

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen
Band: 51 (1980)
Heft: 12

Artikel: An der Orthogenic School als Kindertherapeut
Autor: Althaus, Heinrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-809844>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 29.11.2024

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

An der Orthogenic School als Kindertherapeut

Von Heinrich Althaus, Hölstein

Grundsätzliches

Als einer der Glücklichen, die Gelegenheit hatten, an der Orthogenic School der University of Chicago (bekannt durch Bruno Bettelheim und dessen Bücher) zu lernen und zu arbeiten, versuche ich vorerst, eine kleine Uebersicht über dieses ausserordentliche Therapieheim zu geben:

Was ist die Orthogenic School? Diese Frage ist einerseits kurz und leicht zu beantworten. Grundsätzlich hat die Schule bzw. das Heim (im folgenden wird der Begriff «Schule» gleichbedeutend für dieses spezielle «Heim» verwendet) drei wichtige Aufgaben zu erfüllen:

1. Langfristig stationäre Behandlung und Erziehung von emotional schwer gestörten Kindern und Jugendlichen;
2. Schulung und Ausbildung von Fachpersonal in der therapeutischen Behandlung psychogen gestörter Kinder und Jugendlicher;
3. Forschung in Richtung Ursachen, Behandlung und Prevention von frühkindlichen Verhaltensstörungen bei Jugendlichen und Adoleszenten, welche stationäre Behandlung benötigen.

Andererseits aber ist eine erschöpfende Antwort eine rein unmögliche Aufgabe: nicht nur — und dies ist auch richtig so! — weil mit Sicherheit zehn verschiedene Mitarbeiter die Schule zehnmal verschieden schildern würden (weil sie sie als verschiedene Persönlichkeiten eben verschieden erleben), sondern ganz einfach auch deshalb, weil persönliche emotionale Erlebnisse immer nur durch Worte, nicht jedoch durch ein direktes Weitergeben erlebter Gefühlswerte übermittelt werden können.

Heim für psychisch schwerst gestörte Kinder

Die «The Sonia Shankman Orthogenic School of the University of Chicago» ist ein «Heim für psychisch schwerst gestörte Kinder und Jugendliche» (allgemein kann es als stationäre Therapiestation bezeichnet werden) mit einem ausgelesenen Angebot an internen und externen Schulungsmöglichkeiten. Im Rahmen der sog. Laboratory Schools der University of Chicago ist es diejenige «Schule», die ausschliesslich Kinder aufnimmt und behandelt, die wegen ihrer enormen Schwierigkeiten nicht mehr ambulant oder durch herkömmliche Methoden, sondern nur noch langfristig stationär und mittels ganz spezieller Verfahren behandelt werden können. In ihrer heutigen

Struktur ist sie (mit Ausnahme weniger und nicht grundsätzlicher Veränderungen) das Werk von Prof. Bruno Bettelheim, eines kurz vor dem 2. Weltkrieg emigrierten Oesterreichers, der die Schule nebst seinem Lehrauftrag an der Universität persönlich insgesamt über dreissig Jahre lang geleitet hat.

In die relativ kleine Schule (6 Gruppen) werden potentiell normal und überdurchschnittlich intelligente Kinder beiderlei Geschlechts im Alter zwischen fünf und sechzehn Jahren aufgenommen, deren Störungen sich im Bereich primärer Verhaltensstörungen, also schwerste Verhaltensstörungen, psychosomatische Störungen, Hospitalismus-Psychosen und Schizophrenie inkl. frühkindlichem Autismus bewegen. Die Struktur der Institution erlaubt es, Jugendliche zum Teil und wenn nötig bis über das 20. Altersjahr hinaus zu betreuen.

Zwei bis drei Therapeuten betreuen sechs bis sieben Kinder

An der Schule wird grosses Gewicht auf eine wirklich individuelle Behandlung der Kinder gelegt. Deswegen sind die einzelnen Gruppen — wie übrigens in einem Grossteil der Schweizer Heime auch — in der Grösse einer Familie konzipiert, das heisst, zwei bis drei Therapeuten betreuen sechs bis sieben Kinder.

Diese Lösung bietet einerseits den Vorteil, dass eine familienähnliche Atmosphäre geschaffen und ein emotional nahes Zusammenleben mit der notwendigen persönlichen Intimität ermöglicht werden kann; andererseits lässt sie aber auch genügend Raum offen für eine gewisse Institutionalisierung mit der hier so notwendigen Routine des Lebens. Damit ist ein Rahmen geschaffen, der es zulässt, auf jedes einzelne Kind persönlich einzugehen, sich in seine Probleme einzufühlen — Voraussetzungen für ein individuelles Planen seiner Therapie und all seiner Lebensaktivitäten. Letztere werden für jedes Kind individuell und bis in die Details geplant und basieren auf den Resultaten aus den wiederholten psychologischen und psychiatrischen Erhebungen und Sitzungen und den täglichen Mitarbeiterbesprechungen.

Die Rehabilitationsbemühungen, welche soweit nötig rund um die Uhr verlaufen, stützen sich auf Theorie und Prinzipien einer sog. «dynamischen Psychologie» (dynamic psychology), die auch als «Milieuthérapie» bezeichnet werden kann. Diese spezielle Kombination von Kinderpsychoanalyse und modifiziertem psychoanalytischem Gedankengut umfasst sowohl Gruppenarbeit als aber auch indivi-

duelle Therapie (wenn ein Kind einmal soweit und fähig dazu ist, hat es wöchentlich bis zu mehreren Stunden Einzelsitzungen mit einem Therapeuten). Da grundsätzlich meist drei Betreuer und ein Lehrer während Jahren mit einer kleinen Gruppe von Kindern arbeiten, können jene sich mit den individuellen Problemen und emotionalen Bedürfnissen eines jeden Kindes so vertraut machen, dass sich dadurch eine gegenseitige befriedigende Beziehung zwischen jedem Kind und den wenigen Erwachsenen entwickeln kann. Auf diese Weise können auch die intimsten Bedürfnisse eines Kindes befriedigt werden, was eine optimale Chance für eine positive Entwicklung bietet.

Ausserst wichtig: ein fester Rahmen

Verständlicherweise ist es eine wichtige Aufgabe, ein Milieu zu gestalten, in dem das Kind erfahren kann, dass es fähig ist, sein Leben selber zu gestalten und selber mit seiner Umgebung fertig zu werden. Für Kinder, die ihre Umwelt und damit auch sich selbst als chaotisch erlebt haben, ist es äusserst wichtig, dass ihr Leben sich in einem festen Rahmen abspielt, an dem sie sich orientieren lernen können, in einem Milieu, das ihnen die Möglichkeit anbietet, ihre Probleme ganz im Bereich ihrer Lebensaktivitäten — und damit auch realitätsnahe — lösen zu können. Deswegen haben sich die Mitarbeiter der Schule im Rahmen des sorgfältig und fest geplanten Tagesablaufes, der nach Möglichkeit nicht verändert wird und sich in immer demselben Rhythmus abwickelt, darauf zu konzentrieren, den Kindern innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehungen im Lebensalltag Gelegenheiten zu befriedigenden emotionalen Erfahrungen anzubieten. Auf diese Weise kann ein Kind, das anfänglich nur negative und deprimierende Erfahrungen vom Leben erwartet, langfristig gesehen seine Lebenseinstellung ändern, wenn es immer wieder an sich selbst erleben kann, dass die Welt auch Erfreuliches anzubieten hat — so lange, bis es schliesslich Positives vom Leben erwarten darf. Dies ist einerseits natürlich nicht gar so einfach, wie es tönen mag, wenn man bedenkt, dass solche Erfahrungen oft weniger dem tatsächlichen Lebensalter als vielmehr dem Entwicklungsalter angemessen sein müssen. Andererseits ist es ausserordentlich eindrücklich, miterleben zu können, wieviel die einzelnen Mitarbeiter investieren, um den Bedürfnissen der ihnen anvertrauten Kinder gerecht zu werden, vor allem jedoch welche unvorstellbare Fortschritte schwerst gestörte Kinder dadurch an der Schule zu machen fähig sind.

