

Christianne Büchner (Hrsg.)

Lebensspuren

Über den Zusammenklang
von Erziehung und Therapie

Dornacher Reihe 11

SZH  CSPPS
EDITION

Andreas Fischer

Führen oder Wachsenlassen?

Die Grundfrage aller Erziehung in der Heilpädagogik

Einleitung

Das Dilemma der im Titel erwähnten Fragestellung wird jedem Menschen bewusst, der über den Erziehungsprozess zu reflektieren beginnt. Muss ein Kind geführt, gefördert und gesteuert werden, damit es seinen Weg ins Leben findet, oder ist ein Kind auch Mitgestalter seines eigenen Lebenslaufes, also «Akteur seiner Entwicklung» (Schlack in diesem Buch, S. 39).

Im Laufe der Geschichte wurden verschiedenste Erziehungsstile propagiert, deren Spannweite von repressiven bis hin zu antiautoritären Vorgehensweisen reicht. Die Grundannahme blieb jedoch immer gleich, sie lautete: «Erwachsene müssen Wege finden, um Kinder so aufzuziehen, dass sie lernen, sich wie Menschen aufzuführen» (Juul, 2002, S. 11). Nimmt man aber das Kind als Akteur der eigenen Entwicklung ernst, geht es in der Erziehung letztlich um eine Art Kooperation, das bedeutet, «dass wir eine Form des Dialogs entwickeln müssen, die vielen Erwachsenen nicht gelingt: den ‹gleichwürdigen›, persönlichen Dialog» (Juul, 2002, S. 15).

Schon Buber hielt fest, der Kern des Erzieherischen sei nicht, «dass ein Mensch (Erwachsener) einen Menschen (Kind) führe, fordere, stimulierte oder sich entwickeln lasse, sondern auch, dass der Mensch einem Menschen begegne» (Stinkes & Trost, 2004, S. 105). Es geht also in aller Erziehung um die gemeinsame Gestaltung einer Begegnung, von der beide Seiten – Erziehende und zu Erziehende – profitieren können. «Sie ist ein Vorgang, in deren Kern es darum geht, dass individuelle Menschen sich wahrnehmen, einander an einer bedeutungsvollen Sache begegnen und dabei reifen» (Grimm, 2004, S. 77). Stimmt man diesen Ansichten zu, wird klar, dass Beziehung und Erziehung eng zusammenhängen, einander gegenseitig bedingen.

Die Fragestellung «Führen oder Wachsenlassen» ist in der Heilpädagogik noch viel aktueller, sind die diesbezüglichen Fachleute im Gegensatz zur Regelpädagogik doch viel eher versucht, in die Entwicklung eines Kindes mit Behinderung aktiv und bestimmend einzugreifen. Dies geschieht meist aus guten Motiven und Überlegungen, birgt aber die Gefahr in sich, dass

die so genannten Fachleute von ihren Annahmen ausgehen und dabei die vom Kind her kommenden Impulse zur Eigenaktivität übersehen können. Vor allem bei schweren Behinderungen sind diese Impulse zur Eigenaktivität nicht immer einfach zu erkennen, bei genauem und aufmerksamem Beobachten aber fast immer feststellbar, wenn auch oft nur in ganz bescheidenem Umfang.

«Unter <Eigenaktivität> wird die spontane Freude am Erkunden, Lernen und Handeln verstanden, die primär jedem Kind eigen ist» (Schlack in diesem Buch, S. 40). Dies zeigt, dass es in einer fördernden Beziehung immer darum gehen muss, abzuspüren, was das Gegenüber als Entwicklungsimpuls braucht, was es selber mit seiner Eigenaktivität kundgibt, und nicht, dass einfach Intentionen umgesetzt werden, die Fachleute aus ihrem theoretischen Hintergrund für entscheidend erachten.

Durch das Eingehen auf das Kind, das Abspüren seiner Bedürfnisse, wird ermöglicht, dass wir dem anderen Menschen begegnen, ihn in seiner Eigenart erkennen, unsere eigenen Intentionen zurückstellen. Denn wenn wir zu stark von unseren Vorstellungen ausgehen, dann «machen wir uns ein Bild vom Kind, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und in der konkreten Begegnung kommt es ethisch gerade darauf an, sich kein Bild von ihm zu machen, weil wir uns in der Begegnung auf den anderen Menschen als grundsätzlich Unfassbaren beziehen» (Stinkes & Trost, 2004, S. 104).

Wie immer ist das Beharren auf einer der zwei Extrempositionen – nur passives Wachsenlassen oder nur aktives Führen – unfruchtbar, es muss darum gehen, einen Weg zu finden, der einen Ausgleich der Extreme schafft. «In Förderung und Therapie geht es nicht um reine Selbstbestimmung des Kindes, erst recht nicht um überwiegende Fremdbestimmung, sondern um mitmenschliche Zusammenarbeit» (Haupt, zit. nach Bergeest, 2004, S. 25). Es geht also um ein Überwinden von Einseitigkeiten, um das Finden eines Weges; Voraussetzung dazu ist, dass vertieft nach dem menschenkundlichen Hintergrund gefragt wird, auf dem sich der Erziehungsprozess abspielt.

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, einen Weg aufzuzeigen, wie mit dem oben geschilderten Dilemma so umgegangen werden kann, dass ein echtes Miteinander – wenn auch aus unterschiedlichsten Positionen – möglich wird. Es geht dabei letztlich um das Führen eines Dialoges auf verschiedenen Ebenen – mit dem Kind, mit sich selbst, mit der Umgebung –, um den Versuch, nicht die wahrnehmbare Wirklichkeit zu stark in den Mittelpunkt zu stellen, sondern nach den Kräften zu suchen, die sich hinter dem Phänomen verbergen.

Grundlage bilden – neben dem Miteinbezug von Fachliteratur – die anthroposophische Menschenkunde Rudolf Steiners und Aspekte und Prozesse, wie sie im Qualitätsverfahren «Wege zur Qualität» entwickelt wurden.

1. Allgemeine Gesichtspunkte

Im beruflichen Alltag sind wir durch die betreuten Menschen sehr oft herausgefordert auf eine Situation oder ein Ereignis schnell und adäquat zu reagieren und zu handeln. Meist geschieht die Handlung relativ unbewusst, es bleibt keine Zeit für lange Abwägungen, sondern gefordert ist ein schnelles Eingreifen.

Auf der anderen Seite kann man sich aber auch bewusst entscheiden, abzuwarten, nicht einzugreifen und die Geschehnisse und die Situation innerlich aktiv zu begleiten.

Kobi spricht in seinem Grundlagenwerk zur Heilpädagogik (1993, S. 93) von drei Möglichkeiten: dem Tun, dem Nichts-Tun – ich negiere den Handlungsbedarf – und dem Nicht-Tun – ich begleite ein Geschehen innerlich wach, aber ohne äusserlich einzugreifen.

Im Alltag kann jede der drei Strategien sinnvoll und berechtigt sein, entscheidend ist, ob ich sie den Bedürfnissen des Kindes ablese. Durch den Umstand, dass in der Heilpädagogik das Handeln für den anderen sehr oft im Vordergrund steht, weil ja eine Hilfsbedürftigkeit vorliegt, ist es wichtig, sich in diesem Arbeitsfeld mit der dritten von Kobi erwähnten Möglichkeit, dem Nicht-Tun, näher zu befassen. Denn gerade in der Heilpädagogik kann und darf man betreute Menschen nicht überbehüten und vor allem Ungemach schützen. Auch Kinder und Erwachsene mit Behinderungen brauchen Freiräume und Gestaltungsfelder und die Möglichkeiten, Fehler zu machen und zu lernen, mit Misserfolgen umzugehen.

Ob ein Eingreifen von Seite des Erwachsenen richtig und berechtigt war, ist oft nicht auf den ersten Blick ersichtlich – der äussere «Erfolg» ist kein valables Kriterium –, sondern die Richtigkeit der Handlung kann sich erst in der Nachbereitung zeigen. «Es reicht nicht, dass es etwas <wirkt> oder <nützt>. Wir müssen untersuchen, warum und wie es nützt. Welches ist der menschliche und zwischenmenschliche Preis, den wir selbst, die Kinder, Klienten, Bürger und Patienten für etwas bezahlen müssen, das so aussieht, als sei es unmittelbar erfolgreich?» (Juul, 2002, S. 61). Hat ein Kind die Anweisungen eines Erwachsenen in eigenes Tun umgesetzt, ist die Handlung wohl erfolgreich, aber fremdbestimmt, vielleicht wurde gerade dadurch ver-

hindert, dass ein Kind durch eigene, vielleicht auch schmerzhaft, Erfahrungen seine Kompetenzen erweitern konnte. Zum Glück hat der Erziehende die Möglichkeit, auf eine Handlung oder Situation zurückzublicken, diese unter bestimmten Aspekten zu reflektieren, dabei die oben erwähnte Folge seiner Anweisung zu erkennen und Schlüsse für zukünftige Handlungsmuster zu ziehen.

