



Seelenpflege

*in Heilpädagogik
und Sozialtherapie*



Lebensstufen

Biografiearbeit

Zukunftskonferenz

Biografischer Mythos

Sein Leben in wachsen- den Ringen leben,

bedeutet – Rilke folgend – nichts weniger als eine Entdeckungsreise zu sich selbst, die den Menschen sich in seinem Verhältnis zur Welt, den anderen Menschen und zu sich selbst immer mehr und tiefer gewahr werden lässt. Biografarbeit in der Heilpädagogik und Sozialtherapie hat eben dieses zum Ziel, nämlich dem begleiteten Menschen zu helfen, eine innere Erfahrung seiner Einmaligkeit und Entwicklungsfähigkeit zu gewinnen, in welcher er sich in seiner Gegenwartigkeit und Zukunftsfähigkeit zunehmend erleben kann. Diese Gedanken wollten wir zum Schwerpunkt des ersten Heftes im Neuen Jahr 2012 machen: Jan Goeschel schreibt über den «biografischen Mythos» im Sinne einer



Dieter Schulz

Annäherung an eine heilpädagogische Schicksalserkenntnis. Dieter Schulz trägt einige biografische Skizzen bei, Brigitta Fankhauser ein Interview mit einem sich höchst aktiv in der Gegenwart behauptenden Menschen. Christian Lindmeier schreibt über die biografische Begleitung von Menschen im Alter und Hein Kistner schliesst den Reigen der Beiträge mit dem Thema der «Zukunftskonferenzen».

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünschen wir namens der Redaktion ein gutes Neues Jahr 2012 mit spannenden Herausforderungen, aber auch der Ruhe und dem Frieden, daraus einen neuen Jahresring ohne grosse Blessuren und Risse werden zu lassen!

Inhalt

- Seite 6 Der ‚biografische Mythos‘ –
skizzenhafte Annäherung an eine
heilpädagogische Karmaerkenntnis
Jan Göschel
- Seite 14 Lebensstufen – drei biografische
Skizzen
Dieter Schulz
- Seite 23 Biografiearbeit mit Menschen mit
geistiger Behinderung im Alter
Christian Lindmeier
- Seite 41 Aus der Praxis der Biografiearbeit
Brigitta Fankhauser

«Als physischer Mensch stamme ich von anderen physischen Menschen ab, denn ich habe dieselbe Gestalt wie die ganze menschliche Gattung. Die Eigenschaften der Gattung konnten also innerhalb der Gattung durch Vererbung erworben werden. Als geistiger Mensch habe ich meine eigene Gestalt, wie ich meine eigene Biographie habe. Ich kann also diese Gestalt von niemand anderem haben als von mir selbst. Und da ich nicht mit unbestimmten, sondern mit bestimmten seelischen Anlagen in die Welt eingetreten bin, da durch diese Anlagen



Herausgeber:
Konferenz für Heilpädagogik und
Sozialtherapie
in der Medizinischen Sektion
der Freien Hochschule für
Geisteswissenschaften am Goetheanum
Dornach (Schweiz)
Redaktion:
Rüdiger Grimm
Bernhard Schmalenbach
Gabriele Scholtes

Seite 45	Kraftvoll der Zukunft entgegen! Zukunftskonferenzen für Menschen mit schweren Behinderungen <i>Hein Kistner</i>	Seite 58	Rezensionen Bernhard Schmalenbach: Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe
Seite 54	Internationale Tagung für Heilpädagogik und Sozialtherapie: Call for papers	Seite 56	Im Gedenken Emil E. Kobi Götz Deimann
		Seite 62	Berichte Informationen Notizen und Termine

mein Lebensweg, wie er in der Biographie zum Ausdruck kommt, bestimmt ist, so kann meine Arbeit an mir nicht bei meiner Geburt begonnen haben. Ich muss als geistiger Mensch vor meiner Geburt vorhanden gewesen sein. In meinen Vorfahren bin ich sicher nicht vorhanden gewesen, denn diese sind als geistige Menschen von mir verschieden. Meine Biographie ist nicht aus der ihrigen erklärbar. Ich muss vielmehr als geistiges Wesen die Wiederholung eines solchen sein, aus dessen Biographie die Meinige erklärbar ist.»
Rudolf Steiner

Der «biografische Mythos» – skizzenhafte Annäherung an eine heilpädagogische Karmaerkenntnis

Biografie als Gegenstand der Heilpädagogik

Die Heilpädagogik beschäftigt sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen, deren Lebens- und Entwicklungsumstände aus den unterschiedlichsten Gründen so komplex auftreten, dass es einer mehr oder weniger potenzierten pädagogischen Begleitung bedarf. Dabei tritt, nachdem der heilpädagogische Handlungsbedarf erkannt ist, als nächstes sofort die Frage auf, was denn der Gegenstand dieses Handelns sei.

Sieht sich die Heilpädagogik als «klinische» Disziplin, so wird sie ihren Gegenstand in Entwicklungspathologien, Störungen und dergleichen suchen, die es diagnostisch zu erfassen und korrektiv zu behandeln gilt. Sieht sie sich aber als «pädagogische» Disziplin, so findet sie ihren Gegenstand in der sich entfaltenden Lebensgeschichte des Kindes oder Jugendlichen, mit der ihr eigenen Dynamik und sinnhaften Integrität, die es zu erkennen, zu begleiten und zu fördern gilt. Diejenigen Umstände, die der klinische Blick als Pathologien und Störungen erfasst, werden als wesentliche Aspekte dieser individuell-einmaligen Lebensgeschichte ergriffen, aus deren Gesamtzusammenhang sich erst ihr biografischer Sinn ergibt.

Da der Heilpädagoge aber eben, sobald er in Beziehung mit dem Kind tritt, ein Teil dieser Lebensgeschichte wird, steht er «innerhalb» seines Handlungsgegenstandes, der sich von ihm als Person nicht mehr trennen lässt. Der Kliniker hingegen, obwohl natürlich «de facto» auch Teil der kindlichen Lebensgeschichte, bleibt «ausserhalb dessen, was für ihn Handlungsgegenstand ist», nämlich der von ihm behandelten Pathologien und Störungen des Kindes. Das bedeutet, dass die «klinische» Charakteristik einer Entwicklungssituation für die Heilpädagogik bestenfalls eine Vorstufe ist, die in ihrer «pädagogischen» Relevanz erst aus einer Biografieerkenntnis

heraus entschlüsselt werden kann. Diese ist im Gegensatz zu den verschiedenen klinisch-disziplinären Diagnostiken auf einer transdisziplinären Ebene angesiedelt. Erst aus einer transdisziplinären Biografie- oder Schicksalserkenntnis lässt sich heilpädagogisches Handeln gestalten. Die Kunst, biografische Zusammenhänge in ihrer Entwicklungsdynamik wahrzunehmen, zu erkennen und in intersubjektiv nachvollziehbaren Formen darzustellen, ist daher ein wesentliches Element der Heilpädagogik. Mittels dieser Kunst erschliesst sie sich ihren eigentlichen Handlungsgegenstand; das heisst, sie stellt sich mit bewusst aufgenommener pädagogischer Absicht in die Biografie des anderen Menschen hinein.

Der Mythosbegriff bei Aristoteles

In seinem Vortragsmanuskript zur Dichtkunst, unvollständig erhalten unter dem Titel «Poetik», setzt sich Aristoteles (1977a) mit der Tragödie und dem Epos als zwei eng miteinander verwandten Darstellungsformen für Schicksalsprinzipien und -gesetze auseinander. Beide dienen dazu, Prozesse der Schürzung und Lösung schicksalsmässiger Verwicklungen und Spannungsverhältnisse in ihrer dynamischen Eigengesetzlichkeit anschaulich und erkenntlich zumachen. Dies geschieht durch die bildhafte Ausgestaltung des jeweils behandelten Schicksalsprinzips in narrativer Form, das heisst in den Bildern einer erzählten Geschichte. Während in der Tragödie jeweils nur ein in sich geschlossener Schicksalszusammenhang dargestellt wird, lassen sich im Epos mehrere einander überlagernde und ineinander verflochtene Handlungsstränge verknüpfen. Meisterhafte Beispiele dafür finden sich, nach Einschätzung Aristoteles, in Homers «Ilias» und «Odyssee».

Die Dichtkunst ist somit für Aristoteles ein «Erkenntniswerkzeug», gehört also in den Bereich der Wissenschaft, nämlich der «poietischen Wissenschaft». Jene bildet eine der drei aristotelischen Wissenschaftsgattungen (Aristoteles 1986). Während die «theoretische Wissenschaft» zur denkenden Anschauung der Weltordnung führt, wie sie sich in den Erscheinungen der Natur offenbart, und die «praktische Wissenschaft» die Grundlagen richtigen Handelns erschliesst, sucht die «poietische Wissenschaft» nach den Darstellungsformen, durch die geistig Erfasstes künstlerisch zur Erscheinung gebracht und damit in der menschlichen Kulturgemeinschaft wirksam gemacht werden kann.

Den «Quellpunkt und [...] die Seele» (Aristoteles 1977a, S. 347) der tragischen oder epischen Dichtung bezeichnet Aristoteles als «Mythos» (oft auch übersetzt als «Fabel»). Der «Mythos» einer Erzählung besteht in der «Verknüpfung der Begebenheiten» (Aristoteles 1977a, S. 345), aus der sich ihre Handlung entfaltet. Die Dichtung ergibt sich durch die Ausgestaltung dieses Mythos mittels erzählter

Begebenheiten, Charaktere, Gedankenführung und sprachlichem Stil. So entsteht durch die Kunst des Dichters eine Geschichte, die schliesslich äusserlich auf der Bühne (bei der Tragödie) oder in der Phantasie der Leser oder Zuhörer (beim Epos) bildhaft Gestalt annimmt.

Die entscheidenden Elemente des Mythos, als Wesenskern einer Erzählung, sind nach Aristoteles zum einen die sogenannten «Peripetien», also die Umschläge vom Glück ins Unglück, oder vom Unglück ins Glück, die den Sinn des Geschehens ausmachen, sowie die Momente der «Identitätsoffenbarung», die sich durch die Handlung ergeben, und deren klassischer Ausdruck die Wiedererkennungsszenen in der griechischen Tragödie sind. Als drittes kommen noch die «leidschaffenden Taten» hinzu, die wie von aussen in das Geschehen einfallen, aber dann im weiteren Verlauf ihren inneren Zusammenhang mit der im Mythos begründeten Handlung offenbaren. Alle drei Elemente bilden schliesslich eine organische narrative Einheit, als «Darstellung einer in sich abgeschlossenen und vollständigen Handlung, die eine gewisse Grösse hat» (Aristoteles 1977a, S. 348).

Während der «Geschichtsschreiber» sich auf die Wiedergabe gegebener Tatsachen beschränkt, macht der «Dichter» mittels des Mythos, als geistig erfassten Wesens- und Schicksalsprinzip, das er als Quellpunkt seiner Erzählung setzt, den Schritt aus dem empirisch bestimmten Raum der Gegebenheiten zum geistigen Raum der im Wesen der Dinge angelegten Möglichkeiten. Historiker und Dichter unterscheiden sich also dadurch, «dass der eine erzählt, was wirklich geschehen ist, der andere, was hätte geschehen können. Deshalb ist die Dichtkunst «eine philosophischere und noch ernstere Tätigkeit als die Geschichtsschreibung» (Aristoteles 1977a, S. 350).

Wenn der Dichter aus empirisch-historischen Umständen den Mythos freilegt, oder ihn aus Überlieferungen in verwandelter Form umgestaltet, dann findet eine Wende von der Vergangenheit zur Zukunft, von der Bestimmtheit zur Möglichkeit, statt. Dichtung wird zu einer «Wissenschaft des Möglichen» des in der Gegenwart angelegten, noch unverwirklichten Entwicklungspotentials. Dieser Schritt erfordert die Befreiung von den historischen Daten und Fakten, unter Beibehaltung der ihnen innewohnenden dynamischen Gestaltprinzipien. Dies geschieht in einem disziplinierten Übergang von der empirischen zur imaginativen Einstellung, ohne dass dabei die ideale Integrität des Mythos verloren geht. Genau dieser Übergang macht die Relevanz der Poetik für eine Heilpädagogik aus, deren Handlungsgegenstand die Lebens- und Schicksalsgeschichten von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Entwicklungsumständen sind.

Der «biografische Mythos» als Quellpunkt der Lebensgeschichte

Aristoteles (1977a) bemerkt, dass einfache Mythen in einem zusammenhängenden und einheitlichen Geschehen ohne besondere Umschläge oder Identitätsproblematik bestehen, während im «komplexen Mythos» sowohl Peripetien als auch Momente der Identitätsklärung auf unterschiedlichste Weise miteinander verflochten sind. Ein ähnlicher Vergleich kann auch im Bezug auf menschliche Lebensgeschichten gemacht werden, wobei sich die Heilpädagogik vornehmlich mit den komplexeren Varianten befasst.

Menschliche Biografien sind ihrer Struktur nach narrative Gefüge, sind also jeweils um einen mehr oder weniger komplexen Mythos herum organisiert. Dieser narrative «Quellpunkt» der individuellen Lebensgeschichte kann als «biografischer Mythos» bezeichnet werden. Er lässt sich aus der Anschauung der historisch-empirischen Gegebenheiten einer Biografie als Idee freilegen, indem diese in poetischer Einstellung erfasst wird. Durch die Ausgestaltung jenes «biografischen Mythos» zu einem «imaginativ-narrativen Motivbild» wird ein Übergang von den aus der Vergangenheit resultierenden «Bedingungen» einer Lebenssituation zu einem zukunftsorientierten Ausblick auf die in ihr angelegten «Entwicklungsmöglichkeiten» geschaffen. Dieser Ausblick eignet sich als Leitbild für ein heilpädagogisches Handeln im Sinne des oben umrissenen Verständnisses einer nicht klinisch, sondern transdisziplinär-biografisch ausgerichteten Heilpädagogik.

Um als heilpädagogisches Leitbild praktisch wirksam zu werden, muss der «biografische Mythos» nicht nur ideal erfasst, sondern durch das in der «poetischen Phantasie» geschaffene, imaginativ-narrative «Motivbild» intersubjektiv kommunizierbar und nachvollziehbar gemacht werden. Dies geschieht, indem ein poetisches Ausdrucksmittel für den «biografischen Mythos» geschaffen wird, das wesentliche Aspekte der Schicksalsdynamik – als Gestaltprinzipien der individuellen Lebensgeschichte – bildhaft-metaphorisch im narrativen Medium darstellt. Dadurch entsteht im poetischen «Motivbild» ein Erkenntnisinstrument, das den Blick auf die für die pädagogische Situation entscheidenden Wesenszüge der individuellen Biografie lenkt, in die es sich heilpädagogisch-gestalterisch hineinzustellen gilt. So kann auch hier wieder Aristoteles (1977a, S. 365, Hervorh. i. O.) zugestimmt werden, der bemerkt, dass für die Erkenntnisfunktion der Poetik «der bildliche (metaphorische) Ausdruck bei weitem das wichtigste ist. [...] Denn die Verwendung guter bildlicher Ausdrücke verrät einen Scharfblick für die Entdeckung des Ähnlichen [im Unähnlichen]» – und lenkt so die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche.

Heilpädagogische Karmaerkenntnis

«Das richtige Verstehen der Schicksalsidee und ihr Verfolgen bis in die geistigen Welten hinauf begründet nicht eine Determinationsphilosophie, sondern eine wirkliche Philosophie der Freiheit [...]» Rudolf Steiner

Während Aristoteles (1977a) sich in seiner Poetik mit der Frage der Erkenntnis und Darstellung von Schicksalsprinzipien befasst, löst er sich in seinem Menschenbild von dem überlieferten Gedanken eines inneren Zusammenhangs aufeinanderfolgender Einzelschicksale, wie er noch bei Platon nachklingt (Aristoteles 1977b). So bleibt das Verhältnis zwischen geistig-menschlicher Individualität und Schicksalsgestalt der Biografie ungeklärt. Bei dem von Aristoteles gepriesenen Homer (2003, 2005) scheinen Schicksalsprinzipien noch aus einer dem Individuum äusserlichen, geistigen Welt gestaltend in die Biografie hineinzuwirken. Diese stellt sich als Götterwirken dar, von dem sich das menschliche Ich als autonomer Biografiegestalter erst allmählich emanzipiert.

Es ist ein wesentliches Merkmal der Moderne, dass jenes autonome Ich, und damit die Freiheitsmöglichkeit des Menschen in der Gestaltung seiner Lebensgeschichte, immer deutlicher zutage treten. Wenn das Individuum als reale geistige Wesenheit und Ursprung menschlicher Schicksalsgestaltung aufgefasst wird, ergibt sich aus diesem modernen Ich-Bewusstsein heraus naturgemäss ein wieder über die einzelne Lebensgeschichte hinaus erweiterter Blick. Aus dem Erfassen des «biografischen Mythos» erwächst die Erkenntnis, dass sich die narrative Integrität einer Lebensgeschichte nicht in äussere Zufälligkeiten auflöst, sondern in einem ihr immanenten, ideal-wesenhaften Gestaltungsprinzip liegt, das ihre Motivstruktur bildet. Dies führt nun zur Anschauung einer biografischen Kontinuität, welche die einzelne Lebensgeschichte als Episode in einer Transformationsreihe innerlich zusammenhängender Biografien versteht, in denen sich die menschliche Individualität entfaltet.

Während im Zentrum des alten, von Aristoteles zurückgelassenen Reinkarnationsgedankens die Determination des gegenwärtigen Schicksals durch gesetzmässig aus der Vergangenheit herein wirkende Bedingungen steht, verlagert sich das Gewicht im neuen Karmabegriff auf die Um- und Neugestaltung karmischer Zusammenhänge durch die schöpferische, biografiegestaltende Tätigkeit der menschlichen Individualität in der Gegenwart.

In seinem Heilpädagogischen Kurs ergreift Steiner (1995) das innere Wesen des heilpädagogischen Handelns von unterschiedlichen Richtungen her. Dabei weist er immer wieder darauf hin, dass es sich in der Heilpädagogik um ein bewusstes Erfassen komplexer karmischer Zusammenhänge handelt, im Hinblick darauf, ihnen

durch heilpädagogische Handlungsimpulse neue Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Schon am Ende des zweiten Vortrages wird dies drastisch formuliert, indem jedes heilpädagogische Handeln seinem Wesen nach als «ein richtiges Eingreifen ins Karma» (Steiner 1995, S. 39) bezeichnet wird. Dadurch bahnt sich schon innerhalb einer gegenwärtigen Biografie ein Verwandlungsprozess an, der sonst erst nach ihrem Abschluss in dem geistigen Metamorphoseprozess, der in eine zukünftige Biografie überleitet, stattfinden könnte. Das bedeutet aber, dass heilpädagogisches Handeln eine zukunfts- und handlungsorientierte Karmaerkenntnis benötigt; eine Erkenntnis der in der gegenwärtigen Biografie wirksamen und sie gestaltenden Schicksalsprinzipien, samt ihrem Entwicklungs- und Verwandlungspotential. Es bedarf einer Wesenserkenntnis des «biografischen Mythos», des narrativen Quellpunktes, des inneren Gestaltungsprinzips der jeweiligen Lebensgeschichte, einschliesslich ihrer charakteristischen Spannungsverhältnisse und Verwicklungen.

Die Art und Weise, wie der «biografische Mythos» in der Heilpädagogik erfasst wird, ist auf die Zukunft hin orientiert. Für eine heilpädagogische Karmaerkenntnis ist es nicht entscheidend, dass sie zu Aussagen über vergangene Umstände kommt. Vielmehr geht es darum, dass sie die in der Gegenwart als biografische Entwicklungsbedingungen wirksamen Umstände ihrem Wesen nach erfasst und die in ihnen liegenden biografischen Aufgaben und Herausforderungen erkennt. Auf dieser Erkenntnisgrundlage kann die Heilpädagogik schöpferisch und gestaltend an der Verwirklichung der biografisch angelegten Entwicklungsmöglichkeiten mitwirken. In diesem Sinne handelt sie aus einem christlichen Karmaverständnis, wie es schon in Steiners Philosophie der Freiheit (1987) seinen Ausdruck findet.

Ein schicksalsverwandelnder Eingriff kann nur aus dem erfolgen, was Steiner in dort als «moralische Intuition» bezeichnet (ebd.): aus dem intuitiv erfassten Quellpunkt des freien, schöpferischen Handelns. Nur durch die «moralische Intuition», umgesetzt als Handlungsleitbild in der «moralischen Phantasie», sowie in konkrete Taten, die sich mittels einer «moralischen Technik» wesensgemäss in den entsprechenden Wirklichkeitszusammenhang einfügen, können neue geistige Impulse in existierende Zusammenhänge eingebracht werden und dort ihre transformative Wirkung entfalten. Alles Handeln, das anderen Quellen entspringt, ist nur eine gesetzmässige Fortsetzung von Vorgängen, deren Ausgangspunkt in vergangenem Geschehen liegt. Für die «moralische Intuition» aber stellen jene aus der Vergangenheit gegebenen Zusammenhänge das «Rohmaterial» dar, durch dessen schöpferische Umgestaltung sie sich verwirklichen kann.

