

Die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher

Grundlinien einer dialogischen Heilpädagogik, dargestellt am Beispiel der Heimerziehung

Die pädagogische Diskussion zum Thema Verhaltensauffälligkeiten wird bis heute weithin bestimmt von medizinischen, psychopathologischen und therapeutischen Kategorien und Denkmodellen, genuin pädagogische Theorieansätze dagegen sind nach wie vor unterrepräsentiert. Soll der überkommene Anspruch auf Bildung jedoch auch für das verhaltensauffällige Kind eingelöst und nicht einer bloßen Anpassung an vorherrschende gesellschaftliche Normen das Wort geredet werden (vgl. Heitger 1984 a), so besteht hier ein Nachholbedarf.

Auf der Grundlage erziehungsphilosophischer Theorietraditionen, insbesondere solcher des Neukantianismus, wird im folgenden zunächst im Zuge des Nachgehens der Frage, was Erziehung und Bildung ihrem Begriffe nach konstituiert, das dialogische Verhältnis zwischen Erzieher und Kind als fundierendes Prinzip herausgestellt, um anschließend weiterzufragen, wie sich dieses für die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher spezifiziert.

1. Zum Begriff „verhaltensauffällig“

Als verhaltensauffällig werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, deren Verhalten dauerhaft und gravierend von gesellschaftlich als verbindlich anerkannten Erwartungen und Normen abweicht. Durch Verhaltensweisen wie Lügen, Stehlen, Streunen, Schulschwänzen, Gewalttätigkeiten geraten sie wiederholt mit ihren Eltern, Erziehern, Lehrern sowie ihrem weiteren sozialen Umfeld in Konflikt. Unter pädagogischem Aspekt korrespondiert dem eine Desintegration der kindlichen Persönlichkeit (Speck 1984, 4).

Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit befindet sich in bedeutungsmäßiger Nähe zu Bezeichnungen wie Verwahrlosung, Erziehungsschwierigkeit, abweichendes

Verhalten, Devianz und Dissozialität. In den letzten Jahren hat sich an seiner Stelle in zunehmendem Maße der Terminus „verhaltensgestört“ resp. „Verhaltensstörung“ in der Fachliteratur etabliert (vgl. etwa Kupfer 1978; Myschker 1981; Meves 1983; Lempp 1984; Speck 1984; Schmid 1985; Petermann 1987; Goetze / Neukäter 1989). Wenn wir dem Begriff „verhaltensauffällig“ gegenüber „verhaltensgestört“ dennoch den Vorzug einräumen, so aus mehreren Gründen.

Abgesehen zunächst einmal davon, daß der Terminus „verhaltensgestört“, „obwohl zur Zeit am häufigsten verwendet, in sich selbst widersprüchlich zu sein“ scheint (Kluge / Vosen 1975, 16), weist er darüber hinaus den Mangel auf, daß zumindest mit seiner umgangssprachlichen Verwendung die Feststellung einer objektiv bestehenden Tatsache unterstellt wird. Demgegenüber umfaßt der Begriff „verhaltensauffällig“ – auch im allgemeinen Sprachgebrauch – komplementär zum auffälligen Verhalten notwendigerweise das gleichzeitige Vorhandensein eines Beurteilers. Vorausgesetzt wird stets die Mitexistenz eines Subjekts, dem ein bestimmtes Verhalten auffällt. Damit aber gerät sofort das Problem der Subjektivität und Relativität auffälligen Verhaltens aufgrund unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe und Toleranzspielräume in den Blick. Zugleich wird deutlich, daß die Zuschreibung einer Verhaltensauffälligkeit

„in hohem Maße von Machtkonstellationen abhängig“ ist, in denen die betroffenen Kinder gegenüber den zuschreibenden Erwachsenen wie Eltern, Lehrern, Psychologen und Ärzten bekanntlich in der Regel die inferiore Position innehaben (Kobi 1980, 79 f.).

Ein weiterer nicht unwesentlicher Vorzug des Begriffs der Verhaltensauffälligkeit ist durch die Tatsache gegeben, daß ein Auffälligkeitsein, im Gegensatz zu einem Gestörtsein, nicht per se etwas negativ zu Bewertendes und damit Diskriminierendes darstellt. Es kann prinzipiell sowohl im Sinne einer negativen als auch einer positiven Normabweichung bestehen. Durch die weitgehende Wertneutralität des Begriffs „verhaltensauffällig“ ist die mit seiner Zuschreibung für die Betroffenen verbundene Diskriminierung auf ein Minimum reduziert, wenngleich keineswegs völlig ausgeschaltet.

2. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche bedürfen vorrangig der Erziehung und erst in zweiter Linie und gegebenenfalls zusätzlich auch einer „Therapie“

Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche brauchen wie alle Kinder und Jugendlichen Erziehung. Anders als bei ihren nicht-auffälligen Altersgenossen jedoch reicht eine normale Erziehung bei ihnen nicht aus. Aufgrund der erfahrenen Mangel- oder Fehlerziehung, die zu einer Beeinträchtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrem auffälligen Verhalten geführt hat, bedürfen sie vielmehr einer speziellen Erziehung, gemeinhin Heilerziehung genannt. Je nach Art und Schwere der Verhaltensauffälligkeit findet solche Erziehung statt in der Schule für Erziehungshilfe, Heilpädagogischen Tagesstätte, in einer Erziehungsstelle (Sonderpädagogische Pflegestelle), im Erziehungsheim mit seinen neuerdings vielfältigen Differenzierungen oder vorübergehend auch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

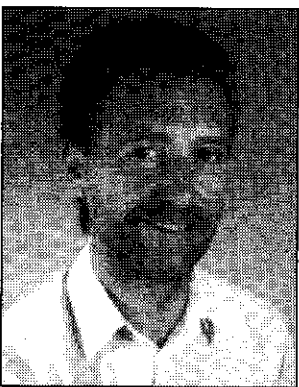
Heilpädagogik als Theorie der Heilerziehung unterscheidet sich von Voraussetzung, Ziel und Aufgabe her nicht grundsätzlich von der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Löwisch 1969, 186 ff.). Angesichts „erschwerender Bedingun-

gen“ hat sie sich allerdings zu fragen, wie sie Kindern, „welche die Alltagserziehung vor unlösbare Aufgaben stellen“ (Moor 1974, 260), gerechtwerden kann.

Anders als der Name „Heilpädagogik“ suggeriert, geht es „in der heilpädagogischen Arbeit nur am Rande darum, durch Erziehung etwas zu heilen, und auch dort meist nur in einem übertragenen Sinne“ (259). Heilpädagogik ist keineswegs, wie häufig mißverstanden, ein Teilgebiet der Medizin, etwa im Sinne „angewandter Psychopathologie“ oder „angewandter Kinderpsychiatrie“ (Meinertz/Klausen 1981, 19). Als „vertiefte Pädagogik“ (Moor) ist sie vielmehr „Pädagogik im Vollsinn“ (Löwisch 1969, 188). Insofern kann ihre Aufgabe nicht primär therapeutischer, sondern muß sie originär pädagogischer Art sein.

Entgegen dieser Position hat es im Hinblick auf den Abbau kindlicher Verhaltensauffälligkeiten nicht an Befürwortern einer weitgehenden Ersetzung von Erziehung durch „Therapie“ gefehlt. Während Erziehung als vermeintliche Triebunterdrückung und Gesinnungsmache in den vergangenen Jahren zunehmend in Mißkredit geriet und sich vielerorts ein „antipädagogisches“ Klima ausbreitete, verband man oftmals unter dem Vorzeichen einer regelrechten Therapiegläubigkeit mit „Therapie“ zum Teil recht diffuse, irrationale Heilerwartungen. Orientiert am „Medizinischen Modell“ (vgl. Kobi 1980, 72 ff.), das in seiner Zuspitzung auf ein „Reparatur-Modell“ (Speck) hinausläuft, wurden Probleme des zwischenmenschlichen, namentlich pädagogischen Umgangs kurzerhand in therapeutische und damit technisch lösbare umdefiniert.

