

Dellisch, Heide

## **Auswirkungen der Charakterstruktur in der Schule**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 32 (1983) 2, S. 76-82

urn:nbn:de:bsz-psydok-29601

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)  
Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

### Aus Praxis und Forschung

<i>Bauers, W.:</i> Familientherapie bei stationärer Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen (Family Therapy in Connection with Clinical Psychotherapy for Children and Teenager) . . . . .	224
<i>Buddeberg, B.:</i> Kinder mißhandelter Frauen – Struktur und Dynamik von Mißhandlungsfamilien (Children of Battered Wives – Structure and Psychodynamics of Violent Families) . . . . .	273
<i>Büttner, M.:</i> Legasthenie – Langzeitverlauf einer Teilleistungsschwäche (Congenital Alexia – A Long Time Procedure) . . . . .	45
<i>Castell, R., Benka, G., Hoffmann, I.:</i> Prognose enkopretischer Kinder bei stationärer Behandlung (Prognosis of Encopretic Children after Therapy on a Ward for Psychosomatic Diseases) . . . . .	93
<i>Dellisch, H.:</i> Das symbiotisch-psychotische Syndrom (M.S. Mahler) (The Symbiotic Psychotic Syndrome According to M.S. Mahler) . . . . .	305
<i>Diepold, B.:</i> Eßstörungen bei Kindern und Jugendlichen (Childhood Eating Disorders) . . . . .	298
<i>Fries, A.:</i> Sprachstörungen und visuelle Wahrnehmungsfähigkeit (Speech Disorders and the Act of Visual Perceiving) . . . . .	132
<i>Gehring, Th. M.:</i> Zur diagnostischen Bedeutung des systemorientierten Familienerstinterviews in der ambulanten Kinderpsychiatrie (The Relevance of Systemorientated Initial Family Interview for Diagnosis in Ambulant Child Psychiatry) . . . . .	218
<i>Geuss, H.:</i> Ursachen der Wirksamkeit Tachistiskopischer Trainings bei Schreib-/Leseschwäche (Tachistoscopic Trainings with Dyslectic Children: Mechanism of Efficiency) . . . . .	37
<i>Glanzer, O.:</i> Zur kombinierten Behandlung eines 12-jährigen mit dem Sceno-Material und dem Katathymen Bilderleben (Combined Treatment of a Twelve-Year-Old with Sceno-Test Methods and Guide Affective Imagery) . . . . .	95
<i>Kind, J.:</i> Beitrag zur Psychodynamik der Trichotillomanie (Contribution to the Psychodynamic of Trichotillomania) . . . . .	53
<i>Klessmann, E., Klessmann, H.-A.:</i> Anorexia nervosa – eine therapeutische Beziehungsfalle? (Anorexia nervosa – A Therapeutical Double Bind) . . . . .	257
<i>Klosinski, G.:</i> Psychotherapeutische Team- und Elternberatung leukosekranker Kinder während der Behandlung unter Isolationsbedingungen (Psychotherapeutic Team-Consultation including the Parents of Leukosis Children Treated under Conditions of Isolation) . . . . .	245
<i>Lehmkuhl, G., Eisert, H. G.:</i> Audiovisuelle Verfahren in der Kinder- und Jugendpsychiatrie: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten (Audio-Visual Methods in Psychiatric Treatment of Children and Juveniles: Diagnostic and Therapeutic Opportunities) . . . . .	293
<i>Lempp, R.:</i> Abteilungen für Kinder- und Jugendpsychiatrie in einem Klinikum: Aufgaben – Bedürfnisse – Probleme (Child-Guidance-Sections in a Clinical Center: Tasks – Needs – Problems) . . . . .	161
<i>Meier, F., Land, H.:</i> Anwendung und Prozeßevaluation eines Selbstkontrollprogramms bei Enuresis diurna (Use and Process Evaluation of a Self-Control-Program in Case of Diurnal Enuresis) . . . . .	181
<i>Merkens, L.:</i> Basale Lernprozesse zur Förderung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit bei Autismus, hirnorganischen Schädigungen und sensorisch-motorischen Deprivationen (Basic Training Processes for the Development of Visual Perception with Autism, Organic Brain Damage, and Sensorimotor Deprivation) . . . . .	4
<i>Neeral, T., Meyer, A., Brähler, E.:</i> Zur Anwendung des GT-Paartests in der Familiendiagnostik (The Application of the „Gießen Test for Couples“ in Family Therapy) . . . . .	278

<i>Neumann, J., Brintzinger-v. Köckritz, I., Leidig, E.:</i> Tussis hysterica – Beschreibung eines ungewöhnlichen Symptoms (Tussis hysterica – Case Description of an Unusual Symptom) . . . . .	206
<i>Pauls, H.:</i> Rollenübernahmefähigkeit und neurotische Störung bei 10- bis 12jährigen Kindern – Eine Korrelationsstudie (Role-taking-ability and Neurotic Disturbances with Children Aged between 10 and 12 Years – A Study of Correlation) . . . . .	252
<i>Paulsen, S.:</i> Die Familie und ihr zweites Kind – Erwartungen der Eltern während der Schwangerschaft (The Family and the Second Child – Expectations of the Parents during Pregnancy) . . . . .	237
<i>Peltonen, R., Fedor-Freybergh, P., Peltonen, T.:</i> Psychopathologische Dynamik nach der Schwangerschaftunterbrechung oder das „Niobe-Syndrom“ der modernen Zeit (Psychopathological Dynamics after Procured Abortion or the Modern Niobe-Syndrome) . . . . .	125
<i>Perinelli, K., Günther, Ch.:</i> Unverarbeitete Trauer in Familien mit einem psychosomatisch kranken Kind (The Role of a Disturbed Mourning Process in Psychosomatic Families) . . . . .	89
<i>Saloga, H. W.:</i> Probleme des elektiven Mutismus bei Jugendlichen (Problems of Adolescent Elective Mutism) . . . . .	128
<i>Schmidtchen, St., Bonhoff, S., Fischer, K., Lilienthal, C.:</i> Das Bild der Erziehungsberatungsstelle in der Öffentlichkeit und aus der Sicht von Klienten und Beratern (The Image of Child-Guidance Clinics among Members of the Public, Clients and Counselors) . . . . .	166
<i>Schönke, M.:</i> Diagnose des sozialen Lebensraumes im Psychodrama (Diagnosis of Social Life Space in Psychodrama) . . . . .	213
<i>Steber, M., Corboz, R.:</i> Zusammenhänge zwischen Geschwisterposition und Intelligenz sowie Persönlichkeit bei verhaltensauffälligen Kindern (Relations between Birth Order, Intelligence and Personality in Children with Problem Behavior) . . . . .	67
<i>Steinhausen, H.-Ch.:</i> Elterliche Bewertung der Therapie und des Verlaufs bei kinderpsychiatrischen Störungen (Parental Evaluation of Therapy and Course of Child Psychiatric Disorders) . . . . .	11
<i>Steinhausen, H.-Ch.:</i> Die elterliche Zufriedenheit mit den Leistungen und Erfahrungen im Rahmen einer kinder- und jugendpsychiatrischen Poliklinik (Parental Satisfaction in an Outpatient Child-Psychiatric-Clinic) . . . . .	286
<i>Sturzbecher, K.:</i> Geschwisterkonstellation und elterliche Unterstützung oder Strenge (Sibling Configurations and Parental Support or Severity) . . . . .	57
<i>Voll, R., Allehoff, W.-H., Schmidt, M. H.:</i> Fernsehkonsum, Lesegewohnheiten und psychiatrische Auffälligkeit bei achtjährigen Kindern (TV-Konsum, Reading Practice and Child Psychiatric Disorder in eight-year-old Children) . . . . .	193
<i>Wiesse, J.:</i> Zur Funktion der Regression in der Adoleszenz (On the Function of Regression in Adolescence) . . . . .	1

