

Bulletin de l'Ance

No 64

Contenu - Inhalt:

Editorial	1
Mitteilungen	2
Ludwig Liegle: Wem gehört das Kind?	3
Alfred Groff: Humanistische Psychologie	13
Generalversammlung der ANCE	33
Israel-Reise	35

*Editeur:
A.N.C.E. L-4003 Esch-sur-Alzette B.p. 255
paraît 4 fois par an, tirage 500
Imprimerie Centrale*

Bulletin de l'Ance

Editeur: Association nationale des communautés éducatives
(A.N.C.E.), B.P. 255, L-4003 Esch-sur-Alzette
Président: Robert Soisson
Secrétaire: Yvonne Majerus
Téléphone: 54 73 83 - 489 / 54 73 83 - 494

Parution: 4 x par année

Abonnement: Veuillez verser la somme de 300.- Francs au
CCP de l'ANCE 2977-67 ou bien sur notre compte
BIL no. 7-150/1515 avec la
mention: Abonnement bulletin ANCE
pour tous renseignements contactez notre trésorier:

M. Fernand LIEGEOIS
91, rue Principale,
L-3770 Tétange

Les articles signés ne reflètent pas nécessairement l'opinion de L'ANCE.

L'ANCE a été constituée le 9 juin 1978. Elle est la section luxembourgeoise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (F.I.C.E.) qui a été créée en 1948 sous les auspices de L'U.N.E.S.C.O.. Cette organisation non gouvernementale qui a un statut B auprès de L'U.N.E.S.C.O. est actuellement la seule organisation internationale qui se préoccupe des questions de l'éducation en institution.

L'A.N.C.E. regroupe actuellement une quarantaine de membres actifs (foyers, centres d'éducation différenciée, institutions spécialisées, associations de parents et professionnels du secteur social et psycho-pédagogique).

Les principaux objectifs de L'A.N.C.E. sont les suivants:

- 1) défendre les droits des enfants, surtout des enfants les plus démunis;*
- 2) promouvoir la coopération et le dialogue entre les différentes professions du secteur social et psycho-pédagogique;*
- 3) soutenir les communautés éducatives dans les actions et projets visant une amélioration des conditions de vie des enfants;*
- 4) promouvoir la formation continue des professionnels du secteur social et psycho-pédagogique;*
- 5) mettre en oeuvre des programmes de loisirs et de vacances destinés aux enfants des communautés éducatives;*
- 6) collaborer aux efforts d'intégration scolaire, professionnelle et sociale des enfants défavorisés;*
- 7) publier régulièrement un bulletin;*
- 8) collaborer activement aux travaux de la F.I.C.E.;*
- 9) favoriser les échanges internationaux à tous les niveaux de l'action éducative.*

Bulletin de l'Ance

Numéro 64 du 31 décembre 1988

Editorial

Wenn Sie diese Nummer in der Hand halten, sind die Feier- und Festtage des Jahresendes wahrscheinlich nur noch eine schöne Erinnerung. Erlauben Sie mir trotzdem, Ihnen nachträglich alles Gute für das Neue Jahr zu wünschen. Für die A.N.C.E. war das Jubiläumsjahr 1988 - unsere Vereinigung wurde 1978 gegründet - ein gutes Jahr; 1989 verspricht noch besser zu werden: Lesen Sie dazu den Bericht über unsere Generalversammlung sowie die Informationen zur bevorstehenden Israel-Reise. In dieser Nummer finden Sie ausserdem einen längeren Artikel von Alfred GROFF - Psychologe beim Centre d'Information et de Placement - über die humanistische Psychologie, das Referat von Professor Dr. Ludwig LIEGLE von der Universität Tübingen zum Thema "Wem gehört das Kind?", gehalten auf dem FICE-Jubiläumskongress in St.Gallen und die gewohnten Kinderseiten. In dieser Nummer beginnen wir die angekündigte Rubrik zur Aktualisierung des "Guide Pratique". In der Mitte dieses Heftes finden Sie eine Beilage, die Sie heraustrennen, zurechtschneiden und in Ihren "Guide" einordnen können. Es handelt sich dabei um eine Übersicht über die verschiedenen Institutionen und Dienststellen, die in unserem Nachschlagwerk aufgeführt sind. Dabei wurden dieselben in den meisten Kapiteln mehr oder weniger stark umgeordnet. Ich habe auch versucht,

eine einheitliche Terminologie einzuführen, z.B. im Bereich der Heime (Centres d'Accueil) und der Kindertagesstätten (Foyers de Jour). Dies erlaubt eine Klassifizierung nach Ortschaften was meiner Meinung nach eine bessere Klassifizierung darstellt als die meist sehr phantasievollen Eigennamen besagter Heime und Tagesstätten. Wenn Sie die neue Anordnung besser finden als die alte, so wäre es ratsam, die Blätter ihres "Guide" nach dieser neuen Anordnung zu klassifizieren.

Ich wollte eigentlich als Editorial zu dieser Nummer einen Bericht über den überaus erfolgreichen Kongress der FICE in St. Gallen/Schweiz schreiben. Ich begnüge mich jedoch damit, das Schlusscommuniqué des Kongresses hier abzu drucken weil es alle wesentlichen Informationen enthält. Im Namen der acht luxemburger Teilnehmer möchte ich mich an dieser Stelle herzlich für die wirklich vorbildliche Organisation und Durchführung dieser Tagung bedanken.

(Rob Soisson)

Mitteilungen: Schlusscommuniqué des FICE-Jubiläumskongresses

Die FICE führte vom 20.-23.9. 1988 an der Hochschule St. Gallen ihren Jubiläumskongress durch. Über 400 Teilnehmer/innen aus mehr als 20 Ländern beschäftigten sich mit dem Thema "Privat geboren für öffentliches Leben?"

Die FICE wurde vor 40 Jahren im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen gegründet. In einer schnellen Zeit enthalten 40 Jahre Geschichte mehr als früher. Das gesellschaftliche Umfeld hat sich markant verändert und befindet sich in dynamischer Entwicklung. Angetreten ist die FICE seinerzeit als Verfechterin der Kinderdorfidee. Heute und auch morgen befasst sie sich mit dem ganzen zeitgenössischen Formenreichtum ausserfamiliärer Erziehung, wobei sie der Heimerziehung nach wie vor besondere Aufmerksamkeit widmet. Aber auch die Familie, periodisch immer wieder der Heimerziehung kritisch gegenübergestellt, steht im Wandel.

So ging es am Jubiläumskongress vor allem darum, über die Formen und Wirkungen familiärer und ausserfamiliärer Lebensräume eingehend ins Gespräch zu kommen. Die Teilnehmer und Referenten des Kongresses - Heimleiter und Erzieher, Psychologen, Vertreter der Behörden, Forschung und Ausbildung - bemühten sich in mehreren Seminaren und Workshops um ein differenziertes Bild der Situation, Aufgaben und Leistungsfähigkeit von Familien und der sie ergänzenden oder ersetzenden Kinder- und Jugendheime bzw. Wohn- und Lebensgemeinschaften in den verschiedenen Ländern.

In seinem Einführungsreferat "Familie, Familienpflege, Heimerziehung" wandte sich der scheidende FICE-Präsident Prof. Dr. Heinrich TUGGENER, Zürich, auf dem Hintergrund einer historischen Analyse gegen jegliche Polarisierung zwischen Heim und Familie. Er wies darauf hin, dass die Orientierung der Heimerziehung an den gegenwärtigen Familienstrukturen unrealistisch sei, was die Schaffung einer familiären Atmosphäre in den verschiedenen Einrichtungen jedoch nicht ausschliesse.

Frau Prof. Dr. Brigitte BERGER, Wellesley/USA, postulierte die Ideale der sogenannten bürgerlichen Familie als unverzichtbare Grundlage der

demokratischen Gesellschaft. Demgegenüber stellte Prof. Dr. Heinrich KUPFFER, Berlin einen Zerfall der traditionellen Familie bzw. deren Umwandlung in verschiedene Formen fest. Die Probleme der heutigen Familie seien vorwiegend eine Frage der Gestaltung von Beziehungen.

Frau Dr. Jane ALDGATE, Oxford/GB, verglich die "Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen" in Pflegefamilien und Heimen. Pflegeeltern falle es leichter, kindorientierte Verhaltensweisen zu zeigen, während dies bei den Heimen weitgehend von ihrer Grösse und dem Eingebundensein in Quartier bzw. Gemeinwesen abhängt. Aber auch in den Heimen sei es möglich, an die Lebensgewohnheiten der Ursprungsfamilien anzuknüpfen und jedem Kind eine dauerhafte Bezugsperson zu geben.

Dr. Heinrich NUFER, Zürich, stellte das ökologische Denken für das Handeln in sozialpädagogischen Lebensräumen als neuen Ansatz heraus. Komplexe Entstehungszusammenhänge von Verhaltensauffälligkeiten würden somit besser sichtbar und Übergangsphasen zwischen familiären und stationären Betreuungsformen fänden dadurch mehr Beachtung.

Der Frage "Wem gehört das Kind?" gingen Magistrat J.-P. ROSENCZVEIG, Paris, aus juristischer und Prof. Dr. L. LIEGLE, Tübingen, aus sozialpädagogischer Sicht nach. LIEGLE betonte, dass Kinder kein Eigentum oder Besitz ihrer Eltern oder Erzieher sein dürfen, sondern dass Erziehung dem "Prinzip Verantwortung" zu folgen habe. In diese Richtung weist auch sein "pädagogischer Dekalog", den er in Anlehnung an die 10 Gebote formulierte.

Die mit dem Jubiläumskongress verbundene Ausstellung "Aufwachsen ohne Eltern: Zur Geschichte der ausserfamiliären Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz" stiess auf lebhaftes Interesse.

Der nächste FICE-Kongress (Thema: "Wer erzieht wen im Heim?") findet vom 21.-25.8.1990 in Prag/CSSR statt. Anfragen sind zu richten an FICE-International, Generalsekretariat, Rämistrasse 27, 8001, Zürich/Schweiz.

(Robert SOISSON)

Prof.Dr. Ludwig Liegle

Wem gehört das Kind ?

Das Kind im Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Familie

Nachdem wir bereits in der letzten Nummer des ANCE-bulletins das Einleitungsreferat zum FICE-Kongress von St. Gallen veröffentlicht haben, setzen wir die Serie fort mit dem Text der Konferenz von Prof. Dr. Ludwig Liegle aus Tübingen. Liegle versucht, eine Antwort auf die Frage zu geben, wem das Kind denn schliesslich "gehört": der Gesellschaft, der Familie oder gar sich selbst?

Ich stelle mir vor:

Ein Kind im Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Familie. Die Mutter sagt: Es ist mein Kind, es kann nur in meiner Nähe gesund aufwachsen. Die Referentin im Jugendamt sagt: Sie haben Ihre Elternpflichten verletzt, das Kind gehört in ein Heim. Eine Einigung ist nicht zu erzielen. Es kommt zum Prozess. Der Richter hört sich die Argumente der beiden Parteien an, zwischen welchen das Kind steht. Er läßt einen Kreis ziehen und heißt das Kind hineintreten. Er fordert die Mutter und die Referentin auf, sich an gegenüberliegenden Positionen am Rande des Kreises aufzustellen. Er sagt: Das Kind soll derjenigen Partei gehören, der es gelingt, das Kind auf seine Seite zu ziehen. Die Mutter nimmt ihre Position ein. Die Vertreterin des Jugendamtes nimmt ihre Position nicht ein. Darauf verkündet der weise Richter seine Entscheidung: das Kind wird der Fürsorge des Jugendamtes unterstellt. Zur Begründung seines Urteils sagt der Richter: wer auf ein Kind verzichten kann, um seine Verletzung zu vermeiden, liebt es.

In der weiteren Ausschmückung und Interpretation dieser Neuauflage des "Kaukasischen Kreidekreises" bot sich ein Weg an, auf das gestellte Thema einzugehen, ich will diesen Weg jedoch nicht weiter verfolgen.

Ein zweiter Weg bot sich an: der Frage nachzugehen, was die Organisatoren dieses Kongresses eigentlich mit der Frage "Wem gehört das Kind ?" gemeint haben; weiterhin zu erörtern, inwieweit der

Untertitel des Themas - "Das Kind im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Familie" - eine bestimmte Richtung der Analyse der Hauptfrage vorzeichnet; weiterhin die Malmöer Erklärung der FICE (1986) heranzuziehen und die Themenstellung so zu entfalten, daß dabei ein differenzierter Beitrag zur qualitativen Gestaltung außerfamiliärer, gesellschaftlicher Erziehung herauskommt. Auch diesen Weg will ich nicht weiter verfolgen.

Ein dritter Weg bietet sich an: die Frage "Wem gehört das Kind ?" als die Provokation, die sie für mich darstellt, aufzunehmen und in ihrem Horizont in eine Erörterung von ethischen Grundfragen der Pädagogik einzutreten. Diesen Weg will ich im folgenden beschreiten.

Die Frage "Wem gehört das Kind ?" ist eine Provokation, weil sie, von Pädagogen gestellt, eine Einstellung gegenüber dem Kind zum Thema macht, die pädagogisch nicht zu verantworten ist. Die Frage "Wem gehört das Kind ?" verweist auf ein Denken und Handeln im Verhältnis zwischen den Generationen, das von Kategorien des Eigentums, des Besitzes bestimmt wird.

Wollte ich die Frage nicht als bewußte Provokation betrachten, so müßte ich sie statt dessen als ernst gemeinte Aufforderung aufnehmen, darüber zu sprechen, wer mit Recht Besitzansprüche gegenüber Kindern geltend machen kann; etwas darüber zu sagen, ob dabei mit Blick einerseits auf die Familie, andererseits auf die Gesellschaft bzw. den Staat ein

"Entweder-Oder", ein "Sowohl-als auch" oder ein "Je nachdem" zuträglich ist.

Da aber die Antwort von allem Anfang an feststeht und "Weder-noch" lauten muss, kann dies nicht gemeint sein. Alle Verlautbarungen der FICE, zuletzt die Malmöer Erklärung von 1986, sprechen dagegen.

Deshalb nehme ich die Frage "Wem gehört das Kind ?" als Provokation auf. Ich werde darüber sprechen, daß und warum Formen des besitzergreifenden Umgangs mit Kindern eine psychische und soziale Realität darstellen, dass und warum diese Realität sittlich verwerflich und in ihrer Wirkung auf Individuum und Gesellschaft verhängnisvoll ist. Es soll die Rede sein zunächst von der Realität besitzergreifender Liebe, dann von der Realität besitzergreifender Erziehung. Dabei sollen jeweils, mit Blick auf Kinder als Objekte besitzergreifender Liebe und Erziehung, die Familie und die Gesellschaft sowie das Verhältnis zwischen beiden betrachtet werden. Erst am Schluß wird die notwendige Alternative zu einem an Kategorien des Besitzes ausgerichteten Umgang mit Kindern skizziert.

1. Die Realität besitzergreifender Liebe

Was besitzergreifende Liebe bedeutet, läßt sich am besten aus Selbstzeugnissen derjenigen erschließen, die sie erfahren haben. Zum Beispiel aus den folgenden Briefzeilen eines Vierzehnjährigen:

"Der Eigennutz der Eltern - das eigentliche Elterngefühl - kennt ja keine Grenzen. Noch die größte Liebe der Eltern ist im Erziehungssinn eigennütziger als die kleinste Liebe des bezahlten Erziehers. Es ist nicht anders möglich. Die Eltern stehn ja ihren Kindern nicht frei gegenüber, wie sonst ein Erwachsener dem Kind egenübersteht, es ist doch das eigene Blut - noch eine schwere Komplikation: das Blut beider Elternteile. Wenn der Vater (bei der Mutter ist es entsprechend) erzieht, findet er z.B. in dem Kind Dinge, die er schon in sich gehaßt hat und nicht überwinden konnte und die er jetzt bestimmt zu überwinden hofft, denn das schwache Kind scheint ja mehr in seiner Macht als er selbst, und so greift er blindwütend, ohne die Entwicklung abzuwarten, in den werdenden Menschen, oder er erkennt z.B. mit Schrecken, daß etwas, was er als eigene Auszeichnung ansieht und was daher (daher !) in der Familie (in der Familie !) nicht fehlen darf, in dem Kinde fehlt, und so fängt er an, es ihm einzu-hämmern, was ihm auch gelingt, aber gleichzeitig

mißlingt, denn er zerhämmt dabei das Kind ... er sieht in dem Kind nur das Geliebte, er hängt sich an das Geliebte, er erniedrigt sich zu seinem Sklaven, er verzehrt es aus Liebe." (zit. in Klaus Wagenbach: Franz Kafka, Reinbek 1964, S. 23)

Jeder spürt, daß in diesen Briefzeilen des vierzehnjährigen Franz Kafka eine extreme Beziehung in extremer - manche würden sagen: in krankhafter - Weise verarbeitet und ausgedrückt wird. Jeder spürt aber auch, daß hier eine elementare Gefahr des Mißbrauchs elterlicher Liebe im Kern getroffen wird, in Worten und Bildern, die wir uns in der pädagogischen Fachsprache nicht zu gebrauchen trauen: das Kind als "das eigene Blut"; das Kind als "Sklave", das Kind "aus Liebe verzehrt"; von Naturgewalten und ihrer "blindwütenden" Pervertierung ist da die Rede. Und jeder spürt, daß damit Ausdrucksformen der Liebe beschrieben werden, die ethisch nicht rechtfertigungsfähig sind.

Besitzergreifende Liebe ist ihrem Wesen nach eigennützig, sie betrachtet und behandelt das Kind als Eigentum. Sie richtet sich nicht auf die Eigentümlichkeit und die eigene Würde der Persönlichkeit des Kindes, sondern auf das Bild, welches sich der Erwachsene von seinem Kind macht, nicht auf die Gegenwart des Kindes, sondern auf die für das Kind programmierte Zukunft; sie drückt das Verlangen aus, selber geliebt zu werden, und fordert beim Kind Bestätigung, Lebenssinn, Ergebenheit ein. Ihre Wirkung auf das Kind besteht darin, daß sie die Freiheit des Selbstwerdens verbaut, Loslösung nicht zuläßt, Entwicklung verhindert.

Besitzergreifende Liebe ist sittlich nicht zu rechtfertigen; sie verstößt gegen den von Kant formulierten Grundsatz der Ethik, man dürfe den Menschen niemals nur als Mittel, sondern man müsse ihn immer zugleich als Zweck ansehen.

Wir dürfen unterstellen, daß besitzergreifende Elternliebe nicht deshalb auftritt, weil sie in unseren Gesellschaften als sittlich rechtfertigungsfähig gilt.

Vielmehr tritt besitzergreifende Elternliebe auf als eine Erscheinung des seelischen Unbewußten, dessen Dynamik uns die Psychoanalyse zu verstehen gelehrt hat. Im erzieherischen Umgang hat es der Erwachsene - so Siegfried Bernfeld - immer mit zwei Kindern zu tun: mit dem Kind vor ihm und mit dem Kind in ihm. Die Forderungen an das Kind vor ihm sind verflochten mit den Forderungen, welche der

Erwachsene in seiner Lebensgeschichte in sein Ich - mehr oder minder erfolgreich - zu integrieren hatte. Die niederdrückende Elternliebe, die Franz Kafka erfahren hat, ist unlösbar verbunden mit den rigiden Über-Ich-Forderungen, mit welchen der Vater - als sozialer Aufsteiger aus kleinbürgerlich-jüdischem Milieu - sein Leben zu meistern suchte. Der Sohn wird Mittel zum Zweck der Erfüllung des eigenen Ich-Ideals.

Neben dieser Dynamik des Unbewußten in den Familienbeziehungen gibt es einen zweiten Faktor, der gegen eine pädagogische Ethik des Du und der Gegenwart des Kindes wirken kann: die Tatsache, daß die Projektionen in Kinder aufs engste zusammenhängen mit Gesellschaft und Kultur. Es ist nicht nur die Ich-Geschichte von Kafkas Vater, die ihn so lieben läßt, wie er liebt; es ist auch das kollektive Unbewußte, die Imperative einer bestimmten Gesellschaft und Kultur, genauer: einer bestimmten marginalisierten Ethnie und Schicht in einer Gesellschaft, welche die Kultur des Habens zu ihrem Lebensgesetz gemacht hat. Familienbeziehungen - und das Auftreten von besitzergreifender Elternliebe - sind nicht allein Ausdruck der Triebnatur, sie sind auch Ausdruck des heimlichen Lehrplans einer Gesellschaft und Kultur, dem zu folgen hat, wer etwas werden will. Die innere Verfassung der Familienbeziehungen hat auch zu tun mit der Verfaßtheit der Gesellschaft, die in die Dynamik der Familie hineinwirkt.

Die Familie Kafka kann man als Sonderfall betrachten. Nicht jede Familie trägt kafkaeske Züge. Und nicht jeder, der unter besitzergreifender Elternliebe gelitten hat, gelangt, wie Franz Kafka, dazu, trotzdem etwas für die Ewigkeit zu schaffen.

Und doch gilt auch: dieses Beispiel drückt etwas aus, was für Familienbeziehungen, was für eine bestimmte Familienform in bestimmter historischer Zeit unter bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen, in einer bestimmten Konfiguration von Familie und Gesellschaft kennzeichnend ist; es drückt etwas von dem aus, was Philippe Aries mit seinem Wort von der Familie als "Gefängnis der Liebe" gemeint hat: die Konzentration der modernen Kleinfamilie auf Intimität und emotionale Beziehungen. Unter diesem Blickwinkel ist es im historischen Zeitverlauf zu einer Verbreitung von Formen besitzergreifender Elternliebe gekommen.

Die Familie Kafka ist daher nicht einfach ein Sonderfall, sie steht auch für eine allgemeine Gestalt, zumindest für eine allgemeine Möglichkeit und Gefahr moderner Familienkindheit.

Damit ist eine erste Annäherung an das gestellte Thema vollzogen; eine Annäherung, die von der Fallgeschichte eines Educatus und seiner Familie ausging und in verallgemeinerter Form zur Frage der Familienbeziehungen führte, in welchem Kinder aufwachsen; damit wurde bereits auch der andere Pol in jenem "Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Familie" berührt, in welches das Thema das Kind gestellt sieht: die Gesellschaft.

Wenn besitzergreifende Liebe eine allgemeine Erscheinung wäre, wenn sie die Eltern-Kind-Beziehung in allen oder in fast allen Familien einer Gesellschaft maßgeblich bestimmen würde, dann müßte "Kinderschutz" zu einer allgemeinen Maßnahme zum Schutz der Kinder vor der Liebe ihrer Eltern gemacht werden; in diesem Fall wäre es angebracht - wenn auch vermutlich undurchführbar -, Platos Utopie einer umfassenden Erziehung in staatlichen Einrichtungen zu folgen. Es gibt indes keine Anhaltspunkte dafür, daß diese Situation in einer uns bekannten Gesellschaft gegeben ist. Vielmehr scheint besitzergreifende Liebe in einer Vielfalt von Abstufungen und in vielfältigen Verbindungen mit anderen Formen der elterlichen Liebe aufzutreten.

In dieser in sich differenzierten Situation kann man es zunächst als eine dem Wohl der Kinder zuträglichere Tatsache betrachten, daß Kinder einerseits in einer Familie aufwachsen, andererseits aber gleichzeitig an familienergänzender, gesellschaftlicher, öffentlicher Erziehung teilnehmen, in Gestalt der Schule und in Gestalt des Kindergartens; die Verbindung von Familienerziehung und gesellschaftlicher Erziehung gibt Kindern die Gelegenheit, unterschiedliche Beziehungsmuster im Generationenverhältnis zu erfahren und durch die Integration in eine Gleichaltrigengruppe ihre einseitige Abhängigkeit von Erwachsenen abzubauen.

Was für ein breites Spektrum von Formen elterlicher Liebe gilt, kann jedoch nicht für jene extremen Formen besitzergreifender Liebe gelten, für die Franz Kafkas Erfahrung beispielhaft steht. In diesen Fällen bleibt die Perspektive familienersetzender Erziehung - in Gestalt von Heim, Kinderdorf und anderen vollzeitlichen gesellschaftlichen Institutionen - eine notwendige Alternative. Eines der dabei auf-

tretenden Probleme besteht allerdings darin, daß die entwicklungsschädigenden Folgen besitzergreifender Liebe viel weniger dingfest gemacht werden können als die Folgen körperlicher Mißhandlung oder grober Vernachlässigung von Kindern; sie bieten im allgemeinen keinen Rechtsgrund für einen staatlichen Eingriff zum Entzug der elterlichen Sorge.

Die Perspektiven familienergänzender und familienersetzender Erziehung führen zu der Frage, was es mit der Liebe zu Kindern in gesellschaftlichen Institutionen auf sich hat. Gibt es auch in gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen Formen besitzergreifender Liebe? Können auch Gesellschaften oder Staaten zu korporativen Subjekten besitzergreifender Liebe werden?

Liebe zu Kindern ist eigentlich nur in dem Sinne ein Thema gesellschaftlicher Erziehung, daß von ihrem Fehlen die Rede ist; die Forschungen und öffentlichen Debatten zum sogenannten Hospitalismus bieten dafür das beste Beispiel. Es gibt nur ganz wenige Versuche - den Versuch von Hans Thiersch (Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim 1986, S. 136 ff.) zum Beispiel -, die Liebe des bezahlten Erziehers (dies ist der Ausdruck von Franz Kafka) zum Gegenstand der Reflexion zu machen; dabei geht es dann freilich um die Begründung eines - so Thiersch im Anschluß an Pestalozzi - "wissenden", "sehenden", um eine pädagogisch-ethisch verantwortliche Liebe. Meine Frage aber richtet sich auf unbewußte, blinde, auf pädagogisch-ethisch unverantwortliche Liebe. Ich vermute, daß es auch in gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen - wenn auch in sehr viel geringerem Umfang als in Familien - Formen der besitzergreifenden Liebe gibt; sie treten in dem Maße auf, als Institutionen familienähnlicher werden, in dem Maße, als sie ihren Systemcharakter abstreifen und zu gemeinsamen Lebens-elten von Erwachsenen und Kindern werden, und in dem Maße, als einzelne Erzieher eine unbewältigte Lebens- und Familiengeschichte in die Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern hineintragen.