So zeigt sich eine Zeitdimension des Geschehens in Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung, ein Prozess, der sich zwischen zwei Menschen abspielt und vom Erziehenden einen inneren (intrasubjektiv) und äusseren (intersubjektiv) Dialog erfordert. «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, S. 423). Die am Anfang des Abschnittes erwähnte Dreierheit der Zeitdimension wird durch eine diese Tatsache mit einbeziehende Evaluation – das bewusste Zurückblicken auf die Handlung und das Reflektieren des eigenen Tuns – zu einer Viererheit erweitert und schafft gleichzeitig die Möglichkeit, auf einer neuen Stufe in den Wahrnehmungsprozess und in eine neue Handlung einzusteigen.

Jede Handlung gründet auf einer Begegnung, jede Begegnung mit einem anderen Menschen ist eine Herausforderung: sie ist oft kein einmaliger Akt, sondern ein Prozess, der lange nachwirkt. Begegnungen bewirken in uns Gefühle der Sympathie oder Antipathie, lösen Empfindungen und Fragen aus, die wir verarbeiten müssen. Durch den Verarbeitungsprozess kommt es zu einer Konfrontation mit dem eigenen Selbst, seinen Schwächen, seinen Empfindlichkeiten und seinem Werteverständnis. Dieser Prozess ist oft schmerzhaft, kann aber bei kompetenter Bewältigung zu Einsichten und Veränderungen führen, die letztlich fruchtbar sind. So ist das Subjektive in der Begegnung, im Dialog mit einem anderen Menschen zugleich Chance und Stolperstein; eine Tatsache, die sich vor allem im heilpädagogischen Handeln deutlich offenbart. «Wo ich als Erzieher objektiv ans Subjektive herangehe, da vergewaltige ich dieses ebenso, wie wenn ich subjektiv irgendwelche Sachverhalte deute. Es gibt nicht nur eine unangemessene und damit störende Subjektivität, sondern auch eine inadäquate Objektivität» (Kobi, 1993, S. 423). Gerade in diesem Spannungsfeld von inadäquater Subjektivität und inadäquater Objektivität offenbart sich die Grundfrage aller Erziehung und Begleitung in den verschiedensten Ebenen und Bereichen. Auch hier ist ein Dialog erforderlich, der Gegensätze nicht negiert oder gegeneinander ausspielt, sondern sie durch bewusstes Miteinbeziehen überwindet.

Neben der Zeitdimension geht es in der erzieherischen Wirksamkeit immer auch um den Dreierschritt Wahrnehmen – Verstehen – Handeln, also um eine Verbindung und Verknüpfung der Wahrnehmung mit der Handlung, eine nicht ganz einfach zu leistende Arbeit.

Rudolf Steiner bezeichnet diesen Dreischritt im dritten Vortrag des Heilpädagogischen Kurses (Steiner, 1985) als Symptomatologie, Diagnose und Therapie. Aus der Wahrnehmung der Situation – zum Beispiel den Stärken und Schwächen eines Kindes – komme ich zu einer Diagnose, dem Versuch eines Verständnisses, und daraus ergibt sich erst das Vorgehen, die therapeutische oder heilpädagogische Handlung. Dabei muss der Handelnde sich bewusst sein, dass er mit seiner Handlung unter Umständen den «Freiraum» seines Gegenübers beschneidet oder einengt, in dessen biographische Entwicklung aktiv eingreift: «... dann handelt es sich vor allen Dingen darum, dass Verantwortlichkeitsgefühl und Gewissenhaftigkeit gefördert werden müssen. Das wird nur gefördert, wenn man weiss, um was es sich handelt» (Steiner, 1985, S. 40).

Im Folgenden soll versucht werden, diesen Aspekten des Handlungs geschehens nachzuspüren. Ausgangspunkt ist die Zeitdimension von Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, wobei die einzelnen Schritte auch erweitert und unter verschiedenen Gesichtspunkten dargestellt werden.

2. Vorbereitung der Handlung

Jede Berufstätigkeit braucht eine Ausbildungszeit, die nach einer bestimmten Dauer auf einer bestimmten Stufe abgeschlossen wird. Schliesse ich meine Lehrzeit für einen Beruf ab, wird mit einem Zertifikat, Diplom oder Abschlusszeugnis dokumentiert, dass ich als fähig erachtet werde, eine Tätigkeit eigenverantwortlich auszuüben. Diese Befähigung ist aber nicht der Abschluss meiner Ausbildungszeit, sondern die Basis für weitere Entwicklungen.

Später gewinne ich in der Berufstätigkeit aus zwei Bereichen immer wieder neue Erkenntnisse als Grundlage der beruflichen Fortentwicklung, aus der reflektierten Erfahrung einerseits – ich lerne aus einer vollzogenen Handlung für die Zukunft –, und andererseits kann ich mit einer permanenten Weiterbildung – ich beschäftige mich mit den theoretischen Weiterentwicklungen auf meinem Berufsfeld – mein Fähigkeitspotenzial kontinuierlich steigern.

Betrachte ich mein konkretes berufliches Handeln, so sind zwei Bereiche erlebbar, die mein Tun beeinflussen. Auf der einen Seite versuche ich eigene Ziele und Motive konkret zu verwirklichen, auf der anderen Seite erlebe ich in der Aussenwelt den Anstoss zur konkreten Handlung. Trage ich in mir als Motiv anderen Menschen zu helfen, werde ich in einer konkreten Begegnung mit einem hilfsbedürftigen Menschen anders reagieren, als wenn ich weder ein Motiv in mir trage, noch fähig bin, die Hilfsbedürftigkeit des anderen Menschen wahrzunehmen.

Im Idealfall verbindet sich in einem Leitbild einer Institution die Wahrnehmung eines Bedürfnisses in der Aussenwelt – Menschen, die Hilfe benötigen – mit den Motiven und Leitideen, mit denen die Mitarbeitenden der Institution auf diese Bedürfnisse antworten möchten. Dabei wird deutlich, dass beide Bereiche von der persönlichen Konstitution, aber auch von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig sind, denn sowohl die Fülle der Motive und Ziele als auch die Möglichkeit der Wahrnehmung der Aussenwelt können Einschränkungen unterliegen, die das Handeln beeinflussen.

In seiner «Philosophie der Freiheit» beleuchtet Rudolf Steiner Grundfragen im Zusammenhang mit dem menschlichen Handeln. Er geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen menschliches Handeln überhaupt entsteht. In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwei Bereiche; er spricht von Triebfedern, den «möglichen subjektiven Anlagen, die geeignet sind, bestimmte Vorstellungen und Begriffe zu Motiven zu machen» (Steiner, 1977, S. 119) und den Zielen, als den «möglichen Vorstellungen und Begriffen, die imstande sind, meine charakterologische Anlage so zu beeinflussen, dass sich ein Wollen ergibt» (Steiner, 1977, S. 120).

Zur Illustration verwendet Rudolf Steiner ein Beispiel aus dem Alltag: «Die Vorstellung, in der nächsten halben Stunde einen Spaziergang zu machen, bestimmt das Ziel meines Handelns. Diese Vorstellung wird aber nur dann zum Motiv des Wollens erhoben, wenn sie auf eine geeignete charakterologische Anlage auftrifft, wenn sich durch mein bisheriges Leben in mir die Vorstellungen gebildet haben von der Zweckmässigkeit des Spazierengehens, von dem Wert der Gesundheit, und ferner, wenn sich mit der Vorstellung des Spazierengehens in mir das Gefühl der Lust verbindet» (Steiner, 1977, S. 119).

Es muss folglich in aller Berufsausbildung in der Vorbereitung auf eine konkrete Handlung um eine fruchtbare Verbindung zwischen meinen an der Aussenwelt entwickelten Motiven und Erfahrungen einerseits und ander-

seits um meine persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen gehen. Dies zeigt, wie wichtig es ist, in der Ausbildung von heilpädagogisch tätigen Berufsleuten der Erfahrung und den damit verbundenen Erkenntnisprozessen grosses Gewicht beizumessen.

