

Transpersonale Dimensionen in der Pädagogik

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
im Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften
der Universität Kassel

vorgelegt von: **Christina Weiß**

aus: Kassel

Kassel im Oktober 2007

Als Dissertation vom Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften

angenommen am: 27.10.2007

Erster Gutachter: Prof. Dr. Heinrich Dauber

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Frech

Datum der Disputation: 16.01.2008

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
2. Begriffsklärung 'transpersonal'.....	11
Teil 1: Modelle, Theorien, Ansätze.....	13
1. Entwicklungspsychologie.....	13
1.1 Piaget: Die kognitive Entwicklung.....	13
1.2 Erikson: Die Stufen der Persönlichkeitsentwicklung.....	15
1.3 Kohlberg: Die moralische Entwicklung.....	16
1.4 Oser/Gmünder: Religiös-moralische Entwicklungsstufen.....	19
1.5 Fowler: Religiöse Entwicklungsstufen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung.....	24
1.6 Gardner: Die Theorie der Multiplen Intelligenzen.....	26
1.7 Zohar/Marshall: Die Entwicklung 'Spiritueller Intelligenz'.....	30
1.8 Goleman: Achtsamkeit und emotionale Intelligenz.....	32
1.9 Kegan: Die Entwicklung des Selbst.....	36
1.10 Wilber: Das integrale Modell der Entwicklung.....	38
Zusammenfassung Entwicklungspsychologie.....	47
2. Reformpädagogik.....	49
2.1 Rousseau: Die grundlegende Philosophie der Reformpädagogik.....	49
2.2 Pestalozzi: Erziehung als Basis sozial-politischer Reformen.....	50
2.3 Fröbel: Das Konzept der naturmystischen Erziehungstheorie.....	54
2.4 Tolstoi: Grundlagen einer liberalen Reformpädagogik.....	58
2.5 Dewey: Erziehung zur Demokratie.....	60
2.6 Steiner: Anthroposophie in der Waldorfpädagogik.....	65
2.7 Montessori: Erziehung zum Frieden.....	71
2.8 Korczak: Pädagogik der Achtung.....	78
2.9 Neill: Die anti-autoritäre Erziehung in Summerhill.....	81
2.10 Freinet: Praktische Unterrichtstechniken der École Moderne.....	82
2.11 Freire: Pädagogik als Prozess kritischer Bewusstseinsbildung.....	86
2.12 Illich: Über die 'Entschulung der Gesellschaft'.....	89
Zusammenfassung Reformpädagogik.....	93
3. Psycho-, Körper- und Existenzialtherapie.....	95
3.1 Psychoanalyse.....	95
3.1.1 Freud: Der Bewusstwerdungsprozess in der Psychoanalyse.....	95
3.1.2 Adler: Individualpsychologie und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls.....	97
3.1.3 Jung: Religion und ihre Bedeutung für den geistigen Entwicklungsprozess.....	98
3.1.4 Reich: Die Vegetotherapie als körperorientierte Psychoanalyse.....	102
3.1.5 Fromm: Die interpersonale Psychoanalyse.....	104
Zusammenfassung Psychoanalyse.....	108
3.2 Human Potential Movement.....	109
3.2.1 Perls: Die Entwicklung der menschlichen Potenziale.....	109

3.2.2 Rogers: Personenzentrierte Psychotherapie und selbst-initiiertes Lernen.....	112
3.2.3 Maslow: Selbstverwirklichung und die Übernahme sozialer Verantwortung.....	118
Zusammenfassung Human Potential Movement.....	121
3.3 'Sinn-Therapien'.....	122
3.3.1 Frankl: Logotherapie und Existenzkrise.....	122
3.3.2 Schumacher: Die Frage nach dem sinnerfüllten Leben.....	124
3.3.3 Antonovsky: Salutogenese und Kohärenzgefühl.....	126
3.3.4 Csikszentmihalyi: Flow-Erleben und intrinsische Motivation.....	128
3.3.5 Seligman: Die Möglichkeiten der Positiven Psychologie.....	129
3.3.6 Servan-Schreiber: Die Medizin der Emotionen.....	131
Zusammenfassung 'Sinn-Therapien'.....	134
3.4 Methoden zur Auflösung von erlernten Mustern.....	136
3.4.1 Berne: Transaktionsanalyse.....	136
3.4.2 Mahr: Systemaufstellung.....	138
3.4.3 Grinder/Bandler: Neurolinguistisches Programmieren.....	140
Zusammenfassung Methoden zur Auflösung von erlernten Mustern.....	142
3.5 Körpertherapie.....	143
3.5.1 Alexander: Alexander-Technik als Methode der Selbstbeobachtung.....	143
3.5.2 Gindler: Wache Haltung durch authentische Bewegung.....	145
3.5.3 Rolf: Differenzierte Wahrnehmung als Stärkung von Körper und Geist.....	147
3.5.4 Dürckheim: Initiatische Therapie – Der Körper als Ausdrucksmedium.....	149
3.5.5 Selver: Sensory Awareness – Sinnesbewusstsein und Urteilsfähigkeit.....	152
3.5.6 Feldenkrais: Bewusste Präsenz und Persönlichkeitsentwicklung.....	154
3.5.7 Petzold: Integrative Therapie – Der Leib als Grundlage der Lernprozesse.....	156
Zusammenfassung: Körpertherapie.....	159
4. Religion, Spiritualität, Meditation.....	161
4.1 Das Welt- und Menschenbild jüdisch-christlicher Mystik.....	161
4.1.1 Schweitzer: Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben.....	161
4.1.2 Buber: Dialog als Zugang zur Wirklichkeit.....	163
4.1.3 Jäger: Die Wiederkehr der Mystik.....	165
Zusammenfassung Jüdisch-christliche Anthropologie.....	167
4.2 Das Welt- und Menschenbild in der sufistischen Tradition.....	168
4.2.1 Enneagramm: Modell der spirituellen Persönlichkeitsentwicklung.....	169
Zusammenfassung Sufismus.....	173
4.3 Das Welt- und Menschenbild in der buddhistischen Philosophie.....	174
4.3.2 Das Welt- und Menschenbild der taoistischen Philosophie.....	179
Zusammenfassung Buddhistische und taoistische Philosophie.....	181
4.4 Tantrismus.....	182
Zusammenfassung Tantrismus.....	184
4.5 Krishnamurti: Bewusstseins-schulung und universelle Verantwortlichkeit.....	185
Zusammenfassung Krishnamurti.....	188
4.6 Fernöstliche Meditationstechniken.....	189
4.6.1 Qigong.....	189

4.6.2 Yoga.....	190
Zusammenfassung Fernöstliche Meditationstechniken.....	193
5. Die Veränderung des Weltbildes aus naturwissenschaftlicher Perspektive.....	194
5.1 Historischer Überblick von Kopernikus bis Hawking.....	194
5.2 Moderne naturwissenschaftliche Theorien und ihre Auswirkungen.....	195
5.2.1 Laszlo: Systemtheorie und kosmische Kreativität.....	195
5.2.3 Capra: Naturwissenschaft und Mystik.....	197
5.2.5 Davies: Komplexität und Selbstorganisation des Universums.....	197
Zusammenfassung Naturwissenschaften.....	199
5.3 Versöhnung zwischen Naturwissenschaften und Religion.....	200
5.3.1 Bateson: Über die Bedeutung von Grenzflächen in der Lerntheorie.....	200
5.3.2 Küng: Die Bedeutung der Anerkennung verschiedener Wirklichkeitsaspekte.....	203
5.3.3 Berman: Die Wiederverzauberung der Welt.....	204
Zusammenfassung Versöhnung zwischen Naturwissenschaft und Religion.....	206
5.4 Tiefenökologie und Bewusstseinswandel.....	207
5.4.1 Gebser: Das aperspektivische Weltbild.....	207
5.4.2 Naess: Ökologisches Bewusstsein als Bewusstsein der eigenen Natürlichkeit.....	208
5.4.3 Meyer-Abich: Naturzugehörigkeit als Erleben der eigenen Sinnlichkeit.....	210
5.4.4 Kirchhoff: Integrale Tiefenökologie als ganzheitlicher Zugang zur Natur.....	211
5.4.5 Dreitzel/Stenger: Die Bedeutung der Emotionen für das Umweltbewusstsein.....	212
5.4.6 De Haan/Kuckartz: Achtsamkeit als Schlüsselkompetenz der Umweltbildung.....	213
5.4.7 Sachs: Globaler Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie.....	214
Zusammenfassung Tiefenökologie und Bewusstseinswandel.....	217
5.5 Neurobiologie und Lernforschung.....	219
5.5.1 Vester: Lerntheorie und Kybernetik.....	219
5.5.2 Hüther: Das Potenzial der Gehirnentwicklung.....	221
5.5.3 Spitzer: Zum Verständnis von Lernprozessen.....	224
Zusammenfassung Neurobiologie und Lernforschung.....	227
Teil 2: Transpersonale Dimensionen – Verbindung zwischen Theorie und Praxis.....	228
2.1 Die Ethik der 'Ehrfurcht vor dem Leben'.....	228
2.2 Tiefenökologie und Umweltbewusstsein.....	232
2.3 Politisch-sozialer Aspekt: Sozialkompetenzen und Gemeinschaftsgefühl.....	235
2.4 Persönlich bedeutsames Lernen – Salutogenese und positive Psychologie.....	240
2.5 Das Gefühl des Getragenseins und das Wiederfinden der eigenen Essenz.....	243
2.6 'Tun des Nicht-Tuns', 'wu-wei' und 'Mittlerer Modus'.....	246
2.7 Achtsamkeit, Selbstreflexion und Vielperspektivität.....	249
2.8 Transformative Lernprozesse und die Betonung des Potenzials.....	254
2.9 Spiritualität im Alltag.....	257
2.10 Die 'neue' Rolle des Lehrers.....	263
Zusammenfassung Transpersonale Dimensionen – Verbindung zwischen Theorie und Praxis	270

Teil 3: Praxisfelder, Fallstudien.....	272
Einleitung und Untersuchungsmethode.....	272
1. Pädagogik.....	273
1.1 Fröbel-Kindergarten Kassel.....	273
1.2 Waldorf-Pädagogik heute.....	275
1.2.1 Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel.....	275
1.2.2 Freie Waldorfschule Kassel.....	278
1.3 Montessori heute.....	280
1.3.1 Montessori-Kinderhaus Kassel.....	280
1.3.2 Montessori-Schule Kassel.....	281
1.4 École d'Humanité, Hasliberg Goldern, Schweiz.....	284
1.5 Brockwood Park School, Hampshire, England.....	286
1.6 Pesta, Ecuador.....	288
1.7 Ressourcive Pädagogik.....	292
1.7.1 Schule Schloss Glarisegg Steckborn, Schweiz.....	296
1.8 Sudbury Valley School, Massachusetts.....	298
1.9 Alexander-Technik in der Pädagogik.....	301
1.9.1 Freie Schule Konstanz.....	303
1.10 Club of Rome-Schulen.....	308
1.10.1 Joseph-von-Eichendorff-Schule, Kassel.....	310
Zusammenfassung Pädagogik.....	313
Übersichtstabellen Pädagogik.....	317
2. Meditation und Psychotherapie.....	320
2.1. Gurdjieff/Ouspensky: Die Schule des 'Vierten Weges'.....	320
2.2 Bohm: Dialoggruppen.....	323
2.3 Naranjo: SAT-Programm.....	326
2.4 Tart: Awareness Enhancement Training.....	330
2.5 Mindell: Prozessorientierte Psychotherapie.....	334
2.6 Welwood: Psychotherapie als meditative Praxis.....	337
2.7 Dauber/Zwiebel: Selbstreflexion in der Lehrerbildung.....	341
2.8 Almaas: Ridhwan-Schule – Der Diamantene Weg.....	344
2.9 Wolinsky: Quantenpsychologie.....	347
2.10 Plesse/St.Clair: Orgodynamik.....	350
2.11 Bennett-Goleman: Emotionale Alchemie.....	354
Zusammenfassung Meditation und Psychotherapie.....	358
Übersichtstabellen Meditation und Psychotherapie.....	361
3. Meditative Verfahren in der Praxis.....	364
3.1 Fernöstliche Meditationstechniken.....	364
3.1.1 Auswirkungen von Qigong.....	364
3.1.2 Auswirkungen von Yoga.....	367
3.2. Beck: Zen im Alltag.....	369
3.3 Thich Nhat Hanh: InterSein.....	370

3.4 Odier: Verbindung zwischen Tantrismus und Buddhismus.....	373
Zusammenfassung Fernöstliche Meditationstechniken.....	376
Übersichtstabellen fernöstliche Meditationstechniken.....	378
Schlussbetrachtungen.....	380
Anhang: Weiterbildung, Kontakte, Adressen.....	387
Adressen der Schulen und Kindergärten.....	387
Bibliographie:.....	393

1. Einleitung

Im Jahr 2000 habe ich meine Magisterarbeit zum Thema *Martin Bubers Einfluss auf die Gestalttherapie* verfasst und mich damit einem pädagogischen Ansatz genähert, der Erziehung und Religion/Spiritualität miteinander verknüpft. Das stellte für mich eine große Herausforderung dar, weil ich selbst Religion in meiner Familie als weniger befreiend, d.h. als wenig wachstumsfördernd, eher einengend und begrenzend, erlebt habe. In den letzten Jahren entdeckte ich durch Qigong, Meditation im Stile des Zazen und einen Aufenthalt in einem katholischen Frauenkloster in Paderborn eine neue Form der Spiritualität.

Daraus entstand die Motivation, mich mit transpersonaler Pädagogik auseinander zu setzen. Schon durch meine Magisterarbeit konnte ich das Potenzial erahnen, dass sich durch die verschiedenen Zugangsweisen zu diversen religiösen Traditionen und spiritueller Praxis ergeben kann.

Mein Fernstudium zur Beratenden Kinderpsychologin sowie meine Arbeit als Legasthenie- und Dyskalkulietherapeutin haben mir immer wieder vor Augen geführt, wie wichtig es ist, ein Verständnis für die Entwicklung des Menschen, für seine Möglichkeiten und seine Grenzen zu bekommen.

Ich bin neugierig, welche Lern- und Lehrmethoden sich in den alternativen und sich neu etablierenden Richtungen der Pädagogik bieten, welche Schulen fernab des Mainstreams schon seit längerem bestehen und welche Erfahrungen sich dort zeigen.

Ich fühle mich der humanistischen Pädagogik sehr verbunden und denke, dass sich heute andere Zugangsweisen eröffnen, die über bisherige Ansätze hinausreichen und mich interessiert, wie sich energetische oder auch spirituelle Methoden auf die Menschen und ihr Umfeld auswirken.

Gibt es eine Kluft zwischen Theorie und Praxis, welche Schwierigkeiten tauchen in der Umsetzung möglicherweise auf, welchen Herausforderungen müssen sich Lernende und Lehrende stellen und wie ernsthaft wissenschaftlich begründet oder auch esoterisch sind einzelne Konzepte?

Mir geht es um Schulen, Methoden, Programme und Wege, die die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angemessen fördern. Sie sollen die Möglichkeit bieten, sich auf die Anforderungen des Lebens in der heutigen Gesellschaft vorzubereiten und sie sollen ihnen persönlich sowie auch im Leben mit der Gemeinschaft nutzen.

Ziel der Arbeit ist es, die Dimensionen der transpersonalen Pädagogik herauszuarbeiten. Dabei geht es mir nicht um das Erstellen einer spirituellen Landkarte, sondern darum, welche Aspekte für die Entwicklung transpersonaler Haltungen entscheidend sind. Dazu gehört zunächst die Erforschung der historischen Wurzeln und der theoretischen Konzepte der Begründer diverser Schulen und ihre Umsetzung in der Praxis.

Ich möchte Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Schulen und die Auswirkung auf die einzelnen Lernbiographien herausarbeiten. Dabei stelle ich mir die Frage inwieweit transpersonale Fragen über frühere reformpädagogische Aspekte hinausgehen. Mich interessieren die Aspekte der Pädagogik, die Menschen auf das Leben vorbereiten. Hierzu möchte ich mir anschauen, welche Schulungen Lehrer und Erzieher¹ brauchen.

Besonders in der heutigen Zeit, die durch globale und politische Herausforderungen und

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit habe ich mich entschlossen, den traditionellen Sprachgebrauch der männlichen grammatischen Form, trotz der sprachlichen Einseitigkeit zu benutzen.

Katastrophen nie dagewesenen Ausmaßes geprägt ist, sind meiner Ansicht nach dringend Ideen nötig, die uns beim Leben und Überleben helfen. Dafür müssen wir unseren Egozentrismus überwinden und herausfinden, wie wir eine solche Entwicklung durch Bildung und Erziehung fördern können.

Für mich stellt sich die Frage, welche Bedingungen gebraucht werden für eine Entwicklung der Persönlichkeit, die eine transpersonale Dimension zulässt und fördert. Welcher Rahmen ist nötig, damit sich Kinder, Schüler und Klienten in Kindergarten, Schule, Weiterbildung und Psychotherapie geborgen und sicher fühlen, um wirklich aus Eigeninitiative lernen zu wollen und die Verantwortung zunächst für sich, dann für ihre Gemeinschaft, die Gesellschaft bis hin zur Sorge für unseren Planeten und eventuell den ganzen Kosmos zu tragen? Wie kann dieses Verbundenheitsgefühl, das dafür unabdingbar ist, erschaffen werden, wie das Vertrauen auf die Richtigkeit der inneren Stimme, so dass das Empfinden von Schwierigkeiten als Chance und Herausforderung statt als Bürde erlebt werden kann?

Auf welchen Ebenen muss Lernen ansetzen, welches Wissen ist notwendig und welches Selbstbewusstsein müssen wir dafür erwerben? Welche biographischen und gesellschaftlichen Muster leiten uns, welche Gewohnheiten, die es zu verändern gilt?

Wie können wir dafür sorgen, dass wir Kindern zu den angeborenen Verhaltensweisen wie Moral und Altruismus Zugang verschaffen bzw. darauf achten, dass dieser Zugang nicht blockiert wird?

Ist es überhaupt sinnvoll Kinder und Jugendliche in spirituellen Dingen zu unterrichten? Und, wenn ja, ab welchem Alter?

Was bedeutet eine transpersonale Ausrichtung im Erziehungs- und Bildungssystem für die Ausbildung von Beratern und Lehrern?

Im zweiten Abschnitt der Einleitung habe ich den Begriff 'transpersonal' definiert.

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit Modellen, Theorien und Ansätzen der Entwicklungspsychologie, der Reformpädagogik, psychotherapeutischen bzw. körpertherapeutischen Konzepten. Er enthält weiterhin religiöse und spirituelle Ansätze und befasst sich mit meditativen Verfahren. Der erste Teil enthält außerdem eine Beschreibung der Entwicklung der Naturwissenschaften, die aufzeigt, wie sich das Weltbild der Menschen in den letzten Jahrhunderten verändert hat, wo wir jetzt stehen und wieviel Einfluss neue Erkenntnisse auf unsere Weltanschauung haben. Das Kapitel über Tiefenökologie und den damit verbundenen Bewusstseinswandel zeigt auf, wie Menschen durch Achtsamkeit und Empathie eine umweltfreundliche und gerechtigkeitsfördernde Haltung einnehmen können. Das letzte Kapitel des ersten Teils befasst sich mit den Erkenntnissen der Neurobiologie und Lernforschung, die verschiedene Aspekte des Lernprozesses einbeziehen, die sich als interessant für die schulische Praxis erweisen können und das Verständnis des Lehrers für seine Schüler und ihre Entwicklung erleichtern.

Alle Theoretiker sind historisch geordnet und aufgrund meiner Begriffsklärung 'transpersonal' ausgewählt.

Der zweite Teil stellt eine Verbindung zwischen dem ersten theoretischen Teil und dem dritten praktischen Teil dar und enthält die transpersonalen Dimensionen, die sich aus meiner Sicht für die Pädagogik als hilfreich erweisen können.

Im dritten Teil habe ich Kindergarten- und Schulkonzepte sowie meditative und psychotherapeutische Schulungen untersucht, die sich in der Lehrerbildung als relevant erweisen können, um eine transpersonale Entwicklung zu fördern.

Die von mir ausgewählten Kindergärten und Schulen heben in ihrem Konzept eines oder mehrere der folgenden Prinzipien hervor:

- Spiritualität bzw. Religion im weitesten Sinn
- Naturverbundenheit
- Selbstbestimmung/Demokratie
- Leiblichkeit/Sinnliche Wahrnehmung
- Anerkennung verschiedener Lernprozesse/'Offenes' Curriculum

Meine Untersuchungsergebnisse ergeben sich aus Kindergarten- bzw. Schulkonzepten, narrativen Interviews, Hospitationen, Workshops, Tagungen, Seminaren und Fachbüchern.

Für die Untersuchungsform des narrativen Interviews habe ich mich entschieden, da sich nach der Erstrecherche zeigte, dass sich die einzelnen Kindergärten und Schulen konzeptionell sehr stark voneinander unterscheiden. Jede Alternativschule gedeiht unter ganz bestimmten Umständen, so dass die Umsetzung in der Praxis *nicht* übertragbar ist. Das narrative Interview bot sich auch an, da es mir weniger um die Überprüfung von Hypothesen geht, sondern um das Verstehen von Sicht- und Handlungsweisen von Personen und das Erklären von Rahmenbedingungen. Die Anregung zu retrospektiver Erfahrungsaufbereitung und das Erläutern der praktischen Umsetzung des jeweiligen Konzepts erscheint mir als geeignet, um transpersonale Dimensionen der Pädagogik herauszuarbeiten. Der Vorteil von narrativen Interviews liegt außerdem auch darin, die Situationsgebundenheit von Gesprächen und Interaktionen ernst zu nehmen und nachvollziehen zu können (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER 1995 S. 355).

Wenn eine Hospitation möglich war, habe ich durch 'direkte Beobachtung' meine Informationen gesammelt. Je nach pädagogischen Konzept² handelte es sich dabei um eine 'teilnehmende Beobachtung' bzw. eine 'nicht-teilnehmende Beobachtung'.

In den Kindergärten und Schulen habe ich das Verhalten anderer Personen beobachtet. Bei den meditativen bzw. körpertherapeutischen Verfahren habe ich mich selbst beobachtet und die Erfahrungen der anderen Teilnehmer reflektiert. Die Auswirkungen von Qigong und Yoga und ihre Umsetzung im pädagogischen Kontext habe ich anhand von diversen Studien dargestellt.

Ich bin mir bewusst, dass die Auswahl der Schulen nur einen Einblick in die Umsetzung der transpersonalen Dimensionen in die Praxis geben kann und kein repräsentatives Bild zulässt. Mir ist ebenfalls klar, dass jede Schule an jedem Ort anderen Rahmenbedingungen unterliegt und auch sehr abhängig von den jeweiligen Lehrkräften ist.

Alle drei Teile dieser Arbeit habe ich historisch geordnet. Besonders im Bereich der transpersonalen Psychologie erscheint es mir wichtig zu erarbeiten, welche Dimensionen und Möglichkeiten in den verschiedenen Ansätzen liegen. Ich möchte keine Theorie, nur weil sie 'neu' ist, hervorheben, sondern erachte z.B. die kognitive Entwicklung, die PIAGET erforscht hat als ebenso wie wichtig wie die heute aktuelle Theorie der Sozialen Intelligenz von GOLEMAN. Mir liegt viel daran Einseitigkeiten zu vermeiden, um die Wahrnehmung der Potenziale des Menschen zu herauszuarbeiten.

Der letzte Teil dieser Arbeit umfasst meine Schlussbetrachtungen und einen Ausblick.

² Da in der Waldorfpädagogik Erwachsene als Vorbilder fungieren, war eine nicht-teilnehmende Beobachtung nicht möglich. In der Montessori-Pädagogik ist es dagegen nicht erlaubt mit den Kindern Kontakt aufzunehmen, da sie nicht beeinflusst werden sollen, so dass ich hier nicht in das pädagogische Geschehen eingebunden war.

Im Anhang befinden sich Adressen, Weiterbildungsangebote und Informationen bezüglich der pädagogischen, therapeutischen und meditativen Konzepte.

Am Ende folgt eine Bibliographie, die die von mir verwendete Literatur, CDs, DVDs, etc. enthält.

2. Begriffsklärung 'transpersonal'

Die Transpersonale Psychologie entstand Ende der 1960er Jahre in Kalifornien. Sie geht davon aus, dass es in jedem Menschen ständige Impulse gibt hin zu letzten Zuständen, d.h. Grenzzuständen. Über diese Impulse ist sich der Mensch nicht zu jedem Zeitpunkt bewusst, sie können aber durch direkte Übung bzw. Erfahrungen und Lebensbedingungen, die dem Menschen und seinen Bedürfnissen entsprechen, zugänglich werden.

Es gibt einige Theoretiker, die sich mit mit transpersonalen Fragen befassen, aber oft verschiedene Schwerpunkte setzen.

Der Begriff 'transpersonal' wurde von Abraham MASLOW, dem Begründer der Humanistischen Psychologie eingeführt. Er sieht die transpersonale Psychologie als Weiterentwicklung der sogenannten Dritten Kraft, des Human Potential Movement (vgl. MASLOW 1973 S.12).

Wilfried BELSCHNER betont, dass unter transpersonaler Psychologie ein aufklärerischer Weg der Befreiung verstanden wird, der nicht auf ein individuelles Gedankenspiel beschränkt bleiben darf, sondern sich der persönlichen Verantwortlichkeit bewusst ist. Evolution versteht er als Entwicklungsaufgabe des Menschen, die die gesellschaftliche und die kosmische Dimension des Menschen einbezieht (BELSCHNER 2001 S. 17 f.).

Heinrich DAUBER ist davon überzeugt, dass sich selbst zu verwirklichen und sich selbst zurücknehmen nur möglich ist, wenn man sich auf einer dritten Ebene getragen fühlt, die über die eigene Person hinausgeht, also transpersonal ist. Aus seiner Sicht ist der Einzelne nur dann in der Lage sich zu entwickeln, wenn er sich mit dem, was ihn beschäftigt, anderen Menschen, die ihm nahe stehen oder auch Gott, der Liebe, der kosmischen Energie, etc. anvertrauen kann (vgl. DAUBER 2006 S. 37).

Michael VON BRÜCK sieht in der Bewusstseins-Transformation die Möglichkeit, dass sich die Hierarchie der Werte verändert und diese veränderten Wertemuster eine neue Pädagogik bedingen. Die Folge daraus sind neue Sozialbeziehungen und eine andere Identitätsbildung, die weniger durch den Konsum von Gütern vermittelt ist (vgl. BRÜCK 2005 S. 126).

Der transpersonalen Psychologie geht es um das Erlangen der Fähigkeit, eine Perspektive einzunehmen, die über die eigene hinausreicht, wobei dem Beziehungsnetz eine außerordentliche Bedeutung zukommt. Es handelt sich nicht um eine neue weitere Schule, sondern um eine neue weitere Dimension, die integrierendes Potenzial für das gesamte Feld der Pädagogik und Psychologie besitzt.

In den meisten spirituellen Schulen wird der Begriff 'transpersonal' mit Erleuchtungserlebnissen gleichgesetzt. Oft geht es dabei auch um Rückzug, Retreat, vom Alltag.

Für mich heißt transpersonal *nicht* Erleuchtung oder Überbewertung ungewöhnlicher Erlebnisse, sondern Erfahrungen des Lebens in einen größeren Zusammenhang einbinden zu können, sie als transparent und sinnvoll im eigenen Lebensplan zu verorten. Nicht abgehobene, realitätsferne spirituelle Praxis, die mich von anderen trennt, sondern die Entwicklung von Sozialität und Verantwortungsbewusstsein für sich

und andere ist aus meiner Sicht entscheidend.

Dementsprechend verstehe ich unter Selbstverwirklichung *keine* egoistische Profilierung auf Kosten anderer, sondern eine schöpferische Entfaltung, die zu verbessertem Kontakt und Interaktion mit der Umwelt führt.

Transpersonale Entwicklung setzt voraus, dass man sich zunächst als Person so stabil entwickelt hat, dass man sich selbst zurücknehmen kann und auf diese Weise in der Lage ist, über sich selbst hinaus zu wachsen und neue Perspektiven einzunehmen. Die Vielperspektivität und die Fähigkeit, Perspektiven anderer Menschen einzunehmen, fördert, dass der Einzelne flexibler und angemessen reagieren und agieren kann. Im Buddhismus wird dieses Zurücknehmen des Ego als Nicht-Verhaftung bezeichnet.

Für mich ist es wichtig, dass Kontemplation und aktive Mitgestaltung in der Welt in einem gesunden Verhältnis stehen, d.h. dass man aus seinem Inneren Kraft schöpfen kann, sich besinnt, sich Zeit zum Retreat gönnt, um sich dann wieder neu der Welt zuwenden zu können und die Möglichkeit zu nutzen, über die eigene begrenzte Sicht hinauszuwachsen.

Transpersonal heißt für mich auch, fähig zu werden, sich selbst und damit verbunden auch andere Menschen auf einer tieferen Ebene wahrzunehmen und intensiver zu spüren.

Das impliziert ein Gefühl der Zugehörigkeit, die Verantwortung und Sinn als Möglichkeit für gemeinsame Erlebnisse von Berührtsein und Innigkeit mit sich bringt.

Durch das Einbeziehen der transpersonalen Dimension verändert und erweitert sich die Perspektive, so dass psychische Erkrankungen und Störungen auf ihre Bedeutung für das persönliche Wachstum hin untersucht werden, als Ausdruck von Entwicklungsschwierigkeiten oder spirituellen Krisen betrachtet und begleitet werden können.

Ich selbst hatte noch keine Erleuchtungserlebnisse, aber schon einige intensive Erfahrungen, in denen sich meine Perspektive erweitert hat, ich Dinge neu betrachten konnte, eine Offenheit und Weite gespürt habe, die mich flexibler auf das Leben reagieren lassen hat, so dass ich Krisen als Chance sehen konnte, die mich wachsen lässt. Mir sind intensive Begegnungen im Sinne des Ich-Du von Martin BUBER, die von dem Gefühl des Getragenwerdens begleitet sind, ebenso so wichtig für die transpersonale Dimension, wie das tiefe Vertrauen in das, was passiert, einer inneren Führung, die mich nicht von mir entfernt, sondern mich Wurzeln finden lässt, die nötig sind, damit ich flexibel und verbunden mit meiner Essenz auf das Leben und die Menschen, die mir begegnen antworten kann.

Teil 1: Modelle, Theorien, Ansätze

1. Entwicklungspsychologie

1.1 Piaget: Die kognitive Entwicklung

Jean PIAGET (1896-1980) wurde in Neuenburg, Schweiz, geboren. Zunächst absolvierte er eine Ausbildung in Biologie. Später arbeitete er als Professor für Experimentelle Psychologie an der Universität Genf und als Direktor des Internationalen Erziehungsbüros in Genf (vgl. PIAGET 1972). Obwohl PIAGET in den 30er Jahren als Präsident der schweizerischen Montessori-Gesellschaft tätig war, beachtete er die Entdeckung der 'sensiblen Phasen' von Maria MONTESSORI nicht. Er fühlte sich der Bindung an die strenge naturwissenschaftliche Methode zeitlebens verpflichtet.

PIAGET hält an den von ihm experimentell ermittelten Entwicklungsphasen fest und konzentriert sich bei seinen Beobachtungen mehr auf die Umwelt, statt auf das, was das Kind hervorbringt. Dennoch setzt er sich kritisch damit auseinander, *wie* man Bildung messen soll, abgesehen von höchst subjektiven und pauschalen Urteilen (vgl. PIAGET 1972 S. 12).

PIAGET vertritt ein 'aktives' Erziehungskonzept, das primär von der Welt des Kindes und nicht, wie bisher üblich, von der Welt des Erwachsenen ausgeht. Er betont, dass der Mensch selbst zu Wissen finden soll.

PIAGET ist davon überzeugt, dass, wenn eine Herausforderung mit gegenwärtigen Erkenntnisstrukturen nicht assimiliert werden kann, sich der Mensch selbst akkomodiert. Wenn es dem Menschen möglich ist, erzeugt er neue Erkenntnisstrukturen und erreicht auf diese Weise ein neues Gleichgewicht.

„Die psychische Entwicklung, die mit der Geburt einsetzt und im Erwachsenenalter ausklingt, ist dem organischen Wachsen vergleichbar: Wie dieses besteht sie wesentlich in einer fortschreitenden Zunahme an Gleichgewicht. Wie nämlich der Körper zu einem relativ stabilen Niveau – das durch das Aufhören des Wachstums und die Reife der Organe gekennzeichnet ist – sich entwickelt, so kann man auch vom Geist sagen, daß er sich in Richtung auf ein endgültiges, vom erwachsenen Verstand repräsentiertes Gleichgewicht hin bewegt“ (ebd. S. 153).

Dennoch hebt PIAGET einen wichtigen Unterschied zwischen dem körperlichen und dem geistigen Leben hervor. Das Gleichgewicht des organischen Wachstums ist aus seiner Sicht statischer, als das Gleichgewicht auf das die geistige Entwicklung zustrebt (vgl. ebd.).

PIAGET unterscheidet sechs Entwicklungsstadien oder -perioden, die das Auftreten dieser nach und nach aufgebauten Strukturen charakterisieren:

- 1) Stadium der Reflexe oder vererbten Reaktionen, erste triebbedingte Äußerungen (Nahrung), erste Emotionen (0-2 Jahre)
- 2) Stadium der ersten motorischen Gewohnheiten, erste organisierte Wahrnehmungen, erste differenzierte Gefühle (0-2 Jahre)
- 3) Stadium der sensomotorischen oder praktischen Intelligenz, elementare Gefühlssteuerung, erste äußerliche Fixierungen des Gefühlslebens (0-2 Jahre)
- 4) Stadium der 'intuitiven' Intelligenz, spontane interindividuelle Gefühle, soziale Beziehung einer Unterwerfung unter den Erwachsenen (3-6 Jahre)
- 5) Stadium der konkreten intellektuellen Operationen (Beginn des logischen Denkens), moralische und soziale Empfindungen der Kooperation (7-12 Jahre)

- 6) Stadium der abstrakten intellektuellen Operationen, Persönlichkeitsbildung, gefühlsmäßige und intellektuelle Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft (12 Jahre bis zum Erwachsenenalter) (vgl. ebd. S. 154 f.).

PIAGET bemerkt, dass der Mensch immer wieder durch die äußeren und inneren Veränderungen aus dem Gleichgewicht gebracht wird. Jede neue Verhaltensweise läuft jedoch nicht nur darauf hinaus, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, sondern zielt auf ein Gleichgewicht ab, das stabiler ist als der Stand vor dieser Störung. Es findet ein ständiger Mechanismus von Anpassung und Äquilibrierung statt (vgl. ebd. S. 156).

Die Moral des Kleinkindes beschreibt PIAGET im Wesentlichen als heteronom, d.h. auf einen fremden Willen bezogen, den der geachteten Menschen oder der Eltern. Erst im Alter zwischen sieben und 12 Jahren wird ein Kind hinsichtlich der interindividuellen Beziehungen zur Zusammenarbeit fähig, weil es seinen Standpunkt von dem anderer Menschen differenzieren kann. Das Kind ist zu diesem Zeitpunkt in der Lage nachzudenken, bevor es handelt und es beginnt, sich von seinem sozialen und intellektuellen Egozentrismus zu lösen (vgl. ebd. S. 184 f.).

Unter Egozentrizität versteht PIAGET *nicht* das Fehlen des Willens zur Kommunikation, sondern primär eine Einschränkung in der Funktion des kindlichen Willens, die Unfähigkeit des Kindes, sich in den Standpunkt eines anderen zu versetzen und zu verstehen, dass dessen Sicht z.B. eines Gegenstandes möglicherweise von der eigenen abweicht (vgl. PIAGET 1980 S. 8).

Neue moralische Gefühle, die vor allem durch die Organisation des Willens geprägt sind, treten auf und führen zu einer besseren Eingliederung des Ich und zu einer wirkungsvolleren Beherrschung des Gefühlslebens. Das stellt aus PIAGETs Sicht einen Unterschied zu den anfänglichen moralischen Empfindungen dar, die sich aus äußerem Gehorsam ergeben. Ehrlichkeit im gemeinsamen Spiel bedeutet auf dieser Entwicklungsstufe, dass Schwindeln nicht mehr deshalb ausgeschlossen wird, weil es verboten ist, sondern weil es das Abkommen zwischen Individuen, die einander schätzen, verletzt (vgl. PIAGET 1972 S. 197).

Ab dem 12. Lebensjahr, der Adoleszenz, sind Jugendliche in der Lage, abstrakte Theorien aufzustellen. Freies, vom Realen losgelöstes Denken und Überlegen ist möglich. Dieses Stadium markiert den Übergang vom konkreten zum 'formalen' Denken. Das formale Denken befähigt den Jugendlichen, zu einer Vorstellung einer Vorstellung von möglichen Handlungen; d.h. er ist dazu fähig, Konsequenzen abzuschätzen. Das Gefühlsleben wird durch die Ausbildung der Persönlichkeit und ihre Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft gefestigt. Der Jugendliche stellt sich aufgrund seiner entstehenden Persönlichkeit den Älteren gleich, doch er empfindet sich anders. Er will die Älteren überflügeln, in Erstaunen setzen und die Welt verändern. PIAGET beschreibt diese Entwicklungsstufe als ständige Mischung von Hingabe an die Menschheit (Altruismus, Heldentum, Größenwahn) und überspitzter Egozentrik (vgl. ebd. S. 206 ff.).

In Bezug auf religiöse Erziehung bemerkt PIAGET, dass das religiöse Leben im Verlauf der Kleinkindheit mit dem Kindgefühl verknüpft ist, da das Kind seinen Eltern spontan diverse Vollkommenheiten der Gottheit wie Allmacht, Allwissenheit und moralische Vollkommenheit verleiht. Eine aktive Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist aus seiner Sicht erst in der Adoleszenz möglich.

„Erst wenn das Kind nach und nach die tatsächlichen Mängel der Erwachsenen entdeckt, sublimiert es seine Kind-Gefühle und überträgt sie auf die übernatürlichen Wesen, die ihm die religiöse Erziehung bietet. Man beobachtet zwar in Ausnahmefällen auch ein aktives mystisches Erleben am Ende der Kindheit, doch setzt dieses im allgemeinen erst während der Adoleszenz ein“ (ebd. S. 208).

1.2 Erikson: Die Stufen der Persönlichkeitsentwicklung

Erik H. ERIKSON (1902-1994) wurde in Frankfurt am Main geboren. Er arbeitete zunächst in Wien in einer Schule, wo er nach den Prinzipien Maria MONTESSORIS unterrichtete. Später absolvierte er eine Ausbildung zum Psychoanalytiker. Seine Lehranalyse machte er bei Anna FREUD. Vor den Nationalsozialisten flüchtete ERIKSON 1933 über Dänemark nach Boston und arbeitete dort als Kinderpsychoanalytiker. ERIKSON war auch als Professor für Entwicklungspsychologie an den Universitäten in Havard und Berkeley tätig (vgl. FOWLER 1991 S. 61).

Im Gegensatz zu PIAGET und KOHLBERG³, die ihre Stufenanalysen auf die Strukturen des Denkens und Urteilens konzentrieren, interessiert sich ERIKSON für die Entwicklung der Persönlichkeit als Interaktion zwischen Menschen, Institutionen und kulturellen Werten. Wie FREUD berücksichtigt er psychosexuelle Kräfte, die die Entwicklung des Menschen beeinflussen. Die Interaktion zwischen psychosexuellen und sozialen Faktoren bestimmt, nach Ansicht ERIKSONs, das Verhalten des Menschen in den unterschiedlichen Phasen seines Lebens.

ERIKSON betrachtet menschliches Wachstum unter dem Gesichtspunkt der inneren und äußeren Konflikte, welche die gesunde Persönlichkeit zu durchlaufen hat. Aus diesen Konflikten soll der Mensch aus seiner Sicht mit einem gestärkten Gefühl innerer Freiheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervorgehen, eine Krise bewältigen zu können (vgl. ERIKSON 1966 S. 56).

ERIKSON teilt die Persönlichkeitsentwicklung in acht Phasen ein, wobei jede Phase ihre eigene spezifische Auseinandersetzung erfordert:

- 1) **Urvertrauen versus Urmisstrauen** (1. Lebensjahr), die Fürsorge der Eltern dem Säugling gegenüber bewirkt im ersten Lebensjahr die Ausbildung des Urvertrauens; eine stabile psychische Versorgung fördert das Vertrauen in die soziale Umgebung und bildet auch die Grundlage für das Entstehen von Selbstvertrauen; bei negativer Entwicklung bildet sich Misstrauen heraus, was sich durch Entfremdung, Hospitalismus, depressive Zustände und dem Rückzug auf sich selbst zeigt
- 2) **Autonomie versus Selbstzweifel** (2.-5. Lebensjahr), das Kind gewinnt die Kontrolle über seine Muskeln; es kann sich autonom und unabhängiger von den Eltern bewegen; Selbstzweifel entwickelt das Kind, wenn es von seiner Umwelt von der Erprobung seiner motorischen Fähigkeiten abgehalten wird oder keine positive Resonanz auf sein Verhalten erhält
- 3) **Initiative versus Schuldgefühl** (3.-6. Lebensjahr), das Kind ist sich bewusst, dass zwischen ihm und dem Rest der Welt Unterschiede bestehen, ergreift deshalb die Initiative und erforscht die Umgebung; wenn diese Initiative unterdrückt wird, entwickelt es Schuldgefühle und zieht sich zurück
- 4) **Fleiß versus Minderwertigkeit** (6.-12. Lebensjahr), Kinder haben Interesse an ihrer Umgebung, wollen wissen, wie bestimmte Gegenstände funktionieren, fragen nach dem Sinn von Dingen und internalisieren über diesen Prozess kulturelle Normen und Werte; wenn in dieser Phase die Aktivitäten des Kindes abgewertet werden, sein Benehmen als störend oder Äußerungen als dumm bezeichnet werden, bekommt das Kind das Gefühl minderwertig zu sein
- 5) **Identität versus Rollendiffusion** (12.-18. Lebensjahr), das vorhandene Weltbild gerät mit der Pubertät oft ins Wanken; biologische und soziale

³ ERIKSON und PIAGET trafen sich bei internationalen Tagungen und auch KOHLBERG und ERIKSON kannten sich und tauschten ihre Ideen aus (vgl. ebd. S. 60).

Veränderungen müssen verarbeitet werden, der Jugendliche muss sein Selbstkonzept überarbeiten und wächst in manchen Fällen schon in eine berufliche Identität hinein; wenn der Jugendliche seinen persönlichen Platz in der Gesellschaft nicht findet, kann er mit Verwirrung reagieren; weitere Kennzeichen für das Misslingen dieser Phase sind die Verfolgung einseitiger Werte, ideologische Radikalität oder die Flucht in eine irrealer Welt

Stadien der Entwicklung im Erwachsenenalter:

- 6) **Intimität versus Isolation**, der Mensch, der mit Eintritt in das Erwachsenenalter seine persönliche Identität gefunden hat, ist jetzt fähig, eine Liebesbeziehung einzugehen; das erfordert das Eingehen von Kompromissen sowie das Aufgeben egoistischer Wünsche; Erwachsene, die keine sichere Identität erlangt haben, schrecken oft vor Nähe zurück und flüchten in Isolation
- 7) **Generativität versus Stagnation**, Generativität bezeichnet den Wunsch, Erkenntnisse oder materielle Werte an Nachkommen oder andere Menschen weiterzugeben; wenn dies misslingt, kommt es zur Stagnation der Entwicklung
- 8) **Ich-Integrität versus Verzweiflung**, diese Phase ist charakteristisch für das Alter; Ich-Integrität ist die Voraussetzung dafür, Verzweiflung oder Angst abzuwehren; Menschen, die Ich-Integrität besitzen, können in voller Erfüllung auf ihr Leben zurückschauen und mit dessen Verlauf zufrieden sein (vgl. ebd. S. 62 ff.).

Die Bildung des Grundgefühls von Vertrauen in der ersten Phase in der frühesten Kindheit schützt den Erwachsenen vor milden und schweren Formen der Sucht, Selbsttäuschung und gieriger Besitzergreifung. Die Art und der Grad des Gefühls von Autonomie, das Eltern ihren Kindern gewähren, hängt von dem Selbstgefühl und dem Gefühl persönlicher Unabhängigkeit ab, das die Eltern aus ihrem eigenen Leben beziehen.

1.3 Kohlberg: Die moralische Entwicklung

Lawrence KOHLBERG (1927-1987) wurde in Bronxville, New York, geboren. Er studierte an der Universität Chicago Psychologie. Seine Doktorarbeit schrieb KOHLBERG über die Entwicklung des moralischen Denkens. Er beruft sich dabei auf die von DEWEY, BALDWIN und MEAD am Anfang des 20. Jahrhunderts definierten moralischen Stufen, die aus den sozialen Interaktionen zwischen Kind und Umwelt entstehen (vgl. KOHLBERG 2000 S. 21).

„Es ist offensichtlich, daß die moralischen Stufen in erster Linie das Ergebnis der Interaktion des Kindes mit anderen bilden und nicht einer direkten Entfaltung von biologischen und neuronalen Strukturen“ (ebd. S. 50).

KOHLBERG betont, dass moralische Handlungen einen rationalen Kern haben und *nicht* einfach eine Sache der Gefühle und Werte sind. Als weitere Grundlage seiner Forschung dienen ihm aus diesem Grund die kognitiven Entwicklungsstufen von PIAGET.

Das Niveau der kognitiven Entwicklung von PIAGET reicht KOHLBERGs Ansicht nach aber nicht aus für die moralische Entwicklung des instrumentellen Tausches, da Rollenübernahme Interaktion und Erfahrung erfordert. Wichtig sind Gelegenheiten, um die Perspektive anderer zu übernehmen, moralischen Konfliktsituationen ins Auge zu sehen, über sie zu sprechen und zu beobachten und zu hören, wie andere mit

moralischen Dilemmata umgehen (vgl. FOWLER 1991 S. 84). In seiner *Psychologie der Lebensspanne* bezieht sich KOHLBERG nicht nur auf die 'harten' Stufen des logischen und gerechtigkeitsbezogenen Urteilens, sondern auch auf die 'weichen' Stufen der reflexiven Sinnschöpfung und auf die funktionalen Stufen ERIKSONs (vgl. KOHLBERG 2000 S. 64).

Um den Stand der moralischen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu messen, entwickelt KOHLBERG eine Anzahl hypothetischer Konflikte.

Aus seiner Forschung ergeben sich drei Ebenen der Stufen der moralischen Entwicklung. Die erste Ebene bezeichnet er als vor-konventionelle Ebene. Sie umfasst die Stufen 1 (Fremdbestimmte Moral) und 2 (Individualismus, Zweckdenken, Austausch). Die zweite Ebene nennt er konventionelle Ebene mit den Stufen 3 (Gegenseitige Erwartungen im zwischenmenschlichen Bereich, Beziehungen, Konformität mit anderen) und 4 (Soziales System und Gewissen). Die dritte Ebene ist die post-konventionelle Ebene oder auch prinzipielle Ebene. Sie schließt die Stufen 5 (Sozialvertrag oder soziale Nutzen und individuelle Rechte) und 6 (Allgemeingültige ethische Prinzipien) ein. Die siebte Stufe, die sich auf die religiöse Entwicklung des Menschen bezieht, fügt KOHLBERG später hinzu. Sie gilt als empirisch nicht bestätigt.

- **Stufe 1: Fremdbestimmte Moral:** als richtig wird angesehen, keine Regel zu brechen, wenn dafür Strafe droht und um des Gehorchen willen zu gehorchen; wichtig ist auch, dem anderen keinen Schaden zuzufügen und nicht das Eigentum anderer zu beschädigen; der Grund für dieses Verhalten ist fremdbestimmt; es geht darum, Strafe zu vermeiden und der überlegenen Macht von Autoritäten zu entgehen; der Standpunkt ist egozentrisch, da die Interessen anderer nicht berücksichtigt werden oder nicht erkannt wird, dass sie von eigenen Interessen verschieden sind
- **Stufe 2: Individualismus, Zweckdenken, Austausch:** eine Regel wird nur befolgt, wenn man damit unmittelbar jemandem nützt, ansonsten wird gemäß der eigenen Interessen und Bedürfnisse gehandelt, den anderen wird das gleiche zugestanden; als richtig empfunden wird auf dieser Stufe, was gerecht ist; begründet wird dieses Verhalten mit der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, wobei auch die Bedürfnisse der anderen berücksichtigt werden; die Perspektive ist konkret-individualistisch, d.h. es wird erkannt, dass jeder Mensch seine eigenen Interessen im Auge hat und dass diese in Konflikt miteinander liegen können
- **Stufe 3: Gegenseitige Erwartungen im zwischenmenschlichen Bereich, Beziehungen, Konformität mit anderen:** als richtig wird empfunden, zu tun, was Menschen, die einem nahestehen, von einem erwarten; Rollen, die man ihnen gegenüber einnimmt sind zu erfüllen; wichtig ist es, ein 'guter Mensch' zu sein, d.h. gute Absichten zu haben und sich um andere zu kümmern; man möchte Regeln und Autoritäten wahren, die allgemein für gut befunden werden; man ist in der Lage, verschiedene Standpunkte zu berücksichtigen, kann aber noch keine systemübergreifende Perspektive einnehmen
- **Stufe 4: Soziales System und Gewissen:** die Pflichten, die übernommen werden, sollen erfüllt werden; Gesetze müssen befolgt werden, es sei denn, sie stehen mit anderen festgelegten sozialen Pflichten im Widerspruch; es wird als richtig empfunden, Gesellschaft, Gruppen oder Institutionen zu stützen; individuelle Beziehungen werden nach ihrem gesellschaftlichen Stellenwert beurteilt, der Standpunkt der Gesellschaft, der Rollen und Regeln festlegt, wird eingenommen

- **Stufe 5: Sozialvertrag oder sozialer Nutzen und individuelle Rechte:** der Mensch wird sich darüber bewusst, dass Menschen verschiedene Werte und Meinungen vertreten und die meisten Werte und Regeln deshalb relativ sind; dennoch sollten diese relativen Regeln befolgt werden, da sie gerecht sind und soziale Übereinkünfte darstellen; der Sozialvertrag schützt die Rechte aller Menschen, man fühlt sich an freiwillige Abmachungen gebunden; durch Gesetze und Pflichten soll der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl von Menschen erreicht werden; unterschiedliche Perspektiven werden integriert, moralische und gesetzliche Standpunkte werden berücksichtigt und es wird erkannt, dass diese in Widerspruch geraten können
- **Stufe 6: Allgemeingültige ethische Prinzipien:** selbstgewählte ethische Prinzipien werden befolgt; spezielle Gesetze oder soziale Übereinkünfte beruhen auf solchen Prinzipien; falls Gesetze zu diesen selbstgewählten Prinzipien im Widerspruch stehen, hält der Einzelne sich an die Prinzipien, die allgemeine Vorstellungen von Gerechtigkeit sind; diese Stufe impliziert die Fähigkeit, unabhängig von den eigenen Interessen, die Perspektive jeder Person oder Gruppe einnehmen zu können; eine Wechselbeziehung zwischen Vernunft und Gefühl besteht (vgl. KOHLBERG 1974 S. 60 ff.; KOHLBERG 1995 S. 26/51)
- **Stufe 7: religiöse Stufe:** Diese Stufe gilt als hypothetisch und beschäftigt sich mit der post-konventionellen religiösen Entwicklung⁴, d.h. mit der Frage, warum man moralisch sein sollte und was den Sinn des eigenen Lebens ausmacht. Ihr Kernpunkt ist das Gefühl, ein Teil des Lebensganzen zu sein, d.h. die Perspektive ist kosmisch, im Gegensatz zu der sechsten Stufe, die eine universell humanistische Perspektive beschreibt (vgl. KOHLBERG 1995 S. 118 ff.).

Die höchste moralische Reife, die auf Stufe 7 erreicht werden kann, erfordert eine durchdachte Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens. Dabei handelt es sich um keine moralische Frage per se, sondern um eine ontologische, religiöse (vgl. ebd. S. 119).

„Merkmal aller Lösungen auf Stufe 7 ist, daß sie kontemplative Erfahrungen nicht-egoistischer und nicht-dualistischer Art implizieren“ (ebd.).

Für die höheren Stufen moralischer Entwicklung scheint es aus KOHLBERG's Sicht eine psychosoziale Vorbedingung zu sein, die Identitätskrise des Jugendlichen erfahren und gelöst zu haben. Ebenso sollte die Erfahrung dauerhafter Verantwortlichkeit für andere gemacht und irreversible moralische Entscheidungen getroffen worden sein (vgl. ebd. S. 110).

KOHLBERG betont, dass seine Stufen der Moralentwicklung *keine* 'Schubladen' darstellen, die der Klassifizierung und Bewertung von Menschen dienen. Er möchte mit der Stufenzuordnung dazu beitragen, den Standpunkt von Menschen zu verstehen (vgl. ebd. S. 228 f.). Dennoch bewertet er höhere Moralstufen ihrer Form nach als moralischer, als niedrigere. In Bezug auf die moralischen Prinzipien (vgl. Stufe 6) bemerkt er, dass es sich dabei *nicht* um feststehende Regeln handelt, sondern um Methoden, die verschiedenen Ansprüche einer Situation zu analysieren und in ein Gleichgewicht zu bringen, so dass die Verantwortungsurteile autonomer werden (vgl. ebd. S. 456 f.). Jede höhere Stufe zeichnet sich durch eine stärker internalisierte und

⁴ Die 7. Stufe fügte KOHLBERG erst später hinzu, als er erkannte, dass die religiöse Entwicklung das Gefühl beinhaltet, Teil eines größeren Ganzen zu sein. Er hebt mit dieser Stufe hervor, dass die kosmische Perspektive über die humanistische hinausreicht und nicht nur die tiefe Verbundenheit mit anderen Menschen impliziert. Die Wahrnehmung des Eingebundenseins in den Kosmos ermöglicht eine höhere Stufe der Moral, die die Übernahme globaler Verantwortung fördert (vgl. OSER/GMÜNDER 1988 S. 52).

autonomere Konzeption moralischer Regeln sowie mehr Sorge um das Wohl anderer aus (vgl. ebd. S. 147).

KOHLBERG stellt fest, dass sich die Philosophie der Kinder von der der Erwachsenen unterscheidet und grundlegende Ideen der Kinder *nicht* direkt von Erwachsenen oder anderen Kindern kommen. Nur Erwachsene sind religiöse Philosophen in einem eigenständigen Sinn. Bei Kindern entstehen Spekulationen über die Macht Gottes und seine Natur als die Ursache von Phänomenen. Diese Spekulationen werden angestellt, um Fragen und Probleme der physischen Verursachung zu beantworten, z.B. wer oder was die Berge macht oder dass die Wolken sich bewegen. Es handelt sich dabei eher um wissenschaftliche oder moralische Fragen, aber nicht um eigenständige religiöse (vgl. KOHLBERG 2000 S. 271).

KOHLBERG definiert den Bereich des Religiösen als Interesse an den letztthin begrenzenden oder unsicheren Elementen des Lebens, besonders an den Grenzen von Gerechtigkeit und Moral.

„Erst bei Erwachsenen und älteren Menschen ist es der Fall, daß wir die Person als jemanden sehen, der seine eigene Religion und seinen eigenen religiösen Sinn konstruiert“ (ebd.).

Religiöse Erfahrungen wirken öffnend, führen zu einem besseren Verständnis anderer Menschen und zu einer Bewusstheit des Einsseins mit anderen Menschen und dem gesamten Leben (vgl. ebd. S. 317).

KOHLBERG verfolgt mit seiner Forschung das Ziel, das moralische Urteilsvermögen anzuregen und zu schulen. Nach seinen Vorstellungen sollen Schulen so gestaltet sein, dass alle Beteiligten für das soziale Miteinander sorgen. Die Teilnahme am Gruppenleben ist aus KOHLBERGs Sicht die wichtigste Komponente für die Entwicklung von Moral, da sie dazu auffordert, verschiedene Standpunkte einzunehmen (vgl. KOHLBERG 1995 S. 167). Aus diesem Grund sollen Lehrer und Schüler lernen, demokratisch und gerecht miteinander umzugehen und die Rechte jedes Einzelnen und der Gemeinschaft zu achten. KOHLBERG ist der Auffassung, dass die gemeinsame Bewältigung der Alltagsprobleme Lehrer und Schüler miteinander wachsen lässt. Die Moralstufen sind das Resultat der Interaktion des Kindes mit anderen Menschen (vgl. ebd. S. 31).

„Echter persönlicher Gedankenaustausch und persönliche Herausforderung sind erzieherisch anscheinend Vorbedingungen für Reflexion oder Umdenken und für die Überzeugung, daß die eigene Denkweise von Bedeutung sei“ (ebd. S. 103).

Ein Anliegen KOHLBERGs ist es, den Grad der jeweiligen persönlichen Entwicklung zu respektieren und die Weiterentwicklung zu fördern. Ganz besonders wichtig ist aus seiner Sicht die Fähigkeit der Selbstreflexion der Lehrkräfte.

1.4 Oser/Gmünder: Religiös-moralische Entwicklungsstufen

Fritz OSER (*1937) hat einen Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie in Fribourg, Schweiz. Er führte 1979 mit seinem Kollegen GMÜNDER (*1951) zum ersten Mal Erhebungen zum religiösen Urteil durch.

OSER/GMÜNDER stellen Überlegungen darüber an, was als Religion zu bezeichnen ist und woher die Motivation des Glaubens rührt. Sie versuchen beides aus der Sicht des Subjekts zu bestimmen (vgl. OSER/GMÜNDER 1988 S. 9).

Religion verstehen OSER/GMÜNDER nicht im traditionellen Sinn als Glaube an die Existenz von Göttern oder von einem einzigen Gott, sondern als Tiefendimension, als Sein des Menschen, dem es um den Sinn seines Lebens und des Daseins überhaupt geht (ebd.). OSER/GMÜNDER verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff 'Letztgültiges', da er leichter über die verschiedenen Kulturen und entsprechenden

Religionen generalisierbar ist als Begriffe wie Gott, Göttliches oder Übernatürliches.

Als Religion bezeichnen OSER/GMÜNDER die „Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit angesichts eines Letztgültigen, das die gegebene Wirklichkeit transzendiert“ (ebd.).

Der motivatorische Aspekt ist bedingt durch die Erfahrung, „die sich in den Strukturen des religiösen Urteils offenbart und in lebensgeschichtlichen Interaktionen gewonnen worden ist“ (ebd.).

Religion dient, aus dieser Perspektive betrachtet, als subjektive Form der Lebensbewältigung. OSER/GMÜNDER gehen davon aus, dass Menschen durch Denken, Sprechen, Fühlen und Handeln Ereignisse ihres Lebens religiös verarbeiten.

Dahinter versteckt sich ein „subjektives Muster der Beziehung des Menschen zu einem Letztgültigen (Gott)“, das OSER/GMÜNDER als religiöses Urteil bezeichnen (vgl. ebd. S. 15). Aus Interviews arbeiteten sie Gesetzmäßigkeiten heraus, die zu einer Stufenhierarchie des religiösen Urteils führten (ebd. S. 9). Kernstück der Methode ist das 'religiöse Dilemma'⁵. Der Proband wird mit einer bestimmten Aufgabe oder einem Problem konfrontiert und zu einer Handlungsentscheidung aufgefordert.

OSER/GMÜNDER stellen fest, dass sich das religiöse Urteil mit dem fortschreitenden Alter verändert. Die Entwicklung verläuft in Stadien, d.h. dass wichtige Fragen des Lebens wie Weltentstehung, Leid, Tod, Chance und Glück, je nach religiösem Entwicklungsstadium anders interpretiert werden.

„Inhaltlich spiegelt sich dies wieder in der Herausarbeitung einer religiös fundierten Sinnerschließung, einer religiös fundierten politischen Anschauung, einer religiös fundierten Kosmologie und Metaphysik, einer religiös fundierten Ethik, eines religiös fundierten Engagements für andere Menschen“ (ebd. S. 16).

OSER/GMÜNDER unterscheiden fünf Stufen des religiösen Urteils:

- **Stufe 1:** Glaube, dass das Letztgültige beschützt oder nicht; es Gesundheit oder Krankheit, Freude oder Verzweiflung gibt; das Letztgültige beeinflusst den Menschen in *direkter* Weise, sein Wille (Gottes Wille) muss unter allen Umständen erfüllt werden
- **Stufe 2:** Einfluss auf das Letztgültige ist durch Gebete, Opfer, Einhalten von religiösen Regeln möglich; das Letztgültige schickt Prüfungen; wenn man sie besteht, wird man von einem liebenden, vertrauensvollen Vater gehegt
- **Stufe 3:** Annahme des Individuums, der Mensch sei vollständig selbstverantwortlich für sein eigenes Leben; das Letztgültige liegt außerhalb des Menschen, ist aber dennoch Repräsentant für die Grundordnung des Lebens und der Welt
- **Stufe 4:** Vermittlung der Beziehung zu einem Letztgültigen ist indirekt, d.h. das Individuum fühlt sich selbstverantwortlich, dennoch ist das Letztgültige die Bedingung für Freiheit, Verantwortung, Hoffnung und wird durch den 'göttlichen Plan' realisiert
- **Stufe 5:** Möglichkeit universaler Solidarität mit allen Menschen; Transzendenz und Immanenz durchdringen sich gegenseitig; das Göttliche kann nicht ohne den anderen Menschen gedacht werden und zeigt sich in der mitmenschlichen Verpflichtung (ebd. S. 19).

Der Durchbruch von Stufe 3, auf der der Mensch die beiden Bereiche Letztgültiges und eigenes Ich vollständig voneinander trennt, nach Stufe 4 ist sehr krisenhaft, weil der Mensch es zunächst „...als Regression empfindet, wenn er die Reflexion über Fragen der Letztbegründung von Existenz, Kommunikation, Weltgeschehen usw. nicht mehr allein auf seine eigene

5 OSER/GMÜNDER orientieren sich dabei an den von KOHLBERG eingesetzten moralischen Dilemmata (vgl. ebd. S. 47/115).

Entscheidungskompetenz zurückführen kann“ (ebd. S. 89).

Der Mensch auf Stufe 4 fühlt sich von einem determinierten Plan von außen gesteuert. Erst auf Stufe 5 wird dieser determinierte Plan mit der Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen konstitutiv gekoppelt. Hier geht es wieder um die Orientierung am Menschen. Die Richtung wird nicht mehr durch den Willen Gottes gewiesen, sondern in die menschliche Kommunikation hineinverlegt.

OSER/GMÜNDER entwerfen mit der Stufe 5 ein Modell der Autonomie und Selbstverantwortung, bei dem Göttliches nicht zum Sündenbock für die kommunikativen Zustände gemacht wird, da immer die Möglichkeit besteht, sich dafür einzusetzen, dass es besser wird (vgl. ebd. S. 92 f.).

OSER/GMÜNDER sprechen von einer Doppelspirale der Stufenentwicklung, da durch die Integration einer neuen Stufe gleichzeitig die Differenzierung der alten Stufe impliziert und auch immer ein Wechsel zwischen subjektbezogener Seite und kommunikativer Seite⁶ besteht (vgl. ebd. S. 99).

OSER/GMÜNDER formulieren Gedanken zu Stufe 6, die sich empirisch nicht belegen lässt. Sie besitzt deshalb nur postulatorischen und regulativen Charakter und ist sprachlich schwer zu fassen. Die Stufe 6 orientiert sich an universaler Kommunikation und Solidarität. Das, was auf Stufe 5 gilt, muss noch einmal entscheidend qualifiziert werden, da universale Solidarität sich im zwischenmenschlichen Verhalten zeigt (vgl. ebd. S. 95).

„Erst auf dieser Stufe wird letztlich die Differenz Letztgültiges-Mensch in ihrem eigentlichen Kern voll bewußt“ (ebd. S. 96).

Die Entwicklung der religiösen Persönlichkeit betrachten OSER/GMÜNDER als Resultat von biographischen Spuren und Lebenserfahrungen. Sie betonen, dass sich Religiosität auf höheren Stufen *nicht* durch situationsbezogene Rationalität auflöst. OSER/GMÜNDER weisen darauf hin, dass es in Bezug auf Rationalität nicht nur um Weltbewältigung durch freie Konstruktion der erfahrenen Wirklichkeit und kritisch distanzierteres Denken geht, sondern darum, alles zu integrieren, was eine Letztbegründung erfordert. Religion „führt durch Entwicklung nicht zur Bezauberung, Angst, Entrückung usw., sondern zu einer immer adäquateren 'Verarbeitung' dieser expressiven Phänomene in einer kommunikativen Wirklichkeit“ (ebd. S. 22).

OSER/GMÜNDER heben hervor, dass die Tiefenstruktur religiöser Identität und die grundsätzliche Entwicklungstendenz universell sind. Die einzelnen Stufen sind kulturell und religiös invariant. Ein Tibetaner, ein Dominikaner und ein Atheist können aus ihrer Sicht eine ähnliche religiöse Tiefenstruktur aufweisen (vgl. ebd. S. 23).

OSER/GMÜNDER geht es um die lebensgeschichtliche Transformation religiöser Prozesse. Sie betonen, „...daß das Universalitätspotential, das in jeder Religion vorhanden ist, durch subjektive Entwicklung gefördert wird und schließlich die Bedingung der Möglichkeit höherer religiöser Identität darstellt“ (ebd. S. 24).

Allgemein stellen sie fest, dass die Entwicklung des religiösen Urteils einen Teil der Entwicklung der Persönlichkeit darstellt.

Das Beziehungsdenken ist entscheidend, da es nie abgeschlossen ist, nie im Erreichten bleibt, sondern immer neue Möglichkeiten aufzeigt. Der sich daraus ergebende Gottesbegriff erweist sich als gesellschaftskritisch, da jedes erreichte Ziel und Resultat relativiert wird. Es kann kein objektives Ziel angegeben werden (vgl. ebd. S. 30).

6 Das ähnelt KEGANs Spirale, bei der sich der Mensch mal eher autonom, und mal abhängiger erlebt. KEGANs Modell der Persönlichkeitsentwicklung beschreibt die Stufen 1, 3 und 5 als integrative, auf Beziehung bezogene Stufen, während die Stufen 2 und 4 eher eine Differenzierung darstellen (vgl. KEGAN 1986 S. 152).

Das religiöse Urteil ist eine Rekonstruktion der Wirklichkeit unter folgenden Polen, wobei das jeweilige Gleichgewicht – je nach Entwicklungsstufe – qualitativ verschieden ist und die höchste Stufe diese Dimensionen in ein vollkommenes Gleichgewicht bringt:

- **Heiliges versus Profanes** (zu Beginn der Entwicklung gibt es *keine* Unterscheidung zwischen heilig und profan, später trennen sich diese Dimensionen, um sich schließlich wiederzufinden, wenn das Heilige im Profanen aufscheint und es transzendiert; Heiliges wird wieder eingeführt, wenn Entwicklungsprozesse gelingen, als Bedingung der Möglichkeit von rational gesteuerter Sinnggebung)
- **Transzendenz versus Immanenz** (das Subjekt muss je nach Stufe ein Gleichgewicht zwischen Immanenz und Transzendenz erarbeiten; auf der ersten Stufe des religiösen Urteils herrscht die Transzendenz vor, auf der höchsten Stufe dagegen wird Transzendenz in der Immanenz menschlicher Kommunikation sichtbar und umgekehrt)
- **Freiheit versus Abhängigkeit** (auf der ersten Stufe entwickelt sich ein Kind im Einfluss der Abhängigkeit; die Eltern bzw. Gott treffen die Entscheidungen, dem Kind geht es aber dabei gut und es fühlt sich frei; auf höherer Stufe durchdringen sich Freiheit und Abhängigkeit, es gibt eine Form von Freiheit, aus der alle Sittlichkeit gedacht werden muss, die Frage nach dem richtigen, humanen, klugen und gerechten Handeln gewinnt an Relevanz)
- **Hoffnung (Sinn) versus Absurdität** (Absurdität wird verstanden als Abwesenheit von Sinn und Abwesenheit eines letztgültigen Zieles von Handlungen; Hoffnung ist die von unterschiedlicher Intensität und Gewissheit getragene Erwartung einer zukünftigen Wirklichkeit; auf höherer Stufe ist Hoffnung durch erträgliche Sinnstiftung im Kommunikativem verwurzelt, das Absurde wird durch Hoffnung erträglich)
- **Vertrauen versus Angst** (Religiosität muss auf Angst reagieren, Angst überwinden und ertragen lernen; Urvertrauen schützt vor Angst und erleichtert es dem Unbekannten zu begegnen)
- **Dauer (Ewigkeit) versus Vergänglichkeit** (Auf höherer Stufe durchdringt das Zeitlose das Zeitliche z.B. hat eine geglückte Kommunikation eine 'ewige' Dimension, was sich besonders in der Begleitung Sterbender zeigt)
- **Unerklärlich Geheimnisvolles versus funktional Durchschaubares** (Auf den unteren Stufen wird magische Belebung als determiniert und gesteuert erlebt, auf höheren Stufen erscheint das Geheimnisvolle als Möglichkeit menschlicher Begegnung und sozialer Gestaltung, Innehalten, Ehrfurcht; Menschen, die ein höheres Gleichgewicht erreicht haben, erkennen, dass die Durchschaubarkeit der Dinge immer auch ihre Grenzen und Ursprünge und damit auch unerklärlich Geheimnisvolles enthält) (vgl. ebd. S. 32 ff.).

Insgesamt stellen OSER/GMÜNDER fest, dass eine höhere Stufe des religiösen Urteils ein je qualitativ 'besseres', adäquateres Gleichgewicht der Begriffspaare ermöglicht.

Sie weisen darauf hin, dass Wissenstrukturen gespeichert werden, mit der Zeit verfallen und auch sehr rasch veränderbar sind, während die hier dargestellten Tiefenstrukturen des religiösen Urteils latent vorhandene Muster sind, mit denen Menschen kritische Lebensereignisse bewältigen. Sie zerfallen nicht und verändern sich nicht so leicht. Eine Person, die viel religiöses *Wissen* hat, kann möglicherweise eine Lebenskrise mit diesem Wissen nicht bewältigen. Jemand der dagegen gelernt hat, schwierige Lebensphasen zu bewältigen, kann auch ohne religiöses Wissen religiöse Urteile auf einer sehr hohen Stufe fällen (vgl. ebd. S. 42 ff.).

Der Religion kommt eine integrierende und stabilisierende Funktion in einer irrationalen gesellschaftlichen Praxis zu. OSER/GMÜNDER sprechen von einer 'Kontingenzbewältigung', der Anerkennung dessen, was ist, weil es ist, wie es ist. Sie nehmen einen handlungstheoretischen Begriff von Kontingenz vor, der resignative und regressive Tendenzen überwindet.

„Mit religiösem Urteil ist somit der Modus dieses Denkprozesses gemeint, als die Art und Weise, wie Menschen als intersubjektive Freiheitswesen über die wesentlichsten Phasen ihrer Entwicklung hinweg, in bestimmten geschichtlich-gesellschaftlichen Situationen, in Interaktion, ihre Identität finden können“ (ebd. S. 46).

Sie sind davon überzeugt, dass religiöse Entwicklung *nicht* langsam und kontinuierlich geschieht, sondern in Schritten. Der Durchgang von einem Stadium zum anderen ist kompliziert und geschieht diskontinuierlich. Einzelne Stufen unterscheiden sich in ihrer Qualität und sind in ihrer Reihenfolge nicht umkehrbar. Die Entwicklung erfolgt in Richtung Ganzheitlichkeit. Tiefere Strukturen werden von den höheren eingeschlossen (vgl. ebd. S. 75).

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von OSER/GMÜNDER zeigen, dass sich Menschen mit zunehmenden Alter auf den Stufen des religiösen Urteils aufwärts bewegen und es keine konfessionellen Unterschiede gibt. Personen höheren Alters urteilen eher wieder auf niedrigerer Stufe und die Mittel- und Oberschicht gehört eher einer höheren Stufe des religiösen Urteils an als die Unterschicht (vgl. ebd. S. 163).

Bis zum 25. Lebensjahr nimmt die Stufenhöhe des religiösen Urteils zu. Ab dem 14./15. Lebensjahr lässt sich auch ein zunehmender Alterstrend für die Stufe 4 belegen. Zwischen den Altersgruppen 20-25 und 56-65 lassen sich keine tiefgreifenden Veränderungen feststellen, sondern nur ein fast unmerklicher Anstieg.

Überrascht sind OSER/GMÜNDER von dem plötzlichen Einbruch der Entwicklung im hohen Alter: 66-75jährige weisen kaum mehr Stufe 4 auf und auch auf der Stufe 3 lässt sich ein Rückgang bemerken. Dagegen zeigt sich ein Zuwachs an Urteilen auf Stufe 2 (vgl. ebd. S. 174 ff.). Da organischer Zerfall nicht als Erklärungsgrund für diese Regression im Alter genügt, stellen OSER/GMÜNDER die Hypothese auf, dass die unterschiedliche religiöse Erziehung von älteren und jüngeren Menschen für dieses Ergebnis verantwortlich sein könnte. Spätere Generationen haben ihre Kinder in der Regel so erzogen, dass sie sich eigene Gedanken zu bestimmten religiösen Problemen zu machen (vgl. ebd. S. 182).

Die meisten Menschen werden von OSER/GMÜNDER als auf Stufe 3 des religiösen Urteils stehend eingeordnet. Mädchen skoren mit 11/12, 14/15 und 17/18 Jahren höher als Jungen, später, ab 65 Jahren, weisen männliche Versuchspersonen höhere Werte auf. Im Alter von 20-65 gibt es kaum Unterschiede (vgl. ebd. S. 186).

Im Allgemeinen stellen OSER/GMÜNDER fest:

„Personen auf höherer Stufe des religiösen Urteils weisen eine größere Freiheit, eine größere Transzendenzfähigkeit, eine fundiertere Hoffnung, ein reflektierteres Vertrauen, ein besseres Gleichgewicht zwischen Profan und Heilig und ein ausgeglicheneres Zeitverhältnis auf“ (ebd. S. 217).

Sie fordern folgende erzieherisch-didaktische Konsequenzen, die sich aus der Entwicklung des religiösen Urteils ergeben:

- 1) Religiöse Stufen dienen als Instrument zum besseren Verständnis der religiösen Argumentation von Personen jeglichen Alters. Es ist wichtig, den Schüler dort abzuholen, wo sein Wissens- und Verstehensstand liegt: „...gerade Bereiche wie Geschichte, Literatur, politische, soziale, ethische und religiöse Erziehung unterliegen oft der Gefahr des Abbruchs der Lerngeschichte, weil der Komplexitätsgrad, das Abstraktionsniveau und die subjektive Reichweite nicht berücksichtigt werden“ (ebd. S. 220).

- 2) Religiöse Stufen verdeutlichen, dass ein Stufenwechsel einen Krisendurchgang mit sich bringt. Die Krisenhaltung des Übergangs von einer Stufe zur nächsten z.B. von Stufe 2 zu Stufe 3 löst oft Ablehnung der vorhergehenden Struktur aus, die die Ablehnung des Kirchlichen, des Sakralen und der theologischen Sprache überhaupt zur Konsequenz hat.
- 3) Religiöse Stufen fördern die Einsicht, warum ein bestimmter (Wissens-) Inhalt auf jeder Stufe vollkommen anders gesehen wird. Ein bestimmter Inhalt ist auf jeder Stufe dieser Sinninterpretation neu zu rekonstruieren: „Der gleiche Inhalt wird also auf jeder Stufe vollständig anders gesehen, und das bedingt ein erzieherisches Konzept, das wesentliche Inhalte jeweils immer wieder unter neuen Aktualitätsgesichtspunkten artikuliert“ (ebd. S. 221).
- 4) Der Lehrer kann sich anhand der religiösen Stufen seines eigenen Standortes und Argumentationsganges kritisch vergewissern. Das impliziert eine reflexive Ebene, einen transformatorischen Lernprozess, ein Handeln, das sich unter erfahrenen und erlittenen, die eigene Lebenswelt deformierenden systematischen Widersprüchen verändert und eine Identitätsfindung.
- 5) Religiöse Stufen erlauben eine Rekonstruktion der eigenen Geschichte religiöser Identitätsfindung. Der Lehrer hat die Aufgabe, sich in den jeweiligen Lebensphasen selber in einem Wachstums- und Transformationsprozess zu sehen und zwar im Hinblick auf eine höchste Stufe, die eine persönlich verantwortete Glaubenshaltung, tiefe Toleranz und echte Solidarität ermöglicht (vgl. ebd. S. 219).

Mit der Stufentheorie des religiösen Urteils möchten OSER/GMÜNDER dazu beitragen, in Bezug auf sich widerstreitenden Ansprüche von Moral und Religion erklärend und verstehend zu vermitteln.

1.5 Fowler: Religiöse Entwicklungsstufen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung

James FOWLER (*1940) wurde in San Fernando, Kalifornien, geboren. Er ist Theologe und Mitglied der evangelisch-methodistischen Kirche. FOWLER leitete bis 2005 das Center for Research on Faith and Moral Development und das Emory`s Center for Ethics in Public Policy and the Professions an der Emory University in Atlanta, Georgia. Seine Fragestellungen beziehen die Denkentwicklung und die Entwicklung des moralischen Urteils sowie die des Weltbildes mit ein. FOWLER ist stark beeinflusst von den Persönlichkeitspsychologen ERIKSON und KEGAN (vgl. FOWLER 1991 S. 10).

Sein Religionsbegriff umfasst auch nichtreligiöse Formen eines persönlich verbindlich gewordenen Lebensglaubens. Er selbst bekennt sich zum christlichen Glauben, begründet aber eine universelle Theorie der Glaubensentwicklung (vgl. ebd. S. 20).

Im Gegensatz zu OSER/GMÜNDER betont FOWLER, dass Glaubensstufen *nicht* identisch mit kognitiven und moralischen Stufen sind und auch keine Mischung aus beiden darstellen. Glaubensstufen entsprechen kognitiv-strukturellen Kriterien für Stufen, d.h. sie sind in einer Reihenfolge aufeinander bezogen, die invariant ist. Jede Stufe integriert Operationen aller vorhergehenden Stufen und führt sie weiter (vgl. ebd. S. 118).

„Der Glaube ist so *fundamental*, daß keiner von uns sehr lange gut ohne ihn leben kann, er ist so *universal*, daß er sich, sobald wir tiefer gehen als die Symbole, Riten und ethischen Muster, die ihn ausdrücken, als dasselbe Phänomen bei Christen, Marxisten, Hindus und Dinka erkennen läßt, aber doch auch so *unendlich vielfältig*, daß der Glaube eines jeden Menschen einzigartig ist“ (ebd. S. 23, Hervorhebung im Original).

FOWLER geht davon aus, dass Menschen von Geburt an mit wachsenden Fähigkeiten

zum Glauben ausgestattet sind.

„Der Glaube ist die Art und Weise eines Menschen oder einer Gruppe, in das Kräftefeld des Lebens einzutreten. Er ist unser Weg, den vielfältigen Kräften und Beziehungen, die unser Leben ausmachen, einen Zusammenhang und einen Sinn zu geben. Der Glaube ist die Weise, in der ein Mensch sich selbst in Beziehung zu anderen sieht, auf dem Hintergrund eines gemeinsam erkannten Sinns und gemeinsamer Ziele“ (ebd. S. 26).

FOWLER setzt strukturelle Glaubensstufen zu vorhersehbaren Krisen und Herausforderungen in Beziehung und erforscht Lebensgeschichten in Bezug auf die Glaubensentwicklung. Aus seiner Sicht stellen ERIKSONs Phasen und Krisen hilfreiche Wegweiser dar, die die Lebensaufgaben hervorheben, denen sich alle Menschen stellen müssen (vgl. ebd. S. 126). FOWLER kommt aufgrund seiner Forschung zur Aufstellung folgender religiöser Stufen:

0)Undifferenzierter Glaube (Kleinkindalter)

1)Intuitiv-projektiver Glaube (Frühe Kindheit); phantasieerfüllte, imitative Phase, in dem das Kind durch den sichtbaren Glauben der Erwachsenen, mit denen es verbunden ist, stark und anhaltend beeinflusst werden kann, da imaginative Prozesse vom logischen Denken nicht gehemmt und eingeschränkt werden

2)Mythisch-wörtlicher Glaube (Schulzeit); Konstruktion einer im höheren Maße ordentlichen, zeitlich linearen und zuverlässigen Welt, Glaubensinhalte und Regeln, die die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft symbolisieren, werden mit wörtlicher Interpretation übernommen

3)Synthetisch-konventioneller Glaube (Adoleszenz); er erlaubt moralisches Urteilen, wobei das eigene philosophische System, das der eigenen Gemeinschaft oder der eigenen Kultur ist; die Autorität ist nach wie vor außerhalb des Selbst angesiedelt; prägende Werte werden stillschweigend anerkannt und die eigene Meinung ist nur zum Teil das Ergebnis eines introspektiven Prozesses; die Welterfahrung greift über die Familie hinaus, aber der Glaube muss eine Basis für Identität und Weltanschauung schaffen; er wird nicht kritisch reflektiert oder systematisch überprüft

4)Individuell-reflektierender Glaube (Junge Erwachsenenzeit); für die Entwicklung des eigenen philosophischen Systems wird Verantwortung übernommen; das impliziert die Suche nach Rechtfertigung in sich selbst, in seinen eigenen Fähigkeiten des logischen Urteilens und seiner eigenen Interpretation seiner persönlich erfahrenen Erlebnisse; der Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4 kann eine Zeit der Angst und eine gewisse Orientierungslosigkeit mit sich bringen, da der Mensch sich von konventionellen Verankerungen trennt; es muss eine Unterbrechung im Urvertrauen auf äußere Autoritätsquellen stattfinden und eine neue Verortung von Autorität innerhalb des Selbst erfolgen; besonders kritisch ist diese Phase, da der Einzelne anfangen muss, die Last der Verantwortung für die eigenen Bindungen, Lebensstile, Glaubensinhalte und Einstellungen ernst zu nehmen⁷.

5)Verbindender Glaube (Midlife-Zeit und später); FOWLER nennt diese Stufe auch 'Humanistische Stufe': der Mensch gelangt über die dichotome Logik des Entweder/Oder hinaus, verschiedene Perspektiven eines Problems werden gleichzeitig gesehen; die Aufmerksamkeit ist auf das Muster des

⁷ FOWLER weist darauf hin, dass Menschen auf Stufe 4 mit der Relativität ihrer eigenen Perspektiven und der Perspektiven anderer konfrontiert werden, es aber nicht schaffen, ihre Bindung an äußere Autorität zu trennen. Es gibt aber auch Menschen, die ihre eigenständige Lebensweise entwickeln, die sich nicht mehr auf Autoritäten stützt und dennoch ihre kritische Reflexion von ihrem früheren Ich nicht zu Ende geführt haben (vgl. ebd. S. 132 ff.)

Aufeinanderbezogenenseins der Dinge gerichtet und geht über das explizite ideologische System und über klare Identitätsgrenzen hinaus, die auf Stufe 4 hart erarbeitet wurden; charakteristisch für Stufe 5 ist ein Neuanfang, in dem Elemente der Kraft aus dem Glauben der Kindheit herangezogen und erneuert werden müssen; die eigene Vergangenheit muss reflektiert und überarbeitet werden. Das impliziert die Öffnung für das eigene tiefere Selbst und ein kritisches Anerkennen des eigenen sozialen Unbewussten, der Mythen, Ideale, Vorurteile, die durch die Erziehung innerhalb einer bestimmten sozialen Klasse, religiösen Tradition, ethnischen Gruppe das Selbst-System prägen

6)Universalierender Glaube; diese Stufe ist geprägt von Integrität, d.h. Leben und Handeln stimmen mit der eigenen Lebensphilosophie überein; die Konzentration auf dialektische oder paradoxe Merkmale des Glaubens ist intensiver als auf Stufe 5, auf der das Selbst gespalten bleibt, da es zwischen universalisierenden Erkenntnissen und dem Bedürfnis sein eigenes Sein und Wohlbefinden zu bewahren, gefangen bleibt; beim Übergang zu Stufe 6 wird dieses Paradox durch moralische und asketische Aktualisierung des universalisierenden Verständnisses sowie das Real- und Greifbarmachen der Imperative der absoluten Liebe und Gerechtigkeit überwunden; das Erreichen der Stufe 6 ist äußerst selten⁸; es erfordert eine besondere Gabe der Menschen, die sie scharfsichtiger, einfacher und dennoch irgendwie menschlicher erscheinen lässt, als andere Menschen; auf Stufe 6 stehen heißt aber *nicht* vollkommen zu sein, weder moralisch noch psychologisch oder im Sinn der Führerschaft (vgl. ebd. S. 132 ff.).

Die Stufe 3 wird häufig in der Adoleszenz und bei jungen Erwachsenen erreicht. FOWLER geht davon aus, dass sich viele Individuen nicht über diese Stufe hinaus entwickeln (vgl. ebd. S. 191). Das Bewusstsein über bestimmte Werte, Meinungen und Überzeugungen, über die man selbst verfügt, hat sich auf Stufe 3 entwickelt und auch die Neigung, das eigene Glaubenssystem als Realität anzusehen. In aller Regel wird die Beziehung zwischen der eigenen Lebenspraxis und dem Glaubenssystem aber *nicht* untersucht (vgl. ebd. S. 191).

Insgesamt beschreibt FOWLERS Stufenmodell eine Bewegung nach außen in Richtung auf Individuation hin, die auf Stufe 4 kulminiert. Auf den Stufen 5 und 6 kehrt die Bewegung in Richtung auf die Teilhabe und Einheit mit früheren Stufen um. Das zeigt sich auf ganz verschiedenen Ebenen von Komplexität, Differenzierung und Integration. Die Reihenfolge der Glaubensstufen und ihrer Wechselbeziehungen fasst FOWLER als steigende Spiralbewegung auf. Jede Stufe bedeutet das Auftauchen einer neuen Reihe von Fähigkeiten und Stärken im Glauben.

„Gewisse Lebensfragen, mit denen es der Glaube zu tun hat, kehren auf jeder Stufe wieder; insofern überlappen sich die Spiralbewegungen teilweise, obgleich jede folgende Stufe diese Fragen auf einer neuen Ebene der Komplexität angeht“ (ebd. S. 291).

FOWLER weist darauf hin, dass jede Stufe ihre eigene Zeit des Erscheinens hat. Übergänge sind oft verzögert, schmerzvoll, verlaufen störend und Stockungen können jederzeit auftreten (vgl. ebd.).

1.6 Gardner: Die Theorie der Multiplen Intelligenzen

Howard GARDNER (*1943) wurde in Pennsylvania, USA, geboren. Er ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Harvard Graduate School of Education, außerordentlicher Professor für Psychologie an der Harvard University und

⁸ Die Integrität der Stufe 6 haben, laut FOWLER, nur charismatische moralische spirituelle Führer erreicht wie z.B. GANDHI, MUTTER TERESA und Dietrich BONHOEFFER (vgl. ebd. S. 219).

außerordentlicher Professor für Neurologie an der Boston University.

Intelligenz bedeutet aus GARDNERS Sicht die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen, die im Rahmen einer oder mehrerer Kulturen gefragt sind (vgl. GARDNER 2001 S. 9). Sein Intelligenzbegriff weicht von der häufig in Intelligenztests geprüften einseitig kognitiven Intelligenz ab. Er kritisiert an PIAGET, dass individuelle Entwicklungsschritte weitaus kontinuierlicher stattfinden, als PIAGET annimmt. GARDNER weist darauf hin, dass sich auch theoretisch verwandte Fähigkeiten zu verschiedenen Zeitpunkten entwickeln (vgl. GARDNER 2001 S. 31). Außerdem lässt sich aus seiner Sicht mit PIAGETs Theorie nicht erklären, wie ein Individuum in nur einem Bereich frühreif sein kann (vgl. ebd. S. 37). GARDNER ist sehr skeptisch, wenn behauptet wird, dass Intelligenz anhand von Reaktionsweisen oder Hirnwellen gemessen werden kann, da er starke Bedenken hat, umfassende allgemeine Fähigkeiten zu bestimmen:

„Nach meiner Ansicht besitzt der Geist das Potential, mit verschiedenen *Inhalten* umzugehen, aber das Geschick einer Person im Umgang mit einem Inhalt sagt kaum etwas über sein Geschick in bezug auf andere Inhalte aus“ (ebd. S. 10, Hervorhebung im Original).

GARDNER nimmt an, dass jeder Mensch über mehrere Einzelintelligenzen verfügt, die er unabhängig voneinander nutzen kann oder auch auf vielfältige und produktive Weise miteinander verbinden kann.

„Jeder von uns ist grundsätzlich in der Lage, seine verschiedenen Intelligenzen nicht nur zu erkennen, sondern sie auch mit größtmöglicher Flexibilität und Produktivität in den sozialen Rollen zu nutzen, die die verschiedenen Kulturen herausgebildet haben“ (GARDNER 2002 S. 14).

GARDNER unterscheidet zunächst sieben Intelligenzen:

- 1) Sprachliche Intelligenz
- 2) Logisch-mathematische Intelligenz
- 3) Musikalische Intelligenz
- 4) Körperlich-kinästhetische Intelligenz
- 5) Räumliche Intelligenz
- 6) Interpersonale Intelligenz
- 7) Intrapersonale Intelligenz (vgl. ebd. S. 57).

Er stellt fest, dass sprachliche und räumliche Operationen deutlich voneinander zu unterscheiden sind, ebenso wie die Verarbeitung musikalischer und sprachlicher Lautfolgen getrennt stattfinden. GARDNER weist darauf hin, dass Intuition in sozialen Dingen nicht viel über Intuition im handwerklichen oder musikalischen Bereich aussagt. Keine Intelligenz hängt ausschließlich von einer einzelnen Sinnesfähigkeit ab, sondern von mehreren sensorischen Systemen (vgl. GARDNER 2001 S. 69 ff.). Die linguistische Kompetenz ist die Intelligenz, die unter den Menschen am weitesten und demokratischsten verbreitet ist. Sprache bleibt eine Botschaft für das Ohr, auch wenn sie durch Gesten und Schreiben vermittelt werden kann. Sie ist aber keine auditiv-orale Form der Intelligenz, da auch taube Menschen Sprache erwerben können. Für die musikalische Intelligenz ist das Milieu wichtig, denn musikalisches Denken folgt seinen eigenen Regeln und kann nicht linguistischem oder mathematisch-logischem Denken zugeschrieben werden (vgl. ebd. S. 81 ff.).

GARDNER betont, dass die logisch- mathematische Intelligenz nur eine unter vielen Kompetenzen und anderen in keiner Weise überlegen ist.

Zur räumlichen Intelligenz gehört die Fähigkeit, die visuelle Welt richtig wahrzunehmen, ursprüngliche Wahrnehmungen zu transformieren und zu modifizieren

und ohne physische Stimulierung Bilder visualisieren zu können. Sie bleibt *nicht* auf die visuelle Wahrnehmung beschränkt, da sich auch blinde Menschen räumlich orientieren können (vgl. ebd. S. 163).

Die körperlich-kinästhetische Intelligenz erlaubt es, den Körper sehr differenziert und geschickt einzusetzen. Der Tanz ist ein Aspekt der körperlichen Intelligenz, der die soziale Organisationen widerspiegelt und betont (vgl. ebd. S. 192 f.).

In Bezug auf die personalen Intelligenzen betont GARDNER, dass ein Mensch so viele soziale Persönlichkeiten hat, wie es Individuen gibt, die ihn kennen und ein Bild von ihm Kopf herumtragen. Wichtig ist der internale Aspekt einer Person, der Zugang zum eigenen Gefühlsleben (intrapersonale Intelligenz) erlaubt. Die interpersonale Intelligenz wendet sich nach außen und zeigt sich in der Beziehungsfähigkeit des Menschen.

Beide personalen Intelligenzformen sind in ihrer Entwicklung in allen Kulturen untrennbar vermischt. Personale Intelligenz ist in vielen oder sogar in allen Gesellschaften der Welt außerordentlich wichtig, wird aber von fast allen Kognitionsforschern ignoriert oder gering geachtet (vgl. ebd. S. 220 ff.). GARDNER betrachtet personale Intelligenzen als entscheidend für das harmonische Zusammenleben mit anderen Menschen.

„Je weniger eine Person ihre eigenen Gefühle versteht, desto eher fällt sie ihnen zum Opfer. Je weniger eine Person die Gefühle, Antworten und Handlungen anderer versteht, desto wahrscheinlicher ist es, daß sie unangemessen mit ihnen interagiert und sich deshalb keinen Platz in der Gesellschaft sichern kann“ (ebd. S. 233).

GARDNER untersucht neben den sieben genannten Intelligenzen noch drei andere: die naturkundliche, die spirituelle und die Lebensintelligenz (vgl. GARDNER 2002 S. 76 ff.). Sie sind aus seiner Sicht schwer empirisch zu belegen und sind deshalb nur theoretischen Überlegungen zugänglich. In Bezug auf die spirituelle Intelligenz kommt GARDNER zu dem Schluss, dass es nicht als Ausweis einer spezifischen Intelligenz gelten sollte, wenn man in der Lage ist, bestimmte Seinszustände zu erreichen. GARDNER will die spirituelle Intelligenz nicht als weitere Intelligenz einfügen, schließt aber die Möglichkeit, dass eine Neigung zur Beschäftigung mit Themen des Kosmos oder des menschlichen Daseins die Grundlage einer besonderen intellektuellen Fähigkeit des Menschen ausmachen könnte, nicht vollständig aus (vgl. ebd. S. 88). Als Lebensintelligenz beschreibt GARDNER die Fähigkeit, sich zu den äußeren Grenzen des Kosmos und dem Unendlichen ins Verhältnis zu setzen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Lebens, dem Tod, dem endgültigen Schicksal der physischen und psychischen Welten und ergreifenden Erfahrungen wie z.B. der Liebe (vgl. ebd. S. 78).

GARDNER betont die Gleichwertigkeit der verschiedenen Fähigkeiten des Menschen und behauptet, dass jede Intelligenz von den übrigen relativ unabhängig ist und man deshalb spezifische Testinstrumente für die separaten Intelligenzen nötig sind (vgl. ebd. S. 166).

Ein IQ-Test-Ergebnis signalisiert aus seiner Sicht lediglich, wie das Kind mit dem Schulunterricht zurechtkommen wird. Über den Erfolg im späteren Leben sagt es hingegen wenig aus.

„Nur wenn wir unsere Perspektive erweitern und unsere Sicht des Intellekts neu formulieren, können wir angemessenere Methoden entwickeln, Intellekt zu bewerten, und effektivere Methoden, ihn auszubilden“ (GARDNER 2001 S. 18).

GARDNER kritisiert, dass der IQ-Test nur ermittelt, ob eine Antwort richtig ist oder nicht. Die Aufgaben haben oft keinen Bezug zum realen Leben und setzen ein bestimmtes soziales und pädagogisches Milieu voraus, in dem ein Kind aufwächst. Außerdem enthüllt der Test kaum etwas über das Potenzial des Prüflings zu seiner

Weiterentwicklung (vgl. ebd. S. 28).

Aus GARDNERS Sicht ist es für das Verständnis förderlicher, wenn man sich den menschlichen Geist als Gruppe voneinander relativ unabhängiger Fähigkeiten vorstellt, die nur auf lose und unbestimmbare Weise zusammenhängen (vgl. GARDNER 2002 S. 14). Intelligenzen sind keine sichtbaren und zählbaren Dinge:

„Vielmehr sind sie ein Potential – vermutlich neuraler Art –, dessen Aktivierung (oder Nicht-Aktivierung) von den Werten einer bestimmten Kultur, den Möglichkeiten, die sich in der Kultur bieten, und den persönlichen Entscheidungen abhängt, die von Individuen und/oder ihren Familien, Lehrern und anderen getroffen werden“ (ebd. S. 47).

Damit widerspricht GARDNER der weitverbreiteten Annahme, Intelligenz sei eine ganzheitliche, homogene Fähigkeit und das Individuum entweder schlechthin 'dumm' oder 'intelligent' (vgl. ebd.).

Er nennt drei Schlüsselthesen seiner Multiplen-Intelligenz-Theorie:

- 1) Menschen sind unterschiedlich, d.h. sie haben nicht alle die gleiche geistige Ausstattung
- 2) Bildung ist am wirksamsten, wenn diese Unterschiede berücksichtigt und nicht geleugnet oder ignoriert werden
- 3) Menschen sind in ihrer Unterschiedlichkeit ernst zu nehmen (vgl. ebd. S. 113).

GARDNER betont, dass es *keine* identischen Intelligenzen in identischen Kombinationen gibt, da Intelligenzen aus der Verbindung individuellen genetischen Erbguts mit den Lebensbedingungen einer bestimmten Kultur und Zeit hervorgehen (vgl. ebd. S. 59).

„Keine Intelligenz ist an sich moralisch oder unmoralisch. Intelligenzen sind strikt amoralisch, sie fallen nicht unter die Kategorie des Moralischen; jede Intelligenz kann der Mensch konstruktiv oder destruktiv einsetzen“ (ebd. S. 60).

Wichtig ist die Überlegung, wie Intelligenz und Moral zusammenwirken können. Intelligenzen sollten aus GARDNERS Sicht nicht bewertet werden, da sie nicht notwendigerweise einem 'guten' Zweck dienen müssen. Er weist darauf hin, dass das Moralempfinden im Wesentlichen keine Frage des allgemeinen intellektuellen Niveaus ist. Intelligenz und Moral dürfen nicht verwechselt werden, ebenso wie Intelligenz von anderen erstrebenswerten Eigenschaften differenziert werden muss (vgl. ebd. S. 92).

GARDNER möchte die aus seiner Sicht weitgehend unglaubwürdig gewordene Definition der Intelligenz, als eine einzelne angeborene Eigenschaft, durch eine Vorstellung ersetzen, dass Individuen über mehrere Domänen potenzieller intellektueller Kompetenzen verfügen, die sie entwickeln können. Die Theorie der Multiplen Intelligenzen kann in der Erziehung, Kinderbetreuung und menschlichen Entwicklung zu neuen Methoden führen oder bestehende Methoden verändern (vgl. GARDNER 2001 S. 345).

Als Alternative zum Einheitsunterricht befürwortet GARDNER einen individuell gestalteten Unterricht, der die Unterschiede zwischen den Individuen ernst nimmt und Lernwege anbietet, die der unterschiedlichen Denkweise gerecht werden. Aus seiner Sicht ist es möglich, dass man Themen, Lehrmethoden, Geräte, Programme und Prüfungsinstrumente an die spezifischen Intelligenzmuster der einzelnen Schüler anpasst (vgl. GARDNER 2002 S. 184).

„Wenn allerdings die Vorstellung von einer Multiplen Intelligenz Gültigkeit hat, wenn also die geistigen Möglichkeiten mit den unterschiedlichen Stärken, Interessen und Strategien tatsächlich individuell geprägt sind, dann lohnt es sich zu überlegen, ob zentrale Lerninhalte nicht auf vielfältige Art und Weise unterrichtet und beurteilt werden könnten“ (ebd. S. 200 f.).

GARDNER möchte dazu beitragen, konkrete Ziele für ein pädagogisches Programm zu

artikulieren und eine Vielfalt von Intelligenzen zu fördern. Dabei muss immer die Kultur der Individuen berücksichtigt werden. Ein intellektuelles Profil des Schülers sollte herausgearbeitet werden. Dafür gibt es noch keine spezielle Technik und GARDNER ist sich unsicher, ob es überhaupt klug wäre, ein solches explizites Testprogramm zu entwerfen (vgl. GARDNER 2001 S. 345). Er schlägt vor, ein intellektuelles Profil eines Kindes während des normalen Schulunterrichts über einen Zeitraum von einem Monat zu ermitteln. Daraufhin soll entschieden werden, welche Lernmittel am besten geeignet sind, um Individuen zu helfen, gewünschte Kompetenzen zu erlangen (vgl. ebd. S. 347 f.).

1.7 Zohar/Marshall: Die Entwicklung 'Spiritueller Intelligenz'

Danah ZOHAR (*1945) wurde in den USA geboren. Sie studierte zunächst Physik und Philosophie am Massachusetts Institute of Technology und später in Harvard, bei ERIKSON, Philosophie und Theologie. Sie lehrt heute an der Oxford Brookes University. Ihr Ehemann, Ian MARSHALL, wurde in Großbritannien geboren. Er studierte Philosophie und Psychologie in Oxford und Medizin in London. MARSHALL arbeitet als Psychiater und Psychotherapeut, wobei er sich an der psychoanalytischen Theorie C.G. JUNGs orientiert. ZOHAR/MARSHALL entwickelten ein Konzept 'Spiritueller Intelligenz', in dem sie Ergebnisse verschiedener Forschungsrichtungen miteinander verknüpfen. Wie GARDNER gehen sie davon aus, dass der Mensch über Multiple Intelligenzen verfügt.

In *SQ Spirituelle Intelligenz* (ZOHAR/MARSHALL 1999) erarbeiten sie ein Konzept, wie man die eigene spirituelle Intelligenz fördern kann. Unter 'Spiritueller Intelligenz' verstehen sie eine Intelligenz, mit deren Hilfe man Sinn- und Wertprobleme angehen und lösen kann (vgl. ZOHAR/MARSHALL 1999 S. 11). ZOHAR/MARSHALL zeigen auf, dass Forschungsergebnisse aus Hirnforschung, Linguistik und Psychologie darauf hindeuten, dass die Frage nach einem übergeordneten Sinn den Menschen angeboren ist. Ihr Modell stützt sich auf Erkenntnisse aus Naturwissenschaften, westlicher Psychologie und auf fernöstlicher Philosophie (vgl. ebd. S. 19). Sie erforschen, *wie* Menschen ihre Handlungen und ihr Leben in einen größeren Sinnzusammenhang stellen und abzuschätzen versuchen, ob ein Handlungsablauf oder Lebensweg sinnvoller ist, als ein anderer (vgl. ebd. S. 11).

ZOHAR/MARSHALL betonen, dass jede einzelne Intelligenz ihre Stärke hat. Sie können aus ihrer Sicht nicht getrennt von einander betrachtet werden.

„IQ und EQ, ob für sich genommen oder vereint, reichen nicht aus, um die menschliche Intelligenz in ihrer ganzen Komplexität oder den Reichtum der menschlichen Seele oder Vorstellungsgabe zu erklären“ (ebd. S. 12 f.).

ZOHAR/MARSHALL sehen *keine* zwangsläufige Verbindung zwischen Religion und Spiritueller Intelligenz. Der SQ verleiht Menschen die Fähigkeit zu Wachstum und Transformation, zur Weiterentwicklung ihres menschlichen Potenzials. Es geht darum, dass der Einzelne Halt und Orientierung findet.

„Wir leben in einer Zeit, in der es keine klaren Zielvorstellungen gibt, keine klaren Regeln, keine klaren Werte, keine klar vorgegebene Art und Weise, erwachsen zu werden, keine klare Vorstellung von Verantwortung“ (ebd. S. 31).

ZOHAR/MARSHALL weisen darauf hin, dass vielen Menschen der Sinn und der Gesamtzusammenhang für ihr Leben fehlt.

„Spiritueller Intelligenz ist die Intelligenz der Seele. Es ist die Intelligenz, mit deren Hilfe wir uns selbst heilen und ein Ganzes aus uns machen“ (ebd. S. 17).

Aus Sicht von ZOHAR/MARSHALL sind persönliche spirituelle Erfahrungen oft von

der Religion abgespalten und beruhen stattdessen auf Liebe oder einer grundlegenden inneren Verpflichtung oder Einsicht (vgl. ebd. S. 16 ff.).

Den drei grundlegenden menschlichen Intelligenzen (rationale, emotionale, spirituelle) sind drei Arten des Denkens komplementär (serielles, assoziatives, Einheit stiftendes) zugeordnet. Dazu passen drei grundlegende Arten des Wissens (primär, sekundär, tertiär) und drei Ebenen des Selbst (Peripherie – das persönliche Ich, Mitte – assoziativ und interpersonal, Zentrum – transpersonal) (vgl. ebd. S. 139).

ZOHAR/MARSHALL bezeichnen den SQ als Fähigkeit, die so alt ist, wie die Menschheit. Sie kritisieren, dass diese Intelligenz von der akademischen Psychologie wenig beachtet wird. Den Grund dafür, warum der Sinn und seine Rolle im Leben der Menschen, so selten untersucht wird, sehen sie darin, dass spirituelle Phänomene nicht objektiv messbar sind.

ZOHAR/MARSHALL weisen darauf hin, dass die Menschen ihre Motive, d.h. ihre bewussten und unbewussten Motivationen, verstehen müssen, wenn sie ihren SQ nutzen wollen.

„Spirituelle Krankheit und eine Verringerung des SQ resultieren daraus, dass wir Schwierigkeiten haben, mit dem Zentrum des Selbst in Beziehung zu treten“ (ebd. S. 183).

Alle Stadien spiritueller Verkümmernung, Zersplitterung, Entfremdung, Sinnlosigkeit, verursachen dagegen Schmerz und bringen den Menschen oft dazu, auch andere zu verletzen.

„Ein niedriger IQ macht uns unfähig, rationale Problem zu lösen; ein niedriger EQ veranlasst uns, uns in den Situationen, in denen wir uns befinden, wie Fremde zu verhalten; ein niedriger SQ aber setzt den Kern unseres Seins außer Funktion“ (ebd. S. 202).

Echte Transformation bringt den Menschen an den Ort zurück, der ihr Ausgangspunkt war, nur dass er sein Leben jetzt vollkommen lebendig und bewusst führt. Ein hoher SQ verlangt, dass man sich selbst gegenüber ganz und gar ehrlich ist, sich seiner selbst zutiefst bewusst wird und offen ist für neue Erfahrungen. Dazu gehört es, die Fähigkeit wiederzugewinnen, dem Leben und anderen Menschen immer wieder mit einer offenen Haltung zu begegnen (vgl. ebd. S. 292).

Wenn der Mensch sein Bedürfnis nach Sinn negiert, fühlt er sich nicht nur von sich selbst entfremdet, sondern verhindert zusätzlich die Entfaltung seiner Potenziale.

„Wir nutzen den SQ, um mit existentiellen Problemen fertig zu werden – wenn wir uns in der Klemme fühlen, in alten Gewohnheiten oder Neurosen befangen sind, mit Krankheit und Trauer zu ringen haben“ (ebd. S. 22).

Der SQ kann den Menschen dazu befähigen, seine Schwierigkeiten zu lösen bzw. seine Krisen als Herausforderungen anzusehen. ZOHAR/MARSHALL bezeichnen den SQ auch als 'verborgene innere Wahrheit der Seele' (vgl. ebd. S. 22). Der Zugang zu seinem Wesenskern lässt den Menschen spirituell intelligenter handeln, so dass er zur Essenz der Dinge vordringt, anstatt an der Oberfläche zu bleiben.

„Der SQ gestattet es uns, das Intrapersonale und das Interpersonale zu vereinen, die Kluft zwischen dem Selbst und anderen zu überwinden“ (ebd. S. 23).

Als Merkmale für einen hoch entwickelten SQ nennen ZOHAR/MARSHALL die Fähigkeit, spontan, flexibel und anpassungsfähig zu sein, ein hohes Maß an Selbstbewusstsein, die Fähigkeit mit Leid und Schmerz umzugehen, die Kompetenz, ganzheitlich zu denken und zu handeln und sich mit grundlegenden menschlichen Fragen zu beschäftigen.

Der Mensch kann lernen, seine Erfahrung zu transformieren und seinem Leben einen Sinn zu verleihen bzw. neue Perspektiven wahrzunehmen. Die Wahrnehmung des Transzendenten erlaubt ihm über die Begrenzung seines Selbst und seiner Erfahrung

hinaus zu gelangen und diese in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen.

„Vielleicht bietet uns der Tod der alten Ethik und der Geisteshaltung, auf der sie beruhte, eine kostbare Gelegenheit, eine neue Ethik zu entwickeln, die auf unserer angeborenen spirituellen Intelligenz beruht. Wenn wir unseren SQ nutzen, können wir mit Ungewissheit leben und dennoch ein inneres Gleichgewicht finden. Wir können nicht trotz der Ungewissheit kreativ leben, sondern gerade weil sie da ist. Ungewissheit kann uns inspirieren, weil sie Bedingungen schafft, unter denen wir eine Wahl treffen müssen. Sie gibt uns Freiheit und schafft die Voraussetzung dafür, dass wir Verantwortung übernehmen“ (ebd. S. 220).

Mit ihrer Theorie der Spirituellen Intelligenz verfolgen ZOHAR/MARSHALL das Ziel, aufzuzeigen, wie der Mensch in sich selbst, unabhängig von äußeren Autoritäten, Halt und Orientierung finden kann und auf diese Weise weniger mit sich selbst, anderen Menschen und der Umwelt in Konflikt zu geraten.

1.8 Goleman: Achtsamkeit und emotionale Intelligenz

Daniel GOLEMAN (*1946) wurde in Stockton, Kalifornien, geboren. Er ist amerikanischer Psychologe und wurde als Wissenschaftsjournalist der New York Times bekannt. GOLEMAN lehrt als klinischer Psychologe an der Harvard University. Beeinflusst ist er besonders von der Philosophie BATESONS und dem tibetischen Buddhismus (vgl. GOLEMAN 1991 S. 11). GOLEMANs Ziel, das ihn mit dem DALAI LAMA zusammenführte, ist es, ein Konzept zu entwickeln, das Menschen dabei hilft, destruktive Emotionen zu überwinden (vgl. GOLEMAN 2003).

Mit 'emotionaler Intelligenz' bezeichnet GOLEMAN das Vertiefen des eigenen Bewusstseins, um mit schmerzlichen Emotionen besser umgehen zu lernen. Es geht darum, trotz des Erlebens von Krisen die Kraft zu Hoffnung und Ausdauer zu bewahren und die Fähigkeit zu Empathie und Fürsorge für andere, sowie die Kooperation und soziale Bindung zu stärken. Emotionale Intelligenz umfasst die Kompetenz der Selbstbeherrschung, des Eifers, der Beharrlichkeit und der Fähigkeit, sich selbst zu motivieren (vgl. GOLEMAN 2004 S. 12 ff.).

GOLEMAN hebt hervor, dass es entscheidend ist, dass die Aufmerksamkeit erstmal von einer starken Emotion abgelenkt wird, damit der Geist in einen neutralen Zustand gebracht werden kann. Er weist auf den Zusammenhang zwischen Gefühl, Charakter und moralischen Instinkten hin und bezieht sich dabei auf neurologische Befunde, die zeigen, dass emotionale Gewohnheiten geformt werden können (vgl. ebd. S. 12). Kindheit und Jugend betrachtet GOLEMAN als entscheidende Lebensphasen für die Festlegung emotionaler Gewohnheiten (vgl. ebd. S. 14). Emotionale Lektionen verankern sich durch die Interaktion in der Kindheit und können zu automatischen Reaktionen führen, die in der Gegenwart nicht angemessen sind.

„Während der Hippocampus die Information zurückruft, stellt der Mandelkern fest, ob diese Information eine emotionale Wertigkeit hat“ (ebd. S. 41).

GOLEMAN ist davon überzeugt, dass emotionale Fähigkeiten nicht biologisch festgelegt sind, sondern sich verbessern lassen, wenn das Richtige gelernt wird. Auch Schüchterne können als Folge des Reifungsprozesses des Gehirns mutig werden. Es geht darum, die emotionale und rationale Intelligenz zu verbinden, da Emotionen bei praktischen und zwischenmenschlichen Fragen eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebd. S. 282).

GOLEMAN bezeichnet es als eine andere Art der Überzeugung, eine tiefere Art von Gewissheit, 'im Herzen' zu wissen, dass etwas richtig ist, als es durch rationales Wissen möglich ist (vgl. ebd. S. 25).

„Meistens arbeiten die beiden Seelen, die emotionale und die rationale, harmonisch zusammen, und die Verflechtung ihrer ganz unterschiedlichen Erkenntnisweisen geleitet uns durch die Welt“

(ebd. S. 26).

Dieses Gleichgewicht kippt, wenn Leidenschaften aufwallen. Im Mandelkern werden Erinnerungen und Reaktionsmuster gespeichert. In ihm werden emotionale Eindrücke und Erinnerungen bewahrt, die selten bewusst zur Kenntnis genommen werden. Reaktionen auf Erfahrungen im sozialen Miteinander stellen oft Wiederholungen emotionaler Erinnerungen dar.

„Die emotionale Intelligenz ist eine *Metafähigkeit*, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen“ (ebd. S. 56, Hervorhebung im Original).

Die Grundlage der emotionalen Intelligenz bildet das Erkennen eines Gefühls während es auftritt. Die Fähigkeit, seine Gefühle laufend zu beobachten, ist entscheidend für die psychologische Einsicht und das Verstehen seiner selbst. Auf diese Weise können unangemessene Reaktionen, die durch frühere Erfahrungen bedingt sind, vermieden werden. Wenn der Einzelne seine Gefühle nicht erkennt, ist er ihnen ausgeliefert. Wenn er sich seiner Emotionen bewusst ist, kann er sich selbst beruhigen. Die Kunst der Beziehung besteht darin, mit den eigenen Emotionen und denen anderer umgehen zu lernen (vgl. ebd. S. 65).

GOLEMAN betont, dass *nicht* die Emotionalität das Problem ist, sondern die *Angemessenheit* der Emotion und ihres Ausdrucks.

„Doch während unsere Emotionen im langen Lauf der Evolution weise Führer waren, sind die neuen Realitäten der Zivilisation so rasch entstanden, daß die langsame Gangart der Evolution nicht Schritt halten konnte“ (ebd. S. 21).

Wer seinen Impulsen ausgeliefert ist, leidet an einem moralischen Defizit. Fürsorge gibt es nur dort, wo Menschen die Empathie besitzen, die Gefühlsregungen anderer Menschen zu erkennen.

Die grundlegende emotionale Kompetenz, auf der die emotionale Selbstkontrolle aufbaut, ist die Achtsamkeit, d.h. die fortwährende Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände. Achtsamkeit impliziert sich seiner Stimmung als auch der Gedanken über diese Stimmung bewusst zu sein. Optimismus ist die Grundüberzeugung, dass Rückschläge und Misserfolge auf Umständen beruhen, an denen sich etwas ändern lässt (vgl. ebd. S. 119). Eine optimistische Haltung ist nötig, um sich einer Situation nicht hilflos ausgeliefert zu fühlen. Die wichtigsten Bausteine für die Fähigkeit lernen zu können, sind Selbstvertrauen, Neugier, Intentionalität⁹, Selbstbeherrschung, Verbundenheit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft (vgl. ebd. S. 245).

Wichtig für die emotionale Intelligenz ist auch die Hoffnung, da sie die Fähigkeit beinhaltet, sich selbst zu motivieren. Menschen, die hoffen, können sich in bedrängender Lage beruhigen und sind flexibel. Wer Selbstvertrauen hat, hat die Geschehnisse des eigenen Lebens im Griff und ist neuen Herausforderungen gewachsen. Was der Mensch über seine Fähigkeiten denkt, wirkt sich ebenfalls stark auf diese Fähigkeiten aus (vgl. ebd. S. 119).

⁹ Mit Intentionalität meint GOLEMAN den Wunsch, eine Wirkung zu erzielen (vgl. ebd. S. 245).

GOLEMAN hebt hervor, dass schon Kleinkinder Mitgefühl mit anderen empfinden, bevor sie richtig erfasst haben, dass sie eigenständig existieren. Im Alter von 2,5 Jahren erkennen Kinder, dass das Leid des anderen etwas anderes ist, als ihr eigenes Leid. Von dieser Phase an hängt die empathische Anteilnahme stark damit zusammen, wie Eltern ihre Kinder erziehen. Wenn sich die Eltern gut auf das Kleinkind abstimmen, lässt das in Kleinkindern das Gefühl entstehen, dass andere an seinen Gefühlen teilhaben können und wollen. Die emotionale Kompetenz der Eltern hat großen Einfluss auf die grundlegende Lebenseinstellung des Kindes (vgl. ebd. S. 129 ff.).

GOLEMAN geht davon aus, dass selbst die schlimmste emotionale Prägung heilbar ist und dass ein Umlernen zu Heilung führt (vgl. ebd. S. 262).

Er vermutet, dass sich Schemata (Selbstbilder) sich das ganze Leben lang unablässig verändern und auch vergangene Selbstbilder Spuren hinterlassen (vgl. GOLEMAN 1991 S. 113).

GOLEMAN betont, dass sich emotionale Erziehung auch mit Bereichen wie Lesen, Schreiben, Gesundheit, Naturwissenschaft, etc. zwanglos verbinden lässt. Er verweist in diesem Zusammenhang auf das PATHS-Curriculum von GREENBERG/KUSCHÉ. Bei dieser Schulung der Emotionen werden die Themen auf die Entwicklung der Kinder abgestimmt. In der 1.-3. Klasse werden Selbstwahrnehmung, Beziehungen und das Treffen von Entscheidungen als wichtig erachtet. In der 4./5. Klasse liegt der Schwerpunkt auf Freundschaftsbeziehungen, Empathie und Impulskontrolle. Ab der 6. Klasse beziehen sich die Lektionen direkter auf Versuchungen wie z.B. Sex, Drogen und Alkohol. Ab der 9. Klasse kann die Fähigkeit erlernt werden, verschiedene Perspektiven einzunehmen (vgl. GOLEMAN 2004 S. 343 ff.).

Exkurs: PATHS-Curriculum von Greenberg/Kusché

Mark T. GREENBERG und Carol A. KUSCHÉ entwickelten 1994 das PATHS-Curriculum in Washington, USA. PATHS steht für Promoting Alternative Thinking Strategies (vgl. GOLEMAN 2003 S. 369). Diese Förderung alternativer Denkstrategien unterstützt taube Kinder, die Sprache zu benutzen, um ihre Emotionen besser zu verstehen und besser mit ihnen umgehen zu können. Die Methode lässt sich aber auch mit Kindern durchführen, die keine Hörbeeinträchtigung haben (vgl. ebd. S. 369 ff.). Das PATHS-Curriculum ist ein Trainingsprogramm, das sich für den Einsatz in der gesamten Grundschulzeit eignet. Ziel des Programms ist es, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern und Verhaltensproblemen vorzubeugen (vgl. ebd. S. 371).

Zur Zeit wird es in verschiedenen Formen u.a. in Holland, Kanada, Australien und Israel eingesetzt. Im deutschsprachigen Raum soll das PATHS-Curriculum im Rahmen des Zürcher Interventions- und Präventionsprogramms an Schulen (ZIPPS) zum Einsatz kommen (vgl. EISNER u.a. 2007 S. 1).

Das Curriculum enthält 46 vorgegebene und durchstrukturierte Lektionen und 14 Zusatzlektionen, um mit Kindern soziale Fähigkeiten und Kompetenzen zu trainieren. Kompetenzen wie z.B. Selbstkontroll-Fähigkeiten, Frustrationstoleranz, soziale Problemlösungsfähigkeiten und positives Selbstwertgefühl sollen so geschult werden, dass sie für die Kinder zu Ressourcen werden (vgl. ebd. S. 2). Kinder lernen durch das PATHS-Curriculum, nicht gedankenlos zu handeln, sondern über Handlungsmöglichkeiten und -konsequenzen zu reflektieren, bevor sie agieren. Das Übungsprogramm wird vom Klassenlehrer durchgeführt, um Kontinuität und Langfristigkeit zu gewährleisten. Die Lehrkräfte werden intensiv ausgebildet, begleitet und unterstützt (vgl. ebd.).

Ziel ist es, vier zentrale Ideen zu verinnerlichen:

- 1) Gefühle sind wichtige Signale; dennoch müssen Gefühle und Verhalten auseinander gehalten werden, da alle Gefühle okay sind, aber nicht jedes Verhalten;
- 2) Herausfinden, welches Verhalten okay ist und welches nicht;
- 3) Man kann nur denken, wenn man ruhig ist, d.h. Kinder müssen lernen, wie sie sich beruhigen können, wenn sie Gefühle haben, die sie aufwühlen;
- 4) Andere Menschen sollen behandelt werden, wie man selbst behandelt werden möchte (vgl. GOLEMAN 2003 S. 380 ff.).

Zunächst ist es wichtig, sich seiner Gefühle bewusst zu werden, bevor man destruktive Verhaltensweisen ausagiert. Dazu gehört, Verantwortung für sich zu übernehmen. Das Sich-Beherrschen kann auf diese Weise zu einem Gefühl der Befriedigung führen, die zum Erwachsenwerden und Reifen beiträgt. Die Fähigkeit zur Selbstregulierung ist die Voraussetzung für verantwortliches Handeln (vgl. ebd. S. 384). Als Methoden des PATHS-Curriculums nennen GREENBERG/KUSCHĒ:

- 1) Zur Beruhigung werden die Hände vor der Brust gekreuzt, dabei wird tief durchgeatmet;
- 2) Statt des übermäßigen Ausdrucks und des ausagierenden Verhaltens der Emotion, sollen die Kinder mit sich selbst sprechen;
- 3) Es gibt Karten mit 'Gefühls-Gesichtern', die die Kinder in der Schule den ganzen Tag benutzen sollen, um ihren inneren Zustand auszudrücken und die Wahrnehmung ihres inneren Zustandes zu verfeinern; wichtig ist dabei, *nie* von guten oder schlechten Gefühlen zu sprechen, sondern von angenehmen bzw. unangenehmen. Die Kinder bekommen auch eine leere Karte, mit der sie ausdrücken können, dass sie nicht zeigen möchten, was sie empfinden (vgl. ebd. S. 384 ff.).

Das PATHS-Curriculum beruht auf folgenden Schwerpunkten:

- Einführung in die verschiedenen Gefühlszustände (angefangen mit einfacheren Gefühlen wie fröhlich, traurig, wütend bis hin zu komplexen Gefühlen wie schuldig, stolz, scheu, etc.); gelernt werden soll, Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen, über den Umgang mit Gefühlen zu reflektieren und konkrete Verhaltensvarianten zu üben;
- Ein gesundes Selbstwertgefühl soll durch das Ritual des 'Kind des Tages' gefördert werden; es wird für eine PATHS-Stunde gewählt, unterstützt den Lehrer bei der Durchführung der PATHS-Lektionen und übernimmt besondere Aktivitäten;
- Selbstkontrolle gilt als zentralster Punkt von PATHS; der Fokus liegt auf dem Umgang mit Gefühlen der Frustration, der Wut und des Ärgers; es werden verschiedene Strategien kennengelernt, wie man mit solchen Gefühlen umgehen kann;
- Soziale Problemlösefähigkeiten werden erworben, indem ein Ablauf gezeigt wird, wie Probleme kreativ und ruhig angegangen werden können;
- Kinder lernen, wie sie mit Freundschaften umgehen können, wie sie Beziehungen intensivieren und welche Verhaltensweisen Freundschaften angenehm machen; sie lernen aber auch mit problematischen Seiten des Zusammenlebens klar zu kommen, erarbeiten Lösungen dafür, wenn Kinder sich ausgeschlossen fühlen und wie man sich wieder versöhnen kann, wenn es Streit gab;

- Regeln des Zusammenlebens erfordern das Einhalten von Regeln und Begründungen, wofür Regeln sinnvoll sind; wichtig sind Fairness im Spielen und zu lernen, ein guter Gewinner bzw. Verlierer zu sein;
- Eltern werden in das Programm einbezogen und erhalten themenspezifische Informationsbriefe, die über bestimmte Konzepte informieren; Ziel ist, dass sich Eltern darüber orientieren können, womit sich ihre Kinder beschäftigen und sie auf diese Weise die Möglichkeit haben, Veränderungen im Verhalten der Kinder besser einordnen zu können (vgl. EISNER u.a. 2007 S. 3 ff.).

Die Fähigkeit eigene Gefühle und die anderer wahrzunehmen wird als entscheidend angesehen, um Gefühle angemessen auszudrücken und Gefühle anderer besser einschätzen zu können. Dadurch fällt es leichter, den Standpunkt eines anderen Menschen zu berücksichtigen. Außerdem sensibilisiert es dafür, wie das eigene Verhalten andere beeinflussen kann und wie andere mit ihrem Verhalten uns beeinflussen können (vgl. ebd. S. o). Das PATHS-Curriculum hilft Kindern über ihre Gefühle zu sprechen und über verschiedene Lösungsmöglichkeiten für Konflikte nachzudenken (vgl. ebd. S. p).

1.9 Kegan: Die Entwicklung des Selbst

Robert KEGAN (*1946) wurde in Minnesota, USA, geboren. Er ist Entwicklungspsychologe und hat einen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und berufliche Entwicklung in der Fakultät für Bildung und Erziehung der Harvard-Universität. KEGAN studierte bei KOHLBERG und bezeichnet PIAGET als sein Vorbild (vgl. KEGAN 1986 S. 9).

In seiner Stufenbeschreibung der Entwicklung des Selbst zeigt KEGAN, dass sich das Verständnis des menschlichen Lebenslaufs nicht mit dem Hinweis auf PIAGETs kognitiv-theoretische sowie KOHLBERGs moralisch-praktische Aspekte erschöpft (vgl. ebd.). Eine vollständige Erklärung verlangt aus KEGANs Sicht die Beschreibung eines Menschen, der in einem umfassenderen Sinn Bedeutung schafft und kreiert.

Sein Stufenmodell der Persönlichkeitentwicklung hebt die Interaktion von Organismus und Umwelt hervor:

- **Stufe 0:** Stadium der Einverleibung; Prozess eines Neugeborenen bis zum 2. Lebensjahr, der als eine Bewegung vom Zustand des Eingebundenseins zur Stufe der Impulse charakterisiert wird
- **Stufe 1:** Impulsives Gleichgewicht; das zweijährige Kind löst sich aus dem Eingebundensein in seine Reflexe, es beginnt Reflexe zu *haben*, ist eingebunden in seine Wahrnehmung und Impulse, die das Subjekt *sind*
- **Stufe 2:** Souveränes Gleichgewicht; zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr wird das Kind fähig, die Rolle eines anderen Menschen einzunehmen; eigene Impulse können kontrolliert werden, ein neues Gefühl der Freiheit und des Einflusses entsteht, verschiedene Bedürfnissysteme können miteinander koordiniert werden
- **Stufe 3:** Zwischenmenschliches Gleichgewicht; von jetzt an gehört zu dem eigenen Gleichgewicht ein anderer dazu, die Grenzen des Selbst zeigen sich in der Unfähigkeit, über die gemeinschaftliche Realität zu reflektieren; auf schlechte Erfahrungen mit anderen reagiert der Mensch, indem er sich traurig, verletzt und unvollkommen fühlt, statt ärgerlich zu werden
- **Stufe 4:** Institutionelles Gleichgewicht; das Selbst reflektiert den Zustand des Eingebundenseins in wechselseitige Beziehungen; Gefühle werden durch einen übergeordneten Bezugsrahmen (Rolle, Norm, Selbst-Kontrolle und Selbst-

Konzept) relativiert

- **Stufe 5:** Überindividuelles Gleichgewicht; das Selbst löst sich aus dem gesellschaftlichen Bezugsrahmen, der Menschen ist fähig, selbst Werte zu setzen und Systeme zu schaffen (vgl. ebd. S. 122).

Auf allen Stufen pendelt der Mensch zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und dem nach Eigenständigkeit. Lediglich bei einem Stufenübergang wird die Spannung vorübergehend zugunsten eines Pols (Zugehörigkeit oder Eigenständigkeit) gelöst.

(vgl. KEGAN 1986 S. 217)

KEGAN ist davon überzeugt, dass jeder Mensch seine eigene Realität schafft und konstruiert. Dahinter steckt die Annahme, dass eine Erfahrung erst dann wichtig für einen Menschen ist, wenn er ihr Bedeutung und Sinn verleiht. KEGAN geht davon aus, dass sich organische Systeme in gesetzmäßig wechselnden, qualitativ unterschiedlichen Phasen der Stabilität und Veränderung entwickeln, wobei die Entwicklung auf immer höhere Phasen der Bedeutungsbildung zuläuft. Dieser Wechsel der Phasen wird von Krisen begleitet (vgl. ebd. S. 302 f.).

Jede Entwicklungsstufe stellt einen Gleichgewichtszustand dar, der durch eine Krise beendet wird. Krisen bieten die Gelegenheit etwas Neues zu gewinnen, aber auch gleichzeitig etwas Vertrautes zu verlieren.

„Mit jeder neuen Entwicklungsstufe löst sich das Selbst stärker aus seinem Eingebundensein in die Welt, womit es ihr auf jeweils neue Art, ihre eigenständige Integrität garantiert. Gleichzeitig entwickelt das Selbst damit eine integriertere Form der Beziehung zur Welt“ (vgl. ebd. S. 381).

Eine Krise bedeutet immer beides: Die Gelegenheit etwas zu gewinnen sowie etwas zu verlieren.

„Nur wenn wir uns in unserem 'Projekt des Lebens' damit zurechtfinden, sowohl Neues zu wagen wie Altes aufzugeben, können wir uns entwickeln. Doch sind beide Bewegungen nie absolut zu sehen: Weder das vollkommen Neue noch das vollständige Vergessen sind zu erwarten“ (ebd. S. 10).

KEGAN macht darauf aufmerksam, dass sich im Denken der Kinder eine ganz bestimmte andere Realität offenbart, die eine eigene Logik, eine eigene Beständigkeit und eine eigene Integrität besitzt. Auf jeder Entwicklungsstufe wird das Verhältnis von Subjekt und Objekt neu bestimmt. Für das 'vor-operative' Kind ist die Wahrnehmung des Kindes auf der Subjektseite, d.h. es sind niemals nur die Wahrnehmungen, die sich ändern, sondern die Welt ändert sich mit ihnen (vgl. ebd. S. 52). Erst auf der konkret-operativen Ebene, wenn der Mensch fähig wird, seine eigenen Wahrnehmungen zu sehen, entsteht eine neue psychische Struktur. Die Welt, die vorher so leicht veränderlich war, gewinnt langsam an Beständigkeit. Sie wird konkret.

Das abstrakte Denken, formale Operationen, setzen in der Regel mit dem Jugendalter ein.

„Auf dieser Entwicklungsstufe kann der Mensch das Greifbare, Endliche und Vertraute verlassen, um sich unendlich Großem oder unendlich Kleinem zuzuwenden; er kann sich Gedankensysteme bewußt machen; er kann über die eigenen Gedanken nachdenken, um sie logisch zu rechtfertigen“ (ebd. S. 63).

Zum Wachstum gehört immer ein Prozess der Differenzierung, des Lösens aus dem Eingebundensein. KEGAN beschreibt zwei Vorgänge, die den Entwicklungsprozess begleiten:

- 1) Dezentrierung (PIAGET), als Verlust eines alten Zentrums und
- 2) die Rezentrierung (KEGAN), das Finden eines neuen Zentrums. Mit jeder neuen Stufe, die der Mensch erreicht, nimmt er die Welt etwas mehr als eine von ihm unabhängige Einheit wahr (vgl. ebd. S. 55).

„Kennzeichnend für jede neue Gleichgewichtsstufe ist, daß die Vergangenheit, die man in der Übergangsphase vielleicht völlig abgelehnt hat, letztlich nicht verworfen, sondern in die neue Struktur eingegliedert wird“ (ebd. S. 146).

KEGAN ist sich darüber im Klaren, dass jeder Versuch, Entwicklung 'abzubilden' seine Schwäche hat. Das Bild der Spirale bietet jedoch aus seiner Sicht einige Vorteile. Es verdeutlicht, dass die Menschen im Leben immer wieder alten Problemen begegnen, aber eben auf einem völlig neuen Komplexitätsniveau (vgl. ebd. S. 151 f.).

Als wichtigsten Aspekt des Therapeutenverhaltens sieht KEGAN die Fähigkeit, dem Klienten zu vermitteln, dass der Therapeut seine Erfahrungen so verstehen, *wie der Klient sie erlebt* (vgl. ebd. S. 12 f.).

Diese bestimmte Art der Einfühlung ist für jede Phase des Lebenszyklus wesentlich, weil der Einzelne sich dadurch entwickeln kann. KEGAN hebt hervor, dass es keine Gefühle, keine Erfahrungen, keine Gedanken und keine Wahrnehmungen gibt, die von dem Prozess der Bedeutungsbildung unabhängig sind.

„Wenn wir einen anderen Menschen wirklich verstehen wollen, kommt es weniger darauf an, daß wir seine Erfahrungen kennen, sondern wir müssen wissen, was seine Erfahrungen für ihn bedeuten“ (ebd. S. 156).

Das erste Ziel ist also, zu begreifen, wie der andere seine persönliche Realität konstruiert (vgl. ebd.).

„Wenn wir auf den Menschen als jemanden, der Leid erfährt, reagieren, anstatt uns die Beseitigung seines Leidens zur Aufgabe zu machen, so bringen wir damit unser Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Entwicklungsprozesses zum Ausdruck, unser Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Lebens selbst“ (ebd. S. 170).

Eine wichtige Fähigkeit ist es, bei dem anderen zu bleiben, wenn er Angst erlebt, seine Angst zu erkennen und zu akzeptieren, ohne dabei selbst ängstlich zu werden oder sofort zu versuchen, die Angst abzuwehren (vgl. ebd. S. 171).

1.10 Wilber: Das integrale Modell der Entwicklung

Ken WILBER (*1947) wurde in Oklahoma City, USA, geboren. Er studierte Biochemie, kehrte der akademischen Laufbahn aber bald den Rücken zu und widmet sich seitdem einem intensiven Privatstudium. WILBER beschäftigt sich mit Philosophie, Psychologie, östlichen und westlichen Weisheitslehren sowie anderen Disziplinen der Geisteswissenschaften und verbindet die Erkenntnisse dieser Wissenschaften. Er lebt und arbeitet in Denver, Colorado, und gilt als einer der Hauptvertreter der Transpersonalen Psychologie (vgl. WILBER 2005 S. 8). Beeinflusst ist er u.a. von PLOTIN, MEISTER ECKHART, AUROBINDO, Jean GEBSER, Jürgen HABERMAS, Jean PIAGET, Lawrence KOHLBERG und Teilhard DE CHARDIN. In seiner Heimatstadt Boulder gründete 1998 er gemeinsam mit bekannten Vertretern aus Wissenschaft und Kultur das 'Integral Institute'¹⁰.

WILBER hat ein Modell der menschlichen Entwicklung entworfen, das alle Dimensionen des Seins integriert. Es enthält sowohl Entwicklungsstufen westlicher Wissenschaftler wie PIAGET, ERIKSON, KOHLBERG und GEBSER, als auch Stufen der spirituellen Traditionen wie der Kabbala, dem Sufismus, dem Yoga-Tantra und dem Buddhismus.

Ziel des integralen Ansatzes von WILBER ist die sinnvolle Verbindung von alter

¹⁰ Ziel des Integral Institute ist es eine interdisziplinäre Zusammenfassung und Integration unterschiedlicher Standpunkte in den wichtigsten Wissenbereichen zu erlangen. Zur Zeit (Stand 2006) gibt es u.a. Kurse in Integraler Psychologie, Integralelem Management, Integraler Politik, Integraler Medizin und Integraler Pädagogik (vgl. <http://www.ak-kenwilber.org> Stand: 12.06.2007).

Weisheit mit modernem Wissen (vgl. WILBER 2001b S. 13). Für die integrale Sichtweise bedarf es aus seiner Sicht einer kritischen Haltung, die es erlaubt, von beiden Welten, der alten und der modernen, das Beste zu wählen. WILBERs Ziel ist es, eine völlig neue Betrachtungsweise der Evolution zu ermöglichen, die es erlaubt, das Auf und Ab der Reise des Geistes in der Zeit umfassend zu würdigen und zu akzeptieren (vgl. ebd.).

Seine Modelle sind im Laufe der Zeit immer komplexer und differenzierter geworden, weshalb er die zunehmende Komplexität mit Begriffen wie Wilber-I, -II, -III, -IV und V systematisiert, um zu veranschaulichen, wie sich sein Verständnis für Entwicklung des Menschen schrittweise erweitert hat (vgl. WILBER 1997b).

Mit Wilber-I bezeichnet er sein 'Romantik-Modell'. WILBER geht in diesem Modell davon aus, dass der Mensch als Kind bei der Geburt am nächsten an der harmonischen Einheit mit der Welt ist. Diese Einheit muss zwangsläufig mit der Entwicklung des Ego und seiner analytischen Fähigkeiten verloren gehen (vgl. ebd. S. 150 ff.).

Wilber-II wird auch das 'Tibetische/Aurobindo-Modell' genannt und wird von WILBER erstmals in *Das Atman-Projekt* (1990) dargestellt. WILBER nennt 12 Stufen der Entwicklung von der Geburt bis zur Erleuchtung (vgl. WILBER 1990 S. 18).

Wilber-III ist die Überarbeitung von Wilber-II, in dem generell die gleichen Stufen fortbestehen, aber zusätzlich Entwicklungslinien eingeführt werden. Die Entwicklung affektiver, kognitiver und moralischer Kompetenzen, die Entwicklung von Selbst-Identität, Objekt-Beziehungen, Raum-Zeit, Selbst-Bedürfnisse, Weltsicht, Ästhetik, Intimität, Kreativität, Altruismus und verschiedene spezifische Talente (Musik, Sport, Tanz, etc.) vollzieht sich in unabhängiger Weise durch die generellen Stufen oder Basisstrukturen des Bewusstseins. Alle Entwicklungslinien haben ihr eigenes Tempo und ihre eigene Dynamik (vgl. WILBER 2001b S. 33).

Das Modell Wilber-IV stellt er 2001 in *Eros, Kosmos, Logos* dar, wobei die Wilber-III-Aspekte so gut wie unverändert bleiben, allerdings in einen größeren Kontext gesetzt werden. Zusätzlich zu den Linien und Stufen führt WILBER das Quadranten-Modell ein (vgl. WILBER 2001a; WILBER 1997a S. 106).

WILBER fasst dieses Entwicklungsmodell in vier Quadranten zusammen:

- 1) oben links: bezieht sich auf die subjektive Sicht von Individuen
- 2) unten links: intersubjektive oder kulturelle Sicht von Gemeinschaften und Gruppen
- 3) oben rechts: objektiv beobachtbares Verhalten von Individuen
- 4) unten rechts: soziales bzw. systemisches Verhalten der Kollektive

(vgl. WILBER 1997 S. 106)

Alle vier Perspektiven sind wichtig und jede Reduktion auf nur eine Perspektive wirkt aus seiner Sicht verzerrend (vgl. WILBER 2001b S. 184).

WILBERs Entwicklungstheorie zeichnet sich durch ein grundlegend zirkulär-einheitliches oder 'holarchisches'¹¹ Verständnis von Entwicklung aus, im Gegensatz zu einem linear-kausalen Verständnis. Er geht davon aus, dass die Unterscheidung zwischen innen und außen eine Konstruktion ist. Die Außenperspektive zeigt ein

¹¹ Der Begriff 'Holarchie' stammt von Arthur KOESTLER und bezeichnet ein hierarchisch organisiertes, sich selbst regulierendes, offenes System von Holons, indem jedes Ganze wiederum Teil von einer umfassenden Ganzheit, also ein Holon, ist. Eine Hierarchie wird dann pathologisch, wenn sich ein Ganzes die Herrschaft über die gesamte Hierarchie anmaßt und 'vergisst', dass es selbst auch nur ein Teil einer größeren Ganzheit ist (vgl. WILBER 2002 S. 124 ff.).

'objektives' monologisches Bild der Phänomene des Lebens, die Innenperspektive gibt Aufschlüsse über das Erleben und die Bedeutungen dieses Erlebens durch Dialog und kann nicht durch Beobachten und Messen erfasst werden, sondern bedarf der subjektiven Interpretation und Bedeutungsgebung (vgl. WILBER 2001b S. 40).

Beiden Perspektiven liegt eine andere Sprache zugrunde; der Außenperspektive die Ich-Es-Sprache, der Innenperspektive die Ich-Du-Sprache. Jede dieser zwei Perspektiven kann sich auf Individuen oder auf Kollektive beziehen.

Die kollektive Innenperspektive liefert Erkenntnisse über kulturelle Phänomene und Werte. Die kollektive Außenperspektive gibt Einblick in soziologische und systemische Erkenntnisse über die Funktion der Kollektive (vgl. WILBER 1997a S. 145).

In der Wissenschaft und im Alltagsleben ist der Mensch meistens auf die Einseitigkeit der objektiven Perspektive fixiert. In den Ansätzen der humanistischen Psychologie und Pädagogik wird dagegen oft ein Gegengewicht geschaffen und die Perspektive des linken oberen Quadranten (innen, subjektiv) betont. Mit seinem Quadranten-Modell verfolgt WILBER die Intention, dieser Einseitigkeit entgegen zu wirken.

Alle Stufenmodelle, die WILBER aus östlichen und westlichen Entwicklungstheorien zusammengefasst hat, gehen von der Annahme aus, dass Entwicklungen, wie die Evolution insgesamt, diskontinuierlich verlaufen (vgl. ebd. S. 33).

Er unterscheidet Basisstrukturen und Übergangsstrukturen. Unter Basisstruktur versteht er Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Laufe der Entwicklung herausbilden. Sie entwickeln sich weiter, wobei die nächsthöhere Stufe auf diesen Fähigkeiten aufbaut. Zu den Basisstrukturen zählen Emotionalität, sprachliche und kognitive Fähigkeiten, Bewegungskoordination, etc.

Übergangsstrukturen werden beim Übergang zur jeweils nächsthöheren Stufe durch neue ersetzt wie z.B. Moralvorstellungen, Weltansichten, Bedürfnisse des Selbst, Selbst-Identifikation, etc.

Basisstrukturen werden im Laufe der Entwicklung immer umfassender und differenzierter, während Übergangsstrukturen jeweils zerstört und durch neue ersetzt werden. Die Selbst- und Weltbilder verändern sich sehr grundlegend von Stufe zu Stufe (vgl. WILBER 1997a S. 412).

WILBERs Entwicklungsmodell umfasst 9 Stufen und zwei Übergangsphasen, die den Beginn und das Ende des Lebens beschreiben.

Die drei Hauptstufen nennt WILBER präpersonal, personal und transpersonal. Die pränatale Phase und die non-duale Dimension sind keine eigenen Stufen. Sie sind aber wichtig, um die Entwicklung des Menschen vollständig zu erfassen. Jede der drei Hauptstufen wird von WILBER in drei einzelne Stufen untergliedert (vgl. WILBER 1996; FUHR 1999 S. 583).

Die präpersonale Hauptstufe bezieht sich auf die Altersspanne zwischen dem 0. und 6./8. Lebensjahr und umfasst die Entwicklung von der undifferenzierten Einheit mit der Welt über die stufenweise Ausdifferenzierung und Integration des physischen, psychischen und mentalen Selbst.

- **Stufe 1:** Physisch: das Selbst erlebt sich als eins mit der physischen Welt und der Mensch lebt in einem adualistischen und undifferenzierten Bewusstseinszustand; auf dieser Stufe existiert noch kein Moralverständnis, sondern nur Empfindungen und Wahrnehmungen
- **Stufe 2:** Psychisch: zu Beginn dieser Stufe ist das Selbst emotional mit der Umwelt verschmolzen; es gibt nur die eigene Perspektive und der Mensch ist noch nicht in der Lage, über sich selbst nachzudenken; die Welt wirkt magisch;

diese magischen Vorstellungen verlieren sich zu Beginn der Schulzeit allmählich, die emotionale Verschmelzung mit der Welt löst sich und der Mensch wird sich seiner selbst bewusst

- **Stufe 3:** Mental: das Denken über die Vergangenheit und Zukunft setzt ein; das Kind entfaltet präoperationale Denkstrukturen (PIAGET) und eine präkonventionelle Moral (KOHLBERG), die durch Angst vor Strafe und fairem Austausch mit anderen gekennzeichnet ist; es kann sich Dinge vorstellen, ohne sie sinnlich zu erfahren; die magische Vorstellung, die Welt omnipotent ordnen und beeinflussen zu können, wird aufgegeben und macht einer mythischen Weltsicht Platz, die anderen, Mächtigeren, diese Potenz zuschreibt; zu Beginn der Phase bildet der Geist eine Einheit mit der Umwelt, am Ende der Stufe erwacht das mentale Selbst, was sich im Erlernen der Sprache zeigt; Gefühle, Empfindungen und Impulse können erstmals kontrolliert, verdrängt oder verleugnet werden

Nachdem das mentale Selbst geboren wird, tritt die Entwicklung in die personale Phase ein, in der das mentale Selbst ausdifferenziert wird und sich in der letzten Personalen Hauptstufe, dem Transrationalen, selbst zu transzendieren beginnt.

- **Stufe 4:** Mythisch-rational: konkret-operationale Denkstrukturen (PIAGET) entfalten sich; auf dieser Stufe wird sich der Mensch erstmals bewusst, dass er nur ein denkendes Wesen unter vielen anderen ist; er ist in der Lage, sich gefühlsmäßig und geistig in die Position anderer Menschen zu versetzen; die bewusste Sorge und Mitverantwortung für die Gruppe entsteht; der Mensch ist soziozentrisch eingestellt, d.h. die eigene Gruppe, der er angehört, wird als einzige auf der Welt erlebt, die zählt; er folgt einer konventionellen Moral, sucht nach Orientierung
- **Stufe 5:** Rational: der Mensch ist in der Lage zwischen den eigenen Wünschen und Vorstellungen und denen der Umwelt zu vermitteln; er kann über sein Denken reflektieren und Hypothesen bilden (formal-operatives Denken nach PIAGET); das Denken vollzieht sich aber noch nach linearen Ursache-Wirkungszusammenhängen; das moralische Handeln orientiert sich an grundlegenden Werten, nicht an gesellschaftlichen Normen und Gesetzen; die soziozentrische Weltsicht der mythisch-rationalen Phase wird allmählich überwunden und gibt einer weltzentrischen Sichtweise Raum; die rationale Stufe zeichnet sich durch eine starke Wissenschaftsorientierung aus, die für alle wichtigen Entscheidungen kausal-rationale Begründungen verlangt; eine 'objektivierende' Weltsicht herrscht vor, die der Außenperspektive des oberen rechten Quadranten entspricht
- **Stufe 6:** Transrational: das kentaurische Selbst bildet sich; Körper und Geist werden zu einer in sich differenzierten Einheit im Unterschied zu der Verschmelzung von Körper und Geist auf den präpersonalen Ebenen; in der Endphase dieser Stufe entwickelt sich eine Instanz, die in vielen spirituellen Traditionen der 'Innere Zeuge' genannt wird oder auch das Bewusstsein des 'mittleren Modus'; das Selbst ist autonom gegenüber Urteilen und Zuwendungen der Umwelt, ohne sie jedoch aus den Augen zu verlieren; erstmals wird das sich seiner selbst bewusste autonome Selbst unmittelbar und unausweichlich mit den 'letzten Dingen' wie Tod, Isolation und Lebenssinn konfrontiert; charakteristisch ist für diese Phase auch das dialektische Denken, d.h. die Gleichzeitigkeit von Gegensätzen und die Akzeptanz vielfältiger Realitäten; die Intuition stellt eine wichtige Erkenntnisquelle dar, als Verbindung von rationalem Denken und affektiven 'Eingebungen'; es geht um das Akzeptieren der 'Andersartigkeit' des

anderen' (BUBER), ohne sich dabei selbst zu verlieren; die Phase entspricht auch der aperspektivischen Weltsicht (GEBSER); eine universalistische Moral kann gedeihen, da mehrere Perspektiven in der Waage gehalten werden können, ohne dass eine 'automatisch' bevorzugt wird; es entwickelt sich eine sich selbst und der Umwelt gegenüber liebevolle Grundeinstellung

Auf der transpersonalen Hauptstufe verliert sich die Ich-Bezogenheit schrittweise bis zur völligen Auflösung¹², ein umfassendes Mitgefühl und eine kosmische Liebe entfalten sich immer mehr. Der transpersonale Entwicklungsprozess wird durch übersinnliche und außersinnliche Wahrnehmungen kosmischen Lichts und subtiler Energien begleitet. Im Alltag können transpersonale Erfahrungen und Erkenntnisse unabhängig davon erlebt werden, welche der vorhergehenden Stufen erreicht wurden. WILBER weist auf spezielle Methoden und spirituelle Traditionen hin, die einen zuverlässigen Zugang zu diesen Ebenen ermöglichen.

- **Stufe 7:** Spirituell erwachend: das Selbst versteht sich als Teil der Weltseele, als ein umfassendes Selbst; das Bewusstsein überschreitet die Begrenzungen des individuellen Ich, Grenzen zwischen innen und außen werden bedeutungslos; die Weltsicht dieser Stufe ist naturmystisch
- **Stufe 8:** Subtil spirituell: das Bewusstsein verfeinert sich, spirituell archetypische Formen und Muster tauchen auf, Zustände der umfassenden Liebe werden stärker und weiten sich aus; die Weltsicht dieser Stufe entspricht dem göttlichen Mystizismus
- **Stufe 9:** Formlos mystisch: der Zugang zum Urgrund allen Seins ist möglich, weshalb WILBER diese Stufe auch als kausal bezeichnet; der innere Zeuge geht in der Formlosigkeit auf; es ist der Zustand des immer wieder präsenten Zeugen, der frei ist von Raum und Zeit, obwohl er gleichzeitig die Manifestationen des Seins wahrnehmen kann (vgl. WILBER 1996; FUHR 1999 S. 583 ff.).

Die nonduale Ebene ist die letzte und 'höchste' Ebene. Sie stellt keine Stufe dar, da sie keinen realen Zustand, sondern die Realität aller Zustände selbst ausdrückt. Alles wird transzendiert und schließt dabei gleichzeitig alles ein. Der Dualismus zwischen Selbst und Welt ist vollständig aufgehoben (WILBER 2001a).

WILBERs Modell zeigt lediglich Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Entwicklung auf. Es bildet *nicht* die Prozesse ab, die einzelne Menschen auf ihrem Entwicklungsweg erleben, deshalb sind die stufenbezogenen Strukturen nur als Markierungspunkte der Entwicklung zu begreifen.

WILBER hebt hervor, dass der persönliche Entwicklungsprozess keineswegs linear von Stufe zu Stufe verläuft. Der Mensch vollzieht Übergänge vielfach in den verschiedenen Dimensionen, bis er schließlich verlässliche neue Strukturen aufgebaut hat. Selbst wenn er sich auf einer Stufe schon wohl und sicher fühlt, schließt das nicht aus, dass er sich in Stress- und Krisensituationen wieder in längst transzendierte Bewusstseinsprozessen wiederfindet. Der Einzelne greift in kritischen Momenten auf ein primitiveres Selbstverständnis zurück, um bedrohliche Situationen zu meistern und 'vergisst' dabei zeitweise seine Erwachsenenkompetenzen. Andererseits kann er auch zu Bewusstseinszuständen und Einsichten gelangen, die weit über den ihm vertrauten Strukturen liegen, z.B. Gefühle der umfassenden Menschenliebe oder das Spüren der nichtdualen Einheit mit dem Kosmischen. Diese Erfahrungen können als Wegweiser für

¹² WILBER warnt vor der Prä-/Trans-Verwechslung: „Unter dem Irrtum der Prä/Trans-Verwechslung wird 'prä' oft zu 'trans' erhöht, und eine narzisstische Versenkung ins Ego tritt an die Stelle des anspruchsvollen Prozesses eines echten Wachstums und einer echten Transformation“ (WILBER 2005 S. 44 f.).

die weitere persönliche Entwicklung dienen, wenn sie nicht überbewertet werden. WILBER betont, dass die höheren Stufen der Entwicklung nur mit dem Durchlaufen aller Stufen zu erreichen sind, wobei keine der Stufen übersprungen werden kann (vgl. WILBER 2001b S. 30 ff.). Das Bewusstsein der sich entwickelnden Person wird von Stufe zu Stufe komplexer. Der Mensch durchläuft auf jeder Ebene die drei Schritte der Identifikation, der Differenzierung und Integration (vgl. WILBER 2002 S. 241 f.).

In WILBER IV unterscheidet WILBER zwischen Bewusstseinszuständen und Bewusstseinsstufen (States und Stages). Zustände wie z.B. Wachen, Träumen, traumloser Schlaf sind vorübergehend; Stufen hingegen stellen bleibende Eigenschaften dar. Daraus folgt, dass Zustände 'geschenkt' werden, wohingegen andere Stufen im Laufe der Entwicklung erarbeitet werden müssen. Beide Entwicklungswege sind wichtig. Zwischen ihnen, d.h. zwischen dem sich an den Hauptzuständen orientierendem Weg, und der Ausrichtung an den Grundebenen des Bewusstseins gibt es Wechselwirkungen, einige Gemeinsamkeiten, aber auch bedeutende Unterschiede (vgl. WILBER 2001b S. 30 ff.). So kann z.B. ein Mensch, der den Zustandsweg voll durchlaufen hat und zum Absoluten und Einen erwacht ist, sich gleichzeitig in seiner psychologischen Entwicklung auf der Ebene der mythischen Weltsicht befinden. Oft ist er sich dieser unterschiedlichen Ebenen nicht bewusst. Die Folge ist, dass Einsichten aus einer phänomenologisch-kontemplativen Praxis in einer entsprechend mythologisch gefärbten Weltsicht formuliert werden. Die Gesamtheit der individuellen und der kulturellen, psychologischen Schatten, Muster und Strukturen färbt die Wahrnehmung und Interpretation, ohne dass dies aus der meditativen Praxis heraus bewusst werden würde. Um diese Prägungen und Gewohnheiten wahrzunehmen ist eine andere Praxis und Perspektive nötig, die die Aufmerksamkeit auf genau diese Strukturen lenkt (vgl. ebd. S. 116 ff.). Das kann durch psychotherapeutische Methoden, systemische Therapieformen oder die Arbeit an Entwicklungsstrukturen gelingen, um Fehlentwicklungen zu erkennen und zu korrigieren. Die Kenntnis der Strukturen des Bewusstseins ist sehr bedeutend, denn sie zeigt die Spielregeln eigenen Denkens und Fühlens und den unbewussten Hintergrund des Redens und Handelns.

WILBER betont, dass Menschen nur durch Selbsterforschung und im Dialog mit anderen Menschen Klarheit darüber gewinnen können, in welchen Strukturen sie sich bewegen. Jede Stufe der Entwicklung hat den ihr eigenen Wert, d.h. dass jeder Mensch das gleiche Grundrecht hat und ihm der gleiche Respekt als Person gebührt, unabhängig davon, auf welcher Stufe er sich bewegt. Es ist aber aus WILBERs Sicht nicht zu leugnen, dass jede höhere und damit umfassendere Stufe angemessener als die vorhergehenden ist (vgl. WILBER 2005 S. 48).

Krisen sind von einer Stufe zur nächsten fast unvermeidlich und gewinnen ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, wenn sie sinngebend verstanden werden. Der Mensch, der sich dagegen nur mit bestimmten Facetten seiner Psyche identifiziert, empfindet die übrigen Teile als 'Nicht-Selbst', als fremdes Gebiet und deshalb als unheimlich und feindlich. WILBER hebt hervor, dass dieses Grenzen-Ziehen bedeutet, Gegensätze herzustellen und auf diese Weise Konflikte hervorzurufen (vgl. WILBER 1979 S. 19).

Mit Evolution bezeichnet WILBER die Entwicklung von *unbewusst* zu *selbstbewusst* zu *überbewusst*. Auf dem Weg der Evolution bewegt sich das Individuum aufwärts, indem es Trennungsangst erlebt und den Tod auf der entsprechenden Ebene akzeptiert (vgl. WILBER 1990 S. 264). Auf jeder Stufe der Entwicklung muss der Mensch erneut seine Trennungsangst überwinden.

„Jedes Stadium transzendiert seine Vorläufer und ist daher weniger egozentrisch, von weniger begrenzter und weniger seichter Perspektive, jeder Entwicklungsschritt erhöht die Bereitschaft, immer mehr einzubeziehen“ (WILBER 2001a S. 287).

Die einzige Möglichkeit, sich von pathologischen Hierarchien zu befreien, sieht WILBER darin, normale und natürliche Hierarchien (Holarchien) zu akzeptieren (vgl. WILBER 2002 S. 128).

In der Transzendenz sieht WILBER die einzige Möglichkeit, wie man Fragmente wieder zusammenfügen, integrieren und dadurch retten kann (vgl. ebd. S. 128/153).

Er kritisiert, dass die Psychoanalyse und die übrigen orthodoxen Psychologien nie wirklich die Natur des auftauchenden Unbewussten in seinen höheren Formen verstanden haben und sich deshalb beeilen, sobald Feinstoffliches oder Kausales ins Bewusstsein aufzutauchen beginnen, es als Durchbruch von archaischem Material oder von verdrängten Impulsen aus der Vergangenheit zu erklären (vgl. WILBER 1990 S. 156).

An der Weltsicht der Romantiker bemängelt WILBER, dass sie die einzige Chance zur Heilung der Probleme der modernen Gesellschaft darin sehen, zu den guten alten Zeiten zurückzukehren, in denen Natur und Kultur noch nicht differenziert waren (vgl. WILBER 1997a S. 367). Viele Menschen glauben, dass die Einheit nur aus der Natur besteht:

„Sie kommen daher zu dem Schluß, daß alle unsere großen Probleme gelöst wären, wenn wir alle einfach eins mit Gaia, mit dem reinen Ego werden würden. Sie gehen mit ihrer schönen systemischen Landkarte der Welt hausieren und versuchen alle davon zu überzeugen, daß wir alle Stränge im Großen Gewebe sind, ohne dabei zu berücksichtigen, welche großen Bewußtseinsveränderungen notwendig sind, um überhaupt erst eine systemische Auffassung haben zu können“ (ebd. S. 396).

Auch von religiösen Bewegungen erwartet WILBER keine Lösung der Probleme der Menschheit, die einen Bewusstseinswandel mit sich bringen. Er hebt hervor, dass die meisten dieser Bewegungen der Moderne/Postmoderne skeptisch gegenüberstehen. Ihnen sind Errungenschaften wie die moderne Befreiungsbewegung, die Abschaffung der Sklaverei, die Frauenbewegung und die liberalen Demokratien unheimlich:

„Sie glauben, daß die Evolution selbst verworfen werden muß, weil die Moderne ihre eigenen unbekannteren Katastrophen mit sich brachte, aber sie zeigen damit nur, daß sie die Dialektik des Fortschritts in keiner Weise begriffen haben“ (ebd. S. 409).

Dennoch sieht WILBER in der Religion ein Potenzial verborgen, dass die Verbindung des Menschen zu sich selbst und zu anderen (wieder-) herstellen kann.

Er betont, dass sich religiöse Bewegungen in der modernen und postmodernen Welt auf ihre wahre Stärke besinnen müssen. Als wahre Bedeutung der Religion bezeichnet WILBER die Kontemplation, die sich *nicht* von der Welt abwendet. Anderenfalls dient Religion nur der Sicherung eines prämodernen, prädifferenten Entwicklungsstandes bei ihren Anhängern. Sie führt in diesem Fall nicht zu Wachstum und Transformation, sondern bleibt eine regressive und antiliberalen Kraft (vgl. WILBER 1998 S. 217).

„Religion heißt für viele Menschen Befreiung von allen niederen Instinkten, Trieben und Bindungen, und deshalb erwarten sie von der Religion nicht Hilfestellung, wie man sein Leben mit Begeisterung leben kann, sondern vielmehr, wie man es unterdrücken und verleugnen, wie man ihm entrinnen kann“ (WILBER 2005 S.29).

Die Kontemplation kann zu einer integralen Sichtweise beitragen und den Menschen dazu bringen, Begrenzungen zu überwinden und seine Potenziale so weit wie möglich zu entfalten.

„Wir werden großzügiger, toleranter, liebevoller, mitfühlender und mit der Ausdehnung erhalten wir die Fähigkeit, mehr und mehr zu integrieren“ (ebd. S. 76).

WILBER ist davon überzeugt, dass man zu einer weltzentrischen moralischen Perspektive nur durch einen schwierigen und langwierigen Prozess des inneren Wachstums und der Transzendenz gelangt (vgl. WILBER 1990 S. 9). Die Psyche

bezeichnet WILBER als einen Aspekt des Kosmos. In ihr findet man seiner Ansicht nach die gleichen Hierarchien von Ganzheiten innerhalb von Ganzheiten, von sehr einfachen bis zu äußerst komplexen.

„Somit ist das menschliche Wachstum von der Kindheit bis zum reifen Erwachsenenalter im Grunde eine Miniaturausgabe der kosmischen Evolution“ (ebd. S. 14).

Ebenso dehnt sich Identität von egozentrisch über soziozentrisch zu weltzentrisch aus. WILBER hebt hervor, dass das nicht heißt, dass jemand auf der weltzentrischen Ebene kein Ego hat, sondern, im Gegenteil, über ein sehr reifes Ego verfügt. Auf der weltzentrischen Ebene kann der Mensch vielfältige Perspektiven einnehmen und ist nicht *nur* auf sein Ego beschränkt (vgl. WILBER 2001b S. 53).

WILBER ist davon überzeugt, dass man nur dann wirkungsvoll etwas gegen die ökologische Krise unternehmen kann, wenn man etwas gegen die kulturelle Kluft unternimmt, die seiner Ansicht nach immer größer wird (vgl. ebd. S. 159).

WILBER entwickelte 2006 ein Modell, das er als 'post-metaphysische' Sicht der Evolution und der spirituellen Entwicklung (Wilber-V) bezeichnet. Er ergänzt die vier Quadranten durch acht 'Zonen' bzw. Perspektiven und bezieht die Erfahrung spiritueller Zustände mit ein (vgl. WILBER in COHEN 2006 S. 35). WILBER weist darauf hin, dass die meisten Menschen nicht beachten, wie der allgegenwärtige kollektive oder intersubjektive Kontext, in dem sie leben, ihre Wahrnehmung formt. Sie glauben, dass sie die Realität so wahrnehmen, wie sie ist und übersehen dabei die subtilen kulturellen Kräfte, die für alle unsichtbar ihr Weltbild beeinflussen (vgl. ebd. S. 41). WILBER betont, dass jede Religion und jede Lehre sowie jedes philosophische System vom Mythos des Gegebenen geformt wird. Das bedeutet nicht, dass die Menschen deshalb alte Weisheitstraditionen für Illusion erklären sollten, nur weil den damaligen Weisen die postmoderne Perspektive fehlte. Sie müssen aber die Art und Weise, wie sie diese alten Traditionen verstehen, in einem ganz neuen Rahmen stellen und ihre überholte Metaphysik verwerfen. Der Buddhismus des Westens muss z.B. in seiner ganzen Tragweite zu dem Verständnis beitragen, warum der psychologische Schatten niemals allein durch spirituelle Praxis vollständig integriert werden kann (vgl. ebd. S. 41).

Die Wahrnehmung ist nicht nur ein Produkt des kulturellen Bewusstseins und kann aktiv beeinflusst werden. Die Herausforderung des heutigen Menschen sieht WILBER darin, eine post-metaphysische Spiritualität zu erschaffen, die sowohl den Mythos des Gegebenen (spirituelle Traditionen), als auch die Anforderungen der Moderne und Postmoderne versteht (vgl. ebd. 2006 S. 46).

WILBER beschreibt die größeren Züge des psychologischen Wachstums, indem er verdeutlicht, dass das wachsende Bewusstsein mit einer sich weitenden Weltsicht und der Weitung der eigenen Selbstwahrnehmung einhergeht (vgl. ebd. S. 49). Er unterscheidet vier Stufen:

- 1) **egozentrische Stufe:** körperliche Bedürfnisse und Begierden, Unfähigkeit, die Rolle eines anderen einzunehmen;
- 2) **ethnozentrische Stufe:** Ausweitung der Selbst-Identität, welche die eigene Familie, den Stamm, die Rasse, die Glaubensgruppe oder Nation umfasst, Übernahme von sozial angepassten Rollen und Regeln;
- 3) **weltzentrische Stufe:** alle Menschen werden einbezogen, starre Glaubenssysteme werden in Frage gestellt, konventionelle Rollen und Regeln transzendiert;
- 4) **kosmozentrische Stufe:** Identifikation mit allem Leben und Bewusstsein, tief empfundene Verantwortung für den evolutionären Prozess als Ganzen, die über die persönliche Motivation hinausreicht (ebd. S. 49).

WILBER hebt hervor, dass spirituelle Methoden allein *nicht* ausreichen, um eine höhere Stufe zu erreichen. Er betrachtet es als reales Problem, dass der Einzelne durch z.B. Zen-Meditation wunderbare Zustandserfahrungen macht, er sie aber weiterhin durch diejenige Struktur interpretiert, die er hatte, bevor er mit der Praxis anfangt. Durch Introspektion und Kontemplation sind diese Strukturen aus WILBERs Sicht nicht zu erkennen (vgl. ebd. S. 52).

Eine weitere Gefahr sieht WILBER darin, dass nonduale Zustände auf eine Weise interpretiert werden, bei der Mensch glaubt, dass die eigene Bewusstseinsstruktur absolut wahr ist und deshalb fixiert bleibt (vgl. ebd. S. 56). Wichtig ist es, einschätzen zu können, auf welcher Stufe man sich befindet, damit man sich selbst besser versteht und auf diese Weise das eigene geistige Wachstum fördert. Um das Bewusstsein zu befreien, müssen unterdrückte Teile des Selbst wieder zu eigen gemacht werden, bevor das Ego in einem spirituellen Sinn authentisch transzendiert werden kann (vgl. ebd. S. 73). WILBER macht drauf aufmerksam, dass es zunächst nötig ist, sich mit den abgespaltenen Impulsen zu beschäftigen (Psychotherapie), bevor man das Ego loslassen kann (Meditation). Den eigenen Schatten anzunehmen und bereit zu sein, sich selbst unconditioniert, radikal und immer wieder aufs Neue ins Gesicht zu schauen, ist eine größere Herausforderung und hat im transformativen Prozess mehr Bedeutung als eine Meditationshaltung einzunehmen (vgl. ebd. S. 75).

Zusammenfassung Entwicklungspsychologie

Der historische Überblick der Entwicklungspsychologie gibt Aufschluss darüber, dass sich das Denken von einer streng rationalen Ebene hin zum Einbezug emotionaler und spiritueller Aspekte entwickelt hat. Westliche entwicklungstheoretische Traditionen weisen sehr differenzierte Stufenmodelle für das Heranwachsen des Menschen von der Geburt bis zum frühen Erwachsenenalter auf.

PIAGET stützt sich dabei auf empirische Erkenntnisse der kognitiven Entwicklung, KOHLBERG beschreibt die Moralentwicklung des Menschen, wobei er PIAGETs Entwicklungsstufen zur Grundlage nimmt.

ERIKSON nutzt die psychoanalytische Entwicklungstheorie, um sein Modell darzustellen. Sein Schwerpunkt liegt auf der Persönlichkeitsentwicklung, die den ganzen Menschen einbezieht, d.h. auch die interpersonelle, institutionelle und kulturelle Ebene integriert. ERIKSON zeigt auf, welche Folgen es haben kann, wenn Menschen einer Herausforderung nicht gewachsen sind.

KEGAN geht es nicht nur um kognitive und moralische Aspekte der Entwicklung des Menschen, sondern um eine vollständigere Beschreibung des Menschen, die auch die Sinnsuche des einzelnen Menschen berücksichtigt. Er hebt die Bedeutung hervor, die in dem Verständnis dafür liegt, wie Menschen mit Krisen umgehen.

OSER/GMÜNDER definieren das religiöse Urteil als eine Art kognitives Muster der religiösen Weltbewältigung, als Teil der Ich-Entwicklung, während es FOWLER um einen ganzheitlichen Glauben geht. FOWLER entwirft eine universelle Theorie der Glaubensentwicklung. Im Gegensatz zu OSER/GMÜNDER erklärt FOWLER religiöse Entwicklungsstufen als *nicht* identisch mit kognitiven und moralischen Stufen. Aus seiner Sicht sind Glaubensstufen mit den Lebensaufgaben verbunden, die ERIKSON in seinem Phasenmodell formuliert.

Das Modell der Spirituellen Intelligenz von ZOHAR/MARSHALL gibt Aufschluss darüber, wie Menschen Sinn- und Wertprobleme lösen und ihr Leben in einen größeren Sinnzusammenhang stellen können.

In seiner Theorie der Multiplen Intelligenzen verdeutlicht GARDNER seine Bedenken, umfassende allgemeine Fähigkeiten zu postulieren, wie es oft durch Intelligenztests geschieht. Er fordert eine individuelle Herangehensweise, die die Einzelintelligenzen, über die der Mensch verfügt, fördert. Intelligenz ist aus seiner Sicht keine homogene Fähigkeit und Bildung muss diese Unterschiede berücksichtigen, wenn sie effektiv sein möchte.

GOLEMAN geht es um die Frage, wie destruktive Emotionen überwunden werden und alternative Denkstrategien gefördert werden können. Das von ihm entwickelte Konzept der emotionalen Intelligenz hilft dabei, Emotionen besser zu verstehen und adäquater mit ihnen umgehen zu können.

WILBERs Modelle vereinigen westliche und östliche Entwicklungstheorien und erlauben es, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Stufenmodellen einerseits und stufenlosen Theorien der Lebensspanne andererseits zu überwinden. Er integriert horizontale und vertikale Entwicklungsdimensionen. Das von WILBER begründete Quadrantenmodell weist auf die Kontextabhängigkeit hin, in der Entwicklung stattfindet.

Interessant ist, dass in der neueren Forschung im Blick behalten wird, dass es nicht *die* Entwicklung gibt, d.h. klare Stufen und Abfolgen, sondern auch Sprünge und Stagnationen. Die verschiedenen hier dargestellten entwicklungspsychologischen Modelle verdeutlichen, was in Erziehung und Bildung berücksichtigt werden muss, um

den ganzen Menschen zu erreichen und nicht nur schematisch vorzugehen, sondern die individuelle Entwicklung des Einzelnen achtsam zu begleiten, um ihn besonders auch in kritischen Lebensphasen unterstützen zu können.

In der pädagogischen Praxis kann das Wissen über verschiedene 'Intelligenzen' dazu beitragen, dass der Lehrer dem jeweiligen Kind auf eine offenere und wachere Weise begegnet und es nicht ausschließlich nach einem Intelligenz-Test, der nur wenige Fähigkeiten des Kindes berücksichtigt, beurteilt. Die entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse laden den Erzieher dazu ein, sich intensiver mit sich selbst, seiner eigenen Entwicklung und den Phasen zu beschäftigen, die seiner Schüler durchlaufen, um auf diese Weise das soziale Miteinander, aber auch den Unterricht darauf abstimmen zu können. Besonders in Schulfächern wie Religion und Ethik ist es wichtig, dass der Lehrer sich seiner eigenen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen bewusst wird, um Kindern und Jugendlichen und ihrer Sicht der Dinge mit Neugier begegnen zu können und sich von ihnen inspirieren zu lassen.

2. Reformpädagogik

2.1 Rousseau: Die grundlegende Philosophie der Reformpädagogik

Jean-Jacques ROUSSEAU (1712- 1778) wurde als Sohn eines Schuhmachers in Genf geboren. Nach dem frühem Tod seiner Mutter war er sehr früh auf sich allein gestellt (vgl. THESING 1999 S. 13). ROUSSEAU arbeitete 1740 ein paar Monate als Hauslehrer und studierte später Musiktheorie und Theater in Paris. Er zeigte großes Interesse an politisch-sozialen Fragen und wurde bekannt durch seine leidenschaftliche Kritik an der französischen Gesellschaft (vgl. ebd.). ROUSSEAU betrachtet den Menschen nicht als Gesellschaftswesen, sondern als Einzelwesen, das sich selbst genügt (vgl. ebd. S. 14). Er lebte im Zeitalter der Aufklärung und hat mehr als Sozialreformer, denn als Erziehungsreformer gewirkt.

ROUSSEAU gilt als spiritueller und mystischer Denker, der den 'Naturzustand' idealisiert und sich für das nicht-entfremdete Leben und die 'Selbst-Bildung' einsetzt. Die Kindheit achtet er als eigene, bedeutsame Lebensphase, die es zu schützen gilt (vgl. ebd. S. 17). Seine Gedanken zur Erziehung beziehen sich nicht auf Stände und Traditionen, sondern auf die Entwicklung des individuellen Menschen (vgl. ebd. S. 16). ROUSSEAU erschuf in seinem Erziehungsroman *Emil*¹³ ein Kind, das unter 'idealen' Bedingungen aufwächst, d.h. außerhalb der Gesellschaft (vgl. ROUSSEAU 1995 S. 12). Die Zivilisation hat einen schlechten Einfluss auf den Menschen, der von Natur aus gut ist¹⁴. Nur fernab der Gesellschaft kann sich ein Kind deshalb zu einem glücklichen Menschen entwickeln.

„Je näher der Mensch seinem Naturzustand geblieben ist, um so kleiner ist der Abstand zwischen seinen Wünschen und seinen Fähigkeiten, und um so näher ist er seinem Glück“ (ebd. S. 58).

Emil ist ein Versuch, einen pädagogisch verantworteten Selbstbildungsprozess zu beschreiben, der nicht von außen gesteuert, aber dennoch pädagogisch gelenkt und verantwortet wird. ROUSSEAU's Erziehungs Vorstellungen sind für die damalige Zeit revolutionär, da es zum ersten Mal nicht mehr darum geht, einen Menschen zu einem vorgegebenen Ziel zu führen, sondern ihn entsprechend seiner Fähigkeiten zu erziehen (vgl. SCHMIDTS in ROUSSEAU 1995 S. 537).

ROUSSEAU bezeichnet die übliche Erziehung seiner Zeit als schlecht, da die Kindheit als besondere Lebensphase nicht genügend Beachtung findet. Er fordert Erwachsene dazu auf, Kinder zu studieren, um zu erkennen, wie sie sind und was sie brauchen (vgl. ROUSSEAU 1995 S. 5 f.).

„Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht“ (ebd. S. 6).

ROUSSEAU bemängelt, dass der Erzieher das Kind alles lehrt, nur nicht sich selbst zu kennen, sich selbst zu entfalten, wirklich zu leben und glücklich zu werden. Auf diese Weise wird das Kind zu einem künstlichen Geschöpf gemacht (ebd. S. 22).

Der Erzieher darf aber keine Vorschriften geben, er muss das Kind selbst seinen eigenen Weg finden lassen. Das Kind soll nur aus der Erfahrung lernen. ROUSSEAU spricht sich deshalb dafür aus, dass Erziehung in der Zurückgezogenheit stattfinden soll, da sie dem Kind Zeit zum Reifen lässt und es nicht so vielen schädlichen Einflüssen von außen

13 *Emil* erschien erstmalig 1762 in Paris (vgl. ROUSSEAU 1995 S. 556).

14 „Ich wünschte, daß man die Gesellschaft eines jungen Mannes so auswählt, daß er nur Gutes von denen denkt, die mit ihm leben; daß er die Welt so gut kennenlernt, daß er von allem, was er darin sieht, nur Schlechtes denkt. Er soll wissen, daß der Mensch von Natur aus gut ist, daß er es selbst fühlt und seinen Nächsten nach sich beurteilt; daß er aber sieht, wie die Gesellschaft den Menschen verdirbt und widernatürlich macht; daß er in ihren Vorurteilen die Qualen aller ihrer Fehler entdeckt; daß er den einzelnen achtet, während er die Masse verachtet“ (ebd. S. 241)

ausgesetzt ist. Die seelischen Kräfte des Kindes sollen so lange wie möglich in Ruhe gelassen, so dass der Körper und die Sinne geübt werden können (vgl. ebd. S. 73). ROUSSEAU kritisiert das vergeistigte Lernen und weist auf die Verbindung von Körper und Geist hin:

„Die wahre Vernunft entwickelt sich also nicht unabhängig vom Körper, sondern im Gegenteil, die gute körperliche Verfassung macht alle geistigen Akte leicht und sicher“ (ebd. S. 111).

Aus diesem Grund fordert er:

„Achtet die Kindheit, beurteilt sie nicht voreilig, weder im Guten noch im Bösen. Laßt den Ausnahmen Zeit, sich anzukündigen, zu bewähren und lange zu festigen, ehe ihr besondere Methoden auf sie anwendet“ (ebd. S. 88).

Bücher betrachtet ROUSSEAU als 'Werkzeuge des größten Unglücks der Kinder' (vgl. ebd. S. 100). Kinder sollen seiner Ansicht nach erst dann lesen können, wenn ihnen die Lektüre nützt, bis dahin langweilen sie sich nur. Jeder Unterricht muss eher in den Handlungen als in Reden bestehen.

„Das unmittelbare Interesse ist die große und einzige Triebfeder, die sicher und weit führt. ... Man muß sich vor allem hüten, ihm die Studien verhaßt zu machen, die er noch nicht lieben kann; eine einmal gefaßte Abneigung wird er über die Kindheit hinaus behalten“ (ebd. S. 101).

Das Urprinzip der Wissbegier ist ein natürliches Prinzip. Sie kann sich nur im Verhältnis zur Leidenschaft und selbst gefundenen Einsicht entwickeln. Wichtig ist es, das Kind nur das zu lehren, was für sein Alter nützlich ist und seinem unmittelbaren Interesse entspricht (vgl. ebd. S. 158).

In Bezug auf die religiöse Erziehung plädiert ROUSSEAU ebenfalls für Zurückhaltung des Erziehers.

„...daß ich das erste Alter meines Schülers habe verstreichen lassen, ohne mit ihm über Religion zu sprechen. Mit fünfzehn Jahren wußte er noch nicht, ob er eine Seele habe und vielleicht ist es mit achtzehn noch zu früh, daß er es erfährt. Denn wenn er es früher als nötig erfährt, läuft er Gefahr, es niemals zu wissen“ (ebd. S. 267).

ROUSSEAU ist der Ansicht, dass die Pflicht zu glauben die Möglichkeit dazu voraussetzt. Er fordert dazu auf, Kinder nicht dazu zu zwingen etwas zu beachten, das ihre Fassungskraft übersteigt (ebd. S. 269). Das Kind soll weder in die eine noch in die andere Religion eingeführt werden, aber in die Lage gebracht werden, „...die zu wählen, zu der ihn der richtige Gebrauch seiner Vernunft führen muß“ (ebd. S. 270).

Das Ziel einer guten Erziehung sieht ROUSSEAU darin, alle Kräfte in Einklang zu bringen. Die Voraussetzungen der Natur sind gegeben, nur der Einfluss anderer Menschen auf die Dinge kann für die Erziehung positiv verändert werden.

ROUSSEAU's Erziehungsvorstellungen bilden die Grundlage aller späteren reformpädagogischen Ideen, die das Kind in das Zentrum stellen. Eine Erziehung, die sich der kindlichen Entwicklung anpasst und nicht an äußeren Regeln und Vorstellungen festhält, sondern dem Kind Zeit lässt, eigene Erfahrungen zu machen, hat viele Erziehergenerationen nach ROUSSEAU inspiriert.

2.2 Pestalozzi: Erziehung als Basis sozial-politischer Reformen

Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) wurde als Sohn eines Chirurgen in Zürich geboren. Seine pädagogische Haltung ist von ROUSSEAU beeinflusst. PESTALOZZI ist verantwortlich für die Grundlegung der Sozialpädagogik, für die Erziehung armer und verwaister Kinder, die Elementarbildung und die Reform des Volksschulwesens (vgl. THESING 1999 S. 25). Nachdem sein Plan Pfarrer zu werden und auch seine Lehre als Landwirt scheiterten, kaufte er 1773 den Neuhof bei Brugg und gründete dort eine Armenerziehungsanstalt. Schule und Bildung betrachtet er von Anfang an als nicht

von ihren sozialen Aufgaben getrennt (vgl. ebd. S. 27). Das Projekt scheiterte aus finanziellen Gründen und PESTALOZZI begann daraufhin eine neue Schaffensphase als Schriftsteller. Sein Wunsch war es, seine politische und pädagogische Botschaft zu verkünden, auf die schwierige Lage des Volkes aufmerksam zu machen und Wege aus der Krise aufzuzeigen.

„Ich war mit grauen Haaren noch ein Kind; aber jetzt ein tief in mir selbst zerrüttetes Kind; ich wallte zwar auch im Sturm dieser Zeit dem Ziele meines Lebens entgegen, aber einseitiger und irrender, als ich es je tat. Ich suchte jetzt in der allgemeinen Aufdeckung der alten Quellen der bürgerlichen Übel, in leidenschaftlichen Darstellungen des bürgerlichen Rechts und seiner Fundamente und in der Benutzung des empörten Weltgeistes gegen einzelne Leiden des Volkes eine Bahn für mein Ziel“ (PESTALOZZI 1901 S. 14).

Sein zweiter pädagogischer Versuch, die Gründung eines Waisenhauses in Stans für die öffentliche Erziehung der Armen, war ein entscheidender Wendepunkt für PESTALOZZI. Er wurde von der neuen Regierung eingesetzt, um die Revolution der breiten Bevölkerung näher zu bringen. Das Waisenhaus sollte eine Musteranstalt werden, um Wege einer veränderten Erziehung zu erproben (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 33).

Die Zeit, in der PESTALOZZI seine Anstalt in Stans¹⁵ eröffnete, war geprägt von dem gerade zu Ende gegangenen Krieg in der Schweiz (1799), von politischer und auch religiöser Missstimmung¹⁶. Die Menschen zeigten sich sehr reformkritisch und PESTALOZZI wurde misstrauisch betrachtet (vgl. PESTALOZZI 1971 S. 13; HEBENSTREIT 1996 S. 33).

PESTALOZZI begann 1799 als Lehrer in Burgdorf zu arbeiten und gründete 1800 ein Erziehungsinstitut für begüterte Bürgerkinder im Burgdorfer Schloss, das europaweit bekannt wurde. Die Schule in Burgdorf existierte bis 1804. Danach zog PESTALOZZI für ein Jahr nach Münchenbuchsee und 1805 nach Iferten, wo er bis 1825 arbeitete. Obwohl es PESTALOZZIs eigentliches Bestreben war, arme Kinder zu erziehen, wurde er durch die Erziehung reicher Kinder berühmt (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 39).

PESTALOZZI betont die 'lebendige Naturkraft' der Kinder, die seine Anstalt besuchen und hat absolutes Vertrauen in das Gute des Menschen (vgl. PESTALOZZI 1971 S. 10). Er legt viel Wert auf eine ganzheitliche Erziehung und hebt hervor:

„Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häusliche Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts“ (ebd. S. 11).

In Bezug auf die moralische Erziehung erklärt PESTALOZZI:

„Der Mensch will so gerne das Gute, das Kind hat so gerne ein offenes Ohr dafür; aber es will es nicht für dich, Lehrer, es will es nicht für dich Erzieher, es will es für sich selber. Das Gute, zu dem du es hinführen sollst, darf kein Einfall deiner Laune und deiner Leidenschaft sein, es muß der Natur der Sache nach an sich gut sein und dem Kind als gut in die Augen fallen“ (ebd. S. 12).

PESTALOZZI hat seine Kinder weder Moral noch Religion gelehrt, sondern macht ebenso wie ROUSSEAU auf die Bedeutung der eigenen Erfahrung für den Lernprozess aufmerksam.

„So war es, daß ich belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorher gehen ließ; denn ich achtete es für böse, mit Kindern von irgend einer Sache zu reden, von der sie nicht auch wissen, was sie sagen“ (ebd. S. 20 f.).

15 In seiner Anstalt waren 80 Kinder im Alter von 5-15 Jahren untergebracht, die er allein unterrichtete. Lediglich eine Haushälterin half PESTALOZZI bei der Versorgung der Kinder. Seine Anstalt in Stans blieb nur fünf Monate geöffnet, da das Kloster, in der sie untergebracht war, danach als Militärkrankenhaus genutzt werden musste (vgl. PESTALOZZI 1971 S. 46 f.).

16 „Pestalozzis Erziehungsunternehmen war kein Rückzug in die pädagogische Provinz, sondern eine hochbrisante politische Mission“ (HEBENSTREIT 1996 S. 33).

Kinder sollen nicht durch Schulbücher, sondern durch das Ganze, die harmonische Stimmung lernen. Deshalb fordert PESTALOZZI auch Übungen der Stille als Mittel seiner Ziele.

„Auch war die Gemüthstimmung [sic!] meiner Kinder durch Befolgung dieses Grundsatzes offenbar heiterer, ruhiger und zu allem Edlen und Guten bereiter, als man dies by [sic!] der ganzen Leerheit ihrer Köpfe in allen Begriffen des Guten hätte vermuthen [sic!] sollen“ (ebd. S. 21).

PESTALOZZI setzt sich für Erziehung zur Mitmenschlichkeit, zur aufrichtigen Kommunikation und Interaktion und zur verantwortlichen, auf Erfahrung und Einsicht basierenden Handlungsfähigkeit junger Menschen ein. Sittlich-moralische Beziehung muss aus seiner Sicht einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder haben. Moralische Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen kann nur im Zusammenhang seiner sozialen Beziehungen wachgerufen werden. PESTALOZZI ist davon überzeugt, dass die Möglichkeit, aus eigener Einsicht und Überzeugung zu handeln und sich zugleich als Teil der Natur und der Gesellschaft zu erleben, nur durch das Erleben sozialen Miteinanders entsteht (vgl. HEBENSSTREIT 1996 S. 94).

PESTALOZZI verkennt allerdings die prinzipielle Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse und glaubt an die 'absolute' Gültigkeit sittlicher Normen. Im Zusammenleben mit seinen Schülern hebt er erfahrene Normen ins Bewusstsein, um auf diese Weise das Erfahrene als Orientierungsmaßstab für künftige Situationen festzuhalten. Volkserziehung bedeutet für PESTALOZZI Standeserziehung, da er nicht davon ausgeht, dass sich an diesen Strukturen etwas ändert und der Mensch auf sein späteres Leben vorbereitet werden soll. Das impliziert eine Erziehung im Rahmen des Standes¹⁷, in den das Kind hineingeboren wird (vgl. KLAFKI in PESTALOZZI 1971 S. 42; HEBENSTREIT 1996 S. 72).

PESTALOZZIs Ansicht nach findet der Mensch „die Wahrheit im 'Innersten seiner Natur'. Wenn er der 'Bahn der Natur' folgt, dann wird er sich selbst finden, wissen, was er ist und was er soll, er wird Gott in sich finden und den Weg zu gerechten sozialen und politischen Verhältnissen. Nur dadurch, daß der Mensch und die Menschheit von der 'Bahn der Natur' abgekommen sind, hat sie sich selbst verloren, so wie sie Gott verlassen hat und die Gesellschaft in schlechter und ungerechter Weise gestaltet. Allein im Zurückkehren zur Natur hat der Mensch Hoffnung“ (PESTALOZZI in THESING 1999 S. 31).

PESTALOZZI wurde dafür kritisiert, dass er den Kindern nicht beibringen würde, fromm zu sein. Aus seiner Sicht tut er jedoch alles, um die ersten Hindernisse der Frömmigkeit, die in der Schule gelegt werden, aus dem Weg zu räumen, indem er sich gegen das 'papageienartige Auswendiglernen' ausspricht.

„Es ist wahr, ich habe es ohne Scheu gesagt, Gott ist nicht ein Gott, dem Dummheit und Irrtum, Gott ist nicht ein Gott, dem Heuchelei und Maulbrauchen gefällt. Ich habe es ohne Scheu gesagt, die Sorgfalt, die Kinder richtig denken, fühlen und handeln zu lehren und die Segnungen des Glaubens und der Liebe zu sich selber zu beleben und zu genießen, ehe man ihnen die Gegenstände der positiven Religion und ihre ewig nie erörterten Streitpunkte *als Mittel der Verstandesbildung und der Geistesübung ins Gedächtnis bohrt*, sei nicht wider Gott und nicht wider die Religion“ (PESTALOZZI 1961 S. 38, Hervorhebung im Original).

PESTALOZZI weist auf das innere Erleben und tiefe Spüren hin, dass für die Entstehung der Moral unabdingbar ist und dem Kind mehr Halt und Orientierung bietet als von außen auferlegte moralische Lehren.

„Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien, Kein Mensch kann für mich fühlen: Ich bin. Kein Mensch kann für mich fühlen: Ich bin sittlich“ (PESTALOZZI in HEBENSTREIT 1996 S. 93).

Es müssen erst Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams in einem Menschen entwickelt sein, ehe er sie auf Gott anwenden kann.

¹⁷ Der Begriff 'niedere Stände' hat für PESTALOZZI keine negative Bedeutung. Er ist davon überzeugt, dass wahre Menschlichkeit dem 'Armen' unmittelbarer zugänglich ist als den Angehörigen 'höherer Stände' (vgl. KLAFKI in PESTALOZZI S. 51).

„Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen: denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?“ (PESTALOZZI 1961 S. 131).

PESTALOZZI'S Ziel ist es, Menschen zu bilden, die selbständig und selbstbewusst Entscheidungen treffen können, die Verantwortung für ihr Handeln tragen, die die Fähigkeit haben, sich selbst versorgen zu können und die mit Rücksicht auf andere handeln (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 140).

Er hebt die Bedeutung des Gleichgewichts zwischen 'Kopf, Herz und Hand' hervor und möchte die geistige, sittliche und physische Entwicklung gleichwertig fördern.

„Ein Mensch, der mehr will als er kann, der mehr denkt, als er praktisch zu realisieren vermag, ist ein schlecht erzogener Mensch. Um glücklich zu sein, müssen Wollen, Denken und Handeln in Harmonie zueinander gebracht werden. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, auf welchem geistigen, sittlichen 'Niveau' sich ein Mensch befindet, sondern entscheidend ist die Balance der Kräfte“ (PESTALOZZI in ebd. S. 154).

Diese Vorstellung kennzeichnet auch PESTALOZZI'S Elementarbildung, aus der notwendigerweise eine naturgemäße Erziehungs- und Unterrichtsmethode hervorgeht. Das wesentliche Resultat ihrer Kraft zeigt sich darin, dass Kinder Kinder lehren und Kinder gern von anderen Kindern lernen.

„Diese sich vielseitig entfaltende Selbsttätigkeit in den Anfängen des Lernens wirkte mit großer Kraft auf die Belebung und Stärkung der Überzeugung, daß aller wahre, aller bildende Unterricht aus den Kindern selbst hervorlockt und in ihnen selbst erzeugt werden mußte“ (PESTALOZZI 1961 S. 15).

Erziehung bedeutet für PESTALOZZI aber im Gegensatz zu ROUSSEAU nicht ein Gewährenlassen. Der Erzieher muss sich bemühen, den Hindernissen der Natur und der Gesellschaft entgegenzuwirken. Gleichzeitig mit der Natur muss eine 'Erziehungskunst' wirken, d.h. die bewusste, reflektierte Gestaltung der Beziehung des Erwachsenen zu dem Kind, um dem Kind etwas darbieten zu können, das es für seinen Selbstentfaltungsprozess benötigt (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 152).

Die Kraftquelle der 'Menschenbildung' PESTALOZZI'S liegt in dem Sich-selber-Finden, seine Alltagswelt in rechter Weise zu gestalten und seine Rolle als Wirtschafts- und Staatsbürger zum Wohle aller ausfüllen zu können (vgl. ebd. S. 48).

Im Allgemeinen geht es PESTALOZZI um die Vermittlung von Wissen, das für das Kind in seiner gegenwärtigen Situation und die Gestaltung seiner Zukunft bedeutsam ist (vgl. ebd. S. 49).

PESTALOZZI ist davon überzeugt, dass der Mensch zunächst zu sich selbst finden und die Verantwortung für das eigene Handeln tragen muss, damit er zu der paradiesischen Situation seines Naturzustandes zurückfinden kann (vgl. ebd. S. 94).

„Der Mensch ist gut und will das Gute; er will nur dabei auch wohl sein, wenn er es tut; und wenn er böse ist, so hat man ihm sicher den Weg verrammelt, *auf dem er gut sein wollte*“ (PESTALOZZI 1961 S. 55 f., Hervorhebung im Original).

PESTALOZZI geht davon aus, dass jeder Mensch einen Trieb in sich hat, die eigene Entwicklung vorwärts zu treiben, immer mehr von der Welt außen verstehen zu wollen und immer mehr von seinem eigenen Ich in der Außenwelt darstellen zu wollen. Dieser Trieb rührt nicht aus Egoismus oder Rücksichtslosigkeit heraus, sondern daraus, seine Menschlichkeit immer vollkommener darstellen zu können (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 114).

2.3 Fröbel: Das Konzept der naturmystischen Erziehungstheorie

Friedrich Wilhelm August FRÖBEL (1782-1852) wurde in Oberweißbach, Thüringen, als Sohn eines Pfarrers, geboren. Seine Kindheit war geprägt von der christlich dogmatischen Gläubigkeit seines Vaters. Seine Mutter starb im ersten Lebensjahr Friedrichs, so dass er sich selbst überlassen blieb und auf diese Weise ein inniges, betrachtendes und gestaltendes Verhältnis zur Natur gewann (HEILAND 1982 S. 7 f.). 1799 fing FRÖBEL ein Studium der Naturwissenschaften in Jena an und bekam 1802 eine Stelle als Feldmesser in Bamberg. 1806 trat er eine Stelle als Lehrer in Frankfurt an und kam dort in Kontakt mit PESTALOZZIs Erziehungstheorie und seiner Elementarmethode. FRÖBEL arbeitete von 1808 bis 1810 in PESTALOZZIs weltbekanntem Erziehungsinstitut¹⁸ in Iferten, Schweiz.

FRÖBEL kritisiert den Lehrplan von PESTALOZZI als unvollständig und einseitig (vgl. HEILAND 1982 S. 20). Die Lehrgänge in Rechnen, Zeichnen, Erdkunde und Naturgeschichte bezeichnet er als betäubend, mechanisch und unvollkommen¹⁹ (vgl. HEILAND 1982 S. 22). Das Prinzip von PESTALOZZIs Ansatz, der dem 'Gang der Natur' folgt, sieht FRÖBEL aber als gültig an.

FRÖBEL gründete 1816 die Erziehungsanstalt Griesheim (später Keilhau); ein Internat, weit ab von den verderblichen Einflüssen der städtischen Kultur und der gesellschaftlichen Sitten. Die Erziehungsanstalt Keilhau²⁰ (1817-1831) stellt FRÖBELs intensivsten Versuch dar, sein Sphäregesetz und PESTALOZZIs Methode in einer vor allem schulischen 'Menschenbildung' zu verbinden (vgl. ebd. S. 59).

