

dies anfangs oft eine große psychische Belastung darstellt. Aber die Außenseiterperson erlebt ohnehin Tag für Tag entsprechende Erniedrigungen, die nun in einem pädagogisch geschützten Raum aus der Ebene der Schülersubkultur herausgehoben bzw. „offiziell“ werden und daher überhaupt erst der Bearbeitung zugeführt werden können.

Anschließend äußern die Mitschüler sowie die Außenseiterperson ihre Wahrnehmungen, Assoziationen und Gefühle. Auch der Protagonist wird nach seiner Befindlichkeit nach dieser Übung befragt. Für diese erste Auswertungsphase sollte unbedingt genügend Zeit sein. Dabei sollte insbesondere die Außenseiterperson selbst zu Wort kommen. Wichtig ist es zugleich, die in der Regel entstehenden Gefühle von Mitleid bei einzelnen Mitschülern mit der Außenseiterperson zu unterstreichen, denn deren Stimmen gehen im alltäglichen Leben einer Gruppe nur allzu oft unter. So kann es vorkommen, dass derartige Gefühle in einem solchen Rahmen erstmals überhaupt z. B. von möglichen Meinungsführern wahrgenommen werden. Zugleich, so zeigt die Erfahrung, haben Gruppen aber zumeist auch ein Gespür für den eigenen Anteil der Außenseiterperson an deren „Opferrolle“, die hier ebenfalls ausführlich zur Sprache kommen sollte (es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass eines der neuen Schimpfwörter unter Kindern und Jugendlichen das Wort „du Opfer“ ist – entsprechende Reflexionen zum Begriff könnten ebenfalls einbezogen werden). Wichtig ist daher die Schulung einer differenzierten Beobachtung derartiger Mechanismen. Das sollte vor allem auch die Frage einschließen, inwieweit die Äußerungen des Protagonisten tatsächlich zutreffen bzw. inwieweit sie subjektiv gefärbt sind, also echte Vorurteile (bzw. Projektionen) sind.

Die nächsten Phasen können je nach Gruppensituation variiert werden. So wäre es möglich, dass sich z. B. die Außenseiterperson selbst auf den leeren Stuhl setzt und nun ihre Gedanken und Gefühle zu den vorherigen Äußerungen sowie den sonstigen Alltagserlebnissen äußert. Der leere Stuhl gegenüber symbolisiert nun den vorherigen Protagonisten oder „die Clique“ etc. Impulse von Seiten der Lehrkraft können sein: „Wie hat das Gesagte auf dich gewirkt?“, „kennst du das aus anderen Situationen in der Klasse?“ bzw. „kennst du das aus anderen Zusammenhängen wie z. B. vom Spielplatz oder von zu Hause?“, „wie reagierst du normalerweise darauf?“, „wie würdest du jetzt gerne reagieren?“, „was wünschst du dir von den anderen und von dir selbst?“, „was sind deine Stärken?“, „werden diese von den anderen gesehen?“ usw.

Hieran schließt sich ebenfalls eine ausführliche Phase der Auswertung an, in der alle Beteiligten ihre Wahrnehmungen und Gedanken mitteilen können.

In einer weiteren Phase könnte eine dritte Person als Protagonist agieren, die ebenfalls Erfahrungen als Außenseiter bzw. der Erniedrigung gemacht hat. In der Regel wird sich bei der Suche nach dieser Person im Klassengespräch herausstellen, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler derartige Erfahrungen kennen. Ggf. könnte diese Rolle auch der erste Protagonist selbst sein. Dabei käme es darauf an, dass sich die Person möglichst genau an derartige Situationen erinnert bzw. sich emotional darauf einlässt und ausführlich ihre entsprechenden Gefühle bzw. Ängste und Sehnsüchte schildert.

Zur Erleichterung und Intensivierung der Kommunikation können bei den beschriebenen zweiten und dritten Phasen des „leeren Stuhls“ die Gruppen, falls sie sehr groß sind, auch aufgeteilt werden.

Nach einer erneuten Auswertung könnte sich eine Phase anschließen, in der alle Schülerinnen und Schüler persönliche Erlebnisse von Ausgrenzung und Erniedrigung zu Papier bringen. Ggf. können es auch entsprechende Beobachtungen z. B. aus dem Freundeskreis sein. Diese Variante des Aufschreibens könnte auch schon früher gewählt werden. Wichtig ist der methodische Hinweis, auch hier die positiven Wünsche und Sehnsüchte deutlich zu sehen und zu notieren. Die Auswertung der Niederschriften könnte in einer späteren Stunde erfolgen.

Erinnert sei an dieser Stelle nochmals an die Möglichkeit, entsprechende Texte auch in der literarischen Lebenskunde-Schülerzeitschrift *Trauma* zu veröffentlichen.

Eine andere Möglichkeit, solche emotional sehr aufgeladenen Stunden positiv zu beenden, ist der Einsatz von vertrauensfördernden Übungen. Bewährt hat sich z. B. die Übung „Fallenlassen“ (vgl. Gudjons 1990, S. 118 f.). Hierbei stellen sich 7 - 8 Personen zu einem dichten Kreis um eine Person in der Mitte zusammen. Der Teilnehmer in der Mitte verschränkt die Hände vor der Brust und schließt die Augen. Es wird nach Möglichkeit nicht gesprochen. Nach einer Weile läßt er sich nach einer Seite fallen und die Gruppe fängt ihn mit leicht vorgestreckten Händen auf. Vorsichtig wird er in eine andere Richtung geschoben und herumgereicht. Der anfangs sehr enge Kreis kann langsam durch Zurücktreten der Teilnehmer vergrößert werden und nach einer Weile wieder verkleinert werden. Das Fallenlassen des Teilnehmers in der Mitte wird nach etwa drei Minuten beendet. Weitere Teilnehmer können sich auf die gleiche Weise anschließen. Optimal wäre es, wenn sich die Außenseiterperson ebenfalls fallen lassen könnte. Aber auch die Aufgabe des Auffangens trägt bereits zur physischen und psychischen (Re)Integration bei.

Auch bei dieser scheinbar einfachen und für Außenstehende bisweilen fast belanglos erscheinenden Übung spiegelt sich ein erheblicher Teil der Gruppendynamik wieder. Daher ist es auch hier sinnvoll, eine gründliche Phase der Auswertung anzuschließen. Impulse an die Mittelperson können sein: „Konntest du dich überhaupt fallen lassen?“, „wie hast du dich dabei gefühlt?“, „hattest du Vertrauen in die Gruppe?“, „wann und wo bzw. bei wem gab es Unsicherheiten?“, „was wäre bei der Übung in deinem Sinne zu ändern?“ usw.

Impulse gegenüber der Kreisgruppe können sein: „Habt ihr euch stark genug gefühlt, die Mittelperson sicher aufzufangen?“ bzw. „wann und wo gab es Unsicherheiten?“, „wer hatte den Reiz, die andere Person tiefer fallen zu lassen?“ usw.

Auf jeden Fall sind psychologisch-pädagogische Verfahren der Aufklärung von individuellem (und gesellschaftlichem) Verhalten, also der Desillusionierung, unbedingt jeweils mit positiven Perspektiven zu verknüpfen. Denn nach Fromm, können „die meisten Individuen und Gesellschaftsklassen... eine Desillusionierung ohne positive Lösungen nicht ertragen. Selbst wenn der kritische Denker mit Engelszungen sprechen würde, man würde einfach nicht zuhören...“ (1989a = SN 1, S. 60). Methodisch bedeutet das, herausfordernde Übungen der Desillusionierung unbedingt mit solchen Verfahren zu kombinieren, die Vertrauen und Integration fördern.

Erfahrungsgemäß sind derartige Übungen insbesondere zur Außenseiterproblematik meist nur der Beginn eines mehrjährigen Gruppenprozesses der Integration. Teilweise liegen dem Außenseiterverhalten auch größere psychische Beschädigungen zu Grunde, die wiederum nur außerhalb des Unterrichts bearbeitbar sind. Hierbei kann die Lebenskundelehrkraft auch wichtige Anstöße z. B. für das Aufsuchen der Schulpsychologie oder anderer Beratungs- und Therapiestellen geben. Bezogen auf den Unterricht wäre es wichtig, derartige Übungen in Variationen immer wieder anzuwenden, um so auf Dauer die Sensibilität der einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. der Gruppe insgesamt zu erhöhen. Nicht zuletzt könnte so auch der Blick der Schüler für das gesellschaftliche Ausmaß entsprechender Projektionen und Vorurteilsbildungen wie z. B. gegen Andersdenkende, Minderheiten, Ausländer, usw. geöffnet und geschärft werden. Die Basis für mögliche Verhaltensänderungen ist mit Erich Fromm jedoch weniger die ausschließlich intellektuelle Einsicht, sondern vielmehr das Spüren bzw. Zulassen und Erkennen der je eigenen Schwächen und Schattenseiten sowie der Versuch, diese zumindest partiell anzunehmen und zu integrieren, soweit dieser Prozeß im Rahmen von Schule im Allgemeinen und der Lebenskunde im Besonderen überhaupt zu leisten ist.

Ein derartiger Anspruch erfordert im Unterricht viel Mut und Geduld bei allen Beteiligten sowie das bereits erwähnte hohe Maß an Sensibilität, Taktgefühl und Professionalität bei den Lehrkräften. Mit Wehr ist daher ausdrücklich hervorzuheben, dass Desillusionierung für alle Beteiligten unbedingt „verkraftbar“ sein muß (Wehr in Claßen/Hrsg. 1991a, S. 172). So sollten auf jeden Fall Überforderungen vermieden werden. Für die Lehrerinnen stellt sich daher immer die Frage, was sie sich und den Schülern zumuten können. Diese Grenze des Zumutbaren sollte nie überschritten werden. Fromm schien es geradezu „unmenschlich, einem Menschen die Wahrheit aufzuzwingen, weil man dogmatisch glaubt, dass nur dies das ‘Beste für ihn’ sei“ (Fromm 1989a = SN 1, S. 60). Zudem gilt gerade auch hier die Regel des schrittweisen Heranführens, ist der Hinweis auf den Prozeßcharakter dieser humanistischen Orientierung zu beachten.

Aus Frommscher Sicht wäre es jedoch fatal, diese Ebene der Konfrontation mit den eigenen Schattenseiten und Ängsten bzw. den tief verwurzelten psychischen Leidenschaften gerade im Lebenskundeunterricht prinzipiell zu meiden. So betonte Fromm in grundsätzlicher Hinsicht: „Nur wenn die verborgene Wirklichkeit (die unbewußt ist) enthüllt wird und daher nicht mehr verborgen (d. h. bewußt geworden) ist, ist etwas Wertvolles erreicht worden“ (1960a VI, S. 328). Denn das „Gewahrwerden der Wahrheit“ wirke letztlich befreiend. Der Mensch werde „unabhängiger, kann aus seiner Mitte heraus leben und ist lebendiger“ (1989a = SN 1, S. 61). Die Fluchtmechanismen der Menschen aber werden, wenn sie lebensbestimmend sind und unreflektiert bleiben, langfristig meist im „Trauma“ enden müssen (vgl. 1976a II, S. 274), vergleichbar mit dem oftmals katastrophalen Ende einer nicht bearbeiteten Drogenkarriere. Insofern kann die Arbeit mit dem Unbewußten auch ein Stück praktischer Lebenshilfe sein, da „in jedem Fall die bewußte Auseinandersetzung mit überlagerten oder gar unbewußten Wünschen und Affekten für den einzelnen hilfreich werden kann“, wie dies ein Lehrer aus seinen psychoanalytisch orientierten Erfahrungen mit dem Thema „Träume“ in der gymnasialen Oberstufe zusammenfaßt (vgl. Denecke 1986, S. 35).

Allerdings muß auch vor der Illusion gewarnt werden, mit diesem Anspruch nun alle Probleme der Kinder und Jugendlichen oder gar der Gesellschaft lösen zu können. Die Möglichkeiten sind nicht nur sehr begrenzt, weil es sich bei der Lebenskunde lediglich um ein zweistündiges Fach handelt und an dem ohnehin nur ein relativ kleiner Teil der Schülerschaft teilnimmt. Selbst wenn noch andere Fächer entsprechend ausgerichtet wären, würden diese Bemühungen auf der pädagogischen bzw. individuellen Ebene langfristig nur dann eine größere Relevanz erhalten, wenn sie zugleich mit strukturellen Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen kombiniert wären. „Wenn Erziehung berechtigterweise überhaupt eine relative Autonomie sich zurechnen kann, dann nur in dem Sinne, eine gesellschaftliche Dynamik und Evolutionsrichtung selektiv zu verstärken und damit andere Richtungen abzuschwächen“ (Bierhoff 1986, S. 18). So gilt es im Rahmen kritisch-humanistischer Erziehung und Bildung vor allem „eine biophile Legierung in Richtung auf mehr Solidarität, Vernunft und Produktivität... anzusteuern“ und übliche Formen von „Rationalisierungen... in einer von innen verstehenden Haltung“ zu desillusionieren (vgl. Wehr 1991a, S. 172 und 175).

Insofern kann diese Herangehensweise die Kinder und Jugendlichen dafür sensibilisieren, Entfremdungstendenzen und Fluchtmechanismen in der Gesellschaft besser zu durchschauen sowie dazu anregen, sich für die eigenen Interessen sowie auch für die Rechte anderer Menschen demokratisch zu engagieren und die Kräfte der Vernunft, Solidarität und Gerechtigkeit zu stärken.

Zu 4.: Revitalisierung von Primärpotentialen.

Der Blick auf unbewusste Prozesse ist allerdings nicht auf die Ebene der Selbsterkenntnis und gesellschaftlicher Aufklärung beschränkt. Der Frommsche Ansatz hat zugleich die Perspektive der (Re)Vitalisierung von z. T. verborgenen und verschütteten primären Potentialen der Phantasie, Kreativität und nichtentfremdeten, d. h. authentischen Produktivität im Auge. Im Rahmen der neueren Psychoanalytischen Pädagogik wird dies auch als der Versuch beschrieben, „die verborgenen Lebenswünsche wiederzubeleben“ (Wagner 1986, S. 13). Dieser Ansatz schließt die Ebene des Körperlichen elementar mit ein. Mit Fromm ist somit der Anspruch auf desillusionierende Aufklärung immer mit der menschlichen Bedürftigkeit und Fähigkeit zusammenzudenken, ist die „konzeptuelle Spannung“ zwischen der soziologischen und der anthropologischen Theoriedimension“ des Frommschen Werkes, wie es Bierhoff formulierte (vgl. Bierhoff in: Keßler/Funk/Hrsg. 1992, S. 13), für die Lebenskunde didaktisch und methodisch fruchtbar zu machen.

So kann der Lebenskundeunterricht vielfach auch direkt an positive Erfahrungen anderer Fächer anknüpfen wie z. B. aus dem künstlerisch-musischen Bereich, der Spiel- und Bewegungserziehung oder dem kreativen Schreiben etwa im Deutschunterricht. Diese Erfahrungen können in der Lebenskunde weitergeführt werden. Durch die besondere Berücksichtigung der affektiv-emotionalen und insbesondere auch der unbewussten Bereiche sowie deren Einbettung in das kritisch-aufklärerische Gesamtkonzept des Faches können sie in diesem Kontext eine neue, ethisch-humanistische Akzentuierung erhalten. Worauf es also im Lebenskundeunterricht ankäme, wäre die Verschränkung beider Aufgaben - die desillusionierende Selbsterkenntnis und (gesellschafts-)kritische Aufklärung auf der einen Seite und die (Re-)Vitalisierung von Primärpotentialen wie Phantasie und Kreativität auf der anderen Seite. Erst in dieser dialektischen Kombination kann - langfristig - ihr besonderer didaktischer Wert im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde zum Tragen kommen.

Eine Verabsolutierung einer Seite hingegen kann schnell in der Sackgasse enden. So würde eine zu starke Betonung der desillusionierenden Aufklärung des Unbewussten die Schüler womöglich (ver)ängstigen oder gar (v)erschrecken und könnte die psychoanalytisch und gruppenspezifisch nicht oder nur wenig ausgebildeten Lehrer überfordern. Auch könnte ein solcher Unterricht alsbald zu einer schwermütigen Veranstaltung permanenter Angst- und Konfliktbearbeitung degenerieren.

Eine Verabsolutierung der zweiten Aufgabe könnte demgegenüber leicht in eine „Heile-Welt-Pädagogik“ münden, in der der Unterricht nur noch von Phantasieereisen, freiem Malen und kreativem Spiel dominiert wird, ohne dass dabei die Ebene bewusster und kritischer Reflexion gesucht wird. Auf jeden Fall ginge so die kritische Tiefenschärfe der Frommschen Perspektive verloren, könnte der Lebenskundeunterricht inhaltlich unbestimmt und damit u. U. sogar in bloßes Einüben glättender Sozialtechniken abgleiten⁷¹.

Bei dem Versuch der Re-Vitalisierung primärer Potentiale kommt es im Lebenskundeunterricht weniger auf ästhetische oder ähnliche Bewertungskriterien etwa aus dem Kunst - oder Deutschunterricht an. Im Zentrum müßte mit Fromm vielmehr das Bemühen stehen, die eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren, die authentischen Kraftquellen der eigenen Persönlichkeit zu erschließen und neue bzw. weniger entfremdete

⁷¹ Es sei daran erinnert, dass Adorno in der frühen Nachkriegszeit eine ähnliche Gefahr bei einem Großteil der „Neopsychoanalyse“ in den USA ausmachte. Deren Formulierungen verglich er mit dem „Niveau jener Zeitungsbriefkästen und Populärschriften“, in denen „Psychologie als Mittel zum Erfolg und zur sozialen Anpassung gehandhabt“ werde (so Adorno in seinem Aufsatz aus dem Jahre 1952 über „Die revidierte Psychoanalyse“, vgl. Adorno 1995b, S. 33; vgl. dazu auch Kap. C.1.5.4.).

