

Aspekte ethischen Verständnisses in der anthroposophischen Heilpädagogik

Andreas Fischer

Es gibt keinen Weg ...

Ein Schüler einer Sonderschule provoziert den ganzen Morgen die Lehrperson mit unflätigen Beschimpfungen, Beleidigungen und provozierendem Verhalten, alle Ermahnungen, Zurechtweisungen und Androhungen helfen nicht. Am Schluss des Schulmorgens will die Lehrperson – am Ende der Kräfte und Nerven – dem Jungen die Konsequenzen seines Verhaltens in Form von Sanktionen aufzeigen. Bevor sie überhaupt dazu kommt, diese auszusprechen, teilt ihr der Junge mit, dass ihn überhaupt nichts beeindrucken würde, es sei ihm alles völlig egal. Mit Bestürzung erkennt die Lehrperson den Wahrheitsgehalt dieser Aussage: der Junge hat in seiner Biographie schon so viele Strafen, Zurückweisungen, Gewalt, seelische Verletzungen und Rauswürfe erlebt, dass ihn wirklich nichts mehr beeindrucken kann. Die Lehrperson verzichtet auf jegliche Intervention, sieht ein, dass Sanktionen sinnlos sind. So stehen sich scheinbar zwei Verlierer gegenüber, die überforderte Lehrperson und der schwierige Schüler.

Ausgangslage

Beziehungsverhältnisse in Pädagogik und Heilpädagogik sind nie symmetrisch; vor allem in der Heilpädagogik geht es immer um Menschen in unterschiedlichen Positionen. «In einer fördernden Beziehung besteht notwendigerweise ein Machtgefälle zwischen der Person, die fördern kann, und derjenigen, die Förderung benötigt und erhält» (Gruntz-Stoll 2008, 121). Das Umgehen mit diesem Machtgefälle ist nicht einfach, das Pendel kann

auf beide Seiten ausschlagen: auf der einen Seite hin zur Macht, auf der anderen Seite zur Ohnmacht, zur völligen Hilflosigkeit der Fachperson. Macht und Ohnmacht können – trotz konträrer Ausgangslage – zu gleichen Folgen führen, zu Gewalt gegenüber Menschen mit Behinderung. «Immer sind wir in Gefahr, entweder in Machtausübung zu verfallen, indem wir andere ohnmächtig machen, oder aus Schwäche uns anderen gegenüber auszuliefern. Jeder Mensch steht in diesem Spannungsfeld zwischen Übermacht und Ohnmacht, und die Frage ist, wie er lernt, damit umzugehen» (Glöckler 1997, 15).

Das Umgehen mit Macht ist eine Frage der Ethik, verstanden als «Wissenschaft vom moralischen Handeln» (Pieper, 2007, 17). Aufgrund des Machtgefälles greifen wir in der heilpädagogischen Tätigkeit in den Integritätsraum eines anderen Menschen ein und übernehmen damit eine grosse Verantwortung. So können zum Beispiel diagnostische Entscheidungen die Zuweisung in eine spezielle Schule zur Folge haben; die Biografie der Betroffenen wird dadurch – positiv aber oft auch negativ – nachhaltig beeinflusst. Ein von Behinderung Betroffener mit vielen Jahren Institutionserfahrung stellt fest: «Die geprüfte Bezeichnung des Gebrechens hilft mir nicht weiter, denn sie umfasst zuviel und erklärt zuwenig. Für gewisse Menschen bedeutet eine vorschnelle Diagnose den Verlust der Freiheit. Das Wort ist eine Kette, an die die einzelne Existenz gebunden ist, ein Gefängnis, in das ein Individuum eingeschlossen wird. Der Fachbegriff wiegt schwerer als die Realität, die zu benennen er vorgibt» (Jollien 2003, 35).

Die ethische Herausforderung in der Heilpädagogik zeigt sich nicht nur in der direkten Beziehung zwischen Fachleuten und Betroffenen, sie ist auch Teil des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderungen und Andersartigkeiten. Alle «Fragen, die damit zu tun haben, münden letztlich in die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen» (Rau 2004, 19).

Die Entwicklung des Menschen bringt es mit sich, dass für Kinder oft stellvertretend Entscheidungen – deren volle Tragweite diese nicht überblicken können – getroffen werden müssen. In diesem Zusammenhang besonders ist die Situation von Menschen mit Behinderungen, weil oft während des ganzen Lebens für sie wichtige Entscheidungen ohne Miteinbezug gefällt werden. Zusätzlich sind durch den technischen Fortschritt im Bereich Medizin neue und komplexere Fragen aufgeworfen worden, deren Beantwortung immer schwieriger wird. Ethische Fragen spielen da eine besondere Rolle, schon im Bereich der Pränataldiagnostik werden schwerwiegende Entscheidungen gefällt. Aus diesem Grunde ist die Frage der Ethik und der Moral in der Heilpädagogik von zentraler Bedeutung, weil existentielle Bereiche des Menschseins betroffen sind. «Menschenwürde, verstanden als Achtungsgebot gegenüber allen Menschen, ist in seiner theoretischen Begründung und inhaltlichen Ausfüllung

noch immer überaus strittig. Dennoch macht es Sinn, Behindertenpädagogik, Pädagogik überhaupt, dazu in Beziehung zu setzen, zunächst einmal, indem man Menschenwürde als notwendigen Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen begreift: Lebensrecht – verstanden als Minimaldefinition von Menschenwürde – und Recht auf Persönlichkeitsentfaltung, Bildungsrecht, stellen dann zugleich die beiden Basisnormen einer Ethik für die Behindertenpädagogik dar» (Antor/Bleidick 2000, 13).

