

Heinrich Dauber

1 Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis

*„Beharren Sie nur dabei und halten Sie immer an der Gegenwart fest.
Jeder Zustand, ja jeder Augenblick ist von unendlichem Wert,
denn er ist der Repräsentant einer ganzen Ewigkeit.“*
(Goethe 1958, S. 68)

*„Das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie,
dass die meisten von uns sterben, ehe sie ganz geboren sind.
Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden.“*
(Fromm 1971, S. 114)

1.1 Vorbemerkung:

Blitzlicht aus dem pädagogischen Alltag eines Hochschullehrers

Mittwoch 06.09.2005

Als ich kurz vor 10 Uhr in der Uni ankomme, stehen, sitzen, liegen vor meinem Büro schon zwei Dutzend Studierende:

- einer hat kein Bafög mehr bekommen, weil ihm noch ein Leistungsnachweis fehlt – die Professorin ist im Mutterschutz;
- eine andere hatte ich bestellt, weil ihre Seminauswertung sprachlich und inhaltlich völlig ungenügend ist; es stellt sich heraus, dass sie aus Kasachstan kommt und in ihrer Familie, mit ihrem Mann und ihren Eltern nur russisch spricht; die Kommilitonin, die diese Arbeit korrigieren sollte, stammt aus China; im Studium ist sie nur mit Studierenden östlich der Elbe zusammen;
- die nächste holt ihren Seminarschein ab und erzählt, dass sie aus einer türkischen Familie stammt, als Kind und Jugendliche nur mit Deutschen zusammen aufgewachsen ist und jetzt, da ihre Eltern ein Haus in Kassel gebaut haben, sich plötzlich in einem konservativen türkischen Umfeld wiederfindet, mit dem sie nicht zurechtkommt, unter anderem, weil sie nicht fließend türkisch spricht, aber davon träumt, in die Türkei, ‚meine Heimat‘, zurückzukehren, und nun wissen will, ob sie dort ein Schulpraktikum absolvieren kann;

- eine andere wurde von einer Kollegin, die ihre Zeit braucht, um ein Forschungsprojekt zu beantragen, zur Prüfung an mich weitergeleitet, die noch vor Semesterbeginn in 14 Tagen stattfinden soll, da die Kandidatin danach einen Job antritt; als ich ihr sage, dass ich nicht so ohne weiteres bereit bin, hier freudig einzuspringen, reagiert sie mit einer Mischung aus Trotz und Verzweiflung und verlässt mit Zornestränen in den Augen mein Büro;
- ein Förster will wissen, ob er mit seinen Kollegen, die durch Neugliederung der Reviergrößen ihren Arbeitsplatz verloren haben und in einem Sonderprogramm ‚Förster zu Lehrern‘ gelandet sind, kurzfristig vorbeikommen kann;
- die Hochschulverwaltung ruft an, ob ich einen Fragenkatalog einer grünen Abgeordneten zur Umsetzung des neuen Hochschulgesetzes mit 15 Fragen beantworten könne; der Abgabetermin dafür sei jetzt, zur Stunde; die Sachbearbeiterin im Ministerium habe Anweisung, ihren Arbeitsplatz nicht mehr zu verlassen, bis die Antwort eingegangen sei;
- ein Kollege kommt vorbei und bringt nochmals 30 kleine Änderungen für ein gemeinsam herausgegebenes Buch, das schon vor einer Woche beim Verlag hätte sein sollen;
- eine Akademie an einer psychosomatischen Klinik ruft an und braucht möglichst umgehend den Ankündigungstext für einen Vortrag auf einem großen Kongress im September 2006;
- plötzlich stehen ein Hausmeister und zwei Handwerker mitten im Zimmer und wollen die bis zur Decke reichenden Fenster ausmessen; (ich hatte vor einem Jahr beantragt, die nicht mehr funktionsfähigen Jalousien zu ersetzen); die Raumtemperatur liegt an diesem Morgen bei strahlendem Sonnenschein bei über 35 °C;
- die GEW-Geschäftsstelle NRW möchte für einen Vortrag übernächste Woche zum Thema ‚Psycho-soziale Belastungen im Lehrerberuf‘ noch Folien und Unterlagen für die Teilnehmer;
- am Nachmittag soll eine Sitzung einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung ‚Szenisches Verstehen / Darstellendes Spiel‘ stattfinden und ich stelle fest, dass ich meine ‚Hausaufgaben‘ nicht gemacht habe;
- via Mail teilt mir der Direktor des Instituts mit, dass für ein geplantes Seminar zum Thema ‚Organisationsentwicklung an der Universität durch Systemaufstellung‘ erst fünf Anmeldungen vorliegen, und bittet um einen erneuten Einladungstext als Vorlage.
- ...

Zwischenzeitlich verschwinde ich auf die Toilette, lasse Überdruck und Frust ab und frage mich: Was – zum Teufel – mache ich da eigentlich? Und: Was

lasse ich mit mir machen? Und: In welcher (Arbeits-)Welt leben wir eigentlich? Wie hängt das alles miteinander zusammen? Es gab noch mehr an diesem Morgen. Meine ganze, in einem Meditationsseminar der letzten Woche angesammelte Gelassenheit ist perdu. Abends komme ich erschöpft und ärgerlich nach Hause, unzufrieden mit dem Tag und unzufrieden mit mir und meiner Unzufriedenheit. Später ziehe ich mich an einen ruhigen Ort zum ‚stillen Sitzen‘ zurück und lasse den Tag nochmals Revue passieren. Gefühle, Gedanken, Bilder steigen auf und ziehen vorbei. In der distanzierten Betrachtung komme ich langsam zur Ruhe. Die Eindrücke des Tages sortieren und differenzieren sich. Schrittweise erkenne ich meine ‚reaktiven Muster‘ und gewinne dadurch inneren Raum.

Was gehört zu *mir* und lässt mich aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und Prägungen so und nicht anders reagieren? Kann ich mir meine Unzufriedenheit gelassen anschauen, vielleicht sogar liebevoll akzeptieren? Wo muss ich mich nach *außen* besser abgrenzen, Erwartungen und Anforderungen an mich begrenzen, nicht mehr wollen als ich aufgrund meiner Zeit und Fähigkeiten erfüllen kann? Wo fühle ich mich *von anderen* in meinem Arbeitsfeld wertgeschätzt und unterstützt? Wie kann ich andere in ihrem kulturellen Kontext ohne Vorbedingungen wertschätzen und unterstützen? Wo ist mein spezifischer Beitrag, meine persönliche Aufgabe im sozialen und institutionellen *System* der Hochschule in ihrer ganzen Komplexität? Soll, kann, will ich daran etwas verändern?

1.2 Worum geht es *in* und was ist das Ziel *von* ‚Selbstreflexion‘?

Üblicherweise versteht man im alltäglichen Sprachgebrauch unter ‚Selbstreflexion‘ eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft. In psychotherapeutischen Kontexten stößt die Forderung nach ‚Selbstreflexion‘ auf große Resonanz.¹ Weder bei S. Freud noch bei C.G. Jung taucht das Stichwort explizit auf. Beide behandeln das Thema vor allem im Zusammenhang mit der – insbesondere für den Therapeuten – notwendigen ‚Lehranalyse‘. Der künftige Therapeut und, wie gelegentlich gefordert², auch der künftige Pädagoge / Lehrer sollen sich in Selbst-

¹ Interessanterweise fehlt das Stichwort sowohl im Brockhaus wie in neueren psychotherapeutischen Lexika. Vgl. Stumm und Pritz 2000; Fuhr, Sreckovic und Gremmler-Fuhr 1999; Blankertz und Doubrawa 2005.

² In seinem Vorwort zu August Aichhorns Buch *Verwahrloste Jugend* (1925) schreibt S. Freud: „Zwei Mahnungen scheinen mir aus den Erfahrungen des Vorstandes A i c h h o r n zu resul-

beobachtung, Introspektion und Selbstwahrnehmung schulen, „am eigenen Leib, durch das Studium der eigenen Persönlichkeit ... eine ganze Reihe von sehr häufigen und allgemein bekannten seelischen Phänomenen ... an sich selbst zu Gegenständen der Analyse“ (Freud o.J. (1917), S. 12) machen. Oder in den Worten von Carl Gustav Jung, der für sich in Anspruch nimmt, Sigmund Freud auf die Notwendigkeit einer ‚Lehranalyse‘ aufmerksam gemacht zu haben:

„Es ist ja ohne weiteres verständlich und durch hundertfache Erfahrung bestätigt, dass der Arzt, was er bei sich selber nicht sieht, bei seinem Patienten entweder gar nicht oder dann in übertriebenem Maße wahrnimmt und dass er das fördert, wozu er selber in unkontrollierter Weise neigt, und jenes verdammt, das er bei sich selber verurteilt“ (Jung 1984, S. 77).

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.

„Schon in den ersten sechs Jahren der Kindheit hat der kleine Mensch die Art und den Affektton seiner Beziehungen zu Personen des nämlichen und des anderen Geschlechts festgelegt, er kann sie von da an entwickeln und nach bestimmten Richtungen umwandeln, aber nicht mehr aufheben. Die Personen, an die er sich in solcher Weise fixiert, sind seine Eltern und Geschwister. Alle Menschen, die er später kennenlernt, werden ihm zu Ersatzpersonen dieser ersten Gefühlsobjekte [...]. Diese späteren Bekanntschaften haben also eine Art von Gefühlserbschaft zu übernehmen, sie stoßen auf Sympathien und Antipathien, zu deren Erwerbung sie selbst nur wenig beigetragen haben“ (Freud o.J. (1914), S. 206).

Für Freud bestand die klare Aufgabe der Erziehung darin, dem Kind Triebbeherrschung beizubringen. Er hielt es nicht nur für gefährlich, sondern auch für unmöglich, Kindern zu erlauben, uneingeschränkt ihren Impulsen zu folgen. Immerhin sah auch er schon die Gefahr einer durch ‚hemmende, verbotende, unterdrückende‘ Erziehung ausgelösten neurotischen Erkrankung.

„Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht

tieren. Die eine, dass der Erzieher psychoanalytisch geschult sein soll, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt. Eine solche Schulung wird am besten erreicht, wenn sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft, sie am eigenen Leib erlebt. Theoretischer Unterricht in der Analyse dringt nicht tief genug und schafft keine Überzeugung“ (Freud o.J. (1925-31), S. 566).