Ausdrucksmöglichkeiten des Selbst zu finden - mithin „aus dem Stadium der Möglichkeit in das Stadium der offenkundigen Wirklichkeit“ zu gelangen (vgl. Fromm 1947a II, S. 131).

Methodisch präzisiert, sind folgende Ansätze hervorzuheben, die vor allem eher nonverbale sowie körperorientierte und kreative Zugänge zum Unbewußten ermöglichen:

- freie, kreativ-produktive Tätigkeiten wie z. B. das assoziative Malen im Anschluß an eine Phantasiereise (vgl. dazu auch das folgende Unterrichtsbeispiel)⁷² oder das Fortsetzen einer offenen Geschichte,
- körperorientierte Arbeit, z. B. über die Wahrnehmung der Atmung, durch Entspannungsübungen (s. u.) oder durch Übungen aus dem Yoga⁷³,
- Elemente aus der Theater- und Tanzpädagogik wie der Pantomime, der Arbeit mit Masken (einschließlich deren Herstellung) oder dem freien Ausdruckstanz⁷⁴,
- das Experimentieren mit Klangkörpern und mit Musik⁷⁵ sowie
- die Einbeziehung sonstiger kreativer Elemente und Übungen wie dem Arbeiten mit Ton⁷⁶ usw.

⁷² „Phantasiereisen“, „Traumreisen“ oder „Stillübungen“ werden mittlerweile systematisch in der Aus- und Weiterbildung dieses Faches geübt (vgl. die entsprechenden Kurse des Bildungsreferenten des HVD, Peter Adloff, wie z. B. in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Winterhalbjahr 1995/1996, Kurs Nr. 12 und Winterhalbjahr 1996/1997, Kurs Nr. 11). Aus der Fülle des Literatur- und Musikangebotes zum Bereich Entspannung/Konzentration in der Schule seien hier nur einige ausgewählte Beispiele aufgeführt: zur Übersicht die beiden Themenhefte der Zeitschrift *Pädagogik* „In Ruhe unterrichten“ (H. 12/1994) und „Konzentration“ (H. 3/1996); ergänzend dazu das Kapitel „Übungen zur Entspannung und Sensibilisierung“ in dem Werkstattheft des Pädagogischen Zentrums Berlin (jetzt BIL) „Kennlernen und auflockern“ (Walker 1992, S. 26 - 29) sowie das Kapitel „Werkstattmethoden: Entspannungstechniken, Spiel- und Ruheangebote“ im bereits oben erwähnten *AnSchUB*-Heft des Berliner Modellversuchs „Schulische Umweltbildung“ (Schulz o. J./1996, S. 26 - 30). Ein praxisorientiertes und im Unterricht bewährtes Medienpaket (Musikkassette und Begleitheft mit Textvorschlägen, praktischen Hinweisen und Quellenangaben geeigneter Musikstücke aus Klassik und Pop) hat Hopf (ders. u.a. 1993 = 2. Aufl.) herausgegeben; dessen pädagogischer Ansatz ist im übrigen auch wesentlich von Erich Fromm inspiriert (vgl. Hopf 1977). Eine große Zahl geeigneter Übungen enthalten auch die Bücher von Vopel (1995 und 1996). Als z. T. sehr geeignete theoretische wie praxisorientierte Grundlagenwerke sind zu nennen: Faust-Siehl 1993 (= 4.) und Teml 1992 (= 2.). Ergänzend sei das Themenheft „Ruherituale und Entspannung“ der Zeitschrift *PÄDForum*, H. 1/Febr. 1996 genannt, das neben einer theoretischen Einführung eine Reihe geeigneter „Ruherituale“ insbesondere für die Grundschule beinhaltet (bei diesem Heft handelt es sich um die erste Ausgabe einer Fusion aus *PÄD EXTRA* und *PÄDAGOGISCHES FORUM*). Bei der Fülle solcher Angebote ist allerdings der Hinweis von Zangerle aus der Zeitschrift *Pädagogik* unbedingt zu beachten, dass eine Reihe von Veröffentlichungen auch von „esoterischem Glauben getragen“ sind und als „Blüten“ auf dem „Psycho-Bio-Markt“ (Zangerle 1996, S. 32) daher gerade im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde mit Vorsicht zu betrachten sind. Auf einige dieser Richtungen dürfte gewiß auch das Frommische Kriterium der „geheimen Religion“ zutreffen.

⁷³ Vgl. z. B. das besonders für den Grundschulbereich geeignete Lehr- und Übungsbuch von Rücker-Vogler 1991. Zur kontroversen Einschätzung des Yoga im Rahmen der Lebenskunde siehe weiter unten.

⁷⁴ So wird etwa in einer Ankündigung für ein Lebenskunde-Fortbildungsseminar zu „Improvisation, Tanz und Bewegung“ hervorgehoben: „Körpergefühl und Körperausdruck sind Element dessen, was wir Selbstbewußtsein nennen und das der Idee der Selbstbestimmung zugrundeliegt. Im Seminar soll überlegt werden, wie wir Freude an der Bewegung, Vertrautheit mit dem eigenen Körper, Lösung von Verspannungen u. a. in unserem Unterricht berücksichtigen können“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Sommerhalbjahr 1994, Kurs Nr. 20).

⁷⁵ Vgl. dazu die Fortbildungsangebote für Lebenskundelehrkräfte „Musik und Bewegung“ unter Leitung von Martina Liebchen. Grundlage dieser Seminare ist die Erkenntnis, dass es „mit einfachen musikalischen Mitteln“ möglich ist, „die Kinder zu aktivieren und ihre Phantasie anzuregen. Vielfältige Empfindungen werden geweckt und lassen beim Kind bildhafte Vorstellungen lebendig werden... 'Musik' heißt dabei Musikkonzerte vom Recorder genauso wie vielfältige Materialien, die sich in 'Instrumente' verwandeln, heißt Klänge und Geräusche, heißt hören und sich ausdrücken“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Winterhalbjahr 1995/1996, Kurs Nr. 9).

⁷⁶ Eine besonders hervorzuhebende Fortbildung wird dazu im Rahmen der Lebenskunde von dem Lehrer und Keramikmeister Harald Grosser seit längerem angeboten. Aufgrund langjähriger eigener Unterrichts-

3. 6. Klarheiten und Ungeklärtes in der Lebenskundedidaktik

Bei dieser Auflistung wird deutlich, dass viele der Methoden und Ansätze schon Eingang in die Lebenskunde gefunden haben. Darüber hinaus experimentieren Lebenskundelehrkräfte immer wieder mit neuen bzw. aktuellen und alternativen Inhalten und Formen des Lehrens und Lernens, wie etwa zur „Sensibilisierung von Hören, Sehen, Tasten, Riechen, Schmecken“⁷⁷ oder auf solchen Gebieten wie der Wahrsagerei, der Horoskope und der „schwarzen Magie“ (freilich jeweils unter einem dezidiert aufklärerisch-humanistischen Anspruch)⁷⁸. Über ein solches Innovationspotential können wahrscheinlich nur wenige Bereiche innerhalb der öffentlichen Schule verfügen.

Das Problem bei der Lebenskunde besteht jedoch darin, dass diese Ansätze und Methoden bislang nur graduell in eine kritisch-humanistische Gesamtkonzeption integriert sind. Solche Elemente bilden zwar für sich genommen meist höchst interessante und für Schüler wie Lehrer gewiß willkommene Alternativen in einem eingefahrenen Schulalltag. Doch ist ihr Stellenwert im Konzept des Faches z. T. noch wenig diskutiert und geklärt, wird ihre tiefenpsychologische wie gesellschaftskritische Bedeutung bisweilen zu wenig erkannt und somit noch zu wenig in eine langfristige pädagogische Strategie kritisch-humanistischer Erziehung und Bildung eingebettet. Bisweilen wird ihre Integration etwa in die Aus- und Weiterbildung auch kontrovers diskutiert, was am Beispiel des Yoga weiter unten exemplifiziert werden soll. Eine Ausnahme bildet das Themenfeld „Okkultismus“, das im folgenden vorgestellt werden soll.

3. 6. 1. Das Beispiel Okkultismus

Völlig unkontrovers ist die Diskussion auf dem klassischen freidenkerisch-humanistischen Gebiet der Aufklärung über okkulte und quasireligiöse Phänomene einschließlich entsprechender Unterrichtsformen und -methoden, wie sie seit langem in das Gesamtkonzept des Faches integriert sind. Hier zielt die Lebenskunde nicht nur auf eine rein naturwissenschaftlich orientierte Aufklärung und Desillusionierung ab⁷⁹. Darüber hinaus geht

erfahrungen in Lebenskunde mit dem Material Ton kam Grosser zum Schluß, dass sich mit der relativ wenig aufwendigen Methode plastischen Gestaltens eine hervorragende Möglichkeit biete, mit Kindern gerade „innere Verhältnisse, Prozesse, Konflikte sichtbar, d. h. im doppelten Sinne begreifbar werden zu lassen“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Sommerhalbjahr 1997, Kurs Nr. 201/97, S. 9f.).

⁷⁷ Vgl. die Ankündigung des Kurses Nr. 16 „Lernen mit allen Sinnen“, in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde Fortbildung*, Winterhalbjahr 1996/1997, S. 12.

⁷⁸ Vgl. dazu das auch unterrichtsmethodisch angelegte Fortbildungsangebot „Voodoo - schwarze Magie oder religiöser Kult von Schwarzen?“ (in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Winterhalbjahr 1995/1996, Kurs Nr. 20). Erwähnenswert ist die Tatsache, dass es zu diesem Themenbereich seit einiger Zeit auch eine enge Zusammenarbeit des HVD mit der renommierten Berliner Bildungseinrichtung URANIA gibt (vgl. z. B. die gemeinsame Veranstaltung „PSI-Phänomene, UFO's, Tischerücken...“ in: ebd.). Protagonist auf diesem klassischen freidenkerisch-humanistischen Gebiet ist für die Lebenskunde der Sektenbeauftragte und Bildungsreferent des HVD, Ulrich Tümsmeyer (vgl. auch Tümsmeyer 1996a und 1997).

⁷⁹ So z. B. unter dem für Kinder immer wieder spannenden Thema der „Aufklärungszauberei“. Vgl. dazu z. B. das regelmäßig mit großem Interesse unterrichtete Thema „Hokuspokus. Magische Vorstellungen und Zauberei“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, Themenvorschläge für den 1. und 2. Jahrgang) bzw. den Weiterbildungskurs „Alles fauler Zauber?“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung*, Winterhalbjahr 1996/1997, Kurs Nr. 24).

es im Selbstverständnis des Faches gerade bei dieser Thematik längst auch um das Ernstnehmen von Faszination und um die Bearbeitung der hinter vielen derartigen Phänomenen liegenden - oftmals unbewußten - individuellen Sehnsüchte und Konflikte im Rahmen der Individuation sowie um die Aufklärung der gesellschaftlichen Hintergründe. Die Thematik soll zunächst unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten erörtert werden.

Zum Begriff des Okkultismus folgen wir der Definition des Berliner Religionswissenschaftlers Zinser: „Der moderne Okkultismus behauptet zugleich nicht nur, dass es ein Jenseitiges zu unserer erfahrbaren Welt gebe, sondern auch, dass er es durch geeignete Methoden erkennen und sich verfügbar machen könne. Dadurch unterscheidet er sich von Religion, in der ein absolutes Jenseitiges eben geglaubt wird, das durch keine Mittel verfügbar gemacht werden kann. Der Okkultismus macht aus diesem religiösen Jenseitigen und Verborgenen eine durch technische Verfahren zugängliches ‘Zeitliches, Diesseitiges, Endliches’“ (Zinser 1993b, S. 21, unter Einbeziehung eines Zitates von Paul Tillich: Die religiöse Lage der Gegenwart, Berlin 1926, S. 110 ff.). Der Begriff der „Quasireligion“ geht auf Paul Tillich zurück und meint Ersatzreligionen, die eine ‘Heiligung des Profanen’ vollzögen. Es kann sich hierbei um eine von metaphysischen Bindungen freie „Weltfrömmigkeit“ handeln wie auch um Ideen des Aberglaubens, des Okkulten oder um die Verfolgung von Utopien und Modeströmungen. Oft sind sie durch Fanatismus und Intoleranz geprägt. Im Unterschied zum Frommschen Begriff der „geheimen Religion“ geht es hier vor allem um die „offiziellen“ Bekenntnisse der Beteiligten und weniger um die unbewußten Motive. Die Übergänge beider Begriffe sind jedoch fließend.

Neben dem Moment des zeitlosen Jugendprotestes sowie einem deutlichen „Initiationsbedürfnis“, welche insbesondere mit dem Jugendokkultismus verbunden sind (vgl. Brunotte 1991, S. 88), müssen entsprechende Phänomene auch im Zusammenhang mit der „Sinnkrise“ in den hochentwickelten Industriegesellschaften gesehen werden. Die Hinwendung zu okkulten Phänomenen verweist damit auch auf eine Enttäuschung über die soziale Wirklichkeit und Zweifel am modernen Weltbild (vgl. Zinser 1993b) und kann als „das Komplement zur Verdinglichung“ interpretiert werden, wie es Adorno in seinen „Thesen gegen den Okkultismus“ formulierte (vgl. Adorno 1994, S. 323)⁸⁰.

Zur quantitativen Bedeutung brachten einschlägige Studien hervor, dass etwa die Hälfte aller Dreizehn- bis Achtzehnjährigen am Okkultismus sehr interessiert ist, so vor allem am Pendeln (s. u.), Gläserücken und an Schwarzen Messen, und dass bei etwa einem Viertel der Jugendlichen okkulte Praktiken passiv oder aktiv, zwischen Spiel und Ernst zum Alltag gehören. Bei erwachsenen Studierenden steigen die Zahlen sogar bis zu 37 Prozent (!) an (vgl. Zinser 1993b, S. 18)⁸¹.

⁸⁰ Für „Adorno ist „die Neigung zum Okkultismus... ein Symptom der Rückbildung des Bewußtseins“ (ebd. S. 321). „Wenn die objektive Realität den Lebendigen taub erscheint wie nie zuvor, so suchen sie ihr mit Abrakadabra Sinn zu entlocken“ (ebd. S. 323). Im Unterschied zu Adorno hat sich Fromm zum Thema Okkultismus im engen Sinne nicht ausführlich geäußert. Lediglich im Zusammenhang mit einer Einschätzung C. G. Jungs wird dieses Phänomen bei ihm kritisch erwähnt (1963e VIII, S. 126).

⁸¹ Die Untersuchungen von Zinser unter jugendlichen Schülern (sowie erwachsenen Studierenden) in Berlin (vgl. Zinser 1993a) decken sich weitgehend mit den Befragungen von Mischo in Rheinland-Pfalz (vgl. Mischo 1991) und Müller in Bayern (vgl. Müller, U. 1989). Die Zahlen belegen allerdings auch, dass die Verbreitung von Okkultismus, Jugendsekten usw. unter jungen Menschen doch nicht ganz so groß ist, wie dies manche reißerische Artikel in der Presse suggerieren. Allerdings ist die Situation unter Erwachsenen insoweit anders, als hier auch große Teile der Esoterik einbezogen werden müssen. Ein quantitativer Gradmesser dafür bildet etwa der entsprechende Literaturmarkt. Während in den fünfziger Jahren im Verzeichnis der lieferbaren Bücher nicht einmal eine eigene Rubrik für esoterische und okkulte Literatur aufgeführt war, macht diese in den letzten Jahren bis zu 14 Prozent des Umsatzes des deutschen Buchhandels aus (vgl. Zinser 1993a, S. 18). Entsprechende Zahlen dürften gegenwärtig noch deutlich höher liegen.

Bei den fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen stützt sich die Lebenskunde vor allem auf die Untersuchungen von Brunotte über Initiationsrituale vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und -Krisenerscheinungen. Derartige Rituale gab es in allen Kulturen und Epochen. In den Stammesgesellschaften der kriegerischen Nomaden, der Jäger und Fischer, genauso jedoch in den traditionellen Ritterorden und Kriegerkasten des Mittelalters mußten die Heranwachsenden dabei eine Reihe furchterregender Prüfungen durchmachen und z. T. grausame Quälereien ertragen, um in den Bund der erwachsenen Männer aufgenommen zu werden. Im Zentrum archaischer Rituale steht oftmals die genitale Beschneidung (einige anschauliche Beispiele finden sich bei Brunotte 1995a). Ein „Initiationsbedürfnis“ liege bei Jugendlichen solcher Gesellschaften insofern vor, „verspricht doch der Durchgang durch mancherlei Mutproben und Verstümmelungen eine direkte Lustprämie“ (Brunotte ebd., S. 9). So ist in vielen Stämmen und Religionen die Heirat und die Zeugung von Nachwuchs einzig dem beschnittenen Mann erlaubt (bisweilen endet die Zeremonie auch in einem rituellen Beischlaf, vgl. Brunotte 1995a, S. 8). „Die Rituale der Pubertät bieten somit eine kollektiv verbindliche Form, in der die Ambivalenzen bezüglich der erwachsenen Geschlechtsrolle symbolisch dramatisiert werden können“ (ibd., S. 9).

