

Zeitschrift: Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen
Band: 54 (1983)
Heft: 1

Artikel: "Kinder im Heim - Kinder ohne Heimat?" : Zur Beziehungs- und Bindungslosigkeit von Heimkindern
Autor: Bonderer, Eduard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-811882>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 16.07.2025

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

«Kinder im Heim – Kinder ohne Heimat?»

Zur Beziehungs- und Bindungslosigkeit von Heimkindern

Von Dr. Eduard Bonderer, Zürich*

Einleitung

Der Tagungstitel führt mitten ins Thema: «Kinder im Heim – Kinder ohne Heimat?» Aber sogleich gilt es zu präzisieren und pauschale Vorurteile zu vermeiden. Nicht jedes Heimkind ist oder bleibt in einer beschädigten heimatlosen, in einer gestörten personalen und sozialen Identifikation (Erikson) befangen. Seit rund 20 Jahren gibt es sogar immer mehr «Heimkinder», welche primär und grundsätzlich nicht ihrer «Heimatlosigkeit» oder «Gestört-heit» wegen in Heime kommen. Dies gilt mindestens für viele Sonderschüler in speziellen Internatseinrichtungen, zum Beispiel für sinnesgeschädigte (seh- oder hörbehinderte), sprachbehinderte, körperbehinderte oder auch geistig-behinderte Kinder. Sie stammen vielfach aus intakten Familien- und Erziehungsverhältnissen und stehen zu diesen in engem und tragfähigem Bezug. Trifft dies aber zu, stellt sich die Titelfrage kaum. Solche «Heimkinder» können aus unserer Betrachtung also ausgeklammert werden.

Ins Zentrum unserer Fragen und Überlegungen sind die anderen, gleichsam heimlastigeren Heimkinder gerückt: «Sozial- oder Milieugeschädigte», «emotional Gestörte», «Verhaltensgestörte», «Schwererziehbare», «Verwahrloste» usw. Diese Vielfalt der Etiketten dürfte zugleich ein Hinweis darauf sein, wie schwierig es ist, die Behinderun-

gen und Leiden dieser anderen Heimkinder zu orten. Sie sind vornehmlich im Typus Erziehungs- und Therapieheim anzutreffen. Haben sie aber dort – wie in den übrigen Bereichen unserer Gesellschaft – auch eine reale Chance auf Heimat? Können diese Heime ihre Kinder wirklich beheimaten? Soll dies überhaupt in jedem Falle versucht werden? Oder ist durch die Hilfe im Heim oft eher eine Begünstigung und Vermittlung von neuen familiären Bindungen und von Aussenbeziehungen – zum Beispiel auch zu Ersatzfamilien – anzustreben?

Wie immer die Antworten auf solche Fragen ausfallen, fest steht, dass die hier gemeinten Kinder vor allem an *emotionalen und sozialen Störungen und Schädigungen* leiden. Fest steht, dass ihre Defizite im Zusammenhang mit diesen jeweiligen emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen zu verstehen sind, so etwa die Defizite der praktischen Fertigkeiten, der geistigen und sachgerechten Leistungsmöglichkeiten, des Sozialverhaltens oder der Entscheidungsfähigkeit und des Wollens. Fest steht deshalb auch, dass im Erziehungsheim immer wieder die Beziehungs- und Bindungsproblematik den archimedischen Punkt aller Hilfe und Hilfsversuche bildet. Gelingt es, diese Beziehungs- und Bindungsproblematik im Einzelfall zu mildern oder zu bewältigen, so trägt die Heimerziehung zur Beheimatung des betroffenen Kindes wesentlich bei. Auch das Kind im Erziehungsheim ist also nicht zwangsläufig ein Kind ohne Heimat.

Dimensionen der kindlichen Beziehungs- und Bindungsproblematik

Die Problematik des emotional und sozial geschädigten Kindes wird noch immer und häufig allzu ausschliesslich personifiziert. Das heisst, dass Beziehungs- und Bindungsstörungen mit ihren oft extrem belastenden Symptomen dann als Unarten und Defekte allein des betroffenen Kindes gesehen und objektiviert werden. Die Gefahr solcher Personifizierung oder Personalisierung wurde vielfach nachgewiesen. Um ihr zu entgehen, ist wohl eine bewusste Anstrengung um mehrdimensionale Betrachtungsweise erforderlich. In schematischer Übersicht lassen sich die wichtigsten Dimensionen etwa folgenderweise veranschaulichen:



Dieses Schema soll verdeutlichen, dass stabilisierte emotionale und soziale Auffälligkeiten in einer vielfältigen Vernetzung von Bedingungen entstehen bzw. fort dauern oder überwunden werden. Solche Auffälligkeit ist, vereinfacht ausgedrückt, zugleich Gestörtheit des Kindes selbst (personale D.) wie der vorhandenen Beziehungen und

* Vortrag gehalten an der Tagung «Kinder im Heim – Kinder ohne Heimat?» der Vereinigung der Heimleiter und Heimerzieher VSA Region Zürich, am 6. September 1982 in der Paulus-Akademie, Zürich.

Bindungen (dialogische D.), der konkreten Lebenssituation (situative D.) und des übergreifenden Gesellschaftsbezuges (gesellschaftliche D.). Einige kurze Hinweise zu den genannten Dimensionen sollen die Zusammenhänge erläutern helfen:

In der *personalen Dimension* erscheint emotionale und soziale Auffälligkeit, wie bereits erwähnt, als Eigenschaft des Kindes. Dieses erweist sich in seiner personalen und sozialen Identität geschädigt. Persönliche Selbständigkeit (Autonomie und Initiative) und soziale Geborgenheit sind gestört. Primärschädigungen und die Lebensgeschichte des Kindes lassen sich hier zuordnen. Es erweist sich etwa als Kind, welches leidet an Funktionsstörungen (zum Beispiel POS, Hirnverletzung) bzw. an Verwahrloshheit, an frühkindlicher Deprivation, an Verwöhntheit oder an Neurotisierung. Durch solche Bezeichnungen wird versucht, verschiedenartige Ausprägungen und Entstehungszusammenhänge der personalen Auffälligkeit zu unterscheiden. Schliesslich gehört im Rahmen unserer Thematik auch der stabilisierte Charakter der kindlichen Auffälligkeiten zur personalen Dimension. Diese Auffälligkeiten tragen habitualisierte Züge, sind also auf verfestigte Fehlhaltungen zurückzuführen.