«Der anthroposophische Ansatz geht von der Erfahrung aus, d.h. er vermittelt nicht primär theoretische Inhalte, die später in der Praxis angewendet werden sollen, sondern integriert Erfahrungs- und Erkenntnislernen zu einer Einheit» (Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, 2001, S. 10). Dabei kommt dem Künstlerischen eine spezielle Bedeutung zu, nicht als Beiwerk oder musische Zugabe, sondern als ein Erfahrungs- und Lernfeld, das stark persönlichkeitsbildend wirkt. Diese Persönlichkeitsbildung gehört zu den basalen Anforderungen einer Berufsbildung, «welche nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten begrenzt ist, sondern die Persönlichkeitsbildung im Sinne von Verstehen, Empathiefähigkeit, Initiative und Verantwortung, insbesondere aber auch der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsterziehung einbezieht» (Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, 2001, S. 11).

Dabei geht es letztlich um eine bewusste Durchdringung der beiden Bereiche Persönlichkeitsentwicklung/Selbstwahrnehmung und um Zielsetzung/Fremdwahrnehmung. Die ersteren könnte man als Grundhaltung bezeichnen, die Zielsetzung hat mit der Fähigkeit des Einbeziehens der Umwelt zu tun. «Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einerseits die Grundhaltung und andererseits in der Situation die Aufmerksamkeit, das Interesse, die Neugier und das Bewusstsein die ethische Handlung leiten und bestimmen» (Neuhaus, 2002, S. 50).

Rudolf Steiner macht darauf aufmerksam, dass sowohl das Motiv, «der augenblickliche Bestimmungsgrund des Wollens» (Steiner, 1977, S. 118) wie auch die Triebfeder, «der in der menschlichen Organisation unmittelbar bedingte Faktor des Wollens... der bleibende Bestimmungsgrund des Individuums» (ebd.), nicht festgesetzte Grössen, sondern sich entwickelnde Stufen sind. Diese Stufen der Motiv- und Triebfederentwicklung – Rudolf Steiner braucht für das letztere in Anlehnung an Eduard von Hartmann auch den Begriff der charakterologischen Anlage – sind für die Praxis der Heilpädagogik ausserordentlich bedeutsam aus diesem Grunde sollen sie hier kurz skizziert werden.

2.1 Die Motivstufen

Auf der ersten Stufe liegen die Motive, die noch ganz stark mit unserer Persönlichkeit verbunden sind. Unser Tun wird vom Egoismus bestimmt. «Der besondere Inhalt der egoistischen Sittlichkeitsprinzipien wird davon abhängen, welche Vorstellung sich der Mensch von seiner eigenen oder der fremden Glückseligkeit macht» (Steiner, 1977, S. 123). Ich vollbringe eine Handlung, weil mir mein eigenes Wohl wichtig ist oder weil ich mir vom glücklichen Gegenüber einen günstigen Einfluss auf meine Person verspreche. In der Praxis könnte dies bedeuten, dass ich die Mittagsruhe der Kinder verlängere, weil ich meinen Kaffee in aller Ruhe trinken möchte, oder dass ich einem Kind Süßigkeiten zustecke, damit es mir mehr Sympathien entgegenbringt.

Auf der zweiten Stufe handle ich aus Motiven begrifflichen Inhaltes, aus Moralprinzipien, denen ich mich unterwerfe, aus sittlicher Notwendigkeit. «Die Begründung dieser Notwendigkeit überlassen wir dem, der die sittliche Unterwerfung fordert, d.i. der sittlichen Autorität, die wir anerkennen (Familienoberhaupt, Staat, gesellschaftliche Sitte, kirchliche Autorität, göttliche Offenbarung)» (Steiner, 1977, S. 123). Diese Autorität kann durchaus auch die innere Stimme, mein Gewissen sein, ohne dass ich mich dabei selber zu hinterfragen brauche.

Oft sind wir gerade auch in anthroposophischen Einrichtungen in der Gefahr, dass man etwas so macht und so gemacht hat, weil es «anthroposophisch» ist, ohne dass man nach den ursprünglichen Motiven sucht. Die Tendenz besteht, dass Traditionen wie Ablauf von Jahresfesten und Ritualen aufrecht erhalten werden und dabei – wenn sie nicht immer wieder hinterfragt, neu begründet und verändert werden – zu Formen ohne Inhalt, zu Hülsen verkommen.

Auf der dritten Stufe versucht der Mensch selber die Motive seines Handelns zu finden. «Es bedeutet einen sittlichen Fortschritt, wenn der Mensch zum Motiv seines Handelns nicht einfach das Gebot einer äusseren oder der inneren Autorität macht, sondern wenn er den Grund einzusehen bestrebt ist, aus dem irgendeine Maxime des Handelns als Motiv in ihm wirken soll» (Steiner, 1977, S. 124). Doch auch auf dieser Stufe lässt sich der Mensch von persönlichen Vorstellungen leiten, das heisst das Motiv des Tuns orientiert sich immer noch an Bedürfnissen, die verschiedene Menschen unterschiedlich interpretieren.

In der Praxis ist oft erlebbar, dass Uneinigkeit darüber herrschen kann, welche konkreten Schritte zu planen sind, um einem betreuten Menschen eine ihm gemässe Entwicklung zu ermöglichen. Sehr gut begründete Ansichten stehen einander oft diametral gegenüber, einen Konsens zu finden ist nicht einfach.

Als höchste Stufe der Motive bezeichnet Rudolf Steiner die begriffliche Intuition, die sich frei macht von den sittlichen Prinzipien, die noch auf der dritten Stufe wirksam sind. «Wenn aber alle andern Bestimmungsgründe erst an zweite Stelle treten, dann kommt in erster Linie die begriffliche Intuition selbst in Betracht. Damit fallen alle andern Motive weg, und nur der Ideengehalt der Handlung wirkt als Motiv derselben» (Steiner, 1977, S. 125). In der Praxis kann sich das so äusseren, dass jemand eine Handlung vollbringt, die von allen als geistesgegenwärtig bezeichnet wird. Dies weist schon in der Benennung darauf hin, dass nicht Erfahrung, Wissen oder eine bestimmte hierarchische Stellung ausschlaggebend waren, sondern das intuitive Erfassen einer Situation als entscheidendes Kriterium erlebt wird; oft können solche Menschen ihr Handeln im Nachhinein nicht rational begründen.

2.2 Die Triebfederstufen

Die charakterologische Anlage, «die Triebfeder der in der menschlichen Organisation unmittelbar bedingte Faktor des Wollens... der bleibende Bestimmungsgrund des Individuums» (Steiner, 1977, S. 118), kann in vier Stufen eingeteilt werden.

Auf einer ersten Stufe reagiert der Mensch unmittelbar auf die Wahrnehmung der Sinne, ohne das Auftreten von Gefühlen oder Begriffen. Es sind aber nicht nur die animalischen Bedürfnisse, die auf diese Weise befriedigt werden, sondern die Art der Reaktion auf eine Wahrnehmung kann auch im Bereich der höheren Sinne beobachtet werden. «Wir lassen auf die Wahrnehmung irgend eines Geschehens in der Aussenwelt, ohne weiter nachzudenken und ohne dass sich uns an die Wahrnehmung ein besonderes Gefühl knüpft, eine Handlung folgen, wie das namentlich im konventionellen Umgange mit Menschen geschieht. Die Triebfeder dieses Handelns bezeichnet man als Takt oder sittlichen Geschmack» (Steiner, 1977, S. 120). Vielleicht häufiger als uns lieb ist, reagieren wir im Alltag auf dieser Stufe. Es sind dabei häufig in der Kindheit selbst erlebte und meist negativ besetzte Erfahrungen, die unser Handeln beeinflussen.

Auf der zweiten Stufe folgt auf die Wahrnehmung nicht unmittelbar eine Tat, sondern das Gefühl wird zur Triebfeder des Handelns. Dies bedingt ein starkes inneres Erleben. «Wenn ich einen hungernden Menschen sehe, so kann mein Mitgefühl mit demselben die Triebfeder meines Handelns bilden» (Steiner, 1977, S. 120). Aus dem Alltag ist bekannt, dass Handlungen, die wir aus Liebe-, Reue- oder Pflichtgefühlen vollbringen, oft kontraproduktiv wirken in dem Sinne, dass sie nicht die wahren Bedürfnisse der Betreuten aufgreifen. Es soll an dieser Stelle nicht gegen Gefühle in der heilpädagogischen Arbeit Stellung bezogen, sondern darauf hingewiesen werden, wie bedeutsam es ist, dass diese vom Denken erfasst und in einem gewissen Sinne verobjektiviert, also von meiner eigenen Befindlichkeit losgelöst werden können.

