

Methodisch-didaktische Ansätze in der beruflichen Bildung für inklusive Sozialgestaltung

Ein Überblick über die aktuelle Praxis und Fragestellungen aus der ERASMUS+ Partnerschaft Continuing Education for Trainers – Developing an International Peer-to-Peer Process (Peer2Peer-CET)

Von Jan Göschel

By Jan Göschel

Hintergrund

Der *Internationale Ausbildungskreis für Heilpädagogik und Sozialtherapie* wurde 1996/1997 im Zusammenhang mit einer Initiative im Netzwerk der europäischen Ausbildungsstätten begründet, einen Projektantrag im Rahmen des (damaligen) *Leonardo da Vinci Programmes* der (damaligen) Europäischen Gemeinschaft in die Wege zu leiten. Obwohl dieser erste Antrag nicht erfolgreich war, nahm der Ausbildungskreis seine Arbeit mit einer internationalen Tagung vom 16.-19. April 1997 in Kassel (DE) auf. Es entstand ein professioneller Austausch mit Schwerpunkt auf den gemeinsamen Grundlagen in der Lehrplangestaltung, Methodik, Didaktik und der Fortbildung von Lehrenden, der bis heute weiterbesteht und auch zwei erfolgreiche *Leonardo da Vinci* Projekte umfasst: die Entwicklung eines Ausbildungshandbuchs (Curative Education and Social Therapy Council 2001, Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie 2001) und das *CESTE-Net Ausbildung für Ausbilder* pilot project 2005-2007 (Holm 2007 a, b).

Das gegenwärtige Projekt Continuing Education for Trainers – Developing an International Peer-to-Peer Process (Peer2Peer-CET) wird als Strategische Partnerschaft für den Austausch guter Praxis durch das ERASMUS+ Programm der Europäischen Union gefördert und baut auf dieser seit mehr als 25 Jahren bestehenden Zusammenarbeit in professionellem Austausch und Entwicklung im internationalen Netzwerk auf. Es wird von einem Konsortium europäischer Partnerorganisationen durchgeführt. Weitere Ausbildungseinrichtungen aus dem Netzwerk des Anthroposophic Council for Inclusive Social Development sind als Assoziierte Partner mit einbezogen (siehe die Projektwebsite auf <https://peer2peer-cet.eu> für mehr Informationen).

Background

The *International Training Circle for Curative Education and Social Therapy* formed in 1996/1997, in connection with an initiative of the network of European training centers to apply for a project grant through the (then) *Leonardo da Vinci Program* of the (then) European Community. Even though that original application was not successful, the Training Circle began its work with an international conference from April 16-19, 1997 in Kassel, Germany. This professional exchange, with a focus on shared principles in curriculum, methods, didactics and the professional development of faculty, has continued until now, including two successful *Leonardo da Vinci* projects: the development of a Training Handbook (Curative Education and Social Therapy Council 2001, Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie 2001) and the *CESTE-Net Training for Trainers* pilot project 2005-2007 (Holm 2007a, b). The current project Continuing Education for Trainers – Developing an International Peer-to-Peer-Process (Peer2Peer-CET), supported by an ERASMUS+ Strategic Partnership for the Exchange of Good Practice grant from the European Union, builds on these prior projects and on the more than 25 years of professional exchange and collaborative development in the international network. It is led by a consortium of European partners, with participation of training centers from the wider network in the Anthroposophical Council for Inclusive Social Development as associated partners (see the project website at <https://peer2peer-cet.eu> for more information).

Methodical-Didactic Approaches in Professional Education for Inclusive Social Development

A survey of current practices and questions from the ERASMUS+ partnership project Continuing Education for Trainers - Developing an International Peer-to-Peer Process (Peer2Peer-CET)

Über einen Zeitraum von drei Jahren entwickelt das Projekt einen strukturierten Prozess der gemeinsamen Reflexion, Evaluation und Weiterentwicklung der Bildungspraxis vor dem Hintergrund aktueller Theorien und Ansätze in der Erwachsenenbildung. Die drei zentralen Veranstaltungen in diesem Prozess nehmen den Platz der jährlichen Tagungen des Ausbildungskreises ein und haben das Format von *Methodical-Didactic Labs* (methodisch-didaktischen Experimentierräumen), in denen Beispiele innovativer Unterrichtspraxis und -gestaltung von den Teilnehmer*innen miteinander geteilt, erprobt und evaluiert werden. In der Zeit zwischen diesen Veranstaltungen können Teilnehmer*innen dann im Rahmen ihrer eigenen Lehrpraxis experimentieren, diese evaluieren und im Kontext ihrer eigenen Programme und Organisationen weiterentwickeln. Daraus entsteht ein reflektierter und partizipativer Prozess der Handlungsforschung in drei Handlungs-Reflexions-Zyklen, der beschrieben und ausgewertet wird. Der vorliegende Beitrag stellt Zwischenergebnisse aus einem ersten Schritt in diesem Prozess vor.

Method

Vor dem ersten von drei methodisch-didaktischen Labs, die im Rahmen der Strategischen Partnerschaft «Continuing Education for Trainers - Developing an International Peer-to-Peer Process» (Peer2Peer-CET) durchgeführt wurden, wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Praxis als Lehrende und Mentor*innen in der beruflichen Bildung in der anthroposophischen Heilpädagogik, Sozialtherapie und verwandten Bereichen zu reflektieren. Unter den Teilnehmenden befanden sich sowohl erfahrene Dozent*innen als auch neue Dozent*innen und Mentor*innen aus einer Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Bildungssituationen, von der formalen Ausbildung bis hin zur informellen Fortbildung in praktischen Kontexten.

Die Teilnehmenden wurden gebeten, zwei Fragen zu beantworten:

- Reflektiere über die verschiedenen methodisch-didaktischen Ansätze, die in den letzten Jahren auf unseren Tagungen in Kassel diskutiert wurden, sowie über an-

Over the course of three years, the project develops a structured process of joint reflection, evaluation and further development of educational practices against the backdrop of contemporary adult learning theories and approaches. The three key events in this process – taking place in the space of the annual Training Circle conferences – follow the format of *Methodical-Didactic Labs*, in which examples of innovative instructional practice and design are shared, tested and evaluated by participants. In the time between these meetings, participants can experiment with, evaluate and develop their own teaching practice within their own programs and organizations. This results in a reflective and participatory action research process in three action-reflection cycles, which will be documented and evaluated. In this paper, results from an initial step in this process are presented.

Method

Prior to the first of three *Methodical-Didactic Labs*, participants were asked to reflect on their practice as teachers and mentors in professional education in anthroposophic curative education, social therapy and related fields. The participants included experienced faculty members, as well as new faculty and mentors from a variety of different professional education settings, from formal training to informal professional development in practice contexts.

Participants were asked to respond to two questions:

- Reflect on the different methodical-didactic approaches discussed in our conferences in Kassel over the past years, as well as any other approaches that are important to you. Please share one methodical-didactic practice or approach that has particularly touched you.
- Reflect on your methodical-didactic practice as a teacher, instructor, or mentor over the last year: What have you discovered? What has touched you anew? What questions have arisen?

dere Ansätze, die dir wichtig sind. Bitte teile eine methodisch-didaktische Praxis oder einen Ansatz, der dich besonders berührt hat.

- Reflektiere über deine methodisch-didaktische Praxis als Lehrer*in, Ausbilder*in oder Mentor*in im letzten Jahr: Was hast du entdeckt? Was hat dich neu berührt? Welche Fragen haben sich ergeben?

Die Antworten wurden nach Themen gruppiert. Jede thematische Gruppe von Antworten wurde dann als Grundlage für eine zusammenfassende Darstellung verwendet, die die enthaltenen Erfahrungen, Ideen und Fragen wiedergibt. Gelegentlich werden besonders prägnante Aussagen wortwörtlich zitiert. Das Ergebnis ist ein Bild einer gemeinsamen Kultur der methodisch-didaktischen Praxis, die sich im Laufe von 25 Jahren fachlichem Austausch im Rahmen des Internationalen Ausbildungskreises für Heilpädagogik und Sozialtherapie entwickelt hat.

Ergebnisse

Frage 1: Reflektiere über die verschiedenen methodisch-didaktischen Ansätze, die in den letzten Jahren auf unseren Tagungen in Kassel diskutiert wurden, sowie über andere Ansätze, die dir wichtig sind. Bitte teile eine methodisch-didaktische Praxis oder einen Ansatz mit, der dich besonders berührt hat.

Strukturierte, fragengeleitete Gruppenarbeit und dialogische Prozesse

Keine andere Art von methodisch-didaktischem Ansatz wurde so häufig genannt wie die verschiedenen Formen von strukturierten, interaktiven, ergebnisoffenen, kollaborativen und fragengeleiteten Peer-Dialogen und Gruppenprozessen.