Im Folgenden soll nicht die gesellschaftliche Dimension der Fragestellung im Vordergrund stehen, sondern die Möglichkeiten der individuellen Auseinandersetzung mit diesen Fragen aufgezeigt werden, denn «wir können gemeinsam beitragen zu einer Gesellschaft, in der alle Menschen sich in ihrer Einzigartigkeit beachtet und geachtet fühlen» (Rau 2004, 19).

Eine wichtige Bezugsgrösse bildet das der Begegnung mit einem Menschen zugrunde liegende Menschenverständnis. Vor allem im Bereich der Menschen mit einer Mehrfachbehinderung gewinnt dieses an Bedeutung, denn «wer nur den Schwerstbehinderten sieht, sieht ihn nicht. Wir müssten, jeder auf seine Weise, über ihn hinaussehen können, um ihn zu sehen» (Kobi, zit. nach Denger 1990, 135).

Vielleicht ist es gerade dieses «darüber Hinaussehen», welches die ethischen Fragestellungen des Berufsfeldes bedingt, weil damit eine Grenze überschritten und ein Bereich tangiert wird, der sich unserem rationalen Denken entzieht.

Ethik und Heilpädagogik

Ethik und Heilpädagogik sind nicht voneinander zu trennen. Im beruflichen Alltag sind die Fachpersonen immer wieder mit herausfordernden Situationen konfrontiert, die nicht einfach zu bewältigen sind und oft erst im Nachhinein auf ihre Stimmigkeit überprüft werden können.

So stellt sich die Frage nach einer heilpädagogischen Berufsethik, einem Berufs- oder Standesethos, wie ihn doch schon einige Berufe kennen. «Berufsgruppenmoralen basieren auf dem allgemeinen moralischen Grundsatz, das Seine im Beruf so gut wie möglich zu tun. Hier wird also der Arbeit an sich selbst ein Wert zuerkannt, oder anders gesagt: Arbeit ist nicht allein definiert durch die technischen Regeln, die einen reibungslosen Arbeitsprozess ermöglichen, sondern Arbeit ist zugleich eine Tätigkeit, die auf der Basis von moralischen Regeln ausgeübt wird – besonders dort, wo andere Menschen mittelbar oder unmittelbar betroffen sind» (Pieper 2007, 35).

Viele Fachleute haben sich mit der Frage nach der Ethik im Berufsfeld auseinandergesetzt und deren Dimension aufgezeigt. Dass dabei die Persönlichkeit der heilpädagogisch Tätigen eine besondere Bedeutung hat, wird aus unserer Sicht zunehmend

vernachlässigt. «Was ich mit, vor einem und für ein Kind mache, ist von untergeordneter Bedeutung gegenüber der Art, wie ich einem Kind begegne. Damit finden wir zurück zur alten aber durch methodische Raffinessen oft überdeckten Wahrheit, dass der Erzieher weniger wirkt durch das, was er tut als durch das, was er ist» (Kobi 1993, 73).

Jeder Begegnung haftet etwas Subjektives an, weil sich jeder der daran Beteiligten als Person mit seinen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, seinen Stärken, aber auch seinen Schwächen einbringt. Objektivität wird zwar gefordert, ist aber nicht möglich, weil die von Behinderung Betroffenen die Fachleute nicht nur an ihrem fachlichen Können messen, sondern diese auch als Mitmenschen wahrnehmen wollen. Eine Frau mit Autismus drückt dies mit Hilfe der gestützten Kommunikation auf folgende Weise aus: «ICH KONNTE NUR MIT MENSCHEN KONTAKT HABEN DIE MIR INNERLICH BEGEGNET SIND. ICH MERKE ERST JETZT, DASS ES VIELE OBERFLÄCHLICHE MENSCHEN GIBT. ICH HABE SEHR MÜHE DAMIT ICH FÜHLE MICH VON DIESEN MENSCHEN NICHT ERNSTGENOMMEN» (Riesen/Stärkle 2005).

In jeder heilpädagogischen Handlung lebt ein Teil meiner Persönlichkeit, denn die Handlung wird nicht nur bestimmt von fachlichem Wissen und messbaren Fakten, sondern auch von meinen Normen, Werten und Einstellungen; aus diesem Grunde ist Heilpädagogik nicht nur eine objektivierbare und unpersönliche, sondern eine «Wertgeleitete Wissenschaft» (Häberlin 1996).