### Pädagogik und Jugendhilfe

<i>Dellisch, H.:</i> Auswirkungen der Charakterstruktur in der Schule (Effects of Personality Structures in School) . . . . .	76
<i>Ertle, Ch.:</i> Psychoanalytische Anmerkungen zum Handeln des Lehrers (A Psychoanalytical Approach to the Teaching of Behaviorally Disturbed Children) . . . . .	150
<i>Hagleitner, L.:</i> Der sogenannte Animismus beim Kind (Child Animism) . . . . .	261
<i>Hobrücker, B.:</i> Die Persönlichkeit von Jugendlichen mit Suizidhandlungen: Stichprobenvergleich und Klassifikation (The Personality of Adolescents with Parasuicides: Comparison of Samples and Taxonomic Klassifikation) . . . . .	105

- Lauth, G.:* Erfassung problemlöserrelevanter Kognitionen bei Kindern (Assessment of Childrens Problemsolving Skills) . . . 142
- Schulteis, J. R.:* Hat der Begriff verhaltensgestört unterschiedliche Dimensionen? (What does the Term Behaviorally Disturbed Mean according to Different Points of View) . . . 16
- Will, H.:* Zur Tätigkeit und Ausbildung von Diplom-Psychologen in der Heimerziehung (Employment and Training of Certified Psychologists in Institutional Education) . . . . . 71

#### Berichte aus dem Ausland

- Brinich, P. M., Brinich, E. B.:* Adoption und Adaption (Adoption and Adaption) . . . . . 21
- Martin, P., Diehl, M.:* Die Einweisung in ein „Mental Health Institute“ als kritisches Lebensereignis – Aspekte der kognitiven Repräsentanz (Admission into a Mental Health Institute) . . . 26

#### Tagungsberichte

- Remschmidt, H.:* Bericht über den VII. Kongreß der Europäischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie vom 4.–8. Juli in Lausanne . . . . . 312
- Schmidt, M. H.:* Bericht über die 18. wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie vom 9.–11. Mai in Marburg . . . . . 310
- Sellschopp, A., Häberle, H.:* Bericht über die zweite Arbeitstagung für Ärzte und Psychologen in der onkologischen Pädiatrie . . . . . 114
- Steinhausen, H.-Cb.:* Bericht über den Second World Congress of Infant Psychiatry vom 29.3.–1.4. 1983 in Cannes, Frankreich . . . . . 186

#### Kurzberichte

- Hargens, J.:* Die Klarheit des eigenen Weltbildes als wesentliche und grundsätzliche Voraussetzung therapeutischer Hand-

- lungsmöglichkeiten: Eine Erwiderung zu Leistikows „Wechselwirkungsmodell . . .“ . . . . . 82
- Leistikow, J.:* Stellungnahme zu „Die Klarheit des eigenen Weltbildes als wesentliche und grundsätzliche Voraussetzung therapeutischer Handlungsmöglichkeiten“ von Jürgen Hargens . . . . . 85
- In memoriam Heinz-Walter Löwenau . . . . . 117
- Gerhard Nissen zum 60. Geburtstag . . . . . 233
- Reinhart Lempp zum 60. Geburtstag . . . . . 267
- Hellmut Ruprecht – 80 Jahre . . . . . 315

#### Literaturberichte: Buchbesprechungen

- Häfner, H. (Hrsg.):* Forschungen für die seelische Gesundheit. Eine Bestandsaufnahme der psychiatrischen, psychotherapeutischen und psychosomatischen Forschung und ihrer Probleme in der Bundesrepublik Deutschland . . . . . 233
- Hauschild, Th.:* Der böse Blick . . . . . 157
- Kornmann, R., Meister, H., Schlee, J. (Hrsg.):* Förderungs-Diagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten . . . . . 187
- Leber, A. (Hrsg.):* Heilpädagogik . . . . . 157
- Mandl, H., Huber, L. (Hrsg.):* Emotion und Kognition . . . . . 269
- Mertens, W. (Hrsg.):* Psychoanalyse: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen . . . . . 317
- Österreichische Studiengesellschaft für Kinderpsychoanalyse (Hrsg.):* Studien zur Kinderpsychoanalyse. Jb. I und II. . . . 234
- Schneider, H.:* Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis des psychotherapeutischen Prozesses . . . . . 268
- Zimmer, D. (Hrsg.):* Die therapeutische Beziehung. Konzepte, empirische Befunde und Prinzipien der Gestaltung . . . . . 316

**Mitteilungen:** 34, 86, 116, 158, 188, 235, 270, 318

# Auswirkungen der Charakterstruktur in der Schule

Von Heide Dellisch

## Zusammenfassung

Die Arbeit befaßt sich mit den Einflüssen der Persönlichkeitsstruktur auf die schulische Situation und schildert typische, strukturspezifische Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern. Die Kenntnis der Charakterstrukturen der Schüler erleichtert es dem Lehrer, deren Verhalten zu verstehen und erwartbare Reaktionen vorauszusehen. Die Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur ermöglicht es ihm, bei ausreichender Selbsterfahrung, seine, sich aus seinen persönlichen Problemen ergebenden Gefühle dem Schüler gegenüber von dem Konfliktbereich des Schülers abzugrenzen. Balintgruppen für Lehrer oder analytische Selbsterfahrungsgruppen können dabei eine wertvolle Hilfe sein.