FRÖBEL wandte sich 1835/36 vom schulischen Bereich ab und begründete die Konzeption der Menschenerziehung der Pflege des Klein- und Vorschulkindes sowie der Erneuerung der Familie. Der Begriff 'Kindergarten'²¹ entstand 1840 und bezeichnet eine Stätte der behutsamen Einwirkung auf das Kind (vgl. ebd. S. 94). FRÖBEL betont, dass das Göttliche nur wirken kann, wenn Erziehung nicht vorschreibend und bestimmend eingreift.

„Alle tätige, vorschreibende und bestimmende, eingreifende Lehre, Erziehung und Unterricht muß der Wirkung des Göttlichen nach, und die Menschen in ihrer Unverletztheit und ursprünglichen Gesundheit betrachtet, notwendig vernichtend, hemmend und zerstörend wirken“ (FRÖBEL 1973 S. 41).

Ebenso wie ROUSSEAU verkündet FRÖBEL, dass alles Wissen von Erfahrung ausgehen muss. Als Hauslehrer gewöhnte er seine Zöglinge durch Wanderungen, Gartenarbeit, Körperübungen, Papier-, Holz- und Papparbeiten und Spiele an natürliche Beschäftigungen.

„Nicht die Methode soll die kindliche Entwicklung bestimmen, sondern sie hat sich vielmehr der Entwicklung anzupassen“ (HEILAND 1982 S. 30).

18 In PESTALOZZIs Institut gab es tiefgreifende Konflikte. Aber auch persönliche Missstimmungen veranlassten FRÖBEL seinen Aufenthalt in der Schweiz zu beenden (vgl. ebd. S. 31).

19 FRÖBEL hebt dagegen die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung hervor, während PESTALOZZI wenig Interesse für Spielmaterialien zeigt.

20 In Keilhau unterrichtete FRÖBEL Kinder und Jugendliche im Alter von 7-18 Jahren (vgl. ebd. S. 73).

21 FRÖBEL eröffnete 1839 die Bildungsanstalt für Kinderführer, 1840 eine Spielanstalt in Frankfurt, eine Spielschule in Eisenach und die Stiftung des Allgemeinen Deutschen Kindergartens in Keilhau und Blankenburg. Er leitete Bildungskurse für Kleinkindergärtnerinnen, reiste viel und versuchte, die Idee des Kindergartens zu verbreiten. Von der 1848 ausgebrochenen bürgerlichen Revolution erhoffte er sich eine radikale Bildungsreform und eine verstärkte Beachtung seiner Kindergartenidee, wurde aber enttäuscht. 1851 wurde der Kindergarten in Preußen verboten. Erst 1860 wurde dieses Verbot wieder aufgehoben. Behauptet wurde, dass FRÖBELs sozialistisches System auf die Heranbildung der Jugend zum Atheismus gerichtet sei. Gleichzeitig wurde aber auch das christliche Prinzip seiner Erziehung kritisch betrachtet (vgl. ebd. S. 105 ff.).

FRÖBELs Erziehungskonzept ist durch eine hohe, bis ins Religiöse hinein gesteigerte Wertschätzung des Neugeborenen geprägt. Er geht davon aus, dass wenn der Glaube an das Gute im Kind nicht besteht, Erziehung zu einem Kampf wird, durch den das Kind anders gemacht werden soll, als es seinem Wesen nach ist (vgl. FRÖBEL 1973 S. 207; HEBENSTREIT 2003 S. 125 f.).

FRÖBEL ist davon überzeugt, dass die Entwicklung des Kindes von festen Gesetzen abhängt, die den kosmischen, den Weltbau- und Naturlebensgesetzen, ähnlich sind. Dahinter steckt *kein* mechanisches Entwicklungsverständnis, sondern die Forderung, dass der Mensch an der nicht abgeschlossenen Entwicklung der Menschheit mitarbeiten soll. FRÖBEL hebt hervor, dass das Kind zu keinem Zeitpunkt seines Lebens eine leere Tafel ist, die der Erwachsene mit beliebigem Inhalt beschreiben kann, da es eine ihm von Gott und nicht vom Menschen gegebene Seele hat, die die Entwicklung von innen her ermöglicht (vgl. HEBENSTREIT 2003 S. 129).

„Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt, soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert; denn nur die genügende Entwicklung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt eine genügende vollendete Entwicklung jeder folgenden späteren Stufe“ (FRÖBEL 1973 S. 56).

FRÖBEL betont den Menschen in seinem ewigen Wesen und seinem ewigen Sein. Die besondere Bestimmung des Menschen ist es, sein Wesen, sein Göttliches, sich vollkommen bewusst zu machen und es mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben zu verwirklichen (vgl. HEILAND 2003 S. 208).

„Ich kann entscheiden, was ich wahrnehmen will, was ich in den Vordergrund schiebe oder unberücksichtigt lasse, und ich gebe den Außen- und Innenreizen eine Bedeutung, die das Wahrgenommene interpretiert und die gleichzeitig für das, was ich und wie ich wahrnehme konstitutiv ist. Darüber hinaus beeinflusst das Denken mein Handeln, das nicht mehr automatisch abläuft, sondern von meiner *Selbstwahl* bestimmt ist“ (HEBENSTREIT 2003 S. 88, Hervorhebung im Original).

Durch die Bewusstseinsfähigkeit wird die Freiheit des Menschen bestimmt. FRÖBEL hebt hervor, dass er nur frei sein kann, wenn er nicht durch den Druck der äußeren Verhältnisse oder der Triebe in seinem Inneren zu einem bestimmten Verhalten gezwungen wird.

„Erst mit dem freien Menschen macht es auch Sinn – und dann auch Notwendigkeit – von Moralität zu reden. In seine Entscheidungen, was und wie er wahrnehmen möchte, was er tun und was er lassen will, kann und muss der Mensch Überlegungen aufnehmen, die über das eigene Wohl hinausgehen“ (ebd. S. 89).

Jeder Einzelne muss den Maßstab über die Entscheidung über Gut und Böse selbst verantworten.

Der Mensch steht vor einer dreifachen Aufgabe:

- 1) Er muss die Entstehung der Welt, von der er ein Teil ist, verstehen
- 2) Er muss sich in Beziehung zu Gott setzen, sich als Geschöpf Gottes sehen
- 3) Er muss sich in Beziehung zur Natur setzen. Das impliziert die Aufforderung, als Schöpfer durch sein Tun an der Weiterentwicklung der Welt zu arbeiten (vgl. ebd. S. 102 f.).

„Die drei Aspekte der Lebenseinigung bezeichnen bestimmte geschichtliche Etappen der Menschheit, und sie sind zugleich im Leben jedes einzelnen Menschen zu lösende Aufgaben. Jeder baut sich seine Weltsicht auf, in der er über die Entstehungsgründe und Aufbaugesetze von Natur und Welt reflektiert; er sucht für sich Beruhigung, indem er den Sinn eines endlichen Lebens angesichts der Unendlichkeit und Unbegrenztheit erspürt; und er versucht, durch sein Schaffen, seine Arbeit, Spuren in der Welt zu hinterlassen“ (ebd. S. 103 f.).

FRÖBEL ist davon überzeugt, dass jedes Lebewesen den Schöpfungsprozess der Natur aus dem absoluten Bewusstsein wiederholt und Schöpfung seiner selbst ist. Diese Gedanken fasst er in seinem Sphäregesetz zusammen. Grundlage seiner Pädagogik stellt der Gedanke dar, dass der Mensch in sich die Gesetze der Natur erkennen muss (vgl. HEILAND 1982 S. 42 f.).

„In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz. ... In allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott“ (FRÖBEL 1973 S. 37).

Das Sphäregesetz kommt besonders deutlich in FRÖBELS Spielmaterialien zum Ausdruck. Im Spiel kann das Kind sich als einheitliche, selbsttätige, selbstbewusste und selbst fühlende Person darstellen (vgl. HEBENSTREIT 2003 S. 252). Die Spielmaterialien sollten deshalb autodidaktischen Ansprüchen gerecht werden, die Spielgesetzlichkeit im freien Spiel vom Kind erahnt und nachempfunden werden, um damit zugleich die Naturgesetzlichkeit elementar zu vermitteln. Durch das Zergliedern und Vereinen dieser von FRÖBEL entwickelten Materialien soll das Kind das Gesetz der Sphäre erahnen und zur Einheit finden (vgl. HOOFF 1977 S. 28).

Spielen steht für FRÖBEL nicht im Gegensatz zum Lernen, denn das Spielen umfasst seiner Ansicht nach die Grundbefindlichkeit des Kindes. Es fördert die Erkenntnis und Bewältigung von Gegenständen und Zusammenhängen. FRÖBEL weist in diesem Zusammenhang auf die didaktische und soziale Dimension des Spiels hin. Es stellt gleichzeitig einen Wissens- und Bildungserwerb und eine Lebenshilfe dar (vgl. ebd. S. 25). Er beobachtet, dass Kinder ihr Spielzeug zerstören und begründet dieses Verhalten damit, dass Kinder das Gesetz suchen, auf dem das Dasein der Dinge der Welt beruht. Deshalb kommt dem Freien Spiel, d.h. dem Dinge sammeln, zerteilen und wieder zusammen ordnen, seiner Ansicht nach eine große Bedeutung zu. FRÖBEL fertigt seine Spielmaterialien entsprechend dieser Grunderkenntnis an.

Aus Sicht FRÖBELS ahmt das spielende Kindergartenkind nicht die äußere Wirklichkeit nach. Es will nicht verstehend in sie eindringen, sondern im Gegenteil, seine eigenen Bedürfnisse, seine inneren Vorstellungen von der Welt und sich selbst nach außen tragen. Es möchte das Innere des Kopfes und auch des Herzens ordnen (vgl. HEBENSTREIT 2003 S. 137). Als sinnvolle Handlungsform betrachtet FRÖBEL das stille Tätigsein im Wechsel mit Kommunikation. Dem Erwachsenen kommt hier eine doppelte Funktion zu: Er soll als Erzieher zurückhaltend den Verlauf des Spiels beobachten, aber auch als Mitspieler, als Kind unter Kindern, wirken²² (vgl. HOOFF 1977 S. 263).

Besonders wichtig ist für FRÖBEL die Verbindung von geistiger und körperlicher Tätigkeit. Erkenntnis muss mit Erleben, Einsicht und leiblichen Tun in Einklang stehen. Dafür sind Abhärtung und eine einfache Lebensweise selbstverständlich (vgl. HEILAND 1982 S. 62). Aus FRÖBELS Sicht kann es ohne die Ausbildung des Körpers keine zur vollendeten Ausbildung des Mensch führende Erziehung geben. Er betont, dass Körper und Geist einer wahren Schulung bedürfen (vgl. FRÖBEL 1973 S. 215).

„Nur also, wo Körper- und Geistestätigkeit in geordneter lebendiger Wechselwirkung stehen, ist wahrhaftes Leben“ (ebd. S. 216).

In seinen erzieherischen Einrichtungen wurde auf gesunde Nahrung Wert gelegt, viel Sport getrieben und die Schüler halfen beim Hausbau mit. Die Arbeit bei der Ernte und die Landbestellung wurden als Erfahrungen in den Unterricht integriert.

„Nicht das Befrachten mit Informationen zeichnet den Unterricht aus, sondern das Erlernen des

²² Bald nach FRÖBELS Tod deutete sich ein folgenschweres Missverstehen seiner Spieltheorie an, weil man dachte, aus seinem Werk ein standardisiertes didaktisches Angebot herausarbeiten zu können, dabei gingen wesentliche Teile seiner Theorie verloren, da der tiefere Sinn, der in seinem Sphäregesetz enthalten ist, wenig Beachtung fand und findet (ebd. S. 271).

Strukturierens, des Erkennens von sachspezifischen und übergreifenden philosophischen Zusammenhängen“ (HEILAND 1982 S. 63).

Auch in Bezug auf religiöse Erziehung fordert FRÖBEL die Orientierung an der aktuellen Situation und den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Er kritisiert, dass Kinder zu früh in das äußere Leben eingeführt und dadurch dem inneren Leben entfremdet werden (vgl. FRÖBEL 1973 S. 208).

„Wir trauen dem früheren Knabensinn und Knabengemüt jetzt zu wenig religiöse sowie überhaupt zu wenig Geisteskraft zu; darum zeigt sich dann und ist des späteren Knaben Leben und Gemüt so leer, in Beziehung auf geistige und rein menschliche, sittliche und religiöse Wahrnehmungen so erfahrungslos, und darum so verknöchert und tot, daß gar wenige und nur schwache Fäden zum Anknüpfen und zur Belebung eines zur Belehrung über ein echt religiöses Leben sich in ihm finden, und doch wird nun in dem folgenden Alter in dieser Beziehung vom Knaben und Jüngling so viel gefordert“ (ebd. S. 207).

Um seinen Schülern Anregungen für ihren individuellen Lebensweg zu geben, hat er ihnen einen Konfirmationsbrief geschrieben, in dem er seine persönliche religiöse Erziehung darstellt. FRÖBEL fordert den Lehrer dazu auf, Heranwachsenden etwas mit auf den Weg zu geben und zwar nicht in Form einer belehrenden Predigt, sondern in dem der Lehrer von seiner eigenen Entwicklung, mit allen Zweifeln und Rückschlägen, berichtet. Er verfolgt damit das Ziel, Jugendliche darauf hinzuweisen, ihr eigenes Leben und ihre eigenen Entscheidungen bezüglich der grundsätzlichen Fragen des Lebens ernst zu nehmen. Entscheidend ist hier, dass der Erzieher sich nicht als fertigen Erwachsenen darstellt, sondern als der im Werden begriffene Mensch (vgl. HEBENSTREIT 1982 S. 81).

Religion heißt für FRÖBEL, sich dem Streben, der Ahnung von dem ursprünglich Eingewesensein, voll bewusst werden. Der Religionsunterricht dient dementsprechend dem Beleben, Befestigen und Aufklären der Wahrnehmung eines geistigen Selbst, der Seele, des Geistes, des Gemüts als ruhend in und hervorgegangen durch Gott (vgl. FRÖBEL 1973 S. 124). Religiosität muss mit Erfahrungen verbunden werden und darf sich nicht in bloßer Predigt oder Theorie erschöpfen. FRÖBEL bemängelt, dass Kinder so früh für jede Menge Äußeres geweckt und über Äußeres belehrt werden, das sie nicht verstehen können und das Innere aus diesem Grund oft verborgen bleibt.

„So werden Kinder früh in das fremde äußere Leben eingeführt und werden dagegen dem inneren Leben entfremdet; dadurch wird ihr inneres Leben so hohl und vertrocknet. Soll der Mensch viele, besonders auch religiöse Wahrheiten verstehen, so muß man machen, daß er viel in sich erlebe, d.h. daß er die auch vielleicht an sich kleinen Begegnisse seines Gemüts- und religiösen Lebens, seines geistigen Entwicklungsganges und dessen Bedingungen sich bewußt werde“ (ebd. S. 208).

Ziel FRÖBELS erzieherischer Tätigkeit ist es, eine ganz neue Entwicklungsstufe des Menschengeschlechts und durch diese eine höhere Entwicklungsstufe der gesamten Menschheit zu erreichen. Diese höhere Stufe basiert auf der christlichen Heilsgeschichte, auf dem humanistischen Christentum, dessen Akzent nicht auf konfessionellen Bekenntnissen liegt, sondern auf konfessionsübergreifender Toleranz und Reflexion²³ (vgl. HEILAND 1982 S. 84).

²³ FRÖBEL setzte sich mit dieser Ansicht scharfen Angriffen der Öffentlichkeit aus, insbesondere der katholischen Geistlichkeit (vgl. HEILAND 1982 S. 84).

2.4 Tolstoi: Grundlagen einer liberalen Reformpädagogik

Der Schriftsteller Leo N. TOLSTOI (1828-1910) wurde in Jasnaja Poljana bei Tula, Russland, geboren. Er studierte 1844 zunächst orientalische Sprachen an der Universität Kasánj und wechselte dann zur juristischen Fakultät. Aufgrund seiner fehlenden Anpassungsfähigkeit gab er 1847 das Studium wieder auf (vgl. Lavrin 1961 S. 12). Neben seinen literarischen Arbeiten war TOLSTOI sozial aktiv und setzte sich für die Sklavenbefreiung ein. Beeinflusst ist er von ROUSSEAU, den er als seinen wichtigsten Lehrer bezeichnet (vgl. WITTIG/KLEMM 1988 S. 16).

TOLSTOI versuchte zeitlebens seinen eigenen Glauben aufzubauen und seinem Sein und dem Sein überhaupt einen Sinn zu verleihen. Sein Leben betrachtet er als Prozess der moralischen Selbstvervollkommnung. TOLSTOI sieht in einer klassen- und ständelose Gemeinschaft, in der die Menschen durch Liebe und das Gesetz des Gewissens oder durch das Gesetz Gottes verbunden sind, die ideale Form des sozialen Miteinanders (vgl. LAVRIN 1961 S. 55).

Er gilt als Begründer der libertären Reformpädagogik in Russland (vgl. TOLSTOI 1985 S. 6). TOLSTOI eröffnete 1849 eine Schule für Bauernkinder auf seinem Gut. Die Schule von Jasnaja Poljana²⁴ existierte mit Unterbrechungen von 1849-1875 (vgl. TOLSTOI 1980 S. 12). Die von ihm gegründete Schule ist ein klassisches Modell einer anti-autoritären Schule (vgl. LÖWENFELD in TOLSTOI 1907 S. 60).

TOLSTOI legt Wert darauf, seine Erziehungsmethode den speziellen Umständen von Ort und Zeit anpassen und seine Schüler von Zwang und Drill befreien. Die Schule soll dementsprechend die Kinder nicht nach den Erfordernissen der herrschenden Zustände formen, sondern eine Keimzelle der neuen revolutionären Gesellschaft²⁵ sein (vgl. TOLSTOI 1980 S. 13).

TOLSTOI kritisiert an den Schulen, die er in Westeuropa besucht hat, ihre abstumpfende Wirkung, die sich mit Furcht und Anspannung mischt. Eine natürliche Lernsituation, wie er sie dagegen in seiner Schule anstrebt, ist stattdessen von Fröhlichkeit, Wissbegier, klaren Gedanken und Lust am Lernen geprägt (vgl. LAVRIN 1961 S. 63).

„Jede Lehre aber sollte nicht mehr als eine Antwort auf die Frage sein, die das Leben selbst in uns entstehen läßt. Dagegen regt die Schule nicht nur keine Fragen an, sie gibt auch keine Antwort auf, die, welche das Leben stellt“ (TOLSTOI 1907 S. 30).

TOLSTOI wendet sich gegen die Klassifikation von Menschen. Er glaubt, dass jedes menschliche Wesen gewisse endgültige Eigenschaften hat und der Mensch diese Eigenschaften nicht unter Zwang entwickelt (vgl. TOLSTOI 1980 S. 10).

Aus diesem Grund tritt er für ein selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen ein und besteht darauf, dass der Schüler die volle Freiheit haben muss, seine Unzufriedenheit auszudrücken, oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, dass sie ihn nicht befriedigt (vgl. LÖWENFELD in TOLSTOI 1907 S. 72).

Die 'Zwangsschule' dagegen erzeugt nach TOLSTOIs Auffassung nicht nur Widerwille gegen jegliche Bildung, sondern gewöhnt Kindern das Heucheln und Betrügen an. Dadurch hat die Schule eine abstumpfende Wirkung und trägt zur dauernden Verkrüppelung der geistigen Fähigkeiten bei. In der Schule von Janaja Poljana gibt es aus diesem Grund keine Unterrichtspflicht; die Schüler können jederzeit gehen, wenn sie wollen (vgl. ebd. S. 28).

24 Die ca. 40 Schüler von Jasnaja Poljana waren im Alter zwischen 7 und 10 Jahre.

25 In Deutschland fand TOLSTOI als Erzieher nur wenig Beachtung. In den USA wurden u.a. GOODMAN und DENNISON (First Street School-Begründer) von TOLSTOIs anarchistischer Pädagogik beeinflusst.

TOLSTOI betont, dass jede ernsthafte Bildung nur durch das Leben, nicht durch die Schule, erworben wird. Er ist davon überzeugt, dass das Bewusstsein von Gut und Böse unabhängig von dem Willen des Einzelnen in der ganzen Menschheit liegt und sich im Laufe der Geschichte unbewusst entwickelt. Von daher ist es unmöglich, der jungen Generation das eigene Bewusstsein durch Erziehung einzupflegen, da die junge Generation ihr eigenes Bewusstsein mitbringt (vgl. ebd. S. 47).

TOLSTOI hebt hervor, dass sich die Schule nicht in die Erziehung einmischen soll. Sie darf nicht manipulierend in die Entwicklung von Anschauungen, Überzeugungen und den Charakter der Bildung Empfangenden einzugreifen.

Prüfungen bezeichnet TOLSTOI als Selbstzweck. Sie sind seiner Ansicht nach sinnlos, da kein Mensch mehr geistiges Material braucht als notwendig ist, um mit dem Denken fortzufahren zu können. TOLSTOI ist davon überzeugt, „daß das Aufsagen der Lektionen und die Examen nur der Rest eines Aberglaubens der mittelalterlichen Schulen sind und daß sie bei einer vernünftigen Ordnung der Dinge völlig unmöglich und sogar schädlich werden“ (TOLSTOI 1980 S. 89).

Examen haben nur dann Sinn, wenn Lehrgegenstände Wort für Wort auswendig gelernt werden. Das trägt aber nicht zu einer Verbindung von Leben und Lernen bei. TOLSTOI ist davon überzeugt, dass Menschen frischer, kräftiger, stärker, selbständiger, gerechter und menschlicher sind, wenn sie frei bildenden Einflüssen ausgesetzt sind (vgl. LÖWENFELD in TOLSTOI 1907 S.72).

„Es gibt in der Schule etwas Unbestimmbares, was sich der Leitung des Lehrers entzieht, etwas, das in der pädagogischen Wissenschaft völlig unbekannt ist und doch das Wesen einer erfolgreichen Lehre ausmacht, das ist der Geist der Schule“ (TOLSTOI 1980 S. 93).

Bildung ist ein Akt der Emanzipation, kein Akt der Formung. Aus TOLSTOIs Sicht gibt es keine allgemein richtigen oder falschen Methoden des Lehrens und Lernens, da sie sich im Prozess immer wieder neu bilden müssen und ändern. Kinder brauchen Zeit und Muße zum Lernen. Sie müssen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Fähigkeiten erwerben, sondern wichtig ist, dass sie weiterlernen wollen und ihre Kraft zum Lernen nicht gebrochen wird (vgl. ebd. S. 15). Die Aufgabe des Lehrers sieht TOLSTOI darin, dem Schüler die Wahl zwischen allen bekannten Methoden zu ermöglichen, die ihm das Lernen erleichtern.

„Man betont als Lehrer eine Seite der Auffassung, der Schüler braucht das aber gar nicht, was wir ihm erklären wollen. Zuweilen hat er verstanden, er kann uns nicht beweisen, daß er uns verstanden hat, und doch ahnt er und faßt er dunkel etwas anderes auf, was für ihn äußerst wichtig und nützlich ist“ (ebd. S. 69).

TOLSTOI betont, dass das Bedürfnis und die Lust zum Wissen bei jedem Menschen einfach so eintreten wird, wenn die Zeit reif dafür ist. Schüler fügen sich ausschließlich natürlichen Gesetzen. Sie glauben nicht an die Gerechtigkeit von Gesetzen, Stundenplänen und Regeln, wenn sie sich voreiligen Eingriffen Erwachsener unterwerfen müssen (vgl. ebd. S. 27).

„Ich überzeugte mich, daß es geheime Tiefen in der Seele gibt, die uns verschlossen sind und bis zu denen wohl das Leben, aber keine Moralpredigt und keine Strafen dringen“ (ebd. S. 33).

Am wichtigsten ist es, die Selbständigkeit des Schülers zu fördern, um sie auf das Leben vorzubereiten.

„Wenn der Schüler in der Schule nicht selbst etwas schaffen lernt, so wird er auch im Leben immer nur andere nachahmen und kopieren“ (ebd. S. 146).

Eine religiös-moralische Grundlage des Lebens betrachtet TOLSTOI als einziges Allheilmittel gegen schlechte Verhältnisse und gegen jede Form von Regierung. In seiner Schule gehört deshalb die Bibel zur elementaren Lektüre. Die biblische Geschichte des Alten Testaments wurde in Jasnaja Poljana gelehrt, weil TOLSTOI nichts anderes als so gut den Begriffen und der geistigen Verfassung von Kindern

entsprechend ansieht, wie die Bibel. Die Bibel erklärt alle Naturerscheinungen, alle ursprünglichen Beziehungen der Menschen untereinander, alle Seiten der Familie, des Staates und der Religion, so dass jeder Mensch durch diese Geschichten seine eigenen Auffassungen des Lebens spüren kann (vgl. ebd. S. 101 ff.).

TOLSTOI ist davon überzeugt, dass in jedem Menschen ein göttliches Licht lebt, ein Funke, den TOLSTOI als Vernunft bezeichnet und der alle Menschen miteinander verbindet. Er verlangt von sich und anderen Menschen eine Umkehr zu der Tiefe des menschlichen Wesens, eine strenge und heitere Askese, die den Egoismus des Menschen übersteigt (vgl. LAVRIN 1961 S.96 ff.; WITTIG/KLEMM 1988 S. 15).

Das Gefühl der Verbundenheit möchte er durch eine ganzheitliche Bildung in der Schule fördern. Er geht davon aus, dass nur eine 'freie Ordnung' die Achtung vor der menschlichen Natur bewahrt (vgl. TOLSTOI 1980 S. 26).

2.5 Dewey: Erziehung zur Demokratie

John DEWEY (1859-1952) wurde in Burlington, Vermont, USA, geboren. DEWEY litt sehr unter der 'Religiosität' seiner Mutter, die ängstlich versuchte, ihre Söhne vor moralischen Verfehlungen zu schützen, was sich in missionarischen Eifer äußerte. Das führte bei DEWEY zu Verletzungen, extremer Befangenheit, Schüchternheit und einem 'überentwickelten Gewissen' gegenüber Gott, die sein ganzes Leben nachwirken und u.a. zu seiner lebenslangen Abneigung gegenüber Dogmatismen und institutionalisierter Religion beitrugen (BOHNSACK 2005 S. 12). DEWEY arbeitete zunächst als Lehrer an einer High School in Pennsylvania und unterrichtete Latein, Algebra und Naturwissenschaften. Später studierte er Philosophie, Geschichte, Politik und experimentelle Psychologie und bekam eine Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik (vgl. ebd. S. 16). Nach dem Ersten Weltkrieg engagierte er sich als Schulreformer und reiste u.a. in die Türkei, in die Sowjetunion und nach Mexiko (vgl. ebd. S. 18).

Bekannt wurde DEWEY durch seine Versuchsschule, die er von 1896-1904 in Chicago leitete. Sie zeichnet sich durch ein humanistisches Konzept aus, das menschliches Leben als bedeutungsvoll wertschätzt und einen respektvollen Umgang miteinander fördert. Sein Demokratie-Konzept bezieht sich nicht nur auf die Regierungsform, sondern schließt eine Lebensform mit ein, eine Form sittlicher und geistiger Verbundenheit (vgl. ebd. S. 14). DEWEYs Ziel ist es, die Fähigkeiten menschlicher Individuen ohne Rücksicht auf die Rasse, das Geschlecht, die Klasse oder den ökonomischen Status freizusetzen und zu entwickeln. Gleichheit bedeutet für ihn nicht Konformität, sondern individuelle Einmaligkeit (vgl. ebd. S. 43). Die primäre soziale Pflicht der Erziehung besteht für ihn nicht darin, die bestehende Sozialordnung zu verewigen, sondern sie zu verbessern. Die Schule soll seiner Ansicht nach Ästhetik als Sinnerfahrung²⁶ ermöglichen, statt der üblichen unterrichtlichen Sinn-Leere (vgl. ebd. S. 68).

DEWEY lehnt einen nach Konfession getrennten spezifischen Religionsunterricht ab und verweist in diesem Zusammenhang auf die ethnische Vielfalt in den USA. Dieser Vielfalt wird eine Schule am ehesten durch die Förderung der 'sozialen Vereinigung' und der Entwicklung von Sensibilität für die 'natürliche Ehrfurcht' gerecht (vgl. ebd. S. 68).

DEWEY kritisiert, dass eine Schule, die außerschulische Lernstrukturen außer Acht lässt, lebensfern wird. Aus diesem Grund fordert er, dass sich der Unterricht an

26 In der Versuchsschule DEWEYs kommen den Bereichen Drama, Kunst, Literatur, Modellieren, Zeichnen und Musik eine besondere Rolle zu.

außerschulischen Lernprozessen orientieren soll. Er wendet sich nicht nur gegen die Mängel der 'alten' Schule, sondern auch gegen die Einseitigkeiten der 'neuen' Schule. In der alten Schule stehen der Lehrer und das Textbuch im Vordergrund. Die neue Schule stellt das Kind ins Zentrum. Wichtig sind aber für DEWEY die Balance zwischen lehrer- und kindzentriertem Unterricht sowie das Erlernen von sozialer Verantwortlichkeit (vgl. ebd. S. 73).

DEWEY strebt nach Einheit und lehnt jegliche 'Dualismen' ab, was sich auch in seiner Ethik zeigt.

„Eine Moral, gegründet auf das Studium der menschlichen Natur und nicht auf ihre Missachtung, würde die Tatsachen des Menschenlebens im Zusammenhang mit denen der übrigen Natur sehen und so einen Bund der Ethik mit der Physik und Biologie stiften. ... Erst die verständnisvolle Anerkennung des unlöslichen Zusammenhangs von Natur, Mensch und Gesellschaft wird die Entwicklung einer Moral sichern, die ernst sein wird, aber nicht fanatisch, hochstrebend ohne Sentimentalität, der Wirklichkeit angepasst, ohne abzusinken im Herkömmlichen, verständlich ohne gewinnsüchtige Berechnung, idealistisch und doch nicht romantisch“ (DEWEY 2004 S. 14 f.).

Unter einer wahrhaft humanen Erziehung versteht DEWEY eine Erziehung, die angeborene Tätigkeiten verständlich lenkt und dabei die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der sozialen Bedingungen unter denen der Mensch lebt, berücksichtigt. Der Impuls zu lernen soll von dem Kind selbst kommen, seine Tätigkeit muss selbst-initiiert und die Motivation intrinsisch sein, so dass sich der eigene Arbeitsplan entwickeln kann. Das erfordert vom Lehrer Zurückhaltung und Selbstdisziplin (vgl. BOHNSACK 2005 S. 84). DEWEY geht es um eine allgemeine, alle Fächer durchdringende wissenschaftliche Methode, welche geistige Offenheit, Fähigkeit zum kritischen Urteil, Freiheit von Vorurteilen, von Parteilichkeit und Fanatismus, voraussetzt. Er prägt den Begriff 'Learning by doing' und hebt die körperliche Beteiligung beim Hantieren mit Material als Verstehensbasis für den Anfang von Lernprozessen hervor. Die Schüler sollen die gleichen mentalen Prozesse vollziehen wie die Entdecker (vgl. ebd. S. 104 f.). Die Versuchsschule DEWEYs hatte einen experimentellen Charakter.

„Das Ziel dabei war, Kinder in kooperative Lebensformen und gegenseitige Unterstützung einzuüben, ihnen bewusst zu machen, dass sie aufeinander angewiesen sind, und ihnen dabei zu helfen, die entsprechenden Handlungsformen zu finden“ (ebd. S. 95).

Eine wirkliche Ordnung und Disziplin entwickelt sich aus der Achtung des Heranwachsenden vor der zu leistenden Aufgabe und dem Bewusstsein von den Rechten der anderen, die an dieser Aufgabe teilhaben. DEWEYs Schule war relativ autonom: Zensuren und Sitzenbleiben konnten entfallen, die Zwänge des Berechtigungswesens verlangten erst mit dem College Aufnahmeprüfungen. Jeder Schüler sollte die gleichen Chancen haben und die Möglichkeit bekommen, seine Individualität zu entwickeln (vgl. ebd. S. 75). Das hatte jedoch in der Praxis zur Folge, dass die Schulabgänger seiner Schule, die an Kooperation und Rücksichtnahme gewöhnt waren, einen 'Schock' erlitten, als sie in das berufliche Leben geschickt wurden. DEWEYs soziale Absichten kollidierten mit der anti-sozialen Wettbewerbseinstellung und der dominanten Selbstsucht der bestehenden Gesellschaft. Im Prinzip hat seine Schule auf eine Gesellschaft vorbereitet, die noch gar nicht existierte (vgl. ebd. S. 76).

BOHNSACK beurteilt den Optimismus und Idealismus DEWEYs als kritisch, da er die Realität verkennt. DEWEYs Erziehungsphilosophie und besonders seine Annahme, Erziehung bzw. Schule könnten einen demokratischen Umgang herbeiführen, wird von BOHNSACK als utopisch bezeichnet.

„Die unbezweifelbaren Erfolge der Versuchsschule waren wegen der Sonderbedingungen nur bedingt übertragbar: Kleine Schule ohne Behördenzwänge, besonders aus- und fortgebildete Lehrerinnen und Lehrer mit weitgehend gleichgesinnter Reformmotivation, kleine Lerngruppen

von 8-10 Kindern aus Mittelklasse-Sozialhintergrund, Verbundenheit mit bedeutenden Hochschullehrern etc.“ (ebd. S. 123).

Dennoch gilt DEWEY bis heute als der Philosoph und Pädagoge der Demokratie.

„Seine kritische Aufdeckung der anti-demokratischen und anti-humanen Auswirkungen des 'heimlichen Lehrplans' der traditionellen Schule ist bis heute gültig“ (ebd. S. 119).

Nach Ansicht DEWEYs ist Erfahrung kein linearer, von Natur aus determinierter Prozess, sondern ein Prozess, der immer wieder neu angepasst werden muss. Deshalb muss Erziehung ständig auf Ereignisse und Vorkommnisse reagieren, die auf sie zurückwirken, denn neue Situationen zwingen zur Veränderung der Situation oder der Erfahrung (vgl. ebd. S. 102).

Eine zentrale Bedeutung hat das Seins-Vertrauen für DEWEY. In dem Maße, wie das Gefühl für die unendliche Reichweite einer Handlung, welche an einem einzigen Punkt des Hier und Jetzt abläuft, den Menschen ergreift, wird der Sinn des gegenwärtigen Tuns als riesig, unmessbar und undenkbar empfunden. Das Seins-Vertrauen umfasst das Bewusstsein von dem Ganzen und hilft dabei, sich auch in schwierigen Situationen orientieren zu können (vgl. BOHNSACK 2003b S. 433; BOHNSACK 2005 S. 56).

Exkurs: Bohnsack: Zur Aktualität von Deweys Erziehungstheorie

Fritz BOHNSACK bemerkt seit 1970 eine Renaissance von DEWEYs Pragmatismus in den USA und in Deutschland, die er darauf zurückführt, dass den Menschen bewusst geworden ist, dass ein übertriebener Individualismus nicht ausreicht (vgl. BOHNSACK 2005 S. 126). BOHNSACK bemerkt eine Zunahme der Ichbezogenheit, der Probleme im Sozialverhalten, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und mangelnde Ausdauer. Außerdem fordern Kinder mehr individuelle Zuwendung und Berücksichtigung. Den Kern der Belastung sieht er in der immer neu notwendigen 'Überbrückungsarbeit zwischen Schülerhorizonten und den Bildungsabsichten der Schule' (vgl. BOHNSACK 2003a S. 344).

BOHNSACK setzt sich mit der Lehrerbelastung auseinander. Er stellt einen Zusammenhang zwischen der Burn-out Problematik und der fehlenden 'Sinnentwicklung' und 'Selbstentwicklung' her, die zu einem 'erfüllten Leben' beitragen können. Belastungen, im Alltagssprachlichen Sinn, sind aus seiner Sicht Kennzeichen des Lebens und können sowohl als Chance zur Erweiterung der eigenen Kompetenz als auch als Überlastung zum Zusammenbruch führen. Als entscheidend betrachtet BOHNSACK das Erlernen der Langsamkeit, des Innehaltens, der Muße, der Besinnung, das Abenteuer der Stille, das Raum und Zeit lassen zum Fragen, Zweifeln, Verweilen, Gewährwerden, angerührt werden, anstatt das Auswendiglernen des Lernstoffs (vgl. ebd. S. 359).

BOHNSACK geht davon aus, dass den meisten Lehrern 'intuitiv klar' ist, dass ihre Schüler unter veränderten Bedingungen leben und die überkommenen Verfahren des Lehrens und Lernens dem nicht mehr gerecht werden können. Dieses Wissen 'nagt' an ihrem beruflichen Selbstbewusstsein und erzeugt ein Gefühl der Sinnlosigkeit. BOHNSACK fordert, dass Lehrer in der Aus- und Fortbildung auf die veränderte Klientel vorbereitet werden müssen (vgl. ebd. S. 347).

„Die Erfahrung von Kontrollverlust verlangt nach Flexibilität, nach einer Korrektur von Haltungen, Einstellungen, eventuell von Lebensplänen und Berufs- oder gar Weltbild. Wer sich dagegen starr auf bestimmte (möglicherweise nicht erreichbare) Ziele oder Wege festlegt, kann leicht 'hilflos' werden“ (ebd. S. 350 f.).

Das private und berufliche Selbstbild wird durch biographische Erfahrungen geprägt. Auf diese Weise bestimmen die eigenen Wertsetzungen, Interpretationsmuster und

Zielvorstellungen die Deutung der weiteren Lebensereignisse. Stress wird in hohem Maße durch subjektive Bewertungsprozesse beeinflusst (vgl. ebd. S. 351).

BOHNSACK ist davon überzeugt, dass sich Stress durch das Setzen von Prioritäten mildern lässt; durch sinnvolle Ruhe- und Pausenplanung, möglichst unter Berücksichtigung der persönlichen Leistungskurve. Das erfordert Disziplin und Selbsterziehung. Die innere Werteorientierung und durch sie bestimmte Wahrnehmungsmuster üben einen entscheidenden Einfluss auf das Erleben von Belastungsfaktoren aus (vgl. ebd. S. 363).

Zu den Ressourcen einer 'widerstandsfähigen Persönlichkeit' gehört u.a. die Beherrschung von Methoden der Entspannung. BOHNSACK nennt Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung nach JACOBSEN, Meditation, Yoga, etc. als Möglichkeiten, die zur Selbststeuerung befähigen, das Immunsystem stärken und vor Stress bewahren. Die Einsatzmöglichkeiten dieser Übungen in der Schule sind aus seiner Sicht zahlreich (vgl. ebd. S. 365). BOHNSACK nennt folgende Maßnahmen, die Lehrer treffen können, um bewusster mit Belastungen umgehen zu können:

- 1) 'Desensibilisierung': mentale Vorwegnahme von kommenden Problemsituationen im Entspannungszustand mit dem Ziel der Angstreduktion oder mentaler Unterrichtsvorbereitung
- 2) innere Sammlung als 'Ankommensübung' vor dem Unterricht
- 3) regelmäßige Abschaltphasen: mehrere kleine Entspannungspausen bringen mehr Erholung als wenige längere
- 4) Entspannungsübungen mit Schülern, wobei zu beachten ist, dass bei Ängsten, Asthma, Neurosen, Psychosen, etc. Vorsicht geboten ist (vgl. ebd. S. 366).

Um unter den zunehmenden Belastungen psychohygienisch gesund zu bleiben, müssen Lehrer ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst entwickeln, d.h. durch Arbeit an sich selbst und durch Identitätsarbeit ihre Persönlichkeitsarbeit fördern. Sie können auf diese Weise souveräner mit den anfallenden Aufgaben und ökonomischer mit den eigenen Kräften umgehen (vgl. ebd. S. 366 f.).

BOHNSACK erklärt sich das Phänomen, dass Entspannungstechniken in der gängigen Literatur zu Belastung, Stress und Burnout im Lehrerberuf so gut wie nicht erwähnt und dass weitreichende Intentionen von Entspannungstechniken ausgeblendet werden, mit negativen, teilweise schmerzlichen Erfahrungen, die viele Menschen mit Religion verbinden. Kirchlichen Zwänge oder konfessionelle Dogmatismen können aus seiner Sicht zur Abwehr von allem Religiösen führen (vgl. ebd. S. 367).

Er weist darauf hin, dass der Zeitgeist eine Auflösung mancher traditioneller Werteausrichtungen und Verhaltens-Selbstverständlichkeiten und auch Orientierungslosigkeit mit sich bringt. Wichtig ist es deshalb aus BOHNSACKs Sicht von einem wesentlich weiteren Begriff von Religiosität auszugehen. Den wichtigsten Bestandteil religiöser Erziehung betrachtet er heute nicht mehr in der Vertrautheit mit einer der traditionellen Religionen, sondern, allgemeiner, in der Auseinandersetzung mit Sinnfragen (vgl. ebd. S. 368).

Für den Lehrer ist es wichtig, den Blick für die ganze Breite und Lebendigkeit von Religion, wie sie in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vorkommt, offen zu halten. Lehrer benötigen heute, „so etwas wie das von DEWEY anvisierte Seins-Vertrauen, nicht nur um selbst dem Burnout zu entgehen, sondern auch, weil die Heranwachsenden heute, in einer Zeit drohender Orientierungslosigkeit, eine solche personale Stabilität der Erziehenden für die eigene Entwicklung nötig haben“ (ebd. S. 371).

BOHNSACK betont, dass der Lehrerberuf spezifische Qualifikationen verlangt, zu deren wichtigsten die 'Selbsterziehung' gehört.

„Selbsterziehung nun ist eine Aufgabe jedes Menschen. Ganz allgemein ist sie notwendig, um in dieser Welt zu überleben“ (BOHNSACK 2003b S. 409).

Dabei geht es nicht um moralische Forderungen oder Buchführung über Tugenden und Laster, sondern um eine Bereicherung des Lebens und die Freude über einen Zuwachs an Kompetenz und Souveränität. Selbsterziehung zielt auf ein Bemühen um ein erfüllteres, sinnvolleres und 'heileres' Leben (vgl. ebd. S. 410). Sie kann 'profan' sein, z.B. über die Bewältigung von Aufgaben oder über die Spannung, Entspannung und Freude im gemeinsamen Spiel erfahren werden, kann aber auch einen im weitesten Sinn 'religiösen' Charakter haben oder in einer strengen kirchlich-konfessionellen Bindung geschehen (vgl. ebd. S. 410).

„Doch eine grundlegende These dieses Beitrages besagt, dass ohne eine im weitesten [!] und durchaus unüblichen Sinne 'religiöse' Verwurzelung 'Selbsterziehung' als Aufgabe von Erziehern und Lehrerinnen nicht erfüllbar ist“ (ebd. S. 410 f., Hervorhebung im Original).

Wichtig ist, dass der Lehrer durch seine Person überzeugt. Das führt zu der Frage, wie sich in der Lehrerbildung eine solche Persönlichkeit fördern und sich das Wissen um das Getragen-Werden entwickeln und festigen lässt (vgl. ebd. S. 413 f.).

BOHNSACK hebt hervor, dass es dem Menschen näher liegt, sich in den glücklichen Momenten seines Lebens 'getragen' zu fühlen, nicht in der Not. Deshalb ist der Kern der Selbsterziehung das Vertrauen in die Verlässlichkeit des Tragenden, die 'Hoffnung' auf einen guten Ausgang, trotz vorhandener Schwierigkeiten. Eine solche Lebenshaltung und Souveränität bedarf aus seiner Sicht einer langfristigen Übung (vgl. ebd. S. 415).

Entscheidend ist es, frei zu werden vom Sog der Ziel- und Zukunftsorientierung, von der Sucht, das Kommende planend, vorbereitend, wenn nicht sogar ängstlich in den Griff zu kriegen.

„Wir streben nach Sicherheit. Und es erscheint uns sicherer, sich auf die eigenen Strategien zu verlassen als auf die tragende Kraft des Seins oder gar eines nicht fassbaren Gottes“ (ebd. S. 417).

Die Fähigkeit zur Wahrnehmung des Gegenwärtigen bezeichnet BOHNSACK weder als eine Frage des Charakters noch des Schicksals, sondern als eine Frage der Selbsterziehung, bei der meditative Verfahren hilfreich sein können. Wesentliches Ziel aller Meditation ist die Erreichung des inneren Friedens und eine Grundhaltung der liebevollen Güte und der heilenden Hinwendung zu allen Lebewesen (vgl. ebd. S. 420).

BOHNSACK betont, dass Meditation nicht Selbstzweck, nicht ich-bezogen, sondern welt-bezogen sein sollte. Die Effekte der Meditation gehen in die Richtung der Erziehungsziele einer demokratischen Gesellschaft. Dazu gehören Autonomie, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, innere Selbstregulation, natürliche soziale Verbundenheit, Abbau von Angst, Hemmungen und Unterlegenheitsgefühlen. Deshalb ist Meditation ebenso wie Selbsterziehung generell kein Selbstzweck, sondern eine Voraussetzung für ein aktives Zugehen auf die Welt und die unverkrampfte Bewältigung ihrer Anforderungen (vgl. ebd. S. 422).

BOHNSACK ist davon überzeugt, dass ohne das entsprechende Wissen um das 'Getragen-Werden' Lehrereisen und Lehrerbildung heute ihre Aufgaben angesichts einer orientierungslos werdenden Umwelt nicht mehr erfüllen können (vgl. ebd. S. 433).

Er nennt folgende Anforderungsprofile an die Lehrerbildung:

- 1) schrittweises Erarbeiten der biographischen Perspektive, Berufswahlmotive, Lernbiographie, Schlüsselerlebnisse, Krisensituationen, Wendepunkte;
- 2) Klärung des Selbstkonzeptes: Konzept der beruflichen Identität, Werte- und Normenorientierung, Einstellungen und Verhaltensweisen;
- 3) Selbstreflexion entwickeln in Bezug auf Lehr-Lern-Inhalte und -methoden,

Beziehungen, pädagogische Wirkungen und die eigene Stellung im System;

- 4) die eigene Person stärken und zur Stärkung der Lernenden beitragen (vgl. ebd. S. 433 f.).

Für einen solchen Weg der Selbsterziehung ist ein Ausmaß an Selbststeuerungsfähigkeit nötig, über das viele Lehrer (noch) nicht verfügen (vgl. ebd. S. 434).

2.6 Steiner: Anthroposophie in der Waldorfpädagogik

Rudolf STEINER (1861-1925) wurde in Kraljevec, Ungarn, als Kind österreichischer Eltern geboren. Er studierte an der Technischen Hochschule in Wien Naturwissenschaften, setzte sich aber auch mit den Philosophen FICHTE, HEGEL, SCHELLING, KANT und GOETHE auseinander (vgl. HEMLEBEN 1963 S. 22). Er arbeitete nach seinem Studium sechs Jahre als Hauslehrer. Er betreute einen lernschwachen Jungen und entwickelte daraus sein heilpädagogisches Konzept. Ab 1890 arbeitete STEINER in Weimar am Goethe- und Schiller-Archiv. An der Universität Rostock erwarb er seinen Dokortitel der Philosophie (vgl. ebd. S. 48). Von 1900-1905 lebte STEINER in Berlin und wirkte dort an der von Wilhelm LIEBKNECHT gegründeten Arbeiter-Schule. Er gründete 1902 die Deutsche Sektion der Theosophischen Gesellschaft und versuchte orientalischer Ausdrücke durch neue, dem modernen Bewusstsein entsprechende Worte zu ersetzen. Trotz seiner Ablehnung der historischen Formen und Dogmen der Kirche, betrachtet STEINER die christliche Vorstellung der Erd- und Menschheitsgeschichte als gültig (vgl. ebd. S. 79 f.). Er wurde 1913 von der Theosophischen Gesellschaft ausgeschlossen, da er das Christentum in den Vordergrund rückte und die Theosophen eine allgemeine Synthese aller Religionen und ihrer gleichberechtigten Wahrheiten als hohes Ideal ansehen (vgl. ebd. S. 80).

STEINER achtet den Wahrheitskern der uralten Weisheiten des Orients hoch, aber er zweifelt daran, dass sie in der Lage sind, den naturwissenschaftlich materialistischen Geist zu überwinden. Diese Kraft muss aus seiner Sicht aus dem Geist des Abendlandes selbst gewonnen werden (ebd. S. 82).

STEINER gründete 1913 die Anthroposophie, eine Weltanschauungslehre, nach der der Mensch höhere seelische Fähigkeiten entwickelt und dadurch übersinnliche Erkenntnisse erlangen kann. Der Anthroposophie geht es um Wahrheitsfindung und Erkenntnissuche. STEINER betont, dass es sich dabei nicht um eine Religion handelt. Er hält es aber für möglich, dass aus wirklich verstandener Anthroposophie auch ein echtes, wahres, ungeheucheltes religiöses Bedürfnis entstehen kann (vgl. ebd. S. 137).

1919 eröffnete die erste Waldorf-Schule in Stuttgart²⁷. Ziel der Waldorfpädagogik ist es, angstfreies Lernen, das zu selbstbewussten und sozial- und mitweltsensiblen Handeln anregen soll, zu fördern. Die anthropologische Menschenkunde stellt dabei die maßgebliche Grundlage für die Einschätzung des Menschen und die Unterrichtsgestaltung dar (vgl. ebd. S. 124; WEHR 1994 S. 116).

STEINER lehnt Schulnoten ab, weil sie einen moralischen Druck auf die Kinder ausüben. Durch die Notenvergabe wird seiner Ansicht nach nicht die soziale Empfindsamkeit gefördert, sondern eine Art diplomatisch-berechnende Schlaueit, die im Kern höchst unsozial ist.

²⁷ Ihren Namen erhielt sie, da Emil MOLT, der Direktor der 'Waldorf-Astoria' STEINER bat, die Kinder seiner Arbeiter zu unterrichten. Dabei forderte MOLT die Erziehungsmethode einzig und allein aus der genauen Kenntnis der menschlichen Natur zu entwickeln (vgl. HEMLEBEN 1963 S. 124). Die Anthroposophische Gesellschaft wurde später von der NSDAP verboten, die Waldorf-Schulen geschlossen. Heute hält er Aufstiegstrend der STEINERschen Anthroposophie weltweit an (vgl. WEHR 1994 S. 140 ff.).

Der werdenden Mensch soll im Mittelpunkt stehen und dessen altersgemäße Entwicklungstendenzen und Lebensbedürfnisse sollen im pädagogischen Geschehen berücksichtigt werden (vgl. WEHR 1994 S. 117). Wichtig ist für STEINER, dass die Methodik des Lehrens, ebenso wie die Bedingungen des Erziehens, in einen größeren gesellschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Zusammenhang gerückt werden. Er ist der Ansicht, dass eine Erziehung nötig ist, die nicht allein die quantifizierbare, manipulierte Welt erfassen lehrt, sondern darüber hinaus gleichzeitig auch jene Dimensionen der Wirklichkeit ernst nimmt, durch die menschliches Leben und Schaffen erst sinnvoll erscheint (vgl. WEHR 1977 S. 7).

Die Anthroposophie gewinnt Erkenntnisse nicht vorrangig durch sinnlich-konkrete Anschauungen, sondern beruft sich auf Erfahrungsmöglichkeiten, die durch Meditation und Intuition erlebbar werden.

„Die Erkenntnisse der übersinnlichen Welten erweisen sich, richtig im Leben angewendet, nicht unpraktisch, sondern im höchsten Sinne praktisch“ (STEINER 2005b S. 8 f.).

STEINER hebt hervor, dass die Umwandlung des Menschen sich in seinem Innersten, seinem Gedankenleben vollziehen muss.

„Wer höhere Erkenntnis sucht, muß sie in sich selbst erzeugen. ... Das kann man nicht durch Studium. Das kann man nur durch das Leben“ (ebd. S. 20).

Der Pfad des inneren Wachstums ist in der Regel nur dem möglich, der sich mit Energie und Ausdauer bemüht, Herr seiner Gedanken, Gefühle und Willensregungen zu werden. Als Mittel zu einer solchen Selbstkontrolle nennt STEINER ein in aller Stille zu übendes meditatives Leben (vgl. ebd. S. 90).

STEINER nennt sechs Grundbedingungen für ein meditatives Üben, das er besonders für Lehrer und Erzieher empfiehlt:

- 1) Regelung des Gedankenlaufes/Gedankenkontrolle: Herr seiner Gedanken werden; sich leer machen in der Seele von dem gewöhnlichen, alltäglichen Gedankenablauf und aus eigener Initiative einen Gedanken in den Mittelpunkt der Seele rücken; anfangs kann das ein möglichst uninteressanter, unbedeutender Gedanke sein, den man einen Monat lang, jeden Tag ca. fünf Minuten zu halten übt
- 2) Kontrolle der Handlungen: Sich eine Handlung ausdenken, die man nach dem gewöhnlichen Verlauf seines bisherigen Lebens mit Sicherheit *nicht* vorgenommen hätte; diese Handlung soll man sich jeden Tag zu einer bestimmten Zeit zur Pflicht machen, z.B. eine Blume gießen; diese Übung soll man einen Monat durchführen; die erste Übung soll man dabei nicht ganz aus den Augen verlieren
- 3) Erziehung zur Ausdauer/Sich nicht vom Ziel abbringen lassen: Ausbildung eines gewissen Gleichmuts gegenüber den Schwankungen von Lust und Leid, Freude und Schmerz; einen Monat lang soll man jeden Tag mindestens einmal diese innere Ruhe zu 'finden' versuchen
- 4) Duldsamkeit/Toleranz: allen Erfahrungen, Wesenheiten und Dingen gegenüber das in ihnen vorhandene Gute, Vortreffliche und Schöne aufsuchen; sich liebevoll in die fremde Erscheinung, das fremde Wesen versetzen und sich fragen, wie der Andere dazu kommt, so zu sein oder sich auf diese bestimmte Weise zu verhalten; versuchen, alles zu begreifen, was an einen herantritt; diese Übung soll einen Monat lang durchgeführt werden
- 5) Unbefangenheit gegenüber den Erscheinungen des Lebens/'Glaube'/ 'Urvertrauen': Gefühl ausbilden, völlig unbefangen einer neuen Erfahrung gegenüberzutreten; das bisher gesetzmäßig Erkannte darf keine Fessel sein für

die Aufnahme einer neuen Wahrheit

- 6) Erwartung eines gewissen Lebensgleichgewichtes: Systematisch in einer regelmäßigen Abwechslung alle fünf Übungen immer wieder vornehmen, damit sich das Gleichgewicht der Seele herausbilden kann; versuchen, eine versöhnliche Stimmung erreichen, die keineswegs Gleichgültigkeit ist, sondern erst befähigt, tatsächlich bessernd und fortschrittlich in der Welt zu arbeiten (vgl. STEINER 1988 S. 39 ff.).

STEINER betont, dass die Anleitung zur Meditation durch erfahrene Menschen geschehen soll, die wissen, das durch Meditation Erinnerungen an Erlebnisse, die jenseits von Geburt und Tod liegen, auftauchen können (vgl. STEINER 2005b S. 35).

„Hand in Hand mit jeder Geheimbeobachtung über die menschliche Natur muß die Selbsterziehung dahin gehen, die volle Selbstgeltung eines jeden Menschen uneingeschränkt zu schätzen und das als etwas Heiliges, von uns Unantastbares – auch in Gedanken und Gefühlen – zu betrachten, was in dem Menschen wohnt“ (ebd. S. 59).

Wichtig ist, dass der Erzieher lernt situationsabhängig, d.h. angemessen zu handeln. Dazu ist es notwendig, immer wieder neu in eine Situation hineinzugehen und sie nicht nur nach Kriterien zu beurteilen, die einer früheren Erfahrung zugrunde liegen (vgl. ebd. S. 74).

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Erzieher und Schüler bemerkt STEINER:

„Bin ich Erzieher und mein Zögling entspricht nicht dem, was ich wünsche, so soll ich mein Gefühl zunächst nicht gegen den Zögling richten, sondern gegen mich selbst. Ich soll mich soweit als eins mit meinem Zögling fühlen, daß ich mich frage: 'Ist das, was beim Zögling nicht genügt, nicht die Folge meiner eigenen Tat?'“ (ebd. S. 89).

Auf diese Weise ändert sich die Art des Denkens. STEINER betont, dass jeder Einzelne nur bei sich selbst anfangen kann und sich darüber im Klaren sein sollte, dass Gedanken und Gefühle sich ebenso auf die Beziehung zu anderen Menschen auswirken wie konkrete Handlungen.

Das Ziel der Anthroposophie ist es dazu beizutragen, dass der Mensch wieder zu seiner Mitte findet und lernt, mit seinen Gefühlen und Vorstellungen umzugehen, um auf diese Weise ein inhaltvolles Verhältnis zur Außenwelt zu entwickeln (vgl. ebd. S. 23).

STEINER ist davon überzeugt, „...daß der Mensch gewöhnlich nicht weiß, daß sein Denken gar nicht sehr sachgemäß, sondern zum größten Teil nur eine Folge von Denkgewohnheiten ist“ (STEINER 1988 S. 34).

Wichtig ist es deshalb zu lernen, unabhängig von der Vorliebe für diesen oder jenen Gedanken, objektiv zu denken, so dass sich der Blick erweitert und der Mensch unabhängiger von äußeren Autoritäten wird.

STEINER hebt hervor, dass physische und moralische Zwänge nicht zu wahrhaft sittlichen Handeln führen. Eine Ethik als Normwissenschaft kann es aus seiner Sicht nicht geben. Im Gegenteil, der Mensch kann nur das für wahr halten, wozu ihn das eigene Denken zwingt (vgl. ebd. S. 74). Freiheit erscheint nicht in Handlungen aus seelischer oder sittlicher Nötigung, sondern an Handlungen, die von geistigen Intuitionen getragen sind.

„Der ethische Individualismus ist geeignet, die Sittlichkeit in ihrer vollen Würde darzustellen, denn er ist nicht der Ansicht, daß wahrhaft sittlich ist, was in äußerer Art Zustimmung eines Wollens mit einer Norm herbeiführt, sondern was aus dem Menschen dann ersteht, wenn er das sittliche Wollen als ein Glied seines vollen Wesens in sich entfaltet, so daß das Unsittliche zu tun ihm als Verstümmelung, Verkrüppelung seines Wesens erscheint“ (STEINER 1962 S. 236).

Der Antrieb zum Handeln liegt in jedem einzelnen Menschen, nicht außerhalb von ihm. Aus diesem Grund darf kein Mensch in seiner Wesensentfaltung und Lebensäußerung in irgendeiner Weise behindert werden. Der beste Zustand entwickelt sich daraus, wenn

der Mensch selbstbestimmt lebt. Er kann nicht durch Autorität und Gewalt zur Freiheit erzogen werden (vgl. STEINER 1988 S. 95). Auch ein allgemeines Naturrecht, das für alle Menschen und alle Zeiten gelten soll, kann es nicht geben.

„Rechtsanschauungen und Sittlichkeitsbegriffe kommen und gehen mit den Völkern, ja sogar mit den Individuen“ (ebd. S. 111).

Es ist aus STEINERs Sicht unerlässlich, dass der Mensch seine Zeit versteht und sich über den historischen Prozess klar wird, in dem er lebt.

„Erst wenn wir den Weltinhalt zu unserem Gedankeninhalt gemacht haben, erst dann finden wir den Zusammenhang wieder, aus dem wir uns selbst gelöst haben“ (ebd. S. 143).

Die Entwicklung des Menschen betrachtet STEINER als eingebettet in den Werdensprozess unseres Planeten. Er ist davon überzeugt, dass der Mensch den Weg zur Natur zurückfinden muss, um zu seinem Wesen zu gelangen.

„Dieses Naturwesen in uns müssen wir aufsuchen, dann werden wir den Zusammenhang auch wieder finden“ (STEINER 1962 S. 34).

STEINER beruft sich auf die Idee der wiederholten Erdenleben, der Reinkarnation, die einen integrierten Bestandteil seiner Menschenkunde darstellt. Er glaubt an karmische Zusammenhänge und Schicksal, an die „Wiederholung seiner selbst mit den Früchten seiner vorigen Erlebnisse in vorhergehenden Lebensläufen“ (WEHR 1994 S. 79).

Die Schicksalserlebnisse eines Erdenlebens werden in der Anthroposophie mit den Taten vorangehender Erdenleben in Verbindung gebracht und haben aus STEINERs Sicht einen entscheidenden Einfluss auf evolutionäre Prozesse.

„Ich habe mir durch meine Vergangenheit die Lage geschaffen, in der ich gegenwärtig mich befinde. Und der *Sinn des Lebens* verlangt, daß ich mit dieser Lage verknüpft bleibe“ (STEINER 1988 S. 82, Hervorhebung im Original).

Die Erkenntnissuche, die ausschließlich egoistischen Zwecken dient, beurteilt STEINER sehr kritisch:

„Jede Erkenntnis, die du suchst, nur um dein Wissen zu bereichern, nur um Schätze in dir anzuhäufen, führt dich ab von deinem Wege; jede Erkenntnis aber, die du suchst um reifer zu werden auf dem Wege der Menschenveredelung und der Weltentwicklung, die bringt dich einen Schritt vorwärts“ (STEINER 1985 S. 28, Hervorhebung im Original).

Er hebt hervor, dass übersinnliche Einblicke den Menschen nicht von seinem 'wirklichen' Leben entfremden, sondern er dadurch erst sicher und fest in diesem Leben zu stehen lernt.

„Niemand kann ein gesundes höheres Selbst gebären, der nicht in der physischen Welt gesund lebt und denkt“ (STEINER 2005b S. 130).

STEINER geht davon aus, dass jeder Mensch vier Entwicklungsstufen durchläuft, die er auch als 'Viergliedrigkeit' des Menschen bezeichnet:

- 1) Physischer Leib: Auf dieser Stufe des Seins fehlt dem Menschen nicht nur das spezifisch Menschliche, sondern auch jede Art von Lebensäußerung oder seelischer Empfindungsfähigkeit; das Kind erfährt sinnliche, materielle Erkenntnis
- 2) Ätherleib (Lebens- oder Bildekräfteleib): Die Gesamtheit der Kräfte, die Wachstum, Funktion und Reproduktion eines Lebewesens bewirken; Stufe des Lebendigen, auf der die Faktoren des Seelischen noch fehlen; der Heranwachsende erfährt imaginative Erkenntnis
- 3) Astralleib (Seelenleib): Seelische Empfindungen treten hinzu, so dass die Stufe des Tieres erreicht wird; inspirative Erkenntnis wird gewonnen
- 4) Ichleib: Jetzt manifestiert sich das spezifisch Menschliche; der Mensch ist in der

Lage sich selbst zu erfassen und trotz aller Bedingtheiten als physisches, lebendiges, beseeltes Wesen in freier Weise sich selbst und die Welt zu erfahren, um schließlich in Freiheit die Welt zu erfassen; nur der Mensch ist zu intuitiver Erkenntnis fähig (vgl. STEINER 1948 S. 21)

Die Anthroposophie greift nicht auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zurück, sondern nimmt an, dass jeder Mensch im Abstand von jeweils sieben Jahren mehrere Geburten durchlebt, die mit den vier Leibern identisch sind (vgl. ebd. S. 26 ff.). Aus der zeitweiligen Vorherrschaft eines der vier Leiber ergibt sich der epochenmäßige Verlauf der menschlichen Entwicklung. Jedes Jahrsiebt verlangt eine andere pädagogische Haltung des Lehrers gegenüber dem Schüler. Die Sieben ist die kosmisch begründete Zahl der Altersgliederung, auf die sich die Anthroposophie beruft.

Im Alter von 0-7 Jahren muss der Erzieher für die richtige physische Umgebung sorgen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Nachahmung und Vorbild.

„Nicht moralische Redensarten, nicht vernünftige Belehrungen wirken auf das Kind in der angegebenen Richtung, sondern dasjenige, was die Erwachsenen in seiner Umgebung sichtbar vor seinen Augen tun“ (ebd. S. 26 f.).

Im Alter von 7-14 Jahren beginnt die Phase, in der von außen erziehend auf den Ätherleib eingewirkt werden kann. Es geht um geistig anschauliches Lernen, bei dem nichts Abstraktes vorkommen soll.

„Daher kommt es vor allen Dingen darauf an, daß der junge Mensch in diesen Jahren in seinen Erziehern selbst Persönlichkeiten um sich hat, durch deren Anschauung in ihm die wünschenswerten, intellektuellen und moralischen Kräfte erweckt werden können“ (ebd. S. 34).

STEINER betrachtet es als sehr wichtig, dass der Mensch die Geheimnisse des Daseins in Gleichnissen empfängt, d.h. der Erzieher soll sich bemühen, zum Gefühl, zu der Empfindung, zur ganzen Seele des Menschen zu sprechen, statt nur zu seinem Verstand. Das In-Bildern-Sprechen erfordert vom Erzieher, das er selbst ein warmes, gläubiges Gefühl zu dem Gleichnis hat, was er erzählt, da er sonst keinen Eindruck auf diejenigen macht, an die er sich richtet.

Der Verstand bildet sich erst ab dem 14. Lebensjahr aus:

„Der Verstand ist eine Seelenkraft, die erst mit der Geschlechtsreife geboren wird, auf die man daher vor diesem Lebensalter gar nicht von außen wirken sollte“ (ebd. S. 44).

STEINER betont, dass tiefeindringende religiöse Impulse in dieser Lebensperiode notwendig sind, damit sich der Wille und Charakter des Menschen gesund entwickeln können.

„Fühlt sich ein Mensch nicht mit sicheren Fäden angegliedert an ein Göttlich-Geistiges, so müssen Wille und Charakter unsicher, uneinheitlich und ungesund bleiben“ (ebd. S. 48).

Erst mit der Geschlechtsreife ist der Mensch fähig, sich über die Dinge, die er gelernt hat, ein eigenes Urteil zu bilden. Der Astralleib wird geboren und bringt die Vorstellungswelt, die Urteilskraft und den freien Verstand zum Vorschein (vgl. ebd. S. 52).

Das Ich strömt aber schon mit der Geburt in den Ätherleib ein. Bis zum 7. Lebensjahr ist das Ich mit dem physischen Leib verbunden, vom 7.-14. Lebensjahr mit dem Ätherleib, ab dem 14. Lebensjahr mit dem Astralleib, bis es sich zur Persönlichkeit manifestiert. STEINER bezeichnet das als 'Dreigliederung des sozialen Organismus' (vgl. STEINER 1994 S. 55).

In seinen Reden für die Waldorf-Lehrer macht STEINER darauf aufmerksam, dass der Lehrer ein Gefühl für das Esoterische haben muss. Aus seiner Sicht darf der Lehrer nicht vergessen, dass er an den Empfindungen, an den Vorstellungen und an den Willensimpulsen der nächsten Generation arbeitet.

„Wenn wir uns einlassen können als Lehrer auf dieses Wesen des werdenden Menschen, so sproßt uns aus der Erkenntnis dieses Wesens des werdenden Menschen schon auf, wie wir verfahren sollen. Wir müssen in dieser Beziehung als Lehrer zum Künstler werden“ (ebd. S. 17 f.).

Die Ehrfurcht vor dem Geistig-Göttlichen wirkt Wunder, wenn sie den Unterricht durchdringt.

„Und wenn Sie das Gefühl haben: Sie stehen in Verbindung mit den aus der Zeit vor der Geburt aus der geistigen Welt herunter sich entwickelnden Kräften, wenn Sie dieses Gefühl haben, das eine tiefe Ehrfurcht erzeugt, dann werden Sie sehen, daß Sie durch das Vorhandensein dieses Gefühls mehr bewirken können als durch alles intellektuelle Ausspintisieren dessen, was man tun soll. Die Gefühle, die der Lehrer hat, sind die allerwichtigsten Erziehungsmittel. Und diese Ehrfurcht ist etwas, was ungeheuer bildend auf das Kind wirkt“ (ebd. S. 28).

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Waldorfpädagogik ist geprägt von einer heiligen, karmischen Verbindung. Der Lehrer wird als von höheren Mächten ausgewählt betrachtet. Die Schüler sind geistige Wesenheiten, die aus übersinnlichen Welten stammen und durch Bewunderung und Ehrfurcht gegenüber dem vom Lehrer vermittelten Lehrstoff geformt werden sollen. Erzieherischer Handeln ist aus dieser Perspektive ein religiöser Kult und impliziert die Vermittlung einer bestimmten meditativen Lebenshaltung (vgl. STEINER 1948 S. 48). Der Lehrer, der dazu neigt, mehr nach dem karmischen Verstehen zu unterrichten, wird sich über ein emotionales Kind nicht ärgern, sondern sich von seinem Ärger befreien.

„Wenn wir von diesem loskommen und unsere anthroposophische Menschenkunde mehr auf das richten, was ich charakterisiert habe, auf die Bildung des Kindes, so daß uns der Organismus etwas von seiner Seelenverfassung verrät, so beschäftigen wir uns mit dem Kinde in einer anderen Weise als sonst. Und kurioserweise ist es so, daß wir durch diese Art, uns zum Kinde zu stellen, in uns die Liebe zum Kinde entwickeln, daß wir es dahin bringen, es mit immer größerer Liebe zu erfassen“ (STEINER 1994 S. 67 f.).

Der Lehrer soll sich bemühen, sich immer wieder ganz zurückzunehmen, die eigenen festgefahrenen Urteile, Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen beiseite zu räumen und sich in staunender Aufmerksamkeit dafür zu öffnen, was das Erscheinungsbild des Kindes im Hier und Jetzt ist. Daraus erwachsen neue Impulse und Motivationen, ein unmerklich sich vollziehender Einstellungswandel und eine Fähigkeit, in kritischen Situationen 'richtig' zu reagieren (vgl. ebd. S. 68).

Der Unterricht in der Waldorfschule dient nicht nur zur Wissensvermittlung und Erziehung, sondern wird als 'Seelennahrung' betrachtet. STEINER führt den Epochenunterricht ein. Dabei handelt es sich um eine blockmäßig zusammengesetzte Unterrichtseinheit, in der der Schüler so lange bei einer Sache bleiben kann, wie es das konzentrierte Verweilen auf einer Sache durch die Entwicklungszustände des Menschen notwendigerweise erfordert. Die jeweiligen Lehrinhalte sollen erlebnismäßig verankert werden. Im ersten Schuljahr werden Märchen durchgenommen, im zweiten Schuljahr liegt der Schwerpunkt auf Legenden und Fabeln, während der Lehrplan im dritten Schuljahr Geschichten aus dem Alten Testament vorschreibt. In der vierten Klasse werden die Kinder in germanischer Mythologie unterrichtet, in der fünften in griechischer Mythologie. Im sechsten Schuljahr steht römische Geschichte und Mittelalter auf dem Plan und im siebten Schuljahr lernen die Schüler etwas über europäische Expansion nach Übersee. Im achten Schuljahr beschäftigen sich die Schüler mit bedeutenden Persönlichkeiten, die ihnen als Vorbild dienen sollen (vgl. HEYDEBRAND 1990 S. 15 ff.).

In der Waldorfschule wird *nicht* in Anthroposophie unterrichtet. Dieser Erkenntnisweg ist dem gereiften und erwachsenen Menschen vorbehalten, da die karmisch bedingten Kräfte nach Ansicht STEINERs erst nach dem 21. Lebensjahr freigegeben werden (vgl. WEHR 1977 S. 53).

STEINER betont, dass die Waldorfschule keine Modell- oder Versuchsschule ist und

nicht stereotyp an anderen Orten in gleicher Weise funktionieren kann.

„In jeder noch so verschiedenartigen Situation muß eine Lehrerschaft darum ringen, die Fachgebiete des Unterrichts zu einem erzieherischen Zusammenklang zu vereinigen und Stoffwahl und Unterrichtsmethode aus der konkreten Lehrer-Schüler-Beziehung so zu entwickeln, daß die jungen Menschen initiativ und lebensstüchtig in die Aufgaben ihrer Umwelt eintreten können“ (ebd. S. 69).

Nicht darauf kommt es an, was und wie zu unterrichten ist. Wichtig ist dagegen, dass das Wesen des Menschen erkannt und aus einer intimen Selbstbeobachtung heraus die erforderlichen schulisch-erzieherischen Maßnahmen mit intuitivem Spürsinn gefunden werden (vgl. ebd. S. 86).

Die Eurythmie ist ein weiterer fester Bestandteil des Waldorfschul-Curriculums. Es handelt sich dabei um eine meditative Bewegungstherapie, die Marie STEINER, STEINERS Ehefrau, 1912 entwickelte. Die Eurythmie ist eine Gymnastik im Sinne der anthroposophischen Menschenkunde. Sprache wird in Form von Singen und Bewegung sichtbar gemacht und der Mensch drückt dadurch sein inneres Erleben aus (vgl. WEHR 1994 S. 110). Die 'pädagogische Eurythmie' enthält die ursprüngliche eurythmische Kunst. Sie ist angepasst an das organische Wachsen der kindlichen Wesenheit und richtet sich nach den Bedürfnissen des Siebenjahresrhythmus' der Entwicklung. Die 'Heil-Eurythmie' entstand aus der Erkenntnis heraus, dass eine Krankheit immer ein teilweises Herausfallen aus der gesunden Harmonie aller Wesensglieder des Menschen ist (vgl. HEMLEBEN 1963 S. 113; BARFOD 1991).

2.7 Montessori: Erziehung zum Frieden

MONTESSORI (1870-1952) wurde in Chiaravalle, Italien geboren. Sie studierte zunächst in Rom Medizin und begann als promovierte Ärztin 1901 ein Studium der Anthropologie, Psychologie und Erziehungsphilosophie. Ab 1904 hielt MONTESSORI Vorlesungen zur Anthropologie und Pädagogik am Pädagogischen Institut in Rom. Sie eröffnete 1907 das erste Kinderhaus in einem der ärmsten Viertel Roms, das Casa dei Bambini. Ihr pädagogisches Konzept richtete sich zunächst an behinderte und sozial benachteiligte Kinder. Später wurde es auch in Regeleinrichtungen verwendet (vgl. THESING 1999 S. 149). Während des Zweiten Weltkrieges wurde MONTESSORI exiliert und lebte in Indien, wo sie insbesondere das Konzept der Kosmischen Erziehung entwickelte. Die letzten Jahre ihres Lebens verbrachte sie in Holland (vgl. ebd. S. 151).

Aus MONTESSORIs Sicht gibt es keine festen und unabänderlichen Leitinstinkte und die Entwicklung des Kindes vollzieht sich nach einem unsichtbaren Plan.

„Offenbar schlummert der Geist des Menschen in solcher Tiefe, dass er sich nicht auf dieselbe Weise kundgeben kann wie der Instinkt des Tieres, der von Anfang an bereit ist, sich in bestimmten, im voraus festgelegten Handlungen zu äußern“ (MONTESSORI 1952 S. 40).

MONTESSORI macht auf den schmerzhaften Umweltwechsel durch die Geburt aufmerksam. Sie sieht den Geburtsakt als schwerste zu überwindende Krise im gesamten menschlichen Leben an und betont, dass auch die geistige Geburt einer zärtlichen Pflege bedarf und sehr gut gehütet werden muss (vgl. ebd. S. 37).

Es bedarf ihrer Ansicht nach eines inneren Reifungsprozesses, bevor äußere Wirkungen erscheinen können. Das Kind trägt den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein in sich und ist nicht passiv, sondern besitzt bereits dann ein aktives Seelenleben, wenn es noch nicht imstande ist, es nach außen zu zeigen (vgl. ebd. S. 44). MONTESSORI geht von 'sensiblen Perioden' des Kindes aus, einer besonderen Empfänglichkeit für bestimmte Lerninhalte während einer begrenzten Zeitspanne (vgl. ebd. S. 47).

„Stößt das Kind jedoch während einer Empfänglichkeitsperiode auf ein Hindernis für seine Arbeit, so erfolgt in der Seele des Kindes eine Art Zusammenbruch, eine Verbildung. Die Folge ist ein geistiges Martyrium, von dem wir noch so gut wie nichts verstehen, dessen Wundmale jedoch beinahe alle Menschen in sich tragen“ (ebd. S. 50).²⁸

MONTESSORI ist davon überzeugt, dass es vollkommen genügt, der inneren Bereitschaft der Kinderseele zur Hilfe zu kommen. In allem, was ein Kind tut, sieht sie eine rationale Ursache, die der Erwachsene entziffern muss.

„Von außen kommende Willenseinflüsse werden schwerlich zu einer Disziplin der Handlungen führen, denn sie schaffen keine innere Organisation“ (ebd. S. 101).

Der Erwachsene sollte, wenn er eine Laune des Kindes beobachtet, an diesen Konflikt denken und das kindliche Handeln nicht vorschnell verurteilen, sondern als lebensnotwendigen Entwicklungsschritt betrachten (vgl. ebd. S. 127). Kinder drücken ihr inneres Bedürfnis nach Selbstorganisation mit folgendem Satz aus: „Hilf mir, es allein zu tun“ (ebd. S. 201).

MONTESSORI besteht auf dem Prinzip der Freiheit, der freien Wahl, des individuellen Lerntempos und der individuellen Vorgehensweise. Das Kind soll am Standort seiner jeweiligen Entwicklung, seiner Kenntnisse und seiner Lernbereitschaft 'abgeholt' werden (vgl. MONTESSORI 1995 S. 11). Der Lehrer wird zum Organisator von verschiedenen Lernprozessen. Seine wichtigste Grundqualifikation ist die Fähigkeit zur teilnehmenden Beobachtung. Das Kind selbst muss seinen eigenen Weg zur inneren Ordnung, zur Konzentration und Ruhe finden. Der Lehrer hat die Aufgabe das Kind zu beobachten (vgl. ebd. S. 13). Er hilft dem Kind bzw. führt es zu einem Material hin, wenn es einen Bereich vernachlässigt. Wichtig ist, dass der Lehrer den puren Impuls von der spontanen Energie zu unterscheiden lernt. MONTESSORI betont, dass die spontane Energie nur einem ausgeruhten Geist entspringen kann, d.h. aus sich selbst heraus entstehen muss. Sie kann nicht durch den Lehrer geführt oder angeregt werden (vgl. ebd. S. 50). Dazu gehört, dass das Kind die Möglichkeit bekommt zu entdecken, um sich orientieren zu können.

„Der Erwachsene darf sich von diesem Verhalten – das soweit weg von Ruhe, Konzentration, Aufmerksamkeit zu sein scheint – nicht irritieren lassen und mit Nervosität reagieren“ (ebd. S. 56).

MONTESSORI hebt hervor, dass Lehrer eine Art Glauben daran haben müssen, dass sich das Kind durch die Arbeit und seinen Lernprozess offenbaren wird. Sie müssen sich von jeder vorgefassten Meinung lösen, die das Niveau betrifft, auf dem sich das Kind befinden könnte.

„Wir glauben, daß wir alles vorherplanen und -sehen könnten, verplanen damit oft das Kind, erkennen und entdecken somit erst gar nicht, was im Kind steckt“ (ebd. S. 71).

MONTESSORI ist davon überzeugt, dass Kinder selbst genügend Kraft und Interesse besitzen, sich mit ihrer Welt konstruktiv auseinanderzusetzen und selbständig und selbsttätig lernen, ohne die leitende und eingreifende Hand des Erwachsenen zu benötigen.

„Wir dürfen ein sich konzentrierendes Kind nicht stören, denn in diesem Kind ereignet sich innerlich etwas“ (MONTESSORI 1989 S. 103 f.).

MONTESSORI kritisiert, dass Erzieher im Allgemeinen eher herein reden, wenn ein Kind arbeitet. Auch Lob empfindet sie als Störung und das Verbessern von Fehlern beeinträchtigt das Kind in seinem Lernprozess. Wenn man es unterbricht, hört das Interesse des Kindes auf.

„Ein Kind braucht kein Lob. Lob durchbricht die Bezauberung“ (ebd. S. 106).

²⁸ MONTESSORI kritisiert, dass die Schule nicht auf die so verschiedenen Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen reagiert und das Schulsystem seine Anforderungen linear steigert, während sich die Entwicklung nicht linear vollzieht (vgl. MONTESSORI in RAAPKE 2001 S. 64).

Selbsttätiges Lernen erfordert eine geordnete, d.h. entsprechend vorbereitete Umgebung. Das von MONTESSORI entwickelte Material ist ein systematisch aufgebautes Arbeits- und Trainingsmaterial, mit dem das Kind eigenständig Sinnes-, Geschicklichkeits-, Beobachtungs- und Ordnungsübungen durchführen kann (vgl. MONTESSORI 1995 S. 11).

MONTESSORI betont auch die Verbindung von Körper und Geist. Dem Sport kommt in der MONTESSORI-Pädagogik große Bedeutung zu. Als Vorteile des Sports nennt MONTESSORI die Leistungssteigerung des ganzen Organismus und die vollkommene Synthese von Geist und Bewegung. Die Durchblutung wird gefördert, Körper und Geist werden gemeinsam in innere und äußere Bewegung gebracht. Auf diese Weise wächst die Aufnahmefähigkeit für Neues. Die Rhythmik dient der Koordination der Psyche und der motorischen Aktivität (vgl. ebd. S. 95).

MONTESSORI betont, dass es wichtig ist, nicht eine Altersstufe in einer Lerngruppe zu haben, sondern die Lebensalter zu mischen:

„Einer der großen Vorteile unserer Methode und einer der besten Wege für individuelle Entwicklung ist dieses Zusammenleben von drei Altersstufen“ (ebd. S. 99).

Den Vorteil der Altersmischung sieht sie darin, dass sich kein Kind über- oder unterfordert fühlt und deshalb besser in der Lage ist, Lernfortschritte zu erzielen und sich Kinder ihren Interessen entsprechend zusammenfinden können.

„Der Mensch ist von Natur aus ein soziales Wesen. Die Menschen wählen, miteinander zu leben, nicht wie eine Herde, sondern als unabhängig funktionierende Wesen, die sich verbinden“ (ebd. S. 113).

MONTESSORI spricht von einem genetischen Potenzial, das auf Wachsen und Lernen angelegt ist, mit dem das Kind geboren wird. Sie weist aber darauf hin, dass es auch Regressionen gibt, den Wunsch, zurückzukehren in das Behütetsein und die Geborgenheit der Kindheit. Der Erzieher sollte in der Lage sein, diese regressiven Phasen zu erkennen, um das Kind empathisch zu begleiten (vgl. RAAPKE 2001 S. 14).

Die Montessori-Pädagogik ist keine weiche, nachgiebige Pädagogik. Leistungen werden durchaus erwartet, aber dann, wenn das Kind die Kraft dazu hat. Sie werden nicht zu einem von außen gesetzten Zeitpunkt verlangt (vgl. ebd. S. 18). Viel Wert wird auf die Basiskompetenzen wie Initiative, Innovations- und Verantwortungsbereitschaft, Kommunikations- und Team-Fähigkeit und das Durchschauen von Zusammenhängen gelegt (vgl. ebd. S. 32).

Die Montessori-Pädagogik macht nicht bei der Entwicklung des einzelnen Menschen halt, sondern bezieht die Evolution der ganzen Menschheit mit ein. Ziel MONTESSORIs ist es, mit ihrem Erziehung-Konzept zum Frieden in der Welt beizutragen.

„Konflikte zu vermeiden ist Werk der Politik; den Frieden aufzubauen ist Werk der Erziehung. ... Die konstruktive Erziehung kann sich nicht auf die Schule und den Unterricht beschränken. Sie ist ein Werk von universaler Tragweite. Sie besteht nicht nur in einer Neugestaltung des Menschen, die die innere Entwicklung der Persönlichkeit ermöglicht; sondern sie ist auch eine Orientierung auf die Ziele der Menschheit und die gegenwärtigen Bedingungen des sozialen Lebens hin“ (MONTESSORI 1989 S. 43).

Einen der Hauptgründe für den Mangel an Frieden sieht MONTESSORI in dem fortwährenden Kampf zwischen dem Erwachsenen und dem Kind.

„Aber die Frage der wahren Erziehungsreform ist gleichzeitig kompliziert und einfach. Es ist eine Frage von Haß oder Liebe. Das einzige, was wir wirklich tun müssen, ist, unsere Grundhaltung gegenüber dem Kind zu ändern und es zu lieben mit einer Liebe, die an seine Persönlichkeit glaubt und daran, daß es gut ist; die nicht seine Fehler, sondern seine Tugenden sieht, die es nicht unterdrückt, sondern es ermutigt und ihm Freiheit gibt“ (ebd. S. 12).

Der 'neue Mensch', der durch diese Art der Erziehung seine Potenziale entfalten kann, wäre sich seiner selbst und der menschlichen Gemeinschaft der Völker so sicher, dass er keinen Krieg im Außen führen müsste. MONTESSORI betont, dass für eine neue Menschheit eine angemessene Umgebung geschaffen werden muss, die dem dynamischen Wesen des Kindes gerecht wird.

„Ich halte es für möglich, eine neue Gesellschaft vorauszusehen, in der der Mensch fähiger sein wird, weil man Vertrauen in ihn setzte, als er ein Kind war“ (ebd. S. 13).

In Kopenhagen erklärt MONTESSORI 1937 in ihrer Rede, dass die Erziehung nicht in ihren jetzigen Grenzen und Formen bleiben kann, wenn sie zur Rettung der Menschheit und der Natur beitragen soll, da sie auf diese Weise den Einzelnen zur Isolierung und zum Kult der persönlichen Interessen ermutigt.

„Heute werden die Schüler gelehrt, sich nicht gegenseitig zu helfen, dem, der nichts weiß, nicht vorzusagen, sich nur um die Versetzung zu kümmern und einen Preis im Wettbewerb mit dem Gefährten zu erringen“ (ebd. S. 50).

MONTESSORI geht es darum, dass die Kinder miteinander und voneinander lernen. Sie entwickelt ein Konzept der 'kosmischen Erziehung', das zur Übernahme lokaler und globaler Verantwortung beitragen soll. Die kosmische Erziehung soll das universale Bewusstsein entsprechend einem evolutionären universalen Lehrplan spirituell zu schulen. Das Erkennen der Einheit des Universums, der Erde, aller Menschen und aller Dinge soll gefördert werden (vgl. MONTESSORI 1988 S. 13; OLOWSON 1996 S. 27). Kindern soll im Laufe ihrer Entwicklung eine umfassende Weltsicht vermittelt werden, die die Verbundenheit aller Menschen und die Verbindung mit der Natur und dem Kosmos fördert (vgl. MONTESSORI 1988 S. 41). MONTESSORI ist davon überzeugt, dass die Erziehung zur Verantwortung und Solidarität zum ökologischen Dienst an der Erde und zum vernetzten Denken führt.

Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, den menschlichen Individuen von der Geburt an zu helfen, alle latenten Energien zu entwickeln, um eine klarere Intelligenz und einen stärkeren Charakter sowie neuere und freiere Formen des Bewusstseins zu erwerben. Diese Aufgabe bezeichnet MONTESSORI als 'sittlichen Weltauftrag' (vgl. ebd. S. 26; OLOWSON 1996 S. 28). Der sittliche Weltauftrag hebt die Rolle des Menschen in der kosmischen Ordnung hervor. MONTESSORI betont die Sonderstellung des Menschen gegenüber anderen Lebewesen, da alle anderen Lebewesen sich ihrer kosmischen Aufgabe nicht bewusst sind. Nur der menschliche Instinkt kann aufgrund seiner Intelligenz mit dem Göttlichen kommunizieren (vgl. MONTESSORI 1988 S. 12). MONTESSORI weist darauf hin, dass der Mensch über ein Gewissen und Gefühle verfügt, die mit dem Verstand harmonisiert werden müssen. Der Mensch ist aus ihrer Sicht ein freies Wesen. Er ist lediglich abhängig von seiner selbst geschaffenen Kultur. Das heißt aber nicht, dass ihn seine Freiheit von der Teilnahme und Verantwortung am kosmischen Geschehen entbindet.

MONTESSORI betont, dass die Erziehung einen Beitrag dazu leisten muss, um Kindern und Heranwachsenden dabei zu helfen, ihren Platz in der Evolution und in der Geschichte der menschlichen Entwicklung verantwortungsbewusst auszufüllen. Für die Umsetzung in die Praxis entwickelte MONTESSORI Ende der 30er Jahre den Erdkinderplan für die Sekundarstufe (vgl. ebd. S. 115).

„Wir wollen dem Kind helfen, die Rolle zu verstehen, die die Menschheit gespielt hat und noch spielt, denn diese Betrachtung erhebt die Seele und das Gewissen“ (ebd. S. 99).

Nur der Mensch, der sich seiner kosmischen Mission bewusst ist, wird aus MONTESSORIs Sicht in der Lage sein, die neue Welt des Friedens aufzubauen. Ihr Erdkinderplan basiert auf der kosmischen Theorie und deren Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis der höheren Schulen und Universitäten. Mit dem Begriff

'Erdkinder' bezeichnet MONTESSORI Kinder, die vom Ursprung her in die Kultur eindringen. Die Erfahrungsschule soll fern von der Familie auf dem Land angesiedelt sein, zu Studien der Naturwissenschaften und Geschichte anregen und fundamentale ökonomische Kenntnisse durch manuelle Arbeit und die Einführung in die Natur und Kultur vermitteln (vgl. ebd. S. 115). Diese Umgebung soll den Heranwachsenden die Gelegenheit zum Kennenlernen der komplexen Zusammenhänge des Lebens geben. In dieser schwierigen Periode der Reifezeit betrachtet es MONTESSORI als wünschenswert, das Kind fern von seinem gewohnten Milieu auf dem Land leben zu lassen. Das ermöglicht eine soziale Erfahrung, die größere Freiheit erlaubt, als das in der Familie möglich ist. MONTESSORI betont die Bedeutung der Identitätsfindung in dieser Entwicklungsphase. Die Erziehung soll helfen, die Aufgabe des inneren Aufbaus zu bewältigen, der nötig ist, um als Erwachsener am sozialen Leben als mündiger Mensch teilzuhaben (vgl. ebd. S. 128). Wesentlich ist die Achtung vor den jungen Menschen. Wichtig ist es deshalb, sich daran zu „erinnern, daß der einzige sichere Führer der Erziehung darin besteht, die Persönlichkeit der Kinder zu fördern“ (ebd. S. 130).

MONTESSORI betont, dass es wichtig ist, den jungen Menschen in den Stand zu versetzen, wirtschaftlich unabhängig zu sein. Sie sieht in der Arbeit eine große moralische Bedeutung für den Menschen (vgl. ebd. S. 137).

„Nach dem 12. Lebensjahr müßten die Kinder bereits aktiv am sozialen Leben teilnehmen. Sie müßten produzieren, verkaufen und arbeiten, nicht um einen Beruf zu erlernen, sondern weil die Arbeit Kontakt mit dem Leben bedeutet“ (MONTESSORI 1989 S. 91).

MONTESSORI kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Menschen in Universitäten wie Kinder leben, obwohl sie schon erwachsen sind und es an der Zeit wäre, eigene Verantwortung zu übernehmen (vgl. MONTESSORI 1988 S. 158). Selbstwertgefühl und die Möglichkeit an einer sozialen Organisation teilzunehmen bilden aus ihrer Sicht die lebendigen Kräfte.

„Und das gewinnt man nicht, indem man nur Lektionen auswendig lernt oder Probleme löst, die nichts mit dem praktischen Leben zu tun haben“ (ebd. S. 163).

Die wesentliche Aufgabe der Schulen und Universitäten sieht MONTESSORI nicht in der Wissensvermittlung, sondern in dem Lernen *wie* man lernt (vgl. ebd. S. 167).

Exkurs: Montessoris Konzept der religiösen Erziehung und die Übungen der Stille

In Barcelona, wo MONTESSORI von 1916-1936 lebte, entwickelte sie ihr liturgiezentriertes Konzept der religiösen Erziehung²⁹. Dort entstanden auch ihre religionspädagogischen Schriften (vgl. KABUS 2001 S. 21).

Sie überträgt die allgemeinen Prinzipien der Montessori-Pädagogik auf die religiöse Erziehung. Die Theorie der 'sensiblen Phasen' ist von grundlegender Bedeutung für die religiöse und moralische Erziehung (vgl. ebd. S. 27).

MONTESSORI unterteilt die religiöse Erziehung in drei Stadien.

„Es gibt drei Entwicklungsstadien, eins folgt auf das andere, ohne es zu zerstören. Die Seele aber weitet sich immer mehr. Wir müssen diese drei verschiedenen Schritte in der seelischen Entwicklung studieren, wenn wir wissen wollen, wie man der Menschheit helfen kann“ (MONTESSORI 1989 S. 139).

Die phasenspezifischen Empfänglichkeiten von Religion:

- **1. Phase:** (Alter: 0-6 Jahre): Sie ist in zwei Unterphasen unterteilt; Alter von 0-3

²⁹ MONTESSORI selbst ist in einem Elternhaus aufgewachsen, indem Werte des Christentums mit denen des 'Fortschritts' verbunden wurden. Sie hat sich zeitlebens als gläubige Katholikin bekannt, dennoch war sie mit ihren persönlichen Überzeugungen sehr zurückhaltend, da ihre pädagogische Konzeption für alle Kulturen und Weltanschauungen offen sein soll (vgl. KABUS 2001 S. 19).

Jahre: unbewusst schöpferische und formative Periode, in welcher der absorbierende Geist seine hauptsächliche Wirkung zeigt; die frühe Kindheit ist eine sensitive Periode, in welcher das Kind in einer besonders engen Verbindung zu Gott steht, das religiöse Gefühl wird in dieser Epoche geschaffen und später nur noch entwickelt; gleich nach der Geburt soll das Kind eine religiöse Erziehung erhalten, aber *nicht* durch mündliche Vermittlung, sondern durch das Aufnehmen der religiösen Haltung der Erwachsenen in seiner Umgebung; das Kind soll zu allen religiösen Übungen mitgenommen werden; die zweite Unterphase im Alter von 3-6 Jahre ist geprägt von dem Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit; das religiöse Gefühl muss dementsprechend Liebe und Schutz ausdrücken, wobei ausgewählte Erzählungen u.a. von Schutzengeln und einfache Gebete geeignet sind

- **2. Phase** (Alter von 6-12 Jahre): Periode des Wachstums ohne Veränderungen, es soll ein klares Bild davon gegeben werden³⁰, was wesentlich gut und schlecht ist, da das Kind nach Beurteilungskriterien für sein eigenes Handeln verlangt, das Bewusstsein für Gerechtigkeit bildet sich
- **3. Phase** (Alter von 12-18): Förderung der sozialen Sensibilität; das Kind/der Jugendliche hat das Bedürfnis, über die Menschheit und Gott nachzudenken; von Seiten der Erziehung ist eine von Achtung getragene, unterstützende Begleitung des Jugendlichen wichtig, die sein Bemühen nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit fördert und sein Selbstvertrauen stärkt; in dieser Phase muss besonders die Labilität des Jugendlichen berücksichtigt werden; die Inhalte religiöser Erziehung müssen gleichzeitig dem Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit entsprechen und die Sensibilität für Selbstwert und personale Würde fördern (vgl. ebd. S. 137 ff.; KABUS 2001 S. 31 ff.).

Den richtigen Zeitpunkt für den Beginn des Religionsunterrichtes sieht MONTESSORI ab dem 5./6. Lebensjahr für gegeben an. Die religiöse Unterweisung muss allerdings, wie aller Unterricht, auf der Psychologie der Kinder gegründet sein (vgl. KABUS 2001 S. 53). Religion sollte nicht als 'Fach' gelehrt werden, da die Größe der Religion deutlich werden muss.

„Spezieller Unterricht ist gefährlich. Wir dürfen das Lehren von Moral nicht mit dem Geben von Religion vermengen“ (MONTESSORI 1989 S. 135).

Religiosität kann nach Auffassung MONTESSORIs nicht gegeben werden. Die Erzieher können nur dafür sorgen, dass sie sich entwickelt. Sie muss zum Leben gehören und kann nicht auf die gleiche Ebene wie irgendein anderer Unterrichtsgegenstand gesetzt werden. Der ehrerbietige Respekt vor der inneren und äußeren Wahrheit kann lediglich in natürlicher Freiheit wachsen (vgl. KABUS 2001 S. 83).

Der Erzieher muss äußerst sorgsam sein, da Kinder so empfänglich sind und alles, was Erwachsene ihnen sagen, ernst und treu aufnehmen (vgl. MONTESSORI 1989 S. 136). Wesentlich ist die Einsicht, dass der Erzieher *kein* allmächtiger Schöpfer ist, um die Religion in die Seele des Kindes einzugeben. MONTESSORI hebt hervor, dass auf das Zentrum des Kindes durch Erziehung *kein* Einfluss genommen werden kann, da das Zentrum den Individuen gehört und auch religiöse und moralische Erziehung nur an der Peripherie ansetzen kann (vgl. KABUS 2001 S. 53).

MONTESSORI entwickelte kein systematisches und wissenschaftlich reflektiertes Curriculum für die religiöse und moralische Erziehung. Ihre religionspädagogischen

30 Konkrete methodisch-didaktische Hinweise für diese Phase gibt MONTESSORI nicht (vgl. KABUS 2001 S. 34).

Versuche in Barcelona beziehen sich auf spezifische religiöse Aktivitäten in einem Atrium. Dabei handelt es sich um einen religiös gestalteten Raum, entsprechend der vorbereiteten Umgebung des Kinderhauses. Die Kinder lernen liturgische Farben, das Schmücken und Herrichten eines altarähnlichen Tisches, das Aufstellen und Schmücken von Heiligenfiguren, die Benutzung von Weihwasser und die Darstellung des letzten Abendmahles im Rollenspiel kennen. Sie sollen dadurch die Möglichkeit erhalten, in die Bräuche der Kirche hineinwachsen. Zu dem Atrium gehört ein Garten, in dem Pflanzen und Blumen zu pflegen sind, die später den Altar schmücken sollen und zur Verbundenheit mit der Natur beitragen sollten, ähnlich wie das ein Klostergarten fördert (vgl. ebd. S. 38).

MONTESSORI entwickelte besondere Lektionen der Bewegung, die bei der Kommunionvorbereitung helfen, spezifische Bewegungsabläufe einzuüben wie z.B. das Tragen von brennenden Kerzen, Hinknien, etc. Die Übungen der Stille werden in der Montessori-Pädagogik auch im nicht-religiösen Kontext eingesetzt (vgl. ebd. S. 41).

Ziel der Übungen der Stille ist es, die Bereitschaft zur Stille zu wecken, sich selbst in Ordnung zu bringen, sich taktvoll verhalten zu lernen und eine Sensibilität für kleinste Abstufungen der Wahrnehmung zu entwickeln. Das Kind soll lernen, allein sein zu können und seinen eigenen inneren Dialog in der Stille zu entdecken (vgl. Montessori-Material 1992 S. 29).

Stille betrachtet MONTESSORI als etwas, das einen sehr hohen inneren Wert hat. Schweigen hat aus ihrer Sicht etwas Feierliches. Besonders wichtig ist deshalb auch die Feierlichkeit bei einer Stille-Übung. Das Lernmaterial muss weggeräumt sein, die Kinder müssen einen bequemen Platz einnehmen, auf jede Aktivität verzichten, um dann gemeinsam zu schweigen. Eine Folge des Schweigens ist, dass die Kinder höchst sensibel für jedes Geräusch werden (vgl. MONTESSORI 1989 S. 154).

Übungen zur Bewegung und Übungen zur Stille gehen ineinander über. Als Beispiel nennt MONTESSORI das 'Gehen auf der Linie' mit ansteigenden Schwierigkeitsgraden. Vor allem die Verfeinerung von Bewegungs- und Gleichgewichtskoordination erfordert einen ruhigen, gesammelten Bewegungsvollzug und kann deshalb auch meditativen Charakter annehmen³¹ (vgl. Montessori-Material 1992 S. 29).

Stille umfasst ihrem Wesen nach alle Sinne: Gedämpftheit von Geräuschen, eigenes Leisewerden, Schweigen, Lauschen und 'Stille der Augen'. Das impliziert die Vermeidung von grellem Licht, Farbeffekten, Ungeordnetheit der Umgebung, unruhige Bewegungsabläufe, Hast, Unruhe und Verspannung (vgl. ebd.).

Wirkliche Stille kann nicht ohne inneres Stillwerden aufkommen, denn gerade bei äußerer Ruhe kann die innere Unruhe bewusst und unerträglich werden. Wirksame Ruhe ist eingebunden mit einem gewissen Maß des Eingeständnisses und Ertragens der inneren Unruhefaktoren, Sich-akzeptieren, Sich-loslassen, Wille zur Selbstbescheidung, Einfachheit, Ordnung und die Besinnung auf das Wesentliche. Mit Stille bezeichnet MONTESSORI *keine* passive Ruhe, sondern Wachheit, Aufmerksamkeit, innere

31 Das 'Gehen auf der Linie' ist eine Übung der Stille, die mit Kinder im Alter von 3-6 Jahren ausgeführt werden kann. Dazu wird eine 3-4 cm breite und vier Meter lange ellipsenförmige Linie benötigt, die auf den Boden gemalt oder geklebt ist und Gegenstände, die zum Tragen geeignet sind, z.B. eine Glocke, eine Kerze, ein Wasserglas, Blumen, etc. Ziel ist das Üben des Gleichgewichts und der Bewegungskoordination, den eigenen Körper bewusst zu erleben, das Erreichen innerer Ruhe durch Konzentration und die Förderung von sozialer Sensibilität und Gemeinschaftsgefühl durch das Achten und Eingehen auf das Schrittmaß des Vordermanns der Gruppe. Eine Steigerung erfährt die Übung, wenn die Kinder so über die Linie gehen müssen, dass die Ferse des einen Fußes die Zehen des anderen berührt und in der Hand ein Gegenstand getragen wird. Begleitet werden kann die Übung von leiser Musik. Als Fehlerkontrolle dient das Verlassen der Linie, Wasser verschütten, wenn die Glocke klingt, die Kerze tropft oder andere Kinder angestoßen werden (vgl. Montessori-Material 1992 S. 32).

Offenheit und Verfügbarkeit (vgl. ebd. S. 30). Die Stille hat erweckende und verwandelnde Kraft. Sie sensibilisiert und verfeinert den Gehörsinn und die Sinneswahrnehmung im Allgemeinen. MONTESSORI betont, dass das Schweigen auch zur Vertiefung des Hörens und Verstehens dessen beiträgt, was der andere mitteilen will und was in seiner Stimme und Mimik an feinen Ausdruckssignalen mitschwingt. Aus stillen meditativen Bewegungen erwächst das Bedürfnis und die Befähigung, sich koordinierter und anmutiger zu bewegen und behutsamer mit Dingen umzugehen. Es geht in den Übungen um das Achten auf Bewegung und Gleichgewicht, das Innwerden der eigenen Körperempfindungen, die Erkenntnis des inneren Lebens, das 'Zu-sich-selbst-Kommen' sowie um die Klärung und Ordnung der Gefühle, Gedanken und Ziele (vgl. ebd.).

2.8 Korczak: Pädagogik der Achtung

Der polnische und jüdische Arzt, Schriftsteller und Pädagoge Janusz KORCZAK (1878/79-1942)³² wurde in Warschau geboren. Er studierte von 1898-1904 an der medizinischen Fakultät der Universität Warschau und arbeitete danach in einem Kinderkrankenhaus. Er gab seine ärztliche Praxis nach sieben Jahren auf, da ihn die Ratlosigkeit der Medizin gegenüber den sozialen Ursachen, die Krankheiten zur Folge haben, bedrückte (vgl. KORCZAK 1998 S. XVII). Ab 1911 leitete er zwei Waisenhäuser in Warschau; das Dom Sierot und das Nasz Dom. Die meisten Zöglinge seines Waisenhauses kamen aus ärmlichen Verhältnissen des jüdischen Stadtviertels in Warschau. Es wurden ca. 100 Jungen und Mädchen im schulpflichtigen Alter in der Versuchsschule Nasz Dom aufgenommen (vgl. KUNZ 1994 S. 214). 1942 wurde KORCZAK mit seinem Waisenkinderkindern im Vernichtungslager Treblinka umgebracht (vgl. ebd. S. 18).

KORCZAK gilt als einer der ersten Pädagogen, die den Grundsatz der prinzipiellen Gleichheit von Kindern und Erwachsenen formuliert. Sein Ansatz fand zunächst wenig Berücksichtigung in der pädagogischen Praxis, da er nicht in das zentralistische Erziehungskonzept des polnischen Staates nach 1945 passte (vgl. ebd. S. 9). Geprägt ist KORCZAK von den Schriften ROUSSEAU und PESTALOZZI, die er bei seinen Aufenthalten in Zürich intensiv studierte (vgl. ebd. S. 17).

KORCZAK stellt hohe Ansprüche an die Persönlichkeit des Erziehers. Zusammen mit Stefania WILCZYNSKA, einer Montessori-Pädagogin, entwickelte KORCZAK aus der Praxis heraus einen Ansatz, der die Rechte der Kinder postuliert und ein gleichberechtigtes Zusammenleben zwischen Kindern und Erwachsenen ermöglicht. Dieses Zusammenleben wird durch ein Kinderparlament, ein Kameradschaftsgericht, eine Waisenhauszeitung und ein Gesetzbuch geregelt. In der mündlichen sowie der schriftlichen Kommunikation sieht er ein zentrales Element jeglicher Erziehung (vgl. ebd. S. 14 f.).

Das Ziel von Versammlungen, wie sie in KORCZAKs Waisenhäusern üblich sind, ist das Anrühren des kollektiven Gewissens der Gemeinschaft und das Stärken des Gefühls einer gemeinsamen Verantwortlichkeit. Das Kameradschaftsgericht schützt das Recht des Kindes darauf, dass seine Angelegenheit ernsthaft behandelt werden und gebührend Beachtung findet (vgl. KORCZAK 1998 S. 304; KUNZ 1994 S. 97). Das Gericht hat die Aufgabe, nach Gerechtigkeit zu streben und sich um Wahrheit zu bemühen. Es tritt einmal wöchentlich zusammen und fällt Urteile in Übereinstimmung mit dem Gesetzbuch, das von den Kindern gemeinsam erarbeitet wird. Der Gerichtsrat besteht aus einem Erzieher und zwei Kindern, die für drei Monate gewählt werden, aber nicht über eigene Angelegenheiten entscheiden dürfen. Das Gericht kann verzeihen und auf

32 Das genaue Geburtsjahr KORCZAKs ist nicht bekannt (vgl. KORCZAK 1998 S. XVII).

Besserung hoffen. Es verhängt keine Strafen, sondern sucht nach Verhaltensursachen. Es richtet nach folgendem Prinzip:

„Wenn jemand etwas Böses tut, so ist es am besten, wenn man ihm verzeiht“ (KORCZAK 1998 S. 319).

Außer dem Kinderparlament gibt es eine weitere Besonderheit in dem Waisenhaus von KORCZAK. Er hat einen Briefkasten eingerichtet, wo Kinder ihre Fragen, Bitten, Wünsche und Geständnisse mitteilen können. Der Erzieher kann sich auf diese Weise in Ruhe mit den auf Zetteln geschriebenen Bedürfnissen und Sorgen der Kinder auseinandersetzen. Die Kinder lernen auf diese Weise, auf eine Antwort zu warten, geringfügige Sorgen von wichtigen zu unterscheiden, nachzudenken und zu begründen (vgl. ebd. S. 288 f.).

KORCZAK ist davon überzeugt, dass nur die Erziehung, die die Perspektive des Kindes ernst nimmt, den Zustand der Welt verbessern kann. Er geht davon aus, dass Kinder aus einer natürlichen Anlage heraus in sich selbst ein lebensfähiges Gleichgewicht herstellen, wenn man ihnen die Chance, die Freiheit und die Gelegenheit dazu gibt. KORCZAKs Grundidee ist, dass das Kind nicht der Mensch der Zukunft, sondern schon in der Kindheit eine fertige Persönlichkeit, mit seinen eigenen individuellen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen ist. Er betrachtet Kinder *nicht* als Menschen des Übergangs (vgl. ebd. S. 162).

Aus KORCZAKs Sicht löst die Perfektion der Institution Schule weder Bildungs- noch Erziehungsprobleme, denn entscheidend ist die persönliche Zuwendung sowie die personale Verantwortung für den Schüler. Im Mittelpunkt steht bei ihm das Bemühen, sich in die Rolle und die Situation seines Zöglings hineinzusetzen. Dabei geht es ihm nicht darum, das Mysterium 'Kind' auf ein wissenschaftliches Problem zu reduzieren. Für ihn bleibt das Kind das größte Geheimnis, das er nicht kennt und das sich auch durch wissenschaftliche Methoden nicht erschließen lässt (vgl. KUNZ 1994 S. 72 f.). Wichtig ist, dass der Erzieher an das Kind glaubt und die Fähigkeit erlangt, mit ihm zu fühlen. Kinder brauchen jemanden, der sie begleitet und der mit ihnen in einer dialogischen Beziehung lebt. Die Voraussetzung dafür ist, dass der Erzieher bereit ist, aus seinen Fehlern zu lernen. Er muss ein sorgsamer Beobachter des Kindes sein, der wahrnimmt, wie das Kind *ist*, nicht wie es sein *sollte*. Entscheidend dafür ist das vorsichtige Reflektieren und das Erwägen von Handlungsmöglichkeiten und Alternativen (vgl. ebd. S. 78). Das Recht, so zu sein, wie man ist, erfordert im Gemeinschaftsleben demokratische Regeln zum Schutz aller. Aus diesem Grund sollen Kinder durch demokratische Institutionen das Gemeinschaftsleben mitgestalten, um Achtung, Vertrauen, Verstehen und Verzeihen einzuüben und zu schützen. Das Kameradschaftsgericht ist eine Institution, die die Kinder gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt (vgl. ebd. S. 96).

KORCZAK formuliert drei Grundrechte des Kindes: 1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und 3. Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist. Das Recht des Kindes auf seinen Tod steht im Kontext einer überbehütenden Erziehungspraxis, die den Kindern wenig Frei- und Spielräume lässt. KORCZAK spricht sich aber gegen den gänzlichen Mangel an Aufsicht aus und weist darauf hin, dass von der Anlage her unterschiedliche Kinder ein unterschiedliches Milieu brauchen. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag richtet sich gegen die Erziehungsvorstellung, die sich hauptsächlich auf die Vorbereitung der kindlichen Zukunft richtet. KORCZAK hält nichts von künstlichen Entwicklungsstufen, die vorschreiben, wie das Kind sich wann entwickeln sollte. Er betont die Bedeutung der eigenen Weltanschauung und das Finden des eigenen Weges (vgl. KORCZAK 1998 S. 64)

Die Versuchsschule KORCZAKs ist eine Reformschule, die nicht auf starre Unterrichtsstunden, Klingeln und Notengebung basiert, sondern auf Regulierung durch Selbstkontrolle. Aus KORCZAKs Sicht soll der Schüler die Umwelt verstehen, Veränderungen anstreben und lernen mit Wissen umzugehen, ohne unnötige Informationen anzusammeln (vgl. KUNZ 1994 S. 111). Gleiche Rechte für Kinder und Erwachsene sollen zu einer Erziehung beitragen, die zu Toleranz und Frieden in der Welt führt. Ziel KORCZAKs ist es, die Kinder mit Selbsterkenntnis auszurüsten, ihre Arbeitsgewohnheiten zu festigen und ihnen Selbstbeherrschung und einträchtiges Zusammenleben beizubringen (vgl. ebd. S. 112).

KORCZAK spricht sich gegen allgemeine Regeln aus, wann ein Kind eine bestimmte Tätigkeit können soll.

„Wer aber mit seinem gemäß den Polizeiverordnungen erzogenem Verstande nach dem lebendigen Buch der Natur greifen wollte, dem stürzt eine ganze Last von Beunruhigungen, Enttäuschungen und Überraschungen auf den Kopf“ (KORCZAK 1998 S. 39).

Was ein lebendiger Organismus braucht, lässt sich seiner Ansicht nach erst im Laufe der Zeit, aus Beobachtungen heraus, erschließen.

„Wenn wir in Zukunft davon abkommen, die Lebenszyklen künstlich einzuteilen nach Kleinkindesalter, Kindheit, Jugend-, Mannes- und Greisenalter, so werden Wachstum und äußere Entwicklung nicht mehr das Einteilungsprinzip sein, sondern die uns noch weitgehend unbekanntes tiefgreifende Umwandlung des Organismus als Ganzes“ (ebd. S. 69).

Wichtig ist es, dass der Erzieher lernt, kritische Phasen geduldig abzuwarten, weil das Kind in der Regel bald sein vorübergehend gestörtes Gleichgewicht wiedererlangen wird (vgl. ebd. S. 70).

KORCZAK wendet sich gegen das Moralisieren in der Erziehung. Er vertraut auf die Wirkung des Beispiels, die unmittelbare Umwelt des Kindes. Im Allgemeinen hält er es für sehr schwierig, Kinder zur Aufrichtigkeit zu erziehen, wenn die Umgangsformen der Welt verlogen sind (vgl. ebd. S. 157). Den Egozentrismus der kindlichen Weltsicht sieht er im Mangel an Erfahrung begründet. Er ist davon überzeugt, dass können das Wesen von Verboten und Geboten und ihren Zusammenhang noch nicht erfassen Kinder.

„Das Herz kommt mit dem Wuchs des Körpers nicht mit; also muß man ihm Ruhe gewähren“ (ebd. S. 130).

Erzieher müssen deshalb das Vertrauen des Kindes gewinnen und ihm Glauben schenken. Besonders die Jugend zeichnet sich durch einen strapazierenden Wachstumsprozess aus, der die Jugendlichen oft einsam werden lässt, da sie ohne verständnisvolle Führung im Labyrinth schwieriger Lebensphasen umherirren (vgl. ebd. S. 132). Der Erzieher hat die Aufgabe, den Jugendlichen aufmerksam zu beobachten, um ihm besonders in der Pubertät mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, damit sich der Jugendliche selbst erkennen und seine Orientierungslosigkeit überwinden kann (vgl. ebd. S. 146). Um Kinder und Jugendliche sinnvoll zu begleiten gibt KORCZAK den Erziehern folgenden Rat:

„Leg dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden muß“ (ebd. S. 156).

Die Selbsterziehung hält KORCZAK für unerlässlich, weshalb er vorschlägt, ein Erzieher-Tagebuch zu führen, um die eigene Entwicklung voranzutreiben.

2.9 Neill: Die anti-autoritäre Erziehung in Summerhill

Alexander Sutherland NEILL (1883-1973) wurde in Schottland geboren. Er arbeitete zunächst als Büroangestellter in einem Textilgeschäft und studierte später Kunst und Pädagogik. NEILLs pädagogische Vorstellungen sind von der psychoanalytischen Theorie beeinflusst. Mit Wilhelm REICH verband ihn eine Freundschaft.

1921 gründete NEILL Summerhill³³, eine revolutionäre Internatsschule in England (vgl. NEILL 1969 S. 4). Er nahm Schüler im Alter von 5-16 Jahren auf, wobei er zu Beginn seiner Schulgründung hauptsächlich schwer erziehbare Kinder betreute. Aus finanziellen Gründen konnte Summerhill nur Schüler aus der Mittel- und Oberschicht aufnehmen (vgl. ebd. S. 34).

NEILLs erzieherisches Prinzip besteht darin, „...dem Kind bei seiner Entwicklung jede nur mögliche Freiheit zu lassen, die Autorität der Erwachsenen zum Verschwinden zu bringen und Vertrauen als Grundlage menschlicher Beziehungen zu machen (ebd. S. 4).

Die Teilnahme am Unterricht in Summerhill ist freiwillig, Hausaufgaben, Noten und Prüfungen gibt es nicht. Notwendige Vorschriften und Gesetze zur Sicherheit der Kinder und zur Ordnung des Gemeinschaftslebens werden in der allgemeinen Schulversammlung wöchentlich diskutiert, beschlossen, manchmal wieder aufgehoben oder verbessert. Bei den Abstimmungen hat jedes Mitglied, jeder Schüler und jeder Lehrer, eine Stimme (vgl. ebd.).

Von einer neuen Erziehung erhofft sich NEILL Freiheit und Menschlichkeit, was er von politischen Institutionen und technischem Fortschritt nicht erwartet.

„Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen“ (ebd. S. 40).

NEILL glaubt an das 'Gute im Kind'. Das Ziel der Erziehung sieht er darin, mit Freude zu arbeiten und glücklich zu werden. Er betont, dass sowohl intellektuelle wie auch emotionale Kräfte der Kinder entwickelt werden müssen. Erziehung muss den psychischen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Menschen angepasst sein. Erzwungene Disziplin und Bestrafung erregen dagegen Angst und Angst wiederum erzeugt aus seiner Sicht Feindseligkeit.

NEILL hebt hervor, dass Freiheit nicht Zügellosigkeit bedeutet, sondern Lehrer und Schüler sich mit gegenseitiger Achtung begegnen müssen. Er geht von dem Grundsatz aus, dass ein schwieriges Kind ein unglückliches Kind ist (ebd. S. 19). Es liegt im Widerstreit mit sich selbst und mit der Welt im Kampf.

„Neue Generationen müssen die Chance erhalten, in Freiheit aufzuwachsen. Wer Freiheit schenkt, schenkt Liebe. Und nur Liebe kann die Welt retten“ (ebd. S. 104).

Summerhill wird oft als religiöser Ort bezeichnet, weil die Kinder dort so angenommen werden, wie sie ihrem Wesen nach sind. NEILL spricht sich aber absolut dagegen aus, seinen Schülern vom Leben Jesu zu berichten, da er nicht davon ausgeht, dass man *lebt*, indem man vom Leben anderer *hört*, sondern indem man seinen eigenen Weg findet. Religiös-Sein hat für ihn die Bedeutung der Feindschaft gegen das natürliche Leben (vgl. ebd. S. 226).

Er betrachtet es als unehrlich, wenn Erwachsene ihre mechanischen Gebete und Manieren an die junge Generation weitergeben. Kinder sollten stattdessen frei ihre religiösen und politischen Entscheidungen treffen, wenn sie alt genug dafür sind. NEILL kritisiert, dass Eltern ihre Kinder oft zu etwas drängen, auf das sie noch nicht vorbereitet sind. Damit zwingen sie sie dazu Wertbegriffe anzunehmen, die sie ihrer Entwicklung nach noch nicht annehmen können und tragen zur Entwicklung einer

33 Summerhill wird seit 1973, NEILLs Tod, von seiner Tochter Zoë READHEAD betrieben.

Neurose des Kindes bei (vgl. ebd. S. 237). NEILL betont, dass er fest gestellt hat, dass ein freies Kind nicht an Religion interessiert ist und seine eigenen moralischen Vorstellungen durch das Leben in der Gemeinschaft entwickelt (ebd. S. 319).

Ebensowenig hält es NEILL für sinnvoll, Kinder zu beeinflussen, um sie zu Pazifisten, Vegetariern, Reformern, etc. zu machen. Er nimmt an, dass Kinder viel mehr Zeit für die Entwicklung zu einem sozialen Wesen brauchen, als oft angenommen wird. In erster Linie ist das Kind Egoist. Das hält aus NEILLS Sicht bis zu Beginn der Pubertät an (vgl. ebd. S. 255).

Seinen Lehrern empfiehlt NEILL eine Psychoanalyse zu machen, damit sie sich selbst und andere besser verstehen, gütiger werden und in der Lage sind, ihre Einstellung zum Kind zu erkennen, um sie auf diese Weise zu verändern. NEILL ist davon überzeugt, dass, wenn der Lehrer sich nicht selbst analysiert, ihm sein Unbewusstes ein unbekanntes Gebiet bleibt. Das hat zur Folge, dass er mit dem Erforschen der Kinderseele nicht weit kommen wird (vgl. ebd. S. 337).

2.10 Freinet: Praktische Unterrichtstechniken der École Moderne

Célestin FREINET (1896-1966) wurde in Gars, Frankreich als Sohn einer südfranzösischen Bauernfamilie geboren. Geprägt war seine Kindheit durch die Geborgenheit der Dorfgemeinschaft, ein einfaches, sittliches, natürliches Leben, ohne Hast und Hektik. FREINET entwickelte ein ursprüngliches Verhältnis zur Natur, unbedingtes Vertrauen in das Leben und eine 'Ehrfurcht vor dem langsamen Wachstum alles werdenden' (vgl. JÖRG in FREINET 1979 S. 151). Er wurde 1916 im Ersten Weltkrieg schwer verwundet und verbrachte daraufhin vier Jahre in Lazaretten und Sanatorien, ehe er 1920 seine erste Lehrerstelle in Bar-sur-Loup antrat (vgl. FREINET 1979 S. 267). 1923 wurde FREINET zum Professor für Literaturwissenschaft in Brignoles ernannt, blieb aber in seiner Dorfschule, wo er seine Erziehungsideen in die Praxis umsetzte. Bei FREINETs Schule handelte es sich um eine einklassige, gemischte Dorfschule. Er betreute dort ca. 30 Kinder im Alter zwischen sechs und 14 Jahren (vgl. ebd. S. 75).

FREINET gründete 1924 die Coopérative de l'Enseignement Laïc³⁴ (C.E.L.), eine Kooperative von Lehrern, die sich über ihre Erfahrungen mit der von FREINET gegründeten École Moderne austauschen (vgl. JÖRG in FREINET 1979 S. 166). Beeinflusst ist FREINET u.a. von den Pädagogen MONTESSORI, FERRIÈRE, DEWEY sowie dem Psychoanalytiker BERNFELD, dem er 1928 in Leipzig begegnete (vgl. HAGSTEDT 2001 S. 2). FREINETs Ziel ist die Verwirklichung der Schülerselbsttätigkeit und die Entwicklung der kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit. Die soziale Not der großen Massen der arbeitenden Bevölkerung möchte er durch eine bessere Schulbildung lindern. Das Kind soll zu einer freien, selbstdenkenden, selbsturteilenden und verantwortlich handelnden Persönlichkeit erzogen werden, die zum Wohl der Gemeinschaft beiträgt (vgl. JÖRG in FREINET 1979 S. 153 ff.)

An der herkömmlichen Schule kritisiert FREINET, dass sie sich „hartnäckig auf eine längst überholte pädagogische, unterrichtstechnische, geistige und moralische Konzeption versteift“ (FREINET 1979 S. 9). Die öffentliche Schule bereitet seiner Ansicht nach nicht auf das Leben vor und entspricht nicht den Lebensgewohnheiten der Menschen.

Die Aufgabe des Lehrers sieht FREINET darin, durch die Bereitstellung angemessener

34 Die Laizität dient als wichtige unterrichtliche Vorgabe FREINETs, um jede religiöse, metaphysische oder politische Indoktrination zu vermeiden, sondern lediglich auf den aktiven Kräften des Kindes aufzubauen (vgl. KOCK 1999 S. 11).

Arbeitsmaterialien und Techniken die geeignete Lernumgebung zu schaffen. In seiner Schule gibt es deshalb keinen herkömmlichen Frontalunterricht und keinen vorherbestimmten Lehrplan. Stattdessen werden von der Klasse gemeinsam ein Arbeitsplan sowie individuelle Arbeitspläne für einzelne Schüler beschlossen. Es existiert auch kein herkömmliches Benotungssystem, sondern eine Leistungskontrolle, die nicht nur das rein formal erzielte Ergebnis berücksichtigt, sondern auch die geleistete Arbeit und Anstrengung bewertet (vgl. KOITKA 1977 S. 9). FREINET plädiert dafür, bei der Neugestaltung der Schule die Dynamik als oberstes Gesetz der Pädagogik zu betrachten (vgl. FREINET 1979 S. 9 ff.).

Die Arbeit gilt als existenzielle Kategorie FREINETs. Er plädiert dafür, das natürliche Arbeitsbedürfnis des Kindes ernst zu nehmen. Dazu gehört das Streben nach sinnvollem Tun, der Forscherdrang, die Lust, sich frei auszudrücken und die Welt aus eigener Kraft zu beschreiben (vgl. HAGSTEDT 2001 S. 22). Um den individuellen Zugang zur Welt zu dokumentieren, setzt FREINET das 'livre de vie' ein; ein vom Kind selbst geführtes Lebensbuch. Es enthält Geschichten und Beobachtungen des Kindes, seine Forschungsbefunde, Gedichte, Phantasien und 'naive' Theorien (vgl. ebd. S. 23). Dieses Lebensbuch dokumentiert das individuelle Lernprofil des Kindes und gehört zu den wichtigsten Forschungsdaten des Lehrers. Es gibt Aufschluss über den Lernprozess des Kindes und den jeweiligen aktuellen Stand seiner Lebens- und Weltbeschreibung (vgl. HAGSTEDT 1997 S. 19). Das Spiel als dominante schulische Lernform ist für FREINET einer der fundamentalsten Irrtümer. Aus seiner Sicht führt nur die Arbeit zur Befreiung und Entfaltung des Menschen (vgl. HAGSTEDT 2001 S. 26). TEIGELER nennt in seinem Vortrag über FREINET sechs Prinzipien der Freinet-Pädagogik: den Bezug zum Leben, Arbeit/Selbsttätigkeit, Sinn³⁵, Freiheit, Kooperation und Verantwortung (vgl. TEIGELER in HELLMICH/TEIGELER 1999 S. 38).

„Jedes Kind, jede(r) Jugendliche wird sich bei dieser Pädagogik als unverwechselbare Person, als vollwertiger Mensch, als Denk- und Lebenspartner auch für Sie selbst erweisen, als ein Mensch, der fröhlich pfeifend in die Schule geht, die Pausenklingel überhört und erst aufhört zu arbeiten, wenn er selber fertig ist mit dem, womit er sich beschäftigt“ (ebd. S. 40 f.).

Ziel FREINETs ist die Verwirklichung der Schule des Volkes. Dazu gehört eine Bildung, die die tiefe Bereicherung der Persönlichkeit zum Ziel hat und *nicht* das Bestehen von Prüfungen, um eine bestimmte berufliche Laufbahn einzuschlagen. FREINET ist davon überzeugt, „daß das Kind in einem größtmöglichen Maße zur Entfaltung seiner Persönlichkeit im Schoße einer vernünftigen Gesellschaft gelangen kann, der es dient und die ihm dient“ (FREINET 1979 S. 14).

Er möchte eine Schule verwirklichen, in der die Menschlichkeit des Kindes sich möglichst vollkommen entfalten kann. Die von ihm entwickelten Unterrichtstechniken und Arbeitsmaterialien sollen eine natürliche, lebensvolle und vollkommene Erziehung ermöglichen (vgl. ebd. S. 15 f.).

FREINET unterscheidet zwischen Methoden und Techniken. Seine Techniken bilden die Grundlage des Unterrichts und ermöglichen selbstorganisiertes Lernen. Dazu gehören die Schuldruckerei, der freie Ausdruck, die Schülerzeitung, die Schulkorrespondenz, die Klassenbibliothek, der individuelle und der kollektive Arbeitsplan, die Karteikartenarbeit sowie die Raum- und Zeiteinteilung. Unter einer Methode versteht FREINET einen übergeordneten Begriff; eine Richtung, eine Haltung, einen Weg, der den schulischen Rahmen übersteigt und der eine grundlegende

35 TEIGELER weist auf die Verbindung zwischen dem sinnerfüllten Leben und Lernen der Freinet-Pädagogik und der Logotherapie Viktor FRANKLs hin. Nach FRANKL muss sich der Mensch nach außen wenden, um sein Wesen zu erfüllen, d.h. auch um gesund zu bleiben bzw. um gesund zu werden. Der freie Ausdruck in der Freinet-Pädagogik hat eine therapeutische Wirkung, die tiefgründige Gedanken des Kindes zum Vorschein bringt, die als eigentlicher Antrieb des Verhaltens gelten (vgl. TEIGELER in HELLMICH/TEIGELER 1999 S. 114 ff.).

Handlungslinie umfasst, die eine Gesamtkonzeption vom Leben und menschlichen Lernen enthält (vgl. KOCK 1999 S. 12). Die Methode hat die Aufgabe, das gesellschaftliche und soziale Umfeld im Hinblick auf gerechte und menschliche Arbeitsbedingungen zu reflektieren. Dazu gehört u.a. das experimentelle Tasten sowie die Förderung ganzheitlicher kommunikativer und konstruktiver Lern- und Lehrprozesse (vgl. ebd. S. 13). Die Freinet-Pädagogik ist *keine* Methode, deren Regeln befolgt werden müssen. Sie verändern sich je nach Kontext ebenso wie Werkzeuge und Techniken, die sich der Zeit anpassen müssen. Der Schwerpunkt FREINETs liegt auf der materiellen und technischen Ausstattung der Schule. Er fordert eine natürliche Umgebung: einen Park, einen Garten, Wald, Getreidefelder, Obstbäume, Gemüse und Blumen. Kinder sollen die Möglichkeit haben täglich das Wachstum in der Natur zu betrachten. Die Schule sollte auch über Tiere verfügen: Kühe, Schafe, Esel, Hühner, etc., die von den Kindern versorgt werden (vgl. FREINET 1979 S. 25). FREINET fordert, dem Leben und der Natürlichkeit wieder mehr zu vertrauen.

Er unterscheidet Entwicklungsphasen bei Kindern, weist aber darauf hin, dass der Mensch, auch Erwachsene, immer auch in frühere Phasen zurückkehrt, um sich zu sammeln und wieder zu orientieren (vgl. ebd. S. 29 ff.). Aus diesem Grund genügt es nicht, nur das Alter der Kinder zu beachten. Kinder, die noch nicht bis zur 'Phase der Arbeit' vorgedrungen sind (4./5. Lebensjahr) sollten ihre Erfahrungen sammeln, bauen und Versuche machen können und ganz nach ihrem Rhythmus, ihren physischen Möglichkeiten und ihrem Gleichgewicht leben (vgl. ebd. S. 32).

„Glaubt man wirklich, etwas Nützliches vollbracht zu haben, wenn man ein solches Kind künstlich aus der ihm gemäßen langsamen funktionellen Entwicklung herausreißt und es mit Hilfe von Unterrichtslektionen, Gedächtnisübungen und Aufgabenstellungen zu einem Intellektualismus hintreibt, der es überfordert?“ (vgl. ebd. S. 64).

In der FREINET-Pädagogik erhält das Kind Arbeitspläne, die es ihm ermöglichen, innerhalb der gesetzten Grenzen nach seinem eigenen Tempo vorgehen zu können und seine zu erfüllende Aufgabe selbst festzulegen. FREINET ist davon überzeugt, dass das Kind durch das eigene Planen Ordnungssinn, Selbstbeherrschung und Vertrauen zu sich selbst gewinnt (vgl. ebd. S. 46). Aus diesem Grund gibt es Arbeitsmittelkästen für Lese-, Schreib- und Rechenübungen, die Selbstkontrolle ermöglichen. An Schulbüchern kritisiert FREINET, dass sie zur Nivellierung und Gleichmacherei führen. Er setzt statt Bücher Sachblättersammlungen ein, die von den Kindern erweitert werden können (vgl. JÖRG in FREINET 1979 S. 199).

„Die von uns erörterte Notwendigkeit, die gesamte schulische Arbeit auf die Schüleraktivität zu gründen, setzt voraus, daß die Schule endgültig der vorurteilswerten Manie einer passiven und formellen Pädagogik den Rücken kehrt“ (ebd. S. 17).

FREINET fordert eine Bildung, die sich aus dem wirklichen Leben entwickelt und die deshalb starke Wurzeln hat.

„Die Schule von morgen wird keinesfalls, wie es oft die gegen jede Neuerung Lästern den behaupten, eine Schule der Anarchie sein, in der es dem Lehrer nicht mehr gelingt, seine unbedingt notwendige Autorität durchzusetzen. Sie wird im Gegenteil die best-disziplinierteste Schule sein, denn sie ist meisterhaft geordnet. Was aus ihr verschwunden sein wird, das ist jene äußerliche, förmliche Disziplin, ohne die die augenblickliche Schule nur ein Chaos und ein Nichts wäre“ (ebd. S. 17).

FREINET betont, dass Kinder *nicht* ausschließlich nach ihren Neigungen und ihrer Phantasie arbeiten sollen. Sie müssen sich gleichzeitig den Forderung der Umwelt und der Gemeinschaft stellen (vgl. ebd. S. 81). Aus diesem Grund entwickelte FREINET Unterrichtstechniken, die die Gemeinschaftsarbeit fördern wie z.B. das Textdrucken. Mit der Einführung von Arbeitstechniken verfolgt FREINET das Ziel, die pädagogische Arbeit auf ein menschliches Maß zurückzuführen (vgl. ebd. S. 101). Das heißt nicht, dass der Lehrer nicht mehr zur Verfügung steht, aber die Fixierung auf seine Person

nimmt ab. Er muss die Fähigkeit entwickeln, auf jedes Kind individuell einzugehen und sollte sich bemühen, die tieferen Ursachen aufzudecken, wenn ein Kind still, traurig oder ernst ist. Der Lernprozess liegt aber in der Hand des Kindes, so dass nutzlose Anstrengungen vermieden werden (vgl. ebd. S. 80).

„Wir verkennen keineswegs die wichtige Bedeutung, die dem intellektuellen und moralischen Wert der Lehrer selbst für jede Beziehung zukommt. Dieser Wert ist jedoch nur einigen wenigen Menschen mitgegeben“ (FREINET in KOCK 1999 S. 36).

Es gibt in der Freinet-Pädagogik *keine* moralische Erziehung zu einer festgelegten Stunde. Auch werden keine Regeln und Verhaltensweisen vorgeschrieben. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft betrachtet FREINET dagegen als ständige Morallektion (vgl. ebd. S. 122 f.). FREINETs 'sittlich-moralische Erziehung der Tat' hat keine religiöse Basis; sie baut auf einer natürlichen Sittlichkeit auf (vgl. JÖRG in FREINET 1979 S. 164).

Einmal wöchentlich findet eine Schulversammlung statt, in der alle wichtigen Fragen besprochen werden und das soziale Miteinander geregelt wird. Auf einer Wandzeitung können im Laufe der Woche Themen gesammelt werden. Sie dient als 'Tagebuch der Beschwerden, Vorschläge und Wünsche' (vgl. FREINET 1979 S. 76).

Eine der wichtigsten Techniken FREINETs ist der 'freie Text', den die Kinder täglich schreiben. Er dient der Befriedigung des natürlichen Bedürfnisses des Kindes sich auszudrücken. Die Texte werden in der Klasse vorgelesen und im Hinblick auf eine Veröffentlichung in der Schulzeitung oder im Rahmen der Klassenkonferenz von den Schülern ausgewählt (vgl. KOCK 1999 S. 16). RÖHNER nennt zwei zentrale Dimensionen des freien Schreibens: eine personal-innerpsychische, die eigene Gefühle und Gedanken zum Ausdruck bringt und eine sozialkommunikative, die sich nach außen wendet (vgl. RÖHNER in HAGSTEDT 1997 S. 97).

„Die Pflege des Freien Ausdrucks beinhaltet die Chance, die andere Seite unserer Erfahrung, die im Laufe unserer Zivilisationsgeschichte und der persönlichen Biographie abgespalten und stumm geworden ist, in den Bildungsprozess einzubeziehen“ (vgl. GARLICH in HAGSTEDT 1997 S. 172).

Betont wird, dass Phantasiefähigkeit und Freier Ausdruck (=Lust) mit der Erziehung zur Arbeit, Disziplin, Selbstverantwortung und Kooperationsfähigkeit (=Realität) verbunden werden sollten (vgl. ebd. S. 173). Wichtig ist es FREINET, dass die Kinder eine Verbindung zwischen dem eigenen Leben und der eigenen Erfahrung sowie dem Leben und der Erfahrung anderer herstellen können (vgl. KOCK 1999 S. 17). Den freien Ausdruck bezeichnet er als machtvolleres Element der psychischen Befreiung³⁶ der Kinder (vgl. FREINET in KOCK 1999 S. 45).

„Es ist unnötig, ihnen zu predigen, sie zu dirigieren, ihnen Ratschläge zu erteilen und sie zu drängen. Ein solches Vorgehen kann sogar nachteilig sein, weil man versucht, Stufen zu überspringen, weil man bestimmte noch ungefestigte Grundlagen noch zerbrechlicher macht, weil man auf unnormale Weise die Schwierigkeiten des Wissenserwerbs erhöht, in der Gefahr, die wesentliche Kraft zu verbrauchen, von der wir den erzieherischen Fortschritt erwarten; den spontanen Elan zur Befriedigung psychischer Bedürfnisse“ (ebd. 1999 S. 56).

FREINET empfindet es als anmaßend, den Gang der Dinge zu ändern, z.B. wenn der Lehrer vom Kind fordert, etwas zu lernen, was es für sein Fortkommen nicht braucht. Er bezeichnet den Drang zu wachsen und seine individuellen und sozialen Entwicklungskräfte zu entdecken als 'élan de vie' (vgl. FREINET 1996 S. 41). FREINET betont, dass kein Kind mit einem anderen vergleichbar ist. Er spricht vom 'Abenteuer des Lebens', das Wege für alle Temperamente und Geschmacksrichtungen geben sollte und nicht mit der minuziösen schulischen Organisation zu vereinbaren ist

36 FREINET ist der Psychoanalyse gegenüber positiv eingestellt und betrachtet ihre Einsichten als wertvoll für die Pädagogik (vgl. FREINET in KOCK 1999 S. 43).

(vgl. ebd. S. 87/108). Außerdem weist er darauf hin, dass Kinder *nicht* Stufe für Stufe voranschreiten, sondern teilweise nochmal zurückgehen, um Sicherheit zu gewinnen, oder auch Stufen überspringen und plötzliche Einsichten haben (vgl. ebd. S. 126). Der Lehrer hat die Aufgabe, sich dem Rhythmus des Kindes anpassen. FREINET weist darauf hin, dass Kinder eine gefühlsmäßige Zuwendung Erwachsener brauchen, eine Resonanz, die ihrem Leben Sinn und Zweck verleiht (vgl. ebd. S. 182).

„Fürchtet euch ja nicht, euch die Hände schmutzig zu machen, euch mit einem Hammerschlag zu verletzen, dort zu zögern, wo das lebhaftere Kind die Situation wieder richtigstellt, zu tasten, euch zu irren, von neuem zu beginnen. So läuft das im Leben, und die ehrliche Anstrengung, mit deren Hilfe wir dessen Wechselfälle meistern wollen, ist das Hauptelement der Erziehung“ (ebd. S. 161).

Den Grund dafür, warum FREINETs Ideen und Techniken nicht mehr Anklang gefunden haben, sieht JÖRG darin, dass sie einen Allroundlehrer erfordern, der in einer wenig gegliederten Schule seine Schüler mehrere Jahre in vielen Fachgebieten betreuen kann. Heute sind Lehrer zum Teil nur 2-3 Stunden wöchentlich in einer Klasse tätig, leben oft nicht am selben Wohnort wie ihre Schüler, was es erschwert im Sinne FREINETs zu arbeiten (vgl. JÖRG 1981 S. 174). Früher gab es in vielen Regionen aktive Außenseiter, die Freinet-Techniken umsetzten. Seit ca. 20 Jahren gibt es freinetpädagogische Reformnester³⁷. Die Reformkräfte konzentrieren sich auf wenige Schulen. Einige dieser Schulen sind nicht-staatlich oder haben Versuchsschulcharakter³⁸ wie z.B. die Reformschule Kassel (vgl. HAGSTEDT 2001 S. 9). FREINETs traditionelle Arbeitstechniken werden heute zunehmend verdrängt; es werden z.B. Computer statt Druckerpressen³⁹ eingesetzt (vgl. HAGSTEDT 1997 S. 20). Die Freinet-Pädagogik wird als Ideen-Sammlung genutzt, um den Unterricht offener, lebensbezogener und schülerfreundlicher zu gestalten (vgl. DIETRICH 1995 S. 9).

FREINET selbst lehnt die Gründung von Freinet-Schulen ab. Er sieht die Umgestaltung der öffentlichen Pflichtschule mit Hilfe seiner pädagogischen 'Techniken' als vordringlich an und spricht sich gegen teure Privatschulen aus (vgl. ebd. S. 20). Freinet-Bewegungen gibt es nicht nur in Frankreich, Österreich, Schweiz, Deutschland und Spanien, sondern auch in Russland, Rumänien, Bulgarien, Ungarn, der Tschechischen Republik, Japan, Brasilien sowie in afrikanischen Ländern (vgl. LE BOHEC in HAGSTEDT 1997 S. 154).

2.11 Freire: Pädagogik als Prozess kritischer Bewusstseinsbildung

Paolo FREIRE (1921-1997) wurde in Recife, Brasilien, geboren. Er studierte Jura, gab seinen Beruf als Rechtsanwalt aber schnell auf und arbeitete als Portugiesisch-Lehrer. FREIRE wurde durch die Phänomenologie HUSSERLs, BUBERs Existenzialismus und seiner Dialogphilosophie, vom marxistischen Humanismus und FROMMs Psychoanalyse beeinflusst (vgl. FRITSCH-OPPERMANN 1998 S. 72). Bis 1964 war FREIRE als Professor für Philosophie und Geschichte der Pädagogik an der Universität von Recife tätig. Er entwickelte eine dialogisch-politische Emanzipationspädagogik und

37 Es gibt *keinen* eigenen Freinet-Ausbildungskurs wie z.B. in der Montessori- und Waldorfpädagogik, und auch *keine* Ausbildungshierarchie. Freinet-Lehrer bilden sich untereinander weiter (vgl. EICHELBERGER 2003 S. 40).

38 Versuchsschulen setzen ihren konzeptionellen Schwerpunkt auf Institutionen der Selbstverantwortung. Dazu gehört z.B. der Morgenkreis und der Gruppenrat. Außerdem wird auf eigenständiges Arbeiten an einem gemeinsamen Thema, auf Projektarbeit, Freies Schreiben, situatives Rechnen, Erkunden schulnaher Lernorte, Klassenkorrespondenz und Klassenpartnerschaften, Freien Ausdruck, etc. viel Wert gelegt (vgl. HAGSTEDT 2001 S. 11).

39 HAGSTEDT betrachtet den Einsatz von Computern *nicht* als Alternative zu Drucken, zum Begreifen mit beiden Händen, zum genauen, ruhigen Arbeiten, handwerklicher, feinmotorischer Arbeit und zur neurophysiologischen Wirkung des Schriftsetzens (vgl. ebd. S. 104).

eine Alphabetisierungsmethode für den unterprivilegierten Teil der Bevölkerung, die er in Brasilien in die Praxis umsetzte. Seine Erziehungsarbeit wurde seit 1961 durch den populistischen Präsidenten João GOULART sowohl moralisch als auch finanziell unterstützt (vgl. FIGUEROA 1989 S. 169). Nach einem Militärputsch gegen den Präsidenten geriet FREIRE für 75 Tage in Gefangenschaft, bis ihm in Chile Asyl gewährt wurde. Von 1965-1969 arbeitete er an der Universität von Santiago, wo er Alphabetisierungsprogramme organisierte (vgl. ebd. S. 170). 1970 nahm er die Stelle des Counsellors of the Office of Education at the World Council of Churches in Genf an, die er bis 1980 inne hatte. Er lernte ILLICH kennen und publizierte mit ihm zusammen das Buch *Dialogo*. Außerdem engagierte FREIRE sich in der Bildungsarbeit für die unabhängig gewordenen Länder Afrikas (vgl. FIGUEROA 1989 S. 170 f.). Sein Ziel ist es, unterdrückten Menschen aus ihrer Lage zu helfen, indem er sie dabei unterstützt, ihre eigene Lebenssituation als politisches Problem wahrzunehmen (vgl. FREIRE 1970 S. 14).

FREIRE entwickelte eine Methode, um die Analphabeten nicht nur zu alphabetisieren, sondern sie auf ihre eigene Lebenssituation aufmerksam werden zu lassen. Die humanistische befreiende Praxis kann aus seiner Sicht nur durch Dialog, Kommunikation und aktives Bewusstsein erreicht werden (vgl. FREIRE 1970 S. 79). FREIRE lebt mit seinem Alphabetisierungs-Team zunächst mehrere Wochen mit den Menschen zusammen, die Lesen und Schreiben lernen wollten. Mit der Bevölkerung gemeinsam werden 'Generative Themen' herausgearbeitet. Das sind Themen, die die Menschen an diesem Ort existenziell beschäftigen. Aus diesen Themen wird ein Grundvokabular entwickelt, das als verbaler Stoffplan dient, der zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit anregt. FREIRE nennt diese Wörter 'generativ', weil sich aus ihnen neue Wörter und Themen entfalten und auf diese Weise den Bewusstseinsprozess weiter vorantreiben. Im nächsten Schritt werden diese Wörter kodiert, d.h. sie werden u.a. in Form von Bildern und Fotos präsentiert. Diese kodierten Themen werden mit der Bevölkerung besprochen und entschlüsselt. Zum Abschluss schreiben die Teilnehmer das Wort, das jetzt mit selbstgewonnener Anschauung und Erfahrung gefüllt ist. FREIRE geht es dabei um das kritische Begreifen des Vokabulars, das man selbst mitgeschaffen hat (vgl. ebd. S. 93; FRITSCH-OPPERMANN 1998 S. 107 ff.).

Erziehung soll, so FREIRE, die Menschen in die Lage versetzen, die Probleme der Welt zu diskutieren und einzugreifen. Das bedeutet, zu lernen, auf seine eigenen Entscheidungen zu vertrauen und sich nicht selbst aufzugeben. FREIREs Alphabetisierungs-Methode setzt an der Existenz des Menschen an. Existenz bedeutet für FREIRE, dass der Mensch als geschichtliches Wesen bewusst in und mit der Welt lebt, d.h. an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Gesellschaftssystem, mit kulturellen Besonderheiten und seiner Geschichte. Erziehung muss alle Bereiche einbeziehen, um den Menschen zu erreichen und ihm nicht, wie sie es von dem unterdrückerischen System gewöhnt sind, etwas überzustülpen, das nichts mit ihrem Leben zu tun hat (vgl. FRITSCH-OPPERMANN 1998 S. 71). Nur wenn der Mensch selbstbestimmt lebt, ist er in der Lage, bewusst Verantwortung zu übernehmen. Institutionalisierte Erziehung ist dagegen aus FREIREs Sicht, kein geeignetes Instrument, um mehr soziale und politische Selbstbestimmung herbeizuführen. Sie fördert das kritische Bewusstsein nicht und führt dazu, dass die Trennung von Erziehung und Politik weiterhin bestehen bleibt (vgl. ebd. S. 18 f.). Diese Trennung empfindet FREIRE nicht nur der Wirklichkeit unangemessen, sondern auch als gefährlich. Der Mensch kann seiner Überzeugung nach nur als Subjekt zur Erkenntnis gelangen. Erkenntnis aber setzt eine wissbegierige Haltung des Menschen der Welt gegenüber voraus. Sie erfordert ständiges Suchen und beinhaltet eigene Schöpfung (vgl. FREIRE 1970 S. 58).

FREIRE kritisiert die westliche Kultur, deren Bildungssystem in Lateinamerika und anderen Ländern der 'Dritten Welt' übernommen wird, als 'nekrophil', als verliebt in den Tod, ins Verdinglichen, Besetzen und Besitzen. Die Herrschenden stellen die Welt als starre Größe dar, als etwas Gegebenes, was nicht verändert werden kann. Die meisten Menschen erleben sich deshalb als Zuschauer einer Welt, der sie sich anpassen müssen. Das freie Denken wird nicht gefördert (vgl. ebd. S. 9). Der Lehrer ist der Unterdrücker, der den Schüler, den Unterdrückten, mit Wissen füllt, egal ob der Schüler dieses Wissen benötigt oder nicht. Jegliche Kreativität wird dadurch gelähmt. Die Wirklichkeit wird mystifiziert, damit die Verhältnisse statisch bleiben und die Unterdrücker weiterhin herrschen können. FREIRE nennt die Erziehung, die den Schüler mitgeteilte Lerninhalte mechanisch auswendig lernen lässt, 'Bankiers-Konzept', da Erziehung zu einem Akt der 'Sparanlage' wird. Der Schüler fungiert als 'Anlage-Objekt' und der Lehrer als 'Anleger', der dem Schüler Wissen eintrichtert (vgl. ebd. S. 57).

Die Situation, in der der Lernende sich befindet, soll in der Pädagogik FREIREs zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens werden. Es geht darum, eine Verbindung zwischen Schule und Leben zu schaffen. FREIRE betont, dass der Lehrplan von Schüler und Lehrer gemeinsam gestaltet werden muss, da Wissen nichts Fertiges ist, sondern Entdecken und Gestalten bedeutet. Wichtig ist, dass die Menschen das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln (vgl. FREIRE 1981 S. 186). Revolution ist ein permanenter Prozess, der der Unvollkommenheit des Menschen entspricht. Dabei betont FREIRE die Befreiung aller Menschen. Ihm geht es nicht um einen Wechsel der Macht. Er weist darauf hin, dass bevor die Demokratie eine politische Form wird, sie erstmal eine Form des Lebens sein muss, d.h. dass zunächst ein Prozess der 'Konszientisation' stattfinden muss, indem soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche begriffen werden (vgl. FREIRE 1970 S. 25). In diesem Prozess kritischer Bewusstseinsbildung wird das der Selbsttäuschung verfallene, verängstigte, magische Bewusstsein und die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit des naiven Bewusstseins überwunden. Es geht FREIRE darum, dass der Mensch seinen Platz im Prozess des Wandels einfordert, um nicht nur Zuschauer zu sein. An der institutionalisierten Bildung kritisiert er ebenso wie ILLICH, dass sie keine soziale und politische Selbstbestimmung fördert (vgl. ebd. S. 61). FREIRE fordert den Dialog als Prinzip. Aus seiner Sicht kann nur der Dialog jene revolutionäre Aufklärung leisten, die zur kulturellen Aktion befreier und sich selbst bestimmender Menschen führt.

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren“ (ebd. S. 65).

Beide, Lehrer und Schüler sind für einen Prozess verantwortlich, indem alle wachsen. Der problemformulierende Pädagoge gestaltet seine Reflexionen beständig in der Reflexion seiner Schüler um. Dazu gehörte eine echte Kommunikation, die aus dem Streben nach Menschlichkeit, Gemeinschaft und Solidarität entsteht (vgl. ebd. S. 69).

„Menschen wachsen nicht im Schweigen, sondern im Wort, in der Arbeit, in der Aktion-Reflexion“ (ebd. S. 71).

FREIRE ist davon überzeugt, dass der Dialog nicht existieren kann, wenn es an der tiefen Liebe für Welt und Menschen fehlt. Menschen, denen die Demut fehlt, können das Volk nicht erreichen.

„Wer sich nicht selbst als ebenso sterblich wie jeder andere erkennt, hat noch einen weiten Weg vor sich, ehe er den Punkt der Begegnung erreichen kann“ (ebd. S. 74).

Der Dialog erfordert einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen und neu zu schaffen und einen Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein. Den Lehrer betrachtet FREIRE als Lernenden im Prozess des Veränderns der Welt (vgl. FREIRE 1981 S. 7). Nur ein Lehrer, der sich selbst im Prozess der Befreiung befindet, kann seinen Schülern einen Freiraum für eigene

Kreativität lassen (vgl. ebd. S. 31). Wissen ist für FREIRE keine Tatsache, sondern ein Prozess, der aus der Praxis der Menschen der Veränderung der Wirklichkeit erwächst (vgl. ebd. S. 73). Wissen und Erfahrung werden nicht übermittelt, sondern geschaffen und neu erschaffen (vgl. ebd. S. 156). Die Aufgabe der Humanisten sieht FREIRE darin, darauf zu achten, dass die Unterdrückten die Tatsache erkennen, dass sie, solange sie die Unterdrückten in sich selbst als gespaltene Wesen 'beherbergen', nicht wahrhaft menschlich sein können (vgl. FREIRE 1970 S. 78). Wirkliche Freiheit und Gemeinschaft erfordert eine Entideologisierung. Sie ist nur möglich in der kulturellen Synthese, die den Widerspruch zwischen der Weltanschauung der Führer und der des Volkes zur Bereicherung beider überwindet (vgl. ebd. S. 156).

2.12 Illich: Über die 'Entschulung der Gesellschaft'

Ivan ILLICH (1926-2002) wurde im ehemaligen Jugoslawien geboren. Seine Mutter war eine zum Christentum konvertierte Jüdin und zog mit ihren drei Kindern 1932 nach Wien, als die fremdenfeindlichen und anti-jüdischen Ressentiments immer mehr zunahmen. 1942 siedelte die Familie nach Florenz, wo ILLICH die Schule beendete und nach dem Zweiten Krieg in Rom Philosophie und Theologie und in Salzburg Geschichte studierte. Er promovierte in Theologie und wurde in Rom zum Priester geweiht. Zu Beginn der 50er Jahre ging ILLICH nach New York und arbeitete dort als katholischer Priester. 1956 wurde ILLICH Vizedirektor der katholischen Universität von Puerto Rico. Er gründete 1961 in New York das Center of Intercultural Formation, aus dem sich das Centro intercultural de documentation (CIDOC)⁴⁰ in Cuernavaca, Mexiko, entwickelte. 1971 veröffentlichte ILLICH seine Analyse der Bildungssituation *Entschulung der Gesellschaft*.

In den späten 70er Jahren unterrichtete er an den deutschen Universitäten in Bremen, Kassel, Marburg und Oldenburg (vgl. ILLICH 2006 S. 21 ff.).

ILLICH vertritt die Ansicht, dass das Recht zu lernen für die meisten Menschen durch die Pflicht des Schulbesuchs eingeengt wird (ILLICH 1995 S.7). Dabei betont er, dass nicht nur das Bildungssystem, sondern die Gesellschaft als Ganzes der Entschulung bedarf. Das zunehmende Angewiesensein auf institutionelle Fürsorge führt aus seiner Sicht zu seelischer Ohnmacht und zur Unfähigkeit für sich selbst aufzukommen. Es beraubt die Menschen mehr und mehr um die Fähigkeit, ihr Leben gemäß ihren eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten in ihrem Gemeinwesen einzurichten (vgl. ebd. S. 20).

ILLICH klagt Schulen nicht als solche an, sondern kritisiert die Schulbildung als 'radikales Monopol', d.h. als einzigen Weg, um Beschäftigung und einen sozialen Status zu erlangen.

„Eben durch ihre Struktur verhindern Schulen, daß Vorrechte auf diejenigen konzentriert werden, die in anderer Hinsicht benachteiligt sind. Besondere Curricula, getrennte Klassen oder längere Unterrichtszeiten bedeuten nur, daß mit höherem Aufwand noch mehr diskriminiert wird“ (ebd. S. 23).

Seine Analyse zeigt, dass weder in Nord- noch in Lateinamerika die Armen durch allgemeine Schulpflicht Gleichheit erlangen. Die Vorteile der Reichen liegen außerhalb der Schule (Gespräche/Bücher im Elternhaus, Ferienreisen, positiveres Selbstwertgefühl). Sie sind nicht aufzuholen und die Schule schafft eine zusätzliche Brandmarkung für den ärmeren Teil der Bevölkerung (vgl. ebd. S. 25). ILLICH weist auf die bildungsfeindliche Wirkung der Schule auf die Gesellschaft hin. Lernen wirkt nicht befreiend oder bildend, weil die Schule die Unterweisung denjenigen vorbehält,

⁴⁰ Das Zentrum für Interkulturelle Formation verbindet das intensive Studium der spanischen Umgangssprache mit praktischen Erfahrungen und dem akademischen Studium puertoricanischer Dichtung, Geschichte und Lieder mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. ILLICH 2006 S. 24).

deren Lernen Schritt für Schritt Maßstäben einer vorher festgelegten gesellschaftlichen Kontrolle entspricht (vgl. ebd. S. 30).

„Um hinreichende Befähigung vom Curriculum zu lösen, müssen Fragen nach dem Bildungsgang eines Menschen genauso unzulässig werden wie Fragen nach seiner politischen Einstellung, seinem Kirchenbesuch, seinen Vorfahren, seinen sexuellen Gewohnheiten oder seiner rassischen Herkunft“ (ebd. S. 31).

ILLICH hebt hervor, dass die Initiative und Verantwortung für das Lernen wieder dem Lernenden oder seinem unmittelbarsten Berater anvertraut werden müssen. Er schlägt vor, Bildungsgutscheine einzuführen, die jeder Bürger bei seiner Geburt erhält. Jedem Menschen sollte es freistehen, zu jedem Zeitpunkt seines Lebens unter Hunderten von bestimmten Fähigkeiten auszuwählen und auf öffentliche Kosten darin ausgebildet zu werden (vgl. ebd. S. 33). ILLICH ist davon überzeugt, dass das Aneignen von Fertigkeiten nach Belieben und persönlichem Nutzen besser, schneller, billiger und mit weniger unerwünschten Nebenwirkungen möglich ist, als in der Schule (vgl. ebd. S. 33 f.). Der Unterricht soll über Wörter und Themen stattfinden, die die Diskussionsteilnehmer in den Unterricht einbringen⁴¹.

„Schöpferisches, forschendes Lernen macht es nötig, Gleichgesinnte zu finden, die in diesem Augenblick von denselben Fragen oder Problemen bedrängt werden“ (ebd. S. 39 f.).

ILLICH betont, dass die entschulte Gesellschaft eine neue Einstellung zu beiläufiger oder zwangloser Bildung voraussetzt.

„Wir werden uns künftiger weniger auf spezialisierte Ganzzzeitunterweisung durch Schulen verlassen dürfen, sondern werden neue Wege finden müssen, um zu lernen und zu lehren: Die bildende Wirkung aller Institutionen muß wieder zunehmen“ (ebd. S. 45).

ILLICH ist davon überzeugt, dass das meiste Lernen nicht das Ergebnis von Unterweisung ist, sondern durch die unbehinderte Interaktion in einer sinnvollen Umgebung passiert (vgl. ebd. S. 65). Widerstand entsteht lediglich durch die Grundhaltung, die allen Schulen gemeinsam ist, nämlich durch die Vorstellung, dass das Urteil einer Person entscheiden soll, was und wann eine andere Person lernen muss (vgl. ebd. S. 68).

„Wenn wir der Annahme, daß wertvolles Wissen eine Ware sei, die man unter gewissen Umständen gewaltsam in den Verbraucher hineinstopfen darf, nicht entgegengetreten, so wird die Gesellschaft mehr und mehr von sinistren Pseudoschulen und totalitären Informationsmanagern beherrscht werden“ (ebd. S. 78).

Die Menschen müssen sich aber, so ILLICH, von ihrem pädagogischen Glauben befreien, dass sie tun könnten, was Gott nicht kann, nämlich andere zu ihrem Heil manipulieren. Die Nachfrage nach 'fabrizierter Reife' bezeichnet ILLICH als krasse Verleugnung tätiger Eigeninitiative.

„Indem die Schulen die Menschen dahin bringen, auf die Verantwortung für ihr eigenes Wachstum zu verzichten, treibt sie viele zu einer Art von geistig-seelischem Selbstmord“ (ebd. S. 91).

Aus ILLICHs Sicht lockt die Bewegung für Freie Schulen, die die Eigeninitiative ihrer Schüler fördern möchte, zwar unkonventionelle Lehrer an, unterstützt aber dennoch die herkömmliche Ideologie der Schulbildung (vgl. ebd. S. 97). Die Alternative zur Abhängigkeit von Schulen besteht seiner Überzeugung nach in der Entwicklung eines neuen Stils von bildenden Beziehungen zwischen den Menschen und seiner Umwelt (vgl. ebd. S. 105).

⁴¹ Das erinnert sehr an die Methode von FREIRE, der mit generativen Wörtern arbeitet. FREIRE und ILLICH waren miteinander befreundet.

„Ein gutes Bildungswesen sollte drei Zwecken dienen: Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte alle, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, ermächtigen, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen“ (ebd. S. 109).

In der Entschulung der Gesellschaft sieht ILLICH die Chance, dass kategoriale Unterschiede zwischen Wirtschaft, Bildung und Politik verwischen, auf denen die Stabilität der heutigen Weltordnung und der Nationen beruht (vgl. ebd. S. 142).

„Nur wenn der einzelne das Gefühl seiner persönlichen Verantwortung für das, was er lernt und lehrt, wiedergewinnt, kann dieser Bann gebrochen werden und die Entfremdung des Lernens vom Leben überwunden werden“ (ebd. S. 176).

ILLICH sieht den Zugang zur Realität als fundamentale Bildungsalternative zu einem System, das sich anmaßt, *über* die Realität zu lehren (vgl. ebd. S. 178).

„Die meisten Menschen lernen dann am meisten, wenn sie tun, was ihnen Freude macht; die meisten Menschen sind neugierig und bestrebt, in allen ihren Erfahrungen einen Sinn zu erkennen; und die meisten Menschen sind fähig zu persönlichem, direktem Verkehr mit anderen, solange sie nicht durch eine inhumane Arbeit abgestumpft oder durch Verschulung verblödet sind“ (ebd. S. 177).

Wichtig ist, dass die Menschen wieder ein Moralempfinden entwickeln. Dazu gehört es, mit anderen Menschen wirklich in Beziehung zu treten und sich mit ihnen auszutauschen (vgl. ILLICH 2006 S. 76). Unter dem 'Guten' versteht ILLICH, „was in einer gegebenen Situation einzigartig und unvergleichbar angemessen ist“ (ebd. S. 46). Dagegen untergraben Werte das Gefühl für die richtige Proportion und ersetzen sie durch ökonomische Berechnungen (vgl. ebd. S. 88). ILLICH glaubt nicht, dass die Menschen ohne institutionalisierte Routine leben können, aber er kritisiert die Kirche, da sie den Unterschied zwischen Nächstenliebe und ihren institutionalisierten Fälschungen nicht erkennt (vgl. ebd. S. 57).

ILLICH hat die Illusion aufgegeben, dass man in einer Welt ohne Grenzen (=Globalisierung) moralisch handeln kann. Für ihn sind Freundschaft und persönliches Handeln Grundbedingungen für eine Moral, die auf Menschlichkeit basiert und nicht auf dogmatischen Werten (vgl. ebd. S. 66). Er betont, „dass wir Geschöpfe sind, die Vollkommenheit nur erreichen, wenn sie eine Beziehung eingehen“ (ebd. S. 76).

Heute ist es aus ILLICHs Sicht fast unmöglich geworden, sich mit Ethik und Moral zu beschäftigen und in Beziehungen zu denken statt in Regeln.

„Die Ersetzung des Guten durch die Idee des Wertes beginnt in der Philosophie und kommt dann in einer ständig wachsenden ökonomischen Sphäre zum Ausdruck, in der mein Leben dazu da ist, Werte zu verfolgen, statt dem nachzustreben, was gut für mich ist, und das kann nur ein anderer Mensch sein. Was könnte es sonst sein?“ (ebd. S. 88).

Moralische Verantwortung gilt nur so weit, wie auch in etwa der Einfluss des Menschen reicht. Ohne die Möglichkeit der Einflussnahme ist es aus ILLICHs Überzeugung unsinnig, von Verantwortung zu sprechen (vgl. ebd. S. 189).

„Die westlichen Vorstellungen von Demokratie sind der Versuch ein 'Soll' zu institutionalisieren, das seiner Natur nach eine persönliche, vertrauensvolle und individuelle Berufung ist (ebd. S. 217).

ILLICH weist darauf hin, dass die Entkörperung des Menschen immer mehr zunimmt. Die Menschen löschen ihre eigene sinnliche Natur aus und verleugnen ihre persönliche Einzigartigkeit. Das hat eine Empfindungslosigkeit sich selbst und anderen gegenüber zur Folge (vgl. ebd. S. 247).

An der Psychoanalyse kritisiert ILLICH, dass es durch diese Methode schwer fällt, Menschen mit dem Wunsch zu begegnen, sie so anzunehmen, wie sie sich offenbaren und nicht voreingenommen durch das, was man über sie weiß (vgl. ebd. S. 81).

„Nur wenn ich diese Vorhersagbarkeit nicht im Angesicht des Anderen suche, kann ich durch ihn überrascht werden“ (ebd. S. 82).

ILLICH betont, dass es wichtig ist, für sich etwas zu tun, um aus der Welt der Bedürfnisbefriedigung auszubrechen, sich „frei zu fühlen, zu hören, zu spüren, intuitiv zu erkennen, was der andere von mir will, was er sich vorstellen könnte oder was er mit dem Gefühl der Überraschung von mir in diesem Augenblick erwartet?“ (ebd. S. 248 f.).

Er plädiert dafür, dass die Menschen sich nichts vormachen und nicht versuchen sollten, die Klinik oder die Schule zu humanisieren, sondern sich die Frage stellen sollen, was *sie* in diesem einzigartigen Augenblick tun können (vgl. ebd. S. 248).

„Ich denke, dass es viele Menschen vernünftigerweise aufgegeben haben, die sozialen Einrichtungen und Organisationen zu verbessern, für die sie sich noch vor zwanzig Jahren verantwortlich fühlten. Sie wissen: Alles, was sie tun können, ist zu versuchen, anhand von negativen Kriterien die Auswirkungen und den Einfluss dieser Idee auf ihre Umwelt zu reduzieren und so zunehmend frei zu werden, sich an-archisch als Menschen zu benehmen, die nicht um des Staates willen handeln, sondern weil sie vom Anderen die Fähigkeit zu antworten geschenkt bekommen haben“ (ebd. S. 249).

Zusammenfassung Reformpädagogik

Die Reformpädagogik, die aus einer Kulturkritik heraus entstand, ist nur aus sich und ihren Zeitbedingungen heraus zu verstehen. Diese Kritik äußert sich durch Skepsis gegenüber dem Totalanspruch der Wissenschaft an der Bildung und dem Vorwurf der Intellektualisierung. Die Reformpädagogen bemängeln die Vereinseitigung, Leere und Lebensfremdheit der Bildung. Die für die damalige Zeit neue Grundüberzeugung besteht darin, dass das Kind als Ausgangspunkt der Erziehung betrachtet wird. Hervorgehoben wird, dass das Kind *kein* kleiner Erwachsener ist, sondern sich in seiner psychischen Struktur genauso wie in seinem physischen Wachstum vom Erwachsenen unterscheidet. Die Reformpädagogen sind davon überzeugt, dass das Kind im Grunde seines Wesen gut ist. Sie legen großen Wert auf die Förderung der 'natürlichen' Begabung und auf das 'natürliche' Interesse des Kindes.

ROUSSEAU betont, dass das Kind von Natur gut ist und vor der Zivilisation geschützt werden muss. Er setzt sich deshalb für 'Selbst-Bildung' des Kindes ein.

PESTALOZZI ist beeinflusst von den pädagogischen Idealen ROUSSEAU's. Er möchte durch Gefühle erziehen und nicht durch moralische Abstraktionen. Mitmenschlichkeit, aufrichtige Kommunikation und auf Erfahrung und Einsicht basierende Handlungsfähigkeit sind für ihn die entscheidenden Erziehungsziele. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sollte auf Liebe basieren, so dass der Respekt für die Individualität des anderen gefördert wird.

FRÖBEL's Vorbilder sind ROUSSEAU und PESTALOZZI. Sein Erziehungs-Konzept ist mystischer als das seine Vorgänger. Für FRÖBEL ist die Wertschätzung des Kindes deshalb so wichtig, da die Erziehung die Aufgabe hat, das göttliche Wesen des Kindes zum Vorschein zu bringen. Lernen, Leben und Arbeiten dürfen nicht getrennt werden.

TOLSTOI ist ebenfalls stark von ROUSSEAU beeinflusst. Er wendet sich gegen die Klassifikation von Menschen und setzt sich für die Befreiung von Zwängen ein. Für ihn gilt eine religiös-moralische Grundlage als einziges Allheilmittel gegen schlechte Verhältnisse und gegen jede Form der Regierung. Liberale Bildung, d.h. selbstbestimmtes Lernen, fördert seiner Ansicht nach die Wahrnehmung der Tiefe des eigenen Wesens.

Auch DEWEY's Demokratie-Konzept bezieht sich auf eine Lebensform, die auf sittlicher und geistiger Verbundenheit des Menschen beruht. DEWEY kritisiert die Kindzentrierung der meisten reformpädagogischen Ansätze und betont die Balance zwischen Erwachsenen und Kindern und das damit verbundene Lernen sozialer Verantwortlichkeit.

In der von STEINER gegründeten Waldorfschule wird das Lernen komplexer Zusammenhänge, im Gegensatz zur Anhäufung von Wissen, hervorgehoben. Selbstbewusstes und sozial- und mitweltsensibles Agieren wird in der Waldorfpädagogik besonders betont. STEINER ist der erste Reformpädagoge, der Entwicklungsstufen berücksichtigt, die er von der kosmischen Zahl '7' ableitet und mit der evolutionären Entwicklung verknüpft.

Ähnlich wie FRÖBEL geht auch MONTESSORI von einem Plan der seelischen Entwicklung aus, der nicht von außen gesteuert werden sollte. Das Bedürfnis nach Selbstorganisation des Menschen bringt ein individuelles Lerntempo und eine individuelle Lernweise mit sich. MONTESSORI hebt besonders die Bedeutung der verbesserten Beziehungsfähigkeit hervor. Ihr Ziel ist es, durch Erziehung zum Frieden in der Welt beizutragen.

KORCZAK formuliert das Grundgesetz der grundsätzlichen Gleichheit von Kindern

und Erwachsenen und fordert eine 'Pädagogik der Achtung vor dem Menschen'. Er ist davon überzeugt, dass sich Achtung und Vertrauen herausbilden, wenn das Kind durch demokratische Institutionen das Gemeinschaftsleben aktiv mitgestalten kann.

Auch NEILLs erzieherisches Prinzip besteht darin, jedem Kind die Freiheit bei seiner Entwicklung zu lassen und Vertrauen als Grundlage menschlicher Beziehungen zu fördern. Freiheit heißt für ihn nicht Zügellosigkeit, sondern gegenseitige Achtung von Lehrer und Schüler.

FREINET setzt Arbeitsmaterialien und Techniken ein, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihren Bedürfnissen und Interessen gemäß zu lernen. Ihm geht es nicht so sehr um die Persönlichkeit des Lehrers, sondern um die Förderung des freien Ausdrucks und die Entfaltung der kindlichen Kräfte. Lesen, Schreiben und Rechnen sind Fertigkeiten, die einen Bezug zur Realität des Kindes haben müssen, um als sinnvoll erfahren zu werden. Bildung muss sich, so FREINET, aus dem wirklichen Leben entwickeln. Das Kind soll sich frei von äußeren Autoritäten entfalten und soll selbstdenkend, selbsturteilend und verantwortlich handeln lernen.

FREIRE kritisiert an den westlichen Bildungssystemen das mechanisches Auswendiglernen. Um die Welt als Gestaltender zu erleben, muss Bildung dazu aufrufen, sich aufmerksam mit der eigenen Situation zu befassen, damit der Mensch das Potenzial zur Veränderung der Welt erwerben kann. Nur durch den Dialog mit anderen Menschen, durch lebendige Demokratie, wird ein Bewusstwerdungsprozess möglich, der zu sozialer und politischer Mitbestimmung führt.

ILLICH macht, ebenso wie FREIRE, darauf aufmerksam, dass das zunehmende Angewiesensein auf institutionelle Fürsorge zu seelischer Ohnmacht führt und den Menschen die Fähigkeit raubt, nach ihren eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten in ihrer Gemeinschaft zu leben. Lernen, das von Institutionen gesteuert wird, entspricht dagegen der vorher festgelegten gesellschaftlichen Kontrolle und verhindert die Entwicklung der menschlichen Potenziale.

Die hier beschriebenen reformpädagogischen Ansätze orientieren sich an dem einzelnen Menschen und seiner persönlichen Entwicklung. Die in diesem Kapitel dargestellten historischen Ansätze einer alternativen Pädagogik kann heutigen Erziehern, die Freie Schulen gegründet haben bzw. ein solches Projekt planen, dabei helfen, zu Gedanken und Fragen anzuregen. Das Wissen um diese reformpädagogischen Grundlagen trägt dazu bei, sich kritisch mit der ausschließlich am Kind orientierten Praxis auseinander zu setzen. Es ist vor allem entscheidend, den damaligen und den heutigen gesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen. Dabei kann es nicht nur um eine Art der Rebellion gehen, durch die sich Erwachsene von ihrer eigenen als negativ erlebten Schulerfahrung befreien. Die Schulgründer sollten sich die Frage stellen, wie sie den Kindern gerecht werden, die sie betreuen. Dazu gehört auch, sich darüber bewusst zu werden, ob das alternative Schulprojekt nicht nur das einzelne Kind in seiner Entwicklung fördert, sondern ob es gleichzeitig in die Gesellschaft integriert, in der sich das Kind zurechtfinden muss.

3. Psycho-, Körper- und Existenzialtherapie

3.1 Psychoanalyse

3.1.1 Freud: Der Bewusstwerdungsprozess in der Psychoanalyse

Sigmund FREUD (1856-1939) wurde in Freiberg, Tschechien, geboren. Er begann 1873 sein Medizin-Studium an der Universität Wien, wo er 1881 promovierte. Zunächst arbeitete er als Arzt und spezialisierte sich später auf Neuropathologie. 1885 habilitierte er und bekam eine Stelle als Privatdozent an der Wiener Universität. 1886 machte FREUD eine eigene Praxis in Wien auf und arbeitete außerdem als Neurologe am Kinder-Krankeninstitut von Max KASSOWITZ. Die damals üblichen Heilverfahren wie Elektrotherapie, Massage, Heilbäder, etc. brachten nur begrenzten Erfolg, weshalb FREUD zunehmend auf Hypnose zurückgriff (vgl. LOHMANN 1998 S. 15 ff.).

Er distanziert sich von der Instinkt- und Verhaltenstherapie, die den Menschen erfolgreicher an die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen anpassen will. FREUDs Ziel ist es, dem Menschen dabei zu helfen, sich bewusster zu erleben und besser zwischen Illusion und Realität unterscheiden zu lernen. Er entwickelte die Psychoanalyse, um den Menschen von seinen Zwängen zu befreien und hebt hervor:

„Der Kranke soll nicht zur Ähnlichkeit mit uns, sondern zur Befreiung und Vollendung seines eigenen Wesens erzogen werden“ (FREUD 1919 S. 114).

Er beschäftigt sich mit dem Krankheitsbild der Hysterie und macht frühere sexuelle Affektregungen für das Entstehen dieser Krankheit verantwortlich. FREUD kommt zu der „Überzeugung, dass die Zunahme der nervösen Erkrankungen in unserer Gesellschaft von der Steigerung der sexuellen Einschränkung herrührt“ (FREUD 1908a S. 24).

In der Wiener Ärzteschaft stieß FREUD mit seinen neuartigen Vorstellungen fast überall auf taube Ohren (vgl. LOHMANN 1998 S. 30). Ab 1902 löste sich FREUD aber aus seiner Isolierung und traf sich regelmäßig mit vier Ärzten, u.a. Alfred ADLER, um seine Erkenntnisse zu diskutieren. 1918 wurde die Psychoanalyse weltweit anerkannt und verbreitete sich (vgl. ebd. S. 11 ff.).

FREUD entwickelte die Methode der freien Assoziation, wonach der Patient stets das sagen soll, was ihm gerade einfällt, ohne zu werten. Er geht davon aus, dass das bewusste Denken nur ein Teil des gesamten psychischen Vorgangs ist und will durch seine Methode der freien Assoziation dazu beitragen, das bewusste Gedankensystem 'auszuschalten'. Mit dem 'Unbewussten' bezeichnet FREUD angenommene psychische Prozesse, die der direkten Analyse und Beobachtung nicht zugänglich sind (vgl. FREUD 1915 S. 263). Die Psychoanalyse ist ein systematischer Versuch durch Erzählung und freie Assoziation des Patienten und der vorsichtig deutenden Unterstützung seitens des Arztes, einen für den Patienten einsichtigen Zusammenhang von ursprünglichem Trauma und aktuellem Krankheitssymptom herzustellen (vgl. LOHMANN 1998 S. 100).

FREUD macht darauf aufmerksam, dass der schädigende Einfluss der Kultur im Wesentlichen in der schädlichen Unterdrückung des Sexuallebens verborgen liegt.

„Man darf also den sexuellen Faktor für den wesentlichen in der Verursachung der eigentlichen Neurose erklären“ (FREUD 1908a S. 17).

Er führt die Begriffe 'Es, Ich und Über-Ich' ein. Das Ich ist der Spielball der verschiedensten seelischen Kräfte, das Es stellt das große Reservoir der Triebe dar und das Über-Ich die tyrannische Instanz, die droht, verbietet und kritisiert (vgl. FREUD 1927 S. 145 ff.; FREUD 1930 S. 198 ff.).

Das Ziel der Psychoanalyse ist es, „das Ich zu stärken, es vom Über-Ich unabhängiger zu machen, sein Wahrnehmungsfeld zu erweitern und seine Organisation auszubauen, so daß es sich neue Stücke des Es aneignen kann. Wo Es war, soll Ich werden“ (LOHMANN 1998 S. 92, Hervorhebung im Original).

Der Mensch soll sich selbst verstehen, um frei und unabhängig von seinen Trieben zu werden und an die Vernunft zu glauben. Einen wichtigen Fortschritt sieht FREUD auf dem Weg zur Versöhnung mit dem Druck der Kultur darin, „Gott überhaupt aus dem Spiele zu lassen und ehrlich den rein menschlichen Ursprung aller kulturellen Einrichtungen und Vorschriften einzugestehen. Mit der beanspruchten Heiligkeit würde auch die Starrheit und Unwandelbarkeit dieser Gebote und Gesetze fallen“ (FREUD 1927 S. 175).

Er knüpft an die vormoderne Psychologie⁴² an, die eine moralische, ethische, religiöse und spirituelle Basis hatte. Der modernen Psychologie geht es statt dessen darum, die Seele des Menschen besser zu kennen, um ein erfolgreicherer Mensch zu werden, sich selbst zu gestalten und andere zu manipulieren (vgl. FROMM 2006 CD 1). Die Instinkttheorie von Charles DARWIN und William JAMES sowie der Behaviorismus⁴³, zu dessen Vertretern u.a. SKINNER und PAWLOW gehören, sind in der Moderne entstanden und versuchen den Zielen des modernen Menschen nach mehr Macht, mehr Geld, mehr Ansehen, etc. gerecht zu werden. FREUD stellt sich jedoch immer mehr die Frage, ob diese Ziele glücklich machen, da der Mensch sich nicht als Gestalter der Welt erlebt und sein Wesen nicht verwirklicht (vgl. FREUD 1908b S. 347). Aus seiner Sicht führt das moderne Leben durch das ungezügelte Hasten nach Geld und Besitz zu Nervenkrankheiten (vgl. ebd. S. 348).

Wissenschaft und Religion betrachtet FREUD als unvereinbar. Auch seine Wissenschaft, die Psychoanalyse, ist für ihn frei von allen religiösen Aspekten (vgl. FREUD 1927 S. 177). Religion ist aus seiner Sicht ein Infantilismus, der überwunden werden muss.

„Es sind die Beziehungen der Hilflosigkeit des Kindes zu der sie fortsetzenden des Erwachsenen, so daß, wie zu erwarten stand, die psychoanalytische Motivierung der Religionsbildung der infantile Beitrag zu ihrer manifesten Motivierung wird“ (ebd. S. 157).

Der Bewusstwerdungsprozess, der durch die Psychoanalyse angeregt werden soll, gründet sich auf rationale Erkenntnisse, nicht auf Sinnfindung im religiösen Kontext. Religion betrachtet FREUD als Regression, die kindliche Bedürfnisse befriedigt (vgl. ebd. S. 177 ff.). Aus seiner Sicht bringt die Religion Zwangseinschränkungen mit sich, die sich auf ein System von Wunschillusionen der Verleugnung der Wirklichkeit berufen (vgl. ebd. S. 177). FREUD kritisiert, dass Kinder zu früh von Gedanken über Gott und Dinge jenseits dieser Welt beeinflusst werden. Er betrachtet es als Möglichkeit, dass sich bei Kindern auch ohne religiöse Erziehung Gedanken über letzte Fragen einstellen.

„Aber man wartet diese Entwicklung nicht ab, man führt ihm die religiösen Lehren zu einer Zeit zu, da es weder Interesse für sie noch die Fähigkeit hat, ihre Tragweite zu begreifen“ (ebd. S. 180).

Revolutionär sind seine Forschungen über das Unbewusste, den Widerstand und die Übertragung, da sie großes Veränderungspotenzial bergen und den Menschen dabei helfen können, die Realität klarer wahrzunehmen.

„Seine [FREUDs] grundlegenden Ideen zu pädagogischen Fragen, die Auffassung, daß die Entwicklung der Persönlichkeit vor allem über das Durchschauen der eigenen inneren psychischen Strebungen gefördert werde und daß dabei wiederum eine souveräne Haltung zu den eigenen sexuellen Bedürfnissen entscheidend sei, sind von ihm jedoch niemals in Frage gestellt und relativiert worden“ (THOM in FREUD 1984 S. 413, Klammerangabe von CW).

42 Der vormodernen Psychologie, zu deren wichtigsten Vertreter SPINOZA gehört, geht es um die Kenntnis der Seele des Menschen, um ein besserer Mensch zu werden (vgl. FROMM 2006 CD 1).

43 Obwohl sich FREUD von diesen Konzepten distanziert, greift er ebenfalls auf biologische Konzepte zurück und ist von seinem Zeitgeist geprägt. Er interpretiert z.B. die Tatsache, dass die meisten Mädchen lieber Jungen sein möchten biologisch mit der Theorie des 'Penisneids' und übersieht dabei die privilegierte soziale Stellung des männlichen Geschlechts (vgl. THOM in FREUD 1984 S. 414). FREUDs Biologismus erweist sich als ernsthaftes Hindernis, der Frau eine eigene und autonome Entwicklungsperspektive aufzuzeigen (vgl. LOHMANN 1998 S. 120).

FREUD ist davon überzeugt, dass viele Menschen ihre Energie für Verdrängung und Widerstand verwenden. Die Reaktionen, die aufgrund von Übertragungen unbewusst geschehen, sind nicht real, sondern beziehen sich auf die erlebten früheren Bezugs- bzw. Autoritätspersonen. FREUD ist davon überzeugt, dass sich dahinter die wichtigste Ursache für menschliche Konflikte, Illusionen, Ängste und Wünsche verbirgt, weil die Realität nicht oder nur partiell oder verzerrt wahrgenommen wird (vgl. FREUD 1930 S. 250). Wenn Menschen lernen, bewusst mit ihrer Übertragung umzugehen, können sie Enttäuschungen und Illusionen vermeiden. Das hätte großen Einfluss auf die Politik, da Menschen, die Illusionen und Realität voneinander unterscheiden können, kritischer sind (vgl. FREUD 1927 S. 149).

Insgesamt sind FREUDs Annahmen von seiner humanistischen Grundeinstellung geprägt. Der Wissenschaftler trägt aus seiner Sicht die Verantwortung für, „das Schicksal von Menschen, der Suche nach Möglichkeiten, Leid zu vermeiden oder zu lindern, humane Lebensformen zu fördern und an einer progressiven Kultur teilzuhaben“ (THOM in FREUD 1984 S. 422).

3.1.2 Adler: Individualpsychologie und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls

Alfred ADLER (1870-1937) wurde in Wien geboren und war dort lange Zeit als Augenarzt, Allgemeinmediziner und später als Nervenarzt tätig. Von 1902-1911 arbeitete er mit FREUD zusammen, bis es zu einem Bruch kam, da ADLER zentrale Thesen der Lehre FREUDs nicht länger akzeptieren konnte. Er siedelte 1930 in die USA über, wo er sein eigenes psychoanalytisches Konzept weiterentwickelte. ADLER nennt seinen Ansatz 'Individualpsychologie' (vgl. ADLER 1973 S. 7). Er macht *nicht* das Unbewusste und sexuelle Triebkräfte für das menschliche Handeln verantwortlich, sondern geht davon aus, dass der Mensch sein Schicksal stärker in der Hand hat. Er ist davon überzeugt, dass alle Menschen den Drang haben, ihr Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden und nach Vollkommenheit, Sicherheit und Überlegenheit streben (vgl. ebd. S. 8 f.).

ADLER stützt sich dabei auf eine Beobachtung, die er als Augenarzt macht, dass z.B. schwache Augen die Fähigkeit besitzen, ihre Schwäche nicht nur zu kompensieren, sondern sogar zu einer höheren, mitunter sehr großen Überlegenheit zu gelangen. Diese Beobachtung führt ADLER zu dem Gedanken, dass Genie möglicherweise nur eine Sache der Anstrengung und des Fleißes ist. Die Frage, ob und in welchem Maß eine Schwäche kompensiert wird, überträgt ADLER vom organischen auf den psychischen Bereich (vgl. ebd.). Seiner Ansicht nach ist es der Wille, der bei betroffenen Menschen entscheidet, wie sie mit einer Schwäche umgehen. Aufgrund seiner Untersuchungen entfernt sich ADLER immer mehr von seinen rein biologischen Betrachtungen von Schwäche und Minderwertigkeit und misst den subjektiven Gefühle der Minderwertigkeit immer mehr Bedeutung zu. Er ist davon überzeugt, dass das Gefühl der Minderwertigkeit entscheidender ist, als die objektiv betrachtete Schwäche. ADLER hebt hervor, dass das Gefühl der Minderwertigkeit immer mit dem sozialen Hintergrund verbunden ist und einen Grund für menschliches Machtstreben darstellt (vgl. ebd.).

„Es ist für mich außer Zweifel, daß jeder sich im Leben so verhält, als ob er über seine Kraft und über seine Fähigkeiten eine ganz bestimmte Meinung hätte“ (ebd. S. 25).

Die Meinung über den Sinn des Lebens betrachtet er als Richtschnur für das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen (vgl. ebd. S. 32).

Das Machtstreben, das stark mit dem Minderwertigkeitsgefühl verknüpft ist, steht im Gegensatz zu dem Gemeinschaftsgefühl, welches ADLERs Überzeugung nach dem Menschen angeboren ist. Minderwertigkeitsgefühle führen jedoch aus der Gemeinschaft heraus. Deshalb sieht ADLER die einzige Chance auf 'Heilung' der Betroffenen darin,

wieder in die Gemeinschaft zurückzukehren. Sie sollen ihr individuelles Machtstreben aufgeben und sich wieder der Gemeinschaft zur Verfügung stellen (vgl. ebd. S. 19). Individualität und Gemeinschaft betrachtet ADLER als Gegensätze, wobei bei ihm Individualität als negativ und Gemeinschaft als positiv bewertet wird.

In seinem letzten größten Werk *Der Sinn des Lebens* (ADLER 1973) beschreibt er die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls als das wichtigste Kriterium für psychische Gesundheit. Es erstreckt sich im günstigsten Fall nicht nur auf Familienmitglieder, sondern auch auf den Stamm, auf das Volk und auf die ganze Menschheit (vgl. ebd. S. 19). ADLER geht davon aus, dass diese Grenzen noch überschritten werden können, so dass sich das Gemeinschaftsgefühl auch auf Tiere, Pflanzen und leblose Gegenstände, schließlich sogar auf den ganzen Kosmos ausbreiten kann.

„Nach dem Sinn des Lebens zu fragen hat nur Wert und Bedeutung, wenn man das Bezugssystem Mensch-Kosmos im Auge hat“ (ebd. S. 162).

ADLER ist davon überzeugt, dass das eigene Wohl nur unter der Voraussetzung eines genügenden Gemeinschaftsgefühls gesichert werden kann.

Die Evolution ist aus seiner Sicht aber noch nicht so weit fortgeschritten, dass der Mensch das Gemeinschaftsgefühl verinnerlicht hat und es sich automatisch auswirkt. Deshalb betrachtet ADLER die Schule als den richtigen Ort, um mit kluger Einsicht das Gemeinschaftsgefühl des Kindes zu fördern. Dort können Freundschaft, Neigung der Zusammenarbeit und Verlässlichkeit erfahren werden.

„Die Schule hat es in der Hand, die Mitmenschlichkeit zu erwecken und zu fördern“ (ebd. S. 45).

Der Mangel an Gemeinschaftsgefühl wie Mitmenschlichkeit, Kooperation und Humanität entspringt nach ADLERS Ansicht einer ungenügenden Vorbereitung für alle Lebensprobleme.

„Diese mangelhafte Vorbereitung ist es, die angesichts des Problems oder mitten darin zu den tausendfachen Ausdrucksformen körperlicher und seelischer Minderwertigkeit und Unsicherheit Anlaß gibt“ (ebd. S. 75).

3.1.3 Jung: Religion und ihre Bedeutung für den geistigen Entwicklungsprozess

Carl Gustav JUNG (1875-1961) wurde in Kesswil, Schweiz, geboren. Er stammt aus einem christlichen Elternhaus. Seinen Vater, einen Pfarrer, erlebte er als zugewandt, aber schwach, seine Mutter war ihm unheimlich. Ihr wurde die Gabe des Hellsehens nachgesagt (vgl. BRUMLIK 1993 S. 34). Die vielfältigen Spukerfahrungen in Kindheit und Jugend führten JUNG zum Experimentieren mit okkulten Phänomenen. Er studierte zunächst Medizin an der Universität Basel und begann 1900 als Assistent an der psychiatrischen Klinik Burghölzli bei Eugen BLEULER zu arbeiten. 1902 promovierte er zum Thema *Zur Psychologie und Pathologie sogenannter okkultur Phänomene* (vgl. ebd. S. 35). Seit 1905 war JUNG als Privatdozent an der Universität Zürich tätig und begann seinen Briefwechsel mit FREUD. Er traf FREUD 1907 in Wien zum ersten Mal. 1910 wurde JUNG zum Präsidenten der neu gegründeten Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung⁴⁴ gewählt. 1943 wurde JUNG zum Professor für Psychologie an der Universität Basel ernannt (vgl. ebd. S. 38).

JUNG beweist durch Fallstudien die Ähnlichkeit von Traumsymbolen moderner Menschen und Emblemen archaischer Mythen und betrachtet diese Ähnlichkeit als Beweis für ein phylogenetisches seelisches Erbe des Menschen.

„Das kollektive Unbewußte ist die gewaltige geistige Erbmasse der Menschheitsentwicklung, wiedergeboren in jeder individuellen Hirnstruktur“ (JUNG 1991 S. 31).

44 Er ist einer der ganz wenigen Christen in einer weitestgehend von assimilierten Juden betriebenen jungen wissenschaftlichen Disziplin der Psychoanalyse (vgl. ebd. S. 38).

Das kollektive Unbewusste ist JUNGS Überzeugung nach der Teil der Psyche, der seine Existenz nicht persönlichen Erfahrungen verdankt, sondern ausschließlich der Vererbung zuzuschreiben ist. Es besteht aus präexistenten Formen und Archetypen, die erst sekundär bewusst werden können. Die Archetypen sind mit Instinkten gleichzusetzen (vgl. JUNG 1984a S. 43). Archetypen greifen regulierend, modifizierend und motivierend in die Gestaltung der Bewusstseinsinhalte ein. Sie haben eine reine, unverfälschte Natur und verhelfen dem Menschen zur Realisierung seines Schattens, um Einseitigkeiten zu beheben (vgl. ebd. S. 47 ff.). JUNG betont, dass Archetypen einen wirksamen Schutz gegen die Übermacht des sozialen Bewusstseins bieten. Sie bewahren vor den Dogmatismen der Massenpsyche und enthalten einen geistigen Faktor, der einen verborgenen Sinn der Existenz des Menschen offenbart (vgl. ebd. S. 63).

JUNG vertritt die Ansicht, dass die göttliche, transpersonale Dimension das Leben des Menschen tiefgreifend bestimmt, ob es ihm bewusst ist oder nicht. Er geht davon aus, dass die Ich-Entwicklung mit einer gewissen Notwendigkeit zunächst zu Polarisierungs- und Verdrängungsprozessen führt (vgl. EDINGER 1986 S. 16). Die aus dem bisherigen Leben ausgeschlossenen und unbewusst geblieben Selbstanteile sollen dem Bewusstsein schrittweise wieder zugänglich gemacht und integriert werden. JUNG bezeichnet diesen Prozess als Auseinandersetzung mit der Persona und dem eigenen Schatten (vgl. JUNG 1975 S. 29). Krankheit empfindet er nicht nur als lästiges Übel, sondern betont den heilbringenden Faktor, das Signal und den Aufruf der regulierenden und kompensierenden Kräfte des Selbst, die zu einer Persönlichkeits- und Systemveränderung führen können (vgl. ebd. S. 45).

„Die Symptome der Neurose sind nämlich nicht nur Folgen von einmal gewesenen Ursachen, sei es nun 'infantile Sexualität' oder sei es 'infantiler Machtrieb', sondern sie sind auch Versuche zu einer neuen Synthese des Lebens -... mißlungene Versuche, die aber nichtsdestoweniger doch eben Versuche sind, mit einem Kern von Wert und Sinn“ (ebd. S. 48).

JUNG versucht in seinem psychoanalytischen Ansatz Religion, Naturwissenschaft und individuelle Selbstverwirklichung zu integrieren und entwirft eine Theorie des Unbewussten, der es um einen Entfaltungsprozess des sich selbst innewerdenden Subjekts geht (vgl. EDINGER 1986 S. 61). Er unterscheidet zwischen dem Bewusstsein und dem kollektiven Unbewussten:

„Vom Bewußtsein dürfen wir Reaktionen und Anpassungserscheinungen auf das Gegenwärtige erwarten, denn das Bewußtsein ist gewissermaßen jener Teil der Seele, der vorzugsweise auf die momentanen Geschehnisse eingeschränkt ist; vom kollektiven Unbewußten dagegen als einer zeitlosen und allgemeinen Seele dürfen wir Reaktionen erwarten auf die allgemeinsten und stets vorhandenen Bedingungen psychologischer, physiologischer und physikalischer Natur“ (JUNG 1991 S. 24).

JUNG ist davon überzeugt, dass je unbewusster ein Mensch lebt, er desto mehr dem allgemeinen Kanon des psychischen Geschehens folgen wird. Je mehr er sich dagegen seiner Individualität bewusst ist, desto mehr tritt seine Verschiedenheit von anderen Subjekten in den Vordergrund. Wenn der Mensch seine Verschiedenheit erkennt, emanzipiert er sich von kollektiven Gesetzmäßigkeiten, so dass der Grad seiner empirischen Willensfreiheit wachsen kann (vgl. JUNG 1984a S. 8).

JUNG definiert das Unbewusste nicht als etwas absolut Unbekanntes. Das Unbewusste umfasst alles, was der Mensch weiß, woran er aber momentan nicht denkt, alles, was ihm einmal bewusst war und was jetzt vergessen ist. Es impliziert alles, was der Mensch durch seine Sinne wahrgenommen hat, aber von seinem Bewusstsein nicht beachtet wurde, alles, was er unbewusst fühlt, denkt, erinnert, will und tut. Es gibt aus JUNGS Sicht keinen bewussten Inhalt, von dem man mit Sicherheit behaupten könnte, dass er einem vollkommen bewusst ist, da dazu die unvorstellbare Totalität des Bewusstseins erforderlich wäre (vgl. ebd. S. 31 ff.). Das führt JUNG zu der paradoxen

Schlussfolgerung, „daß es *keinen Bewußtseinsinhalt gibt, der nicht in einer anderen Hinsicht unbewußt wäre*“ (ebd. S. 33, Hervorhebung im Original).

