

Dr. Jürgen Flender

Präsente Gegenwärtigkeit als Potenzial begabungsförderlicher Begegnungen¹

PSI-Theorie, Beziehungsphilosophie, personenzentrierter Ansatz und zeitgemäße Meditation als Modelle für fruchtbare Begegnungen mit sich selbst und anderen im Horizont eines Letzten und Unbedingten

1 Einleitung

Wenn Bildung auf ein Erschließen von Wirklichkeit zielt und dieses Erschließen sich in förderlichen Beziehungen vollzieht (Augustinus, 1998; Hattie & Yates, 2015; Renger & Kuhl, 2017), liegt es nahe, die Potenziale des Personenzentrierten Ansatzes (PZA) (Rogers, 1989, 2002) im Hinblick auf eine personorientierte Begabungsförderung (Weigand, 2014a) auszuleuchten. Denn auf die Kernfrage, was förderliche Beziehungen ausmacht, hat der PZA Antworten gefunden, die heute weithin geteilt sind und die auch in der pädagogischen Praxis vieler Länder eine zentrale Rolle spielen (Cornelius-White, Motschnig-Pitrik & Lux, 2013; Fleischer, 2016). Lohnenswert erscheint eine solche Untersuchung umso mehr, als sich das Verständnis von Begabungsförderung auch in der breiteren Diskussion von einer leistungs- und IQ-bezogenen Engführung zu einer Förderung wandelt, die die ganze Person einschließt (Weigand, 2014b). Gegenläufig zum aktuellen Trend, den PZA durch eine kleinteilige Ausdifferenzierung zu professionalisieren (Sachse, 2016; Auszra, Herrmann & Greenberg, 2017; zsf. Cooper et al., 2013), lädt der vorliegende Beitrag zu einer Rückbesinnung auf den humanistischen Wurzelgrund des PZA und zu einer neuen Psychologie des Seins (Maslow, 1992) ein.

Dieses „Back to the roots“ fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit förderlicher Beziehungen: Was kennzeichnet begabungserschließende Begegnungen, und was kann man dafür tun? Worin besteht das höchste Potenzial menschlicher Entfaltung, und wie lässt es sich erschließen? Ausgehend vom PZA und dem dialogischen Ansatz des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber (Buber, 1992, 2009) werden zunächst allgemeine Merkmale hilfreicher Beziehungen benannt. Anschließend erfolgt eine Konkretisierung im Hinblick auf drei Potenzialebenen: „Sich selbst begegnen“ (Ebene 1) wird entsprechend der Persönlichkeitstheorie von Kuhl (2001) und Gendlins Focusing-Methode (Gendlin, 1981) als gelingendes Wechselspiel zwischen rational-zergliederndem Ich und ganzheitlich-zusammenführendem Selbst nachgezeichnet. „Einander begegnen“ (Ebene 2) bettet die skizzierte intrapsychische Entwicklung auf sozialer Ebene ein in das von Buber (2009) aufgewiesene Wechselspiel von zergliedernden Ich-Es- und verbindenden Ich-Du-Beziehungen. Nach Buber lassen sich insbesondere die durch eine tiefe Verbundenheit gekennzeichneten Ich-Du-Momente als Schlüssel der Selbstentwicklung und als Durchblicke zu einer letzten, unbedingten Wirklichkeit verstehen, die immer nur jetzt ist. Diesem Horizont oder – mit Meister Eckehart (1979) – tiefsten Grund menschlicher Entfaltung gilt die Frage, wie die Begegnung mit/in/aus einem Letzten, Unbedingten gedacht und ohne Rückgriff auf Glaubenssätze überprüft werden kann (Ebene 3). Diese kritische Annäherung erfolgt anhand der Zeitphilosophie von Augustinus (1989) sowie dem Ansatz der Frankfurter Schule der Kontemplation (Lipsett, 1992; Flender, 2013).

Als ein zentraler Ertrag für die Praxis einer personorientierten Begabungsförderung resultiert die These, dass der Schlüssel für Entfaltung auf jeder der drei Ebenen in einer unverstellten Präsenz liegt, die in radikaler Gegenwärtigkeit den Raum dafür öffnet, wahrzunehmen, was ist, und zu tun, was zu tun ist. Ebendies ist es, was Meditation seit Jahrtausenden schult. In zeitgemäßer Aktualisierung ist damit ein Weg aufgezeigt, der weit über ein kompetenzoptimiertes Ego hinausweist in ein freies und verantwortliches Selbstsein in der Welt. Beispiele aus der Praxis der Internatsschule Schloss Hansenberg verdeutlichen die Relevanz dieses Ansatzes.

¹ Ungekürzte Fassung von: Flender, J. (2019). Präsente Gegenwärtigkeit als Potenzial begabungsförderlicher Begegnungen. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 1, 24-30.

2 Worum es geht: Ein intuitiver Vorgriff

Begabungsförderliche Begegnungen beruhen auf einer besonderen Art des In-Beziehung-Tretens, die Martin Buber am Beispiel eines Baums illustriert:

„Ich betrachte einen Baum. Ich kann ihn als Bild aufnehmen: starrender Pfeiler im Anprall des Lichts, oder das spritzende Gegrün von der Sanftmut des blauen Grundsilbers durchflossen. Ich kann ihn als Bewegung verspüren: das flutende Geäder am haftenden und strebenden Kern, Saugen der Wurzeln, Atmen der Blätter, unendlicher Verkehr mit Erde und Luft – und das dunkle Wachsen selber. Ich kann ihn einer Gattung einreihen und als Exemplar beobachten, auf Bau und Lebensweise. Ich kann seine Diesmaligkeit und Geformtheit so hart überwinden, dass ich ihn nur noch als Ausdruck des Gesetzes erkenne – der Gesetze, nach denen ein stetes Gegeneinander von Kräften sich stetig schlichtet, oder der Gesetze, nach denen die Stoffe sich mischen und entmischen. Ich kann ihn zur Zahl, zum reinen Zahlenverhältnis verflüchtigen und verewigen. In all dem bleibt der Baum mein Gegenstand und hat seinen Platz und seine Frist, seine Art und Beschaffenheit.

Es kann aber auch geschehen, aus Willen und Gnade in einem, dass ich, den Baum betrachtend, in die Beziehung zu ihm eingefasst werde, und nun ist er kein Es mehr. Die Macht der Ausschließlichkeit hat mich ergriffen. Dazu tut nicht not, dass ich auf irgendeine der Weisen meiner Betrachtung verzichte. Es gibt nichts, wovon ich absehen müsste, um zu sehen, und kein Wissen, das ich zu vergessen hätte. Vielmehr ist alles, Bild und Bewegung, Gattung und Exemplar, Gesetz und Zahl, mit darin, ununterscheidbar vereinigt. Alles, was dem Baum zugehört, ist mit darin, seine Form und seine Mechanik, seine Farben und seine Chemie, seine Unterredung mit den Elementen und seine Unterredung mit den Gestirnen, und alles in einer Ganzheit. Kein Eindruck ist der Baum, kein Spiel meiner Vorstellung, kein Stimmungswert, sondern er leibt mir gegenüber und hat mit mir zu schaffen, wie ich mit ihm – nur anders“ (Buber, 2009, S. 7f.).

Die Übertragung auf einen Schüler könnte lauten:

„Ich schaue einen Schüler an. Ich kann ihn als Bild aufnehmen: Schultasche zu Bluejeans und Kultshirt, dunkle Haare über braunen Augen, den Blick starr auf's Handy gerichtet. Ich kann ihn als Bewegung verspüren: sein Gang als Spiel von Muskeln und Sehnen, das Ein- und Ausatmen, das Zirkulieren des Bluts, das Strömen der Hirnwellen und der ewige Austausch auf Zellebene. Ich kann seine Leistungen und sein Sozialverhalten beobachten und ihn als Underachiever aus einem Problemviertel kategorisieren. Ich kann es so weit treiben, dass ich ihn nach den Gesetzen der PSI-Theorie als eine typische Ausprägung des Zusammenspiels von IG, EG, OES und IVS erkenne. Ich kann ihn auf IQ, Zeugnischnitt und Kopfnoten reduzieren. In all dem bleibt der Schüler mein Gegenstand und hat seinen Platz und seine Frist, seine Art und Beschaffenheit.

