

Kompetenz für Menschen
in sozialen Berufen

Die
Diakonie
Stetten



Ludwig
Schlaich
Akademie

30+1-jähriges Jubiläum der Fachschule für Heilpädagogik

Sehen und gesehen werden

www.LSAK.de

INHALTSVERZEICHNIS

- 03** Jens Weber,
Geschäftsführer
VORWORT
- 05** Boris Schörnig,
Schulleitung
EINLEITUNG
- 06** Wie es dazu kam
GRUSSWORT
- 10** Zur Entstehungsgeschichte
der Heilpädagogik
FACHBEITRAG
- 27** Sichtbarkeit &
Sichtbarwerden
EXKURS // TEIL I
- 32** »Ich« und »Wir«
FACHBEITRAG
- 46** Wie sie wurde,
was sie ist
SCHULISCHE STRUKTUREN
- 61** Sichtbarkeit &
Sichtbarwerden
EXKURS // TEIL II
- 66** Alles bleibt,
auch der Wandel.
SCHULISCHE STRUKTUREN
- 76** Die systemische und
hypnosystemische Perspek-
tive in der Heilpädagogik
FACHBEITRAG
- 94** Das Team der Fachschule
für Heilpädagogik
WIR STELLEN UNS VOR
- 95** Impressum &
Abbildungsverzeichnis

VORWORT



Liebe Leserinnen und Leser,

im vergangenen Jahr ist unsere Fachschule für Heilpädagogik 30 Jahre alt geworden. Darüber freuen wir uns und das wollen wir feiern – pandemiebedingt erst ein Jahr später.

1991 haben Bärbel Buckert und Josef Silberzahn das Seminar für Heilpädagogik konzipiert und noch im Herbst wurde die Weiterbildungsmöglichkeit für Heilerziehungspfleger*innen eröffnet. Sie erweiterte die damalige »HEP-Schule«.

Inzwischen ist die Ludwig Schlaich Akademie mit 7 Fachschulen im sozialen und pflegerischen Bereich, dem Berufskolleg für Praktikant*innen und einem Weiterbildungsbereich zur heutigen Größe gewachsen – mit knapp 700 Teilnehmenden pro Jahr in den Schulen und etwa 1.500 in der Fort- und Weiterbildung.

Die Fachschule für Heilpädagogik ist nach wie vor ein wichtiger Bestandteil der Akademie, ermöglicht sie doch den Abgänger*innen aus verschiedenen Fachschulen eine wichtige Weiterbildung und persönliche Bereicherung. Die Bedeutung der Heilpädagogik ist stetig gestiegen und heute wichtiger denn je. Das Bundesteilhabegesetz und die UN-Konvention haben die Rolle und Aufgaben der Heilpädagog*innen gestärkt und die Anforderungen an Theorie und Praxis verändert.

Zentral und handlungsleitend sind heute die Grundsätze der Inklusion, Selbstbestimmung, Empowerment, Netzwerkarbeit und rechtliche Gleichstellung aller Menschen. Das Kernstück der Heilpädagogik ist es, Menschen mit Behinderung oder von Behinderung bedrohten Menschen unabhängig vom Lebens-

Jens Weber,
Geschäftsführer der Ludwig
Schlaich Akademie GmbH

alter bestmögliche und vollständige Teilhabe zu ermöglichen durch Bedarfsermittlung, Begleitung sowie Beratung und Therapie der Betroffenen und deren Umfeld.

Trotz der breiten Kompetenz der Heilpädagog*innen gibt es nach Schätzungen des Bundesverbands in Deutschland nur etwa 35.000 – 40.000 Heilpädagog*innen. Damit gehören sie innerhalb des sozialen Dienstleistungsbereichs zur (der Zahl nach) kleinsten Berufsgruppe. Das Berufsbild mit seiner weiten Perspektive auf Menschen ist leider oft noch unbekannt.

Ein Anliegen dieser Festschrift zum »30+1«-ten Jubiläum der Fachschule für Heilpädagogik ist, das Berufsbild sichtbarer zu machen.

Am besten gelingt dies durch gut ausgebildete Menschen, die in ihrem Handeln und ihrer Kompetenz sichtbar werden. Mit rund 580 Absolvent*innen seit 1991 hat die Ludwig Schlaich Akademie dazu einen erheblichen Beitrag geleistet.

Seit 2010 können Teilnehmende durch eine Kooperation unserer Akademie mit der SBA Management School der Steinbeis Hochschule einen ausbildungsintegrierten Bachelor Social Management – seit 2021 Bachelor Soziale Arbeit – mit nur einem zusätzlichen Jahr erwerben. Diese Möglichkeit haben bisher 74 Teilnehmende wahrgenommen.

Wir sind stolz auf die lange Geschichte, die von vielen Menschen gelebt und geprägt wurde, denen ich an dieser Stelle für ihr Engagement ganz herzlich danken möchte.

Ich wünsche allen (ehemaligen) Teilnehmenden und Dozierenden, dass Sie weiterhin Freude haben an Ihrer verantwortungsvollen und anspruchsvollen Tätigkeit für eine inklusive Gesellschaft. Vielen Dank für Ihren Einsatz und die geleistete Arbeit!



Ihr Jens Weber

EINLEITUNG

An dieser Stelle sei ein ganz herzliches Dankeschön für die vielen Beiträge von den ehemaligen Schulleiter*innen, ehemaligen und aktuellen Dozent*innen und Student*innen ausgesprochen, durch die diese Sammlung an Rückblicken, Streifzügen, Erinnerungen und auch aktuellen Gedanken und Assoziationen zustande kommen konnte. Ein ganz besonderer Dank geht an den ehemaligen Leiter der Ludwig Schlaich Schule Pfarrer i. R. Martin Sperl für das Grußwort und Jens Weber, unserem Geschäftsführer, für die Eingangsworte und die großzügige Finanzierung dieses Projektes.

Zu Beginn unserer Jubiläumsschrift steht der Blick zurück zu den Anfängen und tragenden Säulen unseres Hauses. Neben wesentlichen und bis heute prägenden pädagogischen Grundhaltungen kommen dabei auch zentrale Ausbildungsinhalte und die organisatorischen Strukturen zum Vorschein. Ein vorangestellter Streifzug durch die Geschichte der Heilpädagogik soll die Erfordernis verdeutlichen, Ausbildung immer vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Chancen und Herausforderungen zu gestalten.

Eine Herausforderung, die sich von Beginn an durch die Geschichte der Heilpädagogik zieht, scheint zu sein, immer wieder aufs Neue auf die Notwendigkeit heilpädagogischer Arbeit hinzuweisen, sie und die Personen an die sie sich richtet gesellschaftlich in Stellung zu bringen und für ihre Institutionalisierung in den relevanten pädagogischen Feldern zu kämpfen. Demut, sich selbst zurücknehmen ist eine wichtige Tugend in der heilpädagogischen Arbeit. Für den/die Heilpädagog*in steht stets das Gegenüber im Vordergrund, nicht er/sie selbst. Die Wirkkraft der Heilpädagogik vollzieht sich oft im Stillen, ist nicht immer sichtbar und wird so vielleicht manchmal auch übersehen?

Unter anderem mit dieser Diskrepanz zwischen dem Kampf um politische Aufmerksamkeit einerseits und der bewussten persönlichen Zurückhaltung andererseits setzt sich ein Projekt von Studierenden im Mittelteil auseinander. Zum Schluss soll dann auch das Licht auf heute geworfen werden, auf die Herausforderungen, die uns in jüngster Zeit begegnen und die Chancen, die wir darin sehen, welche Inhalte uns heute wichtig sind und wie wir diese organisieren möchten.



Boris Schörnig,
Schulleitung



GRUSSWORT

**Nichts gegen
den Fehler,
aber alles für das
Fehlende tun**



Wie es dazu kam

Binsenweisheiten und persönliche Erinnerungen eines alten Schulmeisters

VON MARTIN SPERL

Es gibt Themen, die innerhalb einer Unterrichtsstunde mit klarem Ergebnis zum Abschluss gebracht werden können, so dass man sie abhaken kann. Aber das sind nur wenige. Die meisten Themen bedürfen gründlicher Auseinandersetzung und somit längerer Erarbeitens. Manche Themen jedoch, und das sind die Wichtigsten, lassen sich nicht erschöpfend behandeln, sie müssen offen bleiben und lassen einen nicht mehr los ...

Für mich selbst waren dies insbesondere die essentiellen Grundgedanken der Heilpädagogik von **Paul Moor**, die ich aus meiner Studienzeit in der Schweiz mitgebracht hatte und in das Zentrum meines Unterrichtens in der HEP-Schule stellte: Vom *Aufbau des »inneren Halts«* und von der *Notwendigkeit stetiger Reflexion der erzieherischen Haltung*.

Es war immer wieder von Neuem spannend für mich, wie sich »Schülerinnen und Schüler« auf diese Themen einließen. Dass diese Themen während der dreijährigen Ausbildungszeit in einem intensiven Prozess lebendigen Lernens in Theorie und Fachpraxis umgesetzt und miteinander gestaltet werden konnten, ist der Vielfalt und dem kreativen Engagement des damals zusammenwachsenden Kollegiums der »hauptamtlichen Dozenten« zu verdanken.

»Nichts gegen den Fehler, aber alles für das Fehlende zu tun« – eben das hieß ja: Menschen mit Behinderungen und sehr unterschiedlichen Hilfebedarfen im täglichen Umgang auf Augenhöhe zu begegnen und, dem Evangelium gemäß, zu fragen: »Was willst du, dass ich dir tun soll?«, gemeinsam den Blick auf die »offen gebliebenen Möglichkeiten« zu richten, diese wahrnehmbar und in »kleinen Schritten« erlebbar werden zu lassen ...

Mit genau solchen Erfahrungen kamen immer wieder Absolventinnen und Absolventen unserer »HEP-Schule« auch noch einige Jahre nach ihrem Abschluss auf uns zu und fragten, was und wie sie denn noch mehr aus dem machen könnten, was die Ausbildung in ihnen »angestoßen« hatte: Den Anspruch an sich selbst, sich nicht mit einmal erworbenen Kenntnissen und erlernten Techniken zu begnügen, sondern der Alltagsroutine und den Abnutzungsmechanismen der Praxis zu widerstehen. **Sie empfanden ein starkes Bedürfnis nach inhaltlicher Vertiefung, um so das Spektrum ihrer Handlungsansätze und damit ihre Methodenkompetenz zu erweitern. Insbesondere äußerten viele den Wunsch, sich selbst in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln.**

Zugleich bestand aber auch das berechtigte Interesse, sich durch eine zusätzliche Qualifikation den Zugang zu neuen Tätigkeitsfeldern mit verschiedenen Klientelen (Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpsychiatrie u. a.) zu erschließen, zumal Berufsbild und Ausbildung der Heilerziehungspflege – einst von **Ludwig Schlaich** initiiert und konzipiert – in den 80er-Jahren inhaltlich und strukturell noch immer vorrangig auf die Bedarfe der stationären Behindertenhilfe ausgerichtet waren. Die zwar von vorneherein angestrebte, aber auf Grund der gesetzlichen Rahmenbedingungen noch in weiter Ferne liegende bundesweite staatliche Anerkennung dieses jungen Berufes verstärkte den Eindruck, sich in einer Sackgasse zu befinden.

Wie gesagt, es gab eine beträchtliche Anzahl unter unseren »Ehemaligen«, die uns bei verschiedenen Gelegenheiten bekundeten, dass für sie eine zum Abschluss als staatlich anerkannte*r Heilpädagog*in führende berufsbegleitende Weiterbildung – »wo, wenn nicht hier bei euch?« und »wenn nicht jetzt, wann dann?« – am ehesten und wohl auch »am besten« realisierbar wäre.



So nahmen wir die Herausforderung an, unter dem Dach unserer Schule das Angebot eines weiteren Bildungszweiges zu entwickeln und zu installieren. Um dafür »grünes Licht« zu bekommen und entsprechende Bedingungen zu schaffen, gab es viel zu klären und auszuhandeln und abzustimmen – sowohl nach außen (Genehmigung durch Schulaufsichtsbehörde, Einvernehmen mit anderen Fachschulen) als auch nach innen (Vorstand, Mitarbeitendenvertretung, Verwaltungsrat). Vor allem aber galt es, uns als Schule inhaltlich und personell so aufzustellen, dass die bisherige Qualität unserer HEP-Ausbildung gehalten werden und gleichzeitig ein neuer Zweig wachsen und »gedeihen« konnte.

Unter Federführung von Bärbel Buckert und Jo Silberzahn entstand das Konzept einer Ausbildungsform, die inhaltlich, didaktisch und strukturell klar und überschaubar geregelt war und dabei offene Gestaltungsspielräume für in der Zukunft immer wieder andere Organisationsangebote und neue Themenschwerpunkte ermöglichte (drei-, vier-, fünfjährig, Abend- und Wochenendkurse).

Im Herbst 1991 war es dann soweit, dass wir unser Seminar für Heilpädagogik, das »SfH«, eröffnen konnten.

Wir nannten es damals bewusst »Seminar« – in Ableitung vom lateinischen *seminare* («säen») bzw. *seminarium* («Pflanzstätte, Pflanzschule»). Zu Beginn des Idealismus, im 18./19. Jahrhundert, waren an den Universitäten als Seminare bezeichnete Lehrveranstaltungen eingeführt worden, bei denen im Unterschied zur Vorlesung eine möglichst hohe Interaktivität zwischen Leiter*in und Studierenden intendiert war. Diese Zielsetzung ließ sich wiederum gut verknüpfen mit Gedanken der Pädagogen Jan-David Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt, die Mitte des 19. Jahrhunderts erstmals den Begriff »Heilpädagogik« verwendeten. Sie griffen die Idee einer heilenden Erziehung auf, die der Dichter Jean Paul schon 1807 in seinem Buch »Levana oder Erziehlehre« beschrieben und dabei das Bild einer Pflanze zugrunde gelegt hatte, die zu ihrem Wachstum bestimmter förderlicher Bedingungen bedarf.

Das vor nunmehr über 30 Jahren gepflanzte Seminar-Bäumlein ist inzwischen zu einem starken Baum »erwachsen«, der sich weit entfaltet, immer wieder neue Äste gebildet und mit den erfreulicherweise so zahlreichen Absolventinnen und Absolventen seither ganz gewiss viele befruchtende Impulse in die heilpädagogische Arbeit eingebracht hat und heute sogar mit einem Hochschulabschluss verbunden werden kann.

Meinen herzlichen Glückwunsch zum Jubiläum, und bleiben Sie weiterhin am Thema!

Ihr Martin Sperl
Pfarrer i. R.
1977 bis 2006 Leiter der
Ludwig Schlaich Schule

- 1933** Inspektor Ludwig Schlaich nahm im Jahr 1933 in der damaligen Heil- und Pflegeanstalt Stetten die Ausbildung des Pflegepersonals auf

- 1958** Eröffnung der Evangelischen Schule für Heilerziehungspflege Stetten als erste Ausbildungsstätte dieser Art in Deutschland

- 1985** Umbenennung in »Ludwig Schlaich Schule Stetten, Fachschule für Sozialwesen – Fachrichtung Heilerziehungspflege«

- 1991** Eröffnung des Seminars für Heilpädagogik – dreijährige berufsbegleitende Ausbildung

- 1994** Umzug der Ludwig Schlaich Schule nach Waiblingen

- 1995** Umbenennung in »Ludwig Schlaich Schule, Institut für soziale Berufe der Diakonie Stetten e. V.«

- 1998** Start eines fünfjährigen berufsbegleitenden Ausbildungsganges zusätzlich zur dreijährigen Variante

- 2006** Überführung des fünfjährigen berufsbegleitenden Ausbildungsganges in eine vierjährige Form

- 2008** Umbenennung in »Ludwig Schlaich Akademie« und Organisation in der Rechtsform einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH). Alleingesellschafter ist die Diakonie Stetten e. V.

- 2010** Die Ludwig Schlaich Akademie wird Studienzentrum der Steinbeis Hochschule – Angebot des Bachelorstudiengangs Business Administration (B. A.)

- 2013** Neuer Studiengang: Bundesweit einmalige berufsbegleitende Studienmöglichkeit (auch ohne Abitur) für Heilpädagog*innen an der Ludwig Schlaich Akademie: Doppel-Qualifikation nach vier Jahren als staatlich anerkannte*r Heilpädagog*in und Bachelor Social Management (B. A.)

- 2019** Modularisierung der Heilpädagogikausbildung

- 2021** Angebot der Doppelqualifikation staatlich anerkannte*r Heilpädagog*in und Bachelor für soziale Arbeit (B. A.)

Der Weg zum heutigen Selbstverständnis einer wertgeleiteten erziehungswissen- schaftlichen Disziplin

Zur Entstehungsgeschichte der Heilpädagogik

Um das heutige Selbstverständnis sowie die spezifischen berufspolitischen Herausforderungen der Heilpädagogik verstehen zu können, erscheint der Blick auf ihre Entstehungsgeschichte unverzichtbar. Erst die Auseinandersetzung mit ihren Wurzeln, Referenzdisziplinen und Bezugswissenschaften ermöglicht es, Heilpädagogik als historisch gewachsene Schnittstellendisziplin zu begreifen, deren heutige Handlungsfelder sich in einem überwiegend interdisziplinären Kontext realisieren und von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind.

VON JULIKA KLEINER

DIE GESCHICHTE der Heilpädagogik kann verstanden werden als »Historie zwischen allgemeiner Pädagogik und Medizin, zwischen Therapie und Erziehung, zwischen Gesellschaft und Person« (GREVING 2017: S.587). Die Entstehung der Heilpädagogik als Schnittstellendisziplin gilt es vor diesem Hintergrund stets als sozialgeschichtlich, ethisch und politisch gefärbt zu verstehen. Sie ist »an den Grenzen der Gesellschaft und in der Auseinandersetzung mit diesen entstanden, um die Praxis der sog. Behindertenhilfe und Jugendhilfe zu realisieren« (EBD.).

Die ersten Versuche von Erziehung, Unterricht und Bildung reichen ausgehend von der Entdeckung der Bildsamkeit des Menschen bis in früheste Epochen wie die Antike zurück. Einige dieser Versuche konnten im Laufe der Jahrhunderte systematisiert und in institutio-

nelle Formen überführt werden, andere scheiterten und einige konnten als pädagogische Innovationen und Triebkräfte einen – zum Teil bis heute – prägenden Einfluss auf die Heilpädagogik nehmen und die Entwicklung der Profession damit maßgeblich mitbestimmen.

Erste praktisch-heilpädagogische Bemühungen lassen sich etwa 400 Jahre zurückdatieren und waren vorwiegend auf Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen bezogen. In diesem Zusammenhang ist das Zeitalter der Aufklärung mit seinem pädagogischen Optimismus hervorzuheben, welcher im 18. Jahrhundert neue Wege und Wagnisse im Umgang mit Methoden vorantreiben und damit entscheidende Beiträge bzgl. der Hinwendung zu Kindern leisten konnte, die zuvor aus Bildungsangeboten ausgeschlossen waren (VGL. BIEWER 2017: S.15).



DIE GESCHICHTE der Heilpädagogik als ein stets auf die Gesellschaft bezogenes Praxis-system muss zum einen notwendigerweise im Kontext der Geschichte ihrer Institutionen verstanden und beschrieben werden. Zum anderen gilt es, sie in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit Menschen mit sog. Behinderungen und damit auch in ihrer sozialgeschichtlichen Relevanz im Hinblick auf die Wahrnehmung und Bewertung des sozialen Phänomens der Behinderung (an) zu erkennen.

Denn eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Heilpädagogik ist nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung des sich stets wandelnden Umgangs mit Menschen mit Behinderung durch die soziale Gemeinschaft möglich.

Möchte man sich mit Einzelaspekten der Geschichte der Heilpädagogik systematisch auseinandersetzen, bleibt es schwierig, spezifische Aktivitäten als Anfänge heilpädagogischen Handelns klar auszuweisen. Als erste Erziehungsversuche verwahrloster und armer Kinder wird jedoch bspw. das Handeln **Johann Heinrich Pestalozzis** in der Schweiz betrachtet. Daneben finden die in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts installierten Heimerziehungsprojekte für sozial benachteiligte Kinder oft Erwähnung im Sinne früher Anfänge einer Pädagogik bei sog. Verhaltensstörungen – bspw. das von **Johann Hinrich Wichern** in Hamburg gegründete ›*Rauhe Haus*‹ im Jahre 1833.

Erste Hilfs- und Bildungsmaßnahmen für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen gingen mit der Einrichtung neuer medizinischer Institutionen einher. Ebenfalls in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich Anstalten für Menschen mit sog. geistiger Behinderung in Deutschland (›*Anstalten für Kretine, Blödsinnige oder Idioten*‹) (VGL. BIEWER 2017: S.19).

Praktisch und theoretisch wurde die Heilpädagogik im Laufe des 19. Jahrhunderts von diversen Personen und Entwicklungen geprägt – stellvertretend seien an dieser Stelle nur erwähnt:

- Der französische Arzt **Jean Itard**, der durch die Erziehungsbemühungen eines im Wald aufgefundenen ›*Wolfsjungen*‹ Bekanntheit erlangte und seine methodischen und didaktischen Ideen an seinen Schüler
- **Édouard Séguin** weitergab, welcher diese später zu einer vollständigen Erziehungslehre weiterentwickelte und dank seiner vielfältigen Unterrichtsbemühungen als Begründer einer wissenschaftlich-systematischen Geistigbehindertenpädagogik gilt.
- Die italienische Ärztin und Reformpädagogin **Maria Montessori** modifizierte vielfältige Anregungen ihrer beiden Vorgänger und entwickelte diese zu einem eigenständigen Modell für die Bildung von (nicht-behinderten) Kindern weiter, welches bis heute von Bedeutung ist.





DIE EINFÜHRUNG des Begriffs Heilpädagogik wird jedoch **Jan Daniel Georgens** und **Heinrich Marianus Deinhardt** zugeschrieben. Deren zweiteilige Vortragsreihe und Schrift ›*Die Heilpädagogik – mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*‹ erlangte im Jahre 1861 besondere Bekanntheit, nachdem sie wenige Jahre zuvor eine Heilanstalt für Kretinen in Baden bei Wien (Levana) gegründet hatten – anfänglich mit dem großen Optimismus, den ›*Schwachsinn*‹ durch pädagogische Maßnahmen heilen zu können. Die Intention ihres schriftlichen Werkes war es, den Grundstein für eine Heilpädagogik als eigenständiges pädagogisches Fachgebiet sowie als Gesamtwissenschaft zu legen. Für **Deinhardt** und **Georgens** war die Heilpädagogik sowohl ein Zweig der allgemeinen Pädagogik als auch ein Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik. Die Heilpädagogik entstand als abgegrenzte Disziplin damit auf Grundlage dieser fachbezogenen Publikation, auf die weitere folgten. Daneben gründet die Basis heilpädagogischer Praxis auf der Entdeckung bestimmter Behinderungen, die zum Gegenstand pädagogischer, medizinischer und fürsorglicher Bemühungen wurden.

Der im Zeitalter der Aufklärung aufgekommene pädagogische Optimismus leitete nun die Vorstellung von einer Erneuerung der verfallenden Gesellschaft durch die Erziehung ein (Reformpädagogik). Erstmals wurde das Kind als Individuum und als bildungsfähig betrachtet, die Selbsttätigkeit sowie das Wecken und Fördern kreativer Kräfte rückte in den Mittelpunkt (Lernen durch Handlung). Es begann die Entwicklung des Hilfsschulwesens, erste Sprachheilschulen wurden gegründet.

ALS GEBURTSSTUNDE der Heilpädagogik und den historischen Beginn der Heilpädagogik als Wissenschaft wird in der Regel die Einrichtung der ersten heilpädagogischen Professur an der Universität Zürich im Jahre 1931 genannt, die mit dem Schweizer Pädagogen **Heinrich Hanselmann** besetzt wurde. Diese parallel zur Weimarer Zeit verlaufende, in den 1920er Jahren beginnende Phase, wird auch als Blütezeit der deutschen Heilpädagogik verstanden, welche infolge der Akademisierung des Faches durch die Professur **Hanselmanns** einen Höhepunkt und neuen Anfang erfuhr.

»*Mein Hauptgrund, die Ausbildung zu absolvieren: Kinder und ihr herausforderndes Verhalten anfangen zu verstehen und Möglichkeiten zu erlernen, wie man sie unterstützen kann, ihren Weg zu finden.*«

Sabrina Ilg





*»So insgesamt ist bei mir wohl vor allem das Thema ›sozio-emotionale Entwicklung‹ hängen geblieben. Das ging dann tatsächlich über meine erste Ausbildung hinaus. Und hat mir neue Perspektiven auf meine Klient*innen gebracht.*

Heute arbeite ich in der Arche in Ravensburg, einer Lebensgemeinschaft von Menschen mit und ohne Behinderung. Tatsächlich der gleiche Arbeitsplatz wie vor der Ausbildung. Und doch: Es ist nun ein anderer Blick auf die Menschen, die ich begleite und mit denen ich zusammen lebe. Ich glaube, dass ich durch die Ausbildung nochmal ganz andere Bedürfnisse von ihnen entdecke. Und zugleich auch meine Grenzen besser erkenne. Was besonders in so einer Lebensgemeinschaft nicht immer ganz einfach ist.«

Steffen Jung

UM EIN EIGENES Handlungsfeld abzustecken, benötigte die Heilpädagogik, die die unterschiedlichen Behinderungserscheinungen übergreift, nun einen kleinsten gemeinsamen Nenner. »Dazu diene ein aus dem 18. Jahrhundert entlehntes vermögenspsychologisches Konstrukt, welches als Kern von Idiotie, Taubstummheit, Blindheit, Verwahrlosung und Idiotie eine sogenannte ›Seelenschwäche‹ ausmachte. Diese Seelenschwäche war mit den sozialdarwinistisch gefärbten Konzepten der ›moral insanity‹ bzw. der Psychopathologie verwoben und entsprach dem pädagogischen Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts als ›Sittlichkeits-erziehung‹« (MOSER 2012: S.265).

