

# **Kreative Selbstreflexion in der Erwachsenenbildung**

Mal- und gestaltungstherapeutische Hilfestellungen zur Stärkung der  
Selbst- und Sozialkompetenz für das Ausbildungsfeld sozialer Berufe

## **Masterarbeit**

Master of Advanced Studies PH Luzern in Adult and Professional Education

### **Verfasserin:**

Cornelia Gugger

Bomatt 10, 3615 Heimenschwand

### **Betreuungsperson:**

Dr. phil. Daniela Münch

Eingereicht am

23.04.2022

an der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern)

## Vorwort

Für meine Arbeit als Dozentin sind eine gute Vorbereitung und Methodenwahl die Essenz guten Unterrichts. Während meiner Weiterbildung zur Kunsttherapeutin in Mal- und Gestaltungs-therapie entdeckte ich Methoden, die ich gerne für meine Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin für den Unterricht von Erwachsenen angepasst hätte. Da mir mein dreimonatiges Praktikum in einer psychiatrischen Klinik in einem klassischen Setting für die Festigung der Methoden zu wenig lange ging, begann ich, die neu erlernten Methoden im Unterricht anzupassen und auszuprobieren. Die positiven Rückmeldungen zeigten mir dann, dass ich eine Entdeckung gemacht hatte, die es wert ist, auch anderen Dozierenden mit ähnlichem Hintergrund zugänglich gemacht zu werden.

Meinen Dank möchte ich gerne Frau Dr. Phil. Daniela Münch von der PH Luzern für ihre fachlichen Anregungen zu meiner Arbeit und ihre feinfühligte Begleitung im Rahmen des Mastermoduls der PH Luzern aussprechen. Ebenso danke ich Lisa Bachofen, einer Kollegin und Supervisorin, für alle Kritik und Korrektur.

Ort: Heimenschwand, 23.04.2022

Cornelia Gugger

## Inhalt

1	Einleitung.....	7
2	Selbstreflexion – Bestandteil nachhaltigen Lernens .....	8
2.1	Nachhaltiges Lernen.....	8
2.2	Transformatives Lernen .....	9
2.3	Selbstreflexion als Bestandteil nachhaltigen Lernens .....	11
2.4	Selbstreflexion als Bestandteil gesundheitlicher Prophylaxe .....	12
2.5	Methoden der Selbstreflexion .....	13
2.6	Selbstreflexion – aus der Sicht der Lehrpersonen .....	16
2.6.1	Dozierende als Moderatoren von Selbstreflexionen.....	16
2.6.2	Biografische Selbstreflexion der Dozierenden .....	17
2.6.3	Dozierende als Vorbilder für Selbstreflexion.....	17
2.6.5	Dozierende und die Reflexion des Gruppenprozesses .....	17
2.7	Die Beurteilung der Reflexionsaufträge im Hinblick auf nachhaltiges Lernen .....	18
2.8	Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.....	19
2.9	Neurowissenschaft bestätigt die Wirksamkeit ganzheitlichen Lernens .....	19
2.10	Konstruktivistische Lerntheorie .....	20
2.11	Emotionale Lernprozesse .....	20
2.12	Atmosphäre und Raumgestaltung.....	21
3	Kunsttherapie zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz.....	22
3.1	Mal- und Gestaltungstherapie.....	22
3.1.1	Kunsttherapeutische Praxisfelder .....	22
3.1.2	Seelische Vorgänge ausdrücken .....	22
3.1.3	Selbstkompetenzen stärken .....	23
3.1.4	Sozialkompetenzen stärken .....	24
3.2	Bedingungen für gelingende Kunsttherapie .....	24
3.2.1	Grundvoraussetzungen: Raum und Material .....	25
3.2.2	Beziehungsgestaltung.....	26
3.2.3	Methodenwahl .....	27
3.2.4	Arbeit mit dem Unbewussten .....	27
3.2.5	Wirkfaktoren kunsttherapeutischer Arbeit .....	27
3.3	Risiken und Gefahren.....	29
3.4	Kunsttherapeutische Ansätze in der Geschichte der Erwachsenenbildung .....	30
4	Erarbeitung von 4 kunsttherapeutischen Basismethoden (KuB) als Grundlage für die Verwendung im Unterricht mit Erwachsenen.....	32
4.1	Schwerpunkte zur Erarbeitung der 4 kunsttherapeutischen Basismethoden KuB.....	32
4.2	Bedingungen entlang des Unterrichtsprozesses .....	33
4.2.1	Vorbereitung.....	33

4.2.2	Einstieg und Anleitung .....	34
4.2.3	Durchführung .....	35
4.2.4	Erkenntnisse ermitteln .....	35
4.2.5	Transfer .....	35
4.2.6	Evaluation.....	36
4.2.7	Gefahren im Umgang mit Selbstreflexionen.....	37
4.3	Die 4 kunsttherapeutischen Basismethoden KuB.....	38
4.3.1	KuB 1: Persönliche Erlebnisse und Erfahrungen - biografische Basismethode.....	38
4.3.2	KuB 2: Soziale Einflussfaktoren - systemische Basismethode .....	40
4.3.3	KUB 3: Fokussierung - lösungsorientierte Basismethode.....	41
4.3.4	KUB 4: Förderung der Selbstwirksamkeit - Ressourcen aktivierende Methoden.....	43
5	Erarbeitung von adaptierten kunsttherapeutischen Unterrichtsmethoden zur Selbstreflexion (AKUMS) aufgrund der vier kunsttherapeutischen Basismethoden (KUB) .....	45
5.1	Biographische AKUMS .....	45
5.1.1	Vorüberlegungen .....	46
5.1.2	Lernen aus der Vergangenheit.....	46
5.1.3	Bezug zu heute .....	46
5.1.4	Einfluss auf die Zukunft .....	46
5.1.5	Auswirkungen auf den Berufsalltag .....	47
5.1.6	Varianten .....	47
5.1.7	Begründung der biographischen KUB .....	47
5.2	Systemische AKUMS.....	48
5.2.1	Vorbereitung der systemischen AKUMS .....	49
5.2.2	Bezug zu heute .....	49
5.2.3	Einfluss der Gegenwart .....	49
5.2.4	Einfluss der Vergangenheit .....	50
5.2.5	Einfluss auf die Zukunft .....	50
5.2.6	Auswirkungen auf den Berufsalltag .....	50
5.2.7	Varianten .....	50
5.2.8	Begründung der systemischen AKUMS .....	51
5.3	Lösungsorientierte AKUMS.....	52
5.3.1	Durchführung der lösungsorientierten AKUMS .....	52
5.3.2	Der Bezug zu einer (fiktiven) Situation.....	52
5.3.3	Bezug zu heute .....	53
5.3.4	Einfluss der Vergangenheit .....	53
5.3.5	Einfluss auf die Zukunft und den Berufsalltag.....	53
5.3.6	Varianten .....	54

5.3.7	Begründung der lösungsorientierten AKUMS .....	54
5.4	Ressourcen aktivierende AKUMS .....	55
5.4.1	Durchführung der ressourcenorientierten KUB .....	55
5.4.2	Lernen aus der Vergangenheit.....	55
5.4.3	Bezug zu heute .....	56
5.4.4	Transferarbeit .....	56
5.4.5	Varianten .....	57
5.4.6	Begründung der Ressourcen aktivierenden AKUMS.....	57
6	Erfahrungen bei der Anwendung von AKUMS .....	58
6.1	Evaluation der biografischen AKUMS .....	58
6.2	Evaluation der systemischen AKUMS.....	58
6.3	Evaluation der lösungsorientierten AKUMS.....	59
6.4	Evaluation der ressourcenorientierten AKUMS.....	59
7	Die Rolle der Dozierenden im Spannungsfeld zwischen Therapie und Unterricht .....	59
7.1	Voraussetzungen von Dozierenden .....	59
7.2	Selbstreflexion durch Intervision und Supervision für Dozierende .....	60
7.3	Abgrenzung der Selbstreflexion aus dem Unterrichtssetting zur klassischen Kunsttherapie	60
7.4	Der Unterschied von kunsttherapeutischen Interventionen zu Beratung und Begleitung .....	61
7.5	Lernende und ihre Eigenverantwortung .....	62
7.6	AKUMS für die Ausbildung von Lernenden sozialer Berufe .....	62
8	Erkenntnisse aus der Arbeit.....	64
8.1	Finden passender AKUMS.....	64
8.2	AKUMS für einen langfristigen Einsatz im Berufsfeld .....	64
8.3	Überlegungen zum Transfer in die Praxis .....	65
8.4	Selbstreflexionsprozesse im Unterricht.....	66
8.5	Aus- und Weiterbildung von Dozierenden, die AKUMS im Unterricht anwenden möchten	66
9	Literaturverzeichnis .....	67
10	Tabellenverzeichnis .....	75
11	Grafikverzeichnis.....	75
12	Abbildungsverzeichnis .....	75
13	Anhang.....	76
13.1	Grundlagen der biografisch wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur .....	76
13.2	Grundlagen der systemisch wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur .....	77
13.3	Grundlagen der lösungsorientiert wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur .....	78
13.4	Grundlagen der Ressourcen aktivierenden Kunsttherapie-Basisstruktur .....	79

## **Abstract**

In Unterricht sind Fragebogen das gängige Mittel der Selbstreflexion. Sie sprechen die Sinne kaum an, ermöglichen wenig emotionale Beteiligung und fördern kein nachhaltiges Lernen. Zudem fehlt die Beziehungsdimension, die in sozialen Berufen besonders wichtig ist. Es stellte sich die Frage: «Wie kann eine Selbstreflexion nachhaltige Veränderungen bewirken und eignen sich allenfalls Methoden aus der Kunsttherapie für eine Anwendung im Unterricht von Lernenden sozialer Berufe?» Methoden der Kunsttherapie müssten für den Unterricht Erwachsener angepasst werden können.

Das Ergebnis besteht aus 4 adaptierten kunsttherapeutischen Unterrichtsmethoden zur Selbstreflexion (AKUMS). Sie sind eine Weiterentwicklung von 4 kunsttherapeutischen Basismethoden, die als erster Schritt zu einem strukturierten Vorgehen erarbeitet werden mussten.

Die 4 AKUMS eignen sich unter bestimmten Voraussetzungen sehr gut für den Unterricht Erwachsener. Die Wirkung für die Praxis ist derart positiv einzuschätzen, dass die teilweise aufwändige Arbeit mit AKUMS dies rechtfertigt.

# 1 Einleitung

Mit meiner Arbeit möchte ich Dozierenden der Erwachsenenbildung Methoden vermitteln, mit denen nachhaltige und ganzheitliche Lernprozesse zur Stärkung der Sozial- und Selbstkompetenz möglich werden.

Die berufliche Realität kann im Unterricht nicht vollständig abgebildet werden, weshalb Brüche zwischen Theorie und Praxis unvermeidbar sind (Lundgreen, 1999, S. 14). Das Ziel sollten also Unterrichtsmethoden sein, die diesen Bruch vermindern und durch Selbstreflexion die spätere Praxis einbeziehen. Die Selbstreflexion mit kreativen Methoden sollte sowohl vergangene Erfahrungen, aktuelle Anliegen wie auch künftige berufliche Anforderungen miteinander verbinden.

In der therapeutischen Arbeit konnten Klienten durch emotionale innere Beteiligung in der Kreativarbeit Lösungen für die Zukunft erarbeiten, die auch real umgesetzt wurden. Diese Beobachtung gab den Anstoss dazu, auch im Unterricht die zahlreichen Fragebogen zur Selbstreflexion mit kreativen Methoden zu ersetzen.

Zunächst musste überlegt werden, worauf es im Unterricht bei Selbstreflexionen ankommt. Die Methoden sollten für spezifische Reflexionen geeignet sein, einfach in der Vorbereitung, klar in der Anleitung, anwendbar in grossen Gruppen bzw. Klassen und weit genug für die Prozessbegleitung.

Im zweiten Schritt sollten diese Kriterien eine Anwendung in einer Unterrichtssituation berücksichtigen. Dafür eignete sich der in Tabelle 1 ersichtliche Arbeitsprozess im Unterricht besonders gut.

<b>Phase 1:</b> Vorbereitung, Material und Techniken (Startphase)	<b>Phase 2:</b> Anleitung (Impulsphase)	<b>Phase 3:</b> Durchführung der Gestaltungsphase, (Aktionsphase)	<b>Phase 4:</b> Erkenntnisse am Werk erkennen, innerlich integrieren (Integrationsphase)	<b>Phase 5:</b> Transfer der Erkenntnisse in den Alltag oder das Berufsfeld (Transferphase)	<b>Phase 6:</b> Evaluation
---	---	--	---	--	-------------------------------

Tabelle 1

In einem dritten Schritt wurden geeignete Methoden aus dem kunsttherapeutischen Setting gesucht und auf ihre Eignung hin analysiert. Dafür wurden Bedingungen gestellt und in einer Tabelle zusammengezogen (Tabelle 2).

Weil es viele ähnliche Methoden gibt, wurden die (kunst)therapeutischen Methoden in einem nächsten Schritt in vier Basisgruppen, sogenannte KuB<sup>1</sup>, gemäss ihrer Wirksamkeit eingeteilt. Die KuB sind auf die folgenden 4 Wirkfaktoren ausgerichtet:

- Persönliche Erlebnisse und Erfahrungen – Biographiearbeit = biografische KuB
- Soziale Einflussfaktoren – systemisches Arbeiten/Systemik = systemische KuB
- Fokussierung – Lösungsorientierung = lösungsorientierte KuB
- Förderung der Selbstwirksamkeit – Ressourcenaktivierung = ressourcenaktivierende KuB

Im fünften Schritt wurde ausgehend von den vier KuB jeweils eine neue Methode, sog. AKUMS<sup>2</sup> erarbeitet. Somit entsprechen die vorgestellten adaptierten Methoden den 4 Wirkfaktoren.

Im sechsten Schritt wurden die AKUMS in einer konkreten Unterrichtssituation erprobt und schliesslich im letzten Schritt auf ihre Eignung hin evaluiert.

## 2 Selbstreflexion – Bestandteil nachhaltigen Lernens

Der Unterricht von Erwachsenen trifft auf mehr Erfahrungswissen als bei Kindern. Völlig neue Inhalte können auf Ablehnung oder Widerstand stossen, wenn sie nicht mit bisherigem Wissen und Erfahrungen verknüpft wurden. Lernende<sup>3</sup> greifen automatisch auf bereits Vorhandenes, aber auch auf ihre individuellen biografischen Erlebnisse zurück. Durch Reflexionen kann dies bewusst gemacht werden. Dies führt zudem zu einer Verknüpfung von theoretischem Wissen mit der eigenen emotionalen Persönlichkeit in Ergänzung zu den üblichen Lerntheorien. Das heisst, dass Nachhaltigkeit nur erreicht werden kann, wenn Lernen keine Widersprüche erzeugt, ganzheitlich geschieht und möglichst viele Sinne anspricht.

### 2.1 Nachhaltiges Lernen

Die Lerntheorien ergeben grob zusammengefasst 4 Ansätze mit unterschiedlichen Aspekten und Wirkungen. Dies betrifft nach Franzkowiak (2018)

---

<sup>1</sup> KuB = kunsttherapeutische Basismethode, die für die Selbstreflexion geeignet ist

<sup>2</sup> AKUMS = adaptierte kunsttherapeutische Unterrichtsmethoden zur Selbstreflexion

<sup>3</sup> Der Begriff «Lernende» steht in dieser Arbeit für Studierende der sozialen Berufe



- Stimuluslernen bzw. Assoziationslernen = klassische Konditionierung, also Signale von richtig und falsch, Rückmeldungen, Strafen, Noten und Feedbacks sowie Wiederholung bis zu Dauerberieselung.
- Lernen über Konsequenzen = operantes Lernen, also die Verstärkung von erwünschtem Verhalten, guten Gefühlen, wozu auch das Vermitteln von Erfolgserlebnissen gehört.
- Beobachtungslernen bzw. Diskriminationslernen ist das natürliche Lernen durch Beobachtung = Lernen am Modell.
- Kognitives Lernen = Lernen durch Einsicht, auch entdeckendes Lernen (S. 642-643)

Damit Lernen eine nachhaltige Wirkung zeigt, braucht es also mehr als den Vortrag eines Dozenten und mehr als das Feedback durch Prüfungen und Noten. Lernende müssen eigene Erfahrungen machen können und das Wissen mit ihren Sinneserfahrungen und Gefühlen koppeln, damit es in die tieferen Bewusstseinsschichten eindringt.

«Wie in sämtlichen anderen Lebensvollzügen findet auch Lernen nicht ohne die Beteiligung von Emotionen statt. Diese können starken Einfluss auf den Vorgang des Lernens, dessen Richtung und seinen Erfolg haben.» (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 44)

Lernen durch Beobachtung kann emotionale Betroffenheit auslösen, wenn z.B. Reflexionen von Kolleg\*innen Betroffenheit auslösen und eine Übertragung auf das eigene Leben ermöglichen. Die Erfahrungen von Peers sind näher an der eigenen Befindlichkeit als jeder Theorieinput und jede wissenschaftliche Erkenntnis.

## 2.2 Transformatives Lernen

Transformatives Lernen nach Mezirow (1997) geht davon aus, dass die individuelle Bedeutungsperspektive entscheidend ist für nachhaltige Lernprozesse. Dazu gehören beispielsweise:

- die eigene Art wahrzunehmen,
- zu denken oder
- zu bewerten,
- aber auch die Kultur, in der jemand lebt,
- die sozialen Normen
- wie auch die sekundäre Sozialisation.

- Dazu kommen das eigene Selbstverständnis,
- die philosophische Prägung,
- persönliche Hemmungen, Charaktereigenschaften und Empfindungen,

also das, was die Transaktionsanalyse<sup>4</sup> unter «Bezugsrahmen» versteht. Das transformative Lernen möchte diese Vorgänge bewusst und für eine Veränderung zugänglich machen (Schild, Leng & Hammer, 2019, S. 1). Wird Lernenden durch Selbstreflexion bewusst, dass sie eine eigene, subjektive Sicht auf ihre Lebenswelt und somit auch auf ihr Berufsfeld haben, kann auch die Bereitschaft entstehen, diese Sicht kritisch zu hinterfragen und entsprechend zu verändern.

Schild, Leng und Hammer (2019) beschreiben drei aufeinander aufbauende Phasen der Betrachtung des Dilemmas der «Dekonstruktion» (S. 1).

- *Die Dekonstruktion.* Lernende von sozialen Berufen finden sich häufig in dilemmatisch empfundenen Situationen wieder und sind gefordert, trotz der schwierigen Situation eine Entscheidung zu fällen. Geschieht ein vertieftes Einfühlen in die Ausgangssituation z.B. durch eine kunsttherapeutische Reflexion, so werden alte Ansichten quasi dekonstruiert. Dies ermöglicht eine offene und erweiterte, differenziertere Betrachtung der Situation.
- *Die Rekonstruktion.* Als zweite Phase gilt das Teilen der individuellen Ebene mit anderen, um die eigene Erfahrung mit anderen Erfahrungen zu vergleichen und gemeinsam kritisch zur reflektieren. Dies hilft dabei, neue Perspektiven ins Auge zu fassen und konkreter zu entwickeln. Lernende von sozialen Berufen reflektieren während einer AKUMS ihre individuelle Sicht und ihre Erkenntnisse ganzheitlich. Gemeinsam mit Mitstudierenden suchen sie nach neuen anwendbaren Denk- und Handlungsperspektiven für die Berufspraxis. Somit konstruieren sie in gewisser Weise eigene neue Denk- und Verhaltensweisen.
- *Die Transformation.* In der dritten und letzten Phase geht es erneut um die individuelle Ebene, indem Lernende die neue Perspektive in ihr eigenes Leben integrieren und dabei das am Anfang vorhandene Dilemma auf konstruktive Art und Weise lösen.

---

<sup>4</sup> Die Transaktionsanalyse nach Eric Berne spricht noch nicht vom Bezugsrahmen. Das Konzept des Bezugsrahmens wurde 1977 von Jaqui Lee Schiff, Aaron und Eric Schiff in die Transaktionsanalyse eingebracht. S. auch <https://transaktionsanalyse.online/bezugsrahmen/> Zugriff 16.4.2022

Transformation zeigt sich bei zunehmender Reflexion von Denken, Handeln und Fühlen. Die Wirklichkeit wird in Frage gestellt, andere Sichtweisen werden zugelassen oder integriert. Eine Transformation der Perspektive kann in verschiedenen Lebensbereichen zu Neuausrichtungen führen. Künstlerische Übungen fördern nach Böhle (2018) die Wahrnehmung und sind in Verbindung mit Selbstreflexion sehr hilfreich, um unauflösbare, als paradox empfundene Strukturen besser aushalten zu können.

### 2.3 Selbstreflexion als Bestandteil nachhaltigen Lernens

Behringer und Koch (2021) schreiben, dass Selbstreflexion eine Betrachtung von eigenen Gedanken, Gefühlen, Erfahrungen und Fantasien aus der Vergangenheit und in der erwarteten Zukunft ist und dabei hilft, eigene oder fremde Handlungen als sinnhaft zu verstehen. Selbstreflexion besteht demnach aus vier Dimensionen:

- automatisch oder kontrolliert
- innerlich oder äusserlich fokussiert
- selbst-, fremdorientiert
- kognitiv oder affektiv. (S. 51 - 52)

Selbstreflexion findet oft automatisch statt, wenn z.B. ein Fehler auftritt und die Situation unmittelbar betrachtet wird. Durch kontrollierte, mit gezielten Fragen angeleitete Selbstreflexionen (z. B. im Unterricht) können Lernende angeleitet werden, eigene Erfahrungen mit dem Lernstoff zu verbinden. Damit wird eine gewisse emotionale Beteiligung erreicht, die unabdingbar ist für nachhaltiges Lernen. Es können bewusst Schwerpunkte gesetzt werden, die eher auf innerlich ablaufende Prozesse oder auch auf Situationen des äusseren Umfelds gelegt werden. Sie können aus der eigenen Sicht oder auch aus der Sicht von Dritten durchgeführt werden und eher auf der kognitiven oder auf der gefühlsmässigen Ebene stattfinden.

Reflexionen im Lernumfeld basieren auf einem Feedback, das von objektiven Messgrössen wie Noten, von Fachpersonen, der Öffentlichkeit oder Kolleginnen und Kollegen kommen kann. Von Kanitz (2015) sieht im Feedback eine Chance, das Selbstbild mit der Fremdsicht abzugleichen (S.10). Auch ein Verlust - z.B. durch Krankheit, Tod, Krieg u.a. - kann spontan Selbstreflexionen auslösen. Dazu gehören auch psychische Zusammenbrüche oder Affekthandlungen, die mit Gewalt verbunden sein können. Diese lösen gute oder schlechte Gefühle sowohl bei den Akteuren als auch bei den Opfern aus. Reflexion ist ein guter Weg, um sowohl

im Nachhinein als auch im Vorfeld die eigenen Verhaltensmuster zu reflektieren und neue Strategien zu entwickeln. Fragen von Dozierenden, Vorgesetzten, Freunden oder Eltern zwingen dazu, Antworten zu suchen, und lösen einen Denkprozess zur eigenen Erfahrung aus. Allerdings sind Fragen auch ein Machtinstrument und wirken nur dann, wenn sie echtes Interesse und Respekt vermitteln. Die einzigen Ausnahmen bilden schwere Traumatisierungen, die durch gesteuerte Reflexionen zu Re-Traumatisierungen führen können.

Schäfer (2009) geht davon aus, dass eine Übereinstimmung von Kognition<sup>5</sup> und Emotion<sup>6</sup> positive Körperempfindungen auslösen. Dies ist der Fall, wenn Erwachsene erfahrungsbezogen und an der Biografie orientiert lernen können. Die Persönlichkeitsstruktur des Individuums bestimmt den Lernprozess, wobei Emotionen eine wichtige Rolle spielen. Wenn mit mehreren verschiedenen Sinnen gelernt wird, werden viele Hirnareale aktiv, was dazu führen kann, dass sie sich weniger zurückbilden. Dies führt zu weniger Einschränkungen in der Wahrnehmung, weniger Schwierigkeiten im Umgang mit Kontakten und weniger Kompensationshandlungen sowie anderen psychischen Problemen, die sich negativ auswirken (S. 22 – 29). Nachhaltiges Lernen hängt somit eng mit Reflexionen, Emotionen und vielfältigen Sinneseindrücken zusammen, die z.B. durch AKUMS ausgelöst werden.

Im beruflichen Kontext der sozialen Berufe ist Selbstreflexion unabdingbar, um den Einfluss des eigenen Handelns auf andere Menschen zu erkennen. Sie ist der wichtigste Weg, um die Praxis mit theoretischen Modellen und Konzepten zu verbinden. Eine geleitete Reflexion bedeutet, über den Berufsalltag nachzudenken, fördert den erweiterten Blick, überprüft eigene Werte, gemachte Erfahrungen und bestehende Überzeugungen und kann in einem grösseren Kontext stattfinden. Durch den Reflexionsprozess werden auf das eigene Handeln bezogene mögliche Konsequenzen erkannt und in die Berufspraxis transferiert (Wyss & Ammann, 2015, S. 25).

## 2.4 Selbstreflexion als Bestandteil gesundheitlicher Prophylaxe

Nach Schäfer (2009) kann Bildungsarbeit prophylaktisch, rehabilitierend und präventiv sein. Selbstreflexionen mit kunsttherapeutischen Methoden erfolgen in der Regel ohne fremde Steuerung, sodass sie das Bedürfnis nach Selbstbestimmung abdecken. Dies stärkt das Selbst-

---

<sup>5</sup> Kognition = Informationsverarbeitungsprozess bzw. bewusstes Verarbeiten von Wahrnehmungen

<sup>6</sup> Emotion = Gemütsbewegung, Gefühl

wertgefühl und Selbstvertrauen und fördert somit das physisch-psychische Wohlbefinden. (S. 37) Das wiederum wirkt sich auf das Umfeld der Lernenden und letztendlich auch auf die Klienten aus.

