

Birgit Jäpelt

Erweiterung von Möglichkeitsräumen durch eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Beobachtens

Der „gute Geist“ des Helfens - eine Beziehung zwischen Konstruktivismus und Buddhismus

„Vor welchen Herausforderungen steht die menschliche Erfahrung, wenn wir den Geist wissenschaftlich erforschen?“
(VARELA¹ et al. 1992, 11)

„Im Anfänger-Geist gibt es viele Möglichkeiten, im Geist des Experten nur wenige.“
(SUZUKI² 2002, 22)

1) Francisco J. Varela (1946-2001) war Konstruktivist der ersten Stunde, Kognitionswissenschaftler und Buddhist. Die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge werden sehr ausführlich in dem Dokumentarfilm von Franz Reichle: Monte grande. Was ist Leben? (2004) nachgezeichnet: „Wie können Körper und Geist als ganzheitliches Wesen existieren? Der chilenische Neurobiologe Francisco Varela beschäftigte sich von seiner Kindheit bis zu seinem frühzeitigen Tod mit dieser Frage. Die Struktur des Films basiert auf Varelas nicht-linearem Denken und fokussiert auf Autopoiesis, Ethik, Bewusstsein, Meditation und Sterben. Erzählt und reflektiert wird von ihm selbst, von seinen Familienangehörigen, von führenden Wissenschaftlern, engsten Freunden und Denkern wie Seine Heiligkeit der 14. Dalai Lama, Heinz von Foerster der Vater der Kybernetik, Evan Thompson, Anne Harrington, Humberto Maturana und anderen. Drei Kernthemen prägen den Film: die Beziehung zwischen Körper und Geist (Verkörperung), der Sinn persönlicher Verantwortung (Autonomie) und die Spiritualität“ (Text DVD)

2) Suzuki Shunryū (1905-1971) war japanischer Zen-Meister der Sōtō-Linie, kam 1958 in die USA und wurde zu einem der einflussreichsten Zen-Lehrer seiner Zeit. Durch ihn wurde Zen in den USA populär. In seiner Lehrlinie praktiziert heute in Deutschland u.a. Richard Baker Roshi (vgl. <http://www.dharma-sangha.de>)

In diesem Text möchte ich Verknüpfungen zwischen der konstruktivistischen und der buddhistischen Perspektive herausstellen und auf Konstruktionsprozesse von (Schul-)Wirklichkeiten beziehen. Es soll um die Differenzierung in Erkenntnisprozesse auf der Grundlage von Kognitionen im Unterschied zur Erfahrung gehen. Im Besonderen betrachte ich die damit verbundenen Herausforderungen, wenn pädagogische ExpertInnen helfen. Dabei soll die Selbsterforschung von PädagogInnen in den Blick genommen werden, die sich der Relativität ihrer Beobachtungen bewusst sind und kaum einen Moment ohne BeobachterInnen denken können, „Leben und Beobachten ist gleichbedeutend“ (MATURANA 1994, 39).

Ich behaupte, dass PädagogInnen handlungsfähiger werden, wenn sie ihre Eingebundenheit in jegliche pädagogische Situation erforschen. Eine solche Forschungsreise kann zur Erweiterung von Möglichkeitsräumen führen, indem die gegenwärtige Erfahrung von Wirklichkeit in ihrer komplexen Bedingtheit immer differenzierter ins Bewusstsein tritt. Darin zeigen sich vielfältige Handlungsmöglichkeiten. Neben der Vielfalt treten aber auch die Begrenzungen gewohnter Bewusstwerdungsprozesse hervor. Insgesamt jedoch erhöht sich der Freiheitsgrad im Handeln.

Wenn wir bspw. davon sprechen, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann ist das zunächst ein Beschreiben von Wirklichkeit. Diese Erkenntnis ergibt sich als kognitive Leistung, lässt sich sprachlich ausformulieren und ist Ausdruck diskursiven (unterscheidenden) Denkens. „Mit diesem Urakt der Trennung scheiden wir Erscheinungsformen voneinander, die wir dann für die Welt selbst halten. Doch diese Unterscheidungen, die einerseits unsere Welt erschaffen, enthüllen andererseits aber eben dies: nämlich die Unterscheidungen, die wir machen – und sie beziehen sich vielmehr auf den Standpunkt des Be-

obachters als auf die wahre Beschaffenheit der Welt, die infolge der Trennung von Beobachter und Beobachtetem immer unerfaßbar bleibt. Indem wir der Welt in ihrem bestimmten So-Sein gewahr werden, vergessen wir, was wir unternahmen, um sie in diesem So-Sein zu finden; und wenn wir zurückverfolgen, wie es dazu kam, finden wir kaum mehr als das Spiegelbild unserer selbst in der Welt und als Welt. Im Gegensatz zur weitverbreiteten Annahme enthüllt die sorgfältige Untersuchung einer Beobachtung die Eigenschaften des Beobachters“ (VARELA zit. n. WATZLAWICK 1994, S. 315). Wenn wir bspw. davon sprechen, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann bringen wir Wirklichkeiten hervor, die mehr über uns zum Ausdruck bringen als über das, worüber wir sprechen.

Dabei kann es für KonstruktivistInnen³ viele Möglichkeiten geben ihre Sprache zu verwenden: Die Sprache ...

- der Beschreibung
- der Beobachtung der Beschreibung
- der Reflexion über die Beobachtung der Beschreibung
- der Reflexion über die Reflexion über die Beobachtung

Diese Unterscheidungen ermöglichen es, sich selbst zu beobachten während die Worte ihre Bedeutung offenbaren. So kann ein Bewusstsein kultiviert werden, in dem während des Sprechens mehrere Ebenen der Beobachtung gehalten werden können. Die ForscherInnen befähigen sich darin, jederzeit innerhalb dieser Differenzierungen handeln zu können anstatt sich automatischen Handlungsroutinen blind auszuliefern. Die Kriterien der BeobachterInnen werden zum Gegenstand der Untersuchung, PädagogInnen werden ForscherInnen

3) Ich erlaube mir die Bezeichnung „KonstruktivistInnen“ deshalb, weil ich davon ausgehe, dass dann die Unterscheidung zwischen konstruktivistischen und buddhistischen Perspektiven deutlicher werden kann. Das scheint mir v.a. deshalb nützlich, weil sich die in beiden Erkenntnistheorien ähnliche Grundannahmen besser unterscheiden lassen.

ihrer selbst.