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Hilfsschullehrerschaft, die zu jener Zeit den entscheidenden Motor für die Entwicklung heilpädagogischer Wissenschaft darstellte. Hilfsschullehrende stiegen zu den Spezialisten des ›Schwachsinn‹ auf, die Psychopathologie wurde für deren Ausbildung als unbedingt notwendig erachtet und entsprechende Ausbildungen in eigenen heilpädagogischen Seminaren gefordert.

Parallel und zunehmend entwickelte sich nun auch die Vorstellung, dass nicht nur die ›Störungen der Intelligenz‹, sondern auch des Gefühls- und Willenslebens heilpädagogische Einwirkungen erforderten – die sozio-emotionale Entwicklung rückte mehr und mehr in den Fokus diverser Vertreter*innen der Disziplin.

So definierte **Hanselmann** die Heilpädagogik als »Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist« (EBD.: S.266). Heilpädagogik war seiner Auffassung nach gezwungen, den ›mangelhaften oder fehlerhaften‹ Entwicklungen im Gefühlsleben erzieherisch zu begegnen. Auch bei ihm manifestierte sich ›Geistesschwachheit‹ als gedankliches Gebilde, das sich nicht nur in einer Schwäche des Denkens, sondern auch in einer Schwäche des Fühlens und Wollens zeigt (›Gesamtseelenschwäche‹, später auch ›Entwicklungshemmung‹ oder ›Behinderung‹). »Seelenschwäche war, wie schon die Bezüge zur Psychopathologie deutlich gemacht haben, eine zeitgemäße und damit durchsetzungskräftige Konstruktion für die pädagogische Interpretation der ›Sozialen Frage‹ auch im 20. Jahrhundert« (EBD.: S.267). **Linus Bopp** (als Vertreter der katholischen Heilpädagogik in der Schweiz) zufolge hatte Heilpädagogik »zu ihrem Gegenstand krankes, beschädigtes, gehemmtes und eben darum besonderer Hilfe, besondere Maßnahmen bedürftiges Menschenleben« (EBD.: S.266). Ausgeschlossen von heilpädagogischer Zuwendung allerdings blieben bei ihm diejenigen, die der erzieherischen Beeinflussung für nicht fähig gehalten wurden. Verwahrung und Pflege war dem vorherrschenden Zeitgeist entsprechend das Einzige, das die Gemeinschaft jenen ärmsten Mitgliedern der Gesellschaft mit ›Höchstgraden des Schwachsinn‹ zuteilwerden lassen konnte (MOSER 2012: S.266).



Das Soziale war zu dieser Zeit als neue Landschaft entstanden. Dennoch konnte sich die Heilpädagogik in einem umkämpften pädagogischen Feld noch nicht als eigenständige und anerkannte Disziplin etablieren und sichtbar werden, sondern tauchte beispielsweise in Handbüchern unter psychologischen Grundlagen der Pädagogik auf.

BEREITS *GEORGENS* und *Deinhardt* hatten mithilfe ihrer wissenschaftlichen Publikation das Ziel verfolgt, die Heilpädagogik gegenüber ihren Referenzdisziplinen abzugrenzen und eine spezielle Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auszuarbeiten.

Mit der Verabschiedung des Bürgerlichen Gesetzbuches 1900 wurden gesetzliche Grundlagen zur öffentlichen Erziehung geschaffen. Infolge dessen etablierte sich insbesondere jedoch die Nachbardisziplin Sozialpädagogik (die ihre Zuständigkeit auf die Erziehung und Bildung verwahrloster und /oder delinquenter Kinder und Jugendlicher mit deren Problemstellungen festlegte), weshalb die Heilpädagogik ihre Aufmerksamkeit in den 1920er Jahren auf eine Verwissenschaftlichung ihres Faches legte – mit dem Ziel, durch die Markierung eines eigenen Zuständigkeitsgebiets und eines eigenen Klientel ausreichend »professionelle Kompetenz und ein genügendes gesellschaftliches Ansehen zu erlangen, um ihren Zuständigkeitsanspruch für die Geistesschwachen gegen neue und alte »Konkurrenzwissenschaften« durchsetzen zu können« (WOLFISBERG IN MOSER 2012: s.270). Gemeint ist hier insbesondere die

Abgrenzung von Theologie und Medizin als alten Bezugswissenschaften, sowie von neueren, konkurrierenden Gebieten wie eben Sozialpädagogik, Psychologie und Psychiatrie. Insofern erwies sich die Fokussierung auf Menschen mit Behinderungen, die institutionell dauerhaft besonders und sittlich pathologisiert wurden, als erfolgreiche Differenzierungsstrategie (EBD.: s.267).

Analog zur Entwicklung der praktischen Heilpädagogik als ein Nebeneinander einzelner Bereiche – wie die Erziehung gehörloser oder blinder Menschen – wird auch die Geschichte heilpädagogischer Theoriebildung meist entlang nicht aufeinander bezogener (Behinderungs-) Kategorien wie Seh-, Sprach- oder Körperbehinderungen dargestellt (BIEWER 2017: s.13). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde diese zunehmende Ausdifferenzierung als Fortschritt betrachtet, weniger die Entstehung eines Bewusstseins für die verbindenden Elemente (EBD.).

Dabei ist es gerade die Achtsamkeit für und Anerkennung von Verbindungen und Zusammenhängen zwischen den verschiedenen menschlichen Facetten, die eine Reduktion auf Einzelaspekte oder Funktionen entschieden ablehnt und so im Kern das (heutige) Menschenbild der Heilpädagogik sowie ihr fachspezifisches Wesen erst ausmacht.

»Obwohl zunächst mein Hauptinteresse auf Psychologie lag, wurden die meisten Fächer spannend für mich. Denn alle Fachrichtungen wurden wichtig, um ein umfassendes Bild von einer Situation bekommen zu können.«

Sonja Breitmeyer

Diese Haltung spiegelt sich bereits etymologisch im Präfix ›Heil‹ (von griech. holos = ganz, vollständig) sowie in der klaren Hinwendung der Heilpädagogik zum Ganzheitsprinzip wieder.

Zudem zeigt insbesondere der Blick auf das 20. Jahrhundert, dass sämtliche, bis heute handlungsleitenden Prinzipien und Haltungen der Heilpädagogik ohne die Erkenntnisse und Verdienste der Psychologie, hier vorrangig der Psychoanalyse, nicht entstanden und in heilpädagogische Methodik und Didaktik transformiert worden wären.

Daneben erweitert sich der fachübergreifende Bezugsrahmen der Heilpädagogik auf die Professionen Pädagogik, Soziologie, Recht und Medizin.

DER RÜCKBLICK AUF die Geschichte scheint für die Nachvollziehbarkeit noch heute bestehender Zusammenhänge damit unbedingt notwendig. Dementsprechend ist eine Skizzierung der Entwicklung der Heilpädagogik nach 1945 ohne einen Blick auf die Erfahrungen und Verbrechen während der NS-Zeit für die deutschsprachigen Länder ebenfalls kaum angemessen rezipierbar (BIEWER 2017: S.14).

Die Zeit während des Zweiten Weltkrieges ist mit Sicherheit das dunkelste Kapitel in der Geschichte des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen – eine Zeit, in der keinerlei ethische Maßstäbe mehr galten und die einen verheerenden Entwicklungsbruch für sämtliche pädagogische Bemühungen bedeutete. Nur wenige Menschen, die wir auch heute als heilpädagogische Klientel bezeichnen, überlebten die sog. ›Euthana-

sie«, die die generalstabsmäßige Planung und Durchführung der Tötung von hunderttausenden von Menschen legitimierte. Beteiligte und verantwortliche Personen wurden nur in wenigen Fällen und nur unzureichend nach Kriegsende zur Rechenschaft gezogen. Zahlreiche behielten ihre Positionen in Heil- und Pflegeanstalten bei. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung dieser grausamen Zeit fand über viele Jahre hinweg nicht statt. Öffentliche Diskussions- und Aufarbeitungsprozesse wurden erst Jahrzehnte später angestoßen.

Erfolgreiche Entwicklungen aus der heilpädagogischen Blütezeit der 1920er Jahre konnten sich nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zunächst in Deutschland nicht fortsetzen. Vielmehr erlebte die Heilpädagogik einen einschneidenden Rückschlag, das deutsche Hilfs- und Fürsorgesystem war vernichtet. Der (Wieder-) Aufbau der heilpädagogischen Behindertenhilfe versuchte an der abgerissenen Tradition anzuknüpfen und gestaltete sich als mühsamer Prozess. Diverse Aspekte und Ereignisse hatten einen prägenden Einfluss auf die nun allmählich einsetzende Fortentwicklung der (institutionalisierten) Heilpädagogik und ihre Leitbilder, die nachfolgend sicher nur unzureichend und in wesentlichen Zügen skizziert werden können:

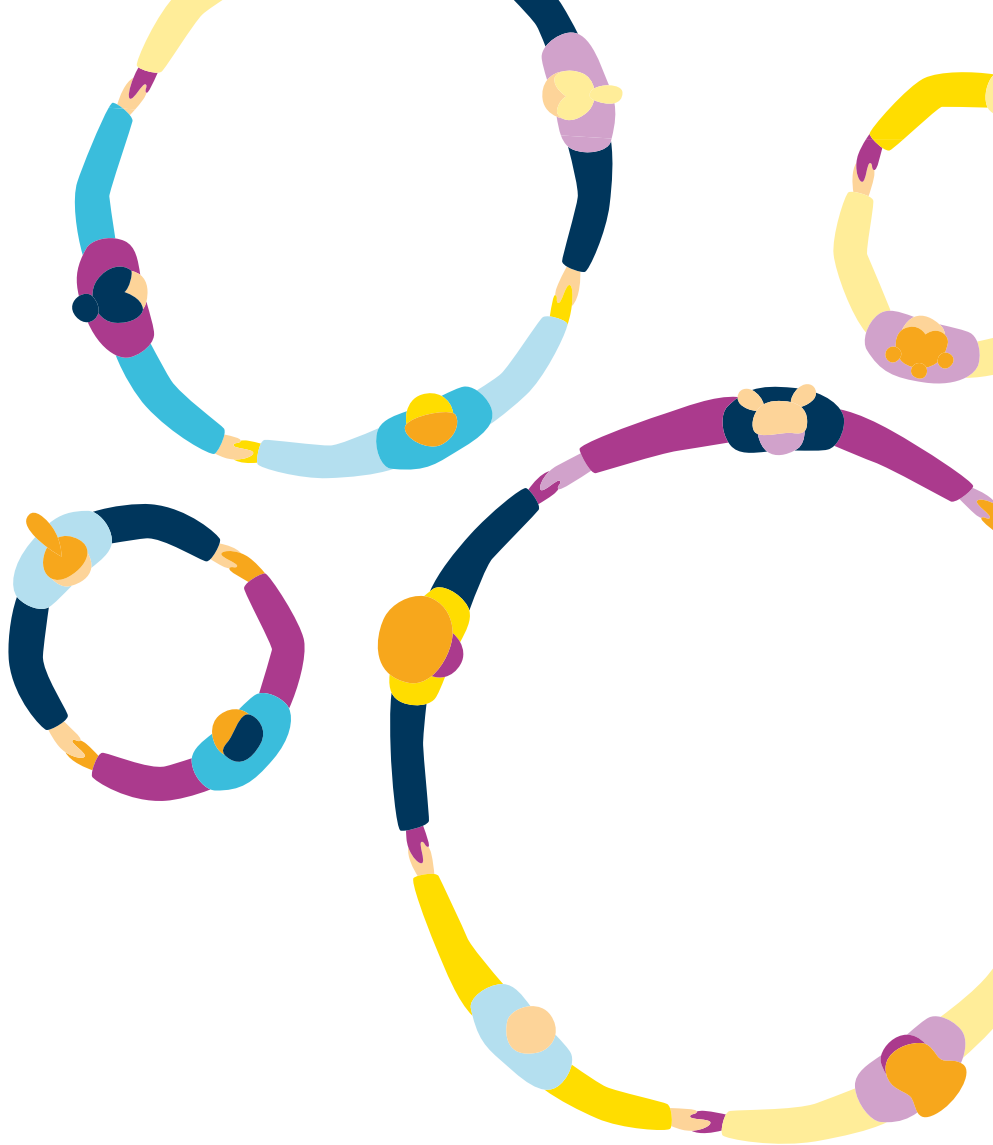
NACHDEM DIE Restauration der teilweise zerstörten Anstalten erfolgte, kam es zu einer starken Überbelegung mit Personen, die primär (wieder) als ›bildungsunfähig‹ galten. Die Betreuung der Menschen erfolgte im Sinne einer reinen Verwahrung unter katastrophalen und menschenunwürdigen Zuständen in den Anstalten und den Psychiatrien. Das Menschenbild war weiter medizinisch-nihilistisch geprägt, der Mensch blieb unterdrücktes Objekt.



Die Verkündung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen im Jahre 1948 sowie die Gründung der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. (1958) als Elterninitiative sind als bedeutende Einflüsse dieser Zeit ebenso zu nennen, wie die zunehmende Kritik an der Anstaltspsychiatrie im Laufe der 1960er Jahre. Demonstrationen und Kundgebungen der 68er-Bewegung konnten zwar wenig direkten Einfluss auf die Anstalten nehmen, übten jedoch zunehmend Druck auf die Politik aus. Zudem erfolgte die rechtliche Absicherung von Förderansprüchen (Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) 1962).

Als bedeutender Vertreter der Heilpädagogik in der Schweiz ist **Paul Moor** als Schüler **Hanselmanns** zu nennen, dessen ›heilpädagogische Grundregeln‹ aus den 1960er Jahren bis heute einen bedeutenden Platz im fachpraktischen Diskurs eingenommen haben.

Im Rahmen eines sich zunehmend entwickelnden Förder-Paradigmas drängte nun die Pädagogik die Dominanz der Medizin ab den 1960er Jahren zunehmend zurück. Es kam zu Entwicklungen von Erziehungs- und Unterrichtsformen, die vorrangig auf die Kompensation von sog. ›Defiziten‹ zielten. Forderungen nach Förderung und Therapie wurden lauter, Identität und Selbstverwirklichung in sozialer Integration erstmalig als Leitziele formuliert (›Rehabilitation statt Verwahrung‹). In den sog. Anstalten begann sich eine Differenzierung bzw. ›innere Reform‹ zu entwickeln, die sich im Auf- und Ausbau der Institutionen der Behindertenhilfe ebenso zeigte wie durch die Etablierung von neuem Personal, welches dem Fördergedanken entsprechend vorrangig medizinisch-funktionstherapeutisch arbeitete (Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie, ...).





Auch (heil-)pädagogische Hilfen entwickelten sich zunehmend zur professionellen Orientierung und sollten beim ›Ausgleich‹ der Behinderung unterstützen. So kam es zunehmend zu einer Trennung von Basismitarbeitenden (Pflege) und Fachdiensten (Therapie). Als theoretischer Entwicklungsmotor ist das zunächst in Skandinavien entstandene Normalisierungsprinzip zu nennen, wonach Menschen mit Behinderungen ein möglichst ›normales Leben‹ führen können sollten. Auch der verstärkte Ausbau der Sonderkindergärten und -schulen in Westdeutschland, der beruflichen Bildung und der Arbeit (sog. WfB) sowie die Einrichtung von interdisziplinären Frühförder- und Frühberatungsstellen sind als prägend für diese Zeit zu betrachten und realisierten Stück für Stück die Forderung des Rechts auf Erziehung und Bildung – kindorientierte Konzepte sollten dabei die rein lernzielorientierten Konzepte der frühen Jahre ablösen.

Erst ab den 1980ern fand sich u. a. in **Thimm** ein bedeutender und öffentlicher Vertreter des Normalisierungsprinzips in Deutschland, der die Debatte um Normalisierung vorantreiben konnte. Bedeutend in diesem Zusammenhang waren die Aktionen von **Ernst Klee**, der die Probleme und Diskriminierungen behinderter Menschen publik machte (vgl. Krüppelbewegung). Daneben kam es zur Einrichtung von Studiengängen, Ausbildungen für Sonder-/Sozial- und Heilpädagogik. Dies führte zur Herausbildung einer Expert*innen-schicht in den Einrichtungen, die in ihren Strukturen jedoch weitgehend unverändert als ›Sondereinrichtung‹ erhalten blieben.

In die Zeit der Entstehung der akademischen Heilpädagogik bzw. des Ausbaus des Fachgebiets in den 1960er Jahren fällt

auch die begriffliche Unterscheidung zwischen ›Sonderpädagogik‹ für den schulischen und ›Heilpädagogik‹ für den außerschulischen Bereich.

Diese sachlich nicht gerechtfertigte und von vielen Wissenschaftler*innen nicht geteilte Trennung der Begrifflichkeiten konnte erst in den vergangenen Jahren teilweise überwunden werden – erweist sich jedoch zuweilen bis heute als bestehende berufspolitische Herausforderung für die Profession Heilpädagogik (VGL. BIEWER 2017: S.29). Grundsätzlich jedoch bezieht sich der Begriff Heilpädagogik im einheitlichen und Einheit stiftenden Sinne sowohl auf schulische wie auch auf außerschulische Handlungsfelder.

Mit der Psychiatrie-Enquête rückten die Missstände in den psychiatrischen Krankenhäusern um 1975 schließlich zunehmend in den Blick der Öffentlichkeit. Es kam zur Entwicklung der ›Sozial-Psychiatrie‹ mit dem Ziel, psychisch kranke Menschen gemeindenah zu versorgen und damit zu grundlegenden institutionellen Veränderungen in sämtlichen Bereichen der Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Im Jahre 1978 wurde schließlich das Recht auf Beschulung für ALLE Kinder eingeführt.

Diverse Selbsthilfegruppen sog. behinderter Menschen übten nun außerdem zunehmend und öffentlich heftige Kritik an den Sonderinstitutionen der Behindertenhilfe. Sie forderten De-Institutionalisierung, Integration, Selbstbestimmung, Chancengleichheit und die Beendigung von Diskriminierungen (u. a. People-First-Bewegung). Es kam zu einem zunehmenden Ausbau der Integration behinderter



»Das Kollegium an meinem Arbeitsplatz, einem SBBZ, besteht aus Lehrkräften. Viele sind den Heilpädagogen aufgeschlossen und erkennen die Sichtweise an, die eben anders ist. Es gibt im Kollegium dabei auch eine gewisse Skepsis uns gegenüber. Um es mit dem vermittelnden Selbstbewusstsein von Herrn Silberzahn augenzwinkernd auf den Punkt zu bringen: Die Praxis gibt uns aber Recht...«

Timm Jahns

Menschen in vielen gesellschaftlichen Bereichen, auch als Reaktion auf die Forderung nach Dezentralisierung und zu verändernde Versorgungsstrukturen (*ambulant vor stationär*). Die Beteiligung Betroffener an der Gestaltung sämtlicher Lebensbereiche sowie der Assistenz- und der Empowermentgedanke ermöglichten eine Zunahme an Selbständigkeit und sollten dem Selbstbestimmungs-Paradigma Rechnung tragen. Ausgehend von den USA und Großbritannien entwickelten sich nun auch in Deutschland die Disability Studies als interdisziplinäre Wissenschaft, die die sozial- und kulturwissenschaftliche Erforschung des Phänomens *Behinderung* zum Gegenstand hat.

Das medizinische (auf individuelle ›Defizite‹ des Menschen fokussierte) Modell von Behinderung wurde damit im Laufe der jüngeren Geschichte zunehmend um den Blick auf die (behindernden) Umweltfaktoren und Barrieren erweitert (sog. soziales Modell) und Behinderung damit zunehmend als soziales bzw. sozial konstruiertes Phänomen verstanden.

Die historisch gewachsene Vorstellung von Förderung wendete sich entsprechend nun nicht mehr dem vorrangigen Ziel zu, Menschen, deren Entwicklung unter erschwerten Bedingungen verläuft, durch pädagogische Interventionen auf höhere Stufen der Entwicklung, bis hin zur gewünschten *Normalität*, zu bringen, vielmehr rückte eine individuum- und personenzentrierte Haltung ins Zentrum ganzheitlich-heilpä-

dagogischer Bemühungen. Der Zeitgeist schlug sich von nun an also insbesondere in einem veränderten professionellen Selbstverständnis und Menschenbild nieder: Besonders aus Sicht der Fachwelt veränderte sich der Mensch *›vom Defizitwesen zum Dialogpartner‹* und wurde als Individuum mit Kompetenzen, Bedürfnissen und Eigen-Sinn (als Subjekt) entdeckt.

Der Leitgedanke *›es ist normal, verschieden zu sein‹* rückte zunehmend in das öffentliche Bewusstsein. Neben neuen, ambulant betreuten Wohnformen und Hilfeformen (heute: Familienbegleitende Dienste) entwickelten sich die Offenen Hilfen sowie Angebote zur Freizeitgestaltung und Erwachsenenbildung. Daneben kam es durch veränderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen in dieser Zeit jedoch auch zu erheblichen Leistungskürzungen für den einzelnen Menschen mit Behinderung infolge leerer Kassen sowie zum Ende der Ausbauphase sozialer Dienste im Zuge der deutschen Wiedervereinigung 1989/90.

Auch gesetzliche Reformen bzw. Forderungen auf politischer Ebene konnten eine verbesserte Rechtsstellung der heilpädagogischen Klientel bewirken (z. B. Änderung des Artikels 3 des Grundgesetzes sowie die Salamanca-Erklärung 1994, Einführung der Leistungsform des Persönlichen Budgets im Jahre 2001, das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) 2002 sowie schließlich die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 als Antwort auf die zunehmende öffentliche Problematisierung von Menschenrechtsverletzungen).

Im Bereich der medizinischen Diagnostik und Therapie, insbesondere in der Notfall- und Intensivmedizin machen sich bis heute deutliche Fortschritte bemerkbar – eine Entwicklung, die die heutige Heilpädagogik ebenso in jeder Hinsicht prägt.







»Ich arbeitete schon lange in einem Kindergarten mit anhängender Grundschulförderklasse. Meine Erzieherausbildung konnte mir in der Zusammenarbeit mit Kindern, die emotional, sozial wie auch in ihren Teilleistungen einen hohen Förderbedarf hatten, nicht mehr genügen. Ich habe 1994–1997 studiert. Wir haben 2001 einen heilpädagogischen Stützpunkt in Kernen errichtet. Ich bin die Leitung des heilpädagogischen Fachdienstes und wir führten seit 2001 eine heilpädagogische Gruppe in unserem Haus. Heute haben wir 5 Gruppen und in jeder Gruppe arbeitet eine Heilpädagogin in unserem inklusiv geführten Haus. Im Stellenplan ist seit einem Jahr verankert, dass die Leitung eine Heilpädagogin sein muss oder eine gleichwertige Ausbildung vorweisen muss.«

Heide Schörnig-Linder

Das moderne heilpädagogische Verständnis von Beeinträchtigung oder Behinderung hat damit einen langen Weg und Prägungen durch diverse Paradigmen hinter sich – es lässt sich heute als ein relationales Verständnis beschreiben, das auf die Interaktionen zwischen dem Individuum mit seinen (möglicherweise eingeschränkten) Fähigkeiten und dem Umfeld mit seinen (unangepassten) Zugängen und Gegebenheiten blickt. Hierin spiegelt sich das bio-psycho-soziale Verständnis von Behinderung der WHO und ein ressourcenorientiertes Denken ebenso wider wie die Forderungen nach Realisierung sozialer Teilhabe und nach Anerkennung der heilpädagogischen Klientel als Träger*innen uneingeschränkter Menschenrechte.

Heilpädagogik heute – Tätigkeitsfelder im Wandel

Wie der Blick in die Vergangenheit zeigt, hat sich die Heilpädagogik zu einer eigenständigen Wissenschaft und Profession entwickelt, die mit spezifischen Kompetenzen und Aufgaben einen wichtigen gesellschaftspolitischen Beitrag innerhalb der sozialen Arbeit leistet. Aus der Geschichte der vielfältigen heilpädagogischen Bestrebungen heraus lässt sich ebenfalls recht deutlich und zusammenfassend erkennen, dass sich die Heilpädagogik als Wissenschaft aus der Praxis entwickelt hat und als Disziplin lange Zeit im Spannungsfeld zwischen Medizin, Theologie, Psychologie und Pädagogik stand.

Ebenso zeigt sich die bis heute je nach Kontext erkennbare Herausforderung der Sichtbarkeit und Zuständigkeit in der sozialen Landschaft. Das Handeln von Heilpädagog*innen bezieht sich – kurz gesagt – auf die Entwicklungsbegleitung bzw. -förderung, Beratung und Bildung von Menschen mit erschwerten Entwicklungsbedingungen und deren sozialem Umfeld. Damit wird die Nähe und teilweise Überschneidung zu anderen Berufsprofilen deutlich, die die Heilpädagogik bis heute immer wieder in eine Art ›Erklärungsnot‹ oder ›Rechtfertigungssituation‹ bringt.

