EXISTENZANALYSE

GLE International
Gesellschaft für Logotherapie
und Existenzanalyse

WACHSTUM ERMÖGLICHEN

Veränderungsprozesse in Psychotherapie und Beratung

Nr. 2 / 2018
35. Jahrgang

ISSN 1024-7033
ISSN 2409-7306 (Online-Version)

Eduard Sueß Gasse 10
A-1150 Wien
Tel./Fax: (0043-1) 985 95 66
E-Mail: gle@existenzanalyse.org

KONGRESSBERICHT

ORIGINALARBEITEN
Inneres Wachstum durch personale Begegnung – Impulse Existenzieller Pädagogik (Eva Maria Waibel) ... 4
Religiosity and existential fulfilment of Muslims and Buddhists living in Russia (Vladimir B. Shumskiy & Anastasia Y. Klimochkina) ... 19

PLENARVORTRAG
Das Sein ist im Werden – Entwicklung im existentiellen Paradigma (Alfried Längle) ... 31
Entwicklung und Wachstum im Verständnis Humanistischer Psychotherapie (Jürgen Kriz) ... 44
Von der Kunst, erwachsen zu werden – Entwicklung durch Selbsterkenntnis (Christoph Kolbe) ... 55
Was uns nicht umbringt…? Zum Janusgesicht des Traumas (Renate Bukovski & Lilo Tutsch) ... 61
Reifungsprozesse im Angesicht der Endlichkeit – Erfahrungen aus psycho-onkologischen Arbeitskontexten (Ingo Zirks) ... 70

SYMPOSIUM PSYCHOTHERAPIE UND BERATUNG
Wachstum und Person (C. Tobias Jahn) ... 76
„An schwerer Krankheit reift der Mensch." – Ist das so? (Elisabeth Petrow) ... 80
Grenz-Erfahrungen – Existenzanalytische Psychotherapie mit Geflüchteten (Simone D. Kaster) ... 87
„Ein Wort, ein Satz – […] erkanntes Leben, jäher Sinn" – Poesie- und Bibliotherapie im existenzanalytischen Kontext (Helga Grubitzsch) ... 92

SYMPOSIUM PSYCHOTRAUMATHERAPIE UND WACHSTUM
Ressourcenarbeit in der Traumatherapie – Werkzeuge für Veränderungsprozesse (Karin Matuszak-Luss) ... 99

SYMPOSIUM LIVE-DEMONSTRATIONEN
Boden bereiten im Abgrund der Ängste (Barbara Gawel & Doris Fischer-Danzinger ... 106
Durch Trauern in der Beziehung zum Leben reifen (Barbara Jöbstl & Margarete Lackner) ... 111

SYMPOSIUM BIOGRAPHIE
Psychotherapie mit schizophrenen Menschen – Besonderheiten und Herausforderungen (Karin Matuszak-Luss) ... 115

SYMPOSIUM PÄDAGOGIK UND PSYCHOEDUKATION
Von Gestaltungs-vielfalt zur Gestalt-vielfalt (Esther Kohl) ... 124
ACHTSAMKEITSPRAXIS IM SCHULALLTAG – Chance oder Modeerscheinung? (Markus Hofbauer) ... 134

SYMPOSIUM ORGANISATIONSENTWICKLUNG
Gesundheitssysteme im Wandel – Bedeutsamkeit von Führung in Transformationsprozessen (Irene Kloimüller) ... 140

Weiterbildungstermine ... 18
Homepage zur EXISTENZANALYSE ... 30
Subskription Online-Abo ... 30
Impressum ... 54
Hinweise für Autoren ... 146

GELISTET IN SCOPUS (Elsevier B.V.) und PSYNDEX (Universität Trier)

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Karel BALCAR
Prag (CZ)
Boris BRATUS
Moskau (RU)
Renate BUKOVSKI
Salzburg (A)
Herbert CSEF
Würzburg (D)
Reinhard HALLER
Feldkirch (A)
Brigitte HEITGER
Bern (CH)
Derrick KLAASSEN
Vancouver (CA)
Christoph KOLBE
Hannover (D)
George KOVACS
Miami (USA)
Jürgen KRIZ
Osnabrück (D)
Janelle KWEE
Vancouver (CA)
Anton-Rupert LAIREITER
Salzburg (A)
Alfried LÄNGLE
Wien (A)
Mihaela LAUNEANU
Vancouver (CA)
Fernando LLERAS
Wien (A)
Karin MATUSZAK-LUSS
Wien (A)
Corneliu MIRCEA
Temesvar (RO)
Kathrin MÖRTL
Wien (A)
Anton NINDL
Salzburg (A)
Martin PLÖDERL
Salzburg (A)
Christian PROBST
Graz (A)
Heinz ROTHBUCHER
Salzburg (A)
Christian SIMHANDL
Wien (A)
Christian SPAEMANN
Braunau (A)
Michael TITZE
Tuttlingen (D)
Gabriel TRAVERSO
Santiago de Chile (CHL)
Liselotte TUTSCH
Wien (A)
Helmuth VETTER
Wien (A)
Beda WICKI
Unterägeri (CH)
Wasiliki WINKLHOFER
München (D)
Elisabeth WURST
Wien (A)

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Reifung, Veränderung, Entwicklung sind menschliche Phänomene, die den gesamten Lebenslauf begleiten. Sie stehen im Zentrum einer existentiell verstandenen Psychotherapie und Beratung, die sich auf Zukunft hin entfaltet, dem Frankl'schen Diktum folgend „Mensch sein heißt, immer auch anders sein können". Gleichzeitig verweist das Werden auf die Lebendigkeit des Menschen. Unter dem Gesichtspunkt des Lebendig-Seins eröffnen sich Fragen nach Veränderungsdynamiken und Phasenmodellen der menschlichen Entwicklung. Der Kongress in Dresden widmete sich dieser Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln. A. Längle differenziert in seinem Beitrag Werden als Entstehung von etwas Neuem und Entwickeln als Ausgestaltung von Bestehendem – zwei unterschiedliche Ebenen eines generativen Prozesses, der in der Kindheit in verschiedenen Phasen abläuft. Er entwirft damit die Grundlagen einer Entwicklungspsychologie, die zugleich die empirischen Befunde von D. Stern integriert. E. Waibel trifft eine begriffliche Unterscheidung von Wachstum, Entwicklung und Werden und fragt nach den Impulsen einer existenziellen Pädagogik, mit den Grundpfeilern Begegnung und personale Anfrage. J. Kriz beschreibt Wachstum und Entwicklung als zentrale Anliegen der Humanistischen Psychotherapie und bringt die Existenzanalyse in den Dialog mit anderen humanistischen Richtungen unter dem Gesichtspunkt von psychischen, interpersonellen, körperlichen und kulturellen Veränderungsprozessen. Ch. Kolbe entwickelt ein Verständnis von Reife als Kunst des Erwachsen-Werdens in sieben wesentlichen Entwicklungsaufgaben, auf die es authentisch zu antworten gilt. R. Bukovski und L. Tutsch beschreiben das Phänomen des Posttraumatischen Wachstums und verdichten es am Beispiel der Person Viktor Frankls auf Basis von dessen persönlichen in Büchern und Vorträgen. I. Zirks befasst sich mit existentiellen Reifungsprozessen angesichts der Möglichkeit des nahenden Todes am Beispiel von zwei onkologischen Patientinnen aus seiner eigenen Praxis. Weitere Schwerpunkte setzen die Symposiums-Beiträge zu anthropologischen Fragen von Wachstum und Person (C.T. Jahn) bzw. zu Krankheit und Reifung (E. Petrow), bis hin zur existentiellen Grenzerfahrung der Flucht (S.D. Kaster). Stärker anwendungsbezogene Beiträge zu speziellen Methoden (H. Grubitzsch, K. Matuszak-Luss) bzw. zur Wiedergabe von Live-Demonstrationen (B. Gawel & D. Fischer-Danzinger, B. Jöbstl & M. Lackner) und Falldarstellungen (K. Matuszak-Luss) werden gefolgt von pädagogischen Beiträgen (E. Kohl, M. Hofbauer) und abgerundet durch einen Organisationsentwicklungs-Beitrag (I. Kloimüller).
Abseits des Kongress-Themas findet sich im ersten Teil des Heftes – dem wissenschaftlichen Schwerpunkt der Zeitschrift folgend – eine empirische Studie von V. Shumskiy zu Religiosität und existentieller Erfüllung unter russischen Bürgern.
Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen der vielfältigen Beiträge und einen geruhsamen Jahresausklang!

Astrid Görtz Brigitta Mühlbacher
im Namen des Redaktionsteams

INFOS ZUR GLE-INTERNATIONAL

Die GLE-Int. ist Mitglied der Internationalen Gesellschaft für Psychotherapie (IFP), der European Association of Psychotherapy (EAP), des Österreichischen Bundesverbandes für Psychotherapie (ÖBVP), der Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V. Stuttgart.

Die GLE ist nach dem österreichischen Psychotherapiegesetz, der Schweizer Charta, der Berner Gesundheitsdirektion, der tschechischen und rumänischen Gesundheitsbehörden als Ausbildungsinstitution zur Psychotherapie anerkannt.

HINWEISE

KONGRESSE GLE-INT.

Salzburg, 3.–5.5.2019
PSYCHE MACHT DYNAMIK
Freiheit finden im Getriebensein
Anmeldung und Programm:
www.existenzanalyse.org

Lindau, 2020
WENN'S FUNKT!
Das existentielle Moment in der Beziehung

AUSBILDUNGEN

- **FACHSPEZIFIKUM MIT MASTER-ABSCHLUSS**
  SALZBURG/WIEN (siehe S. 123)
- **PSYCHOTHERAPIE**
- **BERATUNG**

WEITERBILDUNGEN

- **Teamsupervision, Coaching; Fallsupervision**
- **Traumatherapie**
- **Persönlichkeitsstörungen**
- **Authentisch lehren**
- **Säuglings-, Kinder- u. Jugend-Psychotherapie**
- **Paartherapie**
- **Psychosomatik**
- **Schizophrenie und andere psychotische Zustandsbilder**

weitere Infos unter
www.existenzanalyse.at
www.gle-d.de
www.existenzanalyse.ch

VORSCHAU
auf die nächsten Ausgaben

Heft 1/2019
Themenheft
HEILSAMES IN DER BEGEGNUNG
Was wirkt in Psychotherapie und Beratung?
Erscheint im Juli 2019

Heft 2/2019
Kongressbericht
PSYCHE MACHT DYNAMIK
Freiheit finden im Getriebensein
Erscheint im Dezember 2019

ONLINE-ABO

Subskription siehe Seite 30

gle@existenzanalyse.org
www.existenzanalyse.org
www.existenzanalyse.net

INNERES WACHSTUM DURCH PERSONALE BEGEGNUNG

Impulse Existenzieller Pädagogik

Eva Maria Waibel

In der vorliegenden Arbeit werden Voraussetzungen, Bedingungen und Faktoren des Gelingens einer Pädagogik aufgezeigt, die auf inneres Wachstum setzt. Fünf wesentliche Themenbereiche stehen im Zentrum: (1) Zunächst wird zwischen Wachstum, Entwicklung und Werden unterschieden. (2) In einem zweiten Schritt werden die Voraussetzungen für inneres Wachstum bzw. Werden dargelegt. (3) Weiters werden die zentralen Themen der Existenziellen Pädagogik beleuchtet, nämlich Begegnung und personale Anfrage. Darauf beruht jede Veränderungsbereitschaft von Kindern. Indem die Person des Kindes angefragt wird, wird diese aktiviert und der Weg für Selbstgestaltungsprozesse bei Kindern bereitet. Da auch den Erziehenden dadurch ein phänomenologisches Verstehen des Kindes ermöglicht wird, kann die Begegnung der Person als entscheidender, existenzieller Zugang in der Erziehung angesehen werden. Ziel der Existenziellen Pädagogik ist es, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ein Leben mit innerer Zustimmung zu führen. (4) Schließlich werden weitere wesentliche Grundpfeiler der Existenziellen Pädagogik stichwortartig zusammengefasst. (5) Zu guter Letzt wird den Unterschieden und Ähnlichkeiten vor allem zwischen den Menschenbildern der Existenziellen Pädagogik und verschiedenen reformpädagogischen Richtungen nachgegangen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Entwicklungspsychologie, Existenzielle Pädagogik, Selbstgestaltung, Inneres Wachstum, Begegnung, Reformpädagogik

ORIGINAL PAPER: INNER GROWTH THROUGH PERSONAL ENCOUNTER – IMPULSES OF EXISTENTIAL PEDAGOGY

In this article, prerequisites, conditions and factors are illustrated that contribute to the success of a pedagogy which focuses on inner growth. Five essential topics are focused upon: 1) Firstly, a differentiation is made between the terms growth, development and becoming. 2) Secondly, prerequisites are described for inner growth or becoming. 3) Thirdly, central topics of Existential Pedagogy are illustrated, such as encounter and questions to the person. These topics are essential for the child's willingness to change. Due to questions to the person, the person of the child is activated and a path towards self-initiative of children is prepared. By providing educators with the possibility of phenomenological understanding of children, the encounter with the person becomes an essential and decisive approach in education. The aim of Existential Pedagogy is to accompany children and adolescents to take their lives into their own hands and live a life with inner acceptance. 4) Further basic aspects of Existential Pedagogy are drafted. 5) Finally, similarities and differences between the idea of man in Existential Pedagogy and in other reformatory pedagogies are discussed.

KEYWORDS: Developmental Psychology, Existential Pedagogy, Self-Initiative, Inner Growth, Encounter, Reformatory Pedagogy

1. Wachstum, Entwicklung und Werden

Menschliches Wachstum beinhaltet Entwicklung und Werden. Und wie menschliches Wachstum unterstützt werden kann, ist ein zentrales pädagogisches Thema. Der Entwicklung widmet sich die Entwicklungspsychologie mit unterschiedlichen Zugängen, Schwerpunkten und Konzepten. Das Werden im Sinne von Selbstgestaltungsprozessen der Person wird im Folgenden aus existenzanalytischer Sicht beleuchtet. Entwicklung bedeutet Entfaltung von etwas, das schon vorgefertigt bzw. angelegt ist. Demgegenüber bedeutet Werden die Entstehung von etwas Neuem, von etwas, das nicht angelegt ist und beinhaltet daher existenzielle Werdemöglichkeiten (Längle 2018). Diese setzen „Angesprochen-Sein" oder Betroffenheit (z.B. schwierige, herausfordernde Situation, Trauma, ...) voraus. Während sich herausfordernde Situationen ereignen und Aufgabe von Psychotherapie und Beratung sind, ist Angesprochen-Werden intendierbar und somit für die Pädagogik und die folgenden Überlegungen zentral.

Entwicklung

In der Entwicklungspsychologie wurde Entwicklung zunächst hauptsächlich als biologische Entfaltung vorgegebener Anlagen gesehen und der Umwelt lediglich eine auslösende, fördernde oder hemmende Wirkung zugesprochen. Im Zuge des Behaviorismus kamen milieu- und lerntheoretische Modelle hinzu, die dazu führten, Entwicklung als Produkt von Umwelteinflüssen zu begreifen (Böhm 2005, 179). So kam die (Streit)Frage und das gleichzeitige heutige Hauptproblem von psychologischer Entwicklung auf: Welchen Anteil haben Reifen (genetische Voraussetzungen) und Lernen (Umwelterfahrungen) an der Entwicklung? Heute wird Entwicklung als wechselseitige Abhängigkeit zwischen Reifungs- und Lernprozessen gesehen (Köck 2008, 116). Die (klassische) Entwicklungspsychologie befasst sich daher im Wesentlichen mit den psychologischen Veränderungen im Lebenslauf (Wicki 2010, 13). Lohaus und Vierhaus definieren Entwicklung – umfassender – als relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg (Lohaus & Vierhaus 2015, 2).

Ein erstes Fenster in Richtung Werden im Bereich der Entwicklungspsychologie öffnete Lotte Schenk-Danzinger, die dem Freundeskreis V. E. Frankl´s angehörte. In ihrer Entwicklungspsychologie findet sich ein ganz kurzes einleitendes Kapitel von zwei Seiten über die Eigenart des Menschen. Dabei bezieht sie sich auf Scheler und Maslow (Schenk-Danzinger 1988, 21f). Damit erweitert sie die Definition von Entwicklungspsychologie: Sie sieht deren Aufgabe darin, Gesetzmäßigkeiten aufzuzeigen, nach denen sich das Verhalten des Menschen sowie seine Denkformen, seine Wahrnehmung, seine *Haltungen und Einstellungen* (Hervorhebung durch den Verfasser), aber auch seine Leistungen im Laufe des Lebens verändern (23f).
Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts kam in der Entwicklungspsychologie die Idee auf, dass eigenes Handeln ebenfalls zur Entwicklung beiträgt. Richard M. Lerner (1982) prägte den Gedanken vom „Individuum als Produzent seiner eigenen Entwicklung", entweder dadurch, dass es durch sein Sein und Wirken seine Umwelt mitprägt oder dadurch, dass es bewusst oder unbewusst so handelt, dass es damit seine weitere Entwicklung beeinflusst (Flammer 2003, 235). Das bedeutet: Indem sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene an Werten orientieren, sich Ziele setzen und diese umsetzen, verändern sie die Bedingungen ihrer eigenen Entwicklung, aber ebenso auch schon dadurch, wie sie sich der Umwelt gegenüber verhalten. „Die entwicklungsrelevanten Ergebnisse solcher Handlungen können Kompetenzen, Einstellungen und Motive oder objektivierte Voraussetzungen für weitere Entwicklungsschritte sein." (Flammer 2003, 237)

Zu den Selbstgestaltungstheoretikern[1] gehören auch Piaget, Kohlberg, Fischer, Case und weitere, die davon ausgehen, dass sich das Individuum aufgrund von Anregungen, Widerständen, Ereignissen, ... aus der Umwelt mittels selbstgesteuerten Konstruktionsprozessen entwickelt. Diese Konstruktionsprozesse werden vor allem kognitiv geprägt gesehen und mechanistisch verstanden (Wicki 2010, 15). Heute dominieren die interaktionistischen Theorien, die Individuum und Umwelt als sich gegenseitig beeinflussend betrachten (ebd., 15). Dazu kann die dynamische Systemtheorie gezählt werden. Für sie ist Entwicklung durch genetische, physiologische, perzeptive, kognitive, emotionale und motivationale Faktoren bestimmt. Als dynamisch werden sie deshalb angesehen, weil sich der Konstruktionsprozess kontinuierlich gestaltet (Thelen & Smith 2006, zit. nach Wicki 2010, 17). Damit wird der Mensch als ein sich selbst organisierendes offenes, nichtlineares System gezeichnet.
Da das Wachstum des Menschen als ein von innen gesteuerter biologischer sowie ein von außen gesteuerter soziologischer und insgesamt als ein psychologischer Reifungsprozess beschrieben wird, stützt sich die Entwicklungspsychologie auf Gesetzmäßigkeiten: Sie nimmt Maß am Durchschnitt, nimmt Bezug zum Lebensalter und definiert Entwicklung in stufenähnlichen Schritten. Sie schöpft ihr Wissen aus dem Mess- und Beobachtbaren. Charakteristisch für das Entwicklungsdenken sind Gerichtetheit sowie Stufen- und Aufbauprozesse, die meist als dauerhaft und irreversibel angenommen werden. Sie fragt daher weniger nach dem Wesen des Menschen oder nach dem Wesen von menschlicher Entwicklung. Sie ist – aufgrund ihrer Forschungstraditionen – meist nicht mit einer (expliziten) Anthropologie verknüpft, und macht die darauf gründenden anthropologischen Vorentscheidungen nicht deutlich. Dem Werden der Person und ihren Selbstgestaltungsprozessen wird folglich kaum Aufmerksamkeit eingeräumt. So begreift die traditionelle (Entwicklungs)Psychologie – anders als die Existenzanalyse – den Menschen immer noch vorwiegend als ein Natur- und weniger als ein Geistwesen. Die geistig-personale Dimension wird jedoch nicht beleuchtet.

Werden

Werden steht hier in Abgrenzung zur Entwicklung und kann weder an der allgemeinen Kohorte, weder am Durchschnitt, weder am Lebensalter, weder an Gesetzmäßigkeiten noch an bestimmten Stufenabfolgen festgemacht werden. Werden ist weder ein biologischer, noch ein soziologischer, noch ein (vorrangig) psychologischer Vorgang. Er fokussiert auf die innersten Prozesse des Menschen, die von der Entwicklungspsychologie bislang ausgespart wurden. Während Entwicklung unter Anderem das Wachstum des Ich beschreibt, kann das innere Wachstum des Person-Seins mit Werden umschrieben werden:
Werden – inneres Wachstum – geschieht dort, wo Menschen sich personal angesprochen fühlen und zu einem entschiedenen Handeln oder zur Erweiterung von Lebensgestaltungsfähigkeiten, wie Resonanz- und Begegnungsfähigkeit sowie Haltungen und Einstellungen kommen, die es ihnen ermöglichen, ein existenzielles Leben zu führen – und das ist ein Thema jeden Lebensalters.
Existenziell lebt der Mensch dann, wenn er sich auf der Grundlage seiner Bedingungen und Freiräume selbstver-

[1] Die Vorstellung von der Selbstgestaltung des Menschen war im pädagogischen Denken übrigens spätestens seit Kant (1724–1804) und Schleiermacher (1768–1834) verankert. Diese betonten, dass der Mensch als Natur- und Geistwesen niemals nur das Produkt aus Natur und Umwelt ist, sondern vor allem das, was er selbst aus sich macht. Langeveld sieht Entwicklung in Erziehung eingebettet, da er „Erziehung als Weckung und Förderung der schöpferischen Möglichkeiten des Menschen versteht" und damit noch nie Dagewesenes ermöglicht (Böhm 2005, 180).

antwortlich in die Hand nimmt. Und wenn er dabei im Austausch mit der Welt steht und ein Leben mit innerer Zustimmung (Längle 2010, 64) führt. Das heißt, wenn er sein Leben in Freiheit und Verantwortung gestaltet und mit sich selbst im Einklang ist. Authentisch lebt der Mensch, wenn sein Handeln aus dem Austausch von Ich und Person erwächst.[2] *Ein starkes Ich und ein Angesprochen-Sein der Person befördern dieses Geschehen: Wenn in der Anfrage an die Person ein innerer Dialog angestoßen wird, kann sich das Ich gegenüber der Stimme der Person öffnen. In diesem Prozess kann Werden geschehen.*

Kurz zusammengefasst stellt folgende Tabelle Entwicklung und Werden gegenüber:

Entwicklung	*Werden*
Körperlich-psychisches Geschehen	Personal-existenzielles Geschehen
Biologisch-soziologische Prozesse	(personale) Verarbeitungsprozesse
Entwicklung des Ich	Entfaltung des Person-Seins
Entfaltung von etwas Angelegtem, Vorgefertigten (gehen, sprechen, ...)	Entstehung von Neuem (Lebensorientierung, Haltung, Motivation, ...)
Körperliches und psychisches Wachsen	Existenzielle Werdemöglichkeiten
= Äußeres Wachstum	= Inneres Wachstum

Tabelle 1: Entwicklung und Werden

2. Voraussetzungen für inneres Wachstum (Werden)

Wenn personales Werden in der Auseinandersetzung vom Ich mit der Person angestoßen wird, so stellen sich zunächst die Fragen: *Was ist Person? Was ist unter dem Ich zu verstehen?*

Die Person

Die *Person* ist nicht gegenständlich zu fassen. Sie ist die Fähigkeit zur Resonanz mit dem eigenen Sein (Längle 2014b, 17). Da die Person reine Fähigkeit ist, Offenheit, Freiheit, Dynamik, Potenzial ist, kann sie nur im Dialog mit dem Ich – als dessen innerem Gegenüber – wirksam werden (Längle 2014b, 16). Sie ist weder Körper noch Psyche unterworfen. Durch das Wechselspiel zwischen Person und Ich kommt der Mensch aus der Resonanzebene in die Entwurfsebene, aus der psychodynamischen in die existenzielle Ebene (Längle 2014b, 24). Die Person vermag das für den Menschen Wesentliche zu erkennen und sich mit innerer Stimme – lauter oder leiser – Gehör zu verschaffen. Person kann somit als innere Resonanz aus dem eigenen Ursprung (Längle 2014b, 18) verstanden werden. Sie ermöglicht dem Menschen Einblick und Fühlung in die tiefsten Tiefen seiner Existenz. Sie ist daher existenziell (Längle 2014b, 20). Die Person zeigt dem Ich ihre personalen Werte auf. Sie kann durch das eigene Ich, das sich in einem inneren Dialog an die eigene Person wendet (Längle 2014b, 25) oder über eine andere Person aktiviert werden, aber auch durch einen Gedanken oder ein Gefühl, durch alles, was den Menschen anspricht oder berührt. Die Person orientiert das Ich. Sie erschließt Wesentliches. Person ist somit nicht das Resultat einer vorgegebenen biologischen Entwicklung und auch nicht das Ergebnis von Erlebnissen, Erfahrungen, Interventionen von außen. Sie steht nicht neben der somatischen und psychischen Dimension, sondern wirkt in diese hinein und führt sie zusammen (Längle 2016, 17f). Das ermöglicht, dass sich das Individuum mit seinen Entscheidungen und Handlungen als stimmig und mit sich im Einklang erlebt. Die Person ist also das innere *Wesen*, das durch alle Eindrücke, Erfahrungen und Situationen hindurch zum eigenen Ich spricht und somit in existenzieller Beziehung zu ihm steht.

Das Ich

Das *Ich* hat die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen. Es stimmt seine Fähigkeiten mit den äußeren Möglichkeiten ab, wählt einen Wert aus, entscheidet sich und handelt. Es ist sozusagen das „Ausführungsorgan", während die Person als „Einflüsterungsorgan" bezeichnet werden kann. Das Ich ist für die praktische Ausgestaltung des eigenen Lebens – auch des existenziellen Aspekts – zuständig. Damit ist es ein Instrument im Zugang zur Person. Das Ich denkt, hat Bewusstsein, Triebe, Bedürfnisse (Längle 2014b, 18). Es ist Körper und Psyche unterworfen, steht in einer Einheit mit ihnen und ist von ihnen abhängig (ebd., 24). Das Ich ist der wichtigste Vermittler der Person. Wesentlich wird das Ich dann, wenn es sich auf die Person bezieht, wenn es die Person zu Wort kommen lässt, wenn es auf seine innere Stimme hört. *Zentral für Therapie und Pädagogik ist es daher, Resonanzräume zwischen Ich und Person zu öffnen,* das freie Ineinanderwirken der beiden Dialogpartner Ich und Person anzuleiten. Mit anderen Worten: Dem Ich und der Person zu ermöglichen, sich – bildlich gesprochen – an einen Tisch zu setzen und im Dialog zu einer befriedigenden, das heißt

[2] Im Folgenden beziehe ich mich auf eine Unterscheidung, die Alfried Längle 2014 in seinem Artikel „Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz" vorgenommen hat, die Unterscheidung zwischen Ich und Person (Längle 2014b).

eigentlich personalen Lösung zu kommen und damit sich selbst zu gestalten.

Wechselspiel von Ich und Person

Kontrahent der Person ist ein Ich, das Pläne und Absichten hat – ungeachtet des Wesentlichen (ebd., 24). Umgekehrt ist die Person Kontrahent eines solchen Ich. Sie verweist unerbittlich auf das für den Menschen Wesentliche. Die Person, die wir als Resonanzfähigkeit mit dem eigenen Sein bezeichnen können, ist immer da. Um jedoch wirksam werden zu können, benötigt sie ein Ich, das auf sie Bezug nehmen kann. Im Gegenzug wird das Ich durch die Person existenziell verankert. Seine spezielle Aufgabe besteht daher darin, den *Zugang zur eigenen Person* zu finden (ebd., 21). Im Dialog zwischen Person und Ich, kann der Mensch aus seiner inneren Tiefe schöpfen, innere Energie mobilisieren. Da Person und Ich mit verschiedenen Perspektiven auf die Welt schauen, ist die Zusammenführung der beiden Sichtweisen für ein ganzheitliches Sein wesentlich (ebd., 18). In der Auseinandersetzung zwischen Person und Ich, werden *authentische* Entscheidungen möglich. Um personale und existenzielle Fähigkeiten entwickeln zu können, bedarf es der Anfrage an die Person. Martin Buber spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der „Berührung des Du“ (Buber 1983, 76).

Voraussetzungen für inneres Wachstum

Stärkung des Ich

Strukturelle Stabilität erhält das Ich durch die vier Grundmotivationen, die den existenziellen Lebensvollzug ermöglichen helfen. Diese bilden die Basis für die Ausbildung des Ich und tragen zu dessen Stärkung bei (Längle 2014b, 18). Der Aufbau von *Grundvertrauen, Grundwert, Selbstwert* ebnen dem Ich den Weg und machen es ihm möglich, sich *auf Werte und die eigene Zukunft* auszurichten. Gestärkt dadurch wird es ihm möglich, in offener und vertrauensvoller Weise mit der Person in Resonanz zu treten. Nach dieser „Konsultation“ der Person, kann das Ich personale Entscheidungen treffen sowie selbstverantwortete Antworten auf der Grundlage eigener Bedingungen und Freiheitsräume geben. Im Zusammenspiel von Ich und Person eröffnen sich auch weitere existenzielle Dimensionen: Kann das Ich das Dasein bis in seinen Wesensgrund erschließen, eröffnet sich der Person intuitiv der Blick bis in den *Grund des Seins*. Fühlt das Ich das Dasein, erfasst die Person intuitiv den *Wert des Lebens*. Kommt das Ich in einen inneren Dialog mit sich selbst, erfährt die Person intuitiv das Eigene, ihr Gemäße, für sie Passende. Dadurch kann sie *sich selbst als Person* und *andere in ihrer Person* wahrnehmen und erleben. Gleicht sich das Ich mit einer gegebenen Situation ab, erfasst die Person die *Sinnhaftigkeit* dessen, was da *werden soll*. Damit wird deutlich: Wenn der Mensch in Resonanz mit den tiefsten Strukturen der Existenz steht, entnimmt er ihr einen Gehalt, der zumeist nicht bewusst, aber gefühlt wird (ebd., 23).

In jeder Grundmotivation finden sich zudem Voraussetzungen für personale, existenzielle Tätigkeiten. Um da sein zu können, sind *Annehmen* und *Aushalten* einer Situation zentral. Daraus resultiert *Mut*, und in der Folge Selbstannahme, Wahrheit, Treue, Hoffnung und Glaube. Um in Beziehung sein zu können, sind *Zuwendung* und (die Fähigkeit zur) *Trauer* notwendig. So entsteht *Lebenslust*, die zu Selbstzuwendung, Selbsttranszendenz, Geborgenheit, Sorge (Verbundenheit), Verantwortung, Liebe, Genuss, Freude und Dankbarkeit führt. Um Wesentliches (= den Wert einer Person oder Sache) sehen zu können, sind *Begegnungs*- und *Abgrenzungsfähigkeit* mit und von Anderen/m zu nennen. Auf diese Weise entwickelt sich das *Gewissen* und der Mensch strahlt Respekt und Würde aus. Kurz gesagt: Um sich in die Welt zu entwerfen, gilt es in *Über-ein-stimmung mit sich und der Welt* zu kommen und entsprechend zu *handeln*. So entsteht persönlicher *Sinn* (Längle 2008, 33f).

Aktivierung der Person

„Personsein heißt also, sich dialogisch auseinanderzusetzen und umzugehen mit den Möglichkeiten und Gegebenheiten des Lebens“ (Kolbe 2015, 33), in einen Dialog mit sich und der Welt zu kommen. Die Aktivierung der Person erfolgt nun über den Prozess des *Anfragens*. Indem die Person mittels der Personalen Existenzanalyse (PEA) direkt angesprochen bzw. „geborgen“ wird, wird inneres Wachstum möglich. Denn in der Anfrage wird das subjektiv Erlebte „durchgeistigt“. Es wird personalisiert, d. h. mit dem eigenen Wesen in Verbindung gebracht. Dadurch gehen Ich und Person aufeinander zu (Längle 2014b, 18), dadurch wird das Ich angeleitet, die eigene Person zu Wort kommen zu lassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. In diesem Angesprochen-Sein stimmt sich die Person mit der Welt ab, mit dem Ziel, darin „vorzukommen“, sich darin zu entfalten (Längle 2016, 35). Wer seiner Person auf diese Weise gerecht wird, stärkt das Ich von der „anderen Seite“. Insofern wird die bekannte Formulierung von Martin Buber „Ich werde am Du (...). Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1983, 18) verständlicher, denn der Mensch geht aus jeder wirklichen Begegnung als anderer hervor.

Kurz zusammengefasst

Im Zusammenspiel von Struktur und Prozess wird das Ich gestärkt und die Person aktiviert. Beide – Ich und Person – ergänzen sich dabei gegenseitig. Das Ich wird stabilisiert, wenn *erstens* darauf geachtet wird, dass es in seinen grundlegenden *Strukturen* gestärkt wird: Dass Raum, Schutz und Halt gewährleistet werden, dass Beziehung, Zeit und Nähe gegeben wird, dass Beachtung, Gerechtheit/Gerechtigkeit und Wertschätzung geschenkt werden und dass Tätigkeitsfelder, Strukturen und zukunftsträchtige Werte einbezogen stehen. *Zweitens* zielt der *Prozess* der Anfrage an die Person darauf, diese gegebenenfalls zu bergen und zu aktivieren und so die innere Abstimmung zwischen Ich und Person zu ermöglichen. Auf diese Weise kommen Selbstgestaltungsprozesse in Gang, die keinem Automatismus und keinen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Hier sind keine Prognosen möglich, da der Mensch immer anders entscheiden und damit anders werden kann.

3. Begegnung und personale Anfrage als zentrales pädagogisches Geschehen

Erziehung als Impuls für inneres Wachstum

Erziehung kann Schrittmacher für Entwicklung sein (Keller & Novak 1986, 88), insbesondere wenn Lernprozesse ausgelöst werden. Erziehung könnte aber auch wegbereitend für Werden und damit Selbstgestaltungsprozesse sein, wenn der Person begegnet wird. Dies setzt voraus, nicht nur biologische, rein kognitive und soziologische Vorgänge im Blick zu haben. Hier setzt die Existenzielle Pädagogik an, indem sie den Selbstbezug von Kindern und Jugendlichen, den inneren Dialog, mit folgenden möglichen Fragen anleitet: *Wie siehst du das? Wie geht es dir (jetzt) damit? Was sagt dir das? Ist das gut so für dich? Ich sehe (verstehe) das so. Wie ist das für dich? Woran siehst du das? Woher weißt du das? Was bringt dich auf diese Idee? Was löst diese Erfahrung in dir aus? Was sagt dir das? Habe ich dies richtig verstanden mit dem ...? Wenn ich das so höre, kommt mir der Gedanke, ... Warum hast du es (nicht) gemacht? Was hat dich gehindert? Was hättest du gebraucht? Was hätte dir geholfen? ...*

Mit solchen Fragen wird das Kind zur personalen Stellungnahme aufgefordert. Damit werden seine Person und seine personalen Werte angesprochen. Erziehende knüpfen dabei am aktuellen Geschehen an, an den Gedanken und Gefühlen der Kinder. Indem man sich für Motivation und Einstellung des Kindes interessiert, erhält es den Freiraum, das zu erzählen, was es bewegt, was ihm wichtig ist. Indem seine Person angesprochen und dadurch angefragt wird, wird der Weg für seine personale Antwort geebnet. So eröffnen sich dem Kind Entscheidungsmöglichkeiten und zwar vor dem Hintergrund seiner Freiheit und seiner Verantwortung. Dabei wird nicht vom Faktum „Du bist so!“ sondern von den Möglichkeiten des Kindes ausgegangen: „Werde, der du sein könntest!“ (Längle 2007, 18f). Damit wird die Tür zu seiner Potenzialität aufgestoßen und es in seiner möglichen Bereitschaft zur Veränderung angesprochen sowie in seinen Selbstgestaltungskräften gestärkt. Auf diese Weise wird der Nährboden für die Eigen-Aktivierung der Person und damit für inneres Wachstum aufbereitet.

Phänomenologisches Vorgehen als Grundlage von Verstehen

Durch das der Existenzanalyse und der Existenziellen Pädagogik eigene phänomenologische Vorgehen versuchen Erziehende, *hin*zusehen, *hin*zuhören und *hin*zuspüren zu dem, was das Kind meint und wie es dies meint, mit dem Ziel zu verstehen, worum es ihm *eigentlich* geht. Ein Kind verstehen, heißt, es ganz ernst zu nehmen, heißt, sein Denken und Fühlen zu bergen. Von jemandem wirklich gesehen und verstanden zu werden, führt dazu, sich selbst besser zu verstehen. In diesem Sinne kann die Existenzielle Pädagogik auch als „Sehschule“ bezeichnet werden. Personale Anfragen öffnen aber nicht nur die Tür zum phänomenologischen Verstehen des Kinders, sondern signalisieren ihm, dass Erziehende nicht schon (scheinbar) alles über es wissen und sich damit zufriedengeben. Sie zeigen ihm, dass sie daran interessiert sind, wie es sich zu einer Sache stellt, wie es eine Situation einschätzt. Sie machen ihm deutlich, dass es ihnen nicht gleichgültig ist, wie es ihm geht und was es tut. So erfährt das Kind, dass Andere mit ihm fühlen. Für Erziehende geht es bei diesem Vorgehen darum, sich im offenen Schauen ansprechen zu lassen, das Kind – so wie es ist – umfassend wahrzunehmen und es darin zu „erkennen“. So erschließt sich dem Erkennenden das Gegenüber, erschließt sich dem Künstler die Gestalt (Buber 1983, 50f). Wenn die Person des Kindes erreicht wird, geschieht Begegnung.

Wichtig bei diesem Ansatz ist es daher, aus dem unverstellten vorurteilsfreien phänomenologischen Verstehen heraus zu *handeln* und nicht auf der Grundlage eigener Emotionen oder Vorstellungen. Dies bedeutet, alle Interventionen auch aus der Sicht des Kindes zu sehen und zu setzen und nicht vorrangig aus der eigenen. Aus diesem Perspektivenwechsel, der das Kind nicht durch eigene Wünsche und Vorstellungen einengt, ergibt sich das Handeln in der Existenziellen Pädagogik. Erziehende machen dem Kind deutlich, dass sie in einem gemeinsamen Kontext stehen, der sie beide verbindet und angeht und in-

teressieren sich für seine Zukunftsentwürfe. Damit sprechen sie Kinder in ihrer Selbstgestaltungsfähigkeit an und unterstützen sie darin, erfüllende Tätigkeiten zu finden, in denen sie sich selbst auf die Spur kommen können, um ihnen so personales Werden zu ermöglichen.

Beziehung und Begegnung

Voraussetzung dafür, dass sich Kinder und Jugendliche anfragen lassen, sind neben der interessierten Offenheit der Erziehenden deren *Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit. Kindern zu begegnen wird in der Existenziellen Pädagogik als der entscheidende Zugang in der Erziehung angesehen (Längle 2018).* Denn darauf beruht jede Veränderungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. *Begegnung* heißt – aus der Sicht der Existenzanalyse – im Zusammentreffen mit Anderem/n im eigenen Wesenskern angesprochen zu werden und dadurch auf Wesentliches vom/n Anderen zu stoßen (Längle & Tutsch 2009, 72). Begegnungen sind dann wesentlich, wenn sie das Wesen von Ich und Du beinhalten. Dabei stehen die Antennen der Person auf Empfang für das Wesen eines anderen Menschen bzw. für das Wesentliche einer Situation. Ist der Mensch wesentlich, so ist er „in einer Wellenlänge" mit dem Wesen des Anderen bzw. dem Wesentlichen einer Situation (Längle 2014b, 22). Begegnungen münden daher in Beziehungen und Beziehungen leben aus der Begegnung. Sie werden durch Begegnungen „personalisiert". Und: Mit jeder Begegnung verändert sich die Beziehung (Längle 2004, 25).

Begegnen zu können, erwächst aus dem Person-Sein. Für Martin Buber bedeutet Begegnung das Empfangen einer Gegenwart als Kraft (Buber 1983, 129f). Daher ist Begegnung für ihn die zentrale Kategorie für die Verwirklichung des Humanen und alles wirkliche Leben Begegnung (Buber 1983, 18). Im existenzanalytischen Verständnis von Begegnung verändert sich der Mensch dadurch und wird immer mehr er selbst. Nicht nur Begegnungen mit einem anderen Menschen können Werden induzieren, sondern auch Begegnungen mit Situationen, Themen oder „Dingen". Wenn der Mensch auf der Grundlage einer inneren Resonanz beispielsweise vom Schachspielen, vom Schnee, vom Schwimmen, vom Schlagzeug oder von Schildkröten angesprochen wird und darin aufgeht, verändert er sich. Charles Darwin war bekanntlich schon als Kind von Fossilien, Muscheln und Mineralien fasziniert und wurde dadurch immer mehr zu dem, der er später war. Diese Begegnungen wiesen ihm den Weg zu seiner Evolutionstheorie. Seine Streifzüge durch die Natur, bei denen er die Verhaltensweisen von Vögeln untersuchte, schärften zudem seine Beobachtungsgabe. Denn in der intensiven Beschäftigung mit einem Thema oder im Erleben eines Musikstücks oder eines anderen Menschen eröffnen sich dem Individuum nicht nur neue Horizonte, sondern es bereichert sich auch selbst. Das In-ihm-Sprechende weist ihm den Weg zu seinem inneren Wesen.

Kurz zusammengefasst

Auf der Basis eines umfassenden Wahrnehmens geben Erziehende das Kind frei in seinem Selbstsein, schätzen es darin, gestehen ihm dieses Selbstsein zu, machen ihm deutlich, dass sie in einem gemeinsamen Kontext stehen, der sie beide verbindet und angeht und interessieren sich für seine Zukunftsentwürfe. Begegnung bedeutet und hat zur Folge, dass Menschen in ihrem Inneren angesprochen und berührt werden, sodass sie in Resonanz zu einer Person oder Sache kommen. Resonanz wiederum bedeutet, dass durch eine Person oder Sache etwas Spürbares in Bewegung kommt. Begegnungen zu anderen Menschen, aber auch zu Dingen in der Welt zeigen den betreffenden Menschen jeweils Wesentliches für ihr inneres Wachstum.

4. Wesentliche Themen der Existenziellen Pädagogik

Erziehen ist nicht Ziehen

Ein erster Grundgedanke: Kein Mensch kann einen anderen Menschen – auch kein Kind – verändern. Verändern kann jeder nur sich selbst. Von außen lässt sich anregen, am besten in der Anfrage. Wie diese aber vom Kind aufgenommen und umgesetzt wird, liegt nicht in der Hand der Erziehenden. Erziehen bedeutet daher nicht – auch wenn dies der Wortstamm nahelegen mag – ein Kind von A nach B zu ziehen (Waibel 2017a, 157ff). Ein solches Verständnis würde dem Kind kein Selbstbestimmungsrecht einräumen. Es würde zu einem willenlosen Wesen degradiert, das keinerlei Einfluss auf das eigene Wachstum hätte. Folglich bräuchte es kein starkes Ich oder eine aktivierte Person, wie in der Existenziellen Pädagogik postuliert. Hier wird das Kind in seiner Selbstbestimmung und seiner Selbstgestaltung ganz ernst genommen. Dem Werden kommt große Bedeutung zu. Im Bereich des Werdens bleibt es jedoch immer offen, wie eine Intervention beim Anderen „ankommt". Insbesondere inneres Wachstum kann so gesehen nicht nur nicht gemacht werden, sondern auch nicht intendiert oder vorhergesagt werden. Schon bei Jean Jacques Rousseau findet sich der Gedanke, dass es keine Garantie dafür gebe, ob Erziehung gelinge oder auch nicht, auch nicht bei allergrößter pädagogischer Aufmerksamkeit und nicht mittels der größtmöglichen methodischen Perfektion (Böhm 2012, 51).

Generelles Ziel der Existenziellen Pädagogik ist es, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ein Leben mit innerer Zustimmung zu führen. Sie baut direkt auf dem existenzanalytischen Gedankengut auf. Gerade die ganzheitlich durchdachte Anthropologie der Existenzanalyse bildet die Basis und den zentralen Ansatzpunkt zur Stärkung der Person und zur Aktivierung des Ich. Sie zielt daher vor allem darauf, die Person aufzufinden, sie zu bergen, sie zu aktivieren, sie – soweit als möglich – aus Passivität und Psychodynamik zu befreien, indem ihr ihre eigenen Freiräume und ihre Verantwortung bewusst werden. Dies geschieht, indem dem Ich die Resonanz mit der Person ermöglicht und die innere Stimmigkeit der Person angefragt wird. Damit eröffnen sich Kindern und Jugendlichen Spielräume für Selbstbestimmung, Selbstentfaltung und Selbstgestaltung. So können sie sich mit all dem einbringen, was ihnen wichtig und richtig erscheint. Im Erleben von Freiheit und Verantwortung mischt sich das Kind in sein Leben ein, gestaltet dieses und damit sich selbst. Es wird zum Autor seines Lebens. Es bekommt nicht den fertigen Text dazu geliefert, sondern schreibt sein Manuskript selbst. Ein solches Leben gehört ihm und wird zu *seinem* Leben. Darin wird es lebendig.

Entfaltung des Ich – Stärkung des Person-Seins

Die zwei wesentlichen Ansatzpunkte der Existenziellen Pädagogik beruhen auf der Entfaltung des Ich und der Stärkung der Person. Wie schon aufgezeigt wird das Ich gestärkt, wenn das Kind Raum, Schutz und Halt erfährt, wenn ihm Beziehung, Zeit und Nähe geschenkt werden, wenn gesehen wird, wie es ist und wenn es so sein darf, wie es ist und wenn mögliche Tätigkeits- und Entwicklungsfelder gemeinsam betrachtet werden und der Blick auf dem größeren, wertvollen Rahmen und dem Werden des Menschen in seiner Existenz ruht (Längle 2014a, 21). Die Sicherung dieser Grundbedürfnisse hilft Kindern, ihr Leben als stabil zu erfahren und schafft die Voraussetzung dafür, dass sie ihre Potenziale entfalten können. Diese Bausteine bilden gleichzeitig den Grundstock für ein erfülltes Leben. Sie können auch als Fundament menschlicher Existenz angesehen werden und ermöglichen ein Leben mit innerer Zustimmung (Längle 2010, 64). An diesen Strukturen nimmt das Kind Maß, in Zusammenhang mit seiner Vergangenheit und seiner Zukunft, aber auch mit seinem aktuellen Lebensvollzug (Längle 2010, 64). Darauf bezieht sich das Kind in Hinblick auf sein Dasein in der Welt, auf sein Leben, und auf seine Haltung zu sich selbst sowie zu seinem übergreifenden Horizont: dem Werden und dem Sinn. Werden wird daher vor allem dann initiiert, wenn es gelingt, dem Kind den äußeren Dialog mit der Welt und den inneren Dialog zwischen seinem Ich und seiner Person zu eröffnen. Dies setzt voraus, das Kind anzuleiten, Beziehung zu seinem Körper und seinem Gefühl aufzunehmen, zu sich selbst stehen zu lernen und nach dem Wozu zu fragen: ansprechbar, Stellung nehmend, antwortend, auch abgrenzend (Längle 2010, 53f.).

Existenzielle Antworthaltung in der Pädagogik[3]

Ein ebenfalls wesentliches Element der Existenziellen Pädagogik bildet die *existenzielle Antworthaltung*. Diese kann in der Frage verdichtet werden: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ Dabei wird deutlich, dass es nicht darum geht, wie Erziehende das Kind haben wollen, sondern „nur“ darum, als Erziehende mit dem Kind in einer Erziehungssituation eine für beide attraktive, „gute“ Antwort zu finden. Bei Buber klingt dies so: „Die Jungen habe ich mir nicht ausgesucht. Ich bin hier her gestellt und muss sie annehmen, wie sie sind, – und doch nicht wie sie jetzt, in diesem Augenblick sind, nein, wie sie wirklich sind, wie sie werden können.“ (Buber 2000, 81) Die existenzielle Antworthaltung wirft Erziehende auf sie selbst zurück und führt sie durch ihren phänomenologischen Gehalt direkt zum Kind, seinen Bedürfnissen und seinen Zielen. Da die Frage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“ den/die jeweilige Erziehende/n direkt anspricht, lösen sich zudem Forderungen an andere Personen auf, wie: „Zuerst sollten einmal die Eltern, der andere Kollege, ...“ Denn es geht nicht um die Frage, was ein anderer tun sollte, sondern immer „nur“ um die Anfrage an sich selbst und die eigene Antwort.

Subjektivität und Relativität

So wie Begegnungen immer offen bleiben und immer grundsätzlich überraschend sein können, so ist dies auch bei Erziehungssituationen. Es ist ein grundlegendes Merkmal von Erziehung, das von der Existenziellen Pädagogik explizit aufgegriffen wird, dass nicht nur jede Person, sondern auch jede Situation anders ist. Das heißt, dass auch nicht vorhergesehen werden kann, was genau sich aus einer Interaktion oder aus einem Dialog mit dem Kind erwächst. Diese Tatsache entlässt Erziehende aus mehr oder weniger vorgegebenen Handlungskonzepten und führt sie in die Eigenverantwortung (Waibel 2017a, 232ff).

Erziehende bewegen sich immer in einem Gebiet, von

[3] Die Analogie zu Frankl´s Kopernikanischer Wende (1987, 96) liegt darin, dass diese nicht nur eine neue Sicht aufs Leben eröffnet, sondern auch eine neue Sicht auf Erziehung.

dem sie zwar möglicherweise die Landkarte, nicht aber den Weg kennen. Dies erfordert von ihnen die Bereitschaft zur radikalen „Relativität“ sowie die Entscheidung, sich auf diese Subjektivität und diese Unsicherheit einzulassen. Sie können reüssieren oder scheitern. Sie können abblitzen oder verletzt werden. Das kann Angst machen (Längle 2004, 24). Dieser Mangel an Sicherheit erfordert neben Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit insbesondere Offenheit und die Bereitschaft sich auf ein unbekanntes Terrain einzulassen, in dem zudem alles in Bewegung ist. In diesem manchmal auch unwegsamen Gebiet können sich Erziehende nur auf sich selbst stützen. Ihre Person bildet den einzig stabilen Bezugspunkt, wenn allgemein gültige Handlungsanleitungen wegfallen. Daher braucht es Mut, das Vertraute zurückzulassen, ohne etwas „Greifbares Anderes“ in der Hand zu haben. Es braucht Vertrauen in sich selbst und damit in die „Unumstößlichkeit“ des Geschauten sowie Vertrauen darauf, dass sich das Essenzielle jedenfalls zeigen wird und sich daraus entsprechende Handlungsmöglichkeiten ergeben. Es braucht Demut, sich dem zu unterwerfen, was man zu Gesicht bekommt. Es braucht eine ganzheitliche Hinwendung sowie das Freigeben der eigenen Aufmerksamkeit (Längle 2007, 21).

Erziehung ist immer dann wesentlich, wenn Erziehende sich auf das je einzelne Kind einlassen und ihm gerecht werden. Das heißt, wenn sie sich von dem leiten lassen, was sich zeigt. Das bedeutet, sich auf keine pädagogischen Vorgaben oder konkrete Handlungsanleitungen zu stützen. Dies erfordert von Erziehenden und Lehrenden, sich selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen und Vertrauen darauf zu haben, das Wesentliche zu erkennen und daraus personale Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können (Längle 2007, 19ff.). Gelerntes kann dabei eine Hintergrundfolie bilden, aber es kann Erziehenden nicht abnehmen, wie mit einer konkreten Situation umgegangen werden kann. Deshalb stellt sich nicht die Frage: Was soll ich tun? sondern: Wie lerne ich den Anderen verstehen? In einer solchen Haltung konzentrieren sich Erziehende nicht vorrangig auf ihr pädagogisches Handeln, sondern auf das Kind und seine Situation.

Haltungen und Einstellungen der Erziehenden

Von dieser Perspektive her wird deutlich, dass die Person der Erziehenden nicht außer Acht gelassen werden kann und es bei Erziehenden mehr auf deren Sein und deren Begegnungsfähigkeit als auf deren – intentionales – Handeln ankommt. Haltungen und Einstellungen sind jedenfalls entscheidender für pädagogisches Handeln als alles angelernte Wissen. Weil Erziehende zudem ihr eigenes „Erziehungsinstrument“ sind, wird in der Existenziellen Pädagogik der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie große Aufmerksamkeit gewidmet. Während viele Erziehungsrichtungen und auch reformpädagogische Zugänge hauptsächlich darauf fokussieren, wie das Kind und sein Verhalten verändert werden kann, setzt dieser Ansatz – neben dem Verstehen des Kindes – auf die Haltungen und Einstellungen[4] der Erziehenden. Erziehenden wird deshalb eine reflektierte Auseinandersetzung mit existenziellen Themen aus ihrem eigenen Person-Sein, aus ihrer eigenen Resonanz heraus ermöglicht, um sich in entsprechende Haltungen und Einstellungen einzuschwingen. Diese ermöglichen Erziehenden ein Kind in seinem inneren Wesen anzufragen, es zu berühren und seine Veränderungsbereitschaft zu aktivieren.

Welche Haltungen und Einstellungen verhelfen Erziehenden dabei, ein unterstützendes Gegenüber zu sein, das den Kindern hilft, innerlich zu wachsen?
Unumgänglich sind eine empathische, verstehende Haltung, Wertschätzung und Echtheit, Offenheit und Aufmerksamkeit. Diese Haltungen können als *teilnehmende Präsenz* zusammengefasst werden. Personal und existenziell Erziehende wenden sich nicht nur entschieden einem Anderen zu, sondern versuchen zudem, sich für sein inneres Wesen aufzuschließen, mit dem Ziel, das Du aufzusuchen und anzutreffen (Längle 2004, 24). Der Balanceakt für Erziehende und Lehrende besteht darin, einerseits wertklar zu sein, aber mit den eigenen Überlegungen und Vorstellungen zurückzutreten, andererseits aber darin aktiv zu werden, das Kind auf seinem Weg zu begleiten und ihm dabei allenfalls Sparringpartner zu sein.

Weitere Aspekte der Existenziellen Pädagogik

All die genannten Inhalte umreißen wesentliche Aspekte von Existenzieller Pädagogik. Dazu kommen noch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen nach dem Erziehungsverständnis, nach Bedingungen, Grundbedürfnissen, Zielen, Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung, nach geeigneten erziehlichen Maßnahmen, nach dem Status von Erziehenden sowie ganz konkrete Überlegungen beispielsweise zu einer personalen Werteerziehung, zum personalen Umgang mit Erziehungsmitteln (Lob, Belohnung, Tadel, Logische Konsequenz, Strafe) und in herausfordernden Erziehungssituationen (Waibel 2017a). Für die Schule treten zusätzliche Themen in den Vordergrund, wie Lehren und Lernen in Freiheit, Eigenverantwortung und mit Wahlmöglichkeiten, Gemeinschaft und Gruppe,

[4] Diese verweisen meist auf das eigene Menschenbild.

Unterrichtsgestaltung, Personalisierung, Leistung, Fehlerkultur, Noten sowie Selbsteinschätzung, um nur einige wesentliche zu nennen (Waibel & Wurzrainer 2016).

Kurz zusammengefasst

Die Existenzielle Pädagogik baut – auf der Basis ihres Menschenbilds – auf den handelnden Personen auf, wesentlich auf deren Haltungen und Einstellungen, weniger auf Methoden, Instrumenten, Lehr- und Lernmitteln und schon gar nicht auf „Rezepten". In der pädagogischen Umsetzung geht es darum, das Kind, den Jugendlichen nicht nur in seiner Psychodynamik wahrzunehmen und darauf zu reagieren, sondern in seiner „Geistigkeit", zu verstehen und in seiner Selbstgestaltungsfähigkeit anzusprechen. Dabei wird nicht von den (augenblicklichen) Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgegangen, sondern von deren Werten. So werden Kinder und Jugendliche darin begleitet, erfüllende Tätigkeiten zu finden, in denen sie aufgehen können. Wer diesen Weg geht, fragt Kinder und Jugendliche in ihrer Person an. Dabei wird auf das Einmalige, Einzigartige, Unverwechselbare, Gegenwärtige, Momentane geachtet. Erziehende lassen sich von der Frage leiten: Wie erleben wir dieses Kind? Darin finden sie die Person (Längle 2007, 17ff).

5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verschiedenen reformpädagogischen Richtungen

Reformpädagogik und Existenzielle Pädagogik

Sind diese Überlegungen nicht schon weitgehend in den verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik vorgedacht, aufgehoben und umgesetzt? Welche neuen Aspekte kann die Existenzielle Pädagogik hier noch einbringen? Um es gleich vorweg zu nehmen: Mehr als es auf den ersten Blick erscheint. Im Grunde stellen fast alle reformpädagogischen Richtungen die *Bedürfnisse* des Kindes ins Zentrum, während die Existenzielle Pädagogik das Aufsuchen der *Person* des Kindes in den Mittelpunkt rückt. Für die Reformpädagogik gilt – etwas zugespitzt –, dass sie vom göttlichen und makellos unschuldigen Kind ausgeht (Böhm 2012, 82). Bei ihr steht vor allem die Schule im Zentrum der Kritik. So fasst das für die Reformpädagogik maßgebliche Buch von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes" (Key 1901) das Unbehagen mit der damaligen (bisweilen militärisch organisierten und kollektiv ausgerichteten) Paukschule in Worte. Diese Unzufriedenheit mit der Schule hat zur Folge, dass sich die bekanntesten reformpädagogischen Richtungen hauptsächlich mit der Veränderung von Unterricht, insbesondere mit Unterrichtsformen, Lernzugängen und Lernmaterialien, und weniger mit der Veränderung von Erziehung auseinander setzen, auch wenn Unterricht und Erziehung nicht scharf voneinander abgegrenzt werden können. Im Hintergrund bleiben dabei meist pädagogische Grundfragen, wie Anthropologie sowie Ziel- und Wertvorstellungen. An Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Freinet-Pädagogik und der Methode von Martin Wagenschein werden nun zunächst Charakteristika und in der Folge Unterschiede zur Existenziellen Pädagogik aufgezeigt.

Charakteristika der verschiedenen Konzepte

Welches Menschenbild steht hinter den hier ausgewählten pädagogischen Richtungen und worin unterscheiden sich diese von der Existenziellen Pädagogik bzw. stimmen diese mit ihr überein? Während Montessori- und Waldorf-Pädagogik beanspruchen, auf einer Pädagogik aufzubauen, versteht sich die Freinet-Pädagogik streng genommen als Didaktik. Obwohl sie sich darauf beschränkt, Ideen für einen veränderten Unterricht zusammen zu tragen, weist sie aber über diesen Aspekt hinaus. Martin Wagenschein fokussiert demgegenüber vor allem auf die Beziehung zwischen dem Kind und dem Gegenstand. Dies kann als Methode gesehen werden, die das dahinter liegende Menschenbild ebenfalls aufscheinen lässt.

Maria Montessori

In den Schriften von Maria Montessori zeigt sich kein durchgängig konsistentes Menschenbild. Denn ihre reformpädagogischen Überzeugungen beruhen einmal auf dogmatischen, ein andermal auf sehr flexiblen – teilweise mit anderen Richtungen überschneidenden – Modellen (Böhm 2012, 88). Zudem entstand die Montessori-*Methode* ursprünglich auf der Basis der von Maria Montessori zusammengetragenen Materialien. Ihr pädagogisches Gedankengut geht zurück auf den italienischen Positivismus sowie auf die „sonderpädagogische" Forschung der französischen Ärzte Jean-Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) und Edouard Séguin (1812 – 1880) (Fuchs 2011, 298). Dazu kommt: Von ihrer Ausbildung her ist die Ärztin Maria Montessori naturwissenschaftlich geprägt. Fast alle Forscher_innen, die sich intensiv mit Montessori auseinander gesetzt haben, machen die Erfahrung großer Widersprüchlichkeit in ihren Werken. Für Kratochwil liegt dies vor allem an ihrer philosophischen Schwäche. Sie hat allerdings auch nie beansprucht, ein theoretisch konsistentes System der Pädagogik entwickelt zu haben, das sich an allgemein gültigen wissenschaftlichen Standards orientiert bzw. diesen entspricht (Kratochwil 1992, 147f und 161). Somit bleibt bei ihr unklar, wie sie Person

versteht. Ebenso wird der Begriff Geist uneinheitlich verwendet. Ob Montessori eine „Pädagogik vom Kinde aus" vertritt, hängt nach Einschätzung von Kratochwil davon ab, wie dieses Schlagwort verstanden wird (ebd., 154), denn „leitend" in ihrer Pädagogik sind eher die Materialien als das Kind.

Maria Montessori sieht im Kind den ewigen Erneuerer einer festgefahrenen Gesellschaft der Erwachsenen. In ihm ist ihrer Einschätzung nach bereits alles im Keime angelegt, was später nur noch zu wachsen brauche. Erziehung bedeute daher, dem Kind bei seinem Wachsen beizustehen und in diesen Prozess als Erziehende möglichst *wenig* (sic!) einzugreifen. Ihrer Überzeugung nach sind es vor allem die Erwachsenen, die der „normalen" (= „gesunden") Entwicklung des Kindes im Wege stehen (Böhm 2005, 442). Ihr geht es daher um „Normalisation" der inneren vorgegebenen Entwicklung (ebd., 442). Das Kind erscheint ihr dabei als Agent in einem kosmischen Entwicklungsplan, einem immanenten Bauplan göttlichen Ursprungs (Böhm 2012, 82f). Dieser sieht sie als bis ins letzte Detail entworfen und für jedes Kind vorherbestimmt. Diese inneren Entwicklungsgesetze sieht Montessori als geradezu „heilig" an. Da sie von der Vorherbestimmung durch die Biologie ausgeht, bleiben bei ihr Themen wie Freiheit[5] und Verantwortung[6] der Person weitgehend ausgeblendet. Von daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass in Montessori-Einrichtungen die Person des Kindes angesprochen wird, auch wenn in diesen meist das Material, der Zeitpunkt, manchmal der Ort sowie die Mitlernenden gewählt werden dürfen. Montessoris Ziel ist es, Kindern eine möglichst uneingeschränkte *Entwicklung* gemäß ihrer angelegten Struktur aufgrund der sorgfältig ausgewählten Materialien zu ermöglichen. Letztere dienen dazu, die Entwicklung der Kinder „wie auf einer Schiene" zu gewährleisten. Diese sind es, die wirken, erziehen und unterrichten sollen.

Die Auswahl der Materialien geschieht durch die Lehrperson – je nach sensibler Phase des Kindes. Es sind daher Lehrpersonen gefragt, die das Kind nicht nach ihren Vorstellungen erziehen wollen, sondern möglichst wenig in seine Entwicklung eingreifen – die gleichsam als „Bindestrich zwischen Kind und Material" fungieren (Böhm 2012, 107ff). Die Tätigkeit der Lehrperson zentriert sich daher auf die Vorbereitung der Umgebung und die für das jeweilige Kind passende Bereitstellung der Lernmaterialien (Köck 2008, 338). Formal ist der Unterricht auf Individualisierung angelegt, d. h. jedes Kind, oder auch kleinere Gruppen von Kindern arbeiten individuell oder gemeinsam mit denselben Materialien. Eine Personalisierung in dem Sinne, dass Kinder eigene Themen, Ideen, Vorstellungen einbringen und umsetzen oder auch die Materialien in anderer als in der vorgegebenen Weise nutzen können, ist jedenfalls nicht Bestandteil der Montessori-Pädagogik, auch wenn es öfters anders gelebt wird.

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner verweist in seinem Werk „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik", das eine Sammlung von Vorträgen beinhaltet, auf die zentrale Rolle der Erziehung bei der Verwirklichung des Menschseins. Gerade vor dem Hintergrund institutioneller Hindernisse habe die Erziehung laut Steiner die Aufgabe, das Ich frei, autonom und unabhängig werden zu lassen (Chistolini 2011, 441). Steiner sieht die Entwicklung des menschlichen Organismus in einem vorgegebenen in Jahrsiebten eingeteilten Wachstumsrhythmus, der von den Erziehenden beachtet und begleitet werden muss. Die Erziehenden werden als „Mitarbeitende" dieser Naturgesetze gesehen und sollen vor allem Wahrheit und Güte verkörpern (ebd., 441). Steiner legt weniger Wert auf eine konkrete Methodik und Didaktik, sondern auf die Lehrpersonen. Diese sollen bis zum 7. Lebensjahr Vorbild, bis zum 14. Lebensjahr Führer sein. Im dritten Lebensjahrsiebt bildet sich die Urteilskraft des Kindes aus, ein Prozess, den Lehrpersonen begleiten müssten (Böhm 2005, 672; Köck 2008, 550). Steiner ist überzeugt davon, dass diese vor allem durch das erziehen, was sie sind und weniger durch das, was sie tun (Chistolini 2011, 441).

Steiners Lehre kann unter verschiedenen Perspektiven gesehen werden. Aus *ontologischer* Sicht ist der Mensch für ihn die einzige, ewige und unveränderliche Wirklichkeit. Sein *Bildungszugang* zielt auf den „ganzen" Menschen, wobei er besonders die geistigen Aufgaben des Menschen im Blick hat. Dies hat zur Folge, dass die Waldorf-Pädagogik die – aus ihrer Sicht einseitige – Intellektualisierung[7] verurteilt und stattdessen auf ein Gleichgewicht von Gemüts-, Gefühls-, Erlebnis- und Gestaltungskräften setzt (Böhm 2005, 672). So fällt aus *ästhetischer* Perspektive Steiners Liebe zur klassischen Lyrik sowie zu allem Schönen, Reinen und Schöpferischen im Menschen ins Auge. Aus einem *kosmischen* Blickwinkel verknüpft

[5] Freiheit versteht Montessori nicht als moralische Freiheit oder als eine Form der Selbstbestimmung, also als Wahlfreiheit, sondern lediglich als biologische Entwicklungsfreiheit (Fuchs 2011, 300).
[6] Beispielsweise war (und ist es) Kindern – auch im freien Spiel – nicht erlaubt, die Unterrichtsmaterialien anders als vorgegeben zu verwenden.
[7] Dies ist auch der Grund, weshalb die Waldorfpädagog_innen empirische Untersuchungen bis heute für überflüssig halten.

Steiner seine Anthropologie mit der Abfolge der Sternenzeitalter (Chistolini 2011, 441). „Der Blick aufs Universum und sein Verhältnis zum Menschen wird für Steiners Erziehungsdenken fundamental und auch zum Gegenstand von Erziehung und Unterricht“ (ebd., 441). Für ihn ist der Mensch „immer und für immer“ in der Schöpfung, auch vor der Geburt und nach seinem Tod. Dazwischen tritt er in die Welt (ebd., 441). Für Steiner steht jedoch nicht so sehr das Leben zwischen Geburt und Tod im Mittelpunkt, denn dieses stellt für ihn nur eine „Spiegelung“ des Lebens zwischen Tod und Wiedergeburt dar, indem das, was der Mensch vor seinem Leben auf der Erde erlebt hat, sich nun in seinem irdischen Leben wiederfindet (Steiner 1985, 148f. zit. nach Böhm 2012, 102). Für Winfried Böhm ist Steiners anthroposophische Anthropologie daher insofern deterministisch, als sie letztlich von einer metaphysisch-kosmischen Vorherbestimmung ausgeht. Wolfgang Schneider, der sich intensiv mit dem Menschenbild der Waldorfpädagogik (Körper – Seele – Geist) auseinander gesetzt hat, kommt zum Ergebnis, dass diese nur vermeintlich eine personale Pädagogik vertrete (aber diese suggeriere), weil die Lehre Steiners endlichen Erkenntnisgewinn, endliches Sein und endliche Freiheit leugne und daher den Gedanken an Person gar nicht zulasse (Schneider 1991, 34, zit. nach Böhm 2012, 101).

Im Unterricht spielt die Eurhythmie, eine von Steiner entwickelte Bewegungskunst, in der Töne in Bewegung umgesetzt werden, eine besondere Rolle (Böhm 2005, 672). Die Sachfächer werden im Epochenunterricht vermittelt. Es gibt keine Noten und keine Klassenwiederholungen, Leistungs- und Notendruck werden vermieden, ebenso wie Selektion und frühe Spezialisierung (ebd., 672). An Waldorfschulen wird nach eigenen Lehrplänen unterrichtet, die auf der Grundlage ihrer Theorie gestaltet werden. Dabei werden vor allem die musischen Fähigkeiten und ein schöpferisches Geistesleben gefördert.

Célestin Freinet

In Célestin Freinets Didaktik steht die Tätigkeit des Kindes, die als „Arbeit“ begriffen wird, im Mittelpunkt. Diese Arbeit könnte nach Geißler (1982, 221ff) als mittelbares Erziehungsmittel gesehen werden. Freinet geht es dabei nicht um eine Erziehung *zur* Arbeit und damit vor allem um eine Arbeitshaltung, sondern um eine Erziehung *durch* Arbeit. Bei dieser stehen die Rückwirkungen der Arbeitsprozesse auf die „arbeitenden Kinder“ im Vordergrund (ebd., 221). Es ist somit kein „learning by doing“, sondern Freinet will hinter dem Tun den betreffenden Gegenstand erforschen und dessen Wesen erkunden. Eine solche *aktive* Schule sieht Freinet als Gegensatz zur herkömmlichen „Schulkaserne“ und dem „scholastischen“ Unterricht. Ihm geht es um die Verbindung von Schule und Leben, um körperliche und geistige Arbeit, um Kooperation zwischen den Schüler_innen und der Lehrperson (Böhm 2005, 2018), welche das Kind als Glied der Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt. Das Kind soll dadurch zu einer möglichst vollkommenen Entfaltung seiner Menschlichkeit kommen. Freinets Schule will aber auch eine Schule der Disziplin und Ordnung sein. So beginnt mit der Volksschule die erste Phase der Arbeit, die als ein sinnvolles, tätiges Wirken angelegt ist. Das Kind soll eine Aufgabe finden, die es aufgrund seiner Vorerfahrung lösen kann und die ihm Selbstachtung und Anerkennung von Lehrpersonen und Mitschüler_innen sichert. Auf der Basis natürlicher Lernanlässe und eines ganzheitlichen und selbstbestimmten Lernens – auch außerhalb der Schule – entwickelt Freinet die sogenannte Erkundungspädagogik. Er will dadurch Schüler_innen direkt auf das Leben vorbereiten (Köck 2008, 155).

Freinets Buch über die moderne französische Schule gilt daher nicht als pädagogische Schrift oder pädagogische Theorie, sondern als *praktischer Leitfaden* zur Organisation der Volksschule. Er wendet sich an die Praktiker_innen. Sein Ziel ist es, eine Schule zu schaffen, die an der wirklichen Lebenswelt der Schüler_innen anknüpft und einen Gegensatz zur Buch- und Lernschule darstellt. Dabei hat die Schuldruckerei Symbolcharakter – als Ergebnis seiner fast 30-jährigen Auseinandersetzung damit. Die Freinet-„Pädagogik“ kann als Summe des eigenen pädagogischen Wirkens von Célestin Freinet gesehen werden. Detailliert beschreibt er die Arbeitsmaterialien und Unterrichtstechniken, die zu einem aktiven, selbsttätigen Unterricht führen sollen. Weitere wesentliche Elemente seines Unterrichts sind: Abschaffung des Katheders, Einführung einer Schülerselbstverwaltung, Schülerkonferenzen, Arbeitspläne, Arbeitsateliers, Arbeitsbücherei, ... bis zu Schultheater und –film. Der Unterricht in der Freinet-Pädagogik ist gekennzeichnet durch Berichte, (freie) Untersuchungen, (freies) Experimentieren, Arbeitsateliers, Feldarbeit und Tierpflege, Schmiede und Schreinerei, Spinnen, Weben, Schneidern, Kochen, Hauswirtschaft, grafisches Gestalten, Schöpferische Tätigkeit, künstlerisches Schaffen, freier Ausdruck und Schuldruckerei, Schülerzeitung, Gemeinschaftsarbeiten, eigenständige Erstellung der Arbeitspläne, Klassenversammlung ... (Teigeler 1999, 39). Für Freinet weist eine kindgemäße, aktivierende Schule folgende Prinzipien auf: 1. Sie schafft Raum für die selbsttätige Entfaltung. 2. Sie muss eine Arbeitsschule sein. 3. Sie unterstützt die Kinder bei ihrer Selbstverwirklichung (Harth-Peter 2011, 149ff.).

Martin Wagenschein

Martin Wagenschein versucht durch exemplarisches und ein vom Lerngegenstand ausgehendes, verstehendes Lehren und Lernen Schüler_innen eine grundlegende Annäherung an hauptsächlich naturwissenschaftliche Sachverhalte und Gesetze zu ermöglichen. Seine Methode beruht darauf, den Gegenstand „auf sich wirken" zu lassen, ihn zu befragen, sich zu überlegen, was man von ihm wissen und erfahren möchte. Im Grunde geht es bei dieser Methode darum, zum Gegenstand Beziehung aufzunehmen und ihm zu begegnen. Man könnte sagen, Wagenschein versucht durch das Betrachten des Gegenstandes das Fundamentale und Elementare dieses Gegenstandes fruchtbar zu machen (Böhm 2005, 671). Diese Form des Lernens stellt nicht nur eine kognitive, sondern eine affektive Annäherung an den Lerngegenstand dar und reicht damit über eine reine Methode hinaus.

Bei allen vier reformpädagogischen Richtungen fallen unterschiedliche Zugänge zum Menschen auf, trotz des gemeinsamen Engagements am Kind. Die unterschiedlichen Anthropologien lassen sich erst bei näherem Hinsehen implizit erschließen, denn sie sind entweder nicht, unvollständig, empirisch nicht belegbar oder inkonsistent aufgearbeitet. Gemeinsam ist bei Montessori, Freinet und Wagenschein, dass keine stringente Anthropologie vorliegt. Der Anthroposophie Steiners liegt zwar ein konsistentes Konzept zugrunde, das aber wissenschaftlichen Kriterien nicht standhält. Grundsätzlichen Fragen, wie nach dem Wesen von Erziehung, nach Bedingungen und Grundbedürfnissen von Erziehung, nach Erziehungszielen, ... wird in allen vier vorgestellten Richtungen nicht weiter nachgegangen. Weder werden die Themen phänomenologisch betrachtet noch findet sich die phänomenologische Anfrage in den einzelnen Konzepten. Personale Werte und personaler Sinn – der gesamte Themenbereich der Existenz – bleiben – außer in Ansätzen bei Freinet und Wagenschein – ausgespart.

Wenn schließlich die hier skizzierten Menschenbilder unter der Systematik – biologisches, soziologisches und personales Paradigma (Böhm 2011, 119ff.) – betrachtet werden, wird deutlich, dass personal-existenzielle Ansätze jedenfalls nicht oder kaum zu Tage treten. Bei der Montessori-Pädagogik ist der biologische Schwerpunkt ihres Menschenbildes offensichtlich: *Montessori* sieht die Entwicklung des Kindes als seine Entfaltung in einem kosmischen Evolutionsplan und damit vor allem biologisch bedingt. Diesen sieht sie bis ins letzte Detail entworfen. In diesem Plan ist jedem Kind seine individuelle „kosmische Funktion" (!) vorherbestimmt. Geprägt von organologischem Denken, bei dem das Individuum vom sozialen Organismus abhängt, ist es zudem ihr Anliegen, das Kind der Gesellschaft anzupassen (Böhm 2012, 107ff).

Dies gilt auch für *Rudolf Steiner* und die Waldorf-Pädagogik: In Steiners Vorstellung vollzieht sich die Entwicklung relativ starr, gemäß einem nach (vier) Jahrsiebten gegliederten genetischen Modell, das seine letzte Begründung in der kosmischen Abfolge der Sternenzeitalter findet (Böhm 2012, 101) und das auch durch die Temperamentenlehre vorherbestimmt und bedingt ist. Diese Annahmen verweisen auf biologisch-genetische Vorstellungen, denen ein deterministisches Menschenbild zugrunde liegt, das auf metaphysisch-kosmischen Grundideen beruht (ebd.).

Célestin Freinet beschäftigt sich als Praktiker hauptsächlich mit der Frage eines „neuen" Unterrichts und weniger mit der Anthropologie. Bei ihm blitzen zwar Aspekte der Person immer wieder auf, wie der Bezug zum Leben, zu Arbeit und Selbsttätigkeit, zu Freiheit und Verantwortung, zu Kooperation und Sinn (Teigeler 1999, 39). Sein Menschenbild bleibt insgesamt jedoch sehr im Hintergrund. Sein Arbeitsunterricht kann unter dem Aspekt von schöpferischer und bildender Arbeit gesehen werden (Geißler 1982, 228 ff.)[8], die auf der Grundlage personaler Werte umgesetzt wird. Dies ist dann der Fall, wenn die Arbeit der Schüler_innen einen Bezug zu deren Leben hat und praktischen „Sinn"[9] macht. Damit stärkt er deren Freiheit und Verantwortung und akzentuiert den personalen Bezug.

Bei *Martin Wagenschein* steht die Beziehung zum Gegenstand im Vordergrund. Hinter der Methode, die er speziell für den naturwissenschaftlichen Unterricht konzipiert hat, setzt er auf die Beziehung des Kindes zum Unterrichtsgegenstand und damit auf beziehungsorientiertes Lernen, ja mehr noch, auf Begegnung mit dem Thema. Damit kommt der Person implizit große Bedeutung zu. Denn bei ihm wählen die Schüler_innen zwar nicht den Inhalt, aber die Art ihres Zugangs zum Unterrichtsgegenstand eigenständig, je nachdem was sie anspricht. Dies läuft auf Begegnung auf der Grundlage von personalen Werten hinaus, die ja immer von der Person ausgeht. Das dahinter stehende Menschenbild zeugt von Freiheit und Verantwortung. Lernen wird hier in die Hand der Schü-

[8] Für Geißler ist entscheidend, dass sich für Arbeitspädagogik ein geistiges Prinzip in den Arbeitsbegriff hineindrängt (Geißler 1982, 254).

[9] Freinet macht seinen Sinn-Begriff zwar nicht deutlich. Da es bei ihm aber darum geht, Arbeitsschwerpunkte frei zu wählen, Texterstellungen, Untersuchungen und Experimentieren frei zu gestalten, können Schüler_innen ihren Werten gemäß Schwerpunkte setzen.

ler_innen gegeben und von diesen ausgehend angelegt.

Reformpädagogik in der Praxis

Wenn sich nun aus einem personal-existenziellen Menschenbild heraus sowohl die Montessori-Materialien als auch verschiedene didaktische oder methodische Aspekte der Waldorf- oder der Freinet-Pädagogik sowie die Wagenschein-Methode nutzen lassen, wird der Eindruck erweckt, dass es praktisch keine Unterschiede zwischen den einzelnen Richtungen gäbe. Methoden, Materialien und didaktische Konzepte können jedoch grundsätzlich vor dem Hintergrund verschiedener Haltungen und Einstellungen eingesetzt werden. Anwendung und Wirkung verändern sich jedoch – je nach Haltung. John Hatties großangelegte empirische Metaanalyse von 800 einzelnen Untersuchungen legt nahe, dass weniger Didaktik und Methodik über die Qualität des Unterrichts entscheiden als die Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen (Hattie 2014, 21). So können Montessori-Materialien im Unterricht mit einer laisser-faire-Haltung oder mit einer sozial-integrativen Zugangsweise eingesetzt werden, was nicht nur zu einem sehr unterschiedlichen Unterricht, sondern auch zu durchaus unterschiedlichen Leistungen der Kinder führt. Auf diese Weise scheinen sich die Unterschiede zwischen reformpädagogischen Richtungen und der Existenziellen Pädagogik in der Praxis aufzuheben – auch deshalb, weil durch den Fokus der reformpädagogischen Richtungen auf den Unterricht unterschiedliche Felder beackert werden. Maria Montessori stellt methodisch-didaktisch durchdachtes und sorgfältig entwickeltes Material bereit. Der Unterricht in Waldorf- und Freinet-Schulen weist neue Schwerpunkte und Organisationselemente auf. Im Freinet-Unterricht kommt die entschiedene, eigenständige und sinnvolle Tätigkeit den existenzanalytischen Grundideen nahe und bei Wagenschein der persönliche Bezug zum Gegenstand.

Existenzielle Pädagogik im Lichte von reformpädagogischen Konzepten

Für Benner muss eine Allgemeine Pädagogik einen in sich stimmigen pädagogischen Grundgedanken systematisch entfalten, der in einem zweifachen Sinn allgemein ist. „Dieser muss Geltung beanspruchen für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis und Anerkennung finden können in allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung.“ (Benner 2012, 5) Die Existenzielle Pädagogik hat eindeutig ihren Schwerpunkt in einer fundierten, evidenzbasierten Anthropologie und Motivationslehre. Ihr Grundgedanke besteht in der Beziehungsgestaltung und Begegnung mit dem Kind und in dem sich daraus ergebenden existenziellen Dialog. Zudem werden die personalen und existenziellen Voraussetzungen von allen an Erziehung Beteiligten in den Blick genommen, also explizit auch die der Erziehenden. Diese Grundidee findet sich – jedenfalls nicht explizit – in kaum einer anderen pädagogischen Richtung, am weitgehendsten in der Waldorf-Pädagogik. Ein entscheidender Unterschied liegt darin, dass die Wurzeln der Existenziellen Pädagogik auf einer grundlegenden *Theorie* basieren. Auf dieser Grundlage wurden und werden die Implikationen zur konkreten Umsetzung in der alltäglichen Erziehungspraxis ausgearbeitet. Dies gilt auch für Konzeptionen zu Schule und Unterricht. Demgegenüber nehmen Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik und die Methode nach Martin Wagenschein die Unterrichts*praxis* zum Ausgangspunkt. Streng genommen handelt es sich bei den drei genannten Richtungen um Methoden und weniger um eine eigene Bildungstheorie oder Pädagogik. Anders die Waldorfpädagogik: Diese nimmt für sich in Anspruch ebenfalls auf einer Theorie zu beruhen. Diese entspricht jedoch nicht dem zweiten Postulat Benners.

Die bisher vorliegenden Konzepte der Existenziellen Pädagogik, zu den Themenbereichen Merkmale von Erziehung, Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsziele, personales Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, pädagogische Antworthaltung, Potenzialität, Werteerziehung auf der Grundlage personaler Werte, Willensstärkung, existenzielle Aspekte der Erziehungsmittel (wie Lob, Belohnung, Tadel, Logische Konsequenz), existenzieller Erziehungsstil, ausweichendes Verhalten u. v. a. mehr (Waibel 2017a, 2017b, 2017c, 2017d) decken zwar noch nicht alle Themenbereiche ab, bilden aber wesentliche Eckpfeiler einer *angewandten Erziehungslehre*.

Dies gilt auch für die Konzepte zur Organisation von Unterricht (Waibel 2008) sowie für konkrete Bausteine für Schule und Unterricht (Sinn und Ziel, Lernen statt Lehren, Person und Gruppe, Selbstgestaltung und Potenzialität, Personalisierung im Unterricht, Lernen in Freiheit, Eigenverantwortung und Wahlmöglichkeiten, Fehlerkultur, Leistung und Wert, pädagogische Antworthaltung, Freiheit und Grenzen, Erziehungsmittel, ausweichendes Verhalten im schulischen Kontext, ...) (Waibel & Wurzrainer 2016; Waibel 2008; Waibel 2007). Diese bilden zudem tragfähige Bausteine für eine die Menschen stärkende Schul- und Unterrichtsentwicklung. Damit sind wesentliche didaktische Fragestellungen abgedeckt, nicht jedoch methodische oder die Frage nach Arbeitsmaterialien. Hier eröffnen sich noch einige Tätigkeitsfelder für existenzanalytisch ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen. Aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik steht jedoch die Person vor jeder Methode. Dies bedeutet, dass

ein einseitig auf Methoden fixierter Unterricht der Begegnung im Wege steht. Auf der anderen Seite können vor dem Hintergrund einer existenziellen Vorgehensweise unterschiedliche Methoden angewandt werden, wenn sie diesen Zugang nicht in Frage stellen. So können in einem existenziell ausgerichteten Unterricht beispielsweise Montessori-Materialien ebenso wie Freinet-Methoden oder der Morgenkreis der Waldorf-Pädagogik sowie die auf Wagenschein beruhende Anfrage durch den Gegenstand eingesetzt werden. Grundsätzlich gilt, dass die Fokussierung auf die Art des Unterrichts, auf bewährte Methoden oder Unterrichtsmaterialien nicht tief genug greift, um essenzielle, nachhaltige Veränderungen zu bewirken (Hattie 2014). Welche Unterrichtsform, welche Methoden, welche Unterrichtsmittel, welche Sprache eine Lehrperson auch anwendet, alles ist wichtig, aber nichts so entscheidend wie ihre Haltungen und Einstellungen – und darauf gründend – ihr gelebtes Menschenbild.

Kurz zusammengefasst

Die *Montessori-Pädagogik* ist stark auf (genormte) Materialien zugeschnitten, durch die sich das Kind in vorgegebener Weise, jedoch möglichst selbsttätig und selbstständig die Lernziele erarbeiten soll. Bei *Wagenschein* steht der (vorgegebene) Gegenstand im Vordergrund durch den sich die Kinder befragen lassen und den sie in der Folge auch anfragen sollen. *Freinets* Anliegen wiederum liegt darin, den Unterricht so zu organisieren, dass Kinder darin einen möglichst direkten Bezug zum Leben, zu Freiheit und Verantwortung, Selbsttätigkeit und Kooperation sowie Sinn verwirklichen können (Teigeler, 1999, 39). Vereinfacht gesagt, stehen bei Montessori die Materialien, bei Wagenschein der Gegenstand, bei Freinet die Unterrichtsorganisation und bei Steiner von allem etwas im Vordergrund. In der Existenziellen Pädagogik sind es die in Erziehung und Unterricht beteiligten Menschen und deren entschiedenes Tun. Für sie ist der möglichst unverstellte, vorurteilsfreie, phänomenologische Zugang zum Kind vorrangig. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Richtungen ergeben sich durch die unterschiedlichen Ausgangspunkte. Während Montessori, Freinet und Wagenschein von der Praxis ausgehende Überlegungen zur Veränderung von Unterricht anstellen, beruhen Waldorfpädagogik und Existenzielle Pädagogik auf einer Theorie, letztere auf einer evidenzbasierten. Auf den ersten Blick ergeben sich somit kaum Gemeinsamkeiten. Folgende Grundanliegen eint jedoch alle genannten Richtungen: Im Mittelpunkt steht das Kind in seiner Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung (Keller & Novak 1986, 282), auch wenn diese Inhalte in jeder Richtung anders interpretiert werden. Ziel ist eine Erneuerung von Schule und Erziehung (Böhm 2005, 527), wiederum mit unterschiedlichen Perspektiven.

Literatur

Benner D (2012) Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim & Basel: Beltz Juventa

Böhm W (2005) Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner

Böhm W (2011) Theorie und Praxis. Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg: Königshausen & Neumann

Böhm W (2012) Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: Beck

Buber M (1983) Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider

Buber M (2000) Reden über Erziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Chistolini S (2011). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. In: Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 440–442

Flammer A (2003) Entwicklungstheorien. Bern: Hans Huber

Frankl V (1987) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt/Main: Fischer

Fuchs B (2011) Il metodo della pedagogia scientifica applicato all´educazione infantile nelle Case dei Bambini, 298– 01. In: Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh

Geißler E (1982) Erziehungsmittel. Bad Heilbronn: Klinkhardt

Harth-Peter W (2011) L´École moderne Francaise. In Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 149–151

Hattie J (2014) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer. Baltmannweiler: Schneider

Keller J & Novak F (1986) Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg: Herder

Key E (1901/2016) Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Neuausgabe: Karl-Maria Guth (Hg). Berlin: Sammlung Hofenberg

Kolbe C (2015) Person und Struktur. Menschen im Spannungsfeld von Freiheit und Gebundenheit. Existenzanalyse 31, 2, 32–40

Köck P (2008) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. Augsburg: Brigg

Kratochwil L (1992) Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Donauwörth: Auer

Längle A (2004) Beziehung(s)formen. Ein existenzanalytischer Kategorisierungsversuch. Existenzanalyse 21, 2, 23–29

Längle A (2007) Das Bewegende spüren. Phänomenologie in der existenzanalytischen Praxis. Existenzanalyse 24, 2, 17–29

Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A & Holzhey-Kunz A (2008) Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas, 23–79

Längle A (2010). Lernskriptum zur Existenzanalyse (Logotherapie). IV. Teil: Grundlagen für die Praxis der Beratung und Therapie. Wien: Eigenverlag GLE

Längle A (2014a) Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas

Längle A (2014b) Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz. Existenzanalyse 21, 1, 16–26

Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge zur Psychotherapie. Wien: Facultas

Längle A (2018) Das Sein ist im Werden. Entwicklung im existentiellen Paradigma. Vortrag am Internationalen GLE-Kongress in Dresden am 27. April 2018, im Druck

Längle A & Tutsch L (2009) Begegnung. In: Stumm G & Pritz A (Hg) Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer

Lohaus A & Vierhaus M (2015) Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer

Schenk-Danzinger L (1988) Entwicklungspsychologie. Wien: ÖBV

Teigeler P (1999) Célestin Freinet. In: Hellmich A & Teigeler P (Hg) Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim: Beltz

Waibel E (2007) Personentwicklung im offenen Unterricht. Existenzanalyse 24, 2, 82–87.

Waibel E (2008) Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. In Aregger K & Waibel E (Hg) Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg: Brigg Pädagogik, 43–76.
Waibel E (2017a) Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Weinheim: Beltz/Juventa
Waibel E (2017b) Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Weinheim: Beltz/Juventa.
Waibel E (2017c) Macht Erziehung Sinn? Welche Erziehung macht Sinn. In: Gutownig M & Trattnig A (Hg). Sinn und Leben. Annäherung an Viktor Frankl. Klagenfurt: Mohorjeva/Hermagoras, 239–263
Waibel E (2017d) Stärkung von Lebenskompetenzen durch eine an der Person und deren Sinn orientierte Pädagogik. In Erziehung und Unterricht 9-10, 858–866.
Waibel E & Wurzrainer A (2016) Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den existenziellen Unterricht.
Wicki W (2010) Entwicklungspsychologie. München: Reinhardt

Anschrift der Verfasserin:
Mag. Dr. phil. Eva Maria Waibel
Schulgasse 7
A – 6850 Dornbirn
waibelevamaria@gmail.com

WEITERBILDUNGSTERMINE

Weiterbildungscurricula:
Neue Gruppen

Psychotraumatherapie
Leitung: Dr.in Liselotte Tutsch, Mag.a Renate Bukovski, MSc, Prof.in Luise Reddemann
Wien, W: Start: Herbst 2021
Anmeldung u. Info: renate.bukovski@existenzanalyse.at

Schizophrenie und andere psychotische Zustandsbilder – existenzanalytische Zugänge
Leitung: Dr.in Karin Matuszak-Luss
Wien: NEUER Kurs: Anfang 2019
Anmeldung und Info: info@psyordination.at

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie
Leitung: Mag.a Andrea Kunert, Dr. Roman Biberich
Wien: Start: 29.–30.03.2019
Anmeldung u. Info: andreakunert@gmx.at oder roman.biberich@gmx.at

Psychosomatik
Leitung: Mag.a Renate Bukovski, MSc
Co-Leitung: Mag.a (FH) Kerstin Breckner, MSc, BEd.
Vöcklabruck, OÖ: NEUER Kurs: Start 21.–23.Februar 2020
Anmeldung u. Info: renate.bukovski@existenzanalyse.at

Weiterbildung zum Supervisor/zur Supervisorin: Block A: Fallsupervision und Coaching
Leitung: Dr. Anton Nindl, Mag.a Bukovski
ReferentInnen: Mitwirkung weiterer Lehrtherapeuten der GLE
Salzburg/Wien: NEUER Kurs: Beginn Frühjahr 2020
Anmeldung u. Info: anton.nindl@existenzanalyse.at

Paartherapie
Leitung: Mag.a Susanne Pointner, Marc Sattler
Baden bei Wien/Altlengbach, NÖ:
Start: 17.–19.04.2020
Anmeldung u. Info:
susanne.pointner@existenzanalyse.org

RELIGIOSITY AND EXISTENTIAL FULFILMENT OF MUSLIMS AND BUDDHISTS LIVING IN RUSSIA

Vladimir B. Shumskiy & Anastasia Y. Klimochkina

The article is devoted to the study of the relationship between existential fulfilment as one of the indicators of psychological well-being, and religiosity among Russian citizens practicising Islam and Buddhism. We also compare existential fulfilment of Muslims and Buddhists and Russians from the general population. We understand existential fulfilment, based on A. Längle's existential analytical approach, as the personal realization of the four fundamental existential motivations (FMs). We first briefly consider how the main themes of the FMs are reflected in the world outlook and practice of both Islam and Buddhism. In an empirical study on a sample of Muslims (N = 181) and Buddhists (N = 131) we used the original Russian version of the Test of Existential Motivation and an "objective" indicator of religious involvement: a survey form for assessing religiosity level includes questions about the frequency of religious practices. A positive correlation was found between existential fulfilment and religiosity. Regression analysis showed that religiosity is a significant predictor of existential fulfilment, independent of the gender, age, place of residence of respondents and the method used for data collection. The level of realization of the 2nd FM, concerning emotionality and value of life, among Muslim participations, was significantly higher than among Buddhist participants. In the levels of realization of other existential fundamental motivations and in the general indicator of existential fulfilment, no significant differences were found between the representatives of two religious groups. Comparison of existential fulfilment indicators for Muslims and Buddhists with similar indicators for a neutral Russian sample from the general population demonstrated that the level of realization for all fundamental existential motivations was significantly higher for believers. Further studies are needed for testing our results in other countries and using representatives of other religions.