---

Bei der direkten Beobachtung von „Problemkindern“ in der Schulsituation, wie uns das an der Heilpädagogischen Abteilung in Klagenfurt möglich ist, fielen uns Verhaltensweisen und Probleme der Kinder auf, die wir mit deren Persönlichkeitsstruktur in Zusammenhang brachten. Durch

Zufall sind in unserem Lehrkörper die verschiedenen Strukturen vertreten, so daß sich die Beobachtung der Interaktion in Hinblick auf die Charaktere geradezu aufdrängte, um so mehr, da die heilpädagogischen und schulischen Erfolge dieser Kinder deutlich auch von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen, dem sie zugeteilt wurden.

Was ist der Charakter? *Anna Freud* definiert ihn 1936 [5] als das festgelegte Verhältnis des Ichs zum Es auf der einen und zum Über-Ich auf der anderen Seite. *P.S. Holzman* faßt 1971 [6] die Meinung der meisten zeitgenössischen Psychoanalytiker und auch der Ich-Psychologen zusammen, indem er betont, man dürfe im Charakter nicht nur die Folge von Triebkonflikten sehen. Zwar entstehen viele Aspekte des Charakters aus Konflikten und können auch weiterhin Abwehrfunktionen dienen. Darüber hinaus scheint aber der Charakter eine allgemeine adaptive Funktion zu haben. Charakter in diesem Sinne würde dann Konsistenz über die Zeit hinweg für den typischen Stil bedeuten, mit dem eine Person ihre Möglichkeiten, Begabungen, Neigungen, ihr Denken und Handeln und ihren Affektausdruck einsetzt.

Die Einordnung in eine Persönlichkeitsstruktur bedeutet grundsätzlich keine Wertung und sagt ja nichts über die

Intelligenz, das ethische Niveau und das Format aus. Sie ist eine Form der Lebensbewältigung, die für diese Persönlichkeit in einer ihr gegebenen Kindheitssituation notwendig war – die Not gewendet hat. Struktureinteilungen sind eine künstliche Maßnahme. Meistens liegen ja Mischformen vor.

Wir wollen uns nun die Erscheinungsformen ausgeprägter, aber noch im Normbereich liegender Charakterstrukturen und ihr Verhalten in der Schule ansehen. Ich stütze mich bei meinen Ausführungen auf die von *H. Schultz-Hencke* beschriebenen Charakterformen [10] und auf die Arbeiten von *F. Riemann*, 1981 [8], 1979 [9] und *S. Elhardt*, 1980 [4].

### Der Schüler mit hysterischer Persönlichkeitsstruktur

Er wirkt lebendig und phantasievoll. Er muß im Mittelpunkt stehen, ganz egal worum es geht. Er besitzt auch soviel Wendigkeit und verbale Geschicklichkeit, daß er überall mitredet, das große Wort führt, das Thema an sich reißt. Hier macht sich seine Fähigkeit in andere Rollen zu schlüpfen, seine überwertige Geltungssucht und seine Tendenz zum Exhibitionismus bemerkbar. Seine Redeübungen sind große Auftritte, er trägt die Gedichte bei Schulfeiern vor und nimmt begeistert an Theateraufführungen teil, ebenso undiszipliniert beim Lernen seiner Texte, wie sprühend vor Ideen hinsichtlich der Gestaltung. Äußerst erreg- und irritierbar, reagiert er mit überschießender Emotionalität schon auf geringste Anlässe hin mit inadäquatem Lachen und Weinen.

Das Lernen nimmt er nicht so wichtig. Dabei geht er meist gern in die Schule. Sie ist für ihn eher Stätte der Begegnung mit so netten Leuten wie den Mitschülern und Lehrern, deren Privatleben ihn mehr interessiert als der Schulstoff. Was da aber gefordert wird, das kriegt er schon irgendwie hin. Der Lernstoff wird überflogen, nur halb gelesen. Zumindest probiert er aus, ob es nicht auch ohne Lernen geht. Der Lehrer wird's schon nicht merken. Er hält sich für genial genug, es trotzdem zu schaffen. Bei mündlichen Prüfungen schneidet er häufig, auch nach geringer Vorbereitung, aufgrund seiner verbalen Begabung, trotzdem erstaunlich gut ab, bringt das Thema geschickt dorthin, wo er halbwegs Bescheid weiß, oder er verwickelt den Lehrer in eine Diskussion. Geht einmal wirklich alles schief, so bleibt ihm der Ausweg, daß ihm übel wird. Dieses Krankwerden darf nicht als absichtliche Täuschung angesehen werden. Es gehört zum unbewußten Repertoire des Hysterikers und seiner pathologischen Version, über die Somatisierung die Probleme zu lösen.

Im allgemeinen nimmt er aber schlechte Noten nicht so ernst. Optimistisch wird darauf vertraut, daß beim nächsten Mal der Einsager deutlicher spricht oder der Schwindelzettel früher ankommt. Er neigt dazu, fast ausschließlich seinen eigenen Standpunkt und Vorteil zu sehen und zu berücksichtigen. Rügen nimmt er kaum zur Kenntnis. Er fühlt sich gar nicht betroffen. Immer sind die anderen schuld, deren Taten er aufbauscht und ausschmückt, wobei er den eigenen Anteil dabei verleugnet und verschweigt.

Diese Tendenz, sich auf Kosten der anderen beliebt zu machen, eifersüchtig rivalisierend die anderen auszuspielen, das chamäleonhafte Sich-von-Minute-zu-Minute-wandeln, wie es gebraucht wird, bringt ihm viel Ablehnung ein. Sein ständiges Ausprobieren, wie weit er gehen kann, es bis auf die Spitze treiben, sind die Folgen seiner Ich-Schwäche. Da er in sich nicht ausreichend Halt findet, muß er seine Grenzen an den anderen suchen. Unangenehme Erlebnisse und Wahrnehmungen entledigt er sich mit den Abwehrmechanismen der Verleugnung und der Verdrängung. Das kann auch die Erinnerung an peinliche Vorfälle betreffen, die aus dem Gedächtnis wie ausgelöscht, verdrängt sind. Dieser Umgang mit äußeren Eindrücken und inneren Wahrnehmungen, führt zu einem äußerst lückenhaften, subjektiv gefärbten, verzerrten und naiven Weltbild. Je größer der Triebdruck (Pubertät) oder die äußeren Belastungen werden, umso häufiger „schaltet er ab“ und wendet sich meist angenehmen Tagträumen zu. Ein Kind kann so einen Großteil der Schulzeit in seinem „Privattheater“ verbringen und hat, da es ja zwangsläufig im Lernen zurückbleibt, immer mehr Grund, in die Phantasie zu flüchten. Solche Kinder können dann, trotz guter Intelligenz, einen ausgesprochen dummen Eindruck machen und groben Fehlbeurteilungen unterliegen.

