



Seelenpflege

in Heilpädagogik
und Sozialtherapie



Identitätsentwicklung in der Ausbildung

Ich und Bewusstseinsbildung

Sozialtherapie als Ackerboden

Tagungsberichte

Liebe Leserinnen und Leser,

Die Zeitschrift Seelenpflege erscheint unter der Herausgeberschaft des internationalen Zusammenschlusses der Bewegung für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und verwandten Arbeitsfeldern innerhalb der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum. Dieses internationale Netzwerk trat bis vor kurzem unter dem Namen «Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie» auf.

Seit der Internationalen Tagung im Oktober 2018 hat diese Organisation einen neuen Namen, der versucht, der Breite und Internationalität des seit seiner Gründung stark gewachsenen Arbeitsfeldes Rechnung zu tragen: Anthroposophic Council for Inclusive Social Development. Ich möchte Sie herzlich einladen,



A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Jan Göschel'.

sich auf der Website des Councils (inclusivesocial.org) mit dem neuen Auftritt vertraut zu machen.

Ebenso aus der Internationalen Tagung entstand der Beitrag von Daniel McKanan zur Synergie von Sozialtherapie und Landwirtschaft im Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel. Die beiden Beiträge zum Thema Identität von Andreas Fischer und Jan Göschel basieren auf Vorträgen anlässlich der Internationalen Ausbildertagung in Kassel. Auch sie stehen also im Kontext einer Auseinandersetzung mit Zeitfragen im Zusammenhang unserer weltweiten Zusammenarbeit.

Im Namen der Redaktion wünsche ich eine anregende Lektüre!

Jan Göschel

Inhalt

Seite 6 **Ausbildung und Identitätsentwicklung**

Andreas Fischer

Aus diesem Grunde ist es in einer Ausbildung sehr wichtig, die Studierenden bereits am Anfang dafür zu sensibilisieren, dass es in einer Ausbildung letztlich nicht nur um Wissen, Methoden und Konzepte geht, sondern die Heranbildung des ‹professionellen Habitus› im Zentrum steht.

Seite 36 **Sozial – Raum – Gestaltung**

Internationale Tagung für
Heilpädagogik und Sozialtherapie



Seite 25 **Das Dilemma der Identität:**
Ich und Bewusstseinsbildung
an der Schwelle

Jan Göschel

Der Zwischenraum, der sich zwischen Ich und Ich öffnet, ist das Medium, in dem wir einander in Erscheinung treten können. Aber das Medium ist nicht neutral. Seine Qualität formt die Art der Erscheinung.



Herausgeber

Anthroposophic Council for Inclusive
Social Development in der Freien
Hochschule für Geisteswissenschaft
am Goetheanum, Dornach (Schweiz)

Redaktion

Jan C. Göschel
Bernhard Schmalenbach
Gabriele Scholtes

Seite 38 **Der Ackerboden der Sozialtherapie**

Dan McKanan

Vertiefen Sie Ihr Engagement für alles, was nicht vermarktbar ist. Schönheit ist eines dieser Dinge. Viele anthroposophische Zentren der Sozialtherapie oder Heilpädagogik sind atemberaubend schön. Einige haben schöne Standorte ... Vor allem aber sind Ihre Gemeinschaften schön, weil Sie viel Liebe zum Detail haben.

Seite 53 **Lateinamerikanischer Kongress in Buenos Aires**



Seite 54 **Gedenken**

Ingrid Küstermann

Karl Kaltenbach

Lioba Uhlenhoff

Seite 58 **Rezensionen**

Anton Kimpfler (Hg.): Wochenwege durch das Erdenjahr. Seelen-Kalenderkunde (Matthias Bideau)

Seite 59 Andreas Fischer: Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie Eine Einführung (Gabriele Scholtes)

Seite 62 **Impressum**

Ausbildung und Identitätsentwicklung

Andreas Fischer

«Was bringt mir das für meine berufliche Praxis?» Mit dieser Frage werden Ausbilderinnen und Ausbilder immer wieder konfrontiert. Dies insbesondere dann, wenn es um Inhalte geht, mit denen die Studierenden in ihrer Praxis nicht in eine direkte Berührung kommen. Oft bezweifeln Studierende auch die Sinnhaftigkeit des künstlerischen Übens; der Zusammenhang von beispielsweise Eurythmie mit dem Berufsalltag erschliesst sich ihnen nicht selbstverständlich. Der unmittelbare Bezug zum beruflichen Alltag ist ihnen wichtig, sich mit Fragen zu beschäftigen, die sich nicht direkt auf eine Praxis-situation beziehen, fällt ihnen oft viel schwerer. Die Sicht der Studierenden ist verständlich, sie möchten vor allem am Anfang der Ausbildung konkrete Methoden und praktische Instrumente für ihren Berufsalltag.

Ihre Sichtweise steht aber in einem Spannungsverhältnis zu derjenigen der Ausbilderinnen und Ausbilder. Oft sind in deren Verständnis gerade die Themen, die sich scheinbar nicht direkt auf die Praxis beziehen, für die Tätigkeit viel wichtiger und für den Berufsalltag fruchtbarer. Dabei handelt es sich um die künstlerischen Fächer und alle Fragen in Bezug auf Werte, Haltungen und Normen, um den Umgang mit Selbstreflexion und ethischen Herausforderungen, die Auseinandersetzung mit Tugenden und Selbstschulung; alle diese Themen stehen auf den ersten Blick nicht in einem direkten Bezug zur Praxis, bilden aber die Grundlage der heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Tätigkeit.

So muss eine Ausbildungsstätte das Ziel haben, ihre Studierenden so zu begleiten und zu unterstützen, dass sie für den Berufsalltag die notwendigen Kompetenzen – umfassend fachliche, methodische und personale Aspekte – erwerben können. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schulung dieser Kom-

petenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen. Die Überbetonung der fachlichen Aspekte ist ebenso einseitig wie diejenige des Künstlerischen oder der Praxis; kompetent für den Beruf wird man nur durch eine gute Gewichtung aller drei Aspekte. Einzelne Autoren sprechen in dieser Beziehung von einem «Professionellen Habitus». «Die geforderte Zielperspektive – «Professioneller Habitus» – ist dabei zu verstehen als generative Handlungsgrammatik einer Profession, die durch Elemente der Persönlichkeit wie Werte und Motivation, durch ethische Normen (Berufscodex, Professionsethik) und diverse Kompetenzen (prozedurales und implizites Wissen), also durch wissenschaftlich-methodische wie auch eine interventionspraktische Qualifizierung konstituiert wird» (Merten / Hänagl 2016, S. 14).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Frage der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Bereich Ausbildung zu thematisieren, denn das «Ermöglichen von professionellen Identitäts- und Selbstbildungsprozessen wird als zentrales Zukunftsthema für die Ausbildung in Sozialer Arbeit gesehen» (Käppeli 2018, S. 15). Ich denke, dass – ohne überheblich zu werden – davon ausgegangen werden darf, dass im Bereich der anthroposophischen Ausbildungsinitiativen der Schulung der professionellen Identität und der Selbstbildung im Sinne von Selbstentwicklung schon immer grosse Bedeutung beigemessen wurde: «In der Ausbildung wird daher auch die Frage nach der eigenen Entwicklungsbereitschaft und Entwicklungsfähigkeit an die Studierenden herangetragen. Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, die Bereitschaft, Rückmeldungen anzunehmen und sich selbst verwandeln zu können, sind Kernkompetenzen, deren Entwicklung angestrebt wird» (www.inclusivesocial.org, Charta Berufliche Bildung 2016, S. 5). Insbesondere personale Kompetenzen sind sehr eng mit der Persönlichkeit verknüpft und darum auch zentraler Bestandteil der Ausbildung auf anthroposophischer Grundlage.

