: «Ich muß ja sagen, daß du es ihnen manchmal wirklich nicht leicht gemacht hast. Es war nicht immer einfach für sie, daß sie nicht grantig geworden sind. Denn manchmal hast du schon wirklich einen wilden Mann markiert.» Die Buben, durch den ihnen fremden Ausdruck «wilder Mann» belustigt, brechen in Lachen aus. Er sitzt dazwischen, schaut argwöhnisch herum: «Wie meinen sie das? Lachen sie mich jetzt aus, oder was ist sonst?» Auch ich bin gespannt, was jetzt geschehen wird, und schon reut es mich, daß ich so weit gegangen bin. Er hört aber noch rechtzeitig den gutmütigen Ton des Lachens, schaut sich noch ein paarmal um und gibt sich drein.

Wir schreiben ins Heft. Er ist wieder einmal ohne jede Ausdauer und haut seine Sache einfach hin. Ich komme bei ihm vorbei und sag ihm: «Damit bist du sicher selber nicht zufrieden. Ich finde, es ist richtiger, wenn du noch einmal anfängst und die Arbeit dann ordentlich machst.» Er: «Kruzifix, dös hab i schon so dick.» Macht das Heft zu und schaut in die Luft. Die anderen schreiben emsig. Jetzt ist an ihm eine Beobachtung zu machen, die sich in den nächsten Wochen immer häufiger wiederholt: es scheint sehr schwer zu sein, allein nichts-tuend zwischen einer Masse von eifrig Arbeitenden zu sitzen. Denn schon nach längstens zwei Minuten nimmt er seinen Federhalter wieder zur Hand und versucht die Sache von vorne. Als ich dann etwas später zufällig an ihm vorbeigehe, versucht er auf eine andere Weise der Arbeit zu entkommen. Er sagt: «Herr Simon, mir tut der Finger so weh.» Wahrscheinlich ist ihm die Sache selbst überraschend gekom-

men, denn in der Eile hat er sich den falschen Finger herausgesucht; er zeigt mir den linken Zeigefinger. Ich gehe auf den Ton ein und sage besorgt: «Sollen wir nicht ins Arztzimmer hinuntergehen? Ich könnte dir dort einen Verband herummachen.» Er, unsicher: «Na, so weh tuat er nôt.» Ich: «Da hast aber Glück gehabt, daß es nicht der rechte Zeigefinger ist; dann hättest überhaupt nicht schreiben können. Deswegen hast du wahrscheinlich auch heute nicht so sauber geschrieben, wie ich das sonst schon von dir kenne.» Er zuckt die Achseln. Ich: «Das wird ja heut wegen des Fingers vielleicht nicht ganz so gut gehen wie sonst, aber einen Versuch solltest du doch noch machen.» Er schreibt weiter, sehr viel sauberer als vorher. Am Schluß der Stunde: «Ausgezeichnet! (und jetzt leicht anzüglich) Trotz der schweren Verwundung!»

Die Buben ringsherum, die die Geschichte durchschaut haben, schmunzeln, ich auch, Markus bleibt mit Mühe finster.

Ein ebenso gut wirkendes Mittel wie dieses betonte Eingehen auf seine Ausreden ist absichtliches Mißverstehen. Ich kündige ein Diktat an. Er: «Da wär i ja blöd, wenn i mitschreibn tat.» Ich: «Das stimmt; da hast einmal etwas sehr Richtiges gesagt. Da wärst wirklich blöd, wenn du nicht mitschreiben tätst; du würdest ja nichts lernen.» – Er schreibt vom ersten Satz an mit.

Eines der beliebtesten Spiele beim Turnen ist freier Ringkampf. Die Buben sitzen im Kreis um die Matten, einer nach dem anderen tritt in den Ring und ruft sich aus den Herumsitzenden seinen Gegner im Ringen selbst heraus. Markus hat sich bis jetzt noch nicht ein einziges Mal einen ungefähr gleich großen, gleich starken Kameraden als Gegner geholt. Er kämpft noch immer nur mit offensichtlich Schwächeren.

Wir rechnen mündlich. Markus ist eifrig dabei. Bei einer Rechnung, die ich ihm zutraue, nehme ich ihn dran. Er steht auf, fängt an, bringt sie aber aus lauter Ehrgeiz, sie besonders gut zu machen, nicht sofort fertig. Ehe ich mit einem Wort der Beruhigung eingreifen kann, dreht sich ein Bub zwei Bankreihen vor ihm um und sagt ihm, wie die Rechnung weitergeht. Markus wird wütend, wirft sich auf die Bank hin, flucht «Du Kruzifixhund», packt seine Griffel, wirft sie dem Franz auf den Buckel und weint. Wir rechnen weiter. Nach etwa drei Minuten, als er sich wieder etwas beruhigt hat, sage ich zu Franz: «Da siehst du's, einsagen ist eben immer eine Störung für den anderen.» Zur Klasse: «Es war ja nett von Franz, daß er ihm helfen wollte; nur fassen es eben

manche falsch auf.» Zu Markus: «Hast du nicht gemerkt, daß er dir doch bloß helfen wollte. Er hat es doch gut gemeint; du hast's nur falsch verstanden.» Zehn Minuten später. Jetzt rechnen wir still auf die Tafel. Markus, schon wieder ganz auf der Höhe, rechnet seine Rechnungen laut vor sich hin. Ich: «Wenn jetzt die anderen auch so schnell beleidigt wären wie du vorhin, so müßten jetzt alle aufstehen und dir ihre Griffel hinaufwerfen.» Da sagt einer dazwischen: «Dann schauet er aus wie a Igel!» Alle lachen bei dieser Vorstellung. Ich: «Das stimmt! So ein Igel ist er schon manchmal gewesen, ringsherum voller Stacheln.» Wir lachen alle, Markus tut nach einigem Zögern mit.

Wir lesen. Einer, der mir als sehr schlechter Schüler übergeben worden ist, liest vor und macht seine Sache wirklich gut. Ich sage zur Klasse: «Legt einmal das Buch weg. Mir fällt gerade eine Geschichte ein, die ich euch schnell erzählen muß. Ich war im vorigen Jahr einmal auf eine Stunde zur Aushilfe in eurer Klasse. Da waren alle Buben in zwei Bankreihen gesessen, bloß der Alfons (der Bub, der eben las) saß ganz allein hinten in der dritten Bankreihe. Ich habe gefragt, warum er nicht auch bei den anderen sitzt. Da seid ihr über ihn hergefallen: «Der ist so frech; der ist so faul; der ist so böß; der ist so dumm!» Habt ihr einmal daran gedacht, daß das jetzt vorbei ist; ist er nicht wirklich nett und fleißig geworden? Wie ist nun diese Veränderung zustande gekommen?» Nun geht es durcheinander: «Weil er sich besser zusammennimmt – weil Sie keinen Stecken haben – weil er braver geworden ist – weil er nicht mehr geschimpft wird – weil er älter geworden ist – weil es ihn mehr freut u. s. w.» Ich: «Das kann stimmen. Aber die Hauptsache habt ihr noch nicht gesagt. Ich denke mir, er ist deswegen anders geworden, weil ihr jetzt zu ihm anders geworden seid. Denkt doch nur daran, wie wenig nett ihr da im vorigen Jahr zu ihm wart, wie er nach eurer Meinung der Allerböseste und Allerfrechste war, wie er da allein sitzen mußte. Heuer seid ihr so zu ihm wie zu allen anderen, warum sollte er da nicht auch freundlich und fleißig sein?» Da ruft einer dazwischen: «Na, Herr Simon, dös kummt scho vom Stecka!» (= davon, daß Sie keinen Stock haben.) Nun sind sie wieder bei diesem Thema und rufen sich gegenseitig darauf bezügliche Erinnerungen zu. Da ruft wieder einer: «Markus, da hast a Maßl g'habt (Glück gehabt), daß du vorigs Jahr nöt bei uns herin warst.» Markus: «Dem hätt i scho g'holf'n (dem Lehrer hätte ich's schon besorgt)!» Aber da kommt er schlecht an, jetzt fallen sie über ihn her mit Schauergeschichten, wie es ihm er-

