

Denken und Handeln in Beziehungen und Möglichkeiten

Mit kreativen Methoden lernen

*Schulunterricht kann ... gar nicht langweilig genug sein.
Mit öden Unterrichtsstunden würden Kinder bereits auf
das Leben außerhalb der Klassenzimmer vorbereitet. Wer
gelangweilt sei, werde dazu gebracht, Fantasie zu entwickeln,
so die Lehrer.¹*

Wie steht es um die Kreativität in Qualifizierungsprozessen für die Sozial- und Gesundheitsberufe? Pflicht sind nur mehr die sogenannten „harten Fakten“ im Kontext von Leistungserbringung und Versorgungsauftrag: So sieht es mehr denn je aus, wenn es um die Qualifizierung des kostbaren, da teuren Guts Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen geht. Unstrittig sind in der Ausbildung nur noch die jeweils essentiellen theoretischen Bezüge und Methoden sowie rechtliche und betriebswirtschaftliche Grundlagen. Dagegen sind die ohnehin schon immer als „weich“ diskreditierten „Fächer“ Musik, Bewegung und Tanz, Theater, künstlerisches Gestalten in den vergangenen Jahren eher noch weiter in „Verruf“ als unnötige Spielerei geraten, wenn nicht Filme wie „Rhythm is it“ oder Choreographien wie „Scratch Neukölln“² eine aktuelle öffentliche Einsicht bzw. ein Ahnen erzeugt hätten, dass diese Zugänge Entwicklungspotentiale gerade auch bei Menschen erschließen können, bei denen diese schon längst als verloren gegangen verbucht worden sind. Mit kreativen Angeboten konnte in den Gesundheits- und Sozialberufen in den vergangenen Jahren niemand so richtig punkten, weder in der Praxis – hier ist’s der Verweis aufs eigentliche „Kerngeschäft“, der blockiert – noch in der Weiterbildung: Man läuft Gefahr, als fachlich nicht auf der Höhe der Zeit angesehen zu werden. Schwer vorstellbar, dass ein Arbeitgeber seine/n Mitarbeiter/in zu einem Seminar wie „Spiel und Kreativität“ entsenden würde. Planung, Konzeptionsentwicklung, Steuerung sind die Themen, die hoch im Kurs stehen. Schließlich lauten die Diagnosen: Ökonomisierung der sozialen Arbeit und des Gesundheitswesens, Globalisierung und schneller Wandel.³ Zielvereinbarungen, Qualitätskontrollen, neue Verordnungen, Indikatoren und Strategiepapiere sind die Antworten auf diese Entwicklung in den vergangenen Jahren (gewesen). Die Strukturen gerieten in den Blick, die Menschen tendenziell aus dem Blick: Oft scheinen sie bei der „Neujustierung“ eher zu stören, als als Teil des Wandels gesehen zu werden. Zweckfreies Investieren in Personen, die Achtung der Wechselseitigkeit von Beziehungen, des sorgsamem Umgangs laufen derzeit Gefahr *generalisierend* als unprofessionell und unwirtschaftlich diskreditiert zu werden. Experimentieren, etwas ausprobieren, zu inszenieren, sich überraschen zu lassen wurden zu „Extras“ auf der Speisekarte, die man sich nur leisten kann, wenn man zu viel Geld hat. An diese zu denken heißt in den Augen vieler, „noch auf der Insel der Glückseligen zu wohnen“, also so der Subtext, nicht realitätstauglich zu sein.

Mit dieser Prioritätensetzung auf das Nötige, wobei man sich auf das per „Verordnungssicht“ als für den Menschen als notwendig Erklärte beschränkt, geht ein Verlust an Sich-in-Beziehung-setzen einher, der strukturell Beziehungsarmut produziert: Rollenträger begegnen „Klienten“. Demgegenüber steht die Klage und nun mehr in der Folge sozial- und fachpolitische Einsicht, dass es mehr Beteiligung, Verantwortung, Einmischung der Bürger für und ihre eigenen Belange braucht und dass Profis gefordert sind, diesen Prozess zu begleiten und zu unterstützen. Forderungen nach Sozialraumorientierung, bürgerschaftlichem Engagement, persönlichem Budget statt Orientierung an fixierten Dienstleistungskatalogen stehen für diesen Trend.