In einem ersten Schritt wird im Beitrag kurz auf den Begriff der Identität eingegangen. Daran anschliessend werden drei Lernmodelle aus dem Bereich des anthroposophischen Menschenverständnisses charakterisiert, vertieft wird dann der Begriff von Lernen als «latente Identitätskrise».

Konsequenterweise steht im Folgenden die Unsicherheit – als äusserer Ausdruck dieser Krise und ständige Begleiterin im beruflichen Alltag und in der Ausbildung – im Focus. Denn der Alltag in Heilpädagogik und Sozialtherapie, aber auch in der Ausbildungstätigkeit, ist geprägt vom Umgang mit Spannungsfeldern und Dilemmata.

Zum Schluss werden mögliche Perspektiven im Umgang mit Dilemmata aufgezeigt, ein wichtiger Bezugspunkt sind hier – neben dem anthroposophischen Menschenverständnis – die Überlegungen des französischen Philosophen Francois Jullien, die er in seinem Büchlein «Es gibt keine kulturelle Identität» (Jullien 2018) formuliert hat.

Identitätsentwicklung

Identität ist ein spannender und facettenreicher Begriff. Er hat eine horizontale und vertikale Dimension, wie Jan Göschel in seinem Beitrag in diesem Heft erläutert.

Es gibt verschiedene Theorien über Identität und Identitätsentwicklung (vgl. z. B. Lohhaus / Vierhaus 2015, S. 182 ff.), die von unterschiedlichen Ansätzen im Hinblick auf Entwicklung ausgehen.

Drei Ebenen können unterschieden werden, Identität

- als einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf,
- als einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben und
- als eigenes Verständnis der Identität, als Selbsterkenntnis und dem Sinn für das, was man ist bzw. sein will (vgl. Oerter / Montada, 2002, S. 290 f.).

Vereinfacht ausgedrückt lässt sich sagen, dass Identität zu jedem Menschen gehört und ihn auch prägt. Schon ein Kind hat seine Identität, zum Beispiel seinen Vornamen, den es in der Regel Zeit seines Lebens behält. Gleichzeitig ist jeder Mensch von aussen, von der Gesellschaft geprägt und in diesem Sinne ein soziales Konstrukt. Daneben hat jeder Mensch auch ein Bild von sich selbst, einen individuellen Blick auf die eigene Persönlichkeit und seine Situation.

Es gibt also individuelle, soziale und persönliche Aspekte der Identität, Grundlage bildet ein interaktives Menschenbild, das davon ausgeht, dass sich durch die Wechselwirkung zwischen einem Menschen, seiner Umgebung und dem Blick auf sich selbst Identität entwickelt: «Der Mensch wird am Du zum Ich» (Buber 2006, S. 32). Identität ist also etwas Konstantes, aber gleichzeitig auch etwas sich Wandelndes und Veränderndes.

Im Zusammenhang mit der Fragestellung des Beitrages – Ausbildung und Identitätsentwicklung – ergeben sich zwei Ebenen. Auf der einen Seite diejenige der Studierenden im Hinblick auf ihre Biografie und ihr berufliches Handeln. Auf der anderen Seite stellt sich die gleiche Frage für die Ausbilderinnen und Ausbilder: Wie können sich Studierende wie auch Auszubildende an ihrer Aufgabe entwickeln und welche Auswirkungen zeigen sich im Hinblick auf deren Identitätsentwicklung und Biografie? Diese Fragestellung lebt heute sehr stark, denn im «aktuellen Identitätsdiskurs gewinnen diejenigen Identitätskonzepte an Bedeutung, die Identität nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Prozess respektive als Bildungsprozess sehen» (Käppeli 2018, 14). In einem ersten Schritt soll die Frage, wie Erwachsene lernen – und dadurch gleichzeitig ihre Identität entwickeln – bearbeitet werden.

Lernmodelle

Drei Lernmodelle sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Sie wurden alle aus dem anthroposophischen Menschenverständnis heraus entwickelt, beziehen sich hauptsächlich auf den Prozess des Lernens und haben viele innere Bezüge.

Lernen nach Bauer et. al

In ihrem Handbuch (Bauer et. al. 2007) gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass sich die Situation der beruflichen Tätigkeit völlig verändert hat und konsequenterweise auch neue Wege im Bereich Ausbildung gesucht werden müssen.

Gerade in der Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf liegen die Lösungen nicht auf der Hand, es müssen zusammen mit den von Behinderung betroffenen Menschen neue und ungewohnte Wege gesucht werden. Darum können in der Ausbildung nicht mehr Rezepte («so macht man das!») oder das Vermitteln – und oft Überstülpen – von Wissen im Vordergrund stehen, sondern differenzierte Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen: die so genannten «Soft Skills». «Es müssen also Wege gefunden werden, wie die permanenten Veränderungen der Arbeit mit einem dementsprechenden Lernen verschmolzen werden können. Ein solches Lernen hat aber offenbar viel mit «der Person» und ihren eigenen Veränderungsmöglichkeiten zu tun. Das heisst für Lehr- und Vermittlungsprozesse: Hier ist eigentlich kein Platz mehr für «Lehrer / Ausbilder», sondern das erfordert ein ganz neues Soft Skill – nämlich die so genannte «Selbstlernkompetenz»» (Bauer et. al. 2007, S. 19).

Aus diesem Grunde sprechen die Autoren von Lernprozessbegleitung und definieren für die Ausbildung auf dieser Grundlage die folgenden Ziele:

- «Förderung von Selbstlernkompetenz bei den Lernenden
- Stärkung ihrer selbstständigen beruflichen Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit
- individuelle Förderung und damit individualisierte Lernprozesse
- voneinander und miteinander lernen
- Kompetenzen statt Qualifikationen bilden
- mehr Sozialkompetenz erwerben
- mehr Methodenkompetenz ausbilden
- lernen, offene Situationen zu bewältigen
- individuelle Potenziale der Lernenden nutzen
- die passende Lösung, nicht «die richtige» erarbeiten
- höhere intrinsische Motivation bei den Lernenden ermöglichen» (a. a. O., S. 22).

Es ist nicht der Raum, auf alle diese Aspekte differenziert einzugehen, aber es wird deutlich, dass sich die Art der Ausbildung wandeln muss, weil die Ansprüche der Praxis sich verändert haben.

Lernen ist nicht Aneignung und Speichern von Wissen, sondern beinhaltet neben Wissen – was selbstverständlich dazugehört – verschiedene oben aufgeführte Ebenen wie Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen, ethische Aspekte und Selbstreflexion: «Insofern müssen wir Lernen als eine Art menschlichen Grundprozess ansehen, der genauso zum menschlichen Leben gehört wie etwa das Atmen oder Verdauen. Lernen ist permanente Verarbeitung von Erfahrungen mit der Umwelt und ihre Umsetzung in «persönliche Ausstattung»» (a. a. O., S. 24).