gangen wäre, wenn er sich da nicht gefügt hätte – so ausgiebig, daß er ganz kleinlaut wird, daß wir ihn zum erstenmal nachdenklich sehen und daß ich am Schluß nur mehr ein paar Worte zu sagen brauche: «Ja, Markus, ich glaube auch, daß du Glück gehabt hast, daß du nicht voriges Jahr, sondern heuer in diese Klasse gekommen bist, wo sie alle so viel netter und freundlicher geworden sind.»

EINWÄNDE

«Wird durch diese Art, einzelne Schüler zu behandeln, nicht die Klasse verdorben?»

Nach einer Erziehungsberatung im vorigen Jahr berichtete ich seinem damaligen Lehrer in vorsichtigen Worten in welcher Weise man es mit dem Buben nun gemeinsam mit der Erziehungsberatung versuchen könnte, um der Schwierigkeiten Herr zu werden; dazu wäre vor allem die Mitarbeit des Lehrers unentbehrlich; außerdem wäre es günstig, wenn die Strafen aufhörten.

Er war ganz entschieden anderer Meinung: «Wo komme ich da hin? Der Kerl ruiniert mir die ganze Klasse! Wenn ich nicht einschreite, lachen er und die Klasse mich aus. Das ist dann ein Freibrief für ihn und die anderen.» Auf meinen Einwand, daß es doch auf die bisherige Art bis jetzt auch nicht besser geworden sei, kommt die Antwort: «Vielleicht wird er dadurch nicht gebessert; aber wegen der Klasse muß es bei der Strafe bleiben, wenn er sich etwas hat zuschulden kommen lassen.»

Tatsächlich ist dies die wichtigste Frage, die man an uns stellen kann: «Wird nicht durch die Art, wie ihr mit solch einem Buben umgeht, die Klasse verdorben? Werden seine Unarten nicht kopiert werden, wenn sie unbestraft und oft sogar unbesprochen bleiben? Erlauben sich die anderen in der Klasse nicht bald das gleiche?»

Die Verlockung zur Nachahmung liegt natürlich sehr nahe und es ist auch schon ein paarmal versucht worden, daß einer sich auf die gesehene Weise Luft gemacht hat. Das war mir dann immer ein Anzeichen, daß auch dieser Bub für kürzere oder längere Zeit meine besondere Aufmerksamkeit brauchte. Er machte aber ebensowenig wie sein Vorbild Geschäft damit und erfuhr genau die gleiche Behandlung. Diese Dinge haben sich dann auch bei den anderen überraschend schnell verloren.

Manchmal steckt in der Frage die Meinung, ob durch unsere Art nicht Schüler verlockt werden, sozusagen zu Unrecht, aus Laune, Übermut, oder, weil es nichts kostet, solche Dinge nachzuahmen. Auch das

kommt manchmal vor. Da hat aber immer ein ernstes, beileibe aber nicht tragisches oder beleidigtes Wort geholfen: «Ach was, laß die Faxen. Das ist nichts für dich. Du kannst besseres.» (Im übrigen legt sich nach unserer Meinung niemand ein Verhalten zu, das er eigentlich nicht bräuchte, ist also niemand schwieriger, als er es wirklich nötig hat, und jeder lieber eingeordnet, wenn er dadurch auch auf seine Kosten kommt.)

Soweit betrifft die Antwort auf den Einwand die einzelnen Schüler. Was die ganze Klasse anlangt, so ist wahrscheinlich, daß sie mehr Förderung als Hemmung durch diese Art erfährt. Denn

1. verlernt sie in den zwei Jahren, die sie mit solch einem Burschen wie Markus verbringt, das noch weithin in Schulen übliche Verurteilen, das in der mildesten Form lautet: «Ui, der Hans lügt immer, die Fanni stiehlt»
2. lernt sie langsam fremde Schwierigkeiten verstehen
3. erwacht bei ihr menschliches Interesse für den Nächsten. Es geht den Kindern wie uns Erwachsenen. Wir kommen am schnellsten zu einem Menschen in ein gutes Verhältnis, wenn der zu uns oder wir zu ihm kommen: «Bitte, können Sie mir da nicht helfen?»
4. wird der Klasse dies leichter zu tun, weil sie dieselbe Behandlung erfährt, wenn sie aus irgendeinem Grund einmal in Unordnung ist und weil dieser Geist der gegenseitigen Hilfe manchmal auch für sie von Nutzen ist;
5. ist es wahrscheinlich nicht abzuschätzen, was für die innere Entwicklung eines jeden Einzelnen der gleichbleibende ruhige Ton in der Klasse bedeutet. Solche Kräche, wie sie Markus tagtäglich heraufbeschworen hat, wie sie erst durch die Mitwirkung des Lehrers schlimm wurden, bleiben doch nicht ohne Einfluß auf die dabeisitzende Klasse;
6. wird die Klasse nicht in die zwei gefährlichen Reaktionen gedrängt, die notwendig mit jeder Schimpferei und Prügelei verbunden sind: die einen lernen die Furcht vor dem Geschimpft- und Gestraftwerden nicht kennen und die anderen, die «Braven», nicht die Freude über die geprügelten Kameraden.

«Hat der Bub nicht auch jetzt noch eine Ausnahmestellung?»

Ein Lehrer sagt: «Eigentlich erreicht der Bub bei Ihnen das Gleiche, was er immer erreicht hat: er hat auch bei Ihnen eine Ausnahmestellung; nur eine andere.»

Ich mußte das zugeben; der ganze Aufwand mit Tagebuch (das ich seit den ersten Tagen führe) und Erziehungsberatungen und Elternbesprechungen beweist es.

Aber: Ist nicht auch seine Lebensgeschichte eine Ausnahme-geschichte?

Außerdem bin ich aus der Überlegung, daß die Ausnahmestellung die am nächsten liegende Gefahr ist, im persönlichen Verkehr mit ihm zurückhaltend, prüfe mich vorher immer genau, wie dies auf die Klasse wirken wird, vermeide auch jeden Anschein einer Bevorzugung.

Er wird, wenn er sich zu einem Amt, zu einer Hilfeleistung beim Unterricht meldet, manchmal drangenommen, manchmal nicht, auch wenn ich weiß, daß er dann Krach machen wird. Ich wehre seine vielen Versuche ab, zu uns in die Wohnung kommen zu dürfen, um dort zu helfen, und erlaube es ihm nicht öfter als allen übrigen, die das gleiche wollen.