Die Frage, ob es auch auf der Makroebene von Gesellschaft und Staat Formen besitzergreifender Liebe gibt, scheint abwegig. Wenn wir darunter aber entsprechend einer früheren Bestimmung das Verlangen verstehen, geliebt zu werden, so lassen sich immerhin einige symbolische Ausdrucksformen nennen: die Einforderung von Vaterlandsliebe, die Einforderung der Bereitschaft zum "Tod für's

Vaterland", das Verlangen nach Ergebenheit und Treue gegenüber der Partei, der Regierung, dem Führer. Die Zusammenstellung einiger Zitate aus offiziellen Dokumenten der DDR bieten hierfür konkretes Anschauungsmaterial:

(1) *"Die ganze Liebe und Fürsorge des Arbeiter- und Bauernstaates gehört der jungen Generation"* (Bildungsgesetz 1965)

(2) *"Bei den Kindern sollen sich Gefühle der Verbundenheit zu den ihnen bekannten Werktätigen, zu ihrem Heimatort, zu unserem Staatsvorsitzenden und zu den Angehörigen der bewaffneten Streitkräfte herausbilden"* (Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten 1968)

(3) *Die Jugendlichen sollen "den Ideen der Führung treu ergeben sein"* (Jugendgesetz).

Ausdrucksformen einer besitzergreifenden Liebe dieser Art finden Verbreitung in dem Maße, als politische Systeme eine monistische Ideologie, ein verbindliches Menschenbild, eine Personifizierung von Herrschaft zur Geltung zu bringen versuchen und mit Blick auf diese Ziele die Bürger einem umfassenden Loyalitätsdruck aussetzen.

Auf's Ganze gesehen wird man jedoch sagen können, daß der Systemcharakter der Gesellschaft (bzw. des Staates) und der gesellschaftlichen (bzw. staatlichen) Institutionen bewirkt, daß hier - im Gegensatz zur Familie - Gefahren nicht so sehr in Formen der besitzergreifenden Liebe, sondern vielmehr in Formen der besitzergreifenden Erziehung liegen. Davon soll im nächsten Absatz die Rede sein.

2. Die Realität besitzergreifender Erziehung

Es gibt nicht nur besitzergreifende Liebe als schlechte Familienwirklichkeit und schlechte gesellschaftliche Realität.

Ebenso gibt es besitzergreifende Erziehung als schlechte Familienwirklichkeit und schlechte gesellschaftliche Realität.

Besitzergreifende Erziehung - damit meine ich ein Erziehungsverhältnis, in welchem Eltern oder gesellschaftliche Institutionen Kinder als Mittel zur eigenen - materiellen und psychischen - Reproduk-

tion und Existenzsicherung, als Bausteine der eigenen Zukunft gebrauchen; eine Erziehung, die von der Einstellung ausgeht: das Kind gehört uns: den Eltern, uns: der Gesellschaft, uns: dem Staat; eine Erziehung, die zum Ziel hat, das Kind zu dem zu machen, was man selbst möchte, daß es sei.

Besitzergreifende Erziehung - um zu verstehen, was damit gemeint ist, brauchen wir nicht in das Arsenal der "Schwarzen Pädagogik" zu greifen, das Katharina Rutschky aus einigen Jahrhunderten erzieherischen Denkens und Handelns zusammengetragen hat; wir brauchen nicht das Dunkel unbewußter Vergewaltigung durch Erziehung zu bemühen, das Alice Miller psychoanalytisch aufzuhellen versucht hat. Vielmehr finden wir den Reflex solcher besitzergreifender Erziehung in jeder vernünftigen Erziehungskritik durch die Jahrhunderte. Zum Beispiel bei Friedrich Schleiermacher, 1799, in einem Sendschreiben, in dem es um die Erziehung jüdischer Kinder im christlichen Deutschland geht:

"... aber wie lange ist es nicht schon das letzte Asyl unserer Aufklärer, wenn sie inne werden, daß es hie und da mit ihrem Geschäft nicht recht fort will, die gegenwärtige Generation aufzugeben, und ihre Bemühungen ausschließlich der künftigen zu widmen. Wenn alle Volksschriften und Volksreden nichts helfen, so wirft sich der unglückliche Menschenfreund in die Pädagogik und Katechetik. Wird man nicht diese Maxime auch dem Staat zu seiner Verteidigung unterlegen ? (Die Nachkommenschaft der Juden) könne doch alsdann nicht mehr in den Grundsätzen der jüdischen Immoralität aufwachsen: sie würde, wie andere Kinder, eine reine Moral und eine große Verehrung des Vaterlandes in unseren trefflichen Schulen einsaugen, wo das Vaterländische überall der herrschende Stoff ist, und alles in moralische Form gegossen wird. Mir ist diese Aufklärungsmanier immer sehr verächtlich vorgekommen, weil ich weniger an die Wirksamkeit des Einredens als an den Scharfsinn und richtigen Blick und an den Beobachtungssinn der Kinder glaube."

Oder bei Ellen Key, 1902, in ihrem Buch "Das Jahrhundert des Kindes":

"Das Kind hat seine eigene unendliche Welt, um sich darin zurechtzufinden, sie zu erobern, sich hineinzuträumen - aber was erfährt es ? Hindernisse, Eindringen, Zurechtweisungen den lieben langen Tag. Das Kind soll immer irgend etwas bleiben lassen, oder

etwas anderes tun, etwas anderes finden, etwas anderes wollen, als was es tut oder findet oder will; immer wird es nach einer anderen Richtung geschleift, als nach der sein Sinn weist. Und all dies oft aus purer Zärtlichkeit, aus Wachsamkeit, aus dem Eifer zu richten, zu raten, zu helfen, das kleine Menschenmaterial zu einem vollkommenen Exemplar in der Modellserie 'Musterkinder' zuzuhauen und zu polieren!"

Oder - ein letztes Beispiel aus unserer Zeit, aber aus einer anderen Gesellschaft - beim Regisseur des sowjetischen Films "Ist es leicht, jung zu sein ?", 1987:

"Vorläufig brauchen wir die Jungen lediglich als Bausteine der Zukunft. Und deshalb bemühen wir uns, sie zurechtzustutzen, damit sie so werden, wie wir sie sehen wollen. Aber sie lassen sich nicht zurechtstutzen. Wir vertrauen ihnen keine ernsthaften Aufgaben an, schirmen sie von den Kompliziertheiten des Lebens ab und nehmen ihnen jedwede Initiative."

Was die Verbreitung von Formen der besitzergreifenden Erziehung betrifft, ist festzustellen, daß es darin erhebliche Unterschiede zwischen Familien in ein und derselben Gesellschaft, daß es erhebliche Unterschiede zwischen Gesellschaften und daß es gewichtige Wandlungen im historischen Zeitverlauf gibt.

Für die Bundesrepublik Deutschland verweisen empirische Untersuchungen auf ein breites Spektrum von Erziehungszielen, Einstellungen zu Kindern und Erziehungspraktiken in Abhängigkeit von der eigenen Lebens- und Sozialisationsgeschichte der Eltern, ihrem Bildungsgrad, ihrem sozio-ökonomischen Status und der ehelichen Zufriedenheit. Im historischen Zeitverlauf ist tendenziell eine verstärkte Orientierung von Eltern an den Bedürfnissen ihrer Kinder festzustellen. In einer der neuesten Untersuchungen unter dem Titel "Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit" (Yvonne Schütze, in: Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1988) kommt allerdings ein für unser Thema aufschlußreicher Zusammenhang zum Vorschein: in dem Maße, in dem das Kind eine zentrale Stellung in der Familie einnimmt, treten - auf Kosten der Respektierung der Eigenständigkeit des Kindes - Formen der besitzergreifenden Erziehung oder Formen der besitzergreifenden Liebe hervor. Dieser Zusammenhang kommt einerseits in der unmittelbaren Nachkriegszeit, andererseits in der Zeit seit

1970 in je unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck. Für die unmittelbare Nachkriegszeit konstatiert Yvonne Schütze die Verbreitung der folgenden zwei gegensätzlichen Leitbilder:

(1) *Das Kind hat die Funktion, die Aufstiegsaspirationen der Eltern zu verwirklichen und nimmt von daher die zentrale Stellung in der Familie ein;*

(2) *Betonung der Eigenständigkeit des Kindes bei gleichzeitiger Betonung des Eigenwertes der Paarbeziehung. Das Kind nimmt nicht die zentrale Stellung in der Familie ein.*

Für die Zeit seit den frühen 70er Jahren zeichnet sich nach Yvonne Schütze dagegen folgendes Leitbild ab:

"Das Kind nimmt aufgrund seiner Funktion, emotionale Bedürfnisbefriedigung zu gewähren, Freude zu machen, Lebenssinn zu stiften, die zentrale Stellung in der Familie ein, und die Ehebeziehung scheint gegenüber der Eltern-Kind-Beziehung an Eigenwert zu verlieren" (Ebenda S. 112)

Und die Autorin fügt - wie ich meine, mit Recht - hinzu:

"Diese Konstellation könnte aber strukturell dem gleichzeitig herrschenden Leitbild, die Eigenständigkeit des Kindes zu fördern, entgegenwirken" (Ebenda).

Wenn wir von der Betrachtung unterschiedlicher Typen der Eltern-Kind-Beziehung in ein- und derselben Gesellschaft zur Betrachtung von Unterschieden zwischen Gesellschaften übergehen, so zeigt ein solcher internationaler Vergleich - hier der Ost-West-Vergleich -, im groben folgendes: In dem Maße, in dem Gesellschaften von einer einzigen Partei, von einer einheitlichen Ideologie, von einem monistischen Staat beherrscht werden, nehmen der Grad und die Verbreitung von Formen der besitzergreifenden Erziehung in staatlicher Trägerschaft zu. Der zweite deutsche Staat bietet dafür ein einschlägiges Beispiel. Die DDR erweist sich als dreifacher Meister

- im Ausbau der staatlich organisierten Erziehung,
- in der Ausrichtung der gesamten Erziehung an der staatlichen Ordnung und

- in der Deklaration dieser Ordnung als allen anderen Ordnungen überlegen.

Einige Dokumente einer besitzergreifenden Einstellung des Staates der DDR zu Kindern sind bereits im vorausgehenden Abschnitt zitiert worden. Ein weiterer Beleg findet sich in der folgenden didaktischen Empfehlung einer prominenten Wissenschaftlerin an die Erzieher im Kindergarten:

"Die Kindergärtnerin erreicht durch Fragen, Impulse, durch Aufforderung zu verschiedenen Handlungen, daß bereits durch die gelenkte Wahrnehmung gesellschaftlicher Vorgänge eine zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit erfolgt."

Das mir gestellte Thema sieht das Kind in einem "Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Familie".

Für besitzergreifende Erziehung hat weder die Familie noch die Gesellschaft ein Monopol. Es ist vielleicht der Normalfall, daß beide darin einträchtig zusammenwirken. Beide, Familie und Gesellschaft, zeigen sich an der Anpassung der Kinder an die gegebenen Verhältnisse interessiert.

"Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen ... und die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten".

Diese Sätze von Immanuel Kant haben ihre Gültigkeit nicht ganz verloren, auch wenn wir es auf Seiten der Gesellschaft heute kaum noch mit Fürsten zu tun haben.

Damit soll nicht geleugnet werden, daß es zwischen den Erziehungsinstanzen Familie und Gesellschaft bzw. Staat Konflikte geben kann. Für extreme Konflikte dieser Art existieren gesetzliche Regelungen bzw. soziale Mechanismen zum Schutz der betroffenen Kinder. So kann in den westlichen, stark familienorientierten Gesellschaften, den Eltern das Erziehungsrecht entzogen werden, wenn - was immer das heißen mag - das "Wohl des Kindes" gefährdet erscheint. In Gesellschaften des etablierten Sozialismus, die stärker kollektivistisch orientiert sind, ist in Fällen, wo nicht nur Kinder, sondern die private Lebenswelt insgesamt unter den Druck einer monistischen Ideologie und Herrschaftsbürokratie gerät, ein Mechanismus zu beobachten, der die Familie zum Schutzraum für das Kind gegenüber den

Besitzansprüchen des Staates werden läßt (vgl. Liegle 1970). Mit anderen Worten: die Gefahren einer besitzergreifenden Erziehung liegen in den westlichen Demokratien eher im Bereich der elterlichen Erziehungstätigkeit, in den Gesellschaften des etablierten Sozialismus dagegen eher im Bereich der staatlichen Erziehungstätigkeit.

Solche Tendenzen bzw. Tendenzaussagen sollten indes nicht überbewertet werden; dafür sprechen mehrere Gründe. In Ost und West stellen Familien gesellschaftliche, d.h. von der jeweiligen Gesellschaft geprägte und vom Staat geschützte Institutionen dar; in Ost und West sind die Gesellschaften faktisch familial strukturiert, und faktisch wird die primäre Verantwortung für Kinder den leiblichen Eltern zugeschrieben. Andererseits weisen die Gesellschaften in Ost und West gemeinsame Merkmale und Entwicklungslinien auf, welche die Stellung von Kindern zunehmend als problematisch erscheinen lassen: die Trennung zwischen den Generationen, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit sowie zwischen den verschiedenen Lebensbereichen und Handlungsfeldern läßt Kinder tendenziell zu Außenseitern der Gesellschaft werden; die Kultur des Habens, der Kapitalismus als universale Kultur, lassen tendenziell alles und jedes, auch die nachwachsende Generation, unter Kategorien des Besitzes subsumiert werden. Schließlich aber gibt es in Ost und West auch Anzeichen für Wandlungen im historischen Zeitverlauf, Anzeichen für eine Abkehr vom Vorrang besitzergreifender Erziehung zugunsten einer Orientierung an der Eigenständigkeit des Kindes. In den westlichen Demokratien sind solche Wandlungen am Beispiel der Bundesrepublik und mit Blick auf die Erziehungstätigkeit der Familie angedeutet worden. In den Gesellschaften des etablierten Sozialismus sind solche Wandlungen insbesondere am Beispiel der Sowjetunion in der Ära Gorbatschow und mit Blick auf die Erziehungstätigkeit staatlicher Institutionen feststellbar; sie kommen derzeit vor allem in einer grundsätzlichen öffentlichen Kritik der vorherrschenden Formen besitzergreifender Erziehung zum Ausdruck. Die bereits zitierten Sätze eines sowjetischen Filmemachers sind dafür ein Beispiel (die Jungen als "Bausteine der Zukunft").

Besitzergreifende Erziehung ist im vorausgehenden als eine psychische und gesellschaftliche Realität dargestellt und kritisch bewertet worden. Eine vorschnelle Kritik könnte übersehen, daß dabei von einer quasi "natürlichen" Realität die Rede ist: von

den in sich durchaus verständlichen Bedürfnissen von Eltern, geliebt zu werden und in ihren Kindern sich selbst, einen Sinn des Lebens und eine persönliche Zukunft zu erfahren; und von dem in sich durch aus legitimen Bedürfnis von Gesellschaften, sich selbst in der nachwachsenden Generation zu erhalten und fortzusetzen.

Eine grundsätzliche Kritik besitzergreifender Erziehung muß daher gut begründet sein. Ich sehe im wesentlichen drei Begründungsmuster:

- (1) Besitzergreifende Erziehung ist sittlich nicht zu rechtfertigen;
- (2) sie verhindert die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit;
- (3) sie verhindert die Entwicklung der Gesellschaft.

Zu (1): Besitzergreifende Erziehung ist sittlich nicht zu rechtfertigen, weil sie - ebenso, wie besitzergreifende Liebe -, das Kind als Mittel zur Erreichung eigennütziger Zwecke gebraucht; sie verletzt die eigene Würde und die Eigentümlichkeit des individuellen Kindes. (Diesem ethischen Begründungsmuster waren bereits weite Teile dieses Referats gewidmet.)

Zu (2): Besitzergreifende Erziehung verhindert die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit. Damit ist gemeint, daß Entwicklung nur fortschreiten kann, wenn auf Symbiose Individuation, auf Bindung Ablösung folgt, wenn Nachahmung durch aktives Lernen abgelöst wird.

"Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen."

Diese Zeilen von Goethe hat Piaget entwicklungspsychologisch gewendet, wenn er sagt:

"Das Kind möchte das Erwachsensein nicht erreichen, indem es die Vernunft und die Regeln des Benehmens fertig übernimmt, sondern indem es sie durch seine Bemühungen und seine persönliche Erfahrung erwirbt." (Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt 1984, S. 114)

Besitzergreifende Erziehung verhindert Entwicklung, dies meint auch, daß sie verhindert, daß Kinder besser werden, als wir Erwachsenen es sind. Die

folgenden Sätze eine sowjetischen Jugendlichen aus dem bereits erwähnten Film bringen diese Gefahr sehr plastisch zum Ausdruck:

"Mit Nietenkleidung wollten wir Aufmerksamkeit und Verständnis erzwingen, nannten uns aufdringlich Punks. Wir wollten sagen: seht, was für ein Dreck wir sind, schmutzige Narren - aber wir sind eure Kinder, eure Brut. Ihr habt uns zu dem gemacht, was wir sind, mit eurer Heuchelei, eurer Lüge, mit euren alleinigen Wahrheiten und Sprüchen, eurer oberflächlichen Rechthaberei."

Zu (3): Besitzergreifende Erziehung verhindert die Entwicklung der Gesellschaft, damit ist gemeint: Gesellschaften sind für ihre Entwicklung auf aktive Menschen angewiesen, die Initiative haben und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. In dem Maße, als Erziehung die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit verhindert, verhindert sie daher zugleich die Entwicklung der Gesellschaft. Besitzergreifende Erziehung verhindert, daß eine Gesellschaft besser wird, als sie im gegenwärtigen Zustand ist. Eben aus diesem Grunde kommt zum Beispiel im Rahmen der Perestroika der Reform des Erziehungswesens eine zentrale Stellung zu:

"Jahrzehntelang hat man die Lehrer zur Verantwortung gerufen und von Jahr zu Jahr die Kontrolle verstärkt ... Wenn aber die Aufrufe zur Verantwortung und die Stärkung der Kontrolle nichts geholfen haben, wenn diese Art von Leitung immer schlechtere Resultate erbracht hat - ist es nicht Zeit, sich davon zu verabschieden?"

heißt es in einem Manifest einer Gruppe von Neuerern in der Sowjetunion (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 4, 1988, S. 489).

Wenn also, dort und bei uns, Erziehung zu einer humanen Entwicklung der Gesellschaft beitragen soll, wenn die Perspektive gelten soll, daß, wie Piaget sagt

"die Gesellschaft von den neuen Generationen Besseres als eine Nachahmung (erwartet): eine Bereicherung ihres Daseins" (op.cit.),

dann muß besitzergreifende Erziehung als Entwicklungshindernis erster Ordnung begriffen werden.

3. Zwischenresümee

Ich habe zu zeigen versucht, daß die Frage "Wem gehört das Kind?" auf eine bestimmte psychische und soziale Realität verweist, eine Realität der besitzergreifenden Liebe und der besitzergreifenden Erziehung.

Die Analyse ausgewählter Erscheinungsformen dieser Realität sollte belegen, daß besitzergreifende Liebe und Erziehung zum einen ethisch nicht zu rechtfertigen, zum anderen mit Blick auf die Entwicklung sowohl der Individuen als auch der Gesellschaft im ganzen nicht zweckmäßig sind.

Die Frage, wie das Verhältnis zwischen Familie und Gesellschaft (bzw. Staat) in Bezug auf besitzergreifende Liebe und Erziehungstätigkeit eingeschätzt werden kann, hat verschiedene Antworten erfahren: es war, mit Blick auf besitzergreifende Liebe, von struktureller Differenz, mit Blick auf besitzergreifende Erziehung von einem Verhältnis der Kooperation, aber auch der Komplementarität die Rede; es wurde auf erhebliche Unterschiede innerhalb ein und derselben Gesellschaft sowie - im Rahmen eines Ost-West-Vergleichs - zwischen Gesellschaften hingewiesen; schließlich wurden, insbesondere mit Blick auf besitzergreifende Erziehung, Belege für Wandlungstendenzen im historischen Zeitverlauf beigebracht.

Alle bisherigen Ausführungen standen ganz im Zeichen der Kritik.

4. Die Alternative: Erziehung unter dem Prinzip Verantwortung

Eine pädagogische Betrachtung darf sich nicht in Kritik erschöpfen. Wenn wir sagen, Kategorien des Besitzes und des Eigentums seien unbrauchbar für die Begründung des Generationenverhältnisses und des erzieherischen Umgangs - unter diesen Kategorien wird es immer Streit geben, Streit um Besitzrechte -, so müssen wir eine Alternative benennen. Sie ergibt sich, wie mir scheint, am ehesten aus der Frage nach, aus der Kategorie der Verantwortung.

Die Kategorie der Verantwortung meint mindestens zweierlei: daß mein Handeln eine Antwort auf die Bedürfnisse eines anderen Menschen darstellt, und daß ich mein Handeln so einrichte, daß es verantwortbar, d.h. sittlich zu rechtfertigen ist.

Verantwortung gegenüber Kindern kommt allgemein im Generationenverhältnis und spezifisch im pädagogischen Bezug und erzieherischen Umgang zum Ausdruck. Erziehung ist sittlich zu rechtfertigen, insoweit sie dem Prinzip Verantwortung verpflichtet ist; Erziehung ist sittlich nicht zu rechtfertigen, insoweit sie in Kategorien des Besitzes handelt.

Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Familie und Gesellschaft/Staat ist die Verantwortung für Kinder unteilbar, wenn auch abgestuft; jedenfalls gibt es hier kein Entweder-Oder. Dies ergibt sich schon aus den verfassungsrechtlichen Grundlagen unserer Gemeinwesen, z.B. der Bundesrepublik Deutschland: der Grundsatz "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht" (GG, Art. 6, Abs. 2) wird ergänzt durch den Grundsatz "Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft" (ebd.). Damit wird eine primäre Verantwortung der Familie und eine sekundäre Verantwortung von Staat und Gesellschaft gegenüber Kindern begründet. Nimmt man indes hinzu den Grundsatz, daß Ehe und Familie selber unter dem "besonderen Schutz der staatlichen Ordnung" stehen (GG, Art. 6, Abs. 1), das Grundrecht auf die "freie Entfaltung" der Persönlichkeit (GG, Art. 2, Abs. 1) sowie den Grundsatz der JWG "Jedes (deutsche) Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit" (1, JWG), so wird deutlich, daß alle diese Schutzgüter nur von einem Gemeinwesen im ganzen gewährleistet werden können.

In der Perspektive der hier gemeinten gemeinsamen Verantwortung für Kinder hat der frühere Verfassungsrichter Wolfgang Zeidler einmal gesagt:

"In jedem Wolfsrudel gilt selbstverständlich die Instinktregel, daß die Aufzucht des Nachwuchses vorrangige Aufgabe für alle ist. Doch unser hochorganisiertes und zivilisiertes Staatswesen verfügt nicht mal über den Verstand eines Wolfsrudels. Im internationalen Vergleich ist das deutsche Steuerrecht zwar sehr ehefreundlich, aber ausgesprochen familienfeindlich."

Und:

"Die Familienfrau, die im Interesse der Kinder auf eine Berufstätigkeit verzichtet, geht einem Leben jahrzehntelanger sozialer Deklassierung entgegen. Die Ein-Verdiener-Familie mit Kindern steht im Vergleich

zum beiderseits verdienenden Paar ohne Kinder auf der sozialen Leiter jeweils mehrere Stufen tiefer." (Der Spiegel, Nr. 50/1984, S. 55 und 58)

Diese Sätze haben nicht nur in Bezug auf Steuer-gesetzgebung und andere finanzielle Leistungen für Familien und Kinder, sondern auch in Bezug auf die pädagogische Verantwortung für Kinder Gültigkeit. Auf diesem Hintergrund macht es keinen Sinn, wenn staatliche Instanzen an die individuelle Verantwortung von Eltern für Kinder appellieren, solange der Kollektiven Verantwortung des Gemeinwesens für Kinder nicht jene zentrale Stellung eingeräumt wird, die ihr gebührt.

Wir selbst aber, Eltern und Erzieher, Praktiker und Wissenschaftler, können uns auf Grundsätze eines sittlich rechtfertigungsfähigen Umgangs mit Kindern verpflichten, die dem Prinzip Verantwortung folgen. Einige solche Grundsätze will ich abschließend in einer Art pädagogischem Dekalog zusammenfassen.

5. Schluss: Ein pädagogischer Dekalog

Versuche, den mosaischen Dekalog pädagogisch zu reformulieren, haben eine lange Tradition; in neuerer Zeit ist zum Beispiel der Marburger Erziehungswissenschaftler Leonhard Froese mit einer Textsammlung unter dem Titel "Zehn Gebote für Erwachsene" (Frankfurt 1979) hervorgetreten. Es ist nicht meine Absicht, diese Tradition systematisch aufzunehmen. Vielmehr sollen einige der den vorausgehenden Analysen zugrundegelegten Kriterien einer pädagogischen Ethik in die Form eines Dekalogs gekleidet werden.

(1)

Du sollst Kinder nicht als Mittel zu irgendeinem zweck betrachten oder gebrauchen !

- das ist der pädagogische kategorische Imperativ à la Kant;

(2)

Du sollst Kinder nicht als Bausteine der Zukunft betrachten oder behandeln, sondern als Baumeister der Erwachsenen, die sie einmal werden wollen !

- das ist eine erweiterte Formulierung des bekannten Mottos von Maria Montessori vom Kind als Baumeister des Erwachsenen;

(3)

Du sollst Dir kein Bildnis machen von dem zukünftigen Erwachsenen im Kind !

- das ist die pädagogische Version des biblischen Bildnisverbots;

(4)

Beeinflusse das Kind nicht dadurch, daß Du das forderst, was Du selbst möchtest, daß das Kind es sei, sondern durch den Eindruck dessen, was Du selber bist !

- das ist die geringfügige Umformulierung einer Forderung von Ellen Key ("Das Jahrhundert des Kindes");

(5)

Ehre die Eigentümlichkeit und die Willkür Deiner Kinder, auf daß es ihnen wohl ergehe und sie kräftig leben auf Erden !