Zudem wirkt die Selbstreflexion gesundheitsfördernd, indem sie belastende oder unangenehme Erlebnisse reflektiert, analysiert und daraus konstruktive Handlungsempfehlungen für ähnliche Ereignisse ableitet (Beringer & Koch, 2021, S. 54). In gewissem Sinne dient sie daher auch der Burnout-Prävention.

## 2.5 Methoden der Selbstreflexion

### A) Mündlich

In meiner bisherigen Berufspraxis verwendete ich in Plenarveranstaltungen oft Reflexionsfragen in mündlicher Form. Lernende von sozialen Berufen werden dabei angeregt, zu reflektieren, zu evaluieren und zu diskutieren, um daraus gewinnbringende Schlussfolgerungen für das eigene Leben oder die Berufspraxis zu ziehen.

Wyss und Ammann (2015) geben zu bedenken, dass mündlich geleitete Reflexionen weniger Zeit benötigen und flexibler, gleichzeitig jedoch vergänglich sind (S. 31). Aus eigener Erfahrung als Dozierende und Lernende weiss ich, dass der Vorteil bei Reflexionsfragen im Plenum darin liegt, dass ein angeregter, d.h. auch emotionaler Austausch entstehen kann, auf den flexibel reagiert und der durch die Beiträge der Einzelnen sehr bereichert werden kann.

Ebenso kann eine Gruppe von den Erfahrungen anderer lernen und kooperative Verhaltensweisen einüben (Keller, 2015, S. 120).

Mündliche Reflexionen mit oder ohne schriftlich abgegebene Fragen sind dann sinnvoll, wenn die Zeit limitiert ist, der Austausch oder die Kooperation im Zentrum steht und sich Dozierende mit Fachwissen einbringen möchten.

Zu weiteren Methoden gehören unter anderem auch mündliche Feedbacks, Intervisionen, Supervisionen, der Austausch an Teamsitzungen und Begleitgespräche mit einem Lernbetrieb. Fengler (2009) schreibt dazu, dass eine Person, die sich selbst mitteilt und einbringt, in der Regel auch ein Feedback bekommt und damit Sicherheit oder Korrektur erhält. Beides steht in einem Wechselverhältnis (S. 16). In der Supervision erhält z. B. eine Gruppe von Lernenden

eine Aussensicht und damit neue Perspektiven von einer Fachperson, die meistens über mehr Lebens- und Berufserfahrung verfügt als die Lernenden selbst.

Mündliche Reflektionen können derart viele Emotionen aufwühlen, dass die Grenze zum therapeutischen Setting verschwimmen kann. Dies ist z.B. in Gruppendynamischen Übungen, Supervisionen oder Selbsthilfegruppen immer wieder der Fall und bedingt im Vorfeld genaue Abmachungen mit der Gruppe bezüglich Schweigepflicht und Vertrauensaufbau. Dazu muss sichergestellt sein, dass die Moderation wertschätzend und vorurteilsfrei erfolgt. Wenige und gezielte Fragen leiten die Reflexionen an.

## B) Schriftlich

Zu den schriftlichen Methoden der Selbstreflexion gehören im Unterricht vor allem Arbeitsaufträge mit Fragestellungen, aber auch situative und standardisierte Fragebogen, Aufträge für eine schriftliche Prozessbeobachtung wie z.B. Lerntagebücher, Portfolios und alle anderen Arten von schriftlichen Lernberichten.

Schriftlich durchgeführte Reflexionen benötigen bei der Durchführung mehr Zeit, müssen ausführlich genug und lesbar verschriftlicht werden und können allenfalls prozesshaft sein, da im Nachhinein gut auf vergangene Reflexionen zurückgegriffen werden kann. Schriftlich ausformulierte Fragen, die von Dozierenden abgegeben werden, sind inhaltlich klarer als mündliche und können von den Lernenden mehrmals gelesen und von den Dozierenden vorgängig bereitgestellt werden. Sie sind einfach in der Anwendung und bieten dadurch eine gewisse Sicherheit sowohl für Dozierende als auch Lernende von sozialen Berufen. Sie dienen als Gedankenstütze sowohl bei mündlichen und schriftlichen Reflexionen und sind zudem besser auswertbar. Schriftlich festgehaltene Erkenntnisse von Reflexionen können systematisch geordnet abgelegt werden, zu einem späteren Zeitpunkt hervorgeholt und mit neuen Erkenntnissen verglichen werden. Dies trägt zur Qualitätssicherung bei. Sie ermöglichen quantitative Auswertungen und sind neutral – je nach Auswahl und Auswertung der Fragen. Fragebogen ermöglichen auch Vergleiche mit anderen oder mit wissenschaftlich hinterlegten Profilen.

Zu standardisierten Fragebogen meint Keller (2015), dass schriftliche Fragen zum Ankreuzen in Reflexionen nur dann gewinnbringend sind, wenn zumindest einige Worte aufgeschrieben werden müssen. Eine Ausnahme bilden wissenschaftliche Fragebogen der Psychologie /

Psychiatrie, weil sie diagnostische Interpretationen ermöglichen und genaues Feedback zu gesundheitsgefährdenden Einstellungen und Verhaltensweisen zulassen. Standardisierte Fragebogen können somit eine Selbstreflexion einleiten oder unterstützen – selten jedoch im Gruppenkontext, da die Auswertungen individuell auf eine Person zugeschnitten sind.

Zudem sind schriftliche Fragebogen neutraler in der Handhabung und verhindern den Einfluss subjektiver Deutung durch die Dozierenden. Übertragungsphänomene erhalten viel weniger Raum oder fallen ganz weg.

Fragebogen sind ein gängiges Tool in der Forschungsarbeit und ermöglichen durch Vergleiche mit anderen das Ableiten von allgemein wichtigen Erkenntnissen und entsprechenden Handlungsanleitungen.

### C) Erlebnisorientiert

Zu den erlebnisorientierten Arten der Selbstreflexion gehören unter anderem gruppendynamische Übungen, verschiedene Lern- und Reflexionsspiele und auch die Erlebnispädagogik<sup>7</sup>, welche sich mit Gruppenerfahrungen u.a. in der Natur beschäftigt und dadurch soziale Kompetenzen fördern und die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen unterstützt. Die Erlebnispädagogik hat ihre Wurzeln wiederum in der Reformpädagogik<sup>8</sup>, welche sich mit der ganzheitlichen Reform von Schule, Unterricht und Erziehung auseinandersetzte, indem sie die klassische Konditionierung der alten Schule durchbrach und Lernen in der Natur und über die Sinne forderte.

---

<sup>7</sup> Erlebnispädagogik will durch exemplarische, handlungsbetonte Erlebnisse vorwiegend junge Menschen zu Reflexion und Verantwortung anleiten. <https://www.socialnet.de/lexikon/Erlebnispaedagogik> Zugriff 16.04.2022

<sup>8</sup> Die Reformpädagogen forderten Chancengleichheit und individuelle Förderung für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft. Sie lehnten Notendruck, physische und psychische Gewalt und Monotonie im Unterricht und in der Erziehung allgemein ab. Sie wollten das Kind und seine natürliche Neugier in den Mittelpunkt stellen. Prinzipien wie Wertschätzung, eigenverantwortliches Lernen, Methodenvielfalt, soziale Kompetenz und praktisches Tun gewannen immer mehr an Bedeutung. In eine ähnliche Richtung ging auch Paulo Freire mit seiner Pädagogik der Unterdrückten (1921–1997). Immer geht es um partnerschaftliches, ganzheitliches Lernen, bei dem die Entwicklung der Persönlichkeit im Zentrum steht. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe-fachtexte/reformpaedagogik-ein-ueberblick-ueber-merkmale-und-geschichte> Zugriff 16.04.2022

## 2.6 Selbstreflexion – aus der Sicht der Lehrpersonen

### 2.6.1 Dozierende als Moderatoren von Selbstreflexionen

Keller (2015) geht davon aus, dass einige Lernende nicht in der Lage sind, sich sofort auf Selbstreflexionsprozesse einzulassen. Mögliche Gründe dafür sind in der eigenen Biografie (frühere schlechte Erfahrungen) angelegt und allenfalls auch in der Dynamik einer Gruppe oder Klasse zu finden. Lernende bringen möglicherweise die Vorstellung mit, dass Reflektieren ein passiver oder beängstigender, allzu persönlicher Akt ist, und gehen in inneren Widerstand. Für Lernende sozialer Berufe ist Selbstreflexion jedoch unabdingbar, weil die ganze Arbeit auf Beziehungsgestaltung ausgerichtet ist (S. 121-122).

Damit Lernende eine Stärkung ihres Selbstwerts erfahren und sich gerade bei kreativen Methoden gut aufgehoben fühlen können, müssen Dozierende sie mit einer wertschätzenden Haltung begleiten. Bewertungen jeglicher Art haben keinen Raum, Empathie und Wohlwollen ermöglichen den Abbau von Angst, Abwehr und Unsicherheit.

Gelingt es, bei Lernenden diese Werte ebenfalls zu fördern, entsteht eine offene Atmosphäre, die persönliche Aussagen und Ehrlichkeit zulässt. Eigene Unzulänglichkeiten und Schwächen haben dann Platz, vorausgesetzt, Lernende geben nur so viel von sich preis, wie sie freiwillig möchten.

Damit Dozierende die Selbstreflexionen wertfrei und wohlwollend begleiten können, müssen sie sich über die eigenen emotionalen und biografischen Anteile an Lern- und Lehrprozessen im Klaren sein. Nicht nur die Lernenden kommen mit einem individuellen, persönlichen Bezugsrahmen (Glöckner, 2011, S. 5 – 9), sondern auch die Lehrpersonen. Sie sind nie frei von persönlichen Erlebnissen und Prägungen.

Honegger, Ammann und Hermann (2015) schreiben, dass je ehrlicher sie selbst zu reflektieren bereit sind, desto wertschätzender können sie Reflexionen im Unterricht begleiten. Diffuse Erwartungen seitens einer Lehrperson zeigen sich oft in Irritationen bei der Planung und Bilanzierung von beruflichen Handlungen oder Lernprozessen (S. 16).



## 2.6.2 Biografische Selbstreflexion der Dozierenden

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, hilft die eigene, ehrliche und kritische Selbstreflexion als Lehrperson, vorschnellem Zuordnen und Beurteilen entgegenzuwirken. Dozierende bleiben sachlich neutraler, wenn sie die eigenen Anteile am Unterrichtsgeschehen erkennen. Da Unterrichten eine professionelle Beziehungsgestaltung verlangt, müssen Dozierende über eine klare Einschätzung eigener Bedürfnisse und emotionaler Anteile an Nähe und Distanz verfügen.

Regelmässig durchgeführte Selbstreflexionen z.B. durch Supervision und andere geleitete Methoden helfen den Dozierenden, frühzeitig Veränderungen im eigenen Verhalten zu erkennen, das u.a. auf persönliche oder berufliche Belastungen zurückzuführen ist.

Schüler\*innen schätzten in einer Studie von Behringer und Koch (2021) sehr belastete Lehrkräfte als weniger gerecht und interessiert ein. Die Lehrkräfte verfügten über geringere Fähigkeiten, adäquate Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden aufzunehmen, Absichten und Stimmungen zu erkennen und das eigene Handeln an diesen Erkenntnissen auszurichten (S. 49).

## 2.6.3 Dozierende als Vorbilder für Selbstreflexion

Weil Lernende sich am Modell ausrichten, werden Dozierende unwillkürlich zu Vorbildern. Selbstreflexion öffnet Dozierenden die Perspektive, ihre eigenen Projektionen, Übertragungen und Gegenübertragungen zu kennen und entsprechende präventive Massnahmen zu treffen. Lernende haben in der Regel ein feines Sensorium für die Echtheit des Beziehungsangebots, das Dozierende vermitteln.

Nicht die ideale Lehrkraft ist gefragt, sondern eine, die sich selbst als Einflussfaktor bei Interaktionen erkennt und daraus heraus handelt (Behringer & Koch, 2021, S. 55).

## 2.6.5 Dozierende und die Reflexion des Gruppenprozesses

Vom didaktischen Hintergrund her verstehen sich Selbstreflexionssequenzen als beobachtende Arbeit von Dozierenden, die auch ohne Dozierende stattfinden könnte und dies oft auch tut (Schäfer, 2009, S. 41). Dozierende ermöglichen mit Selbstreflexionen und dem Austausch in Kleingruppen zusätzlich den Blick auf die steuernden Inputs von Mitstudierenden bzw. Peers.

Studierende lernen neue Interpretationsblickwinkel kennen, welche letztendlich eigene Schlussfolgerungen ermöglichen (S. 42). Das heisst, dass Selbstreflexion durch kunsttherapeutische Methoden ohne aktive direkte Begleitung durch die Dozierenden geschehen kann.

Dozierende arbeiten immer in einem Klassenkontext, also mit grösseren oder kleineren Gruppen. Bei Selbstreflexionen geht es zwar in erster Linie um die Lernprozesse einzelner Individuen, jedoch bewegen sich die Lernenden immer in einem Gruppenkontext und werden von diesem in ihrem Lernverhalten mitgesteuert. Deshalb sind Dozierende zusätzlich gefordert, die Gruppenprozesse zu beobachten, zu kennen und insofern zu steuern, damit die Gruppe durch die Lernsettings gefördert wird.

Darum gehört zur Selbstreflexion der Dozierenden auch die Reflexion des Gruppengeschehens dazu. Die Steuerung des Gruppenprozesses geschieht dann schon im Vorfeld bei der Planung des Unterrichts und der Reflexionssequenz. Dozierende müssen vorgängig auch geplant haben, wie die Reflexionen weiterbearbeitet werden, ob sie in die Gruppe einfliessen sollen, oder wie die individuelle Privatsphäre geschützt werden kann. Dazu gehört auch die Überlegung, ob und in welcher Form Feedback gegeben werden kann. Keller (2015) geht davon aus, dass es von Seiten der Dozierenden einen absoluten Verzicht auf Kontrolle und Beurteilung benötigt, damit keine hindernden Schamgefühle bei Lernenden entstehen können.

Wichtig wird der Gruppenprozess bei der Auswertung von Selbstreflexionen im Plenum. Gruppenreflexionen benötigen einen guten Rahmen und Moderation, um hochemotionale Diskussionen auf die Sachebene zurückzuführen. Die Gruppenreflexion muss dementsprechend methodisch gut gewählt und vorbereitet sein.

Honegger und Beglinger (2015) legen grossen Wert auf eine kreative Gestaltung der Gruppenreflexion, sei dies mit gruppenspezifischen oder erlebnisorientierten Ansätzen. Diese eignen sich besonders gut, um nonverbales Feedback zu ermöglichen und dieses sorgfältig zu verbalisieren. (S. 54-55)

## 2.7 Die Beurteilung der Reflexionsaufträge im Hinblick auf nachhaltiges Lernen

Ohne klare Zuordnung zu kognitiven Lerninhalten kann das erarbeitete intuitive Wissen aus Reflexionsaufgaben nicht gut in bestehende Lernziele integriert werden. Ein Abschluss im

Plenum entspricht dem Bedürfnis aller Beteiligten. Dabei sollten die Regeln der Selbstreflexion beibehalten werden, d.h. wertschätzende Haltung, kein Beurteilen oder Bewerten (sondern nur ein Spiegeln) beim Feedbackgeben und die Würdigung jeder individuellen Anstrengung.

## 2.8 Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen

Laut Paulo Freire entwickelt sich kein kritisches Denken, wenn Lehrer nur die Inhalte übermitteln und Schüler\*innen diese übernehmen. Freire erkennt die Einflüsse der Umwelt und deren Relevanz für die Lernprozesse. Da er sich für die Alphabetisierung von Menschen am Rand von brasilianischen Städten einsetzte, war für ihn Bildungsarbeit immer auch politische Arbeit. Menschen werden dumm gehalten, damit sie keine Gefahr für die Oberschicht darstellen. Gemeinsame Lösungssuche stand im Zentrum – oft auch in der Natur und mit allen Sinnen.

«Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert oder Meinungen darüber hervorruft» (Freire, 1973, S.77).

Für ihn geht es um einen Dialog von beiden Seiten – Lehrenden und Lernenden.

«Durch Dialog hört der Lehrer die Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. [...] So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen» (Freire, 1973, S. 64f).

Damit passt Freire gut zu den Reformpädagogen Europas, die ebenfalls Wert darauf legten, die Sinne einzubeziehen und Schüler als Menschen zu sehen, die selbst reflektieren, denken und entscheiden können. Ihre eigene subjektive Sicht und Erfahrung stehen im Zentrum des Lernens und nicht ein fremdes Konzept oder ein fremder Wille, der dem Kind aufgedrückt wird. Lernende sollen die Welt selbst verändern und hinterfragen, wobei sie zur Bereicherung für alle werden (Freire, 1973, S. 57 ff).

## 2.9 Neurowissenschaft bestätigt die Wirksamkeit ganzheitlichen Lernens

Hirnforschende fanden komplexe neuronale Systeme mit ursächlichen Verknüpfungen von Vorstellungen, in denen kognitive, emotionale, sensomotorische und vegetativ-hormonale Bestandteile unter einer heftigen Erregung zu psycho-physischen Verhaltensmustern wurden (Schäfer, 2009, S. 23). Das heisst, dass eine breite sinnliche und emotionale Beteiligung im

Hirn sichtbar unser Verhalten beeinflusst. Daher sollte Lernen als ganzheitlicher Prozess verstanden werden und so viele Sinne wie möglich einbeziehen, wie dies in der Kunsttherapie der Fall ist.

Bauer (2008) schreibt: «Jede Form von zwischenmenschlicher Resonanz und erlebter Gemeinschaft scheint die Motivationssysteme zu erfreuen.» (Bauer, 2008, S. 42). Da emotionale Prozesse über dieselben neuronalen Verknüpfungen im Hirn verarbeitet werden wie Sinneseindrücke, diese eben Sinneseindrücke sind, so ist verständlich, dass Neues am ersten und tiefsten über Sinnesreize und emotional starke Erlebnisse nachhaltig gelernt wird – sowohl schmerzliche wie auch angenehme Sinneserfahrungen. Misserfolge, destruktive Kritik sowie Strafen oder Demütigungen bewirken Gefühle von Scham und Bedrohung, die zu einer Stressreaktion wie z.B. Erstarrung, innerer Flucht oder Abwehr führen. Dabei wird die Neugier auf Neues gestoppt und damit die ganze Entwicklung behindert. Durch Wiederholungen entstehen emotionale Schaltkreise, die sich nur langsam und schwer korrigieren lassen. Diese Plastizität des hoch leistungsfähigen Gehirns ist durch teilweise eingeschliffene Strukturen begrenzt, die im Verlaufe der Biografie entstanden sind.

## 2.10 Konstruktivistische Lerntheorie

Sinnliche Wahrnehmung, aber auch das Erkennen ist eine Handlung, nicht eine Abbildung der Welt, sondern die Erzeugung einer neuen Welt im Konstruktivismus. Der Mensch ist Bestandteil dieser Welt und steht ihr nicht gegenüber. Die Konstruktion von Situationen wird durch die Zuschreibung einer Bedeutung, einer Sinngebung oder durch konstruierte Bedürfnisse oder Interesse gemacht. Das führt dazu, dass Sinnvolles und Relevantes gelernt wird. Die meisten Lernprozesse erfolgen implizit, unbewusst und fördern dabei auch bewusste Denk- und Lernprozesse. Lernen muss dabei an vorhandenes Wissen oder gemachte Erfahrungen anknüpfen und erschafft dadurch etwas Neues. Allerdings kann Wissen nicht auf andere Menschen übertragen werden (Schäfer, 2009, S. 22-23).

## 2.11 Emotionale Lernprozesse

Ohne Sinneseindrücke und Sinnesverarbeitung (inkl. Emotionen) gibt es keine Lernprozesse (Schäfer, 2009, S. 22-23). Das weiss die Werbepsychologie sehr genau und nutzt z.B. sinnliche Dauerberieselung (durch Bildreize, Ton, Gerüche, Erlebnisse) und Verführung für die verkaufswirksame Ausrichtung der Emotionen. Da sich gerade auch krasse, schockierende

Videos und Bilder besonders tief einprägen, arbeitet die Werbeindustrie mit immer stärkeren sinnlichen und emotionalen Triggern. Oft geht vergessen, dass auch Werbung gelernt wird. «Grundsätzlich beeinflussen Emotionen und die damit verbundenen Gefühle unsere Meinung, die wiederum unsere innere Einstellung beeinflusst – und das ist der finale Schritt in Richtung verändertes Kaufverhalten», sagt die Werbepsychologin Inke Kuhlmann-Rhinow in ihrem Blog (Kuhlmann-Rhinow, 2019).

Auf SWR3.de zitiert Tilo Bernhard den Psychologen Hans-Georg Häusel wie folgt:

«Wir werden immer manipuliert. Der Grund ist, dass wir in unserem Bewusstsein eigentlich nicht mitbekommen, was unser Gehirn alles verarbeitet. Wir haben zwar das Gefühl, dass wir Herr unseres Bewusstseins seien, aber Neurologen sagen, dass das eine *Benutzerillusion* ist. Durch Werbung kommen Nachrichten und Botschaften bei uns an, die sich in unserem Gehirn auswirken, ohne dass wir das merken. Das ist natürlich immer Teil einer Manipulation» (Häusel 2021 auf SWR3).

Damit bekennt sich die Werbepsychologie zu den ganzheitlichen Lerntheorien, die genau wissen, dass Menschen emotional schneller und tiefgreifender angesprochen werden können als mit rein kognitiven Argumenten. Somit benötigen nachhaltige Lernprozesse eine möglichst intensive Beteiligung der Sinne sowie ein positives Lernklima und Wiederholungen, damit bewusst erfasste Inhalte nicht zu schnell mit anderen Emotionen bedeckt und von diesen verdrängt werden.

Nachhaltiges Lernen ist ein umfassender Lernprozess und soll auch für andere Bereiche des Lebens relevante Impulse bieten. Es trägt somit zu einer persönlichen Reife bei, die sich durch ein erweitertes Selbst- und Weltverständnis zeigt (Schüssler, 2006, S. 319 – 323).

## 2.12 Atmosphäre und Raumgestaltung

Es spielt eine grosse Rolle, in welchem Rahmen, Raum und unter welchen äusseren und organisatorischen Bedingungen ein Lernsetting aufgebaut wird, da dieses eine grosse Wirkung auf die Emotionen und damit nachhaltiges Lernen hat. Im kunsttherapeutischen Setting ist dies von grosser Bedeutung. Aber auch im Unterricht sind Dozierende aufgefordert, Raum zu halten, d.h. Ablenkungen und Störungen zu vermeiden und Lernende zu begleiten. Dies schliesst eine häufig beobachtete unbegleitete Durchführung von Selbstreflexionen allein oder in kleinen Gruppen z.B. im Aussenraum eigentlich aus. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel den kunsttherapeutischen Methoden und deren Wirkungsweisen. Es soll ein Weg aufgezeigt

werden, um in der Erwachsenenbildung und gerade in der Ausbildung von Lernenden sozialer Berufe Selbstreflexionsprozesse im Präsenzunterricht nachhaltig anzuwenden.

### 3 Kunsttherapie zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz

Es gibt heute fünf von der OdA<sup>9</sup> Artecure anerkannte Kunsttherapierichtungen: Bewegungs- und Tanztherapie, Drama- und Sprachtherapie, Gestaltungs- und Maltherapie, Intermediale Therapie sowie Musiktherapie. In dieser Arbeit wird nur die Fachrichtung der Mal- und Gestaltungstherapie besprochen, da diese im Unterricht mit Lernenden einfach umsetzbar ist.

#### 3.1 Mal- und Gestaltungstherapie

Wie Nölke und Willis (2002) schreiben, hat sich Kunsttherapie im Bereich der Mal- und Gestaltungstherapie in den letzten Jahrzehnten in institutionellen Berufsfeldern stark weiterentwickelt und wurde durch viele kooperative Bereicherungen ergänzt, weshalb es zu zahlreichen Überschneidungen verschiedener spezifischer Ansätze von Ausbildungsinstituten kam. (S. 9). Deshalb lässt sich heute kaum eine klare Abgrenzung zwischen den einzelnen Richtungen der Mal- und Gestaltungstherapie mehr machen.

##### 3.1.1 Kunsttherapeutische Praxisfelder

Kunsttherapie wird durch ausgebildete Fachpersonen in verschiedenen, häufig institutionalisierten Praxisfeldern durchgeführt. Wie Nölke und Willis (2002) schreiben, benötigt es einen zur Verfügung gestellten Freiraum in der Kunsttherapie, um Kreativität auszuprobieren und das eigene Tun erlebbar zu machen (S. 25). Kunsttherapeutische Fachpersonen mit einem humanistisch geprägten Menschenbild begleiten Menschen auf emphatische und würdevolle Weise, um sie in ihren eigenen anstehenden Themen weiterzubringen. Dazu dienen Gestaltungssequenzen nicht nur mit Farbe und Pinsel oder Kreiden, sondern auch mit anderen Materialien wie Ton, Holz und anderem mehr zur dreidimensionalen Gestaltung.

##### 3.1.2 Seelische Vorgänge ausdrücken

Kunst kann das Ergebnis seelischer Vorgänge sein, aber auch die Ursache für entstehende seelische Prozesse (Schuster, 2002, S. 8). Erlebtes wird sichtbar gemacht, Verborgenes kann sich zeigen, Neues kann auftauchen und die Möglichkeiten des Denkens und Fühlens erweitern. Kunst dient als Ausgangs- und Grundlage für das gemeinsame Gespräch, in dem Auftauchendes

---

<sup>9</sup> OdA = Organisation der Arbeitswelt

verbalisiert und reflektiert wird. Mit Kunsttherapie gelingt es manchmal besser, sich ohne Worte auszudrücken und/oder es zeigen sich unbewusste Dinge durch die Gestaltung.