Auf fruchtbaren Boden fiel die „therapeutische Ideologie“ auch und im besonderen in der Heimerziehung, und dies aus verständlichen Gründen. Von einer Therapeutisierung der Heimerziehung versprach man sich nicht nur eine Verbesserung ihres angeschlagenen Rufs in der Öffentlichkeit und eine Erhöhung der Kompetenz zur Bewältigung der als immer drückender empfundenen Probleme im Umgang mit den verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, sondern auch eine Aufwertung des eigenen beruflichen Status durch Verwissenschaftlichung,



Dr.
Wolfgang
Tischner

Spezialistentum und eine stärkere Professionalisierung. Als unterschwelliges Motiv des Rufs nach Therapie in der Heimerziehung dürfte auch der Wunsch nach „Flucht aus dem pädagogischen Alltag“ (Internationale Gesellschaft für Heimerziehung 1977, 70) eine gewisse Rolle gespielt haben.

Die sich alsbald abzeichnende Überstrapazierung des Therapiebegriffs nahm schließlich groteske Formen an. Von „Sozialtherapie“, „Milieuthherapie“, „Lerntherapie“ oder gar „Erziehungstherapie“ war die Rede, wo es schlicht um Erziehung bzw. soziale Eingliederung ging. Furore machte in der Heimerziehung vor allem der Begriff des therapeutischen Milieus. Auf der Grundlage der Psychoanalyse *Sigmund Freuds* war er im Anschluß an *Aichhorn*, *Bettelheim*, *Redl*, *Trieschman* u. a. aus dem Bemühen heraus entstanden, die Aufspaltung von Therapie und Pädagogik in zwei getrennte Wirklichkeiten, wie von vielen Analytikern propagiert, aufzuheben und alltägliche Situationen wie Essen, Aufstehen, Arbeiten, Spielen und Schlafen gehen als Orte der Vermittlung positiver Erfahrungen für eine konstruktive Bewältigung der sozialen Wirklichkeit zu begreifen (*Flosdorf* 1988 b, 105, 107).

Nicht zu Unrecht erschien den Teilnehmern der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) in Bingen vom 27. bis 30. 5. 1980 der Begriff „therapeutisches Milieu“ deshalb problematisch, weil er – entgegen den ursprünglichen Intentionen seiner Protagonisten – „den Therapiebegriff hochstilisiert, den ‚normalen pädagogischen Alltag‘ abwertet und damit den Graben zwischen Pädagogik und Therapie vertiefen hilft“ (55). Was das Verhältnis beider Disziplinen zueinander anbelangt, so hatte *Freud* bereits in seinem Geleitwort zur ersten Auflage von *Aichhorns* „Verwahrloste Jugend“ 1925 unmißverständlich darauf hingewiesen, „daß die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann“ (8).

In der Tat besteht zwischen Erziehung und Therapie ein fundamentaler Unterschied. Während Erziehung unter dem Regulativ der Bildung steht, die sich do-

kumentiert in „Mündigkeit und Selbstständigkeit, in Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ (*Heitger* 1984 a, 20) und nicht zu begreifen ist als „beliebige Zutat des Menschseins“, sondern als eine „dem Menschen zukommende Bestimmung, sofern er als Subjekt bzw. Person anerkannt werden muß“ (22), steht Therapie unter der Maßgabe der Gesundheit (*Heitger* 1984 b, 73). Der Therapiebegriff unterstellt damit notwendig ein Kranksein, einen Defekt, den es – ob medikamentös, psychoanalytisch, klientenzentriert, verhaltenstherapeutisch oder mit welchen Mitteln auch immer – zu „behandeln“ gelte. So war in der Heimerziehung bald die Rede von „Behandlungstypen“, „Behandlungsphasen“, „Behandlungsplanung“ (vgl. *Kok* 1980). Statt durch „Disziplinierungsmaßnahmen wie Strafe und Zwangsmittel“ wollte man eine Verhaltensänderung durch „Behandlung“, die Erziehung paradoxerweise miteinschließen sollte, erreichen. Ziel war es dabei, die „Ursachen von Verhaltensstörungen ab(zu)bauen“ (Landschaftsverband Rheinland 1977, 125).

Im Gegensatz zu Erziehung, die das Kind in seinem Person- und Selbstverantwortlichsein respektiert und es auf einer gemeinsamen Ebene zwischenmenschlicher Verständigung anspricht, reduziert Therapie es auf einen nicht-verantwortlichen und weitgehend passiven Adressaten, ein Objekt von Behandlung. Möglich ist dies deshalb, weil der Behandlungsbegriff keine Unterscheidung trifft zwischen dem (bewußten) Umgang mit einer Person und einer Sache (vgl. *Weinschenk* 1983, 95). Stets ist solcher Umgang ein instrumentell-verfügender. Therapie geht aus von einer Indikation, zielt mittels fokussierter, an einer spezifischen Methodik orientierter Handlungen (Planungsgruppe PETRA 1988, 42) auf die Beseitigung oder Verringerung eines umgrenzten Defekts – sieht den Menschen deshalb nur in einem Teilaspekt – und ist zeitlich begrenzt. Gegenüber Erziehung, welche „immer indiziert“ ist, kann Therapie daher prinzipiell nur „etwas Zusätzliches“ sein (*Speck* 1984, 106), angezeigt etwa bei extremer psychomotorischer Unruhe, psychotischen, psychosomatischen und neurotischen Störungen, gravierenden motorischen und perzeptiven Teilleistungs-

störungen. Allenfalls kommt ihr eine flankierende Aufgabe zu.

3. Erziehung vollzieht sich wesensmäßig im Dialog zwischen Erzieher und Kind

Wenn nun der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen schwerpunktmäßig pädagogischer und nicht therapeutischer Art ist, so stellt sich die Frage, was diesen als solchen ausmacht und wie er sich angesichts „erschwerender Bedingungen“ spezifiziert. Wir hatten die Heilpädagogik an früherer Stelle als „Pädagogik im Vollsinn“ ausgewiesen. Damit steht sie zur Allgemeinen Pädagogik in einem „Konstitutionsverhältnis, indem die Allgemeine Pädagogik die Heilpädagogik erst als pädagogische Disziplin konstituiert; es ist aber auch ein Regulationsverhältnis, indem die Allgmeinpädagogik der Heilpädagogik pädagogische Prinzipien an die Hand gibt, die dem heilerzieherischen Tun, das pädagogisches Tun sein will, als Richtlinien, als Regeln zu gelten haben“ (*Löwisch* 1969, 142).

Als die Pädagogik fundierendes Prinzip wird das dialogische Verhältnis zwischen Erzieher und Kind beansprucht (vgl. *Tischner* 1985 a). Unter den vorgenannten Prämissen muß dieses auch für die Heilpädagogik gelten.

Die Dialogpädagogik versteht sich als Gegenposition zu solchen Erziehungstheorien, die – basierend auf einem instrumentalistisch verkürzten Erziehungsbegriff – das Verhalten des Kindes auf der Grundlage eines technologischen Handlungsmodells einseitig-linear zu steuern trachten. Im Anschluß an den jüdischen Religions- und Sozialphilosophen *Martin Buber* (1878-1965) und den neukantianischen Pädagogen *Alfred Petzelt* (1886-1967) und seine Schule, aber auch an neuere Vertreter einer Kommunikativen Pädagogik, reklamiert sie dabei einen Begriff von Erziehung, der ihren interaktiven Charakter hervorhebt und die Anerkennung des Kindes als Mitmenschen und Gesprächspartner betont.

Bubers philosophischen Ideen nehmen ihren Ausgang von der anthropologischen Unterscheidung der beiden „Grundworte“ Ich-Du und Ich-Es, die der Mensch, ent-

sprechend seiner zwiefältigen Haltung zur Welt, sprechen könne. Während der Mensch, das Grundwort Ich-Es sprechend, die Wesen und Dinge mittels eines apriorischen Weltentwurfs ordnet, schematisiert und sie dadurch gemäß seinen Interessen überschaubar, verfügbar und nutzbar macht, erfährt er erst in der vorbehaltlosen, unmittelbaren Begegnung mit dem lebendigen Du Bestimmung und Erfüllung seines Daseins. Denn jedes geeinzelte Du ist auf Gott hin transparent, bildet einen Durchblick zum „ewigen Du“, das „seinem Wesen nach nicht Es werden kann“ (*Buber* 1973, 76).