überhaupt unlösbar ist, muss ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln, zu entscheiden, wie viel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln [...] Überlegt man nun die schwierigen Aufgaben, die dem Erzieher gestellt sind, die konstitutionelle Eigenart des Kindes zu erkennen, aus kleinen Anzeichen zu erraten, was sich in seinem unfertigen Seelenleben abspielt, ihm das richtige Maß von Liebe zuzuteilen und doch ein wirksames Stück Autorität aufrechtzuerhalten, so sagt man sich, die einzig zweckmäßige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche psychoanalytische Schulung. Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist, denn ohne Erfahrung an der eigenen Person kann man sich die Analyse doch nicht zu eigen machen“ (Freud o.J. (1949), S. 160f.).

Selbst Wirtschaftsführern wird heute nahe gelegt, sich „auf die mühsame Reise der Selbstentdeckung zu machen, um eine mit dem eigenen Inneren wirklich übereinstimmende Vision entwickeln zu können“ (Csikszentmihalyi 2004, S. 222). Ziel dieser Reise ist, sich selbst kennen zu lernen. Aber, so der populäre Professor für Unternehmensführung, Mihaly Csikszentmihalyi:

„Die Denker suchen die Antwort in der Introspektion, in der kritischen Reflexion, im ständigen Erproben und Hinterfragen ihres Wissens und ihrer Überzeugungen. Dazu kann heute das psychoanalytische Konzept der Suche nach den Gründen der eigenen Handlungen und nach den Wurzeln der eigenen Neurose dienen“ (a.a.O., S. 223). Für Unternehmensführer allerdings ist „Selbsterkenntnis kein Ziel in sich, sondern ein Mittel. Ihr eigentliches Ziel ist das effiziente Handeln in der Welt, und um das zu erreichen, müssen sie in Erfahrung bringen, wer sie sind. Statt also endlos nach den Wurzeln ihres Seins zu suchen, halten sie Ausschau nach einer Kernmaxime, die sie durchs Leben tragen kann, und wenn sie auf eine solche ihrem Gefühl nach richtige Maxime stoßen, schwenken sie sozusagen darauf ein und halten sie fest, ohne sie noch lange zu hinterfragen“ (a.a.O., S. 224).

Mit ganz anderen, gegen die christliche Erlösungslehre gerichteten, jüdisch-theologischen Gründen hat Martin Buber 1947 den Weg der seelischen Selbsterforschung, der allabendlichen Gewissensprüfung vor Gott, wie ich sie aus meiner Kindheit kenne, aus chassidischer Sicht abgelehnt:

„Wer sich unablässig damit peinigt, dass er noch nicht hinreichend Buße getan habe, dem ist es wesentlich um das Heil seiner Seele, also um sein persönliches Los in der Ewigkeit zu tun ... Wohl soll jede [Seele] sich erkennen, sich läutern, sich vollenden, aber nicht um ihrer selbst willen, wie nicht um ihres irdischen Glücks, so auch nicht um ihrer himmlischen Seligkeit willen, sondern um des Werks willen, das sie an der Welt Gottes vollbringen

soll. Man soll sich vergessen und die Welt im Sinn haben“ (Buber 1981, S. 40).

Anstelle einer solchermaßen sich um das eigene weltliche oder geistliche Heil drehenden Selbstreflexion setzt Buber die Entdeckung des wirklichen Sinns an dem Ort, **HIER WO MAN STEHT**.

Buber veranschaulicht dies an der chassidischen Geschichte Eisik Sohn Jekels aus Krakau, dem dreimal im Traum befohlen worden war, in Prag unter der Brücke nach einem Schatz zu suchen. Aber die Brücke wurde Tag und Nacht bewacht. Schließlich fragt ihn der Hauptmann der Wache, was er wolle, und Eisik erzählt seinen Traum. Der Hauptmann lacht ihn ob seines Traumes aus und erzählt ihm seinen eigenen Traum, er solle nach Krakau reisen und in der Stube eines Juden, Eisik Sohn Jekels, unter dem Ofen nach einem Schatz graben. Eisik verneigt sich, wandert heim, gräbt den Schatz aus und baut davon das Bethaus, das Reb Eisik Reb Jekels Schul heißt.

„Es gibt etwas, was man an einem einzigen Ort in der Welt finden kann. Es ist ein großer Schatz, man kann ihn die Erfüllung des Daseins nennen. Und der Ort, an dem dieser Schatz zu finden ist, ist der Ort, wo man steht.

Die meisten von uns gelangen nur in seltenen Augenblicken zum vollständigen Bewusstsein der Tatsache, dass wir die Erfüllung des Daseins nicht zu kosten bekommen haben, dass unser Leben am wahren erfüllten Dasein nicht teilhat, dass es gleichsam am wahren Dasein vorbei gelebt wird. Dennoch fühlen wir den Mangel immerzu, in irgendeinem Maße bemühen wir uns, irgendwo das zu finden, was uns fehlt. Irgendwo in irgendeinem Bezirk der Welt oder des Geistes, nur nicht da, wo wir stehen, da wo wir hingestellt worden sind – gerade da und nirgendwo anders ist der Schatz zu finden“ (a.a.O., S. 45).

Der Schatz ist nur in der Präsenz des gegenwärtigen Augenblicks zu finden. Nirgendwo sonst. Die eingangs zitierten Szenen aus dem universitären Alltag spiegeln ausschnitthaft, wie wir Heutigen wie Hamster in einem Laufrädchen entfremdet von uns selbst und unseren Gefühlen versuchen, beruflichen Anforderungen in unseren jeweiligen sozialen und institutionellen Kontexten nachzukommen und hoffen, durch den Erwerb von immer mehr Wissen, sei es durch Selbstreflexion oder durch Entdeckung der eigenen ‚Lebensmaxime‘, unser Leben in den Griff zu bekommen. Und doch spüren wir intuitiv alle, dass wir zwar „im Überfluss leben und doch ohne Freude sind“ (Fromm 1971, S. 112).

„Der Mensch ist ohne seinen Willen in diese Welt geworfen und wird ohne seinen Willen wieder aus ihr genommen. ... *Er muss sein Leben leben*, er *wird nicht* davon *gelebt*. Er ist *in* der Natur und geht doch *über sie hinaus*; er

ist sich seiner selbst bewusst, und dieses Bewusstsein seiner selbst als Einzelwesen bewirkt, dass er sich unerträglich einsam, verloren und machtlos fühlt. ... Die *Frage* ist immer die gleiche. Es gibt jedoch *verschiedene Antworten*, im Grunde nur zwei. Die eine versucht, die Isoliertheit zu überwinden und zur Harmonie zu gelangen durch Rückgang in den Zustand der Harmonie vor der Entstehung des Bewusstseins, das heißt, in den Zustand vor der Geburt. Die andere Antwort lautet, ganz geboren zu werden, das Bewusstsein, die Vernunft, die Fähigkeit zu lieben bis zu einem Grad zu entwickeln, dass man seine eigene egozentrische Einbezogenheit hinter sich lässt und zu einer neuen Harmonie, einem neuen Einssein mit der Welt gelangt. ... Das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind. Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden. Der Tod tritt ein, wenn die Geburt aufhört. ... Viele ... schreiten auf dem Pfad des Lebens weiter und können doch die Nabelschnur sozusagen nicht vollständig zerreißen; sie bleiben symbiotisch mit Mutter, Vater, Familie, Rasse, Staat, Stand, Geld, Göttern usw. verknüpft; niemals werden sie ganz sie selbst und sind daher niemals ganz geboren“ (a.a.O., S. 113f.).

Um *gesund* zu werden, nicht nur um die *Krankheitssymptome* der Isoliertheit und inneren Abgestorbenheit loszuwerden, muss, so Martin Buber wie Erich Fromm, die Fixierung auf das eigene Ich, der eigene Narzissmus überwunden werden.

„Gesundheit bedeutet, affektiv mit den Menschen und der Natur völlig verbunden zu sein, die Isoliertheit und Entfremdung zu überwinden, sich mit allem Existierenden eins zu fühlen – und doch *mich* als die separate Ganzheit, die *ich* bin, als das Individuum, das Ungeteilte zu erleben. Gesundheit bedeutet, ganz geboren zu sein und das zu werden, was man seinen Anlagen nach sein kann; sie bedeutet, Freude und Traurigkeit beeinträchtigt empfinden zu können oder, noch anders ausgedrückt, aus dem Halbschlaf zu erwachen, in dem der Mensch sein Leben führt, und hellwach zu sein“ (a.a.O., S. 118).

In der von Fritz und Lore Perls und Paul Goodman begründeten Gestalttherapie³ wird Selbstreflexion notwendig, wenn der selbstverständliche, unproblematische Kontakt zwischen unserem Organismus (im weitesten Sinne) und unserer Umwelt gestört ist, wenn wir, in Fromms Worten, die Erfahrung von

³ Fritz und Lore Perls haben sich in einem Seminar von Martin Buber in Frankfurt kennen gelernt. Paul Goodman ist als Gast Ivan Illichs in Cuernavaca mehrfach mit Erich Fromm zusammengetroffen, der mit Illich eng befreundet war.

Gespaltenheit, von Entfremdung und Isoliertheit machen. Die Ursachen dieser Entfremdung und Gespaltenheit liegen, vor allem für den anarchistisch geprägten Paul Goodman, in einer von bürokratischen Institutionen beherrschten Gesellschaft, wie sie in meinen einleitenden Szenen geschildert ist.

„Wer sich an die Gesellschaft anpasst, wird in mehrfacher Hinsicht krank. ... Wer sich aber nicht anpasst, wird verrückt, weil dies die einzige Gesellschaft ist, die wir haben“ (zit. n. Sreckovic 1999, S. 78).

Goodman wie Illich, beide haben sich gegenseitig stark beeinflusst, ihnen ging es weniger um Freiheit als um Autonomie, die eigenen Verhältnisse nach eigenen Zielen und auf eigenen Wegen selbst zu gestalten. Auf ‚sich-selbst-zu-reflektieren‘ bedeutet dann, sich bewusst zu machen, mit welchen Mustern wir zu uns, zu unseren Mitmenschen, zur gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt in Beziehung treten; wie wir Kontakt aufnehmen oder Kontakt vermeiden, letztlich, wie wir die täglich erfahrbare neurotische Spaltung von Körper, Seele und Geist aufrechterhalten oder überwinden.