Schuster (2002) schreibt, dass sich die Fähigkeit, Bilder wahrzunehmen, von selbst entwickelt. Ein Kind, das bis zum 19. Lebensmonat kein Bild gesehen hatte, konnte tatsächlich lediglich einfache Linien wahrnehmen (S.10). Kunsttherapie nutzt bewusst die menschliche Fähigkeit, im Geist vorhandene Bilder zu erkennen, diese zu konkretisieren und für die Sicht- und Bearbeitbarkeit auf Papier zu bringen. Innere Bilder prägen die eigenen Gefühle und das innere Erleben von der Gegenwart bis zu den Zukunftsaussichten. Sie beeinflussen ebenfalls den Selbstwert und die Sozialkompetenzen eines Menschen, weil positive Gefühle und Bilder eher beflügeln und dazu führen, dass Menschen sich extrovertierter zeigen. Negative Gefühle schränken den Selbstwert eher ein und führen oft zu sozialem Rückzug.

Durch die Gestaltung mit neuem Material oder einfach in einem neuen, unbekanntem Setting ist es für Klienten einfacher, eigene Gefühle zu erkennen, zu zeigen und einordnen zu können (Dahlen, 2002, S. 26). Eine Gestaltung kann auch ein Erlebnis, eine Stimmung, eine Empfindung, eine Momentaufnahme oder längere Zeitspanne darstellen, welche bei der anschließenden gemeinsamen Besprechung momentan vorhandene oder vergangene Gefühle und Empfindungen wiedergibt.

### 3.1.3 Selbstkompetenzen stärken

Nach Riedel und Henzeler (2016) wirkt malen selbstheilend (S. 29). Wird dieser Malprozess zusätzlich mit lösungsorientierter, systemischer und ressourcenorientierter, aber auch motivierender Gesprächsführung begleitet, werden Gefühle, Erlebnisse, Träume und Wünsche fassbarer und lassen Motivation, Kraft und Mut zu einer Veränderung entstehen. Neue Ressourcen werden entdeckt oder vorhandene gestärkt. Schrittweise werden Ratsuchende ermutigt, alte Verhaltensmuster zu überdenken, neue Fähigkeiten zu entdecken und unter Anleitung selbstverantwortlich nach Problemlösungen für sich selbst zu suchen. Sie übernehmen Eigenverantwortung und erfahren, wie sie mit Hilfestellungen durch Fachpersonen ihre ersten Schritte zur Veränderung umsetzen können. In einem geschützten Rahmen begleiten feinfühlig, achtsame Fachkräfte Einzelpersonen oder kleine Gruppen mit spezifischen kunsttherapeutischen Methoden bei der Suche nach eigenen Lösungen. Menschen lernen dabei, eigene Werte und Haltungen zu überdenken, neue Handlungsansätze zu benennen und neue Umsetzungsstrategien zu finden.

Eine Fachperson nimmt dabei eine offene Haltung ein und aktiviert die «Klientenkompetenz» (Baer, 2016, S.19). Das bedeutet, dass sie die Verantwortung zur Erreichung der eigenen Ziele bei der Klientel belässt.

Malen knüpft am Stand der einfachen Kinderzeichnungen an und lässt deshalb leicht den Zugang zu Erinnerungen in der Kindheit finden. Einfache Techniken erlauben auch Laien, Kunstwerke zu erstellen. Zudem löst der Umgang mit Farben Emotionen aus und kann emotionale Blockaden lösen. Die gewonnene neue schöpferische Kraft kann in das Leben übernommen werden und auch dort zu neuen Versuchen führen (Schuster, 2002, S. 202). Wenn jedoch eine als negativ empfundene Erfahrung aktiviert wird, z.B. in Form eines Traumas, kann dies auch hinderlich oder blockierend wirken, weshalb z.B. Biografiearbeit nicht in allen Fällen die Methode der Wahl sein kann.

#### 3.1.4 Sozialkompetenzen stärken

Beziehungs- und Verhaltensmuster bilden sich in der Realität der Gruppe ab. Beziehungen innerhalb der Gruppe oder nach aussen können direkt aufgegriffen und thematisiert werden. Es offenbart sich, wie Gemeinsamkeiten hergestellt oder erlebt werden, angefangen vom Entdecken gegenseitigen Mitgefühls bis zur Wahrnehmung anderer Sichtweisen und Standpunkte. Die innere und äussere Wahrnehmung wird in der Gruppe gefördert, geschult und erprobt (Wieland, 2014, S. 14-15). Dozierende, die den konstruktiven Umgang mit Gruppendynamik kennen und diese gewinnbringend nutzen können, haben mehrere Möglichkeiten, soziale Probleme und Muster aufkommen zu lassen, um soziale Kompetenzen zu fördern.

Insbesondere sollten Fachpersonen den Entwicklungsphasen von Gruppen, internen Regeln und Normen, aber auch Stigmatisierungen, der Rollenproblematik und den Interventionsebenen Rechnung zu tragen (vgl. Thomann & Habegger, 2017, S. 152 -177).

### 3.2 Bedingungen für gelingende Kunsttherapie

Hargens (2005) schreibt, dass vier Faktoren die Ergebnisse von helfenden Interventionen in der Kunsttherapie beeinflussen. Dazu gehören zu 40% klientenextratherapeutische Faktoren<sup>10</sup>, zu

---

<sup>10</sup> Extratherapeutisch = ausserhalb des Therapieschehens wie z.B. das soziale oder anderweitige Umfeld



30% Beziehungsfaktoren, zu 15% die eigenen Erwartungen und Hoffnungen wie auch Placeboversuche<sup>11</sup> zeigen und zu 15% Modell- und Technikfaktoren (S. 16).

### 3.2.1 Grundvoraussetzungen: Raum und Material

Der Raum ist zentral bei der Gestaltung von kunsttherapeutischen Settings. Wirtensohn-Baader (2016) schreibt, dass die Grösse, die Atmosphäre und Einrichtung wie die Tischordnung sowie unterschiedliche Mal- und Gestaltungsmöglichkeiten z.B. mit einem grossen Blatt an der Wand oder sitzend auf dem Fussboden die Stimmung wesentlich beeinflussen (S. 17-18). Klienten sollen sich dem inneren Geschehen und den inneren Bildern öffnen können. Äussere Ablenkungen oder Stressfaktoren können den Therapieprozess wesentlich stören.

Bildnerisches Gestalten ist wirksam, wenn Farben und Formen auf einer Fläche aufgetragen werden und dabei Emotionen zum Ausdruck bringen. Dabei können auch Gegensätze auf dem Bild integriert werden. Dieser Integrationsvorgang an sich hat Aspekte, die heilend wirken. Nicht nur die Stellen auf dem Blatt, an welchen etwas dargestellt wird, sind bedeutungsvoll, sondern auch die leer gelassenen. Auch die Nutzung des Raumes durch unseren Körper ist relevant. Farben und Formen wirken, aber auch die Stimmigkeit, die Ausgeglichenheit auf dem Bild sprechen zu den Betrachtenden oder Gestaltenden (Riedel & Henzeler, 2016, S. 30 – 38). Dazu kommen die Wirkfaktoren Grösse, Menge, Zusammenstellung, Anordnung, Ausgewogenheit und Komplementarität - alles, was mit den Sinnen wahrgenommen werden kann. Die verschiedenen Kunsttherapierichtungen haben hier sehr unterschiedliche Detailansichten, weshalb auf eine genauere Betrachtung verzichtet wird.

Der zeitliche Rahmen muss vorgängig festgelegt sein, auch, ob es sich um ein einmaliges Setting handelt oder die Begleitung über mehrere Wochen dauert. Die Materialwahl muss mit der zur Verfügung stehenden Zeitressource abgestimmt sein, gewählte Ziele müssen realistisch und erreichbar sein (Wirtensohn-Baader, 2016, S. 18). Genügend Zeit und Platz für das Eintauchen wirkt fördernd, während knappe Zeitressourcen Stress auslösen oder blockieren.

---

<sup>11</sup> Studienteilnehmende erhalten ohne ihr Wissen Medikamente, die keine Wirkstoffe enthalten, aber gleich aussehen wie die andern. Sie sind notwendig, um die tatsächliche Wirkung der Medikamente feststellen zu können.

### 3.2.2 Beziehungsgestaltung

Es besteht eine Dreierbeziehung zwischen den Fachpersonen, den Teilnehmenden und den geschaffenen Werken. Diese drei müssen sich gemeinsam gegenüberstehen (Riedel & Henzeler, 2016, S.47).

Eigentlich besteht Kunst daraus, Beziehungen herzustellen – nicht nur zwischen Menschen, sondern auch zwischen gestalteten Räumen und Menschen. In der Kunsttherapie kommen die Teilnehmenden mit einem Problem, das sie bearbeiten möchten. Menzen (2021) ergänzt dies, indem er davon ausgeht, dass auch Bildelemente von der Dreierbeziehung beeinflusst werden. Dazu kommt eine Aussensicht durch die Befragung, sodass alle Teile des Systems in permanenter Wechselwirkung am Zustandekommen des Ergebnisses beteiligt sind (S. 149).

Menzen (2021) bezeichnet Therapiefachleute als Begleitende und Klient\*innen als Expert\*innen (S. 142). Er geht von einem zirkulären systemischen Verständnis aus, in dem sich Therapiefachperson und Klient\*in gegenseitig beeinflussen. Die Aussagen zur Gestaltung werden nicht von der Fachperson gedeutet, sondern durch Klienten\*innen. Das benötigt auch keine «linear-kausalen Erklärungsmuster» (Menzen, 2021, S. 143). Vorgängig werden Ziele gemeinsam geklärt und allenfalls methodische Schritte überlegt, die von Seiten der Fachperson bewusst gestaltet werden können (Menzen, 2021, S. 143-144). Die Klientin oder der Klient ist in diesem Sinne zuständig für die Ergebnisse, Lösungen und Erkenntnisse.

Wird ein kunsttherapeutischer Prozess zurückhaltend, offen für alles und mutmachend begleitet, so kann sich die Klientenbeziehung vertrauensvoll entwickeln und ein stärkeres emotionales Einlassen auf den Heilungsprozess ermöglichen. Eine professionelle Beziehungsgestaltung ist somit das wichtigste Merkmal für eine erfolgreiche Therapie. Dies bestätigt Baer (2016), wenn er schreibt, dass die Beziehung wichtiger sei als die Methode (S. 15). Gleichzeitig findet er es notwendig, Klient\*innen zu erklären, welchen Sinn und welche Absichten mit der Wahl einer Methode angestrebt werden (Baer, 2016, S. 17). Die Materialwahl ist mit Klientinnen und Klienten zu besprechen und ihnen ist eine übersichtliche Auswahl anzubieten. Diese Transparenz fördert das Vertrauen und stärkt die Beziehung.

Somit ist die Beziehungsgestaltung ein wichtiger Wirkfaktor, wenn sie stimmig ist und die Gestaltungen aufeinander aufbauend angelegt werden (Stegemann, 2012, S. 16).

### 3.2.3 Methodenwahl

Bei der Wahl der Methode gibt es gemäss Baer (2016) keine fixe Zuordnung zu ausgewählten Störungen oder bestimmten Mustern, da jeder Mensch ein Original ist. Aufgrund von definierten Grundannahmen wird jedoch häufig eine Methode ausgewählt (S. 15-16). Einfachere, sogenannte «niederschwellige» Methoden sind geeignet für Erstkontakte oder um sich besser auf die Gestaltung einzulassen.

In der Kunsttherapie geht es nach Menzen (2021) nie um die Erschaffung einer exakten Kopie von irgendetwas, sondern darum, die eigenen Gefühle und Empfindungen auszudrücken und auch den Körper miteinzubeziehen (S. 14-15). Nach C.G. Jung kommt aus dem Unbewussten hervor, was von sich aus bewusst und im Gestalten ausgedrückt werden möchte (Menzen, 2021, S. 21). Wenn Gestaltungen von Klient\*innen bewusst unschön gemacht werden, wenn dies hastig oder schimpfend geschieht, dann ist dies ebenso wertvoll wie exaktes Schaffen und dient dem Prozesserleben. Jede Emotion darf sich ausdrücken, ohne bewertet zu werden.

### 3.2.4 Arbeit mit dem Unbewussten

Laut Menzen (2021) ist die rechte Hirnseite zuständig für das Sprachverständnis und die Grammatik, die linke Hirnhälfte für die Melodie des sprachlichen Ausdrucks, mit der wir die Gefühle benennen (S.58).

Es geht darum, die durch Gefühle geleitete Gestaltung, die oft die unbewussten Anteile ausdrückt, mit verbalen Aussagen herauszuschälen und zu verfeinern und umgekehrt durch diesen verbalen Ausdruck wieder Einfluss auf die Gestaltung zu nehmen, die von der Gefühlswelt geprägt ist. In dieser Hinsicht werden die beiden Hirnhälften miteinander vernetzt. Einige kunsttherapeutische Richtungen regen deshalb bewusst zu einer Gestaltung mit der ungeübten Hand an, um damit den Ausdruck des Unbewussten explizit zu fördern.

### 3.2.5 Wirkfaktoren kunsttherapeutischer Arbeit

Die unbewusste Wahrnehmung kann nach Menzen (2021) mehr Zuverlässigkeit zeigen als bewusstes Nachdenken (S. 76). Deshalb ist es wichtig, Klientinnen und Klienten Mut zu machen, damit sie ohne viel zu denken in den gestalterischen Prozess gehen und dabei den eigenen Empfindungen folgen. Wenn dies einer Person schwerfällt, zeigen sich allenfalls weniger unbewusste Dinge in der Darstellung.

Open (2018) schreibt, dass der britische Kunsttherapieverband 2012 die Wirkung von künstlerischen Therapien untersuchte, wobei 94% die Kunsttherapie als hilfreich empfanden und sich 85% im Anschluss wohler fühlten. 41% empfanden die Möglichkeit, Eigenes ausdrücken zu dürfen, als Vorteil; 32% nannten die erfahrene Unterstützung, 26% die gewonnenen Selbsterkenntnisse und Einsichten, und 22% allgemeine positive Auswirkungen (S.21).

Stegemann (2012) erwähnt auch, dass ein nonverbaler Zugang zu Anteilen der Persönlichkeit oder Erlebnissen nicht nur das Selbstvertrauen und die Selbsterkenntnis, sondern auch die bewusster Körperwahrnehmung und damit das Erkennen von Wechselwirkungen zwischen Körper, Psyche und Beziehungen stärkt. Dabei entsteht eine Sensibilisierung für Spannungen und Konflikte, die im geschützten Raum bearbeitet werden und eine Verbesserung der Beziehungsgestaltung zu sich selber und zu anderen Menschen nach sich zieht. Klient\*innen erkennen oft auch eigene nicht erkannte Potenziale. Dabei gilt es für die Fachperson, kulturelle oder biographische Vorstellungsformen in der Kreativgestaltung zu berücksichtigen (S. 22-23).

Wirkfaktoren werden unterschiedlich eingeteilt. Stegemann (2012) nennt die Reduktion der inneren Spannung, die Darstellung bewusster und unbewusster Dinge, die nicht verbalisiert werden können, den angstfreien Umgang mit Fantasien, die Stärkung des Selbstwerts und eine allgemeine Stabilisierung. Dazu komme als Wirkfaktor das Verschieben traumatischer Inhalte durch kreative Mittel weg von neurotischer Abwehr zu mehr Akzeptanz wie auch die Förderung von Aktivitäten und der Ausgestaltung der eigenen Umwelt (S. 20).

Riedel & Henzeler (2016) gehen von 4 Wirkfaktoren aus: Dem *Gestaltungsvorgang* selber, dem *mitvollziehenden Imaginations-* bzw. *Symbolisierungsvorgang*, dem *Besprechungs-* und *Interpretationsvorgang* und nicht zuletzt dem *Begegnungs- und Beziehungsvorgang* (S. 25).

Wenn Klient\*innen neue Potenziale entdecken, so können dies kognitiv-intellektuelle, imaginative, soziale, emotionale und manuelle Fähigkeiten sein (Schäfer, 2009, S. 45).

Trüg und Kersten (2013) erwähnen aktiv angebotene Hilfe als wirksame Möglichkeit, um interpersonale Ressourcen und Störungen therapeutisch zu klären (S. 10-12).

Damit ist Kunsttherapie als vielfältig positiv wirksam ausgewiesen, sowohl im Prozessgeschehen wie auch im methodischen und zwischenmenschlichen Bereich.

### 3.3 Risiken und Gefahren

*Trauma:* Im Umgang mit traumatischen Erfahrungen, die getriggert werden könnten, ist wichtig, dass Kunsttherapiefachpersonen sich vorgängig überlegen, wie sie solche Ereignisse auf gute Art auffangen können. Wenn traumatische Erfahrungen auftauchen, kann es zu einer Retraumatisierung kommen, wenn Betroffene nicht stabil genug sind (Menzen, 2021, S. 230). Allenfalls kann auf das Ansprechen oder Bearbeiten eines Themas verzichtet werden, wenn dies dem Wunsch der teilnehmenden Person entspricht.

*Dissoziation:* Fachleute müssen den Umgang mit dissoziativem Verhalten kennen und z.B. Opfer sexueller Gewalt vor voreiligem Anpassen und Ja-Sagen schützen, und zur genaueren Prüfung einer Aussage ermuntern (Reddemann, 2001, S. 123-124).

Reddemann (2001) meint, dass Opfer oftmals die Fähigkeit zur Dissoziation brauchen, um zu überleben.

*Übertragung und Gegenübertragung:* Bei der Übertragung überträgt ein Mensch seine eigenen Themen auf sein Gegenüber, dies kann die therapeutische Fachperson oder die zu beratende Person sein. Es kann sich dabei um alte, oftmals verdrängte Gefühle und Erwartungen (besonders Rollenerwartungen), Wünsche oder auch Befürchtungen handeln. Bei der Gegenübertragung reagieren Therapiefachpersonen auf die Gefühle und Handlungen der Übertragung von Klient\*innen. Es gibt sowohl positive wie negative Übertragungen.

Riedel & Henzeler (2016) beleuchten, dass Übertragungen und Gegenübertragungen im therapeutischen Setting aufzeigen, was sich zwischen Fachpersonen und Klientel gerade abspielt (S. 307). Übertragungen und Gegenübertragungen lenken von den Anliegen der Klientin oder des Klienten ab und zeigen Themen der Fachperson auf, die im therapeutischen Setting nicht bearbeitet werden sollten und vom Therapiegeschehen ablenken. Wenn Kunsttherapiefachpersonen diese Gefahren erkennen, können sie sich bewusst zurücknehmen und den Umgang mit ihrer Klientel auf objektivere Weise gestalten, die möglichst frei ist von Beeinflussungen.

Übertragungen lassen sich laut Schäfer (2009) kaum verhindern, wenn beispielsweise Dozierende mit Klient\*innen bekannt oder verwandt sind.

*Projektionen:* Projektionen können eine weitere Gefahr darstellen. Die eigenen Mutter- und Vaterfiguren sind tief verinnerlicht und können nach Verena Kast in neue Beziehungskonstellationen «hineinfunken» und unbewusst zu verinnerlichtem Elternverhalten führen, auch wenn es sich um ein therapeutisches Setting handelt. Die Objektivität kann dabei massiv eingeschränkt werden (Schüssler, 2006, S. 156 – 157). Sinnvollerweise durchleuchten Therapeutinnen und Therapeuten ihre eigenen Prägungen und durch die Eltern hervorgerufenen Verhaltensmuster und leiten auch ihre Klientel an, sich diesen Mustern bewusst zu stellen.

### 3.4 Kunsttherapeutische Ansätze in der Geschichte der Erwachsenenbildung

Nachfolgend werden unterschiedliche Entstehungsweisen von kunsttherapeutischen Methoden betrachtet, die beispielsweise als therapeutische Ansätze in psychiatrischen Einrichtungen entstanden und anschliessend in viele weitere Berufsfelder wie beispielsweise Bildung, Coaching und Supervision transferiert wurden. Eine vollumfängliche historische Betrachtung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, weshalb hier exemplarisch an Beispielen aus der Praxis aufgezeigt wird, wie kunsttherapeutische Methoden den Weg in Selbstreflexionsprozesse der Erwachsenenbildung fanden.

*Reformpädagogik:* Die Reformpädagogik wurde durch Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Freire geprägt. Sie revolutionierte die Pädagogik weg vom Eintrichtern von Wissen in den Schulen hin zu einer Pädagogik mit Herz, Hand und Geist sowie aktiven Sinnen. Erfahrungen und ganzheitliches Verstehen wurden wichtig. Erwachsenenbildung arbeitet ebenfalls vor diesem Hintergrund mit einer guten Mischung aus Aktion und Reflexion, was zu Spezialisierungen in der heutigen Erlebnispädagogik führte. Dabei geht es um Gruppenerfahrungen in der Natur, um die Stärkung und Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen.

*Erlebnispädagogik:* H. G. Petzold und J. Sieper verwendeten erlebnispädagogische Methoden für die Arbeit mit Gruppen bereits um 1970. Inspiriert durch Moreno fand ihr Kreativitätstraining in kleinen Gruppen im Einklang mit der Natur und in ruhvoller Stimmung statt. Ein Beispiel ist das Malen eines Bildes, welches anschliessend in der Gruppe gewürdigt wird und durch die Präsentation und Erläuterung als Teil von sich selbst verstanden wird. Es entstehen affektive Bewegungen, welche auch einen Zugang zu Emotionen ermöglichen. Es zeigen sich dabei Gruppenanliegen, aber auch persönliche Anliegen, welche thematisiert und bearbeitet werden wollen (Sieper, 1971).

*Szenisches Spiel:* Das «Szenische Spiel», das Oelke (2018) beschreibt, hat seine Anfänge in den 1970er-Jahren in der Lehre der Hochschulen. Ingo Scheller hatte das Ziel, durch kreatives Schreiben und szenisches Spielen, aber auch durch Fotografie die methodischen Möglichkeiten an der Hochschule zu erweitern. Sein Ansatz wurde zu einem wichtigen Fundament für die Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen (S. 144 – 145). Oelke liess sich von Moreno inspirieren.

Letzterer liess einen Traum nicht erzählen, sondern in eine Handlung umsetzen (Fox, 1998, S. 18). Die Wirkung geschieht durch die Identifikation mit einer Figur (S. 22), die einen Anknüpfungspunkt an unbewusste Erlebnisse ermöglicht und nicht aus dem Traumerleben stammen muss (Fox, 1998, S. 22). Moreno entnimmt sie Märchen und Geschichten oder Erzählungen. Unbewusste Inhalte kommen durch die Identifikation mit der Figur ins Bewusstsein und können dadurch bearbeitet werden. Ähnlich der Kunsttherapie kommt die Lösung von alleine. Im Rollenspiel oder der Dramatherapie<sup>12</sup> kommt die Kunsttherapie nahe an das Psychodrama von Moreno heran.

*Anthroposophie:* Der Gründer Rudolf Steiner verstand künstlerisches Gestalten als Möglichkeit, Leben und Kunst in Einklang zu bringen. Damit sollten die Fähigkeiten der menschlichen Seele entdeckt werden. Der Mensch trägt generell den Wunsch in sich, sich künstlerisch zu betätigen und über das Bewusstsein des Alltags seine Gefühle, Gedanken und Empfindungen zu lenken und den Willen so zu steuern, dass er zu den wichtigen Dingen vordringt. Es wird eine Bewusstseinsweiterung angestrebt, die als Ursprung künstlerischen Schaffens gesehen wird (Krsák, 2007, S. 56 – 57). Die Anthroposophie nach Rudolf Steiner war ein wichtiger Wegbereiter, damit kreative Elemente den Weg in die Bildung und Therapie fanden.

Offensichtlich können gestalterische und künstlerische Tätigkeiten bei Klientinnen und Klienten eine tiefgreifende Reflexion und Verhaltensänderung bewirken. Was in der Kunsttherapie wirksam ist, könnte in abgewandelter Form auch im Unterricht hilfreich sein.

---

<sup>12</sup> Dramatherapie oder Jeux Dramatique ist eine von der Oda Articura anerkannte kunsttherapeutische Richtung.

## 4 Erarbeitung von 4 kunsttherapeutischen Basismethoden (KuB) als Grundlage für die Verwendung im Unterricht mit Erwachsenen

Es stellt sich die Frage, welche Kriterien eine kunsttherapeutische Methode erfüllen muss, damit sie bei Selbstreflexionsprozessen im Unterricht und nicht nur in therapeutischen Settings in psychiatrischen Kliniken verwendet werden kann.

Selbstreflexion im Unterricht soll Lernende dazu anleiten, sich ihrer Wirkung auf die von Ihnen betreuten Personen bewusst zu werden und den eigenen Umgang mit Dritten aktiv zu gestalten. Hiermit erhält Bildungsarbeit eine präventive, prophylaktische Funktion (Schäfer, 2009, S. 37).

### 4.1 Schwerpunkte zur Erarbeitung der 4 kunsttherapeutischen Basismethoden KuB

Entlang den Unterrichtsphasen wurden Bedingungen erarbeitet, die auf der Suche nach passenden kunsttherapeutischen Methoden eine Auswahl für den Unterricht ermöglichten. Sie sollten wenigstens teilweise erfüllt sein.