Aber die wichtigste Antwort auf den Einwand, er genieße eine unzulässige Ausnahmestellung auch bei uns, lautet: Es ist auf unsere Art in diesem halben Jahr (April bis Oktober) jedenfalls so weit gekommen, daß seine Ausnahmestellung kleiner, daß seine Einordnung ins Normale sichtbarer, daß er aus der Starrolle langsam ins Ensemblespiel geraten ist – während der krampfhafteste Versuch von früher, jede Anmaßung einer Ausnahmestellung sofort, direkt und exemplarisch zu unterdrücken, nur dazu geführt hat, daß seine Ausnahmestellung von Jahr zu Jahr größer geworden ist.

Wir sind – wie unsere Kritiker – nicht für die Ausnahmestellung eines Kindes. Nur die Mittel, es davon abzubringen, sind von den ihren verschieden.

«Man muß solch einen Burschen eben isolieren.»

Dem Einwand liegt die Überlegung zugrunde, daß die sehr große Mühe, die solch ein Kind kostet, für die übrige Klasse nutzbringender angewendet werden könnte.

Es ist aber vielleicht doch zu mechanistisch gedacht, wenn man sagt: Jeder Lehrer hat so und soviel Kraft; wenn er die für die Guten in der Klasse allein verwendet, trifft auf einen Einzelnen mehr Förderung, als wenn er sie auf die Guten und die besonders Schlechten verteilen muß.

Richtig ist, daß der Kraftaufwand oft sehr groß ist, den solch ein Fall dem Lehrer abverlangt. Aber es ist doch wohl auch so, daß diese Kraft in glatten Verhältnissen nicht herausgeholt worden wäre.

Das mag noch zu theoretisch erscheinen. Ganz praktisch wird die Widerlegung des Einwandes, wenn man feststellt: Es ist sicher, daß vieles leichter wäre, wenn es gelänge, den Schwierigen von der Klasse abzusondern. Aber es gelingt eben nicht; in keinem Fall und mit keinen Mitteln. Versucht man, solch ein Kind zu isolieren, so hat es schnell ein paar Mitspieler und geheime und offene Verbündete; nämlich alle, die glauben, bei dem Lehrer in irgendeiner Weise zu kurz gekommen zu sein.

Es ist nicht möglich, die versteckte Bewunderung für die Heldentaten unter den meisten, auch den Gutgesinnten, auszurotten. Dagegen gibt es kein Mittel. Das gebräuchlichste – die Verächtlichmachung: «Das ist keine Heldentat; so etwas nennt man Frechheit», – prallt ab. Für die bewundernden Kameraden ist es schon eine Heldentat, wenn einer ohne Rücksicht auf die Strafe, oft sogar in Erwartung der sicher nachfolgenden Strafe allerlei anstellt. Dies ist der Erfolg bei den Gutgesinnten. Unter den Unsicheren in der Klasse sieht es aber so aus: Sie werden ins verfemte Lager hinüberwechseln und Verbündete von ihm werden. Wenn der Lehrer jetzt noch ungeschickt darauf reagiert – «Das ist keine Gesellschaft für dich» oder «Jetzt wirst du bald der gleiche Gauner wie der X.» – dann wird eine Dauerfreundschaft daraus, meist sogar eine sehr stabile, denn sie ist eine Not- und Abwehrgemeinschaft.

In jedem Fall ist das Ergebnis: Der Lehrer verliert immer bei dem Spiel. Ihm bleibt keine andere Wahl, als entweder gegen den Schwierigen und damit gegen viele in der Klasse oder mit ihm und mit allen zu gehen.

«Wird der Bub nach dieser milden Behandlung später nicht um so empfindlicher reagieren?»

Oder: «Was wird geschehen, wenn er von seinen späteren Lehrern nicht mehr so milde wie jetzt behandelt wird? Wird er nicht unglücklicher sein als zuvor? Wäre es nicht besser gewesen, er hätte die Unterbrechung der strengeren Art erst gar nicht erlebt? Sollte er nicht lieber abgehärtet werden, damit er später die rauhere Luft besser verträgt?»

Die Antwort auf diesen Einwand muß ein wenig weiter ausholen. Wem bis jetzt zuviel von augenblicklicher Behandlung, zuviel auch von negativer Arbeit (= der Abwehr seiner Angriffe) die Rede gewesen ist, der hat richtig gefühlt, daß dies nur ein Teil und nicht einmal der wichtigste Teil der Arbeit mit solch einem Kinde sein kann.

Das Hauptstück unserer Arbeit liegt anderswo.

Der Lehrstoff wird von uns so ausgewählt und angeordnet, daß jedes einzelne Teilstückchen zu bewältigen ist. Es ist manchmal leichter, manchmal schwerer, nie aber so schwer, daß ein Kind oder mehrere daran verzagen müßten. Wenn es ihre Kraft übersteigt, wird ihnen eine Erleichterung zugestanden, so daß sie es gerade noch bewältigen können.

Diese Bewältigung solch einer kleinen Arbeitsportion liefert dem Kinde einmal ein sichtbares, aufweisbares Ergebnis und außerdem die innere Befriedigung: «Ich hab das fertiggebracht.» Diese kleinen und kleinsten Pöstchen Kraftgefühl und Sicherheit summieren sich im geheimen, ohne daß ein Kind etwas davon weiß und ohne daß darüber gesprochen wird. Sie legen den Grund zu einem allgemeinen Lebensgefühl, das – wenn es sich ausdrücken könnte – sagte: «Ich werd schon fertig; ich bin ja noch immer fertig geworden; es kann mir nicht schlecht gehen.»

Der Endzustand nach solch jahrelangen, tausendfachen, kleinen, stärkenden Erfahrungen ist an wirklich mutigen Menschen zu beobachten. Die gehen nach soviel tausend guten Erfahrungen und ebensoviel überwundenen Schwierigkeiten ruhig und sicher jetzt an die tausendundeinte.

Wenn wieder solch eine kleine Teilaufgabe gelöst worden ist, wird der ermutigende Nebenerfolg noch dadurch gesteigert, daß die geleistete Arbeit durch den Lehrer ausdrücklich anerkannt wird. Das braucht aber nicht in jedem Fall zu geschehen. Denn manchmal braucht das freudige Gefühl nach einer überwundenen Schwierigkeit diese Unterstützung gar nicht mehr. Wenn diese Anerkennung aber gegeben wird, muß sie im richtigen Verhältnis zur augenblicklichen Leistung stehen, soll sie kurz, unpathetisch, ohne alle Übertreibungen gegeben werden, zu dem alleinigen Zweck der Sicherung des kräftigenden Ergebnisses, zur Einfügung der positiven Erfahrung in den schon vorhandenen Bestand, zur Bestätigung für Zweifelnde.

Dazu kommt dann noch in kürzeren oder längeren Zeitabständen eine gemeinsame Rückschau, eine Besinnung, ein Aufzeigen der bewältigten Strecke und ein Erlebenlassen des Wachstums in diesem Abschnitt, also eine erneute Sicherung und Einverleibung des Fortschritts.

So wird mit Hilfe des Stoffes täglich, stündlich, schrittchenweise am Aufbau des rechten Selbstbewußtseins in jedem Kinde gearbeitet. Darin ist nun zwar immer, seit es pädagogische Bemühungen gibt, gearbeitet worden. Vielleicht aber hat man nicht immer so bewußt und zielgerichtet wie die praktische, individualpsychologische Pädagogik

den Akzent der Bemühungen vom Stoff auf das innere Wachstum verlegt.