Zum Tagesablauf in der Schule

Wer nun die Darstellung eines schematischen Tagesablaufes erwartet, mag vorerst etwas enttäuscht sein. Doch wird gerade die Undurchführbarkeit einer solchen verständlich, wenn man bedenkt, dass Schematismus — im Gegensatz zum so notwendigen äusseren Rahmen etwa, der im Folgenden klar sichtbar sein wird — der Forderung zur Schaffung

eines Klimas zur seelischen Gesundung der Kinder widersprechen müsste.

Ich kann lediglich aufzuzeigen versuchen, welche persönliche Haltung wir etwa einnehmen müssen, um den Kindern zu helfen, den neuen Tag in der Schule so positiv wie nur möglich erleben und erfahren zu können. Und damit wird die Sache auch schon komplizierter.

Schon bevor ich auf die Gruppe gehe, um die Kinder zu wecken, und damit vor dem Erwachen des Kindes, stelle ich mich auf seine Bedürfnisse ein. Ich besinne mich, was es wohl am dringendsten braucht. Bereits wenn es erwacht, muss es spüren können, dass ich mich darauf freue, es von neuem zu sehen und mit ihm zusammenzuleben. Ein Kind beispielsweise hat geträumt und will erzählen. Ein anderes hat Schwierigkeiten aufzustehen, weil es vor dem Risiko, sich mit dem neuen Tag auseinanderzusetzen, Angst hat. Speziell in solchen Momenten brauchen die Kinder mich dringend. Oft braucht gar nicht viel gesprochen zu werden. Ich bin davon überzeugt, dass es

so etwas wie eine wortlose Kommunikation

als eine ganz eigene Form des Anteilnehmens gibt: mit dem Gegenstand eines Mitmenschen spielen oder etwas von ihm betrachten; jemandem bei seiner Arbeit zusehen; das Lieblingsspielzeug eines Kindes bewundern usw. Diese Art der Anteilnahme bedeutet unendlich viel mehr, als wenn wir das Kinderzimmer betreten und stereotyp «Guten Morgen» wünschen. Wenn Marco vor dem Aufstehen verstimmt unter der Decke liegen bleibt, kann ich ihm vielleicht über den Kopf streichen oder ihm die Hand halten und sagen, ich wisse, dass es schwer sei, in die Schule zu gehen, wenn der eigene Lehrer heute nicht da sei, und der Knabe wird von selbst von seiner Angst vor dem bevorstehenden Schultag zu erzählen beginnen...

Nach dem Aufstehen und Ankleiden kann sich ein anderes Kind nicht von seiner momentanen Beschäftigung im Gruppenraum trennen. Es will nicht zum Morgenessen kommen. Nicht, dass es keinen Hunger hätte! Es mag für es einfach schwer sein, seine momentan als positiv erlebte Tätigkeit zugunsten einer anderen aufzugeben, von der es ja nicht sicher weiss, wie sie sich auswirken kann. Meine Aufgabe ist es nun, es zur Teilnahme am Morgenessen, seiner nächsten «Beschäftigung», zu motivieren. Dazu braucht es oft viel Geschick und Ueberzeugungskraft, bis das Kind diesen Schritt wagt. Immer wieder muss ich mich bemühen, mich in die momentane und individuelle Situation eines Kindes einzufühlen, wenn ich es aus irgend einem Grunde zu einer anderen Beschäftigung lenken will.

Diesem Phänomen, das nach den obigen Ausführungen nicht etwa als Ungehorsam taxiert werden darf und für das die eben erwähnte Situation nur ein Beispiel ist, begegnen wir täglich mehrmals — immer dann nämlich, wenn sich das Kind in der Zeit zwischen zwei Beschäftigungen befindet. Bettelheim bezeichnet diese Zeiten als sog. Zwischenzeiten.

Was bedeuten die «Zwischenzeiten» für das Kind?

Es ist recht schwierig, diese Zwischenzeiten (= für das Kind *nicht* organisierte Zeiten) richtig zu handhaben: Einerseits soll dem Kind (immer wieder) genügend Zeit eingeräumt werden, damit es sie selbst gestalten lernt, damit es selbst seine Umwelt zu organisieren bzw. beeinflussen lernt. Denn nur so kann es die zu seiner persönlichen Selbständigkeit so notwendigen Voraussetzungen schaffen. Andererseits aber empfinden viele seelisch kranken Kinder solche Zeiten als sehr stark angstbesetzt. Sie wirken dann unruhig, irren oft ziellos umher, langweilen oder verkriechen sich. Sie sind noch nicht fähig, Zwischenzeiten als Ruhezeiten zu empfinden und sich auch entsprechend danach zu verhalten.

Trotzdem gibt es keinen starren Zeitplan, der in allen Einzelheiten sekundengenau durchorganisiert ist. Dieses Problem wird gelöst, indem wohl ein Grossteil des Tages für die Kinder organisiert wird (Aufstehen, Essen, Schulzeit, Spiele, Ausflüge usw.), jedoch werden ihnen als Ausgleich auch Zeiten von vergleichsweise grosser Freiheit angeboten. Dies geschieht auch in Form der Zwischenzeiten, in denen genügend Betreuer anwesend sind, um überall helfend einspringen zu können. So kann das Kind selbständig entscheiden lernen. Es kann erfahren, dass solche Zwischenzeiten nicht nur hohle und angstbesetzte Zeitintervalle sind, die lediglich isolierte Beschäftigungen voneinander trennen. Es wird sie zunehmend als versteh- und übersehbare und schliesslich notwendige Teile einer Folge von Lebenssequenzen, als integrierte Teile menschlichen Daseins, verstehen und akzeptieren können. Mit der geeigneten Hilfe, diese Ruhezeiten erfolgreich zu handhaben, werden die Kinder sie je länger je mehr als Teil positiver Daseinsweise erfahren und schliesslich auch internalisieren können.

Nach einem ausgiebigen und zeitlich grosszügig bemessenen Morgenessen besuchen die Kinder die Schule und sind nun unter der Obhut der Lehrer bis nachmittags um 3 Uhr. Die meisten sozialisationsgestörten Kinder zeigen vorerst Hass und Abneigung gegen alles, was mit Schule und Lernen zu tun hat — und diese Besonderheit hängt keineswegs etwa mit Intelligenz zusammen! Deshalb wird kein Kind absolut dazu gezwungen, in der Klasse schon von Anfang an spezifisch «schulische» Arbeiten zu bewältigen. Doch wird gezielt daraufhin gearbeitet, dass die Kinder an der Schularbeit Freude bekommen.

Geborgenheit auch in der Schulklasse

Deswegen muss die Schulsituation so angenehm wie möglich gestaltet werden. Die Lehrer, die sehr eng mit den Therapeuten zusammenarbeiten, bemühen sich, den Kindern viele Erfolgserlebnisse (zum Beispiel vorerst durch leichte Arbeit) zu vermitteln, um auch so vorhandene Lernhemmungen lösen zu helfen.