Die Autorinnen und Autoren beschreiben den Lernprozess in sechs Stufen, die im Folgenden zusammengefasst werden:

1. Mangelerfahrung:

Voraussetzung für jeden Lernprozess ist das Bewusstwerden eines Mangels. Im negativen Fall führt das zu Resignation, im positiven weckt es Neugier, Interesse und den Willen, diesen Mangel zu beheben. Aber «Lernen muss also nicht unbedingt Begeisterung auslösen, denn es wird ja offenbar: Wo lernen nötig wird, wird etwas noch nicht gekonnt. Jede Aufforderung zum Lernen konfrontiert mit dem eigenen Unvermögen» (a. a. O., S. 37).

2. Selbstbezug herstellen:

Den Grund für einen persönlichen Mangel kann ich aber auch ausserhalb von mir festmachen: ich gebe den Umständen, anderen Leuten oder den zu hohen Anforderungen die Schuld. Ich bleibe bei dem, was ich kann und verweigere mich dem Lernen. «Entscheidend dafür, ob aus einer Mangelerfahrung gelernt werden kann, ist es also, ob man eine solche auf sich selbst bezieht oder ob man sich gegen das Lernen immunisiert ...» (a. a. O., S. 37).

3. Lernen als latente Identitätskrise:

Mit dieser Stufe werden wir uns im Folgenden näher befassen, denn sie ist meiner Meinung nach für das Thema dieses Beitrages von grosser Bedeutung. Oft durchlaufen die Studierenden während der Ausbildung in einem positiven Sinn Krisen, dies kann für den Lernprozess sehr fruchtbar sein, aber für «verunsicherte, misserfolgsorientierte Menschen ohne Selbstvertrauen kann eine erneute Lernsituation eine potenzielle Bedrohung darstellen» (a. a. O., S. 38). Hier ist grosse Wachsamkeit und Differenziertheit in der Einschätzung auf Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder gefordert.

4. *Der Wille zu lernen:*

Vieles Lernen geschieht unbewusst, vor allem bei Kindern ist zu beobachten, wie scheinbar spielerisch sie sich Neues aneignen, dabei steckt dahinter «harte Arbeit». Bewusst Lernen zu wollen ist ein weiterer Schritt, dabei geht der Lernende auch ein Risiko ein, denn er muss Altes, Gewohntes, Sicherheiten und Fertigkeiten hinter sich lassen und sich für Neues öffnen.

5. *Neues aneignen:*

Hier wird deutlich, dass es verschiedene Lerntypen gibt, also verschiedene Wege, sich Neues anzueignen. Die einen lernen mehr über das reflektierte Tun, andere lieben den Weg von der Theorie in die Praxis, die Lernrhythmen sind individuell usw. Verschiedene Wege führen zum Ziel, nicht alle Studierenden haben die gleiche Methode des Lernens verinnerlicht, gehören also verschiedenen Lerntypen an. Aus diesem Grunde müssen an einer Ausbildungsstätte auch verschiedene Zugangswege angeboten werden, dass jede Person den für sie adäquaten Weg finden kann. Wichtig ist, dass die Studierenden im Rahmen einer Ausbildung auch Wege des Lernens kennenlernen und üben, die nicht ihrem «Lerntyp» entsprechen, denn so vergrößern sie ihre Möglichkeiten, werden dadurch flexibler in Theorie und Praxis.

6. *Neue Selbstverständlichkeiten bilden: Üben*

Die Aneignung von Neuem ist anspruchsvoll, Selbstverständlichkeiten verschwinden, das Aufbauen von neuen Selbstverständlichkeiten ist mühsam, Sicherheiten gehen verloren, das Bewusstsein ist herausgefordert, sonst fällt man immer wieder in Altes zurück. Üben erfordert viele Wiederholungen, beispielhaft zu beobachten beim kleinen Kind, dass immer wieder versucht, in die Aufrechte zu kommen, nie aufgibt, bis es ihm gelingt und dadurch das aufrechte Stehen zum eigenen «Besitz» wird. Diesem Aneignungsprozess dient das Üben, «die willentliche Wiederholung. Es ist unverzichtbar, aber leider anstrengend, mühsam., wenig motivierend – weshalb sich Lernende immer wieder darum zu drücken versuchen» (a. a. O., S. 41).

Lernen nach Coenrad van Houten

Sehr umfassend hat sich ein anderer Autor (van Houten, 1999) mit dem Lernen der erwachsenen Menschen beschäftigt. Van Houten setzt sich mit den Zielen von Erwachsenenbildung auseinander, benennt verschiedene Lernwege und auch Lernbarrieren. Er beschreibt sieben Stufen des Lernprozesses, dabei orientiert er sich an den sieben Lebensprozessen, wie sie Rudolf Steiner in verschiedenen Vorträgen dargestellt hat

(vgl. z. B. Steiner 1992). Van Houten betrachtet Lernen als einen grossen Atmungsprozess, der durch sieben Stufen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden, geht. Um den Bezug zu verdeutlichen, werden immer zwei Begriffe aufgeführt, der erste bezeichnet den Lebensprozess, der zweite den Lernprozess.

1. Atmung – Wahrnehmen:

Jedes Lernen fängt mit dem bewussten Wahrnehmen der Welt an, ist also stark an Aufmerksamkeit und damit an die Sinneswahrnehmung gebunden. Man hört, sieht, liest oder tut etwas, dies nehmen wir in uns auf. Wahrnehmen ist ein rhythmischer Vorgang, van Houten spricht von einem Lern-Atem. Er findet es wichtig, «diesen «Lern-Atem» als etwas anzusehen, das durch alle sieben Schritte hindurchgeht. Man atmet etwas ein, verinnerlicht es und atmet es in einer neuen Form wieder aus. «Atmung» wird so zu einer Urform allen Lernens ...» (van Houten 1999, S. 60).

2. Wärmung – Sich-Verbinden:

Der zweite Schritt setzt eine innere Aktivität voraus, es muss der Lernstoff abgekühlt oder erwärmt werden: «Vom Redner mitgerissen zu werden, verhindert die genaue Beobachtung, Abkühlung ist notwendig. Für langweilige Darstellungen braucht man warmes Interesse, um das Wichtigste zu entdecken» (a. a. O., S. 60). Durch eine bewusste Regelung dieses Empfindungsprozesses kann die Lernkapazität gesteigert werden.

3. Ernährung – Verarbeitung:

Aufgenommenes muss verarbeitet werden, dies ist die Grundlage, dass es zu meinem Eigenen wird und mir nichts Fremdes bleibt. Im Rahmen der Ernährung ist dies ein ziemlich aggressiver Vorgang – Schmecken, Kauen, Schlucken und Verdauen –, im Bereich des Lernens ist dieser Vorgang ebenfalls sehr wichtig. Nicht passives Aufnehmen steht im Vordergrund, Aktivität ist gefordert: «Zusammenfassend könnte man sagen, dass der lernende erwachsene Mensch in diesen drei ersten Lernprozessen übt, ein selbständig lernender Mensch zu werden. Der Erkenntnistrieb wird geweckt. Der Mensch lernt, die Welt in ungetrübter Beobachtung aufzunehmen, er lernt, sich persönlich mit dem Beobachteten zu verbinden, und verarbeitet das Aufgenommene in solcher Art, dass es im nächsten Schritt zum eigenen Besitz werden kann» (a. a. O., S. 158f).