- das ist das fünfte Gebot in Friedrich Schleiermachers "Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen";

(6)

Vertraue auf die moralischen und intellektuellen Fähigkeiten des "Kindes und präge Dir selbst den Gedanken ein, daß jedes Kind die Wiederholung der Naturkräfte und deshalb unbegrenzt ist wie das Weltall

- das ist ein Grundsatz aus dem Manifest eines sowjetischen Pädagogen, der für die Perestroika kämpft;

(7)

Du sollst Kinder lieben wie Dich selbst, denn sie sind wie Du, nämlich eine je eigentümliche Persönlichkeit mit eigener Würde oder, in religiöser Sprache, Ebenbild Gottes !

- das ist eine pädagogische Version des Gebots der Nächstenliebe, die sich der Übersetzung mosaischen Gebotes durch Martin Buber bedient;

(8)

Du sollst Verantwortung übernehmen für Dein Leben und Handeln, denn diese sind Wegweiser für die Dir anvertrauten Kinder !

- das ist ein Versuch, das Prinzip Verantwortung in pädagogischer Absicht zu formulieren;

(9)

Du sollst Verantwortung übernehmen für die Welt, in der Kinder eine Zukunft haben sollen !

- das ist ein weiterer Versuch, das Prinzip Verantwortung zu formulieren;

(10)

Liebe in Deinen Kindern nicht Dein Fleisch und Blut, nicht Deine Zukunft, nicht Dein Eigentum, sondern ihre Gegenwart, ihr Selbstsein und ihr Selbstwerden !

- das ist, noch einmal zusammengefaßt, meine Antwort auf die provozierende Fragestellung "Wem gehört das Kind ?"

Die mittleren Seiten wurden aus den Unterrichtsmaterialien von Lehrern für Lehrer entnommen :

AOL, Waldstrasse 17, D-7585 Lichtenau-Scherzheim

weitere Anmerkungen finden Sie auf den Seiten 32 und 34 dieses Heftes.

k12 Vokaletausch

Diese Übung können Sie auch schon in der 3. oder 4. Grundschulklasse verwenden lassen, in den oberen Klassen machen Sie es auf Geschwindigkeit.

k13 Buchstabensalat

Los gehts:

Maus, Hase, Igel, Ente (Haus); Kurt, (Baum), Inge, Rolf, Hans; eins, acht, (Zahl), zwei, vier; Erle, Eibe, Ulme, (Wald), Espe; Stuhl Tisch, Regal, (Sonne), Lampe; Elbe, Oder, Isar, (Berg), Ruhr.

Und nehmen Sie das mit den Hausaufgaben ernst.

Übrigens: auch hier können Sie Buchstaben streichen und zählen lassen, aber auch selbst solche Rätsel herstellen lassen. Schwieriger wird es mit längeren Wörtern. Aber das macht den Schülern Spaß.

Alfred Groff

Humanistische Psychologie als Anstoss zum Handeln unter einem neuen, vertieften Bewusstsein in der Heimerziehung

Die humanistische Psychologie versteht den Menschen als ein ganzheitliches Wesen. Die in ihm vorhandenen Potentiale zum Positiven einzusetzen, geben seinem Leben einen Sinn. Er trägt die Verantwortung für seine Selbstfindung nach innen und seine Selbstrealisierung nach aussen in Harmonie mit seinen Mitmenschen. Zusammen mit diesen bildet er die Gesellschaft, die wiederum im Kosmos eingebettet ist. Der Mensch ist frei, sich der Anregungen der Humanistischen Psychologie zu bedienen. Die Humanistische Psychologie wird definiert, als ein Anstoss zum Handeln unter einem neuen, vertieften Bewusstsein. Sie muss als zielgerichtetes Wertesystem verstanden werden und kann nicht getrennt von Philosophie und Politik gesehen werden. Welche Anstösse die humanistische Psychologie im Bereich der Heimerziehung geben kann, wird zuletzt untersucht. Sie kann dem Erzieher Anstösse geben sich selbst zu finden, Verantwortung zu übernehmen und ganzheitliche positive Pädagogik zu betreiben. Die Wichtigkeit der Aus- und Weiterbildung für den Heimerzieher wird dabei unterstrichen.

1) Humanistische Psychologie

Das Lexikon definiert Humanismus als

... das Bemühen um Humanität, um eine der Menschenwürde und freien Persönlichkeitsentfaltung entsprechende Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft durch Bildung und Erziehung und/oder Schaffung der dafür notwendigen Lebens- und Umweltbedingungen selbst.

FROMM (1981, S.3) charakterisiert den Humanismus folgendermassen:

Sowohl in seiner christlich-religiösen als auch in seiner säkulären, nicht-theistischen Ausprägung ist der Humanismus gekennzeichnet durch einen Glauben an den Menschen und dessen Fähigkeit, sich zu immer höheren Stufen weiterzuentwickeln, durch den Glauben an die Einheit der menschlichen Rasse, durch den Glauben an Toleranz und Frieden sowie an Vernunft und Liebe als jenen Kräften, die den Menschen in die Lage versetzen, sich selbst zu verwirklichen und das zu werden, was er sein kann.

Folgende Idee gibt es im gesamten humanistischen Denken seit der Renaissance:

Das Individuelle und das Universale sind keine Gegensätze, sondern nur in ihrer wechselseitigen Beziehung zu verstehen. Ferner: Die Entwicklung des Universalen hat die volle Entwicklung des Individuellen zur Voraussetzung. (FROMM, 1981, S.4)

Weiter schreibt FROMM (1981, S.6):

Der wichtigste Gedanke des Humanismus ist die Idee, dass die gesamte Menschheit in jedem Menschen enthalten ist und dass der Mensch seine humanitas im historischen Prozess entwickelt. ... (Andere wichtige Aspekte sind) Würde, Kraft, Freiheit und Freude des Menschen sowie die Liebe als einer grundlegenden Kraft der gesamten Schöpfung.

Psychologie wird oft als die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten definiert.

Was ist nun humanistische Psychologie ? Sie soll hier zunächst durch einige Aspekte des humanistischen Weltbildes charakterisiert werden:

1.1) Selbstverantwortung nach "innen und nach aussen"

Das "Erleben" in der Psychologiedefinition deutet nach "innen", das "Verhalten" nach "ausen". Der Mensch kann Selbstfindung (Bewusstseinsweiterung, Persönlichkeitsentfaltung, freies Fliessen der Lebensenergie, Wesensfindung ...) nach innen und Selbstrealisierung nach aussen betreiben und dies in Harmonie mit seinen Mitmenschen. Er ist sich selbst gegenüber verantwortlich und trägt gemeinsam mit seinen Mitmenschen Verantwortung für die Gesellschaft. Dabei fliesst das "innen" und das "ausen" im Denken, Handeln und Fühlen ineinander (vgl. 1.3). Die humanistische Psychologie kann den Menschen unterstützen beim Bemühen seine innere psychische Gesundheit zu erhalten und zu vertiefen, sowie ein kreatives Handeln und ein demokratisches Zusammenleben zu entwickeln. Autoren verschiedener Richtungen haben den wichtigen Zusammenhang von innen und aussen hervorgehoben. Hier nur einige Beispiele:

Der freie kreative Mensch ist Grundlage und Baumeister der neuen Gesellschaft. Er ist der Träger der Revolution, der umwälzenden Neuerungen. ...wenn nicht die Revolution zuerst im Menschen geschieht, scheitert jede äussere Revolution. (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.102)

Der Buddhist glaubt nicht an eine unabhängig oder getrennt von ihm existierende objektive Aussenwelt, in deren Triebkräfte er sich einschalten könnte. Innen- und Aussenwelt, sind für ihn die zwei Seiten desselben Gewebes, in dem die Fäden aller Kräfte und allen Geschehens, aller Bewusstseinsformen und -objekte zu einem unzertrennbaren Netz endloser, gegenseitig sich bedingender Beziehungen verwoben sind. (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.71)

Von Kritikern hört man immer wieder, das Streben nach Selbsterkenntnis sei letztlich selbstsüchtig und lenke nur von der notwendigen Arbeit an gesellschaftlichen Problemen und Belangen ab. Das Gegenteil ist richtig, denn die transpersonale Arbeit zielt ja ihrer Definition nach auf eine Transzendierung begrenzter Eigeninteressen. Das Engagement für das Wohl der Gemeinschaft und die Sehnsucht nach Harmonie mit dem Universum liegt in der Natur dieser Arbeit. So zeigt beispielsweise E.F. Schumacher, "... was für ein schwerwiegender Fehler es ist, einem Menschen, der nach Selbstfindung strebt, den Vorwurf zu machen, er 'wende der Gesellschaft den Rücken zu'. Das Gegenteil

käme der Wahrheit näher: dass jemand, der nicht danach strebt, sich selbst zu erkennen, eine Gefahr für die Gesellschaft ist und bleibt, denn er wird alles falsch verstehen, was andere sagen oder tun, und vieles von dem, was er selbst tut, in unbeschwerter Unwissenheit nicht wahrnehmen." Andere Autoren wie zum Beispiel Duane Elgin erörtern, worin der ganz praktische Nutzen der Selbstfindung bestehen kann. Eine erweiterte oder vertiefte Bewusstheit, so schreibt er, sucht innen wie aussen Harmonie mit der Natur und trachtet nicht mehr danach, sie zu beherrschen. Das Gefühl der Verbundenheit mit dem Ganzen zieht ein Gefühl der Verantwortung für das Ganze mit sich. Wer das, was früher 'das andere' war, als 'Selbst' zu erfahren beginnt, kommt dadurch ganz automatisch zur Einsicht in die Notwendigkeit des ethischen Verhaltens und des Dienens.

Je mehr wir alle Aspekte der menschlichen Erfahrung- innere und äussere, östliche und westliche, personale und transpersonale- zu integrieren lernen, desto deutlicher wird eine neue Sicht gesellschaftlicher Interaktion und gesellschaftlichen Lebens hervortreten. All denen, die sich der Selbsterforschung widmen, deren es bedarf, um eine direkte Erfahrung vom Wesen unseres Seins zu gewinnen, wird immer deutlicher, wie gross das Potential des Menschen ist, die Fesseln sozialer Konditionierung abzustreifen und die Verantwortung für ein Leben in Harmonie mit der Natur und den anderen Menschen selbst zu tragen. Duane Elgin fasst diese Gedanken zusammen: "Wenn das Leben als eine Struktur lückenlosen Ineinander-Verflochten-seins verstanden wird, das die kleinsten Details des täglichen Lebens mit den übergreifenden kosmischen Strukturen verknüpft, dann wird mit einem Schlag klar, dass Rückzug aus der weltlichen Verantwortung gar nicht möglich ist. Für einen Menschen, der sich dem Leben direkt und bewusst stellt, gibt es buchstäblich keinen Rückzugsort mehr, wo er der Erfahrung der Verbundenheit mit allem Leben entkommen kann. Unsere Aufgabe besteht einfach darin, unser Leben in all seinen Ausdrucksformen immer mehr in bewusste und harmonische Uebereinstimmung mit dem in stetem Wandel begriffenen Beziehungsgeflecht zu bringen, in das wir selbst unlösbar verflochten sind." (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.225f.)

L'institutionalisation à l'échelle internationale des services sociaux, médicaux, éducatifs que l'on assimile généralement au développement, a conduit également à l'apparition de sous-produits dont le pouvoir de destruction est considérable. Un programme de réchange nous devient indispensable; il nous faut un autre choix que ceux du développement ou de la révo-

lution uniquement politique. On pourrait le définir comme la révolution institutionnelle ou culturelle parce qu'elle viserait à la transformation de la réalité, à la fois dans le domaine public et dans celui de la personne humaine. (ILLICH, 1971, S.176f.)

Nun scheint es doch wohl auf der Hand zu liegen, dass sich die psychischen Bedürfnisse des Menschen, um von seinen spirituellen zu schweigen, nicht erfüllen lassen, wenn er nicht, erstens, ein entsprechendes Mass persönlicher Verantwortlichkeit innerhalb und gegenüber einer sich selbst verwaltenden Gruppe besitzt; zweitens, seine Arbeit nicht einen gewissen ästhetischen Wert und eine gewisse menschliche Bedeutsamkeit hat; und drittens, wenn er nicht auf eine organische, verwurzelte und symbiotische Weise zu seiner natürlichen Umgebung in Beziehung steht. (HUXLEY, 1947, S.40f.)

...Wenn auch Anthroposophie zunächst ihre Wurzeln in den schon gewonnenen Einsichten in die geistige Welt hat, so sind das doch nur ihre Wurzeln. Ihre Zweige, ihre Blätter, Blüten und Früchte wachsen hinein in alle Felder des menschlichen Lebens und Tuns. (STEINER in HEMLEBEN, 1963, S.120)

Revolutionen, die nur die Umstände und nicht auch die Menschen selbst in ihrer Haltung verändern, haben geschichtlich die Umkehrung von Oben nach Unten und von Unten nach Oben erreicht, ohne je das Prinzip des Oben/Unten - Unten/Oben selbst zu überwinden (COHN in KOLLBRUNNER, 1987, S.351).

Im Kapitel Religion, Charakter und Gesellschaft unternimmt FROMM (1976, S.131 ff.) den Versuch die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und Wandlungen des sozialen Charakters (S.131: Das Ergebnis der Interaktion zwischen individueller psychischer Struktur und sozioökonomischer Struktur bezeichne ich als sozialen Charakter) darzustellen. Weiter zeigt er, dass "religiöse" Impulse (S.133 religiös ist ... jedes System des Denkens und Handelns, das dem einzelnen einen Rahmen der Orientierung und ein Objekt der Verehrung bietet) die nötige Energie beisteuern, die von den Menschen gebraucht werden, um tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzungen zu bewirken:

Das Verhältnis zwischen sozialem Charakter und Gesellschaftsstruktur ist niemals statisch, da beide Elemente nie endende Prozesse darstellen. Eine Veränderung eines der beiden Faktoren hat eine

Veränderung beider zur Folge. Viele politische Revolutionäre meinen, zuerst müssten die politische und ökonomische Struktur radikal verändert werden, dann werde als zweiter und fast zwangsläufiger Schritt ein Wandel der menschlichen Psyche folgen. ... Das andere Extrem stellen jene dar, die behaupten, zunächst gelte es, die Natur des Menschen zu verändern - sein Bewusstsein, seine Wertvorstellungen, seinen Charakter - erst dann könne eine wahrhaft humane Gesellschaft errichtet werden. Die Geschichte der Menschheit hat bewiesen, dass sie unrecht haben. Rein psychische Veränderungen sind stets auf die Privatsphäre bzw. auf kleine Gruppen beschränkt geblieben oder haben sich als völlig unwirksam erwiesen, wenn sittliche Werte gepredigt, aber ganz andere praktiziert wurden. (S.132)... Aber ein Weltbild allein reicht als Richtschnur des Handelns nicht aus; wir brauchen auch ein Ziel, an dem wir uns orientieren können. ... Die sozioökonomische Struktur, die Charakterstruktur und die religiöse Struktur sind voneinander unzertrennbar. Wenn das religiöse System nicht dem vorherrschenden sozialen Charakter entspricht, wenn es in Widerspruch zur gesellschaftlichen Praxis steht, ist es nur eine Ideologie.(S.136)

KOLLBRUNNER (1987, S.485) stellt die Frage, welches Verhältnis humanistische Psychologen zur Gesellschaft haben:

Humanistische Psychologen sind überzeugt, dass es keinen Antagonismus zwischen individuellen und sozialen Interessen geben muss (vgl. Moustakas). Individuelle und soziale Interessen sind synergisch und nicht antagonistisch. Die gemeinsamen Wertstrukturen aller Menschen sind so beschaffen, dass sie die Entwicklung des Individuums und der anderen Menschen seiner Gemeinschaft fördern und zum Ueberleben wie zur Evolution der Menschen beitragen (vgl. Rogers). ... Selbstverwirklichung und Menschheitsverwirklichung sind unzertrennbar miteinander verknüpft (vgl. Cohn). Allerdings bleibt die Frage, wo man ansetzen muss, wenn man die Situation der Menschen verbessern will: Muss zuerst die ökonomische Struktur einer Gesellschaft verändert werden, bevor die Menschen menschlicher werden können, oder müssen sich die Menschen zuerst verändern, bevor sie wirklich gute ökonomische Veränderungen herbeiführen können? Humanistische Psychologen unterstützen ein Zusammenwirken beider Veränderungsansätze: Es ist nicht notwendig, den Menschen vor der Gesellschaft oder die Gesellschaft (mit ihren ökonomischen Strukturen) vor dem Menschen zu ver-

ändern. Beide Veränderungen können gleichzeitig erfolgen und erfolgreich sein (vgl. Maslow oder Cohn).

KOLLBRUNNER (1987) schreibt, dass die humanistischen Psychologen, von den beiden grundsätzlich gleichwertigen Ansätzen, den psychologischen Veränderungsansatz bevorzugen. Weiter meint er, dass die humanistische Psychologie in ihren Anfängen, aber auch in ihrer weiteren Entwicklung die politische Dimension zu wenig beachtet. Erst 1974 hätte der Präsident der amerikanischen Gesellschaft für Humanistische Psychologie (AHP) darauf hingewiesen wie dringend humanistische Psychologen beginnen müssten, politisch zu denken. In den letzten 10 Jahren wäre das politische Bewusstsein der humanistischen Psychologen grösser geworden, wie es sich z.B. am 1985er AHP-Kongress zeigte.

1.2) Sinnvolles Leben

Sinnfindung kann heissen seine Potentiale zum Positiven für sich und seine Mitmenschen einzusetzen:

- a) Seinem eigenen Lebensenergiefluss soll man einen freien Lauf ermöglichen. Diesen kann man als wellenartigen Prozess verstehen. Ein ungestörter Rhythmus ist mal nach innen mal nach aussen gerichtet, mal ist der Mensch aktiv, mal entspannt er sich. Der gesunde Mensch sucht Freude im Handeln und Erleben (Lebenslust) und geniesst dann das innere Glück der Erfüllung (Liebe, Friede, Wärme, Genugtuung, Befriedigung). Es gibt viele alltägliche Beispiele: Der Mensch will laufen oder einem Radrennen zusehen, er will eine Massage schenken oder eine erhalten, er will tanzen oder einem Konzert zuhören, er will sexuell aktiv sein oder er will verführt werden, er will sich Ziele setzen und dann Resultate erreichen und Lob empfangen ... Da der Mensch eigenverantwortlich (vgl. 1.1) ist, soll er nur im Notfall auf Spezialisten zurückgreifen, die zudem meistens den Nachteil haben nur einen Aspekt der Wirklichkeit zu sehen (vgl. 1.3) und dazu oft einen negativen. Wenn ich zum Beispiel im Krankheitsfall versuche zu verstehen, was mein Körper mir sagen will, stehe ich allein vor mir selbst. In diesem Fall ist es dann oft einfacher, mein Problem an den Spezialisten (Arzt) zu delegieren. Wenn in der Politik der Einzelne über sein eigenes Schicksal entscheiden soll, greift er

gern aus Angst auf die Ersatzsicherheit bekannter Politiker oder Parteien zurück.

- b) Jeder soll es sinnvoll finden, eine Gesellschaft mitzugestalten, welche die sicherheitsbringende Struktur für ein freies, würdevolles und gerechtes Zusammenleben bietet. Auch in der Gesellschaft soll das Positive in den Vordergrund gestellt werden. Institutionen wie z.B. die Schule oder die Psychiatrie beachten allzuerne die Fehler oder das Abnorme. Es werden viele unangepasste auffällige Minderheiten produziert (Arbeitslose, Kranke, Delinquente, Drogierete, Arme ...), die wiederum soziale und medizinische Institutionen brauchen. Aber auch gestresste "Angepasste" mit ihren Magen- geschwüren, Depressionen, gebrochenen Beziehungen ... sind zu versorgen. Die Institutionen müssen humanisiert und demokratisiert werden. Auch Behaviorismus und Psychoanalyse stellen im Gegensatz zur humanistischen Psychologie das Nichtfunktionierende und Krankhafte allzuoft in den Mittelpunkt.

Immer mehr Fachleute fanden, dass Psychoanalyse und Behaviorismus einseitig auf psychopathologische Erscheinungen ausgerichtet seien, zu unbekümmert generalisierten, ein reduktionistisches Menschenbild hätten ... Tatsächlich macht es die psychoanalytische Betrachtungsweise praktisch unmöglich, überhaupt noch gesundes oder auf Gesundheit ausgerichtetes Verhalten zu entdecken oder in Betracht zu ziehen - ausser vielleicht als Abwehrmechanismus oder bestenfalls als Kompromiss mit fundamentalen destruktiven Kräften. ... Gültigkeit besitzt in solchen Modellen nur eine Psychotherapie, die letztlich auf Anpassung abzielt, nicht auf die Verwirklichung des menschlichen Potentials (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.18).

Dass auch Aussenstehende mehr von der Psychologie erwarten als nur Hilfe für Menschen in Not, zeigt folgendes Zitat eines französischen Politikers:

Ce que je demanderai aux psychologues en action aujourd'hui c'est de continuer, par leur regard et leur écoute, à faire évoluer notre société vers un monde plus convivial où chacun trouverait son bonheur grâce à un équilibre auquel ils peuvent largement contribuer. Je leur fait confiance pour sortir notre société des impasses où elle se trouve ... (WAECHTER, 1988, S.58).

1.3) Ganzheitlichkeit

Wichtig ist es, den Menschen als Ganzes (kognitive, somatisch emotionale und transzendente Ebenen) zu sehen (vgl. Trichotomie Leib, Seele, Geist bei Steiner oder Beuys ; vgl. "drei Augen" Fleisch, Vernunft, Kontemplation bei Bonaventura), dessen verschiedene Aspekte in enger Wechselwirkung stehen. Er lebt in der Gesellschaft, eingebettet in planetarische und kosmische Zusammenhänge. Mensch-Gesellschaft-Kosmos bilden wiederum eine Ganzheit und beeinflussen sich gegenseitig. Ebenso wenig sollen Psychologie, Politik und Philosophie getrennt gesehen werden.

Traditionelle Psychologie beschäftigt sich vor allem mit der Wiederanpassung des Menschen an die Gesellschaft und ihre Institutionen (klinische Psychologie, Schulpsychologie ...). Humanistische Psychologie will dem Menschen beistehen, an sich (Gesundheit) und an der Gesellschaft zu arbeiten. Transpersonale Psychologie tut dies ebenfalls, geht aber noch eine Stufe weiter über die Belange des Ichs hinaus zur Transzendenz.

Je weiter die Grenzen der menschlichen Entwicklungsfähigkeit durch immer neue Einsichten gesteckt werden mussten, desto deutlicher wurde, dass selbst das humanistische Konzept der Selbstverwirklichung für die äusseren Bereiche der Erfahrung nicht mehr ausreichte. Abraham Maslow, einer der Wegbereiter der Humanistischen Psychologie, lenkte gegen Ende seines Lebens die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten, die jenseits der Selbstverwirklichung liegen, vor allem auf die Möglichkeit, den Bereich dessen, was man herkömmlich Identität und Erfahrung nennt, ganz zu transzendieren. (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.19)

Die Transpersonale Psychologie erstrebt eine Erweiterung des psychologischen Forschungsfeldes um jene Bereiche menschlicher Erfahrung und menschlichen Verhaltens, die einem Entwicklungsstand angehören, den wir "extreme Gesundheit" nennen wollen. In diesem Bemühen stützt sie sich ebenso auf westliche Wissenschaft wie auf östliche Weisheitslehren und versucht, die mit der Verwirklichung des menschlichen Potentials befassten Stränge beider Traditionen zu integrieren. (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.13)

Aus transpersonaler Sicht ist unser Normalbewusstsein ein Schrumpfungszustand, in dem wir weitgehend und vor allem meist unwissentlich von einem Strom unkontrollierbarer Gedanken und Phantasien angefüllt

sind. "Wir alle sind Gefangene unseres Bewusstseins", schreibt Ram Dass. "Und diese Erkenntnis ist der erste Schritt auf der Reise zur Freiheit." (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.58f.)

Und über diese primären psychischen Bedürfnisse hinaus liegen die spirituellen Bedürfnisse des Menschen - in der Sprache der Theologie ausgedrückt, das Bedürfnis, sein letztes Ziel zu erreichen: die vereinigende Erkenntnis der letzten Wirklichkeit, das Begreifen des Einseins von Atman und Brahman, des Leibes als ein Tempel des Heiligen Geistes, des Tao oder des Logos als zugleich transzendent und immanent (HUXLEY, 1947, S.40)

Man soll die transpersonale Ebene als Teil des Ganzen nicht aus den Augen verlieren, doch sollte man sehen, dass sie im Augenblick erst einer Minorität zugänglich ist. Für eine Mehrheit der Menschen ist es wichtig zuerst an sich und der Gesellschaft zu arbeiten, eventuell mit Hilfe der Methoden, die die humanistische Psychologie erarbeitet hat. Wichtig ist es, die Basis stabil zu gestalten und dann weiter zu evolvieren. So sehe ich nicht ein, was Psychotherapie oder Meditation einem Menschen nützen kann, dem wichtige Lebensgrundlagen fehlen und dessen Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind. Dabei kann es sogar zu schädlichen Auswirkungen kommen:

- * Jemand, der den Stellenwert einer Therapie nicht richtig einschätzen kann, wird mit dem "guten Rat", das auszudrücken was er innerlich denkt und fühlt, leicht bei einer Autoritätsperson auf Schwierigkeiten stossen.
- * Jemand, der nicht mehr mit den Füßen auf dem Boden steht (etwa ein psychisch Kranker), würde mit Transzendenz den Kontakt zur Realität noch mehr verlieren.

Nach diesen Ausführungen möchte ich humanistische Psychologie als Anstoss zum Handeln unter neuem, vertieften Bewusstsein definieren.

Das folgende Kapitel beschreibt einige humanistische Anregungen für die Wissenschaft, sowie für das "innere" und "äussere" (gesellschaftliche) Leben des Menschen. Sie sind allgemein formuliert, gelten jedoch auch für den Heimerzieher im speziellen, da jede Arbeit an sich, jede Veränderung der Gesellschaft in der er lebt und arbeitet, sowie die wissenschaftliche Sichtweise in dieser Gesellschaft,

seine pädagogische Tätigkeit verändert. Im letzten Kapitel geht es dann spezifischer um die humanistische Heimerziehung.