Zurück zu Markus! Auch er kann sich diesem Vorgang des langsamen Kraftzustroms nicht entziehen. Die ausführlich beschriebenen Augenblicksbehandlungen, bei denen nach der Meinung mancher Kritiker zu viel nachgegeben, zuviel verhandelt wurde, hatten zum Ziel, ihn möglichst schnell wieder in die Klasse und in den fortlaufenden Aufbauprozess zurückzuholen. Es ist kaum zu übersehen, daß dieser Endzweck sehr viel schneller und reibungsloser als durch die früher angewendeten Methoden erreicht werden konnte.

Markus hatte diese stärkenden Erfahrungen bitter nötig. Man hatte ihm seit seiner frühesten Kinderzeit nicht allzuviele vermittelt. Daneben brauchte er dringend noch eine andere Erfahrung; die nämlich, daß er wie alle anderen zu uns gehört. Das einmal in einem Kinde feststehende Gefühl: «Ich bin anders als die anderen; ich gehöre nicht dazu; mich geht das alles nichts an» ist das gefährlichste Hindernis jeder aufbauenden Arbeit. Und es ist bisher (in der besten Meinung) nicht wenig geschehen, ihn aus der Gemeinschaft der anderen hinauszumanövrieren: durch die vielen Strafen, durch Isolierungsversuche und ganz besonders durch das Sitzenbleiben, das ihn im ganzen Wohnviertel bloßgestellt hat.

Ziel unserer jetzigen Arbeit ist also, ihn möglichst oft erfahren zu lassen, wie wir ihn hereinnehmen, wie er so selbstverständlich mit zur Klasse gerechnet wird wie alle anderen.

Diesem Zweck der Hereinnahme dienen auch die gelegentlichen gemeinsamen Aussprachen anlässlich irgendeines Vergehens eines anderen Buben. Das stärkt die Verbundenheit (man steht mit seinen Schwierigkeiten nicht allein, allen passiert zuweilen etwas Dummes, alle haben zu arbeiten).

Wenn der Bub in den zwei Jahren gemeinsamer Arbeit so oft als möglich die stärkende Erfahrung macht: «Ich kann etwas – ich gehöre dazu», dann muß das Maß an innerer Sicherheit und innerem Mut größer sein als vorher. Darum ist es wohl auch nicht richtig zu sagen: «Wird es für den Buben nicht um so schmerzlicher sein, wenn er später nicht das rechte Verständnis finden wird; wird er nicht um so unglücklicher sein?» Die Jahre täglichen positiven Trainings müssen ihre Spuren zurückgelassen und ihn damit tauglicher, mutiger, sicherer, widerstandsfähiger gemacht haben. So ist gerade die Art, die heute auf seine

Schwierigkeiten besonders eingeht, die beste Vorbereitung für spätere größere Anforderungen und darum auch die sogenannte «milde» Art die beste Abhärtung.

«Ist er nicht doch erblich belastet?»

Dies ist der Einwand, der mir noch bei jeder Besprechung mit den Eltern von ihnen aufgetischt worden ist. Es heißt da: «Manchmal hat er halt seinen Rappel – gestern hat er wieder gesponnen – es fehlt ihm halt doch was – er muß manchmal doch da (Zeigefinger an die Stirn) nicht ganz richtig sein.» Eine darauf bezügliche Stelle aus einem Brief der Mutter an die Hortleiterin: «Was Maxi anlangt weiß ich gut, wie er ist. Man darf ihm ja nur richtig in die Augen schauen, dann kennt man es, daß dem Kinde etwas fehlt. Da machte mich schon sein Lehrer in der ersten Klasse aufmerksam. Er sagte: «Mit Bösem kann man da nichts machen; ja nicht auf den Kopf strafen. Probieren Sie es im Guten damit; er kann ja nichts dafür, wenn er nicht ganz normal ist.»»

Das ist volkstümlich gesagt, was Kollegen, die ihn kennen, wissenschaftlicher ausdrücken mit «Er ist eben doch erblich belastet!»

Man muß diese Meinung auch für berechtigt halten, wenn man zum erstenmal Zeuge eines seiner plötzlichen, scheinbar unbegründeten Wutausbrüche ist. Wir haben aber schon näher zugehört und gefunden, daß solch ein Ausbruch immer eine kürzere oder längere Vorbereitung hat und daß mit dieser Vorbereitung diese Sache ein normaleres Aussehen bekommt. Die einzelne Ausschreitung also gibt kein Recht, hier von erblicher Belastung zu sprechen. Ihre letzte Ursache ist seine allgemeine Empfindlichkeit, die sich auch in seiner ganzen übrigen Haltung ausdrückt. Was aber diese allgemeine Haltung anlangt, so erscheint sie aus seiner Kindheitsgeschichte verständlich. Solche Dinge lassen sich zwar nicht experimentell beweisen, sondern vorerst nur glauben. Aber selbst wenn wir annehmen, es wären an dem Aufbau seiner Persönlichkeit noch andere Kräfte beteiligt gewesen als diese Wechselwirkung zwischen den Organschwierigkeiten des kleinen Kindes, den falschen erzieherischen Einwirkungen seiner Umgebung und seiner Gegenwehr – das einzige pädagogisch Angreifbare bliebe trotzdem nur die falsche Einschätzung seines eigenen Wertes und das mangelnde Eingebundensein in seine Umwelt. Keine einzige unserer Maßnahmen könnte wegfallen, wenn sich feststellen ließe, daß Markus erblich belastet ist. Die besondere Schwierigkeit des Buben müßte auch der Erzieher, der erbliche Belastung annimmt, mit unseren Mitteln angreifen.

Die Annahme einer erblichen charakterlichen Belastung also machte keine unserer Bemühungen überflüssig, brächte aber auch keinen einzigen neuen, fördernden Gedanken in die praktische Arbeit.

Man kennt den Einwand, der auf solche Feststellungen regelmäßig kommt: «Ihr macht es euch leicht; ihr engt das Feld der Schwierigkeiten ein, macht euch künstlich blind und seht die vielfältige und schwierige Wirklichkeit nicht.»

Dazu müßte man sagen: «Jetzt nehmen Sie den Buben, untersuchen ihn so genau Sie's mit ihren Hilfsmitteln können und beweisen im einzelnen, welche andere Kräfte hier mittätig waren, um den Buben so zu entwickeln, wie wir ihn vor uns sehen.» – Dieser Beweis ist noch in keinem Fall geführt worden. Solange es sich also in dieser Frage um Annahmen handelt, warum sollten wir nicht der fördernden und pädagogisch so viel aussichtsreicheren Annahme den Vorzug geben?

VORLÄUFIGES ERGEBNIS

Ist der Erfolg die viele Arbeit wert? Besteht nicht doch zwischen der aufgewendeten Mühe und dem bis jetzt sichtbaren Ergebnis ein zu großes Mißverhältnis? (Wir schreiben Oktober, das ist ein halbes Jahr nach Schulbeginn.)

Der kritische Betrachter; der sich nicht bei Einzelerfolgen aufhält, sondern die gesamte Haltung des Buben und seiner Umgebung ansieht, wird finden:

1. Es ist fraglich, ob die Eltern und Geschwister sich wesentlich geändert, ob sie sehr viel vernünftiger und einsichtiger geworden sind.
2. Der Bub muß, ehe er an eine unangenehme Arbeit geht, oft doch noch ausgiebig nein sagen. Er ist auch kein eingeordneter Kamerad. Meinungsverschiedenheiten trägt er, wenn es sich um solche mit schwächeren Buben handelt, immer noch mit der Faust aus.
3. Ob er bei einem neuen Lehrer, der auf ihn nicht mehr besondere Rücksicht nimmt, ebenso mitarbeitet, ist fraglich.