Dabei weist die Heilpädagogik als Wissenschaft und Praxis mit ihrer Orientierung am Individualisierungsprinzip ein durchaus fachspezifisches Handlungsregulativ auf, welches die Wahrnehmung und Respektierung des Einzelfalls als bio-psycho-soziale Einheit (und damit auch dem Ganzheitlichkeitsprinzip folgend) in seinen subjektiven und intersubjektiven Bezügen in den Mittelpunkt aller Bemühungen stellt.

Das ganzheitliche Sichtbarwerden des Individuums (mit all seinen Potentialen) kann als eine zentrale Prämisse heilpädagogischen Handelns hervor gehoben werden, die das heutige heilpädagogische Selbstverständnis noch immer prägt.

Heilpädagogik respektiert zum einen die Komplexität menschlichen Daseins und unterstützt die Menschen zugleich in persönlichen Hilfsan-

geboten bei ihren Entwicklungsbedürfnissen und ihrer Selbstständigkeit. Andererseits berücksichtigt und beeinflusst sie relevante soziale bzw. soziokulturelle Bezugssysteme mit dem Ziel einer umfassenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Heilpädagog*innen sind als Teile dieses Systems folglich gefordert, anspruchsvolle und vielschichtige Aufgaben zu übernehmen, die die Bereitschaft zu andauernder Selbstreflexion erfordern und dazu, das eigene professionelle Handeln immer wieder auch kritisch selbst zu hinterfragen bzw. in Frage stellen zu lassen. Zugleich werden sie befähigt, dem Wandel und den zunehmenden Herausforderungen in der sozialen Landschaft persönlich und fachlich kompetent zu begegnen.

Denn aus dem humanistischen, heilpädagogischen Menschenbild heraus ergibt sich der Anspruch an ihre wert- und sinnorientierte Professionalität: Diese zeichnet sich durch beziehungsorientiertes und dialogisches Handeln sowie diagnostische, therapeutische und mehrperspektivische Kompetenz aus, was sich auch in ihren diversen Handlungsfeldern und Einsatzbereichen widerspiegelt.

Dass die Heilpädagogik im Hinblick auf ihre Tätigkeitsbereiche und Aufgabenfelder zwar durchaus eine Schnittstellendisziplin und zugleich eine einzigartige Profession ist, soll nun der nachfolgende Blick auf grundlegende heilpädagogisch-praktische Prämissen und Einsatzbereiche zeigen.



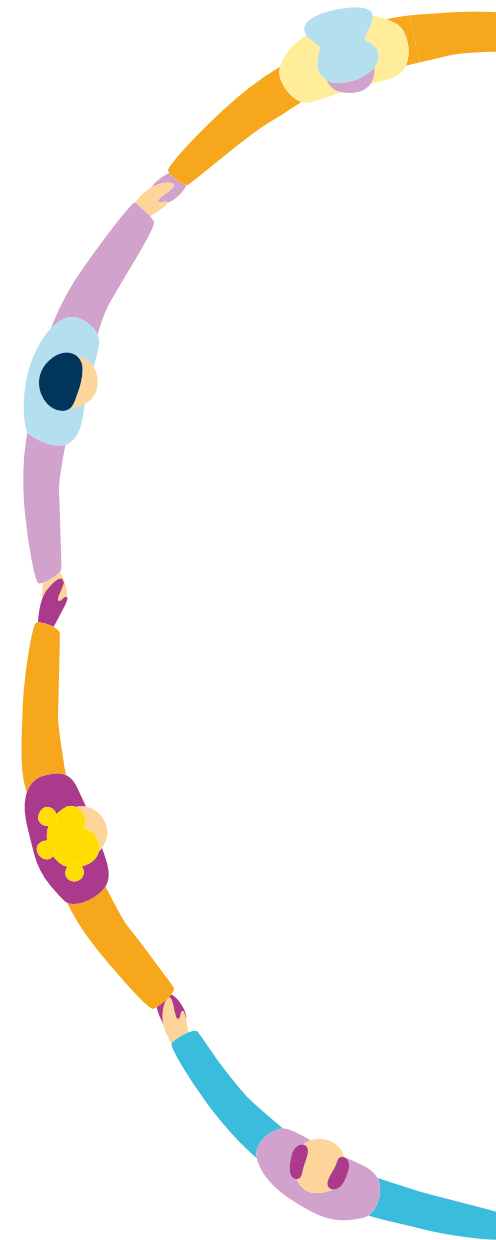
Zunächst sei gesagt, dass das professionelle Handeln von Heilpädagog*innen stets im Auftrag gesellschaftlicher Instanzen geschieht und somit wesentlich von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Verhältnissen mitbestimmt wird, aus denen sich entsprechend Chancen und Grenzen ergeben. Heilpädagog*innen nehmen deshalb in sämtlichen Tätigkeitsbereichen eine bereichernde Position ein, in denen auch herausforderndes Verhalten, Krisenintervention, die Arbeit mit marginalisierten Gruppen und Netzwerkarbeit eine Rolle spielen, u. a.:

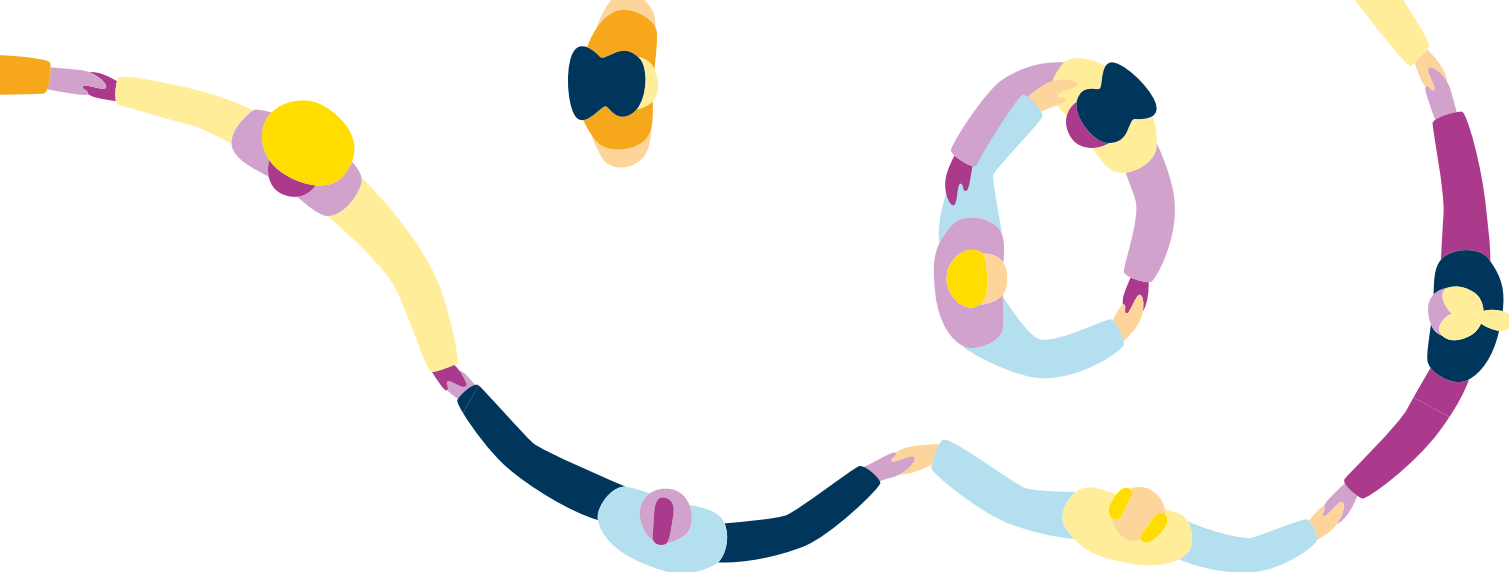
- Als selbständig/freiberuflich Tätige in freien Praxen
- in Fach- und Beratungsdiensten
- im Elementarbereich (KiTa) und in Familienzentren
- in integrativen bzw. inklusiven Maßnahmen (z. B. im Freizeitbereich, in integrativen Erwachsenenbildungsangeboten, in Kindergärten oder als Schulbegleitung)
- in der Interdisziplinären Frühförderung, Frühe Hilfen
- in Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) und Ambulanzen
- in sozialen, z. B. familienlastenden, Diensten
- in Schulen, z. B. als Lehrkraft in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ)
- in sozialpsychiatrischen Einrichtungen
- in der Teilhabeplanung
- in Tagesfördereinrichtungen
- in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern in interdisziplinären Teams, z. B. in der Geflüchteten-Hilfe oder Gemeinwesenarbeit

- in stationären und ambulanten Einrichtungen der Jugend- und Eingliederungshilfe
- in der Erwachsenenbildung, z. B. in der Lehre an Fachschulen
- in Bereichen der Projekt- und Konzeptionsentwicklung sowie in Leitungspositionen
- in Arbeitsfeldern, die sich im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse entwickeln (Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf in verschiedenen Lebensphasen und -situationen, wie z. B. alternde Menschen, interkulturelle Arbeitsfelder).

Insbesondere letzterem Bereich kommt im Hinblick auf aktuelle gesellschaftspolitische Veränderungen eine wachsende Bedeutung innerhalb der heilpädagogischen Aktivität zu.

Heutige Entwicklungen bzw. Spannungsfelder, die die zentralen, handlungsleitenden Prinzipien der Heilpädagogik prägen (und in den vergangenen Jahren zu merklichen Veränderungen in den heilpädagogischen Handlungsfeldern geführt haben) sind u. a. die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile, Lebensformen und Lebenslagen und der zunehmende Bedarf an Betreuungs- und Bildungsangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund und geflüchtete Menschen sowie die Herausforderungen bei der Integration jener Personengruppen, die noch immer nicht gelöst sind.





DIESE VERÄNDERUNGEN zeigen sich in der Praxis heute ganz konkret z. B. darin, dass viele Eltern mehr bzw. andere Fragen haben, vor dem Hintergrund multioptionaler Versorgungs- und Unterstützungsangebote oder -strömungen unsicherer sind. Oder aber ihre Kinder aus den verschiedensten individuellen oder wirtschaftlichen Gründen früher zur Betreuung in Institutionen abgeben (müssen).

Ein Beispiel, das diese veränderte Nachfrage und den erhöhten Beratungsbedarf aufgreift, lässt sich anhand von Kindertageseinrichtungen machen, die ihre Angebotsstruktur zu sog. Kinder- und Familienzentren (KiFaZ) weiterentwickelt haben – mit dem Ziel des Abbaus von Bildungsbenachteiligung für Kinder aus sozial schwierigen Lebensverhältnissen, damit der Weg für eine gleichberechtigte Teilnahme an Bildung und Gesellschaft von früh an eröffnet werden kann.

INSOERN UNTERLIEGT die Heilpädagogik einer gewissen Dynamik und kommt nicht umhin, sämtliche Unterstützungs-, Erziehungs-, und Betreuungsformen kritisch und fortlau-

fend zu reflektieren und den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Anforderungen an (theoretisches und praktisches) professionelles Handeln der Heilpädagogik ergeben sich damit heute vor dem Hintergrund folgender Paradigmen: Integration, Inklusion, Empowerment, Normalisierung, Selbstbestimmung sowie der rechtlichen Gleichstellung aller Menschen (Vielfalt als Bereicherung).

Handlungsleitend für heilpädagogisches Handeln ist die Orientierung an und das Eintreten für die im Grundgesetz verankerten Gleichheitsgrundsätze in Bezug auf Geschlecht, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, soziale Schicht, Rasse, Religion, Sprache oder politische Ansichten im Sinne von unabhängigen und individuellen Unterstützungsangeboten. Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 treten Vertreter*innen der Heilpädagogik in ihrem professionellen Tun für die hierin konkretisierten Menschenrechte sowie für die zentrale Prämisse ein, einen Beitrag zur Wahrnehmung von Vielfalt als Bereicherung



in unserer Gesellschaft zu leisten. Vor diesem Hintergrund erscheint heilpädagogisches Handeln ohne ein Bewusstsein für grundlegende berufsethische Haltungen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ethischen, anthropologischen und normativen Themen nicht verantwortungsvoll realisierbar.

Das heilpädagogische Menschenbild als Grundlage für das professionelle Selbstverständnis bejaht in aller Deutlichkeit den bedingungslosen Wert und die Würde eines jeden Menschen.

Anhand dieses skizzierten Spektrums an Tätigkeitsfeldern, die sich in Einzel- sowie Gruppenarbeit realisieren, wird deutlich, dass qualifizierte heilpädagogische Arbeit vielseitige Kompetenzen sowie ein breites methodisches Repertoire seitens der Heilpädagog*innen erfordert, welche ggf. persönliche Schwerpunktsetzungen impliziert.

Dabei greifen Heilpädagog*innen einerseits mit Einzel- oder Organisationsberatungsangeboten sowie der Arbeit mit Gruppen, ganzen Netzwerken, Familien oder Eltern auf all-

gemeine, psychosoziale Methoden der sozialen Arbeit zurück. Darüber hinaus finden Handlungsansätze und Konzepte Eingang in die Zusammenarbeit mit den Adressat*innen heilpädagogischer Hilfen, die als klassische, z. T. traditionsreiche Kernelemente der Heilpädagogik betrachtet werden können (wie z. B. heilpädagogische Spieltherapie, Psychomotorik, Sprach- und Kommunikationsförderung oder kunsttherapeutisches Handeln).

Als historisch gewachsene Schnittstellendisziplin zeigt sich die Heilpädagogik in der Lage und Verantwortung, flexibel auf die sozial- und gesellschaftspolitischen Veränderungen und Erfordernisse reagieren zu können. Vor diesem Hintergrund erscheint insbesondere die Besetzung professioneller Nischen ein notwendiges und zielführendes Vorgehen zu sein, welche heilpädagogisches Handeln mit den Bedarfen unserer heutigen Gesellschaft zusammenzuführen in der Lage ist. Hier seien einerseits aufsuchende, niederschwellige Unterstützungsangebote in Form selbständiger Tätigkeit und andererseits die Rückkehr in ursprünglich heilpädagogische Arbeitsfelder wie bspw. in den Bereich Schule zu nennen. —

QUELLEN

- BIEWER, Gottfried 2017: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn.**
- GREVING, Heinrich 2017: Heilpädagogik – eine kurze Beschreibung der Profession. In: Kinder- und Jugendarzt, 48. Jg. (2017), Nr. 9/17, S. 587–589.**
Online verfügbar unter: <https://bhponline.de/download/KJA-2017-09-S.-587-589.pdf>
- MOSER, Vera 2012: Gründungsmythen der Heilpädagogik – In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 262-274.**

Sichtbarkeit & Sichtbarwerden

Die nachfolgenden Aufnahmen sind im Rahmen eines Projekts der Studierenden des Mittel- und Oberkurses im Sommer 2022 entstanden. Im Lernbereich ästhetische Bildung waren sie (auf)gefordert, ihre eigenen Assoziationen zu »Sichtbarkeit« und »Sichtbarwerden« kreativ und visuell (mit Bezug zu heilpädagogischem Handeln) darzustellen.

So ist diese Fotostrecke entstanden... ergänzt durch Assoziationen, Gedanken und gesammelte lyrische Beiträge des Dozent*innenteams... Vielleicht erkennen Sie hier auf den ersten (oder zweiten) Blick Unsichtbares, Verborgenes, neue Perspektiven oder Bedeutsames...



Der Sonnenuntergang

Menschen sind genauso wundervoll wie ein Sonnenuntergang, wenn ich sie sein lassen kann.

Ja, vielleicht bewundern wir einen Sonnenuntergang gerade deshalb, weil wir ihn nicht kontrollieren können. Wenn ich einen Sonnenuntergang betrachte, höre ich mich nicht sagen:

»**Bitte das Orange etwas gedämpfter in der rechten Ecke und etwas mehr Violett am Horizont und ein bisschen mehr Rosa in den Wolken.**« Das mache ich nicht. Ich versuche nicht, einem Sonnenuntergang meinen Willen aufzuzwingen. Ich betrachte ihn mit Ehrfurcht.

CARL ROGERS

Zu wissen, dass wir zählen
Mit unserem Leben
Mit unserem Lieben
gegen die Kälte
für mich für Dich
für unsere Welt.

RUTH C. COHN





**Ich und Wir –
Wir und Ich –
zwei für unser Erleben
zentrale Begriffe**

»Ich« und »Wir«

Autonomie in sozialer Gebundenheit – das Ziel der Entwicklungsfreundlichen Beziehung

VON BARBARA SENCKEL

WAS WÜNSCHT MAN SICH als Studierende und Studierender von der Ausbildung? Was wünschen sich Dozenten und Dozentinnen an einer Fachschule für Heilpädagogik? Nun, die erste Antwort erscheint lapidar: Studierende wünschen sich Unterrichtsinhalte, die für ihre Berufstätigkeit relevant sind und natürlich sollen sie möglichst interessant vermittelt werden im Rahmen einer zwischenmenschlich anregenden, wohlwollenden Atmosphäre. Und die Lehrenden? Sie haben sich die genannten Wünsche zu eigen gemacht. Darüber hinaus besteht bei vielen der Wunsch, – und bei mir war er zentral – sich innerhalb der eigenen Berufstätigkeit selbst weiterzuentwickeln. Dieser Wunsch konkretisierte sich für mich in dem Anliegen, immer genauer zu erforschen: Welche psychologischen Inhalte sind für den heilpädagogischen Alltag mit Kindern und Erwachsenen mit Entwicklungsschwierigkeiten und eventuell zusätzlicher kognitiver Beeinträchtigung wirklich bedeutsam? Um diese Frage beantworten zu können, müssen zahlreiche Aspekte berücksichtigt werden, u. a.: Welches Verständnis vom Menschen führt weiter? Auf welches übergeordnete Ziel sollte sich das heilpädagogische Handeln ausrichten? Wie hängen

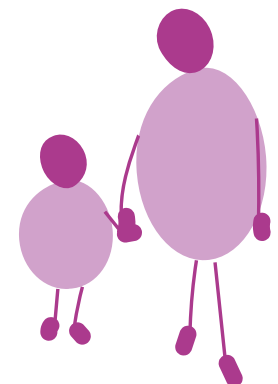
die als zentral erkannten Inhalte untereinander zusammen? Welche Grundhaltung den Klienten gegenüber erfordern die gewonnenen Einsichten? Und wie lassen sich die erkannten Notwendigkeiten in konkretes heilpädagogisches Handeln umsetzen?

Diese Fragen beschäftigten nicht nur mich, sondern das gesamte Kollegium und fanden im Curriculum eine entsprechende Verankerung. Mich führten sie zum

Konzept der Entwicklungs- freundlichen Beziehung (EfB),

das ich gemeinsam mit meiner Kollegin Ulrike Luxen entwickelt habe. Im Folgenden möchte ich einen zentralen Aspekt des entwicklungsfreundlichen Ansatzes erläutern:

Ich und Wir – Wir und Ich – zwei für unser Erleben zentrale Begriffe. Wie oft sind wir innerlich mit dem »Ich« und dem »Wir« beschäftigt! Das will ich! Das kann ich! Wie werde ich wahrgenommen? Wer bin ich? Oder: Wir lieben uns! Wir machen das zusammen. Warum verstehen wir uns nicht? Welche Lösung finden wir?



Wie viel unserer psychischen Energie fließt in solche Inhalte! Denn sowohl das Ich als auch das Wir ist extrem wichtig für uns. Oder, poetischer formuliert:

**»Leben wie ein Baum,
einzelnen und frei
und brüderlich wie ein Wald
das ist unsere Sehnsucht.«**

Nazim Hikmet

Wenn wir nun diese poetischen Bilder näher betrachten, so merken wir schnell: Einzelner Baum und Wald schließen sich wechselseitig aus – ein alleinstehender Baum sieht völlig anders aus als ein Baum im Wald. Der einzelne Baum auf einer Wiese kann seine Äste in alle Richtungen ungehindert ausbreiten, nichts beschränkt sein Wachstum. Allerdings ist er auch Wind und Wetter ungeschützt ausgesetzt. Er ist ein Anziehungspunkt für Blitze, weil er alleinsteht. Er ist einsam. Anders der Waldbaum. Er wächst im Schutz seiner Artgenossen und bietet den Unbilden des Wetters nur wenig Angriffsfläche. Dafür kann er sich nicht so ungehindert ausbreiten, muss stärker in die Höhe wachsen. Er wird durch seine Nachbarn beschränkt, beschränkt diese seinerseits jedoch auch. Die Äste der Waldbäume greifen ineinander. Sie sind untereinander verbunden, nicht allein.

Der Mensch sehnt sich jedoch nach beidem gleichermaßen, nach dem Einzel- oder Autonomsein und nach der Gemeinschaft bzw. der sozialen Verbundenheit. Unsere Betrachtung der Bäume zeigt aber, dass sich beides zugleich nicht vollkommen verwirklichen lässt. Möglich ist nur das »Mehr oder weniger«, nur der Kompromiss. Diese kompromisshafte »Autonomie in sozialer Gebundenheit« zu errei-

chen, könnte man als ein Entwicklungsziel für die reife, psychisch stabile Persönlichkeit bezeichnen. Das Ziel der Entwicklungsfreundlichen Beziehung ist sie auf jeden Fall. Ihrer Bedeutsamkeit wegen sei sie noch einmal mit einem Satz definiert:

Autonomie in sozialer Gebundenheit bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, eigenständig zu denken, zu fühlen und zu handeln und dabei eingebunden zu sein in einen sozialen Kontext, dessen Notwendigkeiten er anerkennt und berücksichtigt. Er übernimmt gleichermaßen Verantwortung für sich selbst und für die Beziehung. Das ist ein hehres Ziel. Real beobachtbares Verhalten auch von normal begabten Menschen lässt häufig diese Fähigkeit vermissen. Und bei Menschen mit psychisch bedingten Entwicklungsschwierigkeiten – gleichgültig ob kognitiv beeinträchtigt oder nicht – zeigt sich der heilpädagogische Bedarf insbesondere in einem Mangel an sozialer Kompetenz und der Fähigkeit zur realitätsgerechten Selbststeuerung, also wiederum zur Autonomie in sozialer Gebundenheit.

Die Entwicklungsfreundliche Beziehung (EfB) stellt für (heil-)pädagogische Fachkräfte ein Konzept bereit, das den Weg zu diesem Ziel beschreibt und zudem Ansätze für einen konstruktiven, die Entwicklung fördernden Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen bietet. Die EfB versteht sich als alltagsintegriert, sie kann also in allen Lebensbereichen, im Rahmen des pädagogischen Handelns und in der Psychotherapie eingesetzt werden.

Worin bestehen nun die Bausteine dieses Konzeptes?





1. Grundannahmen

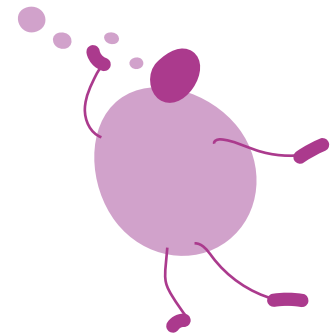
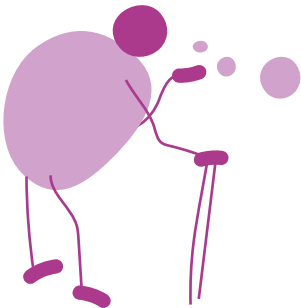
Die EfB integriert sowohl konzeptionell als auch praktisch unterschiedliche Ansätze und Methoden. Den Boden bildet die philosophische Grundannahme von der Zerbrechlichkeit der menschlichen Existenz (Emmanuel Levinas 1998), die zu einer elementaren und lebenslänglichen zwischenmenschlichen Bedürftigkeit führt. Abgesehen von seiner Verletzlichkeit ist der Mensch auch als psycho-soziales Wesen immer schon auf ein Gegenüber angewiesen. Martin Buber (1983, S. 37) bringt diese Position folgendermaßen auf den Punkt: **»Der Mensch wird am Du zum Ich«. Die Her- ausbildung einer ihrer selbst bewussten, eigenständigen Person geschieht nur vermittelt durch ein Gegenüber.** Das Du ist existentiell notwendig; wir werden geformt durch unsere Gegenüber. Das gilt grundsätzlich und für alle Menschen gleich.

Im Zentrum der EfB steht deshalb die Beziehung. **Damit ein Mensch seine sozio-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten ungehindert ausbilden sowie sich selbst zu einer ausgewogenen, emotional stabilen Persönlichkeit entwickeln kann, benötigt er mindestens eine, besser mehrere konstante Bezugspersonen, die sich mit wachem Geist und offenem Herzen auf ihn einlassen und ihm unterstützend zur Seite stehen.** Solch eine Bezugsperson sollte (gleichgültig, ob sie im »privaten« oder »professionellen« Rahmen handelt) ihr Gegenüber differenziert wahrnehmen und ein Gespür für die anstehenden Entwicklungsschritte und die mit ihnen verbundenen Beziehungsbedürfnisse besitzen.

Unter günstigen Bedingungen besitzen Eltern diese Kompetenzen »intuitiv« und schenken ihren Kindern die notwendige Resonanz. Menschen mit emotional verursachten Entwicklungsblockaden haben sie nicht im hinreichenden Maß erlebt. Und auch denjenigen mit kognitiver Beeinträchtigung fehlten sie sehr oft. Dadurch entsteht ein Mangel an Vertrauen in sich selbst, in die eigenen Kompetenzen und das Leben.