Auf der dritten Stufe wird das Denken und Vorstellen in die Motivbildung eingebunden. Dabei spielt die Erfahrung eine grosse Rolle, weil an ihr bestimmte Vorstellungen sich bilden und verfestigen können. «Wenn sich bestimmte typische Bilder von Handlungen mit Vorstellungen von gewissen Situationen des Lebens in unserem Bewusstsein so fest verbunden haben, dass wir gegebenen Falles mit Überspringung aller auf Erfahrung sich gründenden Überlegung unmittelbar auf die Wahrnehmung hin ins Wollen übergehen, dann ist dies der Fall» (Steiner, 1977, S. 121). Rudolf Steiner spricht in diesem Zusammenhang von praktischer Erfahrung. Im beruflichen Alltag ist die Erfahrung ein zweischneidiges Schwert; auf der einen Seite ist sie sehr wichtig und oft eine Hilfe im Umgang mit herausfordernden Situationen, auf der anderen Seite kann sie aber auch den Blick auf das Individuelle einer Situation verbauen und verhindert dadurch adäquates Handeln.

Auf der vierten Stufe löst sich das Motiv von der Erfahrung, aber auch vom Wahrnehmungsgehalt einer bestimmten Situation. Rudolf Steiner spricht in diesem Zusammenhang vom reinen Denken: «Es ist klar, dass ein solcher Antrieb nicht mehr im strengen Wortsinne zu dem Gebiete der charakterologischen Anlagen gerechnet werden kann. Denn was hier als Triebfeder wirkt, ist nicht mehr ein bloss Individuelles in mir, sondern der ideelle und folglich allgemeine Inhalt meiner Intuition» (Steiner, 1977, S. 122).

2.3 Zusammenwirken von Motiv und Triebfeder

Es wird deutlich, dass auf der vierten und höchsten Stufe Triebfeder und Motiv zusammenfallen und eine Einheit bilden. Das Tun wird nicht bestimmt durch ein äusseres, normatives Prinzip oder meine individuelle Veranlagung, sondern gründet in einer geistigen Sphäre. «Die Handlung ist also kei-

ne schablonenmässige, die nach den Regeln eines Moralcodex ausgeführt wird, und auch keine solche, die der Mensch auf äusseren Anstoss hin automatenhaft vollzieht, sondern eine schlechthin durch ihren idealen Gehalt bestimmte» (Steiner, 1977, S. 125). Das Handeln ist frei von Einflüssen von aussen und innen und kann sich nun ganz am ideellen Gehalt einer Persönlichkeit orientieren; sie wird dadurch eine freie Tat. «Eine Handlung wird als eine freie empfunden, soweit deren Grund aus dem ideellen Teil meines individuellen Wesens hervorgeht; jeder andere Teil einer Handlung, gleichgültig, ob er aus dem Zwang der Natur oder aus der Nötigung einer sittlichen Norm vollzogen wird, wird als unfrei empfunden» (Steiner, 1977, S. 130).

In der Heilpädagogik würde dies bedeuten, dass man sich in seinem Tun nicht nur von Diagnosen, Begriffen oder subjektiven Wahrnehmungen leiten lassen soll, sondern versucht, die Bedürfnisse seines Gegenübers als Orientierungspunkt des Handelns zu fokussieren. In seinem zweiten Buch «Die Kunst Mensch zu sein» schreibt Alexandre Jollien, ein Mann mit einer schweren cerebralen Beeinträchtigung, wie festgelegte Diagnosen die Freiheit der Betroffenen einschränken. «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, S. 35).

In seinen weiteren Ausführungen weist Jollien von seiner Seite gerade auf die oben aufgeführten zwei Bereiche – Fremd- und Selbstwahrnehmung – hin und betont die Wichtigkeit ihrer bewussten Durchdringung und Schulung. «Helfen uns solche Bezeichnungen wirklich dabei, das Geheimnis dingfest zu machen, das jedem Individuum innewohnt? Ich sehe in ihnen vielmehr eine Gefahr. Es geht selbstverständlich nicht darum, sich jeden Urteils zu enthalten, sondern die Verletzungen zu vermeiden, die jemandem durch eine vorschnelle Beurteilung zugefügt werden, sich wenigstens zu zwingen, genauer hinzuschauen, auch einmal einen anderen Blickwinkel einzunehmen ... die eigene Meinung sorgfältig zu prüfen» (Jollien, 2003, S. 36f.).

So kann es in der Heilpädagogik nur darum gehen – aufbauend auf einem inneren und äusseren Dialog – sich an das Wesen des Menschen mit Behinderung heranzutasten, einen Weg zu suchen, ihm in seiner Einzigartigkeit zu begegnen und sein Handeln daran zu orientieren, denn «hinter den Be-

griffen 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, S. 37).

3. Durchführung

Die im Folgenden dargestellten sieben Schritte sind der Versuch, diesen Weg zu skizzieren. Sie stellen kein fest gefügtes und starres System oder eine stur einzuhaltende Methode dar, sondern skizzieren Bewusstseinsprozesse, die im Alltag immer wieder als Hilfestellung erlebt werden können. Es wird deutlich, dass hier Elemente, wie sie im zweiten Abschnitt – Vorbereitung der Handlung – skizziert wurden, in verwandelter Form vor allem in den ersten vier Schritten wieder auftauchen.

Die ersten vier Schritte dienen der Annäherung an das Gegenüber, dem Finden des Motivs, während die letzten vier Schritte – die vierte Stufe ist beiden gemeinsam – das Umsetzen einer Idee in eine konkrete Handlung zum Inhalt hat. Die sieben Stufen können in diesem Sinne auch als Prozess der Förderdiagnose bezeichnet werden, wobei die ersten vier Stufen zur Diagnose – im Sinne Kobis ein unterscheidendes Feststellen, das aber kein abschliessendes Urteil darstellt – führen, während die letzten vier die Grundlage jeglicher Förderung als konkrete Handlung bilden.

Aus den vorangestellten Abschnitten wurde deutlich, dass es beim Handeln immer auch um die Frage der Freiheit geht. Dies betrifft beide Seiten, den Ausübenden, der sich bewusst werden kann, ob er sich von inneren und äusseren Zwängen und Einschränkungen befreien kann, und den Empfangenden einer Handlung, der sich in seiner Freiheit nicht beeinträchtigt fühlen darf.

Natürlich wird der Begriff Freiheit heute sehr willkürlich ausgelegt; oft wird die Freiheit mit Uneingeschränktheit des eigenen Tuns gleichgesetzt. Wenn wir aber das Gegenüber miteinbeziehen, wird deutlich, dass ich im Sinne der vorangestellten Kapitel nie von einer freien Handlung sprechen kann, wenn ich dadurch mein Gegenüber in eine Unfreiheit setze. Es ist letztlich eine Frage der Ethik, ob ich im Moment so handle, wie es der Situation und meinem Gegenüber entspricht. «Diese Ereignisse zeigen sich jedoch nicht einfach so; denn sie zu bemerken oder nicht, hängt von meiner Wach-

heit, meinem Interesse und meinen Kenntnissen ab. Es braucht den besonderen Blick dazu» (Neuhaus, 2002, S. 33).

In den folgenden sieben Stufen geht es um die Schärfung dieses besonderen Blickes, um die Erfassung des Alltags, «wo die Zeit plötzlich stillesteht, die Aufmerksamkeit sich auf die Situation richtet und die Einzigartigkeit des Ereignisses sich in seiner Vielfalt zeigen kann» (Neuhaus, 2002, S. 33).

Im Zusammenhang mit dem Qualitätsentwicklungsverfahren sind diese Stufen dem Feld Freiheit zugeordnet, wo es um die in diesem Beitrag angeschnittene Grundfrage geht.

3.1 Wahrnehmung

Im ersten Schritt geht es um das Wahrnehmen der Situation, um den offenen und unvoreingenommenen Blick für mein Gegenüber. Man wendet sich dem zu, was ist, nicht dem, was man sich vorstellt. Diese Fähigkeit hat in der Steigerung, wie sie dann im zweiten Schritt beschrieben wird, die Qualität des Staunens, des Öffnens, die wir – vor allem als Erwachsene und Fachleute – bewusst üben müssen.