Für viele Teilnehmer*innen steht im Zentrum des Lehrens und Lernens, Formate zu gestalten und zu moderieren, in denen Lernende zusammenarbeiten können, um Erfahrungen auszutauschen, Fragen nachzugehen, an Aufgaben und Projekten mitzuarbeiten und gemeinsam Verantwortung für selbst initiierte Forschungs- und Entdeckungsprozesse zu übernehmen. Erfahrungen von Begegnung, Resonanz, gegenseitiger Abhängigkeit und Verantwortung füreinander schaffen die inneren Qualitäten, die durch diese Arbeitsweise kultiviert werden. Einige Teilnehmer*innen erforschen, wie sie Menschen mit Unterstützungsbedarf in diese Lernprozesse einbeziehen können, als Mitlernende und als Lehrende.

The responses were grouped according to themes. Each thematic cluster of responses was then used as the basis for a summary statement that captures the experiences, ideas, and questions it contained. Occasionally, particularly poignant statements are quoted verbatim. The result is a picture of a shared culture of methodical-didactic practice that has been developed over the course of 25 years of professional exchange in the context of the International Training Circle for Curative Education and Social Therapy.

Results

Question 1: Reflect on the different methodical-didactic approaches discussed in our conferences in Kassel over the past years, as well as any other approaches that are important to you. Please share one methodical-didactic practice or approach that has particularly touched you.

Structured, question-led group work and dialogical processes

No other type of methodical-didactic approach was mentioned as frequently as the various forms of structured, interactive, open-ended, collaborative and question-led peer dialogue and group processes.

For many participants, creating and facilitating formats in which learners can work together to exchange experiences, pursue questions, cooperate on tasks and projects, and take shared responsibility for self-initiated processes of inquiry and discovery, are at the heart of teaching and learning. Experiences of encounter, resonance, interdependence, and responsibility for each other generate the inner qualities that are cultivated through this way of working. Some participants are exploring how to include people with support needs in these learning processes, as co-learners and as instructors.

Participants referenced a variety of specific ways of working in interactive, dialogical, and relationship-based formats, and there appears to be rich experience and expertise in this area within the network. This includes a beginning exploration by some of how to generate dialogue, encounter, resonance, warmth, and inclusive teaching and learning in online and blended formats, which still reach the inner core of the human being.

Die Teilnehmer*innen nannten eine Vielzahl spezifischer Möglichkeiten, interaktiv, dialogisch und beziehungsorientiert zu arbeiten, und es scheint innerhalb des Netzwerks reichlich Erfahrung und Fachwissen in diesem Bereich zu geben. Dazu gehört auch, dass einige von ihnen zu erforschen beginnen, wie man Dialog, Begegnung, Resonanz, Wärme und inklusives Lehren und Lernen in Online- und Blended-Learning-Formaten erzeugen kann, die dennoch den Menschen in seinem Inneren erreichen.

Die Triale Methode: Theorie, Kunst, Praxis

In einem früheren Projekt, das von 2005 bis 2007 durch Mittel aus dem *Leonardo da Vinci Programm* der EU gefördert wurde (Holm 2007a,b), entwickelten Mitglieder des internationalen Ausbildungskreises das Konzept der *Triale Methode* – der Integration von Theorie, Kunst und Praxis in der Ausbildung und beruflichen Bildung in Heilpädagogik und Sozialwesen.

Obwohl nur eine Handvoll Teilnehmer*innen die *Triale Methode* als solche nannten, gab es viele Hinweise auf ihre drei ineinandergreifenden Aspekte – mit besonderer Betonung der Schlüsselrolle künstlerischer Prozesse. Ein Teilnehmer beschrieb das Ziel dieses Ansatzes als «Verbindung von Intuition mit Methode».

Die methodisch-didaktische Rolle der künstlerischen Prozesse wird in Bezug auf verschiedene Aspekte des Lernprozesses hervorgehoben:

- Zugang zu und Vertiefung von (anthroposophischen und anderen) Konzepten durch die Künste.
- Imaginativ-künstlerische Wege zur Erkenntnis des Menschen.
- Zugang zu und Verarbeitung von Erfahrungen durch die Kunst.
- Persönliche Entwicklung durch Kunst.
- Entwicklung von Handlungskompetenz durch Kunst.
- Verknüpfung von Wissen und Können durch den künstlerischen Prozess.

Mehrere Teilnehmende beschreiben die praktische Erfahrung und die Reflexion über die Praxis als den Einstieg in den Lernprozess. Bei diesem erfahrungsbasierten Ansatz steht das Tun an erster Stelle, gefolgt von Reflexion und Dialog, die die Tür zu Einsicht und Verständnis öffnen.

In Bezug auf die inhaltliche Arbeit verweisen die Teilnehmer*innen auf den *Heilpädagogischen Kurs* (Steiner 1995, GA 317) und die *Meditativ erarbeitete Menschenkunde* (Steiner 1993, GA 302a) und heben die meditative Vertiefung der Erkenntnis des menschlichen Wesens als Hauptziel der Arbeit mit geisteswissenschaftlichen Texten

The Trinal Method: theory, art, practice

In a previous project, supported by an EU *Leonardo da Vinci* Project grant from 2005 to 2007 (Holm 2007a,b), members of the International Training Circle developed the concept of the *Trinal Method*, integrating theory, art and practice in vocational training and professional education in curative education and social care.

While only a handful of participants named the *Trinal Method* as such, references abound to its three interweaving aspects – with special emphasis on the key role of artistic processes. One participant described the goal of this approach as «connecting intuition with method».

The methodical-didactic role of artistic processes is highlighted in relation to various aspects of the learning process:

- Accessing and deepening (anthroposophical and other) concepts through the arts.
- Imaginative-artistic ways of studying the human being.
- Accessing and processing experiences through the arts.
- Personal development through art.
- Developing action competence through art.
- Linking knowledge and skill through artistic process.

Several participants describe practical experience and the reflection on practice as the entry point into the learning process. In this experiential approach, doing comes first, followed by reflection and dialogue, which opens the door to insight and understanding.

In terms of conceptual work, participants reference the *Curative Education Course* (Steiner 1995, GA 317) and *Balance in Teaching* (Steiner 1993, GA 302a) and highlight the meditative deepening of insights into the human being as the main goal of the work with spiritual scientific texts.

hervor. Dazu gehört der Einsatz kontemplativer Praktiken und die Arbeit mit dem ›Weg durch die Nacht‹. Auch dialogische Ansätze zum Textstudium können dies unterstützen.

Ein Teilnehmer sah eine erweiterte Relevanz der *Trialen Methode* als einer Methode, die nicht nur auf individuelles Lernen, sondern auch auf organisatorische und gesellschaftliche Lernprozesse anwendbar ist.

Selbsterziehung und Biographie

Ein weiteres Thema, das die *Triale Methode* und die Betonung von Gruppen- und Dialogprozessen ergänzt, erscheint als Strang der Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und persönlichen Entwicklung. Dazu gehören Methoden der Biografiearbeit und die Verankerung des individuellen Lernweges in biografischen Impulsen. Einige Teilnehmer*innen verwiesen auf das Konzept des *Inneren Teams* (Schulz von Thun Institut für Kommunikation) als hilfreiches Instrument. Hervorgehoben wurde auch die Notwendigkeit, sich der Grenze zwischen Selbstentwicklung und Biografiearbeit im Rahmen eines Lernprozesses und des möglichen Übertritts in den therapeutischen Bereich bewusst zu sein – mit der offenen Frage, ob dies immer unangemessen ist oder ob es angesichts der in unserer Zeit vorherrschenden Entfremdungserfahrungen notwendig sein könnte, angemessene Wege zu finden, ein ›therapeutisches‹ Element in den Lernprozess einzubringen.

Phänomenologische Methoden

Goetheanistische Beobachtungsmethoden, die Übung phänomenologischer Ansätze und die Naturbeobachtung werden als Instrumente für die Schulung von Wahrnehmung und Erkenntnis genannt.

Einige besonders erwähnte Einzelthemen und Ansätze

Einige Teilnehmer*innen erwähnten spezifische Methoden, Ansätze und Themen, mit denen sie arbeiteten und von denen sie sich berührt fühlten. Dazu gehören (in keiner bestimmten Reihenfolge):

- Die Methode des *Emergent Learning* (Taylor 2011) als Möglichkeit, die eigene Erfahrung zu benennen und den Lernenden durch die Phasen des Prozesses zu begleiten.
- Der *spielerische Ansatz* (Iris Johansson & Pär Ahlbom, siehe INTU intuitive Pädagogik), der die Persönlichkeitsentwicklung und intuitive Pädagogik fördert.
- Rollenspiel als didaktische Methode.