2) Humanistische Methoden

Der Mensch in unserer heutigen Welt mit ihrem Stress und ihren vielfältigen Anforderungen sucht seine Sicherheit im anfassbarem Materialismus, in rigider Bürokratie, in spezialisierten Institutionen, bei allwissenden Parteien ... Diese vermeintliche Sicherheit ist ihm vielfach wichtiger als eine risikoreiche Freiheit. Verdrängte Angst ist oft die Ursache des "Ersatzlebens" in einer Konsumwelt mit oberflächlicher Emotionssuche, die echte Gefühle ersetzen soll. Der ängstliche Mensch klammert sich an die Dinge, die seine Angst oft mitbewirken und dadurch noch vergrössern, und er verliert seine Freiheit. Er muss lernen, diese Angst zu überwinden, wenn er frei handeln will (vgl. GROFF, 1988).

Je grösser die Diskrepanz zwischen dem spezifischen Interesse am Fortbestand der bestehenden Gesellschaftsordnung und dem menschlichen Interesse aller ihrer Mitglieder ist, desto stärker wird die betreffende Gesellschaft zur Verdrängung verleiten. ... Freud meinte, der Grund liege in der Angst vor dem Vater und seiner Kastrationsdrohung. Für mich reicht die Angst tiefer und ist gesellschaftlicher Art: Der Mensch hat vor nichts mehr Angst als vor der Achtung, Isolierung und Einsamkeit. (FROMM, 1981, S.9)

...die meisten Formen des Konsums (fördern) die Passivität ; ... das ständige Ausschauhalten nach neuen Dingen, die man tun und nach neuen technischen Spielereien, die man ausprobieren kann, (ist)nur ein Mittel, um sich davor zu schützen, sich selbst oder anderen nahe zu sein (FROMM, 1976, S.175)

2.1) Wissenschaftliche Methoden

Humanistische Psychologie will den ganzen, lebendigen Menschen im sozialen Kontext zum Bezugspunkt der Forschung machen. Die grösste Schwäche experimenteller Untersuchungen besteht darin, dass sie psychisches Geschehen aus dem historischen-sozialen Kontext herauslöst und zersplittert (GROFF, 1988, S.15).

Zu bemängeln ist, dass sich die naturwissenschaftlichen Methoden oft allzusehr auf materielle Aspekte beschränken, also auf den Teil der Wirklichkeit, für den es mehr oder weniger zuverlässige Methoden gibt. So sagen etwa Steiner, Beuys oder Walsh & Vaughan, dass es noch unerforschte Aspekte der "Wirklichkeit" gibt, die wissenschaftlichen Methoden zugänglich gemacht werden müssen:

- * Steiner, der sich selbst als Naturwissenschaftler betrachtete, war der Ansicht, die Naturwissenschaft müsse von ihrem Materialismus befreit werden und die moderne Wissenschaft sei zu eng ausgelegt.

In den vergangenen zehntausend Jahren hat der Mensch hauptsächlich durch seine Fähigkeit, sich auf spezielle Dinge zu konzentrieren, überlebt. Er hat eine Art geistiges Mikroskop entwickelt, mit dessen Hilfe er die laufenden Probleme des Daseins meistert. ... Der grösste Nachteil dieses Mikroskops besteht darin, dass der Mensch dadurch veranlasst wird, alle seine Probleme zu überbetonen ... Er steigert sich wegen irgendwelcher Probleme, die eigentlich ganz einfach zu lösen sind, in einen Angstzustand hinein. Wenn sich ein solcher Angstzustand plötzlich auflöst -...- erlebt der Mensch ein wunderbares Gefühl der Befreiung. ... Er erkennt, dass sich alle seine Probleme, auf die er soviel geistige Energie verwandt hat, auch ganz leicht aus der Welt schaffen lassen. Seine Kräfte sind viel grösser, als er immer geglaubt hatte. (WILSON, 1985, S.24f.)

Steiners Lehre basiert auf dem Grundsatz, dass wir uns bald der Realität der inneren Erkenntniswelten bewusst werden würden, wenn wir uns nur die Mühe machten, ihre unabhängige Existenz anzuerkennen und unser Denken auf sie hin zu orientieren. ... Die innere Welt ist vielmehr unser natürliches Umfeld. Und wenn wir das einmal erkannt haben, begreifen wir auch, dass wir ein "wahres Selbst" haben, eine ganz spezifische Identität, die weit über unser normales, kleines "Ich" hinausgeht. (WILSON, 1985, S.27)

Ihm geht es um den Ausbau einer Geisteswissenschaft, die sich der strengen Methoden der Naturwissenschaft bedient, aber als Objekte der Erkenntnis gleicherweise die sinnliche wie die übersinnliche Welt wählt (HEMLEBEN, 1973, S.62).

- * Beuys sagt in einem Interview folgendes:

k10

Buchstabengewimmel

Aufgabe: In dem Buchstabengewimmel sind 5 Tiere, 5 Pflanzen, 5 Werkzeuge und 5 Schreibwerkzeuge versteckt. Finde sie in möglichst kurzer Zeit heraus und schreibe sie hier auf:

Tiere:

Pflanzen:

Werkzeug:

Schreibwerkzeug:

dfretkjiopkamelmngfreeuiophfdsaqrwevdbfüllerjkloupmnhjuzfdgswercxsf
dfghvbertzuiopkjiuhgredswqsdfghertradiergummilkmjiopiuzfgvbfedswjgh
hancfvswehammerkghjdlöprtzbhjdckkhtulpekfruezrtoidfhvbnjhuerthdfj
dfgertzuikopfgdewsdhjcvdferthdjklihfgerwxcasyashjkloipuighdesbohrer
ghrezuiopghfkdtinteopūghjerdvvcdfggnbmjklopiutzeewasdxysdfertfklöüpi
dsaklöüpoiufrrtzuiopkljnmnbvvpapageikjlitzufejklbbfgrdertdswqqghjkl
jiopdfghercddfgewttuiopülöömnjhjkkippigelklöprtzuifddfgertvccdgbjsswq
kjnngebrennesselmnjhuifghjjdersswaawqcdfghbfrtzukhnjklmnbfgvfbchder
sdrzufkjvnbfgdhjklopuihnbfgjekskiohuervmeterfghjkinbbfvgdhjckilmnv
mnbirnbaumnvffdsddfgghjoiplmkkihzbgtdewxccdfghewqopüjklmhuifrttzu
dfhjknbdderttziojhghjknbdersdfflaubsägekklmmnebbeißzangeexccdefvbf
zrrtttsperlingmmnvbjkloojkdfrewertjinbscherettzufvbbdsswerttzkiopmng
kliggbleistiftmmnbvfgtekugelschreiberppoilkmmnddesffghjcbvgfjkloiretr
ssdfgvhjooakaktuspplmhzrtedfgrknbfgeggelefantppkjfghekurtvdbfgekbb
fgghjdfgvbndbckljopikjfhgtzzrertzudktthfgdswekastaniemvdbfgheitoplk

k11

4 Vokale

Aufgabe: Suche aus den angeführten Wörtern alle die in möglichst kurzer Zeit heraus, die vier verschiedene Vokale enthalten (Du kennst die Vokale: es sind a, e, i, o und u). Das Wort "Petersilie" zum Beispiel hat zwar 5 Vokale, aber nur zwei verschiedene. Es dürfte daher nicht unterstrichen werden. Und jetzt geht es los:

Illustrierte	Quittung	Bürgerinitiative	Drogerie
Marmelade	Kilometer	buchstabieren	Kontinent
Demonstration	Doktor	Motor	Basisdemokratie
Porzellan	Ingenieur	Thermometer	Opposition
Fotograf	international	Grenzstation	Praxis
diktieren	Praxis	Universum	international
Appetit	Minister	Prozent	Limonade
Schokolade	Organisation	gratulieren	komisch
Operation	Radiergummi	Traktor	Apotheke
Terminkalender	produzieren	Quittung	Bundesrepublik
studieren	korrigieren	Pullover	Musikinstrument
funktionieren	Elektrizität	Sozialismus	Mechanik
Rasierapparat	Campingplatz	intelligent	Fotoapparat

k12**Vokaltausch**

Aufgabe: Bei den folgenden Wörtern sind die Vokale vertauscht. Schreibe so schnell und leserlich wie möglich das Wort jeweils richtig dahinter:

Fibrak: _____

Urmbandahr: _____

Binzen: _____

Mermaleda: _____

Rudargimmie: _____

Mettarnicht: _____

Tanbendgärot: _____

Virmattog: _____

Klessinzemmar: _____

Lomanedi: _____

Ternhuso: _____

Eronga: _____

Pelluvor: _____

Stendanplan: _____

Tuschentach: _____

Feihrürschen: _____

Brefmierka: _____

Ipfalsenie: _____

Bachstebu: _____

Otamaut: _____

Esanbeihn: _____

Bintstuft: _____

Zwabieck: _____

Wentir: _____

Sendorengobat: _____

Schnepfun: _____

Kertaffol: _____

Gabertstug: _____

Hundtach: _____

Antertusse: _____

Keigulschreiber: _____

Merchän: _____

Tamperuter: _____

Zeibrestrafen: _____

k13**Buchstabensalat**

Aufgabe: Bei den "Buchstabensalaten" ist alles durcheinander geraten. Ordne sie und schreibe das Wort jeweils dahinter. Immer 5 Wörter bilden eine Gruppe. In jeder Gruppe gibt es ein Wort, das nicht zu den anderen Wörtern derselben Gruppe paßt. Dieses Wort sollst Du rot unterstreichen. Los geht's! Wer zuerst fertig ist, braucht heute keine Hausaufgaben zu machen.

UAMS: _____

HEAS: _____

LGIE: _____

NEET: _____

HUAS: _____

RKUT: _____

BMUA: _____

NGIE: _____

RLOF: _____

NAHS: _____

ESIN: _____

Tcah: _____

ZHLA: _____

WZIE: _____

RVEI: _____

LREE: _____

BEEI: _____

UMEL: _____

DAWL: _____

EEPS: _____

LHUST: _____

ICHST: _____

AGREL: _____

SEONN: _____

ELAPM: _____

EEBL: _____

DOER: _____

RIAS: _____

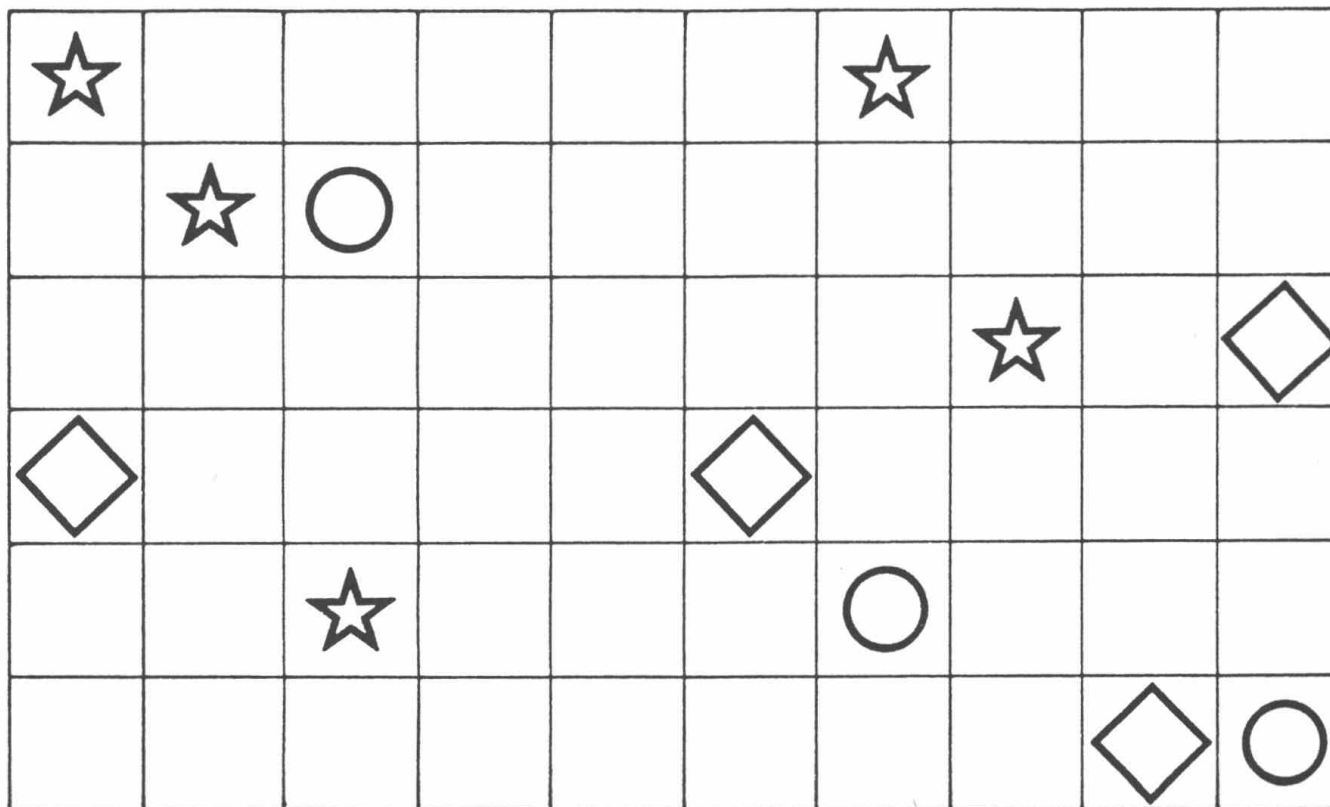
BRGE: _____

HURR: _____

k22

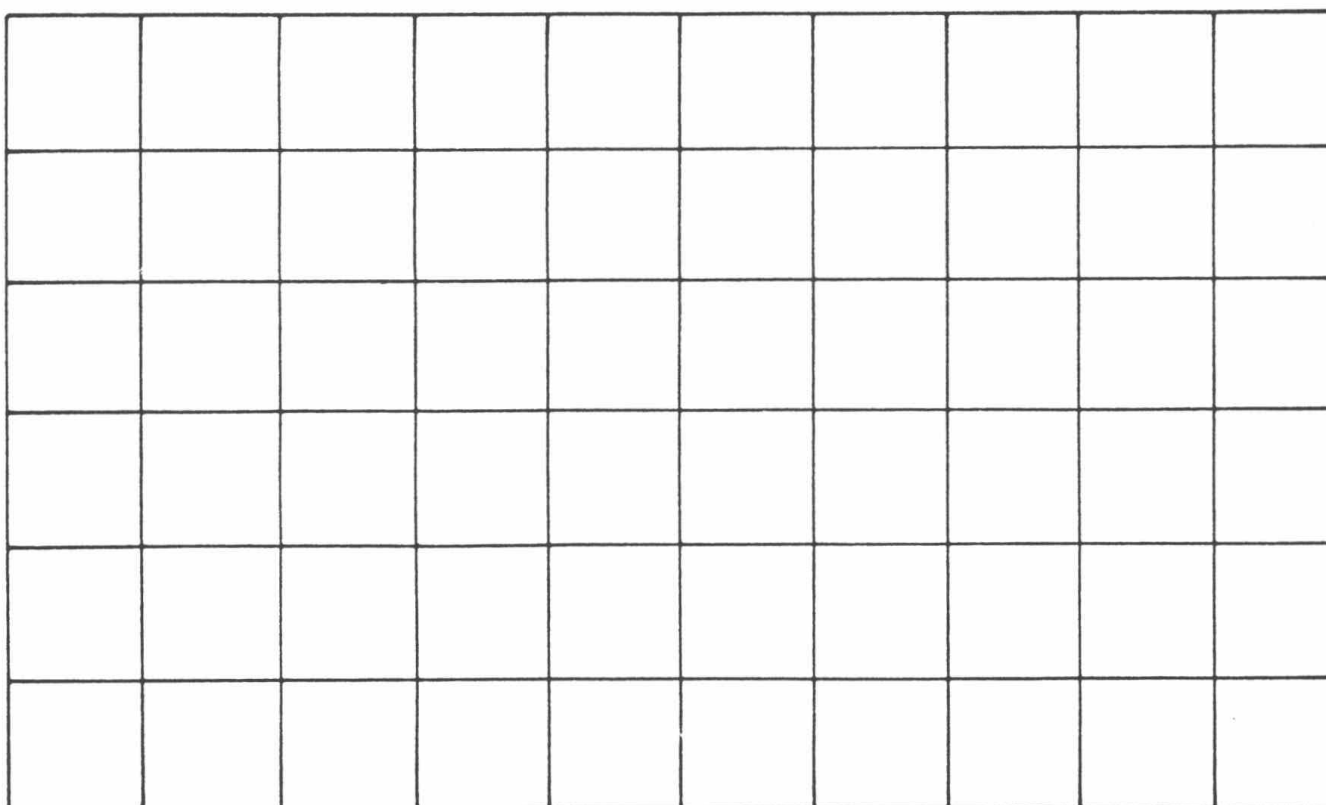
"Memory 2"

Aufgabe: Schau Dir dieses Raster mit den eingetragenen Symbolen eine ganze Minute lang genau an und verdecke es anschließend. Dann versuche, die Symbole an der richtigen Stelle im zweiten Raster einzutragen. LOS!



k23

"Memory 3"

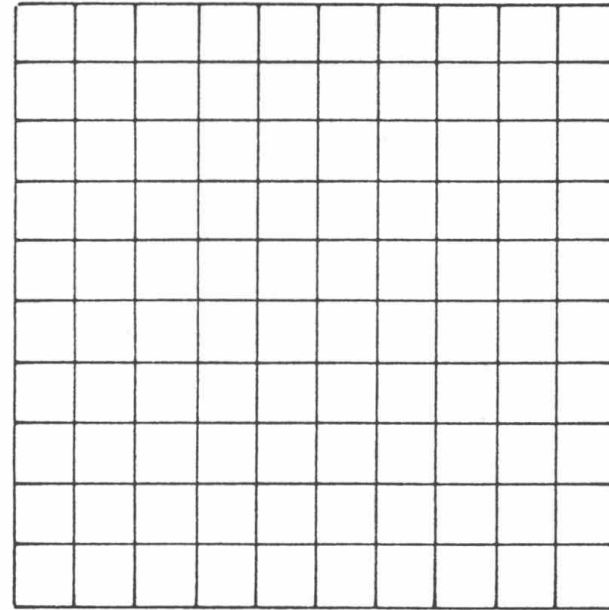
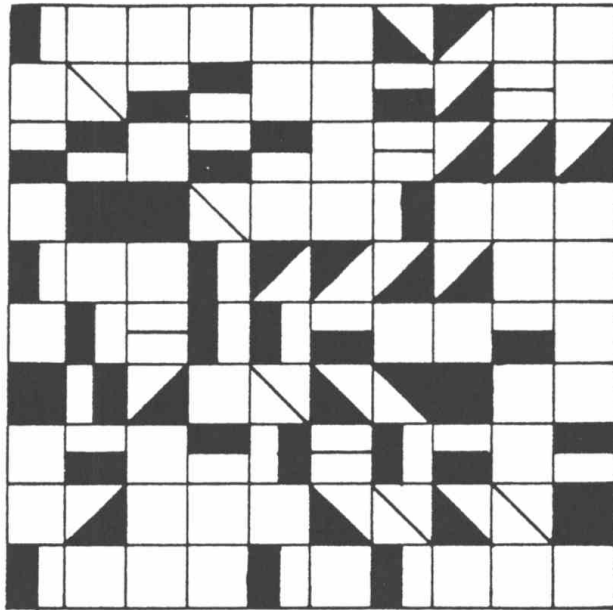


k26

Muster

Aufgabe: Im linken Kästchen ist ein Muster eingezeichnet. Man kann es nun auf drei verschiedene Weisen in das rechte Kästchen übertragen:

1. Übertrage es so, daß das zweite Kästchen mit dem ersten identisch ist.
2. Übertrage es so, daß das 1. Kästchen um 180° gedreht erscheint.
3. Übertrage es spiegelbildlich.

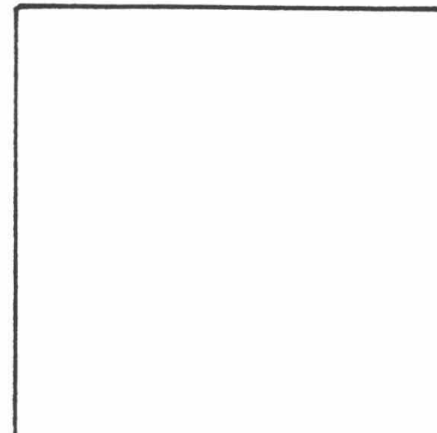
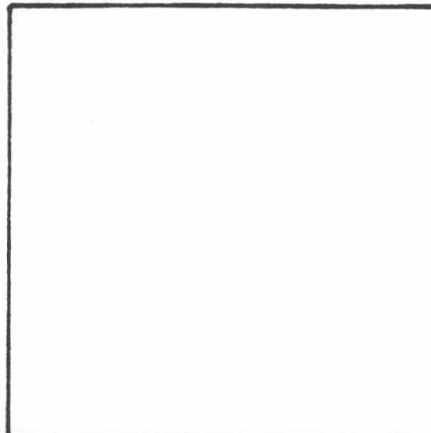
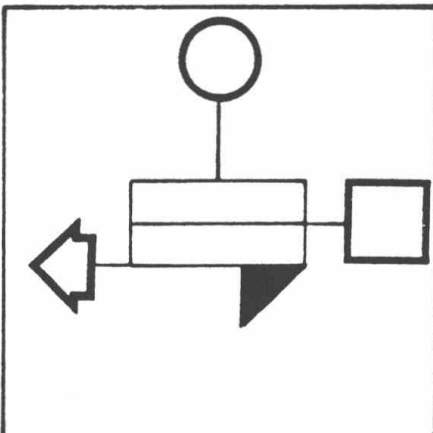
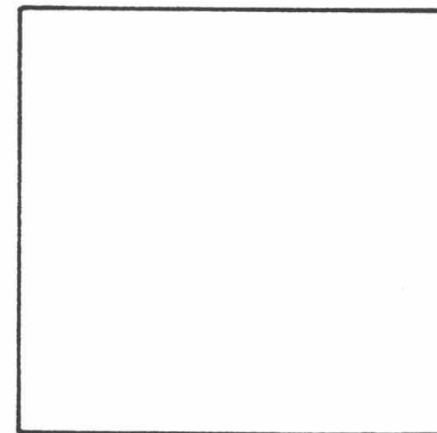
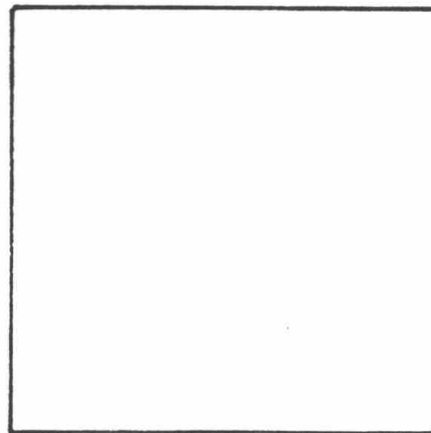
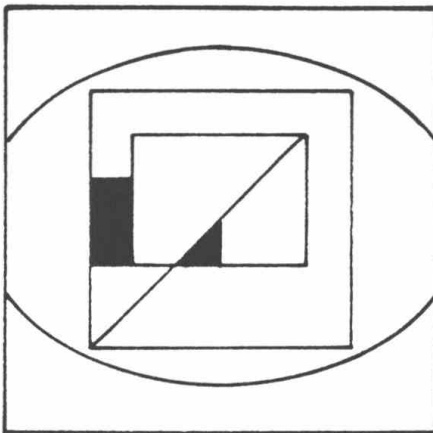


k27

Figurendrehen

Aufgabe: Die Figur jeweils im linken Kästchen soll in die beiden anderen Kästchen übertragen werden und zwar so:

1. In das mittlere Kästchen um 90° gedreht.
2. In das rechte Kästchen spiegelbildlich (hier soll die Figur des 1. Kästchens spiegelbildlich übertragen werden).



"Man kann nicht den Materialismus verurteilen. Zuerst muss man mal sehen, dass der Materialismus eine Glanzleistung ist in der Entwicklung der Menschheitsentwicklung. Dann muss man feststellen, dass er eine Einseitigkeit ist, dann muss man die Einseitigkeit charakterisieren als die wichtigste Einseitigkeit in der Geschichtsentwicklung. Es ist nämlich diejenige, die den Menschen zunächst zu einem Einzelnen gemacht hat. Sie hat das ganze Kollektive auseinandergespalten, und dann steht nun jeder einzelne da mit seiner Interessengruppe oder als Einzelner, aber immerhin als ein freies Individuum. Der Materialismus hat zum Begriff 'Freiheit' sehr viel beigetragen, das muss man auch wissen. Ohne Materialismus ist keine Freiheit möglich."

Aber bedingt der Materialismus nicht auch gewisse Fesseln, die man nun, nachdem der Prozess vollzogen ist, abwerfen sollte?

"Ja natürlich, aber die Fesseln muss man ganz genau charakterisieren. Das ist eben ein Wissenschaftsbegriff, der durch die gesamte Entwicklung per Reduktion zustande gekommen ist. Man hat von allem abgesehen, was spiritueller Natur ist, was sich auf das Bewusstsein bezieht - ich meine jetzt vor allem auf höhere Formen des Bewusstseins, was sich auf Seelisches bezieht, was sich auf Gefühlsmäßiges bezieht und sogar was sich auf das Prinzip 'Leben' bezieht. Man hat alles reduziert auf die Gesetzmässigkeit der Materie. Da stimmt der Materialismus. Da ist er die geniale Methodik, Materie zu analysieren und dann wieder entsprechend den Materiegesetz-mässigkeiten zusammenzubauen, also z.B. eine hoch entwickelte Technologie daraus zu entwickeln. Wird dieser eingeeengte Wissenschaftsbegriff als Kulturbegriff verbindlich für die gesamte Kultur, so geht die Kultur unter, weil er das Prinzip des Todes ist. Der Materialismus hat das Prinzip des Todes herausgearbeitet (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.17).