¹ Meldung über eine Stellungnahme des britischen Lehrerverbandes Association of Teachers and Lecturers, in VBE, Forum, 3.5.3005

² Choreographie Constanza Macras mit dem Tanz-Ensemble Dorky Park und Schüler/innen einer Neuköllner Schule

³ Vgl. Kreft, D.; Mielenz, I. (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und München, Vorwort zur 5. vollständig überarbeiteten und ergänzten Auflage



Damit wird – wenn auch noch nicht klar den Beteiligten als Konsequenz vor Augen – die Frage nach dem, was Menschen motiviert, jenseits des eigenen konkreten Nutzens, etwas zu verschenken an Kreativität und Zeit, Anteilnahme, also Gefühlen und Gedanken zentral. Die Antwort darauf ist zunächst einmal auf der Voraussetzungsseite banal: Wer sich vom anderen nicht geachtet, in seiner Lebenswelt wahrgenommen und verstanden fühlt, hat mit diesem anderen nichts – außer das Nötige – zu tun. Es verbindet nichts. Zunächst müssen aber Beziehungen werden, um Mögliches gemeinsam zu sehen.

Wie lernt man in Beziehungen und Möglichkeiten zu denken? Qualifizierung baut hier traditionell auf Methoden, Modelle und Theorien der Psychologie, Soziologie, Pädagogik usw. Zu kurz kommt dagegen ein Lernen, das auf die Erfahrungen und Sinne setzt und weniger vom Klienten und der dialogisch bzw. im Netzwerk verantwortlichen Fachkräfte her denkt. Nicht systematisch genug ist die Erprobung der eigenen Person und möglicher Lebenswelt eingebunden. Dass muss sich ändern.⁴ Es braucht den kontinuierlichen und deutlich in seiner Zielsetzung formulierten Einsatz medien-, theater-, tanz-, kunstpädagogischer Methoden, um ein Verständnis für „Lebenswelt“ zu erschließen, eigene und fremde. Dieser Ansatz ist nicht zu verwechseln mit dem bereits vorhandenen Input (Praxisfächer), der dazu befähigen soll, Beschäftigungsangebote für die jeweilige Klientel zu machen. In dieser „Beschäftigungsperspektive“ liegt sicher auch einer der Gründe, dass die entsprechenden Inhalte und Methoden zu „Neigungsfächern“ werden konnten, da sie einseitig die praktische ggf. auch „künstlerische“ Leistung fokussieren, statt auf den Entwicklungsweg und in diesem Sinne –leistung der Person zu bauen. Die berufliche Ausbildung muss auf beide Seiten setzen, wobei der Zugang – Zielsetzung der Methode ist die Erprobung von Person und Lebenswelt – die Basis ist. *In diesem Sinn* wird es sodann unerheblich, ob jemand gemessen an einem künstlerischen Standpunkt gut oder schlecht singt, zeichnet, tanzt.

Es geht vielmehr um einen programmatischen Zugang zu Lernen und Entwicklung, wie es im Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen für den Bereich Bewegung beispielhaft mit dem Satz „Bewegung ist eine elementare Form der Denkens“ überschrieben ist.⁵

Tanz-, theater-, kunst- und medienpädagogische Methoden sind daher nicht als Extraangebote im Bildungsprozess zu verankern, sondern als integrale Bestandteile von Qualifizierung insgesamt. So wie es für die kompetente Präsentation von Ergebnissen u. a. Fähigkeiten professioneller Gesprächsführung braucht, so braucht z. B. jede Lern- bzw. Beziehungssituation methodische Kenntnisse aus dem Bereich Bewegung, denn: Wer hat eigentlich bestimmt, dass Lernen im Regelfall sitzend zu erfolgen hat, dass man nur am Schreibtisch sich konzentrieren kann? Es ist uns doch bewusst, wie viele Erkenntnisse einem eben nicht – da wo sie scheinbar hingehören – am dafür vorgesehenen Arbeitsort überfallen, sondern in Bewegung: beim Laufen, Blumen gießen, Schwimmen usw. Daraus müssen wir etwas für Erziehungs-, Bildungs-, Betreuungsprozesse machen: Konsequenzen ziehen! Hierbei geht es nicht nur um den Einzelnen, sondern auch um das Entwicklungspotential einer Gesellschaft.