<b>Phase 1: Vorbereitung, Material und Techniken</b>	<b>Phase 2: Anleitung (Impulsphase)</b>	<b>Phase 3: Durchführung der Gestaltungsphase, (Aktionsphase)</b>	<b>Phase 4: Erkenntnisse am Werk erkennen, innerlich integrieren (Integrationsphase)</b>	<b>Phase 5: Transfer der Erkenntnisse in den Alltag oder das Berufsfeld (Transferphase)</b>	<b>Phase 6: Evaluation</b>
Bedingungen, die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Einfachheit in Material- und Methodenwahl	Bedingungen, die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Kurze und klare Anleitung zum Gestaltungsauftrag Präzise Aufträge	Bedingungen, die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Dozierende in der Rolle als Begleitung, freie Gestaltung, keine Ergebnisorientiertheit	Bedingungen die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Kurze, schriftliche Reflexionshilfen	Bedingungen, die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Kleingruppensetting zur Erarbeitung des Praxistransfers in das eigene Leben	Bedingungen, die teilweise erfüllt sein müssen, z.B. Auswertung des Settings durch die Lernenden
Fachlich kompetente Sprachwahl, Auftrag mit Praxisbezug	Zielführender Einstieg mit engem Bezug zum Thema	Gestaltung am Arbeitsort begleiten, Unterstützen bei Blockaden durch Dozierende, Raum halten	Option: Dozierende zeigen Reflexionsbeispiel dazu vor	Transfer in das Berufsfeld, falls möglich	Reflexion durch die Dozierenden (kann auch ohne die Lernenden stattfinden)
Gute Raumgestaltung, einladende Atmosphäre	Hinführung zum Thema, Einstimmung	Zeitrahmen im Blick behalten, frühzeitig Ende ankünden. Zeitrahmen: 15-90 Minuten.	Austausch über Reflexion zu zweit oder in kleinen Gruppen, allenfalls schriftlich	Erarbeitung erster Umsetzungsschritte	Anpassungen für die nächste Verwendung (allein als Dozierende)
Ablenkungen und Störungen vermeiden, geschützter Raum	Bewusst gewählter Impuls zum Thema	Hinführung zu einem Abschluss	Diese Integrationsphase der Reflexion im Plenum aufnehmen	Haltungsansätze und Ziele formulieren	Folgauftrag, wenn sinnvoll und erwünscht
Schriftliche Angaben zur Unterstützung	Finden eines ruhigen Platzes zum Start in die Gestaltung	Zu schriftlicher Reflexion anregen	Würdiger Abschluss der Integrationsphase und klare Überleitung zur Transferphase	Möglichkeit geben für den Austausch im Plenum	Thematisieren und Würdigen von Folgeaufträgen (falls möglich und passend)

Tabelle 2



## 4.2 Bedingungen entlang des Unterrichtsprozesses

### 4.2.1 Vorbereitung

Vorgängig wurden Bedingungen zusammengestellt, die die Auswahl an Materialien und Methoden eingrenzen sollten. Dazu gehören:

- leicht auffindbares, eher preisgünstiges Material
- in der Anwendung unkomplizierte Materialien
- den Studierenden und Dozierenden bekannte Materialien
- einen Bezug zur anvisierten Verwendung herstellen
- Methoden, welche eine einfache, klare Anleitung von Seiten der Dozierenden beinhalten (niederschwellige Methoden vgl. Baer, 2016, S. 17 und S. 38).
- Methoden, welche die innere Ruhe fördern (vgl. Böhle, 2009, S. 148), was mit künstlerischen-kreativen Methoden bewirkt wird
- den eigenen Prozess fokussierende Methoden
- Methoden, welche nur einen Schritt beinhalten und selbsterklärend sind, da sie weniger Begleitung benötigen

Die Sprache der Dozierenden ist lösungs- und ressourcenorientiert, mit systemischem Blick auf das Hier und Jetzt oder die Zukunft. Im Gegensatz zur Therapie wird seltener, aber auch weniger tiefgründig auf Biografie, Defizite oder traumatische Erfahrungen geschaut. Ein einfacher Praxistransfer muss bei der gewählten Methode möglich sein. Bei biografischen Themen können traumatische Erfahrungen auftauchen, die eine Begleitung erfordern, welche Dozierende aufgrund ihrer Rolle nicht bieten können und dürfen. Es sollen nicht zu viele unbekannte Elemente verwendet werden, den Studierenden bekannte Mal- und Gestaltungsmedien sollen bevorzugt werden, um zusätzliche Irritationen zu vermeiden. Dazu gehört auch eine bewusste Wahl der Grösse und der Art des Papiers, aber auch eine Einschränkung wie z.B. auf wenige verschiedene Materialien. Eine differenzierte Vorbereitung von Seiten der Dozierenden ist nötig, allenfalls hilft eine schriftliche Anleitung zum Abgeben mit Ablauf des Gestaltungsauftrages wie beispielsweise Fragen, die das Anliegen oder Thema vertiefen. Es ist wichtig, dass Störungen durch Dritte oder Mitstudierende unterbunden werden.

Behringer und Koch (2021) erklären, dass eine gute Unterrichtsatmosphäre eine Voraussetzung für eine tragende Beziehung ist (S. 49). Deshalb gehört eine bewusste Raumeinrichtung dazu,

die ein Eintauchen in einen eigenen Prozess ermöglicht, wie beispielsweise die Anordnung der Tische, die Lichtverhältnisse, farbige Tücher, allenfalls Hintergrundmusik oder Ähnliches. Alles, was die Atmosphäre unterstützt, kann dienlich sein.

#### 4.2.2 Einstieg und Anleitung

Eine bewusste Wort- und Satzwahl mit klaren und einfachen Sätzen ist hilfreich. Wenige Sätze, jedoch konkret ausformulierte Fragen zum Einstieg unterstützen die Lernenden dabei, sich bewusst auf die Gestaltung einzulassen. Es hilft manchmal, zu Beginn einen kurzen Einstieg durch eine rund zehnminütige Gestaltung mit Bildmaterial, Fotos, Knete, Figuren oder Farben und Papier zu starten. So führt schon der erste Schritt in die Ruhe und Besinnung. Allenfalls kann diese kurze Einstiegsgestaltung in der eigentlichen kunsttherapeutischen Methode weiterverwendet und bearbeitet werden oder in der Gruppe kurz als Essenz ausgewertet werden. Es kann auch ein Platz am Gestaltungsort bereitgestellt werden, auf dem diese Gestaltung weiterwirken kann.

Es folgen Einstiegsfragen zu eigenen Zielen, welche die Einzelnen erreichen möchten. Sie unterstützen die Hinführung zum Thema und die Einstimmung auf die eigentliche Gestaltungsphase. Durch bewusst gesetzte Impulse zum Reflexionsthema werden Gedanken angestoßen. Auf diesen Impuls kann dann der eigentliche Reflexionsprozess folgen, wenn die innere Ruhe vorhanden ist. Dabei ist hilfreich, wenn Teilnehmende innerhalb des Raumes an einem selbstausgewählten, geeigneten Ort arbeiten dürfen, sei dies am Pult, am Boden, stehend oder sitzend. Böhle (2018) betont, dass zu starke Ergebnisorientiertheit den Reflexionsprozess hindern kann, während bewusst gestaltete Prozesse besser in Erinnerung bleiben (S. 128). Etwas Übung braucht es auch für das zeitlich angemessene Beenden des Auftrags (S. 127). Böhle (2018) sagt, Vorstellungen über das Endprodukt erschweren das Handeln (S. 17), und die Unsicherheit über das Gelingen kann die gestaltende Person schon vom ersten Strich an an der Reflexion hindern (S. 115). Ebenfalls wirkt sich langes Nachdenken über die Ausführung hinderlich aus (S. 116).

Mit einer klaren Anleitung begegnen Dozierende nach Behringer & Koch (2021) den psychischen Vorgängen im Innern, die nicht unmittelbar beobachtet werden können, aber in der Bildung essenziell sind. Diese Selbstreflexionsprozesse sind ein wichtiger Teil auf dem Weg zu professionellem pädagogischem Handeln (S. 51).

### 4.2.3 Durchführung

Teilnehmende können tiefer in die Reflexion eintauchen, wenn ein klarer Gestaltungsauftrag erteilt worden ist und die Übung in stillem Sein durchgeführt wird. Dozierende übernehmen die Rolle als stille Begleitende, die nur bei Schwierigkeiten, Fragen oder Missverständnissen aktiv werden. Bei Blockaden, Fragen und fühlbarer Unruhe von Einzelnen helfen sie in verbaler Form weiter, fordern allenfalls Ruhe ein und stellen sicher, dass keine ablenkenden Zwischengespräche entstehen. Die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen werden regelmässig mitgeteilt und gegen Ende der Sequenz wird der Abschluss der Aktionsphase frühzeitig angekündigt. Auch die Begleitung und Hinführung zu einem zumindest vorläufigen Abschluss der Gestaltung ist hilfreich. Anschliessend werden Lernende dazu angeleitet, nach dieser Gestaltungsphase Gedanken, Erkenntnisse und Fragen in schriftlicher Form abzufassen. Ein sauberer Abschluss dieser schriftlichen Reflexionszeit mit einer vorgängig genannten Zeitangabe erhöht die Nachhaltigkeit.

### 4.2.4 Erkenntnisse ermitteln

Schriftliche Fragen, die als Gedächtnisstütze abgegeben werden, helfen bei der Reflexion der Gestaltungsphase. Sie ergänzen die Bild- oder Werkbetrachtung. Anfänglich können Impulse durch die Dozierenden gesetzt werden, allenfalls kann auch anhand einer Gestaltung ein Beispiel vorgezeigt werden, z.B. als Zweiergespräch zwischen Dozierenden und Lernenden. Danach folgt eine Integration der Erkenntnisse zu zweit oder in kleinen Gruppen, da Dozierende mit Gruppen arbeiten und nicht in therapeutischen Einzelsettings. Die Lernenden machen sich anschliessend schriftliche Notizen, die vielleicht im Plenum beim Abschluss nochmals aufgenommen werden. Diese Erkenntnisse werden so besser verinnerlicht. Es empfiehlt sich, diese sogenannte Integrationsphase würdigend abzuschliessen, um einen sauberen Übergang in die Transferphase zu ermöglichen. Dies geschieht am einfachsten durch einen klar formulierten Folgeauftrag.

### 4.2.5 Transfer

Soll eine nachhaltige Wirkung für die Praxis erzielt werden, müssen die Erkenntnisse aus der Integrationsphase in die (berufliche) Praxis transferiert werden. Dabei sollen die aktuellen Erkenntnisse mit ihren Auswirkungen auf den praktischen Umgang mit Klientinnen und Klienten übertragen werden. Als Konsequenz daraus folgt die Erarbeitung von alternativen

Haltungs- oder Handlungsstrategien im Umgang mit sich selbst oder mit Dritten. Das Erkennen und Ausarbeiten erster Schritte einer konkreten Veränderung kann neue Reflexionsthemen nach sich ziehen. Eine wichtige Hilfe ist dabei das schriftliche Festhalten der Erkenntnisse und die Formulierung von Handlungs- oder Handlungsgrundsätzen oder neuen erweiterten Zielen.

Werden die Ergebnisse im Plenum dargestellt, ermöglicht dies eine Erweiterung der eigenen Perspektive durch einfaches Lernen am Modell. Böhle (2018) bemerkt dazu, dass genaues Hinschauen zumindest vorübergehend zu einem klaren Blick verhilft (S. 141-142).

#### 4.2.6 Evaluation

Am Schluss der Selbstreflexion tauschen sich Teilnehmende und Lehrpersonen über den gewonnenen Lernerfolg aus. Welcher positive Nutzen kann daraus resultieren? Wie kann die Selbstreflexion qualitativ weiterentwickelt werden? Dozierende sollten dabei auch eine Eigenreflexion auf Projektionen, Übertragungen und Gegenübertragungen vornehmen und die Erarbeitung von Anpassungen für den nächsten Selbstreflexionsprozess ins Auge fassen. Schwierigkeiten, Herausforderungen, Gelungenes und Fehler sind dabei mögliche Kategorien. Möglich ist auch ein freiwilliger (von Dozierenden vorbereiteter) Folgeauftrag für die Selbststudienzeit zu Hause. Das Abholen von Folgeaufträgen und deren Transfer in die Praxis kann allenfalls zu einem späteren Zeitpunkt gewinnbringend und bereichernd sein.

Teilnehmende sind nicht immer freiwillig im Unterricht, und kunsttherapeutische Methoden kommen nicht bei allen Lernenden von sozialen Berufen gleich gut an. Daran sollte im Vorfeld gedacht werden. Es erweist sich als sinnvoll, eine Alternative zum gestalterischen Selbstreflexionsauftrag im Unterricht bereitzuhalten, die ohne kreative Techniken auskommt und zur gleichen Zeit umgesetzt werden kann.

Aus systemischer Sicht kann eine kunsttherapeutische Intervention nur dann gelingen, wenn Lernende von sozialen Berufen sich von sich aus, freiwillig und mit vollständigem Einverständnis auf eine kunsttherapeutische Methode einlassen. Wenn Dozierende ein Anliegen oder Aufträge einbringen, kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden sich freiwillig auf diese Gestaltung einlassen möchten. Allfälliger Widerstand sollte angesprochen und ergründet werden.

Das Unterrichtssetting bietet allein auf Grund seiner grossen Anzahl an Teilnehmenden massive Einschränkungen bei der Wahl und der Durchführung von kunsttherapeutischen Methoden. Dieser Umstand muss berücksichtigt werden, wie auch die Tatsache, dass Dozierende in der Lage sein müssen, Störungen innerhalb des Klassenverbandes auf professionelle Art und Weise zu handhaben.

#### 4.2.7 Gefahren im Umgang mit Selbstreflexionen

Es kann vorkommen, dass durch kreative Reflexionen unbeabsichtigt tiefere Emotionen und früher erlebte Krisen aufbrechen. Dozierende müssen in solchen Fällen die betroffenen Lernenden ernst nehmen und je nach Situation nicht allein lassen. Ein ruhiges Nachfragen, welche Unterstützung gewünscht ist, reicht in der Regel völlig aus. Hie und da wird angezeigt sein, eine mitstudierende Person als Begleitung auswählen zu lassen und einen geschützten Ort anzubieten, um die innere Balance wiederzufinden. Zu erleben, dass Mitstudierende weinen, kann ein gutes Lernerlebnis sein, denn schliesslich sind die Lernenden in der Berufspraxis gefordert, mit emotionalen Situationen adäquat umgehen zu können. Tauchen Themen auf, die den Rahmen des Unterrichtssettings sprengen, kann eine Weiterleitung an eine externe Fachpersonen im Sinne einer Triage angezeigt sein.

Alle Reflexionsprozesse tragen das Risiko in sich, dass einige Teilnehmende über- oder unterfordert sind. Regelmässige Evaluationen nach dem Einsatz von Reflexionsübungen helfen Dozierenden dabei, Gelungenes beizubehalten und Schwierigkeiten der Über- oder Unterforderung zu erkennen und zu beseitigen.

Dozierende müssen sich ihrer individuellen, biografisch beeinflussten Sichtweise ganz besonders bewusst sein. Die Transaktionsanalyse spricht dabei vom Bezugsrahmen, der durch Einflüsse und Prägungen der persönlichen Biografie entsteht und sich ein Leben lang weiterentwickelt (Glöckner, 2011, S.5). Dadurch wird die eigene Wahrnehmung mit eigenen Werten, Normen und Erfahrungen gefiltert, was zu falschen Annahmen über Teilnehmende oder Klient\*innen führen kann. Diese Sicht ist im Hinblick auf Lernende von sozialen Berufen besonders bedeutungsvoll, da sie in der Begegnung mit Klient\*innen oder von ihnen betreuten Personen unbewusst beurteilen und sich dementsprechend verhalten. Die Gefühle und Wahrnehmungen von Dozierenden können die Selbstreflexion von Teilnehmenden stören und in falsche Richtungen beeinflussen.

### 4.3 Die 4 kunsttherapeutischen Basismethoden KuB

Aus der grossen Vielfalt an vorhandenen kunsttherapeutischen Methoden, die in der Literatur existieren, lassen sich die meisten nach unterschiedlichen Kriterien in Gruppen einteilen, welche sich in Ausgestaltung, Ziel und Anwendung sehr ähnlich sind. Viele Autorinnen und Autoren von Methodenbüchern haben sich durch bereits vorhandene kunsttherapeutische Methoden inspirieren lassen und entwickelten danach ihre eigenen kunsttherapeutischen Methoden. Mit der Zeit ist eine beinahe unüberschaubare Vielfalt entstanden, wobei zahlreiche Methoden auch über viele Gemeinsamkeiten verfügen. Aus diesem Grund müsste sich der Umkehrprozess auch durchführen lassen und es müssten sich aus sich ähnelnden kunsttherapeutischen Methoden Basismethoden ableiten lassen. Daher wird nachfolgend versucht, anhand von je drei ähnlichen kunsttherapeutischen Methoden eine Gruppe zu definieren und für jede Gruppe eine neue Methode zu entwickeln, die aus der Kunsttherapie für den Unterricht anwendbar ist.

Damit Reflexionen zu einem Lernerlebnis führen, müssen mögliche Ressourcen aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft fokussiert werden. Darum unterscheiden sich die Pfeile in den nachfolgenden Grafiken. Blaue Pfeile fokussieren die Zukunft und grüne Pfeile die Vergangenheit. Dabei ist die Vergangenheit der Anknüpfungspunkt am Bekannten und Vorhandenen. Verstehen entspricht grundsätzlich einem Verarbeitungsprozess von Vergangenem, das mit der Gegenwart verglichen wird und woraus Handlungen für die Zukunft abgeleitet werden. Riedel & Henzeler (2016) schreiben, dass auch aktuelle Probleme in die Reflexion und Interpretation einbezogen werden sollen (S. 46). Erfolgreiche Reflexionen arbeiten mit Themen und Problemen, die von alleine auftauchen. Die Klientinnen und Klienten bestimmen selbst, worüber sie reflektieren.

#### 4.3.1 KuB 1: Persönliche Erlebnisse und Erfahrungen - biografische Basismethode

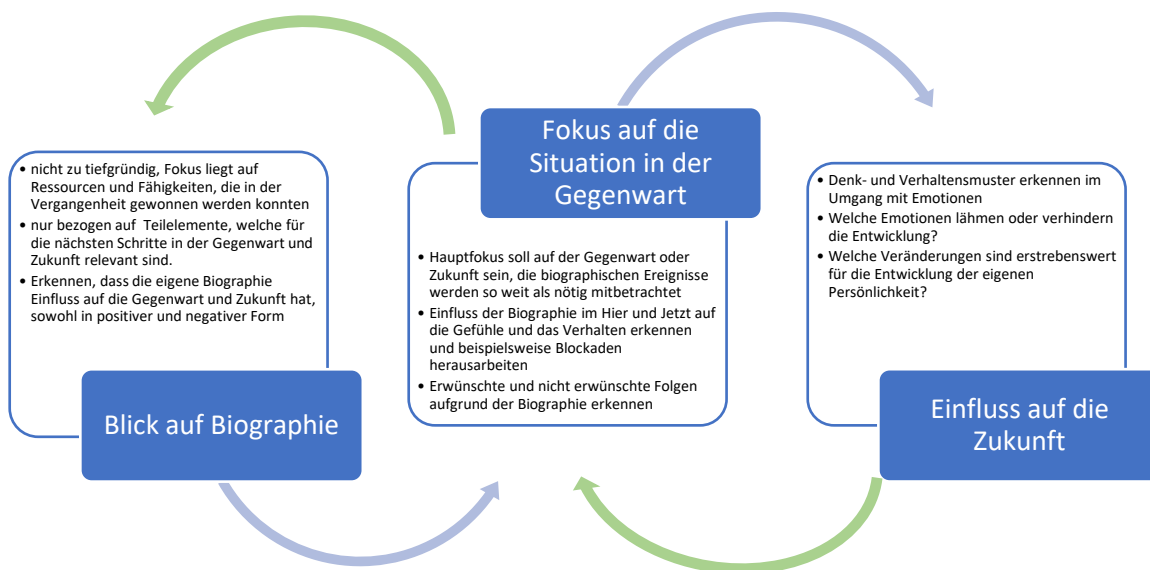
Zunächst wurden drei Methoden verglichen, die auf eine Reflexion der eigenen Erfahrung zielen. Es handelt sich um das «Lebenspanorama» von (Trüg & Kersten, 2013, S. 19), die «Säulen der Identität» nach H. Petzold (Trüg & Kersten, 2013, S. 22) und die Methode «Kindheits- Erwachsenen- und Eltern-Ich», die auf Eric Berne zurückzuführen ist (Trüg &

Kersten, 2013, S. 38).<sup>13</sup> Diese drei Methoden haben als gemeinsamen Kern das Reflektieren der eigenen Biografie und der persönlichen Erlebnisse.

Biographische Methoden helfen, einen Überblick zu erhalten, um in der Vergangenheit Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen, die zukünftig hilfreich sein können (Steiner, 2016, S. 91).

Wenn Klient\*innen verstehen, wie sie von der eigenen Biografie beeinflusst werden und sich dadurch bestenfalls ihr Verhalten ändert, hat dies wiederum Einfluss auf die Menschen in ihrem Umfeld. Darum ist es hilfreich, sich zunächst einen Überblick zu verschaffen, wie bisherige Probleme bewältigt worden sind, wo Verhaltensmuster aus der Vergangenheit das heutige Verhalten beeinflussen, um anschliessend eine erste Einschätzung zu deren Erfolg vorzunehmen (Steiner, 2016, S. 91).

### *Biographische Kunsttherapie - Basismethode*



*Eigene Grafik 1*

<sup>13</sup> Ausführungen dazu s. Anhang, Kp. 13.1.

#### 4.3.2 KuB 2: Soziale Einflussfaktoren - systemische Basismethode

Eine weitere Reflexionsmethode soll sich mit dem sozialen Umfeld beschäftigen. Dabei wurden folgende drei Methoden verglichen: Der «Soziale Kosmos»<sup>14</sup> von Kreszmeier und Hufenus (2000, S. 90), die Kunstfigur «Ubat - der Familiengeist» von Baer (vgl. Baer 2016, S.181) und «Wie ich mit mir selbst spreche» von Trüg und Kersten (2013, S. 137).<sup>15</sup>

Diese kunsttherapeutischen Methoden haben alle einen systemischen Hintergrund. Die Systemik versucht, Zusammenhänge von Interaktionen zu verstehen und die Wirkung von Interventionen so zu planen, dass mit einem Minimum an Ressourcen ein Maximum an Wirkung erzielt werden kann. Lebende Systeme wie z.B. ein Wald oder eine Tierpopulation sind in ihrer Komplexität schwer zu verstehen. Sie interagieren mit anderen Systemen, verfügen über gemeinsame Wachstumsgrenzen oder einen Aktionsradius und sind von anderen Systemen abhängig.

Systeme operieren nur in der Gegenwart und reagieren damit auch auf Erlebnisse aus der Vergangenheit und auf Handlungen anderer Mitglieder (Ludewig, 2009, S. 50-51).

Das soziale Umfeld lässt sich am einfachsten in einer systemischen Aufstellung darstellen. Der Reflexionsprozess geschieht durch die Bewusstwerdung von unbewussten Gefühlen in Bezug auf Personen und Ereignisse. Eine Aufstellung im Raum fördert die Wahrnehmung und damit die Bewusstwerdung eigener Gefühle. Beziehungen werden klarer. Vorherige und nachfolgende Skalierungsfragen zeigen die Veränderung der Wahrnehmung. Das Verhältnis von vorher und nachher hilft dabei, den Fortschritt zu erkennen. Beispielsweise arbeiten auch Fachpersonen beim Reflecting-Team mit den Wahrnehmungen, Gefühlen und Sichtweisen, die sie stellvertretend für Klientinnen und Klienten und diesen damit helfen, ihre Gefühle zu benennen und die eigene Sichtweise zu erweitern.

Auf jeden Fall müssen Therapiefachleute auf den Wunsch, die Situation durch Hypothesen und Interpretationen zu beherrschen, komplett verzichten und dabei möglicherweise empfundene Hilflosigkeit aushalten (Varga von Kibéd & Sparrer, 2011, S. 171 – 172).

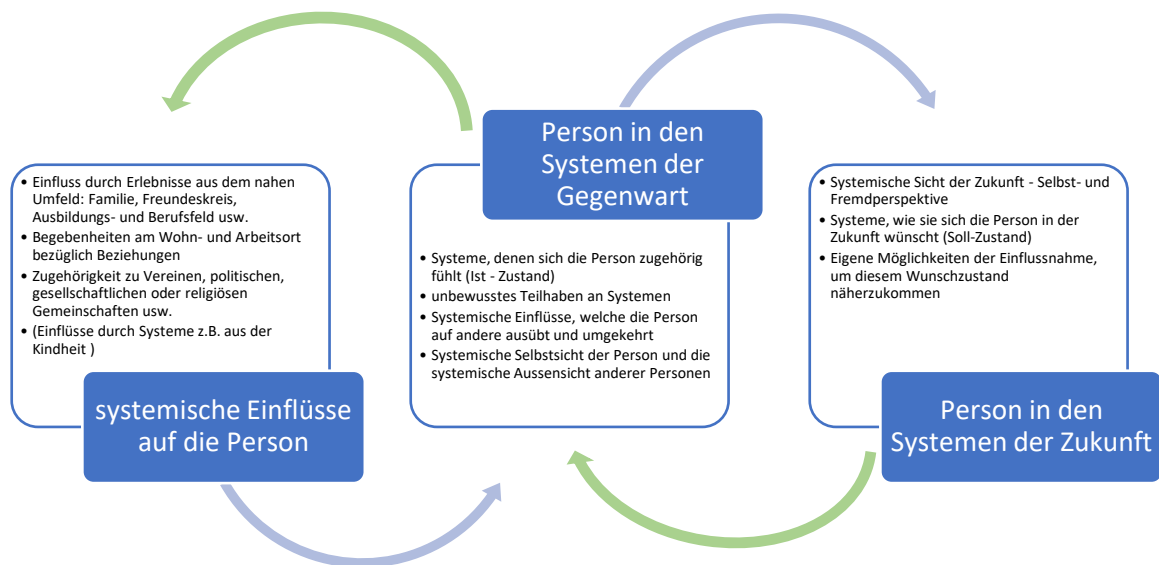
Diese Erkenntnisse führten zur systemischen KUB:

---

<sup>14</sup> Es handelt sich dabei um eine Aufstellungsarbeit in runder Form, angelehnt an die Soziometrie von Moreno.

