

Wilfried Datler

Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work paper discussion“

1 Frau L. und ihr Anliegen

Frau L. arbeitet in einer Wohngemeinschaft (WG) für geistig behinderte und psychisch kranke Menschen. Unter den acht Personen, die in dieser WG leben, befindet sich auch Herr M., der etwas mehr als dreißig Jahre alt ist und - so wie viele seiner Mitbewohner - viele Jahre in einer psychiatrischen Krankenanstalt zugebracht hat.

Begegnet man Herrn M. und nimmt man mit ihm Kontakt auf, so fällt dreierlei besonders auf: sein jugendliches, androgynes Aussehen; seine spastische Paraparese, die ihn dazu zwingt, sich auf Zehenspitzen im Trippelschritt fortzubewegen; sowie der Umstand, dass er kaum in der Lage ist, sich sprachlich auszudrücken. Während er in Alltagssituationen über weite Strecken zu verstehen scheint, was andere sprechen, gibt er selbst bloß einzelne Worte von sich, deren Bedeutung oft nur jene zu entschlüsseln vermögen, die mit Herrn M. und seiner Ausdrucksweise eng vertraut sind.

Frau L. bedauert es sehr, dass ihr oft unklar ist, was Herr M. mit seinen Gesten und Lautäußerungen zum Ausdruck bringen möchte; und es bereitet ihr mitunter Schwierigkeiten, dass sie sich in vielen Situationen - etwa durch schlichte Rückfragen - auch nicht versichern kann, ob Herr M. ihre Äußerungen verstanden hat. Dazu kommt, so erzählt Frau L., dass Herr M. nur selten initiativ wird, um mit anderen Kontakt aufzunehmen. Stärker als andere Bewohner der WG neigt er dazu, sich abzuschotten. Er beschäftigt sich dann mit seinen Hosenträgern, bis diese kaputt gehen, oder befasst sich in ritualhafter Weise mit Wäsche. Kommt es dazu, dass Frau L. gemeinsam mit Herrn M. Wäsche ordnet oder zusammenlegt, gewinnt Frau L. den Eindruck, dass Frau L. für Herrn M. geradezu bedeutungslos ist.

Frau L. betrachtet es als ihre Aufgabe (und wohl auch als Herausforderung), die Äußerungen, die Herr M. von sich gibt, besser zu verstehen und ihn für gemeinsame Aktivitäten zu gewinnen, die weniger von Ritualen und Routine geprägt sind. Frau L. ist aber ratlos, wie sie dieses ihr Anliegen verfolgen kann.

2 Die Problemdarstellung verweist auf einigen Bedarf an Förderdiagnostik

Die Art und der Inhalt der Problemdarstellung von Frau L. erinnern in frappanter Weise an jene Charakterisierung der pädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen, die Konrad BUNDSCHUH (1988) vor etwas mehr als 15 Jahren in seinem Artikel „Vermittlung als pädagogische Aufgabe bei schwerer geistiger Behinderung“ publizierte.

Er beschreibt in dieser Veröffentlichung, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung arbeiten, in besonderer Weise mit dem „*Moment der Grenzen*“ konfrontiert sehen. Denn *erstens* gewinnen sie bald den Eindruck, dass die Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale schwer geistig behinderter Menschen stärker als bei anderen Menschen begrenzt sind und Versuche, diese Grenzen durch pädagogische Bemühungen zu erweitern, nur zu oft an der geringen Fähigkeit geistig behinderter Menschen scheitern, Mitteilungen über ihre „Befindlichkeit zu formulieren“ und „sich über Wohlbefinden oder Probleme zu äußern“ (BUNDSCHUH 1988, 244). Dies trägt *zweitens* dazu bei, dass Pädagoginnen und Pädagogen in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen nur allzu schnell an die Grenzen ihres eigenen Könnens stoßen; denn sie erfahren sehr häufig, in welchem geringem Ausmaß es ihnen gelingt, „sensibel zu sein für die Perception von Problemen und Bedürfnissen“ sowie „für das Verstehen, für die adäquate Interpretation möglicher Signale“, die im Verhalten geistig behinderter Menschen zum Ausdruck kommen. In der Folge machen sich Gefühle der „Verunsicherung und Ratlosigkeit“ häufig breit und bergen die „Gefahr der sozialen Distanz und der Verfremdung“ in sich – Phänomene, die geistig behinderten Menschen nur allzu schnell die Erfahrung der „Isolation, Vereinsamung und Resignation“ bescheren und letztlich dazu führen, dass ihre Fähigkeiten noch mehr beeinträchtigt werden und ihre Lebensqualität noch stärker sinkt (BUNDSCHUH 1988, 244f).