I. Was gelernt werden kann!

Fachkräfte in den Sozial- und Gesundheitsberufen steuern wesentlich mit, ob Menschen sich derzeit eher in einer Gesellschaft der Verluste, einer Abbruchgesellschaft, oder in einer Gesellschaft der Veränderungen, einer Aufbruchgesellschaft erleben. In diesem Sinn sind sie mittlerweile in der „Regierungsverantwortung“ (Rauschenbach 2005) und damit auch schon in der Regierungskrise, da das Prinzip der reinen Parteilichkeit für den Klienten allein keine

⁴ Der GB Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung der Stiftung SPI hat daher im vergangenen Jahr den Fachbereich Theater & Bildung eröffnet. Zum einen ist damit die Entscheidung für eine grundsätzliche Einbindung kreativer Methoden in oben skizzierten Sinn in alle Aus- und Weiterbildungen verbunden, zum anderen der Beginn der konkreten Qualifizierung von Multiplikatoren, hier u. a. zum Spielleiter/Theaterpädagogen BuT (nach den Richtlinien des Bundesverbandes für Theaterpädagogik).

⁵ Schäfer, G. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim, S. 144, nach: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2004), Das Berliner Bildungsprogramm. Berlin, S. 45



tragfähige Basis mehr für Handeln darstellen kann. Dies um so mehr, da Reibungsflächen – was an Hilfe möglich ist – durch Budgets etc. immer mehr zu konstitutiven Bestandteilen der Beziehung zwischen Fachkraft und Klient geworden sind. Konflikte, zuvor zwischen „Staat“ und „Bürger“, sind nun in die Beziehungen vor Ort „ausgelagert“, siehe z. B.

Leistungsbegrenzung durch die Kranken- und Pflegekassen mit den bekannten Folgen: Die Fachkraft „enthält“ dem Klienten in seinen Augen etwas vor. Die Nichtgewährung ergibt sich leistungsrechtlich aus dem Budget, obwohl der Kostenträger dem Klienten gegenüber zugleich Spielräume signalisiert, dass er individuell einen Anspruch habe. Der strukturelle Konflikt, dass es um eine Leistung geht, die im Zweifelsfall die Fachkraft (Leistungserbringer) aus eigener Tasche zahlt bzw. persönlich auf eigene Kosten (Zeit) erbringt, wird nach Außen hin zu einem scheinbar möglichen Ausgestaltungsprozess von zwei Menschen gemacht. Die Tatsache, dass nicht jede/r zu allem Zugang haben kann, viele Kranke/Betroffene das Budget für jeden schmälern, diese Tatsache wird zu einem Verschulden des Leistungserbringers umgedeutet. Für den Laien bleibt das Verfahren undurchschaubar und natürlich nimmt er die eigenen Interessen wahr und kämpft für sich selbst.

Die(se) zunehmend komplexeren Konfliktlagen – in denen Fachkräfte natürlich immer auch selbst Betroffene (Bürger, Angehörige, Arbeitnehmer usw.) sind – brauchen ein systematisches Denken und Handeln, das situativ und kontextbezogen ist. Verkürzt: Man muss sich sehr viel vorstellen können, um Wirkungen antizipieren zu können. Was selbst durchgespielt werden kann, ist anders als Handlungsoption verfügbar. Fachkräfte brauchen die Fähigkeit, von sich selbst Abstand zu nehmen. Im Idealfall erwerben sie folgendes Profil:⁶

- 1) Sie sind beweglich und neugierig.
- 2) Sie handeln nach dem Stand der Kunst.
- 3) Sie haben einen Überschuss an Ideen zur Lösung vielschichtiger Probleme und leiden nicht darunter, dass nicht alle realisierbar sind.
- 4) Sie verstehen ihre Arbeit als Ko-Produktion.
- 5) Sie aktivieren mögliche Interventionswege und Ansätze situativ und kontextbezogen.
- 6) Sie verstehen sich als Lernende und fühlen sich von kniffligen Problemlagen nicht erschlagen, sondern begreifen sie als Lernanlässe.
- 7) Sie verantworten ihre Arbeit unter Wahrnehmung der Kontexte und des Sozialraums.
- 8) Sie betreiben fachliche Entwicklungen, das Infragestellen von Selbstverständlichkeiten mit Vergnügen.
- 9) Sie machen sich die distanzierende Betrachtung des eigenen Tuns zur Regel.
- 10) Sie besitzen Sprachkompetenz und Schreiblust.
- 11) Sie schreiben, dokumentieren, planen, lesen Fachliches mit Leidenschaft.
- 12) Sie verdecken auftretende Fehler nicht, sondern nehmen sie als Impuls, um den eigenen Irrtümern methodisch auf die Spur zu kommen.
- 13) Sie begreifen sich als Mittler, Berater, Assistenz und scheuen nicht den Konflikt, wohl aber eindimensionale Parteinahmen bzw. Sichtweisen.
- 14) Sie sind weder Besserwisser, noch die besseren Menschen, sondern professionell tätige Partner, die konkrete Angebote unterbreiten können, deren Nutzen sie ebenso transparent machen, wie deren Begrenztheit.
- 15) Sie zeigen, was machbar ist und was nicht geht.
- 16) Sie definieren Qualität über die Anschaulichkeit konkreter Leistungen, die sich von einer puren Logik von Hochglanzprospekten abgrenzt.
- 17) Sie machen ihr Handeln nachvollzieh- und hinterfragbar, indem sie Transparenz herstellen.
- 18) Sie begreifen und antizipieren Trends, aber schwimmen nicht auf ihnen.
- 19) Sie haben Lust auf Veränderungen.
- 20) Sie denken in Beziehungen.

Handlungskompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit bemisst sich an ihrer Fähigkeit, soziale Integration und Teilhabe zu ermöglichen, Hilfe zur Selbsthilfe zu initiieren, dies

⁶ Vgl. Hoppe, B. (2004): Veränderungen und knifflige Probleme als Lernanlässe behandeln. Soziale Arbeit an der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI). In: Reinicke, P. (Hg.), Von der Ausbildung der Töchter besitzender Stände zum Studium an der Hochschule. 100 Jahre Evangelische Fachhochschule Berlin. Freiburg im Breisgau, S. 175-178



verstehend (empathisch) zu tun, im strukturellen Sinn öffentlich zu handeln, auf „Zustände“ zu reagieren sowie diese zu verhandeln.⁷

II. Wie gelernt werden kann!

Wie lernt man neugierig, veränderungsfreudig zu sein, sich in die Karten schauen zu lassen, Situationen zu gestalten?

Szene 1: Ein Forum anlässlich einer Bildungstagung

Ein Raum ohne Fenster, die Tische im Frontalmodus aufgestellt, der erste warme Tag des Jahres, ein Samstag: keine guten Voraussetzungen für ein gelingendes Forum.

Zwei Stunden Zeit, um Beispiele aus der Arbeit mit den Methoden Tanz, Film und Theater zu zeigen: aus der Arbeit an einer Grundschule (Tanz), der Erzieher- und Altenpflegeausbildung (Theater / Film). Anwesend die Dozent/inn/en, Schüler/innen und Auszubildende (Erwachsene und Kinder) und natürlich (gemischtes) Publikum.

Die Form: Nicht dozieren, sondern zeigen durch Selbst-Machen. Alle spielen Theater, bewegen sich (tanzen), erleben Präsentationen (Filme, Theater, Tanz), reflektieren die Erfahrung. Ein dichtes Programm unter eigentlich „unmöglichen“ Bedingungen.

Wesentliche Merkmale für das Gelingen: Menschen etwas zutrauen, auf ihre Fähigkeiten setzen, Rahmenbedingungen akzeptieren, Vorhandenes nutzen, Verantwortung teilen, etwas riskieren, Lust auf Erfahrungen haben, Lernen als lebendigen Prozess verstehen, Lernen beziehungsorientiert gestalten, neugierig sein auf Menschen und ihre Erfahrungen.

Und der vielleicht größte Erkenntnisgewinn: Während üblicherweise eine Diskussion über Bildungsbarrieren und Versagen wahlweise derjenigen, die nicht da sind oder gerade die Minderheit unter den „Betroffenen“ stellen (Familie, Schule, Schüler usf.), einsetzt, wenn es derzeit um den „PISA-Schock“ und die Anschlussfähigkeit Deutschlands in der Bildung geht, diesmal kein Wort davon, im Mittelpunkt steht das Tun, jeder wie er kann!