Selbst auf höchster Stufe erreicht das Bewusstsein noch keine völlig integrierte Ganzheit, sondern ist zu unbestimmter Erweiterung fähig (vgl. ebd. S. 35). Die wahre Geschichte des Geistes ist im lebenden seelischen Organismus jedes Einzelnen aufbewahrt, d.h. jeder Mensch trägt auch Aberglauben und mittelalterliche, primitive Leichtgläubigkeit in sich, auch wenn er diese oft durch sein rationales Bewusstsein zu verstecken versucht (vgl. JUNG 1984b S. 42).

„Wir haben noch nicht verstanden, daß die Entdeckung des Unbewußten eine gewaltige geistige Aufgabe darstellt, die geleistet werden muß, wenn wir unsere Kultur erhalten wollen“ (JUNG 1991 S. 255, Hervorhebung im Original).

JUNG betont, dass die großen Probleme der Menschheit noch nie durch allgemeine Gesetze, sondern immer nur durch die Erneuerung der Einstellung der einzelnen Menschen gelöst wurden. Entscheidend ist, dass die Menschen dazu erzogen werden, die Schattenseiten ihrer Natur deutlich zu sehen und auf diese Weise auch ihre Mitmenschen besser verstehen und lieben zu lernen (vgl. JUNG 1975 S. 29).

„Da wir uns nicht rückwärts, zur tierischen Unbewußtheit, entwickeln können, bleibt nur der schwierigere Weg, vorwärts zu höherer Bewußtheit“ (ebd. S. 61).

Aus JUNGS Sicht steht der Mensch vor der Aufgabe, jenen Sinn zu finden, der überhaupt die Fortsetzung des Lebens ermöglicht, insofern es mehr sein soll, als bloße Resignation und Rückblick.

„Die große Gefahr liegt darin, daß wir unseren eigenen geistigen Problemen nicht gewachsen sind ... Technik und 'soziale Wohlfahrt' tragen nichts zur Überwindung der geistigen Stagnation bei und geben keine Antwort auf unsere geistige Unzufriedenheit und Ruhelosigkeit; und ihretwegen sind wir von innen wie von außen bedroht“ (JUNG 1991 S. 255).

JUNG hebt hervor, dass sich die psychotherapeutische Aufgabe bei jungen Menschen anders darstellt, als bei älteren Menschen. Bei Jugendlichen genügt es, alle Hindernisse, die die Ausdehnung und den Aufstieg erschweren, wegzuräumen (vgl. JUNG 2002 S. 24). Bei Erwachsenen muss alles gefördert werden, was den Abstieg unterstützt. Das heißt, dass die Entwicklung Heranwachsender sich nach außen richtet und die Entwicklung Erwachsener sich nach innen orientiert (vgl. JUNG 1975 S. 76).

„Unter allen meinen Patienten jenseits der Lebensmitte, das heißt jenseits 35, ist nicht ein einziger, dessen endgültiges Problem nicht das der religiösen Einstellung wäre ... und keiner ist wirklich geheilt, der seine religiöse Einstellung nicht wieder erreicht“ (JUNG 2002 S. 16).

An der Religion als Konfession kritisiert JUNG, dass sie oft den Zweck hat, unmittelbare Erfahrung durch die Auswahl passender Symbole, die in ein fest organisiertes Dogma und Ritual eingekleidet sind, zu ersetzen.

„Aber eines ist sicher – daß der moderne Mensch, Protestant oder nicht, den Schutz der kirchlichen Mauern, die seit den Tagen Roms sorgfältig aufgerichtet und verstärkt worden waren, weitgehend verloren und wegen des Verlustes sich der Zone des weltzerstörenden und welterschaffenden Feuers genähert hat. Das Leben ist schneller und intensiver geworden. Unsere Welt ist erschüttert und durchdrungen von Wellen der Ruhelosigkeit und der Furcht“ (JUNG 1984b S. 54).

Die Gottesidee bezeichnet JUNG als unpassend für den modernen Menschen, da die individuelle Erfahrung ausgegrenzt wird (vgl. ebd. S. 63). Außerdem handelt es sich dabei um ein 'unwissenschaftliche' Hypothese, weshalb die Menschen verlernt haben, in diese Richtung zu denken.

„Der Mensch kann erstaunliche Dinge auf sich nehmen, wenn sie einen Sinn für ihn haben. Aber die Schwierigkeit ist, diesen Sinn zu erschaffen“ (ebd. S. 81).

JUNG warnt davor, dass die Arbeit an der Seele nicht nur eine persönliche Angelegenheit ist. Es handelt sich dabei um ein Weltproblem. Aus diesem Grund hat es der Psychiater mit der ganzen Welt zu tun.

„Heute kann man es sehen wie nie zuvor: Die Gefahr, die uns allen droht, kommt nicht von der Natur, sondern vom Menschen, von der Seele des einzelnen und der vielen“ (JUNG 2002 S. 48).

Die Änderung des Bewusstseins kann nur beim Einzelmenschen beginnen. Deshalb fordert JUNG, dass jeder Mensch sich bemüht, einen weiteren Bewusstseinshorizont, ein tieferes Verständnis und ein Bewusstsein für den seelischen Zusammenhang zu erlangen (vgl. JUNG 1984b S. 81).

Er bemängelt, dass westliche Gesellschaften keinen lebensfähigen, funktionierenden Mythos mehr besitzen. Der Verlust eines zentralen Mythos bringt aber aus seiner Sicht eine apokalyptische Verfassung mit sich, die sich im Zustand des modernen Menschen zeigt (vgl. EDINGER 1986 S. 8). Nur die Entdeckung eines neuen zentralen Mythos vermag die Probleme des Individuums und der Gesellschaft lösen. JUNG ist davon überzeugt, dass die modernen Menschen dabei sind, diesen neuen Mythos zu schaffen (vgl. ebd. S. 12). Den Sinn des menschlichen Lebens sieht er darin, Bewusstsein zu erschaffen. Die Schaffung von Bewusstheit entsteht durch einen Prozess, in dem Gegensätze wahrgenommen und Erfahrungen von innerem und äußerem Konflikt schöpferisch gelöst werden. Das impliziert eine kontinuierliche Auseinandersetzung, bei der das Individuum stufenweise fähig wird, gegensätzliche Standpunkte gleichzeitig zu erfahren (vgl. ebd. S. 17).

Jedes individuelle Ich betrachtet JUNG als potenzielles Gefäß für das Tragen transpersonalen Bewusstseins. Der neue Mythos besagt, dass das geschaffene Universum und der Mensch ein großes Unternehmen für die Schaffung von Bewusstsein bilden. Jedes Individuum stellt ein einmaliges Instrument in diesem Prozess dar und die Gesamtsumme des von einem Individuum während seines Lebens erschaffenen Bewusstseins wird als bleibende Vermehrung im kollektiven Unbewussten der archetypischen Psyche aufbewahrt (vgl. ebd. S. 23). Das heißt, dass kein authentisch vom Individuum erlangtes Bewusstsein verloren geht. Jede neue Erfahrung, soweit sie bewusst gelebt wird, vermehrt die Gesamtheit der Bewusstheit im Universum. Deshalb enthält jede Erfahrung Sinn und jedes Individuum hat die Möglichkeit in der fortlaufenden Schöpfung seine Rolle zu verwirklichen (vgl. ebd. S. 61).

JUNG betrachtet es als genauso inadäquat für die Bedürfnisse eines modernen Menschen nach purer wissenschaftlicher Erkenntnis zu suchen wie auch zu einem naiven Standpunkt religiösen Glaubens zurückzukehren (vgl. ebd.). Durch Schulung hält es JUNG für möglich, dass Menschen erfahren können, dass es etwas Objektives in der Psyche gibt, das verbindet. Auf diese Weise können sie ihr Leben als sinnvoll erleben (vgl. ebd. S. 87/124). Im Gegensatz zu FREUD betont JUNG die positive Seite des Unbewussten. Es verfügt seiner Ansicht nach über alle unterschweligen psychischen Inhalte, über all das Vergessene und Übersehene und zudem über die Weisheit der Erfahrungen ungezählter Jahrtausende, die in seinen archaischen Strukturen enthalten sind (vgl. JUNG 1975 S. 116). JUNG ist davon überzeugt, dass es zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit ein so umfassendes und fundamentales Verständnis des Menschen gibt, dass dieses die Basis für eine Vereinigung der Welt bilden kann. Diese Vereinigung könnte sich zunächst religiös und kulturell, später auch politisch vollziehen (vgl. EDINGER 1986 S. 33).

3.1.4 Reich: Die Vegetotherapie als körperorientierte Psychoanalyse

Wilhelm REICH (1897-1957) wurde in Galizien geboren und wuchs in Bukowina, Österreich-Ungarn, auf. Beide Eltern entstammen jüdischen Familien, haben sich aber aus ihren Traditionen gelöst (vgl. LASKA 1981 S. 9). REICHs Mutter beging Selbstmord, als er 12 Jahre alt war. REICH übernahm als 17-jähriger, nach dem Tod seines Vaters, die Leitung des REICHschen Gutes und besuchte gleichzeitig das Gymnasium. 1915 musste REICH in die Armee einrücken. Das Gut verlor er nach dem Krieg, da es zu russischem Territorium gehörte (vgl. ebd. S. 10 ff.). Heimat- und mittellos zog REICH mit seinem Bruder nach Wien, wo er 1918 ein Jura-Studium begann, jedoch bald zu Medizin wechselte (vgl. ebd. S. 15). 1919 traf er FREUD zum ersten Mal und setzte sich intensiv mit der Psychoanalyse, besonders der Triebtheorie, auseinander. Neben dem Medizinstudium erwarb REICH vielseitige Kenntnisse in der Sexuologie, Psychologie, Naturwissenschaft und Naturphilosophie. REICH promovierte 1922 zum Doktor der Medizin (vgl. ebd. S. 19). Seit 1920 war er Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und arbeitete acht Jahre am Psychoanalytischen Ambulatorium für Mittellose⁴⁵.

REICH wurde 1934 er aus der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung ausgeschlossen, da er als 'fanatisch' galt und sich nicht anpasste (vgl. ebd. S. 63). Er ging zunächst nach Dänemark ins Exil und wurde Ende 1934 an die Universität Oslo berufen, um dort Charakteranalyse zu lehren. 1939 setzte er seine Arbeit in New York fort, nachdem er einen Lehrauftrag an der New School of Social Research bekommen hatte (vgl. ebd. S. 93/102). REICH wurde aufgrund seiner Bionversuche von Wissenschaftlern aus Medizin, Psychiatrie, Biologie und Cancerologie stark kritisiert. Seine Forschung wurde als gefährlich eingestuft, was schließlich 1956 zu seiner Verhaftung führte⁴⁶. Er starb 1957 im Gefängnis (vgl. ebd. S. 127).

REICH stellt die Hypothese auf, dass die Genitalstörung sich als wichtiges, vielleicht sogar als das wichtigste Symptom jeder Neurose erweisen könnte. Diese Hypothese wird von allen Psychoanalytikern seiner Zeit vehement zurückgewiesen (vgl. ebd. S. 31). REICH kommt jedoch aufgrund seiner Forschung zu der Überzeugung, dass ausnahmslos alle seine Klienten in Bezug auf die 'genitale Gesundheit' schwer gestört sind und definiert 1927 den Begriff der 'orgastischen Potenz' als Indikator und Kriterium der erfolgten Heilung (vgl. ebd. S. 34).

REICH betont besonders die Bedeutung der körperliche Haltung seiner Patienten und entwickelt eine Technik manueller Einflussnahme. Seine Therapietechnik nennt er Vegetotherapie (vgl. ebd. S. 95). REICH ist einer der ersten, der den leiblichen Aspekt in der Psychotherapie hervorhebt. Er stellt die These auf, dass die Ich-Struktur eines Menschen und seine Körperhaltung eine funktionale Einheit bilden und sich nur gemeinsam verändern (vgl. ebd.).

Während FREUD den Todestrieb dafür verantwortlich macht, wenn ein Patient nicht geheilt werden kann, bezieht sich REICH auf den Charakter als 'neurotische Reaktionsbasis', die der Heilung im Wege steht (vgl. ebd. S. 44).

Die Charakteranalyse befreit von der kirchlich-hörigen Abhängigkeit von der Autorität des Vaters und der Personen, die ihn ersetzen. Die Ich-Erstarrung löst die Gottesbildung, die eine Fortsetzung der Vaterbindung ist: sie büßt ihre Kraft ein. Führt schließlich die Vegetotherapie dazu, daß der Betreffende ein befriedigendes Liebesleben aufnimmt, dann verliert die Mystik ihren letzten Halt“ (REICH 1997 S. 170).

45 FREUD und die Mehrzahl seiner Anhänger hatten Abscheu vor dem 'Gesindel'; sie beschränkten ihre Arbeit auf umschriebene neurotische Symptome bei intelligenten, zur Assoziation fähigen Menschen mit 'korrekt entwickeltem' Charakter (vgl. ebd. S. 27).

46 Der genaue Grund für seine Verhaftung wurde nicht bekannt (vgl. ebd. S. 119).

Er bezeichnet die 'Panzerung' des Charakters als eine chronisch gewordene Schutzformation, die die psychische Beweglichkeit der Gesamtperson einschränkt (vgl. REICH 1989 S. 79). Der Charakter ist die typische Struktur des Individuums, die stereotype Weise seines Agierens und Reagierens. REICH ist davon überzeugt, dass pathogene Folgen der Charakterbildung wesentlich von den Umwelteinflüssen, d.h. von der Erziehung, ab hängen (vgl. ebd. S. 11; LASKA 1981 S. 48 f.).

Gesundheit und Freiheitsfähigkeit sind eng miteinander verknüpft. Die Neurose betrachtet REICH deshalb als Ergebnis der patriarchalisch-familiären und sexualunterdrückten Erziehung. Damit verbunden ist die Unterdrückung von biologischen Bedürfnissen, die den Menschen von seiner wahren Natur trennt und ihn krank werden lässt.

„Die Rufe nach Freiheit mögen noch so verschieden sein, sie drücken alle im tiefen Grunde immer nur ein und dasselbe aus: *die Unerträglichkeit der Versteifung des Organismus und der maschinellen Lebensinstitutionen, die in scharfen Konflikt mit den natürlichen Lebensempfindungen geraten*“ (REICH 1997 S. 305, Hervorhebung im Original).

Neurosenprophylaxe ist aus dieser Perspektive erst durch eine grundsätzliche Umstülpung der gesellschaftlichen Institutionen und Ideologien möglich, da bestimmten gesellschaftlichen Strukturen bestimmte durchschnittliche Strukturen der Menschen zugeordnet sind (vgl. REICH 1989 S. 13).

„Wie ist es möglich, müssen wir fragen, daß der Mensch sich selbst so konsequent den biologischen Ast absägt, auf dem er wuchs und in dem er unverrückbar verwurzelt ist? Wie ist es möglich, müssen wir weiter fragen, daß er die gesundheitlichen, kulturellen und ideellen Verwüstungen nicht sieht, die diese biologische Verleugnung in seinem Leben in der Form der seelischen Erkrankungen, der Biopathien, der Sadismen und Kriege anrichtet?“ (REICH 1997 S. 300).

REICH hebt hervor, dass der Psychoanalytiker es in jeder Analyse mit charakterneurotischen Widerständen zu tun hat, die ihre Ursache in der fehlenden Freiheit und Selbststeuerung der biologisch versteiften, maschinisierten Menschen haben (vgl. ebd. S. 310). Der Charakter ist prinzipiell ebenso wie das Symptom analysierbar und änderbar. Er ist die spezifische Wesensart des Menschen und Ausdruck seiner gesamten Vergangenheit (vgl. REICH 1989 S. 77 f.). Der Charakterpanzer dient als kompakter Schutzmechanismus, um das neurotische Gleichgewicht zu halten. In der konsequenten Auflockerung der Charakterwiderstände schafft sich der Analytiker einen sicheren und unmittelbaren Zugang zum zentralen infantilen Konflikt seines Patienten (vgl. ebd. S. 84).

REICH betont, dass die Klarheit und Einheit des Bewusstseins nicht so sehr von der Stärke und Intensität der Selbstwahrnehmung abhängen, sondern vom Grad der Vollständigkeit, d.h. der Integration der zahllosen Elemente der Selbstwahrnehmung (vgl. ebd. S. 575 f.).

„Mit dem Verlust der Organempfindungen ging dem Menschen nicht nur die natürliche Reaktionsfähigkeit und Intelligenz des Tieres verloren, sondern er verbaute sich selbst den Weg zur Bewältigung seiner Lebensfragen“ (RECH 1997 S. 304).

In den 70er Jahren erlangte die Vegetotherapie in den westlichen Ländern eine gewisse Popularität, allerdings in der modifizierten Version der sogenannten bioenergetischen Analyse des REICH-Schülers Alexander LOWEN⁴⁷. Die 'orthodoxe' REICHsche Therapie, die seit 1940 Orgontherapie⁴⁸ genannt wird, wird heute hauptsächlich in

47 Alexander LOWEN entwickelte als Nachfolger REICHs die Bioenergetische Analyse. Als weitere neo-reichianische Therapieverfahren gelten John PIERRAKOs Core-Therapy, Stanley KELEMANs Grounding und in Europa Gerda BOYESENs Biodynamik.

48 Mit 'Orgon' meint REICH eine 'neue' Energieform, die er auch als Lebensenergie bezeichnet (vgl. LASKA 1981 S. 105).

Nordamerika praktiziert (vgl. LASKA 1981 S. 97 f.). Die orgonotische Lebenstrahlung soll dazu beitragen, dass Menschen lernen, das Lebendige zu begreifen, zu lieben, zu beschützen und zu entwickeln (vgl. REICH 1997 S. 316 f.).

3.1.5 Fromm: Die interpersonale Psychoanalyse

Erich FROMM (1900-1980) wurde in Frankfurt am Main als Sohn orthodox-jüdischer Eltern geboren. Er studierte Philosophie, Psychologie, Soziologie, Medizin und Nationalökonomie (vgl. FUNK 1999 S. 44 ff.). 1926 kam er durch Frieda REICHMANN, seiner späteren Frau, in Verbindung mit der Psychoanalyse. Er arbeitete zunächst am Institut für Sozialforschung in Frankfurt und machte 1928 seine psychoanalytische Ausbildung bei Hanns SACHS in Berlin (vgl. ebd. S. 59 ff.). 1930 wirkte FROMM, aufgrund der Einladung Karen HORNEYS, am Psychoanalytischen Institut in Chicago. Er immigrierte 1934 in die USA und eröffnete in New York eine psychoanalytische Praxis (vgl. ebd. S. 77). FROMM siedelte 1950 nach Mexiko über, um dort Psychoanalytiker auszubilden.

Er gilt als radikaler Humanist, setzte sich stark in der Alternativbewegung ein und lieferte eine sozialpsychologische Analyse des deutschen Faschismus. Kontakt hatte er zu Ivan ILLICH und Paolo FREIRE. Seine kulturalanthropologischen Einsichten und die Forschung zum Matriarchat lassen ihn in die Offensive zu FREUDs Triebtheorie gehen (vgl. ebd. S. 92). FREUD betrachtet den Menschen grundsätzlich als geschlossenes System, das von Natur aus mit bestimmten physiologisch bedingten Trieben ausgestattet ist, während FROMM sich gegen diese biologische Orientierung ausspricht. FROMM vertritt den Standpunkt, dass die menschliche Persönlichkeit grundsätzlich nur in ihrer Beziehung zur Welt und zu anderen Menschen, zur Natur und zu sich selbst zu verstehen ist. Während FREUD davon ausgeht, dass die menschliche Natur aufgrund biologischer Bedingungen grundsätzlich gleichbleibend ist, unterscheidet FROMM zwei Elemente der psychischen Struktur: Naturgegebene physiologische Triebe und historisch sich im gesellschaftlichen Prozess entwickelnde psychische Impulse (vgl. FROMM 1992 S. 59; FUNK 1999 S. 71).

„Das Unbewußte⁴⁹ wurde für Fromm immer mehr zur schöpferischen Quelle des Menschseins. Unbewußt ist nicht nur, was verdrängt wurde, weil es gesellschaftlich nicht akzeptabel ist; vielmehr ist das Unbewußte der ganze Mensch mit all seinen abgrundtiefen und ungeahnten Möglichkeiten“ (FUNK 1999 S. 132).

Ein Neuanfang und eine Weiterentwicklung seiner psychoanalytischen Theorie bedeutet für FROMM die Begegnung mit Harry Stack SULLIVAN⁵⁰. SULLIVANs Interpersonelle Psychoanalyse, als Theorie der zwischenmenschlichen Beziehungen, ermöglicht FROMM einen metapsychologischen Rahmen für sein Konzept der Psychoanalyse zu schaffen. Dazu gehört auch die Abkehr von FREUDs Therapeuten-Ideal des neutralen Beobachters (vgl. ebd. S. 108).

FROMM formulierte fünf Widersprüche bzw. Bedingungen der menschlichen Existenz:

- 1) 'Der Mensch muss auf andere bezogen sein';
- 2) Das 'Bedürfnis des Menschen irgendwo verwurzelt zu sein'; Die Geburt betrachtet FROMM als einen Vorgang, bei dem der Mensch aus den Bedingungen an Mutter und Natur herauswächst und zu einem eigenständigen Individuum wird. Auf diese Weise verliert er seine ursprüngliche Verwurzelung.

49 Den Zugang zum Verständnis des Unbewussten bekam FROMM durch den Zen-Buddhismus, den Daisetz T. SUZUKI in den 1940er Jahren lehrte (vgl. FUNK 1991 S. 132).

50 SULLIVAN (1892-1949) ist der erste Psychiater, der betont, dass selbst ein schweres psychisches Krankheitsbild meistens Ausdruck einer Beziehungsstörung ist (vgl. ebd. S. 107).

Der Prozess ein eigenständiger Mensch zu werden, dauert ein Leben lang. Eine besondere Tragik sieht FROMM darin, dass die meisten Menschen in diesem Prozess stecken bleiben und sterben, bevor sie ganz 'geboren' werden. Aus diesem Verlust der ursprünglichen Verwurzelung resultieren zwei Tendenzen, die in jedem Menschen vorhanden sind: Der Wunsch zurückzukehren und der Wunsch geboren zu werden. Es handelt sich dabei um zwei widersprüchliche Impulse: auf der einen Seite um die auf die Zukunft gerichtete Sehnsucht, sich selbst in seiner Individualität und seinen Möglichkeiten zu verwirklichen und auf der anderen Seite um den Wunsch nach Bindung an das Alte und Vertraute:

„Der Versuch, das Problem der Existenz regressiv zu beantworten, kann verschiedene Formen annehmen; ihnen allen ist gemeinsam, daß sie notwendigerweise fehlschlagen und Leiden bringen. ... Nur im Tod oder im Wahnsinn kann die Rückkehr verwirklicht werden – nicht im Leben und in geistiger Gesundheit“ (FROMM 1963 S. 114 f.).

Wenn dieses empfindliche Zusammenspiel der beiden Tendenzen aus der Balance gerät, ist die Fähigkeit zu einer 'Geburt'⁵¹ im Sinne FROMMs nicht mehr gegeben;

- 3) Das 'Bedürfnis nach Transzendenz'; dabei handelt es sich um das Bedürfnis, etwas Bleibendes zu hinterlassen und somit das eigene Leben zu transzendieren. Es wird erfüllt, wenn der Mensch Kinder bekommt oder im übertragenen Sinn in schöpferischer Weise durch Ideen, Projekte, etc. etwas hinterlässt;
- 4) Das 'Bedürfnis nach Identität'; es bedarf der Voraussetzung, dass sich der Mensch selbst als das Zentrum und Subjekt seiner eigenen Handlungen erlebt, d.h. er muss seine Eigenständigkeit oder Individualität sowie seine Eigenverantwortlichkeit und seine Lebensgestaltung im Wesentlichen angenommen und entwickelt haben. Ansonsten bleibt ihm nur der Weg des Konformismus und er kann sein Identitätsgefühl nur aus der Gleichartigkeit mit anderen ziehen;
- 5) Das 'Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung und Hingabe'; FROMM weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, sich in einem gewissen Glaubens- und Überzeugungssystem zu bewegen und ein Weltbild zu haben. Er geht davon aus, dass jeder Mensch sich in seiner Zeit, seiner Kultur und seiner Familie seine Bezogenheit schafft (vgl. FROMM 1992 S. 99 ff.).

FROMM hebt hervor, dass das Unbewusste nur dann vollständig verstanden werden kann, wenn der Mensch die Grenzen seiner Kultur und Gesellschaft bewusst wahrnimmt und sich seiner daraus resultierenden Beschränkungen bewusst ist (vgl. ebd. S. 150).

„Je mehr wir deshalb über andere Erlebensformen außerhalb unseres eigenen kulturellen Bezugsrahmens wissen, desto mehr sind wir fähig, uns selbst und andere zu verstehen und das zu erleben, was in unserer Gesellschaft zufällig vom Bewußtsein ausgeschlossen bleiben muß, weil es nicht in diese Gesellschaft paßt“ (ebd. S. 151).

Der Beziehungsfähigkeit und damit der Liebesfähigkeit kommt im psychoanalytischen Ansatz FROMMs eine große Bedeutung zu. Liebe heißt seinem Verständnis nach nicht nur Geben, sondern enthält die Grundelemente Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung vor dem anderen und Erkenntnis (vgl. FROMM 1984 S. 40).

„Wenn sich in mir die Fähigkeit zu lieben entwickelt hat, kann ich gar nicht umhin, meinen Nächsten zu lieben. Die Nächstenliebe enthält die Erfahrung der Einheit mit allen Menschen, der

⁵¹ Der Mensch kann die Isoliertheit überwinden und zur Harmonie gelangen durch den Rückgang in den Zustand der Harmonie *vor* der Entstehung des Bewusstseins, d.h. in den Zustand *vor der Geburt*, oder er kann ganz geboren werden. Das bedeutet, dass sich das Bewusstsein, die Vernunft und die Fähigkeit zu lieben bis zu einem Grad entwickeln, dass der Mensch seine eigene egozentrische Einbezogenheit hinter sich lässt und zu einer neuen Harmonie, einem neuen Einssein mit der Welt gelangt (vgl. ebd. S. 113 f.).

menschlichen Solidarität, des menschlichen Einswerdens“ (ebd. S. 68).

FROMM ist davon überzeugt, dass Liebe nur möglich ist, wenn sich zwei Menschen aus der Mitte ihrer Existenz heraus miteinander verbinden, d.h. dass beide aus der Mitte ihrer Existenz heraus leben müssen.

„Die Fähigkeit zu lieben erfordert einen Zustand intensiver Wachheit und gesteigerter Vitalität, der nur das Ergebnis einer produktiven und tätigen Orientierung in vielen anderen Lebensbereichen sein kann“ (ebd. S. 171).

Die Liebe orientiert sich an der Lebensweise des Seins, im Gegensatz zu der des Habens. Die Lebensweise des Seins impliziert Lebendigkeit und Wandel. Das Haben hält dagegen an bestehenden Umständen fest. Am Sein orientiert ist der Mensch, der sich im Prozess des Lebens ständig verwandelt und in jedem Akt, den er vollbringt, nicht derselbe bleibt, sondern für den jeder Akt gleichzeitig eine Veränderung der Person bedeutet (vgl. FROMM 1993 S. 75 f.).

„Wer sich am Sein orientiert, ist *produktiv tätig* und lebt aus einer inneren Aktivität, während der am Haben Fixierte von einer eigenartigen *Passivität* bestimmt ist; in Wirklichkeit wird er gelebt“ (ebd. S. 11 f., Hervorhebung im Original).

Nur durch die Verbundenheit zu anderen Menschen kann der Einzelne sein egoistisches Selbst überwinden. FROMM betont:

„Nur wer es lernt und sich traut, sich für den anderen in seinem Anderssein zu interessieren, kann in sich neue Dimensionen seines Selbstseins lieben lernen“ (FROMM 1984 S. 179).

FROMM kritisiert, dass das Ziel der heutigen Gesellschaft nicht die Verwirklichung des Menschen ist, sondern der Profit des investierten Kapitals. Ein gesunder Geist kann aber aus seiner Sicht nur in einer gesunden Gesellschaft entstehen und aus diesem Grund ist das Problem der individuellen seelischen Gesundheit des Menschen nicht von der seelischen Gesundheit der Gesellschaft zu trennen (vgl. FROMM 1992 S. 108; FROMM 2003 S. 20).

FROMM weist darauf hin, dass konkrete Beziehungen ihren unmittelbaren und humanen Charakter verloren haben. Menschen sind Konkurrenten und Beziehungen sind von Gleichgültigkeit geprägt und sehr abstrakt geworden. Als Preis zahlen die Menschen den Verlust ihres Selbst, was sich auch auf die Erziehung auswirkt (vgl. FROMM 1980 S. 192).

„Von Anfang läuft unsere Erziehung darauf hinaus, das Kind am selbständigen Denken zu hindern und ihm fertige Gedanken in den Kopf zu setzen“ (ebd. S. 196).

FROMM bemängelt, dass Kinder nicht ernst genommen werden, wobei es aus seiner Sicht keine Rolle spielt, ob diese Einstellung sich als offene Missachtung oder als subtile Herablassung äußert. Sie nimmt auf jeden Fall den Mut zum selbständigen und kritischem Denken. Auf diese Weise lernen die Menschen nicht ihrer eigenen Denkfähigkeit zu vertrauen (vgl. ebd. S. 199).

„Spontanes Tätigsein ist der einzige Weg, auf dem man die Angst vor dem Alleinsein überwinden kann, ohne die Integrität seines Selbst zu opfern, denn in der spontanen Verwirklichung des Selbst vereinigt sich der Mensch aufs neue mit der Welt – mit den Menschen, der Natur und sich selbst“ (ebd. S. 207).

FROMM ist davon überzeugt, dass, wenn der Mensch sein Selbst verwirklicht, er aufhört, isoliert zu sein. Er bekommt dann seinen Platz in der Welt, so dass die Zweifel an sich selbst und am Sinn seines Lebens geringer werden.

„Nur wenn der Mensch die Gesellschaft in den Griff bekommt, nur wenn er den Wirtschaftsapparat in den Dienst des menschlichen Glücks stellt, und nur wenn jeder einzelne aktiv am gesellschaftlichen Prozeß beteiligt wird, kann er seine Einsamkeit und das Gefühl der Ohnmacht überwinden, das ihn heute zur Verzweiflung treibt“ (ebd. S. 219).

Entscheidend ist, dass der Mensch zu einer Beziehung fähig wird, die ihn mit der Welt

verbindet, ohne seine Individualität auszulöschen. FROMM weist darauf hin, dass individuelles Wachstum einerseits ein Prozess ist, in dem der Mensch zunehmend Stärke und Integration erfährt.

„Zum anderen bedeutet diese wachsende Individuation auch zunehmende Isolierung, Unsicherheit und, hierdurch bedingt, zunehmenden Zweifel an der eigenen Rolle im Universum, am Sinn des eigenen Lebens und, durch das alles bedingt, ein wachsendes Gefühl der eigenen Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit als Individuum“ (ebd. S. 34).

Dieser Mensch wird immer unabhängiger von äußeren Autoritäten, erlebt sich zunehmend als selbst verantwortlich und kann mit dieser Freiheit (noch) nicht umgehen. FROMM sieht darin die Gefahr, dass der Mensch sein Leben als sinn- und bedeutungslos betrachtet.

„Der Zweifel wird nicht verschwinden, solange der Mensch seine innere Vereinsamung nicht überwindet und so lange sein Platz in der Welt den menschlichen Bedürfnissen nicht in sinnvoller Weise entspricht“ (ebd. S. 68).

Um die Verbundenheit mit anderen Menschen und der Welt (wieder) zu erlangen, sieht FROMM eine Verbindung von Psychoanalyse und Zen-Buddhismus als Erfolg versprechend an (vgl. FROMM 1963 S. 122). Das Unbewusste ist für ihn die schöpferische Quelle des Menschseins. Es umfasst den ganzen Menschen, mit all seinen ungeahnten Potenzialen. Zen-Buddhismus und Psychoanalyse beschreiten aus seiner Sicht Wege der Erfahrung des Einsseins mit der äußeren und inneren Wirklichkeit, bei der die Ich-Grenzen überwunden werden und der Mensch sich mit dem raum- und zeitlosen Unbewussten vereinen kann, *ohne* dass es zu einer psychotischen Auflösung der Ich-Funktionen kommen muss (vgl. ebd. S. 147).

Im Zen-Buddhismus geht man davon aus, dass sich die letzte Antwort auf das Leben nicht durch Denken geben lässt. Es geht darum, Energien freizusetzen, die in jedem Menschen als richtig und natürlich gespeichert, aber unter normalen Bedingungen verkrampt und verzerrt sind (vgl. ebd. S. 152). Die Psychoanalyse versucht ähnliches zu erreichen, indem sie die Einsicht in die eigene Natur des Menschen fördert.

„Sich des Unbewußten bewußt zu werden und damit seine Bewußtheit zu erweitern bedeutet, mit der Wirklichkeit und – in diesem Sinne (intellektuell und affektiv) mit der Wahrheit in Berührung zu kommen“ (ebd. S. 141).

Psychoanalyse und Zen wollen den Menschen zur Einsicht in die Natur verhelfen, Freiheit, Glück und Liebe verwirklichen, Energie freisetzen und von körperlichen und geistigen Siechtum erlösen (vgl. ebd. S. 156). Ihre gemeinsame ethische Orientierung zeigt sich in der Überwindung der Gier und in der Fähigkeit, Liebe und Mitgefühl zu empfinden.

„In dem Ausmaß, in dem ich mich von diesem Filter befreien und mich als ganzen Menschen empfinden kann, das heißt, in dem Ausmaß, in dem die Verdrängung abnimmt, bin ich mit den tiefsten Quellen in meinem Innern, das heißt mit der ganzen Menschheit in Berührung“ (ebd. S. 162).

Die Methode der Psychoanalyse ist von der des Zen vollkommen verschieden, da sie die psychische Entwicklung eines Menschen von Kindheit an untersucht und versucht, frühere Erlebnisse bewusst werden zu lassen, um dem Menschen zu helfen, das zu empfinden, was jetzt verdrängt ist. Der Mensch soll durch die Psychoanalyse in die Lage versetzt werden, seine Vergangenheit in neuem Licht zu sehen und zu bewältigen, so dass er beziehungsfähig wird (vgl. ebd. S. 177 f.).

Das wachsende Interesse unter den Psychoanalytikern am Zen-Buddhismus sieht FROMM in der gegenwärtigen geistigen Krise begründet, in der sich der westliche Mensch in dieser kritischen geschichtlichen Epoche befindet. Diese Krise zeigt sich in der Abstumpfung des Lebens, der Automation des Menschen, der Entfremdung von sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur (vgl. FROMM 1980 S. 35).

Zusammenfassung Psychoanalyse

Die verschiedenen Vertreter der Psychoanalyse weisen auf den Konflikt zwischen individuellen Bedürfnissen und kollektiven Zwängen hin, dem sich jeder Mensch in unterschiedlichen Situationen stellen muss.

FREUDs tiefenpsychologischer Ansatz beruht auf einem humanistischen Menschenbild, das an die vormoderne Psychologie anknüpft, der es um die Sinnsuche des Menschen und sein Gefühl des Eingebettetseins geht. Ziel der Psychoanalyse FREUDs ist es, den Patienten dabei zu helfen, sich bewusster zu werden, um in der Lage zu sein, klarer zwischen Illusion und Realität zu unterscheiden. FREUD bleibt einem naturwissenschaftlichen Weltbild verhaftet, dass von einer linearen Entwicklung des Menschen ausgeht und betont die biologische Entwicklung.

ADLER stellt nicht mehr das Unbewusste und die Sexualität in den Vordergrund, sondern hebt in seiner Individualpsychologie die Bedeutung des Willens des Menschen hervor, den er als entscheidend für seine Lebensgestaltung betrachtet. Minderwertigkeitskomplexe zerstören bzw. schränken das Gemeinschaftsgefühl des Menschen ein, das ADLER als maßgebend für die geistige Gesundheit des Menschen verantwortlich macht.

JUNG grenzt sich ebenfalls von FREUDs Hervorhebung der Sexualität ab und erforscht das kollektive Unbewusste. Er beschreibt es als geistiges Erbe der Menschheitsentwicklung, das sich durch die Entfaltung und das psychische Reifen der Individuen verändert und zur Lösung der heutigen Probleme der Menschheit beitragen kann. Für JUNG sind die Suche nach dem Sinn und die höhere Bewusstheit wesentliche Ziele der Psychoanalyse, die auf diese Weise zum Lösen der gegenwärtigen Krise beitragen können.

REICH betrachtet den Charakter des Menschen als neurotische Reaktionsbasis, die der Heilung im Wege steht und die die psychische Beweglichkeit einschränkt. Seine Weiterentwicklung der Psychoanalyse nennt er Vegetotherapie, wobei er die Verbindung zwischen körperlicher Haltung und psychischer Verfassung hervorhebt.

FROMM negiert den Biologismus als alleinige Determinante der menschlichen Entwicklung und weist auf die psychischen Impulse hin, die sich im gesellschaftlichen Prozess zeigen. Er betont die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung und die Notwendigkeit der Abkehr von dem Therapeuten-Ideal des neutralen Beobachters.

Einig sind sich die Psychoanalytiker darin, dass die Analyse zur seelischen Entfaltung des Menschen befähigen soll. In der pädagogischen Praxis können psychoanalytische Erkenntnisse für den Lehrer sehr hilfreich sein, da er dadurch ein Verständnis für die inneren Konflikte seiner Schüler entwickelt. Der Lehrer kann empathisch auf den individuellen Entwicklungsprozess seiner Schüler reagieren, kann sie unterstützen und auch klar Position beziehen und seinen Schülern ein Gegenüber bieten. Der Lehrer ist durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse eher in der Lage, seine eigenen inneren Konflikte und seine damit zusammenhängenden Reaktionen wahrzunehmen und seinen Schülern gerecht zu werden und nicht alte eigene Schwierigkeiten in einem neuen Kontext zu wiederholen.

3.2 Human Potential Movement

3.2.1 Perls: Die Entwicklung der menschlichen Potenziale

Die Gestalttherapie wurde von dem deutsch-jüdischen Emigranten-Ehepaar Fritz und Laura PERLS und dem sozialkritischen Schriftsteller Paul GOODMAN in den 40er Jahren in New York gegründet (FUHR u.a. 1999 S. 2). Der Ansatz verbreitete sich in den USA sehr schnell. Seit den 70er Jahren ist die Gestalttherapie auch in Europa sehr bekannt und wird mittlerweile weltweit praktiziert.

Fritz PERLS (1893-1970) studierte Medizin, promovierte 1921 und arbeitete als Neuropsychiater. Er begann 1925 bei Karen HORNEY eine Lehranalyse in Berlin. Später machte er bei Wilhelm REICH, mit dem er freundschaftlich verbunden war, eine Analyse. Er ging 1926 nach Frankfurt am Main, wo er Mitglied am Institut von Kurt GOLDSTEIN wurde. Dort lernte PERLS Laura POSNER kennen, die er später heiratete (SRECKOVIC in FUHR 1999 S. 17 ff.).

Laura PERLS (1905-1990) wurde in Pforzheim geboren und entstammt einer wohlhabenden jüdischen Familie. Seit ihrem achten Lebensjahr bekam sie Unterricht in Ausdruckstanz und Eurythmie. 1923 begann Laura PERLS ein Studium der Rechtswissenschaften in Frankfurt und wechselte später zu Psychologie und Philosophie. Sie beendete 1932 ihre Promotion bei dem Gestaltpsychologen Adh mar GELB. Laura PERLS interessierte sich sehr für körperorientierte Verfahren. Ihre Erfahrungen mit den Methoden von Gerda ALEXANDER, Moshé FELDENKRAIS und Elsa GINDLER flossen in die Gestalttherapie mit ein (vgl. ebd. S. 21 ff.).

Aufgrund ihrer jüdischen Wurzeln verließen die PERLS Deutschland und kamen über die Aufenthalte in Holland und Südafrika 1946/47 in die USA, wo sie von Karen HORNEY und Erich FROMM unterstützt wurden. Sie etablierten ihren eigenen Ansatz und lernten den anarchistischen Schriftsteller Paul GOODMAN kennen (vgl. ebd. S. 117).

GOODMAN (1911-1972) wurde als Sohn deutsch-jüdischer Eltern in New York geboren. Er begann 1931 sein Studium der Philosophie und Literatur. Nach dem Studium arbeitete er als Literat und Englischlehrer und promovierte in Chicago über KANTs Ästhetik. GOODMAN setzte sich stark für die Free-School-Bewegung ein und zeigte auch großes Interesse an der Psychoanalyse (vgl. ebd. S. 24 ff.).

Fritz PERLS war bis Mitte der 30er Jahre mit der Psychoanalyse identifiziert und löste sich von ihr, indem er neue Verfahren verwendete. Die Gestalttherapie entstand aber offiziell erst 1951 (vgl. ebd. S. 115). PERLS, HEFFERLINE und GOODMAN verfassten im selben Jahr das Grundlagenwerk der Gestalttherapie *Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. 1952 wurde das New Yorker Gestalt Institut gegründet. Ab 1954 reiste Fritz PERLS um die Welt, entwickelte seinen eigenen Stil, ließ sich in Zen-Klöstern in Japan unterweisen und gab ab 1963 Workshops in Esalen. Laura PERLS, die seit 1957 von ihrem Mann getrennt lebte, blieb mit der Gr ndergruppe in New York (vgl. ebd. S. 142).

Das Setting der Gestalttherapie ist im Gegensatz zur Psychoanalyse relativ variabel. Der Klient hat Freiraum zum Mitgestalten und erfährt den Therapeuten als dialogisches, relativ partnerschaftliches Gegenüber. Während die Psychoanalyse ihren Schwerpunkt in der Aufarbeitung der Vergangenheit hat, legt die Gestalttherapie ihren Fokus auf das Erleben im Hier und Jetzt. PERLS und GOODMAN erscheint „eine Therapie als wünschenswert, die sowenig Normen setzt wie möglich und die soviel wie möglich aus der aktuellen Situation, dem Hier und Jetzt, zu machen versucht“ (PERLS u.a. 1979 S. 64)

Unter 'Gestalt' wird etwas verstanden, das sich für den Betrachter als Vordergrundfigur von seinem Hintergrund ab- und heraushebt und ein unterscheidendes Erkennen

(=Dualität) erlaubt. HARTMANN-KOTTEK bezeichnet diesen Prozess als Bewussterwerden des Kontextes, so dass mehrere Perspektiven eingenommen werden können.

„Der Mensch neigt aufgrund seiner primär begrenzten Wahrnehmung der Erscheinungsweisen zu einer 'Entweder-oder'-Sicht, kann diese jedoch relativieren und die Natur ihres potenziellen 'Sowohl-als-auch' erkennen“ (HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 8).

Die Gestalt ist zwar in sich gegliedert, muss aber ein einheitliches Ganzes bleiben, das unteilbar ist, wenn seine besondere Qualität erhalten bleiben soll. Alles, was bewusst wird, soll wertfrei zum Ausdruck kommen, damit der Klient zu einer möglichst vollständigen Wahrnehmung eines Problems gelangen kann (vgl. ebd. S. 9).

„Es ist nur eine Frage der Beziehungen der Teile untereinander; in dem Maße, wie die Klärung im einzelnen fortschreitet, werden die Bande der Beziehungen wieder fühlbar und leicht akzeptiert“ (PERLS u.a. 1979 S. 24).

Mit dem Konzept vom Organismus-Umweltfeld wird in der Gestalttherapie auf die Existenz des Organismus in Verbindung und Abgrenzung zur Umwelt hingewiesen. Das Neue an dem Modell ist, dass die herkömmliche Trennung von Subjekt und Objekt zugunsten einer erlebnismäßigen Perspektive aufgegeben wird (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 268). Der Organismus, d.h. der Mensch, erfährt sich im Sich-Abgrenzen von der Umwelt, das *nie* den Status von Objektivität erreicht, sondern immer die Qualität subjektiver Erfahrungen behält. Dieser Prozess wird in dem gestalttherapeutischen Kontakt-Modell genauer beschrieben, das sich mit den Wechselbeziehungen oder Interaktionen zwischen Organismus und Umwelt beschäftigt. Es berücksichtigt sowohl intrapersonale Prozesse als auch Prozesse zwischen Organismus und Umweltfeld⁵². Hervorgehoben wird, dass Kontakt kein Zustand ist, sondern eine Aktivität mit einem bestimmten Rhythmus des Berührens und Loslassens, der ein ständiges Hin- und Herschwingen zwischen sich selbst und dem anderen impliziert.

„Kontakt ist die Anerkennung des 'Anderseins', die Bewußtheit der Unterschiedlichkeit. Es ist die Grenzerfahrung des 'Ich und der andere'“ (PERLS 1989 S. 53).

Die Definition von Gesundheit in der Gestalttherapie bezieht sich auf den Kontakt mit der Umwelt.

„Ein gesunder Mensch steht in gutem inneren und äußerem Kontakt und hat gleichzeitig die Fähigkeit, sich situations- und entwicklungsadäquat innerlich und äußerlich abzugrenzen“ (HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 190).

In der Gestalttherapie wird Abstand von der 'neutralen Rolle' des Therapeuten genommen. Ihr liegt der personenzentrierte Ansatz von ROGERS mit dem BUBERschen Dialog-Verständnis von Beziehungen zugrunde, die eine Begegnung zwischen Personen ermöglicht (vgl. ebd. S. 274). Das Ich-Du von BUBER ist ein Modell einer heilsamen, therapeutischen Beziehung und spricht besonders die existenzielle und sinnhafte Ebene an, der in der Gestalttherapie große Bedeutung zukommt. SCHOEN hebt hervor, dass der heilende Kontakt tiefe Rührung auslösen kann und existenzielle Augenblicke schafft, denen eine spirituelle Dimension eigen ist. Es geht um einen Moment der Zeitlosigkeit, der Tiefe ohne Einschränkung, einen Kontakt, der tägliche Gespräche intensiviert (vgl. SCHOEN 1996 S. 38).

HARTMANN-KOTTEK spricht in diesem Zusammenhang von der Präsenz des Therapeuten. Präsenz bedeutet voll und begegnungsfähig in der gegenwärtigen Situation zu sein und sich vom anderen innerlich auch berühren zu lassen. Wertschätzende

⁵² Die Feldtheorie, auf die sich die Gestalttherapie beruft, wurde von Kurt LEWIN (1890-1947) gegründet und erklärt das sozialpsychologisch erlebte Feld. LEWIN verdeutlicht, dass Felder eine eigene Dynamik aufweisen können und von wechselwirkenden Beziehungsnetzen bestimmt werden (vgl. PORTELE in FUHR u.a. 1999 S. 268).

Mitmenschlichkeit wird in der Gestalttherapie als wichtige therapeutische 'Technik' betrachtet (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 274).

Fritz PERLS prägt den Begriff 'organismische Selbstregulierung'. Er ist davon überzeugt, dass ein Mensch dann autonom und verantwortungsfähig ist, wenn er von innen her bestimmt ist und sich auf sich selbst stützen kann. Die organismische Selbstregulierung setzt eine übergeordnete Ordnung voraus (vgl. ebd. S. 55).

„Denken im Konzept der organismischen Selbstregulation bedeutet, den Patienten so, wie er gegenwärtig ist, in seinem Sosein anzunehmen und zugleich sein Werden zu bestärken“ (YONTEF in DOUBRAWA/STAEMLER 1999 S. 35).

In der Gestalttherapie lässt sich der 'mittlere Modus' mit dem taoistischen 'wu-wei' und dem BUBERschen 'Tun des Nichttuns' gleichsetzen (vgl. SCHOEN 1996 S. 63). Als richtungsweisend für die Bewusstseinshaltung des Therapeuten bezeichnet HARTMANN-KOTTEK den mittleren Modus, d.h. das Loslassen von jeglichem Bewerten und die Entscheidungsfreiheit gegenüber Ambivalenzen. Es geht um die grundlegende innere Einstellung, die dem Respekt vor der Selbstorganisation alles Lebendigen im Wechselspiel von Chaos und Ordnung gemäß ist (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 134).

Dieser Polaritätsgedanke bildet die Basis der Gestalttherapie. Zu jedem Aspekt, jedem Phänomen, gibt es einen latenten Gegenpol, der mitschwingt und mit dem im Vordergrund stehenden Pol ein Ganzes bildet (vgl. ebd. S. 173). Prägend für Fritz PERLS ist in diesem Zusammenhang der Begriff 'schöpferische Indifferenz' von Salomon FRIEDLAENDER. Wenn der Mensch im Zentrum bleibt, kann er einseitige Anschauungen vermeiden und tiefere Einsichten gewinnen und der Weisheit der Natur innewohnenden Ordnung zu vertrauen (vgl. FRAMBACH 1993 S. 41 ff.). Dazu gehört auch die sokratische Haltung⁵³ in der Gestalttherapie; eine konstruktive Weise mit dem 'Wissen um das Nichtwissen' umzugehen (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 280). Bezogen auf die therapeutische Beziehung heißt das, dass sich Therapeut und Klient gemeinsam auf die Suche begeben, keine endgültigen Antworten erwarten, sondern es als Anmaßung empfinden, zu glauben, dass ein Mensch etwas sicher wissen kann. Dahinter steckt die Erwartung, dass ein reifer Mensch die Begrenztheit seiner Selbsterkenntnis anerkennen kann. Die Eigenwahrnehmung des Klienten soll durch die Haltung stimuliert werden, so dass er sich traut, den für ihn richtigen Lösungsweg zu suchen und seiner Intuition zu folgen (vgl. ebd. S. 281).

Das Ziel der Gestalttherapie ist es, möglichst jede Tätigkeit mit voller 'Awareness' zu tun. Awareness beschreibt einen Prozess, bei dem der Einzelne im wachen, aufmerksamen Kontakt mit den wichtigsten Vorgängen in dem Feld von Individuum und Umwelt, bei voller sensomotorischer, emotionaler, kognitiver und energetischer Unterstützung, steht. Das erfordert eine Bewusstheit, die diffuser ist als Aufmerksamkeit (vgl. PERLS u.a. 1979 S. 14). Es geht um eine entspannte, im Gegensatz zu einer angespannten, Wahrnehmung, die dem Klienten den Sinn für seine eigenen Fähigkeiten verschafft und dazu beiträgt, dass er seine Potenziale erkennen kann. Bewusstheit findet immer in der Gegenwart statt und eröffnet Handlungsmöglichkeiten. *Ohne* Bewusstheit gibt es dagegen keine Kenntnis der Wahlmöglichkeiten (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 134).

Ziel der Gestalttherapie ist es, die Freiheit zu alternativen, korrigierenden Erfahrungen und Handlungsentwürfen zu eröffnen. Sie gibt Anregungen durch experimentell selbst erkundete, persönlichkeitsadäquatere Verhaltensmodifikationen (vgl. ebd. S. 12).

53 SOKRATES (470-399 v.Chr.) pflegt eine philosophische Gesprächstechnik, die angeblich sicheres Wissen hinterfragt und verdeutlicht, dass es kein fixiertes Wissen geben kann, sondern es darum geht, sich für das Wissen offen zu halten (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 280).

GOODMAN weist darauf hin, dass der Therapeut etwas Größeres anstreben sollte, da ihm sonst das Wesentliche seiner Arbeit entgeht. Dieses Zulassen hat seine eigene Moral und impliziert gesellschaftliche Einstellungen wie Solidarität, Umweltbewusstsein und aktiven Einsatz für das Allgemeinwohl. GOODMAN betont, „daß eine Therapie nicht allein auf Gespräch, Wiederholung des Affekts und Durcharbeiten beruhen kann, sondern in praktisches Verhalten überführt werden muß, und daß sie eine Veränderung der Sozialstruktur mit einschließt, damit heilendes Handeln möglich ist“ (GOODMAN 1989 S. 69).

3.2.2 Rogers: Personenzentrierte Psychotherapie und selbst-initiiertes Lernen

Carl R. ROGERS (1902-1987) wurde in Oak Park, Illinois, geboren. Er arbeitete als Psychotherapeut und Professor für Psychologie an der Universität Wisconsin. Am Ende seines Lebens widmete er sich vor allem der Konfliktklärung in verschiedenen Krisenregionen der Welt (vgl. ROGERS 1974b S. 7). Er begründete die personenzentrierte Psychotherapie, die er auch auf seine pädagogische Arbeit überträgt.

Die personenzentrierte Psychotherapie von ROGERS zählt zur Humanistischen Psychologie, dessen zentrales Konzept die Auffassung beinhaltet, dass der Mensch über eine sogenannte 'Selbstaktualisierungstendenz' verfügt. Damit sind die in jedem Menschen vorhandenen Fähigkeiten gemeint, ihre immanenten Potenziale zu 'aktualisieren' und die dafür erforderlichen Entscheidungen zu treffen (vgl. ROGERS 1974a S. 275).

Der personenzentrierte Ansatz ist ein Verfahren, das sich stark von dem Beziehungskonzept der psychoanalytischen Ansätze unterscheidet. Der Therapeut verhält sich seinem Klienten gegenüber nicht abstinert. Stattdessen steht die Begegnung von Personen im Mittelpunkt der Therapie.

Kennzeichen von ROGERS personenzentrierter Psychotherapie sind:

- 1) Echtheit, Unverfälschtheit und Kongruenz, d.h. je mehr der Therapeut er selbst ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich der Klient äußern und auf konstruktive Weise wachsen wird
- 2) bedingungslose positive Zuwendung, die Akzeptieren, Anteilnahme und Wertschätzung impliziert
- 3) einfühlsames Verstehen; der Therapeut spürt die Gefühle und persönlichen Bedeutungen, die der Klient erlebt und teilt dieses Verstehen dem Klienten mit (ROGERS 1981 S. 67 f.).

ROGERS geht davon aus, dass Menschen, die geschätzt und akzeptiert werden, dazu tendieren, eine fürsorglichere Einstellung zu sich selbst zu entwickeln.

„Wenn ich einen Menschen und die Bedeutungen, die in diesem Augenblick für ihn wichtig sind, wirklich höre – nicht bloß seine Worte, sondern ihn – und wenn ich ihm zu erkennen gebe, daß ich seine privaten, ganz persönlichen Bedeutungen aufgenommen habe, dann geschehen viele Dinge“ (ebd. S. 21).

ROGERS ist davon überzeugt, dass jeder Mensch über unerhörte Möglichkeiten verfügt, um sich selbst zu begreifen. Er ist in der Lage, seine Selbstkonzepte und Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern (vgl. ebd. S. 66).

Die Wiederherstellung des Kontakts mit der eigenen Erfahrung kann in einem therapeutischen Klima gelingen, wenn der Patient in seiner Einzigartigkeit und Besonderheit als Person gewürdigt wird. In einer solchen Atmosphäre kann er langsam beginnen, sich selbst in seinen verschiedenen Aspekten zu achten. ROGERS geht davon aus, dass wenn man geschätzt oder geliebt wird und selbst einen anderen Menschen schätzt oder liebt, das als wachstumsfördernd erlebt wird (vgl. ebd. S. 68).

„Ein Mensch, der auf nicht besitzergreifende Weise geschätzt und geliebt wird, blüht auf und entwickelt sein eigenes einzigartiges Selbst. Und der Mensch, der nicht besitzergreifend liebt, wird selbst bereichert“ (ebd. S. 33).

ROGERS hebt besonders die Autonomie und die Fähigkeit des Menschen hervor, adäquate Entscheidungen zu treffen. Der Mensch hat aus seiner Sicht eine natürliche Tendenz zu einer komplexeren und vollständigeren Entfaltung (vgl. ebd. S. 69).

Für das Überleben im neuen Zeitalter bezeichnet es ROGERS als unabdingbar, dass der Mensch die Quellen für das gute Leben in sich selbst entdeckt und nicht in einem äußeren Dogma.

„Wenn die Gruppe einem charismatischen Führer, einem theoretischen oder theologischen Dogma oder irgendeiner menschlichen Formulierung folgt, wird sie langfristig in die Irre gehen. Jede Richtung, die von irgendeiner Person oder durch irgendeine Formulierung gewiesen wird, enthält Fehlerquellen“ (ebd. S. 170).

Menschen dagegen, die ihre Entscheidungen selbst gefällt haben, sind aus seiner Sicht stets aufgeschlossen für Feedback jeder Art und können ihren Kurs korrigieren, sobald neue Fakten auftauchen (vgl. ebd. S. 171).

Entscheidend ist es, Achtung vor dem Leben zu haben, das sich entfaltet. Damit spricht ROGERS das Problem der Wertorientierung an, die scheinbar der Vergangenheit angehört und sich in einem Stadium der Auflösung oder des Zusammenbruchs befindet. Er stellt sich die Frage, ob es überhaupt noch irgendwelche Universalwerte gibt oder geben kann. Es erscheint ROGERS so, als hätte der Mensch in der modernen Welt jede Möglichkeit für eine allgemeine oder interkulturelle Basis der Werte verloren. Er hält es aber für erforderlich, dass der Mensch sich auf die Suche nach einem Wertesystem begibt, das sich in der heutigen Zeit behaupten kann (vgl. ROGERS 1974a S. 231).

ROGERS beobachtet, dass sich mit dem Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter beim Menschen auch die Art ändert, wie er mit Werten umgeht. Wenn der Mensch echte psychische Reife entwickelt, sind wiederum Änderungen festzustellen (vgl. ebd. S. 231 f.). Die Herkunft, der Bezugspunkt, des Wertungsprozesses liegt beim Kind klar in ihm selbst. Es entscheidet z.B., ob es Hunger hat, ihm etwas schmeckt oder nicht. Der Ursprung seiner Entscheidungen ist also in seinem Inneren zu finden. Das Informationsmaterial für die Wertung liefern ihm seine Sinne (vgl. ebd. S. 234). Erwachsene haben eine starrere, eher unsichere und untaugliche Wertungsmethode. Das begründet ROGERS damit, dass das Kind irgendwann anfängt, die Werte anderer zu internalisieren, von denen es abhängig ist, die ihm Zuneigung entziehen oder geben. Dabei geht die Verbindung zur eigenen, organismischen Bewertungsinstanz verloren. Wenn Wertbegriffe aber nicht auf eigenen Wertungen beruhen, sind sie aus seiner Sicht eher fest und starr statt fließend und veränderlich (vgl. ebd. S. 235 f.).

ROGERS ist davon überzeugt, dass ein reifer Mensch seine Werte dem jeweiligen besonderen Augenblick entsprechend ändert und der Bezugspunkt, wie beim Kind, ganz in ihm selbst liegt. Die eigenen Erfahrungen bestimmen in diesem Fall die Werte und dennoch besteht gleichzeitig eine Offenheit für Informationen von außen (vgl. ebd. S. 241).

„Der Prozeß des Wertens ist, wenn man nahe an das herankommt, was in einem selbst vorgeht, viel komplexer als beim Kind. ... Wie das Kind benutzt auch der reife Erwachsene die Weisheit seines Organismus, allerdings mit dem Unterschied, daß er fähig ist, es bewußt zu tun“ (ebd. S. 242).

Die reife Persönlichkeit hat mehr Möglichkeiten und einen größeren Spielraum, da in dem jeweils gegenwärtigen Erfahrungsmoment die Erinnerungen aller relevanten Lernerfahrungen der Vergangenheit enthalten sind (vgl. ebd.).

ROGERS stellt fest, dass sich aus den therapeutischen Beziehungen, in denen der Einzelne geachtet wird und in denen er freier fühlen und sein kann, bestimmte Wertstrukturen entwickeln, die sich überraschend ähneln. Sie sind seiner Erfahrung nach unabhängig von der Persönlichkeit des Therapeuten und auch unabhängig von einer bestimmten Gesellschaft (vgl. ebd. S. 245). ROGERS hat dieselben Wertstrukturen bei Menschen, die in therapeutischer Behandlung sind, in so unterschiedlichen Gesellschaften wie der amerikanischen, holländischen, französischen und japanischen beobachtet. Er schließt daraus:

„Es gibt für uns als Spezies vielleicht bestimmte Erfahrungen, die die inneren Entwicklungen fördern und für die sich jeder entscheiden würde, wenn er tatsächlich frei wählen könnte“ (ebd.).

Die Gemeinsamkeiten dieser Menschen sind, dass sie ihre Fassade aufgeben wollen und Verstellung und 'du-sollst-Aufforderungen' negativ bewerten. Sie wollen sie selbst sein, ihren realen Gefühlen entsprechen und nicht das tun, was andere von ihnen erwarten. Selbststeuerung wird als positiv bewertet. Diese Menschen mögen es, 'im Fluss' zu sein und schätzen die Offenheit gegenüber allen inneren und äußeren Erfahrungen (vgl. ebd. S. 245 f.).

„Ich wage anzunehmen, daß der Mensch, der innerlich so frei ist, daß er sich an seine wirklichen Wertsetzungen hält, der Tendenz nach seine Werte auf die Objekte, Erfahrungen und Ziel setzen wird, die seinem Überleben, seinem Wachstum und der Entwicklung der anderen zuträglich sind“ (ebd. S. 246 f.).

Damit stellt ROGERS die Hypothese auf, dass der Prozess des Wertens im Inneren des reifen Menschen zur Entfaltung von Wertstrukturen führen könnte, die über Kulturen und über lange Zeiträume hinweg konstant bleiben würden, auch wenn der Mensch kein stabiles System 'vorgestellter' Werte mehr hätte (vgl. ebd. S. 246).

„Um überhaupt noch als Gattung auf dieser Erde überleben zu können, muß der Mensch bereiter werden, sich neuen Problemen und Situationen anzupassen; er muß fähig sein, aus neuen und komplexen Situationen das auszuwählen, was für Entwicklung und Überleben wertvoll ist; er muß auch die Wirklichkeit exakt einschätzen, um diese Auswahl treffen zu können. Ich glaube, daß der im psychologischen Sinn reife Mensch – so wie ich ihn beschrieben habe – mit den Eigenschaften ausgestattet wäre, die ihn bewegen, Erfahrungen für wertvoll zu halten, die Überleben und Entfaltung der menschlichen Rasse fördern würden“ (ebd. S. 247).

An die Stelle bestehender universeller Werte, die von irgendeiner Gruppe, von Herrschern, Priestern oder Philosophen verordnet werden, tritt die Möglichkeit, universelle menschliche Werte zu finden, die aus den Erfahrungen des menschlichen Organismus entstehen (vgl. ebd.).

„Wir vermuten, daß der moderne Mensch – auch wenn er weder in Religion, Wissenschaft oder Philosophie noch in irgendein anderes Glaubenssystems, das ihm Werte anbietet, Vertrauen hat – eine organismische Wertungsgrundlage in sich selbst finden kann“ (ebd.).

ROGERS ist davon überzeugt, dass Menschen auf dieser Grundlage Werte wie Aufrichtigkeit, Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis, soziale Offenheit und soziale Verantwortlichkeit entwickeln und sich um liebevolle zwischenmenschliche Beziehungen bemühen (vgl. ebd. S. 249).

Er geht davon aus, dass wenn der Mensch seiner Erfahrung gegenüber offen wäre, er Zugang zu allen verfügbaren Daten der Situation hätte, auf denen er sein Verhalten aufbauen kann. Dazu gehören soziale Anforderungen, eigene komplexe und möglicherweise widerstreitende Bedürfnisse, Erinnerungen an ähnliche Situationen und eine Wahrnehmung, die ihm sagt, inwieweit die Situation einzigartig ist (vgl. ebd. S. 275). ROGERS hält es in der modernen Welt für nötig, dass sich Individuen entwickeln, die dem Wandel gegenüber offen sind, da nur solche Persönlichkeiten den Schwierigkeiten einer Welt begegnen können, in der Probleme schneller entstehen, als die Antworten darauf (vgl. ebd. S. 291).

Zum Ende seines Lebens experimentierte ROGERS mit Methode der Encountergruppe⁵⁴. Er stellt sich damit der Aufgabe, Veränderungen der Einstellung und des Verhaltens in einer Gruppe zu erreichen. Die Mitglieder einer Encountergruppe lernen, das Wesen ihrer Interaktionen mit anderen und den Gruppenprozess zu beobachten, um ihr eigenes Funktionieren in einer Gruppe und bei der Arbeit besser zu verstehen und mit schwierigen interpersonellen Situationen besser umzugehen (vgl. ROGERS 1974b S. 10). Im Vordergrund steht die Ausbildung der Fähigkeiten zu menschlichen Beziehungen, wobei die Betonung auf menschlichem Wachstum und der Verbesserung der Kommunikation liegt (vgl. ebd. S. 12).

Das Setting von Encounter-Gruppen ist relativ unstrukturiert⁵⁵. Der Gruppenleiter hat die Aufgabe, den Ausdruck von Gefühlen und Gedanken der Gruppenmitglieder zu erleichtern (vgl. ebd. S. 14).

Ziel der Encountergruppen ist es, dass Menschen in ihren Beziehungen zu anderen wirklich und 'wahrhaftig menschlich' werden. ROGERS geht davon aus, dass die individuelle Einsamkeit nur behoben werden kann, wenn der Einzelne das Wagnis eingeht, anderen Individuen gegenüber sein wahres Selbst zu zeigen (vgl. ebd. S. 87). Sensitivität, Offenheit, Authentizität und Spontaneität führen aus ROGERS Sicht zu einer größeren Bewusstheit gegenüber eigenen Gefühlen sowie gegenüber den Gefühlen und Vorstellungen anderer (vgl. ebd. S. 124). Als Nachteil der Encountergruppen nennt ROGERS, dass erreichte Veränderungen oft nicht von Dauer sind. Außerdem kann zu große Offenheit des Individuums in der Gruppe dazu führen, dass das Individuum mit Problemen allein gelassen wird, die nicht aufgearbeitet werden (vgl. ebd. S. 45).

Exkurs: Die Methode des selbst-initiierten Lernens von Rogers

ROGERS hat die Erkenntnisse seiner therapeutischen Erfahrung auf die Erziehung und Bildung übertragen und eine Methode des selbst-initiierten Lernens entwickelt (vgl. ROGERS 1981 S. 105). Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, seine Lernprozesse selbst zu wählen und zu steuern.

„Der Lehrer hat dabei eine helfende, fördernde Funktion, indem er vor allem jene Atmosphäre der Freiheit und des Vertrauens schafft, in der diese neue Art des Lernens sich allein entwickeln kann“ (ROGERS 1974a S. 1).

Das Ziel des Lernens ist die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden.

Für das Bildungswesen bedeutet das:

- ein Klima des Vertrauens zu schaffen, in dem Neugier und das natürliche Verlangen zu lernen, genährt und gefördert werden
- Schüler und Lehrer gemeinschaftlich an den Entscheidungen, die Aspekte des

54 Es gibt für diese Selbsterfahrungsgruppen noch andere gängige Bezeichnungen wie z.B. T-Gruppe, Laboratoriumsgruppe, Sensitivity-Trainings-Kurs, intensiver Workshop in menschlichen Beziehungen, etc. Encountergruppen funktionieren in ganz unterschiedlichen Umgebungen wie z.B. in der Industrie, in Kirchengemeinden, Regierungsstellen, Erziehungseinrichtungen und Besserungsanstalten. Die Methode verbreitete sich sehr schnell in den USA, aber auch in England, Frankreich, Holland, Australien und Japan wird sie angewandt (vgl. ROGERS 1974b S. 9). Die ursprüngliche Idee stammt von Kurt LEWIN, einem Gestaltpsychologen am Massachusetts Institute of Technology, der die Ausbildung der Fähigkeit zu menschlichen Beziehungen als wichtige, aber vernachlässigte Kategorie der Erziehung in der modernen Gesellschaft bezeichnet. Die erste Encountergruppe wurde 1947, kurz nach LEWINS Tod, in Bethel, Maine, gegründet (vgl. ebd. S. 10).

55 Das Setting kann sehr unterschiedlich sein. Die meisten Gruppen treffen sich für ein Wochenende, eine Woche oder mehrere Wochen, andere ein bis zweimal in der Woche oder auch zu 24-stündigen Marathon-Gruppen. Die Gruppe besteht in der Regel aus ca. 8-18 Personen (vgl. ebd. S. 13).

Lernens betreffen, mitwirken

- Kooperation, Achtung vor den anderen zu haben und gegenseitige Hilfsbereitschaft im Umgang miteinander zu zeigen
- Schule als Ort zu gestalten, wo die Schüler lernen, sich selbst zu schätzen und Selbstvertrauen und Selbstachtung zu entwickeln und
- die Faszination intellektueller und emotionaler Entdeckungen zu fördern, die lebenslanges Lernen zur Folge haben (vgl. ROGERS 1981 S. 105).

ROGERS geht es nicht um den Einzelnen als Individuum, sondern um den Einzelnen in der Beziehung. Ihm liegt sehr viel an einem verantwortungsvollen und von Respekt geprägten Umgang miteinander.

„Erziehung und Bildung stehen heute unglaublichen Herausforderungen gegenüber, die anders und ernsterer Natur sind als die, denen sie jemals in ihrer langen Geschichte begegnet sind. Meiner Meinung nach wird die Frage, ob sie diesen Herausforderungen gerecht werden können, einer der wichtigsten Faktoren sein, die bestimmen werden, ob die Menschheit sich weiterentwickelt oder ob der Mensch sich auf diesem Planeten zerstören wird und diese Erde jenen wenigen Lebewesen überläßt, die atomare Vernichtung und der Radioaktivität standhalten können“ (ROGERS 1974a S. 8).

Wichtig ist, dass die Schüler etwas lernen, das eine persönliche Bedeutung für sie hat. Im Vordergrund steht dabei das eigene Engagement, das die ganze Person mit ihren Gefühlen und mit ihren kognitiven Aspekten im Lernprozess betont. ROGERS betont, dass intrinsisches Lernen Verhalten, Einstellungen und eventuell sogar die ganze Persönlichkeit des Lernenden verändert. Es wird vom Lernenden selbst bewertet, wobei der 'Sinn' das wesentlichste Merkmal ist (vgl. ebd. S. 13).

Nur eine Lern-Atmosphäre, in der freies Äußern möglich ist, erlaubt eine Neuorientierung in Bezug auf persönliche Wertvorstellungen. Diese können Verhaltensänderungen nach sich ziehen, die sich in familiären, aber auch im Verhalten in pädagogischen Situationen bemerkbar machen können (vgl. ebd. S. 90).

Der Lehrer muss als Persönlichkeit frei werden, um seinen Schülern Freiheit gewähren zu können. Er muss ein wirklich lebendiger Mensch sein, der tatsächlich für seine Schüler da ist und durch Kontakt erzieht. Wichtig ist, dass der Lehrer dabei seinen eigenen Stil wählt und seine eigenen Verhaltensweisen entwickelt, die seinem Wesen entsprechen (vgl. ebd. S. 103).

Erzieher müssen offen und flexibel sein, d.h. sowohl wesentliche Kenntnisse und Werte der Vergangenheit bewahren und vermitteln, als auch begierig sein, Neuerungen aufzunehmen, die zur Vorbereitung auf eine unbekanntere Zukunft notwendig sind (vgl. ebd. S. 291).

Wesentlich ist dabei die Einstellung des Erziehers. Er muss 'real' sein, d.h. der sein, der er ist, ohne eine Fassade aufzubauen. Er sollte eine direkte, persönliche Begegnung mit den Lernenden anstreben. Dazu gehört die Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, seiner Meinungen, seiner Person sowie die Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit als einer selbständigen Person (vgl. ebd. S. 110).

„Wir können nur langsam lernen, wirklich real zu sein. Als allererstes muß man seinen Gefühlen nah sein; man muß fähig sein, sie wahrzunehmen. Dann muß man gewillt sein, das Risiko einzugehen, sie mitzuteilen, und zwar so, wie sie in uns sind, ohne sie als Urteile zu verkleiden und ohne sie anderen Leuten zu unterstellen“ (ebd. S. 116).

ROGERS fordert, dass der Schüler mit Fragen konfrontiert werden muss, die Sinn und Relevanz für ihn haben.

„Wenn Kindern erlaubt wird, sich auf ihren eigenen Weg zu neuen Erkenntnissen 'durchzudenken', dann reichen die Gedanken, die sie in diesem Prozeß gewinnen, tiefer; die erworbenen Begriffe werden besser verstanden und besser behalten“ (ebd. S. 139).

ROGERS setzt sich in diesem Zusammenhang mit der Frage auseinander, welches Wissen wirklich relevant für die Zukunft der Menschheit ist.

„So wie ich die Dinge sehe, sind viel zu viele Menschen angewiesen, geführt und gelenkt worden. So komme ich zu dem Schluß, daß ich *tatsächlich* meine, was ich sagte. Für mich ist Lehren eine ziemlich unwichtige und weitgehend überbewertete Tätigkeit. ... Sobald wir uns darauf konzentrieren zu lehren, erhebt sich die Frage: Was sollen wir lehren? Was muß – von unserer hohen Warte aus gesehen – der andere wissen? Ich frage mich, ob in dieser modernen Welt die vermessene Annahme gerechtfertigt ist, daß wir Älteren über die Zukunft Bescheid wissen, während die Jugend keine Ahnung hat. Sind wir uns wirklich dessen so sicher, was sie wissen sollten?“ (ebd. S. 104, Hervorhebung im Original).

ROGERS ist der Ansicht, dass Lehren und die Vermittlung von Wissen nur in einer Umwelt sinnvoll sind, die sich nicht verändert. Die Umwelt des modernen Menschen verändert sich aber ständig (vgl. ebd. S. 105).

„Meiner Ansicht nach sind wir in der Bildung und Ausbildung mit einer vollkommen neuen Situation konfrontiert, in der es, wenn wir überleben sollen, das Ziel der Erziehung ist, *Veränderung zu fördern und lernen zu erleichtern*. Der Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpaßt und ändert; der erkannt hat, daß kein Wissen mehr sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet“ (ebd., Hervorhebung im Original).

In ROGERS' Ansatz des selbst-initiierten Lernens geht es darum, die eigene Arbeit selbständig zu bewerten. Der Schüler übernimmt die Verantwortung für seinen Lernprozess, für die Kriterien, die ihm wichtig sind, für die Ziele, die er erreichen möchte und für die Richtung, in die er sich bewegt.

„Es ist offensichtlich, daß die Zeit für das Erlernen verschiedener Inhalte sich auf ein Bruchteil des normalerweise veranschlagten Zeitraumes verringern würde, wenn das Material vom Lernenden als mit seinen eigenen Zielen in Beziehung stehend wahrgenommen würde“ (ebd. S. 157).

ROGERS betont, dass der Erzieher von Morgen für seine eigene Person zutiefst wissen muss, welche Einstellung er zum Leben hat. Er muss seine Sinne schärfen und lernen 'zu hören'.

„Im Hören liegt noch eine andere etwas seltsame Befriedigung. Wenn ich jemanden wirklich höre, klingt es für mich wie sphärische Musik; denn unter der unmittelbaren persönlichen Botschaft, was immer sie sein mag, liegt das Universelle, das Allgemeine. Verborgener in all den persönlichen Mitteilungen, die ich real wahrnehme, scheint es geordnete Gesetze des Psychischen zu geben, Aspekte der ehrfurchtgebietenden Gesetzmäßigkeit, die wir im Universum als Ganzem vorfinden“ (ebd. S. 214).

Dieses Hören vermittelt aus ROGERS Sicht die Befriedigung, die einzelne Person wahrzunehmen und auch die Befriedigung, sich selbst in einer gewissen Verbindung mit der universellen Wahrheit zu fühlen. ROGERS bezeichnet diese Erfahrung mit dem Begriff des 'Real-Seins'. Dieses Real-Sein hat viel mit Ursprünglichkeit und Kongruenz zu tun und ist eine grundlegende Bedingung dafür, wirklich gute Kommunikation und gute Beziehungen herzustellen, d.h. dass der Mensch aus sich herausgehen kann, ohne eine Rüstung zu tragen, ohne sich anstrengen zu müssen oder anders zu sein, als er ist (vgl. ebd. S. 107). Wichtig für den Erzieher ist es, dass er die Fähigkeit entwickelt, Kinder, Jugendliche und Erwachsene 'psychisch in Freiheit zu setzen'. Das bedeutet, ein Klima zu schaffen, in dem sie sie selbst sein können (ebd. S. 224). Auf diese Weise werden Erziehung und Bildung zu einem aufregenden Erforschen und Suchen, statt zu einem Anhäufen von Fakten, die schnell veraltet sind und vergessen werden.

„Studenten, die auf diese Weise lernen, werden Menschen, die im Prozeß leben und fähig sind, ein sich ständig änderndes Leben zu führen“ (ebd. S. 225).

3.2.3 Maslow: Selbstverwirklichung und die Übernahme sozialer Verantwortung

Abraham Harold MASLOW (1908-1970) wurde in Brooklyn, New York, geboren. Er lebte und arbeitete als Psychologe in New York, wo er seit 1937 als Professor am Brooklyn College der Columbia University tätig war. Bis zu seinem Tod hatte er das Amt des Präsidenten der amerikanischen Psychologischen Gesellschaft inne (vgl. MASLOW 1981 S. 2).

MASLOW gilt als einer der Begründer der Humanistischen Psychologie, die sich als 'Dritte Kraft', als Alternative zu Behaviorismus und orthodoxer Psychoanalyse entwickelt hat (vgl. MASLOW 1973 S. 11). Diese Psychologie enthält Aufforderungen zur Tat und schließt nicht nur persönliche Konsequenzen, sondern auch gesellschaftliche Veränderungen ein.

„Sie führt zu einer neuen Lebensweise, nicht nur für den Menschen innerhalb seiner privaten Psyche, sondern auch für denselben Menschen als soziales Wesen, als ein Mitglied der Gesellschaft“ (ebd.).

MASLOW hebt folgende grundlegende Annahmen der Humanistischen Psychologie hervor:

- 1) Jeder Mensch besitzt eine wesentliche, biologisch begründete innere Natur, die bis zu einem gewissen Grad unveränderlich ist;
- 2) die innere Natur des Menschen ist zum Teil einzigartig und zum Teil ein Gattungscharakteristikum;
- 3) die innere Natur scheint an sich nicht primär oder notwendig böse zu sein;
- 4) da die innere Natur gut oder eher neutral als schlecht ist, ist es besser, sie zu fördern und zu ermuntern, anstatt sie zu unterdrücken;
- 5) die innere Natur des Menschen ist nicht so stark wie die Instinkte der Tiere; sie ist schwach, subtil und durch Gewohnheit, kulturellen Druck und falsche Haltung ihr gegenüber leicht zu beeinflussen;
- 6) auch wenn die innere Natur negiert wird, besteht sie im Verborgenen weiter und drängt nach Verwirklichung (vgl. ebd. S. 21 ff.).

MASLOW geht von einer Bedürfnishierarchie des Menschen aus. Die menschlichen Bedürfnisse bilden die 'Stufen' einer Pyramide und bauen, dieser eindimensionalen Theorie gemäß, aufeinander auf. Demnach versucht der Mensch zunächst die erste Stufe zu befriedigen, bevor die nächstfolgende Bedeutung erlangen kann (vgl. MASLOW 1981 S. 66 ff.; HAMPDEN-TURNER 1983 S. 119). Als erstes befriedigt der Mensch seine körperlichen Grundbedürfnisse. Sobald die physiologischen Bedürfnisse relativ gut befriedigt sind, taucht ein neues Bedürfnis auf, das Sicherheitsbedürfnis: es umfasst Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit, Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, Gesetz und Grenzen. MASLOW ist davon überzeugt, dass wenn sowohl die physiologischen als auch die Sicherheitsbedürfnisse befriedigt sind, die Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung und Zugehörigkeit entstehen. Aus den Beziehungen zu anderen Menschen versucht der Mensch soziale Anerkennung zu bekommen. Auf der höchsten Stufe der Bedürfnishierarchie strebt der Mensch nach Selbstverwirklichung (vgl. MASLOW 1981 S. 66 ff.; HAMPDEN-TURNER 1983 S. 119).

MASLOW betont, dass ein Bedürfnis nicht notwendigerweise vollständig befriedigt sein muss, bevor ein anderes auftauchen kann (vgl. MASLOW 1981 S. 82). Die Beschäftigung und die Befriedigung höherer Bedürfnisse führt aus seiner Sicht zu größerer, stärkerer und wahrerer Individualität, die gleichzeitig eine intensiverer Verbundenheit mit anderen Menschen impliziert (vgl. ebd. S. 130). Die aus der Selbstverwirklichung resultierenden Motivationen unterscheiden sich in ihrer

Beschaffenheit sehr stark von den gewöhnlichen Bedürfnissen nach Sicherheit, Liebe und Respekt, weshalb MASLOW sie als 'Meta-Bedürfnisse' bezeichnet (vgl. ebd. S. 163).

Mit dem Begriff 'gesunder Mensch' bezeichnet er Individuen, die eine größere Wahrnehmung der Realität haben, die sich selbst und andere Menschen immer mehr akzeptieren. Diese Menschen sind MASLOWs Beobachtung nach zunehmend spontan, zeichnen sich durch bessere Problemzentrierung aus und haben eine größere Sehnsucht nach Zurückgezogenheit (vgl. MASLOW 1973 S. 41 ff.). Außerdem bemerkt er eine wachsende Autonomie und Resistenz gegen Akkulturation, eine größere Frische des Verständnisses und größeren Reichtum der emotionalen Reaktionen. MASLOW weist darauf hin, dass gesunde Menschen häufiger Grenzerfahrungen erleben und sich mit der menschlichen Spezies in wachsendem Maße identifizieren. Ihre Beziehungen verändern (verbessern) sich, sie entwickeln eine demokratische Charakterstruktur, sind kreativer und ihr Wertesystem wandelt sich im Sinne einer transpersonalen Verantwortungsübernahme (vgl. ebd. S. 41). MASLOW betont: Es ist „sehr sicher anzunehmen, daß das gewöhnliche ethische Verhalten der durchschnittlichen Menschen weitgehend konventionelles Verhalten ist, mehr als wahrhaft ethisches Verhalten“ (MASLOW 1981 S. 188 f.). Er hebt hervor, dass selbstverwirklichende Personen weniger von der Umwelt abhängig sind, mehr in sich selbst ruhen, weniger ängstlich, weniger feindselig und weniger auf Lob und Zuwendung angewiesen sind. Probleme und Konflikte des wachstumsmotivierten Menschen werden oft von ihm selbst gelöst, indem er sich in einer meditativen Weise nach innen wendet, d.h. sich selbst erforscht, anstatt Hilfe von anderen zu suchen (vgl. MASLOW 1973 S. 52). Ebenso wie FROMM weist MASLOW auf die polarisierenden Kräfte hin, die in jedem Menschen wirken:

„Jedes menschliche Wesen hat *beide* Arten von Kräften in sich. Die eine hängt aus Furcht an Sicherheit und Verteidigung, sie neigt zur Regression und hängt an der Vergangenheit, sie *hat Angst*, sich von der primitiven Kommunikation mit dem mütterlichen Uterus und der Brust weg zu bewegen, *Angst* vor Unabhängigkeit, Freiheit und Getrenntheit. Die andere Art von Kräften drängt vorwärts zur Ganzheit und Einzigartigkeit des Selbst, zur vollen Funktionsfähigkeit aller Kräfte, zum Vertrauen angesichts der äußeren Welt zur gleichen Zeit, da man sein tiefstes, wirkliches und unbewußtes Selbst akzeptieren kann“ (ebd. S. 60, Hervorhebung im Original).

Aus MASLOWs Sicht muss der Mensch bereit sein, nicht nur vorwärts zu drängen, sondern auch den Rückzug zu respektieren, um neue Kräfte zu gewinnen. Entwicklung betrachtet er nicht als linearen Prozess. Durch Regression und das Betrachten einer Situation von einer sicheren Warte aus, kann der Mensch den Mut zum Wachsen gewinnen (vgl. ebd. S. 67).

Die Humanistische Psychologie wird von MASLOW als vorübergehend betrachtet, als Vorbereitung für eine noch höhere 'Vierte Psychologie', die überpersönlich und transhuman, ist. Diese Vierte Psychologie hat ihren Schwerpunkt *nicht* in menschlichen Bedürfnissen und Interessen. Sie geht über die Menschlichkeit, Identität und Selbstverwirklichung hinaus und verleiht dem Menschen einen übergeordneten Sinn.

„Ohne das Transzendente und Transpersonale werden wir krank, gewalttätig, nihilistisch oder sogar hoffnungslos und apathisch“ (ebd. S. 12).

MASLOW ist davon überzeugt, dass Menschen, die Grenzerfahrungen erleben, sich integrierter fühlen, weniger gespalten und dissoziiert, weniger gegen sich selbst kämpfend und mehr im Frieden mit sich selbst. Der Mensch, der sich der transpersonalen Dimension öffnet, empfindet sich als harmonischer, leistungsfähiger, organisierter, im Einklang mit sich selbst, synergetischer und mit weniger Spannungen behaftet. Er fühlt sich als verantwortlicher, aktiver und schöpferischer Mittelpunkt seiner Aktivitäten und Wahrnehmungen (vgl. ebd. S. 114).

Selbstverwirklichende Menschen zeichnen sich außerdem durch demokratische

Eigenschaften aus. Sie haben Respekt vor allen Menschen, ungeachtet der Klasse, der Erziehung, des politischen Glaubens, der Rasse oder der Hautfarbe (vgl. ebd. S. 41). Sie sind distanzierter, unabhängiger und selbstbestimmter. Sie haben die Tendenz, leitende Werte, nach denen sie leben können, im Inneren zu suchen (vgl. ebd. S. 181).

„Da sie von Wachstumsmotivation und nicht von Mangelmotivation angetrieben werden, sind selbstverwirklichende Personen in ihren Hauptbefriedigungen nicht von der realen Welt oder anderen Menschen oder von der Kultur oder von Mitteln zum Zweck oder im allgemeinen von äußeren Befriedigungen abhängig. Eher hängen sie in ihrer eigenen Entwicklung und ihrem kontinuierlichen Wachstum von ihren eigenen Potentialitäten und latenten Quellen ab“ (MASLOW 1981 S. 193).

Wichtig ist es aus MASLOWs Sicht, dass Menschen lernen, ihre Erfahrungen als etwas Einzigartiges zu behandeln, das mit nichts anderem vergleichbar ist. Es geht darum, das wahre Wesen zu erfassen, statt ihre Erlebnisse in ein theoretisches Konstrukt einzuordnen, das der Besonderheit einer bestimmten Situation nicht gerecht wird (vgl. ebd. S. 241). MASLOW kritisiert, dass sich so viele Entwicklungspsychologen mit Mitteln wie Graden, Stufen, Noten und Diplomen befassen, statt mit Zwecken wie Weisheit, Verstehen, gute Urteilkraft und gutem Geschmack (vgl. ebd. S. 319).

Zusammenfassung Human Potential Movement

Die Humanistische Psychologie gilt als 'Dritte Kraft' nach dem Behaviorismus und der Psychoanalyse. Den Vertretern der Humanistischen Psychologie geht es besonders um die Entwicklung der menschlichen Potenziale. Die Beziehungsfähigkeit steht ebenso wie das Erleben des Hier und Jetzt im Mittelpunkt. In der Gestalttherapie liegt der Akzent darauf, zu spüren, wie sich Ereignisse und ihre Interpretation auf die Gegenwart auswirken. Konflikte und Probleme sollen durch neue Sichtweisen gelöst oder so weit verändert werden, dass der Klient angemessener damit umgehen kann. Gefördert wird eine Haltung, die auf dem Prinzip der organismischen Selbstregulierung beruht und die dabei hilft, flexibel und nicht dogmatisch zu reagieren. In der Gestalttherapie wird betont, dass es kein fixiertes Wissen gibt sondern, dass Menschen sich lediglich für Erfahrungen öffnen können, um möglichst viele Aspekte einzubeziehen.

ROGERS betont ebenfalls die heilende Begegnung zwischen Therapeut und Klient, die von Wertschätzung und Präsenz geprägt ist. Durch diese Haltung des Therapeuten kann der Klient eine fürsorglichere Einstellung zu sich selbst entwickeln. ROGERS hebt den größeren Spielraum, über den ein reifer Mensch verfügt, hervor. Er weist auf die Überlebensfähigkeit der Gattung Mensch hin, die er nur dann für möglich hält, wenn der Mensch bereit ist, sich den neuen Problemen und Situationen anzupassen und nicht auf veralteten starren 'Wahrheiten' beharrt. Sein Konzept der organismischen Wertungsgrundlage ähnelt dem Konzept der gestalttherapeutischen Selbstregulierung.

MASLOW hebt hervor, dass die Psychologie sich nicht nur um die individuelle Psyche, sondern auch um den Menschen als soziales Wesen kümmern muss. Der Humanistischen Psychologie kommt aus seiner Sicht die Funktion der Vorbereitung auf eine 'Vierte Psychologie' zu, die die transpersonale Dimension miteinschließt. Die Sinnsuche und die persönliche Bedeutsamkeit werden in der Humanistischen Psychologie viel stärker betont, als in der Psychoanalyse FREUDs. Sie wird als natürliche Tendenz des Menschen verstanden, der sich in das 'große Ganze' eingebettet wissen will. MASLOW spricht von einer demokratischen Charakterstruktur und der Wandlung des Wertesystems, das nicht mehr auf gewöhnlichem konditionellen Verhalten beruht, sondern wahrhaft ethisch ist.

Das Wissen über die Humanistischen Therapie-Richtungen ist in der pädagogischen Praxis insofern relevant, als das sie lehren, dass ein empathischer Umgang miteinander Konflikte nicht vermeidet, sondern unter Einbezug aller Beteiligten und einer möglichst weiten Perspektive zu lösen versucht. Erzieher können dafür sorgen, dass die Potenziale der Kinder und Jugendlichen nicht unterdrückt und blockiert werden und diese nicht erst als Erwachsene, im therapeutischen Kontext, wiederentdecken. Das alltägliche wertschätzende Miteinander kann in Kindergarten und Schule erlernt werden. Es fördert die individuelle Entwicklung und trägt zur Selbstverwirklichung und zur Demokratie-Fähigkeit bei. Für die Schulpraxis bedeuten diese Erkenntnisse, dass die Fähigkeit zu Empathie, die Wahrnehmung und Akzeptanz des Andersseins, das selbst-initiierte Lernen sowie die Übernahme sozialer Verantwortung gefördert werden sollten, um Schülern zu ermöglichen, sich zu einer gesunden Persönlichkeit zu entwickeln.

3.3 'Sinn-Therapien'

3.3.1 Frankl: Logotherapie und Existenzkrise

Viktor FRANKL (1905-1997) wurde in Wien geboren. Er war als Professor für Neurologie und Psychiatrie an der Universität Wien und als Professor für Logotherapie an der US International University in San Diego, Kalifornien, tätig. FRANKL begründete die Logotherapie, die als Dritte Wiener Richtung der Psychotherapie⁵⁶ gilt (vgl. FRANKL 1978 S. 130). Die Logotherapie entwickelte FRANKL aus seiner Erfahrung im KZ heraus, die ihn extrem mit existenziellen Fragen konfrontierte. FRANKL kam 1938 nach Auschwitz und lebte jahrelang in verschiedenen Konzentrationslagern. Er verlor seine Eltern, seinen Bruder und seine Frau im KZ. Dennoch bezeichnet er sich als frei von allen Impulsen der Rache und der Vergeltung und leugnet die Kollektivschuld der Deutschen (vgl. FRANKL 1977 S. 8).

Das Lagerleben führt seiner Erfahrung nach zu einem Zurücknehmen aller geistigen Fragen, einem Zurückziehen aller höheren Interessen, mit Ausnahme von dem Interesse an Politik und Religion (vgl. ebd. S. 60).

FRANKL betont, dass man Menschen im KZ alles nehmen kann, aber nicht die letzte menschliche Freiheit, sich zu den gegebenen Verhältnissen so oder so einzustellen (vgl. ebd. S. 107).

„In letzter Sicht erweist sich das, was mit dem Menschen innerlich geschieht, was das Lager aus ihm als Menschen scheinbar 'macht', als das Ergebnis einer inneren Entscheidung. ... *Die geistige Freiheit des Menschen, die man ihm bis zum letzten Atemzug nicht nehmen kann, läßt ihm auch noch bis zu letzten Atemzug Gelegenheit finden, sein Leben sinnvoll zu gestalten*“ (ebd. S. 108 f., Hervorhebung im Original).

Das Leben bekommt aus FRANKLs Sicht, erst dadurch Sinn, dass es durch den Tod begrenzt ist. Es ist kein Verschieben möglich und deshalb ist der Mensch dazu gezwungen, Verantwortung zu übernehmen. FRANKL geht davon aus, dass nicht nur schöpferisches und genießendes Leben einen Sinn hat, sondern, dass das Leben, wenn es überhaupt einen Sinn hat, auch im Leiden einen Sinn haben muss (vgl. ebd. S. 110).

Er betont „daß oft gerade eine außergewöhnlich schwierige äußere Situation dem Menschen Gelegenheit gibt, innerlich über sich selbst hinauszuwachsen“ (ebd. S. 117).

Das erfordert die Transzendenz des Ego und das Sich-dem-Leben-Stellen.

„Wir müssen lernen und die verzweifelten Menschen lehren, *daß es eigentlich nie und nimmer darauf ankommt, was wir vom Leben noch zu erwarten haben, vielmehr lediglich darauf: was das Leben von uns erwartet!*“ (ebd. S. 124 f., Hervorhebung im Original).

Die Frage nach diesem Sinn lässt sich *nie* allgemein beantworten. Sie wechselt von Mensch zu Mensch und von Augenblick zu Augenblick (vgl. FRANKL 1978 S. 30).

FRANKL hebt hervor, dass jede Epoche ihre Neurose hat und jede Zeit daher ihre dazu passende Psychotherapie braucht. Die Menschen der 70er Jahre sind aus seiner Sicht nicht mehr wie zu FREUDs Zeit mit einer sexuellen, sondern mit einer existenziellen Frustration konfrontiert. FRANKL erklärt sich die Massen neurose der Menschheit der Postmoderne aus dem weltweit um sich greifenden Sinnlosigkeitsgefühl. Diese existenzielle Frustration bezeichnet er als 'existenzielles Vakuum'.

„Wenn Sie mich fragen, wie ich mir die Heraufkunft des Sinnlosigkeitsgefühls erkläre, dann kann ich nur sagen, im Gegensatz zum Tier sagt dem Mensch kein Instinkt, was er *muß*, und im Gegensatz zum Menschen in früheren Zeiten sagt ihm keine Tradition mehr, was er *soll* – und nun scheint er nicht mehr recht zu wissen, was er eigentlich *will*“ (FRANKL 1979 S. 16, Hervorhebung im Original).

In der Logotherapie geht es um die Frage nach dem Sinn des Lebens. Diese Frage ist

56 Als erste und zweite Kraft gelten die Psychoanalyse und die Individualpsychologie (vgl. ebd. S. 130).

Ausdruck der Mündigkeit des Menschen und keine seelische Krankheit.

„Gerade dort, wo wir eine Situation nicht ändern können, gerade dort ist es uns abverlangt, uns selbst zu ändern, nämlich zu reifen, zu wachsen, über uns selbst hinauszuwachsen“ (ebd. S. 48).

Nicht die Angst oder andere Gefühle, die der Einzelne hat, sind entscheidend, sondern einzig und allein, wie er zu ihnen Stellung nimmt. Sobald dagegen Sinn und Werte außer Acht gelassen werden, kann es für den Menschen keine Motivation, sondern nur noch konditionierte Prozesse geben (vgl. ebd. S. 55).

FRANKL bezeichnet die Selbst-Transzendenz menschlicher Existenz als anthropologisches Phänomen des Menschen. Es ist eine Tatsache, dass der Mensch über sich selbst hinausweist, auf einen Sinn, den es zu erfüllen gibt.

„Sich selbst verwirklichen kann er also eigentlich nur in dem Maße, in dem er sich selbst vergißt, in dem er sich selbst übersieht“ (FRANKL 1978 S. 18).

Die Fähigkeit über sich hinauszuweisen ist auch für die Friedensforschung relevant. FRANKL weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die einzige Chance für das Überleben der Menschheit letztlich in einer allen gemeinsamen Aufgabe liegt, in einem gemeinsamen Willen zu einem gemeinsamen Sinn (vgl. ebd. S. 28). Dieser Sinn kann nicht gegeben werden, sondern muss gefunden werden.

„Wir leben im Zeitalter eines um sich greifenden Sinnlosigkeitsgefühls. In diesem Zeitalter muß es sich die Erziehung angelegen sein lassen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das Gewissen zu verfeinern, so daß der Mensch hellhörig genug ist, um die jeder einzelnen Situation innewohnenden Forderung herauszuhören“ (ebd. S. 30).

Unsere Epoche erfordert eine Erziehung zur Verantwortung. Verantwortung heißt selektiv zu sein, d.h. in einer reizüberfluteten Gesellschaft unterscheiden zu lernen, was wesentlich ist, was Sinn hat, sich verantworten lässt und was nicht (vgl. ebd. S. 30). FRANKL betont:

„Es gibt keine Situation, in der das Leben aufhören würde, uns eine Sinnmöglichkeit anzubieten, und es gibt keine Person, für die das Leben nicht eine Aufgabe bereithielte“ (ebd. S. 30 f.).

In Bezug auf Religion und Glaube bemerkt FRANKL, dass es nicht sinnvoll ist, wenn die Kirche verlangt zu glauben.

„Wir gehen nicht auf eine universale, vielmehr auf eine personale – eine zutiefst personalisierte Religiosität zu, eine Religiosität, aus der heraus jeder zu seiner persönlichen, seiner eigenen, seiner ureigensten Sprache finden wird, wenn er sich an Gott wendet“ (FRANKL 1979 S. 76).

Für die Logotherapie ist Religion nur ein Gegenstand, kein Standort, d.h. sie versucht eine neutrale Einstellung gegenüber religiösen Phänomenen einzunehmen, da sie auf jeden Menschen anwendbar sein möchte, gleichgültig ob er gläubig oder ungläubig ist. Sie muss auch von jedem Arzt anwendbar sein, unabhängig von seiner persönlichen Weltanschauung (vgl. FRANKL 1978 S. 91). Ein Mensch, der eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gefunden hat, ist, aus FRANKLs Sicht ein religiöser Mensch (vgl. ebd. S. 94).

Die Logotherapie verbleibt nicht auf der Ebene der Neurose, sondern geht über sie hinaus und stößt in die Dimension der spezifisch humanen Phänomene vor (vgl. ebd. S. 49). FRANKL macht darauf aufmerksam, dass der Mensch heute darunter leidet, dass sein Leben keinen Sinn hat, nicht darunter, wie ADLER zu seiner Zeit bemerkte, dass sein Leben weniger Wert hat, er weniger Macht besitzt (vgl. ebd. S. 70).

„Ich halte das beschleunigte Tempo des Lebens von heute für einen wenn auch vergeblichen Selbstheilungsversuch der existentiellen Frustration; denn je weniger der Mensch um ein Lebensziel weiß – nur desto mehr beschleunigt er auf seinem Lebensweg das Tempo“ (ebd. S. 77).

FRANKL warnt davor, das Bekümmertsein um so etwas wie die Sinnhaftigkeit menschlichen Daseins, das Zweifeln und auch das Verzweifeln daran als pathologisches Phänomen zu betrachten, da die Sorge um den Sinn seiner Existenz den Menschen

ausmacht (vgl. ebd. S. 78).

„Wir dürfen dieses Menschliche – mehr als dies: dieses Allermenschlichste am Menschen – nicht zu etwas bloß allzu Menschlichem machen, beispielsweise zu einer Schwäche, zu einer Krankheit, zu einem Symptom, zu einem Komplex“ (ebd. S. 78).

FRANKL betont, dass es zwar möglich ist, dass die existenzielle Frustration pathogen wird und zu einer Neurose führt; sie muss es aber nicht (vgl. ebd. S. 86).

Er ist davon überzeugt, „daß das Leben unter allen Bedingungen und Umständen einen Sinn hat. Denn entweder es *hat* einen Sinn – dann muß es ihn auch behalten, wenn es noch so kurz dauert. Oder aber es hat *keinen* Sinn – dann könnte es auch nicht sinnvoll werden, wenn es noch so lange dauern würde. Selbst ein Leben, das wir anscheinend vertan haben, läßt sich noch rückwirkend mit Sinn erfüllen, indem wir gerade durch die Selbsterkenntnis über uns hinauswachsen“ (ebd. S. 113, Hervorhebung im Original).

3.3.2 Schumacher: Die Frage nach dem sinnerfüllten Leben

Ernst Friedrich SCHUMACHER (1911-1977) wurde in Deutschland geboren. Er studierte Wirtschaftswissenschaften in Oxford. SCHUMACHER war von 1946 bis 1950 Mitglied der Britischen Kontrollkommission in Deutschland und arbeitete u.a. als Regierungsberater in verschiedenen Kontinenten, wo er sich Problemen bei der landwirtschaftlichen Entwicklung annahm. Berühmt wurde SCHUMACHER durch sein Buch *Small is beautiful*⁵⁷ (vgl. SCHUMACHER 1979 o.S.).

SCHUMACHER setzt sich darin mit der Frage nach dem sinnerfüllten Leben auseinander. Er bemängelt, dass die moderne Wissenschaft durch ihren entschlossenen Versuch, Objektivität und Genauigkeit zu erreichen in Wirklichkeit die Erkenntnisinstrumente des Menschen extrem eingeschränkt hat (vgl. ebd. S. 89).

„Ein wichtiger Teil des modernen <Programms> besteht darin, Religion als billig moralisierenden, überholten und förmlichen Dogmatismus zurückzuweisen“ (ebd. S. 119, Hervorhebung im Original).

Er vermutet, dass man die höheren Dinge nicht mit derselben Gewissheit wissen kann, wie die geringeren Dinge. Aus seiner Sicht ist es aber ein Verlust, wenn die Erkenntnis auf zweifelsfrei beweisbare Dinge beschränkt bleibt.

„Wenn ich mich auf ein Wissen beschränke, das ich als zweifelsfrei wahr ansehe, vermindere ich zwar die Gefahr des Irrtums, vergrößere aber zugleich die Gefahr, etwas zu versäumen, was möglicherweise zu den verzweigtesten, wichtigsten und lohnendsten Dingen des Lebens gehört“ (ebd. S. 13).

SCHUMACHER kritisiert, dass die von der modernen materialistischen Wissenschaftsgläubigkeit hervorgebrachten Erkenntnisse keine der Frage beantworten, auf die es wirklich ankommt. Sie verleugnen die Berechtigung der Fragen nach dem Sinn und zeigen erst recht keinen Weg zu einer möglichen Antwort (vgl. ebd. S. 15).

„Die Kräfte der Selbstreflexivität sind im wesentlichen eher eine unbegrenzte Möglichkeit als etwas tatsächlich Bestehendes. Jeder einzelne Mensch muß sie entwickeln und <umsetzen>, wenn er wahrhaft menschlich, und das heißt, eine *Person* werden soll“ (ebd. S. 37, Hervorhebung im Original).

Er beschreibt den Menschen durch den Ausdruck: Mensch = m + x + y + z (= Materie + Leben + Bewusstsein + Selbstreflexivität) (vgl. ebd. S. 55). Dem entsprechend hat der Mensch in vielen Lehren vier 'Leiber'; den körperliche Leib (m), den Ätherleib (x), den Astralleib (y) und das Ich, Ego, Selbst, Geist (z).

„'Selbstreflexivität', die den Unterschied zwischen Tier und Mensch ausmacht, ist eine Kraft, die Unbegrenzt ermöglicht, die nicht nur den Menschen zum Menschen macht, sondern ihm auch die Möglichkeit, ja sogar die Notwendigkeit vermittelt, über-menschlich zu werden“ (ebd. S. 57).

⁵⁷ In Deutschland wurde es unter dem Titel *Rückkehr zu menschlichem Maß* veröffentlicht (vgl. ebd.).

SCHUMACHER geht davon aus, dass nichts schwieriger ist, als sich der stillschweigenden Voraussetzung des eigenen Denkens kritisch bewusst zu werden. Eine Verbindung zu den höheren Bedeutungs- und Seinstufen lässt sich nur durch das Herz herstellen, da es die 'inneren Kräfte' des Menschen freisetzen kann. Es handelt sich dabei um eine Kraft, die dem Denken weit überlegen ist (vgl. ebd. S. 71).

Selbstreflexivität ist eng verwandt mit der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit, der Kompetenz, die Aufmerksamkeit *zu lenken*. Wenn die Aufmerksamkeit nicht wach ist, reflektiert sich der Mensch nicht, handelt hilflos und gehorcht unkontrolliert inneren Antrieben oder äußeren Zwängen. Die Erneuerung der Gesellschaft muss von innen kommen und kann nur durch die direkte Verbindung der Menschen untereinander entstehen. Ohne Selbstreflexivität hat der Mensch keine größere Freiheit, Absichten zu entwickeln und ihnen entsprechend zu handeln, als eine Maschine (vgl. ebd. S. 99).

SCHUMACHER weist darauf hin, dass die Religion vielleicht die einzige Kraft ist, die die Menschen aufwecken und auf wahrhaft menschliche Ebene heben könnte und die der Selbstreflexivität, Selbstkontrolle, Selbsterkenntnis und damit der Kenntnis des Verstehens anderer behilflich sein könnte (vgl. ebd. S. 119).

„Wenn wir zu keinem wirklichen <geistigen Zusammentreffen> mit den Menschen gelangen können, die uns im Alltagsleben am nächsten sind, wird unser Dasein qualitativ und mühselig“ (ebd. S. 115, Hervorhebung im Original).

SCHUMACHER weist darauf hin, dass Religion ohne angewandte Psychologie wertlos ist. Er betont, dass man ein anderes Wesen nur so weit verstehen kann, wie man sich selbst kennt. Das neue Bewusstsein von dem heute oft die Rede ist, kann der Menschheit nicht aus ihren Schwierigkeiten heraushelfen. Es sei denn, es beschäftigt sich mit einer wahrhaften Suche nach Selbsterkenntnis und auch mit der ernsthaften Untersuchung des Innenlebens anderer Lebewesen (vgl. ebd. S. 123). Viele Menschen verlangen heute nach einer neuen moralischen Grundlage der Gesellschaft, einer neuen Ethik. Sie vergessen dabei scheinbar, dass sie es mit divergierenden Problemen zu tun haben, die nach der Entwicklung der höheren Fähigkeiten des Menschen und ihrer Anwendung, d.h. des Annehmens von Gegensätzen, verlangen (vgl. ebd. S. 178). SCHUMACHER erachtet es in Bezug auf Ethik als wichtig zu klären, welchen Daseinszweck der Mensch auf der Erde hat. Er geht davon aus, dass wenn man keine Vorstellung von diesem Zweck hat, man kein Interesse dafür erwarten kann (vgl. ebd. S. 179 f.).

SCHUMACHERS Menschenbild erweist sich als pessimistisch. Er hebt hervor:

„Bei den meisten Menschen bleibt die spezifisch menschliche Fähigkeit zur Selbstreflexivität bis zum Ende ihres Lebens nur Anlage, so unterentwickelt, daß sie selten aktiv wird und dann nur für jeweils kurze Augenblicke“ (ebd. S. 180).

Die Erneuerung der Gesellschaft muss aber seiner Ansicht nach von innen kommen. Sie kann nicht von außen verordnet werden (vgl. ebd. S. 188).

„Das moderne Experiment eines Lebens ohne Religion ist fehlgeschlagen, und wenn wir das begriffen haben, wissen wir, wie unsere <post-modernen> Aufgaben wirklich aussehen“ (ebd. S. 189, Hervorhebung im Original).

Wichtig ist seiner Meinung nach, dass der Einzelne den Mut und die Vorstellungskraft zur 'Umkehr' aufbringt, d.h. das ökologische Wissen nutzt, um die Erde zu erhalten und hinreichende Mengen an Gütern herzustellen, so dass niemand im Elend leben muss. Diese Aufgabe kann der Mensch SCHUMACHERS Ansicht nach nur meistern, indem er seine Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickelt (vgl. ebd. S. 190).

3.3.3 Antonovsky: Salutogenese und Kohärenzgefühl

Aaron ANTONOVSKY (1923-1994) wurde in Brooklyn, New York, geboren. Er studierte Geschichte und Wirtschaft. Während des Zweiten Weltkrieges diente er der USA-Armee. ANTONOVSKY promovierte 1955 in Soziologie und leitete ab 1956 die Forschungsabteilung des Anti-Diskriminierungsausschusses des Staates New York. Außerdem arbeitete er von 1959-1960 als Professor für Soziologie an der Universität Teheran. 1960 emigrierte er nach Israel, um dort seine Stelle als Medizinsoziologe am Institut für angewandte Sozialforschung anzutreten. Später war er als Gastprofessor an der Abteilung für Public Health der Universität Berkeley tätig (vgl. ANTONOVSKY 1997 S. 13). ANTONOVSKYs Untersuchungen beschäftigen sich damit, welche Ressourcen es manchen Menschen ermöglichen, trotz schwieriger Lebensereignisse die Fähigkeit zur Gesundheit und Gesundung zu behalten (vgl. ebd. S. 15). Er fragt nicht, wie die meisten seiner Kollegen, nach der Pathogenese⁵⁸, sondern sucht nach Faktoren, die die Entwicklung und den Erhalt von Gesundheit ermöglichen. Diese Orientierung an der Gesundheit der Menschen wird mit dem Begriff 'Salutogenese' bezeichnet (vgl. ebd. S. 29).

„Eine pathogenetische Orientierung versucht zu erklären, warum Menschen krank werden, warum sie unter eine gegebene Krankheitskategorie fallen. Eine salutogenetische Orientierung, die sich auf die Ursprünge der Gesundheit konzentriert, stellt eine radikal andere Frage: Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums oder warum bewegen sie sich auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Situation?“ (ebd. S. 15).

Sein salutogenetisches Konzept des Kohärenzgefühls (SOC = Sense of Coherence) entwickelt ANTONOVSKY anhand von Ergebnissen von Tiefeninterviews. Das Kohärenzgefühl ist die globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat (vgl. ebd. S. 36). Personen mit starkem Kohärenzgefühl suchen nach einer Balance zwischen Regeln und Strategien. Sie schaffen es, akzeptable Lösungen für schwierige Situationen zu entwickeln und angesichts überwältigender Notlagen sogar zu reifen (vgl. ebd. S. 53). Als entscheidend betrachtet ANTONOVSKY die Fähigkeit, Veränderungen, Unerwartetes, Unvorhersehbares als Chance zu begreifen und es in etwas Kohärentes umzuwandeln (vgl. ebd. S. 61).

Sein Konzept der Kohärenz enthält drei Komponenten:

- 1) Verstehbarkeit: Kognitives Element, das das Ausmaß des wahrgenommenen kognitiven Verstehens interner und äußerer Stimuli erfasst
- 2) Handhabbarkeit: emotionales Element, das das Vertrauen in die zur Verfügung stehenden Ressourcen, über die man selbst oder jemand, dem man vertraut, die Kontrolle hat, aufzeigt
- 3) Bedeutsamkeit: sinnstiftendes Element, das das Ausmaß angibt, in dem Schwierigkeiten eher als willkommene Herausforderung empfunden werden statt als Bürde (vgl. ebd. S. 34 ff.).

ANTONOVSKY geht davon aus, „daß ein hohes Ausmaß an Stressoren bei gleichzeitigem hohem Ausmaß an sozialer Unterstützung gesundheitsfördernd ist“ (ebd. S. 26).

Er ist davon überzeugt, dass man zu einer adäquateren Diagnose kommt, wenn man die Geschichte der Person – nicht die des Patienten – betrachtet, da die Salutogenese dazu auffordert, den Menschen auf seinem Kontinuum zu betrachten, statt nur den Erreger, der eine bestimmte Krankheit ausgelöst hat (vgl. ebd. S. 27).

Pathogenese und Salutogenese werden in ANTONOVSKYs Konzept als komplementär gesehen, d.h. die Klassifizierung des Menschen als krank oder gesund wird zugunsten eines multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuums verworfen. Es geht

58 Die Pathogenese beschäftigt sich mit den Ursachen für die Entwicklung von Krankheiten.

nicht um die Frage, was die Krankheit auslöste, auch nicht um Prävention von Krankheit, sondern darum, herauszufinden, welche Faktoren daran beteiligt sind, dass der Einzelne seine Position auf dem Kontinuum beibehält oder sich auf den gesunden Pol zu bewegen kann (vgl. ebd. S. 30).

Stressoren werden als allgegenwärtig betrachtet, nicht als etwas, das man reduzieren muss, sondern als etwas möglicherweise sehr Gesundes.

ANTONOVSKY weist darauf hin, dass je mehr Kohärenzgefühl, d.h. Widerstandsressourcen, jemand aufweist, es desto wahrscheinlicher ist, dass diese Person Lebenserfahrungen macht, die einem starken Kohärenzgefühl förderlich sind (vgl. ebd. S. 115). Er macht darauf aufmerksam, dass Krisen nicht nur als pathologisch oder problematisch betrachtet werden sollten, sondern dass dem Wachstum ein Stadium des Ungleichgewichts oder der Krise vorausgeht, das wiederum als Grundlage weiterer Entwicklung dient (vgl. ebd. S. 65).

Das Kohärenzgefühl eines Menschen entwickelt sich im Laufe der Kindheit und Jugend. Entscheidend für die Herausbildung eines hohen Kohärenzgefühls ist die Anerkennung und Förderung des kindlichen Innenlebens, die Entwicklung von Vertrauen auf die Richtigkeit der inneren Stimme sowie das Vermeiden von Unterforderung und Überforderung (vgl. ebd. S. 109). Als weitere wichtige Faktoren gelten die Konsistenz in der Bewertung der eigenen Verhaltensweisen durch Eltern, Gleichaltrige, Lehrer, Medien, etc. Auch die eigene Überzeugung, dass die Erfahrungen des Lebens in einen größeren Zusammenhang eingebunden werden können und deshalb als transparent und sinnvoll für den eigenen Lebensplan empfunden werden, ist förderlich für die Entwicklung des Kohärenzgefühls (vgl. ebd. S. 99).

ANTONOVSKY geht davon aus, dass je ausgeprägter der SOC der Eltern ist, es desto wahrscheinlicher ist, dass sie die Lebenserfahrungen des Kindes positiv beeinflussen. Ab dem Erwachsenenalter bleibt der SOC relativ stabil.

ANTONOVSKY weist darauf hin, dass Menschen mit einem starken SOC nicht auf Helfer angewiesen sind und jemand mit einem schwachen SOC auch von einem temporären Begleiter z.B. einem Therapeuten nicht wirklich geholfen werden kann. Aus seiner Sicht müssen sich die institutionellen, sozialen und kulturellen Settings sehr beträchtlich verändern, damit die Lebenserfahrungen der Menschen davon beeinflusst werden können. Ansonsten wäre es aus seiner Sicht utopisch zu erwarten, dass eine Begegnung zwischen Klient und Kliniker den SOC signifikant verändern kann (vgl. ebd. S. 118).

ANTONOVSKYs Salutogenese-Konzept fordert einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik und Therapie, der zu stärkerer Beachtung von Sinnkrisen führt und auch die Wandlung des Rollenverständnisses Schüler und Lehrer bzw. Klient und Therapeut in Richtung gleichberechtigten Zusammenwirkens zweier autonomer Subjekte zur Folge hat (vgl. ebd. S. 100 ff.). Gesundheit heißt für ANTONOVSKY, in der Lage zu sein, kritische Lebensereignisse zu handhaben, sich zu regulieren und zu erhalten. Nur so kann der Einzelne seine körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Potenziale entfalten und gestalten. Die Copingressource ist dafür relevant, das Vertrauen, dass die Dinge sich schon gut entwickeln werden, zu fördern (vgl. ebd. S. 128).

ANTONOVSKYs zentrale Hypothese besagt, dass Menschen mit einem starken SOC wahrscheinlich andere Emotionen erleben, als solche mit einem schwachen SOC. Er geht davon aus, dass sie Emotionen erleben, die der Regulierung eher zugänglich sind. Bewusstere Emotionen sind leichter beschreibbar, werden als weniger bedrohlich erlebt und erlauben situationsangemesseneres Verhalten (vgl. ebd. S. 139).

ANTONOVSKY bemerkt ebenfalls einen Zusammenhang zwischen hohem SOC und

gesundheitlichen Verhaltensweisen. Für Menschen mit einem hohen SOC macht die Welt Sinn. Sie ist kognitiv geordnet, verstehbar, vorhersagbar und emotional gesehen lohnt es sich, sich zu engagieren (vgl. ebd. S. 145).

ANTONOVSKY betont, dass das Konzept der Salutogenese keine Vorschläge für ein gutes Leben im moralischen Sinn macht, sondern lediglich anstrebt, das Verständnis von Gesundheit und Krankheit zu erleichtern (vgl. ebd. S. 189).

3.3.4 Csikszentmihalyi: Flow-Erleben und intrinsische Motivation

Mihaly CSIKSZENTMIHALYI (*1934) wurde in Italien geboren. Er studierte Mitte der 50er Jahre in Italien Philosophie, Geschichte und Religionswissenschaften und wanderte später nach Amerika aus, um dort Psychologie zu studieren. Sein Interesse galt schon damals den Schriften von C.G. JUNG. Heute ist CSIKSZENTMIHALYI Professor für Psychologie an der Universität Claremont, Kalifornien. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der intrinsische Motivation des Menschen und dem Konzept des Flow (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1991 S. 7). Das Flow ist ein zweckfreies und gleichwohl sinnvolles und zielgerichtetes Handeln. Die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt verwischen und der Mensch vergisst sich in seinem Tun. Weg und Ziel werden eins. Das Flow-Erleben beschreibt CSIKSZENTMIHALYI als die sich selbst motivierende Erfahrung des eigenen Handelns, als ein zielgerichtetes, die persönlichen Kräfte herausforderndes, erfolgreiches Tun (vgl. ebd. S. 8).

„Tatsache ist, daß Menschen tun, was sie tun wollen, und daß dieser Wille nicht direkt von äußeren Kräften abhängt, sondern von Prioritäten, die auf Bedürfnisse des Selbst zurückgehen“ (ebd. S. 29).

Die Evolution des Bewusstseins, der Kultur, der menschlichen Art, hängt von der Fähigkeit ab, psychische Energie in Ziele zu investieren, die nicht ausschließlich in Anlehnung an die Teleonomien der Gene und der Kultur gestaltet sind (vgl. ebd. S. 43).

„Um im flow zu bleiben, muß man die Komplexität der Aktivität ständig erhöhen, indem man neue Fertigkeiten entwickelt und sich entsprechend neue Herausforderungen sucht“ (ebd. S. 44).

CSIKSZENTMIHALYI geht davon aus, dass wenn eine Person Techniken der Meditation und der spirituellen Disziplin lernt, es für sie leichter wird, das nötige Gleichgewicht zwischen Herausforderung und Können zu erreichen (vgl. ebd. S. 45).

„Im flow funktioniert das Selbst vollständig, ist aber seiner selbst nicht bewußt und kann so alle Aufmerksamkeit auf die augenblickliche Aufgabe lenken“ (ebd. S. 47).

CSIKSZENTMIHALYI ist davon überzeugt, dass die Beschränkung des persönlichen Einsatzes auch nur zu beschränkter Befriedigung führen kann. Perspektiven können sich nur erweitern, wenn der Mensch bei seiner Persönlichkeitsentwicklung über sich selbst hinaus weist.

„Kulturelle Formen, die die Möglichkeit steigender Freude bieten, werden überleben; indem sie die Aufmerksamkeit der Menschen auf sich ziehen; umgekehrt werden Menschen, die Aufmerksamkeit in solche Formen investieren, ein komplexeres Bewußtsein entwickeln“ (ebd. S. 81).

Seine Untersuchungen zu dem Flow-Erleben ergeben, dass die alltäglichen Arbeitstätigkeiten, die harte Konzentration des Lesens und Studierens und die Disziplin religiöser Rituale den Menschen ein gutes Gefühl geben. Sie befinden sich eher im Flow, als wenn sie sich Freizeitaktivitäten widmen (vgl. ebd. S. 94 f.).

Für die Qualität des Flow ist die Interaktion zwischen den objektiven Umweltbedingungen und der Person verantwortlich. Im Flow ist der Einzelne in der Lage, sich so sehr auf die Arbeit zu konzentrieren, dass die Zeit vergessen wird. Er hat das Gefühl, in der jeweiligen Situation gefordert zu werden und sie dennoch unter Kontrolle zu haben (vgl. ebd. S. 145).

CSIKSZENTMIHALYI hebt hervor, dass wenn die Fähigkeiten *überdurchschnittlich* und die Anforderung *unterdurchschnittlich* sind, der Mensch sich in einem Zustand der Langeweile befindet und die Konzentration sinkt. Bei *überdurchschnittlichen* Anforderungen und *unterdurchschnittlicher* Fähigkeit ist die Konzentration hoch, aber der Mensch hat nur in geringem Maße das Gefühl, die Dinge selbst zu steuern und befindet sich in einem Zustand der Angst (vgl. ebd. S. 287).

CSIKSZENTMIHALYI weist darauf hin, dass Jugendliche, die häufiger Flow-Erlebnisse haben, glücklicher, heiterer, freundlicher und umgänglicher sind und ihre individuellen Möglichkeiten höher einschätzen. Die Freude an Situationen, in denen hohe Anforderungen auf hohe Fähigkeiten treffen, treiben die Entfaltung der Persönlichkeit und die soziokulturelle Evolution voran (vgl. ebd. S. 326). CSIKSZENTMIHALYI führt es auf einen Persönlichkeitsunterschied zurück, dass es Jugendliche gibt, die ihre Begabung nutzen und andere, die sie verkümmern lassen. Aber auch die Umweltbedingungen entscheiden über die Motivation und die Lust am Lernen und Arbeiten.

„Wir müssen herausfinden, wie Schüler oder Studenten ihre Transaktionen mit der Umwelt wahrnehmen und erleben, wenn wir uns ihre unterschiedliche Leistung erklären wollen“ (ebd. S. 327).

Die Forschungsergebnisse CSIKSZENTMIHALYIs zeigen, dass ein Familienkontext, indem es ein ausgewogenes Verhältnis von Wahlmöglichkeiten, Eindeutigkeit, Zentrierung, Engagement und Herausforderung gibt, eine optimale Entwicklung fördert (vgl. ebd. S. 369). Dennoch gibt es große Unterschiede was die Quantität und Intensität des Flow-Erlebens angeht.

„Manche Menschen haben offensichtlich 'autotelische Persönlichkeiten', die es ihnen leichter machen, ihr tägliches Leben mit Freude zu leben und aus Routine - , ja sogar aus bedrohlichen Situationen noch verlockende Herausforderungen zu machen, denen sie sich stellen können“ (ebd. S. 377).

Für CSIKSZENTMIHALYI steht fest, dass der Mensch nicht in den Zustand des Flow gelangen kann, wenn die Anforderungen nicht für ihn persönlich sinnvoll sind und nicht mit seiner persönlichen Energie verbunden werden (vgl. ebd. S. 398).

3.3.5 Seligman: Die Möglichkeiten der Positiven Psychologie

Martin E. P. SELIGMAN (*1942) wurde in Albany, New York, geboren. Er arbeitet als Professor für Psychologie an der University of Pennsylvania. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Positiven Psychologie. In seinem Ansatz geht es ihm nicht um seelische Krankheiten und ihre Heilung, sondern um Prävention. Sein Konzept der Positiven Psychologie basiert auf der Kraft, die aus positiven Emotionen und Lebenseinstellungen resultiert. SELIGMAN weist auf die Bedeutung hin, Stärken und Tugenden aufzubauen und Wegweiser aufzustellen, um nach Glück streben zu lernen (vgl. SELIGMAN 2002 S. 12). Die neue Forschung über Glücksgefühle zeigt, dass diese nachhaltig gesteigert werden können. Diese Forschungsthematik wurde aufgrund der verbreiteten Annahme vernachlässigt, dass Glücksempfindungen so wie alle positiven menschlichen Strebungen *nicht* authentisch sind, sondern negativen Emotionen bzw. Kompensationen entstammen. SELIGMAN nennt diese Doktrin 'Kernfäule-Dogma', da sie eine weit verbreitete Ansicht über die Natur des Menschen widerspiegelt (vgl. ebd. S. 13).

„Das heutige Dogma lautet, dass negative Motivation für die Natur des Menschen fundamental ist und dass sich positive Motivation einfach nur daraus ableitet“ (ebd. S. 334).

Als zentrale Begriffe der Positiven Psychologie gelten der 'Wille' und die 'persönliche Verantwortung'. SELIGMAN betont, dass Menschen, die positive Emotionen spüren, in

eine andere Art des Denkens und Verhaltens versetzt werden. Dieses Denken zeichnet sich durch Kreativität und Großzügigkeit aus. Das daraus resultierende Verhalten bezeichnet er als unternehmenslustig und exploratorisch (vgl. ebd. S. 15).

SELIGMAN macht jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, dass die Evolution positive *und* negative Eigenschaften ausgewählt hat und sie in gleicher Weise authentisch und fundamental sind.

Als wichtig für die Erziehung betrachtet es SELIGMAN, positive Emotionen aufzubauen, statt Kinder nur von negativen zu befreien. Positive Emotionen nützen am meisten, wenn das Leben schwer ist, da menschliche Tugenden und Stärken ein Schutzschild gegen Schicksalschläge und seelische Störungen sind (vgl. ebd. S. 15).

Für SELIGMAN ist daher entscheidend, präventiv tätig zu sein und Kinder und Jugendliche von Anfang an zu stärken. Therapie kommt fast immer zu spät und vorbeugende Intervention ist effektiver. Der Vorteil der Prävention liegt im Erkennen und Fördern bestimmter menschlicher Stärken, Kompetenzen und Tugenden wie Zukunftsorientierung, Hoffnung, Gewandtheit im Umgang mit Menschen, Mut, Flow und Glaube (vgl. ebd. S. 56).

SELIGMAN weist auf Prognose-Irrtümer hin, die sich aus gängigen psychologischen Tests ergeben, da sie nicht voraussagen, *wie* Menschen eine konkrete Situation meistern. Aus seiner Sicht brauchen wir eine 'Psychologie des Mit-der-Situation-Wachsens', da Krisenzeiten oft verborgene Stärken hervorbringen (vgl. ebd. S. 34).

SELIGMAN hebt hervor, dass positive Emotionen einen tiefen Zweck haben, der über angenehme Gefühle hinausreicht. Er weist, ebenso wie FRANKL und ANTONOVSKY, darauf hin, dass Probleme als vorübergehend, kontrollierbar und an bestimmte Situationen gebunden, erlebt werden können, wenn der Mensch eine positive Lebenseinstellung besitzt (vgl. ebd. S. 69). SELIGMAN betont, „dass positive Emotionen einen überragenden Zweck in der Evolution haben: Sie vergrößern unsere angeborenen geistigen, körperlichen und zwischenmenschlichen Ressourcen“ (ebd. S. 70). Dies impliziert die Förderung von Toleranz, Kreativität und Offenheit für neue Ideen und Erfahrungen.

Die Formel des Glücksfaktors von SELIGMAN lautet: $G = V + L + W$; Glücksniveau = Vererbung + Lebensumstände + Wille. Studien zeigen, dass etwa 50% von beinahe jeder Persönlichkeitseigenschaft auf genetische Vererbung zurückgeführt werden kann. Aber Vererbung legt *nicht* fest, wie veränderbar oder unveränderbar eine Eigenschaft ist (vgl. ebd. S. 85). SELIGMAN geht davon aus, dass die Lebensbedingungen (L) insgesamt nicht mehr als vermutlich 8-15 % der Unterschiede im Glücksniveau erklären. Der genetische Einfluss ist entscheidend sowie auch die Emotionen, die durch Kognition erzeugt werden. SELIGMAN beruft sich hier auf die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie⁵⁹, als deren führender Theoretiker Aaron T. BECK gilt (vgl. ebd. S. 114). Aaron BECK entwickelte die Technik der kognitiven Therapie um Menschen von ihrer unglückseligen Vergangenheit zu befreien, indem ihnen dabei geholfen wird, ihr Denken über die Gegenwart und Zukunft zu verändern. Er betont, dass Dankbarkeit die Lebenszufriedenheit steigert, weil Dank gute Erinnerungen an die Vergangenheit anwachsen lässt (vgl. ebd. S. 122 ff.).

SELIGMAN warnt davor, die Ereignisse in der Kindheit zu überschätzen. Er empfiehlt eine achtsame, aufmerksame Geisteshaltung, die Menschen aus der Haftung an die Vergangenheit befreit und ihre positiven Gefühle in den Vordergrund stellt (vgl. ebd. S. 118 ff.)

59 Die kognitive Psychologie entstand in den 70er Jahren und zeigt, dass Emotionen durch Denken verursacht werden und nicht umgekehrt, wie FREUD und seine Nachfolger annahmen. Es gibt Gedanken, die Emotionen auslösen; dabei handelt es sich um den Teil des emotionalen Lebens der unmittelbar und reaktiv ist wie z.B. sinnliches Erleben. Im Gegensatz dazu werden alle Emotionen über die Vergangenheit vollständig durch Denken und Deuten ausgelöst (vgl. ebd. S. 114 f.).

3.3.6 Servan-Schreiber: Die Medizin der Emotionen

David SERVAN-SCHREIBER (*1962) wurde in Neuilly-sur-Seine, Frankreich, geboren. Er studierte in den 80er Jahren in Paris Medizin und arbeitete 20 Jahre als Arzt in den USA. SERVAN-SCHREIBER promovierte auf dem Gebiet der neurokognitiven Wissenschaften, wobei er sich mit der Frage beschäftigte, wie neuronale Netze Gedanken und Gefühle hervorbringen. Im Anschluss daran schloss er eine Ausbildung in Psychiatrie ab. Er reiste nach Indien, um mit tibetischen Flüchtlingen zu arbeiten und lernte dort die traditionelle tibetische Medizin kennen, die lediglich mit Akupunktur und pflanzlichen Mitteln arbeitet (vgl. SERVAN-SCHREIBER 2004 S. 11 f.). SERVAN-SCHREIBER tauschte sich mit dem DALAI LAMA und Daniel GOLEMAN zu Fragen der emotionalen Entwicklung aus. Er gehört zu den Gründungsmitgliedern der Ärzte ohne Grenzen. Seit 1998 ist SERVAN-SCHREIBER Chefarzt für Psychiatrie in der Shadyside-Klinik der Universität Pittsburgh. Dort beschäftigt er sich mit der Medizin der Emotionen. Es geht ihm darum herauszufinden, welche Methoden Depressionen, Ängste und Stress lindern (vgl. ebd. S. 19). SERVAN-SCHREIBER macht darauf aufmerksam, dass Emotionen über den Körper direkter wahrnehmbar sind und nennt fünf Grundprinzipien der Medizin der Emotionen:

- 1) Das emotionale Gehirn befindet sich im Innern des Gehirns. Es verfügt über eine andere Struktur, eine andere Zellanordnung und auch seine biochemischen Eigenschaften unterscheiden sich von denen des übrigen Neokortex (=Großhirnrinde, in der Sprache und Denken angesiedelt sind)
- 2) Das emotionale Gehirn kontrolliert die Regelung des psychischen Wohlbefindens und den Großteil der Körperphysiologie: Herzfunktion, Blutdruck, Hormone, Verdauungs- und Immunsystem
- 3) Funktionsstörungen im emotionalen Gehirn führen zu Problemen, die das Gefühlsleben betreffen. Sie haben ihren Ursprung oft in schmerzlichen Erlebnissen der Vergangenheit und sind in das emotionale Gehirn eingepägt
- 4) Die Aufgabe des Psychotherapeuten ist es, das emotionale Gehirn 'umzuprogrammieren', so dass es sich an die Gegenwart anpasst, anstatt auf vergangene Situationen zu reagieren. Die Anwendung körperorientierter Methoden erscheint SERVAN-SCHREIBER als wirksamer, weil dadurch das emotionale Gehirn unmittelbar beeinflusst wird, statt sich auf Sprache und Vernunft zu verlassen, für die es kaum empfänglich ist
- 5) Das emotionale Gehirn verfügt über natürliche Mechanismen der Selbstheilung (vgl. ebd. S. 19 f.).

SERVAN-SCHREIBER weist darauf hin, dass die Informationsverarbeitung durch das emotionale Gehirn viel primitiver ist. Sie läuft jedoch schneller ab und ist in höherem Maße für elementare Überlebensreaktionen geeignet. Dieser Teil des Gehirns hat eine enge Beziehung zum Körper (vgl. ebd. S. 35 ff.).

Das emotionale und das kognitive Gehirn nehmen die von der Außenwelt kommenden Informationen nahezu gleichzeitig auf. Entweder sie können danach gut zusammenarbeiten oder sie streiten sich über die Kontrolle über Denken, Fühlen und Verhalten. SERVAN-SCHREIBER betont:

„Das Resultat dieser Interaktion – Kooperation und Konkurrenz – bedingt, was wir fühlen, und bestimmt unser Verhältnis zur Welt und zu anderen Menschen“ (ebd. S. 39).

Das kognitive Gehirn steuert die Gefühle, bewahrt vor einer möglichen Tyrannei der Emotionen und einem Leben, das ganz und gar von Instinkten und Reflexen bestimmt wäre. SERVAN-SCHREIBER macht darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, das Gleichgewicht, die Homöostase, zwischen den unmittelbar emotionalen und den rationalen Reaktionen zu erlangen und zu bewahren, um harmonisch mit anderen

Menschen zusammenzuleben (vgl. ebd. S. 45).

Das Herz verfügt über ein eigenes, halbautomatisches Nervensystem. Es ist eng mit dem Gehirn verbunden. Beide beeinflussen sich gegenseitig. SERVAN-SCHREIBER weist in diesem Zusammenhang auf verschiedene Studien hin, die zeigen, dass negative Gefühle wie Zorn, Angst, Traurigkeit und selbst alltägliche Sorgen starke Pulsschwankungen auslösen und den Körper ins Chaos stürzen. Andere Studien können belegen, dass positive Gefühle wie Freude, Dankbarkeit und Liebe die Kohärenz fördern (vgl. ebd. S. 63).

Tagtägliche Beeinträchtigungen der emotionalen Ausgeglichenheit entziehen dem Menschen auf Dauer Energie. Kohärenz bedeutet für den Körper dagegen eine reine Energieeinsparung.

„Es scheint in der Tat zu genügen, nutzlosen Energieverlust zu vermeiden, um eine natürliche Vitalität wiederzuerlangen“ (ebd. S. 65).

SERVAN-SCHREIBER hat viel mit der Methode des Kohärenztrainings vor dem Computer gearbeitet und nutzt sie, um seinen Patienten zu ermöglichen, ihr Herz wieder unter Kontrolle zu bringen. Als Folge zeigt sich ein schnelleres und präziseres Arbeiten. Durch das Kohärenztraining, das drei wesentliche Schritte umfasst, erreicht der Mensch einen Zustand, in dem er ganz natürlich und ohne jegliche Anstrengung auf Ideen kommt, zügig und effizient handelt und die Bereitschaft entwickelt, sich auf Unvorhergesehenes einzustellen (vgl. ebd.). Im ersten Schritt geht es darum, die Aufmerksamkeit nach innen zu lenken, um Herz und Hirn die notwendige Zeit zu geben, ihr Gleichgewicht wieder zu gewinnen, wie z.B. durch bewusstes Atmen. Das Ziel des zweiten Schritts ist es, ein Maximum an Kohärenz zu erzielen. Die Aufmerksamkeit wird mit der Vorstellung auf die Herzgegend gerichtet, durch das Herz zu atmen, dabei wird langsam und tief weiter geatmet. Der dritte Schritt dient dazu, sich mit der Empfindung von Wärme und Ausdehnung vertraut zu machen, die die Brust ausfüllt, sie in Gedanken und mit dem Atem unterstützen und sich an ein angenehmes Gefühl zu erinnern (vgl. ebd. S. 70).

Mehrere Studien zeigen, dass sich die Kohärenz des Herzrhythmus unmittelbar auf die Leistung des Gehirns auswirkt. Der Lehrgang in Kohärenz zeigt eine andauernde Wirkung. Noch sechs Monate nach dem Ende des Lehrgangs geben die Teilnehmer an, ihr Denken sei klarer geworden und sie hörten sich gegenseitig besser zu (vgl. ebd. S. 80). SERVAN-SCHREIBER betont, dass Kohärenz zwar zu Ruhe führt, aber keine Methode der Entspannung ist, sondern eine Verhaltensweise, die sich in allen alltäglichen Situationen einsetzen lässt. In der Regel geht der Organismus gestärkt aus diesem Prozess hervor, lernt nützliche Informationen, wächst an der Herausforderung, verfügt über neue Ressourcen, ist flexibler und kann bedrohliche Situationen besser einschätzen (vgl. ebd. S. 101).

SERVAN-SCHREIBER weist außerdem auf die Wirkung von Bewegung auf das emotionale Gehirn hin. Durch die Endorphine wird ein natürlicher Mechanismus sanft stimuliert, der zum Empfinden von Freude beiträgt. Menschen, die regelmäßig Sport treiben, fällt es deshalb leichter zufrieden zu sein. Das Immunsystem wird angeregt, der Herzrhythmus ist variabler und sie haben mehr Kohärenz, als Menschen, die sich wenig bewegen (vgl. ebd. S. 190 f.).

Den emotionalen Kontakt zu anderen Menschen betrachtet SERVAN-SCHREIBER als Voraussetzung für das innere Wachstum und das Überleben. Kinder sterben, wenn sie keine emotionale Nahrung erhalten.

„Wir müssen mehr Rücksicht auf das Bedürfnis unseres emotionalen Gehirns nach Harmonie und Verbundenheit mit anderen nehmen. Es führt kein Weg vorbei an der Erkenntnis, dass der Wunsch und das Bedürfnis nach Bindungen zu anderen von der Evolution in uns angelegt sind“ (ebd. S. 199).

SERVAN-SCHREIBER hebt hervor, dass die emotionale Kommunikation einen derart beherrschten Einsatz von Energie verlangt, dass der Einzelne ein ganzes Leben daran arbeiten muss.

„Wenn wir das emotionale Gehirn stabilisieren und es empfänglicher für unser Empfinden und das anderer Menschen machen, erlaubt uns ein kohärenter Herzschlag, leichter die richtigen Worte zu finden und in unserer Wahrnehmung aufrichtig zu bleiben“ (ebd. S. 249).

SERVAN-SCHREIBER kritisiert die heutige weltweite Bewegung hin zum Individualismus, in der vor allem die 'persönliche Entwicklung' zählt. Die zentralen Werte dieser Bewegung sind Autonomie, Unabhängigkeit, Freiheit und Selbstverwirklichung. Sie haben jedoch ihren Preis, der sich in Form von Isolation, Leiden und Sinnverlust bemerkbar macht (vgl. ebd. S. 252).

SERVAN-SCHREIBER betont, dass der Lebenssinn, den der Einzelne in der Verbindung zu anderen findet, ein Bedürfnis seines Gehirns darstellt und nichts mit gesellschaftlich erwarteter Moral zu tun hat.

„Die Orientierung auf andere hin und der innere Frieden, den wir dadurch erlangen, sind Teil unserer genetischen Ausstattung“ (ebd. S. 255).

Wichtig sind aus seiner Sicht stabile Beziehungen und die Verankerung in der Gemeinschaft. SERVAN-SCHREIBER ist davon überzeugt, dass sich zwischenmenschliche Beziehungen durch die positive Beeinflussung des emotionalen Gehirns entscheidend verbessern lassen und auch der Gesundheit förderlich sind (vgl. ebd.).

Zusammenfassung 'Sinn-Therapien'

Die von mir als 'Sinn-Therapien' bezeichneten Ansätze haben zum Ziel, den Menschen für ihren individuellen Lebenssinn zu sensibilisieren. Die Sinn-Therapien befassen sich mit der körperlichen und geistigen Gesundheit des Menschen. Die Vertreter dieser Ansätze kritisieren die klassische Auffassung von Gesundheit und Krankheit und weisen auf die Präventions- bzw. Heilungsmöglichkeiten hin, die durch den im Leben gefunden Sinn entstehen und dem Menschen durch intensive zwischenmenschliche Kontakte gelassener mit Lebenskrisen umgehen lassen.

FRANKL hebt hervor, dass die Sinnsuche gerade in Krisensituationen einen großen Raum einnimmt. Die Selbst-Transzendenz betrachtet er als anthropologisches Phänomen des Menschen. Es geht dabei nicht um Selbstverwirklichung im egoistischen Sinn, sondern um die Tatsache, dass der Mensch über sich hinausweist und jederzeit an seiner Einstellung zum Leben arbeiten kann.

SCHUMACHER kritisiert, dass die materialistische Wissenschaftsgläubigkeit die Berechtigung der Frage nach dem Sinn verleugnet und lebenswichtige Fragen unbeantwortet lässt. Erst durch die Fähigkeit zur Selbstreflexivität wird der Mensch zum Menschen. In der Religion sieht SCHUMACHER die vielleicht einzige Kraft, die die Menschen zu einer wahrhaft menschlichen Ebene führen könnte und die dabei hilft, sich selbst zu erkennen und auf diese Weise auch andere Menschen besser zu verstehen.

Auch ANTONOVSKYs Salutogenese-Konzept beschäftigt sich mit der Frage, welche Ressourcen ein Mensch benötigt, um trotz schwieriger Lebensereignisse die Fähigkeit zur Gesundung bzw. Gesundheit zu behalten. Für ANTONOVSKY heißt Gesundheit, kritische Lebensereignisse handhaben zu können, sich selbst zu regulieren und seine Potenziale entfalten zu können.

Das von CSIKSZENTMIHALYI entwickelte Konzept des Flow, bei dem es um einen inneren Zustand des Im-Fluss-Seins geht, dient ebenfalls der Förderung seelischen Wachstums und zeigt sich durch zweckfreies und gleichzeitig sinnvolles und zielgerichtetes Handeln. Er hebt in seinem Ansatz besonders die intrinsische Motivation hervor, die Fähigkeit, psychische Energie in eigene Ziele zu investieren und sich von der genetischen und kulturellen Konditionierung zu lösen, um ein komplexeres Bewusstsein zu entwickeln.

SELIGMAN untersucht, welche Gemütszustände das Leben lebenswert machen. Er betont, dass positive Emotionen einen Schutz in Krisensituationen bieten. Probleme werden eher als vorübergehend und kontrollierbar erlebt, wenn der Mensch Zugang zu Halt gebenden Gefühlen hat. SELIGMAN hebt den tieferen Zweck positiver Emotionen hervor. Sie vergrößern die geistigen, körperlichen und zwischenmenschlichen Ressourcen und fördern Toleranz, Kreativität und die Offenheit für neue Perspektiven.

SERVAN-SCHREIBER entwickelte eine körperorientierte Methode um Depressionen, Ängste und Stress auf einer tieferen Ebene zu lindern. Ihm geht es darum, das emotionale Gehirn so zu programmieren, dass es nicht mehr auf vergangene Situationen reagiert, sondern sich der Gegenwart anpasst. SERVAN-SCHREIBER betont, ebenso wie SELIGMAN und ANTONOVSKY, dass positive Gefühle die Kohärenz fördern und dabei helfen, eine natürliche Vitalität wiederzuerlangen, klarer zu denken und zwischenmenschliche Kontakte zu intensivieren.

In der Schulpraxis kann das Wissen um die große Bedeutung, die der intrinsischen Motivation zukommt, dazu beitragen, dass Schüler Spaß am Lernen und Forschen entwickeln, wenn sie sich einer Fragestellung widmen dürfen, die sie in ihrem Innersten berührt. Das Erleben des Kohärenzgefühls kann auf diese Weise in der schulischen Praxis entwickelt werden und zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung verhelfen.

Die Fähigkeit des positiven Denkens und die Wahrnehmung eines tieferen Sinns kann besonders auch die Bewältigung von Krisen erleichtern, denen Kinder und Jugendliche verstärkt ausgesetzt sind, da sie sich in ihrer Identitätsentwicklung befinden.

Lehrer, die sich den Fragen nach einem sinnerfüllten Leben stellen, können ihren Schülern einen emotionalen Halt bieten. Schüler können auf diese Weise ein Gefühl des Getragen-Seins entwickeln und auch mit schwierigen familiären und schulischen Situationen besser zurechtkommen, da sie spüren, dass der Lehrer Verständnis zeigt und für sie da ist.

3.4 Methoden zur Auflösung von erlernten Mustern

3.4.1 Berne: Transaktionsanalyse

Eric BERNE (1910-1970) wurde in Montréal, Kanada, geboren. Er ist der Begründer der Transaktionsanalyse (TA). BERNE studierte Medizin an der McGill-University in Montréal, promovierte 1935 und wanderte später in die USA aus. BERNE machte eine Ausbildung bei Paul FEDERN in New York und bei Erik ERICKSON in San Francisco und arbeitete in verschiedenen Kliniken (vgl. BERNE 1994 S. 13/ 221).

Die Transaktionsanalyse⁶⁰ entstand Anfang der 60er Jahre. Es handelt sich dabei um eine Methode, die dabei hilft, das Innenleben von Menschen, ihr Verhalten nach außen und insbesondere die Art wie sie miteinander umgehen zu entschlüsseln und bewusst zu machen. Die TA beruft sich auf Werte der Humanistischen Psychologie und regt dazu an, sich mit dem eigenen Verhalten und den damit verbundenen Normen, Erfahrungen und Gefühlen auseinander zu setzen (RÜTTINGER 2001 S. 9). Mit Transaktion ist der verbale und nonverbale Austausch zwischen zwei Personen gemeint. Die Transaktion besteht aus einem Reiz (z.B. einer Frage) und einer Reaktion (z.B. einer Antwort) und findet zwischen bestimmten Ich-Zuständen statt. BERNE ist davon überzeugt, dass sich in Transaktionen allgemeine Merkmale und Regeln sozialer Beziehungen widerspiegeln (vgl. BERNE 1994 S. 223). Das Ziel der TA ist es, Bewusstsein und Verhalten zu erklären und zu beeinflussen. Dabei werden Urbilder⁶¹ nutzbar gemacht, die durch die Methode der freien Assoziation, der Introspektion und der Traumdeutung zugänglich werden (vgl. ebd. S. 23). BERNE macht darauf aufmerksam, dass Urbilder mit einer so unkontrollierbar starken Energie ins Bewusstsein durchbrechen können, dass sie die normalen mentalen Funktionen beeinträchtigen (vgl. ebd. S. 110). Das soll mit Hilfe der Transaktionsanalyse verhindert werden. Die persönlichen Erkenntnisse aus der TA können zur zweiten Natur werden, d.h. zu einem Programm, das im Bewusstsein des Einzelnen mitläuft und dabei hilft, sich bewusster und auch zielgerichteter zu verhalten. Die TA gilt als Methode um produktivere Beziehungen zu anderen aufzubauen (vgl. RÜTTINGER 2001 S. 5 f.). Sie ist veränderungs- und ergebnisorientiert, d.h. sie möchte zur bewussten Veränderung im Verhalten gegenüber sich selbst und anderen beitragen. Außerdem orientiert sie sich an Alternativen, ermutigt, kritische Situationen objektiv zu klären, Verhaltensalternativen zu erkennen, sie in der Praxis auszuprobieren und sich zunehmend bewusster zu agieren. Sie dient auch als Hilfsmittel um sich autonomer zu verhalten, d.h. freier von äußeren und inneren Zwängen (vgl. ebd. S. 9).

Als generelle Ziele der TA nennt RÜTTINGER:

- 1) Selbsterkenntnis: Normen, Wertvorstellungen, Prinzipien nach denen der Einzelne fühlt, handelt und reagiert
- 2) Bewussteres Verhalten: Abbau des automatisierten Verhaltens in Bereichen, in denen man sich selbst damit schadet
- 3) Autonomie: Selbstverantwortung, d.h. zunehmend die Verantwortung für das zu tragen, was man tut und Schärfung des Blicks für Alternativen (vgl. ebd. S. 10 ff.).

BERNE geht davon aus, dass jeder Mensch bereits in seiner frühen Kindheit einen Lebensplan entwickelt. Er bezeichnet diesen Lebensplan als Skript, dem eine große psychologische Kraft zukommt (vgl. BERNE 1983 S. 47). Der elterliche Einfluss in der frühen Kindheit hat einen enormen Einfluss auf dieses Skript. Die TA kann dazu beitragen, es umzuschreiben. Dies bewirkt eine innere Befreiung, die eigene, autonome Wünsche zum Vorschein bringt und dem Einzelnen erlaubt, sich weniger an sein Skript

60 Die TA wird als psychologische Methode heute fast weltweit praktiziert und häufig in der Personal- und Organisationsentwicklung eingesetzt (vgl. RÜTTINGER 2001 S. 12).

61 Dabei handelt es sich um Vorstellungen, die dem archaischen Bewusstsein entstammen.

gebunden zu fühlen (vgl. ebd. S. 164). BERNE geht davon aus, dass Kindheits-Illusionen niemals ganz aufgegeben werden. Er stellt sich die Frage:

„Wie kommt es nur, daß die Menschen – angesichts all ihrer angesammelten Klugheit, ihres Selbstbewußtseins und ihres Wahrheitsstrebens – zulassen können, daß sie in einer so rein mechanischen Situation hängenbleiben, mit all ihrem Pathos und all ihrer Selbsttäuschung? Teilweise ist das wohl darauf zurückzuführen, daß wir alle unsere Eltern lieben, und teilweise darauf, daß uns das Leben so leichter fällt. Teilweise geschieht das aber auch deshalb, weil wir uns von unseren Ahnen, den Affen in der Entwicklung noch nicht so sehr abheben, daß wir es besser machen können“ (ebd. S. 287)

In der TA wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch aus drei verschiedenen Ich-Zuständen besteht, die sein Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen:

- 1) Eltern-Ich: in diesem Zustand fühlt, denkt, handelt, spricht und reagiert der Mensch ebenso, wie seine Eltern das getan haben, als er selbst noch klein war (Gewissensfunktion);
- 2) Erwachsenen-Ich: objektives Einschätzen der Umwelt unter Einbezug aller bisher gemachten Erfahrungen;
- 3) Kind-Ich: Verhalten eines Mädchens/Jungens im Alter zwischen zwei und fünf Jahren (vgl. BERNE 1983 S. 26 f.; BERNE 1994 S. 160).

Wichtig ist, dass diese drei Ich-Zustände als psychologische Wirklichkeiten⁶² wahrgenommen werden (vgl. BERNE 1994 S. 162). Die Identifizierung der Ich-Bilder hilft dabei, archaische Ich-Funktionen von reifen Ich-Funktionen zu unterscheiden. Die therapeutische Aufgabe besteht darin, den Erwachsenen vom Kind klarer zu trennen. Auch zwischen dem Eltern-Ich und dem Kind-Ich muss deutlich unterschieden werden (vgl. ebd. S. 154 ff.).

Das Kind-Ich kann natürlich, angepasst oder intuitiv richtig reagieren. RÜTTINGER weist darauf hin, dass Untersuchungen zeigen, dass das kritische Eltern-Ich bei den meisten Menschen stark ausgeprägt ist; gelegentlich sogar stärker als das Erwachsenen-Ich (vgl. RÜTTINGER 2001 S. 25).

Zusätzlich beschreibt BERNE drei psychologische Rollen, die aufeinander bezogen sind und deshalb auch in einem Drama-Dreieck dargestellt werden. Es gibt die Rolle des Opfers, des Retters und des Verfolgers. In alle drei Rollen geht der Einzelne nicht absichtlich bzw. bewusst, denn es handelt sich um unbewusste Verhaltensmuster, die aus der Kindheit übernommen werden. Jeder Mensch nimmt alle drei Rollen ein, wobei es, laut BERNE, eine Rolle gibt, in der sich der Einzelne häufiger bewegt, als in den beiden anderen (BERNE 1994 S. 181 ff.; RÜTTINGER 2001 S. 60).

Die TA dient dazu, menschliche Persönlichkeiten zu beobachten, zu beschreiben und zu verstehen. Sie deckt spezifische Verhaltens- und Verständigungsmuster sowie ihre Spannungen, Störungen und Konflikte auf (vgl. BERNE 1994 S. 225).

In der TA geht es darum, das Erwachsenen-Ich im Menschen so zu stärken, dass der Mensch in jeder Situation frei entscheiden kann, mit welchem Ich-Zustand er reagieren möchte (vgl. RÜTTINGER 2001 S. 19). Ziel der TA ist es, zu einer ganzheitlichen Wirklichkeitsauffassung zu befähigen, durch die komplexe Zusammenhänge zugänglich werden (vgl. BERNE 1994 S. 225).

⁶² BERNE differenziert zwischen Über-Ich, Ich und Es als seelische Instanzen und Eltern-, Erwachsenen- und Kind-Ich als vollständigen Ich-Zuständen (vgl. BERNE 1994 S. 180).

3.4.2 Mahr: Systemaufstellung

Albrecht MAHR (*1943) ist Facharzt für Psychotherapeutische Medizin, Psychoanalyse, Psychotherapie und Systemtherapie. Außerdem arbeitet MAHR als Lehr- und Kontrollanalytiker und ist Leiter des Instituts für Systemaufstellungen in Würzburg und erster Vorsitzender der Internationalen Arbeitsgemeinschaft Systemische Lösungen nach Bert Hellinger. MAHR setzt sich sehr für die Friedens- und Versöhnungsarbeit ein und arbeitet seit 1990 mit Systemaufstellungen in der Tradition von HELLINGER⁶³ (vgl. MAHR 2003 S. 295).

MAHR versucht persönliche und familiäre sowie Konflikte in Organisationen, zwischen ethnischen Gruppen und Nationen mit Hilfe von Systemaufstellungen zu lösen. Dieses Setting dient dazu, Unbewusstes, Vergessenes und Verleugnetes ans Licht zu bringen und den Beteiligten die Chance zu geben, Dinge mit anderen Augen, den Augen des 'Gegners', zu sehen. In diesem Vertrautwerden mit dem Bedrohlichen sieht MAHR ein machtvolles Potenzial für die Erlangung inneren und äußeren Friedens (vgl. ebd. S. 13).

Systemische Aufstellungen sind ein transpersonales Verfahren um Einsichten und Lösungsmöglichkeiten zu gewinnen, die bisher unzugänglich waren. Es werden Zusammenhänge und deren Wirkungen aufgedeckt, die oft viele Generationen zurückliegen. Sie geben Einblick in das Schicksal einer Volksgruppe oder einer Nation und weisen auf ein kollektives Gedächtnis hin, das den Einzelnen mit transpersonalen Sinnzusammenhängen verbindet. MAHR hebt hervor, dass die Wahrnehmung dieses übergeordneten Sinns erstaunliche Lösungsschritte ermöglichen kann (vgl. ebd. S. 15).

Die Methode der Aufstellung funktioniert so, dass ein Fragesteller Personen aus der mitwirkenden Arbeitsgruppe als Stellvertreter für die Mitglieder seines Systems (z.B. Familie, Gruppe, Organisation) auswählt und sie in konzentrierter Verfassung im Raum aufstellt. Stellvertreter können für Personen stehen, für Personengruppen oder auch für Werte, Ziele, Visionen, wichtige geschichtliche Ereignisse, etc. MAHR weist darauf hin, dass die Stellvertreter aufgrund der natürlichen menschlichen Fähigkeit zu stellvertretender oder teilhabender Wahrnehmung in der Lage sind, die Situation der betreffenden Systemmitglieder bzw. -kräfte sehr präzise nachzuempfinden. Diese Fähigkeit stellt ein zentrales Arbeitsmittel der Aufstellungen dar und impliziert die grundlegende menschliche Fähigkeit, Erfahrungen anderer Menschen im eigenen Inneren nachzuvollziehen und körperlich und emotional zu spüren, ohne zuvor über diese fremden Erfahrungen informiert worden zu sein (vgl. ebd. S. 15 f.). MAHR betont:

„Wir verfügen über ein eigenes Sinnesorgan, das teilhabende Wahrnehmung ermöglicht, so wie das Auge Sehen ermöglicht“ (ebd. S. 16).

Die teilhabende Wahrnehmung ist nonlokal, d.h. sie ist nicht an bestimmte Orte und Entfernungen gebunden. Sie ist auch transtemporal, d.h. sie bezieht die Gegenwart ebenso wie vergangene Erlebnisse und das Potenzial zukünftiger Ereignisse mit ein (vgl. ebd.). Dafür sind weder Fachwissen noch besondere Übung erforderlich. Auch wird kein besonderer intellektueller, psychologischer oder spiritueller Entwicklungsstand vorausgesetzt. Das Sinnesorgan, das die teilhabende Wahrnehmung erlaubt, bedient sich vor allem des Körpers, aber auch der Gefühle, der Fähigkeit zur Imagination und des Denkens.

⁶³ HELLINGER ist u.a. beeinflusst von Eric BERNE, dem Begründer der Transaktionsanalyse. Seine Erkenntnisse zur Familienaufstellung gehen u.a. auf die Primärtherapie von Arthur JANOV, USA, zurück. Viel gelernt hat er bei Ruth McCLENDON und Les KADIS, zwei amerikanische Familientherapeuten. HELLINGER beruft sich auf die Familienaufstellung von Thea SCHÖNFELDER. Auch Jakob Levy MORENOS und Virginia SATIRs Arbeiten nutzt er für seine Methode (vgl. HELLINGER 1995 S. 499 ff.).

Indem sich die Stellvertreter in die Situation präzise einfühlen, entfaltet sich die unbewusste Dynamik eines Systems und zeigt die sich im System befindenden Fähigkeiten zu neuen Lösungsschritten. Die persönliche, soziale, wirtschaftliche und politische Geschichte eines Systems wird durch die Übertragung der inneren Dynamik eines Systems in ein räumliches Kraftfeld unmittelbar erlebbar. Auf diese Weise können sonst übersehene oder verleugnete Konfliktursachen einbezogen werden. MAHR hebt hervor, dass die Erfahrung eines geistigen Informationsfeldes hochwirksame Heilungspotenzen enthält (vgl. ebd. S. 15).

Der Therapeut, der Systemaufstellungen leitet, benötigt eine hohe therapeutische Qualifikation. Er sollte in der Lage sein, eine phänomenologische Haltung von offener, absichtsloser Wahrnehmung einzunehmen (vgl. ebd. S. 11).

Systemaufstellungen zeichnen sich durch einen Prozess aus, indem der Therapeut versucht ein harmonischeres Bild zu schaffen. Er fragt die Stellvertreter, wie sie sich in ihrer Position fühlen und stellt sie so lange um, bis Entspannung zu spüren ist und sich eine Lösung zeigt. Zum Ende der Aufstellung wird der Aufsteller hereingenommen, damit er die wichtigsten Lösungsschritte selbst vollziehen kann (vgl. HELLINGER 1995 S. 409).

Die Lösungsversuche des Therapeuten orientieren sich an Gesetzmäßigkeiten und Ordnungen, die in Familien und anderen Systemen wirksam sind. Dabei handelt es sich *nicht* um moralische Gesetze, sondern z.B. um das Recht aller Mitglieder einer Familie oder eines Systems auf Zugehörigkeit, unabhängig von moralischen Leistungen (vgl. MAHR 2003 S. 17).

Eine weitere wichtige Ordnung besteht darin, dass das eigene Schicksal, das eigene Leiden und die eigene Schuld *nicht* auf andere übertragen werden sollte. MAHR betont, dass wenn einer für den anderen die Schuld übernimmt, er sowohl sich selbst, als auch den anderen schwächt. Nur wenn jemand sein eigenes Schicksal trägt, macht es ihn stark (vgl. ebd.). Dieses Prinzip wird als 'Ordnung der Liebe' bezeichnet, d.h. dass die Eltern hinter den Kindern stehen und ihr eigenes Schicksal tragen und nicht die Kinder das Leid der Eltern oder evtl. früh verstorbenen Geschwister tragen dürfen (vgl. HELLINGER 1995 S. 62). MAHR geht davon aus, dass die Einbeziehung der Ahnen, der toten Angehörigen, zu einer tiefen Beruhigung und Kräftigung der Lebenden führt. Verstrickungen werden dadurch erklärt, dass das Schicksal von denen, die nachkommen, übernommen und weitergeführt wird, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. Die Lösung aus der Verstrickung ergibt sich, wenn die Ausgeschlossenen von den Verbliebenen als zugehörig gewürdigt werden. Dann gleichen Liebe und Achtung das an ihnen begangene Unrecht aus, ohne dass ihr Schicksal wiederholt werden muss (vgl. MAHR 2003 S. 17 ff.).

HELLINGER betont in diesem Kontext, dass es keine Schuldigen gibt, nur Menschen, die sich jeder in einer anderen Weise in Verstrickungen befinden (vgl. HELLINGER 1995 S. 103).

Wenn der Einzelne mit seinem Schicksal in Einklang steht, ist er frei sich zu entwickeln und erhält manchmal die Kraft, es zu wenden. Durch Aufstellungen bekommt der Mensch die Chance, ein neues Bild in sich einzulassen und das alte durch das neue zu entkräften. Darin steckt die Chance sich zu wandeln, ohne dass irgend jemand anders sich verändert und ohne dass sich die Situation wandelt. Eine Systemaufstellung ermöglicht es, seine Familie bzw. sein System aus einer ganz anderen Perspektive zu betrachten, die vollständiger ist (vgl. ebd. S. 182).

„Das für den einzelnen Bedeutsame berührt alle, und wenn der eine etwas Wesentliches für sich erkennt oder löst, lernen die anderen, wie am Modell“ (ebd. S. 226).

MAHR macht darauf aufmerksam, dass es entscheidend ist, dass die Lösungserfahrung in eine Achtsamkeitspraxis im Alltag übersetzt wird, um besonders in typischen

problemauslösenden Situationen nicht wieder in alte Muster zu verfallen. Wenn wir die Identität, Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit bei uns selbst und anderen würdigen, können sich aus seiner Sicht stabilere, besser begründete Lösungen zeigen (vgl. MAHR 2003 S. 15).

3.4.3 Grinder/Bandler: Neurolinguistisches Programmieren

Richard BANDLER (*1950) studierte Psychologie, Informationswissenschaften und Mathematik. Nach seinem Studium absolvierte er eine Ausbildung als Gestalttherapeut. Der amerikanische Linguist und Anglist John GRINDER (*1940) ist Professor an der University of California in Santa Cruz. BANDLER/GRINDER gründeten 1975 das Neurolinguistische Programmieren (NLP). Es handelt sich dabei um eine Kommunikationstechnologie, die eine wissenschaftliche Verhaltensanalyse und eine Technik zur Optimierung von Kommunikation und Dialog darstellt. BANDLER/GRINDER analysierten dazu linguistisch fundierte Sprachmuster, um sie auf die nonverbale Kommunikation zu übertragen (vgl. BANDLER/GRINDER 1994 S. 14). Als Einflüsse auf ihr Konzept nennen BANDLER/GRINDER die Hypnotherapie von Milton ERICKSON, die Familientherapie von Virginia SATIR und die Gestalttherapie von Fritz PERLS (vgl. ebd. S. 19). Auch die FELDENKRAIS-Methode und die Erkenntnisse des Philosophen und Anthropologen Gregory BATESON fließen in ihre Methode ein (vgl. ebd.).

Ziel des NLP ist die Ermutigung, die Zielorientierung und das konstruktive Umgehen mit Fehlern, um kongruenter mit der eigenen Persönlichkeit zu werden. Kriterien der Beobachtung und des Verstehens werden vermittelt, so dass verschiedene Auswahlmöglichkeiten zur Erreichung eines Ziels bereitstehen. Das NLP lehrt Methoden, die dabei helfen, innere und äußere Konflikte zu lösen, um das eigene Potenzial und das anderer Menschen zu aktivieren (vgl. ebd. 1994 S. 168). Der Therapeut 'führt' den Klienten zu neuen 'Strukturen subjektiver Erfahrung'⁶⁴ und hat die Aufgabe, das Wahrnehmen der Zugangsweisen auf non-verbales Verhalten systematisch zu schulen. Dabei wird Bezug auf Augenbewegungen, Atem, Muskelspannung, Gesten, Körperhaltungen, Sprechtempo, Klang und Lautstärke der Sprache genommen.

Beim NLP handelt es sich nicht um ein streng einzuhaltendes Training. Es ist eine offene Methodensammlung, in der gesprächs-, verhaltens-, hypno- und körperorientierte Psychologieansätze zusammengeführt werden. Das NLP nutzt Informationen über Repräsentationssysteme⁶⁵, wie z.B. dass Menschen bestimmte Bewegungen mit den Augen machen, die anzeigen, über welchen Kanal ihre Wahrnehmung läuft (vgl. ebd. S. 35). NLP impliziert Lernen mit geschärften Sinnen (neuronaler Aspekt) und einer geschulten Sprache (linguistischer Aspekt), um eigene Verhaltensmuster (Programme) und die anderer Menschen zu erkennen, die eigenen zu verbessern und sich vor Manipulationsversuchen anderer zu schützen. Entscheidend ist die Entwicklung der Fähigkeit, die Verstehensweise der anderen Person zu übernehmen, um differenziert auf

64 In Europa herrscht Misstrauen gegenüber dem NLP, da Programmieren mit Manipulieren gleichgesetzt wird. Die Erfinder des NLP meinen mit 'Programmieren' lediglich das selbstgewollte Verändern eigener Verhaltensmuster und -programme. Am NLP wird häufig kritisiert, dass es auch von nicht-akademischen Anwendern, z.B. Erziehern, Verkäufern, Managern, etc. benutzt wird. PETZOLD/STAHL warnen davor, dass NLP rein technisch zu verwenden und dabei den geistig-ethischen Hintergrund der Humanistischen Therapie zu vernachlässigen: „Die potenten Werkzeuge des NLP werfen schärfer noch als die Techniken der Verhaltenstherapie das Problem der Kontrolle der Therapeuten auf, das Problem der Ausbildung integrierter Therapeutenpersönlichkeiten, die Frage nach den Zielen der Manipulation und nach den gesellschaftlichen Interessengruppen, die über diese Ziele befinden“ (PETZOLD/STAHL in BANDLER/GRINDER 1994 S. 9).

65 Repräsentationssysteme geben an, welcher sensorische Kanal aktiv ist, z.B. der visuelle, der auditive oder der kinästhetische (vgl. BANDLER/GRINDER 1994 S. 34 ff.)

sie eingehen zu können (vgl. BANDLER/GRINDER 1995 S. 109).

Dahinter steckt die Grundannahme, dass Menschen in ihren Köpfen ein Abbild der Wirklichkeit schaffen, eine Landkarte. BANDLER/GRINDER heben hervor, dass die meisten Menschen fälschlicherweise davon ausgehen, dass diese Landkarte die volle Wirklichkeit darstellt. Wichtig ist es daher, über Kommunikationsmuster zu verfügen, mit denen der Einzelne eine gute Beziehung zu seinen unbewussten Ressourcen herstellen kann (vgl. BANDLER/GRINDER 1994 S. 57).

BANDLER/GRINDER machen darauf aufmerksam, dass jede Wahrnehmung nur *einen* Aspekt der Wirklichkeit impliziert. Dieses Wissen kann aus ihrer Sicht zu größerer Toleranz in der Kommunikations- und Dialogfähigkeit beitragen und im Bereich der Bildung und Erziehung nützlich sein.

In der Bildung und Erziehung kann das NLP außerdem dabei helfen, Kommunikationsstörungen zu vermeiden bzw. zu überwinden, Lernblockaden zu beseitigen, den Lernprozess zu optimieren und Kinder und Jugendliche zu gesunden Lernperspektiven zu verhelfen (vgl. ebd. S. 51).

Die Haltung der Toleranz gibt dem Lehrer große Flexibilität. Er lehrt die Schüler dadurch, Achtung vor der Meinung und dem Anderssein seiner Mitschüler zu haben.

„Sehr viele Schulkinder haben einfach deshalb Lernschwierigkeiten, weil ihr primäres Repräsentationssystem nicht mit dem ihrer Lehrer übereinstimmt. Wenn weder der Lehrer noch der Schüler flexibel genug ist, sich auf den anderen einzustellen, findet kein Lernen statt (ebd. S. 59).

BANDLER/GRINDER möchten mit dem NLP zu besseren Wahlmöglichkeiten verhelfen. Sie orientieren sich an der Nützlichkeit, nicht am Kämpfen um die 'Wahrheit'. Dem entspricht das folgende Grundprinzip:

„Wenn das, was ihr gerade macht, nichts bringt, verändert es. Tut etwas anderes“ (ebd. S. 95, Hervorhebung im Original)

BANDLER/GRINDER betonen, dass der Einzelne auf die Ergebnisse achten muss, die bestimmte Muster hervorbringen, um auf systematische Weise flexibler zu werden. Nur dann ist er in der Lage, über ein größeres Repertoire an Reaktionen zu verfügen. Wenn er sich dagegen in seinem Verhalten einschränkt, verliert er an der erforderlichen Vielfalt (vgl. ebd.). Die Schulung der eigenen Wahrnehmung hilft dabei, Erfahrungen neu zu ordnen und sie anders zu arrangieren als gewohnt.

Zusammenfassung Methoden zur Auflösung von erlernten Mustern

Die in diesem Kapitel beschriebenen Methoden zum Auflösen erlernten Mustern können für Lehrer und Erzieher hilfreich sein, um sich ihrer Verhaltens- und Reaktionsweisen in bestimmten Situationen bewusst zu werden.

Die von BERNE gegründete Transaktionsanalyse hilft dabei, sich mit dem eigenen Verhalten und den damit verbundenen Normen, Erfahrungen und Gefühlen auseinander zu setzen und sich von inneren und äußeren Zwängen zu befreien. Sie unterstützt flexibleres Handeln und Reagieren im Alltag und möchte den Einzelnen zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Verhalten befähigen.

Systemaufstellungen nach MAHR tragen ebenfalls dazu bei, sich seiner Rolle u.a. in der Familie und seiner Verstrickungen bewusst werden. Sie fördern die Einnahme einer respektvollen Haltung den Familienmitgliedern gegenüber. MAHR betont, dass das Lösen dieser Verstrickungen Kraft für das Leben gibt und die Übernahme von Verantwortung sowie die Aussöhnung mit dem eigenen Schicksal ermöglicht.

Die von BANDLER/GRINDER entwickelte Methode des Neurolinguistischen Programmierens stellt eine Kommunikationstechnik dar, die zu neuen subjektiven Erfahrungen führen kann. Verhaltensmuster können erkannt, überdacht und verändert werden. Das Ziel des NLP besteht darin, Menschen zu der Erkenntnis zu befähigen, dass die 'Wirklichkeit' von jedem Standpunkt aus anders aussieht und ihnen die Möglichkeit zu geben, Achtung vor anderen Menschen, ihrer Weltsicht und ihrem Anderssein zu entwickeln.

Das Wissen um diese Methoden fördert die Wahrnehmung von Beziehungsmustern und kann die Übertragung von Strukturen, die der Pädagoge in sich trägt, auf die Lehr-/Lernsituation verhindern. Der Lehrer hat dadurch die Möglichkeit, sich mit seiner eigenen Entwicklung, mit seiner persönlichen Geschichte auseinander zu setzen und auf diese Weise fähig zu werden, Handlungsalternativen in Betracht zu ziehen. Die schulische Praxis kann durch die Kenntnis erlernter Muster durch einen respektvolleren Umgang miteinander verändert werden.

3.5 Körpertherapie

3.5.1 Alexander: Alexander-Technik als Methode der Selbstbeobachtung

Frederik Matthias ALEXANDER (1869-1955) wurde in Sydney, Australien, geboren. Er machte zunächst eine Ausbildung zum Rezipitor. Als er auf der Bühne seine Stimme verlor, beschloss er, sich selbst zu beobachten. ALEXANDER arbeitete mit Spiegeln und entwickelte auf diese Weise ein immer tieferes und detaillierteres Verständnis davon, wie er Gebrauch von sich selbst macht (vgl. PARK 1994 S. 388). Aus dieser Beobachtung heraus, entstand die Alexander-Technik. Später unterrichtete ALEXANDER andere Menschen in seiner Technik und reiste 1904 nach London, um auch dort seine Methode bekannt zu machen⁶⁶. Er gründete 1924 eine Schule für Kinder im Alter von 3-8 Jahren in Großbritannien, in der nach den Prinzipien der Alexander-Technik unterrichtet wurde (vgl. ebd. S. 389).

ALEXANDER entdeckte, wie man den Gebrauch von sich selbst in allem, was man tut, ständig verbessern kann. Dabei geht es darum, sich selbst in seinem Körperverhalten kennenzulernen und wahrzunehmen. ALEXANDER betont, dass es dadurch möglich ist, *vor* dem bewussten Willen einsetzende Handlungswünsche anzuhalten und abzufangen (vgl. ALEXANDER 2000 S. IX). Er hebt hervor, dass wenn der Einzelne die Freiheit des Denkens und Handelns wiedergewinnen möchte, er an den grundlegenden Dingen ansetzen und neu lernen muss, richtig zu atmen, zu sitzen, zu stehen, zu gehen und zu sprechen.

„Wenn wir lernen, in unserem Leben ein höheres Maß an Bewußtheit zu entwickeln, können wir stärker aus der Position der Wahlfreiheit als aus jener der Gewohnheit heraus agieren“ (PARK 1994 S. 33).

ALEXANDER geht von einer psychophysischen Einheit des Menschen aus. Deshalb ist es sehr wichtig, sich der eigenen Verhaltensgewohnheiten bewusst zu werden, nicht nur der körperlichen, sondern auch der geistigen und emotionalen (vgl. ALEXANDER 2000 S. XXIII).

„Was wir denken und fühlen, während wir sitzen, stehen, Geschirr abwaschen oder autofahren, beeinflusst die Art, *wie* wir die betreffende Aktivität ausführen, in ungeheuer starkem Maße“ (PARK 1994 S. 26, Hervorhebung im Original).

ALEXANDER stellt fest, dass durch diesen Bewusstseinsprozess adäquatere Gedanken sowie Veränderungen in der Muskulatur ausgelöst werden, die sich durch Biofeedback-Geräte bestätigen lassen. Sinn und Zweck der Entwicklung der Fähigkeit der Selbstbeobachtung besteht daher darin, die individuellen und einzigartigen Reaktionen kennenzulernen und zu akzeptieren, dass diese Reaktionen für den Einzelnen eine Wahrheit enthalten (vgl. ebd. S. 49). ALEXANDER bezeichnet dieses kinästhetische Gewahrsein als 6. Sinn, als ein Gewahrsein bestimmter Empfindungen, die Informationen über die Haltung und über die Bewegungen geben. Einen wichtigen Grund für die relative Unzuverlässigkeit des kinästhetischen Gefühls wird in der Macht des eigenen habituellen Verhaltens gesehen.

„Was habituell oder 'normal' ist, fühlt sich richtig an, und alles, was davon abweicht, fühlt sich zunächst falsch und äußerst unangenehm an“ (ebd. S. 58).

ALEXANDER betont, dass das größte Problem bei der Veränderung des eigenen Gebrauchs in der Gewohnheit besteht (vgl. ALEXANDER 2000 S. 69). Reflexe müssen deshalb umgepolt oder rekonditioniert werden, um dauerhafte Veränderungen habituellem Reaktionen zu erreichen. ALEXANDER weist darauf hin, dass die Weigerung in gewohnter Weise auf einen Reiz zu reagieren, paradoxerweise jedoch zu einer allmählichen Verbesserung seines Funktionierens führt (vgl. ebd. S. 141).

⁶⁶ Anhänger der Alexander-Technik wurden Aldous HUXLEY und John DEWEY (vgl. ALEXANDER 2000 S. 54; PARK 1994 S. 389).

Er ist davon überzeugt, dass der Mensch in unvertrauten Situationen vielfach zu schnell reagiert, sich dabei auf seine längst nutzlos gewordenen Instinkte verlässt und das Resultat daher oft schädlich ist. Aus seiner Sicht ist der Mensch durch die moderne Zivilisation überfordert und hat aufgrund eingeschränkter Erfahrungen, vorgefasster Ideen und Denk- und Handlungsgewohnheiten Angst vor Veränderungen (vgl. ebd. S. 86). Wirkliche Veränderungen können nur dort stattfinden, wo man mit dem Unbekannten in Kontakt kommt. Die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen sind dabei eher hinderlich. Es gilt stattdessen, sich dem Unbekannten zu stellen. Besessenes und blindes Festhalten am Vertrauten und Konventionellen ist auf Gewohnheitsdenken zurückzuführen, das ALEXANDERS Ansicht nach durch orthodoxe Erziehungsmethoden eher gefördert wird (vgl. ebd. S. 143).

Die Alexander-Technik ist ein doppelter Angriff auf habituelle Reaktionen: Ziel ist es, den Drang zu unterbinden, irgend etwas zu tun, um auf diese Weise das Nervensystem daran zu hindern, in eine automatische Reaktion zu verfallen. Anschließend werden Anweisungen gegeben, die eine positive Alternative zum habituellen falschen Gebrauch darstellen. Erst wenn diese beiden Handlungen in Verbindung miteinander stehen, wird eine fundamentale Veränderung möglich (vgl. PARK 1994 S. 19). Denn, wenn der Einzelne lernt, sein habituelles Verhalten bewusst zu unterbinden, kann er anfangen, aufgrund von Entscheidungen statt aus reiner Gewohnheit heraus zu handeln. Die Alexander-Technik „gibt dem Menschen die Möglichkeit, sein Schicksal selbst zu bestimmen. Denn wenn wir in der Lage sind, 'nein' zu jenen habituellen mentalen und muskulären Reaktionen zu sagen, die unsere Koordination und unsere funktionelle Integration stören, werden wir vielleicht irgendwann die Kontrolle über jene desintegrativen, destruktiven und negativen Muster erlangen, die ein habituellem Bestandteil des sozialen Mechanismus sind und die uns unerbittlich in die Zerstörung des Planeten hineintreiben“ (ebd. S. 133).

Die wichtigste Aufgabe des Lehrers sieht ALEXANDER darin, den Schülern einen guten Gebrauch von sich selbst vorzuleben und den ihrer Schüler zu beurteilen. Er beobachtet, dass Kindern die Anwendung der Alexander-Technik relativ leicht fällt. Daraus folgert er, dass das Modell den elementaren Erfordernissen der Kindererziehung entspricht. Es schafft für das Kind nicht nur neue Situationen, sondern bietet ihm auch die Gelegenheit, sein Potenzial auf eine Art und Weise zu entwickeln, die ihm hilft, Erfahrungen im Umgang mit dem Unvertrauten und Unbekannten zu sammeln. ALEXANDER betont „wie wichtig es ist, Kinder, Jugendliche und Erwachsene so zu erziehen und auszubilden, dass sie nicht mit Feindseligkeit, sondern mit Wissbegierde, Toleranz und Wohlwollen auf das Unbekannte reagieren“ (ALEXANDER 2000 S. 154).

Wenn der Mensch von einer 'bekannten' zu einer 'unbekannten' Gebrauchsweise des Selbst hinüberwechselt, verändert sich die Kontrolle über seine Reaktionen grundlegend. Er entwickelt ein Verantwortungsgefühl, das eine Geisteshaltung der Fürsorge für den Mitmenschen impliziert. ALEXANDER macht darauf aufmerksam, dass es sich dabei um Tugenden handelt, die bisher von keinem Religions- und Erziehungssystem kultiviert wurden (vgl. ebd. S. 153).

„Soll sich die Geschichte nicht wiederholen, dann muss sich der Mensch für sein zukünftiges Leben neuere 'Mittel-wodurch' aneignen, damit er lernt, seine eigene Zielsetzung und Wesensart und die der Völker anderer Nationen besser zu verstehen“ (ebd. S. 185 f.).

Durch die Art des Denken kann der Einzelne Veränderungen herbeiführen oder verhindern. Wenn er sich selbst über die Macht seiner Gedanken und Emotionen klar geworden ist, kann er auch die Verantwortung dafür übernehmen. ALEXANDER hebt hervor, dass sich die eigene Lebenserfahrung in grundlegender Weise mit der Veränderung der Denkgewohnheiten wandelt, da sich die emotionale Einstellung zum Leben verändert. Wenn der Einzelne sich eine akzeptierende Haltung aneignet, wandelt sich seine Weltsicht (vgl. ebd. S. 177).

ALEXANDER legt großen Wert auf 'bewusste Kontrolle' und ist allen veränderten

Bewusstseinszuständen gegenüber kritisch eingestellt. Er kritisiert Trance-Zustände, Hypnose, kreatives Zeichnen und Malen, weil dadurch seiner Meinung nach 'nutzloses Träumen' gefördert wird (vgl. PARK 1994 S. 177).

Die Alexander-Technik ist eine Methode, die versucht, Menschen zu einem guten Gebrauch von Geist und Körper anzuleiten und sich bemüht, die ganze Person in einen Zustand der Harmonie zu versetzen. Wichtig ist für die Arbeit am eigenen inneren Wachstum, dass die Selbstbeobachtung verfeinert wird. Kinder und Jugendliche sollen ALEXANDERS Ansicht nach so erzogen werden, „dass sie nicht mit Feindseligkeit, sondern mit Wissbegierde, Toleranz und Wohlwollen auf das Unbekannte reagieren“ (ALEXANDER 2000 S. 154). Auf diese Weise werden aus ihnen Erwachsene, die über eine wache Haltung verfügen, ihre Potenziale entfalten können und Verantwortung für das soziale Miteinander tragen.

3.5.2 Gindler: Wache Haltung durch authentische Bewegung

Elsa GINDLER (1885-1961) wurde in Berlin geboren. Sie machte zunächst eine kaufmännische Lehre und begann 1911 eine Tanzausbildung bei Hedwig ALLMEYER. 1913 eröffnete GINDLER ein Institut für harmonische Gymnastik. Sie übernahm 1917 die Leitung eines Seminars für zukünftige Lehrer und gab ab 1918 eigene Ausbildungsseminare für Unterricht in Atem- und Stimmbildung. 1924 begegnete GINDLER Heinrich JACOBY⁶⁷, mit dem sie jahrelang zusammenarbeitete (vgl. LUDWIG 2002 S. 11 ff.).

GINDLERS Arbeit entstand aufgrund eines persönlichen Leidens. Sie kurierte ihre als unheilbar diagnostizierte Tuberkulose, indem sie ihren Körper und ihre Einstellung beobachtete. GINDLER entwickelte dadurch eine hellwache und gleichzeitig entspannte Haltung gegenüber allen Abläufen in ihrem Körper und in ihrer unmittelbaren Umgebung. Dabei entstand ein meditatives Verfahren, das dabei hilft, das Ego zu überschreiten und dem Organismus das Steuer zu überlassen (vgl. EHRHARDT 1999 S. 7)⁶⁸. Das Wesentlichste an der Gindler-Arbeit ist, dass es *keine* nach Kommando oder Rhythmus 'geordneten' Bewegungsübungen gibt um den Körper zu verbessern. Es geht vielmehr um das Erarbeiten einer wachen Beziehung zu den ordnenden und regenerierenden Prozessen des eigenen Körpers. Bewusste Zustandsempfindungen erlauben GINDLERS Ansicht nach ein intuitives Vorgehen. Sie betont die besondere Art des Forschens und Fragens, je nachdem, ob und wo in der menschlichen Natur selbst die Antworten und Bedürfnisse nach Geordnetheit und störungsfreiem Ablauf der Funktionen zu finden sind (vgl. LUDWIG 2002 S. 54). GINDLER kommt es darauf an, die Menschen zu ihrem Eigenen zu führen und sie ihr Eigenes entdecken zu lassen. Ziel der Gindler-Arbeit ist deshalb *nicht* das Erlernen bestimmter Bewegungen, sondern das Erreichen der Konzentration auf ein ganzheitliches Erleben.

„Nur von der Konzentration her kann ein tadelloses Funktionieren des körperlichen Apparates im

67 JACOBY (1889-1964) wurde in Frankfurt geboren und wuchs in Straßburg auf, das damals zu Deutschland gehörte. Er schloss zunächst eine kaufmännische Lehre ab und machte später eine Ausbildung zum Musiker. Er arbeitete mit Unmusikalischen, zeigte, dass ihr Versagen *nicht* angeboren ist, sondern fast immer auf ungünstigen Milieubedingungen beruht. Als seine pädagogische Leitgestalt gilt PESTALOZZI. JACOBY emigrierte 1933 in die Schweiz, pflegte aber weiterhin den Kontakt zu GINDLER (vgl. BIEDERMANN in EHRHARDT 1999 S. 32).

68 Interessant ist, dass GINDLER selbst, wie viele Körpertherapeutinnen ihrer Zeit, wenig veröffentlicht hat. Die Weitervermittlung ihrer Arbeit blieb ihren Schülern überlassen. Eine von GINDLERS bekanntesten Schülerinnen ist Charlotte SELVER, die die GINDLER-Arbeit am Esalen Institut lehrte. Auf diese Weise kamen Wilhelm REICH, Fritz PERLS und Erich FROMM in Berührung mit dieser Schulung. Einfluss hatte die GINDLER-Arbeit auch auf Emmi PIKLER, Moshé FELDENKRAIS, Ruth COHN u.a. (vgl. DAUBER 2003 S. 9).

Zusammenhang mit dem geistigen und seelischen Leben erreicht werden“ (GINDLER in LUDWIG 2002 S. 83, Hervorhebung im Original).

GINDLER arbeitet mit Atmung, Entspannung und Spannung. Entscheidend ist für sie, dass der Einzelne durch diese Übungen in Beziehung zu seinem Organismus kommt, er besser in ihm leben und sich besser mit seinem Leben auseinandersetzen kann. Den Organismus betrachtet GINDLER als riesiges Erfahrungsorgan, von dessen Ungestörtheit oder Gestimmtheit die Qualität der Wahrnehmung, die Handlung und das Denken abhängt (vgl. LUDWIG 2002 S. 98).

GINDLER ist davon überzeugt, dass der Einzelne sich seiner inneren Führung anvertrauen sollte, die ein besserer Kompass ist als das, was Lehrer und Erzieher ihm beibringen wollen. Dazu gehört Entdecken, Ausprobieren, sich etwas selbst erarbeiten und sich dabei an eigenen Empfindungen orientieren, statt sich etwas beibringen zu lassen (vgl. ebd. S. 86).

EHRHARDT hebt hervor, dass die Gindler-Arbeit nicht mit Eurythmie, Tanztherapie oder Gymnastik vergleichbar ist. Sie ist eher eine Form der Meditation. Es geht nicht um eine festgelegte Disziplin und Schulung des Körpers, als wäre dieser vom Selbst getrennt. Einer von GINDLERs Grundsätzen ist der, dass man sich nicht verändert, indem man etwas tut, um etwas zu verändern, sondern spürt, was da ist und von da aus Veränderung entstehen lässt (vgl. EHRHARDT 1999 S. 7).

Ziel GINDLERs ist es, den ganzen Menschen zu erreichen. Dementsprechend geht es in der Gindler-Arbeit nicht um Ästhetik oder Vorschrift von außen her. Nicht 'geordnete' Bewegungsübungen, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit den in jedem Organismus latenten, ordnenden und regenerierenden Tendenzen stehen im Vordergrund (vgl. ebd.). Der Körper soll sich von innen her reorganisieren, so dass er seine eigenen Rhythmen wiederfindet und seine authentischen Bewegungen entdeckt. Das kann nicht durch festgelegte Methoden geschehen, da natürliche Prozesse oft sprunghaft, ungeordnet und chaotisch verlaufen. Hervorgehoben wird, dass niemand wissen kann, *wie* sich Psychisches verändert, wenn es sich verändert (vgl. GEUTER in EHRHARDT 1999 S. 28).

Der Mensch soll durch die Gindler-Arbeit in seinen natürlichen Funktionen sowohl in seelischer wie auch in körperlicher Hinsicht gestärkt werden, indem er zu seiner eigenen Bewegung findet. Dafür sind Raum und Zeit für einen Lebensprozess erforderlich. Der Raum dafür entsteht hauptsächlich durch die eigene innere Haltung, indem der Mensch sich von inneren Vorstellungen und äußerer Erwartung befreit (vgl. KRAUS in EHRHARDT 1999 S. 93).

Ein lebendiger Bezug zur inneren Wirklichkeit ist die Voraussetzung dafür, dass man sich angemessen handelnd auf die äußere Welt einlassen kann. Der Wirklichkeitsgehalt der Welt ist von der Lebendigkeit und Differenziertheit der inneren Erfahrungsräume abhängig. Wenn der Übende echte, freie Weiterentwicklung akzeptiert, muss er loslassen und das Vertrauen haben, dass das eigene tiefere Wesen seine Wege kennt (vgl. EHRHARDT 1999 S. 139).

In Bezug auf Erziehung mahnt GINDLER vor den Störungen, die Erwachsene Kindern zufügen, wenn sie sich einmischen, denn eine eingedrillte Bewegung verläuft aus ihrer Sicht ganz anders als eine natürliche (vgl. LUDWIG 2002 S. 106). Der Erzieher muss die Tragweite solcher Einmischung begreifen und sich selbst disziplinierter verhalten. Für die so genannte Nach-Erziehung⁶⁹ ist es wichtig, sich bei allen Tätigkeiten sich selbst gegenüber so forschend und interessiert zu verhalten, dass Zustands-

69 GINDLERs Begriff der 'Nach-Erziehung' ist vergleichbar mit der 'Selbsterziehung' DEWEYs (vgl. BOHNSACK 2003) und auch mit der Selbstreflexivität von SCHUMACHER (vgl. SCHUMACHER 1979 S. 37).

veränderungen bewusst verfolgt werden können (vgl. ebd. S. 110 f.).

„Haben wir erst einmal gespürt, dass es uns trotz aller bestehenden Schwierigkeiten möglich ist, so weit zu uns zu kommen, dass wir still werden, so merken wir auch bald, dass wir uns in solchem Zustand mit Menschen und Dingen in einer grösseren [sic!] Wachheit auseinandersetzen können, als es uns in unserer gewohnten Unruhe möglich ist“ (GINDLER in LUDWIG 2002 S. 117).

Es geht GINDLER um die Auseinandersetzung mit dem Körper im Hinblick auf die akuten Probleme des Lebens. Dafür sind lebendiges Anwesendsein und Stille nötig, um zu lernen lernen, die eigenen Kräfte so dosierend einzusetzen, dass der Kontakt zur Schwerkraft hergestellt werden kann. Auf diese Weise möchte GINDLER den Menschen dazu befähigen, seine Potenziale zu entwickeln und ihn auf den Weg zu sich selbst zu bringen.

„Ich möchte immer wieder betonen, dass es sich für mich nicht um eine utopische, weltflüchtige Ruhe und 'Harmonie' oder um ein Rezept zum besseren Ertragen der Umweltmisere handelt, sondern dass diese Ruhe und Stille reagierbereiter, tatbereiter, erfolgreicher, vor allem wacher für ein Reagieren auf Zusammenhänge und überhaupt die Erkennung von Zusammenhängen macht“ (GINDLER in LUDWIG 2002 S. 6).

3.5.3 Rolf: Differenzierte Wahrnehmung als Stärkung von Körper und Geist

Ida Pauline ROLF (1896-1979) wurde in New York geboren. Sie promovierte an der Columbia University in Biochemie und setzte ihr Studium am Rockefeller-Institut fort, wo sie schließlich außerordentliche Professorin wurde. ROLF interessierte sich sehr für die Entwicklung des Geistes durch Körperschulung und experimentierte zunächst auf der Grundlage von Yoga-Übungen. Auch die Erkenntnisse auf den Gebieten der Osteopathie⁷⁰ und der Homöopathie fließen in ihre Methode, die sie zunächst Strukturelle Integration nannte, ein (vgl. FEITIS in ROLF 1993 S. 13 f.).

ROLF lehrte ihre Methode seit den 50er Jahren in New York, vielen anderen Orten der Vereinigten Staaten, in Kanada und in Großbritannien. In den 60er Jahren arbeitete sie im Esalen Institut, wo ihre Methode als Rolfing bekannt wurde. ROLF lernte dort den Gestalttherapeuten Fritz PERLS kennen, so dass ihre Erkenntnisse die Humanistische Therapie beeinflusste. 1973 wurde das Rolfing Institute in Boulder, Colorado, gegründet (vgl. ebd. 1993 S. 12).

Rolfing beruht auf Ideen und Techniken, wie der menschliche Körper durch Manipulation und Erziehung positiv beeinflusst werden kann. ROLF versucht Körperhaltungen zu beeinflussen, um eine bessere Zusammenarbeit mit der Schwerkraft zu erreichen. Ihre Methode beruht auf der Annahme, dass die Verbesserung des Körpers der direkte Weg zu höherem Bewusstsein ist (vgl. ROLF 1993 S. 210).

ROLF geht davon aus, dass die Arbeit mit dem Körper nicht nur das physische, sondern auch das emotionale und spirituelle Leben des Übenden positiv beeinflusst. Sie folgert daraus, dass der Körper gedehnt und in einen Zustand der Ausgewogenheit versetzt werden muss, um auf diese Weise gleichzeitig zur geistigen Entwicklung des Menschen beizutragen (vgl. FEITIS in ROLF 1993 S. 21).

ROLF vertritt eine für die damalige Zeit grundlegend neue Sicht bei der Analyse des Körperbaus. Sie geht nicht wie die klassische Anatomie von der Beobachtung der Leiche aus, um Muskeln, Knochen und Organe zu isolieren. Sie betrachtet das Bindegewebe in seiner Funktion als wichtigstes 'Organ der Form' und analysiert den Körperbau im Kontext der Schwerkraft (vgl. FEITIS in ROLF 1993 S. 8). Das erste

70 Der Begründer der Osteopathie ist Andrew Taylor STILL. Durch die in der zweiten des Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte Methode verändert sich das Verhältnis der Knochen zueinander. Bewegungseinschränkungen innerhalb eines Gelenkes können durch die Osteopathie beseitigt werden (vgl. ebd. S. 17).

Prinzip des Rolfing impliziert, das Bindegewebe an die Stelle zu bewegen, wo es wirklich hingehört, um auf diese Weise harmonischere Bewegungen zu ermöglichen.

„Ihre Arbeit zielte darauf, Gleichgewichtszustände zu schaffen, wobei sie an der Körperoberfläche begann und sich dann allmählich in die Tiefe vorarbeitete“ (ebd. 1993 S. 31).