Das Staunen war und ist der Anfang aller Philosophie. Vielleicht brauchen wir als heilpädagogisch Tätige auch etwas wie eine philosophische Grundstimmung, denn: «Pragmatischer als ihre Kollegen, reduzierten sie ihre Realität nicht auf leere Schemata, auf nichtige Theorien. Sie liessen sich wie Philosophen von der Realität leiten, versuchten uns schlicht und einfach zu verstehen, aber möglichst gut zu verstehen» (Jollien, 2001, S. 87). Alexandre Jollien beschreibt in seinem ersten Buch «Lob der Schwachheit» seine Zeit als Schüler in einem spezialisierten Heim, seine vielfältigen Erfahrungen mit professionellen Helferinnen und Helfern und bezeichnet als guten Pädagogen denjenigen, «der hilft, etwas zu verwirklichen, der fragt, der hinterfragt, der die unter vielfältigen 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, S. 87ff.).

Voraussetzung zur Begegnung ist also eine bewusst gesuchte und zu erübende Öffnung gegenüber einem anderen Menschen. «Im bewusst gelenkten Erstaunen eignen wir uns die Fähigkeit an, uns an den Wahrnehmungs-

vorgang wieder stärker hinzugeben, im Sinneseindruck zu leben und damit vor allem etwas erleben zu lernen, für das wir noch keine Kategorien und Klassifikationen haben» (Grimm, 2002, S. 129).

Diesen unbefangenen Blick auf die Wirklichkeit bezeichnet Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs als eine Vorbedingung zur Erkenntnis des inneren Menschen, das Zentralmotiv heilpädagogischer Wirksamkeit. «Denn wenn Sie nur einen Tag durch die Welt gehen und sie genauer anschauen, so ist das schon die Vorbedingung für die Erkenntnis des Inneren des Menschen» (Steiner, 1985, S. 21). «Es handelt sich gar nicht darum, dass man den ganzen Tag gewissermassen auf Auslug steht, sondern dass man sich einen Sinn erwirbt für charakteristische Vorkommnisse» (Steiner, 1985, S. 148).

Gerade das Erkennen des Charakteristischen einer Handlung oder eines Ereignisses stellt ein breites Übungsfeld in der Heilpädagogik dar, denn oft erkennen wir es erst in einer Zusammenschau individueller Wahrnehmungen, wie sie zum Beispiel in Kinderkonferenzen von den verschiedenen Teilnehmenden geschildert werden. Das hat zur Voraussetzung ein waches Zuhören auf den andern, aber auch die Bereitschaft, im Zusammenhang mit einem Kind immer wieder neue Aspekte zu sehen. Diese Haltung ermöglicht uns – im Rahmen zum Beispiel von Standortgesprächen über Kinder, die man schon seit zehn Jahren kennt – Altes, Bekanntes immer wieder neu wahrzunehmen und noch unbekannte Nuancen zu entdecken, in den helfenden Berufen eine ganz entscheidende Fertigkeit.

3.2 Zurückhaltung

Dieser zweite Schritt ist im beruflichen Alltag oft entscheidend; kann ich mich zurücknehmen und auf eine Wahrnehmung nicht sofort mit einem Urteil, einem Begriff oder mit Sympathie und Antipathie reagieren und diese damit verfremden? Denn nicht meine Antwort als Fachperson ist gefragt, sondern die Antwort ergibt sich aus dem Dialog, der Begegnung von Mensch zu Mensch. Diese Zurückhaltung ist eine Frage der Haltung und kann sich in den verschiedensten Ebenen zeigen: im Denken durch das Vermeiden der vorschnellen Interpretation, im Fühlen beim bewussten Umgang mit Sympathie und Antipathie, im Willen durch Nicht-Tun im Sinne Kobis.

«Erziehung bezeichnet nicht eine Tätigkeit, sondern eine Haltung. Diese erzieherische Haltung kann in den verschiedensten Tätigkeiten ihren Ausdruck finden, ebenso im Nicht-Tun (nicht zu verwechseln mit dem Nichts-

Tun). Was ich mit, vor einem oder 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, S. 73). Diese Zurückhaltung fällt Fachpersonen schwer, man fühlt sich gedrängt, sofort eine Antwort zu geben, um zu zeigen, dass man kompetent ist. Gerade das «Nicht-Tun» im Sinne Kobis ist oft am Anfang eines solchen Begegnungsgeschehens die kompetente Haltung, die vorschnelle Lösungen und Handlungen – die nicht den Bedürfnissen der Betreuten entsprechen – verhindern. Hier liegt unserer Ansicht nach auch die Begründung dafür, dass viele Menschen mit körperlichen Behinderungen für die Betreuung und Pflege Laien gegenüber Fachleuten vorziehen.

Jollien benutzt den Begriff der Demut, einer bewusst vollzogenen Zurückhaltung, «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, S. 88).

Rudolf Steiner prägt im Heilpädagogischen Kurs den Begriff des Mitleids im Sinne eines objektiven Mitempfindens, einer empathischen Grundhaltung, nicht als Produkt von Sentimentalität und distanzloser Vereinnahmung. Die richtige seelische Haltung gegenüber dem Kind – frei von Antipathie und Sympathie – ist da, wenn «einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts anderes empfindet als Mitleid» (Steiner, 1985, S. 35).

3.3 Verbindung, Verarbeitung

Dieser dritte Schritt ist verbunden mit einer öffnenden Geste: Ich bilde in mir einen Raum, wo das, was mir von Seiten des betreuten Menschen entgegenkommt, seinen Platz hat. Anders ausgedrückt: «Erst wenn der Mitleidende in seinem Mitleid sich so zu dem Leidenden verhält, dass er im strengsten Sinne begreift, dass es seine Sache ist, um die es hier geht, erst wenn er sich so mit dem Leidenden zu identifizieren weiss, dass er, indem er um seine Erklärung kämpft, für sich selber kämpft, aller Gedankenlosigkeit, Weichheit und Feigheit entsagend, erst dann bekommt das Mitleid Bedeutung, erst dann findet es vielleicht Sinn, dass der Mitleidende von dem Leidenden da-

rin verschieden ist, dass er in einer höheren Form leidet» (Kierkegaard, zitiert nach Kobi, 1993, S. 433).

Gerade durch diese intensive Verbindung entsteht aber auch die Gefahr, dass sich die Grenzen verwischen, dass ich mein Gegenüber nicht mehr als eigenständige Individualität, sondern als Teil meiner selbst wahrnehme. In diesem – unkorrekt vollzogenen – Schritt liegt auch die Unsitte verborgen, im Bereich der pflegenden Berufe im Zusammenhang mit den betreuten Menschen von «wir» zu sprechen, eine klare Grenzüberschreitung und Entmündigung meines Gegenübers.

Aber nicht nur diese Art von Grenzüberschreitung ist in der Heilpädagogik zu beobachten; sehr oft kann man erleben, dass sich Betreuende zu intensiv mit den Problemen, Fragen und Herausforderungen von Betreuten verbinden, diese so verinnerlichen, dass sie nicht mehr zwischen eigenen und fremden Problemen unterscheiden können. Dies äussert sich sehr häufig in einem Überengagement, diesen Mitarbeitenden ist kein Einsatz zu viel; sie verzichten gerne auf Freitage und Freistunden, nur um für die Betreuten anwesend zu sein. Diese nur auf den ersten Blick lobenswerte Einstellung erfordert von Seiten der Verantwortlichen der Institutionen grosse Wachheit. Denn diese Art der passiven Grenzüberschreitung, die sehr häufig mit Einschlafproblemen und der Unfähigkeit zu regenerieren verbunden ist, kann von den Betroffenen oft nur mit aussenstehender Hilfe erkannt, bearbeitet und überwunden werden.

Es geht in dieser Stufe darum, sich mit dem Wahrgenommenen zu verbinden und es vorsichtig in eine Beziehung mit dem eigenen Wissen, den erworbenen Kompetenzen, zu setzen.

Oft ist diese dritte Stufe schwer auszuhalten, weil sie belasten kann und mit dem Erleben eines Nullmomentes, einer Art Ohnmacht, verbunden ist. Gerade durch das Aushalten dieses Nullmomentes kann ein Verwandlungsprozess bewirkt werden, der die Öffnung für den vierten – in dieser Stufenfolge zentralen – Schritt ermöglicht.