Solch ein Vertrauensmangel kann im späteren Leben durch ein korrigierendes Beziehungsangebot zumindest teilweise überwunden werden. Es orientiert sich am Fachwissen aus der Entwicklungspsychologie und der klinischen Psychologie. Diese speziellen Kenntnisse sind notwendig, um die Auswirkungen der mit dem Beziehungsmangel einhergehenden emotionalen Verletzungen zu erkennen, auszugleichen oder abzumildern.

Ziel der professionell gestalteten »Entwicklungsfreundlichen Beziehung« ist es, dem Klienten die Erfahrung der sicheren Bindung zu ermöglichen, so dass er Urvertrauen entwickeln, freien Zugang zu seinen Ressourcen finden und seine Autonomie entfalten kann. Wie oben erwähnt, bezeichnen wir dieses Ziel als »Autonomie in sozialer Gebundenheit«.





»Ich wollte unbedingt mehr über die Entwicklung von Kindern wissen: wie sind die Zusammenhänge der einzelnen Entwicklungsbereiche, welche Bedürfnisse des Kindes ergeben sich daraus, welche Auswirkungen hat dies auf mein pädagogisches Handeln.«

Sonja Breitmeyer

2. Grundlagen der Beziehungsgestaltung

Die Gestaltung einer korrigierenden Beziehung erfordert eine besonders durch Carl Rogers bekannt gewordene pädagogische Grundhaltung, die durch die drei Merkmale charakterisiert ist. Es sind dies die grundsätzliche Akzeptanz (unbedingte Wertschätzung), Empathie (Einfühlung) und Kongruenz (Echtheit) des Gegenübers. Die Erfahrung dieser Beziehungsqualitäten erleichtert es einem Menschen, die Symptome, die Blockierungen, an denen er leidet, aufzugeben und sein Persönlichkeitspotenzial zu entfalten.

Doch es ist weder im pädagogischen Alltag noch im heilpädagogischen Setting leicht, ein sich schwierig gebärdendes Kind oder einen geistig behinderten Menschen mit herausfordernden, oftmals kränkenden Verhaltensweisen wertzuschätzen und angemessen zu verstehen. Helfen kann dabei der entwicklungspsychologische Blick. Das bedeutet, die EfB betrachtet zunächst die Persönlich-

keit unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten und versucht, ihren Entwicklungsstand differenziert zu erheben. Das geschieht durch genaue Verhaltensbeobachtung und/oder Befragung von Bezugspersonen. Dabei werden vorhandene Fertigkeiten erfasst, die in den für die Lebensbewältigung relevanten Dimensionen gezeigt werden. Solche Dimensionen sind z. B. die Lebenspraxis, das Denkvermögen, die Sprache und die sozio-emotionale Entwicklung. Letztere ist die wichtigste, weil von der Qualität der sozio-emotionalen Entwicklung abhängt, wie weit Kompetenzen in anderen Dimensionen realisiert werden können. Außerdem bestimmt sie den Grad der emotionalen Stabilität und gibt Hinweise, ob eventuell eine psychische Störung vorliegt. Schließlich ist die Autonomie in sozialer Gebundenheit eine zentrale Komponente der sozio-emotionalen Entwicklung.





3. Symbiose und Autonomie

Für eine entwicklungsfreundliche Beziehungsgestaltung sind folgende Erkenntnisse der Entwicklungstheorie besonders bedeutsam: Zwei zentrale Grundbedürfnisse des Menschen treiben seine Persönlichkeitsentwicklung Zeit seines Lebens voran und beeinflussen auch maßgeblich die Art, wie er seine Entwicklungsaufgaben meistert. Das erste ist seine Sehnsucht nach Bindung bzw. Symbiose. Sie zeigt sich in dem Bedürfnis nach sozialer Einbettung, emotionaler Übereinstimmung, Geborgenheit, Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Das zweite ist der Wunsch nach Autonomie – also nach Abgrenzung, Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Selbstverantwortung. Beide Grundbedürfnisse entstehen zugleich mit der Geburt, nehmen im Laufe des Lebens immer neue Formen an und enden erst mit dem Tod. Sie ergänzen sich wechselseitig, begrenzen sich aber auch und stehen deshalb häufig miteinander im Konflikt. Denn die Sehnsucht sowohl nach Symbiose als auch nach Autonomie ist ursprünglich in jedem Menschen grenzenlos.

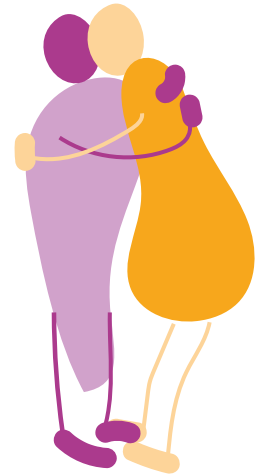
Wir hätten am liebsten die »totale Symbiose«, also, dass wir uns immer in emotionaler Übereinstimmung mit den uns wichtigen Menschen befinden. Sie sollen unsere Ansichten teilen, unsere Wünsche unterstützen, für uns da sein, wenn wir sie brauchen, uns Anerkennung und Geborgenheit schenken. Einen solchen Zustand erleben wir beispielsweise im Verliebt-Sein oder im Flow und er erfüllt uns mit einem tiefen Glücksgefühl, regt unsere Kreativität an, verleiht sozusagen der Seele Flügel. Er

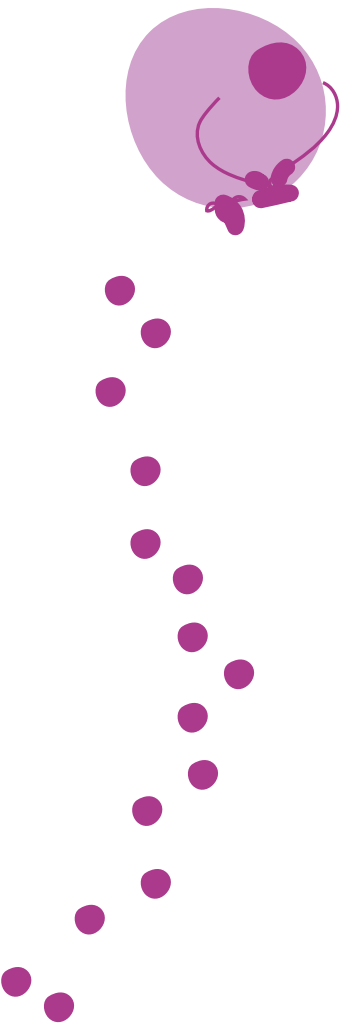
speist sich biologisch gesehen aus der Ausschüttung des Bindungshormons und aktiviert das Glückszentrum im Gehirn. Doch er birgt auch Gefahren in sich: Ein Leben in ständiger Symbiose verhindert Reifung, führt zu Stillstand und letztlich zur Selbstaufgabe.

Genauso umfassend ist unser Autonomiestreben: Wir wollen anders sein als andere Menschen, unsere Individualität darstellen und behaupten, eigene Meinungen haben und vertreten. Wir wollen selbst entscheiden und alles selbst regeln. Die Selbstverantwortung scheint dabei problemlos zu sein. »Sich-selbst-das-Gesetz-geben« – so die wörtliche Übersetzung von Autonomie – gibt uns ein Gefühl von Stärke, Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit. Wenn wir etwas selbstständig vollbringen oder vollbracht haben, erleben wir ebenfalls ein ausgeprägtes Glücksgefühl, das auch zu einem Verschmelzungserlebnis mit der vollendeten Sache führen kann. Doch auch die Autonomie birgt Gefahren in sich. Die uneingeschränkte Autonomie führt zu Ungebundenheit und letztlich Anarchie. Man stelle sich vor: Jeder Bürger gibt sich sein eigenes Gesetz und lebt danach! Einsamkeit ist ebenfalls ein Preis der radikalen Autonomie. Wenn jeder für sich völlige Autonomie beansprucht, so stellt er sich auch nicht auf sein Gegenüber ein, nimmt keine Rücksicht auf dessen Bedürfnisse und ist nicht verfügbar, wenn er gebraucht wird. Das ist eine bittere Pille. Denn wenn Probleme auftauchen, weil uns Fähigkeiten fehlen oder uns etwas zu anstrengend ist, dann sollen uns andere Men-

schen helfen, und zwar genau so wie wir es uns wünschen – also so, dass wir gleichsam unsere Autonomie aufrechterhalten und trotzdem die Symbiose bekommen.

Allerdings spielt das Leben da nicht mit. Weder die Symbiose noch die Autonomie lässt sich schrankenlos leben. Beide stehen zunächst in krassem Gegensatz zueinander und es ist eine Lebensaufgabe, dieses Dilemma zu lösen. Man muss sich mit der Tatsache aussöhnen, dass andere Menschen sich nicht dauerhaft bedingungslos instrumentalisieren lassen. In realen zwischenmenschlichen Beziehungen ist ein sich wechselseitiges Aufeinander einstellen gefragt, eine gegenseitige Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse und Wünsche des Gegenübers, mithin Kompromissfähigkeit. Genauso wichtig ist aber auch eine gewisse emotionale Unabhängigkeit, die das Gegenüber freilässt, eigenen Impulsen zu folgen. Dazu gehört auch die emotionale Stabilität, eigenständige Aktivitäten selbst dann durchzuführen, wenn man es gar nicht will und sogar zeitweilige Einsamkeit zu ertragen. Denn autonom zu sein bereitet nicht immer Freude. Gelingt das Wechselspiel von Geben und Nehmen, Halten und Loslassen, so werden Phasen der emotionalen Übereinstimmung und Harmonie sowie ein gewisses Maß an Autonomie nicht ausbleiben. Beide Grundbedürfnisse, das nach Symbiose und das nach Autonomie, lassen sich also niemals absolut, wohl aber in einem hinreichenden Maß befriedigen, wenn die dafür notwendigen emotionalen und sozialen Kompetenzen entwickelt wurden.





Ein Erwachsener, der ein deutliches Maß an Autonomie in sozialer Gebundenheit verwirklicht, ist sich seiner selbst als einmaliges Individuum klar bewusst und so sicher, dass er sie nicht ständig betonen muss. Er ist fähig, einfache alltägliche und komplexere Entscheidungen selbstständig zu fällen, dabei ihre Konsequenzen abzuwägen und zu tragen. Er kann sich gut selbst beschäftigen und alleine sein. Ebenso fühlt er sich in einer Gemeinschaft wohl und fügt sich in sie ein, ohne vollständig auf Selbstbehauptung zu verzichten. Vielmehr ist er kompromissbereit und kompromissfähig. Er tritt für seine Interessen ein genauso wie er diejenigen der anderen Gemeinschaftsglieder anerkennt und berücksichtigt. Das zeigt sich bei Entscheidungen, die mehrere Personen betreffen. Er ist konfliktfähig, um konstruktive Lösungen bemüht und bereit, sich an gefundene Vereinbarungen zu halten. Gute Beziehungen sind ihm wichtig und er weiß, dass er eine Mitverantwortung für deren Gelingen trägt.

Die Entwicklung zur Autonomie in sozialer Gebundenheit kennzeichnet mithin eine emotional stabile und reife Persönlichkeit. Sie erfordert also einerseits den Verzicht auf völlige emotionale Übereinstimmung und ist verbunden mit der Fähigkeit, Dissonanz und Abgrenzung zu ertragen. Andererseits enthält sie die Bereitschaft, Verantwortung für die Beziehung zu übernehmen und deshalb einen Teil der Selbstbestimmung des Ich zugunsten der Gemeinsamkeit des Wir aufzugeben.

Wenn ein heilpädagogischer Prozess einem Klienten – gleich welchen Alters und Entwicklungsniveaus – zu mehr psychischer Stabilität und Autonomie in sozialer Gebundenheit verhelfen will, so ist es natürlich erforderlich, dass die heilpädagogische Begleitperson sich selbst

umfassend reflektiert. Dazu gehört, dass sie sich mit ihrer eigenen Entwicklungsgeschichte auseinandersetzt und über ihren Umgang mit ihren eigenen Symbiose- und Autonomiebedürfnissen Klarheit gewinnt. Denn nur allzu leicht können eigene »blinde Flecken« die professionelle Begleitung ungünstig beeinflussen und den Entwicklungserfolg vereiteln.

4. Die Entwicklungsaufgaben

Ob sich der fortlaufende emotionale Reifungsprozess hin zur Autonomie in sozialer Gebundenheit relativ harmonisch vollziehen kann, hängt weitgehend von der Qualität der Beziehungserfahrungen ab. Hier ist es wiederum die Aufgabe der Bezugsperson, das Beziehungsgeschehen behutsam zu lenken, indem sie die hilfreichen Erfahrungen, die die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erleichtern, anbietet. Dabei sollte ihr Folgendes bewusst sein:

Der Säugling gedeiht psychisch durch die Symbiose zu seinen Bezugspersonen. Sie bildet den Grundstein für das von Erik Erikson postulierte Urvertrauen ins Leben und zu sich selbst; sie ist der Nährboden für eine sichere Bindung im Sinne Bowlbys, die das beste Bollwerk gegen die Ausbildung einer psychischen Störung darstellt. Um die symbiotischen Bedürfnisse zu befriedigen, bedarf es einer einfühlsamen, verlässlichen, emotional verfügbaren Bezugsperson, die die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes aufmerksam wahrnimmt, zutreffend deutet, schnell genug und angemessen erfüllt und ihm dadurch eine sichere Bindung ermöglicht. Dabei bildet die wohlwollende Spiegelung seiner Äußerungen und Aktivitäten die wichtigste Kommunikationsmethode.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres erfährt der Säugling erste Grenzen und Widerstände und fängt an, sich daran zu erproben. In der symbiotischen Phase kaum wahrnehmbare Autonomiebestrebungen verstärken sich mit den wachsenden Fähigkeiten, wie z. B. dem Krabbeln.

In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres (Übungsphase) steht das Erleben von Autonomie im Mittelpunkt, denn die Kompetenzen des Kindes wachsen sprunghaft. Es lernt zu laufen, zu sprechen und zweckmäßig zu handeln. Die damit verbundene Entwicklungsaufgabe betrifft den kompetenzbedingten Anteil des Selbstwertgefühls, der überwiegend dem Autonomiestreben zuzuordnen ist. Die Bezugsperson erfüllt ihre Aufgabe nun primär in der Förderung der Unabhängigkeit, indem sie einen sicheren und interessanten Erfahrungsspielraum gewährt, den kindlichen Stolz bestätigt, eventuell liebevoll zum Ausprobieren ermutigt und behutsam Grenzen setzt. Auf diese Weise sorgt sie weiterhin für emotionale Übereinstimmung.

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres sowie im dritten Lebensjahr ist der Symbiose/Abhängigkeits-Autonomie-Konflikt virulent. Beide Grundbestrebungen – sowohl die nach Harmonie als auch die nach Unabhängigkeit – treffen in gleich starker Ausprägung aufeinander und erscheinen unvereinbar. Die zunehmenden Verbote begrenzen seine Autonomie. Das fraglose »Wir« ist zerbrochen in ein »Ich« und »Du« und damit die emotionale Harmonie gestört. Diese Erfahrungen empfindet es als unerträglich. Seine Entwicklungsaufgabe besteht nun darin wahrzunehmen, dass Grenzen keine »Katastrophe« bedeuten, sondern dass begrenzte Kompetenzen, begrenzte Freiräume, begrenzte Phasen der emotionalen Ver-





füßbarkeit und emotionalen Nähe zur Bezugsperson »akzeptabel« sind. Das Kind muss also lernen, die dichotomische Sichtweise des »entweder – oder« aufzugeben zugunsten des »sowohl – als auch« und damit zugunsten der variantenreichen Kompromissfähigkeit, die Grenzen grundsätzlich akzeptiert.

Dazu benötigt das Kind eine Bezugsperson, die genügend Freiräume zur Selbstbestimmung gewährt und notwendige Grenzen klar und eindeutig setzt, die selbst emotional ausgewogen und kompromissbereit handelt, die dem Kind seine heftigen Gefühle zugesteht und die es nach dem Konflikt versöhnungsbereit tröstet. So erlebt es die Stabilität der Beziehung und kann seine eigenen widersprüchlichen Gefühle in seine Persönlichkeit integrieren. Damit erwirbt es die Grundlagen der emotionalen Konstanz und der Autonomie in sozialer Gebundenheit.

Im vierten bis sechsten Lebensjahr (ödpale Phase) lernt das Kind sich aus seinen dyadischen Beziehungen, d. h. aus den Zweierbeziehungen z. B. mit seiner Mutter oder mit seinem Vater, zu lösen und gruppenfähig zu werden. Es geht darum, dass »Wir« zu erweitern und sich in eine Gruppe von drei oder mehr Personen einzufügen und in ihr zu behaupten. In diesem Prozess überprüft es eine Vielzahl – erwünschter und unerwünschter – sozialer Verhaltensweisen auf ihre Tauglichkeit, ihm zu einem möglichst guten Rangplatz in der Gruppe zu verhelfen. Es entwickelt Leistungsmotivation und ein Norm- und Wertbewusstsein, die es teilweise für dasselbe Ziel nutzt. Eine weitere

Entwicklungsaufgabe besteht in der Festigung seiner Geschlechtsidentität und der Erprobung der Geschlechtsrolle, wodurch sein Sozialverhalten noch mehr Komplexität gewinnt.

Wenn das Kind diese Aufgaben meistert, erhöht sich seine Autonomie enorm und zwar nicht nur durch die vielen lebenspraktischen Fähigkeiten, die es erwirbt, sondern auch durch den Zuwachs an sozialen Kompetenzen, die ihm eine sozial akzeptable Form der Selbstbehauptung ermöglichen. Zugleich erlauben ihm solche sozialen Fähigkeiten, wie beispielsweise das Einfühlungsvermögen und das kooperative Spiel, auch Freundschaften zu gestalten. Damit erlebt es in dem erweiterten »Wir« eine neue Form der Symbiose. Der Grundkonflikt ist also auf einer höheren Ebene gelöst und eine neue Form von Autonomie in sozialer Gebundenheit erreicht.

Für die Bewältigung der ödpalen Aufgaben braucht das Kind Bezugspersonen, mit denen es sich identifiziert und durch die es sich in seiner Geschlechtsrolle und seinen Kompetenzen bestätigt fühlt. Wichtig ist auch, dass sie seine vielen Fragen angemessen beantworten und ihm zum Verständnis der das Zusammenleben regelnden Normen und Werte verhelfen. Nach wie vor benötigt es neben der Unterstützung seiner Selbständigkeit viel Nähe und Geborgenheit, um den nächsten anstehenden Ablösungsschritt zu meistern.

Die Entwicklung schreitet weiter voran. Im Grundschulalter differenzieren sich die bisher erworbenen, für die Autonomie in sozialer Gebundenheit bedeutsamen Fähigkeiten weiter aus.

»Die pädagogische Haltung mit dem systemischen Ansatz, dem Konstruktivismus und wie das Kind sich im Alter zwischen 0 und 6 Jahren entwickelt haben mich in meiner Ausbildung am nachhaltigsten geprägt. Zudem habe ich einen erweiterten Blickwinkel auf die Welt und auf Menschen mit einer Behinderung bekommen.«

Anje Müller





Sie ermöglichen diese Kompetenzen, Freundschaften zu führen und in ihnen emotionale Übereinstimmung zu erleben, aber auch als abgegrenztes Individuum selbstbewusst zu agieren, Leistungsfreude zu erleben und Zeiten des Alleinseins für sich erfüllend zu gestalten.

In jedem nachfolgenden Entwicklungsabschnitt wandeln sich die Beziehungsbedürfnisse aller Beteiligten und erfordern neue Anpassungsschritte, die neue Möglichkeiten zur Differenzierung bieten. In der Pubertät geht es beispielsweise um die emotionale Ablösung von den Eltern und eventuell auch von weiteren primären Bezugspersonen. In den Beziehungen zu ihnen steht das Autonomiestreben im Vordergrund, weshalb der Jugendliche die emotionale Nähe nicht mehr primär bei ihnen sucht. Seine Bedürfnisse nach emotionaler Harmonie befriedigt er jetzt hauptsächlich bei gleichaltrigen Freunden. Dennoch darf er den Freunden gegenüber seine Autonomie nicht vollständig verlieren, und den Eltern gegenüber ist es wichtig, schrittweise aus der kindlichen Anspruchshaltung heraus zu wachsen. Je sicherer er über soziale Kompetenzen verfügt und je stabiler die bereits erworbenen Grundlagen sind, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er auch die im Erwachsenenalter folgenden Herausforderungen meistert. Zu ihnen gehört beispielsweise die Vereinbarung von wechselseitig verantworteter Gestaltung stabiler Beziehungen und die Übernahme sozialer Verantwortung in Familie und Beruf einerseits und die Verfolgung individueller Interessen (beispielsweise die Pflege von Hobbys) andererseits. Es geht also stets darum, dass er eine gute Balance von »Ich« und »Wir« findet.



5. Das korrigierende Beziehungsangebot im heilpädagogischen Prozess

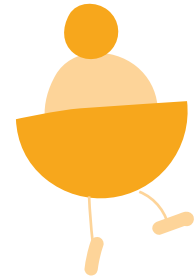
An diesen hier grob skizzierten phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben und Beziehungsbedürfnissen orientiert sich im heilpädagogischen Prozess, so wie wir ihn in der heilpädagogischen Ausbildung verstanden haben, das korrigierende Angebot der Entwicklungsfreundlichen Beziehung. Es will elementare Erfahrungen ermöglichen und die sozio-emotionale Nachreifung bis hin zur Autonomie in sozialer Gebundenheit anregen. Es trägt zudem dazu bei, die Verletzungen abzumildern sowie das gedemütigte und schwache Selbstwertgefühl aufzurichten und zu stärken.

Bei sehr vielen Klienten (insbesondere bei solchen mit schwerer geistiger Behinderung oder mit deutlichen psycho-sozialen Problemen, z. B. mit herausforderndem Verhalten) reichen die emotionalen Verletzungen bzw. die nicht gemeisterten Entwicklungsaufgaben bis ins erste Lebensjahr zurück. Die heilpädagogische Beziehung muss also – zumeist in symbolischer Form – die Beziehungsbedürfnisse eines Säuglings befriedigen, und zwar so lange, bis der Klient durch die Veränderung seines Verhaltens einen Entwicklungsschritt anzeigt, der eine neue Beziehungsantwort verlangt. Der Führende in dem Prozess ist also primär der Klient.

Der heilpädagogischen Bezugsperson fällt die Aufgabe zu, ihn mit liebevoller Aufmerksamkeit zu beobachten und zu verstehen sowie angemessene, kreative Beziehungsantworten zu finden und den Prozess gegebenenfalls behutsam zu steuern. Dazu gehört auch, Autonomiebestrebungen wahrzunehmen und ihnen einen

entwicklungsstandgemäßen Raum anzubieten, als Heimatstützpunkt verfügbar zu sein und zu neuen Erfahrungen zu ermutigen, sowie diese gemeinsam zu würdigen. Weiterhin schließt sie ein, die Ich-Funktionen durch »bewältigbare Zumutungen« anzuregen und bei Überforderung eine Hilfs-Ich-Funktion auszuüben. Insgesamt ist es notwendig, emotional präsent zu sein, die momentane Gefühlslage des Gegenübers sensibel wahrzunehmen und mit der jeweiligen Situation flexibel umzugehen. So lässt sich der Erwerb der Autonomie in sozialer Gebundenheit unterstützen. Wie das Ergebnis einer gelungenen Entwicklung aussehen kann, soll wieder in einem Gedicht ausgedrückt werden. Es ist von Rainer Kunze und lautet:

*»Rudern zwei
ein boot,
der eine
kundig der sterne,
der andre
kundig der stürme,
wird der eine
führn durch die sterne,
wird der andre
führn durch die stürme,
und am ende ganz am ende
wird das meer in der erinnerung
blau sein.« —*



**Jede lebendige Gegenwart
und Zukunft speist *sich*
nicht allein aus *sich* selbst,
sondern immer *auch*
aus ihrer ganz *eigenen*
Vergangenheit.**

Wie sie wurde, was sie ist

Die Fachschule für Heilpädagogik an der Ludwig Schlaich Akademie Waiblingen

VON BÄRBEL BUCKERT UND JO SILBERZAHN

SEIT 30 JAHREN werden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an der an der Ludwig Schlaich Akademie (LSAK) ausgebildet – ein reifer, »erwachsener« Geburtstag, der eine Würdigung wert ist. So soll unser Augenmerk noch einmal nach-denkend auf die Heilpädagogische Ausbildung gerichtet sein. Blicken wir also zunächst zu ihrem Anfang und zu unseren Grundgedanken, um die besonderen Merkmale ihrer Konzeption, sowohl inhaltlich, als auch organisatorisch in den Blick zu nehmen – denn jede lebendige Gegenwart und Zukunft speist sich nicht allein aus sich selbst, sondern immer auch aus ihrer ganz eigenen Vergangenheit.

Da es sich um eine Ausbildung handelt, die auf einer sozialpädagogischen Grundausbildung aufbaut, war folglich einer der zentralen Ausgangsgedanken der, dass wir es mit lebens- und berufserfahrenen Menschen zu tun haben, nicht selten bereits in ihrer Lebensmitte angekommen und als Fachleute in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern anerkannt. Zudem nutzten sie bei uns die Form einer Teilzeitaus-

bildung und arbeiteten wie bisher an ihrem Arbeitsplatz. Für ihre weitere berufliche Qualifikation strebten sie im wahrsten Sinne des Wortes eine »Aus-Bildung« ihrer bereits vorhandenen beruflichen Fähigkeiten an. Die Arbeit mit Menschen, die durch die Heilpädagogik Rat und Hilfe suchen, benötigt innerhalb solch einer »Aus-Bildung« oft auch eine »Um-Bildung« der bisher üblichen Sicht- und Handlungsweisen. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Fachkräfte aus dem Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe oder aus der Behindertenhilfe oder einem ähnlich gelagerten Arbeitsfeld handelt.