Wie wirksam die Methoden zum Probehandeln anstiften, wird nachvollziehbar, indem sie erfahren werden: der Körper wird als Medium des Denkens anerkannt. Theaterpädagogen, so Rellstab (2000) wollen „leibhaftige Begegnung statt ideologischer Abschottung“ (S. 46), ein Satz, der sicher auch für die anderen „Gewerke“ – abgewandelt – Gültigkeit besitzt. Es geht, hier aus theaterpädagogischer Sicht exemplarisch formuliert, um folgende Entwicklungshorizonte:

- *„beim Einzelnen:* das Wahrnehmen, die Vorstellungskraft, sein Erinnerungsvermögen, sein Körper- und Gefühlsbewusstsein, sein Sprechvermögen und sein individuelles Verhalten, sein Selbstverständnis, seinen inneren Halt;
- *im Spielen mit anderen:* das Zuhören und Hinschauen, das Auf-andere-Zugehen, das Sich-Behaupten vor ihnen, das Reagieren auf sie, das gemeinsame Handeln, das Eingehen auf vereinbarte Fiktionen und Regeln, das Sich-Verlassen auf andere, das Auftreten mit andern;
- *und im Spielen für andere:* das Vermitteln von gemeinsam erdachten Phantasiewelten, das Auftreten vor anderen in anderem Verhalten, als ein anderer, das Unterscheiden von Fiktion und Realität, das Sich-Präsentieren mit Körper, Stimme, Sprech- und Handlungsvermögen im Rahmen und eingeordnet in ein gemeinschaftliches Werk und dessen Sprach- und Stilformen, und schließlich das hartnäckige Verfolgen eines gemeinsamen Ziels über einen längeren Zeitraum.“ (Rellstab, S. 281f.).⁸

Der Einzelne, im Spielen mit, im Spielen für andere mit einem bedeutsamen und schwer zu erreichenden Ziel: Ein Bild, das in der Ausbildung exemplarisch gedacht für den Auftrag von Fachkräften steht, ihre Verantwortung im gesellschaftlichen Strukturwandel wahrzunehmen.

⁷ Vgl. Kreft, D., Handlungskompetenz. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hg), S. 404-407

⁸ Rellstab, F. (2000): Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik, Band 4. reihe schau-spiel Band 10, Wädenswil, Hervorh. v. d. Verf.



Neben der kognitiven Erweiterung ist es vor allem der erweiterte emotionale Zugang zur Welt, die Sicht auf die eigene Person: Wer bin ich? Wer kann ich sein?, den eigenen Ort: Wo bin ich? Wo möchte ich sein?, den Rahmen: Wer umgibt mich? Wen brauche ich?, auf die Spielräume: Wo sind Grenzen? Was müsste (s)ich verändern?, der dafür öffnet, sich in andere Lebenswelten hineindenken und –fühlen, ja diese zunächst einmal wahrnehmen zu können. Schließlich ist es auch die Erfahrung des jeweiligen Vermögens und Unvermögens, der eine/n davor schützen kann, sich auf „Inseln der Sicherheit“, der definierten Rollenfunktion zurückzuziehen.

Von der Forderung nach systematischem Perspektivwechsel z. B. aus psychologischer Sicht unterscheiden sich die genannten Methoden, so fruchtbar und unverzichtbar das einschlägige Repertoire der Disziplinen ist, indem sie einen Schritt weitergehen. Es bleibt nicht bei der spielerischen Erprobung im Rollen-, Planspiel usf. bleibt, sondern es geht um das „Sein“ in fremden Welten. Nimmt man das Rollenspiel, das Gesprächsführungskompetenzen üben soll, geht es immer um Training, distanzierende Betrachtung und Reflexion der eigenen Person als „Instrument des Handelns“. Sofern die Rolle des Klienten eingenommen wird, wird diese Erfahrung in Bezug auf den (künftigen) Professionellen gewertet, die Gefühle des gespielten Klienten werden zum Handeln der Fachkraft *ins Verhältnis* gesetzt. Anders verhält es sich, wenn die Möglichkeit an sich ein anderer zu sein – und wie sich Beziehungen und Welt verändern würden – im Mittelpunkt stehen.

Damit eröffnen insbesondere theaterpädagogische Methoden Perspektiven für den Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Schließlich stiften sie an, in Parallelwelten einzutauchen, und diese – in ihren Normen und Werten – herzuzeigen und nachzuvollziehen.

Fachkräfte als Mitgestalter von gesellschaftlichen Umbrüchen und Krisen erhalten so Instrumente, Divergierendes – man handelt z. B. wie früher, obwohl man ahnt, dass etwas anderes gebraucht wird, legitimiert dies als Fremdverschulden (Gesellschaft, Rahmenbedingungen etc.) – als Ausdruck einer Suche nach Kohärenz zu begreifen, auch wenn die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln – und dies ist gerade in Phasen transitorischer Unsicherheit besonders der Fall – gravierend sind.