KEYWORDS: existential fulfilment, religiosity, psychological well-being, fundamental existential motivations, Islam, Buddhism

RELIGIOSITÄT UND EXISTENTIELLE ERFÜLLUNG VON IN RUSSLAND LEBENDEN MUSLIMEN UND BUDDHISTEN

Dieser Artikel beschäftigt sich mit einer Studie der Beziehung zwischen der existentiellen Erfüllung, eines der Indikatoren für psychologisches Wohlbefinden, und der Religiosität unter russischen Bürgern welche Islam und Buddhismus praktizieren. Wir vergleichen auch die existentielle Erfüllung von Muslimen, Buddhisten und Russen aus der allgemeinen Bevölkerung. Dabei verstehen wir die existentielle Erfüllung, gestützt auf A. Längle's analytischen Ansatz, als personale Verwirklichung der vier Grundmotivationen (GM). Zu Anfang untersuchen wir zu welchem Maß die Hauptthemen der Grundmotivationen in den Weltanschauungen und der Ausübung von sowohl Islam also auch Buddhismus vorhanden sind. In einer empirischen Studie auf einer Stichprobenbasis von Muslimen (N = 181) und Buddhisten (N = 131) verwendeten wir die Russische Originalversion des Test zur Existenziellen Motivation und einen „objektiven" Indikator für religiöses Engagement: ein Umfrageformular für die Bemessung der Ausprägung der Religiosität, welche Fragen zur Häufigkeit religiöser Praktiken beinhaltet. Eine positive Korrelation zwischen existentieller Erfüllung und Religiosität wurde so festgestellt. Die Regressionsanalyse wies darauf hin, dass Religiosität ein signifikanter Prädiktor für existentielle Erfüllung ist, abhängig von Geschlecht, Alter, Wohnsitz der Teilnehmer und der verwendeten Sammelmethode für die Daten. Im Bezug auf Emotionalität und Lebenswert war der Verwirklichungsgrad der 2. GM bei muslimischen Teilnehmern signifikant höher als unter den buddhistischen Teilnehmern. Auf der Ebene der Verwirklichung anderer existentieller Grundmotivationen und in der allgemeinen Indikation existentieller Erfüllung waren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vertretern beider religiösen Gruppen feststellbar. Der Vergleich der Indikatoren existentieller Erfüllung für Muslime und Buddhisten mit ähnlichen Indikatoren einer neutralen russischen Probe der allgemeinen Bevölkerung zeigte, dass der Verwirklichungsgrad aller existentiellen Grundmotivationen bei den Gläubigen signifikant höher lag. Weitere Studien werden benötigt um unsere Resultate in anderen Ländern, auch unter Einbeziehung von Vertretern anderer Religionen, zu untersuchen.

SCHLÜSSELWÖRTER: existentielle Erfüllung, Religiosität, psychologisches Wohlbefinden, existentielle Grundmotivationen, Islam, Buddhismus

Introduction

Is religiosity the factor in modern society, which furthers the individual's existential fulfilment? Within the framework of the existential paradigm in psychology, all we have been able to find in support of this is research undertaken by S. Maddi: using a questionnaire on hardiness, designed to operationalize the concept of "existential courage" or "the courage to be" and involving a sample consisting of 53 senior officers of the US Army, a moderately positive correlation was found between tenacity of life and religiosity (Maddi 2004a, 2004b).

In the course of our recent research it has been established that existential fulfilment can be regarded as one of the features of an individual's subjective well-being (Shumskiy, Osin & Ukolova 2017). Interrelation between reli-

giosity and psychological well-being have been studied by several authors using different concepts of well-being and life satisfaction in various sample groups. Most researchers maintain that there is a positive link (Argyle & Hills 2000; Ardelt, 2003; Lewis & Cruise 2006; Dehejia, DeLeire & Luttmer 2007; Snoep 2008; Ritter, Preston & Hernandez 2014). Yet at the same time there are studies in which no link is found between religiosity and subjective well-being (O'Connor, Cobb & O'Connor 2003; Sillick, Stevens & Cathcart 2016). In Russia a recent study was published, which had been carried out within the framework of the Russian Longitudinal Monitoring Survey, that indicates a positive link between religiosity and life satisfaction using a sample of Russian Orthodox Christians (Bryukhanov & Fedotenkov 2017).

In this context, our research aims to study the relationship between religiosity and existential fulfilment. It is essential to note that, on the one hand, modern existential analysis, starting out from the concept formulated by M. Scheler and V. Frankl, has deep roots in the personalist philosophical tradition of Christian culture (Shumskiy 2016). On the other hand, the theory and practice of modern existential analysis is based on ideas which are transcultural (for example, support, space, security, relationships, attention, fairness and so on) (Längle 2003), and for this reason, from our point of view, it can be applied to representatives of other religions. In Russia, alongside Orthodox Christianity, Islam and Buddhism are also religions which have traditionally been adhered to by a significant part of the population. It is for this reason that this study has been focused on the link between religiosity and existential fulfilment among Muslims and Buddhists living in Russia.

Existential fulfilment as the realization of the four fundamental existential motivations

In accordance with the structural model of modern existential analysis, we understand existential fulfilment as the realization in human's life of the four fundamental existential motivations (FM), defined by A. Längle (2003 2016). This structural model, including the prerequisites for the realization of FM, is illustrated in Table 1.

Each of the fundamental existential motivations is bound up with the key question facing man:

- *Can* I be in this world*?*
- Do I *like* to live?
- *Do I have the right* to be myself?
- In what do I see *meaning*?

FM (Content)	Prerequisites for the realization of FM		
1 FM (Possibility of being in the world)	Space	Protection	Support
2 FM (Value of life)	Relation-ships	Time	Closeness
3 FM (Value of self)	Justice	Attention	Apprecia-tion
4 FM (Meaning)	Structural context	Field of activity	Value in the future

Table 1: Theoretical structure of fundamental existential motivations and their prerequisites.

If a person feels that he *can* do something, if he *likes* it, if he also sees that he *has the right to it* and feels that this action has *meaning*, then we are talking about a truly personal existential will. The more situations of this kind there are – both in everyday reality and on the broader horizons of our lives – the higher is individual's existential fulfilment. Subjectively speaking, existential fulfilment is experienced by the individual as "inner consent" with his actions and life (Längle 2009).

Let us now briefly consider how the main themes of fundamental existential motivations are reflected in the world outlook and practice of both Islam and Buddhism.

Islam and Buddhism through the lens of fundamental existential motivations: a short review

1st FM – protection, support, space, fundamental trust

According to M. Scheler, religion gives a person "a hopeful sense of being protected by a force which definitely will do everything rightly" (Scheler 1997, 209). V. Frankl suggested that religion has a psycho-hygienic and psycho-therapeutic influence thanks to the fact that it enables the individual to find spiritual support in the Absolute (Frankl 2000). The system of religious beliefs helps the individual to come to terms with the bewildering confusion of modern life, giving him confidence that behind the outer chaos lie hidden order, wisdom and divine plan. Thanks to his religious belief, a wider space for existence opens up to the individual: now he has not just an earthly world, but a spiritual one as well. In that spiritual world the individual finds an undoubted support in the unchanging fundamental patterns of the world and sense of fundamental trust – the basic experiences, on which his very

existence is founded (Längle 2012).
In the context of the 1st FM, Islam and Buddhism do not appear to be significantly different from other religions based on belief in supernatural forces and beings (divinities, spirits), which are objects of veneration.

2nd FM – relationships, closeness, time, value of life

Religious belief is of pronounced emotional and sensual nature. Moments of mystical experience bring the individual a powerful sense of the obviousness of the sacral: they pave the way to a personal relationship with the divine and, as a result, enable the individual to experience the value of his own life. Yet in the context of the 2nd FM there is a difference between the religious practices of Islam and Buddhism.
In Islam the community (*umma*) has a very special significance. It has a hierarchical structure: it is headed by spiritual mentors (muftis and imams), whose task is to enlighten and unite its members. Their joint performance of religious rituals serves to strengthen individual members' sense of community, enhancing the bonds between them and providing mutual support. In the Muslim community elderly people enjoy profound respect and esteem: wherever possible, all important decisions within a family require their blessing, while children and young people are seen as being under the care of their elders. Horizontal links within the community are no less significant than the hierarchical ones. Often, a group consisting of relatives and neighbours, enjoys a highly significant influence over all aspects of the life of an individual member of the community in relation to the organization of work, leisure and family life, which in the West are regarded as a personal matter for every individual. Much attention is paid to the key events in the life of each member of the community. Given that the community has many members, the life of each of its members is filled with a kaleidoscope of interesting events – weddings, birthdays, religious festivals, shared prayers and fasting. Interaction between community members and interest shown in how its other members are faring are not burdensome duties: they constitute the interest and dynamics characterising the life of every Muslim (At-Tahkhan 2008; Haque & Mohamed 2009).
The role of the community in Buddhism is different from that found in Islam. Here the community creates the best possible conditions for those who have firmly decided to work on the extension of their inner awareness in order to attain enlightenment. Constant control of the words, thoughts and actions by the community helps individual members to advance towards their goal without losing strength or time (Torchinov 2000). Members of a Buddhist community are more like colleagues working on a shared project: there is less intimacy between them and they spend less time engaged in shared activities than the members of a Muslim community do.
A characteristic feature of Buddhism is its special relationship to emotions. It is precisely emotions which give rise to human suffering that stem from man's urge to achieve sensual pleasures. Negative emotions are clearly linked with suffering, but positive ones as well and the urge to experience them repeatedly also lead to suffering because, in the process, attractions, passions and attachments arise. For example, in relations between individuals commonly referred to in the West as "romantic", Buddhists see, first and foremost, aspects of attraction or being blended by affect, binding the individual to the object of his sensual desires. This, from their point of view, leads to dependency and unpredictable but inevitable suffering, because it is impossible to guarantee that the other individual involved will behave precisely as his or her partner wishes. Buddhism recommends various meditation exercises to help the individual distance himself from emotions, manage them, cope with them, introduce harmony into the sphere of the sensual and achieve the "six perfections", which eventually lead to *nirvana* – compassion, morality, patience, courage, concentration and wisdom (Torchinov 2000; Rokotova 2010).

3rd FM – attention, justice, appreciation of value, value of self

The individual believer's appreciation of his own value is bound up with his position within the religious world order, confirmed by his brothers in faith and religious hierarchies. Prayer as an inner dialogue with a divinity (Frankl 2000) is practiced together with constant attention to own thoughts, emotions and actions, evaluating the latter in the light of the postulates of his religious doctrine, further the development of an individual's self-discipline and the inner world of the believer. Self-control motivation is also strengthened by expecting "the last judgment". The believer would constantly appear to be asking himself: "Am I advancing on the spiritual path?"
It can be said that with regard to the 3rd FM, religious practices in Islam and Buddhism differ. First of all we would note that the idea of the individual as a subject of their own life with their own creative power is less well developed in Islam than in other religions. Islamic society gives priority to the interests of the community rather than to those of the individual. «A Muslim consolidates his own faith not so much through painful processes of self-reflection and overcoming his doubts, but through collective worship» (Magomedov 2015, 84). Collective prayers offered up together with fellow believers are of

special importance – according to the medieval theologian al-Bukhari, the reward for performing *namaz* with fellow believers is 27 times greater than performing it alone (Omarov 2010). In Buddhism, on the contrary, we find radical individualism: release from attachment to any person or object constitutes the basis for the practice of the disciple striving to achieve enlightenment.

In the religious practice of Buddhism prayer plays a significantly smaller role than in Islam. Adherents of Tibetan Buddhism, for example, turn in their prayers to lamas, Buddhas and divinities. Prayers are often combined with meditation or the reciting of mantras. The practice of meditation constitutes the basis for the practice of Buddhism and its main elements are concentration of attention, introspection, freeing the psyche from emotion, contemplation and also attainment of the essential foundations of human existence and a world order free of desires and emotions. In Buddhist communities group meditation is sometimes practiced, but most of the time the responsibility for sessions of meditation rests with the believer himself. From the point of view of existential analysis, meditation is a form of self-distancing. Empirical data exist testifying to the beneficial influence of meditation on the psyche and there also exist psycho-therapeutic approaches based on mindfulness meditation (Khoury et al. 2013; Kato 2016).

4th FM – structural context, field of activity, value in the future, meaning of life

In accordance with the religious world outlook, the visible world is only part of another spiritual world and the individual's main aim is to find harmony with that higher world (James 2012). For that reason the question as to the meaning of human existence is central to religion. According to Islam the meaning of life is in the greatest possible revelation to the faithful of the divine plan to be found within man himself and within the world, which will ensure that man enters Paradise after the death of his physical body, while according to Buddhism it is the attainment of the state of *nirvana* by the believer. Thanks to the idea that death is the transition to a different mode of being, another prospect opens up before the individual both with regard to his personal life project and also with regard to the field of his activity aimed at achieving his mission of saving his own soul and enhancing the world around him. Specific values, which religion sets out for the believer, determine how he behaves in his everyday life and in his activity focused on his own spiritual development.

According to the concepts of Islam, the task of spiritual development for the individual lies in the unfolding of all his virtues and thereby drawing nearer to Allah. Virtues involve the conscientious performance of religious obligations: praying five times a day (*namaz*), charitable alms-giving (*zakāt*), making a pilgrimage to Mecca (*hajj*), prayers at the mosque, ritual fasting during the month of Ramadan, reading sacred texts and aspiring to greater knowledge (not only about the religious world order, but also – in the broader sense – to the acquisition of scientific and philosophical knowledge) and participation in the life of the community (Omarov 2010). In Buddhism the spiritual vector of man's development is bound up with what Buddha referred to as the "noble eightfold path" (the Middle Way), which involves the totality of norms and rules, which it is essential to observe in order to uphold cosmic order, and the stipulations regarding activity leading to deliverance from suffering, the attainment of enlightenment and release from *samsara* (Torchinov 2000).

From our point of view, in the context of the 4th FM, Islam and Buddhism are not set apart from other religions.

The main branches of Islam and Buddhism in Russia

In Islam there are two main groups – Shiites and Sunnis. Sunnis recognize that the decisive role in the Muslim community is the resolution of religious and social problems. Their religious faith is based not just on the holy text of the *Koran* (as the Word of God recorded by the hand of the Prophet) but also on the *Sunnah* – legends about the life of the Prophet himself and his own utterances about what Allah sent down to him. *Shiites*, in their turn, believe that the supreme authority in the Muslim community (or state) is divine in nature and should be handed down to the Prophet's direct descendants – to the closest relatives of the Prophet Mohammed. In their faith the Shiites base their ideas on the Koran and a limited range of the *Sunnah* legends.

Approximately 10% of the population of Russia is made up of followers of Islam: it is the second largest religious group in the country after Christianity. The overwhelming majority (approximately 95%) of Muslims in Russia are Sunnis (Silantiev 2008).

The main traditions in Buddhism include Theravada (or Hinayana), Mahayana, Vajrayana and Tibetan Buddhism (Lamaism). *Theravada* teaches believers to follow the path of Buddha in order to attain *nirvana*. It is considered that only a monk can attain enlightenment and that on man's spiritual path nobody can help him: everything depends on his own efforts. In the Theravada tradition there is no pantheon of saints and no concepts of Paradise and Hell and no cultic sculptures are used. In *Mahayana* Buddhism it is believed that *nirvana* can be attained not only by a monk

		Muslims, N=181	Buddhists, N=131
Age	younger than 20	15 (8%)	29 (22%)
	from 21 to 30	61 (34%)	38 (29%)
	from 31 to 40	26 (14%)	35 (27%)
	from 41 to 50	13 (7%)	14 (11%)
	older than 50	66 (37%)	15 (11%)
Gender	Male	74 (41%)	64 (49%)
	Female	107 (59%)	67 (51%)
Place of residence	Small town (less than 1 million inhabitants)	74 (41%)	81 (62%)
	Large town (more than 1 million inhabitants)	107 (59%)	50 (38%)
Data collection method	On-line	118 (65%)	88 (67%)
	Face-to-face	63 (35%)	43 (33%)

Table 2: Data concerning the sample.

but also by a devout layman. The *Mahayana* tradition includes the concept of the Bodhisattva – a divine being who has attained enlightenment and can lead laymen along the path of salvation; there exists a large pantheon of saints, to whom men can pray and ask for help. This tradition includes the idea of Paradise and Hell and is also accompanied by sculptural representations of Buddhas and Bodhisattvas. According to the *Vajrayana* tradition, *nirvana* is only accessible for a select few. Tantras (sacred texts) are only studied by a narrow circle of the initiated, a good deal of attention is focused on Yoga exercises and the recitation of mantras. *Tibetan Buddhism* incorporates the main tenets of the other three Buddhist traditions. The lamas, or spiritual teachers, who pass through the circle of reincarnations, are accorded special respect. Spiritual and secular power are transmitted thanks to the rebirth of one and the same individual, which eventually led up to the coming together of both branches of power and the single ruler of Tibet – the Dalai Lama (Ulanov 2009).

Within the territory of Russia, Buddhism is the main religion in the Republics of Kalmykia, Buryatia and Tuva (Tibetan Buddhism). Buddhist communities are also to be found in Moscow, Saint Petersburg and other cities (*Hinayana*, *Mahayana*). Buddhism is a religion practised by 1% of Russia's population.

Hypotheses

The main hypothesis underlying our research was that *there is a positive connection between religiosity and existential fulfilment of Muslims and Buddhists*.

Earlier we pointed out that in the practice of Islam and Buddhism – as we see it – there is a difference in the importance accorded to the content of the 2nd and the 3rd fundamental existential motivations. This allowed us to formulate a hypothesis to the effect that *there exist statistically significant differences in the indicators of realization of the 2nd and the 3rd FM among Muslims and Buddhists: the indicator of realization of the 2nd FM is higher for Muslims than for Buddhists, and the indicator of realization of the 3rd FM is higher for Buddhists than for Muslims.*

A third hypotheses is based on data we previously obtained regarding average levels at which FMs were realized among respondents in the overall population in Russia (Shumskiy et al. 2016). We assume *statistically significant differences in the indicators for existential fulfilment among Muslims and Buddhists, as compared with respondents from the general population.*

Research Methods

Sample and procedure

The initial sample of believers consisted of 323 individuals: 181 Muslims and 142 Buddhists. The respondents were invited to take part in an anonymous investigation into religiosity and psychological well-being. The criterion for being included in the sample was a positive answer to the question about religious faith: "Do you believe that God exists?" for Muslims and "Do you believe in the truth of the Buddha's teaching?" for Buddhists. The difference in the wording of the questions is due to the peculiarities in world outlook of Muslims and Buddhists, discussed above.

In the group of Muslims all the respondents are ethnic Tatars and Sunnis. The majority of the Muslim respondents resides in the Republic of Tatarstan (in its capital, Kazan, or in the small town of Buinsk), while the remainder lives in other regions of Russia. In the group of Buddhists ap-

Questions for assessing religiosity among individuals practising Islam	Questions for assessing religiosity among individuals practising Buddhism
1. How often do you pray?	1. How often do you pray and recite mantras?
2. How often do you attend your mosque and meetings of your community?	2. How often do you visit your datsan and meetings of your community?
3. How often do you read sacred texts (the Koran or the Sunna)?	3. How often do you read sacred texts (the Tripitaka, sutras or others)?
4. How often do you celebrate religious festivals?	4. How often do you celebrate religious festivals?
	5. How often do you practise meditation?

Table 3: Questions used to assess levels of religiosity for individuals practising Islam and Buddhism.

proximately half of the respondents are ethnic Kalmyks and live in the Kalmyk Republic (capital Elista), while the remainder lives in other regions of Russia. Some respondents (N=11) were excluded from the initial sample, because some of them had not indicated to which tradition of Buddhism they adhered and some had indicated that they were adherents of Zen Buddhism, which can be considered as a philosophical school rather than a religious doctrine (Suzuki 1991; Watts 1999). This meant that the sample of Buddhists (N=131) consisted of representatives of the *Hinayana* and *Mahayana* traditions and Tibetan Buddhism.

Detailed data relating to the sample is provided in Table 2. The survey of the respondents was carried out in two ways: on line – using social networks – and face-to-face in the relevant regions of Russia (Republic of Tatarstan, Kalmyk Republic, Moscow and the Moscow Region). All the respondents, who are not ethnic Russians, have spoken Russian since childhood and speak it like a native.

Instruments

Test of existential motivations (TEM). A new and original Russian-language version of the TEM was used (Shumskiy et al. 2016, 2017), based on a structural model of modern existential analysis (Table 1). The survey comprises 36 questions, assessed over a range of 1 to 4, and there are four scales reflecting the extent to which each of the FMs is realized (with 9 items in each scale). The total score in each of the 4 scales constitutes the overall indicator of the individual's existential fulfilment.

The survey form for assessing religiosity levels includes questions, which are usually employed in research to measure 'objective' – or 'external' – religiosity (Connors et al. 1996; Koenig & Büssing 2010; Hill 2003). Questions were put to the respondents about the frequency with which they performed religious practices using the scale from 1 to 5: 1 – "never", 2 – "seldom", 3 – "sometimes", 4 – "often" and 5 – "regularly". As can be seen from Table 3, there are certain specific features to be noted as regards those practising Islam and Buddhism, which stem from the nature of the religious practices performed by adherents of the specific religion concerned.

A

Religious practices of Muslims	Corrected Item-Total Correlation
Praying	.835
Attending their mosque and community meetings	.744
Reading sacred texts	.778
Participation in religious festivals	.801

B

Religious practices of Buddhists	Corrected Item-Total Correlation
Praying	.544
Visiting the datsan and community meetings	.581
Reading sacred texts	.652
Participation in religious festivals	.164
Meditation	.453

Table 4: Results for internal consistency analysis of the religiosity scale: religious practices for adherents of Islam (A) and Buddhism (B).

Results

Indicator for objective religiosity

Internal consistency analysis (Table 4) revealed that the religious practices of Muslims demonstrated a high link with the general indicator forming the scale with Cronbach's Alpha=0.906. In relation to religious practices of Buddhists, on the other hand, there was a low correlation regarding one item – participation in religious festivals – with the general indicator and for that reason that particular item was excluded from further calculations of the indicator for objective religiosity of adherents of Buddhism. The remai-

ning four items made up the scale for Buddhists' objective religiosity with the indicator Cronbach's Alpha=0,774.

Thus, the indicator for objective religiosity (OR), both for adherents of Islam and also for Buddhists, includes four items, but the content of the various items is specific for the religion in question. From our point of view, a difference of this kind still complies with the short theoretical analysis of the religious practices of Islam and Buddhism outlined above. For subsequent statistical analysis the OR indicator was standardized within each group.

Interrelation of religiosity and existential fulfilment

Table 5 presents the correlations for the TEM scores with the ages of the respondents, the towns where they reside and the objective religiosity indicator. All the TEM scales and the general existential fulfilment indicator demonstrated significant positive correlations with religiosity. The ages of the respondents and their places of residence also pointed to a significant link with the realization of the 3rd FM.

	1 FM	2 FM	3 FM	4 FM	General Ex. Ful.
Age	-.09	-.10	-.16**	-.07	-.13*
Town of residence (0-large,1-small)	-.02	-.00	-.18**	-.05	-.07
Gender (0-female,1-male)	.01	-.10	-.10	.05	-.04
Religiosity Scale (OR)	.21**	.15*	.12*	.25**	.21**

*Note: ** p < .01, * p < .05*

Table 5: Spearman's correlations (two-tailed) of TEM scores with age, towns of residence, gender and religiosity scale (N=312).

	Dependent variables				
	Gen. Ex.Ful	1FM	2FM	3FM	4FM
Step 1. ΔR2	.013	.005	.021	.062***	.005
β, data collection method (0-online,1-face-to-face)	-.06	-.02	-.07	-.07	-.05
β, age	-.11	-.06	-.10	-.18**	-.04
β, town of residence (0-large,1-small)	-.01	.00	.07	-.12	-.02
β, gender (0-female,1-male)	-.03	.04	-.11	-.07	.05
Step 2. ΔR2	.005	.006	.024*	.005***	.005
β, data collection method	-.02	.02	.01	-.10	-.01
β, age	-.12	-.07	-.12	-.17**	-.06
β, town of residence	-.01	.00	.07	-.12	-.02
β, gender	-.01	.05	-.08	-.09	.06
β, religion (0-Buddhists, 1-Muslims)	.08	.09	.18**	-.08	.08
Step 3. ΔR2	.079***	.063***	.043***	.052***	.083***
β, data collection method	.07	.10	.07	-.03	.08
β, age	-.22***	-.16**	-.20**	-.26***	-.16**
β, town of residence	-.04	-.02	.06	-.14*	-.04
β, gender	-.04	.03	-.10	-.11	.04
β, religion	.06	.07	.17**	-.10	.06
β, objective religiosity (OR)	.33***	.29***	.24***	.26***	.33***

*Note: *** p < .001, ** p < .01, * p < .05*

Table 6: Hierarchical multiple regression of TEM scores involving method of data collection, age, town of residence, gender and religiosity.

In order to define more precisely and differentiate the link between TEM indicators and religiosity, a hierarchical multiple regression analysis was used. In the first step the contribution to existential fulfilment of the method of data collection (face-to-face or on-line) and demographic factors (age, town of residence and gender of respondents) was investigated. In the second step adherence to a particular religion was added to the regression model and the indicator of objective religiosity has been added at the third step.

The results of the regression analysis show, that the method for data collection and the gender of the respondents do not have significant association with existential fulfilment indicators. Adherence to a specific religion emerged as significant for the 2nd FM: in the case of Muslims, the indicator for realization of the 2nd FM was significantly higher than in the case of Buddhists. When the objective religiosity factor was added to the regression model at the third stage, the age of the respondents becomes significant for the indicators of realization of all FMs and, when it comes to realization of the 3rd FM, the town where respondents reside becomes significant as well. In its turn, the contribution of objective religiosity is significant for the indicators of realization of all the four fundamental existential motivations and for existential fulfilment as a whole.

Contribution of specific religious practices to existential fulfilment in the group of Buddhists

In the group of respondents adhering to Islam, the indicator for the frequency with which they carried out concrete religious practices had multicollinearity (tolerance<0.4, VIF>2.5) (Tabachnick & Fidell 2013), which makes it impossible to differentiate between the contributions of

	Dependent variables				
	Gen.Ex.Ful.	1FM	2FM	3FM	4FM
β, Meditation	.31**	.25*	.28**	.41***	.29**
β, Visiting the datsan and community meetings	.18	.13	.09	.26**	.20*
β, Praying and reciting mantras	.27**	.17	.13	.32***	.26**
β, Reading sacred texts	.23*	.14	.18	.34***	.14

*Note: *** p < .001, ** p < .01, * p < .05*
Table 7: Regression coefficients (*β-coefficients)* reflecting the link between specific religious practices and indicators of existential fulfilment in the group of Buddhist respondents (demographic factors controlled).

	Muslims (N=181)	Buddhists (N=131)	General population sample	Muslims / Buddhists	Buddhists / General population sample	Muslims / General population sample
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	Cohen's d	Cohen's d	Cohen's d
1FM	28,55 (4,54)	27,96 (4,13)	24,54 (5,06)	.12	.69***	.81***
2FM	28,03 (4,35)	26,78 (4,84)	24,53 (5,11)	.27*	.44***	.71***
3FM	29,36 (4,02)	29,99 (3,84)	28,03 (4,45)	-.10	.45***	.31***
4FM	29,43 (4,42)	29,25 (4,55)	25,58 (5,67)	.14	.66***	.71***
Gen. Ex. Ful.	115,38 (15,04)	113,97 (14,89)	102,76 (17,21)	.13	.66***	.75***

*Note: *** p < .001, * p < .05*
Table 8: Comparison of the mean values of TEM scores between Muslims, Buddhists and general Russian population sample.

specific practices to existential fulfilment. When it comes to the group of respondents adhering to Buddhism, the multicollinearity of these indicators is absent. Table 7 presents the results of regression analysis, which illustrate the contribution of specific religious practices to the degree to which the 4 FMs are realized in the group of Buddhist respondents, when demographic factors were controlled.

From the table above it can be seen that the level of realization for the 1st and the 2nd FM is significantly linked only with the practice of meditation, while the level of realization of the 4th FM is significantly linked with the practice of meditation, prayer and recitation of mantras and also with attendance at the datsan and at meetings of the religious community. All religious practices of Buddhism are significantly linked with the level of fulfilment of the 3rd FM. *The practice of meditation has the most significant links with indicators for the realization of all fundamental motivations and with the general indicator for existential fulfilment.*

Indicators of existential fulfilment among Muslims and Buddhists and in the sample drawn from the general population of Russia

Table 8 and Fig. 1 illustrate the results from comparison of TEM indicators in the groups of believers with data collected from a neutral Russian sample from the general population (in this sample the question of religious beliefs was not asked) (Shumskiy et al. 2016).

The neutral Russian sample has significantly lower indicators on all TEM scales. The largest differences between the religious respondents and the neutral sample are to be seen with regard to the 1st and the 4th FM. The smallest differences between the Muslim group and neutral sample are to be seen with regard to the 3rd FM and the smallest differences between the neutral sample and the Buddhist group are to be seen with regard to the 2nd and 3rd FMs.

Discussion

We can say that the main hypothesis underlying this research was confirmed: *there exists a statistically significant link between existential fulfilment and religiosity, under-*

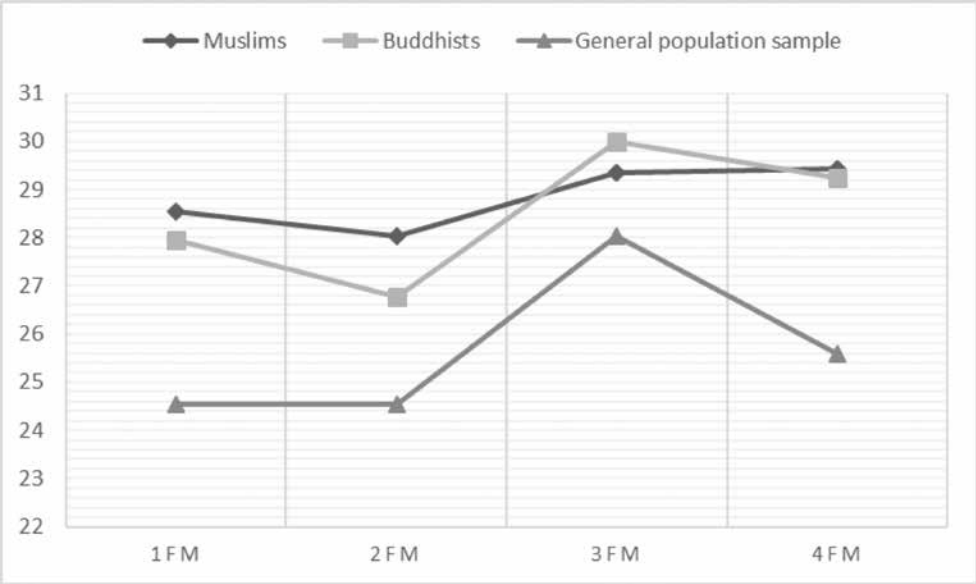

Fig. 1: Mean values of the four FMs for Muslims, Buddhists and neutral Russian samples.

stood as frequency of the performance of religious practices. Religiosity is a significant predictor of existential fulfilment, independent of the gender, age, place of residence of respondents and the method used for data collection.

This serves to underline the role of active participation on the part of the believer: the more regularly Muslims and Buddhists perform practices as instructed by their religion, the higher the level at which the four fundamental existential motivations are realized and the higher the general indicator for existential fulfilment. Similar results were obtained by D. Mochon and his co-authors in their investigation of psychological well-being: only a high level of religiosity brings about a significant rise in life satisfaction, while believers with a moderate or low level of religiosity exhibit a lower level of psychological well-being than atheists or agnostics (Mochon, Norton & Ariely 2011).

In our research the age of the religious respondents had a weak negative relationship with their existential fulfilment. Unfortunately, we are unable to reach a confident interpretation of that result. In our previous research project using a sample from the general population, for which the religiosity factor was not taken into account, we found a slight positive link between age and existential fulfilment for respondents aged between 16 and 40 (Shumskiy, Osin & Ukolova 2017). We can say that the relatively small size of the sample, which was inadequately balanced as regards age (among the Muslim respondents older believers predominated), does not enable us to draw a well-founded conclusion about a link between existential fulfilment and the age of the respondents. It can be assumed that the results obtained had been influenced by differences between cohorts: the sample included both respondents, whose world outlook and religiosity had been formed during the period of the Soviet Union, and also respondents who had been born and had grown up in post-Soviet Russia. In view of this, more thorough research is required into the link between existential fulfilment and the age of believers.

We identified a slight link between realization of the 3rd FM and the town where respondents resided. It is typical for modern Russia that living in a large town is regarded as more prestigious, because the standard of living in such towns is, as a rule, higher and the municipal authorities and social protection services there function better. In addition, large towns provided better opportunities for self-realization, which also contributes to a rise in value of self.

The second hypothesis in our research was partially confirmed. It was demonstrated that *the level of realization for the 2nd FM in Muslims was significantly higher than in the case of Buddhists*. This result is, in our opinion, in line with the differences in world outlook examined above and the special features of religious practices for the religions under consideration. The teaching of the Buddha speaks of the illusory nature of human emotions and spontaneous manifestations of vitality are not regarded as positive. In the culture of Islam there is not such a categorical attitude to emotionality and the close integration of the believer into the life of the community provides a basis for his experience of a very wide spectrum of emotions. The other part of the second hypothesis – the assumption that the indicator for realization of the Third FM is significantly higher for Buddhists than for Muslims – was not confirmed.

The results of our research show that certain religious practices make different contributions to the indicators for existential fulfilment of the Buddhists. The smallest

contribution is that of attendance at the datsan and meetings of the religious community. The most significant predictor of existential fulfilment for the Buddhists was the high frequency of meditation. The religious practices of Islam, on the other hand, are closely bound up with the impact on indicators of existential fulfilment. In our opinion, this result closely coincides with the main ideas in the world outlook of Islam and Buddhism examined above and also with the substance of religious practices in those religions.

Meditation, which is the main foundation for religious practices in Buddhism, is based on self-distancing. According to the ideas inherent in existential analysis, self-distancing provides the basis for the emergence of the individual as a person and for the realization of the 3rd FM (Längle 2009). Starting out from this premise we could expect that the level of realization for the 3rd FM in the case of Buddhists would be statistically higher than for Muslims. The results obtained do not, however, bear out this assumption.

This could be linked with the fact that an important part of the Buddhist world outlook is the doctrine of "*anātman*" or "non-self", according to which there is no unchanging, permanent self, soul or essence in living beings. Confidence in the existence of some kind of permanent "self", any separation and individualization, lead to the fact that a person starts aspiring to experience positive emotions and, as a result of that, to engage in wrong, immoral actions, which, in their turn, increase his suffering. On the other hand, what will further his enlightenment and attainment of *nirvana* is his understanding of the illusory nature of the constant "self" (Androsov 2011). It can be assumed that the "*anātman*" doctrine works against, or neutralizes, any rise in self-value and realization of the 3rd FM that is furthered by the practice of meditation.

The third hypothesis in this research was confirmed: *there exist statistically significant differences between the existential fulfilment of Muslims and Buddhists and that of respondents from the general population*. Indicators for realization of all the four FM for Muslims and Buddhists are significantly higher than similar indicators for the Russian sample from the general population.

Several pieces of research into psychological well-being state that a source of a positive attitude to life for religious people is to be found in social support, which they receive from their religious community. Participation in the life of that community enhances their sense of connectedness, optimism and their positive emotions (Levin 2013; Ritter, Preston & Hernandez 2014). According to our data, participation in the life of their religious community makes the smallest contribution to Buddhists' existential fulfilment. Moreover, the level at which the 2nd FM, bound up with feelings and emotions, is realized, is statistically far lower in the case of Buddhists than in the case of Muslims. Yet the general indicator of existential fulfilment, including the indicator for the realization of the 2nd FM, is significantly higher for Buddhists than for the sample from the general population. Consequently, we can say that participation in the life of the community is not decisive for the existential fulfilment of religious people.

In the final analysis, our research, like many other investigations of the link between religiosity and life satisfaction, is called upon to answer the following key question: "Which are the significant functions for psychological well-being that religion can provide for the modern individual?" The results of our research show that the most important contribution religion can make to existential fulfilment is bound up with the content of the 1st and the 4th FMs: *religion, independent of doctrinal distinctions, furthers the emergence in believers of fundamental trust in the world and the experience of the presence of ultimate support in their existence* (1st FM), *and also the conviction that life has meaning and that man's existence in the world has an ultimate purpose* (4th FM).

Limitations and conclusions

The limitations of this research lay in its cross-sectional nature and in the non-representative nature of the sample, which was not sufficiently balanced as regards its demographic characteristics. Nor had we taken into consideration a number of objective factors influencing life satisfaction, such as material income, rewarding work, family situation and so on. Representatives of the main religion practised in Russia – Orthodox Christianity – had not taken part in the survey either. This meant that the research could have been regarded as a pilot project and the results obtained as factors leading to its continuation and the extension of its empirical findings in the field of the correlation between religiosity and existential fulfilment.

The main conclusion of our research is to identify a positive link between religiosity and existential fulfilment. Comparison of existential fulfilment indicators for Muslims and Buddhists with indicators for a neutral Russian sample from the general population demonstrated that the level of realization for all fundamental existential motivations was significantly higher for believers. The concept of "existential fulfilment", operationalized as the level of realization of the four fundamental existential motivations, identified by A. Längle, also made it possible to take a differentiated view of the significance of religion

for the psychological well-being of the modern individual. The key contribution from religiosity consists in the fact that it enables a person to find support in a transcendental world and meaning for his own existence.

We note that higher existential fulfilment rates in the religious sample, as compared to the non-religious one, could be linked with the general spiritual state of society in Russia at the present time: the universal cultural assumptions and meanings which dominated in the Soviet period no longer exist and have not been replaced by others of a similar significance. For this reason religion, which offers a clear world outlook and meaning of life, makes it likely that individuals experience a high level of existential fulfilment.

In short, the results duly obtained relate first and foremost to the Russia of today. At the same time, we suggest that they could also point to useful empirical hypotheses for testing them out in other countries and using representatives of other religions.

Acknowledgments

The authors are grateful to Alsu Kutuzova who helped to collect the data.

References

Androsov VP (2011) Indo-tibetskii buddizm. Enciklopedicheskii slovar. [Indo-Tibetan Buddhism. Encyclopaedic dictionary] Moscow: Orientalia

Ardelt M (2003) Effects of Religion and Purpose in Life on Elders' Subjective Well-Being and Attitudes Toward Death. Journal of Religious Gerontology 14(4)

Argyle M & Hills P (2000). Religious experiences and their relations with happiness and personality. International Journal for the Psychology of Religion, 10(3), 157–172

At-Tahkhan MM (2008) Lichnost' sovremennogo musul'manina [Personality of the modern Muslim]. Kiev: Ansar Foundation

Bryukhanov M, Fedotenkov I (2017) Religiosity and Life Satisfaction in Russia: Evidence from the Russian Data. National Research University Higher School of Economics. Series WP BRP 180 "Economics/EC". Retrieved from https://wp.hse.ru/data/2017/11/13/1158251830/180EC2017.pdf

Connors GJ, Tonigan JS & Miller WR (1996) A Measure of Religious Background and Behavior for Use in Behavior Change Research. Psychology of Addictive Behaviors 10(2), 90–96

Dehejia R, DeLeire T & Luttmer EFP (2007) Insuring consumption and happiness through religious organizations. Journal of Public Economics 91, 259–279

Frankl VE (2000) Man's Search for Ultimate Meaning. New York: Perseus Book Publishing

Grice JW & Barrett PT (2014) A note on Cohen's overlapping proportions of normal distributions. Psychological Reports 115(3)

Haque A, Mohamed Y (Eds.) (2009) Psychology of personality: Islamic perspectives. Kuala Lumpur, Malaysia: Cengage Learning Asia

Hill PC & Pargament KI (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. Implications for physical and mental health research. American Psychologis 58 (1), 64–74

Hill PC (2013) Measurement assessment and issues in the psychology if religion and spirituality. In Paloutzian RF, Park CL (Eds) Handbook of the psychology of religion and spirituality. New York: Springer, 48–73

James W (2012) The varieties of religious experience: A study in human nature. Oxford: Oxford University Press.

Kato H (2016) The relationship between the psychology of religion and Buddhist psychology. Japanese Psychological Research, 58, 70–84

Khoury B, Lecomtea T, Fortina G, Massea M, Theriena P, Bouchard V, Chapleaua M-A, Paquina K, Hofmann SG (2013) Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. Clinical Psychology Review, 33(6), 763–771

Koenig HG, Büssing A (2010) The Duke University Religion Index (DUREL): A five-item measure for use in epidemological studies. *Religions 1*(1), 78–85

Längle A (2003) The art of involving the person: Fundamental existential motivations as the structure of the motivational process. European Psychotherapy 4(1), 25–36

Längle A (2009) Person. Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti [Existential-analytic theory of personality]. Moscow: Genesis

Längle A (2012) Lernskriptum zur Existenzanalyse (Logotherapie). Die Grundbedingung der Existenz: Sein-Können in der Welt oder die 1. Grundmotivation. Wien: GLE-Werlag

Längle A (2016) Existenzanalyse: Existentielle Zugänge in der Psychotherapie. Wien: Facultas

Levin J (2013) Religious behavior, health, and well-being among Israeli Jews: Findings from the European Social Survey. Psychology of Religion and Spirituality, 5(4), 272–282

Lewis CA, Cruise SM (2006). Religion and happiness: Consensus, contradictions, comments and concerns. Mental Health, Religion & Culture, 9(3), 213–225

Maddi SR (2004a) The role of hardiness and religiosity in depression and anger. International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy 1(1), 38–49

Maddi SR (2004b) Hardiness: an operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology, 44(3), 279–298

Magomedov KM (2015) Problema sub'yekta v islamskoy teologii [The subject's problem in Islamic theology]. Islamic Studies 6(2), 24, 77–85

Mochon D, Norton MI, Ariely D (2011) Who benefits from religion? Social Indicators Research 101(1), 1–15

O'Connor DB, Cobb J, O'Connor RC (2003) Religiosity, stress and psychological distress: No evidence for an association among undergraduate students. Personality and Individual Differences 34, 211–217

Omarov MM (Eds.) (2010) Shafiitskij Fikh. Kanony religioznoy praktiki: ochishcheniye, namaz, obyazatel'naya milostynya, post, palomnichestvo (takharat, salyat, zakyat, siyyam, khadzh) [Shafi'i Fiqh. The canons of religious practice: purification, prayer, obligatory charity, fasting, pilgrimage (Tahara, Salat, Zakat, Siyam, Hajj)]. Makhachkala: SANAVPO

Ritter RS, Preston JL, Hernandez I (2014) Happy tweets: Christians are happier, more socially connected, and less analytical than atheists on Twitter. Social Psychological and Personality Science 5(2), 243–249

Rokotova N (2010) Osnovy buddizma [Fundamentals of Buddhism]. Moscow: Soglasie

Scheler M (1997) Metaphysische Sondernstellung des Menschen. In: Frings MS (Ed) Gesammelte Werke 12. Bonn: Bouvier, 207–219

Shumskiy VB (2016) Ekzistentsialnaya psikhologia i psikhoterapia [Existential psychology and psychotherapy]. Moscow: Urait.

Shumskiy VB, Ukolova EM, Osin EN, Lupandina YD (2016) Diagnostika ekzistentsial'noy ispolnennosti: Original'naya russkoyazychnaya versiya Testa ekzistentsial'nykh motivatsiy [Measuring existential fulfillment: An original Russian version of the Test of Existential Motivation]. Psychology. Journal of Higher School of Economics 13 (4), 763–788

Shumskiy VB, Osin EN, Ukolova EM (2017) Psychometrics in pursuit of existence: A new version of the test of existential motivations. Existenzanalyse 34(2), 123–138

Silantiev RA (2008) Islam v sovremennoi Rossii. Enciklopediya [Islam in modern Russia. Encyclopedia]. Moscow: Algoritm

Sillick WJ, Stevens BA, Cathcart S (2016) Religiosity and happiness: A comparison of the happiness levels between the religious and the non-religious. The Journal of Happiness & Well-Being 4(1), 115–127

Snoep L (2008) Religiousness and happiness in three nations: A research note. Journal of Happiness Studies 9, 207–211

Suzuki DT (1991) Living by Zen. London: Rider & Co

Tabachnick BG, Fidell LS (2013) Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Pearson
Torchinov EA (2000) Vvedenie v buddologiyu: kurs lekcii [Introduction to Buddhology: course of lectures] SPb: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo
Ulanov MC (2009) Buddism v sociokulturnom prostranstve Rossii [Buddhism in the socio-cultural space of Russia] Elista: Kalmyk State University
Watts AW (1999) The Way of Zen. New York: Vintage books

Anschrift der Verfasser:

Ph.D., Univ. Doz. Vladimir Shumskiy
Department of Psychology
National Research University Higher School of Economics, Moskau
vshymsk@hse.ru

M.Sc. Anastasia Klimochkina
PhD student
Department of Psychology
National Research University Higher School of Economics, Moskau

Besuchen Sie unsere eigene Homepage für die Zeitschrift EXISTENZANALYSE

WWW.EXISTENZANALYSE.NET

MIT INFOS ZUR ZEITSCHRIFT

Inhalt der letzten Hefte – Abstracts der letzten Hefte,
Stichwortverzeichnis – Autorenverzeichnis
Archiv früherer Ausgaben,
Forschung – eigenes Archiv
Redaktion, Wissenschaftlicher Beirat,
Hinweise für Autoren

ONLINE-ABONNEMENT

BESTELLUNG VON JAHRES-ABOS*

Subskription für **Online-Version** Euro 25,–
Subskription für **gedruckte Version** Euro 30,–
Subskription für kombiniertes Abo **Online- & Druck-Version** Euro 40,–

BESTELLUNG VON EINZELHEFTEN

Einzelpreis: Sommerausgabe Euro 15,– / **Online-Version:** Euro 12,50
Winterausgabe (Kongressbericht) Euro 20,– / **Online Version:** Euro 17,50

Alle Preise inkl. Versand Europa
Die Umrechnung der Preise in Schweizer Franken erfolgt tagesaktuell
*Mitglieder der GLE erhalten die gedruckte oder online Zeitschrift kostenlos.

Die Zeitschrift erscheint halbjährlich, im Juli u. Dezember (je Heft ca. 70–140 Seiten)

Bestellung: GLE-International,
Eduard Sueß Gasse 10, 1150 Wien
subscription@existenzanalyse.net
www.existenzanalyse.net

DAS SEIN IST IM WERDEN

Entwicklung im existentiellen Paradigma

Alfried Längle

Das Sein des Menschen ist nicht statisch, sondern ist auf Werden, Entwicklung und Veränderung hin angelegt. Werden als Entstehung von etwas Neuem wird von Entwickeln als Ausgestaltung von Bestehendem differenziert. Die Komplexität dieser Vorgänge wird in einer Reihe von Fragestellungen skizziert. Im existentiellen Paradigma interessiert das Werden und die Entwicklung der Fähigkeiten zum Existenzvollzug. Als zentral zeigt sich dabei eine „existentielle Stufe", die diesen generativen Prozess auf zwei Ebenen ansiedelt: das Hineingestelltsein in Gegebenheiten hat die Charakteristik des Werdens, das nachfolgende aktive Ergreifen der Möglichkeiten führt zur Entwicklung. Entwicklungspsychologisch ist das primäre Erleben des Kindes geprägt vom vorpersonalen Werden, dessen Ausgestaltung in der Arbeit skizziert wird. Darauf aufbauend wird das Ergreifen der Welt und die Entwicklung von Verarbeitungsstrukturen des Ichs durch die Erfahrung der „Welt" parallel zu D. Sterns empirischen Forschungen beschrieben. Ein Hinweis auf noch größere Entwicklungsspannen im Leben rundet das Thema ab.

STICHWORTE: Werden, Entwicklung, Entwicklungspsychologie, Existenzanalyse, Grundmotivationen

BEING IS BECOMING
Development in the existential paradigm

Being of mankind is not static but geared towards becoming, development and change. Becoming, seen as emergence of the new, is differentiated from development seen as shaping of what already exists. The complexity of these processes is outlined in a number of questions raised. In the existential paradigm, becoming and the development of capabilities for the realization of existence are of particular interest. An "existential stage" centrally shows thereby which establishes this generative process on two levels: being placed into circumstances has the characteristics of becoming, and subsequently embracing the possibilities leads to development. In Development Psychology, the primary experience of the child is embossed through pre-personal becoming, and its configuration is outlined in this paper. Building on this, the embracing of the world and the development of processing structures of the ego by means of experiencing the "world" are described parallel to D. Sterns empirical research. A reference towards even greater spans of development in life rounds off the theme.

KEYWORDS: becoming, development, Development Psychology, Existential Analysis, fundamental motivations

1. Werden und Entwicklung

Werden und Entwicklung sind Grundphänomene des Lebens. Die lebenslange Bedeutung von Entwicklung haben die Philosophen schon seit den griechischen Naturphilosophen erkannt (vgl. Prechtl & Burkhard 2008, 172). Mit Darwins Evolutionstheorie 1838 hat dieses Denken in einem viel umfänglicheren Sinne Fuß gefasst. In unserem Gebiet sind frühe Psychologen wie Charlotte Bühler (1933), Erik H. Erikson (1980), G. Stanley Hall (1922), H. L. Hollingworth (1927) zu nennen und es ist darauf hinzuweisen, dass die Tiefenpsychologie eigentlich von allem Anfang an eine Entwicklungspsychologie ist. In der humanistischen Psychologie befassten sich die Klassiker wie A. Maslow (1981), C. Rogers (1973) oder K. Goldstein (1934) mit dem Thema. Zuletzt ist im humanistisch-systemischen Kontext, sozusagen die Grenzen überschreitend, auch J. Kriz (v.a. 2017, 2018) umfänglich darauf eingegangen. Alles Leben hat einen Beginn und ein Ende. Zwischen diesen beiden markanten Polen des Lebens findet unablässig Veränderung statt: Entwicklung, Wachstum, Zunahme von Potenzialen, aber auch Rückbildung (Involution), Verlust von Potenzialen und Kraft. Unter Werden und Entwicklung wird üblicherweise der aufsteigende Ast des Lebens verstanden, also die Entfaltung von Potenzialen und Kraft. Aber genau genommen ist Werden und Entwicklung auch die Entfaltung der involutiven Seite der Existenz, des „Seins zum Tode" (Heidegger 1979, 231–266). Somit ist allem Werden auch das Vergehen und die Auflösung inhärent. Werden steht grundsätzlich und von vornherein in dieser Polarität.
In jedem Fall ist Werden und Entwicklung mit dem Leben verbunden. Leben als eine Charakteristik des Daseins ist an Welt und Andersheit gebunden, ist immer ein „In-der-Welt-Sein" (ebd. §§12, 13). In der Existenzanalyse haben wir dies im psychologischen Grundsatz gefasst: Leben findet in der Beziehung statt (vgl. Längle 2016, 107). Daher finden auch Werden und Entwicklung als Ausdruck von Leben *nur in Beziehung* statt. Damit sich etwas entwickeln oder werden kann, braucht es das Zusammenkommen von subjektiver Kraft mit Objekten und ihren Möglichkeiten. Dieses Wechselverhältnis zwischen Ausgesetztsein und subjektiver Gestaltung wird in Kapitel 2 wichtig.

Da Beziehung die Grundlage für Werden und Entwicklung ist, ist noch ein Aspekt zu beachten. Die Art der Beziehung kann grundsätzlich in zweifacher Weise erfol-

gen: Entweder als Eingehen einer engen *Verbindung* – im Sinne einer Aufnahme, Inkorporation oder Verschmelzung – oder als *Austausch* bei bestehenden Grenzen. Zum Beispiel beim Musikhören wird diese ganz aufgenommen, man wird eins mit ihr, beginnt vielleicht zu tanzen. Wenn man sich im Gespräch darüber austauscht, bringt jeder seine Ansichten vor, und die können unterschiedlich bleiben, obwohl wir in Beziehung sind.

Schaut man auf die Veränderungsdynamiken, sind zwei Formen zu differenzieren: das Werden und die Entwicklung.

Das Werden

Unter *Werden* wird hier die Entstehung von etwas *Neuem* verstanden, das vorher noch nicht angelegt war, sondern aus dem Zusammenkommen von unterschiedlichen Elementen (Objekten, Erfahrungen usw.) entsteht. Das klassische Beispiel ist die Entstehung eines Menschen aus Eizelle und Samenzelle. Weder das eine noch das andere ist für sich allein ein Mensch und weder aus der einen noch aus der anderen Keimzelle kann sich ein Mensch entwickeln. Durch das Zusammenkommen von beiden entsteht aber etwas Neues, das vorher nicht da war. Daher gilt der Grundsatz: erst muss etwas werden, bevor es sich entwickeln kann. Erst muss der Mensch aus Ei und Samenzelle entstehen, bevor seine Entwicklung einsetzen kann. Das Werden ist der Entwicklung vorgängig.

Die Entwicklung

Entwickeln kann sich etwas nur, was schon vorgefertigt und angelegt ist. So entwickelt ein Kind seine Körpergröße, Sprachfähigkeit oder soziale Kompetenz. Das Entwickeln geschieht in einem Umfeld, das dazu Anreize, Impulse und Unterstützung gibt, oder hemmt. Jedoch ist die Potenz zur Entwicklung im Kind selbst vorgegeben und angelegt.
Beim Menschen findet natürlich beides statt, Werden und Entwicklung.

Grundsätze und Fragen zur existenzanalytischen Entwicklungstheorie

Wir gehen bei den weiteren Überlegungen zur existenzanalytischen Entwicklungstheorie von folgenden Grundsätzen aus:

- Menschsein ist gebunden an das *Sein in der Welt*. Das bedeutet ständigen Austausch mit der Welt und ständige Aufnahme aus der Welt – schon vor der Geburt.
- Mit Austausch sind *Instabilität* und *Veränderung* verbunden. Veränderung bei gleichzeitiger relativer Stabilität, beides in Grenzen, ist ein *Grundzug des Lebens*.
- Die Existenzanalyse postuliert ein *Wachstumspotential* und eine Entfaltungskraft im Menschen analog etwa zu Rogers (1981), Maslow (1954) oder Szent-Gyoergyi (1977).
- Da sich das Potential aber nur im Austausch bzw. in der Auseinandersetzung mit der Welt realisieren kann, ist Entwicklung immer an *Andersheit* gebunden, zu der eine Beziehung bestehen muss, auf deren Basis dann vielfach auch ein Dialog entstehen kann.
- Die Entwicklung der einzelnen *Grundmotivationen* hat spezielle Schwerpunkte zu unterschiedlichen Zeiten. Sie entwickeln sich aber nicht hintereinander, sondern trotz der Schwerpunktzeiten immer auch parallel. *Alle Grundmotivationen sind zu jeder Zeit in Entwicklung*, weil auch alle jederzeit erforderlich sind und präsent sein müssen.
- Wichtig für das Verständnis von Entwicklung ist auch, dass sie nicht mit *Bewusstsein* verbunden sein muss. Die meiste Entwicklung geschieht unbemerkt.

Folgende Fragen stehen bei der Darstellung der existenzanalytischen Entwicklungstheorie im Hintergrund:

- Was entwickelt sich: Genetisch grundgelegte Veranlagungen? Gelerntes? Das Potential zur prozessualen Entfaltung?
- Wodurch erfolgt Entwicklung: Von innen heraus (Wachstum)? Von außen (durch Anregungen und Übernahme von Inhalten)? Durch das Zwischen (im Sinne des Dialogs: äußere Inhalte und innere Verarbeitung; innere Anstöße und äußere Verwirklichung)?
- Verlauf: linear, wellenförmig, ohne Muster? Regelhaftigkeit, Gesetzmäßigkeit oder individueller Ablauf? Wie bildet sich der Verlauf auf der existentiellen Ebene ab, wo die Freiheit eine zentrale Rolle spielt?
- Verhältnis von Eigenem zu Umweltanforderungen: Sind sie durch Wechselwirkung aufeinander bezogen? Oder bestehen mehr Einbahnen?
- Verhältnis von Entwicklung, Wachstum und Reife: Führt Entwicklung zur Reife? Oder ist Reife das Ergebnis von Wachstum?

Kurz gefasst wird zu diesen Fragen für die *Entwicklung auf psychisch-personaler Ebene* folgendes postuliert: Entwicklung geschieht auf dieser Ebene vor allem durch Wechselwirkung, aktiv und dialogisch. Sie erfolgt kaum linear, nur grobe Muster sind hierbei erkennbar. Es gibt wenig Gesetzmäßigkeit und Regeln – die psycho-noetische Entwicklung entspricht nicht dem Muster des Wachstums eines Baumes. Das Werden und die Entwicklung des Eigenen sind geleitet vom Wechselverhältnis zwischen schlummernden Potentialen und den Anforderungen und Angeboten der Umwelt. Dies führt auf psychischer Ebene auch zu

Adaptation (z.B. an soziale Felder oder klimatische Verhältnisse etc.). Adaptation ist aber nicht Entwicklung, sondern mehr Lernen und passive Anpassung. Entwicklung bezieht sich auf die Ausgestaltung eigener Fähigkeiten im dialogischen Lebensvollzug. Auf psychisch-personaler Ebene bleibt Entwicklung als emergentes Phänomen immer offen und ist möglich bis zum Tode.

2. Das Spezifische von Werden und Entwicklung unter existenzieller Perspektive

Worin besteht das spezifische Moment des Werdens und der Entwicklung in der existentiellen Perspektive? Ganz allgemein betrachtet werden in der existentiellen Perspektive zwei Momente fokussiert: das Werden und die Entwicklung des Erlebens des *Daseins in der Welt* sowie der tätigen *Bezugnahme des Ichs* zur Welt und zu sich selbst. Anders gesagt: es geht einerseits um das grundlegende Werden und Entwickeln der Erfahrung der Vorfindlichkeit, des *In-Seins in der Welt* und andererseits um die Entwicklung *des Ichs*, d. h. wie sich das Ich entwickelt, sodass es mehr auf die phänomenologische Fähigkeit und die Resonanz des eigenen Personseins zugreifen und es im Innen und Außen umsetzen kann. Das *In-Sein* in der Welt bedeutet das Verbunden-sein mit der Welt und den anderen (Heidegger 1979, 130ff.).

Wenn das *Ich* gestaltend zugegen ist, sprechen wir von *Selbstsein*. Für das Selbst-Sein braucht es ein Ich. Das Ich wiederum muss Strukturen und Fähigkeiten entwickeln, um den Umgang mit sich selbst und der Welt leisten zu können. Die Entwicklung besteht darin, dass ein immer komplexerer und adäquaterer Welt- und Selbstbezug möglich wird. Dabei ist die Person nach unserem Verständnis keiner Entwicklung unterworfen. Wir sehen sie als Emergenz eines im Menschsein vorgegebenen Potentials, das zu seiner Realisierung den Körper, die Psyche und vor allem das Ich braucht (vgl. Längle 2014a). Das Ich hingegen hat spezifische Fähigkeiten, die Ich-Strukturen (Selbst-Beachtung, Selbst-Achtung, Selbst-Wertschätzung – vgl. Längle 2016, 113f.), die sich entwickeln müssen. Mit ihrer Hilfe kommt es zur

Entwicklung des *Umgangs mit den Grundbedingungen der Existenz* (Grundmotivationen); dies schafft die Basis des Person-Sein-Könnens;

Entwicklung des *Zugangs zur Person* (PEA); dadurch geschieht Personierung der Existenz mit den Charakteristika: Wesens-Freiheit, Authentizität, Verantwortung, Sinn usw.

Aus beidem ergibt sich der spezifische *Fokus der Betrachtung* von Werden und Entwicklung in unserem Kontext:

Im Rahmen dieser entwicklungspsychologischen Studie interessiert uns in der Existenzanalyse das Werden und die Entwicklung der *Fähigkeit zum Existenzvollzug, d.i. des Umgangs mit sich selbst und mit der Welt.* Werden und Entwicklung beschränken sich aber nicht nur auf die Voraussetzungen *personalen* Seins. Im Hintergrund stehen für uns daher auch Themen wie: Körperentwicklung, psychodynamische Entwicklung (Coping Reaktionen, Persönlichkeitsveränderungen usw.), Sprachentwicklung, Gedächtnis- und Intelligenzentwicklung usw.

Natürlich gehören zum Existenzvollzug auch alle diese Themen dazu und bilden eine Voraussetzung hierfür. Der Schwerpunkt einer existenzanalytischen Betrachtung liegt aber auf der *dialogischen Auseinandersetzungsfähigkeit* im Innen und Außen. Darum sind uns Entwicklungsbilder fern, die den Menschen z. B. mit einer Eichel vergleichen, die zu ihrer Entfaltung nur Wasser braucht. Der Mensch ist als personales Wesen kein Instinkttier, sondern viel flexibler und steht in einem weit größeren Horizont. Sowie auch sein Gehirn weit über einen Computer hinausreicht und eine eigene Plastizität aufweist. Plastizität und zirkuläre Prozesse sind grundlegend in einem existenzanalytischen Modell für Entwicklung.

3. Entwicklung im existentiellen Paradigma hat zwei Ebenen

Das Spezifische eines existenziellen Ansatzes in der Entwicklungspsychologie ist die phänomenologische Vorgangsweise. Eine phänomenologische Betrachtung von Entwicklungsvorgängen bzw. Werde-Prozessen bringt eine *existentielle Stufe* zutage. Diese trennt zwei Ebenen in der Entwicklung. Das bringt ein spezifisches Licht in die Entwicklungspsychologie, in welchem die besondere Erklärungskapazität des existentiellen Ansatzes deutlich wird.

Phänomenologisch findet sich nämlich in jeder Entwicklung stets das *existentielle Grundmoment*. Das bedeutet einerseits,

1. in eine *Welt hineingestellt* zu sein, in der man nichtwissend und nichtverstehend einfach ist; und andererseits nun
2. die Aufgabe zu haben, die Welt zu *ergreifen*, sie sich anzueignen oder „anzuverwandeln“ (Rosa 2016), entschieden auf sie zuzugehen und sie sich möglichst wertschätzend zu eigen zu machen.

Diese Differenzierung zwischen Gegeben-Sein der Welt und dem Umgang mit ihr ist ein grundlegendes Charakteristikum unserer Existenz und durchzieht sie in allen Bereichen. Ein Beispiel kann uns diesen vertrauten Sachverhalt, der sich z. B. in jeder Beziehung findet, sofort

verdeutlichen. Es ist bekannt, dass man nicht *nicht* Beziehung haben kann. Unabhängig von diesem Automatismus des In-Beziehung-Seins, sowie man einer Sache oder eines Menschen gewahr wird, hat Beziehung aber auch einen Aspekt der Freiheit: Beziehung kann auch aktiv aufgenommen und ergriffen werden, oder man kann sich aus der Beziehung nehmen und nicht auf sie eingehen.
Analog verhält es sich mit allen Grundbedingungen der Existenz, z. B. mit dem *Schutz* der 1. Grundmotivation (GM), der in Form des Seins prinzipiell ubiquitär vorhanden ist, denn nur Seiendes kann Schutz geben. So haben wir ständig Schutz z. B. durch die Atmosphäre, oder die Haut mit ihren Bakterien usw.. Aber manchmal müssen wir Schutz aktiv aufsuchen, z. B. wenn man sich bei einem Regen unter den Schutz eines großen Baumes stellt, oder bei einem kalten Wind hinter den Schutz einer Mauer oder sich bei einer bakteriellen Infektion unter den Schutz eines Antibiotikums stellt. Oder in der 3. GM: aus der Erfahrung, dass das Eigene gesehen wird und einem *Gerechtigkeit* widerfährt, ist erst noch der aktive Schritt zu tun, sich selbst gerecht zu werden und für sich einzutreten. Erst dann ist dieses Grundelement der Ich-Entwicklung zu eigen gemacht und in ein aktives Geschehen, in eine Ressource verwandelt.
Es ist ein *existenzielles Prinzip: Alles ist schon da – aber ich habe es noch zu ergreifen.* Dadurch bringe ich mich in die Existenz. Aber noch bevor ich es ergreifen kann, bin ich schon ergriffen. Diese Sichtweise ist grundlegend für die Existenzanalyse, ist psychologischer Ausdruck des allem Existieren vorgängigen In-der-Welt-Seins.

Primäres und integriertes Sein

Dieses existenzielle Prinzip findet sich auch in der Personalen Existenzanalyse, der PEA wieder (Längle 2000). Auch der Verarbeitungsprozess von Erleben ist ja ein Entwicklungsprozess, sozusagen ein „situativer Entwicklungsprozess“ von Informationen bzw. Erlebtem und seiner Integration in das persönliche Leben. In Anlehnung an die PEA kann die erste Stufe der Werde- und Entwicklungsprozesse bezeichnet werden als *Primäres Sein*, entsprechend der Vorfindlichkeit, oder (philosophisch gesprochen) der Geworfenheit ins Dasein, dem Ausgesetztsein.
Die zweite Stufe entspricht dem *Integrierten Sein*, wo die personale Durchdringung und Aneignung erfolgt.

Das primäre Sein hat die *Charakteristik des Werdens*. Entwicklungspsychologisch gesehen geht es in dieser Stufe des Daseins um das Verbinden des jungen Lebens mit dem welthaften Milieu des anderen, dem es ausgesetzt ist und mit dem es unweigerlich zusammen sein muss.
Im integrierten Sein kann sich dann auf der Basis dessen, was sich da vereint hat und nun geworden ist, das *Personale, das Eigene* aus dem Gemeinsamen der ersten Stufe heraus *entwickeln*. Durch das, was sich aus dem Gemeinsamen, aber auch aus einem selbst und aus dem anderen entwickelt, finden nun *Abgrenzungen* statt.
Entsprechend dieser beiden Stufen des Werdens und der Entwicklung sind auch die *Aktivitäten* auf den jeweiligen Ebenen unterschiedlich:

a) *Erfahren und Üben.* Basis ist ein Sich-Finden in Vorgegebenheiten. Erfahren und üben dominieren in der Adaptation. Diese erfolgt weitgehend unreflektiert und unbewusst (z. B. durch konditioniertes Lernen).
b) *Gestalten und Formen.* Im Zu-eigen-Machen, im Ergreifen der Gegebenheiten besteht die Aktivität im Gestalten und Formen. Dies wird oft als „bewusster“ Umgang bezeichnet (z. B. sich einer Sache zuwenden oder eine Entscheidung treffen).

4. Primäres Erleben des Kindes

Menschsein heißt immer In-der-*Welt*-Sein, im *Austausch* und in *Abgrenzung* von anderem, das unser Dasein umspült und beeinflusst und auf das wir andererseits auch selbst einwirken. Austausch ist immer einerseits mit *Veränderung* verbunden und andererseits an eine Struktur und Stabilität gebunden. So ist das Baby schon vor der Geburt und dann im veränderten Milieu nach der Geburt *im Austausch mit dem Anderen*. Zuerst ist es vom Fruchtwasser und dem Mutterleib, dann von der Welt umfangen. Es „schwimmt“ gleichsam in der Andersheit. In diesem Hineingebettet-Sein („Geworfenheit“) in sein jeweiliges Milieu macht das Baby erste Erfahrungen über die Grundstrukturen der Existenz, vorgeburtlich bereits, und dann in einem ganz anderen, zunächst fremden Milieu nach der Geburt.
Mit der Geburt entpuppt sich das Dasein als nicht mehr so konstant bezüglich Ernährung, Temperatur, Sicherheit, Versorgung und Gehaltensein. Was einmal von Fruchtwasser, eigenen Eihäuten und Mutterleib geprägt war und sich mehr als Einheit und Zusammengehörigkeit anfühlte, wird nach der Geburt als etwas *ganz anderes* empfunden. Das welthafte Milieu hat das Charakteristikum, dass es nicht mehr auf das Baby unmittelbar *bezogen* und adaptiert ist. Es hat andere Temperatur und Konsistenz, es gibt Hunger und Durst usw. und es entsteht eine Differenz (Spannung) zwischen Bedürfnis und Erfüllung. Das verlangt vom Baby, sich neu zu adaptieren. Aber wie zuvor im Uterus „*klebt*“ auch hier das Milieu auf ihm. Das Baby kann sich in keiner Weise davon distanzieren.

So steht das Neugeborene in enger Resonanz mit der Außenwelt und ebenso mit der Innenwelt. In ungeschützter Offenheit dringt die Außenwelt in es ein, und ungebremst empfindet es die inneren Zustände. Entsprechend ungebremst, d. h. zu keiner Distanzierung fähig, reagiert es auf beide „Welten" und äußert sich. Mit anfänglich nur begrenzten Möglichkeiten für Aktivitäten erfährt es die Gegebenheiten und beginnt sich an sie zu gewöhnen und mit ihnen vertraut zu werden; so adaptiert es sich und bekommt mehr und mehr Übung im Reagieren auf sie. Das schafft die Grundlage für die Entwicklung des nächsten Schrittes, für das Entstehen des Eigenen.

Waldl (2002, 17) beschreibt die Prozesse in dieser frühen Lebensphase so: „Die ersten Beziehungsereignisse im Leben des Kindes finden statt, bevor das Ich sich entwickelt hat. Das Du der Mutter und das Du anderer Bezugspersonen kommt und entschwindet wieder, die Beziehung verdichtet sich und löst sich wieder, bis dabei im Kind das Bewusstsein für den gleichbleibenden Partner, nämlich für sich selbst, bis zum Ich-Bewusstsein gewachsen ist. Zunächst ist das Ich des Kindes nur in der Relation zu einem Du stabil vorhanden. Bald jedoch kann sich das Ich des jungen Menschen von sich aus vom Du lösen und ist in der Lage, zum Ich von beiden Grundworten zu werden." Dieses Grundwort ist das Ich-Du bzw. Ich-Es Bubers (1973, 7), das auf die unaufhebbare Verbindung mit dem Andern, mit der Welt verweist.

Natürlich erfährt das Baby auch *Mangelerlebnisse* wie Hunger, Einsamkeit, Aggression usw. Auch diese unmittelbaren Erfahrungen und Reaktionen darauf werden gelernt und gespeichert. Sind sie heftig, können sie die Grundlage für psychopathologische Entwicklungen bilden. Diese sind dann besonders schwer zugänglich, weil sie aus dem unmittelbaren Welt- und Selbsterleben erwachsen sind, wo es noch keine Distanzierungsfähigkeit gab. Als Störungen des primären Seins können sie den personalen Vollzug der nächsten Stufe im besonderen Maße behindern.

Diese primäre, vorpersonale Form des Daseins ist geprägt von *Lernprozessen, Konditionierungen, Adaptationen* und vor allem *Informationsaufnahme* (zunächst nur fühlend, mit der Zeit dann auch zunehmend kognitiv). Dies ist die Ebene des *Werdens*, die man auch als *„Knospenebene"* bezeichnen könnte, weil sie *vor-Ichhaft* ist. Sie legt jene Grundlagen, auf deren Basis dann die personale Entwicklung stattfinden kann. Merleau-Ponty (1974, zitiert nach: Küchenhoff 2007, 120) bezeichnet sie als „sinnliches Ich" und meint damit eine präreflexive sinnliche Bezogenheit, ein Ich, das ursprünglich „der Welt übereignet" ist. Der anfängliche Weltbezug erschließt sich vor allem im kognitiven Begreifen über die Berührung, über den Tastsinn, über die Haut – und weiter über die anderen Sinne – das Sehen und Hören (Küchenhoff 2007, 120). Hier werden Seinstrukturen geschaffen, die der Ausbildung eines umgrenzten Ichs den Boden bereiten. Störungen in diesem Bereich werden in der Psychoanalyse als „frühe Störungen" bezeichnet (vgl. z. B. Brisch 2012).

Daniel Stern (1992) spricht vom auftauchenden Selbst. Seine Entwicklung geschieht in den ersten zwei bis drei Monaten nach der Geburt und dauert bis zum Lebensende. Stern (1992) meint aufgrund seiner Forschungen sagen zu können, dass die Sinne schon gleich nach der Geburt funktionieren und visuell-motorisch ausgereift sind, was man früher nicht angenommen hatte. Außerdem bestehe nie eine völlige Undifferenziertheit zwischen dem Selbst und den anderen. Darum komme es von Anfang an nie zur Verwechslung mit anderen (ebd., 24). Das Neugeborene erlebt immer sich in der Welt und kann sich getrennt halten von anderen.

Das Neugeborene ist also von Beginn an als eigenständige Person anzusehen. Es hat sein unverwechselbares Eigenes, auch wenn es noch nicht ausdifferenziert ist. D. h. der Säugling ist immer er selbst, nie nur ein leeres Gefäß. Sander (1983, 99), beschreibt sogenannte „Nischen des Eigenen" als eine Art offenen Raum, den er in 24-Stundenprotokollen über das Mutter-Kind-System entdeckt hatte, wie Kunzke (1993, 89) schreibt : „In Wachphasen ohne drängende physiologische oder emotionale Bedürfnisse sind Mutter und Kind vorübergehend und partiell von ihrem gegenseitigen Engagement entbunden. Durch diese zeitweilige Befreiung von anderen Bedürfnissen kann der Säugling seine ganze Aufmerksamkeit auf Erkundungen und Erforschungen richten. Aufgrund dieser dezidiert explorativen Aktivitäten macht der Säugling individuelle Erfahrungen und Errungenschaften, die als etwas ‚Eigenes` und ‚Wirkliches` empfunden werden können (Sander 1983, 99) und damit zur Selbst-Bildung einen wichtigen Beitrag liefern. Diese frühen Erfahrungen tragen mit dazu bei, daß später Selbsteinschätzungen, wie 'es ist zu schaffen', 'ich kann Dinge beeinflussen und etwas bewirken' und 'ich habe einen eigenen Stil, an Dinge heranzugehen' integraler Bestandteil der eigenen Persönlichkeit werden."

5. Das erste Werden der Strukturen: das Absorbieren der Voraussetzungen

Die Dimensionen der Existenz wurzeln schon in der *vorgeburtlichen* Zeit. Diese Zeit ist gekennzeichnet durch das gemeinsame Erleben von 1. und 2. GM. Schutz, Raum, Halt und Beziehung, Zeit, Nähe bilden vor der

Geburt eine Einheit. Das Kind wird noch kaum als Individuum und in seiner Einmaligkeit gesehen und erlebt (3. GM), sondern primär als vorhanden und sich beziehend (1. und 2. GM). Auch ist von Seiten des Kindes keine Abstimmung mit der Welt erforderlich (4. GM).

Ab der *Geburt* kommt dann erstmals die 3. GM in Spiel. Das Kind bekommt einen Namen und wird damit angeredet, sein Gesicht und sein Ausdruck werden betrachtet und beobachtet, man schaut ihm in die Augen, will seine Persönlichkeit erkennen, stellt Vermutungen darüber an, wer dieser Mensch sein könnte und welcher Name passend wäre zu ihm. Dem Kind werden Elemente der 3. GM zugeführt, und es wird als Person angesprochen. Außerdem erlebt es ein Sich-Vorfinden in einem größeren Kontext (Familie, im Sein der Welt, das zunächst mehr das Bettchen und der Kinderwagen ist, von dem aus es in eine unbekannte Weite schaut und hört). Es erlebt den Einfluss dieses Kontexts auf sein Befinden und greift immer mehr und gezielter nach ihm und versucht sich mit ihm in Auseinandersetzung zu bringen. Dabei lernt es mit der Zeit immer mehr, sich auch auf seine Umgebung abzustimmen (4. GM).

Von besonderem Interesse ist für uns die Zeit nach der Geburt, in der der Einfluss auf das Werden und die Entwicklung des Babys durch die Außenwelt größer und besser beobachtbar ist. In den ersten Kontakten mit der Welt absorbiert das Baby bereits die Voraussetzungen für die Strukturen der Existenz, ohne sie natürlich in ihrer Bedeutung zu erkennen. Die Babys können bereits abstrahieren und integrieren, nämlich Objekte durch Berühren und durch Sehen als selbige erkennen: „Das Berühren eines Objektes kann visuelle Identifikationen des Objektes, ohne es je gesehen zu haben, erlauben [...] Stern vertrat die These, daß Säuglinge die präformierte Fähigkeit besitzen, solche Integrationen herzustellen, und auch bereits mit dem Bedürfnis sowie der Fähigkeit geboren werden, abstrakte Repräsentationen aus den primären Wahrnehmungseigenschaften zu extrahieren.“ (Krause 1998, 172f)

Dank dieser Fähigkeiten erhält das unmittelbare Erleben der Voraussetzungen der vier existenziellen Dimensionen immer mehr Struktur. Im Konkreten ergibt das phänomenologische Bild folgende Prozesse:

Das Werden der 1. GM: Durch Aufgenommen- und Versorgtsein erlebt das Baby *Schutz, Raum und Halt*, die Voraussetzungen, um dasein zu können. Das Baby erlebt sie (und die 2. GM, s. o.) ständig, vor der Geburt im recht konstanten Organismus der Mutter in einer Einheit mit ihm. Durch den Verlust dieser engen Verbackenheit mit dem intrauterinen Raum und dem Hinaus-gestellt-Werden in eine Welt, welche die Charakteristik der *Andersheit* hat, erhält das Baby einen Stimulus, der von ihm mehr und mehr Aktivität verlangt. Das Erleben der Andersheit mit anderer Temperatur, anderen Lichtverhältnissen, Geräuschen, Härten der Gegenstände und des eigenen Hunger-Habens usw. setzt den Keim für die Entwicklung der *Auseinandersetzung* mit dem Anderem. Es erfährt, dass dieses Andere nicht wirklich auf es bezogen ist. Schutz, Raum und Halt sind brüchiger und anders geworden. Nach der Geburt erlebt das Baby die für personale Existenz notwendigen Voraussetzungen in *dichotomer* Weise: Einmal *erhält* es diese Bedingungen, ein andermal *fehlen* sie ihm und es leidet darunter, weil es sich schutzlos, eingeengt oder haltlos der Welt ausgesetzt erlebt.

Das Werden der 2. GM: Die Voraussetzungen des Näheerlebens sind auch im nachgeburtlichen Leben von Anfang an enthalten. Das Neugeborene wird mit *Beziehung, Zeit* für es haben und es in die *Nähe* nehmen getränkt. Diese Elemente gab es im Uterus in dieser Form des aktiven Gebens, verbunden mit den Schwankungen, noch nicht. Denn auch hier gibt es wieder die dichotome Erlebnisweise von Erhalten und Fehlen.

Die Voraussetzungen der *1. und 2. GM* sind in diesem Stadium miteinander aufs engste verbacken, weil das ganze Erleben sehr leibnah ist und sinnlich-leibliche Wahrnehmung sogleich starke Gefühle auslöst, in dem Sinne, wie Daniel Stern (1993, 23) im `Tagebuch eines Babys´ beschreibt.

Das Werden der 3. GM: Die Voraussetzungen zur Entwicklung des Selbstsein-Könnens kommen ebenfalls noch ganz undifferenziert an das Neugeborene heran. Das Angesehen-Werden des Babys enthält *Beachtung*. Dies geschieht besonders beim intimen Akt des Stillens. Das Baby nimmt den Blick der Mutter zunehmend auf und beginnt selbst zu schauen. Ein kindgerechtes Verhalten und Besorgen seiner Bedürfnisse durch die Bezugsperson enthält ein ihm *Gerecht*-Werden. Und die Freude über sein Dasein, sein Schauen und Reagieren, das Herzen und Küssen des kleinen Wesens ist eine sehr intensive Form der *Wertschätzung* von ihm als eine eigenständige Person. Hier entsteht nicht nur Induktion des Grundwertes (2. GM) und sichere Bindung (1. GM), sondern es besteht auch ein *kommunikativer Austausch.* Im günstigen Falle wird das Kind aus der mitfühlenden Nähe zur Mutter und den Eltern gleichsam bedingungslos „verstanden“. Es braucht keine Anstrengung von Seiten des Kindes, keine über den spontanen Ausdruck hinausgehende Leistung, um verstanden und gesehen zu werden. Es wird als das, was es ist, abgeholt.

Das Werden der 4. GM: Schon in den ersten Wochen erlebt das Baby so etwas wie ein *Aufgehoben-Sein* im Schoß der Mutter-Kind-Dyade, in den Armen der Eltern, aber auch im langsam vertrauter werdenden Bettchen.

Implizit erfährt das Neugeborene eine Eingebundenheit in einen *größeren Rahmen*, der langsam über die Mutter-Kind-Dyade hinausweist und zur Familie wird. In diesem Kontext kommt ihm eine Wirkung zu, in der erlebt wird, dass etwas Gutes entstehen kann. Dieser Rahmen ist konstruktiv für das Leben. Er bietet die Möglichkeit eines *Werdens von Gutem,* das aus dem Gegebenen emergiert.

6. Aktives Ergreifen der Welt mit ihren Strukturen

Unmerklich geht die „Durchdringungszeit" über in die „Aneignungszeit". Ganz allgemein könnte man feststellen: Entwicklung geschieht durch das, was einen beschäftigt. Da, wo man angesprochen ist, wo etwas mit einem zu tun hat, da entwickelt man sich. – Hier beziehen wir uns weiter auf Daniel Stern, der diese Entwicklung sehr gründlich empirisch erforscht hat.

6.1 Erste Verarbeitungstrukturen des Ichs

0 – 2./3. Monat: Die Entwicklung auf der personalen Ebene setzt nicht in allen Dimensionen der Existenz gleichzeitig ein. Im Tagebuch eines Babys schreibt Stern (1993, 16), dass das Baby in der *1–6. Woche* in einer Welt der Gefühle steht, welche durch die *Sinneseindrücke* ausgelöst werden. Dabei ist der *Grad der Intensität* der Reize das erste, wofür der Säugling empfänglich ist (ebd.). Zum Beispiel wird das Streicheln von der Mutter als beruhigend und angenehm empfunden, während das Fehlen von Berührung bald unangenehm oder gar bedrohlich wird. Das Baby hat viele unzusammenhängende Erlebnisse und macht unzusammenhängende Erfahrungen, die mehr und mehr assoziiert, gekoppelt und assimiliert werden, sodass es zum Auftauchen von *Organisation* kommt. Das Baby ist immer weniger „hilflos einem Strudel abstrahierbarer Erlebnisqualitäten ausgeliefert, sondern ordnet sie allmählich" (Stern 1992, 102f.) und kann so invariante Konstellationen des Selbst und des anderen identifizieren. Das Erleben der Berührung z. B. ist neben dem Erleben der Intensität gleichzeitig verbunden mit der *Wahrnehmung*, dass das ein und dieselbe Person ist. Daraus wird sich in Zukunft erst ein Bild der Mutter als eigenständige Person ergeben. – Ordnen ist Zuordnung zu Plätzen und Entwickeln von Strukturen. Es ist die Zeit des auftauchenden Selbst, wie Stern (1992) sie bezeichnet.
Im zweiten und dritten Monat beschreibt Stern (ebd.) eine erste Übergangsphase, bei der schon aktives Lächeln auftreten kann, selbst dann, wenn das Baby die Person nur von weitem sieht.

6.2 Die personale Entwicklung der Grundstrukturen der Existenz und des Selbst

Daniel Stern beschreibt in seiner Entwicklungspsychologie die Abfolge der verschiedenen Formen des „Selbst", worunter er das *Erleben des eigenen Ichs* versteht, des Gespürs für sich selbst aus der Bezogenheit. Das Selbst als Ich-Erleben nimmt eine Zwischenstellung ein zwischen dem Welterleben (das zur Bildung der Grundmotivationen führt) und der Ich-Entwicklung (mit den drei Ich-Strukturen Beachtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung). Die Ich-Entwicklung hat eine Parallele zu der hier dargestellten Entwicklung der Grundmotivationen. Jedoch setzt die Entwicklung der Grundmotivationen früher ein als die Entwicklung des Ichs, was auch eine gewisse Logik hat. Denn das Kind kann nur anhand der Erfahrungen seine Ich-Strukturen entwickeln.
Die empirischen Untersuchungen von Stern über die Entwicklung des Selbst können als Hinweise genommen werden, dass die *aktive* Entwicklung der einzelnen Dimensionen der Existenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzt. Nachdem sich erste Strukturen im Baby im ersten und zweiten Lebensmonat gebildet haben mit einem Ansatz eines Ichs bzw. Selbst, können nun weitere Differenzierungen entstehen. Von besonderem Interesse für die Existenzanalyse ist, dass diese Differenzierungen eine Abfolge haben, die recht genau der Abfolge der vier Grundmotivationen entspricht, wobei die ersten drei schon im ersten Lebensjahr ihre Fundierung erhalten (Grundvertrauen, Grundwert, Selbstwert mit dialogischer Fähigkeit). Dennoch ist anzumerken, dass sich die Grundmotivationen nur schwerpunktmäßig in einem Nacheinander entwickeln und schon gar nicht in linearer Abfolge, sondern stets in sich verwoben (vgl. darum das Tischmodell der vier GM). Aber das Einsetzen der aktiven Entwicklung scheint ein Nacheinander zu haben.

Ab 2./3. (bis 5./6.) Monat:
1. GM – Der primäre Modus des In-der-Welt-Seins
Empirische Daten aus Untersuchungen seit 1960 zeigen, dass Säuglinge die *Welt als fest, voraussehbar, kontinuierlich und stabil wahrnehmen* (Stern 1992, 1993). Das hat eine Parallele in der einsetzenden inneren Entwicklung von *Ordnung* und *Struktur* in den Erlebnissen. Auf dieser Basis versuchen die Babys langsam auf die Welt einzuwirken und ihre Anpassung an die Umgebung bekommt immer mehr einen aktiven Charakter. Die Bezugspersonen werden in derselben Art und Weise wahrgenommen: als verlässlich, kontinuierlich, stabil. Das zentrale Erleben ist auch und vor allem bei ihnen ein „Hier-sein-Können", das mit den Voraussetzungen Schutz, Raum

und Halt verbunden ist.

Was hier als Welt auf das Baby in dieser ungeschützten Offenheit einwirkt, und zwar von außen wie von innen, wird einfach hingenommen, *„sein gelassen"*, wenn es nicht irritiert oder weh tut. Man kann noch nicht einmal recht von einem „Sein-Lassen" sprechen, weil es keine Entscheidung ist, die das Baby trifft. Es ist gewissermaßen „primäres Können", eigentlich ein „Vor-Können" in Form von Geschehen-Lassen, weil das Baby noch gar keine Position zum Erlebten einnehmen kann. Das Baby kann nichts von all dem Gegebenen dieser Welt, in das es hineingeboren wurde, ändern, bis es mit den Armen zu schlagen und zu patschen beginnt, was als erste (noch wenig intentionale, eher willkürliche, z. T. bewegungsautomatische) Versuche der Einwirkung auf das Gegebene gedeutet werden kann. Die Geburt selbst ist eigentlich ein einziges, jedoch aufgezwungenes „Lassen-Müssen" der versorgten Geborgenheit und führt zu einem Sich-Vorfinden in einem unbegreiflichen Etwas, eben der Welt. Aber all das geschieht nicht durch Entscheidungen. Das Können ist noch nicht entwickelt. Die Anfänge verlieren sich im Dunkel, sind so winzig, dass sie nicht gesehen werden können. Aber was da geschieht, trägt schon den *Keim des Annehmens und Könnens.*

In dem Maße, wie sich das *Kern-Selbst*[1] (Stern 1992) ausbildet, bekommen die erlebten Inhalte immer mehr den Charakter eines *aktiven* Sich-Auseinandersetzens. Das Annehmen, Sein-Lassen und das Können erhalten Kontur. Das ursprüngliche „Nichts-dagegen-machen-Können" erhält mehr und mehr den Charakter des Lassen-*Könnens*, was man beim Streicheln und Liebkosen des Babys durchaus von außen so empfinden kann. Das Nichts-machen-Können wird zum Lassen.

Jedoch ist das Ich noch zu schwach für die weitere Ausgestaltung dieser Dimension und die neurologischen Grundlagen sind noch zu unreif. Und noch ist das Kind weit von einem Aushalten-Können entfernt.

In dieser Phase braucht das Neugeborene vor allem einen *annehmenden Erwachsenen*, der ihm sein Da-Sein erlebbar macht, indem er selber immer da und erreichbar ist. Man kann das unterstreichen, indem man das Kind anspricht und die Handlungen kommentiert, d. h. mit Sprache begleitet und damit dem Kind sein Dasein auch personal erlebbar macht, z. B. „Jetzt ziehe ich dem Leo das Höschen an, und jetzt die Jacke, erst kommt die linke Hand in das Ärmelchen …"

2. – 6. Monat: In dieser Zeit entwickelt das Baby das *Kern-Selbst* oder Kern-Ich als „getrennte, kohärente, abgegrenzte körperliche Einheit" (Stern 1992, 24). Diese Empfindungen des Kern-Selbsts werden durch die „Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit, Affektivität und zeitlichen Kontinuität konsolidiert" (ebd.). Hier ist schon der Übergang zur schwerpunktmäßigen Entwicklung der 2. GM, wo nun Gefühle und Zeit an Bedeutung gewinnen.

Ab 4./6. (bis 8./10.) Monat: 2. GM – Emotion und soziales Feld

Schon im Alter von 2-6 Monaten spürt das Kind, dass „der Erwachsene, der für es da ist, und er selbst zwei unterschiedliche physische Objekte darstellen" (Krivstova 2016, 27). Nach der Gewinnung eines eigenen körperlichen Seins kommt nun die *Zeigegeste* auf und wird dominant als Ausdruck beginnender Bezugnahmen. Diese Zeit ist durch „ausschließlich … soziales Verhalten charakterisiert" (Stern 1992, 108). Mit dem *Krabbeln* kommt das aktive Sich-Annähern und Auf-Distanz-Gehen dazu. In der experimentellen Psychologie konnte gefunden werden, dass die Handhabung der Gegenstände dazu dient, sie in *Beziehung zu sich selbst* zu bringen.

