

Gisela Hauss,
Thomas Gabriel,
Martin Lengwiler (Hg.)

Fremdplatziert



Heimerziehung in der
Schweiz, 1940–1990

Gisela Hauss, Thomas Gabriel, Martin Lengwiler (Hg.)

Fremdplatziert

Heimerziehung in der Schweiz, 1940–1990

CHRONOS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Weitere Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Anstalt Sonnenbühl bei Brütten, Kanton Zürich
(Datenbank Bild und Ton, Sozialarchiv, F Fe_0003-12).

© 2018 Chronos Verlag, Zürich
Print: ISBN 978-3-0340-1440-3
E-Book (PDF): DOI 10.33057/chronos.1440

Die «neuen Praktikanten»

Perspektiven auf sich verändernde Beziehungsformen im Heim der 1960er- und 1970er-Jahre

CLARA BOMBACH, THOMAS GABRIEL, SARA GALLE, SAMUEL KELLER

Jakob J. kommt 1964 als Dreizehnjähriger ins Heim. Er erlebt die Erwachsenen als strafend und gewalttätig, kalt und distanziert. Im starken Kontrast dazu stehen Jakobs erste Begegnungen mit dem Personal in den späten 1960er-Jahren. Er berichtet von Praktikantinnen und Praktikanten, die sich ihm gegenüber plötzlich ganz anders verhielten. Jakob J. erzählt im Rückblick: «Das sind dann später die 68er-Leute, also Erwachsene schon, das sind echt liebe Leute gewesen, die haben dann langsam gecheckt, glaub ich, also nehme ich an, wie man mit den Kindern so umgehen sollte, so ein bisschen, eher. Dass das nichts ist mit dem Schlagen und so.»¹

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie sich Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erziehenden in Kinderheimen in den 1960er- und 1970er-Jahren gestalteten und veränderten. Ausgehend von einer subjekttheoretischen Perspektive werden durch die Rekonstruktion von biografischen Erfahrungen und Diskursen die verschiedenen Erwartungen, Ansprüche, Bedeutungen und auch mögliche Effekte der Beziehungsformen im Heim untersucht.²

Grundlage dieses Beitrags bilden Analysen von biografisch-narrativen Interviews³ mit 37 ehemaligen Heimkindern auf der Basis der *grounded theory*.⁴ Zudem haben wir zeitgenössische Dokumente zu Berufsbild und Ausbildung von Heimerzieherinnen und -erziehern in der Deutschschweiz dis-

1 «Das sind den nocher die, die 68er Lüt, also Erwachsnä scho, das sind eich liebi Lüt gsi, die händ den langsam checked, glaubs, aso nimi a, wie mer mit Chind sötti chli umgo, ehnder. Dass das nix isch mit dä Schläg und so.» Die Interviews, die zwischen zwei und sechs Stunden dauerten, wurden in schweizerdeutscher Sprache geführt und transkribiert. Im Folgenden werden die Zitate im Text in hochdeutscher Übersetzung aufgeführt und in den Anmerkungen in der Transkription des Originals nachgewiesen. Die Interviews wurden anonymisiert, Namen durch Pseudonyme ersetzt.

2 Vgl. Gabriel 2001, S. 171.

3 Vgl. Rosenthal 1995.

4 Vgl. Strauss/Corbin 1990.

kursanalytisch ausgewertet. An den rekonstruierten Diskursen⁵ interessierte uns, inwiefern die im untersuchten Zeitraum verstärkte Reflexion der eigenen Tätigkeit das Bild des Kindes veränderte. Anhand unterschiedlicher Materialien untersuchten wir zum einen, welche Konzepte die Grundlage für die Beziehungsgestaltung bildeten und welche Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher damit verbunden waren. Zum anderen gingen wir aufgrund der Interviewanalysen der Frage nach, wie ehemalige Heimkinder die Mitarbeitenden im Heim erlebten und inwiefern sich ihre Erfahrungen in den 1970er-Jahren veränderten. Die Gegenüberstellung der Erfahrungen von Heimkindern und der zeitgenössischen Vorstellungen von und Diskussionen über Heimerziehung ermöglichte es, eine Problematisierung und Einordnung der damaligen Entwicklungen vorzunehmen.

Berufsbilder und Ausbildungsangebote

In den 1960er- und 1970er-Jahren wurden in der Schweiz so viele Ausbildungsgänge in Heimerziehung an neuen und bereits etablierten Schulen angeboten wie nie zuvor.⁶ In den Broschüren der Schulen war man bestrebt, die Erziehung im Heim als attraktiven Beruf zu beschreiben und die dringend benötigten künftigen Fachkräfte anzuwerben. Die Schulen für Heimerziehung boten eine Ausbildung an für ein Berufsfeld, das sich im untersuchten Zeitraum erst formierte und auch ohne spezifische Ausbildung zugänglich war.

Martha Bieder, die von 1931 bis 1965 die seit 1914 bestehenden Basler Kurse und spätere Berufsschule für Heimerziehung leitete, fasste die Spezifika des Berufs und die daraus abgeleiteten Anforderungen Ende der 1960er-Jahre in folgende Worte: «Alles in allem: Es ist eine Arbeit – sagen wir jetzt ruhig – ein Beruf, der sich jeder Automatisierung im Innersten entgegenstellt. Er verlangt dauernd menschlichen Einsatz, Selbstkritik, Arbeit an sich selbst. Erzieher ist nur, wer sich selbst erzieht. Das heisst natürlich nicht, dass wir etwa in den alten Glauben zurückfallen, es genüge ein warmes Herz und die gesunde Mütterlichkeit, um allen [sic] Schwierigkeiten der Zöglinge Herr zu werden. Wir wissen viel von den seelischen Bedrängnissen geschädigter Kinder und deren schwerer Heilung, als dass wir uns nicht mit grosser Dankbarkeit, die Erfahrungen der modernen Psychologie und Heilpädagogik zunutze machen wollten. Aber alle diese Kenntnisse, die heute in den Schulen gelehrt werden,

5 Vgl. Sarasin 2003.

6 Vgl. den Beitrag von Galle, [Die Bildung der «geeigneten Erzieherpersönlichkeit»](#).

setzen als Fundament eine in sich ruhende, für den Dienst an den Mitmenschen bereite Persönlichkeit voraus.»⁷

Dass der Beruf mehr als nur kompetente Akteure brauchte, sondern darüber hinaus spezifische Anforderungen an die Persönlichkeit stellte, dieser Standpunkt lässt sich in der Deutschschweiz an allen Schulen für Heimerziehung finden. Die «Erziehung zur Selbsterziehung» nahm auch in der 1962 von Heimleitern initiierten Basler Berufslehre einen zentralen Stellenwert ein. Das Ausbildungsziel unterschied sich nicht von der Aufgabe im Heim. Es ging darum, die «Absolventen zu brauchbaren Erziehern heranzubilden»;⁸ im Zentrum stand der Nutzen des Einzelnen für die Gesellschaft. Die Fremdformierung sollte in eine aktive Selbstkontrolle überführt werden mit dem Ziel, das erforderliche Verhalten zu verinnerlichen und die Eingliederung in die Heimordnung zu fördern.

Aus den Bewerbungsverfahren, die wir für die 1970er- und 1980er-Jahre in Basel, Luzern und Zürich untersuchen konnten, geht hervor, dass die Schulen dieser Forderung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch hohes Gewicht beimassen. Neben der Prüfung der intellektuellen Fähigkeiten bildeten die Persönlichkeit der Bewerberinnen und Bewerber und damit verbunden ihre Motivation für den Beruf die wichtigsten Kriterien.⁹

Die Heimerzieherin war immer mehr als nur Erzieherin, der Erzieher mehr als nur Erzieher. Das zeigt sich in den Stellenbeschreibungen, wird aber auch in den Stoff- und Lehrplänen der Schulen deutlich. Die Vielfalt der Fächer, die stetig zunahm, und die zugleich kontinuierlich steigende Anzahl Dozierender waren wenig geeignet, ein klares Berufsbild zu entwickeln. Waren bei den Frauen vor allem hauswirtschaftliche Kenntnisse gefragt, zählten bei den Männern, die ab den 1960er-Jahren an fast allen Ausbildungsinstitutionen aufgenommen wurden, sportliche und handwerkliche Fähigkeiten zu den Aufnahmekriterien. Verlangt wurden zudem administrative und buchhalterische Kenntnisse.¹⁰ Neben (heil)pädagogischen und ethisch-religiösen wurden an den Schulen zunehmend psychologische, soziologische, rechtliche und organisatorische Fragen diskutiert sowie das Gestalten der Freizeit und des Zusammenlebens in Gruppen thematisiert. Die Entwicklung der Ausbildung blieb indes im untersuchten Zeitraum, obwohl sich die Heimerziehungsschulen in der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft zusammenschlossen, weitgehend unkoordiniert.¹¹

7 Bieder 1969, S. 47.

8 Bericht und Rechnung des Bürgerlichen Waisenhauses 1962, S. 98.

9 Vgl. den Beitrag von Galle, [Die Bildung der «geeigneten Erzieherpersönlichkeit»](#).

10 Vgl. VSA o. J. [um 1970].

11 Vgl. SAH 1981.

Die vermittelten pädagogischen Grundlagen, Menschenbilder und gesellschaftlichen Wertvorstellungen waren von der jeweiligen Trägerschaft der Schulen, den Lehrpersonen und den Heimen bestimmt, in denen die Auszubildenden ihre Praktika absolvierten. Die 1970 von den Mitgliedsschulen verabschiedeten Grundanforderungen für die Heimerziehungsausbildung beschränkten sich im Wesentlichen auf die Aufnahmekriterien, die Ausbildungsdauer und die Vermittlung bestimmter Stoffkreise.¹² Es gab keine einheitliche Ausbildung und somit auch keine homogene Gruppe ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher. Wie sich ihre Beziehungen zu den Kindern in den Heimen gestalteten, war somit in hohem Masse von der Persönlichkeit der Erziehenden abhängig. Was sich hingegen an allen Schulen aufgrund der Aufnahmekriterien bereits zeigt, ist das noch stark ausgeprägte geschlechtsspezifische Rollenverständnis der Erziehungstätigkeit im Heim.