Pädagogisch bedeutsam wurde *Bubers* Dialogphilosophie insbesondere für eine Theorie des pädagogischen Verhältnisses. Dieses definiert *Buber* als „ein rein dialogisches“ (*Buber* 1969, 33). Gegenüber der personalen Begegnung zwischen Erzieher und Kind müsse alles Methodische, jegliches „zielhafte Wirken des einen Teils auf den anderen“ zurücktreten. Denn: „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“, bei der die „ganze unwillkürliche Existenz“ des Erziehers auf die „Ganzheit des Zöglings“ wirkt (55, 58).

Steht bei *Buber* die unmittelbare Begegnung zwischen Erzieher und Edukand im Mittelpunkt der Betrachtung, versteht er Erziehung somit wesentlich als ein zweipoliges Geschehen, so kommt bei *Petzelt* ein Drittes hinzu, hinter das nun die beteiligten Personen zurücktreten, die Sache nämlich in ihrer unverrückbaren Eigengesetzlichkeit, der „Logos“.

Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen *Petzelts* ist die prinzipielle „Aktivität“ des Ich, aufgrund derer dieses aus dem blind und nach Kausalgesetzen ablaufenden Naturgeschehen grundsätzlich herausgehoben ist. „Das Ich ist notwendig in Spontaneität aktiv, und das bedeutet, daß es Sinngebungen vollziehen muß, daß es dem Augenblick gegenüber Gültigkeitsansprüche setzt, daß es ordnen muß“ (*Petzelt* 1957 b, 237). Unter dieser Voraussetzung kann Erziehung nicht als von außen bewirkte Formung eines pädagogischen Objekts verstanden werden, sondern bescheidenerweise nur als Anregung, Handbietung, „Hilfe zur

Selbsthilfe". Als „Werk seiner selbst" (*Pestalozzi*) gestaltet sich das Ich durch seine Akte fortlaufend in eigener Regie.

Wenn alle Erziehung im Grunde Selbsterziehung ist (AFET 1980, 44), so kann sie sinnvollerweise nicht darin bestehen, daß der Erwachsene durch die geläufigen „Erziehungsmittel" wie Lob und Tadel, Belohnung und Strafe den kindlichen Willen nach beliebigen, gesellschaftlich opportunen Zielvorstellungen zu formen trachtet. Der Erzieher darf dem Kind nicht vorschreiben, wie es sich um des Tuns des Rechten willen zu verhalten hat, er kann ihm Verbindlichkeit nicht verordnen. Ebenso wie das Kind im theoretischen Bereich das „Fürwahrhalten" (*Kant*) in eigenem Mühen zu vollziehen hat (*Petzelt* 1963, 27) und nicht einfach fertige „Wissensbrocken" (*Pestalozzi*) unbefragt übernehmen kann, so muß es sich für den praktischen Bereich mit erhobenen Geltungsansprüchen für sittliche Normen kritisch auseinandersetzen, um die je beanspruchte Verbindlichkeit zu prüfen und gegebenenfalls kraft eigener Einsicht selbst zu vollziehen.

Dazu dient der argumentative Dialog zwischen Erzieher und Kind, in welchem nur das „Recht des besseren Arguments" zählt und keine der beiden Seiten legitimerweise ein Vorrecht für sich beanspruchen kann. Im Wechselspiel von Frage, Argumentation und Antwort sind Erzieher und Edukand gleichgestellt, ihre Rollen prinzipiell austauschbar (*Petzelt* 1961, 22 f., 60). Beide sind einander verbunden in gemeinsamer Teilhabe und gemeinsamem Dienst am Logos, der das allein Autoritative im Erziehungsprozeß darstellt. Sittliche Forderungen an das Kind erhebt der Erzieher nicht im eigenen, sondern im Namen eines Überindividuellen, dem er in gleicher Weise verpflichtet ist wie das Kind. Pädagogische Führung ist so gesehen immer nur stellvertretend möglich (*Heitger* 1972, 69).

Wie an früherer Stelle ausführlich dargestellt (*Tischner* 1985 b, 475 ff.), gestaltet sich der pädagogische Dialog entsprechend der Phasenfolge der kindlichen Willensentwicklung in unterschiedlichen Varianten. Ausgegangen wird dabei von der Aktivitätsstufentheorie *Paul Natorps* (1854-1924) sowie der Erziehungsstufen-

theorie *Jonas Cohns* (1869-1947), beide Vertreter neukantianischer Philosophie und Pädagogik.

Auf der Aktivitätsstufe des „Triebes" ist der Dialog des Säuglings mit seiner Mutter noch weitgehend gegenstandsungebunden, vollzieht er sich in Form einer „wortlosen Zwiesprache". Durch die innige gegenseitige Zuwendung von Mutter und Kind, ergänzt durch die mütterliche Fürsorge, wird die Aktivität des Kindes allererst „freigesetzt", „entbunden", „ausgelöst" (*Löwisch* 1969, 119). Beim Kind bildet sich durch die zuverlässige Versorgung durch die Mutter und ihre kontinuierliche Zuwendung ein „Urvertrauen", welches sein gesamtes künftiges Verhältnis zur Welt entscheidend prägt.

Die darauffolgende Aktivitätsstufe des „Willens" wird in zwei Schritten erreicht. Auf der ersten Teilstufe der „Autorität der Person" oder des „Gehorsams" (vgl. *Cohn* 1919, 296 ff.) muß das Kleinkind, das sich nun zunehmend aus seiner engen Verbundenheit mit der Mutter herauslöst, lernen, seine anfangs noch anomischen, naturwüchsigen Triebimpulse mit den Anforderungen der es umgebenden Realität, den Erwartungen seines sozialen Umfeldes, das ihm in erster Linie in Gestalt elterlicher Ge- und Verbote sowie von Aufgaben, die ihm gestellt werden, entgegentritt, abzustimmen. Dazu muß es eine triebsteuernde, zentrierende Instanz in sich ausbilden, den Willen. Die ihm angesonnenen Verhaltenserwartungen sind auf dieser Teilstufe – entsprechend dem Verständnishorizont des Vorschulkindes – noch in hohem Maße situationsgebunden und, was ihren Allgemeingrad angeht, singulär. Der pädagogische Dialog wird hier erstmals gegenstandsbezogen, doch verharret er dabei noch bei konkreten psychischen Befindlichkeiten der beteiligten Personen, die es wechselseitig zu verstehen gilt. Im eigentlichen Sinne ist diese Dialogform noch nicht argumentativ, sondern erläuternd.

Eine Befreiung von den Zufälligkeiten und Subjektivismen persönlicher Autorität und erste Loslösung von der Situationsgebundenheit der vorhergehenden ist mit Erreichen der Teilstufe der „Autorität der Sache" oder „Legalität" (vgl. ebd.) verbunden. Vornehmlich in der Institution

Schule wird das Kind nun mit sozialen Regeln und Normen konfrontiert, die über den intimen Rahmen der Familie hinausweisen und das schulische Leben und Zusammenleben allgemein und für jedermann verbindlich reglementieren. Indem das Kind, insbesondere im Schulbereich, auf generalisierte Verhaltenserwartungen trifft, kommt in der Erziehung insofern ein kritisches Moment zum Tragen, als es etwa Direktiven seiner Lehrer nur insofern anzuerkennen und zu befolgen hat, wie sie sich im argumentativen Dialog als im Einklang mit der bestehenden Klassen- und Schulordnung befindlich ausweisen können. Gleiches gilt für das kindliche Verhalten, das sich als „legal" dialogisch rechtfertigen lassen muß.