Es kann aber auch geschehen, aufgrund meines aktiven Bemühens und als Geschenk zugleich, dass ich, den Schüler anschauend, in die Beziehung zu ihm eingefasst werde, und nun ist er kein Es mehr. Die Macht der Ausschließlichkeit hat mich ergriffen. Dazu tut nicht not, dass ich auf irgendeine der Weisen meiner Betrachtung verzichte. Es gibt nichts, wovon ich absehen müsste, um zu sehen, und kein Wissen, das ich zu vergessen hätte. Vielmehr ist alles, Bild und Bewegung, Typ und Exemplar, Gesetz und Zahl, mit darin, ununterscheidbar vereinigt. Alles, was dem Schüler zugehört, ist mit darin, seine äußere Erscheinung, seine Körperprozesse, sein Denken, Fühlen, Intuieren, Wahrnehmen und spontanes Tun, bereits sichtbare Begabungen ebenso wie Potenziale – alles in einer Ganzheit. Kein Eindruck ist der Schüler, kein Spiel meiner Vorstellung, kein Stimmungswert, sondern er leibt mir gegenüber und hat mit mir zu schaffen, wie ich mit ihm“ (nach Buber, 2009, S. 7f.).

Ich-Du-Begegnungen dieser Art sind nach Buber keine wunderlichen Episoden, sondern Fenster zur wirklichen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit erschließt sich im unverstellten Gegenwärtigsein, mit dem Potenzial, unser Selbst- und Weltverständnis nachhaltig zu verändern. An diesen archimedischen Punkt rührte Carl Rogers, als er die von ihm empirisch ermittelten Basisvariablen hilfreicher Gespräche nochmals auf den Faktor „Präsenz“ verdichtete (vgl. Abschnitt 3.2). Martin Buber, mit dem Carl Rogers im Austausch stand, hat in seiner Textsammlung „Das dialogische Prinzip“ (Buber, 1992) ähnlich grundlegende Prinzipien veröffentlicht.

3 Allgemeine Merkmale hilfreicher Beziehungen

3.1 Martin Buber: Das dialogische Prinzip

Echte zwischenmenschliche Begegnungen sind nach Buber (1992, S. 291) durch drei Merkmale gekennzeichnet: Zum ersten bezieht sich personhaftes Sein ohne Schein auf anderes personhaftes Sein, zum zweiten wird der andere in seinem personhaften Sein gemeint und vergegenwärtigt, und zum dritten wird darauf verzichtet, sich dem anderen aufzuerlegen. Entsprechend erfolgt im „echten Gespräch“ (Buber, 1992, S. 293ff.) eine wesenhafte

Hinwendung zum Partner in aller Wahrheit, eine Akzeptation des anderen im Sinne einer Bestätigung des anderen Seins sowie eine rückhaltlose Selbsteinbringung in Überwindung allen Scheins. Als höchstes Potenzial benennt Buber (a. a. O.) die eingeborene Selbstverwirklichung (Entelechie) im Prozess der Aktualisierung und im Dienste des Schöpfungssinns:

„Nicht das Selbst als solches ist das Letztwesentliche, sondern dass der Schöpfungssinn des menschlichen Daseins sich je und je als Selbst erfülle. Die erschließende Funktion zwischen den Menschen, die Hilfe zum Werden des Menschen, das Einander-Beistehn zur Selbstverwirklichung des schöpfungsgerechten Menschentums ist es, das das Zwischenmenschliche zu seiner Höhe führt“ (a.a.O., S. 291).

3.2 Carl Rogers: Basisvariablen

Rogers geht als Vertreter der Humanistischen Psychologie davon aus, dass jedem Menschen ein Streben nach persönlicher Entfaltung innewohnt (Höger, 2006). Inwieweit diese Aktualisierungstendenz die Entwicklung tatsächlich bestimmt, hängt entscheidend von der Qualität der entwicklungsbegleitenden Beziehungen ab. Als empirisch gesicherte Merkmale förderlicher Beziehungen gelten bedingungsfreie Wertschätzung (positive Beachtung), Empathie (einführendes Verstehen) und Echtheit (Kongruenz, Authentizität), wobei Rogers Echtheit als „reales Zugehensein“ (Rogers, 2002, S. 151), als Selbstsein ohne Maske oder Abwehr umschreibt.

Förderliche Beziehungen wirken nach Rogers im Hier und Jetzt. Sie geben einer umfassenden, unvoreingenommenen Wahrnehmung Raum. Sie vertrauen der Aktualisierungstendenz und setzen primär auf Haltung statt auf Methode. Als höchstes Potenzial benennt Rogers die Möglichkeit, „to be the self that one is“ bzw. die „fully functioning person“ (zusammenfassend Bohart, 2013, S. 88ff.) – eine kongruente Person, deren Selbstbild in Einklang mit ihren organismischen Erfahrungen steht und die somit vollbewusst und unverzerrt die Lebensvorgänge auf allen Ebenen im Hier und Jetzt vollzieht.

Wie weit diese angstfreie Öffnung gegenüber dem fortwährenden Erfahrungsstrom gehen kann und wie beziehungsweise wirksam und befriedigend sie sich auswirken kann, beschreibt Rogers aus eigenem Erleben:

„When I am somehow in touch with the unknown in me, when I am perhaps in a slightly altered state of consciousness, then whatever I do seems to be full of healing. Then, simply my presence is releasing and helpful to the other“ (Rogers, 1995, S. 129; ausführlicher: Flender, 2013).

„There is another peculiar satisfaction in really hearing someone: It is like listening to the music of the spheres, because beyond the immediate message of the person, no matter what that might be, there is the universal. Hidden in all of the personal communications which I really hear there seem to be orderly psychological laws, aspects of the same order we find in the universe as a whole. So there is both the satisfaction of hearing this person and also the satisfaction of feeling one's self in touch with what is universally true“ (Rogers, 1995, S. 8).

Die damit benannte Variable Präsenz ist im PZA von Geller und Greenberg (2002) näher konzeptualisiert und in ihrer therapeutischen Wirksamkeit empirisch bestätigt worden.

3.3 Geller & Greenberg (2002): Therapeutische Präsenz

Geller (2013) präsentiert als Ergebnis mehrerer empirischer Studien eine praxisorientierte Übersicht, in der sie Aspekte der Vorbereitung, der Realisierung und des inneren Erlebens von Präsenz unterscheidet. Demnach ist beispielsweise eine langfristige, lebensbezogene Vorbereitung möglich durch eine philosophische Beschäftigung mit Präsenz oder auch durch Meditation. Kurzfristig, etwa vor einer Therapiesitzung, kann der Entschluss zu Präsenz erneuert und – ähnlich wie im Focusing (Gendlin, 1981) – ein innerer Freiraum geschaffen werden. Die Realisierung von Präsenz geschieht zum einen über eine offene, unvoreingenommene, akzeptierende rezeptive Haltung, die auch eine besondere körperliche und sensorische Sensitivität einschließt und die mit einer geschärften Bewusstheit einhergehen kann (*receptivity*).