*Der Lehrer mit hysterischer Struktur* wird an diesem Kind Gefallen finden. Er schätzt und fördert seine Talente, geht mit Großzügigkeit über seine Fehler und Schwächen hinweg und schont es, vielleicht infolge der Ähnlichkeit mit der eigenen Struktur. Ihm imponiert das Lebendige, Kreative und der Charme dieser Kinder. Da er sich selbst als Zentrum der Klasse erlebt, können ihm aber auch sich sehr in den Vordergrund drängende, mittelpunktsrebige Kinder besonders auf die Nerven gehen.

Mit äußerster Sensibilität versteht es der Schüler mit hysterischer Struktur, dem Lehrer zu vermitteln, wie sehr er von ihm schwärmt oder bekommt schnell heraus, was dieser gerne hören möchte. So ist man die längste Zeit voneinander begeistert und bereit, über Anforderungen und Erfordernisse hinwegzusehen. Der erfahrene Pädagoge dieser Struktur durchschaut ihn bald und geht auf sein Spiel nicht mehr ein. Er hat vielleicht aber auch nicht die nötige Konsequenz und Ausdauer, um diese Sorte Kinder zu regelmäßiger und geordneter Arbeit zu bringen. Das wiederholende Üben und das schematische Strukturieren liegt ihm selbst nicht so sehr. Sein Unterricht enthält vielmehr soviel an Spontaneität, Lebendigkeit und Abwechslung, daß diesem so ziellosen und oft zügellosen Kind die nötige Ordnung fehlt.

*Dem Pädagogen mit zwanghafter Haltung* gelingt es eher, ihm klarzumachen, daß es die Dinge genau anschauen muß, daß die Arbeit Schritt für Schritt und nicht im Fluge zu bewältigen ist. Hier ist Struktur und Kontrolle am Platz. Die Absolutheitsforderung einer „Selbstüberwindung“ führt allerdings zum Verzicht auf Bewegungsfreude, zur Unterdrückung der Affekte und der Spontaneität. Die Gefahr für den Lehrer mit zwanghaftem Gehabe besteht darin, daß er angesichts dieses schillernden Vogels, den er da in der Klasse hat, eine Front aufbaut und Angst bekommt, daß, wenn er da einmal locker läßt, das Chaos

ausbricht und ihn als kindisch, unverlässlich, geltungssüchtig, theatralisch, unehrlich und oberflächlich abtut. Der Schüler fühlt sich unverstanden und abgelehnt und wird in Hinkunft eher noch auffälliger.

Hinter all dem Getue steckt ein äußerst selbstunsicheres Kind, das geliebt und anerkannt werden möchte, das Halt und klare Grenzen braucht, und das, wenn es sich einmal verstanden und akzeptiert fühlt, viel von dem ängstlichen Flügelschlagen und dem Sich-aufplustern-müssen aufgeben kann. Den idealen Zugang zu dieser Persönlichkeitsstruktur findet man über das Kreative, das ihr meist reichlich zur Verfügung steht. Hier liegt ein Reservoir vor, aus dem sie die dringend benötigte narzißtische Zufuhr schöpfen kann und man ihr mit Recht die angestrebte Sonderstellung und Bewunderung gewähren kann.

*Der Lehrer mit depressiver Charakterstruktur* läuft Gefahr, vom hysterischen Schüler ausgenutzt zu werden. Er geht auf dessen Launen zu sehr ein, nimmt seine Tränen zu ernst, gibt nach. Letztlich tanzt ihm der Schüler auf der Nase herum.

*Der schizoid-strukturierte Pädagoge* ist, im Wahren der Distanz, am ehesten dem emotionsgeladenen Geplänkel des Hysterikers gewachsen. Nüchtern durchschaut er sein Rollenspiel und geht nicht darauf ein – stellt es freilich manchmal auch eiskalt bloß. So hat er zwar den idealen Abstand, aber nicht die erforderliche Wärme und die Bereitschaft, ihn anzunehmen.

### Der Schüler mit zwanghafter Struktur

Er kommt pünktlich und ordentlich zur Schule. Er hat seine Sachen beisammen, leiht allerdings auch nicht gerne davon her. Wird sein Eigentum beschädigt, gehen seine Angst und Aufregung weit über den Wert des Verlorenen hinaus. Da er sich von klein auf mit zu wenig begnügen mußte, kann er nicht darauf vertrauen, etwas nachzubekommen. Gedrillt auf Sparsamkeit und Instandhaltung seines Besitzes, muß er damit haushalten, ihn zurückhalten und im Falle eines Verlustes vor den strengen Eltern oder vor introjizierten Elternimages Rechenschaft abgeben. Sein Interesse am Geld läßt ihn oft zum Verwalter der Klassenkasse werden. Die volle Schatulle ist ihm dann aber wichtiger als die Möglichkeit, das Geld für ein schönes gemeinsames Erlebnis der Klasse zu verwenden. Er sitzt dann förmlich drauf und will nicht damit herausrücken.

Er läßt auch nicht gern abschreiben und sagt kaum ein, da er sein Wissen als seinen geistigen Besitz betrachtet, den er nicht gern teilt, es sei denn, er kriegt etwas dafür.

Er ist für Sauberkeit und Ordnung. Das Amt des Klassenordners führt er mit peinlicher Genauigkeit durch, was dazu führen kann, daß er am nächsten Tag über die „Gericht hält“, unter deren Bänken Schmutz lag. Diese Ämter geben ihm Macht und das Recht, Regeln und Ordnungen aufzustellen, die seinem Sicherheitsbedürfnis entsprechen.

Er schreibt eng und steif, nützt den Platz bis zum äußersten Rand. Seine Arbeiten pflegen eine mustergültige Form zu haben. Er zeichnet am liebsten mit Lineal und Zirkel. Seine Langsamkeit und sein Trödeln werden häufig zum Problem. Dahinter können eine anale Trotzhaltung und

unbewußtes Zurückhalten der Leistung stehen, aber auch sein Bedürfnis nach Genauigkeit, seine Zweifel und Entscheidungsschwierigkeiten kosten ihn viel Zeit.