III. Was sich in Beziehungen und Strukturen verändern kann!

Szene 2: Ein Ausbildungsgang im dritten Jahr

Eine Gruppe von Studierenden entwickelt ein Stück, probt und führt dieses auf: ein 5-Tage-Werk, für das Dozent/inn/en aus den Bereichen Multimedia, Theater, darstellende Kunst pädagogisch zusammenarbeiten. Ein ausgewähltes Publikum, Freunde, Familien und Kollegen sowie Studierende und Lehrende, haben einmalig die Gelegenheit, das Produkt zu sehen: „Geschichten aus dem Paradies“.

Der klassische Konflikt von Ausbildungen, die immer auch die Veränderung der eigenen Person, das „Instrument“ professionellen Handelns zum Inhalt hat: Lernend wird man ein anderer, während Kollegen, Familien und Freunde „dieselben“ bleiben, in diesem Konflikt werden für einen Moment sorgfältig ausgewählte „Konfliktpartner“ zusammengebracht. Ein fremder und aus Erzählungen vertrauter Ort wird betreten, man wird als Lernender für andere in diesem Kontext erfahrbar. Das Effekt: Wieder sind es vor allem die veränderten Rollen, wer lehrt – wer lernt, und die Auswirkung auf das Klima, die Beziehungen, das beeindruckt. Funktionen und Zuschreibungen ändern sich, Rollen werden getauscht, neu zusammengemixt. Beziehungen verändern sich, zunächst unbemerkt, nachhaltig, indem Personen in anderen Kontexten erlebbar werden. Öffentliches und Privates treffen aufeinander. Mögliche Abspaltungen, ob idealisierend, negierend oder abwertend, aufgrund von „anonymen Beziehungen“ – „die da“ von der Schule, aus dem Amt, dem Heim, dem Kinderladen – werden, auch für den Wanderer zwischen den Welten, weniger praktikabel und sinnvoll. Dabei ist die Begegnung der Welten und zwar der, die das eigene Leben prägen, ein entscheidender Faktor, um zu *belastbaren* Veränderungen zu kommen.

Schließlich wird Handlungssicherheit nur erworben, wenn es Menschen gelingt, neue Erfahrungen zu integrieren, was sich u. a. in der viel zitierten Differenz von Theorie und Praxis



als Konflikt sinnfällig widerspiegelt. Menschen können vieles zugleich sein, was sehr irritierend sein kann, wenn sie sich z. B. in der Ausbildung über Verfahrensweisen in der Praxis empören, diese dort aber mit/verantworten bzw. weiterführen bzw. wenn z. B. das in der Öffentlichkeit Gesprochene sehr stark von dem privat Gesprochenen abweicht. In Zeiten kultureller Wandlungsprozesse, wie sie derzeit im Gang sind, können derartige Diskrepanzen als zunächst unvermeidlich bzw. als Kompromissbildungsversuch verstanden werden. Hierfür ist die Unterscheidung von zwei „Orten des Kulturtransfers“ hilfreich:

- Horizontale Transmissionen: Kulturtransfers zwischen Individuen ohne direkte oder soziale Beziehungen zueinander
- Vertikale Transmissionen: Kulturtransfers zwischen den Generationen⁹

Natürlich geschehen horizontale Transfers schneller als vertikale. Beziehungen zwischen den Generationen können nicht einfach aufgelöst werden. Werte und Normen konstituieren Beziehungen; gemeinsame Überzeugungen stellen Sicherheit und Gemeinschaft her. Emotionale Nähe/Bindung entscheidet über die Bereitschaft und Fähigkeit, Veränderungen auch in Gänge und nicht nur in einer Teilwelt (Draußen) zu vollziehen. Die zentralen Bezugspersonen sind Teil von Identität, spiegeln Anerkennung und Sicherheit. Dies zu erkennen ist nicht nur im Hinblick auf Familienbeziehungen wertvoll, auch in professionellen, langjährig gewachsenen Netzwerken stellen sich ähnliche Effekte ein. So kann es sein, dass innerhalb eines beruflichen Netzwerkes vor Auswirkungen gewarnt wird, die in der Wirklichkeit längst eingetreten sind bzw. die man selbst tätig mitgestaltet. Die Psychologie steuert zur Analyse solcher Phänomene das Wissen um Verdrängung und Konflikt bei, die Verstrickung mit anderen, die Suche nach Anerkennung usf. Dazu muss eine methodische Grundausrüstung kommen, die jenseits der „Diagnose“ das Sowohl-als-auch-Können nicht nur erfahrbar, sondern auch für die Suche nach Lösungen (in der Praxis) anwendbar macht.