3.4 Idee, Intuition

Sehr häufig kommen uns – auch in beruflichen Situationen – die besten Ideen in dem Moment, wo wir sie nicht erwarten. Gerade dieser zentrale Punkt wird vom wissenschaftlich geprägten Denken abgelehnt, ist aber für viele Menschen eine Realität. «Intuition gilt als faktisch gegeben, eine wis-

senschaftliche Beschäftigung damit findet jedoch so gut wie nicht statt» (Nieke, 2000, S. 11).

Im Duden wird Intuition als Eingebung, als ein plötzliches ahnendes Erfassen eines Sachverhaltes oder eines komplizierten Vorganges definiert. Weit verbreitet ist im Volksmund der Satz, dass man, wenn eine schwierige Entscheidung ansteht, den Wunsch äussert, «einmal darüber schlafen zu können.» Das bedeutet real, dass man die Lösung für ein Problem aus einem Bereich – dem Schlaf – erwartet, der sich unserem Bewusstsein entzieht. Im Zusammenhang mit dem therapeutischen Arbeiten hat der Zürcher Kinderpsychiater Lutz formuliert: «Was wir mit dem Begriff Intuition fassen möchten, ist das offene Ohr erhalten bzw. haben für biographische Erscheinungen im Leben... Das wäre für mich das Intuitive, das sogenannte Zufällige, das eben nie zufällig ist, sondern geführt ist» (Lutz, zitiert in Wintsch, 2000, S. 181).

Wenn das Intuitive mit der Biographie eines Menschen zu tun hat, ist es dem Erfassen und Erahnen der Individualität eines anderen Menschen verwandt und wird dadurch zum Leitmotiv meiner therapeutischen Handlung. Real geht es darum, dass ich die Idee für mein Tun nicht aus dem Bauch heraus entwickle, sondern in meinem Gegenüber finde. Dies bedingt aber, dass ich die ersten drei Stufen des geschilderten Prozesses erlebe und unter Umständen auch erleide, denn sonst besteht die Gefahr, dass mir die Idee irgendwie zufällt, vielleicht Produkt meiner Phantasie oder Konstitution ist. Letztlich geht es aber um eine Begegnung mit dem Unsichtbaren, nicht Fassbaren meines Gegenübers. In diesem Zusammenhang sei auch daran erinnert, dass wir beim Grüssen oder Verabschieden eines anderen Menschen im Alltag selbstverständlich und ohne Überlegung eine Macht ins Spiel bringen, mit der wir unter Umständen auch nicht auf eine rational erklärbare Art verbunden sind. Auf der einen Seite das «Grüss Gott», auf der anderen Seite das «Adieu», beides sprachliche Hinweise, dass man im anderen nicht nur das physisch Sichtbare oder in Massen Quantifizierbare erlebt, sondern dem Beginn und dem Abschluss einer Begegnung eine göttliche Macht ins Spiel bringt und dadurch das Ganze erhöht. In diesem Sinne ist vielleicht das Grüssen und Verabschieden eines anderen Menschen ein Hinweis auf diese im vierten Schritt angestrebte tiefste Wesenerkenntnis. Diese ist zwar Ziel, aber schwer zu erreichen, wie auch die eindrücklichen schriftlichen Zeugnisse von Birger Sellin, der sich mit Hilfe der gestützten Kommunikation äussern kann, bestätigen, denn «sie sehen nur meinen autistischen Aussenpanzer, nie mein wirkliches Wesen» (Sellin, 1993, S. 174). Diese Wesenerkenntnis erfordert die oft unbequeme Arbeit an sich selbst, öffnet dadurch aber

den Raum für Begegnung. «..., der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. 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, S. 74).

Diese Wesensbegegnung kann das Innerste meines Gegenübers offenbaren und daraus kann sich die therapeutische Idee ergeben, die ihrerseits nun stufenweise wieder verdichtet und in eine konkrete Handlung umgesetzt werden sollte.

Die folgenden Schritte sollen nun an Hand eines konkreten, bewusst sehr einfach gewählten Beispiels aus einer Betreuungssituation dargestellt und dadurch realer gemacht werden.

In einer Institution wird ein Junge, der sehr grosse Verhaltensauffälligkeiten zeigt, besprochen. Intensiv versuchen die Anwesenden, den grossen Problemen auf den Grund zu kommen und suchen nach den verborgenen Ressourcen des Jungen. Es wird deutlich, dass der Junge – trotz übertriebenem Imponiergehabe – keinerlei Selbstwertgefühl besitzt und sehr verletzlich ist. Man verzichtet aus diesem Grund auf weiterführende erzieherische Schritte – wie Einschränkungen und das Aufstellen von härteren Regeln – zur Disziplinierung des Jungen, sondern setzt sich zum Ziel, das Selbstwertgefühl des Jungen zu stärken.

3.5 Phantasie

Um das oben erwähnte Ziel zu erreichen, treten Ideen auf, die zu Handlungsvorstellungen, mit Bezug auf die konkrete Situation, verdichtet werden müssen. «Konkrete Vorstellungen aus der Summe seiner Ideen heraus produziert der Mensch zunächst durch die Phantasie. Was der freie Geist nötig hat, um seine Ideen zu verwirklichen, um sich durchzusetzen, ist also die moralische Phantasie» (Steiner, 1977, S. 152).

In unserem Praxisbeispiel wird nun die Idee «Selbstwertgefühl steigern» mit Hilfe von Phantasie in konkrete Vorstellungen verwandelt. Es werden Vorschläge gesammelt wie therapeutische, künstlerische oder medizinische Fördermassnahmen, Einzelgespräche, spezielle Veranstaltungen oder Aktivitäten, Ausflüge, Ferien. Es sind hier der Phantasie keinerlei Grenzen gesetzt.

Vergleichbar ist dieser Prozess dem künstlerischen Schaffen; ein Künstler möchte ein Motiv, eine Idee künstlerisch gestalten und sucht nun in ei-

nem ersten Schritt alle Möglichkeiten der Umsetzung; denn auch er ist darauf angewiesen, dass er seine Idee bis hinunter in die physische Sichtbarkeit bringen will. In diesem ersten Schritt der Phantasie darf noch keine Einschränkung vorgenommen werden; alles ist noch offen und möglich, damit wirklich am Schluss das geschaffen werden kann, was der Idee am ehesten gerecht wird.

3.6 Technik

Im nächsten Schritt muss sichergestellt werden, dass die zukünftige Handlung die spezifischen Begebenheiten meines Gegenübers berücksichtigt; das heisst, ich muss prüfen, welche durch die Phantasie gefundenen Vorstellungen auch den Intentionen und Möglichkeiten meines Gegenübers entsprechen und dadurch von ihm auch bewältigt werden können. «Diese Fähigkeit ist moralische Technik. Sie ist in dem Sinne lernbar, wie Wissenschaft überhaupt lernbar ist» (Steiner, 1977, S. 153).

Es geht nun darum, die Phantasien auf ihren Bezug zur Realität zu überprüfen. Konkret bedeutet es, diese in eine Beziehung mit dem Jungen zu setzen und abzuspüren, was für ihn sinnvoll und möglich ist. So hat es zum Beispiel keinen Sinn, dem Jungen wöchentlich eine Massage mit wohl duftenden Essenzen zu verschreiben, wenn er eine ausgesprochene Überempfindlichkeit gegenüber Gerüchen hat und mit Erbrechen darauf reagiert. Auch ist es nicht angebracht, mit ihm etwas Spezielles zu unternehmen, wenn er sich dadurch von der Gruppe ausgeschlossen fühlt. So wird die Idee über die Phantasie und die Technik auf die reale Welt heruntergeholt und mündet dann in eine konkrete Handlung. In diesem Feld stellt sich die Frage des realen Könnens, des handwerklichen Aspektes einer Tätigkeit. Nicht nur, dass ich etwas tue hat Bedeutung, sondern wie ich es umsetze ist von grosser Wichtigkeit.

Auch der Künstler wird nun seine Phantasien an der Realität messen, denn es muss konkret werden: Welche Ressourcen stehen zur Verfügung, was kann wie, wo und mit welchen Mitteln umgesetzt werden? Wichtig ist es, dass der Schritt der Phantasie nicht übersprungen wird, denn sonst ist nichts Neues möglich, sondern es gibt nur eine Fortsetzung des Alten, Gewohnten.