Besondere Bezugspersonen und ihre Bedeutung für das heranwachsende Kind

Aus unseren Interviews mit ehemaligen Heimkindern der 1960er- und 1970er-Jahre geht hervor, dass im Heim Mitarbeitende generell sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden. Die Erfahrungen unterscheiden sich je nach Funktion der Mitarbeitenden, ihrem Handlungsspielraum im Umgang mit den Kindern und ihren Verantwortlichkeiten den Kindern gegenüber, so zum Beispiel mit Heimleitenden, Erziehenden und Mitarbeitenden in Haushalt, Küche und Garten. Besonders auffällig wird dabei, wie die Beziehung zu denjenigen Personen beschrieben wird, die zwischen dem Drinnen, wie das heiminterne Leben oft erfahren und beschrieben wurde, und dem Draussen, dem in mancher Hinsicht entfernten und entfremdeten Leben ausserhalb des Heimkontextes, stehen. Dies sind in den Erzählungen häufig Personen, die sich nicht sanktionierend, sondern vielmehr bedürfnisorientiert für das Kind einsetzen, wie am Beispiel einer im Heim arbeitenden Köchin deutlich wird: «Und die Köchin war auch eine ganz feine. Dampfnudeln hat sie immer wieder gemacht, das war eine ganz liebe Frau.»¹³

So steht diese Köchin, die mehrere Heimleiterwechsel überdauert, für eine verlässliche, konstante Person, die sich für die Kinder mit kleinen, aber nachhaltig bedeutsamen Taten von anderen erwachsenen Personen, die im Heim arbeiten, abhebt. Gehen Heimkinder auf Trebe, sind sie also längere Zeit unerlaubt

¹² Vgl. Hofer 1976.

¹³ «Und d'Chöchin isch au ganz e feini gsi. Dampfnudlä hät sie immer wieder gmacht, das isch ganz e liebi Frau gsi.»

vom Heim abwesend, hinterlegt sie an vereinbarten Orten Essensrationen. Und als der Heimleiter erkrankt, kocht sie für die Kinder eine beliebte Mahlzeit, die der Heimleiter ansonsten nicht toleriert, weil er sie selbst nicht mag. Als der Heimleiter wieder gesund ist, tischt die Köchin ihm Reste der ungeliebten Speise auf. Gezwungen durch die eigene Regel, dass aufgegessen werden müsse, was auf den Teller kommt, isst der Heimleiter unter Beobachtung der Heimkinder im gemeinsamen Speisesaal seinen Teller leer. Im Anschluss an das Erlebnis ändert er die Regel: Für alle Heimkinder ist das Aufessen nun nicht länger Pflicht. Diese Szene ist einem ehemaligen Heimkind in lebendiger Erinnerung und zeigt exemplarisch die Möglichkeit auf, durch das Ergreifen der Position der Kinder eine bis dahin unumstössliche Regel nachhaltig zu ändern.

Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive sind bedeutsame Personen, *significant others*, in der Lage, das individuelle Leben und die Selbstwahrnehmung anderer nachhaltig zu beeinflussen und zu verändern. Sie tragen massgeblich zur Sozialisation und zum Selbstbild von Heranwachsenden bei, indem sie gesellschaftliche Normen und Werte verkörpern.¹⁴ Sie wirken damit orientierend, unterstützend und bestärkend auf die Entwicklung und das Selbstbild der Person, die ihnen Signifikanz zuschreibt. *Significant others* sind also diejenigen, «die den höchsten Wert für die jeweiligen Personen im Sinne von abrufbaren Unterstützungsleistungen und insofern einen relativ hohen sozialen Kapitalwert haben».¹⁵ Gemäss Bourdieu hat das soziale Kapital, also das Netz an sozialen Beziehungen von Individuen, nachhaltigen Einfluss auf gesellschaftliche Positionierung und Teilhabe.¹⁶

Die beschriebene emotionale Zuwendung und Anerkennung des Kindes durch *significant others* steht vor allem in den 1950er- und 1960er-Jahren im Kontrast zum zweckrationalen, disziplinierenden und vereinheitlichenden Umgang anderer Erziehender im Heim.¹⁷ Folglich sind Heime nicht nur als (totale) Institutionen, sondern auch als lebendige Systeme zu verstehen, die abhängig von der Umgebung sind, in der sie sich befinden. Vor allem aber sind sie von den Menschen abhängig, die dieses System mit positiven oder negativen Konsequenzen für das einzelne Kind mitgestalten – eine Auffassung, die schweizerische Heimerzieher Schulen mit Hinweis auf spezifische Anforderungen an die Persönlichkeit zu Beginn der 1960er-Jahre starkmachten.¹⁸

Im Spiegel der Forschung scheint es unstrittig, dass sich Heimerziehungspraxis nach der Heimkritik Ende der 1960er-, Anfang 1970er-Jahre zu

14 Vgl. Esser 2011; Mead 1934; Sullivan 1940.

15 Sommerfeld 2004, S. 233.

16 Vgl. Bourdieu 1983, S. 49 ff.

17 Vgl. Tenorth 1986, S. 296.

18 Vgl. Crain 2012, S. 21.

verändern begann. Es lässt sich eine Differenzierung, Professionalisierung und Demokratisierung ihrer Betreuungsformen feststellen.¹⁹ Die Studie von Erhard Wedekind,²⁰ die auf der Basis eines alltags- und kulturtheoretischen Ansatzes die Lebenswirklichkeit junger Menschen in der Heimerziehung aus ihrer «Innensicht» rekonstruiert, belegt jedoch, dass die sozialpädagogisch bedeutsame Aufgabe der Beziehungsarbeit im Heim durch übergreifende Strukturbedingungen von Heimerziehung auch danach systematisch erschwert wurde. Durch die «Zuspitzung struktureller Zwänge» und durch die damit verbundene Einengung von Handlungsspielräumen lief das professionelle Beziehungsangebot nun Gefahr, zu einer inhaltslosen und sterilen «Als-ob-Situation» zu führen, in der sich die Faktizität «gelebter» Beziehung instrumentell auflöste. In dem Masse, in dem angedachte soziale Lernprozesse wie die Ausgestaltung von Beziehungen im «offiziellen» institutionellen Alltag nicht ermöglicht und stabilisiert werden konnten, provozierten die pädagogischen Absichten auch noch in den 1980er-Jahren ein abweichendes Bewältigungshandeln der jungen Menschen im Rahmen von Heimsubkultur.²¹

Im Fachdiskurs hatte Herman Nohl bereits in den 1930er-Jahren darauf hingewiesen, dass nicht Anstellung, Ausbildung oder das «Einpassen» des Kindes in eine bestimmte, gesellschaftlich vorbestimmte Form, sondern der pädagogische Bezug die Grundlage der Erziehungspraxis darstellen müsse: «Die Grundlage für die Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.»²²

In den mehr als dreissig Jahren zwischen Nohls Ausführungen und den frühen 1970er-Jahren wurde die Bedeutung der Ermöglichung von Beziehungen zu allen im Heim tätigen Mitarbeitenden vor allem von der psychoanalytischen Sozialpädagogik begründet und hervorgehoben. Ein primäres Ziel war ein konstantes und ganzheitliches Arbeiten, das mit der Gestaltung eines «therapeutischen Milieus» beschrieben wurde.²³ Dementsprechend erwähnte Bettelheim in seinen Schriften die weiteren Mitarbeitenden nicht nur, sondern hob deren Bedeutung für das Aufwachsen der Kinder immer wieder ausdrücklich hervor: «Ausser den Mitarbeitern, die direkt mit den Kindern zu tun haben, sind noch die vielen anderen zu erwähnen, die zur Arbeit der Schule Unschätzbare beitragen; dazu gehören die Büroangestellten ebenso wie die

19 Vgl. Landenberger/Trost 1988, S. 43 f.

20 Wedekind 1986.

21 Vgl. Gabriel 2010 und den Beitrag von Bombach/Gabriel/Keller, «Die wussten einfach, woher ich komme».

22 Nohl 1988 (1935), S. 169.

23 Vgl. Bettelheim 1950; Redl 1971.

Hausangestellten, die Köchinnen und die Hausmeister. Noch mehr als eine Armee ist eine Anstalt, in der Kinder behandelt werden, darauf angewiesen, dass die Frage der Ernährung gut gelöst ist.»²⁴

In den 1960er-Jahren wurden erneut die bedeutsame Lebenswelt und Individualität der Kinder wie auch das «leidenschaftliche Interesse» der Sozialpädagoginnen und -pädagogen und weiterer Mitarbeitender an den Kindern eingefordert.²⁵ Entsprechend wurden Beziehungen in Heimen sowohl als professionelle Rollenbeziehungen als auch als persönliche Beziehungen verstanden.²⁶ Erst dann sei es möglich, so Cloos, den Jugendlichen als ganze Person zu begegnen, wie auch Martha Bieder betonte.²⁷ Verschiedene Studien belegen, dass bestärkende Beziehungserfahrungen als Grundpfeiler erfolgreicher Heimsozialisation zu verstehen sind, unter anderem Erfahrungen in der Beziehung zu Peers, Erzieherinnen und Erziehern oder externen Bezugspersonen.²⁸ Gerade jüngere und motivierte Praktikantinnen und Praktikanten entsprachen für die Heimkinder einer nicht eindeutigen Mischform dieser Erfahrungsbereiche. Das macht deren Rollengestaltung als *significant others* als temporäre Möglichkeit eines persönlichen Bezugs hochkomplex. Die unterschiedlichen Ansprüche der Ausbildungs- und Praktikumsorte erschwerten jedoch eine koordinierte Begleitung und Unterstützung der Praktikantinnen und Praktikanten.