„Unter »Selbst« versteht die Gestalttherapie das Bewusstsein vom Kontakt zwischen einem Organismus und dessen Umwelt. Dieses Bewusstsein wird dann »aktiviert«, wenn der Kontakt schwierig ist. ... Die Definition des Selbst als Problembewusstsein von schwierigen Kontaktsituationen birgt zwei wichtige Erkenntnisse: 1. Es gibt kein starres, von den aktuellen Situationen unabhängiges »Ich«, und 2. kann man sein »wahres Ich« nicht dadurch finden, dass man sich auf sich zurückzieht und von dem »Feld« absieht. Das »wahre Selbst« existiert nur im und entsteht durch den Kontakt“ (Blankertz und Doubrawa 2005, S. 258).

Im Kontakt mit dem uns umgebenden ‚Feld‘ sind wir unauflöslich verbunden mit anderen Kontexten, mit anderen Menschen, mit der sozialen und natürlichen Umwelt. Zum ‚Problem‘ wird uns dies allerdings oft erst, wenn diese Verbundenheit unterbrochen ist, wir daran leiden, wenn der Kontakt gestört ist (vgl. den Beitrag von Zwiebel in diesem Band: S. 41ff.). Während in der gestalttherapeutischen Tradition ‚Selbst-Bewusstsein‘ erst durch gestörte Kontaktbeziehungen aktiviert wird, wählen Michael Plesse und Gabrielle St. Clair in ihrer ganz spezifischen Verbindung einer orgodynamischen Energiemethode mit tantrischer Spiritualität einen entgegen gesetzten Ansatz:

„Wir gehen davon aus, dass die Ganzheit der Wirklichkeit in jedem Augenblick da ist, selbst wenn wir sie nicht mehr direkt erleben, weil wir in der Dualität, an der wir leiden gefangen sind. Wir sind Teile einer grundlegenden Einheit des Seins, erleben uns aber oft als von ihr getrennt. In einem Bild gesprochen: Die Welle ist nie vom Ozean getrennt, war es nicht und wird es

nicht sein. Sie kann sich nur als separat vom Ganzen erleben. Diese grundlegende Illusion der Getrenntheit ist das, was Störung, Verwirrung, Leiden und Konflikt mit sich bringt. Diese Getrenntheit entsteht durch unser Ich-Bewusstsein: Wir fühlen uns als getrennt vom Leben, von anderen Menschen, von unseren Gefühlen und vom Göttlichen. Und gleichzeitig ist dieses Ich-Bewusstsein als ‚erstes Wunder‘ das, was uns aus dem archaischen, unbewussten Leben heraushebt und uns erst zu Individuen mit freiem Willen macht. In der Perspektive der Orgodynamik fließt an diesem Punkt die Grundhaltung der tantrischen Spiritualität mit ein: Tantra als eine Umarmung dessen, was ist, ist nicht daran orientiert, durch Kampf und innere Anstrengung zum Ziel der Ganzheit zu kommen, sondern wendet sich achtsam und liebevoll dem zu, was ist“ (Plesse und St. Clair 1995, S. 60).

Ein entscheidender Punkt in ihrer Arbeit, der ich persönlich tiefe Erfahrungen und Einsichten verdanke, ist der *liebevolle* Umgang mit sich selbst und allem, was da ist und sich zeigt, auch und gerade bei energetischen Störungen und fixierenden mentalen Selbstkonzepten.⁴ Im Gegensatz zu der im Christentum weit verbreiteten Verdammung von Selbstliebe im Gegensatz zur Nächstenliebe, eine der größten Sünden meiner pietistischen Kindheit, ist – in buddhistischem Verständnis – die Liebe zum Selbst untrennbar verbunden mit der Liebe zu allen anderen Wesen. (Ein anderes Tabu aus der gleichen Tradition ist etwa: Körperliche, leibliche Lust verhindert geistige Erleuchtung.)

„Echte Liebe ist Ausdruck inneren Produktivseins und impliziert Fürsorge, Achtung, Verantwortungsgefühl und »Erkenntnis«. Sie ist kein »Affekt« in dem Sinn, dass ein anderer auf uns einwirkt, sondern sie ist ein tätiges Bestreben, das Wachstum und das Glück der geliebten Person zu fördern. Dieses Streben aber wurzelt in unserer eigenen Liebesfähigkeit“ (Fromm 1989, S. 475).

Zentrale Prinzipien orgodynamisch-tantrischer Arbeit nach Plesse und St. Clair sind die absichtslose, ungeteilte Aufmerksamkeit im Hier-und-Jetzt durch Verankerung im Atem; die Aktivierung und Öffnung aller sinnlichen Wahrnehmungskanäle; die bejahende Akzeptierung all dessen, was da ist und auftaucht, insbesondere alter Wahrnehmungsmuster und -folien; deren Überprüfung auf ihren Realitätsgehalt im Hier-und-Jetzt in einer neugierig-for-

⁴ In der Geschichte der westlichen Psychotherapie hatte Wilhelm Reich und in seiner Weiterentwicklung Gerda Boyesen diesen Punkt schon betont: „Der tiefe Kontakt zur eigenen Liebe wird mit dem freien Fluss der Libido intensiver erlebt, und in gleichem Maße entwickelt sich ein Gefühl der Selbstachtung und Zufriedenheit ... Ein Mensch mit seinem eigenen, vollständigen Libido-Fluss hat es nicht nötig, die Energie von anderen abzusaugen. Er kann geben und nehmen wie eine reife Persönlichkeit“ (Boyesen 1987, S. 105).

schen Haltung; der Zugang zu selbst-loser Präsenz im Flow des augenblicklichen Geschehens. An die Stelle der Frage: ‚Wer bin ich?‘ wird liebevoll erforscht: Wer bin ich in meiner (durch alte ‚Folien‘ momentan eingeschränkten Wahrnehmung) jetzt gerade *nicht*? Wer bin ich noch? Die mentale Selbstreflexion, aber auch das spürende Wahrnehmen von körperlichen Verspannungen bringt die ganzen Überich-kontrollierten einschränkenden Muster aus der eigenen Kindheit zu Tage. Im Unterschied zur Praxis des Zen reflektiert im orgodynamischen Ansatz jedoch nicht der Geist seine eigenen Verstrickungen in disziplinierter Meditation, sondern werden vor allem über intuitive Bewegungen und Rituale der Begegnung und Berührung verschiedene körperliche, emotionale, mentale und spirituelle Kanäle behutsam geöffnet, um die Wahrnehmung des Kontinuums des Erlebens in einem umfassenderen energetischen Feld (der Gruppe und darüber hinaus) zu ermöglichen. Der im weiteren Sinn buddhistische Hintergrund ihres Ansatzes, der eben nicht auf mentaler Selbstreflexion basiert, wird von dem buddhistischen Abt Zentatsu Richard Baker Roshi⁵ in einem Interview folgendermaßen formuliert:

„Das Bewusstsein, insbesondere das begriffliche Bewusstsein, kann nicht das Medium der Erkenntnis und Verwirklichung sein. Warum nicht? Weil die Funktion des Bewusstseins darin besteht, uns eine vorhersehbare, begreifbare, weil sequentiell in chronologischen Abläufen wahrnehmbare und bedeutsame Welt zu liefern, wo doch die Welt in ihrem Wirken in Wahrheit unbeständig und unmittelbar ist. Aufgrund seines ureigenen Wesens trennt uns das Bewusstsein davon ab, wie wir und alle Dinge eigentlich existieren. Begriffe verallgemeinern unsere unmittelbare Wahrnehmungserfahrung. Obwohl also das begriffliche, vergleichende Bewusstsein überaus nützlich, als Medium für die Sprache und das narrative Selbst sogar unabdingbar ist, kann Bewusstsein nicht das Medium für die Unbeständigkeit der Welt sein und auch nicht für die Weisheit, wie die Welt tatsächlich existiert, frei von Spra-

⁵ Richard Baker Roshi bezeichnete in einem persönlichen Gespräch Ivan Illich, der offenbar für uns beide einer der wichtigsten Lehrer in unserem Leben war, als ‚yogischen Katholiken‘. Die für Illich zentrale biblische Geschichte vom ‚Barmherzigen Samariter‘, Lk. 10, 25–37, ein Gleichnis Jesu, enthält alle yogischen Elemente: direkte persönliche Begegnung auf leiblicher Ebene frei von jedweder ideologischen, ethnischen oder institutionellen Verpflichtung. „Im Zeitalter der Kirche wird die Idee von einem Nächsten, mit dem Christus in dem Unbekannten begegnet, der an die Tür klopft und um Gastfreundschaft bittet, die Idee, aus einer Liebe heraus zu handeln, die ein Geschenk ist, korrumpiert, indem sie als etwas definiert wird, das institutionalisiert werden kann, das wohltätige Organisationen viel besser machen können als ein Haufen einzelner Christen.“ Ivan Illich im Gespräch mit David Caley, IDEAS 1998, S. 1.

che, frei von Begriffen und frei von selbstbezogenem Denken“ (Interview mit Zentatsu Richard Baker Roshi 2004, S. 37).