Heilpädagogisches Handeln wird also geprägt von Werten, Normen und Haltungen, von Einflussgrößen, die wir bewusst erfassen, reflektieren und dadurch auch entwickeln können. Spannend ist, dass in jüngster Zeit in einer angesehenen Fachzeitschrift die Frage nach einem Berufseid für heilpädagogische Fachleute wieder thematisiert wurde (Meier 2008, 69). Die Verpflichtung auf berufsethische Grundsätze im Bereich Heilpädagogik wäre zwar eine logische Konsequenz einer Wissenschaft, die sich an gemeinsamen Grundwerten orientiert, gleichzeitig aber heute, in Form eines Eides, nicht mehr zeitgemäss. Der Autorin ist dies bewusst, sie plädiert dafür, dass Werte wie Anerkennung von Gleichwertigkeit und Bildbarkeit, Respektierung der Würde, Interpersonalität und Kontextsensibilität, Wille zur Förderung der Lebensqualität und Eigenverantwortlichkeit mit dem Ziel von Integration, sozialer Eingliederung und Teilhabe an der Gesellschaft für Berufsleute verbindlicher festgehalten und geregelt würden. Dies setzt natürlich auf Seiten der Fachpersonen unter anderem die Bereitschaft zur Selbstreflexion, zur Weiterbildung und zur Ablehnung von Macht und Gewalt voraus (a. a. O., 69 ff.).

Wie bereits erwähnt ist das Schwören eines Eides nicht mehr zeitgemäss, aber die Formulierung von Selbstverpflichtungen im Sinne berufsethischer Grundsätze könnte die Identität des Berufsstandes stärken. Im Nachklang der so genannten «Singer-

Debatte» und als Reaktion auf die Diskussion im Zusammenhang mit der «Bioethikkonvention» gab es in der Schweiz einen solchen Versuch. Die Föderation heil-/sonderpädagogischer Berufsverbände der Schweiz (FHS) verfasste «Ethische Richtlinien für die Heilpädagogik» (FHS 1997). Darin wurden Grundaussagen formuliert, die für alle Mitgliedsverbände verpflichtend gewesen wären. Die Richtlinien gerieten schon bald wieder in Vergessenheit, sie sind aber immer noch hochaktuell. Es wäre nicht nur an den Berufsverbänden, sondern auch an den Ausbildungsstätten, die ethische Frage wieder verbindlicher zu thematisieren, denn «sie stärkt letztlich die Professionalität und zwingt zu kritischer Selbstreflexion» (Ellger-Rüttgart 2008, 256). Ethische Prinzipien sind nicht wertfrei, sie setzen Orientierungspunkte, die für die Persönlichkeit der Fachleute bestimmend sind, denn es kann «kaum ein berufsethisches Prinzip formuliert werden, das nicht zugleich auf Tugenden oder Haltungen der Menschen, welche einen heilpädagogischen Beruf ausüben, verweist. Tugenden scheinen in der praktischen Berufsmoral eine zwingende Ergänzung zu den ethischen Prinzipien zu sein» (Haeberlin 1996, 340). Häberlin schlägt aus diesem Grund in seiner Wertgeleiteten Heilpädagogik fünf ethische Prinzipien und Tugenden als Orientierungspunkte für Selbstreflexion vor, er fordert «...

- Ideologische Offenheit
- Verantworteter Speziesismus und Lebensrecht
- Bildbarkeit und Bildungsrecht
- Selbständigkeit und Lebensqualität
- Pädagogische Effizienzkontrolle und Selbstkritik»

(Haeberlin 1996, 341 ff.).

Es kann an dieser Stelle nicht näher auf diese Forderungen eingegangen werden, zentral erscheint, dass deren Verwirklichung den Fachleuten einiges an Reflexion und Ehrlichkeit in Bezug auf sich selber, Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber den anderen und Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein in Bezug auf das berufliche Handeln abverlangt.

Anthroposophisches Menschenverständnis

Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie hat eine lange Tradition; Grundlage bilden die von Rudolf Steiner im Jahre 1924 gehaltenen zwölf Vorträge des Heilpädagogischen Kurses (Steiner 1985).

Neben der Heilpädagogik hat Rudolf Steiner – immer auf Fragen von Menschen – noch andere Kurse für Berufsleute gehalten, damit wurden die verschiedenen anthroposophisch orientierten Arbeitsfelder wie z. B. biologisch-dynamische Landwirtschaft, Medizin, Pädagogik und Pharmazie begründet.

Im Bereich der Heilpädagogik ist es sehr wichtig, den Zeitkontext zu beachten, denn die Begründung der anthroposophischen Heilpädagogik fiel in eine Zeit, wo unwidersprochen die Tötung lebensunwerten Lebens propagiert werden konnte (Grimm/Kaschubowski 2008, 14).