Ich möchte mein Verständnis dieser Unterscheidung in Beschreibung, Beobachtung und Reflexion präzisieren und verwende dafür die oben gestellte Behauptung: *„Die Bedingungen im schulischen Kontext gehen immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen.“*

Beschreibung:

Wenn ich beschreibe, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann beschreibe ich einen Sachverhalt (scheinbar außerhalb von mir) in einer Weise, der unabhängig von meinen Vorannahmen eine offensichtliche Tatsache darstellt: „Das ist so!“ Vielleicht kann ich diese Beschreibung noch anreichern mit Zahlen aus wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema. Ich könnte Beispiele aus meinem Umfeld einfügen oder aus Medienberichten. Ich spreche einfach das aus, was beschrieben werden kann. So ist es eben, das sind die Fakten. Beschrieben werden die vom Beobachter bzw. von der Beobachterin unabhängigen Beobachtungen. Die „Beobachtungsbrille“ selbst bleibt ohne Bedeutung für die Frage: „Was ist?“. Mit einer anderen „Beobachtungsbrille“, sehe ich vielleicht mehr die wechselseitigen (systemischen) Zusammenhänge. Ich beschreibe, dass sich in Abhängigkeit der Anwesenheit von Sonder- und/oder SozialpädagogInnen ein mehr oder weniger deutlicher Förderbedarf herausstellt. Die Bedingungen werden den individuellen Förderungsbedürfnissen angepasst und darüber immer mehr Förderbedarf erzeugt. Wenn andere das auch so sehen, ist das die Bestätigung für die Richtigkeit der Beschreibungen. Das macht uns sicher in unserem Handeln. Wenn andere das anders sehen, kann ich ihnen erklären, dass sie es falsch oder, etwas netter formuliert, anders sehen.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Beschreibung wechselseitiger (systemischer) Zusammenhänge Ausdruck für die Beobachtung erster Ordnung.

Beobachtung der Beschreibung:

Ich beobachte meine Unterscheidungen in der Beschreibung und mache mir meine Kenntnisse und Unkenntnisse über das Thema Inklusion bewusst. Ich nehme meine Bewertungen und Gefühle i. B. auf das Thema wahr und wie sie die Art und Weise, wie ich darüber spreche, bedingen. Ich erkenne, auf welche Berichte ich meine Aufmerksamkeit richte und welche Berichterstattungen ich ignoriere. Mir wird bewusst, welche Ausschnitte der Wirklichkeit aufscheinen und wo ich nicht hinschaue. Ich kann erkennen, wann ich eher personenorientiert denke und wann ich kontextorientiert beobachte, wie sehr ich eine politische Orientierung fokussiere oder wie sehr ich einer wissenschaftlichen Recherche Glauben schenke. Indem ich beobachten kann, wie meine ausgewählten Beschreibungen Wirklichkeit entstehen lassen, kann ich z.B. die aufrecht erhaltenden sprachlichen Muster sehen, die meine Wirklichkeiten immer wieder bestätigen. Ich übernehme Verantwortung für die Auswahl dessen, was von mir benannt wird und was ungenannt bleibt. Wenn andere das auch so sehen, bestätigen wir uns gegenseitig, dass wir übereinstimmende Bewertungen vornehmen. Das kann uns sicherer in unserem Handeln machen. Wenn andere das anders sehen, versuche ich zu respektieren, dass andere anders beobachten.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Beobachtung der Beschreibung Ausdruck für die Beobachtung zweiter Ordnung.

Reflexion über die Beobachtung der Beschreibung:

Ich erkläre mir meine Auswahlkriterien für das, was benannt wurde und was ungenannt blieb. Dabei finde ich Zugänge zu meiner individuellen Geschichte genauso wie zu den kollektiven Geschichten und erkenne deren Bedeutung für meine Wirklichkeiten. Ich kann begründen, wie die gesellschaftlichen Werte vor dem Hintergrund kultureller und historischer Prozesse meine Wirklichkeit bedingen. Ich kann mich fragen, was ich unter Kultur verstehe und woran ich sie erkenne. Ich kann darüber reflek-

tieren, wie meine emotionale Verfassung den gegenwärtigen Moment einfärbt. Vielleicht bin ich wütend über die Diskriminierung von Menschen in meinem Umfeld. Vielleicht finde ich es unwürdig Menschen in verschiedene Kategorien einzuteilen, vielleicht habe ich in meinem Freundeskreis schon viel darüber gesprochen und es gibt dort eine übereinstimmende Meinung pro Inklusion. Vielleicht bin ich selbst Mutter eines Kindes, das ich gern in einer inklusiven Schule gesehen hätte. Vielleicht fühlte ich mich als Kind in bestimmten Situationen ausgeschlossen. Vielleicht möchte ich mich als besonders menschlich darstellen. Vielleicht muss ich in einer Sonderschule arbeiten, in der mir immer wieder vorgehalten wird, wie gut den Kindern die besondere Förderung tut, obwohl ich meine Aufgabe lieber in einer Regelschule finden würde. Vielleicht arbeite ich gern mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und möchte, dass sie sich eingeschlossen fühlen auch außerhalb von „sonderpädagogischen Schonräumen“. Vielleicht helfe ich gern.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Reflexion der Beobachtung der Beschreibung (ebenso wie die Sprache der Beobachtung der Beschreibung) Ausdruck für die Beobachtung zweiter Ordnung.

