



Peter Bentele, Thomas Metzger

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege

**Ein Lehrbuch
4. Auflage**

Lambertus

Peter Bentele
Thomas Metzger

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege

Ein Lehrbuch

Lambertus

Peter Bentele
Thomas Metzger

Didaktik und Praxis
der Heilerziehungspflege

Ein Lehrbuch

Lambertus

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bentele, Peter :

Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege :
ein Lehrbuch / Peter Bentele ; Thomas Metzger. –
4. Aufl. – Freiburg im Breisgau : Lambertus, 2008
ISBN 978-3-7841-1789-8

4. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© 2008, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

unter Verwendung einer Grafik von: Firma ScanCargo

Freundlicherweise zur Verfügung gestellt von: ScanCargo,

Int. Speditionsservice, Wien

Herstellung: Druckerei F. X. Stückle, Ettenheim

ISBN 978 - 3 - 7841 - 1789 - 8

Inhalt

9	Einleitung
	ERSTER TEIL: GRUNDLAGEN
13	1 Theorie und Praxis
17	Die Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis
18	Theorie und Praxis in der Erziehung / Beziehung
19	Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien
22	2 Zwischenmenschliche Beziehungen
22	Charakteristika zwischenmenschlicher Beziehungen
24	Beziehungen zu Menschen mit einer schweren Behinderung
27	Mediale Beziehung
27	Die Beziehungsstörung
28	Private Beziehungen / Berufliche Beziehungen
31	3 Kommunikation
31	Definition
33	Die Grundregeln der Kommunikation (Axiome)
41	Der Kommunikationsprozess
46	Kommunikationsprobleme/-störungen und Lösungsansätze
57	4 Didaktik
57	Was heißt und bedeutet Didaktik?
58	Didaktik und Bildung
60	Was ist wissenschaftliche Didaktik?
61	Außerschulische Didaktik
61	Didaktik und Heilerziehungspflege
66	Didaktische Zugänge: Unterstützung und Assistenz von Erfahrungen, Erleben und Handeln
69	Lebenswelt und kommunikationsorientierte Didaktik
79	Lebenswelt und kommunikationsorientierte Didaktik – Konkretisierung für eine praktische Umsetzung

118	5 Die Lebenswelt
120	Das Wohnen
125	Die Freizeit
131	Die Arbeit
135	Schule, Bildung und Erwachsenenbildung
140	Die Lebensgruppe oder Wohngemeinschaft als soziale Perspektive
141	Besondere Situationen
145	6 Beobachtung
146	Unterschiedliche Beobachtungsarten in der heilerzieherischen Arbeit
148	Probleme der Beobachtung
149	Praktische Übungen zur Beobachtung
152	7 Das Metzler-Verfahren
168	8 Dokumentation
168	Aspekte der Dokumentation in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung
169	Der Entwicklungsbericht
173	Alternative Formen der Dokumentation
175	9 Reflexion
176	Verschiedene Formen der Reflexion
177	Verschiedene Hilfen für die Reflexion
179	10 Organisation der beruflichen Arbeit
179	Organisation unter dem zeitlichen Aspekt
181	Organisation im pädagogischen Team
184	Gruppen-/Team-/Arbeits- und Dienstbesprechungen
186	11 Zusammenarbeit
186	Die Heilerziehungspflegerin in der Zusammenarbeit mit den Fachdiensten und der Leitung
189	Die Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen
193	Zusammenfassung wichtiger Aspekte der Teamarbeit
202	Die Zusammenarbeit im Team

ZWEITER TEIL: BILDUNGSKONZEPTE
FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

- 207 12 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen
- 207 Die Entwicklung des Gehirns
- 214 Die Entwicklung der Wahrnehmung
- 235 Die Entwicklung der Kommunikation
- 252 Die Denkentwicklung nach Piaget
- 267 13 Unterstützte Kommunikation
- 267 Einleitung
- 270 Definition und Zielgruppe
- 272 Auswirkungen von Kommunikationseinschränkungen
auf Entwicklung und Identität
- 274 Grundsätzliche Überlegungen
- 279 Besonderheiten bei Kommunikations- und
Gesprächssituationen
- 281 Die Kommunikationsförderung orientiert an der
Normalentwicklung
- 291 Unterstützte Kommunikation – Überlegungen
- 297 Unterstützte Kommunikation – Praxis
- 314 Kommunikation mit autistischen Menschen
- 316 Gestützte Kommunikation
(Facilitated Communication, FC)
- 321 14 Basale Bildung
- 321 Einleitung
- 322 Personenkreis
- 326 Kommunikationsförderung von Menschen mit einer
schweren geistigen Behinderung
- 342 Basale Stimulation
- 347 Inhalte
- 356 Praxis
- 389 15 Lernen in der Wirklichkeit
- 410 16 Psychomotorik/Motopädagogik
- 410 Einleitung
- 412 Blick in die Vergangenheit
- 413 Psychomotorik und Motopädagogik
- 414 Inhalte der Psychomotorik

415	Intentionen
416	Methodische Aspekte
423	Indirekte / prozessorientierte Methoden
425	Sachimmanente Methode
431	Praktische Beispiele
443	Die Autoren

Einleitung

Die Unterstützung und Assistenz von Bildungsprozessen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten spielen in der theoretischen wie in der fachpraktischen Ausbildung der Heilerziehungspflege eine zentrale Rolle. Das Unterrichtsfach Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege, auch als Didaktik und Methodik oder Praxis- und Methodenlehre bezeichnet, gilt als wesentliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis.

Die Kapitel dieses Buches orientieren sich am Bildungsplan der Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachrichtung Heilerziehungspflege, in Baden-Württemberg (Dezember 2000). Sie bauen aufeinander auf, können aber auch unabhängig voneinander gelesen und genutzt werden.

Im ersten Teil des Buches geht es um die Grundlagen heilerziehungspflegerischer Tätigkeiten, wobei wir uns hier bemüht haben, wesentliche Aspekte, die den Alltag von Menschen mit Unterstützungs- oder Assistenzbedarf betreffen, zu berücksichtigen. Im Kapitel über Didaktik haben wir versucht, ein Gesamtkonzept vorzulegen, welches den Ansprüchen einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung ebenso gerecht wird wie den Prinzipien der Selbstbestimmung und der Partizipation. Im zweiten Teil des Buches geht es um die konkreten Bildungsmöglichkeiten und Angebote zur Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, schweren Behinderungen oder psychischen Erkrankungen. Hier wird zunächst Grundlagenwissen zur Entwicklung der Wahrnehmung, der Kommunikation, des Denkens u. Ä. vermittelt. Daran schließen sich die unterschiedlichen Konzepte zur Unterstützung von Bildungsprozessen an. Um den Text nicht unnötig schwer lesbar zu machen, haben wir uns entschlossen, immer von der Heilerziehungspflegerin zu sprechen; ansonsten verwenden wir sowohl die weibliche wie auch die männliche Form.