In der mit Energie gefüllten, sitzenden Haltung des Zazen geht es auch um die Auflösung von – an den Erfahrungen der Vergangenheit oder Erwartungen an die Zukunft fixierten – Identifikationen, um in einen *identifikationsfreien* Raum einzutreten. Diese Identifizierungen können wahrgenommen und innerlich bezeugt werden, müssen aber nicht bearbeitet werden. Indem sie beobachtet und akzeptiert werden, kann der Geist sich von diesen *Bewusstseinsinhalten* lösen und als Hintergrund-Geist Aktivitäten und Prozesse anstelle von Entitäten (Dingen, Zuständen) beobachten. Dies allerdings vollzieht sich weithin jenseits der Sphäre benennender Sprache, die als ‚edierendes Bewusstsein‘ prinzipiell kontextgebunden ist. In der Praxis der Achtsamkeit stellt man sich auf den eigenen Geisteszustand ein, bleibt verbunden mit allen Sinnen, eröffnet einen größeren inneren und äußeren Wahrnehmungsraum und begegnet anderen Menschen direkt ‚face-to-face‘. In solcher körperlichen und geistigen Präsenz kann eine tiefe, körperlich spürbare Resonanz mit einem Gegenüber entstehen.⁶

Als Zwischenergebnis dieses kursorischen Durchgangs durch verschiedene philosophische und psychotherapeutische Konzepte und Begründungen für Selbstreflexion können wir festhalten:

1. In psychotherapeutischen, insbesondere psychoanalytischen Kontexten gilt die in einer ‚Lehranalyse‘ erworbene Fähigkeit zur Selbstreflexion als unverzichtbare Grundkompetenz für einen ‚unmöglichen Beruf‘ („Erziehen, Kurieren, Regieren“⁷), um zu vermeiden, in der eigenen Kindheit erworbene Muster von Triebkontrolle und affektiven Beziehungen auf Patienten zu übertragen.
2. Während bei Freud noch innerpsychische Vorgänge, vor allem unbewusste Prozesse im Mittelpunkt stehen, geht es bei Buber (und eingeschränkt bei Csikszentmihalyi) um die Aufgabe, die der Mensch in der Welt zu erfüllen hat, an dem Ort, hier wo er steht. Eine zu sehr auf das eigene Selbst fokussierte (Selbst-)Reflexion kann geradezu verhindern, diese Aufgabe zu erkennen.
3. Für Fromm geht es zentral nicht nur um die Beseitigung von Krankheitssymptomen des unter Isoliertheit und innerer Abgestorbenheit leidenden modernen Menschen, sondern um die (Wieder-)Entdeckung der ursprüng-

⁶ Richard Baker Roshi sprach in einem persönlichen Gespräch von solchen Begegnungen mit Ivan Illich, die ich nur bestätigen konnte.

⁷ Freud, Sigmund, Geleitwort, Werke aus den Jahren 1925–31, a.a.O., S. 565.

lichen Verbundenheit mit den Menschen und der Natur und dem gleichzeitigen Erleben der ungeteilten, separaten Individualität und Ganzheit.

4. In der Gestalttherapie von Perls, Perls und Goodman rückt der Kontakt zwischen Organismus und Umwelt in den Mittelpunkt. Selbstreflexion setzt in dem Moment ein, in dem es zu einer Kontaktstörung kommt und das ganze Feld zwischen Organismus und Umwelt zum Problem wird. Selbstreflexion zielt vor allem auf die Kritik der entfremdenden gesellschaftlichen Verhältnisse.
5. Der orgodynamische Ansatz von Plesse und St. Clair eröffnet durch achtsame und liebevolle Präsenz mit allen Sinnen energetische Felder, in denen dualistische Sichtweisen sich behutsam auflösen und die unverstellte Erfahrung von persönlicher Ganzheit und Verbundenheit mit anderen Menschen, der Natur und dem ganzen Leben sich gegenseitig ergänzen.
6. Diese Sichtweise wird nochmals bestätigt durch die buddhistische Erkenntnis, dass das begriffliche Bewusstsein kein geeignetes Medium zur Erfahrung essentieller Wirklichkeit und damit von Erkenntnis sein kann, weil das Leben nicht nach den Gesetzen unseres dualistisch unterscheidenden Geistes funktioniert. Das Leben ist ebenso *unvorhersehbar* in dem, was es in Zukunft bringen wird, wie es *unbeständig* war in dem, was es in der Vergangenheit gebracht hat. Das Leben ist allerdings *unmittelbar* im Blick auf das, was Hier-und-Jetzt da ist. Das Selbst, das in der Meditation reflektiert wird, hat keinen Realitätsgehalt, sondern ist selbst nur wahrnehmende Struktur eines Geisteszustandes, der Unterschiede hervorbringt. Im Blick auf Selbstreflexion entspricht die innere Haltung einer von allen Inhalten disidentifizierten inneren Zeugenschaft.

Im Folgenden gehe ich von einer erweiterten Bedeutung von Selbstreflexion aus, die ich nochmals auf einem anderen erkenntnistheoretischen Hintergrund begründen möchte.

Aus meiner Sicht besteht das *Ziel jeder Form von Selbstreflexion darin, ‚das Muster zu erkennen, das verbindet‘* (Bateson). ‚Das Muster, das verbindet‘, sind Beziehungen zwischen *Prozessen*, nicht Beziehungen zwischen *Entitäten* („Sachverhalten“ oder „Zuständen“).⁸ In Gregory Batesons Arbeiten geht es, wenn ich vor allem sein Spätwerk richtig verstehe, um das Erkennen von ‚Grenzflächen‘, um Beziehungsmuster, in denen das eine ohne das andere weder erkannt noch wirksam werden kann. Damit kommen von vornherein

⁸ Bateson pflegte seine Zuhörer aufzufordern, ihre Hände zu betrachten und sie zu fragen, wieviele Finger sie haben, und wenn sie antworteten „fünf“, wies er darauf hin, dass sie nicht fünf Finger hätten, sondern vier Beziehungen zwischen den Fingern. Bateson 1993, S. 291.

zwei Ebenen ins Spiel: die Ebene der Selbsterkenntnis, die, wie wir gesehen haben, nicht auf mentale Selbstanalyse beschränkt ist, und die Ebene der tatsächlichen Auswirkungen in der Beziehung zur äußeren Welt. Auch hier geht es letztlich – auf *erkenntnistheoretischer* Ebene – um die Überwindung der dualistischen Spaltungen von innen und außen, von Beobachter und Beobachtetem, von richtig und falsch, Vergangenheit und Zukunft etc. auf allen Ebenen. Zwiebel spricht in diesem Zusammenhang von bi-fokalem Denken (vgl. in diesem Band S. 106f.).

In der pädagogischen und therapeutischen (Selbst-)Reflexion bedeutet dies zunächst und ganz allgemein, das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Impulsen wahrzunehmen und auf innere Stimmigkeit und äußere Passung hin zu reflektieren. Stimmt mein inneres Erleben mit der Wahrnehmung der äußeren Situation überein? Und: Passt die äußere Situation zu meinem inneren Erleben? Und: Wo ist die Grenzfläche zwischen beiden? Allgemeiner: Wie ist es möglich, dass wir als Menschen die Welt erkennen können, dass wir aus innerem Erleben ganz verschieden auf äußere Situationen reagieren? Und umgekehrt: Wie ist es möglich, dass die Welt von uns erkannt werden kann, dass äußere Situationen ganz verschiedene innere Reaktionen auslösen können?

„Was wird nötig sein, um in komplexerer Weise auf Grenzflächen zu reagieren? Allermindestens bedarf es solcher Sehweisen, die unsere eigene Komplexität und die systemische Komplexität des Anderen affirmieren und die Möglichkeit einräumen, dass sie zusammen ein beide einschließendes System konstituieren, mit einem gemeinsamen geistigen Netz und Elementen des notwendig Geheimnisvollen ... Ich glaube, dass eine Handlung oder das an eine Erfahrung geheftete Etikett immer, wie wir sagen, im Kontext gesehen werden muss. Und der Kontext jeder Handlung ist das ganze Netz der Epistemologie und der Zustand aller darin begriffenen Systeme samt der Geschichte, die zu diesem Zustand führt. Wofür wir uns selbst halten, sollte vereinbar sein mit dem, wofür wir die Welt ringsum halten“ (Bateson 1993, S. 250f.).

Damit haben wir folgende Kriterien für professionelle Selbstreflexion gewonnen:

1. Selbstreflexion dient der Aufklärung eigener, unbewusst übertragener Beziehungsmuster, die subjektiven Wahrheiten des ICH.
2. Selbstreflexion führt zu nichts, wenn sie in der Selbstbespiegelung innerer psychischer Prozesse hängen bleibt, anstatt sich auf den Ort zu konzentrieren, wo man steht, auf die Aufgaben, die das Leben uns jetzt stellt. Dann bezieht Selbstreflexion das ganze Feld von Erfahrungen und die damit

verbundenen gesellschaftlichen Kontexte mit ein, die objektiven Wahrheiten des ES.

3. Selbstreflexion zielt auf die gleichzeitige Erfahrung von Verbundenheit mit anderen Menschen und der Natur und Einmaligkeit in der eigenen Ganzheit und überwindet dadurch symbiotische Verschmelzungswünsche wie Gefühle von Isoliertheit und Abgetrenntheit, die intersubjektiven Wahrheiten des WIR.

Und schließlich als Metakriterium: Selbstreflexion vollzieht sich im umfassenden Gewährwerden geistiger (körperlicher, emotionaler, mentaler und transpersonaler) Prozesse im gegenwärtigen Moment.

Was bedeutet das für pädagogische Selbstreflexion?

Dies soll im Folgenden in drei verschiedenen Dimensionen⁹ entfaltet werden:

- in einer auf das Individuum bezogenen subjektiven ICH-Perspektive, in der die Reflexion eigener, unbewusst übertragener pädagogischer Beziehungsmuster zwischen den Generationen im Mittelpunkt steht,
- in einer ES-Perspektive, in der das umgebende Feld, insbesondere die objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit in der Schule beleuchtet werden und
- in einer auf intersubjektive Wahrheiten bezogenen WIR-Perspektive, in der die kollektiven, archetypischen kulturellen Wurzeln von Gemeinschaft am Beispiel des Playbacktheaters diskutiert werden.

1.3 Die individuumzentrierte ICH-Perspektive:

Reflexion eigener, unbewusst übertragener pädagogischer Beziehungsmuster

Die erforschende Erkundung und Bewusstmachung von Beziehungsmustern, die wir im pädagogischen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weitgehend unbewusst eingehen, beginnt mit der schlichten Erkenntnis, dass wir selbst einmal Kinder waren und in dieser Phase die grundlegenden Muster gelernt haben, mit denen wir zu anderen Kontakt aufnehmen.

„Habe Mut zu dir selbst, und suche deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. 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 musst“ (Korczak

⁹ Wilber nennt dies auch die Ebenen des Guten, des Wahren und des Schönen. Vgl. Wilber 2001, S. 92.