Die *dialogische Dimension* ist primär auf die erzieherischen Beziehungen und Bindungen, sekundär auf alle zwischenmenschlichen Verhältnisse bezogen. Dies bedeutet, dass stabilisierte emotionale und soziale Auffälligkeit immer auch Störung dieser Verhältnisse, der Beziehungs- und Bindungsmöglichkeiten, bedeutet. Die Gestörtheit ist immer mehr oder minder wechselseitig, ist also auch Gestörtheit des «Dialogs», der hilfreich sein könnte. Im ungünstigsten Falle tragen im Erziehungsheim die Kind-Erzieher-Verhältnisse und andere zwischenmenschliche Beziehungen sogar zur Verfestigung der kindlichen Auffälligkeiten bei, statt sie zu mildern. Das betroffene Kind leidet dann nicht nur am eigenen Beschädigtsein, es hat auch noch die Beeinträchtigungen durch die Mitwelt zu ertragen. Persönliche und verbindliche Beziehungsfähigkeit und Beziehungsbereitschaft oder Funktionärsdistanz und professionalistische Entfremdung, Überschaubarkeit und Dauerhaftigkeit oder Anonymität und Flüchtigkeit, Gruppenleben und Gruppenzusammenhalt oder Rudeldasein und Vereinzelung können im Erziehungsheim wichtige Merkmale der dialogischen Dimension sein.

Die *situative Dimension* ist beim Kind im Erziehungsheim schon dadurch augenfällig, dass es primär nicht daheim, in einer eigenen Familie, sondern in einer anderen, aussergewöhnlichen Situation lebt. Diese Situation kann dem Heimkind zusätzliche und andere Beziehungsfelder von oft verwirrender Vielfalt und Diffusität bringen. Es steht dann vielleicht hilfloser denn je vis à vis von Eltern, alleinstehenden oder wiederverheirateten Elternteilen, Geschwistern, Ersatzfamilie, Erziehern, Gruppenmitgliedern, Lehrern, Klassenkameraden, Therapeuten und «Spezialisten», Heimleiter, Heimkollektiv, Fürsorger, Vormund, Nachbarschaft und übriger Aussenwelt. Zur besonders situativen Gegebenheit gehören im Heim in jedem Falle die institutionellen Merkmale, zum Beispiel räumliche und materielle Bedingungen, funktionelle Regelungen und Abläufe, personelle und organisatorische Gegebenheiten und Strukturen sowie pädagogische oder therapeutische Konzepte und Stile. Diese institutionellen Situationsbedingungen werden als zweckmässig gerade für um- und

nacherziehungsbedürftige Kinder veranschlagt. Seien sie nun erzieherisch nützlich und hilfreich oder nicht, sie bestimmen jedenfalls die emotionale und soziale Auffälligkeit des einzelnen Kindes mit. Sie wirken zum Beispiel in die Zuweisungs- und Auslesepraxis, erleichtern bzw. erschweren etwa individualisierte Hilfsversuche oder erlauben (und erzeugen) manche Symptome eher als andere. Umgekehrt aber wirken die oft geballten und hartnäckigen Auffälligkeiten der Heimkinder auf diese institutionelle Situation ein. Und leider ergeben sich daraus nicht zwangsläufig pädagogische Vorteile. Die immer lauter werdende Kritik an fragwürdigen Depersonalisierungstendenzen und Professionalisierungstendenzen in der Heimerziehung ist beispielsweise auch auf solche situative Anpassungen bzw. Fehlentwicklungen gerichtet.

Die *gesellschaftliche Dimension* der emotionalen und sozialen Auffälligkeiten schliesslich wird deutlich, indem solche Auffälligkeiten eben gerade von gesellschaftlich hochgehaltenen Erwartungen und Normen aus definiert werden. Das normenverletzende Kind erfährt aufgrund dieser Definition nicht nur Sanktionen und Aussonderung. Es ist selber auch immer ein «Produkt» der jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen. So gab es und gibt es zum Beispiel sippenartige Vergesellschaftung, in welcher etwa frühkindliche Deprivationsentwicklung undenkbar ist, weil das Kleinkind in jedem Fall sozial geborgen und geistig angeregt wird. Besonders verhängnisvoll wirkt sich die gesellschaftliche Dimension von Verhaltensgestörtheit indessen vor allem dadurch aus, dass sie nicht nur mit den Nachteilen der Definitions-, Sanktions- und Aussonderungsprozesse verquickt ist; sie schliesst auch massive Widerstände ein gegen die Rehabilitation und soziale Eingliederung des verhaltensgestörten Menschen. So erweisen sich die gesellschaftlich verbreiteten Einstellungen hier als ausgeprägt ungünstig. Der Verhaltensgestörte ist grundsätzlich mit dem Stereotyp der Antipathie, der Untüchtigkeit, der Unzulässigkeit, der Unausgeglichenheit und der Gestörtheit in Benehmen und Kontaktfähigkeit behaftet. Sein Sozialstatus ist sogar schlechter als jener bei geistiger Behinderung (vgl. Bächtold 1981). Emotionale und soziale Gestörtheit manifestiert sich also auch im Verhältnis zwischen Gesellschaft und Heimkind. Dieses leidet direkt oder indirekt auch unter gesellschaftlicher Unbill und Ungunst.

Wir werden uns in der nun folgenden Betrachtung nicht mit all den skizzierten Dimensionen des beziehungs- und bindungsgestörten Kindes detaillierter befassen können. Eine Einschränkung ist unumgänglich. Und es liegt nahe, dabei die pädagogisch zentrale dialogische Dimension der Heimerziehung ins Blickfeld zu rücken. Wegleitend für diese Betrachtung sollen uns angesichts der Beziehungs- und Bindungsprobleme unserer Heimkinder folgende Fragen sein:

Was zeichnet das intakte erzieherische Grundverhältnis im allgemeinen aus?

Wo liegt der Angelpunkt erzieherischer Hilfsmöglichkeiten?

Und schliesslich: Welche Merkmale und Erschwerungen hilfreicher Beziehungen sind zu beachten in der täglichen Erziehungspraxis?