Korrekt und höflich dem Vorgesetzten gegenüber, manchmal fast unterwürfig, immer bestrebt, zumindest den Schein zu wahren hat das Verhalten der asthenischen Charaktervariante etwas Steifes, Unkindliches, Vorzugschülerhaftes – im Extrem Lakaienhaftes, das meist noch unterstrichen wird durch eine besonders konservative Kleidung, die ihm die Mutter bis zur Heirat aussucht. Hier fällt auf, wie wenig so ein Schüler in der Lage ist, sich gehen zu lassen, wie sehr er sich immer zusammennehmen muß. Auch der asthenische Typ geht offenen Auseinandersetzungen lieber aus dem Weg und läßt sich, auch bei offensichtlichen Beleidigungen, zunächst nichts anmerken, wartet „gespannt“ und „geladen“ eine günstige Gelegenheit ab, um sich dann hinterrücks gezielt und auch oft recht brutal am Gegner zu rächen, wenn dieser längst alles vergessen hat. Diese versteckten, massiven Aggressionen machen ihn im Klassenverband unbeliebt und zu einem Problem für den Lehrer, dem oft der Zusammenhang mit der auslösenden Ursache nicht ersichtlich wird und der die scheinbar aus heiterem Himmel kommende, oft heimtückisch und sadistisch anmutende Aktion bestraft. Der Bub empfindet das als Ungerechtigkeit und ist darin ohnehin überempfindlich. Für ihn wiederholt sich im Lehrer die Gestalt des strengen Vaters, vor dem man sich in ohnmächtiger Wut beugen muß, weil er der stärkere ist. Die Aggression kommt aber hier gleichsam durch die Hintertür wieder herein, indem man die Anordnungen und Gebote ganz genau erfüllt, gleichsam wörtlich nimmt und sie damit ad absurdum führt, lächerlich macht.

*Der Lehrer mit hysterischer Struktur* wird bei seinen ärmlichen und kümmerlichen Phantasieprodukten, seinen Redeübungen, Aufsätzen und Zeichnungen mit Langeweile zu kämpfen haben und sich manchmal über seine Sturheit und Rechthaberei ärgern. Er ist es, der ihn durch seine eigene Flexibilität im Handeln, durch seine Emotionalität, Freiheit der Phantasie und Kreativität zu einem reicheren und gefühlvolleren Erleben führen und ihm den Weg aus seiner Enge zeigen kann. Er läuft freilich Gefahr, in seiner Art vom zwanghaften Schüler und seinen meist ähnlich gearteten Eltern nicht ernst genommen zu werden.

*Der Lehrer mit zwanghaften Zügen* wird ihn, da er sich ähnlichen Maximen verpflichtet fühlt, in Ordnung finden. Ja es besteht die Gefahr, daß er ihn in diesem Verhalten bestärkt, es zu positiv bewertet und das Verhaltensmuster tiefer einspurt. In seiner Gefügigkeit und Unterwerfung sieht er eine Tugend und nicht das Problem dieses Jugendlichen, dem die Angst vor dem autoritären Vater und der bekanntlich im zweiten bis dritten Lebensjahr erworbene Verlust freiheitlicher Gestaltung von Erlebnisverläufen (*Annemarie Dührssen*, 1954 [3]) den Rückzug in die Passivität aufgezwungen hat. Brechen dann womöglich noch anale Schmutzbedürfnisse durch, z.B. schmiert der Schüler bei seinen Arbeiten, so wird gerade dieser Lehrer das besonders bekämpfen und in die gleiche Kerbe schlagen wie die Eltern, die einst ein recht rigides Toilettetraining mit dem Kind durchgeführt haben.

*Der Lehrer mit depressiver Struktur* wird über die Aggressionen des Schülers erschrecken, womöglich selbst Angst zeigen, und die anderen Schüler schützen wollen. Er wird so sadistische Tendenzen beim zwanghaften Kind eher fördern. Es ist dann die Frage, wie lange und wie sehr sich der Lehrer quälen läßt. In einem Machtkampf läuft eher der depressiv strukturierte Lehrer Gefahr zu unterliegen, falls ihm die Härte, im richtigen Augenblick durchzugreifen, fehlt. Der Zwanghafte kennt nur oben und unten, herrschen oder beherrscht werden.

Zwischen einem zwanghaft strukturierten Schüler und einem schizoiden Lehrer entwickelt sich oft ein sehr gutes intellektuelles Verständnis, emotionsentleert und sachlich. Das Talent dieses Lehrertypes, blitzschnell und klar Situationen zu erfassen, und seine Freude, detektivistisch dem Schüler hinter die Schliche zu kommen, können in diesem latente paranoide Ängste auslösen.

### Der Schüler mit depressiver Struktur

Er gehört zu den „Braven“. Ruhig und zurückgezogen fällt er in der Klasse kaum auf, wird leicht übersehen. Alle Aufgaben hat er mit größtem Eifer gemacht, läßt alle, die es wünschen, abschreiben, sagt vor und hilft überhaupt bereitwillig, wo er kann. Er bringt für die anderen von daheim Mehlspeisen mit oder verteilt seine Jause. Er freut sich, daß die anderen ihn brauchen und merkt das Ausgenutztwerden dabei nicht. Hinter der Bereitschaft sich einzufühlen, für die anderen dazusein, die bis zu einer Opferhaltung gehen kann, steckt unbewußt der Wunsch, sich die Liebe der anderen zu erwerben und zu sichern, da er es nicht für möglich hält, um seiner selbst Willen geliebt zu werden. Die innere Verpflichtung, allen alles recht zu machen und alle tatsächlichen und auf den anderen projizierten Wünsche zu erfüllen, führt unvermeidlich in eine Überforderung, in Versagen und Schuldgefühle. Diese Kinder mußten in ihrer eigenen Entwicklung viel zu früh Verantwortung und Pflichten übernehmen und ihrerseits herhalten, die Mutter zu stützen. In Identifikation mit ihr übernehmen sie nun die Rolle des Bemutterns auch in der Klasse. Sie setzen sich energisch für andere ein, sind aber unfähig, für sich selbst etwas zu erbitten oder zu erfragen, haben es nie gelernt, auf eigene Wünsche und Bedürfnisse zu achten. Aus dieser Haltung der Abhängigkeit können sie auch nicht aggressiv sein, ja oft sich nicht einmal wehren. Sie versuchen, Konflikte abzuschwächen, zu entschärfen. Offene Aggressionen machen ihnen ungeheuer Angst. So werden sie, trotz ihrer Bemühungen, in der Klasse nicht so richtig anerkannt, für lieb, aber schwach angesehen und benutzt, wenn sie von Nutzen sind.