Hier setzt das *Zuwenden* ein, das In-Beziehung-treten-Wollen und das Kontakt-Aufnehmen. Das Thema der Nähe und wie man sie herbeiführt, beginnt im Leben des Kindes eine aktive Rolle zu spielen. Nach dem 6. Monat wird die Koordination der Augen-Hand-Bewegung rapide besser. Dies erweitert den Horizont und die Kinder interessieren sich nun vermehrt für äußere Gegenstände. Sie entwickeln eine Geschicklichkeit im Umgang, bevorzugter Weise mit unbelebten Objekten (Stern 1992, 108). *Nähe* wird zuerst zu Menschen gesucht, dann vermehrt auch zu Gegenständen. Das Baby braucht die Nähe und bekommt sie hoffentlich auch. Es fühlt sich sonst unwohl

[1] Zwischen dem 2. und 6. Monat konsolidiert der Säugling die Empfindung eines Kern-Selbst als getrennte kohärente körperliche Einheit. Stern beschreibt das Kern-Selbst als eine Empfindung, die nicht bewusst erlebt wird (vgl. Alemzadeh 2008, 31) und auf der Annahme basiert, dass Selbst und Objekt nicht verschmolzen sind. Demzufolge erlebt das Kind spätestens ab jetzt keine Symbiose mit der Mutter oder einer anderen Person, wie es in einigen psychoanalytischen Entwicklungstheorien postuliert wird (vgl. Stern 2010, 104). Stern beschreibt mit unglaublicher Genauigkeit, warum sich der Säugling spätestens ab dem 2./3. Monat als getrennte Einheit empfindet und nicht als mit dem anderen verschmolzen. Dieses Gefühl der primären Separation/Individuation nennt er *self-versus-other* (Dornes 1993). Was ansonsten in der Psychoanalyse mit Begriffen wie Symbiose oder Verschmelzung diskutiert wird, beschreibt er mit dem Begriff *self-with-other*. „Gemeinsamkeitserlebnisse mit dem anderen sind möglich und in diesem Zeitraum auch reichlich vorhanden, aber ihnen gehen die gefühlten Grenzen zwischen Selbst und Objekt im Normalfall nicht verloren, sondern bleiben intakt." (ebd., 80) Nach Stern gelten vier Selbsterfahrungen oder „Selbst-Invarianten" als Beweis dafür, dass der Säugling sich selbst als getrenntes, körperliches Wesen wahrnimmt. Diese sind die „Urheberschaft", die „Selbst-Kohärenz", die „Selbst-Affektivität" und die „Selbst-Geschichtlichkeit", aus denen das Kern-Selbst-Empfinden hervorgeht (vgl. ebd., 106). Stern spricht von einer nahezu von Beginn an vorhandenen *primären Intersubjektivität* (Stern 2010), die sich später zunehmend entfaltet.

und beginnt zu schreien. Die natürlichste Form des Nähe-Erhaltens ist das Stillen. Auch hier ist der zaghafte Beginn noch weit entfernt von einem Entscheiden, und auch von einem Mögen kann noch lange nicht gesprochen werden, wenngleich die Knospen schon sichtbar sind.
Etwa im 7. – 9. Monat entdeckt das Kind, dass andere Menschen auch Subjektivität besitzen. Es entwickelt die Fähigkeit, zusammen mit Erwachsenen ein und denselben Gefühlszustand zu teilen. Es ist die Phase des *intersubjektiven Selbst* (Krivtsova 2016, 28) oder des Beziehungsselbst.

Ab 8./10. Monat:
3. GM – Begegnungsraum und das Eigene

Gegen Ende der initialen Entwicklungsphase der 2. GM haben die Kinder ein Beziehungsselbst, d. h. sie fühlen durch die Beziehung, dass sie *selbst ein subjektives Erleben* haben, und *auch die Mutter* (Stern 1992, 23). Der Beginn des Entwicklungsschwerpunktes der 3. GM ist durch die Demarkation des Eigenen gekennzeichnet, was als 9-Monats-Krise in Erscheinung tritt. Das alleinige Aufnehmen von Nähe durch Zeigen oder zu etwas hin Krabbeln genügt nicht mehr. Das Kind „will" Austausch, d. h. es will Seines einbringen und dazu Antwort bekommen. Es wird der *Raum der Begegnung* aufgespannt. Das Baby schaut mit zunehmendem „Interesse" auf die Mutter (besonders beim Stillen) und bald schon in die Welt. Mit dem Lächeln oder dem Aufhören zu schreien, wenn es in den Arm genommen wird oder die Mutter wiederkommt, bekommen die Reaktionen schon mehr einen *Dialog-Charakter,* die Form einer Antwort auf wahrgenommene, erlebte Inhalte.
Unter Einbindung der Zeigegeste, von der nun vermehrt Gebrauch gemacht wird, entwickelt das Kind die Dialoge weiter. „Das Kind kann ohne Worte sagen: ‚Mama, schau mal dorthin, was für eine spannende Sache dort ist, teile mein Gefühl der Freude und der Erregung'." (Krivtsova 2016, 25) In diesem Alter tritt bei bindungssicheren Kindern auch das *Fremdeln* auf, jetzt, wo das Kind ein eigenes subjektives Erleben hat. Denn nun fühlt es sich unterschieden vom anderen.
Noch vor dem zwölften Lebensmonat entwickelt sich ein Verständnis der Qualitäten der Objektwelt und es werden *objektbezogene Handlungen* aktiv eingesetzt. Dies geht etwa parallel mit dem Gehen. Begleitet von einem intensiven Gebrauch der Zeigegeste kommt durch das *Sprechen* zwischen 15. und 18. Lebensmonat die Möglichkeit der *Begegnung* über eine Distanz hinweg in das Leben des Kindes. Damit ist der *Raum der Intersubjektivität* gänzlich entfaltet. Dazu wird neben der Sprache auch Abstraktion und Symbolisierung eingesetzt. Im Raum der Intersubjektivität kann nun *Zugehörigkeit* bzw. *Einsamkeit* erlebt werden. Das geht parallel mit dem Erleben von Verstanden-Werden bzw. Nicht-verstanden-Werden. All dies geschieht natürlich nicht in der entschiedenen Weise, wie wir es bei einem älteren Kind oder Jugendlichen kennen. Das Einbringen von Eigenem in diesen Dialogansätzen ist natürlich auch nicht bewusst und reflektiert, eine Selbstdistanzierung ist ja noch gar nicht möglich. Eine ethische Abstimmung ist noch weit entfernt und von einem Dürfen kann noch lange nicht die Rede sein.
Das Wichtige ist aber, dass das Kind mit der „anderen" Welt zu *kommunizieren* beginnt. Diese Kommunikation unterliegt anderen Bedingungen als die „Binnenkommunikation" mit der Mutter, den Eltern. Der große Unterschied liegt darin, dass mit den neuen Kommunikationspartnern keine solche Nähe besteht wie zu den Eltern. Damit ist der Verlust der Selbstverständlichkeit der Kommunikation verbunden. Die Überbrückung der bestehenden Distanz zum Kommunikationspartner verlangt ein aktives Bemühen, um verstanden zu werden. Von den „anderen" wird der Kommunikationsinhalt nicht mehr einfach „abgeholt", sondern muss in eine Botschaft verwandelt werden, die zu ihnen gesendet werden kann[2]. Mit der Transformation des „Gelebten, Empfundenen" in eine Mitteilung geht eine Distanz zum Gemeinten einher. Das Gemeinte ist nicht mehr identisch mit dem Meinenden. Der Meinende wird zum Subjekt, das ein Gemeintes als Objekt sich gegenüber schafft. Weil die Kommunikation nun an Bedingungen gebunden ist, braucht es eine Objektivierung des Eigenen und den Gebrauch eines gemeinsamen Mediums, um die Mitteilung transportierbar zu machen, eben die Sprache. Sprache bedeutet ein sich Abstimmen mit einem größeren Horizont, in den man sich stellt, was dann überleitet zur 4. GM.
Grundsätzlich ist das Gesehen- und Verstanden-Werden vom *Vater*, zu dem keine physiologische Nähe besteht, mehr an ein Bemühen gebunden, als bei der Mutter. Das Gesehen-Werden von der Mutter sollte selbstverständlich sein – darin wird das Kind abgeholt (liegt auf der Ebene des Werdens). Das Gesehen-Werden vom Vater beinhaltet bereits eine eigene Leistung; dafür muss man sich bemühen (ist darum Entwicklung dessen, was schon vor-

[2] Die Entwicklung der *Symbolisierung* beginnt schon früher im körperlichen Ausdruck und Spiel. Das Kind beginnt die Beziehung zur Welt und zu den anderen zu gestalten, indem es organismische Erfahrungen (z. B. Körperempfindungen, Wünsche, Erinnerungsspuren, u. ä.) in möglichst angemessenen Repräsentationen abzubilden versucht, über die es dem Gegenüber gegenwärtig ist (Rogers 1959/1987, 30f.). Die immer präziser werdenden Symbolisierungen der inneren Vorgänge tragen bei zur Sprachentwicklung als dem geeignetsten Medium hierfür.

her geworden ist)[3]. Das ist wie der Zwischenschritt zum Gesehen-Werden von anderen, Fremden und ein innerfamiliäres Übungsfeld für Kommunikation.

Ein eindrückliches Beispiel, wie schnell die kleinen Menschen auch aktiv in die sozialen Beziehungen hineinwachsen, ist das Hilfeverhalten und die Wahrnehmung von Hilfsbedürftigkeit von Babys und Kleinkindern: Etwa im 2. Lebensjahr beginnen Kinder, andere zu unterstützen. So bringen sie zum Beispiel bereitwillig Gegenstände zu anderen, wenn diese sie nicht selbst erreichen können. Eine Studie der Wilhelm-Universität Münster (Köster et al. 2016) hat nun jedoch gezeigt, dass Babys die Hilfsbedürftigkeit anderer bereits im ersten Lebensjahr erfassen können, also in einem Alter, in dem sie noch gar nicht selbst helfen können. Dies deutet darauf hin, dass das Hilfeverhalten, das bei Kindern ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet wurde, tatsächlich an den Bedürfnissen anderer orientiert und somit prosozial motiviert ist.

Der Zeitpunkt, ab wann man von einer klaren Unterscheidung des Eigenen und des Andern und einer richtigen Einschätzung der Vorgänge im Anderen (d. h. einer Mentalisierungsfähigkeit) in der Entwicklung annimmt, wird heute schon im 7.–10. Monat verortet. Man ging der Frage nach, ab wann Kleinkinder in der Lage sind, die Gedanken und Gefühle anderer richtig einzuschätzen.[4] Bochumer Forscher (De Bruin & Newen 2012) kamen hierbei zu dem Schluss, dass man aufgrund der Beachtung der Blickrichtungen und Blickdauer davon ausgehen kann, dass Kinder bereits im ersten Lebensjahr eine „Theory of Mind“ besitzen und die eigenen Überzeugungen von denen anderer klar trennen. Mit vier Jahren ist diese Fähigkeit voll ausgeprägt.

Im *2. und 3. Lebensjahr* entsteht auf dieser Basis zunehmend eine Selbstständigkeit und ein Selbst-sein-Dürfen. Das geht natürlich nicht ohne Probleme einher. Denn der Preis dafür ist das Erleben von *Nicht-Zugehörigkeit*, Nicht-verstanden-Werden und Nicht-Selbständigkeit. Auch Ironie kann nun verstanden werden. Die Kinder sind empfindlich, wenn sie gemeint sind oder über sie geredet wird. Als Folge kommt es zur bekannten Krise des 3. Lebensjahres.

Nach dem 3. Lebensjahr:
4. GM – Sich eingliedern (Kontextbezug)

In dieser Zeit bricht das Interesse für die Welt vehement auf. Daniel Stern (1992) bezeichnet dieses Entwicklungsstadium als das „*narrative Selbst*“. Das Kind beginnt sich in größere Zusammenhänge einzubetten. Es kann nun Geschichten erzählen über sich und über Vorgänge in der Welt, die es beobachtet hat, da es nun Zusammenhänge erkennt und auch selbst bilden kann. Rudolf Steiner soll von diesem Alter als vom „Schlüpfen der Persönlichkeit“ (Krivtsova 2016) gesprochen haben, was jedenfalls ein sehr schöner Begriff ist. Unablässig sind *Warum-Fragen* da, weil die Zusammenhänge nun brennend interessant sind. Die Willenskraft wird stark, das Kind bringt sie zielgerichtet in Kontexte ein. Die Kinder gehen in *Rollenspielen* auf, in denen sie nicht nur ihre Identität üben, sondern auch ihre Einbindung in die Welt. In diesen Anfängen fehlt natürlich noch die Entschiedenheit. Aber man kann es bereits als ein Üben ansehen von einem späteren Sollen oder eines Erkennens von Angefragt-Sein.

Ab dem 6. Lebensjahr entsteht Interesse für höhere Zusammenhänge und die Gläubigkeit wird ausgeprägt. Dann kommt es im 7. Lebensjahr wieder zu einer Krise im Kontext des Sich-Einfindens in der Welt.

7. Verlauf

Die hier beschriebene Entwicklung verläuft *weder linear noch in Phasen.* Es scheint so, dass die physiologische Reifung zu einem zeitlich versetzten Beginn des Erwachens und Einsetzens personaler und existentieller Fähigkeiten führt. Krivtsova (2012) hat erstmals D. Sterns Modell der Selbst-Entwicklung mit den Grundmotivationen unmittelbar parallelisiert (siehe Abb. 1).

In einer späteren Ausgabe dieses Buches (1998) bezeichnet Stern die Schichten als Selbst (und nicht mehr als relatedness – Bezogenheit) und fügt noch ein narratives Selbst dazu (vgl. Krivtsova 2016, 30). Ab dieser Zeit des narrativen Selbsts entwickelt das Kind seine Identität. Hier ist aber auch die größte Gefahr für die Entwicklung eines falschen oder verdrehten Selbst. – Krivtsova hat 2016 (31) auf diese Adaptierung von Stern Bezug genommen (siehe Abb. 2).

[3] Das bietet ein erweitertes Verständnis der Bedeutung der „Triangulierung“, des Dazukommens des Vaters, wie es in der Psychoanalyse genannt wird.

[4] Bisher gab es von verschiedenen empirischen Tests unterschiedliche Ergebnisse. De Bruin und Newen (2012) haben ein gebräuchliches Verfahren, den sogenannten „False Belief“-Test, eingesetzt, aber nicht verbale Antworten benützt, sondern die Augenbewegungen aufgezeichnet. Bei diesem Test beobachten Kinder das Mädchen Sally, das ihren Ball in einen Korb legt und dann den Raum verlässt. Anschließend kommt ein anderes Mädchen, nimmt den Ball aus dem Korb und legt ihn in eine Schachtel. Die Frage, die den Kindern gestellt wird, ist: Wenn Sally zurückkommt, wird sie dann den Ball in der Schachtel oder im Korb suchen? Aus den Augenbewegungen und der Blickdauer lässt sich schließen, dass Kinder bereits frühestens ab dem siebten Monat einschätzen können, dass Sally den Ball wohl im Korb suchen würde. Sie können also ihr Wissen und jenes von Sally differenziert halten.

Nach den Forschungen von Daniel Stern (1998) entwickelt sich das Selbst in folgenden auf einander aufbauenden Formen, die nie abgeschlossen sind:

1. das *auftauchende Selbst*: beginnt im 2. – 3. Lebensmonat – ist nie abgeschlossen
2. das *Kern-Selbst*: ab 3–7 Monaten bis zum Lebensende
3. das *subjektive Selbst*: ab 7–9 Monaten bis zum Lebensende
4. das *verbale Selbst*: ab 15–18 Monaten bis zum Lebensende
5. das *erzählende Selbst*: die entwickeltere Form des verbalen Selbst, ab ca. 3.–4. Lebensjahr bis zum Lebensende

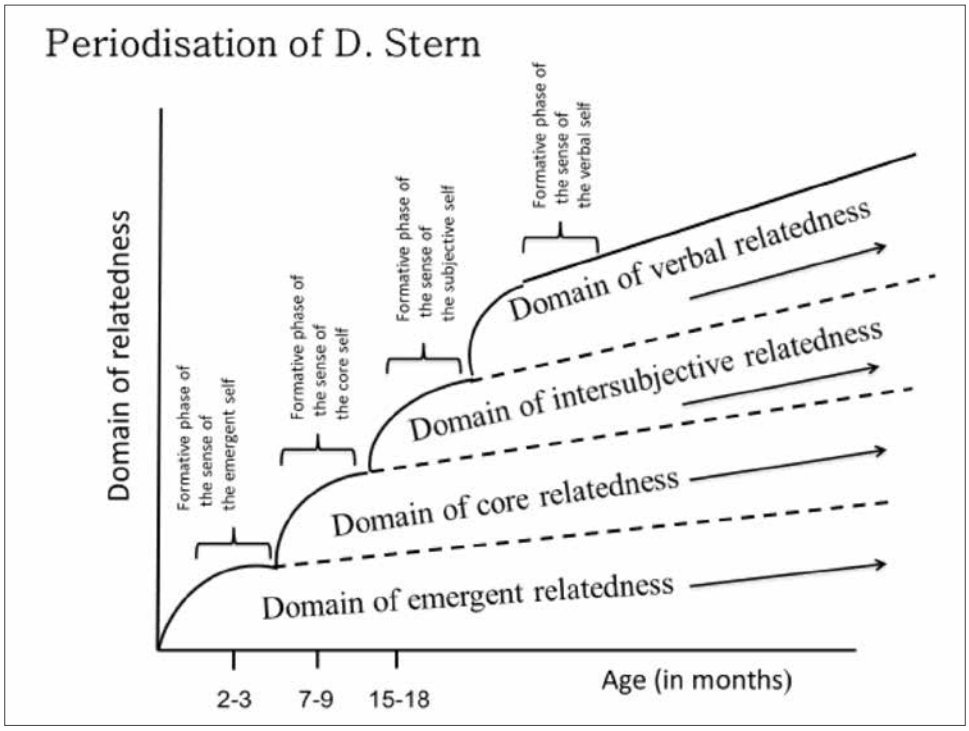

Abb. 1: D. Sterns (1985) erstes Modell überlappender und von einander abhängiger Entwicklungsschichten der frühen Kindheit mit vier „main senses of self" (Selbstgespür).

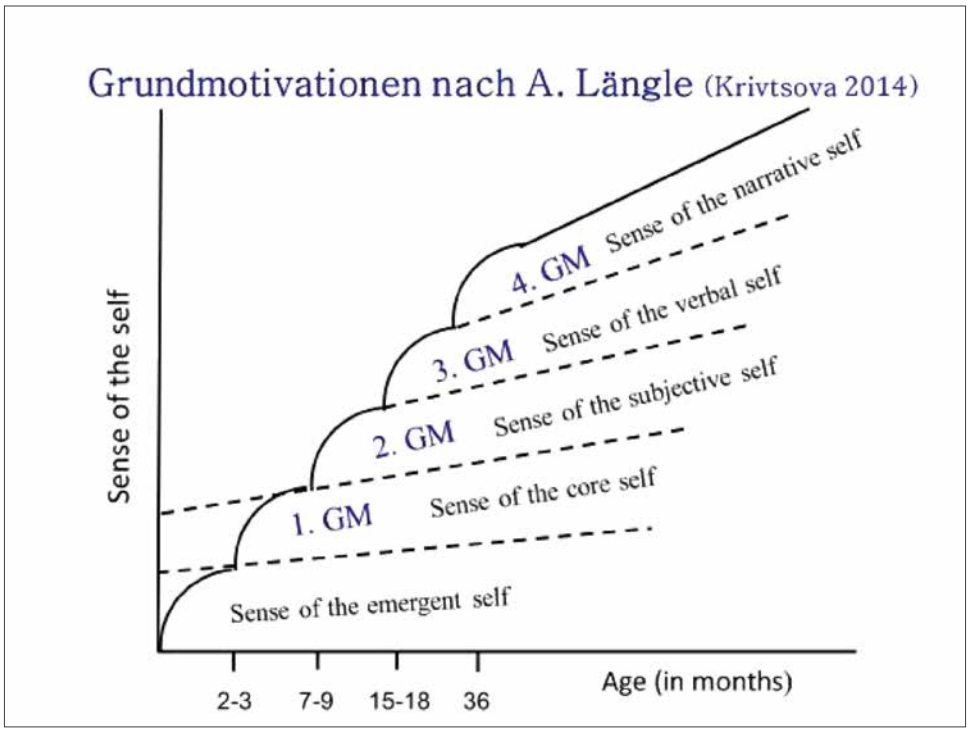

Abb. 2: Der Entwicklungsbeginn der personalen Fähigkeiten entsprechend der Grunddimensionen der Existenz (Krivtsova 2014).

Stern spricht nicht von „existentiellen Strukturen und Inhalten“, die das Kind aufnimmt und sich aneignet, sondern von Formen des Selbst bzw. auch von „relatedness“, Bezogenheit. In der EA sehen wir die Verarbeitungskapazität in den Strukturen des Ichs verankert. Wir hätten demnach Sterns Entwicklungsformen des Selbst mit der Entwicklung der Ich-Strukturen zu parallelisieren. Die *Entwicklung* des *Ichs* könnte daher wie folgt begründet sein:

1. das *auftauchende Selbst:* Basale Ich-Entwicklung im Rahmen der GM 1+2
2. *Kern-Selbst: Beachtung* erhalten: „Es gibt mich, ich bin da!“
3. *subjektives Selbst:* ein *Eigenes* zugesprochen bekommen (Gerechtigkeit): „Ich darf so sein, wie ich bin – man geht auf mich ein!“
4. *verbales Selbst: Wertschätzung* erhalten: „Man liebt mich für das Meine – ich bekomme Antwort!“
5. *erzählendes Selbst:* Über sich hinausgehen in die größeren Zusammenhänge (4. GM): „Ich mag Meines mit euch gemeinsam teilen und leben!“

Das Modell von Daniel Stern beschreibt sehr gut den Beginn der Ich-Entwicklung und bettet sie in die existentielle Struktur ein. Das Modell beschreibt aber auch sehr gut die Entwicklung der Grundmotivationen, auch wenn diese vielleicht einen etwas anderen Zeitrahmen haben als die von Stern für die Entwicklung des Selbst ausgewiesenen Zeiten. Denn die Grundmotivationen weisen ein ähnliches Muster auf wie die Entwicklung des Selbst bei Stern, das in dem Sinne keine Phasen kennt, sondern eher Schichten und Schwerpunkte. Zwar haben sie eine gewisse *stufenweise* Abfolge, aber zugleich ist eine *gleichzeitige Gegenwärtigkeit* aller vier Grundmotivationen zu beobachten. Wir haben also das *Treppenmodell neben dem Tischmodell*. Daher ist keine eindeutige Linearität in der Entwicklung zu beobachten.

Die Aktualisierung in der Entwicklung ist stufenförmig. Nach den ersten 2–3 Monaten ist die Präsenz aller vier Grundmotivationen durchgängig gegeben (Tischmodell). Der *fraktale* Aufbau der Grundmotivationen scheint sich auch in der Entwicklung zu wiederholen. Der fraktale Aufbau könnte damit zusammenhängen, dass immer alle 4 GM an jeder Erfahrung beteiligt sind, nie nur eine. Aber die Erfahrung hat jeweils einen Schwerpunkt, der dann mit einer oder zwei spezifischen Grundmotivationen verbunden ist.

Ähnliche Muster von Präsenz kennen wir auch in der *Genetik*. Die Gene sind auch stets alle präsent, und jede Zelle enthält die Gene für den ganzen Körper. Aber es sind nicht immer alle Gene aktiviert, und wenn sie aktiviert werden, dann folgen sie stets einer gewissen Reihenfolge. Krivtsova (2016, 35) hat die Entwicklung der vier GM so zusammengefasst: „Die Themen der vier Grundmotivationen schichten sich wie die Melodie in einem polyphonen Musikstück und bilden eine schichtweise aufgebaute Struktur, die sich von der ‚Wellenstruktur‘ der Periodisierung, von der man im 20. Jahrhundert ausgegangen ist, unterscheidet (Krivtsova 2012). Alle vier Motivationen sind im Leben eines wachsenden Menschen vorhanden, angefangen mit etwa drei Jahren.“

8. Lebensabschnitte

Es scheint auch eine Periodisierung in größeren Lebensabschnitten zu geben, die jeweils einen thematischen Schwerpunkt in einer der Grundmotivationen haben, und darin auch eine Reihung und Abfolge finden. Wir möchten hier einen solchen lebensumspannenden Entwurf auf der Basis einer unmittelbaren Evidenz versuchen. Leider sind mir dazu keine empirischen Forschungen bekannt.

Die großen Themen der Existenz entstehen durch verschiedene *Beanspruchungsschwerpunkte* des Menschen in den verschiedenen Lebensabschnitten (vgl. Längle 2014b). Ähnliche Konzepte gibt es auch andernorts. Rudolf Steiner (1909/1984, 39f.) sprach von Siebenjahresperioden, Lievegoed (1946/2007) hat von Lebensphasen gesprochen. Mir scheint es sich aber eher um etwa *15-jährige Zyklen* zu Handeln, wenn man die Lebensabschnitte mit ihrer spezifischen Beanspruchung betrachtet:

LJ	GM	spezielle Beanspruchung → Entwicklungsschwerpunkt
0–15	1.	Lernen im Bereich des *Könnens*
15–30	2.	*Soziale* Verankerung
30–45	3.	Ausgestaltung der *Persönlichkeit*
> 45	4.	*Lebensorientierung*, noch etwas Neues anfangen…

Tab. 1: Lebensabschnitte entsprechend der Themen der Existenz in dem jeweiligen Alter und in Verbindung mit den speziellen Aufgaben der Person zu ihrer Bewältigung.

In jedem Zyklus sind natürlich stets alle vier Grundmotivationen präsent und auch in ständiger Veränderung und Entwicklung, doch scheint hier jeweils eine GM im Vordergrund zu stehen.

9. Das Sein ist im Werden

Menschliches Sein ist nicht statisch. Ich „bin nicht einfach“ und bleibe so, wie ich bin, sondern werde jeden Tag aufs Neue derjenige, der ich heute sein kann. Durch

Wachsen, Lernen, Sich-selbst-Sein und Antworten bin ich jeden Tag ein bisschen anders, werde und vergehe, lerne und vergesse, bin stets im Fluss. In allen Dimensionen des Mensch-Seins:

- *Biologisch*: durch Wachsen, Reifen und Altern;
- *Psychologisch*: durch Lernen, Konditionierungen, Anpassen, besser Reagieren;
- *Personal*: ich kann mehr oder weniger mich selbst sein in der Welt, d. i. Mich-entfalten-Können. Durch Schaffen eines ausgewogenen Innen- und Außenbezugs;
- *Existenziell*: durch Finden eigener Antworten auf die Fragen des Lebens und sich darauf einlassen.

Weil Person-Sein frei sein bedeutet, sind wir nicht festgestellt, sondern immer auf dem Weg, uns neu zu ergreifen im Entscheiden. Werden und Entwickeln gehören zum Leben – bis es endet.

Literatur

Alemzadeh M (2008) Frühkindliches Selbstempfinden – Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und seine Bedeutung für die Frühpädagogik. Marburg: Tectum

Buber M (1973) Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider

Bühler C (1933) The social behavior of children. In: Murchison C (Ed) A handbook of child psychology. Worcester, Mass.: Clark Univ. Press

Brisch KH (Hg) (2012) Bindung und frühe Störungen der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta

De Bruin LC, Newen A (2012) An association account of false belief understanding. Cognition May 123(2), 240–59

Dornes M (1993) Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M: Fischer

Erikson EH (1988) Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/M: Suhrkamp

Erikson EH (1980) Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M: Suhrkamp, 6°

Goldstein K (1934) Der Aufbau des Organismus. Den Haag: Nyhoff

Hall GS (1922) Senescence: the last half of life. New York/London: Appleton & Co

Heidegger M (1979) Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer

Hollingworth HL (1927) Mental growth and decline: A survey of developement psychology. New York: Appleton

Köster M, Ohmer X, Nguyen TD, Kärtner J (2016) Infants understand other's needs. Psychological Science 27(4), 542–548

Krause R (1998) Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre, Band 2. Stuttgart: Kohlhammer

Krivtsova S (2012) Wo liegt der Ursprung der Grundmotivationen? Das Selbst des Säuglings aus existenzanalytischer Sicht. In: Ekzistencial'nyj analiz (Moskwa) Jg 4

Krivtsova S (2014) Ein Blick auf die Periodisierung der psychischen Entwicklung eines Vorschulkinders aus Sicht der Existenzanalyse. Vortrag am 3. 5. 2014

Krivtsova S (2016) Die Entwicklung des Selbst aus existenzanalytischer Sicht: der Ursprung der Grundmotivationen. In: Biberich R, Kunert A, Adenbeck B, Steinbacher R (Hg) Existenzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsthemen und Diagnostik. Wien: GLE-Verlag, 15–42

Kriz J (2017) Subjekt und Lebenswelt. Personzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kriz J (2018) Entwicklung und Wachstum im Verständnis humanistischer Psychotherapie. Existenzanalyse, 35, 2, 44

Küchenhoff J (2007) … dort, wo ich berühre, werde ich auch berührt. Forum der Psychoanalyse 23, 120–132

Kunzke D (1993) Die Auswirkungen der modernen Säuglingsforschung auf die Psychoanalyse. Mit besonderer Würdigung von Lichtenbergs motivationssystemischem Neuentwurf. Stuttgart: DA

Längle A (2000) (Hrsg) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: Facultas

Längle A (2014a) Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz. In: Existenzanalyse 31, 2, 16–26

Längle A (2014b) Phasen im Erwachsenenleben? – Entwicklung und Werden jenseits der Determination. bso – Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung Schweiz – Journal 2, 6–10

Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas

Lievegoed B (1946/2007) Entwicklungsphasen des Kindes. Stuttgart: Mellinger, 8°

Maslow AH (1981) Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 12°

Prechtl P & Burkard FP (2008) Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen. Stuttgart: JB Metzler

Rogers CR (1959/1987) Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG

Rogers CR (1973) Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett

Rosa H (2016) Resonanz – eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp

Sander LW (1983) To begin with – reflections on ontogeny. In: Lichtenberg JD & Kaplan S (eds) Reflections on Self Psychology. Hillsdale, N.J.: The Analytic Press, 85–104

Steiner R (1909/1984) Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien, besonders zu dem Lukas-Evangelium. Dornach: R. Steiner-Verlag Buch GA 112

Stern D (1985/1998) The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development Psychology. New York: Basic books

Stern D (1992) Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta, 2°

Stern D (1993) Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München: Piper, 4°

Stern D (2010) Die Lebenserfahrung eines Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta

Szent-Gyoergyi A (1977) Drive in living matter to perfect itself. In: Synthesis, 1, 1, 14–26

Waldl R (2002) Therapeutische Aspekte bei Martin Buber. Wien: DA

Anschrift des Verfassers:

PD DDr. Alfried Längle

Ed. Sueß-Gasse 10

A – 1150 Wien

alfried.laengle@existenzanalyse.org

ENTWICKLUNG UND WACHSTUM IM VERSTÄNDNIS HUMANISTISCHER PSYCHOTHERAPIE

Jürgen Kriz

Zunächst werden einige Schwerpunkte in den Perspektiven der unterschiedlichen Ansätze der Grundorientierung „Humanistische Psychotherapie" aufgezeigt – insbesondere, was deren Verständnis von „Wachstum" betrifft. Sodann wird ein übergreifendes Konzept vorgestellt, das die unterschiedlichen Prozessebenen in ihren Wechselwirkungen zum Gegenstand hat. Es geht um das Zusammenwirken der – lediglich analytisch trennbaren – Prozesse auf körperlicher, psychischer, interpersoneller und kultureller Ebene. Zuletzt wird das Problem der Komplementarität von subjektiver und intersubjektiver Perspektive bei den Beschreibungen eines Geschehens aufgeworfen. Wir neigen nämlich dazu, Lebensumstände, Ressourcen, Befunde, Probleme, Lösungsmöglichkeiten usw. bevorzugt aus der intersubjektiven Perspektive sog. „objektiver" oder „wissenschaftlicher" Beobachter zu beschreiben und die Perspektive der betroffenen Subjekte zu vernachlässigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Humanistische Psychotherapie, Personzentrierte Systemtheorie, Wachstum, Lebenswelt, Subjekt, Intersubjektivität

DEVELOPMENT AND GROWTH IN THE UNDERSTANDING OF HUMANISTIC PSYCHOTHERAPY

To begin with, a few focal points in the perspective of the different approaches of the basic orientation "humanistic psychotherapy" are outlined – especially concerning their understanding of "growth". Subsequently an overlapping concept is introduced which involves the various process levels in their interplay. It is a matter of interaction of – solely analytically separable – processes on corporeal, psychological, interpersonal and cultural levels. Finally, the issue of complementarities in subjective and inter-subjective perspectives during the description of the happening is raised. In particular, we preferably tend to describe living conditions, resources, findings, problems, solution possibilities etc. from the inter-subjective perspective of so-called "objective" or "scientific" observers, and to neglect the perspective of the affected subject.

KEYWORDS: humanistic psychotherapy, psychotherapy, person-centered systems theory, growth, living environment, subject, inter-subjectivity

Vorbemerkungen zur Begrifflichkeit und deutschen berufspolitischen Abgrenzung der „Humanistischen Psychotherapie"

„Humanistische Psychotherapie" bezeichnet einen paradigmatischen Ansatz der Psychotherapie, der sich international seit über einem halben Jahrhundert als dritte „Richtung der Psychotherapie" – neben dem behavioral-verhaltenstherapeutischen und dem psychodynamisch/-analytischen Ansatz – etabliert hat (als vierte Grundorientierung gilt der etwas jüngere systemisch-familientherapeutische Ansatz). Aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen in der Psychotherapie gibt es bei allen vier Grundorientierungen leichte kontinentale, nationale und regionale Unterschiede darin, welche Ansätze sich faktisch für die therapeutische Praxis ausdifferenziert haben. Die Frage der genauen Abgrenzung ist international auch von geringer Relevanz, zumal durch Medien wie Lehr- und Demonstrationsvideos oder übergreifende Kongresse ohnedies eine gegenseitige Befruchtung in der Weiterentwicklung der Konzepte und Vorgehensweisen stattfindet.

In Deutschland ist die Lage allerdings deutlich anders: Fragen der genauen Abgrenzung und der Zuordnung von Konzepten und Vorgehensweisen zu einer Grundorientierung sind entscheidend dafür, ob diese Ansätze oder gar die ganze Grundorientierung berufsrechtlich oder sozialrechtlich von Psychotherapeuten ausgeübt werden dürfen (und damit auch mittelfristig, ob diese an Hochschulen vermittelt werden, was sich wiederum unmittelbar auf Stellen und Forschungsmittel auswirkt). Zugelassen bzw. „anerkannt" werden hier nicht konkrete Ausbildungskonzepte und -gänge realer Anbieter, sondern abstrakte „Verfahren". Wobei die Anforderungen an ein „Verfahren" inzwischen so ausgestaltet wurden, dass ohnedies nur ganze Grundorientierungen die Chance haben, als solche „anerkannt" zu werden. Wobei übrigens weniger um therapiepraktische Fragen der Wirksamkeit bestimmter Vorgehensweisen für Patienten gestritten wird als vielmehr um die akademische Frage der wissenschafts- und forschungslogischen *Beweismethodik* von Wirksamkeit.

Nachdem in diesem Umfeld Ansätze wie die Psychoanalyse nach Freud, Jung oder Adler zu einer von 21 „Methoden" der „Psychodynamische Psychotherapie" umklassifiziert und die überaus heterogenen Vorgehensweisen der Verhaltenstherapie mit über 50 „Methoden" zu einem einzigen „Verfahren" zusammengefasst wurden, vollzogen auch die Ansätze der „Humanistische Psychotherapie" formal einen strukturell gleichen Schritt. 2010 wurde die „Arbeitsgemeinschaft Humanistische Psychotherapie" (AGHPT) offiziell gegründet, der sich folgende umfassendere Ansätze zugeordnet haben (in alphabetischer Reihenfolge): (1) Existenzanalyse und Logotherapie, (2)

Gesprächspsychotherapie (bzw. Personzentrierte Psychotherapie), (3) Gestalttherapie, (4) Körperpsychotherapie (5) Psychodrama und (6) Transaktionsanalyse.
Getragen werden diese von 11 Verbänden, nämlich: Zu 1: GLE-D (Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse in Deutschland e.V.) sowie DGLE (Deutsche Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse e.V.); zu 2: GwG (Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V.) sowie DPGG (Deutsche Psychologische Gesellschaft für Gesprächspsychotherapie); zu 3: DVG (Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie e.V.) sowie DDGAP (Deutscher Dachverb. Gestalttherapie für approbierte Psychotherapeuten e.V.); zu 4: DGK (Deutsche Gesellschaft für Körperpsychotherapie e.V.); zu 5: DFP (Deutscher Fachverband für Psychodrama e. V); zu 6: DGTA (Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse e.V.). Den genannten 6 Ansätzen nicht klar zuordbar sind die ebenfalls zur AGHPT gehörenden Verbände DGIK (Deutsche Gesellschaft für integrative Therapie Gestalttherapie und Kreativitätsförderung), sowie der VPP (Verband Psychologischer PsychotherapeutInnen im BDP – der BDP ist der „Berufsverband Deutscher Psychologen"). Andersherum gehören zur Humanistischen Psychotherapie auch Ansätze bzw. „Methoden" wie das Focusing von Gendlin, die Emotionsfokussierte Psychotherapie von Greenberg oder die Pesso-Therapie (PBPS) nach Albert Pesso.
Diese vorangestellten Bemerkungen schienen notwendig, weil vermutlich nicht alle LeserInnen in Deutschland – und schon gar nicht im Ausland – die gesundheitsbürokratische Relevanz der Zuordnungen verstehen, welche besonders derzeit das Schrifttum zur Psychotherapie durchzieht (und leider viele der für Patienten und Psychotherapie wichtige Aspekte und Fragen an den Rand drängt). Im folgenden Text ist „Humanistische Psychotherapie" daher einerseits durch die spezifischen Ausgestaltungen der o.a. Ansätze bestimmt, andererseits ist die Sicht durch die „Personzentrierten Systemtheorie" des Autors (Kriz 2017) geprägt.

Metaphern des Wachstums

Das Konzept von „Wachstum", mit dem wir in der Humanistische Psychotherapie zentrale Aspekte der menschlichen Entwicklung beschreiben, ist deutlich komplexer, als es zunächst erscheinen mag. Denn es geht hier ja nicht um das Längenwachstum das Menschen (auch wenn dies zweifellos besonders in den ersten Lebensjahren eine nicht zu übersehende Erscheinung ist – freilich eine nicht essentielle). Und es geht auch nicht um sonstige leicht zu messende „Variablen". Es geht auch nicht um irgendein „immer mehr" – so wie es z.B. ökonomisches „Wachstum" mit seinen möglichst „nach oben" ausgerichteten Diagrammen angibt. Aber auch das „Steinmännchen" auf dem Plakat dieses Kongresses über „Wachstum" steht in Gefahr, Bilder und Metaphern in uns wachzurufen, die zwar im Einklang mit Vorstellungen in unserer Kultur sind, aber das Essentielle des „Wachstum"-Konzepts der Humanistischen Psychotherapie verfehlen. Zu den erwähnten „Vorstellungen in unserer Kultur" hat Nisbett (2003) eindrucksvoll gezeigt, dass Europäer und Amerikaner eine leicht ansteigende Kurve, welche die Entwicklung irgendeiner Größe in den vergangenen Jahren wiedergibt, weiter ansteigen lassen, wenn man sie bittet, den wahrscheinlichen weiteren Verlauf vorherzusagen. Asiaten hingegen setzen die Kurve eher so fort, dass auf den Anstieg wieder ein Abfall folgt. Nisbett argumentiert, dass Europäer eher in aristotelischem Denken sozialisiert wurden – das u.a. lineare, ansteigende Entwicklungsdynamiken als Modellvorstellungen favorisiert – während Asiaten eher mit konfuzianischer Denktradition vertraut sind, in welcher ein „Auf und Ab" oder sogar kreisförmige Entwicklungsdynamiken im Zentrum stehen.
Solche Hintergründe zu berücksichtigen ist nicht nur eine Frage der Forschung. Vielmehr beeinflussen kulturell vermittelte Prinzipien, Bilder und Metaphern oft das Verständnis, das wir von bestimmten Phänomenen haben und damit verbunden auch entsprechende Handlungsweisen. Die bemerken und reflektieren wir allerdings selten, weil die zugrunde liegenden Interpretationen „selbstverständlich" zu sein scheinen. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn unsere Patienten berichten, dass „irgendetwas" im Bemühen, ihr Leid zu ändern oder bestimmte Probleme zu lösen, ihren Lebensweg „wie ein Berg verstellt" hat. Allzu leicht sind wir geneigt, dieser Selbstbeschreibung der Patienten zu folgen. Doch wenn wir diese Metapher unbesehen übernehmen, erliegen wir leicht den für unseren Sprachkreis verdinglichenden und statischen Bildern. Wir können uns dann schnell vor die Aufgabe gestellt sehen, mit dem Patienten herauszufinden, wie dieser „Berg" beseitigt, überwunden, oder zumindest abgetragen – vielleicht auch umgangen – werden kann. Eine solche Metaphorik, die sich auf den Umgang mit Materie bezieht, wird aber dem Verständnis von Lebensprozessen in der Humanistischen Psychotherapie nicht gerecht. Sie übersieht nämlich, dass lebenslänglich Prozesse stattfinden und die Zeit stets fließt. Fließende „Berge" oder „Blockaden" sind ein Widerspruch in sich.
Jene Strukturen des (Er-)Lebens, die wir „Symptome" oder „Probleme" nennen, sind freilich typischerweise *dynamisch* stabil. Statt eines „Berges auf dem Lebens-

weg“ wäre dafür die Metapher eines „Strudels im Fluss des Lebens“ adäquater und hilfreicher: Strudel sind keine statischen Objekte, die man wegschaufeln oder verrücken könnte, sondern stabile Prozessmuster, die im Fluss ganz natürlich und ständig mal hier und da entstehen – und üblicherweise genauso unspektakulär wieder verschwinden. Problematisch oder gar gefährlich werden Strudel nur dann, wenn sie nicht wieder verschwinden sondern sich als überstabil erweisen und oft sogar zunehmend große Bereiche in ihrem Sog nach unten erfassen.

Im Gegensatz zum Überwinden von Bergen macht es der Umgang mit Strudeln erforderlich, sich den Bedingungen zu widmen, welche diese quasi selbsterhaltend stabilisieren. Und deren Veränderung besteht daher nicht im „Abtragen“ von hinderlichen Teilen, sondern in der Förderung einer selbstorganisierten Weiterentwicklung hin zu solchen Lösungen bzw. neuen Lebensstrukturen, die dem Menschen und seiner Entwicklung bereits inhärent möglich sind. Es sei hier schon angemerkt, dass genau diese Aspekte mit dem Konzept der „Aktualisierungstendenz“ übereinstimmen (s.u.), welche zwar im personzentrierten Ansatz von Carl Rogers (1973) eine zentrale Rolle spielt, aber letztlich bereits von dem Gestaltpsychologen Kurt Goldstein (1934) beschrieben und zu einem wichtigen Gegenstand seiner Forschung gemacht wurden. Sehr viele Ansätze der Humanistischen Psychotherapie beziehen sich auf dieses Konzept.

In vielen (Sub-)Kulturen und Weisheitslehren finden wir das, was in der Humanistischen Psychotherapie mit Wachstum und Entwicklung gemeint ist, durch das Prinzip des „stirb und werde!“ ausgedrückt: Im Leben des Menschen – aber auch in der Entwicklung von Paaren, Familien, Gruppen, Organisationen etc. – lassen sich Phasen struktureller Stabilität und Phasen von Instabilität und Neuorientierung beschreiben, die einander abwechseln. Strukturelle Stabilität meint dabei, dass die Regeln, Ordnungen, Strukturen, welche in einer bestimmten Entwicklungsphase die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bestimmen, trotz ständig sich verändernder Anforderungen zunächst aufrechterhalten werden. Wenn sich allerdings die Anforderungen so geändert haben, dass die Weiterverfolgung der bisherigen Regeln und Strukturen zunehmend scheitert, müssen diese „alten“ Regeln aufgegeben werden (dies entspricht dem: „stirb“). Neue, besser an die Gesamterfordernisse angepasste Strukturen müssen nun erworben bzw. entfaltet werden (dies entspricht dem: „werde!“). Beispielsweise hat Jean Piaget (2003) diesen Wechsel unterschiedlicher Phasen in der kognitiven Entwicklung des Kindes mit den Konzepten „Assimilation“ und „Akkommodation“ beschrieben: Assimilation bedeutet, dass ein Kind versucht, die Umwelt entsprechend seinen kognitiven Regeln und Ordnungen („Schemata“) zu verändern und anzupassen, bis dies nicht mehr hinreichend gelingt. Dann ist es gezwungen, seine Regeln und Ordnungen („Schemata“) an die Umwelt anzupassen bzw. zu „akkommodieren“. In der auf menschliche Entwicklungsprozesse bezogenen Systemtheorie wird dieser Übergang von einer Ordnungsstruktur in eine neue als „Ordnungs-Ordnungs-Übergang“ bezeichnet (Schiepek 1999, Kriz 2017).

Wichtige Teilaspekte von Entwicklung und Wachstum in der Humanistischen Psychotherapie

Sehr häufig wird in der Literatur zu Entwicklung und Wachstum auf die „Bedürfnispyramide“ von Maslow (1981) verwiesen. Diese Pyramide stellt (in der von Maslow ab 1970 erweiterten Fassung) von unten nach oben „Bedürfnisse“ bzw. „Motivationen“ des Menschen dar: 1. Physiologische Bedürfnisse, 2. Sicherheitsbedürfnisse, 3. Soziale Bedürfnisse (Anschlussmotiv), 4. Individualbedürfnisse, 5. Kognitive Bedürfnisse, 6. Ästhetische Bedürfnisse, 7. Selbstverwirklichung, 8. Transzendenz.

Gewöhnlich wird bei dem Rückgriff auf diese „Bedürfnispyramide“ davon gesprochen, dass die Bedürfnisse einer höheren Stufe erst dann bedeutsam werden, wenn jene der darunter liegenden hinreichend erfüllt sind. Dies ist allerdings zu Recht als Sichtweise unserer westlich-industrialisierter Kultur kritisiert worden. Denn in manch anderen Kulturen entstehen beispielsweise soziale Bedürfnisse (3) nicht erst, wenn physiologische und Sicherheitsbedürfnisse befriedigt sind, sondern die unmittelbare soziale Gruppe ist überhaupt erst die Basis, dass physiologische und Sicherheitsbedürfnisse gewährleistet werden können.

Wichtiger ist allerdings der Aspekt, dass aus der Sicht der Humanistischen Psychotherapie Entwicklung und Wachstum nicht darin zu sehen sind, dass nacheinander jeweils „höhere“ Bedürfnisebenen auftauchen. Einer solchen Sicht ist bereits Maslow selbst entgegengetreten. Vielmehr sind alle Bedürfnisse stets vorhanden, sie treten aber mit unterschiedlicher Intensität auf – was freilich nicht nur vom Lebensalter sondern von vielen weiteren Aspekten im je individuellen Lebenslauf abhängt.

Auch für das Strukturmodell der Logotherapie und Existenzanalyse mit seinen vier Grundmotivationen (Längle 2002, 2013, 2016) gelten ähnliche Überlegungen. Denn diese „Grundbedingungen erfüllter Existenz“ werden in manchen Beiträgen vor allem in ihrer Abfolge (bzw. Akkumulation) in der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen dargestellt – bis hin zu einer der Maslowschen

„Bedürfnispyramide“ analogen Anordnung in (der zweidimensionalen) Form eines Dreiecks, dessen Basis die 1. Grundmotivation („in der Welt sein können“) und dessen Spitze die 4. Grundmotivation („Sinn finden“) darstellt. Dies ist ja auch insofern angemessen, als in den von außen wahrnehmbaren Äußerungen und Handlungsvollzügen des Menschen die vier Grundmotivationen gewöhnlich nacheinander in der Entwicklung deutlich werden. Ihre jeweilige Entfaltung in dieser Welt ist – wie alles – an bestimmte Bedingungen geknüpft, die in ihren manifesten Erscheinungsformen eher nacheinander hinreichend zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite gehören alle vier Grundmotivationen stets zu den essentiellen Kräften menschlicher Entwicklung schlechthin – sie sind schon beim Kleinkind als Potentiale der Entwicklung und des menschlichen Wachstum vorhanden.

Längle selbst bevorzugt daher zu Recht die Darstellung der 4 Grundmotivationen als „Beine“ eines „Tisches der Existenz“. Hier wird ebenfalls deutlich, dass alle 4 Beine *gemeinsam* für den Tisch notwendig sind. Da sich die Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift fraglos mit vielen spezifischen Aspekten von Entwicklung und Wachstum im Rahmen der Existenzanalyse befasst haben, soll es im Rahmen dieses Beitrags bei diesen wenigen Hinweisen auf diesen Ansatz belassen bleiben.

Für die unterschiedlichen Ansätze der Humanistischen Psychotherapie spielt wohl das oben bereits erwähnte Konzept der „Aktualisierung“ bzw. „Aktualisierungstendenz“ von Rogers Personzentriertem Ansatz (in Deutschland als Therapieverfahren unter der Bezeichnung „Gesprächspsychotherapie“ bekannt) eine verbindende Rolle – gerade auch, wenn es um die Betrachtung von Veränderung und Wachstum geht (Rogers 1981). Gemeint ist damit eine ständige Entfaltung der Potentiale des einmaligen, ganzheitlich-unteilbaren, individuellen, unverschmelzbaren (Frankl 1984, 118: „in-summabilen“) Menschen in Adaptation der Gegebenheiten der Umwelt. In dynamischen Prozessen muss stets eine Passung zwischen Mensch und Welt stattfinden. Entwicklung und Wachstum hängt somit weder allein vom Menschen noch von der Welt ab. Ersteres wäre eine – leider nicht selten zu findende – Fehldeutung des Begriffs der „Entfaltung“, denn nichts entfaltet sich aus sich heraus im physischen oder existenziellen Vakuum. Letzteres, nur die Beachtung der Umwelteinflüsse, wäre in hohem Maße die Sicht des klassischen Behaviorismus über eine designhaft veränderbare Welt und sogar des Menschen – was in der Tat auch heute manchen Programmen der Genforschung zugrunde liegt.

Während es bei Pflanzen und Tieren um die Aktualisierung als lebender Organismus geht, gehört es essentiell zur Entwicklung des Menschen, auch ein „Selbst“ zu aktualisieren. Darunter lässt sich – in der Kürze dieses Textes – das Selbst-Konzept des Individuums verstehen, welches dem selbstreflexiven Bewusstsein prinzipiell zugänglich ist. Das Individuum verfügt über die Möglichkeiten, „sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern.“ (Rogers 1981, 66). Gleichwohl ist der Mensch eben auch ein sich aktualisierender biologischer Organismus. Daher ist die – rein analytische – Unterscheidung zwischen organismischer Aktualisierung und Selbst-Aktualisierung für das Verständnis vieler psycho-sozialer Phänomene von Bedeutung. Denn aufgrund der Einbettung des einmaligen Individuums in die Regelhaftigkeit sozialer Prozesse – mit ihren Normen und Werten, den Bedürfnissen anderer, Machtstrukturen etc. – wird üblicherweise das Selbst keineswegs ausschließlich die Bedürfnisse des eigenen Organismus repräsentieren, sondern eben auch die von der sozialen Umgebung herangetragenen Erwartungen, Erfordernisse und Aufgaben. Aufgrund von Nicht-Verstehen oder gar anderen Beeinträchtigungen (z.B. Vernachlässigung) durch die frühen Bindungspersonen (meist Eltern) werden dann ggf. Erfahrungen, die der Organismus macht, nicht oder nicht adäquat im Selbst repräsentiert. Der Mensch wundert sich dann selbst über bestimmte Gefühle, Gedanken, Wahrnehmungen oder Handlungen und versteht sich darin selbst nicht. Dies wird in der Literatur zur Humanistischen Psychotherapie als „Inkongruenz“ bezeichnet.

Sowohl für die (besonders: frühe) Sozialisation als auch für die Psychotherapie hat Rogers ein Beziehungsangebot seitens der Bindungspersonen (Eltern) bzw. Psychotherapeuten beschrieben, das durch die drei Aspekte „unbedingte Wertschätzung“ (unconditional positive regard), „empathisches Verstehen“ und „Kongruenz“ gekennzeichnet ist. Ein solches Beziehungsangebot ist für die Förderung von Entwicklungs- und Wachstumsprozessen überaus wichtig. Für eine genauere und ausführlichere Darstellung dieser drei Aspekte muss zwar auf die Literatur verwiesen werden (Rogers 1973, Kriz 2014). Allerdings soll hier zumindest dem Missverständnis vorgebeugt werden, mit „unbedingter Wertschätzung“ sei in der Psychotherapie lediglich so etwas wie „Freundlichkeit“ gemeint. Die Betonung liegt aber vielmehr auf „un-bedingt“, d.h. durch das spezifische Beziehungsangebot des Therapeuten werden jene Dynamiken deutlich, wie der Patient seine Wertschätzung eben nicht *unbedingt* sondern nur *bedingt* erhalten hat und weiterhin zu erreichen sucht. Denn dabei wird auch klar, wie seine Entwicklung und sein Wachstum durch die Anpassung an jene Bedingungen mitbestimmt wurden, die er meint(e)

erfüllen zu müssen, um quasi als Tauschgeschäft dafür Wertschätzung zu erhalten und dabei seine eigenen Bedürfnisse bzw. zentrale Aspekte der Realisierung seiner Grundmotivationen hintan stellt(e). Dies zu erkennen und Wege zu finden, nicht weiterhin der Erfüllung fremder Interessen und äußeren Bedingungen „hinterher rennen" zu müssen, wäre therapeutisch gesehen ein wichtiger Entwicklungs- und Wachstumsschritt.

Ein weiteres zentrales Konzept der Humanistischen Psychotherapie im Hinblick auf Veränderungs- und Wachstumsprozesse ist „Begegnungsfähigkeit", so wie sie von Moreno (1915; 1959) durch sein Psychodrama (s. auch Petzold 1978) und durch die Gestalttherapie (Perls et al. 1979, Hartmann-Kottek 2012) in die Konzeption der therapeutischen Arbeit eingebracht wurde und wird. Auch „Begegnung" ist ein komplexes Konzept, das von Aspekten des völlig authentischen, absichtslosen, Sich-aufeinander-Einlassens zweier Menschen als Subjekte – die „Ich und Du"-Begegnung von Buber (1923/94) – bis hin zur massiven Konfrontation als Aspekte des „Aggredi" (Herangehen als Kontaktaufnahme) ein breites Spektrum realer Vorgehensweisen umfasst. Immer steht dabei allerdings im Zentrum, den Menschen in seiner Erlebensfähigkeit nicht so sehr durch externale Methoden sondern durch die Person des Therapeuten selbst, als ein gegenüber stehender Mensch mit seiner ganzen Existenz essentiell zu berühren. Das „Adam wo bist Du" von Buber (1977) – die Unausweichlichkeit des Menschen vor sich selbst, vor seiner Antwort auf die existenzielle Frage „Wo stehst Du? Wie weit bist Du gekommen in dieser Welt?" – kennzeichnet das Wesentliche der „Begegnung". Auch hier muss für viele weitere Aspekte – wie die „Szene" im Psychodrama, oder der „Kontaktzyklus" in der Gestalttherapie auf die Literatur verwiesen werden (synoptisch auch in Kriz 2014).

Die Transaktionsanalyse (Berne 1966; 1994; Hagehülsmann & Hagehülsmann 1983) trägt vor allem mit dem Fokus auf strukturelle Aspekte zur Betrachtung von Veränderung und Entwicklung in der Humanistischen Psychotherapie bei. Wie der Namen schon sagt, geht es um Transaktionen – d.h. die Art der kommunikativen Bezugnahme zwischen Menschen – vor dem Hintergrund wesentlicher Teilaspekte, auf sich und die Welt zu schauen. Diese werden metaphorisch-biographisch und in Anlehnung an die Psychoanalyse als „Kind-Ich", „Erwachsenen-Ich" und „Eltern-Ich" bezeichnet. Transaktionen zwischen Personen sind dabei allerdings nur ein Fokus: Es geht genauso um die Beziehungen dieser drei Persönlichkeitsanteile innerhalb des einzelnen Menschen. Denn diese Beziehungen sind ja letztlich die strukturierende Kraft, welche die Transaktionen hervorbringt. Blickt man von hier auf typische Strukturen von Lebensprozessen, so werden auch Aspekte wie Lebensgrundpositionen, Indoktrinationen, Handlungskonzepte oder Modellverhalten deutlich. Ähnlich lassen sich in den Transaktionen zwischen mehreren Menschen typische Muster beschreiben, welche Gegenstand der „Spielanalyse" sind. Unter diesen Aspekten werden in der Therapie Entwicklung und Wachstum dadurch gefördert, dass hinderliche, problematische, belastende Strukturen in diesen transaktionellen Lebensprozessen überwunden werden und sich adäquatere entfalten können. Auch hier ist somit das „stirb und werde" eine grundlegende Metapher für Veränderung.

Ähnlich, wie der Beitrag der Transaktionsanalyse für die Humanistische Psychotherapie in der Betonung bestimmter psychischer und interpersoneller Strukturen besteht, liegt der Beitrag der humanistisch orientierten Körperpsychotherapie (Reich 1933; 1970, Lowen 1979; Lewis & Lowen 1977, Geuter 2006) in der Betonung der körperlichen Strukturen für die Entwicklung und das weitere Wachstum der Patienten. Der Mensch, der *Leib ist* und einen *Körper hat* (Plessner 1970), droht in den gegenwärtigen Moden einer medikalisierten Sicht der Psychotherapie den Bezug zu sich selbst als Leib zugunsten eines verdinglichten, mit äußeren medizinischen oder testpsychologischen Parametern kontrollierbaren Körpers zu verlieren. Auch die aktuellen Diskurse, welche mit dem Begriff des „Embodiment" (Storch 2010) in erfreulichem Ausmaß endlich die große Bedeutung des Organismus für psychische und interpersonelle Prozesse würdigen, widmen sich eher dem somatischen Körper mit seiner Funktionalität für Lebensprozesse und vernachlässigen die komplementäre Perspektive, nämlich das „mit diesem Leib in-der-Welt-Sein".

Für die Humanistische Psychotherapie sind beide komplementären Perspektiven (s.u.) von Bedeutung. Denn einerseits sind die von außen wahrnehmbaren und beschreibbaren Strukturen des Körpers – etwa die „Körperpanzer" der bioenergetischen biographischen Analyse – für das Verständnis der Lebensprozesse relevant. Unter dieser Perspektive ist es angesagt, auch in der Humanistischen Psychotherapie an den somatischen Strukturen, welche das leidvolle Erleben in Form von Symptomen aufrecht zu erhalten, zu arbeiten und hierüber eine Intensivierung und Veränderung des Erlebens und seiner somatischen Strukturen zu fördern. Zu dieser Perspektive gehört auch das empathische Verstehen, wie der Patient seinen Körper, den er hat, selbstreflexiv (also aus der „Außenperspektive") betrachtet, d.h. auch, wie und in welchem Ausmaß er der medikalisierten, verdinglichenden Sicht unserer Kultur folgt. So hat beispielsweise Fuchs (2015) am Beispiel von Hypochondrie und Anore-

xie sehr eindrucksvoll gezeigt, wie gerade das Bemühen, möglichst absolute Kontrolle über das „Objekt Körper" zu erhalten, leidvolle Lebensvollzüge generieren und aufrecht erhalten kann. Aus diesem Grunde gilt es andererseits aber auch, die eher spontane Leiblichkeit des In-der-Welt-Seins zu fördern, d.h. Lebensprozesse in größerem Umfang zu ermöglichen, welche nicht primär im Kontrollieren körperlicher Funktionen und der damit einhergehenden Objektivierung und Entfremdung bestehen. Sondern es gilt, eine erlebende und lebendige Teilhabe am Geschehen der Welt (einschließlich des eigenen Organismus) zu fördern.

Prozessebenen in der Betrachtung von Veränderung und Wachstum

Bereits die klassische Gestaltpsychologie der Berliner Schule (Wertheimer, Koffka, Köhler, Lewin, Goldstein), deren Blüte zwischen dem 2. und 3. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durch das Nazi-Regime beendet wurde, hat die große Wichtigkeit von sich gegenseitig beeinflussenden Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet. Demzufolge braucht ein dynamischer rückgekoppelter Prozess für die Bildung und Veränderung von Ordnung keinen externen „Organisator". Sondern die inneren Möglichkeiten und äußeren Gegebenheiten werden dynamisch zu einer ganzheitlichen Gestalt abgestimmt. Die Veränderung dieser dynamischen Ordnung wird als eine Reorganisation einer alten Struktur ("pattern") zu einer neuen und effektiveren Struktur beschrieben (Golststein 1934).
Wie an anderer Stelle ausführlich argumentiert und gezeigt wurde (Kriz 2017), sollten bei der Betrachtung von menschlichen Lebens- und Erlebensprozessen, die für Entwicklung und Wachstum wichtig sind, zumindest die folgenden vier Prozessebenen unterschieden werden. Es geht dabei – das sei zur Vermeidung von Missverständnissen betont – um eine rein *analytische* Trennung eines stets ganzheitlich wirkenden, hochkomplexen Prozesses. Alle vier Prozessebenen wirken also stets gleichzeitig, wenn auch je nach Situation und Perspektive in unterschiedlichem Ausmaß:

a) Psychische Prozesse: Dies ist die zentrale Ebene, auf der Sinn und Bedeutung von den beteiligten Menschen generiert werden. Durch Wahrnehmungen und Handlungen sind wir mit der Welt verbunden, durch Denk- und Fühlvorgänge bewerten wir diese Prozesse und können uns dabei selbst beobachten. Durch vielfältige Rückkopplungen entstehen dynamisch stabile Schemata (bzw. „Sinnattraktoren" – Kriz 2017).

b) Interpersonelle Prozesse: Begriffe wie „Interaktionsmuster" oder „kommunikative Regeln" verweisen darauf, dass die Bedeutungen von Äußerungen und deren Beitrag zum Miteinander in gemeinsamer Interaktion entstehen und verfestigt werden. Jeder glaubt um die Erwartungen der anderen zu wissen und lässt sich davon beeinflussen oder leiten. Es ist ein Geflecht von gegenseitigen Unterstellungen, welches selbst dann „Realität" stabilisiert, wenn vieles daran nicht zutreffend ist: Da im Alltagsleben selten über diese stillschweigenden Annahmen geredet wird, sind die Chancen auf Korrektur ohne helfende Unterstützung (Therapie) eher gering.

Diese beiden Prozessebenen (a) und (b) stehen gewöhnlich im Zentrum der Aufmerksamkeit von Menschen, die professionell im psychosozialen Bereich tätig sind. Sie wurden hier daher nur kurz charakterisiert und in Erinnerung gebracht. Sie sind auch für Patienten und viele andere in diesem Feld als besonders relevante Prozessebenen des menschlichen Lebens leicht nachvollziehbar, weil dies dem Blickwinkel in unserer Kultur entspricht. Gleichwohl sollten wir uns klar machen, dass diese beiden Prozessebenen als solche und in ihrer Interaktion erheblichen Einflüssen von Prozessen unterliegen, die analytisch anderen Ebenen zugeordnet werden müssen, nämlich:

c) Körperliche Prozesse: Wenn ein Mensch eine Situation kognitiv-beschreibend erfasst, liegen Schemata und Erklärungsprinzipien zugrunde, die in seiner Biographie, besonders auch in früher Entwicklungszeit, erworben bzw. gestaltet wurden. Gleichzeitig sind hier Affekte in der Strukturierung von Wahrnehmung, Erinnerung, Erklärung, Handlung etc. hoch wirksam. Schon Ciompi (1982) hat mit seiner „Affektlogik" ausgeführt, dass in jedem Moment kognitiv-psychische und affektive Prozesse gleichzeitig in unserem Organismus ablaufen. Dabei bilden die affektiven die Rahmung für die kognitiven Prozesse. Er spricht daher von einer Logik der Wut, der Trauer, der Angst, der Freude etc., um deutlich zu machen, wie stark Affekte das kognitive Geschehen (und ebenso das Verhalten) des Menschen mitbestimmen.
Affekten, Kognitionen und Verhalten liegen aber noch basalere Prozesse zugrunde, welche der Evolution des Menschen entspringen. Dabei sind hier jene besonders relevant, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend unter dem Begriff des sozialen Gehirns („social brain") diskutiert werden (z. B. Dunbar 1998). Diese biologisch-evolutionären Prästrukturierungen verkörpern Bedeutungszuweisungen des Organismus – im Sinne der Biosemiotik (Uexküll 1980 – vgl. Kriz 2017) –, die jenseits bewusster kognitiver Prozesse liegen und die nur bedingt

von diesen moderiert werden. Wir finden kleine Kinder, Teddys und Stofftiere (mit entsprechenden Merkmalen) „süß". Wir beobachten „kausale Verursachung" (Heider 1944) und „soziale Beziehungen" wie „Aggression" oder „Fürsorge" selbst bei Bewegungsmustern zwischen abstrakten Formen (Michotte 1954). Wir suchen die Lautwelt nach Phonemen ab, um daraus die Grammatik unserer Sprachkultur zu parametrisieren (Chomsky 1968). Wir ordnen Erfahrungen mit frühen Bezugspersonen in Stresssituationen nach Mustern verlässlicher Unterstützung, um daraus innere Arbeitsmodelle über „sinnvolles" Bindungsverhalten (Bowlby 1975, 1988) zu generieren. Und wir suchen die soziale „Welt" sogar dahingehend ab, welche Erwartungen andere an uns richten – wobei die so entstehenden Strukturen von Erwartungserwartungen (Mead 1924/1987) sowohl für die Herausbildung des „Selbst" als auch für Sozialsysteme auf allen Komplexitätsebenen (Paare, Familien, Institutionen, Gesellschaft) relevant sind.

d) Kulturelle Prozesse: Natürlich haben Menschen die Bedeutungen der Worte und Sätze, die Erwartungen an die Mitmenschen, die inneren Bilder „wie Zusammenleben funktioniert" usw. zu einem sehr großen Teil nicht individuell erfunden. Unterschiedliche Herkunftsfamilien und Subkulturen vermittelten vielmehr unterschiedliche Bedeutungen. Auch aus Medien, Gesprächen mit Kollegen am Arbeitsplatz oder aus anderen außerfamiliären Quellen fließen Hinweise über die Bedeutung des Geschehens im „Hier und Jetzt" mit ein. Vieles davon wirkt unbewusst.
Die ständig auf uns wirkenden Einflüsse von der kulturellen Ebene sind somit keineswegs darauf beschränkt, dass die interpersonellen Prozesse in weitere soziale Prozesse eingebettet sind – etwa in die Strukturen von Familien, Gruppen, Organisationen, ferner Gesetzgebung, Massenmedien usw. Vielmehr betreffen die gesellschaftlich-kulturellen Aspekte zentral die Art und Weise, wie ein Mensch sich selbst, seine Mitmenschen und die „Welt" sieht und versteht: Will er sich in seinem Fühlen, Denken, Handeln selbst verstehen, muss er die „Kulturwerkzeuge" seiner sozialen Umwelt anwenden – selbst und besonders dann, wenn es um seine ureigensten, innersten, „subjektiven" Vorgänge (Affekte, Wahrnehmungen etc.) geht. Hier sind vor allem die Werkzeuge der Sprache gemeint. Diese sind allerdings weit umfassender als das, was gewöhnlich mit „Symbolisieren" (z.B. Rogers 1973) oder „Mentalisieren" (Asen & Fonagy 2014) thematisiert wird. Denn mit der Sprache werden quasi automatisch auch narrative Strukturen, Deutungs- und Erklärungsprinzipien, Geschichten und Geschichtlichkeit etc. vermittelt. Und diese wiederum generieren Vorstellungen über „richtig versus falsch", über „gerecht versus ungerecht", über „wichtig versus unwichtig", über „normal versus krank/verrückt" etc.
Auch diese Wirkungen der kulturellen Prozessebene sind dem Alltagsbewusstsein weitgehend verborgen – etwa die Wirkung der verdinglichenden Struktur unseres indo-europäischen Sprachsystems. Dessen Grammatik beruht auf Substantiven sowie Attributen und Verben, womit wir Prozesse aus sehr vielen kleinen Einzelmomenten zu Dingen werden lassen. Sie sind z.B. wesentliche Komponenten der Strukturen in unseren Erwartungen an die Welt und unseren Erwartungen darüber, was andere von uns erwarten.

Es liegt nahe, dass auch aus Sicht der Existenzanalyse eine Beachtung dieser vier Prozessebenen bedeutsam ist. So schreibt beispielsweise Längle (2018, 72): „Für die Existenzanalyse dürfte von besonderem Interesse die Grundlage der Personzentrierten Systemtheorie sein, nämlich die vier Prozessebenen, die eine gewisse Ordnung in die Komplexität des Geschehens bringen: die körperliche, psychische, interpersonelle und kulturelle. Darin können wir durchaus eine Parallele zu den vier Grundmotivationen der Existenzanalyse herstellen (das Kulturelle verstanden als übergreifende Zusammenhänge, in denen man steht, hat eine hohe Affinität zur vierten Grundmotivation)." Und zu dem Aspekt, dass die Einflüsse aus kulturellen sowie aus körperlichen Prozessen in jedem Augenblick – quasi als Rahmung – das psychische und interpersonelle Geschehen mit gestalten, ergänzt er: „So sehen auch wir die erste und die vierte Grundmotivation als haltenden Rahmen für die zweite und dritte. Sich in der Arbeit nicht nur auf die psychischen und interpersonellen Einflüsse zu fokussieren, sondern die vielfältige wechselseitige Beeinflussung mitzubedenken" (Längle 2018, 72).

Das Zusammenspiel der vier Prozessebenen

Das Zusammenwirken dieser vier (analytisch) unterschiedenen Prozessebenen in jedem Moment menschlichen Lebens sollte man sich nun nicht wie Teile eine Puzzles oder die Steine eines Mosaiks vorstellen, sondern in Form von Wirkungs-Feldern, die Sinn- und Bedeutung erzeugen (sog. „Bedeutungsfelder" Kriz 2017), die sich in dynamischer Weise überlagern. Die vielfachen Verschränkungen werden deutlich, wenn man sich nochmals klarmacht, dass man seine innersten und intimsten Gefühle (1.-Person-Perspektive) nur dadurch selbst verstehen kann, indem man die Kulturwerkzeuge (3.-Person-Perspektive) auf sich selbst anwendet.
Das Herausfordernde für das Verständnis von Ent-

wicklung und Wachstum ist nun, dass einerseits auf jeder der Prozessebenen der Frage nachgegangen werden kann, welche Aspekte zur (Über)-Stabilität der problematischen und leidhaften Ordnung (=Symptome) beitragen und welche eher eine Veränderung (=Destabilisierung dieser malignen Strukturen) fördern könnten. Andererseits aber sind für die Dynamik auf jeder Ebene die anderen Ebenen jeweils als Umgebungsbedingungen anzusehen, welche ebenfalls zur (Über)-Stabilisierung beitragen – ggf. aber auch Veränderung fördern – können. Ein einfaches aber typisches Beispiel ist die Klage eines Partners, der eigentlich längst eingesehen hat, dass er zur Veränderung dessen, worunter er in der Partnerschaft leidet, erheblich beitragen könnte und sollte: „Aber selbst wenn ich da was ändere, mein Partner würde das nicht einmal bemerken", ist eine häufig geäußerte Erfahrung oder Befürchtung. Es geht darum, dass eine Änderung des eigenen Verhaltens durch die Überstabilität der Wahrnehmungen und Deutungen des Partners und damit auch der einbettenden Interaktionsstruktur zunichte gemacht wird bzw. werden könnte.
Dies Zusammenspiel der vier Prozessebenen sei hier am Beispiel von „Burnout" skizziert (vgl. Abb. 1), wobei relevante Aspekte der Prozesse auf den jeweiligen Ebenen sowohl in eher erlebensnahen Begriffen und Erklärungen („massive Erschöpfung") – linke Spalte – als auch mit einer eher konzeptionell-theoretischen Begrifflichkeit angeführt sind – rechte Spalte. Es sei auch betont, dass die Pfeile in der Abbildung zwar nur zwischen jeweils zwei Ebenen eingezeichnet sind, aber alle vier Ebenen gleichzeitig miteinander wirken.

Auf der psychischen Ebene sind Lustlosigkeit, Freudlosigkeit, und psych. Erschöpfung typisch für das Erleben von „Burnout". Hier würden wir aus existenzanalytischer Sicht Fragen an die spezifische Entfaltung des Patienten hinsichtlich der 2. Grundmotivation, das „ Wertsein-Mögen" und der 3. Grundmotivation, das „Sosein-Dürfen" stellen, bzw. aus personzentrierter Sicht an die Struktur des „Conditional Regard" – d.h. an die Bedingungen, die aufgrund biographischer Erfahrung scheinbar erfüllt werden müssen, damit der Patient Zuwendung erfährt.
Dies führt sofort zur interpersonellen Ebene, wo die Leid-Idee, möglichst ohne Einschränkung und unter Hintanstellung der eigenen Bedürfnisse und Befindlichkeiten für andere da sein zu wollen bzw. müssen, eines der zentralen malignen Muster für die Erreichung von Anerkennung sein könnte. Dies kann beispielsweise mit der Struktur im Team oder auch mit einer „narzißtischen Kollusion" (Willi 1975) in der Partnerschaft zusammenhängen.
Körperlich sind vermutlich Schwäche, funktionelle Störungen und weitere somatische Symptome auszumachen. Bei sorgfältiger Betrachtung von Therapeut und Patient dürften allerdings spezifische Muster in den Stimmungen und Affekten – kurz: im ganzen „Embodiment" der biographischen Erfahrung – deutlich werden, die ebenfalls

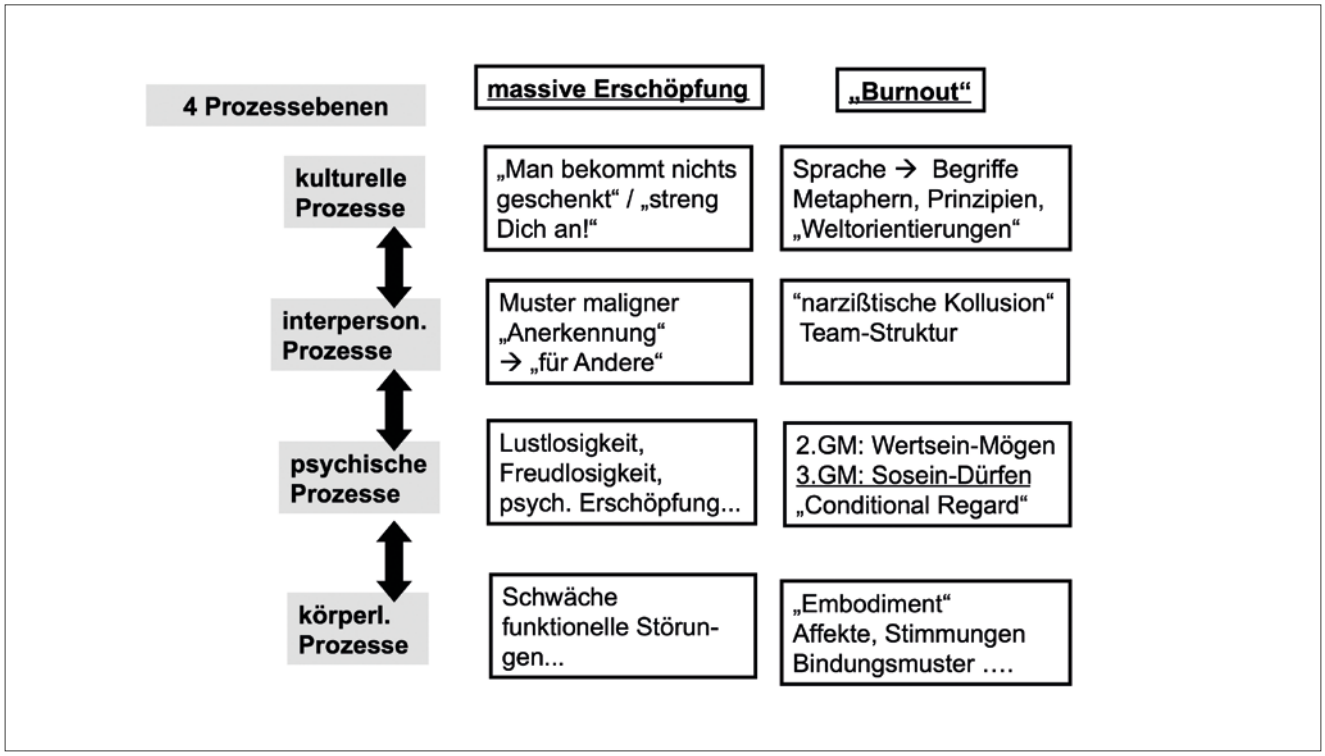

Abb.1: Die vier Prozessebenen am Beispiel des „Burnout": die linke Spalte enthält eher erlebensnahe Begriffe und Erklärungen, die rechte Spalte verweist eher auf die damit verbundenen Konzepte.

Ansatzpunkte für die Veränderungsarbeit bieten.
Letztlich ist aber auch zu bedenken, dass die „Leid-Ideen" nicht dieser Patient selbst erdacht hat. Vielmehr sind diese typischerweise allgemein in unserer Kultur – und in der Familiengeschichte vielleicht in besonderer Weise zu finden. Es geht um Leid-Sätze wie: „Man bekommt nichts geschenkt" oder „Streng Dich an!". Dies verweist auf die oben bereits betonte Bedeutsamkeit von Sprache, Begriffen, Metaphern, Prinzipien, „Wertorientierungen" usw. Diese können wiederum mit dem weiten Blick auf unsere Kultur insgesamt, aber auch mit dem engen, analytischen Blick auf die spezifischen Ausgestaltungen dieser Wirkaspekte in der jeweiligen Familie, der Partnerschaft, der Gruppe, dem Arbeitsteam usw. zum besseren Verstehen dienen. Auch hieraus lassen sich dann Ansatzpunkte für Anregungen zur Veränderung ableiten.

Die Wichtigkeit der Komplementarität subjektiver und intersubjektiver Perspektiven

Da gerade die Humanistische Psychotherapie den Anspruch hat, die Einmaligkeit und Individualität des Subjekts zu berücksichtigen, sei abschließend noch auf eine besondere Herausforderung verwiesen: Der allergrößte Teil dieses Beitrags ist nämlich – vermutlich ohne dass die Leserinnen und Leser dies bemerkt hätten – aus der intersubjektiven Perspektive geschrieben. Gerade wenn wir über das subjektive Erleben des Menschen sprechen, sitzen wir der Illusion auf, dies sei bereits die Perspektive des Subjekts. Die Diskrepanz fällt dann ins Auge, wenn wir uns bei einem bestimmten Patienten wundern, dass er eine gewisse Änderung (noch) nicht vollzieht, ob wohl er doch „eigentlich" alle wichtigen Bedingungen und Aspekte dafür verstanden hat und über hinreichende Kompetenzen und Ressourcen verfügt, diesen Wachstumsschritt nun endlich zu machen. Dies zeigt aber eigentlich nur, dass wir den inneren Bezugsrahmen – die Lebenswelt, aus der heraus er sich und seine Welt und damit auch die Bedingungen seines Handelns und möglicher Veränderungen sieht – noch nicht hinreichend verstanden haben. Gerade die Systemtheorie, die zunächst in ihrer Abstraktheit zwischen „System" und „Umgebung" (bzw. „Umgebungsbedingungen") unterscheidet, lässt in Bezug auf den Menschen die Frage deutlich aufkommen: Von welcher Umgebung reden wir eigentlich – ist es die, welche wir als Beobachter, Therapeuten etc. wahrnehmen und beschreiben, oder ist es die, die das System – also das Subjekt selbst – wahrnimmt und beschreibt? Diese Frage führt zu der von Uexküll (1980) eingeführten und für die Biosemiotik so wichtigen Unterscheidung zwischen (intersubjektiver) *„Umgebung"* und (subjektiver) *„Umwelt"* – bzw. für den Menschen: „Lebenswelt".
Beide Perspektiven, die subjektive und die intersubjektive, können nicht gegeneinander ausgespielt werden. Denn in den subjektiven („inneren") Lebenswelten der Beteiligten sind oft andere Aspekte von Bedeutung als in den fachlichen, objektiven („äußeren") Beschreibungen. Die „Welt", wie wir sie beschreiben, und die „Welt", wie wir sie erleben, sind zwei komplementäre Perspektiven. Beide müssen berücksichtigt werden. In Therapie und Medizin finden wir diese Komplementarität beispielsweise in der Unterscheidung von intersubjektiven („objektiven") „Befunden" und subjektiven „Befindlichkeiten" wieder: Wie wir aus der medizinischen Forschung wissen, sind Befunde und Befindlichkeiten z.B. eines Asthmatikers zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht nur wenig deckungsgleich, sondern sie korrelieren sogar recht wenig. Eine Beschreibung des Kranken allein aufgrund seiner medizinischen Parameter wäre genau so einseitig wie allein aufgrund seiner Befindlichkeit.
Genauso wäre es einseitig, das psychische- Geschehen allein aufgrund der „objektiv" beobachtbaren bzw. erhebbaren „Faktoren" verstehen oder modellieren zu wollen (von denen zudem viele dem Subjekt gar nicht bewusst sind). Aber auch die vom Subjekt erlebte Lebenswelt wäre allein zu einseitig. Selbst in dieser hier skizzenhaften Kürze ist einsichtig, dass beide Perspektiven sowohl unterschiedliche Realitäten erfassen als auch notwendig zusammen gehören. Üblicherweise aber werden als Einflüsse für das Erleben und Verhalten weitgehend nur jene Aspekte berücksichtigt und thematisiert, welche intersubjektive Beobachter feststellen würden. Die komplementäre Perspektive – die des Subjekts in seiner Lebenswelt – wäre zwar für Therapie, Beratung und Coaching mindestens ebenso relevant, aber oft wird sie weit weniger berücksichtigt.
Die Bedeutsamkeit dieser Komplementarität von subjektiver und intersubjektiver Perspektive ist kürzlich unter dem Titel „Subjekt und Lebenswelt" (Kriz 2017) ausführlich entfaltet worden – darauf kann hier nur verwiesen werden. Gerade für die Logotherapie und Existenzanalyse bedeutet diese Komplementarität freilich deswegen eine Herausforderung, weil Ihre Begriffe, Konzepte und theoretischen Darstellungen eine große Präzision darin aufweisen, für das Verständnis der Zusammenhänge „kognitive Landkarten" mit klärenden Definitionen zur Verfügung zu stellen. Diese Stärke in der Beschreibung lässt aber auch hier die Frage aufkommen: Wie weit handelt es sich um Beschreibungen aus der Perspektive des Beobachters, Forschers, Therapeuten und wie weit sind es Beschreibungen aus der Perspektive des Subjekts?

Während nämlich das, was das Subjekt über sein Erleben berichtet immerhin auf seinen eigenen Wahrnehmungen (wenn auch sprachlich-narrativ symbolisiert) beruht, sind die intersubjektiven Kategorien letztlich ein „View from Nowhere" – ein Blick von nirgendwo, der von der sinnlichen Erfahrung der einzelnen Subjekte abstrahiert ist – wie der Philosoph Thomas Nagel (1989) eindringlich argumentiert hat.

Eine Berücksichtigung dieser Frage wird noch dadurch kompliziert, dass – wie oben betont wurde – der Mensch sich selbst nur durch die Anwendung der Kulturwerkzeuge auf sein eigenes Erleben versteht. Das bedeutet konkret, dass wir die intersubjektiven Abstraktionen vorrangig auch auf uns selbst anwenden – noch schärfer formuliert: Subjektive Achtsamkeit wird *ersetzt* durch intersubjektive Begrifflichkeit, statt *beides* komplementär zu entfalten. Wieder sind Kategorien, Definition und „Landkarten" mit scheinbar großer Erlebnisnähe – um welche sich die Humanistische Psychotherapie bemüht – besonders gefährdet, die Komplementarität zu verdecken. Kategorien und Beschreibungen, die uns „erlebnisnah" erscheinen mögen, sind oft nur Abstraktionen, die uns besonders vertraut erscheinen. Dies wurde beispielsweise oben in der Diskussion von Leib und Körper deutlich: der allzu starke Fokus auf den Körper, den wir als verdinglichtes intersubjektives Objekt haben, lässt die Perspektive, dass wir Leib-haft in der Lebenswelt sind, in den Hintergrund treten, wenn nicht gar ganz verschwinden.

Aus Sicht des Autors können wir in der Humanistischen Psychotherapie nur dann über Entwicklung, Veränderung und Wachstum angemessen reden, wenn wir sowohl die vier genannten Prozessebenen als auch die Komplementarität von subjektiver und intersubjektiver Perspektive berücksichtigen. Dies scheint kompliziert zu sein. Es sei allerdings bemerkt, dass nicht die Theorie kompliziert ist. Sondern komplex sind die Geschehnisse in jedem Augenblick unseres Lebens – und zwar sowohl aus interpersonell „objektiver" als auch aus personal „subjektiver" Perspektive betrachtet. Ein systematischer Verzicht auf einzelne Analyseebenen menschlicher Lebens- und Erlebensprozesse würde in unzulässiger Weise Essentielles ausblenden.

Literatur

Asen E, Fonagy P (2014) Mentalisierungsbasierte therapeutische Intervention für Familien. Familiendynamik, 39, 3, 234–249

Berne E (1966) Principles of group treatment. New York: Oxford, University Press

Berne E (1994) Spiele der Erwachsenen. Reinbek: Rowohlt

Bowlby J (1975) Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt: Fischer (Original erschienen 1969: Attachment and loss, Vol. 1: Attachment)

Bowlby J (1988) A secure base. Clinical applications of attachment theory. London: Routledge

Buber M (1923/94) Ich und Du. Gerlingen: Lambert Schneider, 12°

Buber M (1977) Der Weg des Menschen – nach der chassidischen Lehre. Heidelberg: Lambert Schneider

Chomsky N (1968) Language and Mind. New York: Harcourt

Ciompi L (1982) Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart: Klett-Cotta

Dunbar R (1998) The social brain hypothesis. Evolutionary Anthropology, 23, 178–190

Frankl, V (1984) Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie, Bern: Huber

Fuchs T (2015) Körper haben oder Leib sein. Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung 3/15, 147–153

Geuter U (2006) Geschichte der Körperpsychotherapie. In: Marlock G, Weiss H (Hg) Handbuch der Körperpsychotherapie. Stuttgart: Schattauer, 17–32

Goldstein K (1934) Der Aufbau des Organismus. Den Haag: Martinus Nijhoff

Hagehülsmann U, Hagehülsmann H (1983) Transaktionsanalyse. In: Corsini R J (Hg) Handbuch der Psychotherapie. Band 2. Weinheim: Beltz, 1315–1356

Hartmann-Kottek L (2012) Gestalttherapie. Heidelberg: Springer, 3°

Heider F (1944) Social Perception and Phenomenal Causality. Psychol. Rev. 51, 358–410

Kriz J (2014) Grundkonzepte der Psychotherapie. Eine Einführung. Weinheim: Beltz/PVU, 7°

Kriz J (2017) Subjekt und Lebenswelt. Personzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Längle A (2002) Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. Fundamenta Psychiatrica, 16, 1–8

Längle A (2013) Lehrbuch zur Existenzanalyse – Grundlagen. Wien: Facultas

Längle A (2016) Existenzanalyse – Existentielle Zugänge in der Psychotherapie. Wien: Facultas

Längle A (2018) Buchbesprechung zu Jürgen Kriz: Subjekt und Lebenswelt. Personzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Existenzanalyse 35, 1, 72–73

Lewis R, Lowen A (1977) Bioenergetische Analyse. In: Petzold H (Hg) Die neuen Körpertherapien. Paderborn: Junfermann, 217–244

Lowen A (1979) Bioenergetik. Reinbek: Rowohlt

Maslow AH (1981) Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 12°

Mead GH (1924/1987) Die Genesis der Identität und die soziale Kontrolle. In: ders., Gesammelte Aufsätze. Bd. I. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 299–328

Michotte A (1954) La perception de la causalité. Studia Psychologica. Louvain: Publications Universitaires

Moreno J L (1915) Einladung zu einer Begegnung. Wien: Anzengruber

Moreno J L (1959) Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme

Nagel, T (1989) The View From Nowhere. New York: Oxford UP

Nisbett R E (2003) The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently …and Why. New York / London: The Free Press

Perls F S, Hefferline R F, Goodman P (1979) Gestalt-Therapie. Stuttgart: Klett

Petzold H (1978) Angewandtes Psychodrama. Paderborn: Junfermann

Piaget J (2003) Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz

Plessner H (1970) Philosophische Anthropologie. Frankfurt: Fischer

Reich W (1933/70) Charakteranalyse. Frankfurt: Fischer

Reich W (1972) Die Entdeckung des Orgons I. Frankfurt: Fischer

Rogers CR (1973) Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett

Rogers, C.R. (1981) Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta
Schiepek G (1999) Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Storch, M (2010) Embodiment: die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber
Uexküll T v (1980) Die Umweltlehre als Theorie der Zeichenprozesse. In: Uexküll T v (Hg) Jakob von Uexküll. Kompositionslehre der Natur. Frankfurt a. M.: Ullstein
Willi J (1975) Die Zweierbeziehung. Reinbek: Rowohlt

Anschrift des Verfassers:
Univ.-Prof. em. Dr. Jürgen Kriz
*Institut für Psychologie * FB 8*
Seminarstrasse 20, Poststelle
D – 49074 Osnabrück
kriz@uos.de

IMPRESSUM

EXISTENZANALYSE – Internationale Fachzeitschrift für existenzanalytische Psychotherapie, Beratung, Coaching, Supervision, Pädagogik.
EXISTENZANALYSE ist das offizielle Organ der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International (GLE-Int.)
ISSN: 1024-7033
ISSN: 2409-7306 (Online-Version)

Medieninhaber, Herausgeber und Hersteller:
Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International (GLE-Int.) www.existenzanalyse.org

Redaktion:
Wiss. Leiter der Redaktion: Univ.Prof. Dr. Emmanuel J. Bauer,
Operative Leitung: Dr. Silvia Längle, Dr. Astrid Görtz,
Themenheft – Chefredaktion: Dr. Silvia Längle und Dr. Anton Nindl,
Assistentin: Mag. Karin Steinert, *Redaktion:* Franz Ahamer, Helmut Dorra, Dr. Barbara Gawel; Mag. Christine Koch, Dr. Simon Zangerle; Ian Lindner
Kongressbericht – Chefredaktion: Brigitta Mühlbacher, *Assistentin:* Mag. Stephanie Häfele-Hausmann, *Redaktion:* Verena Buxbaum, Ursula Dobrowolski, Barbara Jöbstl, Franziska Linder, Martha Sulz; Ian Lindner
Redaktion Wissenschaftliche Arbeiten
Leitung: Dr. Astrid Görtz, *Qualitative Studien:* Dr. Clemens Fartacek

Redaktionsadresse:
GLE-International, Eduard Sueß Gasse 10, 1150 Wien/Österreich
Tel.: 0043/1/9859566, Fax: 01/9089574
redaktion@existenzanalyse.net

Layout & Satz: Ruth Veres
Druck: Druckerei Glos, Semily (CZ)

Erscheinungsweise und Preise:
Jährlich 2 Hefte (je Heft ca. 70–140 Seiten)
Jahresabonnements: € 30,–; Online-Version € 25,–
Einzelpreis: Frühjahrsausgabe (Einzelheft) € 15,–; Online-Version € 12,50;
Herbstausgabe (Doppelheft Kongressbericht) € 20,–; Online-Version € 17,50
Alle Preise inkl. Versand Europa.
Die Umrechnung der Preise in Schweizer Franken erfolgt tagesaktuell.
Mitglieder erhalten die Zeitschrift kostenlos.

Bezugsbedingungen:
Die Zeitschrift erscheint halbjährlich, im Juli u. Dezember.
Das Abonnement verlängert sich automatisch, sofern es nicht bis 30. November des laufenden Jahres schriftlich gekündigt wurde.

Abonnement: GLE-International, Eduard Sueß Gasse 10, 1150 Wien
subscription@existenzanalyse.net
www.existenzanalyse.net

Bankverbindung lautend auf GLE-Int.:
Österreich: Erste Bank – BIC:GIBAATWW; IBAN: AT932011100004033884
Deutschland: Evangelische Kreditgenossenschaft eG –
BIC: GENODEF1EK1; IBAN: DE15 5206 0410 0005 1858 40
Schweiz: Credit Suisse – BIC: CRESCHZZ63A; IBAN: CH16 0483 5020 3054 1055 6
Andere Länder: Wir bitten um Zahlung mittels Postanweisung oder mittels DC, VISA, EC/MC

Namentlich gekennzeichnete Beiträge erscheinen in Verantwortung der Autoren und stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar.

© GLE-International/Wien

OFFENLEGUNG NACH § 25 MEDIENGESETZ
Medieninhaber ist zur Gänze die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International, Eduard Sueß Gasse 10, A-1150 Wien. Die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse ist ein gemeinnütziger Verein im Sinne der Bundesabgabenordnung.
Dem Vorstand gehören folgende Personen an:
Präsident: Dr. Christoph Kolbe. Vize-Präsidentin: Mag. Renate Bukovski, MSc. Schriftführerin: Franziska Linder. Stellvertretende Schriftführer: Dr. Astrid Görtz, Ingo Zirks. Dr. Helene Drexler, Mag. Doris Fischer-Danzinger, Mag. Susanne Pointner;
Kassier: Dr. Christian Probst. Stellvertr. Kassier: Helmut Dorra
Grundlegende Richtung: EXISTENZANALYSE ist das wissenschaftliche Organ des Vereins und dient der Veröffentlichung von Forschungen, Grundsatzarbeiten, Kongressinhalten, Diskussionen, fachlichen Briefen („letter to the editor") u.ä. mit dem Ziel, die Inhalte der Existenzanalyse und Logotherapie weiterzuentwickeln und die Anwendungsmöglichkeiten und ihre Bereiche aufzuzeigen und zu reflektieren.