Thomas Metzger verfasste die Kapitel 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10, Peter Bentele die Kapitel 3, 11, 12, 13, 14 und 15.

Wir haben darauf Wert gelegt, viele praktische Übungen in diesem Buch vorzustellen, weil sie Erfahrungen vermitteln können, die sich nicht ohne weiteres aus dem theoretischen Wissen ableiten lassen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass viele dieser Übungen nicht ohne fachliche Anleitung und Reflexion (spezielle Fort- und Weiterbildungen) in die Praxis umgesetzt werden sollen.

Wir wünschen uns, dass dieses Buch in der nun völlig überarbeiteten Neuauflage von vielen Menschen genutzt wird, die im Praxisfeld der Heilerziehungspflege, der Heilpädagogik oder der Sozialpädagogik tätig sind. Wir würden uns freuen, wenn wir direkt oder indirekt dazu beitragen, dass gemeinsame Erlebnisse, Erfahrungen und Bildungsprozesse gelingen und dadurch Lebensqualitäten erhöht werden können.

Wir bedanken uns bei allen, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben.

Erster Teil: Grundlagen

1 Theorie und Praxis

In der Heilerziehungspflege und noch mehr in der Ausbildung stehen „Theorie und Praxis“ nicht selten in einem spannungsgeladenen Verhältnis zueinander. Das eigene Verständnis und die eigene Grundhaltung zu diesem Themenbereich haben immer auch Einfluss und Auswirkungen auf die Praxis. Denn Praxis entsteht im täglichen Zusammensein von Menschen. Eigentlich kann Praxis als solche nicht beschrieben werden, sie ist zu komplex und vielschichtig. Dort wo wir mit der Beschreibung von Praxis beginnen, müssen wir auswählen, zuordnen, Zusammenhänge herstellen. Damit befindet man sich bereits auf dem Weg zur Theorie. Praxis lässt sich demnach immer nur unvollständig und exemplarisch beschreiben.

Zwei solche Versuche sollen im Folgenden unternommen werden.

Beispiel 1:

Spätschicht: Herr Heinz H. montiert gerne. Zum Geburtstag hat er einen Metallbaukasten bekommen. Mit diesem beschäftigt er sich im Augenblick in seinem Zimmer. Meine Kollegin ist krank. Herrn Peter T. habe ich gebeten zum Baden zu gehen (von sich aus würde er nicht gehen . . .). Mit Herrn Walter R. und Herrn Fred E. backe ich gerade einen Apfelkuchen. Herr Hans L. ist in Urlaub gefahren. Darüber bin ich nicht unglücklich, weil ich heute alleine im Dienst bin, und Herr Hans L. für mich sehr anstrengend ist. Oft kommt er alle zehn Minuten und hat dann ein dringendes, unaufschiebbares Anliegen. Wenn man sich um sein Anliegen kümmert, rennt er weg. Herr Walter R. und Herr Fred E. freuen sich am Backen, sie sind gerne dabei. Herr Walter R. muss manchmal ermahnt werden, er würde sonst alle Äpfel so essen. Ich schaue auf die Uhr, Herr Martin M. und Herr Karl A. kommen bis in einer halben Stunde von der Arbeit. Spätestens dann sollte der Kuchen im Ofen sein. Herrn Martin M. muss ich beim Duschen helfen, er hat anschließend einen Arzttermin wegen seinem Knie. Es ist nötig, dass ich vorher nochmals in die Akte reinschaue. Herr Karl A. ist ein sehr ruhiger Bewohner, er wird sich wahrscheinlich nach der Arbeit gleich in sein Zimmer zurückziehen und Radio hören. Das aber so laut, dass alle etwas davon haben, und leider eben Volksmusik – nicht mein

Geschmack. Herr Jan H. *arbeitet* als einziger außerhalb, er benützt die öffentlichen Verkehrsmittel. Trotzdem muss ich ihn gleich abpassen. Wenn er, was häufig geschieht, eine Tüte voll eingesamelter Kippen aus der Stadt mitbringt, tausche ich sie mit seinem Einverständnis gegen frischen Tabak – er würde sonst diese Kippen in seiner Pfeife rauchen. Herr Peter T. geht gerade an der Küchentür vorbei. „Peter!?“ Ich höre Plätschern im Bad. „Peter, geh jetzt bitte schnell ins Bad, sonst reicht es nachher für Martin nicht mehr!“ Aber warum höre ich bloß Wassergeräusche? Ich zeige auf die Apfelschnitze und werfe Herr Walter R. einen deutlichen Blick zu. Ich denke, dass er ihn verstanden hat. Dann ins Bad. Da läuft kein Wasser. Es kommt aus dem Zimmer von Herrn Heinz H. Eine unguete Ahnung steigt in mir auf. Und wirklich, eine dicke lange Wasserzunge schiebt sich langsam unter dem Türspalt von Herrn Heinz H.s Zimmer hervor. „Heinz!“ Ich kann es nicht fassen. Bei ihm ist doch das Wasser abgestellt worden, weil er von seinem „zwanghaften Verhalten“, alles mit Wasser füllen zu müssen, mit nichts abzubringen war. Im Bad hatte man ihm deshalb extra Spielraum und Gefäße zur Verfügung gestellt. Ich rufe nochmals „Heinz“ und reiße die Tür auf. Herr Heinz H. trieft vor Nässe. In der einen Hand hält er eine Rohrzange, mit der anderen presst er ein Kleidungsstück an die Wand. Der Hahn liegt abmontiert im Waschbecken. Herr Heinz H. ist zugleich ängstlich, hilflos und erstaunt. Das Wasser lässt sich im Zimmer nicht abstellen, auch den Hahn bringe ich nicht wieder in das Rohr – wahrscheinlich ist das Gewinde kaputt. Ich merke, wie ich hektisch werde. Den Hausmeister anrufen? Nein, zuerst in den Keller und das Wasser abstellen. Wo ist der Haupthahn? Endlich, es hat aufgehört. Ich gebe Herrn Heinz H. trockene Kleider und ziehe mich dann selbst um. Herr Fred E. ist sehr hilfsbereit. Er hat schon den Putzeimer geholt und macht sich nun daran, mit Herrn Heinz H. das Wasser aufzuwischen.

Wo ist Herr Walter R.? Ich renne in die Küche. Zu spät – ich war zu lange weg – die Äpfel sind „verputzt“, auch die, die schon auf dem Kuchen waren.

Das Telefon läutet. Es ist die Mutter von Herrn Hans L. Sie beschwert sich über die neuen Kleider, die wir ihrem Sohn gekauft haben. So würde sie mit ihm nicht herumlaufen. Ich erkläre ihr, dass sich Hans diese Kleider selbst ausgesucht hat und dass wir sie schön fänden. Sie klärt mich darüber auf, dass sie schon in der Textilbranche *gearbeitet* habe, dass sie sich mit Mode sehr gut auskenne und sich von uns Heilerziehungspflegern in dieser Hinsicht

nichts zu sagen lassen brauche. Ich versuche ihr zu erklären, dass ich im Moment keine Zeit habe, weil ich alleine im Dienst bin, wohingegen sie mir mit der Heimleitung droht. Ich gebe ihr die betreffende Nummer und beende das Gespräch.