Die zweite Möglichkeit sich die Zuwendung des anderen zu sichern ist, sich selbst bemuttern zu lassen, selbst passiv und hilflos zu sein und den anderen für sich verantwortlich zu machen. Trotz Begabung und Fleiß gelingen diesen Kindern Prüfungen oft nicht gut. Sie trauen sich zu wenig zu, haben letztlich das Gefühl, nicht genug zu können, schauen schuldbewußt und verzweifelt drein und lassen sich äußerst leicht verunsichern. Gibt es am Beginn der Prüfung Schwierigkeiten, bringen sie womöglich gar kein Wort mehr heraus. Hier ist dringend guter Zuspruch und Unterstützung vonnöten, den sie auch meistens bekommen, und sie wandeln sich so unbewußt die Lehrer-Schüler-Beziehung zu einer Mutter-Kind-Konstellation.

*Den hysterisch-strukturierten Lehrer* wird dieses Kind sehr bewundern, sich für ihn bemühen, sich aber auch leicht von ihm überfordern und verunsichern lassen. Auf seine Stimmungswechsel und seine Ungeduld kann es mit Schuldgefühlen und der Angst, etwas falsch gemacht zu haben, reagieren.

Beim *Lehrer mit zwanghaften Zügen* schätzt das depressiv strukturierte Kind die Verlässlichkeit, Geduld und Gründlichkeit. Es ist aber infolge seiner Nachgiebigkeit besonders in Gefahr, von ihm überrollt zu werden. Es ist am ehesten bereit, seine Eigenart aufzugeben oder weiterhin auf sein „wahres Selbst“ zu verzichten (Alice Miller, 1980 [7]), sich in das vom Vorgesetzten gewünschte Schema pressen zu lassen. Dieser Lehrertyp wird häufig von ihm als zu unpersönlich, als zu streng und fordernd erlebt und zum „lastenden Über-Ich“ für das Kind (Riemann, F. 1979 [9]).

*Der Lehrer mit depressiver Struktur* gibt einerseits diesem Kind die Wärme und Geborgenheit, nach der es sich sehnt, wird sich aber andererseits selbst zu sehr mit dem Kind identifizieren, ihm zu sehr helfen, es unterstützen, es bemuttern wollen, damit regressive Tendenzen eher fördern und eventuell sich selbst dabei überfordern. Er neigt sogar dazu, sich Vorwürfe zu machen, daß er nicht noch mehr für seine Schüler tun kann. Dieser meist sehr gütige Lehrertyp verwöhnt seine Schüler zu sehr und hat Schwierigkeiten, angemessene Leistung zu fordern.

*Der schizoid strukturierte Lehrer* bleibt für dieses Kind zu sehr in Distanz. Es hat Angst vor seiner oft abweisend oder mürrisch wirkenden Verslossenheit und traut sich nicht aus seiner Reserve heraus.

### Der Schüler mit schizoider Persönlichkeitsstruktur

Extremvarianten dieser Struktur entsprechen im Verhalten und in der Wahl der Abwehrmechanismen dem kindlichen Autismus Typ *Asperger* (Asperger, H. 1968 [1]; Asperger, H. und Wurst, F. 1982 [2]), bei dem Asperger konstitutionelle Faktoren und die Heredität in den Vordergrund stellt, während nach der psychoanalytischen Vorstellung die Ursache vorwiegend in einer Störung der frühen Mutter-Kind-Beziehung zu suchen ist (Riemann, F. 1981 [8]).

Dieses Kind löst zunächst Verwunderung und Befremden aus. Es geht beziehungslos zwischen den Kindern der Klasse umher, unberührt vom turbulenten Spiel der anderen, scheinbar uninteressiert am Kontakt, unzugänglich, schwer einfühlbar, scheinbar emotionslos. Wird es eher unfreiwillig in das Spiel der anderen miteinbezogen, so reagiert es motorisch und psychisch linkisch, überschießend und unangepaßt, zu grob. Es fehlt die Harmonie, es fehlen die Mittelöne. Da es selbst hypersensibel den Mißklang im Zusammenspiel mit den anderen sehr wohl merkt, zieht es sich entweder abwehrend sofort wieder zurück, sein Scheitern hinter Arroganz und Rationalisierung verbergend: „Ich bin

lieber allein. Ich brauch euch nicht!“ Oder es kommt, wenn seine recht niedrige Toleranzgrenze überschritten wird, zu einem hemmungslosen Wutausbruch, der sich spontan, elementar und unkontrolliert äußert, menschlich unbezogen und deshalb auch rücksichtslos und ohne Schuldgefühl. In diesem Augenblick ist es „ganz Wut“ oder „ganz Angst“, vom Affekt überschwemmt. Diese Affektabfuhr geschieht als momentane Entlastung, triebhaft und abgespalten vom fühlenden und reflektierenden Ich; es überkommt das Kind. Daher ist es danach im Gespräch darüber kaum faßbar und hält meist eine Strafe für ungerecht. In einer Bubenrauferei ist es hoffnungslos unterlegen, rettet sich meist durch die Flucht und macht später gezielt spitze Bemerkungen. Nicht nur es neigt dazu, seine Gefühle auf die anderen zu projizieren, weiß nicht genau, was in ihm vorgeht oder an Stimmungen und Meinungen von den anderen an es herangetragen wird – anders als alle und unverständlich für die Mitschüler, dient es als Projektionsschirm für deren negative Gefühle, zieht alle Aggressionen auf sich. Es wird im Nu zum schwarzen Schaf und Prügelknaben der Klasse, wenn sich der Lehrer nicht schützend hinter es stellt.

Der Lehrer hat meist selbst mit ihm seine liebe Not; zwar offensichtlich intelligent, pflegt das Kind die Lehrmethoden des Pädagogen abzulehnen und sehr umständliche, aber überraschenderweise häufig doch zum Ziel führende, eigene Wege zu gehen. Der Schüler erfindet z. B. eigene Rechnungsarten. Was ihn nicht interessiert, macht er grundsätzlich nicht. Aufgrund einer ungeheuer differenzierten Beobachtungsgabe erfaßt er mit erstaunlicher Schärfe Eigenheiten und Schwächen an Mitschülern und Lehrern, die er wiederum ungebremst von Mitgefühl oder Rücksicht zum Ausdruck bringt, was ihm ebenso fälschlich als besonderer Mut wie als extreme Taktlosigkeit ausgelegt wird.