1995, S. 156) – so Janusz Korczak in seinem pädagogischen Hauptwerk: *Wie man ein Kind lieben soll* (1914–16). Dies ist also im Sinne Batesons eine erste Grenzfläche und der gemeinsame Ausgangspunkt psychoanalytischer und pädagogischer Selbstreflexion: Um Kinder zu erkennen, müssen die erziehenden Erwachsenen sich zunächst selbst (er-)kennen. Ein Jahrzehnt nach Korczak formuliert der erste psychoanalytische Pädagoge Siegfried Bernfeld die dafür grundlegende Einsicht:

„Entsteht zwischen Kind und Erzieher überhaupt eine Beziehung, so wird unweigerlich und unvermeidlich die Ödipusbeziehung sich aus ihr entwickeln. Und zwar von beiden Seiten her. Das Kind wird den Erzieher lieben (oder hassen oder lieben und hassen), wie es Vater oder Mutter liebt oder liebte. Es bringt ihm stürmisch, hartnäckig und, wenn es sein muss, verschlagen die Wünsche entgegen, die es zu ihnen hegte, und wird sich getrieben sehen, das Schicksal zu wiederholen, das sie damals erfuhren. Und der Erzieher, was bleibt ihm anderes übrig, als diese Rolle anzunehmen, einerlei, ob er das Kind liebt oder nicht. Er setzt das Werk der Eltern, und wäre es mit anderen Mitteln, fort oder wiederholt es in einer dem Kind neuen Weise: er arbeitet auf den Untergang des Ödipuskomplexes hin, wenn auch des Kindes Sexualliebe zu ihm nicht Inzest, des Kindes Aggression nicht Vatermord sind. Unser Erzieher liebt aber das Kind. Er spielt seine Rolle freiwillig, mit Begeisterung und Hingabe, unter dem Wiederholungszwang, wenigstens unter den Einwirkungen seines eigenen Ödipuskomplexes. Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen. Die wirklichen Unterschiede wiegen hier leicht. Sie sind Unterschiede des Ichs, soweit sie überhaupt zählen, aber nicht Unterschiede der Triebe und ihrer Wünsche. Und sein Tun, sein Erfüllen und Verboten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in dieser pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher. Reichlich kompliziert, aber noch nicht genug. Denn er als Erzieher, er ist gar kein Er, kein Ich, sondern ein denkendes, handelndes Ich, dem eine ichfremde Gewalt: das Triebwünschen seines Verdrängten, hemmend und treibend gegenübersteht. So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte. Denn was jenem recht, wäre diesem billig. Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt es auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten“ (Bernfeld 1967, S. 140f.).

Martin Buber hat diese Einsicht etwa zur gleichen Zeit wie Bernfeld als Erfahrung der ‚*pädagogischen Umfassung*‘ beschrieben:

„Umfassung ist das Gegenteil zur Erweiterung der eigenen Konkretheit, Erfüllung der gelebten Situation, vollkommene Präsenz der Wirklichkeit, an der man teilhat. Ihre Elemente sind: erstens ein irgendwie geartetes Verhältnis zweier Personen zueinander, zweitens ein von beiden gemeinsam erfahrener Vorgang, an dem jedenfalls eine der beiden tätig partizipiert, drittens das Faktum, dass diese eine Person den gemeinsamen Vorgang, ohne irgend etwas von der gefühlten Realität ihres eigenen Tätigseins einzubüßen, zugleich von der andern aus erlebt ...“ (Buber 1986, S. 38).

Für Erwachsene, grown-ups, ist, besonders in Konfliktsituationen mit Kindern, oft schwer auszuhalten, vielleicht sogar unerträglich, wie ‚ungebremst‘, ‚ungezügelt‘, ‚ungezogen‘ jüngere Kinder ihre Gefühle und Impulse ausleben. Freud hat die Notwendigkeit von Erziehung mit der Notwendigkeit der Kontrolle kindlicher Triebe und ihrer Sublimierung in kulturell akzeptierten Formen begründet. Kinder können nur erwachsen werden, wenn sie ihre ursprüngliche Ungebärdetheit und ihren ‚natürlichen‘ Egoismus ablegen. Ohne Respekt vor der Autorität der Erwachsenen ist keine moralische Entwicklung möglich.

Diese Sicht wird heute von vielen Erwachsenen, jedenfalls in Deutschland und der alt gewordenen 68er-Generation nicht mehr geteilt. Ihre Kinder wiederum, die Mehrzahl heutiger Eltern, sind völlig verunsichert, an welchen Maximen und Leitlinien sie ihre eigene Erziehungspraxis ausrichten sollen. Sie wurden selbst weithin nach einem anderen Modell erzogen. Ihre Eltern hatten versucht, ihr inneres und äußeres Wachstum nach Möglichkeit zu fördern und sie vor jedweder, insbesondere institutionellen und gesellschaftlichen Einschränkung zu schützen.

Mit den historischen Kontexten in der Generationenfolge, nationalsozialistische Erziehung, konservativ-bürgerliche Erziehung in der Adenauerzeit der BRD bzw. sozialistische Erziehung in der DDR, anti-autoritäre Bewegung der 60er und 70er Jahre, neuer Konsumismus und Ich-Verwirklichung der 90er und der düstere, depressive Blick in die Zukunft angesichts von Globalisierung, Terrorismus und Massenarbeitslosigkeit heute, waren meist im Gegenpendelschlag der Zeit jeweils andere Erziehungskonzepte und -praktiken verbunden.

Dahinter verbirgt sich jedoch auch eine grundsätzliche, auf die Aufklärung zurückgehende Kontroverse im Menschenbild. Ihre Hauptprotagonisten sind J.J. Rousseau (‚Der Mensch wird frei geboren und überall ist er in Banden‘) einerseits und Th. Hobbes (‚Das Leben des Menschen im natürlichen Zustand ist einsam, arm, hässlich, roh und kurz‘) andererseits. Die von ihnen vertretenen Positionen kartografiert Ken Wilber als Devolution gegen Evolution (vgl.

zum Folgenden: Wilber 2002, S. 403ff.). Im ersteren Fall gilt es, das verloren gegangene Paradies der Kindheit vor dem Sündenfall der Erkenntnis wiederzugewinnen, die später einsetzende gesellschaftliche Entfremdung zu *heilen*; im anderen Fall, sich durch moralische Erziehung schrittweise zu einem sittlich höher stehenden Menschen zu *entwickeln*.

„Kurz, nach der Sichtweise der ersten Schule fängt man gut an, wird böse und muss diese Gutheit zurückgewinnen, um sich selbst und die Welt zu heilen. Nach der Sichtweise der zweiten Schule beginnt man, wo nicht böse, so doch in Ermangelung des Guten, und diese Gutheit kann nur zum Vorschein kommen, wenn man sein ganzes Potential entwickelt und verwirklicht“ (a.a.O., S. 406).

Wie die moderne Entwicklungspsychologie von Piaget bis Kohlberg und Gilligan gezeigt hat, entwickelt sich der äußere und innere Bewegungsraum und die damit verbundenen sozialen und moralischen Fähigkeiten von Kindern in Stufen oder besser gesagt in Wellen, wobei biologische Grundlagen kulturspezifisch überformt werden. In diesem Prozess entfalten sich jedoch nicht nur immer weitere Handlungsmöglichkeiten, sondern werden auch Entwicklungspotentiale unterdrückt und beschnitten, die später re-integriert werden müssen. Ein starkes, autonomes Ich auszubilden, beginnt in sehr frühem Alter, im Kontext der schwäbischen Kultur meiner eigenen Kindheit mit dem ersten „Noi, neta“ („Nein, ich will nicht“). Erst mit diesem Schritt werden Kinder zu Menschen mit eigenem Willen. Die zweite, für Eltern wie Erzieher, besonders Lehrer in der Sekundarstufe I und II, viel schwierigere Phase dieser Ichbildung zeigt sich in den heftigen inneren und äußeren Auseinandersetzungen in der Pubertät, in der Jugendliche einerseits die Werte und Normen der Erwachsenen zu internalisieren beginnen und sich doch andererseits gleichzeitig davon distanzieren müssen. ‚Ich bin irgendwie anders‘, hing jahrelang als selbst gemalter Poster im Zimmer einer meiner Söhne.

Mit dieser Fokussierung auf das eigene Selbst, das sich um sich selbst drehende eigene Ich, ist jedoch auch die Erfahrung von Isolation und Einsamkeit verbunden. „Seltsam, im Nebel zu wandern! Einsam ist Busch und Stein, Kein Mensch kennt den andern, Jeder ist allein.“ dichtete Hermann Hesse und zitierten wir, wenn wir in der kleinen Clique von drei Freunden mit 17 über die herbstlichen Felder liefen. Die Verbundenheit mit anderen Menschen, der Natur, dem größeren Ganzen ist verloren gegangen. Sie kann als letztes Ziel von Selbstreflexion, so hatten wir im Anschluss an Buber, Fromm, Baker Roshi, Plesse und St. Clair argumentiert, nur in der *Präsenz des erfüllten Augenblicks* wiedergewonnen werden.

So sind Kinder und Jugendliche auf dem Weg, selbst-ständige Individuen zu werden, die sich um den Preis ihrer Ich-Bildung von Erwachsenen abgrenzen müssen, um sich selber und ihre Möglichkeiten zu entdecken. Und doch müssen wir, um dem Halbschlaf der isolierten Existenz zu entgehen, in dem die meisten Erwachsenen hängen geblieben sind, um ‚ganz geboren zu werden‘, wie Fromm sagt, unsere im Laufe unserer Erziehung, unseres Aufwachsens abgespaltenen und unterdrückten Anteile später wieder entdecken und uns neu aneignen.

Abgespalten ist zunächst und vor allem der freie Fluss und Ausdruck der Gefühle. Und hier liegt der wichtigste Ansatzpunkt für die Selbstreflexion der Erwachsenen, nämlich von Kindern, die sich noch nicht abgekapselt haben, die noch nicht innerlich ‚abgestorben‘ sind, zu lernen. Ich habe die eigene emotionale und mentale Fixiertheit, ganz im Sinne Korczaks, immer wieder von meinen Kindern gespiegelt bekommen, mit anderen Worten: das eigene innere Kind wieder gefunden.

Vor Jahren hatte ich mit einem meiner Söhne, er war etwa fünf Jahre alt, einen erbitterten Streit, weil er partout nicht tun wollte, was ich (natürlich zu seinem Besten) von ihm verlangte. Wir brüllten uns beide an, bis es in einer winzigen Pause des Atemholens aus ihm heraus brach: „Aber Papa, merkst Du denn nicht, dass ich traurig bin?“ Da stürzte ich vom hohen Seil der Pädagogik, das Beste zu wollen und dies auch durchsetzen zu wollen. In der Pubertät eines anderen fand ich nach einem nächtlichen Streit um angekündigte und versprochene, aber unerledigte Aufgaben in der Nacht einen Brief auf meinem Schreibtisch: „... Dass du hinter mir her spionierst, macht mich traurig und wütend ... Hab’ Vertrauen.“ Auch da löste sich meine eigene Verstrickung augenblicklich auf. Mit etwa fünf Jahren war sein Lieblingsspiel in den Ferien, wir hatten aus Platzgründen seine Lieblingsspielzeuge zu Hause gelassen: „Papa, spiel mir ein Gefühl“ und dann mussten Papa (und Mama) ein Gefühl auf einer imaginären Bühne inszenieren.