Welches ist also das wirklich nachprüfbare Ergebnis der Bemühungen?

An einem für uns entscheidenden Punkt ist eine Wendung eingetreten. Der Lehrer vom vorigen Jahr berichtet: «Markus hat zwei Zeilen oder ein paar Rechnungen, während die anderen eine ganze Seite geschrieben oder gerechnet haben.» Im Schulbogen steht: «Tagelang völlig teil-

nahmslos. Der Bub war in allen seinen Leistungen so bodenlos (Rechnen 5, Deutsche Sprache 5!), daß er die Klasse wiederholen mußte.

Das ist vorbei!

Seine Leistungen in der Mitarbeit und Alleinarbeit sind so, daß er schon nahe beim Durchschnitt der Klasse ist. Seine viel sorgfältiger geführten Hefte geben ein deutliches Bild von der beginnenden inneren Gesundheit. Er wird schon an Weihnachten seine Noten in einigen Fächern um einen, vielleicht sogar um zwei Grade heraufsetzen.

Aber auch in seinem Betragen ist eine merkbare Veränderung eingetreten. Auch da ist trotz vieler noch vorhandener Übel die Wendung zum Besseren unverkennbar.

Einmal ist es ein Fortschritt, daß ich auf dem (an sich nicht ungefährlichen) direkten Weg mehr Einfluß auf ihn bekommen habe. Es wäre jetzt nicht schwer, ihn durch Blicke oder Winke zu sehr viel mehr Arbeit und noch größerem Wohlverhalten zu dirigieren. Wenn er es z. B. wieder einmal sehr bunt treibt, genügt es, wenn ich ihm ganz ruhig und interessiert zuschaue, daß er, sobald er das merkt, augenblicklich seine Arbeit aufnimmt. In diesem Fall hätte er früher erst recht getobt.

Er ist in seinem ganzen Verhalten um vieles leiser geworden. Interessant ist in dieser Hinsicht eine seiner letzten großen Szenen. Da mußte er wieder einmal eine nichtgemachte Arbeit in der Schule nachschreiben. Auf die Ankündigung hin begann er zu fluchen, zu schimpfen, sein Heft zu zerknüllen, es voller Wut in seinen Schulranzen zu stopfen – genau wie früher. Nur, sehr zum Unterschied von früheren ähnlichen Auftritten, ging das Ganze völlig lautlos vor sich, so daß außer seinem Nachbarn Hans kein Bub in der ganzen Klasse überhaupt etwas davon gemerkt hat.

Oder: Ich kündige eine Arbeit an, die zu machen ist. Er beantwortet das mit einem «I mag heut nôt schreib'n», sagt sich das einige Male vor, geht dabei langsam in ein Singen über und singt dann ein paar Strophen des Liedes, von dem der Text heißt: «I mag heut nôt schreib'n», nimmt schon während der ersten Strophe den Federhalter zur Hand und schreibt mit.

Oder: Er hat eines Tages Zahnschmerzen, will aber trotzdem nicht, wie ich ihm rate, zum Zahnarzt gehen, liegt auf der Bank und weint. Die anderen schreiben. Ich gehe nach einer halben Stunde zu ihm hin und sage ihm: «Ich glaub, es ist besser, du schreibst mit; dann denkst du weniger an deinen wehen Zahn, und die Zeit vergeht dir schneller.» Unerwarteterweise fängt er zwar leise, aber heftig zu fluchen an: «Kruzifix, laß mir doch mei Ruah», holt aber trotzdem seine Tafel aus dem

Schulranzen heraus, steht auf, hebt sie hoch in die Luft: im nächsten Augenblick muß sie zerschmettert, wie mehrere vorher, auf dem Boden liegen. Da fängt er sich, nimmt sie herunter, legt sie still auf seine Bank und fängt an zu schreiben.

Oder: Die Buben sollten bis zum nächsten Tag einen kurzen Abschnitt aus dem Lesebuch lesen. Ich erinnere sie am nächsten Morgen vor Schulbeginn und rate ihnen, es noch einmal zu überfliegen. Markus auffahrend: «Moanst i lies?» Ich: «Wie du meinst.» Er, sich sofort verbessernd, zusammennehmend: «Ah so, wir habn ja heut lesn aufgehabt», nimmt das Buch herauf und liest.

Oder: Ich kündige ein Diktat an, Markus prompt: «Heut schreib i nôt.» Ich, erstaunt-ironisch, so als ob er uns da eine große Neuigkeit erzählte: «Ah!» Wir lachen und er (wieder ein gutes Zeichen für seine wachsende innere Sicherheit) lacht offen und frei mit. Daß er auch mitlachen kann, wenn es ihn angeht, hat er in der letzten Zeit öfter gezeigt. (Zum Vergleich die frühere Bemerkung in den Schulakten: «Ist, wenn er glaubt, ausgelacht zu werden, fast von Sinnen.»)

Oder: Er kommt neuerdings, wenn er mit einer schriftlichen Arbeit fertig ist, zu mir heraus und zeigt sie mir. Eines Tages bringt er also wieder sein Diktatheft, in das er eben geschrieben hatte. Es war um einiges schlechter geschrieben als die Woche vorher. Wir vergleichen die beiden Seiten und er findet auf meine Frage, daß es das letzte Mal schöner war, geht auf seinen Platz, benützt unaufgefordert die noch übrigen fünf Minuten dazu, sich die besonders flüchtig geschriebenen Wörter herauszufischen und nochmal sorgfältiger darunterzuschreiben.

Um mich nun vor angenehmen Selbsttäuschungen zu bewahren und nicht an kleinen Einzeldingen hängen-zubleiben, habe ich nach einer Möglichkeit gesucht, die große Linie seines Verhaltens deutlich zu machen. Seit der dritten Woche unserer Zusammenarbeit führe ich ein genaues Tagebuch über Markus. Daraus habe ich alle großen Auftritte herausgeschrieben (wo er besonders getobt, seine Schulsachen zerstört, in besonders grober Weise gegen einen Kameraden tötlich geworden ist u. s. w.).

Jede einzelne Radauszene ist in einen fortlaufenden Kalender als ein dicker Punkt eingetragen worden; fanden an einem Tag mehrere statt, so stehen da auch ebensoviele Punkte.

Aus der Zusammenstellung ergeben sich in der ersten Woche drei Auftritte, in der zweiten einer usf. (Die graphische Darstellung am Schluß des Buches gibt Aufschluß über sein bisheriges Verhalten.)

Die gestrichelte Kurve versucht das Auf und Ab der Bewegung in Wochenabständen graphisch darzutellen.