Beuys meint weiter:

... es ist doch zu fragen, ob das exakte naturwissenschaftliche Denken schon die Endform des Wissenschaftsbegriffes ist, ob das nicht nur eine Durchgangsform ist, eine Ausgangsform unter Umständen für die nächste Zukunft (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.46).

** Walsh & Vaughans Meinung zu naturwissenschaftlichen Methoden und psychologischen Fragestellungen:*

Unter allen Wissenschaften und Disziplinen genießt im Westen heute der Bereich der sogenannten "exakten" oder Naturwissenschaften am meisten Ansehen. Naturwissenschaft ist grundsätzlich eine Weise des Erkennens, die sich weitgehend auf die logische Analyse empirisch gewonnener (und das heisst hier, mit den Sinnen erfasster) Daten stützt. Die subjektive Erfahrung muss demnach ausgeschlossen bleiben, ausser da, wo sie mit den Sinnen beobachtbare Auswirkungen hat, etwa in den Aufzeichnungen von Hirnstromkurven. Diese Ausschliessung macht einen grossen Teil des enormen Erfolgs der naturwissenschaftlichen Methode aus- aber auch deren Begrenztheit, die sich heute immer unangenehmer bemerkbar macht (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.222).

Die wirklich faszinierenden und packenden Fragen der Psychologie wurden nicht von modernen Psychologen "entdeckt", sondern bewegen die Philosophen seit vielen Jahrhunderten. ... Welche Art von Leben ist lebenswert? Worin besteht die Rolle und die Bestimmung des Menschen in diesem Universum? Was ist Gerechtigkeit, Wahrheit, das Gute? Falls es überhaupt eine sinnvolle Regierungsform gibt- welche ist es? Was ist das Wesen des Menschen? Ist der Mensch frei? Was ist der Geist, und worin besteht seine Beziehung zur Natur? ... Diese und viele andere Fragen sind der intellektuelle Unterbau der modernen Psychologie. Dennoch hat die moderne Psychologie diese Fragen weitgehend ausgeklammert, weil experimentelle und begriffliche Stringenz ihr wichtiger waren. ... Wir haben ... entdeckt, dass es unmöglich ist, irgendein Ding isoliert zu betrachten- selbstgemachte Verzerrungen und Dualitäten sind dabei unvermeidlich. Ausserdem sind wir niemals distanzierte, objektive Beobachter des Universums, sondern stets auch aktiv beteiligt. Wir können nicht messen, ohne zu verändern; die Fragen, die wir stellen, und die Antworten, die wir erhalten, sind Funktionen unserer Ueberzeugungen und Modelle, letzthin also unseres Bewusstseins; der Subjekt-Objekt-Dualismus kann nicht länger aufrecht erhalten werden;... Jede dieser drei Weisen des Erkennens- das sinnlich-empirische, das rational-begriffliche und das kontemplativ-meditative "Auge" - vermittelt Einsichten, die sich mit den anderen Augen nur teilweise überschneiden, und die Einsichten aus diesen verschiedenen Quellen sind zudem weder auseinander abzuleiten noch aufeinander zurückzu-

führen, ohne dass ein Kategorialfehler entsteht (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.289f.

2.2) Anregungen für "innen"

Der Begriff Anregung soll darauf hinweisen, dass das Potential zur Veränderung im Menschen selbst liegt. Der Mensch kann Anregungen annehmen oder aber auch ablehnen: nur er selbst kann wissen, ob er eine fremde Anregung braucht und ob diese für ihn sinnvoll ist oder nicht. Keiner kann sein Leben, in einer der folgenden in Wechselwirkung stehenden Ebenen, an seiner Stelle ändern (vgl. 1.1):

a) VERBAL-KOGNITIVE EBENE:

Der Mensch soll Erlebtes und Gefühltes in Worte fassen können, damit es ihm bewusster wird, und er es besser verarbeiten kann.

- * Eine systematische Anregung bietet z.B. die Gesprächspsychotherapie nach ROGERS (1973), die dem Klienten eine warme echte Beziehung mit dem Therapeuten ermöglicht. Dieser spiegelt dem Klienten das Gesagte wieder oder fasst das in Worte, was er erahnt (durch Andeutungen und nonverbale Ausserungen) und was der Klient vielleicht gerade noch nicht verbalisieren konnte. Kann dieser das Gehörte annehmen, so kann er daraus eine Konsequenz für seine Zukunft ziehen (Schuldzuweisung oder Rezepte sind dabei völlig fehl am Platz).

b) EMOTIONAL-SINNLICHE EBENE:

Der Mensch soll seine Emotionen und sinnlichen Erfahrungen voll erleben können sowohl in seinen aktiven wie auch passiven Phasen. Behilflich können dabei Sport, künstlerische Tätigkeiten, Tanzen, sexuelle Aktivitäten, Gartenarbeit... oder aber auch Akupressur (Shiatzu), Massage, Musik hören ...sein.

- * Eine systematische Anregung bieten etwa bioenergetische Uebungen (vgl. SCHWIEGER, 1977), die man mit psychotherapeutischen Gesprächen verbinden sollte, um die Verarbeitung der hervorgerufenen Gefühle zu erleichtern; desweiteren auch Autogenes Training (vgl. SCHULTZ, 1964) oder Sophrologie (vgl. LOUSSOUARN, 1986). Letztere stellt eine humanistische-ganzheitliche Methode dar, die ein Aufblühen des Wesens

und eine positive Veränderung der Existenz anbietet. Sophrologie verbindet Autogenes Training, Hypnose, Biofeedback und benützt körperliche Techniken, kreative imaginative Phantasie Reisen, positives Denken und dynamische Relaxation um ein im 'Hier und Jetzt Sein' zu ermöglichen. La sophrologie

... offre ainsi à chacun la possibilité d'acquérir le calme et la force intérieure nécessaires à toute action dans ce monde (LOUSSOUARN, 1986, S.10).

c) TRANSZENDENTALE EBENE:

Der "gesunde" Mensch macht eine Evolution in Richtung höherer Bewusstseinsformen mit, wobei jede ernsthafte Arbeit an sich ein Schritt dahin ist.

Einen wichtigen Zug der Charakterstruktur eines "neuen" Menschen sieht FROMM darin

... glücklich zu sein in diesem Prozess stetig wachsender Lebendigkeit, denn so bewusst und intensiv zu leben, wie man kann, ist so befriedigend, dass die Sorge darüber, was man erreichen oder nicht erreichen könnte, gar nicht erst aufkommt (FROMM, 1976, S168f.)

Steiner geht davon aus, dass sich hinter dieser materiellen Welt eine höhere, geistige Welt befindet. Das klingt natürlich zuerst einmal wie die Grundidee der meisten grossen Weltreligionen, aber bei Steiner ergibt sich daraus eine wichtige Folgerung. Er war davon überzeugt, dass jeder durch einfache Uebungen die Fähigkeit, diese andere Seinswelt zu sehen, erlernen kann (S.17). ... Um die Welt wirklich wahrzunehmen, muss ich mich "in mich selbst" zurückziehen. Wenn ich in einen Zustand des inneren Friedens und der entspannten Meditation versinke, wie es manchmal passiert, wenn "der Druck weg ist", dann kann ich auch fühlen, dass ich die Dinge zum ersten Mal richtig sehe (WILSON, 1985, S.21).

Durch eine solche, mit innerer Energie betriebene Uebung von Konzentration und Meditation kann auch ein Abendländer nach dem Grade seiner Entwicklung Erkenntnisse höherer Welten erlangen. ... Und das ist auch das primäre Anliegen Steiners, dass der Mensch das Leben nicht passiv hinnimmt, sondern ein Höchstmass an schöpferischer Aktivität entwickelt (HEM-LEBEN, 1963, S.95)

- * Eine systematische Anregung bietet die Transpersonale Psychotherapie.

Wenn eine Kategorie von Bedürfnissen befriedigt ist, so zeigt sich die nächste Ebene, und diese Hierarchie reicht vom einfachen Ueberlebens- und Sicherheitsstreben über Gruppenzugehörigkeit und Selbstwertgefühl bis hin zur Selbstverwirklichung, worunter Maslow die Aktualisierung des gesamten, einem Menschen innewohnenden Potentials versteht. ... Gegen Ende seines Lebens erkannte Maslow, dass Selbstverwirklichung noch nicht der höchste aller Werte ist, sondern darüber noch das Bedürfnis nach Selbsttranszendenz liegt. ... Aehnliche hierarchische Modelle mit transzendenten Komponenten finden wir auch in nichtwestlichen Psychologien, etwa im Sufismus und Hinduismus. Generell scheint es so zu sein, dass psychisch gesündere Menschen mehr durch sogenannte höhere Bedürfnisse motiviert sind. ... In vielen mystischen Traditionen finden wir die Anschauung, dass Leiden durch Verhaftung verursacht wird, vor allem durch die Verhaftung an die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, und dass höher entwickelte Menschen eher von dem Wunsch motiviert sind, anderen zu nützen und zu dienen. Weniger Verhaftung und dafür eine stärkere Neigung zu altruistischem Verhalten könnten demnach ebenfalls Kriterien für psychische Gesundheit sein. Es gibt noch eine Reihe weiterer Eigenschaften, die als Kennzeichen der Gesundheit gelten, sich aber nicht unbedingt in ein bestimmtes Modell einfügen lassen. Etwa das Bewusstsein der Eigenverantwortung für die eigene Erfahrung und das eigene Wohlergehen; oder mehr Sensibilität gegenüber anderen, erkennbar an mehr Liebe, Mitgefühl und Grosszügigkeit; ein tiefes Empfinden für das Mysterium des Lebens, das sich in Staunen, Ehrfurcht, Dankbarkeit und ökologischem Gespür niederschlägt; und nicht zuletzt die rückhaltlose Teilnahme am Leben, in dem man sich allen Freuden und allem Kummer des menschlichen Daseins ganz öffnet (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.138f.)

Ein transpersonaler Therapeut kann in der Wahl seiner therapeutischen Techniken eklektisch sein und seine Ausrichtung dennoch mit Recht als transpersonal bezeichnen, denn dieser Ausdruck bezeichnet nicht in erster Linie die einzelnen Techniken, sondern den Kontext, innerhalb dessen sie angewandt werden (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.180).

Transpersonale Psychologie ... stellt einen Brückenschlag zwischen psychologischer und

spiritueller Praxis dar (WALSH & VAUGHAN, 1985, S.177).

Noch einmal möchte ich die Wichtigkeit der Auswahl der Anregungen je nach dem Zustand und der Situation des betreffenden Menschen hervorheben.

2.3) Anregungen für "aussen"

Während der Mensch sich nach innen verändert, soll er versuchen auch nach aussen Veränderungen weiterzutreiben. Die humanistische Psychologie war allzulange Zeit apolitisch (vgl. 1.1).

Den politischen Weg zur Realisierung des optimalen gesellschaftlichen Zusammenlebens sehen die humanistischen Psychologen im Prinzip in der Demokratie. Aber 'Demokratie' ist für sie nicht nur ein politischer, sondern vor allem auch ein sozialpsychologischer Begriff: Demokratie - echte Demokratie - besteht nicht nur in der formalen Anerkennung rechtsstaatlicher Prinzipien (verfassungsmässige Gewährleistung der Grundrechte, Gewaltentrennung, freies und geheimes Wahlrecht usw.), sondern auch - und vor allem - in der wirklichen Volkssouveränität, also in der Tatsache, dass das Volk der eigentliche Träger gesellschaftlicher Gewalt ist. Und diese wirkliche Volkssouveränität ist fast in allen sich 'demokratisch' nennenden modernen Gesellschaften nur mangelhaft realisiert. Wirkliche Volkssouveränität kann auch in einem Rechtsstaat nur dann ausgeübt werden, wenn

- a) die Individuen des Volkes sich selbst und ihre Bedürfnisse kennen (sich selbst also nicht entfremdet sind)
- b) die Individuen des Volkes gelernt haben, sich echt demokratisch zu verhalten und
- c) auch die politischen und wissenschaftlichen Informationen, auf welchen Entscheidungen abgestützt werden können, allen Individuen des Volkes zugänglich sind.

Alle drei Bedingungen sind selten zufriedenstellend erfüllt. Die Menschen der westlichen Welt leben zum Beispiel in Rechtsstaaten. Aber sie sind - wie schon ausführlich aufgezeigt - grösstenteils ihren eigenen Bedürfnissen entfremdet, haben erst begonnen, demokratisches Verhalten zu lernen und fühlen sich oft in einem undurchschaubaren Netz widersprüchlicher

Informationen verfangen, einem Netz, das von Menschengruppen, die sich vor Veränderungen fürchten, teilweise bewusst widersprüchlich gehalten wird. Die Sichtweise, dass Demokratie nicht nur eingeführt werden kann, sondern (aufwendig) gelernt werden muss, macht aus politischen Fragen psychologische. Das ist zwar eine Chance, aber auch eine ganz erhebliche Gefahr. Quitmann sieht in dieser Gefahr nicht nur eine Möglichkeit, sondern einen Teil der Wirklichkeit der HP (Humanistischen Psychologie): "(Die HP) reagiert erfolgreich auf die Sinn- und Wertkrise, in der sich die westlichen Gesellschaften (nicht erst seit heute) befinden, untermauert ihr Reagieren aber nicht mit einer gesellschaftspolitischen Analyse. Sie personalisiert letztlich die gesellschaftlichen Konflikte und läuft damit Gefahr, in den Strudel der herrschenden Ordnung zu geraten." Ähnliches vertritt Hilarion Petzold. Er meint, dass die HP massgeblich daran beteiligt sei, dass viel zu viel Therapie (Psychotherapie) mit Menschen durchgeführt wurde, welchen es eigentlich an ganz anderen (und teilweise nur durch politische Auseinandersetzungen erreichbaren) Dingen mangle (KOLLBRUNNER, 1987, S.486f).

Es folgen einige Anregungen für Veränderungswege hin zu einer humaneren Gesellschaft:

- * Kultur als gleichberechtigter Zweig des sozialen Organismus
- * Verwirklichung der direkten Demokratie
- * Förderung des freien Informationsflusses
- * Dezentralisierung

Hier zeigt sich, wie vorher erwähnt, dass Politik und Psychologie eng zusammenhängen. Der Stellenwert, den eine Gesellschaft der Kultur beimisst, ist von grosser Bedeutung. Sind kreativ-soziale Tätigkeiten wichtiger, oder sind Geld und Staatsmacht wesentlicher?

Auf den Kern der Sache zurückgeführt, kann gesagt werden, dass zwei Strukturelemente der im 20. Jahrhundert zur Herrschaft gekommenen Gesellschaftsordnungen die eigentlichen Ursachen der ganzen Misere darstellen: das Geld und der Staat, das heisst die Rollen, die dem Geld und dem Staat in diesen Systemen eingeräumt werden. Beide Elemente sind zu den entscheidenden Machtmitteln geworden. Die Macht hat, in wessen Händen das Geld und/oder der

Staat sich befindet. Der Geldbegriff des Kapitalismus ist ebenso Grundlage dieses Systems wie der totalitäre Staatsbegriff die Grundlage des Kommunismus ist, wie wir ihn bislang kennengelernt haben. Mittlerweile sind diese beiden Begriffe in den konkreten Erscheinungen der bestehenden Verhältnisse im Westen und im Osten wechselseitig assimiliert. Im Westen schreitet die Tendenz der Ausdehnung der Staatsfunktion voran, während im Osten Faktoren des Geldmechanismus, wie der Kapitalismus ihn entwickelt hat, eingeführt worden sind. (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.130f.)

Folgende Definition von Kultur zeigt den engen Zusammenhang zwischen Kultur und dem Informationsgrad sowie den Ausdrucksmöglichkeiten des einzelnen Bürgers:

La culture est, selon Mme Georgnina Dufoix (rapport Wresinski- Grande pauvreté et précarité économique et sociale du C.E.S. français) un mode d'emploi de la société : la culture c'est les moyens donnés à un homme pour comprendre la société qui l'entoure et pour jouer un rôle dans son fonctionnement.

Direkte Demokratie etwa in Form von Referenden ist eine ausgezeichnete Ausdrucksmöglichkeit des Einzelnen. Auch sie ist auf einen optimalen unverfälschten Informationsfluss angewiesen, sonst ist die Tür weit offen für Demagogie und voreilige unüberlegte Entscheidungen. Im übrigen sollten möglichst viele Entscheidungen dezentral getroffen werden, damit die Betroffenen den Stellenwert ihrer Entscheidungen noch übersehen können.

a) KULTUR ALS GLEICHBERECHTIGTER ZWEIG DES SOZIALEN ORGANISMUS

Wichtig ist, dass die Kultur nicht von der Wirtschaftspolitik, die aber auch voll im Dienste des Menschen stehen soll, abhängig wird. Sie soll ein unabhängiger gleichberechtigter Zweig neben Rechtsordnung und Wirtschaft sein können.

Es haben sich zwar im Lauf der Geschichte Geistesleben, Staatsleben und Wirtschaftsleben als selbständige Glieder des sozialen Organismus herausgebildet; an ihrer Selbständigkeit, an ihrer Selbstverwaltung werden sie jedoch durch die herrschenden Gesellschaftssysteme in Ost wie in West gehindert (SCHATA in HARLAN et al., 1984, S.105).

Artikel 27 der Menschenrechte sagt: "Jeder Mensch hat das Recht am kulturellen Leben einer Gesellschaft frei teilzunehmen, sich der Künste zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Wohltaten teilzuhaben." Der Mensch aber soll nicht nur passiv am Kulturleben teilnehmen, sondern aktiv sein und die Ergebnisse seines geistig-kulturellen Schöpfens sollen ihre Spuren in den andern Bereichen des sozialen Organismus hinterlassen (Zusammenspiel "innen-aussen"). Jeder Mensch sollte ein Künstler im Sinne Beuys sein, der ein Former der verschiedenen Teile des sozialen Organismus ist. Die Bereiche Kultur, Wirtschaft und Recht sollen gleichberechtigt und selbständig sein und gleichzeitig als sich wechselseitig beeinflussende Teile des Ganzen evoluierten.

Kunst = Mensch = Kreativität = Freiheit . Dies ist eine bekannte Kurzformel von Joseph Beuys, in der deutlich wird, wie verflochten bei ihm viele Begriffe sind und wie sie schliesslich einmünden in anthropologische Dimensionen. Es muss dem Menschen bewusst gemacht werden: "dass er als kreatives Wesen auch ein freies Wesen ist..." und dass er deshalb auch die Möglichkeit hat, "aus dem zusammenhängenden Unbestimmten zu etwas Bestimmten zu kommen, zu Formen kommen, "z.B. zur Mitbestimmung." Aus dem allgemeinen Unbestimmten muss etwas zur Bestimmtheit kommen ... Das ist Kreativität." ... " Die einzig revolutionäre Kraft ist die Kraft der menschlichen Kreativität..., die einzig revolutionäre Kraft ist die Kunst."... Heute ergänzt Beuys die Formel so: Kreativität = Volksvermögen = Kapital. Diese Ausführungen zeigen wiederum deutlich, dass Beuys gerade durch seinen Kunstbegriff zu sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen kommt, die er versucht gesellschaftlich fruchtbar zu machen (RAPPMANN in HARLAN et al., 1984, S.59f.).

Man wird mehr und mehr erkennen, dass der Mensch nicht nur seinen äusseren Lebensstandard braucht, sondern dass er ja vor allen Dingen geistig ernährt werden muss. Aber das steht ja in unseren gegenwärtigen Strukturen gar nicht zur Debatte. Es wird ja alles von Wirtschaftsgesichtspunkten her beurteilt. Diese Wirtschaftsinteressen sind sicher nicht die Interessen der Mehrheit (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.114).

BEUYS macht folgenden Vorschlag:

So ist in dem Bild der Grundzüge eines Dritten Weges das freie Unternehmen in einer selbstverwalteten

Wirtschaft und einer selbstverwalteten Kultur die demokratische Basiseinheit einer nachkapitalistischen und nachkommunistischen neuen Gesellschaft des realen Sozialismus. Staatliche Gesetzgebung, Regierung und Verwaltung sind auf die Funktion beschränkt, die für alle verbindlichen demokratischen Rechte und Pflichten zu beschliessen und ihre Verwirklichung durchzusetzen. Der Staat wird erheblich schrumpfen. Was übrig bleibt, wird man sehen. ... Werdet aktiv. Eure Aktivität ist vielleicht das einzige, was jene, die aktiv sind, aber mit Mitteln der Gewalt liebäugeln oder schon Gewalt anwenden, auf den Weg der gewaltfreien Aktion zurückführen kann (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.134).

BEUYS, der den westlichen Privatkapitalismus und den östlichen Staatskapitalismus überwinden und Ideen für einen dritten Weg entwickelte, knüpfte dabei an die Steinersche Konzeption eines dreigliederten sozialen Organismus an.

"Ich bin nicht bereit, den Menschen prinzipiell zum Gesellschaftswesen zu deklarieren; denn ich meine, das Gesellschaftswesen im Menschen ist nur ein Sektor. Für mich ist der Mensch ein Naturwesen auf der untersten Stufe, dann ist er ein Gesellschaftswesen, und darüberhinaus ist er ein freies Wesen. Das wird meines Erachtens zu wenig berücksichtigt." Wenn man den Menschen in dieser dreifachen Weise ansieht, so ergeben sich daraus logisch die drei Prinzipien einer "Gesellschaft mit dem Antlitz des Menschen". Bei Beuys heisst das konkret: Die Individualität ist auf ein freies Geistesleben angelegt, das Gesellschaftswesen Mensch regelt seine sozialen Beziehungen in demokratischen Abwägungen der Rechte, und eine sozialistische Wirtschaft befriedigt die materiellen Bedürfnisse des Naturwesens Mensch (RAPPMANN in HARLAN et al., 1984, S.30). (vgl. 1.3)

Also die Dreigliederung taucht genau in dem Moment als Grundidee auf, wo das ganze kulturelle Verständnis unter dem Primat des Wirtschaftslebens auftaucht. In dem Augenblick, wo das Kulturverständnis unter dem Primat des Rechtes auftaucht, wie z.B. während der römischen Kulturentwicklung und auch bei Aristoteles und, sagen wir einmal, durch die scholastische mittelalterliche Philosophieentwicklung hindurch, bleibt alles dualistisch. Das ganze Kulturverständnis wird unter Zweifelhafteit gefasst. Geht man eine Stufe zurück vor Plato und Aristoteles und kommt zur älteren Geistigkeit, die man populärwissenschaftlich 'mythologisch' nennen würde, dann sieht man, dass das Kulturverständnis einheitlich gefasst ist, also

unter der Führung des Geisteslebens. Das Wesentliche taucht auf im Geistesleben, diese Kultur war nur verständlich als geistig. Kunst, Wissenschaft und Religion waren etwas Einheitliches. (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.13).

Was verstand nun Steiner unter der Dreigliederung des sozialen Organismus?

Die Hauptfähigkeiten des Menschen- Denken, Fühlen und Wollen- werden von verschiedenen Teilen des Organismus kontrolliert. Zum Denken brauchen wir den Kopf und das Nervensystem, zum Fühlen den Atemapparat und den Kreislauf, zum Wollen den Stoffwechsel, wie beispielsweise die Verdauung. ... Als Steiner sich mit sozialer Neugestaltung befasste, trat unweigerlich wieder seine 'Dreigliederungsidee' auf den Plan. Wie die traditionelle Einteilung des Menschen in Körper und Seele, so musste auch die Einteilung der Gesellschaft in Kirche und Staat eine allzu grosse Vereinfachung sein. Nach Steiner sollte auch die Gesellschaft wie der Mensch in Kopf, Kreislauf und Stoffwechselsystem gegliedert sein. Der Kopf sollte für menschliche Kreativität stehen, der Kreislauf entspräche dann der Regierung, der Stoffwechsel dem Wirtschaftssystem. Diese drei Ebenen verband er mit den Idealen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit (WILSON, 1985, S.164).

Rudolf Steiner formulierte in der Idee der "Dreigliederung des sozialen Organismus" das Bild einer Gesellschaft, welches den Gegebenheiten der modernen Industriegesellschaft Rechnung trägt. Diese Gesellschaft ... verlangt nach einer Rechtsordnung, welche die Rechtsgleichheit aller Menschen zu ihrem tragenden Pfeiler hat und versucht, demokratische Prinzipien zu verwirklichen. (SCHATA in HARLAN et al., 1984, S.106).

Nicht die Regel, sondern die Notausnahme sollte es sein, wenn sich ein Staat als wirtschaftlicher Unternehmer betätigt. Um so mehr aber sollten alle am Wirtschaftsprozess (Produktion, Warenzirkulation und Warenkonsum) Beteiligten durch Bildung von Gremien der Produzenten und Konsumenten zusammenarbeiten. Hier gilt es in unsentimentaler Weise, Brüderlichkeit zu verwirklichen (HEMLEBEN, 1963, S.122). Darüber hinaus soll das Ziel des Wirtschaftsbereichs keineswegs sein, sehr viel Profit zu erzielen, sondern einfach die Güter zu produzieren, die jeder braucht. Aus dem kulturellen Bereich würden immer neue Ideen für die Wirtschaft kommen, die, in die Tat umgesetzt, wieder die Bedürfnisse der Kulturwelt

befriedigten (WILSON, 1985, S.165). Und schliesslich: Der Staat sollte darauf verzichten ... seine Bürger geistig zu bevormunden. Für alle Belange von Kunst, Wissenschaft (auch Schule) und Religion muss die Freiheit gewährleistet sein (HEMLEBEN, 1963, S.122).

Was bedeuten für den konkreten Menschen Sozialismus (Arbeit für das soziale Ganze) für das Wirtschaftsleben, Demokratie für das Rechts- oder Staatsleben und Freiheit oder Individualismus für das Geistesleben (freie Initiative, individuelle Verantwortung) ?