Aber auch aktuell könne von einem „Initiationsbedürfnis“ bei den Jugendlichen gesprochen werden, „sofern darin der Wunsch nach Individuation auch als Triebwesen und der nach Integration in die Gesellschaft“ sich äußere (vgl. Brunotte 1991, S. 88). Im Unterschied aber zu den kollektiv-verbindlichen archaischen Formen falle bei den Mut- und Angstspielen der Jugendlichen heute auf, dass sich das darin zum Ausdruck kommende Initiationsbedürfnis meist außerhalb der Gesellschaft und ihrer großen Institutionen wie Familie, Schule und Arbeitswelt seinen Raum“ sucht (vgl. Brunotte 1995a, S. 11).

Von derartigen Entwicklungen sind zunehmend auch die christlichen Initiationsrituale Kommunion und Konfirmation der Kirchen betroffen. Denn deren Attraktivität insbesondere in Großstädten wie Berlin läßt offenbar immer stärker nach, wie die zurückgehenden Zahlen belegen. Im Gegensatz dazu bleiben die Teilnehmerzahlen im Bereich der humanistisch-atheistischen Jugendfeier- und Jugendweihekultur vor allem der neuen Bundesländer auffällig stabil. Der HVD kann sogar jährlich steigende Teilnehmerzahlen an seinen Humanistischen Jugendfeiern vorweisen (es sei nochmals daran erinnert, dass der HVD unter anderem aus Gründen der Abgrenzung zur Jugendweihe der ehemaligen DDR seit Anfang der neunziger Jahre den eigenen über hundertjährigen Weihebegriff durch den der Jugendfeier ersetzt hat). So nahmen 1999 in Berlin erstmals über 3000 Jugendliche an den Jugendfeiern im Rahmen des HVD teil (vgl. *Berliner Zeitung* v. 22.03.1999: „Anmelderekord bei Jugendfeiern“). Zusammen mit den Jugendweihen der in der ehemaligen DDR wurzelnden „Interessenvereinigung für humanistische Jugendarbeit und Jugendweihe“ (vormals „Interessenvereinigung Jugendweihe“) nehmen in der Bundeshauptstadt mit über 10.000 Jugendlichen somit mehr als doppelt so viele junge Menschen an derartigen säkularen Ritualen teil als an den Konfirmationen der Evangelischen Kirche! Dieses Faktum birgt eine erhebliche kulturpolitische Brisanz und ist in weiten Teilen der Gesellschaft der alten Bundesländer (einschließlich von Westberlin) bislang noch kaum in das öffentliche Bewußtsein gelangt.

Neben der Funktion der symbolischen Aufnahme in die nichtchristliche bzw. atheistisch-humanistische Erwachsenenwelt weist die Jugendfeierkultur des HVD noch immer auch kleine Reste der o. g. „schmerzhaften Prüfung“ früherer Initiationsriten auf - es ist dies die relativ große Angst bzw. Aufregung der Jugendlichen, wenn sie - meist festlich gekleidet - in den großen Sälen des Friedrichstadtpalastes oder des Schauspielhauses am Gendarmenmarkt

(also den Veranstaltungsorten des HVD) auf die Bühne gehen müssen, ihr Buchpräsent entgegennehmen, sich dem Publikum im Saal zuwenden müssen und ihre Person per Video auf einer Großleinwand gezeigt wird. In Interviews wird von den Jugendlichen - neben den Geschenken - meist auch dieser „Kitzel“ als ein Teilnahmemotiv genannt (vgl. dazu auch „Abschied von der Kindheit mit ‘Pomp and Circumstance’ und vielen Geschenken“ in: *Der Tagesspiegel* v. 21. März 1999; zur christlichen Kritik am Anspruch der atheistisch-humanistischen Jugendweihe- bzw. Jugendfeierkultur vgl. Meier 1998).

Außerhalb derartiger Rituale und Festkulturen, wie sie im Rahmen der Kirchen, des HVD etc. weiterhin kultiviert werden, präsentiert sich die Sphäre der sog. Freizeitkultur „im Gewand einer schillernden Schauwelt, die als bunte Vielfalt miteinander konkurrierender und größtenteils reflexionsfeindlicher Initiationsuggestionen“ lediglich um die Heranwachsenden als Konsumenten wirbt (vgl. Brunotte 1991, S. 89). Vor diesem Hintergrund müsse, so Brunotte, die zunehmende Tendenz der Wiederbelebung religiöser bzw. quasireligiöser Traditionen in Form esoterischer Geheimbünde und sektenähnlicher Bildungen aber auch im Rahmen von Jugendgangs, bestimmten Therapiegruppen und der Okkultismus- und Esoterikszene gesehen werden. Gerade auch in diesem Zusammenhang sind daher die Versuche des HVD zur Etablierung einer eigenen, demokratischen und säkularen Jugendfeierkultur sowie zur Weiterentwicklung des Faches Humanistische Lebenskunde kaum hoch genug einzuschätzen.

Zur Illustration des Ansatzes in der Humanistischen Lebenskunde aus dem Bereich des Okkultismus soll im folgenden ein grober Unterrichtsablauf vorgestellt werden, der schon vielfach erprobt wurde. Thema ist das unter Heranwachsenden weit verbreitete „Pendeln“ als Orakel z. B. zur Frage, ob man von einer bestimmten Person geliebt wird. Das „Pendeln“ dürfte einer der am meisten verbreiteten okkulten Praktiken vor allem bei Pubertierenden sein und ist insofern letztlich auch den Initiationsritualen zuzuordnen (so ist bei vielen jungen Menschen das erstmaligen Pendeln oft mit großer Angst bzw. Angstüberwindung verbunden). In der praktischen Durchführung wird ein Faden zwischen Daumen und Zeigefinger des schräg aufgestützten Unterarmes möglichst ruhig gehalten. Am unteren Ende des Fadens hängt ein Gegenstand (z. B. ein Ring). Auf die entsprechende innerlich gestellte Frage hin wird so lange gewartet, bis sich das Pendel in eine bestimmte Richtung bewegt (es kann auch Kreisen, aber bewegen wird es sich fast immer). Aus der zuvor festgelegten Zuordnung von Bewegungsrichtung und Antwort (z. B. geradeaus = „JA“) klärt das Orakel scheinbar die von dem Protagonisten gestellte Frage.

Der Unterrichtsablauf im Groben:

- Motivationale Einstimmung auf das Thema
- Praktisches Ausprobieren des Pendelns mit den Schülern. Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei beide Gruppen schriftlich jeweils *gegenteilige* Anweisungen erhalten (einmal bedeutet das Geradeauspendeln „Nein“, in der anderen Gruppe hingegen „Ja“, was die Gruppen aber nicht wissen!).
- Auswertung des Experiments und Konfrontation der Klasse mit der Tatsache der gegenteiligen Anweisungen.
- Aufklärung über die neurophysiologischen Zusammenhänge: die Pendelrichtungen werden nahezu immer von bewußten und unbewußten Wünschen (bzw. Ablehnungen) über unmerkliche Bewegungen der Fingerspitzen, also mental bzw. psychosensuell, beeinflußt oder bestimmt (Carpenter-Effekt).

- Reflexion möglicher Frustrationsgefühle gegenüber dem Experiment (immerhin wurden die Schüler ja zuerst bewußt auf die falsche Fährte geführt, wobei das eigentliche Thema für sie in der Regel von großer persönlicher Bedeutung ist; empfehlenswert ist daher u. U. auch ein emotional harmloseres Thema.
- Anschließend intensive Diskussion über andere Formen von Wahrsagung sowie vor allem über die persönliche Bedeutung des eigentlichen Pendelthemas (hier also der Frage der Liebe) sowie einer weiterführenden Erörterung der mit dem Thema verbundenen realen Wünsche, Sehnsüchte oder Befürchtungen in Kleingruppen bzw. in Partnerarbeit (aus dieser Diskussion heraus wird im Lebenskundeunterricht dann in der Regel entweder am Thema der Pendelfrage oder aber an der Okkultismusthematik als solcher weitergearbeitet)⁸².

Dieser Ansatz der Aufklärung vor allem auch durch das Ernstnehmen der tieferliegenden Bedürfnisse und Probleme der Betroffenen wird im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde auch auf religiös-fundamentalistische Erscheinungen bzw. entsprechende religiöse Heilsversprechen wie z. B. bei sogenannten „Psychosekten“ (wie der Scientology Church) übertragen⁸³. Ähnlich wie beim Okkultismus werden solche Erscheinungen etwa von Thomas Meyer vor allem als Ausdruck der „Orientierungsprobleme des Menschen in der Moderne“ gesehen (vgl. Meyer 1995, S. 17). Für Ulrich Tümsmeyer haben diese Phänomene daher „häufig den Charakter eines Ausbruchsversuchs aus einem den Einzelnen überfordernden gesellschaftlichen System“ (Tümsmeyer 1997, S. 5).

Derartige Gruppierungen fungierten daher in der öffentlichen Debatte häufig auch „als ‘Sündenböcke’, die für die alltäglichen Untugenden unserer Gesellschaft herhalten müssen, um dem schlechtmachenden und angstmachenden Bösen des Alltages einen Namen zu geben“ (ebd. S. 6). Dementsprechend geht es in der unterrichtspraktischen Umsetzung bei solchen Themen vor allem auch um die Bewußtmachung und ansatzweise Bearbeitung bedrohlicher Alltagserfahrungen - von der Angst vor Dunkelheit bei kleinen Kindern bis zur Angst etwa vor Arbeitslosigkeit und Sinnlosigkeit bei Jugendlichen (vgl. ebd.).

Bei diesem Themenfeld kann die Lebenskunde somit auch aus der Frommschen Perspektive didaktisch wie methodisch besonders anschaulich nachweisen, wie die humanistischen Prinzipien der Selbstbestimmung und Verantwortung relativ schlüssig mit einer naturwissenschaftlichen wie auch tiefenpsychologischen und gesellschaftskritischen Sichtweise zu integrieren sind.

⁸² Zur pädagogischen Relevanz des Themas vgl. das Themenheft „Okkultismus“ der Zeitschrift *Pädagogik*, H. 2/1992 mit einem entsprechenden Literaturüberblick (Gaedt 1992, S. 33 - 35; eine aktuellere Literaturübersicht findet sich bei Hund 1996). Zum unterrichtspraktischen Einsatz vgl. die erprobten Materialien und Unterrichtseinheiten von Hund 1988 und 1992 sowie von Zinser/Knief 1992b. Es ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass die Lebenskunde (im Vergleich zu anderen Fächern bzw. zur Schule insgesamt) ihre Aufmerksamkeit relativ früh auf solche Phänomene richtete und relativ schnell darauf reagierte. So fand etwa das erste Weiterbildungsseminar zum Thema „Neue Heilbewegungen in Jugend- und Psychosekten“ (in Zusammenarbeit mit der Diesterweg-Hochschule der Berliner GEW) bereits Anfang 1987 statt (vgl. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin: Fortbildung Lebenskunde in der Berliner Schule, 1. Halbjahr 1987, S. 2; das Seminar wurde inhaltlich verantwortet vom derzeitigen Leiter des Faches in Berlin, Werner Schultz). Ergänzend ist hinzuzufügen, dass Religionswissenschaftler wie Zinser und Brunotte schon seit längerem zum festen Referenten- bzw. Autorenkreis der Lebenskunde gehören und dabei insbesondere auch diesem Themenfeld große Aufmerksamkeit widmen.

⁸³ Zur umfassenden Übersicht von „Sekten und religiösen Sondergruppen“ vgl. das entsprechende Lexikon von Gasper 1997 sowie das „Handbuch religiöse Gemeinschaften...“, hrsg. von H. Reller u.a. 1993 (= 4.). Eine aktuelle Übersicht über „Gurus, yogische Flieger, Scientologen und okkultische Ufo-Fans“ findet sich auch in der gleichnamigen Dokumentation der *Frankfurter Rundschau* vom Samstag, den 14. Juni 1997, S. 9. Diese wiederum geht auf den Sektenbericht der schleswig-holsteinischen Landesregierung aus dem gleichen Jahr zurück.

3. 6. 2. Das Beispiel Yoga

Sichtbar anders gelagert ist dies bei bestimmten körperorientierten Ansätzen wie etwa bei Entspannungsübungen oder bei Übungen aus dem Yoga. Deutlich wird das an der z. T. recht kontroversen internen Debatte über die Einbeziehung von meditativen Ansätzen sowie von Elementen gerade aus dem Bereich des Yoga in die Aus- und Weiterbildung des Faches. So werden die Asanas (Körperhaltungen/-übungen) insbesondere des in den westlichen Ländern weit verbreiteten Hatha-Yoga (s. u.) nicht nur als hilfreiche Form zur Sensibilisierung von Körperwahrnehmung, zum Ausbalancieren innerer und äußerer Spannungszustände sowie letztlich auch zur Persönlichkeitsbildung angesehen, wie dies auch Fromm immer wieder betonte und praktisch vorlebte. Kritiker aus den Reihen der Lebenskunde sehen darin zugleich die Gefahr einer schleichenden Hinführung zur Religiosität. So wird in einem internen Papier von Teilnehmern eines Ausbildungsseminars zur Lebenskunde regelrecht davor gewarnt, Yoga in der Lehrerausbildung des Faches weiter einzusetzen (vgl. Materialsammlung zum Themenbereich „Meditation und Yoga im Unterricht der Humanistischen Lebenskunde“, Juni 1997). Im Folgenden soll daher zunächst geprüft werden, inwieweit derartige Warnungen berechtigt sind. In den beiden nachfolgenden Abschnitten wird es darum gehen, das Verhältnis von Körper, Sprache und Phantasie zum Unbewußten zu untersuchen und an Hand einer längeren Sequenz aus dem Lebenskundeunterricht zu veranschaulichen.

Es steht außer Zweifel, dass viele Formen des Yoga durch ihre lange Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte im Rahmen indisch-hinduistischer Spiritualität tatsächlich auch gut dazu geeignet sind, Wege religiöser Erfahrung zu unterstützen (zur christlichen Verwendbarkeit wie etwa des Patanjali-Yoga, bei dem die meditative Versenkung im Vordergrund steht, vgl. die Literaturübersicht bei Hummel 1995, S. 107 - 111). Ebenso werden Entspannungsübungen und Phantasie Reisen etwa auch im Rahmen einer modernen Religionspädagogik propagiert (vgl. z. B. Lade 1997, Baustein 9/4.4, S. 1 - 5). In besonderem Maße gilt dies für „Übungen der Stille“ (vgl. z. B. Bauer in: Schweitzer/Faust-Siehl /Hrsg. 1994, S. 205 - 214). Nach dem „Handbuch religiöse Gemeinschaften“ (1993, S. 635) ist Yoga „im eigentlichen Sinne“ ein Weg zur „Selbsterlösung“. Auch der dänische Prof. Johannes Aagaard (einer der Pioniere der Erforschung der „New Religious Movements“ in Europa) betont, dass das ursprüngliche und eigentliche Ziel des Yoga nicht die Verbesserung des menschlichen Lebens sei, „sondern ein anderes, ein inneres Leben als Ersatz für das Leben... dem man entgehen möchte“ (Aagaard in: Berliner Dialog, H. 1/1996, S. 14)⁸⁴.

Darüber hinaus ist die erneute Renaissance fernöstlicher Weisheiten und Verfahren bisweilen auch unter dem Aspekt von Realitätsflucht zu sehen - ähnliche Wellen derartiger Faszination gibt es schon relativ lange, wie z. B. in Form der „Nirvana-Sehnsucht des 19. Jahrhunderts“ (Heinrich 1983d, S. 80). So sieht dieser Berliner Religionsphilosoph u. a. mit Blick auf viele ehemals politisch linke „Adepten“ fernöstlicher Meditation und Askese eine Tendenz, dass die „erfahrene Härte“ des Lebens sie „in lustvoll-süchtige Verflüchtigung“ manövriere. Diese lasse jedoch „jeweils unbarmherziger und auswegloser die Realität als ‚Katzenjammer‘ erfahren“ (ebd., S. 85) und „aktionistischer Quietismus“ rette so die Hoffnung auf „Große Veränderungen hinüber in das angestrengte Sichttreibenlassen“ (ebd. S. 87 f). Mit Bezug auf Freud und in gewisser Ähnlichkeit zu Fromm fordert Heinrich daher: „Durchzuarbeiten, nicht auszuagieren ist unsere eigene korrekturbedürftige, nicht preisgebende und doch auch

⁸⁴ In diesem Zusammenhang sei auch an die religionswissenschaftliche Kritik an Fromm erinnert, dass dieser bei seiner Gleichsetzung von Erkenntniszielen der Psychoanalyse und Erleuchtungsansprüchen des Zen-Buddhismus den eigentlichen Sinn des Buddhismus verkannt habe, der letztlich „alle Barrieren der Vernunftsbeschränkung und Bezogenheit sprengt“ (Funk 1978, S. 168; vgl. dazu auch Kap. C.2.3. dieser Arbeit).