Alle Szenen eines Monats zusammengezählt und in die Tabelle eingetragen, ergeben für den ersten Monat neun, für den zweiten auch neun, für den dritten vier, den vierten einen usw. Die ausgezogene Kurve versucht die Monatsbewegung festzuhalten. Natürlich gibt diese graphische Darstellung nur eine Seite seines Wesens wieder. Vielleicht entsteht dabei sogar ein günstigerer Eindruck von der Besserung seines Verhaltens, als man ihn bekommt, wenn man täglich um den Buben ist. Aber andererseits waren doch gerade seine Wutanfälle für alle seine Erzieher das Beunruhigendste an seiner ganzen Haltung, auch deswegen, weil sie ihn über kurz oder lang mit dem Strafgesetz in Konflikt gebracht hätten. Es wäre durchaus denkbar, daß diese Wutausbrüche, wenn er durch Strenge dazu gereizt wird, allmählich solche Formen annehmen, daß aus dem Buben ein Erwachsener wird, der als Affekttäter, als Messerstecher vielleicht, oder auch als Totschläger im Zorn von sich reden machen wird.

Das also ist das vorläufige Ergebnis für den Markus.

Das mir weitaus wichtigere aber ist dies, daß die Klasse keinen Schaden gelitten, sondern sicherlich aus dieser Art der Zusammenarbeit nur gewonnen hat.

Endlich war die Arbeit auch deshalb nicht umsonst, weil ich wieder einmal gezwungen war, mit dem Gedanken der Klassengemeinschaft gründlich Ernst zu machen. Wenn ich auch – besonders in den ersten Monaten – gar nicht sehr erfreut war über den Buben und bei der außerordentlichen Mehrarbeit, die er mitbrachte, mir auch manchmal dachte: «Wie schön wär's ohne den Burschen», so ist es heute (nach 6 Monaten) so, daß ich mit gutem Gewissen sagen kann: «Wahrscheinlich hab ich mehr durch ihn und von ihm gelernt als er von mir.»

ZWISCHENBERICHT AM ENDE DES ERSTEN JAHRES

Im Auf und Ab des täglichen Zusammenseins war trotz allen Bemühens, objektiv zu sein, keine rechte Übersicht über das Gesamtverhalten des Buben möglich. Jetzt, am Ende eines Arbeitsjahres, sind rückschauend deutlich an ihm verschiedene Verhaltensweisen zu erkennen, die sich in zeitlicher Aufeinanderfolge abgelöst haben, und die, obwohl sie ineinander übergingen, doch sehr stark voneinander verschieden waren.

- Zuerst die Zeit des unbändigen Protestes gegen alle und alles, die Zeit des stündlichen Tobens und Schimpfens und Fluchens;

- dann die Zeit der beginnenden Mitarbeit mit beibehaltener grober Ablehnung des Lehrers und der Kameraden;
- darauf eine kurze, aber interessante Zwischenzeit: die begonnene Mitarbeit geht weiter, die altgewohnte Ablehnung und Negation bricht spontan und heftig bei vielen Gelegenheiten heraus – aber eine im Stillen selbstgewonnene Kontrolle über sich selbst bremst sofort und sucht das Geschehene möglichst ungeschehen zu machen.

Zwei Beispiele:

Ich sage die Hausaufgabe für den nächsten Tag an. Sie ist ihm zu groß. Er schreit laut heraus: «Kruzi—», fängt sich aber sofort beim halb ausgesprochenen Wort, schaut mich forschend an, setzt sich still auf seinen Platz und bleibt ruhig.

Und: Dieselbe Situation an einem anderen Tag. Er schreit heraus zu mir: «Du Aff», ist aber sichtlich erschrocken darüber, hält die Hände vor den Mund, redet dahinter sehr verlegen weiter und tut so, als ob er bloß so für sich geredet hätte. Die wie bei schüchternen Mädchen vor den Mund gehaltenen Hände spielen in dieser Zeit eine große Rolle. Bei jedem Anlaß, wo er sich bei einer nach seiner Meinung unrichtigen Handlung beobachtet glaubt, flüchtet er in diese Verlegenheitsgeste. In diesen Zeitabschnitt fällt es auch, daß er seine Ausdrücke und Schimpfworte entweder nur ganz leise für sich hinsagt und überhaupt gegen sich selbst richtet. Z. B. beim Diktat, daß er vor sich hinsagt: «Kruzifix, schon wieder an Fehla!» oder «Hergottna, ich Depp, ich blöder, schon wieder verschriebl!»

Nun kommt eine Zeit der besonders betonten ordentlichen Haltung: er sitzt auf seinem Platz, aufmerksam, die Arme verschränkt, ganz ruhig, er ist bei allen Gelegenheiten, wo dies auffallen kann, tadellos in seinem Betragen. Es ist nicht zu übersehen: er will mit seinem betont tadellosen Betragen auffallen, vielleicht auch eine gute Betragenstufe erringen (diese Zeit fällt in die Wochen vor der ersten Zeugnisausgabe in diesem Jahr).

Dem Betrachter ist unbehaglich dabei zumute; das Ganze sieht durchaus nicht gewachsen und selbstverständlich, sondern gewollt, gezwungen und krampfhaft aus. Man kann die Befürchtung nicht unterdrücken, daß das nur kurze Dauer haben kann; der Untergrund, die innere Sicherheit scheint dafür noch nicht da zu sein. Außerdem weiß man aus der Erfahrung mit anderen schwierigen Kindern: wenn eines

noch zu weit von dem Stadium des gewachsenen, selbstverständlichen Richtiguns entfernt ist, hilft dieses gewollte ‹Zusammennehmen› gar nichts, ist es nur eine Sache für ganz kurze Zeit und wird fast immer abgelöst durch eine neue Zeit besonders betonter Unbotmäßigkeit und Aufsässigkeit. Es war eine Taktik, aber keine Änderung; ein Versuch mit untauglichen Mitteln, das Wollen des innerlich noch zu Unsicheren.

Es konnte freilich auch eine Zwischenperiode sein, die jeder von uns von sich kennt, die Zeit der bewußten, überlegten Bemühung, wenn man darangeht, einen alten Fehler oder eine jahrelange Gewohnheit abzulegen, bei Markus also nach dem unbewußt-hemmungslosen Herauspoltern vielleicht eine Zeit des bewußten Trainings, der bewußten Einschaltung von Kontrollen. Ob diese Zeit des betonten, auffälligen Wohlverhaltens beim Buben die Vorbereitung für einen neuen Rückfall in das frühere Leben oder ob es Durchgangsstadium zu einem richtigeren Verhalten war, das war nicht sichtbar, das hing allein von dem Grad der inneren Sicherheit ab, über den er zu der Zeit verfügte, das mußte die kommende Zeit zeigen.

Jetzt folgt eine Zeit allgemeiner Lockerung, eine Zeit der Lösung sowohl der starren, verkrampften, widerspenstigen wie auch der ebenso starren ‹schönen› Haltung. Er bekommt langsam ein völlig anderes Verhältnis zu seinen besonders belasteten Schulfächern und verhält sich vor allem in schwierigen Situationen ganz anders als früher; ruhiger, überlegter, vernünftiger, sogar humorvoller.

Einige Beispiele:

Wir schreiben eine Geschichte ins schöne Heft. Markus sieht sich, nachdem er fertig ist, das Ganze nochmal an und sagt: ‹Herr S., macht dös was, daß ich die erste Seite so schlecht geschrieben hab?›

Bei derselben Gelegenheit einige Wochen später: ‹Herr S., i schreib dös alles lieber nochmal.› Sagt's und tut's. Wie er das zweitemal fertig ist, kommt er heraus und zeigt es mir: ‹Weil ich's so hingschmiert hab, hab ich's nochmal gschriebln.›

Beim Singen hat er dreiviertel Jahre weder einzeln noch im Chor mitgesungen. Auf gelegentliche Fragen oder Aufforderungen von mir kam die immer gleichbleibende Antwort: ‹I kann nöt.› Seit einigen Monaten nun singt er immer, bei jeder Gelegenheit laut und freudig mit (ich hatte es schon aufgegeben, ihn dafür gewinnen zu können). Nur soweit ist er noch nicht, daß er auch wie die anderen gelegentlich vorsänge.