Wirkliche Bildung besteht selbstverständlich keineswegs lediglich aus einem Zuwachs an Wissen und Handlungsoptionen. Sie ist immer auch eine »Weiter-Bildung« der eigenen Persönlichkeit, in der neue Kenntnisse und Handlungsweisen, Empfindungen und Intuitionen mit den bisherigen verknüpft sind. Im Umgangssprachlichen gibt es nicht von ungefähr auch den Begriff der »Herzens-Bildung«.



Der Kern unserer Ausbildung bestand demzufolge in einer diesem integrativen Bildungsverständnis folgenden Ausbildung.

Das heißt:

- Unterricht in verschiedenen Formen gestalten, die auch bereits vorhandene Kompetenzen der Studierenden einbeziehen.
- Die Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer weitest möglich vernetzen und sie in Themenschwerpunkten anbieten.
- Gemeinsame Überprüfungen, wie sich neu gewonnene theoretische Kenntnisse in den jeweiligen Praxisfeldern zeigen und umsetzen lassen.
- Reflektierte Praktika in einem jeweils noch unbekanntem Praxisfeld.
- Angeleitetes Eigenstudium.
- Fachlicher Austausch der Studierenden in selbstgewählten Arbeitsgruppen.
- Ausbildungsbegleitende Supervision.

In den folgenden Ausführungen werden wir weitere wesentliche Grundlegungen sowie deren Konkretionen ausführlicher darstellen.

Auf diese sechs Steine wollen wir bauen

Wer plant, ein Haus zu bauen, sollte sich intensiv mit dem Fundament beschäftigen. Dies ist später kaum mehr sichtbar, hat aber, im wahren Sinn des Wortes, eine tragende Funktion. Ist die Grundlage nicht sicher und stabil, zeigen sich bald Risse in der Fassade, die Wände beginnen sich zu neigen und schlimmstenfalls bricht der schöne Bau zusammen.

Um die Ausbildung auf eine sichere Basis zu stellen, waren uns einige »Bausteine« besonders wichtig:

Der gute Grund

Jeder Mensch handelt in allen Lebenssituationen in der festen Überzeugung, dass sein Verhalten im Moment das Richtige ist. Das heißt nicht, dass jede Handlung reflektiert ist oder der Grund bewusst sein muss.

Oft hat es die Heilpädagogik mit Verhalten zu tun, das als widerständig, unkooperativ und als »lästig« empfunden wird. Häufig werden dadurch »Rechtfertigungsspiralen« ausgelöst, die wenig Gutes bewirken. Schafft man es aber, im Kopf gewissermaßen eine »Weiche« umzustellen, die dem Gegenüber zunächst einmal unterstellt, dass er/sie einen, aus ihrer Sicht, guten Grund hat, sich so und so zu verhalten, eröffnen sich plötzlich ganz neue Wege des Umgangs, vielleicht in Richtung Kooperation an einem gemeinsamen Thema, das zu Veränderungen führen kann.

2

Das Vordergründige ist nicht das Eigentliche

In der Praxis der Behindertenhilfe wird man häufig mit Verhalten konfrontiert, das zunächst sehr fremd, ja manchmal bizarr oder gar abstoßend wirkt. Das Symptom sticht ins Auge. Das Gegenüber ist nicht normal, sondern »ver-rückt«.

Der »Gesunde Menschenverstand« weiß dann auch gleich, was zu tun ist: Ein Medikament verabreichen, sanktionieren und, wenn alles nicht hilft, weg sperren. Die Heilpädagogin aber weiß, dass es immer ein Thema hinter dem Thema gibt, das es zu entdecken gilt. Häufig sind es ganz elementare Emotionen, insbesondere Angst, Trauer, Sorgen. Oder das Gefühl, ständig übersehen zu werden, sich nicht angenommen fühlen oder sich nicht lösen können.

Erst wenn es gelingt, zu diesen Themen vorzudringen, kann nach Wegen gesucht werden, die das Leid verringern und dadurch manche extreme Verhaltensweise nicht mehr nötig macht.

3

Heilpädagogik ist nicht behandeln, sondern verhandeln

Heilpädagogik wird, ganz allgemein gesagt, immer dann benötigt, wenn in der normalen Entwicklung etwas »schief« läuft. Sei es, dass das Kind eine Schädigung erlitten hat, ein Jugendlicher gewalttätig wurde, eine Familie mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert ist und daran zerbricht.

Manchmal kann eine direkte Hilfe, z. B. in Form eines Hilfsmittels oder der Vermittlung einer Maßnahme, für Erleichterung sorgen.

In vielen Situationen ist es aber notwendig zu fragen, was der eingetretene Schaden, der oft irreparabel ist, für die Betroffenen bedeutet. Die eigene Zuschreibung ist oft nicht bewusst. Sie kann nur im Dialog er- und bearbeitet werden.

Dialog heißt jedoch nicht »schön, dass wir mal darüber geredet haben...«. Dialog heißt viel mehr Fragen zu stellen, auch unangenehme. Das Gegenüber zu konfrontieren – eben darüber zu verhandeln, wie mit allen Beteiligten ein auskömmliches Zusammenleben gestaltet werden kann.

Dieser Diskurs muss bestimmten Ansprüchen genügen:

- Die Kommunikationspartner sind zwar nicht »gleich«, jedoch gleichwertig.
- Alle »Verhandlungspartner« haben das gleiche Recht, ihre Interessen und Sichtweisen vorzubringen.
- Machtunterschiede müssen erkannt und minimiert werden. Jeder, der am Diskurs teilnimmt, muss sich äußern können.
- Es gilt, eine gemeinsame Sprache zu finden. Wer selbst nicht für sich sprechen kann, muss unterstützt werden.
- Die Entscheidungsfindung erfolgt durch den »Zwang des besseren Argumentes«, nicht aufgrund von Überlegenheit einer Seite.



4

Es gibt keine heilpädagogischen Methoden

Ein Baustein, der bei den Studierenden zunächst einmal Verwirrung stiftete. Ungläubige, erstaunte, fast schockierte Gesichter. Das darf doch wohl nicht wahr sein – schließlich war man doch gerade deswegen gekommen, um solche Methoden zu lernen – und dann fast gleich zu Beginn der Ausbildung dieser Satz? Ja, genau dieser Satz! Um gleich zu Anfang klar zu stellen: Nichts ist an sich bereits heilpädagogisch – kein Spiel, kein Singen oder Musizieren, kein Malen, Werken, kein Sport, kein... Aber: »Es gibt heilpädagogisch anzuwendende Methoden«. In der Ausbildung kümmerten wir uns in erster Linie um das WIE – WIE wir Methoden in ihrer Vermittlungsfunktion als Medien einsetzen, WIE wir durch sie eine tragfähige Beziehung aufbauen, WIE mit ihnen Bedingungen angestoßen werden können, die in pädagogischer Weise etwas »heil« werden lassen – WIE mit heilpädagogisch anzuwendenden Methoden eine förderliche Wegbegleitung gestaltet werden kann.

5

Der zweite Blick

Im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe springt das, was heilpädagogisches Handeln erforderlich macht, oft auf den ersten Blick ins Auge – zumeist handelt es sich um gravierende Auffälligkeiten im Leistungs- und/oder Sozialbereich, z. B. ausgeprägt aggressives oder depressives Verhalten, Rückstände in verschiedenen Entwicklungsbereichen, ein unheilvolles Miteinander in der Familie...

Dieser erste Blick ist real und wichtig zur Erfassung der bestehenden Wirklichkeit – und doch auch verführerisch. Verleitet er doch, nur ihm zu folgen und so schnell wie möglich Gegenmaßnahmen zu ergreifen in der Hoffnung auf Verbesserung. Damit geht oft einher, dass Defizite stets fokussiert und thematisiert – und in diesem Kreislauf nicht selten sogar gefestigt werden.

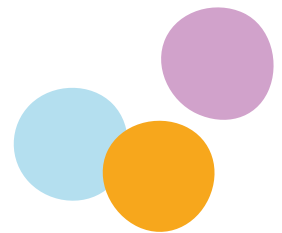
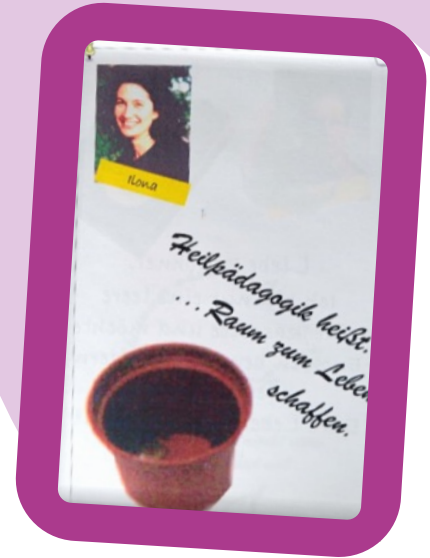
Der zweite Blick geht in die andere Richtung. Er richtet sich an das, was AUCH da ist. Nicht alle Kompetenzen sind verloren, nicht jede Freude abhanden. Es sind Fähigkeiten aufzuspüren, die nur wenig genutzt werden oder Stärken, die zurzeit keine Verwendung finden. Es ist vielleicht das aufsässige und destruktive Verhalten, das die kleinen, auch vorhandenen hilfsbereiten Taten regelrecht versteckt. Mit einer anderen Sichtweise und im wertschätzenden Dialog kann der Selbstwert des Gegenübers in förderlicher Weise gestärkt werden – denn Defiziterleben und Ausgesondert sein ist stets mit Selbstwertverletzung gekoppelt. Diese unselige Verstrickung mehr und mehr zu lösen, ist ein erstes heilpädagogisches Anliegen, um auf dem Hintergrund einer tragenden Beziehung weitere Schritte zu gehen.



6

Wegweiser zu neuen Erfahrungen

Der Wechsel von Perspektiven ist für das heilpädagogisch ausgerichtete Denken und Handeln mit Klienten unverzichtbar, um neuen Erfahrungen eine Chance zu geben. Für angestrebte Veränderungen sind sie eine notwendige Voraussetzung. Im Wissen, dass es von ein und derselben Begebenheit nie nur ein und dieselbe Sichtweise gibt, werden stets mehrere Möglichkeiten gesucht, über sie zu denken und dem Geschehen Bedeutung zu geben. Gerade bei störendem oder gar zerstörendem Verhalten, das verständlicherweise fast ausschließlich negativ konnotiert ist, lohnt es sich, bewusst andere Blickwinkel einzunehmen, wenn die üblichen zu keinem Erfolg führen. Mit solch einer anderen, bisher nicht gedachten Sicht und Bedeutungsgebung eröffnen sich zumeist auch neue »Wegweiser« für neue Handlungsmöglichkeiten. Damit ist nicht eine schlichte Umdeutung auf »positives Denken« gemeint, sondern das Bestreben, »alte« und unbrauchbare Pfade zugunsten neuer Wege zu verlassen – neue Wege, die mit den Klienten heilpädagogisch gestaltet werden können und nicht »Fehler«, sondern »Fehlendes« in den Mittelpunkt stellen. Solche Wegweiser aufzuspüren bedeutet immer auch, das soziale Umfeld des betreffenden Menschen einzubeziehen, gemeinsam mit Familie, Teammitgliedern, Lehrern... bisherige Annahmen zu überprüfen, Probleme neu zu definieren und in diesem Sinne neue Wege sinngebender zu beschreiten.



Das Fundament war gelegt, das Haus entstand

Gute Architektur zeichnet sich dadurch aus, dass man im fertigen Gebäude die Idee erkennt, die die Architekten versucht haben zu verwirklichen.

Bei einer berufsbegleitenden Ausbildung bestand die Herausforderung darin, den Wechsel von »Theorie«-Wochen und Phasen in der Praxis so zu gestalten, dass die Studierenden sinnvolle Zusammenhänge entdecken können und Inhalte nicht »scheibchenweise« vermittelt werden. Daher wurde von Anfang an eine strikte Trennung der Inhalte nach Unterrichtsfächern zu Gunsten einer thematischen Ordnung aufgegeben.

Diese thematische Ordnung verwirklichte sich, indem die gesamte Ausbildungszeit in drei Kursabschnitte unterteilt wurde, für die jeweils ein übergeordnetes Thema den Schwerpunkt anzeigte. So erhielt das »Unterrichtsgebäude« im Bild des Hauses »drei Etagen«. Auf jeder dieser Etagen richteten sich die Unterrichtsblöcke nach dem vorgegebenen Oberthema des jeweiligen Kursabschnittes und bildeten in sich wiederum thematische Einheiten. Die folgende Konkretion gibt darüber Aufschluss:



Kursabschnitt I

Sicht- und Handlungsweisen in der Heilpädagogik

Ziel des ersten Kursabschnittes war es, die fachlichen Grundlagen der Heilpädagogik zu erarbeiten. Zentrale Themen waren u. a.

- **Das Verständnis von Heilpädagogik, Behinderung und Verhaltensauffälligkeit**
- **Kommunikationstheoretische Grundlagen**
- **Systemtheorie und Konstruktivismus**
- **Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, insbesondere der Bindungstheorie**
- **Lösungsorientierte Konzepte.**
- **Die Vermittlung erfolgte auf dem Hintergrund der beschriebenen Grundsätze (Bausteine) immer unter drei Aspekten:**
- **Kritische Erarbeitung der jeweiligen Theorie**
- **Übertragung auf Problemfelder der Heilpädagogik (Individuum und Gruppe)**
- **Rückbezug auf die eignen Haltungen und Einstellungen**

Kursabschnitt II

Heilpädagogische Handlungskompetenz für unterschiedliche Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Behindertenhilfe

Ziel des zweiten Kursabschnittes war es, heilpädagogische Prozesse wirkungsvoll gestalten zu können. Dafür muss die Heilpädagogin/der Heilpädagoge über ein breites Spektrum an Methoden verfügen. Je nach Problemsituation muss ein anderer Zugang gewählt werden.

Intensiv vermittelt wurden Kenntnisse über

- die Erstellung einer fachlich fundierten Befunderhebung,
- heilpädagogische Spieltherapie,
- heilpädagogische Übungsbehandlung/Entwicklungsförderung,
- Systemische Beratung
- musisch-kreative Methoden

Neben der Aneignung der jeweiligen Methode war auch hier die Selbstreflexion ein ganz wesentlicher Bestandteil (siehe dazu die Ausführungen zum begleitenden Heilpädagogischen Projekt).

Kursabschnitt III

Sozialmanagement in der Heilpädagogik – Qualifizierung für Leitung und Anleitung in sozialen Institutionen

Ziel des dritten Kursabschnittes war es, die Teilnehmenden für die Aufgaben des Sozialmanagements zu qualifizieren. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen übernehmen häufig leitende Funktionen in unterschiedlichen Institutionen.

Sie benötigen daher fundiertes Wissen über

- den Aufbau Sozialer Organisationen und die strukturellen Besonderheiten sozialer Institutionen,
- Methoden der effektiven Teamarbeit,
- Methoden der Gesprächsführung,
- Qualitätsentwicklung in der Behindertenhilfe und in der Kinder- und Jugendhilfe,
- Grundlagen einer wirtschaftlichen Betriebsführung.

Wie schon in den ersten beiden Kursabschnitten erfolgte auch hier die Vermittlung immer auch reflexiv bezogen auf die eigene Person und Praxis.

Unterschiedliche Zeitstrukturen – dasselbe inhaltliche Konzept

Das Unterrichtskonzept wurde gewahrt, auch als die zeitliche Struktur der Ausbildung im Lauf der Jahre verschiedene Formen annahm.

Die Nachfrage von Interessenten mit unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen stieg erheblich und so wurde neben der 3-jährigen Ausbildung mit monatlichen Blockwochen eine 5-jährige Form für Bewerberinnen aus dem gesamten Bundesgebiet angeboten – ebenfalls mit Blockwochen und zusätzlich mit Unterkunft und Verpflegung in einer externen Tagungsstätte.

Immer mehr Erzieherinnen aus Tageseinrichtungen für Kinder teilten uns jedoch mit, dass für sie der Blockwochenunterricht nicht möglich sei. So entwickelten wir weitere zeitliche Strukturen der Ausbildung mit »Abendwochen« und »Freitag/Samstag-Blöcken«. Die zeitliche Länge dieser Ausbildungsstrukturen belief sich über 5 Jahre, später zeitlich gedrängter über 4 Jahre.

Mit solch einer zeitlichen Flexibilität gelang es, pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Arbeitsfeldern eine Ausbildung zur Heilpädagogin zu ermöglichen. Unser Anspruch und der des gesamten Dozententeams an eine gleichbleibend gute Ausbildungsqualität bei bedarfsgerechter zeitlicher Flexibilität war erheblich, aber er konnte mitgetragen werden.

Die »Etagen unseres Hauses« blieben in ihrer inhaltlichen Konzeption gewahrt, wurden allerdings zu sehr unterschiedlichen Zeiten von »Mieterinnen« bewohnt.



Die Ausgestaltung der Themenwochen und Präsenzzeiten

Wie bereits begründet, sahen wir einen besonderen Wert in einer fächervernetzten Ausbildung. In den Blockwochen versuchten demzufolge möglichst viele »Fächer«, sich an dem jeweiligen Wochenthema zu orientieren. So wurde zusammen unterrichtet, was zusammengehört. Für Dozentinnen und Dozenten bedeutete dies eine große Bereitschaft zur gegenseitigen Abstimmung. Die inhaltliche Logik des Faches musste mit dem thematischen Schwerpunkt der Woche abgeglichen werden, ohne selbst den roten Faden für das eigene Fach zu verlieren.

Außerdem musste ein grundlegendes Vertrauen unter den Kollegen vorhanden sein, so dass zum Beispiel psychologische Inhalte auch vom Fachgebiet der »Methodik und Didaktik« oder pädagogische Themen vom Fachgebiet der »Psychologie« vermittelt werden konnten.

Darüber hinaus wurde der Anspruch verfolgt, dass ein Zusammenhang zwischen den Inhalten über die gesamten Kursjahre mit ihren jeweiligen Kursabschnitten sichtbar wird. Grundlegende Themen des ersten Kursjahres wurden in den folgenden Jahren immer wieder aufgenommen.

Zwei Beispiele sollen diese Gestaltungsidee veranschaulichen:

Ein erstes bezieht sich auf Methoden der »Beratung« in der heilpädagogischen Praxis. Heilpädagogen benötigen in ihren beruflichen Handlungsfeldern sowohl Kompetenzen für die entsprechende Klientel als auch Kenntnisse zur Gestaltung von Beratungsaufgaben. Im beruflichen Alltag greift oft beides ineinander – von

Gesprächssituationen »zwischen Tür und Angel« bis hin zu zeitlich festgelegten Beratungsprozessen. Für eine gelingende Teamarbeit sind ebenfalls beraterische Kompetenzen erforderlich. Aufgrund dessen zieht sich das Thema »Beratung« auf- und ausbauend durch alle drei Kursabschnitte.

Im ersten Kursabschnitt bilden selbstreflexive Sichtweisen im Hinblick auf eigene Erfahrungen und Umgangsweisen mit Beratungsarbeit eine Art »Abholfunktion«, um sie mit Grundlagenwissen aus der Kommunikations- und Systemtheorie sowie mit Aspekten lösungsorientierter Denk- und Handlungsweisen weiter anzureichern.

Im zweiten Kursabschnitt wird darauf aufbauend die »Systemische Beratung« als methodischer Prozess sowohl theoretisch vermittelt als auch konkret im geschützten Rahmen der Kursgemeinschaft geprobt.

Im dritten Kursabschnitt wird die Thematik bezogen auf Konzepte zur kollegialen Beratung (u. a. die Methode des »Reflecting Team«) und für die Aufgaben in einer Leitungsfunktion weitergeführt.

Ein weiteres Beispiel, wie eine grundlegende Haltung – eingangs beschriebenen als »Baustein« (...nicht be-, sondern verhandeln) – in verschiedenen Unterrichtsinhalten immer wieder zur Geltung kommt, lässt sich am Primat des Verhandelns aufzeigen.

So ist das »Wertequadrat« nach Friedemann Schulz von Thun ein thematischer Schwerpunkt im ersten Kursabschnitt. Es besagt, dass jeder Wert, jede Tugend, jeder Anspruch von



seinem Gegenteil »in Zaum gehalten« werden muss, damit er nicht in eine Übertreibung eskaliert. So wird die berühmte schwäbische Sparsamkeit schnell zum Geiz, wenn sie nicht durch eine gewisse »Verschwendung« gemildert wird. Es muss also ausgehandelt werden, was gilt. In der Heilpädagogik geht es immer um dieses Aushandeln von Gegensätzen, um echte Widersprüche wie z. B.: Struktur versus Freiheit, Gruppe versus Individuum, fordern versus gewähren lassen.

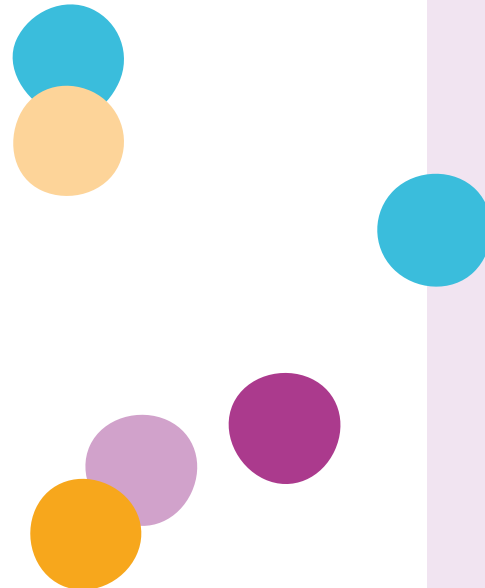
Im zweiten Kursabschnitt wird dieses Aushandeln »was gilt« konkret: Wie verhandelt eine Heilpädagogin mit einem Kind, das emotional so blockiert ist, dass es sich nicht auf das gutbegründete »Förderprogramm« einlassen kann? In der Ausbildung geht es nun um das Üben von spieltherapeutischen Settings, um die Arbeit mit musisch-kreativen Materialien (z. B. Märchen) und um den gezielten Einsatz von Bewegungsangeboten. Die Heilpädagogin muss eine gemeinsame »Sprache« finden, um einen Dialog zu ermöglichen.

Dasselbe Problem des »gewaltfreien Dialogs« begegnet uns im dritten Kursabschnitt, wenn es um Fragen der Leitung geht. Leitung und Mitarbeitende kommen immer wieder in Situationen, bei denen es darum geht, auszuhandeln »was gilt«. Ein objektives Maß was richtig oder falsch ist (wie z. B. die Anzahl der verkauften Waren am Quartalsende) gibt es in der (Heil-) Pädagogik nicht. Daher muss mit den Mitarbeiterinnen immer wieder über den »Standard« der Arbeit, in Kindertageseinrichtung oder Wohngruppe, verhandelt werden. Das einfache Be-handeln, im Sinne von Anordnen funktioniert nur, wenn es mit Sanktionen abgesichert wird.

In dieser Weise blieben Themen und Aufgaben für Studierende der Heilpädagogik über alle drei Kursabschnitte in ihren Zusammenhängen und wurden richtiggehend aufgehoben und weitergeführt - aufgehoben im Sinne von

- bewahren, sie gehen nicht verloren
- in einen neuen Bezug setzen und sie erweitern
- auf eine neue Bedeutungsebene heben und damit als umfassenderes Wissen verfügbar machen.

Der Unterricht entwickelte sich also weg von der klassischen Aufteilung nach Fächern hin zu einer vernetzten Form, die es den Studierenden ermöglichte, Zusammenhänge zu erkennen und sich eine eigene »cognitive map« zu erarbeiten.



Zur Veranschaulichung ein Beispiel für die Gestaltung einer Unterrichtswoche:

»Ach, was muss man oft von bösen Kindern hören oder lesen« – Die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und ihr heutiges Selbstverständnis – Teil 1

In dieser Unterrichtsgestaltung waren die »Fächer« Heilpädagogik, Methodik und Didaktik der Heilpädagogik, Psychologie, Rechts- und Berufskunde, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Soziologie vernetzt und wurden von den entsprechenden Fachdozenten unterrichtet. Außerdem war eine Studierende aus dem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit einem Referat beteiligt.

Eine besondere Herausforderung sowohl für Dozenten als auch für Studierende war jedoch die Tatsache, dass die Prüfungsordnung für den Abschluss einer Staatlichen Anerkennung eine fächerspezifische Prüfung fordert. Das bedeutete, immer wieder auch zu vermitteln, zu welchen Fachgebieten bzw. zu welchen Dozenten die Themen zuzuordnen sind. Trotz solcher gewissen »Zusatzleistungen« wurde die Form der fächervernetzten Unterrichtsgestaltung als eine angemessene Art der Erwachsenenbildung honoriert.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9 Uhr – 12 Uhr	Gemeinsamer Beginn: Austausch zu den Fachpraktischen Aufgaben der letzten Praxisphase Rückblick zum Studienbegleitbrief — Heimerziehung im Wandel	Qualitätsstandards von Kinder- und Jugendhilfe	Flexibilisierung der Erziehungshilfen	Referat einer Studierenden: »Scheidungskinder« – Wege der Hilfe –	Lebenswelten von Kindern — Besprechung der Fachpraktischen Aufgaben
13 Uhr – 17 Uhr	Das KJHG und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	Das Jugendamt – Aufgaben und Zusammenarbeit — Hilfeplanung § 36 KJHG – Umsetzung in der Praxis	Familie aus soziologischer Sicht	Rechtskunde zum Thema Scheidung	Einführung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie

Lehren und Lernen in verschiedenen Settings

Das gemeinsame Lernen in den Präsenzzeiten wurde durch weitere Formen ergänzt.