Nun stellt Konrad BUNDSCHUH im besagten Artikel auch Grundsatzüberlegungen darüber an, wie Pädagoginnen und Pädagogen den umrissenen

Schwierigkeiten begegnen können. Er plädiert für förderdiagnostische Bemühungen in der Absicht, spezifische „Anknüpfungspunkte“ für weitere Förderaktivitäten zu finden. Und aus seiner Sicht bietet sich dafür Dreierlei an: (a) die Beschäftigung mit der Biographie des geistig behinderten Menschen, um vor dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte manche Persönlichkeitszüge und Verhaltensweisen verstehen zu können; (b) das „Beobachten seines Verhaltens“ in „natürlichen Situationen“, die durch die Präsenz und die Aktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen mitgeprägt sind; und (c) die Analyse von „Interaktionsprozessen“ zwischen „Schwerbehindertem und Pädagogen (Lehrer, Erzieher), Eltern, anderen Kindern und sonstigen Personen“ in Verbindung mit der „Analyse aller Handlungen mit Gegenständen“ (BUNDSCHUH 1988, 246f). Jede Form dieser förderdiagnostischen Bemühungen hat – nach BUNDSCHUH (1988, 251) – darauf abzielen, nach konkreten Möglichkeiten der Entwicklungsförderung zu suchen, die letztlich von hilfreichen Formen der „Begegnung“ zwischen Pädagogen und schwer Behinderten getragen sein muss. Eben weil die Verantwortung für die professionelle Suche nach förderlichen Weisen der Begegnung primär auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen angesiedelt ist, muss das Bemühen um Förderung zunächst bei der „Selbsterziehung des Erziehers“ ansetzen: Er hat *an sich* zu arbeiten, damit er in die Lage gerät, „seine pädagogische Aufgabe wahrzunehmen“ und „Prozesse der Begegnung und Förderung adäquat gestalten zu können“ (BUNDSCHUH 1988, 252). Folgt man der These von BUNDSCHUH (1988, 251), dass in diesen „Prozessen der Begegnung und Förderung“ den Gefühlen und somit dem Erleben von geistig Behinderten besondere Beachtung zu schenken ist; und bedenkt man mit BUNDSCHUH (1998), dass die Bedeutung dieses Aspekts des Erlebens vor allem in der Verwendung des Begriffs der „Beziehung“ zum Ausdruck kommt, so kann auch festgehalten werden: Pädagoginnen und Pädagogen, die für geistig Behinderte Verantwortung tragen, haben in besonderer Weise an sich zu arbeiten, damit zunächst *sie* in die Lage geraten, förderliche Beziehungsprozesse zu eröffnen und zu gestalten.

3 Die „work paper discussion“ – ein förderdiagnostisches Instrument?

Manche jüngere Publikationen, die sich aus pädagogischer Sicht mit der Bedeutung von Emotionen und Beziehungen befassen, legen den Gedanken nahe, dass die eben angestellten Überlegungen nicht nur für die Arbeit mit

(schwer) geistig behinderten Menschen, sondern für pädagogisches Arbeiten insgesamt von großer Relevanz sind (vgl. BUNDSCHUH 2003, DATLER 2000, 2004, SALZBERGER-WITTENBERG 2002).