Zum erzieherischen Grundverhältnis

I. Zum Beispiel: Martin Bubers «Dialogisches Prinzip»

«Prinzip der Erziehung», so schreibt Martin Buber, «kann nur ein Grundverhältnis sein, welches in ihr seine Erfüllung findet» (1964, 25). Buber meint damit: Am Anfang (principium) aller Erziehung steht ein Grundverhältnis, das «dialogische Verhältnis» und die gegenseitige Beziehung von Erzieher und Kind. Dieses Verhältnis umfasst beide und räumt «Erfahrung der Gegenseite» (30) ein. Es ermöglicht die «Erweiterung der eigenen Konkretheit» (31) in der gemeinsamen Erfahrung, in erzieherischer Zuneigung und Zurückhaltung, in gegenseitiger Vertrautheit und Distanz. Die Erfahrung der Gegenseite und die Erweiterung der eigenen Konkretheit aber sind nur möglich, wenn der Erzieher sich für das «Da-Sein» und die Eigenart («So-Sein») des Kindes offen und hellhörig halten kann (Buber spricht von der «Demut» des Erziehers). Schliesslich: Dieses Grundverhältnis findet Erfüllung, das heisst, der Anfang aller Erziehung wird vollendet, indem der Erzieher aus der dialogischen Haltung verlässlich auf das Kind eingeht, ihm eine Auslese von Welt vermittelt und es dadurch erzieht. Nicht aus Machtwille und Erziehungszwang und nicht aus Verliebtheit oder voller Freizügigkeit gegenüber dem Kind ist das Prinzip der Erziehung zu erfüllen.

Martin Bubers Aussagen scheinen gefährlich abstrakt. Sie können leicht zur Mystifikation des Verhältnisses Erzieher-Kind verfälscht werden. Und solche Mystifikation eignete sich prächtig für erbauliche Fortbildungsstunden bei Heimleitern und Erziehern. Diese bräuchten dann in der Praxis nichts zu ändern. Werden wir angesichts solch angenehmer Gefahr also konkreter und fragen: Was bedeuten «Erfahrung der Gegenseite» und «Erweiterung der eigenen Konkretheit» als zentrale Merkmale des dialogischen Verhältnisses?

Buber selber gibt Beispiele, etwa das folgende, das erzieherische Analogien erlauben könnte:

«Ein Mensch schlägt auf den anderen ein, der stillhält. Nun geschehe es urplötzlich dem Schlagenden, dass er einen Schlag, den er führt, empfängt. Denselben Schlag. Als der andere, der Stillhaltende. Einen Augenblick lang erfährt er die gemeinsame Situation von der Gegenseite aus. Die Wirklichkeit tut sich ihm an. Was wird er tun? Er übertobt die Seele oder sein Trieb kehrt um.» (30)

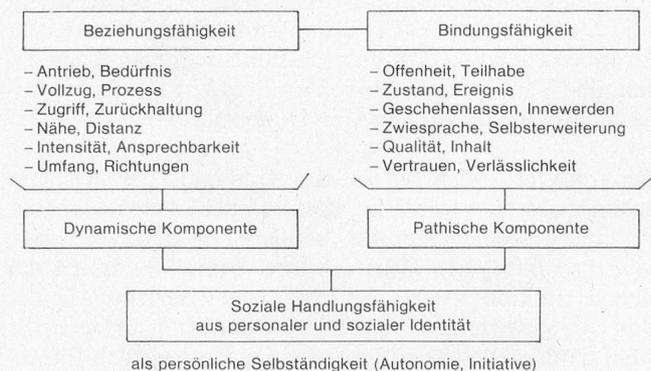
Das Beispiel provoziert die Fragen: Was geschieht, wenn der Geschlagene nicht stillhält und dem Schlagenden solcherweise «Erfahrung der Gegenseite» erleichtert? Was geschieht also in jenem Falle, der in einer «heilpädagogischen Prügelszene» wahrscheinlicher wäre, wo der Geschlagene zum Beispiel zurückschlägt, tobt, spuckt, flucht, spottet, lacht, weint oder davonläuft? Ist es nicht so, dass solche Reaktionen dem Erzieher eine Wiederherstellung des erzieherischen Grundverhältnisses meist erschweren oder die «Erfahrung der Gegenseite» gar verbauen? Und weshalb mag es so sein? – Das Beispiel kann bereits verdeutlichen, dass das Prinzip der Erziehung, das Grundverhältnis zwischen Erzieher und Kind, also im Bereiche der Heim- und Sondererziehung enorm gefährdet, belastet oder zerstört sein kann.

Bubers Beispiele – ein zweites betrifft die Liebkosung zwischen Mann und Frau – sollen hier indessen in anderer Richtung interpretiert und verdeutlicht werden. Sie zeigen, dass dieses erzieherische Grundverhältnis primär sehr konkret, sinnhaft und sinnlich gemeint ist. Es geht hier nicht in erster Linie um die «Erfahrung» des – in unserem Falle – schwierigen Kindes dann, wenn wir in philanthropischer oder religiöser Stimmung sind: Es geht nicht um eine anthropologisch-menschenfreundliche Abstraktion dieses Kindes. Es geht auch nicht um dessen psychologisches oder psychopathologisches Bild, welches wir uns – vielleicht unter mehr oder minder kundiger Mithilfe des Heimpsychologen – zurechtzimmern. Es geht um das ganz reale Dasein und Sosein zum Beispiel von Helen, Max oder Ernst im Erziehungsalltag. Und es geht vor allem darum, wie ich als Erzieher diese Kinder wahrnehme, das heisst betrachte, anschau, höre, anspreche, rieche und spüre. Beziehung und Bindung als pädagogisches Prinzip, als «Erfahrung der Gegenseite» und «Erweiterung der eigenen Konkretheit» sind zunächst nur in der wirklichen und lebendigen, in der verbindlichen und offenen Begegnung oder Auseinandersetzung möglich. Sie sind primär eine sinnliche und emotional-seelische Angelegenheit und erst sekundär eine des Geistes oder Intellektes.