Die drei Schritte der Idee, Phantasie und Technik vollziehen wir im Alltag immer wieder mehr oder weniger unbewusst; so zum Beispiel, wenn wir einer Person eine Freude machen und ihr etwas schenken möchten. Man

versucht sich in den künftig Beschenkten hineinzudenken, beschäftigt sich innerlich mit seinen Vorlieben und entwickelt dann daraus einen breiten Strauss von Möglichkeiten, deren Realisierbarkeit man dann unter eigenen – was habe ich z.B. für finanzielle Möglichkeiten? – und fremden – kann der Beschenkte das Geschenk in sein Leben integrieren? – ehrlich prüft, bevor man zur Handlung schreitet.

3.7 Handlung

Im Alltag ist immer wieder zu erleben, dass die gleiche Handlung, wenn sie von verschiedenen Menschen ausgeführt wird, unterschiedlichste Wirkungen haben kann. Hier liegt unseres Erachtens gerade das Geheimnis des geschilderten Weges verborgen. Was ein Kollege für ein Kind als Quintessenz des geschilderten Weges tut, ist im Dialog entstanden und an den Bedürfnissen des Kindes abgelesen. Wenn ein anderer die Handlung kopiert, hat das für das betroffene Kind überhaupt keine Relevanz und es wird je nach Person mit Gleichgültigkeit oder Widerstand reagieren.

Erst wenn ich mir sicher bin, dass meine Handlung der Wesenheit, den Bedürfnissen und Möglichkeiten meines Gegenübers entspricht, wird sie eine reale und situationsadäquate Antwort auf das im ersten Schritt wahrgenommene Bedürfnis sein. Nur durch eine Verbindung mit meinem Gegenüber, die nicht an der Oberfläche stehen bleibt, sondern das Wagnis der Tiefe und Verbindlichkeit auf sich nimmt, können Möglichkeiten sich zeigen, die ethisches Handeln erlauben.

Die Handlung baut also primär nicht auf Erfahrung, orientiert sich nicht an dem, was andere in der gleichen Situation gemacht oder Autoritäten befohlen haben. Sie ist einmalig in dem Sinn, dass sie in diesem Moment, in diesem Umfeld und an diesem Ort für mein Gegenüber die richtige Antwort ist auf das, was ich als Frage wahrgenommen habe. Denn es ist jedes Kind «mit einem immanenten Entwicklungsantrieb ausgestattet, den es auf die ihm gemässe und selektive Art umsetzt» (Schlack in diesem Buch, S. 45). Erst wenn ich mich mit dem Entwicklungsantrieb des Kindes in Übereinstimmung weiss, kann ich wahrhaftig die Verantwortung für mein Handeln übernehmen, weil ich auf ein reales Bedürfnis antworte.

4. Das Zurückblicken auf das eigene Tun

Wir haben gesehen, dass die Vorbereitung zu einer Handlung unter verschiedenen Aspekten gestaltet werden kann. Diese Aspekte sind im Kleinen – Vorbereitung auf eine individuelle Handlung – wie auch im Grossen – Ausbildung auf eine Berufsausübung – vorhanden. Auf der einen Seite geht es um eine Erweiterung und Bereicherung des Denkens durch Grundlagenarbeit, Studium der Menschenkunde und Reflexion des inneren Umganges mit Motiven. Auf der anderen Seite spielt die Selbsterkenntnis in Bezug auf das eigene Wahrnehmen, Fühlen und Denken und die Schulung der eigenen Persönlichkeit im Dienste der Aufgabenstellung eine entscheidende Rolle.

«Im Bereich heilpädagogischer und sozialtherapeutischer Berufe wird die Qualität in der Masse gesteigert, als es den Mitarbeitenden gelingt, aus eigenem schöpferischen Vermögen situationsgerecht zu handeln. Dies verlangt in allen Bereichen nicht nur entsprechende Handlungsfreiräume, sondern gleichzeitig auch das dazu notwendige Können, Wissen und schöpferische Vermögen» (Arbeitsgruppe «Qualität», 1997, Kapitel 3).

In all diesen Bemühungen geht es um eine Verbindung des Erkennens mit dem Handeln, um das bewusste und freie Ergreifen von Motiven und dessen Umsetzung in den Willen mit Blick auf den anderen Menschen. Die Richtung ist nicht nur einseitig vom Erkennen zum Handeln, sondern das Handeln wirkt auch wieder auf das Erkennen zurück.

Hier wird deutlich, dass dies nicht nur für die einzelne Tat, sondern auch für eine ganze Berufsbewegung wie die anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie seine Bedeutung hat. «Denken Sie in einer geistigen Bewegung daran, diese geistige Bewegung für das praktische Leben fruchtbar zu machen, dann muss man diese geistige Bewegung als eine lebendige ansehen» (Steiner, 1985, S. 189). Diese Schlussworte des Heilpädagogischen Kurses zeigen, wie wichtig es ist, nicht nur zu handeln, sondern auch sich immer wieder zu bemühen, auf Handlungen und Taten zurückzuschauen und sie unter bestimmten Aspekten zu reflektieren.

Die grundlegende Frage ist, ob ich mich als Handelnder in der Nachbereitung so stark von meinem eigenen Tun lösen kann, wie wenn die Tat von einem anderen ausgeführt worden wäre. Dieser Schritt erscheint auf den ersten Blick einfach, erfordert in Realität aber sehr viel Selbstdisziplin und auch Verzicht. Im Idealfall verbinde ich mich mit meinen Handlungen und bin mit meiner ganzen Person als individueller Mensch damit verbunden. Dies hat etwas ausgesprochen Positives, birgt aber die Gefahr in sich, dass ich die kleinste Kritik an meinem Tun als Angriff auf meine Persönlichkeit interpretiere

und dementsprechend reagiere. Erst wenn es mir gelingt, mich vom eigenen Tun zu lösen, kann objektive Distanz entstehen. Dies ist überhaupt erst die Voraussetzung, dass es mir möglich wird, eigenes Tun so zu reflektieren, dass zukünftige Handlungen dadurch fruchtbar beeinflusst werden können.

Im Folgenden werden drei Aspekte des Zurückblickens auf eigene Handlungen dargestellt, wie sie im Zusammenhang mit dem Qualitätsverfahren «Wege zur Qualität» (Arbeitsgruppe «Qualität», 1997) entwickelt und in den durchgeführten Audits in den beteiligten Institutionen konkret umgesetzt und geübt werden.

Es werden drei Fragerichtungen unterschieden:

- Was haben wir konkret getan? Was haben wir durch unsere Handlungen, durch unser Tun bewirkt? (Rückblick)
- Wie haben die Handelnden die Handlungen erlebt? (Rechenschaft)
- Was hat mein Gegenüber an den Handlungen erlebt? Wie beurteilt sie/er diese aus ihrer/seiner Sicht? (Resonanz)

Leitmotiv dieser drei Fragerichtungen ist die Tatsache, dass nicht das, was ich will, meine Handlungen bestimmt, sondern das, was der andere braucht.

4.1 Rückblick

Im Rückblick geht der Blick nach aussen, auf die konkrete Handlung selbst. Die an den Tatsachen ablesbaren Wirkungen von Handlungen und Zusammenhängen werden dargestellt, Beobachtungen charakterisiert und Fragen gestellt. Es besteht Raum für Ergänzungen und konstruktive Kritik.

Folgende Fragen können eine Orientierungshilfe sein: Was hatten wir uns vorgenommen? Woran haben wir gearbeitet? Was waren die Auslöser? Was haben wir damit bewirkt? Welche Tendenzen werden sichtbar? Was hat uns unterstützt, was gehindert?

4.2 Rechenschaft

Bei der Rechenschaft geht der Blick mehr nach innen, zu sich selbst. Es geht dabei nicht um eine Rechtfertigung und Verteidigung des eigenen Tuns, sondern um ein persönliches Reflektieren der durch die Aufgabenerfüllung gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen sowie der zugrunde lie-

genden Motive und Intentionen. Dadurch wird möglich, dass Aussenstehende und Mitbeteiligte nicht beim Blick auf die Handlung stehen bleiben, sondern mein inneres Ringen, meine Fragen und Sorgen miterleben und dadurch eine Erweiterung ihrer Betrachtungsweise möglich wird.

In der konkreten Durchführung von Rechenschaftsberichten wurde erlebbar, dass die damit verbundene Offenheit direkt vertrauens- und gemeinschaftsbildende Qualitäten beinhaltet.