In seinem Arbeitsbereich muss er aus individueller Einsicht handeln können. Arbeiten ist jedoch unter den Bedingungen der modernen Industriegesellschaft, deren Grundelement die arbeitsteilige Produktionsweise ist, nur im universalen Zusammenwirken des sozialen Ganzen möglich. Diese Polarität von Individualität und Sozietät, von Ich und Gemeinschaft darf jedoch nicht als Antagonismus bestehen bleiben. Es bedarf der Verbindung durch das dritte Element des demokratischen Vereinbarens. In diesem mittleren Element werden auf der Grundlage der Gleichberechtigung die Pflichtenkreise, die Tätigkeitsbereiche und die Einkommensfrage geregelt. Hier muss jeder Mensch jedem anderen mündigen Menschen gleichberechtigt gegenüberstehen. ... In der Praxis entstand eine ganze Reihe von Modelleinrichtungen, die versuchen, im Sinne der Dreigliederung zu arbeiten. Unter ihnen sind heute die Freien Waldorfschulen wohl am bekanntesten. Ausserdem existieren landwirtschaftliche, heilpädagogische, medizinische und andere Einrichtungen, die sich alle nach Gesichtspunkten der Selbstverwaltung zu organisieren versuchen (RAPPMANN in HARLAN et al., 1984, S.28).

WILSON (1985) findet, dass Steiners Ideen grossartig klingen, aber er findet sie unrealistisch. Angesichts der heute gegebenen Realität, mag das der Fall sein, doch wenn die im folgenden beschriebene direkte Demokratie verwirklicht würde, wobei die Bürger wirklich gleichberechtigt nebeneinanderstünden und frei diskutieren und entscheiden könnten über Fragen wie Selbstverwaltung in Schulen oder Betrieben ..., wären die Mittel vorhanden um Steiners Dreigliederungsideen zu realisieren, wenn das die Mehrheit so will (übrigens war Beuys, als Verfechter der Dreigliederungsidee, der Gründer einer "Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung).

b) DIREKTE DEMOKRATIE UND VOLKSENTSCHEIDUNGEN

Dass die Bürger mit den Politikern und der Parteiendemokratie unzufrieden sind hört man allerorts. Laut einer ILRES-Umfrage haben in Luxemburg nur 11% der Befragten Vertrauen in den Beruf des Politikers (niedrigster Prozentsatz von 16 Berufssparten), 76 % aber glauben, dass es die Berufsgruppe mit dem meisten Einfluss auf die Gesellschaft ist (vgl. tageblatt vom 20.4.88, S.8f.).

72% des Français (82% chez les jeunes) pensent que leurs hommes politiques leur mentent (vgl. le journal des psychologues 4/88, S. 44).

Parteien vertreten aber immer zuerst Sonderinteressen ganz bestimmter Volksteile ... Sie animieren den Menschen, an das System zu glauben, indem sie ihm materiellen Wohlstand bieten und ihn sozusagen verführen, das System weiterhin zu unterstützen (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S. 32).

BORNEMANN, der eine Politik für Humanität (Mitmenschlichkeit) als das Ziel der Politischen Psychologie ansieht, stellt folgende Frage:

Zu einem Zeitpunkt, in dem sich immer stärker das Bewusstsein durchsetzt, dass wir im nordwestlichen Europa, in den USA und vielleicht auch Kanada im Endstadium eines industriellen Wachstums leben, erhebt sich die Frage, ob die heutigen Parteien in ihren ideologischen Strukturen noch zeitgemäss sind (1981, S.467).

Zeitgemäss wären direkt-demokratische Verfahren, als zweite Säule der Demokratie neben dem Parlament (vgl. WASSERMANN in GROFF, 1988, S.18), um die Verflechtung der Mächtigen in Politik und Wirtschaft zu lockern. Die Bürger würden in Referenden über Gesetzesvorschläge und Reglemente sowie über Änderungen bestehender Texte abstimmen. Damit es, wie bereits erwähnt, zu einer echten Bewusstseinsnahme ("innen") und einer überlegten Entscheidung (Handlung nach "ausen") kommt, müsste eine gewisse Prozedur eingehalten werden, die etwa folgendermassen aussehen könnte:

- * Die Initiative muss vom Bürger ausgehen und deren Vorschlag muss unverfälscht veröffentlicht werden.

- * In der Phase, wo Unterschriften gesammelt werden, damit es überhaupt zu einer Abstimmung über einen Vorschlag kommt, so wie in der Zeit zwischen erfolgreicher Unterschriftensammlung (ein gewisser % der Bürger will eine Abstimmung) und der wirklichen Abstimmung (dieser Zeitraum darf weder zu kurz noch zu lang sein) muss es zu einer öffentlichen gleichberechtigten Diskussion vor allem in den Medien kommen (muss gesetzlich abgesichert sein), damit jeder sich seine eigene Meinung bilden kann. Diese Informations- und Diskussionsphase ist von unschätzbarem pädagogischem Wert, nicht allein für die zu treffende Wahl, sondern allgemein ist sie eine Art permanenter Erwachsenenbildung.

Eine wesentliche Voraussetzung für Volksentscheide ist die vorhergehende freie Information zu einer anstehenden Frage. Beuys versteht darunter, dass Befürworter und Gegner einige Monate lang bei günstigen Sendezeiten in Fernsehen und Rundfunk ihre Argumente frei und unzensiert vorbringen können. Der Inhalt dieser Sendungen darf nicht in der üblichen Weise von Intendanten zensiert werden. Das gleiche gilt für Zeitungen (RAPPMANN in HARLAN et al., 1984, S.33).

- * Wenn die Majorität sich für einen Vorschlag entscheidet muss diese Entscheidung bindend sein (woraus auch die Motivation sich zu informieren, mitzudiskutieren und Verantwortung zu übernehmen entsteht).

In diesem Moment, wo die Menschen ein Instrument sehen, wie sie tatsächlich Verantwortung echt übernehmen können, werden sie ein Bedürfnis sogar danach entwickeln, das heisst, der Mensch wird kennenlernen, dass es von ihm abhängt. ...wenn er das erkennt, wird er dementsprechend handeln und einfach ein glücklicher Mensch sein. ... er sieht: es kommt auf mich an. Ich bin ein Glied der Gesellschaft. An jeder Stelle, wo ich stehe, ob ich im Schulwesen stehe, in der Rechtsverwaltung oder am Arbeitsplatz stehe, bin ich ein notwendiges Glied der Gesellschaft (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.29).

FROMM (1976, S.179ff.) machte schon vor langer Zeit einen Vorschlag für die "Teilnehmerdemokratie". Wenn auch seine Ideen zur Durchführung etwas anders als oben vorgeschlagen liegen, so sind seine Anliegen doch die gleichen. Adequate

Information und das Bewusstsein, dass die eigene Entscheidung Folgen hat sind für ihn genau so wichtig.

Die Demokratie kann der Bedrohung durch autoritäre Gesellschaften standhalten, wenn sie sich von einer passiven "Zuschauerdemokratie" zu einer aktiven "Teilnehmerdemokratie" wandelt, in der die Belange der Gemeinschaft für den einzelnen ebenso wichtig sind wie seine eigenen Angelegenheiten oder, noch besser, in der das Gemeinwohl von jedem Bürger als sein ureigenstes Anliegen angesehen wird. Viele Menschen haben festgestellt, dass ihr Leben interessant und anregend wurde, als sie anfangen, sich für Probleme der Gemeinschaft zu engagieren. Eine echte politische Demokratie kann in der Tat als Gesellschaftsform definiert werden, in der das Leben genau das ist - interessant. Im Gegensatz zu den "Volksdemokratien" oder "zentralistischen Demokratien" ist eine solche Teilnehmerdemokratie unbürokratisch und schafft ein Klima, in dem Demagogen kaum gedeihen. Die Erarbeitung praktikabler Methoden für die Teilnehmerdemokratie ist vermutlich wesentlich schwieriger als die Konzeption einer demokratischen Verfassung im 18. Jahrhundert. Es wird ungeheurer Anstrengungen vieler fähiger Menschen bedürfen, um die neuen Grundsätze und Durchführungsbestimmungen für den Ausbau der Teilnehmerdemokratie zu formulieren. Als eine von vielen möglichen Anregungen zur Erreichung dieses Ziels möchte ich hier einen Vorschlag anführen, den ich vor über 20 Jahren in "Der moderne Mensch und seine Zukunft" gemacht habe: Die Bildung von Hunderttausenden von Nachbarschaftsgruppen (mit je ca. 500 Mitgliedern), die sich selbst als permanente Beratungs- und Entscheidungsgremien konstituieren und über Grundsatzfragen auf den Gebieten der Wirtschaft, Aussenpolitik, des Gesundheits- und Bildungswesens und des Gemeinwohls entscheiden. Diese Gruppen sind mit allen relevanten Informationen zu versorgen (auf die Art dieser Informationen wird später eingegangen); sie beraten über diese Informationen (ohne Einflussnahme von aussen) und stimmen über die jeweiligen Sachfragen ab. Die Gesamtheit dieser Gruppen würde das "Unterhaus" bilden, dessen Beschlüsse zusammen mit denen anderer politischer Organe entscheidenden Einfluss auf die Gesetzgebung hätten.

"Wozu diese aufwendigen Pläne", wird sich mancher fragen, "wenn die Ansichten der Bevölkerung in ebenso kurzer Zeit durch Meinungsumfragen ermittelt werden können?" Dieser Einwand berührt einen der problematischen Aspekte dieser Form von Meinungsäusserung.

Was sind die "Meinungen", auf denen die Umfragen basieren, anderes als die Ansichten von Menschen, denen es an ausreichender Information und der Gelegenheit zu kritischer Reflexion und Diskussion fehlt? Ausserdem wissen die Befragten, dass ihre "Meinungen" nicht zählen und somit ohne Auswirkungen bleiben. Solche Meinungen stellen nur die bewussten Ideen eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt dar; sie sagen nichts über die in tieferen Schichten vorhandenen Tendenzen, die unter veränderten Umständen zu den entgegengesetzten Meinungen führen könnten. Der Befragte hat ein ähnliches Gefühl wie der Wähler in einer politischen Wahl, der genau weiss, dass er in Wahrheit keinen weiteren Einfluss auf die Ereignisse nehmen kann, sobald er einem Bewerber zu einem Mandat verholfen hat. In mancher Hinsicht werden politische Wahlen unter noch ungünstigeren Umständen durchgeführt als Meinungsumfragen, da die semihypnotischen Wahlkampftechniken das Denkvermögen beeinträchtigen. Die Wahlen werden zu einem spannungsträchtigen Melodrama, bei dem es um die Hoffnungen und Ambitionen der Kandidaten, nicht um Sachfragen geht. ... Um zu echten Ueberzeugungen zu kommen, bedarf es zweier Voraussetzungen: adäquate Informationen und das Bewusstsein, dass die eigene Entscheidung Folgen hat. Die Meinungen des machtlosen Zuschauers drücken nicht dessen Ueberzeugungen aus, sondern sind so unverbindlich und trivial wie die Bevorzugung einer Zigarettenmarke. Aus diesen Gründen repräsentieren die in Umfragen und Wahlen geäusserten Meinungen die niedrigste, nicht die höchste Ebene menschlicher Urteilsfähigkeit. Diese Tatsache wird durch zwei Beispiele erhärtet, die von dem unausgeschöpften Potential menschlicher Urteilskraft zeugen: Die persönlichen Entscheidungen der Menschen sind meist viel klüger als ihre politischen, wie sich a) in ihren Privatangelegenheiten und b) in ihrer Funktion als Geschworene zeigt. Die Geschworenen sind Durchschnittsbürger, die oft über sehr komplizierte und schwer durchschaubare Fälle urteilen müssen. Doch sie erhalten alle relevanten Informationen, sie haben Gelegenheit zu ausgiebiger Diskussion und sie wissen, dass ihr Urteil über Leben und Glück des Angeklagten entscheidet. Die Folge ist, dass ihre Entscheidungen im grossen und ganzen von einem hohen Mass an Einsicht und Objektivität zeugen. Im Gegensatz dazu können uninformierte, halb hypnotisierte und machtlose Menschen keine ernsthaften Ueberzeugungen ausdrücken.

Folgendes Beispiel zeigt, wie durch eine direktdemokratische Prozedur Veränderungen herbeigeführt werden können:

Gesunder Konsum ist nur möglich, wenn wir das Recht der Aktionäre und Konzernleitungen, über ihre Produktion ausschliesslich vom Standpunkt des Profits und Wachstums zu entscheiden, drastisch einschränken. Solche Änderungen könnten durch Gesetze herbeigeführt werden, ohne dass die Verfassungen der westlichen Demokratien geändert werden müssten (es gibt bereits eine Reihe von Gesetzen, die im Interesse des öffentlichen Wohls die Eigentumsrechte beschneiden). Worauf es ankommt, ist die Macht, die Richtung der Produktion zu bestimmen, nicht der Kapitalbesitz als solcher. Langfristig werden die Bedürfnisse der Verbraucher darüber entscheiden, was produziert wird, sobald der suggestive Einfluss der Werbung entfällt (FROMM, 1976, S. 176f.).

Gesetze und Bestimmungen, die nur einer Minderheit Profit auf Kosten der Mehrheit sichern, würde es kaum mehr geben. Besonders wichtig wäre es, dass es die gleichen demokratischen Möglichkeiten in möglichst vielen Ländern geben würde, damit das Uebel nicht einfach exportiert werden kann. Darin läge eine der Berechtigungen für ein vereinigtes Europa, nämlich beispielhaft eine starke und trotzdem echt demokratische Gesellschaft darzustellen (die Berechtigung sowie die Stärke kann nicht darin liegen, zentralistisch bürokratisch Bestimmungen zu verordnen, die dezentral nicht getroffen werden können).

c) INFORMATION

Sind die Medien eine Hauptinformationsquelle für die Erwachsenen, so ist es die Schule für die Kinder.

Um mitzubestimmen oder selbst zu bestimmen, muss ich ja die Fähigkeit haben, etwas zu bestimmen. Diese Fähigkeit, die Dinge der Welt zu bestimmen, zu formen also, die kann man nur da erwerben, wo etwas trainiert, geschult und erworben werden kann. Da schaut man auf das ganze kulturelle Leben, auf das Schul- und Hochschulsystem, auf die Informations-ebene, also auf alle schulischen Einrichtungen und Medien, und bemerkt, dass sie total in den Händen derjenigen sind, die im Augenblick das System steuern. Es ist das staatlich Politische, Machtmässige und es sind die Interessen der Wirtschaftsspitzen, die ins kulturelle Leben so hineinwirken, dass die elemen-

tarsten Generationspunkte blockiert sind durch Vorstellungen, die eben von oben kommen und die sich dort mehr und mehr etablieren (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S. 10).

Die Wichtigkeit der Information wurde ja schon unter b) deutlich, und ihre Rolle bei der direkten Demokratie kann als beispielhaft für ihre Rolle in einer humanistischen Gesellschaft dienen: zur Bewusstseinsformung nach "innen" und zur Verbesserung der Gesellschaft nach "ausser". Medien- und Schulreformen stehen ja überall an und es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, näher darauf einzugehen.

d) DEZENTRALISATION

Um Entscheidungen mittreffen zu können, müssen sie überschaubar bleiben. Der Einzelne muss sich noch betroffen fühlen. Dezentrale Lösung vieler Probleme erspart zusätzlich eine Menge an überflüssiger Bürokratie.

Ein wesentliches Kriterium des Beuysschen Menschenbildes betrifft die Veranlagung des Menschen zur Freiheit. Dabei wird Freiheit nicht als statischer Zustand, sondern als zentraler Prozess verstanden. Sie wird in der Masse realisiert, in der der Mensch fähig wird, die Welt und ihre Zusammenhänge zu erkennen, das heisst: Frei Handeln kann man nur aus Erkenntnis. Hier ergibt sich wiederum ein Berührungspunkt mit der gesellschaftlichen Frage. Der Wohlfahrtsstaat macht den Menschen diesen Lernprozess unmöglich, indem er mehr und mehr Lebensbereiche zentralistisch verwaltet (RAPPMANN in HARLAN et al., 1984, S.30).

Die aktive Teilnahme am politischen Leben erfordert maximale Dezentralisierung von Wirtschaft und Politik. Aufgrund der immanenten Logik des heutigen Kapitalismus werden sowohl die Industriekonzerne als auch die Regierungen immer grösser und blähen sich schliesslich zu gewaltigen bürokratischen Apparaten auf, die zentralistisch von oben regiert werden. Eine der Voraussetzungen einer humanistischen Gesellschaft besteht darin, diesen Prozess der Zentralisierung zu stoppen und eine umfassende Dezentralisierung einzuleiten. Das hat mehrere Gründe. Sobald sich eine Gesellschaft in eine "Megamaschine" verwandelt, wie Mumford es nennt, d.h. sobald die gesamte Gesellschaft zu einer riesigen, zentral gesteuerten Maschine geworden ist, ist der Faschismus auf lange Sicht fast unvermeidbar, a) weil die Menschen zu Schafen

werden, die Fähigkeit zum kritischen Denken verlieren, sich ohnmächtig fühlen, passiv sind und sich zwangsläufig nach einem starken Mann sehnen, der "weiss", was zu tun ist - und alles übrige, was sie nicht wissen; und b) weil die Megamaschine von jedem, der zu ihr Zugang hat, in Gang gesetzt werden kann, einfach, indem er auf die richtigen Knöpfe drückt. ... ; was beim Auto oder einer anderen Maschine die vielen Rädchen, sind in der Megamaschine die zahlreichen Ebenen bürokratischer Verwaltung. Selbst ein Mensch von geringer Intelligenz und Befähigung kann ohne Mühe ein Staatswesen leiten, wenn er einmal an die Macht gelangt ist.

Die Regierungsfunktionen sollten nicht den Staaten - die selbst riesige Konglomerate darstellen - sondern relativ kleinen Verwaltungsbezirken übertragen werden, wo die Menschen einander kennen und entsprechend beurteilen können und wo sie deshalb aktiv an der Lösung ihrer eigenen regionalen Probleme mitwirken können. Die Dezentralisierung in der Industrie soll kleinen Sektoren eines Unternehmens mehr Entscheidungsbefugnisse verschaffen und die Riesenkonzerne in kleinere Einheiten aufbrechen.

Aktive und verantwortungsvolle Mitbestimmung ist nur möglich, wenn das bürokratische durch humanistisches Management ersetzt wird. ...

Bürokraten handeln aufgrund starrer Regeln, die auf statistischen Daten basieren, nicht in spontaner Reaktion auf die vor ihnen stehenden Personen. ... weder für die alten noch für die neuen Bürokraten ist in der Mitbestimmungsdemokratie Platz, denn der bürokratische Geist ist unvereinbar mit dem Prinzip aktiver Mitwirkung des einzelnen (FROMM, 1976, S.181ff.)

Und die unvermeidliche Begleiterscheinung dieser Zentralisierung wirtschaftlicher und politischer Macht ist der fortschreitende Verlust der Massen an ihren bürgerlichen Freiheiten, ihrer persönlichen Unabhängigkeit und ihren Gelegenheiten zur Selbstverwaltung. Hier ist aber zu bemerken, dass den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung nichts innewohnt, was ihre Anwendung zugunsten zentralisierter Finanz, Industrie und Regierungsgewalt unvermeidlich macht (HUXLEY, 1947, S.38).

Zu ... wirtschaftlichen Vorteilen der Dezentralisierung kommen noch die sozialen Vorteile eines menschlich befriedigenderen Lebens für eine grössere Zahl von Menschen, eines grösseren Masses an echter

selbstverwaltender Demokratie und ein gesegnetes Freisein von der verdummenden oder verderblichen "Fortbildung für Erwachsene", die von den Massenerzeugern der Verbrauchsgüter auf dem Wege der Reklame geboten wird (HUXLEY, 1947, S.44).

... der einfache Hausverstand (fordert) die strenge Begrenzung des Masses an Macht, das ein Individuum oder eine Organisation von Individuen ausübt, und die Anwendung des Prinzips der Selbstverwaltung (d.h., des Prinzips der Machtteilung, des Gleichgewichts und Kompromisses unabhängiger Kräfte), und zwar bis zur äussersten praktisch möglichen Grenze und auf jedem Gebiet menschlicher Tätigkeit. ... (Es ist) sehr unwahrscheinlich, dass dieses höchst wünschenswerte Verfahren der Dezentralisierung und der Entinstitutionalisierung auch durchgeführt werden wird. Durch die Erziehung, die sie in der Schule und später durch die Verfasser von Reklameartikeln und politischer Propaganda erhält, ist die grosse Mehrheit der Menschen zu dem Glauben koordiniert, dass eine Vermehrung und Ausgestaltung der Institutionen, die vom Privatkapitalismus oder vom Staat oder von beiden zusammen beherrscht werden, etwas seinem Wesen nach Gutes und zugleich eine unvermeidliche gleichsam natürliche Entwicklung sei (HUXLEY, 1947, S.78f.).

Dezentralisieren im politischen und wirtschaftlichen Bereich (was auch positive Auswirkungen auf die dritte Welt haben würde), heisst aber nicht das Einssein der Menschheit aus dem Auge zu verlieren, sondern würde höchstens den kulturellen Austausch auf einer Basis von Gleichheit fördern.

3) Humanistische Heimerziehung

Welche Anstösse kann nun die humanistische Psychologie im Bereich der Heimerziehung geben? Das Heim sollte im Idealfall die Selbstfindung des Kindes und seine Selbstrealisierung im Handeln ermöglichen, doch allzuoft muss der Erzieher sich mit "nicht kindbezogenen" Aktivitäten herumschlagen. Ein zu niedriges Selbstbewusstsein des Kindes und Jugendlichen liegt oft an der Basis von einer Menge Frust und Enttäuschungen, wie etwa dem Arbeitsplatzverlust. Wo komm ich her (wo habe ich meine Kindheit verbracht), wer bin ich eigentlich bzw. wer darf ich sein, zu wem gehör ich und was

geschieht mit mir in der Zukunft, alles Fragen auf die das Heimkind oft keine Antwort weiss. Selbstverneinung, Aggression, Angst, niedrige Frustrationstoleranz, Wirklichkeitsflucht, psychosomatische Beschwerden oder Depression sind die Folgen.

Es gibt bei allen ein Kreativitätspotential, das durch Konkurrenz- und Erfolgsaggression verdeckt wird. Dieses Potential zu erforschen und zu entwickeln, soll Aufgabe der Schule sein (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.39)

... aber auch das Heim sollte hier seinen Teil dazubetragen, weil über diesen Weg, wo das Kind sich ausserhalb des alltäglichen Konkurrenzkampfes beweisen kann, der Grundstock für seine Selbstachtung liegen kann. Der Versuch die positiven Potentiale zu fördern ist in den meisten Fällen wichtiger als eine spezialisierte Behandlung. Spezialisierung heisst allzuoft Segregation und Isolation.

Une structure sociale et politique destructrice trouve son alibi dans le pouvoir de combler ses victimes par des thérapies qu'elles ont appris à désirer (ILLICH, 1975, S.9).

Nur in einer vertrauten Umgebung kann das Kind wirklich Mensch sein. Ideal wäre es, könnten die meisten Kinder ambulante sozio-educative Hilfe zu Hause in ihrem familiären Milieu erhalten. Bis jetzt blieben solche Projekte aus verschiedenen Ursachen in den Schubladen der Spezialisten liegen. Ein Problem liegt gerade darin, dass man für solche Arbeit weniger Spezialisten, sondern Leute braucht, die bereit sind zeitlich (Flexibilität) und menschlich viel zu geben ohne direkten Erfolg und Dank zu ernten. Nicht umsonst redet man beim Heim von Fremderziehung. Dabei sind die Kinder konfrontiert mit Erziehern aus der Mittelschicht, deren Werte von vorneherein als besser gelten als die der Herkunftsfamilien, was aber auch heisst dass die Chance der Reintegration oft gar nicht bestehen kann. Nur auf partnerschaftlicher Basis ist diese zu erreichen. Die Eltern müssen revalorisiert und gestärkt werden. Sobald die Erzieher an die Stelle der Eltern treten, haben die Kinder oft Schwierigkeiten sich mit ihnen zu identifizieren und leben dann nur noch in ihren Phantasiefamilien. Wenn dann der Erzieher scheitert, ist endgültig der Beweis erbracht, dass das Kind schwer erziehbar ist. Man sollte davon ausgehen, dass einer etwas vom andern lernen kann.

Wenn das Kind zu mir spricht oder etwas tut, also aktiv ist, bin ich doch praktisch der Schüler. Wenn ich aktiv werde gegenüber dem Kind, bin ich der Lehrer. Wenn jeweils einer aktiv wird, wenn einer spricht zu mir, ist er immer der Lehrer. Wenn ich spreche, bin ich der Lehrer. Das ist nichts anderes als das Sender- und Empfängerprinzip (BEUYS in HARLAN et al., 1984, S.24).

Und was für das Kind gilt, gilt auch für die Familie und ihrem Milieu mit dem der Erzieher sich auseinandersetzen muss.

In verschiedenen Heimen lernen die Kinder einen "Luxus" (eigenes Zimmer, Ferien ...) kennen, den sie zu Hause nicht hatten und sich oft später selbst nicht leisten können, was eine weitere Frustrationsursache ist und ihnen ihre "Minderwertigkeit" bestätigt. Folgendes darf nicht der Fall sein:

... la stratégie proposée permettrait de convaincre les misérables de la nécessité des biens qu'ils ne pourraient avoir (ILLICH, 1987, S. 173).

Das Heim darf nicht zum reinen Anpasser an die Gesellschaft werden, wie viele anderen Institutionen.

Des institutions gigantesques, qui se consacrent à fournir des services onéreux, se dressent devant nous, et notre faculté d'invention ne parvient plus à voir au-delà (ILLICH, 1971, S.155).

Es darf nicht zum "atelier de réparation et d'entretien destiné à maintenir en état de fonctionnement l'homme" (ILLICH) werden, sondern im Heim darf man nicht vergessen, die positiven Kapazitäten der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Das Heim ist insofern ein Spiegelbild unserer Gesellschaft, als dass die Heimreform vor allem die materielle Strukturen (Einfamilienhäuser, kleine Räume, Mobiliar ...) verändert hat und Titel von den Erziehern fordert. Dies ist gewiss ein Fortschritt, doch ohne das Wichtigste im Heim, nämlich der Persönlichkeit des Erziehers und der Beziehung die er anbieten kann, ist dies alles von nebensächlichem Wert. Aber leider ist die Anzahl der (guten) Erzieher, die sich für eine Stelle im Heim interessieren zu gering; besonders männliche und ältere Fachkräfte sind Mangelware. Woran kann es liegen?