Ich nehme an dieser Stelle von der eingehenderen Diskussion dieser Frage allerdings Abstand und möchte die Aufmerksamkeit wiederum auf Frau L. zurücklenken. Denn sie hatte dezidiert die Absicht, „an sich zu arbeiten“, als sie beschloss, die eingangs umrissene Problemsituation ins Zentrum eines Reflexionsprozesses zu rücken, den es im Rahmen eines Projektseminars zu eröffnen und zu verfolgen galt (vgl. DATLER 2003). In diesem Projektseminar wurde sechs Monate lang nach dem Konzept der „work paper discussion“ gearbeitet, das am Tavistock Center in London in Anknüpfung an eine bestimmte Form von „Infant Observation“ entwickelt wurde.

Den Darstellungen von HARRIS (1977), KLAUBER (1999) und MILLER (2002) zufolge nehmen an Seminaren, in denen dieses Konzept zum Tragen kommt, Personen teil, die in unterschiedlichen psychosozialen Feldern arbeiten und sich dazu verpflichten, regelmäßig Protokolle zu verfassen, die in der Ich-Form gehalten sind, in Gestalt einer beschreibenden Erzählung von einer Stunde ihres Arbeitsalltags handeln und das Interaktionsgeschehen mit Kollegen, Klienten, Vorgesetzten etc. wiedergeben. Weiters verpflichten sich die Seminarteilnehmer, ein Mal pro Woche gemeinsam mit einem Seminarleiter zusammenzukommen, um ihre Protokolle, die sogenannten „work paper“, vorzustellen und zu besprechen.

Im Zentrum der Besprechungen steht die Frage, wie die (unbewusste) Dynamik verstanden werden kann, die in den geschilderten Interaktionen jeweils zum Ausdruck und zum Tragen kommt. Auf diese Weise befassen sich die Seminarteilnehmer durchgängig mit der Frage, wie der Verfasser des Protokolls, der ja im Zentrum der Beschreibung steht, aber auch die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen gehabt haben mag.

Entscheidend ist dabei *zum einen* der Umstand, dass die Protokolle sowie die Art ihrer Präsentation auf Seiten der einzelnen Seminarteilnehmer unterschiedliche Eindrücke, Gedanken, Bilder, Stimmungen oder Phantasien wecken, die als Reaktionen auf die Inhalte dieser Protokolle begriffen werden können. Diese Reaktionen der Seminarteilnehmer können daher als Hinweise auf die „innere Welt“ der im Protokoll vorkommenden Protagonisten sowie als Hinweise auf latente Beziehungsprozesse begriffen werden, in welche diese Protagonisten eingebunden waren. Vor „wildem Deuten“ schützt allerdings *zum anderen* die Vorgabe, dass im Seminar immer wieder „eng am Pa-

pier“ gearbeitet werden möge. Im Regelfall werden die Protokolle Passage für Passage durchgegangen; und im Ringen um ein tieferes Verstehen des Dargestellten wird immer wieder kritisch gefragt, ob die genaue Lektüre der Protokolle (sowie manche ergänzende Erinnerungen des Protokollanten) es tatsächlich erlauben, an diesem oder jenem Gedanken festzuhalten – oder ob weiter nach neuen Gedanken gesucht werden muss, die im jeweils vorgestellten Protokoll eine bessere Abstützung finden und ein zufriedenstellenderes Verständnis des Beschriebenen eröffnen.

In Seminaren, in denen nach dem Konzept der „work paper discussion“ gearbeitet wird, geht es primär darum, dass die Seminarteilnehmer besser erfassen und verstehen lernen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln all jener Menschen haben, mit denen sie es beruflich zu tun haben. In diesem Zusammenhang zielt die Teilnahme im Seminar auch darauf ab, Seminarteilnehmern zu helfen, sensibler zu werden für die engen Zusammenhänge zwischen bewussten und unbewussten Emotionen und emotionalen Erfahrungen einerseits und der Besonderheit von Beziehungsprozessen und ihrer Dynamik andererseits. Es überrascht daher auch nicht, dass das Konzept der „work paper discussion“ vor allem als ein Instrument der Aus- und Weiterbildung geschätzt wird und als solches auch entwickelt wurde (vgl. HARRIS 1977).