In solchen Konfliktsituationen, wenn der Kontakt gestört oder unterbrochen ist, 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.

„Es besteht kein Zweifel, dass emotionale Gesundheit und die damit verbundenen natürlichen Tugenden nicht von der Fähigkeit, sich selbst und andere zu lieben, zu trennen sind. Deshalb brauchen wir eine Pädagogik der Liebe ... Vielleicht hat es uns bisher an einer bestimmten Richtung oder auch an

der Gelegenheit, sie in einem erzieherischen Umfeld anzuwenden, gemangelt. So wissen wir etwa, dass es neben Wärme, Verständnis und psychischer Sicherheit notwendig ist, sich auch mit jener kindlichen Zwiespältigkeit auseinander zu setzen, die die meisten Menschen in unserer Gesellschaft als unvermeidliche Reaktion auf ihre alles andere als reifen, glücklichen und leistungsstarken Eltern entwickeln. Das menschliche Potential an Liebe wird durch Selbsthass und bewusste oder unbewusste Destruktivität verdeckt, die aus der frühesten Lebensgeschichte stammen. Um sich davon zu befreien, so hat uns die psychotherapeutische Erfahrung bis jetzt klar gezeigt, ist es notwendig, das eigene Leben über einen Punkt der intellektuellen Erkenntnis hinaus zu untersuchen und den Schmerz und die Frustration früherer Eindrücke erst zu ergründen, bevor man sie fallen lassen kann“ (Naranjo 2000, S. 92).

Darum, so scheint mir, ist der liebevolle Umgang mit der eigenen Erziehungsgeschichte die erste und fundamentale Voraussetzung eines akzeptierenden und Grenzen setzenden, liebevollen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen.

1.4 Die ES-Perspektive:

Sich den Aufgaben des Lebens stellen an dem Ort, an dem man steht

Eine zweite Grenzfläche im Sinne Batesons besteht darin, zu erkennen und zu unterscheiden, wie unsere inneren Prozesse und unser äußeres Handeln miteinander zusammenhängen, und sich klar zu machen, dass gute Absichten oft genug die äußeren Verhältnisse nur ‚verschlimmbessern‘. Dies gilt ganz besonders für pädagogische Beziehungen, die angesichts sich polarisierender gesellschaftlicher *Lebensbedingungen* fiktive *Lebenswürfe* propagieren und damit in sich selbst unglaubwürdig werden. In diesem Zwiespalt befinden sich wiederum vor allem Lehrerinnen und Lehrer in der Sekundarstufe I an Haupt-, Real- und Berufsschulen, die ihre Schülerinnen und Schüler zu Lernleistungen motivieren sollen, um ihnen später weitere Ausbildungschancen und einen Arbeitsplatz zu sichern, obwohl sie doch wissen (könnten), dass dies für viele der vor ihnen Sitzenden von vornherein illusionär ist.

Wie die Armutsberichte der Bundesregierung zeigen, verstärken sich seit den 90er Jahren wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ausgrenzungstendenzen, von denen Kinder und Jugendliche besonders betroffen sind:

„Unter den Sozialhilfebeziehern waren Kinder unter 18 Jahren mit rund 1,1 Mio. die mit Abstand größte Gruppe. ... Mehr als die Hälfte der Kinder unter 18 Jahren im Sozialhilfebezug wächst in Haushalten von allein Erziehenden

auf. 26,3 % der allein erziehenden Frauen sind auf Sozialhilfe angewiesen (2003). ... Erschwerter Zugang zu Erwerbstätigkeit und fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten spielen hierbei eine wichtige Rolle. ... Unverändert gegenüber 1998 sind fehlende schulische und berufliche Qualifikationen sowie damit häufig zusammenhängend geringe Erwerbseinkommen und Arbeitslosigkeit Hauptursachen für den Sozialhilfebezug“ (Lebenslagen in Deutschland, S. 70).

Hier schließt sich ein bedrohlicher Kreislauf von sozialer Ausgrenzung: Leben in sozialen Brennpunkten, Abhängigkeit von Sozialhilfe, unvollständige Familienstrukturen, schlechte Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus und mangelnde schulische Qualifikationen, berufliche Perspektivlosigkeit, häufig verbunden mit problematischen Migrationshintergründen. Zu den eher ökonomisch bedingten Benachteiligungen kommen drei eher kulturell-mentale Spaltungslinien im Lebensstil der bundesdeutschen Gesellschaft: zwischen Reichen und Armen, zwischen Westdeutschen und Ostdeutschen sowie zwischen der deutschstämmigen Mehrheit und der muslimischen Minderheit. Wie sich dies auf die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen auswirkt, wie differenziert eigene Erfahrungsmuster und inwieweit sie überhaupt zugänglich, spürbar und mitteilbar sind, ist (weithin) begrenzt durch die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufgewachsen sind, ob sie in früher Kindheit die Gelegenheit hatten, *meta-kognitive Fähigkeiten* zur Selbstreflexion auszubilden. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den ganz realen, äußerlich beobachtbaren Verhaltensmustern, die Eltern (und Bezugspersonen) ihnen gegenüber praktizieren.

Hier kann auf das in der psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Literatur beschriebene Konzept des *reflective functioning* zurückgegriffen werden. Dieses Konzept bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Ziele wie die Ziele anderer wahrzunehmen und zu verstehen (Gedanken, Absichten, Meinungen, Wünsche) und über das damit zusammenhängende Verhalten nachzudenken. Es geht also um Prozesse reflexiver Metakognition, die für ein fühlendes und denkendes Selbst entscheidend sind, das die Fähigkeit besitzt, Sinn und Bedeutungszusammenhänge herzustellen und auf diese Weise das Verhalten zu regulieren.

Theoretischer Hintergrund des Konzepts ist die empirisch geprüfte Auffassung, dass solche Fähigkeiten zu *reflective functioning* in den ersten Lebensjahren, insbesondere in der Interaktion zwischen dem Kind und der Mutter und deren Fähigkeit zur Metakommunikation entwickelt werden, aber als Prozess der Mentalisierung („Bewusstwerdung“) sich auch im späteren Leben fortsetzen und vertiefen konnten (Fonagy und Target 2002, S. 839–862). Auf

der von Fonagy u.a. entwickelten *reflective functioning scale* sind folgende Kriterien von besonderer Bedeutung:

- Art und Häufigkeit der Erwähnung eigener oder fremder innerer Befindlichkeiten
- Einfühlungsvermögen für die Charakteristika, Komplexität und Vielfalt innerer Befindlichkeiten
- Bemühungen, beobachtbares Verhalten mit innerer Befindlichkeit zu verknüpfen, sowie
- die Fähigkeit, eine Änderung der inneren Befindlichkeit und daraus folgende Änderungen des Verhaltens in Betracht zu ziehen.

All dies liegt einerseits noch im Bereich unserer ‚denkenden‘ metakognitiven Fähigkeiten, spiegelt jedoch andererseits die menschliche Grundfähigkeit, auch auf emotionaler und intuitiver Ebene mit anderen Menschen in Resonanz zu gehen (vgl. Bauer 2005). Nicht ohne Grund nennen Lehrerinnen und Lehrer schon in der Grundschule die Zunahme so genannter erzieherischer Aufgaben und Zunahme verhaltensauffälliger Schüler an erster Stelle einer insgesamt großen Fülle von Belastungsfaktoren. Von Lehrerinnen und Lehrern an Haupt- und Realschulen werden Schulunlust der Schüler, lernschwierige Schüler und fehlende elterliche Unterstützung als Hauptbelastungsfaktoren genannt (vgl. Dauber und Vollstädt 2004, S. 359–369). Bezogen auf diese äußeren, ‚objektiven‘ Verhältnisse und Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit kann Selbstreflexion vor allem dazu beitragen, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten und damit die Hauptursache für berufliches Burn-out zu verringern. Sich im Beruf zu engagieren ist für die langfristige Gesundheit von Pädagogen ebenso wichtig wie die Fähigkeit, die Grenzen des eigenen Handelns selbstkritisch reflektieren zu können. Genau in diesem Spannungsfeld von Sollen / Wollen und Können werden viele Lehrerinnen und Lehrer psychisch und physisch krank (Bosse und Dauber 2005, S. 55–82). Die Aufgaben, die einem an dem Ort, wo man steht, gestellt sind, können auch bedeuten, sich politisch zu engagieren, um den beschriebenen Ausgrenzungstendenzen entgegenzuwirken, anstelle sich in Selbstmitleid zu verlieren.

1.5 Die WIR-Perspektive:

Die Reflexion kultureller Muster im Ritual des Playbacktheaters

Eine dritte Grenzfläche im Sinne Batesons bezieht sich auf das unauflösbare Wechselspiel von individuellen und kollektiven Prozessen von kultureller Sinngebung und Sinndeutung.

„In der Zeit nach dem Vietnamkrieg war ich auf der Suche nach experimentellem Theater und landete beim Playback Theater. Ich hielt mich selbst für einen Künstler des Theaters. Auf dem Weg, auf dem Playback sich entwickelte, studierte ich Psychodrama, um die Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, Gruppenprozesse zu steuern und ein soziales Interaktionsgeschehen anzuleiten. Ich verstand, wie Kunst und soziale Interaktion in geschickter Weise miteinander zu verbinden seien, um Playback wirksam werden zu lassen. Ohne mir völlig darüber im Klaren zu sein, bemühte ich mich in dieser Zeit, meiner Gruppe, meinen Studenten und mir selbst beizubringen, den Ansprüchen des Rituals gerecht zu werden. Denn diese rituelle Komponente des Playback Theaters führt uns zum Kern unseres Seins und hilft uns dabei, uns wie neugeboren zu fühlen; und es ist eben diese rituelle Komponente, die uns die Arbeit von geistigem Austausch ermöglicht, den wir brauchen, um eine dysfunktionale und abgenutzte soziale Ordnung zu überwinden.