* Die finanzielle Entschädigung ist im Vergleich eher unattraktiv, besonders wenn man bedenkt,

dass der Erzieher oft nachts oder am Wochenende arbeiten muss und dass er bei solchen Kinder einspringen muss, wo alle anderen Dienststellen mit ihren Spezialisten versagt haben.

* Die Auswahl der möglichen Arbeitsstellen für Erzieher wird immer grösser und so ist es nicht verwunderlich, dass die "besten" Erzieher oft attraktivere Arbeitsmöglichkeiten finden, ob schon gerade sie für die Heimerziehung von grossem Nutzen wären.

* Dass es Auswahlkriterien geben soll, bezweifelt ja niemand, aber der numerus clausus setzt unabhängig von den Bedürfnissen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer eine Zahl Schüler fest, die die Erzieberschule besuchen dürfen. Wer darf den Beruf erlernen? Machen die Fleissigsten oder die am besten Angepassten (als gute Anpasser?) das Rennen?

* Finden die Initiativen der Erzieher das nötige Gehör und besteht ein echter Dialog mit allen Instanzen oder sind sie allzuoft nur die Versorger? (frustrierte Erzieher bedingen frustrierte Kinder)

* Oder sind die Heimerzieher überfordert wenn es über die Versorgung hinausgeht? Es wäre zu untersuchen, ob deshalb so viele nach einiger Zeit wieder aussteigen oder die Arbeitsstelle wechseln.

Aus dem letzten Punkt ergibt sich die Frage welche Informationen und Erfahrungen eine Ausbildung (bzw. auch Weiterbildung) den zukünftigen Erziehern mit auf den Weg geben sollte. Einige Praxisaufenthalte und theoretisches Wissen aus den psycho-pädagogisch und sozialen Gebieten können allein nicht genügen.

* Der Erzieher muss die Möglichkeit haben, seine eigene Situation, seine Probleme, seine Stärken und Schwächen kennenzulernen (Selbstfindung), um bewusst handeln zu können.

* Er muss nachdenken können über die Werte seines Handelns und wissen welche Rolle er eigentlich spielt.

* Er braucht Informationen über gesellschaftliche Zusammenhänge und über rechtliche, politische und soziale Rahmenbedingungen, die die sozialpädagogische Praxis berühren.

* Er muss lernen das Kind als Ganzes zu sehen, nicht nur als Schulversager oder als Verhaltensgestörter. Weiter muss er die Ganzheit Kind - Familie mit ihren Stärken und Schwächen erkennen können. Er soll dabei eine vertrauensvolle Beziehung anbieten und das Positive im Kind fördern helfen.

* Der Erzieher muss über Handlungsstrategien verfügen und ihre Auswirkungen kennen (Raumaufteilung, Gruppenstruktur, Zeitabläufe, Spiele und kreative Aktivitäten, Konfliktbewältigung, Elternarbeit, schulische Förderung ...). Dabei ist es wichtig, dass er die Impulse die vom Kind ausgehen sieht und sie aufgreift um dem Kind eine nützliche und befriedigende Erfahrung zu ermöglichen.

* Er muss dezentral selbstverantwortlich (auch mal ohne Anweisungen vom Therapeut oder Vorgesetzten) Entscheidungen treffen können, besonders in Krisensituationen.

* Er muss sich nicht als Elternersatz und Familientherapeut, sondern als Stütze der Eltern sehen, die oft selbst die Fähigkeit besitzen ihre Kinder zu erziehen, die nur momentan nicht dazu in der Lage sind. Anregungen die er nicht als "besserwissender Spezialist" vorträgt, können durchaus fruchtbringend sein.

Dies stellen erstrebenswerte Idealvorstellungen dar. Die Verantwortung für die Erarbeitung dieser "er muss"-Forderungen trägt der Erzieher nicht allein. Auch die Schule und sein Arbeitgeber (Freistellung für Weiterbildung z.B.) müssen ihren Teil dazu beitragen. Kann eine Schulbildung mit meist jugendlichen Schülern die genannten Kompetenzen überhaupt genügend vermitteln? Oder sollte man nicht für Heimerzieher auf Leute aus anderen Berufen (kommen sie aus einem manuellen Beruf fällt die Identifikation für viele Kinder vielleicht leichter) mit etwas mehr Lebenserfahrung (die angesichts der komplexen Aufgabe unersetzlich erscheint) zurückgreifen. Nach einer mehrwöchigen Intensiveinführung könnten sie praktisch tätig werden. Nachdem sie dann einige Zeit edukative

Praxis hätten (mit Supervision) und etliche Weiterbildungskurse (die wenn möglich die oben genannten Kompetenzen vertiefen würden) besucht hätten (die Teilnahme müsste genügen, denn z.B. Selbsterfahrung muss man erleben und kann nicht benotet werden), würden sie den Erzieherdiplom erhalten (Massnahmen wie etwa "congé sans solde" würde die Möglichkeit eines Zurückwechselns in ihren alten Beruf während der Ausbildungszeit erhalten).

Als Abschluss zum Vergleich einige Zitate zu "Grundanforderungen an Heimerzieher" und "Grundanforderungen an die Ausbildung von Heimerziehern" aus einer rezenten IGfH Publikation (Ergebnis mehrerer Tagungen der Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung, Frankfurt/M)(vgl. auch RUOFF, Materialien zur Heimerziehung /IGfH, No 1-2, März 1988, S.30):

...zur Qualifikation von Ausgebildeten gehört, zunächst einmal alltagspraktische Kompetenzen und praktische Fähigkeiten zu besitzen, die in der Ausbildung gezielt vorbereitet wurden. Dazu zählt die Gestaltung des Tagesablaufs und die Anleitung zur Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen. ... Angesichts der Veränderungen in der Arbeitsweise und im Selbstverständnis heutiger Heimerziehung gehört aber auch Gesprächsführung mit Eltern, mit den Ausbildern, Lehrern, Meistern und der Schule als wesentliche Qualifikation dazu. Durch verstärkte Bestrebungen, die Autonomie und Verfügung über finanzielle und pädagogische Fragen weitgehend in die Gruppen zu verlagern, ist auch die Kenntnis von Grundlagen der Kassenführung, Buchhaltung, von Verwaltungsrichtlinien und gesetzlichen Grundlagen von Heimeinweisungen ... nötig. Darüberhinaus ist allerdings an Erzieherinnen und Erzieher die Anforderung zu stellen, ihr eigenes Verhalten und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen vor einem theoretischen Hintergrund zu reflektieren. ... Die Selbstreflexion muss eingeübt werden, zumindest theoretisch müssen verschiedene Methoden der Intervention verfügbar sein.

Wichtiger als diese alltagspraktischen und theoretischen Anteile sind jedoch unseres Erachtens die Anforderungen an einen qualifizierten Erzieher/ eine qualifizierte Erzieherin, menschliche und persönliche Qualitäten zu entwickeln, und dies auf sich selbst, auf die Kinder und auch auf die Kollegen bezogen. ... Neben Echtheit und Offenheit zur menschlichen Begegnung ist es wichtig, sensibel für

Gefühle bei sich selbst und bei den anderen zu sein und auch Widersprüchen Raum geben zu können. Dazu kommt die Fähigkeit, die Welt mit den Augen des konkreten anderen zu sehen und dessen subjektive Logik nachzuvollziehen. Es gehört als menschliche Qualität auch eine Konfliktbereitschaft und die Fähigkeit dazu, eigene Betroffenheit und Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Es gehört auch dazu eine Auseinandersetzung mit eigenen extremen Gefühlen ..., eine grosse Belastbarkeit und Lebenserfahrung (auch ausserhalb des sozialpädagogischen Bereichs) sowie Respekt und Achtung vor der Eigenständigkeit und Persönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen. In Bezug auf die Kollegen betrifft diese Persönlichkeitsbildung auch Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Verlässlichkeit, Kollegialität und Identifikation mit der Gruppe und der Einrichtung (Jugendhilfe Informationen, No 5-6, 1988, S.7ff.)

Die theoretische Ausbildung muss gekoppelt sein mit Elementen der Selbsterfahrung. Ausgehend von der These, dass Erziehungsarbeit gleich Beziehungsarbeit ist, muss ermöglicht werden, dass die Persönlichkeitsausbildung einen zentralen Schwerpunkt darstellt, wobei der Klassenverband das Feld darstellt, das exemplarisch als Gruppenerfahrung genommen werden kann. Durch eine Verstärkung der Anteile an Selbsterfahrung, durch Elemente von Gruppendynamik und Rollenspiel, durch Supervision und Fallbesprechung muss ermöglicht werden, dass die Auszubildenden sich mit Gefühlen wie Angst, Ohnmacht, Idealen, Ansprüchen, Machtstrukturen, Autoritäten, Abhängigkeiten auseinandersetzen, dass Tabus und Gefühle reflektiert werden, dass Kreativität, Phantasie, Intuition gefördert werden und dass die Normen und Werte reflektiert werden sowie dass eine Erfahrung der Grenzen der Belastbarkeit für jeden einzelnen ermöglicht wird. Diese Veränderungen dürfen allerdings nicht alleine den vereinzelt auch heute schon vorfindbaren Bemühungen der Lehrkräfte überlassen werden, sondern bedürfen der organisatorischen und institutionellen Sicherung in Lehrplänen und auch der Unterstützung der Schulleitungen (Jugendhilfe Informationen, No 5-6, 1988, S.12).

Literatur

BORNEMANN ERNST: Strategien zur Humanisierung der Gesellschaft, Politische Vierteljahresschrift (Politische Psychologie), 1981, Sonderheft 12, 464-469

FROMM ERICH: Haben oder Sein - Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1976

Sozialistischer Humanismus und Humanistische Ethik - Gesamtausgabe Band IX, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1981

GROFF ALFRED: Humanistische Psychologie: Veränderung von innen (Mensch) und aussen (Gesellschaft), Société Luxembourgeoise de Psychologie, 1988, 18/mars, 9-20

HARLAN VOLKER, RAPPMANN RAINER, SCHATA PETER: Soziale Plastik - Materialien zu Joseph Beuys, Achberg, Achberger, 1984

HEMLEBEN JOHANNES : Rudolf Steiner in Selbstzeugnissen und Bilddokumentationen, Reinbeck (BRD), Rowohlt, 1963

HUXLEY ALDOUS : Wissenschaft, Freiheit und Frieden, Zürich, Steinberg, 1947

ILLICH IVAN: Libérer l'avenir - Appel à une révolution des institutions, Paris, Seuil, 1971

Némésis médicale - L'expropriation de la santé, Paris, Seuil, 1975

KOLLBRUNNER JUERG: Das Buch der Humanistischen Psychologie, Eschborn (BRD), Fachbuchhandlung für Psychologie, 1987

LOUSSOUARN THIERRY: Transformez votre vie par la sophrologie - Guide pratique de relaxation dynamique et curative, St-Jean-de-Braye (F), Dangles, 1986

ROGERS CARL: Die klient-bezogene Gesprächspsychotherapie, München, Kindler, 1973

SCHULTZ J.H.: Das autogene Training - Konzentrative Selbstentspannung, Stuttgart, Thieme, 1964

SCHWIEGER CAESAR: Bio-Energetik-Praxis, Frankfurt/M., Verlag für Humanistische Psychologie Werner Flach, 1977

WAECHTER ANTOINE : Les candidats aux présidentielles et la psychologie, Le Journal des Psychologues (Le sujet de la politique), 1988, 56/avril, 52-58

WALSH ROGER, VAUGHAN FRANCES (Hg.): Psychologie in der Wende - Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie, Bern, Scherz, 1985

WILSON COLIN: Rudolf Steiner, München, Heyne, 1985

k10 Buchstabengewimmel

Die Tiere: Kamel, Papagei, Igel, Sperling, Elefant; die Pflanzen: Tulpe, Brennessel, Kak-tus, Kastanie, Birnbaum; das Werkzeug: Hammer, Meter, Laubsäge, Beißzange, Bohrer; das Schreibwerkzeug: Füller, Radiergummi, Tinte, Bleistift, Kugelschreiber. Was, Tinte sei kein Schreibwerkzeug? Werden Sie nicht komisch, Sie, Sie! (ich find's ja auch, ich, der Mupp, aber der Blümle fand es nicht. Und der hat das Sagen).

k11 4 Vokale

Es sind die Worte: Basisdemokratie, Demonstration, funktionieren, gratulieren, Grenzstation, international, Limonade, Operation, produzieren, Radiergummi, Sozialismus, Bürgerinitiative, buchstabieren. Ein Wort taucht übrigens zwei Mal auf. Finden Sie es selbst heraus. Haben Sie sich eigentlich den Wortschatz einmal angesehen? Alles Fremdwörter! Sie stammen aus dem "Verzeichnis der häufigsten Fremdwörter" aus dem "Rechtschreibtraining" von Frohmüt Menze. Und haben Sie diese Fremdwörter einmal genau angesehen? Basisdemokratie, Bürgerinitiative, Sozialismus... Merken Sie was? Na? Alles aus dem Osten. Kommunistengesindel. Wenn das der Schulrat ...

Sie können diese Arbeit gleich mit der Arbeit mit dem Wörterbuch verbinden und alle Wörter heraussuchen lassen. Vor jedes Wort soll der Schüler die Seitenzahl schreiben, auf der er das Wort gefunden hat. Wer zuerst fertig ist, wird zum Fremdwortspezialisten ernannt und darf nicht mehr "Nase" sagen, sondern nur noch "Gesichtserker" (erinnern Sie sich noch, daß war einmal ein ernstgemeinter Vorschlag, um alle Fremdwörter aus dem deutschen Sprachgebrauch auszumerzen. Und "Nase" ist nun mal ein Fremdwort.)

Bericht über die Generalversammlung der ANCE vom 1.12.1988

Erfreulich viele Mitglieder hatten sich zur diesjährigen Generalversammlung der ANCE am 1. Dezember im Restaurant SIEWEBUEREN in Luxemburg eingefunden.

Nachdem Präsident Robert SOISSON die Anwesenden begrüßt, hatte berichtet er kurz über die Aktivitäten des vergangenen Jahres:

- 1) Am 1. Oktober 1987 veranstaltete die ANCE gemeinsam mit der ADCA eine Konferenz mit dem Präsidenten der schweizer FICE-Sektion Rolf WIDMER über das Thema "Nachbetreuung heimentlassener Jugendlicher in der Ostschweiz". Über 100 Zuhörer hatten sich im Mansfeldsaal der Nationalbibliothek eingefunden um den Ausführungen Widmers zu folgen.
- 2) Gleichzeitig fand in Münsbach im Institut d'Europe die Herbstsitzung des Conseil Fédéral der FICE statt. Über 30 Teilnehmer aus vielen FICE-Sektionen erledigten hier die anfalligen Geschäfte und konnten u.a. auch ein Referat von James P. ANGLIN (FICE-Nordamerika) über Prävention in der Heimerziehung verfolgen.
- 3) Unter der wertvollen Mithilfe von Jean SCHOOS konnten wir unser Bulletin mit einem neuen Konzept und in einer gekonnten Aufmachung der Öffentlichkeit vorstellen. Es erscheint ab jetzt vierteljährlich und enthält nur noch unveröffentlichte Originalbeiträge, davon wenn möglich in jeder Nummer einen Beitrag aus der Feder eines luxemburgischen Autors.
- 4) Der Ergänzungsband zum GUIDE PRATIQUE wurde unter Mithilfe von Maddy ROULLEAUX, Christine WIRION, Alfred GROFF und Fernand LIEGEOIS termingerecht herausgebracht und verkauft. Dadurch hat sich unsere Kasse wieder etwas erholt. Gedanken müssen wir uns jedoch machen, wie wir die 1000 verbleibenden "Guides" noch verkaufen können. Alle Anregungen und jede Mithilfe sind hier selbstverständlich sehr willkommen.
- 5) Als Schatzmeister der FICE und Vertreter Luxemburgs nahm Robert SOISSON an folgenden internationalen FICE-Tagungen teil: Comité Exécutif im Februar in Zürich; Conseil Fédéral im Mai in Udby (Dänemark), zusammen mit Alfred GROFF; Comité Exécutif im Juli in Trogen (CH); Generalversammlung, Conseil Fédéral und Comité Exécutif sowie Kongress im September in St.Gallen (CH).
- 6) Im Mai besuchte eine Delegation der ADCA die schweizer FICE-Sektion um sich Modelle von Nachbetreuung heimentlassener Jugendlicher im Raume Zürich anzusehen.
- 7) Vom 1. bis zum 8. August weilte eine Delegation der FICE-Israel unter der Leitung von Alexandre SHEMER in Luxemburg. Auf dem Besuchsprogramm standen Einrichtungen für Behinderte sowie Heime, ein touristischer Ausflug in den Norden des Landes sowie nach Brüssel. Ein herzliches Dankeschön nachträglich an alle die mitgemacht haben, besonders an Mathilde TOUSCH, welche die ganze Woche dabei war und Mil MAJERUS, der einen von unseren Gästen sehr geschätzten Empfang bei Minister SPAUTZ organisierte. Im Anschluss an diesen Besuch wurde unsere Sektion zu einem Gegenbesuch in Israel eingeladen, der im Oktober 1989 stattfinden wird.
- 8) Vom 7.-9. Oktober besuchte uns die "Vorhut" einer 30-köpfigen dänischen Delegation, die im September 1989 Einrichtungen der luxemburgischen Heimerziehung besichtigen möchte. Zusammen mit Jean SCHOOS konnten wir Ole RASMUSSEN, dem neuen Präsidenten der dänischen FICE-Sektion, ein ansprechendes Programm vorlegen.

- 9) Als Vertreter der ANCE nahm Robert SOISSON ebenfalls an den Arbeiten der ALNU/UNICEF ad.hoc-Arbeitsgruppe zum Thema "Internationale Konvention über die Rechte des Kindes" teil. Anlässlich einer Veranstaltung zum Tag der Menschenrechte am 24. Oktober wurden die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe der Öffentlichkeit vorgestellt.

Yvonne MAJERUS, Sekretärin der ANCE berichtete über den Kongreß der FICE in St. Gallen an dem 8 Luxemburger teilnahmen.

Fernad LIEGEOIS berichtete über die Bilanzen von 1987. Einnahmen von 292.238 Franken standen Ausgaben von 250.245 Franken gegenüber. Ende 1987 hielten wir uns gerade noch über Wasser; mit den Einnahmen von 1988 hat sich unsere Kassenlage jedoch etwas verbessert. Fernand LIEGEOIS dankte den Ministerien, die uns mit Subsidien unterstützt haben.

Die Herren Jean GIWER und Roland POLFER, Kassenrevisoren bestätigten die einwandfreie Buchhaltung und die Richtigkeit der Kassenführung des Tresoriers und schlugen der Generalversammlung vor, Fernand LIEGEOIS zu entlasten, was einstimmig geschah.

Einstimmig wurde auch Robert SOISSON als Präsident bis zur nächsten Generalversammlung wiedergewählt. Der neue Vorstand besteht aus dem Präsidenten und folgenden Mitgliedern: Fernand LIEGEOIS, Jean SCHOOS, Yvonne MAJERUS, Alfred GROFF, Maggy WEINANDT, Annette SCHNEIDER, Rita HURST und Mathilde TOUSCH.

Anschliessend wurde über die Projekte für 1989 diskutiert:

- Studienreise nach ISRAEL in der 2. und 3. Oktoberwoche 1989. Einzelheiten dazu in einem separaten Artikel in dieser Nummer.
- Teilnahme am Conseil Fédéral in Paris vom 8.-11. April 1989. Dieser CF steht im Zeichen des 40-jährigen Jubiläums der ANCE-France sowie der 200-Jahrfeier der französischen Revolution. Unsere französischen Freunde hoffen auf viele luxemburgische Gäste: billige, familienfreundliche Unterkünfte im Herzen von Paris stehen zur Verfügung.

- Eine "Woche der Heimerziehung" wird in Zusammenarbeit mit der EGCA wahrscheinlich im Mai organisiert.
- Vier Nummern des Bulletins und vielleicht 1 - 2 Sondernummern werden 1989 veröffentlicht werden.
- Die Informationen des GUIDE PRATIQUE werden auf Computer gespeichert.
- Im Mai erwarten wir den Besuch einer Delegation aus Frankreich, hauptsächlich Direktoren von Behindertenwerkstätten. Ein Gegenbesuch in Frankreich wird geplant.
- Im September kommt bereits wie erwähnt eine dänische Delegation für eine Woche nach Luxemburg.

k22 "Memory 2"

Einmal können Sie hier wieder Folien machen oder Sie machen k22 auf Folie und geben k23 aus oder Sie geben k22 und k23 aus und lassen aus k22 die Symbole ausschneiden und neu in k23 einkleben und nehmen das zur Partnerarbeit oder Sie nehmen Symbole von k30 und kleben Sie in k23 (oder zusätzlich in k22) oder Sie nehmen das ganze Blatt 15 und basteln einen schönen Papierflieger daraus.

k23 "Memory 3"

Oder Sie nehmen k 23 und spielen "Symbole versenken" oder tragen dort Ihre Notenlisten ein oder verfahren wie unter k22 beschrieben.

k26 Muster

Sie haben wieder einmal die große Wahl zwischen drei kleineren Übeln. Kommt Ihnen das nicht bekannt vor? Wie? Bundestagswahl? Na, da haben Sie ja jetzt die Wahl zwischen vier Übeln und einem Nichtübel. Ich tät das Nichtübel wählen. Aber Sie wollen ja lieber Atomkraftwerke und Aufrüstung und Arbeitslosigkeit. Was? Wollen Sie gar nicht? Ja, warum wählen Sie dann aber die Leute, die das wollen? Das kann der eine Autor (Mupp) nie und nimmer begreifen. Und der andere tut sich auch schwer damit.

k27 Figurendrehen

Hier ist es ähnlich, aber Politik hat ja in so einer Einheit nichts zu suchen. Tschuldigung.

ZUR GEPLANTEN ISRAEL-REISE

Vom 1. bis zum 8. August besuchte eine FICE-Delegation aus Israel unser Land. Sozusagen als "Gegenleistung" hat Alexandre SHEMER, Delegationsleiter und Direktor der Erzieher-schule non NEURIM uns angeboten, ein Besuchsprogramm für eine luxemburgische Gruppe in Israel zu organisieren. Auch Meir GOTTESMANN, langjähriger Vertreter der Youth Aliyah in Conseil Fédéral und Ehrenmitglied der FICE will sich persönlich um das Besuchsprogramm kümmern. In Vorgesprächen mit SHEMER und GOTTESMANN einigten wir uns auf einen Termin im Herbst 1989. Auf der Generalversammlung der ANCE am 1. Dezember 1988 wurde als provisorisches Datum die 2. und 3. Oktoberwoche vorgeschlagen wobei sich An- und Abreise um einige Tage wegen der Abflugzeiten der Charterflüge verschieben können. Oktober ist die beste Reisezeit für einen Israelbesuch. März ist auch günstig, doch dann fliegt bereits eine 25-köpfige Delegation der deutschen FICE-Sektion nach Israel von deren Erfahrungen wir profitieren könnten.

Vorgesehen ist also eine 10 bis 14tägige Studienreise durch Israel. Auf dem Programm stehen Besichtigungen pädagogischer und sozialpädagogischer Einrichtungen wobei der Tourismus nicht zu kurz kommen soll. Die schönsten und historisch wichtigsten Orte in Israel werden wir selbstverständlich besuchen und wahrscheinlich Besichtigungen von Institutionen und Dienststellen teilweise in unsere Ausflüge einbauen. Die Unterbringung erfolgt hauptsächlich in den Räumlichkeiten der Erzieher-schule von Neurim. Hier gibt es bungalowähnliche Gästehäuser, die sauber, einfach und zweckmässig sind. Alle Ausflüge können mit den Kleinbussen der Erzieher-schule durchgeführt werden; die Mahlzeiten können wir meistens in den Institutionen, die wir besichtigen werden, einnehmen.

Eine günstige Flugverbindung gibt es ab Frankfurt. Die Kosten der ganzen Reise können so ziemlich niedrig gehalten werden, ich schätze zwischen 30.000 und 35.000 Franken alles inklusive. Das Interesse an dieser Reise ist bereits sehr gross,

ungefähr 20 Personen haben sich bereits provisorisch angemeldet. Alle weiteren Interessenten sollen sich mit mir in Verbindung setzen: Robert SOISSON, ANCE, BP 255, L-4003 Esch-sur-Alzette Telefon: 57 03 68 (privat) oder 54 73 83 489/494 (Büro). Im April 1989 werden wir ein kleines Vorbereitungstreffen organisieren, wenn möglich mit einem Vertreter aus der Bundesrepublik Deutschland der die Reise bereits miterlebt hat.