Nun stellt die „work paper discussion“ eine besondere Form der Reflexion des Beziehungsgeschehens dar, die auf das differenzierte Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt und genau deshalb auch dazu anregt, „neue Wege der Erziehung und Förderung“ zu finden. Die „work paper discussion“ hat daher – im Sinne der Ausführungen von BUNDSCHUH (1988, 1998) – „förderdiagnostische Potenz“. Dies möchte ich im Folgenden erläutern und illustrieren. Ich werde mich dabei auf einige Ausschnitte aus den Protokollen von Frau L. beziehen und mich überdies auf einige Notizen aus den Seminardiskussionen sowie auf eine Arbeit beziehen, die Frau L. nach dem Abschluss des Projektseminars verfasst hat (vgl. LINDORFER 2001, 2002).

4 Aus der Arbeit im Projektseminar

Frau L. hat im Verlauf des Projektseminars achtzehn „work paper“ verfasst. Jedes Protokoll umfasst mehrere Seiten und gibt in weitgehend deskriptiv-erzählender Weise wieder, was sich innerhalb einer bestimmten Stunde im

Arbeitsalltag von Frau L. ereignet hat. An manchen Stellen berichtet Frau L. in kursiver Schrift von Gefühlen oder Gedanken, die sie in der beschriebenen Situation gehabt hat. Als Beispiel gebe ich einen kurzen Ausschnitt aus dem 9. Praxisprotokoll wieder.

In diesem Protokoll berichtet Frau L., dass sie in der Küche sitzt und auf Johanna, eine Bewohnerin der WG, wartet, die soeben am WC ist. Frau L. hat vor, sich anschließend mit Johanna um die Verteilung des Taschengeldes zu kümmern. Da kommt Herr M. Da sich in der WG die Bewohner und Betreuer duzen, wird Herr M. im Protokoll „Tom“ genannt. Frau L. berichtet:

Tom kommt in die Küche und setzt sich rechts neben mich im rechten Winkel an den Tisch (Längsseite des Tisches). Heute trägt er ein blaues ärmelloses T-Shirt und eine Boxershorts, die er mit Hosenträgern über den Bauch befestigt hat. Ich schaue ihn an, er gerade aus. Wir verweilen ein paar Sekunden so. Tom streckt den Daumen zu mir her. Ich sage: ‚Ja, ich weiß, du hast dir den Nagel eingerissen.‘ (*Schon vor einer halben Stunde zeigte er mir den eingerissenen Fingernagel.*) Tom streckt weiterhin den Daumen zu mir her. Ich sage nichts. (*Ich weiß echt nicht, was er von mir will.*) Nach zwei bis drei Minuten hat er den Daumen immer noch nicht weggegeben. Ich sage: ‚Ja, der Fingernagel ist eingerissen ... Hast Du vielleicht daran gekaut?‘ Er hält den Finger weiter zu mir her. (*Ich bin ratlos und weiß überhaupt nicht, was er will und worauf er hinaus will.*) Nach langem Schweigen sage ich: ‚Da kann man nichts machen.‘ Tom gibt die Hand auf den Tisch und schaut geradeaus.

Wir sitzen wieder eine Weile so da, dann streckt er wieder den Daumen zu mir her. Ich: ‚Mhmmh.‘ Der Daumen bleibt weiterhin in der selben Position. Ich: ‚Ja, du hast dir den Fingernagel eingerissen und jetzt geht es tief ins Fleisch.‘ Daraufhin gibt er die Hand wieder auf den Tisch (LINDORFER 2001, 9/1)¹.

Frau L. berichtet in der Folge, dass ihr Herr M. nochmals den Daumen entgegenstreckt und dann abrupt aufsteht, um sich Wasser über die Fingerspitzen laufen zu lassen. Wenige Minuten später – Frau L. konnte die beabsichtigte Taschengeldabrechnung erledigen – wiederholt sich dies abermals:

Tom zeigt mir wieder seinen Daumen. Ich frage: ‚Ja, tut es weh?‘ Tom verzieht nicht das Gesicht, sondern schaut auf seinen Daumen. Ich frage noch drei Mal, ob es weh tut. *Da er nicht wirklich darauf reagiert* – denn er schaut entweder gerade aus oder auf seinen Finger – *denke ich: ‚Nein.‘* Dann folgen einige Schweigeminuten, bis er den Daumen weggibt ...“ (LINDORFER 2001, 9/2).