Zum anderen ist Präsenz durch eine nach innen gerichtete Aufmerksamkeit gekennzeichnet, die das Selbst als Instrument auch für spontane, kreative und authentische Reaktionen nutzt (*inward attending*). Darüber hinaus kann Präsenz einhergehen mit einer erhöhten Klarheit, die Raum schafft für ein intuitives Eingehen auf den anderen

(*extending*). Im Erleben des Therapeuten bzw. der Therapeutin bildet sich Präsenz durch vier Merkmale ab: eine absorbierende Gegenwartszentrierung (*immersion*), ein hoch bewusstes, energetisiertes und von üblichen raumzeitlichen Kategorien gelöstes Eintauchen in ein Fließen (*expansion*), das gleichzeitige Erleben von zentrierter Ganzheit, Stetigkeit, Eingebundensein sowie von Vertrauen und Leichtigkeit (*grounding*) und schließlich eine liebe- und respektvolle, möglicherweise sogar selbstvergessene Ausrichtung auf die Gesundheit des Klienten (*being with and for the client*). Für das höchste Potenzial hilfreicher Beziehungskompetenz mag Gellers Aussage stehen:

„The therapist is ultimately guided by what is most immediate in each moment in a way that is with and for the client“
(Geller, 2013, S. 215).

Mit ihrer Systematik haben Greenberg und Geller den abstrakten Begriff der Präsenz zweifellos greifbarer gemacht. Problematisch erscheint jedoch unter anderem die Vermischung von Handlungsoptionen und potenziellen Effekten. Eine überzeugende Lösung im Hinblick auf Meditation bietet Lipsett (1992) mit der strikten Unterscheidung von Übungen und Wirkungen an (vgl. Abschnitt 6.2).

Im Folgenden werden die dargelegten allgemeinen Prinzipien hilfreicher Beziehungen auf die drei Ebenen potenzieller Entfaltung bezogen.

4 Potenzialebene 1: Sich selbst begegnen

Begabungsförderliches Begegnen sollte in einem guten Umgang mit sich selbst wurzeln. Eltern, Lehrkräfte, Psychologinnen und Psychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Mentorinnen und Mentoren – wer förderliche Beziehungen anbieten will, sollte in der Lage sein, die eigenen inneren Anteile wahrzunehmen und zu moderieren. Grundlegend ist dabei auch in der Selbstzuwendung das akzeptierend-zulassende, nicht bewertende Zuhören:

„Congruent self-self relationships consist of an open internal process of communication. One is able to listen to all aspects of oneself, including feelings, experiences and thoughts, in a ‚friendly‘ way, if needed for creative problem-solving. Such listening allows one to mine the potential wisdom in all points of view“ (Bohart, 2013, S. 90).

Selbst dann, wenn Tagesgeschäft oder Rahmenbedingungen keine Supervision oder kollegiale Intervision zulassen, ist eine hilfreiche Selbst-Supervision im Sinne eines klärenden Blicks auf sich selbst jederzeit möglich, beispielsweise in der Form betrachtender Meditation (vgl. Abschnitt 6.2). Im Folgenden wird am Beispiel zweier besonders bewährter Ansätze gezeigt, wie sich eine hilfreiche Selbstzuwendung modellieren und praktizieren lässt.

4.1 PSI-Theorie nach Kuhl: Rationales Ich und ganzheitliches Selbst

Die im personenzentrierten Vorgehen angestrebte Kongruenz zwischen dem bewussten Selbstkonzept und dem Erleben des Organismus im jeweiligen Augenblick (z. B. Rogers, 2002, S. 43) lässt sich mithilfe der PSI-Theorie von Kuhl (2001) differenziert modellieren und dank ausgefeilter Diagnostik zudem valide erfassen. Kuhl integriert in seiner PSI-Theorie zentrale Erkenntnisse der Psychologiegeschichte, fasst sie in ein Prozessmodell und macht sie für die Neurowissenschaften ebenso anschlussfähig wie für Literatur, Poesie und Theologie (Kuhl, 2015). Im Kern beschreibt die PSI-Theorie Persönlichkeit und Motivation als ein Zusammenspiel von zwei eher rational-denkerischen bzw. wahrnehmenden Systemen einerseits und zwei eher ganzheitlich-intuitiven bzw. spontan-handlungsorientierten Systemen andererseits.

Affekte regulieren dabei das Zusammenspiel der komplementären Systeme in spezifischer Weise: Wenn beispielsweise ein spontanes Handeln nach Bauchgefühl naheliegt, etwa bei Kaufentscheidungen, wird dies durch eine positive Gestimmtheit unterstützt. Ist hingegen ein rationales Überdenken angezeigt („Will ich das wirklich?“), empfiehlt sich ein Zurücknehmen der positiven Gestimmtheit. Für eine geschärfte Wahrnehmung von Details kann eine gewisse negative Gestimmtheit durchaus funktional sein: Der geschärfte Blick schützt als erhöhte Wachsamkeit bei akuter Bedrohung und macht in Rückschlägen und Krisen Wachstumsimpulse erkennbar. Hingegen ruft ein dysfunktionales Misstrauen oder eine übermäßige Detailfixierung, etwa in Form von

Grübeln, Zwängen oder perfektionistischen Mustern, nach einer Zurücknahme des negativen Affekts und nach einer Einbettung in eine übergeordnete ganzheitliche Sichtweise, die ihre Gelassenheit aus dem unterbewussten Schatz guter Lebenserfahrungen bezieht (praxisnahe Einführung: Storch & Kuhl, 2013).

Persönliches Wachstum vollzieht sich demnach in einem gelingenden Wechselspiel aller Systeme unter Einbezug positiver und negativer Affekte. Durch die Integration neuer, mitunter schmerzlicher Erfahrungen und die Anbindung an die Gesamtheit unterbewusster Lebenserfahrungen wachsen Gelassenheit und Weisheit. Das rational gedachte Ich wird eingebettet in das intuitiv gefühlte Selbst. Diese „kleine Transzendenz“ stellt für Kuhl die Brücke zum Verstehen einer „großen Transzendenz“ dar (Kuhl, 2015, S. 45ff.), wie sie in der transpersonalen Psychologie (Assagioli, 1993; Wilber, 2009), dem christlichen Glauben und in den mystischen Traditionen der Weltreligionen bezeugt wird (Kuhl, 2015, vgl. auch Abschnitt 6.2).

Mit der PSI-Theorie hat Kuhl den dominierenden rationalen Weltzugang in Wissenschaft und Therapie als „epistemische Apartheid“ (Kuhl, 2015, S. 149) entlarvt und ihm den ganzheitlich-intuitiven Weltzugang empirisch rehabilitiert wieder zur Seite gestellt. Er hat den Verstand quasi wieder zur Vernunft gebracht, und dies sogar unter Öffnung der Perspektive hin zu einer großen Transzendenz. Dabei ist klar, dass das „Umgreifende“ (Jaspers, 1994, S. 24ff.) sich in Glaubenssätzen oder im Seelenapparat des einzelnen spiegeln mag – etwa in Form von Metaphern, besonderen Erfahrungen oder anderen Formen der Verdinglichung (Buber, 2009, S. 5), dass es darin jedoch prinzipiell nicht aufgehen kann. Als psychologische Theorie modelliert die PSI-Theorie nicht, wie dieses Umgreifende, von dem eher zu schweigen als zu reden ist, gleichwohl ins subjektive Bewusstsein treten kann. Allerdings legt sie eine Analogie nahe, die als Brücke zum besseren Verständnis dienen kann: So wie dem rationalen Ich das intuitive Selbst mit Worten nur schwer zu vermitteln ist, so ist auch dem integrierten Selbst mit Überlegungen, Metaphern, Intuitionen oder Gefühlen nur schwer zu vermitteln, zu welchem zeitlich nicht gebundenen Ich oder wahren Selbst es sich potenziell überschreiten könnte.

Billigt man an dieser Stelle den uralten mystischen Erfahrungswegen einen zu prüfenden Vertrauensvorschuss zu, tritt dieses wesenhafte Ich gerade nicht durch kunstvolles oder scharfsinniges Betätigen von rationalem Ich und/oder intuitivem Selbst ins persönliche Bewusstsein; vielmehr führt erst ein radikales Lassen – ein umfassendes Beruhigen aller psychischen Kräfte, eine „Einsammlung der Kräfte in den Kern“ (Buber, 2009, S. 85) – zur tiefen „Gelassenheit“ (Eckehart, 1979), die nichts anderes ist als – unverstellte Präsenz.