Das biografische «Rohmaterial» erscheint zum einen als «Leiblichkeit» mit ihrer individuellen «Entwicklungsgeschichte», zum anderen als «Lebenswelt», wie sie sich in der «Geschichtlichkeit der Lebensereignisse» ausgestaltet. Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verwoben; in beiden verknüpfen sich die Bedingungen und Möglichkeiten der jeweiligen Biografie. In der jeweils besonderen Art dieser Verknüpfung liegt der «biografische Mythos». Er ist sowohl der leiblichen, als auch der lebensweltlichen Zeitstruktur der Biografie als inneres Gestaltungsprinzip eingearbeitet und lässt sich aus beiden zur heilpädagogischen Anschauung freilegen. Dabei wird die Leiblichkeit des Heilpädagogen zum Wahrnehmungsorgan für die leibliche Konstitution des Kindes, die Biografie des Heilpädagogen zum Wahrnehmungsorgan für die narrative Organisation der kindlichen Biografie.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die ausführliche Darstellung Steiners zur Karmaerkenntnis im Vortrag vom 9. Mai 1924 (Steiner 1995), sowie auch einige andere Bemerkungen, die an unterschiedlichen Stellen dieses Vortragszyklus fallen. Ein Grundprinzip wird dabei deutlich. Der Übende wird angehalten, sich in Erscheinungen der Leiblichkeit oder in Lebensereignisse einzuleben, um sie wiederholt im eigenen Bewusstsein so lebendig wie möglich nachzuschaffen. Wird ein beobachteter Aspekt der Leiblichkeit oder ein biografisches Ereignis auf diese Art innerlich-aktiv aufgenommen, so wird in der imaginativ-nachschaffenden Tätigkeit deren immanentes Gestaltungsprinzip erfasst. Dabei trennt sich in der Anschauung Wesentliches von Unwesentlichem; oft sind es «scheinbar geringfügige Kleinigkeiten» (ebd., S. 133), die schliesslich den entscheidenden Schlüssel bieten. Als «Nachbild» jener konzentrierten Bewusstseinsleistung kann dann eine innere Wahrnehmung früherer Stadien derjenigen biografischen Metamorphosenreihe auftreten, in der sich das auch den beobachteten Zusammenhängen zugrundeliegende Gestaltungsprinzip entfaltet.

Jenes Nachbild kann aber auch auf das «Zukunftspotential» dieser Metamorphosenreihe hin gewendet werden. Dies geschieht, wenn der Prozess in «handlungsorientierter» Einstellung durchlaufen wird, wie es in der Heilpädagogik der Fall ist. Dann entsteht mittels der «poetischen Phantasie» nicht ein Bild vergangener Umstände, sondern ein Handlungsleitbild, das die in der Situation liegenden Entwicklungsmöglichkeiten offenbart. Es findet die Wende von der «Geschichtsschreibung» zur «Dichtung» statt, durch welche die Freiheitsmöglichkeiten der beteiligten Individuen erschlossen werden. Der Weg der Karmaerkenntnis in der Heilpädagogik führt von der «exakten Phantasie», die im Prozess der Beobachtung, Verinnerlichung und inneren Nachbildung leiblicher und lebensgeschichtlicher Zusammenhänge betätigt wird, über die «poetische Phantasie», die in diesen Zusammenhängen den

«biografischen Mythos» erfasst und zum imaginativ-narrativen «Motivbild» ausgestaltet, zur «praktischen Phantasie» als Grundlage schöpferisch heilpädagogischen Handelns.

Einige Wochen nach der Darstellung der Karmaübung spricht Steiner im Heilpädagogischen Kurs (1924) eindringlich von der «Andacht zum Kleinen» (S. 155), so dass die Heilpädagogen «lange, bevor [sie] jene Hellsichtigkeit erlangen, die zum Beispiel für die [geisteswissenschaftliche] Forschung im allgemeinen notwendig ist, dass [sie] durch liebevolle Hingabe an dasjenige, was aus dem Menschen herauskommt, was sich entwickelt gerade in abnormen Zuständen, dass [sie] durch die liebevolle Hingabe in sich die Fähigkeit erzeugen, hinzublicken einfach auf das, worauf es ankommt» (S. 151f), so dass wiederum «innerlich erschaffen werden kann dasjenige, was äusserlich sichtbar ist» (S. 155). Aus denselben Tiefen des biografischen Zusammenhanges, aus denen der geisteswissenschaftliche Forscher zur Anschauung karmischer Vorbedingungen gelangt, schöpft der Heilpädagoge so die «moralischen Intuitionen», die seinem heilpädagogischen Eingriff in das sich entfaltende Karma die Richtung weisen. Die Kinderkonferenz, wie sie in der anthroposophischen Heilpädagogik praktiziert und entwickelt wird, kann als Versuch gesehen werden, diesen Weg zu einer handlungsleitenden Biografieerkenntnis auch als transdisziplinären kollegialen Prozess umzusetzen (siehe Göschel [in Druck]).



Jan Christopher Göschel ist Waldorfpädagoge, anthroposophischer Heilpädagoge und Sonderpädagoge. Er wurde an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Fach Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften promoviert. Er ist Mitglied des Leitungskollegiums der Schulgemeinschaft Camphill Special School in der Nähe von Philadelphia (Pennsylvania) und Leiter des Ausbildungsnetzwerkes der Camphill Gemeinschaften in Nordamerika.

Literatur

- Aristoteles (1977a): Poetik. In: Nestle, W. (Hrsg.): Aristoteles: Hauptwerke (S. 336-376). Alfred Kröner, Stuttgart.
 Aristoteles (1977b): Psychologie. In: Nestle, W. (Hrsg.): Aristoteles: Hauptwerke (S. 150-208). Alfred Kröner, Stuttgart.
 Aristoteles (1986): Metaphysik. Reclam, Stuttgart.
 Göschel, J.C. (in Druck): Der biografische Mythos als pädagogisches Leitbild: Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik. Verlag am Goetheanum, Dornach.
 Homer (2003): The Odyssey. Barnes & Noble, New York.
 Homer (2005): The Iliad. Barnes & Noble, New York.
 Steiner, R. (1987): Philosophie der Freiheit (GA4). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
 Steiner, R. (1980): Philosophie, Kosmologie und Religion in der Anthroposophie (GA215). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
 Steiner, R. (1995): Heilpädagogischer Kurs (GA317). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Lebensstufen – drei biografische Skizzen

Es ist ein kalter Februarmorgen. Ich bringe meinen Sohn nach Stuttgart zum Flughafen. Er bricht heute zu einem einjährigen Freiwilligen Sozialen Jahr in Peru auf. Schon die Tage zuvor standen atmosphärisch unter der Stimmung dieses Abreisetages. Mir ist das Herz schwer. Ich habe grosse Mühe mit Abschieden, das ist biografisch bedingt, doch darauf werde ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen: Jeder Mensch hat seine biografisch geprägten seelischen Stärken und Schwächen, Sorgen und Nöte, Ängste und Freuden.

Von der Autobahn aus wird der Tower des Flughafens sichtbar. Gestern Abend habe ich noch einen irischen Reisespruch für meinen Sohn aufgeschrieben, der in meiner Hosentasche steckt und den ich ihm bei der Einfahrt ins Parkhaus wortlos in die Hand drücke. Ich hasse Abschied, ich hasse Abschied unsagbar. Wir gehen zum Abflug-Terminal, er checkt ein. Dann bleibt noch die Zeit für eine gemeinsame Zigarette. Ich habe weiche Knie, einen dicken Kloss im Hals (das Übrige erspare ich denen, die diesen Text lesen). Als das Flugzeug in Richtung Westen verschwindet, sacke ich innerlich zusammen und brauche etwas Zeit, bis ich zum Auto gehen kann.

Ich denke währenddessen an viele Gespräche mit Eltern, die mir erzählten, wie sie den Abschied von ihren Kindern erlitten haben oder wie sie ihn noch vor sich haben, oft, wenn die Kinder noch klein sind. Warum ist das überhaupt notwendig? Vielleicht, weil sie krank sind oder eine Behinderung als Lebensthema mit sich tragen, und alles für die Familie zu schwer wurde. Vielleicht haben die Geschwisterkinder zu sehr unter ihrem Bruder oder ihrer Schwester mit einer Behinderung gelitten, weil die Mutter keine Zeit mehr hatte oder der Vater immer öfter unterwegs war. Vielleicht auch, weil Fachleute sagten, die optimale Förderung des

Kindes kann nur in einer Einrichtung stattfinden, in der eine besondere schulische oder therapeutische Begleitung angeboten wird. Egal, welchen Grund wir nehmen. Dann kommt der Tag des Abschieds, der vereinbarte Tag, an dem das Kind in die Einrichtung gebracht wird. Vielleicht ist das Kind auch schon erwachsen, doch in einem solchen Moment spielt das keine grosse Rolle mehr. Und es bleibt nur die Hoffnung, dass dieser grosse biografische Schritt (oder besser: Schnitt) von den Menschen in der Einrichtung mitgetragen wird. Dass man als Eltern weinen darf, ohne gleich weggeschickt zu werden, weil das scheinbar für das Kind am besten wäre. Es bleibt die Hoffnung ...

«Abschied nehmen bedeutet immer ein wenig sterben...»

Werden wir jetzt sachlich. In den Einrichtungen erwartet die Kinder in der Regel ein in jeder Beziehung menschenwürdiges, förderndes und Sinn stiftendes Leben. Dennoch, der Schmerz der Trennung bleibt, das «Loslassenmüssen»-Thema verfolgt Eltern wie ein Gespenst, auch wenn im Laufe der Jahre in den Einrichtungen ein zunehmendes Mass an Professionalität und Empathie gegenüber der elterlichen Situation entwickelt wurde.

An dieser Stelle werden weniger die Voraussetzungen zur Sprache kommen, die Mitarbeitende einer Einrichtung erfüllen müssen, um den Sorgen und Bedenken der Eltern um ihr Kind gerecht zu werden. Vielmehr sollen die Eltern im Mittelpunkt stehen im Hinblick auf die Frage, wie mit dem Älterwerden des Kindes eine Trennung von zu Hause adäquat begleitet werden kann. Dabei geht es darum, dass letztendlich nicht der Schmerz im Vordergrund stehen bleibt, sondern Leben an verschiedenen Orten sowohl für Eltern als auch für das inzwischen erwachsen gewordene Kind als sinnvolle Form der Lebensgestaltung erachtet und in die eigenen Biografien integriert werden kann.

Im Folgenden möchte ich mittels der Biografien dreier Menschen, die ich kennen lernen – und lange begleiten durfte – darstellen, wie Eltern mit ihrem Kind um die geeignete Lebensform für die Zukunft gerungen haben und noch immer ringen. Drei Biografien, die in ihrer Verschiedenheit dennoch das gemeinsame Ziel individueller und selbstbestimmter Lebensgestaltung anstreben.

Ein Lebensort für Johanna W.

Johanna W. lernte ich 1990 kennen, als sie fünf Jahre alt war. Sie zeigte deutliche Verhaltensweisen im autistischen Spektrum und konnte damals noch nicht sprechen. Aus dieser Begegnung entwickelte sich eine Beziehung zwischen uns, die seit über zwanzig Jahren Bestand hat. Mit grossem Einsatz von Johannas Eltern,

ich nenne sie hier Herr und Frau W., und verschiedenen Menschen aus ihrer Umgebung konnte sie das Sprechen erlernen und im Laufe der Jahre ein gutes Mass an Selbständigkeit erwerben. Dies insbesondere im Hinblick auf die Selbstversorgung und teilweise auch ihre Fähigkeit, Freizeit zu gestalten. Hat sie Zeit für sich, so fühlt sie sich heute wohl, wenn sie stundenweise alleine in ihrem Zimmer sein kann. Dort hört sie Musik, schaut sich gebildete Bücher an oder macht Handarbeiten. Dennoch war und ist eine ständige Begleitung erforderlich, da Johanna nie ein angemessenes Gefahrenbewusstsein entwickeln konnte. In der Öffentlichkeit fühlt sich Johanna nur wohl, wenn ein Erwachsener sie begleitet. Ihr Umgang mit Nähe und Distanz ist stimmungsabhängig. Ist sie gut gelaunt, so kann sie im Restaurant einen Kellner plötzlich am Arm festhalten und ihm erzählen, wie sich der Hund einer der Mitarbeiterinnen in ihrer Einrichtung verhält, wenn sie ihm ein Stöckchen wirft. Das verlangt nach einer sanften Korrektur seitens der Begleitperson, wenn erste Anzeichen von Überforderung des angesprochenen Menschen deutlich werden.

Johanna lebte bis zu ihrem 20. Lebensjahr zu Hause. Für ihre Eltern war das oft strapaziös, besonders die Phasen, in denen Johannas zwanghaftes Verhalten sich verstärkte. Die Zwänge bezogen sich auf Nahrungsmittel, die sie essen wollte, nächtliche Aufsteh-Rituale, Ansprechen fremder Personen, indem sie auf deren besondere körperliche Merkmale oder Kleidung hinwies. Spürte Johanna dann die emotionale Überforderung der ihr nahe stehenden Menschen, reagierte sie auto-aggressiv, riss sich an den Haaren, biss sich in die Hand oder kratzte sich den Arm auf, was die Situation noch verschärfte.

Unterstützung bei der Ablösung

Als Johanna 17 Jahre alt war, erkrankte der Vater an einem ernsthaften Herzleiden und es war deutlich, dass eine Veränderung der Familiensituation notwendig wurde. Die in der Nähe des Wohnortes der Familie bestehende sozialtherapeutische Einrichtung stellte in absehbarer Zeit einen Platz in Aussicht. Während der Wartephase auf den Wechsel in diese Einrichtung hatten Johanna und ihre Mutter die Gelegenheit, den zukünftigen Lebensort kennen zu lernen. In dieser Zeit sprach ich mit Frau W. über den anstehenden Wechsel und über äussere wie innere Veränderungen, die damit einhergehen. Ein grosses Thema war das «Loslassen» des Kindes, das nun erwachsen wird. Im Laufe der Gespräche wurde uns deutlich, dass der Begriff «Loslassen» nicht genügend den Prozess beschreibt, den Eltern erleben, deren Kinder erwachsen werden. Kann man als Mutter, als Vater wirklich sein Kind loslassen? Natürlich wird der nun erwachsene junge Mensch sein individuelles

Leben entwickeln, die Besuche zu Hause werden seltener und die Abhängigkeit von den Eltern verliert sich zunehmend. Eltern vertrauen in dieser Phase vielleicht auf das, was sie versucht haben, ihrem Kind durch Erziehung und Da-Sein auf den Lebensweg mitzugeben. Und dennoch, das Band zwischen Eltern und Kind bleibt, es ist eine Beziehung entstanden, die nicht einfach nur losgelassen wird, sondern vor allem nach einer dem Lebensalter entsprechenden Verwandlung zwischen Eltern und Kind verlangt. Loslassen im Sinne von Autonomie des Kindes zulassen, ist der eine Gesichtspunkt. Der andere ist der Wandlungs- oder Entwicklungsweg, den Eltern als Aufforderung erleben, ihn zu begehen, sich auf ihn einzulassen. Die schnell ausgesprochene Forderung seitens der Mitarbeitenden einer Einrichtung, Eltern sollen endlich ihr Kind loslassen, darf auf diese Weise nicht verlangt werden. Die Frage ist eher, wie können Eltern unterstützt werden, ein solches Vertrauen in die Einrichtung zu entwickeln, dass ihr Kind den Weg in die Autonomie ohne deren ständige Kontrolle begehen kann? Und die andere Frage bezieht sich auf die Verwandlung der Seele der Eltern, ihre Beziehung zu ihrem Kind so zu gestalten und altersentsprechend zu entwickeln, dass seine Individualisierung nicht behindert wird.

Loslassen können

Es hat etwas erleichterndes für Eltern, wenn sie sich nicht nur mit der forschenden Aufforderung nach dem Loslassen ihres Kindes konfrontiert sehen. Es ist hilfreich, wenn sie und die Menschen, die ihr Kind begleiten, erkennen, dass das Band zum Kind immer seine Berechtigung haben wird, insofern, wie gesagt, das nun erwachsene Kind in seiner individuellen Lebensgestaltung durch dieses Band nicht gehindert wird, es selbst zu werden.

Mit dieser inneren Haltung konnten Herr und Frau W. den grossen Schritt der Lebensveränderung mit ihrer Tochter gemeinsam tun. Die Hausgemeinschaft, die Johanna empfing, war offen für Gespräche dieser Art. Für Herrn und Frau W. war es das Wesentliche, erleben zu dürfen, dass die Mitarbeitenden der Einrichtung keine überzogenen Ansprüche an sie stellten, sondern deutlich machten, dass sie sich wohl darüber im Klaren sind, dass die räumliche Trennung vom Kind Zeit braucht, bis sie zur Gewohnheit und schliesslich zur gewollten Lebensform von Eltern und ihrem Kind wird.

Zwei Jahre nach ihrem Einzug in die Einrichtung trat bei Johanna eine Lebenskrise auf. Sie hatte sich dort unglücklich in einen Praktikanten verliebt. Ihre seelische Not trat in Form von massiven Zwängen in Erscheinung. Die Hausverantwortlichen bezogen die Eltern mit ihrer Erfahrung und einen externen Therapeuten mit in

diese Krise ein. Johanna konnte sich getragen und verstanden fühlen. Nach wenigen Wochen konnte auf diese Weise das Problem so gehandhabt werden, dass der Verbleib von Johanna in der Einrichtung nie in Frage gestellt werden musste. Heute erleben Herr und Frau W. eine grosse Erleichterung, dass Johanna dort ihren Lebensplatz gefunden hat. Die Freude auf gemeinsame Wochenenden und Ferien ist gross, der darauf immer wiederkehrende Abschied in den Arbeits- und Lebensalltag tut nicht mehr so weh.

Die lange Suche nach dem geeigneten Lebensplatz

Benjamin B. war 16 Jahre alt, als ich ihn kennen lernte. Eine von Geburt an bestehende gutartige tumoröse Veränderung des Nervengewebes war die Ursache für seine schweren epileptischen Anfälle und allgemeine Entwicklungsstörung. Benjamin konnte nicht sprechen, er verstand aber Sprache und konnte sich durch Gesten mitteilen. Seine Anfälle, die oft auch in der Nacht auftraten, wurden als ständige Lebensbedrohung erlebt, zumal er medikamentös nicht gut eingestellt werden konnte. Als Benjamin 18 Jahre alt war, erlitt sein Vater einen schweren Autounfall. Es brauchte ein Jahr, bis er wieder soweit genesen war, dass er zu Hause sein und seiner Arbeit teilweise wieder nachgehen konnte.

Als die Eltern schon weit in die fünfziger Jahre fortgeschritten waren, stellte sich immer drängender die Frage nach Benjamins Zukunft. Seine Eltern hatten den Wunsch, dass er in einer Wohngemeinschaft der Caritas in ihrer Stadt integriert würde, und es wurde ein «Probe-Wohnen» vereinbart. Schweren Herzens brachten sie Benjamin in die Wohngemeinschaft. Daraufhin verweigerte Benjamin das Essen, er zog sich in sein Zimmer zurück, verlor sein fröhliches Wesen und die Mitarbeitenden der Einrichtung sahen sich bald überfordert, mit der Situation umzugehen. Das Probe-Wohnen musste als gescheitert betrachtet werden und Benjamin zog zurück nach Hause. Dort blühte er auf, ass wieder, gewann sein fröhliches Wesen zurück und es stand die Frage im Raum, wie man nun weiter vorgehen solle.

Nach ein paar Monaten wurde Benjamin in einer anderen Einrichtung für erwachsene Menschen mit Behinderung vorgestellt. Sein Wechsel dorthin wurde durch Besuche, gemeinsame Übernachtungen mit den Eltern und dem Kennenlernen der zukünftigen Gruppe, in die Benjamin aufgenommen werden sollte, vorbereitet. Trotz dieser sorgfältigen Einstimmung auf den Wechsel wiederholte sich, was bereits geschehen war. Wieder versank er in eine tiefe Depression, und es war den Eltern unerträglich, das mit ansehen zu müssen. Dieses Mal wurde genauer auf ihren eigenen Anteil an Benjamins Ablöseproblematik geschaut. Es war bald deutlich, dass Herr und Frau B. den Schritt ihres Sohnes, weg von zu Hause, rati-

onal bejahen und begründen konnten. Was aber blieb, war die tief sitzende Angst um Benjamins Leben. Was, wenn die Mitarbeitenden einen schweren Anfall nicht rechtzeitig bemerkten? Konnten sie wirklich auf eine so enge Begleitung Benjamins vertrauen, dass sie ruhig schlafen konnten? Nein, das war ihnen nicht möglich. Es gab viele Gespräche mit dem Heimarzt, mit den Menschen, die Benjamin begleiten sollten. Die Angst wühlte weiter und es kam der Moment, in dem Herr B. sagte, dass sie so nicht weiter kommen, dass die Unterbringung Benjamins in einer Einrichtung eben nicht der richtige Weg sei, auch wenn fachlich und sachlich eigentlich alles dafür spräche. Benjamin blieb zu Hause. Er kam weiterhin regelmäßig mit seinen Eltern zu mir in die heilpädagogische Praxis, und in vielen Gesprächen versuchte ich, meine Überzeugung zu vermitteln, dass wir eben solange nach einer für Benjamin geeigneten Lebenssituation suchen müssten, bis die richtige Einrichtung gefunden war. Nun, es kam alles ganz anders.