VON DER KUNST, ERWACHSEN ZU WERDEN

Entwicklung durch Selbsterkenntnis

Christoph Kolbe

Jede professionelle Begleitung von Menschen ist von einem mehr oder weniger reflektierten Verständnis von Reife und Lebensbewältigung geleitet, das die Maßstäbe für Interventionen in der Arbeit mit Menschen setzt. In diesem Artikel werden existenzielle Kriterien für ein Verständnis von Reife sowie sieben wesentliche Aufgaben beschrieben, denen sich der Mensch auf seinem Lebensweg zu stellen hat. Gelingt ihre Bewältigung, so offenbart sich dies in seiner Persönlichkeit. Denn die Kunst des Erwachsen-Werdens als einer lebenslangen Aufgabe zeigt sich in der Fähigkeit, sich der Unausweichlichkeit existenzieller Anfragen zu stellen und authentische Antworten geben zu können. Dies bedeutet, die Mündigkeit einer personalen Verantwortung für das eigene Leben und die Gesellschaft zu übernehmen und sich den schicksalhaften Lebensthemen zu stellen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Erwachsenwerden, Reife, Selbsterkenntnis, Persönlichkeit, Entwicklung, Mündigkeit, Verantwortung

ON THE ART OF GROWING UP
Development through self-recognition

Each professional accompaniment of people is guided by a more or less reflected understanding of ripeness and mastery of life, setting standards for interventions while working with them. In this article existential criteria for the understanding of ripeness as well as seven essential duties are outlined, which the human being must face during the life cycle. If managing this is successful, it manifests itself in personality. For the art of growing up as a lifelong task shows in the ability to confront the inevitability of existential challenges and to respond authentically. This means to assume the maturity of personal responsibility for one's own life and society and to confront the fateful topics of life.

KEYWORDS: growing up, ripeness, self-recognition, personality, development, maturity, responsibility

Wir alle kennen den Spruch des griechischen Lyrikers Pindar aus dem 5. Jahrhundert v. C.: „Werde, der du bist!" – Wie kann dieser Spruch verstanden werden?

Drei Auslegungen sind geläufig:
1. „Werde, der du bist!" kann heißen: Werde, der du sein sollst. Finde hinein in die Mitgliedschaft der Gesellschaft – dorthin, wo Deine Zugehörigkeit ist. Bilde dich, dass du dich dieser Zugehörigkeit als würdig erweist und dort zurechtkommst.
2. „Werde, der du bist!" kann heißen: Entfalte deine Anlagen. Nutze deine Potentiale und entwickle das, was in dir ist. Bringe das in dir angelegte Sein bestmöglich zur Entfaltung.
3. „Werde, der du bist!" kann heißen: Wie du dein Leben gestaltest, wofür du lebst und welche Entscheidungen du triffst – dies alles bist du dann. Dies ist dein persönliches Gesicht. Der du jetzt bist, ist Ergebnis deines Werdens, das nie abgeschlossen ist, solange du lebst. Durch jede Entscheidung, die du triffst, wirst du stetig auch ein anderer. Dein Sein ist im Werden.

Diese drei Auslegungen spiegeln Selbstverständnisse, die in unsere gesellschaftlichen Bildungsideale eingegangen und bis heute prägend sind. Und von dem jeweiligen Selbstverständnis leitet sich dann das Selbstverständnis für die Phänomene Entwicklung, Wachstum, Reife und Bildung ab. Dies erklärt, warum diese inhaltlich häufig so unterschiedlich ausgeführt werden und manchmal auch so schwer zu fassen sind.

Im ersten Verständnis – „Werde, der du sein sollst!" – stehen Ideen im Vordergrund, zu denen der Mensch sich zu entwickeln hat – Ideen von Reife oder Ideale der Bildung, die der Mensch erwirbt, um ein geachtetes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Eltern tragen diese Ideen in sich, wenn sie ihre Kinder erziehen, aber auch PädagogInnen und möglicherweise auch PsychotherapeutInnen. Auch wenn es sich nicht schmeichelhaft anhört: Bildung, und diesem Gedanken folgt auch manches psychotherapeutische Selbstverständnis, wird hier als ein „Machen" verstanden (Bollnow 1984, 17), d.h. der Erzieher oder eben Therapeut formt den Menschen nach dem Bilde seiner Ideen im Geiste der Aufklärung – ein mechanischer, kybernetischer Wachstumsgedanke. Wenn Eltern heute Ideen in sich tragen, was ihre Kinder erreichen sollten, um später einmal gesellschaftlich gut integriert und erfolgreich zu sein, dann fußt dies auch auf dem Denken des Machens. So werden die richtigen Schulen für die Kinder ausgesucht, die Förderung der Sprachenkompetenz geplant, ja das Wohnviertel für die Partizipation am gesellschaftlichen Status gewählt, damit der Mensch mit seiner erworbenen Bildung eine gute Teilhabe in dieser Welt haben kann.

Im zweiten Verständnis – „Bringe das in dir angelegte Sein bestmöglich zur Entfaltung!" – dominiert die der

Romantik zugehörige Idee des organischen Wachstums. Bildung heißt, den Naturvorgang des Wachsen-lassens nicht zu stören. Der Mensch „entfaltet sich von innen her nach dem ihm eigenen Gesetz zu dem in ihm selber angelegten Ziel“ (Bollnow 1984, 17). Eine Idee, die wir bis heute – inzwischen jedoch zumeist um die Idee der Relationalität erweitert – auch in der humanistischen Tradition finden, wenn sie dem substanziellen Aspekt eines Personbegriffes folgt. Häufig wird hier auch vom Wesenskern gesprochen, der zur Entfaltung kommen soll.

Für unser Nachdenken ist nun folgendes wesentlich: Beiden Denkansätzen, so verschieden sie auch sind, liegt die Idee einer allmählichen Vervollkommnung zugrunde, entweder durch stetigen Aufbau oder durch stetige Entwicklung (Bollnow 1984, 18). Der Mensch erwirbt also nach und nach immer mehr spezifische Kompetenzen oder er differenziert seine Selbstentfaltung. Beiden Denkansätzen ist das strukturelle Prinzip der Stetigkeit eigen. Entwicklung und Wachstum kompetent zu begleiten, setzt dann voraus, die strukturellen Bedingungen der Stetigkeit zu kennen. Dann kann Förderung bestmöglich gelingen. Viele Entwicklungsprozesse des Menschen werden unter dieser Perspektive verstehbar und können möglich werden, sofern diese Prinzipien Berücksichtigung und Anwendung finden. In der Regel werden Menschen, die in sozialen Berufen tätig sind, mit diesem entwicklungspsychologischen und neuerdings auch neurobiologischen Wissen ausgebildet. Es ist das zeitgemäße Wissen um den Charakter und den Verlauf struktureller Entwicklungsbedingungen, das in Ausbildungen weitergegeben wird.

Jedoch: Es gibt noch das dritte Verständnis dieses Satzes von Pindar. Und dieses Verständnis fügt sich nicht in die bislang dargelegte strukturelle Sichtweise.
„Wer du bist, ist Ergebnis deiner Entscheidungen, die du triffst.“ Nicht nur zu reagieren, sondern wirkmächtig das eigene Leben zu gestalten, ist die Aufgabe des Menschen. Jetzt kommen wir also zur Kunst des Erwachsenwerdens und betreten somit die existenzielle Dimension des Menschseins. Albert Camus drückt es so aus: „Von einem bestimmten Alter an, ist jeder Mensch für sein Gesicht verantwortlich.“ (Camus 1957, 49) Entwicklung ist also nicht nur die Ausbildung von Fertigkeiten und Wesenszügen im Horizont stetigen Wachstums. Entwicklung ereignet sich auch im Horizont unstetiger Vorgänge – im Prozess einer Bewusstwerdung, im Prozess der Wahrnehmung einer Wahlmöglichkeit und durch die Folgen einer Entscheidung, die der Mensch trifft und damit seinem Leben eine Richtung gibt. Wir greifen in die Entfaltung unseres Lebens ein, wenn wir Entscheidungen treffen, die uns Gewissheit stiften, wenn wir Haltungen finden, um mit Lebenssituationen konstruktiv umzugehen, und wenn wir Bezugspunkte wählen, die unser Handeln leiten und unser Leben ausrichten. Unsere Geistigkeit ermöglicht uns dies.

Diese strukturelle oder existenzielle Sichtweise des Menschseins spiegelt sich übrigens auch in den zwei Verständnissen von Persönlichkeit. Zum einen meinen wir mit dem Begriff der Persönlichkeit die psychischen und kognitiven Wesensstrukturen eines Menschen, die seinem Erleben und Verhalten eine spezifische Disposition geben. Die gängigen Entwicklungspsychologien fußen auf diesem Denken. Zum anderen würdigen wir mit dem Begriff der Persönlichkeit die Gestaltungsleistungen der Person, also was ein Mensch aus seinem Leben gemacht hat, wofür er gelebt hat, welche Überzeugungen er gefunden hat und wie er es vermochte, mit schweren Schicksalsbedingungen aufrecht und tapfer umzugehen. Der Mensch trifft nicht auf eine fertige Welt, an die er sich anzupassen hat, sondern er gestaltet auch diese Welt aufgrund seiner Möglichkeiten, Aufgaben und Herausforderungen, die er für sich persönlich als bedeutsam erkennt. Und dafür braucht er Fertigkeiten. Diese sind ihm nicht angeboren, er erwirbt sich diese. Diese Fertigkeiten zu finden und zu verfeinern, ist eine nie abgeschlossene Lebensaufgabe. Sie erlischt erst mit dem Tod. Deshalb ist es bis zum letzten Atemzug eine Kunst, erwachsen zu werden.

I. Warum ist es eine *Kunst*, erwachsen zu werden – und nicht einfach nur eine Aufgabe?

Was verbinden wir mit dem Begriff des Erwachsenen und des Erwachsenseins? Es ist ein schillernder Begriff.
Wenn wir jung sind, assoziieren wir mit ihm Unabhängigkeit, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Freiheit, später dann eher die Übernahme von Verantwortung und Alleinvertretung, und noch später mitunter auch Anstrengung, Sorge, Last und Überforderung. Dann kann es vorkommen, dass wir uns wünschen, der Bürde des Erwachsensein-Müssens enthoben zu werden.
So durchzieht das Erwachsensein im Grunde eine Idee der Verantwortung, die wir Menschen für unser jeweiliges Leben zu übernehmen haben. – Jedoch: Kinder übernehmen ja auch Verantwortung und doch sind sie noch nicht erwachsen. Sie wollen eigenständig essen und alleine laufen, obwohl gefüttert zu werden und an der Hand der Eltern zu gehen viel einfacher wäre. Sie gehen zur Schule und lernen, sich Arbeiten und Prüfungen zu stellen. Sie wagen ihre eigenen Experimente, sprengen Grenzen und sind interessiert an dem, was dann passiert. – Trotzdem

sprechen wir Kindern nicht den Status des Erwachsenen zu. Begründet er sich also in einem Alter? Dann wäre Erwachsensein ein Zustand, der sich vom Alter und dem Erlernen von Eigenschaften und Konventionen definiert. Dagegen steht ein Spruch der 18-Jährigen: Volljährig sind wir jetzt, erwachsen werden wir später. Und geht es uns allen nicht manchmal so, dass wir ältere Menschen beobachten und sie so gar nicht erwachsen empfinden?
Zur Idee der Verantwortung gesellt sich also auch eine Idee der Reife, eine Idee der Mündigkeit. Und diese entwickelt sich. Sie ist dem Menschen nicht von Anfang an gegeben. Er erwirbt sie im Laufe seines Lebens. Deshalb ist die Frage interessant: Welche Kriterien sind es, an denen sich Reife festmachen lässt? Gehen wir nicht alle, wenn wir mit Menschen beratend oder psychotherapeutisch arbeiten, von einer mehr oder weniger reflektierten Vorstellung von Reife aus. Wenn Sigmund Freud als Therapieziele Arbeitsfähigkeit und Liebesfähigkeit nennt, dann impliziert das ja bereits eine Vorstellung von Vermögen und Reife, zu der hin der Mensch zu befähigen ist. Oder die Idee der Individuation nach C.G. Jung: Es obliegen dem Menschen Aufgaben, die er auf seinem Lebensweg zu erfüllen habe. Dem Konzept reifer oder unreifer Abwehrmechanismen liegt ebenfalls eine Idee der Reife zugrunde. Die psychologische und psychotherapeutische Idee von Reife orientiert sich hier jedoch weniger an gültigen gesellschaftlichen Normvorstellungen, sondern vielmehr an theoriegeleiteten Ideen menschlichen Verhaltens und seiner Entwicklung. Dies gilt auch für die Existenzanalyse, wenn sie zum Beispiel Authentizität und personale Selbstbestimmung in den Vordergrund ihrer Aufmerksamkeit in der Arbeit mit dem Menschen stellt.
Wir begegnen also in allen psychotherapeutischen Schulen einem impliziten oder expliziten Verständnis von Reife. Gleichzeitig ist es aber auch gar nicht so leicht, von Reife zu sprechen, ohne moralische Vorgaben oder Wertungen zu machen. Aber nicht nur der mit problematischen moralischen Ansprüchen verbundene Aspekt des Begriffes Reife macht ihn schwierig, sondern auch die häufig ungeklärte Frage, worauf er sich in seinen inhaltlichen Vorstellungen bezieht. Unter Schulreife verstehen wir den Entwicklungsstand eines Kindes in einem bestimmten Lebensalter, unter emotionaler Reife, Emotionen wahrnehmen und mit ihnen angemessen und selbstregulierend umgehen zu können, und unter Altersreife die Fähigkeit, vor dem Hintergrund der im Bewusstsein gefassten Endlichkeit den Themen des Lebens in Klugheit und Gelassenheit begegnen zu können. Was also ist Reife?

II. Worum geht es im Erwachsen-Werden?

Hier soll diesen Fragen unter dem grundlegenden Verständnis des existenziellen Paradigmas nachgegangen werden, um Impulse für eine existenzielle Sicht auf die Phänomene Entwicklung, Wachstum und Erwachsen-Sein zu geben.

Der existenzielle Gedanke wird üblicherweise zweifach gefasst.

1. Am verbreitetsten finden wir folgende Auffassung: Existenziell wird es, wenn wir auf unserem Lebensweg Themen begegnen, denen wir nicht ausweichen können. Solche Themen sind Sinn, Tod, Endlichkeit, Schuld, Schicksal, Isolation, Angst, Freiheit usw. Yalom sieht die existenzielle Psychotherapie deshalb charakterisiert durch die Auseinandersetzung des Menschen mit diesen grundlegenden Fragen (Yalom 2017, 257ff). Es handelt sich um Themen, denen der Mensch sich unweigerlich zu stellen hat. Für diese grundlegenden und unausweichlichen Themen gibt es keine allgemein gültige Systematik. Einzig: Wir haben uns ihnen zu stellen und uns mit ihnen auseinanderzusetzen.

2. Die andere Auffassung – und hier liegt der Schwerpunkt der Existenzanalyse – fokussiert mit dem Existenziellen die Idee, dass der Mensch angesichts seiner Wirklichkeit und seiner Möglichkeiten in ein eigenes und erfülltes Leben kommen will. Es geht um das personale Umgehen des Menschen mit der situativen Aufgabe. Hier ist der Schwerpunkt der Fragestellung: Worum geht es dem Menschen im Grunde? Wofür will er leben? Hat er eine Entscheidung getroffen? Wie kommt er ins Handeln? Was braucht er, um dies zu können? Wenn ihm dies gelingt, vermag der Mensch in sein eigenes Leben zu kommen.

In jedem Falle hat sich der Mensch einer Unausweichlichkeit zu stellen. Es zu vermögen, sich dieser Unausweichlichkeit zu stellen und mit ihr handelnd, d.h. frei und verantwortlich umzugehen, ist ein Kriterium des Erwachsenseins.
Worin besteht diese Unausweichlichkeit? Sie besteht erstens in dem wesentlichen *Thema*, dem der Mensch im Hier und Jetzt begegnet. Dieses hat er wahrzunehmen, zu erfassen und zu ergreifen. Viktor Frankl nennt es die situative Frage des Lebens, die sich dem Menschen stellt und ihm als gute Möglichkeit dringlich wird (Frankl 1985, 72). Zweitens besteht die Unausweichlichkeit in dem eigenverantwortlichen und reflexiven *Umgehen* des Menschen mit diesem Thema. Welche Entscheidungen soll

er treffen? Welche Haltungen sollen ihn leiten? Welche Handlungen will er vollziehen? Jeder Mensch hat seine unvertretbare Antwort zu geben.

Die Unausweichlichkeit begründet sich also erstens aus den Themen, die im Hier und Jetzt zu leben sind:

- aus der Zumutung der „alltäglichen", aber auch der „letzten" Themen,
- aus der Macht und der Unmittelbarkeit der Themen (Isolation, tragische Trias, Freiheit, Angst, Tod …)
- aus dem Hier und Jetzt, das es existenziell erfüllend zu leben gilt: dem Sinn und der Authentizität.

Zweitens begründet sich die Unausweichlichkeit aus der Möglichkeit des Selbstseins und der Selbstwerdung. Und diese beginnen mit Selbsterkenntnis. Wir alle kennen die Inschrift am Apollotempel in Delphi: „Erkenne dich selbst!" Schon die Griechen wussten: Selbsterkenntnis ist ein maßgeblicher existenzieller Anstoß für Entwicklung. Warum ist dies so?
Dem Menschen ist es aufgrund seiner reflexiven Struktur möglich, sich selbst zu beobachten. So können wir unsere Gefühle wahrnehmen, unser Verhalten betrachten, den Zwiespalt unterschiedlicher Intentionen in uns zur Kenntnis nehmen und uns fragen, wie wir uns verhalten wollen, welche Entscheidung wir treffen wollen oder wie wir über unser Erleben denken (Frankfurt 2007, 20). Wir können sogar Entscheidungen in ihren emotionalen und geistigen Folgen betrachtend antizipieren. Dies zu tun bedeutet, Bewusstsein zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. So werden Gefühle oder gar Affekte nicht nur in ihrer Eigenmächtigkeit wahrgenommen, sondern wir gehen mit ihnen um, gestalten sie. Wir akzeptieren oder billigen sie, oder wir relativieren sie oder weisen sie in Schranken. Manchmal nehmen wir schmerzvoll zur Kenntnis, dass uns dies nicht hinreichend gelingt. Dann beobachten wir, wie wir uns unseren Gefühlen ausgeliefert fühlen. Coaching, Beratung und Psychotherapie können hier helfen. – Weil wir Gründe zum Handeln in uns finden, wird es bedeutsam, wie es uns – auch im Umgang mit uns selbst – gelingt, das zu tun, was wir wirklich wollen. So ist jede Entscheidung, die wir gemäß unserem Wollen treffen, immer auch ein reflexiver Akt, weil er uns klar macht, worum es uns im Grunde geht. Damit verhalten wir uns zu uns selbst. Wir verhalten uns nicht nur zu dem, was wir konkret tun, also z.B. jetzt diesen Artikel zu lesen, sondern auch im Horizont dessen, was uns über das Konkrete hinaus wesentlich ist, also z.B. mit dem Lesen des Artikels sich fortzubilden, um eine gute qualitative Beratungstätigkeit auszuüben, weil wir das für richtig, gut und wertvoll halten. Trotz aller Einflüsse, denen wir ausgesetzt sind, erleben wir uns sogar frei und sorgen uns um das, was wertvoll ist, weil wir uns ihm verpflichtet fühlen (Frankl 1987, 43). So erkennen wir übrigens in dem, worum wir uns sorgen, dem wir uns verpflichtet fühlen, was uns wichtig ist. In dem Unterschied, wie die Dinge für uns sind, erkennen wir, ob sie überhaupt wichtig sind, ob wir uns also tatsächlich um sie sorgen. In den Gründen einer Bevorzugung können wir uns also unserer Werte bewusst werden. Warum aber sorgen wir uns? Weil wir lieben – unser Leben. Frankfurt sagt: „Wir haben ein Interesse an lohnenswerten Projekten, weil wir vorhaben, weiterzuleben und es vorziehen würden, uns nicht zu langweilen. … Wir lieben es, zu leben." (Frankfurt 2007, 54f). Diese Tatsache macht deutlich, wie stark die Grundwerterfahrung mit der personalen Werterfahrung des Menschen in den einzelnen Situationen seines Lebens verknüpft ist.
Wesentliche Charakteristika für ein Erwachsensein lassen sich aus diesen Gedanken ableiten: Zu einem gelingenden Leben, um das der Mensch immer wieder ringt, gehört ein Wollen, das von Freiheit, Wertbezug und liebender Sorge getragen ist. Wer das zu leben vermag, ist erwachsen.

Wenn wir das bisher Gesagte zusammenfassen, so können wir festhalten:
Die Kunst des Erwachsen-Werdens als einer lebenslangen Aufgabe zeigt sich in der Fähigkeit, sich der Unausweichlichkeit existenzieller Anfragen zu stellen und authentische Antworten geben zu können. Dies bedeutet, die Mündigkeit einer personalen Verantwortung für das eigene Leben und damit auch die Gesellschaft, weil wir in ihr leben, zu übernehmen und sich den schicksalhaften Lebensthemen zu stellen (Negt 2017, 27).

III. Welchen existenziellen Aufgaben begegnet der Mensch, wenn er seine Verantwortung übernimmt?

1. Die Aufgabe, sich den wesentlichen Themen in den Abschnitten des eigenen Lebens zu stellen
David Steindl-Rast gibt eine schlichte und gedanklich tiefe Anregung, indem er in Analogie zu den Jahreszeiten vier große Fragen nennt, die den Menschen auf dem Weg seines Lebens prägen und herausfordern, an ihnen zu reifen. Es sind Fragen, die der Mensch nur im Jetzt, in seiner jeweiligen Gegenwart beantworten kann. Das ist schwer, weil uns Vergangenheit und Zukunft ablenken. Aber nur die Fragen, die wir in der Gegenwart stellen können, bewegen den Menschen, bringen ihn in Bewegung. Alle anderen Fragen, die nicht der Gegenwart entspringen,

beunruhigen nur und bringen nicht in eine existenzielle Bewegung (Steindl-Rast 2012, 6f).
Die vier grundlegenden Fragen des menschlichen Lebens – gewählt in Analogie zu den Jahreszeiten – lauten:
1. „Wonach sehnen wir uns?“
2. „Wie können wir überstehen?“
3. „Woran reifen wir?“
4. „Was tröstet uns?“ (Steindl-Rast 2012, 8)

2. Die Aufgabe, die Freiheit der Selbstbestimmung zu ergreifen
Der Mensch muss nicht so leben, wie er gerade lebt, er kann auch anders leben. Es steht in seiner persönlichen Freiheit, was er wählt. Er könnte auch etwas anderes wählen, das Grundlage seines Handelns ist. Aber was er wählt, ist mit einer Werterfahrung verbunden, damit es Erfüllung stiftet. Und diese Wahl verlangt eine Entscheidung. Denn erst dann wird sie verbindlich. Aufgrund dieser Entscheidung ist der Mensch unvertretbar. Er übernimmt Verantwortung, weil er es will.

3. Die Aufgabe, für die eigenen Defizite Sorge zu tragen
Jeder Mensch ist, solange er Kind ist, in besonderer Weise angewiesen, dass er das bekommt, was er braucht. Sind nun grundlegende Bedürfnisse nicht gestillt worden, so entwickelt sich daraus eine besondere Bedürftigkeit oder eine besondere Anfälligkeit für Verletztheit. Diese Bedürftigkeit aber ist es, die den Menschen später dazu verleitet, Ansprüche und Erwartungen zu entwickeln. Das Problem ist dann, dass der Mensch aus dem Blick eines kleinen Kindes diese Ansprüche mit einem gewissen Recht erhebt, dass diese Haltung für das erwachsene Miteinander aber überaus störend ist. Es geht also darum, ein Bewusstsein für die eigenen biographisch geprägten Defizite zu entwickeln und für die Beruhigung derselben sich eigenverantwortlich zu wissen.

4. Die Aufgabe, die Realität anzunehmen, auch wenn diese ungerecht ist
Gutes Leben gelingt nur auf dem Boden der Selbstannahme. Dies schließt die Anerkennung der Tatsache, dass das Leben ungerecht ist, ein. Tatsächlich sind viele reicher geboren als andere. Tatsächlich sind andere begabter als man selbst, und tatsächlich sind wieder andere hübscher oder charmanter als man selbst. Sofern man dies akzeptieren kann, ohne in Not zu gelangen, stellen sich innerer Friede und Ausgeglichenheit ein. Ein Mensch, der ständig hadert, hat dieses „Ja“ zur eigenen Existenz noch nicht gesprochen. Erst die bejahende Stellungnahme aber macht ihn frei, seinem Leben die ihm gemäße Richtung zu geben. Er ist dann kein Gegner der Realität mehr, lebt also nicht mehr gegen sich und seine Welt, sondern mit sich und seiner Welt. So kann er gelassen überlegen, ob, wo und wie er etwas ändern kann und will.

5. Die Aufgabe, Verantwortung für den jeweiligen Preis zu übernehmen, den das Leben kostet
Jede Wahl des Menschen ist mit einem Preis verbunden – einer Mühe, einem Aufwand. Dies gilt für alle Menschen in allen Situationen. So hat sich der Mensch zu kümmern um das, was für ihn ansteht, und kann überlegen, ob er bereit ist, den jeweiligen Preis zu bezahlen – entweder mit dem Mut zum Wagnis und zur auszuhaltenden Spannung, wenn man im Vorhinein nicht alles schon genau weiß, oder mit dem Mut, sich zu bescheiden. Jedenfalls kann niemand anders den Preis übernehmen, den das eigene Leben kostet.

6. Die Aufgabe, Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zu übernehmen
Sich mit seiner physischen und psychischen Befindlichkeit achtsam in den Blick zu nehmen, ist wesentlich für ein gutes Leben. Wer nicht gut für sich selbst sorgen kann, wird häufig zum schärfsten Kritiker und Entwerter gegenüber denen, die dies besser können.
Verantwortung schließt deshalb nicht nur Progression, sondern auch Regression ein. Wie ist es mit Pausen im Leben, mit der Sehnsucht nach Zärtlichkeit, dem Wunsch nach Gehaltensein und Versorgtwerden? Oder wie ist es mit der Lust, etwas zu tun, das nicht nur pflichtgemäß ist? Wer sich auch mit diesen Bedürfnissen ernst nimmt, übernimmt erwachsene Verantwortung.

7. Die Aufgabe, die eigene Autorität in Anspruch zu nehmen
Möglicherweise mag dieser Gedanke erstaunen. „Ist das nicht eine Selbstverständlichkeit?“ – so könnte mancher denken. Es lässt sich jedoch beobachten, dass viele Menschen ihre Autorität nicht selbstverständlich in Anspruch nehmen. Aufgrund der Gebundenheit an ihre Eltern scheint es für viele Männer und Frauen so zu sein, dass die eigentliche Autorität dem jeweiligen Vater oder der Mutter gehört. Man würde sich an Vaters Statt setzen, wenn man diese Autorität in Anspruch nähme. Und diese Freiheit nehmen sich längst nicht alle Männer und Frauen, weil sie nicht wissen, ob es ihnen zusteht, sich an diesen Platz zu stellen. Interessanterweise gelingt es diesen Männern und Frauen durchaus ihren eigenen Kindern gegenüber, aber für sich selbst scheint das schwierig erlebt zu werden. Es ist aber wichtig, das, was man lebt, wie man es lebt, wofür man lebt, aus der eigenen klaren inneren Autorität zu vertreten. Spüren Sie mal den Unterschied an, wenn Sie eine Entscheidung getroffen ha-

ben und sagen: „Das möchte ich tun.“ Oder mit Autorität: „Das werde ich tun!“

In der Folge dieser existenziellen Gedanken lässt sich das Erwachsen-Werden als die Fähigkeit beschreiben, in Angemessenheit, Flexibilität, innerer Freiheit und Verantwortung mit allen Facetten des aktuellen Lebens umzugehen (Kolbe 2015).

IV. Welche Auswirkungen hat diese Lebenshaltung des Erwachsenseins?

1. Die Fähigkeit zu Autonomie und Bindung

Eine wesentliche Auswirkung erwachsener Lebenshaltung besteht in der Fähigkeit zu Autonomie und Bindung. Dies meint: Einerseits aus sich selbst für sich selbst einstehen zu können – unabhängig vom Urteil und der Bewertung anderer – andererseits verbindliche Beziehungen eingehen zu können, ohne Angst haben zu müssen, sich selbst dabei verloren zu gehen. In existenzieller Perspektive sprechen wir dann von einem Leben in Freiheit und Verantwortung.

2. Authentizität

Zu dieser Erfahrung von Freiheit und Verantwortung gehört die Fähigkeit, so zu leben, dass dies als authentisch erfahren wird. Wann jedoch sind wir authentisch? Wenn wir in Übereinstimmung und Bejahung stehen mit dem, was uns gemäß ist, und dem, was den Werten, für die wir leben, Rechnung trägt. Wir leben dann, was wir wollen.

3. Bewusstheit und Dankbarkeit

Eine weitere Auswirkung ist eine bewusste Dankbarkeit, mit der das Leben gelebt wird. Zu diesem Bewusstsein gehört die Erkenntnis, dass in diesem Leben nichts selbstverständlich ist. Es ist ein großes Glück, dieses Leben zu leben und so leben zu dürfen. Und die personale Antwort auf diese Erfahrung ist die Dankbarkeit.

4. Die Fähigkeit zu geben

Die vielleicht wertvollste Kraft, die dem Erwachsensein entspringt, ist die Fähigkeit, geben zu können. Erwachsen zu sein macht es möglich, eine Haltung einzunehmen, aus der heraus wir geben, ohne das Gefühl zu haben, dabei selbst zu kurz zu kommen.

Was folgt aus einer Haltung des Gebens? Wir erleben uns lebendig und nicht mehr abhängig, wenn wir geben. Denn im Geben liegt ein aktives Geschehen. Wir kommen in eine aktive Gestaltung unseres Lebens. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass sich der Abhängige im Status des Angewiesenseins fühlt, während sich der Gebende im Status seines Vermögens erlebt.

Und das ist es eigentlich, was das Erwachsensein so attraktiv macht: sich in seinem Vermögen zu kennen und aus seiner Fülle zu leben.

Literatur

Bollnow OF (1984) Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
Camus A (1957) Der Fall. Hamburg: Rowohlt
Frankfurt HG (2007) Sich selbst ernst nehmen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Frankl V (1985) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main: Fischer
Frankl V (1987) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten. München: Piper
Kolbe C (2015) Von der Kunst, erwachsen zu sein. Impulse für die Persönlichkeitsreifung. Existenzanalyse 32, 1, 2015, 33–38
Negt O (2017) Überlebensglück. Göttingen: Steidl
Steindl-Rast D (2012) Und ich mag mich nicht bewahren. Vom Älterwerden und Reifen. Innsbruck: Tyrolia
Yalom I (2017) Wie man wird, was man ist. Memoiren eines Psychotherapeuten. München: btb

Anschrift des Verfassers:
Dr. Christoph Kolbe
Borchersstr. 21
D – 30559 Hannover
c.kolbe@existenzanalyse.com

WAS UNS NICHT UMBRINGT…?

Zum Janusgesicht des Traumas

Renate Bukovski & Lilo Tutsch

Der Artikel beschäftigt sich mit der „anderen" Seite von Traumafolgen. So schwerwiegend auch die negativen Folgen von Traumatisierungen sind, so wichtig erscheint es darüber hinaus zu realisieren, dass eine überwiegende Mehrheit derer, die lebensgefährlichen Ereignissen ausgesetzt waren, keine diagnostisch wesentlichen Folgestörungen entwickeln und dass viele Betroffene sogar aus der traumatischen Erfahrung einen Zuwachs an Reife erfahren. Das fand lange Zeit nicht genügend Beachtung. Seit den 1980iger Jahren jedoch gibt es eine Reihe von Untersuchungen zu diesem Phänomen des Posttraumatischen Wachstums. Das soll in Folge aus existenzanalytischer Sicht beleuchtet werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Trauma, Traumabewältigung, Posttraumatisches Wachstum, Wachstumsperspektive, Posttraumatisches Wachstum unterstützende Faktoren

WHAT DOESN'T KILL US…?
On the Janus face of trauma

This article deals with the "other" side of consequences of trauma. As severe as the negative consequences of traumatizations may be, it moreover appears important to realize that the majority of those who have been subjected to life-threatening incidents didn't develop essential diagnostic disorders in consequence and that many of those affected even experience increased maturation from traumatic experience. This hasn't been taken into sufficient consideration for a long time. But since the 1980s, a range of studies on the phenomenon of posttraumatic growth exist. In the following, this will be examined from an existential analytical perspective.

KEYWORDS: trauma, overcoming trauma, posttraumatic growth, growth perspective, supportive factors for posttraumatic growth

Nur ca. 30% der Menschen entwickeln nach traumatisierenden Erlebnissen eine psychische Erkrankung. Die überwiegende Mehrheit derer, die lebensgefährlichen Ereignissen ausgesetzt waren, entwickelt keine Folgeerkrankungen sondern kann diese Erfahrungen verarbeiten und in ihr Leben integrieren. Darüber hinaus zeigt sich immer wieder, dass Traumata auch die Potentialität und Macht zu Transformation und Wachstum in sich tragen.

Was ist ein Trauma?

Ein Trauma im engeren Sinn erschüttert und zerbricht den bisherigen Selbst- und Weltbezug. Karl Jaspers spricht vom Zerbrechen des „…Gehäuses von schützenden, konsolidierenden Gedanken und Grundeinstellungen, die dem Menschen Schutz vor der Grenze und Sicherheit gegenüber existenziellen Infragestellungen vemitteln" (Butsche & Fuchs 2017, 34). Unfassbares tritt ein, begleitet vom Erleben des Entsetzens. Ohnmächtig findet man sich mit einer Wirklichkeit konfrontiert, die bisher, wenn überhaupt, nur in vagen Vorstellungen existiert hat. Im Trauma ist der Mensch entblößt auf sein nacktes Dasein – und auch das ist noch in Frage gestellt. Traumata sind Extremerfahrungen, die alles bisher Erlebte überschreiten und jenseits des Aushaltbaren und damit Verarbeitbaren liegen.
Angesichts der Unfassbarkeit werden personale Verarbeitungen und auch aktive Copingreaktionen außer Kraft gesetzt. Der Mensch überlebt das Trauma oft nur mit Hilfe des Totstellreflexes der Dissoziation. Für viele der Betroffenen ist es überhaupt erst zu einem viel späteren Zeitpunkt möglich, das Ereignis ins eigene Leben zu integrieren. Die Behauptung, dass man an traumatischen Erfahrungen wachsen könne, klingt daher auf`s Erste eher anmaßend. Dennoch berichten Betroffene zu einem hohen Prozentsatz davon – wie wir im Folgenden ausführen werden.

Was verstehen wir unter Posttraumatischem Wachstum?

In der Literatur finden wir die Beschreibung dieses Phänomens als „tiefgreifende, transformative bzw. qualitative Veränderung, die sich von anderen günstigen Wirkungen, über die Menschen im Gefolge von Widrigkeiten berichten, unterscheidet" (Joseph 2015, 220). Es handelt sich dabei also ganz offensichtlich nicht nur um die erfolgreiche Bewältigung eines Traumas sondern um mehr. Dieses „mehr" meint aus existenzanalytischer Perspektive betrachtet, einen – bisweilen sogar schlagartigen, spontanen – „Reifungsschub" des Betroffenen aufgrund eines Ereignisses, in dem ihm sowohl der Abgrund als auch der Grund seiner Existenz ansichtig wird. Daraus wiederum kann eine von höherer Gelassenheit und Deutlichkeit getragene Veränderung erwachsen, die ohne diese tiefgreifende Erfahrung nicht oder zumindest nicht in

diesem Stadium des Lebens geschehen wäre. Man könnte sagen, dass ein Trauma in die überindividuelle Tiefe der Existenz blicken lässt und der „Schatz" der dabei gefunden werden kann, ist, dass man daraus gelassener, annehmender, liebender und weiser hervorgeht. Diesem Verständnis folgt, dass Posttraumatisches Wachstum meist nicht der normalen Entwicklungsgeschwindigkeit und auch nicht notwendigerweise dem Tempo der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen unterliegt, sondern dass die Verarbeitungsprozesse zum Teil sogar „übersprungen" werden können bzw. dass Posttraumatisches Wachstum und Traumaverarbeitung als sich gegenseitig überformend betrachtet werden können. Damit kann sogar bei mangelnder Traumabewältigung ein existenzieller „Reifungssprung" gegenüber der prätraumatischen Persönlichkeit erfolgen.

Ein Blick in die Geschichte der Forschung zu Posttraumatischem Wachstum

Wir wollen nun diesem Phänomen des Posttraumatischen Wachstums nachgehen und wesentliche Erkenntnisse aus Forschung und aus unseren eigenen Erfahrungen darlegen. Anhand einiger Beispiele aus der Lebensgeschichte von V.E. Frankl möchten wir unsere Ausführungen illustrieren. Wenn wir zuerst einen Blick in die Geschichte des Posttraumatischen Wachstums werfen, dann sehen wir, dass ursprünglich primär die Philosophie und Theologie die Auffassung vertraten, dass Leiden auch potentielle Quelle von Wachstum sein könne. Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts haben dies unter anderen Kaplan 1964 oder auch Yalom 1980 in Psychiatrie und Psychotherapie zum Thema gemacht (Zöllner, Calhoun, Tedeschi 2006, 37) und Viktor Frankl hat es durch seine persönliche Leidensgeschichte vorgelebt (Joseph 2015, 10). In den 1990er Jahren begann sich die Traumaforschung mit diesem Phänomen auseinander zu setzen. Dies geschah 1987 – beinahe ein wenig zufällig – als bei der Erforschung der Folgen des Schiffsunglückes der `Herald of Free Enterprise´ die Betroffenen neben Ihren Traumafolgesymptomen auch von positivem Wachstum und positiver Veränderung in ihren Lebenseinstellungen berichteten (Joseph 2015,3 ff). Viele der Überlebenden dieses Schiffsunglückes erfüllten das Kriterium einer Posttraumatischen Belastungsstörung. Nach einer weiteren Testung nach drei Jahren wurde deutlich, dass die psychischen Belastungen zurückgingen wenn auch bei weitem nicht weg waren. Dennoch berichten 43% der Überlebenden, die an dieser Studie teilgenommen hatten über positive Veränderungen in ihrem Leben (Joseph et al. 1991; Dalgleish et al. 2000).

Nachdem über Jahre die posttraumatische Belastungsstörung in den Fokus der Traumaforschung geraten war, ist es sehr zu würdigen, dass sich die Forschung zunehmend mit dem Thema Posttraumatisches Wachstum befasst. Eine mittlerweile große Anzahl von Untersuchungen und vor allem Berichte von Betroffenen weisen darauf hin, dass eine schwere Erschütterung im Leben häufig Reifung und Wachstum im Sinne einer existentielleren Lebenseinstellung stimuliert bzw. einen „Wachstumsschub" fördert (Kennedy et al. 1976; Schumacher 1989).

Einige kritische Anmerkungen zu den Forschungen zum Thema

In manchen Forschungsdesigns fanden wir keine exakte Definition, ob der von einem lebensbedrohlichen Erlebnis betroffene Proband dieses auch tatsächlich als Trauma im engeren Sinne der Definition erlebt hat oder „nur" als massive Belastung. (Poulin et al. 2009; Vasquez et al. 2008, Seng und Seiffert 2016). Es ist zu unterscheiden, ob Trauma vom Standpunkt des Ereignisses her definiert wird oder vom Erleben des Betroffenen.
In den meisten von uns recherchierten Untersuchungen wird Trauma jedoch durch das Vorliegen einer Posttraumatischen Belastungsstörung definiert. Dabei fallen aber Menschen ohne Folgestörungen, solche mit Persönlichkeitsveränderungen nach Extrembelastungen und mit komplexen posttraumatischen Belastungsstörungen (die zumeist unter der Diagnose Persönlichkeitsstörungen rangieren) heraus, ebenso Menschen, die sich durch große emotionale Distanziertheit schützen und möglicherweise von klassifikatorischer Sicht her nicht spezifisch diagnostizierbar sind.
Auch die Frage nach der Validität der Selbstauskünfte muss – sogar in jenen seltenen Untersuchungen, die (zufällig) ein Vorher/Nachher Stichprobendesign vorweisen können – unbeantwortet bleiben (Frazer et al. 2009).

Bei V.E. Frankl, dem Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse, können wir diese Faktoren nicht (mehr) objektiv überprüfen. In seinen Berichten und in den Schriften von Alfried Längle lesen sich die von ihm erlebten Ereignisse vor und in der KZ-Zeit jedoch so, dass wir hypothetisch davon ausgehen dürfen, dass er mehrfach traumatisiert war und auch daran gewachsen ist.
Viktor Frankls traumatische Erfahrungen begannen schon mit seinem Ausschluss aus der Individualpsychologie 1926. Durch den Schock aufgrund dieses Ausschlusses verliert Frankl seinen biografischen Faden.

„Er stürzte… in eine Leere und Orientierungslosigkeit, die in etwa 10 Jahre anhielt (Längle 1998, 60). Ihr Ende fiel schon in die Zeit des Nationalsozialismus, dann folgte eine… besonders schwierige Leidensperiode in 4 Konzentrationslagern. Er wurde als Jude diskreditiert und isoliert…. In weiterer Folge führten (die politischen Mächte) ihn über unzählige Demütigungen, Entwürdigungen und Qualen zu den größten Verlusten, die ein Mensch erleiden kann und brachten ihn mehrfach an die Schwelle eines grauenhaften Todes." (ebd., 75)
„Die letzte große Krisenzeit begann mit der Befreiung, als Frankl vom Tod seiner Angehörigen erfuhr." (ebd., 60)
"… seiner Frau …. der Mutter und des Bruders …. vieler Freunde und Bekannte…Unter der Wucht dieser Todesnachrichten…. brach Frankl seelisch zusammen." (ebd., 99)

Trotz diverser Schwierigkeiten bei der Erforschung des Phänomens des Posttraumatischen Wachstums geht es, vor allem für eine phänomenologisch psychotherapeutische Richtung, ohnehin um das persönliche Erleben und die subjektive Sichtweise, also darum was Betroffene an sich wahrnehmen und spüren. Und da zeigt sich in nahezu allen Untersuchungen der einheitliche Trend, dass 40 bis 60% der von einem oder mehreren Traumata Betroffenen von Posttraumatischem Wachstum berichten und dass auch die Übereinstimmung zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung hoch ist.

Einige wesentliche in der Forschung diskutierte Themen im Zusammenhang mit Posttraumatischem Wachstum

Einer dieser Themenbereiche ist die Frage, welche Rolle Traumabewältigung für Posttraumatisches Wachstum spielt: Ist Posttraumatisches Wachstum als ein Ergebnis von Traumabewältigung zu verstehen? Oder interagieren Traumabewältigung und Posttraumatisches Wachstum prozesshaft? Oder ist was gemeinhin als Posttraumatisches Wachstum beschrieben wird „bloß" eine erfolgreiche Copingstrategie?

Der Blick in die Literatur zeigt Folgendes:

a) Von manchen Forschern wie z. B. Tedeschi und Calhoun (1996) wird Posttraumatisches Wachstum als **Ergebnis** eines konstruktiven, selbsttranszendierenden Traumabewältigungsprozesses gesehen. Neben den Bewältigungserfolgen in Form von emotionalem Distress und der Verabschiedung von unerreichbaren Zielen, die v. a. in einer frühen Phase der Traumaverarbeitung von Bedeutung sind, wird, als ein zentrales Element in diesem Wachstumsprozess, in einer späteren Phase das Ausmaß angesehen, in welchem sich die betroffene Person mit der ausgelösten Krise auseinandersetzt. Dabei erleichtern Persönlichkeitsfaktoren wie Extraversion und Offenheit für neue Erfahrungen das Posttraumatische Wachstum. Auch das individuelle soziale System und die daraus erwachsende Unterstützung bei der Bewältigung werden als Einflussfaktoren gesehen (Zöllner, Calhoun, Tedeschi 2006, 39 ff.).
b) **Die Autorinnen** meinen, dass Posttraumatisches Wachstum nicht zwingenderweise ein Ergebnis eines Traumaverarbeitungsprozesses ist, denn nicht jeder, der ein Trauma bewältigt hat, berichtet, dass er daran gewachsen wäre. Traumabewältigung erleichtert Posttraumatisches Wachstum, ist aber nur zum Teil eine notwendige Voraussetzung davon. Wie die Autorinnen anfangs ausgeführt haben, sehen sie Posttraumatisches Wachstum auf einer anderen, existentiellen Dimension angesiedelt, die quasi parallel, wenn auch interagierend zur Ebene der Psychodynamik und zur Traumabewältigung läuft.
c) Unter einem anderen Blickwinkel kann Posttraumatisches Wachstum als Copingstrategie im Sinne einer **Sinn- und Bedeutungsinterpretation verstanden werden**, z. B. warum das Trauma geschah, oder als eine Form von Selbstwert erhaltende positive Illusion, wie z. B. Selbsttäuschung, Verleugnung, Wunschdenken oder Selbstberuhigung, also ein Sich-Versichern einer positiven Traumafolge (Maercker und Zöllner 2004). Oft handelt es sich dabei um ein kognitionslastiges Wachstum, dem in vielen Fällen die individuelle emotionale und lebensbejahende Stützung fehlt (Graessner 2012). Bei dieser copingreaktionsdominierten Bewältigungsstrategie kann man tendenziell davon ausgehen, dass sie die Gefahr der Vermeidung einer Auseinandersetzung mit belastenden Traumafolgen in sich birgt.

Im Laufe eines Bewältigungs- und Wachstumsprozesses können beide erwähnten Komponenten auftreten und sich auch in ihrer Gewichtung verschieben, wobei wir hier meinen, einen Zusammenhang zwischen Reife und struktureller Stärke der prätraumatischen Persönlichkeit und der Art des Bewältigungsprozesses bzw. mit dem Ausmaß des Posttraumatischen Wachstums beobachten zu können (Maercker und Zöllner 2004).
Maercker und Zoellner (2004) meinen, dass unabhängig von der Fragestellung, ob posttraumatisches Wachstum real oder illusorisch ist, jene Frage wichtiger erscheint, ob es den Betroffenen gelingt, eine **„persönliche Wachstumsperspekti-**

ve“ einzunehmen und diese auch zu erhalten!

Eine solche Wachstumsperspektive beschreibt auch V. Frankl in einem Interview. *„Hier ist die Stelle, kann man ruhig sagen, wo ich im Jahr 1945 eine Stunde Null erlebt habe. Ich war am 27. April 1945 aus meinem letzten Konzentrationslager in Kaufering, etwa 40 Kilometer entfernt von München, befreit worden von texanischen Truppen und hab` dann hier in München ein paar Wochen warten müssen bis ich auf halbwegs legalem Wege nach Wien zurückkehren konnte. Und ich erinnere mich, dass ich das Gefühl hatte, jetzt ist ein großes Ende qualvoller Jahre aber zugleich ein großer Anfang von etwas, das kaum vorhersehbar war. Denn wenn ich daran gedacht habe, was mich in Wien, sobald ich zurückkommen kann, erwartet, hat mich natürlich eine gewisse Beklemmung erfasst. Ich wusste ja nicht, wer überhaupt noch auf mich warten wird – und es hat tatsächlich niemand auf mich gewartet. Und – ich habe ein Gefühl gehabt, entweder, angesichts dieser Umstände geht man hin, und nimmt einen Strick und hängt sich auf, oder aber, es gibt irgendwelche Ressourcen in einem, die einen davon abhalten und das war mein bedingungsloser Glaube an einen letzten Sinn, der uns zwar verborgen sein mag, aber er ist da.“ (Alpha Österreich, ORF)*

Für Frankl wurde sein Glaube an einen absoluten Sinn und in Folge die theoretische Ausformulierung und Verbreitung dieser Erkenntnisse die lebensrettende Wachstumsperspektive und fortan seine Lebensaufgabe.

Unter dem Aspekt der Wachstumsperspektive kann man verschiedene Entwicklungen beobachten: Manche Traumaüberlebende erhalten ihre persönliche Wachstumsperspektive über die Zeit. Bei ihnen wird posttraumatisches Wachstum real oder wahrhaftig erscheinen und womöglich mit Indikatoren einer positiven psychischen Gesundheit oder Lebensanpassung verbunden sein. Bei anderen verschwindet die persönliche Wachstumsperspektive wieder. Hier erscheint posttraumatisches Wachstum eher als anfängliche Illusion, die möglicherweise aus der ersten Euphorie des Überlebens entstanden ist oder als kurzfristige palliative Bewältigungsstrategie diente, die über den ersten Schock hinweghalf (Maercker, Rosner 2006, 41). Die hierbei erfolgte Sinnsetzung, bzw. illusorische Bedeutungsinterpretation läuft Gefahr auf einem apersonalen, strukturschwachen Unterbau aufzuruhen und daher zu einem auf tönernen Beinen stehenden (Pseudo)wachstum zu führen.

Bisher Gesagtes zusammenfassend können wir festhalten, dass ein Trauma die Person in ihrer Haltung zum Sein, zum Leben und zu sich, wie auch zu ihrem weiteren Lebensweg existenziell vertiefend verändern kann. In der **Abgründigkeit** solcher Erfahrungen kann die Kostbarkeit des Seins gespürt werden. Durch die Erfahrung der **Bewältigung** solch eines entsetzlichen Ereignisses kann der Betroffene in seinem Können und Selbstsein gestärkt werden. Durch die **Auseinandersetzung** mit sich und der Welt nach dem Trauma entdecken Betroffene oft ihre innere Unabhängigkeit und Weisheit.

Eine wachstumsfördernde Perspektive, die eine traumatisierte Person einnimmt, unterstützt diesen Wachstums- und Reifungsprozess – sei dieser zum Teil und über gewisse Strecken des Verarbeitungsprozesses durchaus auch illusorisch. Posttraumatisches Wachstum liegt vor allem auf einer existenziellen Ebene, wie auch schon Jaspers betont, wenn er davon spricht, dass im Zusammenhang von Wachstum in Grenzsituationen … nicht „Plan oder Berechnung, sondern eine ganz andere Aktivität, (nämlich) das Werden der in uns möglichen Existenz“ gefordert seien (Jaspers 1956, 204). Zusätzlich bzw. parallel dazu können durchaus Einschränkungen im Sinne von psychischen Störungen weiter bestehen. Frankl z. B. zeigte nach den Jahren im KZ typische und anhaltende posttraumatische Phänomene:

„Frankl war ein ängstlicher Mensch,… (dies) ließ ihn zwanghaft genau sein, brachte einen leicht hypochondrischen Zug mit sich und machte ihn bisweilen skrupelös. Besondere Angst hatte er schuldig zu werden, etwa mitschuldig am Tod seiner ersten Frau Tilly oder auch Gott gegenüber durch das was er hätte tun müssen und können, aber nicht getan hat, nachdem ihm die Gnade geschenkt worden war, Ausschwitz fünfzig Jahre zu überleben.“ (Längle 1998, 139)

Auch Frankls narzisstisch getönte, emotional meist distanzierte Persönlichkeit darf hier erwähnt werden**.** Schon vor den traumatisierenden Erfahrungen angelegt, zeigt sie sich nach all seinen schrecklichen Erlebnissen in deutlich ausgeprägter Form und schützte ihn vermutlich vor allzu viel Nähe und Berührung mit dem Erlittenen und damit vor emotionaler Überflutung durch traumatische Inhalte.

Was wächst durch ein Trauma?

Der Psychologe Tedeschi (Tedeschi et al. 1996, Zöllner et al. 2006) hat zusammen mit seinem Team fünf Bereiche des posttraumatischen Wachstums herausgearbeitet:

1. **Intensivierung der Wertschätzung des Lebens.** Das Leben in seinem Wert wird in Folge des Traumas spürbarer, vielleicht gerade durch die Erfahrung der Brüchigkeit des Lebens, das mir gegeben ist und auch jederzeit genommen werden kann bzw. durch die Erfahrung der Zerstörung von Wertvollem in meinem Leben.

2. **Intensivierung der persönlichen Beziehungen:** Andere und anderes werden fühlbarer, die Fähigkeit zu Empathie und Mitgefühl vor allem mit Notleidenden nimmt zu. Auch für Frankl gehören
„Mitgefühl für kranke Menschen und Dankbarkeit für das eigene relative Glück .... zusammen. Er pflegte seine Dankbarkeit und erinnerte sich an eigens dafür eingeführten privaten Gedenktagen der großen Ereignisse und feierte an diesen seine Glücksgefühle" (Längle 1998,155).

3. **Bewusstwerdung der eigenen Stärken:** Gerade durch das Bewusstwerden der eigenen Verletzlichkeit wächst auch das Gefühl der inneren Stärke. Man weiß nun, dass man selbst und die Sicherheit im Leben zwar jederzeit angreifbar sind, aber auch, dass man die Folgen schlimmer Ereignisse meistern kann.
„In diesen Jahren (der Krisenzeit) konnte Frankls tiefes, humanes Anliegen in besonderem Maße reifen. Er wuchs durch diese schicksalsschwere Zeit zum Anwalt der leidenden Menschen und zum Vorkämpfer gegen die Sinnlosigkeit heran." (Längle 1998, 60 f.)

4. **Entdeckung von neuen Möglichkeiten im Leben**, bzw. Intensivierung von Sinnmöglichkeiten und Hingabe an neue Aufgaben. Bei Frankl könnte man sagen, dass er durch die KZ Erfahrungen durchgebrochen ist zu seinen Zielen: er konnte nun schreiben und sein Werk schaffen, auch seine rhetorische Begabung in unzähligen Vorträgen zum Ausdruck bringen.
„Hatte er seinen großen Lebenssinn damals vielleicht erst ahnend in sich getragen, so fand er ihn im Konzentrationslager eindeutig im Verfassen seiner Bücher und in der Entwicklung der Logotherapie." (Längle 1998, 162)

5. ***Intensivierung des spirituellen Bewusstseins:*** Die aus dem traumatischen Ereignis resultierende Auseinandersetzung mit spirituellen Themen, mit dem Lebenssinn, dem Sinn im Leben und dem Eingebettet-Sein in ein größeres Ganzes können zu einer erweiterten spirituellen Erkenntnis und zu gesteigerter innerer Zufriedenheit führen.
„Wenn man so auf die Probe gestellt wird, das muss einen Sinn haben. Ich habe das Gefühl, ich kann es nicht anders sagen, als ob etwas auf mich warten würde, als ob ich für etwas bestimmt wäre." (Frankl 1995, 100)

Tedeschi schätzt, dass (je nach Art des Traumas) 30 bis 70 Prozent, bisweilen sogar bis zu 90 Prozent von Trauma-Überlebenden mindestens einen dieser Aspekte des posttraumatischen Wachstums erfahren (Haas 2015, 55).

Nicht alle Menschen wachsen an ihren traumatischen Erfahrungen

Wir wissen, dass viele daran auch zerbrechen oder nicht in ihr Leben danach finden. Grundsätzlich hängt es erheblich davon ab, ob ein Mensch schon in frühen Jahren anhaltend traumatisiert wurde oder ob er die Chance hatte prätraumatisch eine stabile Persönlichkeit zu entwickeln. Zudem ereignet sich Posttraumatisches Wachstum meist nur in einem Mittelbereich der erlebten Traumaintensität. Ist die Amplitude der Erschütterung durch ein Trauma so stark, dass die Folgeerscheinungen zu heftig und lebenseinschränkend sind, scheint sich Posttraumatisches Wachstum zumindest in einem nur sehr geringen Ausmaß oder einem Teilbereich zu ereignen. Ist die Amplitude der Erschütterung relativ gering, neigt der Betroffene sehr schnell wieder zur Anpassung an die vormals gewohnten Strukturen und es kommt zu keiner Neuorientierung oder Vertiefung durch die traumatischen Erfahrungen (Joseph 2015, 81 ff.).

Spezifische Faktoren, die Posttraumatisches Wachstum unterstützen

Wir führen nun aus, welche Fragen spezifischen Voraussetzungen und begleitenden, unterstützenden Faktoren helfen ein Trauma nicht nur zu überleben und zu bewältigen, sondern auch noch daran zu wachsen. Hier finden wir zum einen einige der Persönlichkeitsfaktoren wie sie auch in den verschiedenen salutogenetischen Konzepten genannt sind (Zollinger 2009), zum anderen Haltungen und Umgangsformen mit dem Trauma und der posttraumatischen Lebenssituation.
An dieser Stelle werden nicht alle – vermutlich hinlänglich bekannten – prädiktiven Variablen für die Bewältigung einer traumatischen Erfahrung ausgeführt, auch wenn diese einen nicht zu vernachlässigenden Einflussfaktor auf Posttraumatisches Wachstum darstellen, sondern nur die wichtigsten Variablen speziell für Posttraumatisches Wachstum aufgezeigt.

Persönlichkeitsmerkmale

Resilienz, also die reaktive Elastizität in Bezug auf traumatische Bedrohung, kann posttraumatisch eine wichtige Grundlage für Reifung und Wachstum werden. (Lev-Weisel & Amir 2006) Wie wir aus der Resilienzforschung wissen, sind für deren Entwicklung einerseits die Anlage wichtig:
„Frankl kannte von klein auf sein eigensinniges, oft widerspenstiges und trotzig bockiges Verhalten… Da sich solche

Züge schon nach der Geburt gezeigt und sich durch die Kindheit und Jugend konstant durchgezogen haben, … legt dies eine Anlage nahe.“ (Längle 1998, 161)
Andererseits ist auch die Erfahrung zumindest einer liebenden und erkennenden Beziehung wesentlich für die Resilienz eines Menschen:
„*… In der Kindheit wurde mir ein Gefühl der Geborgenheit selbstverständlich nicht durch philosophische Überlegungen und Erwägungen geschenkt, sondern vielmehr durch die Umgebung in der ich lebte. Ich muss 5 Jahre alt gewesen sein, als ich – und ich halte diese Kindheitserinnerung für paradigmatisch – an einem sonnigen Morgen in der Sommerfrische Hainfeld erwachte. Während ich die Augen noch geschlossen hielt, wurde ich von dem unsäglich beglückenden und beseligenden Gefühl durchflutet, geborgen, bewacht und behütet zu sein. Als ich die Augen öffnete, stand mein Vater lächelnd über mich gebeugt.*“ (Frankl 1995, 10)

Eine weitere dieser Persönlichkeitsvariablen ist **Optimismus** (Aimee et al. 2011), verstanden als positive Grundannahmen von sich und der Welt, die durch ein Trauma nur flüchtig bzw. vorübergehend infrage gestellt werden (Graessner 2012).

…(dass ich) „nur wenige wirklich gute Eigenschaften an mir kenne, vielleicht die einzige (darin), dass ich etwas Gutes, das mir jemand angetan hat, nicht vergesse und etwas Böses nicht nachtrage… Wenn mir etwas zustößt, sinke ich in die Knie – natürlich nur in der Phantasie und wünsche mir, daß mir in der Zukunft nichts Ärgeres passieren soll… Man muß also das Positive sehen, zumindest muß das jemand, der Lebenskünstler sein will. (Frankl 1995, 15)… Jeder sollte für solche Glücksfälle auch dankbar sein und sich immer wieder an sie erinnern, Gedenktage einführen und sie feiern…“ (ebd., 16).

Auch das Bewahren von **Hoffnung und Zuversicht** ist eine wichtige Variable. Nach Frankl hält ja gerade die Hoffnung noch immer eine Möglichkeit offen, sei sie auch noch so unwahrscheinlich. *„Selbst wenn der Mensch nicht mehr hoffen kann, weil er nur noch die Ausweglosigkeit sieht, so kann ihm …Hoffnung gegen alle Hoffnung … (zu) einer Art Gelassenheit im Wissen darum (verhelfen), dass auch das vermeintlich Unmögliche niemals ganz ausgeschlossen ist, auch wenn wir selbst nicht sehen können wie „das Wunder“ geschehen soll“.* (Längle 1998, 91)

Weiters ist ein guter **Selbstwert** (Feder et al. 2008) von großer Bedeutung – der als Indikator einer stabilen, gesunden Persönlichkeit gesehen werden kann und der auf Gesundheit **vor** dem traumatischen Ereignis hinweist. Vorbestehende Pathologie und die Häufigkeit von Traumatisierungen verhindern nicht unbedingt die Chance an einem Trauma zu wachsen, aber sie verringern sie.

Auch spezielle **Begabungen** unterstützen Neuorientierung und Wachstum:
„*Gerade das zeichnete die Person Frankls aus, dass er einen wachen, offenen und wachsamen Geist hatte mit dem er ungemein scharfe Beobachtungen anstellen konnte und manchmal Phänomene blitzschnell wahrnahm und verstand, die anderen in ihrer Bedeutung noch verschlossen blieben.“* (Längle 1998, 23)
„*Die idealistische Intention Frankls wurde flankiert von …(seiner) Rednergabe. Frankl wußte schon 1927 um diese besondere Fähigkeit. Er hatte bei seinen Vorträgen großen Erfolg.“* (ebd. 1998, 69)
„Er konnte…auch humorvoll sein, aber im Vordergrund stand seine Freude an Wortwitzen und an geistreichen, überraschenden Wendungen, die eine Situation abbilden oder etwas beschreiben.“ (ebd. 1998, 130)

Haltungen und Umgangsformen

Neben diesen Persönlichkeitsvariablen gibt es darüber hinaus Haltungen und Umgangsformen mit dem traumatischen Ereignis, die einen besonderen Einfluss auf die Chance an einem Trauma zu wachsen haben:

- **Adaptive Strategien** der Emotionsregulierung (Pljevaljic 2011), die das Erleben des Nicht-ausgeliefert-Seins unterstützen.
- Das **Unterlassen von Kausalattribuierungen** – wodurch das Annehmen und das Sein-Lassen unterstützt wird.
- **Die Öffnung für Ambivalenz** im Sinne der Anerkennung, dass die Welt nicht in Schwarz-Weiß Kategorien bewertet werden kann, dass sich Inhumanes und Humanes im selben Menschen zeigen, dass Gutes und Schlechtes zur Welt, zum Leben gehören (Graessner 2012).
- Der **Verzicht auf Rache** (ebd.).
- Eine gute und dem Verarbeitungsprozess angepasste **soziale Unterstützung** wie überhaupt ein gesundes Umfeld.

„*Unter der Wucht der Todesnachrichten …brach Frankl seelisch zusammen… Die Freunde hatten Angst um sein Leben (und) befürchteten er würde Selbstmord begehen.*

Sie haben ihm tatkräftig zur Seite gestanden. Er ist bei ihnen auf Verständnis gestossen, konnte weinen und fand stummes Mitgefühl und menschlichen Trost. Sie schritten aber auch tatkräftig ein und nahmen ihm Entscheidungen ab … und sorgten dafür, dass er rasch ein Stelle als Primararzt bekam." (Längle 1998, 99)

- **Die Anerkennung der Traumatisierung**, sie nicht zu bagatellisieren aber auch nicht zu dramatisieren.
- **Sicherheit des Lebensortes** (Pljevaljcic 2011) bzw. Schutz vor weiteren Traumatisierungen steigern die Chance an einem Trauma zu wachsen.

Bei V. Frankl finden wir noch weitere wichtige **Hinweise auf Faktoren**, die wir als ganz wesentlich für die Ermöglichung von Posttraumatisches Wachstum erachten.

- So etwa die **Sinnorientiertheit** – Viktor Frankl hielt den ersten Vortrag über die Sinnfrage schon mit 16 Jahren (Längle 1998, 68).
- Auch die **Selbstdistanzierungs- und die Imaginationsfähigkeit** ist in seiner Biographie wieder zu finden: Aus der Traumaforschung hinlänglich bekannt gelingt es auch schon Kindern, sich von unerträglichen Gefühlen zu distanzieren, indem sie sich positive Vorstellungen zu Hilfe nehmen, wie imaginäre Freunde, glückliche Zukunftsvisionen, etc.

„Ich habe wiederholt versucht, mich von all dem Leid, das uns umgab zu distanzieren, indem ich es zu objektivieren versuchte. So erinnere ich mich daran, daß ich eines Morgens aus dem Lager herausmarschierte und den Hunger, die Kälte und die Schmerzen der durch das Hungerödem angeschwollenen und aus diesem Grund in offenen Schuhen steckenden, erfrorenen und eiternden Füße kaum mehr ertragen konnte. Meine Situation schien mir trost- und hoffnungslos. Da stellte ich mir vor, ich stünde an einem Rednerpult in einem großen, schönen, warmen und hellen Vortragssaal und sei im Begriff, vor einer interessierten Zuhörerschaft einen Vortrag zu halten unter dem Titel `Psychotherapeutische Erfahrungen im Konzentrationslager`.... und ich spräche gerade von alledem, was ich – soeben erlebte." (Frankl 1995, 77)

- Auch das **Ausgerichtet-Sein auf Zukunft** verleiht dem Posttraumatischen Wachstum Kraft und stärkt besonders die Wachstumsperspektive.

„Dem Menschen ist es nun einmal eigen, nur unter dem Gesichtswinkel einer Zukunft, also irgendwie sub specie aeternitatis, eigentlich existieren zu können." (Frankl 1997, 119) „Ceteris paribus überlebten jene noch am ehesten, die auf die Zukunft hin orientiert waren, auf einen Sinn hin, dessen Erfüllung in der Zukunft auf sie wartete. … Was mich persönlich anlangt bin ich überzeugt, daß zu meinem eigenen Überleben nicht zuletzt meine Entschlossenheit beigetragen haben mag, das verlorene Manuskript zu rekonstruieren." (Frankl 1995, 75) "… Zu meinem 40. Geburtstag hatte mir ein Kamerad einen Bleistiftstummel geschenkt und ein paar winzige SS-Formulare herbeigezaubert, auf deren Rückseite ich nun – hoch fiebernd stenografische Stichworte hinkritzelte, mit deren Hilfe ich die „Ärztliche Seelsorge" eben zu rekonstruieren gedachte." (ebd., 77)

Wenn wir eingangs von der Erfahrung des Grundes im Abgrund sprachen, so möchten wir hier auf jene **Seinsgrunderfahrung** Frankls im KZ kurz vor seinem erwarteten Tod hinweisen, denn in solchen Erfahrungen liegt u. E. wahrscheinlich ein ganz bedeutender Faktor zu Posttraumatischem Wachstum: *Frankl war zu einem Sondertransport bestimmt von dem er wußte, dass er direkt ins Gas geht: Was sollte er tun? „In den elektrischen Draht laufen um durch einen Selbstmord dem Schicksal zu entgehen?… Er ging zunächst zu seiner Mutter um sich zu verabschieden. Dann zu seiner Frau…Dann spazierte er schweren Herzens langsam zur Festung hinan um den Sonnenuntergang von dort noch einmal zu erleben. Und wie er so ging, wurde ihm bewußt, dass er nun eigentlich alles getan hatte, was er in diesem Leben hatte tun können. Zum ersten mal gab es keine Verantwortung mehr, keine Verpflichtung, keinen Entscheidungsnotstand. Die Last des Lebens und die Pflicht seiner Besorgung fielen von ihm ab. Langsam begann sich die düstere Stimmung zu lösen und ein Gefühl von Leichtigkeit stellte sich ein… Es war als ob das Leben von seiner Seite zu Ende gebracht wäre und er es nun aus den Zuschauerrängen betrachten durfte. …Es war ein Glücksgefühl, ein Dankbarkeitsgefühl…ein Gefühl der Verbundenheit und All-eins-Seins mit sich und der Welt der er zugleich auch schon ein wenig entrückt war."* (Längle 1998, 89)

In Anlehnung an den britischen Psychologen Joseph (2015) sind – wie folgt angeführte – ausschlaggebende Elemente, um aus Schicksalsschlägen und traumatischen Erfahrungen gestärkt und gereift hervorzugehen:

- Dass man damit umgehen lernt, dass das Leben unsicher ist und dass man dem Dasein in all seinen Facetten in einer annehmenden Haltung begegnen und in einen aktiven Umgang mit dieser Tatsache kommen kann.
- Dass man mit den eigenen Emotionen bewusst umgeht, sie zunächst wahrnimmt, sie versteht und akzep-

tiert was zu emotionaler Selbsteinsicht, Reflexion und zu Beziehung zu sich führt. Darüber hinaus ist es bedeutsam, die Emotionen angemessen zum Ausdruck bringen zu können – vor allem in Form von sinnstiftenden Geschichten, in denen wir uns als Menschen sehen, die Schwierigkeiten überstanden haben, aus denen wir gestärkt hervorgehen und die uns Zuversicht einflößen.

- Wichtig ist auch, dass wir zur Einsicht gelangen, dass es in der eigenen Verantwortung liegt, in welche Richtung sich das eigene Leben entwickelt. Die eigene Autonomie und Selbständigkeit für sich, seine Taten und sein Leben müssen klar wahrgenommen und übernommen werden. Das bedeutet, dass man sich auch in der Krisensituation nicht nur als Opfer sieht. V. Frankl schildert eindrücklich nach seiner Befreiung aus dem Lager:

„*… Depersonalisation,… der Körper hat weniger Hemmungen als die Seele,… man beginnt zu fressen,… zu erzählen, stundenlang,… so dranghaft ist dieses Erzählen, dieses Redenmüssen, …bis dann plötzlich das Gefühl eine Bresche schlägt in jene merkwürdige hemmende Barriere, von der es bis dahin noch eingedämmt war… Dann sinkst du in die Knie… Aber an diesem Tag, zu jener Stunde begann dein neues Leben, das weißt du. Und Schritt für Schritt, nicht anders, trittst du ein in dieses neue Leben, wirst du wieder Mensch…“* (Frankl 1997, 140 ff.)

- Letztendlich geht es auch darum, sich für neue Optionen und Möglichkeiten zu öffnen und diese zu ergreifen. Anders formuliert geht es darum die Sinnperspektive offen zu halten, denn Sinn als der dynamische, zukunftsgerichtete Kompass – ist uns stets und neu als Möglichkeit gegeben.

„*Die Fähigkeit dazu liegt in jedem Menschen. Es kommt darauf an, sie allenfalls zu wecken und zu stärken, wo sie schwach wird oder verloren geht.“* (Längle 1998, 104) *„Die Verzweiflung hingegen ist das Schlimmste, Verzweiflung ist das größere Übel als das Schicksal selbst. In der Verzweiflung verliert der Mensch seinen Halt, seinen seelischen Schutz, seine innere Festigkeit und Haltung. Nicht dass ohne Verzweiflung kein Leid wäre, der Schmerz bleibt, aber die größte Gefahr ist es zu resignieren.“* (Längle 1998, 104).

Zum Schluss

Am Beginn haben wir Japsers Bild vom zerbrochenen Gehäuse nach Grenzsituationen gebracht. Fügt sich die zerbrochene Wirklichkeit nach einem Trauma aus eigener Kraft zu einer neuen zusammen, basierend auf einem Aushalten und Annehmen des Widerfahrenen und dem Einnehmen einer Haltung im Sinne einer Wachstumsperspektive, also einer personalen Kraft des Vorwärts-Wollens, so bauen wir ein neues Gehäuse, in dem wir uns wieder einfinden können. Gelingt dieser Schritt, passiert Vertiefung in allen Themen der personal-existenziellen Grundmotivationen, meist verbunden mit der Erfahrung eines neuen Aufgehoben-Seins in einem größeren Ganzen, einem Seinsgrund als letztem Halt. Wir können von einem spirituellen Bewusstsein als Basis dieser existenziellen Vertiefung auch in der Beziehung zum Leben, zu sich und einem Sinn sprechen. Frankl schreibt als Zusammenfassung seines unbeschreiblichen Leidensweges, der ihn aus der Hölle wieder in das „normale Leben“ zurückgebracht hat, was er als Resultat seines Leidens empfand.

„So oder so – einmal kommt der Tag, für jeden Befreiten, an dem er, rückschauend auf das gesamte Erlebnis des Konzentrationslagers, eine merkwürdige Empfindung hat: er kann es nun selbst nicht verstehen, wie er imstande war, all das durchzustehen, was das Lagerleben von ihm verlangt hat. …. Gekrönt wird aber all dieses Erleben des heimfindenden Menschen von dem köstlichen Gefühl, nach all dem Erlittenen nichts mehr auf der Welt fürchten zu müssen – außer seinen Gott.“ (Frankl 1997, 148)

Posttraumatisches Wachstum erfordert eine Neufundierung der existenziellen Strukturen, in der nun auch Raum gefunden wird für das Ungeheuerliche des Traumaereignisses. Gelingt ein Bezugnehmen zu einem tieferen Halt, zum Grund des Seins, gelingt ein Sich-Überlassen einer mich übersteigenden Dimension, die ich nicht fassen, aber vielleicht fühlen kann, so kann es zu einer vertieften Erfahrung der Existenz kommen.
Dies kann damit einhergehen, am Trauma zu wachsen, auch wenn damit meist eine höhere Verwundbarkeit und Sensibilität einhergeht. Posttraumatisches Wachstum muss auch nicht zwangsläufig in die seelische Gesundheit führen, klinisch relevante Symptomatik nach einem Trauma kann sehr wohl neben Wachstum als seelische Selbstwahrnehmung stehen.

Literatur

Aimee et al (2011) A Prospective Study of Posttraumatic Growth as Assessed by Self Report and Family Caregiver in the Context of Advanced Cancer Psychooncology, 20 (5), 479–487

Butsche H, Fuchs Th (2017) Zwei Philosophen der Medizin: Leibniz und Jaspers. Berlin: Springer 34

Dalgleish T, Joseph S, Yule W (2000) The Herald of Free Enterprise desaster: Lessons from the first 6 years. Behavior modification, 24, 673–699

Feder et al (2008) Posttraumatic growth in former Vietnam prisoners of war. Psychiatry, 71, 359–370

Frankl V E (1997) …trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: DTV, 15°

Frankl V E (2013) Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen. Weinheim und Basel: Beltz, 5°

Frazer P, Tennen H, Gavian M, Park C, Tomich P, Tashiro T (2009) Does self-reported posttraumatic growth reflect genuine positive change? Psychological Science: Research, Theory and Application in Psychology and Related Science, 20, 912–919

Graessner S (2012) Gedanken zu Resilienz und Wachstum nach Psychotraumata. Veröffentlicht: Sonntag, 09. Dezember 2012 17:53 in Traumapolitik.de

Haas M (2015) Stark wie ein Phönix. München: O.W.Barth

Jaspers K (1956) Philosophie. Zweiter Band: Existenzerhellung. Berlin: Springer, 204

Joseph S, Brewin C R, Yule W, Williams R. (1991) Causal attributions and psychiatric symptoms in survivors of the Herald of Free Enterprise. British Journal of Psychiatry, 159, 542–546

Joseph S (2015). Was uns nicht umbringt. Springer Spektrum. Berlin: Springer

Kennedy B J, Tellegen A, Kennedy S, Havernik N (1976) Psychological response of patients cured of advanced cancer. Cancer, 38, 2184–2191 Wiley Online Library

Längle A (1998) Viktor Frankl. Ein Porträt. München: Piper

Lev-Weisel R, Amir M (2006) Growing out of the ashes: Posttraumatic growth among Holocaust child survivors – is it possible? In: Calhoun L G, Tedeschi (Hg) Handbook of posttraumatic growth: Research and practice. Mahwah Lawrence Erlbaum, 248–263

Maercker A, Zöllner T (2004) The Janus face of self-perceived growth: Toward a two-component model of posttraumatic growth. Psychological Inquiry, 15, 41–48

Maercker A, Rosner R. (2006). Was wissen wir über die Posttraumatische Belastungsstörung, und wohin gehen zukünftige Entwicklungen? Zur Psychologie der Traumafolgestörungen. In: Maercker, Rosner (Hg) Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis – störungsspezifisch und schulenübergreifend. Stuttgart: Thieme, 3–17

Pljevaljcic P (2011) Posttraumatisches Wachstum nach dem Krieg. Diplomarbeit Universität Wien. Fakultät für Psychologie.

Poulin M J, Silver R C, Gil-Rivas V, Holman E A, MacIntosh D N (2009) Finding social benefits after a collective trauma: Perceiving societal changes and well-beeing following 9/11. Journal of Traumatic Stress, 22, 81–90

Schumacher A (1989) Sinnfindung bei brustkrebskranken Frauen. In: Verres R, Hasenbring M (Hg) Jahrbuch der medizinischen Psychologie, Teilband 3. Psychosoziale Onkologie. Berlin: Springer, 128–135

Seng G F, Seiffert A (2016) Zurück aus Afghanistan – Zwischen posttraumatischem Wachstum und einsatzbedingtem Benefit. Eine explorative qualitative Studie mit Soldaten der Bundeswehr. In: Trauma und Gewalt, 10, 328–341

Tedeschi R G, Calhoun L G (1996) Posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress 9, 455–471

Vásquez C, Pérez-Sales P, Hervás G (2008) Positive effects of terrorism and posttraumatic growth: An individual and community perspective. In: Joseph S, Linley P A (Hg) Trauma, recover and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress. Hoboken: Wiley, 63–91

Zöllner T, Calhoun L G, Tedeschi R G (2006) Trauma und persönliches Wachstum. In: Maercker A, Rosner R (Hg) Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis – störungsspezifisch und schulenübergreifend, Stuttgart: Thieme, 37 ff.

Zollinger D (2009) Krebsdiagnose: Zum Zusammenhang von Krankheitsverarbeitung und posttraumatischem Wachstum. Bachelorarbeit Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Zitat aus Video

ORF, Alpha Österreich, Viktor Frankl und trotzdem Ja zum Leben sagen. Youtubevideo, hochgeladen von Erich Heil am 20.04.2017

Anschrift der Verfasserinnen:

Mag. Renate Bukovski, MSc
Aubach 5
A – 4873 Redleiten,
renate.bukovski@existenzanalyse.at

Dr. Liselotte Tutsch
Klostergasse 19/12
A – 1180 Wien
lilo.tutsch@existenzanalyse.org

REIFUNGSPROZESSE IM ANGESICHT DER ENDLICHKEIT

Erfahrungen aus psychoonkologischen Arbeitskontexten

Ingo Zirks

Der Artikel beginnt mit einem Ausflug in die mittelalterliche Kunst und die geistliche Literaturgattung „Ars Moriendi – Ars Vivendi". Die Vorbereitung auf einen guten Tod bedurfte im Mittelalter einer angemessenen Vorbereitung im Leben. Zwei Patientenbeispiele zeigen, wie mit der Erkenntnis, dass das Leben kurzfristig vorübersein könnte, ein existentieller Reifungsprozess angestoßen werden kann, der die persönliche Lebensführung entscheidend beeinflusst. In der Reflexion werden die psychoonkologischen und existenzanalytischen Aspekte herausgearbeitet, die in existentieller Hinsicht einen Reifungsprozess ermöglichen. Dabei kommt dem Konzept der Affirmation zu den Grundbedingungen des Daseins eine besondere Bedeutung zu.

SCHLÜSSELBEGRIFFE: Existentielle Psychotherapie, Existenzanalyse, Logotherapie, Psychoonkologie, Kunst des Lebens, Reifungsprozesse

PROCESSES OF MATURATION IN FACE OF FINITUDE – EXPERIENCES FROM A PSYCHO-ONCOLOGIC WORKING CONTEXT

The following article begins with a journey to medieval art and to the spiritual literary genre "Ars moriendi – Ars vivendi". In the Middle Ages, preparing for a good death required an adequate preparation during life. The current understanding of death and dying is outlined. Two case studies show that knowing life could be over in the short term, can initiate a process of existential growth, decisively influencing the personal way of living. Psycho-oncological and existential analytic aspects enabling a maturation process from an existential perspective are discussed. Particular attention is paid to the fourfold affirmation of the basic conditions of life.

KEYWORDS: existential psychotherapy, existential analysis, logotherapy, psycho-oncology, art of living, existential growth

1. Einleitung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit existentiellen Reifungsprozessen bei Menschen, die vor der Herausforderung stehen, mit einer Krebserkrankung umgehen zu müssen.
Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Es soll keiner Idealisierung des Umgangs mit dem Tod das Wort geredet werden; Menschen sterben und leben nach ihren Möglichkeiten aber auch Begrenzungen. Ob sie gelassen, zitternd und/oder wütend leben und sterben, zeigt sich letztlich im Hier und Jetzt, in der Situation ihres Todes. Beispielhaft kann auf die Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross verwiesen werden, die trotz einer lebenslangen Beschäftigung mit Sterbeprozessen in ihren letzten Lebensjahren eine tiefgehende Krise erfahren hat, was in einem spannenden Filmdokument und Biografie gezeigt wird (Elisabeth Kübler-Ross. „Dem Tod ins Gesicht sehen").
Der Artikel wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit im Maskulinum geschrieben, wiewohl Männer, Frauen und Kinder gemeint sind.

2. Exkurs in das Spätmittelalter

Das Leben im ausgehenden Mittelalter war gefährlich für den Menschen. Die Pest, weitere damals unheilbare Krankheiten und Kriege waren allgegenwärtig. Die durchschnittliche Lebenserwartung war deutlich geringer als heute. Angesichts dieser Umstände und Lebensbedingungen mussten die Menschen einen Umgang mit den allgegenwärtigen Gefahren finden. Die Tatsache, dass das Leben zerbrechlich ist, war damals unmittelbarer erlebbar als heute.
Wir haben in den deutschsprachigen Ländern seit dem 20. Jahrhundert eine hochentwickelte Medizin und eine soziale Grundsicherung, die zu einer deutlichen Lebensverlängerung geführt haben.
Natürlich kannten die mittelalterlichen Menschen auch die Freuden des Lebens. Die Menschen haben sehr facettenreich gelebt, sie haben gearbeitet, geliebt, gehofft, gekämpft und gefeiert so wie auch der Mensch des 21. Jahrhunderts. Aber ihr Tun und ihr Dasein war eben deutlicher als heute von Bedrohungen und Gefahren begleitet.

2.1. Spätmittelalterliche Darstellungen zum Tod

Um die damaligen Lebensumstände zu verdeutlichen, sollen einige Darstellungen aus jener Zeit gezeigt werden. Beginnend mit einem bekannten Holzschnitt von Holbein dem Jüngeren:
Im „Totentanz" von 1525 sind Männer unterschiedlicher sozialer Schichten zu sehen, die dem Tod nicht entkommen: Krämer, Ritter, Äbte und die Bauern ereilt der Tod mitten im Leben. Die vier Bilder sind Teil einer größeren Holzschnittblattsammlung.
Auf einem zweiten Holzschnitt „Die vier apokalyptischen Reiter" von Albrecht Dürer von 1498 und 1511 sieht man vier Reiter in eine Menschenmenge hinein preschen.
Drei der vier Reiter symbolisieren Tod, die Hungersnot

und den Krieg. Der vierte Reiter mit der Krone und dem Bogen steht vermutlich für Christus.
Der Holzschnitt bezieht sich auf einen Text in der Offenbarung des Johannes, in der die apokalyptischen Reiter nacheinander auftreten. Rücksichtslos überreiten sie die Menschen, die unter ihnen zermalmt werden.
Abgerundet wird der kleine Ausflug in die Kunst mit einem Text- und Bildblatt aus einem niederländischen Gebetsbuch:
Der Kunsthistoriker Plotzek beschreibt diese Szene in rührenden Worten: „Ganz sanft, fast fragend, berührt der Tod die junge Frau. Er ist von rückwärts in den umzäunten Garten eingetreten, um sie der Gesellschaft ihrer Begleiter zu entführen. Tollkühn sind die jungen Männer bis in die Gipfel des hohen Baumes geklettert, um große, bunte Vögel zu fangen- ein Bild überschäumender, jugendlicher Lebensfreude, sie merken nichts von der Gefahr, die ihrer Gefährtin am Fuße des Stammes widerfährt. Im ersten Erschrecken greift die modisch gekleidete Frau ihren Mantel, legt schützend ihren linken Arm vor den Körper und bildet doch schon zusammen mit dem personifizierten Tod ein unzertrennliches Paar, das sich – fast tänzerisch – fortbewegen wird in eine Richtung, die der unerwartete Gast vorgibt.“ (Plotzek 2001, 11) Motive des Totentanzes mit Frauen, die vom Tod aus ihrem Alltag gerissen werden, gibt es im Mittelalter häufig. Dabei nimmt er junge, alte, reiche, arme Frauen, Vermählte, Witwen oder Dienerinnen, wahllos ergreift der Tod die Frauen.

2.2. Ars Vivendi – Ars Moriendi – Die Kunst zu leben – Die Kunst zu sterben

Diese Darstellung aus dem Bild- und Gedankenkosmos eines mittelalterlichen Gebetsbuches verbindet – wie eine Brücke – das Diesseits mit dem Jenseits. Das kunstvoll gestaltete Gebetsblatt kann „in der Meditation der Besitzerin vielfältigen Trost, sogar Gewissheit für die eigene Hoffnung und Erwartung schenken“ (Plotzek 2001, 12).
Es ist typisch für das Spätmittelalter, dass der personifizierte Tod zu einer eigenständig handelnden Person wird. Da die Menschen jedoch über den Tod nichts wissen können, mit Ausnahme des körperlichen Zerfalls, den sie beobachten, helfen ihnen die Bilder, einen Umgang mit dem Tod zu finden (Plotzek 2001).
Es entsteht in dieser vorgestellten Begegnung mit dem Tod eine Art „Handlungsraum“ zwischen Leben und Tod, der eine Möglichkeit schafft, „sich noch eine Zeit lang im Dazwischen aufhalten zu können, bevor die Endgültigkeit des Todes eingetreten ist“ (Plotzek 2001, 13).
Die Bilder mahnen eindringlich, sich die zu einem ungewissen Zeitpunkt eintretende Begegnung mit dem Tod bewusst zu halten. Der ganz und gar fremde Tod kann vertraut werden. Das Leben wird hier vom Tod her gedacht. Es wird zu einem Leben auf den Tod hin, zu einem lebenslangen Sterben, dass sich im Tod erst erfüllt“ (ebd.).
Der mittelalterliche Mensch glaubt, dass ein guter Tod aus einem guten Leben entsteht. Die erlernbare Kunst der richtigen Lebensführung ist Vorsorge und Einübung eines guten Sterbens.
Die Wege dorthin wurden in einer Reihe von Schriften beschrieben: in Andachts- und Gebetsbüchern, die von meist religiösen Texten bis hin zu Erzählungen mit pragmatisch-nützlichen Themen angefüllt waren.
Sie erinnern an Regalwände in Buchhandlungen gefüllt mit Büchern und Ratgebern, deren Inhalte sich mit Themen der Lebensoptimierung befassen: Philosophie, Psychologie, Religion, Lebenshilfe und Ratgeber. Darunter sind auch existenzanalytische und logotherapeutische Werke zu finden.
Das Ziel der spätmittelalterlichen Literatur bzw. der darin empfohlenen Lebenspraxis ist es, die Menschen zu bewegen, Gott und die Heiligen zu loben und ihnen zu danken. Zugleich sollen die Texte Trost und Hoffnung vermitteln, Fürsprache und Hilfe aus Not und Gefahr zu erlangen, sowie Einsicht zur Buße, Kraft zur Reue, Vertrauen und Liebe zu erwirken. Da man nicht wusste, wann der Tod eintreten würde, wurde die Vorbereitung auf das Ende in das Leben hineingenommen, um die „zur Verfügung gestellte, für jeden individuell bemessene Zeit auf Erden in sinnvoller Gestaltung als eine Bewährung auf den Tod hin zu nutzen“ (Plotzek 2001, 16).
Es ließe sich noch viel zu dieser Literaturgattung sagen. Kritisch ist anzumerken, dass die spätmittelalterlichen Ars Moriendi-Texte die Welt häufig zum Jammertal entwerten und dass das Menschenbild durch Leibfeindlichkeit geprägt ist (Rolfes 1989). Außerdem lenkte die Vertröstung auf das Jenseits den Blick von aktuellen irdischen und gesellschaftlichen Problemen eher weg. Andererseits geben die Text- und Bildinhalte – existenzanalytisch gesprochen – Halt und Orientierung. Sie bieten Trost in einer durch viel Leid geprägten Zeit.
Die Ars Moriendi-Literatur zeigt Sinnangebote auf, die wir in unserem Werteverständnis als *Allgemeine Werte* bezeichnen würden, die individuell auf ihre Stimmigkeit für den Glaubenden zu prüfen sind.

3. Fallvignette Ursula

Ursula ist an Brustkrebs erkrankt. Sie ist Krankengymnastin, 50 Jahre alt, verheiratet, hat zwei fast erwachsene Söhne, die studieren und noch regelmäßig ihre Wäsche

nach Hause bringen. Ursula ist einerseits froh, die Kinder regelmäßig zu sehen, besonders in Anbetracht ihrer Krankheit. Andererseits erwarten ihre Söhne auch das volle „Mutti-Programm“. Wenn sie nach einer Party spät nach Hause kommen, stehen sie noch später auf, freuen sich auf das bereits dastehende Frühstück und das leckere Mittagessen, um dann am späten Nachmittag mit der frischen Wäsche wieder zum Studienort zu fahren.
Die Kinder haben während der Operation, Chemotherapie und Bestrahlung natürlich Verständnis für die Schmerzen, Übelkeiten und Kraftlosigkeit, die Ursula erlebt. Aber als all das vorbei ist, soll die Mutter auch wieder „die Alte“ sein und das „normale“ Leben von früher soll weitergehen. Aber Ursula spürt, dass es nicht mehr so wie vorher weitergehen kann und soll. Sie bemerkt, dass sie früher vieles in ihrem Leben unhinterfragt hingenommen hat – Zu Hause so wie auch in der Arbeit.
Der rüde Umgangston ihrer Söhne fällt ihr jetzt auf, die herzlosen und neurotischen Diskussionen ihrer Kolleginnen, die abwertenden Bemerkungen gegenüber ihren Klientinnen kann sie nicht mehr übergehen.
Während sie früher alles irgendwie entschuldigt, sie ihre Wahrnehmungen nicht für wichtig genug befunden hat und sich auch vor Auseinandersetzungen fürchtete, merkt sie nun, dass sie das nicht mehr aushalten mag.
In der Therapie wird die Möglichkeit besprochen, die Kolleginnen auf ihr Verhalten anzusprechen. Es wird deutlich, dass sie Angst vor den Reaktionen hat und vor sich selber die Krankheit vorschützt, um sich rauszuhalten.
Es wird auch deutlich, dass ihre Leistungsfähigkeit nach der Erkrankung nicht im vollen Umfang zurückgekehrt ist. Sie ist rascher erschöpft, ihre Konzentrationsfähigkeit lässt nach und sie braucht mehr Pausen am Tag als zuvor. Sie ist empfindsamer und verletzlicher als früher. Dafür schämt sie sich vor den anderen.
Im Zuge des Prozesses unserer Arbeit wird ihr deutlich, dass es für sie nicht mehr stimmt, die Krankheit als Ausrede für längst fällige Positionierungen zu verwenden. Sie will viel mehr zu ihren Bedürfnissen stehen.
Sie beginnt zunächst ihre Söhne ins Gespräch zu ziehen. Diese sind völlig überrascht und fühlen sich erst einmal schuldig. Um Schuldzuweisungen geht es Ursula nicht. Sie klärt, dass sie sich weiterhin über den Besuch ihrer Söhne freue, aber dass diese deutlich selbstständiger werden müssen. Die Söhne verstehen schnell, worum es der Mutter geht.
Sie belasten die Mutter nicht mehr mit der Wäsche und verbringen mehr qualitative Zeit mit ihr. Der Umgangston wird respektvoller.
Ihr Ehemann hat ihr schon vor der Krebserkrankung gesagt, sie solle sich nicht so schinden. Jetzt endlich kann sie sich darauf einlassen. Sie verbringen mehr Zeit zusammen, unternehmen lange und abenteuerliche Radtouren und führen tiefere Gespräche als sonst. Sie schaut noch einmal ganz neu auf ihren Ehemann und zeigt sich auch selber noch einmal anders.
Am Arbeitsplatz spricht sie die respektlosen Umgangsweisen innerhalb der Kollegenschaft und mit Klienten an. Die Kolleginnen verstehen nicht, was sie meint, sagen ihr, sie sei seit dem Krebs „so anders“ geworden, „so empfindlich“. Ursula versucht ihren Kolleginnen nahezubringen, wie es ist, Patientin zu sein und wie wichtig ein achtsamer Umgang für kranke Menschen ist. Einige ziehen sich zurück, übergehen sie und „vergessen“ sie zum Geburtstag einzuladen. Das verletzt Ursula sehr.
Mit anderen wird die Begegnung besser und freundlicher und wertschätzender.
Ursula ist die Möglichkeit eines nahenden Todes sehr bewusst. Sie sagt immer wieder: „Wer weiß, wie lange ich noch lebe. Ich möchte die Zeit jetzt nutzen für das, was liegengeblieben ist.“ Und: „Eigentlich ist mein Leben durch den Krebs besser geworden, als es je zuvor war. Dafür bin ich dem Krebs fast dankbar.“

3.1. Was hat diese Veränderung in ihrer Lebenshaltung und ihres Erlebens bewirkt?

In der ersten Therapiephase, die von Angst und Verwirrung geprägt ist, war mir wichtig, Ursula einen geschützten Raum zu ermöglichen, damit sie alles aussprechen kann, was sie belastet. In der intimen therapeutischen Beziehung kann sie Angst, Verzweiflung, Trauer und Wut ausdrücken. Sie lernt anzunehmen, dass sie erkrankt ist, dass Zerbrechlichkeit und Endlichkeit radikal Thema in ihrem Leben geworden sind. Die damit verbundene Angst ist menschlich und durch das gemeinsame Hinschauen und Aushalten der Krebserkrankung und seiner existenziellen Bedeutung gelingt es ihr zunehmend, diese neue Wirklichkeit anzunehmen.
Sie betrauert, dass sie nicht mehr so leistungsfähig ist und verabschiedet sich von alten Bildern von sich, wie sie als Mutter, als Leistungsträgerin und als Frau zu sein hätte. Das eröffnet ihr Raum für neue Erfahrungen und die sukzessive Entdeckung ihres Eigenen.
Sie entwickelt mehr Gelassenheit gegenüber den „Widerfahrnissen“ des Lebens, beispielsweise erschüttert es sie nicht mehr, wenn die Nachbarin nicht grüßt, sie wegen einer Buspanne zu spät zur Therapie kommt oder das Unkraut in ihrem Garten sprießt.