This includes the use of contemplative practices and the work with the ›path through the night‹. Dialogical approaches to text study can also support this.

One participant saw an expanded relevance of the *Triale Method* as a method that is applicable not only to individual learning, but also to organizational and societal learning processes.

Self-development and biography

Another theme to complement the *Triale Method* and the emphasis on group and dialogue processes appears as a thread of self-observation, self-reflection, and self-development. This work includes methods of biography work and the anchoring of the individual learning path in biographical impulses. Some participants referenced the concept of the *Inner Team* (Schulz von Thun Institut für Kommunikation) as a helpful tool. The need to be aware of the boundary between self-development and biographical work in the context of a learning process and the possible cross-over into therapeutic territory was also highlighted – with an open question as to whether this is always inappropriate, or whether there might be a need to find appropriate ways of including a ›therapeutic‹ element in the learning process, given the prevalent experience of alienation in our time.

Phenomenological methods

Goethean methods of observation, the practice of phenomenological approaches and nature observation are mentioned as tools for schooling perception and understanding.

Some notable individual themes and approaches

Some participants mentioned specific methods, approaches, and themes, which they worked with and felt touched by. These include (in no particular order):

- The *Emergent Learning* framework (Taylor 2011) as a way of naming one's own experience and accompanying the learner through the stages of the process.
- The *Playful Approach* (Iris Johansson & Pär Ahlbom, see INTU intuitive Pädagogik) which fosters personal development and intuitive pedagogy.
- Roleplay as a didactic method.

- Die *Outcomes that Matter Evaluation* (Fulcher & Garfat 2013) und ihr *Circles of Gratitude-Modell*, verbunden mit Steiners (1989, GA 133) Begriffen der Dankbarkeit (Staunen), des Mitgefühls und der Verantwortung (Gewissen).
- Die *sieben Lebensprozesse* und das *Schicksalslernen* (van Houten 2000).
- Die *Grundformen der Angst* (Riemann 2022).
- Arbeit mit der Erfahrung von Heimatlosigkeit.
- Die Kontextualisierung anthroposophischer Konzepte in zeitgenössischen wissenschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen.
- Das *Pädagogische Gesetz* (Steiner 1995, GA 317).
- The *Outcomes that Matter Evaluation* (Fulcher & Garfat 2013) and its *Circles of Gratitude* model, linked with Steiner's (1989, GA 133) concepts of gratitude (wonder), compassion, and responsibility (conscience).
- The *Seven Life Processes* and *Destiny Learning* (van Houten 2000).
- *The Basic Forms of Anxiety* (Riemann 2022).
- Working with the experience of homelessness.
- The contextualization of anthroposophic concepts in contemporary scientific, social and cultural challenges.
- *The Pedagogical Law* (Steiner 1995, GA 317).

*Frage 2: Reflektiere über deine methodisch-didaktische Praxis als Lehrer*in, Ausbilder*in oder Mentor*in im letzten Jahr: Was hast du entdeckt? Was hat dich neu berührt? Welche Fragen haben sich ergeben?*

Pandemie und Fernunterricht

Dies war (wenig überraschend) das bei weitem vorherrschende Thema in den Antworten der Teilnehmer*innen. Die Erfahrungen, Überlegungen und Fragen, die geteilt wurden, sprechen von einem tiefen Gefühl des Verlusts, der Frustration und der Trauer, von viel Kreativität bei den Versuchen, herauszufinden, was möglich ist und wie man das Beste aus der Situation machen kann, und von starken Momenten des Lernens und von manchmal überraschenden und unerwarteten Entdeckungen, die zu neuen Fragen und sogar zu einem Gefühl neuer Möglichkeiten für die Zukunft führen.

Der Verlust von persönlichen Lehr- und Lernmöglichkeiten führte zu Herausforderungen auf vielen Ebenen. Die Teilnehmer*innen erwähnten, dass in einigen Fällen die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden eingeschränkt und sogar schwierig wurde. Studierende und Lehrende verloren an Motivation, da sie sich an die neuen Umstände und Modalitäten anpassen mussten. Es war nicht einfach, die Prinzipien der *Trinal Methode*, die Integration von Theorie, Kunst und Praxis, in das neue Format zu übertragen, und es war besonders schwierig, Wege zu finden, um der wichtigen Rolle der künstlerischen Praxis im Lernprozess gerecht zu werden. Lehrende, die in einigen künstlerischen Modalitäten arbeiten (z.B. einige Eurythmie-, Bewegungs- und Sprachgestaltungsdozent*innen), fanden es fast unmöglich, ihre Arbeit sinnvoll fortzusetzen. Gleichzeitig wurde die Bedeutung dieser Arbeitsweise stärker ins Bewusstsein gerückt.

Question 2: Reflect on your methodical-didactic practice as a teacher, instructor, or mentor over the last year: What have you discovered? What has touched you anew? What questions have arisen?

Pandemic and remote teaching

This was (unsurprisingly) by far the most prevalent theme in participants' responses. The experiences, reflections and questions shared speak of a deep sense of loss, frustration and sadness, a lot of creativity in the attempts to figure out what is possible and how to make the best of the situation, and strong moments of learning and sometimes surprising and unexpected discoveries that lead to new questions and even a sense of new possibilities for the future.

The loss of in person teaching and learning possibilities created challenges on many levels. Participants mentioned that in some cases interactions between teachers and students became more limited and even difficult. Students and teachers lost motivation as they struggled to adapt to the new circumstances and modalities. It was not easy to carry over the principles of the *Trinal Method*, the integration of theory, art, and practice, into the new format, and it was particularly hard to find ways to do justice to the important role of artistic practice in the learning process. Instructors working in some artistic modalities (e.g., some eurythmy, movement, and speech formation instructors) found it almost impossible to continue their work in a meaningful way. At the same time, the importance of this way of working rose to heightened awareness.

Diese Herausforderungen spiegeln sich in den von den Teilnehmer*innen formulierten Fragen wider:

- Wie können wir in einem Online-Format effektiv sein?
- Wie können wir die Beziehungen und den Zusammenhalt zwischen Lehrkräften und Studierenden in dieser Situation gestalten, pflegen und fördern?
- Wie können wir Wärme erzeugen und ein Lernklima schaffen, das uns auf eine Weise zusammenbringt, die über den Bildschirm hinausgeht?
- Inwieweit hängt die Fähigkeit, dies zu tun, von der «Erinnerung» an frühere persönliche Treffen mit den beteiligten Personen ab? Und wie unterscheidet sich dies bei einer Gruppe von Menschen, die noch keine Gelegenheit hatte, offline Beziehungen aufzubauen?
- Wie müssen wir Form, Inhalt und Verfahren so anpassen, dass sie in einem Online-Format funktionieren?
- Ist es überhaupt möglich, das Gefühl eines kohärenten, einheitlichen beruflichen Bildungsprozesses zu erhalten?
- Können wir eine Methode und Didaktik für den Online-Unterricht entwickeln, die funktioniert? Was sind die Hindernisse, die dem im Wege stehen?
- Welche Möglichkeiten können wir entwickeln, um Bewegung und künstlerische Prozesse auf zufriedenstellende Weise in den Online-Unterricht einzubeziehen?

Viele Teilnehmer*innen beschrieben, dass sie versucht haben, Elemente von persönlichen Begegnungen zu ermöglichen, in welcher Form und in welchem Umfang auch immer die spezifischen Umstände dies zuließen. Selbst wenn ein Teil oder der grösste Teil des Unterrichts online stattfand, waren viele Teilnehmer*innen der Meinung, dass jede persönliche Begegnung, auch im geringsten Umfang, dazu beiträgt, die Qualität des menschlichen Engagements zu erhalten, das diesen gemeinsamen Lernprozess trägt.

Einige Teilnehmer*innen beschrieben, wie dies geschah, indem sie kleine Gruppen bildeten, die sich aufgrund der Umstände und der räumlichen Nähe zusammenfinden konnten und regelmässig persönlich zusammenkamen, um entweder an den Online-Sitzungen als Gruppen von verschiedenen Orten aus teilzunehmen oder um zwischen den Online-Sitzungen persönlich nach einem Plan und Anweisungen der Dozenten offline zu arbeiten. In einigen Fällen führte dies zu einem stärkeren Gefühl der Initiative, der Verantwortung und des Engagements auf Seiten der Studierenden, die sich selbst organisieren und einen grösseren Teil des Prozesses selbst übernehmen mussten, ohne direkt von einer Lehrkraft begleitet zu werden.