Es gibt beinahe so viele Lernhemmungen wie Ursachen: Ein Kind hat Angst, es könne in der Schule etwas erfahren, was unabsehbare Folgen haben könnte (zum Beispiel die symbolische Angst vor dem Lesen und/oder Schreiben). Ein anderes fürchtet sich vor ständigem Versagen. Ein drittes wieder hat Schuldgefühle, weil der Erfolg in einem Fach die Gefahr der Vernichtung eines Widersachers symbolisiert. durch Vermeiden von Konkurrenzsituationen, durch eine nach oben begrenzte Klassengrösse (zirka 8—10 Schüler) und durch das unterschiedliche Alter der Schüler, die keinen fest abgegrenzten Klassen zugeteilt sind, wird es möglich, ein entsprechend angstfreies Klima in der Schulklasse zu schaffen.

Geborgenheit in der Schulklasse ist ebenso wichtig wie sonst irgendwo in der Schule während des Tagesablaufes. Wenn das Kind in den Klassenraum kommt, findet es an seinem Platz eine Arbeit bereit. Es weiss genau, wieviel der Lehrer von ihm erwartet, aber auch, dass er ihm auf Verlangen hilft. Dabei ist wichtig, dass das Kind immer das Gefühl hat, es müsse eine Arbeit nicht allein erledigen, sondern es könne dies tun in Zusammenarbeit mit dem Lehrer. Das Kind soll ja konkret die Möglichkeit haben, alle seine Arbeiten erfolgreich erledigen zu können. Dabei ist es äusserst wichtig, wie der Lehrer mit Hilfe, Ansporn, Lob und evtl. Tadel umgeht. Diese Grundeinstellung verlangt eine gute persönliche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Das Essen muss für die Kinder ein Vergnügen sein

Nach der Schule begeben sich die Kinder mit ihrem Lehrer in einen Gemeinschaftsraum, wo die diensthabenden Betreuer bereits warten und ihre Kinder in Empfang nehmen. Nachdem einer der Betreuer oder Lehrer kurz über ein unkompliziertes Thema zu allen Kindern gesprochen hat, gehe ich mit meinen Kindern in unseren Gruppenraum. Hier nehmen wir gemeinsam einen kleinen Imbiss ein, sprechen über Begebenheiten während des Tages und in der Schulklasse und besprechen meinen Vorschlag zu einer Aktivität innerhalb oder ausserhalb des Gruppenraumes. Nach dieser Aktivität ist es dann bald Zeit zum Nachtessen.

Das Essen ist bei der Behandlung emotional gestörter Kinder ein ungemein bedeutender Faktor. Grundsätzlich ist es wichtig, dass das Essen einem Kind Vergnügen bereiten soll. Dies in die Praxis umzusetzen ist aber oft gar nicht so einfach, speziell bei Kindern, denen Essen ein Müssen bedeutet oder die es in Extremfällen gar verweigern. Bettelheim (1970, S. 172) stellte fest, dass die Angst, hungern zu müssen, das Ergebnis *jedes* Mangels sein könne, den das Kind erlebt hat, da im Säuglingsalter der Zusammenhang zwischen Nahrungsaufnahme und allen anderen Erfahrungen so eng sei. Dabei ist nicht so selten das Gefühl stark ausgeprägt, sich dagegen auflehnen zu müssen, sich von Eltern, die man von Grund auf zu hassen gelernt hat, etwas geben zu lassen.

Gelingt es, Essen zu einem positiven Erlebnis für das Kind werden zu lassen, löst dies oft weitere, der

Zeit zum Reden – Zeit zum Schweigen

VSA-Seminarwoche für Heimleitungen und Kaderpersonal

19. bis 23. Januar 1981 in Bad Schönbrunn, Edlibach
(Kanton Zug)

Leitung: Dr. Imelda Abbt

Im Januar 1980 wurde in der Heimstätte Rüdlingen erstmals eine derartige Seminarwoche durchgeführt, die eine nachhaltige Wirkung zeitigte. Aus dem Kreis der Teilnehmer kam der Wunsch nach einer Fortsetzung und Wiederholung. Die Kurswoche in Bad Schönbrunn, die nicht in erster Linie Berufskenntnisse, sondern vertiefte Einsichten vermitteln will, soll zu einer gemeinsamen Besinnung auf die Bedeutung des Redens und Schweigens im zwischenmenschlichen Leben führen. Neben Wissensvermittlung, Gruppengesprächen und Textlesungen wird auch Zeit zur Ruhe und Erholung sein.

Aus dem Programm

Montag, 19. Januar 1981	Leben — Sprechen — Schweigen nach dem alttestamentlichen «Prediger»
Dienstag, 20. Januar	Die Mehrdimensionalität der Sprache (In Anlehnung an Martin Buber)
Mittwoch, 21. Januar	Reden und Schweigen in der Psychotherapie Referent: Dr. R. Van Wezemaal, Adligenswil
Donnerstag, 22. Januar	Sprache begreifen — ein hundertjähriges Bemühen
Freitag, 23. Januar	Zur Bedeutung von Reden und Schweigen in der Heimpraxis Meditativer Ausklang: Pfarrer H. R. Pfister, Ottenbach

Kurskosten Fr. 450.— (inkl. Unterkunft und Verpflegung)
Fr. 380.— für Teilnehmer aus VSA-Heimen
15 Prozent Ermässigung bei persönlicher VSA-Mitgliedschaft

Anmeldeschluss 31. Dezember 1980

Anmeldung

Seminarwoche Schönbrunn 81

bis 31. Dezember 1980 an Sekretariat VSA,
Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich, senden

Name _____

Datum _____

Vorname _____

Unterschrift _____

Name und Adresse des Heims _____

Mitgliedschaft des Heims Ja ☐ Nein ☐

Persönliche Mitgliedschaft Ja ☐ Nein ☐

Therapie entgegenkommende Aspekte aus. Dass Erwachsene dasselbe essen wie die Kinder, versteht sich von selbst.

Vor dem Einschlafen die Gutenachtgeschichte

Nach dem Nachtessen sind die Kinder meist im Gruppenraum beschäftigt: die einen spielen, andere haben Besuch von einer anderen Gruppe oder sind selbst zu Besuch (nach gegenseitiger Absprache beider Betreuer selbstverständlich), wieder andere nehmen ein Bad. Relativ früh machen sich die Kinder bereit für ins Bett. Vorher serviere ich nochmals einen kleinen Imbiss am runden Tisch, bei dem wiederum Ereignisse des Tages, noch unbewältigte Probleme und jetzt aufkommende Ängste miteinander besprochen werden. Danach begeben sich die Kinder ins Bett. Selbstverständlich wünsche ich jedem Kind persönlich eine gute Nacht, bevor ich das Licht auslösche. Nur noch das kleine, blaue Nachtlampe brennt jetzt. Ich setze mich auf einen Stuhl und lese beim Schein einer Taschenlampe eine kleine, unproblematische Gutenacht-Geschichte.