Mit Erreichen der Aktivitätsstufe des „Vernunftwillens" (*Natorp*) oder der „Freiheit" (vgl. *Cohn* 1919, 311 ff.), gewöhnlich in der Pubertät, muß der Jugendliche lernen, äußere Autoritäten – ob persönlicher oder sächlicher Art – kritisch in Frage zu stellen und der Autorität seines Gewissens zu folgen. Soziale Erwartungen, Normen und Regeln dürfen nun nicht länger als letztverbindlich anerkannt werden, sondern müssen sich eine kritische Geltungsreflexion anhand regelgenerierender Regeln gefallenlassen. Der Jugendliche überprüft auf dieser Aktivitätsstufe den Geltungsanspruch der ihn umgebenden sittlichen, sozialen und rechtlichen Ordnung am Maßstab universeller Prinzipien und Werte wie Wahrheit, Leben, Humanität, Freiheit, Gerechtigkeit im argumentativen Dialog mit Eltern, Lehrern und anderen Personen, ebenso wie er sein eigenes Verhalten an ihm messen muß.

Erziehung stellt sich somit dar als ein die kindliche Einsichtsfähigkeit beanspruchendes und förderndes argumentatives Zwiegespräch zwischen einem Erwachsenen und einem Kind (oder auch mehreren) auf der Basis einer dialogischen Beziehung unter der Absicht der Bildung des kindlichen Willens. Ziel ist es, den ursprünglichen Zustand der Triebgebundenheit des Kindes zu überwinden und es, über die Zwischenstufen des Gehorsams und der Legalität, zur sittlichen Autonomie zu führen, was sein gleichzeitiges Hineinwachsen in eine Kultur- und Wertgemeinschaft bedeutet.

4. Dialogische Heilerziehung

Verhaltensauffällige Kinder, so hatten wir festgestellt, benötigen zum Abbau ihrer Verhaltensauffälligkeiten und zur Korrektur ihrer Fehlentwicklung eine spezielle Erziehung (Heilerziehung). Diese unterscheidet sich nicht grundsätzlich von der Normalerziehung. Heilerziehung setzt ebenso wie Normalerziehung die „prinzipielle Aktivität" des Menschen voraus und legitimiert sich durch diese (*Löwisch* 1969, 158). Ebenso wie diese vollzieht sie sich folglich im Medium des Dialogs.

Um nun zu eruieren, wie sich die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder im Vergleich zur Normalerziehung spezifizieren muß, ist es notwendig zu wissen, woran es ihrer vorherigen Erziehung mangelte bzw. aus welchen Gründen diese scheiterte. Denn um ihre weitere Entwicklung in normale Bahnen zu lenken, brauchen diese Kinder eine Erziehung, die im Kontrast steht zu jener, die sie bisher erfahren haben (*Aichhorn* 1977, 180). Die Heilerziehung muß somit einen Ausgleich herstellen zu der vorherigen Erziehung, d. h. kompensatorischer Art sein.

Beim verhaltensauffälligen Kind steht ein vor allem in seinen Kontroll- und Steuerungsfunktionen unterentwickeltes Ich im Dienst übermächtiger archaischer Triebkräfte, die ohne Rücksicht auf ihnen entgegenstehende soziale Normen, Erwartungen und Erfordernisse auf Befriedigung drängen. Die Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben und Versagungen zu ertragen, ist bei diesen Kindern kaum vorhanden, ein Gewissen nur rudimentär entwickelt.

Um Fehlentwicklung und Verhalten eines verhaltensauffälligen Kindes erklären und verstehen zu können, ist es erforderlich, das Augenmerk vor allem auf seine Familie zu richten. Meist kommt es aus einer unterprivilegierten Familie, die mit einer Vielzahl sozialer Probleme belastet ist. Sozioökonomische Belastungen wie chronische Finanzknappheit, ungünstige Wohnverhältnisse und Arbeitslosigkeit werden in der Regel von einer problematischen familialen Beziehungs- und Interaktionsdynamik begleitet und überlagert (vgl. *Goldbrunner* 1989, 40 ff.).

Ein zentrales Merkmal dieser Familien, die nicht selten unvollständig oder neu

zusammengesetzt sind, ist ihr unüberlegtes, planloses, impulsives Verhalten, ihr „Agieren“ (54), das ebenso der Abwehr von Gefühlen der Angst, Verzweiflung und Depression dient. Die Interaktionen innerhalb der Familie zeichnen sich durch einen hohen Grad an Unbeständigkeit und Unvorhersagbarkeit aus. Nicht anders das Erziehungsverhalten der Eltern: ihre Reaktionen auf das Verhalten der Kinder sind eher zufällig und willkürlich als konsistent und enthalten mehr Verbote als Gebote.

Zudem sind sie meist dadurch uneinheitlich oder sogar gegensätzlich, daß dem nachgiebigen, inkonsequenten Erziehungsverhalten einer mit den Kindern symbiotisch verstrickten Mutter das despotische, aufbrausende und brutal straffende Erziehungsverhalten einer gehaßten, peripheren Vaterfigur gegenübersteht. Das Kind vermag so in den Reaktionen seiner sozialen Umgebung kaum Regelmäßigkeiten zu erkennen und damit auch nicht als für sein eigenes Verhalten verbindlich anzuerkennen und in sein Gewissen zu internalisieren (vgl. *Schweitzer* 1987, 36). Durch sein auffälliges Verhalten erreicht es in den chaotisch anmutenden Interaktionsverhältnissen seiner Familie immerhin, elterliche Aufmerksamkeit und Zuwendung, wenn auch in negativer Form, zu erlangen. Kindlicher Aufmerksamkeitsappell durch Fehlverhalten und das Bedürfnis der Familie, sich durch einen „Sündenbock“ aus den eigenen Reihen zu entlasten, greifen dabei oft unheilvoll ineinander.

Nicht selten waren verhaltensauffällige Kinder in ihren ersten Lebensjahren schweren emotionalen Mangelerscheinungen ausgesetzt. Wiederholte Beziehungsabbrüche schon als Kleinkind sind ebenso zu verzeichnen wie eine unzureichende Befriedigung ihrer primären Bedürfnisse nach Zuwendung, Geborgenheit, Sicherheit und materieller Versorgung. Zu Lieblosigkeit und Vernachlässigung kommen häufig bald aggressive Ablehnung, Mißhandlung oder sexueller Mißbrauch hinzu. Die psychischen Folgen solcher leidvoller Erfahrungen für das Kind sind u.a. soziale Bindungsschwäche oder -unfähigkeit, fehlendes Vertrauen, ein Gefühl innerer Leere, emotionale Abstumpfung

und Verrohung, mangelndes Selbstwertgefühl, Haß.

4.1 Dialogische Heilerziehung als „Beziehungsarbeit“

Entsprechend den beiden Dimensionen des pädagogischen Dialogs, Person- und Sachorientierung (vgl. *Tischner* 1985 a, 175 ff.), gestaltet sich die dialogische Heilerziehung zum einen als Korrektur bisheriger negativer Beziehungserfahrungen des Kindes, zum anderen als Integration seiner anomischen Triebkräfte im Medium der argumentativen Sachauseinandersetzung. Die Abfolge der Aktivitäts- und Erziehungsstufen, wie sie sich nach einer immanenten Logik in der Normalerziehung vollzieht, ist in der Heilerziehung insofern modifiziert, als die Phasen sich hier nicht so relativ klar voneinander unterscheiden lassen wie dort und damit weitgehend ineinander verschoben und gedrängt verlaufen.

Obwohl eine beiderseitige Abhängigkeit und Beeinflussung nicht zu bestreiten ist, so ist doch die Beziehungs- gegenüber der Sachdimension in der Erziehung die grundlegendere und primäre. Dies macht die eigentümliche Schwierigkeit der Erziehung verhaltensauffälliger Kinder aus. Aufgrund ihrer schweren Beziehungsschädigungen ist genau das gestört, was die entscheidende Basis jeglicher Erziehung ausmacht, das Verhältnis nämlich zwischen ihm und seinem Erzieher. Damit tut sich eine nur schwer zu durchbrechende zirkuläre Problematik auf (*Brendtro*, in: *Trieschman* 1975, 75 f.).