Die Initiierung von verändertem Wahrnehmen und Erleben über kreative/theaterpädagogische und natürlich auch weiterhin psychologische und andere Zugänge gibt Impulse für eine veränderte Ausleuchtung der Person: gut für das Erkennen blinder Flecke, unerschlossener Potentiale, scheinbarer (kultureller) Selbstverständlichkeiten. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich von der Fixierung auf Lösungen und Resultate hin zu einem Interesse an möglichen (Verfahrens)Wegen. Für Lernen in Zeiten der Transformation/en eine essentielle Voraussetzung.

Die Verfügbarkeit dieser Form methodischer Bearbeitung von „Phänomenen“ schützt vor Kategorisierung und gibt eine Basis, um Menschen in ihren Beziehungen und Lebenswelten wahrnehmen zu können, ob das Ergebnis dieser Betrachtungen zu einem eher konfrontierenden oder begleitenden Handeln führt, ist dabei zunächst einmal unerheblich.

IV. Was es für Institutionen bedeuten kann!

Szene 3: Ausbildungsbeginn, 1. Tag

Noch „bevor“ man sich kennengelernt hat, soll ein Film gemeinsam inhaltlich entwickelt, gedreht und hergestellt werden, für den es nur ein Thema gibt, nichts sonst. Nach den ersten Absprachen geht es hinaus mit mehreren Kameras in die Welt. Kurz darauf der Anruf einer Schulleiterin: „Unsere Schüler/innen“ hätten im Büro um Dreherlaubnis gefragt und diese auch bekommen. Die Schulleiterin selbst sei in einer Besprechung gewesen. Das Drehen mit der Kamera habe für Unruhe und Ärger bei einigen Lehrer/innen gesorgt. Man sei nicht informiert gewesen und wünsche das nicht. Die Schulleiterin fordert die „Schulleitung“ am anderen Ende der Leitung ultimativ auf, erstens den Kollegen wegen schlechter Vorbereitung (Antrag auf Filmerlaubnis) und unklarem Arbeitsauftrag zu rügen. Zweitens: Das Material dürfe nicht verwendet werden. Der verantwortliche Dozent teilt dies den Schüler/innen mit und erkennt ihren formvollendeten Weg an: Schließlich haben sie alles richtig gemacht, neugierig und lebendig haben sie ihre Idee verfolgt, haben gefragt und die Erlaubnis bekommen – um Kinder

⁹ Vgl. Sforza (2001) nach: Mull, J. (2005): Kulturelle Dynamik – Ein prozessorientierter Ansatz. Organisationsentwicklung, 2, S. 34-43



zu drehen, die aus dem Klassenraum in die Pause rennen. Sie taten dies mit einer Kameraeinstellung, die nur deren Füße und Beine zeigt.

Das Ergebnis: Arbeiten an einem gemeinsamen Projekt, Sich-Kennenlernen durch gemeinsames Arbeiten, die Aneignung neuer Arbeitsformen und –techniken, erste exemplarische Auseinandersetzung mit Strukturkonflikten. Zudem überzeugt das Produkt: ein fertig geschnittener Film nach wenigen Produktionstagen.

Die Erkenntnis: Wie anders Lernen sein kann, wie eng Spielräume gemacht werden können, wie wenig Mut vorhanden ist, Dinge einfach – verantwortlich – zu tun. Projekte wie diese spiegeln institutionelle Horizonte. Sie schärfen den Blick auf gesetzte (un)ausgesprochene Regeln, stellen diese infrage. Sie verweisen auf „... dunkle Stellen (von Institutionen), an denen nichts zu erkennen und keine Fragen gestellt werden“ (Douglas, 1991).¹⁰ Sie überraschen durch ihre Leichtigkeit, mit der Lernen geschieht, sobald man anderen etwas zutraut. Sie bleiben in ihren Effekten nur nachhaltig, wenn sie nicht einmalig sind. Dafür ist eine Sozialisation eines von anderen gesteuerten Lernens zu wirkungsvoll (gewesen), als dass in der beruflichen Ausbildung eine einzige Erfahrung tragen könnte. Weder backen sich Lehrende durch einmalige Aktionen andere Lernende, noch Lernende durch solche Erfahrungen grundsätzlich andere Lehrende, weil sie selbst nun wissen, worauf es ankommt, damit sie sich anders verhalten können und somit diesen Bildungsprozess nun auch bei ihren Lehrenden voranzutreiben suchen. Möglichkeiten werden erfahren, was noch nicht heißt, dass auch ein Denken in Möglichkeiten einsetzt: weder seitens der Lehrenden, noch der Lernenden.