‘östlicher’ Praxis auszusetzende aufklärerische Tradition. Nicht Reflexion allein wahrt uns die Chance, dem Versäumnisurteil, das auf Verdrängung steht, zuvorzukommen“ (ebd. S. 88). Insofern ist in der Tat aus kritisch-religionswissenschaftlicher und didaktischer Sicht davor zu warnen, derartige Methoden gerade im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde naiv zu propagieren und unreflektiert einzusetzen. In diesem Zusammenhang ist auch an die Skepsis von Erich Fromm selbst vor einer unkritischen Übernahme fernöstlicher Techniken zu erinnern (vgl. „Irrwege der Selbsterfahrung“ in: Frömm 1989a = SN Bd. 1, S. 23 ff.). Vor bestimmten Formen, wie z. B. der Mantra-Meditation, warnte er sogar ausdrücklich, da man damit „einen Götzendienst“ unterstütze und so die eigene Unabhängigkeit vermindere (ebd. S. 30)⁸⁵.

Doch wird bei einer radikalen Ablehnung etwa von Yoga-Übungen, die mittlerweile zum „festen Bestandteil der Gegenwartskultur“ zählen können (vgl. Hummel 1995, S. 107) offenbar zugleich übersehen, dass eine religiöse Funktionalisierung mit nahezu allen oben genannten Übungs- und Sozialformen möglich ist. So käme wohl niemand auf die Idee, im Lebenskundeunterricht nicht mehr singen zu wollen, bloß weil dies auch kirchliche Kinder- und Jugendgruppen etwa im Religionsunterricht intensiv pflegen (christliche Jugendgruppen singen im übrigen auch sehr oft weltliche Lieder). Es ist hier nicht der Platz, die verschiedenen philosophischen und religiösen Richtungen und methodischen Formen des Yoga im einzelnen weiter vorzustellen und unter säkularhumanistischer Perspektive zu diskutieren⁸⁶. Jedoch ist festzuhalten, dass „Yoga... vielen Herren und Zwecken dienen“ kann, weil es „körperliche, seelische und geistig-religiöse Dimensionen umfaßt, die ursprünglich zusammengehören, sich aber auch verselbständigen und voneinander lösen können. Viele Besucher von Yogakursen wollen mit religiösen Problemen nicht belästigt werden; umgekehrt können Yogalehrer ihre Kurse zu Kanzeln des Reinkarnationsglaubens und anderer Inhalte östlicher Religion umfunktionieren“ (ebd.).

Wir können uns an dieser Stelle auf den Hinweis beschränken, dass die im Westen am weitesten verbreitete Spielart des Hatha-Yoga (etwa im Gegensatz zum Karma Yoga, das einen „Weg zu Gott“ über „gute und heilige Werke“ anstrebt) vor allem die körperlichen Übungen in den Vordergrund stellt bzw. überhaupt „zu einer positiven Meinung über den Körper“ kommt (vgl. Handbuch religiöse Gemeinschaften 1993, S. 633.). Nach diesem Ansatz dürfte auch die Mehrzahl der mittlerweile rund drei Millionen Deutschen üben und entspannen (vgl. die entsprechende Angabe bei Langer 1994, S. 74). Auch Fromm empfahl diese Variante des Yoga und verglich ihre Wirkung etwa mit der des Autogenen Trainings von I. H. Schultz (vgl. Fromm 1989a = SN 1, S. 31)⁸⁷.

⁸⁵ „Mantra“ sind mystische Silben, deren Rezitation zu den Geheimriten des Tantrismus gehört. Eine Einführung erfolgt in der Regel durch einen göttliche Verehrung genießenden Lehrer. Ziel der magischen, mitunter auch orgiastischen Praktiken und Rituale ist auch hier eine religiöse Erlösungsvorstellung als Vereinigung mit dem Absoluten. Die religiöse Strömung des Tantrismus gewann in Indien seit dem 5. Jahrhundert großen Einfluß auf Hinduismus und Buddhismus. Die in den Texten des Tantra niedergelegten Lehren wenden sich von der Orthodoxie der heiligen Schriften des Hinduismus, des Weda, ab und heben den Unterschied zwischen den Kasten und den Geschlechtern auf. Analog zum erotischen Element wird das Absolute oft als die Vereinigung des Gottes Schiwa mit seiner Gattin gedacht, in der alle Zweiheit aufgehoben wird und die zum höchsten Glück führt.

⁸⁶ Eine profunde Übersicht einschließlich der nötigen Hintergrundinformationen etwa über das hinduistische Kastenwesen, die ayurvedische Medizin, die Stellung der Frau in Indien usw. findet sich in: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) 1992. Da ein großer Teil des Yogaangebotes in Deutschland über die Volkshochschulen organisiert wird, sollen mit diesem 270 Seiten umfassenden Material die Dozenten und Kursteilnehmer u. a. auch mit der Kultur und Gesellschaft des Subkontinentes vertraut gemacht werden. Die Veröffentlichung ist damit auch als Einführung und Hintergrundinformation für Lebenskundelehrkräfte gut geeignet.

⁸⁷ Auch im „Lexikon der Sekten, Sondergruppen und Weltanschauungen“ wird betont, dass „unstrittig nur von den Asana-Übungen des Hatha-Yoga behauptet werden“ könne, dass diese als „effektive Technik zur Psychohygiene“ und als „Mittel zur Behebung psychosomatischer Beschwerden“ zu benutzen seien (vgl. Baer

Entscheidend für die Lebenskundeführkräfte ist somit gerade auch hier die bewußte Integration solcher Formen in eine kritisch-humanistische Gesamtperspektive, damit eben nicht die von Aagaard beschworene Gefahr eintritt, dass man etwa durch intensives Yoga „Schritt für Schritt die Fähigkeit verliert, ein aktives und nach außen gerichtetes Leben“ in Liebe und Kooperation mit anderen zu führen (vgl. Aagaard in: *Berliner Dialog*, H. 1/1996, S. 15). Aus einer wissenschaftlichen und kritisch-materialistischen Sicht bzw. aus der Perspektive Erich Fromms ist es daher ausdrücklich zu begrüßen, wenn Elemente des Hatha-Yoga oder meditative Methoden in der Lebenskundeausbildung nicht nur als Praxisanleitung gelehrt, sondern zugleich unter einer kritisch-religionswissenschaftlichen Perspektive analysiert und reflektiert werden (zu Letzterem vgl. etwa den Kurs „Meditation - eine Technik religiöser Erfahrung?“ in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/Fortbildung Sommerhalbjahr 1998*, Kurs Nr. 103/98, S. 11 f.)⁸⁸.

in Gasper 1997, S. 1173).

⁸⁸ Ähnliches gilt z. B. auch für solche Konzentrationsübungen wie das Ausmalen eines Mandalas. Diese sind konzentrische und symmetrische Gebilde aus verschiedenen geometrischen Flächen. In hinduistischen, buddhistischen und lamaistischen Kulturkreisen werden sie meist als Hilfsmittel zur Meditation bzw. geistigen Konzentration verwendet. Wie ein entsprechender „Praxistipp“ in der Zeitschrift *Grundschule* zeigt, kann das Ausmalen einer Mandala-Figur aber offensichtlich auch problemlos zur Förderung von Entspannung und Konzentration der Schüler im (Lebenskunde)Unterricht eingesetzt werden (vgl. Brandt 1996, S. 60). Im übrigen kennt jeder erfahrene Lehrer das Phänomen, wie unkonzentrierte (oder auch gelangweilte) Schüler oftmals in ähnlicher Weise intuitiv vor sich hinmalen.

3. 7. Körper, Sprache und Phantasie in ihrem Verhältnis zum Unbewußten

Der Zusammenhang der Ebenen von Körper, Geist und Gefühlen im Rahmen von Schule und Unterricht bzw. in der Lebenskunde wurde im vorigen Kapitel bereits ausführlich diskutiert. Im Folgenden soll die spezielle Relation dieser Ebenen zur Dimension des Unbewußten im Vordergrund stehen.

Vergewissern wir uns dafür zunächst der folgenden basalen Umstände: Im Rahmen einer (natur)wissenschaftlich orientierten Weltsicht ist das Leben an Materie gebunden, der Mensch zuallererst Körper. Auch die geistigen und psychischen Prozesse sind eng gekoppelt an somatische Vorgänge. So drücken sich gerade auch unsere Affekte und unbewußten Regungen oftmals und zuerst körperlich bzw. sensuell aus. Erich Fromm beschrieb dies anschaulich wie folgt:

„Das Blut steigt uns zu Kopf, wenn wir wütend sind, und es entweicht aus dem Kopf, wenn wir Angst haben; unser Herz schlägt schneller, wenn wir uns ärgern, und unser gesamter Körper hat einen anderen Tonus, wenn wir glücklich sind, als wenn wir traurig sind. Unsere Stimmung kommt in unserem Gesichtsausdruck, und unsere Einstellung und unsere Gefühle kommen in unseren Bewegungen und Gesten so genau zum Ausdruck, dass andere sie deutlicher aus unserem Benehmen als aus unseren Worten ablesen“ (1951a IX, S. 180). Insbesondere unsere tiefsten Emotionen und Leidenschaften wie etwa die Liebe drückten sich „in der unmißverständlichen Sprache des Körpers aus“ (1966a VI, S. 215).

Rückblickend und mit kritischem Blick auf die orthodoxe Psychoanalyse resümierte Fromm daher in einer erst posthum veröffentlichten Arbeit, dass die „klassische Theorie... einen wichtigen Bereich überhaupt nicht aufgegriffen“ habe: „den Körper zu begreifen als einen Weg zum Verständnis des Unbewußten. Der Körper ist ‘ein Symbol der Seele’“ (1990f, S. 96, kursiv Fromm).

Diese kritische Einschätzung in Bezug auf die Psychoanalyse früherer Jahrzehnte gilt im übertragenen Sinne offenbar noch immer für weite Bereiche pädagogischen Handelns der Gegenwart. So kommt Preuss-Lausitz zum Ergebnis, dass die Lehrenden heute beispielsweise oft selbst nicht wissen, „dass und wie der ‘heimliche Lehrplan’ ihrer Körpersprache wirkt, bedrohlich, zuwendend, lächerlich...“, – ein Problem, das vor allem durch Supervision zu lösen sei (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 183). Er fordert daher für die Lehrer (und Schüler) „des Jahres 2000“: „Die Sinne gehören in ihrer Untrennbarkeit voneinander zum Leben, also auch zum Lernen und zur Entwicklung. *Die Sinne und der gesamte Körper sind Teil moderner Bildung* - Bildung als Verfeinerung, aber auch als Selbsterfahrung und Sinnstiftung“ (ebd., kursiv Preuss-Lausitz). Das von Preuss-Lausitz beschriebene Phänomen auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer korreliert damit in hohem Maße mit dem bereits im vorigen Kapitel analysierten Problem einer noch immer tendenziell vorhandenen Aufspaltung von Kognition und Emotion im Bereich schulischen Lernens.

Entsprechend weist Gudjons in seinem bekannten und mittlerweile vielfach aufgelegten „Spielbuch Interaktionserziehung“ (Gudjons 1990) darauf hin, dass gerade diese „einfache Tatsache, dass mit dem ganzen Körper wahrgenommen und reagiert wird... und dass für eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kontakt zum eigenen Körper und zur ‘inneren Welt’ eine unabdingbare Notwendigkeit“ sei, „heute einer falsch verstandenen ‘Rationalität’ zum Opfer zu fallen“ drohe (vgl. ebd. S. 34). Funk fordert daher im Anschluß an Fromm im Sinne einer „Erziehung zur Selbstfindung“, vor allem diese beiden wichtigsten „Quellen psychischer Energie“ im pädagogischen Handeln zu erschließen: unsere Körperlichkeit und unser Bezogensein auf die Welt (vgl. Funk 1996c, S. 5).

Nun basiert schulisches Lernen im Wesentlichen auf Sprache; und sprachliche Kompetenz ist zweifellos eine der wichtigsten Kulturleistungen in unserer Gesellschaft. So weist Garlichs

etwa vor dem Hintergrund zunehmender Gewaltbereitschaft unter einem Teil der Jugendlichen auf eine weit verbreitete „Sprachlosigkeit von Gefühlen“ hin (vgl. Garlichs 1985).

Durch das Zulassen von Gefühlen, inneren Regungen, Assoziationen, Erfahrungen usw. könnten diese bewußt werden, wodurch das Ich in die Lage versetzt werde, Affekte zu bewältigen. Indem der Lehrer dabei nicht nur auf verbalisierte, sondern gerade auch auf gemiedene Themen achte und diese benenne (bzw. benennen lasse), „wirkt er einer um sich greifenden Sprachlosigkeit (inmitten einer wortreichen Umwelt) entgegen“ (ebd., S. 377). Die Verbalisierung schaffe dem Kind die Möglichkeit, Wünsche und Gefühle mitzuteilen und sei somit „entscheidend daran beteiligt, die ‘innere Welt zu strukturieren, und führt somit zum Integrationsprozeß“ (J. Berna: Kinder beim Analytiker. München 1973, zit. in: Garlichs ebd. S. 378). Die Integration abgespaltener Wahrnehmungspotentiale in Sprache, Denken und Kommunikation „kann als wichtiger Schritt zur Realitätsgewinnung verstanden werden. Die Unterscheidung von innerer und äußerer, subjektiver und intersubjektiver Realität mache eine genauere Realitätsprüfung überhaupt erst möglich. Menschen aber, die über keine differenzierte Wahrnehmung für ihre innere Spannungen verfügten und diese – auch nicht artikulieren könnten, „sind in höherem Maße darauf angewiesen, sich ‘handfest’ zu äußern“, sie tendierten dazu Konflikte körperlich auszuagieren, sie ersetzen Sprechen durch „Handeln“ (vgl. ebd. S. 377 f).

Kinder und Jugendliche bedürften daher geeigneter Lernsituationen und der unterstützenden Hilfe von wichtigen Bezugspersonen, um ausdrücken zu lernen, was sie innerlich bewegt, was sie wahrnehmen, fühlen und denken. Jüngere Schüler könnten dies in der Regel noch wenig (es sei denn, in der häuslichen Erziehung werde darauf von Beginn an Wert gelegt, was jedoch bei den meisten Durchschnittsfamilien kaum der Fall sei). Ältere Schüler hingegen hätten vielfach bereits Techniken antrainiert, Ärger, Wut und Trauer, aber auch Sehnsüchte und Hoffnungen in den meisten unterrichtlichen Zusammenhängen mit Schweigen zu übergehen (man begnüge sich damit, „sich seinen Teil zu denken“) oder aber man agiere etwa seine Wut sehr schnell in körperlicher Gewalt aus. Insbesondere Jungs seien von dieser Unfähigkeit, eigen und fremde Gefühle sensibel wahrzunehmen und angemessen zu artikulieren, in hohem Maße betroffen. Ältere (zumal männliche) Schüler seien damit unter Umständen noch weiter als die Jüngeren davon entfernt, ihre Gedanken und Empfindungen wirklich erst zu nehmen und sich somit ihrer eigenen Weltsicht bewußt zu werden.

In dieser differenzierten Beschreibung kindlich-jugendlicher Nöte wird in didaktisch-methodischer Hinsicht zugleich ein wichtiges Problem deutlich: Die Schwierigkeit der *Wahrnehmung* eigener (und fremder) Gefühle, Assoziationen und Wünsche als Voraussetzung zur verbalisierenden Reflexion. So wichtig das Ziel der Verbalisierungsfähigkeit und damit der Strukturierung von innerer und äußerer Welt ist, so wichtig bleibt auch die Aufgabe, die innere (und äußere) Welt sach- und subjektangemessen wahrzunehmen. Diese Aufgabe aber ist, wie Garlichs selbst bestätigt, über den reinen Appell zur sprachlichen Artikulation nur sehr bedingt lösbar.

Es bedarf daher anderer Formen des Zugangs vor allem zur inneren Welt der Kinder und Jugendlichen. Von daher ist der Frommsche Hinweis auf die „Sprache des Körpers“ auch in didaktisch-methodischer Hinsicht von erheblicher Bedeutung. Mehr noch: Fromm warnte aus seiner jahrzehntelangen psychoanalytischen Erfahrung geradezu davor, vorschnell die Ebene der verbalen Sprache zu begehen. Die „heute so moderne Idee, sein Unbewußtes dadurch zu entdecken, dass man ‘ganz frei und offen’ in einer Gruppe sich ausspricht, scheint mir auf einer Illusion aufzubauen“ (1990 f in: SN 3, S. 91). Das auszusprechen, was man über sich und andere denke und fühle, bringe gewöhnlich kein unbewußtes, sondern nur bewußtes, wenn auch geheimes (also üblicherweise nicht mitgeteiltes) Material hervor. Teile man es

vorschnell anderen mit, neige man dazu, die eigentlich unbewußten Komponenten zu verfehlen, „denn diese sind so subtil, dass das rohe Instrument des Gruppengesprächs sie eher verbogener macht als sie zu offenbaren“ (ebd.).

Wir können daher die Empfehlung Fromms, die er für die psychoanalytische Therapie gegeben hat, insofern auch für den Lebenskundeunterricht fruchtbar machen, als es vielfach „vermutlich erfolgreicher ist, wenn man stille wird, sich konzentriert und das Unbewußte zu Bewußtsein bringen will, als wenn man konstant mit anderen spricht“ (ebd. S. 91 f.; vgl. dazu auch die Lebenskunde fortbildung „Mit Kindern Stille entdecken“ in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: Lebenskunde/Fortbildung Sommerhalbjahr 1998, Kurs Nr. 202/98, S. 12 f.). Dabei wird es im Unterricht vor allem darauf ankommen, eine für die jeweilige Gruppe angemessene Kombination non-verbaler, körperorientierter, assoziativ-kreativer bzw. die Phantasie anregender sowie verbaler Methoden zu finden.