Die Funktion des Praktikums und die Beziehung zwischen Schulen und Heimen

Alle Schulen für Heimerziehung waren von Beginn an bestrebt, die Anwendung des im Unterricht vermittelten Wissens in der Praxis zu vertiefen. Die dafür erforderliche Zusammenarbeit mit den Heimen sollte die Wertschätzung der Ausbildung erhöhen und den Anschluss an die berufliche Praxis garantieren. Das Verhältnis zwischen Ausbildungsinstitutionen und Heimen blieb gleichwohl schwierig. Hartnäckig hielt sich die Kritik, die Erziehungsausbildung werde den Bedürfnissen der Berufspraxis nicht gerecht.²⁹ Dies, obwohl die Praktika fester Bestandteil der Lehrpläne waren und es seit den 1940er-Jahren Bestrebungen gab, das Praktikum im Heim zu reglementieren und zu standardisieren.

24 Bettelheim 1950, S. 10.

25 Vgl. Thiersch 2009, S. 246.

26 Vgl. Böhle et al. 2012, S. 188.

27 Cloos 2008, S. 12. Zu Bieders Standpunkt siehe oben, S. 220.

28 Vgl. Gehres 2013; Landsman et al. 2001; Wilmshurst 2002.

29 Vgl. VSA-Fachblatt, 52 (1–4), 1981; zur Kritik an der Ausbildung vgl. auch Schoch 1989, S. 136 f.

Die Heime stellten Praktikumsplätze aus unterschiedlichen Motiven zur Verfügung. Während die einen vornehmlich an einer zusätzlichen Arbeitskraft interessiert waren, zielten andere auf die Rekrutierung von Fachkräften ab. Für die Schülerinnen und Schüler bildete das Praktikum eine Möglichkeit, Einblick in den beruflichen Alltag zu erhalten und erste Erfahrungen zu sammeln. Das Praktikum war zugleich aber auch ein Eignungstest. Die Schülerinnen und Schüler wurden zur Selbstreflexion angehalten und mussten sich bewähren.

Die Aufnahme einer Praktikantin im Heim wirkte sich auf die «gesamte Hausgemeinschaft» aus. Sie tangierte nicht nur die Arbeitsgemeinschaft, auch den Kindern und Jugendlichen im Heim trat eine «neue Persönlichkeit» gegenüber. Die Ausbildungsinstitutionen gingen davon aus, dass dadurch der «ruhige Ablauf» im Heim gestört werde. Insbesondere anfänglich kämen «Fehler im Verhalten» der Praktikantin gegenüber den Kindern und Jugendlichen vor. Die Praktikantin war im Heim eine Lernende.

Zu den Hauptaufgaben der Praktikantin zählten die Erfassung der Persönlichkeit und die Führung der Kinder und Jugendlichen in der Gruppe. Über ihre Beobachtungen hatte die Praktikantin fortlaufend und sorgfältig Notizen zu machen. Aufgrund der Akten sollte sie die eigenen Beobachtungen auf ihre Richtigkeit prüfen und sich «Spezialkenntnisse» erwerben. Damit waren namentlich Kenntnisse im Umgang mit «Debilität», «Schwererziehbarkeit» und «Verwahrlosung» gemeint, Zuschreibungen, welche die damalige Praxis prägten. Die Beziehung zwischen den Praktikantinnen und den Kindern wurde bestimmt durch ein normiertes Verhalten und Erfassen des Gegenübers.³⁰

Die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildungskonzeption hatte zur Folge, dass Theorie (mit Verweis auf den Heilpädagogen Paul Moor) als «Ordnen und Einordnen» dessen verstanden wurde, was «in der Praxis von Unzähligen gesehen und erlebt wurde».³¹ Obwohl an den Schulen durchaus neue Methoden rezipiert wurden, veränderten sich die Aufgaben des Erziehungspersonals in den Heimen im untersuchten Zeitraum kaum. Das führte zwangsläufig zu Konflikten, ermöglichte aber auch neue Erfahrungen für Kinder und Jugendliche in Heimen, insbesondere in Beziehungen zu den «neuen Praktikanten».

30 Vgl. Hofer 1950, S. 23 f.; Hungerbühler 1967, S. 23 f.; Schlatter et al. 1950.

31 Hofer 1950, S. 17; vgl. auch SAH 1981.

Der Zeit voraus? – Praktikantinnen und Praktikanten in der Heimerziehung ab Ende der 1960er-Jahre

Erzieherinnen und Erzieher, die ab Ende der 1960er-Jahre in Zürcher Kinder- und Jugendheimen ein Praktikum absolvierten, wurden in den Interviews als Kontrast zu anderen Erzieherinnen und Erziehern und Heimleitenden erlebt. Die Praktikantinnen und Praktikanten sahen sich nicht mehr nur als Lernende im Heim, sie traten selbstbewusster, unabhängiger und fordernder auf. Der in den Interviews mit ehemaligen Heimkindern häufig beschriebene neue Typus ist charismatisch, als ganze Person erfahrbar, nimmt sich Zeit, kommuniziert mit den Kindern auf Augenhöhe und setzt sich ganz offensichtlich mehr und anders für deren Interessen ein. Im Jahr 1974 fühlt sich Roswitha R. in einer Begegnung mit einer Praktikantin zum ersten Mal als Mensch wahrgenommen: «Wir hatten immer das Gefühl gehabt, die sehen mich einfach als Menschen, und die [eine Praktikantin] hatte auch meine Begabung gesehen.»³²

Auch Tom T. berichtet aus den frühen 1970er-Jahren, dass er sich nun viel mehr wahrgenommen fühlte. Seine Bedürfnisse wurden respektiert, die Regeln im Heim wurden personenbezogener verhandelbar, die Arbeit mit dem Individuum stand über dem strukturellen Ziel, der Verwaltung und Normierung der Gruppe: «Ja, sie haben mir einfach zugehört und ich hatte es einfach gut mit denen. Ich konnte manchmal auch eine Woche nichts sagen und einfach mein Ding machen und meine Bücher lesen und meine Ruhe haben und das fanden die <cool>. Ich brauchte nicht also <pfff> jetzt irgendwelchen Normen zu entsprechen.»³³

Vereinzelt wurde der Bezug zu bestimmten Personen so wichtig, dass sie als «Retter» oder als «Mutter» bezeichnet werden. Für Roswitha R. war die Erfahrung der Differenz zum zuvor Erfahrenen stark spürbar: «Eben, die Erzieherin, wenn sie da war, dann ging für uns die Sonne auf. Das war also für mich so, ich kann ja nicht für andere reden. Und das war, glaube ich, meine Lebensrettung.»³⁴

Die neuen Praktikantinnen und Praktikanten wurden in den Interviews als nahbar und nicht eng mit dem System Heim verwoben beschrieben, ähnlich wie das nichtpädagogische Personal, die Köchin, der Gärtner oder die *lingère*.

32 «Mir händ immer 's Gefühl gha e-, ezt, die gseht mich eifach als Mänsch, und die [eine Praktikantin] hät au mini Begabig gseh.»

33 «Jä sie händ mer eifach zueglosed und ich ich has eifach mit dene guet gha ... Ich ha ja nie ä ich ha mängmal ä chöne e Wuche nüd säge und eifach mis Züg mache und mini Büecher läse und mini Rueh ha und das händ die cool gfunde. Ich ha nöd müesse also jetzt äh <phh> irgendwelche Norme entspräche.»

34 «Ebe die Erzieherin, wenn sie do gsi isch denn isch d'Sunne für eus ufgange, das isch äh aso für mich, ich cha jo nöd für anderi redä und das isch äh, ich glaub mini Läbänsrettig gsi.»