<sup>15</sup> Weitere Erklärungen dazu im Anhang, Kp. 13.2





Eigene Grafik 2

#### 4.3.3 KUB 3: Fokussierung - lösungsorientierte Basismethode

Auf der Suche nach lösungsorientierten Methoden fanden sich folgende kunsttherapeutische Methoden: «Das therapeutische Triptychon» (Baer, 2016, S. 160), die Gruppenmethode «Verwandlungsbilder» (Baer, 2016, S. 96) und ein Beispiel für lösungsorientierte Problembearbeitung «Wie ich mit mir selbst spreche» (Trüg & Kersten, 2013, S. 137).<sup>16</sup>

Lösungsorientierte Methoden umfassen ein weites Feld an therapeutischen Ansätzen. Immer geht es darum, dass Klientinnen und Klienten darin unterstützt werden, selbst Lösungen zu finden. Dadurch werden Selbstwirksamkeit erhöht und Hoffnung gefördert.

*Salutogenese-Ansatz:* Die Salutogenese will die Entstehung und den Erhalt von Gesundheit fördern. Nach Aaron Antonovsky (1979) sind das Kohärenzgefühl<sup>17</sup>, Handhabbarkeit<sup>18</sup> und die Sinnhaftigkeit<sup>19</sup> grundlegend wichtig, um Genesung zu fördern (Faltermaier, 2020). Wenn bei Problemen einzelne Zusammenhänge erkannt werden, können Klient\*innen aktiv Einfluss

<sup>16</sup> Weitere Erläuterungen dazu im Anhang, Kp. 13.2

<sup>17</sup> Kohärenzgefühl meint, die Zusammenhänge im Leben verstehen zu können

<sup>18</sup> Handhabbarkeit meint, das eigene Leben prägen und gestalten zu können

<sup>19</sup> Sinnhaftigkeit meint, das eigene Tun als bedeutsam zu empfinden

darauf nehmen. Ist das Erkannte auch wichtig oder bedeutsam genug, steigt die intrinsische (innere) Motivation, um Veränderungsschritte einzuleiten. Auftauchende Schwierigkeiten und Probleme werden nur so weit aufgegriffen, wie dies unbedingt nötig ist. Klientinnen und Klienten finden durch die Begleitung ihre eigenen Lösungen und erhalten Hilfestellungen zu deren Realisierung in kleineren oder grösseren Schritten. Wenn sie von Fachpersonen nicht auf das Defizit reduziert werden, sondern ihre gesunden, erfolgreichen Anteile gesehen und aktiviert werden, können sie sich besser auf eine Therapie einlassen. Das gilt sicher auch für alle Lernprozesse.

*Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeittherapie:* Gemäss De Shazer und Dolan (2016) ermöglicht eine differenzierte gefühlsmässige Erarbeitung eines alltagsnahen Wunschzustandes, dass Probleme in den Hintergrund treten und der Einzelne für reale Veränderungen bereit wird. (S. 91).

Eine Lösung ist schneller erreichbar, wenn z.B. in einer erdrückenden Menge von Problemen nach Ausnahmen gesucht wird, bei denen das Problem nicht in Erscheinung tritt (Steiner, 2016, S. 14). Ausnahmen zeigen oft versteckte oder vergessene Lösungsansätze auf. Wichtig ist dabei, dass möglichst rasch kleine Erfolge sichtbar werden (Steiner, 2016, S. 68), weil Teilerfolge das Individuum motivieren und seinen Wunsch verstärken, weitere Schritte in Richtung Lösung zu tätigen.

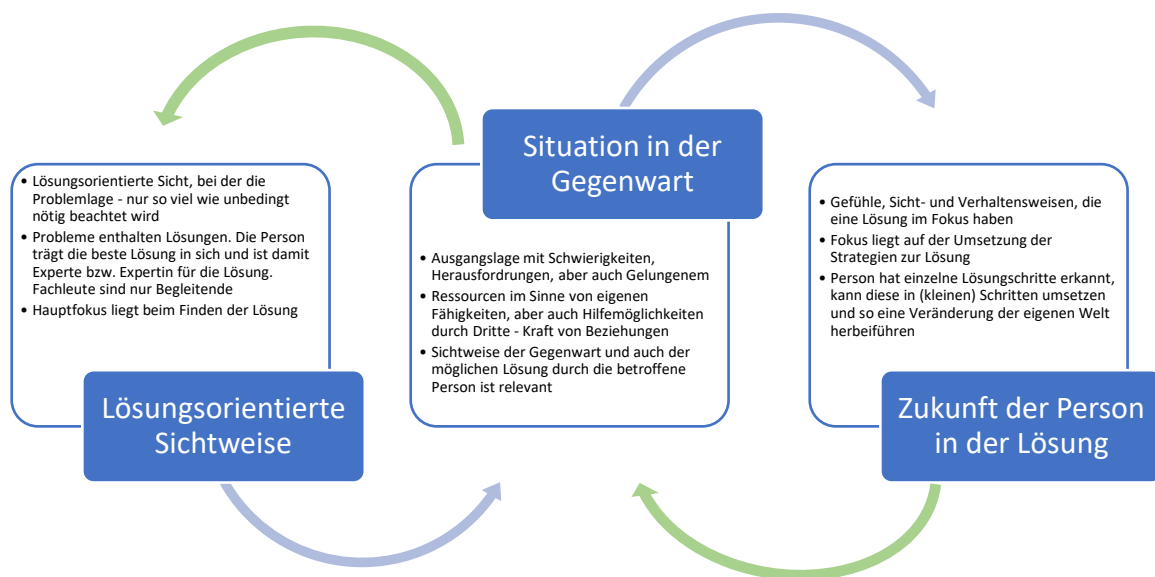
Oftmals wird die eigene Wahrnehmung heruntergespielt oder abgewertet, indem ihr zu wenig Bedeutung beigemessen wird, wie z.B. bei Zielformulierungen. Gerade Ausnahmen offenbaren Stärken und Erfolge, die verdrängt, aber sehr wichtig sind für die Erarbeitung von Lösungen. Deshalb werden sie mehrfach paraphrasiert, damit sie verankert werden. Dafür muss genügend Zeit eingeräumt werden (De Jong & Kim Berg, 2014, S. 195 – 196).

Noch besser ist es, wenn Klient\*innen ihre Ziele selbst definieren und setzen (Sparrer, 2014, S. 28).

In jedem Fall und bei jeder Intervention ist ein absoluter Verzicht auf das Einbringen von Lösungsvorschlägen von Seiten der Fachperson nötig (De Shazer & Dolan, 2016, S.14).

Auf Grund dieser Erkenntnisse wurde die folgende Basismethode abgeleitet.

*Lösungsorientierte Kunsttherapie - Basismethode*



Eigene Grafik 3

#### 4.3.4 KUB 4: Förderung der Selbstwirksamkeit - Ressourcen aktivierende Methoden

Eine letzte Methode soll Reflexionsprozesse ermöglichen, die vorhandenen Ressourcen ans Licht bringen und so aktivieren, dass Verhalten in der Praxis geändert werden kann, wobei auch klar ist, auf welche Art und Weise dies möglich ist. Dafür wurden wiederum drei kunsttherapeutische Methoden ausgewählt, nämlich die «*innersubjektive Perspektive*» von Baer (Baer, 2006, S. 200), das «*Ressourcenmobile*» von Wirth (Wirth, 2014, S. 255) und «*die fünf Elemente*» von Reddemann (Reddemann, 2001, S. 39).<sup>20</sup>

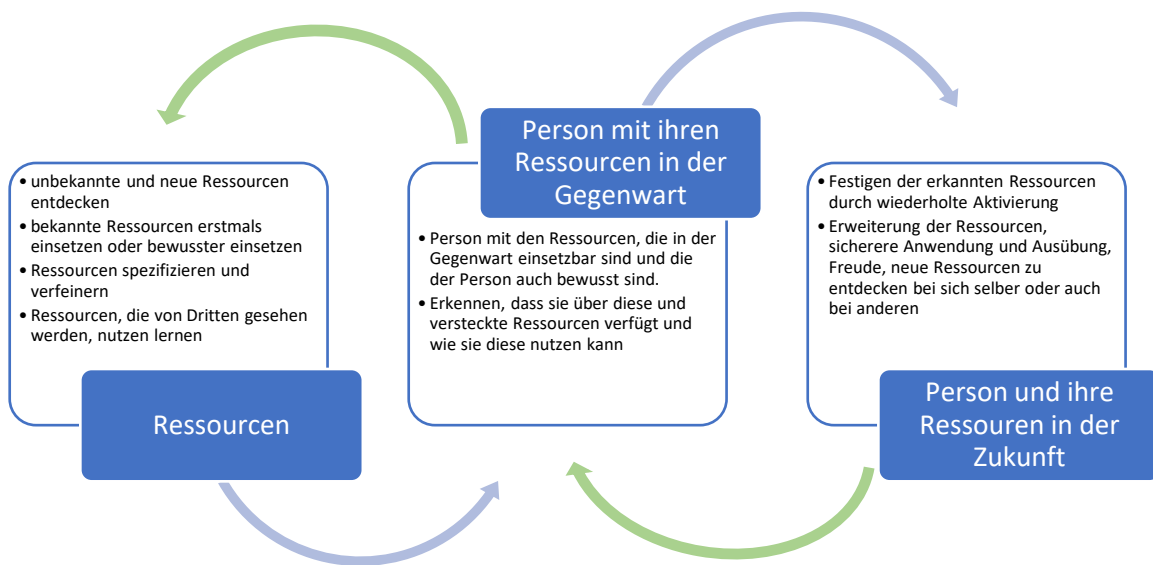
Für Menschen ist die Wahrnehmung des eigenen Selbst zentral. Dieses Selbst soll dabei helfen, würdevolle, nährnde Beziehungen aufzubauen, um sich in soziale Netzwerke einzubinden, sei es privat oder im Beruf. Ressourcenorientiertes therapeutisches Arbeiten zielt auf die Stärkung des Selbstwertes und vermindert damit unbewusstes, destruktives Verhalten gegen die eigene oder eine andere Person. Das Erkennen der Ressourcen ist nötig, um die Effektivität von Therapien zu erhöhen (Reddemann, 2001, S. 37).

Die Ressourcenfindung unterstützt gesamthaft die Stabilität der Psyche (Wieland, 2014, S. 243).

<sup>20</sup> Details dazu im Anhang, Kp. 13.4.

Potreck-Rose und Jakob (2003) gehen von vier Selbstwertsäulen aus. «Selbstakzeptanz: Positive Einstellung zu sich selbst als Person» (S. 70) «Selbstvertrauen: Positive Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten und Leistungen» (Potreck-Rose & Jakob, 2003, S. 71). «soziale Kompetenz: Erleben von Kontaktfähigkeit» (S. 75) und «soziales Netzwerk: Eingebundensein in positive soziale Beziehungen» (Potreck-Rose & Jakob, 2003, S. 76). Damit kommen auch die Ressourcen des Umfeldes zum Tragen.

*Ressourcen aktivierende Kunsttherapie - Basismethode*



*Eigene Grafik 4*

## 5 Erarbeitung von adaptierten kunsttherapeutischen Unterrichtsmethoden zur Selbstreflexion (AKUMS) aufgrund der vier kunsttherapeutischen Basismethoden (KUB)

Die 4 dargestellten KUB sollen für den Unterricht adaptiert werden und für den Berufsalltag der Lernenden sozialer Berufe eine nachhaltige Wirkung erzielen. Das Ergebnis sind vier kunsttherapeutische Unterrichtsmethoden – abgekürzt KUB. AKUMS sind adaptierte kunsttherapeutische Unterrichtsmethoden zur Selbstreflexion. Die 4 KUB wurden mit einem grünen Ergebnisfeld ergänzt, das als Lernziel für den Unterricht gesetzt wird.

### 5.1 Biographische AKUMS

Lernende von sozialen Berufen sollen ihre unbewussten Trigger und andere Empfindungen, die in ihrer Biografie begründet sind, gut kennen. Durch AKUMS können Projektionen, Übertragungen und Gegenübertragungen in der Praxis reduziert werden. Zudem können sich Fachpersonen der sozialen Arbeit besser an die andere Welt der Klient\*innen anpassen.



Eigene Grafik 5

Als Einstiegsimpuls dient ein kurzer Ausschnitt aus dem Dokumentarfilm «Yalom's Cure - Eine Anleitung zum Glückhchsein» (2014). Darin lässt der Therapeut Yalom seine Klienten

eine Lebenslinie malen und gleichzeitig eigene Konfliktmuster aus der Kindheit aufzeigen, die sie gemeinsam analysieren. Dabei zielen Yaloms Rückschlüsse auf das Erkennen des biografisch geprägten persönlichen Verhaltens in Stress- und Konfliktsituationen.

#### 5.1.1 Vorüberlegungen

Die Lernenden haben bereits viele verschiedene Theorien zu Konfliktursachen, -mustern und dem Umgang mit Konflikten gehört. Die Lernenden lassen sich besser mit klaren Aufträgen einbinden, wie dies schriftliche Aufträge ermöglichen. Fragen helfen dabei, den Reflexionsauftrag klar zu begrenzen und die wichtigsten Punkte ins Zentrum zu rücken. Mit dem Reflexionsauftrag soll besonders denjenigen geholfen werden, die aufgrund von speziellen Konstellationen und schwierigen Erlebnissen immer wieder in ähnliche Beziehungskonflikte geraten. Sie können alternative Verhaltensformen kennen lernen.

#### 5.1.2 Lernen aus der Vergangenheit

In einem ersten Schritt werden die Lernenden gebeten, auf einem A3 Blatt mit Neocolor oder Kreide eine Art Puls-Linie von Konflikten aufzuzeigen. Dabei werden Menge und Intensität der Konflikte wie medizinische Herzraten dargestellt. Die Linie soll über einen bestimmten Zeitraum, z.B. ab Kindergarteneintritt bis heute, die eigene Biografie beleuchten und aufzeigen, wann, wie intensiv und in welchem Kontext die meisten Konflikte erlebt worden sind. Pro Konfliktthema gibt es eine separate Linie.

#### 5.1.3 Bezug zu heute

In einem zweiten Schritt werden die bezeichneten Konflikte auf Gemeinsamkeiten hin überprüft, allenfalls werden mit Bleistift oder Kugelschreiber Notizen auf ein separates Blatt gemacht.

#### 5.1.4 Einfluss auf die Zukunft

In einem dritten Schritt wird in einem Zweiersetting überprüft, welche Erkenntnisse aus den Gemeinsamkeiten in Konflikten bezüglich Muster, Ursachen etc. für die Zukunft gewonnen werden können.

### 5.1.5 Auswirkungen auf den Berufsalltag

Der vierte Schritt leitet nun einen zweiten Reflexionsteil ein. In einer Einzelarbeit denken die Lernenden darüber nach, wie sich die eigene Konfliktbiografie auf ihren Umgang mit Klient\*innen in ihrem Berufsfeld auswirken können. Dafür wird nun direkt auf die gestaltete Konfliktbiografie geschrieben, gezeichnet und sie wird mit Bildern aus Zeitschriften ergänzt. Anschliessend findet wiederum in Kleingruppen ein Austausch unter den Lernenden statt. Sie erhalten dazu den Auftrag, die wichtigsten Erkenntnisse zu notieren und im Anschluss in das Plenum mitzubringen. Es sollen gemeinsam optimierte Konflikt-Handlungsmuster für den Berufsalltag erarbeitet werden, die in kleine praktische Umsetzungsschritte aufgegliedert und skizziert werden.

### 5.1.6 Varianten

Schriftliche Begleitfragen zur Reflexion sind gerade dann hilfreich, wenn es Lernenden besonders schwerfällt, sich den Mustern des eigenen Verhaltens ehrlich zu stellen und innere Ablenkungsmanöver zu verhindern.

### 5.1.7 Begründung der biographischen KUB

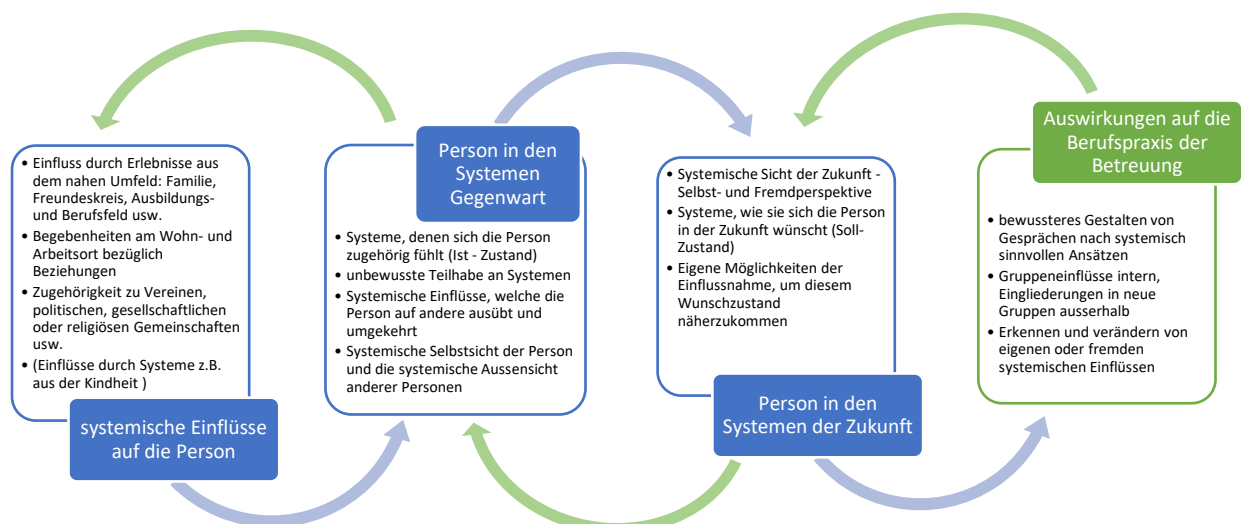
Berufseinsteigende haben vielfach noch wenig Erfahrung mit den unbewussten persönlichen Anteilen in der Arbeit mit Menschen. So kommt es immer wieder vor, dass sie den Klientinnen und Klienten ihre eigenen Erfahrungen als Wahrnehmung oder Lösung überstülpen möchten oder unbewusst Druck ausüben, weil sie sich ihrer eigenen Prägungen und Beeinflussungen nicht bewusst sind (Ismael- Thomann & Bachmann, 2021, S. 47). Eine Selbstreflexion ist eine Form der Verarbeitung, der Distanznahme zum Geschehenen und hilft, sich in neuen ähnlichen Situationen bewusster für ein anderes Verhalten zu entscheiden.

Lernende müssen entstandene Ungewissheiten aushalten, ohne Probleme mit eigenen, nicht adäquaten Mustern bewältigen zu wollen. Ihre innere Haltung verhindert womöglich einen offenen Zugang auf gewisse Personen und belastet die Zusammenarbeit. In der sozialen Arbeit müssen Fachpersonen fähig sein, Alltagserklärungen im Kontext der Erfahrungen zu verstehen, zu verändern und durch erworbenes Wissen neu zu begründen (Ismael-Thomann & Bachmann, 2021, S. 2). Subjektive Alltagstheorien, die nicht reflektiert werden, stehen der Entwicklung einer reflektierten Berufsrolle im Weg und hindern die Persönlichkeitsentwicklung.

In pädagogischen Kontexten professionell durchgeführte Reflexionen zeigen das Spannungsfeld zwischen vertrauten, aus der eigenen Biografie entstandenen, und fremden Erfahrungen auf. Dadurch wird das eigene pädagogische Handeln besser verstanden (Beringer & Koch, 2021, S. 50-51) und kann mit der Zeit zu vertrautem, reflektiertem und professionellem Handeln führen.

## 5.2 Systemische AKUMS

Lernende sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, welchen systemischen Einflüssen sie selbst unterliegen und wie diese Einflüsse auch das Verhalten von Klient\*innen beeinflussen. Sie sollen eigene Voreingenommenheit und Beeinflussungen erkennen und zuletzt einen wachsamem und konstruktiveren Umgang damit finden. Dies soll ihre Beziehungskompetenzen im Umgang mit verschiedenen Gruppen und Rollen in ihrem Berufsalltag verbessern.



*Eigene Grafik 6*

Systemische lösungs- und ressourcenorientierte Herangehensweisen gehen davon aus, dass die Menschen, die einen Veränderungswunsch in sich tragen, auch genügend Potenzial für eine Lösung mitbringen, sie werden als Expert\*innen ihres Lebens betrachtet. Die bisherigen Lösungsmuster, auch wenn diese in eine Krise geführt haben, werden als kompetenter Bewältigungsversuch gewürdigt, um von hier aus erste Schritte zu einem erwünschten Zustand anzubahnen. Diese Form der Begleitung «unterstreicht das Lebensrecht und die Würde, sie



appelliert an die aktiven Kräfte, sie macht aus einem hilfsbedürftigen Opfer einen lebendigen Mitgestalter» (Kreszmeier & Hufenus, 2000, S. 39).

### 5.2.1 Vorbereitung der systemischen AKUMS

Die Lernenden benötigen für die Aufstellungsarbeit genügend Platz. Dies kann im Innenraum, aber auch in der Natur, z.B. in einem Wald, stattfinden.

### 5.2.2 Bezug zu heute

Im ersten Schritt wird in die Mitte des Raums ein leerer Stuhl als Symbol für die handelnde Person gestellt. Die nahestehenden Personen (oder bei Gruppen die Teilnehmenden) können als Stuhl oder Symbol (evtl. auf Karten geschrieben, mit Knete dargestellt) in passendem Abstand platziert werden. Der Abstand zum Stuhl in der Mitte sagt aus, wie nahe sich jemand der Person fühlt oder fühlen möchte. Mit Schnur, Malerklebeband oder Kreide werden nun die Beziehungen zur jeweiligen Person dargestellt. Dabei werden mit Farbe, Form, der Art und Weise (z.B. Breite einer Verbindungslinie) die Qualität und die spezifischen Merkmale der Beziehung dargestellt. Das Malerklebeband kann mit Stichworten oder Symbolen zusätzlich beschriftet werden. Die Lernenden wählen eine konkrete Situation aus dem Arbeitsalltag aus, die sie aufstellen. Das Vertrauen in der Klasse muss in gewissem Masse vorhanden sein, zumindest in den Paargruppen, die frei gewählt werden. Allenfalls ist es sinnvoller, eine andere Methode zu wählen. Wichtig ist, dass die Lernenden schon zu Beginn wissen, dass sie nicht zu allen Personen und Beziehungen Stellung beziehen müssen, sondern nur da, wo sie möchten. Zudem wird die Übung nur in einer Zweiergruppe ausgewertet, dies sollten die Lernenden ebenfalls vorgängig wissen.

### 5.2.3 Einfluss der Gegenwart

In einem zweiten Schritt setzt sich die handelnde Person in die Mitte und macht sich Notizen dazu, wie sie die anderen Lernenden sieht, und lässt dies einen Moment auf sich wirken. In einem dritten Schritt wechselt sie die Perspektive und stellt sich an die einzelnen Positionen der Kolleg\*innen. Sie fühlt sich in die anderen ein, überlegt sich z.B., wie sie gesehen und wie über sie gedacht wird und erhält dadurch Informationen über die eigene Wirkung auf andere.

#### 5.2.4 Einfluss der Vergangenheit

Während der Einfühlung in andere Personen überlegt die handelnde Person, welche positiven oder negativen prägenden Erfahrungen und Erlebnisse sie mit dieser Person gemacht hat und wie dies die Platzierung beeinflusst (Blick in die Vergangenheit, Anknüpfen an Erfahrung). Anschliessend wird in 2er-Gruppen oder Kleingruppen über die gewonnenen Erkenntnisse ausgetauscht.

#### 5.2.5 Einfluss auf die Zukunft

In einem vierten Schritt werden nun drei konkrete Wünsche formuliert. Die handelnde Person überlegt sich, was sie für die Zukunft braucht und was sie sich von den anderen wünscht.

#### 5.2.6 Auswirkungen auf den Berufsalltag

Als fünfter Schritt wird anschliessend eine hypothetische Aufstellung gemacht. Alle Personen werden der Reihe nach im System verschoben, jedoch nicht, ohne vorher ihren alten Standpunkt markiert zu haben. Hier können Wünsche und Bedürfnisse sichtbar gemacht werden. Mit Sicherheit gibt es jede Menge unterschiedlicher Sichtweisen. Die Vielstimmigkeit wird betont und die einzelnen Teilnehmenden werden dazu ermuntert, Ungereimtheiten und Spannungen auszuhalten.

Lernende überlegen sich anschliessend je einen positiven Beziehungsaspekt, den sie an der Person schätzen, und einen Wunsch, was die andere Person aus der eigenen Sicht zur Beziehungsverbesserung beitragen könnte. Diese Übung wird so oft wiederholt, bis jede Person der Lerngruppe einmal in der Mitte gesessen ist und ihre eigene Sicht aufstellen konnte.

#### 5.2.7 Varianten

Optional kann auch das Arbeitsteam so aufgestellt werden, wie es grundsätzlich in seinen Beziehungsqualitäten gesehen wird, ohne eine konkrete Situation darzustellen.