II. Beziehung, Bindung und erzieherische Hilfe

Das reale erzieherische Grundverhältnis umfasst – wie jedes Verhältnis – Spannungen und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Polen oder Kontrapunkten. Beziehungsfähigkeit und Bindungsfähigkeit können nun als Komponenten dieser Kontrapunktik definiert werden. Da es uns letztlich um Möglichkeiten und Merkmale *hilfreicher Beziehungen und Bindungen* geht, ist es nötig, diese Komponenten vorerst genauer zu betrachten. Sie lassen sich im schematischen Abriss folgenderweise charakterisieren:

Merkmale der Beziehungs- und Bindungskomponenten



Beziehung und Beziehungsfähigkeit: Die Beziehungsmodalitäten von Kindern und Erwachsenen sind insgesamt unendlich vielgestaltig. Ebenso facettenreich erfahren wir gerade im Erziehungsheim auch – wirkliche und vermeintliche – Beziehungsauffälligkeiten und Beziehungsprobleme.

Die *Bedürfnisse*, aus denen jemand Kontakte herstellt oder zulässt und Beziehungen eingeht oder verweigert, zeigen gleichermassen individuelle Züge oder Auffälligkeiten wie

Das Heim, ein Ort des Dialoges

VSA-Kurs III für alle, die in einem Heim tätig sind, sowie für Vertreter von Heim-Trägerschaften

Leitung: Dr. Imelda Abbt

Dieses dritte Seminar – in den Regionen Bündnerland und Bern – hat das dialogische Menschenbild zum Thema. Dialog ist vor gut 20 Jahren zu einem Schlagwort geworden. Die drei Kurstage möchten den Hintergründen, aber auch der Bedeutung des Dialoges für das Zusammenleben im Heim, nachgehen. Es kommt zur Sprache:

1. Kurstag Unser Jahrhundert: Eine Epoche des Dialoges?
Hintergründe und Zusammenhänge des dialogischen Menschenbildes.
2. Kurstag: Verschiedene Dimensionen der Sprache.
3. Kurstag: Grenzen des Dialoges. Rückwirkungen auf den Heimalltag.

Beiträge aus dem Teilnehmerkreis sind erwünscht.

Durchführungsorte und Termine Region Graubünden

Dienstag, 22. März 1983: Stiftung «Gott hilft», Zizers
Dienstag, 10. Mai 1983: Waisenhaus, Masans
Dienstag, 14. Juni 1983: Kinderheim «Giuvaulta, Rothenbrunnen

Durchführungsorte und Termine Region Bern

Dienstag, 26. April 1983: Weissenheim, Bern
Dienstag, 24. Mai 1983: Schulheim Landorf, Köniz
Dienstag, 28. Juni 1983: Schulheim Schloss, Kehrsatz

Beginn an jedem Kurstag um 09.30 Uhr

Kurskosten

für je drei Kurstage, die nur en bloc besucht werden können (inkl. Verpflegung)
Fr. 250.–
Fr. 180.– für VSA-Mitglieder und Teilnehmer aus VSA-Heimen

Anmeldung

(«Dialog»)

Bis 18. März 1983 an das Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich

Name, Vorname _____

Tätigkeit, Funktion _____

Name und Adresse des Heims _____

Region Graubünden Region Bern

VSA-Mitgliedschaft des Heims oder persönliche Mitgliedschaft Ja Nein

die *Art und Weise*, die *Nähe und Distanz*, die *Intensität und Sensitivität* oder der *Umfang* und die *Richtung* seiner Beziehungsformen. So zeichnet sich beim einen zum Beispiel eine zugriffige, intensive und vielseitige Beziehungsfähigkeit ab. Beim andern herrschen vielleicht zurückhaltende oder gehemmte, laxe oder stumpfe sowie eingeeengte Züge vor. Die individuelle Beziehungsfähigkeit ist indessen, so oder so, nicht völlig zu verleugnen; man kann nicht nicht in Beziehung treten (vgl. Watzlawick 1969, 72 ff.). Überdies sind meist situationspezifische Merkmale und eine Abhängigkeit vom jeweiligen «Beziehungsobjekt» im Spiel. (Beispiel: Man beachte etwa seine unterschiedlichen Beziehungsmodalitäten im Restaurant, daheim oder in einer Sitzung bzw. gegenüber einem Fremden, einem Freund, dem Briefträger oder den verschiedenen Kindern in der Erziehungsgruppe!). In der Erziehung besonders bedeutsam ist indessen bei aller Vielgestaltigkeit der individuellen Beziehungen und Beziehungsfähigkeit ein durchgängiges Grundmerkmal, ihr dynamischer Charakter. Beziehung und Beziehungsfähigkeit als *dynamische Komponente* akzentuiert, bedeutet, dass Erzieher unter diesem Aspekt Beziehungs- und Bindungsprobleme zum Beispiel in der Heimerziehung aktiv und mehr oder weniger zielstrebig angehen können. Hier eröffnen sich Möglichkeiten des erzieherisch «Machbaren». Gestörte Beziehungen und Beziehungsfähigkeit des emotional und sozial geschädigten Kindes lassen sich also mindestens teilweise verbessern. Aber: der beziehungsfähige Mensch ist nicht zwangsläufig auch ein bindungsfähiger und geborgener Mensch. Vielleicht leidet er an seiner Bindungslosigkeit gerade um so mehr, als er sich selber immer noch als beziehungsfähig erfährt. Zwar gibt es keine Bindungsfähigkeit ohne soziale Beziehungen. Zur gegliederten personalen und sozialen Identifikation jedoch gehören immer beide Komponenten, jene der Beziehungs- und der Bindungsfähigkeit. Was wir hier also theoretisch unterscheiden und speziell akzentuieren (Beziehung-Bindung) entwickelt sich im unbeschädigten Kind als untrennbare kontrapunktische Ganzheit. Beziehungsfähigkeit und Bindungsfähigkeit sind bloss Aspekte einer dialogischen Ganzheit.