Die ehemaligen Heimkinder erfuhren diese Personen anders und äusserten häufig den Eindruck, anders als andere Mitarbeitende hätten sie ihren Job spürbar gern gemacht. Sie waren zugänglich und ermöglichten Heimkindern ganz neue Einblicke und Erfahrungen: Einer spielte leidenschaftlich gern Gitarre und steckte mit dieser Freude am Musizieren ein Heimkind an, was zum Ausgangspunkt der Musikkarriere des Jungen wurde. Ein anderer, der einen alten VW-Bus fuhr, war «mega beliebt»: «Er war so ein Alternativer, also wie man es sich vorstellt, mit einem VW-Bus, Bart und mit Gitarre, der konnte irrsinnig singen, <hey mister tambourine man>. Ja, also unglaublich schön.»³⁵

Die beschriebene sinnliche Erfahrung des gemeinsamen Musizierens zeigt, wie in der Gruppe mit diesen Figuren Gemeinsames entstand. Mit dem VW-Bus konnten die strengen Grenzen zwischen dem Drinnen und dem Draussen aufgebrochen werden, in einer von gegenseitiger Anerkennung geprägten Gemeinschaft wurden gemeinsame Fahrten unternommen, andere Lebensrealitäten erfahr- und erlebbar. Teilweise wird auch davon berichtet, dass Mitarbeitende an Wochenenden Heimkinder, die nicht zu Verwandten oder Bekannten konnten, mit sich nach Hause nahmen. Dies war möglich, weil die Mitarbeitenden in dieser Zeit nicht mehr im Heim lebten, eine eigene Wohnung hatten und offenbar bereit waren, Heimkinder an ihrem Privatleben teilhaben zu lassen. Gleichzeitig entstand dadurch eine Nähe zwischen den Erziehenden und Heimkindern, die auch ausgenutzt werden und zum Beispiel zu sexuellen Übergriffen führen konnte. Auf diese Dimension wird unten noch genauer eingegangen.

Am Ende seines Praktikums in den späten 1960er-Jahren verabschiedete sich ein Praktikant bei Jakob J. mit einem Geschenk. Er überreichte ihm eine Schallplatte, weil er wusste, wie sehr Jakob J. Jimi Hendrix mochte. Die grosse Bedeutung dieser Geste wird deutlich, wenn Jakob J. diese vor dem Hintergrund seiner anderen Erfahrungen mit Erwachsenen im Heim einordnet. Jakob J. beginnt im folgenden Zitat mit der Beschreibung der anderen Erziehenden im Heim und beschreibt dann den Praktikanten, der auf mehreren Ebenen im Kontrast zur bisher erfahrenen Abwertung von Jakob J.s Person steht und ihm so eine einschneidende Differenz Erfahrung ermöglicht: «[Erziehende] hatten nur eine <dummi Schnorrä> und die waren einfach gar nicht geschult für das, niemals, niemals. Das war ein Dreckspack zum Teil, es hatte aber auch nette. Wo es schön war dann, im 68/69 da kamen dann die ersten Jungen – Praktikanten leider. Die sind dann halt, du hast begonnen die gerne zu haben, aber umso schlimmer war es dann: Die sind dann wieder gegangen. Und das war also ganz traurig, ich sehe

35 «Er isch so en Alternative gsi, also wiä mä sichs vorstellt mit em VW-Bus, Bart und [...] ehm, mit Gitarre, de hät irrsinnig chönnä singä, <hey mister tambourine man>. Jo, also unglaublich schön.»

einen immer noch vor mir, der hatte mir damals noch eine Langspielplatte von Jimi Hendrix zum Abschied geschenkt und so, ein liebenswerter Mensch. Und das war also traurig, die hat man richtig begonnen gern zu haben die Jungen, die Praktikanten. Und die waren auch ein bisschen Ausgeflippte, ein bisschen, ja, einfach gute Leute. Und das andere, das waren einfach wirklich, ich meine, wir hatten uns ergötzt, als ein Erzieher starb, mit 27 Jahren an einem Herzinfarkt. Und wie wir uns freuten, ich freue mich heute noch für das, weil das war jetzt, ich sage dem Drecksau eigentlich, der konnte nur dreinschlagen, konnte nur dreinschlagen, die Leute, die Kinder plagen.»³⁶

Jakob J. macht mit dem drastischen Beispiel der Freude über das Ableben eines prügelnden Erziehers deutlich, dass der Kontakt mit dem Praktikanten eine grosse Ausnahme darstellte. Sein Verhalten, sein Auftreten und sein Erziehungsverständnis weichen in mehrfacher Weise vom zuvor Erlebten ab: Er straft nicht mehr mit Schlägen, sondern lässt sich auf Jakob J. ein. Neben einer anderen «Weltanschauung» zeigt sich hier exemplarisch, dass bei Heimkindern der Eindruck entsteht, die neuen Praktikantinnen und Praktikanten hätten einen fachlichen Hintergrund, der handlungsleitend für den Umgang mit ihnen war: «Aber da hatte ich das Gefühl, doch, wenn die dann mal ihre Sache gelernt haben und so, die sind viel besser mit den Kindern als äh das alte Zeugs da.»³⁷

Was aus Jakob J.s Erfahrung ausserdem hervorgeht, ist, dass solche Praktikantinnen und Praktikanten Ende der 1960er- und Anfang 1970er-Jahre zwar immer häufiger auftauchten, sich aber nur für einen begrenzten Zeitraum im Heim aufhielten. Die «Lichtblicke» blieben also eine Ausnahmeerscheinung. Dennoch geht ihr nachhaltiger Einfluss auf das Leben einzelner Kinder aus den Schilderungen unzweifelhaft hervor. Dass sie das nach wie vor hoch disziplinierende Feld oft bald wieder verliessen, führte zu Enttäuschungen und dazu, dass Veränderungen nur schleichend stattfanden.

36 «Nur dummi Schnorrä und äh, eifacht die sind garnid gscheued für das, niemols, niemols. Isch eich e Dräckpack zum Teil, s hät aber au netti gha. Vos no schön gsi isch dänn, äh i dä 68/69 do sin denn di erstä Jungä cho, Praktikante leider. Die sind denn äbä, du häsch die gärn übercho aber umso schlimmer ischs den gsi: die sind denn wieder gange. Und das isch aso ganz trurig gsi, ich gseh eine immer no vor mir, dä hät mir no e Langspielplatte vom Jimi Hendrix dozmol gschenkt zum Abschied und so, en liebenswärtä Mensch. Und äh, das isch aso trurig gsi, die hät mer richtig den gärn übercho die Junge, die Praktikantä. Und die sind au chli usgflippti gsi, echli, jo, eifach gueti Lüt, eifach gueti Lüt. Und 's ander sind eifach wüerkli meine mir händ eus ergötzt wil eine en Erzeiher gstorbä isch mit 27i amne Herzinfarkt und mir händ eus gfreut, und ich freu mi hüt no für das, wil das isch ezt, ich säg dem Dräcksau gsi eigentli dä hät ezt nur chönä drischlo, nur chönä drischlo und d'Lüt, aso d'Chind plogä oder.»

37 «Aber do han ich 's Gfühl gha, mol wenn die den emol äh ihri Sach glärnt händ und so, die sind viel besser mit dä Chind weder äh das alte Züg do.»

Auch bei den Behörden konnten wir Veränderungen im Umgang mit den Heimkindern feststellen, die exemplarisch für umfassendere gesellschaftliche Veränderungen stehen. Es zeigt sich beispielsweise aus individueller Perspektive, dass sich in den 1970er-Jahren die Praktiken der Vormundinnen und Beistände veränderten. Einzelne sahen vermehrt ab von Kontrolle, Überwachung und Disziplinierung, zeigten zunehmend Verständnis für die Bedürfnisse der Jugendlichen und akzeptierten deren individuelle Entscheidungen. So war Rolf R. 1974 nach einem Vormundschaftswechsel in der Position, einen «Deal» mit seiner Vormundin auszuhandeln und sich damit grössere individuelle Freiheiten zu verschaffen: «Mit der [Vormundin] konnte ich den «Deal» machen: Ich mach, was ich will, die lassen mich in Ruhe und dann haben sie keine Probleme. Die liess sich auf den «Deal» ein. Ich konnte fugen und walten, wie ich wollte.»³⁸

Gemeinsam wurden zunehmend Lösungen gesucht, die durch Beratung und Unterstützung zustande kamen. Aber auch das Agieren dieser Personen blieb hochindividuell und von geringer Reichweite in funktionaler Hinsicht. Die Gleichzeitigkeit neuer, subjektorientierter Werte in der Erziehung und relativ statischer und hierarchischer Strukturen, welche die Arbeitsbedingungen bestimmten, sorgte nicht nur bei den Kindern, sondern auch beim Heimerziehungspersonal für ambivalente Erfahrungen und Gefühle.

Die Situation der Erzieherinnen und Erzieher im Heim

Erst gegen Ende der 1970er-Jahre setzte in den Heimen ein Wandel in der Personalstruktur ein. Praktikanten und Absolventinnen der Heimerziehungsschulen standen im untersuchten Zeitraum in den meisten Heimen erfahrener, aber mehrheitlich unqualifiziertem Personal gegenüber.³⁹ Die Situation war vergleichbar mit derjenigen in deutschen Bundesländern, wie eine Untersuchung zu Niedersachsen zeigt: Das grosse Spektrum des Erziehungspersonals führte zu Konflikten in der täglichen Arbeit und verhinderte einen raschen Wandel der Erziehungspraxis.⁴⁰

In der Deutschschweiz trug dazu auch der häufige Wechsel des Personals bei.⁴¹ Es war denn auch das «Abwandern [vieler Klassenkameraden und

38 «Mit dere han ich de «Deal» chöne mache: Ich mach was ich will, die löhnd mich in Ruhe und den händs kei Problem. Die hät sich uf de «Deal» iglah. Ich han chöne fuege und walte wien ich han welle.»