Es genügt eben nicht, diesen Kindern zur Korrektur ihre bisherigen schädigenden neue, positive Beziehungserfahrungen zu vermitteln. „Kinder, die hassen“, wie sie von *Redl / Wineman* genannt werden, „können ... alles vertragen, nur keine Zuneigung, obwohl sie sie so sehr zu brauchen scheinen“ (1984, 27). Bringt ihnen der Erzieher, anstatt sich zunächst in Zurückhaltung und Geduld zu üben, zu früh Zuneigung entgegen, so übersteigt dies ihre emotionale Kapazität oft bei weitem (*Bettelheim* 1985, 27). Diese Kinder haben die Erfahrung gemacht, daß es gefährlich ist, sich auf Bezüge zu Erwachsenen einzulassen und daß sich ihr Mißtrauen gegen sie auszahlt. Tritt einem Kind mit solchen Erfahrungen nun ein Er-

wachsener freundlich gegenüber, bemüht er sich vielleicht sogar in auffälliger Weise um sein Vertrauen, so gerät das verhaltensauffällige Kind in erhöhte Alarmbereitschaft, Angst und Mißtrauen werden mobilisiert. Hinter der vermeintlich freundlichen Maske des Erwachsenen wittert es eine besonders perfide Strategie, um es in falscher Sicherheit zu wiegen und ihm schließlich einmal mehr Schaden zuzufügen. Entweder verschließt und distanziert sich das Kind dem Erwachsenen gegenüber dann noch mehr als vorher oder es unternimmt Anstrengungen, zu beweisen, daß sein Mißtrauen doch berechtigt war (vgl. *Brendtro* in: *Trieschman* 1975, 90 ff.).

Das neu in eine Heimgruppe aufgenommene Kind wird nach einer anfänglichen Beobachtungs- und Orientierungsphase, in der es sich in der Regel weitgehend angepaßt und normenkonform verhält, die Konfrontation mit seinem Erzieher suchen, um die durch ihn vertretenen Grenzen wie auch ihn selbst als Person zu testen. Es will damit zum einen seinen Handlungsspielraum ausloten, vor allem aber wissen, wen es vor sich hat. Nur indem der Erzieher dem provozierenden Druck des Kindes dabei standzuhalten vermag, weder überrascht, erschreckt und hilflos, noch mit übermäßiger Strenge, Härte und Strafbereitschaft reagiert, sondern ruhig, überlegen, fest und zielsicher bleibt, zeigt er ihm, daß er nicht so ist, wie viele Erwachsene, denen es bisher begegnet sein mag, und ermöglicht ihm so eine korrigierende Beziehungserfahrung (87).

Es unterscheidet gerade den Heilerzieher vom „Normalerzieher“, daß er dem destruktiven Verhalten des Kindes nicht naiv „auf den Leim geht“ und sich etwa enttäuscht von ihm abwendet, sondern gleichsam durch dessen Fassade dissozialer Abwehr hindurchsieht (*Mehring* 1982, 30) und die dahinterliegenden Ängste und Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit und Zuwendung erkennt. Solange das verhaltensauffällige Kind traumatisierende Beziehungserfahrungen aus seiner Familie immer wieder reproduziert und auf seinen Erzieher überträgt, kann das dialogische Verhältnis im Sinne *Bubers* nicht zustandekommen, denn das Kind nimmt den Erzieher noch nicht in dessen faktischem Sosein wahr. Vielmehr macht

es ihn zum Objekt, zur Projektionsfläche, indem es unbewältigte Konflikte aus seiner Vergangenheit stellvertretend mit ihm auszutragen sucht.

Nicht selten werden die ambivalenten Gefühle und Wünsche, die das Kind auf seinen Erzieher überträgt, von diesem erwidert, womit beide „in der Falle sitzen“ und die Konfusion komplett ist. Um dann aus der Verstrickung gegenseitiger Verdinglichung als Wiederholung traumatischer Beziehungskonstellationen herauszutreten und den gestörten Dialog in einen echten verwandeln zu können (vgl. *Reiser* in: *Iben* 1988, 34f.), reichen oft Selbstreflexion des Erziehers und kollegiale Beratung als Korrektiv nicht aus. Supervision ist erforderlich, um dem Erzieher die notwendige kritische Distanz zu seinem Verhältnis zum Kind zu ermöglichen und sich ihm anschließend aus einer neugewonnenen Haltung heraus weitgehend entlastet von Gegenübertragungsphänomenen wieder zuzuwenden. Der heilpädagogische Bezug ist dadurch gekennzeichnet, daß der Erzieher immer wieder aus dem unmittelbaren Verhältnis zum verhaltensauffälligen Kind heraustreten und in eine distanzierte Haltung zu ihm treten muß, um mögliche Gegenübertragungsangebote zu durchschauen und der Versuchung zu widerstehen, auf sie einzugehen.

Erst wo sich „Übertragungsbeziehungen in echte Beziehungen“ (*Bettelheim* 1985, 86), gestörte in echte Dialoge umwandeln, kann das verhaltensauffällige Kind zaghaft auf seine Fassade aus Aggression, Verweigerung und hektischem Agieren verzichten und sich mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Gedanken öffnen. Eine wirklich tragende, vertrauensvolle Beziehung zwischen Erzieher und Kind wird sich allerdings nur dann entwickeln können, wenn auch der Erwachsene sich dem Kind gegenüber als Person öffnet und sich nicht hinter seiner Professionalität (vgl. *Weinschenk* 1983, 87) oder seinem Selbstverständnis als „Organisator von Lernprozessen“ (IGfH 1977, 67) versteckt, denn – so *Buber* – „Beziehung ist Gegenseitigkeit“ (1973, 19). Das verhaltensauffällige Kind braucht seinen Erzieher als ganzen, lebendigen Menschen und nicht nur als Rollenträger, der es vorbehaltlos annimmt, für die Be-

friedigung seiner vitalen Grundbedürfnisse sorgt, ihm in schwierigen Situationen Hilfestellung gibt, es in kritischen Situationen beruhigt, seine Angst nimmt, ihm Mut und Zuversicht zuspricht, ihm Schutz, Sicherheit und Geborgenheit vermittelt, durch seine Ruhe und Gelassenheit ausgleichend auf seine labile Stimmungslage wirkt, auftretende Spannungen durch seinen Humor entschärft, sein lädiertes Selbstwertgefühl stärkt, ihm hilft, seine Gefühle auszudrücken, Frustration und Verzicht zu ertragen und sein innerpsychisches Chaos zu ordnen.

In einer Hinsicht benötigt der Erzieher ein besonderes Takt- und Feingefühl, nämlich was die Beziehung des verhaltensauffälligen Kindes zu dessen Eltern angeht. So sehr es seinen Erzieher auch braucht, um über Unzuverlässigkeiten der Eltern und Enttäuschungen durch sie getröstet zu werden, so sehr muß es dieser doch auch vermeiden, in eine Ersatzelternrolle für dieses hineingeraten zu wollen. Das Kind im Heim befindet sich ohnehin meist in einem schwelenden Loyalitätskonflikt, der durch solche Ambitionen seines Erziehers noch verschärft würde. Der Erzieher sollte sich also, besonders in Gegenwart des Kindes, niemals dazu hinreißen lassen, abfällig über dessen Eltern zu sprechen oder mit diesen darum konkurrieren zu wollen, wer „die besseren Eltern“ sind. Es muß dem Erzieher im Heim stets gegenwärtig sein, daß er dem Kind Wegbegleiter nur stellvertretend und auf Zeit ist.

4.2 Dialogische Heilerziehung als Integration der anomischen Triebkräfte des Kindes im Medium argumentativer Sachauseinandersetzung

Mit dem Aufbau einer echten Dialogbeziehung zwischen dem verhaltensauffälligen Kind und seinem Erzieher, der meist nur über eine mühevollte Bearbeitung und Auflösung teilweise sehr verfestigter Trugbilder und Schimären möglich wird, ist nicht nur der Grund gelegt für eine lebendige und harmonische Wesensentfaltung des Kindes (Flosdorf 1988 b, 111), sondern zugleich für jede weitere erzieherische Einflußnahme. Erst wenn es seine leidvollen Beziehungserfahrungen nicht mehr auf seinen Erzieher überträgt, eine

Beziehung zu ihm eingegangen ist und Vertrauen zu ihm gefaßt hat, ist wirkliche Erziehung möglich. Diese muß wesentlich darauf gerichtet sein, die kindlichen Ich-Funktionen zu entwickeln, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz und Konzentrationsvermögen aufzubauen und seinen Willen zu stärken. Das Kind muß vor allem lernen, seine dissozialen Triebimpulse zu kontrollieren und zu steuern, d. h. in seine Persönlichkeit zu integrieren und so schließlich zu einem autonomen Mitglied der Gesellschaft zu werden.