Herr Martin M., der inzwischen von der Arbeit gekommen ist, klopft wütend an die verschlossene Badezimmertüre. Niemand rührt sich. Herr Martin L. ist ganz aufgebracht, er muss zum Arzt. „Peter“! Ich schließe auf.

Peter steht eingeseift in der Dusche – es kommt kein Wasser mehr. Endlich ist der Hausmeister da, ich zeige ihm den Schaden. Dann klingelt wieder das Telefon. Ich kann keinen Ton verstehen.

„Schwarzbraun ist die Haselnuss . . .“, schallt es durch die Räume.

„Mach doch die Musik leiser!“ Es ist der Fahrdienst, der nach Herrn Martin L. fragt. Sie warten schon, um ihn zum Arzt mitzunehmen. Ich sage mir, dass ich jetzt ganz ruhig bleiben muss, und hole tief Luft. Es stinkt nach alten Zigarettenkippen . . . Herr Jan H. raucht sie bereits in seiner Pfeife.

Wenn viel zusammenkommt, sieht die Praxis so oder so ähnlich aus. Sie umfasst Begegnungen, Beziehungen, Verbindlichkeiten und Verantwortung. Sie erfordert, mit verschiedenen Bedürfnissen, Ausdrucksformen und Eigenheiten der Menschen umzugehen und sich auf diese Vielfalt einzustellen. Aus heutiger Sicht versuchen wir die praktische Lebenssituation mehr aus der Perspektive der Personen mit Lernschwierigkeiten, Behinderung oder psychischen Erkrankung zu sehen und zu verstehen.

Beispiel 2

Frau Lena K. wohnt in einer Wohngemeinschaft zusammen mit drei anderen Frauen. Einmal am Tag kommt eine Heilerziehungspflegerin für eine Stunde. Frau K. ist sehr stolz, dass sie diesen Schritt gewagt und geschafft hat, nachdem sie vorher sechs Jahre in einer größeren Einrichtung der Behindertenhilfe gelebt hatte. Die vier Frauen kommen gut miteinander aus. Kleinere Schwierigkeiten im Zusammenleben gibt es überall, und es ist selten, dass die drei Frauen in dieser Hinsicht Beratung beanspruchen.

Im Umgang mit Geld gibt es noch Unsicherheiten, deshalb sollen die drei Personen für Anschaffungen über 20 Euro Rücksprache mit der Heilerziehungspflegerin halten. Frau K. hat seit einem halben Jahr einen Freund – leider wohnt der in einer anderen Stadt.

Frau K. und ihr Freund arbeiten in der gleichen Werkstatt, haben aber durch die Entfernung der Wohnungen nur selten Möglichkeiten für gemeinsame Freizeit. Frau K. liest kürzere Texte und schreibt gelegentlich einen Einkaufszettel. Eine Zugverbindung zu dem Ort, in dem ihr Freund lebt, gibt es nicht, die Busverbindung ist mangelhaft. Zusammenziehen? Da sind sich alle einig: Die Eltern von Frau K., das Betreuungsteam, der sozialpädagogische Fachdienst, und die Verantwortlichen in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung – es ist noch zu früh dafür – Frau K. wäre noch nicht so weit. Das Beispiel mit dem Handy soll diese Haltung begründen. Frau K. hatte sich auf Drängen ihres Freundes vor zwei Wochen für nur einen Euro ein Handy gekauft und ist den damit verbundenen Vertrag eingegangen. Leider hatte sie sich über die Konsequenzen nicht beraten lassen, so dass nach kurzer Zeit sehr hohe Forderungen auf sie zukamen. In einem Gespräch zwischen dem sozialpädagogischen Fachdienst, der begleitenden Fachkraft, der Mutter von Frau K. und Frau K. selbst wurde festgelegt, welche Entwicklungsschritte und Teilziele noch erreicht werden müssen, damit in eine selbstständigere Wohnform gewechselt werden kann. Eigentlich will Frau K. mit ihrem Freund zusammenziehen, ob mit oder ohne Entwicklungsschritte. Frau K. glaubt nicht, dass die Betreuer Recht haben. Frau K. merkt, dass es die anderen nur gut mit ihr meinen, aber das hat doch nichts mit der Selbstbestimmung zu tun, von der andauernd die Rede ist. Frau K. ist traurig und wütend. Sie fragt sich, ob das immer so bleibt.

In der abschließenden Dokumentation der individuellen Entwicklungsplanung von Frau K. steht: Gemeinsam wurde mit Frau K. festgelegt, dass sie im Laufe des nächsten Jahres ihre Kompetenzen im Bereich der Besorgungen weiter ausbauen wird. Selbstständiger Kleidereinkauf sowie Wäsche waschen sollen gezielt und kontinuierlich gefördert werden. Frühere Hobbys wie Fotografieren und Musizieren können Frau K. wieder sinnvolle Lebensperspektiven geben. Es ist geplant, Kontakte zu bestehenden Gruppen in der Stadt herzustellen. Um ihre Partnerschaft mit ihrem Freund günstig zu begleiten, wird vom sozialpädagogischen Fachdienst versucht, einen Termin für eine gemeinsame Ferienfreizeit unter diesem Themenschwerpunkt zu finden.

Beratung zur eigenen Lebensplanung, Integration und Normalisierung sind die theoretischen Leitlinien im heilerzieherischen Alltagshandeln der „professionellen Helfer“. Aber wo fängt das an und wo hört das auf?

Mögliche Aufgaben:

1. Bewerten sie die Handlungsansätze in beiden Beispielen und zeigen Sie, wo und wann das Handeln der Mitarbeiter eher alltagspraktisch beziehungsweise theoretisch orientiert ist.
2. Analysieren Sie die jeweiligen Interessenslagen aller beteiligten Personen im zweiten Beispiel und entwickeln Sie für die pädagogischen Mitarbeiter alternative Handlungsstrategien.

DIE GEGENSÄTZLICHKEIT VON THEORIE UND PRAXIS

Theoretiker der Naturwissenschaften haben gesellschaftlich ein hohes Ansehen. Sie arbeiten mit dem Kopf, haben Umgang mit Theorien, entwickeln neue Hypothesen und übersetzen ihre Ergebnisse in neue Techniken. Im Gegensatz dazu werden „Theoretiker“, die sich mit dem Zusammenleben der Menschen befassen, von „Praktikern“ häufig genug mit Argwohn betrachtet, lässt sich doch vieles von dem, was sich theoretisch gut anhört, nicht umsetzen beziehungsweise nachvollziehen. Bisweilen entsteht sogar der Eindruck, dem Theoretiker fehlten fundamentale Erfahrungen von der Basis. Der „Praktiker“ hingegen handelt, weiß, was in der jeweiligen Situation zu tun ist. „Das Wort Praxis wird mit Aktivität, tätigem Einsatz und gelebtem Leben gleichgesetzt, beim Wort *Theorie* denken viele an abstrakte Gedankengebäude, idealistisch überzogene Vorstellungen oder wirklichkeitsfremde Entwürfe“ (Badry u.a. 1992, 10).