39 Vgl. den Beitrag von Galle, [Die Bildung der «geeigneten Erzieherpersönlichkeit»](#).

40 Vgl. Kraul et al. 2012, S. 148 ff.

41 Gemäss einer empirischen Studie von Jürg Schoch stiegen Heimerzieherinnen und -erzieher nicht häufiger aus der Berufstätigkeit aus als Angehörige vieler anderer Berufe. Sie nahmen aber immer häufiger eine berufliche Auszeit. Diese sei meist mit einem Stellen-

Berufskollegen] aus dem Heimerzieherberuf», welches Ende der 1960er-Jahre die Arbeitsgruppe Heimerzieher der Deutschschweizerischen Vereinigung von Erziehern nicht angepasster Jugend dazu bewog, nach Lösungen für die zu vielen Diskussionen und Gesprächen Anlass gebenden «Berufsprobleme» zu suchen.⁴²

Neben dem niedrigen Lohn, der hohen Arbeitszeit sowie zu wenig Freizeit und Ferien beklagten die Heimerzieherinnen und -erzieher vor allem die kaum vorhandene Möglichkeit, Distanz zur Arbeit zu gewinnen. Es drohe die Gefahr der Isolierung und Ermüdung durch das ständige «Vorbild sein müssen».⁴³ Die enge Lebensgemeinschaft bei gleichzeitig hoher Arbeitsbelastung führte zu Konflikten im Team, mit den Vorgesetzten und schliesslich auch mit den Kindern und Jugendlichen. Das Ideal des Erziehers, das einen «totalen, persönlichen Einsatz» und «ständige Selbstkontrolle» verlangte, war nicht aufrechtzuerhalten.⁴⁴

Abhilfe versprach man sich von einer «neuzeitliche[n] Auffassung der Erziehungsarbeit» und einer «rationelle[n] Arbeitseinteilung». Konsens bestand darüber, dass weiterhin «gleichzeitig ein hohes Mass an Selbstdisziplin» erforderlich war.⁴⁵ Die Heimerzieherinnen und -erzieher verlangten mehr Personal, Kompetenzen, Mitspracherechte und berufliche Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie mehr Privatsphäre und gesellschaftlichen Anschluss, nichts weniger als die Teilhabe an der «Realität des <normalen>

wechsel verbunden gewesen, da es keine Institution gegeben habe, welche Stellvertretungen organisierte. Vgl. Schoch 1989, S. 135.

42 An der 1968 veröffentlichten und 1966 schriftlich geführten Umfrage beteiligten sich 56 Erzieherinnen und Erzieher, die in neun verschiedenen, nicht näher deklarierten «Heimtypen» arbeiteten. 70 Prozent waren Frauen und 75 Prozent unverheiratet. Rund 70 Prozent der Befragten wiesen ein Dienstalder von weniger als fünf Jahren auf, über 75 Prozent waren weniger als dreissig Jahre alt, etwas mehr als 20 Prozent befanden sich im Alter zwischen dreissig und vierzig Jahren. Nur sieben Erzieherinnen und Erzieher wohnten nicht im Heim, mehr als die Hälfte wohnte mit der Gruppe zusammen im Heim. Die Erzieherinnen und Erzieher benutzten unterschiedliche Bezeichnungen für ihre Funktion. Der Bericht konstatiert 22 verschiedene Berufsausbildungen. Die Antworten auf die gestellten (und offenbar verschiedentlich als suggestiv empfundenen) Fragen wurden in der Darstellung nach Ursachen und Lösungen der angesprochenen Probleme gegliedert und mit einem Kommentar eines oder mehrerer Mitglieder der «Arbeitsgruppe Heimerzieher» versehen. Die Fragen zum Heimerzieherberuf und die Darstellung fokussieren auf Problemstellungen mit dem Ziel, Lösungsvorschläge auszuarbeiten. Die Arbeitsgruppe ging von der Annahme aus, dass bei den Heimerzieherinnen und -erziehern ein Wechsel in einen anderen Beruf oder eine andere Tätigkeit der Sozialen Arbeit häufiger als in anderen Berufen ist. Deutschschweizerische Vereinigung von Erziehern nicht angepasster Jugend 1968, S. 2–5.

43 Ebd., S. 13, 21, 23.

44 Ebd., S. 8 f.

45 Ebd., S. 6, 11 f., 15 f.

Lebens». Ein Kommentator konstatierte, dass, «wo wir selbst realitätsfremd geworden sind», auch «die Vorbereitung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen in Frage gestellt» sei.⁴⁶

Dass das Leben im «Heimkollektiv» auch für die Kinder und Jugendlichen eine grosse Belastung darstellen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten sowie ihre Beziehung zu Erziehenden beeinträchtigen könnte, blieb indes ein blinder Fleck. So warfen die «Gespräche unter Heimerziehern» lediglich «die Frage auf, ob im Lehrplan nicht vermehrt den Anforderungen der Zusammenarbeit in den Heimen Beachtung geschenkt werden müsste». In vielen Heimen bemühte sich die Leitung intensiv um eine «neuzeitliche Erziehung», lasse aber die Mitarbeiter zu kurz kommen.⁴⁷

So unterschiedlich die Vorstellungen vom Beruf waren, einig war man sich, dass es sich um eine «schwere [...] Aufgabe» handelte, die kaum Gegenleistung und Ausgleich beinhaltete und durch «häufige Enttäuschung» und «[v]iel Misserfolg bei schwierigen Kindern» viele entmutigte. Es bestand das Paradox, dass eine enge Bindung und konstante Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen für den Erziehungserfolg als notwendig galten, diese gleichzeitig aber zu einer vermehrt beklagten Einschränkung der individuellen Lebensgestaltung der Erzieherinnen und Erzieher führte und der geforderten Angleichung der Arbeitsbedingungen an diejenigen des Lehrerberufs zuwiderlief.⁴⁸ Diese Situation trug dazu bei, dass Erziehende nicht gelingende Beziehungen und unerreichte Erziehungsziele vorschnell mit vermeintlichen Defiziten der Kinder und Jugendlichen erklärten.

Viele der in den «Gesprächen» geäusserten Forderungen finden sich auch in den Debatten, die zu Beginn der 1970er-Jahre infolge der massiven öffentlichen Kritik an den Heimen geführt wurden. Die «Heimkampagne» hatte zudem dazu beigetragen, dass nun auch die Sicht der Jugendlichen in die Debatte einbezogen wurde.⁴⁹ Die geforderten Mitsprache- und Selbstbestimmungsrechte stiessen aber bei den Heimen teilweise immer noch auf heftige Ablehnung. Sie suchten vielmehr «willige und beständige Helfer».⁵⁰

Dass viele der geforderten Reformen im Untersuchungszeitraum ein Desiderat blieben, verdeutlicht eine 1977 verfasste Diplomarbeit zweier Absolventinnen der berufsbegleitenden Ausbildung für Heimerziehung in Basel. Die Autorinnen reflektierten über ihre Praxiserfahrung und zeigten eindrücklich auf, dass der institutionelle Rahmen wenig geeignet war, um das Ziel der gesell-

46 Ebd., S. 13, 23.

47 Ebd., S. 11 f.

48 Ebd., S. 7–9, 16.

49 Vgl. den Beitrag von Galle, [Die Bildung der «geeigneten Erzieherpersönlichkeit»](#).

50 VSA-Fachblatt, 52 (4), 1981, Nr. 4, S. 169.

schaftlichen Reintegration der Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Für die angehenden Erzieherinnen resultierte daraus ein Problem der Identifikation mit ihrer beruflichen Tätigkeit. Sie kamen zum Schluss, dass die Situation im Heim zu einer derartigen Belastung werden könne, dass sie es verunmögliche, den Beruf weiter auszuüben.⁵¹

Galt die Gruppenarbeit in den «Gesprächen unter Heimerziehern» Ende der 1960er-Jahre noch als das «geeignetste System»⁵² der Heimerziehung, kritisierten die Autorinnen, dass der «Gruppenzwang» bei Gleichaltrigen einerseits zu einer «Hackordnung» führe, andererseits eine «individuelle Erziehung» verunmögliche, «weil seine starren Normen entwicklungshemmend wirken und eine für das Funktionieren der Gruppe notwendige Rollenfixierung stattfindet».⁵³

Darüber hinausgehend kritisierten die Autorinnen die gesellschaftliche Funktion der Heime grundsätzlich, nämlich «diejenigen Menschen, welche den gesellschaftlichen Normen nicht entsprechen oder in der Produktion überflüssig geworden sind», zu versorgen. Die Heimeinweisung «verwahrloster» Kinder und Jugendlicher werde von diesen nicht als Hilfe, sondern als Strafe erlebt. Der Heimerzieher sei nichts weniger als ein «Funktionär der Gesellschaft». Indem er die «Normen von Gesellschaft und Heim» lebe, anstrebe und verteidige, verurteile er das «Herkunftsmilieu» der Kinder und Jugendlichen und zwinge sie «zu einer scheinbaren Anpasstheit» während des Heimaufenthalts. Diese Konstellation verunmögliche auf beiden Seiten «jedes Einfühlungsvermögen, das für eine Beziehung notwendig wäre». Der «autoritäre Erziehungsstil» führe zudem dazu, dass Misserfolge «mit dem Versagen des Zöglings allein entschuldigt» würden. Gleichzeitig böten sich dem Erzieher in einem «autoritär geführten Heim mit hierarchischen Strukturen» enorm grosse Aufstiegschancen. Stelle er hingegen die «Normen von Gesellschaft und Heim» infrage, setze er sich nicht nur persönlichen Risiken aus, sondern gerate auch in einen «massiven Konflikt», weil er sich der begrenzten gesellschaftlichen Möglichkeiten seiner Zöglinge bewusst sei. Schlimmstenfalls verstärke er die Verunsicherung der Zöglinge, «weil er etwas weckt, was vom nächsten Erzieher wieder brutal unterdrückt wird».⁵⁴

Die von den Autorinnen beschriebenen und analysierten Konflikte im Heim, welche ihre künftige berufliche Tätigkeit infrage stellten, noch bevor sie diese als ausgebildete Erzieherinnen ausübten, zeigen die schwierige Situation, die sich aus der ungleichzeitigen Entwicklung von Schule und Heim ergab.