In der Psychoanalytischen Pädagogik werden z. B. Phantasie-Reisen als „entscheidende Gelenkstelle im Unterrichtsgang“ insbesondere als Übergang von der Wahrnehmung der äußeren zur Wahrnehmung der inneren Welt angesehen (vgl. Denecke 1986, S. 34). In der Gestaltpädagogik wird eine ähnliche Funktion für die Phantasie reise beschrieben. Hier wird sie vor allem in den Zusammenhang mit den für diese pädagogische Richtung zentralen Kategorien des „Kontaktes“ und der „Begegnung“ (hier mit der eigenen Innenwelt) gestellt (vgl. z. B. Seeger 1998, S. 22 ff.). Garlichs empfiehlt als Vorstufe und Übergang zur verbalisierenden Reflexion altersangemessene Elemente der Stille. „Schweigen auszuhalten und in die Stille hineinzuhorchen“ bedeute im übrigen auch einen „vorübergehenden Verzicht, sich von außen, also durch den Lehrer ‘versorgen’ zu lassen“ (Garlichs 1985, S. 375). Diese Fähigkeit, Stille „auszuhalten“ und didaktisch fruchtbar zu machen, wäre zugleich eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Lehrerbildung des Faches. So müßten auch die Lehrkräfte diese Fähigkeit oftmals selbst erst lernen. In der traditionellen Lehrerbildung sind derartige Elemente jedenfalls bisher so gut wie nicht vorgesehen.

Meine eigenen Unterrichtserfahrungen in großen Gesamtschulen mit Sechs- bis Zehnzügigkeit, d. h. bis zu dreihundert Schülern alleine in einem Jahrgang (!), sowie dem üblichen Wechsel der Fächer, der Lehrer und der Räume und einer entsprechend hektischen Atmosphäre weisen darüber hinaus auf die besondere Rolle von Übungen zur eigenen Körperwahrnehmung als Voraussetzung sowohl für entspannte Konzentration als auch für den Zugang zu unbewußten Persönlichkeitsanteilen hin.

3. 8. „Mein Wunschland“ - Eine Unterrichtssequenz als Beispiel

3. 8. 1. Ziel und Verlauf

Im folgenden soll am Beispiel einer solcherart kombinierten Unterrichtseinheit aus meiner eigenen Praxis die besondere Bedeutung dieses Ansatzes für die Humanistische Lebenskunde veranschaulicht werden. Dabei werden vor allem auch methodische Feinheiten möglichst genau beschrieben und reflektiert, insoweit sie die spezielle Verbindung unbewußter und bewußter Prozesse betreffen. Es handelt sich in didaktisch-methodischer und psychologischer Hinsicht gewissermaßen um einen Einblick in den „Mikrokosmos“ einer ausgewählten Lebenskundesequenz. Die Analyse berücksichtigt dabei in besonderer Weise auch die einen solchen Ansatz behindernden Strukturen eines „normalen“ Schulalltags. Darüber hinaus sollen nach Möglichkeit immer auch die gesellschaftlichen Interdependenzen herausgestellt werden.

Das Beispiel stammt aus dem Unterricht in der bereits vorgestellten, multinational zusammengesetzten Lebenskundegruppe des 7. Jahrganges an der Otto-Hahn-Gesamtschule

in dem sozialen Brennpunktbezirk des Nordens von Berlin-Neukölln. Die elfköpfige Gruppe konnte sich mittlerweile ein knappes Jahr und war mit körperorientierten und nonverbalen Methoden relativ vertraut. Das in Kapitel D. 2.4.2. beschriebene Projekt zur Erkundung der Spielplätze und Treffpunkte lag bereits einige Zeit zurück. Die aus meist sozial sehr schwachen Verhältnissen kommenden Schüler waren mittlerweile zwischen 13 und 15 Jahre alt (zu den sozialen und sonstigen Voraussetzungen der Gruppe vgl. D. 2.4.2.).

Mein Ziel war in dieser Phase, den Heranwachsenden verstärkt zu helfen, ihre innere und äußere Welt deutlicher wahrzunehmen und die Verbindungen beider Welten bewußter zu erfassen als Voraussetzung für größere Selbstbestimmungs- und Handlungsfähigkeit in ihrem Leben. Als Methode wählte ich die Übung „Wir gestalten unser Wunschland“. Ansonsten war das Thema offen und der weitere Fortgang sollte sich aus dem gemeinsamen Prozeß der Gruppe ergeben. Bei dem Spiel handelt sich um eine Abwandlung der bekannten Kooperationsübung, in der Gruppe ein gemeinsames Bild zu malen, ohne dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei verbal verständigen (vgl. Gudjons 1990, S. 186). In diesem Fall bestand die Aufgabe darin, sich eine große Malfläche auf dem Fußboden (zusammengeklebte Papierrollen, etwa 3m x 4m Fläche) als eine noch nicht bewohnte Welt vorzustellen, auf der nun jeder ein Land seiner Wahl und Vorstellung frei gestalten kann.

Zur Einstimmung führte ich die Gruppe auf eine Phantasiereise mit unterstützender Musikbegleitung im Hintergrund (beruhigend-heitere Klänge einer „Entspannungskassette“, zu entsprechenden Medienhinweisen sei an die Angaben am Ende von Abschnitt 3. 5. dieses Kapitels erinnert). Phantasiereisen, und Entspannungsübungen sind mittlerweile relativ verbreitete Formen auch in Teilen des regulären Unterrichts insbesondere im Grundschulbereich. Ich erinnere mich jedoch noch sehr gut daran, wie argwöhnisch Kolleginnen und Kollegen auf meine ersten derartigen Versuche im Lebenskundeunterricht Mitte der achtziger Jahre reagierten, als ich mit einem Berg voller Decken (als Liegeunterlagen für die Schüler) über den Schulhof kam anstatt - wie üblich - mit einer Wandkarte oder einem Stapel Bücher.

Einer dieser frühen Versuche mit Entspannungsübungen wurde vom Sender Freies Berlin aufgezeichnet und im Rahmen einer Sendung über den Religions- und Lebenskundeunterricht in der Reihe „Journal Kirche“ am 12.06.1986 ausgestrahlt (vgl. Baer 1986). Bezeichnenderweise wurde genau dieser meditative Teil aus meinem Unterricht in der Sendung mit einer Karikatur eingeleitet, in der die bekannte Comic-Figur Donald Duck in Buddha-Pose mit einem weltabgewandten Blick und Heiligenschein über dem Kopf leicht über dem Fußboden schwebt. Offensichtlich waren derartige Unterrichtsformen auch den Fernsehredakteuren seinerzeit noch nicht ganz geheuer.

Bei der hier zu beschreibenden Sequenz setzten oder legten sich die Schülerinnen und Schüler ebenfalls auf den Boden und folgten den Anweisungen mit geschlossenen Augen (wenn die Schüler hypermotorisch und hektisch zum Lebenskundeunterricht kommen, ist es sinnvoll, den Phantasiereisen einfache Übungen etwa aus der Bioenergetik vorzuschalten, um die Möglichkeit zum Abreagieren und damit der körperlichen Beruhigung zu geben). Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass mehrere Schüler bei derartigen Verfahren darauf bestanden, den Klassenraum abzuschließen. Offenbar hatten sie das Bedürfnis nach eindeutigem Schutz einer für sie als besonders intim erfahrenen Situation. Ich hatte dazu anfangs Hemmungen, weil ich hämische Reaktionen von Kollegen befürchtete. Im Laufe der Zeit aber gewöhnten sich alle Beteiligten (wie Unbeteiligten) an die zeitweise verschlossene Tür. Für die Kollegen war dabei wichtig, dass ich ihnen meinen Unterricht bzw. meine speziellen Methoden und Maßnahmen transparent machte. Das Abschließen der Tür bei solchen Übungen erwies sich auch deshalb als sehr nützlich, als uns allen dabei bewußt wurde, wie oft selbst innerhalb von

fünfundvierzig Minuten Störungen und Unterbrechungen im Schulalltag von außen erfolgen können.

Nach einer einleitenden Phase der Raum- und Körperwahrnehmung - einschließlich des besonderen Achtens auf den eigenen Atem⁸⁹ - wurden die Teilnehmer „zur weiten Reise in ihr fernes Land“ eingeladen. Die entsprechenden Stichworte und Impulse wurden von mir so allgemein wie möglich gehalten, um die Phantasie der Schüler nicht unnötig zu begrenzen oder gar in bestimmte Richtungen zu manipulieren. Nach Möglichkeit formulierte ich die Impulse in Frageform wie z. B.: „Reise ich alleine?“, „Begleitet mich jemand?“, „Welche Sachen nehme ich mit, oder brauche ich nichts?“, „Wie weit ist das Land entfernt?“, „Wie sieht es dort aus?“, „Wie ist die Landschaft?“, „ist es warm oder eher kühl?“, „Leben dort Menschen?“, „Wenn ja, wie sehen sie aus, wie ist ihre Stimmung?“, „Fühle ich mich fremd?“, „Was reizt mich an diesem Land?“, „Würde ich dort gerne länger bleiben?“, „Fehlt mir etwas?“, „Was würde ich dort am liebsten machen?“ usw.

Es ist an dieser Stelle nochmals der besondere Werte solcher Verfahren gerade unter dem Frommschen Blickwinkel für ein Fach wie die Humanistische Lebenskunde hervorzuheben. Denn angesichts des immer stärkeren Eindringens medialer - und d. h. meist die eigene Kreativität zurückdrängenden - Welten in das Leben der Kinder und Jugendlichen können derartige Imaginationenübungen in besonderer Weise dazu helfen, die eigenen Ressourcen zu wecken und zu gebrauchen (vgl. dazu auch die entsprechenden Hinweise bei Seeger 1998, S. 22). Die Imaginationserlebnisse können so schließlich auch eine Basis liefern, um Realität zu verändern.

Nach der gut fünfzehnminütigen Phantasieeise sollte *nicht* sogleich über die eigenen Assoziationen gesprochen werden, um die emotionale Verankerung der inneren Bilder nicht durch vorschnelles Verbalisieren zu unterlaufen. Auf die obligatorische Frage nach solchen Übungen, ob es jemanden körperlich nicht gut gehe, wurde allerdings auch hier nicht verzichtet⁹⁰. Weiterhin ist zu erwähnen, dass derartige Übungen immer mit einer Phase des körperlich-geistigen „Zurückholens“ beendet werden müssen: strecken, räkeln, dehnen usw.

⁸⁹ In diesem Zusammenhang ist an den Hetze und negativen Streß produzierenden 45-Minutentakt bzw. die permanenten (Fach)Raum- und Lehrerwechsel zu erinnern, in deren Folge die Schüler auch im Lebenskundeunterricht oftmals abgehetzt und erschöpft ankommen. Auch vor diesem Hintergrund können Atemübungen sehr hilfreich sein. Nicht zuletzt ist auf die basale Funktion des Atems für unser Leben in Form der Sauerstoffzufuhr bzw. der Kohlendioxidabfuhr und damit auf die konkrete *wie symbolische* Ebene der Verbindung von innerer und äußerer Welt hinzuweisen (über das Ein- und Ausatmen erhalte ich auf der physiologischen Ebene ständig diese Verbindung aufrecht). Wellner-Pricelius (vgl. dies. 1996), die spezielle Übungen für Lehrer und Schüler entwickelt hat, hebt in ihrem Atemkurs besonders die „tiefgreifend persönlichkeitsbildende Leistung der Atemarbeit“ hervor: Da der nicht bewußte Atem (gesteuert vom vegetativen Nervensystem) immer Ausdruck der gesamten Befindlichkeit sei, „lerne ich in dem Bewußtwerdungsprozeß mich in allen Dimensionen immer mehr kennen und erfahre über die Änderung des Atems eine zunehmende Verbesserung meiner gesamten Befindlichkeit“. Die Atemarbeit betone „den je individuellen Weg und die Eigenverantwortlichkeit“. Geübt werde - und dies auch mit Schülern - „in Situationen, die frei sind von äußeren und inneren Zwängen und in denen der Übende in seinem Selbsterfahrungsprozeß Akzeptanz und Empathie“ erfahre (vgl. ebd. S. 13; zur Atemarbeit in der Schule vgl. auch den Aufsatz von Veronika Langguth: Erfahrbare Atem, in: Heitkampfer/Hrsg. 1995, S. 133 - 144). Eine Reihe geeigneter Übungen zur Entspannung im Schulalltag einschließlich von Übungsbeispielen zum Atem besonders für Jugendliche ab 13 Jahre sind bei Vopel (vgl. ders. 1995) enthalten.

⁹⁰ Es muß hier auf die Gefahr hingewiesen werden, dass besonders bei Asthmatikern längere Ruhepausen u. U. Angstzustände provozieren können. Des weiteren ist mit Hopf auf das Problem aufmerksam zu machen, dass aus dem gleichen Grund Phantasieeisen mit Entspannungsmusik und längeren Ruhephasen als Entspannung unmittelbar vor entscheidenden Prüfungen „schlichtweg ungeeignet“ sind, weil sie zu viel Zeit geben, die Kognition auf den Prüfungsgegenstand zu lenken und neue Angstzustände auslösen und daher womöglich „kontraindiziert“ wirken können (vgl. Hopf u.a. 1993, S. 18). Es ist daher auch aus diesem Grund wichtig, im engen Kontakt zu seinen Schülern zu stehen und sie möglichst gut zu kennen, damit es erst gar nicht zu entsprechenden Komplikationen kommt.

Statt dessen konnte sich nun jeder einen Platz am Rande der Papierfläche suchen und mit bunten Wachs- und Filzstiften unterschiedlicher Stärke „sein Land“ gestalten: Die Landschaft, Lebewesen, Dinge, Stimmungen usw. Maltechnisch ist zu bemerken, dass Handmalfarben u. U. noch besser geeignet sind, da sie den Kontakt der Finger und Hände mit der Fläche sensuell wesentlich verstärken und das Ausdrücken von Emotionen auch über großflächiges Gestalten erleichtern; zudem können auch ambivalente Gefühle etwa durch Farbmischungen besser angedeutet werden; Wachs- und Filzstifte hingegen haben den Vorteil, dass damit auch Details leichter dargestellt werden können; optimal ist daher eine Kombination aller Materialien.

Ab und zu gab ich einzelnen Schülern kleinere Impulse wie z. B. „kannst du dein Lebensgefühl im neuen Land auch in Farben ausdrücken?“, „hat dein Land eine Grenze?“, „gibt es Kontakte zu anderen Ländern?“, „wie sehen diese vielleicht aus?“, „spüre genau hin, wenn jemand deine Grenze überschreitet!“ usw. Die Schüler malten mit wachsender Begeisterung. Einigen fiel es schwer, nichts zu sagen, vor allem bei Kontaktaufnahmen mit anderen „Ländern“ (insbesondere zwischen Jungen und Mädchen). Meist wurde dabei gelacht, bisweilen aber gab es auch Mißstimmungen, etwa wenn jemand eine Grenze ungefragt „überschritt“ (bzw. übermalte). Einige malten daher Mauern und Wassergräben oder schützten ihr Land mit Waffen.

Nach fünfundvierzig Minuten mußte abgebrochen werden, da die Schüler in den Fachunterricht wechselten. Die Jugendlichen empfanden dies - wie fast immer - als unangenehme Störung ihres gemeinsamen Prozesses. Sie waren jedoch so weit „trainiert“, kurzfristig umzuschalten und z. B. auch die Materialien, d. h. in diesem Falle die außergewöhnlich große Papierfläche, in kurzer Zeit aufzuräumen und im Schrank zu verstauen. An dieser Stelle wird erneut deutlich, welch enormer - und pädagogisch meist zweifelhafter - strukturierender Einfluß alleine vom 45-Minuten-Rhythmus des normalen Schulalltages ausgeht. Es muß jedoch hervorgehoben werden, dass das aufgetretene Material- bzw. Raumproblem in einigen Lebenskundegruppen dadurch abgemildert ist, dass es an einer Reihe von Schulen - ähnlich wie für den Religionsunterricht - mittlerweile eigene Lebenskunderäume gibt⁹¹. Sehr vorteilhaft ist es für Lebenskundegruppen in diesem Zusammenhang auch, wenn sie die Möglichkeit haben, die beiden Lebenskundestunden im Block wahrnehmen zu können.