Gute Erfahrungen können mit «zirkulären Ziel- und Auftragsklärungen» gemacht werden (Mücke, 2003, S. 435). Da diese Drittpersonen jedoch nicht anwesend sind, können sie nicht gefragt werden und die Arbeit bleibt bei Vermutungen und kann Vorurteile verstärken.

### 5.2.8 Begründung der systemischen AKUMS

Jedes Verhalten macht einen Sinn, wenn der Kontext bekannt ist. Es gibt keine Eigenschaften einer Person, die sich vom Kontext loslösen lassen. Für den Zusammenhang im Gesamtsystem hat jedes Verhalten eine sinnvolle Bedeutung. Wenn der Kontext und die vorhandenen Fähigkeiten nicht optimal zusammenpassen, können Probleme entstehen. Grundsätzlich stehen jedoch die Fähigkeiten im Zentrum. Ein scheinbarer Nachteil in einem System zeigt sich an einem anderen Ort möglicherweise als Vorteil (Neumann, 2008, S. 316). Deshalb muss die Sicht jedes einzelnen Mitgliedes des Systems bekannt sein oder erfragt werden, da diese immer subjektiv ist. Der systemische Ansatz geht davon aus, dass kleinste Veränderungen grosse Auswirkungen haben können, wie der bekannte Flügelschlag des Schmetterlings<sup>21</sup> einen Sturm ganz woanders auslösen kann.

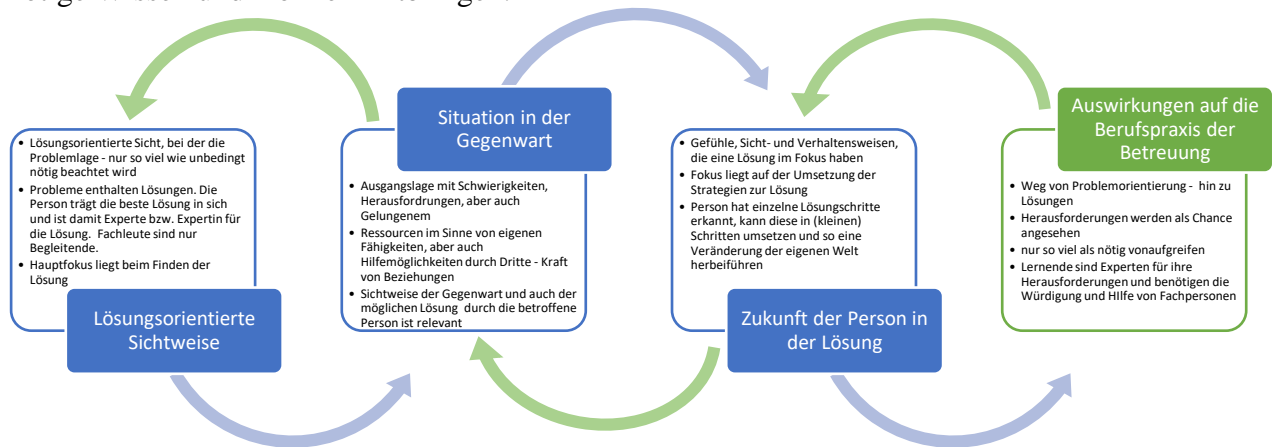
Beziehungen unterliegen jedoch sowieso einer ständigen Veränderung. Deshalb sollten sich die Lernenden bewusst sein, was Beziehungen langfristig stärkt und wie wichtig die eigene Person für den Erhalt von Beziehungen ist. Lernende sind eher bereit, sich auf Selbstreflexionsprozesse einzulassen, wenn sie den Nutzen für sich und ihren Berufsalltag sehen. Deshalb sollten nach Mücke (2003) die Vor- und Nachteile sowie das Lösungs- und Problemverhalten gut betrachtet werden und deren Auswirkungen bekannt sein. Die Anstrengung bei einer Veränderung sollte sich lohnen. (S. 30).

---

<sup>21</sup> Schmetterlingseffekt <http://de.wikipedia.org/wiki/Schmetterlingseffekt>

## 5.3 Lösungsorientierte AKUMS

In einer schwierigen Situation ist meistens die Lösung schon enthalten, auch wenn dies nur selten erkennbar ist. Eine lösungsorientierte Haltung geht davon aus, dass die Lernenden alles nötige Wissen und Können mitbringen.



Eigene Grafik 7

Lösungsorientiert zu arbeiten heisst, Klient\*innen als Expert\*innen mit einer Vielfalt an Ressourcen wahrzunehmen. Probleme sind normal und nicht die ganze Zeit in gleichem Mass vorhanden. Das Lernprinzip ist die Verstärkung des erfolgreichen Verhaltens durch Anerkennung und Wiederholung. Darum muss gerade auch bei komplexen Problemen nach den gut bewältigten Momenten bzw. nach den Ausnahmen vom Leiden gesucht werden (Bamberger, 2015, S. 17). Dozierende müssen deshalb gut darauf achten, keinen Einfluss zu nehmen. Die Lernenden tragen die Lösung schon in sich und sie steckt oft im Problem selbst.

### 5.3.1 Durchführung der lösungsorientierten AKUMS

Im ersten Schritt wird die bekannte Methode der «innersubjektiven Perspektive» nun umgewandelt. Die ganze Geschichte wird von den Lernenden von Anfang an erfunden. Die Bedingung dabei ist, dass die Geschichte einem Kind helfen soll, seine eigene Angst zu überwinden oder ein Problem zu lösen.

### 5.3.2 Der Bezug zu einer (fiktiven) Situation

Im zweiten Schritt wird die Geschichte kreativ erarbeitet. Dies geschieht mit unterschiedlichen Mitteln und Werkzeugen, die vorbereitet worden sind. Es kann mit PowerPoint digital gearbeitet werden, Bilder können aus- und zusammengeschnittenen zu Collagen geklebt

werden, es wird gemalt, gestaltet, gezeichnet und allenfalls sogar mit Texten gearbeitet. Die Geschichte muss erkennbar dargestellt sein.

### 5.3.3 Bezug zu heute

In einem dritten Schritt fühlen sich Lernende in die Geschichte und die Rollen der Personen ein. Sie füllen hierfür ein vorbereitetes Blatt aus, das die Rolle erarbeitet.

### 5.3.4 Einfluss der Vergangenheit

Im vierten Schritt helfen Dozierende mit einführenden und begleitenden Fragen, die eigenen Empfindungen der Lernenden auszuloten und tiefer in die Rollen einzutauchen. Wenn ein Problem berührt wird, bricht es von selber auf. Die Lösung entsteht meist im Erkennen von Zusammenhängen von Erfahrungen aus der Vergangenheit. Die Lösung kann ebenfalls in der vergangenen Erfahrung angelegt sein.

### 5.3.5 Einfluss auf die Zukunft und den Berufsalltag

Der fünfte Schritt der AKUMS gestaltet sich so, dass die agierende Person einer Kleingruppe, die im Kreis sitzt, ihren Stuhl nach aussen dreht. Vorher jedoch schildert sie ein Problem aus der Sicht eines Kindes, erzählt die Situation als Kind und fühlt sich komplett ein in das Kind mit seinen Sorgen. Dabei kann die Lehrperson Hilfe bieten, indem sie z.B. Fragen stellt nach dem Alter des Kindes, nach Lieblingsspiel, Aussehen, Wohnsituation, Vorlieben oder Lieblingsaktivitäten. Anschliessend sitzt die falleinbringende Person nach aussen gewendet auf dem Stuhl, darf nur noch zuhören und sich nicht mehr äussern. Sie hält Gehörtes und Erkanntes gestalterisch mit Symbolen, Zeichnungen oder Worten fest und macht sich so ein Bild zu dem Gesprochenen. Alle anderen Gruppenmitglieder (angelehnt an das Reflecting-Team) erzählen sich nun gegenseitig, über welche Ressourcen (Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und soziale Helfer\*innen (Personen) das Kind in der Geschichte verfügt. Sie beschreiben Helferpersonen sehr fantasievoll und detailliert. Manchmal gibt es keine Lösung für das Kind, wenn es z. B. keinen Einfluss auf die Sucht der Eltern nehmen kann. Wichtig ist die Erkenntnis, dass es nicht dafür verantwortlich ist. Dies wäre dann die Lösung für das Kind. Hilfreich kann es sein, wenn in der Geschichte fiktive Helfende vorkommen, die dem Kind unterstützende Dinge sagen oder es durch eine schwierige Situation begleiten. Diese Ansätze von Hilfestellungen sollen im Bereich normaler menschlicher Tätigkeiten liegen und nicht als

Zauberkünste und Ähnliches aufgeführt werden. Lernende gehen somit in eine Rolle der Beratung, indem sie praktische Umsetzungsmöglichkeiten als fiktive Helfende verbalisieren.

In einem sechsten Schritt gibt am Schluss die falleinbringende Person den Mitgliedern der restlichen Gruppe kurz ein Feedback zu dem, was sie erkannt hat, welche Ideen aus der Gruppe hilfreich waren und welche zum Weiterentwickeln oder Nachahmen anregen.

### 5.3.6 Varianten

Als Rollenspiel mit oder ohne Videoaufnahme gehört diese Methode zur kunsttherapeutischen Dramatherapie. Zur Reflexion der Geschichte und deren Figuren helfen Fragen wie «Was hat alles zu einer guten Lösung beigetragen? Wie muss eine gute Betreuungsperson von Kindern sein, wenn sie hilfreich und unterstützend sein soll?»

### 5.3.7 Begründung der lösungsorientierten AKUMS

In der systemisch-lösungsorientierten Beratung nimmt die Frage nach dem Wunder eine wichtige Rolle ein. Mithilfe dieser Frage sollen die Betroffenen Lösungen imaginieren und diese selbst konstruieren (Vogt-Hillmann, 2001, S. 15). Wunderfragen können hier als Teil einer neuen Konstruktion verstanden werden und in ihrer Gestalt wirken. Wichtig ist, dass eine gute Einführung auf den Hauptaspekt fokussiert – nämlich auf den Moment nach dem Wunder.

Im zweiten Teil der lösungsorientierten AKUMS geschieht dies dadurch, dass die falleinbringende Person sich nach aussen dreht und sich die Lösungs- und Wunderszenarien der anderen Gruppenmitglieder anhört, während diese untereinander Gespräche führen und darüber austauschen, wie eine mögliche Lösung aussehen könnte.

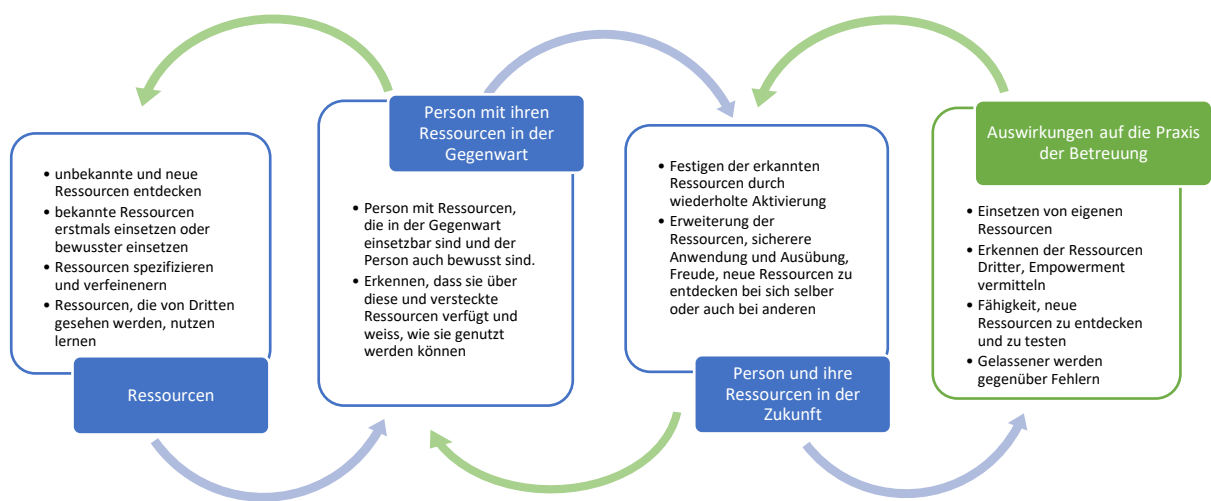
Wenn ein Mensch eine innere Entwicklung erlebt und dies Auswirkungen auf die äussere Situation hat, so erfüllt ihn das in der Regel mit grosser Freude. Das Selbstwertgefühl steigt, weil das einzelne Individuum sich dabei bedeutsam fühlt (Kast, 2013, S. 50). Dazu gehört auch die Beratung von Mitstudierenden. Damit wird die Selbstwirksamkeit gerade durch das Beraten und Weitergeben von Tipps und Hilfestellungen gegenüber andere Lernende in Achtung und Würdigung erfahren.

Schmeer (2007) schreibt in einer Methode des Reframings, dass es gelegentlich Sinn machen kann, ein Bild auf den Kopf zu stellen, damit eine neue Betrachtungsperspektive entstehen kann

(S. 183). Die anderen Perspektiven bringen die vielen Mitstudierenden ein und verhelfen so zu einem Perspektivenwechsel.

## 5.4 Ressourcen aktivierende AKUMS

Lernende sollen ihre eigenen, auch die verdrängten und verborgenen Ressourcen erkennen. Sie sollen eine Idee davon erhalten, wie Klient\*innen, Angehörige und Teammitglieder vorhandene Ressourcen entdecken können. Sie sollen mutig werden im Ausprobieren von versteckten Fähigkeiten und mehr Gelassenheit erfahren. Sie sollen dabei auch Erfolgslosigkeit zulassen können und die Andersartigkeit von unscheinbaren Ressourcen erkennen und akzeptieren.



Eigene Grafik 8

### 5.4.1 Durchführung der ressourcenorientierten KUB

Inspiziert durch «die fünf Elemente» von (Reddemann, 2001, S.39) entstand diese AKUMS. Es geht darum, dass die Lernenden möglichst viele Ressourcen finden, z.B. zum letzten Unterrichtstag.

### 5.4.2 Lernen aus der Vergangenheit

In einem ersten Schritt erhalten die Lernenden einen Zettel oder eine Karte und den Auftrag, mit dem Unterrichtsmaterial in den Händen einen Spaziergang zu machen um unterwegs zu jeder Ressource, die ihnen spontan einfällt, ein passendes Symbol zu suchen. Es können auch

Notizen gemacht werden. Diese Symbole werden eingesammelt und zu einem gemeinsamen Treffpunkt mitgebracht.

#### 5.4.3 Bezug zu heute

Die Dozierenden haben den Raum für die Reflexion im Plenum inzwischen vorbereitet. Dort findet ein erster Austausch zu den «verordneten» Ressourcen statt. Nachher gehen die Lernenden in kleine Gruppen und tauschen sich über die von ihnen zusätzlich gefundenen persönlichen Ressourcen aus.

#### 5.4.4 Transferarbeit

Der dritte Schritt besteht daraus, dass sich alle wieder im ursprünglichen Kreis mit den Notizen zu ihren Ressourcen treffen, die nun den fünf Elementen zugeteilt werden. Von Seiten der Dozierenden werden die fünf Elemente vorgestellt:

- Das Element Luft: Bei welchen Ressourcen fällt es mir leicht, sie umzusetzen? Die Lernenden erhalten eine kleine weisse Feder. Ringsum werden die Ressourcen genannt und anschliessend wird symbolisch die Feder in die Luft geblasen.
- Als zweites Element folgt das Wasser. Die Lernenden erhalten ein Stück Recyclingpapier und schreiben dort die Ressourcen auf, die bei ihnen ins Fliessen gekommen sind, d.h. wo etwas in Bewegung geraten ist. Anschliessend werden die Ressourcen im Plenum genannt, das Recyclingpapier wird zu einem Schiffchen gefaltet und in den Fluss oder den See gegeben.
- Als drittes Element folgt die Erde. Die Lernenden überlegen sich, welche Ressourcen bei ihnen wachsen und sich entwickeln. Sie nennen die Ressourcen im Plenum und legen anschliessend einen Samen symbolisch in die Erde.
- Als viertes Element folgt das Feuer. Die Lernenden nennen Hindernisse, die auftauchen und die Nutzung von vorhandenen Ressourcen behindern. Sie nennen diese im Plenum und schreiben sie auf ein Papier, das anschliessend in einen Topf mit Feuer geworfen und verbrannt wird.
- Das fünfte Element ist der Raum. Die Lernenden nennen die Ressourcen, die zukünftig noch Raum zur Entwicklung brauchen, damit sie sich im Berufsfeld bewähren können. Sie schreiben diese auf Zettel und legen sie in eine kleine Schachtel, die sie nach Hause nehmen können.



#### 5.4.5 Varianten

Alternativ kann beispielsweise auch der gefundene Gegenstand gezeigt und die erkannte Ressource darin erläutert werden. Diese Art benötigt jedoch viel mehr Zeit und ist eher im sprachlichen Bereich als in der Kunsttherapie angesiedelt.

#### 5.4.6 Begründung der Ressourcen aktivierenden AKUMS

Die Lernenden gelangen an ihre Ressourcen durch vorbereitete Fragen. Diese sollten einfach und unkompliziert sein. Sie müssen als Intervention gesehen werden, da das Gegenüber dazu aufgefordert wird, über sich selbst nachzudenken und sich selbst besser kennen zu lernen. Ist die Frage zu kompliziert, geht die Energie der Lernenden ins Enträtseln der Frage. Die Fragen sollen offen formuliert sein und Dozierende achten auf «Schlüsselworte», d.h. auf wichtig erscheinende Worte. Diese Fragen sollen zu neuen Möglichkeiten führen und trotzdem konkret bleiben (Krüger, 2010, S. 37-38). Ein Beispiel: «Ich habe von dir das Wort XY gehört, was bedeutet dies für dich genau?» Schlüsselworte können verbal aufgegriffen werden und helfen bei der Suche nach Ressourcen. Sie bieten viele offene Möglichkeiten, damit Lernende über ihr eigenes Sein nachdenken.

Durch den kreativen Ausdruck der AKUMS werden bei den Lernenden neben der sprachlichen Reflexion auch die neuronalen Muster im Gehirn angeregt und gestärkt, die für sinnliche Erfahrungen zuständig sind, so dass Reflektiertes besser in Erinnerung bleibt.

## 6 Erfahrungen bei der Anwendung von AKUMS

Die vorgestellten AKUMS wurden von der Autorin im Unterricht getestet und ausgewertet. Erste Rückmeldungen bestätigen die Akzeptanz und Wirksamkeit der Methoden und machen Mut, diese regelmässig anzuwenden und allenfalls weitere Methoden zu adaptieren.

### 6.1 Evaluation der biografischen AKUMS

Die Lernenden gaben mittels Feedbacks folgende Rückmeldungen aus dem Pilotsetting: Man habe sich stur verhalten (1), Ursachen seien bekannter geworden, was geholfen habe, Konflikte zu lösen (1). Man habe sich einen Überblick verschaffen können, wobei es interessant gewesen sei es zu sehen, wo man früher Konflikte hatte, wie man diese gelöst hatte und wie man sie in Zukunft besser lösen könnte. Angegeben wurden zudem unnötige Konflikte (1), steigende Konflikte (1) und Konflikte, welche durch unterschiedliche Meinungen entstanden waren (2). Es wurde angegeben, dass Konflikte einfacher hätten gelöst oder verhindert werden können (1) und dass Konflikte weniger im Vorschulalter, sondern eher im Kindergarten- und Schulalter auftauchten (1).

Zur Methode gaben zwei Lernende an, dass sie diese gut fanden, sie jedoch nicht ins Detail ging (1), und dass es eine gute (Selbst-) Reflexion (2) gewesen sei.

Die Nachweise sind mittels Screenshots im Anhang hinterlegt.

### 6.2 Evaluation der systemischen AKUMS

Die Lernenden gaben an, Einsicht (2) bzw. Übersicht (2) gewonnen sowie berufliche Beziehungen reflektiert zu haben (1). Nähe und Distanz (1) sowie der Umgang mit anderen (1) seien sichtbar geworden. Die Lernenden meldeten zurück, ohne grosse Änderungen glücklich (1) und mit den eigenen momentanen Beziehungen zufrieden zu sein (1), dass Teambeziehungen erkennbar geworden seien (1), die eigene Rolle im Umfeld reflektiert (1) und gelernt zu haben, positive Beziehungen einzugehen (1). Private Beziehungen wurden als hilfreich bei der Reflektion erlebt (1), während jemand realisierte, wie Verbesserungen erreicht werden können. Die Lernenden gaben an, mehr Selbstreflexion gemacht (1) und eigenes Verhalten erkannt zu haben (1). Es sei wichtig, professionell zu bleiben (1), zudem seien gute Beziehungen zu den Mitarbeitenden gut für den Teamgeist (1).

### 6.3 Evaluation der lösungsorientierten AKUMS

Insgesamt 7 Lernende gaben an, dass durch die Selbstreflexion Kreativität gefördert worden sei. Eine Person fand die Musik zur Erzählung elementar (1), während jemand sagte, Motivation und Aufmunterung könnten bei den Klient\*innen (hier waren es Kinder) gesteigert werden (1). Ein Lernender meinte, er könne sich nun besser in die Perspektive von Kindern hineinversetzen. Eine Person bemerkte, dass die Fähigkeit zum Teamwork durch den Auftrag gefördert worden sei (1). Jemand hielt die Beschützung der kindlichen Fantasie für wichtig (1), eine Person fand den Auftrag beruhigend im Hinblick auf die Kinder (1), während jemand die Betonung bei der Geschichtenerzählung relevant fand (1).

### 6.4 Evaluation der ressourcenorientierten AKUMS

Ihren Rückmeldungen zufolge empfanden die Lernenden die AKUMS als interessante Art der Reflexion (1), als selbstreflektierenden Auftrag (1), als hilfreich (1), interessant (1), bereichernd (1), spannend (1), interessant und lehrreich (1). Es sei eine Reflexion über das Gelernte (1), ein Denkanstoß (1) bzw. spannender Input (1) gewesen, welcher je nach eigener Situation mehr oder auch weniger gebracht habe (1).

## 7 Die Rolle der Dozierenden im Spannungsfeld zwischen Therapie und Unterricht

### 7.1 Voraussetzungen von Dozierenden

Neben einer hohen Selbst- und Sozialkompetenz benötigen Personen in gestalterischen Aktivitäten laut Schäfer (2009) Kompetenzen im Bereich von Erwachsenenbildung, Gesprächsführung und Zielvereinbarung, Kenntnisse zur Zielgruppen- und Problembewältigung, Beratungskompetenzen, Konflikt- und Kriseninterventionskompetenz sowie kreativ-künstlerische Kompetenzen. (S. 72) Neben grundlegenden Kompetenzen in der Anwendung von kunsttherapeutischen Methoden und fundiertem Fachwissen zur Selbstreflexion benötigen Dozierende viele weitere Kompetenzen, um Lernenden empathisch zu begegnen und adäquate Verhaltensweisen zu zeigen, die dem Prozess dienlich sind. Da Selbstreflexionsaufträge gezwungenermaßen mit fachlichen und persönlichen Themen verbunden sind, hilft Fachwissen und Lebenserfahrung, um nicht nur methodisches und didaktisches Fachwissen einzubringen.

## 7.2 Selbstreflexion durch Intervision und Supervision für Dozierende

Lernbegleitung von Studierenden bedeutet, Einfluss zu nehmen, und benötigt deshalb regelmässige Reflexion. In der Unterrichtsforschung wurde erkannt, dass die Art der Einflussnahme einen wichtigen Schlüsselfaktor darstellt bezüglich der Wirksamkeit des Lernprozesses. Der Steuerungsprozess soll akzeptiert und nicht verneint werden, weil er unverzichtbar und sinnvoll ist, er muss aber regelmässig zur Qualitätssicherung reflektiert werden (Schäfer, 2009, S. 137-139). Selbstreflexion hilft Dozierenden, nicht nur die Schwächen und Lücken in ihrer Arbeit im Unterricht zu erkennen, sondern ermöglicht ihnen auch, sich selbst und andere besser kennen zu lernen und dadurch zukünftig das eigene Verhalten wie z.B. den Umgang mit anderen bewusster zu gestalten.

Kollegiale Beratung bedient sich wechselnder Rollen, weshalb sich diese nicht verfestigen können: Einmal ist die Person Gebende, danach wieder Nehmende (Brunner, 2017, S. 145-146). Daher ist eine Intervisionsgruppe in einem Arbeitsteam unter Dozierenden stärkend und hilfreich, besonders auch dann, wenn alle Mitglieder die gleichen Unterrichtsbedingungen teilen und allenfalls auch einzelne Studierende kennen. Dies kann wiederum ein Nachteil sein, falls dadurch vorschnell negative Zuschreibungen gemacht werden.

## 7.3 Abgrenzung der Selbstreflexion aus dem Unterrichtssetting zur klassischen Kunsttherapie

Dozierende, die mit AKUMS arbeiten möchten, müssen sich ihrer Rolle als einflussnehmende Fachperson bewusst sein. Sie wirken zwar beratend, im Gegensatz zur Therapie jedoch nur über einen sehr kurzen Zeitraum. Auch verfügen Dozierende in der Regel nicht über das nötige therapeutische Fachwissen. Schäfer (2009) nennt eine entsprechende Ausbildung und Kenntnis von Therapiemethoden, wie z.B. das Anwenden von Anamnese- und Diagnose-verfahren sowie die Kenntnis von Krankheitsverläufen als Unterschied von kunst-therapeutischen zu werktherapeutischen Angeboten (S. 37). Dies kann auch auf die pädagogische Ausgangslage im Unterricht übertragen werden. Schäfer (2009) erwähnt zudem, dass sich die Therapie dadurch von der Werktherapie abgrenzt, dass eine bewusste Förderung der psychischen Heilung nicht angestrebt wird (S. 37), was im Unterricht bei Selbstreflexionsaufträgen ebenfalls nicht gegeben ist.