Demgegenüber hat Rudolf Steiner schon 1905 auf die Sinnhaftigkeit jeglicher menschlichen Existenz – unabhängig von ihren Einschränkungen und Behinderungen – hingewiesen, denn der eigentliche Wesenskern des Menschen, sein Geist, «kann nicht krank sein, er ist immer gesund» (Steiner zit. nach Grimm/Kaschubowski 2008, 15). Bereits vor den Vorträgen des Heilpädagogischen Kurses wurde an drei Orten praktische Arbeit im Bereich Heilpädagogik geleistet. «Die anthroposophische Heilpädagogik hat in diesem Sinne drei Entstehungsorte, die mit dem Heilpädagogischen Kurs zusammengefasst und im Rahmen der Medizinischen Sektion am Goetheanum vereinigt wurden: den medizinischen Impuls, repräsentiert durch Ita Wegman mit ihrer Klinik in Arlesheim, den sozialen Impuls durch die Gründung des heilpädagogischen Instituts in Jena durch die drei Urheilpädagogen Löffler, Pickert und Strohschein und den pädagogischen Impuls durch die Einrichtung der Hilfsklasse im Rahmen der ersten Waldorfschule in Stuttgart» (Fischer 2005, 16).

Es finden sich im Heilpädagogischen Kurs Hauptthemen, die für die praktische Arbeit grundlegend sind. In einem ersten Teil werden die menschenkundlichen Grundlagen erarbeitet, dann folgen Darstellungen von Kindern – umfassend Diagnostik und therapeutische Ansätze – und ein dritter Teil beinhaltet den Bereich der Selbstschulung und der Beziehungsgestaltung. Der Bereich der Selbstentwicklung des heilpädagogisch Tätigen – «Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (Steiner 1985, 35) – war für Rudolf Steiner enorm wichtig, darum spielen ethische Fragestellungen eine wesentliche Rolle.

Zentral ist die Anerkennung jedes Menschen als Individualität, eine Dimension, die das von Kobi erwähnte «darüber Hinaussehen» vielleicht erst ermöglicht. Damit ist eine grundlegende Dimension des Menschseins angesprochen und «umfasst damit eine ethische Dimension der unbedingten Anerkennung der menschlichen Individualität jenseits aller Beschränkungen ihrer leiblichen Verfasstheit» (Grimm 2008, 32). So wird deutlich, dass heilpädagogisches Handeln sich primär an den Bedürfnissen des Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen mit einer Behinderung orientiert. Immer wieder treten im heilpädagogischen Alltag Situationen auf, die aber nicht planbar sind und wo die Berufsleute – trotz hoher Fachkompetenz – für das eigene Tun keine fachlichen Orientierungspunkte mehr finden können. Oft erlebt man sich im Alltag wie das Stehen vor einem Rätsel, dessen Lösung nicht auf der Hand – oder in einem Lehrbuch – liegt. «Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die

Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss. Es ist eine unbequeme Arbeit, aber sie ist die einzig reale» (Steiner 1985, 74).

Dieses Führenlassen durch die Wesenheit oder Individualität eines Menschen mit Behinderung birgt in sich eine ethische Verpflichtung, es erfordert ein hohes Mass an Verantwortung, an Empathie und Zurückhaltung. Gleichzeitig entsteht auch Unsicherheit, die heilpädagogische Fachperson wird zurückgeworfen auf sich selbst. Es gibt keine festen Kategorien von richtig oder falsch, denn es «ist keineswegs klar, was genau ‹gut› und ‹gerecht› bedeutet, was unter einem ‹sinnvollen› oder ‹gelingenden› Leben zu verstehen ist, wie sich der moral point of view, der Dreh- und Angelpunkt moralischen Wahrnehmens, Argumentierens und Handelns überhaupt bestimmen lässt» (Dederich 2003, 61).

Anerkennung der Individualität eines anderen Menschen bedeutet gleichzeitig, die geistige und spirituelle Dimension des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns zu beachten und mit einzubeziehen. Es geht also letztlich nicht nur um die Beziehung zum anderen, sondern auch um die Beziehung zu sich selbst. Aus diesem Grunde hat Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs einige Hinweise zur Selbsterziehung und Reflexion der Persönlichkeit im Rahmen des beruflichen Alltags gegeben, kulminierend in einer meditativen Durchdringung und Vertiefung der Tätigkeit.

Die Beziehungsgestaltung wird also zur Grundlage heilpädagogischen Wirkens, diese ist auf der einen Seite abhängig von Werten, Normen und Haltungen, auf der anderen Seite aber auch von der Fähigkeit, einen anderen Menschen in seiner Einzigartigkeit zu erfassen und zu verstehen.

Erstaunen, Mitgefühl und Gewissen

Nicht nur im Rahmen des heilpädagogischen Kurses, sondern auch in anderen Vorträgen hat sich Rudolf Steiner mit ethischen Fragestellungen auseinandergesetzt. In einem dieser grundlegenden Vorträge über Ethik und Moral bezeichnet Steiner die Tugenden Erstaunen, Mitgefühl und Gewissen als «die drei Sterne der moralischen Kräfte» (Steiner 1982, 131). Es ist das Verdienst von Grimm (Grimm 2002), dass er diesen Hinweis von Rudolf Steiner aufgenommen und für die ethische Perspektive in der heilpädagogischen Praxis umfassend dargestellt hat. Dabei gelingt es ihm, nicht nur die Bedeutung der drei Tugenden aufzuzeigen, sondern gleichzeitig darzustellen, welche Möglichkeiten ihres Erübens und Schulens vorhanden sind.