Ein solches Erkennen hat Meister Eckehart im Sinn, wenn er eines seiner Traktate mit den Worten beschließt:

„Wer ohne vielfältige Begriffe, vielfältige Gegenständlichkeit und bildliche Vorstellungen innerlich erkennt, was kein äußeres Sehen eingetragen hat, der weiß, dass dies wahr ist“ (Eckehart, 1979, S. 138).

Oder mit Angelus Silesius:

„In Gott wird nichts erkannt: er ist ein einig Ein,
Was man in ihm erkennt, das muss man selber sein“ (Silesius, 1675, S. 95).

Wie bereits diese Überlegungen andeuten, ist die PSI-Theorie als Rahmentheorie offen für ein großes Spektrum möglicher Anwendungsfelder. Im Folgenden wird mit der Focusing-Methode (Gendlin, 1981) eine besonders wirksame Methode zur Integration rationaler und intuitiver Anteile erläutert, die sich in ihrer Schlichtheit auch zur Selbstanwendung eignet.

4.2 Focusing nach Gendlin: Bedeutung aus dem Felt Sense entstehen lassen

Eugene Gendlin hat als Mitarbeiter von Carl Rogers die klientenseitigen Prozesse erfolgreicher Psychotherapien erforscht und in der Focusing-Methode praktisch anwendbar gemacht (Gendlin, 1981). Demnach kristallisiert sich persönlich Bedeutsames unter personenzentrierter Zuwendung aus dem diffusen körpergebundenen Erleben im Hier und Jetzt heraus (Gendlin, 1997; Cooper & Bohart, 2013). Im *experiencing* kommt zum Vorschein, was wirklich wichtig ist. *Experiencing* schließt dabei ausdrücklich das achtsame Erspüren körperlicher Signale ein, die in aller Regel mit Gefühlen, Bedürfnissen, Intuitionen oder auch bildhaften Vorstellungen assoziiert sind. Der Klärungsprozess erfolgt in fünf Schritten, die sich auch ohne Unterstützung durch eine dritte Person vollziehen lassen: Nach dem Schaffen eines inneren *Freiraums* (1) kann das eingeladene Thema ganzheitlich angespürt

werden und ein *felt sense* (2) entstehen, für den ein passender *Griff* (3), beispielsweise ein Schlüsselwort oder ein Symbol zu finden ist. Dieser Suchprozess, der im *Vergleichen* (4) von *felt sense* und *Griff* besteht, endet häufig mit einem *shift*, der die perfekte Passung beispielsweise durch ein unwillkürliches Lächeln oder ein spontanes Aufatmen körperlich spürbar anzeigt. Über den so gefundenen „springenden Punkt“ ist dann eine rationale Reflexion möglich, etwa durch Fragen wie: „Was ist an dieser ganzen Sache, das mich so ... macht?“ – Neuere personenzentrierte Ansätze haben vor allem das *Experiencing* weiter ausgeformt (Stumm, 2013). Konzeptuell noch auszuformulieren ist eine Praxis, die Beratung als Ringen um Wahres und Richtiges im Interesse wahrhafter Selbst-Verwirklichung versteht („Orthotherapie“ nach P. Lipsett).

5 Potenzialebene 2: Einander begegnen

In seiner wirkmächtigen Schrift „Ich und Du“ hat Martin Buber 1923 (Buber, 2009) eine Grundlegung geschaffen hat, deren Potenziale auch im PZA erst noch zu heben sind. Buber unterscheidet zwei Wirklichkeitszugänge (Grundworte), in denen der Mensch sich vorfinden kann: Im analytisch-zergliedernden Modus *Ich-Es* stellt sich Wirklichkeit als Erfahrung abgegrenzter, zeitlich-räumlich geordneter Einheiten dar. Das Gegenüber wird als Objekt wahrgenommen und als ein Etwas, als ein Gegen-stand erfahrbar.² Demgegenüber stiftet das Grundwort *Ich-Du* die Welt der Beziehung, in der das Gegenüber jenseits aller Kategorisierungen als wesenhaftes Sein widerfährt und Gegen-wart ist. Während die Beteiligten im *Ich-Es*-Modus der „Wirklichkeit“ abgehoben gegenüberstehen, nehmen sie im *Ich-Du*-Modus wirkend an Wirklichkeit teil. Während das in *Ich-Es*-Beziehungen Erfahrene aufbewahrt und genutzt werden kann, bleibt von den zumeist flüchtigen *Ich-Du*-Beziehungen nichts als die Möglichkeit, sie immer wieder neu zu bewähren. Dem dient eine Schulung der Beziehungskraft: In die *Ich-Du*-Beziehung kann ich bewusst eintreten als Tat des ganzen Wesens (des gesammelten Ichs), ausschließlich (auf jeweils nur ein Du ausgerichtet), unmittelbar (ohne Mittel, ohne Zweck) und gegenseitig wirkend. Einfacher formuliert: Ermöglicht wird *Ich-Du* durch eine „vollkommene Akzeptation der Gegenwart“ (Buber, 2009, S. 74).

Unser Alltag ist gemäß Buber geprägt von einem Pendeln zwischen *Ich-Es* und *Ich-Du*: Immer wieder kann das latente *Ich-Du* aktualisiert und die *Ich-Es*-Welt auf diese Weise zunehmend von *Ich-Du*-Beziehungen durchdrungen werden. In Fortführung der Linien auf der zwischenmenschlichen Ebene beschreibt Buber als höchstes Potenzial die reine Beziehung, in der das Ich sich in seiner Beziehung zum *ewigen Du* erkennt. Der objektivierende Zugriff kann in jedem Moment dem Einbezogenwerden in ein übergreifendes Wirken weichen.³ Wiederholt aktualisierte Verbundenheit macht eine Gemeinschaft möglich, die sich nicht über Ähnlichkeit, sondern über die Ausrichtung auf eine gemeinsame Mitte definiert (Buber, 2009, S. 111; vgl. Flender, 2013). Zur Abgrenzung gegen typische Missverständnisse sei abschließend Buber selbst zitiert:

„In der vollkommenen Beziehung umfasst mein Du mein Selbst, ohne es zu sein; mein eingeschränktes Erkennen geht in einem schrankenlosen Erkenntwerden auf“ (Buber, 2009, S. 95).

„Es heißt diesen Antrieb zutiefst zu verkennen, wenn man ihn dem ‚Subjektivismus‘ zurechnet: das Leben im Angesicht ist das Leben in der Einen Wirklichkeit, dem einzigen wahren ‚Objektivum‘, und der ausziehende Mensch will sich in das wahrhaft seiende vor dem scheinhaften, illusionären Objektivum retten...“ (a.a.O., S. 114).

„Denn nicht von allem absehen heißt in die reine Beziehung treten, sondern alles im Du sehen; nicht der Welt entsagen, sondern sie in ihren Grund stellen“ (a.a.O., S. 75).

Die knappen Ausführungen können allenfalls das Potenzial andeuten, das sich in populären Zitaten wie: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber, 2009, S. 28) oder „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (a. a. O., S. 12) verbirgt. Es ist hier nicht der Raum, nachzuzeichnen, wie Buber die Weltreligionen in ihrem Ursprung auf die - in jedem Augenblick mögliche - Begegnung mit dem ewigen Du zurückführt und damit ihren ursprünglichen Kern einer kritischen Prüfung zugänglich macht. Es soll jedoch anstelle der für Buber selbstverständlichen Voraussetzung „Gott“ mit der Zeitphilosophie von Augustinus (1989, S. 303ff.) ein alternativer und durchaus aktueller Zugang zum Verständnis eines Letzten und Unbedingten versucht werden.