3.1.0. Vierfache Affirmation – das Ja zu den Grundbedingungen des Daseins

In der Therapie wird ein weiteres existentielles Thema deutlich: Die „Zustimmung zu den Grundbedingungen des Lebens", die im entschiedenen Handeln eines Menschen zum Ausdruck kommt (Längle 2016).

3.1.1. Zustimmung zur Welt und ihren konkreten Bedingungen

Ich arbeite mit Ursula an der Akzeptanz ihres jetzigen Lebens und ihrer konkreten Situation, nun mit einer Krebserkrankung und deren Begleiterscheinungen umgehen zu müssen. Zustimmung bedeutet dabei natürlich nicht, den Krebs gut zu finden, denn so eine Erkrankung ist primär nicht gut. Sehr wohl kann auf dem Boden der Akzeptanz etwas entstehen, das durchaus gut ist.

Gemeinsam schaue ich mit Ursula, ob sie die Kraft hat und was ihr dabei helfen kann, mit ihrer Lebens- und Leidensgeschichte *sein* zu können, sie anzunehmen und auszuhalten. Damit ist eine Stärkung ihres Grundvertrauens intendiert (Längle 2016).

3.1.2. Zustimmung zum Leben

In der existenziellen Begleitung, die wir den Patienten in der psychoonkologischen Arbeit anbieten, schauen wir, wie und wodurch sich die Menschen in ihrem Leben emotional berühren lassen. Welche Werte leben sie? Ist die Berührung mit Wertvollem nur oberflächlich oder erlangt sie eine emotionale Tiefe, die zum Grund für existentielle Bewegung und Veränderung werden kann? Hat der Mensch es gelernt, die Nähe zu für ihn guten Dingen, Menschen oder Aufgaben zu suchen und sie für sich fruchtbar zu machen? Kann er oder sie sich auch selber nahe sein?

Mit diesen Fragen wird therapeutisch die Stärkung der *Grundbeziehung zum Leben* intendiert (Längle 2016).

3.1.3. Zustimmung zum So-sein

In der psychoonkologischen Arbeit gehe ich mit der Person der Frage nach, wieweit sie zu sich stehen, zu sich „Ja" sagen kann. Kann er oder sie sich vertreten und für sich eintreten? Zu sich „Ja" zu sagen, bedeutet mitunter zu Anderen „Nein" zu sagen, was zwangsläufig zu einer Abgrenzung führt. Das bedeutet nicht unbedingt Konfrontation oder „Egoismus", wie viele, so auch Ursula, befürchten.

Ein zentraler Aspekt in der psychoonkologischen Arbeit besteht darin, an Krebs erkrankte Menschen zu unterstützen, in der Auseinandersetzung mit ihren Familien und den Vertreterinnen des Gesundheitssystems ihre ganz eigenen Positionierungen und Entscheidungen zu finden und zu vertreten.

Folgendes Beispiel soll das verdeutlichen: Ich ermutige Ursula, die jedes Mal sehr schmerzhafte Blutabnahme durch eine offenbar noch unerfahrene Krankenpflegerin abzulehnen und darum zu ersuchen, von einer erfahrenen Fachkraft gestochen zu werden. So ein Schritt braucht natürlich Mut und ist Ausdruck von Selbsttreue, wodurch der *Selbstwert* gestärkt wird (Längle 2016).

3.1.4. Zustimmung zum Werden und zum Sinn

In dieser vierten Affirmation wendet sich der Mensch seiner Welt zu und lässt sich von ihren Anfragen ansprechen. Wozu werde ich in der Welt gebraucht? Ist das jetzt hier mein Platz in der Welt?

Es findet ein zweifacher Dialog statt, zum einen zwischen der Person und ihrer konkreten Lebenssituation mit all ihren Bezügen, zum anderen mit sich selbst in der eigenen Intimität und Abstimmung mit dem Gewissen. Dieser Dialog wird von therapeutischer Seite angeleitet und unterstützt.

Damit werden in der existenzanalytisch fundierten psychoonkologischen Begleitung die Möglichkeiten der individuellen Sinnerfüllung ausgelotet.

So ging es auch in der Begleitung von Ursula um die Frage, was in ihrem Leben noch werden soll, was noch gelebt werden möchte.

3.1.5. Existentielle Angst

Die im Angesicht des Todes auftretende Angst ist eine existentielle Angst. Der Mensch strebt zutiefst nach Sinn (Frankl 1987, 116ff.). Hinter dieser Sinnstrebigkeit steht die Angst vor der Vergeblichkeit und Nichtigkeit eines sinnentleerten Lebens.

Diese Angst ist nicht krankhaft sondern zutiefst menschlich. Sie kann ein Weckruf sein, da wo der Mensch Gefahr läuft, am eigenen Leben vorbei zu leben. Sie ist oft der Wendepunkt im Umgang mit den eigenen übersehenen oder ignorierten Möglichkeiten und Freiheiten. Der so erwachte Mensch öffnet sich und setzt sich mit seinem Leben, dem Lebenswerten darin auseinander und grenzt sich auch gegen Lebensunwertes/Sinnloses ab. Da wo sich der Mensch in seiner Art und in Treue zu seinen je eigenen Werten in die Welt transzendiert, wird er als Person spürbar und sichtbar.

4. Hannelores Totentanz

Hannelore ist eine 80jährige Frau und Großmutter einiger Enkel. Sie liegt auf einer gynäkologischen Station eines kleinen katholischen Krankenhauses. Sie ist eine praktisch eingestellte Frau, die es gewohnt ist, die Dinge anzugehen. Sie hat zwei Weltkriege erlebt, den Faschismus, den Aufbau und Niedergang der DDR und die soge-

nannte Wende. Vor einigen Jahren wird ein metastasierter Unterleibskrebs diagnostiziert, dessen Behandlung sie immer wieder in die Klinik bringt. Eines Tages wird sie mit einer Wasseransammlung im Bauch eingeliefert. Als Psychoonkologe, der sie von vorangegangenen Gesprächen kennt, besuche ich sie am Krankenbett. Hannelore ist hellwach.
Sie stellt zunächst klar, dass sie eigentlich zuhause sein sollte, aber „der Schlamassel" (und deutet dabei auf ihren Bauch) mache ihr einen Strich durch die Rechnung.
Dann sagt sie mit fast verschwörerischem Unterton: „Ihnen kann ich es ja sagen. Den Schwestern habe ich es nicht gesagt, denn die würden meinen, ich sei verrückt. Heute Nacht ist der Sensenmann vor meinem Bett erschienen. Er wollte mich mitnehmen. Aber ich habe ihm gesagt, dass meine Zeit noch nicht gekommen ist. Er könne heute noch eine Runde weiterziehen." Ich fühle mich zwischen Erschrecken und Achtung vor der alten gelassenen Frau hin und her gerissen. Gleichzeitig taucht in mir humorvoll lächelnd die Szene bildlich auf: das Krankenbett, Hannelore mit ihren ungewaschenen Haaren, der personifizierte Tod mit der Sense und ihr Dialog. Humor, so er nicht belächelt oder auslacht, ist auch in der Psychoonkologie durchaus erlaubt und hat oft etwas sehr Heilsames. Ich nehme den phänomenalen Gehalt der Szene auf und bin sicher, dass Hannelore es so erlebt hat. Ihre Haltung und ihr Umgang mit der Gegenwart des Todes lassen mich große Achtung empfinden.
Sie schickt mich sodann mit den Worten weg: „Sie können beruhigt zu den anderen gehen, die brauchen ihre Hilfe mehr. Mir wird jetzt nichts passieren."
Tatsächlich gehe ich beruhigt weg. Hannelore wird nach einigen Tagen entlassen. Sie ist wohl inzwischen schon verstorben.

In dieser von Hannelore geschilderten Begegnung mit dem Sensenmann taucht eine gewisse Nähe zu den Bildern der mittelalterlichen Totentänze auf und zu dem oben beschriebenen niederländischen Gebetsblatt, auf dem sich der Tod einer jungen Frau nähert.
Hannelore ist gelassen angesichts des Todes. Ich weiß nicht, wie sie diese Haltung erwerben hat können. Sicher ist, dass sie in ihrem langen Leben viel von den Unabwägbarkeiten des Lebens erfahren hat, große gesellschaftliche Wendungen, Elend und Not miterlebt hat und so herausgefordert war, arrangieren müssen. Sie hat Not gesehen und erlebt. Sie hat wahrscheinlich manches Mal eigene Vorstellungen vom Leben loslassen müssen. Eingebettet in warme familiäre Beziehungen hat sie ihre Krebserkrankung akzeptiert, tut das Notwendige, um ihr Überleben zu sichern, lehnt aber weitere Chemotherapie ab.
Sie erscheint mir fast zu gelassen angesichts der aktuellen körperlichen Verfassung, aber vielleicht hat sie diese scheinbare Gelassenheit auch in zwei Weltkriegen und drei Regimewechseln erlernen müssen. Es steht mir als Psychoonkologen natürlich nicht zu, ihr Erleben zu bewerten. Gefragt sind eine achtsame Präsenz und Respekt für das Gewordensein eines Menschen und seine Art mit dem Sterben umzugehen.
Hannelores „Ja" zu den Lebensbedingungen ist deutlich spürbar. Das macht sie frei, noch einmal beim Sensenmann einen kleinen Aufschub zu erwirken, einen kleines „Dazwischen", das sie für sich nutzt. Ein bisschen frech und doch realistisch. Dieses Mal kommt sie noch nicht mit. Hannelore nutzt ihre Chance und lebt … bis zu ihrem Ende.

5. Schlussbemerkung zur existentiellen Reifung

Ich bin immer wieder dankbar, angestoßen durch meine Arbeit als Psychoonkologe und das Vorbild der Patientinnen, auch meinen eigenen Alltag und meine Entscheidungen auf ihre Stimmigkeit hin zu hinterfragen.
Die Kunst, vielleicht die Lebenskunst, liegt darin, immer wieder selbst zu bemerken, dass man im Begriff oder schon mitten drin ist, an seinen Möglichkeiten und Begrenzungen vorbei zu leben.
Denn nur dann kann der Mensch sich fragen, was das wirklich Wichtige in seinem Leben sein soll. Erkennen und verstehen, was zu tun wäre, ist nur der erste Schritt. Der zweite Schritt liegt darin, das Verstandene tatsächlich in die Wirklichkeit umzusetzen und auch in der Realität durchzutragen.
Ich kann beobachten, dass daraus eine Haltung und Kompetenz erwachsen kann, sich auf diesen immer wieder auftretenden Prozess einzulassen und Erfahrungen auszuhalten und sein Leben immer wieder neu zu gestalten. Diese Kompetenz, dieses Können bildet eine Art *existentielles Ars Vivendi – Ars Moriendi*.
Das Vierfache „Ja" zu den Grundbedingungen menschlicher Existenz und die Auseinandersetzung mit der existentiellen Angst ermöglichen ein existentielles Reifungsgeschehen, in dem die *Person* sichtbar wird. Der Mensch *ist* Person, die sich durch reifere Grundstrukturen, wie sie in dem Strukturmodell der Grundmotivationen (Längle 2016) vorgestellt werden, unbeschränkter aktualisieren kann.
Die Person im existenzanalytischen Sinne kann nicht erkranken, ist stets offen und frei, sich der Welt gegenüber zu verhalten. Sie erscheint als reine Potentialität und ist als solche im Menschen angelegt. Neben allen psychophysischen und sozialen Entwicklungs- und Rei-

fungsprozessen, wie sie in der Entwicklungspsychologie umfangreich dargestellt werden (Flammer 2005), kann die Person im existentiellen Sinne nicht wachsen, da sie schon immer im Menschen vorhanden ist. Es gibt keine Vergleichsmöglichkeiten im Sinne einer psychometrischen Entwicklungsdiagnostik, da sich *die Person an sich* objektivierbaren Parametern entzieht. Die Person kann sich jedoch trotz aller biopsychosozialer Bedingtheiten entfalten, im Hier und Jetzt sichtbar und erlebbar werden. Dieses geschieht innerhalb und gemäß dem jeweiligen Gewordensein des Menschen – in jedem Alter und jeder Phase des Lebens. Frankl spricht davon, dass die Person den Menschen „immer schon personiert" oder anders gesagt *durchtönt* (Frankl 1987, 87 ff). Das wird mir in meiner Arbeit mit Menschen, die an Krebs erkrankt sind und deren Angehörigen immer wieder eindrücklich erfahrbar.

Literatur

Flammer A (2005) Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Verlag Hans Huber

Frankl V (1987) Logotherapie und Existenzanalyse. München: Piper Verlag

Kraus S, Plotzek J M, Surmann U & Winnekes K (2001) Ars vivendi – Ars moriendi. Die Kunst zu leben. Die Kunst zu sterben. München: Hirmer Verlag

Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas

Rolfes H (1989) In Ars moriendi. Erwägungen zur Kunst des Sterbens. Harald Wagner (Hrsg) Freiburg/Brsg.: Herder 15–44

Bildangaben

Vier apokalyptisch Reiter, Dürer A, Holzschnitt. Aus: Condrau G (1991) Der Mensch und sein Tod. Zürich: Kreuz-Verlag

Totentanz, Hans Holbein der Jüngere, 1525, Holzschnittfolge, Öffentliche Kunstsammlung, Kupferstichkabinett Basel. Aus: Condrau G (1991) Der Mensch und sein Tod. Zürich: Kreuz-Verlag

Kraus S, Plotzek J M, Surmann U & Winnekes K (2001) Ars vivendi – Ars moriendi. Die Kunst zu leben. Die Kunst zu sterben. München: Hirmer Verlag

Film

Elisabeth Kübler-Ross. Dem Tod ins Gesicht sehen. Stefan Haupt. Schweiz 2003

Anschrift des Verfassers:

Ingo Zirks

Ansbacherstr. 62c

D – 10777 Berlin

Ingo.Zirks@GLE-D.de

WACHSTUM UND PERSON

C. Tobias Jahn

Die Arbeit in der Existenzanalyse impliziert zumeist das persönliche Wachstum des Gegenübers als ein Ziel des Arbeitsprozesses. Wie ist das im Verständnis der humanistischen Psychologie zu greifen? Hierzu sollen philosophische Grundlagen des humanistischen Menschenbildes befragt und deren Verständnis der Person herausgearbeitet werden. Was kann und soll hier genau wachsen? Was streben wir an, wenn wir Wachstum befördern wollen? Und wie wirkt sich dies auf unsere praktische Arbeit aus?

SCHLÜSSELWÖRTER: Wachstum, Person, Geist, Philosophie

GROWTH AND PERSON

Applied Existential Analysis mostly implies personal growth of the vis-à-vis as an aim of the work process. This needs to be comprehended in the context of humanistic psychology. To this purpose the philosophical basics of the humanistic conception of man and the understanding of the person must be elaborated. What exactly is it that can and should grow here? What are we aiming at in wanting to encourage growth? And what is the effect on our practical work?

KEYWORDS : growth, person, spirit, philosophy

Wachstum ermöglichen: Veränderungsprozesse in Psychotherapie & Beratung war der Kongress überschrieben. Dabei wirft der Begriff *Wachstum* – sowie das hier mitgedachte sogenannte Persönliche Wachstum – die Frage auf, wie er im Rahmen der Existenzanalyse als auch im größeren Rahmen der Humanistischen Psychologie verstanden werden kann. Dabei soll insbesondere die Rolle des Person-Begriffs im Fokus stehen, der sich als eine zentrale Idee in den entsprechenden Konzepten findet (Längle 2013, 25). Dieser war meine erste Assoziation in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Erst später fiel mir auf, dass das *Persönliche Wachstum* zuerst auf *Persönlichkeit* verweist. Dies wiederum kann sowohl eine Spur zur *Person*, als auch zur *Psyche* legen, wobei letzteres hier nicht bearbeitet werden kann. Bei der Reflexion haben mich auch unmittelbar die philosophischen Grundlagen interessiert, um die Begriffe ggf. noch besser greifen zu können. Hier sollen die Phänomenologie (Scheler, Hartmann) und Existenzphilosophie (Jaspers) in den Blick genommen werden, die als Haupteinflüsse der humanistischen Ansätze gelten (Kriz 2001, 160).

Was ist gemeint, wenn Frankl, Längle oder Rogers von der *Person* sprechen? Wer mit dem existenzanalytischen oder dem personzentrierten Ansatz arbeitet, dem gehen die Worte *personal* und *Person* in der Regel leicht von den Lippen. Und gleichzeitig steht für mich immer wieder die Frage im Raum: Wie ist sie denn zu *be-greifen*, diese Person? Wenn wir uns dem Personbegriff nähern, kommen wir nicht umhin, uns mit dimensionalontologischen Ideen zu beschäftigen. Der alten philosophischen Frage danach, wie der Mensch zu begreifen sei, wurde schon in der vorchristlichen Antike mit der Idee begegnet, er bestehe aus verschiedenen Dimensionen, die sich, wenn auch immer wieder ganz unterschiedlich formuliert und diskutiert, durch die Jahrhunderte in ihrer Teilung in *Körper, Seele* und *Geist* erhalten haben. Dieses heuristische Konzept findet sich unwiderruflich in unser Denken eingeschrieben. Ganz selbstverständlich sprechen wir davon, ohne diese Begriffe konkret greifen zu können. Diese künstliche Trennung ermöglichte erst die Entwicklung einer *Psycho*-logie sowie *Psycho*-therapie; auch Viktor Frankl griff in seiner Existenzanalyse darauf zurück. Doch taucht bei ihm ein Begriff in Verbindung mit dem Geistigen auf – die *Person*. Diese geht u. a. auf den Philosophen Franz Brentano zurück, der sie im Rahmen seines Konzeptes der Intentionalität entwarf. Auch in Max Schelers Werk, das als stärkster Einfluss Frankls gilt (Längle 2013, 162), spielt diese eine zentrale Rolle.

Was sich Frankl im Rahmen seiner Existenzanalyse unter diesem Konzept vorstellte, findet sich konzentriert in seinen *Zehn Thesen über die Person* (Frankl 2005). Dort steht, diese sei ein *„[I]n-dividuum"* und damit eine unteilbare Einheit. Sie sei eine *unverschmelzbare Ganzheit* (330). Sie sei ein – stetiges – *Novum*. Sie sei *geistig* (ebd., 331). Aber ist sie im Geistigen beheimatet, frage ich mich, oder ist sie der Geist an sich? Die Person sei *existentiell* – und somit nicht determiniert (ebd., 335). Dies hat Frankl immer wieder mit seiner Paraphrasierung „Menschliches Sein ist entscheidendes Sein" betont, die auf das Jaspers-Zitat „Was ich bin, das werde ich durch meine Entscheidungen" (Jaspers 1984, 119) zurückgeht (u. a. Fintz-Müller 2002, 113). Weiter heißt es sie sei *ichhaft* (Frankl 2005, 336), was hier weitere Fragen aufwirft: Was verstehen wir unter dem Ich? Kann es als Oberbegriff für die Einheit des ganzen Menschen dienen? Dies wurde jedoch hier bereits dem Person-Begriff

zugeordnet. Davon spricht auch die siebente These, die die Person als *Stifter der Einheit und Ganzheit* des Menschen bezeichnet – wenngleich sie ebenso bereits eins und ganz an sich sei (ebd., 337). Unser Körper, unsere Seele, unsere geistige Dimension wären somit eine Einheit und zugleich sorgt das Personale dafür, dass sie es sind. Innerhalb dieser Ganzheit setzt sich das Geistige mit dem Psychophysikum auseinander. Dieses eigenständige Konstrukt entwickelte Frankl unter dem Einfluss der Ontologie Schelers und Hartmanns sowie dem Jasperschen Person-Begriff. Die Person sei darüber hinaus *dynamisch* und somit nicht statisch (ebd., 338) bzw. *nicht faktisch* (ebd., 335), wie er in der fünften These schreibt. Und sie begreife sich selbst nur mithilfe der *Transzendenz* (ebd., 339).

So logisch und konkret, wie schwierig und abstrakt.

Bei Max Scheler ist zu lesen, die Person, die er als „das Zentrum des Geistes" (Scheler 2010, 35) definiert, entziehe sich jeder *Vergegenständlichung* (ebd.). Nur im Vollzug ihrer *Akte* – sowie im Mit-, Vor- und Nachvollzug der Akte anderer Personen – *erscheine* sie. Dieses Nicht-Gegenständlich-Werdende, dieses Ungreifbare – auch Unverfügbare – der Person erinnert mich daran, dass es im zweiten Gebot des Dekalogs heißt: „Du sollst Dir kein Bildnis (…) machen" (Bibel 1991, 2. Mose 20, 4). Dieses Bilderverbot ermöglicht, nach einer von verschiedenen theologischen Lesarten, in der Beziehung des Menschen zu Gott zwei Dinge: Lebendigkeit und Transzendenz. Gott behält sich vor, wem er sich wann, wie und wo offenbart (u. a. Silber 2016, 9f.). Und diese Freiheit scheint auch in der Beziehung Mensch zu Mensch – Person zu Person entsprechend aufzutauchen. Eben dadurch, dass die Person sich vom Psycho-Physikum distanzieren – und ggf. sogar abwenden – kann, erscheint das Geistige überhaupt – so sagt Frankls achte These. Und aufgrund ihrer Dynamik, sagt er, dürfen wir sie nicht gegenständlich betrachten. Sie sei keine – zumindest keine herkömmliche – Substanz (Frankl 2005, 338).

Hier ist anzumerken, dass sich Frankls thomistisch geprägter Geist-Begriff bei näherer Betrachtung als substanzontologisch darstellt (Längle 2013, 163; Reitinger 2017, 5). Bei Scheler ist dagegen eher eine aktualistische Vorstellung zu finden (Scheler 2010, 35). Und Längle entwirft seinen Person-Begriff laut Reitinger wiederum relationsontologisch (Reitinger 2017, 11). Er bezeichne einen „innere[n] Ort, der es ermöglicht, dass der dialogische Austausch zwischen Innen- und Außenwelt geschehen kann" (ebd., 10). Reitinger arbeitete des Weiteren heraus, dass Frankls Anthropologie letztlich eine metaphysische sei und sein (Über-) Sinn-Konzept nach Rohr (2009, 354) „letztlich auf ein transzendentes Einheitsprinzip, ein personales Gottesbild" verweise (Reitinger 2017, 9). Dass Frankl mit dem Dekalog vertraut war, lässt sich auch biographisch nachvollziehen, zuletzt in Franks 2015 erschienenen Tagebuchaufzeichnungen.

In den Tagebüchern von Max Frisch heißt es: „Eben darin besteht ja die Liebe, das Wunderbare an der Liebe, dass sie uns in der Schwebe des Lebendigen hält, in der Bereitschaft, einem Menschen zu folgen in allen seinen möglichen Entfaltungen. (…) Vieles sieht er wie zum ersten Male. Die Liebe befreit es aus jeglichem Bildnis. Das ist das Erregende, das Abenteuerliche, das eigentlich Spannende, dass wir mit den Menschen, die wir lieben, nicht fertigwerden (…)" (Frisch 1985, 27).

Wir werden mit der Person nicht fertig.

Der geliebte Mensch, heißt es bei Frisch weiter, sei „schrankenlos, alles Möglichen voll, aller Geheimnisse voll, unfaßbar…" (ebd.). Die Person ist der Ort der Möglichkeiten. Sogar ohne Schranken, das heißt – nach Frankl – auch, sie ist weder dem Erbmaterial, genetisch oder biographisch, noch der aktuellen Welt zwangsläufig im Sinne festgelegter Reaktionsschemata unterworfen. Diese *bedingte Freiheit* – von Jaspers Anthropologie geprägt – gilt als Kern seiner (Sinn-)Lehre.

Bei Frisch heißt es weiterhin: „Unsere Meinung, dass wir *das andere* [Hervorhebung d. Verf.] kennen, ist das Ende der Liebe, (…) – nicht weil wir das andere kennen, geht unsere Liebe zu Ende, sondern umgekehrt: weil unsere Liebe zu Ende geht (…), darum ist der Mensch fertig für uns. (…) Wir künden ihm die Bereitschaft, auf weitere Verwandlungen einzugehen. Wir verweigern ihm den Anspruch alles Lebendigen, das unfassbar bleibt, und zugleich sind wir verwundert und enttäuscht, daß unser Verhältnis nicht mehr lebendig sei." (ebd., 27–28) Kann dies auch auf misslingende Beratungs- und Therapieprozesse übertragen werden, z. B. wenn mit dem inneren Auge (zu) schnell Halt in der Strukturtheorie der Grundmotivationen gesucht wird? Es ist die phänomenologische Offenheit, die den Prozess lebendig hält. Immer wieder gilt es sich von den – logischen, vermeintlich hilfreichen fachlichen Zuschreibungen – zu lösen, um der Person die Möglichkeit zu geben, sich zu zeigen.

Wir brauchen immer wieder Bildnisse, um uns zu orientieren. Psychische und somatische Phänomene lassen

sich so beschreiben und behandeln. Das fällt uns leicht, so sind wir aufgewachsen, so haben wir uns die Welt, auch unsere Berufswelt erschlossen. Aber ebenso müssen wir – und das fällt uns, so meine ich, immer wieder deutlich schwerer – die Bildnisse im Kontakt mit dem Gegenüber loslassen. In einem späteren Tagebucheintrag schreibt Frisch: „Du sollst dir kein Bildnis machen, heißt es von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das, was nicht erfassbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir, so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlass wieder begehen – Ausgenommen, wenn wir lieben." (ebd., 32) Könnte die Person auch verstanden werden als Repräsentanz des Göttlichen in uns? Dies könnte an der theologischen Idee von *Gott als dem Anderen* anknüpfen (Kleffmann 2013, 10). Und ebenso wie Frisch hier den *anderen* anspricht (s.o.), bezeichnet auch Frankl das (menschliche) Sein als *Anders-Sein* (Frankl 2005, 29). „Denn die wesentliche und werthafte Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen bedeutet ja nichts anderes, als dass er eben anders ist als alle andern Menschen." (ebd., 127).

Nun spricht Frisch hier – ebenso wie Scheler (2010, 35), der sagt, dass „nur durch die Haltung der geistigen *Liebe* (…) ‚Verstehen' [möglich]" werde – von der *Liebe*, was für die Beziehung in Beratung oder Psychotherapie erst einmal unpassend erscheint. Nur ein von professioneller Distanz geprägter Kontakt ermöglicht Wirksamkeit als auch Schutz von Ratsuchenden und Beratenden in diesem Feld. Und dennoch ist ein humanistisch verstandenes Arbeiten ohne Zuneigung zum Menschen – individuell und generell – nicht möglich. Gerade weil ich dem Gegenüber und der in ihm zum Ausdruck kommenden Person respektvoll und zugeneigt begegnen möchte, achte ich seine *Individualität*, dieses einzigartige *Novum*, in dem ich mich immer wieder von meinen Bildnissen verabschiede. Bei Rogers (1981) findet sich dieser Anspruch in der Formulierung der therapeutischen Grundhaltungen (67f.). Dabei beruft er sich explizit auf den Begriff der Begegnung nach Buber (Quitmann 1996, 150).

Im Berufsalltag begegnet uns der Andere mal mehr, mal weniger als Person. In der Existenzanalyse gehen wir davon aus, dass ein stärkeres personales Erleben hilfreich und gut für die Ratsuchenden sei – und ihnen bei der Bewältigung ihrer jeweiligen Anliegen helfe. Somit könnte das *Wachsen der Fähigkeit, sich selbst zu begegnen* als ein Ziel existenzanalytischer Hilfe bezeichnet werden. Als Voraussetzung dazu müsste dann vermutlich die Fertigkeit gefördert werden, einen personalen Zugang zu sich zu bekommen. Wann erleben wir Klientinnen und Klienten als Person? (Nur) in der Beziehung. Rogers würde sagen: Im Seinlassen, in der ehrfürchtigen Betrachtung (1969, 236). Frankl wiederum spricht vom Transzendieren auf den Anderen hin (2005, 213). Und Längle (2013, 55) beschreibt hier die Notwendigkeit der phänomenologischen Grundhaltung der Offenheit, um eine wirkliche Begegnung zu ermöglichen. Dies könnte dann der Klientin, dem Klienten als Modell für den inneren Dialog dienen.

Dass die Art und Weise der Beziehungsgestaltung ein zentrales Merkmal der humanistischen wie auch speziell existenzanalytischen und personzentrierten Arbeit ist, steht außer Frage. Sie ermöglicht eine Begegnung, in der sich die Person zeigen kann. Diese ist immer *ansprechbar* – wir müssen den Zugang zu ihr nicht erst „graben". Um im Bild zu bleiben: Oft habe ich angenommen, zuerst müsse in der Beratung/Therapie eine Mauer aus Bewältigungsmustern durchdrungen werden, bevor die Person überhaupt erscheinen könne. Leicht können im Setting der professionellen Hilfe die psycho-physischen Schutzmechanismen (über-) mächtig erscheinen. Und wie schnell kommen wir dann in ein Wollen, die *vermeintlich richtige therapeutische Technik* zu finden, um die Person *dahinter* zu erreichen. Diese jedoch scheint nicht verborgen zu sein. Die angesprochenen philosophischen Grundlagen beschreiben sie als *offen* – was uns auf unsere phänomenologische Grundhaltung zurückruft. Und es reicht, miteinander den sich im Kontakt zeigenden Phänomenen zu folgen. Hier macht es für mich jedoch einen hilfreichen Unterschied davon zu sprechen, dass jemand nicht Person *hat*, sondern *ist*. So schreibt es auch Längle in den Grundlagen der Existenzanalyse (2013). Bei Frankl finden wir hierzu unterschiedliche Formulierungen vor. Seine Aussagen zum „Leben des Geistes nach dem Tode des Menschen" (1975, zit. n. ebd., 163) oder zum „Hinzukommen des Geistes zum Leib" (ebd.) implizieren, die Person sei – im Wortsinne – (nur) *Teil* des Menschen. „Nach Frankl ist die geistige Person eine eigenständige ontologische Entität, die sich in ihrer Seinsweise grundlegend vom Psychophysikum unterscheidet." schreibt Reitinger (2017, 5), während sie „für Längle (…) nichts substanziell Neues, sondern [ein] Emergenzphänomen" [ist, das] (…) sich aus dem komplexen Zusammenspiel physischer Entitäten [ergibt]." (ebd., 11). Doch der Mensch erscheint *zugleich* als Körper *und* Seele *und* Person. Und der Dialog zwischen diesen Dimensionen als auch zwischen deren Gesamtheit als Ich und meinem Du ist für einen (besseren) Vollzug der Existenz notwendig. Hier kann es hilfreich sein zu reflektieren, welches Person-Bild ich habe, ob ich – verkürzt gesagt – von einem Ort (Längle), einer Essenz (Frankl), einem Akt (Scheler) ausgehe, und wie sich dies in meiner Arbeit auswirkt.

In der Beratungsbeziehung, in der therapeutischen Begegnung, können und sollen auch die emotionalen (und vitalen) Fähigkeiten des Anderen wachsen – und dies kann meines Erachtens in erster Linie durch eben jene soeben beschriebene Erfahrung in einer personal-dialogischen Begegnung möglich werden.

Was also wachsen kann, sind Erkenntnis und Erfahrung: Erfahrungen der Existenz, Erfahrungen des Selbstseins, Erfahrungen des Mutes – in Anlehnung an das Länglesche Strukturmodell also Erfahrungen des „ich kann", „ich mag", „ich darf" und „ich soll". Dann gelingt es dem Menschen mehr und mehr seine Existenz zu vollziehen, lebendig in der Welt zu sein und verantwortlich in ihr zu leben…

„Was der Mensch ist, ist er durch die Sache, die er zu seiner macht." (Jaspers 1941, zit. n. Längle 2013, 164). Was ihn anspricht, das kann die *Person* hören und das *Ich* ver-antworten (Dorra, zit. n. Kolbe 2014, o. S.).

Anschrift des Verfassers:
C. Tobias Jahn
Institut für Sinnbildung
Industriestrasse 21
D – 04229 Leipzig
jahn@sinnbildung.de

Literatur

Die Bibel [Bibeltext in der revidierten Fassung von 1984] (1991). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft
Dorra H (2014) Ausbildungsmitschrift d. Verf. Hannover: Norddeutsches Institut der Akademie für Existenzanalyse und Logotherapie
Frankl V (2005) Ärztliche Seelsorge. Wien: Deuticke
Frisch M (1985) Tagebuch 1946–1949. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Fintz-Müller A (2002) Frankl mit Jaspers verstehen: Logotherapie und Existenzphilosophie [Dissertation]: Konstanz: Universität Konstanz
Jaspers K (1984) Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. München: Piper
Kleffmann T (2013) Grundriß der Systematischen Theologie. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB
Kriz J (2001) Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim: Beltz/PVU
Längle A (2013) Lehrbuch zur Existenzanalyse – Grundlagen. Wien: Facultas
Quitmann H (1996) Humanistische Psychologie: Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. Göttingen/Seattle: Hogrefe
Reitinger (2017) Anthropologisch-philosophische Grundannahmen von Logotherapie und Existenzanalyse – Ein Vergleich. Existenzanalyse 34, 1, 4–15
Rogers C (1969) Freedom to learn. Columbus: Merrill
Rogers C (1981) Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta
Rohr W (2009) Viktor E. Frankls Begriff des Logos – Die Sonderstellung des Sinnes in Substanz- und Relationsontologie. Freiburg/München: Karl Alber
Scheler M (2010) Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bonn: Bouvier
Silber S (2016) Gottlos von Gott sprechen – Glaubwürdige Theologie in säkularer Gesellschaft. www.kath-theologie.uni-osnabrueck.de/fileadmin/PDF/Gottlos_von_Gott_sprechen.pdf [25.11.2018]

„AN SCHWERER KRANKHEIT REIFT DER MENSCH.“ – IST DAS SO?

Elisabeth Petrow

Aus der Beobachtung, dass es Menschen gibt, die an schwerer Krankheit zu reifen scheinen, wird nicht selten die Annahme abgeleitet, schwere Krankheit und Reifung seien regelhaft miteinander verbunden. Der Beitrag hinterfragt diese Annahme und skizziert sowohl die Momente, die zu einer Reifung an Krankheit führen können, als auch die Schattenseiten dieses Konzepts.

SCHLÜSSELWÖRTER: Krankheit, Reifung, Post-traumatisches Wachstum

"THE HUMAN BEING RIPENS THROUGH SEVERE ILLNESS" – IS THIS REALLY THE CASE?

On the basis of the observation, that there are people who seem to ripen through severe illness, it is not uncommon that the assumption is made that severe illness and maturation are connected as a rule. This contribution questions these assumptions and outlines both the moments which can lead to maturation through illness and the dark sides of this concept as well.

KEYWORDS: illness, post traumatic growth

Einleitung

„Unglück ist auch gut. Ich habe viel in der Kranckheit gelernt, das ich nirgends im Leben hätte lernen können“ schrieb Goethe im Jahre 1768 (1973, 81). Fundamentaler in existentieller Hinsicht scheint das Empfinden C.G. Jungs nach einem Herzinfarkt, das sich ihm „aus der Krankheit ergab. Ich könnte es formulieren als ein Ja-Sagen zum Sein – ein unbedingtes „Ja“ zu dem, was ist, ohne subjektive Einwände. (…) Und mein eigenes Wesen akzeptieren, so wie ich eben bin“ (Jung 1984, 300).

Das Gefühl, in Krankheits- und Heilungsprozessen Wesentliches gelernt zu haben, ist vielen Menschen bekannt, sei es aus eigener Erfahrung oder Berichten. Überraschend häufig verleitet es zu der Annahme, schwere Erkrankungen seien regelmäßig mit einem Zuwachs an Weisheit oder Reife verbunden. Diese Annahme spiegelt sich in der im Titel genannten Feststellung wider. Mitunter dient sie auch als Boden für Erwartungen an kranke Menschen, die sich in Aufforderungen wie „Sieh doch deine Krankheit als Chance!“ manifestieren oder Krankheit grundsätzlich als „Lernaufgabe“ deklarieren (Dethlefsen & Dahlke 2000).

Ist aber das Empfinden, durch Krankheit Wesentliches gelernt zu haben, schon gleichzusetzen mit Reifung? Und wenn es Reifung wäre: Geschieht sie durch die Krankheit oder eher während oder gar trotz der Krankheit? Und schließlich: Könnte Krankheit auch ein Reifungshindernis sein?

In diesem Beitrag sollen der Vielfalt hinter der Aussage „An schwerer Krankheit reift der Mensch“ nachgegangen und mögliche Wechselbeziehungen zwischen Krankheit und Reifung beschrieben werden. Das Thema ist jedoch derart komplex, dass es sich bei diesem Beitrag nur um eine skizzierende Annäherung handeln kann. Ausgespart bleiben z.B. die diagnostische Einordnung und Differenzierung von Anpassungs- und Belastungsreaktionen, die verschiedenen Copingstile, biografische Vorerfahrungen und Persönlichkeitsstrukturen sowie familiäre, soziale und wirtschaftliche Einflüsse, die ihrerseits Einfluss auf das in Rede stehende Thema nehmen.

Zu besseren Verständnis möchte ich zunächst die Begriffe des Titels näher fassen.

Was ist Krankheit?

Je nach Perspektive und auch jenseits der Beschreibungen einzelner Erkrankungen gibt es unterschiedlichste Definitionen. Im Hinblick auf das hier behandelte Thema scheint mir jene des Philosophen Hans-Georg Gadamer geeignet: „Krankheit ist primär nicht jener feststellbare Befund, den die medizinische Wissenschaft als Krankheit deklariert, sondern ist eine Erfahrung des Leidenden, mit der er (…) fertig zu werden sucht.“ (Gadamer 1993, 77) Dieser Satz verknüpft das subjektive Betroffen-Sein mit der Möglichkeit, sich zur Krankheit aktiv verhalten zu können. Ein Mensch kann also *krank sein* im Sinne eines Leidens an der Krankheit, aber er *hat* auch eine Krankheit, der er auf eine ganz persönliche Weise begegnen kann. Dieses Können resultiert aus seinen gesunden Anteilen, die trotz Krankheit in ihm sind und seine personalen Ressourcen für den Umgang mit der Krankheit bilden. Krankheit und Gesundheit sind also zugleich vorhanden. Sie gehen ineinander über und bilden ein Kontinuum. Dennoch wird Krankheit als Widerfahrnis erlebt, als unerwartete Zumutung. Als etwas Störendes drängt sie sich ungleich stärker ins Bewusstsein, als es Gesundheit je könnte. Denn diese ist

ein „Zustand der inneren Angemessenheit und der Übereinstimmung mit sich selbst“, sie verbirgt sich gewöhnlich der bewussten Wahrnehmung (ebd., 138ff).

Was ist Reifung?

„Reifen“ hat seine etymologischen Wurzeln im altenglischen *ripan* und bedeutete ursprünglich „was geerntet werden kann“ (Kluge 1999, 676). Reifungsprozesse von Früchten gehen oft mit abnehmender Säure und zunehmender Süße einher. Persönliche Reifungsprozesse scheinen mir dagegen in einer zunehmenden Souveränität und Authentizität im Umgang mit dem *Zugleich* des Lebens zu liegen. Sie zeigen sich in einer wachsenden Kompetenz im Ausbalancieren von dessen Polaritäten und im Umgang mit dessen Komplexität – was den verantwortlichen Umgang mit der eigenen Komplexität einschließt.
In der Logotherapie und Existenzanalyse gibt es mehrere Perspektiven auf persönliche Reifung. Paul (2014) entwickelte eine auf Frankls Konstrukt der „Trotzmacht des Geistes“ basierende „Reifungsschleife“ (Abb.1): Nutze der Mensch bewusst diese zunächst als existentielles Potential zum geistigen Widerstand angelegte personale Gestaltungskraft und trainiere sie, so entwickle er eine „noetische Kompetenz zur inneren Auflehnung gegen sinnwidrige Bedingungen, eine Bewältigungsressource gegenüber dem Leben. (…)“, was zu einer zunehmenden Reifung führen könne (Paul 2014, 155f).

Kolbe sieht Reifung als die „Möglichkeit des Menschen, immer auch ein anderer werden zu können, indem er Entscheidungen trifft, um authentisch und verantwortlich zu leben. (…) Reifung ließe sich dann als Maximierung der Personalität verstehen: der authentische Umgang mit sich und den Aufgaben der Welt.“ (2016, 1).
Längle verweist wiederum auf den „Wert der Tiefe“ der inneren Welt als einen weiteren Aspekt von Reife: „Der tiefste, persönliche Wert des Lassens und Aufgebens der äußeren Welt liegt vielleicht darin, sich die innere Welt weiter erschließen zu können. Darin mag der größte Gewinn liegen: sich bei sich selber einrichten zu können.“ (2015, 31f.)
Da ich hier der Frage nachgehe, ob es stimmt, dass der Mensch an Krankheit reife, möchte ich noch die Definitionen für Reifung aus der Forschung zu posttraumatischem Wachstum anfügen, deren Untersuchungen auch die Konfrontation mit schwerer Krankheit einschließen. Maercker (1998) beschreibt die posttraumatische Reifung

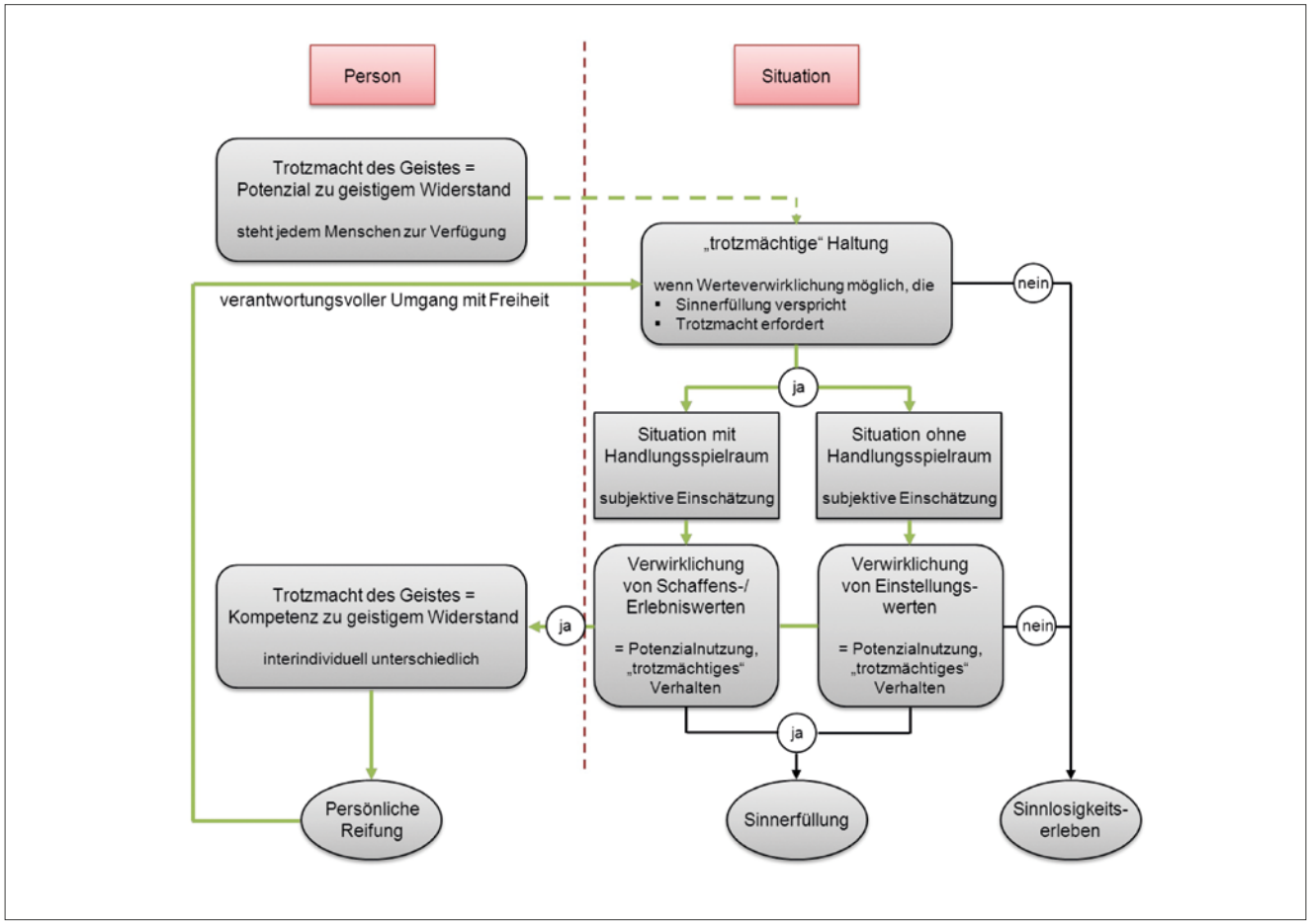

Abb.1: Reifungsschleife (Paul 2014, 157)

als ein mehrdimensionales Konstrukt mit einem Zuwachs in den Bereichen Handlungskompetenz, Wissen, Emotionsregulation, Sinnfindung, Verbundenheit mit anderen Menschen, Religiosität und Spiritualität. Die von Tedeschi & Calhoun (1995) befragten Probanden berichteten über intensivierte persönliche Beziehungen und eine intensivierte Wertschätzung des Lebens, die Entdeckung neuer Möglichkeiten, Demut und Dankbarkeit sowie das Bewusstwerden der eigenen Stärke, verbunden mit einem erhöhten Bewusstsein für die eigene Vulnerabilität. Ob es sich bei der posttraumatischen Reifung jedoch um das *Ergebnis* eines Traumabewältigungsprozesses oder um eine adaptive *Bewältigungsstrategie* handelt, wird kontrovers diskutiert (Zöllner et al. 2006, 39).
Zusammenfassend kann man festhalten, dass es sich bei der persönlichen Reifung offenbar um einen gerichteten und sowohl transformativen als auch qualitativen Veränderungsprozess der psychischen Funktionsfähigkeit handelt, hin zu mehr Differenzierung, Komplexität, Tiefe und Integrität.

Momente des Reifens an einer Krankheit

Wenn man unterstellt, dass Menschen *an* Krankheit reifen können, so liegt folgende Vermutung nahe: je schwerer die Krankheit, desto ausgeprägter die Reifung. Dem ist nicht so. „Es ist im Gegenteil eindrücklich, wie ein schwerer Unfall oder eine lebensbedrohliche Krankheit (…) scheinbar ohne wesentliche Spuren am Patienten vorübergehen können. Oft bleibt dem Patienten lediglich eine erregende Erinnerung an die Bedeutung, welche die eigene Person in jener Notfallsituation im Spital hatte.“ (Beck 1985, 87f.) Den Impuls zu einer inneren Bewegung und möglichen Reifung setzt vielmehr das Empfinden einer existentiellen Erschütterung durch die Krankheit, die bis in eine „Grenzsituation“ (Jaspers 1956, Petrow 2016) führen kann. „Voraussetzung für die Initiierung des persönlichen Wachstumsprozesses ist das Erleben eines so schwerwiegenden Ereignisses, dass bisherige Grundannahmen einer Person erschüttert und vorhandene Bewältigungskompetenzen überstiegen werden.“ (Zöllner et al. 2006, 39)
Existentielle Erschütterungen hinterlassen manchmal feine, manchmal scharfkantige Bruchlinien im bisher Vertrauten, im täglich Gelebten und oft Unhinterfragten. Sie bringen Unsicherheit mit sich, machen Angst und lassen das Dasein plötzlich instabil erscheinen. In „Grenzsituationen“ kann das bislang für gewiss Gehaltene sogar bis zur Unkenntlichkeit gesprengt werden. Jaspers schrieb, „Krankheit erweckt aus den sonst fraglosen Selbstverständlichkeiten“ (1967, 141). Vielleicht entspringt die Möglichkeit, *an* Krankheit reifen zu können, genau diesem Punkt: durch Brüche im Vertrauten wach und zum eigenen Leben gerufen zu werden – und diesen Ruf nicht nur wahr-, sondern auch anzunehmen. Eine krankheitsbedingte existentielle Erschütterung katapultiert den von ihr betroffenen Menschen aus der (oft bequemen) Fragen-Losigkeit in eine unvertraute Lebenssituation und verlangt nach neuen Antworten, Entscheidungen und Haltungen. Aus der damit verbundenen Verunsicherung kann eine „Furcht [entstehen] um das, worauf es im Dasein ankommt“ (Jaspers 1956, 205) – und diese kann wiederum zum Antrieb für Veränderungen werden.
Reifung zeigt sich offenbar in einer bestimmten Art, mit diesen Bruchlinien und den durch sie entstandenen Zwischenräumen bewusst umzugehen, sie sich zuzumuten, sie auszuhalten, ihnen mutig zu begegnen, sie zu befragen und das durch sie sichtbar Gewordene zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Womöglich zeigt sie sich auch darin, diese Bruchlinien hin und wieder sogar absichtlich zu verbreitern, um zu entdecken, was sich hinter der jeweiligen Grenze verbirgt – und nicht zuletzt darin, sich selbst Veränderungen zuzutrauen und diese zu wagen.
Dem eigenen Leben auf neue Weise gerecht zu werden, indem man sich selbst und anderen wacher, authentischer und verantwortungsvoller begegnet, geschieht nicht von heute auf morgen, sondern durch einen selbstgestalteten Aneignungsprozess mit kognitiven und emotionalen Umstrukturierungen über einen meist längeren Zeitraum. Dessen Ausmaß wird – in der Perspektive der PTG-Forschung – als zentrales Element im Reifungsprozess angesehen. Die dabei häufig auftretenden Phasen (Zöllner, Calhoun & Tedeschi 2006, 39f.) lassen sich in einem der „Reifungsschleife“ von Paul (2014, 157) ähnlichen Reifungszirkel darstellen (Abb. 2).

In den oben erwähnten existenzanalytischen Perspektiven auf Reifungsprozesse lässt sich der neu zu lernende Umgang mit einer durch Krankheit veränderten Lebenssituation folgendermaßen einordnen: Die innere Auflehnung durch die „Trotzmacht des Geistes“ ist gefordert, um sich überhaupt der Zumutung einer Krankheit entgegenstemmen zu können und dies über eine sinnorientierte, personale Stellungnahme. „Da sich Geistiges jedoch des Psychophysischen bedient um sich ausdrücken (sic), kann sich die Trotzmacht des Geistes auf psychischer Ebene beispielsweise durch Frustrations- und Schmerztoleranz, Toleranz gegenüber anderen (…) Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen / Ausdauer, Geduld (mit anderen und sich selbst) (…) äußern“ (Paul 2014, 158) – Fähigkeiten und Eigenschaften, die im Umgang mit Krankheit eine große Rolle spielen.
Und vermutlich ist es gar nicht so selten, dass die Verwirklichung von Einstellungswerten erstmals geübt wer-

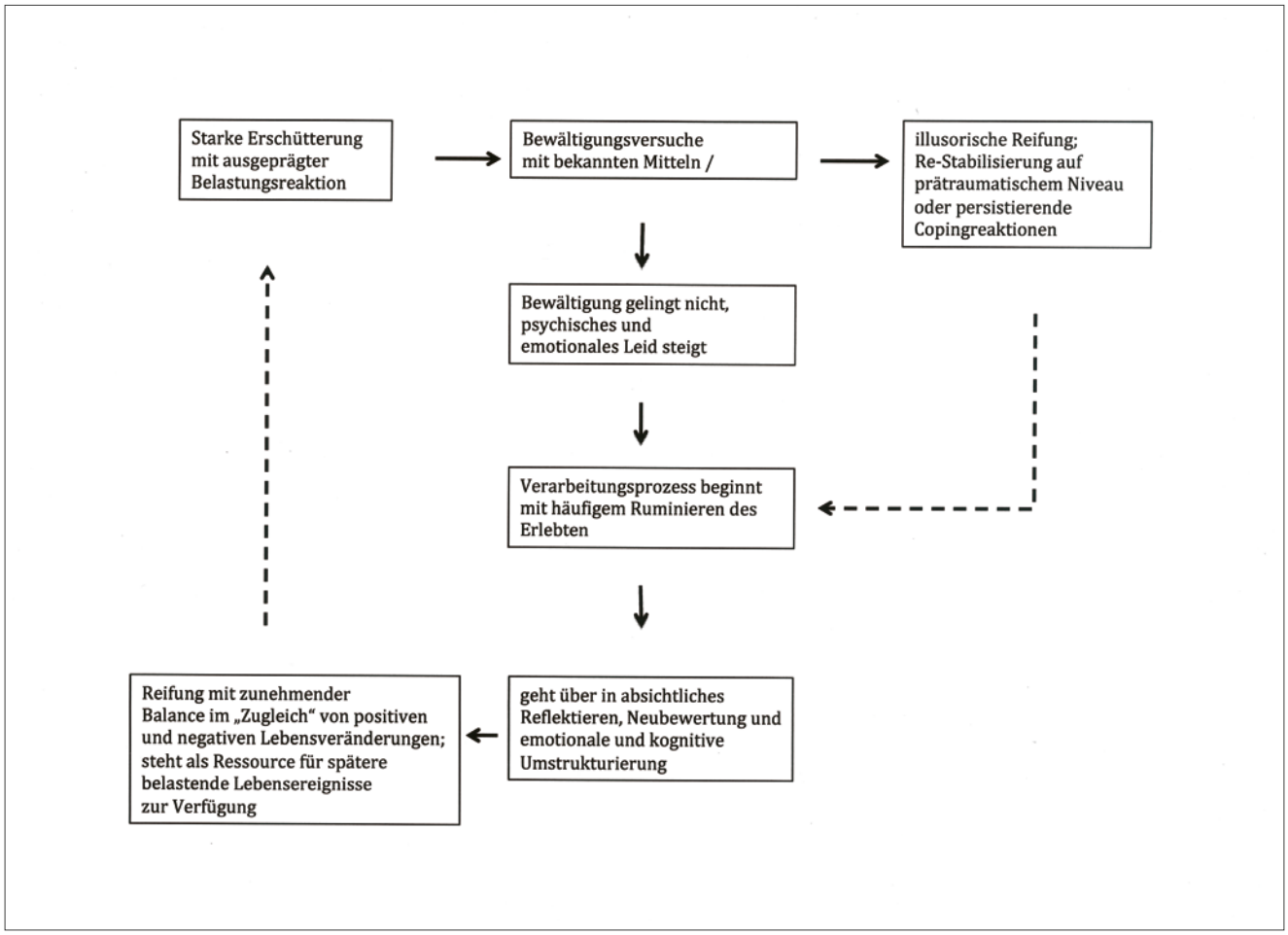

Abb. 2: Phasen des PTG-Prozesses nach Zöllner, Calhoun und Tedeschi (2006, 39f) Die Autoren betonen, dass „Ruminieren" hier konstruktive Denkaktivitäten meint „wie Situationsanalyse, Sinnfindung und kognitive Reinterpretation".

den muss, wenn sich bei Krankheit (vorübergehend) kaum noch Erlebnis- oder schöpferische Werte realisieren lassen. Die Ruhe und Abgeschiedenheit des Krankenlagers und die damit verbundene Klausur können bewirken, dass sich der Mensch nach innen wendet. Dadurch kann er auf ganz neue Weise zum Nachdenken über sich selbst kommen und sich besser kennenlernen. Allerdings kann das Selbsterleben bei schwerer Krankheit so fundamental verändert sein, dass es vorerst gar nicht darum geht, sich selbst *besser* kennenzulernen, sondern das Gefühl des Sich-fremd-geworden-Seins auszuhalten. Jaspers schrieb, „das Nichtkönnen, das Ungeschicktsein, das Dummsein legt einen Schleier über das eigene Wesen. Man weiß nicht mehr, wer und was man ist" (Jaspers 1967, 119). Das eigene So-Sein wird als unfreiwillig verändert erlebt, deshalb kann die Hinwendung nach innen zunächst schlicht aus dem Bedürfnis resultieren, sich selbst zurückzuerobern. Zur Reifung kann dieser Prozess werden, wenn das „Zurück" einem transformierenden Erobern weicht, das in der Auseinandersetzung mit dem aktuell Gegebenen und mit dem durch die Krankheit Verlorenen das Neue und bislang noch Fremde integriert und so zu einem selbstgestalteten Anders-werden-Können (Kolbe 2016) wird.

Abschließend seien noch einige weitere Ansätze kurz geschildert, die Momente des Reifens an Krankheit enthalten. Beck (1985) beschrieb – in Abgrenzung zu Freuds Konzept des (primären) Krankheitsgewinns – Krankheit als möglichen *konstruktiven* Selbstheilungsversuch, bei dem es durch die Reflexion der krankheitsbedingten Symptome z.B. zu einer emotionalen Ich-Erweiterung kommen könne.

Scharfetter (2000, 101ff.) geht es in einer ethologischen – dabei ausgehend von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „Ethos": Verhalten, Einstellungen, Normen, Gewohnheiten, Brauch – Fragestellung an die Krankheit darum, inwiefern der Mensch sich selbst und seinen Möglichkeiten nicht gerecht wird, was ihm durch die und in der Krankheit bewusst werden könne. Auch er versteht Krankheit in dieser Perspektive als Selbstheilungsversuch, denn sie würde sowohl aus dem An-sich-selbst-vorbei-Leben entstehen als auch den Impuls zu einer möglichen Veränderung geben. Um es mit Nietzsches Worten (1954, 622) zu illustrieren: „Der Mensch, der krank zu Bette liegt, kommt mitunter dahinter, dass er für gewöhnlich an seinem Amte, Geschäfte oder an seiner Gesellschaft krank ist und durch sie jede Besonnenheit über sich

verloren hat: Er gewinnt die Weisheit aus der Muße, zu welcher ihn seine Krankheit zwingt.“ Die aus der krankheitsbedingten Klausur erwachsenen Impulse können von Menschen, für die Selbstentwicklung und Selbsterkenntnis schon vor der Krankheit wertvoll waren, sicherlich stärker aufgenommen werden als von jenen, die dies als Wert erst durch die Auseinandersetzung mit der neuen Lebenssituation entwickeln können (Willmann & Müller o.J., 3). Ebenso wichtig dürften die Ressourcen sein, auf die in diesem Prozess zurückgegriffen werden kann, wie beispielsweise personale, emotionale, finanzielle, soziale, familiäre, spirituelle und therapeutische.

Auf einen ganz anderen Aspekt verweist Müller-Eckard (1954) in „Die Krankheit, nicht krank sein zu können“: die fehlende Fähigkeit, es sich selbst zuzugestehen, krank zu sein und sich entsprechend verhalten zu dürfen. Heute wird dieses Phänomen unter der Bezeichnung „Präsentismus“ (Steinke und Badura 2011) beschrieben. In dieser Hinsicht kann Reifung an einer Krankheit in der zunehmenden Fähigkeit bestehen, tatsächlich krank sein zu dürfen, sich zum Bedürfnis nach Ruhe, Schonung und Pflege zu bekennen und Auszeit und Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Es entstünde eine größere Kompetenz im verantwortlichen Umgang mit sich selbst, die man im Anschluss an Beck (1985) als emotionale Ich-Erweiterung oder in existenzanalytischer Perspektive als Zunahme an Personalität (Kolbe 2016) einordnen könnte. Einzuschränken ist dabei, dass es Arbeitsverhältnisse gibt, in denen Fehlzeiten zum Verlust des Arbeitsplatzes und damit in eine existentielle Not führen, so dass es manchmal überlebensnotwendig sein kann, trotz Krankheit weiterzuarbeiten. Ebenso können familiäre Verpflichtungen verhindern, sich selbst das Krank-sein-Dürfen zuzugestehen.

Echte oder illusorische Reifung

Selbstberichtete Reifung nach einer Krankheit oder einem Trauma wirft die Frage auf, ob diese Reifung tatsächlich real oder eher eine Form selbstberuhigender Illusion ist (Zöllner, Calhoun & Tedeschi 2006, 40). Einerseits gibt es Menschen, die, ausgelöst durch eine Krankheit, in einem längeren Prozess Etliches in ihrem Leben hinterfragen, neu ordnen oder andere Prioritäten setzen. Andererseits hört man gelegentlich schon kurz nach der Mitteilung einer schwerwiegenden Diagnose Sätze wie: „Ich empfinde nur noch tiefe Liebe und Mitgefühl für alle Menschen, mein ganzer Groll ist weg. Es ist, als wäre ich in wenigen Tagen um Jahre gereift.“ Wie real ist selbstberichtete Reifung?

Maercker und Zöllner (2004) entwickelten das Konzept des „Janus-Gesichts“ der posttraumatischen Reifung. Diese habe zwei Seiten: die selbsttranszendierende, konstruktive und die selbsttäuschende, illusorische Seite. Letztere wirke häufig kurzfristig als palliative, das heißt selbstberuhigende Bewältigungsstrategie und habe als solche ihren Wert. Langfristig könne sie jedoch zur dauerhaften kognitiven Vermeidungsstrategie werden und eine echte Bewältigung behindern: „Der Selbsttrost kann dazu führen, dass man es nicht schafft, in die dunkle Hölle des Erlebten zurückzuschauen, sondern sich davonschleicht.“ (Maercker, zit. nach Haas 2015, 2) Allerdings kann auch die illusorische Reifung in einen konstruktiven Verarbeitungs- und inneren Umstrukturierungsprozess übergehen. Ob das *Empfinden* von größerer Reife real ist oder nicht, sei jedoch weniger bedeutsam als die Frage nach dessen langfristigen Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen (Zöllner, Calhoun & Tedeschi 2006, 40f.). Während sich eine illusorische Reifung verflüchtigt, sobald wieder andere Bewältigungskompetenzen und der vorbestehende Umgang mit sich und der Welt zur Verfügung stehen, wird sich eine echte Reifung auch langfristig in einer veränderten Selbst- und Weltbegegnung zeigen, in mehr Verantwortlichkeit und Authentizität.

Krankheit als Reifungshindernis

Die bisherigen Ausführungen behandeln wesentliche Momente, aus denen Reifung *an* einer Krankheit resultieren kann. Kann jedoch auch das Gegenteil, Krankheit als ein Reifungshindernis, der Fall sein?

Eingangs hatte ich Zöllner, Calhoun und Tedeschi (2006, 39) damit zitiert, dass der Impuls für eine posttraumatische Reifung von der Erschütterung ausgehe, die die bisherigen Bewältigungskompetenzen übersteige. Es liegt auf der Hand, dass eine derartige Erfahrung oft mit großer Angst verbunden ist, und so kann ihr nicht nur mit einem Reifungsprozess begegnet werden, sondern ebenso mit dessen Gegenteil: persistierenden Copingreaktionen, die einen authentischen Umgang mit sich selbst verhindern. Manchmal ist die Erschütterung so groß, dass die mit ihr verbundene existentielle Angst als lebensbedrohlich und wie ein Sturz ins Bodenlose wahrgenommen wird. Dann kann sie in die Erfahrung einer Grenzsituation münden. Gelingt es dabei nicht, durch behutsame Begleitung wieder Boden unter die Füße zu geben und davon ausgehend die Grenzsituation existentiell zu ergreifen (Jaspers 1956, 201ff), kann diese in Depressionen, anhaltende Ängste und dauerhafte Verunsicherung münden oder auch in selbstschädigendes Verhalten von Süchten bis hin zum Suizid (Kick 2015, 137f.).

Ein weiterer Aspekt für Krankheit als Reifungshindernis findet sich in dem psychoanalytischen Konzept des Krankheitsgewinns von Sigmund Freud. So sei „die Erledigung des Konflikts durch die Symptombildung die bequemste und die dem Lustprinzip genehmste Auskunft; sie erspart dem Ich unzweifelhaft eine große und peinlich empfundene innere Arbeit“ (2000, 371). Während der primäre Krankheitsgewinn dabei im Krank-Werden als dysfunktionaler Lösungsversuch bestehe, würde das Krank-Bleiben als sekundärer Krankheitsgewinn verhindern, sich erstmals oder erneut in einer konstruktiven und eigenverantwortlichen Weise um eine Lösung des zugrundeliegenden inneren Konflikts bemühen zu müssen.
Und schließlich können die krankheitsbedingten Einschränkungen so massiv sein, dass der Mensch kognitiv nicht mehr in der Lage ist, sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen. In diesem Fall würde die Krankheit nicht nur keinen Impuls zur persönlichen Weiterentwicklung geben, sondern auch die Möglichkeit nehmen, sich auch jenseits besonderer „Beanspruchungsschwerpunkte“ (Längle 2018) im alltäglichen Umgang mit den Anfragen des Lebens weiterzuentwickeln.

Schattenseiten des Konzepts „Reifung durch Krankheit“

Nimmt man die Aussage, an schwerer Krankheit reife der Mensch, als *Tatsache* und nicht als eine Möglichkeit unter vielen, um auf Krankheit zu reagieren, so könne dies Ausdruck einer „Tyrannei des positiven Denkens“ sein und wegen der fehlenden Auseinandersetzung mit belastenden Gefühle und deren Akzeptanz eher der illusorischen als der echten Reifung dienen (Zöllner, Calhoun & Tedeschi 2006, 40). Erhebt man diese Aussage gar zur Norm, an der sich ein gelungener Umgang mit Krankheit messen ließe, so wird auf den kranken Menschen ein Druck ausgeübt, der nicht selten in Schuld- und Versagensgefühle mündet, wenn sich weder Seelenruhe noch ein intensiveres Lebensgefühl einstellen wollen. Ähnliches gilt für das verwandte Konzept, Krankheit sei grundsätzlich eine Lernaufgabe, die es zu entschlüsseln gelte um zu heilen (Dethlefsen & Dahlke 2000). Nur dürften die dabei etwaig aufkommenden Schuld- und Versagensgefühle noch ausgeprägter sein, wenn die Heilung trotz größter „Lernbereitschaft“ ausbleibt oder sich die Symptome gar verschlimmern.
Willmann und Müller vermuten außerdem, dass die Verankerung des Konzepts im Allgemeinwissen einem „kollektiven Vermeidungsmechanismus Vorschub leisten“ könnte: Die Nicht-Betroffenen entlaste es, annehmen zu können, dass selbst die schlimmsten Zustände „angesichts des individuellen Wachstumspotentials so schlimm ja gar nicht seien“ (o.J., 12f.). Von kranken Menschen wird die Aufforderung, in der Krankheit eine Chance zum Wachsen sehen zu *sollen*, dagegen oft schlicht als Zumutung empfunden.

Fazit

Hinterfragt man die gängige Feststellung, der Mensch würde an schwerer Krankheit reifen, so bricht eine Vielfalt an Aspekten auf, die sich ihrerseits auf unzählige Weise weiter verästeln. Und so muss trotz der nur skizzierenden Annäherung die im Titel enthaltene Frage im Grunde verneint werden, da die Reifung an Krankheit lediglich *eine Möglichkeit* darstellt, auf krankheitsbedingte Lebensveränderungen zu reagieren. Wenn man zudem das Ausmaß der konstruktiv emotional-kognitiven Auseinandersetzung als Maß für den Reifungsprozess zugrunde legt, ist gewiss auch nicht jedes Lernen an einer Krankheit als Reifung anzusehen.
Selbst wenn es gelingt, einer existentiell erschütternden Krankheit eine persönliche Weiterentwicklung im Sinne einer Reifung „abzutrotzen“, bedeutet dies nicht, deshalb frei von belastenden Emotionen zu sein. Stattdessen handelt es sich vielmehr um eine gewachsene Fähigkeit zur Balance im nun bewussten Spannungsfeld von Stärke und Verletzlichkeit, von Trauer und Lebensfreude, von Verlust und Gewinn.
Dennoch überwiegen besonders in Selbstberichten über gelungene Reifungsprozesse die Schilderungen positiv bewerteter Veränderungen wie eine Zunahme an Authentizität, Lebensintensität oder innerer Ruhe, was der verklärenden Interpretation oder gar der regelhaften Verknüpfung von Krankheit und Reifung Vorschub leisten kann. Nicht vergessen werden sollte deshalb, worin die Reifungsprozesse ihren Ausgang nehmen: in einer krankheitsbedingten existentiellen Erschütterung und einer nicht selten abgrundtiefen Krise. Daran zu reifen ist eben nur dies: eine Möglichkeit.

Literatur

Beck D (1985) Krankheit als Selbstheilung. Wie körperliche Krankheiten ein Versuch zur seelischen Heilung sein können. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Dethlefsen T, Dahlke R (2000) Krankheit als Weg. Deutung und Be-Deutung der Krankheitsbilder. München: Goldmann

Freud S (2000) Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. Studienausgabe Bd. 1. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 371

Gadamer HG (1993) Über die Verborgenheit der Gesundheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Goethe JW, Mandelkow KR, Morwae B (HG) (1973) Johann Wolfgang Goethe. Briefe Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. Bd. 1. München: C.H. Beck, 81

Haas M (2015) Am Trauma wachsen. https://www.zeit.de/2015/36/psychologie-trauma-krieg-therapie (Zugriff 04/2018)

Jaspers K (1956) Philosophie. Zweiter Band: Existenzerhellung. Berlin: Springer

Jaspers K, Saner H (Hg) (1967) Schicksal und Wille. Autobiographische Schriften. München: piper, 141

Jung CG, Jaffé A (Hg) (1984) Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung. Sonderausgabe. Olten: Walter-Verlag, 300

Kick A (2015) Grenzsituationen, Krisen, kreative Bewältigung. Prozessdynamische Perspektiven nach Karl Jaspers. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Kluge F (1999) Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter, 676

Kolbe C (2016) unveröffentlichte Kongresskonzeption Dresden 2018

Längle A (2015) Was bringt das Alter? Leiden und Reifen als existentielle Herausforderung. Existenzanalyse 32, 1, 29–32

Längle A (2018) Das Sein ist im Werden. Entwicklung im existenzanalytischen Paradigma. Vortrag auf dem Internationalen Kongress der GLE International in Dresden

Maercker A (1998) Posttraumatische Belastungsstörungen: Psychologie der Extrembelastungsfolgen bei Opfern politischer Gewalt. Lengerich: Pabst

Maercker A, Zöllner T (2004) The Janus Face of Self-Perceived Growth: Toward A Two-Component Model of Posttraumatic Growth. Psychological Inquiry 15(1): 41–48

Müller-Eckard H (1954) Die Krankheit nicht krank sein zu können. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Nietzsche F (1954) Werke in drei Bänden. Bd. 1. München: Hanser, 622

Paul A (2014) „Noodiagnostik“: Analyse und Messung der Trotzmacht des Geistes als noetisches Konstrukt und Kompetenz zur Sinnverwirklichung (Dissertation). München: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16660/1/Paul_Anja.pdf (Zugriff 08/2017)

Petrow E (2016) Krankheit als Grenzsituation. Reflexion einer Selbsterfahrung. Existenzanalyse 33, 2, 87–95

Scharfetter C (2000) Was weiß der Psychiater vom Menschen? Unterwegs in der Psychiatrie: Menschenbild, Krankheitsbegriff und Therapieverständnis. Bern: Verlag Hans Huber, 101–103

Steinke M, Badura B (2011) Präsentismus. Ein Review zum Stand der Forschung. Dortmund/Berlin/Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin

Tedeschi RG, Calhoun LG (1995) Trauma & Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Willmann/Müller (o.J.) Persönliche Reifung nach Verlusten. https://www.gute-trauer.de/inhalt/vortragsmodule_trauer/trauer_reifung/text_reifung.pdf (Zugriff 03/2018)

Zöllner T, Calhoun LG, Tedeschi RG (2006) Trauma und persönliches Wachstum. In: Maercker A, Rosner R (Hg) Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen: Krankheitsmodelle und Therapiepraxis. Stuttgart: Thieme, 36–42

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Elisabeth Petrow

E_Petrow@web.de

GRENZ-ERFAHRUNGEN

Existenzanalytische Psychotherapie mit Geflüchteten

Simone D. Kaster

Im vorliegenden Artikel wird anhand eines Fallbeispiels aus der Praxis der Autorin die existenzanalytische Psychotherapie mit einem geflüchteten, traumatisierten 38-jährigen Mann aus Kamerun ausgeführt, der in seinem Heimatland aufgrund seiner politischen Aktivitäten inhaftiert worden und über einen Zeitraum von fünf Jahren physischer und psychischer Folter ausgesetzt gewesen war. Der Klient stellte sich mit den Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) vor und dem Gefühl, „verrückt" zu werden. Zudem verstärkten der Bruch in seiner Biographie und das Gefühl des Verlustes seiner Identität als Flüchtling in einem fremden Land seine Symptome. Im Artikel wird dargestellt, wie im Therapieprozess mithilfe der Verortung der Symptome und Leiden des Klienten in den vier Grundmotivationen der Existenzanalyse und der entsprechenden Behandlung eine deutliche Veränderung und Verbesserung der Symptome beobachtet werden konnten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Flucht, Trauma, Halt, Mitgefühl, Hoffnung, Sinn

BOARDER EXPERIENCE
Existential Analytical psychotherapy with refugees

This paper presents a case study, from the practice of the author, of a 38 year old man from Cameroon who was severely traumatized because of forced migration as a result of having been tortured physically and mentally for a prolonged period of 5 years in custody due to his political activities in his homeland. The patient exhibited a posttraumatic stress disorder (PTSD) and had the feeling that he was "going insane". On top of this, the feeling of 'biographical disruption', the loss of identity as foreigner in a strange country exacerbated his symptoms. It will be outlined how treating the patient by situating his suffering in the four motivations of EA and treating him accordingly, major change and improvement of his symptoms could be observed.

KEYWORDS: lived experience of forced migration, refugee, trauma, grounding, compassion, hope, meaning

Im Rahmen der großen Flüchtlingswelle 2015 begann ich, neben meiner Tätigkeit in eigener Praxis, meine Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten im psychotherapeutischen Team des Psychosozialen Zentrum für Flüchtlinge (PSZ) in Düsseldorf und war dort bis Ende 2017 tätig. Das PSZ Düsseldorf ist ein gemeinnütziger Verein und bietet seit 31 Jahren Psychotherapie und soziale Beratung für traumatisierte Geflüchtete und Folteropfer an. Jährlich finden ungefähr 600 Menschen aus über 50 Ländern dort Unterstützung.

1. Fluchtgründe und Traumata

Wenn wir an Flucht und Traumata denken, tauchen auch rasch Bilder der Kriegsflüchtlinge aus Syrien auf. Sicher sind Kriegserlebnisse, die Zerstörung der Dörfer und Städte und die Vertreibung aus dem Heimatort Erfahrungen, die viele Geflüchtete mitbringen. Was uns auf den ersten Blick oft verborgen bleibt, ist, dass es unter den Geflüchteten auch eine nicht unerhebliche Anzahl von Folteropfern gibt. Auch sexualisierte Gewalt, Vergewaltigung, Zwangsprostitution, Zwangsverheiratung, weibliche Genitalbeschneidung und eigene Täterschaft als Kindersoldaten sind Traumata und Fluchtgründe, die uns in der Arbeit mit Geflüchteten begegnen.

2. Trauma und die Grundfragen des Daseins

„Psychisches Trauma ist das Leid der Ohnmächtigen. Das Trauma entsteht in dem Augenblick, wo das Opfer von einer überwältigenden Macht hilflos gemacht wird." (Herman 2003, 53). Die Betroffenen sehen sich mit Gewalt und Tod konfrontiert und die Ereignisse stellen eine Lebensbedrohung oder eine Bedrohung für die körperliche Unversehrtheit dar. Solche Extremerfahrungen übersteigen die Verarbeitungskapazität des Betroffenen. Nach Alfried Längle stellen diese Erfahrungen den **Menschen vor die Grundfragen seines Daseins:**
„1. vor die Frage nach der ***Sicherheit, Zuverlässigkeit*** der realen, erkannten ***Welt***;
2. vor die ***Frage nach dem Wertvollen, Bedeutsamen***. Der Traumatisierte sucht nach seiner Lebenslust, sucht nach dem beziehungsvollen, gefühlten Wert;
3. vor die Frage nach dem, ***was man selbst wert ist; nach der Würde***, nach dem, was einen ausmacht, besonders wenn es Verletzungen oder Traumen sind, die von anderen Menschen zugefügt wurden;
4. vor die Frage nach dem ***Sinn des Ganzen,*** nach dem, ***wie es weitergehen kann***." (Längle 2006, 9).
Nach den oft schwer traumatisierenden Erfahrungen und dem meist beschwerlichen und lebensgefährlichen Fluchtweg, wäre es für die Geflüchteten in erster Linie wichtig, zur Ruhe zu kommen und sich stabilisieren zu können. Leider ist

dies kaum möglich, denn in den Gemeinschaftsunterkünften wohnen die Geflüchteten unter schwierigen Bedingungen: Die Unterkünfte sind sehr hellhörig und der Geräuschpegel ist Tag und Nacht extrem hoch. Privatsphäre ist kaum möglich. Die gemeinschaftlich genutzten sanitären Anlagen und Großküchen sind oft in einem hygienisch schlechten Zustand. Dazu kommen Razzien und Abschiebungen, die alle Bewohner einer Unterkunft in Angst und Unruhe versetzen. Das meist lange Warten und die Angst vor der Anhörung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bzw. dem Verwaltungsgericht tragen ebenfalls nicht dazu bei, dass die Menschen zur Ruhe kommen können.

3. Der Bruch in der Biographie

Die Menschen, die zu uns flüchten, haben einen massiven Bruch in ihrer Biographie erlebt: Sie haben ihre Heimat verloren, Familienangehörige zurück gelassen oder im Krieg oder auf der Flucht verloren, sind aus ihrem Beruf/ihrer Ausbildung und ihrem gesamten sozialen Umfeld gerissen worden. Man kann sagen, sie sind aus dem Leben gerissen worden.
Nichts ist mehr so, wie es einmal war und sie sind nicht mehr die, die sie einmal waren. Sie haben ihre Rolle, ihre Identität verloren: Sie sind nicht mehr der Vater, der Beschützer und Ernährer der Familie, sind nicht mehr der angesehene Apotheker oder der Kioskbesitzer, den jeder schätzt und mit Namen kennt.

Fallbeispiel Herr O.

Herr O., ein 38-jähriger Mann aus Kamerun, hatte sich selbst im Psychosozialen Zentrum für Flüchtlinge angemeldet, da er aufgrund der Symptome, die er sich selbst nicht erklären konnte, Angst hatte, verrückt zu werden. Er war in seiner Heimat wegen seiner politischen Aktivitäten inhaftiert und im Gefängnis über einen Zeitraum von fünf Jahren gefoltert worden. Herr O. litt an den Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung, u.a. an Schlaf- und Gedächtnisstörungen, Flash-Backs, Angstzuständen, Hyperarousal, dissoziativen Reaktionen in Form von Depersonalisationserleben, Suizidgedanken, an einer schweren depressiven Episode ohne psychotische Symptome sowie ausgeprägten psychosomatischen Beschwerden. Herr O. hatte nach der Anhörung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge eine Ablehnung seines Asylantrags bekommen. Mit Hilfe eines Rechtsanwaltes hatte er Einspruch beim Verwaltungsgericht eingereicht und wartete nun auf seinen Gerichtstermin. Ihm war bewusst, dass ihm im Falle einer Ablehnung und Rückführung nach Kamerun dort die erneute sofortige Inhaftierung drohte.

Herr O. hatte einen massiven Bruch in seiner Biographie erlebt: Im Kamerun hatte er Ansehen und Respekt erfahren, er kam aus einer gebildeten Familie, lebte in einem intakten Familiensystem bestehend aus seinen Frauen und Kindern, seinen Eltern, seinen Geschwistern und weiteren Verwandten. Herr O. hatte ein Studium abgeschlossen, einen angesehenen Beruf und einen großen Freundeskreis. In Deutschland war er in seinem eigenen Erleben nur ein weiterer Asylbewerber aus Afrika, den man am liebsten schnell zurück schicken wollte, da ihm viele unterstellten, ein sogenannter Wirtschaftsflüchtling zu sein. Untergebracht war Herr O. in einer entlegenen Unterkunft in ländlicher Umgebung mit schlechter Infrastruktur. Er war der einzige Asylsuchende mit dunkler Hautfarbe in seiner Unterkunft und aufgrund dessen Rassismus und Diskriminierung von Seiten seiner Mitbewohner ausgesetzt. Sein Studium wurde in Deutschland nicht anerkannt, er durfte während des laufenden Verfahrens keiner Arbeit nachgehen und nachdem er mehr als zwei Jahre nach seiner Ankunft in Deutschland ein Aufenthaltsrecht erhielt, bekam er nur befristete Aushilfsjobs zum Mindestlohn, meist verbunden mit Nachtdiensten. Er war alleine, einsam, getrennt von seiner Familie.
Wie kam es zu dem Bruch? Herr O. war aufgrund seiner politischen Aktivitäten im Kampf gegen die Enteignung der Hauseigentümer und die komplette Zerstörung seiner Wohnsiedlung zugunsten des Baus einer Autobahn in Kamerun inhaftiert worden und im Gefängnis über fünf Jahre massiver psychischer und physischer Folter ausgesetzt gewesen, bis ihm während eines Krankenhausaufenthaltes die Flucht gelang. Sein Weg führte ihn erst als blinder Passagier unter Deck eines Frachters, später über das europäische Festland nach Deutschland.
Herr O. hatte unfassbare Grausamkeiten im Gefängnis erlebt und war schwer traumatisiert. Sein Vertrauen in sich selbst, in die Mitmenschen, in die Welt und ins Sein war zutiefst erschüttert.

4. Erschütterung in den vier Grundmotivationen

Die Grundmotivationen (GM) der Existenzanalyse (Längle 1999) greifen die existentiellen Grundfragen des Lebens auf vor die der Mensch gestellt ist. Die erste GM stellt die Frage nach dem Dasein-Können, nach Raum, Schutz und Halt in der Welt. In der zweiten GM geht es um den Lebensbezug, die Frage nach dem Leben-Mögen, dem Werterleben und um Beziehung und Nähe. Die dritte GM umfasst die Themen des Selbstbezugs und Selbstwerts, die Frage nach dem So-Sein-Dürfen und der Wertschätzung. Die vierte GM beschäftigt sich mit der Sinnthematik, dem Wozu und der Ausrichtung auf die Zukunft.

Als Herr O. in die Therapie kam, fühlte er ***keinen Halt***, weder in sich, noch im Äußeren. Es gab niemanden, der ihm Halt geben konnte, er war ohne Familie, ohne jegliche Vertrauensperson hier, er war alleine und ganz auf sich gestellt. Die Angst vor einer möglichen Abschiebung war sein ständiger Begleiter.
Er hatte auch ***keinen Raum***, weder innerlich, noch äußerlich, ganz im Gegenteil erlebte er massive Anfeindungen bis hin zu tätlichen Übergriffen in seiner Unterkunft, da ihm sein winziges, mit Schimmelflecken an Decke und Wänden übersätes Einzelzimmer geneidet wurde.
Herr O. hatte jeglichen ***Schutz verloren*** und bislang keinen neuen Schutz erfahren. Die Frage, ob er bleiben dürfe oder ob und wann man ihn abschieben würde, beschäftige ihn pausenlos. Er hatte massive Erfahrungen von Ausgeliefert-Sein im Gefängnis gemacht und fühlte sich nun auch in Deutschland ausgeliefert: Dem Sozialamt, den Wohlfahrtsverbänden, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, dem Richter des Verwaltungsgerichts etc.
Herrn O.s ***Vertrauen*** war tief ***erschüttert*** aufgrund der erlebten Traumata in Kamerun, aber auch durch sein Erleben in Deutschland. Auch mir als seiner Therapeutin brachte Herr O. viele Wochen extremes Misstrauen entgegen.
Er fand keinen Zugang zu Werten, zu Schönem, er fühlte ***keine Lebenslust***. Er hatte aus seiner Heimat fliehen und alles zurück lassen müssen, saß nun in einer Flüchtlingsunterkunft, ohne Bezugsperson, ohne Familie, ohne Tagesstruktur, dafür mit ungewisser Zukunft.
Sein ***Selbstwert war zerrüttet.*** Nach allem, was er erlebt und überlebt hatte, fragte er sich, wer er heute sei und was er als Mensch noch wert sei.
Zukunftsperspektiven und Hoffnung hatte Herr O. nicht, stattdessen machten sich Resignation, ***Existenzangst*** und ein tiefes Gefühl von ***Sinnlosigkeit*** in ihm breit.

5. Was können wir als existenzanalytische Psychotherapeuten tun?

Ich habe mir oft die Frage gestellt, ob ich als in Deutschland wohl behütet aufgewachsene Therapeutin überhaupt nur annähernd nachvollziehen kann, was Herr O. im Gefängnis und auf der Flucht erleiden und was das alles für ihn bedeuten musste? Wie musste er sich jetzt fühlen, mit seiner immensen Angst und dem Warten auf seinen Gerichtstermin? Ich habe während der gesamten Therapie ihm gegenüber nie behauptet, ihn verstehen zu können oder zu glauben, ihn verstehen zu können, sondern immer nur gesagt, dass ich versuche zu verstehen, wie es ihm gehen, was er fühlen musste. Er hatte unvorstellbare Grausamkeiten erlebt und überlebt und lebte jetzt hier in Deutschland weiterhin in Angst, wie es mit ihm weiter gehen und wie das Gericht über ihn entscheiden würde. Trotzdem gab es viel, was ich als Therapeutin für ihn tun konnte: zuhören, mitfühlen, trösten, mit aushalten, stabilisieren, Hoffnung bewahren.

5.1. Vertrauens- und Beziehungsaufbau

Es war nicht leicht, Vertrauen aufzubauen. Herr O. behielt die ersten fünf Sitzungen seine Winterjacke an, obwohl unser Raum gut geheizt war. Er wählte immer den Sessel direkt neben der Tür, hielt seinen Rucksack, in dem er seine wenigen Habseligkeiten immer mit sich trug, auf dem Schoß und lehnte jedes angebotene Glas Wasser und jede Tasse Tee ab. Den Blick hielt er meist auf den Boden gerichtet und ich spürte deutlich seine Verunsicherung und sein großes Misstrauen mir gegenüber, obwohl er ja selbst um Hilfe gebeten hatte. Dieses immense Misstrauen, das mir da entgegenschlug, galt es nun auch für mich als Therapeutin auszuhalten. Einen großen Schritt im Beziehungsaufbau hatten wir geschafft, als er seine Jacke auszog, seinen Rucksack abstellte und eine Tasse Tee nahm. Nach und nach konnte er mich anschauen und den Blick halten. Sogar ein Lächeln gelang bald.

5.2 Zuhören, Aushalten, Mitgefühl, Trost und Hoffnung

Als seine Therapeutin war ich die erste Person, der es nicht zu viel wurde **zuzuhören**, wenn Herr O. von seinen massiven Foltererfahrungen erzählte. **Mitzufühlen** und mit wütend zu werden, dass seine Peiniger nie zur Rechenschaft gezogen werden würden und auch **zu trösten,** in Anbetracht der vielen Verluste, die er erlitten hatte (seine Kinder, die ohne ihn aufwachsen würden, seine alte Mutter, die bald sterben würde, ohne dass er sie vorher nochmal sehen und umarmen könnte).
Herr O. sagte mir später, ich sei die Erste gewesen, die ihm wirklich zugehört hätte. Die Erste, die seine Geschichte nicht in Frage gestellt hätte, die nicht zuerst die Narben habe sehen wollen, als Voraussetzung für seine Glaubwürdigkeit. Gezeigt hat er mir seine Narben trotzdem.
Ich hielt die lange Zeit des Wartens auf seinen Gerichtstermin mit ihm aus, die Angst, die Unruhe, die Krisen, die suizidalen Gedanken. Wir versuchten trotzdem, den Blick immer wieder nach vorne zu richten, die ***Hoffnung nicht aufzugeben***, immer wieder bis zum nächsten Termin einen guten Grund zu finden, warum es sich doch lohnen würde, weiter durchzuhalten und weiter zu warten. Wichtig war, während dieser langen Zeit der Ungewissheit, die über eineinhalb Jahre dauerte, ihm zu vermitteln: Du musst das nicht alleine schaffen, ***ich halte mit dir aus***! Wir mussten

in kleinen Zeitabschnitten, von Sitzung zu Sitzung denken und jedes Mal neu hinschauen: ***Gibt es ein Wozu, das dich aushalten lassen kann?*** Oft war Herr O. sehr verzweifelt und wollte seinem Leben ein Ende machen.
Unsere wöchentlichen Termine waren wie ein Anker für ihn und der einzige Halt in dieser Zeit. Er nahm mit Hin- und Rückweg drei Stunden Fahrt auf sich, weil er wusste, hier konnte er offen über alles sprechen, sowohl über seine Traumata, als auch über aktuelle Themen, die ihn beschäftigten.
Während dieser langen Wartezeit auf seinen Entscheid bzw. den Gerichtstermin spiegelte ich Herrn O. auch mehrfach, was für eine Leistung es ist, diese schlimme Zeit auszuhalten. Für Herrn O. stand die Zeit in den eineinhalb Jahren still. Es war ein Stillstand voller Angst davor, wie es weiter gehen würde, über 18 Monate Bangen um sein Leben, denn bei einer Ablehnung und Rückführung nach Kamerun hätte ihm die erneute sofortige Inhaftierung gedroht, von der er überzeugt war, sie physisch und psychisch nicht zu überleben. Deshalb sprach er auch immer wieder davon, sich das Leben zu nehmen, sollte es zu einer Rückführung in den Kamerun kommen.
Der Therapieraum war über diesen langen Zeitraum für Herrn O. der einzige ***geschützte Raum,*** nicht nur deshalb, weil er dort offen sprechen konnte, sondern auch, weil er wusste, dass die Polizei ihn hier nicht holen kommen würde, um ihn abzuschieben, was seine ständige Angst war. In der Therapie konnte er zur Ruhe kommen und durchatmen.

Herrn O. auch ***Trost und Hoffnung*** **zu vermitteln,** waren wichtige Bestandteile der Therapie: Das ist jetzt eine ganz schlimme Zeit für dich, du bist jetzt in einem tiefen Tal, aber alles geht vorüber, alles ist im Fluss und in Veränderung, nichts bleibt für immer, auch diese schlimme Zeit bleibt nicht für immer, sie wird sich verändern.
Einen Gedanken Viktor E. Frankls fand Herr O. in dieser Zeit sehr tröstlich und er half ihm, die Hoffnung nicht aufzugeben: „Es kann aber überhaupt kein Mensch wissen, ob er vom Leben noch etwas zu erwarten hat und welche große Stunde auf ihn vielleicht noch wartet.“ (Frankl 2007, 103).