Die erste Tugend – das Staunen oder Erstaunen – birgt in sich eine öffnende und fragende Geste, dies ist im Bereich der Heilpädagogik von grösster Bedeutung. Vorwissen kann zum Vorurteil werden und verhindern, den anderen wirklich in seinen

innersten Anliegen wahrzunehmen. So stellt ein Betroffener fest «Ich bin, wie der andere mich sieht» (Jollien 2001, 67), das heisst, er fühlt sich nicht als Individualität wahrgenommen, sondern erlebt sich als das Produkt der Vorstellungen und Vorurteile der Fachperson.

Das Staunen – häufig als Anfang der Philosophie bezeichnet – schafft als Fragehaltung einen vorurteilsfreien Raum als Grundlage des Verstehens. «Ein Pädagoge ist derjenige, der hilft etwas zu verwirklichen, der fragt, der hinterfragt, der die unter vielfältigsten Hindernissen verschütteten Fähigkeiten weckt. Was uneingeschränktes Vertrauen in den Menschen verlangt, aber auch Demut, die erlaubt, den nötigen Abstand zu wahren, den Anderen nicht zu verurteilen, sich bewusst zu werden, dass der Andere immer ein unbeugsames Wesen bleiben wird, das nicht total untergeordnet, analysiert, verstanden werden kann» (Jollien 2001 87 f.). Es kann hier nicht darum gehen, die Bedeutung einer differenzierten Diagnostik zu negieren. In einer konkreten Begegnung mit einem Menschen mit Behinderung geht es aber immer wieder darum, sich davon frei zu machen, einen Raum zu bilden, wo sich das Gegenüber – frei von Behinderung, Einschränkung oder Verhaltensstörung – als Wesen oder Individualität zeigen kann. Sonst besteht die Gefahr, dass uns die Behinderung, die Einschränkung oder das störende Verhalten den Blick auf die Persönlichkeit verstellt; für die Betroffenen hat das weitreichende Folgen, denn «sie sehen nur meinen autistischen ausserpanzer, nie mein wirkliches wesen» (sellin 1993, 174).

Diagnostische Begriffe sind notwendig, aber sie tragen in sich die Gefahr der Distanzierung, der Reduktion des Menschen mit Behinderung auf seine Defizite, seine Einschränkung, seine Behinderung. «Hinter den Begriffen verbirgt sich ein Wesen, eine reiche, einzigartige, nicht reduzierbare Persönlichkeit, die Gefahr läuft, von einer gewaltigen Schicht von Vorurteilen erdrückt zu werden, die jede schlichte und arglose Annäherung verhindert» (Jollien 2003, 37).

Diese Öffnung und Unvoreingenommenheit – im Sinne von Jollien Demut – erfordert die Fähigkeit der Empathie, des Mitgefühls. Im Bewusstsein, dass dieser Begriff belastet ist, soll er hier doch als zweite wichtige Tugend ausgeführt werden. Im Heilpädagogischen Kurs macht Rudolf Steiner darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, dass man einem Kinde frei von Sympathie und Antipathie gegenüber treten sollte, damit einem die «Erscheinung zum objektiven Bild» (Steiner 1985, 35) wird. Er bezeichnet diese Fähigkeit als «objektives Mitleid», ein heute aufgrund der späteren Geschichte nicht mehr verwendeter, aber in seiner eigentlichen Bedeutung vielleicht doch sehr aussagekräftiger und umfassender Begriff. «Dadurch stehen nicht mehr die Emotionen und Gefühle, die der Helfer selber hat, im Vordergrund, sondern seine Fähigkeit zu fühlen wird zu einem Instrument der Wahrnehmung für die seelische Lage

des anderen Menschen. Der eigene seelische Innenraum bildet den Ort, an dem eine fremde Innerlichkeit erscheinen kann» (Grimm 2002, 135). Wichtig ist die Ehrlichkeit dieser Bemühung, frei von Sentimentalität oder Heuchelei, denn sonst tritt genau das Gegenteil der Wirkung ein: «Täglich begegne ich diesem gönnerhaften Blick, der vielleicht ehrlich glaubt, mir Freude zu machen, der jedoch meine Freiheit leugnet und ipso facto mich leugnet» (Jollien 2001, 60).