Um der lieben Ordnung willen möchte ich jedoch jetzt noch einmal ALLE Interessenten bitten, das folgende Anmeldeformular auszufüllen und an unsere Adresse zu schicken:

ANMELDEFORMULAR

Der/die Unterzeichnende:

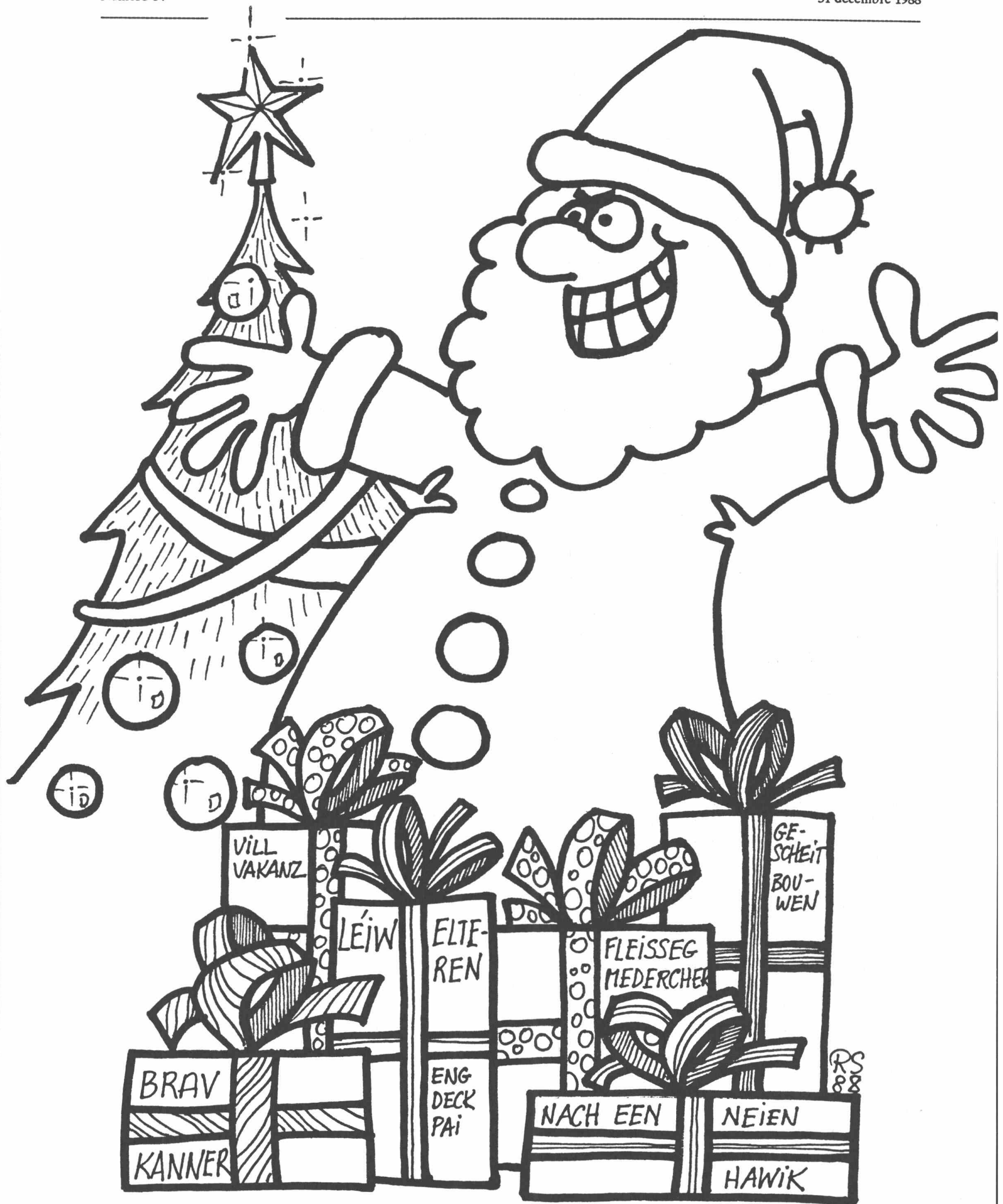
Name:

Beruf:

Adresse:

möchte sich provisorisch für die geplante ISRAEL-Reise der ANCE im Oktober 1989 anmelden.

(Datum) (Unterschrift)



Publications de l'Ance:

Bulletin

paraît 4 fois par an

abonnement: 300.- francs

Aktuelle Probleme Jugendlicher in der Heimerziehung in Europa - Texte zum internationalen Kongress vom 6. - 9. Juni 1985 in Luxemburg -

Aus dem Inhalt:

Das Heimwesen in Luxemburg, Heimerziehung und Politik, Leistungsinhalte von Heimerziehung, Konflikte in der Gruppe, Heim und Schule, Familientherapie im Heim, Schulsozialarbeit im Heim, Das Heimwesen in Polen, Nachbetreuung, Verselbständigung, Nichtsesshaftigkeit, Projekt-Familien, Ausreisser, Mädchenarbeit im Heim, Berufswahl, Heimeinweisungspraktiken, Schwierige Jugendliche, Drogen, Die Zukunft der Heimerziehung

Preis. 450.- Franken

Pour votre commande utilisez la formule suivante s.v.p.

Je soussigné:
adresse :
.....
profession :
commande
... ex. de la 1ère mise à jour du GUIDE PRATIQUE à 400.- FL
... ex. du GUIDE PRATIQUE + 1ère mise à jour à 1.000.- FL
... ex. du GUIDE PRATIQUE à 800.- FL
... ex. "Probleme Jugendl. in der Heimerziehung" à 450.- FL
... abonnements au bulletin de l'Ance à 300.- FL

Guide pratique des réalisations médico-sociales et psycho-pédagogiques au Luxembourg

En 1979, l'Association Nationale des Communautés Educatives ensemble avec l'Association des Assistantes Sociales a édité pour la première fois un "Guide pratique des réalisations médico-sociales et psycho-pédagogiques". Ce guide fut vendu à plus de 2.500 exemplaires et a encouragé les éditeurs, en collaboration cette fois avec le Centre d'Information et de Placement, de le rééditer. En effet le vieux guide s'apprêtait mal à une mise à jour et c'est ainsi qu'une conception entièrement différente s'imposait. Dans le nouveau guide chaque service, association ou institution, est présenté sur une fiche individuelle qui peut aisément être remplacée ou corrigée par l'utilisateur. De même il sera facile de mettre à jour le guide en réimprimant seulement les fiches dont les données ne correspondent plus à la réalité et en ajoutant les fiches des nouvelles créations. Les éditeurs ont envoyé des questionnaires à plus de 400 services, institutions ou associations. Après le travail de rédaction, 300 fiches environ ont été retenues et forment ainsi la base du nouveau guide. Bien sûr, dès à présent tout organisme qui offre des prestations, dans le domaine social et psycho-pédagogique et qui désire figurer dans le guide peut envoyer une fiche remplie aux éditeurs qui sera alors prise en considération lors de la prochaine mise à jour. Le guide comprend les rubriques suivantes (entre autres); Placements, éducation, 3ème âge, travail loisirs et sports, médecine préventive, famille, santé, services sociaux, santé mentale, justice...

Il s'adresse surtout aux professionnels du secteur médico-social et psycho-pédagogique, aux enseignants, aux médecins, aux fonctionnaires et employés de l'Etat et des Communes, aux avocats, etc.

Présentation: 600 pages

Fiches Format DIN A 5

Couverture Accohide de 1,7 mm rouge clair

Mécanique à 2 arceaux avec presse-papier

Intercalaires en plastique pour 10 chapîtres

<i>Prix:</i>	<i>1ère édition</i>	<i>800.- Flux</i>
	<i>mise à jour</i>	<i>400.- Flux</i>
	<i>1ère édition + mise à jour</i>	<i>1.000.- Flux</i>

Association Nationale
des Communautés
Educatives
(ANCE) a.s.b.l.

Boîte postale 255

L-4003 ESCH-sur-ALZETTE

GUIDE PRATIQUE DES REALISATIONS MEDICO-SOCIALES ET PSYCHO-PEDAGOGIQUES
AU GRAND-DUCHE DE LUXEMBOURG

Edition de 1988

Index 2: Tableau synoptique des fiches

Chapitre 1: Orientation et guidance psycho-pédagogique
Internats scolaires
Education différenciée

- 01.01: Centre d'Education Différenciée - CLERVAUX
- 01.02: Centre d'Education Différenciée - DIFFERDANGE
- 01.03: Centre d'Education Différenciée - ECHTERNACH
- 01.04: Centre d'Education Différenciée - ESCH-SUR-ALZETTE
- 01.05: Centre d'Education Différenciée - LUXEMBOURG
- 01.06: Centre d'Education Différenciée - REDANGE-SUR-ATTERT
- 01.07: Centre d'Education Différenciée - ROESER
- 01.08: Centre d'Education Différenciée - RUMELANGE
- 01.09: Centre d'Education Différenciée - WARKEN-ETTELBRÜCK
- 01.10: Centre de Logopédie
- 01.11: Centre d'Intégration Scolaire
- 01.12: Centre d'Observation
- 01.13: Centre d'Orthopédagogie
- 01.14: Commission Médico-Psycho-Pédagogique - ECHTERNACH
- 01.15: Ecole Privée Fieldgen
- 01.16: Groupe d'Etude et d'Aide au Développement de l'Enfant
- 01.17: Institut pour Déficients Visuels
- 01.18: Institut pour Infirmes Moteurs Cérébraux
- 01.19: Institution St. Willibrord
- 01.20: Internat du Lycée Technique de MERSCH
- 01.21: Internat Notre-Dame de Lourdes - DIEKIRCH
- 01.22: Internat Ste. Marie - LUXEMBOURG
- 01.23: Internats scolaires non présentés sur une fiche individuelle
- 01.24: Service de Guidance de l'Enfance - BETTEMBOURG
- 01.25: Service de Guidance de l'Enfance - CLERVAUX
- 01.26: Service de Guidance de l'Enfance - DIEKIRCH
- 01.27: Service de Guidance de l'Enfance - DIFFERDANGE
- 01.28: Service de Guidance de l'Enfance - ESCH-SUR-ALZETTE
- 01.29: Service de Guidance de l'Enfance - EST (REMICH)
- 01.30: Service de Guidance de l'Enfance - KELDALL (RUMELANGE)
- 01.31: Service de Guidance de l'Enfance - LUXEMBOURG
- 01.32: Service de Guidance de l'Enfance - MERSCH
- 01.33: Service de Guidance de l'Enfance - MONDERCANGE
- 01.34: Service de Guidance de l'Enfance - PETANGE
- 01.35: Service de Guidance de l'Enfance - REDANGE-SUR-ATTERT
- 01.36: Service de Guidance de l'Enfance - SANEM
- 01.37: Service de Guidance de l'Enfance - SCHIFFFLANGE
- 01.38: Service de Guidance de l'Enfance - WILTZ
- 01.39: Service de Psychologie de l'I.S.E.R.P.
- 01.40: Services de Psychologie et d'Orientation Scolaire 1
- 01.41: Services de Psychologie et d'Orientation Scolaire 2
- 01.42: Service Médico-Psycho-Pédagogique - ESCH-SUR-ALZETTE
- 01.43: Service Médico-Psycho-Pédagogique et Social - LUXEMBOURG
- 01.44: Société Luxembourgeoise pour l'Aide aux Personnes Autistiques

Chapitre 2: Information
Orientation
Consultation et Planification Familiale

- 02.01: ATD Quart-Monde
- 02.02: Bureau d'Information pour Femmes en Détresse ESCH-SUR-ALZETTE
- 02.03: Bureau d'Information pour Femmes en Détresse ETTELBRÜCK
- 02.04: Bureau d'Information pour Femmes en Détresse LUXEMBOURG
- 02.05: Centre de Consultation AFP - ETTELBRÜCK
- 02.06: Centre de Consultation AFP - LUXEMBOURG
- 02.07: Centre de Pastorale Familiale
- 02.08: Centre de Placement Familial - Croix Rouge Luxembourgeoise
- 02.09: Centre d'Information et de Placement
- 02.10: CMPO - Conseils, LUXEMBOURG
- 02.11: Fir ons Kanner - Placement Familial Caritas
- 02.12: Mouvement Luxembourgeois pour le Planning Familial et l'Education Sexuelle - ESCH-SUR-ALZETTE
- 02.13: Mouvement Luxembourgeois pour le Planning Familial et l'Education Sexuelle - ETTELBRÜCK
- 02.14: Mouvement Luxembourgeois pour le Planning Familial et l'Education Sexuelle - LUXEMBOURG
- 02.15: Mouvement Luxembourgeois pour le Planning Familial et l'Education Sexuelle - LUXEMBOURG - Service INFO-VIOL
- 02.16: Service Accueil - Berodungsdengscht
Ministère de la Santé - LUXEMBOURG
- 02.17: Service Information - Accueil des Etrangers LUXEMBOURG
- 02.18: Service de Placement Familial

Chapitre 3: Centres d'Accueil
Maisons d'Education

- 03.01: C.A. DALHEIM La Cerisaie
- 03.02: C.A. DIEKIRCH Maison Neiers
- 03.03: C.A. DREIBORN Maison d'Education pour Garçons
- 03.04: C.A. DUDELANGE Foyer IMC Brill
- 03.05: C.A. ECHTERNACH Foyer Ste. Claire
- 03.06: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Foyer Lankelzerweiher
- 03.07: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Foyer Roude Fiels
- 03.08: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Foyer Ste. Elisabeth
- 03.09: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Foyer de la Solidarité
- 03.10: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Foyer Sud "Fraen a Nout"
- 03.11: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Jongenheem
- 03.12: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Maison Think
- 03.13: C.A. ESCH-SUR-ALZETTE Noemi
- 03.14: C.A. ETTELBRÜCK Maison Feltgen
- 03.15: C.A. GREVENMACHER Foyer IMCPietert
- 03.16: C.A. GREVENMACHER Institut St. François
- 03.17: C.A. LULLANGE Foyer Eisleker Heem
- 03.18: C.A. LUXEMBOURG Foyer Bertchen
- 03.19: C.A. LUXEMBOURG Foyer Paula Bové
- 03.20: C.A. LUXEMBOURG Foyer Paula Bové - Hôtel Maternel
- 03.21: C.A. LUXEMBOURG Foyer Ermesinde
- 03.22: C.A. LUXEMBOURG Foyer Reckendall
- 03.23: C.A. LUXEMBOURG Foyer St. Joseph - Annexe

03.24: C.A. LUXEMBOURG Foyer F. Storm
 03.25: C.A. LUXEMBOURG Foyer Thérèse
 03.26: C.A. LUXEMBOURG Kannerland
 03.27: C.A. LUXEMBOURG Maison pour Femmes Battues
 03.28: C.A. LUXEMBOURG Maison Kerger
 03.29: C.A. LUXEMBOURG Maison Maternelle
 03.30: C.A. LUXEMBOURG Porte Ouverte
 03.31: C.A. MERSCH Fondation Letzeburger Kannerduerf
 03.32: C.A. MONDORF-LES-BAINS Foyer de l'Amitié
 03.33: C.A. MOUTFORT Foyer Paul Faber
 03.34: C.A. REMICH Foyer Ste. Elisabeth
 03.35: C.A. RUMELANGE Institut St. Joseph
 03.36: C.A. SANEM Kannerschlass
 03.37: C.A. SCHIFFLANGE Maisons d'Enfants de l'Etat
 03.38: C.A. SCHRASSIG Maison d'Education pour Jeunes Filles
 03.39: C.A. TRINTANGE Foyer Action 72
 03.40: C.A. VICHTEN Foyer de l'Entraide
 03.41: C.A. WALFERDANGE Fondation du Tricentenaire
 03.42: C.A. WALFERDANGE Foyer Paula Bové - Annexe
 03.43: C.A. WILTZ Maison du Nord
 03.44: Centres d'accueil pour enfants, adolescents et jeunes adultes
 non présentés sur une fiche individuelle
 03.45: Foyers pour immigrés non présentés sur une fiche individuelle

Chapitre 4: Foyers de Jour

04.01: F.J. BELVAUX Frou Kanner
 04.02: F.J. BERINGEN/MERSCH De Kanner Kuerf
 04.03: F.J. BERTRANGE Le Petit Prince
 04.04: F.J. BETTEMBOURG Am Zichelchen
 04.05: F.J. BETTEMBOURG Garderie Jeunes Mamans
 04.06: F.J. CAPELLEN Kannerstuff
 04.07: F.J. DIEKIRCH Garderie des Enfants
 04.08: F.J. DUDELANGE Minettsdepp
 04.09: F.J. ESCH-SUR-ALZETTE International
 04.10: F.J. ESCH-SUR-ALZETTE Snoopy Haus
 04.11: F.J. ESCH-SUR-ALZETTE Spillhaus Parc Laval
 04.12: F.J. GREVENMACHER Association Françoise Dufaing
 04.13: F.J. HELMSANGE Les Coccinelles
 04.14: F.J. LUXEMBOURG Action Familiale et Populaire
 04.15: F.J. LUXEMBOURG Am Rousegärtchen
 04.16: F.J. LUXEMBOURG Pivot culturel Atelier Zeralda
 04.17: F.J. LUXEMBOURG Chance-Egalité
 04.18: F.J. LUXEMBOURG Crèche de Luxembourg
 04.19: F.J. LUXEMBOURG Crèche Municipale
 04.20: F.J. LUXEMBOURG Garderie Municipale
 04.21: F.J. LUXEMBOURG D'Haus vun de Kanner
 04.22: F.J. LUXEMBOURG Jardin d'Enfants
 04.23: F.J. LUXEMBOURG Les Poussins
 04.24: F.J. LUXEMBOURG Kannerland
 04.25: F.J. LUXEMBOURG The International Kindergarten
 04.26: F.J. MAMER De Spillatelier
 04.27: F.J. OBERCORN Crèche Municipale
 04.28: F.J. PETANGE Kordall
 04.29: F.J. SCHIFFLANGE Am Buggy
 04.30: Foyers de Jour non présentés sur une fiche individuelle

Chapitre 5: Maisons de Retraite
Maisons de Soins
Maisons de Convalescence

- 05.01: BERBOURG Institut des Aveugles
- 05.02: BERSCHBACH/MERSCH Home National de l'Association des Aveugles
du Luxembourg
- 05.03: CLERVAUX Clinique et Maison de Repos St. François
- 05.04: DIFFERDANGE Maison de Soins de l'Etat
- 05.05: ECHTERNACH Hospice Civil et Clinique
- 05.06: ESCH-SUR-ALZETTE Ancienne Maison de Retraite
- 05.07: ESCH-SUR-ALZETTE Maison de Retraite
- 05.08: GREVENMACHER Clinique et Maison de Retraite St. François
- 05.09: HEISDORF Maison de Retraite Marie Consolatrice
- 05.10: LUXEMBOURG Centre du Rham
- 05.11: LUXEMBOURG Fondation Felix Chômé
- 05.12: LUXEMBOURG Fondation J.-P. Pescatore
- 05.13: LUXEMBOURG Hospice Civil du Pfaffenthal
- 05.14: LUXEMBOURG Maison de Gériatrie et de Retraite de Hamm
- 05.15: MONDORF-LES-BAINS Maison de Convalescence
Couvent Ste. Elisabeth
- 05.16: REMICH Hospice Civil St. Joseph
- 05.17: VIANDEN Maison de Soins de l'Etat
- 05.18: WEILERBACH Institut Héliar
- 05.19: Centres d'Accueil pour Personnes Agées non présentés sur une
fiche individuelle
- 05.20: Maisons de Soins de l'Etat
- 05.21: Service de Gériatrie
- 05.22: Service des Personnes Agées - SPA

Chapitre 6: Prévention
Contrôle Médical
Réadaptation

- 06.01: Administration du Contrôle Médical et de la Sécurité Sociale
- 06.02: Centre de Rééducation et de Réadaptation Fonctionnelles -
LUXEMBOURG
- 06.03: Consultation de Nourrissons - ESCH-SUR-ALZETTE
- 06.04: Direction de la Santé: Division de l'Inspection Sanitaire
- 06.05: Direction de la Santé: Services Audiophonologiques
- 06.06: Direction de la Santé: Service de la Médecine Scolaire
- 06.07: Direction de la Santé: Service Orthoptique et Pléoptique
- 06.08: Gesond Liewen - ETTELBRÜCK
- 06.09: Service d'Intervention Précoce. Hellef fir de Puppelchen -
ESCH-SUR-ALZETTE
- 06.10: Service d'Intervention Précoce Orthopédagogique - LUXEMBOURG
- 06.11: Service Médical des Ecoles - LUXEMBOURG
- 06.12: Service Médical Scolaire - DUDELANGE
- 06.13: Service de Psychiatrie - Centre Hospitalier LUXEMBOURG
- 06.14: Service de Rééducation Fonctionnelle - Fondation IMC -
DUDELANGE
- 06.15: Service de Rééducation Précoce - ETTELBRÜCK
- 06.16: Service de Rééducation Précoce - LUXEMBOURG

Chapitre 7: Services Médico-Sociaux
Lutte contre la Toxicomanie

07.01: Centre Médico-Social - CLERVAUX
 07.02: Centre Médico-Social - DIFFERDANGE
 07.03: Centre Médico-Social - DUDELANGE
 07.04: Centre Médico-Social - ECHTERNACH
 07.05: Centre Médico-Social - ESCH-SUR-ALZETTE
 07.06: Centre Médico-Social - ETTELBRÜCK
 07.07: Centre Médico-Social - GREVENMACHER
 07.08: Centre Médico-Social - LUXEMBOURG I
 07.09: LUXEMBOURG II
 07.10: Centre Médico-Social - REDANGE/ATTERT
 07.11: Centre Médico-Social - WILTZ
 07.12: Centre de Santé Mentale
 07.13: Centre Thérapeutique pour Toxicomanes
 07.14: Centre Thérapeutique d'Useldange
 07.15: Département Médico-Social - Commission des Communautés Européennes
 07.16: Direction de la Santé:Service Social
 07.17: Frères de la Charité
 07.18: Info-Drogue
 07.19: Jugend- an Drogenhellef
 07.20: Kollektiv Spackelter - Centre Gopala
 07.21: Kollektiv Spackelter - Pioneer
 07.22: Service Médico-Social - Maison de Soins et Clinique St. Louis - ETTELBRÜCK
 07.23: Service Médico-Social et Social - Cour de Justice des Communautés Européennes
 07.24: Service Multidisciplinaire de Lutte contre la Toxicomanie
 07.25: Therapeutesch Kommunität "Schleckenhaus"

Chapitre 8: Aide Sociale

08.01: Aide Familiale - Aide Senior
 08.02: Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
 08.03: Chantiers de la Fraternité Chrétienne
 08.04: Fonds pour le Logement à Coût Modéré
 08.05: Fonds National de Solidarité
 08.06: Institut de Défense Sociale
 08.07: Inter-Actions Faubourgs I
 08.08: Inter-Actions Faubourgs II
 08.09: Jongenheem - G.A.M.O.
 08.10: Office de Logement et Subsidés Scolaires - LUXEMBOURG
 08.11: Office Social - DIFFERDANGE
 08.12: Office Social - ESCH-SUR-ALZETTE
 08.13: Office Social - LUXEMBOURG
 08.14: Office Social- PETANGE
 08.15: Repas sur Roues
 08.16: Service d'Aide Educative en Milieu Ouvert
 08.17: Service d'Aide Sociale - Ministère de la Famille
 08.18: Service Central d'Assistance Sociale
 08.19: Service de la Protection de la Jeunesse

08.20: Service de l'Immigration
 08.21: Service Social de l'ARBED
 08.22: Service Social de la Commission des Communautés
 Européennes
 08.23: Terre des Hommes Luxembourg
 08.24: Vollekskichen

Chapitre 9: Travail

09.01: Aarbechtshellef
 09.02: Action Locale pour Jeunes
 09.03: Action Sociale pour Jeunes
 09.04: Ateliers Protégés - APEMH
 09.05: Atelier Schlaifmillen - IAF
 09.06: Centre d'Aide par le Travail
 09.07: Centre de Formation Professionnelle Continue
 09.08: Centre de Propédeutique Professionnelle - CLERVAUX
 09.09: Centre de Propédeutique Professionnelle - ESCH-SUR-
 ALZETTE
 09.10: Centre de Propédeutique Professionnelle - WALFERDANGE
 09.11: Centre de Propédeutique Professionnelle - WARKEN-
 ETTELBRÜCK
 09.12: Centre de Réadaptation - CAPELLEN
 09.13: Centre de Réadaptation Professionnelle pour Handicapés
 Physiques - DUDELANGE
 09.14: Co-Labor - Association Agricole
 09.15: Equipes d'Entraide des Charités de St. Vincent de Paul
 - LUXEMBOURG
 09.16: Institut Médico-Professionnel - ESCH-SUR-ALZETTE
 09.17: Office de Placement de de Rééducation Professionnelle des
 Travailleurs Handicapés
 09.18: Polygone - LUXEMBOURG
 09.19: Service de l'Orientation Professionnelle à l'Administration de
 l'Emploi - DIEKIRCH
 09.20: Service de l'Orientation Professionnelle à l'Administration de
 l'Emploi - ESCH-SUR-ALZETTE
 09.21: Service de l'Orientation Professionnelle à l'Administration de
 l'Emploi - LUXEMBOURG

Chapitre 10: Groupes d'Entraide Loisirs

10.01: Alcooliques Anonymes
 10.02: Amicale Luxembourgeoise des Laryngectomisés
 10.03: AMIPERAS
 10.04: Les Amis du Sonnenberg
 10.05: Association Luxembourgeoise du Diabète
 10.06: Association Sportive des Enfants Physiquement Handicapés
 - ROESER
 10.06: Amicale des Handicapés Physiques
 10.07: Centre de Formation pour Familles Monoparentales
 10.08: Dépannage Social 51 - ECHTERNACH
 10.09: Fédération Sportive Luxembourgeoise des Handicapés
 10.10: Kopplabunz - Centre de Rencontre

- 10.11: Haus op der Heed - HUPPERDANGE
- 10.12: Initiativ Liewensufank
- 10.13: Letzeburger Guiden
- 10.14: Letzeburger Scouten
- 10.15: Letzeburger Psoriasisbond
- 10.16: Ligue Luxembourgeoise de la Sclérose en Plaques
- 10.17: Ligue Luxembourgeoise des Mutilés et Invalides de Guerre
1940-1945
- 10.18: Luxembourg Accueil-Information
- 10.19: Mammen Hellefen Mammen - ECHTERNACH
- 10.20: Mammen Hellefen Mammen - SUESSEM
- 10.21: Mammen Hellefen Mammen - non présentés sur fiches individuelles
- 10.22: Service de la Jeunesse de la Ville de Luxembourg
- 10.23: Service National de la Jeunesse
- 10.24: SOS-Détresse
- 10.25: Sport mat Suergekanner - ALPAPS
- 10.26: Vivre Comme Avant

Note explicative:

Le présent tableau synoptique propose à l'utilisateur du Guide Pratique des Réalisations Médico-Sociales et Psycho-Pédagogiques au Luxembourg une nouvelle classification des fiches. Comme il était difficile de classer p.ex. les centres d'accueil ou les foyers de jour par le nom qu'on leur a donné, j'ai préféré les classer selon les localités où ils sont implantés. Les autres chapitres sont moins touchés par ce nouveau mode de classement, néanmoins certaines erreurs logiques ont pu être redressées. Les nouvelles fiches que nous publierons peu à peu inverseront bien sûr le présent classement qui sera remanié lors de la prochaine mise à jour du guide.

Robert SOISSON, 25.10.88