Gewiss gibt es noch viele andere mögliche Reflexionen über die Beobachtungen einer scheinbar gleich verbalisierten Beschreibung, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen. Worauf ich Ihre Aufmerksamkeit als LeserInnen lenken möchte, ist Ihre eigene Positionierung: Wenn jemand zu Ihnen sagen würde, dass es einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess dahingehend gibt, dass sich immer mehr inklusive Kulturen ausbilden, was werden Sie antworten, was würden Sie weglassen und welche Erklärungen haben Sie dazu? Die Diskussion über Inklusion werde ich hier nicht führen, inzwischen gibt es dazu zahlreiche Expertisen und vielfältige Literatur. Ich

möchte v.a. die Möglichkeiten einer Praxis der Selbst-Beobachtung differenzierter betrachten, in der Inklusion gedacht (beobachtet und reflektiert) und „Helfen“ beabsichtigt wird. Dabei verkürze ich alle möglichen Formen der Förderung auf die allgemeine Absicht helfen zu wollen. Ich hinterfrage auch nicht mehr, welche weiteren Strukturen und Praktiken in inklusiven Kulturen etabliert werden. Damit schränke ich vorübergehend die Anzahl der Möglichkeiten ein. Im Hinblick auf das „Helfen“ werden die Möglichkeiten der Selbst-Beobachtung anschließend erweitert. Ich respektiere die Grenzen des diskursiven Denkens und gebe den Möglichkeiten der intuitiven Erkenntnis einen Raum. Damit meine ich Erkenntnisprozesse, die jenseits des sprachlichen Benennens geschehen. Sie führen dazu, „dass wir die Freiheit haben, zusammen neue Realitäten und aufeinander bezogene Lebensweisen zu erschaffen“ (GERGEN & HOSKING (2011)ebd., 187). Sozialkonstruktivistische Annahmen von Beziehung als Lebensweisen bedeuten mehr, als nur die gesprochene oder geschriebene Form einer Aktion. Sie bedeuten Handlungen zu koordinieren. Wie können Prozesse des Helfens vielfältiger koordiniert und reflektiert werden? „Weit zurückreichende Erfahrungen aus verschiedenen Kulturen beweisen, daß man die Erfahrung diszipliniert untersuchen kann, wobei sich die entsprechenden Fertigkeiten im Laufe der Untersuchung immer weiter verfeinern lassen“ (VARELA, THOMPSON, ROSCH 1992, 14).

Meinen Weg zu einer meditativen Praxis der Zen-Meditation erlebe ich als sinnvolle Konsequenz der Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Perspektiven. Dieser Weg konnte mir differenziertere Möglichkeiten bereitstellen, Selbst und Welt als vielfältige Konstruktion zu respektieren und kreativer zu handeln. Angeregt durch die Texte von Francisco J. Varela eröffnete sich mir ein Begründungszusammenhang für die Ergänzung von konstruktivistischen Ideen der Selbstreflexion um eine buddhistische Praxis der Selbstbeobachtung. Als VARELA im Verlauf seiner Forschungen

den Begriff der Objektivität aufgeben musste, wurde für ihn die buddhistische Meditation außerordentlich wichtig. Er ist Buddhist geworden und hat sich als Wissenschaftler weiterhin mit der Frage nach der Erkenntnis auseinandergesetzt. „Erst kommt das Erkennen, dann das Handeln, aber sie sind klar voneinander getrennt, so als würde man sagen: >Wahrnehmung, Komma, Handlung<; es ist kein kontinuierlicher Fluß, es ist eine Systemeigenschaft, die wir unter allen möglichen Bedingungen beobachtet haben“ (VARELA in GOLEMAN 2005, 454).

Meist bleibt diese Pause vor dem Handeln unbeachtet, aber es gibt immer eine Pause zur Reflexion. Wie bekomme ich Zugang zu der Pause zwischen Erkennen und Handeln? Und was mache ich in dieser Pause? Im Folgenden möchte ich Prozesse fokussieren, die uns Wirklichkeiten bewusst werden lassen und mich noch einmal auf die konstruktivistische Perspektive der Selbsterforschung beziehen.

Bewusst helfen und Selbsterforschung

Im konstruktivistischen Denken stellen wir die Frage nach der Erkenntnis und nach dem Erkennen der Erkenntnis. Unsere handlungsleitenden (meist implizit/unbewusst bleibenden) Theorien bestimmen, was wir beobachten und beschreiben (Beobachtung erster Ordnung). Wenn wir uns bewusst machen, wie unser Wissen der Welt entsteht, betrachten wir die Welt nicht getrennt von uns als Gegenstand unserer Erforschung sondern in wechselseitiger Bedingtheit, BeobachterInnen und Beobachtungen erzeugen einander, eine Erkenntnis der Beobachtung zweiter Ordnung. „Sobald du dich auf den Bereich zweiter Ordnung – das Verstehen des Verstehens, die Funktion von Funktionen, die Wissenschaft der Wissenschaft – zurückzieht, werden plötzlich die Probleme „erster Ordnung“ in einer Weise beleuchtet, die du auf der ersten Ebene nicht wahrnehmen kannst“ FOERSTER (1999, 243). So stellt sich in der Beobachtung zweiter Ordnung neue Er-

kenntnis ein.

Welche Erweiterungen von Möglichkeiten zeigen sich über die Praxis der Selbstreflexion als Beobachtung zweiter Ordnung, wenn es darum geht zu helfen? Welche Hilfe ist es, die den vielfältigen Bedürfnissen nach Unterstützung gerecht werden kann und die Potentiale aller zu nähren imstande ist? Wie erkenne ich die rechte Hilfe in der jeweiligen Situation?