Während eines Diktates sagt er uns spontan etwas, das einen tiefen Blick sein Inneres tun läßt: «Zuerst meint man immer, der Satz ist so lang und wenn man anfängt, merkt man, daß er kurz ist.»

Eine außerordentliche Schwierigkeit stellte es für ihn immer dar, wenn er – was gelegentlich auch geübt werden muß – mit den anderen im angegebenen scharfen Tempo mitarbeiten sollte: z. B. das Ergebnis von mündlichen Rechenaufgaben, die Schlag auf Schlag hintereinander folgen, niederzuschreiben. Wenn er da früher auch nur eine einzige Rechnung nicht sofort fertigbrachte, dann warf er seinen Griffel weg und war nicht mehr zu bewegen, es mit den nächsten Rechnungen nochmal zu versuchen. Sein Verhalten bei den letzten Rechenproben dieser Art war anders: er kommt auch jetzt bei diesen schnellen Rechnungen nicht immer mit, bleibt aber völlig ruhig und offen, versucht jede einzelne Rechnung herauszukriegen, macht einen Strich auf seine Tafel, wenn es ihm nicht gelingt und packt die darauffolgende genau so ruhig an wie die erste.

Seit vielen Wochen machen wir in der Turnstunde wieder einmal freien Ringkampf. Markus, der früher doch nur mit der Gewißheit seiner körperlichen Überlegenheit in den Kampf gehen wollte, sucht sich jetzt seine Gegner ohne diese Rücksicht heraus, kämpft gegen gleich starke und gleich große, gewinnt manchmal, verliert manchmal – bleibt aber immer ruhig und freundlich dabei.

Er kommt wieder einmal drei Tage nacheinander je zehn Minuten zu spät. Ich sage ihm, daß er die so versäumte halbe Stunde heute nach der Schule nachzuholen habe. Er fängt zu weinen an: «I sag's schon meiner Mutter; i muß heut das Essen aus der Suppenküche heimtragen.» «Das kannst du auch um halb zwölf Uhr. Aber das mit dem Nachholen ist eine Bestimmung für alle, da gibt's auch für dich keine Ausnahme.» Markus nimmt das – sehr in Gegensatz zu früher! – ohne Gegenrede hin, packt still aus und geht ruhig und eifrig an die Arbeit. Nach einer Stunde liefert er eine sehr gute Arbeit ab.

Es stellt für jedes Kind eine starke Belastung dar, in einer unangenehmen Sache im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse zu stehen. Markus war bei solchen Gelegenheiten früher ganz besonders aufsässig. Jetzt dagegen benimmt er sich da auch schon sehr viel richtiger. Ein Beispiel: Wir rechnen mündlich. Er ist damit beschäftigt, sein Pausebrot in großen Bissen hinunterzuwürgen. Ich rufe ihn überraschend auf (von Zeit zu Zeit wird bei Gelegenheit erprobt, wie weit man mit ihm schon gehen kann). Er wird über und über rot im

Gesicht, steht aber trotzdem auf und stammelt leise einige unverständliche Worte der Entschuldigung. «Ich kann dich nicht verstehen», sage ich darauf. Markus, nach langem Zögern: «Ich war nicht dabei; ich hab nicht mitgetan». Ich: «Dann ist jetzt aber höchste Zeit». Er setzt sich still hin und tut sofort mit. Bei der nächsten Rechnung meldet er sich, obwohl er noch nicht hinuntergegessen hat. Er wird wieder aufgerufen, sagt – mühsam kauend – das richtige Ergebnis, ich sag ihm: «Na, so pressiert's jetzt auch wieder nicht; jetzt isß nur zuerst hinunter», worauf er sich hinsetzt und bis zum Schluß mitarbeitet, ohne sich weiter um das angebissene Stück Brot auf seiner Schulbank zu kümmern.

Wie oft hat er früher Skandal gemacht, verbissen und wütend, wenn ihm daran lag, seinen Willen durchzusetzen und sich vor einer, wenn auch noch so geringfügigen Anstrengung zu drücken! Ein Beispiel für die Formen, in denen dies jetzt vor sich geht: Wir lesen in unserem Lesebuch. Er liest zusammen mit seinem Nachbarn aus dessen Buch. Ich weiß zufällig, daß Markus sein Buch im Schulranzen hat. «Warum liest du nicht in deinem Buch?» – «Ich hab's nicht dabei.» – «Ich glaub, ich hab's gesehen, daß es im Schulranzen ist.» – «I glaub nöt.» – «Schau nur einmal nach; es ist vielleicht doch drin.» Er bückt sich, holt das Buch heraus und legt es lächelnd auf die Bank: «I war ja bloß zu faul.»

In einer Schreibstunde ist eine Arbeit in zwei Teilen zu machen. Markus zeigt mir nach kurzer Zeit die erste Hälfte der vorgeschriebenen Arbeit. Ich: «Und das weitere?» Er, erstaunt fragend: «So, dös auch?» Ich, zu allen: «Manchmal scheint es, als versteht ihr mich nicht recht. Merkwürdig ist bloß, daß das nur bei einigen Dingen so ist. (Zu Markus) Wenn ich jetzt sagen würde: Wir gehen in den Hof hinunter zum Spielen, ob du das auch nicht verstündest?» Markus, lachend: «Dös weiß i nöt gwiß.»

Abgesehen von drei oder vier kritischen Tagen, an denen er schon gestört in die Schule kam und dann auch unfreundlich und laut blieb, ohne sich aber besondere Übergriffe zuschulden kommen zu lassen, zeigen ihn die letzten Monate in seinem Verhalten zu mir offen, freundlich, gut aufgelegt, diensteifrig, bei zufälligem Nahesein immer zu einer anknüpfenden Rede bereit, zu einer Frage oder der Erzählung von etwas Erlebtem.

Seine Stellung in der Klasse ist die des anerkannten Führers, auf den alle hören, der von den Kameraden gerne gesehen ist, der sich auch seit Monaten keine Gewalttätigkeit gegen einen von ihnen hatte zuschulden kommen lassen.

In seinen Leistungen ist er beim Durchschnitt der Klasse; in manchen Fächern über III (in Heimatkunde beispielsweise ist er der Beste der Klasse), in einigen unter III. Im Betragen verdiente er sich, nachdem er an Weihnachten noch IV bekommen mußte, die Note III, obwohl ihm im letzten Vierteljahr in keinem Punkt durch die Finger gesehen wurde.

Am 10. November 1932 hatte er seinen letzten Wutausbruch. Seit dieser Zeit ist nichts dergleichen mehr geschehen, nicht einmal ein Ansatz dazu sichtbar geworden.

Die graphische Darstellung (am Schluß des Buches) gibt ein klares Bild der zeitlichen Aufeinanderfolge seiner großen Wutanfälle am Ende des ersten Arbeitsjahres.