In der nächsten Stunde (zwei Tage später) setzten die Schüler nach einer kleinen Einstimmungsrunde im Kreis ihre Malarbeiten fort und die Papierfläche gestaltete sich zu einem bunten Mosaik unterschiedlichster „Lebensräume“. Ich forderte die Schüler nun auf, auch um „die neue Welt“ (also die gesamte Papierfläche) herumzugehen, sich die anderen Länder anzuschauen und die Mitschüler nach der Bedeutung von Einzelheiten zu befragen, allerdings ausdrücklich ohne Bewertungen der anderen Bilder (übliche Kriterien etwa des Kunstunterrichtes galten ohnehin nicht):

Einige schienen gefüllt von praller Lebensfreude und Optimismus zu sein (kräftige und bunte Farben, Sonne, fröhliche Menschen, Verkehr, viel Grün und bunte Blumen), andere hingegen fielen durch ihre Blässe und relative Leere auf. Deutlich war eine unterschiedliche Tendenz

⁹¹ In diesem Zusammenhang sei noch einmal an die Forderung von Hentigs erinnert, die „Schule als Erfahrungsraum“ auszubauen und zu diesem Zweck u. a. die übliche Zeiteinteilung durch schuleigene „Tages- und Wochenpläne“ zu überwinden und den „Hemmfaktor... Gebäude“ so umzugestalten, dass praktisches bzw. handlungsorientiertes Lernen, Spiel, Kommunikation und Lebens- und Entdeckungsfreude nicht nur ermöglicht, sondern geradezu provoziert werden (vgl. von Hentig 1993, S. 236 ff.). Entsprechende für die Grundschule zugeschnittene und mit relativ wenig Aufwand verbundene Vorschläge finden sich z. B. bei Bartholz (vgl. ders. u.a. 1993; vgl. dazu auch die Überlegungen und Vorschläge zur „offenen Angebotsschule“ bei Negt, ders. 1997a, S. 239 ff.), die zum großen Teil auf langjährig erprobten und bewährten Veränderungen in bekannten Reformschulen (wie z. B. der Bielefelder Laborschule oder der Glocksce-Schule in Hannover) beruhen.

zwischen Jungen und Mädchen zu erkennen: bei den Schülerinnen dominierten Bilder und Symbole der Harmonie und Idylle (z. B. in Form der heilen Familie mit Haus und Garten) während die Länder der Jungen eher technisch orientiert waren und z. T. martialische Grenzbefestigungen enthielten. Die meisten Schülerinnen und Schüler hatten intensive Kontakte zu anderen Ländern aufgenommen. Einige „Brücken“ und „Wasserwege“ zu Nachbarn waren aber auch wieder zerstört bzw. bewußt unterbrochen worden. Völlig ohne Außenkontakte war kein Land.

In der dritten Stunde (d. h. nach über einer Woche!) begann die gemeinsame Auswertung. Allerdings war es nicht leicht, an die entsprechenden Erfahrungen und Empfindungen der Vorwoche ohne weiteres anzuknüpfen. Dazu hatten die Schülerinnen und Schüler mittlerweile zu viel erlebt, war die Zeitspanne dazwischen zu groß. Um den abgebrochenen Kontakt zum eigenen – äußeren wie inneren – Bild bzw. zum damaligen Prozeß wieder herzustellen, wählte ich erneut einen nonverbalen Einstieg. Dazu sollten sich die Schüler – nach einer kurzen Phase der Atem- und Körperwahrnehmung – schweigend vor ihr Land setzen und sich noch einmal den Prozeß des Malens einschließlich der Kontaktaufnahme mit anderen Ländern vergegenwärtigen (Impulse: „gefällt mir mein Land?“, „wie fühle ich mich hier?“, „wie war das Malen?“ usw.). Zur Unterstützung der vertiefenden Erinnerung ließ ich nochmals die gleiche Entspannungsmusik im Hintergrund spielen.

Anschließend wurde die innere Aufmerksamkeit auf den Vergleich mit der Realwelt gelenkt. (Impulse: „hat mein Wunschland Ähnlichkeiten mit meinem wirklichen Leben?“, „wo gibt es Unterschiede?“, „fehlt mir etwas im Alltag, was es im Wunschland gibt?“, „fehlt noch etwas im Wunschland?“ usw.).

3. 8. 2. Auswertung und Interpretation

Auf dieser Basis begann die verbale und gemeinsame Auswertung in der Gruppe. Mein Blick richtete sich dabei zum einen auf die sog. „latente Ebene“ des jeweiligen Bildes. Darunter ist der Bereich meist unbewußter Anteile bzw. „innerer Bilder“ (Emotionen, Konflikte, Wünsche) zu verstehen, der jedoch oft nur versteckt bzw. indirekt im sichtbaren Bild sowie nur im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit der betreffenden Person zu erkennen ist. Dazu gehört auch eine aufmerksame Beobachtung der Gestik und Mimik, der Stimme sowie anderer körperlicher bzw. emotional-affektiver Äußerungen und Reaktionen des Betreffenden sowohl im Prozeß des Malens wie insbesondere auch bei der anschließenden Vorstellung bzw. Auswertung. Die „manifeste Ebene“ hingegen ist ausschließlich das offenkundig Dargestellte.

Zum anderen war meine Aufmerksamkeit auf die emotional-affektive Reaktion der Mitschüler gerichtet, d. h. darauf, wie diese vor allem ihre Berichte bzw. Auswertungsgespräche gegenseitig wahrnahmen. Dieser Bereich der emotional-affektiven *Wirkung* auf andere wird von König als wichtiges Element „tieferhermeneutischer Sozialforschung“ gerade auch zur Analyse pädagogischer Prozesse hervorgehoben (vgl. König 1997, S. 73 ff.). Es ist zudem daran zu erinnern, dass die Einbeziehung der emotional-affektiven Wirkung (auf eine Gruppe) auch zum Analyse- und Interpretationsverfahren der Ost-West-Studie „Charaktermauer“ im Rahmen der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft gehörte (vgl. Kap. D.1.5.2) ⁹².

⁹² Auch an dieser Stelle wird erneut deutlich, wie die beiden seit Ende der dreißiger Jahre sich gegenseitig geradezu ausgrenzenden Entwicklungslinien der Kritischen Theorie seit den neunziger Jahren vielfach wieder zusammenführen: Auf der einen Seite in diesem Falle die Linie Horkheimer-Adorno-Lorenzer-König und auf der anderen Seite die Linie Fromm-Maccoby-Funk-IEFG (Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft), die sich beide nun im Postulat der Einbeziehung der affektiv-emotionalen Wirkung von Äußerungen, Daten, Interviews usw. auf eine Beobachter- bzw. Untersuchungsgruppe als Bestandteil sozialpsychologischer Analyse treffen.

Für die Schüler galten die Regeln, nur „Ich-Aussagen“ zu machen und andere Bilder nicht nach Schönheit oder Perfektion zu bewerten. Verständnisfragen waren immer erlaubt. Darüber hinaus sollten möglichst nur Aussagen zur Wirkung auf die eigene Person gemacht werden. Durch einen Ausfall im Fachunterricht der direkt anschließenden Stunde stand diesmal fast doppelt so viel Zeit wie üblich für den Gruppenprozeß zur Verfügung. Trotzdem wurde zur vollständigen Auswertung noch eine weitere Stunde benötigt.

Die Auswertung war in mehrfacher Hinsicht höchst interessant. Nicht zuletzt erwies sich erst darin, dass die gesamte kleine Unterrichtseinheit für die weitere Arbeit der Gruppe eine Art Schlüsselfunktion hatte: Sie öffnete den Schülern bei sich und gegenüber ihren Mitschülern Bereiche, die sie in dieser Art und Intensität bis dahin kaum oder noch gar nicht gespürt und gesehen hatten. Körperwahrnehmung wurde ab jetzt zu einem wichtigen Thema (z. B. auch gegenüber Erwachsenen, in diesem Zusammenhang sei nochmals an die entsprechenden Überlegungen zur Körperlichkeit von Lehrkräften bei Preuss-Lausitz verwiesen, vgl. ders. 1993, S. 183). Durch die Öffnung individueller Innenwelten wuchs in der Folgezeit das Vertrauen untereinander. Viele erkannten, dass sie mit ihren Ängsten und Sorgen keineswegs alleine waren.

Im Folgenden konzentriere ich mich bei der Auswertung auf die drei Bildbetrachtungen, die auch im Unterricht im Mittelpunkt standen.

Yussufs Panzer

Zuerst konzentrierte sich das allgemeine Interesse auf das für alle auffälligste Land: das martialisch durch Mauern, Panzer und Raketen gesicherte Gebiet des dreizehnjährigen Yussuf (Name geändert). Das Zentrum seines Landes bildete ein Flugplatz, eine Computerzentrale sowie ein Goßkraftwerk „zur Energieversorgung“, wie er betonte. Menschen, Tiere, oder Pflanzen waren kaum zu sehen. Das gesamte Bild war hauptsächlich mit schwarzen Stiften z. T. sehr detailliert gezeichnet.

Yussuf war im Libanon geboren, lebte aber schon lange in Berlin. Er war ein auffällig ruhiger und auch emotional zurückhaltender Schüler (dies galt auch in meinem Gesellschaftskundeunterricht, den ich des öfteren vertretungsweise in dieser Klasse hielt). Yussuf war relativ korpulent bzw. übergewichtig und bewegte sich eher behäbig. Oft wirkte er müde, bisweilen auch traurig. Zumeist saß er introvertiert auf seinem Platz und malte vor sich hin (in der Regel ähnliche Motive wie auf seiner nun vorliegenden Fläche). Bei Mitschülern galt er als gutmütig und vor allem als „cool“. Das Erstere, weil er willig nahezu täglich bei vergessenen Materialien (Schreibpapier, Stifte usw.) aushalf (mein spontaner Einruck war, dass er dies keineswegs immer freiwillig machte). Als „Cool“ galt er, weil ihm anscheinend kaum etwas anhaben konnte - weder die häufigen Streitereien unter Mitschülern (z. B. im Gefolge von Beleidigungen oder auch von kleineren Diebstählen) noch ihre vielen Konflikte mit Lehrkräften; aber auch auf die wenigen persönliche Anfeindungen reagierte er emotional eher zurückhaltend. Einzig die Schweißperlen auf seiner Stirn deuteten in solchen Situationen auf eine innere Teilhabe an den Konflikten hin.

Offenbar repräsentierte Yussufs Habitus in den Augen seiner Mitschüler zumindest teilweise jene bereits erwähnte „Coolness“, die für Haubl geradezu zu einem „moralischen Imperativ“ im Gefolge des postmodernen Individualisierungsdrucks geworden ist. Dieser verlange, allem Geschehen indifferent - und damit auch mit wenig Bereitschaft zu moralischer Entrüstung - zu begegnen (vgl. Haubl 1996, S. 72 f.). Zugleich war es Yussuf bisher offenbar gelungen, eine gewisse „Resignation vor sich selbst zu verbergen“ und damit - noch - nicht zum Zyniker zu werden - denn „im Zynismus gewinnt die Wut die Oberhand, die in der Coolness noch stillgelegt ist“ (ebd. S. 73).

Sein Bild erklärte Yussuf zunächst mit einem „allgemeinen Interesse“ an Technik, Computern und Waffen. Mehr konnte er anfangs dazu nicht sagen. Im Laufe der weiteren Auswertung erzählte er in eher kargen und unbeholfenen Worten von den permanenten häuslichen Gesprächen über den Bürgerkrieg in seinem Heimatland. Persönliche Erinnerungen hatte er allerdings nicht, da er bereits als dreijähriger nach Berlin gekommen war. Durch Nachfragen über die Rolle, die Computer für ihn hatten, bekam das Gespräch eine entscheidende Wende. Die Gruppe erfuhr nun vor allem etwas über seine Einsamkeit. Er hatte offenbar nur einen einzigen „richtigen“ Freund, wie er sagte, der ihn auch manchmal zu Hause besuchte (andere Besuche von Gleichaltrigen bekam er nicht). Mit diesem deutschen Jungen (Andres, Name geändert), der ebenfalls zur Lebenskundegruppe gehörte, spielte er dann meistens mit dem Computer oder sie sahen Fern⁹³.

Bis zu diesem Punkt hatte Yussuf eher distanziert und sachlich (fast „technisch“ wie sein Bildausdruck) berichtet. Selbst seine Einsamkeit schien er nahezu emotionslos zu akzeptieren. „Man“ müsse eben „die Dinge“ so hinnehmen, wie er knapp formulierte. In einer Pause betretenen Schweigens wurde er ein wenig traurig. Auf einen entsprechenden Hinweis von mir setzte sich sein Freund Andreas zu ihm und legte ihm eine Hand auf die Schulter. Das wirkte sichtbar erleichternd auf Yussuf.

Dabei ist hervorzuheben, dass sich in Gruppen mit längerer Erfahrung in körperorientierten Methoden sowie mit einem stabilen Vertrauensverhältnis untereinander auch körperorientierte Formen des Trostes, der Vergebung u. ä. (re)kultivieren lassen. Das ist insofern von besonderer Bedeutung, als Narzißmus und funktionale Orientierungen in der Gesellschaft auch dazu führen, dass „unsere Kultur den Mut zu Zärtlichkeit nimmt“, eben weil sie vor allem „zweckorientiert“ ist, wie es Fromm bereits vor ca. fünfzig Jahren weitsichtig diagnostizierte (vgl. Fromm 1951b_VIII, S. 395).

Als die anderen der Gruppe sahen, wie erleichternd die tröstende Hand von Andreas auf der Schulter von Yussuf wirkte, platzte es aus einer Schülerin heraus:

„Wenn man Yussuf so sieht, dann könnte man meinen, er hat sich selbst gemalt! Irgendwie wirkt er manchmal auch wie ein Panzer!“

Die spontane Bemerkung kam von Jasmin (Name geändert), der (im Kapitel D. 2.4.2 bereits beschriebenen) aufgeweckten Wortführerin deutsch-portugiesischer Herkunft mit jüdischen Vorfahren. Einige Schüler waren erschrocken, andere mußten lachen. Zwar hatte Jasmin damit die Regel mißachtet, sich mit solcherart persönlichen Äußerungen in dieser Phase zurückzuhalten. Aber es war für die meisten spürbar, dass sie damit offensichtlich einen sehr heiklen Punkt angesprochen hatte (ihre Voreiligkeit galt als verziehen).

Allerdings ist bereits an dieser Stelle davor zu warnen, entsprechende Schüleräußerungen – wie auch eigene vermeintliche Wahrnehmungen – vorschnell als „die Wahrheit“ zu akzeptieren. Denn es ist durchaus möglich, dass darin auch eigene (zumeist unverarbeitete) Konflikte zum Ausdruck kommen, die dann unbewußt auf die andere Person übertragen

⁹³ Für Rumpf ist diese Form der Freizeitgestaltung vieler Jugendlicher Ausdruck einer zunehmenden Entfremdung in der „Apparatewelt“ gerade auch auf der körperlich-sinnlichen Ebene. „Die sinnliche Handlung des Knopfdrucks ist ja hochgradig reduziert und abstrakt, das heißt unspezifisch: es ist nicht mehr körperlich zu spüren, wie das, was ich tue, mit dem zusammenhängt, was ich erreiche“. Unsere Körper würden daher zunehmend verdinglicht und „zu einem Teil des Apparates“ gemacht. Tendenzuell nähere sich der Körper so „einer Prothese für Knopfdrucke“ (Rumpf 1996, S. 7).

Unter medizinischen Aspekten werden derartige Entwicklungen seit langem mit großem Argwohn gesehen, da Kinder und Jugendliche aufgrund des damit einhergehenden Bewegungsmangels zunehmend unter Haltungsschäden und anderen Folgebeschwerden leiden. Yussufs Übergewicht sowie seine geringe körperliche Spannkraft müssen daher auch unter diesen Gesichtspunkten gesehen werden. Zum Zusammenhang von Gesundheit und „gestörten Lebenswelten“ bei Schulkindern vgl. Voß 1993. Zum Aspekt „Gefühle und Gesundheit“ in der Schule vgl. Schwaner-Heitmann 1993 (beide im Themenheft „Gesundheits-erziehung“ der Zeitschrift *Grundschule*, H. 5/Mai 1993).

werden können (zum Problem der Übertragung siehe weiter unten). Weiterhin ist zu beachten, derartige Wahrnehmungen nicht als Wertungen (oder gar Abwertungen) zu mißbrauchen. Im Mittelpunkt steht immer der Versuch, das Verhalten des anderen zu verstehen und zu dechiffrieren als Voraussetzung für wirkliche Kommunikation und für mögliche Verhaltensänderungen in Richtung auf mehr Authentizität und Selbstbestimmung.

Yussuf selbst reagierte - zumindest nach außen hin - zuerst ebenfalls belustigt. Auf mein vorsichtiges Fragen, ob Jasmin vielleicht „ein wenig Recht“ haben könnte und er sich denn wirklich manchmal so fühle, antwortete er: „Na ja, manchmal irgendwie schon“. Es war zu spüren, wie nahe ihm das Thema nun ging - er wirkte gestreßt und hatte wieder Schweißperlen auf der Stirn. Die Grenze seiner Belastbarkeit war offenbar erreicht. Ich lenkte die Aufmerksamkeit daher - z. T. gegen den Willen einiger Schüler - auf ein anderes Bild mit dem Verweis, man könne später nochmals darauf zurück kommen. Andreas blieb auf meine Bitte hin bei seinem Freund Yussuf sitzen (tatsächlich wurde die Situation später des öfteren in der Gruppe nochmals aufgegriffen).

Aus solchen und ähnlichen Erfahrungen mit Unterrichtsmethoden, die für die Schüler z. T. sehr persönlich sind und eine starke Betroffenheit erzeugen könne, entstand in der Broschüre „Lebenskunde vorstellen“ das Kapitel „Ist Lebenskunde nicht zu ‘persönlich’?“ Darin wird mit Recht betont: „Niemand wird gezwungen, etwas gegen seinen Willen über sich zu offenbaren. Wir werden jemanden sogar bremsen, wenn wir den Eindruck haben, dass er/sie zu vertrauensselig ist...“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg. o.J./1996c, S. 23). Die Beachtung derartiger Hinweise ist besonders wichtig, da an solchen Stellen des Unterrichtsverlaufs leicht ein „therapeutischer Sog“ entstehen kann. Solche Prozesse genau wahrzunehmen ist eine wichtige Voraussetzung, um dieser Sogkraft nicht zu erliegen. Im übrigen ist das Beharren von Schülern auf einer Fortsetzung in solchen Situationen oftmals auch von dem unbewußten Wunsch motiviert, von sich selbst abzulenken (mehr zur Frage des Schutzes der Schüler in einem solchen Prozess sowie der Legitimität von Fassadenbildung und Rollenmustern am Ende dieses Abschnittes).