In der Humanistischen Pädagogik (vgl. DAUBER 2008) und in der Systemischen Pädagogik (vgl. PALMOWSKI 2011, ARNOLD 2009) wird die Praxis der Selbstreflexion in ihrer Nützlichkeit hervorgehoben. „Selbstreflexivität bedeutet in diesem Zusammenhang zweierlei: Zum einen die ständige Bewusstheit um die Konstruktivität der Wirklichkeit, zum anderen eine Bewusstheit um das eigene Eingebettetsein in die beobachteten inneren und äußeren Kontexte. Beide Bewusstheiten kennzeichnen eine Bildungsbewegung, in welcher die Beobachtung zur Selbstbeobachtung wird; indem ich lerne, mich selbst bei der inneren Inszenierung der als äußerlich angenommenen Wirklichkeiten zu beobachten, werde ich zurückhaltender und auch schweigsamer. In diesem Sinne entfaltet der Wittgensteinsche Satz «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen» [Wittgenstein 1963, S. 115] eine bisher nur wenig ausgeleuchtete

bildungstheoretische Dimension. Es ist eine Dimension der achtsamen Versunkenheit und des Ausharrens in der Selbstdistanz, welche ein unterscheidender Widerspruch - ein Selbstwiderspruch – ist“ (ARNOLD 2009, 130).

In dieser Abbildung werden verschiedene verbale und nonverbale Formen der Reflexion benannt, einschließlich Meditation. Die Spitze des Dreiecks soll den abnehmenden Anteil verbaler Sprache veranschaulichen. Systemisch-reflexive Beratung sehe ich vor allem sprachgebunden und weniger verbal in der Anwendung von systemischer Aufstellungsarbeit und hypnosystemischen Methoden. Diese und die Handlungsmöglichkeiten aus der Gestaltpädagogik ergänzen Sprache durch Erfahrungen auf der körperlichen Ebene und in der Meditation ermöglicht der stille Körper Erkenntnis ohne verbale Sprache.

Verbale Sprache erzeugt unterscheidendes Denken und Bedeutungen. Wirklichkeiten entstehen „(...) immer an dem Punkt, auf den wir unsere Aufmerksamkeit richten!“ (PALMOWSKI 2011, 38) und wenn dieser Punkt benannt wird, wird er von dem nicht benannten Umfeld unterschieden. KonstruktivistInnen gehen davon aus, dass Benennen die Aufmerksamkeit ausrichtet: ich sehe das, was ich kenne bzw. wofür es Worte gibt. In der Beobachtung zwei-

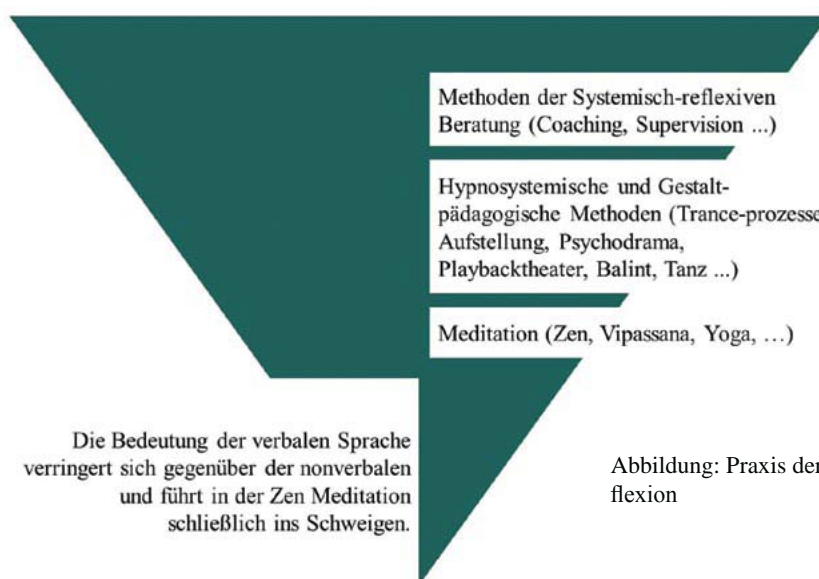


Abbildung: Praxis der Selbstreflexion

ter Ordnung kann der formative Charakter von Sprache in Bewertungen, Diagnosen, Etikettierungen beobachtet werden. Beobachtungen werden mit Bedeutungen angereichert bzw. konnotiert: positiv oder negativ. Systemische Reflexionsgespräche im Kollegium ermöglichen es, derartige Prozesse erkenn- und veränderbar zu machen. Dann kann aus einer negativen Konnotation: „Inklusion macht keinen Sinn“ eine positive Konnotation werden: „Inklusion ist eine spannende Herausforderung“. Das klingt nach einer angenehmeren Wirklichkeit, die sich auch anders an fühlt, „Ich sehe, was ich fühle“ (vgl. ARNOLD 2009). Wir können uns jederzeit entscheiden.

Jenseits des Benennens kann die unmittelbare Erfahrung hervortreten, die sich nicht wirklich in Worte fassen lässt, dann ist nur noch Schweigen. Wir kennen das alle, wenn wir über etwas staunen, SportlerInnen kennen das als „Gipfelerfahrung“, KünstlerInnen kennen das in ihrer Kunst und spirituelle Menschen kennen das in ihrer Erfahrung von Mitgefühl und Liebe. Es gibt kein unterscheidendes Denken mehr, einzig und allein den Moment selbst. Welche Bedeutung kann diese Unmittelbarkeit in der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden haben, in der die einen den anderen helfen wollen?

KonstruktivistInnen vertrauen auf die Kräfte der Selbstorganisation der Lernenden. Ihre Aufgabe sehen sie in erster Linie darin, einen entwicklungsförderlichen (unterstützenden und helfenden) Raum zu kreieren, einen Beziehungsraum. Beziehung wird grundlegend für das Lernen. Andererseits können PädagogInnen „systemische Werkzeuge“ anwenden, die sich z.B. in der systemischen Therapie bewährt haben (Zirkuläres Fragen, Positive Konnotation, Umdeuten, Arbeiten mit Metaphern etc.). Die Wirksamkeit dieser helfenden Interventionen entfaltet sich nur dann nachhaltig und erweitert Handlungsmöglichkeiten, wenn sie authentisch sind. Ansonsten verkümmern sie zu kurzfristigen Versuchen pädagogischer Einflussnahme in der unsinnigen Annahme instruktive Interaktionen wären möglich. All-