51 Vgl. Murbach/Wietlisbach 1977, S. 24.

52 Deutschschweizerische Vereinigung von Erziehern nicht angepasster Jugend 1968, S. 16.

53 Murbach/Wietlisbach 1977, S. 22.

54 Ebd., S. 23 f.

Sie verweisen aber auch auf die Grenzen des damals grundlegenden methodisch-theoretischen Modells der Ausbildung in der Praxis, der Gruppenarbeit. Der Zwang, eine vorgegebene Rolle in der Gruppe einzunehmen, sich in ein hierarchisch gegliedertes Kollektiv einzuordnen und angepasstes Verhalten zu zeigen, war im Heim offenbar auch Ende der 1970er-Jahre noch konstitutiv für die Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern.

Im Vakuum zwischen Disziplinierung und Befreiung – Idealisierung, Umsetzung und Missbrauch der neuen Nähe zum Kind

Fachpersonen, die trotz ideeller Kritik, zögerlichen Umsetzungsmöglichkeiten neuer Erziehungsvorstellungen oder hohen Belastungen in Heimen arbeiteten, mussten entweder bereit sein, sich Bestehendem unterzuordnen, oder aber sie hielten umso mehr an ihren Idealen fest. Letztere erhofften sich eine Jugend, «die mit überschäumendem Gelächter geniessen gelernt hat, eine scharfe Zunge zu führen versteht, einen feinschmeckerischen Gaumen hat, einen raschen Gang liebt und in ihrem begründeten Zorn unnachgiebig ist», statt wie bis anhin genau dies zu fürchten und zu bekämpfen.⁵⁵ Deshalb war die grundlegende Kritik an Erziehung kaum je gleichzusetzen mit einem tatsächlichen Interesse am einzelnen Kind und seinen Bedürfnissen. Viel eher hatte die «Gegenkultur» der Achtundsechziger sich mit Opfern eines Feindbildes, nämlich der mehrheitlich rückständigen Anstalts- und Heimerziehung, solidarisiert. Damit widerspiegelte die Heimkritik der ausgehenden 1960er- und beginnenden 1970er-Jahre das Entstehen einer umfassenden antisystemischen Bewegung, deren Dynamik bis Ende der 1970er-Jahre anhielt.⁵⁶ Unter anderem um diese Werte auch erkennbar zu leben, wurde in den wenigen Heimen, die ihre Konzepte und Ausrichtungen anpassten, auch ausgelassener miteinander «gefeiert und gelacht, [...] getröstet und miteinander gejubelt».⁵⁷ Entsprechend wurden auch das Einschlafen und das Aufstehen anders begleitet, ebenso Versorgung und Körperhygiene. Diese verschiedenen, teils neuen Formen von Nähe konnten aber immer auch dazu führen, dass Kinder und Jugendliche (sexuell) missbraucht wurden.

Obschon Nohl für ein «leidenschaftliches Verhältnis» als Basis des pädagogischen Bezugs plädierte, erklärte er ausdrücklich, dass die körperliche Liebe ausgeschlossen sein müsse und nie pädagogisch zu begründen sei.⁵⁸ Es

55 Mollenhauer 1968, S. 118.

56 Steinacker 2017, S. 246.

57 Weber 2011, S. 36.

58 Nohl 1988 (1935).

scheint, als sei er sich sehr wohl bewusst gewesen, dass eine «Verbindung oder Verwechslung von pädagogischem Eros in seinem Sinne und einer Sexualisierung der pädagogischen Beziehung» eine latente Gefahr darstellte.⁵⁹ Wohl auch deshalb fand nicht nur in scheinbar konservativ-autoritären oder religiös fundierten Einrichtungen mit lust- und körperfeindlicher Auffassung von Sexualität im Schatten der Tabuisierung sexualisierte Gewalt statt. Vergleichbare Vorfälle gab es auch in als fortschrittlich beschriebenen Heimen, die sich auf enge Beziehungsarbeit mit den Kindern beriefen. Die vereinzelt, neuen innigen Vertrauensverhältnisse zu Erwachsenen, von denen die interviewten ehemaligen Heimkinder berichten, bargen vor dem Hintergrund einer «Renaturalisierung des Menschenbildes» (Körper statt Seele) auch ein besonders hohes Gefährdungspotenzial.⁶⁰ Hinzu kommt, dass auch die neuen Werte und Vorstellungen eine Deutungshoheit über «gute Kindheit und Jugend», «gute Erziehung und Bildung» und «gute Familie» beanspruchten. «Dieser Anspruch mag notwendig sein, erzeugt aber Konflikte und blinde Flecken, die nicht im Interesse von Kindern und Jugendlichen» sein können.⁶¹

Gleichwohl profitierten viele Heimkinder von der hohen Bedeutung einer persönlichen Beziehung zu fachlich oder nichtfachlich ausgebildeten Personen im Heim. Sie fühlten sich in solchen Beziehungen als einmalige Personen wahrgenommen und erkannt, weil jene primär unmittelbar und losgelöst von Arbeitsaufträgen, staatlichen Interventionen oder Stigmatisierungen erfahren wurden. Auch war es genau diese Nähe, die – falls nicht missbräuchlich ausgenutzt – vielen ehemaligen Heimkindern eine positivere Selbstwahrnehmung nachhaltig ermöglichte. Aber auch in den bestärkenden, positiven Erfahrungen ehemaliger Heimkinder fällt auf, dass Beziehungsangebote wegen der nicht vorhandenen Kontinuität langfristig oft nicht eingelöst werden konnten.

Es gibt aber ebenso Hinweise darauf, dass das Interesse am Kind und die entstehende Nähe der Erziehenden von den Heimkindern gezielt ausgenutzt werden konnten. So schildern ehemalige Heimkinder Möglichkeiten und Grenzen von Liebschaften zwischen ihnen und den Erwachsenen, auch weil sie den Minderjährigen zu Vorteilen verhelfen. Olaf O. berichtet aus den beginnenden 1970er-Jahren: «Und man hatte dann so relativ stark gemerkt: die Praktikanten, ‹jesses›, da gab es ja auch Liebschaften und das war natürlich dann manchmal grauenvoll gewesen.»⁶² Trotzdem erhielt er einen Liebesbrief von seiner Erzieherin und begann eine von der Heimleitung nicht tolerierte

59 Nieke 2014, S. 23.

60 Andresen 2014, S. 25.

61 Ebd., S. 24.

62 «Und mä hät denn so relativ stark gmerkt: diä Praktikantä, jesses, do häts jo au Liäbschaftä geh, das isch natürlich denn amig grauävoll gsi, oder.»

Affäre, die mit seinem Ausschluss endete: «Das war mega kurios, verdammt verklemmt: Da hatte ich auf einmal einen Brief auf dem Bett, ob ich Lust hätte, Weihnachten mit ihr zu verbringen. Mit ihren Eltern und mit ihr. Hatte ich gedacht: <ohoh, uppala, fühlt sie auch etwas? Hat sie etwas gemerkt, dass ich sie immer anhimmele oder so?>. Und dann nachher habe ich natürlich nicht zweimal studiert und sagte: <jaja, sicher!> Dann wurde ich eingeladen und dann gab es irgendwie eine Beziehung ein halbes Jahr.»⁶³

Diese und ähnliche Erfahrungen von Heimkindern in den 1960er- und 1970er-Jahren machen deutlich, dass neuen erzieherischen Idealen das Risiko anhaftet, sich (noch) nicht mit der konkreten «zwischenmenschlichen Welt» zu vertragen,⁶⁴ sondern immer wieder an der Banalität alltäglicher Praxis zu scheitern – im schlimmsten Fall auf Kosten der Kinder, wie im folgenden Zitat, das zeigt, dass das Interesse eines Praktikanten am Kind sich höchstens zu Beginn an eine pädagogische Idee anlehnte, dieser die Ungeschütztheit der Heranwachsenden dann aber sexuell ausbeutete: «Ich weiss auch noch, wir hatten dann auch irgendwann noch einen Praktikanten, das ist der andere, an den ich gar keine guten Erinnerungen habe, ja da war ich auch noch ungeschützt. Der war plötzlich für die Mädchengruppe zuständig und ja, und der hatte Interesse an mir und ähm, ja, also wir hatten Kajütenbetten und Viererzimmer, ja, und ich lag dort und ich war die erste, ich war alleine im Zimmer, der hockt zu mir hin, beginnt mich zu streicheln.»⁶⁵