Zum einen gab es für jedes Wochenthema einen einführenden Studienbegleitbrief mit Überprüfungsfragen und weiterführender Literatur. Er diente zur Vorbereitung auf das Wochenthema. Die Unterrichtswoche begann mit einem Rückblick auf den Studienbegleitbrief und einem Überblick über die anstehenden Themen.

Des Weiteren bildeten die Studierenden verbindliche Lern- und Arbeitsgruppen, die sich selbständig organisiert, zwischen den Präsenzphasen trafen, um Unterrichtsstoff nachzubereiten und um sich anhand des Studienbegleitbriefes auf das Thema der kommenden Präsenzzeit vorzubereiten.

So entstand ein kohärentes Band unterschiedlicher Studien- und Arbeitsformen, die den Lern- und Entwicklungsprozess wirksam unterstützten.

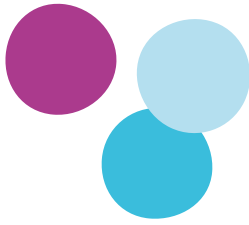
Es gibt bekanntlich nichts Gutes, außer man/frau tut es.

Parallel zu der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten mussten sich die Studierenden ab dem 2. Kursabschnitt einen Praxisplatz außerhalb ihres Arbeitsbereiches suchen, an dem es ihnen ermöglicht wurde, ein 1-jähriges »Heil-

pädagogisches Projekt« durchzuführen, z. B. Heilpädagogische Förderung im Einzelkontakt (Entwicklungsverzögerung, emotionale Beeinträchtigung, autistische Verhaltensweisen ...) oder mit einer kleinen Gruppe (Entwicklung sozialer Kompetenzen, Lern- und Leistungsförderung ...). Dabei wurde methodisches Handwerkszeug »erprobt«. Das war für die Studierenden der spannendste Teil der Ausbildung.

Schon der Anruf bei einer Institution, um nach einem Praxisplatz anzufragen, erforderte Mut. Sollte man doch auf die einfache Frage »Ja, was wollen Sie als Heilpädagogen eigentlich machen?« eine fachlich korrekte Antwort parat haben und Kompetenz ausstrahlen. Anschließend, beim konkreten heilpädagogischen Vorgehen, waren die abwartende Kontaktaufnahme, das Verzicht auf vorschnelles Behandeln, das Zurückgeworfen sein auf die eigene Person (es gibt ja keine heilpädagogischen Methoden) echte Herausforderungen. Umso größer das Erfolgsgefühl, wenn sich Beziehung entwickelte und Veränderungen deutlich erkennbar wurden.

Begleitet wurde dieses Erproben von regelmäßiger Supervision in kleinen Gruppen.



Besonderheiten (Fenster und Türen):

Natürlich sollten in unserem »Haus« viele Fenster und Türen eingebaut sein – es sollte offen stehen für Ausblicke und Einblicke, für Durchlüftung mit frischem Wind, zum Empfangen von Besuchern und für erfahrungsreiche Ausflüge – zum Beispiel:

- Studienfahrten nach Kärnten, Ungarn, auf die Schwäbische Alb, an den Bodensee ... Heilpädagogische Einrichtungen für die verschiedenste Klientel konnten kennengelernt werden.
- Projekte wie z. B. Theaterprojekte unter der Anleitung von zwei Berufs-Schauspielern.
- Erlebnispädagogische Projekte in der Natur mit externen und internen Dozenten.
- Ein Zirkusprojekt mit Kindern einer Schule für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Zum Praxisverständnis verschiedener Unterrichtsthemen besuchten wir entsprechende Einrichtungen. Hier ein paar wenige Beispiele:

- »Release« Drogenberatung, Stuttgart,
- Gedenkstätte Grafeneck,
- Psychologische Beratungsstellen, Jugendvollzugsanstalt Adelsheim, ...

Aus dem gleichen Grund wurden immer wieder Praxisvertreter zu uns eingeladen, die anschaulich aus ihrer Arbeit berichteten.



Alles gut bedacht?!

Diese Frage haben wir uns im Lauf der Jahre natürlich immer wieder neu gestellt – und wie es bei einem Haus und seiner Instandhaltung so ist: Es gibt immer etwas zu tun! »Es ist alles fertig« wäre schlichtweg eine falsche Antwort, denn alles, was lebt – und es sollte lebendig zugehen in unserem Haus – ist zugleich fertig und nicht fertig. Tatsächlich, man kann sogar beim Bauen und Instandhalten eines Hauses ins Philosophieren geraten – warum auch nicht. Wir wollten es lebendig sein lassen.

In dieser Weise blicken wir zurück auf eine Zeit – in der sowohl Studierende, als auch Dozenten nicht fertig wurden beim Weiterwachsen in ihrer Fachlichkeit, Handlungsfähigkeit und Persönlichkeit – zeitweise mehr und/oder weniger, zeitweise schnell und/oder langsamer, zeitweise leicht und/oder mühsamer... Wie es im Leben zugeht.

In dieser Weise blicken wir zurück auf eine Zeit – in der wir uns in einem sehr kooperativen Dozententeam immer wieder mit Neuerungen, Sanierungen, Veränderungen... befassen konnten – eine Zeit, in der wir bei unserem Träger »Diakonie Stetten«, bei unserem Vorgesetzten in der Ludwig Schlaich Akademie und bei den Verantwortlichen im Sozialministerium auf »offene Ohren« und weitgehende Zustimmung für Visionen und deren mögliche Realisierungen stießen.

In dieser Weise blicken wir zurück auf eine gute Zeit – auch, weil unsere Studierenden mit einer hohen Motivation bei der/ihrer Sache waren. Kein Wunder, zumeist hatten sie für die Ausbildung eine reichliche Portion an Eigenleistungen einzusetzen. Es betraf die Aus-

bildungskosten, denn nicht immer waren ihre Arbeitgeber bereit oder in der Lage, eine finanzielle Unterstützung zu leisten. Auch eine Reduzierung der Arbeitszeit musste genehmigt sein, oder eine angemessene zeitliche Freistellung für die Ausbildung. Nicht selten wurden zudem noch eigene Urlaubszeiten eingesetzt und auch mit ihren jeweiligen Familien mussten die Studierenden Abstimmungen treffen.

Es liegt auf der Hand, dass allein die Bewältigung all dieser zusätzlichen Erfordernisse ein hohes Maß an persönlicher Motivation voraussetzt. Und es liegt auf der Hand, dass es eine besondere Freude war, mit hoch motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Ausbildung zu gestalten.

Nun ja, dass die Jahrzehnte auch Mühen und Anstrengungen aller Beteiligten in sich trugen, liegt wohl ebenso auf der Hand. Doch insgesamt gesehen – und das soll dieser Beitrag zum Fest des Jubiläums aufzeigen – überwiegt im Rückblick die Freude und natürlich eine ganz kleine (schwäbische) Portion Stolz, dass dieses Ausbildungskonzept über lange Zeit mit seiner Lebendigkeit und in seinen Grundfesten Bestand hatte.

Wir wünschen der Fachschule für Heilpädagogik Gestalter und Bewahrer, die das Wachsen des Hauses in einer lebendigen Balance halten, die Ernst und Leichtigkeit für Realitäten und Visionen abwägen. Möge weiterwachsen, was nicht fertig sein will. Wir wünschen, dass die Absolventen, wenn sie aus dem Haus gehen, vielen Menschen, die ihre Hilfe in Anspruch nehmen, von gutem Nutzen sein können.



Blick weiten ...
Welt auf den Kopf stellen ...
Neue Perspektive ...
Sicht eines Kindes ...
Sicht eines Gegenübers ...
Anderssicht ...
Sicht des bisher Unscheinbaren ...
Sichtbarwerden wie Sonnenaufgang ...
Ein kleines Pflänzchen wächst sichtbar klein aus
der dunklen Erde ...
Fernsicht ...
Weitsicht ...

Wer die Perspektive wechselt sieht neu,
sieht bisher nicht Gesehenes ...

Wenn die Sonne durch den Nebel bricht und scheint,
Klarsicht ...

Heilpädagogik ist nicht immer sichtbar,
hat aber eine weite Perspektive ...

Freie Sicht ...

Sehen des bisher wenig Gesehenen ...

Unverstellte Sicht, Weitblick ...

Sichtbar-werden heißt bedeutsam werden (für andere) ...

Wahrgenommen werden ...

Unbedeutendes wird bedeutsam ...

Verborgenes zeigt sich ...



In Erscheinung treten ...
Aus dem Schatten ins Licht treten bzw. jemand
rückt einen anderen ins Licht, macht ihn/sie sichtbar –
vom Dunkel ins Helle treten ...
Eine neue Perspektive gewinnen, Perspektivwechsel ...
Gut sehen heißt noch nicht tief blicken –
Sehen ist aber der Beginn des Verstehens ...
In Augenschein nehmen ...
Betrachten ...
Weitblick ...
Farben, Formen, Buntheit... Vielfalt ...
Sichtbarkeit heißt Präsenz,





heißt Existenz und Identität ...
Sehen ist Sinnlichkeit ...
Sehen und Gesehen-werden ...
Beobachten ...
Blickkontakt – Kommunikation, Dialog ...
Unbekanntes wird bekannt, Fremdes wird vertraut
(... sich befremden lassen) ...
Vermutetes wird real ...
Bruchstücke werden zu einem Ganzen,
ein ganzes Bild entsteht ...
Die Augen öffnen ...
Innere und äußere Bilder ...
Vorstellung, Phantasie, Vorstellungskraft ...

Wir alle sehen nur, was wir sehen wollen. ...
Jemanden nicht (mehr) übersehen ...
Anschauung, anschaulich sein ...
Erblicken ...
Über etwas hinwegsehen ...
Durchschauen ...

Man kann nur Sichtbarwerden und -sein,
wenn es jemanden gibt, der einen betrachtet
(Sichtbarkeit ist nur mit Gegenüber,
im Gegenübertreten, im sozialen Raum möglich) ...



**Lernen und Bildung
bedeutet subjektive
Aneignung und
Auseinandersetzung –
nicht zuletzt auch *mit*
sich *selbst*.**

Alles bleibt, auch der Wandel.

Corona, digitaler Wandel
und weitere Unwägbarkeiten.

VON BORIS SCHÖRNIG



»GUTES BEWAHREN und Neues wagen«, mit diesem Credo ist vermutlich jeder Generationenwechsel gut beraten. Nachdem die altgediente Riege der Fachschule für Heilpädagogik mit ihrem letzten Mitbegründer und Urgestein, Jo Silberzahn, in den Ruhestand getreten ist, hat es nicht allzu lange gedauert, bis sich durch die Corona-Pandemie das »Wagen« in ein »Müssen« verkehrt hat. Technisch schon länger möglich, aber vermutlich insbesondere in Bezug auf ein so resonanzabhängiges Fach wie die Heilpädagogik zuvor kaum denkbar, waren mit dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 die Spielregeln des Unterrichts mit einem Schlag auf den Kopf gestellt. Zuerst sehr hemdsärmelig mit dem Videokonferenztool der Diakonie, gelang es uns dann aber dank technischer Begeisterung, unermüdlichem Einsatz und der notwendigen Portion Mut des Kollegiums,

mit immer versierterer Software, eine zumindest angesichts der kurzen Zeit passable Alternative zum Präsenzunterricht auf die Beine zu stellen. An dieser Stelle möchten wir unseren großen Dank gegenüber unseren Studierenden und Dozierenden aussprechen, die trotz aller technischen Stolpersteine und methodisch-didaktischen Herausforderungen stets so flexibel, verzeihlich und wohlwollend waren. Auf diese Weise konnte etwas Neues entstehen, was ohne die Pandemie vermutlich in den nächsten 10 Jahren nicht umsetzbar gewesen wäre. Resilienz heißt, an der Krise zu wachsen und so stellt sich die Frage: »Was nehmen wir für die Zukunft aus dieser Krise mit?« Oder anders formuliert: »Was wollen wir bewahren und was wollen wir Neues wagen?«





*»Ich war auf der Suche nach anderen Antworten auf viele Fragen und wollte damals mit 49 Jahren nochmal was anderes machen. Nachhaltig geprägt hat mich die Haltung der Dozent*innen, die unbedingte Wertschätzung des Gegenübers. Für mich war außerdem wichtig das Miteinander der Studierenden, die man durch viele schwierige (komplexe, persönliche) Lerninhalte auch auf persönlicher Ebene kennenlernt. Heute leite ich eine Intensivwohngruppe für Jugendliche mit psychischen Störungen. Durch meine Ausbildung kann ich mit meinem Team traumapädagogische Standards implementieren und auch hinter schwierigen Verhaltensweisen der Jugendlichen den guten Grund erkennen.«*

Angela Kullman

1

Was wir bewahren wollen:

Trotz aller anfänglichen Begeisterung für die technischen Möglichkeiten, Unterricht ortsunabhängig gestalten zu können, mussten wir doch erkennen, dass es einige »Unterrichtsphänomene« gibt, die scheinbar ortsgebunden sind. An vorderster Stelle sei hier der lebendige Diskurs genannt. Dieser braucht leibliche Anwesenheit, lebt von Gestik und Mimik, vom unverzögerten Zwischenruf und dem spürbaren Mit- oder Gegenschwingen aller im Raum Anwesenden. Das Phänomen der Resonanz, das für jedes zwischenmenschliche Handeln und insbesondere auch für das heilpädagogische Tun so wesentlich ist, ist auch in Bezug auf den Unterricht unverzichtbar. Eigentlich ist der Begriff »Unterricht« an dieser Stelle bei genauerem Hinsehen fehl am Platz. In ihm steckt ein sehr altmodisches Verständnis des Lernens, das weniger auf Gegenseitigkeit, sondern auf die einseitige Unterweisung oder Anleitung des Lernenden durch den Lehrenden setzt. Etwas zu lernen bedeutet in unserem Verständnis aber etwas anderes, als nur die Weisheiten einer Person aufzuschnappen und in sich hineinzugießen. Lernen und Bildung bedeutet subjektive Aneignung und Auseinandersetzung, Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, mit verschiedenen Positionen zu diesen Themen und nicht zuletzt auch mit sich selbst. Diese Art der Auseinandersetzung findet nach unseren Erfahrungen der letzten beiden Pandemiejahre im virtuellen Raum deutlich seltener statt. Die Ursachen hierfür sind vermutlich vielgestaltig. Häufig behindert schon eine schlechte Internetverbindung die gleichzeitige Anwesenheit aller Diskutanten, so dass Debattenbeiträge untergehen und wiederholt werden müssen, sich gegenseitig über-

schneiden oder gar nicht erst zu Stande kommen. Hinzu kommt die schnelle Ablenkbarkeit des Körpers, der eben nicht im Raum des Geschehens sitzt, sondern ganz woanders, an einem Ort, an dem zusätzlich zur laufenden Diskussion im Computer noch viele andere Dinge passieren, z. B. Kinder, die sich im Hintergrund mit ihren Geschwistern streiten, die Suppe, die auf dem Herd anzubrennen droht oder am gleichen Bildschirm aufpoppende Emailnachrichten, die möglichst schnell beantwortet werden wollen. Was aber vor allem fehlt, ist die Beziehung. Die Möglichkeit, sich und den anderen wirklich kennenzulernen, sich mit ihm auch abseits des Unterrichts in der geschützten Sphäre der Informalität auszutauschen und so nicht nur gemeinsam an einem Seminar teilzunehmen, sondern gemeinsam einen Weg zu bestreiten, einen Weg, der wie von Jo Silberzahn und Bärbel Buckert ganz treffend weiter oben beschrieben nicht nur den Kopf sondern auch das Herz berührt. All dies gilt für die Beziehung zwischen den Studierenden, zwischen den Dozierenden und genauso auch zwischen Studierenden und Dozierenden.

In diesem Sinne möchten wir dem von Silberzahn und Buckert beschriebenen Fundament der Ausbildung, das für uns weiterhin tragend und maßgeblich ist, eine weitere Säule hinzufügen, die zwar schon immer existiert, aber in Ihrer Bedeutsamkeit durch die Erfahrung der letzten beiden Jahre noch sichtbarer geworden ist: die »leibliche Präsenz«. So ist für uns klar, dass der Großteil unseres Angebots auch in Zukunft vor Ort in der Akademie stattfinden soll.



»Der Austausch mit den KommilitonInnen und DozentInnen hat mir in der Ausbildung am meisten Spaß gemacht – da das durch die Bank weg sympathische und interessante Menschen sind.«

Andreas Seibold

»Am meisten Spaß haben mir die Diskussionen in unserem Kurs gemacht, das kontroverse Auseinandersetzen mit den Themen.«

Daniela Hitzler

2 Was wir Neues wagen wollen:

Auch wenn zuallererst die Auseinandersetzung unser Anliegen ist, so gibt es doch auch Teile unseres Angebots, die im klassischen Sinne »unterrichtet« werden. Theorien, Modelle und Konzepte sind Gegenstände, die immer zuerst einmal für sich, also in ihrer eigenen Konstitution und Logik verstanden werden wollen, bevor sie einer kritischen Auseinandersetzung – sei es im Hinblick auf ihre Aktualität, ihre Anschlussfähigkeit zu anderen gängigen Gedankengebäuden oder hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit – zugeführt werden können. Einführungen und Beschreibungen von Konzepten, Theorien und Modellen brauchen also zuerst einmal keine Diskussion, sondern eine gute und möglichst zugängliche Erläuterung. Auch hier ist die Vermittlung im virtuellen Raum sicher eine Herausforderung, nicht zuletzt, da das Medium und die dort zur Verfügung stehenden Lehrmittel und Methoden noch sehr neu sind und in Ihrer Komplexität oft noch nicht hinreichend verstanden werden. Dennoch tun sich hier bei etwas Zuwendung und Einarbeitung mittels guter Web- und Softwarelösungen recht innovative Möglichkeiten auf, Unterricht und Vortrag zugänglich und kurzweilig zu gestalten. Da unsere Ausbildung neben dem Beruf stattfindet und einige unserer Teilnehmenden nicht nur einen vollen Arbeits- und Ausbildungstag, sondern auch einen weiten Anfahrtsweg haben, bietet der virtuelle Unterricht die Chance, die Ausbildung besser in die Abläufe des restlichen Lebens zu integrieren. Ein mögliches Modell, das wir im Moment erproben ist, den Dienstagsunterricht als virtuellen Unterricht zu nutzen. Hier sind

wir derzeit noch in der Findungsphase, welche Themen und Inhalte sich dafür besonders eignen und wie diese virtuell am besten aufbereitet werden können. Mittelfristig ist aber durchaus vorstellbar, die Woche grundsätzlich dienstags virtuell mit für das jeweilige Wochenthema einführenden Theorien, Modellen und Konzepten zu beginnen, die dann im weiteren Verlauf der Woche in Präsenz einer insbesondere praktischen Auseinandersetzung zugeführt werden. Damit verkürzt sich die Präsenzzeit in der Schule um einen Tag in der Woche, wodurch – so zumindest die Hoffnung – in der gemeinsamen Präsenzzeit vor Ort der Fokus auf eine intensive praktische und dialogische Auseinandersetzung gelegt werden kann.

Deutlich besser als in der Großgruppe funktioniert interaktives Arbeiten im virtuellen Raum in einer kleinen Gruppe. Auch hier hat man mit den Unwägbarkeiten der Technik, diversen Verbindungsproblemen und dem immer wieder auftretenden zeitlichen Versatz im gemeinsamen Meinungs austausch zu tun. Bei drei bis fünf Personen gestaltet sich der Umgang damit aber deutlich flexibler und pragmatischer als mit 25 Personen. Insofern ergeben sich neben dem Einsatz im Rahmen der regelmäßigen Schulzeiten weitere Möglichkeiten, auf den virtuellen Raum zurückzugreifen. Genannt seien hier die regionalen Lerngruppen, die ihren Namen der vordigitalen Zeit verdanken und darauf verweisen, dass es auch schon früher die Bestrebung gab, Teile des Unterrichts in andere Lernformen zu gießen und zumindest vom Schulort unabhängig zu machen. So werden bis heute bestimmte Aufgaben, die sich aus den regelmäßigen Schulwochen ergeben, in diesen drei- bis fünfköpfigen Lerngrup-

pen an einem selbstgewählten gemeinsamen Ort bearbeitet. Auch hier kommt seit der Pandemie immer wieder erfolgreich der virtuelle Raum zum Einsatz. Auf diese Weise sind darüber hinaus auch gemeinsame Treffen ohne einen gemeinsamen Ort möglich, gleiches gilt auch für die regelmäßigen Praxisberatungsgruppen im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung und letztlich auch für den Austausch im Kollegium. Bei all diesen Zusammenkünften gibt es natürlich auch immer wieder das Erfordernis, sich vis à vis gegenüberzusetzen, weil es eben Themen und Formen des Austauschs gibt, die diese Art der Präsenz und Resonanz dringend benötigen. Wann dies der Fall ist – da

vertrauen wir fest darauf – wird jede Gruppe selbstbestimmt und je nach Erfahrung für sich selbst regeln können.

Dieses Für und Wider neuer methodischer Techniken und das Umgehen mit den diesbezüglichen Chancen und Herausforderungen ist an sich nichts Neues und es bleibt auch nicht beschränkt auf die Unterschiede zwischen virtueller und leiblicher Welt. Von der Kreidetafel über das Whiteboard bis hin zum BigPad verändern sich auch die im Präsenzbetrieb verwendeten Lehrmethoden stets und ständig und auch hier gilt es, immer wieder zwischen Bewahren und Erneuern abzuwägen.



»Attraktiv war für mich in Waiblingen die Zeitstruktur der Ausbildung. Alle haben rumgespottet, weil ich mir abends die Schokoriegel reingezogen habe, um wach zu bleiben. Ich habe alles nach Feierabend und am Wochenende gemacht. Da war es wichtig, dass die Nährstoffzufuhr gut und kalorienhaltig war.

Die Vielfältigkeit der Ausbildung habe ich besonders eindrücklich in Erinnerung, und wie intensiv das Bearbeiten der Studienbegleitbriefe war.

Heute bin ich Praxisanleiter in der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen und Heilerziehungsassistent*innen – allerdings für eine andere Fachschule.«

Andreas Vakalopoulos

Gleiches gilt auch für andere Teile des Schulkonzepts, die nicht nur von den Fragen zunehmender Digitalisierung bestimmt sind.

Seit 2019 konnten wir nach langer Vorarbeit in Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Heilpädagogik in Baden-Württemberg endlich das klassische fächer- und disziplinenorientierte System in ein Modulsystem überführen. Auch hierbei galt es, nicht das Rad vollkommen neu zu erfinden. Glücklicherweise konnten wir auf ein bereits bewährtes System (wie von J. Silberzahn und B. Buckert ausgeführt) zurückgreifen, das zwar noch an den Disziplinen orientiert war, den Unterricht aber fachübergreifend und entlang bestimmter Wochenthemen ausgestaltete. Dies hatte, wie bereits erläutert, schon damals den Vorteil, dass sich das Lernen am Thema und nicht an der Chronologie der jeweiligen Fachdozent*innen ausrichten kann. In der modularen Struktur und der damit verbundenen Auflösung der Fächer kommt neben einer stärkeren Orientierung an der Praxis ein weiterer Vorteil zum Tragen. Einige Module (insbesondere die Module 3–5) werden, da Sie inhaltlich mehrere Disziplinen beherbergen, von mehreren Dozierenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen unterrichtet, die das Modul gemeinsam verantworten. Auf diese Weise intensiviert sich der interdisziplinäre Austausch zwischen den Beteiligten und eine plurale und ganzheitliche Perspektive rückt stärker in den Vordergrund. Eine Übersicht über die aktuelle Modulstruktur findet sich in *der Grafik rechts*.



MODULSTRUKTUR

Modul 1

Heilpädagogik als handlungsleitende Disziplin

Im Vordergrund stehen hier die theoretischen Grundlagen der Heilpädagogik, ihre geschichtliche Entwicklung im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext sowie die Besonderheiten und Implikationen ihrer ganzheitlichen Perspektive auf den Menschen und seine Umwelt.

Modul 5

Heilpädagogische Handlungskonzepte

Vermittlung heilpädagogischer Handlungskonzepte, aufbauend auf Modul 4: Von Konzepten zur Wahrnehmungsförderung über spieltherapeutische Verfahren, entwicklungs- und bindungsorientierten Konzepten sowie Methoden der Krisenintervention bis hin zu verschiedenen Beratungsmethoden finden hier unterschiedliche heilpädagogische Handlungsfelder Berücksichtigung. Eine Schwerpunktsetzung erfolgt dann individuell durch unsere Vertiefungsangebote.

Modul 2

Ethik und Recht als Grundlage heilpädagogischen Handelns

Neben den aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen des heilpädagogischen Handelns werden hier auch die dahinter stehenden gesellschaftlichen Wertprinzipien und deren ethische Reflexion behandelt.

Modul 3

Heilpädagogische Beziehungsgestaltung

Dieses Modul beschäftigt sich mit einer der Kernkompetenzen des*der Heilpädagog*in: der Fähigkeit zu einem offenen und wertschätzenden Dialog, der Gestaltung von Beziehung und der Ermöglichung von korrigierenden Beziehungserfahrungen.