Es geschieht in Form von Geschichten. Es geschieht in Form von Tanz, Bildern und Musik. Und es geschieht, weil mündige Bürger als Spieler willens sind, sich einer herausfordernden Kunst zu stellen, um ihren Gemeinschaften zu dienen“ (Fox 1999, S. 156; vgl. auch: Dauber 2002, S. 31–76).

Playbacktheater Aufführung irgendwo auf der Welt: Gespielt wird im klassischen Stil der New Yorker Schule. Der Conductor wärmt das Publikum an, stimmt es auf das Thema ein oder interviewt einen Erzähler. Die Spieler sitzen aufrecht, konzentriert und gelassen zugleich auf der Bühne, in ‚*schamanischer Haltung*‘ und ‚*zen-artiger Konzentration*‘, wie sie es bei Jonathan Fox und Jo Salas irgendwann einmal gelesen haben – whatever this means. Sie hören von Ereignissen, Gefühlen, Stimmungen, gehen innerlich in Kontakt mit dem Gehörten. Eigene Geschichten fallen ihnen ein, damit verbundene Gefühle werden wachgerufen. Sie spüren und lauschen in sich hinein und versuchen sich gleichzeitig nach außen auf den Kern, auf den roten Faden dessen, was erzählt wird, zu konzentrieren. Bilder steigen auf. Erste Ideen zur spielerischen Umsetzung schieben sich dazwischen. Als erfahrene Playback-Praktiker versuchen sie, leer zu werden, ‚in-between‘ zu sein oder wenigstens so zu wirken. Dem Musiker und dem Conductor geht es nicht anders. Auch sie floaten irgendwo zwischen verschiedenen Ebenen von äußeren Eindrücken und inneren Impulsen hin und her, präsent und losgelassen in einem.

Was hat das mit Selbstreflexion zu tun?

Als Teil der belebten Natur, als nicht-instinktgebundenes höheres Säugetier zeichnet den Menschen bei allen evolutionären Prägungen vor allem aus,

dass er die Fähigkeit besitzt, sich als geschichtliches Wesen zu begreifen, sich selbst im Blick auf seine Vergangenheit und Zukunft als Individuum und Gemeinschaftswesen zu reflektieren. Individuation („Wer bin ich?“) und Enkulturation („Zu wem gehöre ich?“) verschränken sich im Prozess der Sozialisation. Als lebenslange Suche nach Autonomie und Verbundenheit beschäftigt uns die angemessene Balance zwischen beiden Polen in jeder Alterstufe aufs Neue, das große Thema der interaktionistischen Sozialpsychologie in der Tradition von Ervin Goffman. Sind diese Fragen und die damit verbundenen persönlichen Identitätskonflikte nicht auch Hintergrundthema jedes großen Theaters, das mehr beabsichtigt, als uns nur in einen rauschenden Bilderbogen zu entführen? „Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Was bleibt von mir, wenn ich nicht mehr bin? Was vererbe ich meinen Kindern? Welche Spur hinterlasse ich im kollektiven Gedächtnis der Gemeinschaft?“

Der Klärung dieser Fragen dienten auch die *großen Erzählungen* der Vergangenheit: die Schöpfungsmythen vom Anfang der Welt, die Geschichten vom Kampf der Götter, vom Bund Gottes mit seinem Volk und dessen Erfüllung in seinem Sohn, Erzählungen von großen Entdeckungen, wissenschaftlichen Erfindungen und visionären Gesellschaftsentwürfen; Erzählungen, die Orientierung und Halt gaben und deren Verschwinden wir mit Neil Postman beklagen mögen.

Heute beziehen wir uns in der Öffentlichkeit, in Schulen, Hochschulen, Parteien und Kirchen weniger auf große Erzählungen als auf *gedruckte Worte*, auf kanonische Texte aus den Traditionen religiöser Gemeinschaften, auf die Deklarationen der Menschenrechte in literarischer oder politischer Form, auf persönliche Zeugnisse bedeutender Humanisten und Philosophen aus verschiedenen Jahrhunderten, weitestgehend also auf *schriftliche Dokumente*, deren Botschaft wir der heranwachsenden Generation als Lektüre nahe zu bringen versuchen. Die Botschaften, mit denen diese im Alltag bombardiert werden, sprechen eine andere Sprache, beziehen sich nicht auf eine Tradition, auf Geschichten aus einer anderen Zeit und Welt, sondern auf sie selbst und wie sie sich selbst sehen sollen. „Du bist für Dein Schicksal selbst verantwortlich. Du musst Deine eigene Ich-AG gründen. Jeder ist seines Unglücks Schmied.“ In deren Mittelpunkt steht fast immer das individuelle Ego, das als Aktie gedacht wird, die profitabel auf den Markt gebracht werden muss – selten die Gemeinschaft, noch seltener oder nie die darüber hinausgehenden existentiellen Fragen nach einer sinnvollen Lebensgestaltung, nach Leben und Tod.

In vorliterarischen Gesellschaften war es die persönliche Aufgabe von Schamanen, Brücken zu schlagen zwischen den Einzelnen und ihrer Gemein-

schaft, zwischen den Toten und den Lebenden, zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen dem, was ist, was war und was sein wird. Sie taten dies in Form von Ritualen, die bestimmt waren durch Musik und Tanz, durch körperliche Berührung, durch Masken und Bilder, die sie an die Wand malten. Traditionelle Schamanen waren Seelenführer, Konduktoren, Vermittler zwischen verschiedenen inneren Welten; manchmal auch, aber nicht immer Heiler, Medizinmänner, Jagdzauberer und Häuptlinge ihrer Sippen und Gemeinschaften. Sie arbeiteten nicht mit Texten, sondern – in der Sprache des Playbacktheaters – mit den Mitteln von sound, movement und fluid sculptures, durch die Inszenierung von klangvollen, bewegten, farbigen Bildern. Qualifiziert für diese Aufgabe waren sie durch ihre einzigartige persönliche Erfahrung, sich in mehr als nur einer Ebene der Wirklichkeit bewegen zu können. In der Regel kamen sie dazu im Durchgang durch eine schwere persönliche Krise. Vorliterarische, traditionelle Schamanen bewegten sich nicht in einem vom Ich-Bewusstsein des modernen Menschen geprägten Raum. Die Vorstellung eines von anderen und der Welt abgegrenzten Ego war ihnen unbekannt. In gewisser Weise, könnte man aus heutiger Sicht sagen, arbeiteten sie mit praepersonalen, archaischen, magischen, allenfalls mythischen Bewusstseinszuständen. Was ihnen (noch) zugänglich war und uns Heutigen weitgehend verschlossen ist, war ihre Verbindung zum größeren Ganzen, zu einer umfassenden Erfahrung der Wirklichkeit des Lebens, die sich nicht beschränkt auf die wenigen Ausschnitte, die uns unsere rein rationalistische, egozentrische Weltsicht als Realität vorgaukelt. Auch wenn ihr Bewusstseinspektrum vor-rational begrenzt war, war es doch in anderer Hinsicht weniger exklusiv, ein-geschränkt als das heutiger Menschen.

Sind schamanische Wanderungen zwischen verschiedenen (Bewusstseins-)Welten für uns noch von Interesse? Kann es Ziel einer Playback-Theateraufführung sein, solche umfassenderen Wirklichkeitserfahrungen zu ermöglichen, oder begnügen wir uns damit, vorhandene Selbstbilder und Selbstkonzepte zu bestätigen und zu bekräftigen?

Die aus meiner Sicht größte Versuchung in unseren Aufführungen besteht darin, das Publikum unterhalten zu wollen, zum Lachen zu bringen und durch unsere Spontaneität und Improvisationskunst zu beeindrucken. (Dies ist auch Ziel des sog. Theatersports.) Solche Aufführungen können hinreißend sein; letztlich dienen sie aber vor allem unserem eigenen Größen-Selbst. Wir genießen es, wenn das Publikum unsere Arbeit bewundert – oft zu Recht. Und auch als Erzähler genießen wir es, unsere Lieblingsgeschichten zu erzählen und vor einem Publikum aufgeführt zu sehen. Aber verändern uns diese Art von Geschichten?

Je länger ich Playbacktheater praktiziere, desto weniger interessiert mich eine Wiedergabe von Geschichten, durch die mehr oder weniger nur das bestätigt wird, was zuvor als persönliche Ich-Erfahrung oberflächlich benannt wurde. Was haben wir erreicht, wenn ein Erzähler nach der Darstellung seiner Geschichte spontan sagt: „Genauso ist es gewesen! Woher wusstet Ihr die Einzelheiten?“ Die Antwort kann dann lauten: „Weil wir die Geschichte im Grunde schon kannten, sie so oder ähnlich auch erlebt haben.“

Es kann für den Einzelnen sehr entlastend, ja befreiend sein, die eigene Geschichte als Teil einer kollektiven Erfahrung wieder zu entdecken. Aber wird hier nicht nur ein bekanntes (individuelles wie kollektives) Selbstbild bestätigt und verfestigt, ohne durch eine neue Sichtweise transformiert zu werden? Ist das überhaupt wünschenswert?

Wie auf einem schmalen Grat oder auf einer Wasserscheide liegt dicht daneben der schamanische Versuch, eine Stimmung oder erzählte Geschichte nicht nur zurück-zu-spielen („play back“), sondern zu *transformieren*, indem sie in einen größeren Zusammenhang eingebettet wird und sich dadurch eine erweiterte, neue Sichtweise auftut. Äußeres Anzeichen dafür ist oft, dass der Erzähler wie in sich versunken still sitzen bleibt und erst einige Zeit braucht, um wieder in der Gegenwart der Aufführung anzukommen – als ob er aus einer anderen Welt (oder anderen Wirklichkeitserfahrung) zurückkehren würde. Solche Momente erinnern an schamanische Reisen, auch wenn diese sicherlich viel länger und intensiver sind oder waren.

Möglich wird diese Erfahrung nicht durch eine *horizontale Erweiterung* der Geschichte, also durch Ausschmückung und Anreicherung des Erzählten – ein typischer Anfängerfehler im PBT –, sondern eher durch eine Verdichtung und metaphorische Verknappung, die zu einer *vertikalen Transformation* führt. Gelingt dies im Spiel, fühlt der Erzähler sich weniger erheitert und bestätigt als vielmehr berührt und verzaubert.