Solche Dynamiken lassen sich mit Blick auf die damalige Zeit nicht nur als krankhaftes Verhalten einzelner Menschen abtun. Vielmehr stellen sie auch eine nicht zu übersehende Gefahr proklamierter Ideale für die sensible und vulnerable Welt von Kindern und Jugendlichen in Institutionen dar. Die zwei Extreme von Exponentinnen und Exponenten einer diversifizierten und idealisierten Bewegung, mit denen einzelne Kinder entweder teils massiv traumatische und verstörende oder aber befähigende und bestärkende Erfahrungen von Nähe und Beziehung im Heim erlebten, scheinen zu verdeutlichen, dass die 1960er- und 1970er-Jahre primär für Desorientierung und teilweise auch

63 «Uh huere kurios, uh huere verchlämmt nei, hani uf eimal en Brief ufem Bett gha, ob ich Luscht hetti, d Wiehnachte mit ihne zverbringe. Mit ihrne Eltere und mit ihre. Hani dänkt ohoh, uppala, fühlt sie au öppis, hät sie öppis gmerkt, dassi sie immer ahimmele oder irgend so? Und dänn nacher ja, han ich natürli nöd zweimal gschtudiert und ha gseit: <Jaja, sicher.> Dänn bini iglade worde, oder und dänn häts irgendwie e Beziehig geh es halbs Jahr.»

64 Weber 2011, S. 49.

65 «Ich weiss auno, mir händ denn au irgendwann no en Praktikant gha das isch dä ander woni gar kei gueti Erinnerige han jo do bini au ungeschützt gsi, [...] dä isch plötzlich für d'Meitligruppā zueständig gsi und jo und dä hät Inträssä a mir gha und de- ähm, jo, ei- aso d-äh, mir händ Kajütä-Bett gha oder und 4er-Zimmer jo und ich bi döt glägä und ich bin di erst gsi, ich bin elai im Zimmer gsi de hockt zu mir ane, fangt mi a streichlä.»

für ein fachliches Vakuum zwischen Disziplinierung und Befreiung sorgten. Die Kinder und Jugendlichen in den Heimen erlebten entsprechend heterogene Versuche einzelner Personen oder Institutionen, dieses Vakuum neu zu füllen – mit weitreichenden Konsequenzen im Positiven wie im Negativen.

Aufbruch und Kontinuität in der Ausbildung der 1970er-Jahre

Die Suche nach einem neuen Verständnis der Heimerziehung zeigt sich auch an den Schulen. Die Gestaltung des Unterrichts veränderte sich im untersuchten Zeitraum stark. Dozierende studierten in den USA und brachten neue Methoden mit. *Group work* bildete in den 1970er-Jahren einen Schwerpunkt in der Ausbildung. Es wurde viel diskutiert, politisiert und experimentiert. Schülerinnen und Schüler leisteten Widerstand, forderten Mitspracherechte und formierten sich in Schülerschaften.⁶⁶ Die Rollen zwischen Dozierenden und Schülerinnen und Schülern lösten sich auf. Neue Beziehungsformen wurden erprobt, Grenzen verschoben und überschritten. So wird in Basel ein Dozent entlassen, der eine Liebesbeziehung mit einer Schülerin eingeht.⁶⁷

An allen Schulen zeigte sich das Problem, dass einerseits höhere Ansprüche an die Vorbildung gestellt, andererseits vermehrt Auszubildende gesucht wurden, deren Herkunft sich weniger deutlich von derjenigen der Heimkinder unterschied. Wie unsere Untersuchungen in Basel, Luzern und Zürich zeigen, wurde die Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich heterogener. Es erstaunt deshalb nicht, dass etliche Bewerberinnen und vor allem Bewerber die Aufnahmebedingungen nicht erfüllten. Sie wiesen in der Regel eine niedrigere Schulbildung, aber eine höhere berufliche Mobilität auf. Ein Grossteil übte mindestens eine andere Tätigkeit als den erlernten Beruf aus.

Mit der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft, insbesondere mit dem vermehrten Interesse von Männern an der Ausbildung wandelte sich auch das Spektrum der Berufsmotivation. Die Bewerberinnen und Bewerber interessierten sich für die Jugendbewegung. Sie waren auf Reisen und wollten mit ihrem Wirken die Gesellschaft verändern. Aber auch die «Selbstverwirklichung» wurde an den Schulen geprobt. Das führte zu Auseinandersetzungen in den Schulen und erst recht in den Heimen.⁶⁸

Doch auch in den Schulen zeigten sich trotz Aufbruchsstimmung beharrende Tendenzen. Noch immer sollte die Erzieherin den Kindern die Familie ersetzen und auch der Erzieher sollte sich mit seiner gesamten Persönlichkeit

66 Vgl. Epple 2014.

67 Vgl. Rööslı et al. 2012.

68 Vgl. Hofer 1989, S. 4–9.

einbringen. Die neuen Selbsterfahrungsexperimente dürften diese Forderung unterstützt haben. Eine klare Trennung zwischen der Rolle als Schüler, Erzieher und Familienvater, zwischen Beruf und Privatleben, wurde auch an einer fortschrittlichen Schule wie in Zürich gerügt, obwohl sie der geforderten Professionalisierung zuwiderlief.

Erst im 1984 von den Fachverbänden neu herausgegebenen Berufsbild wird die Erziehungsausbildung in der Deutschschweiz aus dem Heimkontext gelöst und auf die Tätigkeiten von Erziehenden in Jugendheimen, therapeutischen Wohngemeinschaften und Nachbetreuungsinstitutionen hingewiesen. Im Zentrum der Broschüre steht aber noch immer das «traditionelle Berufsbild des Erziehers im Heim».⁶⁹

Schlussfolgerungen

Das in der Deutschschweiz von allen Schulen für Heimerziehung in den 1960er- und 1970er-Jahren geforderte Einbringen der ganzen Persönlichkeit in die Arbeit mit und insbesondere in die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen weist kritische Momente auf – für die Erziehenden selbst sowie für die Heime, vor allem aber für die Kinder und Jugendlichen. Das zeigt sich zum Beispiel in der geschilderten Überforderung der Erziehenden im Heimalltag oder in der generellen Skepsis der Heime gegenüber den Ausbildungsinstitutionen in einer Zeit, in der die Heime zu Brennpunkten gesellschaftlicher Fragen wurden. Hinzu kam, dass die Praktikantinnen und Praktikanten eine wenig definierte Rolle innehatten und mit unterschiedlichen schulischen Anforderungen und neuen gesellschaftlichen Werten, aber auch individuellen Bedürfnissen der Kinder konfrontiert waren. Dies konnte sich in Irritationen, Verwirrungen oder Frustrationen bei der Ausgestaltung von Beziehungen zu den Kindern im Heimkontext niederschlagen.

In der Ausbildung wurden neue Theorien und Methoden rezipiert, doch fehlte es an gemeinsam entwickelten Konzepten oder an der Kooperationsbereitschaft der Heime bei deren Umsetzung. So lässt sich zwar beobachten, dass in den Heimen zunehmend kleinere Gruppen eingeführt wurden und die Forderung nach einer konstanten Bezugsperson an Bedeutung gewann. Wie das erworbene und wenig systematisierte Wissen in die Praxis umgesetzt wurde, blieb indes hochindividuell – mit den entsprechenden Möglichkeiten und Risiken. Es fehlte in dem von uns untersuchten Zeitraum an Diskussionen, die neben der konkreten Kritik an der Arbeitssituation der Erziehenden und

69 Schweizerischer Verband für Berufsberatung 1984, S. 3.

an den gesellschaftlichen und erzieherischen Normen und Strukturen den Blick auf das Kind geschärft hätten.

Die Konsequenzen der Lücke zwischen dem in der Ausbildung erworbenen, wenig systematisierten Wissen und den begrenzten Möglichkeiten von dessen Umsetzung im Praktikum zeigen sich auch in den biografisch bedeutsamen Erfahrungen der ehemaligen Heimkinder. Viele wurden trotz der zunehmend theoretischen Idealisierung ihres Wesens zu Objekten des intendierten Wertewandels und standen nur scheinbar als Subjekte im Zentrum oder wurden gar missbraucht. Andere hingegen erfuhren zumindest in der zeitlich begrenzten Beziehung zu Praktikantinnen und Praktikanten eine Wertschätzung der eigenen Person, die sie zuvor im Heimkontext so kaum gekannt hatten und die wegweisend für den weiteren Lebensverlauf war.

Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, wie sie von den ehemaligen Heimkindern in den Interviews geschildert und von Martin Bonhoeffer⁷⁰ 1965 treffend umschrieben wurden, wurden in der noch stark hierarchisch-patriarchalen Gesellschaft marginalisiert: «Sie – die Kinder – brauchen einen harmlosen nicht pädagogischen Umgang, der sie unmerklich stützt, der sie bereit macht sich helfen zu lassen, ein Stück mitzugehen, zu verzichten, sich zu kontrollieren. Sie brauchen Erwachsene, die sich einlassen, die riskieren, sich herumschlagen, verwundbar sind, Fehler machen, ratlos werden, neu beginnen oder aufgeben.»⁷¹

Bonhoeffers Forderungen verweisen auf ein generelles Dilemma der Heimerziehung, das alle Akteure immer wieder verunsichert, dessen Auswirkungen jedoch vor allem das einzelne Kind zu spüren bekommt. In einem System, das unter anderem Nähe und Distanz reguliert und vor dem Hintergrund struktureller Eigenheiten agiert, besteht die Gefahr, dass Erwartungen und Bedürfnisse von Kindern systematisch enttäuscht werden oder die Kinder individueller Willkür und Normsetzung ausgesetzt sind.⁷² Das bleibt auch in der Gegenwart – trotz fundierter Konzepte und Modelle – die zentrale Herausforderung der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

70 Vgl. dazu die kritische Rezeption in Oelkers 2017.

71 Bonhoeffer 1965, S. 65 f.

72 Vgl. Albert et al. 2014.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Bericht und Rechnung des Bürgerlichen Waisenhauses (1962). In: 87. *Verwaltungsbericht des Bürgerrates an den Weitem Bürgerrat der Stadt Basel*. Basel: o. V., S. 95–97.
- Bieder, Martha (1969). *Heimerziehung als Beruf. Studie über einen werdenden Beruf unter Benützung statistischer Angaben aus der Basler Berufsschule für Heimerziehung*. Basel: Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt, S. 38–62.
- Deutschschweizerische Vereinigung von Erziehern nicht angepasster Jugend (Hg.) (1968). *Gespräche unter Heimerziehern*. Eine Auswertung von Gesprächen über aktuelle Probleme des Heimerzieherberufes, «Arbeitsgruppe Heimerzieher» der Deutschschweizerischen Vereinigung von Erziehern nicht angepasster Jugend. o. O.: o. V.
- Hofer, Anni (1950). Grundprobleme und Aufbau der Ausbildung für Heimerzieherinnen und Heimleiterinnen. *Schriftenreihe der Schweizerischen Vereinigung Sozialarbeitender*, 8, S. 13–27.
- Hofer, Paul (1976). Die schweizerischen Grundanforderungen für die Ausbildung von Heimerziehern. *VSA Fachblatt für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen*, 47 (5), S. 144–147.
- Hofer, Peter (1989). Zur Geschichte der Erzieberschule Basel. In: Schule für Soziale Arbeit Basel (Hg.), *Erzieberschule Basel 75*. Basel: Schule für Soziale Arbeit, S. 4–9.
- Hungerbühler, Gertrud (1967). *Der Sozialarbeiter. Die Sozialarbeiterin. Ein Berufsbild*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung in Verbindung mit der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Sozialer Schulen und der Schweizerischen Vereinigung Sozialarbeitender.
- Murbach, Susanne und Wietlisbach, Margrit (1977). *Heimalltag und Realität (Identifikationsproblematik des Heimerziehers)*. Abschlussarbeit der Berufsbegleitenden Ausbildung für Heimerziehung Basel. Basel: Berufsbegleitende Ausbildung für Sozialpädagogik.
- Rööfli, Lisa et al. (Hg.) (2012). «*Wir haben Nächte durchdiskutiert und wollten die Welt verändern*». *Kurzfilme zur neueren Geschichte der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1950–1980)*. DVD-Video. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Universität Basel.
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schlatter, Margrit, Hofer, Anni, Lotmar, Paula (1950). *Das Praktikum im Rahmen der Ausbildung für Soziale Arbeit*. Zürich: Schweizerische Vereinigung Sozialarbeitender.

- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Heimerzieherschulen (Hg.) (1981). *Grundmaterialien für die Entwicklung der Erzieherausbildung an den Schulen der SAH*. SAH – Internes Arbeitspapier. o. O.: o. V.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Berufsverband diplomierter Sozialarbeiter und Erzieher (Hg.) (1984). *Die Erzieherin. Der Erzieher. Berufsbild*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung; Bern: Schweizerischer Berufsverband diplomierter Sozialarbeiter und Erzieher.
- VSA *Fachblatt für Schweizerisches Heimwesen* (1981), 52 (1–4).
- VSA Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen (Hg.) (o. J. [um 1970]). *Berufsbild – Heimerziehung*. Zürich: Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen.

Literatur

- Alberth, Lars, Bühler-Niederberger, Doris und Eisentraut, Steffen (2014). Wo bleiben die Kinder im Kinderschutz? Die Logik der Intervention bei Sozialarbeitern, Ärzten und Hebammen. In: Bühler-Niederberger, Doris, Alberth, Lars und Eisentraut, Steffen (Hg.), *Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven?*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26–61.
- Andresen, Sabine (2014). Reformpädagogik: Kritik und Immunisierung. In: Böllert, Karin und Wazlawik, Martin (Hg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–44.
- Bettelheim, Bruno (1950). *Love Is Not Enough. The Treatment of Emotionally Disturbed Children*. Glencoe (Illinois): Free Press.
- Böhle, Andreas, Grosse, Martin, Schrödter, Mark und Van der Berg, Willi (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. Zum gelingenden Aufbau pädagogischer Arbeitsbündnisse in verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 4, S. 183–202.
- Bonhoeffer, Martin (1965). Das Haus auf der Hufe. *Neue Sammlung*, 1, S. 64–76.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Cloos, Peter (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Crain, Fitzgerald (2012). «Ich geh ins Heim und komme als Einstein heraus». *Zur Wirksamkeit der Heimerziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Epple, Ruedi (2014). Der «Solothurner Frühling» oder die Geschichte einer Intervention. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 15, S. 44–67.
- Esser, Klaus (2011). *Zwischen Albtraum und Dankbarkeit. Ehemalige Heimkinder kommen zu Wort*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Frensch, Karen M. und Cameron, Gary (2002). Treatment of Choice or Last Resort? A Review of Residential Mental Health Placements for Children and Youth. *Child & Youth Care Forum*, 31 (5), S. 307–339.
- Gabriel, Thomas (2001). *Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Grossbritannien und Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Gabriel, Thomas (2010). Soziale Anerkennung in gewaltaffinen Peergroups Jugendlicher. In: Grubenmann, Bettina und Oelkers, Jürgen (Hg.), *Das Soziale in der Pädagogik*. Heilbrunn: Klinkhardt, S. 285–295.
- Gehres, Walther (2013). *Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreissig ehemaligen Heimkindern*. Wiesbaden: Springer.
- Haller, Archibald O. und Woelfel, Joseph (1971). Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36, S. 74–87.
- Haller, Archibald O. und Woelfel, Joseph (1972). Significant others and their expectations. Concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations. *Rural Sociology*, 37 (4), S. 591–622.
- James, Sigrid (2011). What works in group care? A structural review of treatment models for group homes and residential care. *Children and Youth Services Review*, 33 (2), S. 308–321.
- Kraul, Margret, Schumann, Dirk, Eulzer, Rebecca und Kirchberg, Anne (2012). *Zwischen Verwahrung und Förderung. Heimerziehung in Niedersachsen 1949–1975*. Opladen: Budrich UniPress.
- Landenberger, Georg und Trost, Rainer (1988). *Lebenserfahrungen im Erziehungsheim. Identität und Kultur im institutionellen Alltag*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Landsman, Miriam J., Groza, Victor, Tyler, Margaret und Malone, Kelli (2001). Outcomes of family-centered residential treatment. *Child Welfare*, 80 (3), S. 351–379.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
- Mollenhauer, Klaus (1968). Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche. In: ders. (Hg.), *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa, S. 97–118.
- Nieke, Wolfgang (2014). Pädagogischer Eros. Wider die Instrumentalisierung pädagogischer Beziehungen. In: Böllert, Karin und Wazlawik, Martin (Hg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–32.
- Nohl, Herman (1988 [1935]). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Oelkers, Jürgen (2017). *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die «Karriere» des Gerold Becker*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Redl, Fritz (1971). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Sarasin, Philipp (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoch, Jürg (1989). *Heimerziehung als Durchgangsbberuf. Eine theoretische und empirische Studie zur Personalfuktuation in der Heimerziehung*. Weinheim: Juventa.
- Sommerfeld, Peter (2004). Sind gesellschaftliche Probleme gemeinschaftlich lösbar? Soziale Arbeit und der zivilgesellschaftliche Umbau des Wohlfahrtsstaates. In: Kessl, Fabian und Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Soziale Arbeit und soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–250.
- Steinacker, Sven (2017). Heimerziehung und die politischen Kämpfe der 68er-Bewegung. In: Braches-Chyrek, Rita und Sünker, Heinz (Hg.), *Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–263.
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publ.
- Sullivan, Harry Stack (1940). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, D. C.: W. A. White Psychiatric Foundation.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986). «Lehrerberuf s. Dilettantismus». Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard (Hg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 275–322.
- Thiersch, Hans (2009). Authentizität. In: Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–253.
- Weber, Joachim (2011). Moralischer Idealismus und sexueller Missbrauch. In: Baldus, Marion und Utz, Richard (Hg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–50.
- Wedekind, Erhard (1986). *Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Wilmshurst, Linda A. (2002). Treatment programs for youth with emotional and behavioral disorders: an outcome study of two alternate approaches. *Mental Health Services Research*, 4 (2), S. 85–96.