Seelisch geschädigte Kinder haben nicht selten Angst vor dem Schlafen. Da jeder Mensch genügend Schlaf und Ruhe braucht, versuchen diese Kinder wachend auszuruhen. An der Schule versuchen wir ihnen zu helfen, ein gesundes Gleichgewicht zwischen aktivem Leben und Ruhe zu finden. Dazu muss das Kind spüren und erfahren können, dass es die Freiheit hat, sich aktiv zu betätigen oder zu ruhen. Falls es dazu das Bedürfnis hat, kann es sich auch tagsüber ins Bett legen. Es kann so seinen Bedarf an Geborgenheit befriedigen, bis es wieder bereit ist, sich mit dem Alltagsleben zu konfrontieren. Dabei spiele ich als Betreuer eine sekundäre, aber trotzdem wichtige Rolle: es sollte mir gelingen, das Alltagsleben so verführerisch und verlockend zu gestalten, dass das Kind von sich aus sich immer wieder daran beteiligen will.

Angst vor dem andern Tag — Angst vor der Zukunft

Die Bettzeit ist — therapeutisch gesehen — eine der wichtigsten Tageszeiten überhaupt. Bereits während des Sich-Ausziehens und Waschens/Badens ergeben sich viele Möglichkeiten, alte traumatische Erfahrungen der Kinder durch die Vermittlung des Erlebens neuer Empfindungen zu korrigieren. Gerade daher aber ist die Zeit des «Ins-Bett-Gehens» für viele Kinder die schwierigste aller Tageszeiten: Sie haben nicht nur Angst vor der Dunkelheit, sondern sie fürchten sich sogar vor dem nächsten Tag (der ja Zukunft ist; Zukunft aber kann unheimlich sein). Aber noch viele andere Ängste sind möglich. Deswegen bleibe ich auch auf der Gruppe, bis das letzte Kind eingeschlafen ist. Ueblicherweise notiere ich während dieser Zeit die Tagesgeschehnisse, oft bis in die Details. Nicht nur hilft mir dies, alles Geschehene mit etwas mehr Distanz und Musse nochmals zu betrachten und zu überdenken, sondern es bedeutet für mich daneben auch eine willkommene Gedächtnisstütze für das laufende Diktat über eines

oder zwei Kinder, das am nächsten Tag zu folgen hat. Nicht immer aber komme ich so ohne weiteres zum Schreiben; manchmal will Paul noch mit mir sprechen über seine Ängste oder ich muss einfach bei ihm sein (auch um die anderen zu schützen), wenn er sich aus einem Grunde nicht beruhigen kann und in seine eigene Wahnwelt des grossen Diktators flüchtet, der die ganze Welt beherrscht, oder ich muss ihm noch eine Suppe kochen, weil er wegen irgend eines Vorfalles mir gegenüber Schuldgefühle hat und nun den Beweis will, ob ich trotz seiner «Vergehen» mir gegenüber mich um ihn kümmere und wichtige Dinge für ihn zu tun bereit sei. Oder Marco hat Angst, während der Nacht zu sterben und am Morgen nicht mehr zu erwachen (schliesslich sind ja auch sein Vater und der spätere Verlobte seiner Mutter mit dem Tode «bestraft» worden!) — daher ist es mehr als verständlich, dass er nicht einschlafen kann, bevor es mir gelungen ist, ihn zu beruhigen. Oder George will noch, dass ich an sein Bett komme und etwas Zeit bei ihm verbringe, einfach um sich zu versichern, dass ich ihn auch wirklich gut mag, wie ich schliesslich merke ... dabei ist doch gerade dies so wichtig für ihn! Jetzt kann das Kind erfahren, dass ich es zu beruhigen vermag, indem ich mir Zeit nehme, neben sein Bett zu sitzen, ihm zuzuhören, mit ihm seine ungelösten Probleme zu besprechen.

Ich vermag zwar dem Kind nicht alle Ängste auf die Nacht zu nehmen, aber ich weiss, dass ich ihm helfen kann, sie auf ein erträglicheres Mass zu reduzieren. Bill weiss, dass ich verstehe, dass er fürchterliche Angst hat vor dem morgigen kleinen chirurgischen Eingriff. Jedes Kind weiss, dass ich Bettnässen als Selbstverständlichkeit hinnehme, dass es vor dem Zubettegehen noch etwas essen kann, dass ich ihm eine kleine Geschichte erzähle, wenn es dies wünscht, dass es seine Spieltiere (zu seinem Schutz oft) im Bett haben darf, dass es seine Lieblingsdinge in der Nähe des Bettes aufbewahren kann und dass ein Betreuer für es da ist, wenn es in der Nacht einen brauchen sollte ...

Persönliche Erfahrungen

Meine Zeit an der Orthogenic School kann in drei Abschnitte unterteilt werden:

1. Auf der Gruppe der «Lords»
2. Donald
3. Betreuer der «Vikings»

1. Auf der Gruppe der «Lords»

Die erste Woche an der Schule war für mich — nicht zuletzt auch wegen der Sprache; nicht genug, dass Englisch eine Fremdsprache war, ich hatte mich auch auf deren amerikanische Besonderheiten und den anderen Akzent einzustellen — eine schwierige Zeit, in der ich vor allem die Schule in ihrer Struktur etwas näher kennenlernen konnte. Am ersten Tag hatte mich Mary-Margaret, eine erfahrene Thera-

peutin, durch das Labyrinth der Gänge und Räume geführt. Im Verlauf der folgenden Tage nahm ich dann an sämtlichen Mitarbeiterbesprechungen teil, besuchte zwei verschiedene Schulklassen, eine Knabengruppe von 9- bis 15jährigen und einmal die Gruppe der ältesten Knaben, eben die Lords. Auf dieser Gruppe, die etwas grösser war als die anderen, arbeitete ich anschliessend während dreier Monate bis Ende des Jahres 1978 als dritter Betreuer.

Erst war ich gemeinsam mit den zuständigen Therapeuten der Gruppe und hatte die Möglichkeit, diese in ihrer Aufgabe zu beobachten, aber auch, dort auszuhelfen, wo es gerade nötig war oder mich nach Belieben mit einzelnen der Burschen abzugeben. Die ersten Wochen waren ja dazu bestimmt, die Kinder kennenzulernen, so dass sie mir schliesslich mehr Vertrauen entgegenbringen konnten. Was dies praktisch heisst, aber auch wie wichtig diese Zeit ist, habe ich erst später in vollem Ausmass erfahren. Etwas später konnte ich dann einzelne Schichten selbstverantwortlich übernehmen. Selbstverständlich wurden anschliessend sämtliche Schichten durchbesprochen, vorerst mit der jeweils zuständigen Betreuerin, jedoch auch mit der Direktorin, die meistens von 22.00 Uhr an wieder da war.

Hier wurde ich erstmals konfrontiert mit «sich in die Situation eines Kindes versetzen», mit «sich einem Kind gegenüber verständnisvoll einfühlend zu verhalten»; jetzt erst begann ich zu sehen, dass da ein gewaltiger Unterschied war zwischen «reden darüber und verstehen» und «fähig sein, sich in praxi tatsächlich so zu verhalten». Erstmals stellte ich fest, wie viel Willenskraft es tatsächlich braucht, um «sich einzufühlen», wie es heisst, in einer bestimmten Situation ein Kind «von seinem Standpunkt her» versuchen zu verstehen.

Erst jetzt begann ich richtig zu ahnen, wieviel man über ein Kind wissen sollte; erstmals begannen eigene Ängste bewusster zu werden — Ängste, die mich in der Fähigkeit beeinträchtigten oder mich gar daran hinderten, so simpel anmutenden Anforderungen, wie «ein Kind in einer bestimmten Situation verstehen» bzw. «mich in die Situation eines Kindes einfühlen können» in der Realität jeweils tatsächlich nachzukommen. Nachdem ich glaubte, «ein Kind in einer bestimmten Situation verstanden» zu haben, erfuhr ich erstmals, wie schwierig es in der Tat ist, angemessen, entsprechend richtig und zudem erst noch innert nützlicher Frist zu reagieren — so, dass sich das Kind auch verstanden fühlt und zudem die nötige Unterstützung erhält.