² Für eine personenzentriert-systemische Verobjektivierung der interpersonellen Prozessebene vgl. Kriz, 2017, S. 34ff.

³ Zum Verhältnis von Möglichkeit und Wirklichkeit sowie zu Eckeharts Verständnis der höchsten Möglichkeit des Menschen vgl. z. B. seine Predigt 51 (Eckehart, 1979, S. 392-395).

6 Potenzialebene 3: Begegnung mit/in/aus einem Letzten, Unbedingten

6.1 Zeitphilosophie nach Augustinus

Selbst in der populärwissenschaftlichen Literatur ist mittlerweile angekommen, dass die uns wohlvertraute und höchst praktikable Ordnung der phänomenalen Welt nach Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer genaueren Prüfung nicht standhält: Vergangenheit entpuppt sich als Rekonstruktion, Zukunft als Konstruktion von Wirklichkeit im Hier und Jetzt (Korte, 2017). Bereits Norbert Elias schlug mit kultursociologischen Argumenten vor, das irreführende Substantiv „Zeit“ durch das Verb „zeiten“ zu ersetzen (Elias, 1988). Festgehalten wird allerdings bis heute gerne an der Vorstellung, man könne das beschreibbare „Zeiten“ einer subjektiven Innensicht zuschreiben und einer objektiven Außensicht gegenüberstellen, in der beispielsweise die Dauer des gegenwärtigen Augenblicks etwa 20 Sekunden beträgt (Kriz, 2017, S. 215).

Augustinus ist damit noch nicht eingeholt: Vergangenheit stellt sich als Erinnern im gegenwärtigen Augenblick dar, Zukunft als Erwarten im gegenwärtigen Augenblick. Eine andere Wirklichkeit als den gegenwärtigen Augenblick gibt es nicht. Die Vergangenheit ist *nicht mehr*, die Zukunft ist *noch nicht*. Was also ist wirklich? Nur die Gegenwart! Es gibt nur die Gegenwart des Vergangenen, die Gegenwart des Zukünftigen und die Gegenwart des Gegenwärtigen. Diese Gegenwart ist nicht allein der von der Achtsamkeitsbewegung so hoch geschätzte flüchtige Augenblick (*nunc fluens*), den es bewusst zu erleben gilt, sondern zugleich der ewige Augenblick (*nunc stans*), in dem Wirklichkeit überhaupt sich vollzieht, und dies ist immer nur Jetzt – für Augustinus ein anderes Wort für Gott (Augustinus, 1989).⁴

Wenn es aber keine andere Wirklichkeit als das gegenwärtige Jetzt gibt, kann genau darin der unbedingte Grund eines jeden In-Beziehung-Tretens gefunden werden: „Ich habe meine Gefühle, aber ich bin nicht meine Gefühle“ (Assagioli, 1993), das „I“ geht nicht im „Me“ auf (James, 1890; für eine entwicklungspsychologische Aktualisierung vgl. Biermann-Rathjen, 2006), „Es ist wie es ist“. Hier liegt der wahre Grund aller Akzeptanz, selbst im Hinblick auf Traumata (Reddemann, 2003). Eine Brücke zum Verständnis bildet das Konstrukt des inneren Beobachters, das bereits Deikman (1982) als zentralen Wirkfaktor einschlägiger Psychotherapieschulen rekonstruierte. Im Folgenden wird Meditation als eine methodisch besonders ausdifferenzierte Form der Ein- und Ausübung von Präsenz beschrieben.

6.2 Meditation nach dem Ansatz der Frankfurter Schule der Kontemplation (FSK)

Der Ansatz der FSK beschreibt einen originär abendländischen Weg, der sich markant unterscheidet von östlichen Ansätzen, wie sie in der Achtsamkeitsbewegung bevorzugt rezipiert werden (zusammenfassend Bundschuh-Müller, 2013; für einen „Back to the roots“-Ansatz im Zen vgl. Suzuki, 1999). Demnach geht es in Meditation um die Schulung von Erkenntnis und Wille unter Berücksichtigung der transzendentalen Differenz zwischen transzendentaler Wahrheit und empirisch-situativ Wahrem, das einen Irrtumsvorbehalt grundsätzlich einschließen muss. Auf eine Formel gebracht bedeutet Meditation: Wahrnehmen was ist, tun was zu tun ist und um das Wahre und Richtige ringen. Der Gründer und Leiter der FSK, der Frankfurter Religionsphilosoph, Jurist und Kontemplationslehrer Peter Lipsett, definiert Meditation zunächst allgemein als einen methodisch definierten (nicht bloß spontan stattfindenden) Prozess im Bewusstsein, der frei gewollt (nicht fremdinduziert) ist und unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfindet mit dem Ziel der Bewusstseinsweiterung oder -vertiefung über das Alltags-Ich hinaus (Lipsett, 1992). Eine besondere Form der Meditation stellt die einübende Kontemplation dar, die als Stillemeditation äußerlich der Zen-Meditation ähnelt und die sich treffend als „motivierte Absichtslosigkeit“ beschreiben lässt.

Als Ansatz in abendländischer Tradition hält die FSK den freien Willen und die kritische Vernunft des Einzelnen für unhintergebar und sogar für unabdingbar: Da nicht ein äußerer, sondern nur der innere Meister den Veränderungsprozess steuern kann, übernimmt der Meditationslehrer die Rolle eines maeutisch Begleitenden

⁴ Vgl. Meister Eckehart, der über Gott sagt, „dass er das lautere Eine ist ohne jede hinzutretende Vielheit eines Unterschieds, und sei's nur eines gedanklichen“ (Eckehart, 1979, S. 133).

(Augustinus, 1998). Im Ansatz der FSK handelt es sich dabei um eine Begleitung zunächst auf Zeit, in der sich der Meditationslehrer als ein gleichberechtigter Partner versteht und die, sofern es erwünscht ist, in eine lebenslange Weggemeinschaft einmünden kann. Die anfänglich als methodisches Instrument zu akzeptierende Lehr-Autorität beruht dabei allein auf der Absprache, dass das im Lehr-/Lernkontext Vermittelte vorrangig zu prüfen ist, d. h. an erster Stelle vor allen sonstigen autoritativen Quellen oder Aussagen. Ziel ist Einsicht, nicht Gehorsam. Weil Irrtum grundsätzlich möglich bleibt, wird dem guten Wollen einer Gesinnungsethik das prüfende Prinzip der Verantwortungsethik zur Seite gestellt, wobei Karl-Otto Apels Kommunikationsethik (Apel, 1993; Lipsett, 1984) eine zentrale Bedeutung zukommt.

In der Ausgestaltung des gemeinsamen Einübens lassen minimale Spielregeln anstelle äußerlich haltgebender Rituale den Einzelnen stärker über innere als über äußere Disziplin üben. Die äußere Form des regungslosen Sitzens ist dabei kein Selbstzweck; sie unterstützt die innere Übung. Das praktische Üben wird in Einzelgesprächen reflektiert und durch eine kritische Auseinandersetzung in Gruppen vertieft, wobei nicht nur spirituelle, sondern auch psychologische und philosophische Inhalte Gegenstand sind. Dabei wird auch verstehbar, warum es im Ansatz der FSK nicht darum geht, das zeitliche Ich und seine Strebungen abzutöten oder die Welt als Schein zu entlarven, sondern dem an die zeitlichen Bedingungen der Wirklichkeit gebundenen Ich seinen Platz und der alltäglich erfahrenen Welt ihr Recht in einem übergeordneten Verständnis zu geben.