Das Gewissen als dritte Tugend steht in einem engen Zusammenhang mit der Verantwortung, welche die heilpädagogisch tätigen Fachleute übernehmen. Durch ihr Tun greifen sie in die Biographie eines anderen Menschen ein und gestalten seine Zukunft aktiv mit. Dies ist nicht böser Wille, sondern ergibt sich aus der Tatsache, dass Betroffene häufig – trotz grosser Bemühungen – nicht aktiv in die Planung der Zukunft mit einbezogen werden, sondern ihre Motive, ihr Wille oder ihre Wünsche nur errahnt oder erspürt werden können. Grundlage für ein moralisches Handeln bildet auch hier die Qualität der Begegnung, des sich Einlassens, des Staunens und der Fähigkeit der Empathie. «Gewissen geht aus dem Gestus des Mitfühlens hervor, sowie das Mitgefühl aus der offenen Gebärde des Erstaunens» (Grimm 2002, 139). Oft müssen im Alltag aus Notwendigkeiten und Sachzwängen Grenzen überschritten werden, die den Integritäts- und Freiheitsraum des Gegenübers bedrohen. Hier ist die Reflexionsfähigkeit und Moralität der Berufsleute in besonderer Weise gefordert: «Der zwischenmenschliche Raum, der sich im Handeln zwischen Klient und Helfer eröffnet, ist ein Gewissensraum» (Grimm 2002, 140).

Spätestens hier wird deutlich, dass die berufliche Beziehung in der Heilpädagogik sich nicht auf eine Dienstleistung im üblichen Sinne reduzieren und dadurch so einfach objektivieren lässt. «Weil dem Erzieher nicht ein Objekt oder ein zu objektivierender <Sach-verhalt> gegenübersteht, sondern ein Subjekt, muss er ihm – um ihm gerecht zu werden – in und mit seiner Subjektivität begegnen» (Kobi 1993, 423). Meine eigene Subjektivität kann ich reflektieren, entwickeln und verändern, denn bei meiner Subjektivität liegt der Ansatzpunkt in der Beziehungsgestaltung. Das geflügelte Wort «Jede Erziehung beginnt mit der Selbsterziehung» bekommt dadurch wieder einen Stellenwert; will ich die Qualität einer Begegnung verbessern, muss ich bei mir selber ansetzen. Denn immer werden Beziehungen subjektiv geprägt und gelebt, sie sind aber gleichzeitig Begegnungen zwischen zwei Menschen in einer Dimension, wo Behinderung oder Normalität keine Rolle mehr spielt, sondern wo zwei Individualitäten gemeinsam einen Dialog gestalten und nach Lösungen für Fragen suchen.

Dialogische Beziehungsgestaltung

Im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung wird in der Heilpädagogik immer wieder auf das dialogische Prinzip von Buber (Buber 2006) hingewiesen. Dieses kann aber nur verwirklicht werden, wenn es im oben erwähnten Sinne um eine gleichwertige Begegnung zwischen zwei Menschen geht. Stehen in der Begegnung Rollen im Vordergrund – Fachfrau oder Fachfrau versus Behandlungs- oder Betreuungsobjekt – ist das dialogische Prinzip gefährdet und die Heilpädagogik verliert ihren eigentlichen Sinn. «Wenn Heilpädagogik die Person als Sinnträger des Menschen bewahren und vor einer Verdinglichung retten will, so benötigt sie die ‹permanente Revolution›, d.h. eine dialogische Umkehr der Bedingungsverhältnisse, die es gestattet, dass auch der Schüler den Lehrer belehrt, der Patient den Arzt behandelt, der Gläubige sich um die Seele des Pfarrers sorgt und ein Behinderter seinem Betreuer hilft, die Welt und sein Leben unter einer erweiterten Perspektive zu gestalten» (Kobi 1993, 214). Die Umkehr der Bedingungsverhältnisse im Sinne des dialogischen Prinzips ist aus einem weiteren Grunde nicht ganz einfach. «Denn es geht um Sinnfindung im Dialogischen; dieses hat in einem gewissen Sinne immer einen ‹religiösen› Kern. Es basiert nämlich auf dem nicht weiter zu beweisenden Glauben daran, dass in jedem Menschen eine Ganzheit angelegt ist, deren Entfaltung vorbestimmt ist» (Häberlin 1996, 67). Zur Entfaltung der in ihnen verborgenen Ressourcen, Möglichkeiten und Fähigkeiten sind Menschen mit Behinderung angewiesen auf Menschen, die die ethischen Fragen nicht nur als eine theoretische Spielerei empfinden, sondern diese als für ihren beruflichen Alltag grundlegend erleben und auch praktisch umsetzen wollen. Diese Umsetzung kann sich niederschlagen im Aufstellen von Richtlinien für den Alltag, wie sie für den personenzentrierten Ansatz formuliert wurden (Pörtner 2004, 50ff). Solche Orientierungspunkte sind wichtig, denn nur so kann das eigene Tun ganz konkret immer wieder unter verschiedenen Aspekten evaluiert und hinterfragt werden. Im Folgenden möchten wir aber nicht primär vom Berufsfeld ausgehen, sondern eine Zugewandene wählen, die das Dialogische im Bereich eines Gespräches zu erfassen versucht (Bohm 2002). Für ihn bedeutet Dialog das Erspüren des Sinnes, der im Gesprochenen selber sich nicht offenbaren kann. «Der Dialog befasst sich mit den Denkprozessen hinter den Annahmen, nicht nur mit den Annahmen selbst» (a. a. O., 36). Im Dialog offenbart sich also immer das Unbekannte, das Verborgene, das, was ich vielleicht nicht erfassen und verstehen kann. Gerade in der Heilpädagogik ist dies von grosser Wichtigkeit, oft ist mir das Verhalten eines Kindes nicht verständlich. Jedes – für mich noch so unverständliche – Verhalten hat für den Betroffenen einen Sinn, an diesen Sinn heranzukommen ist nur möglich, wenn ich dem Gegenüber in einer dialogischen Haltung begegne. «Einem Menschen mit der Einstellung zu