Eine erstaunliche Wende

Seit vielen Jahren fuhren Herr und Frau B. jedes Jahr in den Sommerferien nach Spanien, in einen kleinen Ort, dessen Einwohner vom Olivenanbau lebten. Und jedes Jahr verbrachte die Familie in derselben Ferienwohnung, deren Vermieter eine grosse Olivenplantage betrieben. Mit der Zeit entwickelte sich ein freundschaftliches Verhältnis zwischen der Familie und den Spaniern. Es war selbstverständlich, hier und da mit anzupacken. Benjamin streifte derweil zufrieden zwischen den Olivenbäumen umher, trug auch mal die eine oder andere Kiste zum Lieferwagen und fühlte sich dort offensichtlich rundum wohl. Die Bewohner des kleinen Ortes bildeten eine Gemeinschaft, jeder kannte jeden, und so auch des anderen Freud und Leid. Natürlich wussten die Dorfbewohner vom Problem Benjamins, dass er nicht weg wollte von seinen Eltern, und auch von deren Ängsten.

Bei einem der Ferienaufenthalte wurden Herr und Frau B. von den Olivenhainbesitzern gefragt, ob sie nicht nach Spanien ziehen wollten, zusammen mit Benjamin, um mitzuarbeiten und Teil der Dorfgemeinschaft zu werden. Herr B. hatte noch wenige Jahre bis zu seiner Pensionierung. Daraufhin ging alles sehr schnell. Herr B. liess sich frühpensionieren, es wurde ein Häuschen in dem Dorf gemietet und die Familie siedelte nach Spanien um. Nachdem sie drei Jahre dort gelebt hatte, begegneten wir uns wieder. Herr und Frau B. erzählten, dass sie inzwischen fachlich vollwertige Mitarbeitende in der Olivenbranche geworden seien. Benjamin bewege sich wie eh und je durch die Haine, arbeitete mit, soweit es ihm möglich ist, und die aktuelle Lebenssituation sei frei von Ängsten und der ständigen Frage nach seiner Heimunterbringung. Auf meine Frage, was aber geschehe, wenn sie im

Alter krank würden oder im Falle ihres Todes, erwiderten sie, dass es für diesen Fall eine Absprache mit einer Einrichtung für erwachsene Menschen mit einer Behinderung in Deutschland gebe. Dort war ihnen eine Notaufnahme zugesagt worden. Aber ebenso wurde ihnen von der Dorfbevölkerung versichert, dass sie sich um Benjamin kümmern würden, so wie das von jeher gehandhabt wurde, wenn ein Mensch des Dorfes der Hilfe bedürfe.

Mit diesen beiden Versicherungen können sie leben, konkreter wollen sie nicht werden, das Weitere überlassen sie im guten Vertrauen «dem Himmel». Es fiel mir nicht leicht, meine gewohnten Vorstellungen aufzugeben, dass ein erwachsen gewordener Mensch mit einer Behinderung selbstverständlich in einer sozialtherapeutischen Einrichtung den geeigneten Lebensraum für sich findet. Aber inzwischen kann ich diesen Weg auch als eine Möglichkeit von Lebensgestaltung annehmen. Dabei habe ich grössten Respekt vor den Eltern, die diesen Schritt für ihren Sohn getan haben.

Biografische Klippen

Kurz nach ihrem vierten Geburtstag lernte ich Carmen R. kennen. Aufgrund einer Frühgeburt wurden bei ihr ein globaler Entwicklungsrückstand und Absenzen diagnostiziert. Sie zeigte Probleme in den Bereichen der Grob-, Fein- und Sprachmotorik. Ihre Schmerzempfindung war reduziert, sie litt unter Schlafstörungen und war ein sehr unruhiges Kind.

Im Erstgespräch mit Carmens Mutter, Frau R., standen die Entwicklungsschwierigkeiten im Vordergrund. Als belastend erlebte Frau R. Carmens provokatives Verhalten, ihre Hyperaktivität und auch, dass sie sowohl tags und nachts noch eine Windel brauchte. Auf meine Frage, was Carmen besonders gut könne oder welche Fähigkeiten Frau R. bei ihr sehe, erwähnte sie das schöne Verhältnis Carmens zu einem Kind aus dem Kindergarten.

Kurz nachdem ich begonnen hatte, mit Carmen heilpädagogisch zu arbeiten, kam es zu einem weiteren Gespräch mit Frau R. Sie erzählte mir, dass es ihr ausserordentlich schwer falle, Carmen emotional so anzunehmen, wie sie ist. Sie bekannte, dass sie oft Wut gegenüber ihrem Kind empfinde, dass sie dessen Verhalten nicht tolerieren könne und, wenn sie ehrlich sein dürfe, das Mädchen aus tiefster Seele ablehne. «Warum kann ich mein Kind nicht genau so lieb haben, wie andere Mütter ihre Kinder lieben», fragte sie weinend. Wir vereinbarten, dass sie bald zu einem weiteren Gespräch kommen solle. Entgegen meiner gewohnten Arbeitsweise, Eltern in die heilpädagogischen Handlungen mit einzubeziehen, soweit es ihre Kräfte und der familiäre Hintergrund zulassen, versprach ich Frau R., dass sie

zu Hause keinerlei Übungen oder besondere Massnahmen von meiner Seite aus berücksichtigen müsse. Auch Carmens Vater war bei den Gesprächen dabei, und wir vereinbarten, dass er den wesentlichen Anteil an der Begleitung des Kindes zu Hause übernehmen würde, um Frau R. einen inneren Abstand und damit etwas Erholung zu ermöglichen. Frau R. arbeitete mit mir ein Jahr an ihren biografischen Themen, ausserdem suchte sie sich den Beistand eines Seelsorgers.

Eines Tages bekam Carmen einen epileptischen Anfall, der schwerer verlief, als die bisherigen. Frau R. bekam einen furchtbaren Schrecken, weil sie Sorge hatte, ihre Tochter käme eventuell aus dem Anfall nicht mehr «zurück». In diesem Moment merkte Frau R. an ihrer Angst, dass sie inzwischen eine emotionale Beziehung zu Carmen herstellen konnte, und das beschrieb sie als einen ganz grossen Moment in ihrem Leben. Seit diesem Tag wollte Frau R. aktiv in die heilpädagogische Behandlung mit einbezogen werden.

Der holprige Weg des erwachsen Werdens

Carmen wurde eingeschult. Es fiel ihr schwer, die Lerninhalte zu verstehen. Mit viel Nachhilfe und therapeutischer Unterstützung konnte sie auf der Förderschule bleiben. Nach Jahren intensiver Förderung absolvierte sie schliesslich sogar einen Schulabschluss, der ihr die Möglichkeit eröffnete, eine Lehre zu beginnen.

Auch wenn Frau R. im Laufe der Jahre seelisch durch viele Höhen und Tiefen gehen musste, so konnte sie doch die im Grunde positive emotionale Beziehung zu ihrer Tochter immer aufrecht erhalten.

Carmen bekam eine Lehrstelle als Fachverkäuferin in einer Bäckerei. Nach wie vor war sie unruhig, hatte Konzentrationsschwierigkeiten und wirkte immer etwas ungeschickt. In der Berufsschule hatte sie grösste Mühe, den Anforderungen gerecht zu werden und als der Leistungsdruck für sie immer massiver wurde, entdeckte sie den Alkohol. Frau R. war zutiefst besorgt über diese Entwicklung. Wir vereinbarten eine Beratung in der Drogenberatungsstelle, wo Carmen in eine Selbsthilfegruppe aufgenommen wurde. Carmen kämpfte darum, ihr normales Leben aufrecht erhalten zu können. Dennoch gab es immer wieder Abstürze: Dann erschien sie morgens nicht bei der Arbeit, erledigte ihre Berufsschulaufgaben nicht, hing herum und wirkte verzweifelt. Bisher war Frau R.'s Blick auf Carmen immer pädagogisch ausgerichtet gewesen. Dabei standen die Unterstützung und die Förderung im Vordergrund. Dann erzählte sie mir, wie sie eines Tages Carmen wieder ganz unten erlebte, betrunken und unfähig, ihre Lehrstelle aufrecht zu erhalten. Sie erlebte Carmen in diesem Moment nicht mehr als Kind, sondern als eine erwachsene junge Frau, die trotz aller Bemühungen und jahrelanger Kämpfe

so zu werden, wie andere in ihrem Alter es waren, nun im tiefsten Elend nicht mehr ein noch aus wusste. Jetzt erlebte Frau R., wie sie erzählte, in Carmen nicht mehr das Kind, das dieses und jenes tun, das brav den Anweisungen aller wohlwollenden Erwachsenen folgen sollte. Ein Kind, das sich immer strecken und recken musste, um «normal» zu werden, sondern sie erlebte in Carmen nur noch den leidenden Menschen. Für die Mutter war dieses Erlebnis zutiefst bewegend.

Carmen kam daraufhin in eine Kurklinik, in der sie psychotherapeutisch behandelt wurde. Die Lehre wurde ausgesetzt und Carmen konnte sich erholen. Inzwischen wohnt sie selbständig in einem Ein-Zimmer Appartement und arbeitet wieder in der Bäckerei, hat ihre Lehre aber nicht mehr aufgegriffen. Frau R. sagte mir während unseres letzten Gesprächs, dass sie inzwischen zu Carmen eine Beziehung habe, wie zu einer guten Freundin, getragen von gegenseitigem Respekt, Toleranz und einer ganz eigenen Form von Liebe.

Lebensstufen von Eltern und ihren Kindern sind Wandlungsprozesse. Beziehung verwandeln heisst, Beziehung altersgemäss zu gestalten. Damit wird, wie die drei beschriebenen Lebensschicksale zeigen, der Anspruch, sein Kind loszulassen zur Anerkennung der Autonomieentwicklung des erwachsen gewordenen Kindes. Die Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind bleibt so immer bestehen in gegenseitiger Achtung vor dem freien und individuellen Wesen des anderen Menschen. Als ich vom Flughafen in Stuttgart zurückfahre, spüre ich auch Erleichterung. Der Moment der Trennung liegt hinter uns. Ich hoffe, mein Sohn ist auf seinem richtigen Weg, andere Menschen werden jetzt im guten Sinne um ihn sein. Darauf will ich vertrauen, und ich freue mich riesig auf unser Wiedersehen.



Dieter Schulz, geb 1955. Heilpädagoge, Biografieberater, Supervisor (WIT, Univ. Tübingen). Seit 1987 Dozent an den Schulen für Chirophonetik in Deutschland und Italien, zehnjährige Tätigkeit in Heimsonderschulen. Seit 1985 Arbeit in Freier Praxis für Heilpädagogik, Chirophonetik, Erziehungsberatung, Supervision und Erwachsenenbildung. Gastdozent an der Höheren Fachschule für Heil- und Sozialpädagogik in Dornach (CH), am Camphill Seminar in Frickingen und anderen Ausbildungsstätten. Drei Buchveröffentlichungen sowie diverse andere Publikationen. Verheiratet, Vater von vier erwachsenen Kindern.

Biografiearbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung im Alter

Biografiearbeit - zum Beispiel Georg Paulmichl

Mit dem Thema «Biografiearbeit» verbinde ich viel mehr als nur eine neue Arbeitsmethode, die wir in das Methoden-Repertoire der Arbeit mit geistig behinderten Menschen aufnehmen sollten. Biografiearbeit ist vielmehr Ausdruck eines grundlegenden Wandels in der professionellen Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Der Wandel besteht im Wesentlichen darin, dass das Interesse für die persönlichen Lebens- und Sinnerfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung in den letzten Jahren enorm gestiegen ist und das Wissen um diese Erfahrungen im heilpädagogischen Handeln zunehmend berücksichtigt wird (vgl. Lindmeier 2008). Biografiearbeit bedeutet demnach, dass die Geistigbehindertenpädagogik endlich damit angefangen hat, Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit als Personen – und eben gerade nicht als Fälle von geistiger Behinderung – wahrzunehmen. Weil ich das aus tiefer fachlicher und persönlicher Überzeugung so sehe, möchte ich meinen Beitrag mit der Selbstäusserung eines geistig behinderten Menschen beginnen.

Georg Paulmichl, ein in Südtirol lebender geistig behinderter Maler und Dichter, der in Prad in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeitet, veröffentlichte 1990 in seinem zweiten Bild- und Gedichtband mit dem Titel «Verkürzte Landschaft» folgendes Gedicht:

Georgs Schullebenslauf

Zuerst bin ich in Prad Kindergarten gegangen.
Im Kindergarten hat es mir gefallen.
Ich habe manchmal auch für das Leben gekämpft.
Nachher bin ich in Mals beim runden Turm in die Schule gegangen.
Die Schule ist für mich ein Beruf.
Schulegehen schadet nicht, es schadet auch den Erwachsenen nicht.
Dann bin ich in ein Heim nach Vorarlberg gekommen.
Die Klosterfrauen sind streng mit mir gewesen.
Sie haben einem mit einem Stecken auf die Hände geschlagen.

Schlagen ist eine Sünde.
Im Heim haben mir die Schlafzimmer am besten gefallen.
Wenn man schläft dann träumt man.
Nachher bin ich in die Werkstatt gekommen.
In der Werkstatt gefällt es mir sehr gut.
In der Werkstatt bin ich ein Dichter.
Dichter sein ist ein feiner Beruf.
In der Werkstatt sind alles Behinderte.
Ich bin nicht behindert, ich kann reden.
Ich will immer Ruhe haben.
Die Künstler brauchen immer Ruhe.
Ich möchte das ganze Leben in der Werkstatt bleiben.

Wir wissen nicht, warum Paulmichl sein Gedicht mit ‚Schullebenslauf‘ überschreibt, obwohl es doch auch um weitere Stationen und Institutionen in seinem Leben geht. Möglicherweise tut er einfach nur das Übliche: Wenn ich einen Lebenslauf schreibe, geht es in erster Linie um meine Schullaufbahn und die Schulabschlüsse. Das Übliche deshalb, weil man einen Lebenslauf vorlegen muss, wenn man sich um eine Stelle bewirbt. Vor dem Hintergrund der Stationen und Institutionen, die Paulmichl in seinem Leben durchlaufen hat, erzählt er aber auch seine Lebensgeschichte als Ausdruck seiner persönlichen Lebens- und Sinnerfahrungen während des Durchlaufens eines Lebenslaufsdiktats, das uns für gewöhnlich vom Kindergarten über die Schule zur Berufstätigkeit führt. Die meisten von uns müssen dabei zum Glück nicht ins Heim; doch genau dieser Heimaufenthalt scheint auch in Paulmichls Lebenslauf von hoher lebensgeschichtlicher Bedeutung zu sein. Ginge es bloss um die ‚nackten‘ Daten und Fakten seines Lebenslaufs, dann würde Georg Paulmichl wohl nur berichten, von wann bis wann er sein Leben im Heim verbringen musste. Vermutlich könnte er das aufgrund seiner kognitiven Beeinträchtigung zeitlich nicht mehr genau rekonstruieren. Da er aber ein Gedicht schreibt, spielt das keine Rolle, denn in einem solchen Text kommen andere Dinge zum Ausdruck. Aus den sechs Zeilen, die Paulmichl über seinen Heimaufenthalt schreibt, erfahren wir nicht nur, dass es ihm dort nicht gefallen hat und schlecht ergangen ist. Die sechs Zeilen dieser beiden Strophen ergeben erst wirklich Sinn, wenn man sie zu den übrigen Strophen in Beziehung setzt. Der ‚himmlische‘ Zustand des Künstlers, den Paulmichl in den letzten drei Strophen beschreibt, erscheint ihm vor allem im Vergleich mit seinem Heimaufenthalt als ein Zustand der Ruhe und des Friedens.

Der «feine Beruf» des Dichters, der ihm so gar nicht wie Arbeit vorkommt und den er am liebsten sein Leben lang ausüben möchte, muss im Zusammenhang mit den Äusserungen über den Kindergarten und die Schule gesehen werden. Im Kindergarten hat es ihm gefallen, auch wenn er manchmal für das Leben gekämpft hat. Die Schule hingegen erlebt er im Nachhinein als Beruf und damit als harte Arbeit, die auch keinem Erwachsenen schadet, der er aber im Gedicht die Leichtigkeit des Künstlerdaseins als Erwachsener entgegenhält. Es ist interessant zu lesen, dass er sich in der Werkstatt als nicht behindert erlebt, weil er reden kann. Diese Selbstwahrnehmung ist unter dem Aspekt der persönlichen Sinn- und Lebenserfahrung von grosser Bedeutung, denn wie geht man als Heilpädagogin oder Heilpädagoge damit um, dass ein als geistig behindert etikettierter Werkstattgänger andere Werkstattgänger als behindert und sich als nicht behindert erlebt.

Abschliessend möchte ich noch einmal auf die beiden Strophen zum Heimaufenthalt zu sprechen kommen, weil sie mit Blick auf das lebensgeschichtliche Erzählen die Schlüsselstelle des Gedichts zu sein scheinen. Der Heimaufenthalt in Vorarlberg hat das Weltbild des Georg Paulmichl offensichtlich ordentlich durcheinander gebracht – und dies vermutlich vor allem in Bezug auf die Themen Kirche und Religion. Dies lässt sich aus der letzten Zeile der dritten Strophe und der ersten Zeile der vierten Strophe schliessen, wo er beschreibt, dass ausgerechnet die Klosterfrauen, die ihr Leben ganz gottgefällig und fern der Sünde leben sollen und wollen, die Sünde des Schlagens begehen. Gleichzeitig hat Paulmichl vielleicht gerade im Heim etwas für das Leben gelernt, und zwar in dem Sinne, dass ihm sein jetziges Leben in der Werkstatt für behinderte Menschen wie der Himmel auf Erden vorkommt. Dass man etwas für das Leben lernen muss, oder genauer: dass man das trotz der Widrigkeit des Lebens zu leben lernen muss und kann, scheint jedenfalls eine der Kernaussagen dieses Gedichtes zu sein.

Lebenslauf und Lebensgeschichte

Wenngleich sicher andere Interpretationen des Gedichtes möglich erscheinen, dürfte durch meine Ausführungen eines deutlich geworden sein: Lebenslauf und Lebensgeschichte sind zwei verschiedene Formen alltagsweltlicher sprachlicher Äusserungen, die sich mit den Ereignissen und Zusammenhängen in einem individuellen Menschenleben befassen. Diese Erkenntnis stammt von dem Pädagogen Theodor Schulze (vgl. Schulze 1993b), der seit Anfang der 80er Jahre den Ansatz der pädagogischen Biografiearbeit geprägt hat. Mit Schulze sei Folgendes über biografische Erfahrungen als Ausgangspunkt der Biografiearbeit festgehalten:

- Biografische Erfahrungen erschliessen sich zum einen aus lebenslaufbezogenen und zum anderen aus lebensgeschichtlichen Äusserungen.
- In beiden Fällen handelt es sich um alltagssprachliche Äusserungen, die sich mit Ereignissen und Zusammenhängen in einem individuellen Leben beschäftigen.
- Allerdings handelt es sich um zwei unterschiedliche «Textsorten», die in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken verfasst werden.

Schulze stellt des Weiteren heraus, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte durch unterschiedliche Denkschemata und Handlungspläne gesteuert werden. Demnach sind «Lebensläufe» in Qualifikationen und Rollen konzipiert, während «Lebensgeschichte» durch das Bemühen um die Erzeugung und Erhaltung von Identität («Selbstkonzept») bestimmt wird.

Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen individuellen Lebens lassen sich also auf verschiedenartige Lernprozesse zurückführen, die die Auseinandersetzungen des einzelnen mit seiner Umwelt, seine Initiativen, auf die Umwelt einzuwirken, und seine Anstrengungen, das Leben zu bewältigen, in unterschiedlicher Weise bestimmen und herausfordern. Von Schulze stammt auch eine Gegenüberstellung von Charakteristika lebenslaufbezogener und lebensgeschichtlicher Äusserungen: «Lebenslaufbezogene Äusserungen» sind demnach zweckgebunden; sie werden meist in administrativen Handlungs- und Behandlungszusammenhängen vorgebracht. Sie wenden sich an Funktionäre als handelnde Personen, an Behördenvertreter, Auswahlgremien oder Arbeitgeber, an Repräsentanten von Institutionen. Sie sind in ihrer Form stark vorstrukturiert und meist eindimensional; im Inhalt auf bestimmte Aspekte hin stark reduziert und sie erhalten häufig sozial gültige Bewertungen. Sie stellen Daten für Entscheidungen zur Verfügung. Die Antwort ist meist eine folgenreiche Massnahme, eine Einstellung oder eine Nicht-Einstellung, eine Einweisung oder eine Zuweisung, eine Beurteilung oder Entlastung» (Schulze 1993b, 187).

Bei lebensgeschichtlichen Äusserungen werden in der Regel Teile eines Lebenslaufes vorausgesetzt, jedoch konzipieren Lebensgeschichten Biografisches auf andere Weise:

«Lebensgeschichtliche Äusserungen» sind Selbstzweck. Sie werden in kommunikativen Situationen hervorgebracht, in Gesprächen oder Selbstgesprächen. Sie wenden sich an andere menschliche Individuen oder auch an das Individuum selbst. Sie sind in ihrer Form wenig vorstrukturiert und eher mehrdimensional, im Inhalt ausführlich und evozierend; sie enthalten eher individuelle Wertungen.

Sie erzählen Geschichten zur Unterhaltung. Die Antwort ist eine andere ähnliche Geschichte oder eine reflektierende Überlegung» (Schulze 1993b, 188).

Wie man an Georg Paulmichls Gedicht «Georgs Schullebenslauf» sehr schön erkennen kann, beziehen sich lebenslaufbezogene und lebensgeschichtliche Äusserungen wechselseitig aufeinander. Ohne die Hintergrundfolie der Daten und Fakten des Lebenslaufs gäbe es auch keine lebensgeschichtlichen Äusserungen; aber nur durch lebensgeschichtliche Äusserungen wird ein Lebenslauf zu einer individuellen Biografie.