Wer in Strukturen für Menschen denkt, muss auch in Beziehungen denken. Sonst bleiben Vorgaben und Vorhaben schnell wirkungslos bzw. laufen Gefahr, anders als erwartet genutzt zu werden. Dieses konsequent für und vom anderen aus denken, ist seitens der Professionellen eine zu erbringende Vorleistung, die gelernt und selbst auch am eigenen Leib erfahren, von sich selbst verlangt werden muss. Wie naheliegend diese Erkenntnis ist und in Handeln sich umsetzt, ohne dass die vermeintlich zuständigen Pädagogen viel tun müssen, außer dass sie die Lust auf das Lernen nicht verderben dürfen, zeigt das Beispiel eines von Studierenden entwickelten Evaluationsbogens, auszufüllen von jedem Lehrenden, reflektiert durch die Fremdeinschätzung der Studierenden, in dem es vor allem um die Kongruenz von vermittelten Inhalten und Methoden der Lehrenden mit ihrer eigenen Haltung geht.

Sich vorzustellen, was sie durch Strategien, Weichenstellungen und Strukturvorgaben in den Beziehungen zu und zwischen Menschen – gesellschaftlich – bewirken, hier haben vor allem die Leitenden von Institutionen unverändert Entwicklungsbedarf. Dies oft umso mehr, je mächtiger der Gegenstand des Arbeitsalltags, der Versorgungsauftrag, der Alleinvertretungsanspruch etc., ist. Es sind die Menschen, mit denen Fachlichkeit und Verantwortung stehen und fallen, und es sind die Einzelnen (Verantwortlichen), die eine Kultur – positiv wie negativ – prägen. Leider ist dies insofern nicht banal, dass das Wissen darum gesicherte Folgen hätte.

Eine Szene zum Schluss:

Der Leiter eines Heimes möchte ein altes Regal eines Hutgeschäfts übernehmen. Der Tischler erklärt ihm, dass Ausbau und Transport kostenträchtiger seien als ein Nachbau. Die alte Hutmacherin bittet nun wenigstens darum, dass man ihr einige Hüte abnehme, die auf dem Speicher stehen: ein bis zwei Kartons. Der Heimleiter sucht und findet freiwillige Helfer/innen, um die Hüte (nun doch mehrere Kartons) abzuholen, Hüte, die er nicht braucht, allenfalls um ggf. Bewohner/innen, Gästen eine Freude zu machen. Das ist teilweise der Fall, doch der große Rest ruht nun auf „seinem“ Speicher. Wer künftig zu Besuch kommt und etwas mitbringt an Zeit, Geschichten bzw. anderen „Gaben“, die die Lebensqualität von Bewohner/innen und Mitarbeiter/innen bereichern, kann nun auch als „Gegen“geschenk Hüte haben.

Viele werden diese Szene für ein wenig weltfremd, allenfalls liebenswert erachten. Stattdessen kann man auch die gelebte Haltung eines Denkens-in-Beziehungen sehen. Die Folgen sind im konkreten Beispiel eindrucksvoll und sprechen für sich: Freiwillige müssen nicht rekrutiert werden, „mehr“ Menschen, „als eigentlich gebraucht werden“, wollen etwas verschenken an

¹⁰ Douglas, M. (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt/M., S. 191



Arbeit und Zeit, da eine Haltung gelebt wird, die Ressourcen von Menschen anerkennt und diese weder reglementiert, noch zu „rekrutieren“ im sprichwörtlichen Sinne sucht. Was nützlich ist, muss auch lebbar sein: für alle Beteiligten! Reine Strategiepapiere enthalten diese Perspektive häufig nicht! Man sollte sie probeweise mit Leben füllen (können).