Weitere Möglichkeiten zur Unterstützung dieses Prozesses, bei dem kleine Gruppen und Einzelpersonen unabhängiger arbeiten, waren die Bereitstellung von mehr Online-Mentoring-Sitzungen für einzelne Studierende oder

These challenges resonate in the questions that participants formulated:

- How can we be effective in an online format?
- How can we shape, care for, and nurture the relationships and cohesion among faculty and students in this situation?
- How can we generate warmth and create a climate for learning that brings us together in a way that transcends the screen?
- To what extent does the ability to do this depend on the «memory» of previous in person meetings with the people involved? And how does that differ for a group of people that has not had a chance to build relationships off-line first?
- How do we need to adapt form, content, and process in a way that works for an online format?
- Is it possible, altogether, to maintain the sense of a coherent, unified professional education process?
- Can we develop a method and didactic for online teaching that works? What are the obstacles that stand in the way of this?
- What ways can we develop to include movement and artistic processes in online teaching in a satisfactory way?

Many participants described attempts to make elements of live, in person meetings possible in whatever form, and to whatever extent the specific circumstances allowed. Even if some or most of the teaching takes place online, there was a sense among many participants that any degree to which an element of in person meeting can be woven into the process helps sustain the quality of human engagement, which carries that joint learning process.

Some participants described how this was done by creating small groups, whose circumstances and proximity allowed them to gather, who came together in person on a regular basis, either to join the online sessions as groups from different locations, or to work offline in person according to a plan and instructions provided by faculty, in between online sessions. In some cases, this led to an experience of a greater sense of initiative, responsibility, and commitment on the part of the students, who had to self-organize and take ownership of a greater part of the process without being directly accompanied by an instructor.

Other ways of supporting this process of small groups and individuals working more independently included providing more online mentoring sessions to individual students or to groups of two or three students, in which instructors could listen to questions and concerns

für Gruppen von zwei oder drei Studierenden, in denen die Lehrkräfte ein offenes Ohr für Fragen und Anliegen haben und ihre Anleitung auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen abstimmen können. Klare Aufgaben und Fragen zur Vorbereitung der Studierenden auf die Online-Gruppensitzungen, unterstützt durch den Zugang zu Materialien, Übungen, gestreamten oder aufgezeichneten Vorlesungen und anderen Anleitungen, wurden als wesentlich angesehen, um sicherzustellen, dass die gemeinsam online verbrachte Zeit so ergiebig wie möglich genutzt wird.

In einem Ausbildungszentrum wurden die Klassen geteilt, so dass beide Hälften einer Klasse abwechselnd persönlich teilnehmen konnten, während die andere Gruppe in einem Selbststudienformat zu Hause arbeitete. Dieses Modell führte zu interessanten Erfahrungen, insbesondere zu dem Gefühl einer grösseren unabhängigen Aktivierung der Studierenden, da sie in diesem Rhythmus von unterrichteten Kleingruppen und Selbststudium arbeiteten, aber es war letztendlich nicht möglich, dieses Format lange genug beizubehalten, um zu sehen, wie sich diese Dynamik im Laufe der Zeit entwickeln würde.

Einige Studiengänge, die auf reinen Online-Unterricht umgestellt hatten, erlebten ebenfalls diese Verlagerung des Schwerpunkts von der Vermittlung von Inhalten auf den Betreuungsprozess: Die Menge der vermittelten Inhalte musste reduziert werden zugunsten von mehr Zeit und Raum für Begegnungen, Rückmeldungen und die Unterstützung der Studierenden beim selbstständigen Lernen. Die Überlegungen einer Teilnehmerin fangen einen Aspekt dieser Dynamik beispielhaft ein:

Dieses Jahr war eine Herausforderung, denn ich musste lernen, mit Hilfe der Technologie von Zoom zu unterrichten. Sehr bald wurde mir klar, dass die Studierenden eine aktivere Rolle einnehmen mussten. In einem Kurs über die Entwicklung des Bewusstseins hatten sie die Aufgabe, die alten Epen zu lesen und dann aktiv zu erzählen, wobei sie Kunstwerke, die sie entweder gefunden oder selbst geschaffen hatten, am Bildschirm zeigten. Indem ich sie aufforderte, aktiv in die alten Geschichten einzutauchen, konnte ich ihre Vorstellungskraft anregen und sehen, ob wir diese mit unseren eigenen biografischen Erinnerungen verknüpfen konnten. Sie konnten sich daran erinnern, wann sie sich in diesen verschiedenen Bewusstseinszuständen befunden hatten. Ich glaube, dass die Anstrengung, die sie dazu brauchten, sie bei der Stange hielt, auch wenn sie allein in ihren Zimmern waren. Ich habe aber auch persönliche Einzelgespräche mit den Studierenden geführt, während sie an ihrer Präsentation arbeiteten, ihnen bei der Suche nach Material geholfen und ihnen Tipps für das Erzählen von Geschichten gegeben. Ich habe festgestellt, dass sie in dieser Zeit besonders viel Aufmerksamkeit brauchten. (Übersetzung aus dem Englischen JG)

and tailor their guidance to the specific needs of individuals. Clear tasks and questions to guide students' preparation for online group sessions, supported by access to materials, exercises, streamed or recorded lectures, and other instructions, were seen as essential to make sure that the time spent together online is used in the most valuable way possible.

In one training center, the classes were divided, so that both halves of a class could alternately participate in person, while the other group worked in an independent study format at home. This model led to interesting experiences, especially a sense of a greater independent activation of the students, as they worked within this rhythm of taught small group classes and private study, but it was ultimately not possible to keep up this format for long enough to see how this dynamic might develop over time.

Some programs that moved to pure online teaching also experienced this shift of emphasis from content teaching to mentoring process: The amount of content presented had to be reduced in favor of more time and space to meet, check in, and support students' more independent study.

One participant's reflections capture an aspect of this dynamic in an exemplary way:

This year has been a challenge, having to learn to teach through the technology of Zoom. Very soon I realized that the students had to take on more of an active role. In a course on the development of consciousness, they were tasked with reading and then actively telling the ancient epics, with screen sharing of art that they either found or created themselves. By asking them to immerse themselves actively into the old stories, I then could engage their imaginative capacities and see if we could link those with our own biographical memories. They could remember when they had been in those different states of awareness. I think that the effort that they needed to do this kept them engaged, even though they were alone in their rooms. However, I also had personal one-to-one tutorials with each student as they worked on their presentation, helped them find material and gave them tips on the story-telling element. In this time, they needed extra attention, I found.

Those who were able to return to in person teaching after a period of online teaching described a new sense of intensity and heightened awareness and appreciation of the value of being together in person, and the special qua-

Diejenigen, die nach einer Zeit des Online-Unterrichts zum persönlichen Unterricht zurückkehren konnten, beschrieben ein neues Gefühl der Intensität und ein gesteigertes Bewusstsein und eine höhere Wertschätzung für den Wert des persönlichen Zusammentreffens und die besondere Qualität des Zusammenseins und -arbeitens, die in der direkten, unvermittelten Begegnung miteinander möglich ist. Ein Teilnehmer beschreibt, dass dies zu einer stärkeren Fokussierung und Intentionalität der persönlichen Stunden führte und eine Öffnung für das Experimentieren mit neuen und innovativeren Ansätzen schuf.

Trotz des überwältigenden Gefühls des Verlusts und der spürbaren Trauer über die durch die äusseren Umstände auferlegten Beschränkungen und der Ambivalenz in Bezug auf all die Anpassungen, die notwendig waren, um das Lehren und Lernen unter diesen Umständen zu ermöglichen, beschreiben die Teilnehmer*innen auch Momente der Entdeckung und der Begeisterung für zukünftige Möglichkeiten und neue Perspektiven, die Chancen für neue Formate und Arbeitsweisen eröffnet haben und bieten können. Die Äusserungen dieser Teilnehmerin sind ein Beispiel für dieses Gefühl des Lernens und der Chancen:

Ich habe so unfassbar viel gelernt. Ich konnte lernen, welchen Unterschied meine Didaktik und Methodik benötigt, wenn es ein Kurs in Präsenz ist, wenn der Kurs rein digital stattfindet, wenn ich meine e-learning Kurse einbeziehe, wenn ich hybrid unterrichte. Ich habe alles versucht und ausprobiert. Berührt hat mich, welche Resonanz in digitaler Lehre möglich ist und berührt hat mich, welche tiefe Gespräche und welchen Austausch wir hatten. Dies wäre unter anderen Umständen und in Präsenz so nicht erfolgt. Neu berührt hat mich, wie sehr ich Menschen mit den e-learning Kursen erreichen kann. Ich habe sehr bewegende Rückmeldungen erhalten. Ich bin so gespannt, wie wir in Zukunft unseren Austausch und unsere Tagungen und Treffen gestalten werden. Und: Die persönlichen Gespräche sind nicht zu ersetzen, aber sehr wohl möglich durch digitale Medien. Und: Ich bin begeistert, wie viel wir uns plötzlich gegenseitig Angebote machen, wie viele wunderbare Vorträge ich hören konnte und wie unkompliziert ich einfach mal in einem Kurs / einem Seminar etc. als Expertin digital dazu geschaltet werden kann.

lity of being and working together that is possible in the direct, unmediated encounter with each other. One participant describes that this brought more focus and intentionality to in person sessions and created an opening to experiment with new and more innovative approaches.