Theoretische und begriffliche Eingrenzungen

Spätestens an dieser Stelle erscheint es sinnvoll, eine theoretische und begriffliche Einordnung der Biografiearbeit vorzunehmen. Deshalb halte ich zunächst noch einmal fest: Geht es um die pädagogische Wahrnehmung und Würdigung persönlicher Lebens- und Sinnerfahrungen, dann spielen die lebensgeschichtlichen oder biografischen Erfahrungen eines Menschen eine herausragende Rolle.

Aus Interesse an diesen lebensgeschichtlichen Erfahrungen hat sich seit Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts im Zuge der sog. «Alltagswende» in der Pädagogik die Forschungsrichtung der pädagogischen Biografieforschung herausgebildet. Ihr Interesse an Biografien, biografischen Materialien und biografisch bestimmten Lernprozessen ist der Versuch, der individuellen Seite der Erziehung und Bildung ein grösseres Gewicht und zugleich einen konkreten Inhalt zu verschaffen (vgl. Schulze 1993b). Auf der Grundlage der pädagogischen Biografieforschung wurden deshalb in den letzten Jahrzehnten Grundlinien einer biografischen Erziehungs- und Bildungstheorie erarbeitet (vgl. z. B. Loch 1979, 1999; Schulze 1993a, 1993b; Weber 1996). Zwei Perspektiven sind dabei als besonders bedeutsam herausgestellt worden: Einerseits wird erst im Horizont der Lebensgeschichte verständlich, was Erziehung und Bildung für den Menschen bedeuten, und andererseits ist die Bedeutung, die die Lebensgeschichte für einen Menschen erhält, auch von seiner Erziehung und Bildung abhängig. In pädagogischer Betrachtung erweist sich also die Biografie eines Menschen als Bildungsprozess, in dem das Individuum durch die Bewältigung der sich lebensgeschichtlich stellenden Aufgaben zum Welt- und Selbstverständnis, aber auch zu einem mit diesem Verständnis korrespondierenden verantwortlichen Handeln sowie zu einer persönlichen, biografischen Identität gelangt.

Von der pädagogischen Biografieforschung ist die biografisch orientierte Bildungsarbeit zu unterscheiden, die sich in den vergangenen 20 Jahren vor allem in der Erwachsenen- und Altenbildung herausgebildet hat. Die verstärkte Berücksichti-

gung biografischer Bezüge trägt in der Erwachsenen- und Altenbildung dazu bei, das gestiegene öffentliche Interesse an Angeboten im Bereich von Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung zu befriedigen. In Veranstaltungsankündigungen wie in den Titeln einschlägiger Veröffentlichungen tauchen dabei die Formulierungen «biografisches Lernen», «Biografie-Arbeit», «biografische Kommunikation» oder «biografische Selbstreflexion» auf, die ganz offensichtlich eine ähnliche Thematik beschreiben. In den verschiedenen Bezeichnungen wird jedoch nicht ohne Weiteres deutlich, in wieweit

- a) dieser Umgang mit Biografischem auf die eigene oder auf fremde Lebensgeschichte(n) bezogen wird,
- b) die gesamte Lebensgeschichte als Lebensverlauf und Entwicklungsgeschehen in den Blick genommen wird oder einzelne Lebensthemen im Vordergrund stehen und auf ihre biografische Prägung hin betrachtet werden,
- c) Biografisches mit der Absicht der Selbst-Bildung oder Selbstvergewisserung oder als Forschungsfeld für die pädagogische Biografieforschung betrachtet wird (vgl. Vogt 1996).

Angesichts dieser begrifflichen Unklarheiten schlage ich die Unterscheidung von «biografischem Lernen» und «Biografiearbeit» vor (vgl. Vogt 1996). Dabei verstehe ich den Begriff «biografisches Lernen» als Oberbegriff für alle Lernprozesse, die lebensgeschichtliche Aspekte und Fragestellungen in den jeweiligen Lernvorgang einbeziehen. Mit «Biografiearbeit» bezeichne ich demgegenüber den Ansatz einer gezielten Arbeit an der persönlichen Entwicklung, die den individuellen Lebensverlauf in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und in Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt wird. Inhalt und Ziel solcher Arbeit sind ein gründliches Betrachten, ein vertieftes Verstehen und ein bewusstes Gestalten des eigenen Lebensweges.

Der Ansatz der Biografiearbeit in der Praxis

Wie bereits erwähnt, entwickelte sich die biografisch orientierte Bildungsarbeit seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kontinuierlich zu einem ausgereiften didaktisch-methodischen Ansatz der allgemeinen Erwachsenen- und Altenbildung. Dabei musste sie sich anfangs durchaus gegen Kritiker durchsetzen, die in ihr nur wenig «Bildungswert» erkennen konnten. In den letzten zehn Jahren ist sie aber – immer häufiger unter der Bezeichnung «Biografiearbeit» – regelrecht in Mode gekommen. Eine ähnliche Konjunktur erlebte im gleichen Zeitraum die «Biografiegestützte Arbeit» (Erinnerungsarbeit, Reminiszenz-Arbeit) mit alten Menschen, in der letzten Zeit auch verstärkt mit alten und dementen Menschen. Die Altenhilfe und -pflege bedient sich dabei vielfach derselben Methoden wie die biografisch

orientierte Bildungsarbeit. Wie das Beispiel der Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, die von ihren Herkunftsfamilien getrennt wurden, zeigt, eignet sie sich keineswegs nur für erwachsene und alte Menschen (vgl. Ryan/Walker 2004). Obwohl die Erwachsenen- und Altenbildung und die Altenhilfe und -pflege überwiegend dieselben Methoden der Biografiearbeit anwenden, gibt es durchaus Unterschiede hinsichtlich ihrer Zielsetzungen. Da für die Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen die Erfahrungen aus beiden Praxisfeldern genutzt werden sollten, gehe ich im Folgenden kurz auf beide Handlungsfelder ein.

Zielsetzungen der Biografiearbeit in der Erwachsenen- und Altenbildung

Biografiearbeit wird in der Erwachsenen- und Altenbildung als eine bewusste Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lebensweg verstanden, die die Hauptstationen, die Umwege, Brüche und Hindernisse dieses Weges ebenso mit einbezieht wie seine Neuanfänge, Perspektiven und Ziele. Dieser persönliche Lebensweg wird als ein letztlich sinnhaftes Ganzes angesehen, das weder schicksalhaft vorbestimmt ist noch ausschliesslich durch willkürliche Zufälle geprägt wird, sondern dessen Sinnhaftigkeit individuell erfahren und gefüllt werden kann. Diese Möglichkeit persönlicher Ziel- und Sinnorientierung verdeutlicht – bei aller gleichzeitig zu beachtenden sozialen und zeitgeschichtlichen Eingebundenheit – die Bedeutung individueller Verantwortung für den eigenen Lebensweg. In diesem Sinne geht biografische Arbeit von der Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbst-Bildung aus (vgl. Vogt 1996, 46). In der Erwachsenen- und Altenbildung verfolgt die Biografiearbeit deshalb die folgenden Zielsetzungen (vgl. Vogt 1996):

- Zentrales Anliegen der Biografiearbeit ist die Stärkung von persönlicher Eigenart und Eigenständigkeit. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie kann sowohl individuelle Besonderheiten klären helfen als auch Anpassungsprozesse an gesellschaftliche Normen verdeutlichen.
- Im Vordergrund biografischer Arbeit steht somit auch die Betonung von Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensweg. Eigenverantwortung bedeutet dabei ganz konkret die Erfahrung, dass es möglich ist, individuelle Antworten auf Lebensfragen zu finden.
- Dementsprechend muss Biografiearbeit als eine zeitweilige Begleitung und anfängliche Anregung für einen Lernprozess aufgefasst werden, der auch im Alltag weitergeführt werden kann und im Prinzip offen bleibt. Entsprechend ist auch die Vermittlung von methodischen Anregungen für die Alleinarbeit ein Ziel dieser Arbeit.

- Biografische Arbeit zielt ferner darauf ab, einen verbindenden Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu schulen. Das bedeutet weder, sich vorrangig mit Vergangenem zu beschäftigen, also den Blick zurück zu betonen, noch bedeutet es, die Gegenwartsbetrachtung in den Vordergrund der Arbeit zu stellen. Vielmehr wird versucht, beide Wahrnehmungsrichtungen mit einem Blick nach vorn zu verknüpfen und zwar nicht nur in vagen Überlegungen, sondern im Entwurf realisierbarer, nächster Entwicklungs- und Lernschritte.

Erwachsenen- und Altenbildung verstehen somit den Ansatz biografischer Arbeit als Anregung und Unterstützung des permanenten Lernprozesses der Reflexion des bisherigen und potenziell weiteren Lebensweges im Schnittpunkt der gegenwärtigen Lebenssituation.

Zielsetzungen der Biografiearbeit in der Altenhilfe und -pflege

Im Kontext der Hilfe und Pflege für alte Menschen schafft Biografiearbeit in erster Linie einen lebendigen Zugang zu diesen Menschen und hilft Kommunikationsbarrieren abzubauen. Dabei erfüllt sie folgende Funktionen (vgl. Maciejewski u. a. 2001):

- Bedürfnisse und Wünsche werden schneller verstanden, wenn die Biografie bekannt ist. Die Möglichkeiten von Fehlinterpretationen werden so verringert und kritische Situationen besser gemeistert.
- Durch das Erfassen der Biografie wird ein Zugang geschaffen und die Beziehung zwischen den Fachleuten und den alten Menschen verbessert. Der Blick wird auf die Ressourcen der Menschen gerichtet.
- Kenntnis über die Lebensgeschichte hilft den Fachleuten, den Respekt vor den alten Menschen zu bewahren und sie nicht nur auf elementare Lebensäusserungen zu reduzieren (z. B. «Satt-und-Sauber»-Versorgung bei hohem Pflegebedarf). Ausserdem erweitert sich der eigene Horizont, wenn man sich auf das Leben anderer Menschen einlässt.
- Biografiearbeit dient als Kommunikationsmittel, mit welchem Aussenkontakte erhalten bzw. hergestellt werden. Alte Menschen können sich so in eine grössere soziale Gruppe oder ein soziales Netzwerk eingebunden fühlen.
- Die Möglichkeit, alte Gewohnheiten beibehalten zu können, vermittelt Sicherheit und Geborgenheit.
- Die Identität alter Menschen wird gestärkt. Reden über angenehme Erinnerungen kann Gereiztheit und Traurigkeit mindern, denn schöne, aktive Zeiten können auch schöne Erinnerungen und positive Gefühle wiedererwecken.

Biografiearbeit gilt in der Altenhilfe und -pflege mittlerweile als einer der wichtigsten Türöffner im Umgang mit alten Menschen mit Demenz, bei welchen häufig ein Rückzug in die Vergangenheit zu beobachten ist. Sie ist deshalb auch fest mit der Angehörigenarbeit verwoben, da biografische Angaben oft nur von den Angehörigen gemacht werden können. Angehörige helfen bei der Interpretation schwieriger Verhaltensweisen sowie bei der nonverbalen Kommunikation mit dementen Menschen. Angehörige geben ausserdem Auskunft über Vorlieben und Abneigungen. Damit helfen sie nicht nur ihrem Familienmitglied und den Altenpflegern, sondern auch sich selber, weil sie damit gegen ihr schlechtes Gewissen angehen, nicht mehr genug für den Betroffenen tun zu können. Angehörige müssen also bei dementen alten Menschen gewissermassen stellvertretend Biografiearbeit leisten. Ähnliche Überlegungen lassen sich auch für die Biografiearbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen anstellen. Ausserdem darf nicht vergessen werden, dass auch Menschen mit einer Biografie als geistig behinderte Menschen an Altersdemenz erkranken können. Anders als die Erwachsenen- und Altenbildung sieht Altenhilfe und -pflege den Nutzen der Biografiearbeit also in erster Linie darin, alten Menschen einen lebendigen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt zu erhalten oder wieder anzueignen. Hauptziel einer organisierten Erinnerungsarbeit im Kontext der Altenhilfe- und -pflege ist also das subjektive Wohlbefinden insbesondere von alten Menschen in schwierigen Lebenslagen.

Alte Menschen mit geistiger Behinderung und Biografiearbeit

In ihrem aktuellen Diskussionspapier «Altwerden von Menschen mit geistiger Behinderung» vom Juni 2007 weisen der Fachausschuss Wohnen und der Fachausschuss Offene Hilfen der Bundesvereinigung Lebenshilfe auf die Notwendigkeit von Bildungsmassnahmen für älter werdende und alte Menschen mit geistiger Behinderung hin. Bildungsmassnahmen sollen im Alter fortgesetzt und weiterentwickelt werden, um die von den Betroffenen gewollte und fachlich unterstützte Selbstbestimmung, die ihre Entsprechung in der gesetzlichen Vorgabe der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft findet, weiterhin realisieren zu können.

Falls Leistungserbringer bislang keine Altenbildungsangebote vorhalten, sollten sie nach Auffassung der Bundesvereinigung Lebenshilfe dazu aufgefordert werden, ihre Konzeptionen neu auszurichten. Bevor man Überlegungen anstellt, welche Bildungsmassnahmen im Alter fortgesetzt und weiterentwickelt werden sollten, muss zunächst einmal geklärt werden, um welchen Personenkreis es eigentlich geht. Auch diesbezüglich ist es hilfreich, das neue Diskussionspapier der Lebenshilfe zu Rate zu ziehen. Darin heisst es:

«Der Personenkreis der älter werdenden und alten Menschen mit geistiger Behinderung ist eine sehr verschiedene Gruppe und somit ist das Altern von Menschen mit geistiger Behinderung ein höchst individueller Vorgang.

Überdies gibt es einzelne älter werdende bzw. alte Menschen mit geistiger Behinderung, die einen altersspezifischen Bedarf an Pflege haben sowie schon sehr früh Alterserkrankungen wie Demenz oder Altersdepressionen entwickeln. Dagegen gibt es andere, die hoch betagt über eine gute geistige und körperliche Leistungsfähigkeit verfügen.

Altern kann nicht als ein von früheren Lebensphasen gelöster Zeitraum betrachtet werden. Vielmehr muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Generation der jetzt alt werdenden Menschen mit geistiger Behinderung um Personen handelt, die aufgrund der spezifischen Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in der Nachkriegszeit unter erschwerten Bedingungen gelebt haben. Diese Menschen sind in einer Zeit aufgewachsen, in der sie häufig in ihrem direkten oder weiteren Umfeld, aber auch gesamtgesellschaftlich gesehen, wenig Wertschätzung erfahren haben.

Wir sprechen von Personen,

- denen keine Gelegenheit gegeben wurde, für sich Lebenspläne zu schmieden, wie dies jeder sonst zu tun pflegt,
- die verminderte Chancen auf schulische Förderung hatten,
- die nie oder nicht gleich einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. in einer Werkstatt für behinderte Menschen erhielten,
- denen persönliche Partnerschaften, auch intime Beziehungen, meist vorenthalten blieben.» (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2007, 2)

Ich möchte zunächst den Blick auf die Bildungsangebote für Ältere in der allgemeinen Altenbildung lenken, weil ich meine, dass wir uns an diesen Bildungsangeboten orientieren können, wenn wir für den Personenkreis der alten Menschen mit geistiger Behinderung derartige Angebote planen. Solche Angebote sollten zudem nach Möglichkeit im Rahmen der allgemeinen Altenbildung vorgehalten werden. Im Übrigen gibt es keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass geistig behinderte Menschen anders altern als nicht behinderte Menschen und deshalb andere Bildungsbedürfnisse aufweisen (vgl. Havemann/Stöppler 2004).

Die Organisationsformen der allgemeinen Altenbildung sind denjenigen der allgemeinen Erwachsenenbildung sehr ähnlich. Deshalb kann man auch von «Erwachsenenbildung im Alter» sprechen. Auch in der Altenbildung gibt es Abend- und

Tageskurse, Wochen- und Wochenendseminare, Gesprächskreise oder Sprachkurse. Diese werden ergänzt durch Erzählcafés, Zukunftswerkstätten, Computerkurse, Wissensbörsen und Möglichkeiten des Gesundheitslernens.

Doch nicht jedes Angebot, an dem überwiegend Ältere teilnehmen, kann nach Auffassung von Silvia Kade auch schon als Angebot für das «Lernen des Älterwerdens», das Kade «Altersbildung» nennt, gelten: «Im engeren Sinne sind nur jene Angebote der Altersbildung zuzurechnen, in denen die Zeitdimension der Erfahrung explizit thematisiert wird. Alter ist nicht per se eine Bildungskategorie, erst der biografische Bezug auf Erfahrung ermöglicht Bildung, die im Kern das Lernen des Älterwerdens zum Inhalt hat» (Kade 2000, 173).

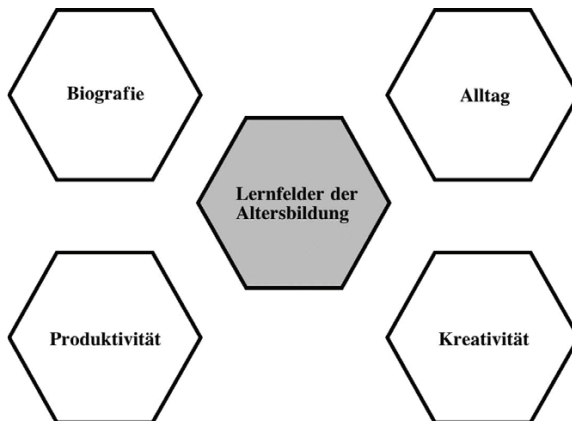
Nach Kade (2000) nimmt die Bedeutung der Biografie mit dem Lebensalter für das Lernen zu. Daraus folgt für die Entwicklung von Altenbildungsangeboten:

- «Die intrinsische Bildungsmotivation nimmt mit dem Älterwerden zu, fremdbestimmt vorgegebene Bildungsangebote, die nicht von persönlicher Relevanz sind oder an biografisch ausgebildete Kompetenzen, Dispositionen und Interessen anknüpfen, werden aufgegeben, nicht weitergeführt (Biografiedimension).
- Lernen im Alter kommt eine Funktion für die alltägliche Lebensbewältigung im Alter zu, die dem Ziel dient, die biografisch entwickelte Lebensführung auch unter veränderten Lebensbedingungen fortzusetzen, die hierfür erforderlichen Kompetenzen zu erhalten oder wiederherzustellen (Alltagsdimension).
- Lernen im Alter übernimmt eine kreative Ergänzungsfunktion, um bisher vernachlässigte, aufgrund mangelnder Gelegenheiten unentwickelte Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und das Kompetenzprofil abzurunden. Im kreativen Bereich werden ausseralltägliche Erfahrungen gesucht, die die «andere Seite» der Person erfahrbar machen und das eigene Ausdrucksvermögen im Austausch mit anderen entfalten (Kreativitätsdimension).
- Lernen im Alter kommt die produktive Funktion zu, ein biografisch entwickeltes Handlungsvermögen durch Eigentätigkeit zu erhalten und im Dienste anderer nützlich einzusetzen (Produktivitätsdimension). Entfallen die Verwendungsgelegenheiten für früher erworbene Fähigkeiten oder neu erworbenes Wissen, versiegt auch das produktive Handlungspotential.» (Kade 2000, 178f)

Aufgrund dieser Gegebenheiten zeichnen sich vier Lernfelder in der Altenbildung/ Altersbildung ab, die den Lernbedürfnissen der Älteren entgegenkommen.

Lernfeld Biografie

Hierzu sind die «Orientierungskurse» für «Ältere in Gesprächskreisen» zu zählen, die eine Bilanzierung des bisherigen Lebensverlaufs und eine Bestandsaufnahme der individuellen Lebenssituation im Alter anstreben, um auf der Basis der Rekonstruktionsarbeit eine Neuorientierung im Alter zu ermöglichen. Die auf Selbsterfahrung basierenden Seminare haben den Entwurf einer Zukunftsperspektive im Dienste der Alltagsbewältigung im Alter zum Ziel. Biografisch orientiert sind auch die Seminare zum intergenerationellen Austausch zwischen Alt und Jung, die einen Dialog über Zeitgeschichte und Lebenszeit, über unterschiedliche Lebensphasen und -formen und mögliche Bündnisse im Alltag zum Ziel haben. Primär unter Altersgleichen wird ein Austausch über kritische Lebensereignisse nach dem



Die vier Lernfelder in der Altenhilfe

Auszug der Kinder, nach einer Verwitwung oder der Verrentung gesucht, lebensgeschichtliche Ereignisse, die oft ungewollt und deshalb ungeplant eingetreten sind und eben deshalb einer reflexiven Bearbeitung bedürfen.

Lernfeld Alltag

Der Alltag im Alter ist selbst zu einem zentralen Lerngegenstand unter Individualisierungsbedingungen geworden, die auch vor dem Alter nicht haltmachen. Wenn die Älteren nicht zunehmend von Fremdhilfe und fremdbestimmten Entscheidungen über ihre Lebensform abhängig werden wollen, sind sie darauf ange-

wiesen, Selbsthilfekräfte zur aktiven Lebensbewältigung im Alter zu stärken (z. B. Gymnastikkurse, Gedächtnistraining) und wechselseitige Unterstützungsressourcen (Wohn- und Fahrgemeinschaften, Kontaktstellen) im Wohnumfeld zu suchen und zu mobilisieren (vgl. Havemann/Stöppler 2004).