Diese Problematik versteht sich besser, wenn man sich vorstellt, wieviel einfacher es ist, einem Kind, das weinend auf dem Bett liegt, zu helfen in seiner Not, als einem, das mich (verbal oder tätlich) angreift; und dies ist nur *ein* spezieller Aspekt! Dies alles erfahren zu müssen, quasi zu lernen, dass man doch nicht so fähig ist, die eigenen Emotionen mehr oder weniger gut zu kontrollieren, ist recht schmerzhaft und nicht einfach zu akzeptieren — hat man doch schliesslich «so viel Verständnis»!

Der Betreuer muss das Gefühl der Sicherheit vermitteln

Als weiteres hatte ich erstmals bei den «Lords» zu erfahren, wie wichtig Sicherheit für die Kinder ist und was es für ein schwer gestörtes Kind überhaupt heissen kann, sich sicher zu fühlen. Es ist ganz besonders wichtig, dass der Betreuer fähig ist, dieses Sicherheitsgefühl zu vermitteln. Das folgende Beispiel, das an sich amüsant zu lesen sein mag, widerspiegelt daneben auch die volle Tragik eines Lebens und möge eine Ahnung dessen vermitteln, was mit diesem Sicherheitsgefühl gemeint ist: Dan, ein 17-jähriger ehemaliger Autist, sitzt recht vergnügt auf seinem Bett und arbeitet erfolgreich an einem seiner technischen Projekte. Er ist ein Knabe, bei dem Stimmungen aus scheinbar unbedeutenden Anlässen noch recht schnell wechseln können. Ich wiege mich in momentaner Sicherheit, da Dan so vergnügt über das Gelingen seines Unternehmens ist. Dies ist ein grober Fehler! Daher bin ich nämlich einen Moment lang nicht aufmerksam genug, und daher gelingt es auch Benny, einem neunjährigen Autisten aus der Nachbarsgruppe, in unseren Gruppenraum zu kommen.

Vielleicht will ich ihn in Wahrheit auch nicht sofort aus dem Zimmer spedieren, wie ich eigentlich hätte tun sollen, da ich ihn speziell gut mag, den kleinen Kerl mit dem verschmitzten Lächeln im Gesicht. Ich zolle ganz einfach der ganzen Angelegenheit nicht die nötige Achtung, obschon Benny bekannterweise gerade auf Dan eher schlecht zu sprechen ist. Benny geht denn auch schnurgerade auf den auf seinem Bett sitzenden Dan zu, nimmt seinen grossen Stoff-Frosch, den er unter seinem Arm mitgetragen hatte, und — bevor ich Gelegenheit habe, einzugreifen — schlägt das Tier blitzschnell links und rechts um Danks Gesicht. Dieser sitzt erst einmal fassungslos und wie versteinert da, nimmt dann einen Satz vom Bett und rennt heulend aus dem Gruppenraum in den Gang, wo er ganz verzweifelt ausruft: «Ich habe immer erwartet, dass das Jahr 1979 noch schlimmer sein wird als 1978 (I always expected 79 to be worse than 78)!»

Mit meiner Unaufmerksamkeit bzw. Nachlässigkeit hatte ich doppelt Unheil angerichtet: Dan hatte einen «Beweis» mehr, dass die Welt tatsächlich viel schlimmer ist als er es immer schon «gewusst» hat, und Benny erhält ein Donnerwetter anstatt den Beweis, dass er in einer solch sicheren Welt lebe, die es ihm gar nicht erst ermöglicht, so schlimm zu sein, wie er glaubt, er sei es.

2. Donald

Donald war ein 13-jähriger autistischer Knabe, der alles zu verstehen schien, was vor sich ging, jedoch aus einem nicht genau bekannten Grunde sich nach wie vor weigerte, die menschliche Sprache als Kommunikationsmittel zu benutzen. Nun sollte er eine weitere Gelegenheit haben, dass sich jemand noch intensiver um ihn bemühte. Deswegen kam ich für die nächsten Monate auf eine andere Knabengruppe,

wo ich in erster Linie für Donald zur Verfügung stand, und zwar nicht nur auf der Gruppe, sondern auch in der Schule.

Auch wenn Donald nicht zu sprechen anfang, waren diese beiden Monate für mich eine unvergessliche und überaus wertvolle Zeit. Erneut wurde ich mit ganz anders gelagerten Problemen konfrontiert — jedenfalls glaubte ich zuerst so, weil das Kommunikationsmittel Nummer 1, die Sprache, eben gänzlich fehlte. Doch immer spielt die sog. non-verbale Kommunikation bei allen Kindern eine überaus wichtige Rolle; niemals jedoch fällt sie — und vor allem die Notwendigkeit, sie besser zu verstehen — derart ins Gewicht wie in der Arbeit mit einem autistischen Kind, das sich nicht wagt, die Sprache als Verständigungsmittel zu benutzen. Will man einem solchen Kind zur Sprache verhelfen, ist es absolut notwendig, seine gegebenen Möglichkeiten der Kommunikation verstehen zu lernen, auch wenn sie noch so beschränkt und vorerst schwer interpretierbar sein mögen. Symbolische, oft stets ähnlich oder stereotyp wiederholte Handlungen können ungemein wichtige verschlüsselte Mitteilungen über das Kind selbst, über seine Weise zu denken und zu empfinden, sein. Eben diese Mitteilungen müssen wir verstehen lernen, wenn wir dem Kind helfen wollen bzw. wenn wir wollen, dass es sich helfen lässt. Denn bevor es wagt, sich sprachlich auszudrücken, muss es erfahren, dass es, so wie es ist, verstanden und akzeptiert wird. Dies beginnt es nur zu glauben, wenn es sich in seinen für es wichtigsten Botschaften verstanden fühlt.

Autisten reagieren besonders sensibel

Wie sensibel ein autistisches Kind non-verbale Kommunikation aufnimmt und versteht, konnte ich in der Arbeit mit Donald erleben und erfahren. Oft verweigerte der Knabe etwas, das ich von ihm verlangte, oder er reagierte aggressiv auf mich, einigemal sogar ausgesprochen aggressiv. Später fand ich meist heraus, dass ich nicht vollständig überzeugt gewesen war von dem, was ich von Donald verlangte oder mit ihm unternahm — auch wenn ich im jeweiligen Moment glaubte, felsenfest überzeugt zu sein. Bei keinem Kind, das ich bisher kennengelernt hatte, war meine eigene Einstellung und Ueberzeugung im Umgang mit ihm je so unendlich wichtig gewesen wie gerade bei Donald. Später allerdings machte ich die Erfahrung, dass alle Autisten hoch sensibel reagieren in solchen Situationen. Dies öffnete mir verständlicherweise die Augen dafür, dass was ich sage, nicht zum vornherein auch wirklich so gemeint sein muss wie ich es rein sprachlich ausdrücke, auch wenn ich meine, es sei dem so — dann nämlich, wenn in den unbewussten Tiefen des Emotionalen kein Einklang herrscht mit dem, was ich mir so gut und so logisch überlegt habe. Herauszufinden, wo in der Persönlichkeit seiner selbst solche Diskrepanzen liegen, ist ausserordentlich wichtig in der Arbeit mit psychotischen Kindern. Gerade dies aber erfordert sehr, sehr harte Arbeit an sich selbst, ganz besonders zu Beginn dieser speziellen Betätigung und später immer wieder ...