Despite the overwhelming sense of loss and palpable grief over the limitations imposed by the outer circumstances, and the ambivalence regarding all the accommodations that were necessary to make teaching and learning possible under these circumstances, participants also describe moments of discovery and enthusiasm for future possibilities and new perspectives that have opened and may hold opportunities for new formats and ways of working. This participant's remarks are an example of this sense of learning and opportunity:

I have learned so much. I was able to learn what difference my didactics and methodology need to make when it's a face-to-face course, when the course is purely digital, when I incorporate my e-learning courses, when I teach hybrid. I have tried and tested everything. I was touched by the resonance that is possible in digital teaching and touched by the deep conversations and exchanges we had. This would not have happened under other circumstances and in face-to-face teaching. I was also touched by how much I can reach people with the e-learning courses. I have received very moving feedback. I am so excited about how we will organize our exchange and our conferences and meetings in the future. And: There is no substitute for personal conversations, but they are very much possible through digital media. And: I am thrilled how much we suddenly offer each other, how many wonderful lectures I was able to listen to and how uncomplicated it is for me to simply be added digitally as an expert in a course/seminar, etc. (transl. from German JG)

Einen Container für kollaborative Forschung bauen

Viele Teilnehmer*innen berichteten über den Prozess des Aufbaus und der Aufrechterhaltung eines Containers für gemeinsames Forschen und Lernen. Dazu gehören auch methodische Aspekte:

- Struktur, Rhythmus und Vorhersehbarkeit mit Raum für das Unerwartete in Einklang bringen.
- Sich Zeit nehmen, um im Lernraum und im eigenen Körper anzukommen.
- Einchecken und Raum für Stille schaffen.
- Sich Zeit nehmen, um die persönlichen Ziele der Studierenden mit den Lernzielen und Assessments zu verbinden, um die Eigenmotivation zu fördern.
- Förderung von Peer-Learning.
- Gestaltung und Moderation von dynamischen Gruppenprozessen.
- Anleitung zur Reflexion, um Praxis und Theorie zu verbinden.
- Entwicklung von Forschungsprojekten, die künstlerische Arbeit, phänomenologische Beobachtung und individuelles Studium miteinander verbinden und von den eigenen Fragen und dem persönlichen Entwicklungsprozess der Studierenden ausgehen und diese unterstützen.

Ein forschungsbasierter Lernprozess ermöglicht es den Studierenden, ihre eigenen Erfahrungen als Ausgangspunkt zu erkennen und zu nutzen. Er fördert auch eine Haltung der Offenheit und die Fähigkeit, Fragen zu stellen. Dies ist nicht immer selbstverständlich, sondern muss gelernt werden. Es kann auch kulturelle Hindernisse geben, die die Studierenden daran hindern, die Lehrkraft oder den Inhalt zu hinterfragen oder ihre eigenen Fragen zu formulieren und mitzuteilen. Diese können durch angeleitete Gruppenprozesse und Übungen überwunden werden. Themen, die in manchen Kontexten als Tabu gelten (z. B. Sexualität), können eine besondere Herausforderung darstellen.

Einige Dozent*innen teilten auch mit, dass sie lernen mussten, wie man zu einem fragorientierten, untersuchungsbasierten Lehransatz übergehen kann. Dies ist zum Teil eine Frage der Entwicklung eines Werkzeugkastens mit einfachen Übungen und Aktivitäten, die in den Unterrichtsprozess eingeflochten werden können und eine aktive Beteiligung, Fragen und Initiative anregen. Im Großen und Ganzen sind jedoch, wie auch in den Antworten auf die erste Frage deutlich wurde, didaktische Methoden, die sich des Dialogs, der kollaborativen Forschung und der Gruppenprozesse bedienen, im Netzwerk bekannt und gut etabliert, und es scheint eine Fülle von Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen sowie Interesse und Motivation zu geben, dies zu erforschen und weiterzuentwickeln.

Building a container for collaborative inquiry

Many participants shared reflections that touch on the process of building and holding a container for collaborative inquiry and learning. Methodical aspects of this include:

- Balancing structure, rhythm, and predictability with space to attend to the unexpected.
- Giving time to arrive in the learning space and in one's own body.
- Checking in and giving space for silence.
- Taking time to connect students' personal goals with learning objectives and assessments to stimulate internal motivation.
- Fostering peer learning.
- Designing and facilitating dynamic group processes.
- Guiding reflection to connect practice and theory.
- Developing research projects that integrate artistic work, phenomenological observation, and individual study and are driven by – and support – students' own questions and personal development process.

An inquiry-based learning processes allows students to recognize and use their own experiences as a starting point. It also fosters an attitude of openness and the capacity to form questions. This is not always a given but must be learned. There can also be cultural obstacles that prevent students from questioning the teacher, the content or articulating and sharing their own questions. These can be overcome through guided group processes and practice. Topics that may be considered tabu in some contexts (e.g., sexuality) can present a particular challenge.

Some instructors also shared their need to learn how to shift into a question-led, inquiry-based approach to teaching. This is partly a question of developing a toolbox of simple exercises and activities that can be woven into the teaching process and stimulate active participation, questions, and initiative. By and large, though, as also became apparent in the answers to the first question, didactic methods that use dialogue, collaborative inquiry and group processes are familiar and well established in the network, and there appears to be a wealth of experience, competencies, and resources, as well as interest and motivation to research and develop this further.

Die Bemerkungen dieser Teilnehmerin fassen viele der Themen und Fragen zusammen, die von der Gruppe der Teilnehmenden geteilt wurden:

Meine besondere Frage in diesen Jahren ist, wie ich die Studierenden dazu anleiten und inspirieren kann, Fragen zu stellen und Gespräche in der Klasse zu einem Punkt zu führen, an dem Konzepte oder neu wahrgenommene Realitäten durch den Dialog oder die gemeinsame künstlerische Tätigkeit deutlich werden. Diese Art des Lernens scheint von den modernen Studierenden am meisten erwünscht zu sein. Es gibt erfolgreiche Momente, in denen die Studierenden Feuer und Flamme sind, sich wachrüteln lassen und ernsthaft miteinander suchen. Es gibt aber auch Momente, in denen das Gespräch einfach ins Leere zu laufen scheint. Ich würde gerne meine Fähigkeiten verbessern, um diese belebenden und zum Nachdenken anregenden Gespräche zu führen. Ein ständiges Ziel ist es, die Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen, und ihren Enthusiasmus bzw. ihren Durst nach weiterer Forschung zu entfachen. (Übersetzung aus dem Englischen JG)

Folgende Fragen wurden von den Teilnehmer*innen formuliert:

- Welche Methoden und Ansätze für die Schulung von Wahrnehmung und Beobachtung haben sich bewährt?
- Wie kann ich das Wesentliche eines Konzepts durch einen künstlerischen Prozess vermitteln?
- Wie kann ich so unterrichten, dass die Studierenden nicht nur Wissen erwerben, sondern dass dieses Wissen in persönliche Einsichten, praktische Erfahrungen und künstlerische Prozesse umgesetzt wird?
- Wie kann ich die Fragen der Studierenden entdecken, so dass wir in einen Austausch treten können?
- Wie kann ich das Interesse wecken und mein Wissen und meine Erfahrung so weitergeben, dass die Weiterentwicklung der Studierenden gefördert wird?
- Müssen wir alles, was wir lernen und erfahren, schriftlich formulieren und festhalten? Oder wann ist das hilfreich und wann ist es nicht notwendig oder gar nicht hilfreich?
- Wie stelle ich sicher, dass ich genügend Rückmeldungen von den Studierenden erhalte, um zu wissen, ob sie verstehen, was ich zu vermitteln versuche, ob ich in meinem Unterricht klar und effektiv bin und sie dort abhole, wo sie stehen?
- Wie kann ich sicherstellen, dass jede:r Einzelne angesprochen wird, wenn ich mit einer gemischten Gruppe von Studierenden arbeite, die sehr unterschiedliche Hintergründe, Erfahrungen und Ausgangspunkte haben?

This participant's remarks sum up many of the themes and questions shared by the group of participants:

My particular question these years is how to guide and inspire students to bring questioning and class conversation to a place in which concepts, or newly perceived realities, become clear through the dialogue, or through the shared artistic activity. This way of learning seems most wished for by modern students. There have been successful moments when the students are fired up, wakefully engaged, and earnestly seeking together. There are also times when the conversation seems to just miss the mark. I would like to hone my skills in conducting these enlivening and thought-provoking exchanges. How to meet the students where they are and to enkindle enthusiasm/thirst for further exploration is a constant goal.