Zur Bildbetrachtung von Yussuf ist im Weiteren festzuhalten, dass Jasmin offenbar tatsächlich intuitiv die „latente Ebene“ seiner Zeichnung erkannt hatte. Die „manifeste Ebene“ von Yussufs Zeichnung war die der Panzer und Technik, die wahrscheinlich vor allem durch die Gesprächserfahrungen in der Familie über den Bürgerkrieg in der Heimat sowie durch die Technikangebote etwa der Spielzeug- und Computerindustrie geprägt und beeinflusst war. Die Symbolik des Dargestellten führte in Verbindung mit der Körperlichkeit von der manifesten zur latenten Ebene. Hier kam das Hauptproblem von Yussuf zu Tage: Seine lange Isolation. Diese hatte er emotional bisher jedoch offensichtlich verdrängt, so dass er darüber zwar relativ sachlich sprechen konnte, die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle aber kaum zuließ.

Diese Interpretation der latenten Ebene scheint insofern gerechtfertigt zu sein, als sich für Yussuf die Offenlegung und Bewußtmachung seiner persönlichen Situation im weiteren Verlauf als große Erleichterung erwies. Er sprach von nun an z. B. des öfteren über sein Freizeitverhalten und suchte vermehrt den Kontakt zu Mitschülern. Von diesen wiederum wurde er in der Folgezeit als Person sehr viel stärker wahrgenommen. Besonders auffällig war dies etwa bei Kreisspielen in der Lebenskundegruppe, bei denen er sehr viel öfter als zuvor aktiv einbezogen wurde. Dadurch änderte sich zwar noch nicht seine außerschulische Einsamkeit. Aber in der kleinen Lebenskundegruppe sowie z. T. auch innerhalb seiner Klasse wurde er sichtbar stärker integriert, wirkte er freundlicher und des öfteren etwas entspannter. Nicht zuletzt konnte das z. T. schmarotzerhafte Verhalten einiger Mitschüler bezüglich der von ihm bisher großzügig verschenkten Materialien sowohl im Lebenskundeunterricht als

auch im Unterricht des Klassenlehrers (er war über den Verlauf dieser Lebenskundesequenz vor mir informiert worden) des öfteren angesprochen werden, ohne dass Yussuf dabei Angst vor Ausgrenzung bzw. weiterer Isolation haben mußte. Bisweilen faßte er sich auch schon einmal den Mut „Nein“ zu sagen und mit Schreibpapier und Stiften eben nicht mehr sofort und selbstverständlich „auszuhelfen“.

Offenkundig war ein Prozeß eingeleitet worden, der Yussufs Integration in der Gruppe sowie seine Handlungsfähigkeit zumindest im schulischen Rahmen partiell förderte. Sein so gewachsenes Selbstbewußtsein bewahrte in vielleicht auch davor, seine „coole“ Indifferenz weiter zu vertiefen, den Anspruch auf Selbstverwirklichung vollends preiszugeben und zu einem völlig angepaßten Mitläufer zu werden.

Für die hier zu diskutierende Thematik der Relation von Unbewußtem zur Ebene von Körper, Sprache und Phantasie ist hervorzuheben, dass das Zulassen bzw. Erkennen der latenten Ebene von Yussuf (also seine Einsamkeit und Isolation) offenbar im engen Zusammenhang stand mit dem kreativen Zeichnen des „Wunschlandes“, den jeweils vorgeschalteten Übungen zur eigenen Entspannung und Phantasieanregung sowie nicht zuletzt der Beobachtung der Körperlichkeit der Beteiligten im gesamten Verlauf. Das Gesamtarrangement der Unterrichtssequenz war darauf angelegt, dass die Beteiligten auch einen Zugang zu ihren jeweiligen „inneren Welten“ finden konnten. Das Beispiel von Yussuf macht dabei auf besondere Weise deutlich, dass in „allen Facetten unserer Körperlichkeit“ die „besondere Art der Beziehung zur Welt zum Ausdruck“ kommt, wie dies Fromm bereits in seinem Erstlingswerk *Die Furcht vor der Freiheit* treffend formulierte (vgl. 1941a I, S. 388).

Und nicht zuletzt kann hieran deutlich gemacht werden, welche Rolle „die entspannte Haltung im Gegensatz zum körperlichen ‘Panzer’“ als „Ausdruck von Verdrängung und Widerstand“, so Fromm unter Bezug auf ein Bild von Wilhelm Reich (vgl. Fromm 1990 a = SN 3, S. 94 f.), gerade auch im pädagogischen und didaktisch-methodischen Kontext der Lebenskunde hat. Es ist dabei jedoch zu konzedieren, dass die Frage, ob Yussufs Korpuzienz in Verbindung mit seiner Neigung zur Introversion und emotionaler bzw. moralischer Indifferenz („coolness“) tatsächlich bzw. eindeutig nur als panzerartige Schutzreaktion in Folge von Einsamkeit und Isolation interpretiert werden kann, ist hier abschließend allerdings nicht eindeutig zu beantworten. Entsprechende Zusammenhänge deuten sich zwar an. Doch hätte es zur Beantwortung dieser Frage eher eines therapeutischen Settings bedurft.

An diesem Beispiel ist daher im Weiteren auch zu erkennen, dass „die Struktur des therapeutischen Settings... deutlich anders als die pädagogische Interaktion in der Institution Schule“ ist, wie dies Gudjons im Rahmen seiner psychologisch orientierten Übungen ebenfalls hervorhebt (vgl. Gudjons 1993 b, S. 7). Denn die therapeutische Situation fördert bewußt die regressiven Tendenzen, um stabile Ich-Strukturen erst aufzubauen („regressiv“ hier als therapeutischer Fachterminus für ein Zurückschauen in die eigene Kindheit im Unterschied zum sozialpsychologischen Begriff des „regressiv-symbiotischen“ bei Fromm!). Dahingegen liegt der Schwerpunkt in der Schule darauf, die vorhandenen Ich-Funktionen gezielt zu nutzen, um realitätsgerecht handeln zu können. Denn „die Institution Schule erfordert nicht den Gang zurück in die Kindheit, sondern das verantwortungsvolle Intervenieren, Strukturieren, Bewerten und Stabilisieren anderer... Wer sich einer psychoanalytischen (Selbst-)Reflexion stellt, geht nicht gleich an’s ‘Eingemachte’... Auch ohne die platte Übertragung des therapeutischen Settings kann das analytische Verstehen dem pädagogischen Handeln konkret von Nutzen sein“ (ebd.).

Ein solcher Ansatz freilich gelingt bei Kindern und Jugendlichen leichter als bei Erwachsenen. Letztere haben nur allzuoft ihren Anspruch auf Selbstverwirklichung unter dem postmodernen Individualisierungsdruck im Laufe der Zeit preisgegeben. Für den

Religionsphilosophen Heinrich ist dies die Basis für die Entwicklung eines modernen „Kynikers“ - ob in Form eines resignativen Zynismus' (für den Yussuf wohl am anfälligsten war) oder in Form eines fanatischen Zynismus (z. B. als religiöser Fundamentalismus), denn „auch Fanatismus ist eine Form der Resignation, hinter der nicht eingestanden die Enttäuschung steht“ (Heinrich 1983b, S. 43). „Erst die wissende Indifferenz, die sich durch Indifferenz nicht mehr geschützt sieht, sondern diese als so vergeblich wie alles andere sonst durchschaut, ist zynisch. Aber in dem Moment verliert sie auch den Anspruch auf Selbstverwirklichung, und ihre Selbstbehauptung wird zu einem Mitmachen um jeden Preis“ (ebd.) - eine Entwicklung, die sich im Kleinen bei Yussuf offenbar schon angebahnt hatte.

Tinas Idylle

Eines der nächsten Schlüsselbilder war die „heile Welt“ der fünfzehnjährigen Tina (Name geändert). Tinas Interesse an schulischen Leistungsanforderungen war eher gering. Sie galt als „frech“ und „aufmüpfig“. Meist fiel sie durch ihre sehr direkte und bisweilen auch derb-zotige Sprache auf. Sie hatte auch keine Hemmungen, sich etwa mit Jungs zu prügeln. Unter den Schülern ging das Gerücht um, dass sie „es schon mit Männern getrieben“ habe.

Ihr Land zeigte eine idyllische Landschaft mit einer heilen Familie im Zentrum: Vater, Mutter, spielende Kinder, Haustiere, Garten, sonniger Himmel. Zeichnerisch sah ihr Bild sehr unbeholfen („krakelig“) aus. Zugleich fielen wiederum die vielen Farben auf, die sie für die einzelnen Bildelemente benutzt hatte.

Beim Vorstellen ihres Bildes wechselte ihre Mimik auffällig zwischen Strahlen, Skepsis und Verhärtung. Nach vorsichtigem Nachfragen stellte sich heraus, dass ihre reale häusliche Welt das genaue Gegenteil von ihrer gemalten Welt darstellte: Die Eltern lebten getrennt. Im Gespräch deutete sie stockend an, dass sie darunter sehr litt. Geschwister hatte sie keine. Mit dem neuen Freund der Mutter verstand sie sich nur mäßig. Es gab oft „Zank“. Allerdings bekam sie keine Schläge mehr, wie von ihrem „richtigen Vater“ früher. Man lebte in einer der typischen Hinterhofwohnungen ohne Grün. Einen Hund als Haustier, den sie sich so sehr wünschte, hatte die Mutter nicht erlaubt („so'n Köter kommt mir nich in 'ne Bude“ zitierte sie ihre Mutter). Mutter und Stiefvater hatten wenig Zeit für sie. Die meiste Zeit verbrachte sie „unten, auf der Straße“.

Auch hier reagierten fast alle Schüler sehr betroffen. Nur ein Schüler (Jens, Name geändert) lachte. Beim Nachfragen durch Mitschüler über den Grund seines „doofen“ Verhaltens wich er anfangs aus. Auch Tina war verärgert darüber. Dann kamen sie beide ins Gespräch. Ich griff nicht ein, da sich offenkundig sehr schnell eine Ebene gegenseitigen Verständnisses zwischen beiden herstellte. Im Laufe der kurzen Unterhaltung stellte sich heraus, dass auch Jens in ähnlichen Verhältnissen lebte und sich im Grund selbst wiedererkannte. Auch in seinem Gesichtsausdruck, seiner Stimme und den Worten vermischten sich Heiterkeit mit Sarkasmus und Bitterkeit. Sein Lachen konnte Tina nun verstehen.

Auf meine Frage an die Gruppe, wie das Bild, der Bericht sowie das kurze Zwiegespräch auf jeden einzelnen gewirkt habe, stellten sich zwei Tendenzen heraus:

Den deutschen Jugendlichen waren die häuslichen Verhältnisse Tinas nicht unbekannt. Viele hatten ähnliche Probleme. Im Gegensatz dazu konnten sich die Schüler nichtdeutscher Herkunft (zumeist aus muslimischem Milieu) in ihrem Bericht nur schwer wiederfinden. Sie lebten mit ihren meist vielen Geschwistern und beiden Elternteilen gemeinsam in der Regel auf engstem Raum. Man hatte oft Besuch und feierte viel zusammen. Was aber fast alle Schüler mehr oder weniger erschütterte, war der Realismus und die derbe und ungeschminkte Sprache, mit der Tina ihre persönliche Situation beschrieb und das Verhalten ihrer erwachsenen Bezugspersonen mit z. T. verachtenden Worten kritisierte. Allerdings gab es

auch einzelne Schülerinnen, die z. T. beeindruckt waren von Tinas Selbstbewußtsein, das sich ebenfalls in ihren Beiträgen zeigte.

Das war bei Tina die manifeste Ebene. Die latente Ebene drückte sich offenbar in ihrem Bild eher in dem vordergründig Dargestellten aus. Denn im weiteren Gesprächsverlauf über „ihr Land“ wurde sie traurig und bekam feuchte Augen. „So kenn’ ick Tina gar nicht“, kommentierte ein Junge. Es war zu spüren, wie sehr sie sich nach jener „heilen Familie“ im Inneren sehnte und sich die entsprechenden Gefühle aber kaum zugestand.

Hieran wird deutlich, wie sehr ein kreativer Prozeß, und sei es in unbeholfenen bzw. einfachsten Ausdrucksformen, sowohl an die kognitive Ebene gebunden und zugleich im Affektiv-Emotionalen verankert ist. „Phantasien und der kreative Prozeß bilden beide einen Raum, in dem ein ständiger bewußter wie unbewußter Austausch zwischen subjektiver Innenwelt und äußerer Wirklichkeit stattfindet. Damit ist ein Zwischenbereich gebildet, der ‘sowohl den Durchblick auf äußere oder innere Realität erlaubt, als auch gleichzeitig eine eigene Wirklichkeit begründet...’“ (Volker Schmid 1995, S. 33, unter Verwendung eines Zitates von Schäfer 1992b, S. 85). Dem ist hinzuzufügen, dass in unserem Fall der Austausch innerer und äußerer Welten allerdings bereits durch das Thema vorstrukturiert wurde. Ein solcher Austausch findet darüber hinaus aber auch in sehr viel offeneren und abstrakteren kreativen Prozessen statt.

Für Tina wie auch für die meisten deutschen Schüler war diese Auswertung insofern ein gewisser Durchbruch, als man sich jetzt öfter ernsthaft und mit weniger Scham auch über persönlichen Sorgen unterhielt. Einige begannen damit, sich praktische Tips zu geben. So erhielt Tina von einer Mitschülerin den Rat, sich statt eines Hundes doch ein kleineres und pflegeleichteres Haustier zu wünschen. Dazu kam es zwar nicht. Statt dessen aber hatte Tina im Laufe der Zeit mit weitläufigen Verwandten wieder Kontakt aufgenommen. Deren Hund durfte sie nun ab und zu ausführen, wie sie später stolz berichtete.

Abschließend ist noch eine Überlegung zu ergänzen. Der geschilderte Gesamteindruck von Tina läßt im Nachhinein durchaus die Möglichkeit von sexuellem Mißbrauch zu. Der fast unbändige Haß auf die Eltern und besonders auf die Väter (leiblicher Vater und Stiefvater), die mit sexuellen Anspielungen erfüllte Fäkalsprache sowie die Gerüchte in der Schülerschaft waren ernstzunehmende Hinweise (leider war ich seinerzeit für diesen Problembereich noch zu wenig sensibilisiert und vorgebildet). Auf jeden Fall sollte diese Möglichkeit bei ähnlichen Anzeichen immer einkalkuliert werden, um als Lehrer zunächst etwa entsprechende Beratungsstellen und Fachkräfte zu konsultieren. Ein schnelles Vorpreschen gegenüber der jeweiligen Schülerin sollte hingegen möglichst vermieden werden, denn es kann verschreckend wirken und zur Selbstverleugnung führen (zu dieser Problematik sei auch an den „Exkurs: Zum Ödipuskomplex und dem Problem des sexuellen Mißbrauchs“ in Kap. C.2.1.3. erinnert).

Erhans Männlichkeit

Die dritte Bildauswertung gestaltete sich etwas diffiziler. Es handelte sich um das Land von Erhan (Name geendet), einem sehr aufgeweckten und in der Schule eher leistungsstärkeren türkischen Jungen. Erhan war vierzehn Jahre alt und trat seit geraumer Zeit durch ein besonders „cooles“ Auftreten in Erscheinung: Er hatte sich einen Gang angewöhnt, vergleichbar dem eines Cowboys aus der Marlboro-Werbung, und er brillierte vor seinen Freunden bzw. vor den Mädchen gerne durch seine „lockeren“ Sprüche. Er trug nun meist eine sehr modische („geile“) und teure Lederjacke. In seinem Wohngebiet gehörte Erhan offenbar einer Jugendgang an, die bisweilen auch wegen Raub und Diebstahl (vor allem in

Form des sog „Jacken-Abziehens“, also des Raubens von Jacken jugendlicher Straßenpassanten) mit der Polizei in Konflikt geriet (seine eigene Jacke hatte er beim „Schwur auf Mutter“ angeblich „ganz normal von einem Onkel“ gekauft). Körperbewegungen, Gestik und Sprache des Jungen drückten ein extrem pupertär geprägtes und zugleich sehr tradiertes Männlichkeitsideal aus.

Das Land von Erhan stellte fast eine Mischung aus den beiden vorigen Bildern dar. Zu sehen waren viel Technik und einige Waffen, aber auch bunte Landschaften und Menschen sowie – was mich besonders aufmerksam machte – ländliche Idylle.

Erhans Bildvorstellung glich, wie üblich in solchen Situationen, eher einer kleinen Show eines „Machos“ mit lockeren Sprüchen und eindrucksvoller Gestik. Teilweise aber war es ihm auch peinlich, derart lange und fast ohne Reaktionen von außen im Mittelpunkt zu stehen. Vor allem fehlten die sonst üblichen Ermahnungen des Lehrers wie auch größere Beifallsbekundungen von Mitschülern.