zu leicht scheint es zu sein, eine pädagogische Maßnahme einer Kollegin zu kopieren oder eine Methode aus einer kürzlich besuchten Fortbildung. Wenn die Auswirkung auf der Beziehungsebene nicht mitgedacht wird, verlieren diese Angebote ihren Wert. Eine wohl, aber nicht wirklich ernst, gemeinte positive Konnotation z.B.: „Marco, Du bist ein besonders kreativer Mensch“ (als positive Umdeutung für mein Erleben, dass er mich ständig nervt) kann sogar das Gegenteil bewirken, nämlich die Glaubwürdigkeit des Beziehungsangebotes grundsätzlich in Frage stellen. Gut gemeint ist dann nicht gut gemeint, sondern verkommt in Ironie. Das hieße ja, man könnte sich hinter der Sprache verstecken und seine persönlich Befindlichkeit leugnen. KonstruktivistInnen würden anders handeln. Fachlichkeit und Persönlichkeit lassen sich nicht voneinander trennen, sie sind eins.

Jesper JUUL⁴ Begriff der FachPerson beschreibt sehr gut, was ich hier zum Ausdruck bringen möchte. Diese Authentizität fühlt sich als direkte Verbindung zwischen Haltung und Handlung an, zwischen der Person, die beobachtet/ reflektiert und der Person, die handelt. Die „Werkzeuge“ sind nicht frei von der Intention der Person, die sie benutzt. Die BenutzerInnen definieren ihre Benutzung. Bei der o.a. positiven Konnotation könnte man vermuten, Marco soll diszipliniert werden, dafür ist eine positive Konnotation nicht das rechte „Werkzeug“.

Die pädagogische Haltung, darin eingeschlossen die aktuelle Befindlichkeit, lässt die Anwendung der einen Methode situativ passend erscheinen und schließt andere aus. PädagogInnen übernehmen Verantwortung für das räumlich-sächliche Arrangement als auch für den gesamten Prozess: für die Auftragsklärung, für die Kommunikation, für das (Hilfs-) Angebot, für den Beziehungsraum und für sich (Spektrum des Erlebens von Authentizität). Die Verantwortung für das Lernen selbst

4) Jesper Juul (*1948) ist dänischer Familientherapeut und Gründer des Elternberatungsprojektes FamilyLab International. Außerdem ist er in Fortbildungen für PädagogInnen tätig.

lassen sie beim Lernenden. Diese Haltung erzeugt eine wertschätzendes Miteinander ohne Ironie in der Konnotation.

Helfen—eine Frage der Authentizität

Welche Hilfe ist authentisch, also in Übereinstimmung von Haltung und Handlung?

Helfende Interventionen lassen sich in Worten beschreiben. Die Haltung selbst entzieht sich zu einem großen Teil einer sprachlichen Erfassung, aber sie bedingt die Auswahl der Hilfsangebote. Wie können die Haltung und die Handlung in Übereinstimmung gebracht werden. Und wie kann jenseits vom logischen Denken eine Beobachtungspause (oder mit VARELA: ein Komma) erlebbar werden, das für einen kurzen Moment die eigenen Konstruktionsleistungen der Situation bewusst macht und Klarheit erzeugt in der Frage: Welche Hilfe ist jetzt „richtig“?

Die Kultivierung inklusiver Lernumgebungen verbindet sich nicht selten damit, dass HelferInnen sich hilflos darin erleben, allen SchülerInnen gerecht werden zu können. Helfen, ohne dass die Hilfe gewollt ist, kann Hilflosigkeit erzeugen und zwar auf beiden Seiten. Wie gelingt die Vermittlung von „Helfen“ und „Hilfe annehmen“ anders als der Titel eines Buches von Jürgen HARGENS (2011) zur Einführung in die systemische Therapie aufzeigt: „Bitte nicht helfen! Es ist auch so schon schwer genug: (...)“. Wie kann eine Praxis aussehen, in der die Vielfalt von Hilfsangeboten selbstverständlich ist und nicht alles noch schwerer wird, indem sich erst recht Hilfsbedürftigkeit einstellt? Zirkulär gedacht bedeutet das, dass Angebot und Nachfrage sich in einem wechselseitigen Prozess erzeugen, ebenso Hilfsbedürftigkeit und Hilfe. In Kausalitäten gedacht, gibt es eine Interpunktion, die HelferInnen in der Regel so setzen, dass Hilfsbedürftigkeit mit Hilfsangeboten beantwortet werden sollte. Andere Möglichkeiten werden dann übersehen, Möglichkeiten, die vielleicht angemessener sind.

- Wie erkennen die Helfenden, dass sie angemessen handeln?
- Wie erkennen die Helfenden ihre eigenen Muster?
- Wie erkennen die Helfenden sich selbst?
- Wie erkennen die Helfenden ihre eigenen Grenzen und die der anderen?

Wie können diesbezügliche Erkenntnisse mehr Möglichkeiten hervorbringen?

Ich komme zurück auf den Konstruktivismus, wende mich nun auch der buddhistischen Perspektive zu und auf ihre praktischen Hinweise Erkennen zu beobachten, Wahrnehmung zu verstehen, Reflexion zu befördern. Reflektierte BeobachterInnen können Möglichkeitsräume erweitern! Das Wechselspiel zwischen „inneren“ und „äußeren“ Erfahrungen als miteinander verbunden zu sehen und damit die Trennung von BeobachterInnen und ihren Beobachtungen aufzuheben, fördert Authentizität. Handlung und Haltung kommen in Übereinstimmung.

Konstruktivismus (einschließlich des Sozialen Konstruktivismus) und Buddhismus geben ihre jeweiligen Rahmungen für die Analyse der Erfahrungen. „Eine der Ähnlichkeiten zwischen der konstruktivistischen und buddhistischen Ausrichtung, die ich besonders schätze, ist das beiderseitige Interesse an alltäglichen Übungen. Beide Richtungen haben eine fundierte theoretische Basis, jede schöpft aus einer reichhaltigen theoretischen Tradition und soweit es den Buddhismus betrifft, gibt es eine umfangreiche Literatur und uralte Tradition. Im Gegensatz zu anderen Weltanschauungen gibt sich jedoch keine von beiden damit zufrieden, Weisheiten in Umlauf zu setzen, die nicht mit bestimmten Handlungsformen verknüpft sind“ (GERGEN & HOSKING 2011, 198).