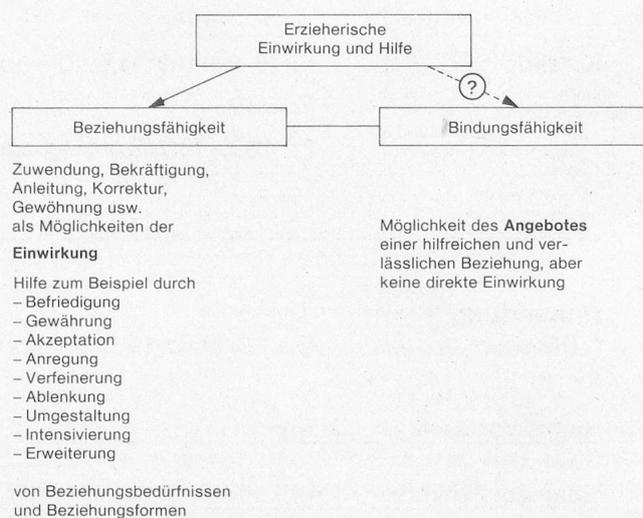
Bindung und Bindungsfähigkeit: E. H. Erikson begründet in seinem Werk «Kindheit und Gesellschaft» die inzwischen trivialisierten Begriffe «Urvertrauen» und «Urmisstrauen». Urmisstrauen bedeutet nach Erikson eine Quelle der «Urangst» (1957, 67), ein «Urgefühl von Schlechtem, von Verhängnis und eine weltweite Sehnsucht nach einem verlorenen Paradies» (1957, 66). Urvertrauen dagegen ist die Quelle der «Urhoffnung». Es wird als «ein rudimentäres Gefühl von Ich-Identität» verstanden und hängt nach Erikson vom frühkindlichen «Erleben des Konstanten, Kontinuierlichen und Gleichartigen» (1957, 228) vor allem in der persönlichen Zuwendung ab.

Urvertrauen und Urmisstrauen sind damit als gegensätzliche Grundmuster menschlicher Bindungen und Bindungsfähigkeit skizziert. Diese gründen in der «Erfahrung der Gegenseite». Bindungen setzen dialogische *Offenheit und Teilhabe* voraus. Sie ereignen sich, werden nicht primär «gemacht» oder anerzogen. Wer sich dialogisch bindet, lässt sich binden, *lässt geschehen* und wird dabei des anderen Eigenart und Dasein inne. Bindungsfähigkeit bedeutet somit Selbsterweiterungsmöglichkeit – «Selbsteränderung» (J. Klages) – durch Teilhabe am anderen und andersartigen Menschen, durch Teilhabe an dessen *Quali-*

täten und Inhalten. Soll Bindungsfähigkeit schliesslich nicht Gebundenheit an Urangst und Urmisstrauen sein, so muss sie auf *Vertrauen* und *Verlässlichkeit* begründet werden können.

Als durchgängiges und für die Erziehung wiederum wichtiges Grundmerkmal von Bindung und Bindungsfähigkeit ist hier die *pathische Komponente* hervorzuheben. Sie bedeutet, dass Bindungen, Vertrauen, dialogische Teilhabe und Erfahrung der Gegenseite – nicht bei sich selber und nicht bei meinem Zögling – direkt «gemacht», arrangiert, erschlichen oder erzwungen werden können. Da helfen keine methodischen oder therapeutischen Tricks. Bindungen und Bindungsfähigkeit als pathische Komponenten sind abhängig von den Möglichkeiten, sich anvertrauen, sich hingeben und sich beschenken zu lassen. Sie hängen vor allem ab von der Fähigkeit, Vertrauen zu haben. Das emotional und sozial fehlgeleitete oder gekränkte Kind aber bringt gerade dieses Vertrauen in der Regel nicht auf. Es müsste – meist viel zu spät und unter zusätzlichen Erschwerungen – elementare Verlässlichkeit und Vertrauen erst ausreichend erfahren und erlernen können. Diese zentrale und häufige Aufgabe der Erziehungsheime wird damit scheinbar paradox: Es müsste etwas «geleistet», «gemacht» oder «vollbracht» werden, was nicht – mindestens nicht direkt – machbar ist.

Der Angelpunkt erzieherischer Hilfe: Über die Entstehung von Bindungen und Bindungsfähigkeit wissen wir viel zu wenig genau Bescheid, ebenfalls über die Zusammenhänge zwischen der dynamischen Komponente Beziehungsfähigkeit und der pathischen Bindungsfähigkeit (ein vielsagender Mangel übrigens!). Was jedoch gewiss ist, sind Möglichkeiten der Beeinflussung und Begünstigung der dynamischen Komponente, der Beziehungen und Beziehungsfähigkeit. Dieser Angelpunkt ist erzieherisch erreichbar. Ihn gälte es deshalb im Erziehungsheim – der Bedürftigkeit des einzelnen Kindes entsprechend und optimal – zu nützen. Im schematischen Überblick wird deutlich, wo der Schwerpunkt erzieherischer Einwirkung liegt:



Der Erzieher kann in jedem Fall versuchen, zugreifend oder zurückhaltend, auch gestörte Beziehungsbedürfnisse zu befriedigen oder zu gewähren. Er kann versuchen, die vorhandene Beziehungsfähigkeit anzuregen, zu verfeinern oder zu erweitern usw. Wichtig ist dabei aber, *wie* er solche

Handlungsmöglichkeiten nützt und wie er den Widerständen und Erschwerungen der jeweiligen Beziehungsproblematik zu begegnen vermag. Wir wenden uns deshalb im letzten Abschnitt besonders einigen nachweisbaren Eigenschaften hilfreicher Beziehungen zu.

Merkmale und Erschwerungen hilfreicher Beziehungen

Der Therapeut und Psychiater Carl R. Rogers hat unter dem Titel «Die Eigenschaften einer hilfreichen Beziehung» (1973, 53 ff.) einen auch pädagogisch ausserordentlich wichtigen und anregenden Beitrag unterbreitet. Ausgehend von empirischen Untersuchungen zieht er darin gleichsam Bilanz aus eigenen Reflexionen und Therapieerfahrungen. Seine Bemühung kreist um die Frage: Welche Eigenschaften haben Beziehungen, die der Entfaltung dienen und reife soziale und individuelle Identität fördern?

In der Antwort hebt Rogers die folgenden zehn Eigenschaften als Merkmale hilfreicher Beziehungen hervor, gleichviel ob es sich dabei zum Beispiel jeweils um erzieherische, therapeutische, partnerschaftliche oder berufliche Beziehungen handle:

Zehn Merkmale hilfreicher Beziehungen (C. R. Rogers)

1. Kongruenz (Authentizität, Echtheit)
 2. Verständlichkeit
 3. Positive Einstellung
 4. Stabilität
 5. Offenheit (Toleranz)
 6. Aktive Teilhabe
 7. Akzeptation
 8. Feinfühligkeit
 9. Schutz vor Bewertung
 10. Bestätigung des Werdenden und Andersartigen
- (Bezeichnungen nur zum Teil aus Rogers Text zu entnehmen)

Wir wollen diese Eigenschaften einzeln kurz betrachten und nachzeichnen. Da Rogers Vorgabe letztlich ein idealtypisches Bild der hilfreichen Beziehung darstellt, lassen sich darin gerade für die Erziehung im Erziehungsheim wichtige Richtpunkte erkennen. Hilfe für das beziehungs- und bindungsgeschädigte Kind im Heim müsste zwar immer wieder ideale Voraussetzungen erfüllen können. Um auf dem realen Boden zu bleiben, wird es aber auch nötig sein, auf Erschwerungen und vielleicht unüberwindliche Schranken jeweils hinzuweisen.