4. Absonderung – Individualisierung:

In diesem zentralen Schritt entscheidet es sich, was die Lernenden als Essenz des Aufgenommenen zu ihrem Eigenen machen, etwas Neues entsteht: «Dieses Neue kann sich auf ein neues Verständnis beziehen, eine neue Idee, eine Einsicht, ein Aha-

Erlebnis. Es kann ein neues Gefühl, ein Wert, ein starkes Erlebnis usw. werden, oder es ist ein neuer Willensimpuls, eine Motivierung, ein Entschluss usw.» (a. a. O., S. 61). Wichtig ist, dass Lernstoffe und Inhalte so freilassend und doch klar präsentiert werden, dass diese Individualisierung möglich wird.

5. Erhaltung – Üben:

Neues bleibt nicht einfach erhalten, Einsichten, Erlebnisse und Gefühle verflüchtigen sich sehr schnell, es braucht hier einen Prozess des Übens: «Einen zarten Keim pflegen zu können verlangt Andacht, Sorgfalt, ein Übungsmilieu und eine gewisse Liebe zu dem Übungsvorgang selbst, weil sonst – wie bei der Pflanze – der Sprössling nicht gedeihen kann» (a. a. O., S. 63).

6. Wachstum – Wachsende Fähigkeiten:

Wird dieser Übungsweg beschritten, ist erlebbar, wie neue Fähigkeiten wachsen. Vielleicht liegen diese ganz im Kleinen – ich zeige mehr Geduld und Ruhe im hektischen Berufsalltag. Oft nehmen die Lernenden diese wachsenden Fähigkeiten gar nicht konkret wahr, sie müssen von der Umgebung darauf aufmerksam gemacht werden.

7. Reproduktion – Neues schaffen:

Wie oben aufgeführt, ist das Bewusstwerden des Neuen nicht so einfach. Gerade in alltäglichen Handlungen erleben wir die Wiederholung als das ewig Gleiche, als Routine. Hier wäre der Ansatzpunkt, dass das Gleiche nicht zur erstarrten Wiederholung wird, sondern neue und belebende Aspekte beinhaltet: «Im Hinblick auf den Lernprozess ist die Frage, ob ich, als Ergebnis der vorhergehenden sechs Schritte, wirklich etwas Neues schaffe. Eine verstärkte oder neue Fähigkeit ermöglicht auch eine verbesserte oder neue Realisierung» (a. a. O., S. 64). Hier ist eine Parallele zum Schauspiel deutlich: Obwohl der Text eines Stückes immer der gleiche ist, muss eine Schauspielerin oder ein Schauspieler diesen immer wieder neu greifen und gestalten, damit er von den Zuschauenden als authentisch erlebt wird.

Aufbauend auf diesen sieben Stufen beschreibt van Houten viele Aspekte der Erwachsenenbildung, die für die Praxis sehr relevant und hilfreich sind. Vor allem der Umgang mit Lernblockaden und Lernbarrieren und auch die Darstellung der verschiedenen Lernformen haben nichts an ihrer Aktualität eingebüsst.

Prozessstufen von «Wege zur Qualität»

«Wege zur Qualität» ist ein Qualitätsentwicklungsverfahren, das von Udo Herrmannstorfer in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus Heilpädagogik und Sozialtherapie entwickelt wurde (vgl. Herrmannstorfer 2004). Unterdessen wird es auch ausserhalb der Heilpädagogik und Sozialtherapie eingesetzt, überall dort, wo Menschen mit Menschen zusammenarbeiten, wo die Leistung in direkter Wechselwirkung mit dem Handlungsempfänger sich vollzieht und diese von ihm wesentlich mitbestimmt wird. Im Mittelpunkt des Verfahrens steht die Frage: «Wie muss eine Aufgabengemeinschaft zusammenarbeiten, dass sich die schöpferischen Kräfte der Mitwirkenden möglichst frei zugunsten der Handlungsempfänger entwickeln können» (a. a. O., S. 221)?

Kurz zusammengefasst besteht das Verfahren aus insgesamt zwölf Feldern, die wesentliche Aspekte wie die Fragen von Umgang mit Aufgabenstellung, Eigenverantwortung, Können, Freiheit, Vertrauen, Schutz und Finanzen beleuchten. Zu den einzelnen Feldern werden äussere und innere (Entwicklungsfragen, Grundlagenarbeit, Umgang mit Spannungsfeldern, Individualität und Gemeinschaft, Gemeinschaftsfragen) Aspekte formuliert.

Die Umsetzung der Felder geschieht jeweils in einem dynamischen Prozess, er ist für jedes Feld in sieben Stufen gegliedert: «Die starke Betonung prozessorientierter Arbeits- und Organisationsformen erweist sich als überaus hilfreich, aber auch notwendig angesichts der Dynamik der sozialen Verhältnisse. Nicht die Sicherstellung der Dauer einer Form ist massgeblich, sondern die Fähigkeit, den Vorgang der ständigen Umgestaltung und damit auch Entwicklung zu beherrschen, damit nicht das einmal Gestaltete zur Verhinderung des Entwicklungsfortschrittes und damit zur normativen Erstarrung führt» (Stiftung Wege zur Qualität [2018], Grundlagen des Verfahrens «Wege zur Qualität». Teil II: Prozessstufen, Einleitung).

Für unsere Fragestellung ist das dritte Feld «Können» von besonderer Bedeutung. Obwohl ein Feld eigentlich nur schwer isoliert betrachtet werden kann, weil es in einem inneren Zusammenhang mit den anderen Feldern steht, wird im Rahmen dieses Beitrages nur dieser Ausschnitt beleuchtet.

Im Feld «Können» steht die Frage im Vordergrund, wie die für die Übernahme der Aufgabe notwendigen Fähigkeiten entwickelt werden können. Können ist keine isolierte Tätigkeit, sie hat einen äusseren Aspekt, wie ich ihn im Folgenden beschreiben werde, und einen inneren, der im ergänzenden Feld «Individuelle Entwicklung» dargestellt wird. «Nur wenn sich die am Prozess beteiligten Menschen selbst weiterentwickeln, kann die Aufgabenerfüllung auf der Höhe der Zeit bleiben», so Herrmannstorfer. (Herrmannstorfer 2004, S. 225). Vereinfacht ausgedrückt heisst das, nur Menschen, die bereit sind, sich selbst zu

entwickeln, können andere Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und begleiten. Im Folgenden werden die sieben Prozessstufen zusammenfassend skizziert, als Orientierungspunkt dient ein von der Stiftung «Wege zur Qualität» formuliertes Grundlagenpapier (Stiftung Wege zur Qualität [2018], Grundlagen des Verfahrens «Wege zur Qualität». Teil II: Prozessstufen, Feld 3).

1. Interesse für die Aufgabe entwickeln:

Am Anfang steht das Interesse für die Aufgabenstellung, ich muss mich der Aufgabe zuwenden und mir den dafür notwendigen Qualifikationsvoraussetzungen bewusst werden. Daraus ergibt sich die Bereitschaft, das erforderliche Können im Hinblick auf die Aufgabe zu erwerben.

2. Lernen: Verstehen wollen:

Als zweiter Schritt erfolgt ein Sich-Einlassen auf den Menschen und die Situation. Es entstehen Fragen, vorhandene Erkenntnisse und Erfahrungen werden einbezogen.