Im Konstruktivismus gibt es zwei wesentliche Momente bei der praktischen Arbeit: Dekonstruktion und Neukonstruktion. Dekonstruktion bedeutet in diesem Zusammenhang, vorhandenes Wissen infrage zu stellen und ausgelasse-

ne Betrachtungsweisen zu suchen. Auf diese Weise sind wir EnttarnenInnen unserer Wirklichkeiten. Neukonstruktion bedeutet, Wissen selbst zu erfahren und auszuprobieren. Auf diese Weise sind wir die ErfinderInnen unserer Wirklichkeiten.

Wirksame sprachliche Mittel dafür sind transformative Dialoge, die sich eines Vokabulars bedienen, in dem Bedeutungen niemals starr und festgelegt sind, sondern in einer immer währenden Entwicklung (vgl. GERGEN 2002, 193ff).

Das Dekonstruieren kann mit der Meditationspraxis verglichen werden. Allerdings führt die Meditationspraxis in ein über die sprachliche Trancewirkung hinaus gehendes Erleben. In dieser Radikalität kann Dekonstruktion einen Beziehungsraum jenseits des Gesprochenen eröffnen. Im Sozialen Konstruktivismus geht die Beziehung der subjektiven Konstruktion voran. Meine Selbsterzählung (Identifikation) ist Resultat von Beziehung. Für die Beschreibung jedoch stehen uns wenig sprachliche Mittel einer „Beziehungssprache“ zur Verfügung, aber in einer sich rasch globalisierenden oder postmodernen Welt bekommen soziale Konstruktionen neuen Auftrieb, in der wir uns verschiedenartiger Repräsentationen des Realen, des Rationalen und des Guten zunehmend bewusst werden (vgl. GERGEN & HOSKING 2011). Hier zeigt sich die Relation zwischen Konstruktivismus und Buddhismus.

Gelebte buddhistische Praxis bewirkt eine Auflösung von Identifikationen durch das Studium des eigenen Geistes. Im ersten Moment erfahren wir unseren „Anfängergeist“. Der erste Moment einer Wahrnehmung ist nicht begrifflich, der zweite ist begrifflich und dieser Vorgang dauert mindestens 200 Millisekunden. Zuerst ist ein Eindruck da, dann folgt die Benennung und das geschieht aufeinanderfolgend (vgl. GOLEMAN 2005, 455). In der buddhistischen Meditation können Identifikationen beobachtet bzw. wahrgenommen, innerlich bezeugt und akzeptiert werden. So kann sich der Geist von den Inhalten befreien

und das Anhaften überwinden. Das allerdings geschieht jenseits benennender Sprache, übrig bleibt, was man vielleicht als die Grammatik bezeichnen könnte oder anders: als das Meer, in dem eine Grammatik der Aktivität für Wellen vorhanden ist. Jede/r macht selbst die Wellen im Geist. „Geist ist nicht wie Materie. Von etwas Materiellem kann man sich ein Bild machen und darüber meditieren - das ist beim Geist nicht so. Aber es gibt doch eine Möglichkeit, sich den Geist zu vergegenwärtigen, und die besteht darin, ihn von äußeren Gegenständen abzuziehen. Ohne die Ausrichtung auf seine Gegenstände bleibt der Geist allein übrig. Wenn Sie Achtsamkeit üben, haben Sie dadurch die Möglichkeit, die Ablenkung ihres Geistes durch äußere Gegenstände zu verhindern. Dann können Sie über ihren Geist meditieren. (...) So kommen Sie nach einiger Zeit zu einer Erfahrung von Klarheit und Luzidität“ (DALAI LAMA In: HAYWARD & VARELA 1996, 159).

Zur differenzierten Analyse der Erfahrung werden in den buddhistischen Schriften fünf Skandhas genannt, die fünf Gruppen (Anhäufungen) des Anhaftens. Dabei handelt es sich um Grundelemente, aus denen sich ein Moment des Bewusstseins zusammensetzt. Der Moment besteht aus Momenten. In diesem Modell strukturieren fünf Grundelemente die Beobachtung der eigenen Erfahrung. Zusammen bilden sie jeden Moment der Erfahrung. „Der wichtigste Aspekt dieses Prozesses, den die Wissenschaft gerade erst zu sehen beginnt, ist die Tatsache, dass die Erfahrung diskontinuierlich ist und aus Momenten besteht. (...) Weil unsere normale Bewußtseinslage von so grobem Charakter ist, dass sie die Erfahrung nicht in ihre diskontinuierlichen Momente auflösen kann, glauben wir Kontinuität wahrzunehmen. Wenn aber in der meditativen Schulung feinere Wahrnehmungsebenen zugänglich werden, so zeigt sich die Diskontinuität der Erfahrung. Die vermeintlich kontinuierliche Welt relativ dauerhafter, wenn auch veränderlicher Dinge wird vom Bewußtsein etwa so erzeugt, wie es aus den statischen Einzelbildern eines Films eine

kontinuierliche Handlung mit wechselnden Szenen herstellt (HAYWARD 1996, 86).