5.3 Selbstwertaufbau

Nach und nach konnten wir also Beziehung und Vertrauen aufbauen, ganz langsam. Zunächst wuchs bei Herrn O. ein Gefühl von Vertrauen in mich, aus dem dann auch wieder Vertrauen in sich selbst wachsen konnte.
Die gemeinsame Arbeit am Selbstwert war wichtig, denn durch den massiven Bruch in seiner Biographie war Herr O. in einer regelrechten Identitätskrise: Wer war er jetzt hier in Deutschland? Als Mann mit dunkler Hautfarbe und Flüchtling fühlte er sich auf der untersten Schiene der Gesellschaft in Deutschland und wurde auch oft so behandelt. Was ich dem entgegensetzte und vermittelte war: „***Du bist mir wichtig*** und ***du bist es mir wert***, dass wir jede Woche miteinander sprechen, ich halte mit dir aus und ich will versuchen, dir zu helfen, dass es dir wieder besser geht.“ Und: „***Ich will, dass du lebst!***“ Was mir damit in der Therapie gut gelang, war, ihm eine Werterfahrung zu vermitteln: Aus dem „Du bist es mir wert“ wurde ein „Ich bin es mir wert, dass ich da hingehe und dass ich schaue, dass es mit mir weiter geht und ich wieder zu einem guten Leben finde“.

Wir konnten an der alten Identität von Herrn O. anknüpfen***, Vergangenes bewahren und integrieren,*** aber auch in die ***Zukunft blicken*** und ***Neues wachsen lassen***. Wer will ich in Zukunft sein? Ich habe Schlimmes erlebt, habe um mein Leben gebangt, bin gefoltert worden, habe alles verloren, was mir wichtig war und das gehört alles zu mir, zu meinem Leben, zu meiner Biographie. Da stehe ich jetzt, hier in Deutschland, wer will ich werden? Wo soll es mit mir hingehen? Was will ich tun?
Nachdem das Verwaltungsgericht entschieden hatte, dass Herr O. ein Aufenthaltsrecht in Deutschland und damit auch ein Arbeitsrecht bekam, fasste er nach einigen befristeten und schlecht bezahlten Aushilfsjobs den Entschluss zu einer neuen Berufsausbildung, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. So war es ihm möglich, aus der Resignation und dem Sinnlosigkeitsgefühl heraus wieder in seine Kraft zu kommen und mit Zuversicht in eine bessere Zukunft blicken zu können.

5.4 Stabilisierung und Ressourcenaktivierung

Stabilisierende und ressourcenaktivierende Übungen (Reddemann 2010) waren ein fester und regelmäßiger Bestandteil unserer Sitzungen. Oft habe ich Herrn O. etwas Haptisches mitgegeben, z.B. einen Handstein oder einen Igelmassageball, was ihm geholfen hat, sich etwas zu bewahren von dem, was wir in der Sitzung besprochen hatten, etwas mitzunehmen bis zur nächsten Woche. Zusätzlich halfen ihm diese haptischen Dinge auch, im Hier und Jetzt zu bleiben, wenn er durch etwas getriggert wurde und drohte, in die Vergangenheit abzudriften.

5.5 Handlungsspielräume wahrnehmen

Wichtig war es mir auch, Herrn O. immer wieder während des gesamten Therapieprozesses die Momente der ***Freiheit zur Entscheidung*** bewusst zu machen, seinen ***Handlungsspielraum wahrzunehmen***: Ich habe ent-

schieden, in Deutschland zu bleiben und zu warten, ich hatte auch die Freiheit, zu gehen oder mir das Leben zu nehmen. Ich habe entschieden, gegenüber den Mitbewohnern in meiner Unterkunft nicht handgreiflich zu werden, auch wenn sie mich bis aufs Blut reizen, sondern ihnen stattdessen aus dem Weg zu gehen. Ich habe entschieden, den Aushilfsjob anzunehmen, auch wenn das Geld allein zum Leben nicht ausreicht und ich nachts auf dem Heimweg einen Fußweg von 45 Minuten auf mich nehmen muss, weil der letzte Bus schon weg ist, ich hätte auch auf Kosten des Jobcenters leben können. Es ging mir darum, dass Herr O. wahrnehmen und erkennen konnte, dass es doch auch immer Lebensbereiche gab, in denen er die Kontrolle hatte und die Entscheidung bei ihm lag. Dies war wichtig, um dem Gefühl des Ausgeliefert-Seins, der Ohnmacht etwas entgegensetzen zu können und ihm seine Selbstwirksamkeit bewusst zu machen, dass er, **im Rahmen seiner Möglichkeiten, sein Leben selbst verantworten und gestalten konnte** (Frankl 2007).

5.6 Sinn und Zukunftsperspektive

Herrn O. geht es heute gut, er spricht sehr gut deutsch, lebt in einer eigenen Wohnung und hat eine Berufsausbildung zum Photovoltaiktechniker begonnen. Er trägt die tiefe Hoffnung und Zuversicht in sich, dass sich die politische Situation in Kamerun eines Tages ändern wird und er in seine Heimat zurückkehren kann. Dort möchte er mit seiner Ausbildung etwas zur Entwicklung seines Landes und zur Verbesserung der Lebensqualität der Menschen beitragen. Bis zu diesem Zeitpunkt ist es ihm möglich, mit seinem Gehalt in Deutschland seine Kinder in Kamerun finanziell zu unterstützen. Mit dieser Sicht auf seine Biographie ist es Herrn O. gut gelungen, seinen bisherigen Lebensweg in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen und auch seiner derzeitigen Lebenssituation einen Sinn zu geben. Natürlich leidet er nach wie vor unter der Trennung von seinen Kindern und seiner Familie, aber er hat mittlerweile in Deutschland eine neue Frau gefunden und ist nicht mehr ganz alleine auf sich gestellt.

6. Einsatz von Sprach- und KulturmittlerInnen

Meist haben wir in der Psychotherapie mit Geflüchteten mit Menschen zu tun, die unsere Sprache noch nicht genügend beherrschen, um sich gut mit uns verständigen zu können. Oft reichen auch unsere eigenen Fremdsprachenkenntnisse nicht aus, um diese Sprachbarriere zu überwinden oder wir haben es mit Sprachen oder Dialekten zu tun, die wir nicht erlernt haben. In diesen Fällen müssen wir Sprach- und KulturmittlerInnen hinzuziehen, weshalb viele KollegInnen die Therapie mit Geflüchteten generell scheuen. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass es mir von Anfang nicht als Erschwernis erschienen ist, mit einem Dolmetscher/einer Dolmetscherin zusammen zu arbeiten. Im Gegenteil, ich empfinde die Übersetzungspausen als gute Gelegenheit, die Mimik und Gestik meines Gegenübers genauer wahrnehmen und meinen Eindruck verdichten zu können. Wichtig ist nur, nie den Blickkontakt zum Klienten/zur Klientin zu verlieren, sondern auch während der Übersetzungen immer den Blick zu halten bzw. zu suchen. Sprach- und KulturmittlerInnen können für unsere Arbeit auch unterstützend sein, insofern sie uns über unbekannte Gepflogenheiten und Traditionen der jeweiligen Kultur Auskunft geben und damit zum besseren Verständnis beitragen können.

7. Schlussbemerkung:

Wir können als existenzanalytische PsychotherapeutInnen sehr viel tun: ***zuhören, mitfühlen, mit aushalten, trösten, Hoffnung geben, Handlungsspielräume eröffnen, stabilisieren*** und ***Ressourcen aktivieren.*** Die Geflüchteten, die zu uns in Psychotherapie kommen, haben Schlimmes erlebt, aber sie haben auch überlebt und tragen damit eine enorme Kraft und gute Ressourcen in sich. Schließen möchte ich mit dem Satz: **Mensch bleibt Mensch! –** So sehr uns vielleicht Sprache, Kultur und Religion unterscheiden, je mehr wir belastet und traurig sind, desto ähnlicher werden wir in dem, was wir brauchen.

Literatur

Frankl V E (2007) Ärztliche Seelsorge, Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2°

Herman J (2003) Die Narben der Gewalt, Traumatischer Erfahrungen verstehen und überwinden. Paderborn: Junfermann, 4°

Längle A (1999) Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. Existenzanalyse 16, 3, 18–29

Längle A (2006) Trauma und Sinn, Wider den Verlust der Menschenwürde, Existenzanalyse 23, 1, 4–11

Reddemann L (2010) Eine Reise von 1.000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt, Seelische Kräfte entwickelt und fördern. Freiburg im Breisgau: Herder, 5°

Anschrift der Verfasserin:

Simone D. Kaster

Hochkuchl 12

A – 4910 Pattigham

info@simonekaster.at

„EIN WORT, EIN SATZ – […] ERKANNTES LEBEN, JÄHER SINN“*

Poesie- und Bibliotherapie im existenzanalytischen Kontext

Helga Grubitzsch

Poesie als gestaltete Sprache und Literatur vermag, wie *Gottfried Benn in den Titelversen (1941) treffend formuliert, Sinn aufscheinen zu lassen und das eigene Leben verstehen zu lernen – zwei originäre Anliegen der Existenzanalyse. Die Verwendung von Literatur und die Anregung zum Schreiben im Beratungs- und Therapieprozess können auch Trost gewähren, zur Bewältigung von Schmerz und Trauer beitragen, Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz fördern, zu Werterfahrungen und Perspektivwechsel anregen, Neuorientierungen bewirken und Impulse zu Wachstum und Reifung geben. Viele Vorgehensweisen der Poesie- und Bibliotherapie lassen sich in die existenzanalytische Arbeit integrieren und können zu ihrer Bereicherung beitragen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Poesietherapie, Bibliotherapie, Methoden, Sprache, Dichtung, therapeutisches Lesen und Schreiben

„ONE WORD, ONE SENTENCE – […] RECOGNIZED LIFE, SUDDEN MEANING“*
Poetry therapy and bibliotherapy in existential analytical context

As *Gottfried Benn strikingly formulated in the headline verses (1941), poetry, as shaped language and literature, is able to make meaning appear and to render one's own life understandable – two original concerns of Existential Analysis. The usage of literature and the incitement to write during the process of counseling and therapy can also grant consolation, contribute to overcoming pain and grief, support self-distancing and self-transcendence, induce experience of value and change in perspective, initiate reorientation and provide impulses for growth and maturation. Many ways of proceeding in poetry therapy and bibliotherapy can be integrated into existential analytical work and are liable to contribute to its enrichment.

KEYWORDS: poetry therapy, bibliotherapy, methods, languages, poetry literature, therapeutic reading and writing

Was ist Poesie- und Bibliotherapie?

Das Wort „Poesie“ kommt vom griechischen *poiein*: machen, tun, schaffen, gestalten, im engeren Sinne: Sprache gestalten, dichten. Poetische Sprache hebt sich von rationalen Sprechweisen, wie Mitteilungen, durch ihre Ästhetik ab und zeichnet sich durch Bild- und Klanghaftigkeit aus. Bei der Bibliotherapie (von griech. *biblion* = Buch) geht es um die Rezeption von Literatur. Mit „Therapie“ (griech. *therapeia*) ist die heilende Kraft der Sprache angesprochen, von der die Menschen immer schon gewusst haben. „Heilstätte der Seele“ (*Psyches Iatreion*) stand vor mehr als 3000 Jahren über der ältesten uns bekannten Bibliothek Ägyptens und so lesen wir es heute noch über dem Barocksaal der Stiftsbibliothek St.Gallen (Cornel et al. 2017).

Die Entstehung der Bibliotherapie ist Anfang des 19. Jahrhunderts in den U.S.A. zu verorten, wo auch die „Poetry Therapy“ als (ergänzende) psychotherapeutische Methode u.a. von Leedy (1969) und Lerner (1994) entwickelt und in der Psychiatrie praktiziert wurde. „Take a poem, not a pill“, soll Leedys Devise gewesen sein (In Memoriam 2004). In Deutschland führte Hilarion Petzold mit Ilse Orth (1995) Poesie- und Bibliotherapie zu einer überzeugenden Methodik zusammen, die zur „Behandlung seelischer und psychosomatischer Erkrankungen und zur Bewältigung von Lebenskrisen“ geeignet ist (ebd., 59). In Anlehnung an Petzold bezeichnet die Poesie- und Bibliotherapie hier die Verwendung von Literatur im therapeutischen Prozess, insbesondere das Lesen und Schreiben von Texten sowie das Vorlesen, Erzählen und Hören von Gedichten und literarischen Geschichten.

Die therapeutische Wirkung von Literatur

Emotionale Berührung

Durch Literatur können Emotionen ausgelöst werden, die in einem therapeutischen Prozess zum eigenen Erleben führen können. Dabei ist nicht das Ausagieren von Affekten gemeint, das eine Psychodynamik verstärken könnte. Primäre Emotionen können jedoch hilfreich sein, um den Eindruck zu fassen, sich selbst besser verstehen zu lernen und ins Spüren zu kommen (PEA 1 – 2). „Das Bergen des Berührtseins“ bezeichnet Längle als „therapeutische Basisarbeit“ in der Existenzanalyse (Längle 2003b, 1).

Heimes (2012) führt mehrere empirische Untersuchungen an, deren Ergebnisse nahelegen, dass Schreiben eine Möglichkeit sein kann, um Emotionen kognitiv und

gefühlsmäßig zu verarbeiten und dadurch Belastungen und schwierigen emotionalen Anforderungen gelassener zu begegnen (ebd. 60–63).

Trost

Ein weiterer Aspekt der heilenden Kraft der Sprache, der seit der Antike erkannt und genutzt wurde, ist der Trost. Gerade in der zweiten Phase des Trauerprozesses, die Längle „Das innere Sprechen" nennt, kann Trost hilfreich sein (Längle 2002, 14ff). Die Wunde des Verlustes bedarf der inneren Zuwendung. Im Rahmen einer Hospizausbildung wurde den Teilnehmenden folgende Schreibanregung gegeben:

Vergegenwärtigen Sie sich einen existenziellen Verlust, der Ihr Leben erschüttert hat... Das kann der Tod eines geliebten Menschen sein, eine schwere Krankheit, der Verlust eines Arbeitsplatzes, der Verzicht auf einen Lebensplan oder... was auch immer Ihnen einfallen mag... Nehmen Sie das Ereignis, das Ihnen zuerst in den Sinn kommt und spüren Sie, wie Sie das berührt... Und machen Sie sich bewusst, was dieser Mensch oder diese Sache in ihrem Leben bedeutet hat... Wo hat er oder es Ihr Leben bereichert...? Sie vielleicht zum Wachstum herausgefordert...? Was macht Ihren Schmerz so tief... und die Beziehung so kostbar...? Lassen Sie sich diese Fragen durch den Sinn gehen und machen Sie sich bereit, dazu einen assoziativen Text zu schreiben, d.h. aufzuschreiben, was auch immer Ihnen einfällt, ohne auf Form oder Qualität zu achten. Der Text ist nur für Sie und wird nicht vorgelesen.
Und schreiben Sie jetzt an sich selber einen Trostbrief. Nehmen Sie dazu die Gedanken, die Ihnen zum Wert des verstorbenen Menschen oder eines anderen Verlustes gekommen sind...

Bewältigung von Schmerz, Trauer und Belastung

Bei Studierenden, die an vier aufeinander folgenden Tagen 15 Minuten über einen Trauerfall in der Familie schrieben, kam es im Vergleich zu der Kontrollgruppe zu einer Abnahme von Angst und Depression. Besonders deutlich zeigte sich die Wirkung des Schreibens bei Fällen von Suizid (Heimes 2012, 75 f). Dazu eine eigene Erfahrung:

Eine siebenundsechzigjährige Klientin hatte von ihrer Therapeutin die Empfehlung bekommen, ihre Lebensgeschichte aufzuschreiben, und kam nicht weiter als bis zum Alter von sechs Jahren. Sie suchte mich auf, um die Blockade zu überwinden. Auf meine Frage, was da in ihrem Leben passiert sei, antwortete sie, ihr Vater habe sich und ihre Mutter umgebracht. Deshalb war Frau B. in therapeutischer Behandlung. Ich ermutigte sie, an einer anderen Stelle mit dem Schreiben anzufangen, wo sie sich wohl und sicher fühlte. Von diesem sicheren Ort aus schrieb sie sich immer näher an das traumatische Ereignis heran und umrundete es mehrfach, bis sie sich plötzlich an die Szene erinnerte, die sie als Kind miterlebt hatte. Das Aufschreiben dieser Schlüsselszene ermöglichte es ihr nicht nur, das Trauma besser zu verarbeiten und die Erinnerung zu integrieren, sondern auch, ihre Erfahrungen in einer Selbsthilfegruppe für Suizid-Betroffene weiterzugeben.

Selbstoffenbarung

„Gebt euerm Schmerz Worte: ein stummer Schmerz presst seine Klagen in das Herz zurück, und macht es brechen", heißt es schon in Shakespeares Trauerspiel „Macbeth" (4. Aufzug, 6. Szene, Shakespeare 1995). Selbstoffenbarung kann entlasten und Stress reduzieren, was auf den schriftlichen wie den gesprochenen Dialog zutrifft.

Schreiben ist eine sehr intime Form der Selbstoffenbarung. Nicht umsonst wird das Tagebuch vor den Augen Neugieriger geschützt. Das weiße Blatt ist das Gegenüber des Schreibenden und wird gefüllt mit Worten, die eigenen Überlegungen und Gefühlen entspringen. In jedem gewählten Wort liegen schon eine Distanzierung zu den ursprünglichen Emotionen und eine kleine Stellungnahme. Vielleicht ist sie unbewusst, aber gewiss ist es nicht unwesentlich, wie ich z.B. meinen Schmerz benenne: als Schmerz, als Last, als Unangenehmes oder Bedrückendes, als Trauer, Trauma oder Verletzung. Auf dem Papier erscheint das Wort sichtbar in einem Text, mit dem ich ins Gespräch kommen kann. Es kann gestrichen, ergänzt oder ersetzt werden. Manchmal gibt es ein Ringen um das angemessene oder richtige Wort, manchmal sprudelt es wie von selbst aus einer unbewussten Quelle.

Das Schreiben erlaubt einen solchen Prozess zunächst ohne die Beteiligung und Bewertung anderer. Es ist ein Dialog mit mir selbst und meinem Innenleben. Ob ich das Geschriebene später jemanden lesen lasse oder in der Therapie bearbeite, ist neu zu entscheiden. Was ich geschrieben habe, gehört zunächst mir, anders als das gesprochene Wort, das sofort davonfliegt und nicht rückholbar ist. Schreiben geschieht in der Zeit, ich kann das Geschriebene liegen lassen und mich ihm später wieder zuwenden. Zeit liegt auch zwischen dem Geschriebenen und der Möglichkeit, sich damit zu offenbaren. Das kann ein Schutz sein.

Poesie

In dem poetischen Vermögen der gestalteten und gestaltenden Sprache liegen heilende Potenziale verborgen, die durch ihre Tiefe, ihre Schönheit und ihren Symbolgehalt

wirken. Poesie ist nicht an Zwecken orientiert. Sie unterläuft das übliche „neurologische Worterfassungsprogramm“ (Schrott, Jacobs 2011, 184).

„Die Schriftstellerin Siri Hustvedt stellte bei ihrer poesietherapeutischen Arbeit in der Psychiatrie fest, dass Gedichte mit einem hohen Symbolgehalt, wie z.B. von Shakespeare oder Paul Celan, eine besonders starke emotionale Wirkung hatten.“ (Gerk 2015, 87) Die Vermutung liegt nahe, dass dies mit ihrer ästhetischen Qualität zusammenhängt, die das Spüren des Wesentlichen ermöglicht und die Person anspricht (Längle 2015).

Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz

Bei Texten mit „emotionalem Gewicht“ spricht Hustvedt auch von einer „Bewegung anderswohin“, der sie eine wohltuende Wirkung zuschreibt (Gerk 2015, 87). Das lässt sich als Beispiel für Exzentrizität lesen, für die Fähigkeit des Menschen, „zu sich selbst in Distanz zu gehen und sich gleichsam von außen zu betrachten“ (Hüther, Petzold 2013, 17). Sie erlaubt den Zugang zu einer imaginären Welt, von der aus wir die Möglichkeit haben, auf uns selbst aus einem anderen Blickwinkel zu schauen. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, in dieser Welt ganz aufzugehen, um von sich selbst abzulenken. Ablenkung durch Lektüre kann in Maßen heilsam sein, birgt aber auch ein Suchtpotenzial.

Existenzanalytisch betrachtet können wir „die „Bewegung anderswohin“ als Selbstdistanzierung deuten (Frankl 2002, 61 ff, 172 ff). Wenn die angebotene Literatur einen Weg zu einer virtuellen Welt öffnet, die als wertvoll und lebenswert bejaht wird, kann der Wunsch geweckt werden, sich auch im realen Leben auf Werte außerhalb seiner selbst zuzubewegen und sich damit der Selbsttranszendenz zu öffnen, in der Viktor Frankl „das Wesen der menschlichen Existenz“ sieht (2009, 54).

Wertbegegnungen

Voraussetzung für eine solche Entwicklung sind Schreibimpulse oder Angebote von Lektüre, die Anregungen für Werterfahrungen und personale Lebensmöglichkeiten bieten. Es gibt manchmal im Leben Schlüsselerfahrungen mit Literatur: Als Kind wollte ich Ärztin werden, um Albert Schweitzer in Lambarene helfen zu können, später inspirierte mich Albert Camus, Literaturwissenschaft zu studieren, Viktor Frankls „Trotzdem ja zum Leben sagen“ brachte mich zur Existenzanalyse. Die Kunst der Therapeutin liegt darin, zur rechten Zeit das rechte Buch zu empfehlen oder Schreib-Anregungen anzubieten, die eine Besinnung auf Werte und Ressourcen ermöglichen.

Es gibt viele Möglichkeiten, beim Schreiben Werte ins Gespräch zu bringen. Zum Beispiel, das biografische Angebot, über „Freuden der Kindheit“ zu schreiben. Eine Klientin sagte mir nach dem Schreiben: „Das ist das erste Mal, dass ich etwas Positives in meiner Kindheit gesehen habe“.

Veränderung der Perspektive

Literatur und Schreiben können helfen, Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten, und damit den Weg zu einer Stellungnahme bereiten, die nicht mehr in den eigenen Grübeleien oder „verfestigten Interpretationen“ (Kolbe 2000, 17) befangen ist. Es gibt zahlreiche Geschichten, die einen anderen Umgang mit einer Situation nahelegen oder mögliche Gründe für ein Verhalten erkennen lassen. Eine Klientin, die besessen davon war, einen Mann für sich zu gewinnen, der vage und distanziert blieb, fühlte sich beispielsweise durch folgende Geschichte angesprochen:

„Als Kind half ich oft meinen Eltern im Garten. Ich erinnere mich, wie mein Vater mich anwies, Brombeeren zu ernten. ‚Nimm eine Brombeere in die Hand und zupfe ein bisschen daran. Nicht fest, nur ganz leicht. Wenn sie reif ist, fällt sie dir von selbst in die Hand. Wenn sie nicht von selbst abgeht, lass sie los. Sie schmeckt noch sauer!‘“(Hammel 2011, 64)

Aber auch das Schreiben eröffnet eine Möglichkeit, andere Stimmen als die eigene zu Wort kommen zu lassen. So könnte z.B. einem Klienten das Angebot gemacht werden, zu einem bestimmten Ereignis einen Text zu schreiben, in dem alle Beteiligten ihre Version des Geschehens schildern. Einen strukturellen Rahmen für eine schriftliche Auseinandersetzung mit einer anderen Sichtweise bietet z.B. die Form des Dialogs.

Kognitive Neuorientierung

Schreiben und Lesen können eine kognitive Neuorientierung bewirken. Die Wahrnehmung der eigenen Realität kann sich z.B. durch die Identifikation mit einer in der Literatur ähnlich beschriebenen Situation präzisieren. Manchmal hilft es, wenn ein Text einem Menschen Worte leiht, um die eigene Befindlichkeit genauer zu beschreiben. Literatur kann auch Hoffnung wecken, indem sie Erfahrungen und Denkmöglichkeiten anbietet, die den eigenen Vorstellungsraum erweitern. Schließlich kann sie Einsichten fördern und helfen, innere subjektive Wahrheiten zu erkennen, indem sie dem Menschen einen Spiegel vorhält.

Einsichten und Neuorientierungen können auch durch das Schreiben gewonnen werden. KlientInnen können

beispielsweise eine Frage oder einen Satz als Anregung mit nach Hause bekommen, um sich schreibend damit auseinanderzusetzen. Es ist erstaunlich, wie die schriftliche Beschäftigung mit einem Thema dazu ermutigt, unangenehme Erkenntnissen über sich selbst zuzulassen, alte Bewertungen in Frage zu stellen, gedankliche Neuordnungen vorzunehmen und Bedeutungszusammenhänge zu verändern.

Sinn

Poesie- und Bibliotherapie trägt zur Sinnfindung bei. „Das Buch als Therapeutikum" überschreibt Viktor Frankl einen Artikel, in dem er „den legitimen Platz der Bibliotherapie" in der Neurosebehandlung und in existenziellen Krisen hervorhebt. Er berichtet u.a. über eine bibliotherapeutische Studiengruppe von Gefangenen im Staatsgefängnis von Florida und zitiert aus den Protokollen:

„Unsere Gruppe besteht aus 9 Häftlingen, und wir treffen einander 2mal wöchentlich. Und ich muß sagen, was da geschieht, grenzt an ein Wunder. Menschen, die hilflos und hoffnungslos gewesen waren, finden einen neuen Sinn in ihrem Leben." (Frankl 1988, 42)

Sinnfindung kann auch durch die Gestaltung einer kohärenten Geschichte mit Anfang, Mitte und Ende gefördert werden. Das Erleben von Schmerz und Verunsicherung wird dann in ein Narrativ eingebunden, das die Ereignisse strukturiert, mit Bedeutung versieht und damit Sinn generiert. Das Schreiben in der 3. Person erlaubt eine Distanzierung, die das Erlebte betrachtbar macht und damit eine mögliche Bewältigung erleichtert. Eine kohärente Narration kann traumabedingte Symptome reduzieren, zu einer Integration von belastenden Erlebnissen in die Lebensgeschichte beitragen und zur Herstellung von Sinnzusammenhängen führen (Heimes 2012, 102 ff).

Vorgehensweisen

Freies Assoziieren, Automatisches Schreiben, Freewriting

Beim assoziativen, automatischen und freien Schreiben geht es darum, einen Text zu verfassen, ohne sich um formale Anforderungen, wie Rechtschreibung und Grammatik, oder um eigene Ansprüche zu kümmern. Der Text wird dann von der Klientin vorgelesen und dient als Grundlage für das weitere Gespräch.

Form geben

Um Gefahren des assoziativen Schreibens – wie ausufernde Entgrenzung, negative Gedankenspiralen, Dissoziation oder Verfestigung von Wahnvorstellungen – vorzubeugen, sind eine klare Zeitbegrenzung und ein positiver Wirklichkeitsbezug wichtig. Bewährt hat sich auch, nach dem freien Schreiben ein Angebot zu machen, dem Text eine Form zu geben, in der das, was Bedeutung hat, aufgehoben ist. Das kann ein Drei- oder Vierzeiler sein, ein leichtes Gedicht wie ein Haiku oder ein Elfchen, vielleicht auch ein Motto oder ein Leitspruch.

Clustering

Gabriele Rico (1996) entwickelte mit dem *Clustering* eine Methode zur Stimulierung des assoziativen Denkens über die rechte Gehirnhälfte. Um ein Cluster herzustellen, werden ein Wort oder eine Aussage in die Mitte eines Blattes geschrieben und umkreist. Von diesem Kern ausgehend werden Assoziationen notiert, jeweils wieder umkreist und mit einem Strich mit dem Kern oder der vorangegangenen Assoziation verbunden.

Imagination

Literatur und Schreiben regen die Vorstellungskraft an. Verena Kast (1989) bezeichnet die Imagination als „Raum der Freiheit", in dem Bilder entstehen, Gefühle erlebbar werden, Erinnerungen aufsteigen und Zukunftsmöglichkeiten in Erscheinung treten können. Besonders Märchen bieten – eingebettet in ein Szenario mit einem guten Ende – Bilder an, die symbolisch für eigene Befindlichkeiten und Situationen stehen und Lösungswege aufzeigen können. Das Bild von Aschenputtel, die Linsen aus der Asche auslesen muss und dabei Hilfe von den Tauben bekommt, ist beispielsweise gut geeignet, um Klärungsprozesse im Vertrauen auf helfende Kräfte anzuregen. Oder anders ausgedrückt: Mit Hilfe der über das Märchenbild evozierten Symbolik wird die Person angesprochen.

Top down – bottom up

Mit Top-down – bottom up ist die Bewegung vom Abstrakten zum Konkreten und umgekehrt gemeint. In diesem Fall geht es um Informationen, die sich aus der Kognition in die Emotion bis in den Körper bewegen (top down) und von dort wiederum zurück in den Verstand (bottom up). Die Methode kann genutzt werden, um Achtsamkeit zu fördern und Schreibprozesse anzuregen. Dabei stehen die Klienten im Raum und konzentrieren sich ganz auf ihren Körper. Sie werden durch eine angeleitete Körperreise unterstützt. Dann werden sie gebeten, im Bewusstsein ihrer gegenwärtigen Befindlichkeit ein Wort aufsteigen zu lassen (bottom up). Dieses Wort nehmen sie mit zu ihrem Platz und schreiben assoziativ, was ihnen dazu einfällt. Dann werden sie noch einmal

gebeten, ihren Körper zu spüren und gefragt, ob sich etwas verändert hat (top down). Das Wort, der Text und die emotionalen und Körperwahrnehmungen sind dann die Grundlage für das folgende Gespräch. Die Methode ist vor allem bei Menschen hilfreich, die ihre Emotionen und Körperwahrnehmungen blockieren.

Paradoxes Schreiben

Dies ist eine schriftliche Variante der Paradoxen Intention (Frankl 2002, 161ff). Die Schreibanregung besteht darin, der Klientin zu empfehlen, eine Erwartungsangst in übersteigerter Form zu beschreiben. Und zwar so, dass die Situation sinnlich erfahrbar ist und die Gefühle dabei zur Sprache kommen. Nach dem Motto: Was wird passieren, wenn Sie z.B. in einen Zug steigen? Der Text kann als Ausgangspunkt für ein therapeutisches Gespräch dienen.

Das Iso-Prinzip

Nach Leedy (1969) sollten Gedichte so ausgewählt werden, dass sie zur Gefühlslage der Patienten passen und Möglichkeiten der Identifikation bieten. Kenneth, Hazley und Levit (1969) haben das Iso-Prinzip mit Gruppen von chronisch Schizophrenen erfolgreich praktiziert. Crootof (1969) merkt allerdings an, dass das Iso-Prinzip erst dann wirklich wirksam werden kann, wenn ein Gedicht auch eine hoffnungsvolle Perspektive anbietet.

Poesie- und Bibliotherapie in der Existenzanalyse

Poesie- und Bibliotherapie kann als ergänzende Methode bei allen Störungen und Verunsicherungen der Grundmotivationen angewandt werden. Ob und wo sie in die Therapie oder Beratung integriert wird, ist im Prozess der Behandlung zu entscheiden.

Die Grundmotivationen

Bezogen auf die erste Grundmotivation können Schreiben und Literatur dazu beitragen, die Wahrnehmung zu klären und sich zu erkennen, in den Coping-Reaktionen, in der Beeinträchtigung des Sein Könnens und in den eigenen Ressourcen, um sich „Klarheit (zu) verschaffen über die subjektive Wirklichkeit“ (Längle 2008, 36).

Poesie- und Bibliotherapie kann den Klientinnen helfen, sich selbst und die Situation anzunehmen, Schweres auszuhalten und Vertrauen aufzubauen. Bevor Literatur oder Schreibanregungen eingebracht werden, sind halt- und raumgebende Körperreisen und Atemübungen hilfreich. Auch die Sesselübung von Längle (ebd., 163) lässt sich modifizieren und bietet eine gute Möglichkeit, um mit der Erfahrung von sicherem Halt z.B. mit einem Gedicht Erkennen und Wahrnehmen anzuregen und anschließend dazu schreiben zu lassen. Der Text eröffnet dann Möglichkeiten für einen phänomenologischen Dialog.

In der zweiten Grundmotivation geht es um Beziehung und Begegnung, um den Dialog mit der äußeren und der inneren Welt, um Nähe, Lebensfreude und Gefühle. Die Poesie- und Bibliotherapie bietet verschiedene Möglichkeiten, um den Zugang zur Emotionalität zu öffnen, Verbundenheit zu fühlen und den Wert des Lebens zu schätzen. Das Gedicht spielt eine wichtige Rolle, um in der Verdichtung und Verkürzung, zwischen Symbolen, Metaphern, Klang und Rhythmus eigene Gefühle aufsteigen zu lassen und dem eigenen Erleben Raum zu geben.

Um sich mit anderen und der Welt verbunden zu fühlen, kann das Lesen von Biografien anderer Menschen, die in einer ähnlichen Situation waren und sie gemeistert haben, gut tun. Da gibt es etwas Gemeinsames und Verbindendes kann gefühlt werden. In solchen Texten, die identifikationsfördernd sind, kann sich auch der Wert des Lebens widerspiegeln (Längle 2008, 44). Andere Methoden, um Werte zu bergen, sind Dankbarkeitslisten und Freudentagebücher.

In Form eines geschriebenen Dialogs kann die Kommunikation mit einer anderen Person oder mit eigenen inneren Stimmen gesucht und zum Ausdruck gebracht werden. Der Brief ist ein geeignetes Medium, um Gefühle, die an andere gerichtet sind oder an sich selbst – vielleicht aus einer anderen Zeit, als Kind an den Erwachsenen, als Erwachsener an das Kind oder als Ältere an mich heute – zur Sprache zu bringen. Er dient als Anregung für das therapeutische Gespräch und ist nicht für den Briefkasten gedacht.

Die dritte Grundmotivation betrifft das unverwechselbare Selbst-Sein, meine Authentizität, meine Fähigkeit, mich zu spüren und zu mir zu stehen, mich von anderen abzugrenzen und Stellung zu beziehen. Dazu „bedarf es der Beachtung, der Gerechtigkeit und der Wertschätzung durch andere sowie durch einen selbst“ (ebd. 48).

In der Poesie- und Bibliotherapie kann durch das Schreiben das Eigene in Worte gefasst werden. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, um die Freiheit anzuregen, zu denken, zu fühlen und sich zu spüren, beispielsweise, wenn die Klientin angeleitet wird, einen Satzanfang wie: „Wenn ich frei wäre, würde ich...“ zu ergänzen. Bei Menschen, die gestresst und überarbeitet sind, kann es dann auch mal heißen: „Wenn ich Zeit hätte, dann würde ich...“ Um das Selbstwertgefühl zu stärken, kann zum seriellen Schreiben angeregt werden, in dem jeder Satz beginnt mit „Ich kann gut...“.

Ein Brief erscheint als geeignetes Medium, um Anerkennung sich selbst oder anderen gegenüber auszudrücken. Um sich selbst gerecht zu werden und anderen Gerech-

tigkeit widerfahren zu lassen, eignet sich u.a. die Methode der „Drei Stühle“. Der Klient, der sich z.B. ungerecht behandelt fühlt, setzt sich auf einen Stuhl und schreibt einen Text aus seiner eigenen Sicht. Dann setzt er sich auf einen zweiten Stuhl und schreibt aus der Position dessen, der ihn ungerecht behandelt hat. Der dritte Stuhl ist für einen neutralen Beobachter reserviert. Die drei Texte liefern das Material für den weiteren Therapie- oder Beratungsprozess. Diese Methode ist auch gut geeignet, um einen Perspektivwechsel zu bewirken, sich mit Kritik auseinanderzusetzen oder innere Stimmen ins Gespräch zu bringen (z.B. das Gewissen, den Zensor und das entscheidende Ich).

Um bei Unsicherheit eine Stellungnahme zu unterstützen, bietet sich folgende Übung an: die Klientin sucht sich verschiedene „Standpunkte“ im Raum und benennt sie. Sie stellt sich auf jeden Platz, spürt, was es für sie bedeutet, diesen Standpunkt einzunehmen, und schreibt jeweils einen assoziativen Text dazu.

Zur vierten Grundmotivation erzählt Längle (2008, 58) eine Geschichte zur Sinnthematik, um „das Verhältnis des existenziellen Sinns zum ontologischen Sinn“ zu veranschaulichen, und bringt damit selbst einen bibliotherapeutischen Beitrag zu diesem Thema. Es sind vor allem die Weisheitsgeschichten aus aller Welt (z.B. buddhistische, chassidische oder Sufi-Geschichten), die Sinnmöglichkeiten vor Augen führen. „Nichts (…) vermöchte Sinnfindung katalytisch so sehr in Gang zu bringen, wie das Buch“, konstatiert Frankl (1988, 49).

Aber es ist auch das Schreiben, das Sinn erschließen kann. Der Therapeut oder die Beraterin kann z.B. anregen, zu einer vorgelesenen Geschichte oder einem Gedicht einen assoziativen Text zu schreiben. In eigene Worte gefasst, entsteht ein Selbstausdruck, der schon zum Handeln drängt und nach Umsetzung strebt, sich manchmal auch in einem Kontext verortet oder die strukturellen Voraussetzungen nennt. Schreibend lassen sich Handlungsmöglichkeiten erforschen und deren Bedingungen erkunden. Wenn bereits klar ist, dass der Patient oder die Klientin in eine bestimmte Richtung aufbrechen will, dann bietet es sich an, ihn oder sie einen Brief aus der Zukunft an sich selbst schreiben zu lassen, etwa mit der Einleitung: „Stellen Sie sich vor, Sie sind x Jahre älter. Sie haben Ihr Vorhaben realisiert... Was würden Sie aus dieser Perspektive an sich selber schreiben...?“ Meistens, so meine Erfahrung, kommen aus der vorgestellten Zukunft Ermutigungen, diesen Schritt zu tun, manchmal aber auch im Nachhinein Bedenken. Das ist dann ein Indiz, dass es noch etwas zu klären gibt.

Phänomenologische Offenheit

Voraussetzung für alle Anwendungen der Poesie- und Bibliotherapie im Rahmen der Existenzanalyse ist eine phänomenologische Haltung, die von Offenheit dafür geprägt ist, was sich im Klienten oder der Patientin zeigt. Eigenes Vorwissen und Erwartungen an die Wirkung von Texten oder das Ergebnis des Geschriebenen sind zurückzustellen. Die Auswahl der Texte und Schreibanregungen beruht – nicht anders als bei Fragen, die gestellt werden – auf dem Eindruck des / der Behandelnden in Resonanz zu den angebotenen Phänomenen. Die geschriebenen Texte oder mündlichen Äußerungen zu einem bibliotherapeutischen Angebot werden dann wieder als Phänomene betrachtet, die angeschaut werden wollen, um letztlich zum Kern des Themas zu kommen.

Verfahren, die von theoriegebunden Erwartungen geprägt sind, kommen daher aus meiner Sicht für die Existenzanalyse nicht in Frage. Es erscheint wichtig, dass die Rezeption von Texten und das Schreiben ergebnisoffen angeregt werden. Nur dann bleibt die Freiheit des Patienten oder der Klientin erhalten, die eigenen kreativen und personalen Kräfte zu mobilisieren.

Behandlungsmethoden der Existenzanalyse

Bei allen Behandlungsmethoden der Existenzanalyse können poesie- und bibliotherapeutische Angebote gemacht werden, vorausgesetzt, die KlientInnen stehen dem Lesen oder Schreiben offen gegenüber. Zu einigen Methoden wurden schon in den vorangegangenen Ausführungen Vorschläge gemacht, wie sich Anregungen durch Schreib- und Literaturangebote integrieren lassen. Auch die Personale Existenzanalyse, die Personale Positionsfindung, die Sinnerfassungs- und Willensstärkungsmethode bieten genügend Raum für poesie- und bibliotherapeutische Interventionen. Wo und wann sie eingesetzt werden, bleibt dem Gespür und der Kreativität des Therapeuten oder der Beraterin überlassen. Möglich ist auch eine Zusammenarbeit von Existenzanalytikerinnen und Poesie- und Bibliotherapeuten. Besonders in Kliniken und Gruppen empfiehlt sich ein solches Vorgehen.

Literatur

Benn G (1941) Ein Wort. In: Benn G (2000). Gedichte. Stuttgart: Reclam
Cornel D; Schmuki K; Lenz Ph; Jochum U (2017) Arznei für die Seele: Mit der Stiftsbibliothek St.Gallen durch die Jahrhunderte. St.Gallen: Verlag am Klosterhof
Crootof Ch (1969) Poetry Therapy for Psychoneurotics in a Mental Health Center. In: Leedy J (Hg) The Use of Poetry in the Treatment of Emotional Disorders, Philadelphia: Lippincott, 38–51
Frankl V E (1988) Das Buch als Therapeutikum. In: Raab P (Hg) Heilkraft des Lesens. Erfahrungen mit der Bibliotherapie, Freiburg i.B.: Herder, 41–50
Frankl V E (2002) Existenzanalyse und Logotherapie. Weinheim: Basel: Beltz
Frankl V E (2009) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. München: dtv
Gerk A (2015) Lesen als Medizin. Die wundersame Wirkung der Literatur. Berlin: Rogner & Bernhard
Hammel S (2011) Der Grashalm in der Wüste. 100 Geschichten aus Beratung, Therapie und Seelsorge. Nierstein: edition-impress
Heimes S (2012) Warum Schreiben hilft. Die Wirksamkeitsnachweise zur Poesietherapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Hüther G, Petzold H (2013) Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründeten Weltbild. Polyloge 18, 1–36
In Memoriam Jack Leedy (2004) Journal of Poetry Therapy 17, 231–238
Kast V (1989) Imagination als Raum der Freiheit. München: Walter
Kenneth F, Hazley R, Levit H (1969) Poetry Therapy with Hospitalized Schizophrenics. In: Leedy J (Hg.) The Use of Poetry in the Treatment of Emotional Disorders. Philadelphia: Lippincott, 29–37
Kolbe Ch (2000) Perspektiven-Shifting. Methode zur Arbeit mit primärer Emotionalität und unbewussten Stellungnahmen. Existenzanalyse 17, 1, 17–20
Längle A (2002) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie), 3. Teil: Zweite Grundmotivation, Typoskript. Wien
Längle A (2003b) Das Bergen des Berührtseins als therapeutische Basisarbeit in der Existenzanalyse. In: ders. (Hg.): Emotion und Existenz, Wien: facultas, 77–100
Längle (2008): Existenzanalyse. In: Längle, A, Holzhey-Kunz A: Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Stuttgart: UTB
Längle A (2015) Emotion, Ästhetik und Existenz. Zur Bedeutsamkeit von Wert und Schönheit für erfülltes Leben. In: Poltrum M, Heuner U (Hg) Ästhetik als Therapie. Therapie als ästhetische Erfahrung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Michael Musalek. Berlin: Parodos, 49–71
Leedy J (Hg) (1969) The Use of Poetry in the Treatment of Emotional Disorders. Philadelphia: Lippincott
Lerner A (1994) Poesietherapie. In: R. Corsini (Hg) Handbuch der Psychotherapie, Bd. 2. Weinheim – Basel: Beltz, 901–915
Petzold H, Orth I (1995) Poesie und Bibliotherapie. Entwicklung, Konzepte und Theorie.... In: Petzold H; Orth I (Hg) Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Paderborn: Junfermann, 21–101
Rico G L (1996) Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs Reinbek: rowohlt
Schrott R, Jacobs A (2011) Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren. München: Hanser
Shakespeare W (1995) Das Trauerspiel vom Macbeth, übers. v. Christoph Martin Wieland. Zürich: Haffmans

Anschrift der Verfasserin:
Prof. Dr. Helga Grubitzsch
Delbrückstr. 4
D – 28209 Bremen
www.kaleidoskop-kreativ.de
info@kaleidoskop-kreativ.de

RESSOURCENARBEIT IN DER TRAUMATHERAPIE

Werkzeuge für Veränderungsprozesse

Karin Matuszak-Luss

Ressourcenarbeit kann einen wertvollen Beitrag zur Korrektur von erstarrten Wahrnehmungsprozessen und zur Neugestaltung im Umgang mit sich und der Welt in der Gegenwart und in Bezug auf die erlebte Vergangenheit leisten. Ressourcen als Werkzeuge von Veränderungsprozessen werden unter dem Fokus Ressourcenorientiertes Vorgehen in der Existenzanalyse, Schulenübergreifende Ressourcentechniken in Arbeit mit Traumatisierten und Teilearbeit (mit ressourcenreichen Ego-States) beschrieben.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ressourcen, Veränderung, Existenzanalyse, Teilearbeit

WORKING WITH RESOURCES IN TRAUMA THERAPY – TOOLS FOR CHANGE PROCESSES

Work with resources can contribute to alter solidified perception and to modify the approach to oneself and the world in the present and in the past. Resources as tools of changing processes under the aspect of working with resources in Existential Analysis, resource techniques being used in different psychotherapeutic schools in trauma therapy and resources in ego state therapy are outlined.

KEYWORDS: resources, change, Existential Analysis, ego state therapy

Begriffsdefinitionen

Veränderung

Ein kurzer Exkurs in die Sprachwissenschaften zeigt, dass dem Begriff Veränderung folgende Bedeutungen gegeben werden, die man in zwei große Synonymbedeutungsgruppen zusammenfassen kann:

1. Begriffe wie Änderung, Abwandlung, **Korrektur**, Modulation, **Überarbeitung,** Umänderung, Umarbeitung, Umbildung, Umformung, **Umgestaltung,** Umwandlung, Modifikation, Revision, Transformation.
   Novellierung (vor allem in Politik und Rechtswissenschaft).
   Biologisch-wissenschaftlich auch in Begriffen wie Evolution, Mutation.
2. Begriffe wie Abkehr, Abwendung, **Neuerung, Neugestaltung**, Neuregelung, Umbruch, Umschwung, Umkehr, Wechsel, **Wandel.**

Damit sind bereits zentrale Momente eines Therapieprozesses und des traumaspezifischen psychotherapeutischen Arbeitens mit Betroffenen angedeutet. Ressourcenarbeit kann dabei einen wertvollen Beitrag zur Korrektur von erstarrten Wahrnehmungsprozessen und zur Neugestaltung wie zum Wandel im Umgang mit sich und der Welt gegenwarts- und vergangenheitsbezogen leisten.

Trauma

Ein Trauma stellt ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten dar. Es geht mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einher und bewirkt so eine dauerhafte Erschütterung im Selbst- und Weltverständnis (Wöller 2013).

Ressource

Die Stärkung der Bewältigungskompetenz wird u.a. durch Ressourcenarbeit in der Traumatherapie initiiert. **Ressourcen** sind positive Erfahrungen, die den Patienten Zugang zu ihren Selbstheilungskräften und Selbsthandlungsfähigkeiten ermöglichen. Durch die Arbeit mit Ressourcen wird ein Kontrapunkt zu dem traumatischen Erleben von Hilflosigkeit, Todesangst und Kontrollverlust gesetzt und ein gutes Gegengewicht zu den defizitorientierten Sichtweisen der Betroffenen erwirkt (Fritzsche 2013).

Ressourcenarbeit in der Traumatherapie mit dem Fokus auf Veränderungsprozesse

In Folge werden Veränderungsprozesse in drei Teilbereiche gegliedert und deren Spezifika beschrieben:

1. Ressourcenorientiertes Vorgehen in der Existenzanalyse
2. Schulenübergreifende Ressourcentechniken in der Arbeit mit Traumatisierten
3. Teilearbeit – Ego States Therapie: ressourcenreiche Ego States

Ressourcenorientiertes Vorgehen in der Existenzanalyse

Die Existenzanalyse erfasst den Menschen in der Definition der Person als ein Wesen, das fakultativ ist, also nicht auf sein Sosein beschränkt ist. Aufgrund der Fähig-

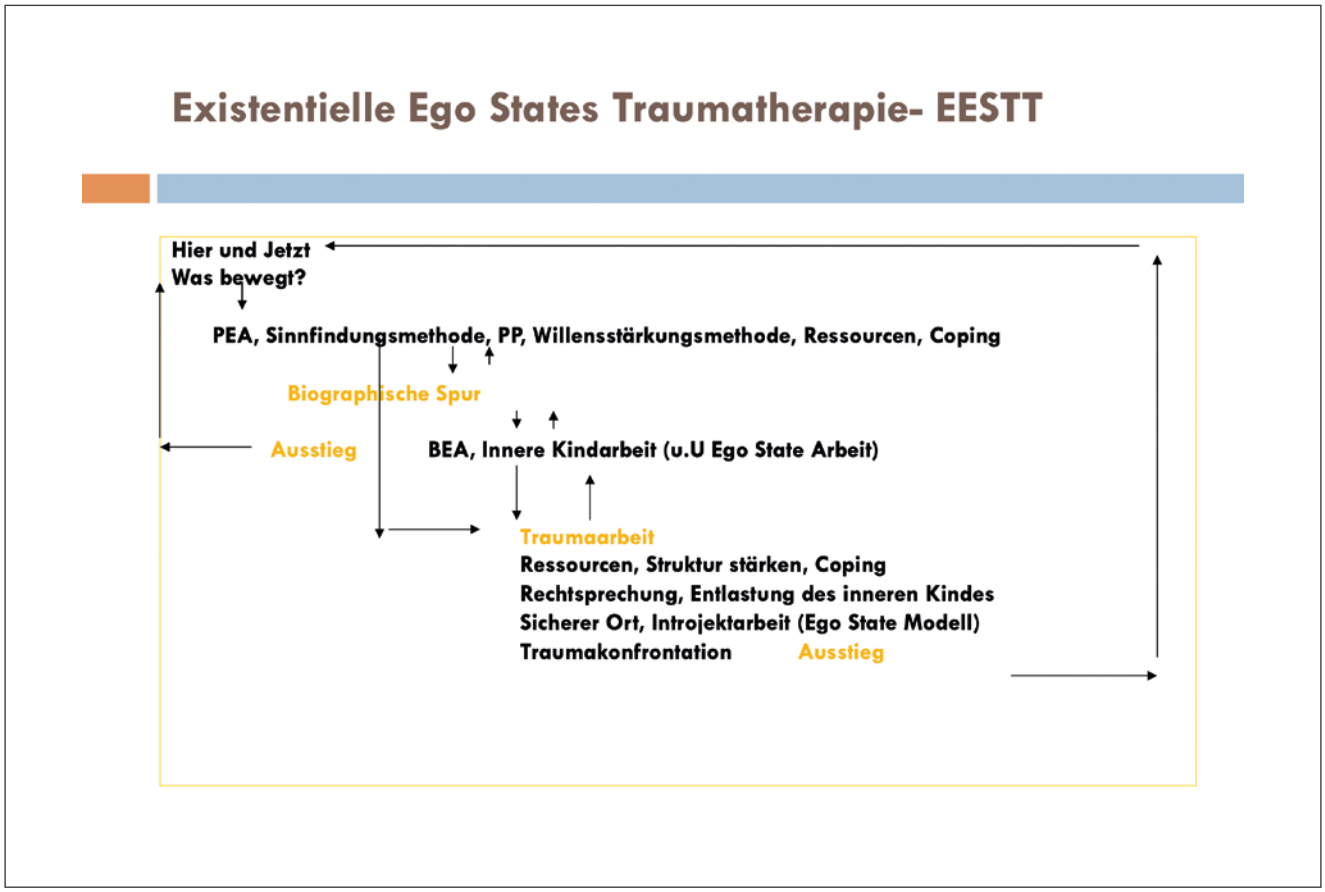

Abb. 1: **Existentielle Ego State Traumatherapie – EESTT**
In der existenzanalytischen Tradition schauen Therapeut und Patient zunächst, was zur Zeit den Patienten im Hier und Jetzt bewegt, wobei die unterschiedlichen existenzanalytischen Techniken zum Einsatz gelangen können. Wenn biografische Inhalte im Vordergrund des Erlebens des Patienten stehen, werden diese mittels entsprechender existenzanalytischer Methoden bearbeitet. Rücken psychotraumatische Themen in den Fokus der Betrachtung, so wird diesen unter Berücksichtigung der spezifischen traumatherapeutischen Vorgehensweisen begegnet.

keit der Person zur Selbsttranszendenz und Selbstdistanzierung ist es dem Menschen möglich, Situationen und Gegebenheiten existenziell, personal und damit sinnvoll zu gestalten. Dadurch wohnt der Existenzanalyse eine von sich aus ressourcenorientierte Vorgehensweise inne, wobei bestimmte existenzanalytische Techniken einen stärkeren Ressourcenfokus zeigen, wie zum Beispiel die Sinnerfassungsmethode (SEM; Drexler 2000), personale Positionsfindung (Fischer-Danzinger, Janout 2000), Willensstärkungsmethode (Längle 2000a), Dereflexion (Wicki 2000), Perspektivenshifting (Kolbe 2000), Phänomenologische Dialogübung – Sesselmethode (Längle 2000b) und der innere Dialog. Die Sesselmethode und der innere Dialog sind Techniken, die auch in anderen Therapieschulen aufzufinden sind, aber mit anderer Schwerpunktsetzung, die durch andere theoretische Grundlagen bedingt ist. Bei sämtlichen hier hervorgehobenen existenzanalytischen Techniken geht es um Wahrnehmungsdifferenzierung, die den Handlungsspielraum der Betroffenen vergrößern kann und damit das Erleben der Selbsteffizienz fördert. Dadurch können Gefühle der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins im Hier und Jetzt reduziert werden und Fixierungen emotionaler Natur gelockert werden.

Am Beginn der therapeutischen Arbeit mit traumatisierten Menschen steht die Stabilisierung im Zentrum, um eine feste Grundlage für die traumaspezifische Therapie zu erlangen. Im Therapieverlauf gibt es Zeiten, in denen ein sehr dichtes Arbeiten am Trauma Vorrang hat. Themen des alltäglichen Lebens im Hier und Jetzt schieben sich jedoch immer wieder in den Vordergrund, wodurch die spezifische Traumaarbeit unterbrochen wird bzw. zeitweise aus dem Zentrum der Betrachtung tritt. Unter Berücksichtigung des traumaspezifischen Hintergrundes werden die unterschiedlichen existenzanalytischen Methoden zielgerichtet eingesetzt wie in Abbildung 1 dargestellt.

Schulenübergreifende Ressourcentechniken in der Arbeit mit Traumatisierten

Ressourcentechniken, die schulen übergreifend zu finden sind und auf die in der Folge etwas näher eingegangen wird, sind in Abbildung 2 aufgelistet.

Achtsamkeitsübungen	Haltung zu einer erlittenen Situation
Imaginationen	Förderung der Selbstliebe, des Selbstwertes, der Selbstfürsorge
Entspannungsübungen	Erheben von schönen Kindheitserlebnissen
Atemübungen	Zeitachse
Übung „Was ich kann"/ Liste der Stärke	Distanzierungsübungen
Erkennen von Trigger- und Auslöserreizen	
Sicherer Ort	

Abb. 2: Schulenübergreifende Ressourcentechniken

Die Bedeutung von **Achtsamkeitsübungen** (meditative Bewegungstherapien wie etwa Yoga, Tai Chi, Qi Gong; Schröder, Cramer, Langhorst 2017) und **Imaginationsübungen** in der Ressourcenarbeit mit traumatisierten Menschen wird in einschlägigen Publikationen mannigfaltig dargestellt. Veröffentlichungen von Michaela Huber (2005), Luise Reddemann (2007), Jochen Peichl (2011, 2012), den Watkins (2008) und Wolfgang Wöller (2013) seien hier beispielhaft genannt.

Achtsamkeitsübungen, die die Orientierung der Betroffenen unterwandern, sind zu meiden. (Anderssen-Reuster, Schulze 2017) Luise Reddemann (2007) betont in Bezug auf die Achtsamkeitspraxis, dass zu Beginn der therapeutischen Arbeit mit Traumatisierten nur äußere Dinge achtsam betrachtet werden sollen, wodurch ein Gefühl äußerer Sicherheit etabliert werden kann. Achtsamkeitsübungen, die nach innen gerichtet sind, werden erst nach Erreichen einer Stabilisierung angewendet. (Michalak, Weidenfellner, Heidenreich 2017).

Beispiele für **Imaginationen** im Rahmen der Ressourcenarbeit sind in Abbildung 3 genannt.

Imaginationsübungen:
- Lichtstromübung
- Baumübung
- Inneres Gepäck abladen
- Schutzmantel oder Schutzschild
- Positive Spirale
- Innerer Garten
- Fünf Päckchenübung

Abb. 3: Beispiele für Imaginationsübungen

Eine Kombination der unterschiedlichen Aufmerksamkeits- und Imaginationsübungen ist sinnvoll. Dabei gilt es immer zu schauen, welche Technik für die jeweilige Situation für den Patienten passend ist und sich stärkend auf die Selbsteffizienz auswirkt. Auch hier finden Veränderungs- und Entwicklungsprozesse statt, wodurch unterschiedliche Arbeitsinstrumente zu unterschiedlichen Zeiten von den Patienten unterschiedlich hilfreich erlebt werden.

Nicht jedem Patienten liegt ein Arbeiten mit Imaginationen. In diesem Fall sind **Entspannungstechniken** (zum Beispiel Autogenes Training, Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson, Biofeedback) eine Möglichkeit, Patienten Werkzeuge anzubieten, die ihnen helfen, sich selbst zu beruhigen und in Distanz zu bestimmten Lebenserfahrungen in der Gegenwart und Vergangenheit zu kommen.

Atemübungen stellen eine andere Möglichkeit dar, die Patienten zur Selbstregulierung nutzen können. Atemübungen, die zu intim und körpernah von den Patienten empfunden werden, sind nicht im traumatherapeutischen Kontext zur Anwendung zu bringen (Michalak, Weidenfellner, Heidenreich 2017).

Luise Reddemann (2007) beschreibt in „Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie, PITT- das Manual", wie hilfreich es ist, Patienten zur Übung „Was kann ich" anzuregen oder nach Seligmann eine **„Liste der Stärken"** erstellen zu lassen.

Das Erarbeiten von bewusstseinsnahen (Bedrohung, Ausgrenzung, Kränkung, optische Reize) und bewusstseinsfernen **Triggerreizen** (Gerüche, Berührungen, Geräusche) hilft, Zusammenhänge von Symptomeskalationen zu verstehen und diese zu durchbrechen mittels einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit und erlernter und geübter Stabilisierungstechniken (Michalak, Weidenfellner, Heidenreich 2017).

Der sichere Ort/Ort der Geborgenheit ist eine bildhafte Vorstellung eines Bereiches in uns, an dem wir uns **vollkommen sicher, aufgehoben und geschützt fühlen können**, wo wir durch nichts und niemanden bedroht sind.

Für Menschen, die noch nie eine zugewandte, haltgebende und sicherheitsbietende Umgebung erlebt haben, kann die Arbeit mit dem sicheren Ort unmöglich erscheinen.

Alternativ gibt es die Möglichkeit, mit dem Bild eines **Wohlfühlortes** zu arbeiten. Hier liegt die Betonung auf Wohlfühlen. Dabei muss kontrolliert werden, ob die gegenwärtige Sicherheit gewährleistet ist. Wenn nicht, gilt es mit den Patienten dahin gehend zu arbeiten, dass sie in eine sichere Lebenssituation kommen. Liegt die Verunmöglichung des Sicherheitsempfindens in erlebten Traumatisierungen, kann nach der Etablierung des Wohlfühlortes schrittweise an dessen Sicherheit gearbeitet werden, sofern die gegenwärtige äußere Sicherheit der Patienten gegeben ist. Idealerweise sind der sichere Ort und der Wohlfühlort ident. Aber es gibt auch Gegebenheiten, bei denen der Wohlfühlfaktor dem Sicherheitsfaktor weichen muss, denn der Wohlfühlort muss auch sicher sein.

Tauchen ausschließlich negative Assoziationen auf, muss mit anderen Metaphern gearbeitet werden.

Der sichere Ort kann während der gesamten Therapiezeit

in seiner Beschaffenheit gleich bleiben. Es kann sich jedoch die Notwendigkeit ergeben, Adaptierungen im Bereich des Ortes der Geborgenheit im Laufe der Therapie vorzunehmen. Das kann durch zusätzlich bewusst werdende traumatische Inhalte verursacht werden, wodurch die Sicherheit des Ortes verstärkt bzw. unterschiedlich gestaltet werden muss.
Es können aber auch positive Entwicklungen zu Veränderungen des sicheren Ortes führen.

Fallbeispiel für den sicheren Ort

Eine Patientin war die gesamte Kindheit und Jugend hindurch einer Beziehungstraumatisierung ausgesetzt. Zu Beginn der Arbeit mit dem sicheren Ort konnte der verletzte Anteil, der nach dem Ausziehen des Bruders keinen Verbündeten in der Familie mehr hatte, nur in einer einsamen, spartanisch eingerichteten Berghütte Sicherheit finden, wo ein Helferwesen die Hütte außen permanent schützte. Dieses Helferwesen durfte jedoch die Hütte nicht betreten, obwohl es dem verletzten Anteil wohl gesonnen war. Nach einigen Monaten durfte die erwachsene Patientin eine Decke an die Türschwelle der Hütte legen, die sich der verletzte Anteil unter der Sicherung des Helferwesens in die Hütte nahm. Schrittweise konnten weitere den Komfort in der Hütte verbessernde Gegenstände durch die erwachsene Patientin bereit gestellt werden. Erst nach einem dreiviertel Jahr weiterer psychotherapeutischer Arbeit waren zuerst kurze und dann längere innere Dialoge zwischen dem verletzten Anteil und der erwachsenen Patientin möglich, wodurch Trost gespendet werden und ein Trauerprozess in Gang gesetzt werden konnte.
Andere Möglichkeiten mit Angst umzugehen ist die Vorstellung des Einsatzes des Energiekokons, Sicherheitskokons, wie bei den Watkins nachzulesen ist (Watkins&Watkins 2008).
Die Haltung zu einer erlittenen Situation stellt einen weiteren wichtigen Bereich in der Ressourcenarbeit dar und ist in den verschiedenen Therapierichtungen unterschiedlich theoretisch unterlegt. Frankl (1987) verweist in der ärztlichen Seelsorge darauf, dass sich das Leben auch dann noch als sinnvoll erweist, wenn der Mensch der schöpferischen Werte und Erlebniswerte beraubt ist und sich trotz allem durch die Einstellungswerte Gestaltungsmöglichkeiten ergeben: „Denn wie ein Mensch sich zu seinem unabänderlichen Schicksal einstellt, darauf kommt es hier an … wie er es trägt.“. Dieses Zitat verweist auf die Bedeutung der Einstellungswerte und auf die Bedeutung der Neubewertung der traumatisierenden Situation aus der gegenwärtigen Sicht. Dadurch eröffnen sich den Betroffenen andere Möglichkeiten des Umgangs mit dem Trauma. Das Trauma wird von der Person im Hier und Jetzt betrachtet, als Überlebender der traumatischen Erfahrung, der trotz allem den Lebensweg weiter gegangen ist und auf diesem Weg Ressourcen erworben bzw. frei gelegt hat. Nicht nur die Einstellungswerte helfen traumatisierten Menschen im Umgang mit Erlebtem zu einer anderen Haltung zu gelangen, auch die biografische Existenzanalyse (Tutsch, Luss 2000) und das Perspektivenshifting (Kolbe 2000) stellen in diesem Bereich unterstützende existenzanalytische Methoden dar.
Förderung der Selbstliebe, des Selbstwertes und der Selbstfürsorge sind wichtige Aspekte bei traumatisierten Menschen, die durch die Verletzungen in ihrem Selbstbild und im Erleben und Gestalten von Beziehungen schwer erschüttert worden sind.
Durch das Erheben schöner Kindheitserlebnisse können die Dimensionen der Selbstliebe, des Selbstwertes und der Selbstfürsorge genährt werden.
Erinnerungen an schöne, gute und wohltuende Erlebnisse in der Kindheit, auch wenn sie rar waren, können betroffene, traumatisierte Menschen u.a. motivieren, sich heute Gutes zukommen zu lassen.

Fallbeispiel für das Erheben schöner Kindheitserlebnisse:

Ein Patient, der in seiner Kindheit über Jahre schwersten nächtlichen Streitereien der Eltern ausgesetzt war und einen sexuellen Missbrauch durch eine Tante erfuhr, griff die Anregung bereitwillig auf, zu schauen, ob es auch positive Erlebnisse in seiner Kindheit gab, wo der Bub von damals ein wenig unbelastet sein konnte. Die Besuche von Freunden und Freundinnen bei ihm im Garten zu Hause und die schönen Spiele miteinander waren dem Patienten in sehr angenehmer Erinnerung. Auch das Lesen von Büchern in späteren Kindheitsjahren waren dem Patienten eine Möglichkeit, in spannungsfreie Welten der Geschichten einzutauchen, wo er frei von Sorge und Furcht um das Wohlergehen der Mutter war. Diese positiven Erinnerungen gaben Anlass, in der Gegenwart zu schauen, wie er Sozialkontakte intensivieren und erweitern konnte. Mit der Zeit setzte der Patient diese Ideen um, wodurch sein Wohlbefinden gestärkt wurde. Es gelang in der Folge auch, nähere Freunde in Krisenzeiten um Hilfe zu bitten – eine neue Erfahrung für den Patienten, der bis dahin alles Schwere in seinem Leben alleine zu bewerkstelligen versuchte und dadurch unter einer inneren Einsamkeit litt.
Die Liebe zur Literatur ließ dem Patienten seinen privaten Literaturzirkel intensivieren. Er suchte sich auch neue Möglichkeiten, in Austausch mit Gleichgesinnten zu treten – in Bezug auf selber verfasste Texte. Dadurch erhielt seine Kreativität anreichernde Impulse, gleichzei-

tig erweiterte sich das soziale Umfeld. In der Reflexion über den stattfindenden Ausbau der Interessens- und Sozialräume wurde dem Patienten bewusst, wie sehr seine Gestaltungsmöglichkeiten für sein Wohlergehen im Erwachsenenleben im Vergleich zu seiner Kindheit und Jugend zugenommen haben.

Auch wenn durch Triggerreize, Emotionen und Verhaltensmuster von traumatisierenden Situationen wach gerufen werden, können Betroffene durch die **Zeitachse** den emotionalen, reflexartigen Kurzschluss unterbrechen, der in einer Überaktivität im limbischen System sein neurobiologisches Korrelat hat. Die Anwendung der Zeitachse macht mehr und mehr bewusst, dass die Bilder der Vergangenheit angehören und der Patient jetzt nicht mehr so hilflos ist wie damals in der Zeit der Traumatisierung. Durch diese deutliche Trennung von Vergangenheit und Gegenwart kann die Einflussnahme der Vergangenheit auf die Gegenwart minimiert werden; ein wichtiger Schritt im Umgang mit Traumen und deren emotionaler Bedeutung. Die traumaspezifische Forschung verdeutlicht, dass Emotionen keine Zeitdimension haben (Peichl 2010). Daher ist es wichtig, im Austausch mit den Betroffenen die Zeitentrennung ins Bewusstsein zu heben. Vergangenes ist vergangen, jetzt leben wir bereits im Jahr 2018 und das erlaubt einen anderen Umgang mit dem Erlebten.
Distanzierungstechniken wie etwa die **Bildschirmtechnik oder das Erzählen von belastenden Inhalten in der 3. Person** stellen Werkzeuge in der Traumatherapie dar, durch welche die Patienten die Wucht der Erinnerungen abfedern können und Gestaltungsmöglichkeiten der Person im Hier und Jetzt erleben lassen.
Auch das **Niederschreiben** von Belastendem hilft, das Gewicht des Erlebten in der Gegenwart für die Patienten zu minimieren. Manchmal kann diese Entlastung noch verstärkt werden, in dem man die Betroffenen anregt, eine **Sorgenschachtel** in realis zu installieren und das Aufgeschriebene bis zur nächsten Therapiesitzung darin aufzubewahren. Dabei sollte die Schachtel einen gut schließenden Deckel aufweisen. Ebenso können **imaginative Deponien** für Belastendes den Patienten im Distanzieren von den traumatischen Inhalten helfen.
Auch die letztgenannten Interventionstechniken lassen die Patienten-Selbsteffizienz in der Gegenwart erfahren.

Teilearbeit Ego State Therapie: ressourcenreiche Ego States

In der rezenten Literatur über Teilearbeit unterscheidet zum Beispiel Fritzsche (2013) bei den Ego States ressourcenreiche Ego States, verletzte Ego States und verletzende, destruktiv wirkende Ego States.
Die grundsätzlich ressourcenreichen Ego States werden in drei Gruppen eingeteilt:

- Ego States der inneren Stärken
- innere Helferinnen und Helfer
- innere Beobachterinnen und Beobachter

In diesen Kategorien können Überschneidungen bestehen. So können zum Beispiel Ego-States der inneren Stärke gleichzeitig innere Helfer sein.

Unter **innerer Stärke sind positive Zustände gemeint,** die mit Gefühlen und einem Erleben von Stärke, Selbstvertrauen, Zuversicht, Freude, Stolz, Offenheit, Freiheit, Verbundenheit und Kreativität verknüpft sind.
Der Begriff „innere Stärke“ stellt lediglich einen möglichen Arbeitstitel dar. Es ist wichtig, immer wieder zu überprüfen, ob die Patienten mit dem Begriff „innere Stärke“ wirklich erreicht und angesprochen werden, oder ob nach einer passenderen Terminologie mit anderer Schwerpunktsetzung gesucht werden muss. Oftmals werden Worte wie innere Klarheit, innere Ruhe, inneres Licht und innerer Klang von den Patienten verwendet.

Fallbeispiel für innere Stärke

Für den Patienten, der beim Ressourcenpunkt „Erheben von schönen Kindheitserlebnissen“ beschrieben worden ist, der Beziehungstraumatisierungen und sexuellem Missbrauch während seiner Kindheit ausgesetzt war, war die innere Stärke in einem positiven Kern, der die Gestalt einer leuchtenden Mandel hatte, repräsentiert. Von dieser leuchtenden Mandel ging Kraft, Freude und Energie aus. Diese Quelle der positiven Energie gab es laut Einschätzung des Patienten seit Beginn seines Seins. Ebenso wurde dort über die Zeit die positive Energie von schönen Begegnungen und Erlebnissen abgespeichert. Die innere Stärke war auch der Sitz der Liebe. Bei der leuchtenden Mandel holte sich der Patient immer wieder Hoffnung und Kraft, um Stunden und Tage geprägt von Resignation und Traurigkeit überwinden zu können. Ebenso war die leuchtende Mandel eine Hilfe, immer wieder Mut zu fassen, vorsichtig und Schritt für Schritt mehr Gefühle zuzulassen, wenn der Patient dazu tendierte aufgrund der stärker werdenden Depression sich von wohltuenden Kontakten zurückzuziehen.

Innere Helfer stellen positive Beziehungserfahrungen dar und können bereits mit der inneren Stärke assoziiert sein. Diese positiven Beziehungserfahrungen werden in den inneren Helfern nochmals konkret fokussiert mit folgenden Aspekten: wer uns positiv beeindruckt hat; wer uns so annehmen konnte, wie wir waren; wer sich uns

wohlwollend und zugewandt gezeigt hat; wer unser Vorbild war; wer uns in Schutz genommen hat.
Wir können Teilaspekte aller Menschen, die in irgendeiner Art für uns Bedeutung hatten, unabhängig davon, ob wir sie persönlich trafen und wann und wo sie lebten, für diese Art von Arbeit nützen. Es liefern auch Idole, Sänger, Schauspieler, Sportler, religiöse Figuren, Romanhelden, Helfertiere oder Fantasiewesen Inspiration und nährende Anreicherungen in diesem Zusammenhang.

Fallbeispiel für innere Helfer

Ein Patient war verbaler und körperlicher Gewalt durch die Mutter ausgesetzt, wenn er ihren Erwartungen nicht entsprach, vor allem in Bezug auf schulische Leistungen. Der Vater schritt gegen die „Auszucker" der Mutter nicht ein. Der Patient etablierte am Ort der Geborgenheit Yoda, eine Figur aus „Star Wars", als ruhende, weise Instanz, die immer einen Rat und liebevolle Anleitungen gab. Erst nach einem Jahr therapeutischer Arbeit etablierte der Patient Galadriel, aus „Herr der Ringe" und ein Feenwesen als umsorgende, mütterliche Instanzen für den verletzten Buben am Ort der Geborgenheit.

Ein weiteres Konzept der inneren Helfer stellen die idealen Eltern dar. In Situationen, in denen Kinder sich total missverstanden, beschämt, abgelehnt und verlassen fühlen, nehmen sie oft Zuflucht zur Vorstellung, zur Fantasie, ideale Eltern zu haben wie sie in Märchen, Geschichten und Mythologien beschrieben werden.
Das Einführen von solchen idealen Eltern zur Unterstützung der inneren Kinder kann eine erhebliche Entlastung darstellen.

Fallbeispiel für ideale Eltern

Eine Patientin wurde jahre lang vom Stiefvater sexuell missbraucht. Sie teilte sich der Großmutter mit, was aber keine Hilfe brachte. Im Alter von vierzig Jahren erfuhr sie von einer Tante, dass die Großmutter öfters gesagt hätte, dass sie sich große Sorgen um die Patientin machte, aber nichts für die Patientin tun konnte. Die Mutter war in der Ehe mit dem Stiefvater, den drei anderen Kindern, die aus der Beziehung mit dem Stiefvater stammten, und der finanziellen angespannten Situation völlig überfordert. Die Patientin vertraute sich der Mutter nie an, da sie die Überforderung der Mutter realisierte und sie keine zusätzliche Belastung für die Mutter sein wollte. Die Brunettis aus Donna Leons Romanen wurden die idealen Eltern der traumatisierten Ich-Anteile unterschiedlichen Alters. Dort war es möglich, sich über alles auszutauschen und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen – ein starkes Kontrastprogramm zu der erlebten emotionalen Einsamkeit in der Kindheit und Jugend. Durch Herrn Brunetti, ein Kriminalbeamter, war zusätzlich ein Sicherheitsmoment gegeben.

Das Konzept des **Inneren Beobachters** geht auf Ernest Hilgard (1986) zurück. Er sprach von einem „hidden observer", der einen Überblick über die inneren, psychodynamischen Prozesse hat. Es handelt sich dabei um einen größeren Überblick als der Patient in seinem normalen Wachbewusstsein hat, der auch größer ist als der Überblick anderer Ego States. Der innere Beobachter ist wenig bis gar nicht emotional involviert. Er äußert sich nüchtern. Der innere Beobachter kann angesprochen werden, er kann sein Wissen kommunizieren.

Fallbeispiel für den inneren Beobachter

Die Patientin, die schon bei der Beschreibung von „idealen Eltern" vorgestellt wurde, nahm im Lauf der Therapie auch Kontakt zu ihrem inneren Beobachter auf. Es war ein Schäfer in Irland, der seine Schafe in der Nähe einer alten Kirche in einer hügligen Landschaft hütete. Die Patientin wandte sich während der Therapiephase, in der sie die Frage beschäftigte, warum sie in ihrem Leben kein Vertrauen zu Männern aufbauen konnte, außer zu ihrem dritten Ehemann, an ihren inneren Beobachter. Er wies sie auf die Szene hin, in der ein Offizier, als sie fünf Jahre alt war, zu ihr nach Hause kam. Die Patientin saß auf der Fensterbank und hörte, wie der Offizier nach dem Hitlergruß mitteilte, dass der Vater gefallen sei. Die Großmutter und Mutter weinten. Die fünf-jährige Patientin wurde von der Traurigkeit der Oma und Mutter ergriffen, wusste aber nicht, was es bedeutete, dass der Vater gefallen sei. Erst Stunden später realisierte das Mädchen, dass ihr Vater, den sie kaum gekannt hatte, tot war.
Dann beschrieb der innere Beobachter den Verlust ihres Teddybären auf der Flucht von Niederösterreich nach Deutschland. In der Folge schilderte er, wie die Mutter, die Tante und Großmutter der Patientin und die anderen Frauen in der Umgebung Angst vor den herannahenden Russen hatten und vor einer drohenden Vergewaltigung. Die Cousine der Tante wurde vergewaltigt und litt ihr Leben lang an den Folgen dieser psychischen und körperlichen Verletzung. Und da war der sexuelle Missbrauch durch den Stiefvater. Manche Details dieser Beschreibungen waren der Patientin bewusst und bereits in der Therapie bearbeitet. Doch die Intensität und Anhäufung von Verlusten wichtiger männlicher Personen bzw. Übergangsobjekte im Sinne des Teddybären, sowie die von Männern ausgehende selbst erlebte und miterlebte Bedrohung wurden der Patientin erst durch diese Begegnung mit dem inneren Beobachter klar. Wir bearbeiteten und

integrierten diese Fülle an schwerwiegenden traumatischen Erlebnissen Schritt für Schritt in den darauf folgenden Therapiesitzungen.

Zusammenfassung

- Schulenspezifisches psychotherapeutisches Arbeiten ist auf Veränderungsprozesse im Patienten angelegt und kann auch bei traumatisierten Patienten Veränderungen herbeiführen.
  Das wurde am Beispiel existenzanalytischer, Ressourcen fokussierender Techniken dargestellt.
- Veränderung und Entwicklung kann durch Ressourcenarbeit in der Psychotherapie generell und in der Traumatherapie spezifisch gefördert werden. Dabei kommen Ressourcentechniken zum Einsatz, die schulen übergreifend aufzufinden sind.
- Es finden Veränderungsprozesse in der Arbeit mit Ressourcen statt. Ressourcentechniken werden gemäß dem jeweiligen Befinden der Patienten während einer laufenden Traumatherapie unterschiedlich angewendet und adäquat modifiziert.

Literatur

Anderessen-Reuster U & Schulze H (2017) Achtsamkeit. Basis einer guten Traumatherapie. In: Psychotherapie im Dialog 4. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 44–47

Drexler H (2000) Schritte zum Sinn. Existenzanalyse 1, 17, 36–41

Fischer-Danzinger D & Janout U (2000) Die personale Positionsfindung. Existenzanalyse 1, 17, 42–46

Frankl V (1987) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

Fritzsche K (2013) Praxis der Ego-State-Therapie. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Hilgard ER (1986) Divided consciousness: multiple controls in human thought and action. New York: Wiley

Huber M (2005) Der innere Garten. Ein achtsamer Weg zur persönlichen Veränderung. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung

Kolbe C (2000) Perspektiven-Shifting. Existenzanalyse 1, 17, 17–20

Längle A (2000a) Die Willensstärkungsmethode. Existenzanalyse 1, 17, 4–16

Längle A (2000b) Phänomenologische Dialogübung. Existenzanalyse 1, 17, 21–27

Matuszak-Luss K (2010) Und es geht weiter – Skizze der Existentiellen Ego State Traumatherapie (EESTT). Existenzanalyse 2, 27, 94–100

Michalak J, Weidenfellner S, Heidenreich Th (2017) Achtsamkeit und ihre Bedeutung in der Psychotherapie. In: Psychotherapie im Dialog 4. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 18–23

Peichl J (2011) Jedes Ich ist viele Teile. Die inneren Selbst-Anteile als Ressource nützen. München: Kösel-Verlag

Peichl J (2012) Hypno-analytische Teilearbeit. Ego-State-Therapie mit inneren Selbstanteilen. Stuttgart: Klett-Cotta

Reddemann L (2007) Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie; PITT – Das Manual. Stuttgart: Klett-Cotta

Schröder D, Cramer H, Langhorst J (2017) Meditative Bewegungstherapie als Behandlungsoption bei psychischen Störungen. In: Psychotherapie im Dialog 4. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 40–43

Tusch L & Luss K (2000) Anleitung für die biographische Arbeit in der EA. Existenzanalyse 1, 17, 31–35

Wicki B (2000) Dereflexion, eine lexikalische Kurzfassung. Existenzanalyse 1, 17, 30

Watkins JG, Watkins HH (2008) Ego-States – Theorie und Therapie. Ein Handbuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Wöller W (2013) Trauma und Persönlichkeitsstörungen. Stuttgart: Schattauer

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Karin Matuszak-Luss

Seckendorfstraße 6/1/6

A – 1140 Wien

info@psyordination.at

BODEN BEREITEN IM ABGRUND DER ÄNGSTE

Barbara Gawel & Doris Fischer-Danzinger

Der Entwicklungs- und Wachstumsprozess findet nicht nur am Ende einer Therapie Beachtung, wo er als Ganzes betrachtet wird. Der Prozess ist auch Thema in Abschnitten, Zwischenstationen, wenn von dem Patienten/der Patientin mehr Stabilität, Eigenermächtigung und Möglichkeit im Umgang mit für sie/ihn schwierigen Themen erreicht wurden.
In der Methodendemonstration wurde, nach einer kurzen thematischen Einführung, der frühe Abschnitt eines Psychotherapieprozesses einer Patientin mit zwanghaft fixiertem Handeln gezeigt. Diese Patientin arbeitete daran, sich zunehmend freier gegenüber dem Zwang verhalten zu können. Im speziellen ging es um die ersten Schritte der Personalen Existenzanalyse (PEA) (Längle 2016, 199). Denn die Deskription und Arbeit an der Kognition stehen am Beginn dieses Prozesses. Dadurch entstehen Boden und Entlastung. Erst von diesem Boden aus ist der entscheidende Entwicklungsprozess möglich.

SCHLÜSSELWÖRTER: Zwang, Deskription, Kognition

PREPARING GROUND IN THE ABYSS OF FEARS

The process of development and growth doesn't only find attention at the end of the therapy when it is regarded as a whole. The process is theme as well in phases, intermediate stations, when the patient has achieved more stability, self-empowerment and the possibility to deal with for him/her difficult situations. An early psychotherapy process stage of a patient with compulsive fixated behavior is outlined during the demonstration of the method after a short topical introduction. The patient worked on becoming increasingly independent from compulsion. It was a matter of the first steps of Personal Existential Analysis (PEA) in particular (Längle 2016, 199), since the description and work on cognition stand at the beginning of the process. In doing so, ground and alleviation is gained as well. Only from this ground the decisive process becomes possible.

KEYWORDS: compulsion, description, cognition

Einleitung

PatientInnen, die unter zwanghaft fixiertem Verhalten leiden, erleben eine Brüchigkeit auf der 1. Grundmotivation (Längle 2013, 73 ff.). In dieser Grundmotivation geht es um die Frage des Sein-Könnens. Therapeutisch arbeiten wir an den Grundbedingungen von Halt, Raum und Schutz. Sind diese Grundbedingungen erschüttert, tritt Angst auf.
Angst entsteht dort, wo der Mensch subjektiv das Gefühl hat, unter diesen Umständen nicht sein zu können. Auch das Phänomen des Zwangs hat existenzanalytisch gesehen die gleichen Wurzeln wie die Angst, jedoch mit unterschiedlichem Erleben.
Betrachten wir den Unterschied in der Not zwischen PatientInnen mit Angststörung und solchen mit Zwangsstörung: AngstpatientInnen befürchten, dass in der Welt etwas passiert oder dass ihnen etwas widerfährt, das sie nicht aushalten oder überleben können. Ängstliche Menschen erleben sich passiv, als Opfer, begleitet von der Überzeugung: „Ich kann nichts dagegen machen!"
ZwangspatientInnen dagegen haben Angst, selbst Täter zu werden, durch eigenes Verschulden etwas Schreckliches bzw. Schaden für andere Menschen zu verursachen. Dieser Angst versuchen sie aktiv durch Kontrolle Herr zu werden, um ein Schuldigwerden, das sie gefühlt nicht aushalten könnten, zu vermeiden. Das Erleben dazu ist: „Ich bin verantwortlich. Ich habe Schuld."
Beiden gemeinsam ist die Angst vor Vernichtung. Der Umgang der ängstlichen PatientInnen mit ihrer Angst ist, die Angst auslösenden Situationen zu vermeiden. Der Umgang der zwanghaften PatientInnen mit ihrer Angst ist der Versuch, diese durch Kontrolle zu beherrschen.
Der Leidensdruck ist beim ängstlichen Menschen größer, weil er sich eher als Opfer erlebt. Der Zwanghafte fühlt sich weniger als Opfer, da er durch sein Kontrollverhalten subjektiv mehr Eigenmächtigkeit erlebt. Daher besteht die Erkrankung häufig mehrere Jahre bevor Therapie in Anspruch genommen wird. Die wahrgenommene Scham vieler zwangserkrankter Menschen trägt ebenfalls dazu bei. Leider verschlechtert sich auch die Prognose, je länger die Krankheit besteht.

Wir können uns jetzt fragen: Was fehlt PatientInnen mit Zwangsstörung, um frei leben zu können: Phänomenologisch betrachtet fehlt es ihnen an Evidenz- und Sicherheitsgefühl.

1. Evidenzgefühl: der zwanghafte Mensch leidet an einer Insuffizienz des Evidenzgefühls. Beispielsweise stellt sich nach dem Abdrehen des Ofens bei den PatientInnen nur sehr kurz oder gar nicht das Gefühl dazu ein, dass der Ofen tatsächlich aus ist.

Damit verbunden ist ein Mangel an

2. Sicherheitsgefühl: Der zwanghafte Mensch leidet an einer Hypertrophie des elementaren Sicherheitsbedürfnisses, also an einer Intoleranz gegenüber dem Restrisiko im Leben. Das heißt, er strebt nach Hundertprozentigkeit und versucht, sich mittels Zwangs-

handlungen, über das Unsicherheitsgefühl hinwegzusetzen. Werden diese ausgesetzt, folgen Ängste.

Da, wo der Zwangskranke dieses Verhalten als unangemessen einsieht, taucht Person als Potentialität auf. Allerdings behindert die regelhaft auftretende Psychodynamik die PatientInnen daran, sich gemäß dieser Einsicht zu verhalten.

In der Therapie sind sechs Punkte wesentlich:

1. Normalisieren:
   a) Grundsätzlich haltgebende Maßnahmen: Sesselmethode (Längle 2016, 202), Wahrnehmungsübungen
   b) Aufklärung über das Wesen des Zwanges. (Intoleranz gegenüber dem Restrisiko des Lebens macht unsicher, es kommt zum Versuch der Sicherung, Überbewertung von Gedanken, Fusion von Gedanken und Handlungen). Dadurch entsteht Entlastung.
2. Das Können, die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen in Bezug auf den Zwang bergen. Zum Beispiel kann man schauen, ob die Zwangshandlungen in einer anderen Reihenfolge getan werden können.
3. Erhöhung des Evidenzgefühls:
   a) Checklisten machen: Herd abdrehen, nachschauen, abhaken.
   b) Handlungen bewusst setzen, nicht nebenbei. Beispiel: „Gehen Sie in Ruhe zum Herd, schauen Sie ihn sich an, machen Sie es sich bewusst und sprechen Sie dazu laut aus: Der Herd ist abgedreht."
   c) Eventuell mit Entspannungstraining kombinieren.
   d) Die Realität prüfen: Wie oft habe ich den Herd schon brennen lassen?
   e) Üben von Selbstdistanzierung: Zum Beispiel ein Gespräch zwischen dem Zwang und dem Herd anregen: Ich gehe mit meinem Zwang zum Herd und frage: „Bist du abgedreht?" und wir horchen gemeinsam, was er sagt.
4. Unterlassen der Handlung: Zum Beispiel mit der Methode der Personalen Positionsfindung (Längle 2016, 201) ein einmaliges Aushalten des Bedrohlichen ermöglichen.

Auch die Paradoxe Intention (ebd. 2016, 197) als ins Maßlose übertriebene Intention dessen, was befürchtet wird, kann bei humorvollen Menschen Anwendung finden. Zum Beispiel: „Heute ist mein Tag, heute lasse ich ganz Wien in Flammen aufgehen."

5. Den Symbolgehalt des Zwanges aufspüren: Den Patienten fragen was ihm zum Zwang einfällt und auch selbst als Therapeut eigene Ideen dazustellen.
6. Biographisches Verstehen:
   a) In Berührung kommen mit den biographischen Wurzeln des Zwanges und Unbewältigtes mittels Biographischer Existenzanalyse – BEA (Längle 2016, 194).
   b) Sich der Angst im Zwang durch Konfrontation bis zum „Tor des Todes" (Längle 2016, 166) annähern. Dies allerdings erst nach einer Stabilisierungsphase.

Methodendemonstration

Es folgt nun eine Demonstration[1], in der mit der Patientin daran gearbeitet wird, sich zunehmend freier zu ihrem zwanghaft fixierten Handeln zu verhalten. Sie weiß um ihr Problem und hat begleitend zur Psychotherapie medikamentöse Unterstützung von ihrem Psychiater bekommen.

Im Sinne der existenzanalytischen Zwangstherapie haben wir bereits haltgebende Maßnahmen mit der Patientin besprochen und eingeübt: Aufklärung, Entspannung, Checklisten. Neu in dieser Einheit kommen dazu:

1. Laut aussprechen, was die Patientin tut (zur Stärkung des Evidenzgefühls).
2. Anfragen, wie oft in ihrem Leben das Befürchtete bereits eingetreten ist (Realitätsbezug herstellen).
3. Erhöhung der Selbstdistanzierung durch:

- Vorstellen des Zwanges als Figur;
- Mit ihm in den Dialog treten;
- Humor.

Wachstum (hier das Erlangen eines freieren Umgangs mit dem Zwang) wird erst durch einen gut vorbereiteten Boden ermöglicht.

a) **Bergen des bereits erarbeiteten Bodens:**

Th: Frau Müller, Sie kommen jetzt seit sechs Wochen zu mir in Therapie. Als Sie beim Erstgespräch hier waren, haben Sie mir erzählt, Sie leiden unter ausgeprägten Ängsten und fühlen sich gezwungen zu gewissen Handlungen und Gedanken.

Wir arbeiten jetzt schon ein paar Wochen miteinander. Können wir schauen, wie es Ihnen heute, im Vergleich zum Therapiebeginn, geht?

Pat: *Ein bisschen leichter ist es geworden, weil Sie mir erklärt haben, dass sehr viele Menschen solche Gedanken, die ich habe und solche Handlungen, die ich mache, auch haben, aber sie die schließlich lassen können. Und dass mein Problem ist, dass ich sie zu sehr beachte. Dass es eigentlich ganz normal ist, dass man sich mal fragt, ob man den Herd abgedreht hat. Dass mein Problem aber ist, dass*

[1] Barbara Gawel hat den Part der Therapeutin und Doris Fischer-Danzinger jenen der Patientin übernommen.

ich mir irgendwie nicht vertrauen kann, dass die Sicherheit wieder weggeht. Dass ich weiß, dass ich, zum Beispiel, den Herd abgedreht habe, dass dieses sichere Wissen aber wieder verschwindet. Und ein bisschen besser geworden ist es, weil ich jetzt auch das Jacobsontraining immer wieder mache dazwischen und so ein bisschen auch in eine körperliche Entspannung komme. Und was auch sehr hilfreich ist, ist, dass ich mir in der Früh eine Liste mache von den Dingen, die heute zu erledigen sind. Wenn das getan ist, kann ich die Dinge abhaken. Und wenn ich gute Tage habe, dann sehe ich damit immer wieder, dass ich Punkte erledigt habe und kann die auch gut lassen. An schlechten Tagen muss ich so viel kontrollieren, dass ich nicht wirklich weiterkomme. Sie haben mir auch gesagt, dass es darum geht, dass ich mit dem Restrisiko, das das Leben auch beinhaltet, umgehen muss. Das schaffe ich dann an schlechten Tagen noch nicht.

b) **Verstärkung dessen, was bereits gut gelingt um weiteres Wachstum zu ermöglichen**

Th: Bezüglich der Übungen, was tut Ihnen gut? Wie setzen Sie die ein?

Pat: *Bei den Übungen haben Sie mir kurz erklärt, dass es um Anspannung und Entspannung geht. Und immer, wenn ich merke, dass ich sehr verspannt bin, weil ich mir große Sorgen mache Fehler zu übersehen, …*

Ich bin ja in einer Firma, wo es darum geht, Statistiken weiterzuleiten und zu sammeln und, dann merke ich, ich fange immer wieder an von Neuem auch die Zahlen mit dem Taschenrechner nachzurechnen, ich weiß eh, dass es im Computer stimmt, aber ich traue dem nicht. Da merke ich, dass ich immer angespannter werde. Dann schaffe ich es, dass ich kurz diese Übungen mache und dann geht es ein bisschen besser. Damit schaffe ich, dass ich rascher zum nächsten Arbeitsschritt gehe und doch den Bericht fertigbekomme. Dann fällt es mir auch leichter, wenn ich abends von der Firma nach Hause gehe, dass ich mir festgelegt habe: Maximal zwei Mal kontrolliere ich die Zahlen, dann mache ich die Mappe zu, mache Jacobsonübungen und dann gehe ich nach Hause. Das ist mir jetzt ein paar Mal gelungen.

Th: Wie schaut es an den Tagen aus, an denen das nicht gelingt?