begegnen, dass ein Verhalten eine Bedeutung hat, die wir nicht verstehen, ermöglicht einen ganz anderen Zugang zu ihm, als wenn wir ihn einfach als «verwirrt», «verrückt» oder «unangepasst» abstempeln (Pörtner 2004, 28). Die grundlegenden Arbeiten von Bohm wurden fortgesetzt, erweitert und konkretisiert. Obwohl sich diese Konkretisierung und Erweiterung (Hartkemeyer/Freeman 2006) auf den Dialog als spezielle Gesprächsform bezieht, lassen sich die dort formulierten Aspekte direkt auf die heilpädagogische Beziehungsgestaltung übertragen.

Folgende zehn Kernfähigkeiten erachten die Autoren als wichtig (a. a. O., 78 ff.):

- Haltung eines Lernenden verkörpern: Wenn ich mich wirklich auf Begegnung einlasse, bin ich auch bereit, von jedem Menschen, wenn er auch schwerbehindert erscheint, im Sinne der «dialogischen Umkehr» etwas zu lernen.
- Radikaler Respekt: Respekt ist die Voraussetzung jeder Begegnung, fehlender Respekt verhindert jede Annäherung und bestätigt vorgefasste Meinungen.
- Offenheit: Begegnung verlangt Offenheit, denn sie ist nicht nur von einem Beteiligten planbar, sondern wird von allen mitbestimmt; der Prozess ist offen, die Ergebnisse können nicht schon im Voraus definiert werden.
- «Sprich vom Herzen»: Aus dem Herzen sprechen heisst, aus einer Mitte heraus dem anderen begegnen, das Wesentliche zu erkennen versuchen. Die Begegnung ist nicht geprägt von übertriebener Sympathie (Nähe) oder übertriebener Antipathie (Distanz), sondern von einfühelndem Verstehen (Empathie), das sowohl Nähe wie Distanz umfasst. Diese Fähigkeit ist abgeleitet aus einem alten indianischen Sprichwort, in voller Länge heisst es: «Sprich aus dem Herzen und fasse dich kurz», eine für den Alltag relevante und wichtige Ergänzung.
- Zuhören: In der Kommunikation ist die Bedeutung des Zuhörens schon längst erkannt; es bedeutet für den Hörenden auch immer ein Sich-Zurücknehmen, das Schaffen eines Freiraumes, wo der andere sich mit seinen innersten Anliegen aussprechen und Gehör verschaffen kann.
- Verlangsamung: In einer Zeit, wo alles schnell und effizient zu gehen hat, eine grosse Herausforderung. Wenn es aber um das wirkliche Verstehen eines anderen Menschen geht, wird Langsamkeit zu einer Qualität, die erlaubt, das Gegenüber als eigenständige Persönlichkeit wahrzunehmen.
- Annahmen und Bewertungen suspendieren: Annahmen und Bewertungen verhindern Begegnung, weil sie das Gegenüber in die ihm von mir zugedachte Rolle oder Position zwingen und ihn damit unfrei machen.
- Produktives Plädieren: Alle Beteiligten bringen sich in den Dialog ein, produktives Plädieren ist nicht Aufzwingen von Macht, sondern ein «gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten» (Kobi 1993, 76).

- Üben einer erkundenden Haltung: Das Lösen von einem Rätsel erfordert schöpferisch-kreatives Denken; im beruflichen Alltag sind sehr oft Geistesgegenwart, Einfallsreichtum und Humor wichtiger als das konsequente und eingleisige Umsetzen von Lehrplänen und Förderzielen.
- Beobachter beobachten: In jedem Dialog ist der Bezug zur eigenen Persönlichkeit ausgesprochen wichtig. Was geschieht in der Begegnung mit einem Menschen mit Behinderung mit mir, welche Gefühle kommen auf und wie wird mein Verhalten geprägt? Kurz: der ehrliche Blick auf sich selbst verhindert Einseitigkeit.

Die zehn Kernfähigkeiten sind für die Gestaltung von Beziehungen mit Menschen mit Behinderung zentral. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit der Überprüfung und des Hinterfragens des eigenen Tuns. So können sie letztlich zu einem Indikator für ethisches Handeln im heilpädagogischen Alltag werden.