An den Schluss dieses Abschnittes möchte ich die kurze Schilderung eines meiner eindrucklichsten Erlebnisse in der Schule stellen: Heute war Donalds Anniversary (Jahrestag). Die Kinder der Schule feiern sowohl ihren Geburtstag (birthday) als auch den Jahrestag, an dem sie in die Schule eingetreten sind — eben den sog. Anniversary. Ueblicherweise sprechen Mitarbeiter und Kinder mit dem «Jubilaren» über dessen Gedanken zu ihrem speziellen Tag. Da Donald nicht sprach, war dies heute nicht möglich. Zwar gratulierten wir Donald alle und stellten ihm entsprechende Fragen, um ihm zu zeigen, was wir alle von ihm erwarteten. Nachdem er keine Antwort gegeben hatte, schlug Sandy, die Lehrerin, vor, dass jedes einzelne Kind kurz seine wichtigsten Gedanken darlegen solle, die es habe, wenn jemand seinen Anniversary feiere. Dan, der 17jährige ehemalige Autist, äusserte sich wie folgt: «Der Anniversary ist ein fast eben so schwieriger Tag wie der Geburtstag. Am Geburtstag wird man daran erinnert, dass man geboren worden ist. Der Anniversary erinnert daran, dass man in die Orthogenic School eingetreten ist, und für mich persönlich bedeutet er, dass ich angefangen habe zu leben.» Diese Aeusserung hat mich derart beeindruckt und erschüttert zugleich, dass ich mich später bei der Lehrerin hatte rückversichern müssen, ob ich auch tatsächlich richtig verstanden habe.

3. Betreuer der «Vikings»

Höre oder sehe ich den Namen «Vikings», verspüre ich den leisen Schmerz, den man oft dann fühlt, wenn man an bestimmte Begebenheiten seiner Kindheit erinnert wird oder an etwas, das man geliebt und trotzdem aufgegeben hat, weil man es als logisch richtig und vernünftig erachtet hatte — Erlebnisse, wie sie gewöhnlich ein jedes Menschenleben in meist nicht allzu grosser Anzahl aufzuweisen hat. Doch besteht da ein wichtiger Unterschied: Denke ich an die «Vikings», meine Gruppe an der Orthogenic School, bin ich gewissermassen mit mir im Reinen. Ich habe nicht das Gefühl, etwas verpasst zu haben oder ich hätte etwas besser machen können. Ich denke, ich habe, wie kaum sonst irgendwo, unbeschreiblich viel erhalten und gewonnen — persönlich, menschlich, aber ich habe auch gegeben, was in meinen persönlichen Kräften und Möglichkeiten lag. Vielleicht kommt von daher das Gefühl von Ausgewogenheit und Dankbarkeit und Wärme mit der Erinnerung an die Hochs und Tiefs, an Freude und Schmerz, an Stille und Ausgelassenheit, an Einigkeit und Auseinandersetzung, an all das gemeinsame Erleben während des Jahres des Zusammenseins mit den Vikings ...

Sechs Buben im Alter von 9 bis 15 Jahren

Am 1. März 1979 wurde ich Betreuer der Vikings, einer Gruppe von sechs Buben im Alter von 9 bis 15 Jahren, jeder mit seiner eigenen Lebensgeschichte, mit seiner eigenen Leidensgeschichte, die sein Leben so und nicht anders geprägt hat. Ein neuer Betreuer ist nichts Alltägliches — das ist ein ungeheuer wich-

tiges Ereignis, nicht nur für den neuen Therapeuten, der da eine neue Aufgabe und viel Verantwortung übernimmt, nein, ganz besonders für die Kinder, die schon so viel Negatives vom Sein in der Welt erfahren haben, die den Schmerz wegen des Abschiedes des alten Betreuers, wegen des Verlassenwerdens durch ihn, noch nicht überwunden haben, ganz besonders dann, wenn es gar der erste war, dem man wirklich angefangen hatte zu vertrauen.

Nun ist da ein neuer, den man zwar in der Schule schon gesehen und mit dem man auch schon ein paar Worte gewechselt hatte, er mag sogar einen guten Eindruck gemacht, Wärme ausgestrahlt haben — doch das ist eben anders als leben mit ihm, Schwierigkeiten haben mit ihm, Wutausbrüche haben gegen ihn (oft ist er lediglich Ersatzobjekt, doch eben das muss er auch verstehen können, darf es nicht persönlich nehmen), sich sicher fühlen mit ihm in allen Situationen, auch und vor allem in schwierigen... Hoffnungen, Erwartungen, Ängste, Zweifel, aber auch Hass und Wut werden geweckt durch den neuen Betreuer, der da eindringen will in das ohnehin nicht leichte Leben, und der schliesslich von selbst gekommen ist.

Nur so war es ja dem alten Betreuer, den man jetzt kannte und zu dem man Vertrauen haben konnte, überhaupt möglich, die Schule zu verlassen. Wird er mich verstehen in meinen Nöten, wird er mich schützen und wird er mir helfen können, ist er überhaupt wirklich interessiert an mir oder wird er sich aufs Nötigste beschränken? Seitenlang könnte man so weiterschreiben, spekulieren über all die Gedanken, die durch die Köpfe der Kinder fliegen...

... Was es heisst, Therapeut an der Orthogenic School zu sein

Erst jetzt, während dieser Zeit, begann ich eigentlich zu verstehen, was es heisst, ein Therapeut an der Orthogenic School zu sein, welche Erwartungen von der Direktorin, von den Mitarbeitern, von den Kindern in ihn gesetzt werden. Man ist nicht nur an der Schule während der Schichten (ein Wort übrigens, das die Direktorin nicht zu hören schätzt, da es den Anschein von Blockzeiten weckt), die man laut Stundenplan mit den Kindern verbringt, und vielleicht etwas vorher und während der 5 obligatorischen Mitarbeiterbesprechungen pro Woche und etwa während kleiner, unwesentlicher Vertretungen. Da gibt es auch monatlich einen Bericht zuhause der Eltern über jedes zweite Kind zu schreiben, dann sind da Berichte zu verfassen für die beiden Psychiater, die Consultants, die beide jedes Kind einmal jährlich sehen, was nochmals zusätzlich einen Bericht pro Monat bedeutet — und Schwierigkeiten in der Fremdsprache gilt als Ausrede überhaupt nicht. Dann braucht ein Kind Kleider, ein anderes Schuhe, ein drittes möchte für eine Stunde allein herausgenommen werden, Paul hat dringend den Coiffeur nötig, während Bill zum Doktor muss. Dann hat Dick Geburtstag, da gilt es eine spezielle Aktivität vorzubereiten, Geschenke einzukaufen, den Kuchen

Stark gefragt:

VSA-Richtlinien

zum Arbeitsverhältnis in Heimbetrieben

Bis vor einigen Monaten waren beim VSA die «Anstellungsbedingungen für Heimpersonal» erhältlich, die 1973 als kleine Acht-Seiten-Broschüre erschienen sind. Es handelte sich um eine Zusammenstellung der einschlägigen Bestimmungen des Schweizerischen Obligationenrechts sowie des Normalarbeitsvertrags für das Erziehungspersonal und des Normalarbeitsvertrags für das Pflegepersonal. Diese «Anstellungsbedingungen» konnten einzeln oder zusammen mit einem Anstellungsvertragsformular beim Sekretariat VSA bezogen werden.