Erziehung als Bildung des kindlichen Willens auf der Basis einer dialogischen Beziehung zwischen Erzieher und Kind vollzieht sich wesentlich als argumentative Auseinandersetzung um der Sache willen, d. h. hier: der sozialen Ordnung der Gemeinschaft, in welcher das Kind lebt und aufwächst. Der Erzieher repräsentiert in seiner Person dem Kind gegenüber diese Ordnung, soll sie ihm vermitteln und einsichtig machen und sie letztlich durchsetzen. Dem Kind sind Sinn und Berechtigung der bestehenden Regeln der Institution Heim oder Schule anfangs noch nicht einsichtig. Es befindet sich zunächst noch auf der Stufe der Triebgebundenheit, des Vorherrschens des „Lustprinzips“ und befolgt diese Regeln nur deshalb, weil der Erzieher bzw. Lehrer (unterstellt sei, daß der inzwischen einen vertrauensvollen Bezug zu ihm aufgebaut hat) dies von ihm fordert. Das Kind leistet seinem Erzieher bzw. Lehrer Gehorsam, weil es ihn als überlegen anerkennt und dessen Achtung und Zuneigung nicht verlieren will. Der soziale Ordnungsrahmen ist für das Kind dabei weitgehend beliebig und austauschbar, keinesfalls jedoch die Person des Erziehers bzw. Lehrers, der es nach gebühlichem Austesten nun endlich vertraut.

Den pädagogischen Dialog auf der Stufe der „Autorität der Person“ oder des „Gehorsams“ bildet das Verstehen, das sich für die Heilpädagogik zunächst in der Forderung Moors manifestiert: „Erst verstehen, dann erziehen“ (1974, 277 ff.). Das Kind, das seinem Erzieher vertrauen soll, muß sich von diesem in seinen elementaren Bedürfnissen verstanden fühlen. Um das verhaltensauffällige Kind zu verstehen und seine oftmals verschlüsselten

Verhaltenssignale zu dechiffrieren, bedarf es eines außerordentlich hohen Grades an Sensibilität und Einfühlungsvermögen seitens des Erziehers (vgl. Brendtro in: Trieschman 1975, 82). Meist erschließen sich seine Motive nicht schon hinreichend dadurch, daß man es in bestimmten Situationen nur erlebt, ohne Näheres über es zu wissen. Vielmehr muß sein Verhalten dazu vor dem Hintergrund seiner Biographie und aktuellen Lebenssituation beleuchtet werden. Das kindliche Verhalten mag – oberflächlich betrachtet – noch so fremd, bizarr oder abstoßend wirken, im Kontext der Lebensgeschichte und -situation des Kindes gesehen wird sein Sinn fast immer verständlich (vgl. Gröschke 1989, 92).

Um dem Kind wirksam dabei helfen zu können, sein bisher gezeigtes Problemverhalten zu verändern, muß der Erzieher erst einmal verstehen, was es bedeutet, was das Kind damit ausdrücken und erreichen will. Vielleicht will es – ohne dies selbst zu wissen – mit seinem Stehlen von Dingen, mit denen es oftmals gar nichts anzufangen weiß, auf sich aufmerksam machen, weil es sich nicht genügend beachtet fühlt, und ist es zugleich Ausdruck seines Empfindens, daß ihm etwas vorenthalten wird, was es dringend braucht. Oder es drückt mit seinen aggressiven Provokationen ein fehlgeleitetes Kontaktbedürfnis aus und will die anderen Kinder gleichzeitig für die durch sie erlittene Ablehnung und Zurückweisung bestrafen. Verbote und Strafen vermögen solches Problemverhalten nur zu unterdrücken und damit oberflächlich abzustellen. Um es dauerhaft zu verändern, muß es in seinem Signalcharakter verstanden und durch ein „Alternativverhalten“, mit welchem das Kind sein fehlgeleitetes Bedürfnis auf sozial akzeptablem Weg befriedigen kann, ersetzt werden (vgl. Trieschman 1975, 28 ff.).

Je mehr das Kind sich selbst in seinen deformierten Bedürfnissen, Intentionen und Handlungen transparent wird, indem der Erzieher ihm schrittweise dabei hilft, seine Verhaltenssignale zu entschlüsseln, um so mehr wird es in die Lage versetzt, Einfühlungsvermögen und Sensibilität auch im Umgang mit seinen Mitmenschen zu entwickeln und seine egozentrische Sichtweise zu erweitern und überwinden.

Dazu ist es notwendig, daß der Erzieher dem Kind die Augen auch für Befindlichkeit und Beweggründe anderer Menschen öffnet, einschließlich seiner eigenen. Es soll ihm klarwerden, was es bei anderen Menschen durch sein Verhalten an Gefühls- und sonstigen Reaktionen hervorruft, was in ihnen vorgeht. Dabei ist die Person des Erziehers wiederum von besonderer Bedeutung, indem sie für das kindliche Verhalten eine Art Resonanzkörper bildet, über den es erfahren kann, welche Empfindungen es damit bei seinem Erzieher auslöst (vgl. Flosdorf 1988 b, 112). Das Kind lernt auf diese Weise Schritt für Schritt, durch Anregung zum Mitfühlen und Mitleiden, welches Verhalten es seiner Mitwelt zumuten kann und welches nicht, und warum dies so ist.

Die Heilerziehung kann sich nicht damit begnügen, daß das verhaltensauffällige Kind lernt, die soziale Ordnung, in der es lebt, nur um der Autorität seines Erziehers willen zu beachten und zu befolgen. Ziel muß es vielmehr sein, daß das Kind den Ordnungsrahmen selbst, unabhängig von der Person des Erziehers, der diese Ordnung lediglich repräsentiert, anerkennt. Deshalb muß der Erzieher bei seinen Direktiven und Weisungen von Anfang an deutlich machen, daß er die entsprechenden Forderungen nicht im eigenen Namen, sondern nur stellvertretend erhebt, daß er selber nur in Vertretung eines Überindividuellen, der für alle verbindlichen sozialen und sittlichen Ordnung, fordert. Erziehung geht damit über die Stufe der „Autorität der Person“ hinaus und erweitert diese um die „Autorität der Sache“.

Die Sache selbst ist es, die ihr Recht fordert, sich allerdings als legitim und damit dialogfähig ausweisen muß. Von dem Ordnungsrahmen seiner Gruppe oder Schulklasse mit den Regelmäßigkeiten des Tagesablaufs, der Routinen, Regeln und Normen geht für das Kind eine bedeutende prägende und gewöhnende Kraft aus. Das verhaltensauffällige Kind braucht in besonderem Maße einen einfachen, klaren und verbindlichen Rahmen, der ihm Halt und Orientierung gewährt und seine überschießende Aktivität in eine soziale Richtung lenkt. Dieser könnte sich jedoch nicht als pädagogisch legitimieren, wenn er sich auf bloße Gewöhn-

ungen beschränken und seine Berechtigung nicht im argumentativen Dialog ausweisen würde. Dem Kind soll durch Begründung und Rechtfertigung einsichtig werden, warum diese oder jene Regel besteht, welchen Sinn sie für den einzelnen sowie für das Leben und Zusammenleben der Gruppe bzw. Schulklasse insgesamt hat, kurz: warum es sich überhaupt „legal“, d. h. regelkonform, verhalten soll.

Erzieherische Weisungen und Direktiven beziehen ihre dialogfähige Legitimität daraus, daß sie sich von als sinnvoll und verbindlich akzeptierten sozialen Ordnungen herleiten lassen. Dies bedeutet eine wesentliche Stärkung der kindlichen Ich-Kräfte. Das Kind muß sich nun nicht länger einer unsteten, hektischen, von Zufälligkeiten, Willkür und Launen bestimmten sozialen Umwelt ausgeliefert fühlen. Was ihm an Selbstkontrolle, Triebverzicht und -einschränkung abverlangt wird, kann sich auf nachvollziehbare Begründungen stützen und von seinen vernunftgeleiteten Willenskräften mitgetragen werden.