3. Üben: Den Willen befähigen:

Hier geht es nun um die Fähigkeit des selbständigen Lernens, dies geschieht immer im Hinblick auf die Aufgabe. Im Zentrum steht die Befähigung des eigenen Willens, dies bedingt einen stetigen Übprozess.

4. Das erworbene Können einsetzen wollen:

Die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen ist ein zentraler Aspekt in diesem vierten Schritt. In einer Ausbildung ist das oft die Diplomierung. Mit einem Diplom schenkt man einem Studierenden das Vertrauen, dass er in Zukunft eine berufliche Aufgabe in eigener Verantwortung übernehmen kann, nicht mehr die Begleitung und Unterstützung durch die Ausbilder braucht. Die Ausbildungsstätte spricht die Studierenden in einem gewissen Sinne für die selbständige Ausübung des Berufes «frei» und schenkt den Absolventinnen und Absolventen das Vertrauen, dass sie ihre künftigen Aufgaben auf dem Hintergrund eines «professionellen Habitus» wahrnehmen werden.

5. Durch Erfahrung lernen:

Jetzt werden die erworbenen Kompetenzen in der Praxis angewendet und erprobt. Durch Erfahrung lernen heisst nicht in Routine bei alltäglich wiederkehrenden Handlungen verfallen, sondern situativ schöpferisch die Herausforderungen immer wieder neu ergreifen, letztlich geht es um die Weiterentwicklung schöpferischer Fähigkeiten im Alltag.

6. Kollegial zusammenarbeiten:

Kollegial zusammenarbeiten heisst, Erkenntnis- und Erfahrungfrüchte gegenseitig auszutauschen und gemeinsam miteinander die beruflichen Kompetenzen erweitern. Wichtig ist dabei, dass die Entwicklung periodisch reflektiert wird, dass die Offenheit für kollegiale Beratung vorhanden ist und als Instrument zur Kompetenzsteigerung genutzt wird.

7. Verantwortungsträger werden:

Nur durch kollegiale Zusammenarbeit kann ich mein individuelles Können zur Entfaltung bringen, denn das individuelle Können steht immer in einem Bezug zum Ganzen, zur Gemeinschaft, ich bringe mich individuell als Teil des Ganzen ein. Besteht dieser Bezug nicht und agiere ich isoliert als Solist, kann ein hohes individuelles Können eine negative Wirkung haben.

Ein Vergleich dieser drei Ansätze zeigt, dass Bauer et. al. den Focus mehr auf übergeordnete Aspekte des Lernens legen, van Houten den individuellen Lernprozess im engeren Sinne beschreibt und «Wege zur Qualität» Lernen im Kontext von Aufgabenstellung und Gemeinschaft thematisiert.

Diese drei verschiedenen Betrachtungsweisen ergänzen sich m. E. ideal und ermöglichen einen umfassenden Blick auf Lernen und die damit verbundenen Fragen. Gemeinsam ist allen, dass es im Lernen einen Punkt der Verunsicherung gibt, einen Raum, wo Zukünftiges sich mit Vergangenen trifft, wo neue Qualitäten und Kompetenzen sich bilden können. Dieser Übergang ist nicht immer einfach und kann zu Verunsicherungen oder Krisen führen.

Verunsicherungen und Krisen

Lernen hat immer etwas mit Unsicherheit zu tun. Ich kann etwas noch nicht und will mir darum die notwendigen Kompetenzen aneignen. Ausgangspunkt von Lernen ist immer das Erleben eines persönlichen Mangels (vgl. Bauer et. al., 2007, S. 36 ff.). Jeden Mangel, den ich an mir erlebe, verunsichert mich, ich weiss, ich muss etwas tun, mich vorwärtsbewegen. Hier kann ein Vergleich hilfreich sein: Wenn der Mensch fest mit beiden Beinen auf der Erde steht, fühlt er sich sicher. Sobald er den einen Fuss anhebt, um einen Schritt vorwärts zu machen, entsteht ein Ungleichgewicht, das er ausbalancieren muss. Es besteht die Gefahr des Stürzens; der Mensch erlebt einen Moment der Unsicherheit, bis er wieder den festen Stand auf beiden Beinen erreicht hat. Wir können uns nur bewegen, wenn wir uns in Phasen der Unsicherheit begeben und diese aushalten, bis wir wieder sicher sind.

So verläuft auch Lernen: Wir verlassen alte Sicherheiten, wagen uns in einen unbekanntem Raum, erwerben dadurch neue Kompetenzen und Fähigkeiten und fühlen

uns dann wieder sicher, allerdings nun auf einem anderen Niveau: «Jedes Lernen ist mit einem In-Frage stellen des Lernenden verbunden. Jede Lernaufforderung löst eine mehr oder weniger grosse Identitätskrise aus» (Bauer et al. 2007, S. 38). Diese Krisen zeigen sich meiner Ansicht nach sowohl auf Seiten der Auszubildenden wie auch der Ausbilderinnen und Ausbilder.

Studierende

Die Studierenden werden – vielleicht noch verstärkt in anthroposophisch orientierten Ausbildungen – mit Inhalten und Fragen konfrontiert, die sie noch nicht kannten und die neue Perspektiven eröffnen. Existentielle Fragen zeigen sich in einem anderen Kontext, der Blick auf die Welt, den Menschen und vor allem auf sich selbst verändert sich. Das kann so weit führen, dass sich alte, soziale Bezugssysteme, die man bisher als sicher und tragend erlebt hat, auflösen. Ausbildung heisst Unsicherheit ertragen, mit ihr zu leben und einen Weg im Umgang damit zu suchen. Sicherheiten sind immer trügerisch, weil sie im Sinne des oben erwähnten Bildes ein Vorwärtskommen oder eine Entwicklung verhindern.

Die Verunsicherung im Berufsalltag zeigt sich auch im Umgang mit Gegensätzen, die aufs Engste mit der Arbeit verbunden sind. Es geht unter vielen anderen Aspekten um Fragen von Nähe und Distanz, Selbstbestimmung und Fürsorge, um Autonomie und Bedürftigkeit. Alle diese Begriffspaare entsprechen einem menschlichen Grundbedürfnis, so braucht jede Person Nähe und Distanz, Selbstbestimmung und Fürsorge und ist doch gleichzeitig autonom und bedürftig.

Es geht also nicht um eine Entscheidung für oder gegen, sondern um ein Berücksichtigen beider Aspekte und ein Abwägen der Gewichtung in Bezug auf eine konkrete Situation. Dieses Finden eines Weges der Mitte ist anforderungsreich und verunsichernd; es führt im Bereich der Praxis zu vielen kontroversen – und oft auch sehr heftigen – Diskussionen.

So kann der «Erfolg» einer Massnahme im sozialpädagogischen Alltag nicht der Gradmesser sein dafür, ob die Handlung dem Menschen entspricht, den man begleitet. Es gibt nicht die «richtige» Handlung, sondern die im Moment und der konkreten Praxis-situation vielleicht «beste» und «passendste».