ROLF nennt zwei Prinzipien des Rolfing:

- 1) Rolfer sind sich bewusst, dass Knochen und Weichteile an ihrem Platz gehalten werden; Knochen an den richtigen Platz zu bringen reicht deshalb nicht, vielmehr müssen die einzelnen Muskeln und die mit ihnen verbundenen Gewebe gedehnt werden, wenn die Veränderung von Dauer sein soll
- 2) Der gesamte Körper gerät aus dem Gleichgewichtszustand, wenn sich ein Körperabschnitt in Schwierigkeiten befindet (vgl. ebd. S. 17 f.).

Eine Rolfing-Behandlung besteht aus ca. zehn Sitzungen, in deren Verlauf ein Rolfer mit Hilfe von physischem Druck Faszien (=dünne, sehnartige Muskelhaut) so streckt und organisiert, dass die Bewegungsfähigkeit des betreffenden Bereichs vergrößert wird (vgl. ROLF 1993 S. 210). Die Ergebnisse der Arbeit reichen in die Bereiche der Emotionen, des Verhaltens und der Spiritualität des Menschen hinein, da Körper und Geist als Einheit betrachtet werden. Ziel des Rolfing ist es, das System insgesamt flexibler zu machen, das Energieniveau zu erhöhen, so dass der Organismus besser in der Lage ist, Krankheiten abzuwehren und Stress zu bewältigen (vgl. ebd. S. 211). ROLF ist davon überzeugt, dass die Idealstruktur durch manuelle Arbeit zum Befreien des Bindegewebes auftaucht.

„Wenn der Körper anfängt, so zu funktionieren, wie es seiner Natur entspricht, kann die Schwerkraft ihn durchströmen. Und wenn dies eingetreten ist, heilt er sich spontan selbst“ (ebd. S. 55).

ROLF ist nicht daran interessiert, Symptome zu heilen, sondern geht davon aus, dass Krankheiten sich selbst kurieren und die Symptome sich auflösen, wenn der Organismus als Ganzes in einen Zustand der Ausgeglichenheit versetzt wird. Der Körper gleicht aus ihrer Sicht einem Netz, in dem alles mit allem verbunden ist.

Rolfer arbeiten nie in einer Situation, in der ein sehr starker akuter Schmerz besteht, sondern lediglich an chronischen Zuständen, die sich durch die Schwerkraft beeinflussen lassen. Gewaltsame Veränderungen sollen um jeden Preis vermieden werden. Das System soll elastisch gemacht werden, so dass es sich verändern kann. Dazu gehört, dass der Körper so organisiert wird, dass das Gravitationsfeld das Energiefeld des Körpers verstärkt (vgl. ebd. S. 103). Es wird Druck auf den Körper des Behandelten ausgeübt, um ihm Energie zuzufügen und so die Struktur seines Körpers zu verbessern.

„Die wichtigste Auswirkung einer Rolfing-Behandlung liegt in der Art, wie der Behandelte fortan mit Energie umgeht, sowohl mit seiner eigenen als auch mit der seiner Umgebung“ (FEITIS in ROLF 1993 S. 48).

ROLF betont, dass ihre Arbeit nicht dem Bereich der Therapie, sondern dem der Erziehung zuzuordnen ist. Es geht ihr nicht darum, etwas zu 'reparieren', sondern darum, zu integrieren, zu lernen, den menschlichen Körper so zu organisieren, dass er eine Einheit bildet, um auf diese Weise ein effizienteres Energiesystem zu schaffen (vgl. ROLF 1993 S. 63).

„Unsere Aufgabe ist es zu lernen, Kontakt zur Wirklichkeit herzustellen, so wie sie sich im menschlichen Körper manifestiert“ (ROLF 1993 S. 199).

3.5.4 Dürckheim: Initiatische Therapie – Der Körper als Ausdrucksmedium

Karlfried Graf DÜRCKHEIM (1896-1988) wurde in München geboren. 1919 begann er in München ein Philosophie-Studium und entdeckte dort bereits die Meditation als Geistesschulung. DÜRCKHEIM ist beeinflusst von LAOTSE, MEISTER ECKHART und C.G. JUNG. Er studierte später in Kiel Psychologie und wurde 1925 an der Kieler Universität Assistent im Fachbereich Psychologie. In Leipzig arbeitete DÜRCKHEIM am psychologischen Institut. Dort lernte er Maria HIPPIUS (1908-2003) kennen, die er später heiratete. 1931 wurde DÜRCKHEIM zum Professor für Psychologie an der pädagogischen Akademie in Breslau ernannt. 1934 reiste er nach Südafrika und erforschte die dort lebenden deutschen Stämme. Von 1934-1936 arbeitete DÜRCKHEIM im Auftrag der Nationalsozialisten als Spion in England. Von 1937-1947 lebte er in Japan und studierte dort die geistigen Grundlagen japanischer Erziehung (vgl. MÜLLER 1981 S. 45 ff.). Die Initiatische Therapie (IT) entwickelten DÜRCKHEIM und HIPPIUS 1949 (vgl. ebd. S. 14). In Todtmoos-Rütte, im Schwarzwald, bauten DÜRCKHEIM und HIPPIUS in den ersten Nachkriegsjahren die Existentialpsychologische Bildungs- und Begegnungsstätte auf⁷¹ (vgl. ebd. S. 18).

Die IT ist kein Produkt des modernen Trends. Sie hat sich unabhängig von amerikanischen Einflüssen in relativer Autonomie, aber auch isoliert von den Fortschritten der akademischen psychologischen und psychotherapeutischen Forschung entwickelt. Es handelt sich dabei um eine Kombination östlicher Meditationspraxis und einer westlichen Form der Psychotherapie bzw. Tiefenpsychologie. Sie vermittelt eine westliche Form des Zen-Buddhismus. DÜRCKHEIM spricht sich aber deutlich gegen eine Abkehr von der abendländischen Kultur aus. Betont wird, dass der Mensch sich als Person verwirklichen soll und nicht, wie in der östlichen Philosophie, mit allem eins werden sollte (vgl. ebd. S. 55).

Die IT versteht sich als Erweiterung der Transpersonalen Psychologie. Ihr Akzent liegt auf wissenschaftlicher und empirischer Erforschung von Grenzzuständen und deren verantwortungsvollen Umgang (vgl. ebd. S. 25). DÜRCKHEIM betrachtet die mystischen Seinerfahrungen, die an der Grenze der Naturwissenschaften auftauchen, als religiös geprägt. Aus seiner Sicht sind die meisten Menschen mit der Umsetzung und Realisierung solcher fremdartiger Erlebnisse überfordert und sehnen sich nach Führung und Begleitung durch die unbekannteren, transpersonalen Räume. DÜRCKHEIM ist davon überzeugt, dass der Weg zur Ganzwerdung nur über das 'Ernstnehmen religiöser Urerfahrungen' erfolgen kann (vgl. ebd. S. 34).

„In der IT wird dieser Ansatz durch den individuellen Entwicklungsprozeß verfolgt, der dem Menschen zur Rückbindung an seinen Wesenskern und dessen Integration in seiner weltbezogenen Daseinswirklichkeit verhilft“ (ebd. S. 34 f.).

In der IT wird das bewusste Erinnernlassen numinoser Erlebnisse aus der Biographie genutzt, da diese Erfahrungen die Möglichkeit des Sich-Transzendierens enthalten. DÜRCKHEIM geht es dabei aber nicht um die Verneinung der Notwendigkeit eines festen Welt-Ichs, d.h. die Identifikation des Menschen mit sich selbst. Das einseitige Festhalten an dem gegenständlichen Bewusstsein mit dem Welt-Ich als Zentrum verhindert seiner Überzeugung nach den Zugang zum Sein. Das Wesen ist die Weise, in der der unendliche Ursprung des Menschen in seiner ichbedingten Endlichkeit anwesend ist.

„Mit dem Innwerden des Wesens erkennt der Mensch sich als Bürger zweier Welten: dieser raumzeitlich begrenzten und bedingten Welt und einer anderen, überräumzeitlichen, unbedingten

71 Seit 1974 gibt es eine Zweigstelle in Exist-Rütte' in München. DÜRCKHEIM selbst spricht bis 1965 von 'Großer Therapie' bzw. 'Therapie zur Verwirklichung des wahren Selbst' und erst danach von 'Initiativer Therapie'. 'Initiare' bedeutet das Tor zum Geheimen zu öffnen, sich an ein Ereignis zu erinnern, das initiatisch war (vgl. ebd. S. 18).

Wirklichkeit. Beide Seiten gehören zur Ganzheit des Menschen. Sie in ihrem Anliegen zu erkennen und zuzulassen, ihre Gegensätzlichkeit zu durchleiden, zuletzt ihre Integration zu ermöglichen und eben darin Voll-Person zu werden, das ist Auftrag und Sinn des inneren Weges“ (DÜRCKHEIM 1973 S. 24).

DÜRCKHEIM ist davon überzeugt, dass der Mensch auf seinem Entwicklungsgang zum 'universalen Menschen' eine Stufenfolge durchläuft. Er orientiert sich dabei an den von GEBSER aufgestellten Phasen der Bewusstseinsentwicklung und unterscheidet drei Bewusstseinsstufen:

- 1) prämental: Bewusstsein jenseits aller Gegensätze, des 'ungeteilten Lebens', vorgegenständliches Bewusstsein
- 2) mental: gegenständlich fixiertes Bewusstsein
- 3) postmental: jenseits aller Gegensätze, im Sinne einer die prämentale und mentale Bewusstseinsstufe transzendierenden Geistesebene (vgl. MÜLLER 1981 S. 59 f.).

Das Zentralanliegen DÜRCKHEIMS ist es, dem Menschen zu seiner Ganzheit zu verhelfen, damit er den doppelten Auftrag, die Weltbewältigung und innere Reife, erfüllen kann (vgl. ebd. S. 63 f.).

Der 'Weg' in der IT ist ein individueller Weg zur Selbstverwirklichung, den der Mensch gemäß der ihm eigenen Bestimmung durchläuft. DÜRCKHEIM beschreibt ihn als Spirale, die sowohl zentrifugal als auch zentripetal verläuft. Die psychische Entwicklung findet in hierarchisch geordneten Etappen statt, nicht geradlinig, sondern in einer spiralförmigen, das Zentrum umkreisenden Verlaufsgestalt, so dass auf jeweils anderen Ebenen immer wiederkehrende Motive und Probleme zum Vorschein kommen.

„Dabei erfährt er auch 'die ewigen Wahrheiten und archetypisch vorgezeichneten Entwicklungsstufen', also menschlichen Bahnen, die er in seiner Einmaligkeit individuell zu bewältigen hat“ (ebd. S. 65).

In ständiger Verwandlungsbereitschaft muss sich der Mensch bemühen, aktiv eine weitere Stufe seines Menschseins zu erreichen, um zur geglückten Vereinigung zwischen Welt-Ich und Wesen zu gelangen (vgl. DÜRCKHEIM 1973 S. 30 f.).

„Nie will der Mensch nur leben um zu überleben. Er will als ein bestimmter Jemand in einer bestimmten Gestalt seiner selbst und seiner Welt sich seinem Wesen gemäß darleben und vollends verwirklichen“ (DÜRCKHEIM 1973 S. 28).

Unter 'Seinsfühlungen' versteht DÜRCKHEIM Erlebnisse, in denen für einen Augenblick die dem Menschen innenwohnende Transzendenz anklingt und er das Gefühl hat, seiner 'Berufung' zu folgen.

„Bei der hier gemeinten Seinserfahrung geht es nicht um eine Vermehrung dessen, was der Mensch kann, sondern um eine Verwandlung dessen, der er ist zu dem hin, der er kraft seines Wesens, also seiner Teilhabe am Sein, sein kann und sein soll“ (DÜRCKHEIM 1985 S. 85).

Transzendenz ist keine in sich ruhende Wirklichkeit, keine greifbare Ordnung, nichts, wovon man sich eine Vorstellung machen kann, sondern unbegreifbares, schöpferisches, ordnendes und erlösendes Leben, was aufgrund einer neuen Gesamtverfassung erscheint (vgl. ebd. S. 41).

DÜRCKHEIM spricht von dem Körper, den man hat und dem Leib, der man ist. Der Leib steht für die Haltung, in der der Mensch sich in seiner Tiefe spürt. Er ist das Ausdrucksmedium des ganzen Wesens. Es handelt sich dabei nicht um einen von der Seele und dem Geist abgetrennten Körper, sondern den ganzen Menschen als einheitliches Subjekt, das *nicht* in der Addition von Körper, Geist und Seele besteht (vgl. DÜRCKHEIM 1956 S. 217).

„Der Leib, der man ist, ist die Einheit der Gebärden, in denen man sich als Person ausdrückt und darstellt, in der Welt verwirklicht oder verfehlt“ (DÜRCKHEIM 1985 S. 46).

DÜRCKHEIM geht davon aus, dass Störungen der leiblichen Erlebnisfähigkeit unmittelbaren Einfluss auf die Realitätsbewältigung und auf das Selbstkonzept des Menschen haben. Damit ist *nicht* in erster Linie der möglichst reibungslos funktionierende und leistungsfähige Körper gemeint, den es fit zu halten gibt, sondern ein Befolgen des 'Leibgewissens' (vgl. DÜRCKHEIM 1973 S. 173).

Diese Leibpräsenz zeigt sich auch im Hara. Hara impliziert einen Zuwachs sowohl an physischer Leistungskraft und schöpferischen Potenzen als auch an innerer Festigkeit und Stabilität. In der Initiatischen Therapie wird mit der Kraft des Haras gearbeitet. Es geht darum, den Schwerpunkt nach unten zu verlagern und die Schultern loszulassen, um körperlich einen besseren Stand zu haben und personal in seiner Mitte zu sein. Das impliziert auch gelassen mit seiner Kraft umzugehen und seine Potenziale angemessen einsetzen zu können. DÜRCKHEIM bezeichnet die Kraft aus dem Hara als Tiefenkraft, die man nicht *machen*, sondern nur zulassen kann (vgl. DÜRCKHEIM 1956 S. 159). Die Gewinnung des Hara in der IT bedeutet:

- 1) Erdung, Verwurzelung mit der Realität, Bejahung der Triebwelt, Anschluss an das Grundvertrauen, Bodenständigkeit, Durchsetzungskraft, Verwurzelung mit der Erde, die erst die vertiefte und erweiterte Geistigkeit möglich macht
- 2) die rechte, dem Menschen entsprechende Form, d.h. das Freierwerden von Rollenzwängen und Fehlhaltungen und die Verwirklichung der ursprünglichen Wesensgestalt
- 3) die Steigerung der Transparenz, der Mensch schafft die Voraussetzungen, in denen die 'universelle Lebenskraft' zum Ausdruck kommen kann (vgl. MÜLLER 1981 S. 266).

Mit dem Erwerb von Hara öffnet sich der Mensch ohne die Beengung seines dualistischen Bewusstseins einer ihn umfassenden größeren Wirklichkeit.

„Wer Hara hat, kann, für alles, auch für den Tod bereit, stillehalten in jeder Lage. ... Er stemmt sich nicht gegen das Rad des rollenden Schicksals, sondern wartet gelassen die Zeit ab. Vom Hara her sieht die Welt anders aus, als man sie sich wünscht, aber in allem doch wieder im Einklang“ (DÜRCKHEIM 1956 S. 28).

DÜRCKHEIM warnt gleichzeitig allerdings auch vor dem Missbrauch der Hara-Energie und betont, dass der Gewinn von Gelassenheit und gesteigerter Wirkungskraft *nicht* ausschließlich in Dienst des Welt-Ichs stehen darf. Der Mensch muss in seiner leiblichen Ganzheit berührt werden und kann die neuen Erfahrungen erst dann integrieren, wenn sie ihm auch leibhaftig, d.h. nicht nur als intellektuelle Erkenntnis oder im seelischen Ergriffensein bewusst sind (vgl. ebd. S. 69).

Die Basis, die der Mensch aus dem Hara gewinnt, ist nicht nur physischer Natur, sondern bedeutet immer auch die Verankerung in einer Verfassung, die das Ausgeliefertsein an die Fehlformen des Ichs überwindet. Dazu gehört, dass der Mensch ein rechtes Verhältnis von Gespanntheit und Gelöstheit entwickelt.

Als charakteristisch für unsere Zeit betrachtet es DÜRCKHEIM, dass der Mensch nach Mitteln der Entspannung sucht, ohne sich Gedanken über die rechte Spannung zu machen (vgl. ebd. S. 166). DÜRCKHEIM kritisiert, dass Meditation, wie sie meistens eingesetzt wird, um abzuschalten von der Alltagshektik oder um neue, schöne Erfahrungen zu machen oder um zur Ausübung höherer Fähigkeiten zu verhelfen, den eigentlichen Sinn verfehlt. Wichtig ist vielmehr, dass der Mensch sich selbst in seinem Grund verändert und er durch Meditation zu seinem Wesen findet (vgl. MÜLLER 1981 S. 79 f.). In der IT werden deshalb aktive meditative Techniken eingesetzt, z.B. das von

HIPPIUS Geführte Zeichnen, das durch das automatisierte Tun einer Handlung, wie z.B. zeichnerisches Wiederholen bestimmter 'Urgebärden' Freiräume schafft, in die eine andere Kraft eindringen kann, so dass 'Es' geschehen kann. Im Geführten Zeichnen werden mittels graphischer Urzeichen beim Schüler archetypische Bildekräfte evoziert und durch meditatives exertitionhaftes Tun Verwandlungen und leibhaftiges Bewusstwerden eingeleitet (vgl. ebd. S. 87). Diese graphischen Symbole haben den Charakter von Urzeichen: runde, fließende Bewegungen (weiblich), gerade Linien (männlich) oder strahlenförmige Linien. Auf ein leeres weißes Blatt wird mit beiden Händen und geschlossenen Augen in aktiv-meditativer Weise durch stetige Wiederholung des Linienzuges eine 'Urform des Seins' z.B. eine Schale gezeichnet.

„Die im Prozeß auftauchenden Bilder und Gestaltungen aus den Tiefenschichten führen im Verlauf der Zeit zur Bewußtwerdung, z.B. der eigenen Schattenkräfte, archetypischer Symbole und Gesetzmäßigkeiten, all jener Kräfte im Menschen, die die Befreiung des Wesens behindern“ (ebd. S. 88).

Der initiatische Weg enthält die Aufgabe, den Rhythmus von Yin und Yang, d.h. Männliches und Weibliches, Himmel und Erde, Tun und Nicht-Tun, Welt-Ich und Wesen zu entwickeln und in eine dynamische Spannung zu bringen. Die Initiationsfähigkeit bezieht sich auf existenzielle Sondersituationen, auf latente Tendenzen zur Selbsttranszendenz und auf ein aktives Aufgeschlossenheit für das Jenseits-Menschliche (vgl. ebd. S. 151).

DÜRCKHEIM hebt hervor, dass der Mensch nicht nur leben will, um zu überleben, sondern sich als jemand Bestimmtes in der Welt verwirklichen möchte.

„Dieses in der Welt Der-sein-Dürfen, der man eigentlich, das heißt seinem Wesen nach ist, ist eine Grundsehnsucht des Menschen. ... Die Wesensfreiheit der Person bewährt sich erst dort, wo der Mensch sich seinem geschichtlichen Schicksal stellt, sein Leiden annimmt und sich nicht über das Unannehmliche 'geistig' hinwegsetzt, sondern es aushält und es als Tor zu einer anderen Dimension durchleidet“ (DÜRCKHEIM 1973 S. 72 f.).

Je höher die Stufe ist, die der Mensch erreicht, desto größer ist die Spannung, aber auch die Notwendigkeit zur Integration von mütterlichem 'Grund' und männlicher Eigenständigkeit, Himmel und Erde, Tun und Nicht-Tun, die es in eine dynamische Spannung zu bringen gilt (vgl. MÜLLER 1981 S. 173).

„Wo der natürliche Mensch auf die Stufe des Initiatischen gelangt, treten nicht nur neue Inhalte hinzu, sondern sämtliche Inhalte erhalten einen neuen Sinn. Gewicht und Gültigkeit der Ordnungen, die sein bewußtes Leben in der Welt tragen, verändern sich durch das Auftauchen des neuen Sinnzentrums“ (DÜRCKHEIM 1973 S. 155).

3.5.5 Selver: Sensory Awareness – Sinnesbewusstsein und Urteilsfähigkeit

Charlotte SELVER (1901-2003) wurde in Duisburg geboren. Sie studierte zunächst Ausdrucksgymnastik bei Rudolf BODE in München und führte später in Berlin die Bode-Gymnastik ein. Außerdem arbeitete SELVER als Musikpädagogin. In Berlin lernte sie Mitte der 20er Jahre Elsa GINDLER und später Heinrich JACOBY kennen. SELVER nahm an deren Kursen teil, bis sie 1938 nach Kalifornien emigrierte. Ihre eigene Arbeit, die sie Sensory Awareness⁷² nannte, ist tief geprägt von der GINDLER/JACOBY-Arbeit und basiert auf deren grundlegenden Erkenntnissen. SELVER übte einen entscheidenden Einfluss auf das Human Potential Movement aus. Sie beeinflusste in ihrer über 80 Jahre dauernden Tätigkeit viele Menschen in den USA, Mexiko und Europa und regte Persönlichkeiten wie den Psychoanalytiker Erich

72 Sensory Awareness wird mit Sinnesbewusstsein übersetzt, wobei Sensitivität für Erweiterung und Verfeinerung steht. Für den Begriff 'Sensory Awareness' entschied sich SELVER um *direkte Wahrnehmung* durch die Sinne von der intellektuellen oder konventionellen Wahrnehmung zu unterscheiden (vgl. BROOKS 1985 S. 217 f.).

FROMM, den Zen-Philosophen Alan WATTS und den Begründer der Gestalttherapie Fritz PERLS an. SELVER eröffnete eine Praxis in Kalifornien, unterrichtet an verschiedenen Forschungsinstitutionen und arbeitete mit Psychoanalytikern zusammen. In den späten 50er Jahren begann sie mit Alan WATTS in Kalifornien zu unterrichten und veranstaltete 1963 ihren ersten Workshop im Esalen Institut. Mit Charles BROOKS, ihrem Lebensgefährten, unterrichtete SELVER weltweit, bis zu seinem Tod 1991 (vgl. BROOKS 1985 S. 9).

In der von ihr entwickelten Arbeit geht es um die Schulung der Wahrnehmung, das Verwandeln einengender Muster zu mehr Offenheit und Toleranz, um auf diese Weise die Lebensqualität und -freude zu steigern. SELVER hat aus ihrer Arbeit nie eine Methode entwickelt, um einer Einengung und Dogmatisierung vorzubeugen (vgl. ebd. S. 23). Aus SELVERs Sicht ist die Erfahrung sinnlicher Bewusstheit so individuell, dass jeder Versuch, sie in Worte zu fassen, nur für die eigene Person gelten kann. Sie betont, dass es deshalb nutzlos ist, Autoritäten zu befragen, um zu wissen, was man mit seinem Leben anfangen soll.

„Wir müssen selbst entdecken, daß wir selbst die Fähigkeit haben zu empfinden. Dann sind wir auch fähig zu urteilen“ (ebd. S. 16).

Die Teilnehmer an Kursen zur Sensory Awareness erhalten dementsprechend neue Erkenntnisse und Verhaltensweisen als Ergebnis ihrer eigenen Entdeckungen, die sie allein und in ihrem Tempo unternehmen. Im Vordergrund steht dabei der Versuch, allem, was gegenwärtig bewusst wird, die Zeit zu lassen, die es benötigt um klarer spürbar zu werden (vgl. ebd. S. 20).

„Unser Ziel ist nicht die Aneignung von Fertigkeiten, sondern die Freiheit, sensitiv zu erforschen und aus dem Erforschen zu lernen“ (ebd. S. 23).

Zu innerer Ruhe und Klarheit kommt man nur durch die eigene Wahrnehmung. SELVER geht davon aus, dass das Studium und die Klarheit der Wahrnehmung allem Verstehen und allem intelligenten Verhalten zugrunde liegt. In jedem Organismus ist von Natur aus das Potenzial einer umfassenden Bewusstheit vorhanden (vgl. ebd. S. 20).

Der Boden, auf dem man steht, ist die Ausgangsbasis von SELVERs Arbeit. Ihr geht es darum, die Aufmerksamkeit von innen nach außen zu richten, um zu spüren, auf welchem Untergrund man steht und wie man sich mit dem Fußboden in Verbindung befindet. Aus dieser körperlich-sinnlichen Erfahrung lässt sich die geistige Erkenntnis gewinnen, dass sich die Antworten auf Fragen ständig wandeln können. Die Einsicht entsteht, dass Wahrnehmung *immer* relativ ist (vgl. ebd. S. 37).

SELVERs Ansatz ist insofern revolutionär, da die meisten Menschen dazu ermahnt werden daran zu denken, was ihnen beigebracht wurde und nicht daran, was ihnen ihre Empfindungen sagen. Die eigene Erfahrung wird oft von Kindheit an gering geachtet. Für SELVER sind die innere Offenheit für die eigenen Lebensprozesse und der sensitive Kontakt mit der Umwelt entscheidend. Sie kritisiert, dass Kinder in typischen Schulen stundenlang dazu gezwungen werden, erschlaft und mit innerem Druck auf ihren Bänken zu sitzen, wodurch ihr Sehvermögen, ihre Atmung, ihr Blutkreislauf, ihre intellektuellen Prozesse und ihr Sinn für die freie menschliche Existenz eingeschränkt werden (vgl. ebd. S. 79).

SELVER arbeitete deshalb u.a. an der Bewusstseinsverfeinerung im Becken, da die Wiedererweckung der angeborenen Sensitivität und Beweglichkeit das Sitzen deutlich realer, das Stehen, Gehen und Laufen leichter und das Tanzen lebendiger macht. Ziel der Sensory Awareness ist es, voll und unmittelbar auf eine Situation reagieren zu können (vgl. ebd. S. 108). In Partnerübungen kann durch gegenseitige Berührung die Erfahrung tiefer Dankbarkeit gemacht werden, weil man von einem anderen Menschen

mit Sorgfalt behandelt wird. Bei dem Versuch, die Tragkraft eines anderen Menschen anzunehmen, sich dem anderen mehr zu überlassen, kann tief im Gewebe die Erkenntnis erwachsen, dass menschlicher Kontakt nicht notwendigerweise manipulativ sein muss, sondern unterstützend und gebend sein kann. Auch hier geht es nicht um eine Technik:

„Wir arbeiten einfach darauf hin, einer Aufgabe mit größerer Ruhe und mehr Anwesenheit zu begegnen, mit weniger Gedanken und offeneren Sinnen“ (ebd. S. 111).

Für SELVER ist das tiefere Ziel ihrer Arbeit, an der gemeinsamen Menschlichkeit durch die gemeinsame Arbeit an der Sinnes-Wahrnehmung zu arbeiten. Ihr geht es um das Wachwerden der Menschen, d.h. um die Erreichung der Reaktionsbereitschaft im gesamten sensorischen Nervensystem. Das impliziert auch, eigene Funktionen wahrzunehmen und darüber hinaus Veränderungen in dem sie begleitenden Verhalten zuzulassen, woraus ihrer Ansicht nach eine völlig neue Lebenseinstellung resultiert (vgl. ebd. S. 216). Aus dieser veränderten Haltung erwächst ein Gefühl für unsere Zusammengehörigkeit mit der Natur, das Impulse von Liebe für Leben und lebendige Dinge und ein neues Feingefühl sowie Respekt entstehen lässt (vgl. ebd. S. 137).

3.5.6 Feldenkrais: Bewusste Präsenz und Persönlichkeitsentwicklung

Moshé FELDENKRAIS (1904-1984) wurde in Slawuta, Ukraine, geboren. Er verließ mit 14 Jahren seine Heimat, um nach Palästina auszuwandern. 1928 zog er nach Paris, studierte dort Physik, Mathematik, Maschinenbau und Elektrotechnik. Er arbeitete für die britische Admiralität und forschte in den Bereichen Neuro- und Verhaltensphysiologie und Neuropsychologie. Vor den Nationalsozialisten floh er 1940 nach England (vgl. SHAFARMANN 1999 S. 7 f.). Nach einem Unfall, der eine alte Knieverletzung verschlimmerte, wurde FELDENKRAIS von den Ärzten mitgeteilt, dass er sich operieren lassen müsse, um jemals wieder gehen zu können. Er beobachtete sich daraufhin über mehrere Monate selbst. Dabei führte er diszipliniert vorsichtige, minimale Bewegungen durch und fand auf diese Weise eine Methode, um grundlegende Bewegungsprozesse⁷³ wiederzuerwecken und zu verfeinern (vgl. ebd. S. 9).

FELDENKRAIS stellt fest, dass es der Schlüssel zur Heilung ist, sich dessen, was man tut, bewusster zu werden. Seine Körperschulung nennt er ab 1944 Feldenkrais-Methode. Sie gilt als Selbsterkenntnismethode, Intuitionsmethode, Bewusstseinsweiterungsmethode, Körperbefreiungsmethode und Methode der bewussten Präsenz. Bewusstheit wird als Voraussetzung für jede Heilung und die Wiederentdeckung der Ganzheitlichkeit betrachtet (vgl. ebd. S. 127 f.).

Die FELDENKRAIS-Methode ist im Gegensatz zu den Methoden von GINDLER und SELVER wesentlich systematischer. Es werden alle möglichen Varianten einer Bewegung oder einer Handlung ausprobiert, um auf diese Weise die eigenen Möglichkeiten konkret zu erweitern (vgl. NESTVOGEL in EHRHARDT 1999 S. 57).

FELDENKRAIS bemerkt, dass sich die Muskelaktivität am besten zur Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung eignet.

„Das Gros der Reize, die im Nervensystem zusammenkommen, stammt aus den Aktivitäten der Muskulatur, die ständig durch die Schwerkraft beeinflusst wird. Deshalb ist die Körperhaltung einer der besten Schlüssel nicht nur zur Evolution, sondern auch zur Hirnaktivität“ (FELDENKRAIS 1994 S. 69 f.).

73 FELDENKRAIS hatte Kontakt zu Schülern von F.M. ALEXANDER, zu GARRINGTON und NEAL. Er kannte die Eutonie von Gerda ALEXANDER sowie die Arbeiten von GINDLER, JACOBY, ROLF und ERICKSON.

Jede Bewegung soll mit möglichst geringem Kraftaufwand und verlangsamtem Tempo ausgeführt und die Aufmerksamkeit so verlagert werden, dass man seine eigenen Angewohnheiten erkennen kann.

„Die Langsamkeit ist nötig, um parasitäre, überflüssige Anstrengungen zu entdecken und sie dann schrittweise auszuschalten“ (FELDENKRAIS 1985 S. 135).

FELDENKRAIS interessiert sich dabei besonders für die menschliche Entwicklung und die Lernprozesse von Kinder. Er betont, dass es falsch ist, einem Kind zu befehlen, gerade zu sitzen, weil aus seiner Sicht eine Fehlentwicklung vorliegt, wenn das Kind nicht von allein eine gerade Haltung einnimmt (vgl. FELDENKRAIS 1994 S. 157). FELDENKRAIS kritisiert:

„In unserer Erziehung wird der Schwerpunkt auf das Ergebnis gelegt; wie dieses Ergebnis erreicht wird, ist uninteressant, selbst wenn sich der Betroffene dabei unnötig anstrengt, kann er kleine Unterschiede nicht mehr wahrnehmen. Aus diesem Grund schafft er es nie, sich über ein gewisses Maß hinaus zu verbessern“ (ebd. S. 175).

FELDENKRAIS warnt davor, Kinder dazu bringen, etwas zu tun, obwohl der richtige Zeitpunkt noch nicht gekommen ist, da das Kind durch die unnötige Anstrengung das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit verliert.

„Kinder, die unter solchen Bedingungen groß werden, brauchen später bei allem, was sie tun, Ermutigung, Komplimente und Zuspruch und geben mit großer Wahrscheinlichkeit jede neue Aufgabe auf, bei der sie nicht gleich zu Beginn erfolgreich sind“ (ebd. S. 185).

Er ist davon überzeugt, dass alles, was man unter Schwierigkeiten, Qualen oder Anstrengung lernt, nutzlos ist und im Leben nicht gebraucht wird. Dagegen hilft die Didaktik der Selbstorganisation leichter, im Sinne der eigenen Fähigkeiten, zu lernen. Menschen, deren kinästhetische Sinne gut entwickelt sind, erleben eine effektive Tätigkeit als fließend und leicht durchzuführen (vgl. ebd. S. 177)

FELDENKRAIS ist davon überzeugt, dass, wenn Lehrer bzw. Erzieher körperlich und geistig gesünder werden, zukünftige Generationen eine große Chance haben, eine glücklichere Ausgangsposition zu entwickeln (vgl. ebd. S. 254). Die meisten Menschen handeln aber aus seiner Sicht im Rahmen ihrer Gewohnheiten und sind sich nur ansatzweise bewusst, wie sie sich bewegen und was sie tun. Im Prozess der Bewusstwerdung der momentanen Haltung ist es dagegen leichter, sich zu entspannen und flexibler zu reagieren. FELDENKRAIS geht davon aus, dass der Einzelne am leichtesten lernt, wenn er sich wohl fühlt, sich Zeit nimmt um nachzuspüren, was er gerade anhat, welches Licht und welche Temperatur den Raum beherrschen, in dem er sich gerade befindet (vgl. SHAFARMANN 1999 S. 15).

FELDENKRAIS unterscheidet zwei Arten von Lernen:

- 1) Organisches Lernen: es beginnt im Mutterschoß und geht weiter, solange der Mensch physisch wächst
- 2) Lernen, das vom Lehrer geleitet wird und in der Schule stattfindet (vgl. FELDENKRAIS 1985 S. 57).

Organisches Lernen ist langsam, kümmert sich nicht um die Bewertung etwaiger Ergebnisse als gut oder schlecht, hat keinen erkennbaren Zweck oder Ziel und wird einzig und allein von dem Gefühl der Befriedigung gelenkt. Das vom Lehrer geleitete Lernen dagegen ist ergebnis- und zielorientiert und wird nach 'objektiven' Kriterien bewertet (vgl. ebd. S. 59). FELDENKRAIS bemerkt: „Erfolgreich lernen können wir nur in dem uns eigentümlichen Tempo“ (ebd. S. 134). Aus seiner Sicht ist es wichtig, jede Absicht beim Lernen wegzulassen, es richtig zu machen, nichts gut oder schön machen zu wollen und sich nicht zu beeilen.

„Indem wir unsere Aufmerksamkeit vom Ziel und unserem Erfolgsdrang weg auf die Mittel und

Wege unseres Tuns verschieben, wird der Lernprozeß leichter, ruhiger und schneller. Zielstrebigkeit schwächt den Anreiz zum Lernen; wenn wir dagegen ein Handlungsniveau wählen, das ohne weiteres im Bereich unserer Mittel liegt, können wir unsere Handlungsweise verbessern und am Ende ein höheres Niveau erreichen“ (ebd. S. 136).

Achtsamkeit betrachtet FELDENKRAIS als möglichen Weg, Wissen über sich selbst zu erlangen. Durch Achtsamkeit wird sich der Einzelne bewusst, dass jedes Wissen relativ ist und sich wandelt.

„Meiner Meinung nach sind die wahren Probleme darauf zurückzuführen, daß wir im Laufe des Lernprozesses vergessen, daß die Prinzipien, die wir erlernen, selbst nur vorübergehend gültig und nicht absolut sind“ (FELDENKRAIS 1994 S. 35).

Der Grund, warum der Mensch in sich so viele Unzulänglichkeiten entdeckt, ist der, dass die größere Komplexität und Spezialisierung perfekte Anpassungsleistungen erfordern (vgl. ebd. S. 36). Als Anpassung bezeichnet FELDENKRAIS den erfolgreichen Akt des Lernens, das Erlernen der angemessenen Reaktion, wobei die entscheidende Frage ist, *was* die angemessene Reaktion ist. Eine angemessene Reaktion erkennt man daran, dass sie keine unverhältnismäßige Anstrengung erfordert.

„Der reife Mensch, der frühere Erfahrungen ausgliedern kann und in der gegenwärtigen Situation nur die Teile gelten läßt, die für eine angemessene Lösung der aktuellen Probleme benötigt werden, besitzt auch ein größeres Erholungspotential“ (ebd. S. 94).

Unter Reife versteht FELDENKRAIS die Fähigkeit des Individuums, die Gesamtsituation vergangener Erfahrungen in ihre Komponenten zu zerlegen, um sie dann auf eine Art neu zusammensetzen, die den gegenwärtigen Umständen am besten gerecht wird. Er beobachtet, dass Menschen, deren geistige und körperliche Funktionen gut ausgereift sind, eine aktionsbereite Körperhaltung haben. Sie besitzen eine außergewöhnliche Fähigkeit, sich von unerwarteten Schocks oder Störungen, ob geistiger, emotionaler oder mechanischer Natur, gut zu erholen (vgl. ebd. S. 130).

FELDENKRAIS versucht durch das Erledigen einer vertrauten Aufgabe in neuer Weise frischen Wind in das Bewusstsein zu bringen, um so den Anfänger-Geist zu aktivieren und die Dinge so zu sehen, als würde man sie zum ersten Mal sehen. Solange emotionale Gewohnheiten aber außerhalb des Bewusstseins bleiben, ist der Einzelne weitgehend machtlos. Wenn er jedoch erkennt, was geschieht, kann er beeinflussen, was als nächstes geschieht.

Darin steckt auch eine politische Dimension, da es sich um eine gute Strategie handelt, um Stereotype zu verhindern bzw. aufzulösen und auf diese Weise den Rassismus einzudämmen (vgl. FELDENKRAIS 1985 S. 144 f.).

Die Feldenkrais-Methode kann Kindern und Jugendlichen zur Verbesserung ihrer Befindlichkeit verhelfen. Sie trägt zur Steigerung der inneren Aufmerksamkeit bei. Erwachsene können über das Muskelsystem ihr Selbstbild und ihre Sozialisationsdefizite verbessern. FELDENKRAIS betont, dass er nicht sagen kann und möchte, was der Einzelne tun soll, sondern durch seine Methode lediglich aufgezeigt wird, dass man wissen kann, was man tut. Diese Bewusstheit kann zu einer besseren, d.h. differenzierteren Handlungsweise führen (vgl. ebd. S. 172).

„Wenn wir nicht wissen, was wir tatsächlich tun, dann können wir unmöglich das tun, was wir möchten. ... Sich selbst zu erkennen, scheint mir das Wichtigste, was ein Mensch für sich tun kann“ (ebd. S. 18).

3.5.7 Petzold: Integrative Therapie – Der Leib als Grundlage der Lernprozesse

Hilarián Gottfried PETZOLD (*1944) wurde in Kirchen, Sieg, geboren. Er studierte Philosophie, russisch-orthodoxe Theologie, Psychologie, Pädagogik und Medizin in Paris, Düsseldorf und Frankfurt. PETZOLD begründete die Integrative Therapie im

Rahmen des Fritz Perls Instituts. Dabei greift er auf die Gestalttherapie von Fritz PERLS, die aktive Psychoanalyse von FERENCZI, die Psychoanalyse von Vladimir ILJINE, das Psychodrama von Jakob und Zerka MORENO, die Vegetotherapie von Ola RAKNES, die Körpermethoden von Wilhelm REICH und Elsa GINDLER sowie kreative Therapien aus Tanz, Kunst und Theater zurück. Die philosophischen Einflüsse auf die Integrative Therapie resultieren aus den phänomenologischen Ansichten von Gabriel MARCEL, Michel FOUCAULT und Maurice MERLEAU-PONTY (vgl. PETZOLD 1988 S. 342).

Ziel der Integrativen Therapie ist ein ganzheitlicher und integrativer Zugang zum Menschen. Der ganze Mensch soll in seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität, seiner geistigen Struktur und seinem sozialen und ökologischen Kontext erreicht werden, um für die Ausgewogenheit der verschiedenen therapeutischen Ebenen zu sorgen (vgl. ebd. S. 341).

In der Integrativen Therapie wird der Einzelne als personales System betrachtet, als Leib-Subjekt, das durch personale Identität gekennzeichnet ist und aus dieser Identität zu anderen Systemen bzw. Subjekten in Beziehung tritt. Sinn gilt als ultimative Kategorie, d.h. dass die Betonung auf dem in Erfahrungen und Beziehungen eingebetteten Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken der Person liegt. In der therapeutischen Arbeit geht es um die Entlarvung und Beseitigung von Sinnlosigkeit in der individuellen und sozialen Realität des Menschen (vgl. ebd. S. 342).

PETZOLD unterscheidet zwischen Körper (=physikalisch-biologischer Organismus des Menschen) und Leib⁷⁴ (=‘engagiertes Subjekt’), der sich im Wahrnehmen, Spüren, Kommunizieren und Handeln konstituiert und auf diese Weise Ausdruck des ganzen Menschen ist (vgl. ebd.). Er geht davon aus, dass es in einem so komplexen System, wie es der menschliche Organismus darstellt, keine singulären, isolierten Wirkungen gibt. Im Leib hat jede Emotion ein physisches Korrelat, das sich z.B. in muskulären Verspannungs- bzw. Entspannungszuständen zeigt. Das bedeutet auch, dass jede Emotion in einem kognitiv erfassbaren Zusammenhang und in einem sozio-ökologischen Kontext steht (vgl. ebd. S. 345).

Die Integrative Therapie unterscheidet drei Schwerpunkte: 1. Körpertherapie, 2. Psychotherapie und 3. Nootherapie⁷⁵. Sie ist immer auch Soziotherapie und ökologische Intervention, da die Behandlung von Pathologie immer auch die Behandlung des pathogenen Umfeldes und Gesundheit den Aufbau und die Erhaltung eines gesundheitsfördernden sozialen und ökologischen Umfeldes beinhaltet (ebd. S. 346).

Ein besonderes Element der Integrativen Therapie stellt die Thymopraktik⁷⁶ dar. Die Thymopraktik ist eine Arbeit innerhalb der Integrativen Therapie, die konfliktzentriert ist und durch die Atem- und Bewegungstherapie einen mehr biographisch ausgerichteten Akzent erhält. Die Thymopraktik hebt sich von allen bisherigen körpertherapeutischen Methoden ab. Das biophysikalische Energiekonzept (Orgonenergie, Bioenergie) gilt hier *nicht* als Erklärungsgrundlage. Die Thymopraktik widersetzt sich jeglichem Energiemystizismus, sieht den Menschen *nicht* als Batterie, die sich entlädt und wieder aufladen kann, sondern verbindet körperliche Reaktionen, emotionales Erleben, biographischen Kontext und emotionales Durcharbeiten (vgl. ebd. S. 347).

74 PETZOLD bezieht sich hier auf die von DÜRCKHEIM getroffene Unterscheidung von Körper und Leib.

75 Griechisch: Geist (vgl. PETZOLD 1988 S. 346).

76 Thymo bedeutet Gefühl, Wille, Gemüt, Mut; Praktik heißt Handeln und Tun (vgl. PETZOLD 1988 S. 346).

Lernen heißt aus dieser Perspektive, Veränderung von Strukturen aufgrund von Erfahrung. Der Leib ist dabei die Grundlage aller Lebensprozesse. Durch ihn nimmt der Mensch wahr, 'produziert' Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen und lernt. Ziel der Integrativen Therapie ist es, durch multiple Stimulierung Strukturen in Bewegung zu setzen und sie in einem komplexen Lernprozess zu modifizieren, neu zu formieren oder gänzlich neu abzubilden (vgl. ebd. S. 353). Dabei versucht die Integrative Therapie, im Gegensatz zu den neo-reichianischen Schulen⁷⁷, den Klienten nicht in starre diagnostische Kategorien einzuordnen. Das diagnostisch-therapeutische Vorgehen der Integrativen Therapie ist prozessorientiert. PETZOLD hebt hervor, dass es darum geht, festzustellen, *was* der Klient in seinem Körper, *wie* er seinen Körper, d.h. auf welche Weise er sich als Leib erlebt (vgl. ebd. S. 370).

Im Vordergrund steht die Arbeit mit Atmung, Bewegung und Berührung:

- 1) Atemtechnik: Annahme, dass bei allem intensiven emotionalen Geschehen die Atmung wesentlich beteiligt ist; d.h. es dürfen keine Prozesse forciert werden, die über die physische und psychische Belastungsgrenze des Klienten hinausgehen oder dem organismischen Rhythmus nicht entsprechen
- 2) Bewegung: PETZOLD unterscheidet zwischen Ausdrucks- und Aktivierungsbewegungen; beide haben stimulierenden Charakter; im Unterschied zur Bioenergetik werden Emotionsgesten *nicht* ritualisiert, sondern es wird versucht, mit dem Klienten seine individuelle Ausdrucksform zu finden
- 3) Berührung: In der Integrativen Therapie wird direkt am Leib des Klienten gearbeitet; dies geschieht durch Berührung der Haut oder Druck auf die Muskulatur, um den Klienten aufzufordern, seine Wahrnehmung auf den Berührungspunkt zu fokussieren (vgl. ebd. S. 397 ff.).

PETZOLD betont die Phase der Neuorientierung, die sich aus dem Zusammenkommen von körperlichem Erleben, emotionaler Erfahrung und rationaler Einsicht ergibt (vgl. ebd. S. 375).

In Bezug auf die Beziehung zwischen Therapeut und Klient hebt PETZOLD den Wert des Subjekts in seinem eigenen Sein hervor. Der Einzelne ist unverwechselbar und einmalig und Heilung kann sich nur in der intersubjektiven Beziehung zwischen Therapeut und Klient vollziehen. Wichtig ist es dabei, die Wirklichkeit des Klienten ernst zu nehmen. Das erfordert die aufrichtige Sorge um ihn als Person und ihm da zu begegnen, wo er steht. Der Therapeut sollte engagiert, aber nicht involviert sein (vgl. ebd. S. 387).

„Nur wenn wir nicht absolute Maßstäbe dafür setzen, was sein *soll*, kann der Organismus sich ungestört selbst regulieren, kann die Person 'stimmig' werden und der Patient seinen eigenen Weg finden“ (ebd. S. 389, Hervorhebung im Original).

Dem Therapeuten kommt die Rolle des Förderers von Wachstums- und Integrationsprozessen zu. Er darf dem Klienten keinen Rhythmus aufzwingen, der ihm nicht gemäß und damit abträglich ist (vgl. ebd. S. 390).

Die Prozessorientierung impliziert ebenfalls, dass der Prozess die Wahl der Technik bestimmt, nicht die Technik den Prozess. Ausgangspunkt ist immer der Kontext des aktuellen Erlebens (vgl. ebd. S. 396).

Zu den klinischen, politischen und humanitären Anliegen der Integrativen Therapie gehört die Friedensarbeit. Sie betont Seelenfrieden und Gemütsruhe als beständige Lebensqualität, die aufmerksame und geschärfte Seelenempathie, Selbstbeobachtung und die Entscheidung, an sich selbst arbeiten zu wollen erfordert. Wichtig ist aus

⁷⁷ PETZOLD bezeichnet es als Schwäche der (neo-) reichianischen Systeme, dass sie die Vielfalt charakterlicher Erscheinungsformen nicht adäquat erfassen (vgl. ebd. S. 370).

PETZOLDS Sicht die Kraft der Mäßigung, der Selbstberuhigung und der Wille zur Gelassenheit (vgl. ebd. S. 346).

Zusammenfassung: Körpertherapie

Die körpertherapeutischen Ansätze können in der Lehrerbildung zur Förderung der Selbstbeobachtung eingesetzt werden. Die durch Körper-Übungen entwickelte bewusste Präsenz fördert die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit des Pädagogen, die sich positiv auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler auswirkt.

Ziel der Alexander-Technik ist es, durch Selbstbeobachtung ein tieferes Verständnis für den eigenen Gebrauch zu entwickeln und einen Bewusstwerdungsprozess in Gang zu bringen, der die oft unbeachteten, konditionierten geistigen Reaktionen zum Vorschein bringt. Der Prozess, der durch die Selbstbeobachtung angeregt wird, dient nicht nur der Entfaltung der Potenziale des Individuums, sondern auch der Entwicklung von Verantwortungsgefühl und der Geisteshaltung der Fürsorge für die Mitmenschen.

GINDLER möchte Menschen dabei helfen, ihren eigenen Rhythmus zu entdecken. Ihr geht es nicht um 'geordnete' Bewegungsübungen um den Körper zu verbessern, sondern um das Erarbeiten einer wachen Beziehung zu dem im Körper ablaufenden Prozessen. GINDLER betont das Vertrauen zu einer inneren Führung, die den Menschen sicherer durchs Leben führt, als äußere Zwänge und Autoritäten. Ihr geht es ähnlich wie ALEXANDER nicht um weltflüchtige Ruhe und Harmonie, sondern um ein wacheres und reagierbereiteres Dasein.

SELVER hebt die Bedeutung der Schulung der Wahrnehmung hervor, um lebendig, jederzeit präsent und reaktionsbereit zu sein, sich von einengenden Mustern zu befreien und die Lebensqualität zu steigern. Ähnlich wie GINDLER betont SELVER das sensitive Erforschen und das Lernen aus den eigenen Entdeckungen, um zu innerer Ruhe und Klarheit zu gelangen. Das tiefere Ziel SELVERs ist die Arbeit an der gemeinsamen Menschlichkeit und der Entwicklung von Feingefühl und Respekt für lebendige Dinge.

Auch ROLF geht es nicht ausschließlich um physische Arbeit, sondern auch um das emotionale und spirituelle Erleben des Übenden. Aus ihrer Sicht trägt der Zustand der körperlichen Ausgewogenheit dazu bei, dass der Mensch sich geistig weiterentwickelt. Die wichtigste Auswirkung des Rolfing ist der veränderte Umgang mit der eigenen Energie sowie der Energie der Umgebung.

DÜRCKHEIM möchte Menschen bei der Erfahrung begleiten, wer sie im tiefsten Wesen sind. Dazu gehört das Vertrauen in den Selbstheilungsprozess und der inneren Führung, die den Menschen dabei hilft, den Herausforderungen des Lebens zu begegnen.

FELDENKRAIS geht davon aus, dass Menschen durch bewusste Bewegungsschulungen in die Lage gebracht werden können, ihre Entwicklung selbstverantwortlich fortzuführen, sich selbst zu beobachten und sich von einengenden Verhaltensweisen und Abhängigkeiten zu lösen.

Die von PETZOLD begründete Integrative Therapie verknüpft körperliche, emotionale, geistige sowie soziale und ökologische Aspekte. Betont wird der Sinn, den Menschen in Erfahrungen und Beziehungen wahrnehmen und der sich in ihrem Handeln, Denken und Fühlen zeigt. Entscheidend ist, dass der Therapeut die Wirklichkeit des Klienten ernst nimmt und keine absoluten Maßstäbe setzt, damit sich der Organismus selbst regulieren kann.

Insgesamt geht es den Körperschulungen nicht darum, die 'richtige', 'korrekte' Haltung oder Bewegung zu lehren. Sie wollen den Menschen in den Stand zu versetzen, die für ihn bestmögliche Haltung zu entdecken. Im Mittelpunkt der körpertherapeutischen Traditionen steht der 'sich selbst erziehende Mensch', der seine Selbstheilungskräfte

entdeckt und lernt, den Körper von innen her zu reorganisieren.

Es wird davon ausgegangen, dass erst wenn der Lehrer seine Leibwahrnehmung geschult hat, er seinen Schülern dabei helfen kann, ein besseres Gespür für ihren Körper zu entwickeln. Auf diese Weise wird eine wachere Haltung gefördert, so dass die Kinder und Jugendlichen präsenter sind und konzentrierter arbeiten können. Das Wahrnehmen der eigenen Leiblichkeit fördert nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Haltung und erleichtert den Umgang mit Krisen. Körpertherapeutische Methoden tragen zur inneren Stärkung bei und fördern das Selbstbewusstsein von Lehrern und Schülern.

4. Religion, Spiritualität, Meditation

4.1 Das Welt- und Menschenbild jüdisch-christlicher Mystik

4.1.1 Schweitzer: Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben

Albert SCHWEITZER (1875-1965) wurde in Kaysersberg/Colmar, im Elsass, geboren. Er studierte Philosophie und Medizin in Straßburg, Berlin und Paris. In Straßburg promovierte SCHWEITZER über *Kants Religionsphilosophie*. Er habilitierte 1902 in Evangelischer Theologie und war auch als Prediger tätig. Das Predigen war ihm ein 'inneres Bedürfnis' (vgl. SCHWEITZER 1980 S. 24). 1913 ging SCHWEITZER nach Afrika, um als Arzt zu arbeiten. Er predigte dort auch, wollte aber nicht missionieren, sondern zum Nachdenken über den Glauben und über die letzten Fragen des Seins anregen.

SCHWEITZER hebt die Bedeutung der von jedem Menschen selbst gefundenen Wahrheit hervor. Er ist davon überzeugt, dass das Wesen des Geistigen in der Wahrheit zu finden ist und jede Wahrheit zuletzt einen Gewinn bedeutet (vgl. ebd. S. 42). Von dogmatischer Frömmigkeit grenzt er sich ab.

„Unter allen Umständen ist die Wahrheit wertvoller als die Nichtwahrheit. ... Die Religion hat also keinen Grund, die Auseinandersetzung mit der historischen Wahrheit aus dem Wege gehen zu wollen“ (ebd. S. 43).

SCHWEITZER kritisiert, dass Jesus' Persönlichkeit im Laufe der Geschichte an Lebendigkeit verloren hat. Die bisherige Forschung verkleinert ihn aus seiner Sicht, indem sie ihn durch Worte und Begriffe zu fassen versucht. SCHWEITZER ist davon überzeugt, dass Jesus eine Beurteilung des Glaubens auf irgendwelche dogmatische Richtigkeit hin fern liegt. Im Gegenteil, er forderte dazu auf, über Religion nachzudenken (vgl. ebd. S. 46 ff.). GANSTERER bemerkt:

„Schweitzer ist tief überzeugt, daß das gewissenhafte, ernsthafte Denken die Wahrheit des Glaubens nicht zum Verschwinden bringt, sondern eigentlich erst vertieft“ (GANSTERER 1997 S. 28).

Eine wahrhafte Ethik entsteht in diesem Sinne nicht durch dogmatische Richtlinien, sondern nur in der intensiven Auseinandersetzung mit moralischen Fragen. SCHWEITZER hebt hervor, dass sie nur in einer gegenwärtigen Situation beantwortet werden können. Die Antworten auf moralische Fragen sind auch nicht von einem Menschen auf den anderen zu übertragen (vgl. ebd. S. 172). Er sieht die einzige Möglichkeit, die Probleme unserer Zeit zu lösen in dieser tief im Menschen entstehenden Ethik, die nicht, wie dogmatische Normen, nur äußerlich bleibt.

„Bei aller Bedeutung, die den Errungenschaften des Wissens und Könnens zukommt, ist doch offenbar, daß nur eine ethischen Zielen zustrebende Menschheit des Segens materieller Fortschritte in vollem Maße teilhaftig und der mit ihnen gegebenen Gefahren Herr werden könne“ (ebd. S. 113).

Das kann nur durch eine ethische Welt- und Lebensbejahung geschehen, die SCHWEITZER als 'Ehrfurcht vor dem Leben' bezeichnet (vgl. ebd. S. 169).

„Alle Versuche, die das Denken noch unternehmen könnte, durch irgendwelche Deutung der Welt zu ethischer Welt- und Lebensbejahung gelangen zu wollen, sind aussichtslos. Die Weltanschauung der Ehrfurcht vor dem Leben ergibt sich darin, die Welt so zu nehmen, wie sie ist“ (ebd. S. 150).

SCHWEITZER geht es um ein Denken, das die volle Realität berücksichtigt. Er fordert, dass der Mensch ganzheitlicher wahrnehmen soll. Durch tieferes Denken hat der Einzelne die Möglichkeit, elementarer leben und kann in gegenwärtigen Situationen angemessener reagieren. Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben stellt die ins Universale erweiterte Ethik der Liebe dar (vgl. ebd. S. 172).

Den Fehler der bisherigen Ethik sieht SCHWEITZER darin, dass sie nicht das Leben als

solches in seinem geheimnisvollen Wert erkannt hat. Den Zeitgeist empfindet er als durch die Missachtung des Denkens erfüllt (vgl. ebd. S. 179).

„Sein ganzes Leben hindurch ist der heutige Mensch also der Einwirkung von Einflüssen ausgesetzt, die ihm das Vertrauen in das eigene Denken nehmen wollen. ... Durch den Geist der Zeit wird der heutige Mensch also zum Skeptizismus in bezug auf das eigene Denken angehalten, damit er für autoritative Wahrheiten empfänglich werde. Dieser stetigen Beeinflussung kann er nicht den erforderlichen Widerstand leisten, weil er ein überbeschäftigtes, ungesammeltes, zerstreutes Wesen ist (ebd. S. 163).

SCHWEITZER kritisiert, dass das geistige Selbstvertrauen auch durch den Druck vermindert wird, den das ungeheure, sich täglich mehrende Wissen auf den Menschen ausübt.

„Der unnatürliche Zustand, daß der Mensch nicht an eine von ihm selber erkennbare Wahrheit glaubt, dauert an und wirkt sich aus“ (ebd. S. 165).

SCHWEITZER ist der Ansicht, dass angehäuften Wissen oder gespeicherte Gedanken dem Menschen *nicht* dabei helfen, über sich und die Welt ins Reine zu kommen, sondern nur das elementare Erleben, das im gegenwärtigen Augenblick stattfindet. Denken bedeutet für SCHWEITZER, sich mit dem Leben auseinander zu setzen.

„Die im Denken entstehende Ethik ist also nicht 'verstandesgemäß', sondern irrational und enthusiastisch. Sie steckt keinen klug abgemessenen Kreis von Pflichten ab, sondern legt dem Menschen die Verantwortung für alles Leben, das in seinem Bereich ist, auf und zwingt ihn, sich ihm helfend hinzugeben“ (SCHWEITZER 1980 S. 174).

SCHWEITZER entwirft kein Idealbild vom Menschen, sondern geht vom Einzelnen aus und wendet sich an den Einzelnen. Er ist davon überzeugt, dass eine Gesellschaft dem Individuum seine ethische Selbständigkeit und seine damit verbundene Denkfähigkeit nicht nehmen darf. Als lebendige Wahrheit bezeichnet SCHWEITZER eine Wahrheit, die im Denken entsteht (vgl. ebd. S. 165).

An der christlichen Mystik kritisiert SCHWEITZER den Subjektivismus, der die Menschen nicht zum Handeln bringt, sondern lediglich zur Kontemplation.

„Von aller bisherigen Mystik gilt, daß ihr ethischer Gehalt zu gering ist. Sie bringt die Menschen auf den Weg der Innerlichkeit, aber nicht auf den der lebendigen Ethik“ (ebd. S. 169).

Gegen die Gedankenlosigkeit unserer Zeit kann aus seiner Sicht weder das unelementare Denken, das den Umweg über die Welterklärung einschlägt, noch das mystisch-intuitive Denken etwas ausrichten. Nur die Ehrfurcht vor dem Leben ermöglicht eine Erneuerung des elementaren Denkens und eine Synthese von Mystik und Rationalismus. SCHWEITZER ist davon überzeugt, dass der Mensch, der sich in den Dienst des Lebendigen stellt, zu einem sinnvollen, auf die Welt gerichteten Tun, gelangt (vgl. ebd.).

Unter innerlicher Freiheit versteht SCHWEITZER ein Finden der Kraft, mit allem Schweren in der Art fertig zu werden, dass der Mensch dadurch vertieft, verinnerlicht, still und friedvoll wird. Der Mensch, der diese Kraft gefunden hat, lebt sein Leben nicht für sich, sondern weiß sich mit allem Leben eins (vgl. ebd. S. 171).

Die Ehrfurcht vor dem Leben impliziert nicht nur ein wahrhaft ethisches Leben, sondern stellt auch einen Grundimpuls für die Umwelterziehung dar. Erst ein Betroffen- und Angerührtsein, das in den Tiefenschichten des persönlichen Erlebens entsteht, kann SCHWEITZERs Überzeugung nach einen umfassenden Schutz des Lebens und der Natur bewirken (vgl. GANSTERER 1997 S. 374). Dieses tiefe Verbundheitsgefühl kann zu einer sittlich reifen ökologischen Humanität beitragen.

„Will der einmal denkend gewordene Mensch in dem Dahinleben verharren, so kann er dies nur dadurch, daß er sich, wenn er es über sich bringt, wieder der Gedankenlosigkeit ergibt und sich in ihr betäubt. ... Verbleibt er im Denken, so kann er zu keinem anderen Ergebnis als zur Ehrfurcht vor dem Leben gelangen“ (SCHWEITZER 1980 S. 171).

Das Ethische kommt nur im einzelnen Menschen zustande. SCHWEITZER weist darauf hin, dass der Akt der bewussten Wahrnehmung intuitiv zu der nötigen Erkenntnis führt, dass allen Erscheinungsformen, mit denen der Mensch in Berührung kommt, die gleiche Ehrfurcht vor dem Leben entgegenzubringen ist. Diese Verantwortung kann der Mensch nur durch seine subjektiven Entscheidungen wahrnehmen (vgl. SCHWEITZER 1984 S. 27). SCHWEITZER betont, dass es keine vorgegebenen Handlungsregeln geben kann, sondern jeder Einzelne sich persönliche Leitorientierung durch eigenes elementares Nachdenken aus der Gesinnung der Ehrfurcht vor dem Leben heraus erarbeiten muss. Das Gute muss in jedem Einzelleben und jeder ethischen Konfliktsituation neu erfragt und entdeckt werden (vgl. ebd. S. 35).

SCHWEITZER ist zuversichtlich, dass der aus der Wahrheit kommende Geist stärker ist, als die Macht der Verhältnisse.

„Meiner Ansicht nach gibt es kein anderes Schicksal der Menschheit als dasjenige, das sie sich durch ihre Gesinnung selber bereitet. Darum glaube ich nicht, dass sie den Weg des Niedergangs bis zum Ende gehen muß“ (ebd. S. 18).

Aus seiner Sicht kann der Mensch das Leben als lebenswert im tieferen Sinn nur dann begreifen, wenn er es auf seinen höchsten Wert bringt, d.h. sittliche und geistige Vervollkommnung erstrebt (vgl. ebd. S. 40).

„Sittlichkeit ist also, daß mir das eigene Dasein und das Dasein jedes Menschen heilig ist – und: daß ich von der höheren Bestimmung meines eigenen Wesens, wie der jedes Menschenwesens, überzeugt bin und danach verfare“ (ebd. S. 43).

SCHWEITZER ist davon überzeugt, dass wenn sich genug Menschen finden, die sich gegen den Geist der Gedankenlosigkeit auflehnen, eine neue Gesinnung der Menschheit hervorgebracht werden kann (vgl. ebd. S. 59).

4.1.2 Buber: Dialog als Zugang zur Wirklichkeit

Martin BUBER (1878-1965) wurde in Wien geboren. Er wuchs bei seinen Großeltern als polnisch-österreichischer Jude auf, da seine Mutter nach Russland gegangen war, als er drei Jahre alt war. Seine Ferien verbrachte er bei seinem Vater auf dem Land, wo er mit dem Chassidismus⁷⁸ in Berührung kam. BUBER hatte einen Widerwillen gegen jede Art von Mission und wandte sich als 14jähriger zunächst von der Religion ab (vgl. WEHR 1996 S. 29).

BUBER studierte in Wien Philosophie, Germanistik, Kunstgeschichte und Psychologie und wechselte später nach Zürich, um zusätzlich noch klassische Philologie und Psychiatrie zu studieren. Er setzte sich intensiv mit C.G. JUNG und mit Carl ROGERS auseinander und promovierte über die Mystiker Nikolaus VON KUES und Jakob BÖHME zum Doktor der Philosophie. BUBER arbeitete als freier Schriftsteller und übersetzte Schriften der chassidischen Lehre. Von 1919 bis 1938 wirkte BUBER am 'Freien Jüdischen Lehrhaus' in Frankfurt am Main und widmete sich der Pädagogik, insbesondere der Volkspädagogik und der Erwachsenenbildung (vgl. ebd. S. 57 ff.). 1923 erschien *Ich und Du*, BUBERs Grundschrift des dialogischen Denkens. Im gleichen Jahr erhielt er einen Lehrauftrag für Religionswissenschaft und jüdische Ethik an der Universität Frankfurt. Seine öffentliche Betätigung wurde ihm 1935 vom nationalsozialistischen System verboten. BUBER wanderte 1938 nach Palästina aus und unterrichtete Sozialphilosophie und Soziologie an der Hebräischen Universität in Jerusalem (vgl. ebd. S. 431).

⁷⁸ Rabbi Israel Baal Schem (1700-1760) ist der Begründer des Chassidismus. Der Chassidismus ist eine ostjüdischen Frömmigkeitsrichtung, die sich auf das alltägliche Leben bezieht und sich nicht auf Gebete und Lebensregeln beschränkt (vgl. WEHR 1996 S. 25).

In *Ich und Du* vollzieht BUBER den Übergang von seiner mystischen Phase, in der er von einem Selbst ausgegangen war, das unmittelbar mit Gott verschmilzt, zum dialogischen Denken. Er kommt zu der Ansicht, dass jede interpersonelle Beziehung von der Gott-Mensch-Beziehung getragen wird und der Mensch sich anderen Menschen zuwenden muss, um Gott zu begegnen (vgl. BUBER 1995 S. 71).

Das Sein beinhaltet für BUBER eine zwiefältige Haltung des Menschen, da er entweder das Grundwort Ich-Du oder das Grundwort Ich-Es sprechen kann (vgl. ebd. S. 31). Diese Grundworte verhalten sich zueinander komplementär, wobei das Grundwort Ich-Es die Voraussetzung des Grundwortes Ich-Du ist. Durch die Haltung des Ich-Es distanziert sich das Ich von anderen Subjekten und benutzt seine Umwelt zum Zweck des Erfahrens und Gebrauchs. Das Es ist räumlich und zeitlich begrenzt. Der Mensch, der in der Es-Welt verbleibt, findet keinen Zugang zur Wirklichkeit, da er in der Welt der Sicherheit, der Erfahrung, des Wissens und des Gebrauchs lebt (vgl. ebd. S. 33 f.). Dennoch braucht der Mensch die Es-Welt, um sich zu orientieren und zu leben, denn „ohne Es kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch“ (ebd. S. 34).

BUBER betont, dass das Ich erst durch die Hinwendung zum Du präsent und gegenwärtig wird. Diese Art der Begegnung kann man weder planen noch hervorrufen, sondern sich nur dafür offen halten. Der wirkliche Dialog wird durch das rückhaltlose Annehmen des anderen und die Bestätigung seines Wesens bestimmt. BUBER weist darauf hin, dass der Mensch bereit sein muss, sich für das Jetzt, das Neue und das Unvorhergesehene zu öffnen.

„-Was erfährt man also vom Du?

-Eben nichts. Denn man erfährt es nicht.

-Was weiß man also vom Du?

-Nur alles. Denn man weiß von ihm nichts Einzelnes mehr“ (BUBER 1995 S. 11).

Der Sinn des Seins vollzieht sich BUBERs Auffassung nach ausschließlich durch die Teilnahme am Sein des anderen. In-Beziehung-Sein bedeutet für BUBER in der Welt zu sein. Denn erst im Miteinander von bedingten und begrenzten Selbsten, die bei sich gewesen sind, wird Unbegrenztes und Unbedingtes erfahren (vgl. ebd. S. 33/95).

In der religiösen Beziehung findet die Zweiheit von Ich und Du ihre Vollendung. Einen Dialog zu führen heißt, die ganze Wirklichkeit mit Gott, Welt und Mensch im gelebten Alltag zu erfassen. Wenn der Mensch Ich-Du spricht, spricht er gleichzeitig das 'ewige Du' an, d.h. er begegnet Gott. Nur wenn er sich wahrhaft der Welt zuwendet, kann er zu Gott finden. Indem der Mensch die alltäglichen Dinge heiligt und versucht seine Einzigartigkeit in dieser Welt vollkommen zu verwirklichen, führt er ein frommes Leben. BUBER betont, dass Gott erst durch die Menschen zur Welt kommt.

„Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du. Jedes einzelne Du ist ein Durchblick zu ihm. Durch jedes geeinzelte Du spricht das Grundwort das ewige an“ (ebd. S. 71).

Für BUBERs Ethik ist die konkrete Situation der Ausgangspunkt, da der Mensch nur im direkten Augenblick in der Lage ist, das ethisch Reine zu erfassen. Er erkennt keinen äußeren, absolut gültigen Sittenkodex an, da es für ihn kein allgemeines System der Nützlichkeit gibt und auch keine allgemeinen Interessen. Da jeder Mensch andere Erfahrungen gemacht hat, sind sehr unterschiedliche innere Moralauffassungen und Bedeutungszuweisungen vorhanden. BUBER weist darauf hin, dass jeder Mensch ein Gewissen hat, das ihn aufruft, seine persönliche Aufgabe des Seins zu erfüllen, für die er von Gott bestimmt wurde (vgl. BUBER 1993 S. 213).

Entscheidend ist, dass der Heranwachsende ein ganz lebendiger Mensch wird. Das kann er nur, wenn der Lehrer seinem Schüler wirklich zu begegnen versucht. Wenn er ihn als Du anspricht, bestätigt er ihn in seinem Wesen, so dass sich der Schüler zu dem entfalten kann, zu dem er bestimmt ist.

„Denn der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann (BUBER 1998 S. 65).

Mit dem Begriff der 'Umfassung' beschreibt BUBER den Versuch des Lehrers, den Schüler mit dem Empfinden und Denken des Schülers wahrzunehmen und gleichzeitig sein eigenes Wirken zu spüren (vgl. BUBER 1990 S. 134). Das impliziert, dass der Lehrer eine umfassendere Perspektive einnehmen kann und nicht nur das Wesen des Schülers umfasst, sondern auch die Beziehung, die zwischen ihnen besteht. Wichtig ist, dass der Lehrer den Schüler als ernsthaften Gesprächspartner anerkennt und ihn in seinem Anderssein achtet.

„Vertrauen aber erwirbt man selbstverständlich nicht, indem man sich bemüht es zu erwerben, sondern indem man an dem Leben der Menschen, mit denen man umgeht, hier also: am Leben der Zöglinge, unmittelbar und unbefangen teilnimmt und die Verantwortung, die sich daraus ergibt, auf sich nimmt. Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“ (BUBER 1998 S. 71).

4.1.3 Jäger: Die Wiederkehr der Mystik

Willigis JÄGER (*1925) ist seit 1946 Benediktiner. Er gilt als einer der bedeutendsten spirituellen Lehrer unserer Zeit. JÄGER fühlt sich tief in der mystisch-kontemplativen Tradition des abendländischen Christentums verwurzelt. Er ist gleichzeitig Zen-Meister und leitete bis 2002 das Meditationszentrum St.Benedikt in Würzburg (vgl. JÄGER 2004 S. 162).

JÄGER ist davon überzeugt, dass der wirklich religiöse Mensch nicht durch seine Konfession charakterisiert ist, sondern sein Glaubensbekenntnis übersteigt (vgl. ebd. S. 13). Ein wahrhaft religiöser Mensch ist aus seiner Sicht tolerant gegenüber anderen Glaubensrichtungen und kann in ihnen eine mögliche Weltsicht entdecken. Er schwört nicht auf eine absolute Wahrheit, sondern ist auf der Suche nach seinem Lebenssinn und kann der Suche anderer Menschen mit Offenheit begegnen (vgl. ebd. S. 31).

JÄGER bemerkt, dass immer mehr Menschen ihrer Intuition folgen und sich auf den Weg nach tieferen Erfahrungen machen.

„Aber es gehört in unserer Gesellschaft immer noch ein gewisser Mut – um nicht zu sagen eine Portion Narrheit – dazu, sich auf einen solchen Weg zu begeben. Und doch erkennt mancher, dass es gefährlich ist für den Menschen, wenn wir weiterhin abgetrennt von unserem wahren Selbst zu leben versuchen“ (ebd. S. 16).

JÄGER bezeichnet transpersonale und mystische Erfahrungen als synonym, als alles Begreifen übersteigende Erfahrung und als vierte Dimension des Bewusstseins.

„Der Mensch kann sein persönliches Bewusstsein transzendieren und einer kosmischen Einheit innewerden, die wir in der traditionellen religiösen Sprache 'Gott', 'das Absolute' oder 'das Numinose' nennen. Es ist offensichtlich der Seinsgrund des Menschen. Solange er von diesem Grund abgespalten ist, kann er seinem Leben keinen Sinn geben“ (ebd. S. 23).

Den Mystiker bezeichnet JÄGER als weltzugewandten Menschen, der nicht in erster Linie die Welt ändern will. Bedeutender und tiefgreifender ist es aus seiner Sicht, dass sich durch mystische Erfahrungen die Einstellung zur Welt und zu den Dingen ändert (vgl. ebd. S. 47).

JÄGER betont, dass ein leidfreies Paradies nie geschaffen werden kann, der Mensch aber lernen kann, ohne Egoismus mit anderen Menschen zusammenzuleben. Wenn aber das Ich-Bewusstsein im ständigen Kampf mit der Tiefe des Seins steht, gibt es keinen Frieden (vgl. ebd. S. 47 f.).

„Nur wenn wir ins Transpersonale vorstoßen, in jene umfassendere Dimension unseres

Bewusstseins, werden wir mit den Problemen dieser Welt so weit fertig werden, dass wir menschenwürdig leben können“ (ebd. S. 48).

JÄGER ist davon überzeugt, dass die Erfahrung der transpersonalen Ebene zum Erkennen tieferer Zusammenhänge menschlichen Lebens führt und den Kern der Persönlichkeit wandelt. Die Transformation bringt neue Verhaltensweisen, Wertungen, Intentionen und eine viel tragfähigere Ethik zum Vorschein (vgl. ebd. S. 52). Diese Ethik besteht nicht so sehr aus Gesetzen, Normen und Furcht vor Strafe, sondern aus der Erfahrung des Sich-eins-Fühlens mit der Welt.

JÄGER betont, dass die Grundhaltung des Universums die Liebe ist und zwar nicht als Gebot, sondern als Einheitserfahrung. Das tiefe Spüren der Einheit trägt dazu bei, dass der Mensch begreift, dass er sich selbst weh tut, wenn er andere verletzt (vgl. ebd. S. 48). Den Grund, warum viele Menschen unserer Zeit Antworten auf Sinnfragen bei östlichen Religionen suchen sieht JÄGER darin, dass die Mystik in den letzten 200 Jahren aus christlichen Kirchen ferngehalten wurde (vgl. ebd. S. 58). Er kritisiert, dass viele Christen nie eine Erwachsenenform des Gebets erlernt haben und in kindlichen Formen stecken bleiben. Eine reife Form des Gebets für Erwachsene sieht er in der Achtsamkeitsmeditation gegeben (vgl. ebd. S. 66).

„Achtsamkeit ist wohl die schwerste, aber auch wichtigste asketische Übung. Sie ist eine ständige Unterbrechung der Ichbefriedigung; denn der achtsame Mensch fließt nicht mehr mit dem Strom der Gewohnheit und lässt seinem Bewusstsein nicht den willkürlichen Lauf, der ein Vordringen in die Tiefen verhindern würde“ (ebd. S. 74).

Das Besondere an der Kontemplation sieht JÄGER darin, zu lernen, Gefühle zuzulassen und zu haben, ohne von ihnen besetzt oder blockiert zu sein.

„Diese seelischen Kräfte gehören zu uns und sind sehr wichtig für unser Menschsein, aber wir müssen lernen, sie zu haben und zu steuern, nicht umgekehrt, dass sie uns haben und uns steuern“ (ebd. S. 79).

Die Evolution betrachtet JÄGER als sich in einem kosmischen Rahmen vollziehend: von einem Vorbewusstsein über das personale Bewusstsein zum kosmischen Bewusstsein. Auch Religionen müssen sich aus seiner Sicht weiterentwickeln. Sie müssen ihre Mythen, Bilder und Begriffe immer wieder hinterfragen und neu interpretieren. JÄGER weist darauf hin, dass heute immer mehr Menschen eine Wirklichkeit erahnen oder erfahren, die sich mit festgeschriebenen, traditionellen Dogmen ihrer Religion nicht mehr vereinbaren lässt (vgl. ebd. S. 127). Er hebt hervor, dass der Mensch nicht mehr in der Lage ist, religiöse Weltdeutungen seiner Vorfahren zu übernehmen und deshalb nach einem neuen Paradigma Ausschau halten muss.

„Wir definieren, diagnostizieren, therapieren, philosophieren, theologisieren noch immer auf der Grundlage eines Welt- und Menschenbildes, das überholt ist“ (ebd. S. 124).

Die Menschen im Westen haben sich aus seiner Sicht einseitig entwickelt und brauchen ein umfassenderes Curriculum. JÄGER kritisiert:

„Wir sind falsch erzogen. Erziehung sollte Vorbereitung auf die Inspiration aus unserem tiefsten Wesen sein. Ratio und Psyche sollten Ausdrucksformen unseres wahren Wesens werden. Aber wir trainieren vom Kindergarten bis zur Habilitation nur unsere Ratio“ (ebd.).

Zu einem wirklichen Frieden, der eine ganzheitliche Erziehung impliziert, kann nur eine Atmosphäre der Liebe und des Wohlwollens beitragen.

„Weltverantwortung kann nur der tragen, der im Innersten erfahren hat, was er zutiefst ist, einer, der die Zusammenhänge von Individuum und Ganzheit erfasst hat“ (ebd. S. 146).

Unter 'Integraler Religion' versteht JÄGER dementsprechend *keine* neue Religion, „sondern eine ideelle Weggemeinschaft von Menschen, die fest im Leben stehen und in der spirituellen Dimension nicht nur die Grundlage aller Religionen sehen, sondern die Grundlage des Lebens überhaupt“ (ebd. S. 154).

Zusammenfassung Jüdisch-christliche Anthropologie

Unter Mystik wird das Verbindende, das Sich-eins-Fühlen mit allen Menschen, der Erde und dem Kosmos verstanden. Die Mystik beschränkt sich nicht auf eine bestimmte Religion oder Kultur, sondern wird als spirituelle Erfahrung betrachtet, die den Menschen zu seinem Wesenskern führt. Wichtig ist die innere Wandlung, die den Menschen in die Lage versetzt, Weltzusammenhänge zu erkennen, um eine lebendige Beziehung zur Wirklichkeit zu entwickeln.

SCHWEITZER macht darauf aufmerksam, dass dogmatische Richtigkeit in Bezug auf die Beurteilung des Glaubens unangemessen ist, da Menschen ihren Glauben in Beziehung zu ihrem individuellen Leben setzen müssen. Ethische Ziele sollen sich an der Ehrfurcht vor dem Leben orientieren. Diese Ethik ist nur durch die Stärkung des Selbstvertrauens zu erlangen, die den Menschen sein Leben nicht in Abhängigkeit von Autoritäten erleben lässt. SCHWEITZER erklärt es für unabdingbar, dass der Mensch fähig wird, an eine von ihm selbst erkennbare Wahrheit zu glauben.

BUBER orientiert sich mit seiner religiösen Philosophie ebenfalls am alltäglichen Leben und distanziert sich von dogmatischen Regeln. Im Dialog, der Begegnung zwischen Menschen, die Gott einbezieht, kann der Mensch sein Wesen erfahren. Der Dialog hat aus BUBERs Sicht religiösen Charakter und eröffnet die Möglichkeit Unbegrenzt und Unbedingt zu erfahren sowie der zu werden, der zu werden man bestimmt ist.

JÄGER ist davon überzeugt, dass jeder Mensch in der Lage ist, sich für die göttliche Energiequelle zu öffnen, die kosmische Einheit wahrzunehmen und in seinem Leben Sinn zu finden. Der Bewusstseinswandel, der sich durch das Erleben der Einheit ergibt, besitzt gesellschaftspolitische Relevanz, da das Erkennen tieferer Zusammenhänge neue Verhaltensweisen und eine tragfähigere, persönlich verantwortbare Ethik zur Folge haben. Die Erziehung hat JÄGERs Ansicht nach die Aufgabe, dem Menschen dabei zu helfen, Zugang zu seinem Wesen zu finden. Das impliziert eine Achtsamkeitspraxis, die Gefühle und Gewohnheiten wahrnehmen lässt und einen respektvollen Umgang miteinander fördert.

Das Wissen über die jüdisch-christliche Mystik kann im pädagogischen Kontext dazu beitragen, dass der Lehrer eine offener Haltung und Einstellung zu lebenspraktischen Fragen seiner Schüler bekommt. Er kann sich auf eine andere Art auf ihr Denken und Fühlen einlassen, sich besser in seine Schüler hineinversetzen, wenn er sich nicht an streng reglementierte Moralvorstellungen hält, sondern Zugang zu dem Wesen des einzelnen Schülers findet. Ein Lehrer, der die Fähigkeit entwickelt hat, einen Dialog mit seinen Schülern zuzulassen, eröffnet sich selbst und seinen Schülern die Möglichkeit, dass beide ihrem Inneren näher kommen und ein Gespür für das Erlangen, was sie tief berührt. Diese intensive Begegnung führt dazu, dass der Schüler sich verwurzelt und in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen fühlt.

4.2 Das Welt- und Menschenbild in der sufistischen Tradition

Der Sufismus⁷⁹ taucht zum ersten Mal in der Geschichte mit der Herabkunft des Koran auf. Er dient der praktischen Umsetzung des Islam und erklärt Aufrichtigkeit, Demut und Einsicht als zentrale Gebote. Ziel des Sufismus ist es, den menschlichen Charakter zu vervollkommen (vgl. BAKHTIAR 1987 S. 6).

Hervorgehoben wird die Lebenshaltung im Sufismus. Es handelt sich dabei weder um eine lebensferne Philosophie noch um eine Religion. Der Sufismus betont die Immanenz und Transzendenz Gottes, das Zusammenfallen der Gegensätze, das nur durch den höchsten Intellekt oder Geist erkannt werden kann, der sich dem Mystiker mittels spiritueller Intuition zeigt (vgl. ebd. S. 9).

„Ziel der Suche ist, selbst beiseite zu treten und zuzulassen, daß das Absolute sich durch sich selbst erkennt“ (ebd. S. 10).

Nach Auffassung der Sufis wird das Universum jeden Moment neu geschaffen. Es findet eine fortwährende rasche Ausdehnung und Zusammenziehung statt. Die Welt wird als sich intensiv in Bewegung befindend betrachtet. Diese Bewegung wird als geordnet, fortlaufend und gesetzmäßig beschrieben, so dass sie von vielen Menschen nicht wahrgenommen wird (vgl. ebd. S. 17).

Der Sufi ist sich der sich ständig verändernden Formen des Göttlichen bewusst. Er hält sich nicht an starren Weltbildern und Traditionen fest, sondern betont die Wandlung.

„Die Erkenntnis dieser Umwandlung des eigenen Selbst in eine Unzahl von Seinsweisen und Zuständen führt zur Erkenntnis des Göttlichen, das sich von Augenblick zu Augenblick in sämtliche mögliche Formen der Welt umformt“ (ebd. S. 18).

Der Seele wird in der sufistischen Tradition eine dreifache, hierarchische Struktur zugesprochen: eine sensorische, eine psychische und eine geistige. Erst mit dem Erscheinen der rationalen Seele in der Jugend schreitet die Seele vom potenziellen Bewusstsein zur Fähigkeit fort, Bewusstsein zu verwirklichen.

„Erwacht zu sein heißt, die Brücke zur Urnatur zu überqueren und dann durch das Tor zu treten“ (ebd. S. 19).

Einer der bekanntesten Anweisungen des Sufismus lautet: „Sterbt, bevor ihr sterbt“ (ebd. S. 84). Hervorgehoben wird dabei, dass der Mensch nur in der völligen Aufgabe im Verborgenen, im Selbst, neu geboren werden kann.

„Der Pfad dorthin beginnt in der Mitte, im menschlichen Intellekt, den das Ego verhüllt. Erst wenn der Mystiker den Schleier zerreißt, kann er das Selbst finden, das nur durch Unterscheidungskraft, Anrufung und kontemplative Meditation erkannt wird“ (ebd.).

Die meisten Sufi-Orden empfehlen den Rückzug in eine einsame Zelle, um in den Zustand anhaltender innerer Zurückgezogenheit zu gelangen. Andere berufen sich auf die Natureinsamkeit oder auch künstlerische und handwerkliche Arbeiten, um ihrem Wesen näher zu kommen. Bekannt sind auch die Derwisch-Tänze der Sufis, die das Erwachen der Seele, das Finden Gottes und die Rückkehr der Seele zur Erde symbolisieren (vgl. SCHIMMEL 2002 S. 150).

Die meditativen Übungswege der Sufis sind nicht so leicht zugänglich wie die Handbücher für Yoga und Zen. Das liegt aus ORNSTEINs Sicht daran, dass die Sufis darauf hinweisen, „daß die Techniken verwahrt und Zeit, Ort und Zustand des Schülers in Betracht gezogen werden müssen. Veröffentlichungen der Einzelheiten ihrer Übungen würden zu fehlerhaften Anwendung führen. Eine Technik wie etwa die Meditation, wird beispielsweise nur auf einer bestimmten Entwicklungsstufe für sinnvoll erachtet, und das weitere Ausüben einer Technik über die angemessene Zeitspanne hinaus wäre verschwendete Zeit oder gar schädlich“ (ORNSTEIN in NARANJO 1976 S. 143).

⁷⁹ Die Herkunft des Wortes 'Sufi' ist unsicher; es geht entweder auf die groben Wollgewänder zurück, die die Sufis tragen, wird aber auch mit 'Reinheit' übersetzt (vgl. BAKHTIAR 1987 S. 6).

Die Lehrgeschichten der Sufis sprechen immer wieder von Menschen, die zu beschäftigt sind, um zu hören, was gesagt wird, oder die die Anweisungen wegen ihrer Erwartungen missverstehen oder nicht sehen, was vor ihnen steht, weil ihre Gedankenkonstruktionen zu beschränkt sind. Diese selektive und beschränkte Wahrnehmung wird als Hindernis betrachtet, das durch Meditation überwunden werden muss (vgl. ebd. S. 175).

Im Sufismus gilt es als spirituelles Gesetz, dass der Schüler seinem Lehrer klar seine Absichten und Motive beschreibt. Der Lehrer verpflichtet sich, nichts gegen den freien Willen des Einzelnen zu tun. Es gibt weder Vorschriften in Bezug auf die Körperhaltung für geistige Übungen noch Vorschriften für die Art der Meditation (vgl. TWEEDIE 1984 S. 19). Wichtig ist es zu lernen, sich von seinem Geist zu lösen und alle Vorstellungen zu vergessen. Dazu braucht man einen Lehrer, da der Geist, wenn er auf sich gestellt ist, nicht über sich selbst hinausgehen kann. Die Lehre der Sufis wird entsprechend des Bewusstseinszustands des Schülers übermittelt. Sie entspricht seinem Wesen und der Konditionierung, die er erfahren hat. Ziel der Sufi-Schulung ist es, den Denkprozess zu unterbrechen, so dass die Intuition des Geistes aktiviert wird und der Mensch ganzheitlicher denken und handeln lernt (vgl. ebd. S. 26).

Die Schulung im Sufismus ist bei den Geschlechtern verschieden. Es wird davon ausgegangen, dass Frauen den Zustand des Einsseins durch eine 'angeborene Fähigkeit' erreichen, durch etwas, das ihrem Wesen inne ist. Männer hingegen müssen sich einer strengen Disziplin unterwerfen, um dieses Gefühl der Einheit zu erfahren.

Das Ziel der Menschen und der Zweck der gesamten Schöpfung wird im Sufismus darin gesehen, die Wahrheit zu erkennen (vgl. ebd. S. 126). In Bezug auf ethische Fragen beruft sich der Sufismus nicht auf Dogmen. Es wird immer auf die bestimmte Situation Rücksicht genommen und dementsprechend gehandelt. Entscheidend ist in der sufistischen Ethik, dass Menschen lernen, die Gefühle der anderen und auch die eigenen nicht zu verletzen. TWEEDIE betont, dass viele Menschen ihre Gefühle verletzen, indem sie Gewohnheiten schaffen und nicht mehr nach ihrer Intuition handeln (vgl. ebd. S. 175).

Hervorgehoben wird im Sufismus „Die Erkenntnis, daß jede Handlung, jedes Wort, jeder unserer Gedanken nicht nur unsere Umgebung beeinflusst, sondern auf geheimnisvolle Weise einen wesentlichen Teil des Universums bildet und notwendigerweise in diesem Augenblick geschehen muß“ (ebd. S. 333).

Das impliziert eine große Verantwortung, die der Mensch für seine verbalen, non-verbalen und alle anderen Handlungen übernehmen und tragen muss.

4.2.1 Enneagramm: Modell der spirituellen Persönlichkeitsentwicklung

Das Enneagramm ist eine alte Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit und zeigt, wie die Persönlichkeit direkt mit dem spirituellen Selbst eines jeden Menschen verbunden ist. Das Symbol zeigt einen neunzackigen Stern, ein Diagramm, dessen Ursprung nicht genau bekannt ist. Es ist ein Modell der Welt- und Menschendeutung und wurde über Jahrhunderte, möglicherweise sogar Jahrtausende, mündlich überliefert. In modifizierter Form gibt es das Enneagramm auch bei den Sufis. Es stellt ein Teil der ethischen Erziehung dar und dient als Modell der Seelenführung, um auf Irrtümer und charakteristische Fehlhaltungen bei der spirituellen Suche aufmerksam zu machen (vgl. GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 14).

„Es ist keine Religion, sondern umfaßt und vereint scheinbar gegensätzliche Grundsätze, die in allen Glaubensrichtungen vorkommen“ (WEBB 1997 S. 11).

Um 1920 brachte Georg GURDJIEFF das Enneagramm nach Europa. Er verwendete es als kosmisches Symbol und als Modell für Prozesse der Bewusstseins-Transformation in

seinem Institut zur harmonischen Entwicklung des Menschen bei Paris (vgl. GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 14). Ende der 60er Jahre rief der bolivianische Mystiker Oscar ICHAZO in Chile ein intensives spirituelles Trainingsprogramm ins Leben, das auf dem Enneagramm basiert. Die Neuner-Figur benutzt er als Grundlage eines umfassenden Systems der menschlichen Entwicklung, das Elemente der östlichen Mystik und westlichen Psychologie verbindet (vgl. ebd.). Der chilenische Psychiater und Gestalttherapeut Claudio NARANJO war der erste, der das von ICHAZO gelehrt Enneagramm mit neuzeitlichen psychologischen Konzepten verband⁸⁰. Er weist auf die Gegenkräfte und Widerstände hin, die es zu erkennen gilt. Dazu zählt die Bequemlichkeit. Sie ist die zentrale Leidenschaft des Geistes, die es erschwert, aus alten Mustern herauszukommen (vgl. ebd. S. 15).

Das Enneagramm kann dabei helfen, tieferen Einblick in das eigene Selbst zu gewinnen, das eigene Potenzial zu erkennen und zu lernen, wie man es umsetzen kann. Der Mensch wird fähig zu tieferem Einfühlungsvermögen, Mitgefühl und kreativeren Beziehungen. Die Arbeit mit diesem Modell trägt zu der Erkenntnis bei, dass der Mensch sich mit seiner Persönlichkeit anfreunden und sie verstehen kann, um sie für sein Wachstum zu nutzen (vgl. ebd. S. 25; WEBB 1997 S. 12).

GALLEN/NEIDHARDT betonen, dass jeder Organismus über eine Persönlichkeit verfügt. Innerhalb der Struktur bildet diese Persönlichkeit den äußeren Ring. Sie besteht aus konditionierten und genetischen Anlagen. Jedes Ego erfährt sich als Mitte des Universums. Der 'Mind', der denkende Geist, geht davon aus, alles kontrollieren zu können. Aus diesem Grund glaubt das Ich vereinzelt und allein im Universum zu sein. Dieses Gefühl der Einsamkeit führt dazu, dass der Mensch Zorn, Angst und Bedürftigkeit empfindet. Diese drei bilden die zentralen Fixierungen, die durch das Enneagramm dargestellt werden (vgl. GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 32).

Das Enneagramm beschreibt neun Persönlichkeitstypen, von denen keiner besser oder schlechter ist als der andere, aber erkennbar und auffallend anders auf die Welt reagiert. Dabei geht es um ganz alltägliche, menschliche innere und äußere Reaktionsgewohnheiten und seelische Strickmuster, die das Erleben und Verhalten in gewisser Weise steuern. Wenn die Fixierung aktiv ist, regiert die Selbstsucht, wenn die Fixierung hingegen ruht, strahlt die Essenz des Menschen (vgl. ebd. S. 44).

WEBB betont, dass es wichtig ist zu wissen, dass der jeweilige Persönlichkeitstyp zwar erkennbar, aber die Persönlichkeit eines Menschen, seine Erfahrungen, Erinnerungen, Träume und Bestrebungen einzigartig sind und nur ihm selbst gehören (vgl. WEBB 1997 S. 19).

Das Charaktermuster eines Menschen zeigt sich in seinem Stil des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens. Es ist zur Gewohnheit geworden und kommt ihm deshalb 'normal' vor. Da das Muster weitgehend automatisiert ist, ist es nicht oder nur teilweise bewusst. Die wenigsten Menschen wissen, wie und unter welchen Umständen sie sich ihren Stil angewöhnt haben (GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 24). Wenn sie aber das bislang unbemerkte 'Funktionieren' des eigenen Charaktermusters ins Bewusstsein holen, finden sie auch den Zugang zu seiner Entstehungsgeschichte. GALLEN/NEIDHARDT betonen, dass sich das Charaktermuster als Schutz vor widrigen Umständen, als Not-Lösung und (Über-) Lebensstrategie entwickelt hat (vgl. ebd. S. 25). Der Wahrnehmungs-Filter hat sich nicht zufällig entwickelt, sondern sich herausgebildet, um einen bestimmten Aspekt der Essenz, d.h. des höheren oder göttlichen Selbst, zu schützen. Dabei handelt es sich um Strategien, die die meisten

⁸⁰ Das Enneagramm stammt aus einer Zeit, als die Psychologie noch gar nicht erfunden war und Psychisches nicht getrennt von Spirituellem gedacht oder empfunden werden konnte. 'Ennea' kommt aus dem Griechischen und steht für neun. 1989 fand die 1. Deutsche Enneagramm-Tagung statt.

Menschen als Kinder entwickelt haben. Diese Konditionierungen wirken auch über das Kindes- und Jugendalter weiter, so dass viele Menschen als Erwachsene noch Verhaltensweisen an den Tag legen, die aus früheren Zeiten stammen. Dieses unbewusste Energiemuster prägen den Menschen lange über die erlebte Situation hinaus, ohne dass er sich darüber im Klaren ist (vgl. ebd. S. 27).

GALLEN/NEIDHARDT halten das 'emotionale Durcharbeiten' der Kindheitsnot für entscheidend. Alte Verletzungen können ausheilen, wenn man auf neue Art zu ihnen Kontakt aufnimmt. Für die Aussöhnung mit der eigenen Lebensgeschichte ist es unerlässlich, sich selbst zu geben, was einem die Eltern nicht geben konnten (vgl. ebd. S. 161).

Das Enneagramm kennt drei körperliche Zentren der Wahrnehmung und Intelligenz: Kopf, Herz und Bauch. Diese drei Zentren entsprechen drei existenziellen Bedürfnissen:

- 1) Bedürfnis nach Autonomie
- 2) Bedürfnis nach Beziehung
- 3) Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit (vgl. ebd. S. 32).

Jeder Mensch bedient sich aller drei Ebenen, aber die einzelnen Enneagramm-Typen bevorzugen eine von ihnen als Hauptkanal der Wahrnehmung und Reaktion auf bestimmte Ereignisse. Zwischen den drei Grundbedürfnissen herrscht eine Konfliktspannung (vgl. ebd. S. 33). Die Verbindungslinien im Enneagramm zeigen an, wie sich in Stress- und Sicherheitssituationen mentale und emotionale Verhaltensweisen verschieben. Die psychischen Kräfte (Bauch-, Kopf- und Herzenergie) werden überentwickelt, umfunktioniert oder blockiert, um psychische Not abzuwenden. Das Enneagramm beschreibt, wie sich diese automatisierten Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Verhaltensgewohnheiten ändern, wenn es dem Menschen auf die für sein Muster charakteristische Art und Weise schlecht geht und er in kleine oder auch große Krisen gerät, in der die Kindheitsnot unbewusst reaktiviert wird (vgl. ebd. S. 44).

„Wenn wir unseren Typ erkannt haben, ist es uns mittels Selbstbeobachtung möglich, die automatischen Reaktionen der Persönlichkeit zu erkennen, deren Begrenzungen zu überwinden und unsere existentiellen Qualitäten zum Einsatz zu bringen“ (WEBB 1997 S. 38).

Auf diese Weise erlangt der Mensch die Fähigkeit, unvoreingenommen und im Einklang mit seinem Selbst auf das Leben zu reagieren. Das Enneagramm ist eine Einladung, die Verantwortung für das eigene Selbst zu übernehmen und auch das Selbst des Gegenübers besser zu verstehen.

„Wenn wir verstanden werden und verstehen wollen, dann müssen wir in die Haut des anderen schlüpfen und das Leben so sehen, wie *er* es wahrnimmt“ (ebd. S. 202, Hervorhebung im Original).

GALLEN/NEIDHARDT machen darauf aufmerksam:

„Es genügt keinesfalls, das eigene Charaktermuster korrekt zu diagnostizieren. Vielmehr geht es darum, immer wieder und wieder wahrnehmen zu lernen, wie in einer konkreten Situation das Muster 'anspringt', 'funktioniert', 'abfährt', 'heißläuft'“ (GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 154).

Sie warnen davor, dass 'Klärungsversuche' der Beziehung mit Hilfe des Enneagramms hochgradig verwicklungsanfällig sind (vgl. ebd. S. 270). Sie schlagen deshalb vor, das Enneagramm als Einladung zur empathischen Suchhaltung zu zweit als Entwicklungsweg zu betrachten, da es aus ihrer Sicht illusorisch ist anzunehmen, dass durch die Beschäftigung mit dem Enneagramm schwierige, nervige, verletzende Aspekte eines Beziehungsmusters rasch und vor allem endgültig abzuschaffen sind (vgl. ebd. S. 271).

Zu dem Automatismus kann der Mensch Abstand schaffen, indem er übt, ihn akzeptierend, absichtslos und aufmerksam zu beobachten. Den Prozess der

Selbstklärung halten GALLEN/NEIDHARDT für sehr schwer, da wenn das 'innere Kind' zum Vorschein kommt, die Erfahrung fast immer mit starken Gefühlen verbunden ist. Es bedarf einer sehr klaren Sicht, um die Mächte wie z. B. Neid, Arroganz, die der eigentlichen Seelenaufgabe die Energie entziehen, als Illusion zu entlarven (vgl. ebd. S. 280). Mit dem Enneagramm kann der Mensch alte Muster in sich aufdecken, auf Gelerntes schauen, es fühlen und sich dadurch einen Schritt davon zu entfernen, um sich nicht mehr damit zu identifizieren. Es ist ein Instrument, das dabei hilft, die Welt, die man sich aufgrund falscher Annahmen und Gedanken aufgebaut hat, aufzudecken.

Das forschende Erkennen, wer man wirklich ist, ist wichtig in Bezug auf das authentische Sein im Erziehungsprozess. Es hilft bei der Stärkung des inneren Beobachters, dem Wegweiser zu 'höheren' Gemüts- und Bewusstseinszuständen, die auch als 'transpersonales Bewusstsein' bezeichnet werden (vgl. ebd. S. 287).

Zusammenfassung Sufismus

Die mystische Suche ist ein Prozess, der von Konzentration, Streben nach Stille und der Suche nach der eigenen Mitte geprägt ist. Der Sinn des Lebens wird darin gesehen, zu sich selbst zu finden und sich auf diese Art mit dem Göttlichen zu verbinden. Die Lehre des Sufismus richtet sich nicht nach einem starren System, sondern passt sich dem Bewusstseinszustand des Schülers an. Es gibt keine ethisch festgelegten Ziele, sondern betont wird, auf die sich eröffnende Situation angemessen zu reagieren und nicht aufgrund von Gewohnheiten zu handeln. Angestrebt wird eine non-duale Weltsicht, die eine möglichst ganzheitliche Wahrnehmung umfasst. Dabei wird hervorgehoben, dass das spirituelle Leben eine enorme Verantwortung mit sich bringt, da es die Erkenntnis birgt, dass jede Handlung, jeder Gedanke und jedes Gefühl nicht nur die nähere Umgebung eines Menschen beeinflusst, sondern sich auf das ganze Universum auswirkt.

Das Enneagramm ist ein Modell, das dabei helfen kann, Gewohnheiten und starre Reaktionsweisen aufzudecken. Es handelt sich dabei um ein Modell der Welt- und Menschendeutung, das sich mit der Persönlichkeit, dem spirituellen Selbst und der ethischen Erziehung beschäftigt. Bei den Sufis dient es zur Seelenführung, um Irrtümer bei der spirituellen Suche aufzudecken. Im Westen wird das Enneagramm als Grundlage eines umfassenden Systems der menschlichen Entwicklung verwendet, um auf Reaktionsmuster hinzuweisen und einen tieferen Einblick in das eigene Selbst zu gewinnen. Es geht darum, den Mechanismus zu erkennen, *wie* man seine Wahrnehmungen filtert und sich klar darüber zu werden, dass dieser Filter nicht zufällig arbeitet, sondern sich herausgebildet hat, um einen Aspekt der eigenen Essenz zu schützen.

Die Kenntnis der sufistischen Lehren, die ein wesentlich freieres Welt- und Menschenbild vermitteln, als es in dogmatischen religiösen Traditionen üblich ist, kann ein wohlwollenderes Klima in der pädagogischen Praxis schaffen. Ein Lehrer, der Wissen über diese mystische Tradition erlangt hat, ist eher in der Lage die innere Entwicklung seiner Schüler zu fördern, statt lediglich den Fokus auf den Wissenserwerb zu legen, der von außen bestimmt wird und oft wenig mit den persönlichen Fragen der Kinder und Jugendlichen gemeinsam hat.

4.3 Das Welt- und Menschenbild in der buddhistischen Philosophie

Der Buddhismus geht auf das Wirken und die Lehre von Siddharta GAUTAMA (um 560-480 v. Chr.) in Nordindien zurück, der sich nach seiner Erleuchtung BUDDHA nannte. Er wurde zum Stifter der historisch ältesten Weltreligion. Seine Lehre prägte die Kulturen Indiens, Japans, Chinas und Tibets (vgl. DALAI LAMA 1992 S. 11).

Vom 6. Jahrhundert v. Chr. bis zum 12./13. Jahrhundert, war der Buddhismus, neben dem Hinduismus, eine der beiden Hauptreligionen Indiens. Vom 12.-18. Jahrhundert geriet ein Teil Indiens unter moslemische Herrschaft, wobei die hinduistische Religion sich trotzdem durchsetzen konnte, der Buddhismus aber aus Indien vertrieben wurde. Heute ist der DALAI LAMA der Hauptvertreter des Buddhismus. Er emigrierte 1959 aus Tibet, da die Vertreter des chinesischen kommunistischen Kolonialismus keine intellektuelle, geistige und künstlerische Freiheit duldeten. Durch die Vertreibung der buddhistischen Lehrer aus Tibet verstärkte sich die Verbreitung des Buddhismus im Westen (vgl. REVEL/RICARD 2003 S. 14).

Der Buddhismus ist eine atheistische Religion, die keinen ewigen Gott kennt. Der Mensch wird als Herr seines Schicksals betrachtet. Es liegt nur an ihm selbst, die Bedingungen für sein Glück zu schaffen. Im Buddhismus gibt es keinen Schöpfergott wie im Christentum, im Judentum und im Islam. Die Eigenverantwortlichkeit des Menschen wird hervorgehoben (vgl. DALAI LAMA 2005 S. 86 f.). Beim Buddhismus handelt es sich in erster Linie eine Methode, die es ermöglicht, durch intensive geistige und spirituelle Arbeit zur Befreiung zu gelangen. Es wird betont, dass nur die persönliche Erfahrung Menschen dabei helfen kann, das Wissen über die subtilen Bewusstseinsaspekte zu beurteilen. Im Buddhismus geht es nicht um einen blinden Glauben und dogmatische Behauptungen, sondern um Bezeugungen, die auf spiritueller Erfahrung und Verwirklichung beruhen (vgl. DALAI LAMA 2004 S. 42 f.).

Erkenntnis wird dadurch erlangt, dass man dem äußeren Wesen der Dinge auf den Grund geht. Leiden wird als die Folge des Nicht-Wissens betrachtet. Es resultiert aus dem Festhalten am 'Ich' und der Beständigkeit der Erscheinungen (vgl. DALAI LAMA 1992 S. 58).

Die existenzielle Erlösung geschieht aus der Mitte des Herzens, aus den Erfahrungen eines gelebten und durchlittenen Lebens, heraus. Sie ist *nicht* durch ein Regelwerk an Vorschriften vermittelbar, sondern entsteht durch Individualisierung, die durch Leiden und Freuden führt. Betont wird, dass jedem Menschen ein Erbe und eine Aufgabe mitgegeben ist (vgl. ebd. S. 85). Dieses Einmalige hat der Einzelne zu verwalten und zu Ende zu leben, reif werden zu lassen und schließlich mehr oder weniger vollkommen zurückzugeben.

„Tausende Verführungen bringen uns beständig von diesem Weg ab, aber die stärkste aller Verführungen ist die, dass man im Grunde ein ganz anderer sein möchte, als man ist, dass man Vorbildern und Idealen folgt, die man nicht erreichen kann und auch nicht erreichen soll“ (JUNG 2002 S. 80).

Es gibt verschiedene Zugänge zum Buddhismus. Hervorgehoben wird im Allgemeinen, dass jeder Mensch da anfangen soll, wo er sich befindet, mit seinem Naturell, mit inneren Anlagen, einer geistigen Haltung und unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen (vgl. REVEL/RICARD 2003 S. 51).

Krisen werden nicht als Unglücksfälle oder Pannen gesehen, sondern passen zu dem jeweiligen Menschen, da sie in sich die Chance der Entwicklung bergen. Was das Erlangen von Erleuchtung angeht und die Stufen, die auf diesem Weg zu beschreiten sind, erklärt der DALAI LAMA:

„Es ist nicht so, daß die Bemühung um Erkenntnis nur dann sinnvoll wäre, wenn einem unmittelbar die subtilste Ebene zugänglich ist, und andernfalls, wenn diese Ebene nicht gleich

erreicht werden kann, alle Bemühungen als sinnlos abgetan und demnach beiseite gelassen werden sollten. Statt dessen muß man Schritt für Schritt vorangehen und dabei jeweils die Stufe der Übung und der Erkenntnis anstreben, die dem Stand der eigenen geistigen Voraussetzungen entspricht“ (DALAI LAMA 1992 S. 85).

Der Buddhismus hat spezifische Praktiken für alle höheren Entwicklungsstufen entwickelt und besitzt ein gestuftes Übungssystem, das den Einzelnen Schritt für Schritt durch alle Stadien führt. Dabei gilt die eigene Begabung für die Entwicklung und Transzendenz als einzige Beschränkung.

In der Meditation ist der Mensch Zeuge, d.h. er beginnt, sich zu entspannen und den Film seines Lebens einfach zu beobachten, ohne ihn zu beurteilen, ihm auszuweichen, ihn festhalten, ihn beschleunigen oder verlangsamen zu wollen. Es geht darum zu begreifen, dass Gedanken nur eine Äußerung des wachen Bewusstseins sind. Auf diese Weise verlieren sie ihre beengende Dauerhaftigkeit (vgl. REVEL/RICARD 2003 S. 106).

Das Ziel der meditativen Konzentration ist die vollkommene Geistesgegenwart, die durch Stabilität und Klarheit erreicht wird. Der Erleuchtungsgeist ist ein altruistischer Geist, der zwei Arten des Anstrebens umfasst:

- 1) das eigentliche Streben gilt dem Wohl der anderen;
- 2) das Streben nach der eigenen inneren Erleuchtung, weil man diese als Mittel ansieht, mit dem man das Wohl der anderen verwirklichen kann (vgl. DALAI LAMA 1992 S. 207).

Dabei geht es keineswegs darum sich von allen menschlichen Gefühlen abzukapseln, sondern einen vielseitigen, ausgeglichenen Geist entwickeln, der nicht länger ein Spielball der eigenen Emotionen ist, der sich von Missgeschicken nicht erschüttern und sich vom Erfolg nicht berauschen lässt (vgl. REVEL/RICARD 2003 S. 109).

Der DALAI LAMA ist davon überzeugt, dass wenn der Mensch in der Lage ist, seine Worte und Taten zu beherrschen, er zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte beitragen kann. Wichtig ist, dass jeder Einzelne in sich Frieden schafft, der die Quelle des äußeren Friedens ist (vgl. ebd. S. 32).

In der Verantwortung des Menschen liegt es, zunächst zu lernen, die verschiedenen Faktoren seines Bewusstseins zu identifizieren. Dann muss er lernen zu unterscheiden, welche gute Ratgeber sind und welche vielleicht benutzt werden können, aber nicht so verlässlich sind. Der DALAI LAMA ist davon überzeugt, dass sich die Verfassung des Geistes im Laufe der Jahre verbessert, wenn man sich bemüht, ihn mit Hilfe von Selbstdisziplin und Selbstbewusstheit zu beherrschen (vgl. DALAI LAMA 1992 S. 102).

„Wenn man aber die eigene Reizbarkeit achtlos sich selbst überläßt, wird sie nur noch zunehmen“ (ebd. S. 157).

Im Buddhismus wird hervorgehoben, dass den Menschen das natürliche Verlangen gemeinsam ist, glücklich zu sein und nicht zu leiden. Die geistige Verfassung im Sinne von Einstellungen und Emotionen spielt für die Erfahrung von Leid und Glück eine maßgebliche Rolle (vgl. DALAI LAMA 2004 S. 11).

„Ich glaube, daß die Art und Weise unseres Denkens, unsere innere Einstellung, eine wichtige Rolle dabei spielt, ob wir Glück und Zufriedenheit erlangen“ (DALAI LAMA 2005 S. 9).

Der buddhistischen Philosophie zufolge entstehen Gedanken und Gefühle größtenteils aufgrund von früheren Gewohnheiten und Karma⁸¹ (vgl. DALAI LAMA 2004 S. 17).

⁸¹ Karma ist im Buddhismus die Frucht unserer Taten. Es hat nichts mit Schicksal zu tun und ist auch nicht wie im Hinduismus aus einem göttlichen Willen hervorgegangen. Im Augenblick des Todes bestimmt die Bilanz unserer Handlungen die Modalitäten der folgenden Existenz (vgl. DALAI LAMA

Die Meditation soll dabei helfen, positive Gedanken zu stärken und Gedanken und Emotionen zu kontrollieren. Der DALAI LAMA betont, dass Meditationspraxis und Wirklichkeit miteinander in Einklang stehen müssen, da die Erwartung, persönliche Entwicklungsschritte machen zu können, ansonsten jeder realen Grundlage entbehrt (vgl. ebd. S. 42 f.).

Den Sinn erhält das Leben aus der Perspektive des Buddhismus einzig durch die Liebe. Je mehr der Mensch liebt und dazu fähig ist, sich hinzugeben, desto sinnvoller wird sein Leben. Für diese Sinnsuche ist jeder Mensch selbst verantwortlich. Das vermag kein Lehrer, keine Lehre, keine Ideologie, keine Politik und keine Religion stellvertretend.

„Liebe zu anderen und der Respekt vor ihrer Würde und ihren Rechten, gleichgültig, wer oder was sie sind, das ist letztlich alles, was wir brauchen“ (ebd. S. 90).

Je entspannter und aufnahmebereiter der Geist ist, desto einfacher wird es, die Dinge richtig zu sehen. Gelassenheit führt zu einer umfassenden Sichtweise. Liebe und Respekt entstehen durch Vielperspektivität, die den verschiedenen Glaubensbekenntnissen mit Toleranz begegnet. Der DALAI LAMA betont, dass es wichtig ist, einen Weg zu finden, wie man der ganzen Menschheit dienen kann, *ohne* sich auf *eine* Religion zu berufen. Er hält es für möglich, dass die Menschen auch ohne eine Religion auskommen. Dazu benötigt der Mensch aber elementare verinnerlichte Wertvorstellungen, die durch Achtsamkeitspraxis gefördert werden können (vgl. DALAI LAMA 2000 S. 31 f.)

„Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Wesen entsprechen zu können und ihre verschiedenen Bestrebungen und Neigungen zu befriedigen, bedarf es eines großen Angebots an Philosophien, Religionen und spirituellen Traditionen“ (DALAI LAMA 2005 S. 88).

Wichtig ist, dass sich die Anhänger der verschiedenen Richtungen besser kennenlernen, um aus dem, was die anderen Religionen lehren, Nutzen für ihre eigene Praxis zu ziehen. Das würde automatisch zu mehr Respekt führen. Der DALAI LAMA hebt hervor, dass ein dauerhafter Frieden nur von einer Änderung der Einstellung her kommen kann. Wenn man dagegen die innere Entwicklung zugunsten einer äußeren Entwicklung vernachlässigt, führt das zu Intoleranz und Aggressivität und damit zu Krieg. Nur die 'innere Abrüstung' und der Abbau von Hass fördern die Entwicklung von Mitgefühl (vgl. ebd. S. 44).

Nach Ansicht des DALAI LAMAS braucht der Mensch eine gewisse innere Disziplin, die seinem Denken eine konstruktive Richtung gibt. Die menschlichen Gefühle kennen keine Grenzen und die Kraft der negativen Emotionen ist seiner Ansicht nach unbeschränkt.

„Wer ohne jede spirituelle Ausrichtung ist, dessen Geist wird leicht von negativen Emotionen überwältigt. Er hat nichts, worauf er im Umgang mit Schwierigkeiten bauen kann. Menschen mit einem spirituellen Hintergrund dagegen können auf etwas vertrauen und sind daher besser gerüstet, Problemen gelassen zu begegnen“ (ebd. S. 161).

Das Streben nach Glück betrachtet der DALAI LAMA als Lebensziel des Menschen. Aus seiner Sicht ist es nicht möglich, das eigene Leben erfolgreich zu gestalten, wenn man verzagt und ohne Hoffnung ist. Menschen, die zuversichtlich sind, können dagegen mit allen Schwierigkeiten fertig werden (vgl. DALAI LAMA 1992 S. 222).

„Wenn die treibende Kraft, die hinter unseren Handlungen steht, gesund ist, werden diese Handlungen aus sich heraus die Tendenz haben, zum Wohlergehen anderer beizutragen. Sie werden also von sich aus moralisch sein“ (DALAI LAMA 2000 S. 42).

Im pädagogischen Kontext muss dieses Erlangen positiver Emotionen einen Schwerpunkt bilden, so dass Schüler und Studenten mit einer Art Grundvertrauen in den Lebensprozess ausgestattet werden.

„Ob es nun die Eltern zu Hause oder die Lehrer in den Schulen und Universitäten sind – Erzieher dürfen sich nicht damit begnügen, nur Informationen zu vermitteln. Sie sollten vielmehr den ihnen Anvertrauten helfen, in ihrem Privatleben glücklich und für die Gesellschaft nützlich zu werden“ (DALAI LAMA 2005 S. 29 f.).

Der DALAI LAMA fordert, dass der Erwerb von Wissen mit dem Entwickeln von Mitgefühl verbunden sein sollte. In der Erziehung wird die Entwicklung von Mitgefühl, Weisheit und Weitblick aus seiner Sicht aber oft vernachlässigt (vgl. ebd. S. 30).

„Wenn wir eine mitfühlende – und damit gerechtere – Gesellschaft anstreben, dann ist es folglich notwendig, unsere Kinder zu verantwortungsvollen, fürsorglichen Menschen zu erziehen“ (DALAI LAMA 2000 S. 192).

Exkurs: Zen-Buddhismus

Der indische Gelehrte BODHIDHARMA (420-528 n. Chr.) gilt als Begründer des Zen-Buddhismus. Zen ist die Bezeichnung für die Meditationsschule des Buddhismus und beschränkt sich nicht nur auf Klöster, Tempel und asketisches Leben, sondern lässt sich auch im alltäglichen Leben praktizieren. Ziel der Zen-Übung ist es, mit allen Sinnen, bei allen Tätigkeiten, gegenwärtig und achtsam zu sein. Zen befasst sich nicht so sehr mit Theologie und Philosophie, sondern vielmehr mit direkter Erfahrung im Alltag (vgl. HABITO 1990 S. 12).

Die drei Ziele im Zen sind:

- 1) Entwicklung der Konzentration;
- 2) Erleuchtung und Erwachen;
- 3) Verwirklichung dieses überragenden Weges im Alltag (vgl. ebd. S. 16).

Im Zen-Buddhismus wird darauf hingewiesen, dass sich die Menschen sehr stark mit ihren Gedanken identifizieren. Diese Fixierung auf die eigenen Gedanken führt dazu, dass der Mensch sich orientieren und eine chronologische und zeitliche Reihenfolge bestimmen kann. Das lässt ihn Sicherheit und eine Bedeutung für die Dinge, die ihm passieren, gewinnen. Auf der anderen Seite bedeutet Sicherheit auch immer eine Einschränkung und ist mit einer grundlegenden Illusion der Dauerhaftigkeit behaftet, einer Verblendung der Veränderung gegenüber. Im Zen wird betont, dass alles immer in Veränderung ist (vgl. ebd. S. 69).

Die drei Hauptelemente des Zazen sind:

- 1) Die Körperhaltung, die es ermöglicht, längere Zeit unbeweglich zu bleiben; entscheidend ist es, den Rücken dabei aufgerichtet zu halten;
- 2) Die Atem-Regulation, indem man jedes Ein- und Ausatmen aufmerksam verfolgt;
- 3) Den Geist still werden lassen, indem man die Gedanken und Empfindungen vorbeiziehen lässt, ohne an ihnen hängen zu bleiben (vgl. ebd. S. 115).

Um im Alltag funktionieren zu können, muss der Mensch von Moment zu Moment eine Kontinuität der Welt und des Selbst aufbauen. Diese Kontinuität von Selbst und Welt wird in erster Linie durch das Denken aufgebaut. Wenn der Zazen-Praktizierende seine Aufmerksamkeit wiederholt auf den Atem lenkt, nimmt er das Gefühl für Kontinuität in seinem Atem, d.h. in seinem Körper wahr. Das Denken wird dadurch ausgeschaltet, so dass Gedanken wertfrei betrachtet werden können. Körper und Geist werden als miteinander verwoben erlebt.

„Diese Kontinuität von Geist, Körper und Phänomenen ist viel handfester und bei weitem ruhiger und stabiler als eine Kontinuität, die in einem Denken gründet, das zwischen Vergangenheit und Zukunft balanciert“ (BAKER ROSHI 2004a S. 39).

Das Bewusstsein, d.h. die Gedanken, kann dagegen nicht zur Erkenntnis und Verwirklichung beitragen, da die Funktionen des Bewusstseins darin bestehen, eine vorhersagbare, begreifbare, chronologische und bedeutsame Welt zu liefern, obwohl die Welt in Wahrheit unbeständig und unmittelbar ist. Dieses Weltbild kommt in der Haltung des 'Anfänger-Geistes' zum Ausdruck. Es geht dabei um die Frage, wie man etwas jetzt und hier beschreiben kann, ohne auf Gelerntes fixiert zu sein. Betont wird die Bedeutung des persönlichen Gesprächs, um die Antwort aus der Begegnung und der gegenwärtigen Situation heraus zu finden. In diesem Zustand „gibt es keine Konventionalität, keine Konformität, keine hemmende Motivierung. Er [der Mensch] bewegt sich so, wie es ihm gefällt. Sein Verhalten ist wie das des Windes, der bläst, wie er mag. Sein Ich ist nicht in seiner fragmentarischen, begrenzten, gehemmten egozentrischen Existenz eingekerkert“ (SUZUKI in FROMM 1963 S. 27, Klammerangabe von CW).

Zazen ist kein mystischer Versenkungszustand, sondern die Entwicklung einer rezeptiven, nicht-reaktiven, absichtslosen, achtsamen und beobachtenden Haltung des Gewahrseins. Es geht um das Sammeln des Geistes in seiner eigenen Präsenz, die eigenen seelisch-geistigen Prozesse zu beobachten und auf diese Weise neue Perspektiven zuzulassen. Betont wird die Dynamik, die Lebenskunst und das Erkennen, dass es auf manche Fragen keine Antworten gibt, sondern nur das Leben selbst darauf antworten kann (vgl. HABITO 1990 S. 22).

Gedanken und Gefühle unterliegen im Zen-Buddhismus keiner Sanktion. In erster Linie geht es in dieser Bewusstseins-schulung darum, sich selbst zu studieren, möglichst ohne Konditionierung und ohne vorgefertigte Brille. Dabei ist es wichtig, sein Selbst zu vergessen, sich klar zu machen, dass man die Grenzen der eigenen Wahrnehmung selbst konstruiert. SUZUKI betont, dass der Mensch lernen soll, Körper und Geist fallen zu lassen und sich jede Sekunde neu in der Welt zurechtzufinden, entsprechend dem Anfänger-Geist.

„Der Anfänger-Geist hat viele Möglichkeiten, der des Experten nur wenige. ... Die Geisteshaltung des Anfängers ist die des Mitgefühls. Wenn unser Geist mitfühlend ist, dann ist er grenzenlos“ (SUZUKI 1975 S. 21 f.).

SUZUKI sieht das Ziel Zen zu praktizieren darin, seine wahre Natur auszudrücken und nicht darin, Erleuchtung zu gewinnen.

„Jedermann hat Buddha-Natur. Jeder von uns muß Wege finden, unsere echte Natur zu erkennen“ (ebd. S. 148).

Geführte Meditationen sind in Zen-Pädagogik nicht üblich, da es keine Landkarte für die Meditation gibt.

„Die Erleuchtung entwickelt sich und die Pädagogik der buddhistischen Lehre muss sich auch entwickeln, entsprechend unserer Kultur und entsprechend der Möglichkeiten des Seins und Werdens – genau jetzt in unserer Welt“ (BAKER ROSHI 2004b S. 39).

Die Übung der Achtsamkeit und der Konzentration ermöglicht es, vollständigeren Sichtweisen der Wirklichkeit zu erlangen. Ziel des Zen-Buddhismus ist es, die Welt besser zu verstehen und angemessener in ihr zu handeln. Das impliziert ein natürliches Gespür für Moralität und Beziehungen, die Innerlichkeit des Wissens, wachsen zu können und sich mit anderen Menschen wohl zu fühlen.

4.3.2 Das Welt- und Menschenbild der taoistischen Philosophie

Der Taoismus ist in China entstanden und wurde von LAOTSE (ca. um 650 v. Chr.) begründet. Unter dem 'Tao' (=Weg) wird eine Lebensweisheit verstanden, zu der kein Glaube und keine Religion, nötig ist. Es geht im Taoismus stattdessen um die unmittelbare Wahrnehmung und das Führen eines wahren Lebens in vollkommener Hingabe an alle gestellten Aufgaben. Ziel des Taoismus ist es, darauf aufmerksam zu machen, wie voreingenommen der Mensch die Welt und seine Existenz beurteilt (vgl. FISCHER 2006 S. 12).

Das menschliche Leben wird als in den kosmischen Weg der Natur eingebettet betrachtet. Der taoistische Begriff 'wu-wei' bedeutet 'Nicht-Handeln'. Im Westen wird dieser Begriff oft als Passivität missverstanden. Es geht aber nicht darum, sich jeder Aktivität zu enthalten, sondern bestimmte Formen von Aktivität zu vermeiden, die nicht mit dem fortlaufenden kosmischen Prozess harmonieren (vgl. ebd.). Diese Art des Handelns bedeutet *nicht* träge und entschlosslos zu sein, sondern „in unseren Entscheidungen nicht gegen unsere innere Autorität, eben das Tao, handeln“ (ebd.). Es geht nicht darum, mittels Intellekt, Analyse und Grübeln zu handeln, sondern darum, sich sein Problem ganz genau anzusehen, ohne darüber nachzudenken (vgl. ebd.). Das Tao existiert einzig in der Gegenwart. Dagegen führt das Denken immer von der Gegenwart weg in die Vergangenheit, da der Mensch dazu neigt, ein unmittelbares Erlebnis zu interpretieren, statt es direkt zu erfahren. Um im Fluss des Tao zu sein, ist es gut, kein Ziel, keinen Ehrgeiz und kein Motiv zu haben (vgl. ebd. S. 17).

„Immer weniger musst du die Dinge erzwingen,
bis du schließlich beim Nichthandeln anlangst.
Wenn nichts getan wird,
bleibt nichts ungetan“ (LAOTSE 2003 S. 56).

Das 'Nicht-Anhaften', das Auflösen aller Bindungen, ist eng verbunden mit der Frage nach der persönlichen Sicherheit. Solange der Mensch an eine Institution, Ideologie oder Organisation gebunden ist, empfängt er aus dieser Vorstellung Sicherheit. Das ist aus taoistischer Sicht eine trügerische Sicherheit, die relativ ist und nur als intellektuelle oder emotionale Vorstellung existiert (vgl. FISCHER 2006 S. 20).

Staats- und Herrschaftsordnungen sollen aus taoistischer Perspektive nicht verworfen werden, aber auf ein Mindestmaß beschränkt werden, da man davon ausgeht, dass es mehr Verbrecher gibt, je mehr Vorschriften und Gesetze dem Menschen auferlegt werden. Zahlreiche Moralvorschriften werden als Zeichen dafür betrachtet, dass die wirkliche Tugend verloren gegangen ist (vgl. ebd. S. 27).

Die Lebenslust des Tao impliziert intuitives Handeln und ein Sich-hineinfallen-Lassen in die Geborgenheit der eigenen inneren Autorität. Das wird als Geisteshaltung der *wirklichen* Sicherheit verstanden, wobei der Gedanke an Sicherheit seine hohe Bedeutung verliert, wenn sich der Mensch dem Strom des Lebens überlässt (vgl. ebd. S. 21).

FISCHER kritisiert, dass die meisten Menschen so sehr an die Regeln der Gesellschaft gebunden sind, dass sie oft nicht fähig sind, über ihren Horizont hinauszublicken. Die Menschen müssen aus seiner Sicht wieder lernen, Dinge einfach anzusehen, ohne sie mit ihrer Erinnerung zu vergleichen oder ihnen Etiketten aufzukleben (vgl. ebd. S. 33).

Die Begriffe 'Ich', 'Ego', 'Gedanken' und 'Gedächtnis' werden im Taoismus als Elemente der Vergangenheit bezeichnet. Gelehrt wird, Gedanken ohne Stellungnahme, Beurteilung und Wertung zu beobachten. Nach einer gewissen Übungs-Zeit kehrt dann eine Stille ein, die ein wesentliches Element der Persönlichkeit werden kann, so dass der Mensch in der Lage ist, aus diesem Zustand des Friedens und der Gelassenheit heraus zu handeln und zu leben (vgl. ebd. S. 45).

Meditation heißt in diesem Zusammenhang nichts anderes, als Gedanken zu beobachten, wobei der Geist klarer, leistungsfähiger und vor allem empfänglicher für Inspirationen wird, die jenseits von Zeit und Denken existieren.

„Wer im Tao verweilt, weiß, dass er Herausforderungen des Lebens, seinen Nöten und Problemen nicht mehr mit Kampf, mit Macht oder Anstrengung antworten muss“ (ebd. S. 48).

Das Anhaften an materiellen Prozessen führt dagegen zur Entfernung von der Ganzheit der Wahrnehmung des Lebens. Stattdessen geht es im Taoismus um das Annehmen aller Dinge, die das Leben bietet. Wer im Tao lebt, lebt in der Natur mit ihrer Ordnung und ihren weisen Gesetzen der Selbstorganisation. Das impliziert einen unausgesetzten Wandel, der keine Trennung zwischen innerer und äußerer Welt zulässt, wo die Gegensätze aufhören und das Ruder der eigenen kosmischen Identität überlassen wird (vgl. ebd.). Das Tao wird gelebt. Es kennt keine speziellen Disziplinen wie meditatives Sitzen. Es besitzt keine Vorschriften über sittliches Verhalten und Enthaltensamkeit von 'weltlichen' Vergnügen. Erleuchtung „ist im Tao eher ein zwangsläufig eintretendes Ereignis, das jedem widerfährt, der sich ehrlich und aufgeschlossen genug, frei von Bedrängnis und Sorgen in der Gegenwart bewegt und das Steuer seines Lebens den Kräften in sich überlässt“ (ebd. S. 99).

Aus der Perspektive der taoistischen Philosophie wird kein Mensch durch die Erfahrung von Erleuchtung daran gehindert, ein völlig normales Leben zu führen (vgl. ebd.).

„Das Problem ist, dass die Mehrzahl der Menschen in Wirklichkeit gar nicht vollkommen frei sein möchte. Freiheit bürdet uns Verantwortung auf. Verantwortung für unser eigenes Handeln und für unsere Entscheidungen“ (ebd. S. 133 f.).

FISCHER hebt hervor, dass sich die meisten Menschen vor der scheinbaren Isolierung fürchten, die die Befreiung von Konditionierungen in sich birgt. Dabei bieten Anpassung und Unterwerfung aus seiner Sicht auch keine echte Sicherheit, sondern nur eine Vorstellung von Sicherheit. FISCHER betont: „Wir hindern uns selbst durch das Festhalten am eigenen Ego an der Teilnahme am kollektiven Geist“ (ebd. S. 140 f.).

In der Pädagogik kann die taoistische Geisteshaltung dazu beitragen, dass der Lehrer seine Schüler durch sein Sein, sein Vorbild, sein Wissen und Nichtwissen mutig ihren eigenen Weg finden lässt.

„Versuche die Menschen moralisch zu machen,
und du legst das Fundament für das Laster.
Demgemäß begnügen sich die Meister damit,
als Vorbild zu dienen,
ohne ihren Willen aufzuzwingen.
Sie sind unmissverständlich, ohne zu verletzen
freimütig, ohne zu drängen,
strahlend, ohne zu blenden“ (LAOTSE 2003 S. 66).

Eine taoistisch geprägte Pädagogik vertraut auf die innere Kraft, Gelassenheit und den Mut zum eigenständigen Leben und eine tiefe Sinnbegründung.

Zusammenfassung Buddhistische und taoistische Philosophie

Die buddhistische und die taoistische Philosophie fördern eine Lebenshaltung, die sich an den alltäglichen Erfahrungen und nicht an Autoritäten orientiert. Es gibt keine allgemeinen Vorschriften, da jedem Einzelnen eine besondere Aufgabe zukommt, die er in der Welt erfüllen muss. Jede Übung und jede Meditation müssen den geistigen Voraussetzungen des Individuums entsprechen und zur Geistesgegenwärtigkeit führen. Ziel des Buddhismus ist die Verbesserung der Verfassung des Geistes durch Selbstdisziplin und Selbstbewusstheit, um das persönliche Wohl und damit das Wohl der Menschheit, der Erde und des Kosmos zu fördern.

Zen ist eine Meditationsschule des Buddhismus, deren Ziel es ist, bei allen Tätigkeiten gegenwärtig und achtsam zu sein. Zen-Buddhisten betrachten die Einheitserfahrung, das Überwinden der Dualität, als tiefste Sehnsucht des Menschen, die zu mehr Mitmenschlichkeit und Respekt verhilft.

In der taoistischen Philosophie wird darauf aufmerksam gemacht, wie voreingenommen die meisten Menschen die Welt beurteilen. Es geht darum, Handlungen dem harmonisch verlaufenden Prozess des Kosmos anzupassen. Dazu gehört es, keine Entscheidungen gegen die eigene innere Autorität zu treffen, sondern nach den weisen Gesetzen der Selbstorganisation zu leben und dem Tao zu folgen.

Die Grundhaltung in taoistischen und buddhistischen Traditionen ist sehr ähnlich. Erkenntnisse werden durch die Beobachtung des individuellen Geistes gewonnen. Der Unterschied besteht darin, dass Zen von Anfang an in Meditations-Schulen geübt, während in taoistischen Schulen zunächst ohne Anleitung geübt wurde.

Die buddhistische und die taoistische Tradition heben hervor, dass es nicht *die* Wahrheit gibt, sondern jeder Mensch seine eigene Wahrheit entdecken muss. Diese Offenheit für andere Lebens- und Lernwege sowie neue Herangehensweisen, um eigene Fragen zu beantworten, kann in der schulischen Praxis eine Atmosphäre schaffen, in der der Lehrer nicht nur sein Wissen an seine Schüler weitergibt, sondern gleichzeitig von ihnen lernt. Das heißt, dass er sich auf ihren Lern- und Denkprozess einstellt und sie auf ihrem Weg begleitet. Der im Buddhismus stark betonte Anfänger-Geist kann das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler verbessern, da jeder dazu aufgerufen ist, neuen Themen auf eine offene Art und Weise zu begegnen. Der Lehrer ist in diesem Fall nicht mehr derjenige, der *alles* weiß, sondern er ist ebenso in der Lage über neue Gedanken und Ideen zu staunen.

4.4 Tantrismus

Der Tantrismus ist eine esoterische Lehre, die sich auf der Grundlage des Hinduismus und später des Buddhismus entwickelte. Er ist vor ca. 7000 Jahren im Indus-Tal, südlich von Kaschmir, entstanden. Beim Tantrismus⁸² handelt es sich um eine mystische, wissenschaftliche und künstlerische Strömung, die die Potenziale des Menschen fördern möchte (vgl. ODIER 2005b S. 7).

Der Tantrismus entwickelte sich als Rebellion gegen den repressiven Sittenkodex der etablierten Religionen und die asketischen Praktiken der Brahmanen. Es geht nicht darum, zu glauben oder nicht zu glauben, sondern darum, mit der Natur des eigenen Geistes zu kommunizieren (vgl. ANAND 1990 S. 16). Grundlegende Bedeutung hat die Annahme, dass es im Universum *keine* Gegensätze gibt. Es gibt *keine* Trennung zwischen Licht und Finsternis, zwischen Menschen und Göttern (vgl. ODIER 2005b S. 8 f.). Der Tantrismus ist ein Weg laizistischer Askese, die vollständig in die Realität des alltäglichen Lebens integriert ist. Es handelt sich dabei um einen weiblichen, sphärischen Weg, der die Ganzheit der Geschöpfe einschließt und die Kraft der Frau vollkommen anerkennt und zur ursprünglichen Quelle zurück führt (vgl. ebd. S. 30). Das Bedürfnis nach Sexualität⁸³ wird, im Gegensatz zu vielen anderen spirituellen und religiösen Lehren, nicht geleugnet, sondern als körperlicher Ausdruck spiritueller Kräfte betrachtet. Der Respekt vor der dem Körper innewohnenden Weisheit wird betont. Der Körper gilt nicht als Hindernis für einen reinen und freien Geist, sondern dient als Werkzeug für die Transformation des Bewusstseins. Gefühle sollen durch Bewegung ausgedrückt werden, damit Energie fließen kann (vgl. ODIER 2005a S. 39). Dem Tantrismus entstammt u.a. die Entdeckung und Lokalisierung der Energiezentren (Chakras) im menschlichen Körper. Die Sinneswelt wird im Gegensatz zu vielen anderen religiösen Traditionen nicht als negativ betrachtet, sondern der Tantriker nutzt die Sinne, um zur Vereinigung mit dem Göttlichen zu gelangen. Die Rolle des Körpers im Erlösungsprozess wird im Zusammenhang mit der Forderung nach praktischen Konsequenzen aus religiösen Erkenntnissen betont. Dahinter steckt die Auffassung, dass der Körper das Produkt des Bewusstseins ist, ein sichtbar gewordenes 'materialisiertes' Bewusstsein vergangener Daseinsmomente (vgl. HERRMANN-PFANDT 2001 S. 427 f.).

Im Tantrismus gibt es nichts Verbotenes. Alles, was der Mensch erfährt, wird als Gelegenheit zum Wachsen und Reifen betrachtet. Die tantrische Tradition fordert die ganze Bandbreite der Möglichkeiten, die man als menschliches Wesen hat, zu erforschen. Der Fokus liegt auf der unmittelbaren, spontanen Erfahrung der Nicht-Dualität. Gearbeitet wird mit dem unverbildeten Bewusstsein, ohne es zu beeinflussen oder zu dirigieren (vgl. ODIER 2005b S. 129).

„Es gibt keine Hilfsmittel, keine Visualisierungen, kein kompliziertes Mantra, keine Fetischisierung einer bestimmten Körperhaltung“ (ebd. S. 207).

Die Kraft des Tantrismus wurzelt in den Kulturen für die große Göttin; einer Kultur, die die Frau als Ursprung der Welt betrachtet. Die Frau verkörpert Macht, Stärke und Potenz. Deshalb unterweisen viele Frauen in die tantrische Lehre. Bestimmte Überlieferungen werden auch nur an Frauen weiter gereicht. Als weiblicher Wert⁸⁴ gilt

82 'Tantra' bedeutet Gewebe, Kontinuität und Zusammenhang (vgl. ODIER 2005b S. 128).

83 Durch die Psychologie der 1960er Jahre wurde der Tantrismus auf eine hedonistische Maskerade beschränkt und zu einer 'geheiligte Sexualität' formatiert. Dabei geht es vordergründig nicht um sexuelle Techniken, sondern um die Gewissheit des Wirklichen, das Aufgeben von Gegensätzen, um das große Herz der tief empfundenen Freude (vgl. ebd. S. 9 f.).

84 HERRMANN-PFANDT weist in ihrer Dissertation *DAKINIS. Zur Stellung und zur Symbolik des Weiblichen im tantrischen Buddhismus* (vgl. HERRMANN-PFANDT 2001) darauf hin, dass

die harmonische und friedliche Kraft gegen die Gewalt und die absolute Freiheit des Geistes. Hervorgehoben werden auch die Werte, Liberalismus, Toleranz und Unmittelbarkeit, im Gegensatz zu fruchtloser, religiöser und intellektueller Spekulation, die nicht mit dem alltäglichen Leben des Menschen in Verbindung gebracht werden können (vgl. ebd. S. 32).

In der tantrischen Meditationspraxis wird versucht, die durch Gottheiten symbolisierten männlichen und weiblichen sowie die friedfertigen und furchterregenden Teile der eigenen Persönlichkeit zu integrieren, um eine innere Einswerdung zu erfahren (vgl. ODIER 2005a S. 130).

„Einzig das Erschauern Ihres ganzen Seins in all Ihren Handlungen kann die Vorstellung von Trennung ausmerzen. Der Körper leidet, sobald er als Schrein für das Ego dient, und wird geheiligt, sobald er das Universum birgt“ (ebd. S. 131).

Die kultische Praxis bezieht alle dunklen Kräfte des Menschen mit ein. Ziel ist es, durch die Vereinigung der sich ergänzenden gegensätzlichen Pole zur Erkenntnis der Wirklichkeit zu gelangen. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch ein kleines Abbild des Kosmos ist und beide Pole in sich trägt (vgl. HERRMANN-PFANDT 2001 S. 74). Gelehrt wird, den Gott bzw. die Göttin im Partner zu achten, um ihn bzw. sie über die Grenzen seiner bzw. ihrer Persönlichkeit hinweg wahrnehmen zu können. ANAND betont, dass eine bewusste Entscheidung nötig ist, um das höhere Selbst des anderen zu achten und sich auf einer Ebene zu begegnen, die alles transzendiert, was zwischen zwei Menschen steht. Eine stabile, glückliche Beziehung zwischen Mann und Frau erfordert das Erkennen, dass in jedem Menschen eine Balance, eine innere Partnerschaft zwischen den männlichen und den weiblichen Aspekten seines Wesens hergestellt werden muss (vgl. ANAND 1990 S. 41). Der Tantrismus möchte dazu beitragen, für die eigene Polarität wacher zu werden und weibliche und männliche Anteile miteinander zu verbinden.

HERRMANN-PFANDT hebt hervor, dass die patriarchale Geist-Natur-Trennung für die Menschwerdung ebenso unentbehrlich ist, wie die Trennung der Geschlechter für die Identitätsfindung des einzelnen Menschen. Sie hält es für unbedingt erforderlich, dass jeder Mensch sich *nach* diesen Phasen, der ganzen Realität widmet. Nach der patriarchalen und der matriarchalen Stufe muss er in einem dritten Schritt zur inneren Ganzheit finden (vgl. HERRMANN-PFANDT 2001 S. 108). HERRMANN-PFANDT ist davon überzeugt, „daß eine Überwindung des patriarchalen Dualismus und damit des gespaltenen Weiblichkeitsbildes nur möglich ist, wenn die beschriebene Projektion zurückgenommen wird, Mann und Frau sich je als Wesen aus Natur *und* Geist erfahren und damit die symbolische seelische Doppelgeschlechtlichkeit wiederhergestellt wird, die in jedem Menschen angelegt ist, aber durch die patriarchale Aufteilung der Rolle aufgegeben wurde“ (ebd. S. 111 f.).

Voraussetzung für die Initiation der Schüler ist das für die betreffende Praxis notwendige religiös-philosophische und rituelle Wissen. Angestrebt wird eine geistig-seelische Reinigung, die einen neuen Zugang zu einer Ebene der Existenz, einem Lebensabschnitt oder einem bisher unzugänglichen Wissen ermöglicht (vgl. ebd. S. 136). Ziel des Tantrismus ist die Umwandlung der Persönlichkeit und der mystische Tod des weltlichen Ego. Dabei ist es ganz entscheidend, den Unterschied zwischen 'männlicher' und 'weiblicher' Sichtweise *nicht* zu leugnen (vgl. ebd. S. 156).

geschlechtsspezifische Fragestellungen im Tantrismus oft ausgeklammert werden. Aus ihrer Sicht werden weibliche Tantra-Praktizierende unterschätzt. Dahinter steckt ihrer Meinung nach das buddhistische Argument, dass auf der absoluten Ebene, auf der Erleuchtung stattfindet, Geschlechtsunterschiede nicht mehr relevant seien (HERRMANN-PFANDT 2001 S. 3).

Zusammenfassung Tantrismus

Der Tantrismus ist kein Glaubenssystem, sondern ein Übungsweg, der das achtsame und bewusste Erleben im Alltag fördern möchte. Grundlegend für diese Lehre ist die Suche nach dem Wirklichen, die das Aufgeben von Gegensätzen erfordert. Die Frau wird im Tantrismus als Ursprung der Welt betrachtet. Weibliche Werte stehen für eine harmonische und friedliche Kraft, für die Freiheit des Geistes sowie für Toleranz und Unmittelbarkeit. Ziel des Tantrismus ist das Erlangen einer non-dualen Weltsicht, die die menschlichen Potenziale zum Vorschein bringt und die Wahrnehmung von Zusammenhängen ermöglicht. Im Tantrismus wird besonders viel Wert auf die Versöhnung zwischen weiblichen und männlichen Aspekten gelegt.

Besonders hilfreich ist die Bewusstwerdung der eigenen geschlechtlichen Rolle in der Phase der Pubertät, aber auch in jedem anderen Entwicklungsabschnitt. Die Auseinandersetzung mit den eigenen weiblichen und männlichen Persönlichkeitsanteilen, die in der tantrischen Tradition gefördert wird, kann in der Lehrerbildung zu einem erweiterten Verständnis des Lehrers für sich selbst und für seine Schüler führen. Dabei geht es besonders um die Wahrnehmung der Eigenschaften, die mit dem weiblichen und männlichen Aspekt verbunden werden. Während der männliche Anteil eher mit Autonomie und Individualität assoziiert wird, geht es beim weiblichen vorwiegend um Verbundenheit und Gemeinschaft. Da jeder Mensch sich sein Leben lang zwischen diesen Polen bewegt, kann der Tantrismus wichtige Anregungen geben, wie in der pädagogischen Praxis eine harmonische Entwicklung dieser Kräfte erreicht werden kann.

4.5 Krishnamurti: Bewusstseinsbildung und universelle Verantwortlichkeit

Jiddu KRISHNAMURTI (1895-1986) wurde in Madanapalle, Indien, geboren. Er stammt aus einer orthodoxen Brahmanenfamilie. Seit 1909 wurde er in Indien, ab 1912 in England, im theosophischen Sinne unter der Obhut von Charles W. LEADBEATER und Annie BESANT, der Präsidentin der Theosophischen Gesellschaft, erzogen (vgl. JAYAKAR 1988 S. 29 ff.). KRISHNAMURTI war bis 1929 Mitglied der Theosophischen Gesellschaft, die auf dem Leitsatz der universellen Brüderschaft der Menschen basiert (vgl. ebd. S. 89). Er setzte sich mit vielen westlichen und östlichen Philosophen, Pädagogen und Naturwissenschaftlern auseinander. Kontakt hatte KRISHNAMURTI u.a. zu David BOHM, Ivan ILLICH und Maria MONTESSORI. Ihre Lehren und Ansichten fließen in sein pädagogisches Konzept mit ein, dass in seinen Schulen in die Praxis umgesetzt wird (vgl. ebd. S. 292 ff.). KRISHNAMURTI gründete 1929 die erste seiner Schulen in Indien. 1969 wurde die Brockwood Park School in Hampshire, bei London, eröffnet.

KRISHNAMURTI's Lehren sind weder östlich noch westlich. Sie entsprechen keiner spezifischen Religion, sondern richten sich an die ganze Welt. Wahrheit ist für KRISHNAMURTI ein 'pfadloses Land'. Es ist aus seiner Sicht keine Annäherung durch irgendeine konventionelle Religion, Philosophie oder Sekte⁸⁵ möglich (vgl. KRISHNAMURTI 2003 S. 9). Aus diesem Grund betrachtet KRISHNAMURTI die Gründung einer Weltreligion mit äußerster Skepsis.

„Die Wahrheit ist grenzenlos, sie kann nicht konditioniert, sie kann nicht auf vorgegebenen Wegen erreicht und daher auch nicht organisiert werden. ...Der Glaube ist eine absolut individuelle Angelegenheit und man kann und darf ihn nicht in Organisationen pressen“ (KRISHNAMURTI in JAYAKAR 1988 S. 86)

KRISHNAMURTI hebt hervor, dass es wichtig ist, die Konditionierung zu durchbrechen, da sonst alles so weitergehen wird wie bisher, gewaltsam und isolierend. Die einzige Möglichkeit zu radikalem Wandel besteht seiner Überzeugung nach in der Wandlung von innen, die grundlegend sein muss (vgl. KRISHNAMURTI 2003 S. 16). Wenn der Mensch sich dagegen mit einer Religion, einer Kultur oder einem Land identifiziert, mit Konzepten und Idealen, ist er unfähig, demütig zu sein. KRISHNAMURTI weist darauf hin, dass nur Menschen, die demütig sind, lernen, die Dinge so zu sehen wie sie sind. Dazu gehört Disziplin und die ständige Beobachtung der Quelle des Denkens, der Reaktionen, Schmerzen und Voreingenommenheiten (vgl. ebd. S.14). Mit Disziplin meint KRISHNAMURTI keine Anpassung und kein Muster, sondern die Beobachtung von sich selbst und der Welt.

„Um eine Herausforderung zu verstehen, die neu ist, müssen wir den totalen Prozess des Selbst verstehen, denn das Selbst ist das Ergebnis unserer Vergangenheit, unserer Konditionierung durch die Umwelt, die Gesellschaft, das Klima durch politische oder wirtschaftliche Verhältnisse – die ganze Struktur unseres Selbst“ (ebd. S. 46).

Wichtig ist es, Zweifel zu haben, skeptisch zu sein und den eigenen Glauben zu hinterfragen. Wenn der Mensch stattdessen in seinen Konditionierungen verhaftet ist, fühlt er sich getrennt von seinen Mitmenschen (vgl. KRISHNAMURTI 1983 Vortrag Band 2). Solange er denkt, dass er getrennt von anderen ist, muss es aus KRISHNAMURTI's Perspektive Konflikte geben. Wenn der Mensch aber das Gefühl hat, die ganze Welt zu sein, ist jede Trennung aufgehoben. Wenn er der Vergangenheit verhaftet bleibt, verändern sich nichts (vgl. ebd.).

KRISHNAMURTI ist davon überzeugt, dass der Mensch durch sein Wissen und seine Traditionen blockiert ist. Wenn er in der Lage ist zu erkennen, dass Glaube und Leid

⁸⁵ Aufgrund dieser Überzeugung löste KRISHNAMURTI 1929 den Theosophischen Orden auf (vgl. JAYAKAR 1988 S. 87 ff.).

allen Menschen gemeinsam ist, spürt er eine universelle Verantwortung. Das führt dazu, dass er keinen Menschen töten kann, weil er ein Teil von jedem anderen ist. KRISHNAMURTI hebt hervor, dass es sich bei diesem Gefühl nicht um Pazifismus handelt, sondern es tiefer geht.

„Mein Bewusstsein ist das Bewusstsein des Rests der Menschheit. Auch wenn wir biologisch verschieden sind, auf psychischer Ebene ist unser Bewusstsein dem aller Menschen gleich. Wenn ich das einmal erkenne, nicht intellektuell, sondern im tiefsten Innern, in meinem Herzen, in meinem Blut, in meinen Eingeweiden, dann wird sich meine Beziehung zu anderen Menschen von Grund auf verändern“ (KRISHNAMURTI 2003 S. 21).

KRISHNAMURTI ist davon überzeugt, dass der Mensch nicht mitfühlend sein kann, wenn er an eine bestimmte Ideologie gebunden ist. Er ist der Ansicht, dass Menschen sich ohne Ideale und ohne Glauben verloren fühlen und es wichtig ist, herauszufinden, warum man alle diese Dinge tut, warum man sich programmiert und warum man sich vor der öffentlichen Meinung fürchtet. Dazu ist es unerlässlich, sich selbst zu kennen, d.h. ein vollständiges Wissen von dem zu haben, wer man selbst ist (vgl. ebd. S. 9). Unter Bewusstheit versteht KRISHNAMURTI ohne Reaktion auf etwas zu blicken, ohne Rechtfertigung, ohne Erklärung und ohne Tradition. Etwas anzuschauen, ohne Erinnerung, ist seiner Ansicht nach sehr schwer. Der Mensch sollte aber versuchen, die vorhandenen Probleme zur Seite zu legen, um sie objektiv und ohne Vorurteile zu betrachten. Wenn er dagegen an der Spaltung festhält, begrenzt er sich in seinen Möglichkeiten. KRISHNAMURTI ist davon überzeugt, dass es nie Frieden in der Welt geben wird, wenn es eine Teilung in Nationen und Religionen gibt. Um eine Regierungsform zu schaffen, die nicht auf getrennten Regierungen beruht, muss der Mensch damit beginnen, an sich selbst zu arbeiten (vgl. ebd. S. 34).

„Unsere wichtigste Überlegung sollte sein, nicht das, was wir wahrnehmen, zu ändern oder zu akzeptieren, sondern uns der vielen Ursachen bewusst zu werden, die diese Verzerrung bewirken“ (ebd. S. 16).

KRISHNAMURTI hebt hervor, dass nur wenn der Mensch eine Gesellschaft schafft, die nicht auf Konflikt, sondern auf Verstehen gegründet ist, das Streben nach Macht aufgegeben werden kann, dass ihn von anderen isoliert. Wenn der Geist ohne Vorurteil ist und den ganzen Prozess des Selbst versteht, kommt die Wahrheit von selbst zum Vorschein (vgl. KRISHNAMURTI 1992 S. 65). Dagegen verhindern Ideale, Glaubenssätze, Ideologien und Dogmen das Handeln, das sich aus der Notwendigkeit ergibt und nicht nach einer Methode.

KRISHNAMURTI betont, dass Kampf und Chaos nicht durch die Wiederholung alter Gewohnheiten beendet werden können.

„Wenn wir an ein neues Problem mit einer Idee herangehen, die ein Ergebnis der Vergangenheit ist, wird unsere Antwort darauf ebenfalls aus der Vergangenheit stammen und so verhindern, dass wir das Problem verstehen“ (KRISHNAMURTI 2003 S. 67).

Wenn die Menschen weiterhin ihren Mustern folgen, entsteht nur weiterer Konflikt und Verwirrung. „Nur wenn die Antwort der Herausforderung entspricht, entsteht kein Konflikt“ (ebd.).

Eine Gesellschaftsrevolution ohne den Wandel des Einzelnen kann aus KRISHNAMURTI'S Sicht nur zu weiterem Konflikt und Unheil führen. Es wäre dementsprechend ein Rückschritt, wenn nur die Gesellschaftsstruktur reformiert wird und die Beziehungen der Menschen fundamental verändert werden (vgl. KRISHNAMURTI 1992 S. 234).

Den einzigen Faktor, der eine fundamentale Revolution bewirken kann, sieht KRISHNAMURTI durch Liebe zu verwirklichen. Die Liebe kann aus seiner Sicht eine Wandlung im Inneren jedes Menschen und damit in der Gesellschaft herbeiführen (vgl. ebd. S. 116). Sie öffnet für ein kreatives Verstehen, das eine ganzheitliche Herangehensweise impliziert und besonders der Förderung im Bereich der Erziehung

bedarf (vgl. ebd. S. 161).

KRISHNAMURTI betont in diesem Zusammenhang, dass es nicht darum geht, einen scharfsinnigen Verstand zu entwickeln, sondern eine suchende, tastende Geisteshaltung. Wenn man den Verstand in eine bestimmte Erfahrung zwingt, wird er sich in einer Illusion verlieren.

„Die Aufgabe der Erziehung ist es, dem Lernenden reiches Wissen auf den verschiedenen Gebieten menschlichen Strebens zu vermitteln und gleichzeitig seinen Geist von aller Tradition zu befreien, damit er forschen, erkunden und entdecken kann“ (ebd.).

Intelligenz beschreibt KRISHNAMURTI als die Fähigkeit, frei zu denken, ohne Angst und ohne Schablone, so dass der Einzelne beginnen kann, selbst zu entdecken, was wahr ist. Mit 'Wissen' bezeichnet er eine kultivierte Erinnerung, die auf einer bestimmten Ebene nützlich ist, auf einer anderen Ebene aber zur Behinderung wird. Intelligenz fängt aus KRISHNAMURTIs Sicht da an, wo der Einzelne den Unterschied erkennt und sieht, an welcher Stelle Wissen destruktiv ist und beiseite gelassen werden muss, und wann es sich als wesentlich für den Alltag erweist. Wenn der Mensch Angst hat, wird man niemals intelligent sein (ebd. S 12).

KRISHNAMURTI fordert, dass damit begonnen werden muss, Kinder zu lehren, allem gegenüber achtsam und aufmerksam zu sein und dafür sorgen, dass Kinder in einer Atmosphäre der Achtsamkeit aufwachsen (vgl. ebd. S. 166). Erziehung und Bildung sollten KRISHNAMURTIs Überzeugung nach dabei helfen, herauszufinden, was man wirklich gern tut, damit man von Anfang bis Ende seines Lebens an etwas arbeiten kann, was wertvoll erscheint und eine tiefere Bedeutung hat. Dem Menschen soll von Kindheit an geholfen werden, niemanden zu imitieren, sondern gemäß seiner eigenen Wahrheit zu leben (vgl. ebd. S. 21).

In Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit bemerkt KRISHNAMURTI, dass Menschen gebraucht werden, die einen guten Verstand haben und gleichzeitig voller Liebe und Mitgefühl sind. Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, eine spirituelle Verbundenheit zu vermitteln (vgl. JAYAKAR 1988 S. 361).

Erzieher müssen Heranwachsenden ein Gefühl von Freiheit mit auf den Weg geben; ein Gefühl, dass sie geschützt sind, dass sie eine besondere Rolle im Leben spielen und einzigartige Menschen sind (vgl. ebd. S. 361 f.). Erziehung impliziert, über das Leben zu sprechen. Wahre Bildung bedeutet dementsprechend zu lernen *wie* man denkt, nicht *was* man denkt. Denn, wenn man weiß, *wie man* denkt, ist man ein freier Mensch, der sich nicht an Dogmen, Aberglauben und Zeremonien klammert.

„Sie können nur dann sehr klar denken, wenn Sie kein Ergebnis erwarten; sie können sehr klar nur denken, wenn Sie keine Vorurteile haben – was alles in allem heißt, daß Sie nur dann klar, einfach und direkt denken können, wenn Ihr Geist nicht länger eine Form von Sicherheit anstrebt und deshalb frei von Angst ist“ (KRISHNAMURTI 1992 S. 46).

KRISHNAMURTI hält es für bedeutsam, nur zu beobachten, *nicht* zu kritisieren, da Kritik Barrieren schafft.

Das wahre Anliegen von Erziehung sieht KRISHNAMURTI darin, dem Schüler zu helfen, ein vitaler und empfindsamer Mensch zu sein, der keine Angst hat und keinen falschen Respekt vor Status (vgl. ebd. S. 119).

Zusammenfassung Krishnamurti

KRISHNAMURTI'S Lehren entsprechen keiner spezifischen Religion. Sie richten sich an alle Menschen, die sich für die Geheimnisse der Natur und die in jedem Menschen vorhandenen Potenziale interessieren. Aus seiner Sicht ist die Wahrheit grenzenlos und kann nicht auf konditionierten und festgelegten Wegen erreicht werden. Der Glaube muss aus seiner Sicht eine individuelle Angelegenheit sein, die wache und flexible Bewusstheit erfordert. Entscheidend für die Entwicklung eines vorurteilsfreien Geistes ist das Aufwachen und Leben in einer Atmosphäre der Achtsamkeit, die nicht von alten Erfahrungen belastet ist und Neues zulässt. Als förderlich betrachtet KRISHNAMURTI deshalb eine Erziehung, die nicht dazu verleitet andere zu imitieren, sondern lehrt, klar, einfach und direkt zu denken und dem Schüler dabei hilft, ein vitaler und empfindsamer Mensch zu sein.

KRISHNAMURTI'S Auseinandersetzung mit dem menschlichen Bewusstsein ist für die heutige pädagogische Praxis dahingehend relevant, da er verdeutlicht, wie dogmatisch und voreingenommen die Menschen sich häufig begegnen. Seine Überlegungen regen dazu an, für *wahr* gehaltene Vorstellungen zu hinterfragen, um dem einzelnen Menschen gerechter zu werden. Lehrer können sich durch die Beschäftigung mit KRISHNAMURTI'S Schriften bewusst werden, dass sie aufgrund von Schemata agieren und versuchen sich davon zu befreien.

KRISHNAMURTI weist ebenso wie die Reformpädagogen auf die universelle Verantwortung hin, die der Lehrer in Bezug auf seine Schüler trägt. Seine Schriften sind allerdings zeitgemäßer, da sie die besondere Problematik einbeziehen, der sich der Mensch in der heutigen Zeit stellen muss. KRISHNAMURTI hebt nicht nur die Entwicklung des Einzelnen hervor, sondern weist auf die Bedeutung der Gemeinschaft hin. Die Schulung des einzelnen Bewusstseins reicht seiner Ansicht nach nicht aus, um die Krise, die der Mensch aufgrund seiner Zerstörung der Umwelt meistern muss, aufzuhalten.

4.6 Fernöstliche Meditationstechniken

4.6.1 Qigong

Die Wurzel der Qigong-Praktiken⁸⁶ reichen bis 1100 v. Chr. zurück. Sie sind beeinflusst von den großen philosophischen und religiösen Schulen des Altertums, dem Daoismus und Buddhismus und der klassischen chinesischen Medizin (vgl. PANKOKE 1998 S. 7). Im Daoismus dienen die Praktiken der Lebenspflege, dem In-Einklang-Kommen mit dem Dao, dem Weg oder Sinn der Natur.

Qigong-Übungen kombinieren drei grundlegende Elemente: Körperhaltung und -bewegung, geistige Übungen (Konzentration, Meditation, Imagination, etc.) und Atemführung (vgl. ebd. S. 32). Geübt wird das Qi⁸⁷ zu führen, zu stärken und zu kultivieren. Die Vorstellung des Qi spielt in fast jeder chinesischen Naturphilosophie eine Rolle. Dahinter verbirgt sich eine dynamische Vorstellung der Wirklichkeit. Der Fluss der Qi hält den Menschen am Leben, weshalb die chinesische Medizin *nicht* die Symptome der Erkrankung behandelt, sondern auf fundamentaler Ebene versucht auf Ungleichgewicht einzuwirken, das als Quelle schlechter Gesundheit gilt (vgl. ebd.). Die chinesische Medizin beschreibt ein Netz von Leitbahnen (Meridianen)⁸⁸ für Qi und Blut, die möglichst durchgängig und frei von Blockaden sein sollen.

Qigong-Übungen nutzen das große Potenzial des Patienten zur Selbstheilung. Ziel ist es, seinen Körper im Inneren zu nähren und nach außen hin schädigende Einflüsse abzuwehren (vgl. ebd. S. 57). Die Methoden des Qigong dienen dem Erhalt der Gesundheit und der Pflege der Lebenskraft.

„Lebenskraft zeigt sich in vielen Facetten z.B. als Körperkraft, als geistige Wachheit, als Mut, als Inspiration, als Initiative, als die Kraft, etwas auszuhalten, als Ausdauer, als Gelassenheit“ (GUORUI 1996 S. 18).

Eine Erkrankung wird als Disharmonie auf individueller und gesellschaftlicher Ebene angesehen. Aus diesem Grund geht es im Qigong um das Wiederfinden der Balance des Körpers aus seiner Mitte heraus und um das Entwickeln einer jeden Bewegung aus diesem Zentrum. Dabei sollen die geistigen Kräfte im Inneren bewahrt werden und gleichzeitig im Außen zum Ausdruck kommen (vgl. ebd. S. 10).

Qigong beruht auf den in der Natur innewohnenden Gesetzmäßigkeiten und dem grundlegenden Wandel von Yin und Yang, der allen Lebensprozessen zugrunde liegenden Bewegung in polaren Aspekten. Yin steht für Ruhe, Dunkles, Innen, Bewahren, Vollenden, Nähren, Aufbauen der Lebenskraft, Winter und Nacht. Yang umfasst Bewegung, Dynamik, Außen, Verändern, Beginnen, Anwenden und Verbrauchen der Lebenskraft, Sommer und Tag. Die beiden polaren Anteile, wirken unterschiedlich und bilden eine Einheit. Wenn die polaren Kräfte im Gleichgewicht sind, besteht Harmonie und die Einheit bleibt erhalten. Überwiegt einer der Pole, wird der andere geschwächt, so dass die Harmonie gestört ist (vgl. ebd. S. 19).

Die polaren Aspekten des Yin und Yang werden im Qigong durch konkrete Übungsinhalte wie z.B. steigende und sinkende, öffnende und schließende Bewegungen

86 Der Begriff 'Qigong', so wie er heute gebraucht wird, wurde erst in den 1950er Jahren festgelegt und umfasst eine Vielzahl von Übungspraktiken, die historisch unter mehreren anderen Namen zu finden sind z.B. Dao-yin, Fu-qi, Tun-na, etc. (vgl. REUTHER 2004 S. 36).

87 Die wörtliche Bedeutung von 'Qi' ist 'Gas' oder 'Äther' und wurde im alten China verwendet, um den Lebensatem oder die den Kosmos in Gang haltende Energie zu bezeichnen. Das 'vorgeburtliche Qi' bezeichnet die angeborenen Kräfte und Fähigkeiten, die es zu bewahren und zu nähren gilt (vgl. GUORUI 1996 S. 17).

88 Jede Leitbahn verbindet die Haut mit bestimmten inneren Organen und Funktionskreisen und kann über die auf der Haut liegenden Akupunkturpunkte oder durch Qigong-Übungen aktiviert werden (vgl. GUORUI 1996 S. 19).

in Einklang gebracht. Je nach Übung kann der Qigong-Praktizierende sich nach innen sammeln oder und nach außen entfalten. Es gibt Bewegungen des Körpers in Verbindung mit geistiger Ruhe und andere, bei denen der Körper in Ruhe ist und das Qi im Inneren fließt. Der Körper wird in harmonischer Ausgewogenheit des Ein- und Ausatmens gebeugt und gestreckt, so dass die Übungen mit innerer Kraft ausgeführt werden können (vgl. ebd. S. 19 f.).

Bei richtiger Anwendung wirken Qigong-Übungen immer auf den gesamten Organismus und sind nicht speziell gegen eine Krankheit gerichtet, sondern dienen der Salutogenese (vgl. ebd. S. 21). Charakteristisch für Qigong ist, dass die Übungen sorgsam den individuellen Bedingungen angepasst werden können. Es stellt auch einen inspirierenden Übungsweg auch für andere Lebensbereiche⁸⁹ dar, da es die Wahrnehmungsfähigkeit und die Harmonie von Körperhaltung und Bewegung schult (vgl. ebd. S. 22).

Qigong soll zur Entspannung von Körper und Geist führen. Auf ein gutes Verhältnis von Ent- und Anspannung wird dabei viel Wert gelegt. GUORUI betont, dass das richtige Maß nicht statisch, sondern ein ständiger Prozess ist. Die wichtigsten Inhalte jeder Übung sind das Bewahren der Vorstellungskraft⁹⁰ im Körperzentrum, das Gefühl der festen Verwurzelung, das Gefühl leichter Beweglichkeit im oberen Körperbereich, die Suche nach Ausgewogenheit der Kräfte in jeder Körperhaltung und ein gutes Verhältnis von Entspannung und innerer Kraft (vgl. ebd. S. 24).

4.6.2 Yoga

Erste Hinweise auf Yoga-Übungen finden sich in Darstellungen von Figuren in typischer Meditationshaltung aus dem 3. Jahrtausend v. Chr. in Indien. Eine theoretische Fundierung in Form einer systematischen Zusammenfassung und Ausarbeitung erfolgte aber erst vor ca. 2000 Jahren. Die klassischen Yoga-Systeme entstanden in der Zeit von 200 v. bis 200 n. Chr. Die älteste Quelle des Yoga sind die Upanishaden. Dabei handelt es sich um hinduistische Texte, die in freier Sanskritprosa zwischen dem 8. und 5. Jahrhundert v. Chr. entstanden. Sie enthalten Lehrmeinungen, die sich auf die Ergründung des Seins von Kosmos, Mensch und Natur beziehen (vgl. ELSER u.a. 1990 S. 387).

Yoga ist keine Religion, auch wenn Yoga-Übungen von vielen religiösen Gemeinschaften angewandt werden. Yoga bedeutet Vereinigung. Das impliziert die Versöhnung der Polaritäten im Innern, um über das eigene begrenzte Vorstellungsvermögen hinauszukommen (vgl. RADHA 1991 S. 26). Das gemeinsame Ziel aller Yoga-Methoden besteht in der Förderung der Bewusstseinsentwicklung des Menschen (vgl. WIELAND 1992 S. 7).

LOBO betont, dass die Yoga-Prinzipien unabhängig von der veränderten geschichtlichen und kulturellen Situation übertragbar sind, da der Mensch im Mittelpunkt steht (vgl. LOBO 1978 S. 9).

⁸⁹ Qigong wird im pädagogischen Bereich eingesetzt, um die Fähigkeit zu entwickeln, sich für kurze Zeit in einen Zustand der Regeneration zu versetzen. Die Integration von Qigong in den Unterricht führt zu größerer Aufmerksamkeit und Kreativität der Schüler als auch der Lehrer (vgl. Teil 3 Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit).

⁹⁰ Die Übungen aus dem *Spiel der 5 Tiere* haben sich aus einer Vielzahl von Vorstellungen über ein bestimmtes Tier entwickelt. Das Sich-Wiederfinden in ursprünglichen, natürlichen Bewegungsformen und das Ausdrücken von ursprünglichen, allen Menschen innewohnenden Lebensgefühlen und Kräften wie Erdverbundenheit (Bär), Leichtigkeit (Vogel), Mächtigkeit (Tiger) und geistige Wachheit (Affe) dient dazu, die Lebenskraft zu erhalten (vgl. ebd. S. 117).

Yoga ist in viele Zweige⁹¹ unterteilt. Das wird mit den vielen individuellen Temperamenten mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, denen entsprochen werden soll, begründet (vgl. WIELAND 1992 S. 222 ff.). Ziel des Yoga ist es, Veränderungen der menschlichen Situation herbeizuführen. Meditation dient dabei der Gedankenberuhigung, die das Leben von innen her regelt. Rituale sollen zu seelischer Läuterung führen. Das Verständnis der Gesamtsituation wird als Weg der Befreiung von psychischem Druck betrachtet. In allen Systemen ist die innere und äußere Haltung wichtig (vgl. ebd. S. 438).

Geübt wird die Atemregulation, das Zurückziehen der Sinne, die Konzentration und die unmittelbare Wahrnehmung. Yoga-Übungen sollen zu einem Zustand der Entspannung und der inneren Ruhe führen, der dazu befähigt, den Geschehnissen des Daseins mit Gelassenheit zu begegnen. Die Psychologie des Yoga lehrt, Gedanken und die damit verbundenen Gefühle als objektive Geschehnisse zu betrachten. Es geht um das Wahrnehmen ohne zu urteilen, darum, dem Ego nicht so viel Bedeutung zuzumessen (vgl. RADHA 1991 S. 19).

Ziel des Yoga ist das Erlangen eines umfassenderen geistigen Verständnisses. Dahinter steckt der Grundgedanke, dass der Mensch durch Konzentration, Meditation und Askese zur Beruhigung des Gemüts, höhere Einsicht und schließlich Befreiung von der materiellen Welt erlangen kann. Durch Yoga-Techniken soll der Schüler lernen, seine körperliche und geistige Gesundheit zu steuern, um sein persönliches Erleben bewusster einordnen zu können (vgl. ebd.).

Die Körperübungen, die in der Yoga-Tradition 'Asanas' genannt werden, wirken regulierend auf das Zentralnervensystem, so dass sich die Wahrnehmungsfähigkeit verbessert, was sich auch durch einen positiven Einfluss auf die Selbstbeherrschung bemerkbar macht. Die Asanas können dabei helfen, Stress im Körper wahrzunehmen und durch den Gebrauch der eigenen geistigen Fähigkeiten bewusste Entscheidungen zu treffen, die auf dem eigenen Willen beruhen (vgl. ebd. S. 20).

Ein Mantra, die Wiederholung eines geheiligten Wortes hilft dabei, das bisherige unachtsame Denken und Sprechen auszuschalten, um deren hypnotischen Einfluss auf den Geist zu unterbrechen. Durch das Üben wird immer deutlicher, dass Gedanken ihre eigenen Auswirkungen auf den Körper haben und der Körper ebenso auf den Geist einwirkt (vgl. ebd. S. 35).

RADHA betont, dass es durch Schulung des Charakters möglich ist, über die Grenzen der verschiedenen Persönlichkeitsaspekte hinaus zu gelangen.

„Zu dem Wunsch nach Veränderung muß jedoch die neu erworbene positive Kraft der Emotionen kommen, ständig ergänzt durch das tägliche Handeln, durch Beobachtung und Abklärung“ (ebd. S. 44).

RADHA geht davon aus, dass lang gehegte Vorstellungen oft blind gegenüber der Tatsache machen und es auch in schwierigen und dramatischen Situationen immer wieder Alternativen gibt. Der Mensch ist nicht der Hilflosigkeit ausgeliefert, sondern besitzt die Fähigkeit, sich die inneren Quellen zu erschließen (vgl. ebd. S. 158).

Angst erzeugt unnötige Spannungen, die sich im Körper bemerkbar machen. Yoga kann dazu beitragen, negative und positive Emotionen zu stabilisieren und die verschiedenen

91 Das Dhyana-Yoga beschäftigt sich mit der Meditation, das Kriya-Yoga mit der Ausübung von Ritualen. Im Karma-Yoga geht es um das Handeln ohne Eigennutz. Das Jñana-Yoga ist bekannt für das Üben der verständnisvollen Einsicht in den Kosmos. Das Raja-Yoga dient der Disziplin und Selbstbeherrschung und das Kundalini-Yoga der inneren Kraft. Im Laya-Yoga geht es um die Loslösung vom Grobstofflichen, im Hatha-Yoga um Körper-Disziplin. Der Schwerpunkt des Bhaktir-Yoga liegt auf der Hingabe, während das Purna-Yoga von AUROBINDO alle vorhergehenden Systeme integriert (vgl. WIELAND 1992 S. 222 f.).

Aspekte der eigenen Persönlichkeit kennenzulernen. RADHA hebt hervor, dass es wichtig ist, offen zu bleiben, niemanden zu glorifizieren, niemanden herabzusetzen, sondern das Leben aller Menschen als etwas zu betrachten, von dem man lernen kann (vgl. ebd. S. 276).

Sie weist darauf hin, dass Yoga nicht zur Flucht vor dem Alltag dienen darf. Schüler mit ernststen emotionalen Problemen gehören aus ihrer Sicht nicht in einen Yoga-Kurs, sondern brauchen eine Therapie. Um der Gefahr der Selbsttäuschung entgegen zu wirken, ist es wichtig, mit einem Lehrer zu üben, da Träumereien und Phantasien nicht weiter führen (vgl. ebd. S. 29).

Auch MICHEL weist auf die Gefahr hin, die ein fehlendes Ego und die Loslösung vom Alltag für die Yoga-Praxis bedeuten.

„Beim Eintauchen in höhere geistige Sphären muß ein neuer Bewußtseinsträger aufgebaut werden, der zu seiner Konstituierung eine stark ausgeprägte Individualität benötigt. Die vielfache Verneinung der Bedeutung individueller Existenz durch östliche Meister könnte dazu geführt haben, daß deren Persönlichkeitsträger nur schwach oder gar nicht aufgebaut waren, was die Ursache zu einer Erfahrung der 'Auflösung im Einen' bildete“ (MICHEL 1982 S. 183).

Yoga kann nicht als Ersatz für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden, sondern sollten immer in Bezug zur Alltagsbewältigung des Menschen stehen.

Zusammenfassung Fernöstliche Meditationstechniken

Die fernöstlichen Meditationstechniken Qigong und Yoga betonen den Ausgleich von Polaritäten. Dieser Ausgleich soll durch Meditation, Konzentration sowie Gedanken- und Atemkontrolle erzielt werden. Die Übungen dienen der Stärkung der Lebenskraft und der vorurteilsfreien Wahrnehmung. Qigong und Yoga richten sich nach den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Übenden. Sie können als Ergänzung der klassischen Schulmedizin betrachtet werden, die die Selbstheilungskräfte der Menschen fördern. Der Einsatz von fernöstlichen Meditationstechniken wie Qigong und Yoga in der Lehrerbildung kann dazu beitragen, dass der Lehrer seinen Körper und seinen Geist schult. Die Übungen helfen dabei, sich einerseits verwurzelt zu fühlen und seinen Schülern Halt und Orientierung bieten zu können und andererseits den gegenwärtigen Erfordernissen gemäß, flexibel reagieren zu können.

Fernöstliche Meditationstechniken bieten die Möglichkeit, das Gefühl zu erlangen, sich getragen zu fühlen, im Fluss des Lebens zu sein und das Vertrauen zum Sein zu stärken. Ein Lehrer, der seinen Schülern mit dieser Gelassenheit gegenübertritt, gibt seinen Schülern Mut und das Gefühl, wertgeschätzt zu werden. Der Lehrer, der sich mit der Balance zwischen inneren und äußeren Kräften auseinandersetzt, ist Schwierigkeiten außerdem eher gewachsen, da er seine innere Entwicklung nicht ausblendet und auch die Entwicklung seiner Schüler empathischer begleiten kann.

5. Die Veränderung des Weltbildes aus naturwissenschaftlicher Perspektive

5.1 Historischer Überblick von Kopernikus bis Hawking

Nikolaus KOPERNIKUS (1473-1543) wurde bekannt für das offene heliozentrische Weltmodell, das einen Paradigmenwechsel vom traditionellen, geschlossenen, geozentrischen Weltmodell des PTOLEMÄUS⁹² zur Folge hatte. Die Kopernikanische Wende brachte einen Wechsel einer Gesamtkonstellation von Überzeugungen, Werten und Verfahrensweisen mit sich (vgl. KÜNG 2005 S. 17). GALILEI (1564-1642) bestätigte KOPERNIKUS' Annahme, dass die Erde sich um die Sonne dreht, empirisch. Er gilt als der Begründer der modernen Naturwissenschaft. Die katholische Kirche fühlte sich in ihrem Weltbild durch die Erkenntnisse GALILEIs bedroht. Seitdem gibt es einen ständigen Konflikt zwischen Naturwissenschaft und der herrschenden Theologie, der zur Emigration der Naturwissenschaftler aus der katholischen Kirche führte (vgl. ebd. S. 18 ff.).

Ab dem 17. Jahrhundert machten es die Erkenntnisse der Wissenschaft zunehmend schwieriger, an einen Gott zu glauben, der die Welt von oben regiert. Nach und nach verschwand das Göttliche vollkommen aus der wissenschaftlichen Weltanschauung und ließ ein spirituelles Vakuum zurück. Die Wissenschaft wandelte sich von Integration und Naturverbundenheit zur Selbstbehauptung, die die Beherrschung und Kontrolle der Natur zu ihrem Ziel erklärte. Frances BACON (1561-1626) und René DESCARTES (1596-1650) gehören zu den bekanntesten Vertretern dieser Weltanschauung (vgl. CAPRA 1983 S. 56).

DESCARTES ist davon überzeugt, dass das Wesentliche der menschlichen Natur im Denken liegt. Daraus entwickelte er die analytische Methode, die alle Gedanken und Probleme in Stücke zerlegt und diese in ihrer logischen Ordnung aufreht. Diese Art des Erkenntnisgewinns führte zu einem weit verbreiteten Reduktionismus (vgl. ebd. S. 59). Im Mittelalter dagegen galt eine organische Weltanschauung. Die Erde wurde als lebendig und empfindsam betrachtet und zerstörerische Handlungen gegen sie vorzunehmen wurde als Verletzung menschlichen ethischen Verhaltens angesehen (vgl. ebd. S. 60).

Der Konflikt zwischen der organischen und der cartesianischen Weltanschauung verschärfte sich durch die Erkenntnisse von Sir Isaac NEWTON (1643-1727). Er gilt als Begründer der klassischen theoretischen Physik und als Erschaffer der neuzeitlichen Wissenschaftsauffassung (vgl. KÜNG 2005 S. 21). NEWTON erklärte alles für vollkommen vorhersagbar und rational berechenbar. Diese Weltsicht verschaffte den Menschen Sicherheit, da sie mathematischen Gesetzen gehorcht. Das mechanistische Weltbild bekämpfte religiöse Verzückungen und stellte die Erde als totes, mechanisches Objekt dar, das ohne Einschränkungen ausgebeutet werden kann (vgl. BERMAN 1985 S. 47).

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der unvermittelte Realismus, Determinismus und Reduktionismus des Newtonschen Weltbildes durch die Relativitätstheorie und die Quantentheorie EINSTEINS in Frage gestellt (vgl. KÜNG 2005 S. 22).

EINSTEIN (1879-1955) verkündete, dass die Welt nicht unabhängig vom Standpunkt des Betrachters beschrieben werden kann. Das impliziert ein neues Weltbild, das von NEWTONs Modell der klassischen Physik stark abweicht. EINSTEIN erhebt die Lichtgeschwindigkeit zur absoluten und unveränderlichen Naturkonstante, relativiert auf diese Weise die Gravitation und mit ihr auch Zeit und Raum (vgl. ebd. S. 22 f.).

Diese neuen Erkenntnisse zwingen die Physiker zu der Einsicht, dass alle Begriffe und

92 Claudius PTOLEMÄUS (um 100-ca. 170) lebte in Ägypten. Er war ein griechischer Mathematiker, Geograph, Astronom und Astrologe (vgl. KÜNG 2005 S. 17).

Theorien zur Beschreibung der Natur Grenzen haben. Damit verbunden ist ein Paradigma, dass die Suche nach einer absoluten Wahrheit für unmöglich erklärt. Eine dynamische Sicht des Universums beginnt sich Schritt für Schritt zu etablieren (vgl. ebd. S. 23). Abbé Georges LEMAÎTRE (1894-1966), ein Schüler von EDDINGTON und EINSTEIN, stellt als erster die Hypothese vom Ur-Knall auf. Seitdem wird davon ausgegangen, dass Sterne sich ständig verändern und entwickeln und es andere Galaxien gibt (vgl. ebd.).

Der englische Physiker Stephen HAWKING (*1942) versuchte, in seinen Untersuchungen über das Universum im Zustand unmittelbar nach dem Urknall durch Verschmelzung aller bekannten Wechselwirkungen eine Große Vereinheitlichte Theorie (GUT=Grand Unified Theory) zu entwickeln. HAWKING erhofft sich von dieser vereinheitlichten Theorie, dass die Welt sich selbst erklären würde und Gott als Schöpfer nicht mehr notwendig ist (vgl. ebd. S. 30). 2004 erklärt HAWKING in einer Cambridger Vorlesung, dass er seine Suche nach einer GUT aufgegeben habe. Er ist zu der Überzeugung gekommen, dass die Hoffnung getrogen habe, eine umfassende Theorie zu finden, um die Welt im Innersten zu erkennen und damit auch kontrollieren zu können (vgl. ebd. S. 33).

Das alte Wissenschaftsideal des absolut gesicherten Wissen bezeichnet CAPRA aus heutiger Sicht als absurd. Es gibt nach neuesten Erkenntnissen keine statischen Strukturen, denn jede Stabilität ist ein dynamisches Gleichgewicht.

„Es gibt zwar Stabilität, die jedoch eine Stabilität dynamischen Gleichgewichts ist, und je tiefer wir in die Materie eindringen, desto mehr müssen wir deren dynamische Natur begreifen, um ihre Strukturen verstehen zu können“ (CAPRA 1983 S. 93)

5.2 Moderne naturwissenschaftliche Theorien und ihre Auswirkungen

5.2.1 Laszlo: Systemtheorie und kosmische Kreativität

Ervin LASZLO (*1932) wurde in Budapest, Ungarn, geboren. Er gilt als führender Vertreter der Systemtheorie und der allgemeinen Evolutionstheorie. LASZLO lehrte Philosophie, Futurologie, Ästhetik und Systemtheorie an zahlreichen amerikanischen Universitäten. Er befasst sich, ebenso wie David BOHM, mit dem er befreundet war, besonders mit der Frage nach dem Sinn auf interdisziplinärer Ebene, mit Geist und Bewusstsein. LASZLO empfindet es als äußerst unwahrscheinlich, dass in einem unkoordinierten zufallsgetragenen Universum die ungeheuer komplexen Ordnungen hätten entstehen können, die den biologischen, geistigen und kulturellen Phänomenen zugrunde liegen.

„Offensichtlich wurde der Evolutionsprozeß nicht vom reinen Zufall beherrscht: es muß auch ein deutliches Maß von Verbundenheit und Koordination vorhanden gewesen sein“ (LASZLO 1995 S. 22).

Er kritisiert den Menschen der Moderne, der sich nicht an der übergreifenden Ordnung orientiert, sondern sich der Vorstellung des linear weiterschreitenden Fortschritts überlässt. Das Leben der modernen Menschen wird dadurch aus LASZLOS Sicht länger und bequemer und gleichzeitig leerer und sinnloser.

„Dennoch ist der Traum nie völlig aufgegeben worden, ein einheitliches Muster zu finden, das den Dingen und Ereignissen, die wir beobachten und erfahren, zugrunde liegt“ (ebd. S. 28).

LASZLO ist sich sicher, dass sich nach und nach in verschiedenen Wissenschaftsgebieten ein immer stärkerer holistischer und systemischer Ansatz entwickeln wird. Die gegenwärtigen Trends lassen aus seiner Sicht erahnen, dass eine wissenschaftliche Revolution bevorsteht (vgl. ebd.).

Die Zufälligkeit und schrittweise Entfaltung der Evolution, von der in der Theorie des Darwinismus ausgegangen wird, erscheinen aus LASZLOS Perspektive als höchst

zweifelhaftes Prinzip. Er lehnt die graduelle Entwicklung ab und nimmt an, dass es plötzliche Evolutionsstöße gibt, bei denen der Zufall nach wie vor eine Rolle spielt. Dennoch muss aus seiner Sicht eine andere Ordnung existieren, da die Evolution sonst nicht so schnell fortgeschritten wäre (vgl. ebd. S. 89).

„Es handelt sich vermutlich um einen systemischen Prozeß, der durch Gesetze bestimmt wird, die sich auf vollständige Ensembles beziehen; Gesetze, die Systemprozesse erzeugen, die zwar häufig zufallshaft, aber niemals gänzlich zufällig sind“ (ebd. S. 90).

LASZLO nimmt an, dass holographische Muster-bewahrende und übertragende Felder in der Natur die Evolutionsprozesse beschleunigen und ihre Produkte konsistent und innovativ gestalten können. Er bemerkt:

„Der Verlauf der Evolution des Kosmos und der Biosphäre würde sich von unakzeptabel langen zu empirisch annehmbaren Zeiträumen verändern und jene charakteristischen Eigenschaften sinnvoll geordneter Mannigfaltigkeit annehmen, die wir in unserer Erfahrungswelt tatsächlich beobachten“ (ebd. S. 164 f.).

Er stellt fest, dass immer mehr Biologen zu der Einsicht kommen, dass neue Arten nicht durch eine schrittweise ablaufende Modifikation früherer Arten entstehen konnten, sondern dass die Evolution sprunghaft und diskontinuierlich verlaufen ist und verläuft (vgl. ebd. S. 216). In Bezug auf den Geist bedeutet das für LASZLO, dass das Gehirn mehr ist, als ein passiver Analysator von Informationen, die von den Sinnesorganen übermittelt werden. Das Gehirn erzeugt seiner Ansicht nach einen großen Teil der Informationen, mit denen es arbeitet selbst und führt interaktive Analysen durch (vgl. ebd. S. 223).

LASZLO geht davon aus, dass zwischen dem Gehirn und den vielfältigen Informationsdimensionen, die den Organismus aus seiner Umgebung erreichen, engere Verbindungen bestehen, als im Allgemeinen vorausgesetzt wird. Er bezeichnet dieses Raum und Zeit verbindende Feld als 'Psi-Feld' (vgl. ebd. S. 195). Es informiert die Organismen in Übereinstimmung mit ihrer eigenen Morphologie und der ihrer Umwelt und kann daher als Intelligenz oder als 'verallgemeinerte Psyche' angesehen werden, die im Schoß der Natur wirkt (vgl. ebd. S. 196). LASZLO weist darauf hin, dass die Wechselwirkungen unserer Gehirne miteinander und mit ihrer weiteren Umgebung auf ein Maß der Offenheit des Geistes zur Welt hindeuten. Wenn man voraussetzt, dass es einen gegenseitigen Austausch von Informationen zwischen menschlichen Gehirnen und der Welt gibt, sind die Gedanken und Wahrnehmungen einer Person für ihre Umgebung einschließlich anderer Menschen unmittelbar bedeutsam. Das führt die Menschen in eine neue Dimension der Verantwortlichkeit. Was sie denken und fühlen, kann, aus dieser Perspektive betrachtet, ihre Mitmenschen beeinflussen (vgl. ebd. S. 178/196).

LASZLO ist davon überzeugt, dass das Universum ein zeitlich unendliches, sich selbst erneuerndes, stark wechselwirkendes System ist. Es passt sich der Komplexität der Evolution, der Entwicklung des Lebens und möglicherweise auch des Geistes und des Bewusstseins progressiv an (vgl. ebd. S. 271).

„Eine vernunftgemäße einheitliche Wissenschaft könnte sich als wirksames Mittel erweisen, um der Menschheit die Wiedererlangung lebensfähiger Wege des Denkens und Handelns zu ermöglichen. ...Wenn die Menschheit ihre Zukunft auf der Erde sichern will, müssen wir die fragmentarische mechanische Weltanschauung der klassischen Wissenschaft hinter uns lassen und das einheitliche Konzept ansteuern, das das entscheidende Ziel der kosmischen Revolution darstellt“ (ebd. S. 299 ff.).

Um die Stellung und die Rolle der Menschheit in der Gesamtheit der Dinge einschätzen zu können, ist es *nicht* erforderlich, Informationen über unsere genetische Codierung heranzuziehen oder sich an mysteriöse kosmische Kräfte zu wenden.

„Wir haben in unserem Geist Zugang zu den subtilen Signalen, die uns über die Ordnung der

Natur informieren. ...Der Zugang zu ihnen benötigt weder spezielle Gaben noch angeborenes Talent, er ist jedem möglich“ (ebd. S. 302).

LASZLO betont, dass die interaktive kosmische Dynamik in Körper und Geist wirkt. Wenn die Menschen sie anzapfen, kann sie ihnen helfen, jene Bewusstheit zu erlangen, die ihre Schritte in eine sinnvollere sichere Zukunft lenkt (vgl. ebd. S. 303).

5.2.3 Capra: Naturwissenschaft und Mystik

Fritjof CAPRA (*1939) wurde in Wien geboren. Er ist Physiker, Systemtheoretiker, Philosoph und Autor und lebt in Berkeley, Kalifornien. 1966 promovierte CAPRA in Theoretischer Physik an der Universität Wien. Er studierte u.a. bei dem Begründer der Relativitätstheorie, Werner HEISENBERG. CAPRA lehrt heute an zahlreichen europäischen und amerikanischen Universitäten und beschäftigt sich intensiv mit den philosophischen Auswirkungen der Naturwissenschaften. Er ist der Direktor des Zentrums für Öko-Alphabetisierung in Berkeley, dessen Ziel es ist, das ökologische und systemische Denken in der Früherziehung zu fördern. CAPRAS Ziel ist es, den Horizont der traditionellen Naturwissenschaft zu erweitern, indem er das Weltbild der modernen Physik und seine Beziehungen zu den Traditionen der Mystik in einen umfassenderen sozialen und kulturellen Kontext stellt (vgl. CAPRA 1983 S. X).

„Eine wachsende Zahl von Wissenschaftlern ist sich dessen bewußt, daß mystisches Denken einen stimmigen und relevanten philosophischen Hintergrund für die Theorie der zeitgenössischen Wissenschaft liefert, für eine Vorstellung von der Welt, in der die wissenschaftlichen Entdeckungen von Männern und Frauen in vollkommener Harmonie mit ihren spirituellen Zielen und religiösen Glaubensvorstellungen sein können“ (ebd. S. 80 f.).

CAPRA betrachtet, in Anlehnung an die Systemtheoretiker, den Prozess der Evolution nicht als zufällig, sondern als Entfaltung einer Ordnung und Komplexität, die man als eine Art Lernprozess, Autonomie und Freiheit der Wahl ansehen kann (vgl. ebd. S. 319). Für die Systemtheorie stimmt weder die wissenschaftliche Prognose der Evolution als Würfelspiel noch die religiöse, dass alles von einem Schöpfergott erschaffen wurde. Evolution ist aus systemtheoretischer Perspektive eine andauernde Dynamik, die ihren Zweck fortlaufend selbst schafft (vgl. ebd. S. 320).

CAPRA ist davon überzeugt, dass es dem Geist durch transpersonale Erfahrungen möglich ist, Kontakt mit kollektiven und sogar kosmischen Geistesebenen aufzunehmen. Darin sieht er das Potenzial, friedlich und in Harmonie mit der Natur zu leben.

„Unsere Evolution bietet uns weiterhin die Freiheit der Wahl. Wir können bewußt unser Verhalten ändern und die verlorene Spiritualität sowie das ökologische Bewußtsein zurückgewinnen“ (ebd. S. 333).

Die fernöstliche Philosophie sieht CAPRA als geeignet an, um das Wahrnehmen des kosmischen Prozesses, des kontinuierlichen Fließens und Wandels zu fördern und die cartesianische Trennung von Körper und Geist zu überwinden (vgl. ebd. S. 32).

5.2.5 Davies: Komplexität und Selbstorganisation des Universums

Der britische Physiker Paul DAVIES (*1946) ist Professor für Naturphilosophie im Australischen Zentrum für Astrobiologie an der Macquarie University in Sydney. Er weist auf die gewaltige Veränderung hin, die sich in der Wissenschaft angesichts der rapiden Fortschritte im Verständnis von nicht-linearen Systemen, von Komplexität und Selbstorganisation, vollzieht (vgl. DAVIES in LOVELOCK u.a. 2001 S. 62).

Die Fähigkeiten der Materie zur Selbstorganisation zeigen aus seiner Sicht, dass die Entstehung des Lebens kein bloßer Zufall war, sondern ein unerlässlicher Schritt in einem kontinuierlichen Prozess. In diesem Prozess erreichen Materie und Energie Zustände von immer höher organisierter Komplexität (vgl. ebd. S. 77). Aus DAVIES`

Perspektive ist das Weltall kein zweckfreier Zufall, weil das physikalische Universum genial konstruiert ist. Er hält Geist und Verstand, d.h. das Bewusstsein für diese Welt, nicht für eine sinnlose und zufällige Laune der Natur, sondern für einen absolut grundlegenden Teil der Wirklichkeit (vgl. DAVIES 1995 S. 14).

„Damit soll nicht gesagt sein, daß *wir* der Zweck sind, für den das Universum gemacht ist. Keineswegs. Ich glaube jedoch, daß wir Menschen ganz wesentlich zum Plan der Dinge dazu gehören“ (ebd. S. 15, Hervorhebung im Original).

DAVIES versucht eine gesunde wissenschaftliche Grundlage zu finden, um die Wirklichkeit und den Platz des Menschen im Weltall zu begreifen. Er betont, dass die Wissenschaft nicht bestreitet, dass es hinter der Existenz Sinnhaftigkeit geben kann (vgl. ebd. S. 19). Der frühere Ansatz der Naturwissenschaften beruhte auf der Analyse, d.h. auf der Annahme, dass man die Dinge auseinandernehmen und die Teile einzeln untersuchen kann, wenn man das Ganze verstehen will. Aus heutiger Sicht besteht DAVIES` Überzeugung nach die Notwendigkeit, physikalische Phänomene auf zwei einander ergänzende Weisen zu untersuchen. Entscheidend ist es die ganzheitlichen (=holistischen) Wechselbeziehungen *und* den reduktionistischen Ansatz (=Analyse) einzubeziehen. Nur beide zusammen können der Komplexität des Universums gerecht werden. Der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen ist ein intuitiver Weg und der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen ein logischer (vgl. ebd. S. 89 f.).

„Die Ordnung des Kosmos ist mehr als verordnete Regelmäßigkeit, denn sie ist zugleich auch organisierte Komplexität. Deswegen ist das Universum offen und kann Menschen mit freiem Willen zulassen“ (ebd. S. 165).