Auch auf der Stufe der Legalität ist dialogische Erziehung – wie schon auf den früheren – keine „Einbahnstraße“. Der Erzieher muß vielmehr berechnete Argumente und Einwände des Kindes anerkennen und auch eigene Fehler einräumen. Ebenso wie das Kind verpflichtet ist, sein Verhalten vor dem Hintergrund des bestehenden Ordnungsrahmens zu rechtfertigen, hat es das Recht, nach Gründen zu fragen. Nur so ist gewährleistet, daß das Autoritative des Erziehungsprozesses tatsächlich der Sache und nicht der „Person“, hier derjenigen des Erziehers, zukommt.

Eine deutliche Grenze muß der Erzieher allerdings dort ziehen, wo das Kind sein Recht auf Fragen und Einwände offensichtlich mißbraucht, um ihn etwa zu verunsichern, hinzuhalten und durch unbegründete, vielleicht spitzfindige Argumente sein Eigeninteresse durchzusetzen. Auch dort ist eine entschiedene Intervention des Erziehers angebracht, wo das Kind ihn durch frucht- und endlose „Maulfechtereien“ in Schach zu halten versucht. Oft verbirgt sich hinter einer verbalen Auseinandersetzung um irgendeine Bagatelle der Wunsch des Kindes nach

Beachtung und Bevorzugung (vgl. Flossdorf 1988 b, 119).

Vor allem zu Beginn der Heilerziehung wird das verhaltensauffällige Kind weder willens noch fähig sein, dem Drängen seiner Triebkräfte zu widerstehen und sich der sozialen Ordnung, die es umgibt, anzupassen. Seine Ich-Kräfte sind noch zu schwach, auch das pädagogische Verhältnis bildet – erst in Ansätzen entwickelt – noch keine tragfähige Basis. Dann wird es der Erzieher mit den meist schmerzhaften Folgen seines Verhaltens konfrontieren müssen. Bereits Rousseau forderte, „daß man Kindern niemals eine Strafe als solche auferlegen darf, sondern daß sie die Strafe immer als eine natürliche Folge ihrer bösen Handlung empfinden müssen“ (1971, 81). Durch wiederholte und gleichbleibende Erfahrungen soll das Kind lernen, daß der zu erwartende Lustgewinn, den es aus einer sozialen Handlung ziehen kann, größer und lohnender ist als jener, den es von dissozialen Handlungen hat, wenn es die nachfolgenden unangenehmen Konsequenzen in sein Kalkül miteinbezieht (vgl. Aichhorn 1977, 177).

„Natürliche“ und „logische Folgen“ (vgl. Dreikurs/Soltz 1985, 82 ff.; Dreikurs/Grey 1987) sind keinesfalls gleichbedeutend mit einer Bestrafung kindlichen Fehlverhaltens. Im Gegensatz zur Strafe, die oftmals einen willkürlichen Charakter trägt, einem Rachebedürfnis des Erwachsenen entspringt und seine persönliche Machtposition unterstreicht, ergeben sich logische und natürliche Folgen aus der Logik der Sache. Damit sind sie dialogfähig und lassen sich in einem späteren Gespräch mit dem Kind als sachangemessen und folgerichtig begründen. Für das Kind, das in einem Wutanfall mutwillig eine Glasscheibe zerstört oder ein Zimmer verwüstet hat, ist es einsehbar, daß es die Scheibe von seinem Taschengeld ersetzen bzw. das Zimmer anschließend wieder aufräumen muß. Ebenso besteht ein sachlich nachvollziehbarer Zusammenhang für das Kind zwischen dem brutalen Verprügeln eines Kameraden und einem anschließenden klärenden Gespräch mit beiden Beteiligten, in welchem der Aggressor sich zu einer Wiedergutmachung zugunsten seines Opfers verpflichten muß.

Das Erreichen der Stufe des „Vernunftwillens“ schließlich ist, abhängig vom je individuellen Entwicklungsstand, nicht allen Jugendlichen möglich, damit um so weniger allen, deren Entwicklung durch Verhaltensauffälligkeiten belastet ist. Viele kommen nur bis zur Legalitätsstufe, wobei schon dies als beachtlicher Erfolg der Heilerziehung zu bewerten ist. Dennoch sollte der Erzieher die Voraussetzung für das Erreichen auch der höchsten Stufe bereiten, indem er im argumentativen Dialog immer wieder auch auf universelle Prinzipien und Werte, insbesondere Wahrheit, Gerechtigkeit, Fairneß, Leben und Menschenwürde, rekurriert und an praktischen, lebensnahen Beispielen verdeutlicht. Vor allem der pädagogische Umgang selbst stellt einen Lebensbereich von hochgradiger ethischer Relevanz dar, dessen praktizierte Leitlinien im Einklang mit den genannten Prinzipien – die so erfahrbar und anschaulich werden – stehen sollten. Hat der Jugendliche die Stufe des Vernunftwillens erreicht, so wird er soziale Regeln, Ordnungen und Institutionen – vor allem jene, in denen er selber lebt – auf der Basis solcher Prinzipien kritisieren und damit seine moralische Autonomie unter Beweis stellen, vorausgesetzt natürlich, er handelt auch dementsprechend.

Heilerziehung, wie Erziehung überhaupt, gründet – so läßt sich rückblickend und zusammenfassend feststellen – auf dem dialogischen Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind. Dieses bildet das Fundament aller (Heil-)Erziehung und ist durch keine wie auch immer geartete Therapie ersetzbar; wohl bedarf sie im Einzelfall einer Ergänzung durch eine Therapie. Die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher unterscheidet sich von der Normalerziehung primär dadurch, daß sie – im Vergleich zur bisherigen familialen Sozialisation des Kindes – einen kompensatorischen Charakter trägt.

Das dialogische Verhältnis zwischen dem verhaltensauffälligen Kind oder Jugendlichen und seinem Erzieher kann auch weder durch Umweltgestaltung (vgl. Simmen 1988, 24/45 f.) noch durch Handlungsorientierung (vgl. Planungsgruppe 1988) ersetzt werden, wenngleich die große Bedeutung beider Faktoren für die

Heilerziehung nicht zu bestreiten ist. Im Gegenteil spielen sowohl die heilpädagogische Strukturierung des Lebensumfeldes des Kindes unter besonderer Berücksichtigung auch atmosphärischer Bedingungen als auch seine Anregung und Anleitung zu spielerischer, musisch-kreativer, handwerklicher und sportlicher Betätigung für die Heilerziehung eine wichtige Rolle. Nur bleibt die Basis auch dafür der heilpädagogische Dialog zwischen Erwachsenen und Kind.

Erfolgt die Erziehung des verhaltensauffälligen Kindes oder Jugendlichen unter der Perspektive seiner Reintegration in seine Familie, was häufig der Fall ist, so muß auch diese in die heilpädagogische Arbeit miteinbezogen werden, gemäß dem Grundsatz Moors: „Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“ (1974, 400 ff.). Es liegt auf der Hand, daß ein dauerhafter Erfolg der Heilerziehung nur möglich ist, wenn parallel zur Arbeit mit dem Kind auch mit seiner Familie gearbeitet wird. Ohne gleichzeitige Familienarbeit wird das fremduntergebrachte verhaltensauffällige Kind schon bald nach seiner Rückkehr in die Familie in seine frühere Rolle zurückfallen und erneut auffällig werden.