Nach Erhans „Vorstellung“ äußerten die anderen Schüler ihre tendenziell eher zwiespältigen bis skeptischen Empfindungen auf seine Präsentation. „Erhan hat wieder mal ‘ne Show abgezogen – kennen wir doch schon“ war der Tenor der Äußerungen. Die Art seines Lächelns verriet nicht nur, wie sehr sie recht hatten, sondern dass es ihm auch unangenehm war, derart unsentimental und leidenschaftslos von ihnen „entlarvt“ zu werden. Durch die vorhergehenden Bildauswertungen sowie die seit Monaten geförderte Gesamtatmosphäre der Gruppe war offenbar eine ein Standard gesetzt worden, zu dem Erhans Verhalten im Empfinden der anderen Schüler nicht mehr paßte.

Ich kommentierte die Schülerreaktionen bewußt nicht, um ihn nicht weiter bloß zu stellen. Sonst hätte er sich wahrscheinlich bald entzogen. Dabei ist zu daran zu erinnern, dass mir einige Jahre zuvor in einer ähnlichen Situation genau dieser Fehler unterlaufen war mit der Konsequenz, dass der betroffene Schüler verschreckt und tief gekränkt die Lebenskundegruppe für immer verließ (vgl. das Beispiel der Zigarettenwerbung im Rahmen der Übung „Papiertüten-Ich“ im Abschnitt 3.3. dieses Kapitels). Statt dessen lenkte ich die Aufmerksamkeit weiter auf die einzelnen Bildelemente. Ein längeres Gespräch entspann sich bei jenem Teil der idyllischen Landschaft, zu der auch ein Tier gehörte.

Ab hier veränderte sich Erhans Stimme. Deutlich leiser und fast nachdenklich erzählte er nun von seinen alljährlichen Ferientaufenthalten in seiner zentralanatolischen Heimat. Dort konnte er jeden Tag mit einem Schäferhund spielen (diesen hatte er durch die Tierfigur angedeutet) oder mit seinem Onkel hinaus „in die Berge“ gehen. Außerdem durfte er dort „alles“ machen. Er meinte damit, dass er von seinem Onkel im Grunde schon fast wie ein junger Erwachsener behandelt und einbezogen wurde und dementsprechend frei und verantwortungsvoll etwa mit Werkzeugen oder Tieren umgehen durfte.

Hier in der Stadt aber würden „die“ einem „alles sofort verbieten“. Er spielte damit vor allem auf seine Erfahrungen mit den extrem eingegrenzten Bewegungs-, Spiel- und Erfahrungsräumen in seinem engen Neuköllner Wohngebiet an. In seinem Dorf aber habe er sogar ein „richtiges Messer“, mit dem er auch schon beim Schlachten von Tieren geholfen habe. In der Türkei sei deshalb „alles besser“. Vor allem würde man dort nicht so schnell „angemacht“ (sein Gesichtsausdruck wurde für kurze Zeit regelrecht zornig und verbittert). Man spürte, dass es ihm sehr ernst war.

Auch die Mitschüler hörten nun äußerst interessiert zu. Im weiteren Verlauf des Gesprächs gestand Erhan sogar ein Stück Heimweh ein; dabei wirkte er kurzzeitig regelrecht in sich gekehrt. Dies überraschte auch einige Mitschüler, insbesondere die Mädchen (für die nichtdeutschen Jungs war dies offenbar weniger ungewöhnlich). Vor allem waren die Mädchen von seiner authentischen Emotionalität beeindruckt, wie sie sich nun offenbarte. „Ihr habt ja gar keine Ahnung“ war sein vielsagender und leicht vorwurfsvoller Kommentar.

Damit wollte er offensichtlich zum Ausdruck bringen, dass seine tieferen, inneren Konflikte nach außen hin eben kaum bekannt waren. Zu einem Teil verdrängte er sie wohl auch bzw. waren sie ihm selbst wahrscheinlich nicht ganz bewußt.

Das darin zum Ausdruck kommende verbreitete Phänomen von Rollenmustern und Verhaltensfassaden wurde in der Gruppe später des öfteren aufgegriffen, so z. B. sehr intensiv im Rahmen einer Übung „Papiertüten-Ich“ zum Thema „Mein Inneres und mein Äußeres“ (vgl. Gudjons 1990, S. 92 f., vgl. dazu auch das problematisierte Unterrichtsbeispiel zur Zigarettenwerbung in Abschnitt 3.3. dieses Kapitels). Zur Erinnerung sei die Übung nochmals vorgestellt: Die Schüler können auf dem Äußeren einer großen Papiertüte ihre Person in Form einer Collage so darstellen, wie sie nach außen hin (vermeintlich oder real) wirkt. Anschließend wird die Tüte seitlich aufgeschlitzt, um nun im Tüteninneren auch jene Anteile der eigenen Persönlichkeit collagenartig darzustellen, die in der Regel für andere (real oder vermeintlich) weniger sichtbar werden. In einem dritten Schritt können nun die einzelnen Arbeiten vorgestellt werden (wichtig ist auch hier das Prinzip der Freiwilligkeit).

In Auswertung des zitierten Unterrichtsbeispiels zur Zigarettenwerbung bzw. zur Vermeidung von Überforderungen der Schülerinnen und Schüler schlage ich eine Abwandlung der Übungsvorgabe von Gudjons vor. So empfehle ich beim zweiten Schritt, dass Schüler bei „ganz besonderen Geheimnissen“ diese anschließend wieder überkleben können, um sie nicht ungewollt der Öffentlichkeit preiszugeben. Nach Möglichkeit sollte jedoch nicht auf eine Diskussion auch solcher eher verborgener Anteile verzichtet werden, da dieser Prozeß für die Bewußtwerdung unbewußter Anteile gegebenenfalls sehr bedeutsam sein kann. Entscheidend ist das Prinzip der absoluten Freiwilligkeit und die Entwicklung eines hinreichenden Taktgefühls in der Gruppe.

Wichtig ist bei der gesamten Thematik, dass für die Schüler nicht der Eindruck entsteht, dass solche Rollenmuster und Verhaltensfassaden „immer schlecht“ seien. Moralisiertes Lehrerverhalten ist somit auch hier nicht angebracht. In der Regel werden entsprechende Muster ja bewußt oder unbewußt zum eigenen Schutz aufgebaut (so sei an das Beispiel von Yussufs „Panzer“ aus dem ersten Bild erinnert, das auch unter diesem Aspekt der schützenden Fassadenbildung interpretiert werden kann). Auch das sollte im Unterricht deutlich gemacht werden, denn eine Fassade oder bestimmte Rollen können in besonderen Situationen sogar sehr nützlich bzw. hilfreich sein. Im Mittelpunkt sollten die Fragen stehen, vor was sich der einzelne eigentlich fürchtet und nach was er sich sehnt. Mithin geht es darum, die Sensibilität für die Frage zu wecken und zu stärken, unter welchen Bedingungen man unter Fassadenbildungen die eigene Authentizität aufgibt bzw. wann man letztendlich darunter leidet. Erst auf dieser Grundlage ist auch eine Reflexion über mögliche Veränderungen von Verhalten und auch von äußeren Lebensumständen sinnvoll.

Bezogen auf Erhan wäre dies auf einer niedrigen und realistischen Ebene möglicherweise der Eintritt in einen Kampfsportclub, wo er sowohl seinen Bewegungsdrang und mögliche Aggressionen in ungefährlichen Bahnen ausleben als auch über die körperliche Ebene vielleicht ein Stück seiner männlichen Identität konkret entfalten könnte (tatsächlich sind Kampfsportclubs gerade bei vielen türkischen und arabischen Jungen äußerst beliebt).

Zum Abschluß drückte ich Erhan mein Lob und meine Anerkennung vor allem für seine Offenheit aus (was ihn allerdings zu einer erneuten „Macho-Geste“ veranlaßte). In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Schulz-Hageleit von Bedeutung, dass die Schüler des Lebenskundeunterrichts ein Recht darauf haben zu erfahren, „wie ihr humanistisch orientierter Lehrer sie... sieht“. Dabei komme es eben nicht auf eine traditionelle Bewertung etwa des „Betragens“ (und damit äußere Anpassung förderndes Verhalten) an. „Im Unterschied dazu zielt die Bewertung der menschlichen Leistungen auf das Bewußtmachen

und Fördern von Ich-Stärken, die der in unserer Gesellschaft voranschreitenden Inhumanisierung... Widerstand entgegengesetzten könnten..." (Schulz-Hageleit 1994a, S. 30). Damit wurde die Auswertung von Erhans Bildes beendet. Die von ihm darüber hinaus angesprochenen Themen beschäftigten die Gruppe allerdings weiter: so vor allem die Gefühle von Entwurzelung, eine kinder- und jugendfeindliche Umwelt und die Reaktionsformen und Handlungsalternativen der Betroffenen.

In dieser Bildbetrachtung wurde somit deutlich, dass Erhan - allerdings in abgeschwächter Form - einige der zentralen Probleme heutiger Kinder- und Jugendsozialisation personifizierte: Es sind die körperlich-sinnlichen und psycho-sozialen Mangelbefindlichkeiten, die viele, insbesondere sozial unterprivilegierte und -ausgegrenzte Jugendliche (wie gerade auch Teile der Immigrantenkinder) „Geil auf Gewalt“ werden lassen bzw. oftmals dazu führt, dass sie ihre emotionalen Defizite z. B. durch überzogene Männlichkeitsattitüden zu überspielen und zu kompensieren versuchen. Besonders deutlich wird dies bei Gruppen wie den Skin-Heads und Hooligans oder auch bei vielen türkischen und arabischen Jugendgangs (damit soll jedoch das Problem etwa des Rechtsextremismus keineswegs auf diesen Aspekt reduziert werden).

So hat Tertilt in seiner mehrjährigen ethnographischen Feldstudie über die Frankfurter Jugendbande „Turkish Power Boys“ nachgewiesen, dass deren aggressive Reaktionen etwa auf den „schiefen Blick“ deutscher Jugendlicher sowie deren z. T. brutalen Überfälle oftmals nur „die Umkehr der eigenen ‚Erniedrigung‘“ darstellten. Tertilt betrachtet diese Verhaltensmuster daher „als einen Versuch der Migranteng Jugendlichen, sich von ihrem negativen Selbstbild - der verinnerlichten Perspektive der Deutschen - zu befreien. In ihren Gewalttaten reagierten sie auf eine abnorme gesellschaftliche Situation, in der sie ihre Ethnizität und Klassenzugehörigkeit vorwiegend durch Ausgrenzung, Geringschätzung und Mißachtung erlebten“ (Tertilt 1997, S. 29).

Unter Zugrundelegung eines zentralen Gedankens von Erich Fromm kommt der Fernsehjournalist und Autor in pädagogischen Zeitschriften, Reinhard Kahl, daher zum Schluß: „...keine Ideologie verführt irgendeinen Jugendlichen. Zur Randalie treibt sie ihr *ungelebtes Leben*... Fast 60 Prozent der Jugendlichen in den neuen Ländern neigen zu dieser ultima ratio: Geil auf Gewalt“ (R. Kahl 1993, S. 64; kursiv B. O.)⁹⁴. Insofern ist die Einschätzung von Preuss-Lausitz hervorzuheben, dass der Körper „als Gegenstand der Pädagogik... immer auch politische Sozialisation“ sei (ebd., S. 172, kursiv Preuss-Lausitz).

Vor dem Hintergrund dieser Analysen trägt das übertriebene Männlichkeitsgebahren vieler solcher Jungs bereits Anzeichen einer grundsätzlichen Lebensorientierung und im Frommschen Sinne einer „geheimen Weltanschauung“. Denn abgesehen von üblichen Pubertätsanteilen derartiger Verhaltensweisen drücken sich darin vor allem die tiefen psychischen Sehnsüchte nach sozialer Anerkennung wie nach elementaren und unzensierten körperlich-sinnlichen Ausdrucks- und Entfaltungsmöglichkeiten aus. Das ist aus Frommscher

⁹⁴ Zur Veranschaulichung der Gewalt provozierenden Lebens- und Umweltbedingungen von Kindern und Jugendlichen beschreibt Kahl einen „Gang durch die Hamburger Innenstadt“, der „eine Ahnung von Beklemmungen und von der diffusen Aufschreiwut“ vermittele: „Die Passagen sind klimatisiert, sterilisiert und pasteurisiert. Kaum Kinder, kein Tier auf den versiegelten Flächen. Begrünung in Töpfen. Der Himmel ist verglast. Die meisten Menschen sind Ebenbilder dieser Welt ohne Schmutz und Falte. Wer nicht leise-tretend im Heer der Untoten mit marschiert, wer sich weigert ein Konsumzombie zu sein, der kann sich der in Klarsichtfolie verpackten Welt nur mit Gewaltphantasien erwehren... Unsere Zivilisation bemüht sich, alles Fremde und Unfertige auszukämmen. Jetzt meldet sich das Verdrängte mit Gewalt zurück“ (Kahl 1993, S. 64). Selbst im Bereich des (Schul)Sports konstatiert Rumpf ähnliche Entwicklungen. Auch in dieser Welt einer „hochmodern präparierten Sportanlage“ stehe vor allem ein „beherrschter und funktionsgehorsamer, kalkulierbarer Körper“ im Zentrum des Interesses, werde „alles Abenteuerliche, Verrückte, Unvorhergesehene, Flüchtige, Widerständige wegrationalisiert, wegorganisiert“ zugunsten einer Monokultur der „Tartanwelt“ (Rumpf 1996, S. 8 f.)

Sicht der „didaktische Schlüssel“ zum Zugang für diese Heranwachsenden im Unterricht der Humanistischen Lebenskunde.

Vor dem Hintergrund eines solcherart theoriegeleiteten Unterrichts kann das methodische Vorgehen in Bezug auf Erhans Beitrag wie folgt zusammengefaßt werden:

Nach den relativ intensiven Übungen zur Körperwahrnehmung und mentalen Einstimmung (Phantasiereise und Erinnerungsphasen) war dies zunächst der Weg über das kreative und freie bzw. vor allem unzensierte Gestalten des eigenen imaginären „Landes“, wodurch auch tendenziell Verdrängtes eine Chance hatte, zum Ausdruck zu kommen. So konnten er wie auch die anderen Schüler sicher sein, dass weder die Inhalte noch die Form in irgendeiner Weise vom Lehrer bewertet wurden. Das gleiche galt für die Präsentation. In einem traditionellen Unterricht wäre Erhan spätestens bei seiner „Show“ vom Lehrer zurechtgewiesen worden und hätte sich wahrscheinlich zurückgezogen. Die entsprechende Spiegelung seines Verhaltens wurde hier durch die Mitschüler geleistet, was gerade bei einem Typus wie Erhan sicherlich eine besondere Wirkung hat. Zugleich aber wurde diese Kritik durch den pädagogischen Schutz des Leiters abgedeckt.

Schließlich führte der Weg über das Gespräch des manifesten Bildelementes der Naturlandschaft einschließlich der Tierdarstellung zur latenten Ebene: den – offenbar auch hier eher versteckten und verdrängten, mithin nur wenig bewußten – Gefühlen von Heimweh und der Sehnsucht nach freier körperlich-sinnlicher Entfaltung in einer positiven, menschlichen (biophilen) Gesamtatmosphäre. Durch die Präsentation in der – geschützten – Öffentlichkeit der relativ kleinen Lebenskundegruppe war damit zugleich ein temporäres Durchbrechen von negativem bzw. fremdbestimmten Rollenverhalten und Verhaltensfassaden verbunden, so dass besonders auch die Mitschülerinnen die Möglichkeit erhielten, ganz andere Seiten von Erhans Persönlichkeit wahrzunehmen.

Wenn derart angelegte Unterrichtssequenzen bzw. Übungen und Methoden systematisch über einen längeren Zeitraum angewendet werden – und das ist bei einer stabilen und vertrauten Lebenskundegruppe über Jahre möglich, kann damit in einer besonderen Weise die Sensibilität der Schülerinnen und Schüler für fremdbestimmtes Verhalten einerseits und für Authentizität sowie einen liebevollen und von Vernunft geprägten Umgang andererseits geschult werden. Das ist eine entscheidende Voraussetzung für die Förderung jener „produktiv-biophilen“ Bezogenheitsformen bei Kindern und Jugendlichen, die nach Fromm Grundlage einer humanistischen Persönlichkeitsentwicklung sind. Ein derart angelegter Unterricht kann somit einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die „Tragödie im Leben der meisten von uns“ zu durchbrechen, die „darin besteht, dass wir sterben, bevor wir ganz geboren sind“ (Fromm 1959b IX, S. 335).

Zugleich ermöglicht die reflektierte Aussprache über die sinnlichen Erfahrungen etwa bei Phantasiereisen oder beim kreativen bzw. freien Gestalten und Assoziieren, d. h. vor allem die Konfrontation solcher Eindrücke mit der Lebensrealität, dass die Schülerinnen und Schüler auch zum Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge und Wirkmechanismen von Fremdbestimmung und Entfremdung vorstoßen können, so z. B. beim Zusammenhang von lebensfeindlichem Wohnumfeld und kindlich-jugendlicher Aggression. Diese Verbindung von Emotionalität und Kognition unter Einbeziehung der Ebene des tendenziell Unbewußten scheint somit der wohl einzig gangbare bzw. erfolgsversprechende Weg sowohl für kritische Aufklärung („Desillusionierung“) als auch für die Revitalisierung menschlicher Primärpotentiale zu sein – eine Verbindung, die sowohl den Frommschen Forderungen als auch in hohem Maße den Traditionen und aktuellen Zielen des Faches Lebenskunde selbst entspricht.