Modul 4

Bio-psycho-soziale Grundlagen von Teilhabe

Den Kern dieses Moduls macht das Verstehen der individuellen Lebenslage unserer Klient*innen aus. Insofern werden hier insbesondere entwicklungspsychologische, (sozial-)psychiatrische und medizinische sowie soziologische Grundlagen in den Blick genommen, die ein ganzheitliches heilpädagogisches Verstehen möglich machen.

Modul 6

Führung und Management

Die Heilpädagogikausbildung qualifiziert auch zur Übernahme von Führungspositionen. In diesem Modul werden hierfür betriebswirtschaftliche Grundlagen sowie aktuelle Konzepte und Modelle rund um das Thema Führung und Management vermittelt.

Modul 7

Dokumentation und wissenschaftliches Arbeiten

Im Vordergrund dieses Moduls steht die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Methoden, das Erarbeiten einer kritischen und reflektierenden Haltung sowie die Auseinandersetzung mit und eigene Erstellung von Fachtexten.

Modul 8

Angeleitete heilpädagogische Fachpraxis

Modul 8 stellt den praktischen Teil der Ausbildung dar und beinhaltet im Kern einen einjährigen Prozess, in dem die Studierenden eine*n Klient*in heilpädagogisch 1h/Woche begleiten. In regelmäßig stattfindenden Supervisionsgruppentreffen wird der Prozess gemeinsam reflektiert und mögliche Angebote/ Maßnahmen vor- und nachbereitet. Zwei verpflichtende Hospitationen in unterschiedlichen Berufsfeldern sowie regelmäßige Theorie-Praxis-Transferaufgaben runden das Modul ab.



Vertiefungsmodul 1

Traumapädagogik



Vertiefungsmodul 2

**Heilpädagogik, Schule
und die Gestaltung
von Bildungsprozessen**



Vertiefungsmodul 3

**Systemische und hypno-
systemische Beratung**



Vertiefungsmodul 4

**Tiefenpsychologische
Verfahren**



Vertiefungsmodul 5

Kreative Methoden

Mit der Modularisierung und der damit verbundenen Überarbeitung der Prüfungsordnung ging auch eine Reduzierung des fachpraktischen Teils der Ausbildung einher, die wir dazu genutzt haben, zusätzliche »Vertiefungsmodule« (siehe Grafik links) einzuführen. Diese sollen zum einen unseren aktuellen Studierenden die Möglichkeit geben, Schwerpunkte in Bezug auf ihr berufliches Profil zu setzen und gleichzeitig auch ehemaligen Studierenden als ein spezifisch heilpädagogisches Weiterbildungsangebot dienen. Unsere Hoffnung ist an dieser Stelle auch, dass so ein fruchtbarer Austausch zwischen den Noch-Studierenden und den bereits praktisch Tätigen entstehen kann, der zur Vernetzung und so am Ende auch zu mehr Sichtbarkeit der Heilpädagogik insgesamt beitragen kann.

Mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Vertiefungsthemen möchten wir darüber hinaus auf die weiter oben im Artikel von Julika Kleiner skizzierten Veränderungen im Wirkungsbereich der Heilpädagogik reagieren. So ist beispielsweise die Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund und damit verbundenen traumatischen Erfahrungen in den letzten Jahren deutlich angestiegen und stellt gerade heute ein sehr aktuelles und dringendes Tätigkeitsfeld auch für Heilpädagog*innen dar. Mit unserem Vertiefungsangebot »Traumapädagogik« möchten wir unseren Studierenden sowie bereits ausgebildeten Heilpädagog*innen die Möglichkeit geben, Ihre Kompetenzen dahingehend zu schärfen. Ein weiteres aktuelles Thema greifen wir mit dem Vertiefungsangebot »Heilpädagogik, Schule und die Gestaltung von Bildungsprozessen« auf, das zwar, wie ebenfalls weiter oben von J. Kleiner dargestellt, für die Heilpädagogik keinesfalls ein neues Feld darstellt, allerdings im Laufe des

letzten Jahrhunderts auf institutioneller Ebene immer stärker der Sonderpädagogik zugewiesen wurde. Nicht zuletzt mit fortschreitender rechtlicher Verankerung von Inklusion und Teilhabe ist heilpädagogische Kompetenz in diesem Feld unseres Erachtens aber dringend notwendig. Hier gilt es für uns auch, berufspolitische Arbeit zu leisten und wir sind an dieser Stelle sehr dankbar über die gute und fruchtbare Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Heilpädagogik (LAG), der ständigen Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland (STK) sowie dem Berufs- und Fachverband für Heilpädagogik (BHP).

Wenn wir heute auf 31 Jahre Fachschule für Heilpädagogik zurückschauen, sind wir in der glücklichen Lage, auf ein sehr gut tragendes Fundament blicken zu können. Gleichzeitig sehen wir es als unsere Aufgabe, uns mit gesellschaftlichen Veränderungen auseinanderzusetzen, unser Angebot daraufhin zu überprüfen und zu aktualisieren, um so heilpädagogische Zukunft mitzugestalten. So wünschen wir uns, wie auch allen zukünftigen Generationen, dass es auch in Zukunft gelingt, einen Beitrag zu einer wirkkräftigen, gesellschaftlich sichtbaren heilpädagogischen Profession zu leisten. —

»Meine Hauptgründe für die Ausbildung: Ich bin in meinem beruflichen Alltag immer häufiger an meine Grenzen gekommen. Immer wieder fehlte mir das Hintergrundwissen und auch das »Handwerkszeug«. Ich wollte einfach mehr wissen, mehr anwenden können und letztendlich »besser« Arbeiten können. Mir fehlte die Möglichkeit, den Blickpunkt wechseln zu können.«

Caren Lederer



**Manchmal muss
oben unten sein und
unten oben,
hinten vorne und
vorne hinten.**

Die systemische und hypnosystemische Perspektive in der Heilpädagogik

VON KARIN SAUTTER-OTT UND HEIDE SCHÖRNIG-LINDER

»Das Wasser steht mir bis zum Hals« oder »Es zieht mir den Boden unter den Füßen weg«:

Oft bringen Menschen Ihr Erleben bilderreich zum Ausdruck. Anstatt auf das Problem wie z. B. Schulden und Sorgen einzugehen, kann man in der Beratung der Logik des Bildes folgen und ausmalen, wie man z. B. durch einen Rettungsring oder die Küstenwache gerettet wird oder wie in Trickfilm- oder Märchenlogik (HAMMEL 2022) eine Fee oder eine weise Figur zur Hilfe eilt oder einen hält. Voraussetzung ist Beziehung und empathisches Verstehen, bevor Transformieren möglich wird.

An der Waiblinger Fachschule für Heilpädagogik haben wir einen systemisch-hypnosystemischen Schwerpunkt. Diese Perspektive melden uns Studierende als hilfreich für die Beratungsarbeit zurück.

Die Entwicklung der systemischen Ansätze und ihrer Weiterentwicklungen wäre ohne die Geschichte der Psychotherapie nicht denkbar.

Freuds Verdienst mit der Entwicklung der Psychoanalyse ist bis heute in unserer Kultur, der Literatur und dem Theater sichtbar. Er und andere Analytiker betrieben Theoriebildung, wie wir es unter anderem in der Entwicklungspsychologie sehen. Modernere Analytiker wie *Margarete Mahler* (MAHLER 2004) entwickelten diese Theorien weiter. So ist die Theorie zur emotionalen Entwicklung wie sie *Freuds* Nachfolger*innen beschreiben, eine sehr wichtige Grundlagentheorie in der Heilpädagogik. Ohne die ursprünglich analytische Idee des Zutrauens in das Nachreifen von Menschen lässt sich Heilpädagogik nicht verstehen. Die Idee des Nachreifens greifen später Autor*innen wie *Barbara Senckel* (SENCKEL 2017) auf. So wie ein Therapeut dem Klienten Raum gibt, um Entwicklungsaufgaben nachzuholen, propagiert es *Senckel* mit der Theorie der entwicklungsfreundlichen Beziehung für die heilpädagogische Arbeit. **Nachreifeprozesse fordern zurückhaltende Präsenz und eine gute Beobachtungsgabe.**



C. G. Jung als Analytiker bezog Symbolarbeit und Träume in seine Arbeit ein. Daraus entwickelten seine Nachfolger*innen wie zum Beispiel **Dora Kalff** die Sandspieltherapie. (KALFF, 2022) Für die Heilpädagogik ist interessant, welche Symbole Menschen verwenden, warum sie im Spiel zum Beispiel mit einem Herdentier oder einem Fluchttier spielen, welche Themen sich im Spiel wiederholen und was damit zum Ausdruck gebracht wird.

Die Verhaltenstherapie, die von manchen als Gegenbewegung zur Psychoanalyse verstanden wird, ist eine Therapieform, die praktische Strategien und Bewältigungsmöglichkeiten liefert, aber ethisch nicht unumstritten ist. Verstärkermethoden wie positive Verstärkung aber auch Entzug von Vergünstigungen und Belohnungen erreichen bei Klienten schnell ein Ziel, haben allerdings auch manipulative Wirkung und sind daher ethisch abzuwägen. Es wäre verkürzt, die Verhaltenstherapie auf Konditionierung und Verstärkung zu reduzieren. Es gab die kognitive Weiterentwicklung. Die Arbeit mit Überzeugungen und Glaubenssätzen sowie effektive Trainings, wie das soziale Kompetenztraining (PETERMANN & PETERMANN, 2021) sind durchaus als Fortschritt zu sehen. Menschen Strategien für ihren Alltag beizubringen, die sie pragmatisch anwenden können, kann als Verdienst der Verhaltenstherapie gelten.

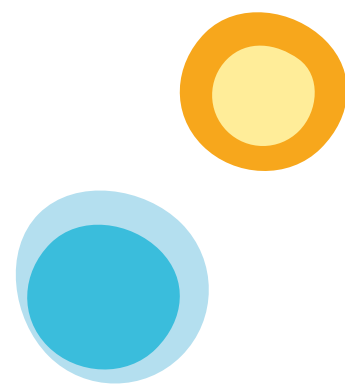
Als dritten Weg oder versöhnenden Ansatz, welcher eine Integration der Methoden möglich machte und versuchte, eine echte Alternative zu bieten, kennen wir durch **Carl Rogers** die nicht-direktive Gesprächstherapie mit ihren Methoden wie dem Spiegeln und einer empathischen und humanistischen Grundhaltung.

Rogers geht davon aus, dass der Mensch auf Wachstum angelegt ist. Wird er destruktiv oder entwickelt seelische Krisen, sind die Selbstaktualisierungs- und Wachstumstendenzen verschüttet.

Therapeutische Aufgabe ist, diese freizulegen, sich in Zurückhaltung zu üben und den Klienten durch Fragen und Spiegeln zur Selbsthilfe anzuleiten (ROGERS, 2022). Bis heute gilt in vielen sozialen Berufen **Rogers** Haltung als Ideal und eine zu direktive Grundhaltung als nicht wünschenswert. **Rogers ist psychotherapeutisch gesehen das Prinzip der Augenhöhe zum Klienten zu verdanken.** **Rogers** prägte viele weitere Kommunikationstheorien. Sein Schüler **Rosenberg** entwickelte die Gewaltfreie Kommunikation (ROSENBERG, 2016). Auch **Ruth Cohn** mit der Entwicklung der TZI folgt einer humanistischen Perspektive, wurde aber auch psychoanalytisch beeinflusst. (COHN, 1984)

Für die Heilpädagogik war aus dem klientenzentrierten Bereich oder dem sogenannten dritten Weg der Name **Axline** mit der nicht-direktiven Spieltherapie wesentlich, wie wir es in unserem Methodenteil beschreiben.

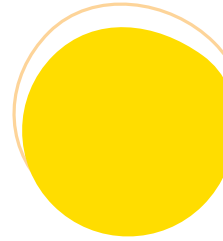
Die systemischen Ansätze entwickelten sich schließlich aus Kritik an der individualistischen Perspektive der herkömmlichen Therapieverfahren. Kritik war, dass Menschen in der Psychotherapie und auch in der Heilpädago-



gik zu individualistisch betrachtet werden. So wird ihre Auffälligkeit oder ihre Biografie angeschaut, weniger aber die Systeme, in welchen sie sich bewegen. Ein ungünstiges Setting kann ein bestimmtes Verhalten begünstigen. Systemiker betonten die Wechselwirkungen aller Spieler im System. In der Heilpädagogik war diese Grundannahme sowohl für das Verständnis von Familiensystemen als auch in der Betrachtung von Organisationen wichtig. Supervision und Organisationsentwicklung profitierten von der systemischen Perspektive. Strukturen wurden kritisch in den Blick genommen und in der Wechselwirkung mit Verhaltensweisen von Klienten verstanden. Heute sind systemische Fragen, Grundhaltungen und Techniken selbst-

verständlicher Bestandteil vieler Ausbildungen und selbstverständliches Handwerkszeug vieler Psychologen, Pädagogen, Berater, Supervisoren und Coaches. Damit einher geht ein verändertes Störungsverständnis, welches Störungen stärker als Störung der Interaktionen betrachtet und den Einzelnen als Symptomträger eines größeren Ganzen.

Im Folgenden möchten wir darstellen welche ganz konkret systemischen Methoden wir an der LSAK vermitteln und welche Erfahrungen wir damit gemacht haben und wie wir versuchen, sie mit anderen Methoden wie der nichtdirektiven Spieltherapie, der Symbolarbeit, dem Sandspiel oder der Arbeit mit Märchen zu integrieren.



»Anfänglich war für mich die Ausbildung ein MUSS. Um weiter in meinem Arbeitsfeld Schule als Fachlehrer tätig sein zu können, war eine Weiterqualifizierung von der Schulleitung gefordert. Im Laufe der Ausbildung wurde es immer mehr ein WOLLEN. Ich merkte, wie sich im Laufe der Jahre meine (heil-)pädagogische Identität immer weiter aufgebaut hat oder aufgebaut wurde.

Oft waren es für mich nicht nur die Ausgangstheorien, die es so besonders machten, sondern ebenso wie es die Dozent*innen lebten und wiedergaben. Die Echtheit also, die jede*r Dozent*in bei den Themen an den Tag legte. Carl Rogers hätte seine Freude gehabt!«

Timm Jahns

Das Sandspiel

Das Sandspiel geht zurück auf die Londonerin **Margret Lowenfeld** und wurde von **Dora Kalff** weiterentwickelt. Das Spielmaterial besteht aus 2 Sandkästen und Miniaturfiguren. Das Kind gestaltet ohne Vorgaben ein Bild in den Sand. Der therapeutische Wirkfaktor besteht in der akzeptierenden und wertschätzenden Haltung, in der der Therapeut die Bilder aufnimmt. Dies reduziert Ängste, gibt Sicherheit und beruhigt emotionale und überschüssige Energie (REINERS, 2013).

Im Sandspiel wirkt eine transzendente Funktion der Psyche, die zwischen dem Unbewussten und Bewussten vermittelt. Mit den Gestaltungen aus dem Unbewussten entsteht ein innerer Dialog, gleich »der aktiven Imagination« (DORST, 2014). Der Klient teilt unmittelbar etwas von seiner inneren Bilderwelt mit, die sich im Sandbild auf materialistische Weise zeigt und so zu einem Dialog einlädt zwischen Klienten und Berater.

Die Beschäftigung mit Sand, Wasser und Figuren hilft, tief vergrabene Konflikte offen zu legen, zu akzeptieren und kreativ zu lösen. Das Kommunikationsmittel ist sozusagen der Sandkasten und die Geschichte, die darin entsteht. Der Klient bestimmt, ob man nonverbal daran teilnimmt oder man auch verbal in den Dialog kommt.



Eine narrative systemische Spieltherapie in der Heilpädagogik

In der systemisch orientierten Spieltherapie ist ganz im Sinne der Heilpädagogik der lösungsorientierte Ansatz im Vordergrund. Die Wahrnehmung der Ganzheitlichkeit, die in der Heilpädagogik eine wichtige Säule darstellt, ergibt sich durch die einzelnen Methoden und die Ausweitung auf das ganze System: die Arbeit mit den Eltern, den Geschwistern, in Gruppen- wie auch in der Elternarbeit. Eltern und Kinder sollen wieder zu einem gemeinsamen Spiel befähigt werden und die Eltern dadurch in ihrer Kompetenz und Selbstwirksamkeit gestärkt werden.

Systemische Heilpädagogik hat nicht das Verschwinden eines Symptoms zum Ziel, sondern die Autonomie und Selbstregulation.

Hierin fällt sie mit der systemisch begründeten Therapie zusammen. Im Dialog mit der Heilpädagog*in kann sich das Kind/Jgdl. mitteilen und Zugang zu seinen inneren psychischen Repräsentationen finden, aus leidvollen Erfahrungen neue und alternative Geschichten konstruieren und ungenutzte Ressourcen mobilisieren.

Axline beschreibt die nondirektive Spieltherapie und eines ihrer wichtigsten Axiome ist, dass die Kinder führen und der Therapeut folgt. Sie ist stark mit dem Ausgangsmodell von **Rogers** verknüpft und zielt auf die Aktivierung der Aktualisierungstendenz wie im historischen Teil des Artikels beschrieben. (AXLINE, 2016)

In der personenzentrierten Spieltherapie wird neben dem Spiegeln die Wichtigkeit der Konfrontation des Klienten hervorgehoben, die in die Spieltherapie integriert wird. Methoden wie Metaphergeschichten, Interaktions- und Rollenspiele knüpfen an hypnotherapeutische und narrative Vorgehensweisen an.

Violet Oaklander (1981) fügt ein weiteres Element hinzu, das »Kreative«, das den Kindern eine Sprache gibt ihre Intentionen, Kontakte und Gefühle zu intensivieren. Sie betrachtet ebenfalls das Spiel als eine Form der »Selbsttherapie«.

Joyce Mills (2021) nimmt Bezug auf die Hypnotherapie und verpflichtet sich in ihrer Story Play Therapie der Distanzierung auf die Diagnose. Sie versteht sie als non-direktive klientenzentrierte Behandlungsform und würdigt die einzigartige Fähigkeit jedes Kindes, das unter dem Leitsatz steht: »Spiel ist die Sprache des Kindes und Kreativität die Sprache des Spiels.«

Der Wirkfaktor, der das Spiel zum normalen Spiel unterscheidet, ist die heilpädagogische Beziehung.

Im Spiel lernt das Kind Alltagsbewältigung und Selbstentfaltung. Eine therapeutische Wirkung stellte schon **Axline** (...) fest.

Brächter zeigt in ihrem Buch »Geschichten im Sand – Grundlagen und Praxis einer narrativen Spieltherapie«, den Versuch auf, Spieltherapie mit systemischen Ideen zu verbinden.

»Ich würde diese Weiterbildung nochmal machen, da ich Kinder heute besser verstehen kann und ich jetzt weiß wie man sie in verschiedenen Bereichen am besten unterstützen kann.«

Elisabete Kronig



Sie spricht von der erweiternden und der festlegenden Kraft von Geschichten (BRÄCHTER 2016). Die erweiternde Kraft liegt darin, dass Kinder ihre eigenen Geschichten entwickeln, um sich selbst erfahren zu können. Im systemischen Kontext bedeutet dies, auch Kinder in die Auftragsklärung mit einzubeziehen.

Systemische Spieltherapie verwendet keine Deutungen und verzichtet auf Konzepte der Verhaltenssteuerung, da menschliche Systeme nicht instruierbar sind. Im Gegensatz zu **Axline** beschränkt sie sich nicht auf das Spiegeln sondern gestaltet den Prozess aktiv als dialogischen Prozess. Das Zentrum der Therapie enthält eine Anregung neuer Sichtweisen und Perspektivenerweiterung und ist Teil der Arbeit mit der Familie. Die Arbeit mit den Eltern und dem Kind aus einer Hand erlaubt eine Übersetzung des Symbolverständnisses des Kindes und trägt somit zu einem besseren Einfühlungsvermögen in die Welt des Kindes bei.

Die Kinderorientierte Familientherapie aus Norwegen (KOF), entwickelt von **Martin Solvedt** ist eine Methode, die die Spielfreude und Kreativität eines Kindes und somit insbesondere die Kinderperspektive in die familientherapeutische Arbeit miteinbezieht. Im Zentrum steht das gemeinsame Spiel der Eltern und des Kindes im therapeutischen Sandkasten. Grundsatz ist, dass das gemeinsame Handeln eines der wichtigsten Zeichen ist, dass eine Familie funktionieren kann. Der Heilpädagoge oder Therapeut kann mit seiner Alter-Ego-Figur daran teilnehmen und z. B. den Protagonisten spiegeln.

Die mit der systemischen Therapie in Verbindung stehende narrative Therapie geht davon aus, dass Menschen von den Geschichten und Erzählungen beeinflusst sind, die man ihnen erzählt hat oder die sie in ihrer Erinnerung gespeichert haben.

Wie wir diese Erzählungen wahrnehmen ist subjektiv. Sie weisen unseren Erfahrungen eine bestimmte Bedeutung zu und formen somit auch unsere Identität. In Erzählungen aus dem sozialen Kontext werden Interaktionsmuster deutlich, die einen Hinweis auf den Umgang mit Symptomen geben können. Problemerkzählungen die internalisiert werden, können so die Handlungsmöglichkeit eines Menschen begrenzen und selbstabwertende Prozesse in Gang bringen. Alternative Erfahrungen liegen außerhalb der möglichen Vorstellungskraft. **Michael White** (1989) fasst es so zusammen: »Welchen Geschichten erlaubst du, dein Leben zu regieren?« Reframing ist dabei eine Methode aus der systemischen Beratung, die möglich macht, Erzählungen durch interessiertes Nachfragen eine neue Perspektive zu verleihen. Der Handlungsspielraum wird im Dialog zwischen Berater und Klient erweitert und anbei Lösungsressourcen ermöglicht. In der systemischen Therapie werden Symptome verflüssigt, in der narrativen Therapie werden sie rückgängig gemacht, indem sie externalisiert werden. Beim Malen oder Gestalten können Probleme gegenständlich dargestellt werden und infolgedessen kann sich das Kind distanziert von dem Problem erleben.





»Ich habe mich für die Ausbildung entschieden, weil ich mich vor allem beruflich aber auch persönlich weiterentwickeln wollte. Die tiefenpsychologischen Verfahren wie Sandspiel und Märchenarbeit, Systemische Beratung, Psychische Gesundheit und der Heilpädagogische Prozess mit der Praxisberatung haben mir dabei am meisten Spaß gemacht.

Die Ausbildung führte mich heraus aus einer beruflichen Funktion als Stellvertretende Leitung in einem Waldkindergarten, hinein in einen Raum neuer Möglichkeiten! Im Moment in eine Kita mitten im Stadtzentrum in der Funktion einer Erzieherin mit heilpädagogischem Hintergrund... aber das ist nur der Anfang!«

Petra Frick



Rat der Weisen

Ein 8-jähriger Junge, der auf Grund seiner ausufernden Aggressionen die Schule verlassen musste, stellte über viele Stunden kämpfende Situationen in den Sand, bis er, getragen durch Wertschätzung und Empathie in den heilpädagogischen Sitzungen, einen »Rat der Weisen« aufbaute (Könige, Wesire, Alte usw.). Ab diesem Moment zeigte er sich offen, Hilfsfunktionen aufzunehmen.

Fütterung der Kleintiere

Ein 5-jähriger Junge musste den Kindergarten auf Grund seiner destruktiven Umgangsart mit anderen Kindern verlassen. Im Sandspiel, in der geschützten Atmosphäre des heilpädagogischen Settings konnte er seine zarte und verletzte Seite zum Ausdruck bringen, indem er liebevoll und fürsorglich Kleintiere aufstellte, eine den Tieren entsprechenden Schutzraum entwarf und somit zum Ausdruck brachte, worin die Lösung liegen konnte. Eine systemische Familientherapie konnte beginnen, da der Fokus nicht mehr nur auf dem Jungen lag.





Das Spiel des Kindes ist gleich zu setzen mit der Erzählung eines Erwachsenen. Im Spiel zeigt das Kind seinen Zugang zur Welt.

So ist in manchen Fällen wichtig, dass das Kind erstmal spielen lernt, denn nur so ist es in der Lage, sein Selbstkonzept zu ändern und seine Handlungsoptionen zu erweitern. In Rollenspielen, Handpuppenspiel wie auch in Sandbildern können durch gezielte Fragestellungen oder erweiternde Kommentare Lösungsperspektiven entwickelt werden. In der Spieltherapie bedarf es nicht einer sprachlichen Metapher, da Kinder durch das Spiel, insbesondere im Sandspiel, ihre inneren Bilder zum Ausdruck bringen.

Beispiele wie der »Rat der Weisen« oder die »Fütterung der Kleintiere« (SIEHE ERLÄUTERUNG LINKS) belegen, wie Kinder und Jugendliche im Sandspiel archaische Lösungsmöglichkeiten tief aus dem Unbewussten zur Hilfe nehmen und somit die Selbstheilungskräfte mobilisieren können.