Mit der beruflichen Erfahrung wächst nicht die Sicherheit im Handeln – abgesehen von Routinehandlungen – sondern durch die Vermehrung des Wissens kommen mehr Fragen und die Unsicherheit wird grösser. So «wusste» schon Johann Wolfgang von Goethe: «Eigentlich weiss man nur, wie wenig man weiss: mit dem Wissen wächst der Zweifel» (zit. nach Duden 2000), ähnlich sah das auch Hermann Hesse: «Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern

mit einem Fragezeichen» (Hesse 1976, S. 155). Die Unsicherheit und der Zweifel am eigenen Tun sind als ständige Begleiter da und müssen von den Berufsleuten akzeptiert – oder sogar geschätzt – werden.

Ausbildende

Ausbildende sind mit ähnlichen Fragen wie die Studierenden konfrontiert. Studierende können verunsichern, sie kommen mit neuen Ideen, haben kritische Einwände und hinterfragen Formen und Gewohnheiten. Intensive Arbeit am anthroposophischen Welt- und Menschenverständnis und künstlerisches Tun werden nicht mehr per se als Höhepunkt des Ausbildungsgeschehens angesehen, alte Formen der Vermittlung sind nicht mehr wirksam. Bis in die Begriffe hinein zeigen sich diese Veränderungen; so sprach man früher in Bezug auf seinen Arbeitsplatz von der Lebensgemeinschaft, heute ist es die Institution oder das «Geschäft», im Vordergrund steht oft der Broterwerb. Es ist an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass diese Veränderungen nicht moralisch bewertet werden dürfen, sondern dass sie Ausdruck eines neuen Verständnisses sind und von den Ausbildungsstätten als Grundlage ihrer Aufgabenstellung angenommen werden müssen. Besonders herausfordernd ist das Vermitteln von Inhalten, die den Ausbildnern am Herzen liegen, mit denen sie sich intensiv verbunden haben. Hier besteht die Gefahr, dass die eigene Begeisterung für ein Thema die Studierenden überfordert, diese sich nicht mehr frei fühlen und ablehnende Reaktionen zeigen. Diese Ablehnung führt auf Seiten der Auszubildenden oft zu Frustration, Enttäuschung und zu Verunsicherung, dies kann sich unter Umständen zur Krise steigern: «Das ist die Kunst des Lehrers: Stark verwoben sein mit seinem Gegenstand und selbstlos verwoben sein mit seinem Gegenstand. Eigenschaften, die nicht häufig sind» (Steiner 1992, S. 73). Steiners Forderung, gleichzeitig stark und selbstlos mit einem Gegenstand verwoben zu sein, ist ein hoher Anspruch und für Auszubildende ein stetiger Übungsweg. Wie bei den Studierenden wird deutlich, dass die Unsicherheit dazugehört, denn «Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen wird immer wieder von neuen Fragestellungen abgelöst» (Hesse, 1976 S. 155). Der Gedanke von Hermann Hesse hat etwas Tröstliches, denn dadurch wird deutlich, dass durch die Vermehrung unseres Wissens auch die Zahl der Fragen sich vergrößert und die Unsicherheit Ausdruck von Entwicklung ist.

Vom Umgang mit Unsicherheiten ...

Vor vielen Jahren hatte ich im Zusammenhang mit dieser Frage eine für mich wichtige Begegnung. Im gleichen Dorf, wo ich in einem Sonderschulheim mit Internat arbei-

tete, gab es auch eine grössere Institution für erwachsene Menschen mit Unterstützungsbedarf. Diese Institution wurde noch nach «altem Muster» – grosse Gruppen, wenig Mitarbeitende – geführt. Die Mitarbeitenden der Sonderschule besuchten in der Adventszeit regelmässig eine Wohngruppe dieser Institution und brachten mit Liedern und Leierspiel weihnächtliche Stimmung für die Bewohnerinnen und Bewohner. Die Gruppe wurde von einer schon etwas älteren Dame geleitet, die mit grossem Engagement rund um die Uhr für «ihre Schützlinge» da war, sie arbeitete für «Gottes Lohn», Freizeit oder Ferien waren ihr fremd. Nach dem Konzert kamen wir jeweils in ein Gespräch. Dabei wurde mir klar, dass die Frau nicht nur ohne Pause an mindestens sechs Tagen in der Woche arbeitete, sondern auch für die Betreuung in der Nacht zuständig war, da sie selbst innerhalb der Gruppe wohnte. Sie wirkte aber nicht ausgelaugt oder überarbeitet, sondern frisch und energiegeladen, für mich als junger – und in eigener Einschätzung auch engagierter – Heilpädagoge ein Rätsel, ja schon fast eine Provokation. Einige der Bewohner mit Unterstützungsbedarf wirkten auf mich sehr anspruchsvoll und zeigten auch herausfordernde Verhaltensweisen, was mir zusätzliches Kopferbrechen bereitete. So stellte ich ihr in einem Gespräch direkt die Frage, wie sie mit dieser Dauerbelastung am Tag und auch in der Nacht umgehen würde. Ihre Antwort verblüffte mich in ihrer Einfachheit und Klarheit; um sie ansatzweise zu verstehen, brauchte ich aber doch einige Jahre: «Das ist überhaupt kein Problem» sagte sie, «am Abend bete ich zu Gott, mache ihm klar, dass ich den ganzen Tag gearbeitet hätte und bitte ihn dann, die Verantwortung für die Nacht zu übernehmen! Dann kann ich ruhig und ungestört schlafen». In einer ersten Reaktion war ich geneigt, über diese Antwort zu lächeln, sie als antiquiert und naiv abzutun, aber – nicht zuletzt aufgrund meiner Auseinandersetzung mit Anthroposophie – bin ich zur Überzeugung gekommen, dass sie etwas zutiefst Weisheitsvolles in sich birgt.

Die Frau hatte in sich einen Ort gefunden, der ihr Sicherheit und Zuversicht gab, der ihre eigentliche Kraftquelle im Umgang mit allen Belastungen war. Das Finden dieser Kraftquelle in sich, die uns den Umgang mit Unsicherheiten und Belastungen erleichtert, ist ein individueller Prozess und kann nicht einfach kopiert und übernommen werden. Für diese Frau war die Zwiesprache mit Gott der adäquate und für sie stimmige Weg. Für jeden Menschen muss es heute darum gehen, seinen individuellen Zugang zum inneren Angelpunkt zu finden, der Kraftquelle sein und Sicherheit vermitteln kann.

In den Buchhandlungen finden wir heute eine riesige Auswahl an Ratgebern und Schulungsbüchern, die den Menschen auf diesem Weg helfen möchten. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, darauf einzugehen; wichtig ist es zu erwähnen, dass es – neben einigen banalen Büchern – auch sehr viel gute und vor allem hilfreiche Literatur gibt mit Inhalten und Methoden, die für viele Menschen zu wichtigen Begleitern werden.

In Zusammenhang mit der Frage nach der Kraftquelle möchte ich auf einen Aspekt aus dem Heilpädagogischen Kurs hinweisen und beziehe mich dabei vor allem auf den zehnten Vortrag. In diesem Vortrag führt Rudolf Steiner die Punkt-Kreis-Mediation ein, die nicht nur für die heilpädagogische, sozialpädagogische oder sozialtherapeutische Arbeit von Bedeutung ist, sondern weit über dieses Berufsgebiet hinausgeht (vgl. Schmalenbach 2001). «Die Menschen können im allgemeinen auf dem Gebiet der Pädagogik nichts erreichen, weil sie nicht ernsthaftig jemals eine Wahrheit in sich rege gemacht haben. Die besteht darin, dass Sie sich am Abend einleben in das Bewusstsein: In mir ist Gott, in mir ist Gott, oder der Gottesgeist, oder was immer – aber dieses nicht bloss theoretisch vorschwätzen, die Mediationen der meisten Menschen bestehen darin, dass sie sich etwas theoretisch vorschwätzen –, und am Morgen so, dass das hineinstrahlt in den Tag: Ich bin in Gott» (Steiner 1985, S. 154).