Diese Grundelemente konstituieren nach und nach (1. » 5.) jeden Moment und alles, was wir „ich“ und „die Welt“ nennen, vom ersten Eindruck bis zur Benennung. Das führt uns zu einer differenzierten Betrachtung der Prozesse des Beobachtens:

1. Form, Körperlichkeit
2. Gefühl, Empfindung
3. Wahrnehmung, Impulse
4. Geistesobjekte, Konzepte
5. Bewusstsein, Geist

Stellen Sie sich eine verkörperte Bewegung vor, die aus weiter Ferne auf Sie zukommt. Dann ist der erste Kontakt Form (1) ohne dass diese benannt werden kann, danach stellt sich ein Gefühl (2) ein, das angenehm, unangenehm oder neutral ist, bevor sie wahrnehmen (3), dass es sich um eine große Person handelt, die schwarze Kleidung trägt, es ist Jugendlischer, dessen Gesicht unter einer Kapuze kaum erkennbar ist (4). Nun werden Sie in irgendeiner Wiese handeln, je nachdem wie Sie diesen Jugendlichen bewerten. So stellen wir jeden Moment her. Die Schritte der Erkenntnis in einer Abfolge und unterbrochen durch Kommata zu erfahren, erfordert Übung. Die Pausen innerhalb des Bewusstwerdungsprozesses werden spürbar und rechtes Handeln wahrscheinlicher. Eine Praxis der Meditation bzw. Achtsamkeit kann dazu führen,

- Form direkt zu erfahren ohne zu benennen – Erfahrung von direktem Kontakt.

Komma

- zu fühlen ohne zu benennen – Erfahrung von angenehm/unangenehm/neutral

Komma

- Gefühle zu identifizieren ohne sofort zu benennen – Erfahrung von Angst, Wut, Freude etc.

Komma

- Geistesobjekte bzw. Konzepte zu benennen – Erfahrungen der eigenen Vorannahmen

Komma

- alles gleichzeitig im Bewusstseinsstrom zu

halten.

Dadurch entsteht, wie in einem Zeitraffer, der Forschungsgegenstand der eigenen Konstruktionsprozesse von Ich und Welt als geistige Aktivität, die Welle und das Meer als NichtZweiheit und NichtEinheit.

Wie bereits in der Abbildung 1 markiere ich mit dem Dreieck die Bedeutung der verbalen Sprache und damit nichtbegriffliche und begriffliche Aspekte der Erkenntnis.

Die Erfahrung der Form bleibt ohne Sprache und ist Ausdruck der geistigen Aktivität eines Anfängers (Anfängergeist). Sie lässt sich auf Physisches beziehen und steht zur physikalisch-materiellen Welt in Beziehung. Die anderen vier Skandhas (Gefühl, Wahrnehmung, Geistesobjekte, Bewusstsein) sind mental. Dabei verbindet der zweite Skandha (Gefühl) Körper und Geist, verbindet Materie mit Bedeutung. So stellen wir in jedem Augenblick unser Selbst und unsere Welt her. Im Alltag kann dieser Herstellungsprozess in achtsamer Präsenz erfahren werden. Mir liegt es fern, den LeserInnen diese Wahrnehmungsbrille durch weitere Erklärungen nahe zu bringen und mich wieder auf Denksysteme der westlichen Philosophie des Geistes einlassen. Diese Brille lernt in ihrem umfassenden Wert jede/r Mensch mit meditativer Praxis schätzen. KonstruktivistInnen sind neugierig auf die Konstruktionsprozesse von Selbst und Welt. Ich gehe davon aus, dass viele LeserInnen bereits eine meditative Praxis bzw. eine Praxis der Achtsamkeit kennen.



Abbildung 2: Praxis der fünf Skandhas

Konstruktivistische Theorien geben eine vergleichsweise differenzierte Betrachtung von Wirklichkeit, wenn es um begriffliche Erkenntnis geht. Ich sehe die Ergänzung unserer westlich geprägten, v.a. sprachlich reflektierten Weltsicht durch die erfahrungsbasierte buddhistische Weltsicht. Deshalb schlage ich vor, sprachlich orientierte Reflexionsprozesse der Selbsterforschung um nichtsprachliche zu ergänzen. Auf diese Weise kann Beobachtung zweiter Ordnung, wie es im Konstruktivismus heißt, auf diskursive und auf fühlende Weise gelingen, erweitern sich die Möglichkeiten zu handeln und es entsteht mehr Klarheit.

Systemische Praxis führt über Dekonstruktionsprozesse in Sprache hinein in die Erforschung der eigenen Wahrnehmung und meditative Praxis führt uns dorthin, wo der Kontakt vor der Sprache direkt (ungetäuscht) erfahrbar ist. Sie gibt uns für einen Zeitraum von Millisekunden Freiheit von Emotionen, Vorlieben, Konzepten, kulturellen Mustern etc., so dass jeder Moment wie ein neuer Anfang studiert werden kann. Dieser Selbsterforschungsprozess erweitert unsere westlichen Konzepte des logischen Denkens. Langjährig Meditierende erleben Wirklichkeiten jenseits der Möglichkeit sie in Alltagssprache zu transferieren und trotzdem (oder gerade dadurch) eine Wirklichkeit in der sie handlungsfähig sind. Sie sind authentisch und tun situativ das Richtige. Diese Schnittstelle finde ich besonders interessant. „ (...) die ‚absolute Wahrheit‘ der Wirklichkeit kann man nicht mit Worten ausdrücken“ (GERGEN & HOSKING 2011, 191), vielmehr in Poesie und über Metaphern darauf hinweisen. Unser räumliches Sehvermögen basiert auf der Korrespondenz beider Augen, nur ihrer Fusion wird räumliches Sehen möglich. Es scheint mir, dass eine Brille mit einem konstruktivistischen und einem buddhistisches Glas als Wahrnehmungsgemeinschaft einander ergänzend einen umfassenderen Blick für die Konstruktionsprozesse von Wirklichkeiten eröffnet.

Was machen die HelferInnen mit diesem Angebot zur Selbsterforschung? Welches Wissen

zum Helfen ist praktikabel, welches Bewusstsein bedingt es und wie entsteht Kontakt?