Letzte Fragen nach dem Warum können aus DAVIES` Sicht mit Logik und Naturwissenschaft nicht beantwortet werden. Eine vernünftige Erklärung der Welt im Sinne eines geschlossenen und vollständigen Systems logischer Wahrheiten hält er für nahezu unmöglich (vgl. ebd. S. 199). Dennoch betont DAVIES, dass zwar nicht klar ist, *wie* die Menschen mit der kosmischen Dimension, den Regeln des Kosmos, verbunden sind, sich die Verbindung aber nicht leugnen lässt (vgl. ebd. S. 280). Er stellt die Frage:

„Könnte nicht der Grund unseres Seins keine Erklärung im üblichen Sinn haben? Deshalb braucht das Universum noch nicht absurd oder sinnlos zu sein; seine Existenz und seine Eigenschaften ließen sich aber nicht im Rahmen der üblichen menschlichen Denkkategorien erfassen“ (ebd. S. 272).

Ein völlig zeitloses, unveränderliches Gottesbild bezeichnet DAVIES für grundlegend unverträglich mit der Vorstellung von Kreativität und Dynamik in der Natur (vgl. ebd. S. 227).

Zusammenfassung Naturwissenschaften

In diesem Kapitel, das sich mit der Veränderung des naturwissenschaftlichen Weltbildes befasst, wird deutlich, dass sich auch die für streng wissenschaftlich erklärten Gesteze verändern und sich neuen Erkenntnissen anpassen müssen.

Die moderne Physik unterstützt *kein* mystisches oder religiöses Weltbild, sondern kann gegen ein religiöses Weltbild *keine* Einwände mehr erheben, wie das die klassische Physik getan hat. Die Entwicklung der Naturwissenschaft verdeutlicht, dass es *keine* Antworten auf letzte Fragen geben kann.

Durch die Erkenntnisse von KOPERNIKUS und GALILEI gerieten die Naturwissenschaften mit dem Weltbild der katholischen Kirche in Konflikt, so dass sich die Wissenschaft nahezu vollständig von moralischen Fragen löste. Besonders DESCARTES und NEWTON trugen zu der mechanistischen Weltanschauung bei, die wissenschaftliche Wahrheiten für absolut gültig und unveränderlich erklärt. Erst im 20. Jahrhundert setzte sich eine dynamischere Weltansicht durch, die den Kosmos als sich ständig verändernd und entwickelnd betrachtet.

Der Systemtheoretiker LASZLO betont das deutliche Maß von Verbundenheit und Koordination, das den Evolutionsprozess kennzeichnet und weist auf die übergreifende Ordnung hin. Das Universum betrachtet er als ein sich selbst erneuerndes und stark wechselwirkendes System.

Auch CAPRA betrachtet individuelle Probleme in ihrem kosmischen Zusammenhang und verbindet mystische Traditionen mit den Theorien heutiger Naturwissenschaften. Er weist auf die Möglichkeit hin, friedlich und in Harmonie mit der Natur zu leben, das Verhalten bewusst zu ändern und die verlorene Spiritualität und das damit verbundene ökologische Bewusstsein wiederzugewinnen.

DAVIES versucht die Wirklichkeit und den Platz der Menschen im Weltall zu erfassen. Dazu ist es aus seiner Sicht unabdingbar, holistische Wechselbeziehungen *und* reduktionistische Analysen zur Untersuchung physikalischer Phänomene zu nutzen. DAVIES betont, dass die Wissenschaft sich dem Prozessdenken gegenüber offen zeigen sollte, statt am linearen Denken fest zu halten.

In der Schule wird den Lernenden häufig noch ein lineares Weltbild vermittelt, das sich besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern zeigt. Oft lernen Schüler nichts oder wenig über die Entwicklung der Forschung und deren Auswirkung auf den Einzelnen und die Gesellschaft. Interessant wäre es, wenn in der pädagogischen Praxis deutlich wird, wie sehr das lineare Weltbild auch das Menschenbild beeinflusst hat. Ein Lehrer, der seine Schüler dazu anregt, systemisch zu denken und verschiedene Aspekte einer Problematik zu betrachten, fördert das eigenständige Denken. Er trägt auf diese Weise dazu bei, dass der Schüler nicht nur Wissen anhäuft, sondern dieses Wissen in Bezug zu anderen Erkenntnissen setzen kann.

5.3 Versöhnung zwischen Naturwissenschaften und Religion

5.3.1 Bateson: Über die Bedeutung von Grenzflächen in der Lerntheorie

Gregory BATESON (1904-1980) wurde in Grantchester, England, geboren. Er wuchs in einer dogmatisch atheistischen Familie auf und suchte nach einer geistig gesunden Form der Religion (vgl. BATESON/BATESON 1993 S. 12). Nach seinem Anthropologie-Studium ging er in den 30er Jahren zur Feldforschung nach Neu-Guinea. Die intensive Beschäftigung mit verschiedenen Kulturen führte BATESON dazu, nach dem Muster zu suchen, das Menschen miteinander verbindet. 1942 entwickelte er mit Norbert WIENER die Kybernetik- und Informationstheorie. Ab 1947 war BATESON Visiting Professor für Anthropologie an der Harvard University. Danach arbeitete er am Langley Porter Neuropsychiatric Institute in San Francisco und am Palo Alto Veterans Administration Hospital, wo er die Double Bind Theory entwickelte und eine neue Theorie des Lernens formulierte. Später arbeitete er am Ozeanographischen Institut in Hawaii sowie an der University of California in Santa Cruz. Die letzten Jahre seines Lebens verbrachte er in Esalen (vgl. ebd.).

BATESON betrachtet die Human-Potential-Bewegung als Gegenkultur zur materialistischen Weltansicht. Er nimmt eine Position zwischen diesen beiden Extremen ein und versucht aus den Polaritäten eine adäquatere Weltansicht zu formulieren.

„Ich bin entsetzt über meine wissenschaftlichen Kollegen, und obgleich ich nichts davon glaube, was die Gegenkultur glaubt, finde ich es angenehmer, mit diesem Unglauben zu leben als mit entmenslichendem Abscheu und dem Schrecken, den mir die konventionellen abendländischen Denkfiguren und Lebensweisen einflößen“ (ebd. S. 78).

Er ist der Ansicht, dass es inzwischen möglich sein sollte, einen stabileren theoretischen Standpunkt zu finden, der es erlaubt, die Exzesse der Materialisten sowie auch derjenigen, die mit dem Übernatürlichen liebäugeln, zu begrenzen (vgl. ebd. S. 79). Beide Extreme sind aus seiner Sicht epistemologisch naiv, falsch und gefährlich.

„Ich lehne den heutigen Materialismus ebenso entschieden ab wie das in Mode gekommene Lechzen nach dem Übernatürlichen“ (ebd. S. 91 f.).

Seine Aufgabe sieht BATESON darin, „zu erforschen, ob es irgendwo zwischen diesen beiden Schreckgespenstern des Unsinnigen einen geistig gesunden und gültigen Platz für die Religion gibt“ (ebd. S. 95). Unter Religion versteht BATESON die rituelle Bekundung der Einheit, eine alle Teilnehmer einbeziehende Integration, die z.B. in den meteorologischen Kreislauf bei Regentänzen oder in der Ökologie der Totemtiere zum Ausdruck kommt. Religion kann aber aus seiner Sicht auch zur Magie entarten und Aberglaube und Betrügereien mit sich bringen (vgl. ebd. S. 84). Der Titel seines letzten Buches *Wo Engel zögern* drückt aus, wie behutsam und vorsichtig sich BATESON auf 'heiligen' Grund begibt. Er ist davon überzeugt, dass Geist und Körper eine Einheit bilden, dass es keinen Geist getrennt vom Körper und keinen Gott getrennt von seiner Schöpfung gibt (vgl. ebd. S. 26). Für BATESON ist etwas 'Heiliges' etwas, das man sehr ernst nehmen sollte, eine Ahnung des Ganzen, dem man nur mit Ehrfurcht begegnen kann, etwas, das Demut weckt. Es lässt sich nicht konstruieren, sondern ist lediglich in Verbundenheit mit einem Ganzen erfahrbar (vgl. ebd. S. 210 f.).

In diesem Zusammenhang befasst sich BATESON mit Grenzflächen zwischen verschiedenartigen geistigen Subsystemen. Grenzflächen dienen dazu, die Verbindung zwischen den Menschen zu erfassen und Lernen als Interaktion zu verstehen. Lernen ist, aus dieser Sicht betrachtet, ein Prozess der Resonanz.

„Ein einzelner Geist ist wahrscheinlich eine Komponente oder ein Subsystem in einem größeren und komplexeren Geist, so wie eine einzelne Zelle eine Komponente in einem Organismus oder ein Mensch eine Komponente in einer Gemeinschaft sein kann. Die Welt geistiger Prozesse geht in eine sich selbst organisierende Welt russischer Puppen über, in denen Information weitere Information erzeugt“ (ebd. S. 35).

BATESON ist davon überzeugt, dass inneres Lernen durch Veränderungen in den Charakteristika der Lernprozesse des Lebewesens erzielt wird (vgl. ebd. S. 70). Er geht davon aus, „daß das Gehirn wahrscheinlich durchaus von erworbenen Resonanzmustern abhängt und daß wir den Erwerb solcher Muster in anderen Kontexten nicht einfach achselzuckend als 'kein echtes Lernen' abtun können“ (ebd. S. 72).

BATESON hebt hervor, dass das Individuum ein organisiertes Einzelwesen ist und alle seine Teile oder Aspekte wechselseitig modifizierbar sind und auf einander einwirken. Lernprozesse sind dementsprechend Lebensprozesse, die sich nicht aufgrund von Strukturen determinieren lassen. Sie finden nicht getrennt von anderen Menschen und der Welt statt, sondern nur in Verbindung mit anderen.

BATESON weist darauf hin, dass die Menschen sich daran erinnern müssen, dass sie ihre Struktur auf die 'äußere' Welt produzieren und die Wirklichkeit deshalb ein Nebenprodukt der eigenen Wahrnehmung und Gedanken ist (vgl. ebd. S. 229).

„'Struktur' ist immer eine etwas abgeflachte, abstrahierte Version der 'Wahrheit' – aber Struktur ist das einzige, was wir erkennen können. Die Karte ist niemals das Territorium, aber manchmal ist es nützlich zu erörtern, worin die Karte vom hypothetischen Territorium abweicht“ (ebd. S. 228).

Um diesen Gedanken zu verdeutlichen erzählt BATESON folgende Geschichte:

„Von Picasso erzählt man sich die Geschichte, daß ein Fremder in der Eisenbahn einmal herausfordernd zu ihm bemerkte: 'Warum malen sie die Dinge nie so, wie sie wirklich sind?' Picasso zögerte und erklärte, er verstehe nicht ganz, was der Herr damit meine, woraufhin dieser aus seiner Brieftasche ein Photo seiner Frau herausholte. 'Ich meine', sagte er, 'so wie das. Genau so *ist* sie'. Picasso hütelte unschlüssig und sagte: 'Sie ist ziemlich klein, nicht? Und recht flach?'“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Handlungen, Wahrnehmungen und Denkprozesse müssen immer in ihrem Kontext gesehen werden. Mit dem Begriff 'Kontext' bezeichnet BATESON das ganze Netz der Epistemologie und den Zustand aller Systeme, die inbegriffen sind, mit ihrer gesamten Geschichte, die zu der Handlung geführt hat (vgl. ebd. S. 251).

BATESON kommt aufgrund seiner Erkenntnisse der Bedeutung der Grenzflächen zur Unterscheidung folgender Lerntypen:

Lernen 0: Das Einzelwesen zeigt minimale Veränderungen in seiner Reaktion auf eine wiederholte Einheit der sensomotorischen Eingabe.

Lernen I: Die Stufe der Gewöhnung, der klassischen PAWLOWschen Konditionierung, die auf instrumenteller Belohnung bzw. Vermeidung basiert. Der wiederholbare Kontext ist entscheidend und die Wahrnehmung kann immer durch Erfahrung verändert werden. Die spezifische Wirksamkeit der Reaktion durch die Korrektur von Irrtümern und der Auswahl innerhalb der Menge von Alternativen verändert sich. Es geht darum, zu lernen, in einem bestimmten Kontext das Richtige zu tun.

Lernen II: Deutero-Lernen und Lerntransfer sind möglich. Eine Veränderung im Prozess von Lernen I passiert, da eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen wahrgenommen wird. Es kann eine Auswahl getroffen werden. Außerdem wird ein umfassenderes Lernen möglich, das die Tatsachen des sich verändernden Kontextes berücksichtigt. In der Psychotherapie zeigt sich Lernen II am deutlichsten durch Phänomene der 'Übertragung', in dem der Patient versucht, seinen Austausch mit dem Therapeuten nach den Voraussetzungen seines früheren Lernens II zu gestalten. Lernen II, wie es in der Kindheit erworben wurde, zeigt sich tendenziell im ganzen Leben. Der Mensch ist sich der Abhängigkeit von seinen in der Kindheit erworbenen Muster auf dieser Stufe bewusst, aber nicht fähig, darüber zu reflektieren, wie diese Muster zustande kamen.

Lernen III: Veränderung im Prozess des Lernen II, z.B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, unter denen eine Auswahl getroffen wird. Das Erreichen von Lernen III hält BATESON für schwierig und selten:

„Man behauptet aber, daß etwas dieser Art von Zeit zu Zeit in der Psychotherapie, in religiöser Bekehrung oder in anderen Sequenzen auftritt, in denen eine tiefgreifende Umstrukturierung des Charakters stattfindet“ (BATESON 1981 S. 390).

Diese Erfahrungen liegen gänzlich außerhalb des sprachlichen Bereichs. Lernen III stellt ungeprüfte Prämissen offen in Frage und setzt sie der Veränderung aus.

„Individualität ist ein Resultat oder eine Ansammlung von Lernen II. In dem Maße, wie ein Mensch Lernen III erreicht und es lernt, im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln, wird sein 'Selbst' eine Art Irrelevanz annehmen“ (ebd. S. 393).

Im Lernen III lösen sich die Gegensätze auf. Es kommt zu einem Zusammenbruch von für selbstverständlich gehaltenen Wahrheiten, die auf Ebene II gelernt wurden.

Lernen IV: Veränderung im Lernen III, das aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vorkommt. Es geht über das transformierende Lernen III hinaus und beschreibt eine non-duale Haltung, die BATESON für nahezu unmöglich erachtet (vgl. ebd. S. 367 ff.).

BATESON geht davon aus, dass der gesamte Geist und die äußere Welt im allgemeinen keine geradlinige Struktur haben. Wenn der Mensch ihnen eine Struktur aufzwingt, wird er blind für die kybernetischen Kreisläufe des Selbst und der äußeren Welt (vgl. ebd. S. 572). Der Grundgedanke der Kybernetik besteht in der Annahme, dass man es immer mit vollständigen Kreisläufen zu tun hat, wenn man menschliches Verhalten erklären und verstehen will (vgl. ebd. S. 589). In der Kybernetik sieht BATESON die Möglichkeit, eine neue und vielleicht menschlichere Weltanschauung zu erreichen, ein Mittel, die Philosophie der Macht zu verändern und ein Chance die eigenen 'Dummheiten' in einer größeren Perspektive zu sehen (vgl. ebd. S. 613).

„Die wichtigste Aufgabe besteht vielleicht darin, in der neuen Weise denken zu lernen“ (ebd. S. 594).

In der Natur spiegeln sich aus seiner Sicht die komplexeren, ästhetischeren, feineren und eleganteren Aspekte des Menschen wider. Als Ästhetik bezeichnet BATESON die Aufmerksamkeit für das Muster, das verbindet. Er kritisiert, dass die Schulen fast nichts über dieses Muster lehren.

BATESON ist davon überzeugt, dass es ein riesiges Kommunikationssystem geben muss, dass die Gehirne der Menschen miteinander verbindet (vgl. BATESON 1982 S. 15). Er warnt allerdings davor, dieses Muster als etwas Festes aufzufassen. Logik und Quantität erweisen sich als ungeeignete Hilfsmittel um Organismen in ihrer Interaktion und inneren Organisation zu beschreiben. Das Muster kann sich durch Zusätze, Wiederholungen oder irgend etwas, das sie zu einer neuen Wahrnehmung zwingt, verändern. BATESON hebt hervor, dass diese Veränderungen niemals mit absoluter Sicherheit voraussagbar sind (vgl. ebd. S. 39).

Er ist davon überzeugt, dass für das Herstellen einer neuen Ordnung das Wirken des Zufälligen und die Fülle ungebundener Alternativen erforderlich sind. Der geistige Prozess ist aus seiner Sicht immer eine Abfolge von Wechselwirkungen zwischen Teilen. Der Blick muss deshalb immer auf den größeren Zusammenhang, die größere Gestalt, gerichtet bleiben (vgl. ebd. S. 113).

Mit dem Zusammenbruch der konventionellen Überlegungen zu Geist und Lernen werden neue Denkweisen zu diesen Fragen zugänglich. Dieses neue Verständnis der Epistemologie lebender Systeme kann dazu beitragen, dass die Menschen mit

ökologischem Gleichgewicht, Krieg und Frieden anders umgehen lernen (vgl. BATESON/BATESON 1993 S. 260). BATESON ist davon überzeugt, dass die Entwicklung dieser Sensibilität für natürliche Systeme etwas mit Ästhetik und mit dem 'Heiligen' zu tun hat und eine Brücke zwischen Epistemologie und Ethik herstellen könnte (vgl. ebd. S. 272).

„Die Wahrheit, die der australische Ureinwohner und der mittelalterliche Bauer gemeinsam haben, ist die Wahrheit der Integration. Im Gegensatz dazu haben wir heute Anlaß zur Besorgnis; denn obwohl wir unsere Kinder dazu überreden können, eine große Menge von Tatsachen über die Welt zu lernen, haben sie offenbar nicht die Fähigkeit, sie zu einem einzigen, einheitlichen Verständnis zusammenzufassen – es gibt kein 'Muster, das verbindet'“ (ebd. S. 278).

BATESON hebt hervor, dass Heranwachsende, um das Potenzial für das Lernen III zu entwickeln, Lehrer brauchen, die komplexe Zusammenhänge erkennen, offen sind für Neues und ihre eigenen und die Lernprozesse ihrer Schüler als etwas Einzigartiges zu betrachten, das miteinander verbindet.

Die Aufgabe der Therapeuten sieht BATESON darin, in sich selbst Klarheit zu erreichen und auf jedes Zeichen von Klarheit in anderen zu achten und ihre Klienten in allem, was in ihnen gesund ist, zu unterstützen und zu verstärken (vgl. BATESON 1981 S. 626).

5.3.2 Küng: Die Bedeutung der Anerkennung verschiedener Wirklichkeitsaspekte

Hans KÜNG (*1928) ist emeritierter Professor für Ökumenische Theologie und Präsident der Stiftung Weltethos⁹³ in Tübingen. Er weist darauf hin, dass es viele verschiedene Wirklichkeitsaspekte gibt und man nicht einen Wirklichkeitsaspekt verabsolutieren sollte, da man sonst blind für andere Perspektiven wird (vgl. KÜNG 2005 S. 49).

Jeder Mensch, ob Physiker oder Philosoph, hat es aus seiner Sicht mit mehr als Vernunft zu tun. Menschliches Erleben impliziert immer „Wollen und Fühlen, Phantasie und Gemüt, Emotionen und Passionen, die nicht einfach auf Vernunft reduziert werden können“ (ebd. S. 51). KÜNG ist der Ansicht, dass 'Objektivität' nicht einfach mit der 'Wahrheit' identisch ist.

„Jede Wissenschaft, und sei sie die exakteste oder tiefeschürfenste, die sich selbst verabsolutiert, macht sich vor dem Ganzen lächerlich und wird leicht gemeingefährlich. Und wenn sie alle anderen zu entzaubern versucht (man denke an die Psychoanalyse), wird sie am Ende selbst entzaubert“ (ebd. S. 53).

Auch Theologen besitzen aus seiner Perspektive die Wahrheit des Glaubens nicht von vornherein und nicht definitiv.

„Auch sie müssen die Wahrheit immer wieder neu suchen, können sich ihr wie alle Menschen nur annähern, müssen durch 'Versuch und Irrtum' lernen und zur Revision ihres Standpunktes bereit sein“ (ebd. S. 54).

KÜNG weist darauf hin, dass die Frage nach dem 'richtigen' Weltmodell nicht geklärt ist. Er betont, dass obwohl die Menschen immer mehr wissen, sie das Ganze immer weniger zu verstehen scheinen (vgl. ebd. S. 71). KÜNG ist davon überzeugt, dass man den Zugang zum Urgeheimnis nicht durch theoretische Operationen der reinen Vernunft findet und auch nicht durch irrationale Gefühle oder pure Stimmungen. Nötig ist eine vertrauende, rational verantwortbare Grundentscheidung und Grundeinstellung, die die Offenheit des ganzen Menschen erfordert (vgl. ebd. S. 98).

KÜNG fordert, dass wissenschaftliche und theologische Sprach- und Denkebenen getrennt bleiben sollten. Die Naturwissenschaft soll nicht die Überflüssigkeit Gottes

⁹³ Das Projekt Weltethos ist eine interreligiöse Organisation, die für die schulische Arbeit Unterstützung und Anleitung zum interkulturellen und spirituellen Lernen bieten kann (vgl. <http://www.weltethos.org/index.htm> Stand: 13.06.2007).

beweisen und die Bibelinterpretation soll nicht versuchen naturwissenschaftlich Beweisbares herauszuarbeiten. Eine Möglichkeit der Versöhnung sieht KÜNG darin, dass die Naturwissenschaft die physikalische Erklärbarkeit des Universums so weit wie möglich vorantreibt und gleichzeitig Raum für das physikalisch prinzipiell Unerklärbare lässt (vgl. ebd. S. 137). KÜNG betont: „Der Schöpfungsglaube schenkt dem Menschen – gerade in einer Zeit der raschen wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Revolution und deshalb der Entwurzelung und der Orientierungslosigkeit – ein *Orientierungswissen*: Es läßt den Menschen einen Sinn im Leben und im Evolutionsprozeß entdecken und vermag ihm Maßstäbe im Handeln und eine letzte Geborgenheit in diesem unübersehbar großem Weltall zu vermitteln“ (ebd. S. 142, Hervorhebung im Original).

Er ist davon überzeugt, dass wenn Menschen an einen Schöpfergott glauben, sie ihre Verantwortung für Mitmenschen und Umwelt und die ihnen gesetzten Aufgaben mit größerem Ernst, mit mehr Realismus und Hoffnung wahrnehmen (vgl. KÜNG 2005 S. 144). KÜNG weist darauf hin, dass die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse den Menschen nicht daran hindern, die Entstehung des Kosmos als Schöpfungsakt eines göttlichen Wesens zu interpretieren. Religion und Naturwissenschaft haben ihre Berechtigung, Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit. Aber nur die Religion kann aus seiner Sicht der Evolution einen Sinn zuschreiben (vgl. ebd. S. 168 f.).

5.3.3 Berman: Die Wiederverzauberung der Welt

Morris BERMAN (*1944) lebt in Washington D.C. Er studierte Mathematik an der Cornell-Universität und promovierte in Wissenschaftsgeschichte. BERMAN unterrichtete an der Rutgers-Universität in New Jersey, an der Universität in San Francisco und an der Concordia-Universität in Montreal (vgl. BERMAN 1985 S. 2). Heute lehrt er an der John Hopkins Universität in Baltimore⁹⁴.

BERMAN ist davon überzeugt, dass die grundlegenden Fragen der Menschheit, sowie jedes einzelnen Menschen, Fragen nach dem Sinn sind. Den Grund, warum die Menschen unter einem Sinnverlust leiden, sieht er darin, dass durch die wissenschaftliche Revolution des 16./17. Jahrhunderts Tatsachen und Werte voneinander getrennt wurden. Vor der wissenschaftlichen Revolution nahm der Mensch sein persönliches Schicksal dagegen als verbunden mit dem Kosmos wahr und fühlte sich zugehörig (vgl. ebd. S. 13). Die Vorstellung von Erlösung und dem göttlichen Interesse an menschlichen Angelegenheiten reduzierte sich durch die Revolution, um einer neuen Definition der Wirklichkeit zu weichen. Das neue Paradigma gründet sich auf wissenschaftliche Methoden, auf die Quantifizierung und die technische Beherrschung. Die damit verbundene Weltanschauung stabilisierte die 'entzauberte' Situation, wirkt jedoch aus BERMANs Sicht heute destabilisierend (vgl. ebd. S. 20 f.). Die ökologische Verwüstung sieht BERMAN in dem Unvermögen der wissenschaftlichen Weltsicht begründet, die Dinge zu erklären, die wirklich von Bedeutung sind (vgl. ebd. S. 21). Er betont:

Die Entzauberung der Welt hat diese Integrität zerstört und den Planeten beinahe vernichtet. In der Wiederverzauberung der Welt liegt für BERMAN die einzige Hoffnung, um die Kontinuität der menschlichen Erfahrung und die Integrität der menschlichen Psyche zu erhalten (vgl. ebd.).

„Irgendeine Art ganzheitlichem oder teilnehmendem Bewußtsein müßte entstehen, wenn wir als Gattung überleben sollen“ (ebd. S. 22, Hervorhebung im Original).

BERMAN ist davon überzeugt, dass die Menschen ihre Schwierigkeiten *nicht* durch den Versuch der Rückkehr zur vorneuzeitlichen Welt lösen können. Dennoch hält er die Einsicht für unabdingbar, dass das Bewusstsein der organischen Verwurzelung der

94 Vgl. <http://www.perlentaucher.de/autoren/10327.html> Stand: 13.06.2007

Menschheit in ein komplexes und natürliches System eingebettet ist (vgl. ebd. S. 211 f.). Die Quantenmechanik erlaubt aus seiner Sicht einen ersten Blick auf ein neues partizipierendes Bewusstsein, das keine Regression in den naiven Animismus darstellt (vgl. ebd. S. 156). Auch BATESONS Konzept des Lernen III betrachtet BERMAN für geeignet, um einen psychologischen Durchbruch zu einer 'umfassenden Ökologie' zu schaffen. Dabei geht es seiner Meinung nach nicht um traditionelle Selbsterkenntnis und persönliche ekstatische Visionen, sondern um einen integralen Aspekt, der die Suche nach Gemeinschaft und systemischer Weisheit fördert (vgl. ebd. S. 302 f.). Da die ökologische Krise sich innerlich und äußerlich manifestiert, reicht das Lernen auf der personalen Ebene nicht aus, sondern muss darüber hinausgehen (vgl. ebd. S. 303). BERMAN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die gegenwärtige Krise in der *Überbeanspruchung* der äußeren und in der *Unterbeanspruchung* der inneren Welt zeigt. Eine neue Menschlichkeit und eine neue Art, mit der Welt umzugehen entwickeln sich nur, wenn der Mensch seine inneren und äußeren Kräfte ins Gleichgewicht bringt (vgl. ebd.). Kontemplative Verfahren wie z.B. Meditation, Yoga und Alchemie sollten deshalb mit dem kognitiven Denken verbunden werden. Dabei sieht BERMAN als Hauptproblem dieser archaischen traditionellen Praktiken, dass Menschen eine blinde Ergebenheit einem Guru oder Lehrer gegenüber entwickeln, ihre äußeren Sinneseindrücke reduzieren und ihren Sinn für die Wirklichkeit verlieren (vgl. ebd. S. 319). Er betont, dass es wichtig ist, dass die Menschen die Chance nutzen, das ganze Spektrum der Geschichte zu durchleuchten und ihre Fähigkeit einsetzen, bewusst über die Natur ihrer Erfahrungen nachzudenken, um auf diese Weise aus der ökologischen Krise herauszufinden (vgl. ebd. S. 21).

Zusammenfassung Versöhnung zwischen Naturwissenschaft und Religion

Es gibt zwei Ideen, die in der östlichen Mystik sowie im Weltbild der modernen Physik eine bedeutende Rolle spielen: Die Einheit und wechselseitige Verbundenheit aller Dinge und Ereignisse. Wissenschaft und Mystik werden als komplementäre Manifestationen des menschlichen Geistes betrachtet, die sich auf rationale bzw. intuitive Fähigkeiten beziehen. Keiner der beiden Ansätze ist im anderen enthalten oder kann auf ihn zurückgeführt werden. Beide sind in gleicher Weise notwendig und ergänzen sich zu einem umfassenderen Weltverständnis.

BATESON weist auf die Bedeutung des Kontextes hin, auf die Grenzflächen, die zwischen den verschiedenen geistigen Subsystemen bestehen. Seine Stufen des Lernens zeigen, welche Veränderungen möglich sind, wenn der Mensch bereit ist, seine ungeprüften 'Wahrheiten' zu hinterfragen und auch andere Perspektiven zuzulassen.

KÜNG nimmt Bezug auf die Grenzfragen der Naturwissenschaft. Er warnt davor, einen Wirklichkeitsaspekt zu verabsolutieren. Entscheidend ist aus seiner Sicht, dass die Menschen auf die Unvollständigkeit ihrer Erkenntnisse aufmerksam werden.

BERMAN sieht den Sinnverlust des modernen Menschen in der wissenschaftlichen Revolution begründet. Durch sie wurden Tatsachen und Werte voneinander getrennt und die Verbundenheit des Menschen mit dem Kosmos negiert. Um als Gattung zu überleben, müsste ein ganzheitliches, teilnehmendes Bewusstsein entstehen, das dabei hilft, eine neue Menschlichkeit zu verwirklichen und eine neue Art mit der Welt umzugehen.

Ein Lehrer, der sich nicht nur darum bemüht, sein spezielles Fachwissen zu vermitteln, sondern seinen Schüler weiterführende Fragen zulässt, kann die Anregungen, die sich aus diesem Kapitel über die Versöhnung zwischen Naturwissenschaft und Religion dazu nutzen, sich nicht nur rationalen, sondern auch religiösen Aspekten im weitesten Sinn zu öffnen. Im Lehrercurriculum sollte der Lehrer auf Fragen seiner Schüler vorbereitet werden, die sich nicht beantworten lassen, so dass er in der Lage ist, mit seinem 'Nicht-Wissen' umzugehen. In der pädagogischen Praxis ist es wesentlich, dass deutlich wird, dass es in jedem Bereich, ob in den Naturwissenschaften oder der Religion, Grenzen des Wissens gibt. Die Offenheit für Unerklärliches kann dazu beitragen, dass Lehrer und Schüler verschiedene Wirklichkeitsaspekte anerkennen und auf diese Weise nicht nur der Lernprozess in dem jeweiligen Schulfach gefördert, sondern auch das soziale Miteinander positiv beeinflusst wird, da die Akzeptanz anderer Sichtweisen und Meinungen unterstützt wird.

5.4 Tiefenökologie und Bewusstseinswandel

5.4.1 Gebser: Das aperspektivische Weltbild

Der Kulturphilosoph Jean GEBSER (1905-1973) war einer der ersten Bewusstseinsforscher, der ein Strukturmodell der Bewusstseinsgeschichte des Menschen entworfen hat. Seine Kindheit verbrachte er im damaligen Preußen. Er verließ Deutschland 1931, lebte ein paar Jahre in Spanien, zog 1937 nach Paris und ließ sich 1939 schließlich in der Schweiz, seiner Wahlheimat, nieder. Dort traf er auf C.G JUNG, mit dem ihn eine Freundschaft verband⁹⁵.

GEBSER hält es für notwendig, zu den Wurzeln der menschlichen Entfaltung zurückzugehen und sich von dort aus auf die heutige Lage, auf die Gegenwart und das Bewusstsein zuzubewegen. Die Menschen müssen aus seiner Sicht alle Ebenen des Bewusstseins durchleben (vgl. GEBSER 1949 S. 4).

GEBSER beschreibt vier Bewusstseins Ebenen, aus denen sich seiner Überzeugung nach die fünfte entwickeln wird, die eine integrale Perspektive erlaubt.

- 1) **Archaische Ebene:** sie ist die dem Ursprung am nächsten gelegene 'Ebene'; die Seele schläft; es existiert eine gänzliche Ununterschiedenheit von Mensch und All; der Mensch lebt traumlos im problemlosen Einklang; es herrscht völlige Identität zwischen Innen und Außen; Zeit der menschlichen Frühgeschichte, Zeit der Symbole und Begriffsbildung, Entwicklung der menschlichen Sprache;
- 2) **Magische Ebene:** eindimensionale Raum- und Zeitlosigkeit; der Mensch wird aus dem 'Einklang' herausgelöst, ein erstes Bewusstsein setzt ein; das Ich ist noch nicht zentriert, das Bewusstsein liegt noch in der Welt; der Mensch stellt sich gegen die Natur, versucht sie zu bannen, zu lenken und versucht unabhängig von ihr zu werden; er beginnt zu wollen; Zeit der Stammeskultur, der Sesshaftigkeit, des Gartenbaus;
- 3) **Mythische Ebene:** bewusstwerdendes Herausgelöstsein aus der Natur, das Ausdruck in der zweidimensionalen Polarität findet; der Mensch wird sich seiner Seele bewusst, seiner Innenwelt; Mythen sind die wortgewordenen Kollektivträume der Völker; raumlose Zeitlosigkeit, d.h. der Mensch entwickelt ein Gespür für zeitliche Abläufe; erste Staatsgründungen, stammesübergreifender Zusammenhalt über eine spezifische Götterwelt; Zeit des Ackerbaus und der Viehzucht;
- 4) **Mentale Ebene:** das gerichtete Denken tritt ansatzweise in Erscheinung; es ist objektbezogen und enthält damit Dualitäten; das Denken erhält seine Kraft aus dem einzelnen Ich, das führt zu rationaler Isolation; der Mensch ist fähig zu Abstraktion, weiß um seine Projektion und empfindet Klarheit des Verständnisses für psychische Vorgänge; Zeit- und Raumvorstellungen sind von ausschlaggebender Bedeutung; Renaissance, Aufklärung, selbstreflexives Denken, das vorherrschende Weltbild wird säkularisiert, ein wissenschaftlich, moderner rationaler Staat entsteht; alles ist vernünftig zu begründen; Zeit der Industrialisierung und Globalisierung;
- 5) **Integrale Ebene:** Überwindung des Perspektivismus, alle Perspektiven werden integriert; auf dieser Ebene geht es um das Konkrete, denn nur das Konkrete, nie das Abstrakte kann integriert werden (vgl. ebd. S. 73 ff.).

Dieses neue Bewusstsein, das in der heutigen Zeit am Aufdämmern ist, bezeichnet GEBSER als aperspektivisch. Er betont:

„Es gibt kein sogenanntes Unbewußtsein. Es gibt nur verschiedene Arten (oder Intensitäten) des

95 Vgl. <http://www.artfond.de/gebserbio.htm> Stand: 13.06.2007

Bewußtseins: ein magisches, das eindimensional ist; ein mythisches, das zweidimensional ist; ein mentales, das dreidimensional ist; und es wird ein integrales geben, das vierdimensional sein wird und damit ganzheitlich“ (ebd. S. 328).

Das impliziert die Überwindung des bloßen Dualismus von Bejahung und Verneinung eines bestimmten Weltbildes und die Befreiung von der ausschließlichen Gültigkeit von perspektivisch und unperspektivisch (vgl. ebd. S. 6).

„Erst im Angesicht der Ganzheit der menschlichen Existenz werden wir den Abstand zur heutigen Situation gewinnen, den Abstand sowohl zu der nur unperspektivischen Bindung an das Kollektiv, als auch den zu der nur perspektivischen Bindung an das Ich“ (ebd. S. 8).

Auf diese Weise kann der Mensch erkennen, dass neue Quellen erschließbar sind, die eine aperspektivische Welt erlauben. Aus GEBSERs Sicht sind die Menschen heute in der Lage, viele verschiedene Perspektiven gleichzeitig zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

„Wir sind überzeugt, daß aus uns selber die Kräfte kommen, ja daß diese Kräfte bereits wirksam sind, um alles Defizient- und Fragwürdig-Gewordene unseres rationalen Ichbewußtseins durch das überall schon machtvoll zur Äußerung drängende neue, eben das aperspektivische Bewußtsein zu überwinden“ (ebd. S. 12).

GEBSER weist darauf hin, dass das aperspektivische Bewusstsein die ganze Zeit und die ganze Menschheit umfasst. Es handelt sich dabei um ein Ganzheitsbewusstsein (vgl. ebd.).

Alle Ebenen konstituieren die heute lebenden Menschen. Sie müssen ihrem Wert gemäß gelebt werden, wenn der Einzelne sein Leben ganzheitlich erleben möchte. GEBSER betont, dass aus diesem Grund keine Ebene negiert werden darf. Das geschieht aber dann, wenn die eine oder andere Ebene überbetont wird (vgl. ebd. S. 251).

Aus GEBSERs Sicht gibt nur einen Schutz vor der rückwärtsgewandten perspektivischen Überspitzung: „Das strikte wache Gegenwärtigsein und Gegenwärtigbleiben. Wir dürfen also im folgenden nicht in die Vergangenheit zurück- und untertauchen und durch ihre Aktivierung von ihr psychisiert werden, sondern müssen uns, jederzeit gegenwärtig, das Vergangene gegenwärtig machen“ (ebd. S. 71).

GEBSER macht darauf aufmerksam, dass es auf der Ebene des integralen Bewusstseins *nicht* um Bewusstseins*erweiterung* geht, sondern um Bewusstseins*vertiefung* (vgl. GEBSER 1949 S. 224). Eine Bewusstseinszunahme bringt aus seiner Sicht eine Minderung des realisierbaren Ganzheitsbezuges mit sich und hilft nicht bei der Überwindung der derzeitigen Krise (vgl. GEBSER 1949 S. 187).

„Diese Ebenen miteinander und ihrem jeweiligen Bewußtseinsgrad entsprechend zu leben, dürfte zu einer Annäherung an ein ganzheitliches Leben befähigen. Und zu wissen, aus welcher der Ebenen dieser oder jener Lebensvorgang, diese oder jene unserer Reaktionen oder Ansichten oder Urteile stammen, kann uns ohne Zweifel hilfreich sein, das Leben zu klären“ (ebd. S. 435).

5.4.2 Naess: Ökologisches Bewusstsein als Bewusstsein der eigenen Natürlichkeit

Der norwegische Philosoph und Umweltforscher Arne NAESS (*1912) hat in den 70er Jahren die philosophische Schule der Tiefenökologie begründet. Er arbeitete als Philosophieprofessor in Oslo und engagierte sich stark für die Friedensbewegung. NAESS spricht von der Entwicklung des 'ökologischen Selbst', das eine Erweiterung und Vertiefung des Selbst impliziert (vgl. NAESS 1992 S. 176). Damit meint er eine tiefe, bedingungslose Verbundenheit mit der Natur, die eine intrinsische Bedeutung für den Menschen hat (vgl. ebd. S. 15). Der Schutz der Natur wird dabei als Schutz des eigenen Selbst empfunden. NAESS betont, dass der Weg zu einem ökologischen Bewusstsein über das Bewusstsein der eigenen Natürlichkeit und Naturzugehörigkeit des Menschen führt (vgl. ebd. S. 28).

„The deep ecology movement, as many earlier movements before it, takes a step further and asks for the development of a deep identification of individuals with all life forms“ (ebd. S. 85).

Dieses Verständnis kann *nicht* nur rational in Bezug auf die Abhängigkeit des Menschen von der Natur begründet werden. Es bedeutet nicht, dass der Mensch natürliche Prozesse kontrolliert, sondern es schließt ein tieferes Erleben ihrer Zugehörigkeit zur Natur mit ein (vgl. ebd. S. 15). NAESS geht davon aus, dass wenn man diese tiefe Zugehörigkeit spürt, mit der Natur in Kontakt ist. Auf diese Weise ist man auch fähiger, eine Entwicklung der Kultur mitzubestimmen, die mit der Umwelt und ihren Lebensgesetzen in Einklang steht. NAESS begründet mit seinem Ansatz einen Weg, durch den der Mensch eine neue Balance und Harmonie zwischen Individuum, Gemeinschaft und der ganzen Natur entwickeln kann (vgl. ebd. S. 18). Dadurch entsteht die Möglichkeit, die tiefsten menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen: sensitive Harmonie, Leben im Einklang mit dem eigenen Biorhythmus und mit allen Prozessen des Lebens auf der Erde. Es kommt seiner Ansicht nach darauf an, dass der Mensch selbst in allen Bereichen tiefere Erfahrungen macht. NAESS hebt hervor, dass es ihm nicht um Ethik oder Moral geht, sondern um ein fundamentales Erleben und Spüren (vgl. ebd. S. 19).

„The environmental crisis could inspire a new renaissance; new social forms for co-existence together with a high level of culturally integrated technology, economic progress (with less inference), and a less restricted experience of life“ (ebd. S. 26).

NAESS ist davon überzeugt, dass die Tiefenökologie dazu beitragen kann, die Achtsamkeit für die innere und äußere Natur zu schulen, so dass die Zerstörung der Natur aufgehalten werden kann. Das setzt voraus, dass die Menschen sich nicht mehr als künstlich von der Natur getrennt erleben⁹⁶. Dazu gehört auch, dass die Veränderungen des persönlichen Lebensstils und ökologisch vertretbare politische Entscheidungen gleichzeitig stattfinden (vgl. NAESS 1992 S. 163).

NAESS macht darauf aufmerksam, dass eine positiv besetzte Bewusstseinsveränderung nicht nur dazu beiträgt, den individuellen Konsum zu reduzieren, sondern auch eine gesteigerte Sensibilität für das Miteinander der Menschen fördert. Das wird aus seiner Sicht durch eine lebendige Demokratie erreicht, die auf lokalem Handeln und Zusammenhalt basiert und sich auf direkter Kommunikation sowie weichen Technologien gründet (vgl. ebd. S. 144).

NAESS` tiefenökologisches Konzept integriert zwei Seiten des Umweltkonfliktes:

- 1) Die Annäherung an etablierte ökonomische, soziale und technische Rahmenbedingungen und
- 2) die kritische Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Mensch und Natur, die die Grundlage des menschlichen Lebens verändern kann (vgl. ebd. S. 163).

Das Wahrnehmen der Verbundenheit mit allem und der Kontakt zur Natur verändern aus NAESS` Sicht das Verhalten der Menschen.

„The maxim 'live and let live' suggests a class-free society in the entire ecosphere, a democracy in which we can speak about justice, not only with regard to human beings, but also for animals, plants and landscapes. This presumes a great emphasis upon the interconnectedness of everything and that our *egos* are fragments – not isolatable parts“ (ebd. S. 173, Hervorhebung im Original).

Dementsprechend besteht das Hauptziel der Tiefenökologie darin, die Verantwortlichkeit für die Umweltprobleme auf der Basis der Wahrnehmung der Zusammenhänge zu übernehmen und eine Erziehung zur Identifikation und Verbundenheit zu fördern (vgl. ebd. S. 163 ff.).

⁹⁶ Vgl. <http://www.sum.vio.no/staff/arnena/> Stand: 12.05.2007

5.4.3 Meyer-Abich: Naturzugehörigkeit als Erleben der eigenen Sinnlichkeit

Der Physiker und Naturphilosoph Klaus Michael MEYER-ABICH (*1936) war Senator für Wissenschaft und Forschung in Hamburg. Er lehrt seit 1972 als Professor für Naturphilosophie an der Universität Essen. Außerdem leitet er die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Umwelt, Gesellschaft, Energie (vgl. MEYER-ABICH 1984 S. 1).

Am anthropozentrischen Weltbild der Industriegesellschaften kritisiert er, dass der Mensch zum Maß aller Dinge gemacht wird. MEYER-ABICH fordert eine Korrektur zu einem physiozentrischen Weltbild, in dem die Umwelt als 'Mitwelt' begriffen wird (vgl. ebd. S. 19). Der Bildungspolitik kommt seiner Ansicht nach dabei die Aufgabe zu, die lebendige Wahrnehmung in Bezug auf die Menschen als auch der Landschaften, Pflanzen und Tiere zu stärken. Die Gesundheitspolitik macht er dafür verantwortlich, die menschliche Gesundheit und die der natürlichen Mit-Welt als eins wahrzunehmen und dementsprechend zu agieren (vgl. ebd. S. 12).

„Den Frieden mit der Natur kann nur eine Politik herbeiführen und halten, die aus der Wahrheit des menschlichen Verhältnisses zur Natur, von der wir selbst ein Teil sind, lebt“ (ebd. S. 13).

MEYER-ABICH weist darauf hin, dass im medizinischen Umgang mit Kranken der anthropozentrische Widerspruch sehr deutlich wird: der Leib des Menschen unterliegt physiologisch denselben Gesetzen wie die übrige Welt. Wenn man den Leib medizinisch-technisch behandelt, verhält man sich aber zum Leib wie zu einem bloßen Körper und blendet seine Beseeltheit aus (vgl. ebd. S. 82). MEYER-ABICH ist davon überzeugt, dass Menschen die ihre eigene Naturzugehörigkeit nicht anerkennen, die Identifikation mit dem eigenen Leib verweigern (vgl. ebd. S. 93).

Die heutige Umweltzerstörung kann aus seiner Sicht nur durch eine gleichzeitige Verkümmern des Wahrnehmungsvermögens erträglich sein. Das Erleben der eigenen Leiblichkeit/Sinnlichkeit betrachtet MEYER-ABICH als maßgebend für das Leben in der Gemeinschaft. Die Umkehr zur Natur, d.h. zum Leben, ist aus seiner Perspektive nur durch die Belebung der Sinne möglich, so dass der Mensch die eigene Naturzugehörigkeit wiederentdeckt (vgl. ebd. S. 245).

MEYER-ABICH betont, dass die Menschen *nicht* das Maß aller Dinge sind, sondern eine unter Millionen Gattungen, die aus der Naturgeschichte hervorgegangen sind. Er hält die Selbsteinschätzung des Menschen angesichts der Naturgeschichte für unangemessen und überheblich (vgl. ebd. S. 19). Aufgrund der Tatsache, dass der Mensch die Welt in besonderer Weise zu erkennen und zu verändern vermag, trägt er eine besondere Verantwortung dafür, das Interesse des Ganzen der Natur stellvertretend zu wahren. MEYER hebt hervor, dass wenn der Mensch keine Verantwortung gegenüber der Mitwelt um ihrer selbst willen wahrnimmt, er sowohl die Naturabsicht in der Menschengeschichte als auch seine christliche Bestimmung verfehlt (vgl. ebd. S. 65).

„Wir verfehlen den Sinn unserer Existenz und damit die Menschenwürde, wenn wir so leben, als sei der Rest der Welt nichts als für uns da“ (ebd. S. 66).

Den Versuch, das Böse im menschlichen Handeln als naturbestimmt zu erklären, wie das Thomas HOBBS⁹⁷ eindrücklich getan hat, hält MEYER-ABICH für eine äußerst bequeme Rechtfertigung des menschlichen Fehlverhaltens. Die Interpretation der Überlebenskrise als biologisches Schicksal lenkt seiner Ansicht nach von der menschlichen Fähigkeit zur Vernunft ab (vgl. ebd. S. 108).

97 Thomas HOBBS (1588-1679) wurde in Westport/Wiltshire, England geboren. Er war Mathematiker, Staatstheoretiker und Philosoph der frühen Neuzeit. Seine materialistische Grundeinstellung ist von DESCARTES und GALILEI beeinflusst. HOBBS versuchte als erster die mechanischen naturwissenschaftlichen Erkenntnisse auf die Gesellschaft zu übertragen (vgl. <http://www.philolex.de/hobbes.htm> Stand: 13.06.2007)

MEYER-ABICH ist davon überzeugt, dass sich der Frieden mit der Natur nur durch gesundes Wachstum verwirklichen lässt. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es organisch wächst und nicht eine bloße Zunahme oder Anhäufung von etwas bedeutet.

„Jede natürliche Wachstumsentwicklung kommt aber durch innere Regulative oder durch die zunehmend fühlbar werdenden Umweltbegrenzungen in Gestalt einer Sättigungskurve an ein Ende“ (ebd. S. 152).

Aus seiner Sicht sind die Menschen in der Lage, sich diesem gesunden Wachstum anzunähern, wenn in der Politik, der Medizin, der Pädagogik, etc. ein physiozentrisches Weltbild Einzug hält.

5.4.4 Kirchoff: Integrale Tiefenökologie als ganzheitlicher Zugang zur Natur

Jochen KIRCHHOFF (*1944) gilt als der Begründer der Integralen Tiefenökologie, die eine neue Sichtweise des Verhältnisses zwischen Mensch und Kosmos fordert. Er lebt als Philosoph und Schriftsteller in Berlin und lehrt seit 1991 an der Humboldt-Universität (vgl. KIRCHHOFF 1998 o. S.).

KIRCHHOFF bezeichnet die ökologische Krise als 'kollektive Neurose'. Er sieht sie als Produkt und Ausdruck der Abspaltung der menschlichen Psyche und des Bewusstseins, von der den Menschen tragenden, ihn konstituierenden Wirklichkeit (vgl. ebd. S. 21).

„Die ökologische Krise ist eine Ausdrucksform einer kollektiven Neurose, einer kollektiven Abspaltung von Erde und Kosmos. Alles wird davon abhängen, ob und in welchem Grad es uns gelingt, das Abgespaltene oder seelisch-geistig Abgesprengte wiederzugewinnen“ (ebd. S. 227).

KIRCHHOFF kritisiert, dass pragmatisches Handeln, technisch motivierter und technisch praktizierter 'Umweltschutz' ein Minimum an ökologischer Reparatur darstellt und sich dahinter oft nur purer Aktionismus verbirgt (vgl. ebd. S. 37). Nur eine ökologische Ethik kann aus seiner Sicht dieser Entwicklung Abhilfe schaffen. Sie setzt allerdings einen Bewusstseinswandel voraus, ein Verstehen der ökologischen Krise. Das impliziert, dass der Mensch zunächst sich selbst verstehen muss (vgl. ebd. S. 38).

KIRCHHOFF warnt vor einem Öko-Sentimentalismus, der oft mit einem romantischen Zurück-zur-Natur verbunden ist und seiner Ansicht nach genauso wie pseudo-spirituelle Aufstiegsbewegungen in die Katastrophe führt, da er ohne Rückbindung an die Erde, an den Leib und an die Sinne erfolgt. Aus KIRCHHOFFs Perspektive braucht der Mensch einen wirklich ganzheitlichen Zugang, der Denken, Fühlen, Wollen und Meditieren auf einer neuen Ebene verbindet. Es bedarf einer Grundlagenbesinnung, die die Falle des Reduktionismus und der Regression vermeidet (vgl. ebd. S. 40).

Die Tiefenökologie kann aus seiner Sicht dazu beitragen, den Menschen mit jener tiefen und eigentlichen Wirklichkeit zu verbinden, die ihn trägt und nährt (vgl. ebd. S. 48). Damit ist ein spirituelles oder religiöses Bewusstsein verbunden. KIRCHHOFF hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Natur zu bewahren nicht einfach nur heißt, sie zu schützen, sondern in einen lebendigen Dialog mit ihr zu treten (vgl. ebd. S. 55). Wenn der Mensch aber das Gefühl hat, dass alles sinnlos ist, bleibt nur das Ego übrig, das der Mensch *hat*. Da er das Gefühl der Sinnlosigkeit nicht ertragen kann, füllt er die Leere des Weltalls und seiner Seele mit dem Machtanspruch des Ego (vgl. ebd. S. 64). Die Überbetonung von Rationalität, Wissenschaft, Konkurrenz und die Ausbeutung der Naturschätze, die die Macht des Ego fördern, hat aus KIRCHHOFFs Sicht zu Verhaltensweisen geführt, die zutiefst anti-ökologisch sind. Die Schwierigkeit der Lösung des Problems sieht er darin, dass das rationale Denken linear verläuft und das Verständnis des Ökosystems dadurch verhindert wird, dass das ökologische Bewusstsein aus intuitiver Erkenntnis nicht-linearer Systeme entsteht (vgl. ebd. S. 127).

Als entscheidend für das Überwinden der gegenwärtigen Krise betrachtet KIRCHHOFF

das Einbeziehen der transpersonalen Dimension. Dabei geht es ihm nicht um eine spirituelle Weltflucht, sondern um ein lebendiges Verwurzeltein, das eine stabile Persönlichkeitsentwicklung voraussetzt. Er kritisiert, dass von spirituellen Bewegungen oft wenig Unterstützung kommt, da sie meistens zu einem Mangel an ökologischem Bewusstsein neigen. Die psychedelische Revolution sieht KIRCHHOFF als gescheitert an, da sie ohne jeden denkerischen und spirituellen Wert bleibt (vgl. ebd. S. 285). Er betont, dass Erkenntnisse erst durch einen gewissen Grad der Ausdifferenzierung und Reife des Bewusstseins entstehen (vgl. ebd. S. 293).

KIRCHHOFF fordert, dass die Menschenwürde ein metaphysisches Gut sein müsste, das sich nicht auf den Schutz gegenüber Gewalt, Willkür, Diskriminierung und Rechtlosigkeit beschränkt. Sie muss die transmentale Dimension, d.h. die Ehrfurcht vor dem Leben und die kosmische Verantwortung des Menschen, umfassen (vgl. ebd. S. 343). Um in Kontakt mit der Erde zu treten, sollte der Mensch zunächst seinen eigenen Leib, d.h. die eigene Sinnlichkeit wiedergewinnen (vgl. ebd. S. 373).

5.4.5 Dreitzel/Stenger: Die Bedeutung der Emotionen für das Umweltbewusstsein

Hans Peter DREITZEL (*1935) wurde in Berlin geboren. Nach seinen Lehrtätigkeiten in Göttingen und New York, arbeitete er drei Jahrzehnte als Professor für Soziologie an der FU Berlin. Außerdem ist DREITZEL Gestalttherapeut und hat eine gestalttherapeutische Praxis in Berlin. Als seinen wichtigsten Lehrer bezeichnet er Isadore FROM⁹⁸.

Horst STENGER ist freiberuflicher Coach und Organisationsberater. Seit 1993 ist er als Privatdozent für Soziologie an der FU Berlin tätig⁹⁹.

DREITZEL/STENGER beschäftigen sich mit der Frage, welche Bedeutung Emotionen in Bezug auf das Umweltbewusstsein zu kommt.

DREITZEL stellt die These auf, „daß die Verfeinerung unserer Sinne und unserer Emotionen, die Entwicklung einer reflexiven Sinnlichkeit, eine notwendige, wenn auch gewiß nicht hinreichende Bedingung zur Abwehr beziehungsweise zur qualitativen Veränderung katastrophaler Entwicklungsprozesse ist“ (DREITZEL in DREITZEL/STENGER 1990 S. 44).

Aus seiner Sicht beginnt jede Veränderung des Verhältnisses des Menschen zur Natur mit einer Veränderung des Verhältnisses zur eigenen Leiblichkeit (vgl. ebd. S. 46).

STENGER betont, dass die Nutzung von Emotionen als Erkenntnisform reflexive Kompetenzen voraussetzt und jeder Mensch lernt, verschiedene Perspektiven einzunehmen und sie als Definition der Wirklichkeit zu verwenden. Das bedeutet, dass keinem Menschen zu keinem Zeitpunkt alle seine Bewusstseinsmöglichkeiten gleichermaßen präsent sind und auch ein entwickeltes Umweltbewusstsein nicht dauerhaft wahrgenommen wird (vgl. STENGER in DREITZEL/STENGER 1990 S. 182).

Als wichtig für die Entwicklung eines Umweltbewusstseins erachtet STENGER die emotionale Erkenntnis. Sie setzt die eigene Beteiligung und das Erkennen voraus, dass es um die eigene Sache, die eigene Person und das eigene Leben geht. Diese emotionale Einsicht kann in jeder beliebigen Kombination mit sinnlicher Wahrnehmung, kognitiver Erkenntnis und sozialer Betätigung auftreten (vgl. ebd. S. 184 f.).

„Aus dem bisher Gesagten folgt, daß die pädagogische Aufklärungsarbeit über katastrophale Entwicklungen weitgehend ins Leere laufen muß. Die Erfahrung der Realität des Eingebundenseins, der Verantwortlichkeit, der 'Betroffenheit' läßt sich *systematisch* weder durch aufrüttelnde Appelle noch durch schockierende Bilder oder didaktisch gut konzipierte

98 Vgl. http://www.dreitzel-gestalttherapie.org/html/hans_peter_dreitzel.html Stand: 02.07.2007

99 Vgl. <http://www.competence-site.de/cc/experten.nsf/S815-Horst-Stenger> Stand: 27.06.2007

Lernprogramme herbeiführen“ (ebd. S. 186, Hervorhebung im Original).

Die existenzielle Erfahrung der Bedrohung wächst erst mit der realen Bedrohung. Wenn darin die einzige Bedingung für die Herausbildung von Umweltbewusstsein läge, hätte das aus STENGERs Sicht zur Konsequenz, dass erst ein Zustand nahe der vollständigen Zerstörung der Welt ein allgemeines Umweltbewusstsein herbeiführen würde (vgl. ebd.).

STENGER weist darauf hin, dass Betroffenheit nicht zwangsläufig, sondern nur durch einen veränderten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen entsteht.

„Wenn man davon ausgeht, daß sich Umweltbewußtsein und umweltbezogenes Handeln weder über eine Aufklärung des Verstandes noch über einen Appell an die Moral hinreichend ausbilden, wird deutlich, daß sich der Aufklärungsschwerpunkt der Soziologie verlagern muß. Ins Zentrum rückt nun die Aufklärung der Emotionen, mithin die Möglichkeit des Selbstverstehens und der Erkenntnis der eigenen Betroffenheit“ (ebd. S. 195).

Aus STENGERs Sicht muss die Soziologie über die Bedeutung aufklären, die emotionale Erfahrungen bei der Entwicklung von Umweltbewusstsein haben und auch über die gesellschaftlichen Bedingungen informieren, die dazu beitragen, solche Erfahrungen zu unterdrücken und zu entwerten oder freizusetzen und fruchtbar zu machen (vgl. ebd.).

5.4.6 De Haan/Kuckartz: Achtsamkeit als Schlüsselkompetenz der Umweltbildung

Gerhard DE HAAN (*1951) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der FU Berlin. Er leitet den Bereich der Erziehungswissenschaftlichen Zukunftsforschung¹⁰⁰.

Udo KUCKARTZ (*1951) habilitierte nach dem Studium der Soziologie, der Politikwissenschaft und Informatik in Aachen im Bereich Empirische Erziehungswissenschaft in Marburg. Er ist seit 1999 an der Universität Marburg als Professor für Empirische Erziehungswissenschaft tätig¹⁰¹.

DE HAAN/KUCKARTZ weisen darauf hin, dass die Umwelt-Erziehung ein berühmter Teil des Schul-Curriculums geworden ist. In vielen Fällen wird aus ihrer Sicht allerdings der Schwerpunkt auf eine problemlösende Methode gelegt, die Recycling oder andere technische Lösungen anbietet. DE HAAN/KUCKARTZ stellen fest, dass sich intensiver schulischer Umweltunterricht sogar negativ auswirkt (DE HAAN/KUCKARTZ 1996 S. 115). Auch „die in der Umweltbildung häufig vorhandene Annahme, eine im Sozialisationsprozeß erworbene Vertrautheit mit der Natur, der Landschaft und der Region, in der man lebt, führe zu einem größeren Umweltbewußtsein und zum Bestreben, diese zu erhalten, erweist sich als unzutreffend“ (ebd. S. 134).

DE HAAN/KUCKARTZ bezeichnen es als Fakt, dass schulische Umwelterziehung sich nur positiv auf das *Umweltwissen* der Schüler auswirkt, aber auf Einstellungen und Verhalten so gut wie keinen Einfluss hat (vgl. ebd. S. 167). Die Hoffnung, dass Problemnähe positive Umwelteinstellungen erzeugt, erweist sich aus ihrer Sicht ebenfalls als trügerisch. Es scheint sogar eher das Gegenteil der Fall zu sein, so dass mit der weiteren räumlichen Entfernung von einer Umweltkatastrophe das Wissen und das Bewusstsein von Umweltproblemen steigt (vgl. ebd. S. 182).

DE HAAN/KUCKARTZ kommen zu dem Schluss, dass Umwelteinstellung und -verhalten hochgradig individuiert sind und eine nachhaltige Entwicklung ohne veränderte mentale Strukturen nicht möglich ist (vgl. ebd. S. 232). Aus ihrer Sicht wäre

100 Vgl. http://www.bpb.de/publikationen/KU8AC4.0.0.Politische_Bildung_f%FCr_Nachhaltigkeit.html Stand: 02.07.2007

101 Vgl. <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/mitarbeiter/kuckartz> Stand: 02.07.2007

es naiv, nachhaltige Entwicklung als zentral steuerbaren gesellschaftlichen Prozess zu sehen, aber „Bildungsprozesse ermöglichen es, die Umweltkrise zu reflektieren und Schlüsselkompetenzen zu ihrer Bewältigung zu erwerben“ (ebd. S. 284).

DE HAAN/KUCKARTZ plädieren für eine Umwelt-Erziehung¹⁰², die den Sinn für das 'Heilige' ins Zentrum stellt und den Menschen vor Augen hält, wie tief sie in den natürlichen Prozess der Erde eingebettet sind (vgl. DE HAAN/KUCKARTZ 1996 S. 108). Wichtig ist aus ihrer Perspektive, dass die emotionalen und ethischen Anteile der Umweltbildung mit dem kognitiven und handlungsbezogenen Bereichen verknüpft werden. Emotionen und spirituelles Erleben sind aus ihrer Sicht entscheidend für das Gefühl, in einen größeren Zusammenhang eingebettet zu sein. Dazu gehört die Fähigkeit zu Empathie, Solidarität und Sinnlichkeit. Die spirituelle bzw. transpersonale Dimension der Umweltbildung impliziert die Entwicklung einer bewussten Beziehung zur Mitwelt, die Vertiefung der Wahrnehmung und die Achtsamkeit gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt (vgl. ebd. S. 274).

5.4.7 Sachs: Globaler Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie

Wolfgang SACHS (*1946) studierte Soziologie und katholische Theologie in Berkeley, München und Tübingen. Er war von 1975-1984 als wissenschaftlicher Assistent in Berlin tätig. Von 1987-1990 war SACHS Visiting Professor an der Universität Pennsylvania. Im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen in Essen arbeitete er in der Zeit von 1990-1993. Seit 1993 ist er am Wuppertal Institut¹⁰³ beschäftigt und leitet das Projekt Globalisierung und Nachhaltigkeit sowie das Promovierendenkolleg Ökologie und Fairness im Welthandelsregime. Seit 1994 ist SACHS Aufsichtsratsvorsitzender von Greenpeace Deutschland. Außerdem ist er Mitglied des Club of Rome (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2002 S. 84).

SACHS' Arbeit steht in der Tradition von Ivan ILLICH. Er forscht zu der Frage des globalen Konflikts, der sich besonders in den Bereichen der Gerechtigkeit und Ökologie manifestiert (vgl. ebd. S. 5). SACHS betont, dass eine Welt, die strukturell und chronisch in Reiche und Arme, Arrogante und Gedeemütigte gespalten ist, keine Basis für eine Weltbürgerschaft bedeuten kann (vgl. SACHS 2002 S. 16).

Mit dem 11.09.2001, dem Attentat auf die Twin Towers, ist deutlich geworden, dass sich die Gewalt deterritorialisert hat. Sie ist transnational geworden. Das bedeutet, dass es keine Sicherheitsgarantie von Seiten der Heeres- und Polizeimacht mehr gibt, da die Angreifer in transnationalen Netzwerken organisiert sind (vgl. ebd. S. 14). SACHS hebt hervor: „Der Transnationalisierung der Gewalt wird letztendlich nur durch die Transnationalisierung der Gerechtigkeit beizukommen sein“ (ebd. S. 16).

Nur eine weltweite Demokratie kann seiner Ansicht nach die Voraussetzungen für die nationale Sicherheit schaffen. Ohne Gerechtigkeit gibt es dagegen auf Dauer keine Sicherheit. SACHS weist darauf hin, dass diese Einsicht nicht mehr so leicht verdrängt werden kann (vgl. ebd. S. 17).

Zwischen 1950 und 1980 galt es noch als geläufige Auffassung, dass die Verbreitung von Wachstum in aller Welt, die Gerechtigkeit fördern würde. Doch seit die Naturgrenzen sichtbar geworden sind, muss es eine neue Auffassung von Gerechtigkeit

102 Die Shell Jugendstudie von 2002 zeigt, dass die Jugend Anfang der 80er Jahre den Umweltschutz als globales Problem betrachtete. Anfang der 90er Jahre ist die Jugend deutlich weniger aktiv und engagiert sich kaum bei Umwelt- und Friedensbewegungen. Das umweltbewusste Verhalten der Jugendlichen ging von 83% in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auf nur 59% im Jahr 2002 zurück (vgl. Shell 2002 S. 18 f.). Die Verfasser der Studie begründen diesen Rückgang damit, dass Jugendliche nach einer persönlichen Perspektive suchen und Ideologien deshalb in den Hintergrund rücken.

103 Vgl. <http://www.wupperinst.org> Stand: 24.10.2006

geben. Heute ist klar, dass die Naturressourcen endlich sind und durch Übernutzung knapp werden (vgl. ebd. S. 19). Die Epoche von 150 Jahren Naturvergessenheit ist vorbei. SACHS ist davon überzeugt, dass es ohne ökologische Abrüstung des Nordens keine größere Gerechtigkeit geben kann. Die Endlichkeit der Biosphäre verbietet es seiner Ansicht nach, den Lebensstandard des Nordens zum Maßstab jeglichen Wohlstands zu machen (vgl. ebd. S. 22).

Jahrhundertlang ging man selbstverständlich davon aus, dass die USA und die anderen Industrieländer eine gelungene Entwicklung zeigen, doch heute sind die Grenzen der Biosphäre erreicht. Neu daran ist, dass der Norden sich nicht mehr durch räumliche und zeitliche Distanz von den Folgen seines Tuns schützen kann (vgl. SACHS 1997 S. 96).

SACHS betont, dass die Folgen der Vereinheitlichung der Welt auch im Norden immer mehr Schwierigkeiten mit sich bringen. Heute verläuft die Trennlinie zwischen Arm und Reich durch jede einzelne Gesellschaft. Durch die zunehmende Wirtschaftsstärke einiger Länder geraten Arbeitsplätze und ganze Wirtschaftszweige unter Druck (vgl. SACHS 2002 S. 27).

Die jahrelang betriebene Aufrüstung des Südens stellt außerdem eine Bedrohung dar. Reiche Länder fürchten sich vor Immigration und Bevölkerungsdruck aus dem Süden. Die Umweltgefahren im Süden werden auf längere Sicht den Norden einschließen und auf diese Weise drohen, ihn zu destabilisieren (vgl. SACHS 1997 S. 93).

SACHS macht darauf aufmerksam, dass die westliche Zivilisation zu der bitteren Einsicht gezwungen ist, dass ihre gewaltige Macht über die Welt und die Natur keineswegs eine umfassende Kontrolle bedeutet. Die Nord-Süd-Beziehungen verändern sich. Aus diesem Grund sieht der Norden sein Verhältnis zum Süden nicht mehr im Kontext 'Entwicklung', sondern im Rahmen von 'Sicherheit' (vgl. ebd. S. 97).

SACHS weist auf folgendes Dilemma hin: „Jeder Versuch die Naturkrise zu mildern, droht die Gerechtigkeitskrise zu verschärfen; und umgekehrt: jeder Versuch die Gerechtigkeitskrise zu mildern, droht die Naturkrise zu verschärfen“ (ebd. S. 98).

Aus diesem Dilemma gibt es aus seiner Perspektive nur dann einen Ausweg, wenn es eine Entwicklung gäbe, die weniger Natur verbraucht und mehr Menschen einschließt (vgl. ebd.). Stattdessen wurde 1992 auf dem Erdgipfel in Rio deutlich, dass die Priorität des Südens in der Armutsbekämpfung und nicht im Umweltschutz liegt. Als Fazit wurde die Krise der Umwelt von den Regierungen der Welt anerkannt, aber gleichzeitig wurde darauf gedrungen, Entwicklung voranzubringen (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2002 S. 14). Das liegt u.a. darin begründet, dass der Süden fürchtet, dass umweltpolitische Zugeständnisse die Ungerechtigkeit vergrößern und so die Chancen auf eine wirtschaftliche Entwicklung verringern (vgl. SACHS 2002 S. 38).

„Es besteht also die Gefahr, dass jene Frage überhaupt nicht gestellt wird, welche die Schlüsselfrage eines solchen Gipfels sein müsste: welche Produktions- und Konsummuster können Gesellschaften für alle ihre Bürger ins Auge fassen, ohne mit ihrer Realisierung die Lebenssysteme der Natur in die Knie zu zwingen?“ (ebd. S. 43).

SACHS gibt zwei Antworten auf die Frage, wie Armutsbekämpfung angegangen werden könnte:

- 1) durch eine export-gestützte Wirtschaftsentwicklung, Teilnahme am Wirtschaftswachstum, Freihandel, Globalisierung und durch
- 2) die Stärkung der Rechte der Armen durch eine veränderte Sichtweise, die verdeutlicht, dass Armut nicht im Defizit an Geld, sondern im Defizit an Macht begründet liegt (vgl. ebd. S. 44).

Die einzige Möglichkeit um den Konflikt zu entschärfen sieht SACHS darin, dass die Konsumklasse ihre Nachfrage nach Naturressourcen zurückfährt, um den Druck auf die

Naturräume anderer Völker zu vermindern, denn Armutslinderung setzt Reichtumslinderung voraus (vgl. ebd. S. 45). Die Beteiligung der Südländer am Klimaschutz wird unabdingbar sein. Wichtig ist der Aufbau einer Solarwirtschaft, das Prinzip der Vorsorge und die Nachhaltigkeit (vgl. ebd. S. 47).

Um sowohl die Rechte der Natur als auch die Rechte des Menschen zu schützen, setzt SACHS auf federal organisierte Staaten mit hohem Grad an Dorfdemokratie, um die moralische Ökonomie wiederzubeleben (vgl. SACHS 1997 S. 108).

„Mittlere Geschwindigkeiten, welche auf eine gemächlichere Gesellschaft abzielen, kürzere Entfernungen, welche Regionalwirtschaften stärken, intelligente Dienstleistungen, welche Wegwerfgüter ersetzen, und selektiver Konsum, welcher mit geringeren Warenmengen auskommt, sind Wegmarken für die Wende zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft“ (ebd. S. 110).

SACHS hält es für entscheidend eine Gesellschaft zu entwickeln, die bereit ist, nicht alles zu tun, wozu sie in der Lage wäre. Diese Gesellschaft kann nur durch einen radikalen Bewusstseinswandel ihrer Mitglieder entstehen (vgl. ebd.).

Zusammenfassung Tiefenökologie und Bewusstseinswandel

In diesem Kapitel wird deutlich, dass ein Umweltbewusstsein, das sich nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis als relevant erweist, nur durch Achtsamkeit und Empathie erreicht wird. Die Tiefenökologen sehen den Verlust des ökologischen Bewusstseins in der Überbetonung des rationalen linearen Denkens begründet, das zur Ausbeutung der Natur führt. Ökologisches Bewusstsein kann aus ihrer Sicht nur durch die erlebte Naturzugehörigkeit des Menschen erlangt werden. Die Umweltzerstörung kann aufgehalten werden, wenn die Menschen die Achtsamkeit für die innere und äußere Natur, ihre Sinnlichkeit und Leiblichkeit fördern.

GEBSERS Unterscheidung der verschiedenen Bewusstseins Ebenen soll dabei helfen wahrzunehmen, von welcher der Ebenen bestimmte Reaktionen, Ansichten oder Urteile stammen und zu einer tiefer gehenden Wahrnehmung beitragen, die eine integrale Perspektive fördert. Dadurch wäre der Mensch in der Lage, eine Verbundenheit und Zugehörigkeit zu anderen Menschen und seiner Umwelt zu spüren.

Die von NAESS begründete Tiefenökologie weist den Weg zu einem ökologischen Bewusstsein, das die Natürlichkeit und Naturzugehörigkeit des Menschen betont. Der Mensch, der mit seiner eigenen Natur in Kontakt ist, erlebt sich aus seiner Sicht im Einklang mit der Umwelt und ihren Lebensgesetzen.

DREITZEL/STENGER gehen davon aus, dass die Wiederbelebung des emotionalen Sensoriums und die Veränderung des Verhältnisses zur eigenen Leiblichkeit eine veränderte Betrachtung des Verhältnisses zur Natur zur Folge hätte. Betroffenheit und Verantwortlichkeit lassen sich aus ihrer Perspektive nicht durch aufrüttelnde Appelle oder schockierende Bilder herbeiführen, sondern nur durch die Erfahrung der Realität des Eingebundenseins.

MEYER-ABICH fordert eine Korrektur des anthropozentrischen Weltbildes hin zu einem physiozentrischen Weltbild, indem die Umwelt als Mit-Welt begriffen wird. Frieden mit der Natur kann es aus seiner Sicht nur durch gesundes Wachstum, das durch innere Regulative bestimmt wird, geben.

KIRCHHOFF bezeichnet die ökologische Krise als Krise des Bewusstseins, die aus dem objektiviertem und verfestigtem Geist resultiert. Sein Konzept der Integralen Tiefenökologie geht von einem 'ökologischen Selbst' aus, das die Verbindung zu allen Lebendigen (wieder-) herstellen kann.

DE HAAN/KUCKARTZ kommen zu dem Schluss, dass eine nachhaltige Entwicklung ohne veränderte mentale Strukturen nicht möglich ist. Sie setzen sich für eine Umwelterziehung ein, die die Verbundenheit des Menschen mit der Natur und das tiefe Eingebettetsein in den natürlichen Prozess der Erde in das Zentrum stellt. Das impliziert eine vertiefte Wahrnehmung und die Achtsamkeit gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt.

SACHS fordert, die moralische Ökonomie anzuregen, um die Rechte der Natur und die der Menschen zu schützen. Er weist darauf hin, dass es nicht reicht, Entwicklung voranzubringen. Konsummuster sollten aus seiner Sicht mit den Lebenssystemen der Natur in Einklang stehen.

Das ökologische Bewusstsein hängt eng mit dem Erleben der eigenen Sinnlichkeit zusammen, die in der schulischen Praxis durch ein Körperbewusstsein gefördert werden kann, das nicht nur auf Leistungssport beruht, sondern den Schüler zu einem tieferen Spüren befähigt. Das Gefühl der Zugehörigkeit zur Natur und die Verbundenheit der Menschen miteinander lassen sich nur durch die eigene Erfahrung fördern, die mit Emotionen verbunden ist und aus diesem Grund als lebendiger wahrgenommen wird,

als ein Wissen über die Umweltzerstörung und die globalen Konflikte um Gerechtigkeit. In der Schulpraxis ist es entscheidend, dass der Lehrer seinen Schülern einen ganzheitlichen Zugang zur Natur ermöglicht, der nicht an der Oberfläche bleibt. Der damit verbundene Bewusstseinswandel trägt dazu bei, dass verschiedene Perspektiven wahrgenommen werden und Schüler und Lehrer die Fähigkeit erlangen, empathischer miteinander und der Umwelt umzugehen, um eine nachhaltige, zukunftsfähige Gesellschaft zu ermöglichen.

5.5 Neurobiologie und Lernforschung

5.5.1 Vester: Lerntheorie und Kybernetik

Frederic VESTER (1925-2003) wurde in Saarbrücken geboren. Er war Biochemiker und gilt als Umweltfachmann. VESTER arbeitete als Privatdozent an der Universität Konstanz und war Leiter der Studiengruppe für Biologie und Umwelt in München und außerdem Gründungspräsident der Deutschen Energiegesellschaft (DEG). 1975 wurde VESTER die Umweltschutzmedaille verliehen. 1979 erhielt er den Autorenpreis der Deutschen Umwelthilfe. Er gilt als Biokybernetiker und Verfechter einer interdisziplinären Denkweise (vgl. VESTER 1980 o. S.).

VESTER macht auf die Entwicklungs- und Anpassungsfähigkeit von Lebewesen aufmerksam:

„Alle Lebewesen, die bis heute überlebt haben, haben auf jede neue Situation in ihrer Umwelt auf eine ihnen ganz eigene Weise reagiert. Je höher sich dabei ein Lebewesen entwickeln mußte, desto weniger konnte es einer bestimmten Situation immer bloß auf eine Weise begegnen“ (VESTER 1975 S. 13).

VESTER hebt hervor, dass die ersten drei Lebensmonate einen entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung des Gehirns haben. Verschiedene Einflüsse aus der Umwelt können sich in dieser Lebensphase direkt in der anatomischen Struktur einprägen und auch spätere hormonelle Reaktionen werden durch die ersten Gefühlseindrücke sehr früh festgelegt (vgl. ebd. S. 39 f.).

„Die Hirnrinde wird demnach so verdrahtet, daß sie möglichst gut mit derjenigen Umwelt zurechtkommt, die in den ersten Lebenswochen wahrgenommen wird“ (ebd. S. 41).

Daraus folgt für VESTER die Überlegung, ob nicht vielleicht ein Schüler dann gut lernt, wenn sein in frühester Kindheit im Gehirn vorgeprägtes Assoziationsmuster mit dem Abfragemuster und dem Erklärungsmuster seines Lehrers Ähnlichkeiten aufweist (vgl. ebd. S. 50). Er zieht daraus die Schlussfolgerung:

„Lernerfolge und gute Schulleistungen liegen also nicht nur an der absoluten Intelligenz des einzelnen (der Fähigkeit, zu behalten, zu kombinieren, Zusammenhänge zu erkennen), sondern oft an der *relativen* Übereinstimmung zweier Muster, an der Möglichkeit oder Unmöglichkeit seiner Resonanz“ (ebd. S. 51 f., Hervorhebung im Original).

VESTER ist davon überzeugt, dass der gleiche Wissensstoff ganz unabhängig von seinem Schwierigkeitsgrad je nach der Art des Denkmusters, in dem er präsentiert wird, einmal sehr schwer oder sehr leicht erfasst werden kann. Er weist darauf hin, dass je mehr Arten der Erklärung angeboten, d.h. je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden, Wissen desto besser gespeichert werden kann. Es wird auf diese Weise vielfältiger verankert und verstanden. Das Zusammenspiel *zwischen* zwei Denkmustern und deren Kommunikation hat großen Einfluss darauf, ob Menschen etwas behalten oder nicht und ob sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt daran erinnern können, wenn sie dieses Wissen gerade brauchen (vgl. ebd. S. 54).

VESTER unterscheidet fünf große Lerngruppen:

- visueller Sehtyp
- auditiver Hörtyp
- haptischer Fühltyp
- verbaler Typ
- Gesprächstyp (vgl. ebd. S. 122).

Er entwickelte einen Fragebogen, um diese Lerntypen zu verifizieren. Das Ergebnis seiner Forschung zeigt, dass es ebenso viele Lerntypen wie Menschen gibt (vgl. ebd.). Das führt VESTER darauf zurück, dass es so viele andere Faktoren gibt, die mit diesen

an der Oberfläche liegenden Unterschieden in Wechselwirkung stehen. Zu diesen Einflüssen zählen: Lernstoff, Umgebung, individuelle Assoziationen, Gefühle, Gewohnheiten, unterschiedliche Reaktionen des vegetativen Systems und den damit gekoppelten Hormon- und Stoffwechselfunktionen (vgl. ebd. S. 123 f.).

VESTER macht darauf aufmerksam, dass das bloße Wissen um diese Vielfalt der Lerntypen für den Lehrer von größter Bedeutung ist. Der Lehrer kann zwar nicht jeden Lerntyp optimal ansprechen, aber:

„Schon im Bewußtsein, daß es nicht *den* Schüler gibt, ja nicht einmal den guten oder den schlechten Schüler, wird er viele 'Fehlleistungen', aber auch viele 'Glanzleistungen' als Resultat zufällig falscher oder richtiger Ansprache des Lerntyps verstehen und nicht ausschließlich als Ausdruck der Dummheit, Faulheit, Intelligenz, des Fleißes oder des Interesses eines Schülers“ (ebd. S. 125, Hervorhebung im Original).

Aus diesen Ergebnissen zieht VESTER die Konsequenz, dass Lehrer ihre Schüler so früh wie möglich anleiten sollten, ihren eigenen individuellen Lerntyp herauszufinden, um ihnen auf diese Weise die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übertragen (vgl. ebd.).

„Jedes Wissen um den eigenen *Lerntyp* verbessert neben der schulischen Leistung selbst auch die gesamte emotionale Struktur“ (ebd. S. 134, Hervorhebung im Original).

VESTER kritisiert, dass das klassische Schulsystem auch heute noch das Verbale und damit bestimmte Eingangskanäle, Symbolassoziationen und Kodifizierungen bevorzugt und aus diesem Grund ganze Gehirnpartien vernachlässigt werden. VESTER bezeichnet das Einzelkämpfertum in der Schule, das Nicht-Vorsagen, Nicht-Helfen, Nicht-Abschreiben als lebensfeindliches Verhalten für die Spezies Mensch. Es führt zu Isolierung, völlig unwesentlichen 'Errungenschaften' und Scheinerfolgen (vgl. ebd. S. 192).

„Die Wurzel für diese Unterrichtsmethode liegt tief im Mittelalter, in der Klosterschule, in der Predigt mit ihrer Sitzordnung, in ihrer körperfeindlichen Grundeinstellung, die den Geist vom Fleisch getrennt sah, obwohl doch kein einziger Gedanke ohne die Tätigkeit von Körperzellen zustande kommt“ (ebd. S. 128).

Die Neugierde betrachtet VESTER als den Grundtrieb des Lernens. Sie kann die Abwehr gegen alles Fremde überwiegen. Wenn der Lernstoff dagegen unbekannt, fremd und feindlich bleibt und keine Assoziationsmöglichkeit, keinen größeren Zusammenhang bietet, wird aus seiner Sicht keine Neugierde geweckt und die Motivation zum Lernen fehlt (vgl. ebd. S. 186).

Das Denken der Kybernetik sieht VESTER als notwendige Ergänzung zur linearen Logik. Eine echte Synthese beider Denkart ist aus seiner Perspektive nötig, um den ganzen Menschen zu erfassen (vgl. VESTER 1980 S. 51).

„Es geht also heute ganz einfach darum, daß wir diese Biokybernetik und ihre Regeln nicht länger nur in ihrem biologischen Urgrund belassen, sondern sie auch in die geistige Entwicklung des Menschen und in die Handhabung seiner Techniken einbeziehen; daß wir sie aus dem Urgrund herausheben und zur Basis einer neuen Zivilisationsstufe werden lassen“ (ebd. S. 54).

VESTER erhofft sich von dem kybernetischen Denken, dass es alternative Denkweisen hervorbringt. Er ist davon überzeugt, dass sie nicht nur das Lernen in der Schule positiv beeinflussen könnten, sondern auch zur Lösung unserer Umweltkrise beitragen.

„Was wir brauchen, ist also keine Revolution, sondern eine Evolution, eine Weiterentwicklung in unserem Denken, ja unserem ganzen Weltverständnis“ (ebd. S. 448).

VESTER fordert, dass sich die Menschen dabei an den Systemgesetzen der Biosphäre orientieren. Die Metamorphose, die an dieser Art des Denkens ansetzt, impliziert ein neues Verständnis der Wirklichkeit (vgl. ebd. S. 449). Er bemerkt kritisch:

„Mit unseren Technologien, unseren Möglichkeiten, alle Rohstoffe zu nutzen und eine hohe

Menschenzahl zu ernähren, sind wir zwar in unserer äußeren Welt in ein neues Zeitalter eingetreten, in unserer geistig-psychischen Struktur dagegen sind wir nicht mitgewachsen“ (ebd. S. 451).

Wichtig ist die Erkenntnis einer neuen Verantwortung für diese Umwelt, die von jedem Einzelnen selbst gestaltet und von der er sich selbst als ein Teil empfindet (vgl. ebd. S. 452). VESTER betont:

„Wenn es um den Versuch geht, Verhaltensweisen zu ändern, fixierte Vorstellungen zu lockern, um katastrophenartige Zuspitzungen, also Revolutionen zu vermeiden und einer Evolution den Weg zu bereiten, kommt in der Tat der Übung, sich mit dem Ungewohnten auseinanderzusetzen und das Bekannte in Frage zu stellen, eine wichtige Rolle zu“ (ebd. S. 460).

Die Menschen brauchen aus VESTERs Sicht eine völlig andere Norm. Eine Norm, die nicht mehr feststeht, sondern auf Dynamik basiert und sich dadurch nicht an irgendeinem momentanen Bild der sich ständig verändernden Welt verankert. Diese Norm soll nur Richtungen und Tendenzen angeben. Die den traditionellen Denkgebäuden entstammenden Theorien und Ideologien können dabei aus seiner Sicht kaum behilflich sein (vgl. ebd. S. 465).

VESTER hält es für unerlässlich, dass die Menschen auch im schulischen Lernprozess den Übergang von der Vermittlung eines statischen Wissensgebäudes zu einem dynamischen Wissen finden müssen. Das bedeutet, dass sich die Entwicklung von Denkfähigkeiten weniger auf den einzelnen Wissensstoff, als auf den Umgang mit diesem Stoff konzentriert. Mechanisches Auswendiglernen bezeichnet VESTER im Gegensatz dazu als 'perverse Verschulung' und Entfremdung von der realen Welt (vgl. ebd. S. 470 f.).

„Nicht nur, daß uns auf diese Weise das erwähnte Abenteuer des Lernens entgeht, wir werden darüber hinaus zu lebenslänglichen Krüppeln gemacht, die jene so wichtige Fähigkeit eines Lebewesens verloren haben, mit einer ständig sich ändernden Umwelt in lernenden Austausch zu bleiben“ (ebd. S. 474).

VESTER betont, dass es ihm *nicht* um ein romantisches Zurück-zur-Natur geht. Er zweifelt daran, ob das Sich-eins-Fühlen des Steinzeitmenschen mit der Natur in seiner dumpfen Mystik wiederherstellbar und überhaupt wünschenswert wäre (vgl. ebd. S. 487). Stattdessen stellt er die These auf, dass die Menschen durch die vorübergehende Trennung von Intellekt und Organismus die notwendige Voraussetzung für eine neue Bewusstseinsebene geschaffen haben. Für entscheidend hält er es, dass die Menschen heute ihre objektiven Kenntnisse nutzen und sich gleichzeitig auf ihren eigentlichen Stellenwert innerhalb der Biosphäre besinnen (vgl. ebd.).

5.5.2 Hütter: Das Potenzial der Gehirnentwicklung

Gerald HÜTHER (*1951) wurde im Emlen geboren. Er ist Professor für Neurobiologie an der Universität Göttingen und leitet die neurologische Abteilung an der Universitätsklinik Göttingen (vgl. HÜTHER 2006b S. 14). Er beschäftigt sich mit dem Potenzial der Gehirnentwicklung und mit der Frage, warum dieses Potenzial so oft nicht genutzt wird (vgl. HÜTHER 2006a).

HÜTHER weist darauf hin, dass die neueste Forschung zeigt, dass man sich vom Modell des Gehirns als linearem Konstrukt verabschieden muss. Nach diesen Erkenntnissen ist das Gehirn dynamisch und wird als lebendiges Organ betrachtet, das sich verändert (vgl. ebd.).

Die Phase, in der sich die heutige Menschheit befindet, bezeichnet HÜTHER als Umbruchphase. Paradigmen ändern sich sehr stark und der feste Glaube wird dadurch erschüttert. In solchen Umbruchphasen ändern sich Weltbilder. Die entstehenden Weltbilder sind aus HÜTHERs Sicht nicht grundsätzlich neu, sondern stellen eine Wiederbelebung der alten Paradigmen dar (vgl. ebd.). Die Selbst-, Menschen- und

Weltbilder bestimmen das Denken, Fühlen und Handeln des Einzelnen.

„Es gibt innere Bilder, die Menschen dazu bringen, sich immer wieder zu öffnen, Neues zu entdecken und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen. Es gibt aber auch innere Bilder, die Angst machen und einen Menschen zwingen, sich vor der Welt zu verschließen“ (HÜTHER 2006b S. 9).

HÜTHER ist davon überzeugt, dass die eigenen inneren Bilder als unbewusste Vorstellungen das Leben jedes einzelnen Menschen, die Nutzung des Gehirns und die Gestaltung der Lebenswelt bestimmen. Er weist darauf hin, dass der Mensch sich der Herkunft und Macht seiner inneren Bilder bewusst werden muss, damit *er* die Bilder bestimmen kann und nicht die Bilder *ihn* bestimmen (vgl. ebd. S. 10). Innere Bilder stellen im Allgemeinen handlungsleitende Muster dar, die es zu erkunden gilt, um zu neuem Wissen zu gelangen.

HÜTHER betont, dass jedes Kind schon zum Zeitpunkt der Geburt über eine beträchtliche Menge innerer Bilder verfügt, da es schon im Mutterleib fühlen, hören und schmecken kann (vgl. ebd. S. 27). Als wichtigste Erfahrung für jedes Kind bezeichnet HÜTHER die Beziehungserfahrung. Bezugspersonen dienen als Vorbilder. Sie können den Blick weiter öffnen und Neugier und Lust an der Entdeckung der Welt fördern. Im ungünstigen Fall können diese Vorbilder ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten auf das Kind übertragen und auf diese Weise seinen Blick verengen, sein Vertrauen, seine Neugier und seine Gestaltungslust unterdrücken (vgl. ebd. S. 30).

HÜTHER geht davon aus, dass der ständig wachsende kulturell tradierte Schatz kollektiver Bilder durch die Kommunikation der Menschen entsteht. Es handelt sich dabei um eine Halt und Ordnung bietende und bewahrende Kraft, die von Generation zu Generation weitergegeben wird (vgl. ebd. S. 37). HÜTHER betont, dass diese alte Halt bietende Matrix in den Industriestaaten nur noch in Resten erhalten ist. Das neue Bild ist seiner Ansicht nach (noch) nicht in der Lage, eine brauchbare Orientierung für die eigene Lebensgestaltung zu bieten. Es ist ein inneres Bild, das keinen Sinn stiftet, weil jedem Menschen heute die Aufgabe zukommt, selbst herauszufinden, was ihm Halt und Orientierung gibt (vgl. ebd. S. 38). HÜTHER erklärt, dass innere Bilder geeignet sein müssen, einmal entstandene Strukturen und Ordnungen aufrechtzuerhalten und diese inneren Bilder gleichzeitig auch immer wieder ergänzt, neu geordnet und weiterentwickelt werden müssen (vgl. ebd. S. 44). Er bezeichnet es als die eigentliche Aufgabe des Gehirns für die innere Ordnung des Körpers zu sorgen und die innere Organisation des Organismus vor äußeren Störungen zu schützen (vgl. ebd. S. 62).

Als hinderlich für die Hirnentwicklung betrachtet HÜTHER eine Vielzahl unterschiedlicher, aus der Vergangenheit mitgebrachter und fest im Hirn verankerter Bilder, die die Menschen mit sich herumtragen. Sie hemmen seiner Ansicht nach die Entwicklung, da sie nicht mehr adäquat auf die Gegenwart anzuwenden sind (vgl. ebd. S. 101). HÜTHER ist der Ansicht, dass die Menschen ihre alten Bilder erweitern müssen, um ihre Ziele neu zu definieren und ihre Potenziale zu entfalten. Es gibt aus seiner Sicht nur eine Strategie, die dauerhaft Stabilität, Wachstum und Weiterentwicklung ermöglicht: der Versuch, ein sich global verbreitendes und im Gehirn aller Menschen sich verankerndes Bild zu erzeugen.

„Ein Bild, das zum Ausdruck bringt, worauf es im Leben, im Zusammenleben und bei der Gestaltung der Beziehungen zur äußeren Welt wirklich ankommt: auf Vertrauen, auf wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung, auf das Gefühl und das Wissen, aufeinander angewiesen, voneinander abhängig und füreinander verantwortlich zu sein“ (ebd. S. 104).

HÜTHER geht davon aus, dass menschliche Genome nicht sonderlich beeinflussbar sind. Die genetische Ausstattung hat sich seit 100.000 Jahren nicht mehr verändert, weshalb menschliche Veränderungen auf eine andere Art erklärt werden müssen. Früher wurde Gott für Veränderungen verantwortlich gemacht, danach mussten genetische Anlagen als Erklärungsschema herhalten. Beide Schemata tragen aus HÜTHERs Sicht

nicht zu einer Entwicklung des Menschen bei, die die Übernahme der Verantwortung für sich und andere fördert (vgl. HÜTHER 2006a).

Er macht darauf aufmerksam, dass die Rahmenbedingungen für Kinder viel wichtiger sind, da den genetischen Anlagen so wenig Bedeutung zukommt. Hirnentwicklung findet im lebendigen Leben statt, deshalb brauchen Kinder immer wieder neue Herausforderungen. Entscheidend für die Strukturierung und Aktivierung des Gehirns sind die Erfahrungen, die ein Mensch macht. Aus diesem Grund sind Gehirne auch so unterschiedlich (vgl. ebd.).

HÜTHER bezeichnet es als Grundbedürfnis des Menschen, über sich hinauszuwachsen und gleichzeitig die Bindungen zu anderen Menschen auszuweiten. Kinder imitieren sehr viel, so dass die geistigen Haltungen der Eltern einen großen Einfluss haben (vgl. ebd.). HÜTHER betont, dass es für Kinder, aber auch für Erwachsene, wichtig ist, dass sie das Gefühl haben, etwas bewirken zu können. Auch der emotionalen Sicherheit kommt eine große Bedeutung zu, da ohne sie unspezifische Erregungen entstehen und Orientierung, Empathie und Handlungskompetenzen nicht mehr funktionieren. Ruhe im Gehirn ist wichtig, denn Druck, Belastungen, Unruhe und überhöhte Erwartungen verhindern, dass komplexe Verknüpfungen stattfinden. Ohne das Gefühl der Sicherheit hält es HÜTHER für nahezu unmöglich, sich in der Welt weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung ist das Vertrauen wichtig, dass man selbst etwas tun kann. Dazu gehört, dass der Mensch jemanden findet, der ihm helfen kann, wenn er selbst nicht weiter weiß und das Wissen, dass alles wieder gut wird. Für dieses Vertrauen sind sichere emotionale Bindungen nötig, ebenso wie Halt bietende Vorstellungen (vgl. HÜTHER/GEBAUER 2004 S. 7).

HÜTHER bezeichnet das Gehirn als soziales Produkt. Aus diesem Grund ist im Gehirn so wenig wie möglich festgelegt, damit Menschen möglichst viel lernen können, um flexibel zu reagieren (vgl. ebd. S. 27). Soziales Eingebundensein ist wichtig, damit der Mensch neuen Erfahrungen offen gegenüber treten kann. Er weist darauf hin, dass alle Funktionen des menschlichen Gehirns, die sich vom Gehirn unserer tierischen Verwandten am stärksten unterscheiden, erst *nach* der Geburt durch eigene Erfahrungen endgültig, durch die Beziehungen zu anderen Menschen herausgeformt werden. Die Gehirnentwicklung ist in hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz erwachsener Bezugspersonen abhängig (vgl. ebd. S. 27 f.).

Die emotionale Beziehung, die jedes Kind zu materiellen und immateriellen Erscheinungen seiner Lebenswelt aufbaut, stellt die entscheidende Voraussetzung und das wichtigste Motiv für alle weiteren Lernprozesse dar (vgl. ebd. S. 15).

„Was von den Unterrichtsinhalten bei Kindern und Jugendlichen ankommt, von ihnen aufgegriffen und angenommen wird, ist von der emotionalen Qualität der Beziehung abhängig, die wir anzubieten haben, also von unserer 'Beziehungsfähigkeit'“ (ebd. S. 16).

Die Qualität einer Beziehung zeichnet sich durch Achtsamkeit, Aufrichtigkeit, Empathie und Leidenschaft aus. Das Kind bzw. der Jugendliche muss das Gefühl haben, in seiner Einzigartigkeit angenommen, gewollt und geachtet zu sein (vgl. ebd.).

HÜTHER bezeichnet die psychosoziale Kompetenz als Schlüsselqualifikation, als Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Menschen nach tragfähigen Lösungen für die Bewältigung heutiger und künftiger Herausforderungen zu suchen. Um diese Fähigkeit zu erlernen, brauchen Kinder und Jugendliche Vorbilder und eigene Erfahrungen, die ihnen zeigen, dass schwierige Lösungen gemeinsam mit anderen gefunden und umgesetzt werden können.

„Menschen mit psychosozialer Kompetenz zeichnen sich u.a. durch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für die eigenen [sic!] emotionale Befindlichkeit und durch Empathie für ihre Mitmenschen aus“ (ebd. S. 193).

Angst dagegen ist ein Zustand, in dem das Gehirn nicht richtig arbeiten kann. HÜTHER betont in diesem Zusammenhang, dass zu große Unruhe eine Verankerung unmöglich macht. Angst hat eine große Bedeutung für die Strukturierung des Gehirns und verhindert positive Beziehungen zu sich selbst und der Welt, weil das Gehirn ein Beziehungssystem ist, das sich aufgrund von Erfahrungen strukturiert. Angst schränkt auch den Blick ein. Außerdem besteht die Gefahr, dass Menschen von einmal gefassten Ideen nicht loskommen und blindlings funktional handeln, statt mit offenem Blick und kreativ neuen Erfahrungen zu begegnen (vgl. HÜTHER 2006a).

Aus HÜTHERs Sicht befinden sich heute lebende Menschen im Übergang von der starren, traditionellen Gesellschaft zur fluiden, postmodernen Gesellschaft, wobei die Schwierigkeit darin liegt, dass sich noch keine Formen, keine Strukturen und keine Rituale herausgebildet haben, die heute angemessen wären. Die Menschen wissen aus seiner Sicht nicht, wie man eine 'innere Haltung' bei Kindern erzeugt. Wichtig ist es, herauszufinden, welche Strukturen heute nötig sind, um zu stabilisieren und zu heilen (vgl. ebd.). Die Förderung einer inneren Haltung impliziert die Entwicklung von Vertrauen zu sich selbst, zum Leben und zu anderen. HÜTHER ist davon überzeugt, dass sie nur durch Transzendenz, im Sinne von Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit, erlangt werden kann.

„Kinder können Vertrauen zu sich selbst nur dann entwickeln, wenn sie andere Menschen finden, die ihnen Mut machen und ihnen etwas zutrauen“ (HÜTHER/GEBAUER 2004 S. 7).

HÜTHER macht darauf aufmerksam, dass Menschen um so sicherer sind, je größer das Vertrauen ist, mit dem sie sich in die Welt hinauswagen. Verunsicherung, Druck und Angst erzeugen dagegen im Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung. Dabei kann das Durcheinander im Kopf so groß werden, das auch bereits Erlerntes nicht mehr erinnert und genutzt werden kann, so dass auf ältere, sehr früh entwickelte, oft fest eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster zurückgegriffen wird. Nur Vertrauen kann das Durcheinander im Kopf auflösen und zu einer halt bietenden Matrix beitragen (vgl. ebd. S. 35 f.).

5.5.3 Spitzer: Zum Verständnis von Lernprozessen

Manfred SPITZER (*1958) wurde in Darmstadt geboren. Er ist Professor für Psychiatrie in Ulm, wo er seit 1997 die psychiatrische Universitätsklinik leitet. Er studierte Medizin, Psychologie und Philosophie in Freiburg und promovierte 1983 in Medizin und 1985 in Philosophie. In seiner wissenschaftlichen Arbeit verknüpft SPITZER Erkenntnisse aus den Bereichen der Neurobiologie, der Psychologie und der Psychiatrie (vgl. SPITZER 2000 o. S.).

SPITZER betont die Bedeutung der Neurowissenschaft für die Erklärung von Lernprozessen. Es hält es für erforderlich, dass der Mensch sich selbst besser versteht, damit er mit sich selbst und anderen besser umgehen kann (vgl. ebd. S. 2). Geistige Prozesse sind aus seiner Sicht von Dynamik und Prozesshaftigkeit geprägt. Lernen impliziert demnach immer eine Verhaltensänderung (vgl. ebd. S. 39 f.).

„Einerseits ist rasches Lernen in vielen Bereichen gut (die Gründe liegen auf der Hand, wenn es etwa um überlebenswichtige Reaktionen in gefährlichen Situationen geht); andererseits muß langsam gelernt werden, weil erstens nur so Abstraktion von Einzelfällen möglich ist, weil man sich zweitens nur so langsam der optimalen Lösung nähert und nicht über das Ziel hinausschießt und weil man drittens nur so nicht ständig alles früher Gelernte wieder vergißt“ (ebd. S. 57).

SPITZER hebt hervor, dass jeder Mensch andauernd lernt. Im Gehirn werden Synapsen gebildet, die die Impulse bewerten und sich gebrauchtsabhängig entwickeln. Menschen sind zwar auch genetisch festgelegt, aber ihre Erfahrungen sind ausschlaggebender für die Entwicklung ihres Gehirns. Die Lebenserfahrung bzw. -weise eines Menschen strukturiert das Gehirn (vgl. SPITZER 2002 S. 346). Da ständig etwas Neues passiert,

passt sich das Gehirn aufgrund der Wahrnehmung, des Fühlens und des Denkens an und verändert sich. SPITZER macht darauf aufmerksam, dass sich Synapsen zwar gebrauchtsabhängig verändern, die ersten Spuren aber wichtig sind, da sie spätere Spuren und den Gebrauch des Gehirns oft vorschreiben (vgl. SPITZER 2005).

Er stellt fest, dass das menschliche Gehirn nicht zum Auswendiglernen gedacht ist und sich dafür auch nicht gut eignet. Wichtig ist das Begreifen von Regeln in der Welt, wofür das Gehirn bestens geschaffen ist. Gehirne filtern allgemeine Regeln heraus, die einen Menschen in der Welt zurechtfinden lassen. Das ist viel sinnvoller als das Gehirn zum Auswendiglernen zu benutzen, da detailliertes Wissen oft nicht gebraucht und deshalb schnell wieder vergessen wird (vgl. ebd.).

SPITZER weist auf den Zusammenhang zwischen Wachstum, Reife und Entwicklung hin. Es gibt aus seiner Sicht 'sensible Perioden', die neurowissenschaftlich durch die Forschung mit Tieren bewiesen wurden. Dabei lässt sich zeigen, dass sich ein bestimmtes Verhalten nur in kurzen Zeitspannen entwickelt. Dieses Potenzial kann ausgebildet werden, wenn man die entsprechenden Anlagen in den entsprechenden Phasen fördert (vgl. SPITZER 2006).

Als wichtigste Aktivitäten, die ein Mensch lernen muss, nennt SPITZER, ebenso wie HÜTHER, das gemeinschaftliche Leben. Forschungen haben gezeigt, dass nicht die *Bildung* der Mutter ausschlaggebend für die Zufriedenheit, das Wohlbefinden und die Intelligenz des Kindes ist, sondern die funktionierende *Interaktion* zwischen Mutter und Kind. Das Einfühlungsvermögen der Mutter bzw. der Bezugsperson entscheidet über die Lernfähigkeit des Kindes (vgl. ebd.). SPITZER schließt daraus, dass die Arbeit mit kleinen Kinder besonders wichtig ist, da hier die Grundvoraussetzungen des Lernens geschaffen werden. Das heißt nicht, dass der Kindergarten verschult werden sollte, auf die Kinder einzugehen und sie da abzuholen, wo sie sind. Jedes Kind muss in seiner Andersartigkeit erkannt werden, um den Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten (vgl. ebd.).

„Die Evolution bringt Mittelwerte und Varianz von Eigenschaften hervor. Das einzelne Individuum in seiner jeweiligen Besonderheit hat jedoch eine bestimmte Entwicklung und eine bestimmte Lerngeschichte“ (SPITZER 2000 S. 203).

Für entscheidend hält es SPITZER, dass die Methoden des Lernens und der Erziehung nicht nach veralteten dogmatischen Theorien ausgerichtet werden, sondern dass die Erzieher verstehen, dass nicht jede Methode für alle Menschen gleich effektiv ist. Am wichtigsten für den Lernprozess in Kindergarten, Schule und auch später ist aus seiner Sicht eine verständnisvolle Atmosphäre (vgl. SPITZER 2006).

SPITZER ist davon überzeugt, dass Menschen, die selbstbestimmt leben, besser lernen können und ihre Welt im Griff haben. Wenn man in der Kindheit wenig Stress hatte, funktioniert der Hippocampus besser. Ein frühes Trauma hingegen zeigt auch später noch Auswirkungen. Es setzt Mechanismen in Gang, die den Hippocampus zerstören, Problemlösungen verhindern und die Fähigkeit, Gelerntes sinnvoll nutzen zu können, einschränken (vgl. SPITZER 2005).

Über die Verbindung von Lernen und Angst schreibt SPITZER:

„Wer lernt, ändert sich. Wenn wir wirklich Neues lernen, bleiben wir *nicht* genau dieselben, nur eben mit etwas mehr gelerntem Material im Kopf, sondern wir verändern uns“ (SPITZER 2002 S. 11, Hervorhebung im Original).

Diese Veränderung bereitet Erwachsenen oft Unbehagen, da sie durch das Lernen ihre Identität riskieren. Kinder sehen Herausforderungen gelassener entgegen, da sie ihre Identität erst aufbauen. Erwachsene, die dagegen in sich gefestigt sind und sich selbst zu kennen glauben, werden durch Neues potenziell verunsichert (vgl. ebd.).

SPITZER betont, dass Kinder Struktur brauchen, um überhaupt zu lernen. Sie können ohne strukturierte Erfahrungen keine stabilen internen Strukturen bilden. Das

Selbstvertrauen der Kinder wird durch Wärme, Geborgenheit, Anerkennung und klar gesetzte Grenzen gesteigert und gefördert. Rituale ermöglichen dem Kind stabile Repräsentanzen der Außenwelt aufzubauen. Labilität und wechselnde Erfahrungen hingegen wirken sich ungünstig auf den Lernprozess aus (vgl. ebd. S. 354).

SPITZER hält die Trennung von Schule (=Lernen) und Freizeit (=Faulenzen) für absurd, da es nicht der menschlichen Natur entspricht, in der Freizeit *nicht* zu lernen.

„Dass wir Menschen wirklich zum Lernen geboren sind, beweisen alle Babies. Sie können es am besten, sie sind dafür gemacht; und wir hatten noch keine Chance, es ihnen abzugewöhnen“ (ebd. S. 10).

Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Das impliziert, dass positive Sozialkontakte unerlässlich sind und der Lehrer das stärkste Medium im Lernprozess darstellt (vgl. ebd. S. 194). SPITZER betont, dass das Sozialverhalten nur in Gemeinschaften gelernt werden kann. Solche Werte zu lernen dauert lange. Das Erlernen kooperativen Verhaltens fällt kleinen Kindern deshalb schwer, weil der orbitofrontale Kortex noch nicht vollständig ausgereift ist, d.h. dass Kinder bis zum Alter von ca. 14 Jahren noch nicht die Möglichkeit haben, auf kurzfristige Vorteile zugunsten langfristiger Vorteile zu verzichten (vgl. ebd. S. 301).

SPITZER hält es für erforderlich, dass Kindern und Jugendlichen nach und nach in kleinen Bereichen Verantwortung übertragen wird. Jugendliche brauchen die richtige Umgebung zum Probehandeln auf allen Ebenen des Miteinander, die richtigen Vorbilder und genügend Freiräume zum Ausprobieren (vgl. ebd. S. 314).

„Je mehr Austausch während der Schulzeit erfolgt, je besser, und je mehr einer gesehen hat, desto toleranter wird er später sein“ (ebd. S. 355 f.).

Dagegen empfindet SPITZER es als zwecklos, in der 7. Klasse über Ethik zu sprechen, da aufgrund der Hirnreifung das Wertesystem noch nicht ausgereift ist. Den Grund dafür sieht er darin, dass noch nicht genügend Bewertungserfahrungen vorliegen. Ethikunterricht, in dem Fähigkeiten wie z.B. die gewaltfreie Konfliktlösung eingeübt werden, macht Sinn. Dagegen verbessert das Auswendiglernen der zehn Gebote oder anderer Regeln das tägliche Zusammenleben nicht (vgl. ebd. S. 434).

„Ethik im Sinne einer Reflexion auf Prinzipien von Handlungen wird man erst in der Oberstufe betreiben können“ (ebd. S. 438).

SPITZER ist der Ansicht, dass in den Schulen kein Benimmunterricht nötig ist, weil in jedem Fach ständig Benehmen geübt werden muss und jeder alltägliche Konflikt, der angegangen wird, viel größere Auswirkungen hat, als alles künstliche Predigen. Er betont, dass Menschen durch Beispiele lernen, nicht durch einprogrammierte Regeln (vgl. SPITZER 2000 S. 62). Beispiele sind entscheidend, nicht Lerninhalte, die Kindern nicht dabei helfen, ihr Leben zu bewältigen.

„Es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen, was gelernt wird“ (SPITZER 2002 S. 451).

Zusammenfassung Neurobiologie und Lernforschung

Die Erkenntnisse der Neurobiologie und der Lernforschung tragen dazu bei, ein differenzierteres Verständnis von Lernprozessen zu entwickeln. Die Forschung bestätigt die Vorstellungen der Reformpädagogen und zeigt, welche Gehirnareale bei welcher Tätigkeit aktiv sind.

VESTER weist darauf hin, dass ein Lebewesen, das sich höher entwickeln will, verschiedene Reaktionsalternativen benötigt. Dafür ist es erforderlich, dass lineare *und* kybernetische Denkprozesse wahrgenommen werden. In Bezug auf Lernen impliziert das die Anerkennung verschiedener Lerntypen. VESTER hofft, dass durch viele verschiedene Eindrücke und Gedankenverbindungen neue Ideen entstehen, die dem Menschen bei der Entfaltung seiner Potenziale nützlich sind.

HÜTHER bezeichnet die Phase, in der sich die heutige Menschheit befindet, als Umbruchphase, in der sich Weltbilder ändern. Er betrachtet es als Grundbedürfnis des Menschen, über sich hinauszuwachsen, sich weiterzuentwickeln und Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen. Das Gehirn betrachtet er dementsprechend als soziales Produkt. Im Gehirn ist so wenig wie möglich festgelegt, so dass die Menschen viel lernen und flexibel auf die sich bietenden Bedingungen reagieren können. HÜTHER weist darauf hin, dass das Gehirn kein lineares Konstrukt ist, sondern ein lebendiges dynamisches Organ, das sich zum Lösen von Problemen im sozialen Miteinander eignet.

Auch SPITZER betont die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Lernprozessen. Aus seiner Sicht ist es wichtig, dass die Menschen sich selbst besser verstehen, damit sie mit sich selbst und anderen besser umgehen können. Positive Sozialkontakte sind aus seiner Sicht unerlässlich für das Lernen, so dass der Lehrer zum wichtigsten Medium in diesem Prozess wird. Kinder und Jugendliche lernen eher durch Beispiele statt durch vorgegebene Lerninhalte, die sie zu moralischen Verhalten auffordern sollen, aber nicht zu ihrer Lebensbewältigung beitragen.

Ein differenzierteres Verständnis von Lernprozessen ist in der Lehrerbildung unabdingbar, damit der Lehrer mit den einzelnen Schülern herausfinden kann, auf welche Weise sie am besten lernen. Das Wissen über verschiedene Lerntypen gibt dem Lehrer die Möglichkeit, seine Schüler optimal zu fördern. In der Schulpraxis ist es wichtig, der intrinsischen Motivation eine große Bedeutung zuzumessen. Das vom Schüler selbst wahrgenommene Bedürfnis etwas wissen zu wollen, stellt die Relevanz sensibler Phasen in Frage und gibt der Bedeutung des eigenen Willens mehr Raum.

Teil 2: Transpersonale Dimensionen – Verbindung zwischen Theorie und Praxis

2.1 Die Ethik der 'Ehrfurcht vor dem Leben'

„Und mit aller Pflicht und aller Moral macht man einander selten glücklich, weil man sich selbst damit nicht glücklich macht. Wenn der Mensch 'gut' sein kann, so kann er es nur, wenn er glücklich ist, wenn er Harmonie in sich hat. Also wenn er liebt“ (HESSE 1986 S. 206).

Die Theorien, die eine transpersonale Dimension enthalten und sich nicht auf dogmatische Vorstellungen beziehen, weisen ähnliche Ansätze in Bezug auf Ethik auf. Es geht in allen in Teil 1 beschriebenen Konzepten nicht um äußere Normen, nicht um konventionell festgelegte, unveränderbare Werte, sondern um eine Bezogenheit des Menschen zu anderen Menschen, der Umwelt und letztlich auch zum Kosmos.

KEGAN betont, dass wir nicht für andere entscheiden können, was richtig und was falsch ist. Wenn wir es dennoch versuchen, ist dies aus seiner Sicht ein Zeichen dafür, dass wir durch eigene kulturelle Vorstellungen befangen sind. Wenn wir einen anderen Menschen wirklich verstehen wollen, kommt es seiner Ansicht nach weniger darauf an, seine Erfahrungen zu kennen, sondern zu wissen, was seine Erfahrungen für ihn bedeuten. Ethisches Verhalten hat deshalb immer mit dem Individuum zu tun (vgl. KEGAN 1986 S. 156).

Auch PESTALOZZI besteht darauf, dass Sittlichkeit ganz individuell zum Ausdruck kommt, da kein Mensch für den anderen fühlen und entscheiden kann. Der Mensch muss zu sich selbst finden, das von ihm als gut Erkannte tun und dafür die Verantwortung tragen (vgl. PESTALOZZI 1971 S. 12).

STEINER ist davon überzeugt, dass in jedem Menschen Sittlichkeit steckt und sittliche Ideen durch Intuition hervorgebracht werden. Diese Intuition entfaltet sich, wenn der Mensch zu sich selber findet und Freiheit von äußeren Normen erlangt. Auf diese Weise begründet STEINER, dass physische und moralische Zwänge *nicht* zu wahrhaft sittlichem Handeln führen. Eine Ethik als Normwissenschaft kann es aus seiner Sicht nicht geben, da der Mensch nur das für wahr halten kann, wozu ihn das eigene Denken bringt (vgl. STEINER 1988 S. 74).

DEWEY betont, ebenso wie STEINER, die Verbindung der Moral mit dem Studium der menschlichen Natur. Er spricht sich gegen eine Moralauffassung aus, die fanatisch, gewinnsüchtig berechnend oder romantisch ist, sondern will eine Moral erschaffen, die sich der Wirklichkeit anpasst (vgl. DEWEY 2004 S. 14 f.).

TOLSTOI behauptet, dass das Bewusstsein von Gut und Böse in der ganzen Menschheit liegt und sich im Laufe der Geschichte unbewusst entfaltet. Aus diesem Grund ist es unmöglich, dass Erwachsene der jungen Generation ihr eigenes Bewusstsein durch Erziehung einimpfen, da Kinder ihr eigenes Bewusstsein mitbringen. Bildung darf sich, so TOLSTOI, auf keinen Fall in den Charakter, in Anschauungen und Überzeugungen einmischen, da jeder Lernende die Freiheit haben muss, das aufzunehmen, was seinen Bedürfnissen, seiner ihm innewohnenden Moral entspricht, und alles Unpassende abzuweisen. Frei bildende Einflüsse erschaffen TOLSTOIs Überzeugung nach Menschen, die frischer, kräftiger, selbständiger, gerechter und menschlicher sind (vgl.

TOLSTOI 1907 S. 47).

FREINET betont die Ehrfurcht vor dem Wachsenden als Werdenden. Ihm geht es um die Entwicklung der kindlichen Natur, die durch Selbsttätigkeit zu einer harmonischen Persönlichkeit findet. Wichtig ist für FREINET, dass sich das Kind frei von äußeren Autoritäten entfalten kann und auf diese Weise selbstdenkend, selbsturteilend und verantwortlich handeln lernt. Die Freinet-Pädagogik kennt deshalb keine festen Regeln, die befolgt werden müssen, sondern hebt besonders die Anpassung an die jeweilige Situation hervor. FREINET betrachtet das Zusammenleben in der Gemeinschaft als ständige Morallektion, die eine natürliche Sittlichkeit hervorbringt (vgl. FREINET 1979 S. 122 f.).

ILLICH arbeitet den Gegensatz von Ethik und kirchlicher Konvention heraus. Aus seiner Sicht verkommt die Ethik dadurch, dass die Kirche versucht, Offenbarung zu sichern, zu regeln und zu garantieren. Moral wird auf diese Weise von der Person gelöst und institutionalisiert. Das widerspricht aus ILLICHs Sicht aber dem ethisch 'Guten', dem angemessenen Handeln, das sich in einer bestimmten Situation als einzigartig erweist. Feststehende Werte verneinen das Gefühl für die richtige Proportion und verleugnen, dass konkrete Situationen unvergleichbar sind (vgl. ILLICH 2006 S. 46). ILLICH ist davon überzeugt, dass moralisches Handeln durch die Globalisierung immer weniger möglich wird, da Freundschaft und persönliches Handeln, die so wichtig sind, um angemessener zu reagieren, weniger Einfluss haben. Vollkommenheit erreichen Menschen aber nur, wenn sie Beziehungen eingehen und zwar nicht nur durch äußere Regeln. Nur dort, wo er Einfluss hat, kann der Mensch Verantwortung übernehmen. Wenn er sich als einflusslos erlebt, ist es unsinnig, von moralischer Verantwortung zu sprechen. ILLICH weist darauf hin, dass das 'Soll' von Natur aus eine persönliche, vertrauensvolle und individuelle Berufung ist und wird geschwächt, wenn man versucht es zu institutionalisieren. Menschen werden zunehmend sich selbst und anderen gegenüber empfindungslos, wenn sie ihre Einzigartigkeit immer mehr verleugnen (vgl. ebd. S. 66).

Auch JUNG warnt davor, dass das Individuum durch die konservativen Vorurteile der Gesellschaft moralisch und geistig vernichtet wird. Für ihn ist das Individuum die einzige Quelle, aus der sich sittlicher und geistiger Fortschritt entwickeln kann. Echte Sittlichkeit ist ohne Freiheit nicht möglich, da sie der bewussten Verantwortung bedarf (vgl. JUNG 1984a S. 65).

ROGERS sieht es als Voraussetzung für das Überleben im neuen Zeitalter an, die Quellen für das gute Leben in sich selbst zu entdecken. Er hebt hervor, dass Menschen, die selbst Entscheidungen gefällt haben, ihren Kurs korrigieren können, sobald neue Fakten auftauchen (vgl. ROGERS 1981 S. 171). Dagegen sind die Werte der meisten Erwachsenen starr, unsicher und untauglich, da die Verbindung zur eigenen, organismischen Bewertungsinstanz verloren gegangen ist und sie als Kinder die Werte anderer Menschen internalisiert haben (vgl. ROGERS 1974a S. 235 f.). ROGERS spricht von einem 'neuen' Wertesystem, das sich in einer therapeutischen Beziehung zeigt, in der der Mensch geachtet wird und sich freier von Zwängen fühlt. Diese Wertstrukturen, die in einer solchen Atmosphäre auftauchen ähneln sich überraschend und zeigen sich unabhängig von kulturellen Unterschieden und persönlichen Erfahrungen (vgl. ebd. S. 245). ROGERS schließt daraus, dass Menschen ihren realen Gefühlen entsprechend leben und nicht das tun wollen, was andere von ihnen erwarten, wenn sie im therapeutischen Kontext eine ihre Individualität wertschätzende erfahren haben und Zugang zu ihrer Mitte finden, um daraus ihre eigenen Werte in jeder Situation zu bestimmen. Aus ROGERS' Sicht hält sich der Mensch, der innerlich frei ist, an seine wirklichen Wertsetzungen, die dahin tendieren, seinem Überleben, seinem Wachstum und der Entwicklung anderer zuträglich zu sein. Er stellt die Hypothese auf,

dass der Prozess des Wertens im Inneren des reifen Menschen zu 'konstanten' Wertstrukturen führen könnte, *ohne* dass es ein stabiles System 'vorgestellter' Werte geben muss (vgl. ebd. S. 246 f.).

DÜRCKHEIM geht von einem absoluten Gewissen aus, das sich in der in jedem Menschen wohnenden schöpferischen und transzendenten Kraft zeigt. Es befreit die Menschen von jedem Konformismus sowie auch vom Zwang überkommener Glaubensanforderungen (vgl. DÜRCKHEIM 1985 S. 41).

Auch in den mystischen Traditionen gilt die konkrete Situation als Ausgangspunkt der Ethik. Christlich-jüdische Mystiker, Sufisten, Buddhisten und Tantriker heben hervor, dass, wenn man sich nicht an der sich eröffnenden Situation orientiert, seine eigenen Gefühle und die anderer Menschen verletzt, weil man Gewohnheiten schafft und nicht intuitiv handelt, so dass man der Situation nicht gerecht werden kann.

BUBER weist darauf hin, dass nur die konkrete Situation der Ausgangspunkt für ethische Fragen sein kann, da der Mensch nur in direkter Konfrontation in der Lage ist, das ethisch Reine zu erfassen. Es gibt aus seiner Sicht kein allgemeines System der Nützlichkeit und keine allgemeinen Interessen. Jeder Mensch ist durch sein eigenes Gewissen aufgerufen, seine Antwort zu finden (vgl. BUBER 1993 S. 213).

SCHWEITZER beruft sich auf die 'Ehrfurcht vor dem Leben', eine ethische Welt- und Lebensbejahung, die aus seiner Sicht der einzige Weg ist, der aus dem Chaos hinausführt. Das Denken autoritärer Wahrheiten führt nicht zur Ehrfurcht vor dem Leben, sondern nur das Erfassen der Welt, so wie sie ist. Es geht darum, dass der Mensch lernt, seinem Denken zu Vertrauen, um innerlicher zu werden und an eine von ihm selbst erkannte Wahrheit zu glauben (vgl. SCHWEITZER 1980 S. 169). Das Leben betrachtet SCHWEITZER als wert- und geheimnisvoll. Es erfordert eine universell erweiterte Ethik der Liebe, die keine Wertunterschiede zwischen Menschen macht. Jeder Einzelne muss für sich seine persönliche Leitorientierung durch eigenes elementares Nachdenken erarbeiten, so dass das Ethische sich im Einzelnen entfalten und auf der Ebene der Alltagserfahrung zustande kommen kann (vgl. SCHWEITZER 1984 S. 27).

THICH NHAT HANH betont die Bedeutung des hellwachen und bewussten Erlebens, das zu einer tiefen Ehrfurcht vor dem absoluten Wert jedes Menschen und jedes Dinges führt. Es macht seiner Ansicht nach einen großen Unterschied, ob man sich moralisch oder einfach menschlich verhält. Liebe kann nicht verordnet werden und Menschlichkeit gedeiht nur ohne Zwang. THICH NHAT HANH möchte durch Meditationsschulung dazu beitragen, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln, sich von jeglicher Autorität zu lösen und die letzte Wahrheit in sich selbst wahrzunehmen (vgl. THICH NHAT HANH 1996 S. 56).

Der transpersonalen Ethik geht es um eine Haltung, die Vitalität, Achtsamkeit und Bewusstheit fördert. Im Unterschied zu früheren Generationen haben es die Menschen heute mit einem konstitutionellen Zustand der Veränderung zu tun. Sitten, Gefühle, Anschauungen, Herrschaftsverhältnisse, Wirtschaftsformen, etc. veränderten sich früher nicht so schnell, während sie heute von einer zur anderen Generation variieren. Diese Dynamik ist die Signatur der Moderne. Dennoch bedürfen die Menschen Halt und Stabilität, die eher von innen als von außen erreicht werden können, weil diese Orientierung eine tiefere Grundlage hat gleichzeitig der ständig ändernden Umwelt besser anpassen kann.

In der Praxis zeigt sich, dass sich die Frage der Werte und der Moral nicht leicht beantworten lässt. Es gibt ein breites Spektrum wie in Kindergarten und Schule mit ethischen Fragen umgegangen wird. Es reicht von Flexibilität bis hin zu starren Regeln, die von Erwachsenen vorgegeben werden. Einige der im Zuge dieser Arbeit

untersuchten Schulen verfügen über ein flexibles Regelsystem, d.h. Lehrer und Schüler erarbeiten sich Regeln, die ihr gemeinsames Leben bestimmen und veränderbar sind. Dazu gehören die Freie Schule Konstanz und die Sudbury Valley School. In der Waldorfschule besitzen moralische Prinzipien dagegen einen sehr hohen Stellenwert. Der Lehrplan entspricht immer noch den Bestimmungen, die STEINER vor knapp 100 Jahren für wichtig erachtete und aufgrund des hohen Harmoniebedürfnisses und dem Erhalt der Traditionen wird daran wenig verändert. Regeln werden aufgrund früherer Wertevorstellungen ausschließlich vom Lehrer bestimmt (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule 14.03.2007).

Wichtig ist es, Extreme zu vermeiden, d.h. dass von Kindern nicht zu früh ethisch 'korrektes' Verhalten abverlangt wird und sie Zeit haben, ihre eigene Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Das können sie aber nur, wenn sie in ihrem Denken und Fühlen ernst genommen und wertgeschätzt werden. Sie brauchen eine Umgebung, in der sie Erfahrungen sammeln können und gleichzeitig Menschen an ihrer Seite haben, die sie begleiten. Erwachsene sollten sich nicht vollkommen zurückziehen, da Kinder auch Struktur brauchen.

Die Auseinandersetzung mit der Moralentwicklung, die GOLEMAN, OSER/GMÜNDER u.a. untersucht haben, ist für Lehrer entscheidend (vgl. GOLEMAN 2004; OSER/GMÜNDER 1988). Dazu gehört es, sich über die eigene Entwicklung und die der Kinder und Jugendlichen bewusst zu werden, um sie dort abholen zu können, wo sie sind. Besonders hilfreich ist es in diesem Kontext, wenn Lehrer Schulungen machen, die, wie in Teil 3 dieser Arbeit beschrieben, psychotherapeutische und meditative Verfahren miteinander verbinden, um auf diese Weise die kognitive, emotionale und spirituelle Ebene in der pädagogischen Praxis zur Verfügung zu haben.

Dabei bedarf es einer Ethik, die wirklich echt ist und den Kontakt zu dem eigenen Wesenskern nicht verlieren lässt. Wichtig ist es, dass Menschen ihre Urteilsfähigkeit entwickeln, d.h. dass sie kompetent entscheiden, was wann zu tun ist. Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass es *kein* Rezept für alle denkbaren Situationen gibt. Wir brauchen eine Ethik, die aus der Reflexion entspringt. Wenn wir mit anderen Menschen koexistieren wollen, müssen wir ihre Gewissheiten als genauso legitim und gültig betrachten wie unsere eigenen. Unsere einzige Chance ist die Suche nach einer umfassenden Perspektive.

Wir brauchen eine plurale Ethik, die handlungspraktische Orientierung für das Erleben und Ertragen von Verschiedenheit gibt. Die Dialogik kann in diesem Zusammenhang als ethisches Handwerkszeug dienen und zu einem transkulturellen Verständnis beitragen.

Wichtig ist, dass in Kindergarten, Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung Kompetenzen statt Normen vermittelt werden, so dass Menschen wirklich denken und urteilsfähig werden. Der Umgang miteinander sollte in jedem Schulfach von Präsenz, Offenheit, Toleranz, Vertrauen und Mitgefühl geprägt sein. Wenn dem nicht so ist, bleibt die eine Stunde Religion oder Ethik in der Woche ohne Bezug zum Leben der Kinder, führt zur Entfremdung und dazu, dass sie sich moralisch und sozial nicht weiterentwickeln. Nötig sind tolerante Weltbilder, die nicht verabsolutieren, sondern andere Vorstellungen für achtenswert halten. Das bedeutet *nicht*, auf die eigene Tradition zu verzichten, sondern die bindende Autorität und allgemeine Gültigkeit, die Traditionen oft beanspruchen, in Frage zu stellen. Um Zusammenhänge zu begreifen und um Vorstellungen der Mitmenschen nachvollziehen zu können, muss der moderne Mensch vor allem das Denken lernen, das zugleich eine reflexive Kompetenz des inneren Zwiegesprächs beinhaltet.

2.2 Tiefenökologie und Umweltbewusstsein

„Es ist meine feste Überzeugung, daß die Erfahrung höherer Bewußtseinszustände für das Überleben der menschlichen Spezies unbedingt notwendig ist. Wenn ein jeder von uns wenigstens die niederen Stufen erfahren kann, so besteht Hoffnung, daß wir den Planeten nicht in die Luft jagen oder das Leben, wie wir es kennen, auf andere Weise auslöschen“ (LILLY 1976 S. 13).

Tiefenökologie bedeutet, dass der Mensch sich in Einheit mit der Natur erlebt. Es geht darum, eine tiefe Zugehörigkeit zur Natur zu spüren, die über die Vorstellung der Natur als Ressource, die es auszubeuten gilt, hinausweist. Dagegen fehlt einem Umweltbewusstsein, dem es nur um Recycling geht, die Tiefendimension, die uns achtsam werden lässt für die äußere und innere Natur. Wichtig ist, dass wir den Zusammenhang mit der Welt wiederfinden. Dafür sind Selbstgenügsamkeit und Selbstbegrenzung wichtig, um die Zerstörung des Planeten und damit die eigene Zerstörung aufzuhalten.

Die Frage nach der Überlebensfähigkeit des Menschen muss sich auch mit dem verhältnismäßig neuem Gedanken beschäftigen, dass Wachstum, Entwicklung und technischer Fortschritt keine absoluten und nur positiven Aspekte enthalten, sondern zur ökologischen Katastrophe führen können.

Gregory BATESON ist davon überzeugt, dass ein neues Verständnis der Epistemologie lebender Systeme dazu beitragen könnte, dass Menschen mit dem ökologischen Gleichgewicht, Krieg und Frieden anders umgehen können, wenn ihnen klar wird, dass natürliche Systeme sensibel sind und eines Ausgleichs zwischen Konservatismus und Veränderung bedürfen (vgl. BATESON/BATESON 1993 S. 260). Seine Tochter Mary Catherine BATESON weist darauf hin, dass die Menschen in der heutigen Zeit eine Menge Tatsachen über die Welt lernen, aber nicht die Fähigkeit haben, sie zu einem einzigen einheitlichen Verständnis zusammenzufassen. Sie sind nicht in der Lage, das Muster zu sehen, das verbindet und entwickeln eine Sensibilität für die Natur und ihre Dynamik (vgl. ebd. S. 272).

WILBER ist davon überzeugt, dass sich unsere ökologische Krise ausweiten wird, wenn es nicht mehr Menschen gibt, die die postkonventionellen, weltzentrischen und globalen Ebenen des Bewusstseins erreicht haben. Auf diesen Ebenen würden sie von selbst dazu bewegt, für das globale Gemeineigentum zu sorgen (vgl. WILBER 2001b S. 159).

Die Reformpädagogen betonen die Vermittlung von umweltbezogenem Wissen, umweltrelevanten Werten, Umwelterfahrung, Naturerlebnisse und Wahrnehmungserziehung.

FRÖBEL legt Wert auf das Anlegen von Schulgärten, damit sich die Kinder mit der Natur verbunden fühlen und die ökologischen Zusammenhänge kennenlernen. Die Grundlage seines Sphäregesetzes ist der Gedanke, dass die Menschen in sich die Gesetze der Natur erkennen müssen (vgl. HEILAND 1982 S. 42 f.).

Ebenso entwickelte MONTESSORI ein Konzept der 'kosmischen Erziehung', das dabei helfen soll, komplexe Zusammenhänge zu erfassen. Den Frieden und die Überlebensfähigkeit des Menschen sieht sie als grundlegend durch den Mangel an

Verständnis zwischen Erwachsenen und Kindern bedroht (vgl. MONTESSORI 1989 S. 12).

STEINER hält es für absolut notwendig, dass der Mensch versteht, in welcher Zeit er lebt und dass er sich über den historischen Prozess klar wird. Wichtig ist aus seiner Sicht, dass die Menschen den Zusammenhang wiederfinden, aus dem sie sich gelöst haben. STEINER kritisiert, dass die Menschen sich von der Natur losgerissen haben und sich wieder bewusst werden müssen, dass sie in den Werdensprozess des Planeten eingebettet sind (vgl. STEINER 1988 S. 143; STEINER 1962 S. 34).

FROMM unterscheidet in *Haben oder Sein* zwischen zwei Lebensweisen. Die Lebensweise des Seins ist durch die Freude am Leben gekennzeichnet, während Menschen, die am Haben orientiert sind, ihre Verlustangst und Depressivität durch suchthafte Formen des Konsumierens kompensieren. Das hat großen Einfluss darauf, wie sie sich selbst und ihre Umwelt wahrnehmen (vgl. FROMM 1993 S. 11 f.). FROMM betont, dass sich eine gesunde Wirtschaft auf einen 'gesunden und vernünftigen' Konsum beschränkt. Dazu gehört, dass alle Gesellschaftsmitglieder aktiv ihre ökonomische und politische Funktion wahrnehmen, Wirtschaft und Politik dezentralisiert werden und die Kluft zwischen armen und reichen Nationen geschlossen wird. Um von der Haben-Orientierung wegzukommen, müssen die Menschen ihr gewohnheitsmäßiges Verhalten ändern und sich auf ihre wirklichen Bedürfnisse konzentrieren (vgl. FROMM 1980 S. 207).

ROGERS weist auf die Gefahr für das Überleben der Menschen auf dieser Erde hin und fordert, dass die Menschen bereiter sein müssen, sich neuen Problemen und Situationen anzupassen, um auszuwählen, was für die Entwicklung und das Überleben wichtig ist (vgl. ROGERS 1974a S. 247).

ALEXANDER zeigt die Reichweite seiner Technik auf, die nicht nur dabei helfen soll, 'nein' zu habituellen, mentalen und muskulären Reaktionen zu sagen, sondern auch dazu, die Kontrolle über die destruktiven Muster zu erlangen, die die Menschen in die Zerstörung des Planeten hineintreiben. Die Voraussetzung dafür ist, dass sie lernen, ihre Tendenz zur Fixierung zu hemmen und geistig und körperlich flexibler werden (vgl. PARK 1994 S. 133).

JÄGER betont, dass die Weltverantwortung nur der tragen kann, der im Innersten sich selbst erfahren hat und die Zusammenhänge zwischen Individuum und Ganzheit erfasst hat (vgl. JÄGER 2004 S. 146).

Von MINDELL wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass viele Psychologen sich vorwiegend mit dem innerseelischen Leben beschäftigen und die Realität der Politik und der Umwelt vernachlässigen. Aus seiner Sicht ist es aber unerlässlich, sich der Verbindung menschlicher Bewusstheit und Ökologie klar zu werden. Die Art, wie Menschen mit sich selbst klarkommen und umgehen, organisiert aus seiner Sicht auch die Entwicklung in der Welt (vgl. MINDELL 1997 S. 185).

TART betont wie MINDELL, dass viele äußere Konflikte zwischen Völkern und Nationen ihren Ursprung in inneren Konflikten der Beteiligten haben. Um äußeren Frieden zu schaffen, müssen die Menschen an ihrem persönlichen inneren Frieden arbeiten (vgl. TART 1988 S. 157).

Auch NARANJO sieht in der gesunden Gesellschaft die einzige Alternative zur Selbstvernichtung. Im Patriarchat sieht er das Unvermögen und die Zerstörung der Natur begründet. Nur die innerseelische Dimension, die sich im Gleichgewicht zwischen Vater, Mutter und Kind zeigt, kann als notwendiger Rückhalt dienen, um die inneren Anteile in Harmonie zu bringen und auf diese Weise auch zu äußerem Frieden fähig zu sein (vgl. NARANJO 2000 S. 17).

THICH NHAT HANH ist der Ansicht, dass die Menschen einen Weg finden müssen, um ihre wahre Natur zu entdecken, damit sie wieder die Kontrolle über ihre ökonomischen, politischen und militärischen Systeme erlangen. Die Menschen brauchen keine Ideologie oder Lehre, um die Welt zu retten, sondern Achtsamkeit für das, was sie sind und in welcher Lage sie sich befinden. Die Fähigkeit, in Frieden mit der Welt zu leben, ist eng damit verbunden, mit sich selbst in Frieden zu leben. Nur wenn die Menschen ihr kollektives Bewusstsein transformieren, rühren sie an den Wurzeln des Krieges (vgl. THICH NHAT HANH 1996 S. 149).

LASZLO betont, dass die Menschen die fragmentarische Weltanschauung der klassischen Wissenschaft hinter sich lassen müssen, wenn sie ihre Zukunft auf der Erde sichern wollen. Er geht davon aus, dass jeder Mensch durch seinen Geist Zugang zu der subtilen Ordnung der Natur hat und durch diese interaktive kosmische Dynamik helfen kann, ein Bewusstsein zu schaffen, dass zu einer sinnvolleren sicheren Zukunft führt (vgl. LASZLO 1995 S. 195).

NAESS betont die Bedeutung der Entwicklung des 'ökologischen Selbst'. Das impliziert eine Erweiterung und Vertiefung des Selbst, so dass der Schutz der Natur als Schutz des Selbst empfunden wird. Entscheidend ist es, die Achtsamkeit für die äußere und innere Natur zu schüren und die tiefe Zugehörigkeit zur Natur zu spüren, um ihre und damit die Zerstörung der Menschheit aufzuhalten (vgl. NAESS 1992 S. 28).

SACHS verdeutlicht, dass technischer Fortschritt und grenzenloses Wachstum *nicht* zu einer Weltbürgerschaft führen, sondern die Welt immer deutlicher in Reiche und Arme spalten. Um die Überlebensfähigkeit des Menschen zu sichern ist eine Politik der Selbstbegrenzung nötig, was für viele Menschen mit dem Verlust an Macht gleichgesetzt wird. Aus ökologische Gründen sind aber alle Gesellschaften dazu gezwungen, ihre Produktions- und Konsummuster zu überdenken (vgl. SACHS 1997 S. 110).

MEYER-ABICH betont, dass die Menschen von einem anthropozentrischen Weltbild, das den Menschen in den Mittelpunkt stellt, Abstand nehmen müssen, zugunsten eines physiozentrischen Weltbildes, das die Umwelt als Mitwelt begreift. Die einzige Chance die Umweltzerstörung aufzuhalten, sieht er darin, die Sinnlichkeit und damit verbunden das Wahrnehmungs- und Leibempfinden zu fördern (vgl. MEYER-ABICH 1984 S. 19).

Heute ist die Erprobung umweltgerechten Verhaltens wichtiger denn je. Es bedarf einer Pädagogik, die dabei hilft, sich der weltweiten Vernetzung des Umweltproblems bewusst zu werden und die Auswirkungen auf alle zukünftigen Generationen wahrzunehmen. Besonders die reformpädagogischen Konzepte können dafür sehr hilfreich sein, da sie eine enge Verbundenheit zur Natur pflegen. Der Umbau der Gesellschaft und Wirtschaft im Sinne der Ökologie stellt einen Lernprozess dar, der zur Sicherung der Zukunft der Menschen beiträgt. Schon Kleinkinder können zur Achtung vor Tieren und Pflanzen erzogen werden. Wichtig ist aber, dass die Betroffenheitspädagogik nicht zu stark wird, weil Menschen sonst eher zur Verdrängung neigen.

Die Agenda 21 der Weltkonferenz von Rio 1992 nimmt auch die reichen Länder in die Pflicht, ökologisch für Nachhaltigkeit zu sorgen. 'Sustainable Education' verlangt eine Verhaltensänderung, um die Ausbeutung der Naturschätze aufzuhalten. Das ist nur möglich durch eine Erziehung zu einer partizipativen, ökologisch-synergetischen Pädagogik, die lehrt global zu denken und lokal zu handeln. In der Praxis zeigt sich, dass alle von mir untersuchten Schulen viel Wert auf Naturverbundenheit legen. Das reicht vom sinnlichen Erleben der Natur durch Wanderungen über Gartenarbeit bis hin zu ökologischen Projekten, die sich z.B. mit alternativen Energien befassen. Ein großes Potenzial sehe ich in der Verbindung von Körpererleben und tiefer Wahrnehmung der Natur.

2.3 Politisch-sozialer Aspekt: Sozialkompetenzen und Gemeinschaftsgefühl

„Muß der Bürger auch nur einen Augenblick, auch nur ein wenig, sein Gewissen dem Gesetzgeber überlassen? Wozu hat denn dann jeder Mensch ein Gewissen? Ich finde, wir sollten erst Menschen sein, und danach Untertanen“
(THOREAU 1996 S. 15).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Friedenserziehung als Verpflichtung in die deutschen Landesverfassungen aufgenommen. In den 50er Jahren wurde gegen die Wiederbewaffnung Deutschlands und gegen die Atomwaffen demonstriert. Zu dieser Zeit entstand auch ein reformpädagogisches Konzept der Erziehung zur Völker- und nationalen Verständigung. Die 68er Jahre wurden geprägt durch die Kritische Friedenserziehung, die Konfliktpädagogik und die Erziehung zur Gewaltlosigkeit. Seit 1984 gehören die Ökopädagogik von DE HAAN und die Mitwelterziehung von MEYER-ABICH zu den Friedenserziehungskonzepten. Seit den 90er Jahren ist die Friedenspädagogik geprägt von den Ideen der Entwicklungspädagogik, der Eine-Welt-Pädagogik und der nachhaltigen Erziehung.

Konflikte, Kriege, Armut und Reichtumskonzentration gefährden die Weltentwicklung. Abhilfe kann nur geschaffen werden durch Friedenserziehung, Menschenrechts-erziehung und Erziehung zur Demokratie. Dazu gehört auch die interkulturelle Erziehung und die Erziehung zur Verantwortung für die Lebensgrundlage künftiger Generationen.

Die politisch vielfältige Faktenverarbeitung und Beteiligung ist besonders in der Jugend wichtig und besitzt große Relevanz für die Zukunft der Gesellschaft. Die Friedensdidaktik kann darauf Einfluss nehmen durch das Einüben demokratischen Verhaltens, Konfliktfähigkeit, Verständigung, Gewaltfreiheit, Frieden mit der Natur und Frieden mit sich selbst. Entscheidend dabei ist es, eigene Konflikte zu verarbeiten und zu sich selbst zu finden, da die Selbstliebe als Basis für die Nächstenliebe und die Achtung vor dem Fremden gilt.

Viele Menschen erleben heute nicht nur in Deutschland ein subjektives Bedrohungsgefühl, das sich durch eine große Orientierungslosigkeit und den Verlust des Gefühls von Sicherheit zeigt. Die Verunsicherung durch Arbeitslosigkeit führt zu einer großen Frustration. Die Gegenwart des Terrors lässt Gefühle der Machtlosigkeit und Ohnmacht aufsteigen. Dadurch werden soziale Bezüge und Solidarität eingeschränkt. Die Ressourcen der Menschen werden geschwächt, wenn ihre Kompetenzen von einem auf den anderen Tag nicht mehr gebraucht werden und der Zusammenhalt fehlt. Das heißt, dass Frieden sich ganz besonders mit der subjektiven Situation des Menschen auseinandersetzen muss, an den Erfahrungen und Ängsten, die der Einzelne in seinem Kontext erlebt. Menschen erleben nur dann Stärke und Stabilität, wenn sie Lösungen finden. Ein Aspekt der Friedenserziehung ist deshalb zu lernen, mit Übergängen und Krisen im Leben klarzukommen und dabei nicht den Kontakt zu anderen Menschen zu verlieren, sondern sich auch in schwierigen Zeiten als Teil des großen Ganzen zu fühlen.

Gemeinsam ist allen Theoretikern und Schulen, die in dieser Arbeit untersucht wurden, die Ansicht, dass sich Sozialkompetenzen nur durch persönlichkeitsfördernde Erziehung entwickeln können. Der Mensch wird als soziales Wesen betrachtet, das zu sich selber nur durch die Beziehung zu anderen findet. Als Basiskompetenzen zu einer echten

demokratischen Erziehung gelten: Initiative, Verantwortungsbereitschaft, Kommunikation, Teamfähigkeit und das Erfassen von Zusammenhängen. Es geht um auf Erfahrung basierende Handlungsfähigkeit und um Autonomie, Selbstbestimmung, innere Selbstregulierung und natürliche soziale Verbundenheit als Erziehungsziel.

Das moralische Urteilsvermögen soll geschult werden, um durch die gemeinsame Bewältigung von Alltagsproblemen zu wachsen. Entscheidend trägt dazu die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Lehrkräfte, die Achtung der Rechte jedes Einzelnen und der Respekt vor der jeweiligen persönlichen Entwicklung bei.

GOLEMAN hofft, dass es irgendwann zur üblichen Bildung gehören wird, wesentliche menschliche Kompetenzen wie Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung, Empathie und die Künste des Zuhörens und Konfliktlösen und der Kooperation zu vermitteln. Als grundlegende emotionale Fähigkeit betrachtet er die Achtsamkeit, d.h. die fortwährende Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände. In der Praxis bedeutet das, zu lernen, dass Stimmungen wie Traurigkeit, Angst und Zorn nicht einfach 'über einen kommen', sondern dass man Gefühle verändern kann durch das, was man denkt (vgl. GOLEMAN 2004 S. 119).

Auch SELIGMAN hat sich damit beschäftigt, wie man Kindern helfen kann, bessere emotionale Entscheidungen zu treffen, indem sie Handlungsimpulsen Einhalt gebieten, bis sie alternative Handlungsmöglichkeiten und ihre Folgen überdacht haben. Die Entwicklung von Sozialkompetenzen befähigt dazu, durch Herausforderungen zu wachsen und hilft dabei, verborgene Stärken zum Vorschein zu bringen (vgl. SELIGMAN 2002 S. 34).

FOWLER nimmt in seinem Modell der religiösen Entwicklungsstufen auch Bezug auf die sozial orientierte Entwicklung, die auf der 5. Stufe, dem 'verbindenden Glauben' über die Logik des Entweder/Oder hinausgeht und beide bzw. viele Seiten eines Problems gleichzeitig sehen lässt. Die Aufmerksamkeit gilt dem Muster, dem Aufeinanderbezogenheit der Dinge und geht so über ideologische Systeme und klare Identitätsgrenzen hinaus (vgl. FOWLER 1991 S. 132 ff.).

PESTALOZZI glaubt, dass der Mensch zu gerechten sozialen und politischen Verhältnissen findet, indem er der 'Bahn der Natur' folgt, d.h. seinen inneren Kräften vertraut. Besonders wichtig ist für ihn die Erziehung zur Mitmenschlichkeit, zur aufrichtigen Kommunikation und Interaktion und zur Handlungsfähigkeit, die sich auf Erfahrung und Einsicht beruft (vgl. PESTALOZZI in THESING 1999 S. 31).

MONTESSORI fordert, dass Erziehung zum Frieden in der Welt beitragen soll. Das impliziert die Beseitigung des fortwährenden Kampfes zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Erwachsene sollen ihre Grundhaltung gegenüber dem Kind ändern, seine Persönlichkeit ernst nehmen, es ermutigen statt es zu unterdrücken, als unfertigen Menschen zu sehen und seine Fehler zu betonen (vgl. MONTESSORI 1989 S. 12).

Auch für DEWEY heißt Gleichheit nicht Konformität, sondern individuelle Einmaligkeit. Es geht in der demokratischen Erziehung aus seiner Sicht um einen Rahmen, der ständig neu bestimmt werden muss und um die Übernahme sich stets neu stellender Aufgaben (vgl. BOHNSACK 2005 S. 102). DEWEYs Schwerpunkt liegt auf dem Erlernen von sozialer Verantwortlichkeit, die weder durch lehrer- noch durch kindzentrierte Schulen angeregt wird, sondern nur durch die Balance zwischen beiden. Wichtig ist, dass Kinder kooperative Lebensformen und gegenseitige Unterstützung erleben und ihnen bewusst wird, dass sie aufeinander angewiesen sind (vgl. ebd. S. 73).

Auch FREIRE betont, dass die Demokratie erst dann eine politische Form werden kann, wenn sie eine Form des Lebens geworden ist. Zunächst muss es einen Prozess der Bewusstseinsklärung geben, der soziale, wirtschaftliche und politische Widersprüche

sichtbar werden lässt, so dass Selbsttäuschung, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit des naiven Bewusstseins verschwinden (vgl. FREIRE 1970 S. 61).

ILLICH kritisiert, dass Schulpflicht nicht soziale Gleichheit bewirkt, sondern im Gegenteil die Abhängigkeit von der Institution Schule zu seelischer Ohnmacht führt und die Menschen der Fähigkeit beraubt, ihr Leben nach ihren Erfahrungen und Möglichkeiten in der Gemeinschaft zu führen. Lernen kann aus ILLICHs Sicht, nicht befreiend und bildend sein, wenn es gesellschaftlich durch vorher festgelegte Maßstäbe kontrolliert wird (vgl. ILLICH 1995 S. 30).

ADLER sieht die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls als wichtigstes Kriterium psychischer Gesundheit an. Seiner Überzeugung nach hat die Schule die Aufgabe, Mitmenschlichkeit zu erwecken und zu fördern, da der Mangel an Gemeinschaftsgefühl einer ungenügenden Vorbereitung auf das Leben entspringt (vgl. ADLER 1973 S. 45).

An östlichen Traditionen kritisiert MINDELL, dass sie den politisch-sozialen Aspekt vernachlässigen. Kommunikationsprobleme werden oft ignoriert, da Beziehungen ritualisiert sind und Prozessen menschlicher Begegnung ausgewichen wird (vgl. MINDELL 1992 S. 20). MINDELL hingegen betont in seiner Prozessarbeit die Verbundenheit mit den eigenen Erfahrungen und den anderen Menschen. Wichtig ist, dass Menschen zusammen leben, eingebettet in ihre Umwelt arbeiten, sich gemeinsam entwickeln und sich als Mitgestalter der Weltgeschichte erleben (vgl. ebd. S. 163).

Ebenso betont SCHUMACHER, dass die Erneuerung der Gesellschaft von innen kommen muss und nicht von außen kommen kann. Er ist wie BUBER davon überzeugt, dass wertvolles Verhalten nur möglich ist, wenn Menschen direkt miteinander verbunden sind (vgl. SCHUMACHER 1979 S. 99).

KRISHNAMURTI fordert in diesem Zusammenhang, dass wir zunächst unsere eigenen Beziehungen fundamental ändern, bevor die Gesellschaftsstruktur reformieren. Der Einzelne muss sich zu einer radikalen Transformation bereit erklären, da soziale und politische Aktionen die Welt nicht von Grund auf ändern können. Frieden auf der Welt kann es nur geben, wenn es *keine* Teilung in Nationen und Religionen gibt, da Menschen alle zusammen arbeiten müssen (vgl. KRISHNAMURTI 2003 S. 34).

BOHM weist auf die gesellschaftspolitische Relevanz hin, die sich aus der Schulung seiner Dialoggruppen ergeben kann, da neue Formen des kollektiven Denkens und ein empathischer Umgang miteinander gefördert werden und die Akzeptanz und Offenheit für die Andersartigkeit zu entwickeln (vgl. BOHM 2005 S. 16).

WILD ist davon überzeugt, dass wenn Kinder mit Respekt behandelt werden, sie in der Lage sind, Liebe zur Natur und zur eigenen Kultur zu entwickeln, woraus der Respekt für andere Kulturen erwachsen kann (vgl. WILD 2001 S. 290). In dieser Tradition steht auch die Freie Schule Konstanz, die auch die politische Dimension der Erziehung hervorhebt. Aus der Sicht der Begründer der Schule sind gesellschaftliche Probleme nur demokratisch zu lösen. Das kann nur durch Menschen geschehen, die in der Schule gelernt haben eigenverantwortlich und gemeinschaftlich zu leben (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006). Auch in der Sudbury-Schul-Bewegung sind die Schüler für gemeinschaftliche Regeln verantwortlich und erfahren im Alltag, dass Regeln veränderbar sind, wenn sie nicht mehr den Bedürfnissen der Gemeinschaft entsprechen. Kinder und Jugendliche haben auf diese Weise die Chance sich als Mitgestalter der Gemeinschaft zu erleben. Sie erlernen soziale Verhaltensweisen, Kommunikationsfähigkeit, kritisches Denken, Verantwortungsbereitschaft und Eigeninitiative. Kinder erfahren, wie sie Probleme gewaltfrei lösen können, kommunizieren mit anderen über ihre Bedürfnisse und lernen sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. GREENBERG 2004 S. 10). Im Rahmen meiner Hospitationen habe ich erlebt, dass Kinder, die eine solche Form des demokratischen

Umgangs erleben, viel sozialer miteinander umgehen. Sie sind toleranter und sprechen Konflikte an und versuchen Streit zu schlichten und dabei die Ansicht des anderen zu berücksichtigen. Ihre Meinung und ihre Gefühle werden ernst genommen, so dass sie lernen, sie auf eine Art zu äußern, dass sie andere damit nicht verletzen, sondern zum Wohl der Gemeinschaft beitragen (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006).

Entscheidend ist das Zugehörigkeitsgefühl und der gegenseitige Respekt für einander. Als wesentlich gilt das Prinzip, dass Freiheit im sozialen Bereich nur möglich ist, wenn der Ordnung, den verbindlichen Regeln, der gleiche Stellenwert zugemessen wird. Es ist respektlos, Kindern zu begegnen indem man sie verwöhnt und dem wirklichen Leben entfremdet, statt ihnen dabei zu helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Kinder brauchen natürliche Gelegenheiten, sich nützlich und wichtig zu fühlen. In der Praxis zeigt sich, dass Kinder eher bereit sind, Regeln zu befolgen, an deren Aufstellung sie selber mitgewirkt haben. Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen lässt sich verbessern, wenn Kinder und Erwachsene über gute Kommunikations- und Problembewältigungsfähigkeiten verfügen.

Es stellt sich die Frage, ob die Kinder der Sudbury Valley School schon im Alter von fünf Jahren *alle* Entscheidungen treffen sollten. Fünfjährige Kinder, die schon über die finanziellen Fragen der Schule beraten sollen, sind damit überfordert. Möglich ist es, dass die Schulgründer die Ideale der anti-autoritären Erziehung, von der sie sich eigentlich distanzieren, verwirklichen wollen und dabei die Entwicklung und die Bedürfnisse der Kinder nicht genug beachten.

In den meisten der in dieser Arbeit untersuchten Kindergärten und Schulen wird alltäglichen Konflikten und Problemen Raum gegeben. Die Ausnahme bilden die waldorfpädagogischen Einrichtungen. Im Waldorfkinder-garten habe ich es erlebt, dass die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder nicht beachtet wurden. Ein Junge, der aufgrund der Trennung seiner Eltern sehr aufgewühlt war, wurde von den Erzieherinnen als 'schwierig' bezeichnet. Er wurde nicht getröstet, sondern sollte sich wieder beruhigen und wurde schließlich bestraft und in einen anderen Raum gebracht, damit die anderen Kinder ihre Ruhe hatten. Durch den starr organisierten Tagesablauf bleibt wenig Zeit für persönliche Belange (vgl. Hospitationsbericht Waldorfkindergarten Kassel 06.02.2006).

In der Waldorfschule wurden Probleme zwar thematisiert, aber es wurde nicht gemeinsam nach Regeln und Möglichkeiten eines anderen Umgangs miteinander gesucht. Im Gegenteil, der Konflikt wurde moralisierend im Raum stehen gelassen, mit dem Ziel, ihn in den Kindern wirken zu lassen und sie für ihr 'Fehlverhalten' zu sensibilisieren. Regeln und Verhaltensweisen werden von den Lehrern vorgegeben, die sich in den anthroposophischen Einrichtungen in Kassel sehr streng an STEINERS Vorgaben orientieren (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule Kassel 14.03.2006).

Eine friedliche Welt entsteht nicht, indem Gesellschaften immer konformistischer werden und sich homogenisieren, sondern durch die Akzeptanz der Vielfalt. Die 'Polis' ermöglicht menschliches Handeln im politischen Rahmen und erlaubt den Bürgern über ihre Angelegenheiten zu kommunizieren, um so die Voraussetzungen für das gemeinsame Leben zu schaffen. Die Club of Rome-Schulen arbeiten daran, Zusammenhänge zwischen einzelnen Fächern zu knüpfen. Das ermöglicht es, die Sichtweisen anderer zu verstehen und trägt zu einem wirklich demokratischen Miteinander bei. Den anderen zu verstehen ist eine wichtige politisch-ethische Kompetenz. Allerdings sind auch die Club of Rome-Schulen noch am Anfang ihrer Entwicklung. In der Praxis zeigen sich große Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes, da der 'demokratische Geist' noch nicht in die Schule eingekehrt ist, den

Lehrern entsprechende Schulungen fehlen und staatliche Reglementierungen besonders die Schulen einschränken, die nicht schon vorher in privater Trägerschaft waren (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 04.04.2007).

Zur Friedenserziehung gehören solidarische Unterstützung, positive Konflikt-aushandlung, Dialog und Kommunikation. Sie fördern das kritische Bewusstsein und Handeln auf persönlicher, sozialer, institutioneller, nationaler und transnationaler Ebene. Frieden beginnt im Mikrobereich: in Gesprächen, Konfliktlösungen, im Verstehen, in der Konfliktfähigkeit, der Friedensfähigkeit und der Achtung voreinander. Diese Kompetenzen müssen beziehungsmäßig eingeübt und reflektiert werden.

2.4 Persönlich bedeutsames Lernen – Salutogenese und positive Psychologie

„Ohne Sinn wird die Schule ein Ort des unfreiwilligen Aufenthalts, nicht der Aufmerksamkeit; ein Ort der Leere, nicht der Lehre“ (POSTMAN 1998 S. 10).

Schulen bieten bislang selten die Möglichkeit, persönlich Bedeutsames zu lernen. Oft werden Fragen nach dem Sinn, die die Schüler stellen, nicht ernst genommen. Auf die individuelle Entwicklung wird wenig Rücksicht genommen. Der Lehrplan gibt meistens klare Richtlinien vor, die wenig Spielraum für eigene Bedürfnisse und Interessen lassen, so dass in der Schule nicht fürs Leben gelernt wird. Lernen aber, wie es in diesem transpersonalen Kontext verstanden wird, impliziert das Wahrnehmen von Zusammenhängen und die Verbindung von Theorie und Praxis. Unter Sinn wird die gespürte und bewusst wahrgenommene Vernetzung dessen verstanden, was geschieht und was man erkennt. Das Nachdenken über diesen Sinn ist abhängig von der Entwicklungsstufe, aber auch Kinder, deren Entwicklung noch nicht im konventionellen Bereich liegt, können episodisch Zugang zur Reflexion eigener Handlungen haben (vgl. KOHLBERG 1995 S. 31).

Die Sinnfindung ist abhängig von dem jeweiligen kulturellen Kontext, den situativen Bedingungen und dem Zugang zu den Entwicklungsstufen. Es gibt keine allgemein gültigen Bezugspunkte. Jeder Einzelne ist für das Finden seines Sinns selbst verantwortlich. Dennoch gibt es ein umfassendes Sinnkriterium: das größtmögliche Wohlergehen möglichst vieler Menschen und Lebewesen (vgl. ebd. S. 147).

Das in unserem Zeitalter um sich greifende Sinnlosigkeitsgefühl verlangt von der Erziehung nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern das Gewissen und die Wahrnehmung des Menschen zu verfeinern, so dass er die Herausforderungen seiner Zeit annehmen kann.

Religion im weitesten Sinn, modern eher mit dem Begriff Spiritualität ausgedrückt, kann eine integrierende und stabilisierende Funktion haben. Das kommt besonders in der oft als irrational und orientierungslos erlebten Gesellschaft, in der die Schule keine Antworten auf Sinnfragen gibt, zum Tragen. Wichtig ist die Erfahrung der Kontingenz, so dass in Krisenzeiten auch resignative und regressive Tendenzen überwunden werden können. Menschen müssen einem Lerninhalt Bedeutung und Sinn verleihen, um ihn für sich nutzen zu können. Das Gefühl der Kohärenz, das Vertrauen, das ein Mensch gegenüber Lernereignissen aufweist, die Fähigkeit, Veränderungen und Unerwartetes als Chance zu begreifen und in etwas Sinnvolles zu verwandeln, stellt eine große Lebenshilfe dar. Der Mensch muss sich in etwas über ihn Hinausweisendes eingebunden fühlen, so dass er in seinem Leben nach Sinn suchen und ihn finden kann.

KOHLBERG beschreibt dieses Gefühl Teil des Lebensganzen zu sein und eine kosmische Perspektive einnehmen zu können in der 7. Stufe seines moralischen Entwicklungsmodells (vgl. KOHLBERG 1974 S. 60 ff.). Auch OSER/GMÜNDER gehen davon aus, dass sich ein religiöses Urteil durch ein subjektives Muster der Beziehung des Menschen zu einem Letztgültigem ergibt. Die Entwicklung des religiösen Urteils ist aus ihrer Sicht immer auch ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Die Tiefenstrukturen des religiösen Urteils sind latent vorhandene Muster, mit denen die Menschen kritische Lebensereignisse bewältigen. Durch Kontingenzbewältigung schafft der Einzelne es, anzuerkennen, was ist, weil es ist, wie es ist (vgl. OSER/GMÜNDER 1988 S. 42 ff.).

Auch KEGAN betont, dass Menschen ihre eigene Realität schaffen und konstruieren. Er hält den Menschen für fähig, sich aus dem gesellschaftlichen Bezugsrahmen zu lösen und sich selbst Werte zu setzen und seinem Leben außerhalb von Autoritäten und Institutionen Sinn zu verleihen (vgl. KEGAN 1986 S. 122).

FROMM formuliert das 'Bedürfnis nach Transzendenz' des Menschen. Jeder Mensch möchte seiner Ansicht nach etwas Bleibendes hinterlassen, um seinem Leben einen übergeordneten Sinn zu verleihen. Der Mensch hat ebenso das 'Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung und Hingabe', d.h. dass er seinem Weltbild entsprechend leben und daraus Halt und Geborgenheit erfahren möchte (vgl. FROMM 1992 S. 99 ff.).

Für FRANKL lässt sich die Frage nach dem Sinn nie allgemein beantworten. Sie zeigt sich von Mensch zu Mensch verschieden. Auch im Leiden muss das Leben seiner Überzeugung nach einen Sinn haben, da es wichtig ist, sich die Frage zu stellen, was das Leben von den Menschen erwartet und nicht umgekehrt, was sie vom Leben erwarten können. Das impliziert, dass die Menschen sich selbst ändern müssen, wenn sie eine Situation nicht ändern können und über sich hinauswachsen müssen (vgl. FRANKL 1978 S. 113).

Aus BUBERs Sicht vollzieht sich der Sinn des Seins ausschließlich durch die Teilnahme am Sinn des anderen. Sein Schwerpunkt liegt auf der Beziehung. Erst durch das In-Beziehung-Sein sind Menschen in der Welt und können Unbegrenztes und Unbedingtes erfahren (vgl. BUBER 1995 S. 33/95).

ANTONOVSKY stellt sich die Frage nach der Bedeutsamkeit in Bezug auf das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Er versucht Antworten darauf zu finden, warum manche Menschen unabhängig von ihrer aktuellen Situation, die durch Krankheit geprägt ist, dennoch erstaunlich positive Heilungsergebnisse zeigen (vgl. ANTONOVSKY 1997 S. 15). Er erwähnt drei Komponenten, die entscheidend sind für das Kohärenzgefühl: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit. Daraus schließt ANTONOVSKY, dass, wenn das kindliche Innenleben anerkannt und gefördert wird, sich das Vertrauen auf die eigene innere Stimme entwickeln kann, so dass der Mensch die Möglichkeit erhält, eine gesunde Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. ebd. S. 34 ff.).

SELIGMAN und SERVAN-SCHREIBER betonen, dass positive Emotionen als Schutzschild gegen Schicksalsschläge und seelische Störungen dienen. Krisenzeiten können aus dieser Perspektive betrachtet auch verborgene Stärken hervorbringen. Probleme können als vorübergehend, kontrollierbar und an bestimmte Situationen gebunden, differenziert werden. Positive Emotionen vergrößern die geistigen, körperlichen und zwischenmenschlichen Ressourcen des Menschen. Dankbarkeit, Freude und Liebe wirken kohärenzfördernd (vgl. SELIGMAN 2002 S. 70; SERVAN-SCHREIBER 2004 S. 65).

Auch Körpertherapie und Sinnesschulung können dazu beitragen, dass der Mensch bewusster mit sich, seinen Gefühlen, seiner Stimmung und seinem Raum umgeht. Das führt auch zu einem sensibleren Umgang mit anderen Menschen, der sich im pädagogischen Kontext als sehr hilfreich erweist (vgl. BENNETT-GOLEMAN 2002 S. 265; vgl. WELWOOD 2000 S. XIII).

Ziel von körpertherapeutischen Methoden ist es, durch die Körperbewegung zum Selbsta Ausdruck, zur kreativen Ausdruckserweiterung und erhöhten Wahrnehmungsfähigkeit zu finden. Dabei ist es möglich den eigenen Grenzen zu begegnen und ein tieferes Zusammengehörigkeitsgefühl zu empfinden. Therapeutische Bewegungsarbeit heilt auf diese Weise die Abspaltung des leiblichen Ausdrucks und den Verlust der Sensibilität (vgl. ALEXANDER 2000 S. 154; FELDENKRAIS 1994 S. 177).

Durch Qigong soll dementsprechend ein einheitlicheres Gesundheitshandeln erreicht werden. Der Mensch wird durch diese Übungen direkt mit dem eigenen gesundheitlichen Stil konfrontiert. Qigong hilft Übenden sich bewusster zu entscheiden, welchen Umweltreizen sie sich aussetzen wollen und welche sie vermeiden. Die grundlegende Philosophie, die im Qigong Ausdruck findet, kann dabei unterstützen mit schwierigen Lebenssituationen sinngebend umzugehen, sie zu akzeptieren und zu verstehen. Krisen können als notwendig für die persönliche Entwicklung betrachtet werden. Erlebnisse werden in einen größeren Zusammenhang gestellt und unterliegen nicht der dualen Betrachtungsweise von positiv und negativ (vgl. PANKOKE 1998 S. 57).

In der pädagogischen Praxis lässt sich das erreichen, indem Kindern Zeit und Raum gelassen wird, eine sinnvolle Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen, sie nicht frühzeitig zum Abstrahieren zu drängen, sondern ihnen die Zeit lassen, die sie brauchen. Sinn ist die Quelle von Energie und ein Mangel an Sinn macht krank. Schüler können auch nur das wirklich lernen, was für sie sinnvoll erscheint. Die Lebensbedingungen, nicht die Lehrpläne, legen fest, was gelernt wird und für einzelne als wertvoll erscheint (vgl. SPITZER 2002 S. 451).

In der Praxis der untersuchten Schulen zeigt sich ein breites Spektrum im Umgang mit persönlich bedeutsamen Lernen. Während sich die Waldorfschule und die Club of Rome-Schule an einen streng festgelegten Lehrplan halten, gibt es in der Sudbury-Schule gar keinen Lehrplan. In den Schulen, die sich an der Montessori-Pädagogik orientieren, wird Leistung gefördert und gefordert, aber nicht zu einem von außen festgelegten Zeitpunkt. Alle im Teil 3 dieser Arbeit beschriebenen Schulen setzen sich intensiv mit Gesundheitsförderung und Sinnesschulung auseinander (vgl. Teil 3 Kapitel 1 dieser Arbeit).

2.5 Das Gefühl des Getragenseins und das Wiederfinden der eigenen Essenz

„Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Wirkungsmöglichkeit, das durch die tagtäglichen Erfahrungen geschwächt oder gestärkt werden kann, hat eine grundlegende Wirkung auf die Tätigkeit der Kinder, ihr Verhalten und ihre Ziele, wie auf die gesamte Struktur ihrer späteren Persönlichkeit“ (PIKLER 1988 S. 166).

Das Gefühl des Getragenseins hängt eng mit dem Vertrauen zum Sein zusammen. Es geht um das Bedürfnis des Menschen nach Halt und nach Verwurzelung. Die Essenz ist unser innerster Kern und entspricht dem intuitivem Selbst. Der Zugang zu diesem innersten Wesenskern erlaubt es, sich selbst unbeschränkt und ohne Erinnerungsspuren zu erfahren. Der innere Kompass wird in der transpersonalen Psychologie als bessere innere Führung angesehen, als das, was von äußeren Autoritäten eingetrichtert wird. Der lebendige Bezug zur inneren Wirklichkeit ist die Voraussetzung für angemessenes Handeln und ein Existieren, das frei von Konditionierungen ist.

Ohne Seinsvertrauen verliert der Mensch den Kontakt zur Realität. Er nimmt nicht mehr wahr, was ihn außerhalb seines Strebens, Vermeidens und Bewertens ausmacht. Der Mensch ohne Seinsvertrauen identifiziert sich mit seinem Selbstbild und nicht mit dem, was er hier und jetzt ist.

OSER/GMÜNDER gehen davon aus, dass der Zugang zur Essenz, der auf höherer Stufe des religiösen Urteils erreicht wird, eine größere Freiheit, größere Transzendenzfähigkeit, eine fundierte Hoffnung und reflektierteres Vertrauen mit sich bringt (vgl. OSER/GMÜNDER 1988 S. 22).

ROUSSEAU gebraucht zwar nicht den Begriff der Essenz, aber auch er spricht von der Bedeutung, sich selbst zu kennen, sich selbst zu entfalten, wirklich zu leben und glücklich zu werden. Er bemängelt, dass diese Fähigkeit vom Erzieher nicht gelehrt wird, obwohl der Mensch, je näher er seinem Naturzustand ist, um so glücklicher ist (vgl. ROUSSEAU 1995 S. 5 f.).

FRÖBEL hatte die Vorstellung einer von Gott gegebenen Seele, die die Entwicklung des Kindes von innen her ermöglicht und aus dem Inneren entfaltet. Er kritisiert ebenso wie ROUSSEAU, dass Kinder so früh für jede Menge Äußeres geweckt und belehrt werden, was sie nicht verstehen können. Religion ist aus dieser Perspektive betrachtet nicht etwas, das aneignet werden kann, sondern ein Suchen nach Wahrheit, die jeder Mensch in sich findet (vgl. FRÖBEL 1973 S. 124).

Das passt auch zu der Überzeugung MONTESSORI, dass das Kind einen Plan seelischer Entwicklung in sich trägt, der nicht sofort offenbart wird. Das Kind muss seinen eigenen Weg zur inneren Ordnung, zur Konzentration und Ruhe finden und der Erzieher sollte lediglich die innere Bereitschaft zeigen, der Kinderseele zu Hilfe zu kommen. MONTESSORI betont, dass auf das Zentrum des Kindes kein Einfluss genommen werden kann, da das Zentrum nur dem Individuum gehört und Erziehung deshalb nur an der Peripherie ansetzen kann (vgl. MONTESSORI 1952 S. 101).

Aus DEWEYs Sicht entsteht Seins-Vertrauen durch das Finden der Einheit mit der Natur. Er fordert, einen Sinn für das 'umgreifende Ganze' zu stärken und zu festigen, eine Orientierung, die sich nicht an äußeren Normen orientiert, sondern aus sich selbst

herauskommt.

Da der moderne Mensch häufig nicht mehr in Gott als transzendente personale Substanz Erfüllung findet schlägt BOHNSACK vor, den Betroffenen dort abzuholen, wo er religiös steht (vgl. BOHNSACK 2003b S. 433).

Auch ROGERS kommt am Ende seines Lebens zu dem Schluss, dass es eine heilende Wirkung hat, wenn er als Therapeut bzw. Erzieher seinem inneren, intuitiven Selbst am nächsten ist. Aus seiner Sicht kann Therapie bzw. Erziehung erst dann zur Entwicklung des Potenzials der Klienten bzw. Schüler beitragen, wenn der Therapeut bzw. Erzieher diesen Zugang zu seinem Selbst gefunden hat (vgl. ROGERS 1981 S. 21).

MINDELL und WOLINSKY sehen den Zugang zum tiefsten Wesenskern als Chance, sich seiner Muster stärker bewusst zu werden und sich von schwächenden Reaktionsweisen loszusagen. Die Offenheit für sich selbst und andere ist aus ihrer Sicht nötig, damit die Menschen im Chaos und Konflikt ihr ganzes Selbst zur Verfügung haben (vgl. MINDELL 1992 S. 152; WOLINSKY 2001 S. 12).

Auch GINDLER und JACOBY betonen die Orientierung an den eigenen Empfindungen und das Sich-Lösen von Routinen. Echte, freie Weiterentwicklung kann nur durch Vertrauen darauf geschehen, dass das eigene tiefere Wesen seine Wege kennt (vgl. LUDWIG 2002 S. 86).

In der sufistischen Tradition weist OUSPENSKY darauf hin, dass Persönlichkeit und Wesenskern gleichzeitig wachsen müssen und die innere und äußere Entwicklung nicht getrennt voneinander ablaufen sollten (vgl. OUSPENSKY 1995 S. 46).

TART warnt davor, dass die Persönlichkeit die Lebensenergie verzehren und ein Feind des inneren Wachstums sein kann. Die Essenz ist das Einzigartige des Menschen. Sie verschwindet, wenn Persönlichkeit, Rolle und Maske zur Hauptidentifikation werden (vgl. TART 1988 S. 244).

Meditation kann dabei helfen, den Menschen seiner wahren Natur näher zu bringen. Sie dient dazu, positive Gedanken zu stärken und Gedanken und Emotionen zu kontrollieren, so dass der Einzelne nicht mehr so leicht von negativen Emotionen überwältigt wird und ein Grundvertrauen entwickelt, mit dem er Problemen gelassener begegnen kann.

In der tantrischen Tradition wird Meditation genutzt, um in das tiefste innere Wesen vorzudringen, das nicht durch Kultur, Glaubenssätze und Identifikationen des Ich konditioniert ist. PLESSE/ST.CLAIR betrachten das Eintauchen in die eigene Essenz als Möglichkeit, im Einklang mit seinem Wesen zu stehen und annehmen zu können, was ist. Es geht um das Aufdecken ungeprüfter Überzeugungen, Identitäten und Denkmuster, um die Intuition zu stärken, das Denken zu klären und kraftvoll handeln zu können (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 2006 S. 3).

Der 'Diamantene Weg' von ALMAAS betont ebenfalls die Befreiung von Konditionierungen. Er versucht, die Selbstidentifikation aufzuheben, so dass ein Gefühl der Ausdehnung und Weite entstehen kann. ALMAAS hebt hervor, dass der Verlust von Essenz zur Einschränkung der Perspektive und damit zum Verlust an Realität und Flexibilität führt (vgl. ALMAAS 1986 S. 121).

Lehrer müssen sich ihres eigenen begrenzten, kulturellen Hintergrunds, ihrer 'blinden Flecken' und ihrer eigenen Wissensbasis bewusst werden. Spiritualität kann ihnen dabei helfen, authentischer zu werden, sich mit seinen eigenen spirituellen Wurzeln auseinander zu setzen und ihren Schülern offener zu begegnen.

Um nicht in irgendwelche Bewusstseinszustände abzudriften und den Weg zur Realität dabei zu verlieren, ist es wichtig, dass der Mensch sich auf personaler Ebene als

empfangen, getragen und genährt fühlt. Aus meiner Sicht kann die transpersonale Ebene nur dann sinnvoll und effektiv sein, wenn der Mensch ganz Person geworden ist und er im Hier und Jetzt lebt.

Für Kinder ist das Angebot der Stille eine Hilfe um von innen heraus die Fülle ihres Lebens zu entwickeln. Sie soll die Kinder nicht zu einer falsch verstandenen Innerlichkeit führen, soll keinen Zwang und Druck beinhalten, wie er häufig in religiösen Gemeinschaften ausgeübt wird, sondern ist zur Kraftschöpfung gedacht, um sich neuen Aspekten des Lebens zu öffnen.

Wichtig ist es, sich darüber bewusst zu werden, dass Erwachsene der Stille anders begegnen als Kinder. Kinder brauchen für ihre Stilleerfahrung Menschen, denen sie vertrauen und die sie begleiten. Für sie bedeutet Stille etwas zu entdecken, etwas zu wagen. Erwachsene sehnen sich dagegen oft nach ihrer inneren Mitte, wünschen sich Zeit für sich allein und wollen zu einer größeren und echteren Lebenswirklichkeit finden.

Als Bewegung ausgedrückt heißt das, dass sich Kinder von innen nach außen wenden und Erwachsene von außen nach innen. Die Gemeinsamkeit von beiden ist der Bezugspunkt, die eigene Mitte. Wichtig für Kinder ist es, dass sie die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu machen und Erwachsene sie in ihren Verarbeitungsprozessen begleiten. Stille soll die Chance bieten, mehr Echtheit, Vertrauen, Achtsamkeit, Mitgefühl, Konzentration, Lebendigkeit, Gelassenheit und Ausgeglichenheit zu erlangen, um die eigenen Grenzen wahrzunehmen und gelassener zu leben.

Je größer das Urvertrauen, desto leichter ist es differenzierter zu spüren und flexibler zu reagieren. Die Achtung und Wertschätzung, die damit verbunden sind, öffnen den Menschen für Begegnungen mit anderen und lassen ihn seine Herausforderungen annehmen.

Ich denke, dass der Einbezug der transpersonalen Dimension im psychotherapeutischen Bereich einen erweiterten Bewusstseinszustand anbietet und das Heranwagen an die 'höhere Ordnung' dazu dienen kann, ein neues Bezugssystem und eine alternative Deutung der bisherigen Lebensgeschichte zu gewinnen. Der Bewusstseinshorizont kann sich auf eine Art und Weise weiten, die ganz andere heilsame Erfahrungen zulässt, als es auf der rationalen Ebene möglich ist. Durch die (meditative) Selbstgestaltung des Bewusstseins erfährt der Mensch eigene Gedanken als steuerbar und veränderbar.

Übungen der Stille, Meditation und Gebet werden teilweise auch in Kindergärten und Schulen angeboten. Hier gibt es jedoch große Unterschiede. In der Waldorfpädagogik strukturieren Gebete des ganzen Tagesablauf. In der Montessori-Pädagogik werden Übungen der Stille eingesetzt, um Achtsamkeit und Konzentration zu stärken, sich selbst zu sammeln und andere Menschen differenzierter wahrnehmen zu können. In der Brockwood Park School, die von KRISHNAMURTI gegründet wurde, wird viel Wert auf Rituale, Meditation und Achtsamkeitsschulung gelegt, die allerdings eher einer kritischen Auseinandersetzung dienen sollen und nicht hauptsächlich der Ruhe und Harmonie. Im Pesta, das von Rebeca WILD gegründet wurde, werden Rituale bewusst *nicht* praktiziert. Es wird so argumentiert, dass sich Kinder die in Freiheit und Würde aufwachsen, religiös im Sinne von liebevoll und mitfühlend entwickeln (vgl. Teil 3 Kapitel 1 dieser Arbeit).

Wenn man Kindern die Meditation nahebringen will, müssen man vorsichtig sein. Es bedarf einer äußersten Feinfühligkeit dafür, was wirklich von den Kindern kommt und was Erwachsene ihnen eventuell aufzwingen, weil sie es für wichtig und wertvoll halten. Wenn Pädagogen den Zugang zum Sein des Kindes fördern wollen, müssen sie weitere Erfahrungen der Seinszustände ermöglichen und sollten die bewussten Zugänge nicht behindern.

2.6 'Tun des Nicht-Tuns', 'wu-wei' und 'Mittlerer Modus'

„Die Perle

Der Gelbe Kaiser reiste nordwärts vom roten See, bestieg den Berg Kun-lun und schaute gegen Süden. Auf der Heimfahrt verlor er seine Zauberperle. Er sandte Wissen aus, sie zu suchen, aber es fand sie nicht. Er sandte Klarsicht aus, sie zu suchen, aber sie fand sie nicht. Er sandte Redegewalt aus, sie zu suchen, aber sie fand sie nicht. Endlich sandte er Absichtslosigkeit aus, und es fand sie. 'Seltsam fürwahr', sprach der Kaiser, 'daß Absichtslos sie zu finden vermocht hat'“ (BUBER 1990 S. 68).

Das 'Tun des Nicht-Tuns' von BUBER beschreibt ebenso wie das taoistische 'wu-wei' und der 'Mittlere Modus' der Gestalttherapie die Überwindung von Polaritäten. Der Blick ist dabei immer auf den größeren Zusammenhang gerichtet. Es geht darum, vollständig offen, aufnahmefähig, wach und lebendig zu sein und aufzuhören, die Welt in sich selbst und die äußere Welt zu zwingen, zu lenken und zu unterdrücken (vgl. BUBER 1990 S. 68; FISCHER 2006 S. 12; SCHOEN 1996 S. 63).

Gregory BATESON sieht in den Polaritäten dialektische Notwendigkeiten des Lebens. Aus seiner Sicht sind weder durchgängiger Konservatismus noch durchgängiger Eifer angemessen, da der Blick immer auf den größeren Zusammenhang, die größere Gestalt gerichtet werden muss, um keinen Aspekt der Wirklichkeit aus den Augen zu verlieren (vgl. BATESON/BATESON 1993 S. 78).

FROMM betont, dass der Mensch fähig werden sollte, sich von seinem Ego leer zu machen, um sich von dem füllen zu lassen, was aus der Welt auf ihn zukommt. Das bedeutet *nicht*, unreflektiert alles aufzunehmen, was kommt, sondern offen auf den Prozess zu reagieren und sich am Sein zu orientieren, um sich wandeln zu können (vgl. FROMM 1963 S. 122).

Die Humanistische Psychologie erklärt das 'Tun des Nicht-Tuns' als eines ihrer Hauptprinzipien. MASLOW betont, dass das Kind in der normalen Entwicklung die meiste Zeit selbst wählen wird, was für sein Wachstum gut ist, wenn ihm freie Wahl gelassen wird. Die Gestalttherapie nutzt das taoistische Paradox um zu zeigen, welche Macht man spüren kann, wenn man es wagt, dem zu vertrauen, worüber man eigentlich keine Macht hat. Der 'Mittlere Modus' lädt dazu ein innezuhalten, dem nachzugeben, was sich wandeln möchte und das im Hier und Jetzt Auftauchende zu akzeptieren und anzunehmen. Selbstverwirklichung bedeutet für MASLOW sich in meditativer Weise nach innen zu wenden, anstatt äußeren Normen zu folgen (vgl. MASLOW 1973 S. 52)

WOLINSKY beschreibt mit dem 'Tao des Chaos' eine Haltung zum Leben, die sich nicht gegen das Chaos wehrt und auf diese Weise möglicherweise zu einer tieferen Ordnung führt, die subtil ist, da sie nicht von außen erzwungen wird. Es geht darum, sich nicht gegen das Auftauchen oder Verschwinden eines Zustandes zu wehren, da *kein* Zustand dauerhaft ist (vgl. WOLINSKY 1996 S. 14).

GINDLER setzt am Körper an, um eine wache Beziehung zu den ordnenden und

regenerierenden Prozessen zu erarbeiten. Sie glaubt an die selbstregulierenden körperlichen und geistigen Kräfte des Menschen und versucht den Menschen durch Selbstbeobachtung und -experimentieren zu einem störungsfreien Ablauf seiner Funktionen finden zu lassen (vgl. LUDWIG 2002 S. 86).

DÜRCKHEIM beschreibt das 'Tun des Nicht-Tuns' als Handeln, das aus dem Hara entsteht. Der Mensch, der aus seinem Hara heraus reagiert, stemmt sich nicht gegen sein Schicksal, sondern kann gelassen warten und steigert auf diese Weise seine Wirkungskraft (vgl. DÜRCKHEIM 1956 S. 28).

BOHM weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des 'In-der-Schwebe-haltens' hin, dass er in seinen Dialoggruppen übt. Es erlaubt Gefühle zuzulassen und zwar auf eine Art, die es ermöglicht, sie einfach nur zu betrachten, statt sich vollständig mit ihnen zu identifizieren. Auf diese Weise können vorschnelle Reaktionen und unnötige Verletzungen vermieden werden (vgl. BOHM 2005 S. 66).

Die Fähigkeit, möglichst frei von Bewertungen zu beobachten, stellt besonders in der pädagogischen Praxis eine herausragende Kompetenz dar. Die Haltung des Lehrers in den reformpädagogischen Ansätzen ähnelt den Einstellungen der Humanistischen Psychologie sowie der Körpertherapie. Es zeigt sich auch eine Verbindung zu spirituellen Traditionen.

Im Sufismus wird das ständige Fließen und Im-Prozess-Sein betont. Die spirituelle Intuition offenbart sich in dem Beiseite-Treten und Zulassen, so dass sich das Absolute durch sich erkennt. Entscheidend ist, dass die intuitive Aufnahmefähigkeit des Absoluten *nicht* passiv ist, sondern der vollkommenen Kraft des Handelns entspricht (vgl. BAKHTIAR 1987 S. 9).

Dem ähnelt die Einstellung zum Leben in der Tradition des Zen-Buddhismus, wo es darum geht, das Leben so zu nehmen, wie es gelebt wird, statt es in Stücke zu zerhacken und durch den Verstand wieder zusammensetzen. Letzte Antworten auf das Leben lassen sich nicht durch das Denken geben, weshalb versucht wird, an die Energiequellen zu gelangen, die in jedem von uns als richtig und natürlich gespeichert sind. Wichtig ist es, die Wirklichkeit unmittelbar zu erfassen und sich nicht durch das Denken oder durch Affekte täuschen zu lassen (vgl. HABITO 1990 S. 69).

Das taoistische 'wu-wei' bedeutet zwar 'Nicht-Handeln'. Es impliziert aber keineswegs Passivität, sondern bestimmte Formen von Aktivität zu vermeiden, die nicht harmonisch zum kosmischen Prozess verlaufen. Entscheidungen sollen nicht gegen die innere Autorität, das Tao, getroffen werden. Wenn man im Fluss des Tao ist, hat man kein Ziel, keinen Ehrgeiz und kein Motiv. Gedanken werden ohne Stellungnahme, Beurteilung und Wertung beobachtet, um aus einem Zustand des Friedens und der Gelassenheit heraus handeln zu können (vgl. FISCHER 2006 S. 12).

Das 'Tun des Nicht-Tuns' trägt zu einer gelasseneren Einstellung bei, die *nicht* zu Passivität führt, sondern dazu, dass man mit weniger Angst und Sorge handeln und auf diese Weise sein Potenzial möglichst vollständig entfalten kann. Nur der Geist, der zu einem Zustand des Nicht-Wissens fähig ist, hat die Freiheit, die Wirklichkeit zu entdecken (vgl. SMULLYAN 2000 S. 221).

Im Qigong wird das Qi als Kraft, als Energie betrachtet, die den Kosmos in Gang und deren Fluss den Menschen am Leben erhält. Betont wird die Balance des Körpers aus der Mitte heraus. Der untere Teil des Körpers soll fest verwurzelt sein, im oberen Bereich geht es um das Gefühl leichter Beweglichkeit, so dass insgesamt ein ausgewogenes Verhältnis von Entspannung und innerer Kraft entsteht. Aus diesem Zustand heraus ist der Mensch in der Lage, situationsangemessen zu handeln (vgl. PANKOKE 1988 S. 32).

Das Nicht-Wissen, die Offenheit und Neugier kann zu einem wechselseitigen Lernprozess zwischen Lehrer und Schüler beitragen. Die nicht-wissende Haltung bezieht sich auf die Ergebnisse des Lernprozesses. Es gibt keine Lösungen und Antworten als Rezepte, sondern wichtig ist immer die Bereitschaft zu lernen. Diese Einstellung zum Lernen zeigt sich in fast allen hier untersuchten Schulen. Die Lehrer üben sich in einer nicht-direktiven Haltung, die verschiedene Lernwege und Herangehensweisen zulässt. Nur in der Waldorfschule wird weiterhin mittels Frontalunterricht gelehrt und viel Wert auf altersgemäßen Schulstoff gelegt. Das andere Extrem zeigt sich in der Sudbury-Schule, die meiner Ansicht nach Nicht-Handeln als Passivität missversteht und dem Bedürfnis der Kinder nach Struktur nicht gerecht wird (vgl. Teil 3 Kapitel 1 dieser Arbeit).

2.7 Achtsamkeit, Selbstreflexion und Vielperspektivität

„Kein Buch und kein Arzt
können das eigene wache
Denken, die eigene sorgfältige
Betrachtung ersetzen“
(KORCZAK 1998 S. 2)

Die Bedeutung der Achtsamkeit wird von allen hier beschriebenen Theoretikern und Schulen betont, wobei es um die Verbesserung der Wahrnehmung geht. Ziel ist es, verantwortungsvoll mit den eigenen Gefühlen und denen anderer Menschen umzugehen. Die Voraussetzung dafür ist es, möglichst viele Perspektiven und Ebenen mit einzubeziehen.

GEBSER spricht in diesem Zusammenhang von Aperspektivität und möchte damit ausdrücken, dass keine Ebene negiert und keine Perspektive überbetont werden darf. Wichtig ist es aus seiner Sicht zu wissen, aus welcher der Ebenen unsere Reaktionen, Ansichten und Urteile stammen (vgl. GEBSER 1949 S. 6). Dazu ist es nötig, dass man seine eigenen und die Emotionen anderer besser versteht und lernt, sie zu kontrollieren. Das impliziert, Gefühle offen zu diskutieren, zwischenmenschliche Probleme zu lösen und sich der Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere bewusst zu sein. Die Menschen müssen die Fähigkeit entwickeln, die Aufmerksamkeit von einer starken Emotion abzulenken, um, buddhistisch ausgedrückt, den Geist in einen neutralen Zustand zu bringen.

Bewusstseinserschärfung geht FOWLERS Überzeugung nach über Identitätsgrenzen hinweg, reicht auf der 5. Stufe der religiösen Entwicklung über Ideologien hinaus und lässt viele Perspektiven gleichzeitig erfassen. Mythen, Ideale, Vorurteile, die durch Erziehung innerhalb einer bestimmten sozialen Klasse, religiösen Tradition oder ethnischen Gruppe in das Selbstbewusstsein eingepägt sind, werden auf dieser Stufe kritisch anerkannt (vgl. FOWLER 1991 S. 132 ff.).

Auch FRÖBEL betont, dass der Mensch nur durch seine Bewusstseinsfähigkeit frei sein kann, wenn er *nicht* durch den Druck der äußeren Verhältnisse oder inneren Triebe zu einem bestimmten Verhalten gezwungen wird (vgl. HEBENSTREIT 2003 S. 89).

STEINER merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass die meisten Menschen nicht wissen, dass ihr Denken zum größten Teil nur eine Folge von Denkgewohnheiten ist. Menschen können aber lernen, unabhängig von der Vorliebe für diesen oder jenen Gedanken zu denken. Dieses objektive Denken erweitert den Blick, so dass man angemessener auf die sich ergebenden Herausforderungen reagieren kann. STEINER verfolgte mit seiner Anthroposophie das Ziel, den Menschen auf den Weg seiner Entwicklung zu bringen. Der Mensch soll alles tun, um das Ich so reich und vielseitig wie möglich zu machen, ohne dabei egoistisch zu werden (vgl. STEINER 2005b S. 23).

MONTESSORI betont die Bedeutung der Sinnesschulung, um die Feinheit der Wahrnehmung zu stärken, zu innerer Gelassenheit zu gelangen und frei von äußeren Wertmaßstäben zu werden (vgl. MONTESSORI 1989 S. 12). Es geht in der Montessori-Pädagogik darum wahrzunehmen, was wirklich da ist und keine künstliche Bewusstseinsveränderung wie sie z.B. im Yoga angestrebt wird. Dennoch gibt es eine Gemeinsamkeit zwischen der Montessori-Pädagogik und der Yoga-Philosophie. Ziel von beiden Systemen ist es, Kontakt zum eigenen Zentrum herzustellen und in Kontakt mit diesem Zentrum zu handeln, um eine Transformation der Persönlichkeit zu bewirken (vgl. SCHWARZ persönl. Gespräch 19.04.06).

Disziplin wird im Yoga als notwendiges Mittel zur Freiheit betrachtet und der ganzheitliche Zusammenhang von Verhalten, Motorik, Atmung, Sinnestätigkeit und

Konzentration wird hervorgehoben. Konzentration gilt als elementare Fähigkeit, die entscheidende Auswirkungen auf alle Aspekte des menschlichen Lebens hat und deshalb bewahrt und entwickelt werden muss (vgl. RADHA 1991 S. 19).

Auch der Begründer der Ressourciven Pädagogik Johannes GASSER betrachtet die Selbstbegegnung und das Wahrnehmen der eigenen Grenzen als zentral. Ein klares, verlässliches Bewusstsein ist seiner Überzeugung nach nötig, damit die Menschen keine Lebensenergie vergeuden (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

BOHNSACK sieht Meditation und Selbsterziehung als Voraussetzung für ein aktives Zugehen auf die Welt und die gelassene Bewältigung der alltäglichen Anforderungen an. Selbstreflexion ist für Lehrer und Erzieher besonders wichtig im Hinblick auf pädagogische Wirkungen und die eigene Stellung im System (vgl. BOHNSACK 2003a S. 366 f.).

ROGERS weist in diesem Zusammenhang auf die 'Selbstaktualisierungstendenz' des Menschen hin. Demnach hat jeder Mensch die Fähigkeit, immanente Potenziale zu entfalten. Als reife Persönlichkeit verfügt der Mensch über einen größeren Spielraum, kann situationsangemessen reagieren und hat doch gleichzeitig Erinnerungen aller relevanten vergangenen Erfahrungen präsent (vgl. ROGERS 1974a S. 275).

Diese Fähigkeit schreibt MASLOW 'gesunden Menschen' zu. Sie haben aus seiner Sicht eine größere Wahrnehmung der Realität, akzeptieren sich selbst und somit auch andere, sind spontaner, autonomer, resistenter gegen Akkulturation und weisen einen größeren Reichtum an emotionalen Reaktionen auf (vgl. MASLOW 1973 S. 41 ff.).

Auch die Gestaltherapie erklärt die Entwicklung der reifen Persönlichkeit zu ihrem Ziel. Der Mensch soll in der Lage sein, Selbstverantwortung zu entwickeln und entdecken, wie er dazu gekommen ist, sich selbst auf diese spezielle Weise zu sehen. Selbstreflexion wird in der Gestalttherapie auch explizit dafür genutzt, entfremdete gesellschaftliche Verhältnisse zu erkennen und sich von kulturellen Zwängen zu befreien. Es geht um das Bewusstwerden des Kontextes, der begrenzten Wahrnehmungen auflockert und zur Relativierung des eigenen Standpunktes beiträgt (vgl. HARTMANN-KOTTEK 2004 S. 8).

SCHUMACHER betrachtet 'Selbstreflexivität' als Kraft, die dem Menschen ermöglicht, über sich hinauszuwachsen und seine Grenzen zu überschreiten. Dafür muss der Mensch sich seiner gewohnten Voraussetzung des eigenen Denkens kritisch bewusst werden, um nicht hilflos und unkontrolliert zu handeln (vgl. SCHUMACHER 1979 S. 57).