Participants formulated these questions:

- What methods and approaches for the schooling of perception and observation have been successful?
- How do I convey the essence of a concept through an artistic process?
- How can I teach in such a way that students do not only gain knowledge, but that knowledge turns into personal insight, practical experience, and artistic process?
- How can I discover students' questions, so that we can enter an exchange?
- How can I awaken interest and share my knowledge and experience in a way that supports the students' further development?
- Do we need to formulate and fix in writing everything that is learned and experienced? Or when is this helpful, and when is it not necessary or even helpful?
- How do I make sure I get enough feedback from students to know whether they understand what I am trying to convey, whether I am being clear and effective in my teaching, and meeting them where they are?
- How can I make sure everyone is met, when I am working with a mixed group of students coming from very diverse backgrounds, experience and starting points?

Form und Freiheit ins Gleichgewicht bringen

Mehrere Teilnehmer*innen reflektierten über die Gratwanderung beim Unterrichten von Erwachsenen zwischen der Bereitstellung von Richtung, Struktur, Anleitung und Input für den Lernprozess und dem Zurücktreten, um den Studierenden den Raum zu geben, ihre eigenen Erfahrungen zu machen, ihren eigenen Fragen nachzugehen und den Verlauf ihres eigenen Lernweges zu bestimmen. Letzteres erfordert eine Haltung der Nichtbeurteilung, bei der weniger mehr ist. Lehrende können den individuellen Prozess unterstützen, indem sie Impulse geben und die Lernenden begleiten, indem sie den Prozess aufmerksam verfolgen und erkennen, was jeder Mensch in einem bestimmten Moment braucht. Die Bedürfnisse der Lernenden sind dann die Richtschnur für den Lehrenden und nicht ein fester Lehrplan.

Die Teilnehmer*innen erkannten jedoch einige Bedingungen für das Funktionieren dieses Ansatzes, die dem Lehrenden Verantwortung auferlegen. Dazu gehört die Einführung der Lernenden in die Fähigkeiten und Werkzeuge, die für die individuelle Handlungsfähigkeit in einem selbst-gesteuerten Lernprozess erforderlich sind - einschliesslich der Methoden der inneren Arbeit, die die Lernenden möglicherweise nicht von sich aus kennen. Andererseits muss gerade in diesem Bereich die Freiheit der anderen Person am meisten respektiert werden. Die Leitfrage, so ein Teilnehmer, lautet daher: Was ist deine individuelle karmische oder schicksalhafte Aufgabe (oder Berufung)? Und wie kann ich dich am besten dabei begleiten, diese Aufgabe zu erfüllen?

Dieser Ansatz des Unterrichtens als Mentorschaft setzt voraus, dass die Lehrkräfte selbst auf einem inneren Weg sind und dass die Kollegien als Teams zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Die Lehrkräfte müssen als Einzelpersonen und als Gruppe die gleiche Geste des ständigen individuellen Lernens und Wachstums verkörpern, die sie bei den Studierenden kultivieren wollen.

Wenn dies gut gelingt, führt es zu einer Qualität der körperlichen, seelischen und geistigen Gegenwart, die zur Quelle eines Lehr- und Lernprozesses wird, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft integriert. Dies ermöglicht es Lernenden und Lehrenden, alte und gewohnheitsmässige Ideen und Ansätze loszulassen und neue Wege des Denkens, der Beziehung zu und des Handelns in ihrem Verantwortungsbereich zu schaffen.

Das vergangene Jahr bot, wie ein Teilnehmer bemerkte, viele Gelegenheiten, dies zu üben.

Balancing form and freedom

Several participants reflected on the balancing act, in teaching adults, between providing direction, structure, guidance and input to the learning process, and stepping back to create the space for students to have their own experience, follow their own questions and determine the course of their own learning path. The latter requires an attitude of non-judgment in which less is more. Teachers can support the individual process by giving impulses, and by accompanying the student, being attentive to the process and recognizing what each person needs at any given moment. The needs of the students then guide the teacher, rather than a fixed curriculum.

However, participants recognized some conditions for this to work, which place responsibilities on the teacher. These include the introduction to the student of the capacities and tools needed for individual agency in a self-directed learning process - including methods of inner work, which students might not come across on their own. On the other hand, it is especially in this area that the other person's freedom needs to be respected most. The guiding question, according to one participant, thus becomes: What is your individual karmic or destiny task (or vocation)? And how can I best accompany you in pursuing this mission?

This approach to teaching as mentorship requires that instructors themselves are on an inner path, and that faculty groups work together and support each other as teams. Teachers, as individuals and as a group, need to embody the same gesture of ongoing individual learning and growth that they want to cultivate in students.

If this goes well, it leads to quality of physical, soul, and spiritual presence that becomes the source of a teaching and learning process that integrates past, present, and future. This allows students and teachers to let go of old and habitual ideas and approaches, and to create new ways of thinking about, relating to and doing things in their field of responsibility.

The past year, as one participant remarked, offered many opportunities to practice this.

Folgende Fragen wurden von den Teilnehmer*innen gestellt:

- Wie kann ich Erwachsenen helfen, Fragen zu entwickeln?
- Wie lasse ich den Raum für den individuellen Prozess?
- Wie finde ich das richtige Gleichgewicht zwischen Freiraum lassen und Steuern des Prozesses?
- Wie kann ich eine lebendige und ergebnisoffene Dynamik unterstützen, ohne den Bezug zum Thema zu verlieren?

Berufliche Praxis als Lernfeld

Kernaufgabe und Ziel der beruflichen Bildung im Arbeitsfeld der Heilpädagogik und inklusiven Sozialgestaltung ist es, in jeder professionell handelnden Person die Fähigkeit zu entwickeln, andere Menschen in ihrem Leben unter den unterschiedlichsten Bedingungen zu unterstützen und zu begleiten. Diejenigen Teilnehmer*innen, die dieser praktischen sozialen Aufgabe am nächsten stehen, sind diejenigen, die als Mentor*innen in einem Praxiszusammenhang lehren.

Eine Teilnehmerin formuliert die Erfahrung ihrer Rolle als Mentorin so:

Ich verstehe und bekräftige, dass man mit Bereitschaft, Präsenz, Respekt und Haltung unterrichtet. Ich halte keine Kurse oder Vorträge, sondern öffne nur mein Arbeitsfeld und gebe meine Erfahrungen und meine Liebe zu meiner Arbeit weiter.¹ (Übersetzung aus dem Spanischen JG)

In diesem Kontext, in dem die Bedingungen für die Entwicklung unterstützender zwischenmenschlicher Beziehungen im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, besteht eine Herausforderung darin, Wege zu finden, um den Lernenden ein Interesse an ihren eigenen inneren Prozessen und die Fähigkeit zu vermitteln, einen Weg der Selbsterziehung einzuschlagen. Diese innere Dimension ist im praktischen Leben nicht leicht zugänglich, und die Konzentration auf soziale Medien und die oberflächlichen Beziehungen, die in sozialen Netzwerken entstehen, wird als Hindernis empfunden, da sie die Aufmerksamkeit von den subtileren inneren Prozessen ablenkt.

Die Arbeit mit sozialen Spielen hingegen ermöglicht einen praktischen Zugang zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und bietet Möglichkeiten, innere Flexibilität und Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem zu entwickeln.

Praktische Erfahrungen, z.B. in der täglichen Arbeit mit Kindern, dienen auch als Ausgangspunkt für Reflexions- und Erkundungsprozesse, die systematisch zu einem imaginativen und meditativ vertieften Verständnis einzelner menschlicher Situationen übergeleitet werden können.

Participants offered the following questions:

- How do I help adults generate questions?
- How do I leave the space for the individual process?
- How do I find the right balance between leaving space and directing the process?
- How can I support a living and open-ended dynamic without losing the connection to the theme?

Professional practice as a field of learning

The core purpose and aim of professional education in the field of curative education and inclusive social development is to develop the capacities, in each practitioner, to support and accompany other human beings living life under the most diverse conditions. Those participants who are closest to that practical social task are the ones whose instructional role is that of mentor within a practical context.

One participant formulates the experience of her role as mentor like this:

I understand and affirm that one teaches through disposition, presence, respect and attitude. I have not given courses or lectures; I only open my work environment and share my experience and love for the task performed.¹ (transl. from Spanish JG)

A challenge that arises in this context, where the conditions for the development of supportive human relationships stand at the center of the learning process, is to find ways of opening for students an interest in their own inner processes and the ability to pursue a path of self-education. This inner dimension is not easy to access amid practical life, and the focus on social media and the superficial relationships engendered in social networks is experienced as an obstacle, as it draws the attention away from the more subtle inner processes.