An einer anderen Stelle ergänzt Frau L., dass sie sich innerlich auch fragte, ob Herr M. vielleicht einen Verband oder ein Pflaster haben wollte, verwarf

¹ Alle Protokolle („work paper“) und Besprechungsnotizen tragen gemäß der Reihenfolge, in der sie entstanden sind, eine Nummer. Die erste Nummer nach der Jahreszahl 2001 gibt die Nummer des Papiers wieder, aus dem zitiert wurde, die zweite Zahl benennt die Seite.

diesen Gedanken aber, da sie sich daran erinnerte, dass sich Herr M. Verbände oder Pflaster in vergleichbaren Situationen stets herunterriss (vgl. LINDORFER 2002, 62).

Liest man Protokollauschnitte dieser Art, so kann man in Verbindung mit weiteren Diskussionsnotizen und der etwas später entstandenen Arbeit festhalten:

1. Wenn sich Frau L. während des Schreibens einzelne Situationen mit Herrn M. vergegenwärtigt, werden auch manche der Gefühle und Gedanken wiederum wach, die Frau L. in der Arbeitssituation gehabt hat. Diese fließen in die Art, in der das Protokoll abgefasst wird, ein: Im gewählten Protokollauschnitt kommt zum Beispiel unmissverständlich zum Ausdruck, wie unzufrieden und ratlos sich Frau L. fühlte, als sie den Eindruck gewann, dass Tom mit dem mehrmaligen Entgegenstrecken des verletzten Daumens eine bestimmte Absicht verband, es ihr aber nicht gelang, diese Absicht zu erkennen.
2. Wird das Protokoll im Seminar gelesen und besprochen, so werden diese Gefühle und Gedanken abermals geweckt, können nun aber auch ausgesprochen, präzisiert und mit anderen geteilt werden. In den Besprechungsnotizen ist denn auch davon die Rede, wie „nervtötend, frustrierend und sehr mühsam“ es allen Seminarteilnehmern vorkommt, wenn Herr M. „immer wieder die Wunde am Daumen zeigt“ und weder Frau L., noch die Seminarteilnehmer „wissen, was er will“ (LINDORFER 2001, 13/1). Diese Stimmung führt sogar dazu, dass die Gruppe Ärger darüber empfindet, dass Herr M. die Zeit und Aufmerksamkeit, die ihm Frau L. geschenkt hatte, nicht besser nutzte.
3. Diese Beschäftigung mit der „inneren Welt“ von Frau L. und das damit verbundene Bemühen um Verstehen erlebt Frau L. als entlastend. Entlastend und anregend ist aber auch das Bemühen der Gruppe, nun in der Seminarsituation besser, als es zunächst Frau L. gelang, zu verstehen, wie Herr M. die Situation erlebt haben mag. Vielleicht, so wird überlegt, wollte Herr M. mit seinem verletzten Daumen von Frau L. intensiv wahrgenommen werden, um Nähe, Trost und Verständnis, nicht aber Pflaster oder Ähnliches zu erhalten? Vielleicht, so merkt Frau L. an einer anderer Stelle an, wollte Herr M. eine Form der fürsorglichen Zuwendung, die er Wochen zuvor erhalten hatte, als ihm Blut abgenommen worden war und sich Frau L. während des Betrachtens der Einstiche einfühlsam erkundigte, „ob es weh getan hat“ (LINDORFER 2001, 5/1).
4. Die intensive Beschäftigung mit dem wiederholten Herzeigen des Daumens relativiert zumindest implizit die – von Frau L. vertretene – Auffas-

sung, dass Herr M. kaum Initiativen setzt. Auch anderen Protokollen ist zu entnehmen, dass Herr M. in manchen Situationen von sich aus Kontakt mit Frau L. oder auch anderen WG-Bewohnern aufnimmt, wobei in der Tat die spezifische Absicht, die damit verbunden ist, oft nur schwer erfasst werden kann.