1. Kongruenz (Authentizität, Echtheit)

Rogers Frage lautet: «Kann ich irgendwie so sein, dass der andere mich wirklich als vertrauenswürdig, verlässlich und beständig wahrnimmt?»

Erfahrung und Forschung legen nun nahe, dass hierzu «Kongruenz» nötig ist. Sie bedeutet, die eigenen Gefühle und Einstellungen wahrnehmen, akzeptieren und zeigen können. Vertrauenswürdig sein heisst demnach in erster Linie nicht zuverlässig Termine einhalten, gleichmässig gesprächsbereit oder (scheinbar) unerschütterlich verständnisvoll sein; vertrauenswürdig sein bedeutet vor allem *ehrlich* sein bzw. ehrlich *sein* in der Beziehung.

Solche Kongruenz nun ist in der Sondererziehung immer wieder erschwert oder gefährdet. Nicht jedes geschädigte Kind erträgt jederzeit zum Beispiel das ehrliche Irritiertsein oder den unmissverständlichen Unmut seines Erziehers. Bloss bedingte Akzeptation wäre, selbst wenn sie ehrlich ist, in der Sondererziehung letztlich aber auch nicht ausreichend. Hier ist ein subtiler Umgang mit der «Kongruenz» stets aufs neue erforderlich. Dies macht den Umgang mit dieser Beziehungseigenschaft schwierig. Der sich zu direkt kongruent verhaltende Erzieher überfordert oder entmutigt leicht, Kongruenzmanagement andererseits mündet aber rasch in Unehrllichkeit und ist dann nicht mehr hilfreich.

2. Verständlichkeit

Die Frage ist: «Kann ich mich so ausdrücken, dass das, was ich bin, unzweideutig mitgeteilt wird?» Und Rogers antwortet selber auf seine Frage: «Das, was ich bin, so zu akzeptieren, und das dem anderen zu zeigen, ist die schwierigste Aufgabe, die ich kenne, und eine, die ich nie vollständig löse.» Sich selber verständlich machen erfordert einerseits sensible und unbeschönigte Selbstwahrnehmung. Andererseits bedeutet es, dass die wahrgenommene eigene Verfassung dem anderen transparent gemacht werden kann. Nicht hilfreich ist demnach die Doppelbödigkeit der Kommunikation: man ist verdrossen und gibt sich freundlich, lobt eine Arbeit und findet sie jämmerlich usf.

In der Sondererziehung nun sind die beiden Erfordernisse, Selbstwahrnehmung und eigene Transparenz, wiederum besonders schwer zu erfüllen. Erzieherische Stresssituationen, belastende Zwischenfälle und wirkliche oder scheinbare Handlungszwänge zuhauf können Besinnung und Selbstwahrnehmung des Erziehers arg bedrängen. Er agiert oder rotiert dann gleichsam ausser sich. Und angesichts der Flut von Sensitivity-Trainings, Selbsterfahrungsgruppen u.ä.m. könnte man auf die boshafte Vermutung kommen, dass dies vielen Erziehern häufig passiert und diese dann immer wieder ausserhalb des Heimes zu sich selber finden müssen.

Extrem schwierig kann es aber auch bei intakter Selbstwahrnehmung sein, sich dem Kind verständlich zu machen. Die Ausdrucksgestaltung des eigenen Soseins muss unter Umständen besonders einprägsam und beharrlich sein. Feine Signale (Tonfall der Stimme, ein Zwinkern usw.) genügen oft nicht. Es kann richtig sein, einmal zu schreien, ein Kind fest anzufassen, zu umfassen oder es zu schütteln. Jedenfalls müsste der Erzieher über eine breite Ausdruckspalette verfügen, um stets genügend hilfreiche Transparenz zu vermitteln.

3. Positive Einstellung

Rogers Frage lautet: «Kann ich es mir erlauben, positive Einstellungen gegenüber diesem anderen zu empfinden – Einstellungen der Wärme, Fürsorglichkeit, Zuneigung, des Interesses und Respekts?» Damit ist eine Schlüsselfrage gestellt. Es erübrigt sich fast, auf die erzieherische Bedeutung dieser Grundeinstellung näher einzutreten, sie ist jedermann bekannt. Und dennoch stehen solchen positiven Gefühlen immer wieder Angst und Unvermögen im Wege. Anstelle der emotionalen Teilnahme, Wärme und Nähe treten dann Distanz, unpersönliches Verhältnis und bürokratische Verwaltung.

In der Sondererziehung mag die Angst, in eine Falle gelockt und ausgenutzt zu werden, besonders virulent sein. Beziehungs- und bindungsgeschädigte Kinder sind ja auch oft genug in eine Art Missbrauch von Beziehungsmöglichkeiten gedrängt, darin trainiert worden. Vor allem erschweren im Erziehungsheim viele Störformen des kindlichen Verhaltens die positive Einstellung und Teilnahme ganz direkt. Aggressive Beschimpfung zum Beispiel gibt kaum einen unmittelbaren Anlass für Zuneigung und Fürsorglichkeit ab, sondern führt leicht zum Entzug dieser Gefühle. Und dennoch: ein Erzieher, der aus Angst die positive Grundeinstellung nicht (oder nicht mehr) wagt oder sie in den täglichen «Anfeindungen» immer wieder verliert, wird kein hilfreicher Sondererzieher sein können. Und noch etwas: Heime, die in Bürokratisierung und perfektionierter Institutionalisierung glanzvoll zu erstarren drohen, drängen zur Frage, ob dort letztlich die Angst regiert, Angst vor dem Wagnis menschlicher Zuneigung und erzieherischer Wärme.