JÄGER sieht in der Kontemplation die Möglichkeit zu lernen, Gefühle zuzulassen und zu haben, ohne von ihnen blockiert zu sein, sondern sich ihrer bewusst zu werden und auf diese Weise die Chance zu haben, sie zu steuern. Er betont, dass der achtsame Mensch seinem Bewusstsein nicht den gewohnten Lauf lässt, sondern versucht in die Tiefe vorzudringen (vgl. JÄGER 2004 S. 74).

Dementsprechend weist der Zen-Buddhist SUZUKI auf den Anfänger-Geist als Haltung hin, die eine Alltagsbewältigung erlaubt, die viele Möglichkeiten schenkt, statt die eine Sicht, die sich in der voreingenommenen Haltung des Experten zeigt. Achtsamkeit und Konzentration lassen eine spirituelle Kraft entstehen, die dazu verhilft, eine klarere Sicht der Wirklichkeit zu erlangen (vgl. SUZUKI in FROMM 1963 S. 27).

In der tantrischen Tradition geht es PLESSE/ST.CLAIR darum, neuen Halt zu finden, einen neuen Verständnisrahmen, neue Perspektiven und neue Handlungsmöglichkeiten, die adäquater sind als gelernte reaktive Muster. Regelmäßige Meditation kann dabei helfen, das innere Gleichgewicht und die geistige Klarheit zu erhalten und sich ständig dessen bewusst zu sein, was wirklich wichtig ist (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 66).

Auch KRISHNAMURTI geht es nicht nur darum, dass der Mensch einen scharfen Verstand entwickelt, sondern eine suchende, tastende Geisteshaltung. Bewusstheit heißt für ihn, ohne Reaktion, ohne Rechtfertigung, ohne Erklärung und ohne Tradition auf etwas zu blicken (vgl. KRISHNAMURTI 2003 S. 14).

Es gibt einige weitere Methoden, mit denen Bewusstseinschärfung erreicht werden kann und die die Selbstreflexion fördern. Die Transaktionsanalyse hilft z.B. dabei, sich über Normen, Gefühle und Erfahrungen, die dem eigenen Verhalten zugrunde liegen, klar zu werden und sich damit auseinander zu setzen um zu einem bewussteren und zielgerichteteren Verhalten fähig zu werden. Verhaltensalternativen sollen erkannt und in der Praxis ausprobiert werden (vgl. RÜTTINGER 2001 S. 9).

Auch im NLP wird daran gearbeitet, mit geschärften Sinnen und geschulter Sprache eigene Verhaltensmuster und die anderer Menschen zu erkennen, eigene zu verbessern und sich vor der Manipulation anderer zu schützen (vgl. BANDLER/GRINDER 1995 S. 109).

Die Alexander-Technik arbeitet an der Verfeinerung der Selbstbeobachtung, die zu innerem Wachstum verhelfen soll. Die daraus resultierende Gestaltungsfreiheit ist die Voraussetzung für die Orientierung darüber, was man tut und wie man sich gebraucht, um in der Lage zu sein, Entscheidungen gegen seine gewohnte, vertraute Wahrnehmung zu treffen (vgl. ALEXANDER 2000 S. 152).

FELDENKRAIS betrachtet die Achtsamkeitsschulung ebenfalls als Weg, um mehr Wissen über sich selbst zu erlangen. Er bemängelt, dass Menschen im Lernprozess oft vergessen, dass das, was sie lernen nur vorübergehend gültig und nicht absolut ist. Dadurch nutzen sie die Möglichkeit der Vielperspektivität nicht und schränken sich durch ihre Gewohnheiten ein (vgl. FELDENKRAIS 1994 S. 35).

Durch Qigong-Übungen wird versucht, einen Zustand energetische Harmonie und Ausgeglichenheit zu erreichen, der sich nicht nur auf die Gesundheit auswirkt, sondern sich in der Erhöhung des Lebenskonzeptes zeigt, das differenzierter wird und mehr Dimensionen zulässt. Qigong-Übungen haben einen positiven Einfluss auf die Gefühlsstabilität, die Fähigkeit der Selbstkontrolle, die Gemütsruhe und die Willenskraft. Die Kunst der Achtsamkeit besteht darin, gegenwärtige Erfahrungen weder zu unterdrücken, noch sich in ihnen zu verlieren (vgl. GUORUI 1996 S. 22).

Das Enneagramm stellt eine Möglichkeit dar, die ganz alltäglichen inneren und äußeren Reaktionsgewohnheiten zu erkennen und zu verändern. Es hilft dabei, sich darauf zu konzentrieren und wahrzunehmen, *wie* man seine Wahrnehmungen filtert und individuell interpretiert. Dabei reicht es nicht aus, das eigene Charaktermuster korrekt zu erkennen, sondern achtsam wahrzunehmen wie dieses Muster in einer konkreten Situation 'anspringt', so dass man Abstand von diesem Automatismus schaffen kann, indem man ihn wertungslos beobachtet (vgl. GALLEN/NEIDHARDT 1994 S. 44).

Der achtsame Umgang mit Kindern erfordert es, immer wieder neu zu prüfen, ob das, was Erwachsene tun und denken, dem Wohl *dieses* Kindes auch wirklich förderlich ist. Wichtig ist das Wissen, dass man in der pädagogischen Arbeit vor zwei Kindern steht: dem realen Kind und dem Kind in sich selbst. Ein wirklicher Austausch findet dann statt, wenn man den anderen wahrnimmt *und* bei sich bleiben kann. Schwierig ist es, wenn der Lehrer den Drehpunkt noch nicht erreicht hat, wo er eine Vielperspektivität entwickelt. Prägungen, die erfolgt sind, müssen im Erwachsenenalter wieder aufgelöst bzw. erweitert werden, um eigene Verletzungen nicht auf den pädagogischen Kontext, d.h. auf das jeweilige Kind zu übertragen (vgl. DAUBER in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 24 f.).

Die Qualität und Wärme der Beziehungen zu anderen Menschen hängt immer damit

zusammen, wie man mit seiner eigenen inneren Arbeit voran schreitet.

Der sehnlichste Wunsch der meisten Menschen ist es, von anderen Menschen, besonders von ihren Eltern und ihren Lehrern als die gesehen und akzeptiert zu werden, die sie sind. In der Pädagogik ist deshalb wichtig, sich der unendlich vielen Möglichkeiten bewusst zu sein, die es gibt, um die Verhaltensweisen eines Kindes zu betrachten, die oft als 'negativ' oder 'schwierig' bezeichnet werden, weil man sich als Erwachsener von ihnen angegriffen fühlt. Wenn die Souveränität der Menschen gestärkt wird, finden sie ihren eigenen Weg in der Welt. Achtsamkeit fördert die Kraft der Empathie und des Akzeptierens und wirkt stark transformierend.

Für die Achtsamkeit spielt das Nicht-Beurteilen eine große Rolle. Die Menschen müssen sich davon befreien, Gefangene ihres eigenen unablässigen Urteilens zu sein, da ansonsten ein großer Teil der Energie gebunden wird und sie daran hindert klar zu sehen.

In der Lehrerausbildung ist es unerlässlich, dass gelernt wird, persönliche und soziale Aspekte zu reflektieren. Es geht um das Aufdecken von Elternprojektionen, Autoritäten, eigenen Träumen und der Erfahrungen in Peer-Gruppen. Lehrer sollen objektive und subjektive Verarbeitungsformen üben, um dem Burn-out vorzubeugen (vgl. ebd. S. 30 f.). Eine starre, beurteilende Haltung unterbricht den Kontakt zu sich selbst und zu anderen Menschen. Die Entwicklung von Unterscheidungsvermögen hilft dabei, diese Verbindung wieder herzustellen. Wenn man sich selbst nicht versteht, kann man die Wirklichkeit nicht verstehen. Wenn man einem Problem mit einer Reaktion aus der Erinnerung begegnet, wird das Problem nicht verstanden. Der Mensch, der dagegen verstanden hat, dass alles in stetem Wandel begriffen ist, braucht sich nicht mehr an seine starren Anschauungen von Wahrheit zu klammern.

Achtsamkeit hilft dabei, das eigene große Spektrum an Gefühlen wahrzunehmen und zu integrieren, um sich der Gefühle anderer Menschen bewusster zu werden und sie besser annehmen zu können. Es geht darum, den Kontakt zu sich selbst und zu anderen Menschen nicht zu verlieren und tiefgreifende, umfassendere Prozesse besser zu verstehen.

Wichtig für Erwachsene ist der Aufbruch aus fest gefügten Mustern und erstarrten Gewohnheiten. Sie müssen sich der Relativität ihres eigenen Standpunktes gewahr werden, um andere Wertvorstellungen annehmen und gelten lassen zu können und ihren Schülern bzw. Klienten anders gegenüberzutreten.

Entscheidend für die Bildung sind systemische Methoden und systemische Wissensinhalte. Das impliziert Interesse an der Andersheit des Anderen, die Achtung des Anderen sowie das Vermeiden von Vorurteilen. Diese Haltungen müssen erfahren werden, damit das Anderssein des Anderen nicht mehr als bedrohend, sondern als bereichernd erlebt wird. Das funktioniert nur, wenn man sich selbst, seine Potenziale und seine Schattenseiten kennt und sich darüber im Klaren ist, dass die Andersartigkeit nur einen ungelebten Aspekt seiner selbst zeigt.

In den in dieser Arbeit untersuchten Kindergärten und Schulen wird besonders viel Wert auf die Förderung der Sinneswahrnehmung gelegt. In der Waldorfpädagogik wird es als wichtig erachtet, den Kindern und Jugendlichen ein reiches und umfassendes Weltbild zu vermitteln.

Das demokratische Miteinander, das besonders in der École d'Humanité, der Sudbury Valley School, der Brockwood Park School, der Freien Schule Konstanz und der Club of Rome-Schule gefördert wird, trägt zu Toleranz, Respekt und dem Zulassen von unterschiedlichen Perspektiven bei. Achtsamkeit hilft dabei, in der Tiefe zu erfassen, dass die 'Wahrheit' für jeden Menschen anders ist. Dazu gehört das Wahrnehmen, dass

jeder Mensch einen anderen Zugang hat und dass das, was für den einen gute Dienste leistet, für einen anderen nicht unbedingt geeignet sein muss.

Die in Teil 3 dieser Arbeit beschriebenen meditativen und spirituellen Schulungen haben es sich alle zum Ziel gesetzt, verschiedene Formen der Achtsamkeit zu fördern. Sie setzen unterschiedliche Schwerpunkte, die sich auf intrapersonale sowie auf interpersonale Aspekte beziehen. Es wäre sinnvoll, wenn diese Achtsamkeitsschulungen in der Lehrerbildung einzusetzen. Lehrer hätten dadurch die Möglichkeit kongruenter und selbstsicherer mit ihren Schülern umzugehen.

2.8 Transformative Lernprozesse und die Betonung des Potenzials

„Wenn es uns gelingt, uns der erstarrten Muster unserer Lebensprozesse bewusst zu werden, haben wir die Freiheit zur Transformation solcher Muster“
(FUHR/GREMMLER-FUHR 1988 S.246).

Frühere Studien zum transformativen Lernen bezogen sich auf ein Phasenmodell der Entwicklungsstufen. Heutige Studien halten sich an das Spiral-Modell der Entwicklung, das einen Prozess der perspektivischen Transformation als zurückgehend und sich entfaltend darstellt. Basierend auf der heutigen Forschung lässt sich feststellen, dass die Transformations-Reise individueller, fließender und regressiver ist als ursprünglich angenommen (vgl. MEZIROW 2000 S. 292).

Transformatives Lernen bleibt nicht auf die horizontale Ebene beschränkt, auf der der Mensch sich immer mehr Wissen verschafft und sich neue Fähigkeiten aneignet. Es impliziert einen Veränderungsprozess, der Menschen in die vertikale Ebene wachsen lässt, d.h. ihren Handlungsspielraum erweitert.

Transformatives Lernen enthält eine individuelle und eine soziale Dimension. Entscheidend ist die Bewusstheit, *wie* wir zu unserem Wissen kommen und so gut wie möglich herauszufinden, welche Werte uns zu dieser Perspektive führen. Die essenzielle Bedingung für transformatives Lernen ist die Fähigkeit, eine Perspektive einzunehmen, die über der eigenen liegt. Diese Art des Lernens ist mit grundlegenden Veränderungen verbunden und impliziert die Möglichkeit, sich von Zwängen zu befreien. Transformative Pädagogik betont Kontextverständnis, kritische Reflexion unserer Annahmen und die bestätigende Bedeutung durch eingeschätzte Gründe.

BATESON bezeichnet in seinem Modell den transformativen Lernprozess mit Lernen III. Er betont, dass es möglich ist, auf einen sich verändernden Kontext nicht nur zu reagieren, sondern eine Auswahl aus Handlungsalternativen zu treffen. Durch Lernen III kann eine tiefgreifende Umstrukturierung stattfinden. Gegensätze und Vorurteile lösen sich auf und vieles, was in Lernen II, auf der horizontalen Ebene, gelernt wurde, bricht zusammen, wenn Glaubensgrundsätze in Frage gestellt werden (vgl. BATESON 1981 S. 393).

OSER/GMÜNDER weisen auf den Krisendurchgang hin, den ein Stufenwechsel, eine Transformation, mit sich bringt. Diese Krisen müssen vom Erzieher als solche wahrgenommen werden, so dass Schüler dort abgeholt werden können, wo ihr Wissens- und Verstehensgrad liegt. In Bezug auf die religiöse Identitätsfindung heißt das, dass der Lehrer dazu aufgerufen ist, seine eigene Geschichte zu rekonstruieren, sich seiner Zweifel bewusst zu werden und sich in den jeweiligen Lebensphasen selbst in einem Wachstums- und Transformationsprozess zu sehen (vgl. OSER/GMÜNDER 1988 S. 42 ff./219 f.).

KEGAN betont, dass transformatives Lernen die gesamte Lebensspanne enthalten muss. Es steht im Gegensatz zu informativen Lernen, das der Anhäufung von Wissen dient. Lehrer müssen den Wissensstand ihrer Schüler kennen. Sie müssen sich der Herausforderungen bewusst sein, die das Leben ihnen zu meistern vorgibt, um sie adäquat begleiten zu können (vgl. KEGAN 1986 S. 156).

FREIRE weist ebenso wie FROMM und PERLS darauf hin, dass viele Menschen Angst vor der Freiheit haben. Die Menschen fürchten sich davor, dass kritisches Bewusstsein

zu Unordnung führen könnte. Diese Angst ist nicht unberechtigt, da ein kritischer Mensch seine Gewohnheiten in Frage stellt, mit Herausforderungen konfrontiert wird und damit den Wandel begünstigt, der als unvorhersehbar und unkontrollierbar erlebt wird. Der kritische Blick, der den Menschen die Grenzen der eigenen Kultur und Gesellschaft bewusst werden lässt, gibt ihnen aber die Möglichkeit, sich selbst und andere besser zu verstehen (vgl. FREIRE 1970 S. 79; FROMM 1992 S. 108; PERLS 1989 S. 53).

JUNG sieht in der Erneuerung der Einstellung des einzelnen Menschen die Chance, die großen Probleme der Menschheit zu lösen. Er hält es für unerlässlich, Menschen dazu zu erziehen, die Schattenseiten ihrer Natur wahrzunehmen. Ein weiterer Bewusstseinshorizont ist aus seiner Sicht nötig, um moralisch adäquater handeln zu können (vgl. JUNG 1975 S. 29).

JÄGER ist davon überzeugt, dass die Erfahrung der transpersonalen Ebene zum Erkennen tiefer Zusammenhänge des menschlichen Lebens führt, die Persönlichkeit verwandelt und neue Verhaltensweisen und eine tragfähigere Ethik zur Folge hat. Der Mensch, der nicht an eine absolute Wahrheit glaubt, ist auf der Suche, offen für Veränderungen und kann auch anderen Menschen toleranter gegenüber treten (vgl. JÄGER 2004 S. 31)

Auch NARANJO weist drauf hin, dass wir uns nicht mehr erlauben können, das Potenzial der Transformation zu vernachlässigen, da der Friede des Einzelnen, seine geistige Gesundheit und seine Liebesfähigkeit die Basis für den Weltfrieden bilden¹⁰⁴.

BOHM bezeichnet den Dialog im tiefsten Sinn als Einladung, tiefsitzende Wertvorstellungen, Emotionen, Muster und Denkprozesse zu überprüfen und kollektiv das Potenzial für eine weitere Entwicklung zu erforschen. Im Dialog können Grenzen von Annahmen und Wissen überprüft werden, so dass der Einzelne eine völlig neue Ordnung der Kommunikation und der Beziehung zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen und der Welt erschafft (vgl. BOHM 2005 S. 23).

In der Orgodynamik werden transformative Prozesse eingeleitet, indem der Mensch sich mit seiner inneren Gespaltenheit identifiziert, zunehmende Bewusstheit erreicht und seine Wahrnehmung auf das Hier und Jetzt richtet. Innere Gefühlszustände sollen erspürt werden, zur Selbsterkenntnis führen, so dass die Voraussetzung für Transformation geschaffen werden kann (PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 65).

ALEXANDER ist ebenfalls davon überzeugt, dass die dauerhafte Kontrolle menschlicher Reaktionsweisen zu besserem Verständnis und Toleranz zwischen den Menschen führt. Blindes Festhalten an Vertrautem und Konventionellem führt dagegen dazu, dass keine Veränderungen stattfinden, da der Mensch von seiner Angst gefangen ist, die ihm nicht erlaubt Unbekanntem zu begegnen (vgl. ALEXANDER 2000 S. 143)

In jeder Lebensphase müssen die alten dualistischen Kategorien und Vermutungen reevaluiert werden und durch integrative Denkart ersetzt werden. Das Engagieren mit dem Anderssein des Anderen spielt eine Schlüsselrolle bei der Transformation. Es geht immer wieder um den Prozess, der Differenzierung und Integration beinhaltet und eine Menge Identifizierungsstufen mit einschließt.

Die demokratische Beteiligung ist ein wichtiger Punkt für die Selbst-Entwicklung; Individuen können dadurch toleranter, sensibler im Austausch und besser in der Lage zu moralischen Diskussionen und Beurteilungen werden. Der Prozess des Vollen-Mitglied-Werdens in einer Gemeinschaft führt vom Vertrauen auf abstrakte Prinzipien zum Nutzen konkreter Erfahrungen. Vom analytischen Betrachten des Kontextes gelangt man zu einer holistischen Perspektive, von der Rolle des Beobachters zu einem wirklich

104 Vgl. [http:// www.claudio-naranjo.de/pages/sat/html](http://www.claudio-naranjo.de/pages/sat/html). S. 2 f. Stand: 21.02.2007

involviertem Teilnehmer.

So lange Menschen glauben, dass ihr Weg der einzig richtige ist, ist es sehr schwer für sie alternative Perspektiven zu sehen oder an reflektierenden Diskussionen teilzunehmen. Die Rolle des Erziehers besteht darin, dem Lernenden zu helfen, sich vollkommen über ihre unterstützenden Präferenzen, ihre Stärken, ihre 'blinden Flecken' und ihrer Vorurteile gegenüber denen, die anders denken, bewusst zu werden. Lernprozesse sind nur durch einen umfassenden Kontakt der beteiligten Menschen möglich (vgl. FUHR/GREMMLER-FUHR 1988 S. 11).

Wachstumsprozesse bringen wechselseitige Anpassungsschwierigkeiten mit sich. Transformatives Lernen schafft immer wieder neues Leiden, das zum Anlass für neue Lernprozesse wird. Es impliziert einen ständigen Wechsel von Chaos und Struktur, Gefangensein und Befreiung. Vor jeder Neustrukturierung der eigenen Welt sind Phasen großer Instabilität unvermeidlich. Lernen ist ein zyklischer Prozess, der sich dialektisch zwischen Erleben (Praxis) und Reflexion (Theorie) bewegt. Irrtümer, Umwege und Irritationen gelten als Herausforderungen dieser Prozesse. Sie bringen das für selbstverständlich gehaltene Welt- und Selbstbild ins Wanken (vgl. ebd. S. 41).

Bei lebenden Systemen ist es nicht vorherbestimmbar, welche neuen Strukturen gebildet werden. Wichtig ist die Ehrfurcht vor dem Geheimnisvollen, Unerklärlichen und das Akzeptieren der Unvollkommenheit des Menschen. Das Zulassen der transpersonalen Dimension eröffnet die Möglichkeit ein sehr viel größeres Potenzial wahrzunehmen. Sie macht traditionelle Aussagen nicht ungültig, sondern zeigt, dass jeder universale Gültigkeitsanspruch einer Theorie unsinnig ist.

Die in Teil 3 dieser Arbeit beschriebenen Methoden und Schulen, die Meditation und Psychotherapie verbinden, könnten die Lehrerbildung erweitern. Besonders viel Wert auf transformatives Lernen wird in der Freien Schule Konstanz gelegt, die ihren Lehrern eine Ausbildung in Alexander-Technik anbietet. Körpertherapeutische Methoden dienen der Sinnesschulung und können zu einer differenzierteren Wahrnehmung beitragen (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006). Auch in der Ressourciven Schule in Steckborn wird viel Wert auf regelmäßige pädagogische Schulung der Lehrer gelegt (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

2.9 Spiritualität im Alltag

„Wer zu seiner höchsten Stufe und zur Anschauung des obersten Gutes, das Gott selbst ist, gelangen will, der soll ein Kenner seiner selbst und der Dinge, die über ihm sind, haben, bis zum nächsten, so kommt zur höchsten reinen Erkenntnis. Darum lieber Mensch, lerne dich selbst erkennen, denn das ist dir besser, als wenn du die Kraft aller Kreaturen erkennst“ (Meister Eckhart 1991 S. 127).

Spiritualität umfasst unsere Verbindung zu anderen Menschen, der Natur und dem Universum und gilt deshalb als wesentlich für den pädagogischen Kontext. Unter Spiritualität wird ein Zugehörigkeitsgefühl verstanden, das den Menschen einen Sinn in seinem Leben finden lässt. Diese Art zu glauben ist nicht an eine religiöse Konnotation gebunden. Die Verbindung zu ihrer Spiritualität erlaubt den Menschen in umfassendem Sinne menschlich zu werden. Das impliziert Respekt vor der Lebenskraft in sich selbst und allen lebenden Wesen.

Die spirituelle Dimension sollte aber nicht getrennt vom alltäglichen Leben betrachtet werden, sondern den ganzen Kontext umfassen. Das heißt in Bezug auf das Quadranten-Modell von WILBER, dass die Kontemplation (oben links) nur ein Aspekt ist. Die Beziehung zu anderen Menschen darf in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden (vgl. WILBER 2001b S. 40).

Der Begriff 'Spirituelle Intelligenz' (SQ) wurde von ZOHAR/MARSHALL eingeführt. Damit wird die Fähigkeit beschrieben, sein Leben und seine Handlungen in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen. Dazu gehört auch abzuschätzen, ob ein Handlungsablauf oder Lebensweg sinnvoller ist als ein anderer (vgl. ZOHAR/MARSHALL 1999 S. 11). Der SQ ist nicht notwendigerweise mit Religion verbunden und verleiht die Fähigkeit zu Wachstum, Transformation und Weiterentwicklung des menschlichen Potenzials. Diese Fähigkeit ist besonders heute sehr bedeutend, da die Menschen in einer Zeit leben, in der es keine klaren Zielvorstellungen, keine klaren Regeln und Werte gibt und der Gesamtzusammenhang für das eigene Leben oft fehlt. Um ihren SQ zu nutzen, müssen Menschen ihre bewussten und unbewussten Motivationen verstehen und mit ihrem Zentrum in Verbindung treten (vgl. ebd. S. 31).

ROUSSEAU warnt vor den negativen Folgen starrer religiöser Erziehung. Er fordert nicht zu früh mit dem Schüler über Religion zu sprechen, sondern erst dann, wenn es die Fassungskraft des Schülers erlaubt (vgl. ROUSSEAU 1995 S. 269).

In der Montessori-Pädagogik wird Spiritualität im Alltag durch Stille-Übungen gefördert, um die Wachheit und Aufmerksamkeit im Innen und Außen wahrzunehmen. Dabei wird das Kind sich seiner eigenen Körperempfindungen bewusst, findet dabei zu sich selbst und lernt, seine Gefühle, Gedanken und Ziele zu klären und zu ordnen. Der innere Wert der Stille ist verbunden mit Konzentration und Feierlichkeit, dem Ertragen der inneren Unruhefaktoren, Sich-Akzeptieren, Sich-Loslassen und der Besinnung auf das Wesentliche. MONTESSORI betont den Welt- und Lebensbezug des Glaubens, der der Institutionalisierung entgegensteht. Ihr geht es um die Öffnung für die Tiefendimension des Lebens (vgl. MONTESSORI 1988 S. 26). Sie beurteilt ebenso wie

ALEXANDER Phantasie Reisen sehr kritisch, da sie aus ihrer Sicht vom Alltag wegführen und Sachlichkeit als sehr entscheidend für die Entwicklung von Kindern angesehen wird (vgl. PARK 1994 S. 177).

Dagegen werden im Yoga Phantasie Reisen gezielt zur Entspannung eingesetzt. Das Energiepotenzial dieser Übungen wird immer mehr entdeckt, wobei die Tiefendimension oft nicht erfasst wird. Yoga und Zen dienen der Kontrolle der Sinne, der Konzentration der Energie und der Selbstbeherrschung. Entsprechende Übungen können eine große Hilfe für die Entwicklung der Persönlichkeit, stressfreier Gelassenheit, konzentrativen Lernens und selbstverständlicher Disziplin sein (vgl. LOBO 1978 S. 10).

Wenn meditative Techniken in der Didaktik eingesetzt werden, muss sehr differenziert beobachtet werden, für welche Kindern sie förderlich sind und für welche nicht. Außerdem bedarf es kompetenter Übungsleiter, die auch mit Ängsten, die durch Phantasie Reisen ausgelöst werden können, therapeutisch umgehen können.

Auch STEINER erklärt, dass sich die Erkenntnisse aus der übersinnlichen Welt als praktisch für das Leben erweisen müssen. Der Mensch soll die Fähigkeit erlangen, sich für kurze Zeit aus seinem alltäglichen Leben zurückzuziehen, um so die volle Kraft für seine Tagesaufgabe zu bekommen. Diese Kraft entsteht, wenn man es anstrebt, die eigenen Taten und Erlebnisse so anzuschauen, als ob jemand anders sie erlebt oder getan hätte. Die innere Ruhe des Überblicks ist, so STEINER, das spirituelle Äquivalent, das man dem materiellen Fortschritt entgegensetzen kann (vgl. STEINER 1988 S. 39).

In der Waldorfpaxis zeigt sich oft, dass der Bezug zum wirklichen Leben durch die Überbetonung der spirituellen Dimension verloren geht. Der Unterricht kann durch Rituale, Symbolisierungen und Inszenierungen lebendig und energiereich werden. Die Gefahr, der man sich dabei bewusst sein muss, liegt darin, dass Rituale veralten und auf diese Weise ungebührlich einengend und überfrachtend wirken können. In einem gesunden Maße können Rituale dazu beitragen Verhaltensweisen zu verdichten und Geborgenheit und Halt geben, aber sie können auch als überdimensionales Kontrollwerkzeug dienen, wenn der Erzieher oder Lehrer in der Waldorfpädagogik seine oft rigiden Moralvorstellungen auf andere Weise nicht durchsetzen kann. Die Offenheit für 'letzte Fragen' ist wichtig und weder das Ausgrenzen dieser Themen noch das In-den-Vordergrund-Stellen sind förderlich für die Entwicklung des Kindes (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule Kassel 14.03.2006).

DEWEY hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Religiosität nicht durch den Willen geschaffen oder durch Zwang hergestellt werden kann, sondern durch das vertrauende Sich-Einlassen auf die Situationen des Alltags entsteht (vgl. BOHNSACK 2005 S. 68).

Auch BOHNSACK betont, dass Meditation nicht Selbstzweck, sondern weltbezogen sein sollte. Das wesentliche Ziel meditativer Verfahren ist die Erreichung des inneren Friedens und eine Grundhaltung der liebevollen Güte und der heilenden Hinwendung zu allen Lebewesen (vgl. BOHNSACK 2003b S. 413).

FROMM warnt davor, religiöse Bedürfnisse zu kommerzialisieren, wie dies immer häufiger geschieht. Religiöse Gefühle und Sehnsüchte werden mit Methoden der modernen Geschäftswelt verkauft und haben selten etwas mit Liebe, Fürsorge, Verantwortungsgefühl und Achtung vor dem anderen zu tun. Egoistische Meditation, die nur eigenen Bedürfnissen und Sehnsüchten dient, hat nichts mit Verbundenheit, Erfahrung der Einheit mit allen Menschen und menschlicher Solidarität gemeinsam (vgl. FROMM 2003 S. 87). Die Menschen müssen sich ihrer eigenen spirituellen Tradition bewusst sein, ihrer Kultur und auch der Zeit, in der sie leben. Es ist

kontraproduktiv, wenn sie sich einer fremden traditionellen Schule verschreiben, ohne sich kritisch mit ihren eigenen Wurzeln auseinander zu setzen. Wichtig ist, dass Menschen sich mit anderen Religionen und Weltanschauungen befassen, um toleranter zu werden und sich ihrer eigenen begrenzten Sicht bewusst zu werden (vgl. FROMM 1963 S. 122).

Betont wird der Kontakt, die Ich-Du-Beziehung, der wirkliche Dialog, der sich zwar nicht planen oder hervorrufen lässt, aber geschehen kann, wenn Therapeut und Klient sich als Suchende auf den Weg begeben und sich nicht von ihren Vorurteilen begrenzen lassen (vgl. BUBER 1995 S. 33/95).

Die mystischen Schulen, denen man oft Weltfremdheit vorgeworfen hat, warnen davor, sich zu sehr der frommen Innerlichkeit hinzugeben, sondern als notwendige Folge der Kontemplation, Weltverantwortung zu tragen und seine alltäglichen Aufgaben zu verrichten. Ein spiritueller Weg, der nicht in den Alltag führt, wird als Irrweg betrachtet (vgl. ebd. S. 71; DALAI LAMA 2005 S. 86 f.).

Auch ODIER macht darauf aufmerksam, dass es nicht darum geht, künstliche spirituelle Orte zu schaffen, sondern um die Begegnung aufrichtiger Menschen. Die größte Übung besteht aus seiner Sicht darin, die Welt zu berühren. Das geschieht nicht in Initiationen, geheimen Übungen und spiritueller Weltflucht, sondern durch die Beziehung von Menschen (vgl. ODIER 2005b S. 137).

DÜRCKHEIM hebt hervor, dass Meditation nicht dazu dienen soll, von der Alltagshektik abzuschalten, schöne, neue Erfahrungen zu machen, sondern sie soll den Menschen von Grund auf verändern. Der Mensch soll durch Meditation zu seinem Weg finden. Nicht Erleuchtung wird angestrebt, sondern die Befreiung von bisherigen einschränkenden Denk- und Verhaltensweisen, die die Verwurzelung mit der Erde erfordert (vgl. DÜRCKHEIM 1973 S. 24).

In Freien Schulen gilt Religion bzw. Spiritualität häufig als verpönt. Eltern und Lehrer alternativer Schulprojekte sind sich oft darin einig, dass Religion nur Druck ausübt und freies Lernen unmöglich macht (vgl. WILD 2001 S. 283). Dabei besteht die Gefahr der Vereinseitigung, die daher rührt, dass Erwachsene stark von ihrer eigenen, nicht aufgearbeiteten, Biographie ausgehen. Sie wollen ihren Kindern eine religiöse Erziehung, die sie selbst als repressiv erlebt haben, ersparen. Die Weiterentwicklung der Menschheit wird dadurch aufgehalten, weil den Kindern ein Aspekt des Lebens vorenthalten wird, da ihre Eltern und Erzieher sich nicht an ihr eigenes unerledigtes Thema herangewagt haben.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen/spirituellen Erfahrungen ist für Erwachsene sehr wichtig, damit sie der folgenden Generation möglichst unbefangen begegnen können. Ich denke, dass Kinder eine spirituelle Dimension benötigen und es eine Art gibt, sie ihnen zu eröffnen, die nicht unterdrückend wirkt, sondern sie dazu einlädt, sich mit ihren Glaubens- und Sinnfragen¹⁰⁵ zu beschäftigen.

In der Schulpraxis betont WILD die Bedeutung des Begegnungsaspekt. Aus ihrer Sicht wachsen Kinder, die Liebe und Respekt erfahren, 'religiös' auf. Diese Achtung vor dem Transzendenten im Alltag wirkt viel intensiver, als das Vermitteln religiöser Inhalte, für

105 Die 15. Shell Jugendstudie zeigt auf, dass Religiosität im Wertesystem der Jugend in Deutschland nur eine mäßige Rolle spielt, insbesondere bei der männlichen Jugend (Shell Jugendstudie 2006 S. 24). Den Kirchen wird in wichtigen Lebensfragen nicht die entsprechende Kompetenz zugesprochen. Dennoch lässt sich ein stabiles und positiv ausgerichtetes Wertesystem der Jugendlichen beobachten. Erhöht hat sich die Zahl der außerkirchlichen Religionsformen. Die Shell Jugendstudie weist allerdings darauf hin, dass Jugendliche, wenn sie religiös sind, sich eher an klassische Vorstellungen eines religiösen Gottes festhalten und nicht, wie weite Teile der Bevölkerung auf die Vorstellung einer abstrakten höheren Macht ausweichen (Shell Jugendstudie 2006 S. 209).

die das Kind eventuell nicht aufnahmefähig ist und sich deshalb davon abgrenzen muss. WILD vertritt die Meinung, dass Selbstkontrollen, Meditation und von außen stimulierte Prozesse Kinder abhängiger und konfuser machen, statt selbständiger und klarer (vgl. WILD 2001 S. 284 f.).

Erwachsene neigen dazu, ihre eigenen Bedürfnisse nach Innerlichkeit auf ihre Kinder zu übertragen. Natürlich brauchen Kinder auch Phasen der Ruhe und Entspannung, aber es stellt sich die Frage, ob sie meditative Techniken benötigen. Ganz entscheidend ist, dass das Kind mit seiner Reaktion auf solche Methoden ernst genommen wird und nicht, wie ich es im Waldorfkindergarten erlebt habe, zur Teilnahme an der Eurythmie gezwungen wird.

Erwachsenen kann meditative Praxis dabei helfen, Lebenskraft zu schöpfen und körperliches, emotionales und mentales Gleichgewicht zu erzielen. Der Austausch zwischen Innen und Außen kann durch seelische Gelassenheit harmonischer werden. Auf Kinder kann Meditation, Qigong, Tai Chi, Aikido und Yoga ähnliche Wirkungen haben, sollte aber mit Vorsicht und viel Sensibilität eingesetzt werden.

In der Reformpädagogik wird oft die innere Entwicklung des Menschen hervorgehoben. Das äußere Geschehen wird dabei vernachlässigt. Dadurch besteht, ähnlich wie in traditionellen Schulen, die Gefahr, dass die Beziehungsdimension übersehen wird und Differenzen und Konflikte nicht beachtet werden. Diese Einseitigkeit verhindert Begegnung und Austausch, der wichtig ist, um alte Weltanschauungen kritisch zu reflektieren und zu erweitern.

Fernöstliche Meditationsschulungen in Verbindung mit Pädagogik und Psychotherapie erlauben dagegen eine nonduale Weltsicht. Deutlich wird der Unterschied zwischen relativer und 'objektiver Wahrheit', was zu Vielperspektivität und Achtung von verschiedenen Einstellungen und Haltungen beiträgt und auch den Umgang miteinander verbessert.

Die Gefahr meditativer Wege besteht darin, sich aus der erdrückenden physischen und sozialen Wirklichkeit ins Ich zurückzuziehen. Es bedarf deshalb spiritueller Lehrer, die psychotherapeutische Kenntnisse haben und erkennen, wenn ein Übender die Meditation nutzt, um von seinen Schwierigkeiten abzulenken. Übende müssen außerdem aufgefangen werden, wenn bei ihnen Prozesse ausgelöst werden, die sie selbst nicht integrieren können.

Wichtig ist auch, dass zwischen Spirituellem und Okkultem unterschieden wird, d.h. dass Menschen *nicht* nach neuen Reizen suchen, um die Langeweile der Existenz zu vertreiben. Wenn sie sich als abgetrennt von der Evolution erleben, entfremden sie sich von der Natur und das birgt die Gefahr, dass Erleuchtungserfahrungen sie von der Realität wegführen.

Das, was Menschen zu Menschen macht, ist die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen. Die heutigen Probleme können nur durch Respekt und tiefe Verbundenheit mit allem, was die Menschen umgibt, gelöst werden. Weltabgewandte Kontemplation verkehrt sich dagegen zu einer persönlichkeitszersetzenden Passivität.

Wenn ein Therapeut auf das Transpersonale orientiert ist, besteht die Gefahr, dass bei Diagnose und Therapie die Basisstörungen auf der präpersonalen Ebene nicht gesehen werden. Es ist im Kontext von Therapie und Pädagogik entscheidend, die richtige Ebene anzusprechen, weil die Ergebnisse ansonsten fatal sein können, besonders da sich Menschen mit Störungen in der frühen Ich-Entwicklung oft zu meditativen Techniken hingezogen fühlen (vgl. ZUNDEL 1999 S. 27).

Wenn der spirituellen Dimension ein höherer Stellenwert zugeordnet wird als anderen Dimensionen, kann es zu einer Vernachlässigung der Verantwortlichkeiten im Alltag

kommen, so dass die alltäglich erforderlichen Kompetenzen nicht ausreichend entwickelt werden (FUHR/GREMMLER-FUHR 2004 S. 11).

Authentische Meditationspraxis erfordert einen langfristigen Kontakt mit einem Lehrer, der die innere Entwicklung des Übenden den individuellen Erfordernissen entsprechend begleitet. Durch Meditation kann lange unterdrücktes Material wieder ins Bewusstsein befördert werden und auf diese Weise erhebliche geistige und emotionale Probleme hervorrufen, mit denen Meditationstrainer oft nicht kompetent umgehen können, da sie meistens keine psychotherapeutische Ausbildung haben (vgl. WILBER/ECKER/ANTHONY 1987 S. 32).

Religionen sind Traditionen, die Gesellschaften über lange Zeit zusammengehalten haben, ihnen Werte und Deutungsmuster der Wirklichkeit geben. Diese Traditionen, die eine individuelle Weltansicht oft skeptisch betrachten, haben immer auch charismatische Persönlichkeiten hervorgebracht, die die Welt aus eigener spiritueller Erfahrung deuten und ihre Mitmenschen auf Oberflächliches und Tiefgründiges hinweisen, um die geistige Kraft des Lebens zu transformieren (vgl. BRÜCK 2005 S. 10).

Mystische Traditionen, die sich nicht an dogmatische Moralvorstellungen binden, erlauben dem Menschen eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Sinn des Lebens. Spirituelle Schulungen fördern die Entwicklung von Achtsamkeit, der besonders im pädagogischen Kontext eine große Bedeutung zukommt.

Der Wert einer Bewusstseinsbildung zeigt sich durch die Förderung innerer Stärke und Selbstvertrauen. Authentische Meister/Lehrer erkennt man daran, dass sie einen tiefen Respekt vor der Würde des Menschen/Schülers haben. Sie manipulieren die Gefühle ihrer Schüler nicht und lassen ihnen Zeit. Ein weiteres 'gesundes' Kriterium ist die Ermöglichung von Wachstum und Entwicklung des eigenen Potenzials und nicht Verschmelzung, Regression und Flucht vor den alltäglichen Problemen. ANTHONY betont, dass der Einzelne letztlich die Qualität einer spirituellen Arbeit nur in dem Maße beurteilen kann, wie sein bisher entwickeltes spirituelles Verständnis reicht. Wichtig ist, dass die Menschen sich ihrer Grenzen bewusst sind, die Tiefenstruktur menschlicher Grundprobleme erkennen und ein Bewusstsein ihrer kulturbedingten Konditionierungen erlangen (vgl. ANTHONY in WILBER/ANTHONY/ECKER 1987 S. 211).

Psychotherapeutische und meditative Verfahren sollten komplementär angewendet werden, wie bei den Sensibilisierungs-Trainings, die in Teil 3 dieser Arbeit beschrieben werden. Beides sind sehr wirksame Techniken, die ihren Wirkungsbereich auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseinspektrums haben. Die Gefahr, sich allein auf die Meditation zu beschränken, liegt darin, dass damit nicht unbedingt der Schatten (vgl. C.G. JUNG) geheilt wird und von der Persönlichkeitsarbeit abgelenkt wird. Es ist hilfreich vor Beginn einer meditativen Schulung, eine stabile Persönlichkeit entwickelt zu haben. Lernende müssen mit spirituellen Bewusstseinsverfahren umgehen und sie einordnen lernen. Außerdem können durch Grenzerfahrungen krisenhafte Prozesse ausgelöst werden, die einer kompetenten Anleitung bedürfen.

Im Unterschied zur Meditation geht es z.B. in der Gestalttherapie darum, in Kontakt zu sich und anderen Menschen zu kommen. Der Klient soll dabei gefördert werden, Verantwortung zu übernehmen, bisher Verdrängtes zu erleben und den inneren Beobachter zu stärken. In den östlichen Traditionen geht es darum, diese Identifikationen (wieder) loszulassen. Sie müssen allerdings vorher bewusst wahrgenommen werden, wenn die distanzierte Betrachtung der persönlichen Dramen schöpferisch sein und nicht nur als Flucht vor der Realität dienen soll. Ein weiterer bedeutsamer Unterschied zwischen Humanistischen Therapieformen und meditativer Praxis besteht im Umgang mit Emotionen. In der Gestalttherapie werden Emotionen als wertvolle und sinnvolle Orientierung angesehen. Das Zulassen und Wahrnehmen von

Gefühlen wird in der Humanistischen Therapie sehr gefördert. In der buddhistischen Tradition wird der Übende im Gegensatz dazu aufgefordert, sich *nicht* mit seinen Emotionen zu beschäftigen und sich *nicht* mit ihnen zu identifizieren, sondern sie lediglich interessiert zu betrachten.

Oft wird in Bezug auf spirituelles Wissen übersehen, dass östliche Meditationswege einer jahrlangen Vorbereitung bedürfen, die eine Persönlichkeitsentwicklung impliziert. Im Rahmen der buddhistischen Psychologie wurde keine Entwicklungspsychologie im westlichen Sinne ausgearbeitet. Es wird von einem mehr oder weniger 'normalen' Entwicklungsverlauf ausgegangen, von einem intakten Ich, das seine Identitätsentwicklung bereits abgeschlossen hat. Betont wird, dass eine Ich-Stabilität für die Ausübung der Meditation unabdingbar ist, weshalb sie erst im Erwachsenenalter sinnvoll eingesetzt werden kann. Neben der Kontemplation und Selbstreflektion individueller Handlungsstrukturen ist der kommunikative gesellschaftliche Austausch entscheidend.

Spirituelle Ansätze, die die Entwicklung der Persönlichkeit verneinen, sind pseudo-spirituell und erfordern eine kritische Auseinandersetzung. Dazu gehört das Konzept der Indigo-Kinder von CARROLL/TOBER, auf das sich Lehrer der Ressourciven Schule und auch die Begründerin der Montessori-Schule in Kassel beziehen (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006; SCHWARZ persönl. Gespräch 19.04.2006). CARROLL/TOBER sind davon überzeugt, dass die Menschheit sich auf einer Schwelle der Bewusstseinsentwicklung befindet, an der alles nur noch gut werden kann, da die heute geborenen Kinder aus ihrer Sicht zum größten Teil Indigo-Kinder sind und ein höheres Bewusstsein mit sich bringen. Diese Kinder haben eine indigofarbene Aura und werden als reife, weise Seelen geboren und der Umgang mit ihnen erfordert eine 'neue' Pädagogik, die auf das 'neue' Bewusstsein reagieren muss (vgl. CARROLL/TOBER 2006 S. 56 ff.).

Es erscheint als fragwürdig zu glauben, dass diese reifen, weisen Seelen die Welt verbessern und verändern und die Menschen nichts gegen die derzeitige Misere tun müssen und ihre Verantwortung an kosmische Prozesse abgeben. Auch wenn Kinder selbstbestimmt lernen, ist es schwer, sich vorzustellen, dass Kinder, unabhängig davon, welcher Generation sie angehören, Erwachsene nur noch als Begleitung und Coach brauchen. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrer Halt und Orientierung bieten kann und in der Lage ist, Kindern etwas von seiner Erfahrung und Weltsicht mit auf den Weg zu geben, sich dabei offen hält und sich im Klaren darüber ist, dass diese Sicht notwendigerweise begrenzt ist.

Dabei stellt sich die Frage, ob man auf eine evolutionäre Begründung der menschlichen Entwicklung zurückgreifen muss, um ein tieferes Verbundenheitsgefühl zu fördern. Reicht es nicht aus, wenn Menschen die Fähigkeit der interpersonellen Kompetenzen verbessern? Spiritualität, die nur auf ein höheres Bewusstsein fixiert ist, verankert sich aus meiner Sicht nicht in der Wirklichkeit, sondern lässt den Menschen in der Schwebel, obwohl gerade in der heutigen Zeit Beziehungen zu anderen Menschen das Wichtigste sind, um sich getragen zu fühlen.

Erfahrungen müssen reifen und in den Alltag einbezogen werden. Inspirationen und Erleuchtungserlebnisse allein tragen nicht zum Löschen von Gewohnheiten bei.

2.10 Die 'neue' Rolle des Lehrers

„Ein Pauker hat die verdammte Pflicht und Schuldigkeit, sich wandlungsfähig zu erhalten. Sonst könnten die Schüler ja früh im Bette liegen bleiben und den Unterricht auf Grammophonplatten abschnurren lassen. Nein, nein, wir brauchen Menschen als Lehrer und keine zweibeinigen Konservenbüchsen! Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen“ (KÄSTNER 1974 S. 88).

Angeichts der Fragen, die die transpersonale Psychologie aufwirft, folgen Überlegungen, welche Rolle der Lehrer in einem transpersonal verstandenem Lernprozess einnimmt. Die traditionelle Funktion des Wissensvermittlers erscheint hier nicht mehr angemessen, so dass der Lehrer seine Aufgaben neu definieren muss.

Die reformpädagogischen Ansätze betonen ausnahmslos die Kindheit zu achten, sie nicht voreilig zu beurteilen und den Kindern in ihrer Entwicklungszeit zu lassen. Der Unterricht soll mehr durch Handeln, weniger durch Reden stattfinden. Das unmittelbare Interesse des Kindes wird als große und einzige Triebfeder betrachtet, die nachhaltiges Wissen ermöglicht. Das Kind soll das Lernen, was für die momentane Situation nützlich ist.

PESTALOZZI betrachtet die Schule nicht getrennt von ihrer sozialen Aufgabe und betont die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Durch eine bewusste und reflektierte Gestaltung der Beziehung zu dem Kind soll der Erwachsene das Kind zu seinem Selbstentfaltungsprozess befähigen. PESTALOZZI hebt die erzieherische Wirkung der belebten Gefühle hervor, die man mit Worten nicht erreicht (vgl. HEBENSTREIT 1996 S. 94).

Auch FRÖBEL weist darauf hin, dass alle tätige, vorschreibende und bestimmend eingreifende Lehre die Wirkung des Göttlichen vernichtet, hemmt und zerstört. Der Lehrer kann seinen Schülern etwas mit auf den Weg geben, aber nicht in belehrender Form einer Predigt, sondern indem er ihnen von seiner eigenen Entwicklung mit allen seinen Zweifeln und Rückschlägen berichtet, um den Schülern zu verdeutlichen, dass sie ihr Leben und ihre Entscheidungen und die Fragen des Lebens ernst nehmen müssen. Der Erzieher stellt sich demnach nicht als fertiger Erwachsener dar, sondern als werdender Mensch (vgl. HEBENSTREIT 1982 S. 81).

MONTESSORI sieht die wichtigste Fähigkeit des Lehrers darin, teilnehmend zu beobachten und verschiedene Lernprozesse zu organisieren. Der Lehrer sollte sich von jeder vorgefassten Meinung lösen, die das Niveau betrifft, auf dem sich der Schüler befinden könnte, damit er der Situation gerecht werden kann (vgl. MONTESSORI 1995 S. 71).

STEINER will mit der Waldorfschule einen Ort schaffen, an dem Kinder angstfrei und ohne Druck lernen können. Das Kind soll zu selbstbewusstem, sozial- und mitweltsensiblen Handeln angeregt werden. Der Lehrer muss Erziehungskünstler sein und soll in dem wachsenden Menschen die Kräfte und Fähigkeiten wecken, die er im weiteren Lebensverlauf braucht. Die Gefühle des Lehrers sind in der Waldorfpädagogik die wichtigsten Erziehungsmittel. Sie sollten von Ehrfurcht und Enthusiasmus geprägt

sein. Die Persönlichkeit des Lehrers gilt als die eigentlich 'bildende' Umgebung des Kindes (vgl. STEINER 1994 S. 17 f.).

Bei DEWEY ist der Lehrer eher ein Lernberater bzw. Koordinator. Er soll eine Verbindung der Schulfächer mit dem Leben der Kinder herstellen. DEWEY geht davon aus, dass der Impuls zu lernen aus dem Kind heraus entsteht. Der Lehrer muss sich zurückhalten, sich disziplinieren und soll nur unterstützend tätig sein (vgl. BOHNSACK 2005 S. 84). Auch BOHNSACK, der DEWEYs Ideen in die heutige Zeit übertragen hat, fordert eine immer wieder neu notwendige 'Überbrückungsarbeit' zwischen Schülerhorizonten und Bildungsabsichten der Schule' (vgl. BOHNSACK 2003b S. 344). Der Lehrer muss seiner Ansicht nach auf die veränderten Bedingungen, unter denen seine Schüler leben, vorbereitet werden, da Lehrer und Schüler sonst unter dem Gefühl der Sinnlosigkeit leiden und der Lehrer die Kontrolle über den Entwicklungs- und Erziehungsprozess verliert. Er kann sich nicht starr auf bestimmte Wege und Ziele festlegen. Um nicht 'hilflos' zu werden, muss der Lehrer in der Lage sein, seine Haltungen und Einstellungen flexibel korrigieren zu können (vgl. BOHNSACK 2003a S. 350 f.). BOHNSACK betont das Erlernen der Langsamkeit, des Innehaltens, der Muße und der Besinnung. Es braucht Zeit und Raum für Fragen, Zweifel und Gewährwerden, anstatt den Lernstoff einzupauken. Wichtig ist, dass Lehrer ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst entwickeln und durch Identitätsarbeit zu Persönlichkeiten werden, die souveräner mit ihren Aufgaben und ökonomischer mit ihren Kräften umgehen lernen. BOHNSACK spricht von religiöser Stabilisierung, die Belastung, Stress und Burnout vorbeugen kann. Darunter versteht er nicht Religiosität im traditionellen Sinne, sondern die Auseinandersetzung mit Sinnfragen. Dazu gehört auch ein Seins-Vertrauen, das besonders in Zeiten der Orientierungslosigkeit nötig ist. Die wichtigste Qualifikation des Lehrers sieht BOHNSACK in der 'Selbsterziehung', um ein erfüllteres und sinnvolleres Leben führen zu können und auch dem Schüler eine personale Stabilität zu geben (vgl. ebd. S. 371).

FREIRE betont ebenso wie BOHNSACK die Orientierung am Leben der Menschen und ihren persönlichen Fragen. Er plädiert dafür, dass der Lehrplan von Schüler und Lehrer gemeinsam gestaltet werden muss, da Wissen nichts Fertiges ist, sondern Entdecken und Gestalten bedeutet. Erziehung soll in die Lage versetzen, die Probleme der Welt zu diskutieren und einzugreifen. Das impliziert, die Welt als Gestaltender zu erleben und auf seine eigenen Entscheidungen zu vertrauen (vgl. FREIRE 1970 S. 25).

ILLICH fordert die Einführung von Bildungsgutscheinen, die es erlauben, sich Fertigkeiten nach Belieben und persönlichen Nutzen anzueignen. Bildung sollte aus seiner Sicht beiläufiger und zwangloser werden, indem sie durch die unbehinderte Interaktion in einer sinnvollen Umgebung stattfindet. Lernen betrachtet ILLICH als ineffizient, wenn der Lehrer oder Staat beurteilt, was und wann eine Person lernen muss. Schüler sollen etwas lernen, das eine persönliche Bedeutung für sie hat. Dieses Lernen kommt von innen, geht in die Tiefe und verändert Verhalten und Einstellung, wobei der 'Sinn' das wichtigste Merkmal ist (vgl. ILLICH 1995 S. 78).

Die 'intuitiven' aus der Beobachtung von Kinder gewonnenen Erkenntnisse der Reformpädagogen werden heute von Neurowissenschaftlern bestätigt. SPITZER weist darauf hin, dass Kinder über eine Lernmethode verfügen, die ihrer Verfassung entspricht und die sie auf eine natürliche und richtige Art anwenden, bis sie ihnen in der Schule meistens wieder abgewöhnt wird. Die Hirnforschung zeigt, dass das Gedächtnis am besten funktioniert, wenn man es *nicht* zwingt. Lebhaft und angenehme Erfahrungen werden am leichtesten erinnert. Diese Ergebnisse implizieren, dass das Denken der Kinder gestört wird, wenn sie Angst haben. SPITZER fordert deshalb, dass die Schule in einen Ort verwandelt werden sollte, wo Kinder ihre natürliche Denk- und Lernweise gebrauchen können (vgl. SPITZER 2002 S. 161).

VESTER weist auf die Vielfalt von Lerntypen hin, denen sich der Lehrer bewusst sein sollte, damit er Lernergebnisse differenzierter beurteilen kann. Er betrachtet die Atmosphäre des Einzelkämpfertums, wie sie oft in der Schule herrscht, als lebensfeindlich. Schüler dürfen sich gegenseitig nicht helfen, ihre Arbeitsprozesse nicht aufteilen und haben auf diese Weise keine Chance herauszufinden, welche Art des Lernens ihnen Zugang zu Wissen verschafft (vgl. VESTER 1975 S. 125).

Kinder erleben es als erniedrigend, wenn sie etwas lernen sollen, worüber der Lehrer scheinbar schon alles weiß. Sie lernen auf ihre Art und aus eigenem Antrieb. Kinder lernen *nicht* mit gleichbleibender Geschwindigkeit, sondern in kurzen Spurten. Je mehr sie sich für das interessieren, was sie lernen, umso schneller sind diese Spurte gewöhnlich. Das Denkschema unseres Schulsystems passt nicht zu diesen Erkenntnissen: In Regelschulen wird gefordert, dass Schüler *zuerst* eine Fertigkeit erwerben und *nachher* eine nützliche und interessante Anwendung dafür finden. Vernünftiger hingegen wäre es, mit etwas zu beginnen, wenn jemand angetrieben von einem Wunsch die notwendige Fertigkeit erwirbt. Das würde viel Druck, unnötige Anstrengung und sinnloses Auswendiglernen ersparen.

Wichtig ist, dass der Lehrer ein Gefühl für die Stimmungsschwankungen von Kindern hat. Oft meinen Erwachsene die Gefühle von Kindern seien unbedeutend, weil man sich so leicht über sie hinwegsetzen kann. Erwachsene setzen dabei Mittel ein, die von Ermutigung über Ermahnung bis hin zu Drohungen und Zornausbrüchen reichen. Entscheidend ist, dass Kindern erlaubt wird in frühere Entwicklungsstufen zurückzufallen, um neuen Mut und Zuversicht zu schöpfen und auf diese Weise viel schneller Neues lernen zu können.

Das Kind soll die Möglichkeit erhalten, sich als Zentrum und als Subjekt seiner eigenen Handlungen zu erleben, sich seiner Eigenständigkeit und Verantwortung für seine Lebensgestaltung zu stellen, um nicht dem Konformismus zu verfallen (vgl. FROMM 1992 S. 99 ff.). Wichtig ist, dass dem Lehrer und den Kindern viele Möglichkeiten der Auswahl gelassen werden, so dass der Lehrer von der Rolle des Führens und Hinter-sich-her-Zerrens befreit wird. Standardisierte Tests lassen dies oft unmöglich werden.

Die Gleichschaltung der Bildungsabschlüsse, die derzeit umgesetzt wird um europaweit einheitliche Zertifikate zu vergeben, steht den neuesten Erkenntnissen der Lern- und Hirnforschung entgegen. Individuelle Bedürfnisse und Interessen werden nicht gefördert. Dagegen wächst der Druck, unter dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene stehen. Alle müssen zur gleichen Zeit den gleichen Wissenstand erreichen. Aus der PISA-Studie sind die falschen Schlüsse gezogen worden. Statt sich an den Ländern zu orientieren, die besser abgeschnitten haben und nach den Gründen für effektiveres Lernen zu forschen, werden Kinder noch mehr unter Druck gesetzt. Schulängste werden immer größer, wodurch die Effektivität des Lernens stark reduziert wird. Bei manchen Schülern kommt es zu Lernblockaden, die gravierende psychische Folgen mit sich bringen.

Wenn Kindern die Chance zum selbständigen Lernen genommen wird, neigen sie dazu sich zu langweilen. Kinder lernen, weil sie sich im Leben zurechtfinden wollen und deshalb muss sich der Lehrer klar machen, dass es ihm nicht erlaubt ist, zu glauben, er hätte die letzte Wahrheit gefunden. Im Unterricht sollte deutlich werden, dass über viele Wissensbereiche *keine* Übereinstimmung besteht. Lernstoff ist heute schnell veraltet und durch die Geschwindigkeit des heutigen Fortschritts überholt, was es als sehr fragwürdig erscheinen lässt, ein festes Curriculum anzubieten.

Die Schule sollte ein Ort sein, an dem Schüler lernen sich selbst zu schätzen und Selbstvertrauen und Selbstachtung entwickeln. Der Lehrer hat dabei eine helfende und fördernde Funktion und soll vor allem eine Atmosphäre der Freiheit und des Vertrauens

schaffen, so dass der Schüler seine Lernprozesse selbst wählen und steuern kann.

Der Lehrer, wie ihn ROGERS und BUBER fordern, soll dennoch nicht unsichtbar sein, sondern ein wirklich lebendiger Mensch, der für seine Schüler da ist und durch Kontakt erzieht. Der Erzieher muss offen und flexibel sein, sowohl wesentliche Kenntnisse und Werte der Vergangenheit bewahren als auch Neuerungen aufnehmen. Die Basis ist nicht das scheinbar unveränderbare, feststehende Wissen, sondern der Prozess der Suche (vgl. ROGERS 1974a S. 103; BUBER 1998 S. 65).

Auch ALEXANDER betont, dass es wichtig sei, Menschen so auszubilden, dass sie mit Wissbegierde, Toleranz und Wohlwollen auf das Unbekannte reagieren, statt mit Ablehnung. Die Alexander-Technik als Teil der Lehrerbildung könnte dazu beitragen, dass Schülern eher unterschiedliche Denkweisen und Lösungsansätze zugestanden werden. Außerdem könnte der gesamte Unterricht dadurch verbessert werden, dass der Lehrer durch Alexander-Technik seine Wahrnehmung besser schult, was ihn adäquater auf andere Menschen eingehen lässt (vgl. ALEXANDER 2000 S. 152).

FELDENKRAIS kritisiert in diesem Kontext, dass unsere Erziehung ergebnisorientiert ist und darunter die Wahrnehmung des Lernprozesses leidet. Der Schüler hat keine Chance sich zu verbessern, weil ihm keine Zeit gelassen wird und er nicht lernt, wie er anders an eine Aufgabe herangehen könnte. Außerdem verliert das Kind bei unnötiger Anstrengung, d.h. wenn der Zeitpunkt für die Lernaufgabe noch nicht gekommen ist, das Gefühl innerer Sicherheit und Geborgenheit. FELDENKRAIS fordert von Lehrern, körperlich und geistig gesünder zu werden, um künftigen Generationen glücklichere Ausgangspositionen zu schaffen (vgl. FELDENKRAIS 1994 S. 254).

Körpertherapeutische Ansätze können in der Lehrerbildung sehr sinnvoll eingesetzt werden, um den Lehrer dabei zu fördern, seine eigene körperliche und geistige Haltung wahrzunehmen. Das Erleben des eigenen Ausdrucks, der momentanen Stimmung und die Nähe bzw. Distanz, die man dadurch ermöglicht oder verhindert sind entscheidend, um Reaktionen von außen einschätzen und auch die Gestimmtheit des Gegenübers differenzierter wahrnehmen zu können.

NARANJO hält es für unerlässlich, dass zukünftige Lehrer therapeutische und spirituelle Fähigkeiten erwerben, da nur geheilte und gereifte Erzieher die Zukunft positiv beeinflussen können. Wichtig ist es aus seiner Sicht, die emotionalen Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen und dazu gehört vor allem der Respekt vor den Schülern. Sie haben, so NARANJO, das Recht als liebenswerte, aufgeweckte und nachdenkliche Menschen behandelt zu werden (vgl. NARANJO 2000 S. 101 ff.).

Auch ALMAAS betont, dass Erzieher ihr eigenes Zentrum haben müssen, ein Gefühl für ihr tiefes Selbst, da sie sonst der Essenz, dem Wesen des Kindes, nicht antworten können und nicht für deren Einzigartigkeit offen sind. ALMAAS betrachtet es als tiefste Sehnsucht des Menschen gesehen und geliebt zu werden, für das, was er ist (vgl. ALMAAS 2000 S. 98).

In der buddhistischen Tradition fordert der DALAI LAMA, dass der Lehrer sich *nicht* damit begnügen darf, Informationen zu vermitteln, sondern dem Schüler dabei helfen soll, glücklich im Privatleben und nützlich für die Gesellschaft zu sein. Bedeutsam ist die Entwicklung von Mitgefühl, Weisheit und Weitblick (vgl. DALAI LAMA 2005 S. 29 f.).

KRISHNAMURTI erklärt, dass der Lehrer einen guten Verstand haben, aber auch voller Liebe und Mitgefühl und offen für die spirituelle Dimension sein sollte. Das wahre Ziel von Erziehung ist es, Schülern zu helfen, vitale und empfindsame Menschen zu sein bzw. zu werden (vgl. JAYAKAR 1988 S. 361).

Es stellt immer noch ein Rätsel dar, *wie* unser Bewusstsein arbeitet und wird es

wahrscheinlich größtenteils auch bleiben. Auch wenn man versucht sich vorurteilsfrei und nachdenklich selbst zu beobachten, braucht man viel Übung um nur einen kleinen Teil dessen zu erfahren, was in seinem eigenen Bewusstsein vor sich geht. Aus dieser Perspektive betrachtet, stellt sich die Frage, wie jemand mit Sicherheit etwas darüber aussagen kann, was sich im Bewusstsein anderer abspielt. Das heißt nicht, dass ein Lehrer nicht versuchen sollte, das Empfinden und Denken der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, nur sollte er mit dem, was er glaubt gefunden zu haben, mit großer Vorsicht und Zurückhaltung umgehen.

In der Praxis wird versucht der Verschiedenheit der Schüler durch die Altersmischung sowie durch den flexiblen Schuleintritt in der Freien Schule Konstanz und der Ressourciven Schule in Steckborn gerecht zu werden. Die Begründer dieser Schulen weisen darauf hin, dass der Zeitdruck und die Festsetzung des schulischen Gleichschritts, die in Regelschulen existieren, viele Lernprozesse zerstören (vgl. Teil 3 Kap. 1 dieser Arbeit).

Die Ergebnisse der Studie über die ehemaligen Sudbury Schüler zeigt, dass selbstorganisiertes Lernen zu schnellerem Lernen und vor allem nachhaltigen Lernen führt, da die Kinder lernen, um ihr Wissen direkt in der Praxis umzusetzen, statt es nur für einen Test auswendig zu lernen und schnell wieder zu vergessen (vgl. GREENBERG 2004).

WILD warnt davor, sich in den Entwicklungsplan des Kindes einzumischen, da man sonst 'Chaos' in die innere Struktur des Menschen bringen und die Qualität dieses Lebens verderben (vgl. WILD 2001 S. 68).

Die Schulbegründer der heutigen alternativen Schulen, bemühen sich sehr, die Lernprozesse den Kindern anzupassen. Dennoch lässt sich kritisch anmerken, dass eine wichtige Dimension fehlt, wenn die Lehrerrolle sich immer mehr auf Lernbegleitung beschränkt. Ein Lehrer, der sich nicht mehr für die kognitiven Prozesse seiner Schüler und den Eltern zuständig fühlt bzw. dem Kind selbst alle Verantwortung zuschreibt, seiner Aufgabe nicht gerecht wird. Er zieht sich als Person, als Mensch, zurück, so dass wichtige bildende Einflüsse durch den Kontakt nicht stattfinden können. In einigen der alternativen Schulen wird sehr viel Wert auf emotionale Kompetenzen gelegt. Selbstbestimmte Lernprozesse stehen bei allen Schulen, mit Ausnahme der Waldorfschule, im Vordergrund. Das ist für manche Schüler vorteilhaft, aber dabei wird außer Acht gelassen, dass nicht alle Kinder sich selbst strukturieren können. In der Schulpraxis zeigt sich, dass Kinder, die eine Orientierung brauchten, keine bekommen haben, weil davon ausgegangen wurde, dass *alle* Kinder sich selbst organisieren können müssen und selbst wissen, welche Lernwege sie ausprobieren möchten. Der Lehrer macht sich es sich in diesem Fall zu leicht. Es ist zu vermuten, dass hier ein ähnlicher Mechanismus einsetzt, wie bei der Frage der religiösen Erziehung, die von Erwachsenen nicht geklärt wurde. Die heutige Erzieher-Generation hat zum größten Teil negative Erfahrungen mit repressiven Erziehungsmaßnahmen gemacht, musste Lernstoff auswendig lernen, ohne einen Sinn in diesem Wissen zu entdecken. Diese Erzieher wollen ihren Kindern etwas anderes ermöglichen und neigen deshalb dazu in die 'Falle' zu tappen, ihren Kindern den strukturierten Wissenserwerb als eher negativ darzustellen. Dabei ist es es unerlässlich, dass Lehrer lernen offen zu bleiben, um auf das einzelne Kind in einer konkreten Situation eingehen zu können. Ansonsten maßt man sich an, zu wissen, was für das Kind gut ist und glaubt zu wissen, was in dem Menschen vor sich geht, obwohl man doch aus eigener Erfahrung 'weiß', wie wenig sich über den Lernprozess sagen lässt. Lernen sollte mit positiven Gefühlen verknüpft sein, um Lust auf Mehr zu machen. Das kann es aber nicht, wenn die Form des Lernens, die von der Schule vorgeschrieben ist, nicht zu dem Lerntyp des Kindes passt.

Wichtig ist meiner Ansicht auf jeden Fall, dass der Lehrer flexibel auf die sich bietende Situation reagiert und nicht denkt, dass mit dem Kind etwas nicht stimmt, weil es z.B. nicht selbstbestimmt lernt. Es ist unabdingbar, dass es gleichzeitig eine prozess- und zielorientierte Gestaltung pädagogischer Maßnahmen gibt. Auch ein Wechsel zwischen Selbstorganisation und Lenkung der Schüler sollte angestrebt werden. Ganz entscheidend für den Lernprozess ist dabei der respektvolle Umgang miteinander, der sich am Kontakt orientiert. Dazu gehört, dass der Lehrer klare Grenzen setzt und mit seiner Macht funktionsgerecht, situationsangemessen und verantwortlich umgeht.

In unserer Gesellschaft, in der es wenig berechenbare und vorhersagbare Perspektiven gibt, ist es auf jeden Fall wichtig, dass Kinder lernen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, dennoch darf sich der Lehrer nicht zurückziehen. Viele Studien zeigen, dass sich viele Erinnerungen Erwachsener an ihre Schulzeit auf die Begegnung mit einem Lehrer beziehen. Der Beziehungsdimension kommt demnach eine wichtige Bedeutung zu. Lehrer benötigen bezüglich ihrer Anwendung von Strategien und Interventionen ein möglichst breites Repertoire an Beziehungsmöglichkeiten. Die Ausbildung der Selbstreflexion des Lehrers ist deshalb entscheidend, damit er nicht entweder in seiner alten Erfahrungsmuster 'hereinrutscht' oder versucht das Gegenteil von dem zu verwirklichen, was er selbst erlebt hat und damit 'blind' gegenüber den Bedürfnissen der Schüler bleibt, die anders lernen, als es den Vorstellungen des Lehrers entspricht.

Für Lehrer ist die Kultivierung der Selbstfürsorge entscheidend, da sie einen Beruf ausüben, der hohe Gesundheitsrisiken birgt. Achtsamkeit ist eine Bewusstseinsqualität, der in der Pädagogik eine große Bedeutung zukommt.

Wichtig ist eine wirklichkeitsnahe und lebenspraktische Haltung, *ohne* den Adressaten Lebensregeln aufzuzwingen. Der Lehrer sollte als Ich da sein und dialogisch gegenwärtig sein. Der Dialog ist ein integraler Bestandteil der Lebenspraxis und erfüllt die Funktion einer praktischen und transzendenten Sinngebung. Er erfordert eine Haltung, die es erlaubt, die mit Wahrheits- und Wertfragen verbundenen Ambivalenzen zu akzeptieren. Transformative Prozesse, die durch neues Wissen angeregt werden, sollten nicht durch neue Intoleranzen oder andere Dogmen ersetzt werden. Das bedeutet, dass der Pädagoge, Berater oder Psychotherapeut permanent an seiner Einstellung und Haltung arbeiten muss. Dazu gehört das tiefe Verständnis dafür, dass eine nonduale, vielperspektivische Haltung nicht einfach vorhanden ist, sondern vergleichbar mit einer 'Erleuchtungserfahrung' in der Meditation, einer täglichen Erneuerung und Reflexion bedarf. In der Hektik des Alltags gelingt es aber vielen Menschen nicht, die Kraft der transzendenten Verbundenheit mit dem Leben aufrechtzuerhalten. Der Lehrer muss kein sittliches Genie, aber er muss ein ganz lebendiger Mensch sein. Wichtig sind die Bereitschaft zu Selbsterkenntnis, die eigene Glaubwürdigkeit und eine lebensnahe Beziehung zu sich selbst.

Wenn Lehrer ein starkes Selbstwertgefühl entwickeln, können sie Kindern und Jugendlichen ein festes Fundament geben. Das impliziert, dass sie liebevoller und fürsorglicher mit sich selbst und anderen umgehen und lernen, sich im Sinne von ROGERS kongruenter zu verhalten (vgl. ROGERS 1981 S. 67 f.). Das bedeutet, dass sie in einem umfassenderen und ganzheitlicheren Sinne menschlich werden. Wenn der Mensch sich selbst wertschätzt und liebt, kann seine Energie wachsen und er ist in der Lage, das Selbstwertgefühl anderer Menschen zu stärken. Ein gesundes Selbstwertgefühl ist entscheidend, um befriedigende Beziehungen zu sich selbst und zu anderen aufzubauen und aufrechterhalten zu können. Es erlaubt ein angemessenes, effektives und verantwortliches Handeln.

Der Lehrer sollte versuchen aus seiner Erfahrung heraus mit dem Bewusstseinsstrom des Schülers in Verbindung zu treten, um ihn möglichst unvoreingenommen zu

unterstützen und verständnisvoll mit seinem Lern- und Lebensprozess umgehen zu können. Das bedarf einer Vertrauensbasis, ohne die das Lehren sinnlos ist. Wichtig ist die bewusste Berücksichtigung des dynamischen Lernens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie das Wahrnehmen ihrer unmittelbaren Lebenssituation. Vorstellungen, wie der andere zu sein hat, sind dagegen hinderlich und schädlich. Der 'neue' Lehrer bedarf einer 'kompetenten Offenheit', die gleichzeitig auch Halt und Orientierung bietet.

Zusammenfassung Transpersonale Dimensionen – Verbindung zwischen Theorie und Praxis

Die erste transpersonale Dimension habe ich als 'Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben' bezeichnet. Ihr geht es nicht um äußere Normen, sondern um eine Wahrheit, die sich aus der aktuellen Situation ergibt und die jeder Mensch individuell finden muss. Moralische Zwänge führen nicht zu wahrhaft sittlichem Handeln. Dagegen erschaffen frei bildende Einflüsse Menschen, die frischer, kräftiger, selbständiger, gerechter und menschlicher sind und die vor allem fähig sind, Verantwortung zu übernehmen.

Die Tiefenökologie und das Umweltbewusstsein, bei denen es um das Erleben der tiefen Zugehörigkeit zur Natur geht, bilden die zweite transpersonale Dimension. Gefördert werden soll eine Erziehung, die ökologische Zusammenhänge erkennen lässt, die die Achtsamkeit für die innere und äußere Natur durch das Körperbewusstsein fördert. Betont wird das Wahrnehmen der Verbundenheit zwischen Mensch und Kosmos, die die Kontrolle über unsere destruktiven Muster, die uns in die Zerstörung des Planeten hineintreibt, erlangen lässt.

Die dritte Dimension umfasst den politisch-sozialen Aspekt. Es wird davon ausgegangen, dass durch Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung und Erziehung zur Demokratie Konflikte, Armut und Reichtumskonzentration verringert werden können. Sozialkompetenzen entwickeln sich durch eine persönlichkeitsfördernde Erziehung. Das moralische Urteilsvermögen wird durch die gemeinsame Bewältigung von Alltagsproblemen gefördert. Menschen müssen direkt miteinander verbunden sein, damit sie sich als Mitgestalter der Gemeinschaft erleben und gesellschaftliche Neuerung möglich wird.

Das persönlich bedeutsame Lernen bildet die vierte Dimension. Hervorgehoben wird das Erfassen von Zusammenhängen. Menschen, die Lerninhalten Sinn und Bedeutung verleihen können, erfahren ein Gefühl der Kohärenz, das ihnen dabei hilft, kritische Lebensereignisse zu bewältigen. Positive Emotionen gelten als Schutzschild gegen Schicksalsschläge, so dass Krisen als notwendig für die persönliche Entwicklung betrachtet werden können.

In der fünften transpersonalen Dimension geht es um das Gefühl des Getragenseins und das Wiederfinden der eigenen Essenz. Den Ausgangspunkt bildet das Bedürfnis des Menschen nach Halt und Verwurzelung, das Vertrauen zum Sein. Die Essenz ist der innerste Wesenskern des Menschen, der als bessere Führung angesehen wird, als äußere Autoritäten. Je größer das Urvertrauen ist, desto leichter ist es, differenzierter wahrzunehmen, sich zu öffnen und flexibler zu reagieren.

Das 'Tun des Nicht-Tuns' ist die sechste transpersonale Dimension. Ziel ist das Überwinden von Polaritäten, so dass sich der größere Zusammenhang erschließt, sich die Wirklichkeit unmittelbar erfassen lässt, statt sich vom Denken oder von Affekten täuschen zu lassen. Es geht nicht um Passivität, sondern darum, eine tiefere Ordnung des Lebens zu finden, die subtil, aber den sich ständig verändernden Zuständen gegenüber angemessener ist. Das 'Tun des Nicht-Tuns' impliziert eine nicht-direktive Haltung, die verschiedene Lernwege und Herangehensweisen zulässt.

Der siebten transpersonalen Dimension geht es um die Schulung von Achtsamkeit und Selbstreflexion, um die Wahrnehmung zu verbessern, mehrere Perspektiven zu erfassen und verantwortungsvoll mit den eigenen Gefühlen und denen anderer Menschen umgehen zu können. Die Kontemplation dient als Möglichkeit, Gefühle zu steuern und seinen Handlungsspielraum zu erweitern, statt aufgrund erlernter reaktiver Muster zu handeln. Ziel der Vielperspektivität ist es, das Anderssein des Anderen nicht mehr als bedrohend, sondern als bereichernd zu erleben.

Die achte transpersonale Dimension befasst sich mit transformativen Lernprozessen, die das Potenzial des Menschen hervorheben. Transformatives Lernen ist mit einer tiefgreifenden Umstrukturierung verbunden, die oft als Krise empfunden wird, da frühere als sinnvoll wahrgenommene Gewohnheiten nicht mehr passen. Es steht im Gegensatz zur Wissensanhäufung und impliziert das Meistern der Herausforderungen des Lebens, das Kontextverständnis und die kritische Reflexion eigener Annahmen.

Spiritualität im Alltag bildet die neunte transpersonale Dimension. Betont wird, dass Kontemplation nur ein Aspekt der Spiritualität ist, die nicht dazu führen darf, dass der Alltag und die Beziehungen zu anderen Menschen vernachlässigt werden. Die Weiterentwicklung des menschlichen Potenzials durch die spirituelle Dimension hilft dem Menschen dabei, sich mit seinem Zentrum zu verbinden und einen Gesamtzusammenhang für sein Leben zu finden. Dabei geht es nicht um meditative Weltflucht, sondern um das Wahrnehmen der Verbundenheit mit anderen Menschen, die menschliche Solidarität mit sich bringt. Spiritualität kann dazu beitragen, sich für das Neue, Unvorhergesehene zu öffnen, in einen wirklichen Dialog mit anderen Menschen zu treten und sich von bisherigen einschränkenden Denk- und Verhaltensweisen zu lösen.

Die zehnte transpersonale Dimension umfasst die 'neue' Rolle des Lehrers, der in heutigen alternativen Schulen oft nur noch die Funktion eines Beraters hat und wenig Halt und Orientierung bietet. Der Lehrer sollte sich nicht zurückziehen, sondern als Person präsent sein und über ein breites Repertoire an Beziehungsmöglichkeiten verfügen. Dazu gehört, dass der Lehrer eine vielperspektivische Haltung einnehmen kann, die Bereitschaft zur Selbsterkenntnis, zur eigenen Glaubwürdigkeit und einer lebensnahen Beziehung zu sich selbst.

Teil 3: Praxisfelder, Fallstudien

Einleitung und Untersuchungsmethode

Im ersten Kapitel dieses Praxisteils der Arbeit beschreibe ich die Kindergärten und Schulen, die ich untersucht habe. Ihre Auswahl erfolgte aufgrund meiner Begriffsklärung 'transpersonal' (vgl. Einleitung dieser Arbeit).

In den Kapiteln 1.1 bis 1.3 gebe ich anhand von Fallbeispielen einen Einblick in die heutige Praxis der Fröbel-, Waldorf- und Montessori-Pädagogik. Die anderen Schulen basieren alle auf reformpädagogischen Konzepten, die verschiedene Ansätze kombinieren.

Bei der École d'Humanité und der Brockwood Park School handelt es sich um Internate, die sehr viel Wert auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen legen. Das 'Pesta' verknüpft pädagogische Ansätze von MONTESSORI und ILLICH sowie das Konzept der Autopoiese von MATURANA/VARELA. Das Pesta hat für einige in Deutschland entstandenen Schulen¹⁰⁶ Vorbildcharakter. Aus den Ressourciven Schulprojekten habe ich die Schule Schloss Glarisegg ausgewählt, da sie nach wie vor besteht und auch weiter ausgebaut werden soll. Die anderen Ressourciven Projekte waren an Regelschulen gebunden oder fungierten als Pilotprojekte, die bereits abgeschlossen sind. Der Schwerpunkt der Sudbury Valley School und der Club of Rome-Schule liegt auf der demokratischen Erziehung. Die Sudbury Valley School existiert seit ca. 40 Jahren, während sich die Club of Rome-Schulen erst seit 2005 in Gründung befinden. In den letzten Jahren haben sich auch in Deutschland einige Gründungsgruppen¹⁰⁷ gebildet, die sich auf das Konzept der Sudbury School berufen. Die Club of Rome-Schule orientiert sich ebenfalls an demokratischen Regeln des sozialen Miteinanders. Ihr Konzept beschränkt sich jedoch nicht auf eine bestimmte Schulform, sondern lässt sich in alternativen Schulen sowie in Regelschulen umsetzen.

Im zweiten Kapitel geht es um Schulen und Methoden, die psychotherapeutische und meditative Verfahren verknüpfen, um einen achtsameren Umgang mit sich selbst und anderen Menschen zu fördern. Sie richten sich an Erwachsene und sind für die Lehrer- bzw. für die Erwachsenenbildung relevant.

Im dritten Kapitel zeige ich die Auswirkungen von Qigong und Yoga, anhand von verschiedenen Studien auf, die sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene in ihre Untersuchung mit einbeziehen. Außerdem enthält dieses Kapitel die Beschreibung fernöstlicher meditativer Verfahren von BECK, THICH NHAT HANH und ODIER, die in besonderer Weise zen-buddhistische und tantrische Meditationstechniken für westliche Menschen entwickelt haben, die sich ebenfalls im Rahmen der Lehrerbildung einsetzen lassen.

106 Dazu gehören die Freie Schule Konstanz und die Schule Schloss Glarisegg in Steckborn, Schweiz.

107 Vgl. www.sudbury.de Stand: 30.03.2006

1. Pädagogik

1.1 Fröbel-Kindergarten Kassel

Der Kindergarten des Evangelischen Fröbel-Seminars in Kassel wurde 1974 in der Ahrensbergstraße eröffnet. Besonders hervorgehoben wird der wertschätzende Umgang mit den Kindern und die Unterstützung in ihrem individuellen Sein¹⁰⁸.

Im Konzept des Fröbel-Kindertagesstätten wird hervorgehoben, dass Kinder individuell sehr verschieden sind, unterschiedlichste Lebenserfahrungen und -prägungen mitbringen und daher jedes Kind etwas anderes braucht. In der Praxis konnte ich mich davon überzeugen, dass die Erzieher den Kindern mit einer Haltung begegnen, die die Kinder spüren lässt, dass sie mit ihren Gedanken und Gefühlen als Persönlichkeiten akzeptiert und ernst genommen werden. Sie heben hervor, dass jeder Mensch schon als Kind als ein notwendiges wesentliches Glied der Gesellschaft erkannt, anerkannt und gepflegt werden soll (vgl. ebd.).

Es wird viel Wert auf das Leben in der Gemeinschaft gelegt, auf die Bedeutung von Beziehungen. Im Fröbel-Kindergarten wird betont, dass Kinder für ihre Entwicklung unbedingt Erwachsene als Begleiter brauchen. Erst durch sichere Bindungen entwickeln sie Widerstandskraft, um auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Für FRÖBEL bedeutet Erziehung Beispiel und Liebe. Alles, was der Erzieher tut, muss deshalb authentisch sein (vgl. ebd. S. 16). Religion kann ein Teil dessen sein, muss aber in den Alltag integriert werden, wenn sie vom Kind angenommen werden will. Eine Beziehung aufbauen, d.h. einem anderen Menschen zu begegnen, ist aus diesem Verständnis heraus etwas Religiöses.

Bei der Hospitation im Fröbel-Kindergarten fiel mir auf, dass die Erzieher sehr intensiv auf die Fragen der Kinder eingehen. Die Kinder, ihre Interessen und Bedürfnisse, werden sehr ernst genommen. Religiös zu sein heißt in der Fröbel-Pädagogik, sich an menschliche Werte und Regeln zu binden. Die Kinder sollen nicht auf der Stufe selbstmotivierter Lernprozesse belassen werden, sondern darüber hinaus an Themen und Fragestellungen herangeführt werden, die sie aus ihrem bisherigen Erfahrungswissen noch nicht finden konnten. Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht die Entwicklung von Basiskompetenzen und Werthaltungen (vgl. ebd. S. 12).

In der Fröbel-Pädagogik geht es darum, freie, denkende und selbständige Menschen zu bilden und das von frühester Kindheit an. Ziel ist es, den Kindern eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den wachsenden Geist zu beschäftigen. Außerdem sollen sie unter Einbezug aller Sinne mit der Natur und der Menschenwelt bekannt gemacht werden, damit besonders Herz und Gemüt 'richtig' angeregt werde. Im Sinne von FRÖBELS Menschenbild wird das Kind als eigenständige Persönlichkeit betrachtet, als lebendiges, einmaliges Wesen, das sich seine Welt erschließen kann und will. Dazu gehört, dass dem Kind zu 'selbstgefundenen Wahrheiten' verholfen wird. Es geht nicht um Bildung *zu* etwas, sondern um *Teilhabe* an der Welt (vgl. ebd.). Der Zugang zur Welt entsteht nur durch Selbst-Bildung und Eigentätigkeit. Das impliziert, sich Zeit für das Kind zu nehmen, sich auf das Kind einzulassen, es zu beachten, zu respektieren, zu unterstützen und ihm etwas zuzutrauen.

Die Basis der Fröbel-Pädagogik bildet die Orientierung am Christentum, unter Berücksichtigung und Achtung aller Religionen und Weltanschauungen. Die Kinder werden unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit betreut. Die integrierte Religionspädagogik stellt ein offenes Angebot dar. Dabei wird kindzentriert gearbeitet, d.h. die Erzieher gehen von den Wert- und Sinnfragen der Kinder aus und beziehen ihre

108 Vgl. Kindertagesstätte des Ev. Fröbelseminars 2006 S. 11

religiösen Vorerfahrungen in die Arbeit mit ein. Der christliche Aspekt sollte das Alltägliche prägen, geht aber in der Praxis unter, wenn nicht gerade kirchliche Feste anstehen (vgl. LIPPHARDT persönl. Gespräch 06.03.2006). Es gibt wenig bis keine Rituale. Vor dem Mittagessen wird gebetet, aber kaum wahrnehmbar. Die Kinder werden nicht besonders dazu aufgefordert. Einige der Erzieher des Fröbel-Kindergartens haben eine religionspädagogische Zusatzausbildung, um auf Fragen der Kinder effektiver antworten zu können. Die Phantasie der Kinder soll durch Bibel-Geschichten angeregt werden. LIPPHARDT erklärt in diesem Zusammenhang, dass sie es für wichtig erachtet, den Kindern Raum zu lassen. Biblische Geschichten sollen aus ihrer Sicht nicht detailliert erzählt werden, sondern einen Auslegungsspielraum zu lassen. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Kinder mit Inhalten und Traditionen christlicher Feste im Kirchenjahr vertraut werden. Ganz besonders wird hier der Gestaltungsraum der Kinder betont, den sie an den christlichen Festen haben, um sie dadurch stärker emotional zu beteiligen. Ziel der pädagogischen Arbeit ist eine Erziehung zu einer weltoffenen Grundhaltung (vgl. ebd.).

Das Kind wird als Akteur seiner Bildung verstanden. Dadurch verändert sich die Rolle des Erziehers. Er wird zum Begleiter des Kindes, soll zum staunenden Lernpartner werden und sich vom Kind an die Hand nehmen lassen¹⁰⁹.

Die Umwelt im Kindergarten ist bewusst anregungsreich gestaltet und die Erwachsenen geben positive Lernanreize. Das Fröbel-Material wird auch heute noch als gut durchdacht betrachtet, wurde von UHL weiterentwickelt und gilt als wirkungsvolle Basis zur Erlangung von Grundkompetenzen, Einsichten und wesentlichen Erkenntnissen (vgl. ebd. S. 13).

Die Kinder falten viel nach geometrischen Formen. Sie malen, kneten, hören Kassette oder CD, spielen auf dem Teppich oder hören zu, wenn die Erzieherin ihnen ein Buch vorliest. Es gibt viel Spielmaterial aus Holz zum Bauen, aber auch Lern- und Konzentrationsspiele wie z.B. Puzzle oder Domino. Durch die Faltechnik sollen Kinder dazu angeregt werden, Formen aus ihrer Umgebung nachzubauen. Sie werden 'Lebensformen' genannt, weil sie durch tätiges Begreifen erschlossen werden. FRÖBELs Spielpädagogik ist sphärephilosophisch begründet: Alles steht mit allem in Beziehung und es gilt, diesen Allbezug zu begreifen. Jedes Lebewesen ist sphärisch. Sie haben einen göttlichen Kern, der zur Darstellung drängt. Es geht darum, dass das Kind die Einheit in der ganzen Wirklichkeit erahnt. Mit den Spielgaben von FRÖBEL setzen sich die Kinder selbständig auseinander und sollen wesentliche Gesetzmäßigkeiten selbst erkennen. Die Spielgaben sollen außerdem dazu beitragen, dass die Kinder durch diese Beschäftigung innerlich zur Ruhe kommen und ihren eigenen Rhythmus finden. Hervorgehoben wird, dass das Spiel zu schaffender Selbständigkeit und freiem Selbstunterricht zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung führt (vgl. ebd.).

Bildung wird als Selbstbildungsprozess betrachtet, der von kindlicher Neugier geprägt ist und aus eigener Motivation erfolgt. In der Fröbel-Pädagogik geht man davon aus, dass nachhaltiges Lernen gefördert wird, wenn Kinder von sich aus interessiert, motiviert und emotional beteiligt sind. Betont wird die allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung, die schon im frühen Lebensalter gefördert werden soll (vgl. ebd. S.16).

Die ökologische Bildung soll durch das sinnliche Erleben der Natur angeregt werden. Die Kinder haben im angrenzenden Garten des Fröbel-Kindergartens eigene Beete. Durch die Pflege der Gartenbeete soll den Kindern ein ökologisches Verantwortungsgefühl näher gebracht werden, indem sie Naturvorgänge bewusst

109 Vgl. Kindertagesstätte des Ev. Fröbelseminars 2006 S. 16

erleben. Mit dem Erlernen der Naturpflege, der Versorgung eines eigenen Gartens sollen die Kinder eine verantwortliche Bindung und Gebundenheit des Menschen in den natürlichen Umweltbereich entwickeln. In der Kinder-Konferenz entscheiden die Kinder selbst¹¹⁰, was sie anbauen¹¹¹.

Sozialkompetenzen sollen im Fröbel-Kindergarten durch die Kinder-Konferenz erlangt werden. Die Kinder-Konferenz ist fester Bestandteil des Konzeptes und findet je nach Bedarf der Kinder statt. An einer Pinnwand werden Zettel gesammelt, auf die die Kinder malen, was sie gern besprechen möchten. Ein Kind moderiert die Konferenz, bei der alle im Kreis sitzen. Das moderierende Kind fragt, wer welches Bild gemalt hat und was es damit ausdrücken möchte. Die Kinder diskutieren z.B. über Schneeballschlachten, fühlen sich belästigt, wenn sie abgeworfen werden, obwohl sie gar nicht an der Schneeballschlacht teilnehmen möchten. Ziel ist es, dass die Kinder gemeinsam nach Lösungen für ihre Belange suchen. Die Erzieher führen während der Kinder-Konferenz Protokoll. Sie schalten sich nur ein, wenn sie ausdrücklich um Hilfe gebeten werden (vgl. LIPPHARDT persönl. Gespräch 06.03.2006). Die Kinder-Konferenz ist eine Möglichkeit, Demokratie als Lebensform zu erfahren und zu leben. Durch die Einrichtung dieser Institution lernen Kinder ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu formulieren. Sie fühlen sich ernst genommen, engagieren sich und fühlen sich für das Leben in der Gemeinschaft des Kindergartens verantwortlich. Die Kinder lernen Absprachen zu treffen und diese einzuhalten. Sie erleben Streit und Fehlerkultur sowie das Finden von Kompromissen und Lösungen von Problemen. Außerdem trägt die Kinderkonferenz zur Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit und des sozialen Zusammenhalts bei¹¹². MARKGRAF bezeichnet FRÖBEL als heute wieder modern, weil er menschliche Werte betont und nicht auf laissez-faire abzielt (vgl. MARKGRAF persönl. Gespräch 24.04.2006).

1.2 Waldorf-Pädagogik heute

1.2.1 Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel

Der Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel in der Brabanterstraße wurde 1962 eröffnet. Das pädagogische Konzept richtet sich nach der anthroposophischen Menschenkunde STEINERS, die die prägende Bedeutung der ersten sieben Lebensjahre hervorhebt. Betont wird die unantastbare Individualität jedes Kindes¹¹³. Es wird besonders auf gesunde Ernährung und Kleidung und schöne, qualitätvolle Innenräume und Einrichtungen geachtet. Das Licht im Waldorfkindergarten ist gedämpft. Es stehen nur Kerzen auf den Fensterbänken und auf dem Jahreszeiten-Tisch, der der Jahreszeit entsprechend, mit Tannenzapfen, weißen Tüchern, Winterbildern und einem Zweig dekoriert ist.

Jedes Kind wird einzeln ganz herzlich willkommen geheißen. Zu Beginn des Kindergartenabends haben die Kinder Zeit für freies Spiel. Die Erzieherinnen bereiten das Frühstück vor, schmücken den Raum, stellen Spielmaterial her oder reparieren etwas. Die Tätigkeit Erwachsener soll der Nachahmung dienen. Besonders künstlerischem Arbeiten und Handarbeiten mit natürlichen Materialien wird viel Wert beigemessen

110 Zu FRÖBELS Zeiten gab es keine Selbst- und Mitbestimmung der Kinder. Alles wurde angebaut, damit die Kinder lernen, wie die verschiedenen Pflanzen wachsen, wie oft man sie gießen muss, etc. Der Fröbel-Kindergarten heute passt sich der heutige Zeit an und orientiert sich an den aktuellen Bedürfnissen der Kinder (vgl. LIPPHARDT persönl. Gespräch 06.03.2006).

111 Vgl. Kindertagesstätte des Ev. Fröbelseminars 2006 S. 12

112 Vgl. Kindertagesstätte des Ev. Fröbelseminars 2006 S. 23

113 Vgl. Konzeptentwurf Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel 2006 S. 1

(vgl. ebd. S. 16).

Nach dem freien Spiel folgt ein rhythmischer Teil. Es wird ein Lied gesungen und eine zum Text des Liedes passende Bewegung gemacht. Anschließend erfolgt ein Ritual; ein Kind bekommt ein Porzellantöpfchen mit Lavendelöl und muss jedem Kind einen Tropfen auf jede Hand geben. Dazu wird ein Lied gesungen. Das Lavendelöl¹¹⁴ wird tief eingeatmet, nachdem die Hände damit eingerieben sind¹¹⁵. Die Reigenspiele und -tänze, die Reime und Lieder entsprechen inhaltlich der jeweiligen Jahreszeit.

Nach dem gemeinsamen Frühstück, das mit einem Gebet begonnen und auch abgeschlossen wird, spielen die Kinder im Garten, im Wald und am Bach. Ziel dabei ist es, den Kindern ein möglichst unverfälschtes Naturerleben zu ermöglichen.

Der Kindergartentag endet mit einem Märchen, das drei Wochen jeden Mittag erzählt wird. Den Kindern soll durch diesen Tagesabschluss die Möglichkeit gegeben werden, sich zu sammeln und zur Ruhe zu kommen¹¹⁶.

Viel Wert wird auf die Tagesgliederung gelegt, den notwendigen Wechsel von Aktivität und Ruhe, Einzel- und Gruppenspiel. Die Selbstbildung wird als Grundfähigkeit des Kindes betrachtet. Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, Orientierung zu geben und die Verantwortung für eine gesunde Entwicklung zu übernehmen. Eine gesunde Entwicklung zeichnet sich dem anthroposophischen Verständnis nach durch seelische Empfänglichkeit, Geistesgegenwart und die Fähigkeit zu verantwortungsvollen Handeln aus¹¹⁷. Die Persönlichkeit des Erziehers gilt als wichtigste bildende 'Umgebung' des Kindes.

„Wo das Kind Persönlichkeiten erlebt, die mit sich selbst identisch sind, da werden Fundamente gelegt für ein tiefes, sicheres Empfinden von Kohärenz zwischen dem Innen und Außen der Welt“ (PATZLAFF/SASSMANNSHAUSEN 2005 S. 27).

Diesem Anspruch kann der Erwachsene nur gerecht werden, wenn er an sich selber arbeitet. Erziehung ist deshalb in erster Linie Selbsterziehung des Erziehers. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass Kinder nicht nur wahrnehmbare Tätigkeiten und Verhaltensweisen von Erwachsenen nachahmen, sondern auch die Art und Weise wie ein Mensch lebt, spricht und handelt. Aus diesem Grund muss der Erwachsene sich immer wieder selbst um Sinnhaftigkeit und Orientierung bemühen und sich der Wirkung seiner seelisch-geistigen Grundstimmung bewusst sein. In der Waldorfpädagogik wird davon ausgegangen, dass Kinder Menschen suchen, die sich um eine innere Wahrhaftigkeit und Klarheit bemühen (vgl. TONNER persönl. Gespräch 08.02.2006).

Im Waldorfkindergarten wird sich ausschließlich um die körperliche, seelische, geistige und soziale Entwicklung des Kindes bemüht. Die kognitive Entwicklung wird bewusst auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Frei von schulischem Lernen sollen Kinder Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, auf die die spätere schulische Bildung aufbauen kann¹¹⁸.

„Wir möchten die Kinder in die Lage versetzen, die Welt in ihren Zusammenhängen zu erkennen. Ihnen ermöglichen, Vertrauen in ihre eigenen, wachsenden Fähigkeiten zu bekommen, um die Sinnhaftigkeit ihres eigenen Handelns, Denkens und Fühlens zu entdecken“ (ebd. S. 3).

Die Lern- und Entwicklungsziele des Waldorfkindergartens sind:

114 Lavendel dient zur Beruhigung. Es wird von den Erziehern gezielt eingesetzt, damit die Kinder nicht so laut sind und nicht zu viel toben (vgl. TONNER persönl. Gespräch 08.02.2006).

115 Vgl. Hospitationsbericht Waldorfkindergarten 06.02.2006

116 Vgl. Konzeptentwurf Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel 2006 S. 6

117 Vgl. Leitlinien der Waldorf-Pädagogik 2005 S. 12

118 Vgl. Konzeptionsentwurf Waldorfkindergarten an der Freien Waldorfschule Kassel 2006 S. 2 f.

- 1) **Pflege der Bewegungsentwicklung:** Betont wird, dass die körperliche Beweglichkeit im Zusammenhang mit der geistigen und seelischen Befindlichkeit des Kindes steht. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, die ihr Gleichgewicht nicht halten können, auch Probleme mit ihrer seelischen Balance haben.
- 2) **Pflege der Sinne und der Sinneswahrnehmung:** Hervorgehoben wird die Kompetenz, sich auf die eigenen Sinne verlassen zu können. Dazu gehört, dass Kinder ein Bewusstsein für das, was um sie herum und mit ihnen geschieht, entwickeln. Es wird viel Wert darauf gelegt, dass sie die Welt mit allen ihren Sinnen entdecken und erforschen.
- 3) **Pflege der Sprache:** Die Verbindung zwischen Denken und Sprechen wird besonders betont. Liedern, Versen, Reimen, rhythmischen Geschichten, Märchen und Fingerspielen kommt in der Waldorfpädagogik große Bedeutung zu, da Beziehungsfähigkeit und der Austausch mit anderen gefördert werden.
- 4) **Pflege von Phantasie und Kreativität:** Um die Phantasiekräfte zu formen und anzuregen gibt es *keine* genormten und ausgestalteten Spielsachen, sondern lediglich natürliches Spielmaterial wie z.B. Hölzer, Steine, Zapfen und Tücher.
- 5) **Pflege des sozialen Miteinanders:** Hervorgehoben wird das Einhalten von Regeln und Verabredungen. Kinder sollen möglichst viele soziale Regeln lernen, an denen sie sich orientieren können. Es gibt eine klare Struktur und klare Aufgaben, die die Verantwortung für die Gemeinschaft fördern sollen.
- 6) **Pflege von Konzentration und Motivation:** Es wird davon ausgegangen, dass sich die Konzentrationsfähigkeit durch regelmäßige Wiederholungen entwickelt. Die Motivation der Kinder wird durch das Erleben von natürlichen Tätigkeiten gefördert. Aus diesem Grund sollen schädigende Eindrücke wie z.B. Fernsehen im frühen Alter vermieden werden.
- 7) **Christlich-religiöse Erziehung:** Die Waldorfpädagogik beruht auf einer freien christlichen Grundlage, die von jeder Konfession unabhängig ist. Betont wird, dass Kinder zu ihrer eigenen Lebensgestaltung eine seelisch-geistige Orientierung und Wertvorstellung brauchen. Sie benötigen Regeln, Rituale und Wahrhaftigkeit. Aus diesem Grund wird im Waldorfkindergarten besonders die christlich-moralische Wertevermittlung hervorgehoben (vgl. ebd. S. 3 f.).

Im Waldorfkindergarten wird einmal wöchentlich Eurythmie gelehrt. Dabei handelt es sich um einen künstlerischen Bewegungsunterricht, der die Kinder seelisch-geistig beweglich und regsam machen soll, so dass ein harmonischer Einklang von Leib und Seele entsteht. Die ausgeführten Bewegungen passen zu den rhythmischen, sich reimenden Texten. Eurythmie dient der Förderung des feinsinnigen Sprachempfindens und dessen Ausdruck in der Bewegung, des musikalisch-rhythmischen Empfindens, der Konzentrationsfähigkeit und des aktiven Sich-Eingliederns in die Gemeinschaft (vgl. ebd. S. 5). Ich konnte beobachten, dass nur wenig Kinder Spaß an der Eurythmie hatten, sich zum Teil weigerten, die Bewegungen mitzumachen und der Unterricht unter Ermahnungen und Drohungen fortgesetzt wurde.

Aufgefallen ist mir insgesamt der 'Zwang' zur Harmonie und das fehlende Durchsetzungsvermögen der Erzieherinnen. Die Erzieherinnen zeigen sehr betroffen, wenn ein Kind sich nicht so verhält, wie sie es erwarten. Ich habe den Eindruck gewonnen, dass für einzelne Kinder mehr Zeit und Raum zur Verfügung stehen müsste. Aufgrund der starren Struktur geht aus meiner Sicht viel an menschlicher Nähe verloren. Die Rituale vermitteln zwar Wärme und Geborgenheit. Für persönliche Themen der Kinder bleibt aber wenig Zeit (vgl. Hospitationsbericht Waldorf-

kindergarten 10.02.2006)¹¹⁹.

Es gibt für die Kinder im Waldorfkindergarten Kassel keine Möglichkeit, ihre Fragen, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern. Regeln und Rituale werden ausschließlich von den Erzieherinnen bestimmt. Obwohl, laut Konzept, viel Wert auf die Förderung von Individualität und Gemeinschaft gelegt wird, findet weder eine Kinderkonferenz (vgl. Fröbel-Kindergarten) oder ein Morgenkreis (vgl. Montessori-Kinderhaus) statt. Die Kinder haben kaum eine Gelegenheit von ihren Erlebnissen zu berichten oder sich über die Regeln des sozialen Miteinanders auszutauschen. Die Erzieher bestimmen den Rahmen, an den sich die Kinder anpassen müssen.

Insgesamt habe ich die Atmosphäre als nicht besonders frei, sondern eher moralisierend und stark formend erlebt (vgl. ebd.).

1.2.2 Freie Waldorfschule Kassel

Die Freie Waldorfschule in Kassel wurde 1930 gegründet. Sie besteht aus ca. 850 Schülern und ca. 70 Lehrer¹²⁰ (Stand März 2006).

Das Hauptanliegen der Waldorfschule ist es, neben einer breiten Allgemeinbildung, die individuelle Entwicklung des Menschen zu fördern. Ziel der Waldorfschule ist es, den Lehrplan lebendig zu gestalten. Es wird sich bemüht, die Fachgebiete des Unterrichts zu einem erzieherischen Zusammenklang zu vereinigen. Stoffwahl und Unterrichtsmethode werden vom Lehrer so ausgewählt, dass die Schüler sich in ihrer Lebenssituation angesprochen fühlen und auf ihre Lebensaufgabe vorbereitet werden (vgl. BECHINGER persönl. Gespräch 14.03.2006). Vielseitige Anforderungen sollen dazu beitragen, dass die Persönlichkeit der Schüler wachsen und reifen kann. Von der 1. bis zur 12. Klasse findet jeden Morgen in den ersten beiden Stunden Epochenunterricht statt. Das bedeutet, dass drei bis vier Wochen ein Fach unterrichtet wird, um auf diese Weise ein Thema in der Tiefe zu erfassen¹²¹.

Die Grundidee aller waldorfpädagogischen Einrichtungen ist es, das Wesen des Kindes in seiner unverwechselbaren Einzigartigkeit zu erkennen und ihm zu helfen, sich selbst zu verwirklichen und in eine soziale Verantwortlichkeit als Jugendlicher und Erwachsener hineinzuwachsen. Der ganze Mensch soll mit Kopf, Herz und Hand durch praktischen Unterricht angesprochen werden. Das geschieht in den ersten Schulklassen durch Handarbeit, später durch die Arbeit im Schulgarten oder in einem nahe gelegenen Bauernhof. Ganzheitliches Lernen wird durch Praxen in traditionellen Handwerksberufen wie z.B. Maurer, Schmied, Zimmermann und Schuster gefördert. Der Umgang mit Pflanze und Tier soll zu einem verantwortungsvollen Verhältnis zu Natur und Umwelt beitragen (vgl. ebd.). Ein besonderer Schwerpunkt der Waldorfschule liegt in der gesamten Schulzeit auf der praktisch-künstlerischen Tätigkeit. Es gibt verschiedene Orchester und Chöre, aber auch im Epochen- und Sprachunterricht wird viel musiziert. Eurythmie gehört als Pflichtfach von Kindergarten bis Abitur zur waldorfpädagogischen Erziehung (vgl. ebd.). Außerdem sind zwei Stunden Religionsunterricht, wie auch in den Regelschulen, vorgeschrieben (vgl. BECHINGER persönl. Gespräch 14.03.2006).

¹¹⁹ Ich habe beobachtet, dass ein Junge, der durch die Trennung seiner Eltern emotional stark aufgewühlt war, deshalb als 'schwierig' bezeichnet wurde. Ihm wurde weder Zeit noch Raum gegeben, so dass er immer aggressiver wurde, woraufhin die Erzieherinnen lediglich mit der Aufforderung reagierten, dass er sich beruhigen soll (vgl. ebd.).

¹²⁰ Die Lehrer der Waldorfschule müssen nur für die Oberstufe ein Lehramtstudium absolviert haben, ansonsten reicht die Ausbildung durch Fortbildungsseminare, die direkt in der Waldorfschule angeboten werden.

¹²¹ Vgl. <http://www.waldorfschule-kassel.de/schulhaus.html> Stand: 24.04.2007

Altersgemäßes Unterrichten wird in der Waldorfpädagogik als wichtig erachtet. Als Voraussetzung für das freudige Lernen wird der richtige Stoff für jede Altersstufe angesehen¹²².

Von der ersten bis zur achten Klasse haben die Kinder einen Klassenlehrer. In einer Klasse sind zwischen 32 und 38 Schüler. Vorwiegend findet Frontalunterricht statt. In den unteren Klassen werden Fremdsprachen hauptsächlich durch Vortragen, Mitsprechen, szenisches Spiel und Nachsprechen gelernt.

Viel Wert wird darauf gelegt, dass die Klassen so sind, wie das Leben sie zusammenstellt. Das dreigliederte Schulsystem wird dagegen in der Waldorfschule kritisiert, da es zur sozialen Auslese beiträgt (vgl. BECHINGER persönl. Gespräch 14.03.2006). Es wird davon ausgegangen, dass das Klassenleben nur gelingt, wenn es zum sozialen Prozess wird. Begabtenauslese und Notensystem¹²³ führen dagegen *nicht* zu einem sozialen Miteinander, sondern zu Konkurrenz und Neid. Deshalb gibt es in der Waldorfschule erst ab der neunten Klassen Noten. Sie werden in den unteren Klassen durch schriftliche Beurteilungen ersetzt.

Der Klassenlehrer ist dafür verantwortlich, dass Kinder auf allen Gebieten ein reiches und umfassendes Weltbild bekommen. Entscheidend ist, dass der Waldorflehrer darauf achtet, dass das Kind zu einem vielseitigen harmonischen Menschen heranwächst. Seine Aufgabe ist es, den Schüler im Zusammenspiel seiner Kräfte zu erkennen (vgl. ebd.). Das Curriculum richtet sich nach den altersgemäßen Vorgaben, die STEINER vor ca. 100 Jahren festgelegt hat (s. Teil 1 Kap. 2.6 dieser Arbeit). Die Frage nach dem Sinn durchdringt alle Schulfächer und es wird versucht, das Wesen der Kinder zu erreichen.

Der Klassenraum ist sehr freundlich gestaltet. In ihm befinden sich Tische und Stühle, die in Reihen hintereinander angeordnet sind. Es gibt einen Jahreszeitentisch, ein Aquarium und viele Pflanzen (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule 14.03.2006).

Die Kinder werden vor Beginn des Unterrichts persönlich vom Klassenlehrer empfangen, so dass ein Moment der Begegnung stattfinden kann. Der Epochenunterricht beginnt mit dem Morgenspruch¹²⁴; einem Gebet:

„Der Sonne liebes Licht,
es hellet mir den Tag;
Der Seele Geistesmacht,
sie gibt den Gliedern Kraft;
Im Sonnen-Lichtes-Glanz
Verehere ich, o Gott,
Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Daß ich kann arbeitsam
Und lernbegierig sein.
Von dir stammt Licht und Kraft,
Zu Dir ström Lieb` und Dank“ (vgl. Hospitationsbericht 14.03.2006; KAYSER/WAGEMANN 1991 S. 206 f.).

Danach werden die Kinder aufgerufen, die an dem jeweiligen Wochentag geboren sind, um vor der Klasse ihren Zeugnisspruch aufzusagen, den der Klassenlehrer ihnen in das

122 Der Waldorflehrplan ist seit der Entstehung der Waldorfpädagogik weitgehend unverändert geblieben, trotz politischer und gesellschaftlicher Umbrüche. Neu ist die Lehrlingsausbildung, die erst seit ein paar Jahren in der Waldorfschule angeboten wird (vgl. HEYDEBRAND 1990).

123 Noten bekommen die Schüler erst ab der 10. Klasse. In den schriftlichen Zeugnissen werden nicht nur fachliche Fortschritte vermerkt, sondern auch die Wesensentwicklung des Schülers (vgl. BECHINGER persönl. Gespräch 14.03.2006).

124 Das Morgengebet wird von allen Klassen gesprochen. Es ändert sich je nach Jahrgangsstufe. Das folgende Gebet wird von der 1.-4. Klasse aufgesagt. Ab der 5. Klasse ändert sich der Morgenspruch.

letzte Zeugnis hineingeschrieben hat. In dem Zeugnisspruch spiegelt sich das Grundverhältnis zur Welt heraus. Der Klassenlehrer wählt den Spruch aus anthroposophischen Spruchweisheiten sowie aus anderen Quellen, die ihm geeignet erscheinen, aus, wobei der Spruch bestimmte Eigenarten und Eigenheiten des Kindes beschreiben soll, die das Kind in eine Richtung hin beeinflussen, die nur der Lehrer 'kennt', um das Temperament möglichst zu modifizieren (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule 14.03.2006).

Auf einem Plakat am Fenster wird jeden Morgen eingetragen, wann die Sonne aufgegangen ist. Alle Kinder führen für jeden Tag ein Wettertagebuch. Schulbücher gibt es in der Waldorfschule. Sie werden aber nicht regelmäßig eingesetzt (vgl. ebd.).

Entsprechend den Vorgaben STEINERs wird in der 4. Klasse, in der ich hospitiert habe, das Schreiben von Aufsätzen geübt. Ein Aufsatz wird vom Lehrer ausgewählt und an die Tafel geschrieben. Gemeinsam wird der Text von den Schülern korrigiert. Das Haupt-Thema in der 4. Klasse sind die Sagen der germanischen Mythologie und Heldenzeit, von denen der Lehrer seinen Schülern berichtet.

Nach dem Epochenunterricht haben die Schüler der 4. Klasse Russisch oder Englisch. In der vorletzten Stunde steht Eurythmie auf dem Stundenplan. Der Schultag endet mit dem Religionsunterricht, der konfessionsabhängig gelehrt wird.

Hervorgehoben wird die 'Seelenpflege' der Kinder, wobei die Persönlichkeit des Lehrers als entscheidender Faktor gilt¹²⁵. Aufgefallen ist mir, wie intensiv sich der Lehrer mit seinen Schülern befasst. Er bemüht sich darum, zu jedem Kind eine persönliche Beziehung aufzubauen und nimmt die Kinder mit ihren Bedürfnissen und in ihrem Erleben sehr ernst. Dennoch gibt es, wie im Waldorf-kindergarten, auch für die Waldorfschüler keine Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Hospitationsbericht Waldorfschule Kassel 14.03.2006).

Der Fokus der Waldorfschule liegt auf dem Vermitteln von Geborgenheit und Vertrauen. Der kognitiven Entwicklung der Kinder wird auch in der Schule weniger Aufmerksamkeit entgegengebracht, als der sozialen Entwicklung.

Die Versuchung zu moralisieren, habe ich besonders im Fremdsprachenunterricht erlebt. Gearbeitet wird oft mit Straf- und Unterdrückungs-mechanismen, mit dem Appell an das schlechte Gewissen und mit 'Spielregeln'. Regeln des Miteinanders werden in der Waldorfschule ausschließlich vom Lehrer bestimmt und beschlossen (vgl. ebd.).

1.3 Montessori heute

1.3.1 Montessori-Kinderhaus Kassel

Das Montessori-Kinderhaus Wunderland wurde 2001 in Kassel gegründet. Der Gruppen-Raum ist auffallend kahl. An den Wänden hängen so gut wie gar keine Bilder. Das ist so gewollt, da die Umgebung so reizarm wie möglich gestaltet werden soll, um die Kinder nicht von ihrer inneren Entwicklung abzulenken (vgl. EBERHARD persönl. Gespräch 31.01.2006). Das Montessori-Material ist für die Kinder frei zugänglich im Regal eingeordnet.

Nach der Ankommenszeit beginnt um 9.00 Uhr der Morgenkreis. Die Kinder sitzen mit zwei Erziehern auf dem Teppich. Zu Beginn wird geklatscht und gesungen. Es gibt Kärtchen, die den Morgenkreis strukturieren. Jeden Tag ist ein anderes Kind dafür zuständig anhand dieser Bild-Karten zu moderieren. Auf einer Holztafel wird das

¹²⁵ vgl. TONNER persönl. Gespräch 08.02.2006; BECHINGER persönl. Gespräch 14.03.2006; JAIK persönl. Gespräch 10.05.2006

aktuelle Datum eingestellt: Tag, Monat und Jahreszeit mit dem dazu passenden Bild. Danach wird eingetragen, wie das Wetter ist. Dafür gibt es eine Tabelle, in die Sonne, Nebel und Wolken eingezeichnet werden. Die Kinder haben im Morgenkreis auch die Möglichkeiten zu erzählen, was sie beschäftigt (vgl. Hospitationsbericht Montessori-Kinderhaus 31.01.2006).

Nun ist offene Frühstückszeit. Die Kinder können essen, aber auch basteln, spielen oder andere Angebote wahrnehmen. Die Umgebung im Montessori-Kinderhaus wirkt sehr steril. Die Einrichtung vermittelt eher den Eindruck von einer Schule statt eines Kindergartens. Die Kinder suchen sich das Material, mit dem sie arbeiten wollen, selbst: Dazu gehören Stifte, Blätter, Montessori-Material zum Stecken von Hölzern, das nach Größe und Farbe geordnet ist, Webrahmen, Spiele zur Förderung der Sinneswahrnehmung, Material zum Lesen und Schreiben, etc. Es gibt wenig Material für freies Spiel. Aus der Sicht der Erzieherin zieht das Montessori-Ordnungsprinzip ausländische Menschen an, die kulturell strenger geprägt sind. Insgesamt fällt mir auf, dass alle Kinder sehr konzentriert sind (vgl. ebd.).

Da der Kindergarten in der Nordstadt in Kassel liegt, in der viele sozial-schwache Familien leben, liegt der Migranten-Anteil bei ca. 70%. Aus diesem Grund gibt es auch ein besonderes Sprachkonzept, das auf der Handlungsebene ansetzt. Außerdem existiert ein Wochenangebotsplan, der Sprache, Musik, Sport, Begriffsbildung und Lesen umfasst. Viel Wert wird auf die Ernährungserziehung im Montessori-Kinderhaus gelegt. Die Kinder, die angemeldet sind, müssen im Kindergarten essen. (vgl. EBERHARD persönl. Gespräch 31.01.2006).

Die Einführungen in das Montessori-Material finden für jedes Kind einzeln in der vorbereiteten Umgebung statt. Hervorgehoben wird, dass es wichtig ist, sich an dem einzelnen Kind zu orientieren. Es werden viele Experimente durchgeführt, die die Kinder zum Staunen bringen und zur Auseinandersetzung mit der Welt führen sollen. Es gibt einen Montessori-Jahreskreis, Landkarten und einen Globus, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu orientieren und um Verbindungen und Zusammenhänge festzustellen. Die Montessori-Pädagogen sind dazu aufgefordert, sich ständig weiterzubilden und bereit zu sein, mit den Kindern gemeinsam die Welt zu entdecken. Viel Wert wird auf das selbständige Arbeiten der Kinder gelegt. Die Kinder werden in ihren Bedürfnissen sehr ernst genommen und haben besonders durch die Institution des Morgenkreises die Möglichkeit, ihre Interessen, Wünsche und Sorgen zu formulieren (vgl. ebd.).

1.3.2 Montessori-Schule Kassel

Die Montessori-Schule Kassel wurde 1999 gegründet und ist eine staatlich genehmigte Ersatzschule in privater Trägerschaft. Sie ist seit Sommer 2005 als Grund- und Realschule anerkannt, seit 2006 ist auch die Sekundarstufe I genehmigt (vgl. SCHWARZ 2004 S. 2). Die Montessori-Schule arbeitet nach dem Prinzip der Dreijahrgangsmischung. Der Fachunterricht findet in festen Lerngruppen von 24-30 Schülern statt (vgl. ebd. S. 4). Als wichtig werden gleichbleibende und überschaubare Tagesabläufe mit einer festen Bezugsperson erachtet, die die Schultage rhythmisieren. Das Curriculum richtet sich nach den Anforderungen des Hessischen Schulgesetzes. Das Lernniveau der Kinder wird in halbjährlichen Entwicklungsberichten festgehalten. Außerdem werden die Lernfortschritte der Kinder detailliert dokumentiert. Das individuelle Arbeits- und Leistungsverhalten der Schüler hat in der Montessori-Schule Vorrang vor dem Vergleich in der Klasse, deshalb gibt es für jeden einzelnen Schüler ein Entwicklungs- und Leistungsprofil. Hinter diesem Konzept steckt die Annahme, dass Zensuren und Bewertungen durch andere zu einer Verminderung der Energie und

des Interesses führen. Beurteilungen, die erst in den höheren Klassen gegeben werden, sind dementsprechend als Hilfestellungen für die Schüler gedacht, so dass sie die Möglichkeit haben, ihr Lernen eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. ebd. S. 23).

Die Begründerin der Montessori-Schule Kassel SCHWARZ bezeichnet die Montessori-Pädagogik nicht als weiche, nachgiebige Pädagogik. Leistungen werden durchaus erwartet, aber dann, wenn das Kind von sich aus die Kraft dazu hat. Aus diesen Grund gibt es einen Jahresarbeitsplan, in dem Schwerpunkte inhaltlich und organisatorisch festgelegt werden, der es erlaubt, das Jahresziel im eigenen Tempo und Rhythmus und der selbst gewählten Reihenfolge zu erreichen (vgl. ebd. S. 18).

Die Altersmischung von drei Schuljahren setzt bewusst darauf, dass jüngere und ältere Kinder vieles an 'Erziehungsarbeit' untereinander viel unkomplizierter erledigen, als Erwachsene. Es wird auf dem Grundsatz aufgebaut, dass das Kind das am besten lernt, was es *jetzt* lernen möchte. SCHWARZ geht davon aus, dass die Selbststeuerung Kräfte wie Kreativität, Energie, Ausdauer und Verantwortungsbereitschaft frei setzt (vgl. ebd. S. 5 f.).

Die Montessori-Schule verfügt über spezielle Montessori-Materialien, die in offenen Regalen nach Themenbereichen geordnet und für die Kinder frei verfügbar sind. Der Gebrauch des Materials wird durch eine Lehrerin oder ein erfahrenes Kind angeleitet, wobei die Materialien die Prinzipien der Montessori-Pädagogik fördern sollen. Das impliziert selbsttätiges Arbeiten, Fehlerkontrolle, Strukturiertheit, Schönheit und Stabilität (vgl. SCHWARZ persönl. Gespräch 19.04.2006).

Die Schüler haben die Aufgabe das Schulleben jeden Tag aktiv mitzugestalten. Sie beschäftigen sich in der Freiarbeit selbständig mit Lerninhalten, arbeiten fächerübergreifend und können Lernpartner, Arbeitsplatz und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben selbst wählen. SCHWARZ hebt hervor, dass Freiarbeit *nicht* inhaltliche Beliebigkeit bedeutet, sondern sich mit einem der Entwicklungsphase angemessenen Gegenstand in einer vom Lehrer pädagogisch-didaktisch verantwortlich vorbereiteten Umgebung zu beschäftigen (vgl. SCHWARZ 2004 S. 9 ff.).

Die Lehrkräfte stellen einen Teil der vorbereiteten Umgebung dar. Sie sollen eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen. Die Aufgaben der Lehrer bestehen in der Einführung in das Material, im Organisieren von Projekten und im Eingehen auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Besonders betont wird, dass die Lehrkräfte sich als Lehrende und Lernende gleichzeitig verstehen und zeigen, dass sie auch nicht alles wissen, bereit sind etwas Neues auszuprobieren und ebenso wie die Kinder Fragen an das Leben stellen. Diese Lehrerrolle erfordert eine veränderte Haltung der Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Sie ist vor allem von Respekt vor der Persönlichkeit des Heranwachsenden und Vertrauen in die individuellen Entwicklungskräfte geprägt. Diese Haltung impliziert kritische Selbstreflexion und beobachtende Distanz des Erwachsenen ebenso wie den Aufbau intrinsischer Lernmotivation. Das bedeutet, möglichst auf Lob und Tadel zu verzichten. Die kindliche Unabhängigkeit soll durch die Zurückhaltung des Erwachsenen, durch Beobachten statt Bewerten und durch Geduld und Vertrauen gefördert werden (vgl. ebd. S. 8). Die von MONTESSORI beschriebenen gegenläufigen Prozesse, dass ein Kind einerseits den zunächst unbewussten, später bewussten Willen hat, groß werden zu wollen und andererseits die Tendenz zur Regression hat, den Wunsch zurückzukehren in das Behütetsein und die Geborgenheit der Kleinkindertage, werden in der Montessori-Schule Kassel sehr ernst genommen.

SCHWARZ betont, dass das Kind Intelligenz, Kenntnisse, Fertigkeiten, Gemeinsinn, Bilder und Wertvorstellungen braucht, um seinen Weg in die menschliche Gemeinschaft zu finden. Dazu sind Vorbilder und Begleitung nötig und auch Hilfe

durch eine pädagogisch vorbereitete Umgebung und eine geordnete Umwelt. Wichtig ist, dass das Entwicklungspotenzial, das jedes Kind hat, von den Erwachsenen verstanden und von Schritt zu Schritt beobachtet wird (vgl. ebd.).

Ziel der Montessori-Pädagogik ist es, die Persönlichkeit des Kindes zu fördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Erziehung, die die Verbesserung des Individuums zum Ziel hat, zur Verbesserung der Gesellschaft beiträgt. Als Besonderheiten werden die Sinnesschulung und die handelnde Aneignung der Wirklichkeit hervorgehoben. SCHWARZ betont, dass eine klare Werteorientierung und das Herausbilden von Normen ein sinnvolles menschliches Miteinander ermöglichen (vgl. ebd. S. 23). Es wird viel Wert auf die Entwicklung einer klaren Wahrnehmung, Realitätsbezogenheit und die Befähigung zum verantwortungsbewussten und friedfertigen Handeln gelegt. Gefördert wird auch die Entwicklung von Achtung, Toleranz und Gerechtigkeitsempfinden, sowie die Sensibilisierung für religiöse Werte (vgl. ebd. S. 38).

Die religiöse Erziehung bildet einen Schwerpunkt der Montessori-Schule Kassel. Heranwachsende sollen für die Tiefendimension der Wirklichkeit sensibilisiert werden. Aus diesem Grund wird zu den Mahlzeiten gebetet. Außerdem werden Kirchenfeste gefeiert und im Stundenplan sind tägliche Stille-Übungen fest verankert. Ziel dabei ist es, ein entspannteres und konzentrierteres Arbeiten zu ermöglichen. SCHWARZ besteht auf Stille-Übungen, die täglich zu einer festgelegten Zeit als Ritual im Stundenplan von den Lehrern angeboten werden. Durch Stille-Übungen gelangen auch die Lehrer zu einer anderen Gelassenheit. Diese Gelassenheit befreit von äußeren Wertmaßstäben, die durch Gruppen, Ideologien und Religion auf den Menschen einwirken und gibt dem Lehrer einen inneren Halt. SCHWARZ berichtet in diesem Zusammenhang von ihren Schwierigkeiten adäquate Lehrer zu finden, die mit beiden Füßen im Leben stehen und doch in Berührung mit sich selbst sind. Ein Lehrer sollte aus ihrer Sicht wach sein und etwas Religiöses mitbringen, das jedoch nicht moralisch ist. SCHWARZ ist davon überzeugt, dass nur freie Menschen sich ihrer selbst bewusst sind und andere Menschen lieben können (vgl. SCHWARZ persönl. Gespräch 19.04.2006).

Die Schüler sollen zunächst ihre eigene Kultur und Religion kennenlernen und ab dem 12. Lebensjahr auch andere Kulturen und Traditionen. Für fremde Bräuche und Traditionen soll Verständnis geweckt werden, um Vorurteile zu überwinden, mit Andersartigkeit toleranter umzugehen und die Bereitschaft zum gegenseitigen Zuhören zu fördern.

Das pädagogische Ziel der Montessori-Schule ist die Friedenserziehung. Es wird viel Wert auf die Rücksichtnahme gegenüber Mitmenschen sowie die Liebe und Achtung vor der Natur und der Schöpfung gelegt. Das impliziert die Übernahme eigener Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt und die Weiterentwicklung der menschlichen Kultur. In der Montessori-Schule Kassel wird die kosmische Erziehung in die Praxis umgesetzt. Es wird darauf geachtet, dass Beziehungen unter den Dingen hergestellt werden, so dass der Schüler sich im Leben orientieren kann. Es werden z.B. Ausflüge organisiert, um zu erfahren, wo und wie andere Menschen leben und arbeiten (vgl. SCHWARZ 2004 S. 28).

Die Montessori-Schule legt viel Wert auf Ökologie und Naturerziehung. Die Schüler sollen deshalb in die Zusammenhänge zwischen Land- und Forstwirtschaft eingeführt werden. Ab der 7. Klasse sind alle Schüler dazu verpflichtet, einmal im Jahr auf einem Bauernhof arbeiten. Außerdem bestellen sie auf dem Schulgelände einen Schulgarten. Dadurch soll die Entwicklung von ökologisch verantwortungsvollem Handeln gefördert werden (vgl. ebd. S. 27 f.).

SCHWARZ bemängelt, dass die Montessori-Ausbildung¹²⁶ sich hauptsächlich auf das didaktische Material beschränkt. Das Material kann aus ihrer Sicht von tyrannisch bis hin zu laissez-faire eingesetzt werden und unterliegt allein der Auslegung des Erziehers, der sich oft nicht mit den grundlegenden Auffassungen von Maria MONTESSORI auseinandergesetzt hat, da es nicht Inhalt seiner Ausbildung war zu lernen, wie man z.B. ein Kind beobachtet (vgl. SCHWARZ persönl. Gespräch 19.04.2006). SCHWARZ kritisiert, dass die 'religiöse Erziehung' und 'Ernährungserziehung' in der Montessori-Ausbildung wenig Berücksichtigung finden. Den Unterschied zur Waldorf-Pädagogik sieht SCHWARZ darin, dass die Lehrer der Montessori-Schulen nicht in einem System leben, das von dem Geist der Montessori-Pädagogik durchdrungen ist. Die Ausbildung in Anthroposophie ist viel länger und die Waldorf-Lehrer sind ständig mit der anthroposophischen Lebensweise konfrontiert (vgl. ebd.).

SCHWARZ hält die bewusste Sinnesschulung, die Feinheit der Wahrnehmung und Stille-Übungen für unerlässlich. Sie betrachtet es als große Gabe MONTESSORIs zu beobachten und daraus die Pädagogik abzuleiten, um möglichst jedem Kind gerecht zu werden. Dabei liegt die Betonung auf der reinen Wahrnehmung, nicht auf dem Träumen oder der Phantasie. Für unbedingt erforderlich bezeichnet es SCHWARZ zunächst den Selbstwert der Schüler zu stärken. Kinder sollen zu einer klaren Wahrnehmung der Umgebung kommen, ankommen und keine abgedrehten Phantasieereien machen oder unverständliche Gebete aufsagen (vgl. ebd.).

SCHWARZ empfindet die Montessori-Pädagogik deshalb als aktuell, weil das Kind so gelassen wird, wie es ist. Es kann seinen eigenen Weg in seinem eigenen Tempo wählen. Sie beruft sich auf das Konzept der Indigo-Kinder von CARROLL/TOBER, das davon ausgeht, dass Kinder immer individueller und selbstbewusster sind, immer genauer wissen, was sie wollen und was nicht.

Die größte Schwierigkeit in der Umsetzung der Montessori-Pädagogik in die Praxis scheint mir darin zu liegen, dass in der Montessori-Ausbildung der Erzieher die Beobachtung des Kindes nicht in den Vordergrund gestellt wird. Dazu gehört auch, dass der Lehrer sich mit sich selbst auseinandersetzt und sich seiner Vorstellungen, Normen und Werte über das Lernen und Leben bewusst wird, um auf das Kind adäquat reagieren zu können.

1.4 École d'Humanité, Hasliberg Goldern, Schweiz

Die École d'Humanité ist ein internationales Lern- und Lebensdorf, das sich seit 1946 in Goldern am Hasliberg, in der Schweiz, befindet. Es handelt sich dabei um eine Privatschule, die unter staatlicher Aufsicht gemäß der Schulgesetzgebung des Kantons Bern existiert. Der Unterricht erfolgt auf Wunsch bis zum Schweizer Matur, mit dem eine Zulassung an einer Universität in Europa erlangt werden kann (École d'Humanité 2006a S. 6). Ihre Wurzeln hat die École d'Humanité in Hessen, wo die Reformpädagogen Paul (1885-1982) und Edith (1870-1961) GEHEEB-CASSIRER 1910 die Odenwaldschule gründeten. Da ihre Schulidee mit dem Geist der Nationalsozialisten unvereinbar war, zogen die GEHEEBs in die Nähe von Genf, wo die École d'Humanité zunächst entstand und 1946 in Goldern ihren jetzigen Standort erhielt.

Neben dem reformpädagogischen Ansatz von GEHEEB-CASSIRER beruft sich die École d'Humanité auch auf die Kunst des 'Exemplarischen Lernens' von Martin WAGENSCHNIG (1896-1988). Er unterrichtete neun Jahre in der Odenwaldschule und

126 Die Lehrer brauchen das 2. Staatsexamen und eine 1,5jährige Ausbildung in Montessori-Pädagogik, um an der Montessori-Schule arbeiten zu können.

war ab 1948 häufiger Gast in der École d'Humanité. WAGENSCHNEIDER geht davon aus, dass es eine nachhaltigere Wirkung hat, ein Problem exemplarisch zu kennen und zu lösen, als eine große Anzahl von Problemen oberflächlich zu bewältigen und sie schnell wieder zu vergessen. Dabei liegt der Fokus auf dem Denken der Kinder. Einen weiteren Schwerpunkt der École d'Humanité bildet die Methode des Lernens der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth C. COHN (vgl. École d'Humanité 2006b S. 2). Ruth C. COHN (*1912) wurde in Berlin geboren. Sie flüchtete 1933 vor den Nationalsozialisten in die Schweiz und machte in Zürich eine Ausbildung zur Psychoanalytikerin. Von 1941-1973 arbeitete sie in New York. COHN war von 1974-1998 als Beraterin und Lehrerfortbildnerin an die École d'Humanité tätig. Ihre Arbeit wird jetzt von dem Psychologen Karl ASCHWANDEN in ihrem Sinn und mit ihrer Unterstützung fortgeführt. Die TZI ist ein Gruppenkonzept, in dem es um aktives, schöpferisches und entdeckendes Lernen und Arbeiten geht, d.h. um die Verbindung von Sachlichkeit und Menschlichkeit. Durch die Methode der TZI sollen das aufmerksame Wahrnehmen von sich selbst und anderen, Selbständigkeit und Eigenverantwortung, das lebendige Vermitteln von Wissen und Achtung vor der Person sowie der zwischenmenschlichen Beziehung gefördert werden. Die TZI kann dabei helfen, Gruppenprozesse zu strukturieren, um das dynamische Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Bedürfnissen der Einzelnen (ICH), der Interaktion in der Gruppe (WIR) und deren Aufgabe (ES) herzustellen. Es werden methodische Verhaltensweisen eingeübt, die verdeutlichen, dass Kommunikationsstörungen Vorrang haben. Gelernt werden soll, Ich-Botschaften zu senden um Verallgemeinerungen zu vermeiden und im Hier und Jetzt zu bleiben und Konflikte wirklich lösen zu können (vgl. ebd. S. 3).

In der École d'Humanité leben ca. 150 Kinder und Jugendliche¹²⁷ im Alter von 10-20 Jahren aus 25 Ländern in 20 Familienhäusern und Chalets rund um einen eigenen Dorfplatz. Etwa die Hälfte der Schüler stammt aus der Schweiz, ca. 20 % aus den USA, die anderen Schüler kommen meist aus europäischen Ländern. Die Internationalität der Lebensgemeinschaft ermöglicht es, Fremdheit als Bereicherung statt als Bedrohung zu erleben und kulturelle Unterschiede zu achten. Die Schüler werden von 35 Lehrern betreut. Sie verständigen sich hauptsächlich in Deutsch und Englisch. Schüler und Lehrer leben zusammen in Großfamilien, in denen alle gefordert und gefördert werden, um für sich und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen (vgl. École d'Humanité 2006a S. 2). Die Schüler werden zu Eigeninitiative und selbstverantwortlichem Handeln ermutigt. In der École d'Humanité wird ein einfacher, ökologisch verantwortbarer Lebensstil angestrebt, da die Konsumbeschränkung als Katalysator für selbstverantwortetes und zeitgemäßes Handeln angesehen wird. Intensive Naturerlebnisse sollen Kinder und Jugendliche bescheidener machen, sie auf ihre Stärken verweisen und zu ihrer Verantwortung für die Schöpfung aufrufen (vgl. ebd.).

Die École d'Humanité erzieht nach dem Leitbild der ganzheitlichen Erziehung, die akademische und soziale Kompetenzen gleichgewichtig vermittelt. Ziel ist die Förderung schöpferischer Kräfte und die Bereitschaft zum Engagement in der Gesellschaft sowie zu Toleranz und Weltoffenheit. Die Schulleiter der École d'Humanité gehen davon aus, dass Selbsttätigkeit die Selbstwahrnehmung und das Selbstwertgefühl fördert.

Durch den engen Kontakt untereinander erleben die Schüler eine persönliche Arbeitsatmosphäre. Das dialogische Miteinander und die gegenseitige Wertschätzung zwischen Lernenden und Lehrenden laden dazu ein, die Selbstbeurteilung zu fördern, so dass sich Jahrgangsklassen und Noten erübrigen. Es gibt individuelle Leistungsberichte statt Noten, die die verschiedenen Lernbeobachtungen und Leistungsbewertungen

¹²⁷ Das Schulgeld der École d'Humanité ist sehr teuer. Die Schüler dieses Internats haben aus diesem Grund entweder sehr wohlhabende Eltern oder können aufgrund eines Stipendiums dort leben und lernen.

berücksichtigen (vgl. École d'Humanité 2006c S. 3).

Das Lernen findet in Lernteams von durchschnittlich acht Schülern mit ähnlichem Leistungsniveau statt. Hervorgehoben wird, dass entdeckendes und nachhaltiges Lernen ohne Angst durch Überforderung oder Langeweile durch Unterforderung gefördert werden soll. Morgens gibt es jeweils drei thematische Kurse. Während einer Kursperiode von sechs Wochen werden täglich dieselben Fächer unterrichtet. Ziel dabei ist es, sich auf wenige und überschaubare Themen zu konzentrieren und die Problemstellung durch selbsttätige Bearbeitung und echtes Begreifen zu gewährleisten. In den Nachmittagskursen wird Musisches (=Theater, Musical, Tanz), Handwerkliches (=Töpfern, Zeichnen, Malen, Metall-, Holz-, Textilarbeiten, Elektrotechnik) und Sportliches (=Bergwandern, Klettern, Kanu, Fischen, Ski) angeboten (vgl. École d'Humanité 2006a S. 4).

Ziel der École d'Humanité ist es, junge Menschen auf ihrem Lern- und Lebensweg zu begleiten und sie herauszufordern, damit sie möglichst viel ihres Potenzials entfalten können. Der Leitsatz der Schule 'werde der du bist/werde die du bist' geht zurück auf die Schulgründer Paul und Edith GEHEEB-CASSIRER (vgl. École d'Humanité 2006c S. 2). Als entscheidend wird es betrachtet, Lebenskompetenzen zu vermitteln, um innere und äußere Einflüsse aktiv beeinflussen zu können. Die Schüler werden von den Lehrkräften begleitet, bestimmen ihren Lehrplan aber aktiv selbst. Daraus resultiert eine eigenverantwortliche Lerneinstellung und die Aufforderung, die eigene Lernbiographie mitzubestimmen. Jede getroffene Kurswahl ist dementsprechend verbindlich und erhöht die Verantwortung gegenüber sich selbst. Die regelmäßig geforderte Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie und dem gesteckten Ziel vermittelt die Erfahrung der 'Selbstwirksamkeit' und stärkt das Vertrauen in die Fähigkeit, das eigene Leben zu meistern und einer Aufgabe gewachsen zu sein (vgl. ebd. S. 3).

Außerdem sollen das demokratische Verhalten und die Mitwirkung in allen Belangen des Zusammenlebens gefördert werden. Deshalb gehören alle Mitglieder der Schule der 'Schulgemeinde' an, die sich wöchentlich trifft und immer von einem Schüler geleitet wird. 15 von den meist älteren Schülern werden in den Schulrat gewählt, erarbeiten Planungsaufgaben und stellen Anträge an die Schulgemeinde. Es gibt auch einen Vertrauensrat, der bei Alltagsproblemen vermittelt. Die Mitglieder des Vertrauensrates werden in der Methode der TZI ausgebildet. Bei anstehenden Entscheidungen werden alle Personen, die in der Schule leben, gleichwertig beteiligt und gehört (vgl. ebd. S. 8).

Ab dem 12. Lebensjahr wählt jeder Schüler einen der zahlreichen 'sozialen Dienste', z.B. Verteilen der Post, Ausleihe in der Bibliothek, Unterstützung der Krankenpflege, etc. Daraus soll die Grund- und Werthaltung der 'Verantwortlichkeit' resultieren (vgl. ebd. S. 8 f.).

1.5 Brockwood Park School, Hampshire, England

Das Motto der von KRISHNAMURTI 1969 in Hampshire, England, gegründeten Brockwood Park School ist eine 'Erziehung für eine Welt des unvorhersagbaren Wandels' (vgl. ORR 1999 S. 1). Die Brockwood Park School ist ein internationales Internat für ca. 60 Jungen und Mädchen zwischen 13 und 20 Jahren, die aus mehr als 20 Ländern kommen (vgl. ebd. S. 2). Sie ist die einzige KRISHNAMURTI-Schule in Europa¹²⁸ und unterliegt einer großen finanziellen Unsicherheit, da sie sich von

¹²⁸ 2006 haben sich Eltern zusammengefunden um in Deutschland eine Krishnamurti-Schule zu gründen. Die finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sind noch nicht geklärt. Außerdem stellt sich die Frage, ob man sich an den bereits bestehenden Schulen in Indien, England und den USA orientieren kann (vgl. Krishnamurti-Forum04/2006 S. 7).

Schulgeld und Spenden finanzieren muss (vgl. Krishnamurti-Forum 04/2006 S. 3).

In einer Klasse sind sieben Schüler, die ein großes Angebot an Fächern geboten bekommen. Besonders viel Wert wird auf Gespräche gelegt, die jedem Schüler die Möglichkeit geben sollen, sich über seine besonderen Bedürfnisse, Talente, Fähigkeiten und Interessen klar zu werden und zu diskutieren, was sie mit ihrem Leben anfangen wollen. Deshalb werden immer wieder neue Kurse angeboten, so dass auf diese speziellen Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden kann (vgl. ORR 1999 S. 4 f.). Schüler, die unter 16 Jahren sind, haben eine verpflichtende Kernstruktur, in der sie Kurse mit Hilfe des Anleiters wählen können. Umwelterziehung, menschliche Entwicklung und künstlerische Fächer haben in der Brockwood Park School den gleichen Stellenwert wie Mathematik, Wissenschaften und Sprachen. Schüler ab 17 Jahren haben mehr Freiheit, was die Wahl ihrer Kurse betrifft. Der Schwerpunkt liegt in dieser Altersstufe auf eigenen Projekten, die die Schüler mit Hilfe eines Tutors durchführen, so dass sie die Fähigkeit zu einem unabhängigen Studium erlangen (vgl. ebd. S. 4).

Die Brockwood Park School ist eine internationale Schule und bietet anerkannte Abschlüsse, die zum Studium an den Universitäten qualifizieren. Statt Noten werden schriftliche oder mündliche Berichte über Fortschritte gegeben.

„Wenn der Erzieher Vergleichen und Messen beiseite lässt, dann befasst er sich mit dem Schüler, wie er ist, und seine Beziehung zum Schüler ist direkt und völlig anders. ...Liebe vergleicht nicht. Sie misst nicht. Vergleichen und Messen gehören zum Intellekt. Es wirkt trennend“ (KRISHNAMURTI in Krishnamurti-Forum 04/2006 S. 29).

ORR hebt hervor, dass eine Erziehung gefördert werden soll, die nicht auf einer Anhäufung von technischem Wissen basiert, sondern auf dem Verstehen mit Sensitivität und Intelligenz, das die ganze Struktur der menschlichen Existenz impliziert. Heranwachsende sollen eine Bildung erhalten, die sie für die Gesellschaft, in der sie leben, befähigt. Gleichzeitig sollen sie lernen, tiefer zu fragen und eine persönliche Integrität erlangen, um auf das Leben vorbereitet zu werden. Dafür wird akademisches Wissen als notwendig betrachtet, aber auch das soziale Miteinander soll gefördert werden. Die Schüler werden dazu ermutigt, ihr eigenes Denken und Handeln und das der anderen zu reflektieren, um zu einem befreienden Prozess zu finden, der durch Achtsamkeit und Verständnis des eigenen Verhaltens und das anderer Menschen gefördert werden soll (vgl. ORR 1999 S. 3).

Jeder Schultag in der Brockwood Park School beginnt mit einem 'Morning Meeting', mit zehn minütiger Stille. Diese Meditation soll zur Achtsamkeit und zur Selbst-Reflexion ermutigen. Betont werden aber nicht nur die Stille, die Kontemplation und der innere Weg der Beschaulichkeit. Es wird als unabdingbar angesehen, gleichzeitig die Selbstwahrnehmung in der Gemeinschaft, das gemeinsame Lernen zu üben (vgl. ebd. S. 8).

KRISHNAMURTI weist darauf hin, dass der Erfolg seines Versuchs Schulen zu gründen, in denen Kinder ihre Fähigkeiten und ihr inneres Wesen ungehindert voll entfalten können, ungewiss ist, da er immer auch von der inneren Veränderungsbereitschaft der Menschen abhängig ist, die dort als Lehrer tätig sind. KRISHNAMURTI hebt hervor, dass sich selbst zu erkennen bedeutet, sich selbst beim Handeln zu studieren und Frieden zu finden, indem man sich immer intensiver selbst reflektiert. Die Lehrer sind dazu aufgerufen, sich selbst in ihren Handlungen und Gedanken zu beobachten, um ihren Schülern gelassener und gleichzeitig Halt gebender zu begegnen.

Die radikale Umwandlung des menschlichen Geistes ist aus KRISHNAMURTIs Sicht allein durch die richtige Art der Erziehung und Bildung sowie die vollständige

Entfaltung des Menschen möglich. Eine umfassende Entwicklung des Kindes kann deshalb nur gelingen, wenn zwischen Lehrern, Eltern und Schülern die 'richtige' Beziehung besteht (vgl. KRISHNAMURTI in Krishnamurti-Forum 04/2006 S. 19).

Der Schwerpunkt der Brockwood Park School liegt auf einem gesunden Lebensstil und der Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, die ein gesundes Leben und einen intelligenten Lebensstil als wertvoll erscheinen lassen. Aus diesem Grund gibt es nur vegetarisches Essen, das, soweit es möglich ist, selbst angebaut wird. Die Schüler haben die Aufgabe, beim Pflanzen und Ernten zu helfen (vgl. ORR 1999 S. 8).

Wichtig ist es den Schulgründern eine Atmosphäre ohne zwingende oder beschränkende Regeln zu schaffen. Dennoch existiert eine greifbare Struktur und ein moralischer Rahmen. Die Stimmung in der Schule beschreibt CHRISTOFFEL, ein Vater dessen Sohn die Brockwood Park School besucht, als geprägt von ruhiger Geschäftigkeit, von gelassener Aktivität, lebendiger Kommunikation, ohne Hektik, ohne Druck und ohne Rollen- und Selbstdarstellungszwänge (vgl. CHRISTOFFEL in Krishnamurti-Forum 04/2006 S. 10). Im Vordergrund steht die Gemeinschaft; das gemeinsame Leben in einer Atmosphäre der Freiheit und des Respekts in einem geschützten Raum.

1.6 Pesta, Ecuador

Die Begründerin des Pesta Rebeca WILD (*1939) studierte Germanistik, Montessori- und Musikpädagogik in München, New York und Puerto Rico. Sie lebt seit 1961 in Ecuador, wo sie zunächst mit ihrem Mann Mauricio einen Montessori-Kindergarten aufbaute. Die WILDs gründeten 1977 eine freie Schule in Ecuador, die sie Pesta¹²⁹ nannten. Seit 1989 ist die Schule, die Kinder und Jugendliche im Alter von 3-18 Jahren aufnimmt, anerkannt. Beeinflusst ist WILD auch von IILICH, der die Einrichtung der Schule als eine Sackgasse der Zivilisation betrachtet (vgl. WILD 2001 S. 22/68).

Grundlegend für das Konzept des Pesta ist die Bereitschaft, selbst die Verantwortung für das eigene Lebensgefühl zu übernehmen und sich nicht von den herrschenden Wertsetzungen der Umgebung bestimmen zu lassen (vgl. ebd. S. 62).

Der Ansatz von WILD beruht auf MONTESSORIs zentralen Begriffen wie 'sensible Phasen', 'vorbereitete Umgebung' und 'spontane Aktivität' des Kindes (vgl. ebd. S. 64). WILD beruft sich auch auf das Konzept der Autopoiese von den Biologen MATURANA und VARELA, die davon ausgehen, dass sich lebende Organismen 'selbst machen'. Dieser Theorie nach hat sich die Urzelle aus dem Chaos abgesondert und kann Unterscheidungen treffen; sie kann bewerten, welche Stoffe ihr zuträglich sind und welche sie gefährden würden. VARELA/MATURANA heben hervor, dass eine komplexe Interaktion mit der Umgebung existiert, die von innen her gesteuert ist und der eigenen Erhaltung und Entfaltung dient. WILD betont, dass dieses Prinzip auch bei den Menschen respektiert werden sollte, unabhängig davon, auf welcher Entwicklungsstufe er sich befindet. Wenn man es nicht beachtet, bringt man 'Chaos' in seine innere Struktur. Das bedeutet, dass man die Qualität dieses Lebens verdirbt und dadurch Probleme verursacht, die früher oder später zutage treten werden. In Bezug auf die pädagogische Praxis des Pesta heißt das, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrem Lernprozess nicht gestört werden dürfen (vgl. ebd. S. 68).

Es gibt keine Klassen, keine Noten, keine Examen und keinen Unterricht im Pesta. Alle Kinder sind nur vier Stunden am Tag in der Schule. Durch die beschränkte Zeit soll deutlich werden, dass grundsätzlich die Eltern für die Betreuung und Umgebung ihrer Kinder verantwortlich sind¹³⁰ (vgl. ebd. S. 42).

¹²⁹ 'Pesta' steht für PESTALOZZI (vgl. WILD 2001 S. 257).

¹³⁰ WILD betont, dass sie nicht glaubt, dass es sinnvoll wäre, wenn eine 'ideale alternative Schule', die

Die Lehrer werden als 'Betreuer' bezeichnet. Sie treffen sich an mehreren Nachmittagen in der Woche, um sich über die Entwicklung der Kinder auszutauschen. Die Aufgabe der Betreuer wird *nicht* darin gesehen, die Kinder an Dinge heranzuführen oder sie zu Tätigkeiten zu ermuntern, sondern sie in einer vorbereiteten Umgebung durch interessierte Zuwendung, im Sinne des Konzeptes der Autopoiese, emotional zu unterstützen und die Umgebung für alle entspannt zu halten (vgl. ebd. S. 44). Alle Angebote wie z.B. Basteln, Musik, Tanz werden so neutral wie möglich bekannt gegeben; niemals wird gelockt oder überredet mitzumachen. WILD betont:

„Wir glauben, dass unsere Kinder nicht weniger intelligent sind als andere Lebewesen und dass sie fähig sind, ihrem eigenen Entwicklungsplan entsprechend zu wachsen und zu gedeihen, wenn wir sie mit Liebe und Respekt dabei begleiten und ihnen eine Umgebung schaffen, die ihren echten Entwicklungsbedürfnissen entspricht“ (ebd. S. 45).

Den Kindern zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr steht es frei, jederzeit zwischen Kindergarten- und Schulbereich hin- und herzupendeln. Dabei wird besonders viel Wert auf die empathische Begleitung in den Übergangsphasen gelegt.

„Beim Übergang von einem Lebensabschnitt zum anderen sind Krisen nicht selten, doch ob sie zur Gefahr oder zu einer neuen Chance werden, hängt davon ab, ob ein Kind liebe- und respektvolle Begleiter hat“ (ebd. S. 134).

WILD bezeichnet diese Krisenzeit als 'operative Phase'¹³¹, in der der Organismus die Tendenz hat, alte Unsicherheiten aufzuarbeiten, um den Sprung in das neue Abenteuer zu wagen.

„Bei Kindern zwischen etwa dem siebten und dem zwölften Lebensjahr versuchen wir immer wieder zu erspüren, ob sie sich den Anforderungen ihrer Entwicklungsphase stellen, ob sie tatsächlich *operativ* sind, ihre Tätigkeiten also ihrer Entfaltung dienen oder sie auf Seitenwege locken, aus denen das Zurückfinden zu den eigenen echten Bedürfnissen schwierig werden könnte“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Beim Übergang in die Sekundarstufe wird als zentrales Motiv für die Weiterentwicklung die Frage wichtig, wer man in dieser Welt ist. Um der Antwort auf diese Frage nach der eigenen Identität näher zu kommen, haben die Jugendlichen des Pesta zwei Pflichten: Sie müssen sich für je ein Schuljahr unter den Erwachsenen die Person aussuchen, zu der sie am meisten Vertrauen haben und ein Tagebuch über ihre Aktivitäten in der Schule führen, das sie ihrem Tutor in gewissen Abständen zugänglich machen (vgl. ebd. S. 156). Auf diese Weise bekommt der Betreuer Einblick in den Denkprozess des Jugendlichen und kann ihn in angemessener Weise unterstützen.

„Die Freiheit, selbst über längere Zeit 'nichts Besonderes zu tun', geht Hand in Hand mit der Frage, was sie wirklich interessiert, was sie für sich selbst erreichen wollen, ob sie es wagen, selbst zu denken, oder lieber das Denken und Handeln anderer nachahmen, ob sie sich vor Schwierigkeiten drücken oder sich ihnen stellen, sich zum Handeln und Reflektieren aufrufen oder lieber in einer Phantasiewelt schwelgen, kurz: welche Art von Person sie wirklich sein wollen“ (ebd. S. 178).

Die Herausforderung einer freien Schule sieht WILD darin, nicht von starren Regeln und Schemata zu *laissez-faire*, d.h. von einem Extrem in das andere zu rutschen. Aus diesem Grund werden Regeln erarbeitet, so dass die Kinder nicht allein gelassen, sondern begleitet werden. Die Erwachsenen sind für die vorbereitete Umgebung verantwortlich, dagegen wird das Reifen als Angelegenheit des Lebens im Kind betrachtet (vgl. WILD 2006 S. 65).

WILD hebt hervor, dass Angstgefühle oder Stress wegen Tests und Examen den

sich für die wirklichen Entwicklungsprozesse der Kinder einsetzt, das Elternhaus ersetzt und auf diese Weise zu einem bequemen Abstellplatz für Kinder wird (vgl. ebd. S. 42).

131 Der Begriff 'operativ' stammt von PIAGET und beinhaltet spontanes Handeln mit konkreten Gegenständen, freies Experimentieren, ohne das Resultat vorherzusehen oder das Ziel vorzugeben; das Kind soll sich sein persönliches Verständnis von Ursache und Wirkung selbst aufbauen (vgl. ebd. S. 134).

Schülern des Pesta fremd sind. Oft hatten sie keine Probleme beim Übergang in eine Regelschule, konnten sich z.B. mathematische Formeln aus der konkreten Praxis herleiten. Sie zeigen Eigeninitiative und wirkliches Interesse beim Lernen (vgl. ebd. S. 304).

WILD geht davon aus, dass sich das Leben von innen nach außen entfaltet. Deshalb sollen Erwachsene Kindern auf eine Weise begegnen, die der Selbstregulierung nicht hinderlich ist. Lob und Tadel werden unter diesen Umständen überflüssig, wenn nicht sogar schädlich, da Kinder aufgrund dieser Manipulation ihre Regulierung von innen nach außen verlagern und den Zustand der Abhängigkeit von äußeren Instanzen endlos verlängern (vgl. ebd. S. 100).

WILD macht darauf aufmerksam, dass Reifungsphasen oft einem bestimmten Zeitraster zugeordnet werden. Das birgt aus ihrer Sicht die Gefahr, den Fokus mehr auf das Alter als auf die wirklichen Prozesse zu lenken. Lernen durch Nachahmung nennt WILD 'figuratives Lernen'. Es dient zur Kommunikation oder als Überlebensstrategie. Dagegen erwächst das Verständnis jeglicher Wirklichkeiten ihrer Ansicht nach aus körperlichen, also sensomotorischen Erfahrungen (vgl. ebd. S. 107).

WILD weist darauf hin, dass strukturierte Materialien nötig sind, da Erwachsene sonst bald an ihre Grenzen kommen würden, den Kindern logische Zusammenhänge und Wissen beizubringen. Auch die verständnisvolle Begleitung eines Erwachsenen ist aus ihrer Perspektive notwendig, damit sich ein Kind sicher genug fühlt, mit seinen alten und neuen Schmerzen in Kontakt zu kommen, sich auszuweinen, um auf diese Weise sein inneres Gleichgewicht herzustellen (vgl. ebd. S. 205).

„Erst wenn Situationen entspannt und gefahrlos sind, verlagern sich die Hirnwellen auf die vorderen Bereiche. Den Luxus zum vollen Aufbau der Stirnlappen, zur Kreativität, zum Ausprobieren neuer Möglichkeiten, zu neuen ungewohnten Verbindungen und Selbstreflexion leistet sich ein Organismus nur, wenn er unter dem Schutz positiver Emotionen steht“ (ebd. S. 294).

Über die Teilnahme an den regelmäßig angebotenen Projekten entscheiden die Kinder. Unter allen Teilnehmern werden die Regeln besprochen, nach denen die Gruppe funktionieren soll und wie und was sie zusammen tun wollen. Ein Kind darf jederzeit eine Arbeitsgruppe verlassen, wenn es etwas anderes wichtiger findet (vgl. WILD 2001 S. 173).

Ab dem 10. Lebensjahr haben die Kinder die Möglichkeit jeden Monat für drei Tage in Betrieben wie Restaurants, Farmen, Tierkliniken etc. Erfahrungen zu sammeln. Jugendliche können ab dem 13. Lebensjahr selbst oder mit ihrem Tutor zusammen neue Arbeitsstellen ausfindig machen und auf Wunsch so viel Zeit dort verbringen, wie es für sie interessant ist (vgl. ebd. S. 51). Jeder Erwachsene übernimmt für etwa 15 Kinder und Jugendliche während eines Schuljahres eine besondere Verantwortung. Er schreibt zweimal jährlich einen 'pädagogischen Bericht', führt die Elterngespräche und begleitet den Prozess seiner Schützlinge aufmerksam (vgl. ebd.). Lehrer/Betreuer wird man durch einen öffentlich angebotenen 60stündigen Einführungskurs in die Arbeit. Meistens sind es Eltern, die oft einen anderen beruflichen Hintergrund haben, die in der Schule arbeiten (vgl. ebd. S. 54).

In Bezug auf Spiritualität betont WILD, dass Kinder, die Liebe und Respekt für ihre Bedürfnisse erfahren, ihrer Ansicht nach 'christlich' aufwachsen. Wenn ihnen hingegen religiöse Inhalte nahe gebracht werden, ohne dass sie der jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechen, erfahren Kinder das als Lieblosigkeit und müssen sich verteidigen und abgrenzen.

„Bei Adoleszenten, die in dieser Hinsicht nicht nur im Pesta, sondern auch zu Hause vor unpassenden Belehrungen verschont worden sind, erleben wir mit Staunen, dass sie von sich aus

an spirituellen Themen höchstes Interesse zeigen“ (ebd. S. 283).

WILD berichtet, dass die Jugendlichen im Pesta im Alter von 14/15 anfangen über Religion zu diskutieren. Sie entdeckten Informationsmaterialien und Bücher über Religionen mit der gleichen Neugier, wie sie als kleine Kinder Spinnen fingen und unter die Lupe nahmen (vgl. WILD 2006 S. 190).

Die Schüler des Pesta haben die Möglichkeit Leute einzuladen, die aus ihrem Leben erzählen, z.B. Pfarrer, Nonnen, Yogis und Schamanen. Ein Jugendlicher berichtet nach einem dieser Besuche, dass ihm klar wurde, dass diejenigen, die zu Hause viel Liebe und Verständnis erlebten, leichteren Zugang zum Inhalt der verschiedenen Religionen hatten als die anderen, die sich gegen die Ideen ihrer Eltern wehren mussten (vgl. WILD 2001 S. 190).

„Gerade weil wir das Transzendente hoch schätzen und davon ausgehen, dass ein geistiges, inneres Selbst sich mit einem Körper verbindet, um in dieser materiellen Welt Erfahrungen zu sammeln, halten wir es nicht für unsere Aufgabe, Spirituelles zum Inhalt der Erziehung zu machen“ (ebd. S. 283).

WILD betont, dass Selbstkontrollen, Meditation und von außen stimulierte Prozesse die Kinder nicht dahin bringen, wo sie eigentlich ihrem inneren Prozess gemäß hin wollen. Sie geht davon aus, dass Kinder davon abhängiger statt selbständiger, konfuser statt klarer werden (vgl. ebd. S. 284 f.).

„Später begriffen wir, dass nur vom Ursprung des Lebens selbst neues Leben entstehen, wachsen und reifen kann. Der dazu notwendige Wille ist nur die Bereitschaft, sich für dieses Wirken von innen offen zu halten und mit einem Gefühl des Abenteuers, bei dem man ja auf Neues gefasst ist, zu empfangen, was aus dieser Quelle kommt“ (ebd. S. 285).

WILD weist darauf hin, dass Erzieher nur wenn sie in der Lage sind, sich selbst achten, Kindern mit Respekt zu begegnen können. Auf diese Weise können sie eine Haltung entwickeln, in der sie nicht versuchen, andere zu manipulieren. Dazu gehört es, nicht zu versuchen, Kinder davon zu überzeugen, die Welt so zu sehen und zu verstehen, wie der Erzieher sie versteht. Nur wenn Kinder mit Respekt behandelt werden, sind sie in der Lage, Liebe zur Natur und zur eigenen Kultur zu entwickeln, woraus wiederum der Respekt für fremde Kulturen erwachsen kann. WILD legt großen Wert auf Nicht-Direktivität und spricht sich gegen jede Form der Manipulation aus (vgl. ebd. S. 290).

Entwicklung des Pesta

Das Pesta schaffte es zehn Jahre lang den zunehmenden Wirtschaftsdruck in Ecuador abzufangen, da die WILDs eine parallele Struktur alternativer Wirtschaft aufbauten. Doch im Jahr 2000 wurde Ecuador zwangsweise dollarisiert, was die zunehmende Verarmung der Bevölkerung, verstärkte Kontrollen und Einengungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens mit sich brachte (vgl. WILD 2006 S. 13).

Für die Gründer des Pesta hat das zur Konsequenz, sich primär mit den Lebensbedingungen statt mit der schulischen Entwicklung zu befassen, um sich aus den Schlingen von Machtstrukturen und Geldwirtschaft zu befreien (vgl. ebd. S. 341).

Aus diesem Grund setzen sich Rebeca und Mauricio WILD seit dem Jahr 2000 für alternative Wirtschaftsformen ein. Es handelt sich dabei um ein mittlerweile landesweites Netz in Ecuador, das unter dem Namen SINTRAL (=Sistemas de Intercambios y Transacciones Locales) bekannt ist. Die WILDs versuchen sich als Selbstversorger gegen die Globalisierung zu wehren (vgl. ebd. S. 324 f.).

Der zunehmende Druck führte dazu, dass immer weniger Erwachsene genügend Zeit und Ruhe für ihre Familien aufbrachten. Es gab daraufhin immer mehr Anzeichen für Stress bei den Kindern. Die Erzieher des Pesta hatten immer mehr Mühe, die

Umgebung in der Schule entspannt zu halten, so dass die Bedingungen für echte Reifung notwendiger Entwicklungsprozesse nicht mehr gegeben war. Das Pesta schloss 2005 aus diesen Gründen (vgl. ebd. S. 341). Das Konzept des Pesta dient als Vorbild für einige freie Schulen¹³² in deutschsprachigen Ländern, wo die WILDs Fortbildungen anbieten.

1.7 Ressourcive Pädagogik

Johannes GASSER ist der Begründer der Ressourciven Pädagogik¹³³. Er schloss 1969 sein Doktorat in Philosophie ab, habilitierte 1990 und erwarb 1995 einen Abschluss in klinischer Psychologie. Parallel dazu entwickelte er die Praxis der Selbsterfahrung und der Gesundheitsförderung. GASSER arbeitet als Privatdozent an der Universität Fribourg in der Schweiz und als Leiter des Instituts für HumanEnergie in Bern. Das Institut für HumanEnergie erforscht Synergien von Selbststeuerung, Bewusstsein und humaner Vitalität und entwickelt seit 1991 das Konzept der Ressourciven Pädagogik (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

In der Ressourciven Pädagogik geht es darum, Energien zu kanalisieren, so dass sich das innere Genie entfalten kann. Die Basis bilden die jahrzehntelange Forschung der Ursprünglichkeit (Ressourcivität) und die Philosophie fernöstlicher Traditionen. GASSER betont, dass die Ressourcive Pädagogik eine neue Perspektive vermittelt. Sie ist nicht auf bestimmte Methoden beschränkt und lässt sich deshalb auch in einer streng reglementierten Schulform einsetzen (vgl. GASSER 2000a S. 23).

Viktor FRANKLs Theorie und Praxis der Logotherapie bildet eine der Grundlagen der Ressourciven Pädagogik. Sinn wird als Quelle von Energie betrachtet. Außerdem werden östliche Kampftechniken wie z.B. Kung-Fu und Aikido eingesetzt, um Power durch Gelassenheit und Bewusstseinstraining zu erreichen. Eine weitere Wurzel der Ressourciven Pädagogik ist der Ansatz von Janine FONTAINE, einer somatische Ärztin aus Frankreich, die sich auf Energiearbeit spezialisiert hat. Auch die PsychoEnergetik von SCHELLENBAUM, einem Psychotherapeut aus der Schweiz, der betont, dass Worte, Begegnungen und Situationen besser wirken, wenn man auf die verborgenen Energien achtet, fließt in die Ressourcive Pädagogik mit ein¹³⁴.

Die Vorgehensweise des Gordon-Trainings, der Transaktionsanalyse und der emotionalen Intelligenz werden miteinander verbunden und in einem Ressourciven Energieansatz erweitert, den GASSER als 'schlaue Kommunikation' bezeichnet (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

Außerdem werden auch viele Erkenntnisse der Salutogenese von ANTONOVSKY integriert, da GASSER davon ausgeht, dass jede Leistung, auch die Wiedergabe von Wissen, davon abhängt, welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Das bedeutet für die Praxis, nicht auf das zu schauen, was der Schüler falsch macht, sondern auf das, was ihn gesund hält und ihm Selbstvertrauen gibt. GASSER sieht in der Ressourciven Pädagogik eine Verbindung zwischen westlicher Philosophie und Taoismus als schöpferischer Kraft. Er betrachtet sich allerdings *nicht* als transpersonalen Pädagogen, sondern kritisiert die transpersonale Psychologie, da sie erst über das Ego in andere

132 Vgl. Freie Schule Konstanz (Kap. 1.9.1) und Schule Schloss Glarisegg, Steckborn, Schweiz (Kap. 1.7.1)

133 Unter Ressourcen werden Quellen von Energie, Selbstvertrauen, Vitalität, Perspektiven und geistiger Klarheit verstanden. Die Ressourcive Pädagogik orientiert sich an diesen Ressourcen und geht davon aus, dass ein Mensch, der mehr Ressourcen aktivieren kann, bessere Leistungen erzielen wird, als der, der nur Faktenwissen angehäuft hat (vgl. N:\Ergo\AGasserSchule\Texte\Praxis-bisherige-RessPäd.wpd 2005 S. 5)

134 <http://www.energon.ch/de/texte/index.cfm?treeID=190>; Stand: 14.09.2005

Sphären tauchen möchte und diese Entwicklung aus seiner Sicht zu viel Zeit beansprucht (vgl. ebd.).

GASSER betrachtet die Fähigkeit zur schnellen Anpassung, cleveren Ressourcierung, Offenheit für Neues und aktiven Balancierung als sehr bedeutend in der heutigen Zeit. Er ist davon überzeugt, dass jeder Mensch gern Leistung erbringt und jeder Lernende gern gefördert wird. Die Motivation muss aus dem Einzelnen selbst kommen. Leistungen werden in der Ressourciven Pädagogik nur dann für möglich erachtet, wenn Schwung und Elan in Fluss kommen.

„Wissen und emotionale Intelligenz müssen ergänzt werden durch die Erfolgsintelligenz und durch das praktische Können, die eigenen Energien effizient einzusetzen“ (GASSER 2000a S. 4).

Lernen ist aus GASSERs Sicht keine Aneignung und Reproduktion von Wissen, sondern reines Praxislernen. Deshalb werden Noten und Qualifizierungen in der Ressourciven Pädagogik durch Selbsteinschätzung ersetzt. GASSER betont, dass man Personen nie beurteilen kann, da das Druck, Drohung und Sanktion mit sich bringt (vgl. ebd. S. 5 ff.).

Ein zentraler Punkt dieses pädagogischen Ansatzes liegt darin, dass der Lernende selbst einen Sinn dafür entwickelt, wie er sich gegenüber seinen eigenen Ansprüchen günstig positioniert, d.h. Aufwand, Ziel und persönlichen Einsatz aktiv mitgestaltet (vgl. ebd. S. 6). GASSER verfolgt das Ziel, Heranwachsenden dabei zu helfen, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen.

Aus seiner Sicht ist es wichtig, dass sich die Pädagogik der fluiden Wirtschaft anzupasst. Das bedeutet für das Lernen, dass der Schüler darauf vorbereitet werden muss, jederzeit in der Lage zu sein, die Richtung zu wechseln und sich den gegebenen Bedingungen anzupassen, ohne dabei an Schwung und Energie zu verlieren. Dazu ist ein Transfer von der Schule zum konkreten ökonomischen Leben und zur Selbstgestaltung des sozialen Miteinanders nötig (vgl. ebd. S. 7). Das abstrakte Wissen bezeichnet GASSER dagegen als leblos.

„Der Lehrer kann nicht mehr für die Schüler denken. Er ist dazu da, dass er die Schüler unterstützt, für sich selber zu denken, zu entscheiden und die günstigen und ungünstigen Folgen von Denken und Entscheiden zu tragen“ (GASSER 2000b S. 5).

GASSER ist davon überzeugt, dass die Zukunft nicht mehr durch feste Werte aufgebaut wird, sondern durch Vitalität, Cleverness, Achtung, Bewusstheit und eine förderliche Haltung: „Nicht Werte sind das Oberste, sondern Gesundheit, Ganzheit und Stimmigkeit“ (ebd. S. 7).

Den zukünftigen Schülern ist es aus seiner Sicht aufgetragen, für ihre Ziele zuständig zu werden, d.h. zu überlegen, was sie erreichen wollen, wie gut ihre Noten sein sollen, mit wie viel Energie sie an die Arbeit gehen und welche Risiken sie eingehen wollen. GASSER betont, dass die Gestaltung der Zukunft und die Sorge für sich selbst nur mit einer guten emotionalen Intelligenz machbar sind (vgl. GASSER 2000c S. 6).

„Das ist es, was in der Gesellschaft von heute und morgen vonnöten ist und sein wird: Aufbauend bleiben, selbst wenn sich alle Werte ändern; Verlässlichkeit geben, selbst wenn der Augenblick es anders will; und erkennen, dass die Vitalität zur ständigen Re-Formierung von jedem Einzelnen gehört“ (GASSER 2000a S. 7 f.).

Der Lehrer kann lediglich dafür sorgen, dass die Schüler Lust darauf haben, Verantwortung zu übernehmen. Noten dienen ausschließlich der Orientierungshilfe, die eine bessere Selbsteinschätzung erlaubt. Der Lehrer coacht, d.h. er setzt sein Wissen und Können als Angebot und Instrument ein.

„Denn wer den Schülern befiehlt, sie sollen ruhig sein, der verschüttet jedesmal ein klein bisschen von ihrer Lust auf Eigenständigkeit. Wer ihnen vorgibt, was sie zu lernen haben, verschüttet jedesmal ein klein bisschen vom Schwung ihrer Kreativität. Und wer die Verantwortung für ihr Lernen übernimmt, der nimmt ihnen die Entwicklung zur eigenen Zuständigkeit. Ja, sogar der, der

die Verantwortung für das Lernen den Schülern übertragen will, versteht nicht, dass auch er direktiv handelt. Denn er WILL, dass die Schüler wollen“ (GASSER 2000c S. 10, Hervorhebung im Original).

GASSER betont, dass sich das Konzept der Ressourcive Pädagogik überall dort einsetzen lässt, wo Lehrer und Schüler die innere Bereitschaft dazu aufbringen, auf diese Weise zu lernen. Die Lernenden müssen sich selbst organisieren; jeder Einzelne muss seinen Weg finden, um sein Lernen in die Hand zu nehmen. Es kommt aus GASSERs Sicht nicht mehr darauf an, was Menschen in der Schule gelernt haben und mit Zeugnisnoten belegen können. Gefragt sind vielmehr Lernbereitschaft und Entwicklungsfähigkeit, aus dem Bestehenden Neues zu schaffen (vgl. GASSER 2000a S. 11).

GASSER hebt hervor, dass manche jungen Menschen eine andere Grundeinstellung haben. Er nennt sie Indigo- oder Sternenkinder und beruft sich dabei auf die Theorie von CARROLL/TOBER. Mit dem Begriff 'Indigo-Kinder' werden Kinder bezeichnet, die 'Masken' schneller durchschauen, einen Sinn für das haben, was stimmig ist und sehr schnell spüren, wenn eine Handlung oder ein Verhalten ungerecht ist. GASSER geht davon aus, dass viele dieser Kinder eine neue Bewusstseinsstruktur haben, welche die heutigen Eltern überfordert, aber zu der Zukunft passt, die sie erwartet (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006). Er betont, dass diese Heranwachsenden oft eine überraschende Einfühlsamkeit gegenüber der Natur, den Menschen und den vitalen Wahrheiten haben. Sie sind seiner Erfahrung nach extrem anspruchsvoll, lassen sich nicht 'kaufen', besitzen eine Art angeborener Weisheit und reagieren stark auf Druck. Die Schwierigkeit im Umgang mit den Indigo-Kindern sieht GASSER darin, dass diese Kinder den Erwachsenen voraus sind. Sie verlangen eine zukunftsorientierte Erziehung, die ihre Lehrer ihnen nicht geben können, weil sie noch mit der Vergangenheit verhaftet sind (vgl. ebd.). Ressourcive Pädagogen versuchen deshalb mit den Schülern über ihre Lebensvorstellungen zu sprechen, um herauszufinden, auf welche Weise sie die Heranwachsenden sinnvoll begleiten können. Ziel ist es, die Genialität des Kindes zu fördern, im Gegensatz zu der Fähigkeit der Reproduktion von Wissen. Entscheidend dabei ist die Beachtung der Perspektive der Kinder¹³⁵.

In der pädagogischen Praxis geht es darum, wie mit eigenen und fremden Energien umgegangen wird. Dabei sind Selbstbegegnung und das Wahrnehmen der eigenen Grenzen zentral sowie die Souveränität über die eigene Energie, Gestaltungskraft und den kreativen Geist zu erwerben bzw. zu bewahren (vgl. GASSER 2000a S. 7). GASSER betont:

„Die Zukunft braucht Menschen mit vollem, klaren und verlässlichen Bewusstsein, die keine Lebensenergie mehr vergeuden, keine Energien in Anstrengungen stecken, die fruchtlos oder kontraproduktiv sind. Menschen, die nicht mehr zulassen, dass ihr Körper oder ihre Seele ausbrennen, egal woher die Überanspruchung kommt, von den Anderen oder ihnen selbst, von den Umständen oder den kontraproduktiven eigenen Wünschen“ (ebd. S. 9).

Für Erwachsene, die nach klassischen pädagogischen Prinzipien aufgewachsen sind, ist dieses Ent-Lernen schwierig und deshalb sind aus GASSERs Sicht Selbst-Transformationsprozesse nötig (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

In der traditionellen Pädagogik ist das Macht-Gefälle zwischen Schüler und Lehrer einseitig, es herrscht das Prinzip der Erziehung zum 'Richtigen', die durch einen Monolog geprägt ist. In der Humanistischen Pädagogik wird der Schüler als Sich-Entwickelnder betrachtet, der Lehrer ist Coach. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist durch Solidarität und Dialog bestimmt. GASSER hebt hervor, dass die Ressourcive Pädagogik den Schüler als Hüter seiner eigenen Genialität und den Lehrer als Lernschöpfer betrachtet. Der Lehrer ist dafür verantwortlich eine Atmosphäre zu

135 Vgl. <http://www.energon.ch/de/ressourcivepaedagogik/index.cfm?treeID=28> S.1 Stand: 12.05.2005

schaffen, die den Schüler dazu anregt, mit seiner Genialität, Vitalität und seinen Ressourcen in Kontakt zu kommen. Das Bewusstsein wird in diesem Zusammenhang als entscheidend betrachtet. GASSER bezeichnet diesen Kontakt, der zwischen Lernschöpfer, Schüler und einer Art 'höherem Bewusstsein' stattfindet, als 'Triolog'. Unter dem höheren Bewusstsein versteht GASSER etwas, das sich aus der eigenen Essenz entfaltet (vgl. ebd.).

Er hebt hervor, dass durch die Ressourcive Pädagogik keine neuen Fächer entstehen. Lediglich der Umgang mit Wissen und die Grundhaltung den Lernenden gegenüber werden anders präsentiert. Das impliziert z.B. die Grundüberzeugung, dass es keine schlechten Schüler gibt, sondern nur einseitige Werturteile der Lehrperson (vgl. GASSER 2000c S. 51).

Die Lehrpersonen haben enorm viele Aufgaben in der Ressourciven Schule, da sie für die Atmosphäre verantwortlich sind, die als entscheidender betrachtet wird, als die Methode und das Wissen. GASSER spricht von einer 'Gedanken-Hygiene', mit der der Lehrer den Lernprozess des Schülers positiv beeinflussen kann und der er sich bewusst werden sollte, bevor er die Schule betritt. Lehrer haben die Aufgabe eines Farmers, der mit dem Bewusstsein lebt, dass die Rose selbst weiß, wie sie wachsen muss. Die Lehrperson darf nichts tun, was gegen die Entwicklung des Schülers ist, soll ihm aber aktiv zur Seite stehen, damit er seinen Zugang zu sich findet und auf diese Weise die Genialität erwecken kann, die in ihm schlummert (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

Exkurs: Ressourcive Schulprojekte

Johannes GASSER arbeitet seit 1991 mit Schulen und Lehrern zusammen. Er bietet Weiterbildungen, Kurse und Coachings an. Das von GASSER gegründete Institut für HumanEnergie eröffnete 1997 in Bern. Die erste Ressourcenschule wurde von Johannes GASSER geleitet und wird seit 1999 unter dem Namen Reosch weitergeführt. An der kaufmännischen Berufsschule KV-Winterthur gab es von 1999-2002 ein großes Projekt, an dem eine Berufsschulklasse nach den Grundsätzen der Ressourciven Pädagogik unterrichtet wurde. Ein weiteres Ressourcives Projekt ist das Coaching für Lehrer in Ostermundigen im Rahmen des Früherfassungsprogramms (FEP), das es sich zum Ziel gesetzt hat, Neigungen zu Gewalt und Sucht früh zu erkennen bzw. zu verhindern oder umzulenken¹³⁶.

Seit 2001 gibt es auch eine Weiterbildung in Ressourciver Pädagogik. Es handelt sich dabei um einen berufsbegleitenden Lehrgang, der drei Jahre dauert und kein Basiskurs in Pädagogik ist, sondern eine fachliche Grundausbildung voraussetzt. Die Weiterbildung wird von der ZukunftsAkademie Energon in Bern angeboten. Die Schule Schloss Glarisegg, Steckborn, die ich im Folgenden näher beschreibe, ist in der Zeit von 2004-2007 genehmigt und setzt das Konzept der Ressourciven Pädagogik in der Primarstufe ein. In Retschwil bei Hochdorf in Luzern, gab es von 2005-2006 ein Pilotprojekt, eine Tandem-Schule, in der das Zusammenwirken des Konzepts der GasserSchule und einer einheitlichen Schule in der Klassen 1-6 erprobt wurde (vgl. ebd. S. 1 f.).

136 Vgl. N:\Ergo\AGasserSchule\Texte\Praxis-bisherige-RessPäd-1.wpd 2005 S. 1

1.7.1 Schule Schloss Glarisegg Steckborn, Schweiz

Die Ressourcive Schule Schloss Glarisegg gibt es seit 2004. Sie ist zunächst bis 2007 provisorisch bewilligt. Die Schule nimmt 28 Kinder im Alter von 5-12 Jahren¹³⁷ auf, die in altersgemischten Lerngruppen unterrichtet werden. In einer Lerngruppe sind zwischen acht und 14 Kinder. Sie werden sieben Stunden pro Schultag betreut (vgl. Schule Schloss Glarisegg 2005 S. 16). Im August 2006 besuchten 13 Kinder die Ressourcive Schule auf Schloss Glarisegg.

Auf der Basisstufe geht es um den Erwerb der Kulturtechniken. Ein gleitender, individueller und selektiver Einstieg in schulische Lerninhalte ist möglich. Rechnende 5jährige werden genauso unterstützt wie Zweitklässler, die noch lieber spielen. Die Lernziele und -inhalte richten sich nach dem Lehrplan des Kantons Thurgau, einem Stufenlehrplan, der *nicht* an einheitliche Quartals- oder Jahresziele gebunden ist, sondern den Schülern die Möglichkeit lässt, in einem individuell größerem Rhythmus zu lernen (vgl. ebd. S. 10).

Das Lehrteam wird von Johannes GASSER geschult. Die Grundvision der Lebensgemeinschaft Schloss Glarisegg ist es, einen Ort der Begegnung und des Bewusst-Seins zu schaffen. Die Lehrer der Schule Schloss Glarisegg haben eine pädagogische Grundausbildung. Zusätzlich sind sie meistens therapeutisch und/oder künstlerisch tätig. Einige von ihnen beschäftigen sich mit energetischen und meditativen Verfahren, die zur Bewusstseinsbildung beitragen (vgl. FISCHER persönl. Gespräch 13.08.2006).

Die Schüler, die die Schule Schloss Glarisegg besuchen, sind zum Teil Kinder aus der Gemeinschaft Schloss Glarisegg. Laut GASSER handelt es sich dabei um sehr sensible Kinder, Kinder, die die Schule verweigern sowie hochbegabte und trotzdem leistungsschwache Kinder (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

Das Ziel der Schule Schloss Glarisegg ist es, auch Kinder aufzunehmen, die spezielle Begabungen haben und einen eigenen Lernrhythmus und neue Formen von Unterstützung brauchen. Dazu gehört es, die Ressourcen der Kinder zu aktivieren sowie ein Kind in seiner Eigenart anzunehmen und zu tragen. Hervorgehoben wird die Bedeutung des natürlichen und selbstverständlichen Lernens im Alltag der Lebens- und Arbeitsgemeinschaft Schloss Glarisegg, die die Entwicklung frei denkender und handelnder mündiger Menschen fördern möchte. Sozial, kulturell und ökologisch verantwortliches Handeln findet in der pädagogischen Praxis große Beachtung (vgl. Schule Schloss Glarisegg 2005 S. 5).

Die Ressourcive Pädagogik unterscheidet drei Ebenen:

- 1) Sachliche Ebene: Fakten, Zahlen, Daten, Resultate, Grenzen, Kräfte, Werte und Normen
- 2) Personale Ebene: Persönlichkeit, Rollen, Bedürfnisse, Gefühle, Betroffenheit und Entwicklung
- 3) Energieebene: Energie, Ursprünglichkeit, Vitalität, Genie, Berührtheit, Kreativität und Ressourcen (vgl. ebd. S. 6)

Ziel ist es, nicht nur auf der Ebene von Verhalten und Leistung erfolgreich zu wirken, nicht nur Emotionen und persönliche Interessen zu berücksichtigen, sondern auch die tiefe Vitalität und die Ressourcen zu aktivieren.

Die Lernbegleiter wirken auf drei Ebenen, die mit funktionaler, emotionaler und ressourciver Intelligenz bezeichnet werden:

¹³⁷ Ab Sommer 2007 soll die Schule bis zur 10. Klasse erweitert werden (vgl. GASSER persönl. Gespräch 13.08.2006).

- 1) Leistung fördern durch Stoffangebote, Worte und Gesten, Arbeitsmaterialien bereitstellen und Lernstoff vermitteln
- 2) Persönlichkeit und Eigenständigkeit fördern: Begleiten der Kinder beim Entwickeln eigener Ziele und Förderung des effizienten Arbeitens
- 3) Sichtbare und verborgene Potenziale der Kinder fördern, d.h. für eine stimmige, Lust auf Eigeninitiative weckende Atmosphäre sorgen (vgl. ebd.)

Konflikte und Krisen werden als Chance betrachtet, um daraus notwendige Regeln des Zusammenlebens mit den Kindern zu entwickeln. Inspiriert sind die Lernbegleiter der Schule Schloss Glarisegg von verschiedenen Reformpädagogen. Sie berufen sich u.a. auf Maria MONTESSORI, Célestin FREINET und Rebeca WILD (vgl. ebd. S. 7).

Als didaktische Grundlage dient die vorbereitete Umgebung nach WILD. Die Lernräume sind in Nischen gegliedert, die ein individuelles Lernen unterstützen und eine möglichst selbständige Nutzung des Lernmaterials erlauben. Neben strukturiertem Material (z.B. von MONTESSORI) gibt es auch unstrukturiertes Material, das keinen festen Verwendungszweck hat. Freiarbeit nach FREINET spielt eine zentrale Rolle im Schulalltag. Im Vordergrund stehen experimentierendes, entdeckendes und handelndes Lernen (vgl. ebd. S. 8 f.). Den Schülern steht es frei, ob sie die Angebote der Lernbegleiter nutzen wollen oder nicht. Die Lernumgebung und die Angebote werden auf der Basis des Lehrplans, der Erfahrung ähnlicher Schulen und aufgrund der Anliegen der Kinder entwickelt.

FISCHER betont die Naturverbundenheit, die All-Sinnlichkeit und die Vernetzung von Schule und Leben. Der spezielle Fokus liegt auf der Vernetzung verschiedener Lerninhalte und dem Erkennen von Zusammenhängen (vgl. ebd. S. 11).

Beurteilungen kommen in der Ressourciven Pädagogik drei Funktionen zu:

- 1) summativ: um den Leistungsstand einer Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen; darauf wird oft verzichtet, da viele Ziele erreicht oder sogar übertroffen werden und der Prozess im Zentrum steht; außerdem fällt auf diese Weise der disziplinierte Druck weg, der von Lernkontrollen ausgeht; ab der 3. Klasse gibt es einen jährlichen Vergleichstest in Deutsch und Mathematik
- 2) formativ: um den Lernprozess zu beobachten und zur optimalen Unterstützung des Lernens und der individuellen Zielvereinbarung beizutragen
- 3) prognostisch: um zukunftsgerichtete Aussagen zu treffen, die sich auf summative und formative Beurteilungen stützen (vgl. ebd. S. 11 ff.).

Im Allgemeinen wird der persönliche Fortschritt betont. Es gibt keine Vergleiche zwischen den Schülern. Zum Schuljahresende wird ein individueller Bericht geschrieben, der die Grundlage für ein Elterngespräch bietet und als Zeugnis dient. Noten werden nur in begründeten Ausnahmefällen auf ausdrücklichen Wunsch hin gegeben (vgl. ebd. S. 12).

FISCHER hebt hervor, dass nicht alles den Impulsen der Kinder überlassen wird und Kinder nicht allein gelassen werden. Die Lehrer der Ressourciven Schule haben die Aufgabe, herauszufinden, in welchem Prozess sich das Kind befindet und was es braucht. Das reicht von selbstbestimmtem Lernen bis hin zu einer Struktur, die gemeinsam von Lernbegleiter und Kind erarbeitet wird. Der Unterrichtsstil ist nicht in einer Richtung dogmatisch und kann von freier Arbeit bis zu Frontal-Unterricht alles beinhalten. FISCHER betont in diesem Zusammenhang die Viel-Kanalität und weist auf die Unterschiedlichkeit von Lerntypen hin (vgl. FISCHER persönl. Gespräch 13.08.2006).

Da die Schüler der Schule Schloss Glarisegg eines 'besonderen Schutzes' bedürfen,

konnte ich in der Schule *nicht* hospitieren. Die Lernbegleiter achten besonders auf energetische Prozesse, so dass Besucher immer als störend für die Schüler empfunden werden (vgl. ebd.).

1.8 Sudbury Valley School, Massachusetts

Die Sudbury Valley School wurde 1968 als Experimentalschule durch eine Elterninitiative¹³⁸ in Massachusetts gegründet. Sie nimmt ca. 200 Schüler im Alter von vier bis 19 Jahren auf (vgl. GREENBERG 2004 S. 9).

Es gibt keine Klassenstufen und keine Trennung nach Alter. Die Sudbury Valley School ist eine Tagesschule und hat an fünf Tagen von 8.30 Uhr bis 17 Uhr geöffnet. Das Schüler-Mitarbeiter-Verhältnis beläuft sich auf 7:1 (vgl. ebd. S. 85/104).

Die wesentlichen Prinzipien dieser Schule sind:

- 1) **Freiheit:** Es wird davon ausgegangen, dass Kinder von Natur aus neugierig sind und deshalb keiner Vorschriften bedürfen, was sie wann und wie zu lernen haben. Aus diesem Grund gibt es keinen Stundenplan und keinen Lehrplan, sondern unterschiedliche Lernsituationen. Unterrichtskurse kommen nur auf Initiative der Schüler zustande.
- 2) **Persönliche Verantwortung:** Die Kinder übernehmen von Anfang an die Verantwortung für ihren Lernprozess, d.h. sie müssen selbst die Initiative ergreifen, da es keinen vorgegebenen Tagesablauf gibt. Das impliziert, dass sie mit den Konsequenzen ihrer Entscheidungen leben müssen, um so zu selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Erwachsenen heranzuwachsen, die sich in der postindustriellen Gesellschaft gut zurechtfinden.
- 3) **Demokratie:** Es finden wöchentlich Schulversammlungen statt, in denen alle Fragen geklärt werden, die den Schulalltag betreffen. Bei Abstimmungen hat jeder Schüler und jeder Mitarbeiter eine gleichwertige Stimme.
- 4) **Rechtsstaatlichkeit:** Es gibt ein Justizkomitee, das aus mehreren Schülern und einem Mitarbeiter besteht und über Regelverletzung und Strafe entscheidet. Auf diese Weise soll eine willkürliche Bestrafung vermieden werden (vgl. ebd.).

In der Sudbury Valley School wird niemand zum Lernen gezwungen und die Schüler entscheiden selbst, womit sie ihre Zeit verbringen. Wirkliches Lernen wird als Prozess des Entdeckens betrachtet. Als dafür nötige Bedingungen werden Zeit, Freiheit und die Abwesenheit von Druck genannt. Lernen wird als ein natürlicher Prozess mitten im Leben verstanden. Die Schüler der Sudbury Valley School sind unabhängig von ihrem Alter auf sich selbst gestellt, müssen Verantwortung übernehmen und alle Entscheidungen treffen, die den Verlauf ihres Lebens bestimmen (vgl. ebd. S. 10). Die Begründer der Schule berufen sich auf die Fähigkeit von Kindern in einer Umgebung der Freiheit zu verantwortungsbewussten Erwachsenen heranzuwachsen.

„Jeder lernt die grundlegenden Dinge – aber mit seiner eigenen Geschwindigkeit, in seinem eigenen Rhythmus und auf seine eigene Weise“ (ebd.).

GREENBERG bezeichnet es als natürlich, dass manche Kinder mit fünf und andere mit 10 Jahren lesen lernen; die einen allein und die anderen mit einem Lernbegleiter oder anderen Kindern.

¹³⁸ Die Sudbury Valley School arbeitet ganz ohne Unterstützung von Regierung und Stiftungen. Dennoch beträgt das Schulgeld nur ca. die Hälfte der Ausgaben pro Schüler in öffentlichen Schulen und liegt weit unter jenem unabhängiger Privatschulen (vgl. GREENBERG 2004 S. 10 f.). Ziel der Sudbury Valley School ist es, *keine* exklusive, teure Privatschule für wirtschaftlich privilegierte Klassen zu sein (vgl. ebd. S. 131).

Als Anforderungen an eine zeitgemäße und zukunftsfähige Schule im postindustriellen Zeitalter werden folgende Punkte genannt:

- mit vielen Informationen umgehen können, Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen, erfolgreich Probleme lösen;
- kreative Menschen erziehen, die Freiräume brauchen und deshalb in der Schule eine Umgebung benötigen, in der sie sich vertraut genug fühlen, um neue Ideen auszuprobieren;
- Kooperation mit anderen, Eigeninitiative und Eigenverantwortung; das schließt mit ein, dass Schüler selbst entscheiden sollen, wann und wie sie welche Dinge lernen;
- eigene Interessen genauer kennen lernen, um genauer zu wissen, was man nach der Schule tun möchte; das wird erreicht, wenn Schüler in der Kindheit entscheiden dürfen, womit sie sich beschäftigen möchten und ihre eigenen Interessen entdecken;
- die eigene Freiheit wird durch die Freiheit der anderen begrenzt und ist eng mit der Übernahme von Verantwortung verbunden;
- die Sudbury Valley School setzt auf Neugier und die natürliche Freude am Lernen;
- eine reichhaltige Umgebung und der Kontakt zu anderen Kindern lassen die Schüler auch ohne vorgeschriebenen Lehrplan mit einem breiten Spektrum an Wissen in Berührung kommen; was Kinder auf diese Weise lernen ist im Einzelnen nicht vorhersehbar und auch nicht planbar, wird aber als effektiv betrachtet;
- Kinder und Jugendliche lernen, wenn sie nicht dazu gezwungen werden und wenn sie ihre Lernumgebung auf demokratische Weise mitgestalten dürfen (vgl. ebd.).

Die Schüler der Sudbury Valley School haben die Möglichkeit ein ausgeprägtes Demokratie-Verständnis zu entwickeln, da sie in der Schule erfahren, dass die Regeln ihres Zusammenlebens von ihnen selbst stammen und diese Regeln veränderbar sind. In dem wöchentlich stattfindenden School Meeting werden alle Belange der Schule durch demokratische Abstimmungen geregelt. Abgestimmt wird über Regeln des Zusammenlebens, die Budget-Verteilung sowie die Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern (vgl. ebd. S. 10). GREENBERG geht davon aus, dass Kinder sich auf diese Weise an die Prinzipien und Praktiken gewöhnen, die den demokratischen Lebensstil ausmachen. Wenn sie erwachsen sind, wird die verantwortliche Zugehörigkeit aus seiner Sicht von den Heranwachsenden als selbstverständlich erlebt. Das zentrale Lernziel der Sudbury Valley School besteht deshalb in dem Erlernen sozialer Verhaltensweisen, ausgezeichneter Kommunikationsfähigkeiten, kritischem Denken, Ausdauer, Verantwortungsbereitschaft, Selbständigkeit und Eigeninitiative (vgl. ebd. S. 14).

Die Schüler der Sudbury Valley School lernen durch Beobachten und können sich ihre Zeit frei einteilen. Besonders viel Wert wird auf das tiefgründige Lernen gelegt, auf das 'Lernen, um eine Sache zu beherrschen'. Spielen wird nicht als Flucht vor der Realität betrachtet, sondern als Chance, um alternative Realitätsmodelle auszuprobieren. Regeln eines Spiels genau einzuhalten bedeutet, zu lernen, wie man gut innerhalb der Vorgaben zurechtkommt (vgl. ebd. S. 79).

GREENBERG ist davon überzeugt, dass Kinder Lesen und Schreiben am besten durch ihre Umgebung lernen. Sie sind ständig mit Geschriebenen konfrontiert, durch

Computer, E-Mail, schriftliche Anträge der Schulversammlung und Bücher. Das lässt sie früher oder später den praktischen Nutzen des Lesen und Schreibens erkennen. Rechnen lernen die Schüler der Sudbury Valley School durch die Konfrontation mit Zahlen durch Geld, Haushaltsplanung der Schule und durch die Arbeit in der Küche, in den Werkstätten sowie Bastelraum.