Im Lauf der Jahre zeigte es sich immer deutlicher, dass die «Anstellungsbedingungen» überholungsbedürftig wurden. Auf der Grundlage eines von Dr. Heinrich Sattler gelieferten ersten Entwurfs machten sich 1979 die Kommission Heimerziehung und die Altersheimkommission des VSA hinter die Aufgabe der Uebersichtlichkeit. Das Resultat der Arbeit vieler Kommissionssitzungen, das vom Vorstand im August 1980 gutgeheissen worden ist, liegt jetzt in den «VSA-Richtlinien zum Arbeitsverhältnis in Heimbetrieben» vor.

Die neuen «Richtlinien» wurden vor der Gutheissung durch den Vorstand von einem auf Fragen des Arbeitsrechts spezialisierten Juristen und von einem Versicherungsfachmann mit Sorgfalt geprüft. Die Fachleute beurteilten das Papier positiv und bezeichneten es als vielseitig brauchbar. Besonders hervorgehoben wurde die Uebersichtlichkeit und die durch die Gliederung des Aufbaus gewonnene Flexibilität in der Anwendung.

Die «Richtlinien» werden als komplettes Set abgegeben. Jedes Set umfasst zwei Vertragsformulare — je ein Formular für den Arbeitnehmer und für den Arbeitgeber. Die «Richtlinien» bilden einen festen Bestandteil des Vertrags und sind mit der Vertragsunterzeichnung ausgefüllt dem Arbeitnehmer auszuhändigen. Im Anhang I folgen den «Richtlinien» die Erläuterungen und Empfehlungen, die der VSA den Vertragspartnern geben kann. Anhang II bilden die Anmerkungen zur Frage der Kündigung zur Unzeit, und Anhang III gibt einen knappen Ueberblick über das Arbeitsvertragsrecht. Die ganze buntfarbige Garnitur mit Klemmschiene umfasst 18 Seiten und wird vom Sekretariat VSA zum Selbstkostenpreis (plus Porto) abgegeben.

Bestellung

Wir bestellen hiermit

_____ Set(s) der neuen VSA-Richtlinien zum Arbeitsverhältnis in Heimbetrieben zum Preis von Fr. 3.— pro Set (exkl. Porto und Verpackung).

Name und Adresse

Einsenden an Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich, Tel. 01 252 49 48.

zu bestellen, Geschenkvorschlge für die Eltern aufzuschreiben (als ob es nicht schon schwierig genug wäre, zu überlegen und herauszufinden, was genau das Richtige sei, das wir ihm schenken könnten . . .) — und dies alles während der Zeit, in der man laut Stundenplan frei ist. Daneben sollte man noch diktieren (speziell über eines oder zwei Kinder, über persönliche Erfahrungen, beobachtete Ereignisse unter Einbezug seiner selbst), den grossen Wandkasten im Gang räumen, hat man ins Schwimmen mitzugehen am letzten noch freien Tag . . . Der Einsatz hört nie auf, auch am Samstag und am Sonntag nicht, dann hat man ohnehin nie frei . . . man ist viel müde, und dann muss man noch nachdenken, weshalb man mit einem bestimmten Kind immer wieder dieselben Schwierigkeiten hat . . . es hört nie auf . . .

Da muss etwas sein, das alle Mhen aufwiegt

Dies ist die eine Seite im Leben eines Therapeuten an der Schule, die, wenn man sie sieht, einen fragen lässt, ob es denn überhaupt Leute gibt, die so etwas zu tun gewillt sind. Und weil es immer genügend Leute gibt, die es tun, stellt sich automatisch die Frage, warum sie das überhaupt tun. Da muss etwas sein, das all die Mhen aufwiegt . . . Und dies ist denn auch die zweite Seite im Leben eines Therapeuten, die einmalige, die empfängt von der Schule, von den Kindern, die persönlich bereichert, einzigartige Erfahrungen anbietet aus dem Verhältnis zu den Kindern, aus Gesprächen während der Konferenzen, mit Kollegen über Schwierigkeiten und Höhepunkte, über das Ringen um das Vertrauen eines Kindes, das so nötig ist, wenn man ihm helfen will in seinen Problemen. Ich denke da an George, den ich von Anfang an so sehr mochte, nicht wusste, wie schwierig es für ihn war, eine Beziehung zu jemandem aufzubauen; George, der die Kommunikation während der ersten drei Monate beschränkte auf «Ja», «Nein» und «Ich weiss nicht» und mich glauben liess, dass ich einfach alles verkehrt anpacke mit ihm — bis er mich eines Tages schlicht fragte: «Magst du mich?» und meine Antwort mit «Ich wusste es. Ich mag dich auch» quittierte. Dies sollte der Anfang zu meiner reichsten und befriedigendsten Beziehung aus der Gruppe «meiner Kinder» werden.

Es ist so schwierig zu beschreiben, dass eben solche Erlebnisse es ausmachten, all die Mhen, die der Beruf des Therapeuten mit sich bringt, auf sich zu nehmen. Dazu kommt, dass gleichzeitig mit der Auseinandersetzung mit den Problemen der Kinder auch persönliche angesprochen werden können. Bald schon beginnt man zu spüren, dass man ja gerade damit Gelegenheit erhält, auch diese anzugehen und zu lösen. Sobald ich aber so weit war, dass ich einsehen und akzeptieren konnte, dass meine eigene Persönlichkeit in das therapeutische Geschehen einbezogen werden musste, wurden meine Beziehungen zu den Kindern intensiver und ich damit auch erfolgreicher in meiner Arbeit.

Dieser Prozess, der sehr eng verbunden ist mit dem allmählich besseren Kennenlernen der Kinder,

braucht die nötige Zeit — und die Investition von viel Energie.

Von daher wird verständlich und sichtbar, wie wenig die Therapie der Schule zu tun hat mit einer Wissenschaft der Psychologie bzw. Psychiatrie als Technik der Distanzierung vom Patienten.

Nach meinen eigenen, diesbezüglichen Erfahrungen konnte ich leicht bei Anfängern beobachten, wie gross die Gefahr der Distanzierung und der Rationalisierung des eigenen Verhaltens ist. Dies ist um so verständlicher, wenn man einmal sehen kann, wie sehr man geneigt ist, sich zu distanzieren oder zu rationalisieren (was auch eine Form der Distanzierung ist), sobald durch irgend ein Ereignis — praktisch immer unbewusst — Problematik der eigenen Persönlichkeit angesprochen wird, und zwar um so mehr, je tiefer der eigene Konflikt geht.

Was Bettelheim vom Therapeuten fordert

Da das Verstehen dieser Vorgänge viel harte Arbeit, Energie und Zeit benötigt, hatte es für mich den Vorteil, dass ich immer besser einsehen konnte, wieviel Zeit ein Kind benötigen musste, um eines seiner Probleme angehen und vielleicht einmal lösen zu können. Wenn man bedenkt, dass ein Therapeut auf einer viel höheren Integrationsstufe anfängt, wenn er in die Schule kommt, als ein Kind, gewinnt dieser Aspekt noch zusätzlich an Gewicht. So kam es auch nicht von ungefähr, dass ich mit den Kindern geduldiger wurde, sobald ich fähig war, mit mir selbst geduldiger zu sein. Ich verstehe heute auch besser, warum Bettelheim Therapeuten mit starkem, gut integriertem Ich fordert: Der Therapeut soll trotz eigener Aengste nicht der Gefahr ausgesetzt sein, dass sein Ich (Persönlichkeit) durch seinen eigenen Primärprozess im Kontakt mit den Patienten auch nur zeitweise überwältigt werden kann.

Nach meinen — wenn auch kurzen — Ausführungen hoffe ich, die teilweise verblüffenden Erfolge, welche an der Orthogenic School erzielt werden, etwas verstehbarer gemacht zu haben. Nur so ist es begreiflich, dass ein durch schwere Anorexia nervosa (pubertäre Magersucht) tödlich gefährdetes Mädchen lernte, sich zu akzeptieren und normal zu essen, so dass es heute studieren und für seinen Lebensunterhalt selber aufkommen kann. Oder Nelly: als sie zur Schule kam, war ihre ganze Energie darauf konzentriert, sich immer und immer wieder die Hände zu waschen. Wenn sie fertig war, musste sie wieder von neuem beginnen, da die Hände ja beim Zudrehen des Wasserhahns immer wieder von neuem mit Bakterien infiziert wurden. Nelly trat als gesund aus der Schule aus während ich dort war. Zwei Tage vor meiner Rückreise in die Schweiz traf ich sie in der Universitätsbuchhandlung, fröhlich, aufgeschlossen und interessiert in meinen Zukunftsplänen, wie und wo ich wohne, wie ich meine eigene Heimat einschätze nach meinem Auslandsaufenthalt . . . dies, ein Mädchen, das einmal total in sich selbst gefangen gewesen war!

Oder der schwerst kontaktgestörte, beinahe total isolierte Knabe bei den Lords (meiner ersten Gruppe), welcher jahrelang gebraucht hatte, um eine echte Beziehung zu einer Therapeutin der Schule aufzubauen und einzugehen. Er verliess die Schule drei Tage vor mir. Während der Abschiedsfeier erklärte er, warum er sich entschlossen habe, Sprachen und nicht Mathematik, wo er seltenste Hochbegabung aufwies, zu studieren: er wolle einmal einen Beruf ausüben können, der es ihm ermögliche, mit vielen Leuten persönlichen Kontakt zu pflegen, gerade aber diese Möglichkeiten schienen ihm beim Beruf des Mathematikers beschränkt zu sein.

Als die Stunde des Abschieds schlug ...

Wer es nicht selbst hat erfahren dürfen, kann schwer abschätzen, wie einem die Schule fehlen kann, wenn man einmal nicht mehr darin tätig ist; ich ahnte es, als ich Abschied nehmen musste. Ich wusste, dass sie mir fehlen würden, alle die Leute in der Schule, die Buben und Mädchen, vor allem aber «meine Buben»: Hector, der es so vorzüglich verstand, mich zu ignorieren; Paul mit seinen ausgefallenen Ideen und Wünschen, dem ich nach Mitternacht so oft Suppe gekocht hatte; Bill, für den es so wichtig war, dass ich mir seine Harmonika-Kompositionen anhörte und mit ihm darüber sprach; Dick, der sich so tölpelhaft plump und dann wieder, wenn auch noch zaghaft, so feinfühlig mitteilte; Marco, der lebenswürdige, überaus feinfühlig Krauskopf mit seinem unersättlichen Entdeckungs- und Wissensdrang; und dann George, der mir so viel bedeutete, der das «Läckerli», meinen Lieblingsmarsch, piffte, wenn er mich für sich haben wollte ...

Schluss

Zwar habe ich nur wenig oder gar nichts gesagt darüber, warum sich das gesamte Personal der Schule täglich in einer einstündigen Sitzung trifft, dass und warum die Kinder aus schönem Porzellangeschirr essen, wie die Schule eingerichtet und gestaltet ist, weshalb ein Kind, das sich vorstellt, mitentscheidet, ob es die nächsten Jahre an der Schule verbringen will oder nicht ... Aber ich hoffe, dass es mir gelungen sein möge, ein bisschen etwas von der Atmosphäre, dem Milieu der Schule durchblicken zu lassen, das nicht nur zeigt, wie Kinder und Personal in der Schule leben, sondern auch ganz allgemein, wie Menschen untereinander leben können, aber auch wieviel ich durch meine Tätigkeit an der Schule persönlich und fachlich habe profitieren können. Ganz in diesem Sinne möchte ich meinen herzlichsten Dank aussprechen an all jene, die mich in meinem Bestreben direkt oder indirekt unterstützt haben. Besonders gehe mein Dank an die Erziehungsdirektion des Kantons Basel-Landschaft, an die Stipendienkommission des Kantons Basel-Landschaft, an die Th.-La-Roche-Stiftung in Basel, an den VOS und damit speziell auch an meinen Freund Urs Scheibler in Hölstein, an alle meine Kollegen und Mitarbeiter der Orthogenic School in Chicago, ganz speziell aber an «meine Buben» und Jacqui Sanders, welche erst mir

mit unvergleichlicher Geduld, Einfühlung und tiefem Verständnis, aber auch der manchmal nötigen Härte den Weg ins Abenteuer dieser speziellen Arbeit geöffnet haben.

Literatur

- Bettelheim, B., Silvester, E.: Therapeutic Influence of the Group on the Individual, in: The American Journal of Orthopsychiatry XVII/1947.
- Bettelheim, B.: Liebe allein genügt nicht — Die Erziehung emotional gestörter Kinder, Stuttgart 1970.
- Bettelheim, B.: Die Kinder der Zukunft — Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Pädagogik, Wien/München/Zürich 1971.
- Bettelmann, B.: So können sie nicht leben — Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder, Stuttgart 1973.
- Bettelheim, B.: Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder, in: Neue Sammlung 15/1975, S. 2—14.
- Bettelheim, B.: Der Weg aus dem Labyrinth — Leben lernen als Therapie, Stuttgart 1975.
- Bettelheim, B.: Die symbolischen Wunden, München 1975.
- Bettelheim, B.: Die Geburt des Selbst — Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder, München 1977.
- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977.
- Bettelheim, B.: The Informed Heart — On retaining the self in a dehumanizing society, New York 1971.
- Bettelheim, B.: Surviving and other Essays, New York 1979.
- Redl, Fritz: Erziehung schwieriger Kinder, München 1974.
- Redl, F., Wineman, D.: Children who hate — A sensitive analysis of the anti-social behavior of children in their response to the adult world, New York 1965.

Kontaktadresse:

VOS (Verein Orthogenische Schule), Postfach, 4434 Hölstein
oder Adresse des Verfassers:
Heinrich Althaus, Im Kirschgarten 5, 4434 Hölstein

Lesezeichen

- Résistance n'est qu'espérance. René Char
- Die meisten reisen nur, um wieder heimzukehren. Michel Montaigne
- Das Wenn und das Aber sind die lenkbarsten Reittiere der Dummheit. Balzac
- Die meisten Menschen wenden mehr Zeit und Kraft daran, um die Probleme herumzureden, als sie anzupacken. Henry Ford
- Echte Propheten haben manchmal, falsche Propheten haben immer fanatische Anhänger. Marie v. Ebner-Eschenbach
- Nach allgemein anerkannter Definition ist ein Professor ein Mann, der anderer Meinung ist. Ed. v. Hartmann
- Durch Eintracht wächst das Kleine, durch Zwietracht zerfällt das Grösste. Sallust
- Es gibt Augenblicke, die einen um ein grosses Stück weiter bringen, Augenblicke, in denen sich sehr viel zusammendrängt. Es sind die Augenblicke, in denen man sich und sein Schicksal als etwas unerbittlich Zusammengehöriges empfindet. Hugo v. Hofmannsthal