Im Rückblick auf mein Gespräch mit der Leiterin der Wohngruppe kommt mir immer wieder die Frage, ob diese Frau – ohne dass sie den Heilpädagogischen Kurs oder die Meditation kannte – nicht genau das umgesetzt hat, was Steiner dort fordert, «sich nicht theoretisch etwas vorschwätzen, sondern die Wahrheit in sich rege machen» (a. a. O. S. 154). Das Bewusstsein der Verbindung mit dem Göttlichen war für diese Frau eine Realität, darum habe ich ihre Antwort als wahr und authentisch empfunden, obwohl ich Jahre gebraucht habe, um sie ansatzweise zu verstehen.

Ich bin der Überzeugung, dass im Umgang mit der Punkt-Kreis-Meditation ein Weg zu einer inneren Kraftquelle aufgezeigt wird, der von den Menschen, die das möchten, auch beschritten werden kann. Steiner schildert im zehnten Vortrag ja auch einen Weg der Aufmerksamkeit, der zur Intuition führt und Kraft und den Mut gibt, mit den schon erwähnten Unsicherheiten in der Praxis umzugehen. Dieser Weg der meditativen Übung entfernt uns nicht von der Praxis, «sondern es muss die Stimmung vorliegen, dass man in die Wirklichkeit untertaucht, dass man die Wirklichkeit ergreift. Andacht zum Kleinen. Ja zum Kleinsten» (a. a. O., S. 155). Der zehnte Vortrag des Heilpädagogischen Kurses ist reich an Hinweisen, die für die Berufspraxis ausserordentlich wertvoll sind. Steiner zeigt darin – neben der Meditation – weitere Aspekte, die uns ermöglichen, die innere Kraftquelle, den Angelpunkt im Umgehen mit Unsicherheiten, zu finden (vgl. Fischer 2001).

... und Spannungsfeldern

Wie bereits dargestellt, sind wir sowohl in der Berufspraxis wie auch in der Ausbildung immer mit Spannungsfeldern oder Polaritäten konfrontiert.

Im Folgenden soll eine Herangehensweise an diese Spannungsfelder beschrieben werden, die der französische Philosoph Francois Jullien im Umgang mit den Fragen von kultureller Identität entwickelt hat (Jullien 2018).

In den letzten Jahrzehnten ist in Europa der Umgang mit verschiedenen Kulturen durch die Zunahme der Einwanderung zu einer immer grösseren Herausforderung geworden. Hilflos müssen wir erleben, wie die verschiedenen Kulturen sich überwiegend nicht offen und real begegnen können, sondern sich immer mehr voneinander abgrenzen. Dies führt auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene zu einem übertriebenen und oft «künstlichen» Nationalismus und zu einer politischen Polarisierung. Meist kulminiert dies in Lösungsvorschlägen, bei denen nicht das Miteinander im Vordergrund steht, sondern das Ausschliessen des Andersartigen. Spannend dabei ist, dass in vielen Ländern plötzlich «traditionelle Werte», denen sich vorher kaum jemand bewusst war, wiederentdeckt und propagiert werden.

So wird uns – für viele völlig überraschend – das typisch «Schweizerische», «Deutsche» oder «Christliche» vor Augen geführt und in einer populistischen Art vermarktet. Dadurch wird sofort klar, dass alles «Fremde» den nationalen oder eigenen kulturellen Werten nicht genügt und demzufolge eine Gefährdung darstellt.

Das Ganze ist Ausdruck einer grossen Hilflosigkeit und Überforderung im Umgang mit der Verschiedenheit. Der Philosoph Jullien skizziert meinem Erleben nach einen möglichen Ausweg aus dieser Sackgasse: «Anstatt die Verschiedenheit der Kulturen als Differenz zu beschreiben, sollten wir uns ihr mithilfe des Konzepts des Abstands nähern, wir sollten sie nicht im Sinn von Identität, sondern im Sinne einer Ressource und der Fruchtbarkeit verstehen» (Jullien 2018, S. 36). Aus meiner Sicht ist das keine Wortklauberei, sondern eine reale Denkfigur, um mit dem Spannungsfeld der Verschiedenheit der kulturellen Identitäten umzugehen, da es zwischen Differenz und Abstand einen markanten Unterschied gibt: „Beide markieren eine Trennung; die Differenz setzt dabei jedoch auf eine Unterscheidung, während der Abstand den Blick auf die Entfernung richtet» (a. a. O., S. 37).

In der Betrachtungsweise von Jullien benennt Differenz Unterschiede und klassifiziert. Dies führt zu einer – scheinbaren – Identifikation mit den eigenen Werten und Normen, es gibt kein Dazwischen.

Das Umgehen mit dem Abstand hingegen hat erkundenden Charakter und beinhaltet auch den Verzicht auf Typologien; die Spannung des Verschiedenen bleibt erhalten, aber es entsteht ein Zwischenraum, der Begegnung ermöglicht. Auf den Punkt gebracht bedeutet das: «Im Gegensatz zum «Narzissmus der kleinen Differenzen», bei dem Gruppen sich eifersüchtig in imaginierten Identitäten einkapseln, handelt es sich bei kulturellen Abständen um Angebote, die neue Möglichkeiten eröffnen und uns erlauben, andere Ressourcen zu entdecken» (Jullien 2018, S. 71).

Hier ist aus meiner Sicht vor allem der Begriff des «Narzissmus der kleinen Differenz» faszinierend, weil er im alltäglichen Leben eine grosse Bedeutung hat. Immer wenn

ich mich als Einzelner oder als Gruppierung von anderen absondere, also die Differenz betone und mich und meine Werte ins Zentrum stelle, besteht die Gefahr des Narzissmus. Daher ist es ausserordentlich bedeutsam, dass Einzelpersonen, Institutionen und Fachleute, die auf der Grundlage des anthroposophischen Menschenverständnisses ihr Leben und ihre Arbeit gestalten, sich nicht abgrenzen, sondern in einem Austausch mit der Umgebung sind, der nicht die Differenz, sondern den Abstand zur Grundlage 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). Ich kann nur etwas für das praktische Leben fruchtbar machen, wenn ich mich im Austausch befinde und gleichzeitig den eigenen Standpunkt formuliere.