4. Stabilität

«Kann ich als Mensch stark genug sein, um mich neben dem anderen zu behaupten? ... Ist mein Selbst stabil genug, zu erkennen, dass sein Ärger mich nicht zerstört, sein Bedürfnis nach Abhängigkeit mich nicht verschlingt, seine Liebe mich nicht zum Sklaven macht...?» fragt Rogers im Blick auf die vierte Eigenschaft der hilfreichen Beziehung. Die Stabilität des Selbst und die Stabilität und Dauerhaftigkeit der Beziehungsfähigkeit sind damit als weiteres zentrales Erfordernis an Erzieher thematisiert.

In der Sondererziehung ist die Gefahr des Zerbrechens dieser Stabilität und des «Dialogs» unverkennbar (man denke bloss an die formulierte Verzweiflung grosser Pädagogen, etwa an Pestalozzi, Makarenko oder Korczak!). Die emotionale Gestörtheit des anderen kann mich zur übermässig betonten «Autonomie» provozieren und damit ein autoritäres Verhältnis und autoritäre Distanz oder Ermüdung und Abnützung (Immunsierung) erzeugen. Auf der anderen Seite drohen Selbstverwirrung und Selbstverlust durch bedingungslose Anteilnahme an der Not des geschädigten Kindes. Schliesslich muss nüchtern festgestellt werden, dass unsere Erziehungsheime über weite Strecken die hilfreiche Stabilität von Beziehungen ohnehin nicht gewährleisten können. Die bestehende Fluktuation der Bezugspersonen verunmöglicht dies von vorneherein. Und diese Fluktuation hängt sicher damit zusammen, dass die Aufgabe fast übermenschlich schwierig geworden ist.

5. Offenheit (Toleranz)

Rogers Fragen zu diesem Punkt lauten: «Bin ich meiner selbst sicher genug, um ihm sein Anders-Sein zu erlauben? Kann ich es ihm zugestehen zu sein, was er ist – ehrlich oder betrügerisch, infantil oder erwachsen, verzweifelnd oder überzuversichtlich? Kann ich ihm die Freiheit geben, er selbst zu sein?» Für den Erzieher ist damit die Frage nach dem notwendigen Mass von Konformitätsdruck bzw. von Freiheit und Führung (evtl. Zwang) in der Erziehung gestellt. Ohne Zweifel tritt diese Problematik hier schärfer zutage als im therapeutischen Verhältnis, welches Rogers eher im Auge hat. Und in der Sondererziehung sind die Schwierigkeiten, hilfreiche Toleranz zu verwirklichen, nochmals beträchtlich gesteigert.

In der Praxis der Sondererziehung begegnen uns unvermeidlich Formen des Andersseins, welche jenseits der erzieherisch möglichen Toleranzgrenzen liegen. Dies ist sicher dann der Fall, wenn das Kind durch seine Verhaltensweisen laufend seine eigene mögliche und sinnvolle Entwicklung beeinträchtigt. Wo immer der Erzieher aber seine Offenheit dem Kind gegenüber begrenzt, müsste er wissen, dass dies letztlich zugunsten dieses Kindes oder der jeweiligen Erziehungssituation geschieht. Hilfreiche Toleranz kann im Erziehungsheim also immer wieder nur relative Toleranz sein. Diese Relativität jedoch optimal auszuschöpfen wäre wichtiger, als bloss auf Konventionen und Konformität hinzuwirken.

6. Aktive Teilhabe

«Kann ich es mir erlauben, voll und ganz in die Sphäre des anderen, in die Welt seiner Gefühle und persönlichen Sinngebungen, einzutreten und sie so zu sehen wie er?» fragt Rogers zu diesem Punkt. Und unmissverständlich wird klar, dass hier «Erfahrung der Gegenseite» und «Erweiterung der eigenen Konkretheit» im Sinne Bubers als hilfreiche Eigenschaft der Beziehung akzentuiert sind.

Im Erziehungsheim aber ist solche verstehende Teilhabe ebenfalls beträchtlich erschwert. Vielleicht ist schon das Verstehen und Teilhaben-Können begrenzt. Wer von uns vermag beispielsweise die grauenhaften Erfahrungen eines schwer vernachlässigten Kindes voll zu teilen, wenn er nicht selber ähnliches durchgemacht hat? Vielleicht aber ist auch das Teilhaben und Verstehen-Wollen manches Erziehers zu klein. Sicher ist jedenfalls, dass die immer neuen aktuellen Konflikte und Vorkommnisse nicht leicht in aktiver Teilhabe und hilfreichem Verständnis aufzunehmen sind, sondern häufig als feindselige oder fremde Widerstände distanziert und objektiviert werden.

7. Akzeptation

Gerafft lautet hier die Frage: Kann ich den andern, wie er ist, annehmen, oder kann ich ihn nur bedingt akzeptieren? Und Rogers setzt volle und ganze Akzeptation als hilfreiche Eigenschaft voraus. Seines Erachtens kann der andere sich dort, wo ich ihn nur bedingt und mit Reserven akzeptiere, nicht verändern und entfalten.

Für uns wird damit ein fundamentales Dilemma sichtbar, mindestens dann, wenn Rogers Akzeptation auch Gutheissung bedeutet. Dies führte in der Erziehung schlechterdings in Auswegslosigkeit. Erziehung ist grundsätzlich normativ, also auf Ziele und Werte gerichtet. Im Blick auf Erziehungsziele aber können nicht alle kindlichen Bedürfnisse und Realitäten gutgeheissen werden. Möglich ist also wieder nur eine gleichsam bedingte oder relative Akzeptation. Dies gilt unter Umständen auch dort, wo gerade unbedingte Bejahung die Voraussetzung für Hilfe überhaupt abzugeben scheint, zum Beispiel beim emotional und sozial schwerstgeschädigten Kind. Vielleicht aber könnte in diesem Dilemma eine – praktizierte, nicht nur theoretische – Unterscheidung zwischen Akzeptation und Gutheissung weiterhelfen. Für den Erzieher ergibt sich daraus die schwierige Aufgabe, ein Kind grundsätzlich voll und beharrlich zu akzeptieren ohne dabei alle seine einzelnen Verhaltensweisen gutzuheissen. Es ergibt sich vor allem die Aufgabe, seine Optik in erster Linie auf die erwünschten Entwicklungsansätze und Entwicklungsmög-

lichkeiten zu richten und nicht auf die Mängel und das Versagen. Daraus können und müssen sondererzieherische Möglichkeiten entstehen, Akzeptation hilfreich zu verwirklichen.