Eine Unterscheidung, die Lipsetts Ansatz dabei von anderen abhebt, betrifft die von *Übungen* und *Wirkungen*: Während Übungen absichtsvoll initiiert werden können, entziehen sich Wirkungen einem intentionalen Zugriff. Wirkungen können eintreten, definieren jedoch nicht den Übungsprozess und stellen kein Qualitätskriterium dar. Sie begleiten den Übungsprozess gelegentlich unterstützend, gelegentlich aber auch als Nebengeräusche mit Ablenkungspotenzial. Dies gilt insbesondere für „besondere“ Erfahrungen. Typische *physiologische* Wirkungen sind Körperschwere, verminderte Atem- und Herzfrequenz sowie unwillkürliche Muskelkontraktionen. Auf *psychologischer* Ebene wechseln euphorische Phasen („Tröstungen“) mit sinnleeren Phasen („Trockenheiten“), bis sie einer Grundgelassenheit Platz machen, die mit Gefühlen und Bewertungen frei umgeht und die selbst „ganzheitliche Intuitionen“ in einer „Intuition für die Ganzheit“ (Lipsett) aufgehen lässt. Mögliche Wirkungen auf *mentaler* Ebene sind die Entschiedenheit für den Weg, die Sammlung der inneren Kräfte, eine tiefe Ruhe, relative Transzendenzerfahrungen (außersinnliche Wahrnehmungen, Telepathie, Präkognition etc.) bis hin zur Erfahrung des Einsseins mit allem Seienden (*unio mystica*) (Teresa von Avila, 1979; Lipsett, 1992). Wirkungen auf der *sozialen* Ebene können eine existenziell gespürte und unwillkürlich gelebte Verbundenheit sein, die aus der Freiheit des Selbstseins dem anderen von Herzen sein Sosein gönnt. Aus dem Bezug auf eine gemeinsame Mitte entfaltet sich eine authentische und demokratische Vielstimmigkeit in Verbundenheit, in der um das richtige Handeln in der Welt gerungen wird (vgl. Flender, 2013).

Die Übungen, die sich seit Jahrtausenden in unterschiedlichsten religiösen und kulturellen Einkleidungen ausgeformt haben, folgen vier gemeinsamen Prinzipien, die Lipsett in einer wissenschaftlichen Studie im Vergleich von Zen, Yoga, Daoismus und christlicher Mystik herausgearbeitet hat (Lipsett, 1992).⁵ Demnach geht es allen Traditionen im Letzten um eine *Öffnung* des Bewusstseins durch ein absichtsloses Lauschen im gegenwärtigen Augenblick, also um eine reine Aufmerksamkeit, die auf nichts Besonderes gerichtet ist (Kontemplation, shikantaza, citta-vrtti-nirodha). Fällt dies noch schwer, ist die *Sammlung* (Zentrierung) des Bewusstseins zu üben. Dazu wird die Aufmerksamkeit auf einen ausschließlichen Bewusstseinsinhalt ausgerichtet, beispielsweise auf den Atem, ein Leitformel-Gebet, ein Mantra, eine Ikone, ein Mandala oder auf die brennende Sehnsucht nach einem Letzten. Sofern auch dies noch schwerfällt, besteht das vorbereitende Üben in einer *kontinuierlichen Fokussierung* des Bewusstseins: Die Aufmerksamkeit richtet sich nun auf einen vorab festgelegten Ablauf einiger weniger Bewusstseinsinhalte. Realisiert wird dies beispielsweise im meditativen Gehen, Singen, Malen, Blumenstecken (Ikebana) oder dem Rezitieren von Lehrtexten, ebenso im Beten des Rosenkranzes, in Zen-Künsten wie Schwertkampf oder Bogenschießen, der Teezeremonie, im T'ai Chi oder in Körper- und Atemübungen des Yoga. Sich darauf einzulassen erfordert häufig eine vorbereitende *Disponierung* des Bewusstseins, die gekennzeichnet ist durch einen Rückzug aus dem umtriebigen Alltag, den Aufbau einer unterstützenden Tagesstruktur, die Beschäftigung mit grundlegenden Texten sowie die Übung von Tugenden wie innerer und äußerer Disziplin. Nach den vier Prinzipien Öffnung, Sammlung, kontinuierliche Fokussierung und

⁵ Eine systematische Übersicht ist verfügbar unter <https://www.kontemplation-frankfurt.de>.

Disponierung lassen sich bestehende Meditations- und Achtsamkeitsübungen in die Logik einer methodisch geschulten Beruhigung der seelischen Kräfte einordnen und neue, ggf. klientenspezifische Übungen entwickeln.

Für ein umfassendes Verständnis, das Meditation nicht auf ein Sitzen mit geradem Rücken reduziert, unterscheidet Lipsett *Hinweg* und *Rückweg*. Während der *Hinweg* darauf ausgerichtet ist, das Alltags-Ich zunächst zum wahren Selbst zu bringen und schließlich Transzendenzerfahrung(en) zu ermöglichen, ist der *Rückweg* bestimmt durch ein verantwortungsvolles Handeln in der Welt auf der Basis einer geschulten „Intuition für den Augenblick“ (Lipsett). Da die Wirklichkeit immer nur jetzt ist, können *Hin-* und *Rückweg* im jeweiligen Augenblick als *Einübung* oder *Ausübung* vollzogen werden. Als typische Prozessphasen unterscheidet bereits die mönchische Praxis die therapieähnliche *via purgativa*, die von besonderen Erfahrungen geprägte *via illuminativa* sowie die aufs Letzte gehende *via unitiva*.⁶ Meister Eckeharts Lehren lassen sich mit Lipsett (pers. Komm.) aus einer Gesamtzusammenschau heraus unterscheiden als eine Wegabfolge, welche die folgenden Stufen umfasst: *Umkehr* (aus einer als falsch erkannten Lebensverfassung), *Abkehr* (von jeglichen hinderlichen Weltverhaftungen), *Einkehr* (ins eigene Selbst), *Hinkehr* (zu einem göttlichen Du / unbedingten Gegenüber), *Rückkehr* (in den göttlichen Urgrund) und *Wiederkehr* in die Welt das schlichten alltäglichen Lebens (Eckehart, 1979).

Insgesamt liegt mit Lipsetts Ansatz der Vorschlag für ein spezifisch abendländisches Verständnis von Meditation vor, der anstelle von Lehrsätzen einen Weg aufweist, der den Praktizierenden eine kritische Prüfung nicht nur ermöglicht, sondern geradezu abverlangt. Erst wer die Sinnhaftigkeit einer Beruhigung aller psychischen Funktionen verstanden hat, vermag sich dauerhaft auf diesen nicht immer einfachen Weg einzulassen, der das Ego notwendig kränken muss. Jenseits dieser Kränkung wartet die Erfahrung eines freien Selbstseins, in dem der Mensch der „ohne Willkür wollende“ (Buber, 2009, S. 57) ist.

7 Praxis an der Internatsschule Schloss Hansenberg

Die Internatsschule Schloss Hansenberg (ISH) ist ein Oberstufengymnasium des Landes Hessen, das etwa 200 leistungsstarken und sozial engagierten Schülerinnen und Schülern (SuS) besondere Förderangebote macht.⁷ Die Auswahl der SuS erfolgt nach einem aufwändigen Verfahren. Der Schulbesuch ist kostenlos, der Internatsbeitrag liegt auf BAföG-Niveau. Starke Wirtschaftspartner ermöglichen allen SuS unter anderem ein mehrwöchiges Auslandspraktikum. Die ISH ist bundesweit vernetzt und im Verbund der hessischen LemaS-Schulen⁸ führend. Für den Erfolg der 2003 gegründeten Einrichtung spricht neben Zertifikaten und beeindruckenden Abitur- und Wettbewerbserfolgen auch das hohe gesellschaftspolitische Engagement vieler Alumni. Grundlegend ist die hoch geschätzte Gemeinschaft, in der wechselseitige Inspiration und Unterstützung selbstverständlich sind. Dies gilt im Internatsalltag ebenso wie für spezifische Lerninteressen oder Wettbewerbsideen. Dieser „Hansenberg-Spirit“ wird von einer engagierten Alumnistiftung weitergetragen. Unter dem Leitgedanken, dass Leistung untrennbar mit Verantwortung verbunden ist, hat die ISH neben einer klassischen Begabungsförderung durch besondere Lernangebote auch eine beziehungsorientierte Begabungsförderung etabliert, für die der PZA ein bedeutsamer Impulsgeber ist. Ziel ist eine die Schulkultur prägende Grundhaltung personorientierter Lernbegleitung.