## 7.4 Der Unterschied von kunsttherapeutischen Interventionen zu Beratung und Begleitung

Als Instrument, welches zwischen Kunsttherapie und Unterricht angesiedelt werden kann, dürfen AKUMS nicht bedenkenlos von allen Dozierenden angewandt werden, obwohl diese häufig im Spannungsfeld zwischen ihrem Auftrag als Vermittelnde von Fachinhalten und der Förderung der persönlichen Reife der Studierenden stehen.

Beraten und Lehren sind nicht ganz vereinbar. Beratung hat etwas Freiwilliges und Intimes, während Ausbildung zielorientierter und distanzierter ist. Die Grenzen der jeweiligen Rollen sind unscharf. Beides zu tun, bedingt ein hohes Bewusstsein für die eigene Rolle und eine grosse Bereitschaft zur Selbstreflexion (Thomann, 2017, S. 180-181).

Dozierende vergessen manchmal, dass sie ihre eigene Wirklichkeit konstruieren und deshalb keine objektive und richtige Sicht haben können. Brunner (2017) schreibt, dass eigene Konstruktionen so verändert werden müssen, dass sie der professionellen Rolle gerecht werden. Dabei ist das gegenseitige Feedback zentral. Auch die Feedbackgebenden haben ihre blinden Flecken, weshalb Feedback überprüft werden muss (S. 140-143).

Nach dem Einsatz von AKUMS soll ein kurzes Feedback von Lernenden eingeholt werden. Wenn Dozierende sich aufgrund ihrer Rolle eher im Hintergrund halten, benötigen sie ausreichende Zeiträume und ein gutes Setting für das Einholen von Rückmeldungen zu den AKUMS. Auch hier müssen sie ihre nicht wertende Haltung beibehalten und achtsam mit den einzelnen Rückmeldungen umgehen, um den Lernenden nicht zu nahe zu kommen und nicht in ein allfälliges «Therapieren» zu geraten. Die Versuchung dazu kann gross sein, wenn sich einzelne Lernende z.B. in Pausengesprächen stärker öffnen als üblich.

Dozierende bewegen sich somit in einer Grauzone. Schäfer (2009) sagt, dass sich Überschneidungen ohnehin kaum vermeiden lassen und die Erwachsenenbildung durch spezifisch auf das Thema ausgelegte Weiterbildungen die Interdisziplinarität fördern soll. Wer sich als Laie diesem Bereich zuwenden will, kann dies tun, solange er darauf achtet, nicht in eine «völlige Therapeutisierung einer Veranstaltung» (Schäfer, 2009, S. 38) zu geraten (S. 38).

## 7.5 Lernende und ihre Eigenverantwortung

Im Unterschied zum therapeutischen Arbeiten kann bei Lernenden von psychischer Stabilität ausgegangen werden. Zudem kann nur beispielhaft, als Anregung für künftiges eigenständiges Arbeiten am eigenen Verhalten, mit Selbstreflexion gearbeitet werden.

Lernende in Selbstreflexionsprozessen sind in einer grösseren Eigenverantwortung als Klient\*innen der Kunsttherapie, da davon ausgegangen werden kann, dass sie gesundheitlich stabiler und ihre Selbstreflexionsaufträge weniger tiefgründig angelegt sind. Zudem sind ihre Reflexionsaufträge eher punktuell, während sie im klassischen kunsttherapeutischen Setting eher prozesshaft und langfristig in der Durchführung vorgesehen sind. Gleichzeitig ist ein Selbstreflexionsauftrag im Unterricht weniger auf eine enge Begleitung ausgelegt und setzt die Fähigkeit voraus, viel Eigenverantwortung zu übernehmen.

Veränderungsprozesse, z.B. bei Selbstreflexionen mit AKUMS, müssen im zeitlich stark begrenzten Lernsetting gut strukturiert und geplant sein. Dazu gehört eine klare, konstruktive und verständliche Kommunikation. Erwartungen werden geklärt und Feedback ist ein wichtiger Bestandteil (Losch & Traut- Mattausch, 2018, S. 41). Durch die Reflexion und den nicht vorhandenen Einfluss der Dozierenden bestimmen Lernende selbst über ihre Reflexionstiefe, die Intensität der Gefühle und die Inhalte, die sie mit anderen teilen. Sie lernen, das eigene Denken selbstständig zu hinterfragen und realisieren, wie wichtig ihre Einsicht auch für die Entwicklung der Klientinnen und Klienten ist. Dies kann sich wiederum sehr motivierend auf ihren Lernerfolg auswirken.

## 7.6 AKUMS für die Ausbildung von Lernenden sozialer Berufe

Die Beschäftigung mit Kunst und künstlerischen Tätigkeiten kann gemäss Böhle (2018) Lerninhalte vertiefen, Theorie und Praxis verbinden, Fremd- und Selbstwahrnehmung fördern sowie wesentliche, beruflich notwendige Fähigkeiten und Haltungen stärken. Da sowohl die Sinne wie auch Emotionen angesprochen werden, erhöht dies die Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit, die Sozialkompetenz und fördert Veränderungsprozesse, die auf Salutogenese-Aspekten beruhen (S. 266).

In ihrem Buch über künstlerische Übungen in der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften kommt Böhle (2018) zum Ergebnis, dass künstlerische Übungen von Einzelnen als

Problem und von andern als Chance gesehen werden. Dies kann Impulse beinhalten zum Umgang und Aushalten von nichtauflösbaren paradoxen Strukturen und Situationen. Die damit verbundene Verantwortung und Individualisierung kann zu grundlegenden Selbsterfahrungen führen, die «individuell bedeutsam für pädagogisch und sozialpädagogisch orientiertes professionsrelevantes Lernen, darüber hinaus für allgemein professionsrelevantes wie auch allgemeinbildendes Lernen anzusehen sind» (Böhle, 2018, S. 282). Lernende, die durch AKUMS positive Veränderungen bei sich und anderen erkennen können, sind später eher bereit, sich freiwillig in Beratungssettings wie z.B. Supervisionen zu begeben, sich zu öffnen und an ihren eigenen Themen zu arbeiten.

## 8 Erkenntnisse aus der Arbeit

### 8.1 Finden passender AKUMS

«Der Lernprozess von Einzelnen kann nur in Wechselwirkung zu seinem sozialen Kontext adäquat nachgezeichnet werden» (Schüssler, 2006, S. 202). Das Spezifische der AKUMS ist ihre Erweiterung auf den Praxistransfer von Lernenden sozialer Berufe. Studienergebnisse zu Transferleistungen im Lernprozess von Studierenden müssten noch genauer betrachtet und die Erkenntnisse daraus müssten nutzbar gemacht werden.

Auf der anderen Seite entsteht bereits bei der Aufteilung von verschiedenen Kunsttherapiemethoden in Gruppen (z.B. biographische, systemische etc.) eine erste Schwierigkeit: Oft lassen sich die Methoden nicht eindeutig zuordnen und je nach Durchführung wird der Schwerpunkt verschoben und die Methode fällt anschliessend einer anderen Gruppe zu. Selbst eine exakte Trennung zwischen lösungsorientierten und systemischen Methoden ist kaum möglich, da diese beiden Theorieansätze ineinanderfließen. Daher kann gesagt werden, dass diese Aufteilung nur als Hilfestellung zur Orientierung verstanden werden kann und streng genommen gar nicht wirklich möglich ist. Auch die kunsttherapeutischen Richtungen scheinen sich hier nicht einig zu sein, und sinnvollerweise könnten sie sich zukünftig expliziter positionieren, um Kunsttherapiefachleuten den Überblick zu erleichtern.

### 8.2 AKUMS für einen langfristigen Einsatz im Berufsfeld

Eine frühzeitige, bereits in der Berufsausbildung oder im Studium antrainierte Selbstreflexion, welche auch mit kunsttherapeutischen Methoden stattfinden kann, ist gesundheitsprophylaktisch wirksam. Lehrpersonen und Personen in Pflege- und Betreuungsberufen sind dreimal stärker von Erschöpfung betroffen als andere Berufsfachpersonen (Schwarzer & Gingelmaier, 2021, S. 68). Es ist also wichtig, dass Lernende sozialer Berufe Werkzeuge erhalten, um sich gesund halten können. Dazu gehört die Selbstreflexion mit kreativen Mitteln. Die Studie von Schwarzer und Gingelmaier (2021) bestätigt die Wirkung von Selbstreflexion auf die Gesundheit: 500 angehende oder bereits im Berufsfeld tätige pädagogischen Fachpersonen bestätigen, dass Selbstreflexion als hilfreich und stressreduzierend erlebt worden ist (S.73). Wenn Lernende den Mehrwert erkennen, den sie durch regelmässige Selbstreflexion erhalten, bleiben sie gesünder und wahrscheinlich auch länger im Berufsfeld. Kreativität



ermöglicht eine emotionale Beteiligung, die anderweitig kaum in ähnlichem Mass möglich wird. Hier sind weitere Forschungen wünschenswert.

Das Gefühl von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit verkörpert eine positive Grundeinstellung zum Leben (Schüssler, 2006, S. 192). Lernende von sozialen Berufen sollen mittels Selbstreflexion ihr Denken, Fühlen und Handeln verstehen und handhaben können, gerade dann, wenn die Situationen besonders komplex scheinen.

### 8.3 Überlegungen zum Transfer in die Praxis

Eine Lernaufgabe erscheint lohnenswert, wenn sie einen direkten Nutzen für die Praxis aufzeigen kann. Die Motivation wird vom Bedürfnis nach Wirksamkeit, Kompetenz, Autonomie und Selbstbestimmung sowie sozialer Eingebundenheit bestimmt. Dies kann intrinsische Motivation fördern bis zum Flow (Schüssler, 2006, S. 94). Sämtliche AKUMS sind auf ein Lernen für den Berufsalltag ausgerichtet. Grundlegend dafür sind Perspektivenwechsel, die nicht einfach kognitiv abgerufen, sondern emotional vollzogen werden. Erst dann entsteht das gefühlsmässige Wissen – und Lernen ist immer mit sinnlichen Aspekten verbunden. Diese Perspektivenwechsel stehen nicht im Fokus, sondern entstehen von alleine durch den Prozess der ungewohnten Annäherung an Erlebnisse, Empfindungen, Einstellungen und teilbewusste Verhaltensweisen. Es sind genau diese Kompetenzen, die im Unterricht kaum vermittelt werden können, für die erfolgreiche und stressreduzierte Praxis im Berufsleben jedoch unumgänglich sind.

Schüssler (2006) unterstreicht dies und betont, dass dieses Wissen immer wieder neu angeeignet und miteinander verbunden werden muss, um dem Veraltern von erworbenem Wissen entgegenzuwirken (S. 49). Gerade weil die AKUMS ohne wesentliche Einflüsse von Dozierenden durchgeführt werden, können sie als Grundlage für weitere individuelle Selbstreflexionen dienen. Schon manche Klient\*innen einer psychiatrischen Klinik erhielten durch Kunsttherapie den entscheidenden Anstoss zur Wende im Genesungsprozess. Dies sollte auch möglich sein bei Lernenden.

## 8.4 Selbstreflexionsprozesse im Unterricht

Die vorliegenden AKUMS stellen wichtige Bausteine dar, damit Lernen kohärent mit der Praxis verbunden erlebt wird und das Gelernte durch emotionale Tiefe Nachhaltigkeit erfährt (Schüssler, 2006, S, 4). Dass Dozierende ihre eigenen Themen bewusst reflektieren, scheint besonders zentral, weil sie eine Vorbildrolle einnehmen. Ein differenziert reflektierter Umgang mit den eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten gestaltet das Selbstreflexionssetting erfahrbar und authentisch.

Obwohl viele Ausbildungsgänge grossen Wert auf die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen von Lernenden legen, scheint eine Bewertung dieser Lernprozesse schwierig und es stellt sich die Frage, wie und ob diese überhaupt beurteilungsfähig sind. Müssen Lernende persönliche Dinge preisgeben, ist dies als Machtmissbrauch von Seiten der Dozierenden anzusehen. Die beschriebenen kunsttherapeutischen Unterrichtsmethoden sind deshalb als bewertungsfreie Anwendung zu verstehen und als Hilfe zur Selbstreflexion gedacht.

## 8.5 Aus- und Weiterbildung von Dozierenden, die AKUMS im Unterricht anwenden möchten

Kunsttherapeutische Fachkräfte verfügen in der Regel über eine pädagogische, medizinische oder künstlerische Grundausbildung, wenn sie die Kunsttherapieausbildung beginnen. Medizinische Fachpersonen sind prädestiniert für die psychiatrischen Kliniken und die klassische Therapie, pädagogische Fachpersonen für den Einsatz in den Institutionen und Fachpersonen aus der Kunst eher für Projektarbeiten. Daher stellt sich längerfristig die Frage, ob Studierende ohne entsprechende Vorbildung zum Kunsttherapiestudium weiterhin zugelassen werden sollen.

Diese Frage stellt sich in Bezug auf AKUMS auch bei Dozierenden, die über viel Lebens- und Berufserfahrung verfügen, und sich nun fragen, ob sie überhaupt autorisiert sind, AKUMS im Unterricht zu verwenden, wenn sie über keine Kunsttherapieausbildung verfügen. Sie bringen jedoch ein grosses didaktisches und methodisches Wissen bezüglich Unterrichtsgestaltung mit und sind grundsätzlich geschult und gewohnt, Selbstreflexionsprozesse mit ganzen Klassen in einem für Kunsttherapie eher untypischen Setting durchzuführen. Sie sind daher gut ausgerüstet für die Selbstreflexion in Unterrichtssettings. Auch Schüssler (2006) erwähnt, dass nachhaltiges

Lernen von einer Vielzahl kontext- prozess- und personenabhängiger Faktoren abhängt (S. 218). Dies bestätigt, dass nicht allein die Ausbildung in Kunsttherapie die Qualität der AKUMS sicherstellen kann. Weiterbildungsangebote für Dozierende zur Anwendung von AKUMS sollten sich daher am Unterrichtssetting ausrichten.

Es stellt sich auch die Frage, wie sich die berufs- und bildungspolitische Sicht in Zukunft entwickeln wird und welchen Stellenwert Selbstreflexion mit kreativen Methoden im Bereich der Bildung von Lernenden von sozialen Berufen einnehmen wird. Auch die Kunsttherapie wird sich mit ihrem Anliegen und ihrem Auftrag zukünftig noch klarer in der Arbeits- und Bildungswelt positionieren müssen.

## 9 Literaturverzeichnis

Antonovsky, A. (1979). *Salutogenese, Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT

Baer, U. (2016). *Gefühlssterne, Angstfresser, Verwandlungsbilder: Kunst- und gestaltungstherapeutische Methoden und Modelle*. (9. Auflage). Neukirchen-Vluyn, Berlin: Semnos

Bamberger G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch*. (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz

Bauer J. (2008) *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Heyne Verlag

Behringer, N., Koch, E.J. (2021). (Selbst-) Ermutigung durch Mentalisieren – ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende). In T. F. Kreuzer und S. Albers (Hrsg.) *Selbstreflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Böhle, P. (2018). *Künstlerische Übungen in der sozialpädagogischen Qualifizierung. Eine qualitative Studie zu Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachkräften während ihrer Ausbildung an einer Fachschule für Waldorfpädagogik*. Hildesheim: Georg Olms

Brunner H. (2017). Intervision als Instrument der Professionalisierung. In G. Thomann, M. Honegger und P. Suter (Hrsg.) *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und*

*Anregungen für die Hochschullehre.* Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2. (2., überarb. und erw. Auflage) (S. 137 -147). Bern: Hep

Dahlen, I. (2002). Ich reite auf einem guten Fisch. Kunsttherapie mit Kindern im Frauenhaus. In E. Nölke & M. Willis (Hrsg.). *Klientenzentrierte Kunsttherapie in institutionellen Praxisfeldern.* Bern: Hans Huber

De Jong P. & Kim Berg I. (2014). *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Band 17 systemische Studien.* (7. verbesserte und erweiterte Auflage). Dortmund: modernes Lernen

De Shazer S. & Dolan Y. (2016). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute.* (5. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer

Faltermaier, T. (2020). *Salutogenese in Leitbegriffe* [Onlinelexikon] Köln, BZgA <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/> (besucht am 18.04.2022)

Fengler J. (2009) *Feedback geben. Strategien und Überlegungen.* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz

Franzkowiak, P. (2018) *Lern- und verhaltenspsychologische Perspektive.* In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden,* (S. 642-643). BZgA (Hrsg.) Köln [e-Book]

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten.* Reinbek: Rowohlt.

Fox, J. (1989). *J.L. Moreno – Psychodrama und Soziometrie,* Essentielle Schriften Edition Humanistische Psychologie, Köln: Moll & Eckhardt

Gisiger, S. (2014). *Yalom's Cure – eine Anleitung zum Glücklichsein.* [Dokumentarfilm] <https://yalomscure.com/> Zürich: Das Kollektiv

Glöckner, A. (2011). *Bezugsrahmen und sein praktischer Nutzen.* [https://angelika-gloeckner.de/images/stories/Bezugsrahmen\\_2011.pdf](https://angelika-gloeckner.de/images/stories/Bezugsrahmen_2011.pdf) (besucht 11.03.2022)

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung.* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). wbv-Publikation, Bielefeld: UTB [e-book] <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.36198/9783838556222-1-9> (Download 18.04.2022)

Hargens, J. (2005). ... *und mir hat geholfen*. Dortmund: Borgmann

Häusel, H.G. (2021) *Die perfekte Werbung, eine Wissenschaft für sich*. In Bernhardt, T. SWR DE <https://www.swr3.de/aktuell/fake-news-check/werbung-manipulation-faktencheck-100.html> (Download 17.04.2022)

Honegger, M. & Beglinger, M. (2015). Muss schreibend reflektiert werden? Psychosoziale Berufsausbildungen, blinder Fleck und Scheiterkultur. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. (S. 45 – 57). Bern: Hep

Honegger, M., Ammann, D. & Hermann, T. (2015). Dimensionen schriftlicher Reflexion. Lust und Zwang. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. (S. 13 – 22). Bern: Hep

Ismael-Thomann L. & Bachmann, P. (2021). *Eine qualitative Forschung zur Frage, wie Berufseinsteigende der Sozialen Arbeit den Einfluss der eigenen Biographie auf ihr professionelles Handeln einschätzen*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Kast, V. (2013). *Freude Inspiration Hoffnung*. (6. Auflage). Ostfildern: Patmos

Keller, M. (2015). Reflektieren gut gemacht. Von Empire zu Denkangeboten. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.). *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. (S. 107-123). Bern: Hep

Kreszmeier, A. H. & Hufenus, H.-P. (2000). *Wagnisse des Lernens: Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung*. Bern: Haupt

Krsák, C. (2007). *Anthroposophie und «Outsider Art» - Eine Untersuchung zum bildnerischen Gestalten im Kontext anthroposophischer Kunsttherapie* [Elektronische Version]. Dissertation Philosophische Fakultät Düsseldorf <https://d-nb.info/98500309x/34> besucht am (17.04.2022)

Krüger, E. (2010). Die Kunst des Fragens. In D. Bildernagel, E. Krüger & P. Winkler (Hrsg.). *Schlüsselworte. Ideolektische Gesprächsführung in Therapie, Beratung und Coaching*. (S. 27-46). Heidelberg: Carl Auer

Kuhlmann-Rhinow, I. (2015, aktualisiert 6.11.2019). *Werbung und Psychologie: So manipulieren Marken unser Unterbewusstsein*. [Blog] <https://blog.hubspot.de/marketing/wie-marken-uns-manipulieren> (besucht 17.04.2022)

Losch, S. und Traut-Mattausch, E. (2018). Wo führt das hin? Effekte des Coachings-Führungsstils auf das Erleben der Klientinnen und Klienten und den Coaching-Erfolg. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hänseler, H. Künzli, S. Neumann, A. Ryter & Widulle W. (Hrsg.). *Wirkung im Coaching*. (S. 35-45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Ludewig, K. (2009). *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*. (2., aktualisierte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer

Lundgreen, P. (1999). Professions- und Professionalisierungsforschung. In H. J. Apel, K.P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. (S. 19 – 34) Bad Heilbronn: Klinkhardt

Mayer, C.H. (2017). *Ein soziales Atom zeichnen – Tipps und Leitgedanken*. [Blog] <https://www.christianhmeyer.de/ein-soziales-atom-zeichnen-tipps-und-leitgedanken/> (besucht 18.04.2022)

Menzen, K.-H. (2021). *Grundlagen der Kunsttherapie*. (5., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt

Mezirow, J., Arnold, K. (Hrsg.) (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Berlin: Schneider Hohengren

Mücke, K. (2003). *Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz. Lehr- und Lernbuch*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Potsdam: Systeme

Neumann, K. (2008). *Lexikon systemischer Interventionen. Psychotherapeutische Techniken in Theorie und Praxis*. 2., korr. Auflage. Wien: Krammer

Nierich, Ch., & Bollinger, J., (2018). *Durch welche Brille schaust du in die Welt? Transaktionsanalyse fürs Ohr*. [Podcast] <https://podcastaddict.com/episode/55658915> (besucht am 18.04.22)

- Nölke, E. & Willis, M. (2002). Klientenzentrierte Kunsttherapie in institutionalisierten Praxisfeldern. In E. Nölke & C. Willis (Hrsg). *Klientenzentrierte Kunsttherapie in institutionalisierten Praxisfeldern*. (S. 9 – 42). Bern: Hans Huber
- Oelke, U. (2018). Szenisches Lernen an der Hochschule. In K.-H. Sahmel, (Hrsg). *Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsberufe*. (S. 143 – 154). Berlin: Springer
- Oepen R. (2018). Kunsttherapie zur Förderung der Lehrgesundheit. Eine explorative Studie über einen Gesundheitstag für Waldorflehrer. In H. Duncker & R. Hampe & M. Wigger (Hrsg), *Kreative Lernfelder. Künstlerische Therapien in Kultur- und Bildungskontexten. Band 3*. (S. 304 – 318). Freiburg/München: Karl Alber
- Potreck – Rose F., & Jacob G. (2010). *Selbstwertung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau des Selbstwertgefühls*. Bonn: Klett-Cotta
- Reddemann, L. (2016). *Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen*. (16., vollständig überarbeitete Neuauflage). Stuttgart: Klett-Cotta
- Riedel, I. & Henzeler, C. (2016). *Maltherapie – Auf Basis der Analytischen Psychologie C.G. Jungs*. Osfildern: Patmos
- Schäfer, L. (2009). *Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter durch Werkpädagogik: Sinne, Körper, Gefühle und Selbstbestimmung in Lernprozessen*. Hamburg: Diplomica
- Schild, Leng & Hammer (2019). *Die Rolle von Transformativem Lernen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Hochschule*. VSH Bulletin Nr. 2 (S- 34-40) Uni Bern  
[https://boris.unibe.ch/132869/1/Schild\\_Leng\\_Hammer\\_2019\\_Transformatives\\_lernen.pdf](https://boris.unibe.ch/132869/1/Schild_Leng_Hammer_2019_Transformatives_lernen.pdf)  
 (besucht 18.04.2022)
- Schmeer, G. (2007). *Das Ich im Bild. Ein psychodynamischer Ansatz in der Kunsttherapie*. (4. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta
- Schüssler, I. (2006). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. In R. Arnold (Hrsg.). *Grundlagen der Berufsbildung* Bd. 49. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Gonon, P., Schüssler, I. (2009). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung - theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. (Philipp Gonon) (2009), Beltz Juventa, 69469 Weinheim

Schuster, M. (2002). *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst*. Köln: Dumont

Schwarzer, N.-H., Gingelmaier S. (2021). *Gesund durch Nachdenken. Zur Gesundheits-erhaltenden Funktion von Selbstreflexion in der pädagogischen Disziplin und deren Förderbarkeit im Rahmen der universitären Ausbildung*. In T.F. Kreuzer und S. Albers (Hrsg). *Selbstreflexion*. Reihe Transfer/ Ludwigsburger Hochschulschriften, Ludwigsburg: wbv

Schweiger, M. (2010). *Neueste Erkenntnisse der Motivationsforschung*. Im Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg ZSL *Dem Geheimnis des guten Lehrens auf der Spur*. [Forum Thementage] [https://lehrerfortbildung-bw.de/s\\_sueb/allgschulen/veranstalt/tt-4b-2010/inhalte/f\\_2/02/](https://lehrerfortbildung-bw.de/s_sueb/allgschulen/veranstalt/tt-4b-2010/inhalte/f_2/02/) (besucht am 18.04.2022)

Sieper, J. (1971). *Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung – «art therapie» und «action methods»*. [Elektronische Version] Volkshochschule im Westen 2/220-221. FPI – Fritz Perls Institut Hückeswangen. [www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold\\_sieper-1971-2017-kreativitaetstraining-in-der-erwachsenenbildung-art-therapy-und-action-methods.pdf](http://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_sieper-1971-2017-kreativitaetstraining-in-der-erwachsenenbildung-art-therapy-und-action-methods.pdf) (besucht am 17.04.2022)

Sparrer, I. (2014). *Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung*. (6. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Carl-Auer

Stegemann, T. (2012). *Allgemeiner Teil*. In T. Stegmann & M. Hitzeler & M. Blotevogel. (Hrsg.). *Künstlerische Therapien mit Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt

Steiner, T. (2016). *Jetzt mal angenommen.... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. (3. Auflage). Heidelberg: Carl – Auer

Thoman, G. (2017). Die Kultur von Vereinbarung und ihre Förderung – ein Interview mit Elisabeth Fröhlich Luini. In G. Thomann, M. Habegger & P. Suter (Hrsg). *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflektion und Anregung für die Hochschullehre*. Forum



*Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung*, Band 2. (Seiten 180 – 187) (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep

Trüg, E., & Kersten, M., (2013). *Praxis der Kunsttherapie. Arbeitsmaterialien und Techniken*. (3. Auflage). Stuttgart: Schattauer

Thomann, G., & Honegger, M., (2017). Gruppenprozesse in Lehr- / Lernalltag begleiten und beraten. In G. Thomann, M. Honegger & P. Suter (Hrsg) *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2. (2., überarb. und erw. Auflage.) (Seiten 152 -177) Bern: hep

Varga von Kibéd, M. & Sparrer, I. (2011). *Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen*. (7. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer

Vogt- Hillmann, M. (2001). Vom Ressourcosaurus und anderen fabelhaften Wesen. In M. Vogt-Hillmann & W. Burr (Hrsg.). *Kinderleichte Lösungen, Lösungsorientierte Kreative Kindertherapie*. Dortmund: borgmann publishing

Von Kanitz, A. (2015). *Feedbackgespräche*. (2.Auflage) Freiburg: Haufe Taschenguide

Wieland, E. (2014). Umgang mit Werken. In C. Leutkart & E. Wieland & I. Wirtensohn-Baader (Hrsg.). *Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis. Band 2. Neue Impulse, Projekte, künstlerische Ansätze*. (S. 13-17). Dortmund: Modernes lernen

Wieland, E. (2014). Ressourcenaktivierung und Stabilisierungsarbeit. In C. Leutkart & E. Wieland & I. Wirtensohn-Baader (Hrsg.). *Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis. Neue Impulse, Projekte, künstlerische Ansätze*. Band 2. (S. 243-244). Dortmund: Modernes lernen

Wirth, T. (2014). Ressourcenmobile. In C. Leutkart & E. Wieland & I. Wirtensohn-Bader (Hrsg). *Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis. Neue Impulse Projekte, künstlerische Ansätze*. Band 2. (S. 255-258). Dortmund: Modernes Lernen

Wirtensohn-Bader I. (2016). Überlegungen zum Setting. In C. Leutkart & E. Wieland & I. Wirtensohn-Baader (Hrsg.). *Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis. Materialien, Methoden, Übungsverläufe*. (S. 17-22). Dortmund: Modernes lernen

Wyss, C. & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. (S. 23-34). Bern: Hep

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 .....	7
Tabelle 2 .....	32

## 11 Grafikverzeichnis

Eigene Grafik 1 .....	39
Eigene Grafik 2 .....	41
Eigene Grafik 3 .....	43
Eigene Grafik 4 .....	44
Eigene Grafik 5 .....	45
Eigene Grafik 6 .....	48
Eigene Grafik 7 .....	52
Eigene Grafik 8 .....	55

## 12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 .....	83
Abbildung 2 .....	84
Abbildung 3 .....	85
Abbildung 4 .....	86

## 13 Anhang

### 13.1 Grundlagen der biografisch wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur

Das «Lebenspanorama» von (Trüg & Kersten, 2013, S. 19) beschreibt eine Methode, die sowohl diagnostisch wie therapeutisch nutzbar ist und verschiedene Bereiche abdeckt, die reflektiert werden sollen. Dies kann Beziehungen, Arbeit, Freizeit, wichtige schulische und berufliche Ergebnisse etc. betreffen und dabei Ressourcen wie auch Belastungen beleuchten. Gefühle, Stimmungen und Bilder, die mit den einzelnen Erlebnissen verbunden sind, können in die Reflexion einfließen. Die Methode ermöglicht eine Übersicht über das ganze Leben und kann dabei verschiedene Malmaterialien wie Fotos, Bilder aus Zeitschriften u.a.m. verwenden. Als Variationen gelten z.B. Panoramen zum Beruf, Karrierepanoramen oder Lebensbücher.