5. All diese Überlegungen regen dazu an, auch das interaktionale „Zusammenspiel“, das in der geschilderten Situation zwischen Herrn M. und Frau L. zustande kam, neu zu überdenken. So scheint sich Frau L. während der Protokollbesprechung klar darüber zu werden, dass sie innerlich unruhig wird, wenn sie keine speziellen Aufgaben erledigen oder Aktivitäten setzen kann: Für WG-Bewohner einfach „da zu sein“, ist mit dem Eindruck verbunden, nichts Sinnvolles zu tun. Letzteres erlaubte ihr wohl auch nicht, sich mehrere Minuten lang ruhig und entspannt Herrn M. und seinem verletzten Daumen zu widmen und ihm jenes Maß an Mitgefühl und Trost zu geben, das er vielleicht gesucht hat.

5 Veränderungen setzen ein ...

Das kontinuierliche Nachdenken darüber, wie Frau L. und Herr M. bestimmte Situationen erlebt haben dürften und welchen Einfluss dieses Erleben auf das jeweilige Beziehungsgeschehen hatte, regte Frau L. dazu an, mehrere Situationen in einer neuen Weise zu sehen. Ich führe zwei knappe Beispiele an:

- a) Das Besprechen von Szenen, in denen Herr M. zunächst mit Frau L. alleine war und in denen dann andere WG-Bewohner hinzukamen, machte darauf aufmerksam, dass Herr M. auf den „Verlust von Zweisamkeit“ mitunter auch dann sensibel reagierte, wenn er mit dem Zusammenlegen von Wäsche intensiv befasst war (vgl. LINDORFER 2001, 1/2). Das relativierte die Vorstellung von Frau L., dass ihr Herr M. keinerlei Aufmerksamkeit schenken würde, sobald er mit bestimmten Aktivitäten intensiv befasst ist.
- b) Frau L. berichtete mehrfach, dass Herr M. beim Spaziergehen zumeist einige Schritte vor ihr ging, um dann bei Kreuzungen oder Weggabelungen auf Frau L. zu warten. Frau L. bedauerte, dass auf diese Weise keine Erfahrung des „gemeinsamen“ Spazierengehens zustande kam. Die Unlustgefühle, die Frau L. empfand, wurden milder, als in der Seminargruppe der Gedanke aufkam, dass sich Herr M. in diesen Situationen wie ein Schulkind fühlen könnte, das sich einerseits „groß und stark“ vorkommt, wenn es „alleine“ den Weg zurücklegt, sich andererseits aber betreut und beschützt erlebt, weil es weiß, das sich wenige Schritte dahinter eine wichtige Bezugs-

person befindet, die – zum Beispiel bei Kreuzungen – jederzeit Orientierung und Unterstützung geben kann (vgl. LINDORFER 2001, 3/2, 19/2).

Das regelmäßige Schreiben von Protokollen, das Besprechen von Protokollen im Projektseminar und das kontinuierliche Nachdenken über die mögliche oder gar nahe liegende Bedeutung bestimmter Interaktionssequenzen führte zu einem Geringerwerden von unangenehmen Gefühlen, die Frau L. empfand, wenn sie mit Herrn M. zusammen war. Zugleich schienen ihr Interesse an der „inneren Welt“ von Herrn M. zu wachsen und ihre Denk- und Handlungsspielräume nahmen zu. Dies erlaubte es Frau L., Herrn M. zusehends in einer ebenso differenzierteren wie aufmunternden Weise zu begegnen – was entsprechende Resonanzen auf Seiten von Herrn M. zur Folge hatte.