7.1 Fortbildung: Grundmodul „Mentorielle Begleitung“

Neuen Lehrkräften bietet die ISH ein 40-stündiges Grundmodul an, das am PZA orientiert und auf die spezifischen Anforderungen der ISH zugeschnitten ist. Verteilt über mehrere Monate umfasst das Grundmodul ein Starttreffen, eine erste Praxisphase mit Selbststudium und zu dokumentierenden mentoriellen Gesprächen, ein Fortbildungswochenende mit gemeinsamer Reflexion, Vorträgen, Übungen und Intervision sowie eine zweite Praxisphase mit weiteren Intervisions- und einem Abschlusstreffen. Die Teilnahme am Grundmodul ist Voraussetzung für das klassische Wohngruppen-Mentorat, das im Tandem mit einer sozialpädagogischen Fachkraft nach einem verbindlichen Curriculum stattfindet und kontinuierlich zu dokumentieren ist. Hohe Bedeutung hat das Grundmodul darüber hinaus für eine individuelle Lernbegleitung (Hattie & Yates, 2015; Renger

⁶ Zu den neuplatonischen Ursprüngen dieser Stufung vgl. Lipsett, 1992, S. 85.

⁷ <https://www.hansenberg.de>

⁸ <https://www.leistung-macht-schule.de>

& Kuhl, 2017), wie sie an der ISH vor allem in offenen und zunehmend digitalisierten Lernkontexten gefragt ist. Im Regelunterricht der ISH wird derzeit ein tägliches Lernlabor etabliert, in dem die SuS nach eigenem Plan und zunehmend unter Aushandlung individueller Ziele, Inhalte und Ergebnisformate arbeiten.

7.2 Fortbildung: Aufbaumodul „Diagnostik und Beratung mit EOS“

Für eine begabungsspezifische Unterstützung der SuS erprobt die ISH derzeit ein 40-stündiges Aufbaumodul, das in ähnlicher Struktur wie das Grundmodul Lehrkräften ein Grundwissen zur PSI-Theorie von Kuhl (2001) vermittelt und sie zur selbständigen Anwendung der zugehörigen EOS-Diagnostik befähigt. EOS beinhaltet einen Online-Fragebogen, der das spezifische Zusammenspiel von Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen der Persönlichkeit einer gemeinsamen Besprechung zugänglich macht. Neben einer fundierten Einschätzung von Begabungsstilen und Selbststeuerungskompetenzen sind dabei auch Hinweise auf unausgeschöpfte Potenziale bedeutsam. Ein Beispiel: Bescheiden auftretende SuS, die in Gruppenarbeiten lieber anderen den Vortritt lassen, sind überrascht, wenn projektive Fragebogenteile sie auf eine enorme Freude an Führung und Verantwortungsübernahme hinweisen, die ihnen bislang kaum bewusst war. In solchen und ähnlichen Fällen lässt sich eine mögliche Inkongruenz zwischen Selbstbild und unbewussten Bedürfnissen explorieren. Der Aktualisierungstendenz wird damit häufig eine konkrete Perspektive eröffnet. Derzeit entsteht ein Netzwerk von Lehrkräften, die EOS für die individuelle Begleitung von SuS nutzen wollen und dazu Fortbildung und Supervision in Anspruch nehmen.

7.3 Psychologische Angebote für SuS, Peer-to-Peer-Mentoring

Ein dichtes soziales Miteinander garantiert nicht automatisch echte Begegnungen. Gerade an der betriebsamen ISH sind Räume zu schaffen, in denen SuS und Lehrkräfte innehalten und vertieft mit sich in Kontakt gehen können. Für Angebote wie Autogenes Training oder Meditation steht an der ISH ein Raum der Stille zur Verfügung, für traditionelles Bogenschießen ein Außengelände (Flender, 2013). Zu den weiteren psychologischen Angeboten gehören ein obligatorisches Präventionstreffen mit allen Wohngruppen, eine Psychologie AG, eine wöchentliche Servicegruppe „Psychologische Dienste“, an der sechs SuS teilnehmen, sowie Angebote persönlicher Beratung und längerfristiger Begleitung. Damit SuS von hilfreichen Angeboten rechtzeitig Gebrauch machen, ist eine intensive Beziehungsarbeit vor allem in den ersten Monaten nach Aufnahme an die ISH erforderlich. In der Anfangsphase, in der die SuS im Konflikt zwischen schulischen und gemeinschaftsbezogenen Ansprüchen um Priorisierung ringen, findet für den neuen Jahrgang ein kollegial organisierter CoachingTag statt. In der Aula der ISH erarbeiten die SuS Merkmale guter Zielfindung, Zielbindung und Zielerreichung. Mentoriell begleitete Gruppenarbeit an Fallbeispielen wird dabei eingerahmt durch Kurzvorträge, Podiumsgespräche mit Alumni und Workshops. Als ideales Ergebnis entstehen individuelle Projekte zu Themen des Selbst- und Zeitmanagements.

Daran knüpft im Folgemonat das RessourcenCoaching an, für das sich etwa ein Drittel des neuen Jahrgangs anmeldet. Dabei erkunden die SuS ihre je eigenen Begabungsstile und Selbststeuerungspotenziale und öffnen sich mit persönlichen Themen in einer geschützten Gruppe. Typische Herausforderungen der Anfangsphase sind Priorisierung, Prokrastinieren, Perfektionismus, Misserfolgsbewältigung, Verunsicherungen des Selbstbildes und das Einfinden in die Gemeinschaft. Die Teilnehmenden erhalten zunächst eine individuelle EOS-Beratung. Anschließend treffen sie sich für einen 10-stündigen Ressourcen-Tag, den ein Team einschließlich der Servicegruppe „Psychologische Dienste“ mitgestaltet. Nach einer Einheit über aktives Zuhören stellen die SuS sich wechselseitig ihre Projekte vor, erkunden mithilfe einer Bildkartei tieferliegende Motive und packen einen Ressourcenkoffer. Abschließend üben sie eine schülerorientierte Intervisionsform ein, die in Verstärkung des RessourcenCoachings zukünftig regelmäßig von der Servicegruppe „Psychologische Dienste“ angeboten und vom Psychologen supervisorisch begleitet wird. Die Servicegruppe erhält dazu in wöchentlichen Treffen eine von der Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung e. V. (GwG) zertifizierte Basisqualifizierung nach dem PZA. Für die Zukunft sind auch dialogische Peer-to-Peer-Angebote nach dem Modell der „Changes-Gruppen“ (Deloch, 2018) vorstellbar. – Tiefgreifende Gespräche, vertrauensvolle Gruppenprozesse, steigende Nachfrage und empirisch-experimentelle Evaluationsergebnisse (Flender, 2018) sprechen für eine wirksame Unterstützung der SuS in einem turbulenten Abschnitt ihrer Bildungsbiografie.