Die Respektlosigkeit der Autorität gegenüber beeinträchtigt das Verhältnis zum Lehrer und stört in der Gruppe. Er fasziniert durch überdurchschnittliche Leistungen meist in unpraktischen Spezialgebieten und weist daneben größte Lücken in selbstverständlichen Dingen des Alltagslebens auf. Begabte haben im Gymnasium mehr Chance, in ihrer Skurilität akzeptiert zu werden und, im Idealfall, bereits ausgerichtet auf ein späteres Studium, ihren Sonderinteressen nachzugehen.

*Der hysterisch-strukturierte Lehrer* kann auf die taktlos-spitzigen und manchmal gezielt treffenden Bemerkungen des schizoiden Schülers narzißtisch gekränkt reagieren und ihn dann ablehnen. Er ist diesem äußerst kritisch und systematisch denkenden jungen Menschen oft auch zu wenig präzise und sachbezogen.

*Der Lehrer mit depressiver Struktur* kann sich über seine verletzende, kalte Art kränken. Das Verständnis, die Wärme und Empathie, die ihm dieser Lehrertyp entgegenbringt, gäben ihm die Chance, emotionale Lücken aufzufüllen, müssen aber oft aus Angst vor emotionaler Nähe scharf und mißtrauisch abgewehrt werden.

*Beim Lehrer mit zwanghafter Haltung* kann sich, besonders in der Volksschule, ein heillosen Machtkampf entwickeln, wenn dieser die Unfähigkeit sich unterzuordnen bei gleichzeitiger Angst und Hilflosigkeit nicht erkennt und auf seinem Standpunkt beharrt. Die mangelnde Disziplin und

ständige Tendenz, aus jedem Rahmen zu fallen, macht es gerade diesem Lehrertyp schwer, diese Kinder anzunehmen.

*Der schizoid-strukturierte Lehrer*, der ihm wahrscheinlich erst in der Mittelschule begegnet, kommt mit ihm am ehesten aus. Das rein fachliche Interesse steht bei beiden im Vordergrund. Hier treffen sie sich in distanzierter Weise in fachlich abstrakten Diskussionen. Das intuitiv hohe psychologische Verständnis eines schizoiden Lehrers vermag dem Jugendlichen aufgrund der Kenntnis der eigenen Grenznähe über manche Klippen hinwegzuhelfen, freilich mit wenig emotionalem Engagement, eher intellektuell, beratend.

### Der Lehrer mit hysterischer Struktur

Er bringt sprühendes Temperament, Farbigkeit und Humor in den Unterricht, versteht es, mit Überraschungseffekten die Stunde spannend und interessant zu machen. Ihm stehen oft schauspielerisches Talent oder andere Formen kreativen Gestaltens zur Verfügung, die ihm auch einen nonverbalen Zugang zum Kind eröffnen. Er fühlt sich nicht besonders an bestimmte Lehrmethoden gebunden und nimmt sich mit einer gewissen Souveränität das Recht heraus, davon abzuweichen, wann immer es ihm im Interesse des Kindes richtig erscheint. Der Vielseitigkeit und der Abwechslung im Unterricht steht die Gefahr des zu geringen Strukturangebotes und Unterschätzung des Übens und Aufbaus gegenüber. Dieser Lehrertyp verhält sich selbst werbender als andere, ist sehr am Kontakt interessiert. In ihn verlieben sich auch die meisten Schüler. Auch er hat seine Lieblinge in der Klasse mit der Gefahr einer gewissen subjektiven Färbung der Beurteilung dieser Schüler. Ihm kann die abschließende Benotung der Leistungen des Schülers schwerfallen, teils weil ihm seine subjektive Beeinflussbarkeit und Beeindruckbarkeit bewußt sind, teils weil er sich nicht festlegen will.

Aktiver als andere, hat er ein besonderes Talent zu überzeugen, mitzureißen, zu begeistern. So kann er einzelne zu Höchstleistungen anspornen – verliert allerdings selbst auch leicht, wenn es nicht so gut läuft, die Geduld, reagiert enttäuscht und läßt das Kind fallen. Da er in Stimmung und Verhalten ungleichmäßig und variabel ist, besteht besonders bei ihm die Gefahr, daß manche Entscheidungen und Beurteilungen als willkürlich empfunden werden. Er ist mehr als andere von der Anerkennung und Zuneigung seiner Schüler und Kollegen abhängig und reagiert empfindlich auf Kritik, Mißerfolg und Ablehnung.

### Der Lehrer mit zwanghaften Zügen

Er legt Wert auf Disziplin und Ordnung. Er hat seine Prinzipien und Regeln. Sein Unterricht ist aufs genaueste vorbereitet, bis ins letzte Detail geplant – den Vorschriften entsprechend und traditionsgebunden – da bleibt kaum Raum für Unvorhergesehenes. Er läßt spontane Reaktionen nicht zu. Er liebt die Pünktlichkeit und klare Zeiteinteilung, die den Stunden etwas Rituelles, Zeremonielles verleihen. Sein Unterricht hat Methode, ist klar strukturiert, mit didak-



tischem Talent formuliert. Er wiederholt und übt mit Ausdauer und Geduld, kann freilich dabei in seinem Perfektionismus zu weit gehen, im Bedürfnis nach Gründlichkeit und Vollständigkeit zu viel verlangen oder langweilig werden. Er erwartet Haltung und Form im Umgang und legt größten Wert auf die äußere Form der schriftlichen Arbeiten. Neben dieser Be- und Überbewertung des Formalen haben auch hohe ethische Vorstellungen ihr Gewicht, wie Pflicht, Ehrlichkeit, Sauberkeit, Sparsamkeit, Verlässlichkeit und Gehorsam. Es ist ihm ein besonderes Anliegen, alle Schüler gleich zu behandeln. Dem Ideal der Gerechtigkeit wird unter Umständen die individuelle Lösung geopfert.