Folgende Leitfragen können zur Vorbereitung eines persönlichen Rechenschaftsberichtes sinnvoll sein: Was habe ich zur Aufgabenerfüllung beigetragen? Welche Erfahrungen, Erkenntnisse, Fragen habe ich dabei gewonnen? Was hat sich bei mir im Verhältnis zu Aufgabe und Verantwortung verändert? Bin ich sicherer geworden? Was bewirkt die Arbeit an mir? Wurden neue Fähigkeiten sichtbar, sehe ich Entwicklungsbedarf? Welche Intentionen und Motive sind mir in meiner Aufgabe wesentlich?

4.3 Resonanz

Rückblick und Rechenschaft sind Vorbereitungsschritte, um sich der schwierigsten Fragerichtung im Zusammenhang mit dem eigenen Handeln zuzuwenden. In der Resonanz liegt der Fokus beim Handlungsempfänger; was hat meine Handlung bei meinem Gegenüber bewirkt? Ausgangspunkt für das Tun in Heilpädagogik und Sozialtherapie ist ja immer die Bedürftigkeit meines Gegenübers. Darum ist die Frage der Resonanz ausserordentlich zentral. Es kann aber hier nicht um eine blosser Feststellung und Dokumentation der Zufriedenheit meines Gegenübers gehen, denn aus eigener biographischer Erfahrung wissen wir, dass subjektive Zufriedenheit nicht immer übereinstimmt mit objektiven Erfordernissen. Die Resonanz ist auch immer eine Zusammenschau und Integration von Rückblick und Rechenschaft, denn sonst besteht die Gefahr, dass der Handelnde vom Handlungsempfänger bemächtigt wird und die subjektive Zufriedenheit des Gegenübers – die im Extremfall in einem Widerspruch zu seiner biographischen Intention stehen kann – zum alleinigen Kriterium wird.

In der Frage nach der Resonanz geht es wirklich um die zentrale Frage heilpädagogischer Wirksamkeit, ob durch meine Hilfestellung eine individuelle biographische Entwicklung in meinem Gegenüber angeregt und verstärkt werden konnte. Letztlich kann diese Frage nie schlüssig und doku-

mentierbar beantwortet werden, denn sie ist von verschiedensten Faktoren abhängig und beinhaltet auch rational nicht fassbare Aspekte.

Dies kann man heute schmerzhaft erleben, wenn in der Heilpädagogik ein Ergebnis und Wirksamkeitsnachweis gefordert wird. Es besteht die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf nachweisbare Ergebnisse und Fortschritte der Blick auf biographische Entwicklung, die Selbstbestimmung des Kindes und die Wichtigkeit der therapeutischen Beziehung verloren geht. «Allzu sehr fühlen sich Eltern und Fachleute angesichts von Entwicklungsdefiziten herausgefordert, für das Kind aktiv zu werden und die Vorgaben zu machen. Diese Vorgaben sehen häufig so aus, dass versucht wird, mit dem Kind Funktionen zu trainieren, die es noch nicht beherrscht, aber nach seinem aktuellen Entwicklungsprofil und einem zu Grunde gelegten Konzept der Normalentwicklung als nächstes erreichen sollte» (Schlack in diesem Buch, S. 45).

Wichtig ist zu betonen, dass nicht jegliche Frage nach der Wirksamkeit einer Handlung negiert werden soll, sondern es geht um eine Erweiterung des Kontextes, um einen Miteinbezug aller Beteiligten, vor allem desjenigen, der Empfänger meiner Handlung ist. Wie angedeutet ist die Frage nach der Resonanz die schwierigste und zentralste. Ein bewusster Umgang damit lässt uns aber erst die Tiefe und Nachhaltigkeit heilpädagogischer Wirksamkeit erahnen.

5. Ausblick

Mit diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, aus einem ganz spezifischen Blickwinkel, ausgehend von allgemeinen Fragestellungen im Zusammenhang mit Erziehung, sich an Grundfragen im Zusammenhang mit Heilpädagogik und Soziatherapie heranzutasten.

Die Frage der Legitimation des Eingreifens in eine Biographie eines anderen Menschen – wie sie sich in allen helfenden Berufen stellt – wird letztlich nie schlüssig beantwortet werden können. Extrempositionen, wie sie im Titel formuliert wurden, sind keine Hilfe, bieten nur scheinbare Vereinfachungen.

Die Sensibilisierung für die Fragestellungen und Bedürfnisse meines Gegenübers ist im Laufe der letzten Jahre immer intensiver geworden und hat auf Seiten der Fachleute für eine Verunsicherung gesorgt, aus der man sich oft nur schwer lösen kann.

Verunsicherungen bergen aber auch Möglichkeiten der Entwicklung, wenn es gelingt, in Althergebrachtem Neues zu entdecken, nicht den Verlust von Sicherheiten zu beklagen, sondern sich am Gewinn neuer Einsichten zu freuen. «Zum ersten Mal sind wir in der Lage, Möglichkeiten zu sehen, um echte Beziehungen auf der Ebene gleicher Würde zwischen Männern und Frauen und zwischen Erwachsenen und Kindern zu etablieren. In einem so grossen Umfang ist das in der Geschichte der Menschheit bislang nie geschehen, und sowohl wir als auch unsere Kinder und Enkelkinder sind im wahrsten Sinne des Wortes dabei, Neuland zu erobern» (Juul, 2002, S. 14).

Was Juul hier für die Erziehung allgemein beschreibt – er weist auf die Fähigkeit und den Willen des Kindes zur Kooperation im Erziehungsprozess hin –, erfordert aber Offenheit und Respekt für Verschiedenheit «was wiederum heisst, dass wir einen grossen Teil unserer Vorstellungen über generell Richtiges und generell Falsches aufgeben müssen» (Juul, 2002, S. 14).

Vielleicht gerade durch die in der ganzen Gesellschaft beobachtbare Entwicklung wird vieles möglich, indem der Einzelne auf sich allein gestellt ist, sich nicht mehr auf tradierte Werte oder eigene Überzeugungen berufen kann, sondern nur im Pflegen des ehrlichen und voraussetzungslosen Dialoges mit sich und seiner Umgebung Möglichkeiten und Wege zum Lösen von Fragen finden kann.

Literatur

- Arbeitsgruppe «Qualität». (1997). *Wege zur Qualität. Innere und äussere Bedingungen qualitativer Arbeit. Arbeitshandbuch für heilpädagogische und sozialtherapeutische Institutionen*. Winterthur: Eigenverlag.
- Bergeest, H. (2004). Das Recht des Kindes auf Balance. In H. Sautter, U. Stinkes & R. Trost (Hrsg.), *Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung* (S. 25-34). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.
- Grimm, R. (2002). Erstaunen, Mitgefühl, Gewissen. In M. Glöckler (Hrsg.), *Spirituelle Ethik* (S. 121-148). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Grimm, R. (2004). Der innere Dialog mit dem Kind. In H. Sautter, U. Stinkes & R. Trost (Hrsg.), *Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung* (S. 77-82). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.
- Jollien, A. (2003). *Lob der Schwachheit*. Zürich: Pendo.
- Jollien, A. (2003). *Die Kunst Mensch zu sein*. Zürich: Pendo.
- Juul, J. (2002). *Das kompetente Kind*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kobi, Emil E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik und Heilerziehung* (5., bearb. u. erg. Aufl.). Bern Stuttgart: Haupt.
- Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie (Hrsg.). (2001). *Handbuch für Ausbildungen in Heilpädagogik und Sozialtherapie. Ein Leonardo-da-Vinci-Programm*. Dornach: Selbstverlag.
- Neuhaus, U. (2002). Als es nie recht war... In M. Glöckler (Hrsg.), *Spirituelle Ethik* (S. 33-45). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Neuhaus, U. (2002). Nachdenken über Ethik in der konkreten Herausforderung. In M. Glöckler (Hrsg.), *Spirituelle Ethik* (S. 47-66). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Nieke, W. (2000). Intuition aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht. In M. Buchka (Hrsg.), *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik* (S. 11-23). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Sellin, B. (1993). *ich will kein in mich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker*. Köln: Kiepenhauer und Witsch.
- Steiner, R. (1985). *Heilpädagogischer Kurs* (GA 317). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1977). *Philosophie der Freiheit* (Tb 627). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stinkes, U. & Trost, R. (2004). «Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag» – Zum Verhältnis von konkreter Begegnung und Planung in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In H. Sautter, U. Stinkes & R. Trost (Hrsg.), *Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung* (S. 91-112). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.
- Wintsch, H. (2000). Jakob Lutz und die Intuition. In M. Buchka (Hrsg.), *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik* (S. 97-106). Luzern: Edition SZH/SPC.