„Kinder lernen, was sie lernen, wann sie wollen und wie sie es wollen, ungeachtet all unserer Anstrengungen“ (ebd. S. 90).

Hervorgehoben wird, dass die Altersmischung in der Schule dem realen Leben entspricht und die persönliche Entwicklung erheblich beschleunigt. Schüler aller Altersstufen leben und lernen zusammen und helfen sich gegenseitig (vgl. ebd. S. 75).

In Bezug auf Bewertung von 'Leistungen' betont GREENBERG, dass die Bewertung des Lernens der Freude am Lernen schadet, wenn sie nicht ausdrücklich vom Schüler erwünscht wird. Seiner Erfahrung nach setzen Schüler ihre eigenen Standards und bestimmen selbst, was sie erreichen wollen. Aus diesem Grund gibt es keine Noten, keine Zeugnisse und keine schriftlichen Beurteilungen (vgl. ebd. S. 18). Trotzdem bekommen viele der Schulabsolventen einen Collegeplatz¹³⁹, da sie sich durch innere Stärke, Selbsterkenntnis und ihre Entschlossenheit auszeichnen und zielstrebig für die Eignungstests üben. GREENBERG hebt hervor, dass niemand bewertet wird, keiner mit jemand anderem oder mit einem Standard verglichen wird, da das als Verletzung der Rechte der Schüler auf Privatsphäre und Selbstbestimmung gilt. Der Nicht-Bewertungs- und Nichteinordnungs-Grundsatz schafft aus seiner Sicht eine Atmosphäre, die frei ist von Konkurrenz unter Schülern und Kämpfen um die Bestätigung durch Erwachsene (vgl. ebd. S. 94).

GREENBERG macht darauf aufmerksam, dass viele professionelle Lehrer nicht verstehen, dass der Fokus darauf liegt, was die Schüler nehmen wollen und *nicht* darauf, was die Lehrer geben wollen (vgl. ebd. S. 28).

Die Begründer der Sudbury Valley School gehen davon aus, dass in Wirklichkeit *kein* Lehrer in der Lage ist, das Geheimnis zu entschlüsseln, *wie* Kinder lernen. Deshalb besteht die Rolle des Lehrers darin, in Bereitschaft zu sein, während jedes einzelne Kind seinen Weg geht. Die Mitarbeiter müssen lernen, die Kinder in Ruhe zu lassen, wenn sie sie nicht mehr benötigen und bekommen haben, was sie wollten (vgl. ebd. S. 90). Aus diesem Grund wird die Umgebung auch nicht vorbereitet. Nicht kognitive Aspekte stehen im Vordergrund, sondern emotionale, wie z.B. die Atmosphäre des Vertrauens und der persönlichen Würde. Für die Mitarbeiter bedeutet das, harte Lektionen zu lernen und den Schülern nichts zu 'geben', es sei denn, sie werden von ihnen gefragt. GREENBERG betont, dass das Nicht-Eingreifen in das Wachstum der Schüler von den Lehrern viel Selbstdisziplin, Umdenken und Arbeit an den eigenen Gewohnheiten und Konditionierungen erfordert (vgl. ebd. S. 136).

Er ist davon überzeugt, dass, wenn man einmal die Chance hatte, einem Bedürfnis nachzugehen, etwas mit großer Anstrengung zu lernen, man es in allen Bereichen wieder schaffen wird und Herausforderungen mit Freude begegnet (vgl. ebd. S. 43).

GREENBERG weist darauf hin, dass das Sudbury-Schul-Modell einige Gemeinsamkeiten mit reformpädagogischen Konzepten hat. Es ist am ehesten mit den Ideen von MONTESSORI und deren Weiterentwicklung durch Rebeca WILD zu vergleichen. MONTESSORI und WILD setzen aber im Gegensatz zur Sudbury Valley School auf die durch Erwachsene zu schaffende 'vorbereitete Umgebung'. Die Sudbury-Schule legt Wert auf eine 'demokratisch-veränderbare Umgebung', die sich

¹³⁹ Eine Untersuchung der Schulabsolventen zeigt, dass 85% der ehemaligen Sudbury-Schüler in Massachusetts später studiert oder eine andere Einrichtung höherer Bildung besucht haben (vgl. ebd. S. 19).

immer wieder neu den Bedürfnissen der Schulmitglieder anzupassen versucht (vgl. ebd. S. 112). Die Idee der demokratischen Schulversammlungs-idee stammt aus Summerhill (s. Teil 1 Kap. 2.9 dieser Arbeit). Im Gegensatz zu Summerhill ist die Sudbury Valley School eine Tagesschule, die die Eltern aktiv in die Entscheidungsstrukturen der Schule einbindet (vgl. ebd. S. 150).

Die Sudbury-Bewegung breitete sich zunächst in den USA und Kanada aus, erreichte in den 90er Jahren Australien und Israel und später auch Europa. Inzwischen gibt es weltweit mehr als 30 Schulen, die sich am Sudbury-Modell orientieren (vgl. ebd. S. 190). Seit ca. 2004 gibt es auch in Deutschland mehrere Gründungsgruppen in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Sachsen und Sachsen-Anhalt¹⁴⁰.

1.9 Alexander-Technik in der Pädagogik

Frederik Mathias ALEXANDER hat 1924 seine erste Schule für 3-8jährige Kinder in England gegründet. Als Grundlage des Unterrichts galt der normale Lehrplan und gleichzeitig der 'richtige Gebrauch des Selbst'. Dahinter verbirgt sich die Erkenntnis, dass die Entscheidung darüber, wie man mit sich selbst umgeht, in hohem Maße die eigene Lebensqualität bestimmt. ALEXANDER war davon überzeugt, dass ein falscher Gebrauch gewisser Körperteile eine übergroße Muskelanspannung mit sich bringt, die sich auch schädlich auf den Stimmapparat auswirkt. Als Folgen des schlechten Umgangs mit sich selbst nennt er Nervosität, Gereiztheit, schlechte Körperhaltung und eingeschränkte Bewegungsfähigkeit, die sich störend auf das körperliche, geistige und emotionale Gleichgewicht auswirken (vgl. O`CONOLLY 2000 S. 4 ff.).

Der Mensch wird in der Alexander-Technik als psycho-physische Einheit betrachtet, so dass jede Veränderung in einem Bereich eine Veränderung im Ganzen mit sich bringt. Die Primärsteuerung ist der wichtigste Aspekt in der Alexander-Technik. Dabei handelt es sich um einen Mechanismus, der von dem flexiblen Verhältnis zwischen Kopf, Hals und dem Rest des Körpers abhängig ist und der über alle Vorgänge im Körper dominiert (vgl. ebd. S. 17).

O`CONOLLY hebt hervor, dass die Menschen sich oft *nicht* auf ihre Sinneswahrnehmung verlassen können, da sie der Macht ihres gewohnheitsmäßigen Gebrauchs unterliegen. Zielgerichtetheit, d.h. stures, blindes Ansteuern eines Endzustandes verhindert die Wahrnehmung für die notwendigen und sinnvollen Teilschritte und die Gewahrsamkeit für den momentanen Zustand. Gefordert ist immer wieder die bewusste Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation (vgl. ebd. S. 19).

O`CONOLLY betont, dass die Alexander-Technik eine Methode ist, mit der der gesamte Unterricht verbessert werden kann. Z.B. durch die Ausbildung zukünftiger Lehrer in dieser Methode, um ihre Wahrnehmung für sich selbst zu schulen. Das impliziert auch verbessertes Eingehen auf andere Menschen und hilft dabei, Beziehungen aufzubauen und notwendige Hilfestellungen anzubieten¹⁴¹.

Die Auseinandersetzung mit sich selbst wird als Fähigkeit verstanden, die wie viele andere erlernt werden muss. O`CONOLLY kritisiert, dass heutige Erziehungsmethoden stattdessen größtenteils auf die Betrachtung, Analyse und Lösung externer Problemstellungen abzielen. Dagegen führt die bewusste Entscheidung für eigene Handlungen und Einstellungen dazu, Freiheit und Autonomie zu erhalten und flexibel auf Bedürfnisse reagieren zu können. Die damit verbundene Bereitschaft zur

140 Vgl. <http://www.sudbury.de> Stand: 13.11.2006

141 Vgl. KUHN <http://members.aol.com/ucmm/alexander/kinder> S. 3 Stand: 14.03.2006

Veränderung findet *nicht* durch ein vermehrtes 'Richtig-machen-Wollen' statt, das oft eine übermäßige Anspannung zur Folge hat, sondern durch eine mentale Ausrichtung der Direktiven. Das impliziert eine innere Veränderung und keine von außen aufgesetzte Haltung (vgl. O'CONNOLLY 2000 S. 22).

„Für mich heißt dies jetzt, dass das Wichtigste an der Arbeit mit Kindern die Arbeit mit den Erwachsenen ist. Nicht nur, dass sie sich mit freiem Hals und geradem Rücken bewegen, sondern um sensibler zu werden für die Kinder, diese wahrzunehmen und zu begleiten, anstatt irgendwohin bringen zu müssen, sie anzunehmen wie und wo sie sind, auch wenn dies an unserem eigenen erlebten und nicht bewältigten Schmerz rührt, da wohl die meisten von uns nicht so aufgewachsen sind“¹⁴².

O'CONNOLLY ist davon überzeugt, dass die Alexander-Technik die Selbstwahrnehmung, die muskuläre Tonusregulation, ausgewogenes Atmen, den Körpergebrauch und die Persönlichkeitsentwicklung fördern kann. Im Bereich der Erziehung wird die Alexander-Technik deshalb als Wachstumshilfe gebraucht (vgl. O'CONNOLLY 2000 S. 35).

ALEXANDER war davon überzeugt, dass Sport, Haltungs- und Atemübungen oder Entspannungstechniken keine dauerhafte Verbesserung hervorrufen können, da Störungen durch tägliche psycho-physische Erfahrungen bedingt sind. Der Grad der schlechten Koordination steigt in dem Maß, wie ein Kind versucht, den wachsenden Anforderungen gerecht zu werden. O'CONNOLLY weist darauf hin, dass aufgrund dieser Problematik auf einen bewussteren Gebrauch der psycho-physischen Mechanismen hingearbeitet werden muss. In Bezug auf die Schule bedeutet das, die Zielfixiertheit im Hinblick auf Bewertung und Notenvergabe aufzugeben, zugunsten eines Unterrichts, der seinen Schwerpunkt auf das Erarbeiten von Lerneinheiten legt. Erziehung wird dann wie das Leben selbst als eine schöpferische Entwicklung betrachtet (vgl. ebd. S. 48).

In der heutigen Zeit wird die Alexander-Technik u.a. in der Educare Small School in England, in dem Projekt Moving to Learn Society in Amerika, in der Freien Schule Konstanz und in der Musikhochschule Nürnberg angewendet (vgl. ebd. S. 67 ff.).

Die Educare Small School wurde 1997 gegründet. Der gesamte schulische Ablauf unterliegt den Prinzipien der Alexander-Technik. Eine holistische Annäherung an Erziehung wird versucht, d.h. die Verantwortung ist auf Eltern, Lehrer, Gemeindeglieder und Kinder aufgeteilt. Erziehung wird in der Educare Small School als lebenslanger Prozess betrachtet. Der Unterricht findet in kleinen Gruppen statt. Ziel ist die Förderung des spirituellen und moralischen Wachstums jedes Kindes als Individuum und als Teil einer umfassenden Gemeinschaft. Die Kinder werden als unabhängige Lerner betrachtet, die fähig sind, ihre eigenen Lernprozesse effektiv zu gestalten, die in der Lage sind zu wählen und mit einer kreativen und stimulierenden Umgebung zu interagieren. Der Unterricht zeichnet sich durch seinen Praxisbezug aus und das Curriculum legt einen Schwerpunkt auf kreative Künste. Das übergeordnete Ziel ist die Balance von physischer und spiritueller Gesundheit durch den Gebrauch der Prinzipien der Alexander-Technik, Meditation, Tai Chi und Brain Gym™ (vgl. ebd.). Die Educare Small School besteht aus ca. 50 Schülern, die sich vor Beginn des Unterrichts mit ihren Lehrern versammeln und sich gemeinsam bewegen (moving circle). Die Bewegungen, die eine Mischung aus Tai Chi, Aikido und Brain Gym™ sind, soll zur Selbstbesinnung führen, wobei gleichzeitig auf das 'Wie' im Sinne der Alexander-Technik geachtet wird. Parallel zum Unterricht werden die Prinzipien der Alexander-Technik in kleinen Gruppen erarbeitet und intensiviert, um einen bewussteren und verantwortungsvolleren Umgang mit dem eigenen Körper und der eigenen Gesundheit zu erreichen. Auch in der täglichen Ruhezeit (quiet time) werden

142 Vgl. KUHN <http://members.aol.com/ucmm/alexander/kinder> S. 3 Stand: 14.03.2006

die Prinzipien der Alexander-Technik angewendet. Die Kinder meditieren auf dem Rücken liegend, wobei die Knie angewinkelt sind und die Füße flach auf dem Boden stehen. Es geht dabei hauptsächlich darum, Kraft zu schöpfen, um ruhiger und zentrierter zu werden (vgl. ebd. S. 69). Kleineren Kinder wird die Alexander-Technik durch Geschichten, Lieder und Spiele näher gebracht. Auch hier geht es um die Grundprinzipien Inhibition und Direktiven, um zu einer größeren Bewusstheit zu kommen. Die Kinder lernen ein 'Stopp' zwischen Reiz und Reaktion zu setzen. Das Verhalten nach dem Prinzip der Inhibition üben die Kinder, indem sie 'Nein' zu einem eintreffenden Stimulus sagen. Der Lehrer hat dabei die Aufgabe, ein Feld zu kreieren, indem die Inhibition Teil einer neueren besseren Art wird, um auf Reize zu reagieren (vgl. ebd. S. 70 ff.).

Das Pilotprojekt Moving to Learn Society wurde von Michele ARSENAULT, einer ausgebildeten Alexander-Lehrerin, gegründet. Die ursprüngliche Idee des Projektes, das in New York durchgeführt wird, ist die Verwirklichung neuer und innovativer Wege in Wissenschaft und Mathematik in Schulklassen (vgl. ebd. S. 74). ARSENAULT geht davon aus, dass Kinder nur schwer etwas aufnehmen können und schwer für etwas zu interessieren sind, was nicht mit ihren momentanen Erfahrungen und Interessenschwerpunkten in Verbindung zu bringen ist. Sie versucht Wege zu finden, Wissenschaft und Mathematik direkt für Kinder erfahrbar zu machen. Als Startblock dienen Erfahrungen und Kenntnisse, die die Kinder mitbringen. Die Alexander-Technik stellt ein Element des Unterrichts dar: Gewicht, Kraft, Energie und Aufwand werden größtenteils anhand des eigenen Körpers erarbeitet (vgl. ebd. S. 75 ff.). Dabei geht es um den Aufbau des menschlichen Körpers und wie man am besten von ihm Gebrauch macht. Kinder lernen auf diese Weise nicht nur die mechanischen und biologischen Konzepte und Prinzipien der Alexander-Technik, sondern auch das Prinzip der Wahlmöglichkeit. Dieses Prinzip impliziert das Erkennen von Alternativen durch bewusstes Wählen und die Freiheit der Wahl, d.h. zu entscheiden, wie sie mit sich selbst umgehen wollen, statt sich unbewusst von Gewohnheiten steuern zu lassen. Außerdem geht es ARSENAULT um eine neue Art der Informationsverarbeitung. Es wird mehr Wert auf die Art des Lernens, statt auf den Lerninhalt gelegt (vgl. ebd. S. 76).

Seit 1999 gibt es an der Musikhochschule Nürnberg Sensomotorische Praxis als Wahlpflichtfach, wobei verschiedene Kurse u.a. Feldenkrais- und Alexander-Technik zur Auswahl stehen. In einem Alexander-Kurs sind vier Studenten, die einmal wöchentlich eine Stunde von einem Alexander-Lehrer unterrichtet werden. Durch die sensibilisierte Selbstwahrnehmung, die durch die Alexander-Technik erlernt werden kann, soll der Musiker lernen, besser mit seinen eigenen Energien umzugehen, z.B. bei langem Stehen während des Singens, und auch mit dem Druck von außen (Auftritte, Wettbewerbe, Prüfungen) besser fertig zu werden (vgl. ebd. S. 86 ff.).

Im folgenden Kapitel beschreibe ich die Freie Schule Konstanz, in der die Alexander-Technik ebenfalls als Teil des Curriculums Anwendung findet.

1.9.1 Freie Schule Konstanz

Die Freie Schule Konstanz ist eine freie Alternativschule, die seit Juli 2001 vom Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg genehmigt ist. Der Verein lebendiges lernen e.V. gründete sich aus einer Initiative engagierter Eltern aus Konstanz, der Insel Reichenau und der Umgebung. Der Träger der Freien Jugendhilfe ist im Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS) organisiert¹⁴³.

Den Kindergarten der Freien Schule Konstanz gibt es seit 1999, die Grundschule seit

143 Vgl. www.lebendiges-lernen-ev.de Stand: 13.06.2006

November 2000. Die Sekundarstufe I wurde 2006 genehmigt. In der Umsetzung von Schule und Kindergarten unter einem Dach wird eine Möglichkeit gesehen, einen 'nahtlosen Übergang' in die Schule zu schaffen (vgl. Schule für lebendiges Lernen 2003 S. 3). Als Vorbild für die Freie Schule Konstanz dient das Kindergarten- und Schulprojekt von Rebeca WILD. Die Alexander-Technik ist ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzeptes. Sie dient als Werkzeug für alle, die von ihren beschränkenden und störenden Bewegungs-, Verhaltens-, Denk- und Lerngewohnheiten unabhängig werden möchten.

Es gibt aber auch andere Einflüsse auf das Konzept der Freien Schule Konstanz wie z.B. die Säuglingsforschung von Emmi PIKLER, die Erkenntnisse des Entwicklungspsychologen Jean PIAGET, des Biologen Humberto MATURANA und des Lerntheoretikers Frederic VESTER (vgl. ebd. S. 5 ff.).

Das Konzept der Freien Schule Konstanz betont eine kindzentrierte (aktive, nicht-direktive) Pädagogik, die die Umgebung so gestaltet, dass sich das Kind gemäß dem ihm innewohnenden Entwicklungsplan entfalten kann (vgl. ebd. S. 4). Es gibt eine Altersmischung vom 1.-4. Schuljahr (vgl. ebd. S. 9).

Kindergarten und Schule sind von 7.30 – 13.30 geöffnet. Der Schulwochenplan gibt lediglich einen Rahmen. Die Lehrer orientieren sich mit den angebotenen Lehrinhalten an den Lehrplänen für die staatlichen Schulen. Es gibt keine Pausen und keine Unterrichtsstunden. Die Schüler entscheiden selbst, wann sie arbeiten, spielen oder sich erholen wollen (vgl. ebd. S. 11). Von 7.30 – 8.30 Uhr können die Kinder ankommen; wobei von 8.30 – 12.30 Uhr verpflichtende Kernzeit für alle Kinder besteht. Ab 11.00 Uhr werden feste Kurse, Projekte und Ausflüge angeboten. Am Ende des Schultages haben die Kinder die Möglichkeit zu einem abschließenden persönlichen Tagesgespräch mit ihren Lernbegleitern (vgl. ebd. S. 20).

Die Basis des Konzeptes bildet die Annahme, dass man Kindern nichts beibringen kann und sie ausschließlich aus sich selbst heraus lernen. Aus diesem Grund wird es als wichtig erachtet, die materielle Lernumwelt so zu gestalten, dass es kognitive, emotionale, sensomotorische und soziale Anregungen gibt (vgl. ebd. S. 11 ff.).

In der Freien Schule Konstanz gibt es einen Spiel- und Bewegungsraum, der mit Kissen, Polstern und Matratzelementen zum Toben und Rollenspielen einlädt, einen Kreativraum zum Basteln und Nähen, einen Montessori-Raum mit didaktischen Material mit freiem Durchgang zur angrenzenden Bibliothek. Rechnen lernen die Kinder hauptsächlich durch Geldspiele, die ihnen sehr wichtig sind (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006).

In der Küche kann jeder für sich oder eine Gruppe etwas kochen. Die Essenskasse wird von den Kindern gemeinsam verwaltet. Auch im Garten finden die Kinder eine vorbereitete Umgebung vor: es gibt Arbeitsmaterialien, Naturmaterialien, Spielgeräte und Werkstätten in Schuppen und Garage (vgl. ebd.).

Die Funktion des Lehrers besteht darin, für die Kinder da zu sein, zu beobachten, aufmerksam zu sein und im Einzelfall Grenzen zu setzen. Hervorgehoben wird, dass die Lehrer die Kinder nicht stören und vor Störungen schützen sollen. Sie sollen darauf achten, die Kinder nicht zu verletzen, weder körperlich noch verbal, für den achtsamen Umgang mit dem Material sorgen und die Arbeitsplätze wiederherstellen. Vermieden werden sollen Umgangsformen wie Manipulation, Lösungsvorschläge, unaufgeforderte Hilfe, Vorwegnahme von Handlungen, Vergleiche mit anderen durch Erwachsene, lehrerzentrierter Unterricht ohne die Möglichkeit der Selbstkontrolle sowie Lob und Tadel (vgl. Schule für lebendiges Lernen 2003 S. 7).

In der Freien Schule Konstanz gibt es keine Zeugnisse. Betont wird, dass besonders

Ziffernzeugnisse der Einzigartigkeit des Kindes nicht gerecht werden. Die Lehrer führen für jedes Kind einen Beobachtungsbogen, in dem alle Lernschritte detailliert beschrieben werden. Regelmäßigen Gesprächen mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes kommt eine große Bedeutung zu (vgl. ebd. S. 15).

Die Kinder haben mindestens drei Lernbegleiter. Es gibt eine Grundschullehrerin, eine Erzieherin, eine Sozialpädagogin mit Ausbildung in Montessori-Pädagogik und eine Ergotherapeutin (Stand: Juli 2006). Die Erwachsenen bieten täglich in unterschiedlichen Bereichen Angebote an, z.B. in Deutsch: Geschichten vorlesen oder erfinden; in Musik: Lieder einüben und im Bereich Kreativität: Techniken wie Pantomime oder Linoldruck. Es werden auch Wünsche der Kinder aufgegriffen und als Kurs angeboten. Hervorgehoben wird, dass in jedem Fall das Kind selbst über die Teilnahme entscheidet (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006).

Das Umlernen, das diese Art der Pädagogik mit sich bringt, erfordert einen hohen Einsatz der Lernbegleiter. Dazu gehört die Bereitschaft, sich selbst zu betrachten und sich da anzunehmen, wo man gerade steht. Außerdem bedarf es der Fähigkeit, sich zu reflektieren und den Mut, sich entgegen der Gewohnheit in Situationen zu begeben, die nicht planbar, sondern offen sind. Die Nachbereitung des Unterrichts stellt in der Freien Schule Konstanz die wichtigste Arbeit dar. Die Lernbegleiter brauchen ein hohes Maß an Reife und Bewusstheit, die Bereitschaft, sich selber anzuschauen und an sich zu arbeiten, um den Kindern gerecht zu werden (vgl. Schule für lebendiges Lernen 2003 S. 8). Die Alexander-Technik soll die Begleiter in Kindergarten und Schule dabei unterstützen, den Kindern eine entspannte, vorbereitete Umgebung bereit zu stellen und freundlich und respektvoll mit sich und anderen umzugehen. KUHN hebt hervor, dass die meisten Menschen unserer Zivilisation durch Erziehung, kulturelle und andere Rahmenbedingungen von einer halbwegs verlässlichen Wahrnehmung und Koordination weit entfernt sind. Deshalb ist es aus seiner Sicht wichtig, sich die Faktoren des Selbstgebrauchs wieder zu erschließen, sich zu fragen, wie man sich selbst als ganzes Wesen gebraucht, wenn man geht, am PC arbeitet, sich in stressigen Situationen befindet, streitet, sich abgrenzt, etc.

„Was wir uns als Erwachsene mehr oder weniger mühsam wieder erschließen müssen – die natürliche Koordination wieder zu erlernen - könnte Kindern erspart bleiben, wenn ihr weitestgehend noch unverfälschter, aber auch unbewusster 'Gebrauch des Selbst' so lange geschützt würde, bis sie sich ihrer bewusst sind“ (ebd. S. 5).

KUHN betont, dass das Erkennen ungünstiger gewohnter Reaktions- und Bewegungsmuster noch lange nicht bedeutet, dass man sie unterlassen kann. Er weist darauf hin, dass man die Zeit, die zwischen Reiz und Reaktion liegt, nutzen muss, um sich bewusst anders zu verhalten oder zu bewegen, wenn es angemessener erscheint. Wegen der Automatisierung fühlt sich aber Gewohntes oft richtig und normal an und Ungewohntes falsch. Aus diesem Grund kann man sich nicht unbedingt auf die Einschätzung seiner sensorischen Wahrnehmung verlassen (vgl. ebd. S. 5). KUHN bemerkt, dass sich die meisten Menschen zwischen zwei Polen bewegen; zwischen wach/angespannt und schlafend/weich. Das Ziel der Alexander-Technik ist es, dabei zu helfen wach und weich zu werden, einen freien Hals zu bekommen, sich klarer zu bewohnen und weicher zu werden (vgl. Hospitationsbericht Schule für Alexander-Technik 18.07.2006). Das impliziert, sich bewusst für den Kontakt zu öffnen oder sich ganz bewusst zu verschließen. Wichtig ist die eigene Entscheidung für das, was man tut. Es geht dabei um ein Pendeln zwischen der inneren und äußeren Aufmerksamkeit. Die Alexander-Technik kann dazu beitragen, dass Lehrer sich stabiler und selbstsicherer fühlen, anders auf Menschen zugehen und eine neue Lebensqualität erlangen (vgl. KUHN persönl. Gespräch 06.05.2006).

Als angemessene Bewusstseinsarbeit im Alter bis 14 Jahren empfindet KUHN es, die

Kinder und Jugendlichen möglichst frei aufwachsen zu lassen und sie bei ihrer Entwicklung zu begleiten. Sie sollten aus seiner Sicht in keiner Weise manipuliert und auch nicht in Form von Phantasieereisen beeinflusst werden. Phantasieereisen betrachtet KUHNS als künstlich. Er kritisiert, dass sie manipulierend wirken können und auf diese Weise begünstigen, dass ein Kind von der Realität abschweift. KUHNS hält Kollektivübungen und Phantasieereisen nicht für sinnvoll, da er Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht von der Wirklichkeit weg, sondern zu ihr hinführen möchte. Er empfindet es als schwierig mit Kindern Alexander-Technik zu machen, wenn die Eltern nicht integriert sind und selbst an sich arbeiten. Es sind aus seiner Sicht bestimmte Rahmenbedingungen nötig, da sich Kinder im Alter bis 12 Jahren keine Gedanken darüber machen, wie sie sich gebrauchen. KUHNS ist davon überzeugt, dass wenn man versucht mit Kindern etwas zu erlangen, was noch gar nicht da ist, das nur zu Stress führen kann (vgl. ebd.).

Kinder brauchen aus seiner Sicht eine Begleitung, die sich ihrer Ängste und Schwächen bewusst ist und Kindern dort Grenzen setzt, wo es nötig ist. Durch Alexander-Technik kann der Erzieher die Fähigkeit, bei sich zu bleiben und gleichzeitig den anderen wahrzunehmen, immer weiter verbessern. Damit die Kinder unabhängig von den Werturteilen der Erwachsenen sein können, werden sie weder gelobt noch kritisiert, sondern in ihrem Tun bestätigt (vgl. Schule für lebendiges Lernen 2003 S. 7).

Die Lernbegleiter der Freien Schule Konstanz sind sich bewusst, dass Kinder leicht für Bedürfnisse, Ziele und Erwartungen der Erwachsenen benutzt und damit ihres natürlichen Potenzials und Lebensgefühls beraubt werden können. Eine Lernbegleiterin berichtete mir, dass es für sie am Anfang eine große Herausforderung war, nicht einzugreifen, sondern Vertrauen zu haben. Es erfordert ihrer Erfahrung nach viel Arbeit an sich selbst, um aus alten Mustern herauszukommen, nicht zu loben, sondern anzuerkennen, was ist. Ein Kind ist zufrieden mit dem, was es tut, wenn es das grundsätzliche Gefühl, angenommen zu sein, erfährt (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006).

Die Kindheit wird in der Freien Schule Konstanz als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit betrachtet, nicht als Trainingsprogramm für das Erwachsenen-Dasein. Aus diesem Grund gibt es Raum für Bedürfnisse wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung und das Eingehen intensiver Freundschaften.

Auf Zwangsmittel zur Disziplinierung von Kindern wird verzichtet. Hervorgehoben wird, dass Konflikte selbst Regeln und Grenzen schaffen, die aber veränderbar bleiben. Es findet wöchentlich eine Schulkonferenz statt, an der Kinder und Erwachsene verpflichtend teilnehmen. Dort werden Regeln und Gesetze festgelegt, ausprobiert, verworfen und neu entworfen (vgl. Schule für lebendiges Lernen 2003 S. 15). Kinder sollen lernen Konflikte zu lösen und sind nach Ansicht der Schulgründer deshalb besser auf die Gesellschaft vorbereitet als Kinder in Regelschulen. Auf meine Frage nach dem besonderen Schutzraum der Kinder, antwortet eine Erzieherin, dass sie denkt, dass die Kinder hier besser aufs Leben vorbereitet werden, weil sie lernen, mit Konflikten umzugehen und mit der Andersartigkeit anderer Menschen zurechtzukommen. Sie leben sehr intensiv zusammen und erleben viel Gruppengeschehen (vgl. ebd.). Aufgefallen ist mir bei der Hospitation, wie entspannt die Kinder der Freien Schule Konstanz sind, wie lebendig und wach sie an dem Geschehen um sich herum teilhaben. Sie können ihre Gefühle sehr klar ausdrücken und sind in der Lage ihre Konflikte zu lösen bzw. sie als Thema für die Schulkonferenz auf einem Zettel, der an der Tür hängt, zu formulieren (vgl. ebd.). Auch die Selbstverwaltung der Schule prägt den demokratischen Umgang von Begleitern, Eltern und Schülern. Es wird Raum geboten, in dem Haltungen und Lebenseinstellungen als veränderbar und offen begriffen werden können. Die

Schulgründer sind davon überzeugt, dass die Qualitäten, die die Kinder daraus ziehen, dass sie Entscheidungen selbst treffen können und selbst bestimmen, die Kinder vor Abhängigkeiten schützen (vgl. ebd. S. 4). Auch das 'freie Arbeiten' regt die Kinder an, eigene Initiativen und Interessen zu entwickeln und einzubringen. Außerdem lernen sie, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Das Lernen in Projekten knüpft an die Lebenserfahrung der Kinder an und orientiert sich an ihren momentanen Interessen und Bedürfnissen (vgl. ebd. S. 14).

Auf den Lernbereich Ethik/Kulturgeschichte wird großen Wert gelegt, um angesichts pluraler Lebensverhältnisse dazu anzuregen, sich mit verschiedenen Kultur- und Wertangeboten auseinander zu setzen (vgl. Hospitationsbericht Freie Schule Konstanz 17.07.2006). Religion wird bei entsprechender Nachfrage angeboten.

'Sport' wird in der Freien Schule Konstanz nicht losgelöst vom inneren Ausdruck gesehen. Betont wird, dass Übungen, die lediglich zur Verbesserung von Körperhaltung und -funktionen dienen, sich nur oberflächlich auswirken und in keinem Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit stehen. Der Unterschied zwischen Gymnastik (Schulung von Bewegungstechniken) und Tanz (Schulung von sinnlicher Wahrnehmung) wird deutlich hervorgehoben. Dem Tanz in Verbindung mit Musik und Theater kommt eine große Bedeutung zu, da er dabei hilft, sich selbst darzustellen und auszudrücken (vgl. ebd.).

Die Hauptaufgabe der Lernbegleiter liegt darin, zu spüren, was im Sinne der Kinder ist, nicht, was für den Lernbegleiter passend erscheint. Auch bei der Wissensaneignung, die jedes Kind in seinem Tempo bewältigt, geht es mehr um die Beobachtung der Schritte des Kindes. Die Lernbegleiter tragen nicht in erster Linie die Verantwortung für die Wissensvermittlung. Hervorgehoben wird das angemessene Begleiten der Kinder und der Eltern. Dahinter steckt eine andere Sicht auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder. Es wird davon ausgegangen, dass jedes Kind irgendwann lesen lernt und besonders in dieser Lernumgebung, in der niemand gezwungen wird, auffällt, wie unterschiedlich Lernprozesse sind (vgl. ebd.).

Kinder, die vorher auf einer Regelschule waren, werden nur in Ausnahmefällen von der Freien Schule Konstanz aufgenommen, da es aus der Erfahrung der Lernbegleiter immer Spannungen gibt und die Kinder große Schwierigkeiten mit der Nicht-Direktivität haben. Sie langweilen sich häufig und sind sehr unruhig. Dagegen wurden mit dem Wechsel von der Freien Schule Konstanz auf Regelschulen bisher gute Erfahrungen gemacht, da die Kinder selbstbestimmt lernen und in der Lage sind, selbständig ihre möglichen Defizite auszugleichen (vgl. ebd.).

Die Atmosphäre in der Freien Schule Konstanz habe ich als sehr angenehm empfunden. Konflikte werden offen angesprochen und Gefühle sind erwünscht. Im Gegensatz zum Montessori-Kindergarten, indem es mir so vorkam, als ob der 'Geist' fehlt und das didaktische Material im Vordergrund steht, habe ich hier den Eindruck, dass die Lernbegleiter der Freien Schule Konstanz ihr Konzept wirklich leben, nicht nur den Umgang mit dem Lernmaterial gelernt haben, sondern aus tiefster Überzeugung und vor allem mit viel Gespür für die Kinder agieren (vgl. ebd.).

1.10 Club of Rome-Schulen

Der Club of Rome wurde 1968 als weltweiter internationaler, politisch unabhängiger Zusammenschluss von außergewöhnlichen Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft gegründet. Die Mitglieder eint die Sorge um die Zukunft der Menschheit. Sie verfolgen das Ziel, das Verständnis für die dringlichsten Probleme der Erde zu wecken und Strategien zur Lösung von Zukunftsproblemen der gesamten Menschheit zu entwickeln¹⁴⁴. Die Ergebnisse der PISA-Studie alarmierten die Club of Rome-Mitglieder, so dass sie sich entschlossen, Einfluss auf den Bildungsbereich zu nehmen. Der Club of Rome übernimmt in diesem Zusammenhang die Aufgabe, verkrustete Strukturen aufzubrechen und Schulen zu Lern- und Lebensorten zu machen. Schulen sollen von unnötiger und kostspieliger Bürokratie befreit werden und Kindern soll ein ihren Fähigkeiten entsprechendes Lerntempo und -verhalten zugestanden werden (vgl. BEYER 2006a S. 8). Es wird davon ausgegangen, dass nur durch die Entfaltung ihrer geistigen, ethischen und technischen Fähigkeiten die Menschheit das Dilemma des begrenzten Wachstums lösen kann. Durch Bildung und Erziehung sollen die schöpferischen Kräfte des Menschen für diese existenzielle Aufgabe mobilisiert und ressourcensparende Technologien sowie Nachhaltigkeit fördernde Lebensstile ermöglicht werden (vgl. ebd. S. 8 ff.).

2005 starteten in Deutschland 20 Schulen als CoR-Schule in Gründung¹⁴⁵. Diese Schulen haben fünf Jahre Zeit ihr Konzept umzusetzen, bevor sie sich nach einer Lizenzprüfung Club of Rome-Schule nennen dürfen. Alle zwei Jahre wird die Schule auch nach der Lizenzvergabe in Form einer Evaluation geprüft (vgl. ebd. S. 105). BEYER hebt hervor, dass es sich bei CoR-Schulen *nicht* um Einheitsschulen handelt. Im Gegenteil, jede Schule stärkt ihr Profil unter der Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler, der bereits vorhandenen Schulausrichtung und dem Wissen der Lehrerschaft. Die CoR-Schulen bauen auf dem staatlichen Schulsystem auf. BEYER geht davon aus, dass die CoR-spezifische Pädagogik prinzipiell in jeder Schule etabliert werden kann. Für jede sich bewerbende Schule wird ein spezifisches Entwicklungskonzept ausgehandelt (vgl. ebd. S. 107).

Die Mitglieder des Club of Rome sind davon überzeugt, dass die Zukunft der Menschheit von der Schaffung weltweiter Gerechtigkeit, der Gewährleistung der Menschenrechte und der Harmonie zwischen Mensch und Umwelt abhängig ist. Bildung soll deshalb dazu befähigen, eine globale Perspektive einzunehmen, um die Ursache der wirtschaftlichen, politischen, ökologischen, sozialen und demographischen Situation zu erfassen. Sie muss den Menschen dazu befähigen, den Entwicklungen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, sondern ihn dazu ermutigen, Situationen zu verändern. Die Voraussetzung dafür ist, dass Zusammenhänge und wechselseitige Abhängigkeiten der Entwicklung durchschaut werden und der Wille entwickelt wird, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Club of Rome-Schulen 2007 S. 2). Hervorgehoben wird, dass die Schule das Nachhaltigkeitsdenken fördern sollte, indem sie eine immer stärkere Integration des Wissens anstrebt und zu einer systemischen Sicht führt.

Die Club of Rome-Schulen sollen ihre Bildungsarbeit auf der Grundlage von Verantwortung, Nachhaltigkeit und Internationalität gestalten. Besonders viel Wert wird auf die Persönlichkeitsbildung, auf Gerechtigkeit bezogenes Denken und Handeln, kulturelle Sensibilität und Offenheit, auf ökonomischen und ökologisches, auf Nachhaltigkeit angelegtes Entwicklungsbewusstsein, auf soziale Solidarität und demokratisch-politisches Engagement gelegt (vgl. ebd. S. 4).

144 Vgl. <http://www.clubofrome.de> Stand: 19.05.2007

145 Seit Sommer 2006 sind 23 CoR-Schulen im Gründungsstadium. Sie sollen als bundesländerübergreifende Netzwerke aufgebaut werden (vgl. ebd. S. 108).

CoR-Schulen sind dazu verpflichtet ihre Unterrichtsarbeit als innovative Schulen auszugestalten, d.h. sie sollen 'Häuser des Lernens und Zusammenlebens' sein. Außerdem sollen sie vielfältige Qualifikationen ihrer Schüler fördern, u.a. das Erhalten der Schätze der Erde für die kommende Generation, die Ehrfurcht vor dem Leben, das Achten der Vielheit, die Vielfalt der Kulturen, das Handeln im Sinne globaler Solidarität und Gerechtigkeit (vgl. BEYER 2006a S. 13).

Die Schulen sollen weitgehend selbst verantwortlich gestaltet werden. Das impliziert eine demokratische Arbeitsteilung, die systemische Gestaltung der Lernprozesse, die differenzierte Förderung des einzelnen Schülers und die Betonung des Prinzips eines weitgehend selbst gestalteten und selbst verantworteten Lernens (vgl. Club of Rome-Schulen 2007 S. 5). Mit den Schülern bzw. deren Eltern werden individuelle 'Lernverträge' abgeschlossen. Individuelle Lernprozesse sind durch individuelle Förder- bzw. Anreizprogramme in der Schule möglich. Hervorgehoben wird auch die systematische und kontinuierliche Kooperation mit außerschulischen Lernorten, die neue, realitätsnahe Lernmöglichkeiten erschließen (vgl. ebd. S. 7 ff.).

BEYER betont, dass Bildung als Basis des ganzen Lebens begriffen werden müsse. Schule muss sich dementsprechend von Anfang an auf Erfolg und Effizienz ausrichten und zum Ziel haben, *allen* Schülern einen Abschluss zu ermöglichen. Das Projekt Club of Rome-Schulen will *nicht* selektieren, sondern Anstrengungen zur Modernisierung der Schulen bündeln, um allen Kindern¹⁴⁶ eine bessere Schulausbildung zu gewähren (vgl. BEYER 2006a S. 19 f.). BEYER betont, dass die Schule heute auf eine zukünftige Berufswelt vorbereiten muss, in der ein Wissensreservoir nicht mehr reicht, sondern die Kompetenz zum lebenslangen Lernen gefördert werden sollte (vgl. ebd. S. 28).

In Bezug auf die Schüler wird Heterogenität angestrebt. Alle Eltern können ihre Kinder in diesen Schulen anmelden. CoR-Schulen sollen als Ganztagschulen ausgestaltet werden, so dass Lernen und Freizeit nicht mehr als künstlich voneinander getrennt erlebt werden. Das Bewusstsein für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Solidarität wird durch themenorientiertes Arbeiten an Schlüsselproblemen gefördert (vgl. Club of Rome-Schulen 2007 S. 8 ff.). Die Lern- und Arbeitsformen sind von einer Methodenvielfalt geprägt. Es gibt Lehrgänge und Projekte sowie die Möglichkeit zu selbständigem, angeleitetem Lernen, das mit individueller Reflexion verbunden ist. Angestrebt wird ein Gleichgewicht zwischen kooperativen und individualisierenden Arbeitsformen (vgl. ebd. S. 10).

Statt Zeugnissen mit Ziffernbeurteilungen gibt es bis zum vorletzten Pflichtschuljahr Lernentwicklungsberichte. Sie geben auch Auskunft über individuelle besondere Fähigkeiten und Begabungen. Die Schüler werden dazu aufgefordert, ihre eigene Lernentwicklung zu dokumentieren. Diese Dokumentation wird in den Bewertungsprozess miteinbezogen (vgl. ebd. S. 11).

Besonders engagieren sich CoR-Schulen in den Bereichen Ernährung, Bewegung und Aktivität, Musik und Kunst. Unter Bewegung wird nicht nur die Aneignung von Bewegungsfertigkeiten und Bewegungskönnen im Sport verstanden, sondern ein intensiver Zugang zur Welt. Hervorgehoben wird, dass durch die mit Bewegung verbundene sinnliche Erfahrung Vorstellungen von der Welt entstehen. Sie stellen einen wesentlichen Schritt auf dem Weg zur Identität und in die Selbständigkeit von Kindern und Jugendlichen dar. Bewegung bewirkt außerdem eine positive Gesundheitsförderung sowie die Förderung der körperlichen als auch der geistigen Entwicklungsprozesse. Die Bewegungsaktivität wird auch in Bezug auf das Verhältnis zum eigenen Körper für

146 BEYER merkt an, dass derzeit ca. 9% eines Jahrgangs die Schulzeit ohne Hauptschulabschluss beenden und 20% der Auszubildenden ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben (vgl. BEYER 2006a S. 37).

wichtig erachtet, um die Stabilität einer weiblichen bzw. männlichen Identität während der Adoleszenz zu sichern (vgl. ebd. S. 14).

Die besondere Förderung musischer Fähigkeiten in den Club of Rome-Schulen wird mit der Bedeutung des Sich-selbst-Erfahrens im Spiel, beim Musizieren und Tanzen begründet. Außerdem trägt gerade die frühkindliche Förderung in Musik zu einer wesentlichen Vermehrung der Synapsenbildung bei, die auf diese Weise die Komplexität des Denkens positiv beeinflusst. Auch die Identitätsbildung wird dadurch intensiviert (vgl. ebd. S. 16 ff.).

1.10.1 Joseph-von-Eichendorff-Schule, Kassel

Die Joseph-von-Eichendorff-Schule (JVES) in Kassel ist eine von 20 Club of Rome-Schulen in Gründung. Sie gilt als Versuchsschule und muss ihr Konzept im Sinne des Club of Rome innerhalb von fünf Jahren umsetzen. Nach einer Evaluation wird 2010 die Lizenz zur Club of Rome-Schule erteilt. Die JVES ist eine kooperative Gesamtschule mit Ganztagsangeboten. Förderstufe, Hauptschule, Realschule und Gymnasium befinden sich unter einem Dach¹⁴⁷. Als Club of Rome-Schule in Gründung hat sich die JVES beworben, da sie schon vor über zehn Jahren als ökologische Schule ausgezeichnet wurde und sich im Rahmen der BLK 21¹⁴⁸ für nachhaltige Bildung in der Praxis einsetzt (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007). Das Bildungskonzept des Club of Rome geht davon aus, dass Menschen durch Bildung ganz wesentlich dabei unterstützt werden können, zukunftstaugliche Entwicklungen zu beeinflussen und wertorientiert und verantwortungsbewusst Alternativen zu entwickeln und aktiv mitzugestalten. Ziel der Schule ist es aus diesem Grund, zur Entwicklung von Lernkompetenzen für ein Leben mit dem gesellschaftlichen Wandel beizutragen (vgl. BEYER 2006a S. 89). Der Club of Rome unterstützt Schulen, die umsichtig mit alltagsnahen Reformen und konkreten Visionen innovatives Lernen für die neue Generation gestalten wollen. Der Schulleiter HALLASCHKA betont in diesem Kontext, dass der Mensch auf lebenslanges Lernen angewiesen ist und nicht starren Vorgaben des Kultusministeriums ausgeliefert sein darf (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007). Die Club of Rome-Schulen stellen den Menschen selbst und seine Fähigkeit zu vernetztem Denken in den Vordergrund.

„Soziales und humanistisches Verantwortungsbewusstsein, kulturelle Sensibilität und Offenheit, ökonomisches und ökologisches Entwicklungsdenken müssen gleichberechtigt nebeneinander stehen“ (BEYER 2006b S. 1).

Reformpädagogische Ansätze sollen mit Konzepten eines Kompetenzansatzes, den die Schule aus ihrem ganzheitlichen Verständnis von Schule, Unterricht und Lernen heraus entwickelt hat, verknüpft werden. Besonders das Konzept von Célestin FREINET, das Lernen und Arbeiten verbindet, findet Eingang in die Schulpraxis. Das Schulleben soll gemeinsam von Schülern, Lehrern, Eltern und Förderkreisen gestaltet werden. Als Leitidee nennt HALLASCHKA konkrete Reformen wie eigenverantwortliches Lernen und demokratische Erziehung, die sich im Engagement für die Gemeinschaft, in Lernverträgen, kooperativen Strukturen sowie der Werteerziehung und im sozialen Lernen zeigen (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007).

In der JVES gelten die gleichen Lehrpläne wie in anderen Schulen. Der Schwerpunkt liegt aber auf dem praktischen Lernen. Dazu gehört auch das Lernen an anderen Lernorten in der Region, deutschlandweit oder auch im Ausland. Hervorgehoben wird,

¹⁴⁷ Vgl. <http://www.jves.de> Stand: 12.03.2007

¹⁴⁸ Das BLK 21 ist ein Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das sich für die schulische Entwicklung am Konzept der Nachhaltigkeit einsetzt (vgl. <http://www.blk21.de> Stand: 06.08.2007)

dass angeleitetes, selbständiges Lernen mit individueller Reflexion über die persönliche Lernerfahrung verbunden sein sollte¹⁴⁹.

Es wird viel Wert auf klare Raum- und Zeitstrukturen für Erziehung, Lernen und Beratung gelegt. Intensives Lernen soll durch individuelle Beratung gefördert werden. Dazu gehören Lernpraktika, die in den Lehrplan integriert sind, ebenso wie Kompetenztage, die einmal wöchentlich pro Jahrgang stattfinden und der individuellen Lernberatung dienen.

Das Ganztagskonzept ist auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen abgestimmt. Es findet ein Wechsel von vier Unterrichtsformen statt: Lehre, Üben, Werkstattunterricht und Projektarbeit. Dadurch soll die Eigenverantwortung und -initiative der Schüler gefördert werden (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007). In dem Motto der JVES 'Lernen mit Kopf, Hand und Verstand' kommt die praktische Orientierung in Bezug auf Berufsziele zum Ausdruck. Die Aneignung von Wissen soll durch sinnhaftes Lernen ergänzt werden. Ziel ist es, nur noch in Doppelstunden zu arbeiten und die Pausenklingel abzuschaffen. Der Unterricht soll durch Bewegungs- bzw. Musikangebote unterbrochen werden, wenn es die Lerngruppe benötigt (vgl. BEYER 2006a S. 155).

Die pädagogischen Schwerpunkte dieser Club of Rome-Schule liegen auf Ernährung, Bewegung und Aktivität sowie Musik. Die Gesundheitsförderung zeigt sich nicht nur in der Ernährung, sondern auch in der Förderung von Aktivitäten, die zur Verbesserung der Gesundheit beitragen. Geachtet wird auf die tägliche Bewegungszeit, da das Lernen in Bewegung und die Körperspannung als bedeutsam für die Konzentration betrachtet werden (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007).

Neben der musischen und kulturellen Persönlichkeitsbildung hat auch die soziale Entwicklung der Schüler eine große Bedeutung. Wichtig ist den Schulgründern die Rhythmisierung von Tag und Woche nach physiologischen Gesichtspunkten und Anforderungen an ein ganzheitliches Lernen. Statt des 45-Minuten-Takts gibt es offenen Unterricht, flexible Lerngruppen statt Klassenprinzip, Moderatoren statt Lehrmeister, Lernvereinbarungen statt Notenschlachten und individuellen Unterricht und Lernen in Zusammenhängen statt dem Auswendiglernen von Fakten (vgl. ebd.).

An der Vergabe von Noten wird in der JVES kritisiert, dass sie *nicht* darüber informieren, welche Wissensbereiche besonders gut gelernt wurden und wo noch Lernbedarf besteht. BEYER betont, dass sie auch keine Aussage über individuellen Lernprozessen erlauben und die eigenständige Wahrnehmung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler nicht fördern. Das traditionelle Notensystem wird in der JVES durch eine Lernvereinbarung zwischen Schüler, Eltern und Lehrer ergänzt (vgl. BEYER 2006a S. 65). Das bedeutet für den Lehrer, dass er sich auf die unterschiedlichen Lernwege der Kinder einstellen muss. Der Lernprozess soll auf diese Weise transparenter werden, so dass sich der Schüler Lernkompetenz aneignen kann. In der Praxis zeigt sich das in der Dokumentation der Schüler, die ihre eigene Lernentwicklung beschreiben. Prozesse und Ergebnisse des Arbeitens werden bei der Beurteilung berücksichtigt (vgl. ebd.).

Die Aufteilung der Schüler in Klassen wird als längst überholt betrachtet. Anerkannt wird, dass Kinder in unterschiedlichem Tempo und mit verschiedenen Schwerpunkten lernen. Offene Lerngruppen bieten deshalb jedem Kind die Möglichkeit, altersübergreifend nach seinen mitgebrachten Fähigkeiten zu lernen (vgl. ebd. S. 56).

Die Bildungsschwerpunkte der JVES bestehen im Bereich der praktischen Ökologie, dem aktiven Lesen, dem aktiven Lernen von Fremdsprachen und der Fähigkeit zu einer

149 Vgl. <http://www.jves.de> Stand:12.03.2007

kritischen Medienpraxis. Den Ausgangspunkt für das Lernen bilden die persönlichen Stärken des Kindes. Die Aufgabe der Lehrer ist es zu zeigen, zu beraten, zu unterstützen, zu fördern und zu kontrollieren. Der Lehrer ist aber nicht nur Lernbegleiter, sondern auch verantwortlich für die Erziehung seiner Schüler (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007).

Die Lehrerfortbildung wird in der JVES als sehr wichtig erachtet und stellt die Pädagogik ins Zentrum des Lernens. Es werden regelmäßige Workshops angeboten, um neue Unterrichtsideen und Lernkonzepte zu lernen (vgl. BEYER 2006a S. 60).

Durch das fächerübergreifende Lernen und die Integration von Wissen sollen die Schüler die Fähigkeit entwickeln, sich sinnvoll einmischen zu können. Gefördert werden soll auch das interkulturelle Denken. Es soll die Schüler zu globalem Denken und lokalem Handeln anregen. Durch den Klimawandel, weniger Arbeit für mehr Menschen und den Strukturwandel in der Gesellschaft wird aus Sicht der Schulgründer deutlich, dass Schule und Unterricht nicht mehr nur in Fächern gedacht werden kann (vgl. ebd. S. 90). Der Rahmenplan 'Ökologie' der JVES möchte die Naturverbundenheit durch unterschiedliche Projekte fördern. Dazu gehören z.B. ökologische Klassenfahrten, das Pflegen eines Schulgartens und Berechnungen zu alternativen Energieformen. Wichtig sind globale Betrachtungsweisen, ganzheitliches Denken und langzeitliche Lösungsansätze (vgl. HALLASCHKA 2007 S. 1). Nachhaltige Bildung heißt weniger auf die Anhäufung von Wissen zu achten statt darauf, wie das Wissen *angewendet* werden kann. Die Schüler müssen die Fähigkeit erlangen, Entwicklungen und Zusammenhänge zu durchschauen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Aus diesem Grund übernehmen die Schüler Gemeinschaftsaufgaben in und außerhalb der Schule; wie z.B. die Pflege von Bäumen und Pflanzen, die Mithilfe in der Schulbibliothek und die Arbeit als Streitschlichter (vgl. BEYER 2006a S. 79). Hervorgehoben wird, dass jede Schülergeneration ihr Schulprogramm neu entwickeln und bisherige Regeln aus ihrer Perspektive überprüfen soll (vgl. ebd. S. 86).

Zur Modernisierung der JVES trägt u.a. bei, dass die Mehrsprachigkeit unterstützt wird, um die Herkunft und Kultur jedes Schülers zu respektieren. Besonders betont wird eine breite und tiefe Ausbildung, die Empathie und Toleranz gegenüber kultureller Identität sowie Team-Fähigkeit fördert. Großen Wert wird auf die bewusste Annahme der Verschiedenheit der Wahrnehmungen gelegt. Einstellungen und Haltungen werden als gleichwertig angesehen, statt eine allgemein objektive Wahrheit zu verkünden (vgl. ebd. S. 99 ff.).

Bewegungsangebote gelten aus Sicht der Schulgründer als bestes Mittel zur Rhythmisierung des Schulalltages. Gefördert werden soll das Spüren des eigenen Körpers sowie der sinnlichen Wahrnehmung. Betont wird auch der positive Einfluss von Musik; Musikhören und Musizieren aktiviert alle Gehirnbereiche und hat eine motivierende, stimulierende und regulierende Wirkung (vgl. ebd. S. 69 ff.).

Durch den Club of Rome als Partner wird ein systematischer Austausch zwischen den Schulen erhofft, so dass daraus eventuell mehr werden kann, als ein Sammelsurium an Experimenten. HALLASCHKA berichtet von einer großen Belastung für die Lehrer der JVES und einigen Differenzen mit den Vorstellungen des Kultusministeriums, die die Umsetzung des Konzeptes erschweren, so dass sich die Anwendung des pädagogischen Ansatzes in der Praxis als schwierig erweist (vgl. HALLASCHKA persönl. Gespräch 26.03.2007).

Zusammenfassung Pädagogik

Die in diesem Kapitel beschriebenen konkreten Praxisfelder zeigen, wie einzelne Kindergärten und Schulen, die sich auf reformpädagogische Grundlagen stützen, auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der heutigen Zeit reagieren und zum Teil transpersonale Dimensionen einbeziehen.

Im Fröbel-Kindergarten wird die Verschiedenheit der Kinder besonders berücksichtigt. Jeder Einzelne soll sich in seiner Einzigartigkeit angenommen fühlen und sich gleichzeitig in die Gemeinschaft integrieren. Gefördert werden sollen Eigeninitiative, kreatives Handeln und Erfahrungslernen im Gegensatz zum Konsumieren. Es werden klare Werte vermittelt, um der Orientierungslosigkeit der heutigen Zeit etwas entgegenzusetzen. Das offene Angebot der integrierten Religionspädagogik geht von den Wert- und Sinnfragen der Kinder aus. Betont wird, dass Selbstentfaltung nur durch Selbsttätigkeit gefördert werden kann und jedes Kind zu seiner eigenen Wahrheit finden muss. Ziel der Fröbel-Pädagogik ist es, dass Kinder lernen ihren Alltag eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu gestalten. In der Kinderkonferenz lernen sie Konflikte zu lösen und erleben sich als Teil der Gemeinschaft. Die Verbundenheit zur Natur wird durch die Pflege eigener Gartenbeete gefördert.

In der Waldorfpädagogik wird besonders viel Wert auf gesunde Ernährung, natürliches Spielzeug und Lehrmaterial, künstlerische Fähigkeiten und Naturverbundenheit gelegt. Hervorgehoben wird der Zusammenhang der geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung des Menschen. Besonders betont wird die Bedeutung von Geborgenheit, Sicherheit und sozialem Miteinander. Der Lehrer ist das wichtigste Lernmedium. Er dient als Vorbild, bestimmt die Regeln des sozialen Miteinanders und trägt eine große Verantwortung. Halt und Orientierung werden in der Waldorfpädagogik durch christlich-moralische Werte vermittelt.

Der Fokus der Montessori-Pädagogik liegt auf der Selbstorganisation des Lernens. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind von sich aus die Kraft zum Lernen entwickelt und Zeit für seinen eigenen Lernprozess benötigt. Hervorgehoben wird in der Montessori-Pädagogik, dass die Selbststeuerung Kräfte freisetzt und zur Entwicklung von Kreativität und Verantwortungsbereitschaft verhilft. Sie soll außerdem zur Achtung vor der Natur führen und zur Weiterentwicklung der menschlichen Kultur beitragen, indem sie Interesse, Selbständigkeit und Rücksicht anderen Menschen gegenüber fördert. Kosmische Erziehung heißt, einen Zusammenhang zwischen Dingen herstellen zu können und die Welt und die Menschen als Einheit zu erleben. Die Montessori-Ausbildung beschränkt sich allerdings meistens auf das didaktische Material. Die Geisteshaltung, die religiöse Erziehung sowie die Übungen der Stille werden kaum gelehrt und wenig gelebt, obwohl das Beobachten des Kindes in der Theorie der Montessori-Pädagogik als essenziell betrachtet wird, um ein Kind sinnvoll begleiten zu können.

Die École d'Humanité ist ein staatlich anerkanntes privates Internat in der Schweiz. Die Grundlage des Konzeptes bilden die reformpädagogische Ideen von GEHEEB-CASSIRER, das Exemplarische Lernen von WAGENSCHNEIDER und die TZI von COHN. Gefördert werden soll schöpferisches und entdeckendes Lernen. Außerdem wird viel Wert auf Achtsamkeit, Selbständigkeit und Eigenverantwortung gelegt. Wissen soll lebendig vermittelt werden und die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen wird hervorgehoben. Die Naturverbundenheit zeigt sich in einem ökologisch verantwortbarem Lebensstil. Das Leben in der Gemeinschaft soll die demokratische Haltung stärken. Akademische und soziale Kompetenzen werden in der École d'Humanité als gleichwertig betrachtet. Leben und Lernen sind von einer dialogischen Atmosphäre und gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Es gibt keine Jahrgangsklassen und keine Noten.

Die Schüler sollen sich selbst beurteilen und entscheiden aktiv über ihren Lehrplan.

Die Brockwood Park School wurde 1969 in England gegründet und ist ein internationales Internat für Jugendliche im Alter von 13-20 Jahren. Neben dem Kerncurriculum, in dem klassische Fächer unterrichtet werden, werden Themen wie Umwelterziehung, menschliche Entwicklung und künstlerische Fächer integriert, wobei der Individualität jedes Schülers viel Raum gelassen wird. Statt Noten gibt es Berichte über die persönlichen Lernfortschritte. In der Brockwood Park School geht es nicht um die Anhäufung von Wissen, sondern um das Verstehen der Zusammenhänge und den Einbezug der menschlichen Existenz sowie das vollständige und komplexe Erleben. Gefördert werden sollen Achtsamkeit und Verständnis für sich selbst und andere. Es gibt eine klare Struktur und einen moralischen Rahmen, die das Leben in der Gemeinschaft, die Freiheit und den Respekt vor einander fördern sollen.

Die Begründerin des Pesta, Rebeca WILD, erklärt die Entfaltung des eigenen Potenzials zum Ziel der Erziehung, die nicht im Widerspruch, sondern im Einklang mit allem Lebendigen steht. Im Pesta gibt es keine Klassen, keine Noten und keinen Unterricht. Die vorbereitete Umgebung soll den Kindern die Möglichkeit geben, ihrem eigenen Entwicklungsplan entsprechend zu wachsen. Den Erwachsenen kommt dabei die Aufgabe zu, die Kinder mit Liebe und Respekt zu begleiten. Handfeste Erfahrungen, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, die Fähigkeit zur Kooperation und das Klarkommen mit wechselnden Lebensumständen werden als wichtige Kompetenzen betrachtet. Grundlegend für die Lehrer des Pesta ist deshalb die Bereitschaft, selbst die Verantwortung für das eigene Lebensgefühl zu übernehmen. Spiritualität ist im Pesta nicht Inhalt der Erziehung, da davon ausgegangen wird, dass das Erfahren von Liebe und Respekt in Bezug auf die eigene Erfahrung für Transzendentes öffnet. WILD betont, dass Liebe und Verständnis den Zugang zu Religionen leichter machen, als Glaube in Verbindung mit Zwang, der oft zu Dogmatismus und Abgrenzung führt. Hervorgehoben wird, dass Kinder die Möglichkeit bekommen sollen, ein sinnvolles Leben zu leben, indem sie in ihrer Individualität respektiert werden, so dass sie die Natur und ihre Kultur lieben und anderen Kulturen mit Respekt begegnen können.

Ziel der Ressourciven Pädagogik ist es, Energien zu kanalisieren, wobei der Sinn, das persönlich bedeutsame Lernen, als Quelle der Energie gilt. Besonders viel Wert wird auf die Lehrerfortbildung gelegt. Lehrer sollen durch Bewusstseinstaining Gelassenheit erlangen. Der Schulstoff soll mit den Plänen jedes einzelnen Schülers in Verbindung stehen. Lernen wird dementsprechend als Praxislernen verstanden und nicht als Reproduktion von Wissen, weshalb Noten durch Selbsteinschätzung ersetzt werden. Entscheidend ist die Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Leben in die Hand zu nehmen und das soziale Miteinander zu gestalten. Es geht in der Ressourciven Pädagogik nicht um die Vermittlung von festen Werten, sondern um das Erspüren von Ganzheit und Stimmigkeit. Gefragt sind Lernbereitschaft und Entwicklungsfähigkeit, um sich an sich ändernde Begebenheiten anzupassen. Hervorgehoben wird die Naturverbundenheit, die Verfeinerung der Sinne und die Verbindung von Schule und Leben.

Die Sudbury Valley School ist eine freie und demokratische Schule, in der viel Wert auf Selbst- und Mitbestimmung, die Übernahme von Verantwortung und Respekt gelegt wird. Kein Schüler wird zum Lernen gezwungen. Jeder entscheidet selbst, wie er seine Zeit verbringt. Lernen wird als natürlicher Prozess betrachtet, der im Alltag stattfindet und der keines Lehrplanes bedarf. Regeln werden in der Schulversammlung diskutiert und auf demokratische Weise beschlossen. Es gibt keine Bewertungen, da die Schüler selbst bestimmen, welche Ziele sie erreichen möchten. Besonders hervorgehoben werden Sozialkompetenzen, kritisches Denken und Eigeninitiative. Im Gegensatz zu den anderen hier beschriebenen Schulen existiert keine vorbereitete Umgebung. Die

Mitarbeiter der Sudbury Valley School richten die Schule gemeinsam mit den Kindern ein.

In der Freien Schule Konstanz kann den Lehrern durch die Alexander-Technik der Umgang mit sich selbst bewusster werden. Durch eine verbesserte Gesamtwahrnehmung seiner Selbst in Bezug auf seine Umwelt ist der Lernbegleiter in der Lage, flexibler, ökonomischer und effizienter auf wechselnde Anforderungen zu reagieren. Die Prinzipien der Inhibition und der Direktiven ermöglichen überlegtes statt zielfixiertes Handeln. Der Lernbegleiter kann besser auf andere Menschen eingehen, authentischere Beziehungen aufbauen und angemessenere pädagogisch-therapeutische Hilfestellungen geben. Es wird davon ausgegangen, dass der richtige Gebrauch des Selbst in hohem Maß die Lebensqualität bestimmt und sich auf das körperliche, geistige und emotionale Gleichgewicht auswirkt. Natürliche Koordination, verlässlichere Sinneseinschätzungen und mehr Wachheit führen aus der Sicht der Schulgründer der Freien Schule Konstanz zu der Erfahrung der eigenen Unabhängigkeit, die die Basis der menschlichen Würde bildet und entscheidend für eine demokratische Haltung ist. Kinder werden auf diese Weise auf das Leben vorbereitet, lernen Konflikte zu lösen und mit der Andersartigkeit anderer Menschen klar zu kommen. Daraus leiten sich die Grundprinzipien der Freien Schule Konstanz ab, die auf Erfahrungslernen, Nicht-Direktivität und vorbereiteter Umgebung beruhen. Betont wird die Achtung und der Respekt vor Entwicklungs- und Lernprozessen. Die Regeln des gemeinsamen Lebens sind Prozessen ausgesetzt und werden als veränderbar erlebt. Hervorgehoben wird das demokratische Miteinander und die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Lernbegleiter.

Die Joseph-von-Eichendorff-Schule ist eine kooperative Gesamtschule und hat seit 2005 den Status einer Club of Rome-Schule in Gründung. Kindern und Jugendlichen wird ein ihren Fähigkeiten entsprechendes Lerntempo und -verhalten zugestanden. Ziel der CoR-Schule ist es, durch Bildung und Erziehung die schöpferischen Kräfte des Menschen zu fördern. Es wird großen Wert auf Verantwortung, Nachhaltigkeit und Internationalität gelegt. Das impliziert eine Persönlichkeitsentwicklung, die soziales und demokratisches Engagement fördert. Solider Fachunterricht wird mit individueller Reflexion über die persönliche Lernerfahrung verknüpft. Die Schüler sollen dadurch die Fähigkeit erhalten, die Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Als Grundlage dienen reformpädagogische Konzepte, die besonders durch die Schwerpunkte Bewegung, Ernährung und Musik erweitert werden.

Während sich die Fröbel-Pädagogik der heutigen Zeit anpasst, d.h. viel Wert auf das demokratische Miteinander und die Entscheidungen und Wünsche der Kinder gelegt wird, hat sich in den waldorfpädagogischen Einrichtungen, seit ihrer Gründung wenig verändert. Die moralischen Indoktrinationen erinnern an Schulen aus früherer Zeit und auch das Curriculum richtet sich nach wie vor nach den Vorgaben STEINERS. Die waldorfpädagogischen Einrichtungen der heutigen Zeit fördern die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen nicht. Erzieher und Lehrer lenken die Schüler von außen, statt sie zu einem demokratischen Umgang miteinander zu befähigen. Der Fokus liegt in der Waldorfpädagogik auf der spirituellen Entwicklung, die zwar Halt gebend sein kann, aber eher im Sinne einer dogmatischen Religion, die das Finden eigener Wahrheiten nicht fördert, eingesetzt wird. Die Montessori-Pädagogik passt sich der heutigen Zeit an, in dem sie besonders das demokratische Miteinander und die Verbundenheit zur Natur hervorhebt. Die Schwierigkeit in der Praxis besteht hier darin, dass in der Ausbildung zur Montessori-Pädagogin die Anwendung des Lehr-Materials im Vordergrund steht und weniger die geistige Haltung den Kindern gegenüber, die sich nach MONTESSORIs Ansicht durch die Beobachtung des Kindes auszeichnet. In der Montessori-Pädagogik werden Stille-Übungen nicht, wie in der Waldorfpädagogik, als

Gebet eingesetzt, sondern als Ritual um seine Sinne zu schulen.

Die École d'Humanité und die von KRISHNAMURTI gegründete Brockwood Park School sind Internate, die sich in ihren pädagogischen Konzepten auf reformpädagogische Grundlagen berufen. Hier liegt der Schwerpunkt allerdings nicht mehr nur auf dem kindzentrierten Lernen, sondern auch auf der Übernahme von sozialer Verantwortung.

Das von WILD gegründete Pesta und die Ressourcive Schule Schloss Glarisegg gehen nicht weit über reformpädagogische Schulen hinaus. Während im Pesta spirituelle Schulungen vermieden werden, wird in der Ressourciven Schule viel Wert auf Energie-Arbeit gelegt.

Die Freie Schule Konstanz erweitert ihr reformpädagogisch geprägtes Konzept um die körpertherapeutische Schulung ihrer Mitarbeiter. Auf diese Weise können die Lehrer ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstbeobachtung verbessern, so dass sie ihre pädagogische Praxis angemessener gestalten und ihre Handlungsmöglichkeiten vergrößern können.

Die Club of Rome-Schulen unterscheiden sich wenig von anderen reformpädagogischen Ansätzen, außer dass sie konzeptionell nicht fest gelegt sind und deshalb an alle Schulformen angepasst werden können. Die Joseph-von-Eichendorff-Schule entwickelt sich z.B. aus einer Regelschule, die dem staatlich vorgeschriebenen Curriculum unterworfen ist. Die Lehrer haben eine staatliche Lehramtsausbildung und meistens wenig reformpädagogische Kenntnisse, so dass der Schulalltag zwar durch Projekte und musische und bewegungsfreundliche Ansätze aufgelockert wird, es vermutlich aber eine gewisse Zeit dauert, bis sich die Konzeption verwirklichen lässt. Dazu gehört, dass die Lehrer eine offenere Einstellung entwickeln und lernen, den Kindern und Jugendlichen wertschätzend zu begegnen.

Das von mir in Teil 1 dieser Arbeit beschriebene Wissen könnte dazu beitragen, dass sich die Schulpraxis den gegenwärtigen Anforderungen nähert und dabei hilft, dass immer mehr Menschen ihr Potenzial entfalten und nutzen können, statt wie heute üblich eine Gleichschaltung des Wissensstandes zu fordern.

Übersicht: Kindergärten und Schulen

	Fröbel-Kita	Waldorf-Kita	Waldorfschule	Montessori-Kinderhaus	Montessori-Schule
Gründung	1974	1962	1930	2001	1999
Ort	Kassel	Kassel	Kassel	Kassel	Kassel
Status	anerkannt	anerkannt	anerkannt	anerkannt	anerkannte Privatschule
Alter d. Kinder	3-6 J.	3-6 J.	6-18 J.	3-6 J.	6-16 J.
Lehrer-Schüler-Verhältnis	1:10	1:10	1:36	1:10	1:27
Einflüsse	Fröbel-Philosophie, christliche Werte, Situationsansatz	Anthroposophie, christlich-moralische Werte	Anthroposophie, christlich-moralische Werte	Montessori-Pädagogik, christlich-liberale Werte	Montessori-Pädagogik, christlich-liberale Werte
Pädagogischer Schwerpunkt	Erfahrungslernen, Wesensentwicklung, Spiel	Geborgenheit, Harmonie, Sinneswahrnehmung, Spiel	reiches und umfassendes Weltbild vermitteln, Frontalunterricht	selbstbewusstes und selbständiges Lernen, Sinnesschulung	Förderung des individuellen Lernprozesses, Strukturiertheit
Curriculum	Kind=Akteur seiner Bildung	Lernen durch Nachahmung, kognitive Entwicklung <i>nicht</i> überbewerten	altersgemäßes Lernen nach Steiners Vorgaben	vorbereitete Umgebung	vorbereitete Umgebung, altersgemischtes Lernen
Lehrerrolle	Begleiter, der positive Lernanreize gibt	Vorbild; Orientierung und Halt geben	wichtigstes Lernmedium, Lehrer trägt eine große Verantwortung	Vorbild und Begleitung	Lehrer ist Teil der vorbereiteten Umgebung
Demokratie	Kinder-Konferenz	Regeln werden ausschließlich von Erziehern bestimmt	Regeln werden ausschließlich vom Lehrer bestimmt	Friedenserziehung, sich seines Wertes bewusst sein	Stärkung des Selbstwertes und der Selbstbestimmung
Naturverbundenheit	Versorgung eigener Beete	natürliches Spielzeug, tägliches Spielen im Wald	Naturbeobachtung, Wertetagebuch	kosmische Erziehung	Sinnesschulung
Bewegung/Körpertherapie	Sport-Angebote	Eurythmie	Eurythmie	Sport-Angebote	Sport-Angebote
Religion/Spiritualität	Gebete, Offenheit für religionspädagogische Fragestellungen	Gebete, Rituale, klarer Rhythmus	Gebete, Rituale, klarer Rhythmus	Stille-Übungen	Stille-Übungen

Übersicht: Kindergärten und Schulen

	École d'Humanité	Sudbury Valley School	Brockwood Park School	Pesta
Gründung	1946	1968	1969	1977-2005
Ort	Goldern, Schweiz	Massachusetts, USA	Hampshire, England	Ecuador
Status	international anerkanntes Internat	freie, unabhängige Schule	international anerkanntes Internat	freie anerkannte Schule
Alter d. Kinder	10-20 J.	4-19 J.	13-20 J.	3-18 J.
Lehrer-Schüler-Verhältnis	1:4	1:7	1:7	1:15
Einflüsse	Geheeb-Cassirer, Wagenschein, Cohn	Tolstoi, Neill	Krishnamurti, Bohm, Achtsamkeitsmeditation	Montessori, Pikler, Illich, Maturana/Varela
Pädagogischer Schwerpunkt	Verbindung von Sachlichkeit und Menschlichkeit	selbstbestimmtes Lernen, Sozialkompetenzen, Kooperation, persönliche Würde achten	persönlich bedeutsames Lernen statt Konformität, Ganzheitlichkeit	selbstbestimmtes Lernen, Sozialkompetenzen, Kooperation
Curriculum	Kurse: vormittags Kulturtechniken, nachmittags Sport, Handwerk, Musik, etc.	Kurse, die nur auf Initiative der Schüler stattfinden, reichhaltige Umgebung	akademisches und soziales Lernen sind gleichwertig, großes Fächerangebot	vorbereitete Umgebung, Angebote, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen
Lehrerrolle	Lern- und Lebensbegleiter	Lernbegleiter, der in Bereitschaft ist	Betonung der direkten und authentischen Beziehung zum Schüler	Betreuer, der liebe- und respektvoll begleitet
Demokratie	alle Regeln/Entscheidungen werden von allen gemeinsam getroffen	<i>alle</i> Belange werden gemeinsam beraten und bestimmt, Schulversammlung	eigene Meinung fördern, Freiheit, Toleranz, Respekt	Regeln werden gemeinsam besprochen und den Bedürfnissen angepasst
Naturverbundenheit	ökologisch-verantwortbarer Lebensstil, Förderung intensiver Naturerlebnisse	Betonung der sinnliche Wahrnehmung	Nahrung stammt zum größten Teil aus eigenem Anbau	Förderung des respekt- und liebevollen Umgangs mit sich selbst, anderen und der Natur
Bewegung/Körpertherapie	Sport-Angebote	Betonung der ständigen Bewegungsfreiheit	Sport-Angebote	Betonung der ständigen Bewegungsfreiheit
Religion/Spiritualität	Lebensstil, der Halt, Orientierung, klare Werte vermittelt	Tun des Nicht-Tuns, taoistische Gelassenheit	Meditation, Rituale, Achtsamkeitsschulung	bewusst <i>nicht</i> Inhalt der Erziehung, um Freiheit und Würde zu respektieren

Übersicht: Kindergärten und Schulen

	Freie Schule Konstanz	Schule Schloss Glarisegg	Club of Rome Schule in Gründung Joseph-von-Eichendorff-Schule
Gründung	1999/2000	2004	2005
Ort	Konstanz	Steckborn, Schweiz	Kassel
Status	genehmigt	provisorisch bewilligt	10-16 J.
Alter d. Kinder	3-16 J.	5-12 J.	staatlich anerkannte Versuchsschule
Lehrer-Schüler-Verhältnis	1:8	1:11	1:25
Einflüsse	F.M. Alexander, Montessori, Pikler, Wild	Montessori, Freinet, Frankl, Csikszentmihalyi, Gordon, Wild, östliche Traditionen, Transaktionsanalyse	Erkenntnisse des Club of Rome, Reformpädagogik, besonders Freinet
Pädagogischer Schwerpunkt	Erfahrungslernen, Sozialkompetenzen, Kooperation	persönlich bedeutsames Lernen, Selbststeuerung, Sozialkompetenzen	Eigenverantwortung und -initiative, Nachhaltigkeit
Curriculum	vorbereitete Umgebung, Kurse, an denen die Kinder freiwillig teilnehmen können	vorbereitete Umgebung, die den Lehrplan des Kantons berücksichtigt	richtet sich nach den Vorgaben Hessens
Lehrerrolle	Lernbegleiter, von denen ein hohes Maß an Selbstreflexion gefordert wird	Coach, Lernschöpfer, die sich für die Begegnung mit dem Schüler öffnen können	Lernberater, Unterstützer, Moderator, der fordert, zeigt und erzieht
Demokratie	wöchentliche Schulkonferenz	Regeln des Zusammenlebens werden mit den Schülern entwickelt	regelmäßige Schüler-Vertreter-Treffen, Austausch
Naturverbundenheit	Achtung und Respekt vor Entwicklungs- und Lernprozessen, Sinnesschulung	Förderung der sinnlichen Wahrnehmung	ökologische Projekte, Nachhaltigkeit
Bewegung/Körpertherapie	Betonung der ständigen Bewegungsfreiheit, Alexander-Technik	Sport-Angebote	bewegtes Lernen, Gesundheitsförderung
Religion/Spiritualität	Auseinandersetzung mit weltanschaulichen/religiösen Vorstellungen, Förderung von Offenheit und Toleranz	Energie-Arbeit, taoistische Philosophie; Sinn=Quelle der Energie	Lebensstil, der Werteeziehung und Respekt für andere fördert

2. Meditation und Psychotherapie

2.1. Gurdjieff/Ouspensky: Die Schule des 'Vierten Weges'

George GURDJIEFF (1866-1949) wurde in Armenien geboren. Er studierte Kunst, Musik, Gestik und Methoden der Körper- und Geisteshaltung. Besonderes Interesse zeigte er für die traditionellen religiösen und weltlichen Tänze. GURDJIEFF versuchte nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland Fuß zu fassen und arbeitete kurzzeitig am Dallroze-Institut in Hellerau bei Dresden, wo u.a. Eurythmie gelehrt wurde. 1922 gründete er in Frankreich ein Schulungszentrum, das Institut Gurdjieff, das seine Lehre weitervermittelt¹⁵⁰. Gurdjieff-Ouspensky-Schulen sind weltweit verbreitet¹⁵¹ (vgl. TART 1988 S. 411).

GURDJIEFF studierte bei Christen, Moslems, Indern, Tibetern und geheimen Bruderschaften. Er suchte nach dem Kern der spirituellen Wahrheit, die seiner Überzeugung nach unter den degenerierten Formen der konventionellen Religion verborgen sein muss.

GURDJIEFF beschloss seine Erkenntnisse der östlichen Weisheit im Westen weiterzugeben. Er entwickelte ein Lehrsystem, das auf die Menschen im Westen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugeschnitten ist. Aus seiner Sicht liegt die kosmische Funktion des Menschen außerhalb der persönlichen Erfüllung. Dadurch bekommt die Idee der menschlichen Evolution einen anderen Sinn. Die Rolle des Menschen besteht GURDJIEFFs Ansicht nach darin, materielle Energie zu bewusster Energie umzuwandeln. Das erreichen Menschen nur, wenn sie ihre Achtsamkeit schulen und zu ihrer Essenz zurückfinden¹⁵².

GURDJIEFF bezeichnet Essenz als etwas, das der Mensch wirklich war, als er in diese Welt kam; sein authentisches, inneres Selbst, bevor der Induktionsprozess der Konsensus-Trance anfing, ihn zu verändern. GURDJIEFF weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Menschen kulturell hypnotisiert werden und ihren Kindern eine Trance induzieren, die eine Minderung des Lebendigseins und des Realitätskontakts zur Folge hat.

„Wenn jemand das Glück hat, daß die meisten Charakteristika seiner persönlichen Essenz zufällig in seiner Kultur geschätzt werden, verläuft die Induktion der Konsensus-Trance bei ihm ziemlich sanft und konfliktfrei“ (TART 1988 S. 138).

Wenn dagegen die Essenz *nicht* mit den kulturellen Erwartungen übereinstimmt, wird es schwierig; das Temperament dieses Menschen wird unterdrückt, so dass seine Lebendigkeit verloren geht.

GURDJIEFF unterscheidet vier Wege der Bewusstseinschulung:

1.Weg: Weg des Körpers; er wird in der indischen Kultur durch den Fakir repräsentiert und ist in den westlichen Kulturen mit dem athletischen Training zu vergleichen; bei einem Fakir handelt es sich um einen Menschen, der eine außergewöhnliche Kontrolle über seinen Körper entwickelt hat;

2.Weg: Weg des Mönchs: Weg der emotionalen Religiosität, er beinhaltet Gebet, Glaube, Verehrung, tiefe Sehnsucht und ekstatische Hingabe; erwünschte Emotionen werden gestärkt, unerwünschte so lange bekämpft, bis sie ganz unterdrückt sind; es

150 Vgl. http://www.gurdjieff-work.de/pages/gurdjieff/g_bio.html Stand: 21.08.05

151 TART schätzt GURDJIEFFs Einfluss auf die westliche Kultur als gewaltig ein. Nachdem GURDJIEFF starb gab es viele Gruppen, die sich auf ihn beriefen. TART warnt davor, dass GURDJIEFFs Ideen für autoritäre Interpretationen anfällig sind und zur Entstehung von Kulturen beitragen können (vgl. TART 1988 S. 410).

152 Vgl. http://www.gurdjieff-work.de/pages/gurdjieff/g_bio.html Stand: 21.08.05

kann sich ein außergewöhnlicher Wille entwickeln, im günstigen Fall gleichzeitig mit emotionaler Intelligenz und der Entwicklung übersinnlicher Fähigkeiten;

3.Weg: Weg des Yogi; Entwicklung der intellektuellen Einsicht in die Bedingungen des menschlichen Lebens durch das Kultivieren veränderter Bewusstseinszustände; daraus resultiert die Fähigkeit, in verschiedene veränderte Bewusstseinszustände einzutreten und in diesen intellektuell zu funktionieren;

4.Weg: Spirituelle Entwicklung, die durch GURDJIEFFs Lehre repräsentiert wird; sie verbindet die drei beschriebenen Wege miteinander und zielt auf eine relativ ausgewogene, harmonische Entwicklung aller drei Gehirne¹⁵³ (vgl. ebd. S. 237 ff.).

Die wichtigste Aufgabe der Schule des Vierten Weges ist es, durch Selbstbeobachtung zu lernen die verschiedenen 'Geschmäcke' der drei Gehirne zu unterscheiden und zu erkennen, welches Gehirn fälschlicherweise die Arbeit eines anderen verrichtet. GURDJIEFF entwickelte Techniken, die im alltäglichen Leben anwendbar und praktikabel sind und die Achtsamkeit der Übenden zu fördern. Er hebt hervor, dass es entscheidend ist, alle drei Aspekte seiner selbst zu entfalten, so dass im körperlich-instinktiven, emotionalen und intellektuellen Bereich ein ausgeglichener Pegel erreicht werden kann (vgl. ebd. S. 225). GURDJIEFF sieht in Empfindungen und Wahrnehmungen eine Art geistiger Nahrung. Er stellt fest, dass die Menschen im Westen häufig unter Wahrnehmungsdefiziten leiden. Aus seiner Sicht gebraucht der Einzelne andere Menschen oft zum Füllen seiner Aufmerksamkeitsdefizite. Wenn er dagegen achtsamer wird, kann er für sich selbst sorgen, so dass die Beziehungen zu seinen Mitmenschen authentischer werden (vgl. ebd. S. 230). GURDJIEFF kritisiert das Klosterleben auf Dauer ebenso wie spirituelle Klausuren, da Klausuren oder Retreats seiner Erfahrung nach meistens so arrangiert sind, dass sie besonders ruhig und friedlich verlaufen. So eine künstliche Situation kann Vorteile haben, schürt aber auch Phantasien über den Grad der eigenen spirituellen Entwicklung. Die Alltagsbewältigung sieht GURDJIEFF als entscheidend an, nicht das Leben in einem geschützten Raum (vgl. ebd. S. 273).

Peter OUSPENSKY (1878-1947) kann 1915 mit einer Schule in Russland in Kontakt, die von GURDJIEFF geleitet wurde. Ab 1920 leitete er eigene Gruppen in London. OUSPENSKY versuchte immer wieder mit GURDJIEFF zusammenzuarbeiten, half ihm auch in Frankreich Fuß zu fassen, beschloss jedoch 1923 sich endgültig von GURDJIEFF zu trennen, weil GURDJIEFF alle Grundsätze, die er in Russland gelehrt hatte, über Bord warf und begann Personen ohne Vorbereitung aufzunehmen (vgl. OUSPENSKY 1995 S. 117). OUSPENSKY macht in seinen Gruppen darauf aufmerksam, dass es *nicht* leicht ist, sich einzugestehen, dass man Neues hört. Er weist darauf hin, dass viele Menschen versuchen stets das Neue im Denken zu leugnen. Sie bemühen sich, unabhängig davon, um welches Thema es sich handelt, alles in ihre gewohnte Sprache zu übersetzen (vgl. ebd. S. 6).

Die Grundidee OUSPENSKYs ist die, dass der Mensch ein nichtvollendetes Wesen ist.

„Die Natur entwickelt ihn nur bis zu einem gewissen Grad, dann überläßt sie ihn sich selbst, damit er seine Entwicklung durch *eigene* Bemühung und Initiative fortsetzt, oder lebt und stirbt, so wie er geboren wurde“ (ebd. S. 12, Hervorhebung im Original).

Dahinter steckt die Annahme, dass die Evolution ohne Anstrengung nicht möglich ist und dass sie ohne Hilfe nicht zu verwirklichen ist. OUSPENSKY weist darauf hin, dass der Mensch auf dem Weg der Entwicklung ein anderes Wesen werden muss. Er betont:

„Die Evolution ist eine Frage von persönlichen Bemühungen und bleibt, was die große Masse der Menschheit betrifft, eine seltene Ausnahme“ (ebd. S. 13).

¹⁵³ Darunter versteht GURDJIEFF das körperliche, emotionale und intellektuelle Gehirn (vgl. TART 1988 S. 224).

Aus OUSPENSKYs Sicht sind evolutionäre Prozesse nicht nur selten, sondern werden auch immer seltener. Die Frage, warum sich nicht alle Menschen entwickeln, beantwortet er mit dem fehlenden Verlangen der Menschen nach dieser Entwicklung.

„Um ein *gewandeltes Wesen* zu werden, muß der Mensch dies mit aller Kraft und eine sehr lange Zeit hindurch anstreben. Ein vorübergehender oder vager Wunsch, hervorgegangen aus der Unzufriedenheit über die äußeren Lebensbedingungen, wird keinen genügenden Antrieb schaffen“ (ebd. S. 14, Hervorhebung im Original).

OUSPENSKY betrachtet den Menschen als Maschine, die keine unabhängigen Bewegungen hat, sondern von äußeren Einflüssen und Anstößen angetrieben wird. Erst wenn der Mensch vollständig erfasst hat, dass er eine Maschine ist, kann er aus seiner Sicht Mittel finden, um nicht mehr fremdbestimmt zu leben (vgl. ebd. S. 17).

OUSPENSKY ist davon überzeugt, dass der Mensch mit den richtigen Methoden und den richtigen Bemühungen die Kontrolle über sein Bewusstsein erlangen und sich seiner selbst bewusst werden kann. Um mit dem Studium seiner selbst zu beginnen, hält er es für entscheidend, den Unterschied zwischen Gedanken und Gefühlen klar festzustellen (vgl. ebd. S. 26 ff.).

OUSPENSKY nennt vier mögliche Bewusstseinszustände des Menschen:

- 1) Schlaf
- 2) Wachbewusstsein
- 3) Bewusstsein seiner selbst
- 4) objektives Bewusstsein (vgl. ebd. S. 34).

Die meisten Menschen leben aus seiner Sicht nur in den ersten beiden Bewusstseinszuständen. Schlaf und Träumen erschaffen aber lediglich subjektive Bilder. Es gibt keine Logik, keine Zusammenhänge, weder Ursache noch Ergebnis in den Träumen. Die Stufen 3 und 4 sind dagegen höhere Bewusstseinszustände, die der Mensch erst nach hartem und langen Ringen erlangen kann (vgl. ebd. S. 37).

OUSPENSKY betont, dass die Methoden zur Erlangung des höheren Bewusstseins weder in Büchern beschrieben noch in gewöhnlichen Schulen gelehrt werden können, weil sie für jeden Menschen verschieden sind und es keine universalen Methoden gibt, die in gleicher Weise für alle anwendbar sind. Der Mensch braucht aber aus seiner Sicht eine Schule, denn er kann den höheren Bewusstseinszustand nicht aus sich selbst heraus erreichen (vgl. ebd. S. 40). Das erste Hindernis auf dem Weg zur Entwicklung des Bewusstseins seiner selbst sieht OUSPENSKY in der Überzeugung des Menschen, dieses Bewusstsein schon zu besitzen.

Er weist darauf hin, dass der Mensch einen angeborenen Wesenskern hat, der unveränderlich ist und eine Persönlichkeit, die erlernt ist und deshalb verändert werden kann. Die Persönlichkeit ist auch notwendig für den Menschen, weil er ohne Persönlichkeit und mit seinem Wesenskern allein nicht leben kann. OUSPENSKY betont, dass Wesenskern und Persönlichkeit gleichzeitig wachsen müssen (vgl. ebd. S. 46).

Er teilt den Menschen in sieben Kategorien ein:

- 1) Körpermensch, physischer Mensch
- 2) Gefühlsmensch, emotionaler Mensch
- 3) intellektueller Mensch
- 4) Mensch, der Kenntnis seiner selbst und Verständnis für die eigene Situation hat und der einen dauernden Schwerpunkt besitzt

- 5) Mensch, der die Einheit und das Bewusstsein seiner selbst erlangt hat
- 6) Mensch, der das objektive Bewusstsein erlangt hat
- 7) Mensch, der alles erreicht hat, was ein Mensch erreichen kann der ein dauerndes Ich hat, einen freien Willen und der in sich selbst alle Bewusstseinszustände kontrollieren kann (vgl. ebd. S. 56 ff.).

Die ersten drei Kategorien sind angeboren; die Stufen vier bis sieben sind nur durch Schulungen zu erreichen. OUSPENSKY betont, dass das intellektuelle Zentrum, das Gefühlszentrum, das Bewegungszentrum und das instinktive Zentrum vollkommen unabhängig voneinander sind. Jedes Zentrum besitzt aus seiner Sicht seinen eigenen besonderen Aktionskreis, seine eigenen Fähigkeiten und seine eigene Art und Weise der Entwicklung (vgl. ebd. S. 47).

OUSPENSKY geht davon aus, dass sich die Entwicklung des Menschen auf zwei Linie gleichzeitig vollzieht: auf den Entwicklungslinien des Seins und des Wissens. Er betrachtet es als Grundprinzip, dass man andere Menschen nur in dem Maße verstehen kann, wie man sich selbst versteht. Dieses Verständnis basiert lediglich auf der Stufe des eigenen Seins (vgl. ebd. S. 105 f.). OUSPENSKY betont:

„Dies bedeutet, daß Sie das Wissen der anderen, aber nicht deren Sein beurteilen können“ (ebd. S. 106).

Diese Überzeugung hat entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise wie Lehrer mit ihren Schülern umgehen. OUSPENSKY macht darauf aufmerksam, dass ein Lehrer, der Selbsterkenntnis besitzt, eher Verständnis für seine eigene Situation und der Situation seiner Schüler aufbringen kann, um sie auf diese Weise in ihrem Sein zu erfassen.

2.2 Bohm: Dialoggruppen

Der Quantenphysiker David BOHM (1917-1992) wurde in Wilkes-Barre, Pennsylvania geboren. Er lehrte an der Princeton University und hatte in Sao Paulo eine Professur. BOHM beschäftigte sich mit Kausalität, Determinismus, Zufall und nicht-linearen, chaotischen Prozessen. Die von ihm in den 80er Jahren entwickelte Dialogmethode versucht dem wissenschaftlichen Diskurs eine kreative, auf Verständnis basierende, Alternative gegenüber zu stellen (vgl. BOHM 2005 S. 23).

BOHM hatte großes Interesse an allen transdisziplinären Fragen. Er beschäftigte sich besonders mit der Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Aus diesem Grund betreute er die Krishnamurti-Schule Brockwood Park School in England. Mit KRISHNAMURTI war er eng befreundet.

BOHM ist davon überzeugt, dass die Menschen gleichberechtigt, partizipierend zusammen sein und gemeinsam etwas entwickeln können. Die Wissenschaft sieht er dementsprechend als transformierendes Werkzeug für die Veränderung der Gesellschaft. Geist und Materie sind aus seiner Sicht eng miteinander verbunden. Aus diesem Grund spricht sich BOHM gegen eine scharfe Grenzen zwischen der individuellen, kollektiven und kosmischen Dimension des Menschseins aus (vgl. ebd.). Er ist davon überzeugt, dass es eine verborgene Ordnung gibt, die die eigentliche fundamentale Realität darstellt und in der holographisch das ganze Universum eingefaltet ist. Aus dieser Ordnung entfalten sich in zyklischen Bewegungsabläufen immer neue kreativere Formen, vergehen wieder, bilden sich ähnlich oder anders neu. BOHM weist darauf hin, dass die Menschen diese Zusammenhänge durch ihr Denken fragmentieren und etwas auseinander reißen, was eigentlich zusammen gehört. Sie umgeben etwas mit einer Grenze, was ursprünglich ganz ist (vgl. ebd. S. 16).

BOHM definierte den Dialog als freien Sinnfluss¹⁵⁴, der zwischen Menschen entsteht. Der Dialog ist aus seiner Sicht ein vielschichtiger Prozess, der über die typische Vorstellung von Gespräch und Gedankenaustausch weit hinaus geht (vgl. ebd. S. 27).

In den nach den Prinzipien BOHMs geleiteten Dialogrunden wird ein Redestein oder -stab benutzt, um den Redefluss zu verlangsamen. Es darf ausschließlich die Person sprechen, die die den Stein in den Händen hält. Ziel ist es, dadurch den gesamten Prozess zu erfassen, der durch eine Aussage einer anderen Person in jedem Einzelnen ausgelöst wird. Es geht darum, Ängste, Reflexe, Wertungen, Gedanken und Erinnerungen wahrzunehmen, so dass eine ungewöhnliche Bandbreite menschlicher Erfahrung erkundet werden kann: tiefsitzende Wertvorstellungen, Wesen und Intensität von Emotionen, Muster von Denkprozessen, Funktionen des Gedächtnisses und die Bedeutung tradierter kultureller Mythen (vgl. ebd. S. 7).

„In seinem tiefsten Sinn ist der Dialog also eine Einladung, die Lebensfähigkeit traditioneller Definitionen dessen zu prüfen, was es bedeutet, ein Mensch zu sein, und kollektiv das Potential für eine weitere menschliche Entwicklung zu erforschen“ (ebd. S. 8).

BOHM weist darauf hin, dass der Dialog einer besondere Art der Aufmerksamkeit bedarf; einer entspannten, nicht-urteilenden Neugier, deren Hauptaktivität es ist, alles so unbefangen und klar wie möglich wahrzunehmen.

Es gibt zwei Themen, die BOHM und KRISHNAMURTI besonders wichtig sind:

- 1) Die Einsicht, dass die Probleme des Denkens im Wesentlichen kollektiver Natur sind und nicht individueller;
- 2) Das Paradox des Beobachters und des Beobachteten, welches verdeutlicht, dass traditionelle Methoden der Introspektion und Weiterentwicklung der eigenen Person inadäquat sind, wenn es um das Begreifen der wahren Natur des Geistes geht (vgl. ebd. S. 11).

BOHM forschte mit DE MARÉ, einem englischen Psychiater, über das Wesen von Kommunikation und Dialog. Sie gehen aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse davon aus, dass die Neigung einer geistlosen Gruppenaktivität zum Opfer zu fallen, in intelligente kollektive Verbundenheit umgewandelt werden kann, wenn sich der Mensch nur der eigentlichen Natur der Probleme stellt, die zwischen ihm und seinen Mitmenschen auftreten. Dazu ist es erforderlich, dass der Einzelne anfängt ganz neu auf die Bewegung des Denkens zu achten und Dinge zu betrachten, die er zuvor ignoriert hat (vgl. ebd. S. 16).

Die grundlegende Schwierigkeit dabei ist, dass jeder Mensch zunächst automatisch annimmt, dass seine Repräsentationen ein wahrheitsgetreues Abbild der Realität sind, anstatt von relativen Handlungsweisen auszugehen, die auf unhinterfragten Erinnerungen beruhen. BOHM schlägt deshalb vor, sich der Tatsache gewahr zu werden, dass jede gegebene Repräsentation, die man instinktiv als Realität wahrnimmt, möglicherweise alles andere als wirklich oder wahr sein mag (vgl. ebd. S. 17).

„In einem Dialog versuchen also die Gesprächsteilnehmer nicht, einander gewisse Ideen oder Informationen *mitzuteilen*, die ihnen bereits bekannt sind. Vielmehr könnte man sagen, daß die beiden *etwas gemeinsam machen*, das heißt, daß sie zusammen etwas Neues schaffen“ (ebd. S. 27, Hervorhebung im Original).

Die Grundbedingung dafür ist, dass sich die Teilnehmer uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuhören, ohne zu versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen.

„Wenn wir in Harmonie mit uns selbst und mit der Natur leben wollen, müssen wir fähig sein, frei in einer kreativen Bewegung zu kommunizieren, in der niemand auf Dauer an seinen eigenen Vorstellungen festhält oder sie sonstwie verteidigt“ (ebd. S. 29).

154 Diese Definition steht im Gegensatz zu trennenden Begriffen wie Diskussion, Debatte, etc.

BOHM weist darauf hin, dass Annahmen und Meinungen meistens nicht rational sind, sondern mit starken Gefühlsreaktionen verteidigt werden. Jede Teilung, die der Mensch vornimmt, ist das Resultat seiner Denkweise. Dieses Denken zerteilt und spaltet auf. BOHM hält es für erforderlich, dass der Mensch die Verbindung wahrnimmt, die zwischen den Gedanken, den körperlichen Gefühlen und den Emotionen besteht, die während des Dialogs aufkommen (vgl. ebd. S. 36 f.). Er betont:

„Zu tun, was einem gefällt, ist selten Freiheit, denn was einem gefällt, wird durch die Gedanken bestimmt, und die folgen oft einem festgelegten Muster“ (ebd. S. 62).

Sinn und Ziel des Dialogs ist es, die eigene Meinung in der Schwebelage zu halten und sie zu überprüfen, sich die Ansichten der anderen Teilnehmer anzuhören, sie ebenfalls in der Schwebelage zu halten und zu sehen, welchen tieferen Sinn sie haben. BOHM erachtet es für möglich, dass der Mensch dadurch fähig wird, sich auf kreative Weise in eine neue Richtung zu bewegen (vgl. ebd. S. 66).

Die Methode des In-der-Schwebelage-haltens ermöglicht, dass Erregung, Ärger und Groll ihren freien Lauf nehmen können, aber auf eine Weise, die es erlaubt, diese Emotionen einfach zu betrachten, anstatt sich vollständig mit ihnen zu identifizieren (vgl. ebd.). BOHM bezeichnet dieses partizipierende Denken als eine archaische Form der Wahrnehmung, die sich in der langen Evolution des Menschen herausgebildet hat und latent in der Struktur des Bewusstseins erhalten geblieben ist. Es ist eine Art des Denkens, in der Grenzen als durchlässig empfunden werden und Objekte auf einer tieferen Ebene miteinander verbunden sind.

BOHM macht darauf aufmerksam, dass ein solches Denken anfällig für Projektion und Irrtum ist. Auf der anderen Seite ist der Mensch dadurch aber fähig, Schichten von Zusammenhängen wahrzunehmen. Sowohl das wörtliche als auch das partizipierende Denken haben Vorzüge und Grenzen. BOHM betont, dass es wichtig ist, das angemessene Verhältnis zwischen den beiden zu finden (vgl. ebd. S. 21 f.).

Er spricht sich dagegen aus, scharfe Grenzen zwischen der individuellen, kollektiven und kosmischen Dimension des Menschseins zu ziehen. Den Dialog betrachtet er als Prüffeld für die Grenzen von Annahmen und Wissen, als eine Möglichkeit, um eine völlig neue Ordnung der Kommunikation und der Beziehung zu sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt zu schaffen (vgl. ebd. S. 23).

„Der Dialog könnte eine neue Veränderung des Individuums und der Beziehung des Menschen zum Kosmischen bewirken“ (ebd. S. 100).

BOHMs Vorstellung von Dialog und von einem allen Menschen gemeinsamen Bewusstsein legt nahe, dass es einen Ausweg aus den kollektiven Schwierigkeiten geben könnte. Dagegen kann das wörtliche Denken das Ganze nicht erfassen, weil es lediglich abstrahiert, begrenzt und definiert (vgl. ebd. S. 86).

Ziel der von BOHM gegründeten Dialoggruppen ist es, dem Denken auf die Spur zu kommen. Wichtig ist es, wahrzunehmen, dass jeder Mensch eine Wahl hat und spürt, dass er seine Aufmerksamkeit bewusst fokussieren kann. Eine weitere entscheidende Fähigkeit, die durch die Dialogmethode erlangt werden kann, ist die Trennung von Wahrgenommenen und dem eigenen inneren Kommentar, der Bewertung. Dafür ist es nötig, die Selbstbeobachtung zu schulen, d.h. eigene Stereotype, Vorurteile, Glaubenssysteme und Muster zu erkennen. Sich selber zuzuhören erfordert aus BOHMs Sicht eine Selbstwahrnehmung in verschiedenen Modalitäten. Dazu gehört es, Gewohnheiten aufspüren und den inneren Monolog und die begleitenden Gefühle sowie die Körperempfindungen wahrzunehmen (vgl. ebd. S. 36).

„Wenn wir in Harmonie mit uns selbst und mit der Welt leben wollen, müssen wir fähig sein, frei in einer kreativen Bewegung zu kommunizieren, in der niemand auf Dauer an seinen eigenen Vorstellungen festhält oder sie sonstwie verteidigt“ (ebd. S. 29).

BOHM hebt hervor, dass der Dialogprozess sich nicht erzwingen lässt. Es lassen sich aber förderliche Bedingungen verwirklichen: ein fester Rahmen, der Ort, Zeit und Dauer festlegt, eine Gruppengröße von 10-50 Personen¹⁵⁵, die Status- und Rollenaufhebung während des Dialogs und die gegenseitige Verpflichtung für eine Weile dabei zu bleiben. Der Dialog sollte frei sein, d.h. es gibt kein Thema und kein Ziel. Das impliziert eine Grundhaltung des Lernen-Wollens, nicht die des Schon-Wissens (vgl. ebd. S. 44).

Typisch für die BOHM'schen Dialoggruppen sind verschiedene Phasen der Unsicherheit. Das zeigt sich im allmählichen Verzicht auf die gewohnten individuumzentrierten Denk-, Fühl- und Handlungsweisen, die langsam anderen Sicherheiten Platz machen. BOHM weist darauf hin, dass in dem scheinbar ungerichteten Fluss der Gruppe Rhythmen, Muster und Ordnungen entstehen (vgl. ebd. S. 46). Die Schulung im Dialog kann hohe gesellschaftspolitische Relevanz haben, da sie eine neue Form des kollektiven Denkens¹⁵⁶ impliziert. BOHM geht davon aus, dass die Ausbreitung des dialogischen Geistes in vielen verschiedenen Bereichen möglich ist. Er ist aus seiner Sicht nötig, um eine angemessenes Funktionieren und das Überleben der Menschheit zu sichern (vgl. ebd. S. 71).

2.3 Naranjo: SAT-Programm

Claudio NARANJO (*1932) wurde in Valparaiso, Chile, geboren. Er studierte Medizin, Musik, Philosophie und Psychologie. Außerdem absolvierte er eine Gestalttherapie-Ausbildung bei Fritz PERLS und war einer der ersten Gruppenleiter, die in Esalen arbeiteten. NARANJO ist beeinflusst von GURDJIEFF und interessiert sich sehr für den tantrischen Buddhismus. In den 70er Jahren entwickelte er das SAT-Programm (SAT = Seekers After Truth) in Kalifornien, das sich für die persönliche und professionelle Entwicklung von Lehrern, Beratern und alle anderen Bildungsverantwortlichen eignet¹⁵⁷. Das SAT-Programm wird seit Mitte der 80er Jahre im Rahmen der Weiterbildung von Psychotherapeuten in Europa und Lateinamerika eingesetzt. In Deutschland wird es erstmals vom Odenwald-Institut angeboten. Es basiert auf einer Einführung in die Psychologie des Enneagramms, einer Form der Quadrinity-Process-Methode sowie psychoanalytischen und gestalttherapeutischen Übungen, Methoden der Körperarbeit und des Psychodramas (vgl. ebd. S. 2).

Aus NARANJOs Sicht ist unser Zeitalter eine Epoche der Ganzheitlichkeit, in der ein Paradigmen- Wechsel sowohl in der Wissenschaft als auch im Welt- und Menschenverständnis stattfindet. Es gibt aus seiner Sicht eine Wechselbeziehung innerhalb der Teile des Ganzen, die ein neues Verständnis für Muster und Organisation mit sich bringt. In diesem Zeitalter der Synthese nimmt das interdisziplinäre, ökumenische und interkulturelle Bewusstsein immer mehr zu (vgl. NARANJO 2000 S. 77).

Das SAT-Programm soll dazu anregen, menschlicher und wahrhaftiger zu sein. Es geht NARANJO dabei um das Zulassen der spirituellen Dimension des Lebens, um alte Gewohnheiten, Blockaden und Gefühle hinter sich zu lassen und die Welt mit neuen Augen zu sehen. Es handelt sich bei dem SAT-Programm weder primär um

155 Der Grund, warum BOHM mit Gruppengrößen von 10-50 Personen arbeitet ist der, dass kleine Gruppen nicht so gut arbeiten. Wenn 5-6 Personen zusammenkommen, können sie sich normalerweise einander so weit anpassen, dass sie nichts zur Sprache bringen, was die anderen aufregen oder beunruhigen könnte. Wenn es allerdings in einer kleineren Gruppe zu Konfrontation kommt, fährt sich der Streit oft fest und ist nur schwer beizulegen.

156 Vgl. auch die Weltarbeit von Amy und Arnold MINDELL, Teil 3 Kapitel 2.5 dieser Arbeit

157 Vgl. <http://www.claudio-naranjo.de/pages/sat.html> S. 1 Stand: 21.02.2007

therapeutische Methoden noch ausschließlich um eine professionelle Ausbildung. NARANJO hat die Intention, Menschen und Gruppen zu selbsttherapeutischen und selbsterhaltenden Systemen heranzubilden. Er betrachtet den Frieden des Einzelnen, seine geistige Gesundheit und seine Liebesfähigkeit als notwendige Grundlagen für den Weltfrieden¹⁵⁸.

Dazu bedarf es aus seiner Sicht eines Transformationsprozesses, der nicht durch Kontrolle zu erzielen ist, sondern durch Achtsamkeit, Geschicklichkeit und Warmherzigkeit. NARANJO hebt hervor, dass dieser Prozess notwendigerweise durch eine Erziehung zur Freiheit und Selbstbestimmung geprägt sein muss. Das transpersonale Ziel, das durch das SAT-Programm erlangt werden soll, ist die Erziehung zur Einheit der Welt, die nur durch die Erziehung zur Demokratie erreicht werden kann (vgl. NARANJO 2005 S. 5). Die Menschen müssen die Fähigkeit wiedergewinnen, Gefühle zu erkennen und ihnen gegebenenfalls wahrheitsgemäßen Ausdruck zu verleihen. Die daraus resultierende geistige Gesundheit ist untrennbar mit der Fähigkeit verbunden, sich selbst zu lieben. Das menschliche Liebespotenzial ist aber durch Selbsthass und bewusste oder unbewusste Destruktion, die der Frühgeschichte des individuellen Lebens entstammen, verschleiert.

„Sowohl die inner- als auch die zwischenmenschliche Gesundheit hängen dabei von einem liebevollen Gleichgewicht in der Beziehung zwischen Vater, Mutter und Kind ab“ (NARANJO 2000 S. 17).

Es ist aus NARANJOs Sicht unerlässlich, dass jeder Mensch sich mit der Beziehung zu seinen Eltern auseinandersetzt. Als geeignet, um sich mit dem eigenen fehlentwickelten Kontakt mit der Welt zu beschäftigen, betrachtet er die 'Quadrinity-Process-Methode'. Sie wurde in den 60er Jahren von dem Schneider Robert HOFFMAN und dem Wiener Psychoanalytiker FISCHER entwickelt (vgl. NARANJO 1993 S. 221). Ihren Namen hat die Methode, weil sie die vier Aspekte Körper, Emotionen, Intellekt und Geist vereinen möchte. Die Quadrinity-Process-Methode ist ein geführter Prozess, in dem der Einzelne bestimmte Anweisungen hinsichtlich der Erforschung seines Selbst ausführt. Das geschieht durch geschriebene und gesprochene Dialoge, Visualisierungen, etc. Einige einfache und fundamentale Konzepte werden systematisch so angewendet, dass innerhalb weniger Wochen klare lebensverändernde Einsichten über emotionale Konditionierung und deren Wurzeln in der Kindheit gewonnen werden und von zwanghaften Verhalten Abstand genommen werden kann (vgl. ebd. S. 220).

FISCHER/HOFFMAN gehen von einem Bedürfnis nach Liebe als der Hauptquelle der Identifikation aus und von der Annahme des kindlichen Geistes, dass es dadurch, dass es wie seine Eltern wird, die Liebe erhalten wird, die es durch sein eigenes Wesen nicht erfährt. Sie weisen darauf hin, dass der Mechanismus der 'negativen Liebe' in den meisten Charakterzügen wirksam ist (vgl. NARANJO 2000 S. 117). NARANJO hebt hervor:

„Nur die Liebe zu sich selbst macht den Menschen fähig, auch andere zu lieben, und nur wenn das ursprüngliche Band der Liebe zu den Eltern wiederhergestellt wird, kann der Mensch sich selbst lieben. Denn der Groll gegenüber den eigenen Eltern wird sich unweigerlich auch gegen die elterlichen Introjektionen richten, die die Psyche eines Menschen durchdringen“ (ebd. S. 118).

NARANJO geht davon aus, dass die Heilung der Beziehung zu den Eltern erfordert, dass der Schmerz und der Zorn der frühen Lebensjahre ins Bewusstsein tritt. Das wird in der Quadrinity-Process-Methode erreicht, indem die Geschichte des Schmerzes im Hinblick auf Mutter, Vater und Ersatzeltern mittels autobiographischen Schreibens erfolgt. Dabei kommt ein Quadrinity-Psychodrama zwischen dem erwachsenen Intellekt, dem negativ emotionalen Kind, dem spirituellen Selbst und dem Körper zum Vorschein, das den Ausdruck von Zorn und Schmerz erlaubt. NARANJO hält es für

158 Vgl. <http://www.claudio-naranjo.de/pages/sat.html> S. 2/3 Stand: 21.02.2007

unabdingbar, sich dieser Gefühle bewusst zu werden (vgl. ebd. S. 119 f.).

„Wir sind zu zwangsläufiger Wiederholung verurteilt, weil wir niemals mit unseren eigenen Eltern fertig geworden sind“ (NARANJO 1993 S. 220).

Die der Quadrinity-Process-Methode zugrunde liegende Idee ist, dass die mangelnde Liebe zu den Eltern die Beziehung eines Menschen zu sich selbst und der Welt beeinträchtigt. NARANJO ist davon überzeugt, dass die Wiederherstellung einer liebevollen Verbindung zu den Eltern (die die meisten Menschen noch nicht einmal verloren zu haben glauben) auf einer anderen Ebene zum Selbst und daraufhin auch zu anderen Menschen führt. Ziel ist ein geleiteter Übergang zu weiteren Veränderungen in der Einstellung der eigenen Vergangenheit und den Eltern gegenüber. Hervorgehoben wird, dass alle Erfahrungen in den inneren Wandlungsprozess einbezogen werden sollen, um einen alles umfassenden, integrierten Zugriff auf sein Leben, seinen Charakter und seine Lebenssituation zu bekommen (vgl. ebd.).

„Meiner Meinung nach macht es Sinn, die Liebe zu unseren Eltern als Garantie und Barometer für geistige Gesundheit zu sehen, weil sie den Grundstein für die Liebe zu uns selbst und zu anderen legt“ (NARANJO 2000 S. 108).

NARANJO betont, dass jeder Einzelne seinen Eltern für alle Schmerzen vergeben muss, die er erlitten hat, um die Vergangenheit loslassen und wieder neu beginnen zu können zu lieben.

An der transpersonalen Psychologie kritisiert er, dass sie durch einen anti-psychoanalytischen Geist der Humanistischen Bewegung durchdrungen ist und der Psyche des Einzelnen zu wenig Beachtung schenkt. Er stellt die Frage:

„Doch umgehen die Transpersonalisten, die in ihrem eigenen Streben nach den 'höheren Sphären der menschlichen Natur' die freudschen und nach-freudschen Einsichten über Bord werfen, nicht einen unvermeidlichen Teil des Wachstumsprozesses?“ (ebd. S. 111).

Die Gemeinsamkeit des Quadrinity-Prozesses und der Psychoanalyse besteht darin, dass beide Methoden sich auf einen sokratischen Standpunkt stellen, dass Einsicht in das Selbst heilt.

„Beide anerkennen, wie wichtig es ist, unseren Charakter und seine Wurzeln in der frühesten Kindheit zu verstehen. Beide zielen darauf ab, dem Wiederholungszwang – wie die Psychoanalyse es nennt – ein Ende zu setzen, das heißt, nicht ständig Verhaltensmuster fortzuführen, die aus der Kindheit stammen und damals als Reaktion auf die Anpassungserfordernisse in der familiären Umgebung gebildet wurden“ (ebd. S. 114).

Der Quadrinity-Prozess ist als Einführung in einer veränderte Haltung gedacht, die den Menschen auf den Pfad der täglichen inneren Arbeit führt und ihn mit der Motivation, dem nötigen Ausblick und den psychotherapeutischen Instrumenten ausstattet, um an sich selbst zu arbeiten (vgl. ebd. S. 125). Es ist eine Einladung, die vorgefasste Meinung von sich selbst aufzugeben.

„Ich glaube, daß das Einzigartige an Hoffmans Therapie im systematischen, geführten und unterstützten Prozeß des Übergangs von Verurteilung und Groll über das Verstehen zur Vergebung liegt; so daß die Vergebung – das Tor zu Mitgefühl, Liebe, Frieden und tiefer Freude – nicht mehr eine Frage des Glücks ist“ (ebd. S. 121).

Die Heilung der ursprünglichen Beziehungen impliziert die Wiederherstellung der Selbstachtung sowie die Befreiung von Angst, Stolz und anderen Emotionen, die liebevollen Beziehungen in der Gegenwart im Wege stehen (vgl. ebd. S. 118).

Als weitere Methode, die zum Verständnis der eigenen Prozesse beiträgt, nennt NARANJO die Psychologie des Enneagramms. Er hält die Wahrnehmung des Charakters für sehr bedeutend für den therapeutischen Prozess, um Wiederholungszwänge zu erkennen und ihnen etwas entgegenzusetzen zu können. NARANJO macht darauf aufmerksam, dass sich der Charakter in der Summe aller Anpassungsreaktionen

zeigt, die in der Kindheit erlernt wurden und die nicht dem inneren Wesen entsprechen. Diese Automatismen stehen einem Leben in der Gegenwart häufig im Wege und präsentieren sich oft in einem pathologischen Beziehungsstil. Das Enneagramm kann dabei helfen, die Strategie des Klienten zu erkennen und eine chronisch mentale Atmosphäre aufzudecken, um Energien zu transformieren (vgl. NARANJO 1999).

In diesem Zusammenhang weist NARANJO auch auf die Wirkung der Meditation hin. Unter Meditation¹⁵⁹ versteht er die andauernde Bemühung, alle Bedingungen, alle zwanghaften Abläufe in Geist und Körper, alle durch Gewohnheit bedingten emotionalen Reaktionen aufzuspüren, die eine Situation vergiften, um sich auf diese Weise von ihnen zu befreien (vgl. NARANJO/ORNSTEIN 1976 S. 15).

„Der Meditierende strebt danach, Erwartungen, vorgegebene Ideen, vorausbestimmte Handlungsweisen abzulegen, um sich für die Eingebung seiner programmierten Ursprünglichkeit empfänglich zu machen“ (ebd. S. 22).

Die Meditation ist eine Übung der Überantwortung an die wahre Natur, eine Übung zur Steigerung der Empfänglichkeit und Natürlichkeit, eine Übung um das Strömen von Energie zuzulassen, die gewöhnlich unter dem Rollenverhalten, dem Selbstprogramm, den bewussten Absichten und Vorstellungen begraben liegen (vgl. ebd. S. 40).

„Allgemein gesagt ist ein Meditierender jemand, der die Befähigung erlangt hat, innere Zustände zu kontrollieren – nicht im Sinn einer filternden und unterdrückenden Kontrolle, sondern im Sinn der Fähigkeit, seine geistigen Verfassungen zu erschaffen“ (ebd. S. 43 f.).

NARANJO sieht in der Schaffung einer gesunden Gesellschaft die einzige Alternative zu unserer Selbstvernichtung. Sie kann nur von Menschen kreiert werden, die auch emotional gesund sind. Als zwei wesentliche Aufgaben der Menschheit betrachtet NARANJO die Sanierung der Umwelt und die Heilung der Seelen, die nur durch die Überwindung der Trägheit des Erziehungssystems bewältigt werden können. Er fordert ein Reparaturprogramm für die Erde, das von Umweltschutz bis zur Bewusstseins-erweiterung reicht (vgl. NARANJO 2000 S. 86). Den Prozess der persönlichen Entwicklung bezeichnet NARANJO als lebensnotwendig für den Quantensprung aus unserer Krise.

„Eine Erziehung – eine Erziehung des ganzen Menschen für eine ganze Welt – ist bei weitem kein Luxus, sondern sowohl eine dringende Notwendigkeit als auch unsere größte Hoffnung, denn alle unsere Probleme würden sich durch einen gesunden Menschenverstand und der daraus resultierenden Liebesfähigkeit drastisch vereinfachen. Der Friede des Einzelnen ist als Basis für den Frieden der Welt unerlässlich“ (ebd. S. 87).

Es geht darum, dass der Mensch lernt, geistesgegenwärtig und verantwortungsvoll zu sein und hinter allen seinen Gefühlen und Handlungen zu stehen.

„Der Weg zur Eigenständigkeit führt durch die Übernahme von Verantwortung für unser gegenwärtiges Handeln und Nichthandeln. Der Weg zur organismischen Selbstregulierung führt über das Loslassen der Schutzmechanismen der konditionierten Persönlichkeit in diesem gegenwärtigen Moment“ (NARANJO 1993 S. 142).

NARANJO hebt hervor, dass Spiritualität *nicht* damit gleichzusetzen ist, dass man die Kirchen der Welt unterstützt. Viel wichtiger ist aus seiner Sicht das klare Bekenntnis, das Religiosität im tieferen Sinn des Wortes eine unerlässliche Nahrung für eine gesunde Gesellschaft ist.

„Das Religiöse ist ein Teil der menschlichen Natur, und keine Erziehung kann sich als ganzheitlich bezeichnen und es dennoch außer acht lassen“ (NARANJO 2000 S. 98).

NARANJO ist davon überzeugt, dass eine ausreichend starke und weise Regierung ein generelles Erwachen des Bewusstseins fördern kann, indem sie Aktivitäten unterstützt,

159 Das Wort Medi-ta-tion weist auf eine Mitte oder ein Zentrum hin, das jeder Mensch in sich selbst finden kann (vgl. NARANJO/ORNSTEIN 1976 S. 26).

die sowohl zur Entwicklung therapeutischer als auch die spiritueller Werte in der Kultur beitragen. Das innere Ungleichgewicht verlangt seiner Ansicht nach eine neue Ausrichtung und einen radikal anderen Zugang zur Erziehung.

„Wir können die Bereiche der Erziehung, der Psychotherapie und spiritueller Disziplinen nur künstliche voneinander trennen, denn tatsächlich gibt es nur einen einzigen Prozeß von Wachstum-Heilung-Erleuchtung“ (ebd. S. 90).

Unter einer integralen Erziehung versteht NARANJO eine Erziehung des Körpers, der Gefühle, des Intellekts und des Geistes, die Menschen hervorbringt, die die Welt erkennen und ihr zugetan sind (vgl. ebd. S. 100).

Er betrachtet es als entscheidend, dass das Verständnis für diese Art von Erziehung wächst und sich ausbreitet. NARANJO betont, dass die Erzieher zu einer integralen Erziehung erzogen werden müssen. Er kritisiert, dass zukünftige Lehrer in ihrer Ausbildung *keine* therapeutischen oder spirituelle Fähigkeiten erlernen. Wichtig ist es aus seiner Sicht, dass in Schulen und Ausbildungsstätten für Lehrer Menschen eingeladen werden, die sich mit ihrer eigenen inneren Entwicklung beschäftigen – Menschen aus der wachsenden erfahrungsorientierten therapeutischen und spirituellen Bewegung (vgl. ebd. S. 101 ff.).

2.4 Tart: Awareness Enhancement Training

Charles T. TART (*1937) wurde in Trenton, New Jersey, geboren und lebt in Pine Aerie, Medocino County, Kalifornien. Er studierte zunächst Elektrotechnik am Massachusetts Institute of Technology und entschloss sich später eine Ausbildung in Psychologie zu absolvieren. TART promovierte 1963 in Psychologie und ließ sich in Hypnoseuntersuchung bei Ernest R. HILGARD, einem Professor an der Stanford University, ausbilden.

TART ist Fakultätsmitglied am Institute of Transpersonal Psychology in Palo Alto, Kalifornien, und Senior Research Fellow am Institute of Noetic Sciences in Sausalito, Kalifornien. Außerdem ist TART als Gastprofessor in Ost-West-Psychologie am California Institute of Integral Studies tätig. Er ist Mitglied der Rigpa Fellowship im amerikanischen Zweig dieser internationalen Organisation, die das Lehren und Wirken des tibetischen Lamas SOGYAL RINPOCHE fördert. International bekannt ist TART für seine psychologische Arbeit über die Natur des Bewusstseins und der Parapsychologie. Er gilt als einer der Begründer der transpersonalen Psychologie (vgl. TART 1996 S. 27). Sein vorrangiges Ziel ist es, wissenschaftliche und spirituelle Gemeinschaften zu verbinden. TART möchte die westlichen und östlichen Methoden über das Wissen der Welt verfeinern und integrieren und das persönliche und soziale Wachstum vorantreiben. Er hat in den 70er Jahren das Awareness Enhancement Training entwickelt, um die Menschen wieder zu ihrer Essenz zu führen (vgl. TART 1988 S. 105). TART bietet Workshops an, die maximal drei Folgetreffen beinhalten. Von Langzeitgruppen ist er nicht überzeugt, da die Teilnehmer seiner Erfahrung nach dazu neigen, den Lehrer auf ein Podest zu stellen und ihn für gut und weise erklären und die eigene Arbeit auf diese Weise blockiert wird (vgl. TART 1996 S. 236).

TARTs Grundlagen für seine Gruppen bilden seine Kenntnisse aus der modernen Psychologie, die Ideen GURDJIEFFs und seine Erfahrungen mit dem tibetischen Buddhismus. Durch Übungen soll den Teilnehmern bewusst werden, dass Überzeugungen zu Denk-, Fühl- und Wahrnehmungsgewohnheiten werden und deshalb die persönliche Wahrnehmung der Welt sehr stark beeinflussen. Ein wichtiger Aspekt der Achtsamkeitsschulung ist daher, die eigenen Überzeugungen immer besser kennenzulernen, um zu sehen, wie sie in der Praxis operieren und zu prüfen, welche Folgen sie mit sich bringen (vgl. ebd. S. 37). Das Ziel dabei ist es, die Möglichkeit zu

bekommen, zu entscheiden, ob man weiter an diese Überzeugung glauben oder sie verändern möchte. Durch die Schulung der Achtsamkeit hat der Mensch die Chance zu erkennen, dass Vorstellungen alte Programme des Denkens sind.

TART ist davon überzeugt, dass wenn dem Hier und Jetzt mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, eine Art psychologischer Weiträumigkeit geschaffen wird, so dass man sich nicht so leicht von den automatischen Gedankengängen und gefühlsmäßigen Reaktionen fangen lässt (vgl. ebd. S. 54).

Ebenso wie GURDJIEFF geht es TART in erster Linie darum, Achtsamkeit im alltäglichen Leben zu erlangen. Das gewöhnliche Leben ist aus seiner Sicht der Schauplatz, an dem der Einzelne Probleme erzeugt und deshalb ist Achtsamkeit dort am nötigsten. TART ist davon überzeugt, dass die meisten Menschen automatisch handeln, in Illusionen verstrickt sind und dennoch glauben, die Realität zu sehen.

„Wir müssen zur Wirklichkeit erwachen und die Probleme erkennen, die unser zersplittertes Selbst verursacht. Nur so können wir unser tieferes Selbst und die Wirklichkeit unserer Welt frei von den Verzerrungen unseres Trancezustandes erkennen“ (TART 1988 S. 9).

Aus TARTs Sicht 'schlafen' Menschen die meiste Zeit. Im schlimmsten Fall leben sie in einer verworrenen und neurotischen Phantasiewelt. Er weist darauf hin, dass dieser Zustand zu gedankenlosen Handeln führt, das wiederum vermehrtes eigenes Leiden und Leid der anderen zur Folge hat. TART bezeichnet Wahrnehmungen als Konstruktionen, die der Mensch aus der großen Masse der Umwelteindrücke herausfiltert und die genau zu seinen Erwartungen passen (vgl. ebd. S. 157).

„Wir alle befinden uns in der tiefen Trance des Konsensus-Bewußtseins, eines Zustands teilweise aufgehobener Lebendigkeit, des Stupors, der Unfähigkeit, mit maximaler Energie zu leben. Automatisierte und konditionierte Muster der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Verhaltens bestimmen unser Leben“ (ebd. S. 162).

TART ist davon überzeugt, dass viele äußere Konflikte zwischen Völkern und Nationen ihren Ursprung in inneren Konflikten der Beteiligten haben. Um äußeren Frieden zu schaffen, muss aus seiner Sicht eine solide Grundlage persönlichen, inneren Friedens vorhanden sein.

„Alle echten inneren Pfade erfordern den Mut, gegen den gesellschaftlichen Strom zu schwimmen, den Mut, sich selbst so zu sehen, wie man *wirklich* ist, und den Mut, Risiken einzugehen“ (ebd. S. 12, Hervorhebung im Original).

TART macht darauf aufmerksam, dass die weltweiten Probleme nur zu lösen sind, wenn jedem Einzelnen zu mehr geistiger Gesundheit, zu besserer Wahrnehmung, zu größerer Wachheit gegenüber der Wirklichkeit und seinem tiefsten spirituellen Wesen verholfen wird.

„Was wir tun müssen, ist den weitverbreiteten Wahnsinn heilen, die Menschen zur Besinnung bringen, ihnen helfen, anstatt in Illusionen in der Wirklichkeit zu leben“ (TART 1996 S. 14).

TART betont, dass die tatsächliche Erfahrung der Einheit die Grundlagen des persönlichen Lebens verändert und der Einzelne seinem Wesen näher kommt. Jeder Mensch hat einen Wesenskern, den TART als Essenz bezeichnet.

„Essenz ist das, was einzigartig an uns ist. Wir alle wurden als einzigartige Verbindung physischer, biologischer, geistiger, emotionaler und spiritueller Eigenart und Potentiale geboren“ (TART 1988 S. 243).

Außerdem hat der Mensch eine erworbene Persönlichkeit, die seinen Wesenskern formt, konditioniert und indoktriniert. Diese Persönlichkeit ist abhängig von der eigenen Kultur, der Familie und der Umgebung (vgl. ebd. S. 245).

TART ist der Ansicht, dass das gewöhnliche Bewusstsein nicht natürlich, sondern erworben ist. Es ist mit der Persönlichkeit verknüpft. Wichtig ist deshalb aus seiner Sicht die Fähigkeit, zu erkennen, in welchen Bewusstseinszustand man sich jeweils

befindet und die Vor- bzw. Nachteile des betreffenden Zustandes bewusst wahrzunehmen, um diesen Zustand optimal nutzen zu können (vgl. ebd. S. 36). TART weist darauf hin, dass man, wenn man diese Fähigkeit hat, versuchen kann, mit dem Handeln zu warten, wenn man erkennt, dass der jetzige Bewusstseinszustand nicht geeignet ist, bis man sich in einem anderen Bewusstseinszustand befindet. Wenn man weiß, welcher Zustand für die augenblickliche Situation optimal ist, kann man versuchen aus dem gegenwärtigen, nicht adäquaten, Zustand in den optimalen zu gelangen (vgl. ebd. S. 37).

Mit Erleuchtung bezeichnet TART den Zugang zu verschiedenen Bewusstseinszuständen. Er ermöglicht eine schärfere Unterscheidung zwischen dem Wesenskern und der später erworbenen Persönlichkeit (vgl. ebd. S. 39).

TART weist in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit der Identifikation hin, da die Welt nicht statisch ist, sondern sich ständig verändert. Die Persönlichkeit lässt aus dieser Perspektive betrachtet keine angemessene Reaktion zu, da sie nach einem festen Muster agiert (vgl. ebd. S. 242).

Mit dem sozialen Instinkt des Kindes bezeichnet TART den Wunsch nach Zugehörigkeit und 'Normalität'. Seiner Ansicht nach bilden Menschen aus diesem Grund eine Persönlichkeit aus, die diese Anerkennung erhält. Das geschieht meistens auf Kosten der Essenz.

„Je vollständiger wir uns mit der Maske, der Persönlichkeit, identifizieren, je mehr wir vergessen, daß wir eine Rolle spielen, und statt dessen identisch mit der Rolle werden, um so mehr von unserer natürlichen Energie fließt in die Persönlichkeit und um so mehr von unserer Essenz verschwindet“ (ebd. S. 244).

TART kritisiert, dass die besonderen Gaben des Einzelnen oft keine Rolle spielen und selten wahrgenommen werden, da die Kultur ihre eigenen Vorstellungen darüber hat, wie Menschen sein sollten.

„Nur wenige Menschen haben das Glück, daß viele von ihren essentiellen Wünschen und Fähigkeiten dem entsprechen, was ihre Kultur begrüßt. Bei der Mehrzahl von uns jedoch, ganz gleich, welchem Geschlecht wir angehören, wird der größte Teil der Essenz verleugnet“ (ebd. S. 245).

TART betont, dass die Essenz aber ein lebenswichtiger Teil des Menschen ist. Wenn dagegen die falsche Persönlichkeit fast die ganze Lebensenergie verbraucht, wird das Leben zu einem mechanischen, automatisierten System von Gewohnheiten, die zu Depression und Leere führen: „Damit echte Wandlung möglich wird, muß die falsche Persönlichkeit sterben“ (ebd. S. 246).

Das sollte durch einen behutsamen Transformationsprozess geschehen, einem kundig gelenkten Vorgang auf der Grundlage des durch Selbstbeobachtung erworbenen Wissens.

„Wenn wir die Essenz einfach plötzlich leben könnten, dann wäre es eine Zeitlang eine große Erleichterung, doch nach einer Weile würde es ziemlich anstrengend. Das Wachstum der Essenz hat nämlich irgendwann in der Kindheit aufgehört, und es ist schwierig, als Kind das Leben eines Erwachsenen zu führen“ (ebd.).

TART hebt hervor, dass die Selbstbeobachtung mit Neugier und der damit verbundenen Entdeckungsfreude assoziiert werden sollte. Für die Praxis bedeutet das, die Verpflichtung sich selbst gegenüber, nach bestem Vermögen zu beobachten und zu erfahren, was da ist, ungeachtet eigener Präferenzen und Befürchtungen. Das heißt, dass der Mensch lernt, sich aus einer Sphäre tiefer Subjektivität weg hin zu einer erheblich größeren Objektivität zu bewegen (vgl. ebd. S. 277).

Als Beispiele für die Selbstbeobachtung nennt TART alltägliche Handlungen wie Sitzen, Gehen, Stehen, das Abstand-Halten zu anderen Menschen und dabei die

körperlichen Empfindungen wahrzunehmen, die Haltung absichtlich zu verändern und beobachten, was passiert. Wichtig ist es, alle Theorien und Erkenntnisse als die zur Zeit bestmögliche Erklärung anzusehen, da die Ergebnisse ständig anhand neuer Beobachtungen überprüft werden müssen (vgl. ebd. S. 284).

TART hält es für sehr entscheidend, dass die normalen Entwicklungsaufgaben des Lebens einigermaßen erfolgreich bewältigt worden sind, bevor man sich den Übungen des Erwachens zuwendet.

„In Gurdjieffs Sinn wahrhaft wach zu sein, in der Lage zu sein, alle Fähigkeiten und alle Intelligenz zur realistischen Einschätzung der eigenen Situation zu nutzen und im Lichte unseres eigenen wahren und einzigartigen Wertes so adäquat wie möglich zu handeln, erfordert, daß wir nicht in irgendeinem Identitätszustand befangen sind, schon gar nicht in einem, der unserer Wahrnehmung der Realität zuwiderläuft. Etwas muß im Bewußtsein entwickelt werden, das außerhalb der Identifikationen und des mechanischen Handelns und Erlebens bleibt“ (ebd. S. 195).

TART weist darauf hin, dass die meisten Menschen sorgfältig darauf konditioniert sind, an die Einheit ihres Bewusstseins zu glauben und sie zu verteidigen. Wenn man sich dagegen der gravierenden Widersprüche in seiner Persönlichkeit bewusst wird, kann das starkes Leiden verursachen.

„Die zersplitterten Teile unseres Selbst sind aber nicht zufällig verstreut, sie sind vielmehr zielstrebig arrangierte Teile einer falschen Persönlichkeit, die Veränderungen und Streß zum Trotz erhalten bleibt“ (ebd. S. 197).

Die *ungleichmäßige* Entwicklung der drei Arten von Bewertungsprozessen sieht TART als eine der Hauptursachen menschlichen Leidens. Er beruft sich dabei auf GURDJIEFFs Konzept vom Menschen als dreihirniges Wesen, das besagt, dass es drei Hauptarten der Bewertung gibt: die intellektuelle, die emotionale und die körperlich-instinktive (vgl. ebd. S. 225). Das intellektuelle Gehirn erfährt in westlichen Kulturen oft eine Überbeanspruchung, im Gegensatz zu dem emotionalen und körperlichem Erleben.

Das emotionale Gehirn liefert Kraft und Motivation, sich zu bewegen und ist für die Lebensfreude entscheidend. Wichtig dabei ist, dass der Mensch nicht nur eine emotionale Sensibilität entwickelt, sondern auch lernt, mit den eigenen unvermeidlichen negativen Gefühlen und mit denen anderer umzugehen (vgl. ebd. S. 229 f.). In Bezug auf die Leiblichkeit hebt TART hervor, dass die Ablehnung des Körpers durch christliche Vorstellungen, den Körper und seine Funktionen als sündig zu betrachten, es christlich geprägten Menschen erschweren, Botschaften des körperlich-instinktiven Gedächtnisses zu verstehen.

Eine weitere Schwierigkeit, die unangemessene Verhaltensweisen mit sich bringt, zeigt sich darin, wenn ein Gehirn unpassenderweise die Arbeit eines anderen verrichtet. TART hält eine adäquate Bewertung des Problems in diesem Fall für unmöglich. Er weist darauf hin, dass das Verständnis stark verfälscht sein kann, wenn z.B. ein emotionales Problem vom intellektuellen Gehirn bewertet und bearbeitet wird (vgl. ebd. S. 234). In seinem Awareness Enhancement Training bezieht sich TART auf den 4. Weg GURDJIEFFs, der alle drei Gehirne integriert und keine Spezialisierung vornimmt.

„Dem Vierten Weg geht es nicht nur um eine bessere Programmierung des organischen menschlichen Biocomputers, sondern er ist ein Weg des spirituellen Wachstums, der schließlich über das organische, physische Leben, wie wir es kennen, hinauswachsen läßt, wodurch der Mensch das volle Spektrum seiner Fähigkeiten und sein Glück wiedererlangen kann“ (ebd. S. 319).

Als Wurzel des menschlichen Leidens betrachtet TART die Unwissenheit, die aus dem gewohnheitsmäßigem Hang des Geistes zur Ablenkung herrührt. Durch die Schulung der Achtsamkeit kann sich der Mensch davon befreien. Sie führt zur Geistesgegenwart

und einem inneren Frieden, der gesund und erdverbunden, klar, freudig und wach, voller Mitgefühl und Wachsamkeit ist.

Eine der besten Methoden zum Erlernen der Achtsamkeit im täglichen Leben sieht TART in der Besinnung auf den eigenen Körper (vgl. TART 1996 S. 59). Dagegen bemängelt TART an formalen Meditationen die Passivität, die aus seiner Sicht zur Alltagsflucht führen kann (vgl. ebd. S. 69 ff.). Der ganze Zweck der Meditation liegt seiner Überzeugung nach in der Umsetzung der Meditation in Handeln. TART betont, dass der Mensch versuchen muss der Tyrannei des hyperaktiven Denkens und Fühlens zu entgehen, das den Kontakt mit der Wirklichkeit verlieren lässt (vgl. ebd. S. 28).

„Es erfordert keine besondere Anstrengung, um achtsamer und mehr in der Gegenwart zu sein. Die Anstrengung ist recht gering. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, uns daran zu erinnern, es zu tun!“ (ebd. S. 29).

Als eine der wichtigsten Funktionen des Lehrers empfindet er es, seinen Schülern ein Beispiel für ein wacheres Dasein zu sein. Dazu gehört ein flexibleres und weniger vorhersehbares Reagieren. TART weist darauf hin, dass der Lehrer seine Schüler ständig im Auge behalten und verschiedene Methoden erproben muss, um festzustellen, welche die wirksamsten sind (vgl. TART 1988 S. 354). Die ständige Erweiterung der Selbst-Kenntnis ist dafür unabdingbar. Die Entwicklung dieser Art der Intelligenz erfordert, Begrenztheiten zu erkennen und Bescheidenheit zu üben. Außerdem muss der Mensch lernen exakt zu erkennen, wie die Maschinerie des Geistes funktioniert und welchen Illusionen sie unterliegt (vgl. ebd. S. 404).

2.5 Mindell: Prozessorientierte Psychotherapie

Arnold MINDELL (*1940) wurde in New York geboren. Er studierte Physik und Psychologie und arbeitet als Analytiker am C.G. JUNG-Institut in Zürich. MINDELL ist im Bereich der Konfliktbearbeitung und Integration von Psychologie und Physik tätig. Er hat eine private Psychoanalyse-Praxis in Portland, Oregon, wo er mit seiner Frau Amy MINDELL zusammen das Process Work Center leitet. Die MINDELLs entwickelten in den 70er Jahren die Prozessorientierte Psychologie und gründen 1982 die Forschungsgesellschaft für prozessorientierte Psychologie. Das Setting der Prozessarbeit ist variabel. Sie findet mit Individuen, Gruppen, Organisationen und Großgruppen (Weltarbeit) Anwendung¹⁶⁰. Arnold MINDELL arbeitet auch im Bereich der Nano-Wissenschaften, macht Traum- und Körperarbeit und forscht im Bereich der Interventionen mit Sterbenden und Nahtoderfahrungen.

Es geht in der Prozessorientierten Psychologie darum, dem natürlichen Prozess zu folgen und sich auf beabsichtigte und unbeabsichtigte Prozesse zu konzentrieren. Der phänomenologische Zugang, Erfahrungen, Bewusstheit und Beobachtung sind dabei von entscheidender Bedeutung. Mit dem Begriff 'Weltarbeit' bezeichnet MINDELL eine multikulturelle Zugangsweise, einen Prozess der Achtsamkeit auf mehreren Ebenen (vgl. MINDELL 1997 S. 14 f.).

„Die Zeit ist reif. Eine Weltarbeit zu entwickeln, welche transpersonale Erfahrungen mit der weltlichen Realität verbindet, spirituelle Hingabe mit politischer Aktivität, östliche Ichlosigkeit mit westlichem Rationalismus, Arbeit mit dem Geist mit Arbeit mit dem Körper“ (ebd. S. 15 f.).

Der Grundgedanke der Weltarbeit basiert auf dem natürlichen Prozess und den Lehren des Taoismus. Die MINDELLs gehen davon aus, dass der Prozess selbst seine Weisheit hat, die sich mit der Haltung der tiefen Demokratie vergleichen lässt. Aus ihrer Sicht spiegelt sich diese Haltung in allen bewährten spirituellen Traditionen wider.

„Durch sie bekommen wir ein Gefühl für unsere Verantwortung. Dem Fluß der Natur, dem

160 Vgl. <http://www.aamindell.net/german> Stand: 25.09.2005

Schicksal, der Lebensenergie, dem Tao oder dem Ki mit Respekt zu folgen, und ein Wissen um unsere Rolle als Mitgestalter der Weltgeschichte“ (ebd. S. 14).

MINDELL kritisiert, dass viele psychologisch Tätige dazu neigen, sich vorwiegend mit dem innerseelischen Leben zu beschäftigen und dabei die Realität der Politik und der Umwelt vernachlässigen. Es gibt aus seiner Sicht zu wenig psychologische und spirituelle Praktiken, die Menschen in ihren Beziehungen helfen. MINDELL bemängelt, dass viele östliche Traditionen persönliche Beziehungen ritualisieren oder programmieren, dadurch Kommunikationsprobleme vernachlässigen und Beziehungsprozessen ausweichen. Dadurch werden zwar introvertierte Erfahrungen intensiver erlebt, aber es entstehen auch zusätzliche äußere Konflikte, da verdrängte Emotionen an anderen Stellen wieder auftauchen (vgl. MINDELL 1992 S. 20).

Die Methode der Weltarbeit ist eine bestimmte Art mit Gruppen und Großgruppen an ihren politischen, institutionellen und kollektiven Themen zu arbeiten. Die Grundlage bildet das Prinzip der tiefen Demokratie. Alle Teile eines Feldes werden als gleichbedeutend erachtet. Auch die innere Arbeit, die Meditation, ist eine Form von Weltarbeit. Sie sollte sich aber im alltäglichen Handeln bewähren. MINDELL ist davon überzeugt, dass die Menschen, die für sich selbst an großen Themen arbeiten, kollektive Arbeit leisten.

Er macht darauf aufmerksam, dass Menschen oft versuchen ihre Probleme zu lösen, ohne an die Weisheit des natürlichen Lebensflusses zu glauben. Ziel der prozessorientierten Psychotherapie ist es, eine tiefer gehende Demokratie zu erschaffen, in der nicht nur die Herrschaft, sondern auch die Achtsamkeit eine zentrale Rolle spielen. MINDELL betont, dass diese Form der Achtsamkeit *nicht* ausschließlich mit dem individuellen Bewusstsein erreicht werden kann (vgl. ebd. S. 30).

Grenzen zwischen den Menschen entstehen seiner Ansicht nach üblicherweise durch subtile Vorurteile gegenüber gewissen Erfahrungen und Verhaltensweisen. MINDELL ist deshalb davon überzeugt, dass das Erkennen und Bearbeiten von persönlichen Grenzen oder Gruppengrenzen Zugang zu neuen, bisher nur als störend empfundenen Möglichkeiten, schafft und zu mehr Offenheit und Fluidität führt. Er hebt hervor, dass es wichtig ist, dass die Menschen die Furcht vor ihrer Stellung in der Welt überwinden und sich nicht nur mit ihrem inneren Erleben befassen. MINDELL betrachtet es als neue Aufgabe des Menschen, die transpersonale, überpersönliche, innere Haltung mit in das Alltagsleben hineinzunehmen (vgl. ebd. S. 163). Er betont:

„Wenn Sie nicht an Ihrer Extraversion arbeiten, wird Ihre innere Arbeit gestört und unwirksam bleiben“ (ebd. S. 142).

MINDELL ist der Ansicht, dass das Abblocken bestimmter Sinneswahrnehmungen zugunsten anderer nur zu einer Sinnestäuschung führt. Aus diesem Grund kritisiert er Methoden, die versuchen, die Kontrolle über die Sinne zu erlangen wie z.B. Atemzüge zählen, sich streng auf bestimmte Objekte konzentrieren und Mantras (vgl. ebd. S. 21).

Viele New-Age-Methoden senden seiner Meinung nach verwirrende Botschaften aus, wie man mit Begierden, Neid, Hass, etc. umgehen soll. Manche spirituellen Lehrer empfehlen, diese Gefühle neutral zu behandeln, andere halten es für nötig, über sie hinaus zu gelangen und Liebe und Mitgefühl für alle lebenden Wesen zu entwickeln, wieder andere haben moralische Vorschriften.

„Und doch habe ich die unwälzenden Veränderungen immer dann beobachtet, wenn die lästigen störenden Persönlichkeitsanteile sich ausdrücken und sich wahrhaftig und echt entfalten durften und vom Bewußtsein anerkannt wurden“ (ebd.).

MINDELL bemängelt, dass die meisten Meditationsweisen kreative und spontane Bewegungen und Gefühle vernachlässigen. Wichtig wäre aus seiner Sicht eine Meditation, die es erlaubt, Bewegungen zu entdecken oder zu gestalten. Im Zentrum der

Prozessarbeit steht deshalb ein mitfühlendes Bewusstwerden der eigenen Wahrnehmung (vgl. ebd. S. 30). MINDELL betont, dass *alle* Zustände geschätzt werden sollten: Liebenswürdigkeit *und* Wut, Großzügigkeit *und* Gier, Arroganz *und* Bescheidenheit. Das impliziert auch *alle* Entwicklungsstadien anzuerkennen: „Momente, in den etwas zum Abschluß kommt genauso wie andere, in denen man mittendrin steckt“ (MINDELL 1997 S. 110).

Als Bewusstheit bezeichnet MINDELL die Kraft, welche den ständigen Zugang zu neuen Bewusstseinszuständen und noch ungeborenen Teilen des Selbst und der Welt erlaubt.

„Im offensichtlichen Chaos kann immer eine Ordnung entdeckt werden, wenn wir die Toleranz und Geduld haben, der Natur zu folgen, statt sie zu programmieren, wenn wir lernen, auf einem bewegten Boden zu leben, statt sofort stabile Lösungen zu verlangen“ (ebd. S. 117).

MINDELL vermutet, dass die Toleranz dem Chaos gegenüber die beste Voraussetzung für die Zukunft sein könnte. Es geht nicht nur darum, die gegenwärtigen Situationen des eigenen Lebens wahrzunehmen, sondern auch die persönlichen Mythen (vgl. MINDELL 1992 S. 152).

MINDELL macht darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, sich klar zu machen, dass Menschen nicht nur Individuen sind, sondern auch für den momentanen Zeitgeist stehen.

„Wenn wir unsere Identitäten als momentane Zeitgeister betrachten, verlieren wir zwar unsere alten Identitäten, aber paradoxerweise erweitern wir gleichzeitig unsere Identität zu jener ganzen Welt. ...Unser Verhaftetsein in unserer Nationalität, unserem Geschlecht, unserer Rasse, unserer Religion und unserem Alter löst sich auf, wenn die Verbindung zu anderen Zeitgeistern stärker wird“ (MINDELL 1997 S. 169).

Er fordert, dass ökologisches Denken und Handeln mit Psychologie, Spiritualität, planetarischer Gesundheit und Politik verbunden werden sollte, um auf diese Weise eine neue Welt zu schaffen. MINDELL weist darauf hin, dass die Menschen über die Zusammenhänge zwischen menschlicher Bewusstheit und Ökologie nachdenken müssen, um die gegenwärtige Krise zu lösen (vgl. ebd. S. 185). Dienst an der Erde bedeutet aus seiner Sicht, einzelnen Menschen und Gruppen dabei zu helfen, ihr einzigartiges und ganzes Selbst zu werden, denn:

„Die Art, wie wir mit uns selbst zurechtkommen, organisiert die Entwicklung der Welt“ (ebd. S. 224).

MINDELL spricht davon 'in der Zeit zurückzugehen', d.h. primäre Prozesse hinter sich zu lassen, morsche Tagesordnungen zurückzulassen, Pläne, Absichten und Zielsetzungen zu überdenken.

„In der Vergangenheit bedeutete Bewußtheit für viele Menschen eine relativ neutrale oder passive Bewußtseinsverfassung. In Zukunft wird damit die objektive Wahrheit gemeint sein, welche innere Erfahrungen und äußere Geschehnisse gleichermaßen wahrnimmt und Unvoreingenommenheit und freies, kreatives Handeln ermöglicht“ (ebd. S. 220).

Offenheit für sich selbst und andere ist nötig, damit der Mensch mitten im Chaos sein ganzes Selbst zur Verfügung hat.

„Die Kraft und Wirksamkeit der tiefen Demokratie hängt ausschließlich von der Bewußtheit über den Prozeß ab, der im Moment abläuft“ (ebd. S. 231).

2.6 Welwood: Psychotherapie als meditative Praxis

John WELWOOD ist Psychotherapeut in San Francisco. Außerdem ist er als Lehrer und Autor tätig. Er promovierte 1974 in klinischer Psychologie an der Universität Chicago und studiert seit 30 Jahren tibetischen Buddhismus sowie andere östliche spirituelle Traditionen. WELWOOD unterrichtet am Institut for Integral Studies in Kalifornien. Mit seiner Frau Jennifer WELWOOD hat er ein Trainingsprogramm für Menschen in helfenden Berufen entwickelt, das unter dem Namen Psychotherapy as a meditative practise bekannt ist. Seinen therapeutischen Ansatz bezeichnet er als gegenwartszentrierte Psychotherapie. Beeinflusst ist WELWOOD u.a. von der Existenzphilosophie, dem tibetischen Buddhismus und der Arbeit von ALMAAS. Sein erster Lehrer war Eugene GENDLIN, der Begründer der Focusing-Methode (vgl. WELWOOD 2000 S. IX). In Verbindung mit dem tantrischen Buddhismus kam WELWOOD durch seinen tibetischen Lehrer CHÖGYAM TRUNGPA RINPOCHE. WELWOOD hebt besonders die heilsame Beziehung als Ort der Entfaltung des Seins hervor. Er versucht die östlichen spirituellen Traditionen, die das suprapersonale Sein des Menschen kultivieren, mit der westlichen Psychologie, die ihren Fokus auf die personale und interpersonale Dimension des Menschen legt, zu verknüpfen.

„We need a vision that embraces all the three domains of human existence – the suprapersonal, the personal, and the interpersonal – which no single tradition, East or West, has never fully addressed within a single overall framework of understanding and practice“ (ebd. S. XI).

Die suprapersonale Dimension stellt die meditative Praxis in den Mittelpunkt. Die psychologische Arbeit konzentriert sich auf die personale und die bewusste Beziehungspraxis auf die interpersonale Dimension.

„Meditation can have a profound influence on how we treat ourselves and others. Psychological work can promote spiritual deepening as well as greater interpersonal sensitivity. And conscious relationship work can help us both awaken from our conditional patterns and become a more authentic person“ (ebd. S. XVII).

WELWOOD geht davon aus, dass sich Menschen ändern, wenn sie Kontakt zu ihrer größeren Natur bekommen, so dass sich konditionierte persönliche Strukturen auflösen können. Aus seiner Sicht müssen die Menschen einen neuen Weg finden, spirituelle Weisheit in ihr persönliches Leben zu integrieren, wenn sie die Herausforderungen des neuen Jahrtausends annehmen wollen (vgl. ebd. S. XI). Meditationsschulungen betrachtet er als geeignet, um sich in Achtsamkeit zu üben. Die menschliche Ganzheit zu entdecken betrachtet WELWOOD als essenziell für das Überleben der Menschheit, die menschliche Evolution und die Evolution des Planeten.

WELWOOD macht darauf aufmerksam, dass Psychotherapie und Meditation zwar Ähnlichkeiten aufweisen, aber nicht vergessen werden darf, dass es sich dabei um verschiedene Domänen mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen handelt. Die Psychotherapie hat die Integration des Selbst zum Ziel, während die Meditation sich auf die Selbst-Transzendenz des Menschen bezieht (vgl. ebd. S. XIX). Eine Gefahr sieht WELWOOD darin, dass Spiritualität genutzt werden kann, um persönliche Probleme zu transzendieren. Er hebt hervor, dass westliche Meditierende Spiritualität nicht dafür nutzen sollten, um ihre Schwierigkeiten in der modernen Welt zu verschleiern. WELWOOD macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass östliche Lehrer die Schwierigkeiten oft nicht erkennen, denen ihre westlichen Schüler gewachsen sein müssen, so dass persönliche und interpersonale Probleme oft nicht offen angesprochen werden. Er kritisiert, dass viele spirituelle Lehrer ihre Schüler dazu auffordern, liebend und mitfühlend zu sein und ihren Egoismus und ihre Aggression aufzugeben (vgl. ebd. S. 212). WELWOOD hält es aber für unabdingbar, zunächst die eigene psychische Dynamik klar zu erkennen. Er weist darauf hin, dass spirituelle Lehrer stattdessen Leidenschaft und Aggression meistens als nicht akzeptable Emotionen betrachten und

nicht lehren, welche potenzielle Intelligenz sich dahinter verbirgt. WELWOOD sieht in *allen* Emotionen eine Kraft, die den Menschen dabei helfen kann, seine Konditionierungen zu erkennen (vgl. ebd. S. 216).

„Because Western seekers generally suffer from a painful split between being and functioning, they need careful, specific guidance in bridging the gaps between the radical openness of pure being and being in the world“ (ebd. S. 220).

WELWOOD betont, dass der Schwerpunkt der Achtsamkeitsschulung auf der erfahrenen Realität des Schülers liegen muss, nicht auf einer Ideologie oder einem Glauben. Echte Lehrer erkennt man aus seiner Sicht daran, dass sie die Gefühle ihrer Schüler nicht manipulieren.

Die innere Entwicklung benötigt Erdung, Loslassen und das Erwachen des Herzens, um die Hindernisse der spirituellen Verschmelzung und der egozentrischen Verwicklung zu überwinden. WELWOOD betrachtet es deshalb als entscheidend, dass der Mensch erkennt, dass seine Persönlichkeit eine verfestigte Form seiner wahren Natur ist (vgl. ebd. S. 24). Es verursacht Angst und Widerstand, wenn die Persönlichkeit angegriffen wird, da es sich dabei um eine persönliche Strategie handelt, die entwickelt wurde, um die Familienumstände zu überleben. WELWOOD macht darauf aufmerksam, dass wenn diese Strategie im Erwachsenenalter nicht mehr angemessen ist, sie zu einer Identitätskrise führt, da sie den Menschen von seinen höheren Potenzialen trennt (vgl. ebd. S. 29). WELWOOD weist aber gleichzeitig auf die Gabe hin, die in der Persönlichkeit enthalten ist. Er ist der Ansicht, dass auch, wenn ein Mensch sehr neurotisch zu sein scheint, es sich dabei um einen wichtigen Aspekt des eigenen Weges handeln kann, den der Mensch nutzen muss, um seinem Entwicklungsprozess Schritt für Schritt zu folgen (vgl. ebd. S. 33). WELWOOD betont: „Our personality is simply a stage on the path“ (ebd. S. 38).

Er hebt hervor, dass der Mensch anerkennen muss, dass sein Ego das Beste versucht, um mit der jeweiligen Situation klar zu kommen. Meditation dient der Selbsterkenntnis, die es erlaubt, die eigenen Konditionierungen zu beobachten und sich zu disidentifizieren (vgl. ebd. S. 68). WELWOOD ist davon überzeugt, dass wenn der Mensch mit den Wurzeln des Seins in Berührung ist, er sich im Allgemeinen freier fühlt. Er hat mehr Raum zum Sein und zum Bewegen und empfindet sich als dynamischer (vgl. ebd. S. 79).

WELWOOD weist darauf hin, dass psychische Probleme nur heilbar sind, wenn man ihnen mit dem Raum seines Seins begegnet. Dabei geht es darum, Probleme nicht zu fixieren, um stattdessen viele Perspektiven einzubeziehen. WELWOOD macht darauf aufmerksam, dass jedes Lebensproblem einen Sinn für eine neue Richtung, für einen richtigen Weg des Seins enthält, der adäquater ist als der bisherige (vgl. ebd. S. 94).

Die geistige Zeugenschaft erlaubt es angesichts der Erfahrung einen Schritt zurückzutreten und sie sein zu lassen, ohne von Reaktion und Identifikation begrenzt zu werden. Wenn man dagegen mit einem fixierten Geist an sich arbeitet oder versucht, jemand anders zu sein als man ist, schneidet man sich selbst von seinem unmittelbaren Sein ab (vgl. ebd. S. 133).

WELWOOD betont, dass der Weg der Heilung nur über das Öffnen für den eigenen Schmerz führt. Ganz besonders wichtig ist es, dass der Therapeut seinem Klienten dabei hilft, zwischen seiner Geschichte und seiner Erfahrung zu unterscheiden. Geschichten erzählt der Mensch über sich selbst. Erfahrungen finden dagegen im Hier und Jetzt statt. Sie können verändert werden, so dass sich auch die eigenen Geschichten verändern können und der Klient sich nicht mehr so stark mit der Auslegung von seinen Geschichten identifiziert (vgl. ebd. S. 140). Der Klient ist auf diese Weise in der Lage, eine Meta-Ebene einzunehmen, auf der er den Schmerz seiner Geschichte spürt, sich

aber Lösungen zeigen und er seiner Erfahrung auf eine frische, geistig offene Art begegnen kann (vgl. ebd. S. 141).

WELWOOD betont, dass es wichtig ist, zu erkennen, dass man seine Geschichten konstruiert und lernt eine gesunde Skepsis gegenüber diesem 'storytelling' zu entwickeln (vgl. ebd. S. 176).

„Inviting and allowing another person to have his or her experience just as it is – this is perhaps the greatest gift anyone can offer“ (ebd. S. 144).

Meditation betrachtet WELWOOD als ein nützliches Training, das dazu beiträgt, die eigenen Geschichten zu durchschauen. Das ist besonders im therapeutischen Kontext eine sehr wichtige Fähigkeit, die die volle Präsenz des Therapeuten erfordert. Das impliziert, mit dem Klienten seinen Schmerz zu durchleben und zu lernen, die eigene Verwundbarkeit zu akzeptieren, die eine Quelle wirklicher innerer Energie und Stärke darstellt (vgl. ebd.). Der Therapeut kann zu diesem heilenden Prozess beitragen, indem er *keine* Lösungen anbietet, sondern Raum für Gefühle lässt. Er kann dabei helfen, auch schwierige und unangenehme Gefühle unkonditioniert und liebevoll zu betrachten und sie da sein zu lassen (vgl. ebd. S. 168).

WELWOOD weist darauf hin, dass die äußeren Beziehungen nichts anderes als die Erweiterung des inneren Lebens sind. Das impliziert, dass der Mensch anderen gegenüber nur so offen und präsent sein kann, wie er es sich selbst gegenüber zugesteht.

WELWOOD betont, dass wir uns den Luxus einer Spiritualität, die vom 'realen Leben' abgespalten ist, nicht länger leisten können (vgl. WELWOOD 1998 S. 9).

„In dieser Zeit, in der unsere Welt und unsere Menschlichkeit wachsenden Risiken ausgesetzt sind, brauchen wir eine neue, geerdete Spiritualität, die aus den Herausforderungen unseres täglichen Lebens erwächst und sich an diese wendet“ (ebd. S. 10).

WELWOOD hebt hervor, dass intime Beziehungen zu Menschen, die man liebt, dabei helfen können, die Weisheit zu entwickeln, wie man die Lebensqualität auf unserem Planeten verbessern kann.

„Wir können lernen, die Schwierigkeiten in unseren Beziehungen als Chance zu nutzen – um unsere besten, menschlichen Qualitäten wie Bewußtheit, Mitleid, Humor, Weisheit und eine furchtlose Ergebenheit in die Wahrheit zu erwecken und zu fördern“ (WELWOOD 1996 S. 14).

Beziehungen dienen als Pfad, auf dem man die Verbindungen zu sich selbst und den Menschen, die man liebt, vertiefen und seinen Sinn für das, was man ist, erweitern kann (vgl. WELWOOD 1998 S. 10).

WELWOOD möchte mit seiner Methode der gegenwartszentrierten Psychotherapie dazu anregen, den Sinn und Zweck von intimen Beziehungen neu zu überdenken und beruft sich dabei auf eine uralte Weisheit, das 'Gesetz der Trinität'. Es besagt, dass jede Beziehung aus einer Dreiheit besteht: aus zwei Polen und einem übergreifenden Sinn, der sie zusammenhält (vgl. ebd. S. 11). WELWOOD weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Techniken zur Verbesserung der Paarbeziehungen hilfreich sein können, aber oft eine Geisteshaltung fördern, die davon ausgeht, dass Probleme von außen gelöst werden können. Diese Haltung verhindert, dass der Mensch eine tiefere Beziehung mit sich selbst, seinem Partner und dem Leben als Ganzem eingeht (vgl. ebd. S. 12 f.). WELWOOD macht dabei auf ein grundsätzliches Problem aufmerksam, das aus seiner Sicht oft unbeachtet bleibt:

„Wir können unseren Weg nicht finden, *weil wir nicht wissen, wohin wir gehen*. Es fällt uns so schwer, mit den Herausforderungen der Liebe umzugehen, weil wir kein Gespür mehr dafür haben, um was es in Beziehungen überhaupt geht“ (ebd. S. 17, Hervorhebung im Original).

Für wichtig erachtet er deshalb eine neue, richtungsweisende Vision von Sinn und Zweck einer langfristigen Beziehung überhaupt, um dem Gesetz der Trinität gerecht zu

werden (vgl. ebd.). WELWOOD hebt hervor, dass erst in den letzten Generationen nicht mehr Familie und Gesellschaft die Beziehung zwischen Mann und Frau diktiert, sondern die innere Qualität ihrer persönlichen Verbindung über ihr gemeinsames Leben entscheidet (vgl. WELWOOD 1996 S. 14). Das zeigt sich in einer neuen Situation, die wenig äußeren Halt und wenig Orientierung bietet. WELWOOD betrachtet es als Aufgabe des Menschen, auf dieser neuen Ebene der Intimität Beziehungen zu erschaffen. Das erfordert aus seiner Sicht einen wichtigen Schritt zur Überbrückung der uralten Kluft zwischen Mann und Frau, die Vereinigung der beiden Hälften der Menschheit (vgl. ebd. S. 15).

„Solange das menschliche Gewissen diesen uralten Gegensatz von männlichem und weiblichem Prinzip nicht zu einer schöpferischen Allianz transformieren kann, werden wir zersplittert und im Krieg gegen uns selbst verharren; als Individuen, als Paare, als Gesellschaften und als Kulturen“ (ebd. S. 16).

WELWOOD ist davon überzeugt, dass die persönlichen Bemühungen, eine tiefere Ebene der Intimität zu gewinnen, ein Instrument für die Evolution des menschlichen Bewusstseins darstellen. Wie jeder evolutionäre Fortschritt ist auch dieser mit vielen Versuchen und Irrtümern verbunden, bevor sich etwas Neues zeigen kann (vgl. ebd.).

„Wir können zur Entstehung einer neuen Sicht der Liebe und zu der Gemeinschaft beitragen, die uns helfen kann, uns selbst als Individuen zu erhellen und in diesem Prozeß eine neue Welt formen“ (ebd.).

Die wichtigste Quelle von Wachstum und Veränderung sieht WELWOOD in der Wandlung im Herzen, der inneren Bereitschaft, sich zu verändern. Er weist darauf hin, dass intime Beziehungen ständig dazu auffordern, ein größeres Bewusstsein zu entwickeln.

„Indem sie uns mit dem großen Unbekannten in uns selbst konfrontiert, schärft die Liebe unsere Sinne und ruft uns auf, zu wachsen und uns auf unvorhergesehene Weise zu entwickeln“ (ebd. S. 28).

WELWOOD betont, dass der Mensch kein Beziehungsideal braucht, sondern lediglich den Sinn für das echte Abenteuer. Die wahre Fähigkeit der Liebe sieht er in der Macht, sich zu verändern. Diese tiefe Liebe erfordert es herauszufinden, wer man wirklich ist und was man sich im tiefsten Inneren wünscht (vgl. ebd.).

„Liebende Güte und größere Bewußtheit sind die grundlegendsten Elemente für bedingungslose Selbstakzeptanz sowie für jedes wirkliche Wachsen und Heilen“ (WELWOOD 1998 S. 93).

WELWOOD hält es für unabdingbar, sich innerlich zu versöhnen, statt den inneren Kampf nach außen zu verlagern. Wesentlich dafür ist es, dass Menschen in ihren Beziehungen lernen, Gespräche über das zu führen, was wirklich in ihnen vorgeht (vgl. ebd. S. 163). Für Männer ist das aus seiner Sicht oft viel schwerer als für Frauen.

„Ein Mann braucht sehr viel Mut und Stärke, um seiner Frau mit offenem Herzen und offenem Geist zu begegnen, empfänglich zu sein für das, was sie ihn zu lehren hat, oder sich angesichts ihrer emotionalen Heftigkeit oder erdverbundenen Stärke zu behaupten“ (ebd. S. 219).

WELWOOD begründet das damit, dass Mütter den Männern, als sie klein und hilflos waren, als allmächtig erschienen. Er bemängelt in diesem Kontext, dass Frauen sich zwar durch die Revolution selbst eher verwirklichen konnten und sich persönlich weiterentwickelt haben, aber die Frauenbewegung ihnen nicht beibringen konnte, wie sie eine Beziehung zu einem Mann leben können (vgl. ebd. S. 252).

WELWOOD hebt hervor, dass je mehr Facetten der Realität dem Menschen zugänglich sind, sein Leben desto vollständiger wird. Da alle Menschen ein wenig einseitig und unvollständig sind, streben sie nach Beziehungen, die die ungenutzten Potenziale zu kompensieren helfen (vgl. WELWOOD 1996 S. 33). WELWOOD weist darauf hin, dass der Mensch eine Quelle der Stärke in sich selbst finden muss, um eine tiefere

Beziehung mit seinem Sein herzustellen. Der intensive Kontakt mit anderen Menschen kann diesen Prozess unterstützen.

„Intime Beziehungen können helfen, uns aus dieser Konditionierung zu befreien, indem sie uns in die Lage versetzen, genau zu erkennen, wie und wo wir festgefahren sind“ (ebd. S. 36).

WELWOOD macht auf die verzerrte Form der romantischen Liebe aufmerksam, der viele Menschen unterliegen. Aus seiner Sicht handelt es dabei um eine Phantasievorstellung, dass der Mensch, den wir lieben, uns erlösen kann (vgl. ebd. S. 101). Eine bewusste Bindung an den Partner entwickelt sich aber nur Schritt für Schritt. Sie entsteht organisch aus der Reifung der Beziehung und zeigt sich in einer tiefen 'Seelen-Resonanz', die über reine Romantik hinausgeht (vgl. ebd. S. 134).

Es trägt zur inneren Reifung bei, wenn man erkennt, wie die eigenen Geschichten die Wahrnehmung färben. WELWOOD hebt hervor, dass der Mensch für *jedes* Problem in einer Beziehung mit verantwortlich ist. Aus seiner Sicht ist es effektiver, zu schauen, *wie* man zu dem Problem beiträgt, als zu versuchen den Partner zu verändern (vgl. ebd. S. 180).

„Ebenso, wie ein Künstler sein Publikum nur bewegen kann, indem er mit seinen Materialien ringt, können zwei Partner nur dann eine Stärke und einen Humor entwickeln, die den anderen zu Herzen gehen, wenn sie mit dem Chaos ringen, das zwischen ihnen entsteht“ (ebd. S. 284).

WELWOOD hält es deshalb für entscheidend, die Partnerschaft als alchimistische Beziehung zu leben, die dabei hilft, die höchsten Qualitäten zu vermitteln. Er ist davon überzeugt, dass die bewusste Liebe zwei Partner über sich selbst hinaus zu einer größeren Verbundenheit mit dem Leben als Ganzem führt (vgl. ebd. S. 295).

„Je tiefer und leidenschaftlicher zwei Menschen einander lieben, desto größer wird die Sorge um den Zustand der Welt sein, in der sie leben“ (ebd. S. 296).

2.7 Dauber/Zwiebel: Selbstreflexion in der Lehrerbildung

Der Erziehungswissenschaftler, Hochschullehrer, Gestalt- und Körpertherapeut Heinrich DAUBER (*1944) und der Psychoanalytiker und emeritierte Professor Ralf ZWIEBEL (*1942) haben im Sommersemester 2004 an der Universität Kassel ein Seminar zur Selbstreflexion in der Lehrerbildung angeboten (vgl. DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 250 f.).

Selbstreflexion dient dabei als Brückenkonzept zwischen Psychoanalyse und Pädagogik und soll dazu beitragen, die unbewussten inneren Konzepte und Muster aufzudecken, die den angehenden Lehrer begleiten. DAUBER/ZWIEBEL betrachten es als erforderlich, dass der Erzieher psychoanalytisch geschult ist, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühungen, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt (vgl. DAUBER in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 15).

„Die in der psychoanalytischen Ausbildung geforderte Selbstaufklärung der eigenen Persönlichkeit ist umso notwendiger, als wir im späteren Leben als Erwachsene dazu tendieren, die aus der Kindheit stammenden eigenen Beziehungsmuster auf andere zu übertragen“ (ebd. S. 14).

DAUBER/ZWIEBEL weisen auf die pädagogische und therapeutische (Selbst-) Reflexion als Wahrnehmung des Wechselspiels zwischen äußeren und inneren Impulsen hin. Es geht dabei um die Reflexion der inneren Stimmigkeit und der äußeren Passung (vgl. ebd. S. 21 ff.).

DAUBER nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf die von WILBER unterschiedenen drei Perspektiven:

- 1) die ICH-Perspektive, die auf das Individuum bezogen, also subjektiv ist,

- 2) die ES-Perspektive, die sich auf das umgebende Feld, die objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, bezieht und
- 3) die WIR-Perspektive, die intersubjektive Wahrheiten und kollektive archetypische kulturelle Wurzeln der Gemeinschaft enthält (vgl. ebd. S. 23 f.).

Die erste dieser Perspektiven ist individuumzentriert, d.h. es geht um die Reflexion eigener, unbewusst übertragener pädagogischer Erziehungsmuster. Das impliziert die Erkenntnis, dass wir selbst einmal Kinder waren und in dieser Zeit grundlegende Muster gelernt haben, mit denen wir zu anderen Kontakt aufnehmen. Aus diesem Grund erachtet es DAUBER für wichtig, dass die erziehenden Erwachsenen sich zunächst einmal selbst (er-)kennen (vgl. ebd. S. 24 ff.). DAUBER macht darauf aufmerksam, dass Erwachsene sich häufig von ihrer Spontaneität und dem Ausdruck der Gefühle abspalten. In Konfliktsituationen, die sich im pädagogischen Kontext ergeben „heißt Selbstreflexion zunächst und vor allem, sich im wörtlichen und übertragenen Sinn eine Atempause zu gönnen, im gegenwärtigen Augenblick des eigenen Empfindens und Fühlens das eigene, verletzte und unterdrückte Kind zu spüren und liebevoll anzunehmen, um nicht die Kämpfe der eigenen Vergangenheit aus der umgekehrten Position zu wiederholen“ (ebd. S. 28).

DAUBER betrachtet den liebevollen Umgang mit der eigenen Erziehungsgeschichte als fundamentale Voraussetzung eines akzeptierenden und Grenzen setzenden, liebevollen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. S. 29).

Aus der ES-Perspektive gesehen muss sich der Menschen den Aufgaben des Lebens in seinem gesellschaftlichen Kontext stellen. Nach BATESON heißt das, zu erkennen und zu unterscheiden, wie die inneren Prozesse und das äußere Handeln miteinander zusammenhängen. Es geht darum, eigene Ziele und die Ziele anderer wahrzunehmen und zu verstehen und über das damit verbundene Verhalten nachzudenken. DAUBER hebt hervor, dass Selbstreflexion auch im Hinblick auf die äußeren Verhältnisse und Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit dabei helfen kann, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten zu verringern, um auf diese Weise die Hauptursache des Burn-out einzudämmen (vgl. ebd. S. 30 f.).

Die WIR-Perspektive zeigt ein unauflösliches Wechselspiel von individuellen und kollektiven Prozessen. Betont wird, dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, sich als geschichtliches Wesen zu begreifen, d.h. sich selbst im Blick auf die Vergangenheit und Zukunft als Individuum und Gesellschaftswesen zu reflektieren. Das bringt eine lebenslange Suche nach Autonomie und Verbundenheit mit sich, die Verbindung zu einem größeren Ganzen, zu einer umfassenden Wirklichkeit des Lebens (vgl. ebd. S. 33). Ziel der Selbstreflexion im Sinn von BATESON ist es, die Muster zu erkennen, die verbinden.

„Sich-selbst-verwirklichen und Sich-selbst-zurücknehmen ist letztlich nur möglich, wenn man sich auf einer dritten Ebene von Kräften getragen fühlt, die über die eigene Person ('trans-personal') hinausgehen: durch Eltern, Freunde, Kollegen, die Liebe, kosmische Energie, Gott – äußere und innere Partner, denen man sich mit dem, was einen bewegt anvertrauen kann. Ohne Selbstverwirklichung bleiben wir abhängige Kinder, ohne Selbsttranszendierung werden wir nicht wirklich erwachsen, bleiben in der Schattenseite unseres Ego hängen, das nur Selbstbestätigung sucht“ (ebd. S. 37).

DAUBER hebt hervor, dass die wirkliche innere Kraft aus der Balance zwischen ergreifen und los-lassen kommt. Selbstreflexion wird *nicht* als natürliche Kompetenz betrachtet, die sich einfach entwickelt, weil sie in den Instinktmustern festgelegt ist. Sie muss geschult und differenziert werden (vgl. ebd. S. 33).

In diesem Zusammenhang ist die praktische Erfahrung entscheidend, da das, was man theoretisch weiß, noch lange nicht impliziert, dass man dieses Wissen realisieren oder umsetzen kann. ZWIEBEL weist darauf hin, dass es bei der Selbstreflexion nicht darum geht Annahmen zu äußern, sondern sie erstmal zurückzuhalten und sich über seine

Gefühle und deren Herkunft klar zu werden. ZWIEBEL bezeichnet diese Entwicklung einer professionellen Position als die Ausbildung des 'Inneren Analytikers' (vgl. ZWIEBEL in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 95).

DAUBER sieht das Hauptproblem in menschlichen Beziehungen darin, dass wir versuchen immer alles zu verstehen, zu ordnen und zu erklären, statt mit einer gewissen Gelassenheit und Toleranz mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Er empfindet es als schwierig, sich nicht ständig selbst zu beurteilen, nicht das Gefühl zu haben, sich ständig selbst verbessern zu müssen, anders zu sein oder werden zu müssen, als der, der man ist. Diese Beurteilungen verhindern den natürlichen und wertschätzenden Umgang der Menschen miteinander (vgl. DAUBER in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 129).

ZWIEBEL geht davon aus, dass das Unbewusste des Lehrers in der Entwicklung seiner Professionalität eine wesentliche Rolle spielt. Aufgrund des Spannungsfeldes zwischen Persönlichem und Technischem ist es aus seiner Sicht unvermeidlich und notwendig, dass der Lehrer seinen persönlichen Beitrag zur pädagogischen Interaktion reflektiert. Er hebt hervor, dass eine Handlung immer im Kontext gesehen werden muss, der die eigene Komplexität und die systematische Komplexität des Anderen einschließt (vgl. ZWIEBEL in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 95 f.).

In diesem Zusammenhang weist DAUBER auf den 'heimlichen Lehrplan' hin, jemanden verändern zu wollen, der evtl. unbewusst mitschwingt, wenn der Lehrer mit sich selbst unzufrieden ist (vgl. DAUBER in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 129).

Um diese Problematik zu vermeiden, hält es ZWIEBEL für unerlässlich, dass Lehramt-Studierende ihre eigene, innere und persönliche damalige Situation der eigenen Schulzeit in der Erinnerung berücksichtigen. Zur professionellen Lehrertätigkeit gehört die Fähigkeit, Probleme zuzulassen und wahrzunehmen und sie zu reflektieren. ZWIEBEL betrachtet die Wahrnehmungs- und emotionale Verarbeitungsfähigkeit von eigener und fremder Unbewusstheit als universale bzw. anthropologisch fundierte Kompetenz (vgl. ZWIEBEL in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 43 ff.). Er geht davon aus, dass jeder Mensch in der Lage ist, dieses Potenzial zu entfalten. Die aktive Funktion des Inneren Analytikers hilft dabei, eigenes und fremdes Unbewusstes zu verstehen. Das ist im Lehrberuf sehr wichtig, da der Lehrer in Beziehungsmuster hereingeraten kann, die seine Fähigkeit zur Selbst- und Fremdrelexion entscheidend blockieren und auf diese Weise transformierendes Verstehen verhindern (vgl. ebd. S. 46 ff.). Aus diesem Grund betrachtet ZWIEBEL den Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse als zentrales Brückenkonzept. Das Konzept des Inneren Analytikers kann als Orientierungsrahmen für ganz reale, konkrete und situationsspezifische pädagogische Interaktionsmomente dienen (vgl. ebd. S. 41).

Der Lehrer entwickelt eine professionelle Position, wenn er kontextuelles und interkontextuelles Denken als innere Arbeitsweise aufbauen und realisieren kann. DAUBER weist darauf hin, dass es wichtig ist, sich bewusst zu machen, was im Hintergrund mitschwingt, welche Ängste, Wünsche und Erwartungen damit verbunden sind, wenn wir ICH sagen. Er hält es für unabdingbar sich darüber bewusst werden, auf welchen Welt- und Menschenbild unsere Grundannahmen beruhen (vgl. DAUBER in DAUBER/ZWIEBEL 2006 S. 130).

DAUBER hebt hervor, dass die Rückerinnerungen der lehrenden Erwachsenen an die eigene Kindheit eine entscheidende Rolle spielen, da sie beeinflussen, wie die Lebenswelt und die Erfahrungen heutiger Kinder wahrgenommen werden.

„Für professionelle soziale, psychotherapeutische oder pädagogische Arbeit ist diese Art von Selbstreflexion der eigenen Muster – aus meiner Sicht – unverzichtbar, um sie nicht an den jeweiligen Partnern, Schülern, Klienten, Ratsuchenden 'blindlings' zu wiederholen und 'auszuagieren'“ (ebd.).

2.8 Almaas: Ridhwan-Schule – Der Diamantene Weg

A.H. ALMAAS (*1944) wurde in Kuwait geboren. Er zog im Alter von 18 Jahren in die USA, um an der Universität in Berkeley, Kalifornien, Physik zu studieren. Zunächst wollte er in Physik promovieren, wechselte dann zu Psychologie und promovierte in REICHianischer Therapie. Nach eigenen Angaben hat er sich wenig mit Religion beschäftigt, bis er sein Psychologiestudium begann. ALMAAS` erster wichtiger spiritueller Lehrer war Claudio NARANJO.

In der von ALMAAS 1976 gegründeten Ridhwan-Schule¹⁶¹ geht es um die innere Arbeit, die Entdeckung und Erhaltung der menschlichen Essenz¹⁶². Er bezeichnet seine Schule auch als Diamantenen Weg. Es handelt sich dabei um eine Lehre, die versucht, Bewusstheit zu entwickeln, indem sie alte spirituelle Lehren und moderne tiefenpsychologische Theorien verbindet¹⁶³. Aus ALMAAS` Sicht können Spiritualität und Psychologie nur theoretisch voneinander getrennt werden, da sie zwei Dimensionen darstellen, die das gleiche menschliche Bewusstsein ansprechen. Diese Verbindung erlaubt seiner Überzeugung nach einen Prozess des Verständnisses der psychischen Erfahrungen und der Öffnung für tiefere Wahrheiten der Spiritualität (vgl. ebd.).

ALMAAS hat verschiedene Aspekte des Wissens und der Technik der wesentlichen Schulen der Psychologie, Psychotherapie und körperorientierte Ansätze studiert, erweitert und an die Arbeit der Befreiung und Selbstverwirklichung angepasst. Ein wichtiger und aus seiner Perspektive notwendiger Teil seines Bewusstheitstrainings ist die Sensibilisierung des Körpers, da er davon ausgeht, dass sich Verdrängungen und Abwehrmechanismen des Ich nicht nur in geistigen Haltungen, sondern auch in Spannungen und Spannungsmuster im Körper bemerkbar machen (vgl. ALMAAS 1986 S. 157). Er betont:

„Es reicht nicht, daß der Geist still ist. Es ist auch nötig, daß der Körper sensibel ist“ (ebd. S. 159).

ALMAAS` Bewusstseinsbildung basiert auf Einsichten der Beziehungstheorie, der Psychologie und der Psychoanalyse. Er hebt hervor, dass die Entwicklung mentaler Vorstellungen des Selbst und die Selbstwahrnehmung den Blick auf die Realität bestimmen. Sie bilden die Basis der dualen Wahrnehmung und Erfahrung, die aus seiner Sicht zum ersten Hindernis für die spirituelle Entwicklung wird (vgl. ebd. S. 27). Dennoch betrachtet er die Entwicklung des Ego als eine natürliche Stufe der Entwicklung der Seele, die für kognitive Fähigkeiten und die Orientierung in der Welt notwendig ist.

„Damit die Arbeit an essentieller Entwicklung möglich ist, muß die Persönlichkeit eher eine gewisse Stabilität besitzen, wenn auch flexibel sein. Sonst wirken die Konflikte und Ängste zu schnell desintegrierend, und man ist nicht in der Lage, den Prozeß auszuhalten“ (ebd. S. 144).

Mit der Schulung des Diamantenen Weges möchte ALMAAS dazu beitragen, die mentalen Strukturen der Kindheit wahrzunehmen und zu reflektieren, um auf diese Weise die Seele für einen essenziellen Führer zu öffnen. Er geht davon aus, dass die Seele durch die Erweiterung der Perspektive ein objektiveres Verständnis bekommt. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, keinen vorgefassten Meinungen zu folgen und sich auf die Gegenwart zu konzentrieren (vgl. ALMAAS 2000 S. 17).

ALMAAS geht es dagegen nicht nur um allgemeine Konditionierungen der Vergangenheit, sondern um ein spezifisches Verständnis dafür, wie sich bestimmte Ego-Strukturen auf essenzielle Aspekte auswirken. Psychologisches Wissen ist aus seiner

161 Ridhwan-Schulen gibt es in den USA, Kanada und seit 1991 auch in Deutschland (vgl. ALMAAS 1998 S. 267).

162 Vgl. http://www.ahalmaas.com/ridhwan_school Stand: 23.02.2006

163 Vgl. http://www.ahalmaas.com/essence/diamond_approach Stand: 23.02.2006

Sicht nicht nur für das Erkennen des inneren Prozesses und auch nicht nur für bestimmte Stufen der Entwicklung nützlich, sondern muss auf *allen* Stufen angewendet werden, da die Ego-Strukturen Erfahrungen und Handlungen der Seele bestimmen¹⁶⁴. ALMAAS betont, dass die Reihenfolge der inneren Ereignisse, die einen Menschen transformieren, nicht unveränderlich festliegt. Er geht davon aus, dass sie sich nach individuellen Bedürfnissen und Situationen richtet und Rücksicht auf den Charakter und Entwicklungsstand jedes Einzelnen nimmt (vgl. ALMAAS 1986 S. 162 ff.).

„Jeder Schüler arbeitet genau mit dem Material, mit dem er kommt: seiner Persönlichkeit, seinem wirklichen Leben“ (ebd. S. 163).

ALMAAS warnt in diesem Kontext vor der Anwendung technischer Mittel ohne Verständnis (vgl. ebd.). Er macht darauf aufmerksam, dass Disziplin nötig ist, um bestimmte Haltungen und Fähigkeiten zu entwickeln, die für die Arbeit an der inneren Entwicklung gebraucht werden. Entscheidend ist es, dass Disziplin in Verbindung mit dem Verständnis für die individuelle Persönlichkeit und die besonderen wahren, inneren Bedürfnisse eines Menschen ausgeübt wird (vgl. ebd. S. 48 f.).

„Es kommt nicht auf eine bestimmte Struktur an, eine bestimmte Körperhaltung oder Geschicklichkeit, sondern auf Flexibilität und Offenheit, die Abwesenheit von einengenden Verspannungen“ (ebd. S. 51).

ALMAAS hebt hervor, dass jeder Mensch Essenz verliert, aber die Prozesse dieses Verblassens und Verlustes bei jedem Menschen anders verlaufen. Deshalb sollten die Methoden zur Rückkehr zur Essenz seiner Ansicht nach flexibel genug sein, um sich diesen individuellen Unterschieden anzupassen (vgl. ebd. S. 109).

„Der Verlust von Essenz, die Verdrängung der feinstofflichen Organe und Fähigkeiten, das Verschließen und die Entstellung der feinstofflichen und energetischen Zentren und die damit verbundene Unempfindlichkeit im Ganzen, all das führt zu einem allgemeinen Verlust an Perspektive, der sich verheerend auswirkt“ (ebd. S. 121).

ALMAAS betont, dass der Verlust an Perspektive und Orientierung zum Verlust an Realität führt. Er kritisiert an der Psychotherapie, dass sie den Verlust von Essenz nicht anerkennt, sondern darauf ausgerichtet ist, die Persönlichkeit gesünder und stärker zu machen, um sie besser funktionieren zu lassen. Er räumt aber ein:

„Eine Persönlichkeit zu haben ist nichts Schlechtes. Man muß eine haben. Ohne sie könnte man nicht überleben. Wenn ihr aber die Persönlichkeit als das nehmt, was ihr in Wahrheit seid, dann entstellt ihr die Realität, weil ihr nicht nur eure Persönlichkeit seid“ (ALMAAS 1998 S. 10).

ALMAAS ist davon überzeugt, dass das Erleben von Verlust und Trennung die Möglichkeit enthält zu erkennen, dass das, was jemanden gefüllt hat, nicht wirklich er selbst war. Der Mangel, die Leere, die gefühlt wird und zugelassen wird, kann dazu verhelfen, einen essenziellen Teil des Selbst zu finden, der wirklich erfüllt (vgl. ebd. S. 28).

„Jeder tiefe Verlust ist also eine Gelegenheit zu wachsen, mehr von euch selbst zu verstehen, Löcher zu erfahren, von denen ihr glaubt, daß sie nur von jemand anders gefüllt werden können“ (ebd. S. 29).

Die Zivilisation betrachtet ALMAAS als ein Produkt der falschen Persönlichkeit.

„Unsere ganze Gesellschaft ist daraufhin orientiert, uns zu lehren, daß wir unseren Wert von außen bekommen, um unsere Löcher zu füllen – daß wir Wert, Liebe, Stärke, usw., von außen bekommen“ (ebd. S. 30).

ALMAAS geht davon aus, dass diese Löcher in der Kindheit entstehen, in dem man aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt und bestimmten Schwierigkeiten, die einem begegnen, von bestimmten Teilen seines Selbst abgeschnitten wird. Je nach Entwicklungsstadium, in dem man sich gerade befindet, wird man von einem

164 Vgl. http://www.ahalmaas.com/essence/diamond_approach Stand: 23.02.2006

bestimmten Teil getrennt. Die falsche Persönlichkeit ist aus dieser Perspektive ein Ergebnis von Verlusten von Teilen des Selbst (vgl. ebd. S. 38). Um eine innere Verbindlichkeit zu inneren Arbeit aufrechtzuerhalten ist es deshalb nötig, die Ängste vor dem Verlust der Identität durchzuarbeiten. ALMAAS ist davon überzeugt, dass Lösungen, die auf der Ebene des Ego und der Emotionen gesucht werden, wie das häufig in der Psychotherapie geschieht, dagegen nicht befriedigen (vgl. ebd. S. 54).

Wichtig ist es aus seiner Sicht, dass man nicht einfach nur in die Kindheit zurückgeht, um Konditionierungen und Konflikte zu verstehen, sondern sich dem ursprünglichen 'Loch' zuwendet, um es einfach zu erfahren, ohne zu versuchen, es zu füllen (vgl. ebd. S. 61).

ALMAAS weist darauf hin, dass die Menschen stattdessen oft versuchen die Wahrheit um jeden Preis zu vermeiden, weil sie glauben, dass Wahrheit wehtun wird, sie in unangenehme Situationen bringt und sie bestimmter Dinge beraubt. Ziel des Diamantenen Weges ist die Transformation, die es erlaubt, dass diese alten Vorstellungen und Überzeugungen aufgelockert werden.

„Das Beste, was wir für uns tun können, ist die Wahrheit zu finden – nicht eine allgemeine Wahrheit, sondern eine, die für diese Situation und diesen Moment spezifisch ist“ (ALMAAS 2000 S. 155).

ALMAAS möchte dazu anregen, zu erforschen, warum man etwas glaubt. Der Diamantene Weg ist eine Methode, die dazu beiträgt herausfinden, aufgrund welcher Annahmen und Überzeugungen man handelt, um auf diese Weise das eigene Wissen in Frage zu stellen (vgl. ebd.). Er macht darauf aufmerksam, dass die Reaktion und Aktivität der Persönlichkeit ein Widerstand gegen das Sein ist. Das Sein bringt immer wieder Neues mit sich, dagegen ist die Persönlichkeit alt. Sie wird aus der Vergangenheit genährt (vgl. ebd. S. 202).

„Weil wir mit der Persönlichkeit identifiziert sind, sind wir die meiste Zeit damit beschäftigt zu reagieren, und wir beklagen uns darüber, daß wir leiden. Es gibt keine Möglichkeit, das Leiden zu beenden, außer ihr hört auf zu reagieren und werdet Sein“ (ebd. S. 208 f.).

Als wichtigste elementare äußere Bedingung von Wachstum bezeichnet ALMAAS die Bereitschaft, Vorstellungen davon loszulassen, was geschehen sollte, wie die Dinge sein sollten und was den Einzelnen glücklich machen würde. ALMAAS bemerkt dazu:

„Die Bedürfnisse einer Raupe sind nicht dieselben wie die Bedürfnisse eines Schmetterlings. ...Es besteht also die Notwendigkeit für eine Haltung des Loslassens, Dinge auftauchen, sich verändern, sich verwandeln zu lassen, ohne vorwegzunehmen, wie das geschehen sollte“ (ALMAAS 1998 S. 184).

ALMAAS geht davon aus, dass durch die Verschiebung des Identitätsgefühls vom Ego zur Essenz das Selbstverständnis und die Sicht des Universums grundlegend transformiert werden. Viele Dinge, die bisher für universelle Tatsachen der Realität gehalten wurden, werden als Glaube und naive Annahmen erkannt (vgl. ALMAAS 2000 S. 12 ff.).

ALMAAS betont, dass der Diamantene Weg *nicht* dabei helfen soll, irgendwohin zu gelangen oder etwas zu erreichen, sondern darin besteht, dem Sein zu erlauben hervorzutreten. Es geht nicht darum, Erleuchtung zu erlangen oder eine edle Tat zu vollbringen, sondern um wirkliche Präsenz, da es ohne sie keine Bedeutsamkeit und keinen Wert im Leben gibt (vgl. ebd. S. 26).

ALMAAS ist davon überzeugt, dass nur wenn Eltern bzw. Erzieher ihr eigenes Zentrum haben, ihr eigenes tiefes Gefühl ihres Selbst, sie in der Lage sind, ihre Kinder bzw. ihre Schüler in ihrem Kern sehen und deren Essenz antworten.

„Lehrt eure Kinder, sich einfach selbst zu mögen, das ist alles. Wenn euer Kind lernt, es selbst zu sein und sich zu mögen, dann ist das genug“ (ebd. S. 98).

Da die meisten Erwachsenen die Verbindung zu ihrem Zentrum verloren haben, behandeln sie diesen inneren Funken der Kinder oft mit Missbilligung oder lehnen ihn ab. ALMAAS bezeichnet es aber als tiefste Sehnsucht des Menschen, gesehen und geliebt zu werden, für das, was man ist. Da diese Sehnsucht selten gestillt wird, gibt es aus seiner Sicht so viele Konflikte (vgl. ebd. S. 64).

2.9 Wolinsky: Quantenpsychologie

Stephen WOLINSKY begann seine psychologische Tätigkeit 1974 in Los Angeles, Kalifornien. Er leitete Workshops als Gestalttherapeut und REICHianischer Therapeut in Südkalifornien. Außerdem wurde er in klassischer Hypnose, Psychosynthese, Psychodrama und Transaktionsanalyse ausgebildet. 1977 reiste er nach Indien und studierte dort sechs Jahre meditative und spirituelle Lehren. 1982 kehrte er nach New Mexiko zurück, um seine psychologische Tätigkeit wieder aufzunehmen.

WOLINSKY ist der Begründer der Quantenpsychologie. Die Quantenpsychologie vereint Methoden der Reflexion, Dialog, meditative Praktiken, Strukturaufstellungen und Kreativarbeit. Mit Kristi L. KENNEN gründete WOLINSKY das erste Institut für Quantenpsychologie®. Er integriert östliche Philosophie, Quantenphysik, Erkenntnisse der Chaostheorie und den therapeutischen Ansatz von Milton H. ERICKSON. WOLINSKY stand bzw. steht im Austausch mit David BOHM, Oscar ICHAZO und Claudio NARANJO.¹⁶⁵

Er ist besonders von Stephen HAWKING inspiriert, der von einer einheitlichen Theorie in der Physik ausgeht, die die Hintergründe aller Dinge erklärt. Dieser Gedanke veranlasste WOLINSKY dazu, nach einer möglichen einheitlichen Theorie in der Psychologie zu suchen, die menschliches Verhalten und die Erschaffung der Persönlichkeit näher bringt. Als Forschungskontext dient dabei nicht nur das Individuum, sondern das gesamte Universum (vgl. WOLINSKY 1996 S. 11).

Die *Quantenphysik* weist darauf hin, dass alles miteinander in Verbindung steht und hinter allen scheinbaren Unterschieden eine mit allem verbundene Einheit existiert. Die *Quantenpsychologie* ist dementsprechend die Psychologie der Ähnlichkeiten. Sie geht davon aus, dass alle Menschen gleich sind, dieselbe Leere teilen, aus Energie, Raum, Masse und Zeit bestehen und aus demselben Bewusstsein entstanden sind (vgl. ebd.).