8 Fazit

In Zeiten, in denen sich Lernen der äußeren Form nach grundlegend verändert und Lehrerinnen und Lehrer mehr und mehr als kompetente Lernbegleiter gefragt sind, geht der vorliegende Beitrag den Bedingungen der Möglichkeit begabungerschließender Beziehungen bis zur Frage nach dem höchsten Potenzial menschlicher Entfaltung nach. Der Impuls „Back to the roots“ führt dabei historisch hinter Rogers und die PSI-Theorie als aktuelles Prozessmodell von Persönlichkeit zurück zu Martin Buber und einem zeitgemäß aktualisierten Verständnis von Meditation in der Tradition von Augustinus und Meister Eckehart. Entsprechend der Erkenntnis jener Meister und aktueller (Psychotherapie-)Forschung impliziert das „Back to the roots“ für die praktische Arbeit eine radikale Ausrichtung auf das Hier und Jetzt. Unabhängig davon, ob Beziehung dabei in Hinsicht auf die eigene Person, das soziale Miteinander oder eine unbedingte letzte Wirklichkeit betrachtet wird: Als Ursprung und Ermöglichungsgrund erweist sich die präsente Gegenwärtigkeit, in deren Licht alles neu gesehen werden kann, das eigene Person-Sein inbegriffen. Vor diesem Hintergrund bemisst sich die Qualität innovativer Lern- und Beratungsangebote nicht am Grad ihrer Technisierung, sondern an der Qualität der ermöglichten Beziehung. Zu wünschen sind echte Begegnungsräume, in denen die einzelne Person sich in ihren Potenzialen und ihrem je eigenen Weltzugang gesehen, verstanden und bestärkt fühlt, sodass sie das werden kann, was sie wirklich ist.

Literatur

- Apel, K.-O. (1993). *Transformation der Philosophie. Bd. 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft (5. Aufl.)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Assagioli, R. (1993). *Psychosynthese: Handbuch der Methoden und Techniken*. Reinbek: Rowohlt.
- Augustinus, A. (1989). *Bekenntnisse*. Stuttgart: Reclam.
- Augustinus, A. (1998). *De magistro / Über den Lehrer*. Stuttgart: Reclam.
- Auszra, L., Herrmann, I. R. & Greenberg, L. S. (2017). *Emotionsfokussierte Therapie: Ein Praxismanual*. Göttingen: Hogrefe.
- Biermann-Rathjen, E.-M. (2006). Klientenzentrierte Entwicklungslehre. In J. Eckert, E.-M. Biermann-Rathjen & D. Höger (Hrsg.), *Gesprächspsychotherapie: Lehrbuch für die Praxis* (S. 73-91). Heidelberg: Springer.
- Bohart, A. C. (2013). The actualizing person. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (eds.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy & Counselling (2nd ed.)* (pp. 84-101). London: Palgrave Macmillan.
- Buber, M. (2009). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Buber, M. (1992). Elemente des Zwischenmenschlichen. In M. Buber, *Das dialogische Prinzip (6., durchges. Aufl.)* (S. 269-298). Gerlingen: Schneider.
- Bundschuh-Müller, K. (2013). The Awakened Heart: Mindfulness as a Bridge Between the Person-Centered Approach and Eastern Philosophies. In J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik & M. Lux (eds.), *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach: Research and Theory* (pp. 141-155). New York: Springer.
- Cooper, M. & Bohart, A. C. (2013). Experiential and phenomenological foundations. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (eds.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy & Counselling (2nd ed.)* (pp. 102-117). London: Palgrave Macmillan.
- Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P. F. & Bohart, A. C. (2013). Person-centred therapy today and tomorrow: vision, challenge and growth. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (eds.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy & Counselling (2nd ed.)* (pp. 1-23). London: Palgrave Macmillan.
- Cornelius-White, J. H. D., Motschnig-Pitrik, R. & Lux, M. (eds.) (2013). *Interdisciplinary Handbook of the Person Centered Approach: Research and Theory*. New York: Springer.
- Deikman, A. J. (1982). *The Observing Self: Mysticism and Psychotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Deloch, H. (2018). Sich selbst und anderen zuhören: Changes-Gruppen – ein therapeutisches „Graswurzel-Angebot“. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 3, 165-166.
- Eckehart (1979). *Deutsche Predigten und Traktate*, hg. u. übers. v. J. Quint. Zürich: Diogenes.
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fleischer, T. (2016). *Schule personzentriert gestalten: Zwischenmenschliche Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flender, J. (2013). Getting centered in presence: Meditation with gifted students at Hansenberg Castle. In J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik & M. Lux (eds.), *Interdisciplinary Handbook of the Person Centered Approach: Research and Theory* (pp. 157-166). New York: Springer.

- Flender, J. (2018). *Selbstgespür-Stärkung in einer Coaching-Gruppe zur Förderung leistungsstarker und motivierter Schülerinnen und Schüler: Eine experimentelle Studie (Unveröffentlichter Bericht)*. Geisenheim: Internatsschule Schloss Hansenberg.
- Geller, S. (2013). Therapeutic presence. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (eds.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy & Counselling (2nd ed.)* (pp. 209-222). London: Palgrave Macmillan.
- Geller, S. & Greenberg, L. S. (2002). Therapeutic presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapeutic encounter. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies, 1*, 71-86.
- Gendlin, E. (1981). *Focusing: Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme (6. Aufl.)*. Salzburg: Otto Müller.
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Chicago: Northwestern University Press.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Hohengehren: Schneider.
- Höger, D. (2006). Klientenzentrierte Persönlichkeitstheorie. In J. Eckert, E.-M. Biermann-Rathjen & D. Höger (Hrsg.), *Gesprächspsychotherapie: Lehrbuch für die Praxis (S. 37-72)*. Heidelberg: Springer.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jaspers, K. (1994). *Einführung in die Philosophie (31. Aufl.)*. München: Piper.
- Korte, M. (2017). *Wir sind Gedächtnis: Wie unsere Erinnerungen bestimmen, wer wir sind*. München: DVA.
- Kriz, J. (2017). *Subjekt und Lebenswelt: Personzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2015). *Spirituelle Intelligenz: Glaube zwischen Ich und Selbst (2. Aufl.)*. Freiburg: Herder.
- Lipsett, P. (1984). *Gerechtigkeitsidee und Gerechtigkeitsprinzipien: Eine Untersuchung im Lichte der transzendentalpragmatischen Kommunikationsethik*. Frankfurt/M.: PanText.
- Lipsett, P. (1992). *Wege zur Transzendenz Erfahrung*. Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag.
- Maslow, A. M. (1992). *Psychologie des Seins: Ein Entwurf*. Frankfurt/M.: Fischer
- Reddemann, L. (2003). *Imagination als heilsame Kraft: Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren (8. Aufl.)*. Stuttgart: Pfeiffer.
- Renger, S. & Kuhl, J. (2017). Potenzialförderung durch Mentoring: Theoretische Fundierung und empirische Evaluation eines diagnostisch gestützten Programms zur Begabungsförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*, 64-76.
- Rogers, C. R. (1989). *Entwicklung der Persönlichkeit (7. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1995). *A Way of Being*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Rogers, C. R. (2002). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie (17. Aufl.)*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Sachse, R. (2016). *Therapeutische Beziehungsgestaltung (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmid, P. F. (2007). Begegnung von Person zu Person: Die anthropologischen Grundlagen Personzentrierter Therapie. In J. Kriz & T. Sluneko (Hrsg.), *Gesprächspsychotherapie: Die therapeutische Vielfalt des personzentrierten Ansatzes (S. 34-48)*. Wien: Facultas.
- Silesius, A. (1675). *Cherubinischer Wandersmann*. Hgg. v. L. Gnädinger. Zürich: Manesse.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2013). *Die Kraft aus dem Selbst (2., überarb. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Stumm, G. (2013). Person-Centered and Experiential Psychotherapies: An Overview. In J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik & M. Lux (eds.), *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach* (pp. 23-41). New York: Springer.
- Suzuki, S. (1999). *Zen-Geist – Anfänger-Geist: Unterweisungen in Zen-Meditation*. Berlin: Theseus.
- Teresa von Avila (1979). *Die innere Burg*. Zürich: Diogenes.
- Weigand, G. (2014a). Begabung und Person. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 26-36)*. Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2014b). Begabung oder Hochbegabung? In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 37-46)*. Weinheim: Beltz.
- Wilber, K. (2009). *Halbzeit der Evolution: Der Mensch auf dem Weg vom animalischen zum kosmischen Bewußtsein*. Frankfurt/M.: Fischer.

Kontakt: j.flender@hansenberg.de