Die Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis ist aber, genauer besehen, nur eine scheinbare. Die Lehrerin, die im Pädagogikunterricht verschiedene Theorien vorstellt, steht aus ihrer Sicht mitten in der Praxis, nämlich der des Unterrichtens, während die Schüler sich ganz der Theorie ausgeliefert sehen. Aber es ist nicht so sehr die Frage des Standpunktes, welche das Verhältnis von Theorie und Praxis erhellen kann, sondern viel eher die Frage ihrer wechselseitigen Beeinflussung. Ist das Vorausdenken von Handlungen schon Theorie – oder erst das Nachdenken? Oder ist erst dann von einer Theorie zu sprechen, wenn ihre Aussagen wissenschaftlich belegbar sind?

Die Begriffe Praxis und Theorie kommen ursprünglich aus dem Griechischen: Theoria bedeutet wissenschaftliche Erkenntnis, die auf dem Zuschauen, Betrachten und Untersuchen beruht, Praxin bedeutet Vollbringen, Handeln, Tun. Theorie wurde als zweckfreies Erkennen um der Erkenntnis willen verstanden und gerade nicht als Handlungsanweisung für die Praxis. Die Praxis selbst wurde im Gegensatz zum heutigen Verständnis in zwei Begriffe, in „Praxis“ und „Poiesis“ aufgeteilt. „Praxis“ bedeutet das verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln und „Poiesis“ das herstellende Tun, kunstvolles Hervorbringen und Verfertigen von Werken. Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als „Poiesis“ ein Begriff ist, der im Gegensatz zur „Praxis“ nicht auf das Phänomen Erziehung zu beziehen ist. „Während das (poietische) Machen auf ein Ergebnis zielt und seine Zwecke erst erfüllt, wenn das geplante Werk vollendet ist, trägt das (praktische) Handeln seinen Wert immer schon in sich und erfüllt seinen Sinn allein schon dadurch, dass es als etwas Gutes und Gerechtes tun geschieht, unabhängig davon, ob das Tun gelingt oder Erfolg hat“ (Badry u.a. 1992, 13).

THEORIE UND PRAXIS IN DER ERZIEHUNG/BEZIEHUNG

Für die Theorie und Praxis der Erziehung – in unserem Fall die Heilerziehung – sollte dieses ursprüngliche Begriffsverständnis Konsequenzen haben: Die Theorie ist keine Handlungsanweisung für die Praxis! Und Praxis ist nichts „Machbares“, so wenig wie Erziehung oder zwischenmenschliche Beziehungen etwas „Machbares“ sind. Theorie muss nicht sofort wieder an Praxis zurückgegeben werden, sondern sie kann indirekt in das „selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln“ einfließen und muss, das ist für die praktische Pädagogik von besonderer Brisanz, verantwortet werden. Heilerziehungspflegerinnen können also ihr praktisches Handeln nicht einfach über Theorien legitimieren, sondern müssen es in der Auseinandersetzung mit theoretischen Erkenntnissen und ethischen Grundsätzen verantworten.

Mit der Entwicklung der industriell-technischen Gesellschaft hat sich auch das Verständnis von Theorie deutlich gewandelt: „Theorie im neuzeitlichen Sinne bezeichnet ein durch und durch instrumentelles Wissen, mit anderen Worten ein *know-how*“ (Böhm 1985, 45). Dieser Wandel steht im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, in dem Technik und Industrie die Basis menschlichen Lebens weitgehend bestimmen. „Der Anspruch, mit dem sich einst Theorie auf Praxis bezog, ist apokryph (unecht) geworden. Anstelle einer Emanzipation

durch Aufklärung tritt die Instruktion (Anweisung) der Verfügung über gegenständliche oder vergegenständlichte Prozesse. Die gesellschaftlich wirksame Theorie ist nicht mehr an das Bewusstsein zusammenlebender und miteinander sprechender, sondern an das Verhalten hantierender Menschen adressiert“ (Habermas 1971, 308).

Eine solche Haltung birgt die Gefahr in sich, Menschen zu Objekten zu degradieren. Selbstverständlich soll hier nicht unterstellt werden, dass die betreuten Menschen absichtlich als „Objekte“ wahrgenommen und behandelt werden. Es gilt aber zu bedenken, dass allein schon die Tatsache, dass die Kategorie des „Machbaren“ einer gesellschaftlichen Norm entspricht, die Gefahr in sich birgt, Menschen mit einer Behinderung zu „behandeln“, d.h. sie zu manipulieren, Einschränkungen und Begrenzungen zu organisieren und institutionalisieren. Zu Recht weisen Böhm und Badry darauf hin, dass der Behaviorismus (Verhaltenspsychologie auf der Ebene des Reiz-Reaktions-Modells) dazu eine passende wissenschaftliche Theorie geliefert und die pädagogische Praxis beeinflusst hat.

Ein technischer Begriff von Theorie und ein Praxisverständnis, das eigentlich dem der „Poiesis“ entspricht, verbauen tatsächlich einen zwischenmenschlichen, dialogischen und also interaktionalen Handlungsansatz.

Für eine professionelle pädagogische Arbeit muss ein Theoriebegriff im Sinne einer Handlungsanweisung an die Praxis genauso abgelehnt werden wie ein Praxisbegriff, der sich am „Machbaren“ orientiert. Theorie und Praxis müssen wechselseitig aufeinander bezogen bleiben. Da es *die Praxis* nicht gibt, kann es auch niemals *die Theorie* zu der Praxis geben. Theorie kann immer nur eine partielle Verallgemeinerung gewisser Teilaspekte aus der Praxis sein.

ALLTAGSTHEORIEN UND WISSENSCHAFTLICHE THEORIEN

Häufig wird von Mitarbeiterinnen in der Heilerziehungspflege die Meinung vertreten, eine bestimmte Einarbeitungszeit und der gesunde Menschenverstand seien ausreichend, um in diesem Praxisfeld zu arbeiten. Die eigene Lebenserfahrung – beispielsweise in einer Familie mit Kindern oder in einem anderen pädagogischen Praxisfeld – böten genügend Voraussetzungen, auch in diesem Bereich tätig zu werden. Weit davon entfernt, die Bedeutung persönlicher Reife in Abrede stellen zu wollen, sind wir der festen Überzeugung, dass die Anforderung an die Heilerziehungspflegerin selbst über ein spezifisch „sozialpädagogisches Wissen“ weit hinausgehen muss. Menschen mit

einer Behinderung sind in einem höheren Maß sensibel, wenn sie sich mit unangemessenen Umgangsformen oder Lebensbedingungen konfrontiert sehen. Unter Umständen haben sie weniger Möglichkeiten, sich zu wehren beziehungsweise widrige Bedingungen zu kompensieren. Ein Situationsverständnis im alltagsüblichen Sinne kommt hier schnell an Grenzen. Gerade das Verstehen lässt sich nicht mehr nur auf dem Hintergrund von Alltagstheorien standardisieren.

Alltagstheorien sind wie folgt zu beschreiben: „(Sie) sind durch eigene Erfahrung und durch die Übernahme von Informationen geprägte Antworten auf den mit der menschlichen Existenz verbundenen Orientierungs- und Handlungsdruck, auf die Notwendigkeit und das Bedürfnis, sich in der Welt zurecht zu finden und sich in seinem Handeln erfolgreich zu erleben (...)“

„Alltagstheorien beinhalten Erkenntnisse, die nur zum kleineren Teil der eigenen Erfahrung, zum größeren jedoch einem vermittelten Wissen entstammen und mit ihm zusammen relativ einheitliche, biographisch gefärbte und damit subjektive Erklärungsmuster bilden“ (...)

„Alltagstheorien haben für das handelnde Subjekt die Funktion, das in der alltäglichen Lebenswelt unmittelbar Erfahrene oder Bevorstehende zu erfassen und zu bewältigen“ (Hierdeis/Hug 1992, 90ff.).

Diese Zitate zeigen, dass Alltagstheorien in bestimmten Situationen nicht ausreichen, um adäquat zu reagieren, da sie nicht uneingeschränkt verallgemeinerbar sind. Darüber hinaus bergen sie die Gefahr in sich, die Übernahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu blockieren.

Was ist im Gegensatz dazu unter wissenschaftlichen Theorien zu verstehen?

„Als wissenschaftliche Theorien bezeichnen wir Systeme von Begriffen und Aussagen, die eine zusammenhängende Darstellung von Sachverhalten sowie insbesondere deren Verstehen, Erklären, Kritik oder Voraussage ermöglichen. Als konzentrierte (verdichtete) Wissensansammlung sind sie die wichtigsten Informationsträger im Erkenntnisprozess. Ihr Wissenschaftscharakter ergibt sich wesentlich aufgrund entsprechender Zuschreibungen von Seiten jener, die Wissenschaft betreiben“ (Hierdeis/Hug 1992, 67).

Diese Gegenüberstellung zeigt zum einen, dass wir alle auf Alltagstheorien angewiesen sind und, bewusst oder unbewusst, ihren Grundzügen folgen, und zum anderen, dass Alltagstheorien auch die Basis von wissenschaftlichen Theorien, die den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, bilden. Für unseren Zusammenhang ist es allerdings wichtig, unterscheiden zu können, wann wir uns alltagstheoretisch verhalten, wann wir eine wissenschaftliche Theorie in die Praxis

transformieren sollen und wo uns wissenschaftliche Theorien helfen können, unsere Alltagstheorien in Bezug auf die Praxis kritisch zu hinterfragen.

Inwieweit die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien im Alltag der Heilerziehungspflege fruchtbar stattfinden kann, hängt allerdings nicht nur von der individuellen Transferleistung der einzelnen Mitarbeiter/-innen ab, sondern auch von den institutionellen Rahmenbedingungen. Wie diese Transferleistung aussehen könnte, zeigt das folgende Schaubild:

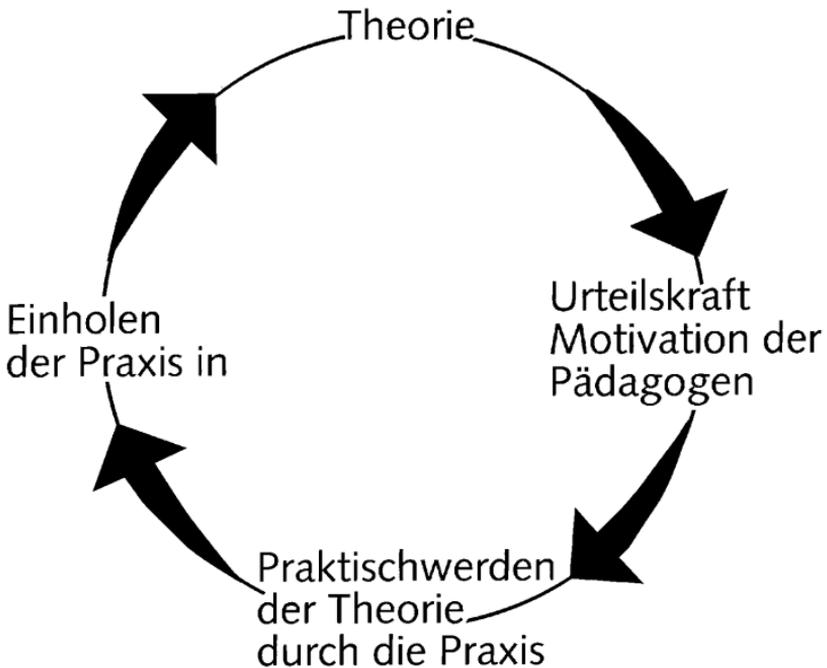


Abb. 1: Die Wechselwirkung von Theorie und Praxis
(Badry u. a. 1992, 25)

LITERATUR

- Badry, E./Buchka, M./Knapp, R. (Hrsg.) (1992): Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Böhm, W. (1985): Theorie und Praxis. Stuttgart
- Habermas, J. (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.
- Hierdeis, H./Hug, T. (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn/OBB

2 Zwischenmenschliche Beziehungen

CHARAKTERISTIKA ZWISCHENMENSCHLICHER BEZIEHUNGEN

Im Alltag sprechen wir dann von einer Beziehung, wenn sich zwei oder mehrere Menschen wiederholt in ihrem Handeln aufeinander beziehen. Die Formen, in denen Menschen in Beziehung treten, können sehr unterschiedlich sein: Es kann sich um flüchtige oder intensive, regelmäßige oder unregelmäßige, vertragliche oder private, emotionale oder kognitive, symmetrische oder asymmetrische usw. Beziehungen handeln. Eines ist dieser Vielfalt von Beziehungen gemeinsam: Das Wesen einer Beziehung liegt im Gerichtetsein des Leibes zum Selbst und in der Bestätigung dieses Vorgangs durch andere Menschen. Der Mensch verkörpert ein System, welches in der Lage ist, durch Bezüge nach außen und innen ein Selbst aufzubauen. „Beziehungen sind dem Menschen aufgrund seiner leiblichen Fähigkeiten möglich und nötig, sonst könnte er nicht existieren“ (Fornefeld 1989, 202).

Die Bestätigung, die jeder Mensch in Beziehungen sucht und braucht, bedarf einer Kontinuität. Voraussetzung für kontinuierlichen Austausch sind die Sinne und die Wahrnehmung. Mit dieser Ausstattung, die gleich auf mehreren „Kanälen“ angelegt ist, kann Kommunikation stattfinden. Kommunikation ist hier im weitesten Sinne (siehe unser Kapitel zur Kommunikation) als ein auf analoger oder digitaler Basis stattfindendes intentionales Sich-Äußern zu verstehen.

Bei einer Kommunikation werden Botschaften entweder mit Hilfe des Mediums Zeichen (Sprache) oder direkt mit Hilfe des Mediums Leib ausgetauscht. Wechselseitige Kommunikation ist also Interaktion. Bei den Teilnehmenden kann ein „Gleiches“, zumindest ein „Ähnliches“, das wiederum als Basis für weitere Bezüge dienen kann, entstehen.

Eine weitere Dimension von Beziehungen ist der Faktor Zeit, denn Beziehungen sind auf gemeinsame Zeiten angewiesen. In der Zeit steckt die Möglichkeit der Fortführung des „Bezugnehmens“ und damit die Kontinuität der Beziehung.

Mit den Begriffen Intentionalität und Motivation richten wir unseren Blick auf einen weiteren Aspekt von Beziehungen – auf die „Antriebskräfte“ von bezüglichem Handeln. Hierbei spielt die emotionale Ebene eine entscheidende Rolle. Sie erst ermöglicht eine ganzheitliche

Beziehung. Die Gefühle der Menschen sind die subjektiv wertende „Messgröße“ für die Gesamtheit der Interaktionen, welche die Entwicklung der Beziehung beeinflussen. Gefühle spiegeln nicht nur die Qualität einer Beziehung wider, sondern sie verleihen in ihrer Lebendigkeit und Wechselhaftigkeit jeder Beziehung einen dynamischen Charakter.

Die Begegnungen sind die Bausteine einer Beziehung – in ihnen sollen das Gemeinsame, das wirkliche Verstehen und das darauf bezugnehmende Handeln gelingen. Das kann durchaus mühevollere Kleinarbeit sein.

Zwischenmenschliche Beziehungen bedeuten, dass vom Ich zum Du beziehungsweise vom einen zum anderen Ich eine Relation hergestellt wird. Oder wie es der Philosoph Martin Buber (1878–1965) formuliert: „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (Buber 1997, 19), und seine vielleicht bekannteste Aussage in diesem Zusammenhang: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1997, 32). Beziehung wird in jedem „Ich“ erlebt und ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt ein „Ich“ entstehen kann. Identität kommt aber nicht erst im bewussten „Ich“ zum Ausdruck, sondern sie entsteht vor allem in den sozialen Bezügen. Nach Erikson geht es bei der Identität um die Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum und zugleich um die Bestätigung und Anerkennung dieser Gleichheit durch die Anderen (vgl. Erikson 1970, 47). Zwischenmenschliche Beziehungen sind also ein wesentlicher Bestandteil bei der Entwicklung und Entfaltung von Identität: Persönliche Identität und soziale Identität führen zur Ich-Identität: „Nur wenn beide Identitäten sich die Waage halten, kann sich Ich-Identität oder Ich-Stärke herausbilden“ (Bosch 1986, 8).

Die Beziehung ist die Voraussetzung für die Herausbildung der Ich-Identität – und nicht umgekehrt, wie häufig angenommen wird.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, wie Beziehungen entstehen: Entweder treffen zwei Menschen eine bewusste Entscheidung (z.B. bei einer Partnerwahl), oder Zufall und Notwendigkeit bringen die Menschen zueinander – beispielsweise eine Mutter und ihr Kind. In der Folge ist dann entscheidend, ob die betreffenden Menschen in der Lage sind, sich auf die Beziehung einzulassen. Auch wenn es zu den Wesenszügen eines jeden Menschen gehört, in Beziehungen zu leben, lassen sich Beziehungen doch nicht einseitig erzwingen.

Wie sich die Identitätsbildung in der Heilerziehungspflege über die Beziehungsebene herstellt, wird in folgendem Schaubild verdeutlicht:

Begegnungen als Bausteine der Beziehung in der Heilerziehungspflege

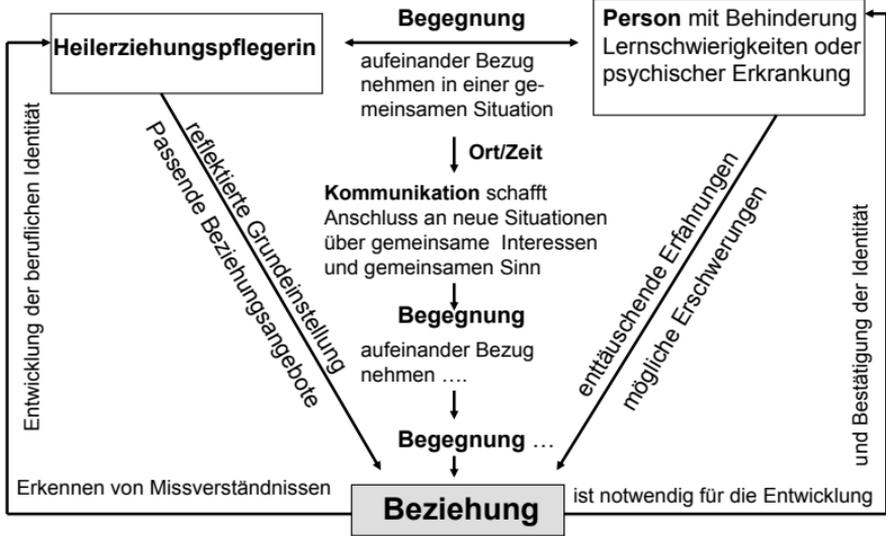


Abb. 2: Die Beziehungsebene in der Heilerziehungspflege

BEZIEHUNGEN ZU MENSCHEN MIT EINER SCHWEREN BEHINDERUNG

Das elementare Beziehungsgeschehen wird von Fornfeld in einem graphischen Modell dargestellt. Es handelt sich um zwei ineinander greifende Doppelspiralen, anhand derer die Rückbezüglichkeit und die Auswirkung der Beziehung auf das Selbst und auf die Identität gezeigt wird.

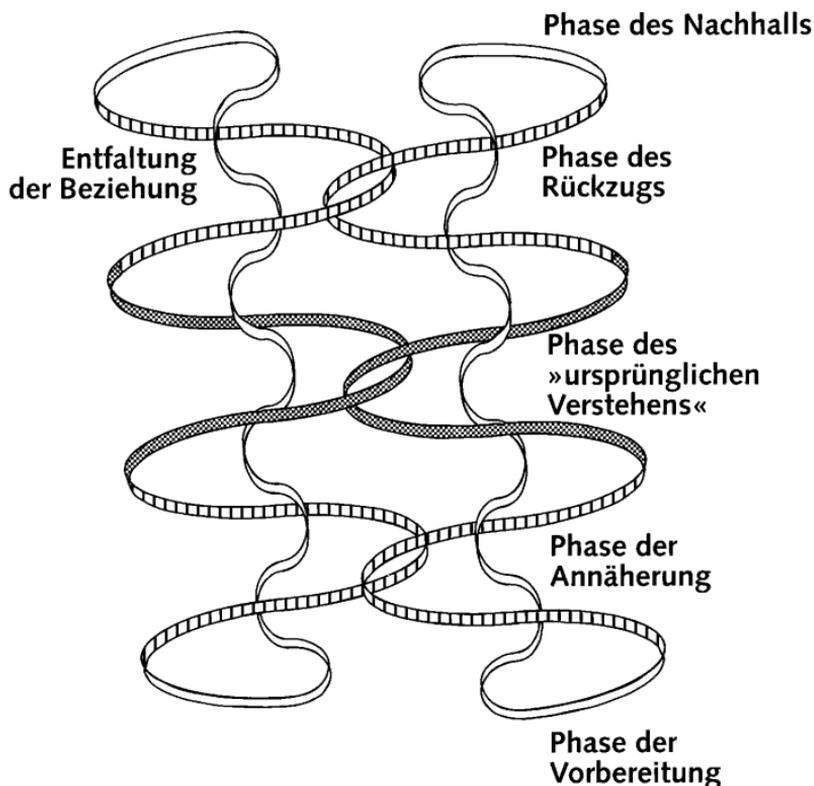


Abb. 3: Das elementare Beziehungsgeschehen (Fornefeld 1989, 234)

Fornefeld unterscheidet in diesem Modell fünf Phasen: „Während die erste Beziehungsphase eine grundsätzliche Haltung dem Anderen gegenüber symbolisiert, kommt es in der zweiten bereits zur ersten Berührung der beiden Wendeln. Die Intensität, die horizontale Dynamik, des Aufeinander-Gerichtet-Sein nimmt langsam zu, was durch die Färbung des Helices verdeutlicht wird“ (Fornefeld 1989, 230).

In der ersten Phase der Begegnung, also der Phase der Vorbereitung, geht es um gegenseitige Annäherung, um das Öffnen von gemeinsamen Sinneskanälen, um eine wechselseitige Polarisierung, um Interesse und Motivation.

Die Heilerziehungspflegerin hat hier zwei wesentliche Aufgaben zu bewältigen: Erstens muss sie die eigene Verblüffung darüber, wie anders ihr Gegenüber ist und wie wenig ihr deshalb Standards aus dem

gewohnten Verhaltensrepertoire weiterhelfen, reflektieren und zweitens den/die anderen genau beobachten, um eine Veränderung im Verhalten, die als Beziehungsaufnahme zu interpretieren wäre, zu bemerken. In dieser Phase ist es nicht einfach, die eigenen Intentionen zunächst zurückzustecken, um die Intention beim anderen überhaupt erfassen zu können.

Auch die zweite Phase wird bei Fornefeld noch als relativ offen bezeichnet. In dieser Phase der Annäherung findet noch kein reziprokes Verhalten statt: „Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die beiden Partner zur Welt für einander werden“ (Fornefeld 1989, 230). In der dritten Phase – der des ursprünglichen Verstehens – reagieren beide Beziehungsteilnehmer aufeinander und beteiligen dabei mehrere Sinneskanäle. Diese Phase hält Fornefeld für die intensivste: „Wobei der Modus des Anrufens beziehungsweise des Antwortens, also die Gesten des Leibes oder noch anders, die Beziehungselemente (hier sind die Sinneskanäle gemeint, d. V.) für die Intensität des Erlebens unerheblich sind. Doch durch die von den beiden sich Beziehenden getroffene Wahl der jeweiligen Modi (der verwendeten Beziehungselemente) wird jede elementare Beziehung zur individuellen; vergleichbar sind sie lediglich in ihrem strukturellen Aufbau“ (Fornefeld 1989, 231).

Die vierte Phase, die Phase des Rückzugs, wird durch die Unterbrechung der Reziprozität eingeleitet. Dies kann zum Beispiel durch das Lösen eines Körper- oder Blickkontaktes oder durch das Unterbrechen im auditiven Bereich zustande kommen. „Obwohl die Intensität des Erlebens nachlässt, ist die Beziehung aber nicht augenblicklich vorbei, sondern hal(l)t in jedem nach“ (Fornefeld 1989, 232).

Die Phase des Rückzugs kann durch äußere Störungen, aber auch durch plötzliches Abwenden des Gegenübers eintreten. Es ist wichtig, dass der Rückzug akzeptiert wird. Vielleicht können ganz bestimmte Angebote (Ritualisierung) den Anschluss für die nächste Begegnung erleichtern: „Wie in der ersten, der Vorbereitungsphase, kommt es auch in der fünften, der des Nachhalls, nicht mehr zur Überschneidung der beiden Wendeln; sie sind einander lediglich zugewandt und bilden die Voraussetzung beziehungsweise den Wendepunkt für die rückläufige, innere Helix, für die Entfaltung der Beziehung“ (Fornefeld 1989, 232).

In der Phase des Nachhalls wirkt die Spezifität des Erlebens, die für beide Partnerinnen durchaus verschieden sein kann, weiter. Für die Heilerziehungspflegerin ist dieser Nachhall deshalb von so großer Bedeutung, weil in diesem Moment die Phase der Reflexion beginnt und damit die Professionalität in der Beziehungsgestaltung.

MEDIALE BEZIEHUNG

Mit diesem Begriff sind Beziehungen gemeint, die über einen Umweg, über ein Hilfsmittel, also über etwas Drittes zustande kommen. Diese Form ist besonders für die Menschen geeignet, die eine direkte leibliche Bezogenheit nicht ertragen können und diese ablehnen, zum Beispiel Menschen mit einem autistischen Syndrom oder Menschen, die aufgrund ursprünglicher leiblicher und psychischer Negativerfahrungen den direkten Bezug als angstvoll erleben und zum Teil widersprüchliche Reaktionen zeigen. Der Bezug auf etwas Drittes erlaubt einen gewissen Sicherheitsabstand. Zum Beispiel: Ein 40jähriger autistischer Mann versucht jeden direkten Beziehungskontakt zu vermeiden. Er dreht sich bereits weg, wenn sich ihm jemand auch nur zuwendet, und vermeidet selbst den Blickkontakt. In der Regel lässt er keinen direkten Dialog zu – weder auf der sprachlichen noch gestischen oder mimischen Ebene. Allein auf ein Stofftier, das in eine kleine „Spielszene“ eingebunden ist, reagiert er – bezieht seine Reaktionen aber ausschließlich auf den „medialen“ Gegenstand. „Elementare Beziehungen sind nicht nur bedeutungsvoll, weil sie Schüler und Lehrer (in unserem Fall Menschen mit einer Behinderung und die Heilerziehungspflegerin, d.V.) einander näher bringen und durch Abgrenzung vom Anderen Selbsterleben beziehungsweise Selbstfindung ermöglichen, sondern weil sie über den eigentlichen Vollzug hinaus wirkungsvoll sind und insofern gleichzeitig in mehrfacher Weise zur Selbstverwirklichung des Kindes (Menschen) mit einer Behinderung beitragen können“ (Fornefeld 1989, 241).

DIE BEZIEHUNGSSTÖRUNG

In der Praxis ist immer wieder von Beziehungsunfähigkeit die Rede, wenn eigentlich Beziehungsstörungen gemeint sind. Jeder Mensch ist beziehungsfähig, wenn auch auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Mit Beziehungsstörung ist also nicht die Beziehungsunfähigkeit oder eine im wertenden Sinne „schlechte“ Beziehung gemeint. Eine Beziehungsstörung kommt dann zustande, wenn der Kommunikationsfluss gehemmt oder unterbrochen ist und als Folge gegenseitiges Verstehen nicht mehr möglich ist. Dies kann zu einer Fehleinschätzung der Beziehungsdimension in der subjektiven Wahrnehmung des Einzelnen führen. Beziehungen können sich aber immer erst dann entwickeln, wenn es diese Anknüpfungspunkte gibt: „In der gestörten Beziehung aber komme es durch Ausbleiben oder durch unerwartete

Gestaltung der Antwort nicht zur erwarteten Seins- und Selbstbestätigung; sie bewirke statt dessen Verblüffung, zu der Bodneheimer ausführt: „Die Situation, welche durch das ausbleibende oder das unerwartbar veränderte Echo verblüfft (und ängstigt), verstehen wir als gestörte Beziehung“ (Fornefeld 1989, 199).

Beziehungsstörungen haben für den Menschen mit einer Behinderung die Konsequenz, dass ausbleibende Antworten oder nicht passende Antworten als Stille, als möglicherweise angstvolle Stille erlebt werden. In diesem Zusammenhang stellt Fornefeld (1989, 200) folgende Fragen:

„Stille als Antwort erzeugt Angst. Angst wovor? Angst vor dem Nichts? Angst, sich zu verlieren? Was bewegt diese Angst ihrerseits wieder?“

Wie der gegenseitige Kreislauf des Nicht-Verstehens durchbrochen werden kann, zeigt Fornefeld am Beispiel eines Lehrers und eines Schülers, das wir ohne Abstriche auf die Beziehung einer Heilerziehungspflegerin und eines Menschen mit Behinderung übertragen können: „Doch aussichtslos bleibt diese Situation für beide nur so lange, bis der Lehrer die Beziehungsstörung selbst zum Ziel seiner (ihrer) Erziehung macht, das heißt, bis er (oder sie) Beziehung/elementare Beziehung zu seinem Schüler als Voraussetzung seiner bisherigen Förderintention begreift und sich durch Bewusstmachung eben dieser Störung um deren Überwindung bemüht. Dies ist möglich, wenn er dem Kind eine Welt anbietet, in der es (er) subjektiven Sinne entnehmen kann. Die erforderliche Welt ist hier zunächst der Lehrer selbst, in dem er (sie) sich unmittelbar auf das Kind richtet, sich auf den elementaren Bezug mit ihm einlässt und insofern zur Lebenswelt für es (ihn) wird“ (Fornefeld 1989, 205).

PRIVATE BEZIEHUNGEN/BERUFLICHE BEZIEHUNGEN

Wenn wir davon ausgehen, dass das Wesen einer Beziehung darin besteht, dass zwei Menschen sich ganzheitlich aufeinander beziehen, dann erlaubt diese Charakterisierung keine Unterscheidung von beruflichen und privaten Beziehungen. So wenig wie sich echte Beziehungen planen lassen, so wenig lassen sie sich professionalisieren. Die Professionalität eines Menschen, der im pädagogischen Bereich tätig ist, zeichnet sich dadurch aus, dass er/sie von der Bereitschaft geprägt ist, sich immer wieder einlassen zu können, und über die Fähigkeit verfügt, immer wieder neue Beziehungsangebote machen zu können – und zwar jeweils auf den verschiedenen Kommunikationskanälen. Zur

Professionalität gehört auch die Fähigkeit, über eigene Beziehungswiderstände oder mögliche Missverständnisse im Kommunikationsprozess zu reflektieren. Eine Heilerziehungspflegerin sollte sich auf keinen Fall nur auf objektive und funktionale Einzelausschnitte des Gegenübers beziehen.

In vielen Gesprächen mit Fachschülern und Fachkräften wird das Bedürfnis nach Grenzziehung zwischen Arbeitsbereich und privater Welt deutlich formuliert. Da die Arbeitsbeziehungen kein „Nebenprodukt“ der beruflichen Tätigkeit darstellen, sondern im Zentrum stehen, wirken sie über die Arbeitszeit hinaus. Es entwickelt sich eine Verantwortung, die nicht nur über den Arbeitsvertrag definiert ist, sondern die aus der Beziehung selbst erwächst. Hier gilt es, den goldenen Mittelweg zwischen grenzenlosem Sich-Einlassen und zu frühem Rückzug zu finden. Es gilt zu verhindern, dass das Gefordertsein der ganzen Person zu Schutzmechanismen führt, die sich in einer gewissen Abkühlung beziehungsweise in einer Reduzierung der Beziehungsangebote gegenüber den zu betreuenden Personen zeigt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verfrühte Abgrenzung auf der Beziehungsebene insofern zu einer paradoxen Situation führen kann, als die Energie und Kraft, die für die Abgrenzung notwendig ist, beim Gegenüber zu Reaktionen führt, die zusätzlich beziehungsbelastend werden. Somit kann der Energieaufwand zur Abgrenzung größer sein als die Kraft, die zum Sicheinlassen notwendig wäre.

Wo und wann Abgrenzungen notwendig sind, muss jeweils von beiden in Beziehung zueinander stehenden Personen zum Ausdruck gebracht werden. Das „Wie“ hat allerdings eine hoch bedeutsame Wirkung im Hinblick auf die zukünftige Beziehungsentwicklung. Von unklaren und diffusen Grenzen bis hin zu ständig sich verändernden Grenzen kann derselbe Stress ausgehen wie von einem permanenten Zurückweisen, welches mit aller Macht nur noch die Grenzen vor Augen hat. Die Unterscheidung berufliche Beziehung und private Beziehung taugt aus diesem Grunde kaum für eine Aussage zur Qualität einer Beziehung. Gerade im Berufsfeld der Heilerziehungspflege ist es nach unserer Auffassung erforderlich, dass man sich der Herausforderung einer persönlichen Beziehung stellt – ohne dass deshalb die eigene Identität in Frage gestellt wird. Im Gegenteil, wir sehen den Gewinn für die eigene Identität.