WOLINSKY betont, dass das Tao des Chaos ein Verständnis des Chaos im physikalischen Universum erlaubt. Übertragen auf die menschliche Psyche ermöglicht dieses Verständnis den Widerstand gegen das Chaos in sich selbst zu überwinden.

„Die Menschen scheinen sich vehement gegen das Chaos in ihrem Leben, gegen das emotionale Chaos und gegen das Chaos in ihren Gedankenprozessen zur Wehr zu setzen“ (ebd. S. 13).

WOLINSKY kritisiert, dass die meisten Religionen versuchen, Glaubensstrukturen zu schaffen, die dieses Chaos ordnen und ihm Sinn verleihen können.

„Um frei sein zu können, muß man jedoch bereit sein, auf den Stromschnellen des Chaos zu reiten“ (ebd.).

WOLINSKY unterscheidet zwei Arten von Chaos:

- 1) Verwirrung, das Gefühl, erdrückt zu werden, die Kontrolle zu verlieren, Verrücktheit, Unsicherheit, Nicht-Wissen
- 2) Leerer Raum und Angst, zu verschwinden und ausgelöscht zu werden (vgl. ebd. S. 76 f.).

Die erste Form ist der aussichtslose Versuch, Ereignisse durch Kausalität zu erklären, durch lineare und begrenzende Gedanken. Vor allem die Widerstände gegen das Nicht-Wissen haben aus WOLINSKYs Sicht dazu geführt, dass zahlreiche weltanschauliche

165 Vgl. <http://home.pages.at/shiatsuonline/wolinsky> Stand: 04.09.2006

und psychologische Schulen und Religionen geschaffen wurden.

Die zweite Art des Chaos impliziert die Möglichkeit, sich zu befreien.

„Frei zu sein zu verschwinden, und frei zu sein, nicht zu verschwinden, frei zu sein, im Chaos zu sein, und frei zu sein, nicht im Chaos zu sein, das erlaubt es uns, die Leichtigkeit zu erfahren, *keine Vorliebe* für einen bestimmten Bewußtseinszustand, für einen bestimmten Standpunkt oder eine bestimmte Sichtweise zu haben“ (ebd. S. 78, Hervorhebung im Original).

Wichtig ist es, sich nicht gegen das Auftauchen oder Verschwinden eines Zustandes zu wehren, da keiner dauerhaft ist. Sie sind in Wirklichkeit phänomenologische Erscheinungen ohne Ursache, Wirkung und Lokation (vgl. ebd. S. 82).

WOLINSKY ist davon überzeugt, dass wenn man sich nicht gegen das Chaos in sich selbst wehrt, eine subtilere Form der Ordnung eintritt. Er betrachtet das Chaos als Organisationsprinzip, als Mittel, einen universellen, integrierten Zustand oder den zustandslosen Zustand zu erreichen und zu einer tieferen Ordnung zu gelangen (vgl. ebd. S. 14). Dabei geht er davon aus, dass das Chaos die Regel, nicht die Ausnahme, ist und man das Chaos als Weg zu seinem tiefsten Wesenkern nutzen kann.

„Anstatt das Chaos, das uns zu einer höheren Ordnung führen würde, zuzulassen, wehren wir uns dagegen, und das bringt uns zu einem getrennten, sich selbst organisierenden, individuellen Universum, das die meisten von uns als schmerzvoll, einsam, isoliert, entfremdet usw. empfinden“ (ebd. S. 29 f.).

In der Chaostheorie geht es darum, dass Energie von 'einem anderen System' in das eigene System eintritt, ein chaotisches Gefühl entsteht und man versucht, dieses Chaos zu ordnen, um sich wieder behaglich zu fühlen. WOLINSKY hebt hervor: „Das Problem entsteht dadurch, daß wir die Energie ständig *auf dieselbe Weise* ordnen wollen“ (ebd. S. 30, Hervorhebung im Original).

WOLINSKY macht darauf aufmerksam, dass die eintretende Energie so organisiert wird, dass sie immer zu dem selben Ergebnis führt. Es sei denn, der Mensch setzt sich bewusst damit auseinander und ist dazu bereit, Veränderungen zuzulassen. Menschen, die sich an Gedanken, Gefühle, Geisteszustände oder Systeme klammern, die nicht mehr den äußeren Gegebenheiten entsprechen, verursachen Chaos. Ihr System wird auf diesen Weise dogmatisch und bezieht sich nicht auf die Erfahrungen der Gegenwart (vgl. ebd. S. 115).

WOLINSKY hebt hervor, dass die meisten Menschen versuchen die Leere in ihrem Inneren durch andere zu füllen und sich in einem ganz bestimmten Muster von einer Aufmerksamkeitsfixierung zur anderen bewegen. Entscheidend ist, dass diese Fixierung erkannt und verarbeitet wird, um das Bewusstsein nicht länger zu begrenzen (vgl. ebd. S. 274). Um als Energie erfahren zu werden und sich reorganisieren zu können, muss das Chaos eine Existenzberechtigung erhalten. Es braucht aber WOLINSKYs Erfahrung nach Zeit, um in einem Energiemuster bedeutende und dauerhafte Veränderungen zu verankern.

„Man kann nur hoffen, daß sich die Patienten ihrer Muster mit der Zeit stärker bewußt werden, und indem sie *ihrem System ihre eigene Energie der Bewußtheit hinzufügen*, können sie schließlich die Beziehung verlassen, einen neuen Job finden oder sich von einer bestimmten Reaktionsweise lossagen“ (ebd. S. 51, Hervorhebung im Original).

Das Chaos wird dann nicht länger als Störung gesehen, sondern als das Wesen der Dinge. WOLINSKY macht darauf aufmerksam, dass in jeder Erfahrung eine große Illusion der Zeit enthalten ist. Wenn wir z.B. wütend oder traurig sind, wehren wir uns gegen diese Erfahrung, weil dieses Gefühl uns automatisch vermittelt, dass es uns nie wieder verlässt. Das Chaos kann aber als Energie aufgefasst werden, ohne dabei die Absicht oder das Ziel zu haben, das Chaos loszuwerden (vgl. ebd. S. 100).

„Wenn wir ent-etikettieren und die Dinge als Energie sehen, strukturieren sich die Dinge und wir uns selbst neu“ (ebd. S. 102).

Sicherheit kann nur in der Einsicht gefunden werden, dass sich alles verändert. Aus

diesem Grund hat WOLINSKY ein Aufmerksamkeitstraining entwickelt, das Übungen enthält, die dabei helfen sollen, sich von der Beobachter-Identität-Einheit zu befreien, damit ein 'Bewusstsein ohne Objekt' erlangt werden kann. Es geht dabei um einen Bewusstwerdungsprozess, der aufzudecken versucht, gegen welche Erfahrung der Mensch sich wehrt und welche Aspekte des Lebens er ausklammert, wenn er sich selbst oder andere verurteilt (vgl. WOLINSKY 2001 S. 12).

In *Die dunkle Seite des inneren Kindes* betont WOLINSKY die transformierende Kraft der Arbeit mit dem inneren Kind. Er weist auf bestimmte Überlebensstrategien der Kindheit hin, die er als Trancezustände bezeichnet, da sie vor dem tiefen Schmerz der Verluste in der Kindheit schützen (vgl. ebd. S. 11). WOLINSKY ist davon überzeugt, dass jeder Mensch diese Trancezustände selbst erschaffen hat und sie folglich auch selbst verändern kann, wenn er sich bewusst ist, auf welche Weise er sie erweckt. Er hält es für unerlässlich, dass Erfahrungen der Vergangenheit integriert werden, um an die eigentliche Quelle des erstarrten Lebens zu kommen (vgl. ebd. S. 12). Ziel von WOLINSKYs Schulung ist es, sich vor den regressiven Neigungen, die der Arbeit mit dem inneren Kind innewohnen, zu schützen. Ansonsten besteht die Gefahr, das innere Kind zu 'vergegenständlichen', so dass die verschiedenen Phasen der Kindheit eine Art funktioneller Autonomie erhalten.

WOLINSKY betont, dass das innere Kind *nicht nur* kostbar und wundervoll ist, da der Mensch sich durch eingefrorene und veraltete Trancezustände selbst einiger wesentlicher Bereiche der menschlichen Erfahrung beraubt. Neugier, Erforschung, Unverwundlichkeit, Ausgelassenheit und Spontaneität werden eingeschränkt, wenn das innere Kind einen unangemessen großen Raum fordert. Wenn der Mensch aber als menschliches Wesen voll funktionieren will, braucht er die Fähigkeit, hinterfragen zu können und unverwundlich zu sein (vgl. ebd.).

WOLINSKY weist darauf hin, dass der Prozess der Trance häufig auf traumatische Kindheitserlebnisse zurückgeführt werden kann. Zu Beginn des Lebens ist die Trance eine notwendige Überlebenshilfe im physischen Universum. Bei Erwachsenen dagegen wird diese Trance zum Kern einer Symptomstruktur (vgl. ebd. S. 14).

„Der Erwachsene ist vielmehr *hypnotisiert* von dem Schema des verwundeten inneren Kindes und reagiert automatisch“ (ebd. S. 16, Hervorhebung im Original).

Dabei wird das Leben nicht so erfahren, wie es im gegenwärtigen Augenblick ist, sondern durch vergangene Erfahrungen verzerrt erlebt (vgl. ebd.).

WOLINSKY beabsichtigt mit seiner Schulung *nicht*, wie konventionelle Therapieformen, das innere Kind zu heilen. Er möchte weder einem inneren Kind noch einer Erinnerung die Macht geben, sondern dem Erwachsenen, der beobachtet und die Erinnerung an Ort und Stelle hält. Er verfolgt das Ziel, das Tun des inneren Kindes zu identifizieren, damit der beobachtende Erwachsene 'aufwachen' kann und sich nicht länger mit alten Trancezuständen identifizieren muss (vgl. ebd. S. 17).

Als die am weitesten verbreitete Trance bezeichnet WOLINSKY die Altersregression, d.h. sich zu verhalten, als ob man jünger wäre. Die gegenwärtige Beziehung wird dabei durch das Fenster der Vergangenheit des inneren Kindes gesehen. Das begrenzt die Sicht, die Ressourcen, die emotionalen Parameter und die Entscheidungsfähigkeit des Erwachsenen. Wenn das innere Kind zum Hypnotiseur wird, verliert der Mensch die Verbindung zu anderen Menschen und zur Gegenwart. Das ist der Grund dafür, warum sich der Mensch einsam, unverstanden und entfremdet fühlt (vgl. ebd. S. 40 ff.).

WOLINSKY hat Übungen entwickelt, durch die der Mensch die dunkle Seite seines inneren Kindes beobachten kann, dabei de-hypnotisiert wird und seine Erinnerung wieder in eine lineare Zeitabfolge eingliedern kann (vgl. ebd. S. 47).

Das geschieht durch folgende Übungsschritte:

- 1) Erkennen, dass man sich in der Trance befindet;
- 2) Den Ort, die Stelle im physischen Körper bzw. geistigen Raum suchen, wo die Identität des inneren Kindes sitzt; Veränderung des Selbstwertes untersuchen, die durch Verschmelzung mit dieser Identität vor sich geht; sich der Veränderung der Weltsicht durch diese Identität bewusst werden; Emotionen und Gefühle wahrnehmen, die mit dieser Identität verbunden sind;
- 3) Sich überlegen, gegen welche Erkenntnis und gegen welche Erfahrung sich die Identität des inneren Kindes wehrt
- 4) über einen bestimmten Zeitraum beobachten, wie oft man diese Identität annimmt;
- 5) Der Identität einen Namen geben, z.B. Verlierer, Opfer, Manipulator und sie immer, wenn sie auftaucht, beim Namen nennen, um sich wieder von dieser Identität trennen zu können (vgl. ebd. S. 52 f.).

WOLINSKY weist darauf hin, dass jeder Mensch *seine* Reaktion auf seine Umwelt schafft und verantwortlich für die eigene innere subjektive Erfahrung ist. Zunächst ist es wichtig, die dunkle Seite des inneren Kindes zu kennen, bevor man sie aufgeben kann. Ziel ist es, dem inneren Kind durch das Erkennen seiner Strategien die Macht zu nehmen (vgl. ebd. S. 30).

„Das verletzte innere Kind mißinterpretiert, mißkonstruiert und mißversteht viel von dem, was es sieht. Das kostbare innere Kind anzubeten, heißt, seine dunkle Seite zu ignorieren“ (ebd. S. 31).

WOLINSKY betont, dass der innere Dialog identifiziert und bewältigt werden muss. Freiheit von früheren Familientrancezuständen ist aus seiner Sicht nur möglich, wenn man zwischen seinen inneren Botschaften oder Dialogen wählen kann (vgl. ebd. S. 91).

„Je mehr Variationen Sie einer Erfahrung geben, desto größer wird der Fokus des inneren Kindes. Das macht die Grenzen des inneren Kindes durchlässiger“ (ebd. S. 195).

WOLINSKY möchte mit seiner Schulung Menschen dabei helfen, die Fähigkeit zu erlangen, neue Bedeutungen zu schaffen, die andere Reaktionen auslösen, um den alten, nicht adäquaten Reiz-Reaktions-Mechanismus zu unterbrechen (vgl. ebd.).

2.10 Plesse/St.Clair: Orgodynamik

Gabrielle ST.CLAIR (*1953) hat ein Staatsexamen in Kunst, Pädagogik und Soziologie absolviert. Sie ist Körpertherapeutin, hat eine Ausbildung in Biodynamic Psychology bei Gerda BOYESEN gemacht und bei Jay STATTMAN in Holland eine weitere Ausbildung in Unitive Psychology abgeschlossen. Außerdem verfügt sie über Kenntnisse in Meditationsschulungen, Zen und schamanische Ritualarbeit. ST.CLAIR hat Transpersonal Studies bei Richard MOSS und Quantenpsychologie bei Stephen Wolinsky studiert.

Michael PLESSE (*1945) hat ein Staatsexamen in Philologie und Politologie. Er hat mit ST.CLAIR zusammen die oben genannten Ausbildungen gemacht und bei Richard BARNETT Transformative Energiearbeit gelernt. PLESSE/ST.CLAIR sind seit Beginn der 80er Jahre als Seminarleiter, Körpertherapeuten, Ausbilder und Bewusstseinslehrer tätig. Ihr Anliegen ist es, die transpersonale Perspektive mit essenziellen Impulsen im Bereich von Bewusstseinsarbeit, Meditation und Lebenskunst zu verbinden. Ihnen geht es um eine Beziehungskultur, in der sich die Entfaltung von Liebe und Achtsamkeit im gemeinsamen Wirken in der Welt ausdrückt. PLESSE/ST.CLAIR haben 1986 die Orgodynamik entwickelt und das erste Orgodynamik-Institut in Seattle, USA, gegründet (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 2006 S. 18). 1991 folgte die Gründung des Netzwerkes Orgoville International. In Deutschland hat die Orgodynamik in verschiedenen Instituten, Institutionen und Fachkliniken, aber auch in vielen Einzelpraxen und im Bereich des Coachings in der Wirtschaft Fuß gefasst. Sie wird ständig weiterentwickelt

und durch neue Erkenntnisse aus der Quantenphysik, der systemischen Forschung, der Tiefenökologie, der Psychologie sowie der Spiritualität verfeinert (vgl. ebd. S. 3).

Bei der Orgodynamik handelt es sich um eine transpersonale Energiemethode. Der Begriff 'Orgon' leitet sich von Wilhelm REICHs Terminus für Lebensenergie ab; die Dynamik steht für die Entfaltung des Bewusstseins (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 60). Die Orgodynamik ist ein multidimensionales Verfahren, das alle Dimensionen des Menschseins berücksichtigt. Diese Bewusstseinschulung wird durch das LATIHAN-Prinzip durchgezogen. Es entstammt einer indonesischen mystischen Schule der Bewusstseinsweiterung, in der der Fluss von Bewegung der Lebensenergie mit Achtsamkeit begleitet wird, so dass der Eintritt des Lebensprinzips, der Präsenz des Göttlichen geschehen kann (vgl. ebd. S. 71). Das LATIHAN-Prinzip beruht auf den vier Grundkräften im Menschen: Körper – Geist – Gefühle – Seele sowie der essenziellen Dimension:

- 1) **Physische Realität:** Ein erweitertes Körperbewusstsein und eine liebevolle Wertschätzung unterstützen Gesundheit, Durchlässigkeit, Flexibilität, Verwurzelung und den fühlenden Zugang zu den Strömen der Lebensenergie. Im Körper erfährt der Mensch leiblich und sinnhaft die Gesetze der Lebensenergie; das Spüribewusstsein des Körpers soll wiedergewonnen und die funktionale Entfremdung geheilt werden, um den transformativen Impulsen des im Körper verankerten Selbst zuzuhören. Das geschieht durch sanfte Körperarbeit, Massage und das Wiederfinden der Sprache der Sinne. Der Energiebegleiter kreiert einen Kontext für unterschiedlichste Spürierfahrungen wie z.B. dynamischer Ausdruckstanz, verinnerlichtes Spontan-Tai-Chi, Sinnesöffnung durch Geruchs-, Geschmacks- und Spüripulse, sowie Atemerforschung in verschiedenen Meditationsformen;
- 2) **Emotionale Realität:** Das Fühlen gibt dem Leben Farbe, es wirkt in alle Lebensbereiche und energetische Dimensionen hinein. Außerdem prägt es die Atmosphäre, die Ausstrahlung, formt die Persona und wirkt meistens als geheimer Wertmaßstab, der die Lebensausrichtung bestimmt. Es wird davon ausgegangen, dass die unbewussten emotionalen Strömungen den Menschen von der Wirklichkeit trennen. Sie werden zwanghaft wiederholt, führen zur Verhaftung und Sucht nach Intensität. Der erste Schritt besteht darin, das Potenzial aller Gefühle annehmen zu lernen und sie innerlich zu umarmen. Die Vielfalt der angenehmen und unangenehmen Gefühle zu kennen, unterschiedliche Nuancen wahrzunehmen und sie angemessen ausdrücken zu können, ermöglicht die Fähigkeit zu authentischem Fühlen;
- 3) **Mentale Realität:** Fiktion des vom Ganzen getrennten Ich. Der Mentalkörper wird als ein Ordnungsinstrument betrachtet, als eine Instanz, die es erlaubt, die Wirklichkeit in aushaltbaren Teilaspekten zu erfassen. Entscheidend für die Transformation sind die Bereitschaft und der Mut, gewonnene, eingefrorene Überzeugungen, Gedankenmuster und Glaubenssätze zu überprüfen und von unterschwelligem, lebensnegierenden Prägungen zu befreien. Die Schulung des Mentalkörpers wird in der Orgodynamik durch geleitete Bildreisen, Trance-Induktionen und Traumarbeit gefördert. PLESSE/ST.CLAIR gehen davon aus, dass ein Klima von geistiger Entspannung und zielfreier Wachheit den Prozess der Reinigung und Klärung unterstützt. Dadurch soll die Fähigkeit entwickelt werden, sich nicht unreflektiert mit dem im Geist auftauchenden Inhalten zu identifizieren.
- 4) **Intuitive Realität:** Betont wird, dass die Dimension des Seelenkörpers über das rational Messbare, das logisch Fassbare hinausgeht. Der Mensch hat die

Möglichkeit die eigene innere Stimme zu hören. Wenn er Zugang zu dem feinen inneren Raum gewinnt, ist er auf der Frequenz eines ganzheitlichen Erlebens, so dass er mit sich selbst und dem Leben um sich herum in Resonanz kommt. Dazu muss er mit dem Klima von Ausgedehntheit und lebendiger Leere, dem Geschmack von Geschehen-Lassen vertraut werden, statt sich von äußeren Impulsen antreiben zu lassen. Übungen, die das Wahrnehmen der intuitiven Realität ermöglichen sind Gruppen-Energie-Mandalas und Meditationen nach dem LATIHAN-Prinzip. Sie tragen dazu bei, die 'zweite Art zu sehen' zu entwickeln, das Denken zum Schweigen zu bringen und das Ich-Bewusstsein in den Hintergrund treten zu lassen. Durch Energiearbeit, Übungen zur Raumwahrnehmung, Intuitionsschulung, Arbeit mit den subtilen Energiezentren und Meditation kann die feinstoffliche Dimension des Menschseins erfahren werden. Wortlose Intuition, charismatische Präsenz, Sensitivität der Sinne und die Bereitschaft des unvoreingenommenen Wahrnehmens des 'Größeren' werden dadurch gefördert (vgl. ebd. S. 73 ff.).

- 5) **Essenzielle Dimension und das Tao:** Es geht dabei um einen 'zustandslosen Zustand' der nicht durch handeln, bewirken oder tun erreicht werden kann, sondern einer rezeptiven Offenheit bedarf.

„Wenn jeglicher Begriff von Identifikation mit Gedanken, Worten, Bildern und Körperwahrnehmungen losgelassen wird, verlassen wir die personalen Ebenen und öffnen uns dem transpersonalen Raum, dem Unbenennbaren und dem, was in östlichen Weisheitstraditionen das Tao oder die große Leere genannt wird“ (PLESSE/ST.CLAIR 2006 S. 6).

Die Orgodynamik ist eine ganzheitliche, transformative Energiemethode, die nicht auf der Ebene von Pathologie ansetzt, bei Krankheit oder Störungen, sondern bei dem, was im menschlichen Energiesystem in jedem Moment schon vollständig und ganz¹⁶⁶ ist (vgl. ebd. S. 3). Der Energie-Raum ist ein Raum jenseits aller Konzepte und Vorstellungen, ein Raum kosmischer Energie.

Der erste Schritt in der Orgodynamik ist die Ganzwerdung, d.h. es geht um ein Rückkehr in den Raum, in dem sich die dualistische Sicht allmählich auflöst. Der zweite Schritt hat die Wieder-Ganz-Werdung des Menschen in seiner Form, in seiner Verbundenheit mit anderen Menschen, der Umwelt und dem ganzen Leben zum Ziel (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 61).

PLESSE und ST.CLAIR sind davon überzeugt, dass die Ganzheit der Wirklichkeit in jedem Augenblick da ist, selbst wenn man sie gerade nicht erlebt, weil man in der Dualität gefangen ist. Sie betonen:

„Diese grundlegende Illusion von Getrenntheit ist das, was Störung, Verwirrung, Leiden und Konflikt mit sich bringt“ (ebd. S.60).

Das Ich-Bewusstsein für diese Getrenntheit verantwortlich ist. Es verursacht das Gefühl, vom Leben, von anderen Menschen, von den eigenen Gefühlen und vom Göttlichen getrennt zu sein. Gleichzeitig hebt dieses Ich-Bewusstsein den Menschen aber auch aus dem archaischen, unbewussten Leben heraus und macht ihn auf diese Weise erst zu einem Individuum mit freiem Willen.

Die Grundhaltung der tantrischen Spiritualität, die der Orgodynamik zugrunde liegt, ist die achtsame und liebevolle Zuwendung zu dem, was ist. Es handelt sich dabei um eine

¹⁶⁶ Das Symbol des Garuda-Vogels, das in der spirituellen Tradition gebraucht wird, zeigt einen Garuda, der im Ei schon vollständig entwickelt ist, nur seine Hüllen fallen zu lassen braucht, um frei zu sein und seine tiefsten Fähigkeiten zu leben. Darin steckt das Grundverständnis der orgodynamischen Arbeit, dass bei allem Mangel, den wir vermeintlich wahrnehmen, schon die/der sind, nach dem/der wir suchen (vgl. ebd. S. 3).

Verwebung, Ausdehnung und Verbindung von Spiritualität und Sexualität (vgl. ebd. S. 60 f.). Körperübungen, organismische Entspannung, spielerische Berührung, sanfte Rituale sinnlicher Wahrnehmung, Formen tantrischer Energieverbindung sowie Stille, Meditation und sinnliches Sein verbinden sich in der orgodynamischen Arbeit. Grundlegende Qualitäten von Bewusstheit auf allen Ebenen des Menschseins, umfassende Beziehungsfähigkeit und intuitive und fühlende Körperbezogenheit bilden den Schwerpunkt dieser Schulung. PLESSE/ST.CLAIR heben hervor, dass die menschliche Energiestruktur geistig und erfahrungsorientiert durchdrungen und erforscht werden soll. Dazu gehört, dass die Körperwahrnehmung geschult und die bewusste, authentische, kreative und erfüllende Lebensgestaltung im Alltag und Beruf gefördert werden (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 2006 S. 3).

Menschen, die sich in Lebensübergängen befinden, sich mit Fragen nach Sinnsuche oder grundsätzlicher Neuorientierung beschäftigen, sollen durch die Übungen der Orgodynamik unterstützt und inspiriert werden. PLESSE/ST.CLAIR weisen darauf hin, dass durch das Spüren der Essenz, des tieferen Wesens, in das der Mensch eintauchen kann, Einklang, Fülle, Sinnhaftigkeit und ein tiefes Annehmen dessen, was ist, erlebt werden können. Die Arbeit mit der Essenz beschäftigt sich mit dem Aufdecken ungeprüfter Überzeugungen, Identitäten und Denkmuster. Wichtig ist es, sie zu hinterfragen, zu durchschauen und anzunehmen, um sie dann loslassen zu können. Diese Arbeit stärkt die Intuition, klärt das Denken und macht inspiriertes kraftvolles Handeln möglich (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 65).

PLESSE/ST.CLAIR betonen, dass die dualistische Sicht nicht bekämpft werden soll, sondern es darum geht, sie erst einmal anzunehmen als gewordenen Teil unseres sich selbst verstellenden Menschseins.

„Was immer gerade der Augenblick bringt, akzeptier es. Dann suchst du dich nicht mehr in anderen Richtungen. Du lebst alles, Augenblick für Augenblick in tiefer Hinnahme. Du wächst, aber keinem Ziel entgegen und ohne Verlangen, irgendwo anzukommen, irgendwie anders zu sein oder irgendein anderer zu sein“ (RAJNEESH in PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 61).

Transformation geschieht durch die Identifikation mit der inneren Gespaltenheit, dem Sich-aus-der-Mitte-geworfen-Fühlen, der zunehmenden Bewusstheit und dem Sich-Auflösen-Können.

Hervorgehoben wird, dass die Wahrnehmung auf das Kontinuum des Erlebens im Hier und Jetzt gelenkt werden soll. In diesem Bewusstmachen, dem Gewahrwerden der Fülle des Moments entsteht Achtsamkeit. Es handelt sich dabei um eine Bewusstheit, die weit mehr ist als bloße Verstandestätigkeit und die in die Tiefe des Wesenskerns führt und mit ihm verschmilzt. Diese Entdeckungsreise führt zum Aufspüren innerer Gefühlszustände, spontaner innerer Bilder bis hin zum Entdecken unbenennbarer tieferer Regungen und manchmal erschütternder Selbsterkenntnis. PLESSE/ST.CLAIR sind davon überzeugt, dass man durch innere Sammlung, Entspannung und glasklare Wachheit zu kollektiver Präsenz gelangt (vgl. PLESSE/ST.CLAIR 1995 S. 63).

Die Orgodynamik fördert einen vielschichtig angelegten Lernprozess, der es ermöglicht, den eigenen Entwicklungsprozess tiefer zu verstehen, Kernthemen der Persönlichkeit bei sich und anderen zu erkennen, um sich in der eigenen Essenz, dem nicht-konzeptionellen Sein, zu verankern.

„Anstatt Energien zu bekämpfen, lerne ich, 'ihnen Raum zu geben', sie zu mir sprechen zu lassen, ihnen zuzuhören. Anstelle Unsicherheiten, konditioniertes Reagieren, psychische Ängste von mir fernzuhalten, kann ich sie in meinen Bewußtseins-Raum aufnehmen, anstelle mich in ihnen zu verlieren“ (ebd. S. 65).

PLESSE/ST.CLAIR sprechen von zwei Voraussetzungen für die spürbare Resonanz:

- 1) die Bereitschaft zu anstrengungsloser und störungsfreier Wahrnehmung des

anderen und

- 2) die Fähigkeit in sich zentriert zu bleiben (vgl. ebd.).

Es geht dabei darum, neuen Halt zu finden, einen neuen Bezugspunkt, einen neuen Verständnisrahmen, eine neue Perspektive und neue Handlungsmöglichkeiten, die angemessener und erfüllender sind als reaktive Muster (vgl. ebd. S. 66). Viel Wert wird darauf gelegt, alle inneren Impulse in einem wertfreien, liebenden, bejahenden Klima zu beobachten, da jede Regung, jeder Ausdruck der Lebensenergie als direkter Zugang in die Ungebrochenheit des Bewusstseins angesehen wird (vgl. ebd. S. 70).

PLESSE/ST.CLAIR kritisieren, dass das vorherrschende Phänomen unserer Zeit im Gegensatz dazu darin besteht, in einer ständigen Bewegtheit den reaktiven Impulsen auf einen Außenreiz zu folgen. Das führt aus ihrer Sicht zu Erstarrung, nervösem Tun, Zuviel-Tun, einem dauernden In-Aktion-Sein, das den Menschen von sich selbst entfremdet (vgl. ebd.).

2.11 Bennett-Goleman: Emotionale Alchemie

Tara BENNETT-GOLEMAN ist Psychotherapeutin und lebt mit ihren Mann dem Entwicklungspsychologen Daniel GOLEMAN in Massachusetts, USA. Sie entwickelte 1995 eine Achtsamkeitspraxis, um die emotionaler Alchemie zu fördern. BENNETT-GOLEMAN verbindet in ihrer Schulung buddhistische Psychologie mit kognitiver Psychotherapie. Aus ihrer Sicht hilft Achtsamkeit dabei, verborgene emotionale Muster aufzuspüren, um sich von ihnen zu befreien (vgl. BENNETT-GOLEMAN 2002 S. 16).

„Achtsamkeit bedeutet, die Dinge so zu sehen, wie sie sind, ohne sie verändern zu wollen. Es kommt darauf an, unsere *Reaktionen* auf störenden Emotionen aufzulösen, aber keinesfalls die Emotion selbst abzulehnen“ (ebd. S. 18, Hervorhebung im Original).

Unter Achtsamkeit versteht BENNETT-GOLEMAN eine ablenkungsresistente, durchgängig auf die Bewegungen des Geistes gerichtete, Aufmerksamkeit. Ihre Therapieform ist ein geistiges Training, in dem Menschen lernen, Gedanken und Gefühle loszulassen, die sie vom gegenwärtigen Augenblick ablenken. Ziel der emotionalen Alchemie ist es, mit dem eigenen Gewahrsein bei den unmittelbaren Erfahrungen zu bleiben (vgl. ebd. S. 20).

BENNETT-GOLEMAN ist davon überzeugt, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat zum Alchemisten des Inneren zu werden. Aus ihrer Sicht besitzen die Menschen von Natur aus die Fähigkeit, ihre verworrenen Momente in Wissensklarheit zu verwandeln (vgl. ebd. S. 18 f.).

BENNETT-GOLEMAN betont, dass die emotionale und spirituelle Ebene der inneren Alchemie ineinander übergehen, da auf beiden Ebenen an denselben Emotionen gearbeitet wird. Ein wichtiger Unterschied zwischen diesen beiden Ebenen liegt im Grad der Differenziertheit der jeweiligen Arbeit. Auf der spirituellen Ebene wird die innere Arbeit subtiler; es kommen mehr Feinheiten des Bewusstseins und abgestufte Nuancen des Erlebens zum Vorschein (vgl. ebd. S. 371). BENNETT-GOLEMAN betont:

„Jeder von uns hat seine eigene Art und Weise, auf die Herausforderung des Lebens zu reagieren, und wir müssen unsere eigenen Bedürfnisse, Wesenszüge und persönlichen Rhythmen respektieren“ (ebd. S. 423).

Diese Perspektive ermutigt dazu, den Fähigkeiten zur Intuition zu vertrauen; darauf, dass der Einzelne weiß, wann es zu handeln gilt und wann nicht, dass er seine eigene, einzigartige Realität versteht und möglichst weise und feinfühlig reagieren kann (vgl. ebd. S. 424). BENNETT-GOLEMAN hebt hervor, dass es ein geistiges Training erfordert, in dem der Mensch lernt, die Gedanken und Gefühle loszulassen, die ihn nicht

im gegenwärtigen Augenblick verweilen lassen, um die unmittelbare Erfahrung wahrzunehmen (vgl. ebd. S. 20).

„In der praktischen Anwendung dieses Ansatzes legen wir weniger Gewicht auf die Probleme in unserem Leben, sondern suchen vielmehr Zugang zu der Klarheit und Gesundheit des Geistes zu finden. Wenn uns das gelingt, können wir unsere Probleme leichter bearbeiten; sie werden zu Lernchancen statt zu Bedrohungen, die es zu vermeiden gilt“ (ebd. S. 21).

BENNETT-GOLEMAN nennt zwei Methoden, die sich aus ihrer Sicht als besonders wirksam beim Aufspüren und Umwandeln emotionaler Muster erwiesen haben: Die Achtsamkeitsmeditation und die Schema-Therapie. Die Schema-Therapie ist eine neu entwickelte Abwandlung der kognitiven Therapie, in der fehlangepasste emotionale Gewohnheiten korrigiert werden (vgl. ebd. S. 22). Diese Therapieform verknüpft BENNETT-GOLEMAN in ihrem therapeutischem Ansatz mit dem Kernstück der buddhistischen Lehre, den Vier Edlen Wahrheiten. Daraus entstanden die methodischen Schritten der emotionalen Alchemie.

- 1. Wahrheit: Einsicht, *dass* wir leiden; Anerkennung der Existenz der eigenen Schemata;
- 2. Wahrheit: Ursprung des Leidens; Einsicht in das, was die Gewohnheiten fixiert;
- 3. Wahrheit: Aufhebung des Leidens; gewahr werden und in Frage stellen der erworbenen Schemata;
- 4. Wahrheit: Pfad der Aufhebung des Leidens (vgl. ebd. S. 175 f.).

BENNETT-GOLEMAN macht auf die Gelassenheit aufmerksam, die wichtig ist um anerkennen zu können, dass Dinge sind, wie sie sind, auch wenn wir sie vielleicht gern anders hätten (vgl. ebd. S. 38). Die Schulung der Achtsamkeit trägt dazu bei, die Dinge neu sehen, so als würde man sie zum ersten Mal sehen, d.h. unbelastet von Erwartungen, Gewohnheiten oder dem Gewicht der Vergangenheit. BENNETT-GOLEMAN weist darauf hin, dass der Mensch durch das Verweilen bei einer Empfindung Einsicht in die Vergänglichkeit und Wechselhaftigkeit seiner Erfahrungen bekommt (vgl. ebd. S. 53). Achtsamkeitsmeditation stärkt die Intuition und hilft beim Aufdecken verborgener Muster, die die Ereignisse des Leben in einen sinnvollen Zusammenhang bringen. Wichtig ist es dabei, zu der tiefen, symbolischen Bedeutung von Ereignissen vorzudringen (vgl. ebd. S. 265).

„Wenn wir ein Gefühl klar und offen erkennen können, verändert sich unsere Beziehung zu ihm. Wir brauchen ihm keinen Widerstand mehr entgegenzusetzen oder daran festzuhalten“ (ebd. S. 77).

Schemata sind dagegen das Ergebnis verzerrter Vorstellungen des Menschen von sich selbst und seinen Mitmenschen (vgl. ebd. S. 110).

„Jedes Schema kann man als fehlgeschlagenen Versuch sehen, die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen: nach Sicherheit, Kontakt zu anderen, Autonomie, Kompetenz und so weiter. Wenn diese Bedürfnisse erfüllt werden, wächst und gedeiht ein Kind. Bleiben sie jedoch unbefriedigt, können sich Schemata festsetzen“ (ebd. S. 103).

BENNETT-GOLEMAN geht davon aus, dass sich diese erworbenen Schemata ineinander greifend entwickeln können, d.h. dass ein früh erlerntes Schema ein Kind anfälliger für bestimmte Schemata machen kann, die sich später entwickeln (vgl. ebd. S. 147).

Schema-Therapie hilft Menschen bei der Veränderung tief sitzender, destruktiver emotionaler Gewohnheiten, die in prägenden Kindheitserfahrungen wurzeln und sich bis ins Erwachsenenalter auswirken (vgl. ebd. S. 335). Es geht darum, Gedanken achtsam zu beobachten, statt sich von ihnen eine Verhaltensweise vorschreiben zu

lassen, um frei von emotionalen Ängsten zu werden.

„Wenn Sie Ihre Gedanken mit Achtsamkeit systematisch infrage stellen, werden Ihre alten Ängste Sie nicht mehr länger beherrschen“ (ebd. S. 138).

BENNETT-GOLEMAN hebt hervor, dass man seine Reaktionen nicht vorschnell versuchen sollte zu verändern, sondern erstmal Kontakt mit dem Teil von sich aufnehmen sollte, der die Schema-Einstellung festhält. Dazu gehört die Einsicht und die Empathie, dass diese Schemata vor Gefühlen schützen, die übermächtig und unerträglich erscheinen. Schemata sind Bewältigungsstrategien, Überlebensmechanismen zur Anpassung an widrige Umstände, die später kontraproduktiv sind und zu verzerrten Überzeugungen, Gefühlen und Reaktionen führen (vgl. ebd. S. 150).

Sie hindern den Menschen daran, den Augenblick unmittelbar und direkt zu erleben, schränken seine Alternativen drastisch ein und führen zu einer einengenden Sichtweise. Wenn zwischen einem aktuellen Geschehen und einem emotional belastenden Ereignis aus der Vergangenheit Übereinstimmung zu bestehen scheinen, wird eine Reaktion ausgelöst, die der Mensch auf dieses frühere Ereignis hin gelernt hat.

BENNETT-GOLEMAN betont, dass der Geisteszustand, der uns in einem gegebenen Augenblick beherrscht, unsere Wahrnehmung der Ereignisse um uns und unsere Reaktion auf sie bestimmt (vgl. ebd. S. 157 ff.).

„Wenn sich der geistige Zustand ändert, ändern sich auch unsere Wahrnehmungen und Reaktionen. ...Wer achtsam ist, konzentriert sich auf den *Prozess* des Gewahrseins, ohne sich in dessen *Inhalt* zu verstricken“ (ebd. S. 169/195, Hervorhebung im Original).

BENNETT-GOLEMAN macht darauf aufmerksam, dass Schemata Filter- und Prüfsysteme sind, die das gesamte Erleben beeinflussen (vgl. ebd. S. 211).

Die Rolle, die die Eltern in der Kindheitsgeschichte gespielt haben, lässt den Einzelnen seine Reaktionen als gelernte Gewohnheiten aus der Vergangenheit begreifen. Sie haben mit dem wahren Selbst oft wenig zu tun.

BENNETT-GOLEMAN ist der Ansicht, dass Menschen, die auf der Schema-Ebene noch mit ihren Eltern verstrickt sind, noch nicht die volle Selbständigkeit erreicht haben, insbesondere nicht auf der emotionalen Ebene (vgl. ebd. S. 333 ff.). Sie möchte mit ihrer Schulung der emotionalen Alchemie das Verständnis für den Kreislauf der Schema-Existenz wecken. Das Aufdecken der Muster, die von Generation zu Generation weitergegeben werden, hilft aus ihrer Sicht dabei, zu mehr Mitgefühl gelangen. Aber das bloße Wissen um die destruktiven emotionalen Muster und um die Macht der Achtsamkeit bewirkt ihrer Überzeugung nach *keine* Verbesserung wie von Zauberhand, sondern bedarf eines tiefer reichenden Lernprozesses. BENNETT-GOLEMAN betont, dass die Heilung eingeschliffener Schemata viele Jahre dauert. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass der Transformationsprozess in Phasen und Stufen verläuft (vgl. ebd. S. 353 f.).

BENNETT-GOLEMAN macht darauf aufmerksam, dass innere Alchemie *nicht* impliziert, die geistigen Gewohnheiten zu unterdrücken oder abzulehnen, sondern sich von ihrer Anziehungskraft zu befreien. Zu dieser Arbeit bedarf es aus ihrer Sicht eines qualifizierten Lehrers, da die Gefahr der Selbsttäuschung sonst zu groß ist (vgl. ebd. S. 452).

„Wenn wir unser Verhältnis zu unseren unangenehmen Erfahrungen verändern können, wenn wir ihnen weniger Widerstand entgegenzusetzen und sie klarer beobachten vermögen, kann es uns gelingen, die zusätzliche, durch unseren Widerstand und unser Reagieren hervorgerufene Schicht des Leidens zu verringern“ (ebd. S. 427).

BENNETT-GOLEMAN ist davon überzeugt, dass die Wahrnehmung der Intensität von Emotionen die Chance zu emotionaler Arbeit und spirituellem Wachstum birgt.

Spirituelles Wachstum kann durch offenes, nicht festhaltendes Gewahrsein gefördert werden, so dass die Vergänglichkeit, Flüchtigkeit und Zerbrechlichkeit des Lebens wahrgenommen werden kann (vgl. ebd. S. 405)

Zusammenfassung Meditation und Psychotherapie

In diesem Kapitel geht es um verschiedene Bewusstseinsschulungen, die in ihren Ansätzen meditative und psychotherapeutische Verfahren verbinden. Sie weisen über reine Meditationsübungen sowie über psychotherapeutische Methoden hinaus. Es geht weder ausschließlich um das Erlangen von Gelassenheit, innerer Ruhe und einer achtsamen Haltung, noch primär um das Aufdecken innerer Konflikte.

Das Ziel der Schule des Vierten Weges von GURDJIEFF/OUSPENSKY ist nicht die persönliche Befreiung des Menschen, sondern den Menschen dazu befähigen, seine kosmische Funktion zu erfüllen und den tieferen Sinn seines Daseins zu entdecken. Dafür wird es als notwendig erachtet, die körperliche, emotionale und intellektuelle Entwicklung ausgewogen und harmonisch zu fördern.

BOHM versucht in seiner Dialogphilosophie die Erkenntnisse der modernen Physik mit dem Entwicklungspotenzial des Menschen zu verknüpfen. Er möchte Menschen in seinen Dialoggruppen dabei helfen, unbefangener und klarer wahrzunehmen. BOHM strebt eine Veränderung des Individuums und der Beziehung des Menschen zum Kosmos an. Er weist darauf hin, dass das Denken das Ganze nicht erfassen kann, sondern nur der Dialog, das in der Schweben-Halten der Meinungen, auf kreative Weise eine neue Richtung aufzeigt, die die kritische Sensibilität fördert.

NARANJOs SAT-Programm ist eine integrative psychospirituelle Schulung, die sich mit den Wechselbeziehungen zwischen Psychotherapie und spirituellen Praktiken beschäftigt und auch Einfluss auf pädagogische Prozesse nimmt. Durch die Förderung einer ganzheitlichen Erziehung erhofft sich NARANJO, dass der Einzelne zu geistiger Gesundheit und Liebesfähigkeit gelangt, die als Grundlage für den Weltfrieden betrachtet wird. Das Ziel der Erziehung zur Einheit der Welt kann aus NARANJOs Sicht nur durch die Erziehung zur Demokratie, zur Freiheit und Selbstbestimmung erreicht werden, nicht durch Konformität und Kontrolle.

TART weist darauf hin, dass äußere Konflikte ihren Ursprung in inneren Konflikten haben. Zunächst muss der Mensch für inneren Frieden sorgen, d.h. seine Verstrickungen und Illusionen erkennen, um seinem Wesenskern wieder näher zu kommen. TART ist davon überzeugt, dass die Essenz nur durch einen behutsamen Transformationsprozess auf der Grundlage des durch Selbstbeobachtung erworbenen Wissens wiedergefunden werden kann. Das von ihm entwickelte Awareness Enhancement Training trägt dazu bei diesen Prozess in Gang zu setzen.

MINDELL verknüpft in seinem Konzept der Prozessorientierten Psychotherapie Erkenntnisse der Psychologie mit der modernen Physik. Er macht auf die Verbindung zwischen individuellem Bewusstsein, Politik und Umweltkrise aufmerksam. MINDELL geht es um das Erlangen der Haltung der tiefen Demokratie, die den Einzelnen wirklich in Beziehung zu anderen Menschen und seiner Umwelt bringt. Er entwickelt eine Form der Meditation, die nicht kontrollierend in die Wahrnehmung eingreift, sondern Bewegungsimpulsen folgt und Gefühle zum Ausdruck bringt. MINDELL hält es für unerlässlich, dass spirituelle Traditionen und Therapien in den Alltag eingreifen, damit Menschen eine Haltung entwickeln, die eine lebenswerte Zukunft ermöglicht.

WELWOODs Ansatz der gegenwartszentrierte Psychotherapie vereint psychologische und meditative Verfahren aus tantrischen und buddhistischen Schulungen. Er legt besonders viel Wert auf die Verbindung der suprapersonalen, personalen und interpersonalen Dimension des Menschen. WELWOOD geht davon aus, dass Menschen ihre konditionierten persönlichen Strukturen auflösen können, wenn sie Kontakt zu ihrer Essenz finden. Das wird aus seiner Sicht erreicht, wenn der Mensch seine psychischen Dynamiken und Strategien erkennt. WELWOODs Fokus liegt auf der Verbesserung der

intimen Beziehungen, da er darin die Möglichkeit sieht, ein größeres Bewusstsein zu entwickeln und die Sinne zu schärfen.

Das von DAUBER/ZWIEBEL entwickelte Konzept zur Selbstreflexion in der Lehrerbildung verbindet psychoanalytische und pädagogische Erkenntnisse. Es soll dabei helfen, unbewusste innere Konzepte, die aus der eigenen Kindheit stammen, aufzudecken, um auf diese Weise Übertragungen der eigenen Beziehungsmuster zu erkennen zu vermeiden. Ziel ist es, die angehenden Lehrer in ihrem Prozess zu begleiten und sie durch Übungen das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Impulsen gewahr werden zu lassen.

ALMAAS begründete mit seinem Diamantenen Weg eine Lehre, die alte spirituelle Weisheitslehren, Psychoanalyse und Körpertherapie integriert. Durch diese Verbindung wird ein Prozess des Verständnisses der psychischen Erfahrungen und gleichzeitig die Öffnung für tiefere Wahrheiten der Spiritualität möglich. ALMAAS geht es darum, die Perspektive zu erweitern und der Seele auf diese Weise zu einem objektiveren Verständnis zu verhelfen. Ziel des Diamantenen Weges ist das Hinterfragen und Aufgeben von Konditionierungen.

WOLINSKY weist auf eine Ordnung hin, die sich im Chaos finden lässt, wenn der Mensch tolerant und geduldig ist und nicht sofort nach stabilen Lösungen sucht. Die von ihm gegründete Quantenpsychologie beschäftigt sich damit, dass die meisten Menschen Angst vor dem Chaos haben und nicht auf eine tiefere Ordnung vertrauen. Diese subtile Ordnung stellt sich ein, wenn der Mensch gelassener wird und nicht immer wieder versucht, das Chaos auf dieselbe Weise ordnen zu wollen und dadurch in alte, ineffektive Muster verstrickt bleibt.

Die von PLESSE/ST.CLAIR entwickelte Orgodynamik enthält viele tantrische Aspekte. Sie verbindet Erkenntnisse der Quantenphysik, der systemischen Forschung, der Tiefenökologie mit spirituelle Traditionen. Die Orgodynamik versucht alle Dimensionen des Menschseins einzubeziehen. PLESSE/ST.CLAIR weisen darauf hin, dass Menschen sich durch ihr Ego in ihrer Wahrnehmung einschränken und aus diesem Grund das Gefühl haben unvollständig zu sein. Im Gegensatz zu vielen anderen spirituellen Lehren, die sich hauptsächlich der intrapersonalen Ebene zuwenden, geht es in der Orgodynamik um das Erlangen einer umfassenden Beziehungsfähigkeit und Körperbezogenheit. Betont wird, einen neuen Verständnisrahmen und neue Perspektiven zu finden, so dass Handlungsalternativen entstehen, die angemessener sind, als die gewohnten Reaktionsmuster.

BENNETT-GOLEMAN ist davon überzeugt, dass alle Menschen die Fähigkeit haben, ihre Geist zu klären und Gedanken und Gefühle loszulassen, die sie an der Erfahrung des Hier und Jetzt hindern. Die Übungen der emotionalen Alchemie sollen die Fähigkeit zur Achtsamkeit fördern, die dabei hilft, Dinge neu zu sehen, d.h. nicht geprägt von Erwartungen, Gewohnheiten und der Vergangenheit. BENNETT-GOLEMAN macht dabei auf die Schemata aufmerksam, die jeder Mensch sich als Bewältigungsstrategien geschaffen hat, die in der Kindheit effektiv waren, aber bei Erwachsenen oft verzerrte Überzeugungen, Gefühle und Reaktionen verursachen und auf diese Weise die Flexibilität und Kreativität hemmen.

Die hier dargestellten Schulungen sind durch die spirituelle Tradition und die psychotherapeutische Ausrichtung ihrer Gründer geprägt. In der Lehrerbildung können sie zur Selbstreflexion in der pädagogischen Praxis beitragen und angehenden Lehrern den Zugang zu sich selbst und anderen erleichtern. Der Lehrer kann mit Hilfe dieser Bewusstseinsschulungen an seiner Persönlichkeitsentwicklung arbeiten und erlangt die Fähigkeit, über sich selbst hinauszuwachsen. Er erhält dadurch die Möglichkeit, sich seiner verschiedenen Bewusstseinsstufen, die er durchlaufen hat, zu besinnen. In der

schulischen Praxis kann diese Sensibilisierung zur Folge haben, dass der Lehrer, der seine eigenen Entwicklungsschritte nachvollziehen, sich seiner Stimmungen bewusst ist, sich selbst reflektiert und seinen Schülern ein authentischer Begleiter sein kann. Ein Lehrer, der weiß, wo er jetzt steht und erkennt, wie er zu dem geworden ist, kann seine Schüler in ihrem Sein bestätigen und sie in ihrer Entwicklung empathischer annehmen und unterstützen. Er steht Krisen nicht hilflos gegenüber, sondern kann sie als solche wahrnehmen und verliert dabei die Potenziale seiner Schüler nicht aus dem Blick.

Übersicht Meditation und Psychotherapie

	Gurdjieff/Ouspensky-Schulen	Dialoggruppen von Bohm	SAT-Programm von Naranjo
Gründung	1922	1980er Jahre	1970er Jahre
Ort	Fontainebleau, bei Paris	Princeton, USA	Berkeley, Kalifornien
Einflüsse	Religiöse Mystik, traditionelle religiöse und weltliche Tänze, Körperarbeit, Geistesschulung	Krishnamurti, Einstein, Rogers, Buber, Quantenphysik	Gurdjieff, Tantrismus, Psychoanalyse, Körpertherapie, Gestalttherapie, Psychodrama
Achtsamkeits-Methodik	Körper- und Geistesschulung; keine universellen Methoden, sondern individuelles Eingehen auf den Einzelnen	Dialog als vielschichtiger Prozess	Körper- und Geistesschulung
Zielgruppe	westliche Menschen	westliche Menschen	Lehrer, Berater, Bildungsverantwortliche
Zielsetzung	Wiederfinden der eigenen Essenz, Bewusstseinserweiterung	Ganzheitliches Denken, dass Fühlen, Feldwahrnehmung und das Stimmungen impliziert	Menschen zu sich selbst heilenden Systemen herausbilden; persönliche u. gesellschaftliche Entwicklung
Medien	Musik, Tanz, Dialog	Ausdruck von Gedanken und Gefühlen, In-der-Schwebe-Halten um Muster von Gedanken wahrzunehmen	Meditation, Übungen zur freien Assoziationen, Quadrinity-Process-Methode, Psychodrama
Religiöse Konnotation	christlich-jüdische und fernöstliche Mystik	keine	Sufismus, Tantrismus
Dimension	personenzentriert, kosmisch	individuell, kollektiv, kosmisch	individuell, kollektiv, kosmisch
Verbreitung	weltweit	weltweit	Kalifornien, Lateinamerika, Europa
Lehrer-/Ausbilderrolle	sollte die Fähigkeit haben, eine authentische Beziehung einzugehen u. die Schüler in ihrem Sein erfassen	Dialogbegleiter, der die Gruppe <i>nicht</i> leitet	Prozessbegleiter
Anthropologie	jeder Mensch verfügt von Natur aus über einen Wesenskern; wenn er keine Maschine bleiben möchte, muss er sich von gesellschaftlichen Konditionierungen befreien	Menschen verfügen über Selbstheilungskräfte	Menschen verfügen über Selbstheilungskräfte

Übersicht: Meditation und Psychotherapie

	Awareness Enhancement Training von Tart	Prozessorientierte Psychotherapie von Mindell	Gegenwartszentrierte Psychotherapie von Welwood	Selbstreflexion in der Lehrerbildung von Dauber/Zwiebel
Gründung	1970er Jahre	1982	1970er Jahre	2004
Ort	Kalifornien, USA	Portland, Oregon	San Francisco, USA	Kassel, Deutschland
Einflüsse	Gurdjieff, Naturwissenschaft, Psychologie	Quantenphysik, Psychoanalyse nach Jung, Körperarbeit, Tart	Klimische Psychologie, Existenzialismus, Almaas	Psychoanalyse, Gestalttherapie, Psychodrama, Bateson, Bohm
Achtsamkeits-Methodik	Körper- und Geistes-schulung; <i>keine</i> universellen Methoden	Körper- und Geistes-schulung	Körper- und Geistes-schulung	Bewusstseins-schulung, freie Assoziation
Zielgruppe	westliche Menschen	alle Menschen	Paare	Studierende in der Lehrerausbildung
Zielsetzung	Achtsamkeit im alltägl. Leben; persönl. u. gesellschaftliche Entwicklung	Übernahme lokaler u. globaler Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Beziehungsfähigkeit	Transformationsprozess durch heilende Beziehungen	Schulung der Selbstbeobachtung, Bewusstwerdung der eigenen (Bildungs-) Biographie
Medien	Dialog, Meditation	Körperarbeit, Visualisierung, intuitive, meditative Bewegungen	Meditation, Bewusstseinsstraining, Dialog, Selbstbeobachtung	verbaler u. schriftlicher Ausdruck von Gedanken, Gefühlen, Übungen, Rollenspiel
Religiöse Konnotation	Sufismus, Buddhismus	Sufismus, Taoismus	Buddhismus, Tantrismus	spirituelle Traditionen
Dimension	individuell, kollektiv, kosmisch	individuell, kollektiv, kosmisch	personale, interpersonale, transpersonale Dimension	personenzentriert
Verbreitung	westliche Nationen	weltweit	weltweit	Universität Kassel
Lehrer-/Ausbilderrolle	Beispiel für wacheres Dasein, verpflichtet zur ständigen Erweiterung der Selbst-Kennntnis	wichtig ist, dass der Lehrer <i>alle</i> Entwicklungsstadien seiner Schüler schätzt	Offenheit für die unkonditionierte Präsenz des Klienten	Prozessbegleiter und -berater, der ermutigt u. eine offene, akzeptierende Atmosphäre schafft
Anthropologie	der Mensch kann das volle Spektrum seiner Fähigkeiten wiedererlangen	geprägt von der taoistischen Philosophie der Selbstregulation	bewusste, reife Liebe führt Menschen zu einer größeren Verbundenheit mit dem Leben als Ganzem	die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist nicht angeboren, sondern muss erlernt werden

Übersicht: Meditation und Psychotherapie

	Ridhwan-Schule von Almaas	Quantenpsychologie von Wolinsky	Orgodynamik von Plesse/St.Clair	Emotionale Alchemie von Bennett-Goleman
Gründung	1976	1980er Jahre	1986	1995
Ort	Berkeley, Kalifornien	New Mexico, USA	Seattle, USA	Massachusetts, USA
Einflüsse	Psychoanalyse, Psychologie, Gurdjieff, Reich, Naranjo	Hypnose nach Erickson, Gestalttherapie, Familientherapie, NLP, Reich, Bohm	Meditationsschulungen, Boyesen, Wolinsky, Reich, Stattman, Moss	kognitive Psychotherapie, Frankl, Feldenkrais
Achtsamkeits-Methodik	Körper- und Geistes-schulung	Körper- und Geistes-schulung	Körper- und Geistes-schulung	Körper- und Geistes-schulung
Zielgruppe	westliche Menschen	westliche Menschen	westliche Menschen	westliche Menschen
Zielsetzung	Entdeckung u. Bewahren der Essenz, Sensibilisierung der Sinne	Zugang zur eigenen Essenz	neuer Halt, neue Perspektiven, neuer Verständnisrahmen durch Präsenz	lernen, Gedanken u. Emotionen loszulassen u. bei der unmittelbaren Wahrnehmung zu bleiben
Medien	Meditation, Körpertherapie, Dialog	Körpertherapie, Yoga, Psychodrama, Meditation	Tanz, Yoga, Visualisierung, Malen, Schreiben, Dialog	Schema-Therapie; Achtsamkeitspraxis, die die mentale u. Emotionale Ebene verknüpft
Religiöse Konnotation	Fernöstl. Mystik, insbes. sufistische Versenkungstechniken	Sufismus, Taoismus, Buddhismus	Taoismus, Buddhismus, Tantrismus	Buddhismus
Dimension	personal, kosmisch	intrapersonal, interpersonal, kosmisch	intrapersonal, interpersonal, kosmisch	personen-zentriert
Verbreitung	USA, Kanada, Deutschland	weltweit	USA, Europa	Schema-Therapie;
Lehrer-/Ausbilderrolle	Lehrer muss sein eigenes Zentrum haben, um der Essenz seiner Schüler antworten zu können	taoistische Gelassenheit, Fähigkeit zu authentischen Beziehungen	Fähigkeit zu authentischen Beziehungen	individuelles Wahrnehmen des Klienten, persönl. Rhythmen respektieren
Anthropologie	jeder Mensch wird vollkommen geboren und verliert durch familiäre u. gesellschaftliche Anpassung an Essenz, die er wiedererlangen kann	der Mensch verfügt über helle u. dunkle Seiten, die integriert werden müssen	der Mensch ist bei allem Mangel, den er wahrnimmt, schon der, nach dem er sucht	alle Menschen haben das Potenzial zum Alchemisten im Inneren zu werden

3. Meditative Verfahren in der Praxis

3.1 Fernöstliche Meditationstechniken

3.1.1 Auswirkungen von Qigong

Die Praxis des Qigong ist heute weitgehend aus seinem religiösen Kontext herausgelöst und findet Anwendung in Sanatorien, Krankenhäusern und auf privater Basis. In China ist der therapeutische Nutzen von Qigong offiziell seit 1955 anerkannt. In Deutschland wird Qigong seit Mitte der 90er Jahre vorwiegend in Bildungsstätten und Krankenhäusern zur Gesundheitsförderung und -prävention angeboten (vgl. REUTHER 2004 S. 39 f.).

BELSCHNER sieht die zunehmende Akzeptanz und Popularität des Qigong in der Suche des Individuums nach neuen Denkmodellen zu Krankheit und Gesundheit begründet. Dagegen entmündigen und objektivieren herkömmliche Modelle den Menschen. BELSCHNER weist darauf hin, dass in den meisten industrialisierten Gesellschaften trotz eines hohen Lebensstandards und einer verbesserten Medizintechnologie ein hoher Anteil der Bevölkerung krank ist (vgl. BELSCHNER u.a. 2000 S. 72).

Die Grundlage des Qigong bildet die Annahme, dass der Umgang mit dem Körper wesentlich vom Körperbewusstsein geprägt wird. Der Umgang mit Krankheit kann präventiv ansetzen oder auf die Bekämpfung vorhandener Erkrankungen gerichtet sein. Qigong orientiert sich an der Selbsthilfe des Patienten, während die herkömmliche Medizin dem Experten eine größere Bedeutung zuerkennt (vgl. PANKOKE 1998 S. 29).

„Die traditionelle chinesische Medizin versteht Gesundheit als das Ergebnis eines energetischen Transformationsprozesses auf verschiedenen Ebenen mit dem Ziel der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung eines ausgewogenen und harmonischen Zustandes mit sich und der Welt“ (ebd. S. 32).

Qigong ist ein Verfahren, in dem der Übende zur Selbstheilung befähigt wird oder zumindest die Hauptrolle in seinem Heilungsprozess spielt. Es schult die notwendige Fähigkeit zur Wahrnehmungsumkehr von außen nach innen. Außerdem soll durch die Anwendung spezifischer psychophysischer Techniken und Übungen, die aus körperlicher Bewegung, Atmung und Imagination bestehen, ein Zustand energetischer Harmonie und Ausgeglichenheit erreicht und erhalten werden (vgl. ebd. S. 40).

Die Übungsanforderungen des Qigong beziehen sich auf die innere Einstellung und die geistige und körperliche Entspannung. Sie bedarf gleichzeitig innerer Spannkraft, geistiger Ruhe und natürlicher Bewegungen, die die eigenen natürlichen, anatomischen und physiologischen Gegebenheiten des Schülers berücksichtigen. BELSCHNER macht darauf aufmerksam, dass dieser Befähigungsprozess sich nicht allein auf die körperliche Gesundheit bezieht. Er erhöht außerdem die Dimensionalität und Differenziertheit des Lebenskonzeptes und nimmt Einfluss auf die Grundkategorien der Lebensgestaltung (vgl. BELSCHNER in PANKOKE 1998 S. 41).

PANKOKE betont, dass die Praxis des Qigong die Funktionen der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, des Erinnerungsvermögens und des Denkens verbessern kann. Die Übungen können positiven Einfluss auf die Gefühlsstabilität, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, die Gemütsruhe und die Willenskraft nehmen (vgl. PANKOKE 1998 S. 174 f.).

In der Verbindung von Ruhe und Wohlspannung entsteht ein Zustand von 'wacher Ruhe' so dass Qigong sowohl die körperliche Entspannung als auch die geistige Gelassenheit fördert. Die in den Übungen ausgeführten Bewegungen beeinflussen den Fluss von Qi. Die Ruhe sammelt das Qi in der Vorstellungskraft in bestimmten

Körperteilen.

PANKOKE hebt hervor, dass es im Übeprozess wichtig ist, ein individuell angemessenes Maß zu berücksichtigen. Das Üben sollte nicht anstrengend, den persönlichen Fähigkeiten angemessen und auf den individuellen Tagesablauf abgestimmt sein. Das Qi, das während der Übung verbraucht wird, sollte am Ende der Übung z.B. durch eine Veränderung der Atemweise wieder gesammelt werden (vgl. ebd. S. 39).

PANKOKE hat die Tagebücher einer Gruppe Qigong Praktizierender ausgewertet, die an der Universität Oldenburg an einer Qigong-Weiterbildung teilgenommen haben. Er kommt zu folgenden Auswirkungen, die das Üben von Qigong in verschiedenen Bereichen zeigt:

- 1) **Wohlbefinden:** Die Teilnehmer berichten von guter Laune, 'innerer Heiterkeit', 'warmer Freude' und einem 'Gefühl der Leichtigkeit'. Außerdem weisen sie auf eine anregende Wirkung auf den Organismus und ihre mentalen Prozesse hin, fühlen sich beschwingt, entspannt, sind ausgeglichener und ruhiger. Die Übenden bemerken eine Gelassenheit und Flexibilität, sind zufrieden und empfinden ein frisches, waches Körpergefühl. Die Qigong-Übungen wirken entlastend, geben Kraft und Energie. Zusätzlich wird von einem 'körperlich kraftvollen' und 'seelisch dynamischen' Erleben berichtet. Die Übung tragen auch zu mehr Sensibilität in Bezug auf das eigene Empfinden bei;
- 2) **Ressourcen:** Die Übenden berichten von Sicherheit, Schutz und Geborgenheit; sie schaffen sich selbst einen schützenden Raum und fühlen sich anfälliger für positive und negative Emotionen. Gleichzeitig erleben sie sich innerlich gefestigter und gleichmütiger, lassen sich nicht mehr so leicht aus der Ruhe bringen und sind geduldiger. Die Alltagsbewältigung gelingt entspannter;
- 3) **Optimismus:** Die Lebenseinstellung ist auffällig zuversichtlicher, die Übenden finden mehr Kraft und Trost, erleben ein Aufgerichtetsein und eine Würde. Ihre mentalen Fähigkeiten werden gefördert, Gedanken werden gesammelt und zentriert. Berichtet wird, dass die Erfahrung des Spürens des Qi nach und nach das ganze Wesen des Übenden umfasst. Sie wird als innere Kraftquelle beschrieben. Die Körperwahrnehmung wird detaillierter und es wird mehr auf den Körper geachtet;
- 4) **Erweiterte Welt- und Selbstsicht:** Denkstrukturen werden auf der Basis von Qigong aufgebaut, d.h. es entwickeln sich neue geistige Strukturen, die auf dem Gedankengut des Taoismus basieren. Das impliziert die Überwindung des dualen Denkens. Psychische Probleme werden eher bewusst; Unklarheiten, Unsicherheiten und Angewohnheiten werden genauer wahrgenommen. Es entsteht der Wunsch nach 'Einklang'. Das Bewusstsein im Alltag verändert sich und die eigene Lebensweise wird intensiver reflektiert, 'Wertigkeiten' verschieben sich, eigene Grenzen werden ausgetestet und das Bewusstsein für innerpsychische Prozesse erhöht sich;
- 5) **Handeln im Alltag:** Das Handeln wird ruhiger und bewusster, die Konzentrationsfähigkeit steigt. Qigong ermöglicht es zu lernen, ganz bei der Sache zu sein und das Handeln übersichtlich in Einheiten zu sehen. Deshalb ist die Alltagsbewältigung motivierter, so dass sich die Leistung insgesamt steigert;
- 6) **Handeln für die Gesundheit:** Qigong hilft bei der Krisenbewältigung, da ein Sinn in der Krise gefunden und ein Stück Anpassung losgelassen wird; die Abwehrkräfte werden gestärkt und die Krankheiten in Stressperioden verringern sich. Qigong führt zu Regeneration und Bewusstseinsintensivierung, die eine Vermeidung von schädlichen Substanzen mit sich bringt. Es konfrontiert direkt

mit dem eigenen gesundheitlichen Lebensstil. Die Übenden entscheiden sich bewusster, welchen Umweltreizen sie sich aussetzen wollen und welche sie vermeiden. Qigong verhilft auf diese Weise zu einem einheitlicheren Gesundheitshandeln, was körperliche und geistige Elemente einschließt. Am Anfang des Übeprozesses werden oft Schmerzen gespürt, weil die die Energie durch die Übungen ins Fließen kommt, auf Blockaden trifft und dort Schmerzen verursacht;

- 7) **Volition im Übeprozess:** Zu Beginn der Qigong-Schulung wird oft von Widerständen berichtet. Einige Übende haben die Tendenz, die Übung zu vermeiden oder zu vergessen. Als störend werden Alltagsgedanken empfunden, die von der Aufmerksamkeit auf und der Versenkung in die Übung ablenken (vgl. ebd. S. 57 ff.).

REUTHER kommt in ihrer Studie *Qigong und Asthma* zu dem Ergebnis, dass das regelmäßige Üben eine Verbesserung der Asthma-Symptome und des Verlaufs der Erkrankung mit sich bringt. Als positive Nebenwirkungen nennt sie besseren Schlaf, selten auftretende Rückenschmerzen, weniger Erkältungen, etc. REUTHER bemerkt einen Zuwachs an persönlicher Lebensqualität durch weniger Krankheit, besserer Lungenfunktion und bessere Belastbarkeit für die Betroffenen (vgl. REUTHER 2004 S. 158 f.).

BECKER, ROHRMOSER und KOLB weisen in ihren Untersuchungen zur Auswirkung von Qigong darauf hin, dass die Schule als Ort gilt, wo potenziell alle jungen Menschen angesprochen werden können. Aus diesem Grund gibt es verstärkte Bemühungen, Schulen bewusst und nachhaltig in Orte der Gesundheit und der Gesundheitsförderung zu verwandeln, was seit neuestem auch von den Krankenkassen unterstützt wird. In den letzten Jahren sind in Deutschland einige Untersuchungen zur Einbeziehung von achtsamkeitsfördernden Methoden in den Schulalltag durchgeführt worden. Besonders auf dem Hintergrund von Hatha-Yoga und Qigong wurden kindgemäße Programme entwickelt (vgl. BECKER 2000; ROHRMOSER 1996; KOLB 1994).

Der Mediziner BECKER untersuchte in einer kontrollierten Pilotstudie die Durchführbarkeit und den Nutzen von Qigong-Unterricht für Kinder und Jugendliche. Seine Stichprobe umfasst 40 Schüler aus drei Berliner Grundschulen im Alter von 7-8 Jahren und 50 Schüler im Alter von 12-15 eines Berliner Gymnasiums. Alle 90 Schüler führten im Klassenverband mit ihren Klassenlehrerinnen Qigong-Übungen durch. Außerdem gab es zwei Vergleichsgruppen, die keinen Qigong-Unterricht erhielten. Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde übten die Versuchsgruppen vier Monate lang Qigong; in den ersten beiden Monaten 15 Minuten und in den letzten beiden Monaten 25 Minuten. Die Klassenlehrerinnen wurden vorher von einem ausgebildeten Qigong-Lehrer geschult (vgl. BECKER 2000). BECKER stellte durch einen Prä-Post-Vergleich der Befragungsergebnisse im Vergleich zu den Kontrollgruppen einen signifikant positiven Unterschied in Bezug auf das Wohlbefinden der Versuchsgruppen fest. Die körperlichen Beschwerden nahmen nach Aussage der Eltern der Versuchsgruppenkinder ab. Sie klagten weniger über Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Heuschnupfen, etc. (vgl. ebd. S. 34).

Die Lerntherapeutin ROHRMOSER verwendete Qigong-Übungen in ihrer Arbeit mit Kindern, die unter Lernblockaden und Verhaltensstörungen leiden. Sie geht davon aus, dass diese kognitiven und sozialen Defizite meist mit körperlichen und emotionalen Störungen verbunden sind. Als Beispiel nennt sie die Qigong-Übung 'Stehen wie eine Kiefer', die dazu beitragen soll, die 'obere Fülle' abzubauen und Aspekte der Standfestigkeit und Erdung betont. Das Gefühl der Stärke und Energie nimmt ihrer

Erfahrung nach dadurch zu, so dass die Kinder ruhiger, entspannter und gesammelter werden (vgl. ROHRMOSER 1996).

Der Sportpädagoge KOLB praktiziert mit seinen Schülern Qigong und Tai Chi, um einen leibhaftig spürbaren Zugang zum Wertesystem und den Maßstäben einer fremden Kultur finden zu können. Er verbindet die Verkörperung bestimmter 'fremder' Werte mit dem kognitiven Element der Vermittlung von Informationen über asiatische Kulturen. Das Ziel von KOLB ist es, durch dieses Verständnis zu einem toleranteren Zusammenleben mit 'Fremden' beizutragen (vgl. KOLB 1994 S. 58).

PANKOKE weist aber auf die Risiken der Qigong-Praxis hin, auf die oft wenig eingegangen wird. Er macht darauf aufmerksam, dass die Praxis von Qigong in einzelnen Fällen zu Geisteskrankheiten wie Schizophrenie und Neurose führen kann (vgl. PANKOKE 1998 S. 44). Menschen mit hysterischen Persönlichkeitsmerkmalen oder mit psychotischen Episoden in der Vergangenheit sind aus seiner Sicht *nicht* zum Praktizieren von Qigong geeignet (vgl. ebd.).

3.1.2 Auswirkungen von Yoga

LOBO weist darauf hin, dass Yoga zur Bewegungsförderung an Schulen beitragen und die physischen und psychischen Voraussetzungen des Lernens verbessern kann. Die Entfaltung und Förderung der Motorik dient als Grundlage einer harmonischen Persönlichkeits- und Sozialentwicklung. Yoga hat positiven Einfluss auf das Sozialverhalten, die innere Einstellung, die Körperhaltung, die Atmung und die Konzentration (vgl. LOBO 1978 S. 9). Psychische Spannungszustände, Stresssymptome, Depressionen sowie organische Mangelerscheinungen können neutralisiert, abgebaut und umgeformt werden. Die Konzentration auf das bewusste Erleben körperlicher und seelischer Zustände und Reaktionen führt zu einem neuen Lebensgefühl, zu mehr Kraft und Stabilität gegenüber der Umwelt (vgl. ebd. S. 10).

Yoga umfasst ein breites Spektrum psychomentaler Techniken und dient zur Sensibilisierung des Menschen. Der Mensch kann durch Yoga lernen, sich selbst zu beobachten und seine Empfindungen unmittelbar wahrzunehmen und zu akzeptieren. Im Vordergrund steht die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit (vgl. ebd. S. 26).

LOBO bemängelt, dass die oft einseitige Belastung der Kinder in der Schule im Gegensatz dazu oft zu einem unausgewogenen Zustand, zur Entfremdung von der eigenen Person und zur Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Stellung in der Welt führt (vgl. ebd. S. 25). Betont wird im Yoga die natürliche und lebendige Dynamik des Körpers, bei der der Atem eine große Rolle spielt. LOBO hebt hervor, dass die Art wie der Mensch atmet, auf einer sehr fundamentalen Ebene mit seiner Lebenskraft und seinem Lebensgefühl zusammenhängt. Aus seiner Sicht kann das methodisch und weltanschaulich neutrale System des Yoga zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit auch im pädagogischen Kontext genutzt werden (vgl. ebd. S. 12).

Yoga wird in allen Bereichen mit großem gestalterischen Spielraum (Kindergärten, Vorschulen, Grundschulen und Sonderschulen) mit Erfolg eingesetzt (vgl. AUGENSTEIN 2003). An der Universität Heidelberg wird Yoga auch im Rahmen der Lehrerbildung gelehrt. LOBO macht darauf aufmerksam, dass Yoga in viele Fächer integriert werden kann. Es dient zur Konzentrationssteigerung, kann zur Entspannung, Stressreduzierung oder auch zur Verbesserung des sozialen Lernens eingesetzt werden (vgl. LOBO 1978 S. 10).

AUGENSTEIN hat 2003 ihre Ergebnisse der Auswirkungen von Yoga in einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg und einer Grundschule in Düsseldorf veröffentlicht. Ihre Untersuchung zeigt, dass das Yoga-Training nicht nur von Kindern mit günstigen

Voraussetzungen akzeptiert wurde, sondern auch von Kindern, die die Förderung besonders nötig haben wie z.B. übergewichtige oder verhaltensauffällige Kinder (vgl. AUGENSTEIN 2003 S. 235). AUGENSTEIN bemerkt als weitere Folge des Yoga-Unterrichts einen deutlichen Anstieg des Konzentrationsniveaus im Klassendurchschnitt. Ihre Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass neben dem Training der körperlich-motorischen und mentalen Bereiche auch das Sozialverhalten gefördert wird (vgl. ebd. S. 85). Die vermittelten Techniken können und werden zum Teil von den Kindern als Mittel zur Selbstregulation selbstständig weiter geübt.

AUGENSTEIN geht von einer prinzipiellen Integrierbarkeit von Yoga als Mittel zur ganzheitlichen Förderung in allen deutschen Schulformen aus, gibt aber Folgendes zu bedenken:

„Bei Meditationsübungen ist es zu beachten, dass sich bei Kindern eine Ich-Struktur erst stabilisieren muss. Fortgeschrittene Meditationstechniken, die eine Auflösung der Ich-Struktur anstreben, dürfen nur mit psychisch gesunden Erwachsenen praktiziert werden“ (ebd. S. 146).

Als Ziel des Yoga-Trainings mit Kindern nennt AUGENSTEIN die Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen und Ängsten, die Stärkung von Ausdauer, Entschlusskraft, Geduld und Konzentrationsfähigkeit. Als genereller Grundsatz bei der Ausführung von Körperhaltungen nennt sie das Akzeptieren von Verschiedenheit und die Stärkung des Selbstwertgefühls. Außerdem geht es darum, eigene Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren (vgl. ebd. S. 23). Bei Lehrern kann Yoga aus ihrer Sicht zur Burn-out-Prophylaxe beitragen. Im Allgemeinen führt die Kontakterfahrung mit dem Zentrum zu einer Qualitätsverbesserung auf der Ebene der inneren Einstellungen und des sozialen Verhaltens (vgl. ebd. S. 38).

Der Psychologe STÜCK führte 1998 ein Entspannungstraining mit Yoga-Elementen bei ängstlichen Schülern in einer Schule in Leipzig durch, an dem 21 Mädchen und Jungen im Alter von 12-13 Jahren teilnahmen. Außerdem gab es eine Kontrollgruppe von 27 Kindern, die keine Yoga-Übungen machten. Die Stichprobe wurde mittels Angstfragebogen für Schüler von WIECZERKOWSKI ermittelt, wobei von 110 Schüler 48 ermittelt wurden, die in den Skalen 'Prüfungsangst' und/oder 'Manifeste Angst' kritische Werte aufwiesen (vgl. STÜCK 1998). Die Versuchsgruppe erhielt zweimal pro Woche über einen Zeitraum von sechs Wochen 60 Minuten Yoga-Unterricht, wobei Jungen und Mädchen aufgrund des pubertär bedingten Unterschiedes getrennt unterrichtet wurden. Die Daten wurden vor und nach Abschluss des Yoga-Programms erhoben¹⁶⁷. STÜCK berichtet über Schlafverbesserung und die Verbesserung der statischen Balancefähigkeit durch Yoga-Übungen. Außerdem zeigt sich, dass überängstliche Kinder nach Abschluss des Yoga-Programms weniger dazu neigten, sich mit anderen zu vergleichen und sich seltener unterlegen oder minderwertig fühlen. Drei Monate nach dem Programm verglichen sich die Kinder wieder wie gewohnt miteinander, dennoch reduzierte sich die Schulunlust nachhaltig. STÜCK weist darauf hin, dass die Selbstkontrolle in Bezug auf die Durchsetzung von Wünschen und Bedürfnissen bei Schülern, die an dem Entspannungs-Yoga-Training teilnahmen, signifikant höher ist (vgl. ebd.).

¹⁶⁷ Eingesetzt wurde der Angstfragebogen für Schüler (AFS) nach WIECZERKOWSKI, der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK) nach SEITZ/RAUSCHE, die Fend-Skalen zu Items wie z.B. Hilflosigkeit in schulischen Anforderungssituationen, Akzeptanz bei Mitschülern, Selbstaufmerksamkeit und Emotionskontrolle, der Fragebogen zu körperlichen Beschwerden nach UNGER/HOFMANN, der Motoriktest zur statischen Balancefähigkeit nach der Motometrischen Rostock-Oseretzky-Skala, der Stress-Entspannungstest (SET) nach HECHT/BALZER, der Durchstreichtest 'd2' nach BRICKENKAMP, der Elternfragebogen zur allgemeinen Befindlichkeit ihrer Kinder, der Lehrerfragebogen zur allgemeinen Befindlichkeit der Kinder, der Fragebogen zum Spannungsempfinden *vor* und *nach* der Übungsstunde sowie strukturierte Interviews mit Kindern der Versuchsgruppe (vgl. ebd.).

GOLDSTEIN hat 2002 eine Untersuchung durchgeführt, in der sie die Auswirkungen von Yoga bei hyperaktiven Grundschulkindern im Alter von 7-10 Jahren untersuchte. Sie kann anhand des Beurteilungsbogens für Eltern, Erzieher und Lehrer nachweisen, dass Yoga die Neigung zu Hyperaktivität reduziert (vgl. GOLDSTEIN 2002 S. 205).

WIELAND macht auf die entscheidende Rolle des Yoga-Lehrers aufmerksam. Er muss vollständige Kenntnis der Übungen und ihrer möglichen Varianten haben und sollte seine Schüler und die Unterrichtssituation gut einschätzen können, um geeignete Übungen auszuwählen und korrekt anzuleiten (vgl. WIELAND 1992 S. 391).

AUGENSTEIN weist außerdem auf die Akzeptanzprobleme gegenüber Yoga an Schulen hin. Eltern und Lehrer fürchten sich ihrer Erfahrung nach häufig vor einer Manipulation der Kinder durch Sekten und Psychotechniken, so dass Aufklärungsarbeit aus ihrer Sicht unerlässlich ist (vgl. AUGENSTEIN 2003 S. 40).

3.2. Beck: Zen im Alltag

Charlotte Joko BECK (*1917) wurde in New Jersey geboren. Sie studierte Musik am Oberlin-College und arbeitete als Pianistin. BECK lebt und arbeitet seit 1983 als Zen-Lehrerin im Zen-Center in San Diego, Kalifornien. Sie wurde zur dritten Dharma-Erbin MAEZUMI ROSHI ernannt (vgl. BECK 1990 S. 10).

BECKs Ziel ist es, eine bodenständige Art des amerikanischen Zen entwickeln, die dem westlichen Temperament und seiner Lebensweise angepasst ist. Ihr geht es dabei um Schlichtheit, Vernunft und Pragmatismus, weniger um die Suche nach besonderen Erfahrungen. Sie weist auf die Bedeutung Lebenserkenntnis hin, die sich um einen langsameren, gesünderen und verantwortungsvolleren Entwicklungsprozess der Gesamtpersönlichkeit bemüht (vgl. ebd. S. 12). An vielen Zen-Zentren kritisiert BECK, dass sie oft mit einer Aura esoterischer Besonderheit und Isoliertheit umgeben sind. Außerdem können traditionelle Zen-Meister ihrer Ansicht nach nicht immer mit den aktuellen Problemen ihrer westlichen Studenten des 20. Jahrhunderts umgehen.

„Ohne es zu wollen, werden sie vielleicht eine Lebenshaltung fördern, die ein Flüchten vor den Problemen des realen Lebens, unter dem Vorwand der Suche nach besonderen, überwältigenden Erfahrungen beinhaltet“ (ebd. S. 9 f.).

BECK betont besonders die unverstellte Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks, in dem man seine Gedanken, während sie aufsteigen wahrnimmt und anerkennt, ohne sie zu beurteilen, sondern einfach nur bemerkt, dass man etwas Bestimmtes jetzt wieder tut (vgl. ebd. S. 22). Als Kennzeichen der Reife eines Schülers betrachtet BECK die Tatsache, dass er mit beiden Beinen auf dem Boden steht. Wichtig ist es aus ihrer Sicht keinen Idealen oder dem vollkommenen Leben entgegen zu streben, sondern das Leben so zu nehmen, wie es ist (vgl. ebd. S. 33). BECK ist davon überzeugt, dass wenn der Mensch seine Ausweichmanöver aufgibt, sein Leben allmählich befriedigender wird. Wenn er stattdessen glaubt, seine Gedanken seien real, entstehen daraus egozentrische Emotionen, die Barrieren schaffen, da andere Menschen und Situationen nicht klar erkannt werden können (vgl. ebd. S. 55).

BECK betont das Handeln, das sich auf die Realität gründet und nicht auf ein falsches Gedankensystem, das auf Konditionierungen basiert (vgl. ebd. S. 56). Unter falschen Emotionen versteht BECK Emotionsgedanken, die durch Erwartungen, Hoffnungen und Konditionierungen gedeihen. Deshalb besteht aus ihrer Sicht der sinnvollste Übungsweg darin, die Fähigkeit zur Beobachtung zu stärken.

„Wenn wir also die Haltung des Beobachters einnehmen, können wir jedes Drama mit Interesse, Anteilnahme, doch ohne Erregung betrachten“ (ebd. S. 189).

BECK weist darauf hin, dass Emotionen harmlos sind, wenn sie den Menschen nicht

dominieren. Wenn man dagegen mit ihnen verhaftet ist, tragen sie zur Disharmonie bei und trennen uns von unseren Mitmenschen. Durch Zazen können Menschen die Fähigkeit erlangen, die illusionäre Natur ihres falschen Denkens zu erkennen und lernen, natürlicher zu funktionieren (vgl. ebd. S. 242).

„Indem die Fähigkeit wächst, zunächst zu beobachten und zu erleben, wachsen zugleich auch zwei andere Dinge: Weisheit – die Fähigkeit, das Leben so zu sehen, wie es ist (und nicht, wie ich es haben möchte), und Mitleid, das natürliche Verhalten, das aus der Fähigkeit entspringt, das Leben zu sehen, wie es ist“ (ebd. S. 85).

Für BECK stellt das Erlebnis der Erleuchtung keinen abgehobenen Bewusstseinszustand dar, sondern bedeutet, „daß man für einen Augenblick lang die persönlichen Lebensanschauungen über Bord werfen kann“ (ebd. S. 103).

Das Problem von Erleuchtungserlebnissen sieht sie darin, dass Menschen oft an ihnen festhalten und sie auf diese Weise zu einem Hindernis werden können. Es geht aber aus ihrer Sicht darum, in jedem Augenblick seines Lebens so wach und bewusst wie möglich zu bleiben. Diese Wachheit bezeichnet BECK als Im-Gleichgewicht-sein oder Auf-Messers-Schneide-gehen (vgl. ebd. S. 240). Erleuchtung definiert sie dementsprechend als das Sehen dessen, was als nächstes getan werden muss. BECK betont:

„Wenn es keine Trennung mehr zwischen uns selbst und anderen gibt, tun wir ganz von selbst Gutes“ (ebd. S. 213).

Gutes tun entspricht dem natürlichen Zustand des Menschen, von dem er sich löst, wenn er sich selbst durch egozentrische Gedanken von anderen trennt. BECK betont, dass es wichtig ist, dass die Menschen von ihren Idealen Abstand nehmen, um sie genau zu betrachten. Von diesem Bewusstsein aus kann man zu dem zurückkehren, was man seinem Wesen nach ist (vgl. ebd. S. 219).

„Wenn wir also die Haltung des Beobachters einnehmen, können wir jedes Drama mit Interesse, Anteilnahme, doch ohne Erregung betrachten“ (ebd. S. 189).

BECK möchte mit ihrer westlichen Form des Zen Menschen dabei helfen, sich nicht von ihren Emotionen dominieren zu lassen, da Emotionen, mit denen der Mensch sich verhaftet fühlt, zur Trennung und Disharmonie in ihm selbst und in Bezug auf andere führen (vgl. ebd. S. 276).

3.3 Thich Nhat Hanh: InterSein

THICH NHAT HANH (*1926) wurde in Thura Thien, Zentralvietnam, geboren. Er war 16 Jahre alt, als er in das Zen-Kloster Tu Hiêu in der Kaiserstadt Hué eintrat. 1966 gründete er den Orden des Interseins, der sich der praktischen Umsetzung der buddhistischen Lehre in konkreten Sozial- und Friedensprojekten annimmt. THICH NHAT HANH engagiert sich seit über 45 Jahren als einer der führenden Sprecher der vietnamesisch buddhistischen Friedensbewegung (vgl. THICH NHAT HANH 1996 S. 9 ff.). 1982 gründete er das Praxis-Zentrum Plum Village bei Bourdeaux in Frankreich, das aus einer Gemeinschaft von Nonnen und Mönchen besteht. Dort befindet sich sein spirituelles Zentrum, zu dem Menschen aus fast 50 Ländern, darunter auch viele Kinder und Jugendliche, zum Retreat kommen. Plum Village ist der Versuch, einen dem Westen adäquaten Buddhismus zu praktizieren, um den westlichen Menschen *keine* asiatischen Formen des Zen aufzuzwingen. THICH NHAT HANH hält es für unerlässlich, ein tiefes Verständnis für die westliche Mentalität zu bekommen, um westlichen Praktizierenden gerecht zu werden (vgl. ebd. S. 101).

Er kritisiert die Strenge mancher Meditationszentren, in denen Üben keine Bewegung gestattet ist, so lange sie im Sitzen meditieren. Ihm kommen die Qualen, die die Menschen dadurch erleiden, unnatürlich vor. THICH NHAT HANH plädiert für die

freie Wahl der Meditationsform, die dem individuellen Bedürfnis des Menschen entsprechen sollte. Er zieht keine Trennlinie zwischen formalen Meditationsformen und der Achtsamkeitspraxis im Alltag (vgl. THICH NHAT HANH 1997 S. 122).

„Wenn du Freude an der Sitzmeditation hast, so übe dich in Sitzmeditation. Magst du Gehmeditation, übe dich in Gehmeditation. Aber bleibe bei deinen jüdischen, christlichen oder moslemischen Wurzeln. Auf diese Weise trägst du den Geist Buddhas weiter. Bist du von deinen Wurzeln abgeschnitten, kannst du nicht glücklich sein“ (THICH NHAT HANH 2006 S. 8).

Aus seiner Sicht kann Mitgefühl und Weisheit nur dort entstehen, wo es Leid gibt, da der Mensch nur durch Leiden zur Quelle des Glücks kommen kann. Jede Praxis und jede Lehre muss sich entwickeln, um auf neue Formen des Leidens und auf neue Fragen des Lebens Antworten geben zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich die Zen-Praxis auf die Alltagssituation bezieht (vgl. THICH NHAT HANH 2003 S. 5). THICH NHAT HANH geht davon aus, dass mehr Energie entsteht, wenn der Mensch fähig ist, die Meditation mitten in der Welt zu üben, als wenn er allein irgendwo sitzt und jede Aktivität vermeidet (vgl. THICH NHAT HANH 1996 S. 11). Entscheidend ist es, seinen Tagesablauf bewusst und hellwach zu erleben, so dass daraus ein tiefes Gefühl der Ehrfurcht vor dem absoluten Wert jedes Dinges erwächst (vgl. ebd. S. 12).

In die Bewusstheit des Zen eintreten bedeutet für THICH NHAT HANH den Geist von den eingefleischten Gewohnheiten unkontrollierten Denkens zu läutern und ihn zu seiner ursprünglichen Klarheit zurückzuführen. Die Macht der Achtsamkeit und Konzentration betrachtet er als eine spirituelle Kraft, die ein Leben lang geübt werden muss und die zu tiefer Einsicht und Erwachen beitragen kann. Sie hilft dabei, eine klare Sicht der Wirklichkeit zu erlangen und alle Dinge so zu sehen, wie sie wirklich sind (vgl. ebd. S. 33 f.).

Diese Bewusstheit führt dazu, dass Handlungsweisen nicht von irgendeiner Autorität von außen auferlegt werden, sondern sich aus der eigenen Einsicht ergeben. Der Zen-Praktizierende muss dabei sein gesamtes Wesen als Instrument der Wahrnehmung einsetzen. Ziel dabei ist es, in seine eigene Natur zu blicken, so dass eine neue Sicht der Wirklichkeit entsteht, die zu tiefem Frieden, großer Stille und spiritueller Kraft führt und jegliche Angst verschwinden lässt (vgl. ebd. S. 38).

„In seine eigene Natur blicken zu können, ist nicht die Frucht langen Studierens oder Forschens. Es handelt sich vielmehr um eine tiefe Einsicht, die sich daraus ergibt, daß man im Herzen der Wirklichkeit, nämlich in vollkommener Achtsamkeit lebt“ (ebd. S. 39).

THICH NHAT HANH ist davon überzeugt, dass sich Befreiung nicht durch Gnade oder Verdienst ergibt, sondern durch Verstehen. Ein Merkmal des 'erwachten' Menschen ist die Freiheit, d.h. dass er sich nicht von den wechselnden Bedingungen des Lebens, Furcht, Freude, Angst, Erfolg oder Misserfolg hin- und herwerfen lässt, sondern eine tiefe Gelassenheit und ausgeglichene Ruhe in sich trägt (vgl. ebd. S. 39 f.). Das Wissen betrachtet THICH NHAT HANH als größtes Hindernis für das Erwachen.

„Wenn wir von etwas glauben, dies sei die absolute Wahrheit, und wenn wir uns daran klammern, dann sind wir nicht mehr für neue Vorstellungen offen“ (Tebd. S. 56).

Er betont, dass begriffliches Wissen trügerisch ist und der Mensch nur durch die direkte Erfahrung mit der Wirklichkeit in Kontakt kommen kann.

„Das Leben ist recht kurz. Man darf es nicht damit vergeuden, sich endlosen metaphysischen Spekulationen hinzugeben, die einen der Wahrheit keinen Schritt näher bringen“ (ebd. S. 47).

THICH NHAT HANH möchte mit seiner Meditationsschulung dazu beitragen, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln, sich von jeglicher Autorität zu lösen und die letzte Wahrheit in sich selbst wahrzunehmen (vgl. ebd. S. 56). Er betont:

„Der Meister übermittelt nicht sein eigenes Erwachen als solches an den Schüler. Er hilft ihm lediglich, das bereits in ihm vorhandene Erwachen wahrzunehmen“ (ebd. S. 78).

Das grundlegende Prinzip des Zen ist die Nicht-Dualität, in der Subjekt und Objekt eins sind. Der erwachte Mensch ist von Begriffen weder konditioniert noch eingesperrt, sondern ist sich des Ineinander- und Vernetztseins aller Dinge bewusst (vgl. THICH NHAT HANH 1997 S. 92).

„Das wahre Glück liegt in einem Leben, das von der Einsicht erleuchtet ist, daß alle zusammengehören und miteinander verflochten sind. Dabei ist das Bewußtsein wichtig, daß wir zutiefst Verantwortung dafür tragen, wirklich wir selbst zu sein und unserem Nächsten zu helfen“ (THICH NHAT HANH 1996 S. 155).

Leer-Sein ist in der buddhistischen Lehre nicht gleichbedeutend mit Nicht-existent-Sein, sondern heißt, ohne bleibende Identität zu sein. Ein erleuchteter Mensch ist für THICH NHAT HANH jemand, der über ein hohes Maß an persönlicher Freiheit und spiritueller Stärke verfügt und sich nicht von Modeströmungen der Gesellschaft mitschwemmen lässt, also eine stabile, gesunde und ausgeglichene Persönlichkeit hat (vgl. ebd. S. 145).

„Wenn wir nicht einen neuen Weg finden, um unsere wahre Natur zu entdecken, könnte die Menschheit zum Verschwinden verurteilt sein. Noch nie in der Geschichte sahen wir uns derart vielen verhängnisvollen Gefahren auf einmal ausgesetzt wie heute. Wir haben die Kontrolle über die Lage verloren. Die ökonomischen, politischen und militärischen Systeme, die wir entwickelt haben, kehren sich gegen uns selbst und zwingen sich uns auf, und wir werden in zunehmenden Maß 'entmenschlicht'“ (ebd. S. 147).

THICH NHAT HANH weist darauf hin, dass Kriege heute alle internationalen Charakter haben. Er kritisiert, dass die Menschheit genügend Kernwaffen besitzt, um jeden auf der Welt mehrmals zu vernichten, aber:

„Wir leben weiter wie bisher und tragen zur Aufrechterhaltung und Verfestigung des Mechanismus von Produktion und Konsum bei. Wir essen, trinken, arbeiten und zerstreuen uns, als bestünde keinerlei Gefahr“ (ebd. S. 149).

THICH NHAT HANH betont, dass die Menschen keine Ideologie oder Lehre brauchen, um die Welt zu retten, sondern es den Menschen an Achtsamkeit für das fehlt, was sie sind und in welcher Lage sie sich befinden. Die Rettung kann nur darin liegen, dass die Menschen eine neue Kultur entwickeln, in der jeder Einzelne ermutigt wird, seine tiefste Natur wiederzuentdecken (vgl. ebd.).

Übungen der Achtsamkeit sind geprägt von liebevoller Zuneigung, von Bewusstheit, Verstehen, Fürsorge, Mitgefühl, Befreiung, Veränderung und Heilung. Aus diesem Grund sieht THICH NHAT HANH in der Schulung der Achtsamkeit den einzigen Weg, um Gefühle zu transformieren. Wenn man z.B. Wut mit Liebe und Achtsamkeit beobachtet und nicht vor ihr wegläuft, dann wird sie verwandelt. Auf diese Weise kann man mit allen unangenehmen Gefühlen umgehen (vgl. THICH NHAT HANH 1997 S. 60). THICH NHAT HANH hebt hervor:

„Die Fähigkeit, im Frieden mit anderen Menschen und der Welt zu leben, hängt sehr weitgehend von der Fähigkeit ab, im Frieden mit sich selbst zu leben“ (ebd. S. 74).

Am Frieden arbeiten bedeutet, den Krieg in sich selbst auszumerzen. THICH NHAT HANH ist davon überzeugt, dass der einzige Weg seinen Feind zu lieben der ist, ihn zu verstehen (vgl. ebd. S. 76).

„Wenn wir es nicht verstehen, unser Leiden zu verwandeln, dann bedroht die Gewaltbereitschaft in uns alle anderen mit“ (THICH NHAT HANH 2006 S. 42).

Aus dieser Perspektive betrachtet liegen in der ganz alltäglichen Lebensweise die Wurzeln des Krieges. Sie zeigen sich durch die Art, wie die Menschen ihre Industrie vorantreiben, wie sie ihre Gesellschaft gestalten und in der Art, wie sie ihre Waren konsumieren (vgl. THICH NHAT HANH 1997 S. 84).

„Unser Glück und das Glück anderer hängt davon ab, daß nicht nur einige wenige Menschen achtsam und verantwortungsvoll werden. Das ganze Volk muß Bewußtheit erlangen. ...Wenn

unsere Welt eine Zukunft haben soll, dann brauchen wir grundlegende Verhaltensrichtlinien“ (ebd. S. 82).

THICH NHAT HANH macht darauf aufmerksam, dass Glück *keine* individuelle Angelegenheit ist, sondern ist im Wesentlichen ein Intersein, ein Miteinander-Verbundensein. So gesehen trägt jeder Mensch in sich das Leben, das Blut, die Erfahrung, die Weisheit, das Glück und auch die Sorgen *aller* Generationen (vgl. THICH NHAT HANH 2006 S. 164).

THICH NHAT HANH ist davon überzeugt, dass bevor der Mensch nicht fähig ist, sich selbst zu lieben und für sich zu sorgen, er nicht viel für andere tun kann. Nur die Liebesmeditation hilft dabei, tief in sich hinein zu schauen und hinein zu hören, um in sich Frieden zu schaffen. Das führt dazu, dass der Einzelne sich selbst und andere besser versteht und die gewohnheitsmäßigen Gedankenmuster loslassen kann, die neues Leid verursachen (vgl. ebd. S. 42).

3.4 Odier: Verbindung zwischen Tantrismus und Buddhismus

Daniel ODIER (*1945) wurde in Genf geboren. Er studierte Kunst in Rom und Journalismus in Paris. In den 60er Jahren reiste er nach Indien, um religiöse Malereien zu fotografieren. Er lebte in verschiedenen Klöstern und wurde Schüler von KALU RINPOCHE, einem bekannten Lehrer des tibetischen Buddhismus. ODIER ist Professor an der University of South California und lehrte an mehreren amerikanischen Universitäten Tantrismus und Buddhismus, bevor er 1995 das Tantra/Chan¹⁶⁸-Zentrum in Paris gründete (vgl. ODIER 2005b S. 206). Im Jahr 2000 löste er dieses Zentrum wieder auf, da er die selbständige Meditations-Praxis fördern möchte und leitet seitdem weltweit Seminare.

ODIER ist anerkannter Chan-Meister und vereint tantrische und buddhistische Verfahren, wobei ihm die direkte Verbindung zur Alltagswirklichkeit am wichtigsten ist. Er ist davon überzeugt, dass die Natur des Geistes die Gesamtheit des Göttlichen in sich birgt.

„Sie ist die Quelle, aus der alles entsteht und zu der alles zurückkehrt: jedes Phänomen und jede Unterscheidung, jede mythische und göttliche Schöpfung, jede heilige Schrift, jede Unterweisung, jede sogenannte Dualität“ (ODIER 2005b S. 9).

Am Tantrismus schätzt ODIER, dass es keine Dogmen gibt. Er ist nicht an eine Kirche gebunden, an keinen Staat, keine Kasten, keine gesellschaftlichen, keine religiösen oder sexuellen Vorschriften. Es gibt auch keine Verbote bestimmter Nahrungsmittel (vgl. ebd. S. 32).

„Es gibt keine Hilfsmittel, keine Visualisierungen, kein kompliziertes Mantra, keine Fetischisierung einer bestimmten Körperhaltung“ (ebd. S. 207).

In der von ODIER entwickelten Schulung geht es darum, ruhig zu atmen, zur Ruhe zu kommen, zu beobachten, eine bequeme Sitzhaltung einzunehmen und den ganzen Tag voll bewusst zu erleben (vgl. ebd. S. 64). Das Körperbewusstsein wird besonders betont. Wenn der Körper wahrgenommen wird, wird der Geist besänftigt und kann auf diese Weise zur Wahrnehmung der Ganzheit beitragen. ODIER hebt hervor, dass im Inneren des menschlichen Leibes alles vorhanden ist. Der Körper kennt keine Trennung im Gegensatz zu dem mentalen Bewusstsein (vgl. ODIER 2005a S. 40).

„Sobald wir mental eingreifen, gehen wir aus dem Gnadenzustand heraus, wo die Emotionen frei fließen, aufeinander folgen und sich in einem unendlichen Raum entfalten – nämlich in dem unseres Körpers. Nur die Nichtberücksichtigung des organischen Lebens führt uns zum Leiden“ (ebd. S. 42).

168 Chan ist ein anderes Wort für Zen.

Die Nicht-Dualität kann nur von Körper erfasst werden, denn sie ist das Echo seiner tiefsten Natur. Durch Meditation soll der Tantriker in sein tiefstes inneres Wesen vordringen, das nicht durch seine Kultur, seine Glaubenssätze, seine Sicht des Ich und das Gefühl des Abgetrenntseins verdorben ist. Es geht darum, den Raum und die Ganzheit zu entdecken, die sich außerhalb des unterscheidenden Denkens befinden und dazu beitragen, den natürlichen Zustand des Geistes wiederzuentdecken (vgl. ebd.).

ODIER betont die Werte des Tantrismus, die nichts mit dogmatischen Wertvorstellungen gemein haben. Er hält nichts von fruchtloser religiöser und intellektueller Spekulation, sondern hebt die absolute Freiheit des Geistes, den Liberalismus, die Toleranz und die Unmittelbarkeit hervor.

„Ein Großteil unserer heutigen Gesellschaft hat bereits erkannt, dass sie zu diesen Werten zurückkehren muss, wenn sie dem Chaos und der Zerstörung Einhalt gebieten will. Der tantrische Weg öffnet sich dem gesamten Reichtum der menschlichen Natur und akzeptiert sie ohne Einschränkung“ (ODIER 2005b S. 32).

Ziel der tantrischen Lehre ist es, sich der Vielzahl der Störungen bewusst zu werden, die man selbst herbeiführt, um der realen Gegenwart zu entfliehen. ODIER weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nichts aus der Natur zum Stillstand kommt, sondern alles in einer unendlichen Veränderung begriffen ist. Wenn man einen stabilen Zustand anstrebt, bedeutet das aus seiner Sicht, sich von der Wirklichkeit abzuschneiden (vgl. ebd. S. 69).

„Wenn du loslässt, ohne die Dinge wirklich berührt zu haben, kann das eine schwere innere Störung auslösen. ...Wenn du etwas wirklich berührt hast, brauchst du nicht mehr loszulassen, das geschieht dann ganz von selbst“ (DEVI in ODIER 2005b S. 75).

Ständige Häutung und ständige Mutation bewirken, dass sich das Bewusstsein irgendwann auf nichts mehr berufen kann. Diesen Augenblick bezeichnet ODIER als Moment des Erwachens. Er betrachtet es als unerlässlich, die Realitäten der Welt in ihrer Ganzheit zu erfassen (vgl. ODIER 2005b S. 89).

„Ohne die wirkliche Verbundenheit mit den Dingen öffnet sich das Herz nicht. Alles, was wir aus Prinzip, aus Glaubensgründen, aus Angst, aus Unwissenheit, aus mangelnder Aufmerksamkeit oder einem Ideal zuliebe aus unserer Erfahrung ausschließen, stärkt unsere Schutzsysteme, die sich allmählich in ein Gefängnis verwandeln“ (ebd. S. 95).

ODIER nennt sechs Panzer, mit denen sich die Menschen umgeben:

- 1) die Illusion zu glauben, dass die Zeit existiert und der Mensch an sie gebunden ist; sie schafft eine künstliche Grenze;
- 2) die Illusion zu glauben, dass der Raum existiert und der Mensch seinen Ort darin hat; der Mensch ist aber allgegenwärtig;
- 3) die Illusion, dass etwas fehlt, dass der Mensch nicht ganz ist; wir haben aber alles in uns und brauchen nicht im Außen zu suchen;
- 4) die Illusion zu glauben, dass das Erkenntnisvermögen, die Fähigkeit, das Absolute zu begreifen, begrenzt ist;
- 5) die Illusion zu glauben, dass die Kreativität begrenzt ist; diese Illusion lässt den Menschen bewundern, was andere hervorgebracht haben und denken, dass er selbst nichts Schönes erschaffen kann;
- 6) die Illusion, die die fünf ersten Panzer umfasst; sie verschweißt diese unterschiedlichen Schutzvorrichtungen miteinander und gibt ihnen einen künstlichen Zusammenhalt (vgl. ebd. S. 97 ff.).

ODIER weist darauf hin, dass es in der tantrischen Initiation zum Bruch mit den Mythen der Gesellschaft, der Befreiung von Tabus und Vorschriften, von Dogmen und Glaubenssätzen, von Zweifeln und Theorien kommt. Deswegen gibt es aus seiner Sicht

auch keine letzte Stufe, die der Mensch erreichen könnte. Betont wird die ständige Wandlung (vgl. ebd. S. 198).

„Sobald es Systeme gibt, geht der tantrische Geist verloren“ (ebd. S. 130).

Meditieren heißt hundertprozentig in der Wirklichkeit zu sein und nicht vor der Welt zu fliehen. Jede mystische Erfahrung erfährt erst dann ihre Vollendung, wenn der Praktizierende ins soziale Leben zurückkehrt (vgl. ebd. S. 137).

ODIER hält deshalb die Wirklichkeit für entscheidend, *nicht* irgendwelche Zauberrezepte für das Erwachen, die Zugang zu okkulten Mächten oder das Bewusstsein verändernden Zuständen verschaffen können (vgl. ODIER 2005a S. 16). Er kritisiert, dass 'spirituelle' Orte oft künstlich sind. Sie zeichnen sich aus seiner Sicht durch eingestimmte Mienen, künstliches Lächeln, tolerantes und liebevolles Benehmen und überdimensionale Egos aus, die unter dem Deckmantel der Liebe versteckt werden, statt die Begegnung aufrichtiger Menschen zu fördern. Große Meister erkennt man ODIERS Ansicht nach daran, dass sie einfach, leicht, direkt, entspannt, ungekünstelt und ohne Techniken, authentisch sind. Er betont, dass es kein Gegenüber geben kann, wenn der Meister nichts von seinem Schüler lernt (vgl. ebd. S. 21 ff.).

Er warnt vor dogmatischen Praktiken und Ritualen, da sie vom Menschen erfunden worden sind, um das Wesentliche zu verbergen und auf diese Weise die Macht zu behalten. Er selbst hat von seiner tantrischen Meisterin erst dann gewisse Aspekte von Ritualen gelehrt bekommen, als das Gewährsein sich im Körper gesetzt hatte und auch dann mit viel Vorsicht (vgl. ebd. S. 55). ODIER kritisiert:

„Wir wollen immer das Exotische, Initiationen oder geheime Übungen, aber die größte Übung besteht im Gehen, in der Berührung der Welt, im Schauen und in der Kunst, in ihr so zu leben, dass jede alltägliche Handlung zum Ausdruck der Nicht-Dualität wird“ (ebd. S. 56).

Er ist davon überzeugt, dass eine tiefgehende Lehre *keine* Spur hinterlässt. Im Gegenteil, sie vernichtet alle Fixierungen und berührt die tiefste Natur des Menschen (vgl. ebd. S. 42).

„Jegliches Unverständnis, jegliches Leiden können einfach als eine Behinderung des natürlichen Rhythmus des Menschen definiert werden“ (ebd. S. 116).

Zusammenfassung Fernöstliche Meditationstechniken

Die in diesem Kapitel beschriebenen fernöstlichen Meditationstechniken richten sich an westliche Menschen. Sie legen ihren Schwerpunkt auf den Alltag und betonen den Zusammenhang zwischen innerer Zufriedenheit und verbesserter Beziehungsfähigkeit. Qigong hat seine Wurzeln in der chinesischen Naturphilosophie, wobei mit Qi der Lebensatem bzw. die den Kosmos in Gang haltende Energie bezeichnet wird. Es geht um die Balance des Körpers aus seiner Mitte heraus. Das Vertrauen der Selbstheilungskräfte in Körper und Geist soll angeregt werden, so dass der Mensch lernt, seine Lebenskraft zu bewahren, zu nähren und zu kultivieren. Qigong-Übungen enthalten polare Aspekte des Yin und Yang, die durch öffnende und schließende Bewegungen, sich nach außen entfaltende und sich nach innen sammelnde Kräfte zu einer harmonischen Ausgewogenheit führen. Entscheidend beim Qigong ist, dass die Übungen immer den individuellen Bedingungen angepasst werden. Jeder Einzelne ist für das richtige Maß selbst verantwortlich. Das bedeutet, ständig im Prozess zu sein, sich fest zu verwurzeln und gleichzeitig leicht beweglich zu sein. Angestrebt wird ein gutes Verhältnis zwischen Entspannung und innerer Kraft.

Ziel des Yoga ist die Erweiterung des Bewusstseinshorizontes und das Erlangen eines umfassenderen geistigen Verständnisses. Dafür wird eine stark ausgeprägte Individualität benötigt, die das neue Bewusstsein auch im Alltag umsetzt. Im Yoga geht es um eine harmonische Entwicklung des Menschen. Die Konzentrationsfähigkeit soll durch Asanas und Mantras gefördert werden, so dass der Mensch wacher und lebendiger wird. Der Geist und die Emotionen werden auf diese Weise unter Kontrolle gebracht, um die Wahrnehmung zu verbessern.

Qigong und Yoga führen zu einem besseren Körperbewusstsein und setzen einen energetischen Transformationsprozess in Gang, der einen harmonischeren Umgang mit sich und der Welt zulässt. Das Üben hat Einfluss auf die körperliche Gesundheit sowie die geistige und emotionale Verfassung, die wiederum maßgeblich für die gesamte Lebensgestaltung ist. Außerdem wird das Bewusstsein für psychische Prozesse und Probleme erhöht, so dass die Menschen fähiger zu Selbstreflexion, Selbstbestimmung und Selbstakzeptanz werden.

BECK lehrt eine alltagsnahe Form des Zen, die sich dem westlichen Temperament anpasst. Ihr geht es nicht um die Suche nach Erleuchtung, nach außergewöhnlichen Erfahrungen, sondern um die Entwicklung wirklicher Lebenskenntnis, die sich in einer gesünderen und verantwortungsvolleren Persönlichkeit zeigt. Dazu gehört zunächst die Fähigkeit, das Leben so zu sehen, wie es ist und sich von Konditionierungen, d.h. von falschen Gedankensystemen, zu lösen und zu lernen, sich nicht mehr von seinen Emotionen dominieren zu lassen.

THICH NHAT HANH versucht ebenfalls den Buddhismus der westlichen Mentalität anzupassen und mit dem Alltag zu verbinden. Zen-Meditation kann aus seiner Sicht dazu beitragen, Gewohnheiten zu erkennen und Gedanken und Gefühle zu kontrollieren. Der achtsame Umgang mit unangenehmen Gefühlen trägt zum inneren Frieden bei, der sich auf den äußeren Frieden auswirkt. Die Macht der Aufmerksamkeit und der Konzentration führt zu Einsicht und Erwachen und zu einer klareren Sicht der Wirklichkeit. THICH NHAT HANH betont, dass sich Befreiung nicht durch Gnade oder Verdienst, sondern durch Verstehen ergibt. Wichtig dafür ist die Fähigkeit, sich von jeder Autorität zu lösen und die Wahrheit in sich selbst wahrzunehmen.

Auch die tantrische und buddhistische Schulung von ODIER lässt sich in die Realität des Alltags integrieren. Es geht darum, möglichst viele Aspekte wahrzunehmen und Dualitäten zu vermeiden. Wichtig ist es, zu seinem inneren Wesen Kontakt zu finden

und gelassen und präsent in der Welt zu sein. Im Unterschied zu vielen anderen esoterischen Lehren, konzentriert man sich im Tantrismus weder auf Bilder noch auf Rituale, sondern auf das unverbildete wache Bewusstsein, das nicht manipuliert werden soll. ODIER betont die Rückkehr zu sich selbst, die er durch das Körperbewusstsein fördern möchte.

In der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung könnten meditative Verfahren vermehrt eingesetzt werden, um Lehrern und Schülern dadurch die Möglichkeit zu bieten, mit dem Leistungsdruck, den gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen und den damit verbundenen Krisen besser umgehen zu lernen. Qigong, Yoga, zenbuddhistische sowie tantrische Schulungen fördern die Selbstwahrnehmung, die Sinnlichkeit, die Akzeptanz gegenüber dem Anderssein anderer Menschen und nicht zuletzt die Salutogenese, d.h. die körperliche und geistige Gesundheit von Lehrern und Schülern. Das Gespür für sich selbst und der Zugang zu der in jedem Menschen vorhandenen inneren Kraft, fördert einen respektvollen Umgang miteinander und lässt Schüler und Lehrer Halt und Orientierung aus ihrer inneren Mitte heraus finden.

Übersicht: Fernöstliche Meditationstechniken

	Qigong	Yoga	Zen-Buddhismus von Beck
Gründung	Vor ca. 4000 Jahren	Vor ca. 3000 Jahren	1983
Ort	China	Indien	San Diego, Kalifornien
Einflüsse	Traditionelle chinesische Medizin	Hinduistische, buddhistische Philosophie	Zen-Philosophie
Achtsamkeits-Methodik	Körper- und Geistesschulung	Körper- und Geistesschulung, Energiearbeit	Bewusstseinschulung, die alltägliche Probleme einbezieht
Zielgruppe	Kinder, Jugendl., Erwachsene, die chronisch krank sind oder Prävention	Kinder, Jugendliche, Erwachsene	westliche Menschen
Zielsetzung	Salutogenese, Selbstheilungskräfte	Bewegungsförderung, harmonische Persönlichkeitsentwicklung	waches u. bewusstes Leben, Gelassenheit
Medien	Körperübungen, Visualisierung, Atemführung	Körperhaltung, Atmung, Mantras	Meditation, Dialog, meditative u. praktische Arbeit
Religiöse Konnotation	Taoismus, Buddhismus, Konfuzianismus	Hinduismus, Buddhismus	Buddhismus
Dimension	intrapersonal, kosmisch	intrapersonal, kosmisch	intrapersonal
Verbreitung	weltweit	weltweit	Kalifornien
Lehrer-/Ausbilder-Rolle	Begleiter, der empfänglich auf individuelle Voraussetzungen eingeht	Lehrer sollte eigene Entdeckungen des Übenden fördern	Lehrer muss mit den aktuellen Problemen seiner Schüler umgehen können
Anthropologie	Glaube an die Selbstheilungskräfte des Menschen	Betonung der vielen individuellen Temperamente der Menschen	Gutes tun entspricht dem natürlichen Zustand des Menschen

Übersicht Fernöstliche Meditationstechniken

	Intersein von Thich Nhat Hanh	Tantrische u. buddhistische Schulung von Odier
Gründung	1982	1995
Ort	Bordeaux	Paris, Frankreich
Einflüsse	Zen-Philosophie	fernöstliche Mystik
Achtsamkeits-Methodik	Achtsamkeitsschulung	Körper- und Geistesschulung
Zielgruppe	westliche Menschen	westliche Menschen
Zielsetzung	inneren Frieden, der äußeren Frieden impliziert; mit unangenehmen Gefühlen umgehen lernen	zu seinem tiefsten innersten Wesenkern finden
Medien	Meditation, Vorträge, Musik	Selbstbeobachtung, Körperarbeit, Tanz
Religiöse Konnotation	Buddhismus	Tantrismus, Buddhismus
Dimension	intrapersonal, interpersonal, kosmisch	intrapersonal, kosmisch
Verbreitung	Europa	weltweit
Lehrer-/Ausbilder-Rolle	dabei helfen, sich von Autoritäten zu lösen, damit der Übende die letzte Wahrheit in sich selbst finden kann	ohne Techniken authentisch sein
Anthropologie	der Mensch kann nur glücklich sein, wenn er mit seinen Wurzeln verbunden bleibt	Betonung der weiblichen Werte, harmonische, friedliche Kraft statt Gewalt und Zerstörung

Schlussbetrachtungen

In dieser Arbeit habe ich herausgearbeitet, welcher transpersonalen Dimensionen es bedarf, um die pädagogische Praxis der heutigen Anforderungen gemäß zu gestalten und wie in Kindergarten und Schule versucht wird, diese Aspekte umzusetzen.

Mir ist durch die Beschäftigung mit meinem Thema klar geworden, dass wir nur dann fähig zum Frieden sind, wenn wir selbst zufrieden sind. Frieden verstehe ich nicht als Harmonie, sondern als lebendiges Sich-Einlassen auf die sich ständig ändernden Herausforderungen des Lebens und die Fähigkeit auf die Andersartigkeit anderer Menschen mit Toleranz, Güte und Geduld zu reagieren.

Entscheidend ist aus meiner Sicht, dass Erwachsene ihren eigenen inneren Krieg beenden, der durch ihre oft schmerzhaften Erfahrungen der Kindheit in ihnen tobt. Nur der innere Frieden kann zu äußerem Frieden führen. MONTESSORI und in der heutigen Zeit MINDELL haben darauf hingewiesen, dass es deshalb so viele Kriege gibt, weil die Menschen mit der Schaffung ihres inneren Friedens noch nicht so weit gekommen sind und durch ihr Verhalten sich selbst und natürlich auch ihren Kindern Schmerzen zufügen, obwohl jeder Geborgenheit braucht. Geborgenheit heißt Schutz und So-sein-Dürfen wie man ist. Dazu gehört, dass der eigene Schutzraum akzeptiert wird und jeder Einzelne da abgeholt wird, wo er steht.

Der wichtigste Aspekt der Pädagogik scheint mir zu sein, dass wir Erwachsene fähig werden müssen in Einklang mit sich und der Welt zu leben, ihre Essenz wiederzufinden, um ihren Kindern bzw. Schülern die Chance zu geben, ihre Mitte, d.h. den Bezug zu ihrem Wesen nicht zu verlieren.

Transpersonale Dimensionen weisen über reformpädagogische Ansätze hinaus und wirken sich zum großen Teil sehr positiv aus, wenn sie sich wirklich an den heutigen Anforderungen orientieren. Meiner Ansicht brauchen wir eine Pädagogik, die nicht auf der kontemplativen Ebene stehen bleibt, sondern lebensnah und handlungsorientiert ist. Ideologische Aspekte sind generell zu hinterfragen wie z.B. das Ideal, dass *alle* Kinder selbstständig lernen. Dieser Idealismus führt in der Praxis oft dazu, dass die psychische Entwicklung der Kinder nicht genügend berücksichtigt wird. In den von mir untersuchten Schulen zeigt sich das besonders in der Waldorfschule, die inneren und äußeren Entwicklungskrisen wenig Beachtung schenkt. Auch die Sudbury-Schule, die von fünfjährigen Kindern verlangt *alle* schulischen Belange mitzuentcheiden, beachtet die individuelle Entwicklung der Kinder nicht. Wichtig ist, dass wir von einer Vielfalt der Lernwege ausgegangen wird, wie das aus meiner Sicht die Club of Rome-Schulen in Gründung am prägnantesten zu verwirklichen scheinen.

Wichtig ist, dass Lehrer ihren eigenen Handlungsspielraum erweitern und ihren Schülern eine dem individuellen Lernprozess entsprechende Förderung zu ermöglichen.

Stille kann dabei helfen, in Kontakt mit sich selbst zu kommen, sich berühren zu lassen, damit Kraft und Energie freigesetzt wird. Meditation erleichtert es, die Gotteserfahrung zu vergegenwärtigen und das heilsame Urvertrauen, das Gefühl des Getragenseins wiederzuentdecken. Der Zugang zu inneren Bildern, tiefen Bedürfnissen und Lebensträumen trägt dazu bei, dass Menschen, ihrem Leben und Handeln eine Richtung geben können. Die Förderung der Achtsamkeit ist der Schlüssel zu einem bewussteren Leben. Sie verbessert die Konzentration, beugt Oberflächlichkeit vor und gibt dem Leben die Balance zwischen Ruhe und Aktivität. Zu dem Gefühl des Getragenseins gehört das Empfinden der Teilhabe an einem Größeren, Allgemeineren und Übergreifendem, das nicht rational zu fassen ist und für das die Kategorien von Raum und Zeit des Alltagsbewusstseins nicht mehr gültig sind.

Es ist schwer, das Transpersonale zu versprachlichen. Am ehesten ist es mit einer

energetischen Kommunikation zu vergleichen, die in alltäglichen Aussagen deutlich wird, wenn man z.B. feststellt, dass einem ein Mensch sofort sympathisch war, man sich mit jemandem blind versteht oder man jemanden nicht riechen kann. Menschen sind keine von einander getrennten Objekte, sondern miteinander verbunden. Die Hautoberfläche ist nicht die Grenze unseres Körpers. Das zeigt sich dadurch, dass Menschen in der Lage sind, das Fließen von Energie wahrzunehmen, die Qualitäten der Energie zu unterscheiden und die Bedeutung energetischer Merkmale eines Menschen zu interpretieren.

Die Wahrnehmung der eigenen Spannung kann Lehrern dabei helfen, bewusster zu leben und gelassener und angemessener zu handeln. Wenn sie ihren eigenen Rhythmus wiederfinden, können sie auch wieder ihre Abhängigkeit vom Rhythmus der Natur wahrnehmen, dem Schüler seinen eigenen Lernweg zugestehen und gleichzeitig etwas gegen die Zerstörung unseres Planeten tun, da die Zugehörigkeit zur lebendigen Welt gefördert wird. Angesichts unserer globalen Probleme ist eine Pädagogik nötig, die die Einheit des Menschen mit der Natur, der Welt und dem Kosmos in den Mittelpunkt stellt.

Durch höheres Körperbewusstsein ist der Einzelne in der Lage, nicht nur seine körperliche, sondern auch seine geistige Beweglichkeit zu steigern und so präsenter mit sich und seinen Mitmenschen umzugehen. Studien zeigen, dass veränderte Bewusstseinszustände die Gesundheit verbessern können. Außerdem können Menschen durch meditative bzw. körpertherapeutische Verfahren fähiger zu einem viel einfühlsameren Umgang miteinander werden.

Die Haltung, möglichst viel zuzulassen und sich auf von einem selbst völlig verschiedene Lebensstrategien einzulassen bewirkt, dass Kinder und Jugendliche sich im pädagogischen Kontext optimal entfalten können. Entscheidend ist, dass sie dort abgeholt werden, wo sie sind und immer wieder neu zu prüfen, auf welcher 'Entwicklungsstufe' bzw. in welchem 'Zustand' sie sich befinden, d.h. herauszufinden, mit welchen Fragen sie sich gerade beschäftigen.

Achtsamkeit hilft dabei, stereotype Wahrnehmungsmuster zu durchbrechen und den Lehrer für die Einzigartigkeit seiner Schüler zu sensibilisieren. Ich denke, dass jede Methode, die geistige Eigenschaften ausbildet und in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander bringt, sinnvoll eingesetzt werden kann. Regelmäßige Meditationspraxis bewirkt, dass Lehrer mehr innere Ruhe, Sensibilität, Empfänglichkeit, Einfühlungsvermögen, Einsicht und Klarheit in ihre Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen einfließen lassen können.

Wichtig ist, dass die Erzieher sich mit der Entwicklungsrichtung der Kinder befassen, die von innen nach außen verläuft. Das bedeutet, dass sie nicht so stark von außen in die Entwicklung eingreifen, wenn sie den Kindern die Chance geben wollen, sich wirklich zu entfalten, eigene Erfahrungen zu machen, sich selbst zu strukturieren und in Verbindung mit ihrer Mitte zu bleiben. In unserer Welt ist es selbstverständlich, dass man Menschen in einem bestimmten Alter eine Zeit lang gefangen halten muss, damit aus ihnen durch Erziehung Menschen und tüchtige Mitglieder der Gesellschaft werden. Oft wird die Schule als Vorbereitung für das Leben in der Gesellschaft betrachtet, um dort möglichst gut zu funktionieren. Sie dient eher selten als Lebensort, an dem der Schüler sich wohl fühlt und in seinem Wesen anerkannt und gefördert wird.

Ende der 70er Jahre schreiben BECK und BOEHNKE in *Jahrbuch für Lehrer 1978*:

„Die öffentlichen Schulen befinden sich seit ihrem Bestehen in einer Krise: es sind Gegenschulen; sie richten sich gegen die Schüler, weil sie die Entfaltung ihrer Fähigkeiten mehr verhindern als fördern. Dies tun sie vor allem durch die radikale Trennung von Leben, Lernen und Arbeiten“ (BECK/BOEHNKE 1977 S. 11).

Die von mir untersuchten Schulen entstanden als praktische Kritik an der bestehenden öffentlichen Schule, weil sie die Schüler vom Leben und Arbeiten abhält. Sie haben das Ziel, das Verständnis der Schüler für die Welt, die sie umgibt, zu fördern und sie zu persönlicher Stellungnahme zu den Problemen des Lebens und der Gesellschaft zu erwecken. Pädagogische Arbeit kann auf diese Weise ein Teil der politischen Beteiligung an der Veränderung und Gestaltung der Welt sein, zu der die Unterstützung der Bewusstwerdung und die Entwicklung der Handlungsfähigkeit bei der jungen Generation und bei sich selbst gehören. Es ist eine politische Entscheidung, die Pädagogen fällen, wenn sie freien Ausdruck, Kommunikation, freie Forschung und Engagement ihrer Schüler fördern.

In den Regelschulen dagegen tritt der Notenerwerb in den Vordergrund der schulischen Lehr- und Lernprozesse und auf diese Weise alle individuellen und schöpferischen Herangehensweisen abzutöten. Auswendiglernen und Wissenanhäufen stellt sich aber meiner Meinung nach besonders in der heutigen Zeit als absolut absurd dar, weil uns besonders durch das Weltverständnis der modernen Naturwissenschaften sowie auch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften vor Augen geführt wird, dass es kein gesichertes Wissen gibt.

Der Lehrer sollte deshalb aufzeigen, dass kein Wissen *fixer* Kanon ist, sondern ein fortgesetztes Ringen, um Vorurteile, autoritäre Lehrmeinungen und sogar oft den 'gesunden Menschenverstand' zu überwinden. Wichtig ist, dass Schüler entdecken, wie oft Menschen sich getäuscht, wie dogmatisch sie ihre Irrtümer verteidigt haben und wie schwer es war bzw. ist, Korrekturen durchzusetzen. In diesem Zusammenhang betont POSTMAN:

„Da wir unvollkommene Menschen sind, ist unser Wissen unvollkommen. Die Geschichte des Lernens ist das Abenteuer der Überwindung von Irrtümern. Fehler sind keine Sünde. Die Sünde liegt in unserer Weigerung, unsere eigenen Annahmen zu überprüfen, in unserem Glauben an unerschütterliche Autoritäten“ (POSTMAN 1997 S. 155).

POSTMAN schlägt vor, vorgefertigte Lösungen aus den Kursen herauszuhalten, um die Aufmerksamkeit auf Irrtümer und falsche Annahmen zu lenken. Dagegen lehrt das alte Schulmodell 'unwandelbare Wahrheiten', die zu einem Rechtfertigungszwang führen und schürt damit die Tendenz der meisten Menschen, eine 'natürliche' Verteidigung der eigenen Glaubenssätze aufzubauen und kein 'fremdes' Wissen, neue Ideen und andere Strategien zuzulassen.

Es wird meiner Ansicht nach immer deutlicher, dass Lernen nicht die Anhäufung von starrem Wissen sein kann, sondern im Leben vollzogen werden und die Aktivität des ganzen Menschen miteinbeziehen muss. Dabei geht es vor allem darum, sich selbst kennenzulernen und seine Sinne zu schärfen, um zu lebenslangem Lernen fähig zu bleiben.

Eine vorbereitete Umgebung, die in einigen alternativen Schulen angeboten wird, schafft den 45-Minuten-Takt und die Fächertrennung ab, so dass die Möglichkeit besteht, im eigenen Rhythmus systemisches Wissen zu erwerben. Die Schüler können selbst entscheiden, ob sie lesen, rechnen oder schreiben wollen und auch, an welchem Projekt sie mitwirken wollen. Es wird kein Wert auf Gleichschritt gelegt. Stattdessen wird der Vorteil, verschieden zu sein, betont. Jeder Schüler hat die Möglichkeit in seinen Lernrhythmus zu kommen und wird individuell betreut. Vermittelt werden komplexere Dinge. Es geht um Vernetzung statt Lehren und Lernen von getrennt erscheinenden Wissen. Den Schülern wird erlaubt zu wissen und zu wollen, was sie in diesem Moment interessiert. Es wird auch Wert auf Leistungen gelegt, die die Kinder erfüllen können, da die Lehrer unterschiedliche Pläne für unterschiedliche Kinder machen. Von alternativen Schulen, mit Ausnahme der Waldorfschulen, wird es als falsch betrachtet, Kinder aufgrund ihres Alters zu selektieren, da es ein Reichtum ist,

unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder zusammenzubringen. Auch die pädagogische Forschung zeigt, dass heterogene Gruppen leistungsstärker sind als homogene Gruppen, d.h. dass gerade leistungsstärkere Schüler von einem Umfeld profitieren, indem leistungsstarke und -schwache Schüler zusammen lernen. In Regelschulen ist nicht vorgesehen, dass jeder Mensch seinen eigenen Rhythmus hat und dass die Pfade des Verstehens für jeden anders sind. Wenn man dagegen den Respekt vor der Eigenzeit der Schüler fördert, entwickelt sich ihr Eigensinn und das Eigene wird nicht gekränkt, so dass das Selbstvertrauen wachsen kann.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die Handlungsalternativen der Lehrer erweitert werden. Sie müssen darin geschult werden, unterschiedliche Lösungsstrategien der Schüler wahrzunehmen und anzuerkennen, auch wenn sie der Strategie des Lehrers *nicht* entsprechen. Der Lehrer ist der Resonanzkörper, der kindliches Lernen verstehen und anerkennen muss. Wichtig ist aus meiner Sicht, dass deshalb Konzepte erarbeitet werden, die die personale Stabilität und Gesundheit von Lehrern und Schülern fördern. Eine Hilfe könnte die Praxis der Meditation sein, die es erlaubt, im Inneren, an sich selbst zu arbeiten, um auf diese Weise besser nach außen wirken zu können. Die transpersonale Pädagogik ist meiner Ansicht nach integraler, als die reformpädagogischen Ansätze. Es geht dabei nicht nur darum, dass Schule ein Ort des Wohlfühlens sein sollte, sondern auch der Spaß an der Leistung, an kognitiven Fähigkeiten, vermittelt wird. Die integrale Pädagogik versucht sich von den stark kindzentrierten reformpädagogischen Ansätzen abzugrenzen und stattdessen ein ganzheitlicheres Konzept zu entwickeln, das gleichzeitig auch die Orientierung an der Gemeinschaft hervorhebt.

POSTMAN verkündet, „daß die Schulerziehung im besten Sinne lehren kann, wie man lebt, was etwas ganz anderes ist als die Frage, wie man seinen Unterhalt verdient“ (ebd. S. 10).

Aus seiner Sicht wird die Schulerziehung, wie wir sie kennen, nicht überleben, wenn sie keinen transzendenten Sinn hat.

„Mit einem solchen Sinn kann die Schule zu der zentralen Institution werden, durch die unsere Kinder die Motivation finden können, ihre eigene Erziehung fortzusetzen“ (ebd. S. 10 f.).

In der Schule muss es eine transzendente, spirituelle Idee geben, die dem Lernen Sinn und Klarheit verleiht. Das heißt, der Erzieher muss Gründe für das Lernen liefern, wobei der freie menschliche Dialog aus meiner Sicht die Essenz der Erziehung bildet.

Die traditionelle Aufgabe der Schule besteht nicht ausschließlich in der Wissensvermittlung, sondern darin den Kindern beizubringen, wie sie sich in Gruppen verhalten sollen. Es geht darum, das Ego zu zügeln und sich mit anderen Menschen zu verbinden. Wichtig ist deshalb eine Umgebung, die die Zusammenarbeit sowie die Sensibilität und Verantwortung für sich selbst und andere fördert.

Antriebslosigkeit, Langeweile und Gewalt in der Schule sind meiner Überzeugung nach darauf zurückzuführen, dass die Schüler *keine* sinnvolle Rolle in der Gesellschaft erfüllen. Die gegenwärtige Antwort auf die Frage nach dem Auftrag der Schule, die Jugend für den Eintritt in das Wirtschaftsleben vorzubereiten, lehrt nicht, wie man sein Leben gestaltet. Um sich diesen Fragen anzunähern, könnte eine Form des Religionsunterrichts angeboten werden, die aufzeigt, wie verschiedene Völker verschiedener Zeiten und Orte versucht haben, ihrer Existenz Transzendenz zu verleihen. Relevant für das Verständnis des Prinzips der Vielfalt ist das Kennenlernen der unterschiedlichen Wege, auf denen Menschen versucht haben, sich selbst zu erklären. Es geht dabei nicht um Regression oder darum, romantische Vorstellungen zu erwecken, sondern um das Finden umfassender Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Existenz. Gleichzeitig soll auch ein Weg gefunden werden, der Toleranz und Achtung vor dem schafft, was anders ist.

Das Wichtigste, das Lehrer ihren Kindern mit auf den Weg geben können, ist meiner Ansicht nach zu lernen, Fragen zu stellen. Der Lehrer muss offen sein für die Fragen des Kindes und sich selbst ebenfalls als Suchender empfinden. Kindern entgeht ansonsten ein wichtiger Aspekt pädagogischer Begleitung, wenn der Lehrer selbst keine Fragen mehr hat oder der Erwachsene Antworten auf Fragen gibt, die das Kind nicht gestellt hat.

Ohne eine respektvolle Lernumgebung können Schüler nichts lernen. Es reicht nicht, wenn Schüler und Lehrer auf die Erfüllung des Systems abgerichtet werden. Wichtig ist, dass die Leistungsförderung angemessen ist. Sie muss zum richtigen Zeitpunkt und mit den richtigen Gegenständen gefordert werden. Die Aufgabe der Pädagogik ist es, zur Wahrnehmung von Werten und zur Bewältigung der Verhältnisse zu erziehen. Wissen sollte nützlich und wesentlich sein, eine Stütze des Denkens und ein Anlass für Urteil und Entscheidung.

Bildung betrachtet VON HENTIG dementsprechend als Kulturideal, als geistige Ausstattung, die den Menschen befähigt, seine Welt und seine Verhältnisse zu verstehen und zu beherrschen. Sie hilft dabei, die Chancen unserer Kultur zu nutzen und Gefahren abzuwehren.

Unser Problem liegt darin, dass in Schulen und Hochschulen nicht ganzheitlich gelehrt wird. Das hat eng begrenzte Anschauungen von der Wirklichkeit zur Folge, so dass die großen Probleme der Gegenwart nicht gemeistert werden können. Dabei ist es, „wichtiger denn je, die großen systemischen Zusammenhänge im Auge zu behalten und die Dinge aus einer globalen und evolutionären Perspektive zu sehen. Denn nur so werden wir imstande sein, die vielfältigen Probleme unserer Zeit als Facetten ein und derselben Krise der Wahrnehmung zu erkennen, unser Denken und unsere Wertvorstellungen radikal zu ändern, und dementsprechend zu handeln und zu leben“ (CAPRA 1983 S. XIII).

In Deutschland ist die Stimmung durch Arbeits- und Perspektivlosigkeit geprägt, so dass das auf Leistung und Konkurrenz aufbauende Schulkonzept immer fragwürdiger wird. Schulen vermitteln nicht das Lernen persönlich bedeutsamer Inhalte und auch der Zweck des Lernens erscheint als immer weniger offensichtlich. Schule regt nicht zur Beschäftigung mit Fragen nach dem Sinn an, nach Lebensgestaltung, dem Beziehung zum Mitmenschen, zur Gemeinschaft, zur Welt und zum Kosmos. Der Bezug zum Leben geht oft verloren, so dass sich weltweit beobachten lässt, dass Menschen sich von sich selbst, ihrem Körper und ihrer sinnlichen Wahrnehmung 'trennen' und somit auch die Verbindungen zu anderen Menschen immer schwächer werden.

Durch achtsamkeitsfördernde Methoden, wie ich sie in dieser Arbeit vorgestellt habe, kann die körperliche, emotionale, kognitive und soziale Entwicklung gefördert werden, die sich auch mit ökologischen und transpersonalen Aspekten verbinden lässt. Wichtig ist die Selbstreferenz, d.h. zu lernen, die eigene Gestimmtheit wahrzunehmen und mit der eigenen Energie gut umzugehen. Biographiearbeit und meditative Verfahren können zur Verbesserung der Wahrnehmungsqualität beitragen. Es geht dabei nicht darum, dass der Erwachsene zu seinem kindlichen Selbst zurückfindet, sondern um die Integration einzelner Aspekte, um auf diese Weise Fixierungen loszulassen.

Entscheidend für die Lehrerausbildung ist es, dass angehende Lehrer die Möglichkeit bekommen, sich selbst und das eigene emotionale Empfinden und Verhalten in verschiedenen Kontexten zu erleben und zu entwickeln, da Schüler seelisch nur wachsen können, wenn sie seelisch entwickelte Lehrer haben.

Bedeutsam ist auch die Fähigkeit des Lehrers, die Leere des Nichtwissens auszuhalten, die Begrenztheit und Subjektivität des eigenen Wissens zu erkennen und ehrlich und transparent damit umzugehen, um so im Dialog mit den Schülern gemeinsam der Wahrheit näher zu kommen. Die fernöstliche Philosophie kann dazu beitragen, dieses

Nichtwissen als etwas Bereicherndes wahrzunehmen und zu genießen. In Bezug auf Spiritualität unterscheidet sich der Zugang zur Wirklichkeit und Seins-Erfahrung des Kindes von dem der Erwachsenen. Klar differenziert werden muss zwischen kindlicher Unmittelbarkeit und erwachsener Spiritualität. Das bedeutet, dass Kinder nicht zu einer Innenschau gezwungen werden sollten, nur weil Erwachsene meinen, dass es ihnen gut tun würde. Der Lehrer sollte sein eigenes Bedürfnis nach Kontemplation nicht auf seine Schüler übertragen, sondern die Interessen, Wünsche und die Entwicklung des jeweiligen Schülers bewusst wahrnehmen um ihn im BUBERschen Sinn 'umfassen' zu können.

Insgesamt kann Spiritualität dazu beitragen, dass der Mensch Erfahrungen macht, die über das hinausgehen, was er bisher kennengelernt hat und sich ihm dadurch neue Perspektiven eröffnen. Dieses Erleben kann zu Stabilität und dem Gefühl des Verwurzelt-Seins beitragen. Meditation darf deshalb meiner Ansicht nach auf keinen Fall getrennt von der Person gesehen und praktiziert werden, sondern muss therapeutische Aspekte enthalten, die das In-der-Welt-Sein fördern. Ziel der Kontemplation ist eine Veränderung und Erweiterung des Kontaktes zu anderen Menschen.

Wichtig ist, dass der dialogische Umgang zwischen Lehrer und Schülern gefördert wird. Lehrer, die sich stattdessen in erster Linie als Lernbegleiter sehen, klammern ein sehr wichtiges Element der Pädagogik aus, die Beziehung. Nur durch reale Interaktion mit anderen Menschen lernt man, Probleme zu durchschauen, sich zu motivieren und sich selbst zu korrigieren. Meditative Verfahren stellen eine Möglichkeit dar, mit Andersartigkeit umgehen zu lernen und Vielfalt zu akzeptieren, um sich so für Begegnungen zu öffnen, die den ganzen Menschen berücksichtigen. Dazu gehört, dass der Lehrer verschiedene Prozesse der Kinder und Jugendlichen, die er begleitet, aushält und Kriterien erarbeitet, wie diese Prozesse unterstützt werden können. Er muss in der Lage sein, zwischen Offenheit und Struktur zu pendeln und darf sich nicht auf dem Prinzip der Eigenverantwortung der Schüler ausruhen, um auf diese Weise seinen Rückzug zu legitimieren.

Lernen ist eine innere Angelegenheit einzelner Menschen; ein Prozess, der viele Dimensionen menschlichen Erlebens umfasst. Diese sensorischen, motorischen, emotionalen, kognitiven und biologischen Lernprozesse sind kaum von außen beobachtbar. Dennoch bezieht sich Wissenschaft auch heute noch meistens auf die Außenperspektive und lässt keinen Raum für eigenes Erleben, eigene Gedanken und eigene Vorstellungen, die sich in jedem Menschen bilden und die im Dialog mit anderen Menschen Ausdruck finden können.

Wichtig ist, dass pädagogische Konzepte erarbeitet werden, die die Stabilität und Gesundheit von Lehrern und Schülern fördern.

Die Selbstreflexion und Selbsterziehung des Lehrers fördern das Erkennen seiner Schattenseiten. Auf diese Weise kann der Lehrer dem Kind eher die Freiheit zugestehen, eigenen Lernprozessen zu folgen.

Mir stellt sich die Frage, ob man auf eine evolutionäre Entwicklung zurückgreifen muss, um ein tiefes Verbundenheitsgefühl zu erreichen oder, ob es nicht ausreicht, wenn Menschen ihre Fähigkeit der interpersonalen Kompetenzen verbessern. Aus meiner Sicht können auch Menschen, die nicht religiös sind, ein tiefes Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und sich getragen fühlen. Menschen, die sich zu sehr auf das Erlangen höherer Bewusstseinsstände konzentrieren, tragen ironischerweise eher zu einer anti-evolutionären Episode bei. Schulen, die die innere Entwicklung zu Lasten der äußeren überbewerten, helfen aus meiner Sicht nicht dabei, dass sich das Verständnis für Kinder, Jugendliche und Erwachsene verbessert. Spirituelle Schulungen müssen deshalb immer

auch von Verfahren unterstützt werden, die Konflikte berücksichtigen und zulassen.

Schule, die sich dagegen hauptsächlich auf Energiearbeit beschränken, betrachte ich sehr kritisch, da sie ihren Schülern wenig Halt und Orientierung bieten können. Die Waldorfschule, die z.B. sehr viel Wert auf Spiritualität legt, scheint in ihrem Erziehungskonzept eher veraltet und fördert die immer wichtiger werdenden Kompetenzen zu Selbst- und Mitbestimmung nicht. Aber erst diese Fähigkeiten führen meiner Ansicht nach dazu, dass der Mensch eine tief empfundene Verantwortung für sein eigenes Leben, die Menschen in seiner Gemeinschaft und darüber hinaus spüren kann.

Wir brauchen dringend transpersonal geschulte Pädagogen, die ihr erzieherische Praxis mit spirituellem Wissen verbinden, der Suche nach Sinn und persönlicher Identität. Der Umgang mit transpersonalen Fragen ist unerlässlich, wenn sie den Umgang mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen verbessern wollen. Meditative Entspannungs- und Konzentrationstechniken können in den Unterricht integriert werden, wobei es nie nur um die Techniken gehen kann, sondern der Pädagoge immer an sich selbst arbeiten muss. Er muss sich um Integrität, Sensibilität und Authentizität bemühen und an seinen einengenden Vorstellungen arbeiten.

Klar geworden ist mir, dass es *keinen* Weg gibt, der für jeden der richtige ist und auch *keine* Technik, die unweigerlich zum Ziel führt, sondern immer der einzelne Mensch in seiner Einzigartigkeit angenommen und wertgeschätzt werden muss.

Anhang: Weiterbildung, Kontakte, Adressen

Adressen der Schulen und Kindergärten

Kita des ev. Fröbelseminars Kassel

Ahrenbergstr. 17

34131 Kassel

Tel. 0561/311050

Waldorfkindergarten der Freien Waldorfschule Kassel

Brabanterstr. 47

34131 Kassel

Tel. 0561/9351334

Freie Waldorfschule Kassel

Hunrodstr. 17

34131 Kassel

Tel. 0561/93513-0

www.waldorfschule-kassel.de

Montessori-Kinderhaus Wunderland Kassel

Mombachstr. 5

34127 Kassel

Tel. 0561/8907023

Montessori-Schule Kassel

Rasentallee 83

34128 Kassel

Tel. 0561/6027820

www.montessori-kassel.com

École d'Humanité

CH-6085 Hasliberg Goldern

Tel 0041 (0)339729292

www.ecole.ch

Krishnamurti-Schule

Brockwood Park School

Bramdean, Nr Alresford, Hampshire
SO24 0LQ England
Tel. 0044 (0) 1962 771744
www.brockwood.org.uk

Planung einer Krishnamurti-Schule in Deutschland

Kontakt:

Claudia Seele-Nyima
Konradinstr. 26
12105 Berlin
e-mail: cseele-nyima@alice-dsl.de
www.jkrishnamurti.de

Ressourcive Schule Schloss Glarisegg Steckborn

Marianne Fischer
CH-8266 Steckborn
Tel. 0041 (0)52/7702910
www.Schloss-Glarisegg.ch

The Sudbury Valley School
2 Winch Street, Framingham
MA 01701, USA
Tel. 001 508 877/3030

www.sudval.org

Sudbury-Bewegung in Deutschland

www.sudbury.de

Freie Schule Konstanz, Schule für lebendiges lernen e.V.

Postfach 47
78477 Insel Reichenau
Tel. 07534/1648
www.lebendiges-lernen-ev.de

Club of Rome-Schulen Deutschland

Steckelhörn 9
20457 Hamburg
Tel. 040/46775435
www.clubofrome.de

Joseph-von-Eichendorff-Schule, Club-of-Rome-Schule in Gründung Kassel

Eichwaldstr. 108

34121 Kassel

Tel. 0561/92003300

www.jves.de

Europäisches Netzwerk Innovativer Schulen

www.bildungsserver.de

Ökologische Bildung

Erd-Charta, Ökumenische Initiative Eine Welt

Mittelstr. 4

34474 Diemelstadt-Wethen

Tel. 05694/1417

www.erdcharta.de

Projekt zur Förderung des ökologischen Bewusstseins

von SchülerInnen in Deutschland

blk 21: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und

Forschungsförderung

www.transfer-21.de

Infos zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

www.umweltschulen.de

Psychotherapie

Logotherapie

Deutsche Gesellschaft für Logotherapie

IPL (Institut für Psychosynthese und Logotherapie)

Anna-Fohrn-Str. 29

40885 Ratingen

Tel. 02102/733000

Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse e.V. (DGTA)

Tannenbergstr. 29

90411 Nürnberg

Tel. 0911/995910

Deutsche Gesellschaft für NeuroLinguistisches Programmieren

Lindenstr. 19

10969 Berlin

Tel. 030/2593920

www.nlp.de

Körpertherapie

G.L.A.T.

F.M. Alexander-Technik e.V.

Postfach 5312

79020 Freiburg

Tel. 0761/383357

www.alexander-technik.info

Initiatistische Therapie

Praxis Guido Weller

Odenwaldstr. 23

34131 Kassel

Tel/Fax 0561/773589

www.duerckheim-kassel.de

Feldenkrais-Verband Deutschland e.V.

Jägerwirtstr. 3

81373 München

Tel. 089/52310171

www.feldenkrais.de

Tanztherapie Ursel Burek

Katharinenstr. 16

55276 Oppenheim

Tel. 06133/924840

www.tanztherapie-burek.de

Transpersonale und spirituelle Bildung

Schule und Weltethos

Stiftung Weltethos Tübingen

Waldhäuserstr. 23
72076 Tübingen
www.al.lu/projects/weltethos

Projekt Buddhistischer Religionsunterricht
Buddhistische Akademie, Gemeinnützige Stiftung
In den Ceciliengärten 29
12159 Berlin
Tel. 030/79410959
www.buddhistische-akademie.de

Medizinische Gesellschaft für Qigong Yangsheng e.V.
Colmantstr. 9
53115 Bonn
Tel. 0228/696004
www.qigong-yangsheng.de

Gurdjieff-Ouspensky-Schulen
Deutsches Zentrum in Köln und München
Tel. 0800/5100051
www.gurdjieff-ouspensky-centers.org

Prozessorientierte Psychologie von Mindell
Process Work Center Portland
2049 NW Hoyt Street, Portland
OR 97209, USA
Tel. 0015032238188
Email: pwcp@igc.org

Ridhwan-Schulen von A.H. Almaas
www.ridhwan.org
Kontakt in Deutschland: Kornelia Schneider
Tel. 0616/22503
Rosy Breitkopf
Tel. 04952/942955
e-mail breitkopf@patty.net

Thich Nhat Hanh in Deutschland

InterSein Zentrum für Leben in Achtsamkeit

-Haus Maitreya-

Unterkashof 21/3

94545 Hohenau

Tel. 08558/920252

www.intersein-zentrum.de

Meditation nach Thich Nhat Nanh

Flux Friedensschule für Inneren Frieden Kassel

Cordula Joswig

Tel. 0561/102492

e-mail: cordulajoswig@yahoo.de

Orgodynamik

Orgoville International

Andrea Witzmann

Sonnenstr. 5

97618 Niederlauer

Tel. 09708/7059099

www.orgoville.de

Klinik Bad Kissingen Heiligenfeld

Euerdorfer Str. 4-6

97688 Bad Kissingen

www.heiligenfeld.de

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Sektion 13 Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Telse Iwers-Stelljes

Ostlandring 59

25335 Elmshorn

Tel. 04121/87227

www.dgfe.de/Beschreibung/Humanistik.html

Bibliographie:

- ADLER, Alfred, Der Sinn des Lebens, Frankfurt (Fischer), 1973
- ALEXANDER, F.M., Die universelle Konstante im Leben, Freiburg (Karger), 2000
- ALMAAS, A.H., Essenz. Der diamantene Weg der inneren Verwirklichung, Freiamt (Arbor), 1986
- ALMAAS, A.H., Essentielle Verwirklichung. Der diamantene Weg des Herzens. Teil 1, Freiamt (Arbor), 1998
- ALMAAS, A.H., Essentielles Sein. Die Bedeutung des Lebens, Freiamt (Arbor), 2000
- ALTNER, Nils, Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik, Immenhausen (Prolog), 2006
- ANAND, Argo, Tantra oder die Kunst der sexuellen Ekstase, München (Goldmann), 1990
- ANTONOVSKY, Aaron, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen (dgtv), 1997
- Arbeitskreis für freie Erziehung e.V. (Hrsg.), Krishnamurti-Forum Nr. 23, Sulzbach, 2005
- Arbeitskreis für freie Erziehung e.V. (Hrsg.), Krishnamurti-Forum Nr.24, Sulzbach, 2006
- AUGENSTEIN, Suzanne, Yoga und Konzentration. Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungsergebnisse. Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung Band 16, Immenhausen (Prolog), 2003
- AUROBINDO, Sri, Der integrale Yoga, Hamburg (Rowohlt), 1957
- BAKER ROSHI, Richard, Leerheit – Nicht Heiligkeit. Über die Handwerkskunst Teil 1 der Zen-Praxis in Buddhismus aktuell 2/2004a, S. 36-39
- BAKER ROSHI, Richard, Leerheit – Nicht Heiligkeit Teil 2 in Buddhismus aktuell 2/2004b, S. 36-39
- BAKHTIAR, Laleh, Sufi. Ausdrucksformen mystischer Suche, München (Kösel), 1987
- BANDLER, Richard/GRINDER, John, Neue Wege der Kurzzeit-Therapie. Neurolinguistische Programme, Paderborn (Junfermann), 1994, 11. Aufl.
- BANDLER, Richard/GRINDER, John, Veränderung des subjektiven Erlebens. Fortgeschrittene Methoden des NLP, Paderborn (Junfermann), 1995, 5. Aufl.
- BATESON, Gregory, Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt (Suhrkamp), 1981
- BATESON, Gregory, Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt (Suhrkamp) 1982
- BATESON, Mary Catherine & Gregory, Wo Engel zögern: Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen, Frankfurt (Suhrkamp), 1993
- BECK, Charlotte Joko, Zen im Alltag, München (Knaur), 1990
- BECK, Johannes /BOEHNKE, Heiner, Jahrbuch für Lehrer 1978. Unterrichtsarbeit/Schulalternativen, Reinbek (Rowohlt), 1977
- BECKER, Matthias, Qigongunterricht für Schulkinder. Eine kontrollierte Pilotstudie zur Evaluation von Durchführbarkeit und Nutzen. Dissertation, Berlin (Medizinische

- Fakultät Charité Humboldt-Universität), 2000
- BELSCHNER, Wilfried/GOTTWALD, Peter, Gesundheit und Spiritualität, Oldenburg (Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg), 2000
- BELSCHNER, Wilfried/GALUSKA, Joachim/WALACH, Harald/ZUNDEL, Edith (Hrsg.), Perspektiven transpersonaler Forschung, Oldenburg Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg), 2001
- BENNETT-GOLEMAN, Emotionale Alchemie, Frankfurt (Krüger), 2002
- BERMAN, Morris, Wiederverzauberung der Welt. Am Ende des Newtonschen Zeitalters, Reinbek (Rowohlt), 1985
- BERNE, Eric, Was sagen Sie, nachdem Sie 'Guten Tag' gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens, Frankfurt (Fischer), 1983
- BERNE, Eric, Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie, Paderborn (Junfermann), 1994, 2. Aufl.
- BEYER, Axel, Wie wir lernen wollen. Schule kann man ändern. Das Netzwerk der Club of Rome-Schulen, Hamburg (Murmman), 2006a
- BEYER, Axel, Die „Club-of-Rome“-Schulen in Deutschland, 2006b <http://www.literaturreport.com/index.php?module> Stand: 12.06.2006
- BOADELLA, David, Befreite Lebensenergie. Einführung in die Biosynthese, München (Kösel), 1991
- BOHM, David, Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion, Stuttgart (Klett-Cotta), 2005
- BOHNSACK, Fritz, Lehrerbelastung oder 'erfülltes leben' durch 'Sinn-Entwicklung' und 'Selbsterziehung'? In: Bohnsack, Fritz, Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys, S. 338-378, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 2003a
- BOHNSACK, Fritz, Selbsterziehung und Lehrerbildung: die Bedeutung des 'umgreifenden Ganzen' in: Bohnsack, Fritz, Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys, S. 409-440, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 2003b
- BOHNSACK, Fritz, John Dewey. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim/Basel (Beltz), 2005
- BROOKS, Charles V.W., Erleben durch die Sinne. (Sensory Awareness) in der deutschen Bearbeitung von Charlotte Selver, Paderborn (Junfermann), 1985, 4.Aufl.
- BRÜCK, Michael von, Wie können wir leben? Religion und Spiritualität in einer Welt ohne Maß, München (dtv), 2005
- BRUMLIK, Micha, C.G. Jung zur Einführung, Hamburg (Junius), 1993
- BUBER, Martin, Reden und Gleichnisse des Tschuang-Tse, Frankfurt (Insel), 1990
- BUBER, Martin, Nachlese, Gerlingen (Lambert Schneider), 1993, 3. Aufl.
- BUBER, Martin, Ich und Du, Stuttgart (Reclam), 1995
- BUBER, Martin, Reden über Erziehung, Heidelberg (Lambert Schneider), 1998, 9. Aufl.
- BUREK, Ursel, Tanztherapie 2006, www.tanztherapie-burek.de Stand: 27.02.2006

- CAPRA, Fritjof, Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, Bern/München (Scherz), 1983
- CARROLL, Lee/TOBER, Jan, Indigo-Kinder erzählen, Burgrain (Ullstein), 2006, 2. Aufl.
- Club of Rome, Club-of-Rome-Schulen -Ein Konzept-, http://www.clubofrome.de/schulen/download/cor_schulen_konzept_maerz2004.pdf
Stand: 03.02.2007
- COHEN, Andrew/ WILBER, Ken, Der Guru und der Pandit:Dialog XII. Die Zukunft erschaffen in: What is Enlightenment? [Www.wie.org/de](http://www.wie.org/de), S.30-42 Stand: 20.08.06
- COHEN, Andrew/WILBER, Ken, Der Guru und der Pandit XIII. Gott spielt ein neues Spiel in: What is Enlightenment? Spiritualität für das 21. Jahrhundert, Köln (Enlighten Next-Mokshapress), 2006, Ausgabe 21
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly & Isabella S., Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses, Stuttgart (Klett), 1991
- DALAI LAMA, Einführung in den Buddhismus. Die Harvard Vorlesungen, Freiburg (Herder), 1992
- DALAI LAMA, Das Buch der Menschlichkeit. Eine neue Ethik für unsere Zeit, Bergisch Gladbach (LÜBBE), 2000
- DALAI LAMA, Das Herz der Liebe, Berlin (Theseus), 2004
- DALAI LAMA, Der Wille zum Frieden, Frankfurt (Fischer), 2005
- DAUBER, Heinrich, Gindlertradition und Gestaltpädagogik in: Deutschen Gesellschaft für Integrative Leib- und Bewegungstherapie e.V. Integrative Bewegungstherapie. Zeitschrift für Integrative Leib- und Bewegungstherapie in Deutschland, Niederlande, Österreich und Schweiz, Nr.1/2003, S. 4-22
- DAUBER, Heinrich/ZWIEBEL, Ralf (Hrsg.), Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 2006
- DAVIES, Paul, Der Plan Gottes. Die Rätsel unserer Existenz und die Wissenschaft, Frankfurt/Leipzig (Insel), 1995
- DE HAAN, Gerhard/KUCKARTZ, Udo, Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen, Opladen (Westdeutscher Verlag), 1996
- DE HAAN, Gerhard, Wissen-Bewusstsein-Handeln. Umweltbewusstsein und Umwelthandeln der Kinder und Jugendlichen, Berlin (Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich), 1998
- DEWEY, John, Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten, Zürich (Pestalozzianum), 2004
- DIETRICH, Ingrid (Hrsg.), Handbuch der Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim/Basel (Beltz), 1995
- DOUBRAWA, Erhard/ STAEMMLER, Frank-M., Heilende Beziehung. Dialogische Gestalttherapie, Wuppertal (Peter Hammer), 1999
- DREITZEL, Hans Peter/ STENGER, Horst (Hrsg.), Ungewollte Selbsterstörung. Reflexionen über den Umgang mit katastrophalen Entwicklungen, Frankfurt (Campus), 1990
- DÜRCKHEIM, Karlfried Graf, Hara. Die Erdmitte des Menschen, München (Otto Wilhelm Barth), 1956
- DÜRCKHEIM, Karlfried Graf, Vom doppelten Ursprung des Menschen, Freiburg

(Herder), 1973

DÜRCKHEIM, Karlfried Karl, Erlebnis und Wandlung. Grundfragen der Selbstfindung, Bern (Scherz), 1978

DÜRCKHEIM, Karlfried Karl, Mein Weg zur Mitte. Gespräche mit Alphonse Goettmann, Freiburg (Herder), 1985

ÉCOLE D'HUMANITÉ, Leben und lernen in einer internationalen Gemeinschaft, Hasliberg, Goldern (École d'Humanité), 2006a

ÉCOLE D'HUMANITÉ, selbsttätig, mutig, teamfähig, international, naturnah, Hasliberg, Goldern (École d'Humanité), 2006b

ÉCOLE D'HUMANITÉ, Werde der du bist. Werde die du bist, Hasliberg, Goldern (École d'Humanité), 2006c

EDINGER, Edward F., Schöperisches Bewußtwerden. C.G. Jungs Mythos für den modernen Menschen, München (Kösel), 1986

EHRHARDT, Johannes, Spüren, Experimentieren. Gestalten. Impulse, die von der Elsa Gindler-Traditionslinie ausgehen und ihre Bedeutung für die künftige Bildung, Hannover (CALE-Papers Nr. 9), 1999

EICHELBERGER, Harald (Hrsg.), Freinet-Pädagogik & die moderne Schule, Innsbruck (Studienverlag), 2003

EISNER, Manuel/JÜNGER, Rahel/LÄNGER-KRAMER, Christine, PATHS im deutschsprachigen Raum, Zürich (Pädagogisches Institut der Universität Zürich), 2007

ELSER, M./EWALD, S./MURRER, G., Enzyklopädie der Religionen, Augsburg (Weltbild), 1990

ERIKSON, Erik H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt (Suhrkamp), 1966

FELDENKRAIS, Moshé, Die Entdeckung des Selbstverständlichen, Frankfurt (Suhrkamp), 1985

FELDENKRAIS, Moshé, Der Weg zum reifen Selbst. Phänomene menschlichen Verhaltens, Paderborn (Junfermann), 1994

FEYNMAN, Richard P., Was soll das alles? Gedanken eines Physikers, München (Piper), 1999

FIGUEROA, Dimas, Paolo Freire zur Einführung, Hamburg (Junius), 1989

FISCHER, Theo, Wu wei. Die Kunst des Tao, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 2006, 3. Aufl.

FOWLER, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh (Mohr), 1991

FRAMBACH, Ludwig, Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität, Petersberg (Via Nova), 1993

FRANKL, Viktor E., ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager, München (Kösel), 1977

FRANKL, Viktor E., Das Leiden am sinnlosen Leben, Wien (Herder), 1978

FRANKL, Viktor E., Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München (Piper), 1979

Freie Aktive Schule in Konstanz 2002, www.alexander-technik-bodensee.de Stand: 04.07.2002

FREINET, Célestin, Die moderne französische Schule, Paderborn (Schöningh), 2. Aufl.

1979

FREINET, Célestin, Die Sprüche des Mathieu. Eine moderne Pädagogik des gesunden Menschenverstandes, Ludwigsburg (Schuldruck-Zentrum), 1996

FREIRE, Paolo, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1970

FREIRE, Paolo, Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek (Rowohlt), 1981

FREUD, Sigmund, Die 'kulturelle' Sexualmoral und die moderne Nervosität, Studienausgabe Band IX, Frankfurt (Fischer), 1908a

FREUD, Sigmund, Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität, 1908b, in: Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Leipzig (Reclam), 1984

FREUD, Sigmund, Das Unbewusste, in: Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Leipzig (Reclam), 1915

FREUD, Sigmund, Weg der psychoanalytischen Therapie, in: Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Leipzig (Reclam), 1919

FREUD, Sigmund, Die Zukunft einer Illusion, Studienausgabe Band IX, Frankfurt (Fischer), 1927

FREUD, Sigmund, Das Unbehagen in der Kultur, Studienausgabe Band IX, Frankfurt (Fischer), 1930

FREUD, Sigmund, Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Leipzig (Reclam), 1984

FRITSCH-OPPERMANN, Sybille, Paolo Freire in memoriam: Lernen befreit. Dialog, Pädagogik und gesellschaftliche Transformation in interkulturellen Gesellschaften, Loccum (Evangelische Akademie Loccum), 1998

FRÖBEL, Friedrich, Die Menschenerziehung, Bochum (Ferdinand Kamp), 1973

Fröbelseminar 2006. Ziele/Prinzipien/Ansätze, www.ev.froebelseminar.de Stand: 12.02.2007

FROMM, Erich/ SUZUKI, Daisetz Teitaro/MARTINO, Richard de, Zen-Buddhismus und Psychoanalyse, Frankfurt (Suhrkamp), 1963

FROMM, Erich, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt (Europäische Verlagsanstalt), 1980, 12. Aufl.

FROMM, Erich, Die Kunst des Liebens, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt), 1984

FROMM, Erich, Gesellschaft und Seele. Sozialpsychologie und psychoanalytische Praxis, München (Heyne), 1992

FROMM, Erich, Leben zwischen Haben und Sein, Freiburg (Herder), 1993

FROMM, Erich, Augenblicke der Freiheit, Freiburg (Herder), 2003

FROMM, Erich, Psychologie für Nicht-Psychologen. Original-Vortrag vom 01.11.1973, Müllheim/Baden (Auditorium Netzwerk), 2006

FUHR, Reinhard/ GREMMLER-FUHR, Martina, Faszination Lernen – Transformative Prozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie, Köln (Edition Humanistische Psychologie), 1988

FUHR, Reinhard/GREMMLER-FUHR, Martina/SRECKOVIC, Milan, Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle (Hogrefe), 1999

FUHR, Reinhard, Qualitätswandel in der Pädagogik. Wege zu einem Integralen Gestalt-

Ansatz im Bildungsbereich, Göttingen (Gestalt-Zentrum), 2005

FUNK, Rainer, Erich Fromm – Liebe zum Leben, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt), 1999

GALLEN, Maria-Anne/NEIDHARDT, Hans, Das Enneagramm unserer Beziehungen. Verwicklungen, Wechselwirkungen, Entwicklungen, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1994

GALUSKA, Joachim (Hrsg.), Den Horizont erweitern. Die transpersonale Dimension in der Psychotherapie, Berlin (Ulrich Leutner), 2003

GANSTERER, Gerhard, Die Ehrfurcht vor dem Leben. Die Rolle des ethischen Schlüsselbegriffs Albert Schweitzers in der theologisch-ökologischen Diskussion, Frankfurt (Peter Lang), 1997

GARDNER, Howard, Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart (Klett-Cotta), 2001, 3. Aufl.

GARDNER, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart (Klett-Cotta), 2002

GASSER, Johannes, Ressourcive Pädagogik – Eckpunkte, Bern (Institut für HumanEnergie), 2000a

GASSER, Johannes, Ressourcive Pädagogik: Die Schule der Zukunft im Wandel der Zeit, Bern (Institut für HumanEnergie), 2000b

GASSER, Johannes, Der Bogenschütze und der Zielplaner. Ressourcen versus Ziele. Förderung versus Forderung. Vergleich und Opposition zweier Grundhaltungen, Bern (Institut für HumanEnergie), 2000c

GEBSER, Jean, Ursprung und Gegenwart. Erster Band. Die Fundamente der perspektivischen Welt, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt), 1949

GEISER, Christiane, Der Dialog nach David Bohm. Eine Einführung, www.uia.org/dialogue/webdial.htm Stand: 12.12.2005

Gemeinschaft für achtsames Leben Bayern e.V., Intersein. Zeitschrift für achtsames Leben in der Dhyāna-Tradition von Thich Nhat Hanh. Achtsamer Konsum, Nr. 23, November 2003

GEUTER, Ulfried, Wege zum Körper. Zur Geschichte und Theorie des körperbezogenen Ansatzes in der Psychotherapie in: Deutsche Gesellschaft für Integrative Leib- und Bewegungstherapie e.V., Zeitschrift für Integrative Leib- und Bewegungstherapie in Deutschland, Niederlande, Österreich und Schweiz, Nr. 1/2005

GOLDSTEIN, Nicole, Körperzentrierte Übungen des klassischen Hatha-Yoga als Therapiekonzept bei Kindern mit expansiven Störungen. Dissertation, Heidelberg (Pädagogische Hochschule), 2002

GOLEMAN, Daniel, Lebenslügen. Die Psychologie der Selbsttäuschung, Berlin/Weimar (Beltz), 1991

GOLEMAN, Daniel, Dialog mit dem Dalai Lama. Wie wir destruktive Emotionen überwinden können, München/Wien (Carl Hanser), 2003, S. 369-400

GOLEMAN, Daniel, Emotionale Intelligenz, München (dtv), 2004, 17. Aufl.

GOODMAN, Paul, Natur heilt. Psychologische Essays, Köln (Ed. Hum. Psychologie), 1989

GREENBERG, Daniel, Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-School, Freiamt (Arbor), 2004

- GROF, Stanislav, Die Chance der Menschheit. Bewußtseinsentwicklung – der Weg aus der globalen Krise, München (Kösel), 1988
- GUORUI, Jiao, Qigong Yangsheng. Chinesische Übungen zur Stärkung der Lebenskraft, Frankfurt (Fischer), 1996
- HABITO, Ruben, Barmherzigkeit aus der Stille. Zen und soziales Engagement, München (Kösel), 1990
- HAGSTEDT, Herbert (Hrsg.), Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 1997
- HAGSTEDT, Herbert, Schriften zur Freinetpädagogik, Reihe Werkstattbericht, Heft 5, Kassel (Universität Gesamthochschule Kassel, Forschungsstelle für Freinetpädagogik), 2001
- HALLASCHKA, Jürgen, Rahmenplan Ökologie, Kassel (Joseph-von-Eichendorff-Schule), unveröffentlichtes Skript, 2007
- HAMPDEN-TURNER, Charles, Modelle des Menschen, Weinheim (Beltz), 1983
- HARTMANN-KOTTEK, Lotte, Gestalttherapie, Berlin Heidelberg (Springer), 2004
- HEBENSTREIT, Sigurd, Johann Heinrich Pestalozzi. Leben und Schriften, Freiburg (Herder), 1996
- HEBENSTREIT, Sigurd, Friedrich Fröbel. Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung, Jena (IKS Garamond), 2003
- HEILAND, Helmut, Fröbel, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1982
- HEILAND, Helmut/NEUMANN, Karl (Hrsg.), Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren und weiterführen. Internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung, Würzburg (Königshausen & Neumann), 2003
- Heinrich-Böll-Stiftung, Das Jo`burg Memo, Ökologie – die neue Farbe der Gerechtigkeit, Memorandum zum Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung, Koordinator und Redakteur: Wolfgang Sachs, Berlin 2002
- HELLINGER, Bert, Ordnungen der Liebe, Heidelberg (Carl Auer), 1995
- HELLMICH, Achim/TEIGELER, Peter (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis, Weinheim/Basel (Beltz), 4. Aufl., 1999
- HEMLEBEN, Johannes, Rudolf Steiner, Reinbek (Rowohlt), 1963
- HENTIG, Hartmut von, Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München Wien (Hanser), 1999
- HERRMANN-PFANDT, Dakinis. Zur Stellung und Symbolik des Weiblichen im tantrischen Buddhismus, Marburg (Indica et Tibetica), 2. Aufl., 2001
- HESSE, Hermann, Wer lieben kann, ist glücklich, Frankfurt (Suhrkamp), 1986
- HEYDEBRAND, Caroline von, Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Stuttgart (Freies Geistesleben), 1990
- HOFMANN, Horst, Qigong-Yangsheng – Unterrichtshilfe und Wegweiser zu einem körperorientierten Unterricht an Schulen in: Zeitschrift für Qigong Yangsheng, Uelzen (Medizinisch Literarische Verlagsgesellschaft), 1996, S. 63 ff.
- HOOFF, Dieter, Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen, Braunschweig (Westermann), 1977
- HÜTHER, Gerald/GEBAUER, Karl, Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen

- durch starke Beziehungen, Düsseldorf/Zürich (Walter), 2004
- HÜTHER, Gerald, Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer, Mühlheim/Baden (Auditorium Netzwerk), DVD, 2006a
- HÜTHER, Gerald, Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 2006b, 3. Aufl.
- ILLICH, Ivan, Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, München (C.H. Beck), 1995
- ILLICH, Ivan, In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David CAYLEY, München (C.H. Beck), 2006
- JÄGER, Willigis, Widerkehr der Mystik. Das Ewige im Jetzt erfahren, Freiburg (Herder), 2004
- JAYAKAR, Pupul, Krishnamurti. Leben und Lehre, Freiburg (Hermann Bauer), 1988
- JAYAKAR, Pupul, Die Leidenschaft des Geistes. Gespräche mit Jiddu Krishnamurti, Berlin (Theseus), 1995
- JÖRG, Hans, Praxis der Freinet-Pädagogik, Paderborn (Schöningh), 1981
- JUNG, C.G., Über die Psychologie des Unbewußten, Frankfurt (Fischer), 1975
- JUNG, C.G., Archetyp und Unbewußtes, in: Grundwerk C.G. Jung Band 2, Olten/Freiburg (Walter), 1984a
- JUNG, C.G. Jung, Menschenbild und Gottesbild, in: Grundwerk C.G. Jung Band 4, Olten/Freiburg (Walter), 1984b
- JUNG, C.G., Vom Abenteuer Wachsen und Erwachsenwerden. Ein Lesebuch, Olten (Walter), 1991
- JUNG, C. G., Von Sinn und Wahnsinn. Textauswahl von Franz Alt, Düsseldorf/Zürich (Walter), 2002
- KABAT-ZINN, Myla & Jon, Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie, Freiamt (Arbor), 1998
- KABUS, Andrea, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg (Stephanus), 2001
- KÄSTNER, Erich, Das fliegende Klassenzimmer, Berlin (Dressler), 1974
- KAHL, Reinhard, Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen, DVD-Produktion, Archiv der Zukunft (Beltz), 2005
- KAYSER, Martina/WAGEMANN, Paul-Albert, Wie frei ist die Waldorf-Schule. Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie, München (Heyne), 1991, 2. Aufl.
- KEGAN, Robert, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München (Peter Kindt), 1986
- Kindertagesstätte des Evangelischen Fröbelseminars (Hrsg.), Konzeption der Kindertagesstätte des Evangelischen Fröbelseminars, Kassel (Diakonisches Werk Kurhessen Waldeck e.V.), 2006
- KIRCHHOFF, Jochen, Was die Erde will. Mensch, Kosmos, Tiefenökologie, Bergisch Gladbach (Lübbe), 1998
- KLEIN, Elisabeth, Erfahrungen einer Waldorfschul-Lehrerin als pädagogische Hilfe für Eltern und Erzieher, Schaffhausen (Novalis), 1980

- KOCK, Renate (Hrsg.), Célestin Freinet. Methoden der Emanzipation und Techniken des Unterrichts, Frankfurt (Lang), 1999
- KOHLBERG, Lawrence, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt (Suhrkamp), 1974
- KOHLBERG, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt (Suhrkamp), 1995
- KOHLBERG, Lawrence, Die Psychologie der Lebensspanne, Frankfurt (Suhrkamp), 2000
- KOITKA, Christine (Hrsg.), Freinet-Pädagogik. Unterrichtserfahrungen zu: Freier Text, Selbstverwaltung, Klassenzeitung, Korrespondenz u.a., Berlin (Basis), 1977
- KOLB, Michael, Respekt für das Fremde. Interkulturelles Lernen mit Taijiquan in: Sportpädagogik 6/1994, S. 53-58
- Konzeptionsentwurf Waldorfkindergarten an der Freien Waldorfschule Kassel, unveröffentlicht, 2006
- KORCZAK, Janusz, Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 1998, 12. Aufl.
- KUNZ, Lothar (Hrsg.), Einführung in die Korczak-Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analyse, Weinheim/Basel (Beltz), 1994
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Wie kann das Gehirn sich selbst transformieren?, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerk), 1983, Band 1
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Der menschliche Verstand kann nur frei sein, wenn Frieden herrscht, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerke), 1983, Band 2
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Freiheit vom Selbst, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerke), 1983, Band 3
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Was für ein Gehirn ist nötig für Meditation?, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerke), 1983, Band 4
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Fragen und Antworten I, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerke), 1983, Band 5
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Fragen und Antworten II, Brockwood Vorträge (Auditorium Netzwerke), 1983, Band 6
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Antworten auf Fragen des Lebens, Freiburg (Hermann Bauer), 1992
- KRISHNAMURTI, Jiddu, Jenseits der Bilder und Worte. Beziehungen verstehen und verwandeln, Freiburg (Herder), 2003
- KÜNG, Hans, Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion, München (Piper), 2005
- LANG, Peter, Lasst den Kindern Zeit. Erziehung und Bildung für Kinder bis zur Schulfähigkeit in: Recht auf Kindheit – ein Menschenrecht, Nr. 9, Stuttgart (Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.), ohne Erscheinungsjahrgabe
- LAOTSE, Tao Te King. Eine zeitgemäße Version für westliche Leser, München (Goldmann), 2003
- LASKA, Bernd A., Wilhelm Reich, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1981
- LASZLO, Ervin, Kosmische Kreativität, Frankfurt (Insel), 1995

- LAVRIN, Janko, Tolstoj, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1961
- Lebendiges Lernen e.V., Erweiterung und Konkretisierung des Konzeptes für die Freie Aktive Grund- und Hauptschule lebendiges lernen e.V., 2005, www.lebendigeslernen.e.v.de Stand: 13.06.2005
- LILLY, John C., Das Zentrum des Zyklons. Eine Reise in die inneren Räume. Neue Wege der Bewußtseinserweiterung, Frankfurt (Fischer), 1976
- LOBO, Rocque, Yoga-Sensibilitätstraining für Erwachsene. Grundwissen und Übungen, München (Hueber-Holzmann), 1978
- LOHMANN, Hans-Martin, Sigmund Freud, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1998
- LOVELOCK, J./SHELDRAKE, R./CAPRA, F./ DAVIES, P., Der wissende Kosmos. Die Entdeckung eines neuen Weltbildes, Freiburg (Herder), 2001
- LUDWIG, Sophie, Elsa Gindler – von ihrem Leben und Wirken. 'Wahrnehmen, was wir empfinden', Hamburg (Christians), 2002
- MAHR, Albrecht (Hrsg.), Konfliktfelder – Wissende Felder. Systemaufstellungen in der Friedens- und Versöhnungsarbeit, Heidelberg (Carl-Auer-Systeme), 2003
- MASLOW, Abraham H., Psychologie des Seins. Ein Entwurf, München (Kindler), 1973
- MASLOW, Abraham H., Motivation und Persönlichkeit, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1981
- MATURANA, Humberto/VARELA, Francisco, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern/München/Wien (Scherz), 1987, 3. Aufl.
- MEISTER ECKHART, Mystische Schriften, Frankfurt (Insel), 1991
- MEYER-ABICH, Klaus Michael, Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik, München (dtv), 1984
- MEZIRROW, Jack & Associates, Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress, San Francisco (Jossey-Bass), 2000
- MICHEL, Peter Das Weltbild der Yoga-Meister, München (Aquamarin), 1982
- MILLER, John P., The Holistic Curriculum, Toronto (OISE Press), 1996
- MINDELL, Arnold, Traumkörper und Meditation. Arbeit an sich selbst, Düsseldorf (Patmos), 1992
- MINDELL, Arnold, Der Weg durch den Sturm. Weltarbeit im Konfliktfeld der Zeitgeister, Petersberg (Via Nova), 1997
- MONTESSORI, Maria, Kinder sind anders, Stuttgart (dtv), 1952
- MONTESSORI, Maria, Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute, Frankfurt (Fischer), 1984
- MONTESSORI, Maria, 'Kosmische Erziehung'. Die Stellung des Menschen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg (Herder), 1988
- MONTESSORI, Maria, Die Macht der Schwachen. Vertrauen statt Kampf: Abrüstung in der Erziehung. Frieden und Erziehung. Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, Freiburg (Herder), 1989
- MONTESSORI, Maria, Lernen ohne Druck. Schöpferisches Lernen in Familie und Schule, Freiburg (Herder), 1995

- Montessori-Vereinigung e.V. Sitz Aachen, Montessori-Material Teil 1, Zelhem-Niederlande (Nienhuis Montessori International), 1992
- MÜLLER, Rüdiger, Wandlung zur Ganzheit. Die Initiatische Therapie nach Karlfried Graf Dürckheim und Maria Hippius, Freiburg (Herder), 1981
- MUTH, Cornelia, Erwachsenenbildung als transkultureller Dialog, Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag), 1998
- MUTH, Cornelia, Dialogische Pädagogik oder der Gestaltansatz im pädagogischen Feld, in: Gestaltkritik, Köln (Gestalt-Institut/GIK Bildungswerkstatt), 1 / 2007, S. 5-7
- NAESS, Arne, Ecology, community and lifestyle, Cambridge (University Press), 1992
- NARANJO, Claudio/ORNSTEIN, Robert, Psychologie der Meditation, Frankfurt (Fischer), 1976
- NARANJO, Claudio, Gestalt. Präsenz Gewährsein Verantwortung. Grundhaltung und Praxis einer lebendigen Therapie, Freiamt (Arbor), 1993
- NARANJO, Claudio, Wandlung durch Einsicht. Die Enneagramm-Typen im Leben, in der Literatur und in der klinischen Praxis, Petersberg (Via Nova), 1999
- NARANJO, Claudio, Das Ende des Patriarchats und das Erwachen einer drei-einigen Gesellschaft, Petersberg (Via Nova), 2000
- NARANJO, Claudio, Den ganzen Menschen erziehen für die ganze Welt, 2005, www.odenwaldinstitut.de/bildung/upload/PDF/Naranjo.pdf Stand: 02.09.2005
- NEILL, A.S., Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1969
- O'CONNOLLY, Fiona, Alexander-Technik in pädagogischer Sicht, Erlangen (Magisterarbeit der Philosophischen Fakultät I), 2000
- ODIER, Daniel, Die Ekstase des Herzens. Der tantrische Weg zum Erwachen, Grafing (Aquamarin), 2005a
- ODIER, Daniel, Tantra. Eintauchen in die absolute Liebe, Grafing (Aquamarin), 2005b
- Offene Volksschule Retschwil, Schweiz, Konzept 2005, www.gasserschule.ch Stand:17.08.2006
- OLOWSKI, Anke, Die kosmische Erziehung in der Pädagogik Maria Montessoris. Ein Weg von der Theorie zur Praxis, Freiburg (Herder), 1996
- ORR, Chris, Brockwood Park School, Schulkonzept, Hampshire (Brockwood Park School), 1999
- OSER, Fritz/GMÜNDER, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein stufengenetischer Ansatz, Gütersloh (Mohr), 1988, 2. Aufl.
- OUSPENSKY, PETER D., Psychologie der möglichen Evolution des Menschen, Seeshaupt/München (Ryvellus), 1995
- PALS, Lea von der, Was ist Eurythmie?, Dornach/Schweiz (Philosophisch-Anthroposophischer Verlag), 1974
- PANKOKE, Jens, Psychische Gesundheit – Entwicklung und Veränderung im Qigong-Übeprozess, Oldenburg (Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg), 1998
- PARK, Glen, Alexander-Technik. Die Kunst der Veränderung. Grundlagen und Übungen, Paderborn (Junfermann), 1994
- PATZLAFF, Rainer/SASSMANNSHAUSEN, Wolfgang, Leitlinien der

- Waldorfpädagogik für die Altersstufen von 3-9 Jahren in: Kindheit – Bildung – Gesundheit, Stuttgart (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.), 2005
- PERLS, F.S./HEFFERLINE, R.F./GOODMAN, P., Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung, Stuttgart (Klett-Cotta), 1979
- PERLS, Lore, Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie, Köln (Ed. Hum. Psychologie), 1989
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 1961
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, Pestalozzi über seine Anstalt in Stans, Weinheim/Basel (Beltz), 1971, 7. Aufl.
- PETZOLD, Hilarian G., Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie, Paderborn (Junfermann), 1988, S. 341-406
- PIAGET, Jean, Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien/München/Zürich (Molden), 1972
- PIAGET, Jean, Das Weltbild des Kindes, Frankfurt/Berlin/Wien (Ullstein), 1980
- PIKLER, Emmi, Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen, München (Richard Pflaum), 1988
- PLESSE, Michael/ ST.CLAIR, Gabrielle, Orgodynamik – Tür zum Sein, in: ZUNDEL, Edith/ LOOMANS, Dieter (Hrsg.), Im Energiekreis des Lebendigen. Körperarbeit und spirituelle Erfahrung, Freiburg (Herder), 1995, S.60-87
- PLESSE, Michael/ ST.CLAIR, Gabrielle, Orgodynamik® die körperorientierte Methode der transpersonalen Psychologie. Ausbildung und Weiterbildung, Konstanz (Orgoville International), 2006
- POSTMAN, Neil, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, München (dtv), 1997
- POSTMAN, Neil / RICHTER, Tobias, Der Auftrag der Schule heute. Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung, Stuttgart/Berlin (Mayer), 1998
- RAAPKE, Hans-Dietrich, Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Reinbek (Rowohlt), 2001
- RADHA, Swami Sivananda, Geheimnis Hatha Yoga. Symbolik – Deutung – Praxis, Freiburg (Bauer), 1991
- REICH, Wilhelm, Charakteranalyse, Köln (Kiepenheuer & Witsch), 1989
- REICH, Wilhelm, Die Massenpsychologie des Faschismus, Köln (Kiepenheuer & Witsch), 1997, 5. Aufl.
- REUTHER, Ingrid, Qigong und Asthma. Eine Pilotstudie. Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung Band 23, Immenhausen (Prolog), 2004
- REVEL, Jean-François/RICARD, Matthieu, Der Mönch und der Philosoph. Buddhismus und Abendland. Ein Dialog zwischen Vater und Sohn, Köln (Kiepenheuer & Witsch), 2003
- ROGERS, Carl R., Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität; München (Kösel), 1974a
- ROGERS, Carl R., Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung, München (Kindler), 1974b
- ROGERS, Carl, R., Der neue Mensch, Stuttgart (Klett-Cotta), 1981

- ROHRMOSER, Edeltraut, Die Wirkung von Qigong Yangsheng, insbesondere des 'Spiels der 5 Tiere', bei Kindern, die unter Lernblockaden und Verhaltensstörungen leiden, in: Zeitschrift für Yangsheng, 1996, S. 70 ff. Uelzen (Medizinisch-Literarische Verlagsgesellschaft), 1996
- ROLF, Ida, Rolfing im Überblick. Physische Wirklichkeit und der Weg zu innerem Gleichgewicht, Paderborn (Junfermann), 1993
- ROUSSEAU, J.-J., Emil oder Über die Erziehung, Paderborn, (Ferdinand Schöningh), 1995, 12. Aufl.
- RÜTTINGER, Rolf, Transaktionsanalyse, Heidelberg (Sauer), 2001, 8. Aufl.
- SACHS, Wolfgang, Sustainable Development. Zur politischen Anatomie eines internationalen Leitbildes in: Brand, Karl-Werner (Hrsg.), Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie, Opladen (Leske + Budrich), 1997, S. 93-110
- SACHS, Wolfgang, Nach uns die Zukunft. Der globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie, Frankfurt (Brandes + Apsel), 2002
- SATIR, Virginia, Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz, Paderborn (Junfermann), 1999, 6. Aufl.
- SCHIMMEL, Annemarie, Spiegelungen des Islam. Die Grande Dame der Orientalistik im Gespräch mit Félicitas von Schönborn, Berlin (Edition q), 2002
- SCHNELL, Rainer/ HILL, Paul B./ ESSER, Elke, Methoden der empirischen Sozialforschung, München (Oldenbourg), 1995, 5. Aufl.
- SCHOEN, Stephen, Wenn Sonne und Mond Zweifel hätten. Gestalttherapie als spirituelle Suche, Wuppertal (Peter Hammer), 1996
- Schule für lebendiges Lernen – Freie aktive Schule Konstanz. Unser Konzept – XII 2003 (Sekundarstufe), Konstanz (lebendiges lernen e.V.), 2003
- Schule Schloss Glarisegg, Lebensnahes, lustvolles Lernen, Konzept 2005, www.schloss-glarisegg.ch Stand 08.06.2006
- SCHUMACHER, E.F., Rat für die Ratlosen. Vom sinnerfüllten Leben, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1979
- SCHWARZ, Christiane, Konzept Montessori-Schule Kassel, Kassel, unveröffentlichtes Skript, 2004
- SCHWEITZER, Albert, Aus meinem Leben und Denken, Frankfurt (Fischer), 1980
- SCHWEITZER, Albert, Die Verteidigung des Lebens. Texte zur Orientierung, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus), 1984
- SELIGMAN, Martin E.P., Der Glücksfaktor. Warum Optimisten länger leben, Bergisch Gladbach (Lübbe), 2002
- SERVAN-SCHREIBER, David, Die neue Medizin der Emotionen. Stress, Angst, Depression: Gesund werden ohne Medikamente, München (Kunstmann), 2004
- SHAFARMANN, Steven, Die kleine Feldenkrais-Schule, München (Heyne), 1999
- Shell Deutschland (Hrsg.), Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt (Fischer), 2002
- Shell Deutschland (Hrsg.), 15. Shell Jugendstudie 2006, Frankfurt (Fischer), 2006
- SMULLYAN, Raymond, Das Tao ist Stille, Frankfurt (Fischer), 2000, 3. Aufl.
- SPITZER, Manfred, Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg/Berlin (Spektrum), 2000

- SPITZER, Manfred, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin (Spektrum), 2002
- SPITZER, Manfred, Geist & Gehirn. Staffel 2, München (Bayerischer Rundfunk), DVD, 2005
- SPITZER, Manfred, Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Original-Aufzeichnungen seines Vortrages vom 13. Juni 2005, Tuttingen, Mühlheim/Baden (Auditorium Netzwerk), 2006
- STEINER, Rudolf, Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft, Stuttgart (Freies Geistesleben), 1948
- STEINER, Rudolf, Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 1962
- STEINER, Rudolf, Der künstlerische Impuls. Rudolf Steiners Bühnenkunst. Vorträge und Aufsätze, Frankfurt (Fischer), 1985
- STEINER, Rudolf, Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 1987
- STEINER, Rudolf, Einführung in die Anthroposophie, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 1988
- STEINER, Rudolf, Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 1990
- STEINER, Rudolf, Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 1994
- STEINER, Rudolf, Metamorphose des Seelenlebens, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung), 2005a
- STEINER, Rudolf, Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, Dornach/Schweiz (Rudolf Steiner Verlag), 2005b
- STÜCK, Marcus, Entspannungstraining mit Yogaelementen in der Schule, Donauwörth (Auer), 1998
- SUZUKI, S., Zen-Geist – Anfänger-Geist, Berlin (Theseus), 1975
- TART, Charles T., Transpersonale Psychologie, Olten (Walter Verlag), 1978
- TART, Charles T., Hellwach und bewußt leben. Aus der Trance des Alltagsbewußtseins erwachen und zur spirituellen Wachheit finden, Bern/München/Wien (Scherz), 1988
- TART, Charles T., Die innere Kunst der Achtsamkeit. Ein Praxisbuch für das Leben im gegenwärtigen Moment, Freiamt (Arbor), 1996
- THESING, Theodor, Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen, Freiburg (Lambertus), 1999
- THICH NHAT HANH, Schlüssel zum Zen. Der Weg zu einem achtsamen Leben, Freiburg (Herder), 1996
- THICH NHAT HANH, Worte der Achtsamkeit, Freiburg (Herder), 1997
- THICH NHAT HANH, Die Glocke der Achtsamkeit, in: Intersein. Zeitschrift für achtsames Leben in der Dhyana-Tradition von Thich Nhat Hanh, Fischbachau (Gemeinschaft für achtsames Leben Bayern) Nr. 23, Nov. 2003
- THICH NHAT HANH, Nimm das Leben ganz in deine Arme. Die Lehre des Buddhas über die Liebe, München (dtv), 2006
- THOREAU, Henry David, Über die Pflicht zum Ungehorsam gegenüber dem Staat,

Zürich (Diogenes), 1996

TISDELL, Elisabeth J., Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education, San Francisco (Jossey-Bass), 2003

TOLSTOI, Leo N., Pädagogische Schriften, Band 8 und 9 der I. Serie der Ausgabe in Gesammelte Werke, Jena (Löwenfeld), 1907

TOLSTOI, Leo N., Die Schule von Jasnaja Poljana, Wetzlar (Büchse der Pandora), 1980, 2. Aufl.

TOLSTOI, Leo. N., Über Volksbildung, Berlin (Zerling), 1985

TWEEDIE, Irina, Wie Phönix aus der Asche. Mein Abenteuer der Selbstfindung auf dem Weg der Sufis – dem 'Pfad der Liebe', Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1984

VESTER, Frederic, Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt), 1975

VESTER, Frederic, Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt), 1980

Waldorf-Kindergarten Kassel, Brabanterstraße, Konzept 2006, Träger: Verein Freie Waldorfschule e.V., www.waldorfschule-kassel.de Stand: 02.02.2006

WALSH, Roger N./ VAUGHAN, Frances (Hrsg.), Psychologie der Wende. Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie – Eine Einführung in die Psychologie des Neuen Bewußtseins, Bern, München, Wien (Scherz), 1985, 2. Aufl.

WEBB, Karen, Das Enneagramm. Was Sie wirklich darüber wissen müssen, München (Goldmann), 1997

WEHR, Gerhard, Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik, München (Kindler), 1977

WEHR, Gerhard, Rudolf Steiner zu Einführung, Hamburg (Junius), 1994

WEHR, Gerhard, Martin Buber. Leben, Werk, Wirkung, Zürich (Diogenes), 1996

WEHR, Gerhard, Die deutsche Mystik, Köln (Anaconda), 2006

WELWOOD, John, Dem Herzen folgen. Durch Liebe und Freundschaft zu sich selbst finden, München (Knaur), 1996

WELWOOD, John, Durch Liebe reifen. Partnerschaft als spiritueller Weg, München (Kösel), 1998

WELWOOD, John, Toward a Psychology of Awakening. Buddhism, Psychotherapy, and the Path of Personal and Spiritual Transforming, Boston/London (Shambhala), 2000

WIELAND, Helmut, Das Spektrum des Yoga. Seine weltanschaulichen Grundlagen und Entwicklungen, Gladenbach (Hinder + Deelmann), 1992

WILBER, Ken, Wege zum Selbst. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum, München (Kösel), 1979

WILBER, K./Ecker, B./Anthony, D., Meister, Gurus, Menschenfänger. Über die Integrität spiritueller Wege, Frankfurt (Krüger), 1987

WILBER, Ken, Das Atman-Projekt. Der Mensch in transpersonaler Sicht, Paderborn (Junfermann), 1990

WILBER, Ken, Eine kurze Geschichte des Kosmos, Frankfurt (Fischer), 1997a

- WILBER, Ken, *The Eye of Spirit*, Boston (Shambhala), 1997b
- WILBER, Ken, *Naturwissenschaft und Religion. Die Versöhnung von Wissen und Weisheit*, Frankfurt (Krüger), 1998
- WILBER, Ken, *Eros, Kosmos, Logos*, Frankfurt (Fischer), 2001a
- WILBER, Ken, *Geist, Bewußtsein, Psychologie, Therapie. Integrale Psychologie, Freiamt (Arbor)*, 2001b
- WILBER, Ken, *Das Wahre, Schöne und Gute. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend*, Frankfurt (Fischer), 2002
- WILBER, Ken, *Im Auge des Hurrikans bist du sicher. Erfahrungen und Reflexionen*, Freiburg (Herder), 2005
- WILD, Rebeca, *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim/Basel (Beltz), 2001
- WILD, Rebeca, *Genügend gute Eltern*, Weinheim/Basel (Beltz), 2006
- WITTIG, Horst E./ KLEMM, Ulrich, *Studien zur Pädagogik Tolstojs*, München (K.G. Saur), 1988
- WOLINSKY, Stephen, *Das Tao des Chaos. Quantenbewußtsein und das Enneagramm*, Freiburg (Lüchow), 1996
- WOLINSKY, Stephen, *Die dunkle Seite des inneren Kindes. Der nächste Schritt in der Quantenpsychologie*, Freiburg (Lüchow), 2001, 3. Aufl.
- ZOHAR, Danah/ MARSHALL, Ian, SQ. *Spirituelle Intelligenz*, Bern/ München/Wien (Scherz), 1999
- ZUNDEL, Edith/ FITTKAU, Bernd, *Spirituelle Wege und Transpersonale Psychotherapie*, Paderborn (Junfermann), 1989

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als in der Dissertation angegebene Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

Kassel, den.....