Brächter (2010, S.36) beschreibt aus systemischer Sicht, im Gegensatz zur klassischen Form nach **Kalff**, die Möglichkeit, die Sandbilder in Bewegung zu bringen, indem man auf »die in ihnen enthaltene Geschichte fokussiert«. Der Voraussetzung dieser Haltung liegt eine kontext- und interaktionsbezogene Sicht auf das Selbst zu Grunde. Das heißt, der Systemiker geht davon aus, dass die Geschichten, die man über sich wahrnimmt, beeinflusst sind von Erzählungen und Erfahrungen, die man in einer bestimmten Situation gemacht hat und auch von anderen gehört hat. Sie sind also soziale Konstruktionen, die durch neue Gestaltungen auch wieder veränderbar sind. »Allein die Frage, wie die Geschichte weitergehen könnte, löst die Problemtrance auf, mit der auf das Bild geblickt wird. Feste innere Bilder geraten in Bewegung, wenn im Sandkasten neue Erzählungen inszeniert werden.« **BRÄCHTER** (2010, S. 39)

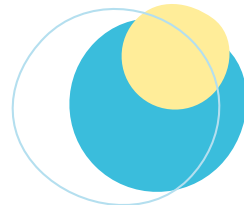
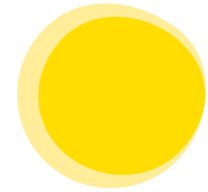


Mit der wertschätzenden und akzeptierenden Haltung und dem Zutrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit, indem der Klient eine alternative Geschichte konstruiert entspricht die Vorgehensweise auch dem heilpädagogischen Ansatz. **Die vom Kind selbst aufgelösten Problembilder bewirken eine nachhaltige Veränderung innerer Bilder der Realität.** Hier ein Beispiel eines sehr begabten Kindes, das trotz guter Reflektionsfähigkeit und guter Bindung im Elternhaus durch hinterhältige Aktionen auffällig wurde, indem es andere Kinder zu Unfug anstiftete, um die eigene Tendenz zur Grenzüberschreitung in der Projektion auf die anderen zu bekämpfen. In den heilpädagogischen Sitzungen konnte es im Sandspiel den aggressiven Tendenzen Raum geben und die Erfahrung machen, dass Aggression einen Wert haben kann. So konnte es die aufkeimenden Impulse integrieren und positiv einsetzen – zur autonomen Entwicklung und Durchsetzungsfähigkeit.

Kalff sieht die heilende Wirkung über dies hinaus in der Art und Weise, wie sich der Therapeut in die Bedeutung der Symbole einfühlend kann. Bei Beiden werden die Sandbilder ohne Bewertung und Interpretation akzeptiert. In dieser aufnehmenden Offenheit und dem dialogischen Prinzip (SIEHE ROGERS) ist sie anschlussfähig an narrative Konzepte: Kinder können sich in ihren Sandbildern und den damit einhergehenden Geschichten neue Perspektiven erschließen.

Die Symboltheorie der analytischen Psychologie geht davon aus, dass die Psyche ständig Bilder produziert. Diese Bilder sind für uns von besonderer Bedeutung, da sie uns bewegen und unser Denken, Fühlen, Empfinden und Intuieren lenken können.

Die imaginative Tätigkeit, die Phantasie, bildet nach **Jung** die Selbsttätigkeit der Seele, die überall durchbricht, wo die Hemmung durch das Bewusstsein nachlässt oder überhaupt aufhört, wie im Schlaf. Dieser Prozess ist ein vitaler Prozess und ein Ausdruck des Wirkens innerer Kräfte. Eine Arbeitsmethode der Jung'schen Psychologie ist demzufolge, Zugänge zur inneren Welt der Bilder und Symbole zu schaffen und sie für den Prozess der Heilung und Selbstwerdung zu aktivieren. Alle Formen der Symbolarbeit dienen der Bewusstseinsweiterung. Sie sind Wegweiser im Prozess der Selbstwerdung, der Individuation. **Symbole verbinden verschiedene, nicht selten gegensätzliche Aspekte einer Sache sinnvoll miteinander.** Diese transzendente Funktion ist Voraussetzung für die Heilkraft der Symbole und somit ein Selbstregulativ innerhalb der menschlichen Psyche. Oft wird etwas schwer Ausdrückbares oder Unaussprechliches symbolisch auf unübertreffliche Weise verdeutlicht oder dargestellt.



Märchen

Das Welt- und Menschenbild, das die Märchen vermitteln, hat nichts mit der äußeren Realität unserer heutigen Gesellschaft zu tun. Trotzdem spiegelt das Märchen die Realität – zwar nicht die sinnlich wahrnehmbare, die äußere, wohl aber die innere Realität des Menschen. Somit greifen Märchen seelische Konflikte auf, geben ihnen durch die Märchenfiguren Gestalt und erlauben so dem Kind, allen seinen »guten« und »bösen« Empfindungen freien Lauf zu lassen, ohne dass das Problematische »unter den Tisch gekehrt« werden müsste und ohne dass einen die Last der Schuldgefühle unterdrückt.

Die Bildersprache des Märchens entspricht der Bildersprache der Seele und jeder Mensch liest aus dem Märchen das heraus, was er gerade braucht, was ihn berührt. So spielte z. B. ein 6-jähriger sehr schüchternen Junge bei den Bremer Stadtmusikanten mit Vorliebe und Vehemenz den Hauptmann der Räuber. Diese Rolle ermöglichte ihm immer wieder im Alltag, an die Vitalität und das Durchsetzungsvermögen des Hauptmanns anzuknüpfen.



Systemische Beratung

Die Grundsätze der systemischen Beratung kann man gut in **Laotse**s Worten ausdrücken:

**»Wenn ich vermeide mich einzumischen,
sorgen die Menschen für sich selbst,
wenn ich vermeide, Anweisungen zu geben,
finden die Menschen selbst das rechte Verhalten,
wenn ich vermeide zu predigen,
bessern die Menschen sich selber,
wenn ich vermeide, sie zu beeinflussen,
werden die Menschen sie selbst.«** (LAOTSE)

Anstelle von Diagnosen werden in der systemischen Beratung Hypothesen formuliert und auch als solche transparent gemacht. Somit entsteht eine größere Vielfalt, denn jede Familie hat ihre eigene Kultur, der eine jeweils spezifische Struktur unterliegt. Durch Fragen nach Ausnahmen, Kompetenzen, Stärken und eigenen Möglichkeiten entsteht ein lösungsorientierter Fokus. Die wichtigste Aufgabe besteht nicht in der Bearbeitung eines Problems, sondern im gemeinsamen Herausfinden eines Lösungsweges, den der Klient allein beschreiten kann. Um z. B. Eltern unterstützen zu können, sind systemische Haltungen wie Wertschätzung, Authentizität, Empathie und Neugier, aber auch systemische Herangehensweisen wie die lösungsorientierte Gesprächsführung und ihre Methoden hilfreich. Dies erfahren Studierende in unserer Ausbildung zum Einen durch das Erlernen und Üben von systemischen Fragetechniken und zum Anderen durch erlebnisorientierte Methoden, wie z. B. Tetralemma, innere Firma, Timeline, der wohlwollende Zeuge, Genogrammarbeit oder Skulpturaufstellung.

Erlebnisorientierte Methoden sind enger mit dem Gefühl verknüpft, dringen tiefer in das Unbewusste vor und sind nachhaltiger. Solche

symbolischen Inszenierungen haben gemeinsam, dass über das Thema nicht nur gesprochen wird, sondern sie spürbar direkt und präsent im Beratungszimmer sind.

Ähnlich wie das Erleben hilft auch die Visualisierung, wie z. B. »Lösungen mit dem Familienbrett«. Mit Hilfe des System- oder Familienbrettes können Beziehungsmuster visualisiert und mögliche Lösungsbilder entworfen werden. Dabei wird das System vom sogenannten Systembrett dargestellt und die systemischen Repräsentanten werden durch Figuren symbolisiert. Es ist ein Hilfsmittel, das spontan und ohne großen Aufwand in Team – oder Elternbesprechungen verwendet werden kann, um ein besseres Verständnis über die Gruppen-/Familiensituation zu bekommen.

Manchmal erleben wir, wie gewissenhaft Studierende Stammbäume und Genogramme ihrer Familie zeichnen, sich für eine Aufstellung zur Verfügung stellen oder in ihrem heilpädagogischen Projekt lernen, mit systemischen Fragen und Beratungstechniken umzugehen, wie sie daran wachsen und ein Verständnis für sich und andere zu entwickeln und sehr viel Selbstreflexionsarbeit leisten.

»Wenn ich über einen thematischen Schwerpunkt in der Fachschule entscheiden könnte, dann wäre das SYSTEMIK in all ihren Formen.«

Andreas Seibold



»Einer der Hauptgründe an der Ausbildung teilzunehmen, war eine Kollegin von mir. Sie hatte die Ausbildung an der LSAK gemacht. Und als wir ein Kind besprochen hatten, mit dem wir Probleme im Alltag hatten, stellte sie ganz andere Fragen zu dem Kind als wir anderen und dadurch entwickelte sich ein komplett anderes und deutlich umfänglicheres Bild von diesem Kind. Das wollte ich auch können.

Am meisten interessiert haben mich Themen wie Sandspiel und Symbolarbeit. Beides ist so einfach zu machen, für den Klienten und kann so viel aussagen.«

Mona Keßler

Gunther Schmidt, welcher den systemischen Ansatz in Deutschland selbst mitentwickelt hat, erweiterte diesen später um hypnotherapeutische Methoden. **Er beschreibt wie die bildlichen Methoden aus der Hypnotherapie helfen, stärker die assoziativ-bildhafte und unbewusste Seite des Gehirns anzusprechen.** **Gunther Schmid** lernte **Milton Erickson**, den Begründer der Hypnotherapie, in den USA kennen und integrierte seine Ideen. So entwickelten die Hypnosystemiker eine Kombination aus systemischen und hypnotherapeutischen Methoden zurückgehend auch auf Ideen von **Milton Erickson** (SCHMIDT 2010). Ideen wie Reframing oder Utilisieren haben hier ihre Wurzeln. Man setzt Symptome und Bilder in einen neuen

Rahmen, wie es **Stefan Hammel** macht, wenn er in seiner Publikation »*Alles neu gerahmt*« psychische Symptome in einer neuen Perspektive darstellt. In seinem »*Handbuch der Utilisation*« beschreibt er, wie man Unnützes nützen kann, Wertschätzung für Symptome entwickelt und sie für den Beratungsprozess nutzbar macht. »**Nütze alles**« – ist ein **Credo von ihm**, so lässt sich die Pflanzenliebe des Gärtners für die Beratung ebenso nutzen wie die Computersprache des Informatikers. Der Sinn des Kopfwehs lässt sich genauso nutzen wie das Aufmerksamkeits-Woanders-Syndrom in der Schule, wenn man fragt, wo sich die Aufmerksamkeit bindet und auf welche Interessen der Schüler fokussiert ist.



Der Mensch ist mehr als das Produkt seiner Familie, mehr als die Prägung durch die Generationen vor ihm und vor allem mehr als sein Symptom.

Es gilt sich auch für seine Innenwelt, seine Sprache und seine Persönlichkeitsstruktur zu interessieren. So fokussieren Hypnosystemiker stärker darauf, welche Netzwerke im Gehirn verbunden sind und wie man ein Weltbild, das auf Probleme bezogen ist, zuversichtlicher und lösungsorientiert strukturieren kann. Das kann man als konnektionistisch beschreiben. **Stefan Hammel** prägte mit seinen vielfältigen und zahlreichen therapeutischen Geschichten verstärkt den narrativen Teil dieser Therapieform, was man als narrative Hypnosystemik bezeichnen könnte (HAMMEL, 2022).

Hypnosystemischer Grundsatz ist es, Probleme zu trennen und Lösungen zu verbinden. Die Hypnosystemiker gehen davon aus, dass Tiefentrance nicht unbedingt notwendig ist. Vielmehr nutzen sie das Einstreuen von Bildern, Impulsen, Metaphern und therapeutischen Geschichten, um einen Menschen in die Lösungsorientierung zu bringen. Therapie wird individualisiert auf Klienten zugeschnitten. Redet ein Mensch davon, dass er sein Leben nicht mehr verpackt kriege, lässt sich die Metapher der Verpackung nutzen, um beispielsweise bis zum nächsten Termin eine therapeutische Geschichte über Verpackung zu schreiben. Hat ein Mensch das Gefühl, er ist sehr verletzlich, könnten Bilder einer Schutzhütte, einer Schutz-

hülle, einer gut gesicherten Burg und ähnliches hilfreich sein. Wichtig ist, die Bilder im Prozess und im Dialog mit dem Klienten und passgenau zugeschnitten zu entwickeln, auf Augenhöhe zu sein und daran zu arbeiten, was diesem Menschen als Ziel und Auftrag wichtig ist. Wichtig ist, Klienten selbstwirksam zu machen und nachhaltig zu stärken, damit sie die bildlichen Ressourcen im Alltag nutzen können.

Wichtig in der Ausbildung von Heilpädagogen ist zudem der Aspekt, dass hypnosystemische Arbeit den Fachkräften selbst helfen kann, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln, Ängste abzubauen und Selbstwert aufzubauen. Hypnosystemisch zu arbeiten ist gleichzeitig Burn Out Prävention und gibt Energie, weil es kreative Bilder freisetzt und die Berater im Beratungsprozess von den Bildern, Metaphern und Geschichten ebenso profitieren wie die Klienten. Sie tauchen mit ein.

Wichtig hierbei ist die Arbeit mit Sprache. Durch das sensible Arbeiten mit Sprache und körpersprachlichen Elementen lernen die Studierenden feinfühlig zu sein und genau hinzuschauen. Sie begreifen, wie man durch Sprache Bedrohung oder Distanz, Nähe und Zuversicht erzeugen kann und dass es von großer Bedeutung ist, wie genau sie mit Klienten und Angehörigen sprechen. Sie lernen, Menschen von ihrem Problem zu distanzieren. Eine Frau, die Gewalt erfahren hat spricht vielleicht von ihrem Freund, der sie zusammengeschlagen hat. In der Beratung sprechen wir vom so-

*»Inklusion in der Kita ist eine Mogelpackung. Kinder werden oft nicht inkludiert, sondern irgendwie mitgetragen. Meine Kolleg*innen sagen, dass das, was ich durch die Ausbildung gelernt habe ein riesiger Gewinn für unsere Einrichtung ist. Ich mache inzwischen viel Beratung, sowohl im Team als auch bei den Eltern.«*

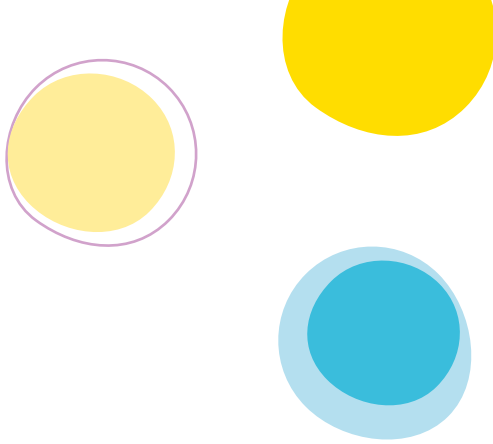
Daniela Hitzler

nannten Freund aus Hamburg, der sie damals zusammengeschlagen hat und schaffen damit Distanz im inneren Erleben (HAMMEL 2014). Solche Feinheiten in der Beratung automatisieren Studierende nicht von heute auf morgen. Dafür braucht es immer wieder ein gutes Vorbild, Zeit und Übung.

Die Bilderorientierung im hypnosystemischen Ansatz trifft sich sehr gut mit der Bilderorientierung im Ansatz von **C. G. Jung** dessen Methoden bei uns an der Fachschule in der Vertiefungsrichtung »*tiefenpsychologische Verfahren*« vermittelt werden. Das katathyme Bildererleben und die Symbolarbeit eines alten und vertrauten Ansatzes treffen auf die Arbeit mit inneren Bildern und Metaphern im systemisch-hypnosystemischen Bereich. Das eine schließt das andere nicht aus. Vielleicht ist der Jungsche Ansatz stärker verstehend und deutend orientiert und der hypnosystemische Ansatz stärker an der Transformation von Bildern interessiert. Dennoch gibt es eine Schnittmenge.

Die systemischen und hypnosystemischen Methoden sind ein wichtiges konstruktives und lösungsorientiertes Puzzleteil und sensibilisieren für Sprache auch im Umgang mit sich selbst, mit Klienten und mit Angehörigen.

Der systemische und der hypnosystemische Ansatz widersprechen kausalem Denken und betonen die Zirkularität aller Interaktionen. Die Biographie hat eine Bedeutung. Sie ist aber nicht das einzige Puzzleteil. Es gibt Situationen, Lebenskrisen, Interaktionen, Familien- und Schulsysteme, Strukturen und vieles mehr, was das Erleben des Menschen beeinflusst.



Es ist wichtig, Angehörige und Klienten in ihren Ressourcen zu stärken, aus der Problemorientierung in die Lösungsorientierung zu kommen und ihnen ihre Möglichkeiten bewusst zu machen.

Man kann das Bild einer alten Waage verwenden. Auf der einen Seite ist das Mehl. Auf der anderen Seite sind die Gewichte. Risikofaktoren und Belastungen können die Waage in eine Richtung reißen. Dann ist es wichtig die Schutzfaktoren und Strategien auf der anderen Seite zu stärken. Das bedeutet, präventiv an positiven Bindungen, an Bewältigungsstrategien und Möglichkeiten zu arbeiten – möglichst bevor Diagnosen und Krisen mit Krankheitswert entstehen.

Wir integrieren in unserer Ausbildung zudem Methoden aus der Ego State Therapie wie sie zum Beispiel **Woltemade Hartman** aus Pretoria oder **Kai Fritzsche** aus Berlin vertreten und somit wichtige Bausteine für die Traumatherapie liefern. Destruktive und ressourcenreiche Anteile des inneren Erlebens werden angesprochen und der Dialog mit ihnen gesucht (FRITZSCHE UND HARTMAN 2010).

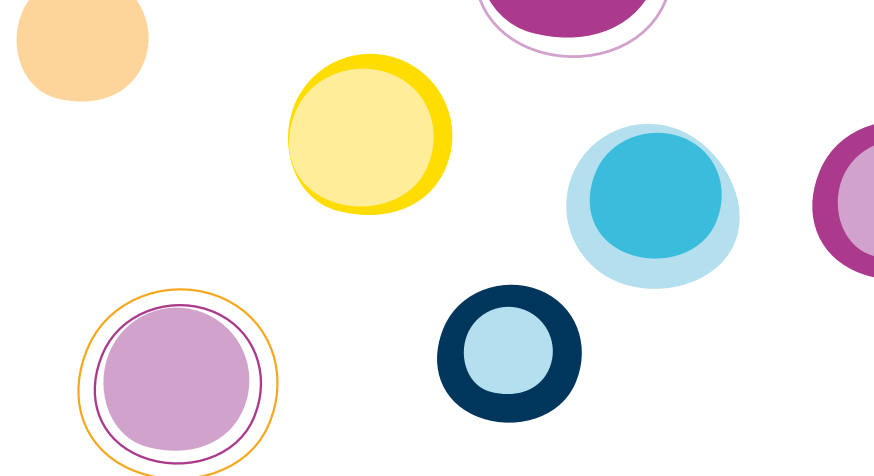


Schließlich möchten wir mit einigen Bildern abschließen.

In seinem Handbuch des therapeutischen Erzählens beschreibt **Stefan Hammel** wie er mit einem Kind das Erleben erarbeitet, es sitze in einem U-Boot und fahre unter Wasser. Das Kind ist sehr aufmerksam dahingehend, wie so ein U-Boot gesteuert wird und funktioniert. Der Therapeut vereinbart mit ihm, dass es mit dem U-Boot ab und an mal auftauche, um sich in der Schulstunde zu melden und in die Wirklichkeit der Lehrerin einzutauchen, um dann wieder seinen autonomen und eigenen Interessen nachzugehen. Somit verbündet er sich mit dem Kind und gibt ihm nicht das Gefühl ihm sein »Aufmerksamkeit-Woanders-Syndrom« wegnehmen zu wollen (HAMMEL 2014).

Hypnose ist vor allem Fokussierung von Aufmerksamkeit. Vielleicht haben Sie im Sommer schon einmal Kirschsafte oder ähnliches mit einem Trichter in Flaschen abgefüllt. Der Trichter hat oben eine weite Öffnung und nach unten hin wird er immer schmaler, so dass der Saft zielgerichtet in die Flasche fließen kann. Wenn Menschen in eine Beratungsstunde kommen haben sie zunächst oft Augen, Ohren und Gedanken weit offen und schneiden viele Eindrücke aus der Umwelt mit. Das ist zu vergleichen mit der offenen Seite des Trichters. Zur schmalen Trichteröffnung zu kommen, bedeutet in der Beratungsarbeit, die Aufmerksamkeit stärker zu lenken und auf die innere Bühne zu fokussieren. Ähnliches geschieht in Flow Zuständen zum Beispiel beim Malen, Spielen oder Musizieren.





Diese Art der Präsenz kann man Studierenden und Absolventen vermitteln. Sie lernen wie sie sich selber ausrichten können und ihre Aufmerksamkeit auf das Entscheidende in einem Prozess fokussieren und wie sie diese Fähigkeit auch im Dialog mit dem Gegenüber nutzen können. **In dieser Präsenz vereinen sich Methoden und Ansätze.** Und das ist gut so.

Es wäre verkürzt, systemisch-hypnosystemische Ansätze mit Präsenz und Aufmerksamkeitsfokussierung gleichzusetzen. Daher geben wir Ihnen ein weiteres Bild mit auf den Weg:

**Kinder klettern gerne auf Bäume,
hängen sich mit den Füßen
oben ein und betrachten die Welt
mit dem Kopf nach unten.**

Dasselbe beobachtet man auf Spielplätzen. Das Spielen auf dem Dach des Gartenhauses ist anders als das Spiel auf dem Boden. Kinder nehmen selbstverständlich andere Blickwinkel ein. Manchmal muss oben unten sein und unten oben, hinten vorne und vorne hinten. Systemische Ideen – das bedeutet Perspektivwechsel. Systemisch zu arbeiten bedeutet, die Perspektive des anderen einzunehmen, mehrere Perspektiven einzunehmen, starre Blickwinkel zu erweitern und Wege und Optionen aufzuzeigen in verfahrenen Situationen. Unser Ziel ist, dass auch unsere Studierenden weit werden im Denken und Begrenzungen überwinden – für sich persönlich und für ihren Beruf. —

QUELLEN

- Virginia Mae Axline 1971: *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*
- Brächter, 2014: *Der singende Pantomime.*
- Brächter, 2016: *Geschichten im Sand.*
- Cohn 1984: *von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion.*
- Kalff, Dora (1996): *Sandspiel – seine therapeutische Wirkung auf die Psyche*
- Mahler 2004: *Die psychische Geburt des Menschen.*
- Hammel 2022: *Hypnosystemische Therapie. Ein Handbuch.*
- Hammel 2014: *Handbuch des therapeutischen Erzählens.*
- Hammel 2014: *Therapie zwischen den Zeilen.*
- Petermann & Petermann 2021: *Gruppentraining sozialer Kompetenzen.*
- Reiners 2013: *Kinderorientierte Familientherapie*
- Rogers 2022: *Die Entwicklung der Persönlichkeit.*
- Rosenberg 2016: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.*
- Schmidt, Gunther 2010: *Hypnosystemische Therapie.*
- Senckel 2017. *Du bist ein weiter Baum.*

WIR STELLEN UNS VOR

Das Team der Fachschule für Heilpädagogik

Boris Schörnig



Karin Sautter-Ott



Heide Schörnig-Linder



Daniela Maisenbacher



Julika Kleiner



Martina Niethammer



IMPRESSUM

Herausgeber

Ludwig Schlaich Akademie GmbH
Fachschule für Heilpädagogik

Gestaltung

Bourboulis Kommunikationsdesign
Lisa Holly, 88212 Ravensburg
Mail: lisa@bourboulis.de
www.lisa-bourboulis.de

Druck

Gress-Druck GmbH
Max-Planck-Straße 40
70736 Fellbach

Kontakt

Ludwig Schlaich Akademie GmbH
Fachschule für Heilpädagogik
Devizesstraße 4
71332 Waiblingen

Telefon: 07151 9531-4660
Mail (Sekretariat):
martina.niethammer@LSAK.de
Mail (Schulleitung):
boris.schoernig@LSAK.de

www.LSAK.de

Abbildungsverzeichnis

S. 11–25
Cienpies Design – stock.adobe.com
S. 35
Allan Mas – pexels.com
S. 38
Nicola Barts – pexels.com
S. 41
Tatiana Syrikova – pexels.com
S. 42
Martina – stock.adobe.com
S. 45
Anna Shvets – pexels.com
S. 80
Дарья Колпакова – stock.adobe.com
S. 87
Matej Kastelic – stock.adobe.com
S. 92
Volodymyr – stock.adobe.com

»Sehen und gesehen werden« ist das Motto dieser Jubiläumsschrift, in der wir sowohl einen Blick zurück als auch einen Blick auf Heute und Morgen werfen möchten. Heilpädagogik wird in unserer sich rasant verändernden Gesellschaft dringend gebraucht. Arbeitsfelder verändern sich und neue Arbeitsfelder entstehen. Beispiele sind die Bedarfe geflüchteter Menschen, weltweite Migrationsbewegungen, prekäre Lebenslagen von Kindern oder auch Veränderungen im Bereich Schule. Auf diese Veränderungen möchten wir auch als Schule immer wieder neue Antworten suchen um auch in Zukunft zu mehr heilpädagogischer Kompetenz, Anerkennung und Sichtbarkeit der Profession beitragen zu können. Wir sind froh und dankbar dabei auf 31 Jahre wertvoller Erfahrungen und Prägungen aufbauen zu können.

www.LSAK.de