Es gibt keinen Weg es sei, du bildest ihn selber

(Spanisches Sprichwort)

Die «Niederlage» der Lehrperson wurde zum Ausgangspunkt einer gelingenden Beziehungsgestaltung. Denn es wurde deutlich, dass es nur einen Weg geben würde, gemeinsam Zukunft zu gestalten. Die Lehrperson musste in einer völlig neuen und unvoreingenommenen Weise dem Jungen begegnen. Es ging darum, seine negativen und destruktiven Äusserungen nicht mehr persönlich zu nehmen, sondern sie als Ausdruck seiner erlittenen seelischen Verletzungen zu sehen und auch zu akzeptieren. Durch die konkrete Umsetzung der oben geschilderten Haltungen und des kontinuierlichen Übens der dialogischen Kernfähigkeiten gelang es, den Jungen beziehungsfähig zu machen und ihn aus seinem Gefängnis von Ablehnung, Suche nach negativer Bestätigung und Beziehungsangst zu befreien. Dieser für alle Bezugspersonen des Jungen schmerzvolle Prozess nahm lange Zeit in Anspruch, sein positiver Abschluss zeigte, dass ethische Grundhaltungen in der Heilpädagogik ausserordentlich wichtig sind und sich bei der Bereitschaft zur konkreten Umsetzung fruchtbar auswirken können.



Fischer, Andreas, geb.1954, verheiratet, vier Kinder, Ausbildungen als Heilpädagoge, Primarlehrer und Supervisor.

1980-2001 Schulleiter und Lehrer in einem kleinen Sonderschulheim in der Ostschweiz, 1995-2006 Führung der Koordinationsstelle des Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie der Schweiz (vahs). Auditor von «Wege zur Qualität» und bis 2005 Mitglied der Zertifizierungsstelle «Confidentia». 2006 bis Sommer 2017 Leiter der Höheren Fachschule für anthroposophische Heilpädagogik (HFHS) in Dornach.

Literaturverzeichnis

- Antor G./Bleidick U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart
- Bohm D. (2002): Dialog – das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart
- Buber M. (2006). Das dialogische Prinzip. Gütersloh.
- Dederich M. (2003): Ethische Fragen in der Heilpädagogik. In: Fischer E. (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung – Sichtweisen Theorien Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen, S. 60-82.
- Denger J. (1990): Die Gesamtsumme des Glücks. In: Denger J. (Hrsg.): Plädoyer für das Leben mongoloider Kinder. Stuttgart, S. 128-135.
- Ellger-Rüttgardt S. (2008): Vorschläge für eine «heilpädagogische Berufsethik» In: VHN Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Jahrgang 77, 3/2008, S. 256-257.
- Fischer A. (2005): Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie. In: Brons M./Müller G. (Hrsg.): Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz – Ein Almanach. Dornach, S. 16-21.
- Föderation heil-/sonderpädagogischer Berufsverbände der Schweiz (1997): Ethische Richtlinien für die Heilpädagogik. Fribourg.
- Glöckler M. (1995): Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung / Grundlagen einer Erziehung zur Konfliktbewältigung. Stuttgart.
- Grimm R. (2002): Erstaunen, Mitgefühl, Gewissen. In: M. Glöckler (Hrsg.), Spirituelle Ethik. Dornach, S. 121-148.
- Grimm R. (2008): Zur geschichtlichen Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. In: Grimm R./Kaschubowski G. (Hrsg.): Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik, ernst Reinhardt Verlag, München, S. 29-43.
- Grimm R./Kaschubowski G. (2008): Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie – ein Kulturimpuls. In: Grimm R./Kaschubowski G. (Hrsg.): Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. München, S. 14-28.
- Gruntz-Stoll J. / Zurfluh E. (Hrsg.) (2008): Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien.
- Haerberlin U. (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft – Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Stuttgart, Wien.
- Hartkemeyer M. und J. F. / Freeman D. L (2006): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. 4. Auflage, Stuttgart.
- Jollien A. (2001): Lob der Schwachheit. Zürich.
- Jollien A. (2003): Die Kunst Mensch zu sein. Zürich.
- Kobi E. E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik und Heilerziehung. 5. Auflage, Stuttgart, Zürich.
- Meier M. (2008): Kontroversen um einen berufsethischen Eid. In: VHN Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Jahrgang 77, 1/2008, S. 69-71.
- Pieper A. (2007): Einführung in die Ethik. 7. Auflage, Tübingen und Basel.
- Pörtner M. (2004): Ernstnehmen Zutrauen Verstehen. 4. Auflage, Stuttgart.
- Rau J. (2004): Ethik und Behinderung – In welcher Gesellschaft wollen wir leben? In: Graumann S., Grüber K., Nicklas-Faust J., Schmidt S. Wagner-Kern M. (Hrsg.): Ethik und Behinderung. Frankfurt und New York, S. 12-19.
- Riesen, N. & Stärkle M. (2005): Gespräche mit gestützter Kommunikation. Unveröffentlichter Privatdruck. Oberhofen/Worb (CH).
- Sellin B. (1993): ich will kein in mich mehr sein – Botschaften aus einem autistischen Kerker. Köln.
- Steiner R. (1985): Heilpädagogischer Kurs (GA 317). Dornach.
- Steiner R. (1982): Christus und die menschliche Seele (GA 155). 2. Auflage, Dornach.