8. Feinfühligkeit

Rogers diesbezügliche Frage lautet: «Bin ich in der Lage, mit zureichendem Feingefühl in einer Beziehung zu agieren, so dass mein Verhalten nicht als Drohung empfunden wird?» Die Zeichen der Bedrohung und des Sich-bedroht-Fühlens sind gerade im Erziehungsbereich verbreitet und vielgestaltig. Bedrohtsein aber macht unfrei, belastet Beziehungen und engt Entwicklungsmöglichkeiten ein. Unsicherheit und hinderliche Ängste werden zusätzlich angestachelt. Der Betroffene wird unfähig, seine Probleme anzugehen oder sie darzulegen.

In sondererzieherischen Situationen ist nun die hilfreiche Feinfühligkeit und Behutsamkeit wiederum stärksten Belastungsproben ausgesetzt: Grobe Zwischenfälle nötigen zum sofortigen Handeln und können die Sensitivität des Erziehers übertönen. Empfindsamkeit kann in Empfindlichkeit umschlagen. Feinfühligkeit kann als Schwächlichkeit missverstanden werden. Ein emotional besonders labiles oder depressives Kind wird möglicherweise zunächst zusätzlich verunsichert statt abgesichert durch den sensiblen Erzieher. Hilfreiche Feinfühligkeit im Erziehungsheim trägt also viele Züge und lässt sich nicht programmieren.

9. Schutz vor Bewertung

«Kann ich den Klienten vor der Gefahr einer Bewertung von aussen schützen?» lautet hier Rogers Frage. Er vertritt die Auffassung, dass Belohnung und Bestrafung, Aufwertung und Abwertung wenig beitragen zur persönlichen Entfaltung eines Menschen. Wichtiger als Fremdbewertung scheint ihm, dass man dem anderen einräumt, die eigene Bewertungsinstanz und Verantwortung zu erkennen und zu verfolgen. Deshalb hebt er den Schutz vor Fremdbewertung als hilfreiches Beziehungsmerkmal hervor.

Für uns ist klar, dass man im Erziehungsheim auf die Voraussetzungen nicht allgemein aufbauen kann, welche Rogers Sichtweise enthält. Persönliche Bewertungsinstanz und Verantwortungsgefühl müssen beim verhaltensgestörten Kind oft erst entwickelt oder korrigiert werden. Dies bedingt Bewertungen und Maßstäbe, welche Erzieher vermitteln. Wichtig aber bleibt Rogers Akzent: Hilfreich kann wertbezogene Erziehung letztlich nur sein, wenn das Kind dabei erlernt, seine eigene Verantwortlichkeit zu übernehmen.

10. Bestätigung des Werdenden und Andersartigen

Rogers zu seiner letzten hilfreichen Eigenschaft der Beziehung: «Kann ich diesem anderen Individuum als jemandem begegnen, der sich in einem Prozess des Werdens befindet, oder bin ich durch seine und meine Vergangenheit gebunden? Wenn ich im Rahmen meiner Begegnung mit ihm ihn als unreifes Kind, unwissenden Schüler, als neurotische Persönlichkeit oder Psychopathen behandle, dann schränkt jedes dieser Konzepte das ein, was er in der Beziehung sein könnte.»

Die Aussage ist klar und gilt auch für die Arbeit im Erziehungsheim. Auch dort – und dort erst recht – hilft es dem geschädigten Kind nicht, wenn es allein auf seine Defizite behaftet wird. Damit wird nur der Zirkel einer «Sich-selbst-erfüllenden-Prophetei» vollendet und bestätigt. Zwar führt auch die bloße Beschönigung oder Ausblendung der wirklich vorliegenden Gefährdungen und Beeinträchtigungen des geschädigten Kindes nicht allzu weit. Überforderungen und unnötige Enttäuschungen folgen unvermeidlich. Wirklich hilfreich ist nur die realistische Bestrebung, das beziehungs- und bindungsgeschädigte Kind sowohl in seinem Sosein als auch in seiner Potentialität und Entfaltungsmöglichkeit ernstzunehmen. Darauf hat nicht zuletzt Paul Moor aufmerksam gemacht in den meisten seiner heilpädagogischen Schriften. Die Konzentration auf das Werdende und Mögliche beim anderen kann Hoffnungen wecken und lebenswerte Ausblicke eröffnen. Ohne sie ist dem verhaltensgestörten Kind nicht zu helfen – ihm schon gar nicht.

Wir haben am Anfang des Abschnittes angekündigt, dass Rogers «Bilanz» idealtypische Dimensionen aufweise und deshalb Richtpunkte abgeben könne. Inzwischen ist klar geworden, dass aus den zehn hilfreichen Merkmalen von Beziehungen kein «heilpädagogischer Rezeptzettel» zu machen ist. Die einzelnen Eigenschaften wie deren ganzheitliche Bündelung lassen sich nicht mechanisch realisieren oder nachvollziehen. Sie müssten von jedem Erzieher und in jedem Erziehungsverhältnis nach individueller und dialogischer Eigenart verwirklicht werden. Auch Therapieangebote im Heim sind kaum etwas wert, wenn sie nicht auf hilfreiche Beziehungen begründet sind. Diese bilden die Angelpunkte der ganzen Heimerziehung, denn ohne hilfreiche Beziehungen bleiben emotional und sozial geschädigte Kinder letztlich in ihren Nöten verfangen.

Literatur:

- Bächtold, A.** Behinderte Jugendliche: Soziale Isolierung oder Partizipation? Bern 1981.
Buber, M. Reden über Erziehung. Heidelberg 1964.
Erikson, E. H. Kindheit und Gesellschaft. Zürich/Stuttgart 1957.
Rogers, C. R. Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973, S. 53 ff.
Watzlawick, P. et al. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.

Wir verkaufen

50 neuwertige Betten

Beschreibung:

Rückenstütze und Beinhochlagerung manuell verstellbar.
Untermatratze mit Metallrahmen und in Kunststoff gelagerten Schichtholzplatten.
Kufenfüsse Rundrohr, pulverbeschichtet.
Holzrahmen.

Interessanter Preis.

Anfragen unter Chiffre 5/83 an Stutz + Co. AG,
Offset + Buchdruck, 8820 Wädenswil.