Literatur

Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart/Wien 1977. – Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e.V.: Erziehungshilfen zwischen Pädagogik und Therapie. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe in Bingen vom 27. bis 30. Mai 1980 (Heft 31/1980). – Verständigungsprozesse in der Erziehungshilfe. Herausforderung für Personen und Organisationen. Bericht über die Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe vom 24. bis 26. Mai 1988 in Bochum (Heft 43/1989). – Bach, H.: Verhaltensstörungen und ihr Umfeld, in: Goetze, Herbert / Neukäter, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6). Berlin 1989. – Bettelheim, B.: Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart 1985. – Bleidick, U. et al.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Band 1: Allgemeine Theorie und Bibliographie. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981. – Brendtro, K.: Brückenköpfe für mitmenschliche Beziehungen. In: Trieschman, A. E. et al.: Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell. Freiburg

1975. – *Buber, M.*: Reden über Erziehung. Heidelberg 1969. – *ders.*: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1973. – *Cohn, J.*: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig/Berlin 1919. – *ders.*: Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte, besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch. Paderborn 1970. – *Dreikurs, R. / Grey, L.*: Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg 1987. – *Dreikurs, R. / Soltz, V.*: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? Stuttgart 1985. – *Faber, W.*: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Ratingen 1962. – *Floer, P.*: Indikation Heimerziehung bei verwahrlosten Kindern und Jugendlichen. In: Gerlicher, K. et al. (Hrsg.): Dissozialität und Familie. Zur Kooperation von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie unter familientherapeutischer Sichtweise. Dortmund 1986. – *ders.*: Kinder und Jugendliche in den Heimen. In: *ders.* (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 1: Konzepte in Heimen der Jugendhilfe. Freiburg 1988. – *ders.*: Der erzieherische Umgang als heilpädagogische Beziehungsgestaltung. In: *ders.* (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2: Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg 1988. – *Goetze, H. / Neukäter, H.* (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6). Berlin 1989. – *Goldbrunner, H.*: Arbeit mit Problemfamilien. Systemische Perspektiven für Familientherapie und Sozialarbeit. Mainz 1989. – *Gröschke, D.*: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Versuch einer Systematisierung und Grundlegung. München/Basel 1989. – *Heitger, M.*: Die dialogische Grundstruktur des Pädagogischen. In: Müller, W. / Vogel, P. (Hrsg.): Aufsätze zur Grundlegung kritischer Pädagogik. Nürnberg 1972. – *ders.*: Über den Bildungsauftrag gegenüber dem behinderten Menschen. In: Datler, W. et al.: Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik in Auseinandersetzung mit Pädagogik, Tiefenpsychologie, Psychotherapie und Kommunikationstheorie. München/Basel 1984. – *ders.*: Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik. In: Datler, W. et al. 1984. – Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (IGfH). Sektion Bundesrepublik Deutschland: Zwischenbericht Kommission Heimerziehung. Frankfurt a. M. 1977. – *Kant, I.*: Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt a. M. 1974. – *Kluge, K.-J. / Vosen, M.*: Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik. Grundsätze, Methoden und Forschungsergebnisse. Neuburgweier 1975. – *Kobi, E.*: Heilpädagogik als Dialog. In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Darmstadt 1980. – *ders.*: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern/Stuttgart 1983. – *Kok, J.F.W.*: Grundlagen moderner Heimerziehung.

Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis. Freiburg 1980. – *Kupffer, H.* (Hrsg.): Erziehung verhaltensgestörter Kinder. Heidelberg 1978. – Landschaftsverband Rheinland – Abteilung Jugendwohlfahrt – Landesjugendamt: Rahmenplanung für die öffentliche Erziehung. Köln 1977. – *Leber, A.*: Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988. – *Lempp, R.*: Verhaltensstörungen. In: Eyferth, H. et al. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied / Darmstadt 1984. – *Löwisch D.-J.*: Sitte, Legalität und Moralität in der Erziehung. In: Kant-Studien 59 (1968) 212-229. – *ders.*: Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik. München 1969. – *ders.*: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Darmstadt 1982. – *Ludewig, K.*: Therapie und Erziehung – Widerspruch oder Ergänzung? In: Rott, W. (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund 1987. – *Mehringer, A.*: Eine kleine Heilpädagogik. Vom Umgang mit schwierigen Kindern. München/Basel 1982. – *Meinertz, F. / Kausen, R.*: Heilpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. 1981. – *Meves, Ch.*: Verhaltensstörungen bei Kindern. München/Zürich 1983. – *Moor, P.*: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern/Stuttgart/Wein 1974. – *Muss, B.*: Gestörte Sozialisation. Psychoanalytische Grundlagen therapeutischer Heimerziehung. München 1975. – *Myschker, N.*: Verhaltensstörungenpädagogik. In: Claußen, W. et al.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Band 3. Stuttgart 1981. – *Natorp, P.*: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft, besorgt von R. Pippert. Paderborn 1974. – *Pestalozzi, J.*: Werke in zwei Bänden. München 1977. – *Petermann, F.* (Hrsg.): Verhaltensstörungenpädagogik. Neue Ansätze und ihre Erfolge. Berlin 1987. – *Petzelt, A.*: Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung. Freiburg 1957. – *ders.*: Pädagogik als Wissenschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 33 (1957), 233-241. – *ders.*: Grundlegung der Erziehung. Freiburg 1961. – *ders.*: Kant: Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Fischer, W. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung. Band 2. Freiburg 1963. – *ders.*: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964. – *ders.*: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. Freiburg 1965. – *ders.*: Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg 1966. – Planungsgruppe PETRA: Was leistet Heimerziehung? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Regensburg 1988. – *Redl, F.*: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientier-

ten Pädagogik. München / Zürich 1987. – *Redl, F. / Wineman, D.*: Kinder, die hassen. München / Zürich 1984. – *Reiser, H.*: Dialog im Gruppenprozeß – Zur Vermittlung dialogischer Philosophie und pädagogischer Praxis. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988. – *Rotthaus, W.*: Das schwierige Verhältnis von Erziehung und Psychotherapie aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters. In: *ders.* (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund 1987. – *Rousseau, J.-J.*: Emil oder über die Erziehung, besorgt von L. Schmidts. Paderborn 1971. – *Scarbach / Scheuerl, H.*: Martin Buber. In: *Scheuerl, H.* (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München 1979. – *Schmid, P.*: Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht. Elemente einer Psychologie und Pädagogik für Verhaltensgestörte. Bern/Stuttgart 1985. – *Schorb, A.O.*: Erzogenes Ich – erziehendes Du. Die Grundform des Menschseins und die pädagogische Situation. Darmstadt 1969. – *Schrey, H. H.*: Dialogisches Denken. Darmstadt 1969. – *Schweitzer, J.*: Therapie dissozialer Jugendlicher. Ein systemisches Behandlungsmodell für Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. Weinheim/München 1987. – *Simmen, R.*: Heim-

erziehung im Aufbruch. Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim. Bern/Stuttgart 1988. – *Speck, O.*: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensstörungenpädagogik. Berlin 1984. – *ders.*: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel 1987. – *ders.*: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München/Basel 1991. – *Tischner, W.*: Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung. Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen. Frankfurt a. M. / Bern / New York 1985. – *ders.*: Das dialogische Prinzip in der Erziehung und die Entwicklungsstufen der kindlichen Aktivität. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), 469-489. – *Trieschman, A. E.* et al.: Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell. Freiburg 1975. – *Weinschenk, R.*: Geplantes Erziehen im Heim. Freiburg 1983.

Anschrift des Verfassers:
Dr. Wolfgang Tischner
Bergesweg 17
4000 Düsseldorf 31

[Zurück zur
Forschungsseite](#)

Wolfgang Martius

Anforderungen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bei Sonderpädagogik unter der Berücksichtigung von Erkenntnissen des Lernens Erwachsener

Ausgangspunkt für Hinweise zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für Sonderpädagogen sind erwachsenenpädagogische und -psychologische Erkenntnisse. Es werden Besonderheiten der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses im Erwachsenenalter dargestellt und ihre prinzipielle Bedeutung für Qualifizierungsmaßnahmen erörtert. Auf dieser Grundlage stellt der Autor Möglichkeiten zur Diskussion, wie Besonderheiten des Lernens Erwachsener bei der Optimierung der Fort- und Weiterbildung von Sonderpädagogen berücksichtigt werden sollten.

1. Erwachsenenpädagogische und -psychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsprozessen

Die Qualität von Fort- und Weiterbildung wird wesentlich davon mitbestimmt, wie lernpsychologische Besonderheiten des Erwachsenenalters im Prozeß der

Qualifizierung berücksichtigt werden. Wenn es gelingt, diese psychischen Bedingungen bei den Anforderungen für die Vorbereitung der Teilnehmer auf die Qualifizierung und für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen richtig zu nutzen, wird auch die Fähigkeit und Bereitschaft von Erwachsenen, sich ständig weiterzubilden, besser stimuliert.