Working with social games, on the other hand, offers a practical approach to the development of social competences and provides possibilities for engendering inner flexibility and openness towards that, which is new and unfamiliar.

Practical experiences, for example in the daily work with children, also serve as starting point for processes of reflection and inquiry that can be led systematically towards an imaginative and meditatively deepened understanding of individual human situations.

Fragen der Teilnehmer*innen waren:

- Wie unterstütze ich junge Erwachsene, die durch die sozialen Medien in oberflächliche Beziehungserfahrungen eingetaucht sind?
- Wie unterstütze ich Studierende dabei, in ihrer Arbeit eine forschende Haltung zu entwickeln?
- Wie bringe ich theoretisches Wissen und konzeptionelles Verständnis in eine Ausbildung ein, die im Wesentlichen praktisch ist?
- Wie entwickle ich Ansätze und Praktiken, um mit kulturellen Unterschieden in Bezug auf schwierige (und möglicherweise tabuisierte) Themen mit Sensibilität und Mitgefühl umzugehen und gleichzeitig Wege zu finden, sie als wesentlichen Bestandteil des Berufsfeldes und der Aufgabe anzusprechen (z. B. Fragen zur Sexualität)?

Methoden zur Vertiefung der Menschenkunde

Ein Teilnehmer hat Übungen entwickelt, mit denen die Studierenden verschiedene Formen von Schwierigkeiten und Behinderungen erleben können, sowie eine Reihe von dynamischen Fragen, die die Studierenden dazu anregen, über ihre eigenen Erfahrungen nachzudenken. Die «simulierten» Behinderungserfahrungen können dann zusammen mit Aspekten der Lebenserfahrung der Studierenden zu Wahrnehmungsorganen werden, die die Fähigkeit verbessern, die Erfahrung einer anderen Person zu erkennen und zu verstehen. (Diese Übungen wurden auch erfolgreich an den virtuellen Unterricht angepasst.) Ein anderer Teilnehmer beschreibt einen kollaborativen, dialog- und forschungsbasierten Prozess, um die praktischen Erfahrungen der Studierenden mit den in Steiners (1995, GA 317) *Heilpädagogischem Kurs* entwickelten Bildern der menschlichen Konstitution zu verbinden:

Unser Ausgangspunkt bei der Arbeit im Kurs waren die praktischen Erfahrungen, die die Kursteilnehmer in der täglichen Arbeit mit den Kindern gemacht haben. Diese gemeinsame handlungsorientierte Reflexion findet fast ausschliesslich in Gesprächsform in Gruppen statt. So regen sich Gruppenmitglieder gegenseitig zum schöpferischen Denken und zur solidarischen Gruppenarbeit an. In dieser ersten Phase der Gruppenarbeit ist der Dozent zunächst ein Lernbegleiter. In der zweiten Phase, in der die Fragen aus den Gruppen zusammengetragen werden, stellt der Dozent einzelne Bilder des heilpädagogischen Kurses in den Zusammenhang dieser Fragestellungen. Wobei er immer versucht anstelle von Begriffen / Substantiven (Urteilen) lebendige bildhafte Beschreibungen (Verben) zu stellen. In einer dritten Phase der gemeinsamen Reflexion versuchen die Teilnehmer die Bilder des

Participants share these questions:

- How do I support young adults who are immersed in the superficial experience of relationships through social media?
- How do I support students in developing an attitude of research in their work?
- How do I bring theoretical knowledge and conceptual understanding into a training that is essentially practical?
- How do I develop approaches and practices to deal with cultural differences around difficult (and possibly tabu) subjects with sensitivity and compassion, while still finding ways to address them as an essential part of the professional field and task (e.g., questions around sexuality)?

Methods of deepening the understanding of the human being

One participant has developed exercises for students to experience different forms of difficulties and disabilities, as well as a set of dynamic questions that encourage students to reflect on their own lived experience. The «simulated» experiences of disability, together with aspects of students' lived experience, can then become organs of perception that enhance the capacity to recognize and understand the experience of another person. (These exercises have also been successfully adapted to virtual teaching.)

Another participant describes a collaborative, dialogue- and inquiry-based process for connecting students' practical experiences with the images of the human constitution developed in Steiner's (1995, GA 317) *Curative Education Course*:

Our starting point for the work in the course was the practical experiences that the course participants had in their daily work with the children. This joint action-oriented reflection takes place almost exclusively in conversational form in groups. In this way, group members stimulate each other to creative thinking and group work in solidarity. In this first phase of group work, the instructor is initially a learning guide. In the second phase, in which the questions from the groups are brought together, the lecturer places individual images from the curative education course in the context of these questions. He always tries to give vivid pictorial descriptions (verbs) instead of terms / nouns (judgments). In a third phase of joint reflection the participants try to connect the images of the curative edu-

heilpädagogischen Kurse mit ihren Fragen und ihren Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindern zu verbinden.

Folgende Frage wurde formuliert:

- Wie können Studierende gelebte Erfahrungen durch innere Arbeit umwandeln?

Einige spezifische Methoden und Prozessmodelle

Die Teilnehmer*innen nannten mehrere spezifische methodische Konzepte, die sie beim Unterrichten als hilfreich empfunden haben.

Prozesse, die von gelebter Erfahrung zu imaginativer Erkenntnis führen, hängen von der Entwicklung der Fähigkeit ab, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu benennen und zu akzeptieren und dadurch ihre Rolle anzuerkennen und sie zu verändern. Ein Teilnehmer verwies auf das Coaching-Modell des *Inneren Teams* (Schulz von Thun Institut für Kommunikation) als einen selbstreflexiven Ansatz, mit dem die Studierenden arbeiten, um diese Fähigkeit zu entwickeln.

Methoden der phänomenologischen Beobachtung und der psychologischen Selbstbeobachtung legen den Grundstein für einen vertiefenden Prozess der *kontemplativen Forschung*, wie er von Arthur Zajonc (2008) beschrieben wurde, der sich zwischen «fokussierter Aufmerksamkeit» und «offenem Gewahrsein» bewegt. Diese Prozesse lassen ein integriertes imaginatives Verständnis entstehen und eröffnen die Möglichkeit einer intuitiven Erkenntnis für pädagogisches und therapeutisches Handeln, das auf die tieferen (auch biographischen) Bedürfnisse eines Menschen oder einer Situation eingeht.

Nach Ansicht einer Teilnehmerin kann die Arbeit mit der Eurythmie Methoden zur Verfügung stellen, die die Integration von persönlichen Erfahrungen mit inneren kontemplativen Prozessen unterstützen.

Outcomes That Matter (Fulcher & Garfat 2013) ist ein stärker formalisierter Prozess der Bedarfsermittlung, der Festlegung individueller Ziele und der Evaluation von Ergebnissen mit Klienten, den ein Teilnehmer als fruchtbar in einem Trainingskontext eingesetzt beschrieb und den er mit der Entwicklung von Dankbarkeit, Mitgefühl, Verantwortung, Frieden und Freundlichkeit als innere Haltungen und Gesten in Verbindung brachte.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau einer inklusiven Gemeinschaft anstelle von individueller Unterstützung arbeitet eine andere Organisation mit dem Modell der *Socio-*

ation course with their questions and their experiences in working with the children. (transl. from German JG)

This question was formulated:

- How can students transform lived experience in inner work?

Some specific methods and process models

Participants mentioned several specific methodical frameworks that they have found helpful in teaching.

Processes leading from lived experience to imaginative insight depend on the development of an ability to notice, name, and accept one's own feelings, and thereby acknowledge their role and transform them. One participant referenced the coaching model of the *Inner Team* (Schulz von Thun Institut für Kommunikation) as a self-reflective approach that students work with to build this capacity. Methods of phenomenological observation and psychological self-observation lay the foundation for a deepening process of *Contemplative Inquiry*, as described by Arthur Zajonc (2008), which moves between «focused attention» and «open awareness». These processes allow an integrated imaginative understanding to arise and open the possibility of intuitive insight for pedagogical and therapeutic action that is responsive to the deeper (also biographical) needs of an individual or situation.

According to one participant, the work with eurythmy can provide methods to support the integration of personal experience with inner contemplative processes.

Outcomes That Matter (Fulcher & Garfat 2013) is a more formalized process of assessing needs, setting individual goals, and evaluating outcomes with clients that one participant described as being used fruitfully in a training context, and which he connected with the cultivation of gratitude, compassion, responsibility, peace and kindness as inner attitudes and gestures.