1.6 Schlussbemerkung

Als Ziel von Selbstreflexion hatte ich vorgeschlagen, die Muster zu erkennen, die verbinden. Diese Muster sind selbst Teile von geistigen Prozessen, in denen körperliche, emotionale, mentale und transpersonale Resonanzen gespürt und erfahren werden können. Sie können direkt erlebt und – in den Grenzen bewussten Verstehens – auch mental bearbeitet werden. Aber: Wollen wir das überhaupt, uns auf diese Reise begeben? Wollen wir überhaupt anschauen, wie viel Druck wir uns selbst und gegenseitig machen, um in dieser schnelllebigen Welt zu überleben?

Irgendwie hat sich in den letzten Jahren, besonders seit dem Tod meines wichtigsten Lehrers und Förderers, Ivan Illich, mein Lebensgefühl schrittweise verändert. Heute glaube ich zu verstehen, was Illich als Ursünde, als größtes Übel bezeichnet hat: die 'corruptio optimi, quae est pessima', die Versuchung, die in dem Versuch besteht, alles zu verbessern und dabei und dadurch nur schlimmer zu machen: die eigene Persönlichkeit zu (ver-)bessern, die sozialen Verhältnisse, insbesondere die sie reproduzierenden Institutionen, unsere Bildungseinrichtungen zu (ver-)bessern, den Umgang mit der außermenschlichen Natur zu (ver-)bessern. Kurz: Mein Glaube, meine Hoffnung auf ‚Entwicklung‘, ‚Fortschritt‘ und ‚Ver-besserung‘ ist auf allen Ebenen ins Wanken geraten.

Immer wieder musste ich mir eingestehen, wie erschöpfend und unfruchtbar dieses Programm ist, sich selbst und andere ständig ‚perfektionieren‘ und ‚verbessern‘ zu müssen, immer mehr zu machen, zu lernen, zu können – ganz besonders in pädagogischen Kontexten, wenn das, was ist und das, was sein soll, zu weit auseinanderklaffen, was dann im berühmten Helfersyndrom zum Ausdruck kommt und letztlich im ‚Burn-out‘ endet. Es ist inzwischen ein Allgemeinplatz, in Pädagogik und Therapie von den Ressourcen statt von den Defiziten der Schüler und Klienten auszugehen. Aber auch hinter diesem Ansatz, die Sprache verrät es schon, steckt ein zweckorientiertes Optimierungsprogramm. Die buddhistische, insbesondere tantrische Perspektive stellt dieses Programm vom Kopf auf die Füße. Nun heißt die Frage nicht mehr: Wer bin ich und was muss ich tun, um besser zu werden? Sondern: Wer bin ich – eingeschränkt durch meine ego-zentrierten Programme und Selbstbilder – *nicht* und wie kann ich die Verbundenheit und Fülle, die schon da ist, leben?

Im Prozess der zweiten Geburt der Menschwerdung als unverwechselbares Subjekt (einem Prozess der Bewusstseinsbildung und -werdung) kreuzen sich zwei scheinbar entgegen gesetzte Impulse und Bewegungsrichtungen, die sich jedoch in Wahrheit komplementieren, ergänzen, ‚auf-heben‘:

- der Impuls, sich in der äußeren Wirklichkeit selbst zu verwirklichen und als unverwechselbares Individuum zu verankern und
- der Impuls, sich innerlich selber zurückzunehmen, die eigenen Begrenztheiten zu überschreiten und sich in einem größeren Sinnzusammenhang aufgehoben zu wissen.

Dieses Sich-selber-Zurücknehmen, das in gewisser Weise die Selbstverwirklichung voraussetzt, kann im Einzelfall sogar heißen, zeitweise den Versuch aufzugeben, die äußere Welt (in der Yang-Energie) zu gestalten und zu kontrollieren und stattdessen (eher im Modus der Yin-Energie) aufnehmend, rezeptiv genau wahrzunehmen, was auf einen zukommt.

Beide Prozesse, der *formative* Weg der *Selbstverwirklichung* und der *integrative* Weg der *Selbsttranszendierung* spiegeln die grundlegende Polarität menschlichen Daseins (vgl. Dauber 1997, S. 87ff.). 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 Selbst-verwirklichung bleiben wir abhängige Kinder, ohne Selbsttranszendierung werden wir nicht wirklich erwachsen, bleiben in der Schattenseite unseres Ego hängen, das nur Selbstbestätigung sucht. Die wirkliche innere Kraft kommt aus der Balance zwischen diesen beiden Bewegungen: zu er-greifen und los-zulassen. Sich diesen transformativen Prozessen anzuvertrauen, ist für unseren westlich geschulten mind eine (zunächst) absurd erscheinende Herausforderung, die nur im Geist der Freundschaft, der ‚joined travellership‘ gewagt werden kann. In den Worten Ivan Illichs:

„Freundschaft, *symposion*, was ‚zusammen trinken‘ bedeutet, konnte in der griechischen Stadt als die Entfaltung von bürgerlicher Tugend wahrgenommen werden, als die Krone der Praxis bürgerlicher Tugend, weil Tugend als das angemessene Verhalten, das passende Verhalten in dem Kontext verstanden werden konnte, der zum *ethnos* passende Ethos, zur Ethik, zur Umwelt des gegebenen Ortes zu dieser gegebenen Zeit und dieser gegebenen Tradition ... Ich habe es als meine Aufgabe angesehen, herauszufinden, wie intellektuelle Untersuchung, Wahrheitsliebe und die gemeinsame disziplinierte und methodische Suche nach einer klaren Vision so gelebt werden, dass sie zur Gelegenheit für das Entzünden von *philia* werden können ... Ich wollte herausfinden, ob es möglich ist, wahre, tief empfundene menschliche Bindungen aus Anlass und mit den Mitteln gewöhnlicher Untersuchungen zu schaffen ... Und zweitens, ... wie man sich auf einzigartige Weise auf die Suche nach Wahrheit machen kann, genau dadurch, dass man sich mit einem Glas Wein um einen Esstisch versammelt und nicht in einem Vorlesungssaal ... Da ich in dieser Welt lebe, könnte ich keine bessere Welt finden, um mit denen, die ich liebe, zu leben. Und das sind genau die Leute, die sich ganz überwiegend bewusst sind, dass wir uns jenseits einer Schwelle befinden, die nicht mehr so tief vom Geist der Notwendigkeit oder der Instrumentalität durchdrungen sind, dass sie nicht in der Lage wären zu verstehen, was ich mit *gratuitas* meine ... Und *gratuitas* in ihrer schönsten Form ist Lob, gemeinsam genossene Freude“ (IDEAS 1998, S. 36ff.).

Literatur

- Bateson, G.; Bateson, M.C. (1993): Unschuld und Erfahrung. In: dies.: Wo Engel zögern. Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 237–259.
- Bateson, M.C. (1993): Metalog: Hartnäckiger Schatten. In: Bateson, G.; Bateson, M.C.: Wo Engel zögern. Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 286–292.
- Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bernfeld, S. (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blankertz, S.; Doubrawa, E. (2005): Lexikon der Gestalttherapie. Wuppertal: Hammer.
- Bosse, D.; Dauber, H. (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, H.; Krause-Vilmar, D. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten – Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–82.
- Boyesen, G. (1987): Über den Körper die Seele heilen. München: Kösel.
- Buber, M. (1981): Sich mit sich nicht befassen. In: Buber, M.: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 40.
- Buber, M.: (1986): Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Csikszentmihalyi, M. (2004): Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dauber, H. (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. (2002): Abendländische Erzähltraditionen – Erinnern und Gedenken (Mnemosyne und sator) in der griechischen und jüdischen Tradition. In: Fuhr, R.; Dauber, H.: Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 31–76.
- Dauber, H.; Vollstädt, W. (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, H. 3, S. 359–369.
- Eckermann, J.P. (1958): Gespräche mit Goethe. Leipzig: Tempel Verlag.
- Fonagy, P.; Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des ‚falschen Selbst‘. In: Psyche – Z Psychoanal 56, 9/10, S. 839–862.
- Fox, J. (1999): Ein Ritual für unsere Zeit. In: Fox, J.; Dauber, H.: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134–156.
- Freud, S. (o.J.): Zur Psychoanalyse des Gymnasiasten (1914). GW X. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Freud, S. (o.J.): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1917). GW XI. London.
- Freud, S. (o.J.): Werke aus den Jahren 1925-31. GW XIV. London.
- Freud, S. (o.J.): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Angst und Triebleben (1949). GW XV. London.
- Fromm, E. (1989): Die Kunst des Liebens. In: Fromm, E. (1956): Gesamtausgabe Band IX. München: DTB.
- Fromm, E.; Suzuki, D.T.; de Martino, R. (1971): Zen-Buddhismus und Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1960).
- Fuhr, R.; Sreckovic, M.; Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- IDEAS. Die Korruption des Christentums. Ivan Illich über Evangelium, Kirche und Gesellschaft, übersetzt von Sebastian Trapp (1998). CBC Ideas Transcripts (ideastran@toronto.cbc.ca).

- Interview mit Zentatsu Richard Baker Roshi (2004): Leerheit – nicht Heiligkeit. Über die Handwerkskunst der Zen-Praxis. In: Buddhismus aktuell 2, S. 37.
- Jung, C.G. (1984): Grundfragen der Psychotherapie, in: Grundwerk C.G. Jung, Bd. 1. Olten: Walter.
- Korczak, J. (1995): Wie man ein Kind lieben soll. 11. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bmgs.bund.de/download/broschueren/A332.pdf>.
- Naranjo, C. (2000): Das Ende des Patriarchats und das Erwachen einer drei-einigen Gesellschaft. Petersberg: Via Nova.
- Plesse, M.; St. Clair, G. (1995): Orgodynamik – Tür zum Sein. In: Zundel, E.; Loomans, P. (Hrsg.): Im Energiekreis des Lebendigen. Körperarbeit und spirituelle Erfahrung. Freiburg: Herder.
- Sreckovic, M. (1999): Geschichte der Gestalttherapie. In: Fuhr, R; Sreckovic, M.; Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Springer, S. 15–178.
- Stumm, G.; Pritz, A. (Hrsg.) (2000): Wörterbuch der Psychotherapie, Wien/New York: Springer.
- Wilber, K. (2002): Einfach »Das«. Tagebuch eines ereignisreichen Jahres. Frankfurt/M.: Fischer Tb.
- Wilber, K. (2001): Integrale Psychologie. Freiamt: Arbor Verlag.