Der anankastische Lehrer kann eine Atmosphäre von Erstarrung, Kälte, Druck und Angst um sich verbreiten, aus der heraus es ihm leicht gelingt die Kinder durch Gewöhnung an Unterordnung und Regelung ihres Willens zu beherrschen und zu manipulieren, ohne daß sie es merken. Die Schule ist dann eine Neuauflage des Allmacht-Ohnmachtspiels, das das Kind schon aus der eigenen Familie kennt. Unter dem Deckmantel notwendiger pädagogischer Maßnahmen und natürlich „im Interesse des Kindes“ kommen vereinzelt auch subtile sadistische Quälereien und Lenkung durch Beschämung und Demütigung vor.

### Der Lehrer mit depressiver Persönlichkeitsstruktur

Er bringt warme, mütterliche Atmosphäre in seine Klasse. Geduldig, hilfsbereit und aufopfernd stellt er sich „seinen“ Kindern zur Verfügung. Er schleppt Stöße von Büchern und Berge von Anschauungsmaterial in die Klasse, um den Schülern das Fach „schmackhaft“ zu machen. Er überlastet sich mit Pflichten und Verantwortung, die er für andere übernimmt. Aus der emotionalen Nähe und dem besonderen Talent, sich in jedes Kind einfühlen zu können, findet er auch einen individuellen Zugang zu jedem, für jedes eine geeignete Methode, was ihn besonders zum Lehrer in Sonder- und Behindertenschulen befähigt. Diese Nähe und Empathie macht ihm aber auch Schwierigkeiten bei der allgemeinen Benotung und Beurteilung, die mehr unpersönliche Distanz erfordern. Er tröstet, bemuttert, hilft und verwöhnt zu sehr und verstärkt dadurch regressive Tendenzen, er läuft seinerseits Gefahr, ausgenutzt zu werden, und hat Schwierigkeit, mit der notwendigen Härte und Konsequenz manchmal auch Leistung zu fordern oder nein zu sagen. Da er selbst dazu tendiert, sein Licht unter den Scheffel zu stellen, bekommt er im Kollegenkreis und von Vorgesetzten nicht die ihm gebührende Anerkennung. Die Resignation und der Rückzug in Gekränktheit wirken sich dann wieder auf sein Arbeiten in der Klasse aus.

### Der Lehrer mit schizoider Persönlichkeitsstruktur

Je höher sein Rang im Lehrgebäude, je reifer und differenzierter seine Schüler sind, umso eher werden sein Stil und die Eigenheiten seiner Persönlichkeit akzeptiert werden. Das setzt beim Lernenden voraus, über ein oft sonderlinghaftes Verhalten und die Unbeholfenheit eines zerstreuten Profes-

sors hinwegsehen zu können, um die Originalität und oft auch Genialität seiner Gedanken und wissenschaftlichen Ausführungen schätzen zu können. Ihm ist die Weitergabe von Fachwissen wichtiger als der Kontakt mit den Schülern, die er als individuelle Persönlichkeiten wenig wahrnimmt. Diese Überdistanz, nicht nur zur Außenwelt, sondern auch zum eigenen Erleben, dient der Abwehr eigener Gefühle. Je höher die Schülerzahl und je seltener die Schulstunden, umso eher wagt sich der schizoide Lehrer innerpersönlich vorwärts; nur im ganz Unpersönlichen bewegt er sich freier (J. H. Schultz, 1971 [11]). Aus diesem Mangel an zwischenmenschlicher Beziehung kann es bei ihm am ehesten passieren, daß er den Schüler im Unterricht unpersönlich und nicht einmal altersgemäß „anspricht“, daß sein Vortrag, zwar fachlich brillant, aber intellektuell steril, über die Köpfe seiner Zuhörer hinwegrauscht oder daß er Stoff prüft, der ihm zwar kinderleicht und geläufig erscheint, aber für seine Schüler gar nicht faßbar ist. Die Schüler trauen sich nicht so recht an ihn heran und er macht keinen Schritt auf sie zu.

Bis der Lehrer ein Kind in die Hand bekommt, ist in der Charakterentwicklung schon viel geschehen. Statt Verstärkung von Abwehrmechanismen und Verfestigung von Über-Ich-Strukturen wären psychische Befreiung und Entängstigung, Förderung von Eigenverantwortlichkeit, Autonomie und Individuation Aufgaben der Schule. Die Strukturen sind besonders in jungen Jahren noch in gewissen Grenzen flexibel. Dem Lehrer, mit dem sich das Kind identifiziert, kommt in zweiter Linie nach den Eltern richtungsgebende Funktion zu. Bei ihm liegt die Chance, alternative Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung anzubieten.

### Summary

#### *Effects of Personality Structures in School*

The article is concerned with the influence of personality structure upon the situation in school and describes behaviours typical for specific personality structures in pupils as well as in teachers. The insight into the personality structures of the pupils enables the teacher to understand the pupils' behaviours and to anticipate their likely reactions. The insight into their own personality structure in combination with adequate self-experience helps the teacher to separate personal sentiments toward a pupil which are occasioned by personal problems of his own from the conflict area of the pupil.

Balint groups for teachers or groups for analytical self-experience have proved to be of valuable assistance in this field.

### Literatur

- [1] Asperger, H.: Heilpädagogik. Springer, Wien – New York, 1968. – [2] Asperger, H. und Wurst, F.: Psychotherapie und Heilpädagogik bei Kindern. Urban u. Schwarzenberg, München – Wien – Baltimore, 1982. – [3] Dührssen, Annemarie: Praxis 1954, I. – [4] Elhardt, S.: Tiefenpsychologie. Kohlhammer, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz, 1980. – [5] Freud, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Kindler, (Fischer Tb.) München, 1977. – [6] Holzmann, P. S.: Psychoanalysis and Psychopathologie.

McGraw-Hill, New York, Zit. nach *Hoffmann, S. O.*, in *Charakter und Neurose*. Suhrkamp, Frankfurt, 1979. – [7] *Miller, Alice*: *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp, Frankfurt, 1980. – [8] *Riemann, F.*: *Grundformen der Angst*. Ernst Reinhard, München – Basel, 1981. – [9] *Riemann, F.*: *Grundformen helfender Partnerschaft*. Pfeiffer, München, 1979. – [10] *Schultz-Hencke, H.*: *Lehrb.*

*d. analyt. Psychotherapie*. Thieme, Stuttgart, 1981. – [11] *Schultz, J. H.*: *Grundfragen der Neuroselehre*. Kindler, München, 1971.

Anschr. d. Verf.: Oa. Dr. Heide Dellisch, Heilpäd. Abt. LKH-Klagenfurt, A-9020 Klagenfurt, St. Veiterstr. 47.