SCHLUSSBERICHT NACH SECHS JAHREN

Auf Betreiben der Erziehungsberatungsstelle kam Markus in der vierten Klasse auf drei Viertel Jahre in ein norddeutsches Kinderheim. Der Zweck: ihm Ferien von zu Hause und die Möglichkeit zu geben, gegen die häuslichen Schwierigkeiten an einem neutralen Ort anzugehen. Zuerst machte er dort die altgewohnten Geschichten und führte seinen Kampf um eine Sonderstellung. Obgleich im Heim die «männliche Hand» fehlte – es war von zwei Frauen geleitet –, ging es bald viel ordentlicher, und er kam sehr viel polierter und brauchbarer zurück.

Das letzte Viertel dieses Jahres verbrachte er dann wieder zu Hause und in meiner Schulklasse. Obwohl er in der Landschule, die er vom Kinderheim aus besuchte, den Anschluß an unseren Lehrgang ganz verloren hatte (man arbeitete dort nach einem völlig anderen Lehrplan), fand er sich menschlich bei uns sofort zurecht. Es ging bei uns ohne jede Schulschwierigkeit; er war ein zwar schlechter, aber in der Haltung normaler Schüler, der nicht ein einziges Mal in seine früheren Methoden, sich um Lernschwierigkeiten zu drücken, zurückfiel.

Die nächsten zwei Jahre kam er zu einem anderen Lehrer, einem, der grundsätzlich gegen «diese persönlichen Erziehungsmethoden» war, der Markus auch darum von vorneherein sehr viel kritischer ansah und behandelte und ihm nicht die leiseste Unregelmäßigkeit durchgehen lassen wollte. Markus gab ihm aber auch die zwei Jahre keinen Anlaß dazu. Das Urteil des Lehrers nach der Zeit: in der Arbeit in vielem kaum brauchbar, aber sonst normal.

Daß Markus diese Zeit ohne einen Rückfall in frühere Verhaltensweisen zubrachte, wiegt um so schwerer, als er in seiner Freizeit in einen

Hort gehen mußte, dessen Leiter dieselben Erziehungsgrundsätze wie der Klassenlehrer hatte, sie nur sehr viel handfester praktizierte und überdies heftig gegen die bisherige Arbeit der Erziehungsberatungsstelle eingestellt war («Der Doktor – gemeint ist der Erziehungsberater – gehört erschossen»). Für Markus gab es nicht selten stärkste körperliche Züchtigungen, die er aber ohne auch nur zu murren hinnahm.

Sein letztes Schuljahr verbrachte Markus in der siebenten Klasse wieder bei mir. Er war so weit, daß er ohne jede Ausnahmestellung und -behandlung geführt werden konnte. Ich sah von Anfang an und immer mehr auf straffste Einordnung und betonte dies auch bei jeder günstigen Gelegenheit. Es gab in dieser Hinsicht durch das ganze Jahr nicht eine einzige Schwierigkeit mit ihm.

Das Schlußurteil: In der Arbeit durchschnittlich bis fast genügend, in den technischen und menschlichen Fächern sehr interessiert und wissend, in den Lernfächern wenig beteiligt, in den Aufgaben ohne Rückstand, im Benehmen ganz in Ordnung.

Dieses Ergebnis wurde bei passender Gelegenheit mehr als einmal zu seiner und der Klassenkameraden Anerkennung und Stärkung öffentlich festgestellt: «Erinnern wir uns der ersten Monate vor fünf Jahren – die Arbeit war also nicht umsonst – ihr habt eure Sache gut gemacht.»

Nun kam die Lehrzeit. Er wurde Schlosser, lieferte gute Arbeit und führte sich gut, obwohl auch bei seinem Lehrmeister die Behandlung rauh genug war und ihm dort naturgemäß keine Ausnahmerechte eingeräumt wurden.

Die bis jetzt letzten persönlichen Beziehungen zwischen uns: Wir treffen uns gelegentlich zufällig auf der Straße; er ist freundlich, offen und verständig, erzählt von seiner Arbeit und daß sie ihm gefällt.

An einem Schulvormittag um halb neun Uhr steht er vor meiner Schulzimmertür: «Ich hab heut keine Arbeit, darf ich nicht ein bißchen dableiben bei Ihnen? Ich möchte gern noch einmal drinsitzen in unserer Klasse.»

Er bleibt bis zwölf Uhr da, hört interessiert zu und läßt sich in seiner Arbeitskleidung von seinen Kameraden bewundern. Darauf kommt er, so oft wir zwischen zwölf und ein Uhr auf dem Sportplatz Handball spielen, in seiner einstündigen Mittagspause zu uns und spielt mit uns.

«Wird das Ansehen des Lehrers nicht leiden, wenn er es wie hier in den ersten Schulwochen zu solchen Exzessen kommen läßt, ohne daß er

einschreitet? Ist nicht doch im ganzen eine kräftigere Hand des Lehrers nötig? Sollte man nicht einen Mittelweg suchen, der weder zur früheren autoritativen Strenge des Lehrers noch zu der hier offenbar gewordenen Anarchie beim Schüler führt?» –

dies waren die Einwände, die wir diesem Bericht vorausschickten.

Rückschauend und abschließend ist jetzt dazu zu sagen:

Gewiß ist für eine kurze Zeit am Anfang solch eines Zusammenlebens das Ansehen des Lehrers gefährdet. Kinder und Eltern werden es nicht verstehen, warum gar nichts gegen die Ausschreitungen getan wird. Sie haben diese Art, zunächst nicht darauf zu reagieren, auch nie vorher gesehen.

Aber dieses anfängliche Nicht-Reagieren ist ja kein Nichts-Tun: die Klasse ist auf die Schwierigkeit vorbereitet und von Anfang an der Arbeit interessiert und mitbeteiligt worden; sie erfährt die Art des Lehrers, nicht sofort zu reagieren, auch an sich selbst, und sie erlebt neben den ersten Ausschreitungen auch die bald sichtbar werdenden Fortschritte mit. Damit schwindet das erste Befremden nach und nach.

Zum Einwand von der ‹kräftigeren Hand›: der Religionslehrer hatte sie; die Reaktion des Buben ist auf Seite 74 zu lesen; der Lehrer, bei dem Markus im vorangegangenen Jahr in der Klasse saß, hatte sie auch. Die Folgen: tägliche Skandale, tägliches Geschrei und Geheul, gefolgt von wüsten Beschimpfungen durch den Buben, aber nicht wie bei uns nach und nach abflauend in Stärke und Häufigkeit, sondern ansteigend und dahin führend, daß der Bub jede Mitarbeit verweigerte und nicht mit der Klasse aufsteigen konnte. Außerdem – und dies ist wohl das Entscheidende: im dritten Jahr unserer gemeinsamen Arbeit genießt er keinerlei Ausnahmestellung und Ausnahmebehandlung, obwohl auf straffste Einordnung gesehen wird.

Der Mittelweg, den der dritte Einwand zu suchen vorschlägt, ist tatsächlich gegangen worden: in der Arbeit wurde dem Buben nach einer kurzen Schonzeit nichts geschenkt. Hier fügte er sich auch der Autorität des Lehrers. Und im Verhalten war ihm nur zunächst und auf verhältnismäßig kurze Zeit alle Freiheit zugestanden worden. Schon die Berichte aus der ersten Arbeit beweisen, daß die leise, aber beharrliche Führung früher Erfolge brachte, als man es nach der außerordentlich belasteten Vorgeschichte des Buben hätte erwarten können.