Pat: *Dann überprüfe ich die Zahlen noch einmal und schaue, ob ich von allen Kollegen alle Zahlen habe, die ich brauche. Das dauert manchmal Stunden und dann kommt das Gefühl, dass ich nicht sicher sein kann, ob ich wirklich genau geschaut habe. Dann dauert das so lange, dass oft schon der Putztrupp um halb zehn Uhr abends kommt, dann muss ich gehen. Da bin ich dann schon total fertig.*

c) **Sich dem tiefsten Abgrund der Angst zuwenden**

Th: Vielleicht können wir uns anschauen, was ist das Schlimmste, was passieren könnte, mit diesen Berichten?

Pat: *Dass ich falsche Zahlen abliefere und die Firma dadurch in Misskredit gerät. Dass die Zahlen nicht stimmen, alles falsch produziert wird und ich bin schuld, dass es große Verluste gibt, sowohl zeitlich als auch finanziell. Bei Steuerprüfungen verlieren dann vielleicht Leute in der Managementetage Posten, dann sind Familien ohne Einkommen, weil man sich ja verlässt, dass ich die richtigen Zahlen liefere…*

In der Therapie mit dieser Patientin geht es immer wieder darum das Schlimmste, nämlich – mit der befürchteten Schuld, den Ruin der Firma herbeigeführt zu haben – leben zu können. In diesem Therapieabschnitt liegt der Fokus auf dem Realitätsgehalt der Schuld.

Th: Aha, wenn es nicht gelingt, dann bleiben Sie, bis der Putztrupp da ist?

Pat: *Ja, dann kann ich meistens gehen, weil erstens weiß ich dann, dass die nachschauen, ob ich nicht irgendetwas brennen oder stecken gelassen habe. Es ist mir ganz wichtig, dass alles ordentlich abgeschlossen ist. Da würden mich diese Leute aufmerksam machen, wenn ein Kasten nicht ordentlich versperrt wäre. Das sind ja auch sensible Daten. Auf der anderen Seite möchte ich auch nicht, dass mich die fragen, warum ich immer so lang da bin. Da schäme ich mich, ich habe ja auch keine ordentliche Erklärung dafür.*

d) **Realitätsbezug herstellen**

Th: Schauen wir uns mal an, wie oft ist es Ihnen schon passiert, dass Sie falsche Zahlen geliefert haben.

Pat: Denkt nach … dann aufgeregt: *Eigentlich noch nie, aber das liegt daran, dass ich auch so viel kontrolliere, sonst wäre es mir sicher schon einmal passiert.*

Th: Wie lange sind Sie denn schon in der Firma?

Pat: *Sechs Jahre. Aber ich weiß, dass in manchen Abteilungen schon einiges schiefgelaufen ist, weil Mitarbeiter nicht aufmerksam waren und das wäre ganz furchtbar, wenn ich an so etwas schuld wäre. Das ist ein Familienbetrieb, da hängen so viele Existenzen dran …* (Patientin wirkt sichtlich nervös und angespannt).

Th: Aha, Sie sind sechs Jahre in der Firma, haben noch nie falsche Zahlen geliefert. Es gibt eine Möglichkeit, dass man sich verrechnet, aber Sie haben sich noch nicht verrechnet. Sie sind ein sehr genauer Mensch. Sie überprüfen noch einmal, ob es stimmt, was Sie tun, ob Sie sich verrechnet haben und aus dem, was Sie mir erzählt haben, könnte man schließen, dass ein einmaliges Überprüfen

reichen würde, um auf etwaige Fehler draufzukommen. Natürlich kann man sich auch beim Überprüfen noch einmal irren. Diese Potentialität ist da, aber meistens ist es keine Realität, dass man sich zweimal irrt.

Pat: *Also, Sie meinen, es ist okay, einmal die Zahlen zu überprüfen, es dann aber zu lassen?*

Th: Ja. Das finde ich ein angemessenes Verhalten. Sie sind eine genaue, gewissenhafte Mitarbeiterin. Das drückt sich auch darin aus, dass Sie bei Rechnungen noch einmal nachrechnen. Aber dann geht es darum, es auch sein zu lassen.

Pat: *Bei Ihnen hört sich das so leicht an. Aber ich muss auch noch andere Unterlagen zusammenstellen, andere Zusammenfassungen machen und dann fange ich an irgendetwas anderes zu tun und dann kommt so ein Zweifel hoch: „Was ist, wenn du dich da verrechnet hast?" Und das ist so ein Teufelskreis, weil ich weiß, dass ich noch etwas anderes tun muss an dem Tag und ich bin aber nicht sicher, ob ich genau gerechnet habe und dann kann ich es nicht lassen, ich muss noch einmal die Zahlen hernehmen und sie kontrollieren. Gestern war es wieder so schlimm, weil Sie wissen ja, ich habe Ihnen ja erzählt, es geht um einen größeren Geschäftsabschluss, da hat der Chef eine größere Zusammenstellung von unseren Unterlagen gebraucht und ich habe gestern auch wieder die ganze Mittagspause durchgearbeitet und am Abend bis der Putztrupp gekommen ist. Mir war schon ganz schlecht, weil ich zu wenig gegessen hab, aber als ich auf dem Weg in die Kantine war, ich war noch nicht einmal bei der Tür draußen, bin ich wieder zurückgegangen und habe noch mal von vorne angefangen.*

Th: Können wir uns das einmal genauer anschauen, was da gestern passiert ist?

Pat: *Naja, ich habe den einen Bericht fertiggehabt, an dem ich die letzten Tage gearbeitet habe. Und war darüber eigentlich sehr froh, weil ich schon befürchtet hab, dass ich die Unterlagen nicht fertig haben werde, die der Chef braucht. Und dann hat er aber angerufen und gesagt, er möchte noch eine Aufstellung haben über die Zahlen vom Vorjahr und das wäre eigentlich etwas sehr Einfaches gewesen, weil ich nur Auszüge aus dem Bericht vom Vorjahr kopieren und neu zusammenstellen müsste. Da kamen aber Zweifel, ob das im Vorjahr richtig zusammengerechnet wurde. Dann habe ich schnell begonnen, die Endsummen zu kontrollieren und dann habe ich diese neue Tabelle fertig gehabt, mit der Übersicht und wollte essen gehen, es war eh schon 14 Uhr, ich hatte Hunger, mir war schon schlecht, weil ich dann auch immer so angespannt bin, dann war ich auf halbem Weg raus, um essen zu gehen, dann habe ich es aber nicht geschafft, bin zurück, habe wieder nachgerechnet und so ist die Mittagspause vergangen, und dann hat auch schon der Chef angerufen, etwas ungehalten, weil er dachte, dass er diesen Bericht schnell bekommt, und es war ganz furchtbar…*

Th: Also gut, dann schauen wir uns einmal an: Sie haben die Zahlen zusammengestellt und noch einmal kontrolliert gehabt.

(Patientin nickt).

Th: Könnten Sie sich vorstellen, dass Sie sich laut sagen: „Jetzt habe ich es einmal kontrolliert und jetzt lasse ich es." Ganz bewusst.

Pat: *Mhm.*

Th: Könnten Sie sich vorstellen, dass Sie es laut sagen: „Ich kontrolliere die Zahlen, jetzt habe ich sie einmal kontrolliert und jetzt lasse ich es. Ich bin sechs Jahre in der Firma, es ist mir noch nie passiert, dass ich falsche Zahlen abliefere." Dass Sie sich das laut sagen?

Pat: *Ja, (lächelt), ich habe ja zum Glück ein Zimmer für mich alleine. Was denken sich denn sonst die Leute…*

Th: Gut, dann sind Sie hinausgegangen und wollten essen, weil Sie Hunger hatten, aber der Zweifel ist wiedergekommen und Sie sind zurückgegangen. War das so?

Pat: *Ja.*

Bisher haben wir den Boden verstärkt und auf seine Tragfähigkeit hin überprüft. Da er bei der Patientin stabil erscheint, versuchen wir im nächsten Schritt Wachstum dadurch zu ermöglichen, dass sie in einen freieren Umgang mit dem Zwang kommen kann.

e) **Erhöhung der Selbstdistanzierung**

Th: Frau Müller: Wenn Sie sich vorstellen, dass Ihr Zwang eine Gestalt hat, wie würde denn der ausschauen?

Pat: *Was heißt das, eine Gestalt?*

Th: Naja, Frau Müller, wir wissen ja, an manchen Tagen geht es gut, sagen Sie, an manchen Tagen geht es schlecht, da können Sie Ihre Sachen nicht so erledigen. Da kommt Ihr zwänglicher Teil in den Vordergrund. Wenn wir uns jetzt vorstellen, Sie würden diesem zwänglichen Teil eine Gestalt geben, wie würde der ausschauen?

Pat: *Das ist schon ein bisschen komisch… aber Sie meinen, dass der Teil in mir manchmal wie schläft und manchmal da ist?*

Th: Ja, so kann man es sich auch vorstellen.

Pat: *Naja, streng wird er sein, drohend…*

Th: Und wie würde er ausschauen?

Pat: Denkt nach, antwortet schließlich: *Groß, dunkel, spitze Nase, spitze krallenartige Finger, einen langen Stab mit dem er immer auf die Dinge zeigt, die ich wieder falsch machen könnte, …*

Th: Schlägt er mit diesem Stab auch zu?

Pat: *Als ich Mittagspause machen wollte, hat er mich im-*

mer wieder angestoßen mit dem Stab und gesagt: „Kontrollier noch mal…, wenn da ein Fehler ist, dann passiert etwas ganz Schlimmes…“
Th: Also groß ist er, eine dunkle, spitze Gestalt, … hager?
Pat: *Ja ja, … Als Ganzes eckig, spitz, …*
Th: Können Sie ihn sehen?
Pat: *Ja, kann ich.*
Th: Schauen wir noch einmal auf gestern: Wann ist er da plötzlich aufgetaucht?
Pat: *Als ich auf dem Weg aus dem Büro war, in die Kantine. Plötzlich war er da, hat mit dem Stab gestoßen, gesagt, es würde etwas Schreckliches passieren, … Das war so bedrohlich, dass mir gleich schlecht wurde und ich zurückgegangen bin…*
Th: Können wir hier einmal Stopp machen und uns das genauer anschauen?
(Patientin nickt)
Th: Glauben Sie, Sie könnten mit dem Zwang auch einmal reden?
Pat: *Reden?*
Th: Ja, reden.
Pat: *Was sollte ich ihm denn sagen?*
Th: Lassen Sie uns gemeinsam überlegen. Vielleicht könnten Sie ihm sagen: „Du, ich habe einmal gerechnet und einmal kontrolliert, ich weiß, dass ich genau bin und daher ist es genug. Ich habe jetzt Hunger und möchte jetzt essen gehen.“
Pat: *Na, das wird er sich aber nicht gefallen lassen, er wird ja immer größer und droht mit seinem Stab. Er sagt es kann ja TROTZDEM ein Fehler passiert sein.*
Th: Na, dann könnten Sie ihm ja sagen: „Ja, das kann sein, aber ich habe jetzt Hunger und ich habe einmal kontrolliert, weiß, dass ich genau bin und deswegen gehe ich jetzt essen. Wonach ist dir denn? Ich hätte gern einen Salat, magst du auch einen?“
Pat: *(muss lachen.) Also, Sie meinen wirklich, dass ich ihm das so sagen kann?*
Th: Ja, das meine ich.
Pat: *Er wird mir aber beim Essen keine Ruhe lassen.*
Th: Na, dann könnten Sie ihm sagen: „Pass auf, du kannst dir jetzt Gedanken machen drüber, ich esse inzwischen meinen Salat. Du bist herzlich eingeladen, wenn du auch was essen willst.“ Jetzt verstehen wir auch, warum er so spitz ist, der kommt ja nie zum Essen.
(Patientin lacht…)
Th: Was glauben Sie wäre dann?
Pat: *Ich glaube, der wird missmutig vor seinem Salat sitzen und nichts anrühren … vielleicht stochert er mit seinem Stab darin herum … ich könnte aber inzwischen schon etwas essen.*
Th: Und, wie wäre das?
Pat: *Wenn das so wäre, das wäre super…*
Th: Ja, man muss sich im Leben nicht alles gefallen lassen, auch von sich selber nicht. … Wie fühlt es sich denn jetzt an, wenn Sie sich das so vorstellen?
Pat: *Ja, besser, es ist ruhiger. Wenn das so gelingt, dann habe ich so das Gefühl, er ist schon da, mit seinen Vorwürfen, Horrorszenarien, … aber ich habe trotzdem die Möglichkeit, essen zu gehen, ich bin ihm nicht so ausgeliefert und das macht es ein bisschen leichter…*
Th: Also Sie sind ihm nicht so ausgeliefert. Dadurch, dass Sie mit ihm reden, verhandeln, entsteht für Sie mehr Spielraum.
Pat: *Ja, das stimmt. Da habe ich jetzt nicht mehr so das Gefühl, dass ich der Zwang bin. Sondern er ist ein Teil von mir und manchmal ist er eh auch ganz ruhig.*
Th: Frau Müller, könnten Sie sich vorstellen, dass Sie so mit Ihrem Zwang im Gespräch bleiben?
Pat: *Ja, ich kann es ja probieren. Ich glaube zwar, dass er sich, wenn wir allein sind, nicht so leicht geschlagen gibt, wie hier, wenn Sie auch da sind, aber auf alle Fälle habe ich das Gefühl, dass ich es probieren kann. Es hat mir auch geholfen, was wir bisher besprochen haben, die Erklärungen, die Entspannung, die Checklisten, da kann ich das jetzt auch probieren. Ich werde Ihnen auf alle Fälle das nächste Mal darüber berichten.*
Th: Ja, gut. Bis zum nächsten Mal…

Durch diese, für die Patientin humorvolle Imagination des Zwangs als ein „Gegenüber“, mit dem sie in Dialog treten kann, und von dem sie sich nicht alles gefallen lassen muss, konnte sie sich ein Stück weit aus der Umklammerung des Zwangs lösen. Dadurch erlangt die Person ein großes Stück mehr Freiheit.

Literatur

Längle A (2013) Lehrbuch der Existenzanalyse, Grundlagen. Wien: Facultas
Längle A (2016) Existenzanalyse, Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas

Anschrift der Verfasserinnen:
PhDr. Barbara Gawel
Hernalser Hauptstraße 101/15–16
A – 1170 Wien
praxis@barbaragawel.at

Mag. Doris Fischer-Danzinger
Einwanggasse 23/1/11
A – 1140 Wien
doris@fischer-danzinger.at

DURCH TRAUERN IN DER BEZIEHUNG ZUM LEBEN REIFEN

Barbara Jöbstl & Margarete Lackner

Trauer als die gefühlte Beziehung zum verlorenen Wert ist die Voraussetzung dafür, sich dem Leben nach einem Verlust neu zu öffnen und dabei als Person potentiell zu wachsen und zu reifen.
Da wo Trauer ausbleibt, gerät der Lebensfluss ins Stocken, was sich häufig in einem funktional-depressiven Lebensmodus ausdrückt.
Im Methodensymposium des Kongresses in Dresden wurde in einem Hotspot ein Therapieabschnitt zur Trauerinduktion demonstriert, der im Folgenden partiell wiedergegeben wird. Den methodischen Hintergrund dazu bildet die Personale Existenzanalyse (PEA), im dargestellten Dialog die Schritte PEA 0 und PEA 1. Darin wird gezeigt, wie durch die von der Therapeutin angeleitete und empathisch begleitete Beziehungsaufnahme zum verstorbenen Menschen Gefühle wieder ins Fließen kommen, Trauer und damit Wertberührung ermöglicht wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Trauer, Wertberührung, Trauerprozess, Trauerinduktion, Personale Existenzanalyse

MATURING BY MOURNING IN THE RELATIONSHIP TO LIFE

Mourning, the felt relationship to lost value, is precondition in order to newly open up to life after a loss and to potentially grow and ripen as a person.
Where mourning stays absent, the flow of life comes to a halt, which is often expressed in a functional-depressive mode of life.
In the method symposium of the congress in Dresden a treatment period of mourning induction was demonstrated in a hotspot, which is partially reproduced in this paper below. The methodological background is constituted by Personal Existential Analysis (PEA), in the presented dialogue the steps PEA 0 und PEA 1. It illustrates how feelings return to a flow, mourning and coming into touch with value becomes possible again, through building up a relationship with the deceased with the guidance and empathic accompaniment of the therapist.

KEYWORDS: mourning, coming into touch with value, process of mourning, induction of mourning, Personal Existential Analysis

Einleitung

Schwere Verluste, insbesondere der Verlust eines nahestehenden Menschen, sind äußerst leidvoll und schmerzhaft und können unsere Beziehung zum Leben, unser Lebenmögen nachhaltig in Frage stellen. Diese Wertminderung des Lebens durch einen Verlust kann Betroffene bis zum Abgrund von Sinnlosigkeit und Suizidalität führen.
Trauer bedeutet Zuwendung zu dieser schmerzenden Wunde des Verlustes. Durch Berührung in Fühlung mit dem Schmerz und dem verlorenen Wert zu kommen, ist die Voraussetzung dafür, sich dem Leben auch in seiner Werthafthaftigkeit wieder zuwenden zu können (Längle & Bürgi 2016).
Der Einsatz von Copingreaktionen wie Rückzug, Aktivismus, Wut oder Erstarrung angesichts des Unfasslichen kann für die akute situative Bewältigung wichtig sein, um den unaushaltbaren Schmerz abzuschirmen und das „Überleben" in Anbetracht der schrecklichen Wirklichkeit zu gewährleisten.

Bleibt die Person in der Verarbeitung jedoch haften, fixiert in diesen Schutzreaktionen, führt dies zu einem Verlust der Beziehung zu sich und zum Leben, zu Werteverarmung und Weltverlust. Leere, Kälte, Selbstentfremdung, Funktionalismus und Sinnlosigkeit können die Folge sein. Depression ist das Leiden an dieser Wertminderung des Lebens. Primär dient sie als Selbstheilungsversuch dem Schutz der Person vor Überforderung und schafft Entlastung durch den Rückzug. Bei Fixierung resultiert jedoch eine Dynamik, die am Ende zu einem Verlust an Erleben und damit zur Beziehungslosigkeit führt. Das Leben fühlt sich leer, schwer und belastend an (Längle 2016).

Eine Fallvignette

Judith, 59 Jahre alt, hat vor eineinhalb Jahren ihren Mann verloren. Er ist an einem Pankreaskarzinom verstorben. Die beiden waren 25 Jahre glücklich verheiratet und haben einen 19-jährigen Sohn, der noch zu Hause lebt, aber demnächst an den Studienort ziehen wird. Seit einem halben Jahr ist Judith nach einem erfüllten Berufsleben als Sekretärin in Pension und seitdem ginge es ihr schlecht. Sie leide an Schlafstörungen, Antriebslosigkeit, Lustlosigkeit, Freudlosigkeit und Sinnlosigkeitsgefühlen, müsse sich morgens zwingen, aufzustehen, könne sich zu nichts aufraffen, ertrage keine Menschen um sich, aber auch nicht die Stille im Haus. Das Leben fühle sich leer und unerträglich an und wenn da nicht ihr Sohn wäre, wüsste sie nicht, ob sie ihrem Leben nicht ein Ende setzen würde. Bis zur Pensionierung habe sie gut funktioniert, vermeintlich den Tod ihres Mannes gut verkraftet, sie sei ja vorbereitet gewesen, habe ab der Diagnosestellung

drei Jahre Zeit gehabt, von ihm Abschied zu nehmen. Nun sei sie nicht mehr so sicher, ob sie den Verlust wirklich bewältigt habe und ahnt einen Zusammenhang mit ihrem derzeitigen elenden Zustand.

Judith willigt ein, dass wir uns dieser Zeit der Erkrankung und dem Tod ihres Mannes in der Therapie gemeinsam zuwenden um zu sehen, wie sie es tatsächlich bewältigt hat, wie sie damit umgegangen ist und ob die Entstehung der Depression möglicherweise daraus zu verstehen ist.

Der Trauerprozess und seine Voraussetzungen

Trauer ist die personale Verarbeitung von Verlust und erfordert die Aktivitäten der vier Grundmotivationen.
Ziel des Trauerprozesses ist es, Nähe zum verlorenen Wert und zu den eigenen Gefühlen, zum Schmerz des Verlustes aufzunehmen, sodass die Träne quellen kann und damit Leben wieder ins Fließen kommt.
Die Voraussetzungen dafür sind, die Tatsache des Verlustes, aber auch die eigenen schmerzlichen Gefühle *aushalten und annehmen* zu können, sich dem verlorenen Wert und den eigenen aufkommenden Gefühlen *zuzuwenden*, sie zuzulassen und damit in einer Nähe zu sich zu bleiben.
Das Fließen der Tränen durchbricht die Verhärtung der Copingreaktionen und ermöglicht ein tröstliches *Zu-sich-sprechen* sowie ein liebevolles *Für-sich-sorgen* und ein *Sich-neu-beziehen* auf den verlorenen Wert.
Damit ist ein Boden gegeben, der wiederum ein Sich-Öffnen in die Welt, eine *sinnstiftende Ausrichtung* auf eine Zukunft in Integration des Verlustes und eine Verinnerlichung der Beziehung zum verlorenen Wert und zu sich selbst ermöglicht.
Das Ja zum Leben ist wieder gefunden (Längle & Bürgi 2016).

Induktion des Trauerprozesses in der Praxis

Die Induktion der Trauer in der therapeutischen Begleitung vollzieht sich in vier Schritten gemäß der Vorgehensweise der Personalen Existenzanalyse (PEA) (Längle 2000).
Die Schritte seien hier im Überblick skizziert:

- PEA 0: Was ist? – Schilderung der Fakten in der Deskription
- PEA 1: Wie ist es? – Bergen der Emotionen im Eindruck
- PEA 2: Wie stelle ich mich dazu? – Einnehmen einer neuen Haltung in der Stellungnahme
- PEA 3: Wie lebe ich damit weiter? – Finden eines authentischen Ausdrucks

In der dargestellten therapeutischen Sequenz werden im Besonderen die Schritte PEA 0 und PEA 1 illustriert. Es wird veranschaulicht, wie durch das Erzählen vom verstorbenen Menschen und das Schildern der damaligen Realität rund um die Erkrankung eine allmähliche schrittweise Zuwendung zu dieser Wirklichkeit und zu sich selbst erfolgt. Zuwendung führt zu Berührung und ermöglicht damit ein Befreien von verschlossenen Emotionen.
Das soll nun anhand des Dialoges zwischen Therapeutin und Patientin gezeigt werden:

Induktion des Trauerprozesses mit Judith

Th: Sie sagen, Sie haben die Erkrankung ihres Mannes, den Leidensweg mit ihm, die Betreuung bis zum Sterben und auch seinen Tod super bewältigt, was meinen Sie damit?
Pat: *Naja, ich habe alles super auf die Reihe gekriegt, Job, Haushalt, Garten, die Betreuung meines Mannes… also zumindest nach dem ersten Schock der Diagnose…*
Th: Wer hat Ihnen die Diagnose mitgeteilt und unter welchen Umständen?
Pat: *Wir hatten einen Termin zur Befundbesprechung im Krankenhaus mit einem Arzt, den wir schon kannten. Wir sind in seinem Büro ihm gegenüber gesessen und er hat uns freundlich und sachlich erklärt, dass es sich um ein bereits metastasiertes Pankreaskarzinom handelt, er hat uns auch Bilder gezeigt und erklärt, dass die Heilungschancen gleich null sind und die Lebenserwartung noch maximal ein Jahr.*
Th: Wie haben Sie beide das aufgenommen, wie ist es Ihnen gegangen, Ihnen und Ihrem Mann?
Pat: *Also mir hat es anfangs den Boden unter den Füssen weggezogen! Die Vorstellung, dass mein Mann sterben sollte, war für mich unfassbar, entsetzlich…*
Th: Und Ihr Mann?
Pat: *Er hat das sehr ruhig aufgenommen und hat mich dann beruhigt. Er war überzeugt, den Krebs zu bekämpfen, vom ersten Augenblick an bis zum letzten Atemzug. Er wollte unbedingt leben, hatte Pläne für die Zeit nach unserer gemeinsamen Pension und hat die ärztlichen Prognosen… wie nicht gehört, nicht für wahr genommen. Selbst als er schon völlig entkräftet auf der Palliativstation lag, wollte er nicht wahrhaben, dass dies seine letzte Station ist.*
Th: Wie sind Sie mit diesem leugnenden Verhalten Ihres Mannes umgegangen?
Pat: *Ich habe immer wieder versucht, ihm die Realität vor*

Augen zu halten… Es war zwecklos, er hat es nicht zugelassen und wie stereotyp wiederholt, dass er den Krebs besiegen werde und ich solle doch mit ihm positiv in die Zukunft schauen.
Th: Wie war das für Sie?
Pat: *Das war schrecklich, quälend…*
Th: Was war so quälend?
Pat: *Dass ich ihn da nicht erreicht habe, mit ihm nicht darüber sprechen konnte, was mir auf der Seele brannte und was mir angesichts der kurzen verbleibenden Zeit noch wichtig gewesen wäre… Und irgendwann habe ich resigniert, habe ihn gelassen, getan was zu tun war, gut funktioniert, auch dann als er gestorben war… Begräbnis, Nachlass, habe alles bestens abgewickelt, daneben meinen Job gemacht… Ich habe auch nicht weinen können, weder am Totenbett noch beim Begräbnis und meinte, das läge wohl daran, dass ich ja drei Jahre Zeit zum Abschied nehmen hatte!*
Th: Und haben Sie Abschied genommen?
Pat: *Wenn ich heute so zurück schaue – eigentlich nicht! Ich habe mich abgefunden, dass er sterben wird, aber zum Verabschieden hätte ich ihn gebraucht…*

Zwischenreflexion

Hier wird deutlich, dass die Patientin nicht getrauert hat, sondern sich, wie sie sagt, abgefunden und in einem funktionalen Modus diese Zeit bewältigt hat.
Methodisch wird in diesem Abschnitt angedeutet, wie sich durch das Anfragen der Fakten allmählich ein Bild ergibt und wie sich die Patientin durch das Erzählen, sowie verstärkt durch erste Fragen nach dem Erleben, ihren Emotionen annähert.
Der weitere Dialog beinhaltet natürlich ebenso deskriptive Elemente. Durch das empathische Mitgehen und Nachgehen der Therapeutin, sowie weiteres Anfragen der Gefühle nähert sich die Patientin langsam dem größten Schmerz.

Th: Es war also nicht möglich, Ihrem Mann in dieser Wirklichkeit des herannahenden Todes zu begegnen… Wie ist es Ihnen da ergangen, wie haben Sie sich gefühlt?
Pat: *Wie schon gesagt, es war quälend, ich habe mich unglaublich einsam gefühlt, allein gelassen von ihm, hilflos und ohnmächtig.*
Th: Wovor haben Sie sich ohnmächtig gefühlt?
Pat: *Vor dieser Mauer des Leugnens seiner Krankheit. Ich war irgendwie auch fassungslos, so kannte ich ihn nicht, das war ein Fremder!*
Th: Was meinen Sie damit?
Pat: *Er war immer einer gewesen, der sich den Problemen gestellt hat und hatte stets ein offenes Ohr für mich – wir konnten über alles reden! Zuletzt auf der Palliativstation, als er so dalag, schwer atmend, matt, kaum noch fähig zu sprechen – ich hätte heulen mögen und so vieles wäre mir noch auf der Zunge gelegen, aber da konnte auch ich nicht mehr sprechen…*
Th: Was hätten Sie ihm gerne noch gesagt, was hätten Sie gerne noch mit ihm geteilt?
Pat: *Ach so Vieles! Ich hätte ihm gerne gesagt, wie dankbar ich bin für unsere gemeinsame Zeit, wie sehr ich ihn liebe… Ich hätte mich gerne noch mal mit ihm zurückerinnert, an die Zeit, wie wir uns kennengelernt haben, wie unser Sohn auf die Welt gekommen ist, unsere gemeinsamen Reiseabenteuer, aber auch an unsere schwierigen Zeiten…*
Th: Wofür wäre Ihnen das wichtig gewesen?
Pat: *Um ihm nahe zu sein und unsere Verbundenheit zu spüren. Und ich hätte ihn so sehr gebraucht!*
Th: Wofür hätten Sie ihn gebraucht?
Pat: *Ich hätte gerne gewusst, wie es ihm wirklich geht tief im Innersten, ob er Angst hat vor dem Tod… und ich hätte gerne meinen Schmerz mit ihm geteilt, mich an seiner Schulter ausgeweint!*
Th: Haben Sie das versucht?
Pat: *Ja anfangs oft, aber immer wenn ich damit angefangen habe, hat er mich ermahnt, nicht so negativ zu sein, das tue ihm nicht gut, ich solle doch positiv denken und mit ihm Zukunftspläne schmieden. Aber das konnte ich nicht!*
Th: Also Sie hätten gerne noch mit ihm die gemeinsamen Lebenserinnerungen geteilt, mit ihm über die Realität seiner Krebserkrankung und des nahenden Todes und über seine wahren Gefühle dazu gesprochen, und Sie hätten gerne Ihren Schmerz und Kummer mit ihm geteilt…
Pat: *Ja, das wäre schön gewesen!*
Th: Und es war nicht… Welches Gefühl kommt jetzt auf, wenn das jetzt so ins Bewusstsein kommt?
Pat: *Irgendwie kriege ich eine Wut auf ihn, er hat mich so allein gelassen, ich fühlte mich wirklich im Stich gelassen…*
Th: Allein gelassen, weil er für Ihre Fragen und Ihren Kummer kein offenes Ohr hatte, Ihr Bedürfnis, ihm in dieser schweren Situation nah zu sein, abgewehrt hat.
Pat: *Ja, genau so ist es…*
Th: Und wenn Sie sich das jetzt so nahe gehen lassen, wie unnahbar Ihr Mann für Sie war, wie alleine Sie sich gefühlt haben, was fühlen Sie da?
Pat: *Das sticht im Herzen, das tut unglaublich weh!*
Th: Was tut eigentlich so weh?
Pat: *Diese Mauer, die er vor sich und seinen Gefühlen und vor unserem gemeinsamen Leben errichtet hat…*
Th: Was hat Ihnen Ihr Mann durch dieses abgrenzende Verhalten, mit dieser Mauer vermittelt? Oder- welche Botschaft ist bei Ihnen angekommen, sodass es so schmerzt?
Pat: *Irgendwie so wie: „Ich will dich da jetzt nicht dabei haben, bleib mir vom Leib!“…*

Th: Und warum schmerzt das so sehr?
Pat: *Weil er damit eigentlich unsere Beziehung gekappt hat, als ob er sich von mir getrennt hätte, ohne Vorwarnung, ohne Begründung war er für mich plötzlich wie ein Fremder…*
Th: Also es fühlte sich an wie Beziehungsabbruch, wie eine Trennung aus heiterem Himmel… Und das schmerzt…
Pat: *Ja, das tut unheimlich weh! Und jetzt wird mir bewusst, dass ich ihn eigentlich schon vor seinem Tod verloren habe, er war nicht mehr bei mir, ich habe ihn nicht erreicht, wir haben unser Leben nicht mehr geteilt und er hat es mir, ja eigentlich uns verwehrt, voneinander Abschied zu nehmen…*

Zwischenreflexion

Die von der Patientin verstandene Botschaft aus dem abgrenzenden Verhalten ihres Mannes ermöglicht ein phänomenologisches Erhellen des Bewegenden und dessen phänomenalen Gehalts. Es wird deutlich, dass sich für sie der Verlust nicht erst mit dem Tod, sondern schon davor ereignet hat. Die Trauer darüber kommt ins Fließen.

Th: Welche Gefühle stellen sich jetzt ein, wenn Sie das so aussprechen?
Pat: *Es tut so sehr weh, es macht mich unglaublich traurig… Ich sage ihnen, mir blutet gerade das Herz… (sie beginnt heftig zu weinen)… Entschuldigen sie!*
Th: Es ist schon in Ordnung, weinen Sie nur, lassen Sie die Tränen ruhig fließen… Das ist ja wirklich zutiefst traurig, dass der Abschied nicht so geglückt ist, wie es gut gewesen wäre, das tut mir auch von Herzen leid für Sie!
(Nach einigen Minuten blickt die Patientin auf und trocknet sich die Tränen.)
Th: Wie fühlen Sie sich jetzt?
Pat: *Erleichtert! Es ist, als ob sich ein Stein von meiner Brust gelöst hätte, ich atme freier, mein Herz ist leichter… Ich bin unendlich traurig, aber… ich kann es gar nicht beschreiben, ich fühle mich gerade sehr lebendig, das habe ich schon lange nicht mehr! Außerdem merke ich gerade, dass ich warme Hände habe, kann mich nicht erinnern, wann das das letzte Mal war!*
Th: Wonach ist Ihnen jetzt zumute? Was täte Ihnen jetzt gut?
Pat: *Ich habe das Gefühl, ich möchte nachher zum Grab fahren…*

Die Folgen des Trauerns

Trauern bedeutet, mit dem verlorenen Wert in Beziehung zu bleiben, indem sein Verlust schmerzlich gefühlt und beweint wird. Damit bleibt Leben im Fließen bzw. kann wieder in Bewegung kommen, es bleibt lebendig, Lebenskraft und Lebenslust werden neu entfacht. Durch die Nähe und Berührung mit den eigenen Gefühlen vertieft sich die Selbstbeziehung und das befördert die Selbstannahme. Durch die Beziehungsaufnahme zum verlorenen Wert wird erfahrbar, dass der Wert nicht verloren, sondern in der Innerlichkeit unaufhebbar geborgen ist.
So mit sich selbst, den eigenen Gefühlen und dem Verlust in Beziehung wird es möglich, sich auf das Leben in einer neu empfundenen Tiefe und Qualität einzulassen. Das Ja zum Leben, die Grundbeziehung wird damit bestärkt.
Trauer ist Zuwendung zum Leben mit all seinen Bedingungen, einschließlich der Endlichkeit, der Sterblichkeit, der Tatsache, im Leben stetig mit Verlusten und Abschieden konfrontiert zu sein.
Sie ermöglicht ein Werden und Reifen hin zu mehr Seinsgelassenheit, die den Raum auftut, die Liebe zum Leben voll zu entfalten, sich selbst in seinem So-Sein anzunehmen und das eigene Leben zur Erfüllung zu bringen innerhalb seiner Ufer bis zum Aufbruch zu neuen Ufern.

Literatur

Längle A (2000) (Hg) Praxis der Personale Existenzanalyse. Wien: Facultas
Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas
Längle A & Bürgi D (2016) Wenn das Leben pflügt. Krise und Leid als existentielle Herausforderung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Anschrift der Verfasserinnen:
Dr^in^. Barbara Jöbstl
Ragnitzstrasse 148/10
A – 8047 Graz
barbara.joebstl@existenzanalyse.org

Mag^a^. Margarete Lackner
Tierarztweg 179
A – 8224 Kaindorf
margret.lackner@aon.at

PSYCHOTHERAPIE MIT SCHIZOPHRENEN MENSCHEN – BESONDERHEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Karin Matuszak-Luss

Anhand einer Fallgeschichte werden die wesentlichen Therapieschritte in der therapeutischen Arbeit mit von Schizophrenie betroffen Patienten beschrieben. In der Folge werden die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen der existenzanalytischen Therapiephasen in der Arbeit mit schizophrenen Menschen dargestellt.
Dabei wird auch auf Biografiearbeit Bezug genommen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schizophrenie, existenzanalytische Therapiephasen, Biografiearbeit.

PSYCHOTHERAPY WITH SCHIZOPHRENIC PEOPLE – SPECIFICS AND CHALLENGES

Central psychotherapeutic steps working with schizophrenic patients will be demonstrated by means of a case history. Subsequently the theoretical concepts of the existential analytical psychotherapeutic phases in work with schizophrenic patients are outlined. How to deal with biographical aspects in the psychotherapeutic process will also be discussed.

KEYWORDS: schizophrenia, existential analytical psychotherapeutic phases, biographical work

Einleitung

Psychotherapeutische Arbeit mit schizophrenen Menschen ist immer als Baustein in einer multimodalen Unterstützung der Patienten zu verstehen, bei der neben der Psychotherapie u.a. die medikamentöse Behandlung, milieu- und soziotherapeutische Maßnahmen, die Psychoedukation, kognitives Training, die Betroffenenbewegung und Angehörigenbetreuung eine wichtige Rolle spielen.
Biografiearbeit bei an Schizophrenie Erkrankten ist als Arbeit an der zeitgenössischen Lebensgeschichte, einer Arbeit zur Verbesserung der Lebensqualität zu verstehen. Wenn sich Biografiearbeit auf Erlebtes in der Vergangenheit bezieht, passiert das eher nüchtern, Emotionen werden dabei zwar aufgegriffen, aber nicht vertieft. Schwerpunktmäßig gilt es, einen entlastenden Umgang mit dem Erlebten zu suchen. In diesem Zusammenhang geht es im Laufe der Zeit auch um Krankheitsannahme.

Vorstellung von Paul

Die psychotherapeutische Zusammenarbeit mit Paul besteht seit 1998, damals war er 32 Jahre alt. Davor wurde der Patient von der Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit im psychosozialen Dienst (PSD) und im zuständigen Regionalspital als Fachärztin betreut. Er zeigte bei der Erstmanifestation im Alter von 19 Jahren das Bild einer paranoiden Schizophrenie.

Paul ist ein großer, voluminöser Mann, der seinen Oberkörper meistens leicht nach vorne geneigt hält. Die Schultern sind je nach psychischer Belastung mehr oder weniger nach oben gezogen. Der Patient trägt schulterlanges Haar, fast immer zu einem Zopf zusammengebunden. Er zeigt oft ein freundliches, warmherziges Lächeln, das seine offene Art auf Menschen zuzugehen repräsentiert, die er sich trotz der vielen Schicksalsschläge erhalten konnte. Paul ist gelernter Orgelbauer. Er bezieht eine Invaliditätspension.

Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bezüglich der Durchführung einer Psychotherapie lebte Paul noch bei seinen Eltern in einem Dorf im Burgenland. Er hat zwei ältere Brüder, die keine psychische Erkrankung aufweisen. Die Eltern betrieben eine kleine Landwirtschaft. Zur Mutter bestand ein guter Kontakt, sie war die Bezugsperson des Patienten im Elternhaus. Die Beziehung zum Vater war seit jeher distanziert. Paul besuchte den Club des psychosozialen Dienstes regelmäßig. Er hatte engen Kontakt zu einem Patienten, den er vom Psychosozialen Dienst kannte. Er pflegte auch Beziehung zu einigen Freunden und Bekannten aus der Zeit vor seiner Erkrankung.
Paul nannte als **Ziel für die Psychotherapie,** dass er herausfinden wolle, was er in seinem Leben verändern könnte und möchte, da er mit sich nichts anzufangen wusste.

Auffälligkeiten im Status psychicus zum Zeitpunkt des Psychotherapiebeginns waren wie folgt**:**
„Gefühl, dass etwas im Nacken abgerissen ist, ausgehärtet ist.“ Dieses Erleben war körperlich links betont.
Die Stimmung imponierte traurig, der Antrieb war vermindert. Paul beschrieb sich als lust- und freudlos. Er schilderte Coenästhesien im Sinne von Elektrisierungsempfinden in der Nacken- und Schulterpartie und ein Gefühl der inneren Zerrissenheit. Es waren kognitive Wahrnehmungs-

störungen und kognitive Denkstörungen vorhanden. Die Energie war vermindert. Es bestand ein gewisser sozialer Rückzug aus der Dorfgemeinschaft und Vorsicht bei neuen Kontakten. Die Konzentrationsfähigkeit war reduziert. Paul schilderte darüber hinaus Ohrensausen.

Der Patient stand unter neuroleptischer-medikamentöser Behandlung bei einer niedergelassenen Fachärztin für Psychiatrie und besuchte regelmäßig psychosoziale Angebote des Psychosozialen Dienstes.

Die Schilderung des Therapieverlaufs ist in Phase 1 bis 5 (Abb.1) gegliedert und folgt dem existenzanalytischen Therapiekonzept bei schizophrenen Menschen (Tutsch, Luss, Steinert 2002). Der Therapieprozess verläuft in der Praxis erfahrungsgemäß nicht linear, sondern undulierend zwischen Therapiephasen entsprechend dem Befinden und den Bedürfnissen der betroffenen Menschen.

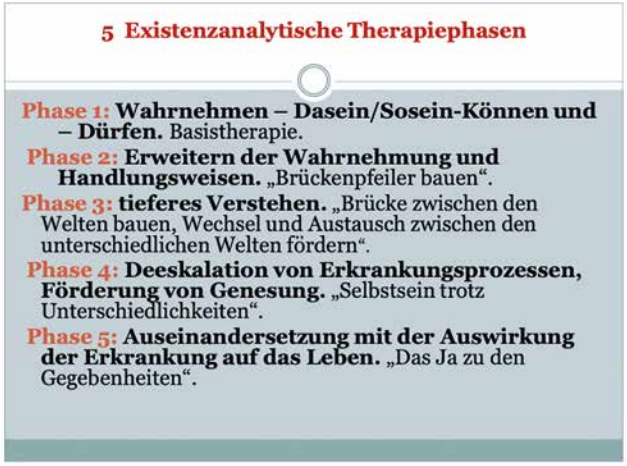

Abb. 1: Fünf existenzanalytische Therapiephasen mit schizophrenen Menschen

Beginn der Therapie – Phase 1 (Falldarstellung)

Die ersten Gesprächskontakte waren von der Fragestellung bestimmt, warum Paul nicht arbeitete, was ihm sowohl vom Vater, als auch von einigen Dorfbewohnern vorgeworfen wurde. Der Patient litt unter der Tatsache, dass er nicht arbeiten konnte. Das schwächte sein Selbstwerterleben im Eigenerleben. Die diesbezüglichen Vorwürfe seiner Umgebung unterminierten den Selbstwert des Patienten zusätzlich von außen. Parallel dazu thematisierte Paul, dass er oftmals den Nacken links abgerissen und ausgehärtet erlebte.
Die behandelnde Psychotherapeutin griff zu psychoedukativen Maßnahmen und versuchte dem Patienten Erklärungsmodelle im Sinne eines mehrdimensionalen Entwicklungskonzeptes für die Entstehung der Erkrankung zu geben. Zu Beginn beschränkte sich die Therapeutin auf wenige Aussagen bezüglich der möglichen biologischen, lebensbiografischen und psychosozialen Faktoren, die zur Entstehung der schizophrenen Erkrankung führen können. Mit den Jahren vertiefte sich der Austausch darüber mehr, was Pauls Verstehensprozess in Bezug auf seine Erkrankungssymptome unterstützte.
Immer wieder rückte das Thema, warum bei der vorherrschenden Symptomatik Arbeiten im beruflichen Kontext nicht möglich war, im therapeutischen Gespräch in den Vordergrund. Darüber hatte sich Paul auch schon im Vorfeld im Rahmen seiner psychosozialen Betreuung ausgetauscht. Möglicherweise war es Paul im geschützten Rahmen der Psychotherapie erstmals möglich, sich diesem Thema ich bezogen zu nähern. Dabei galt es die Information in gut dosierten Mengen zu übermitteln und von der allgemeinen Information zu den Symptomen des Patienten überzuleiten – zum Beispiel folgendermaßen: Therapeutin: „Wenn ich mir die von Ihnen geschilderten Symptome anschaue, dann könnten diese durch die vorhin besprochene Überschwemmung der Filterstation im Gehirn verursacht sein. Dadurch gelangen zu viele Informationen gleichzeitig ins Großhirn, wodurch die Konzentrationsstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und Anmutungserlebnisse entstehen."

Die Therapeutin widersprach der Meinung des Vaters und einiger Dorfbewohner, dass Paul ein Sozialschmarotzer sei. Die Therapeutin betonte, dass das Zustandsbild des Patienten von Denk- und Konzentrationsstörungen, Energielosigkeit und anderen Erlebnisweisen geprägt sei. Deshalb musste Paul sehr viel Kraft verwenden, den Alltag zu bewältigen, die ihm schließlich für das Ausüben eines Berufes fehlte. Schritt für Schritt wurde in den psychotherapeutischen Gesprächen der Unterschied zwischen Nicht-Können und Nicht-Wollen herausgearbeitet. Was die Körpersensationen und die verzerrte Körperwahrnehmung betraf, versuchte die Therapeutin dem Patienten entlastende Körperübungen entsprechend dem Konzept von Christian Scharfetter (1990) nahe zu bringen. Christian Scharfetter ist ein Schweizer Psychiater und Psychotherapeut, der ein körperbetontes Behandlungskonzept für schizophrene Menschen entwickelt hat. Dabei galt es kritisch darauf zu achten, ob sich der Patient bei den Übungen wohlfühlte und letztere kein Muss bedeuteten oder einen Leistungsdruck verursachen würden. Es war ein gemeinsames Schauen vom Patienten und der Therapeutin, ob Übungen gefunden werden konnten, die Paul eine Erleichterung in Bezug auf die Körpersensationen brachten. Dabei waren Übungen, die die Kör-

pergrenze durch Drücken und Reiben von Nacken- und Schulterpartien verdeutlichten, für den Patienten wohltuend. Zu einem späteren Zeitpunkt konnte hierbei unter Hinzuziehen einer körperorientierten therapeutischen Begleitung intensiver gearbeitet werden.
Ein weiterer wichtiger Themenschwerpunkt in der ersten Therapiephase war das Herausfinden und Benennen der externen Stressoren, die Paul bedrängten und zu einer Symptomintensivierung führten. In der Folge wurden in der Psychotherapie alternative, entlastende Umgangsformen mit diesen Stressoren erarbeitet, ohne dabei zu emotionalisieren und ohne tiefer psychodynamisch zu schauen.
Die Therapeutin griff die Schilderungen der immer wiederkehrenden Vorwürfe und Entwertungen des Vaters auf und spiegelte, dass solche Vorwürfe generell schwer zu handhaben seien, aber um so schwerer, wenn sie von nahestehenden Personen kämen. In der Psychotherapie wurden Überlegungen angestellt, ob der Patient Möglichkeiten hatte, sich in irgendeiner Form abzugrenzen – zum Beispiel durch Verlassen des Zimmers, wenn der Vater ihn entwertete. Bei diesem Thema war es wichtig, immer wieder auf die vorhin geschilderten psychoedukativen Inhalte zu verweisen und in der Folge davon abzuleiten, warum zum Beispiel berufliches Arbeiten nicht möglich war. Die Therapeutin hielt auch entgegen, dass der Vater von Paul sich nicht mit dem Zustandsbild vom Patienten auseinandersetzte und daher nicht erfassen konnte, warum das eine oder andere vom Patienten nicht bewerkstelligt werden konnte.
Ressourcen fördernd, ermutigte die Therapeutin Paul, seine Idee, wieder mit dem Gitarre-spielen zu beginnen, in die Tat umzusetzen. Trotz Konzentrationsstörungen verfolgte der Patient dieses Ziel mit viel Durchhaltevermögen und autodidaktischer Aufbauarbeit. Nach einigen Jahren hatte er sein Können so weit reaktiviert, dass er wieder mit einer Band zu spielen begann.

Theoretische Überlegungen zur Phase 1 der Therapie/Basistherapie: Wahrnehmen – Dasein/So-Sein-Können und -Dürfen

Für die Vorgehensweise in der Basistherapie ist es notwendig, die nach der existenzanalytischen Theorie unterscheidbaren Störungsmanifestationen der basalen Seinsstörung und der basalen Selbststörung zu unterscheiden. Je nachdem, welches Störungsbild vorliegt, werden unterschiedliche Schwerpunkte in der therapeutischen Begegnung gesetzt.

Beim Vorliegen der **basalen Seinsstörung** erlebt sich der betroffene Mensch in seinem Dasein-Können bedroht: „Bin ich? Lebe ich überhaupt?“ Diese Erfahrungen des Seinsverlustes betreffen jene Manifestationsformen der Schizophrenie, bei denen der Verlust der Vitalität und der Aktivität sowie die Affektverarmung dominieren. Daher fokussiert die therapeutische Arbeit hier auf die (Re-) Konstruierung und Wiederbelebung des In-der-Welt-sein-Könnens. Es gilt das Erleben von Halt in der Welt und von Getragensein durch die Welt zu fördern und zu stärken. Dies kann durch halt gebende, schützende und ortgebende Maßnahmen geschehen (Längle 1996, Luss 1996). Vom Therapeuten erfordert das An-wesenheit, Verlässlichkeit und Kontinuität, Eindeutigkeit, Sichtbarkeit und Klarheit, wohltemperierte, annehmende Emotionalität. Es geht um ein Miteinander-Dasein, ohne dass gleich eine Veränderung erzielt werden muss, auch wenn sie vom Umfeld des Patienten oder in weiterer Folge vom Patienten explizit oder implizit gefordert wird (Tutsch, Luss, Steinert 2002).
Letzteres ist auch bei Vorliegen einer basalen Selbststörung wichtig, die bei Paul festzustellen war.

Bei der basalen Selbststörung ist die Kohärenz und Konsistenz in sich selbst bedroht: „Ich selbst zerfalle, breche auseinander. Ich werde überschwemmt.“ Nicht das Leben an sich ist bedroht, nicht die Zerstörung der Welt und des Halts in der Welt sind zentrales Thema, sondern eine ständig hereinbrechende, überschwemmende Welt beherrscht das Erleben des Betroffenen.
Es geht also um die Re-Konstruierung des Selbstsein-Könnens als Ich in seiner Eigenmächtigkeit, womit dem Identitätszerfall und Grenzverlust entgegen gewirkt wird. Der Fokus liegt auf dem Ich, das die Welt erfährt, welches durch Stärkung der Ich-Funktionen (Ich-Vitalität, Ich-Aktivität, Ich-Konsistenz/Kohärenz, Ich-Demarkation, Ich-Identität nach Scharfetter 1990), durch Selbstwertfestigung und Förderung der Abgrenzung in seiner Kompaktheit unterstützt wird. Es gilt die Ressourcen des Patienten zu stärken. Der Therapeut legt als klar Erkennbarer, als anderer, besonderen Wert auf ein wertschätzendes, ernstnehmendes und den anderen achtendes Klima.

Neben diesen spezifischen Arbeitsschwerpunkten sollte sowohl bei der basalen Seinsstörung, als auch bei der basalen Selbststörung in dieser ersten Therapiephase die Wahrnehmungsfähigkeit des Patienten gefördert werden, so dass die Welt langsam (über diese Therapiephase hinausgehend) so erfasst werden kann, wie sie ist, ohne dabei den Halt in sich und in und an der Welt zu unterminieren. Tiefe psychodynamische Zusammenhänge, wenn überhaupt, sind Themen späterer Therapiephasen. Die

Vorgehensweise der ersten Therapiephase zielt darauf ab, den Überblick zu wahren bzw. wieder zu erlangen und in eine erste Selbstdistanzierung zu kommen. Ein weiterer Therapieschwerpunkt liegt darin, Gefährdungen (Stressoren) von außen und innen zu erfassen und Frühwarnzeichen einer Befindlichkeitsverschlechterung zu erkennen. In der Folge können dann Krisenpläne bei einer Verschlechterung im Befinden des Patienten aufgestellt werden (Tutsch, Luss, Steinert 2002).

Phase 2 der Therapie (Falldarstellung)

Das Thema „Abgrenzung", um das brüchige Selbst zu schützen, fand sich auch zentral in der Sehnsucht von Paul nach einer Freundin. Das nüchterne Erfassen der mit dieser Sehnsucht verbundenen Ambivalenz zeigte, dass die Angst vor erneuter Verletzung noch zu groß war, um sich einer Mitpatientin im Psychosozialen Dienst, die Paul sehr ansprechend erlebte, zu nähern. Die Verletzungsangst in Beziehungen rührte aus der gescheiterten Beziehung zu Erkrankungsbeginn. Auch hier war es wichtig, sich auf das Wahrnehmen zu konzentrieren, Emotionen zu benennen, aber nicht zu vertiefen. Paul: „Jedes Mal, wenn ich einen stabilen Zustand erreicht habe, falle ich in die Vergangenheit zurück. Der Druck und der Krampf im Nacken werden stärker. Da lässt mich was nicht zur Ruhe kommen, ich bleibe in der Vergangenheit stecken."
Die Therapeutin fragte Paul in diesem Zusammenhang, ob ihn ihre Sichtweise zu dem beschriebenen Phänomen interessieren würde. Da er das bejahte, beschrieb die Therapeutin ihren Eindruck, dass ihn das Verlassen-Werden durch die Freundin, die er zum Zeitpunkt der Ersterkrankung hatte, nachvollziehbarerweise sehr verletzt hatte. Die psychische Verletzung sei so tief gewesen, dass sein Körper den Ausdruck dafür durch das Druck- und Krampfempfinden im Nacken übernommen hatte und damit der psychische Schmerz in den Hintergrund getreten war (vgl. dazu Tusch 1996). Weiters merkte die Therapeutin an, dass man das in der Fachliteratur als Schutzfunktion für das seelische Gleichgewicht ansieht.
Paul erwiderte: „Ja, aber es macht da wirklich einen Knacks und dann sackt alles nach unten.". Die Therapeutin antwortete darauf, dass zwei Menschen unterschiedliche Sichtweisen bei einem Thema haben könnten. Wenn jeder darauf bestehe, dass nur seine Sichtweise stimmt, könne es im Austausch schwierig werden. Die Therapeutin schlug vor, dass der Patient und die Therapeutin schauen könnten, ob sie ihre unterschiedlichen Sichtweisen neben einander stehen lassen können, ohne zu entscheiden, wer recht habe. Dabei sei es wichtig, Bedacht darauf zu nehmen, wie es ihm (Paul) bei einem solchen Vorgehen gehe. Ob das entlastend erlebt werde oder ob dieses Vorgehen Angst bereite.
Paul: „Nein, wenn Sie das sagen, macht das keine Angst. Hier werde ich für eine andere Meinung oder Handlungsweise ja nicht kritisiert und entwertet, wie das beim Vater geschieht."
Auf der Handlungsebene bezog Paul den Standpunkt, dass er vorerst nur platonischen Umgang mit befreundeten Frauen pflegen wollte, in dem Bewusstsein, dass größere Nähe zu einer Verschlechterung seines Befindens führte.

In diesem Therapieabschnitt war es auch immer wieder notwendig Basisarbeit zu leisten, um Symptomverschlechterungen bedingt durch externe Stressoren – wie etwa Streitereien mit dem Vater, die Belastung durch eine erneute Untersuchung der Pensionsversicherungsanstalt zur weiteren Gewährung der Pension – abzufangen. Immer wieder stellte Paul Überlegungen an, eventuell von zu Hause auszuziehen. Aufgrund des starken körperbetonten Symptomausdrucks thematisierte die Therapeutin abermals mit Paul, ob eine körperorientierte Behandlung zusätzlich zur Psychotherapie eine sinnvolle Ergänzung im Therapieangebot darstellen würde. Das sollte zwei Jahre nach der Geburt der Tochter realisiert werden. Diese zusätzlich körperorientierte Intervention trug zu einer weiteren psychosomatischen Stabilisierung bei.

Theoretische Überlegungen zur Phase 2 der Therapie: Erweitern der Wahrnehmung und der Handlungsweisen („Brückenpfeiler bauen")

Hat der Patient eine gewisse Stabilität erreicht, kann ein weiterer Schritt im Therapieprozess versucht werden. Dabei soll das Miteinandersein-Können trotz Unterschiedlichkeit in Wahrnehmung und Erleben gefördert werden, was eine Vertrauensbasis zwischen Patienten und Therapeuten erfordert.

Ziel dieser Behandlungsphase ist es, eingefahrene Sichtweisen, Handlungsabläufe, Gewohnheiten und psychische Erlebnisweisen ein wenig zu lockern. In Anbindung an das emotionale Erleben, ohne dieses zu intensivieren, gilt es mehr zu verstehen, was es ist, was bedroht, ohne den in der ersten Therapierphase gewonnen Halt des Dasein-Könnens und die Konsistenz und Kohärenz des Selbstseins zu verlieren (Tutsch, Luss, Steinert 2002).

Phase 3 der Therapie (Falldarstellung)

Für Paul ergab sich die Möglichkeit, ein altes Bauernhaus zu renovieren, das im Besitz der Familie stand. Damit rückte die Realisierung des Wunsches von zu Hause auszuziehen näher. In dieser Zeit lernte Paul eine Frau kennen, mit der er sich eine Partnerschaft zutraute. Nach kurzer Zeit beschlossen die beiden zusammenzuziehen und eine gemeinsame Wohnung wurde angemietet. Damit wurden die Pläne der Renovierung des alten Bauernhauses ad acta gelegt.
Fragen und Probleme des Zusammenlebens mit der Freundin bestimmten diesen Therapieabschnitt. Aufruhend auf den bereits etablierten Wahrnehmungsdifferenzierungen der ersten und zweiten Phase der Therapie, wurde es nun möglich, ein tieferes Verstehen der Belastungsmomente zu erarbeiten, die zu Zustandsverschlechterungen führten. Die Freundin des Patienten war beruflich tätig. Daher erwartete sie von Paul, dass er einen großen Teil der Haushaltstätigkeiten übernahm. Sie wusste um die psychische Erkrankung des Patienten, setzte sich aber nicht näher mit dem Krankheitsgeschehen auseinander. Mehrere Einladungen, einmal in die Therapiestunde mitzukommen oder ein Informationsgespräch im Psychosozialen Dienst zu führen, lehnte sie ab mit der Begründung, dass sie das nicht bräuchte, da in der Beziehung alles gut liefe.
In den Therapiegesprächen wurde versucht, die Erlebnisweisen des Patienten beschreibend zu erfassen und Bezüge zum Erleben herzustellen, die durch Überflutungsphänomene gekennzeichnet waren. Das führte zu einem tieferen Verstehen des Patienten, wo er Gefahr lief in seinem Selbsterleben brüchig zu werden.
In einer Therapiestunde erzählte Paul, dass er meistens am späteren Nachmittag vermehrt Spannungszustände im Nacken erfuhr und es dann noch schwerer fiel, die notwendige Hausarbeit zu machen. Oft zog er sich dann ins Bett zurück. Das ärgerte die Freundin, wenn sie nach Haus kam und er nicht alles im Haushalt erledigt hatte.
Die Therapeutin erläuterte dem Patienten, dass er durch das Zusammenleben mit seiner Partnerin im Vergleich zu seinem Single-Leben weniger Rückzugs- und Regenerationsmöglichkeiten hatte. Durch den Rückzug ins Bett versuchte er für die notwendige Ruhe zu sorgen. Die Therapeutin betonte, dass jeder Mensch auf seine Art und Weise ein Zuviel im Leben bewerkstellige, unabhängig davon, ob eine psychische Erkrankung vorliege oder nicht. Er-versuchte es eben durch Rückzug ins Bett, andere Menschen durch Umstellung gewisser Arbeitsabläufe oder durch Vermindern der Arbeitslast. Die Therapeutin lud den Patienten ein, gemeinsam zu schauen, wie er mit dem erhöhten Druck der Haushaltsaufgaben rein theoretisch anders umgehen könnte.
„Ah, anderen geht es ähnlich, das muss nicht nur mit der Erkrankung zutun haben?“, bemerkte Paul.
In der Folge wurde in der Psychotherapie analysiert, was dem Patienten im Haushalt leicht von der Hand ging und was schwer zu bewerkstelligen war. Immer wieder versuchte Paul im Kleinen andere Umgangsmöglichkeiten in bestimmten Arbeitsschritten, wodurch seine Selbsteffizienz gefördert wurde, was bereits den Übergang zur Phase 4 der Therapie bedeutete.

Theoretische Überlegungen zur Phase 3 der Therapie: tieferes Verstehen („Brücken zwischen den Welten bauen, Wechsel und Austausch zwischen den unterschiedlichen Welten fördern“)

In der dritten Therapiephase geht es um ein tieferes gemeinsames Verstehen von Vorgängen, Phänomenen und Symptomen im Unterschied zur zweiten Therapiephase, in der die verschiedenen Betrachtungsweisen der Welten noch unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Der Therapeut bietet ein Verstehensäquivalent an, wodurch eine Verbindung zur Normalität hergestellt wird und ein allgemeines Verständnis ermöglicht wird. Patient und Therapeut konstituieren einen neuen gemeinsamen Verstehensort zusätzlich zum jeweils Eigenweltlichen. Dadurch wird nicht nur strukturbildend gearbeitet, sondern auch Begegnung ermöglicht.
In späteren Therapiephasen tritt der Therapeut sukzessive von der Substitution zurück, indem er zum Beispiel fragt, wie andere diese Phänomene erleben können – der Patient kann so immer mehr und aktiver in die „gemeinsame“ Welt zurückkehren (Tutsch, Luss, Steinert 2002).

Phase 4 der Therapie (Falldarstellung)

Nach einem halben Jahr des Zusammenlebens wurde die Freundin des Patienten schwanger. Die werdenden Eltern fassten den Entschluss, ein Haus zu kaufen und bis zur Geburt des Kindes das neue Heim fertigzustellen. Mit diesem gewählten Ziel lastete ein enormer Druck auf Paul, wodurch es zu einer Verschlechterung im Befinden des Patienten kam. Die Körpersensationen wurden stärker und zusätzlich stellte sich ein depressives Geschehen ein. Auf diese Befindlichkeitsverschlechterungen reagierte die behandelnde Fachärztin mit einer Neuroleptika- und Antidepressivaerhöhung. In den Psychotherapiegesprächen galt es Paul in seinen Selbstgrenzen zu stützen. Weiters

wurden Leistungsansprüche des Patienten an sich selbst in den Psychotherapiegesprächen thematisiert. Dadurch erkannte der Patient den Termindruck als externen Stressor und in der Folge konnte er das Zeitmanagement in einen größeren Zeithorizont setzen. Die Belastung, dass er nach dem Hauskauf nicht voll einsatzfähig bei der Renovierung des Hauses war und hier auf die Hilfe der Familie und von Freunden angewiesen war, machte es notwendig, in den Therapiegesprächen genau herauszuarbeiten, was alles trotz der Erkrankung möglich war. Dabei wies die Therapeutin Paul darauf hin, dass er aufgrund der vorliegenden Erkrankung nicht nur die tatsächliche Baustelle zu meistern hatte, sondern auch die Baustellen der Filterstörung im Mittelhirn, die Baustelle der depressiven Energielosigkeit und der Negativsymptomatik.

Nachdem eine gewisse Stabilisierung eingetreten war, konnte in den psychotherapeutischen Gesprächen ein weiterer Schritt im Genesungsprozess gesetzt werden, nämlich wie der Patient bei absehbaren Verschlechterungen in seinem Befinden selber, pro aktiv, der Verschlechterungsspirale entgegenwirken könne, zum Beispiel durch vermehrte Ruhepausen, Urlaub vom Clubbetrieb, Kontaktaufnahme mit der behandelnden Ärztin zur Überprüfung der Medikation.

Nach der Geburt der Tochter Sophie, kamen die beiden Familien der frisch gebackenen Eltern zum ersten Mal bei der Taufe des Kindes zusammen. Für Paul wuchs der innere Druck ins Unermessliche, da er die Entwertungen des Vaters und die Anfeindungen der Familie der Freundin fürchtete, die ihm gegenüber wegen seiner psychischen Erkrankung negativ eingestellt war. Im Vorfeld der Tauffeier, setzten erneut depressive Entwertungsschleifen ein. Paul: „Die Anfeindungen der Mutter der Freundin sind verständlich. Der Vater sagt ja immer, dass ich ein Nichtsnutz bin und er hat recht. Wie soll ich denn jemals Sophie ein guter Vater sein mit den Einschränkungen im Alltag? Der Druck im Nacken hat mich fest im Griff, da gibt es kein Fortkommen.“ Die Therapeutin sah ihre Aufgabe darin, Paul aufzuzeigen, dass bei so schwierigen Familienverhältnissen jeder Mensch Angst vor der Tauffeier hätte und die Entwertungen vom eigenen Vater und der Mutter der Freundin verletzten. Die Therapeutin wies den Patienten darauf hin, dass er in der Vergangenheit bewiesen hatte, dass er trotz der Erkrankung viel leistete und er immer wieder Umgangsmöglichkeiten gefunden hatte, mit den Vorurteilen von Menschen seiner Umgebung umzugehen. Daher sei es in der Situation wichtig zu schauen, was ihm helfen könnte, sich von den Entwertungsschleifen zu distanzieren und somit die depressive Eskalation anzuhalten. Ebenso ging es darum, die Nackenhärte und -steifigkeit zu lockern, um sein Wohlbefinden zu stärken. Es wurde das Gelungene im Leben von Paul in den letzten zwei Lebensjahren herausgearbeitet und den depressiven Entwertungsschleifen entgegengesetzt. In Bezug auf die Tauffeier entwickelten die Therapeutin und der Patient Strategien, sich Druckentlastungen zu schaffen – zum Beispiel durch Rauchpausen während der Feier nach der kirchlichen Taufe. Damit schuf Paul sich Ruheinseln, wo er kurz ganz für sich sein konnte. Weiters sprach er sich mit seinen Brüdern ab, die sich um den Vater und dessen Verhalten bei den Feierlichkeiten kümmern wollten. Mit diesen Strategien gelang es Paul mit weniger Anspannung und nachlassenden Nackenproblemen die Taufe seiner Tochter zu erleben und auch ein Stück weit zu genießen.

Theoretische Überlegungen zur Phase 4 der Therapie: Deeskalation von Erkrankungsprozessen, Förderung von Genesung („Selbstsein trotz Unterschiedlichkeiten“)

In dieser Phase der Therapie geht es darum, die Erkrankungs- und Genesungsprozesse und die Eskalationsvorgänge zunehmend zu analysieren. Der Fokus liegt auf dem Anhalten der Dekompensationsdynamik durch die Kenntnisse der Auslöser und das Erarbeiten von Ausstiegsmöglichkeiten aus der Dekompensationsspirale. Es geht zentral um die Analyse von Vorgängen und um die Stärkung der eigenmächtigen Lenkung des Ablaufs.

In einer gewachsenen, tragfähigen Beziehung zwischen Therapeuten und Patienten kann es für den Betroffenen entlastend sein, wenn der Therapeut darauf hinweist, dass Anzeichen für einen erneuten Erkrankungsschub vorhanden sind. Die Vorgangsweise ist forschend, beschreibend und erklärend. Das Verständnis ursächlicher und psychodynamischer Zusammenhänge steht nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die Akzeptanz, dass eine Erkrankung vorliegt, kann von vielen Patienten in dieser Therapiephase ohne Verlust des Seins- und/oder Selbsterlebens vollzogen werden. Das Ringen um die Krankheitsannahme stellt die Betroffenen aber immer vor Herausforderungen.

Der Schwerpunkt in dieser Therapiephase ist es, in der Realität und in Beziehung zu bleiben. Mit dieser Vorgehensweise kann es gelingen, dass der Schutz des Dasein-Könnens bzw. Selbstseins nicht mehr durch die psychotische Symptomatik passieren muss, sondern durch haltgebende und/oder Ich-Funktionen stützende Maßnahmen, auf die der Patient zunehmend selbstständig zurückgreifen kann (Tutsch, Luss, Steinert 2002).

Phase 5 der Therapie (Falldarstellung)

Mit der Wiederaufnahme der beruflichen Tätigkeit der Freundin, eineinhalb Jahre nach der Geburt von Sophie, war Paul größtenteils alleine für die Versorgung der Tochter zuständig. Der Patient stieß dabei immer wieder an seine Grenzen, so dass es dann notwendig war, vermehrt auf eigene und externe Ressourcen zurückzugreifen. Die Überforderungssituationen führten Paul in psychotische Erlebnisweisen, die er mittels erlernter Kompetenzen so handhaben konnte, dass er Sophie mit Unterstützung gut weiter betreuen konnte.

Nach Überwinden der psychotischen Wahrnehmungsverzerrung, bedrängten den Patienten Fragen, wie er als Pensionist ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sein könnte, er, der kurz nach Abschluss seiner Lehre aus dem Berufsleben ausgeschieden war. Verschärft wurden diese Fragen durch den Eintritt von Sophie in den Kindergarten und durch den Kontakt mit den Müttern der anderen Kindergartenkinder. Er war der einzige Vater in dieser Runde und die schälen Blicke der Mütter jeden Morgen lasteten schwer auf Paul. In diesem Zusammenhang galt es, Paul in einem Trauerprozess über das unerreichbare Berufsleben zu begleiten und in der Folge zu schauen, wo er neben der Betreuung seiner Tochter für ihn Sinnvolles umsetzen könnte. Hier war dem Patienten das Musizieren in der Band eine wichtige Quelle der Sinnfindung. Nach einigen Jahren der Konsolidierung gelang es Paul, in der Trialogbewegung (Bombosch, Hanssen, Blume 2007; Jahnke 2014) unterschiedliche Betätigungsfelder zu finden, die er sinnstiftend für sich und andere erlebte.

Nach dem Schuleintritt von Sophie kam es zur Trennung von Paul und seiner Lebensgefährtin. Der Patient meisterte die durch die Trennung bedingte Symptomverschlechterung ambulant und übernahm die alleinige Betreuung von Sophie bis zum Grundschulabschluss. Danach teilten sich die beiden Elternteile die Versorgung ihrer Tochter. Mittlerweile lebt Sophie in einer eigenen Wohnung und absolviert eine Lehre. Paul hat sich als Genesungsberater im Rahmen des Psychosozialen Dienstes im Burgenland etabliert.

Theoretische Überlegungen zur Phase 5 der Therapie: Auseinandersetzung mit der Auswirkung der Erkrankung auf das Leben („Das Ja zu den Gegebenheiten")

Mit zunehmender Wahrnehmung und Wahrhabung der Realität, mit wachsender Kompetenz in der Bewältigung des Alltags und im Umgang mit der Erkrankung wird den Patienten immer mehr bewusst, dass die Schizophrenie eine chronifizierende Erkrankung ist. Damit gilt es die Hoffnung aufzugeben, ganz gesund zu werden und die Trauer, Wut und Verzweiflung auszuhalten, was alles durch die Erkrankung nicht möglich ist und war. Die Krankheitsannahme, die oftmalig schon in Phase 4 des Therapieprozesses Thema ist, steht hier nochmals auf dem Prüfstand. Der Therapeut hat auf das mögliche erhöhte Suizidrisiko beim Patienten zu achten. Bei den auftauchenden Fragen, wozu dieses Leben gut sein kann, ob überhaupt Aufgaben auf den Patienten warten, gilt es, diese Themen als Therapeut aufzugreifen, ohne zusätzlich zu emotionalisieren und in einem angemessenen Maß zur Auseinandersetzung beizutragen. Dabei geht es darum, den Patienten authentisch zu ermutigen, Angebote gemäß seinen Möglichkeiten auszuprobieren. In diesem Zusammenhang muss der Therapeut immer wieder auch die eigene Zuversicht hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten des Patienten auf den Prüfstand stellen.

In dieser Therapiephase kommt es häufiger als in den anderen Therapieabschnitten zur Thematisierung von belastenden Lebenserfahrungen aus der Vergangenheit. Auch hier ist die therapeutische Vorgehensweise von einem nüchternen Annehmen der Beschreibungen der Patienten charakterisiert. Emotionen werden aufgegriffen und benannt, aber nicht vertieft, wie dies im Gegensatz dazu in Therapien mit nicht psychotischen Menschen geschieht. In weiterer Folge gilt es unter Würdigung der nachvollziehbaren Belastung durch diese Lebensereignisse einen Umgang damit im Hier und Jetzt zu finden, so dass die diesbezügliche Belastung in der Gegenwart abnimmt und die Lebensqualität des Patienten steigt. Auch in der eventuell notwendigen Trauerarbeit über Stattgehabtes gilt es, in für den Patienten bewältigbaren Schritten vorzugehen.

Therapiephasen 1 bis 5 unter dem Blickwinkel der personalen Grundmotivationen

Versuchen wir die Schwerpunkte der fünf Therapiephasen mittels der personalen Grundmotivationen zu beleuchten, so erscheint es, dass die Arbeit an allen vier Grundmotivationen (Luss 1996) in jedem Therapieabschnitt eine Rolle spielt, jedoch mit unterschiedlicher Bedeutung für die Alltagsbewältigung des Patienten. Daher kommt es im therapeutischen Arbeiten zu verschiedenen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die personalen Grundmotivationen, was in Abb.2 grafisch dargestellt ist.

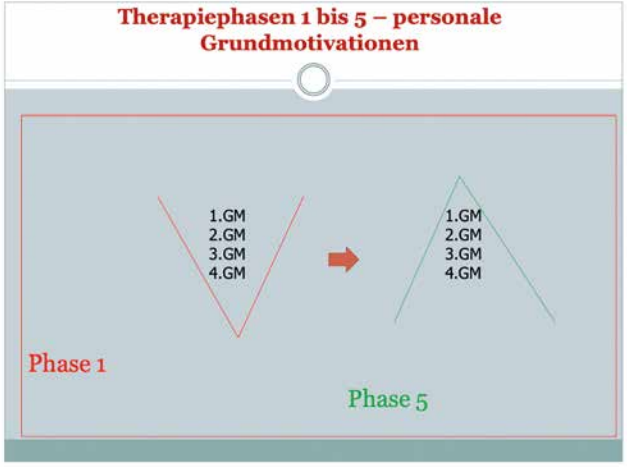

Abb. 2: Liegt der Schwerpunkt im therapeutischen Arbeiten zu Beginn der Therapie mit schizophrenen Menschen mehr auf der Ebene der ersten und zweiten personalen Grundmotivation, kann sich die Gewichtung in späteren Therapiephasen Richtung dritte und vierte personale Grundmotivation verschieben.

Das Recoverykonzept (Amering, Schmolk 2012) hat einen hohen Stellenwert in der Behandlung von schizophrenen Menschen. Recovery wird u.a. als Prozess aufgefasst, der die Anpassung der Identität des Erkrankten an ein Leben mit der Erkrankung beinhaltet.
Das subjektiv prozessorientierte Recovery wird als persönliche Entwicklung definiert, bei der das erkrankte Individuum die negativen persönlichen und sozialen Konsequenzen der Erkrankung überwindet und die Perspektive auf ein selbstbestimmtes, subjektiv sinnvolles Leben zurückgewinnt (Pfammater, Tschacher 2015).
In diesem kurzen Abriss des Recovery-Konzepts findet die Autorin das zentrale Theorem der Existenzanalyse des personifizierten Zuganges zu Menschen und damit auch zu schizophrenen Menschen auf und die Bedeutung dessen hervorgehoben, dass es die Entfaltungsmöglichkeiten der Betreffenden gemäß der situativen Gegebenheiten freizulegen bzw. zu fördern gelte. Die dabei zu erzielenden Entwicklungsmöglichkeiten sind vom Schweregrad der psychopathologischen Einschränkung her bestimmt. Wichtig dabei ist, dass der Therapeut in Kenntnis der Besonderheiten der schizophrenen Erkrankung eine wohl dosierte Förderung der Patienten versucht, ohne dabei letztere oder, sich selber unter den Druck schnell herbeizuführender Veränderung zu setzen.

Zusammenfassung

Durch die Schilderung der Zusammenarbeit mit Paul wurde das Durchschreiten von allen fünf existenzanalytischen Therapiephasen in der Psychotherapie bei schizophrenen Menschen beschrieben. Viele lebensbiografische Details blieben unerwähnt, da Therapiesequenzen geschildert wurden, die die Besonderheiten der fünf Therapieabschnitte zu illustrieren erlaubten.
In den meisten Fällen beschränkt sich der therapeutische Prozess auf die Phasen 1–3. Wie bereits erwähnt, passiert der Therapieverlauf nicht linear von eins bis fünf, sondern erfordert oftmals ein Zurückgreifen auf Schwerpunkte früherer Therapiephasen zur Stabilisierung, bevor weiterführende Schritte angestrebt werden können.

Wenn lebensbiografische Aufarbeitung stattfindet, werden Emotionen zwar beschreibend erfasst, aber nicht im Sinne der biografischen Existenzanalyse vertieft. Es geht vielmehr darum, einen entlastenden Umgang mit Erfahrenem zu finden – unter Würdigung der erlebten Belastungen. Biografiearbeit mit schizophrenen Menschen ist mehr als Gestaltung von Zeitgeschichte zu verstehen, bei der Vergangenheitsaufarbeitung in beschränktem Ausmaß zum Einsatz kommt.

Die psychotherapeutische Arbeit mit Paul findet seit 1998 statt. Dieser Umstand verweist darauf, dass solche Psychotherapien über längere Zeiträume verlaufen. Nicht immer gestaltet sich der Therapieverlauf zeitlich kontinuierlich wie im Fall von Paul. Oft gibt es Unterbrechungen der therapeutischen Arbeit durch ein Wegbleiben der Patienten, die sich häufig nach Pausen unterschiedlicher Länge wieder in einen therapeutischen Prozess(abschnitt) einfinden.

Das Recovery-Konzept zeigt in Teilaspekten eine interessante Nähe zu existenzanalytischen Haltungen und Zugangsweisen in der Therapie mit schizophrenen Menschen.

Literatur

Amering M & Schmolke M (2012) Recovery. Das Ende der Unheilbarkeit. Köln: Psychiatrie Verlag

Bombosch J, Hanssen H, Blume J (2007) Trialog praktisch: Psychiatrie-Erfahrene, Angehörige und Professionelle gemeinsam auf dem Weg zur demokratischen Psychiatrie. Neumünster: Paranaus

Jahnke B (2014) EX-IN Kulturlandschaften: Zwölf Gespräche zur Frage: Wie gelingt Inklusion? Neumünster: Paranaus Verlag

Längle A (1996) Der Verlust des Zusammenhalts, Psychopathologie und existentielle Themen in der Schizophrenie. Existenzanalyse, 3, 13, 13–22

Luss K (1996) Schizophrenie unter dem Blickwinkel der personalen Grundmotivation. Existenzanalyse, 3, 13, 23–26

Pfammatter M & Tschacher W (2015) Psychotherapie bei schizophrenen Psychosen. In: Psychotherapie im Dialog 3. Stuttgart: Thieme Verlag, 22–27

Scharfetter Ch (1990) Schizophrene Menschen. München: Urban & Schwarzenberg, Edition Psychiatrie

Tutsch L, Luss K, Steinert K (2002) Existenzanalyse bei schizophrenen Menschen. In: Ertl M, Keintzel B, Wagner R (Hg) Ich bin tausend Ich. Wien: Facultas, 151–168

Tutsch L (1996) Schizophrenie – ein Überblick. Existenzanalyse, 3, 13, 4–12

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Karin Matuszak-Luss

Seckendorfstraße 6/1/6

A – 1140 Wien

info@psyordination.at

GLE ÖSTERREICH
Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse

UNIVERSITÄT SALZBURG

Fachspezifikum mit Master-Abschluss „Existenzanalyse und Logotherapie“

der Universität Salzburg in Kooperation mit der GLE

Neuer Kurs ab WS 2019/20: Salzburg
Neuer Kurs ab WS 2020/21: Wien

Laufende Kurse
seit WS 2016/17: Vöcklabruck / Salzburg
seit WS 2017/18: Wien / Salzburg

Anmeldung und Information:
sekretariat.ulg@existenzanalyse.at

Akademischer Abschluss zum Master of Science (Existenzanalyse)
Ausbildung zur/m Psychotherapeutin/en im Fachspezifikum Existenzanalyse

www.universitaetslehrgang-existenzanalyse.at

VON GESTALTUNGS-VIELFALT ZUR GESTALT-VIELFALT

Esther Kohl

Synonyme für Gestalt sind „Wuchs" als das Freigebende und „Zuschnitt" als das Regulierende. An unserem Beruflichen Gymnasium für Gestaltung stellen sich die Fragen: Wann braucht Wachstum Freiheit? Wann ist Zuschnitt erforderlich? Ein dynamisches Miteinander ermöglicht jungen Menschen individuelle Veränderungsprozesse. Verschiedene Wege führen zum Abitur. Die spezifischen Bedingungen gestalterischer Prozesse nehmen die Person ernst und eröffnen dem inneren Ringen Ausdrucksformen. Auswüchse können entstehen. Wildwuchs wird akzeptiert. Es geht um die Kreativität des Wachsens, nicht um Schnelligkeit und Einförmigkeit.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wachstum, Freiheit, Regulierung, gestalterische Prozesse, Vielfalt

FROM CREATIVE DIVERSITY TO FORM DIVERSITY

Synonyms for form are "growth" in the sense of liberty and "shaping" in the sense of regulation. At our secondary school for art and design we face the questions: When does growth need liberty? When is shaping necessary? A dynamic interaction enables individual changing processes in young people. Various roads lead to graduation for the Abitur. Due to the specific conditions of creative processes the student's person is taken seriously. They open up forms of expression for their inner struggle. Outgrowth may occur. Rank growth is accepted. Finally everything is about the creativity of growth, not about speed and uniformity.

KEY WORDS: growth, liberty, regulation, creative processes, diversity

Einleitung

Als das Thema für diesen Kongress bekannt wurde, verband ich diese Idee von „Wachstum fördern" sofort mit den unterschiedlichen Arten des Wachsens von Bäumen. Seither nehme ich Bäume, die ich unterwegs sehe, anders wahr und verbinde ihren Wuchs mit den Schülerinnen und Schülern, die ich täglich betreue. Besonders interessante Baum-Erscheinungsformen sehe ich als Metaphern für einzelne Schüler, welche eine intensivere Begleitung während ihrer dreijährigen Schullaufbahn bei uns benötigen. Deshalb entstanden in mir sofort die Assoziationen von „Wuchs" als das Freigebende und „Zuschnitt" als das Regulierende. In der Arbeit mit den Schülern in unserem Beruflichen Gymnasium für Gestaltung stellen sich die Fragen: Wann braucht Wachstum Freiheit? Wann ist Zuschnitt erforderlich?

Was macht dieser Anblick mit uns? Diese Gleichförmigkeit hat ihren Reiz … und auch ihren Sinn. Dieser Nutzwald (siehe Abb. 1) ist einfach zu bewirtschaften, um einen möglichst hohen Ertrag zu erbringen. Er ist pflegeleicht und übersichtlich. Überraschungen dürften wir da eigentlich nicht erwarten. Alles läuft nach Schema. Sein Ertrag ist passgenau für die Gesellschaft. Aber wollen wir das in unserer Schule? Manchmal, wenn es besonders anstrengend und hektisch in unserem Schulalltag ist, haben wir in der Verwaltung schon mal gescherzt: Lass uns doch in die Baumschule wechseln, da tanzt wenigstens keiner aus der Reihe. Reizvolle Gleichförmigkeit. Verführerische Ruhe. Wie langweilig doch, wenn alle Bäume gleich aussehen. Wie wenig herausfordernd, wenn alle Schüler gleichermaßen „funktionieren" würden. Manchmal scheint mir, als ob wir Lehrer uns danach sehnen. Das Arbeiten verspricht dann tatsächlich so viel leichter zu werden. Wo bliebe dann aber die Lebendigkeit in der Schule?

Abb. 1: Nutzwald

Abb. 2: Wildwuchs

Jedoch so völliger Wildwuchs ist auch nicht wünschenswert (siehe Abb. 2). Wie kommen wir also zu einer ange-

messenen Balance zwischen „Wachsen-lassen“ und „Einfluss-nehmen“? Das ist die tägliche Herausforderung in der Schule. Wichtig dabei ist, dass wir als Lehrer zunächst erst einmal genau wahrnehmen, was uns da gegenüber steht.

Bäume als Metaphern

Zu Beginn eines jeden Schuljahres begegnen wir in unserem Beruflichen Gymnasium ca. 90 neuen Schülerinnen und Schülern. Jede und jeder bringt viele Jahre ganz eigener Geschichte mit. Wir stehen staunend davor und sind überwältigt von dem, was wir da sehen (siehe Abb. 3). So oft sind wir verwundert darüber, was diese jungen Menschen schon so alles mit sich herumtragen und bereits bewältigen müssen.

Abb. 3: Staunen

Da gibt es Wurzelwerk mit wenig Halt. Trotz des so wenigen Erdreiches zum Verwurzeln besteht der unbändige Wille zum aufrechten Stand und zu einem kraftvollen Leben. Die Suche nach Halt kostet viel Kraft. Selbst wenn es nur dünne Wurzeln über einem dicken Stein gibt, sucht der junge Baum seine Bahnen entlang dieses Hindernisses und findet Halt, um sich in seinem Leben zu entwickeln. Ein schwieriger Start und doch kann Leben gelingen. Es gibt auch Bäume mit Geschwüren am Stamm. Sie erinnern mich an die verblüffende Aussage eines Holzkünstlers: „Je fehlerhafter ein Stück Holz, desto interessanter seine Maserung, sein Muster beim Drechseln.“ Er sucht immer speziell nach Bäumen mit solchen Geschwüren. Seine daraus gedrechselten Werke zeigen das kunstvolle Innenleben besonders eindrucksvoll. Was heißt hierbei eigentlich „fehlerhaft“ … es ist doch lediglich die individuelle Abweichung von der erwarteten Norm.

In einem anderen Stamm findet man eine eingewachsene Eisenstange. Das zeigt, auch wenn das Leben zunächst gesund und kräftig begann, können später hinzutretende Hindernisse es erforderlich machen, diese für sich anzunehmen und sie ganz oder teilweise zu integrieren. Selbst damit lässt es sich kraftvoll weiterleben. Zwei zusammengewachsene Stämme zeigen, dass Entwicklung manchmal verschlungene Pfade nimmt. Da driftet plötzlich etwas auseinander, findet anschließend vielleicht wieder zueinander. Dann wird es erforderlich, alles in einer solchen Art zu integrieren, dass ein Weiterwachsen möglich ist.
Gelegentlich sehen wir als Lehrer etwas in einem Schüler, was es vielleicht noch gar nicht gibt. Diese Potenziale können wir fördern, wenn wir dem Schüler eigene Ressourcen aufdecken und ihm zugänglich machen. Wichtig ist, ihm die Freiheit zu geben, sich entscheiden zu können, sich darauf einzulassen. Zu respektieren ist aber auch, wenn er sich nicht, oder noch nicht darauf einlässt. Unsere Erwartungshaltung als Lehrer, dass unsere Impulse immer sofort umgesetzt werden müssen, steht unserer Offenheit für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten häufig im Wege. Sie lässt uns ungeduldig werden, macht uns Erfolgsdruck und verhindert Gelassenheit in uns. Tatsächlich gelingt es uns manchmal, solange die Wurzel zu stützen, bis der Schüler allein kräftig genug ist, um seine Entwicklung eigenständig weiter fortzusetzen. Dafür lohnt es sich täglich in unserer Schule zu arbeiten.

Existenzanalyse und Schule

Oprah Winfreys Aussagen in ihrem Backstage-Interview nach der Überreichung des Golden Globe im Januar 2018 waren zutiefst existenzanalytisch und trafen genau den Kern meiner Vorstellungen und meines Bemühens in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in unserem Beruflichen Gymnasium (siehe Abb. 4). Befragt nach dem Rat, den sie der siebenjährigen Oprah geben würde, um als Frau in dieser Welt bestehen zu können, antwortete sie: „At seven, I was so sad. At seven, all of my real love came from my teachers. I would say this to anyone in this room: You have no idea – the power of noticing another human being and what it feels like when someone

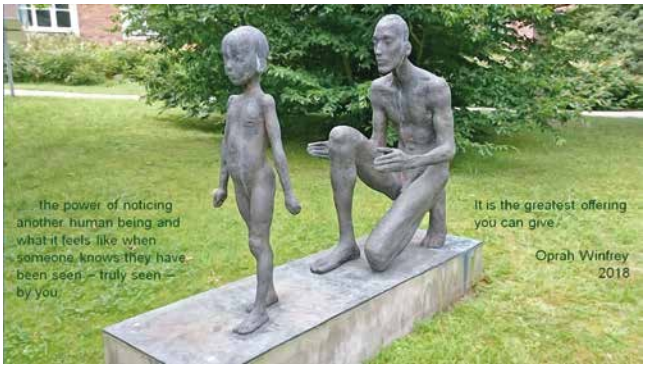

Abb. 4: Skulptur „Vater und Tochter“ von Susanne Rast, 2003

3 personale Grundbedingungen			1 Sinnmotivation
1. GM	2. GM	3. GM	4. GM
da sein KÖNNEN	wert sein MÖGEN = leben MÖGEN	selbst sein DÜRFEN	Sinnvolles WOLLEN
Grundfrage der **Existenz** Kann ich leben?	Grundfrage des **Lebens** Mag ich leben?	Grundfrage der **Person** Darf ich leben?	**Sinnfrage der Existenz** Wofür soll ich leben?
Umwelt als Halt	Mitwelt als Beziehung	Eigenwelt als Einzigartigkeit	Sinnwelt als Anruf
Wahrnehmen der Bedingungen	Fühlen wie etwas ist	Einschätzen des Verhaltens	Vernehmen des situativ Gebotenen
FAKTIZITÄT	WERT	IDENTITÄT	SINN
Schutz Raum Halt	Beziehung Zeit Nähe	Be-Achtung Gerechtigkeit Wertschätzung	Tätigkeitsfeld Kontext Wert in der Zukunft
reflektierte Selbst- & Fremdwahrnehmung	emotionale Bezogenheit	autonome Legitimität	autarke Handlung
KOGNITION	EMOTION	POSITION	AKTION

Abb. 5: Die Daseinsthemen des Menschen im Strukturmodell der Existenzanalyse (Längle 2015, 84–86)

knows they have been seen – truly seen – by you. It is the greatest offering you can give." (Winfrey 2018)

Gesehen zu werden und darin wirklich gemeint zu sein – danach sehnt sich jeder Mensch. Das je Besondere in dem anderen wahrzunehmen und gelten zu lassen, erfordert die phänomenologische Haltung der Offenheit des Lehrers. Respektvoll damit umzugehen und dieses in die Unterstützung der Entwicklung des Schülers einzubeziehen, dazu bedarf es der Umsicht und Weitsicht in unserer täglichen Arbeit. „Wachstum ermöglichen" – sollte das zentrale Anliegen von Schule sein. Per se impliziert Schule Veränderungsprozesse. Sie initiiert, aktiviert, führt durch, evaluiert und bewertet diese. All das findet statt im Spannungsfeld von Freiheit und Verbindlichkeit … von „Wuchs" und „Zuschnitt". Jeden einzelnen Schüler als Individuum zu sehen ist wichtig. Nicht jeder unserer Impulse wirkt sofort. Manchmal braucht der Prozess weit länger als bis zum Schulabschluss. „Vertraut auf die Wirkmächtigkeit eurer Worte, auch wenn diese vielleicht erst Jahre später eintritt.", sagte Kolbe auf unserer Leitungsfortbildung (Kolbe 2017b).

Die Daseinsthemen des Menschen in der Schule

Alfried Längles Strukturmodell der Existenzanalyse mit seinen vier Grundmotivationen hat mir zu den Daseinsthemen des Menschen die Augen geöffnet, zu ihrer Bedeutung im Leben eines Menschen (siehe Abb. 5). Die Existenzanalyse geht davon aus, dass prinzipiell die Daseinsthemen des Menschen zunächst für alle immer gleich sind. Die vier Grundmotivationen wurden 1992 von Alfried Längle eingeführt und bezeichnen „die tiefste Motivationsstruktur der Person in ihrem wesensmäßigen Streben nach erfüllender Existenz" (Längle 2013, 63). Abgebildet sind sie im Strukturmodell der Existenzanalyse und beschreiben die Grundbedingungen erfüllter Existenz. Als „Grund-Motivationen" (GM) stehen sie hinter allen Motivationen des Menschen. „Sie fordern vom Menschen in allen vier Bereichen kontinuierlich personale Stellungnahmen und Einwilligung." (ebd., 63) Somit zeigen sie eine jeweils individuelle Ausprägung bei jedem einzelnen Menschen und finden ihren Ausdruck in der Beantwortung von Sinnfragen. Längle schreibt: „Wäre es gleichgültig, was wir tun – wir bräuchten uns nie zu entscheiden. So aber sind wir auf ein Verstehen unseres Daseins angewiesen, brauchen ‚Sinn' gleichsam als ‚Information zweiter Ebene' jenseits von Faktischem und Möglichem, von Vergehen und Entstehen, von Selbstsein und Andersheit." (Längle 2002, 11–12)

Egal ob Jugendlicher oder Erwachsener, diese vier Themen sind immer die Grundlage menschlichen Handelns. Wenn die Schüler zu uns kommen, sind sie bereits durch neun oder zehn Jahre Schulsozialisation geprägt; hinzu kommen die persönlichen und familiären Einflüsse ihrer

14 oder 15 Lebensjahre. In den acht Jahren als Leiterin des Beruflichen Gymnasiums habe ich verstanden, dass bei jedem Schüler jeweils individuell spezielle Elemente der drei personalen Grundbedingungen (1.–3. GM) nicht zugänglich oder gestört sein könnten. Aufgrund dieser Störungen bzw. Verwerfungen hat der Schüler dann einen eingeschränkten Zugang zur Sinnmotivation (4. GM). Als „Verwerfung" bezeichnet die Geologie einen Bruch, einen Sprung, eine Verschiebung; ähnlich wie z. B. bei Gehwegplatten, über deren hervorstehende Kante man plötzlich stolpert. Diese ist sichtbar. Problematischer ist, wenn es kein Bruch, sondern nur ein „Knacks" ist, der unsichtbar ist, nicht spürbar für den Schüler und doch wirksam in seinem Verhalten. Roger Willemsen (2008, 21) schreibt: „Im Unterschied zum Bruch tritt der Knacks nicht an die Oberfläche, er wird nicht im Schock geboren. In seinem Kern ist der Knacks der Beginn einer Entwicklung im Fluss der Entwicklungen."