Helfen kann jede/r irgendwie, professionelle Hilfe ist anders. Es braucht PädagogInnen, die jederzeit ihre Beobachtungen beobachten und reflektieren können. In jedem Moment wählen professionelle HelferInnen aus dem „Werkzeugkasten“ das rechte „Werkzeug“. Sie vertrauen darauf, dass sie ihrer Erfahrung vertrauen können und dabei stets die Erfahrungen kritisch prüfen. Sie gestalten Prozesse, die dazu beitragen, die Selbstorganisation der Lernenden ernst zu nehmen. Sie behalten die Beziehungsebene im Blick und treffen so situationsangemessen die rechten Entscheidungen. Gemeinsam mit ihren KollegInnen verantworten sie, was im „Werkzeugkasten“ ist. Dafür braucht es PädagogInnen, die ganz präsent sind, das eigene Potential und das der SchülerInnen spüren, mutige Entscheidungen treffen und Zukunft gestalten können. „Ein Lernen von der Zukunft ist entscheidend für Innovationen. Dieses Lernen involviert Intuition. Und dieses Lernen umfasst auch Unklarheit, Unsicherheit und die Bereitschaft Fehler zu machen. Es bedeutet sich selber zu öffnen und etwas Udenkbares zu denken sowie etwas zu versuchen, das unmöglich erscheint. Die Ängste und Risiken werden dadurch ausgeglichen, dass das, was das Ziel ist, wirklich einen Unterschied für die Zukunft machen wird“ (Peter M. SENGE Vorwort in SCHARMER 2009, 14). Neue Herausforderungen können mit alten Mustern nicht bewältigt werden. Eine solche ist Inklusion.

Helfen im Zeitalter der Inklusion ist eine Aufgabe, die sich für viele Beteiligte als unsicheres Terrain darstellt. Neben der Vielfalt didaktischer Materialien, die ich durchaus für sinnvoll erachte, plädiere ich hier für eine beständige Ausweitung des Blickes auf die eigene Eingebundenheit in jeder Situation. Dadurch kann Sicherheit in der Unsicherheit kultiviert werden. Diese Herausforderung könnte ein BeziehungsExpertentum hervorbringen, das jenseits vorgegebener Strukturen nachhaltig Professionalität befördert.

Ich stelle mir vor, dass sich Schulen als Ort der

Forschung und der Selbsterforschung verstehen und dafür die entsprechenden Räume zur Verfügung stellen. PädagogInnen entwickeln Aufmerksamkeit für die eigenen Vorannahmen und ihre Beobachtungskompetenzen, verfeinern beständig ihr Vokabular zur Bedeutungsbildung und studieren Erfahrungen im sprachfreien Kontakt zu sich und anderen. Darin entwickelt sich ein immer wieder neues Beziehungsangebot in der Begegnung von HelferInnen und ihren AdressatInnen (KollegInnen und SchülerInnen). Im Vertrauen auf die eigenen Ressourcen entwickeln sich vielfältige Praktiken. Inklusiv Praxis gelingt ausgehend von einer Haltung, die konkrete Handlungsmöglichkeiten hervorbringt. Diese Zukunft entfaltet sich bereits, sie braucht Zeit für reflexive Prozesse und liebevolle Begleitung.

Erfahrungsräume zur Selbsterforschung gehören deshalb auch in die universitäre Ausbildung⁵, Möglichkeiten der Selbsterforschung in reflexiven Gesprächen genauso wie alternative weniger sprachgebundene Formen, die Selbsterfahrungen ermöglichen.

So kann es zunehmend besser gelingen, als Helferinnen im Anfängergeist zu sein.

Auf diese Weise kultivieren wir mehr Möglichkeiten zu handeln: „Im Anfänger-Geist gibt es viele Möglichkeiten, im Geist des Experten nur wenige“ (SUZUKI 2002, 22).

Literatur:

Arnold, Rolf (2009). Seit wann haben Sie das?: Grundlinien einer emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Dauber, Heinrich (2008). Grundlagen humanistischer Pädagogik – Leben lernen für eine humane Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Foerster, Heinz von (1999). Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Anfang. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. Wien: Döcker.

5) In den Studiengängen Förder- bzw. Sonderpädagogik an der Universität Erfurt sind Module zur systemischen Beratung Teil des Studiums, systemisch-konstruktivistische Theorien stehen im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Fragestellungen. Darüber hinaus gibt es regelmäßig Seminare zur Selbstreflexion, die auch körperorientierte meditative Praxis einschließen (Psychodrama, Zenmeditation).

Gergen, Kenneth J. & Hosking, Dian Marie (2011). Triffst Du den Sozialen Konstruktivismus unterwegs: Ein Dialog mit dem Buddhismus. In: Jäpelt, Birgit; Schildberg, Henriette (Hrsg.). S. 185-205

Gergen, Kenneth J. (2002). Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer.

Goleman, Daniel (2005). Dialog mit dem Dalai Lama – Wie wir destruktive Emotionen überwinden können. München: dtv.

Hayward, Jeremy (1996). Die Erforschung der Innenwelt. Neue Wege zum wissenschaftlichen Verständnis von Wahrnehmung, Erkennen und Bewußtsein. Frankfurt a. M. & Leipzig: Insel.

Hayward, Jeremy & Varela, Francisco J. (Hrsg.) (2007). Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama. München: Piper.

Hargens, Jürgen (82011). Bitte nicht helfen, es ist auch so schon schwer genug. (K)ein Selbsthilfebuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Jäpelt, Birgit & Schildberg, Henriette (Hrsg.) (2011). Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Dortmund: borgmann.

Maturana, Humberto & Varela, Francisco J (1987). Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz.

Maturana, Humberto (1994). Was ist Erkennen? München: Piper.

Palmowski, Winfried (2011). Nichts ist ohne Kontext: Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: borgmann.

Pörksen, Bernhard (2001). Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Scharmer, Otto C. (2009). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Suzuki, Shunryo (112002). Zen-Geist. Anfänger-Geist. Berlin: Theseus.

Varela, Francisco J. & Thompson, Evan & Rosch, Eleanor (1992). Der mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern, München, Wien: Scherz.

Watzlawick, Paul (Hrsg.) (122000). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.

Über die Autorin:

Dr. Birgit Jäpelt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Erfurt, Systemische Dozentin (DGsP), Gründungs- und Vorstandmitglied der DGsP

Mail: birgit.jaepelt@uni-erfurt.de