Es stellt sich mir auch die Frage, ob der von Jullien geschilderte Narzissmus – basierend auf einer imaginierten Identität – nicht in einem Zusammenhang gesehen werden kann mit der von Rudolf Steiner im zehnten Vortrag des Heilpädagogischen Kurses geschilderten Eitelkeit, im elften Vortrag spricht er gar von Grössenwahn. In meinem Verständnis geht es dabei darum, dass Rudolf Steiner offensichtlich den Eindruck hat, dass sich die jungen Initiativträger der neu begründeten anthroposophischen Heilpädagogik zu stark selber in den Vordergrund stellen würden, die Bedeutung der eigenen «imaginierten» Identität ein zu grosses Gewicht erhält. Es ist wichtig zu betonen, dass die Angesprochenen mit dieser Einschätzung nicht einverstanden waren, trotzdem ist es spannend, die damit verbundene grundlegende Fragestellung zu betrachten. «Daher die Erscheinung, die so häufig eintritt: das allgemeine Reden von Missionen, von grossen Aufgaben und die geringe Neigung, auf die speziellen Dinge, die man dazu braucht, einzugehen», so Steiner (a. a. O., S. 153).

Konsequenzen für die Ausbildung

Ausgangspunkt dieses Beitrages war die Fragestellung nach dem Zusammenhang von Ausbildung und Identitätsentwicklung. Dieser Zusammenhang ist in Ausbildungen, wo Studierende auf die «professionelle» Begegnung mit Menschen mit oder ohne Unterstützungsbedarf vorbereitet werden, absolut notwendig. Diese Tatsache rückt heute immer mehr ins Bewusstsein der aktuellen Forschung im Bereich der Berufsbildung für Soziale Arbeit. Aufbauend auf den drei Lernmodellen wurde deutlich, dass Lernen und Lehren immer mit einer Erfahrung von Unsicherheit verbunden ist und Spannungsfelder den Alltag dominieren.

So heisst Ausbildung:

- die eigenen Werte und Haltungen immer wieder zu hinterfragen und sie im Hinblick auf die Aufgabenstellung zu erweitern,
- Unsicherheiten nicht nur auszuhalten, sondern sie als wichtigen Bestandteil der Identitätsentwicklung zu akzeptieren,
- auftretenden Spannungsfelder nicht im Hinblick auf die Differenz, sondern im Hinblick auf den Abstand zu begegnen und dadurch
- den Zwischenraum zu entdecken und schöpferisch mit ihm umzugehen.

Betrachtet man Ausbildung unter diesen Aspekten, so wird deutlich, dass dem künstlerischen Tun und auch der Kunst eine spezielle Bedeutung zukommt (vgl. Fischer 2006 und Schmalenbach 2011). Denn gerade in künstlerischen Prozessen sind der Zwischenraum, die Konfrontation mit sich selbst und auch das Umgehen mit Grenzen, Unsicherheiten und Spannungsfeldern von grösster Bedeutung; dadurch können die künstlerischen Fächer einen wichtigen Beitrag zur Bildung des ‹professionellen Habitus› leisten.

Andreas Fröhlich, der Begründer der Basalen Stimulation, fasst seine Erfahrung mit schwerst-mehrfachbehinderten Kindern folgendermassen zusammen: «Sie haben mich gelehrt, Grenzen im Kopf zu überschreiten, Neues auszuprobieren. Überkommene Lösungen mussten infrage gestellt werden, die bisherigen Antworten der eigenen Fachdisziplin, der eigenen Erfahrungen, waren nicht mehr brauchbar. Die neuen Ideen, die ich entwickeln konnte, sind mittlerweile keine neuen Ideen mehr. Aber es gibt neue Kinder, es gibt neue Fragen, es gibt neue Herausforderungen und so ist denn unsere Kreativität ... unbedingt gefordert ... noch eine Bemerkung ... möchte ich anfügen, dass künstlerische Tätigkeit in der Ausbildung vielleicht gerade dies besonders fördert. Weil man dann zunächst einmal in einem etwas ungefährlicheren Raum die Erfahrungen mit der Grenzüberschreitung machen kann. Seine eigenen Erfahrungen mit neuen Ideen, mit unerwarteten Lösungen. Mit Papier, mit Farbe, mit Stein, mit Bewegung, mit Tönen kann man experimentieren, mit Menschen sollte man es nicht tun» (Fröhlich 2006, S. 184).

Aus diesem Grunde ist es in einer Ausbildung sehr wichtig, die Studierenden bereits am Anfang dafür zu sensibilisieren, dass es in einer Ausbildung letztlich nicht nur um Wissen, Methoden und Konzepte geht, sondern die Heranbildung des ‹professionellen Habitus› – im Zentrum steht.

Dies erfordert ein breites Spektrum von – nur scheinbar praxisfernen – Angeboten, damit Identitätsentwicklung den ihr gebührenden Stellenwert in der Ausbildung findet. Denn «sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (Steiner 1985, S. 35).



Fischer, Andreas, geb.1954, verheiratet, vier Kinder, Ausbildungen als Heilpädagoge, Primarlehrer, Auditor 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). 2006- 2017 Leiter der Höheren Fachschule für anthroposophische Heilpädagogik (HFHS) in Dornach, seit Sommer 2017 Dozent an der HFHS

2011 Promotion in Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen (DE).

Literatur

Bauer, H. G. / Brater, M. / Büchele, U. / Dufter-Weis, A. / Maurus, A. / Munz, C. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. 2. unveränderte Auflage, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Buber, M. (2006): Das dialogische Prinzip. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.

Duden (2000): Das überzeugende Zitat. Bibliographisches Institut GmbH, Mannheim.

Fischer, A. (2001): Andacht und Aufmerksamkeit. In: Zeitschrift Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie, Heft 4, Dornach, S. 3-15.

Fischer, A. (Hg.) (2006): Ausbildung und Kunst, Haupt Verlag, Bern.

Fröhlich, A. (2006): Bedeutung der Kreativität in der Förderung von Kindern mit schweren Behinderungen. In: Fischer Andreas (Hg.): Ausbildung und Kunst, Haupt Verlag, Bern, S. 179-185.

Herrmannstorfer, U. (2004): «Wege zur Qualität». In: Peterander, Speck (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, S. 217-228.

Hesse, H. (1976): Lektüre für Minuten. Gedanken aus seinen Büchern und Briefen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Internationaler Ausbildungskreis der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie (2016): Charta Berufliche Bildung, Dornach. www.inclusivesocial.org.

Jullien, Francois (2018): Es gibt keine kulturelle Identität. 3. Auflage. edition suhrkamp, Berlin.

Käppeli, M. (2018): Professionelle Arbeit in der Sozialen Arbeit. Von der Bedeutung identitätsstiftender Elemente in der Ausbildung – Impulse für ein Zukunftsthema. In: SozialAktuell – Die Fachzeitschrift der Sozialen Arbeit. *avenirsocial* (Hrsg.), Bern, Nr. 10 / Oktober, S. 14-15.

Lohhaus, A. / Vierhaus M. (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg.

Merten, Ueli / Zängl, Peter (Hrsg.). (2016): Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit. Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.

Montada, L. / Oerter, R. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlage, Weinheim, Basel, Berlin.

Schmalenbach, B. (2001): Punkt und Kreis – Annäherung an das Wesen des Menschen. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie, 20. Jahrgang, Heft 1, Dornach, S. 2-16.

Schmalenbach, B. (2011): Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe, kopaed Verlag, München.

Steiner, R. (1985): Heilpädagogischer Kurs (GA 317). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Steiner, R. (1992): Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte (GA 170). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Stiftung Wege zur Qualität (2018). Grundlagen des Verfahrens «Wege zur Qualität». Teil II: Prozessstufen. stiftung@wegezurqualitaet.info.

Van Houten, C. (1999): Erwachsenenbildung als Willenserweckung. 3. Aufl., Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.