So ist einem Protokoll, das etwa fünf Monate nach dem Beginn der „work paper discussion“ entstand, zu entnehmen, dass es Frau L. im Rahmen eines Spaziergangs wenig Mühe machte, zu verstehen, was Herr M. mit seinen Gesten, seiner Mimik und seinen Lauten zum Ausdruck brachte. Andererseits zeigte sich aber auch Herr M. initiativ und interessiert, sodass es beiden, Herrn M. und Frau L. gelang, in lebendiger Weise miteinander in Verbindung zu treten und sich gemeinsam Erfahrungen zu erschließen, die in dieser Form für Herrn M. weitgehend neu gewesen sein dürften. Bereits jenen Textpassagen, die vom „Entdecken“ des Spielplatzes handeln, ist zu entnehmen, dass Herr M. viel von sich gibt und Frau L. immer wieder Gelegenheiten wahrnimmt, um Herrn M. zu zeigen, dass sie sich für seine „innere Welt“ interessiert:

Tom steuert, ca. einen Meter vor mir gehend, auf die Kirche zu. Er lautiert (*fröhlich*): ‚Aa-aah..ohah..iii..oooo.‘ Neben der Kirche befindet sich ein eingegrenzter Platz zum Fußball- oder Basketballspielen. Tom lautiert lauter, als er die Jugendlichen drinnen spielen sieht. Er geht dorthin und nicht zur Kirche. Ich frage ihn, ob er zuschauen will, denn dann könnten wir uns auf die Bank setzen. Tom geht an der Bank vorbei. (*Wo will er hin?*) Hinter diesem Platz ist ein Kinderspielplatz. Tom geht dorthin. Dieser ist mit einem Holzzaun umgeben. Tom bleibt davor stehen und schaut. Ich sage, dass dort hinten der Eingang wäre und deute dabei auch hin. Tom geht zur Tür, öffnet sie und ich sage: ‚Ah, du willst da hinein.‘ Er hält mir die Tür auf und ich gehe hinein. Er folgt mir (LINDORFER 2001, 14/2).

Frau L. gelingt es auch weiterhin, in lebendiger Weise zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen, was in Herrn M. vorzugehen scheint. Sie ermuntert ihn überdies zum Spielen – und auf diese Weise entsteht ein gemeinsames Erkunden, das beiden Vergnügen zu bereiten scheint:

Tom geht auf die Rutsche zu und ich sage: ‚Ah, du willst rutschen... super.‘ Er bleibt vor der Rutsche stehen und ich sage, er könne ruhig rutschen, wenn er will. Tom klettert hinauf, hält sich

dabei beidseitig am Geländer fest und setzt sich oben nieder. Seine Füße reichen fast bis zum Ende der Rutsche. Er taucht mit den Händen nach und ist sofort unten angelangt. Tom bleibt sitzen, lacht laut, kreischt etwas, reibt sich die Hände und wippt mit dem Oberkörper leicht. Ich sage, dass er das super macht. Er lacht mit offenem Mund, wobei die Mundwinkeln nach hinten gezogen sind und die Augen Schlitze bilden. Dabei klatscht er. Ich muss auch lachen. Ich frage: ‚Na, macht es Spaß?‘ (LINDORFER 2001, 19/2)

Herr M. rutscht einige Male und wird dann von Frau L. auf drei Schaukeln aufmerksam gemacht. Nachdem er eine erste Schaukel ausprobiert hat, wird er von Frau L. ermuntert, sich auf eine zweite zu setzen:

Er setzt sich vorsichtig drauf. Diese ist nicht so stabil wie die vorige und Tom fällt mit dem Oberkörper nach hinten, berührt fast den Boden. (*Ich befürchte, das Gerät könne brechen. Vielleicht ist Tom zu schwer - und wie stabil ist schon so ein Gerät?*) Ich greife zum Vorderteil des Motorrads und ziehe Tom hoch und benenne mein Handeln mit Worten. Er lautiert: ‚Aaaaaah.‘ und lacht dann laut. Seine Augen sind zu Schlitzen geworden. Ich lasse leicht los und er fällt wieder zurück. Ich sage, dass wir aufpassen müssen, damit nichts bricht. Dabei lacht Tom sehr laut auf. Ich ziehe ihn wieder hoch. Ich lache auch. Ich sage, dass das Hochziehen sehr anstrengend sei, da er schwer ist. Der Vorgang Hochziehen-Loslassen wiederholt sich etliche Male. Dann fängt Tom an, beim Hochziehen ‚Uuuuh‘ zu sagen. Ich fange auch an, ‚Uuuuh‘ zu sagen, wenn Tom dies tut. Wir kommen in einen langsamen Rhythmus zwischen Hochziehen und Auslassen (LINDORFER 2001, 17/3).