In relation to inclusive community building, rather than individual support, another organization is working with the model of *Sociopolis* (Gullart 2004) as a conceptual framework for understanding the developmental needs of a social organism on the way towards inclusive living, learning, and working environments within the context of a wider community. This concept can be used didactically in training to provide a framework for linking observation and insight to action in this context.

polis (Gullart 2004) als konzeptionellem Rahmen für das Verständnis der Entwicklungsbedürfnisse eines sozialen Organismus auf dem Weg zu inklusiven Lebens-, Lern- und Arbeitsumfeldern im Kontext einer grösseren Gemeinschaft. Dieses Konzept kann didaktisch in der Ausbildung eingesetzt werden, um einen Rahmen für die Verknüpfung von Beobachtung und Erkenntnis mit dem Handeln in diesem Zusammenhang zu schaffen.

Ein weiterer Teilnehmer betont die Kraft der Musik als Medium zur Unterstützung sozialer Prozesse und zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.

Einige Themen, die von Teilnehmern zur weitergehenden Erforschung genannt wurden:

- Embodiment.
- Die Beziehung zwischen Steiners (1995, GA 317) *Heilpädagogischen Kurs* und der modernen Forschung.
- Neuropsychologische Ansätze in der Heilpädagogik.
- Karmische Zusammenhänge.

Einbezug von Menschen mit Assistenzbedarf

Einige Teilnehmer*innen berichteten über Erfahrungen im Zusammenhang mit der Einbeziehung von Personen mit Assistenzbedarf in Lernprozesse. Einige beschrieben, dass die neuen Herausforderungen in der Praxis, die sich aus der Notwendigkeit ergaben, unter den Bedingungen der Pandemie Unterstützung zu leisten, unerwartete Lernmöglichkeiten boten und zur Entwicklung neuer und kreativer Lösungen führten. Dies wurde zu einer praktischen Lernerfahrung, die sich organisch und ungeplant aus den Umständen ergab.

Eine Teilnehmerin betonte, dass dieser Prozess des Lernens durch die aufkommenden Herausforderungen des Praxisfeldes – wenn das, was bisher funktioniert hat, plötzlich nicht mehr funktioniert – immer vorhanden ist. Er wurde durch die Pandemie nur verstärkt und intensiviert.

Auf der anderen Seite gab es einige Erfahrungen mit inklusiven Bildungsangeboten und spezifischen Lernangeboten für Menschen mit Assistenzbedarf, die ins Internet verlagert werden mussten. Dies wurde zunächst als unpersönlich empfunden, aber mit der Erweiterung der Angebotsvielfalt entdeckten die Teilnehmer*innen Formate, in denen Menschen mit Assistenzbedarf auf erstaunlich effektive Weise zu Wort kamen und in denen Menschen mit Assistenzbedarf und ihre Unterstützer Seite an Seite lernen konnten.

Eine Teilnehmerin verwies auch auf die Einbeziehung von Personen mit Assistenzbedarf bei der Entwicklung von Lernformaten. Ein Beispiel ist die gemeinsame Entwicklung von PowerPoint-Präsentationen in einfacher Sprache.

Another participant highlights the power of music as a medium through which to support social processes and build social capacities.

Some themes that participants mentioned for further exploration are:

- Embodiment.
- The relationship between Steiner's (1995, GA 317) Curative Education Course and modern research.
- Neuropsychological approaches in curative education
- Karmic interconnections.

Including persons with support needs

A few participants referred to experiences related to the inclusion of persons with support needs in learning processes. Some described that the new challenges in the practice field that arose from the need to provide supports under the conditions of the pandemic presented unexpected learning opportunities and led to the development of new and creative solutions. This became a practical learning experience, arising organically and unplanned out of the circumstances.

One participant highlighted that this process of learning through the emergent challenges of the practice field – when what has worked so far is suddenly not working anymore – is always present. It was just enhanced and intensified by the pandemic.

On the other hand, there were some experiences with inclusive educational opportunities and specific learning opportunities for persons with support needs that had to move online. This was initially experienced as making things impersonal, but as the variety of available offers expanded, participants discovered formats in which persons with support needs were given voice in ways that were astonishingly effective, and in which those with support needs and those supporting them were able to learn side by side.

One participant also referenced the inclusion of persons with support needs in the development of learning formats. One example is the collaborative development of PowerPoint presentations in plain language.

Weitere Verwendung und Verbreitung

Diese Zusammenfassung wird hier als Zwischenergebnis und Arbeitsmaterial für die weitere Entwicklung der Strategischen Partnerschaft *Continuing Education for Trainers – Developing an International Peer-to-Peer Process (Peer2Peer-CET)* vorgelegt. Sie gibt einen Überblick über die methodisch-didaktischen Ansätze, die gegenwärtig im internationalen Netzwerk der anthroposophisch orientierten beruflichen Bildungsorganisationen im Arbeitsfeld der inklusiven Sozialgestaltung gelebt und praktiziert werden sowie den aktuellen Fragestellungen in Bezug auf deren Weiterentwicklung. Die Projektteilnehmer*innen und andere sind eingeladen, diese Ergebnisse in ihren Berufsbildungszentren, in den Lehr-Kollegien und mit anderen Beteiligten zu besprechen und sich so auf das zweite *Methodical-Didactic Lab* vorzubereiten. Sie werden auch als Referenzpunkt für die Auswertung weiterer Ergebnisse im Verlauf des Projekts dienen.

Dieser Beitrag wurde mit Unterstützung durch das ERASMUS+ Programm der Europäischen Union erstellt (Projekt 2020-1-DE02-KA202-007599). Weitere Informationen: <https://peer2peer-cet.eu>

Anmerkung

¹Entiendo y confirmo que uno enseña con la disposición, la presencia, respeto y actitud. No he dado cursos ni conferencias, sólo abro mi ámbito de trabajo y comparto mi experiencia y amor a la tarea realizada.

Use and dissemination

This summary is presented as an interim outcome and as working material for the further development of the partnership project *Continuing Education for Trainers – Developing an International Peer-to-Peer Process (Peer2Peer-CET)*. It gives an overview of the methodical-didactic approaches that are currently being practiced and developed, as well as the questions for further development that live within the international network of anthroposophically-oriented professional education centers in the field of inclusive social development. Project participants and others are invited to discuss these findings in their professional education centers, with faculty colleagues and with other stakeholders, and in preparation for *Methodical-Didactic Lab II*. They will also serve as a point of reference for the discussion of further results from this ongoing project.

This article has been developed with support from the ERASMUS+ Program of the European Union (Project 2020-1-DE02-KA202-007599). Further information: <https://peer2peer-cet.eu>

Note

¹Entiendo y confirmo que uno enseña con la disposición, la presencia, respeto y actitud. No he dado cursos ni conferencias, sólo abro mi ámbito de trabajo y comparto mi experiencia y amor a la tarea realizada.

Literature / Literatur

Curative Education and Social Therapy Council (2001): Handbook for training in curative education and social therapy. Medizinische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, Dornach ||| Fulcher, L.C. & Garfat, T. (2013): Outcomes that Matter© for children and young people in out-of-home care. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 4, pp. 33-46 ||| Gullart, V. (ed.) (2004): Sociopolis. Project for a city of future. ACTAR, Wien ||| Holm, P. (Hg.) (2007a): Die Triale Methode. Das Zusammenwirken von Theorie, Praxis und Kunst in der Berufsausbildung. Forschungsbericht auf der Grundlage einer Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern in Heilpädagogik und Sozialtherapie – CESTE-Net. Curative Education and Social Therapy in Europe Network, Bergen/Zeist ||| Holm, P. (ed.) (2007b): The Trinal Method. Integrating theory, practice and art in vocational and educational training. Research report on the basis of a Training for Trainers pilot course in curative education and social therapy – CESTE-Net. Curative Education and Social Therapy in Europe Network, Bergen/Zeist ||| INTU intuitive Pädagogik. Was ist intuitive Pädagogik: <https://intuitive-paedagogik.de> ||| Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie (2001): Handbuch für Ausbildungen in Heilpädagogik

und Sozialtherapie. Medizinische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum, Dornach ||| Riemann, F. (2022): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie (47. Auflage). Ernst Reinhardt, München ||| Schulz von Thun Institut für Kommunikation. das Innere Team. <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-innere-team> ||| Steiner, R. (1989): Der irdische und kosmische Mensch (GA 133). Rudolf Steiner Verlag, Dornach ||| Steiner, R. (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a). Rudolf Steiner Verlag, Dornach ||| Steiner, R. (1995): Heilpädagogischer Kurs (GA 317). Rudolf Steiner Verlag, Dornach ||| Taylor, M.M. (2011): Emergent learning for wisdom. Palgrave Macmillan, New York ||| van Houten, C. (2000): Awakening the will. Principles and processes in adult learning. Temple Lodge, London ||| Zajonc, A. (2008): Meditation as contemplative inquiry. When knowing becomes love. Lindisfarne, Great Barrington.