Lernfeld Kreativität

Angebote, die zu einem kreativen Selbstausdruck anregen, bisher unerprobte Kreativitätspotenziale experimentell entwickeln und neue Spielräume für unentfaltete Bildungsmöglichkeiten in kulturellen Kontexten eröffnen, die bisher unter beengenden Lebensverhältnissen verkümmert oder unterdrückt worden sind, erfreuen sich einer starken Nachfrage und sind wesentlich weiter ausdifferenziert als das alltagsbezogene Angebot. Anstelle der passiven Kunst- und Kulturrezeption dominieren heute zunehmend aktiv gestaltende Aneignungsformen im künstlerisch-handwerklichen Bereich, die alle Sinneswahrnehmungen einbeziehen und die ausseralltägliche Erfahrungen im Kontrast zur Monotonie des Alltags im Alter vermitteln (z. B. Literaturkurs, Maleratelier, Altentheater, Multimediabereich, in einer Schreib- und Zeitungsgruppe, auf einer Bildungsreise, bei Erkundigungen im Stadtteil und Museum). Beispiele aus der Behindertenhilfe: Kreativwerkstätten von Behinderteneinrichtungen. Diese Angebote sollten im Alter so lange wie möglich fortgesetzt werden.

Lernfeld Produktivität

Viele Ältere verspüren den Wunsch, auch nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben sozial nützliche Tätigkeiten auszuüben und praktisch tätig zu sein. Deshalb haben jene Angebote einen besonders grossen Zulauf, die ein soziales Engagement (als Betreuerin Älterer wie Jüngerer, bei Besuchsdiensten im Heim, als Vorleserin, in Geschichtswerkstätten und Zeitungsgruppen) anregen, dieses vorbereiten und moderieren oder in Selbsterfahrungsgruppen mit Fortbildungscharakter begleiten. Solche Angebote sind allerdings auch an allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht sehr zahlreich. Für das vorhandene Produktivitätspotenzial Älterer fehlen also häufig noch die Anwendungs- und Bewährungsgelegenheiten. Dies gilt erst recht für die Altenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung.

Erinnerungspflege als wesentlicher Bestandteil der Biografiearbeit

Trilling u. a. nennen in ihrem Buch «Erinnerungen pflegen» (2001) zehn Gründe, warum Biografie- oder Reminiszenzarbeit im Alter noch mehr als in anderen Lebensphasen als «Identitätsarbeit» (vgl. auch Opitz 1998) aufzufassen ist. Obwohl

das aus England stammende Konzept der «Erinnerungspflege» (vgl. auch Osborn u.a.1998) vor allem für alte Menschen mit demenziellen Erkrankungen entwickelt wurde, ist es m. E. für eine identitätserhaltende und -entwickelnde Biografiearbeit mit alten Menschen von allgemeiner Bedeutung. Dies will ich abschliessend verdeutlichen, indem ich die zehn Gründe für die Erinnerungspflege vor dem Hintergrund der Lebenssituation von alten Menschen mit geistiger Behinderung kommentiere.

1. Erinnern baut Brücken

Durch Erinnerungen werden Brücken geschlagen zwischen früher und heute, aber auch zwischen den Gesprächspartnern, die an einer Biografiearbeit in einer Gruppe oder in Einzelgesprächen teilnehmen. Biografiearbeit erhält also nicht nur die Zeitdimension der Erfahrung lebendig, sondern auch soziale Beziehungen. Beides ist für Menschen, die – wie ältere Menschen mit geistiger Behinderung relativ häufig – durch eine «Institutionenbiografie» geprägt sind, von existenzieller Bedeutung.

2. Erinnern schafft Freunde

Gemeinsame Gespräche in einer Gruppe über Vergangenes fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl. Sogar neue Freundschaften können entstehen, wenn sich Menschen über ihre Vergangenheit, über ihre guten und schlechten Erlebnisse und Erfahrungen austauschen. Für alte Menschen mit geistiger Behinderung ist Reminiszenz als das genussvolle und spielerische Schwelgen in Erinnerungen nach dem Austritt aus dem Arbeitsleben häufig eine der wenigen verbleibenden Möglichkeiten, das Gefühl freundschaftlicher Zusammengehörigkeit zu erleben bzw. wiederzuerleben.

3. Erinnerungen verringern die Distanz zwischen Jung und Alt

Es besteht die Möglichkeit, dass nicht nur Fachpersonal, sondern auch Familienangehörige oder Freunde Biografiearbeit durchführen. Da sie in den meisten Fällen jünger als die Erzählenden sind, kann auf diesem Wege eine stärkere Bindung zwischen Jung und Alt entstehen. Biografische Gruppenarbeit mit alten geistig behinderten Menschen sollte daher durchaus von jüngeren Fachpersonen durchgeführt werden und ggf. auch jüngere Menschen mit geistiger Behinderung einbeziehen, zumal dann, wenn die Teilnahme von Familienangehörigen Schwierigkeiten bereitet.

4. Erinnerungen erhalten und übermitteln kulturelles Erbe

Die Übermittlung des kulturellen Erbes findet durch die Erzählungen von der Vergangenheit und der damit verbundenen Herkunft statt. Viele alte Menschen erläutern ihre Werte- und Normvorstellungen von früher oder geben Familientra-

ditionen weiter. Angesichts der «Traditionslosigkeit» (vgl. Wieland 1991) der Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung in unserer Gesellschaft wird dieser «Erinnerungsgrund» in der Biografiearbeit mit alten Menschen mit geistiger Behinderung zunächst eher Ratlosigkeit auslösen. Im Sinne der «oral history» ist aber auch eine «Institutionenbiografie» als zu übermittelndes kulturelles Erbe aufzufassen.

5. Erinnerungen sind ein Geschenk

Erinnerungen können nicht immer identisch erzählt werden, sie entstehen in Gesprächen immer wieder neu. Dieser Grund, Erinnerungen zu pflegen, kommt geistig behinderten Menschen nach meinen Erfahrungen besonders entgegen, weil es sie von dem Druck befreit, etwas richtig machen bzw. «objektive Wahrheiten» liefern zu müssen.

6. Erinnerungspflege stärkt Identität und Selbstachtung

Wer einen Rückblick in die Vergangenheit wagt und sich mit den Ereignissen des bisherigen Lebens auseinandersetzt, kann aus den geschafften Dingen und Erlebnissen Selbstvertrauen schöpfen. Diese Funktion der Erinnerungspflege muss für Menschen mit geistiger Behinderung besonders hervorgehoben werden. Sie setzt allerdings voraus, dass das Wissen um die geschafften Dinge und Erlebnisse mit den Menschen zusammen bewahrt wurde, was bei wechselndem Personal in Wohneinrichtungen nicht immer gegeben ist. Umso wichtiger ist es, mit der Biografiearbeit bereits im jungen Erwachsenenalter zu beginnen.

7. Erinnerungspflege hilft bei der Lebensrückschau

Alte Menschen «wissen» um den nahestehenden Tod. Daher haben sie oft das Verlangen, in ihrem gelebten Leben einen Sinn zu finden. Obwohl Themen wie «Sterben» und «Tod» häufig ausserhalb des Vorstellungsvermögens geistig behinderter Menschen zu liegen scheinen, brauchen sie ebenfalls Hilfe dabei, durch einen bilanzierende Lebensrückschau Sinn in ihrem gelebten Leben zu finden.

8. Erinnerungspflege öffnet eine Bühne

Durch das Erzählen vergangener Ereignisse gelangt jeder Mensch für einen gewissen Zeitraum in den Mittelpunkt. Hier bestimmt er, was er erzählen, auf die «Bühne» bringen möchte und was nicht. Wie neu und wohltuend diese Erfahrung insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung ist, wissen wir aus der biografischen Gruppen- und Einzelarbeit mit Menschen im jüngeren und mittleren Erwachsenenalter. Für alte Menschen mit geistiger Behinderung, die nicht mit Selbstbestimmung, Gleichstellung und Teilhabe aufgewachsen sind, sind diese Erfahrungen aus der Biografiearbeit oft die ersten Erfahrungen dieser Art in ihrem Leben.

9. Erinnerungen öffnen ein Fenster aus dem Pflegealltag

Das Pflegepersonal in Einrichtungen vergisst oft, welche Geschichten es mit den alten und kranken Menschen teilt. Wenn gemeinsam eine Rückschau in die Vergangenheit vorgenommen wird, ergeben sich Freiräume, und es können neue Kräfte gesammelt werden. Dies gilt selbstverständlich auch für das Personal in der Geistigbehindertenhilfe, das oft auf eine gemeinsame Lebens- und Betreuungsgeschichte zurückblicken kann, und diese Erinnerungen (z.B. an einen Urlaub) auch aus eigenem Interesse zusammen mit den alten Menschen mit geistiger Behinderung pflegen sollte.

10. Erinnern macht Spass

Eine Reise in die Vergangenheit ist nicht immer mit Spass verbunden; sie kann aber trotzdem zahlreiche Anlässe zum Lachen und Wohlfühlen bieten. Auch in der Biografiearbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung werden häufig «starke», meist positive Gefühle geweckt. Dementsprechend hoch ist der «Spassfaktor» dieser Veranstaltungen. Kommen negative Gefühle auf, muss von den Moderatoren sorgfältig abgewogen werden, ob sie den Umgang mit diesen Emotionen selbst bewältigen können oder an psychotherapeutische Spezialisten delegieren müssen.

Schlussgedanken – Biografiearbeit als Identitätsarbeit

Zum Schluss möchte ich noch einmal Aufmerksamkeit auf ein Gedicht von Georg Paulmichl lenken, das die enge Verbindung von Ich-Identität bzw. Identitätsentwicklung und Biografischem verdeutlicht. Es ist im Internet auf der Homepage von Georg Paulmichl (www.georgpaulmichl.com) unter der Rubrik Lebenslauf zu finden und hat den Titel «Ich».

Ich
Ich bin ein richtiger Mensch.
Am Anfang habe ich die Geburt überstanden.
Mein Stammsitz ist hier in Prad.
Neger bin ich keiner, weil ich zur Künstlerrasse gehöre.
Heikel bin ich gar nicht, ich verspeise alle Esssorten.
Manchmal bin ich ein Sättigungsmolch.
Mein Bauch wächst im Umfang.
Lehrer haben mich das Fürchten gelernt.
Für Streitvorwürfe habe ich keine Zeit.
Geboren und gestorben bin ich noch nicht.

Wenn «Biografiearbeit» im Wesentlichen «Identitätsarbeit» ist, dann sollte eine Geragogik bei geistigen Behinderungen in erster Linie auf einer biografischen Erziehungs- bzw. Handlungstheorie basieren, in der die persönlichen Lebens- und Sinnerfahrungen einen zentralen Bezugspunkt des Denkens und Handelns bilden. Nur ein solcher «verstehender» Zugang zu einer Person in ihrer «Gewordenheit» lässt vielleicht erahnen, was Paulmichl damit meint, wenn er in ein und demselben Gedicht schreibt, dass er am Anfang die Geburt überstanden hat und noch nicht geboren und gestorben ist.

Anmerkung

Wir führten deshalb an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, von 2008 bis 2009 ein Projekt zur stellvertretenden Biografiearbeit mit Eltern schwerstbehinderter Kinder durch, dessen Ergebnisse derzeit ausgewertet werden. Ziel dieses Projektes war es, durch stellvertretende Biografiearbeit (z. B. durch das Erstellen von Ich- oder Kommunikationsbüchern) bei Eltern Lernprozesse der Aneignung der gemeinsamen Lebensgeschichte mit dem schwer und mehrfach behinderten Kind zu initiieren und dadurch Empowermentprozesse auszulösen, die die Eltern in ihrem Umgang mit Fachleuten bestärken.



Dr. Christian Lindmeier ist Professor für Allgemeine Sonderpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz, Abt. Landau.

Diesen Beitrag übernehmen wir mit freundlicher Genehmigung der Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN).

Literatur

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2007): Altwerden von Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Diskussionspapier des Fachausschusses Wohnen, erarbeitet in Kooperation mit dem Fachausschuss Offene Hilfen der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Lebenshilfe-Verlag, Marburg.

Havemann, M.; Stöppler, R. (2004): Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation. Kohlhammer, Stuttgart.

Kade, S. (2000): Volkshochschulen. In: Becker, S.; Veelken, L. & K. P. Wallraven (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen, S. 173-184.

- Lindmeier, C. (2008): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 3. Aufl. Juventa, Weinheim.
- Loch, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen.
- Loch, W. (1999): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biografischen Erziehungstheorie. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen, S. 69-88.
- Maciejewski, B.; Sowinski, C.; Besselmann, K.; Rückert, W. (Hrsg.) (2001): Qualitätshandbuch Leben mit Demenz. Zugänge finden und erhalten in der Förderung, Pflege und Begleitung von Menschen mit Demenz und psychischen Veränderungen. Kuratorium Deutsche Altershilfe, Köln.
- Opitz, H. (1998): Biografie-Arbeit im Alter. Ergon, Würzburg.
- Osborn, C.; Schweitzer, P.; Trilling, A. (1998): Erinnern. Eine Anleitung zur Biografiearbeit mit alten Menschen. Lambertus, Freiburg i. Br.
- Paulmichl, G. (1990): Verkürzte Landschaft. Texte und Bilder. Haymon, Innsbruck.
- Ryan, T./Walker, R.: Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Juventa, Weinheim.
- Schulze, T. (1993a): Biografisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa, Weinheim, S. 13-40.
- Schulze, T. (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa, Weinheim, S. 174-226.
- Trilling, A.; Bruce, E.; Schweitzer, P. (2001): Erinnerungen pflegen. Unterstützung und Entlastung für Pflegende und Menschen mit Demenz. Vincentz, Hannover.
- Vogt, A. (1996): Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biografisches Lernen als gezielte Arbeit am eigenen Lebenslauf. In: Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Schneider, Baltmannsweiler, S. 37-56.
- Weber, E. (1996): Pädagogik. Eine Einführung. Bd. I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2: Ontogenetische (entwicklungspsychologische und lebensgeschichtliche) Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. 8., völlig neu bearb. und stark erw. Aufl. Auer, Donauwörth.
- Wieland, H. (1991): Die Zuspitzung einer lebenslangen Benachteiligung. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Geistig Behinderte im Alter. Auf der Suche nach geeigneten Wohn- und Betreuungsformen. Rheinland-Verlag, Köln, S. 9-18.

Aus der Praxis der Biografiearbeit

Eine Arbeit an der eigenen Biografie, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfasst – auch weit über das jetzige Leben hinausreichend – kann zu einem Begreifen des eigenen Lebenskonzeptes und zu einem tieferen Verständnis des persönlichen Schicksals führen. Die Bedeutung der Biographischen Arbeit besteht darin, Impulse zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lebensweg zu geben. Sie bietet Anregungen und Hinweise, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen.

Die Ziele der Biografiearbeit sind so vielfältig wie individuell. Sie kann Zugang zur Person eröffnen oder verdeckte Ressourcen aufspüren. Ebenso dient sie dem Bewusstmachen und der Stärkung der persönlichen Eigenart und Eigenständigkeit. Aus der Reflexion der Lebensthemen können persönliche Ziele und weitere Konsequenzen für den zukünftigen Weg entwickelt und verfolgt werden. Mittels Gesprächen über schöne Erinnerungen kann die persönliche Identität Wertschätzung erfahren und somit ein Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit entstehen. Nicht zuletzt erlaubt die biografische Arbeit das Finden von Antworten auf elementare Lebensfragen. In einem symmetrischen Gesprächs-Setting schafft der Biografiebegleiter einen Raum für sein Gegenüber und bietet damit die nötige Unterstützung, den roten Faden oder auch verschiedene Stränge in der Biografie zu erkennen. Gegebenenfalls sollten auch An- und Zugehörige einbezogen werden, da bei Menschen mit Behinderungen eine Vertreterschaft oder Übersetzung mit entsprechenden Methoden (FC, UK, Dolmetscher) notwendig sein kann.

Biografiearbeit beruht auf Freiwilligkeit. Der Biografiebegleiter achtet die Würde und Selbstbestimmung und muss Klarheit schaffen im Umgang mit den Gefühlen der Person bei Tabuthemen oder belastenden Ereignissen .

Konkrete Methoden in den Stunden der Biografiearbeit können neben dem Festhalten von bedeutenden Lebensereignissen oder dem Sammeln und Aufbewahren persönlicher Dinge auch die Zusammenstellung eines eigenen Lebensbuches sein. Durch die gezielte Fortsetzung der biographischen Gespräche können Zukunftsperspektiven entwickelt sowie Wünsche und Pläne besprochen werden.

Interview mit Martin Hostettler

B.F. Martin, wann bis du ins Humanus-Haus gekommen?

1978 - am 12. November kam ich ins Humanus-Haus.
Zuerst lebte ich im Odilienhaus mit Familie Seidenberg, die jetzt in Amerika wohnt. In der Küche und Bäckerei habe ich meine Lehre gemacht. Ruedi Schorer war damals der Bäckerchef. Später kamen Max Burri, danach Jean Luc Hug und Rene Grindat, dann folgte Bruno Rentsch, Sylvia Stähli und jetzt Hannes Zumkehr.

B.F. Du kennst dich sicher am Besten aus in unserer Bäckerei?

Ja schon, aber von jedem Bäckerchef habe ich wieder Neues gelernt.
Ich habe als Bäcker auch auswärts gearbeitet, sogar in Südafrika in Camphill Alpha nahe Kapstadt. In Bern arbeitete ich im «Brotort» am Murifeldweg, immer Dienstags und Freitags drei Jahre lang. Auch beim Bäcker Sali half ich zeitweise mit.

B.F. Wie war dein Leben vor dem Humanus-Haus?

Da war ich für 2 Jahre in der Werksiedlung Renan. Dort habe ich in der Gärtnerei und Landwirtschaft gelernt und gearbeitet. Davor absolvierte ich meine Schulzeit 9 Jahre in der Raffaelschule in Zürich. Meine Klassenlehrerin hiess Frau Bernhard. Ich wohnte in Pfaffhausen mit meinen Eltern und meiner jüngeren Schwester Christine.

B.F. Was schätzt du am Humanus-Haus?

Mir gefällt, dass es hier einen Holzbackofen hat...und ein Schwimmbad. Ich gehe 2x pro Woche schwimmen und tauchen.

B.F. Gibt es ein Erlebnis, das dir besonders in Erinnerung geblieben ist?

Das Velofahren war mir wichtig. Mein Vater musste früher neben mir mit-springen und den Sattel festhalten, bis ich es alleine konnte. Auch heute noch fahre ich Velo und bin auf Radwegen unterwegs mit meinem Vater. Aber jetzt muss er mich nicht mehr festhalten. Jeden Sommer besuche ich ein Velolager

vom Plus-Sportverband, das von Christoph Zeller geleitet wurde. Eine Woche sind wir jeweils auf der Strasse und ich lerne so die Schweiz kennen. Mit dem Tandem fahre ich auch gerne und unternahm manchmal mit Georg Domeyer Ausflüge in der Umgebung von Beitenwil.

B.F. Du bist ja viel gereist in der Welt. Wohin führten dich deine Reisen?

Ich war zwei Mal in der Nähe von Bergen in Norwegen in einer Frucht-Safeterei. Das dritte Mal besuchte ich Camphill-Christoffertunet für drei Monate und half mit in der Bäckerei und beim Saften. Ich lernte auf Ausflügen die vielen Fjorde kennen. Diese Landschaft gefällt mir sehr gut, auch die Hauptstadt Oslo. Rumänien habe ich zweimal bereist und half Hans Spalinger bei den Kleider-Transporten. Ganze Eisenbahnwagen und Lastwagen haben wir



Martin Hostettler beim Brotbacken

gefüllt mit Material für die bedürftigen Menschen dort in Simeria. 1989 war ich zum ersten Mal in Südafrika. Beim zweiten Mal 1994 habe ich Nelson Mandela getroffen bei einer Veranstaltung vor dem Parlament. Die irische Staatspräsidentin war auf Besuch in Kapstadt und Nelson Mandela gab mir persönlich die Hand. Aber der Leibwächter hat Mandela gut geschützt. Ich habe auch einen Brief von Nelson Mandela. In Camphill-Hermanus traf ich Karin Böckelberger. Mit ihr habe ich hier in der Bäckerei zusammengearbeitet. In der Bergwoche war ich in Frankreich. Im Schwarzwald verlebte ich schöne Ferien.

B.F. Wir zwei waren mal im Bundeshaus bei Frau Bundesrätin Micheline Calmy Rey. Was war dein Anliegen?

Ich wollte sie einfach besuchen und kennen lernen. Ich berichtete ihr von meinen Entwicklungs-Hilfeeinsätzen in Norwegen und Rumänien. Ich brachte ihr «Güetzi» von unserer Bäckerei.

B.F. Was hast du für Zukunfts-Pläne? Was möchtest du noch Neues lernen?

Ich möchte mal nach Amerika in die USA. In 2012 plane ich diese Reise und besuche die Schwester meiner Mutter in Arizona. Dann sind Wahlen in USA. Ich bin gespannt, wer dann Präsident wird. Wenn Barack Obama gewählt wird, freue ich mich. Eventuell kann ich ihn begrüßen. Ich habe ihm geschrieben, aber noch nichts gehört. Hilary Clinton habe ich auch geschrieben, doch kam keine Antwort. Ich kann gut warten.

Jetzt lerne ich englisch in der Volkshochschule plus in Bern.

B.F. Welches ist dein Lieblingsland?

Afrika, da war ich im Austausch und auch in den Ferien, in Kenia und in Tansania. Ich habe etwas «Suaheli» gelernt.

B.F. Welches ist dein Lieblingsbuch?

In meinem Zimmer stehen viele Bücher.

B.F. Welches ist dein Lieblingsessen?

Ich esse alles gern.

B.F. Hast du einen Wunsch für dich oder für die Welt?

Dass Amerika eine Demokratie wird.

Dass ich ins Beatushaus umziehen darf und dort leben kann. Ich warte, bis es Platz gibt.

B.F. Lieber Martin, Danke für dein Erzählen. Du hast einen runden, den 50. Geburtstag, gefeiert. Ich wünsche dir viel Freude und Glück für das neue Lebensjahrzehnt und dass deine Wünsche in Erfüllung gehen!

Brigitta Fankhauser arbeitet im Sozialdienst in der Camphill-Dorfgemeinschaft Humanus Haus Beitenwil/CH.

Kraftvoll der Zukunft entgegen!

Zukunftskonferenzen für Menschen mit schweren Behinderungen

Zunächst ein Hinweis an alle Leser: Sie möchten einen neuen Schritt in Ihrem Leben wagen? Dann laden Sie doch Menschen, die Ihnen wichtig sind, zu einer persönlichen Zukunftskonferenz ein. Sie betrachten mit Ihren Gästen Ihren Lebensweg und sprechen über Ihre Zukunft. Indem Sie und Ihre Gäste Wünsche für Ihre Zukunft aussprechen, entsteht eine Atmosphäre, in der Sie auch neue Ziele entdecken können. Die Gäste beschäftigen sich damit, welche Unterstützung sie Ihnen ermöglichen wollen. So können Sie mit Zuversicht die gewünschten Veränderungen anstreben. Ihre Zukunftskonferenz kann folgenden Ablauf haben:

Erster Teil: Wer bin ich?

- **Begrüßung**

Sie begrüßen Ihre Gäste.
Die Gäste stellen sich vor.

- **Worum geht es?**

Was ist der Anlass für diese Zukunftskonferenz?

- **Biografie**

Sie erzählen von Ihrem bisherigen Lebensweg.

- **Wünsche**

Was wünschen Sie sich für Ihre Zukunft?
Welche guten Wünsche haben Ihre Gäste für Sie?

- **Befürchtungen**

In Bezug auf die Zukunft gibt es auch Befürchtungen. Diese werden von Ihnen und einigen Gästen Ihrer Wahl ausgesprochen.

- **Was würde fehlen?**

Die Gäste geben Ihnen eine Rückmeldung:
Welche Erfahrung hätte ich nicht gemacht, wenn ich Dich nicht kennen gelernt hätte?

- **Stärken**

Was sind Ihre besonderen Stärken und Fähigkeiten? Die Gäste sprechen diese aus.

- **Motto**

Der Verlauf der Zukunftskonferenz wird betrachtet. Lässt sich ein Motto finden?

Zweiter Teil: Wie will ich leben

- **Ziele und Visionen**

Welche Ziele und Visionen haben Sie für Ihre Zukunft? Welche Visionen haben Ihre Gäste für Sie?

- **Zeitreise**

Sie legen einen Zeitraum für eine Zeitreise fest: Wie wollen Sie z.B. in 2, 5 oder 7 Jahren leben?

- **Gegenwart**

Was muss sich an Ihrer aktuellen Situation ändern, damit Sie Ihre Ziele erreichen können?

- **Unterstützung**

Wer kann Sie unterstützen? Wer kann einen Tipp geben, beraten oder mithelfen?

- **Stärkung**

Wie können Sie sich stärken, damit Sie Kraft für die bevorstehenden Veränderungen haben?

Was können die Gäste dazu beitragen?

- **Zwischenschritte**

Auf der Zeitreise werden Zwischenschritte eingelegt. Die Gäste überlegen, wie sie Sie unterstützen wollen.

- **Rückblick und Verabschiedung**

Was wurde erreicht?

Bekannte Elemente – neuer Impuls

Die Bedeutung der Persönlichen Zukunftskonferenz wird im deutschsprachigen Raum seit Jahren von Boban, Doose, Emrich, Goebel und Hinz beschrieben. Neben diesen Autoren haben Mitarbeiter von «Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland» einen wichtigen Beitrag geleistet, die Idee der Zukunftskonferenz bekannt zu machen. Inzwischen liegen auch Erfahrungsberichte vor (u.a. Bros-Spähn). Gerade für Menschen mit Behinderung ist diese Art, über das eigene Leben nachzudenken und sich mit den Menschen ihres Umfeldes zu verbinden, sehr hilfreich. Sie ermöglicht, die Lebensgestaltung so weit wie möglich selbst in die Hand zu nehmen und den persönlichen Wünschen entsprechend zu verändern. Viele Aspekte der Zukunftskonferenz sind bekannt. Für Sozialtherapeuten, die sich mit Biografiearbeit beschäftigen und die Zukunftsfragen zusammen mit Menschen mit Behinderung, Angehörigen und Begleitern bearbeiten, sind viele Elemente selbstverständlich. Allerdings gehen von der Zukunftskonferenz und der Zukunftsplanung insgesamt wichtige und neue Impulse aus, die nicht zu unterschätzen sind: Als erstes ist die eindeutige Orientierung an den Bedürfnissen des Menschen mit Behinderung zu nennen. Er steht im Mittelpunkt und er entscheidet, welche Lebensform wann und wo zu ihm gehört. Damit diese personenzentrierte Grundhaltung Wirklichkeit werden kann, stehen mit den Methoden, die in der Zukunftskonferenz und Zukunftsplanung angewendet werden, wichtige Hilfsmittel zur Verfügung. Alternative Lebensentwürfe, die inklusiv ausgerichtet sind, werden gedacht und ihre Umsetzung versucht. Die zahlreichen Bemühungen, das Leben unabhängig von den Trägern der Behindertenhilfe zu gestalten, sind nicht hoch genug einzuschätzen. Diese Impulse werden von den Institutionen und dem gesellschaftlichen Umfeld zwar noch wenig aufgegriffen, aber immer mehr zur Kenntnis genommen. Koenig beschäftigt sich damit, wie Einrichtungen sich selbst verändern können, indem sie persönliche Zukunftsplanungen ermöglichen und unterstützen. Aus der Perspektive der Biografiearbeit ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Die spezielle Methode, gemeinsam und miteinander zu arbeiten, eignet sich dazu, ein neues Bewusstsein anzuregen, welches die Beziehung zwischen dem Menschen mit Behinderung und den Menschen, die mit ihm leben und ihn unterstützen, auf eine neue Grundlage stellt. Im folgenden Beitrag soll dieser Bewusstseinsbildung besondere Beachtung geschenkt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Begleitung von Menschen, welche selbst keine Initiative für eine Zukunftskonferenz ergreifen können und die nicht in der Lage sind, Wünsche und Ziele für ihr Leben mitzuteilen. Gerade wegen dieser Besonderheit ist die Zukunftsarbeit für diesen Personenkreis umso wünschenswerter.

Die Teilnehmer

Der Mensch mit schwerer Behinderung ist der Gastgeber der Zukunftskonferenz, auch wenn er seine Gäste selbst nicht auswählen und einladen kann. Er ist für seine Freunde, Angehörigen und Begleiter der Anlass, sich zu treffen. Er steht im Mittelpunkt des Interesses und aller Aktivitäten. Ein Teil der Gäste hat die Zukunftskonferenz initiiert und sie inhaltlich und organisatorisch vorbereitet. Dadurch fühlen sie sich für das Gelingen besonders verantwortlich. Sie laden weitere Gäste ein, zu denen der Gastgeber wichtige Beziehungen hat. Bei der ersten Zukunftskonferenz ist es notwendig, dass ein Moderator die Teilnehmer durch die einzelnen Schritte führt. Da das Geschehen sehr komplex ist, sollte der Moderator über ausreichende Erfahrung und eine Ausbildung in Gesprächsführung verfügen, am besten eine Ausbildung für Moderatoren von Zukunftskonferenzen. Die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit werden auf Plakaten aufgeschrieben oder als Skizzen und Bilder festgehalten. So können Gastgeber und Gäste auch nachträglich noch vieles entdecken, was Ihnen zunächst nicht aufgefallen ist. Ein oder zwei Gäste oder ein zweiter Moderator bereiten sich auf diese wichtige Aufgabe vor.

Anlass

Eine Zukunftskonferenz ist besonders dann geeignet, wenn sich der Gastgeber in einer Phase der Neuorientierung befindet. Das Ende der Schulzeit, der Beginn des Arbeitslebens, der Neuanfang nach einer langen Krankheitsphase, der Tod wichtiger Bezugspersonen, das Schwinden der Lebenskräfte und viele andere Einschnitte im Leben können den Anlass bilden. Natürlich ist es auch sinnvoll, über die Zukunft nachzudenken, wenn das Leben solche Herausforderungen gegenwärtig nicht stellt. Es empfiehlt sich dabei, «grosse» Fragen zu bearbeiten: Wie will der Gastgeber leben? Welche Veränderungen beim Wohnen, bei der Arbeit und in der Freizeitgestaltung sind gewünscht?

Die besondere Ausgangssituation

Gastgeber und Gäste befinden sich aufgrund der schweren Behinderung in einem besonderen Verhältnis zueinander: Der Gastgeber lebt wie jeder Mensch mit den Wirkungen vergangener Erlebnisse und zugleich mit den Zukunftskräften seines Lebens. Die Möglichkeit einer bewussten Bearbeitung ist jedoch meist sehr begrenzt. Es ist die Angelegenheit eines jeden Menschen selbst, der eigenen Vergangenheit einen Sinn zu verleihen und sich für die Zukunft ein Ziel zu setzen. Diese Innenperspektive des Gastgebers kann von den Gästen nicht übernommen

werden. Sie kann aber von ihnen durch ernsthaftes Bemühen und mit anteilnehmendem Interesse angestrebt werden. Die Annäherungen im Verständnis sind für den Gastgeber von grosser Bedeutung. Da er selbst keine Wünsche aussprechen kann, ist er darauf angewiesen, dass die Gäste sich auf diesem Weg bemühen, Visionen für seine Zukunft zu entwickeln. Befassen sich die Gäste mit der Vergangenheit des Gastgebers, werden oft schwierige Situationen und leidvolle Erfahrungen erinnert. Erlebnisse von Krankheit, Schmerzen, (Auto)Aggressionen, Unruhe, Apathie und Todesnähe rücken in den Vordergrund. Nicht selten kommen bei Eltern und Begleitern Erlebnisse von Erschöpfung, Enttäuschung, manchmal auch Verzweiflung hinzu. Bleiben die Gäste in diesen Erlebnissen verhaftet, wird die Gegenwart als Endpunkt einer lastenden Vergangenheit wahrgenommen. Die wichtigste Hoffnung für die Zukunft besteht darin, dass die Krisen und das damit verbundene Leid der Vergangenheit angehören sollen. Gelingt es, diese Perspektive zu erweitern, kommen die schönen Seiten gemeinsamer Erlebnisse in den Blick. Auch schwierige Ereignisse werden als wertvoll erlebt und als sinnvoll erkannt. Die Entwicklungsmöglichkeiten, welche in den schmerzhaften und herausfordernden Ereignissen lagen, werden wahrgenommen. Das Vertrauen in die Zukunft wächst. Sie wird durch eine als sinnvoll gedeutete Vergangenheit erstrebenswert.

Ein dritter Schritt kann die eigene Innenperspektive der Gäste transformieren. Die Gäste erkennen, was sie dem Menschen mit schweren Behinderungen zu verdanken haben. Sie werden auf eigene, wertvolle Lebenserfahrungen und neue persönliche Fähigkeiten aufmerksam, die der Gastgeber ermöglicht hat. Gegenseitiges Geben und Nehmen wird erfahrbar. Das bisherige Selbstverständnis, Unterstützer des Gastgebers zu sein, wandelt sich. Die Beziehung zum Gastgeber, die im Alltag einseitig gerichtet ist, kann als eine gleichberechtigte Begegnung von Mensch zu Mensch erlebt werden. Was die Teilnehmer in diesem Prozess an sich selbst wahrnehmen, ist eine Lebensleistung des Gastgebers. Es ist an der Zeit, diese grossen Leistungen zu entdecken, zu beschreiben, wertzuschätzen und mit Dankbarkeit anzunehmen. Auf diesem Weg werden Schicksalsbeziehungen zwischen Gastgeber und Gästen sichtbar. Eine solche Bewusstseinsarbeit erfordert Zeit und Kraft. Sie erschliesst aber zugleich die in der Zukunft liegenden Kraftquellen. Die Zukunftskonferenz kann diesen Prozess in jeder Phase unterstützen. Sie kann ihn beginnen, beschleunigen oder ihm neue Impulse verleihen. Die Zukunftskonferenz für Menschen mit schweren Behinderungen folgt im Wesentlichen dem bereits beschriebenen Ablauf. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden näher erläutert. Die Arbeit an der Zukunft wird dabei etwas ausführlicher besprochen.

Wer bin ich?

Die Zukunftskonferenz beginnt mit Fragen: Wo steht der Gastgeber heute? Welche Anliegen gibt es aus seiner Sicht? Daran schliesst sich eine zweite Perspektive an. Welche Fragen löst der Gastgeber bei den Gästen aus?

Diese Fragen und die ersten Antwortversuche bilden den Kompass für die weiteren Betrachtungen. Beim gemeinsamen Blick auf den Lebensweg wird versucht, ein Bild des bisherigen Lebens entstehen zu lassen. Es geht nicht darum, möglichst viele Einzelheiten zu erwähnen, sondern die wichtigsten Lebenslinien nachzuzeichnen. Die Gäste lassen den Lebenslauf auf sich wirken. Sie nehmen die Resonanz in sich wahr und tauschen sich aus: Wie würde ich mich erleben, wenn es mein Leben wäre? Mit dem Rückblick auf die Vergangenheit wird gewährleistet, dass die späteren Zukunftsbilder und alles Neue, was aus Ihnen entstehen wird, mit dem bisherigen Leben verbunden bleiben. So kann ausgeschlossen werden, dass die Arbeit an der Zukunft in Spekulatives abhebt oder in Bedeutungsloses absinkt. Die Gäste übergeben dem Gastgeber nun ihre guten Wünsche für sein weiteres Leben. In dieser Phase entsteht eine herzhaft Wärme, die auf die weitere Arbeit ausstrahlt. In Bezug auf die Zukunft gibt es auch Befürchtungen. Bei Menschen mit schweren Behinderungen sind diese oft zahlreich und schwerwiegend. Nur wenige Ängste und Sorgen werden stellvertretend genannt.

Das Leben des Gastgebers wird als nächstes von der Aussenperspektive betrachtet: Die Gäste geben ihm eine Rückmeldung, was er in ihrem Leben ausgelöst und bewirkt hat: Was würde mir fehlen, wenn ich Dich nicht kennen gelernt hätte? In dieser Phase wird der Gastgeber als ein Mensch wahrgenommen, der trotz oder gerade mit seiner schweren Behinderung aktiv in die Welt eingreift und diese verändert.

Die Gäste realisieren, was sie dem Gastgeber zu verdanken haben. Sie können die Gelegenheit nutzen, diesen Dank auch auszusprechen. Im nächsten Schritt teilen die Gäste dem Gastgeber mit, welche Stärken sie an ihm erleben. Die Stärken bilden eine sichere Grundlage, auf der alle Veränderungen in der Zukunft aufbauen können. Die Stärken sind zugleich diejenigen der Gemeinschaft, welcher der Gastgeber angehört bzw. angehören wird. Der erste Teil endet mit der Suche nach einem Motto. Dabei werden die Einstiegsfragen noch einmal aufgegriffen. Worum geht es genau? Haben sich die Fragen durch die bisherigen Betrachtungen konkretisiert oder verändert? Das Motto kann ein Gedanke, ein Spruch oder ein Bild sein. Es wird zum Leitbild der weiteren Zukunftsarbeit. Gut orientiert, gestärkt und mutig kann der Weg in die Zukunft fortgesetzt werden.

Visionen geben Richtung und Kraft

Die Gäste versuchen nun, sich von der aktuellen Situation loszulösen und sich in ein konkretes Zukunftsbild hinein zu begeben. Zukunftsbilder, Visionen werden bewusst, indem sie gesucht und gefunden werden. Sie können nicht durch Vorstellungen konstruiert und durch Nachdenken zustande gebracht werden. Visionen entfalten ihre Wirkung, indem sie angeschaut werden. Sie werden ausgesprochen, damit alle Teilnehmer sie «vor Augen» haben. Sie werden zudem aufgeschrieben, besser noch skizziert oder aufgemalt, damit sie ihre Wirkung vollständig entfalten. Je konkreter das Bild geschaut wird, umso hilfreicher ist dies für den weiteren Prozess. Es lohnt sich, schwache und unvollständige Bilder so lange in sich wach zu rufen, bis sie klarer und eindeutiger werden. Die Visionen beinhalten eine Richtung, welche Orientierung auf das Ziel hin gibt und Kraft, welche den Mut verleiht, sich auf unbekanntes Terrain zu wagen. Das «Finden» der Visionen ist für das Gelingen der Zukunftskonferenz von zentraler Bedeutung. Nehmen wir ein Beispiel: Die Gäste beschäftigen sich mit der Frage, wie die Lebenskräfte der Gastgeberin gestärkt werden können. Ein Gast «sieht» die Gastgeberin auf einem Bett-ähnlichen Liegeplatz in der freien Natur ausruhen. Das Wetter ist angenehm warm, der Himmel ist blau und das Sonnenlicht bricht sich in den Blättern der Bäume, die dem Liegeplatz Schatten spenden. Es duftet gut. Auf einer anderen Zukunftskonferenz arbeiten die Gäste an der gleichen Ausgangsfrage: Das Bild eines Gastes versetzt den Betrachter in eine Stadt mit Hochhäusern. Auf dem Dach eines Hauses wohnt der Gastgeber in einer Glaskuppel. Durch die Fenster kann er das Treiben der Stadtbewohner beobachten und ist dennoch vor zu starken Eindrücken geschützt. Gleichzeitig ist er dem Tageshimmel und den nächtlichen Sternenhimmel nahe. Die gleiche Ausgangsfrage führt in beiden Fällen zu sehr unterschiedlichen Bildern. Die darin liegenden Richtungen und Kräfte werden vielleicht zu ganz verschiedenen Lebensentwürfen führen.

Spannend wird es, wenn die Gäste auf die Suche gehen, wo sie selbst in diesen Bildern zu finden sind: Schau ich mit dem Gastgeber aus dem Fenster? Oder blicke ich von einem weit entfernten Hochhaus von aussen auf die Glaskuppel? Bin ich vielleicht der Fahrstuhlführer, der den Gastgeber täglich befördert? Oder bin ich der Begleiter, der mit ihm einen Spaziergang durch die Stadt unternimmt? Auch die Gäste der ersten Zukunftskonferenz können sich selbst suchen: Habe ich vielleicht beim Aufbau des Ruheplatzes mitgeholfen? Sitze ich etwa bei der Gastgeberin und lese ihr etwas vor? Finde ich mich an einer anderen Stelle oder habe ich keine Verbindung zu diesem Bild? Die Nähe und Distanz des Betrachters zu diesen Bildern wird gegebenenfalls Auswirkungen darauf haben, welchen Anteil der Gast am Lebensentwurf des Gastgebers haben will und was er konkret dafür tun wird.

Festgefahrene Gewohnheiten im Denken und Handeln können die Entstehung von Visionen behindern. Wenn beispielsweise ein Gast den Gastgeber in einer eigenen Wohnung im Zentrum einer grossen Stadt (sieht), entstehen in ihm sofort Einwände oder Zweifel: Eine solche Wohnung ist doch kaum zu finden oder zu finanzieren. Und könnte es nicht sein, dass der Gastgeber ein solches Leben doch nicht schafft? Zunächst kommt es darauf an, die Einwände – auch wenn sie noch so berechtigt erscheinen – zurück zu halten und das Bild weiter zu entwickeln. Der Moderator kann dabei mithelfen, indem er sich das Bild genauer beschreiben lässt: Ist die Wohnung neu oder alt, gross oder klein? Wer wohnt noch in der Wohnung? Auch Fragen nach Details, z.B. nach dem Blick aus dem Fenster oder der Farbe der Vorhänge helfen mit, dass sich das Bild weiter aufbaut. Manchmal kommt es vor, dass Gäste keine Bilder finden oder diese ablehnen, weil sie Visionen für unrealistisch und abgehoben halten. Manche dieser Hindernisse können die Gäste überwinden, indem sie beobachten, wie selbstverständlich andere Teilnehmer mit ihren Zukunftsbildern umgehen. Der Moderator ermutigt, auch «unrealistische» Bilder ernst zu nehmen und auszusprechen. In solchen Bildern können sich Zukunftskräfte ankündigen, die im Moment erahnt, aber noch nicht konkret erkannt werden. Ein Gast (sieht) den Gastgeber in seinem eigenen Flugzeug in ferne Länder reisen. Jedem Teilnehmer ist bewusst, dass dies so nicht eintreten kann. Im weiteren Verlauf der Zukunftskonferenz wird vielleicht entdeckt, welcher Sinn oder Impuls in diesem Bild verborgen ist. Visionen, die scheinbar etwas Gegenteiliges ausdrücken, sind willkommen zu heissen. Sie beinhalten etwas, was beide Bilder verbindet oder sie drücken zwei verschiedene Aspekte aus, die gleichermaßen ernst genommen werden sollten.

Wie will ich leben?

So wichtig es ist, sich in die Visionen hinein zu begeben, so wichtig ist jetzt, die Zukunftsbilder wieder mit der Realität des Gastgebers in Verbindung zu bringen und dadurch zu «erden». Dies geschieht auf folgende Weise: Die Gäste unternehmen eine Zeitreise: Wie soll das Leben des Gastgebers in der Zukunft aussehen? Zunächst verständigen sich die Teilnehmer, ob die Zeitreise z.B. zwei, fünf oder sieben Jahre dauern soll. Es lohnt sich sehr, für die Klärung Zeit zu investieren und sich darüber ausführlich auszutauschen. Meist wird für Menschen mit schweren Behinderungen ein kurzer Zeitraum gewählt. Manchmal wird nur ein halbes oder ein Jahr in den Blick genommen. Es ist günstiger, diesen Zeitpunkt weiter in die Zukunft zu verlegen. Dabei muss jedoch gewährleistet sein, dass die Gäste diese Zeitreise innerlich vollziehen können. Sie versetzen sich dann in die Zukunft und beschreiben alles sehr konkret, was zu diesem Zeitpunkt eingetroffen sein soll. Zu

beachten ist hier, dass die Ereignisse so ausgewählt werden, dass sie auch tatsächlich erreichbar sind. Entscheidend ist nicht nur, was mitgeteilt wird, sondern wie es ausgesprochen wird. Werden die Ereignisse mit Überzeugungskraft vorgebracht, fühlen sich die Teilnehmer tatsächlich in die Zukunft versetzt. Eine Sehnsucht entsteht, diesen Zustand auch wirklich zu erreichen. Im darauf folgenden Schritt wird aus der Perspektive der Zukunft die Gegenwart betrachtet. Was muss sich an der aktuellen Situation verändern, damit die gewünschten Ereignisse eintreten? Die Gäste machen sich Gedanken, wie sie den Gastgeber unterstützen können. Wieder geht es darum, möglichst konkret zu werden: Wer wird was wann tun? An dieser Stelle sollten die Gäste auch prüfen, welche anderen Personen oder Institutionen den Gastgeber in seinen Anliegen voranbringen können.

Alle Veränderungen brauchen Zeit und Kraft. Wie kann sich der Gastgeber in diesem Prozess stärken? Wie kann er sich durch schöne Erlebnisse erfrischen? Wie kann er seine innere Ruhe und Gelassenheit erhalten? Je nach Bedürfnis des Gastgebers kann z.B. an ein Thermalbadbesuch, die Erfüllung einer langersehnten Reise oder ein rauschendes Fest gedacht werden. Die Gäste überlegen, welchen Beitrag sie leisten wollen, damit diese Stärkung Wirklichkeit wird. Je nach Notwendigkeit werden auf der Zeitreise Zwischenschritte eingelegt. Wie viele Zwischenschritte geplant und wie ausführlich diese besprochen werden, hängt von der zur Verfügung stehenden Zeit und den noch vorhandenen Kräften ab. Weiter wird von der Zukunft her gearbeitet: Was soll sich in einem Jahr ereignet haben, was in einem halben Jahr, was ist morgen als nächstes zu tun? Am Schluss der Zukunftskonferenz werden die erarbeiteten Zukunftsentwürfe noch einmal mit der Ausgangsfrage verglichen.

Selbsterkenntnis der Gäste

Bei aller Zentrierung auf den Gastgeber steht jeder Gast immer wieder auch selbst im Fokus der eigenen Untersuchung. Der Blick auf den Gastgeber und der Blick auf einen selbst wechseln sich ab. Auf diese Weise gewinnt der Gast Erkenntnisse über sich. Indem die Gäste sich gegenseitig zuhören, können sie darüber staunen, wie unterschiedlich die jeweiligen Wahrnehmungen, Motivationen und Impulse sind. Sie entdecken, wie der Gastgeber bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Fragen und Visionen auslöst und andere Taten impulsiert. In solcher Zusammenarbeit kann der einzelne Gast erkennen, was fehlen würde, wenn er seinen speziellen Beitrag nicht einbringt. Die Entdeckung eigener Aufgaben, welche die Gäste aus freiem Entschluss übernehmen wollen, wird oft als Bereicherung erlebt. Viele empfinden deshalb Dankbarkeit, dass sie zur Zukunftskonferenz eingeladen wurden.

Was noch wichtig ist

Die Zukunftskonferenz nimmt Zeit in Anspruch. Es ist notwendig, einen halben Tag zur Verfügung zu haben. Besser ist es aber, einen ganzen Tag einzuplanen. Dieser Aufwand gibt der Arbeit ihren Wert.

Die Bedürfnisse von Menschen mit schweren Behinderungen erfordern im Ablauf manchmal individuelle Veränderungen. Dazu gehört auch, dass die Gäste ohne den Gastgeber arbeiten, wenn dieser sich im Raum ausruht oder sich zeitweise ganz zurückzieht.

Von zentraler Bedeutung ist auch eine gute Vor- und Nachbereitung. Nach der Zukunftskonferenz gilt es, den begonnenen Prozess in Gang zu halten. Es geht nicht nur darum, dass die besprochenen Aktivitäten ausgeführt werden, sondern dass aus ihnen sich in lebendiger Weise weitere Entwicklungen ergeben. Zukunftsarbeit darf nicht zu rigiden Planungen führen. Im Gegenteil: sie soll entstandene Enge weiten.

Durch Zukunftsarbeit kann etwas entstehen, was zuvor als unüblich, unrealistisch oder sogar unerwünscht gegolten hat. Es ist gut, solche (Lebens-)Geschichten weiter zu erzählen. Sie verändern das Denken und sie machen Mut.



Autor

Hein Kistner (Dipl. Heilpädagoge, Biografiearbeiter) ist langjähriger Begleiter von Menschen mit schweren Behinderungen am Arbeitsplatz. Ausbildung zum Biografieberater im Werkplatz für individuelle Entwicklung (WIE).

Dank

Meine ersten Erfahrungen zur Persönlichen Zukunftskonferenz verdanke ich Sarah Heizmann (www.sarah21.de) und Claudia Heizmann, denen ich dafür herzlich danken möchte.

Literatur


Boban, I.; Hinz, A. (1999): Persönliche Zukunftskonferenzen – Unterstützung für individuelle Lebenswege. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22, H. 4/5. S. 13-23.

Doose, S.; van Kan, P. (1999): Zukunftsweisend. Peer Counseling und Persönliche Zukunftsplanung. Bifos, Kassel. S. 71-134.

Doose, S.; Carolin E.; Susanne G.; (2007): Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.

Hinz, A. (Hrsg.) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Lebenshilfe, Marburg. S. 181-187.

Koenig, O. (2005): Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützte Beschäftigung als Instrumente in institutionellen Veränderungsprozessen. In: Behinderte Menschen, Heft 1, Praxisteil.



Medizinische Sektion, Freie Hochschule Goetheanum
Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie

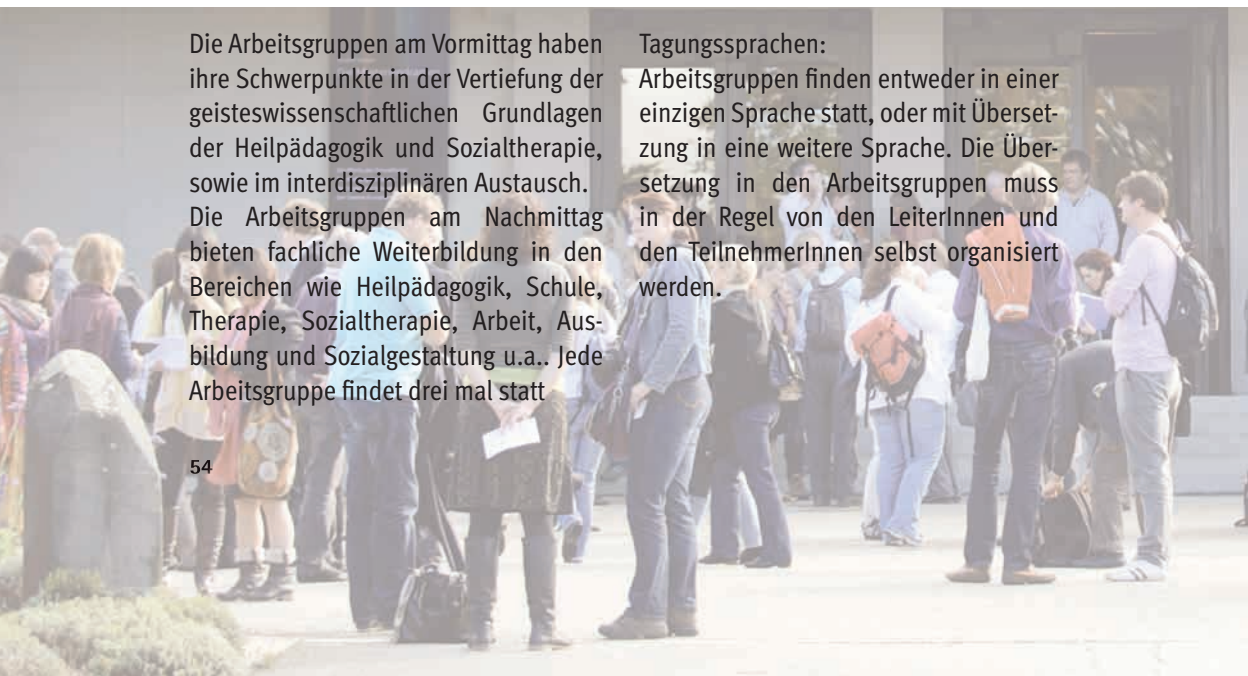
Unter dem Thema

Initiativ werden — Die Kunst des guten Handelns

wird sich der alle zwei Jahre stattfindende internationale Kongress mit der Frage des menschlichen Willens und den damit verbundenen Fragestellungen für die Heilpädagogik und Sozialtherapie auseinandersetzen.

Internationale Tagung für Heilpädagogik 8. bis 12. Oktober 2012 am Goetheanum

Call for papers: Erfahrene Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen, sich mit einer Arbeitsgruppe an der Gestaltung dieser Tagung zu beteiligen.



Die Arbeitsgruppen am Vormittag haben ihre Schwerpunkte in der Vertiefung der geisteswissenschaftlichen Grundlagen der Heilpädagogik und Sozialtherapie, sowie im interdisziplinären Austausch. Die Arbeitsgruppen am Nachmittag bieten fachliche Weiterbildung in den Bereichen wie Heilpädagogik, Schule, Therapie, Sozialtherapie, Arbeit, Ausbildung und Sozialgestaltung u.a.. Jede Arbeitsgruppe findet drei mal statt

Tagungssprachen:

Arbeitsgruppen finden entweder in einer einzigen Sprache statt, oder mit Übersetzung in eine weitere Sprache. Die Übersetzung in den Arbeitsgruppen muss in der Regel von den LeiterInnen und den TeilnehmerInnen selbst organisiert werden.



Heilpädagogik und Sozialtherapie theanum im Dornach / Schweiz

Zur finanziellen Handhabung: Die Tagung als gemeinsame Weiterbildung und internationaler Begegnungsort beruht auf ehrenamtlicher Mitwirkung. Wie auf internationalen Kongressen üblich, werden weder Honorare noch Reise- und Aufenthaltskosten übernommen, aber die ArbeitsgruppenleiterInnen erhalten eine Freikarte für die Tagung (Maximal 2 pro Gruppe). In besonderen Fällen können wir einen teilweisen oder

auch vollständigen Ersatz anbieten. Der Bedarf hierzu muss vorher angemeldet werden. Wir bitten um Verständnis, wenn wir rückwirkend keine Kostenerstattung ermöglichen können.

Bitte melden Sie Ihre Arbeitsgruppe mit Hilfe des Formulars an, das Sie auf der Internetseite der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie unter www.khsdornach.org finden. Die Meldefrist ist der 31. Januar 2012.

Dank an Emil E. Kobi

Emil E. Kobi gehörte zu den profiliertesten und bekanntesten Persönlichkeiten der deutschsprachigen Heilpädagogik. Durch ihn hat sich der besondere Ruf einer eigenen schweizerischen Heilpädagogik, mit ihren Wurzeln bei Hanselmann und Moor, im In- und Ausland nicht nur erhalten, sondern beträchtlich erweitert. Zu den bequemen Zeitgenossen gehörte er indes nicht. Er schätzte das Gespräch als konstruktiv-kritischen Diskurs, den Text



Emil E. Kobi

als Feld systematischer Erschließung theoretischer Landschaften, aber auch streitbarer Argumentation und zugespitzter Formulierungskunst. Die Verweigerung des Diskurses hingegen verstand er als Zeichen sektiererischer Selbstgenügsamkeit und Isolierung. Wegen Letzterem nahm er Anstoss an der Praxis anthroposophischer Heilpädagogik, ihrer esoterischen Abgeschlossenheit und zuweilen ins Komische tendierenden Handhabungen. An Steiner schätzte er hingegen – jenseits

aller Differenzen – dass dieser mit seinem Verständnis von Behinderung eine ganz neue und einzigartige Sichtweise der vorbehaltlosen Anerkennung von Menschen mit Behinderung hervorbrachte. Emil Kobi hatte die Anthroposophische Heilpädagogik gründlich studiert und mehrfach über sie publiziert: Als jemand aus einer Gruppe, die nach einer Veranstaltung noch im Gespräch zusammensass, mehr darüber wissen wollte, zeigte sich höchst eindrucksvoll, über welche Detailkenntnisse er verfügte. Er anerkannte ausdrücklich, dass Vertreter der Anthroposophischen Heilpädagogik mehr und mehr den Dialog innerhalb der Fachwissenschaft suchten. Am Diskurs nahm er mit Verständnis, wenn auch nicht durchgehendem Einverständnis, wie er sagte, aktiv teil. Es schiene ihm, als hätte die Erziehungsphilosophie in der Anthroposophischen Heilpädagogik Zuflucht gefunden, schrieb er in einer Rezension über das «Kompendium der Anthroposophischen Heilpädagogik». Über die unterschiedlichen fachlichen Differenzen spürte man, dass in ihm etwas lebte, das jenseits aller Meinungen und unterschiedlichen Zugangsweisen verbindend wirkte: Er hatte sich nicht daran gewöhnt, dass die Dinge sind, wie sie zu sein scheinen und sich deshalb das Fragen nicht abgewöhnt. Er behielt das Erstaunen über das – so wenig selbstverständliche – Dasein, die Achtung vor dem Anderen, die so unversehens abhanden kommen kann, und die Einsicht in die Vorläufigkeit und Unzulänglichkeit unseres Denkens und Handelns. Emil Kobi ist, wie es in der Todesanzeige heisst, am 13. April 2011, einem schönen Frühlingsmorgen, nicht mehr aufgewacht.

Rüdiger Grimm

Ein Dank an Götz Deimann

Kurz nachdem ich 1995 meine Aufgabe als Sekretär der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in Dornach angetreten hatte, erreichte mich der Telefonanruf eines mir Unbekannten, der mir sagte, er wolle Gelder für Forschung in der Heilpädagogik zur Verfügung stellen. Er rufe gerade vom Autotelefon aus an, ob er vorbei kommen könne. Ich war einigermaßen perplex und misstrauisch, doch wenig später sass mir Götz Deimann gegenüber und erzählte mir von der Leopold-Klinge-Stiftung, die er gerade begründete.

Diese Begegnung war der Ausgangspunkt einer viele Jahre währenden Verbindung, durch welche die anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie vielfache und grosszügige Förderung erhalten hat. Götz Deimann stellte sich der Aufgabe der Förderung der ihm im Grunde wenig bekannten Welt der Heilpädagogik höchst engagiert zur Verfügung. Im Lauf der Zeit gab er der Stiftung ihr ganz eigenes Profil. Unsere erste gemeinsame Unternehmung waren die Brachenreuther Tagungen der Reihe «Heilen und Erziehen» und die damit in Zusammenhang stehende «Dornacher Reihe» in der Edition SZH, die Pädagogik und Medizin, Sonderpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik miteinander ins Gespräch brachten und immer mehr auch mit dem Gespräch von Ost und West einen untergegangenen Fachdialog neu ins Leben rief.

An Götz Deimann konnte man beobachten, was es bedeutet, «sich zur Verfügung zu stellen», eine Sache, die einem nicht unmittelbar auf den Leib geschrieben zur eigenen Sache zu machen. Er behielt die Dinge im Auge, hinterfragte, brachte eigene Intentionen und eigenes Willenspotential ein, ohne sich je in die Rolle des Ausführenden zu drängen. Im Gespräch

brauchte er Raum, um seine Gedanken zu entwickeln und zu erklären, man merkte, dass es ihm peinlich sein konnte, die Zeit anderer zu beanspruchen. Er blieb in der Rolle des Gebenden bescheiden. Dass Deimann Vorstand eines der grössten Baukonzerne Deutschlands gewesen war, konnte man nicht irgendeinem Gehaben oder Hinweisen auf eigene Verdienste entnehmen, wohl aber der Art, wie er Dinge einfädelt, Übersicht herstellt und an der



Götz Deimann

Willensrichtung, die er seiner Arbeit gab. Götz Deimann hat – später immer stärker unterstützt durch Helmut Groggel, seinem Nachfolger in der Stiftungsleitung – die anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie nachhaltig auf dem Weg in den Dialog mit der Fachwissenschaft unterstützt und gefördert. Auf die Zusammenarbeit mit ihm, der am 7. Juni 2011 verstorben ist, blicke ich in grosser Dankbarkeit zurück.

Rüdiger Grimm

Bernhard Schmalenbach
Kunst in der Ausbildung
sozialer Berufe
kopaed Verlag
München 2011
ISBN 978-3-86736-252-8
Euro 14,80
CHF 21,90

Rezension:
Andreas Fischer



Neue Bücher

Jede anthroposophisch orientierte Ausbildungsstätte für Heilpädagogik und Sozialtherapie hebt in ihrem Eigenverständnis die Bedeutung der Kunst hervor. Neben Theorie und Praxis wird das künstlerische Tun und Erleben im Zusammenhang mit der späteren beruflichen Tätigkeit als wesentlicher Bestandteil der Ausbildung betrachtet und demzufolge auch stark gewichtet. Lange Zeit war dies ein Spezifikum der anthroposophischen Ausbildungen, die Zeiten haben sich aber geändert, denn «mehr und mehr kommt auch der mögliche Beitrag künstlerischen Arbeitens und die Beschäftigung mit der Kunst für den Prozess des Lernens in den Blick» (Schmalenbach 2011, S. 7).

In seinem Buch «Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe» geht Bernhard Schmalenbach der Frage nach der Bedeutung des Künstlerischen in der Ausbildung nach und befragt den so genannten «trialen» Ansatz in der Ausbildung, die Erweiterung des «dualen» Prinzips, Pra-

xis und Theorie, durch ein drittes, die Kunst.

Ausgangspunkt bildet ein Projekt, das im Rahmen des internationalen Ausbildungskreises der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie der Medizinischen Sektion des Goetheanum durchgeführt wurde. Mitbeteiligt an diesem EU-Projekt waren 34 Teilnehmende aus 17 Ländern, der grosse Teil von ihnen erfahrene Dozierende aus den Bereichen Theorie, Praxisbegeleitung oder Kunst. Das Ziel «bestand nun darin, diesen Ansatz zu erforschen und zu dokumentieren, ihn aber zugleich in den Kontext der zeitgenössischen Ausbildungsmethoden und ihre Diskussion zu setzen» (S. 39).

Jeder Teilnehmer bekam die Aufgabe, in seiner Ausbildungstätigkeit ein Projekt zu realisieren, das die Bereiche Kunst, Theorie und Praxis in innovativer Weise verknüpft. Ausgehend von einer Analyse des Feldes sollte im Sinne der Handlungsforschung das Projekt entwickelt, realisiert und evaluiert werden. Die

dabei entstandenen 27 Projekte waren thematisch und in Bezug auf die Durchführung breit gefächert, im Buch finden sich die Kurzbeschreibungen der vielseitigen Arbeiten.

In der Auswertung der Projekte wurden vier Aspekte der Kunst unterschieden: Kunst zur Vertiefung von Inhalten und Themen, Kunst als Medium, einen Menschen zu verstehen, Kunst zur Schulung von pädagogischen und therapeutischen Haltungen und Kunst mit und für die Klienten.

Die Schlussequaluation der Projekte ergab ein sehr positives Bild. Als wichtiges Ergebnis wurden von den Auszubildenden insbesondere der vertiefte Zugang zu Themen und Inhalten, die bessere Verbindung zur praktischen Arbeit, der stärkere Miteinbezug im Ausbildungsgeschehen, der Erwerb zusätzlicher Kompetenzen und eine intensivere Konfrontation mit eigenen Grenzen, aber auch Ressourcen hervorgehoben. Einzelne Projekte hatten Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Dozierenden und die Begegnung mit den Studierenden, es wurden durch Projekte auch neue Angebote geschaffen oder bestehende Kurse umgestaltet.

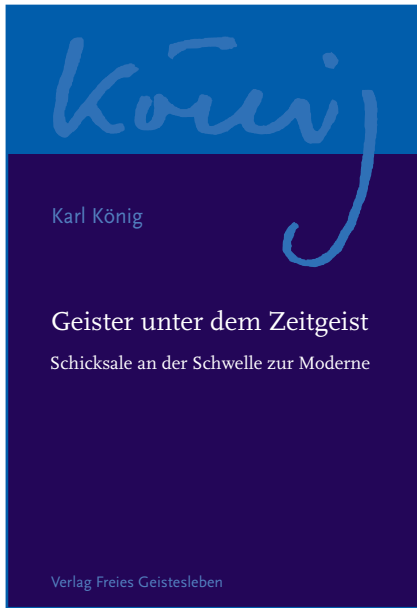
Ebenfalls im Buch aufgeführt ist eine breit abgestützte Befragung von fast zweihundert Studierenden anthroposophisch orientierter Ausbildungsstätten aus sieben Ländern in Bezug auf ihr Erleben des Künstlerischen in der Ausbildung. Den Teilnehmenden wurden dreizehn Aussagen zur Bedeutung der künstlerischen Tätigkeit und vom Umgang mit

Werken der Kunst in der Ausbildung vorgelegt, die sie auf einer Punkteskala von «trifft völlig zu» bis «trifft gar nicht zu» bewerten konnten. Die sehr umfangreiche und fundierte Auswertung kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen besprochen werden. Generell ergibt sich die Aussage, dass künstlerisches Tun und die Auseinandersetzung mit Werken der Kunst bei den Studierenden auf eine sehr hohe Akzeptanz trifft und «dass die Befragung den Ansatz der Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe bestätigt und auch erweitert» (S. 93). Dabei ist bedeutsam, dass Kunst nicht nur unter einem allgemeinen Gesichtspunkt betrachtet wird, sondern die Befragung der Studierenden deutlich zeigt, dass dadurch auch berufliche Fähigkeiten wie z. B. Wahrnehmung, soziale Kompetenz und der Bezug zu sich selbst gefördert und vertieft werden.

Eingebettet ist der Bericht vom EU-Projekt in einen Forschungsüberblick über die «Bedeutung der Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe» und eine «Psychologie der Kunst». Beide Kapitel sind sehr umfangreich und der Autor zeigt darin ein Spektrum von Arbeiten, Projekten und Aspekten von Kunst, das beim erstmaligen Lesen fast erschlagend wirkt. Im Forschungsüberblick arbeitet Bernhard Schmalenbach das Spektrum der Kunst heraus, das von der «Kunst als Werk» bis hin «zur Kunst als Prozess» reicht und dadurch ausserordentlich vielseitig umsetzbar ist. Im Kapitel Psychologie der Kunst liegt das Schwergewicht neben einem

geschichtlichen Abriss vor allem im Bereich der Musik, der exemplarisch und stellvertretend näher erläutert wird.

Die umfangreiche Literaturliste am Schluss des Buches zeugt von der kompetenten und fundierten Arbeit des Autors, der Blick geht dabei weit über die Grenzen der anthroposophischen Ausbildungsbemühungen hinaus. Dabei wird deutlich, dass das Umgehen mit Kunst nicht eine «anthroposophische Exklusivität» darstellt, sondern viele Persönlichkeiten schon mit der Frage nach der Bedeutung der Kunst im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen gerungen haben. Am Schluss der Buches weist der Autor darauf hin, dass noch viele Forschungsfragen im Bereich Kunst und Ausbildung offen sind, mit seinem Buch hat er aber einen wertvollen und fachlich äusserst fundierten Beitrag geleistet, der hoffentlich in den anthroposophisch orientierten Ausbildungsstätten und auch in der Praxis gebührend zur Kenntnis genommen werden wird.



Karl König
Geister unter dem Zeitgeist
Schicksale an der Schwelle zur Moderne.
Herausgegeben von Richard Steel und
Alfons Limbrunner.
Karl König Werkausgabe | Abteilung 10:
Geistesgeschichte und biographische
Arbeiten.
544 Seiten, mit s/w-Fotos, Leinen
mit Schutzumschlag
€ 29,90 (D) | ISBN 978-3-7725-2410-3

www.geistesleben.com

Aufbruch in die *Moderne*

Wie zeigt sich die Signatur einer Zeit
im Schicksal einzelner Menschen?
Wie leben sie unter dem besonderen
Zeitgeist um das Jahr 1861 an der
Schwelle zur Moderne?

Karl König hat es sich zur Aufgabe gemacht, verschiedene Persönlichkeiten zu studieren, die diesen Aufbruch in die Moderne vorzubereiten hatten. Dabei geht es um das innere und äußere Ringen mit den Fragen, die der Zeitgeist stellt. In 23 biographischen Skizzen spürt er feinfühlig die jeweilige Schicksals-
sprache auf: es sind sowohl Künstler, wie Mahler und Stifter, die Sozialreformer Robert Owen und Harry Graf Kessler, wie auch Wissenschaftler, darunter Darwin, Hahnemann, Freud und Breuer. Wie haben sie die Sprache des Zeitgeistes im anbrechenden Bewusstseinszeitalter wahrgenommen, gedeutet und umgesetzt?

Verlag Freies Geistesleben : *Wissenschaft und Lebenskunst*

Neue Bücher

Linda Thomas:
Putzen!

Von der lästigen Notwendigkeit zu einer Liebeserklärung an die Gegenwart
Verlag am Goetheanum 2011
ISBN-13: 978-3723514092
EUR 22,00
CHF 30,00

Bruno Callegaro:
Rudolf Steiner
Stationen eines Weges
Deutsch von Sabine Scherer
edition lionardo 2011
ISBN-10: 3-938110-24-4
EUR 18,00

Christa Slezak-Schindler:
„Schwindelnd trägt er dich fort ...“
Der Hexameter-Rhythmus als Grundlage eines neuen künstlerischen Sprachempfindens
Mit Audio-CD
Marie Steiner Verlag 2011
ISBN-13: 978-3-9808022-2-2
EUR 19,00
CHF 29,00

Christa Slezak-Schindler:
Die Kunst der Sprachgestaltung im Atemraum der Zeit
Marie Steiner Verlag 2011
ISBN-13: 978-3-9813255-7-7
EUR 16,00
CHF 24,00

Christa Slezak-Schindler:
Sprüche und Lautspiele für Kinder
Audio-CD
Marie Steiner Verlag 2011
ISBN-13: 978-3-9813255-1-5
EUR 12,00

Dieter Schulz/Karel Zimmermann
AD(H)S – Krankheit oder Zeitproblem
Therapieansätze der anthroposophischen Heilpädagogik
Verlag Gesundheit Aktiv 2011
ISBN-13: 9783942192163
EUR 6,00
CHF 7,20

Richard Steel:
Es ist normal, eine Minderheit zu sein
In: Kurt E. Becker (Hg.): Minderheiten in Deutschland
Assimiliert, integriert, diskriminiert?
Worms Verlag 2011
ISBN-13: 978-3-936118-23-0
EUR 19,90

Bernhard Schmalenbach:
Anthroposophische Heilpädagogik
In: Rahel Uhlenhoff (Hg.): Anthroposophie Geschichte und Gegenwart
Berliner Wissenschafts-Verlag 2011
ISBN-13: 978-3-8305-1930-0
EUR 39,90
CHF 59,00

Siegfried W. Rudel
By the Light of the Lantern
Working with People with Special Needs
A Cultural and Social Impulse in an Changing World
Temple Lodge 2011
ISBN-13: 978-1-906999-27-8
EUR 18,99

Dietmar Zöller:
Nichts geht automatisch. Autistische Verhaltensweisen verstehen lernen
Weidler Buchverlag Berlin 2011
ISBN-13: 978-3-89693-556-4
EUR 21,90
CHF 38,50

Inklusion: Es gibt noch viel zu tun

Ein Bericht von Valerie Andermann

Wissenschaftler, Lehrer, Eltern und Heilpädagogen haben im Oktober zusammen mit Studenten bei einem Fachtag des Instituts für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim über die Frage eines gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder beraten. Fazit: wir stehen mit der Inklusion noch ganz am Anfang.

Seit 2008 sollten laut Europarecht Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. «Was muss sich in der Lehrerbildung ändern, damit inklusive Schule möglich wird?» lautete deshalb die Frage, mit der Dr. Götz Kaschubowski den Fachtag zum Thema Inklusion eröffnete.

Georg Feuser von der Universität Zürich vertrat die Auffassung: «Wir sollten in dem aktuellen Bildungssystem nicht viel korrigieren, wir müssen es neu aufbauen». Er bezeichnete das aktuelle Unterrichtssystem als Haupthemmnis für die Umsetzung der Inklusion, da es hierarchisch, komplett durchorganisiert und segregierend sei, die Welt in Fächer zersplittere, auf einem defizitorientierten Verständnis von Behinderung und einem inadäquaten Menschenbild beruhe. Die Lehrerbildung müsse, so Feuser, die Trennung zwischen Sonder- und Regelschul-Lehrern in Zukunft aufheben und ein gemeinsames BA- und ein spezialisiertes MA-Studium einführen.

«Die Integrationsbewegung ist schon sehr alt, aber bundesweit besuchen nur vier Prozent behinderte Kinder eine Regelschule», bemerkte Theo Klauss von der PH Heidelberg über die aktuelle Situation in Baden-Württemberg. Nach der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention seien vor allem Bewusstseinsbildung, Qualifizierung der Fachkräfte, Entwicklung von Unterstützungsmöglichkei-

ten und der Abbau von Kommunikationsbarrieren nötig. Klauss beschrieb das Bildungssystem als einen «Schubladenturm», in dessen Fächer die Kinder hineingeschichtet würden; wenn eine Schublade nicht passe, suche man eben eine andere. Auch er betonte die Defizite gegenwärtiger Lehrerbildung.

Thomas Maschke, Lehrer an der Kaspar Hauser Schule in Überlingen, beleuchtete die Notwendigkeiten der schulischen Praxis und die zahlreichen Spannungsfelder des Lehrerberufs. «Jede Gruppe ist heterogen, Homogenität gibt es nicht bei Menschen», meinte er.

Jutta Schöler von der Technischen Universität Berlin beschrieb das italienische Bildungssystem, in dem Inklusion bereits erfolgreich umgesetzt wird. Schöler initiierte den Jakob-Muth-Preis der Bertelsmann-Stiftung und unterstützt Eltern mit behinderten Kindern. Beim Fachtag leitete sie zusammen mit Claudia Heinzmann, Mutter an der Integrativen Waldorfschule in Emmendingen (IWE), eine Arbeitsgruppe zu Fragen der Elternarbeit. Sonderschulen haben laut Schöler zwei Möglichkeiten: «Entweder sie entwickeln sich zu attraktiven Schulen für alle Kinder, oder sie werden geschlossen».

Kollegiale Fort- und Weiterbildung für Lehrer und Lehrerinnen an inklusiven Schulen war Thema von Ulrike Barth von der Freien Waldorfschule Berlin-Kreuzberg. Barth erarbeitete mit ihrer Arbeitsgruppe Bausteine für eine Fortbildung in Sachen Inklusion für bereits tätige Lehrer und Studenten. Vertrauen in das Recht der Eltern auf freie Schulwahl und die feste Verankerung des Faches Kunst in der Bildung stellten hierbei die Hauptpunkte dar.

Weitere Informationen:

Valerie Andermann: Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität Tel. 0621-3094815 | E-Mail: valerie.andermann[at]institut-waldorf.de | www.institut-waldorf.

16 Jahre «Heilen und Erziehen»: Gestern, Heute und Morgen

Eine Tagung im Wandel

von Gabriele Scholtes

«... und wir brauchen auch noch einen Bus für unsere Fussballmannschaft», so der lapidare Kommentar des Brachenreuther Schülers bei der feierlichen Übergabe des Abschluss-Präsents als Dank für die jahrzehntelange Herberge der Tagungsreihe.

Mit der diesjährigen Veranstaltung endet eine Reihe qualifizierter Fachtagungen, die ihren Auftakt zum 70sten Geburtstages des anthroposophischen Arztes und Autismusforschers Hans Müller-Wiedemann fanden.

Im Laufe der Jahre wurden jeweils anthroposophisch fundierte Themen, auch in Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen aufgegriffen und bearbeitet. Ein grosses Anliegen der Mitwirkenden war neben der Fortsetzung des interdisziplinären internen Diskurses der Dialog mit anderen Positionen der Heilpädagogik und die Öffnung für die Heilpädagogik aus dem osteuropäischen Raum. Es konnten – auch dank der finanziellen Unterstützung durch die Leopold-Klinge-Stiftung – eine Vielzahl an Referenten aus dem deutschen wissenschaftlichen Bereich, aber auch aus Russland, Ungarn, Slowenien u. a. eingeladen werden, sodass die Verantwortlichen im Rückblick eine positive Bilanz auf eine erfolgreiche und gelungene Arbeit ziehen dürfen, die sich dem Wandel der Zeit und den damit einhergehenden Herausforderungen zu stellen wusste. Die Mitwirkenden der diesjährige Tagung suchten mit ihren Vorträgen und Arbeitsgruppen den existentiellen Veränderungen innerhalb der Heilpädagogik gerecht zu werden. Den Auftakt zum Thema fokussierte Rüdiger Grimm in seinen Ausführungen über den Entwicklungsgedanken als Grundimpuls der Heilpädagogik. Bettina Lindmeier bot einen Überblick über einige praxisrelevante Artikel der UN-Kon-



Mitwirkende der langjährigen Tagung «Heilen und Erziehen»

vention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und überprüfte die Kompatibilität anthroposophischer heilpädagogischer und sozialtherapeutischer Arbeit dazu, deren Resultat sehr wohlwollend und positiv ausfiel. Am Abend machte Angelika Gäch auf die Aktualität des Beitrags anthroposophischer Heilpädagogik zum Kulturgesehehen aufmerksam. Doch ungeachtet der gegenwärtig gebotenen Werte gesellschaftlicher Teilhabe und Vielfalt besteht auch weiterhin der Bedarf einer intensiven interdisziplinären Zusammenarbeit, wie der Neuropädiater Gerhard Neuhäuser mit seinem fundierten Beitrag über Menschen mit sogenannter Doppeldiagnose überzeugend zu vermitteln wusste. Peter Zaszkaliczky rundete die Reihe der Vorträge mit seinen spannenden Erläuterungen über die ungarische Heilpädagogik ab, die auf eine 100jährige Tradition und sehr bewegte Geschichte zurückblicken kann. Belebt und bereichert wurde diese Tagung nicht nur durch die Arbeitsgruppen in Brachenreuthe und Exkursionsseminare nach Bruckfelden und zum Hermannsberg, denn einen Höhepunkt boten zweifellos die ungarischen Studierenden mit ihren Beiträgen über die Geschichte und Kultur ihrer Heimat, die Traditionen, Architektur, Mode und nicht zuletzt sportiven Grössen ihres Landes.

Zehn Jahre IMEW

Mit einem Festakt beging das Institut für Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW) am 5. Oktober 2011 sein zehnjähriges Bestehen. In der Katholischen Akademie Berlin würdigten Pioniere, Wegbegleiter und Interessierte die geleistete Arbeit und konnten auf eine erfolgreiche Wirksamkeit zurückblicken.

In Verbindung mit der Debatte um fremdnützige Forschung an nicht-einwilligungsfähigen Personen im Rahmen der Bioethik-Konvention wurde das IMEW 2001 von neun Behinderten- und Sozialverbänden als gemeinnützige GmbH gegründet. Das ursprüngliche Ziel, dem gesellschaftlichen Trend der Zweckrationalität und Rentabilität entgegenzuwirken, wurde im Laufe der ersten Jahre ergänzt durch die Aufgabe, für die Anerkennung der Perspektiven von Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit im gesellschaftlichen Leben wie im Diskurs der Lebenswissenschaften zu sorgen.

Mit fundierten ethischen Expertisen bezieht das IMEW Position zu grundlegenden medizin- und bioethischen Fragestellungen, macht sich stark für die partizipative Orientierung von Forschung und Forschungspolitik und unterstützt den Prozess der Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung oder chronischer Krankheit. Weitergehende Informationen auf: www.imew.de GS

«Den Weg mit Liebe gestalten»

Aufgrund des grossen Erfolgs organisieren die brasilianischen Freunde bereits den dritten Kongress für Menschen mit Behinderung, der vom 23. bis 27. April 2012 im SESC in Bertioga in einem Strandhotel nahe Sao Paulo stattfinden wird.

Weiterführende Informationen auf: www.khs-dornach.org Paula Murao

«alma»

Das Projekt «alma» (arbeitsfeld landwirtschaft mit allen – für Menschen mit und ohne Behinderung) ist ein Netzwerk von Landwirten für Landwirte, Angehörige und Freunde behinderter Menschen sowie Integrationsbegleiter, d. h., im Prinzip für alle, die mit der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung im Rahmen der Landwirtschaft zu tun haben. Trägerverein des Netzwerks ist der «Verein zur Förderung der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in der Landwirtschaft e.V.». Der Verein hat es sich zur Aufgabe gemacht, sein Know-how zum Thema weiterzugeben, Kontakte herzustellen und die Vernetzung der Interessierten zu stärken sowie qualifizierte Hilfe zur Konzeption, der Öffentlichkeitsarbeit und der Weiterbildungsarbeit anzubieten. Näheres auf www.netzwerk-alma.de

GS

Eine neue Initiative in Russland

Das Camphill-Dorf Chistye Klyuchi ist eine neue Gemeinschaft für erwachsene Menschen mit Behinderung in dem nahe der westrussischen Stadt Smolensk gelegenen Ort Pereswetow. Hier wurden 2009 zwei Hektar Land erworben und in mühsamer Eigenleistung dank der tatkräftigen Unterstützung zahlreicher ehrenamtlicher Helferinnen und Helfer zwei Häuser für 14 Dorfbewohner errichtet. In der kleinen Gemeinde sollen die Menschen neben der notwendigen Betreuung und qualifizierten Pflege auch Teil einer glücklichen Familie sein, in der sie Wertschätzung finden und ein Leben in gegenseitiger tiefer sozialer Verantwortung führen dürfen.

Weitere Informationen finden Sie auf der Website der Initiative: www.camphill.ru/ oder der Website der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie: www.khsdornach.org

GS

Termine

13. bis 14. Januar 2012

Traumatisierung und herausforderndes Verhalten

Fachtagung für Mitarbeitende in Pädagogik, Sozialpädagogik und Heilpädagogik
CH-Dornach

Info: www.hfhs.ch

16. Januar 2012

«Wie kommt das neue in die Welt»

4. Arbeitstagung für Mitglieder von Träger-schaften und Leitungsgremien des vahs
CH-Zürich

Info: info@vahs.ch

20./21. Januar und 24./25. Februar 2012

Grundlagen der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie:

Modul 4: Lebensgestaltung

Info: www.fortbildung-gahs.ch

Neues Magazin in Grossbritannien:

Point and Circle – Magazine for Curative Education and Social Therapie.

Seit Sommer 2011 erscheint das «Journal for Curative Education and Social Therapie» unter dem neuen Namen «pointandcircle». Das Magazin wird weiterhin als Vierteljahresschrift erscheinen.

GS

Jahresinhaltsverzeichnis

Einen Überblick über die in 2011 erschienenen Beiträge der Zeitschrift Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie erhalten Sie mit dem Jahresinhaltsverzeichnis auf unserer Website: www.khsdornach.org

GS



Fortbildungsangebot 2012

Grundlagen der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie:

Modul 4; Lebensgestaltung

Fr/Sa 20./21. Jan. 2012 und

Fr/Sa 24./25. Feb. 2012

Barbara Wiesner, Dieter Schulz

(Module 1 ff ab März 2013)

Kursort ist Zürich.

Fachkurse 2012:

20./21. April 2012

Pflegendes in HP/ST: Alter und Gebrechlichkeit

(A/C)

Therese Beerli

01./02. Juni 2012

Pflegendes in HP/ST: Aktivitäten im Alltag (A/C)

Therese Beerli

02./03. März 2012 16./17. März 2012

Seelische Störungen und geistige Behinderungen

(B)

Hartwig Volbehr

04./05. Mai 2012 + 11./12. Mai 2012 + 24. Nov. 2012

Entwicklung kompetent begleiten (B)

Klientenbesprechungen / Begleitplanung

Dieter Schulz

09./10. November 2012

Sterbebegleitung (B)

Barbara Wiesner

Kursort: Johannes-Schule in Küsnacht/ ZH.

Zu jedem Kurs ist ein eigener Prospekt vorhanden mit Informationen zum Kursort, Kosten etc., erhältlich bei:

Unterlagen, Infos und Anmeldung:

fortbildung-gahs

Rudolf Kuehn

Morgenhaldenstrasse 13

CH 8620 Wetzikon

Tel. +41 (0)44 932 70 68

frage@fortbildung-gahs.ch

www.fortbildung-gahs.ch

Aus organisatorischen Gründen bitten wir um frühzeitige Anmeldung.

Impressum

Herausgegeben von der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach (Schweiz)

Redaktion

Dr. Rüdiger Grimm
Dr. Bernhard Schmalenbach
Gabriele Scholtes

Administration
Regina Denzler

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich.

Abonnementspreise	CHF	Euro
Abonnement	42.--	32.00
Studierende/Senioren	27.--	20.00
Einrichtungsabonnement	34.--	25.50
Einzelheft (zuzügl. Porto)	15.--	10.00

Das Abonnement ist mit einer Frist von sechs Wochen zum Jahresende kündbar.
Einrichtungsabo: Preis bei Bestellung ab 10 Ex.

Layout

Roland Maus

Satz

Rüdiger Grimm, Gabriele Scholtes

Druck

Print Media Works GmbH
Turnstrasse 3
DE-79650 Schopfheim

Anschrift

Zeitschrift Seelenpflege
Ruchti-Weg 9, CH-4143 Dornach
Telefon: +41 61-701 84 85
Telefax: +41 61-701 81 04
eMail: zs@khsdornach.org
Website: www.khsdornach.org

Verlag der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Dornach
ISSN 1420-5564

Mediadaten: www.khsdornach.org



Ich abonniere jetzt!

die **Zeitschrift Seelenpflege**
in Heilpädagogik
und Sozialtherapie



zum Preis von CHF 42.00 / Euro 32.00 (Studierende und Senioren 27.00 / 20.00) pro Jahr. Das Abonnement ist mit einer Frist von sechs Wochen zum Jahresende kündbar. Mein Abonnement beginnt mit der nächsten Ausgabe.

Name

Strasse

Land | PLZ | Ort

Telefon

Email

Datum, Unterschrift