6 Abschließende Bemerkungen

Unter Bezugnahme auf die ausgewählten Protokollpassagen und Diskussionsnotizen kann hier freilich nur angedeutet werden, in welcher Weise Frau L. die Dokumentation und Reflexion der erwähnten Beziehungsprozesse nutzen konnte, um in verschiedenen Situationen des Zusammenseins mit Herrn M. Anknüpfungspunkte zu finden, die es ihr ermöglichten, ihre Beziehung zu Herrn M. in stärkerem Ausmaß so zu gestalten, wie es ihren Vorstellungen als Heilpädagogin entsprach. Dass ihr dies während des Besuchs eines Projektseminars gelang, in dem nach dem Konzept der „work paper discussion“ gearbeitet wurde, stützt jedenfalls Bundschuhs These von der Notwendigkeit der „Selbsterziehung des Erziehers“, die darauf hinweist, dass viele entscheidende Veränderungen zunächst in der „inneren Welt“ der Pädagoginnen und Pädagogen in Gang kommen müssen, ehe sie im Bereich der pädagogischen Beziehung sichtbar und spürbar werden und förderliche Folgen für jene zeitigen können, für die Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung tragen.

Die Erfahrungen, die ich – gemeinsam mit anderen Wiener Kolleginnen und Kollegen – mit dem Konzept der „work paper discussion“ gemacht habe, sprechen überdies dafür, dem weiten Feld der „Förderdiagnostik“ verschie-

dene Konzepte und Methoden zuzurechnen, die dem differenzierten Verstehen von Problemlagen dienen und spezifische Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit eröffnen; wobei darauf Bedacht zu nehmen ist, dass sich förderdiagnostisches Arbeiten nur allzu oft um die „Erhellung“ der „Verflechtungen und Tiefen der zahlreichen Beziehungen und Interaktionen“ zu bemühen hat, in die auch die Pädagoginnen und Pädagogen selbst eingebunden sind – auch wenn dies nie „bis zur Gänze“, sondern immer nur ansatzweise gelingen kann (BUNDSCHUH 1994, 84).

Literatur

- BUNDSCHUH, K.: Vermittlung als pädagogische Aufgabe bei schwerer geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 57 (1988), 243-254.
- BUNDSCHUH, K.: Heilpädagogische Psychologie. München 1992.
- BUNDSCHUH, K.: Praxiskonzepte der Förderdiagnostik. Bad Heilbrunn 1994.
- BUNDSCHUH, K. (1998): Aspekte der Analyse heilpädagogischer Beziehungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: DATLER, W.; GERBER, G. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 53-59.
- BUNDSCHUH, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn 2003.
- DATLER, W.: Das Verstehen von Beziehungsprozessen – eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In: BUNDSCHUH, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000.
- DATLER, W.: Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: DÖRR, M.; GÖPPEL, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Giessen 2003, 241-264.
- DATLER, W.: Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: HACKL, B., NEUWEG, G. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster 2004 (im Druck).
- HARRIS, M.: The Tavistock Training and Philosophy. In: HARRIS, M., BICK, E.: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Perthshire 1977, 259-282.
- KLAUBER, T.: Observation ‚at work‘. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 2 (1999) 3, 30-41.
- LINDORFER, D.: Materialien aus dem Projektseminar „Forschungsmethode der Einzelfallanalyse und die Reflexion von heil- und sozialpädagogischer Praxis“. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert) 2001.
- LINDORFER, D.: Kommunikation mit einem geistig behinderten Menschen ohne verbale Ausdrucksfähigkeit. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien 2002.
- MILLER, L.: The relevance of observation skills to the work discussion seminar. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 5 (2002) 1, 55-72.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.: Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen. Wien 2002.