Als zweite Mustermethode dient die kunsttherapeutische Methode «Säulen der Identität» (Trüg, Kersten, 2013, S. 22). Diese arbeitet mit dem Modell der fünf Säulen der Identität nach H. Petzold. Nach vorgängiger Imagination und Erläuterung des Modells von Petzold werden die fünf Identitätssäulen durch Malen, Gestalten und Schreiben dargestellt. Fragen nach den vorhandenen Ressourcen oder Stärken, aber auch nach Schädigungen an den Säulen oder nach Defiziten können bei der Bearbeitung weiterhelfen und dienen. Als Variationen können die Säulen auch aus Ton oder anderen Naturmaterialien dreidimensional erstellt werden (Trüg & Kersten, 2013, S. 22).

Als dritte Methode kam das «Kindheits-, Erwachsenen- und Eltern-Ich» von (Trüg & Kersten, 2013, S. 38) aus der Transaktionsanalyse dazu. Nach einer Einstimmung auf das Thema werden drei untereinander gezeichnete Kreise erklärt, welche die Ich-Zustände nach Eric Berne symbolisieren. Im obersten Kreis sollen Botschaften aus der Kindheit eingefügt werden, die durch Autoritätspersonen und Eltern geprägt worden sind. Die Reflexion sucht nach Verhaltensweisen, die durch die Prägung von Eltern oder anderen Autoritätspersonen entstanden sind und ortet die begleitenden Gefühle, die dabei entstehen oder früher damit verknüpft waren. Der Kreis in der Mitte steht für das Erwachsenen-Ich. Dort werden Gefühle, erlebte Momente oder eigene Verhaltensweisen gemalt, die im Hier und jetzt verankert sind und mit eigenen Zielen und Bewertungen zu tun haben. In den untersten Kreis gehören alle ganz eigenen Gefühle und Verhaltensweisen, die in der Kindheit selbst entstanden sind. Es kann mit Symbolen, Worten und Sätzen gestaltet werden. Bei der Besprechung der Bilder wird

reflektiert, welcher Ich-Zustand hilfreich und erwünscht ist, welcher verstärkt (vergrössert) oder reduziert werden sollte (Trüg & Kersten, 2013, S. 38).

## 13.2 Grundlagen der systemisch wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur

Um gegenseitige Beeinflussung im sozialen Kontext aus systemischer Sicht versteh- und erfahrbar zu machen, eignet sich der «Soziale Kosmos» von (Kreszmeier & Hufenus, 2000, S. 90). Es handelt sich dabei um eine abgegrenzte, meist im Kreis durchgeführte Aufstellungsarbeit, welche sowohl in der freien Natur als auch drinnen auf Papier durchgeführt werden kann. In der Mitte platziert die aktive Person ein Symbol für sich selbst. Je nach Fragestellung sucht sie nun nach weiteren Symbolen, die eine andere Person oder Aktivität in ihrem Umfeld repräsentieren. Nach und nach werden ringsum weitere Symbole dazu gelegt oder gestellt. Dabei gilt: Je näher etwas zum Symbol in der Mitte gelegt wird, desto wichtiger oder näher ist diese Person oder Aktivität. In einem zweiten Schritt wird die Qualität der jeweiligen Beziehungen visualisiert (Kreszmeier & Hufenus, 2000, S. 90-92).

Als zweites Beispiel dient die kunsttherapeutische Methode UBAT. Dabei wird eine Figur aus Papier, Stoff oder anderen Materialien gestaltet und Ubat genannt - «Ubat – der Familiengeist» (Baer, 2016, S. 181). Die Therapiefachperson beschreibt anhand einer Geschichte Ubat, einen Familiengeist, der manchmal sogar über mehrere Generationen in Familien lebt. Es gibt Gerüchte über ihn bei Verwandten oder Nachbarn, er zeigt sich manchmal über Jahre nicht mehr und wird dann von einzelnen wieder wahrgenommen, von anderen der Familie gar nicht. Ubat ist für alle anders. Die Aufgabe heisst in der Kunsttherapie: «Gestalte deinen Ubat». Ubat heisst umgekehrt Tabu, was jedoch erst ganz am Schluss mitgeteilt wird (Baer, 2016, S. 181-184).

Als abschliessendes Beispiel dient der «Dialog im therapeutischen Sandkasten» (Baer, 2016, S. 34). Wenn die Finger eher nach etwas Festem greifen wollen, eignet sich Ton, wenn die Hände suchend, eher tastend sind und kaum Spannung in sich haben, eignet sich Sand. Dabei geht es darum, dass beide Seiten gleichzeitig mit der Arbeit beginnen. Es soll irgendetwas im Sand gestaltet werden, manchmal auch mit Wasser. Dabei soll ein Dialog im Tun entstehen, z.B.: «wenn du hierher gehst, suche ich mir einen anderen Ort.» Der Dialog soll ein Zugehen aufeinander sein, kann aber auch ein bewusstes Zurückziehen in eine Ecke bedeuten und bringt

anschliessend in der Reflexion die Reaktionen und Gedanken des Gegenübers ans Tageslicht (Baer, 2016, S. 34-37).

### 13.3 Grundlagen der lösungsorientiert wirksamen Kunsttherapie-Basisstruktur

Als erste kunsttherapeutische Methode dient hier «das therapeutische Triptychon» nach (Baer, (2016, S. 160-171). Die Methode beruht darauf, dass ein Blatt in drei Teile gefaltet wird. Das mittlere Feld soll dabei doppelt so gross sein wie die Teile rechts und links. Baer (2016) beschreibt 17 verschiedene Beispiele zu Themen, bei denen diese Methode angewendet werden kann. Aus Platzgründen wird hier nur das Thema «Übergänge» beschrieben: In das mittlere und grösste Feld wird das Wort *Übergänge* gemalt. In den linken Teil kommen Bilder zum Stichwort *Festhalten* und in den rechten Teil *Loslassen* und *Zulassen*. Die Methode ist einfach, eher schlicht und gut umsetzbar in verschiedenen Settings (S. 160- 171).

Als zweites Beispiel dient die Gruppenmethode «Verwandlungsbilder» (Baer, 2016, S. 96) aus der Kunsttherapie. Dabei werden Bilder auf dem Boden ausgelegt, z.B. Postkarten. Alle Klient\*innen bewegen sich im Raum und wählen dann ein Bild aus, das sie anspricht. Jede Person teilt mit, was dieses Bild mit dem Thema der eigenen Therapie zu tun hat. Dieses Bild wird zerschnitten und anschliessend auf einem grösseren, weissen Blatt wieder aufgeklebt, dieses Mal aber durch Malen ergänzt. Auch wenn am Anfang Widerstand entstehen kann, öffnet dieser den Weg, innere Prozesse anzustossen und körperliche Spannungen zu lösen. Werden die Bilder am Schluss besprochen, geht es oft um Hemmungen und Strategien zur Veränderung. Diese Erkenntnis aus der Gestaltung wird im Gespräch auf Alltagssituationen übertragen und hilft bei der Lösungsfindung (Baer, 2016, S. 95 - 99). Lernprozesse sind immer von Gefühlen begleitet und je stärker die Gefühle sind, desto tiefer geht die Erfahrung. Das verkopfte Denken wird auf der Seite gelassen und die Kunsttherapie kann wirken.

Als letztes Beispiel für lösungsorientierte Problembearbeitung soll die kunsttherapeutische Methode «Wie ich mit mir selbst spreche» von (Trüg & Kersten, 2013, S. 137) betrachtet werden. Hier geht es um innere Sätze oder eingefleischte Botschaften, die in uns wirken, sei es positiv oder negativ. Es geht darum, in sich hineinzuhorchen, diese Botschaften zu erkennen, sie schriftlich zu reflektieren und am Ende einen dieser Sätze in einem Bild auszudrücken. Dies ergibt dann die Vorlage für eine gemeinsame Reflexion, um bei einer negativ wirkenden inneren Botschaft eine Umdeutung bewirken zu können (Trüg & Kersten, 2013, S. 137).

## 13.4 Grundlagen der Ressourcen aktivierenden Kunsttherapie-Basisstruktur

Eine bereits bekannte kunsttherapeutische Methode ist die «Innersubjektive Perspektive» von (Baer, 2016, S. 200). Ihm zufolge enthalten Bilder von Klientinnen und Klienten sehr oft Märchenanteile und entstehen als Resonanz auf Geschichten. Er nennt dies die Innersubjektivische Perspektive, z.B. mit den Personen, die auf dem Bild erkannt werden können (Baer, 2016, S. 203). Der Autor meint, dass Träume ähnlich wie Märchen seien. Bei Träumen oder in Märchen zeige sich bei den vorkommenden Personen oder Gegenständen auch Aspekte derjenigen Person, die den Traum hatte oder die vom Märchen berührt worden ist. Wenn sich eine Person mit ihrem eigenen Traum auseinandersetzt, ist dies anders als bei einem Märchen, da der Traum selbst geschaffen worden ist. Allerdings ermöglicht das Märchen eine Übertragung. Die Teilnehmenden schlüpfen nacheinander in mehrere Rollen eines Märchens und improvisieren die Varianten eigener, innerer, Impulse, sodass sie herausfinden, welche Rolle besser zu ihnen passt. Bei der anschließenden Reflexion wird ein Augenmerk darauf gelegt, welche inneren Anteile dieser Rollen den Spielenden vertraut waren und welche eher weniger, welche fremd oder abstossend waren und welche eine bestimmte Anziehung ausübten (Baer, 2016, S. 200 – 202). Dieses Vorgehen erinnert an das Psychodrama nach Moreno, der oft und gerne mit Märchen gearbeitet hat, weil sie den Zugang zu Träumen und dem Unterbewussten ermöglichen. Blockaden können dabei gelöst oder sichtbar werden und es kann zu Gefühlsaustritten kommen, wenn sich eine Person auf die Rolle einlässt. Neben den Ressourcen können auch Traumata aufgedeckt werden, weshalb die Arbeit mit Märchen eine feinfühligere Anleitung und Begleitung bedingt.

Das «Ressourcenmobile» dient als zweites Beispiel für die Ressourcenarbeit (Wirth, 2014, S. 255) Es handelt sich um eine Methode, die mit Fotos und Erinnerungsstücken gestaltet wird. Eigene Ressourcen, Bedürfnisse oder Erinnerungen an wohlfühlende Situationen stehen am Anfang. Die Bilder sollen so ausgewählt werden, dass besonders wichtige Ressourcen gewählt werden und in einem vorher erstellten Mobile einen Platz finden. Das Mobile wird mit Draht und Schnüren gestaltet und nach Möglichkeit aufgehängt. Die Art und Weise, wie die Elemente verbunden werden - eher starr oder beweglich -, gibt weiteren Anlass, um die Selbstreflexion und Wahrnehmung zu vertiefen. Am Ende tauschen die Klient\*innen in der Gruppe über die Wahrnehmung ihrer abgeschlossenen Gestaltungen aus und teilen ihre Gedanken zu dem, was ihnen gerade auffällt. Auch der Prozess der Erstellung kann thematisiert werden (Wirth, 2014, S. 255 – 258).

Als drittes Beispiel wird der Fokus auf «die fünf Elemente» gelegt, indem (Reddemann, 2001, S.39) Einblick gibt in die Übung mit den Elementen «Erde, Feuer, Luft, Wasser und Raum». Diese Elemente sind nicht nur in der Natur vorhanden, sondern auch im Inneren eines Menschen. Die ursprünglich von Silvia Wetzler entworfene Übung lässt sich durch die Suche nach einem passenden Symbol aus der Natur erweitern. Bei der Bearbeitung wird nicht auf das Fehlende geschaut, sondern das bereits Vorhandene gewürdigt. Beispielsweise hat Feuer gefangen, was gerade von hohem Interesse ist. Manches ist gut geerdet oder beim Element Wasser in Fluss geraten. Was war leicht, was benötigt noch Platz? (Reddemann, 2001, S. 39).



Beispielbild zur biographischen AKUMS

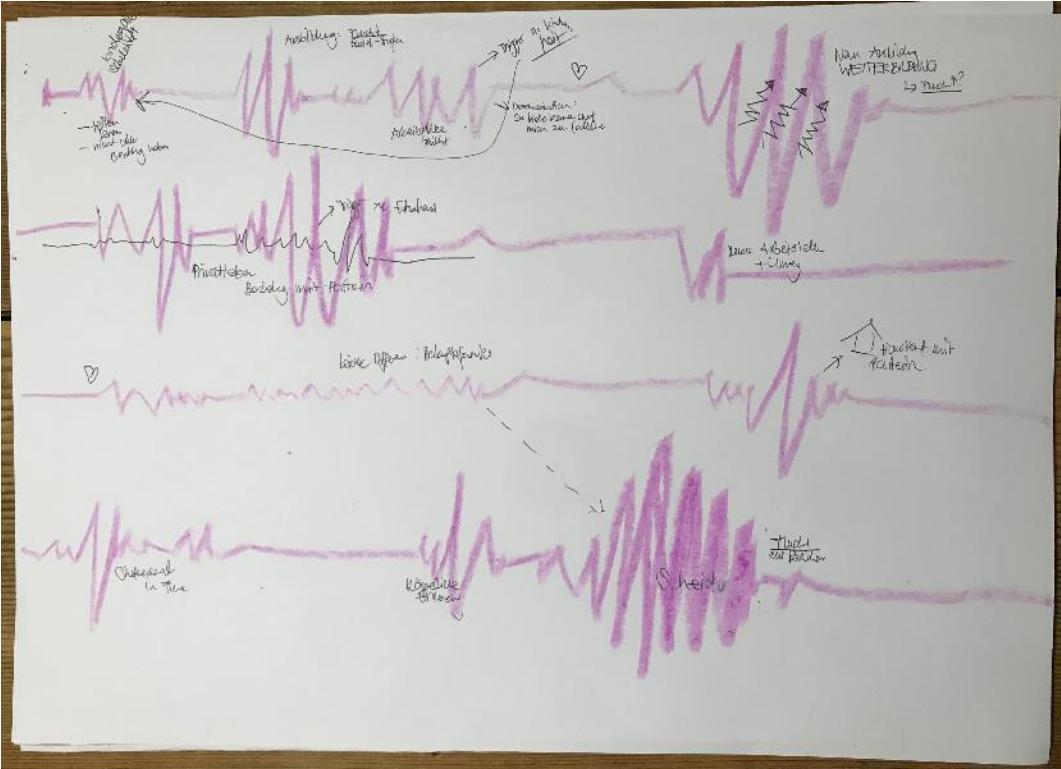


Abbildung 1

Beispielbild einer systemisch wirksamen AKUMS



Abbildung 2



## Pilotsetting biographische AKUMS



Abbildung 5

## Pilotsetting systemische AKUMS

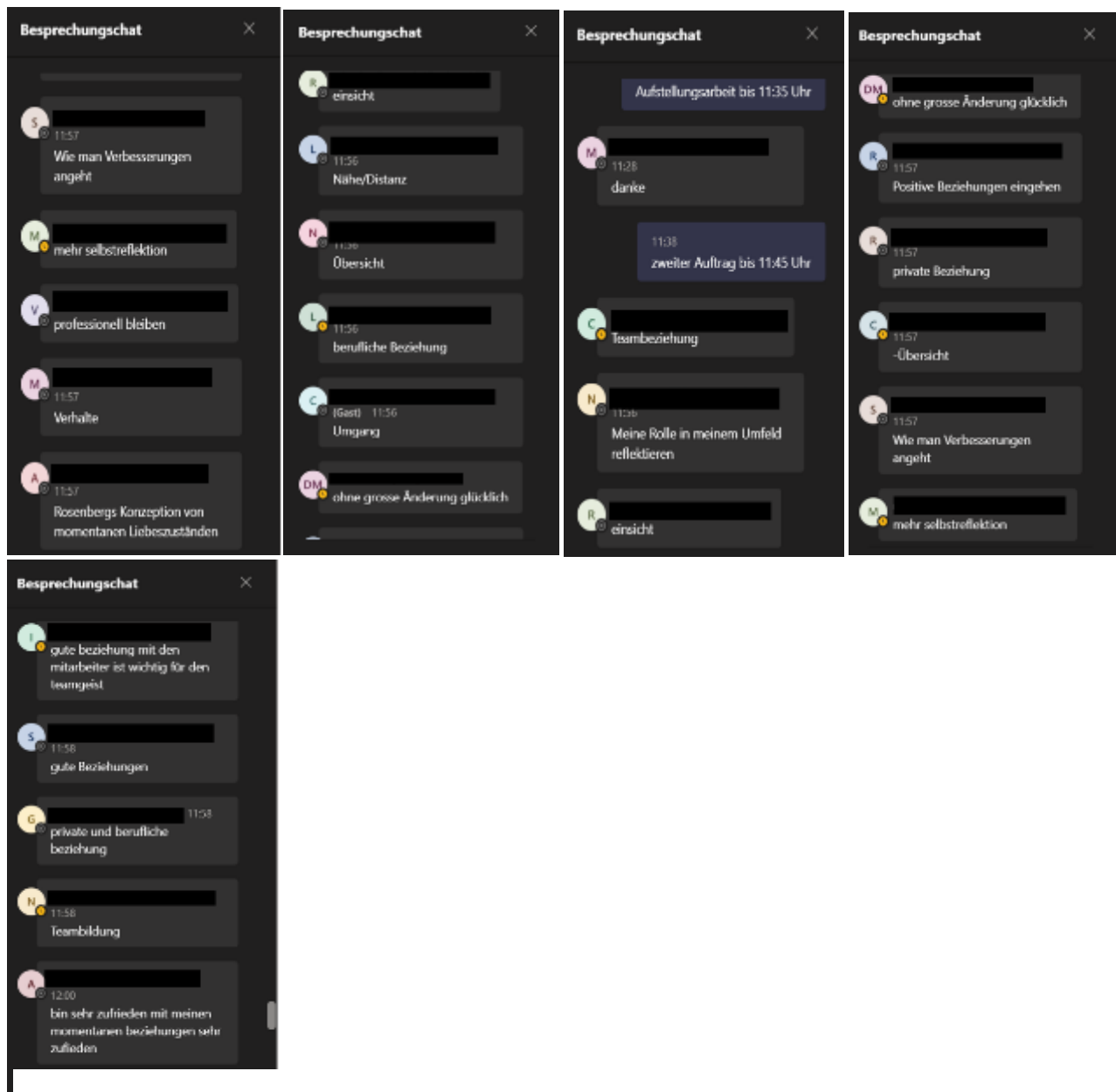


Abbildung 6

## Pilotsetting lösungsorientierte AKUMS

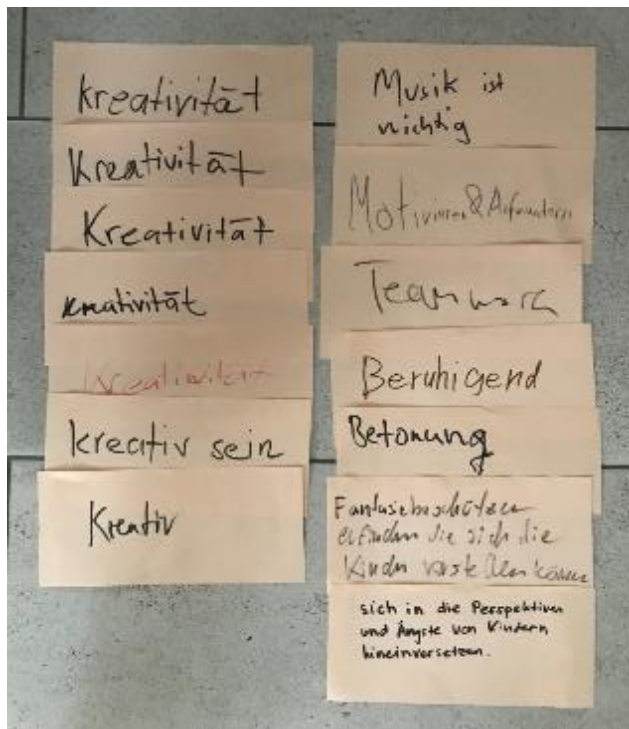


Abbildung 7

## Pilotsetting ressourcenorientierte AKUMS

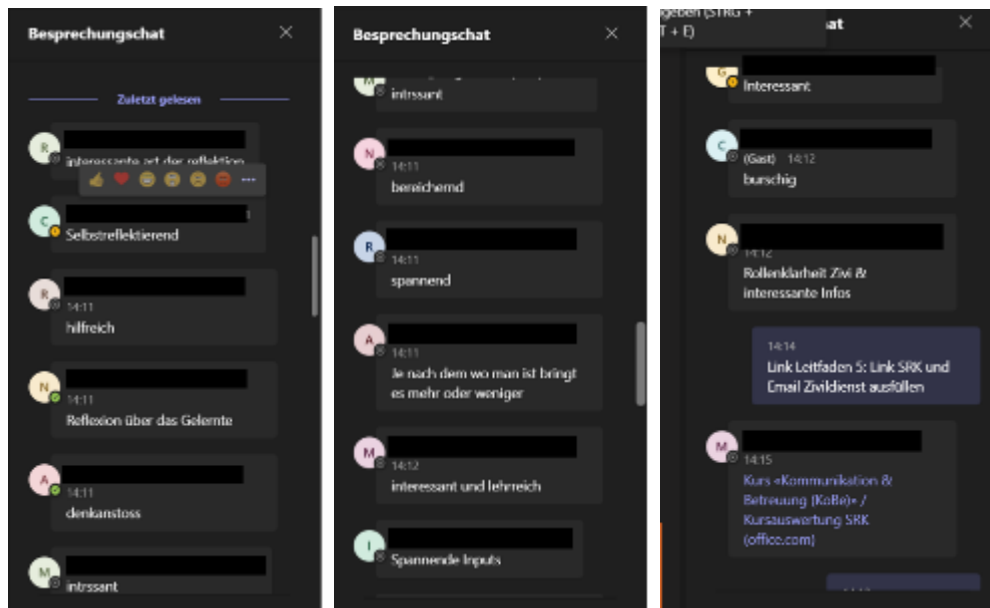


Abbildung 8



### **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (inkl. Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Diese Arbeit ist in dieser oder einer ähnlichen Form nicht zu einem früheren Zeitpunkt zu einer Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum & Unterschrift

Heimenschwand, 23. April 2022