Bedeutsam ist, dass wir Lehrer uns der Wirkmächtigkeit dieser Einflüsse aus dem Leben und der Sozialisation der Schüler auf ihr Verhalten gewahr sind. Das Strukturmodell der Existenzanalyse dient mir gleichsam als Diagnosetool im Verstehen des Verhaltens der Schüler. Eigentlich mögen wir doch die Herausforderungen durch individuellen Abwechslungsreichtum! Das bereitet Freude in der Arbeit und ist interessant wahrzunehmen. Wir verweilen, um die Besonderheiten jedes einzelnen Schülers zu entdecken. Mit dieser Haltung können wir wohlwollend auf jeden einzelnen schauen.

Copingreaktionen in der Schule

Unterschiedliche Schüler retten sich mit verschiedenen Ausprägungen von Eskapismus durch den Schulalltag. Betrachten wir das nun existenzanalytisch: In dem Maße, in dem die Jugendlichen ihre gegenständliche Orientierung, also ihre Wertausrichtung, z. B. auf ein Thema, ein Projekt oder ein (künstlerisches) Produkt, verlieren, verstärkt sich ihre zuständliche Orientierung, also ihr Ausleben von Befindlichkeiten, z. B. Müdigkeit, Desinteresse oder Lustlosigkeit. Das bekommen wir als Lehrer verstärkt zu spüren im Vermeiden oder Ignorieren von unterrichtlichen Anforderungen, im Nichterledigen von häuslichen Aufgaben, durch das Schwänzen von einzelnen Stunden oder ganzen Tagen, durch Attestfälschungen bis hin zur kompletten Schulverweigerung. Kerstin Breckner hat Schuleschwänzen als eine „eher heimlich stattfindende aggressive Handlung beschrieben", also eine verdeckte Form von Aggression. Diese instrumentelle Aggression ist weniger affektgeleitet, sondern wird gezielt eingesetzt, um sich Vorteile zu verschaffen, denn sie wird vom erwarteten Effekt bestimmt (Breckner 2016, 116).

Mögen die Copingreaktionen, also die autonomen Schutzreaktionen der Psyche, auch gleich aussehen, dieselben Verhaltensweisen haben oft unterschiedliche Ursachen innerhalb der drei personalen Grundbedingungen und sind stets individuelle Bewältigungsmechanismen, welche nicht auf personaler Entscheidung beruhen (siehe Abb. 6).

Die Ausbildung in Existenzanalyse hat mich für den Verweischarakter von Copingreaktionen sensibilisiert. Sie sollten uns immer auf tiefer liegende Probleme aufmerksam machen. In persönlichen Gesprächen mit den Schülern versuchen wir sie anzufragen und diese zu ergründen. Erst wenn wir wissen, aus welcher Quelle das Verhalten gespeist wird, können wir dem jeweiligen Schüler gegenüber angemessene, geeignete pädagogische Maßnahmen ergreifen: besondere Begleitung durch den Klassenlehrer, Zielvereinbarungen, Unterstützung durch Schülertutoren, einen Vertrauenslehrer oder den Sozialpädagogen, Schullaufbahngespräche in der Leitung des Beruflichen Gymnasiums oder auch Beratungsgespräche in einer passenden externen Beratungsstelle bis hin zu Gesprächen mit der Polizei. Viele individuelle Beispiele der letzten fünf Jahre zeigen, wie wir einzelne Schüler trotz starker Beeinträchtigungen doch noch zum Abitur oder zu einem anderen Abschluss begleitet haben.

Das Verhalten der Schüler trifft dann auch noch auf den Lehrer, der wiederum aus seiner jeweils eigenen Geschichte und Haltung heraus damit umgeht: Reagiert er nun eher im Affekt von seiner eigenen Psychodynamik getrieben oder handelt er als verstehende, analysierende Person und geht in die Begegnung, in einen anfragenden Dialog mit dem jeweiligen Schüler. Es liegt an unserer Professionalität und in unserem pädagogischen Ermessen, auf verschiedene Weise mit diesen Vorfällen umzugehen. Lehrer erleben störende Verhaltensweisen häufig als Affront gegen sich persönlich und reagieren darauf selbst entsprechend vehement mit Copingreaktionen. Sie richten dann viel Aufmerksamkeit, Zeit und Energie auf das Bekämpfen der gezeigten Verhaltensauffälligkeiten durch Ordnungsmaßnahmen, statt in persönlichen Gesprächen den Ursachen für dieses Verhalten der Schüler nachzugehen. Diesen negativen Fokus auf funktionales Handeln versuche ich in meiner Leitungstätigkeit allmählich auf die positive Orientierung der Lehrer hin zu einem personalen Umgang mit den einzelnen Schülern zu verschieben. Sie sind aufgefordert, das auffällige Verhalten

Copingreaktionen	Grund-motivation	Grundbewegung: Vermeidungs-versuch	Aktivismus: Bewältigungs-versuch	Abwehrdynamik: Aggressionstyp	Totstellreflex: Überwältigungs-erleben
	1. GM = ängstlich	Fliehen	Ankämpfen	Hass (Destruktion)	Lähmung
	2. GM = depressiv	Rückzug	Leisten Entwerten	Wut (Beziehungs-suche)	Erschöpfung Resignation Apathie
	3. GM = histrionisch	auf Distanz gehen	Rechtfertigen Recht geben	Zorn, Ärger, Groll (Abgrenzung)	Dissoziation (Spaltung, Leugnung)
	4. GM = dependent	provisorische Daseinshaltung	Idealisierung Fanatismus Zielfixierung	Zynismus Sarkasmus	psychisch = ? geistig = Nihilismus

Abb. 6: Die Copingreaktionen in den vier Grundmotivationen (Längle 2015, 12)

der Schüler aus deren Not heraus zu verstehen. Hierfür ist eine Distanzierung des Lehrers innerhalb der Situation erforderlich, welche ihm ein Agieren in Wahrnehmungskompetenz, Dialogkompetenz und Abstimmkompetenz ermöglicht. (Kolbe 02/2017) Erst dadurch können Potenziale aufgespürt und Ressourcen produktiv zugänglich gemacht werden. Es geht uns dabei um die Begleitung selbstbewusster Verhaltensänderung und nicht um z. B. durch Bestrafung erzwungene vordergründige Verhaltensbesserung.

Das Verhältnis von Psyche und Geistigem

Durch unser Schul-Profil „Gestaltung" sind wir kompetent, Schüler mit speziellen Herausforderungen besonders zu begleiten. Die jungen Menschen haben bei uns nicht einfach nur drei Jahre bis zum Abitur zu funktionieren. Sie haben die Möglichkeit, sich personal in ihren Lernprozess einzubringen und sich so in ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit zu finden, zu stabilisieren und zu zeigen – und zwar ganz im existenzanalytischen Sinne.

Während meiner Ausbildung bei Christoph Kolbe verstand ich, dass das Verhältnis von Psyche und Geistigem einen zentralen Stellenwert einnimmt. Viktor Frankl (1987, 61ff.) unterscheidet beim psychonoetischen Antagonismus zwischen verschiedenen Quellen der Motivation des Menschen. „Insbesondere die Unterscheidung von zuständlichen und intentionalen Gefühlen ist hier von zentralem Wert." (Kolbe 2010, 47) In seinen jüngsten Ausführungen regt Kolbe an, einen guten Zugang zur eigenen Emotionalität zu entwickeln. „Der Mensch benötigt einen wahrnehmenden Zugang zu seinem Erleben, um sich nahe zu sein, sich selbst zu begegnen, um über sich selbst Kenntnis zu erlangen." (Kolbe 2017, 2) Hierbei nimmt er eine entscheidende Ausdifferenzierung vor: „Das Fühlen ist auf den Innenbezug des Menschseins gerichtet. Es zeigt die Bedeutung von Anderem für sich selbst, für das eigene Leben. […] dies sind zuständliche Gefühle, die den vitalen Zustand der Existenz zum Ausdruck bringen." (ebd., 5) Die Psyche wacht über die Erhaltung der Vitalität, was in der Psychodynamik deutlich wird. „Das Spüren geht über den eigenen Lebensbezug hinaus […] Als intentionales Gefühl erspürt es, ob und wie etwas an sich bedeutsam ist." (ebd., 5) Der Geist strebt nach Erfüllung, was sich in der Noodynamik äußert. Kolbe betont stets die hohe Wertigkeit beider Bereiche gleichermaßen, denn sowohl die psychische Verfasstheit als auch die geistige Dimension bestimmen das Handeln des Menschen. In unseren Gesprächen mit den Schülern ist dies in Betracht zu ziehen, um sie für ihre Gefühle zu sensibilisieren. Beide Dimensionen sind eben nicht ‚Antagonisten, Gegenspieler', sondern sie bedingen einander und sind daher ‚Mit-Spieler' (siehe Abb. 7).

„Bedeutend ist vielmehr die Frage, welche Aufgabe die Psyche für die menschliche Existenz und für das personale Dasein hat." (Kolbe 2010, 47) Für mich als Lehrerin

Abb. 7: Das Verhältnis von Noodynamik und Psychodynamik (Kolbe 2010, 48)

war wichtig zu verinnerlichen, dass psychodynamische Affekte dem Schutz lebenswichtiger Themen bei Schülern, aber ebenso auch bei Lehrern dienen. Die Psychodynamik ist immer mit den existenziellen Daseinsthemen des Menschen verknüpft. In besonderen Situationen aktualisiert sie spezifische Gefühle, deren Stärke vom Bedrohungsgrad des Daseinsthemas abhängt. (Kolbe 2017, 7) Diese Reaktionen sollten wir als Lehrer sowohl beim Schüler als auch in uns selbst wahrnehmen können, um diesen Verweisen dann nachgehen zu lernen. Damit kann es uns gelingen, die Schüler angemessen zu unterstützen, ihnen zu helfen und sie nicht gleich zu „ver-urteilen" oder gar zu „be-strafen".

Gleichzeitig erlebe ich in unserer Schule auch, dass die geistige Dimension Schüler beflügeln und dadurch ihre zuständlichen Befindlichkeiten minimieren kann, wenn sie sich in die Erstellung eines gestalterischen Produktes vertiefen. Wird die gegenseitige Bedingtheit beider Dynamiken beachtet, können Momente geschaffen werden, in denen Wertberührung und Motivation entstehen können. Folglich geht es darum, auf der Basis bzw. vor dem Hintergrund von „Psychodynamik zur LebensERHALTung" in der Schule eine „Noodynamik zur LebensGESTALTung" ihres Lernprozesses zu entfalten und zu stärken (siehe Abb. 7). Meine Überzeugung ist, dass (junge) Menschen prinzipiell etwas leisten möchten. Das ist in unserem Schulalltag sichtbar, wenn wir nur richtig hinschauen. Sie wollen etwas in die Welt bringen, etwas von sich zeigen und: Sie wollen gesehen werden. Oprah Winfrey (2018) äußerte weiters in ihrem Interview: „[…] the greatest lesson I learned, was that after every show, someone would say, invariably, in one way or another, "How was that?" […] So I started to see that there is this common thread in our humanity where everyone wants to know 'How was that? Did I do okay? Did you hear me? Did what I say mean something to you?' So […] I know that the core of you is the same as the core of me, you just want to be heard.". Darauf können wir uns als Lehrer verlassen. Dieses ist gerade auch in der Schule zu beherzigen, da sie einen großen Teil unserer Lebenswelt einnimmt. Die Schüler brauchen Anregungen, Spielräume, Zeit und Ungestörtheit. Wir als Lehrer sollten in ihr Wollen Zutrauen entwickeln, welches uns dann den Mut gibt, ihnen Möglichkeiten zum Sich-Einlassen aufzuzeigen, ihnen Räume zum Verweilen zu schaffen und vor allem mit weniger Druck zu arbeiten.

Ein anschauliches Beispiel gibt es hierzu in dem Film „Buck – Der wahre Pferdeflüsterer" (2011), in dem die Filmemacherin Cindy Meehl zwei Jahre lang den ‚natural horseman' Buck Brannaman bei seiner Arbeit begleitete. Eine Szene zeigt besonders intensiv die Reaktion auf hektisches Zerren. Buck lässt einen Pferdebesitzer das Ende eines Seiles halten und bittet ihn, dieses stets in einem leichten Durchhängen zu lassen. Bewegt sich Buck nun mit seinem Ende sanft und aufmerksam, lässt er seinem Gegenüber die Möglichkeit zu beobachten, sich darauf

Abb. 8: Nena – 1. Grundmotivation

einzustellen und vorsichtig seinen Bewegungen zu folgen. Zerrt Buck jedoch ruckartig an dem Seil, lehnt sich sein Gegenüber abrupt in die entgegengesetzte Richtung. Dieser ruckartige Zug ruft also sofort eine kräftige Gegenreaktion hervor. Der starke Widerstand ist sofort da.

Vier Beispiele aus meiner Schulpraxis als Leiterin des Beruflichen Gymnasiums

Wieviel Fingerspitzengefühl jeden Tag in der Schule im Umgang mit den Schülern erforderlich ist, zeigen vier Beispiele aus meiner Schulpraxis. Das Strukturmodell der Existenzanalyse zu den vier Daseinsthemen des Menschen als Übersicht über die Ich-Strukturen (siehe Abb. 5) dient mir dabei als Basis für das Suchen und Verstehen der spezifischen Beweggründe für das auffällige Verhalten der Schüler. Damit ermöglicht es gleichzeitig das Finden spezieller Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfen in ihrer Begleitung.

Nena

Nena kam aus einem sozial problematischen Elternhaus mit einer alleinerziehenden alkoholabhängigen Mutter und einem Stiefvater. Sie trug Verantwortung für eine jüngere Schwester. Ihr älterer Bruder kümmerte sich etwas um sie. Es war ein typisches bildungsfernes Zuhause, in dem es kaum Anregungen gab. Nena hatte kein eigenes Zimmer und demnach auch keine Ruhe zum Lernen. Sie war äußerst leistungsschwach, jedoch sehr freundlich, sozial und zugewandt. Ihre Suche nach Geborgenheit und Sicherheit war deutlich zu spüren. Nena fälschte ein ärztliches Attest, weil sie eine Woche bei ihrem Bruder übernachten musste, da sie aufgrund eines Zwischenfalls von ihrer alkoholabhängigen Mutter von zu Hause rausgeworfen wurde. So hatte sie keinen Zugang zu ihren Schulsachen und konnte sich nicht auf die Klausur vorbereiten. Gemäß der 1. Grundmotivation fehlten ihr der Raum und der Schutz, welche für die Erfüllung schulischer Anforderungen erforderlich gewesen wären (siehe Abb. 8). Sie handelte aus einer individuellen Not heraus: tatsächlich aus einer lebenserhaltenden Not-Wendigkeit, denn ohne das Attest würde das Fehlen bei der Klausur automatisch mit null Punkten bewertet werden. Diese Attestfälschung konnten wir in einem anfragenden Gespräch mit ihr als Notruf wegen ihrer prekären familiären Situation verstehen. Dadurch war es uns möglich, für sie mit Hilfe unseres Sozialpädagogen Unterstützung vom Jugendamt zu organisieren. Nena hat die Schule vorzeitig, aber mit dem theoretischen Teil der Fachhochschulreife verlassen.

Bea

Bea lebte bei getrennten Eltern, welche es sieben Jahre lang nicht geschafft hatten, ihr Verhältnis neu zu ordnen. Sie wohnte einen Monat bei der Mutter, einen Monat beim Vater, welche gar nicht miteinander kommunizieren

Abb. 9: Bea – 2. Grundmotivation

konnten. Daran war Bea psychisch zerbrochen. Die Frage nach dem „Mag ich leben?“ in der 2. Grundmotivation wurde durch sie eindeutig negativ beantwortet (siehe Abb 9). Sie hatte es gelernt, Erwachsene auszutricksen, um überleben zu können. Jedoch konnte sie dieses in der Schule nicht weiter praktizieren. Wir benannten die Probleme ganz konkret und stellten klare Forderungen. In unserer Arbeit gab es verbindliche Beziehungen. Nach einer Selbstmorddrohung in der Schule schalteten wir die Polizei ein. Dem folgte ein dreimonatiger Klinikaufenthalt. Während dieser Zeit hielten wir stets Kontakt zu ihr, so konnte sie sich ihrer Rückkehr an unsere Schule sicher sein. Anschließend absolvierte sie bis zum Schuljahresende ein von unserem Sozialpädagogen begleitetes Praktikum in einer Medienwerkstatt. Dadurch hatte sie Zeit für ihre gesundheitliche und psychische Stabilisierung und Neuorientierung. Sie stand dabei in permanentem Kontakt zu uns in der Schule. Folglich konnte sie nach der Wiederholung des Schuljahres ein akzeptables Abitur ablegen. Zum Abschluss hatte Bea ein offenes, gesundes, kräftiges Auftreten und einen freien, kontaktfreudigen Blick. Sie war zu eigenen Initiativen und gemeinsamen Aktivitäten in der Lage. Nach dem Abitur war sie erneut ein Jahr in dieser Medienwerkstatt, wo sie einen preisgekrönten Film erstellte, in dem sie ihre Situation verarbeitete.

Emilia

Emilia war die Tochter aus wohlbehütetem Elternhaus, Mutter und Vater waren Ärzte. Sie war bereits von zu Hause ausgezogen. Als Schulvermeiderin hatte sie viele unentschuldigte Fehlzeiten. Damit stand sie vor dem Abbruch ihrer Schullaufbahn an einem klassischen Gymnasium. Auf eigene Initiative wechselte Emilia etwas später im Schuljahr als Seiteneinsteigerin zu uns. Wir wollten ihr diese Chance geben. Sie spürte, dass wir sie in ihrem So-Sein gemäß der 3. Grundmotivation annahmen und konnte sich darauf einlassen (siehe Abb. 10). Durch ihre künstlerische Betätigung konnte sie bei uns Werte finden und sich selbst verwirklichen. Aufgrund dieser Wertberührung entstand bei ihr Sinnorientierung und es wuchs ihr Wollen, ihre Schullaufbahn doch noch erfolgreich zu beenden. Emilia war zunehmend in der Lage, sich auf die Anregungen durch unsere Lehrer einzulassen, das Fordern und Fördern taten ihr gut. Sie legte ein sehr gutes Abitur ab. Sehr emotional war ihr spezieller Dank bei der Abi-Entlassungsfeier.

Andreas

Bei Andreas war es derselbe Tatbestand wie bei Nena, ebenfalls eine Attestfälschung. Diese entstand jedoch aus einem anderen Beweggrund heraus: Es war bei ihm ein bewusstes Austricksen der Schule, um Zeit für sich zu gewinnen. Er fälschte sein Attest, weil er die Zeit, die er

Abb. 10: Emilia – 3. Grundmotivation

Abb. 11: Andreas – 4. Grundmotivation

eigentlich in der Schule sein sollte, für eine Auftragserledigung in seiner eigenen Internetfirma verwendete. In der 4. Grundmotivation sah er die stärkere Sinnperspektive in der Erledigung des Auftrages in seiner Firma als den nicht unmittelbar erkennbaren Sinn seiner Abiturvorbereitung (siehe Abb. 11). So handelte Andreas wahrscheinlich aus einem Dilemma heraus, welches aus seinem Wertekonflikt resultierte. Inwieweit er hierbei eine personale Entscheidung getroffen hat, zu der er dann aber in letzter Konsequenz doch nicht stand, konnten wir nur in einem anfragenden Gespräch herausfinden. Dieses führte ich gemeinsam mit unserem Kontaktpolizisten. Für Andreas war es wichtig zu verstehen, dass eine Attestfälschung eine Urkundenfälschung ist, also eine Straftat. Er war

nun herausgefordert, für sich eine Sinnperspektive bei konfligierenden Werten zu bestimmen: Abitur als full-time-job und eine eigene Firma als Webdesigner waren nicht gleichzeitig zu bewältigen. Er entschied sich, doch zuerst das Abitur abzulegen. Hierfür war vorübergehend ein Zurückstellen der Arbeit für seine Firma für die verbleibenden anderthalb Jahre erforderlich. Andreas schaffte somit für sich eine klare Positionierung und legte 2015 ein gutes Abitur ab.

Resümee

Irvin Yalom schreibt: „Die humanistischen Psychologen sprechen […] von der Entwicklung des Potenzials, […] von Bewusstheit, […] von Gipfelerlebnissen und ozeanischem Einheitsgefühl, weniger von dem Sinn des Lebens als von Selbstverwirklichung, weniger vom Fremdsein […] als von Ich-Du und Begegnung.“ (2010, 33) Wir Lehrer sollten uns in der Schule umorientieren: Weg von Zielorientierung und Ergebniserreichung, hin zu Verbindlichkeiten von Aspekten und Kriterien sowie der Offenheit hinsichtlich des Weges dahin (Kohl 2018, 62). Kolbe stellte diesen Zusammenhang sehr treffend dar: Wir Führende bekommen ein Problem immer dann, wenn wir zu stark vom Ergebnis her denken. Das impliziert für den Schüler oder die Schülerin nämlich die Intention: Wie kommst du dahin, was ich schon vorher definiert habe (Kolbe 2017b)? Somit stellen wir nicht mehr eine offene Frage, denn jeder Hinweis von uns Lehrern steht immer im Kontext unserer eigenen Zielvorstellung. Der aktuelle Modus in unserer Gesellschaft ist vornehmlich die Optimierung der Zielerreichung. Das spiegelt sich auch in Schule.

Jedoch sollte die pädagogische Ebene auf Dialog ausgerichtet sein. Hierfür bedarf es einer klugen und eindeutigen Klärung von Zuständigkeiten: Dies ist der Verantwortungsraum meiner Aufgabe als Lehrerin, das ist meine Entscheidung und hierzu stehe ich. Der Schüler steht in seinem Verantwortungsraum, nämlich: Was ist seine Zuständigkeit für einen gelingenden Verlauf des Unterrichts und seiner Schullaufbahn. Dialog bedeutet dann, in diesen Verantwortungsraum hinein zu fragen. Der Schüler spürt intuitiv, ob ich ihn als Person in seinen Verantwortungsraum hinein anfrage und ihn dabei ernst nehme (Kolbe 02/2017). Meine jüngsten Erfahrungen zeigen, dass die Schüler sich in Stellungnahmen zu den Daseinsthemen des Menschen als Person angesprochen fühlen. Sie haben dadurch die Möglichkeit, sich durch mein Vorgehen frei entfalten zu können. Wir begegnen einander in authentischen Stellungnahmen. Das sind immer lebendige Gespräche und bereichernde Begegnungen für mich als Lehrerin und als Leiterin.

Literatur

Breckner K (2016) Entwicklung und Bedeutung von Aggression in der Kindheit. In: Biberich R (Hg) Existenzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen. Teil 2 Entwicklungsthemen und Diagnostik. Wien: GLE

Buck – Der wahre Pferdeflüsterer, Film von Twentieth Century Fox 2011

Frankl V E (1987) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten. München: Piper

Kohl E (2018) Existenzielle Pädagogik – Zwei pädagogische Konkretionen im Unterricht einer gymnasialen Oberstufe. Abschlussarbeit für die Ausbildung in Logotherapie und existenzanalytischer Beratung. Bremen

Kolbe Ch (2010) Zur Bedeutung der Psychodynamik in der existenzanalytischen Psychotherapie. Existenzanalyse 27, 2, 46–54

Kolbe Ch (2017) Wie fühlt sich das an? Verständnis und Bedeutung von Emotionen in der humanistischen Psychotherapie. Vortrag auf dem AGHPT-Kongress in Berlin am 09.09.2017

Kolbe Ch (2017b) PERLE – Personales Leadership. Trainingskonzept zur persönlichen Führungskompetenz. Bremen: Teil 3 – Mitschriften aus der Weiterbildungsreihe 2014–2017

Längle A (2002) Wenn der Sinn zur Frage wird… Wien: Picus

Längle A (2013) Lehrbuch zur Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas

Längle A (Hg) (2015) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien: GLE

Rast S (2003) Skulptur “Vater und Tochter” in Stralsund

Willemsen R (2008) Der Knacks. Frankfurt am Main: Fischer

Winfrey O (2018) In: Berg, Madeline “What Oprah Winfrey, The Star Of The Golden Globes, Had To Say Backstage” https://www.forbes.com/sites/maddieberg/2018/01/08/what-oprah-winfrey-the-star-of-the-golden-globes-had-to-say-backstage/#7035ecec3e32; Jan 8, 2018 @ 12:41 AM

Yalom I D (2010) Existenzielle Psychotherapie. Bergisch Gladbach: Verlag Andreas Kohlhage

Anschrift der Verfasserin:

Dipl. päd. Esther Kohl

Stolzenauer Straße 22

D – 28207 Bremen

esther.kohl@gmail.com

ACHTSAMKEITSPRAXIS IM SCHULALLTAG

Chance oder Modeerscheinung?

Markus Hofbauer

Achtsamkeit und Meditation sind derzeit sehr gefragt und erobern viele Lebensbereiche. Doch was ist Achtsamkeit, wie kann sie existenzanalytisch eingeordnet und verstanden werden und welche Möglichkeiten bieten sich für die Schule? Diesen Fragen wird inhaltlich nachgegangen und im Anschluss das Projekt „Wirkung und Erleben von Achtsamkeit im Schulunterricht – ein Praxisprojekt" vorgestellt, das an einem Gymnasium mit einer Schulklasse von 14-jährigen durchgeführt wurde. Als wesentliches Projektresümee bleibt, dass regelmäßige Achtsamkeitspraxis im Schulunterricht sehr sinnvoll für SchülerInnen und LehrerInnen sowie das Lernen ist und dieses bereichert und fördert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Achtsamkeit, Schule, Projekt

MINDFULNESS IN EVERYDAY SCHOOL LIFE
Opportunity or fashionable trend?

Mindfulness and meditation are currently very popular and are taking over many areas of life. But what is mindfulness, how can it be classified and understood in terms of existential analysis, and what opportunities does it hold for schools? These questions are addressed, and subsequently the project "Effect and experience of mindfulness in school lessons – a practice project" is presented. The project was carried out at a high school with a class of 14 olds. The main conclusion of the project is that regular mindfulness practice in school lessons is very useful for students and teachers as well as for learning and that it enriches and promotes learning.

KEYWORDS: mindfulness, school, project

„Wenn ich Tee trinke, trinke ich Tee."
Buddhistische Weisheit

Was ist Achtsamkeit?

„Im Grunde genommen ist Achtsamkeit ein ziemlich einfaches Konzept. Seine Kraft liegt in der praktischen Umsetzung und Anwendung. Achtsamkeit beinhaltet auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu beurteilen." (Kabat-Zinn 2015, 20).

Achtsamkeit macht man nicht, Achtsamkeit ist vielmehr eine Haltung, ein Weg. Achtsamkeit kommt aus dem Buddhismus, ist grundsätzlich aber nicht an diesen gebunden. Übungen und die gelebte Praxis helfen, die Haltung der Achtsamkeit zu verinnerlichen und zu leben. Achtsamkeit ist grundsätzlich nichts Schwieriges oder Spezielles und auch keine besondere Technik, die Probleme lösen soll, sondern eine bestimmte Art von Aufmerksamkeit. *„Das chinesische Schriftzeichen für Achtsamkeit besteht aus zwei Teilen: Der obere Teil bedeutet ‚jetzt', der untere Teil bedeutet ‚Geist' oder ‚Herz'.*

Abb.1

Man könnte also auch sagen, Achtsamkeit bedeutet, mit Herz und Geist ganz im Hier und Jetzt zu sein." (Dobrowolski 2013, 26).

Die heutige Form der Achtsamkeitspraxis stammt der **Vipassana-Meditation** ab, welche ihren Ursprung im Theravada-Buddhismus hat. Bereits im 19. Jahrhundert begann im Westen ein erstes Interesse an der östlichen spirituellen Praxis zu entstehen und in den 1960er Jahren setzte die große gesellschaftliche Verbreitung der Achtsamkeitspraxis in der westlichen Welt ein. Es wurden erste wissenschaftliche Untersuchungen von Meditierenden gemacht. Die uns heute bekannte westliche Form der Achtsamkeit geht auf den 1944 in New York geborenen Universitätsprofessor und Molekularbiologen Jon Kabat-Zinn zurück. Er „übersetzte" im Rahmen seiner Arbeit in den 1970er Jahren die Vipassana-Tradition für westliche Menschen und machte sie ihnen so zugänglich. Er gründete die renommierte „Stress Reduction Clinic" und entwickelte, erforschte und vermittelte an dieser das weltweit bekannte und erfolgreiche Programm gegen Stress, Burnout und chronische Schmerzen **MBSR.** MBSR – **M**indfulness **B**ased **S**tress **R**eduction.

Derzeit gibt es einen regelrechten Boom der Achtsamkeitspraxis: In der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik, in der Schule und im Alltag der Menschen. Die Zeitschrift *„gesund und fit"* nannte in der Ausgabe 43/2016 Meditation als erstes Mittel gegen Stress. *„Beim Meditieren ist unsere Aufmerksamkeit auf das gerichtet, was im gegenwärtigen Moment präsent ist. Wir beobachten unseren Atem, unser Körperempfinden, Gedanken, Sin-*

neswahrnehmungen – ohne sie zu bewerten. In Studien wurde nachgewiesen, dass sich die Hirnaktivität beim Meditieren deutlich verändert. Die Schwingungen unserer Gehirnströme verlangsamen sich, wir gelangen vom Beta-Zustand (Wachzustand) in einen entspannten Alpha-Zustand – zwischen Wachen und Schlafen." (Fischer 2016, 9) Das klingt sehr vielversprechend, doch steht dieser Weg jedem offen? Ist Achtsamkeit erlernbar? „*Achtsamkeit ist eine Fähigkeit des Bewusstseins, die jeder Mensch entwickeln kann.*" (Weiss, Harrer & Dietz 2012, 17) Sie ist in jedem von uns angelegt. Durch Übung wird das Erleben, dass das Leben aus einer langen Reihe einzelner, gegenwärtiger Augenblicke besteht, vertieft. Nur im gegenwärtigen Moment fühlen, erleben und handeln wir und das tun wir auch bei einer Achtsamkeitsübung: Wir lenken die Aufmerksamkeit auf die Gegenwart und auf den aktuellen Moment. Das Beobachten erfolgt dabei in einer bestimmten Haltung, nämlich wohlwollend, offen, mit unvoreingenommener Neugier, nicht wertend und nicht urteilend, wie mit den Augen eines Kindes, mit dem sogenannten Anfängergeist.

Achtsamkeit und Existenzanalyse

Wie kann man Achtsamkeit existenzanalytisch verstehen und wo gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede? Die personale Existenzanalyse (PEA) beschreibt die Vorgangsweise in der existenzanalytischen Therapie und Beratung, d.h. sie ist Anleitung für den Therapie- und Beratungsprozess (Längle 2009, 145). Die PEA erfolgt in vier Schritten:

PEA 0 – **Deskription:** „Was ist?" Sachlich, kognitive und inhaltliche Beschreibung der Fakten; es kommt zur Beziehungsaufnahme.

PEA 1 – **Phänomenologische Analyse:** „Wie ist es für mich?" Auffinden ursprünglicher Eindrücke und Empfindungen; es kommt zur Selbstannahme.

PEA 2 – **Innere Stellungnahme:** „Was halte ich davon?" Einarbeiten des Eindrucks zu einem Verstehen bis zur Stellungnahme; es kommt zur Selbstdistanzierung.

PEA 3 – **Ausführung, Handeln:** „Was will ich tun?" Erarbeiten einer konkreten, adäquaten Antwort; es kommt zur Selbsttranszendenz (Längle 2013, 91).

Welcher Zusammenhang besteht nun zur Achtsamkeit? Unter Achtsamkeit wird eine aktive Lenkung der Aufmerksamkeit in einer bestimmten Haltung – bewusst, gegenwärtig und urteilsfrei verstanden. Dies entspricht im Wesen den ersten beiden Schritten der personalen Existenzanalyse, PEA 0 und PEA 1.

Im ersten Schritt der personalen Existenzanalyse (PEA 0) wird präzise und genau erforscht, was in einer Situation geschieht, geschehen ist und somit auch, was ins Bewusstsein tritt. Man lenkt gezielt seine Aufmerksamkeit, bzw. nimmt möglichst genau wahr "was ist?". Wenn man zum Beispiel seine Aufmerksamkeit nach innen auf die Atmung lenkt, um herauszufinden, wie diese in einem bestimmten Moment ist und diese nicht verändert, dann entspricht das dem ersten Schritt der personalen Existenzanalyse, **PEA 0**. Das ist ein wesentlicher Aspekt von Achtsamkeit, oder anders ausgedrückt, man braucht Achtsamkeit, um wahrzunehmen, was ist.

Im zweiten Schritt der personalen Existenzanalyse (PEA 1) werden ursprüngliche Empfindungen und Eindrücke präzise und genau aufgespürt, um herauszufinden "Wie ist es für mich?". Wenn man in der Achtsamkeitspraxis Gefühlen und Körperempfindungen bewusst und urteilsfrei nachspürt, um herauszufinden, wie sich zum Beispiel die Atmung in der Nasenöffnung anfühlt, oder wie die Aussage eines Menschen auf einen wirkt, so ist das ein Aspekt des zweiten Schrittes der personalen Existenzanalyse, **PEA 1**. Man spürt bewusst und gegenwärtig Eindrücken und Empfindungen nach. Wesentlich unterstützend ist die Achtsamkeitspraxis für die PEA 1 durch das Zulassen und Wahrnehmen von Gefühlen und Empfindungen. Die beiden weiteren Schritte der personalen Existenzanalyse, Stellungnahme (PEA 2) und das Ausführen und Handeln (PEA 3), sind im engeren Sinn nicht Teil von Achtsamkeit. Es erfolgt keine Stellungnahme zum Wahrgenommenen (PEA 2) und es leiten sich prinzipiell keine Ausführungen und Handlungen davon ab (PEA 3).

Wo aber liegen die Unterschiede? Renate Bukovski spricht in ihrem Vortrag zum Thema „*Gesund durch Meditation? Achtsamkeit als Haltung und Methode in der Existenzanalyse*" von einem wesentlichen Unterschied im Menschenbild. Das Menschenbild der Achtsamkeitspraxis hat seinen Ursprung in den buddhistischen Lehren, deren Inhalte in den vorangegangen Kapiteln bereits erläutert wurden: „*Achtsamkeitspraxis und die achtsamkeitszentrierten Verfahren beruhen auf einem anthropologischen* ***Menschenbild*** *der* ***Selbstorganisation****. Dem Ich oder Ego wird dabei weniger Bedeutung beigemessen. Es geht darum, von der* ***Ichaktivität abzulassen*** *und sich im Hier-und-Jetzt-Sein einzufinden. […] Achtsamkeitspraxis vertraut auf eine innere Weisheit, die jedem Menschen innewohnt, potentiell zugänglich ist und durch regelmäßige Übung gestärkt wird.*" (Bukovski 2013, 10). In der Existenzanalyse ist es eher umgekehrt, es geht um eine Stärkung der Ichaktivität: „D*ie Existenzanalyse beruht auf einem anthropologischen Menschenbild der* ***Selbstgestaltungsfähigkeit*** *durch das Ich mit einem Fokus auf*

der personalen Stellungnahme. Sie unterstützt einen inneren Dialog, in dem das Ich auf- und ernst nimmt, was ist, mit dem Ziel des Sich-gerecht-Werdens im Herausfeilen des jeweils Stimmigen. […] Hier liegt der ***Fokus auf der Ichaktivität****.*" (Bukovski 2013, 11) Alfried Längle schreibt dazu: „*Im Verständnis der Existenzanalyse stellt die Person die verarbeitende Kraft zur Bewältigung von Problemen […] dar.*" (Längle 2009, 145) Eine Verbindung zwischen diesen unterschiedlichen Menschenbildern entsteht, wenn man bedenkt, dass das Ich auch auf die unbewusste Weite und Tiefe des Personseins zugreift, hier berührt die Existenzanalyse den spirituellen Grund der Achtsamkeit (Bukovski 2013).

Achtsamkeit in der Schule

Gibt man die Begriffe „Achtsamkeit" und „Schule" bei der Bildersuche in Google ein, erhält man viele Fotos von meditierenden SchülerInnen in Schulklassen. Dieses „Bild" ist aber keines, welches wir im Allgemeinen mit Schule assoziieren. Ist es aber angebracht und sinnvoll, mit SchülerInnen in der Schule Achtsamkeit zu praktizieren?
Wenn man die öffentliche, oft auch polemisch geführte Diskussion über das Bildungswesen in Österreich verfolgt, kann man teilweise viel Unzufriedenheit orten. Woher kommt diese und wie geht es Schülerinnen und Schülern im Schulalltag wirklich? Die Suche nach Antworten im Internet ergibt wenig, die gefundenen Inhalte zeigen aber eher ein Bild von belasteten SchülerInnen, die zunehmend in Privatschulen wechseln. Der Kurier schrieb z.B. dazu: „*Macht Schule krank? Diese Zahlen legen zumindest die Vermutung nahe: 40 Prozent der 15-Jährigen klagen über psychosomatische Störungen wie Kopfschmerzen, Bauchweh oder Übelkeit.*" (Brühl 2014) Der Artikel bezieht sich auf den fünften Jahresbericht der Österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit im Jahr 2014. Wenn man diese Zahlen ernst nimmt, ergibt sich Handlungsbedarf. Woher kommt das? Vera Kaltwasser spricht in ihrem Artikel „*Schneller, weiter, höher, besser? Stress macht Schule*" das Abarbeiten von Lernzielkatalogen und die Reizüberflutung der Jugendlichen an: Die Forderung nach Überprüfbarkeit, Objektivierbarkeit der Leistungsmessung und Bildungsstandards als eine Reaktion auf PISA ergeben in der Schule eine klare Ausrichtung auf abfragbares Wissen. Dies führt dazu, dass die Bereiche des Lernens, welche auf Langsamkeit und Behutsamkeit angewiesen sind, vernachlässigt werden, obwohl sie mehr denn je mit einbezogen werden müssten. „*Kinder und Jugendliche sind einer ständigen Reizüberflutung ausgesetzt: Kopfhörer im Ohr, Handy oder Joystick in der Hand, den Blick auf den Bildschirm gerichtet, im Mund einen Lutscher das ist leider keine Karikatur. All diese Reize erzeugen im Gehirn neuronale Muster, die umso fester gewebt werden, je öfter die entsprechenden Situationen erlebt werden.*" (Kaltwasser 2017, 1). Eine von der Europäischen Union geförderte Studie über das Internetsuchtverhalten von europäischen Jugendlichen (Dreier 2017) kommt zum Schluss, dass 12,7% gefährdet oder internetabhängig sind. Was braucht es, damit Jugendliche den „Ausschaltknopf" finden und diesen auch drücken, diesen Schritt machen und die erholsame Stille zulassen können? Wenn Achtsamkeit eine mögliche Hilfe dabei ist, ist es notwendig, auf die Auswirkungen von Achtsamkeit zu schauen.

Auswirkungen einer regelmäßigen Achtsamkeitspraxis

Kann Achtsamkeit für die Bewältigung der beschriebenen Belastungen hilfreich sein? „*Am intensivsten erforscht sind das achtwöchige MBSR-Programm nach Jon Kabat-Zinn und dessen störungsspezifischen Weiterentwicklungen.*" (Weiss, Harrer & Dietz 2012, 55). Am Beginn wurde schon von verschiedenen Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis gesprochen, vor allem von den Auswirkungen auf unsere Gehirnströme und den daraus resultierenden körperlichen Zuständen wie An- oder Entspannung. Auch Vera Kaltwasser berichtet davon: "*Achtsamkeitsübungen bewirken eine Zunahme der Alphawellen. […] Diese signalisieren einen Zustand der Wachheit verquickt mit Entspannung und emotionaler Zufriedenheit. Dieser Zustand lädt zur Kreativität geradezu ein.*" (Kaltwasser 2008, 97) Und wäre für SchülerInnen sicher eine optimale Voraussetzung zum Lernen. Welche Wirkungen zeigen Achtsamkeitsübungen bei medizinischen, neurowissenschaftlichen und psychologischen Forschungen und bei evaluierten Schulprogrammen? Der Vortrag von Dr. Karlheinz Valtl am 24. März 2017 in Wien mit dem Titel: **Pädagogik der Achtsamkeit**, fasst die messbaren Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis treffend zusammen. Er unterteilt diese in drei Teilbereiche: Achtsamkeitsübungen haben:

1. **Effekte auf Gesundheit und Wohlbefinden**

- reduzieren Stresseffekte und verbessern Resilienz, Entspannung und Schlafqualität
- reduzieren psychische Symptome wie z.B. Angst, Depression, Grübeln
- reduzieren Substanzabhängigkeit und Essstörungen
- verbessern subjektives Wohlbefinden, psychische und physische Gesundheit

2. **Effekte im Leistungsbereich und auf Selbstregulation** (ist ein starker Prädiktor für Schulerfolg)
- steigern die **Aufmerksamkeit** (selektive und andauernde)
- verbessern das **Arbeitsgedächtnis**
- fördern die Impulskontrolle / **Ausblenden von Ablenkungen**

3. **Effekte auf Emotionsregulation, (Selbst-)Fürsorge und Beziehung**
- verbessern die Fähigkeit, Emotionen zu erleben, ausdrücken und ertragen zu können
- verbessern Mitgefühl für sich und andere, Entscheidungskompetenz und Beziehungszufriedenheit
- verringern emotionale Reaktivität und verbessern Aggressionskontrolle

(Valtl 2017)

Erfolge zeigen sich sowohl bei SchülerInnen als auch bei LehrerInnen. Bei letzteren führt Valtl noch eine verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung, besseres Klassenklima und höhere Berufszufriedenheit an (Valtl 2017). Die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen sprechen also klar für eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis im Schulunterricht. Welcher Spielraum besteht daher auf Grund des Lehrplanes für LehrerInnen zur Umsetzung von Achtsamkeit im Unterricht?

Achtsamkeit im AHS Lehrplan

Dazu folgende drei relevanten Stellen:
- Teil I/1 (Allgemeines Bildungsziel/Funktion und Gliederung des Lehrplans):
  „Der vorliegende Lehrplan […] eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind. Der Lehrplan dient als Grundlage für
  - die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule,
  - *die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht.*“ (BMB 2000, 1)

- Teil I/5 (Allgemeines Bildungsziel/Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung):
  „*Über das Bewusstmachen der Verantwortung für den eigenen Körper ist […] soziales Wohlbefinden zu fördern. […] Durch die Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen wie […],* ***Stress*** *ist sowohl das körperliche als auch das psychosoziale* ***Wohlbefinden*** *zu fördern.*“ (BMB 2000, 4)

- Teil II/4 (Allg. didaktische Grundsätze/Förderung durch Differenzierung und Individualisierung) wird die individuelle Leistungsentfaltung explizit eingefordert: *„Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen.“* (BMB 2000, 5)

Lebendigkeit, oder das Ende des Autopiloten

Wie können die wohlgemeinten Forderungen aus dem Lehrplan im schulischen Unterricht umgesetzt werden? Wie kann Schule einen Beitrag zur Stressprophylaxe für SchülerInnen leisten und was hilft, um den „Ausschaltknopf“ bei all den Ablenkungen finden und drücken zu können? Vera Kaltwasser schreibt dazu in der Einleitung in ihrem Buch, „*Achtsamkeit in der Schule*“: „*Wenn die Aufgabe der Schule – und darüber gibt es hoffentlich Konsens – in der allseitigen Ausbildung der Persönlichkeit besteht, dann bedeutet das heute, dass die Schule weit mehr leisten muss als früher, da für immer mehr Kinder und Jugendliche nur die Schule jene Erfahrungsmöglichkeiten bereithalten kann, derer es bedarf, um dieses Ziel zu erreichen*.“ (Kaltwasser 2008, 11) Doch was muss Schule mehr leisten als früher und wie kann das gelingen? Kann Achtsamkeit die Antwort sein? Für Achtsamkeit in der Schule spricht jedenfalls,

1. dass laut Lehrplan das soziale Wohlbefinden zu fördern ist, eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema Stress gefordert wird und SchülerInnen unter anderem durch die ständige, multimediale Berieselung sehr gestresst sind und es eine wesentliche Auswirkung von Achtsamkeitsübungen ist, Stresseffekte zu reduzieren.

2. dass im Lehrplan zur bestmöglichen Entfaltung der individuellen Leistungspotenziale der SchülerInnen aufgerufen wird und eine verbesserte Aufmerksamkeit und ein verbessertes Arbeitsgedächtnis wesentliche Auswirkungen einer Achtsamkeitspraxis sind.

3. dass SchülerInnen beim Lernen vielen Ablenkungen ausgesetzt sind, die Leistungsanforderungen in der Schule und im Leben mit Sicherheit zunehmen und Achtsamkeit das Ausblenden von Ablenkungen verbessert.

4. dass *„eine reziprok wirkende gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem, die von gegenseitiger Wertschätzung getragen wird, […] Studienergebnissen zufolge der Schlüssel zu einem guten Unterricht“* (Glatz 2017) ist und Achtsamkeit die Beziehungskompetenz und die Beziehungszufriedenheit verbessert.

Vera Kaltwasser formuliert die Sinnhaftigkeit von Achtsamkeit in der Schule im Artikel *„Schneller, weiter, höher, besser? Stress macht Schule“* so: *„Es ist Zeit, dass in den Schulen Stille wieder als machtvolle Ressource geschätzt wird, und dass LehrerInnen, die der Haltung der Achtsamkeit im Unterricht Raum geben wollen und können, auch eine Akzeptanz für ihre Arbeit finden. Der Wind dreht sich. Die Eltern sind dankbar, wenn ihre Kinder ganzheitlich gefördert werden, und viele Schulleiter erkennen, dass Achtsamkeitsphasen keine Zeitverschwendung sind, sondern eine unüberschätzbare Investition in die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen.“* (Kaltwasser 2017, 4)

Umsetzung von Achtsamkeitsübungen im Unterricht

Karlheinz Valtl teilt den Weg in drei Schritte:

Der erste und wichtigste Schritt ist der Beginn mit einer eigenen, regelmäßigen Übungspraxis. Dazu kann ein MBSR-Kurs oder eine Meditationsgruppe sinnvoll sein. Die sich daraus entwickelnde Selbstfürsorge soll bewusst wahrgenommen und gelebt werden.

Im zweiten Schritt beginnt man mit dem achtsamen Unterrichten. Dieser folgt den sieben Haltungen: Nicht-Urteilen | Geduld | Anfängergeist | Vertrauen | Nicht-Erzwingen | Akzeptanz | Loslassen. Im Unterricht soll Gefühlen mehr Raum gegeben werden, mehr Augenmerk auf Beziehungen gelegt werden, diese sollen (an)erkannt und mit Mitgefühl und Fürsorge gelebt werden.

Im dritten und letzten Schritt kann man mit Achtsamkeitsübungen für SchülerInnen beginnen. Hier ist es wichtig, die Haltung der Achtsamkeit zu verkörpern und nicht die Technik in den Mittelpunkt zu stellen. Improvisieren ist besser als Ablesen und es ist besser, mit kleinen Übungen, welche an das Alter, die Schule und das Umfeld angepasst sind, anzufangen. Bei der Auswahl der Übungen soll auf Vielfalt geachtet werden: Stille, Bewegung und Begegnung (Valtl 2017).

Praxisprojekt: „Achtsamkeit an der Schule“

Im Schuljahr 2015/16 führte ich das Projekt „Wirkung und Erleben von Achtsamkeit im Schulunterricht – ein Praxisprojekt“ an meiner Schule, einem Gymnasium durch. In diesem meditierte ich regelmäßig zweimal wöchentlich, mit einer fixen Klasse von 14-Jährigen, ein Schuljahr lang, ca. 15 Minuten jeweils in der ersten Unterrichtsstunde. Nach jeweils ca. zwei Monaten und am Projektende wurde eine qualitative und schriftliche Rückmeldung gemacht. Das Projekt ging folgenden zwei Leitfragen nach:
1. Lässt sich eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis in den Schulunterricht einbringen?
2. Wie wird diese von den SchülerInnen erlebt und welche beobachtbaren Auswirkungen nehmen SchülerInnen an sich selbst oder der Klasse wahr?
Dazu die Zusammenfassung aus der Abschlussrückmeldung:

- **Wie bzw. wie sinnvoll hast du die Achtsamkeitsübungen im Laufe des Schuljahres erlebt?**
  74% … fanden die Übungen sehr sinnvoll
  18% … fanden die Übungen nicht sehr sinnvoll
  9% … sind sich unsicher
  SchülerInnenzitate:
  „Ich fand sie sehr sinnvoll, da manche (wie auch ich) danach achtsamer waren.“
  „Ich habe es oft als recht gute Vorbereitung für Schularbeiten oder generell Stunden gesehen, da man ruhiger wird … aber auch nicht immer, z.T. wird man auch hektischer.“

- **Hast du Veränderungen bei dir oder der Klasse durch die Achtsamkeitsübungen erlebt? Wenn ja welche?**
  74% haben Veränderung wahrgenommen: (ruhiger, aufmerksamer, konzentrierter und entspannter)
  22% haben keine Veränderung bemerkt
  SchülerInnenzitate:
  „Die Klasse wurde ruhiger und aufmerksamer.“
  „Auf lange Zeit habe ich keine Veränderung bemerkt.“

- **Möchtest du die Achtsamkeitsübungen für dich weiterführen? Wenn ja, in welcher Form?**
  57% möchten die Übungen weiterführen
  8% waren sich unsicher
  35% wollten dies nicht tun.
  SchülerInnenzitate:
  „Ja, sehr gerne. Ich hätte es gerne jeden Tag in der 1. Stunde, und wir machen die Übung mit dem Ort.“
  „Nicht Achtsamkeit. Für mich ist das Gebet meine Achtsamkeitsübung.“

- **Würdest du es sinnvoll finden, die Achtsamkeitsübungen in den Schulalltag zu integrieren? Wenn ja wie?**
  70% fänden dies sinnvoll
  26% nicht sinnvoll

SchülerInnenzitate:
„Ich würde es genau so, wie Sie es machen, integrieren."
„Vor einem Test oder in der Früh."
„Nein, verbraucht zu viel Zeit von der Stunde."

- **Was möchtest du mir noch in Bezug zu den Achtsamkeitsübungen sagen?**
  87% haben Positives angemerkt oder sich bedankt.
  SchülerInnenzitate:
  „Danke sehr"; „Super Idee! :-)"
  „Ich werde sie nächstes Jahr sehr vermissen."
  „Ich möchte sagen, dass es manchmal viel zu lange ist und man es kürzer machen sollte."
  „Es war für mich eine gute Zeit mit den Achtsamkeitsübungen."

Resümee

Achtsamkeitspraxis im Schulalltag. Chance oder Modeerscheinung? Die Antwort wird wohl jeder für sich finden müssen, aus der Sicht des Projekts bleibt als **wesentliches Resümee**, dass **regelmäßige Achtsamkeitspraxis** im Schulunterricht sehr sinnvoll für **SchülerInnen** und **LehrerInnen** sowie **das Lernen** ist und dieses bereichert und fördert. Voraussetzung für die Umsetzung und Anleitung von Übungen ist eine eigene, regelmäßige Achtsamkeitspraxis der Lehrkraft. Einfache und kurze Übungen sind zu bevorzugen. Achtsamkeitspraxis in der Schule kann folglich eine Chance und Möglichkeit für Jugendliche sein, um den „Ausschaltknopf" der Ablenkung zu finden und diesen auch drücken zu können. Achtsamkeit kann somit eine Antwort darauf sein, was Schule heutzutage mehr leisten muss als früher. Achtsamkeit kann folglich helfen, den „Autopiloten" zu erkennen und diesen zu beenden und so zu einem Leben mit mehr Entspannung, Mitgefühl, Konzentration, Klarheit und Gleichmut zu gelangen.

Literatur

BMB (11.05.2000) Lehrplan der AHS-Unterstufe. Abgerufen am 19.12.2016 von Bundesministerium für Bildung: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html

Brühl U (30.01.2014) Kurier. Abgerufen am 19.12.2016 von https://kurier.at/leben/studie-zur-kinder-und-jugendgesundheit-macht-schule-krank/48.896.554

Bukovski R (2013) Gesund durch Meditation? Achtsamkeit als Haltung und Methode in der Existenzanalyse. Vortrag beim Herbstsymposuim. Goldegg

Dobrowolski U (2013) Wie die Achtsamkeit des Psychotherapeuten den phänomenologischen Blick klärt. Abschlussarbeit für die fachspezifische Ausbildung in Existenzanalyse. Abrufbar unter: https://www.existenzanalyse.org/wp-content/uploads/Dobrowolski_2013_AA498.pdf

Dreier M (2017) unimedizin mainz. Abgerufen am 29.04.2017 von http://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/verhalten/Dokumente/EU_NET_ADB_Broschuere_final.pdf

Fischer N (31.10.2016) Stress: was hilft wirklich. gesund & fit, S. 9.

Glatz P (2017) fachzeitungen.de. Abgerufen am 01.05.2017 von https://www.fachzeitungen.de/pressemeldungen/die-lehrer-schuler-beziehung-als-das-entscheidende-kriterium-fur-guten-unterricht-102122/

Kabat-Zinn J (2015) Im Alltag Ruhe finden. München: Knaur

Kaltwasser V (2008) Achtsamkeit in der Schule. Weinheim: Beltz

Kaltwasser V (2017) www.win-future.de. Abgerufen am 22.04.2017 von www.win-future.de/downloads/stressmachtschule.pdf

Längle A (2009) Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen. Wien: GLE-Verlag

Längle A (2013) Lernskriptum zur Existenzanalyse: dritte Grundmotivation. Wien: GLE-Verlag

Valtl K (2017) Schule im Aufbruch. Abgerufen am 26.04.2017 von http://www.schule-im-aufbruch.at/galerie-fotos-von-veranstaltungen/

Weiss H, Harrer M E, Dietz T (2012) Das Achtsamkeits-Übungsbuch. Stuttgart: Klett-Cotta

Anschrift des Verfassers:
Mag. Markus Hofbauer
Leithastraße 23/72
A – 1200 Wien
markus.hofbauer@existenzanalyse.at

GESUNDHEITSSYSTEME IM WANDEL

Bedeutsamkeit von Führung in Transformationsprozessen

Irene Kloimüller

Gesundheitseinrichtungen unterliegen derzeit starken Veränderungsprozessen, mobilisiert durch sehr unterschiedliche Faktoren wie Kostendruck, Fachkräftemangel, Veränderung von Berufsprofilen, technischem Fortschritt und politischer Einflussnahme. Konzepte von Organisationsentwicklung und Change-Management gestalten die Veränderungsprozesse mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Tempi. Unabhängig vom Zugang steigt beim Personal zunehmend die Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation an. Aufgabe von Management und ihren Führungskräften ist bei allen Veränderungen Mitarbeiterinnen arbeitsfähig im Arbeitsprozess zu halten und eine hohe Betreuungsqualität für PatientInnen zu sichern.
Haltung und Verhalten von Führung nimmt jedenfalls in jedem Veränderungsprozess eine Schlüsselrolle ein. In diesem Artikel wird unter Bezugnahme auf Befragungen von ärztlichem Fachpersonal auf mögliche Ressourcen und Hemmnisse für Veränderungen und auf Führung eingegangen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Organisationsentwicklung, Change-Management, Transformationsprozesse, Wirksamkeit von Führung, Psychologischer Vertrag von Ärztinnen und Ärzten, Prescencing, Personale Existenzanalyse

HEALTH CARE SYSTEM IN STATE OF FLUX – SIGNIFICANCE OF LEADERSHIP IN TRANSFORMATION PROCESSES

Health care institutions are currently facing tremendous changes, driven by different determinants such as lasting high cost pressure, understaffing of skilled workers, changes in the professional job profiles, technical innovation and increasing political influence. Strategies such as Organisational Development or Change-Management structure change processes with different approaches and tempi. Regardless of the concept, staff is getting more and more discontent with the working conditions. Management and executives are responsible to maintain work ability of staff and ensure a high quality of treatment for patients.
Attitudes and conduct of managers play a pivotal role in every change process. In this paper I will highlight on leaders, resources and obstacles for transformation processes referring to a survey with medical professionals.

KEYWORDS: Organizational Development, Change-Management, transformation processes, effectiveness of leadership, psychological contract of medical doctors, prescencing, Personal Existential Analysis

Kontinuierliche Veränderung als Konstante im Gesundheitswesen

Für die meisten Gesundheitseinrichtungen ist eine ständige Weiterentwicklung selbstverständlich. Jeder Fortschritt bzw. jede Neuerung, sei es in der Medizin, Pflege oder Hygiene bildet sich in veränderten Arbeitsabläufen, in neuen technischen Ausstattungen und natürlich auch in der Schulung und Entwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ab. Methoden der Qualitätsüberprüfung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung werden kontinuierlich adaptiert, die sichere Betreuung von PatientInnen rund um die Uhr und das ganze Jahr über muss gewährleistet werden.
Zu diesen, durch medizinische Entwicklungen bedingten Veränderungen kommen weitere Anforderungen. Der demografische Wandel führt bereits zu Fachkräftemangel, der Kostendruck wächst, zeitgleich wird von Seiten der Politik der Bevölkerung die beste Gesundheitsversorgung versprochen. Diese Situation führt zu erheblichen Belastungssituationen bei Personal und zur zunehmenden Unzufriedenheit, was wiederum Veränderungsdruck im Sinne einer Verbesserung nach sich zieht.
Das verantwortliche Management muss also Transformationsprozesse umsetzen und dafür sorgen, dass Beschäftigte arbeitsfähig- und arbeitsmotiviert bleiben, um eine solide Betreuungsqualität für PatientInnen zu sichern. Dabei steht das Management unter öffentlicher Beobachtung. Ob diese Transformationsprozesse gelingen, hängt stark davon ab, ob Führungskräfte und MitarbeiterInnen für Veränderungs-Konzepte zu gewinnen sind und zu Mit-AkteurInnen des Prozesses gemacht werden können.

Das wirft einige Fragen auf, auf die ich im Artikel kurz eingehen möchte.

- Wie findet Veränderung statt, welche Prozesse werden angestoßen?
- Wie werden Veränderungsprozesse emotional erlebt?
- Wie wichtig ist Vertrauen der MitarbeiterInnen in ihre Führungskräfte?
- Macht es für den/die Einzelnen Sinn, sich im Veränderungsprozess zu engagieren?
- Besteht Zuversicht für die Zukunft?
- Haben die professionellen Teams ausreichend Energie für Veränderung?

All das sind im Veränderungsgeschehen mitbestimmende Faktoren.

„Als Mitarbeiterin ist man ein kleines Rädchen im großen Tanker des Gesundheitssystems. Man kann schwer ein-

schätzen ob das Schiff auch wirklich auf das Ziel zusteuert, wieviel Unterwasser man hat, ob das Meer stürmisch oder ruhig, die Sicht trüb oder klar sein wird. Man spürt nur derzeit, das Meer wird immer bewegter und hofft, dass das Schiff sicher ist und alle an Bord bleiben", so beschreibt eine Ärztin die aktuelle Situation. Weiters meint sie: *„Umso wichtiger ist es, dass das Management Klarheit gibt und Zuversicht ausstrahlt, gute Führungskräfte auswählt und ausbildet. Denn ob wir Kurs halten, ob die Mannschaft nicht meutert, wird sehr vom Verhalten und Agieren des Managements abhängen".*

Rasche Veränderungen – „Das Meer wird immer unruhiger"

Das derzeitige Transformationsgeschehen in vielen Gesundheitseinrichtungen bewegt die Dynamik der kontinuierlichen Organisationsentwicklung in Richtung Change-Management.

Bei der Organisationsentwicklung steht der gemeinsame Lernprozess unter Einbeziehung von Individuen und Teams in die Entwicklung im Vordergrund. Die Potentiale der jeweiligen Organisation und ihrer Mitarbeitenden sollen aktiviert werden und die Veränderungsmaßnahmen werden prozesshaft und kontinuierlich gesteuert.

Im Zentrum der Organisationsentwicklung steht die gemeinsame Reflexion, ein Dialog, der an gemeinsamen Lernprozessen und geteilten Erfahrungen ansetzt.

Solch ein Prozess ist aufwändig und manchmal langsam, er birgt eher die Gefahr, nahe beim Alten zu bleiben. Die engagierte Beteiligung der einzelnen Mitglieder der Teams erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Umsetzung.

Die kulturelle Identität der Organisation soll bei der Organisationsentwicklung weitgehend bewahrt werden.

Aus meiner Sicht wurde in großen öffentlichen Gesundheitseinrichtungen der Pfad der Organisationsentwicklung bereits verlassen, denn die stattfindenden Veränderungen werden nur noch zum geringen Teil in Reflexionen mit Betroffenen erarbeitet. Sie basieren großteils auf Veränderungszielen, die von „außen", meist durch ein neues Management, mit hohem Druck in die Organisation gebracht werden.

Die Dynamik der Veränderungsprozesse, die durch ein sogenanntes Change-Management in Gang gesetzt werden, ist eine völlig andere. Es ist ein deutlich radikaleres Vorgehen, es soll strukturell erneuert werden, alte Rahmen aufgebrochen und die alte Kultur verlassen werden. Der Motor der Veränderung ist nicht der Reflexionsprozess der Betroffenen, sondern die Kraft und das Ausmaß des Engagements des zuständigen Managements.

Diese Vorgehensweise beschleunigt das Tempo und erhöht zumeist das Ausmaß der Erneuerung. Da die Veränderungsziele nicht in gemeinsamen Reflexionen mit den MitarbeiterInnen entwickelt und ausgearbeitet wurden, können emotionale Widerstände den Prozess hemmen. Führungskräfte werden zu ÜbersetzerInnen der Ziele des Managements. Die Akzeptanz der Mitarbeitenden ist umso besser, je größer der aus der Veränderung resultierende Gewinn für Führung und Mitarbeitende ist.

Ressourcen und Hemmnisse für Veränderungsprozesse

Was allen Veränderungsdynamiken innewohnt ist, dass sie umso besser gelingen, je attraktiver die Ziele für Führung und Mitarbeitende sind, je aktiver Führungskräfte die Prozesse mittragen und je gefestigter die Beziehung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Unternehmen ist. Sind diese Faktoren zu wenig gegeben, können Veränderungen zum Kippen der Stimmung, zu Unzufriedenheit oder sogar zum Bruch führen. Die Beziehungsebene wird im sogenannten „Psychologischen Vertrag" angesprochen. Der Psychologische Vertrag ist Teil des Beziehungsverhältnisses zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber, der meist über den (juristischen) Arbeitsvertrag hinaus geht. Bestandteile eines Psychologischen Vertrages sind meist unausgesprochene, wechselseitige Erwartungen der beiden Vertragsparteien aneinander, die im Arbeitsvertrag nur unzulänglich oder gar nicht verankert werden können (sozialer Tausch). Beispiele hierfür sind faire Behandlung, Arbeitsplatzsicherheit, persönliche Entwicklungschancen, andererseits die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung, loyales Arbeitsverhalten, Extra-Rollenverhalten usw. Nimmt bspw. der Arbeitnehmer Brüche im psychologischen Vertrag war, dann sind geringere Ausprägungen im Engagement, Commitment, der Arbeitszufriedenheit, aber auch der Arbeitsleistung und höhere Kündigungsabsichten feststellbar (https://wirtschaftslexikon.gabler.de 2018).

Eine Befragung von ÄrztInnen aus 10 Krankenhäusern 2015, StationsärztInnen, FachärztInnen, ÄrztInnen in Ausbildung (778 Personen auswertbar; Befragung mit dem Arbeitsbewältigungs- Index- Plus™ der AUVA und PVA zu „Lebensqualität, Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbedingungen" Kloimüller, Czeskleba 2015), zeigt einige Elemente dieses Vertrages und unterstützende Ressourcen und mögliche Hemmnisse für Veränderungen.

WERTVOLLE RESSOURCEN "rund um die Person"	RISKEN für den psychologischen Vertrag "aus der Organisation"
Hohes Sinnerleben und Freude aus der unmittelbaren Tätigkeit mit PatientInnen.	Das Sinnerleben in der Tätigkeit sehen ÄrztInnen durch zunehmende Bürokratisierung gefährdet. Die Leitbilder stehen im Widerspruch zu gelebten Werten der Organisation und diese wiederum im Widerspruch zum persönlichen Sinnerleben. Zunehmende Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation (v.a. im fachärztlichen Bereich)
Hoher Wunsch nach Mitgestaltung.	Vorgaben werden teilweise als sinnentfremdend erlebt, die Veränderungsziele sind nicht nachvollziehbar. Wenig Partizipation bei Erarbeitung von Arbeitszielen.
Ausgeprägtes Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, subjektiv erlebte hohe Kompetenz (Ausnahme: ÄrztInnen in Ausbildung).	Es wird zu wenig Wertschätzung durch Führung und Management erlebt. Arbeitszeitmodelle werden zum Teil als kompetenzerwerbsfeindlich wahrgenommen.
Sehr gute soziale Kooperation mit Patientinnen, Patienten und Kolleginnen und Kollegen im Umfeld, Gefühl der sozialen Fairness herrscht vor.	Zunehmende Konfliktfelder zwischen Ärzteschaft und Pflege.
Dem/der unmittelbaren Vorgesetzten/r wird mehrheitlich vertraut.	Unmittelbare Führung wird als mangelhaft in Bezug auf Feedback und Einbeziehung erlebt, das Vertrauen in das obere Management ist brüchig geworden.
Gesundheitliche Stabilität für die Mehrheit der ÄrztInnen, sogar im höheren Berufsalter.	Hohe psychische Belastungen, zunehmend erlebter Zeitdruck, zu wenig Regeneration erhöhen die Unzufriedenheit.
	Ein Fünftel aller befragten ÄrztInnen blickt der Zukunft wenig zuversichtlich entgegen.

Quelle: Irene Kloimüller 2018 (zusammengestellt für den Artikel auf Basis ABI Plus Daten™ der Befragung von Ärztinnen und Ärzten in öffentlichen Krankenhäusern 2015)

Das Sinnerleben in der Arbeit, welches primär aus den Tätigkeiten und Interaktionen mit PatientInnen und den eigenen Fähigkeiten der Person genährt wird, kann also durch organisationsbezogene Faktoren gefährdet sein. Das Verhalten von Führung spielt im Konzept des Psychologischen Vertrags eine bedeutsame Rolle, was sich in der Befragung widerspiegelt.

Wie das Schiff über stürmische Gewässer steuern, damit alle ans Ziel kommen?

Führung als Schlüsselfaktor

Wie ans Ziel kommen? Auf diese Frage gibt es nicht eine einzig gültige Antwort, sondern viele. Vielleicht liegen in Organisationsentwicklung oder Change-Management die Antworten, vielleicht auch in anderen Modellen.

Egal für welches Transformationsvorgehen sich ein Management entscheidet, eine grundlegende Veränderung einer Organisation kann meiner Meinung nach nur dann gelingen, wenn eine Führung die Fähigkeit hat, MitarbeiterInnen zu führen, ohne deren Sinnbezug zur Arbeit zu gefährden. Das Gefühl, in der jeweiligen Tätigkeit eine sinnvolle und wertvolle Aufgabe zu haben, ist eine der größten Ressourcen für Arbeitsfähigkeit und Motivation von Ärztinnen und Ärzten. Die Wirksamkeit von Führung für ihre Mitarbeitenden kann als Summe von „Fähigkeit/Fertigkeiten, MitarbeiterInnen zu fördern", „Bereitschaft zur Mitarbeit durch Beziehung und emotionale Bindung" und „Schaffen von Möglichkeiten zur Sinnentwicklung" verstanden werden.

Mich persönlich spricht das Konzept von Presencing und damit der U-Prozess von Claus Otto Scharmer (2015) zur Gestaltung von Führung sehr an, welches Parallelen zur Methode der PEA (Personale Existenzanalyse von Alfried Längle) aufweist. Presencing ist ein von Scharmer kreiertes Kunstwort, welches presence (Anwesenheit) und sensing (Spüren) vereint.

Wir verwenden die PEA in der Therapie und im Coaching zur Induktion des Prozesses der Entwicklung einer autonomen, authentischen, emotional erfüllten, sinnvollen und personal verantworteten Existenz (Stumm, Pritz 2000)

Dieser U-Prozess besteht aus sieben Kernfähigkeiten der Führung:

1. Raum geben und halten = hinhören auf die entstehende gemeinsame Intention (die Qualität des Zuhörens ist durch Offenheit geprägt)
2. Innehalten: mit dem sich öffnenden Denken wahrnehmen (vorbehaltlos wahrnehmen)
3. Erspüren: mit dem Instrument des Fühlens wahrnehmen (sich öffnen)
4. Presencing: das größtmögliche Zukunftspotential feststellen (Verbindung von innerem Wissen, Willen und Selbst)
5. Verdichten und Kristallisieren (Kraft der Intention)
6. „Prototypen" entwickeln durch die Integration von Kopf, Herz und Hand
7. In die Welt bringen

Die Kernfähigkeiten eins bis drei korrespondieren mit dem aufsteigenden Schenkel der PEA (die Informationen wahrnehmen, sich ansprechen lassen, Eindruck heben), Presencing mit der inneren Stellungnahme und die Fähigkeiten fünf bis sieben entsprechen in etwa dem absteigenden Schenkel der PEA, welcher im adäquaten Ausdruck mündet.

Veränderungsprozesse bedürfen jedenfalls Führungskräfte, die bereit sind, sich auf Neuerungen einzulassen und Mitarbeitende zu motivieren. Es gilt dabei, Widerstände, die aus Vorurteilen, Angst, Abwertung und Festhalten am traditionellen Handeln entstehen, zu erkennen und zu überwinden.
Dazu bedarf es aufmerksamer und achtsamer Führungskräfte. Der Arbeit mit Führungskräften entlang des U-Prozesses kann tiefgreifende Veränderungen ermöglichen.

Literatur

Kloimüller I & Czeskleba R (2015) Befragung von ÄrztInnen mit dem Arbeitsbewältigungs-Index-Plus™ der AUVA und PVA zu „Lebensqualität, Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbedingungen“

Scharmer C O (2015) Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl Auer, 2°

Stumm G & Pritz A (2000) Wörterbuch der Psychotherapie. Wien, New York: Springer https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-211-99131-2_1352

Links

https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/psychologischer-vertrag-43642, Auszug vom 30.06.2018

Anschrift der Verfasserin:

Dr. med Irene Kloimüller MBA
St. Veitgasse 28/2
A – 1130 Wien
i.kloimueller@wertarbeit.at

CORRIGENDA zu Heft 1/2018

Im Beitrag von S. Längle „Begleitung als Profession“ im Heft 1/2018 sind folgende Zitierungen unvollständig geblieben und wir wollen hier nun die Zitierungen richtigstellen.
Seite 9: statt (3f) – (Farkas & Andritsch 2018, 22f) und statt (3) – (ebd. 22)
Seite 11: statt (Artner 2018, 3) – (Artner 2018, 29)
Seite 14: statt (Farkas & Andritsch 2018, 4) – (Farkas & Andritsch 2018, 23)
Seite 15: statt (Artner 2018, 2) – (Artner 2018, 28) und statt (ebd. 3) – (ebd. 29)
In der Literaturliste heißen die vollständigen Seitenangaben: bei Artner 27–32, bei Farkas & Andritsch 20–26, bei Koller 33–41
Interessenten können ein pdf der korrigierten Version bei der Autorin anfordern.

AUFBAU EINER FORSCHER-GEMEINSCHAFT

mit dem Schwerpunkt Fortbildung für ForscherInnen

Wir bieten begleitende kostenfreie Einschulung, Anleitung und Supervision.
Werden sie FORSCHUNGS-MITGLIED der GLE-I

Derzeit geplant sind ab September 2018 ein- bis halbtägige **Forschungstreffen** an verschiedenen Orten in Österreich. Infos dazu erhalten sie über den **Forschungs-Newsletter**, durch die regionalen Institute und bei

Mag. Andreas Harbich
GLE Int. – Forschung
Eduard Sueß Gasse 10
1150 Wien

andreas.harbich@existenzanalyse.org
Tel.: 0660 49 49 324

GLE INTERNATIONAL FORSCHUNG

ABSCHLUSSARBEITEN

Anamneseerhebung, Diagnostik und Intervention am Beispiel einer psychiatrischen Patientin mit einer emotional instabilen Persönlichkeitsstörung vom Borderline-Typ

Roland Blum

Die vorliegende Arbeit schildert die psychotherapeutischen Abläufe im Landeskrankenhaus Rankweil. Der Fokus liegt dabei auf der Integration der Existenzanalyse in den Klinikbetrieb. Exemplarisch wird dabei die Diagnostik und Behandlung einer Patientin mit der Diagnose der emotional instabilen Persönlichkeitsstörung vom Borderline-Typ betrachtet. Die existenzanalytische Diagnostik wird dabei mit der Diagnostik nach ICD-10 komplementiert. Die persönlichen Lernerfahrungen des Autors in der Weiterführung der Behandlung in der eigenen Praxis runden die Arbeit ab.

Schlüsselwörter: Existenzanalyse, Diagnostik, Behandlung, Borderline, Verlaufsmodell

Von der Performance zum Leben

Anmerkungen zum Film „Toni Erdmann" von Maren Ade aus existenzanalytischer Sicht

Gabriele Bonnacker-Prinz

Im Film Toni Erdmann von Maren Ade wird ein inexistentieller Lebensvollzug und dessen Folgen dargestellt. Dies geschieht vornehmlich anhand der Copings der 3. Grundmotivation einschließlich Suchtverhaltens. Vor allem vor dem Hintergrund misslingender Beziehungsgestaltung werden die Folgen des Verlusts von Authentizität und Selbstwerterleben veranschaulicht. Die Kunstfigur „Toni Erdmann" karikiert gleichzeitig einerseits das Milieu des „Big Business", in dem die Filmhandlung angesiedelt ist, anderseits demonstriert sie auch im Sinne existenzanalytischer Theorie, wie durch Begleitung und Beratung Authentizität und Selbstwert wiederzugewinnen sind, und welche Früchte dies trägt.

Schlüsselwörter: Copings 3. Grundmotivation, Suchtverhalten, Authentizität, Selbstwert, existenzanalytische Beratung und Begleitung

Die Sucht als „Wert" im Leben

Aufspüren eines höheren Wertes als die Sucht durch Förderung der Genussfähigkeit eines Suchterkrankten aus existenzanalytischer Sicht

Eva Ferstl

Das Thema der Suchterkrankung begegnet uns nicht nur in der Arbeitswelt sondern auch immer wieder im privaten und sozialen Umfeld. Das „Abrutschen" in die Abhängigkeit und der damit einhergehende Werteverlust haben große Teile der Gesellschaft erreicht und stellen kein Randproblem der Gesellschaft dar.

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Erleben der Sucht als Wert im Leben von suchterkrankten Patienten und der Frage, wie kann dieser im Suchterleben gefundene vermeintlich höchste Wert an Anziehungskraft verlieren, damit wieder anderes Schönes sowie auch Genussvolles im Leben vorkommen kann. Des Weiteren stellt sich beim Auffinden von Schönem die Frage, welche Rolle die Genussfähigkeit eines Menschen einnimmt, bzw. wie man sich in der Arbeit mit suchterkrankten Patienten aus existenzanalytischer Sicht dem Genuss überhaupt annähern kann.

Dem Orpheus-Behandlungsprogramm folgend, entwickelt von Prim.Univ.Prof.Dr. Michael Musalek, Leiter des Anton Proksch Instituts in Wien, verliert die Sucht an Anziehungskraft, indem man das Schöne im Leben aufsucht.

Um sich jedoch dem Schönen und Genussvollen überhaupt zuwenden zu können, braucht es aus existenzanalytischer Sicht noch einen Schritt (vor der Hinwendung zum Genuss). Nämlich das Auffinden, Wahrnehmen, Erfahren und Erleben des Mögens, welches laut Strukturmodell der Existenzanalyse ein besonders wichtiger Teil der zweiten existentiellen Grundmotivation ist. Denn das Mögen ermöglicht uns das Erleben von Werten, welche als Grundlage für eine erfüllende Existenz dienen.

Schlüsselwörter: Sucht, Wert, Genuss, Orpheus-Behandlungsprogramm, Mögen, existentielle Grundmotivation

„Wozu arbeiten Sie eigentlich?"

Beschreibung einer Maßnahme aufgrund der Evaluierung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz auf Grundlage der Existenzanalyse und Logotherapie

Silvia Gebhard

In dieser Abschlussarbeit wird ein Projekt zur Festlegung und Durchführung von Maßnahmen aufgrund der gesetzlich vorgeschriebenen Evaluierung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz vorgestellt. Beginnend mit der Begründung meiner Themenwahl und mit einer Einführung in das Thema Arbeitsplatzevaluierung wird im Anschluss die Durchführung einer Maßnahme, angelehnt

an die Existenzanalyse und Logotherapie, beschrieben. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein persönliches Stimmungsbild, das unter anderem zeigt, dass durch die Vertiefung der vier Grundmotivationen eine positive Antwort auf die Frage „Wozu arbeite ich eigentlich?“ gefunden werden kann. Als Ergebnis zeigt sich eine Steigerung der Motivation und Zufriedenheit in der Arbeit.
Schlüsselwörter: Evaluierung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz, Existenzanalyse, Logotherapie, Grundmotivationen, Motivation, Zufriedenheit

---

„Schaffe mir Kinder, wo nicht, sonst sterbe ich.“ (Genesis, 30, 1)

Die existenzielle Situation des unerfüllten Kinderwunsches

Margerite Grabher

Obwohl Fruchtbarkeitsstörungen in ihrer Häufigkeit zunehmen, ist der unerfüllte Kinderwunsch nach wie vor ein Tabuthema. Menschen, die mit diesem Thema nicht in Berührung gekommen sind (auch Menschen, die im medizinischen sowie im psychosozialen Bereich tätig sind), haben oft keine Vorstellung davon, welches enorme Leid ein unerfüllter Kinderwunsch für Betroffene bedeuten kann. In der vorliegenden Arbeit geht es daher einerseits darum, darzustellen, dass ein unerfüllter Kinderwunsch Leid bedeutet und wie sich dieses Leid im Leben von Betroffenen zeigen kann und andererseits darum, Wege zu finden, die aus diesem Leid herausführen. Als Grundlage dazu dient ein „Document humain“ bzw. ein Fallbeispiel, geschildert von einer betroffenen Frau, welches anhand der vier existenziellen Grundmotivationen analysiert wird.
Schlüsselwörter: Unerfüllter Kinderwunsch, Infertilität, Fruchtbarkeitsstörung, Existenzanalyse, die existenzielle Wende, die vier existenziellen Grundmotivationen

---

Pädagogik? Existenziell!

Wissenswertes und Praxiserprobtes zur Existenziellen Pädagogik

Doris Lasser

Diese Arbeit behandelt das Thema „Existenzielle Pädagogik“ anhand der vier Grundmotivationen, der Wertelehre sowie des Menschen und der Person an sich. Sie zeigt die Wichtigkeit des wertschätzenden Umgangs miteinander gerade im Bereich der Pädagogik. Außerdem bietet sie die Beschreibung eines Projekts, in dem versucht wird, Bereiche der existenziellen Pädagogik an einer höheren Schule zu installieren. Gezeigt werden diverse Projektteile, Gelungenes und noch nicht Geglücktes.
Abschließend werden exemplarisch die Persönlichkeit stärkende Methoden angeführt und beschrieben.
Schlüsselwörter: Existenzanalyse, Existenzielle Pädagogik, Grundmotivationen, Wert, Person, Methodik

---

Wirkung und Erleben von Achtsamkeit im Schulunterricht – ein Praxisprojekt

Markus Hofbauer

The project "Achtsamkeit in der Schule" (Mindfulness in the classroom) forms the core of this thesis. This study qualitatively examines the impact and experience of regularly conducting mindfulness exercises in the classroom over a whole school year. At the beginning an introduction to the topic "Achtsamkeit" (mindfulness) and "Achtsamkeit in der Schule" (mindfulness in the classroom) is given. At the relevant sections, the content is looked at from an existential analytic point of view and is explained in the chapter "Achtsamkeit und Existenzanalyse" (Mindfulness and Existential Analysis).
Keywords: Mindfulness, Existential Analysis, School, Project

Gesundheit versus Krankheit

Lohnarbeit und die erfüllte Existenz

Ingeborg Reutterer

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich in mich mit unterschiedlichen physischen und psychischen Einschränkungen von Personen in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit.
Im theoretischen Teil beschreibe ich das Spannungsfeld – das Gesundheitswesen mit den Krankenkassen und der PVA und dem arbeitsmarktpolitischen Kontext in das man als Betroffene*r kommen kann.
Im praktischen Teil berichte ich über zwei Fälle aus meiner therapeutischen Praxis, einer arbeitslosen Klientin und einer Klientin, die im Arbeitsprozess steht.
Schlüsselwörter: Gesundheit, Krankheit, Arbeitsmarkt, erfülltes Leben, Halt, Sicherheit
ACHTUNG: nicht zur Ausleihe freigegeben.

HINWEISE FÜR AUTOREN

EXISTENZANALYSE veröffentlicht Originalarbeiten, Übersichtsartikel, Projektberichte und Falldarstellungen mit Bezug zur Forschung, Anthropologie und Praxis der Existenzanalyse. Die Zeitschrift nimmt im Forum/Diskussionsteil auch Erfahrungsberichte und Fallberichte zur Anwendung der Existenzanalyse auf, weiters Forschungsimpulse, Diskussionsbeiträge zu publizierten Artikeln und Berichte aus der Redaktion.

Manuskripte sind generell per e-mail an die Redaktion zu senden (redaktion@existenzanalyse.net). Es können Arbeiten in Deutsch oder Englisch eingereicht werden.
Voraussetzung für die Einreichung eines Manuskripts an die Redaktion ist, dass die Arbeit noch nicht publiziert oder an anderer Stelle zur Publikation eingereicht wurde.
Alle Manuskripte gehen in ein redaktionelles Gutachten.
Wissenschaftliche Arbeiten unterliegen einem peer-review-Verfahren, wobei zwei unabhängige anonyme Gutachten eingeholt werden (Review Verfahren durch den wiss. Beirat). Das Ergebnis wird dem Autor/der Autorin mitgeteilt, ob und gegebenenfalls mit welchen Änderungen die Arbeit akzeptiert wird.
Mit der Annahme und Veröffentlichung des Manuskripts geht das ausschließliche Copyright an die GLE-International als Herausgeber über.
Es liegt in der Verantwortung der Autoren die Einwilligung für die Reproduktion von Abbildungen aus anderen Publikationen einzuholen.

Formale Gestaltung der Manuskripte
Manuskripte sollen von Anfang bis zum Ende auf ein und demselben System (Microsoft Word) erfasst werden (1,5-zeilig, Schriftgröße 12, breiter Rand, ohne spezifische Formatierungen und bereits korrekturgelesen).

Am Anfang jedes Artikels stehen der ***Titel*** des Artikels, der ***Name*** des Verfassers/der Verfasserin, ein kurzes *Abstract* (5–10 Zeilen) und *3–5* ***Schlüsselwörter*** (wenn möglich auch auf englisch), die stichwortartig auf den Inhalt der Arbeit verweisen sollen.

Innerhalb des Artikels soll es im Sinne der Übersichtlichkeit ***Zwischenüberschriften*** geben.

Für ***Literaturhinweise*** *im Text* sollen in Klammern Autor und Erscheinungsjahr des Titels, auf den verwiesen wird, und bei Zitaten die Seitenzahl durch Beistrich getrennt, angegeben werden. Mehrere Verweise werden durch Strichpunkte getrennt.
z.B. (Müller 1998, 56) oder (Müller 1998, 1999; Müller & Meier 1980)

Für das ***Literaturverzeichnis*** (alphabetisch) am Ende des Artikels sind die bibliographischen Angaben wie folgt zu gestalten:
Autor (Jahr) Buchtitel. Verlagsort: Verleger
Autor (Jahr) Beitragsartikel. In: Herausgebername (Hg) Buchtitel. Verlagsort: Verleger, Seitenangabe
Autor (Jahr) Titel des Artikels. Name der Zeitschrift, Band, Seitenangabe von–bis.
Den Autor bitte jeweils mit Nachnamen und abgekürztem Vornamen angeben.
z.B.:
Maier A (1998) Psychotherapie. Wien: Deuticke
Müller B (1998) Existenzanalyse. In: Maier A (Hg) Psychotherapie. Wien: Deuticke, 50–54
Schmid C (1999) Therapiemethoden. Existenzanalyse 13, 1, 4–12

Gibt es von einem Autor zwei unterschiedliche Publikationen aus demselben Jahr, so sind diese durch „a", „b" etc. voneinander zu unterscheiden.
z.B.:
Maier A (1998a) Psychotherapie. Wien: Deuticke
Maier A (1998b) Psychologie. Wien: Deuticke

Angaben zum Autor (am Ende des Manuskripts):
Akademischer Grad, Vor- und Zuname, Anschrift, e-mail.
(Nicht für die Veröffentlichung gedacht, sondern für die Redaktion sollen Telefonnummer und Faxnummer des Autors angegeben werden.)
z.B.:
Anschrift der Verfasserin:
Dr.phil. Susanne Müller
Beispielstraße 25/5
A–1090 Wien
mueller@existenzanalyse.org

Jede ***Tabelle*** oder ***Illustration*** mit Legenden auf einem eigenen Blatt mit Hinweis, an welcher Stelle im Text die Darstellung eingefügt werden soll. Abbildungen müssen qualitativ zur Reproduktion geeignet sein (z.B. als jpg mit mindestens 300 dpi). Abbildungen werden im Druck schwarzweiß wiedergegeben, graphische Abbildungen sollen so gestaltet sein, dass ein schwarz-weiß-Druck die Aussage wiedergeben kann, im Online-Abo der Zeitschrift sind sie auch in Farbe. Abbildungen können nur in Absprache mit der Redaktion veröffentlicht werden.

Die einzelnen Seiten sind durchzunummerieren, aber (zum Zweck der Anonymität der Begutachtung) bitte nicht mit Kurztiteln (Running heads) zu versehen.

Artikellänge: 1 Seite in der Existenzanalyse ohne größere Überschriften und Tabellen (also ziemlich voll) hat 5.500 Zeichen (inkl. Leerzeichen). Ein wissenschaftlicher Artikel mit ca. 8–10 Seiten hat ca. 45.000–60.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen). Ein Erfahrungsbericht bzw. Diskussionsbeitrag mit ca. 3–5 Seiten hat ca. 16.500–27.500 Zeichen, das Literaturverzeichnis bei diesen Forumsbeiträgen sollte auf 10 Werke beschränkt sein.

Umbruchkorrekturen sind vom Autor vorzunehmen und auf beim Satz entstandene Fehler zu beschränken.

Der Autor (die Autorin) erhält ein pdf des Beitrags und 3 Hefte als ***Belegexemplare*** kostenlos. Reduktion auf Heft-Preis für Autor für weitere Exemplare: -30%

Urheberrechte
Mit der Annahme eines Beitrags zur Veröffentlichung erwirbt die GLE-International vom Autor alle Rechte, insbesondere das Recht der weiteren Vervielfältigung zu gewerblichen Zwecken mit Hilfe fotomechanischer oder anderer Verfahren, sowie das Recht der Übersetzung in andere Sprachen. Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in dieser Zeitschrift berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Waren- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Eigentümer und Copyright-Inhaber: © GLE-International/Wien

Redaktionsanschrift
Redaktion der Zeitschrift EXISTENZANALYSE
GLE-International
(z.Hd. Dr. Silvia Längle)
Eduard Sueß Gasse 10
1150 Wien / Österreich
Tel.: 0043/1/9859566
Fax: 01/9089574
Mail: redaktion@existenzanalyse.net
Homepage: www.existenzanalyse.net

PSYCHE MACHT DYNAMIK

FREIHEIT FINDEN IM GETRIEBENSEIN

GLE International
Gesellschaft für Logotherapie
und Existenzanalyse

INTERNATIONALER KONGRESS
Salzburg

3. – 5. Mai 2019

www.existenzanalyse.org

Foto: Margareta Kunst
Grafik: Regina Längle, Ruth Veres

NEUE AUSBILDUNGSKURSE 2019–2021

ÖSTERREICH

Infos für alle Ausbildungen in Österreich:
Sekretariat der GLE-Ö:
Tel./Fax: 0043 (0) 1/89 74 339
sekretariat@existenzanalyse.at
www.gle.at

St. Georgen, Frühjahr 2019
Lebens- und Sozialberatung
Leitung: Dr. Johann Zeiringer & Dr. Martin Hötzer

Salzburg, 20./21.09.2019
Universitätslehrgang Existenzanalyse u. Logotherapie
Organisatorische Leitung: Dr. Anton Nindl
Info: Universität Salzburg in Kooperation mit der GLE-Österr.
sekretariat.ulg@existenzanalyse.at
Tel.: 0676/324 69 49 – Di 12:00–14:00

Innsbruck-Rum, 19./20.10.2019
Existenzanalytisches Fachspezifikum
Leitung: Mag.ª Renate Bukovski, MSc

Wien, 14./15.11.2019
Existenzanalytisches Fachspezifikum
Leitung: Mag.ª Susanne Pointner

Wien, September 2020
Universitätslehrgang Existenzanalyse und Logotherapie
Organisatorische Leitung: Mag.ª Susanne Pointner
Info: Universität Salzburg in Kooperation mit der GLE-Österreich
sekretariat.ulg@existenzanalyse.at
Tel.: 0676/324 69 49 – Di 12:00-14:00

Vöcklabruck, Oktober 2020
Existenzanalytisches Fachspezifikum
Leitung: Mag.ª Renate Bukovski, MSc

Lochau, Juni 2021
Fachspezifikum Existenzanalyse
Leitung: Dr. Christoph Kolbe
Info: Norddeutsches Institut der Akademie für Existenzanalyse & Logotherapie
Tel: 0049/(0)511/517 90 00
akademie.hannover@existenzanalyse.com

Weitere Ausbildungen in:
Tschechien, Rumänien, Polen, Russland, Ukraine, Lettland, Kanada, Chile, Argentinien, Mexiko.

DEUTSCHLAND

Dresden, Juni 2019
Existenzanalytische Beratung und Begleitung
Leitung: Ingo Zirks
Info: Berliner Institut der Akademie für Existenzanalyse & Logotherapie
Tel: 0049/(0)30/28869232
Ingo.Zirks@GLE-D.de

Münster, August 2019
Existenzanalytische Beratung und Begleitung
Leitung: Helmut Dorra
Info: Hamburger Institut der Akademie für Logotherapie & Existenzanalyse
Tel: 0049/(0)4106-612044
akademie.hamburg@existenzanalyse.com

Berlin, November 2019
Existenzanalytische Beratung und Begleitung
Leitung: Ingo Zirks
Info: Berliner Institut der Akademie für Existenzanalyse & Logotherapie
Tel: 0049/(0)30/28869232
Ingo.Zirks@GLE-D.de

Berlin, Herbst 2020
Existenzanalytische Beratung und Begleitung
Leitung: Ingo Zirks, Geertje Bolle, Thomas Herzog
Info: Berliner Institut der Akademie für Existenzanalyse & Logotherapie
Tel: 0049/(0)30/28869232
Ingo.Zirks@GLE-D.de

Hannover, November 2020
Existenzanalytische Beratung und Begleitung
Leitung: Dr. Christoph Kolbe
Info: Norddeutsches Institut der Akademie für Existenzanalyse & Logotherapie
Tel: 0049/(0)511/517 90 00
akademie.hannover@existenzanalyse.com

SCHWEIZ

Bern, Sommer 2020
Basislehrgang in Existenzanalyse und Logotherapie, Lehrgang Psychotherapie resp. Beratung folgen anschliessend
Leitung: Dr. med. et. lic. phil. Erika Luginbühl
Info: GES – Gesellschaft für Existenzanalyse Schweiz
Tel.: 0041/(0)31/901 12 11
ges@existenzanalyse.org

GLE International
Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse