

Die Bedeutung der Phänomenologie für die Spieltherapie

Rüdiger Haas

1. Theoretische Grundlagen der Spieltherapie

Die Form der nicht-direktiven Spieltherapie, deren Grundlagen ich im Folgenden erläutern möchte, greift auf das Konzept der Humanistischen Psychologie zurück. Mit ihr expliziert sich ein Ansatz, der weniger an die Determination des Menschen von außen (Reiz-Reaktions-Schema) glaubt und damit das kognitiv-metaphysische Prinzip der Freiheit, Menschlichkeit und Individualität hochhält.¹ Das Phänomen der Selbstverwirklichung erhält den Vorrang vor den Begrenzungen des Menschen und seinen Schwierigkeiten mit der sozialen Anpassung. Die humanistische Psychologie erkennt den Menschen als integrierte Ganzheit mit einem kreativen Potential, kreativem Wachstum und einer grundsätzlich guten Natur. Gleichzeitig kritisiert sie den Behaviorismus, dessen Tierexperimente und Transfers auf den Menschen. Ihr Wissenschaftsverständnis orientiert sich an Wertvorstellungen über das menschliche Wesen.²

Das Phänomen »menschliches Wesen« ist mehr als alles einzelwissenschaftlich Analysierbare. Es betrifft die Ganzheit der Wissenschaften und damit sowohl das biophysische als auch das kognitive, emotionale und vor allem das ethische Denken. Insofern sprengt dieses Phänomen die bloß quantitativ-wirtschaftstheoretische Sicht der heute dominierenden politischen Dimension und öffnet die Sicht in die philosophische Blickrichtung.

1.1 Das klientenzentrierte Verfahren nach Carl Rogers

Rogers stellt die kritische Frage nach dem Sinnhorizont, er bezieht also philosophische Gedankengänge in seine Überlegungen ein. Denn nur über diese Art der Reflexion kann es der Psychologie gelingen, die Tiefe menschlicher Sehnsucht auszuloten. Verschließt sie sich dagegen dieser Reflexion, bleibt sie in der Oberfläche der Symptome gefangen und wird nicht zu einem grundlegenden Heilungsprozess des Menschen beitragen können.

Rogers betont deshalb die Wichtigkeit der Fragen: »Welches ist mein Lebensziel?«, »Wonach strebe ich?« oder »Was ist mein Sinn?«, deren

¹ Vgl. C. Rogers/B. Stevens, Person to person. The problem of being human. Lafayette/CA 1967, 60.

² Vgl. K. Bundschuh, Heilpädagogische Psychologie. München/Basel 1995, 232.

Antwort er in dem Satz verdichtet sieht: »Das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist.«³ Und im Rückgriff auf den chinesischen Philosophen Laotse gibt er noch eine zweite Lesart: »Um zu handeln, muß man sein.«⁴ Wenngleich sich hinter dem Phänomen des Seins ein großes existentielles Problem verbirgt, das die Menschen zu allen Zeiten in Atem gehalten hat, stellt Rogers doch – als einer der wenigen Psychologen – die Frage nach diesem ursprünglichen Grund-Problem, was wohl den wesentlichen Grundzug humanistischer Psychologie ausmacht.

1.1.1 Wesentliche Merkmale der Persönlichkeitsstruktur

Rogers geht beim Aufbau der menschlichen Persönlichkeitsstruktur davon aus, dass dem Wahrnehmungsbereich, der das äußere Umfeld des Menschen betrifft, eine Selbst-Struktur gegenübergestellt ist. In 19 Thesen wird die Interaktion der beiden Bereiche skizziert.⁵

Die Thesen 1 bis 6 beziehen sich auf die Erfahrungswelt des Individuums sowie den Organismus, der auf das Wahrnehmungsfeld reagiert und als organisiertes Ganzes betrachtet wird. Er strebt zur Sicherung seines Fortbestands, nach zunehmender Selbstständigkeit und Autonomie. Verhalten ist demnach der zielgerichtete Versuch des Organismus, seine Bedürfnisse zu befriedigen, begleitet und gefördert von Emotionen. Diese sind umso stärker, je bedeutsamer das Verhalten für die Befriedigung von Bedürfnissen ist. Nach Rogers sind Gefühle Erfahrungen, in denen emotionale und kognitive Elemente eine Einheit bilden.⁶

Die Thesen 7 bis 10 betreffen die Struktur des Selbst. Das Individuum hat ein eigenes Bezugssystem, von dem her der Therapeut den Klienten verstehen muss. Ein Teil des gesamten Wahrnehmungsfeldes entwickelt sich nach und nach zum Selbst, ein allmählicher Differenzierungsprozess des Erfahrungsfeldes findet statt, die Struktur des Selbst wird als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und wertbestimmenden Interaktionen geformt.

³ Vgl. dazu R. Haas, Ramana Maharshi. Klarer Kopf in der Einsamkeit. In: Edith Stein Jahrbuch (2002) 269–280. In diesem Beitrag zeigt der Verfasser die Verwirklichung des Tiefenphänomens des Selbst am Beispiel des indischen Weisen Sri Ramana Maharshi.

⁴ Carl R. Rogers, *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart 1985, 164.

⁵ Vgl. Rogers, *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München 1972, 417–451; dazu H. Goetze/W. Jaede, *Die nicht-direktive Spieltherapie*, Frankfurt 1988, 38–47. Vgl. ferner K. Bundschuh, a.a.O., 232 f.

⁶ In diesem Zusammenhang ist auf Heidegger (Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*. Tübingen 1984, § 29, 134–140) zu verweisen, der den Gefühlsbereich des Menschen als »Befindlichkeit« bezeichnet. Diese ist ein Existenzial, das eine fundamentalontologische Struktur wie das Verstehen darstellt und mit ihm korreliert. Verstehen und Befindlichkeit sind somit keine getrennten Dimensionen des Daseins, sondern gehören untrennbar zusammen. Verstehen ist ein Befindliches und die Befindlichkeit versteht sich in einem bestimmten Welthorizont. Heidegger hat Rogers Definition des Gefühls mit dem Phänomen der Befindlichkeit phänomenologisch vorstrukturiert.

Die Selbst-Struktur bildet sich aus den Erfahrungen des Individuums mit seiner Umwelt, vor allem während der ersten Lebensjahre. Es gibt positive, erhöhende Erfahrungen (Übereinstimmung mit den Wertbedingungen) und negative, nicht-stabilisierende oder bedrohende Erfahrungen. Auf diese Weise wird ein System von Wertbedingungen erworben. Je mehr dabei fremde Wertmaßstäbe aufgebaut werden, desto weniger richtet sich das Individuum nach den eigenen organischen Erfahrungen. Das kann dazu führen, dass bestimmte Erfahrungen nur in verzerrter Form wahrgenommen werden. Hierin liegen die möglichen Ursachen für die beginnende Fehlentwicklung.

Die Thesen 11 und 12 beschreiben die drei Erfahrungsbereiche des Menschen: Es gibt Erfahrungen, die mit der Selbst-Struktur in Einklang stehen, solche, die ignoriert werden, weil sie nicht mit ihr harmonieren, und solche, die geleugnet oder verdrängt werden, weil sie mit ihr in Widerspruch stehen. Letztgenannte führen zu neurotischen Verhaltensweisen.

1.1.2 Psychische Störungen und ihre Therapieform

Die Thesen 13 bis 17 beschreiben den Prozess der Fehlanpassung und Rogers therapeutisches Konzept. Leugnet der Organismus vor dem Bewusstsein wichtige Körper- und Sinneserfahrungen, entsteht eine psychische Fehlanpassung.

Der Zustand der Nichtkongruenz führt zum Erlebnis psychischer Spannung. Psychische Anpassung besteht dagegen dort, wo Körper- und Sinneserfahrungen des Organismus vom Selbst in einer übereinstimmenden Beziehung assimiliert werden.

Das allgemeine Therapieziel fordert ein spannungsfreies, angepasstes Individuum, innerhalb dessen Übereinstimmung zwischen dem Selbst-Konzept und den Erfahrungen des Organismus besteht. Bei einer Abnahme psychischer Spannung bestehen nach Rogers mehr Möglichkeiten zur bewussten Selbstkontrolle. Anpassung meint daher immer die Anpassung an sich selbst und nicht an gesellschaftliche Normen.

Jede Erfahrung, die nicht mit der Organisation der Selbst-Struktur übereinstimmt, kann als Bedrohung wahrgenommen werden und je häufiger diese Wahrnehmungen sind, desto starrer wird die Selbst-Struktur in ihrem Selbsterhaltungsprozess organisiert; die Abwehrmechanismen nehmen zu. Bedrohung und Abwehr können sich in begleitenden Angstgefühlen, defensiven Verhaltenstendenzen, Verleugnung und Verzerrung der Wahrnehmungen und in einer gesteigerten Sensibilität für bedrohliche Reize äußern. Zu den Abwehrmechanismen gehören aber auch Rationalisierung, Kompensation, Projektion, Zwänge und psychotische Formen. Sie können nur schwer abgebaut werden, weil der Krankheitsgewinn dem Individuum ein momentanes Sicherheitsgefühl gibt. Gibt man daher dem Klienten objektiv richtige Informationen, dann kann sich die Einstellung zu seinem Selbst sogar verfestigen. Zum Zusammenbruch des Selbst kommt es, wenn dem Individuum sein Zustand der

Nichtkongruenz durch ein plötzliches Erlebnis bewusst wird und es dieses Erlebnis nicht mehr abwehren kann. Die existentielle Not kann die Chance eines Neubeginns bedeuten.⁷

Rogers betont nun, dass die Selbst-Struktur reorganisiert werden kann, insofern Erfahrungen gemacht werden, die nicht mit der Selbst-Struktur übereinstimmen, bei denen aber jede Bedrohung fehlt. Die Neuorganisation des Selbst besteht darin, dass bisher unverarbeitete Erfahrungen allmählich assimiliert werden können. Die mit sich selbst kongruente Person zeigt akzeptierendes Verhalten und versucht, das innere Bezugssystem des Gegenübers einführend zu verstehen. Diese Forderung ist ganz im Sinne Husserls, der die Erforschung »reinen Erlebens« in seiner Bewusstseinsforschung für die Phänomenologie einfordert.

Erfährt eine mit sich selbst nicht kongruente Person diese unbedingte positive Wertschätzung, dann gelingt es ihr immer mehr, Gefühle auszudrücken und eigene bisher nicht integrierte Erfahrungen zu akzeptieren. Es geschieht eine stärkere Assimilierung von Erfahrungen in das Selbst-Konzept und damit größere Kongruenz.

In den Thesen 18 und 19 werden Therapieziele formuliert. Körper- und Sinneserfahrungen sollen besser wahrgenommen, integriert und akzeptiert werden. Das Individuum bemerkt, dass sein gegenwärtiges Wertesystem weitgehend auf verzerrt-symbolisierten Introjektionen beruht. Das Projektionssystem wird durch einen organischen Wertungsprozess ersetzt und das Individuum gewinnt notwendigerweise mehr Verständnis für andere und verhält sich akzeptierender.

Nach einer erfolgreichen Therapie sollten Selbst-Struktur und Organismus-Erfahrungen besser übereinstimmen. Der Klient lernt zu neuen Einstellungen und zu einem neuen Wertesystem zu kommen. Jedes Individuum soll fähig sein, seine Konflikte selbst zu lösen. Der Therapeut setzt also primär Qualitäten ein, keine Techniken: Empathie, Verstehen, nicht-wertendes Eingehen und Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte.

Ziel der Therapie ist, Selbst-Struktur und Erfahrungen möglichst zur Deckung zu bringen. Rogers bezeichnet ein Individuum, das diesem Idealzustand nahe kommt, als »fully functioning person«.

2. Die nicht-direktive Spieltherapie nach Virginia Axline

2.1 Grundgedanke

Die Grundlagen der nicht-direktiven Spieltherapie [...] beruhen auf der Technik einer nicht-direktiven Behandlung, wie sie Carl R. Rogers entwickelt und ausführlich [...] beschrieben hat. Nicht-direktive Beratung ist mehr als eine Technik. Sie beruht auf der philosophischen Überzeugung von der Leistungsfähigkeit des Individuums, über sich selbst zu bestimmen [...] Es handelt sich um einen Vorgang zwischen zwei Personen, von denen die eine bewusst den Zweck verfolgt, dem hilfebedürftigen Partner das Ge-

⁷ Vgl. K. Graf Dürckheim, Hara. Die Erdmitte des Menschen. München 1978.

fühl von Ganzheit zu geben. Das Kind soll auf die bestmögliche Art und Weise seine Vorstellungen von sich selbst verwirklichen; es soll sich so entwickeln, dass es zu einer Persönlichkeit wird, mit der es in Frieden lebt.⁸

Selbstdisziplin im Zurückhalten ist notwendig, um nicht fälschlich Verantwortung für den Klienten zu übernehmen.

Die Beziehung zwischen Klienten und Berater erwächst aus dessen Grundhaltungen, welche die unveräußerlichen Rechte des Individuums auf Selbstbestimmung anerkennen.

Das Kind bestimmt den Ablauf der Stunde, wählt aus, was ihm wichtig erscheint, trägt Verantwortung für seine Entscheidungen und interpretiert sein Verhalten.

Der Berater ist keineswegs passiv, sondern als ganze Persönlichkeit die auslösende Kraft, die den anderen zur Neuorientierung befähigt. Das entscheidende Grundvermögen dazu ist das Verstehen.

Weil das Kind das Gefühl kennen lernt, ein wertvolles Wesen zu sein, gewinnt es Selbstachtung. Es akzeptiert sich und lässt sich gewähren. Es übernimmt Verantwortung, sich selbst und damit auch anderen gegenüber. Es lernt, andere zu achten und Vertrauen zu gewinnen.

Hauptaspekt der Therapie ist der Gedanke der Integrität des Menschen sowie der positiven und konstruktiven Lebensweise, die mit der Betreuung des Kindes bis in seinen Gefühlsbereich hinein verbunden sind. Axline betont, dass Erzieher, Sozialarbeiter und Arbeitgeber durch die Erfolge der nicht-direktiven Behandlungstechnik die Entwicklungsmöglichkeiten im Kinde erkennen lernen. Denn durch Selbsterkenntnis wird der Mensch wirklich frei.

2.2 Die Grundprinzipien der nicht-direktiven Spieltherapie

Axline beschreibt acht Grundprinzipien. Der Therapeut

1. muss eine warme, freundliche Beziehung zum Kind aufnehmen,
2. nimmt das Kind ganz so an, wie es ist,
3. gründet seine Beziehung zum Kind auf eine Atmosphäre des Gewährenlassens,
4. ist wachsam, um Gefühle, die das Kind ausdrücken möchte, zu erkennen,
5. achtet auf die Fähigkeit des Kindes, mit seinen Schwierigkeiten selbst fertig zu werden,
6. versucht nicht, die Handlungen des Kindes zu beeinflussen,
7. versucht nicht, den Gang der Therapie zu beschleunigen,
8. setzt nur dort Grenzen, wo diese notwendig sind.⁹

⁸ Virginia M. Axline, *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München/Basel 1990, 30. Titel der Originalausgabe: *Play Therapy, The Inner Dynamics of Childhood*. Boston 1947.

⁹ Vgl. ebd., 73, 75–131, 90. Die Erläuterungen der acht Prinzipien gibt Axline in den Kapiteln 8–13 des III. Teiles ihres Buches.

Ad 1. Der Therapeut schafft zunächst ein freundschaftliches Beziehungsverhältnis. Oft ist es erforderlich, sich trotz Widerstands des Kindes freundlich-akzeptierend zu verhalten, da dies Voraussetzung für neue Erfahrungen des Kindes in der Therapie ist.

Ad 2. Der Therapeut darf weder loben noch tadeln, sondern soll wertfrei auf die Verhaltensweisen des Kindes reagieren. Die bedingungslose Annahme muss im ganzen Verhalten des Therapeuten (auch Mimik und Gestik) zum Ausdruck kommen. Annahme bedeutet jedoch nicht Befürwortung von Handlungsweisen und Einstellungen. Ohne völlige Akzeptanz kann kein eigenes Wertsystem im Kind ohne von außen herangetragene Wertmaßstäbe aufgebaut werden.

Ad 3. In Leerlaufphasen – oder wenn das Kind den Therapeuten »aus-testen« möchte – besteht immer die Gefahr, gegen diese Regel zu verstoßen. Daher sollte der Therapeut versuchen, auf jeden Fall an diesem Prinzip festzuhalten. Es ist die Stunde des Kindes, die nicht dazu dienen soll, aufgestellte Hypothesen zu verifizieren. Testfragen und suggestive Hinweise sollten nicht gegeben werden. Axline schlägt vor, dem Kind nicht vorzuschlagen: »Hier kannst du machen, was du willst!«, sondern: »Für die Dauer dieser Stunde kannst du mit allen Spielsachen spielen, wie du willst.« Ziel ist das Erlernen von Verantwortung.

Gewährenlassen bedeutet keinesfalls ein »Laissez-faire« als gleichgültiges Gegenüberstehen, sondern die Vermittlung von Sicherheit, sich frei ausdrücken zu können. Das Kind braucht das Vertrauen zum Therapeuten. Es muss seine »schlechten« Gefühle (Befreiung von aggressiven und destruktiven Gefühlen) ebenso zum Ausdruck bringen können wie seine »guten«. Die Angst, dem Erwachsenen zu missfallen, soll es durch Spieltherapie verlieren. Es dürfen keine Schuldgefühle hervorgerufen werden!

Ad 4. Der Therapeut soll die Gefühle des Kindes erspüren. Axline unterscheidet zwischen dem Erkennen von Gefühlen und der Interpretation von Gefühlen, wobei hier eine fließende Grenze besteht. Die Übersetzung symbolischen Verhaltens in Worte ist immer eine Interpretation. Interpretationen sollten auf ein Minimum beschränkt werden. Wenn das Kind z. B. seine Ängste im Spiel mit einer Puppe ausdrückt, sollte der Therapeut dies ebenfalls tun und die Worte des Kindes nicht auf das Kind übertragen (interpretieren). Seine Aufgabe ist, das Gefühl des Kindes zu erkennen und auf das Sprachniveau des Kindes einzugehen. – Supervision ist eine Methode, Sensibilisierung zu erlernen.¹⁰

Ad 5. Im Unterschied zu psychoanalytischen Theorien, bei denen innere Wandlungen auch Angelegenheiten des Analytikers sind, betont Rogers die ausschließliche Reorganisation des Selbst durch das betreffende Individuum. Aus diesem Grund wird das Prinzip der Achtung von Axline so stark hervorgehoben:

¹⁰ Goetze/Jaede betonen (a.a.O., 54), dass Tausch vom Therapeuten fordert, seine Eigenart gefühlsmäßig zu reagieren ganz auszuschalten u. zu versuchen, die Welt mit den Augen des Kindes zu erleben.

Soll eine Verhaltensänderung von bleibendem Wert sein, so muß sie ihre Wurzel im Innern des Kindes haben und zwar als das Ergebnis von besseren Einsichten, die es gewonnen hat. Legt der Therapeut die Verantwortung für einen Wandel bzw. Nicht-Wandel in die Hände des Kindes, so liegt das Hauptgewicht der Therapie beim Kind. Wandlung bedeutet nicht, durch irgendeine Art von Druck Konformität erreichen [...] Der Therapeut versucht, dem Kind bewusst zu machen, daß es für sich selbst verantwortlich ist.¹¹

Das Kind soll sein inneres Gleichgewicht finden, es wird ganz auf sich gestellt und entscheidet selbst. Der Therapeut bleibt freundlich, interessiert, entspannt. Er erhebt keine Einsprüche. Die Therapie zentriert sich ganz um das Kind, was ihr den Namen gegeben hat.

Ad 6. Weil das Kind den Weg weist, ist die Therapie eine nicht-direktive. Das Kind befindet sich im Spielraum, um sich selbst kennen zu lernen. Ansichten und Wünsche des Therapeuten bleiben fern. Es gibt keine direkten Anweisungen noch eine bestimmte Spielauswahl. Die Beeinflussung des Therapeuten erstreckt sich ausschließlich auf die Reflexion der Verhaltensweisen des Kindes. Es soll das Gefühl unbedingter Handlungsfreiheit haben.

Ad 7. Das Kind soll in der Therapie zu nichts gedrängt werden. Axline spricht in diesem Zusammenhang vom Gesetz des Bereitseins.¹² Obwohl es für den Therapeuten belastend sein kann, wenn das Kind seiner Meinung nach in der Therapie wenig vorankommt, muss er abwarten können, bis das Kind soweit ist, dass es sich mit seinen Problemen an ihn wendet. Versuche zur Beschleunigung der Therapie, wie z. B. »Es ist gar nicht so leicht für dich anzufangen«, hätten zur Folge, dass sich das Kind zurückzieht. Das Nicht-Vorantreiben hat dagegen ein Gefühl von Entspannung zur Folge. Das Kind wird seine Gefühle eher äußern. Kinder haben ihr eigenes Tempo und sind prinzipiell langsamer. Die Hetze der Zeit ist eher das Problem der Erwachsenen, die mit Gereiztheit reagieren, wenn etwas beim Kind »ewig« dauert. Durch diese Ungeduld werden Spannungen und Frustrationen gesteigert.

Ad 8. Es werden fünf Begrenzungen genannt, die unbedingt einzuhalten sind¹³: 1. Mutwilliges Zerstören von Material, 2. Mitnahme von Material, 3. Gesundheitliche Gefährdung des Kindes, 4. Angriff auf den Therapeuten, 5. Nicht-Einhalten der vereinbarten Zeit.

Grenzen können bewusst oder unbewusst überschritten werden. Werden sie unbewusst vom Kind überschritten, können sie vom Therapeuten übergangen werden. Problematisch ist das beabsichtigte Überschreiten der Grenzen. Kommt es zur Zerstörung von Spielzeug, kann die Spielstunde abgebrochen werden und das Kind muss das Spielzimmer verlassen. Grenzen müssen konsequent eingehalten werden, weil das Kind sonst den Eindruck gewinnt, sie seien nur zufällig gesetzt worden, was zur Verunsicherung führt und keine Verantwortung für sein Verhal-

¹¹ V. M. Axline, a.a.O., 104.

¹² Ebd., 121.

¹³ Vgl. H. Goetze/W. Jaede, a.a.O., 59.

ten weckt. Beim Einsatz von Konsequenzen darf der Therapeut keine strafende Haltung annehmen.

Die Setzung von Grenzen scheinen im Widerspruch zu den von Rogers aufgestellten Prinzipien zu stehen. Goetze/Jaede betonen jedoch, dass »bei anderen Personen Grenzverletzungen in unterschiedlichem Ausmaß zu Inkongruenzen führen können«. ¹⁴ Nach Rogers wäre dadurch die Bedingung nicht erfüllt, nach der sich jeder im Therapieprozess in kongruentem Zustand befinden müsse.

2.3 Die Anwendung der therapeutischen Grundprinzipien in der Schulklasse

Nach Axline haben die Grundprinzipien der nicht-direktiven Therapie weitreichende Auswirkungen in der Erziehung, da die seelische Gesundheit wesentlich für eine erfolgreiche Erziehung des Kindes sei. ¹⁵ Auch ein Lehrer, der mit Furcht, Angst und Frustration belastet ist, kann nur schwer eine gute Lehrertätigkeit ausüben. Eine Schule mit therapeutischem Programm kann Erwachsenen und Kindern helfen. Das fortschrittliche Erziehungsprogramm definiert sich nach Axline über Verstehen, Annehmen und Erkennen von Gefühlen, wodurch die Selbstachtung gewahrt bleibt. Freundlichkeit und Wärme soll beim Beziehungsaufbau zwischen Lehrern und Schülern hergestellt werden.

Techniken, mit denen die Befreiung der Gefühle im Klassenzimmer gelingt, sind »Malen, das Umgehen mit Ton, schöpferisches, schriftliches Sich-Ausdrücken, Musik, rhythmische Übungen, Theateraufführungen und freies Spielen«. ¹⁶

Dabei wird das Verständnis für die kindliche Entwicklung betont. Der »Lehrer-Therapeut« schenkt durch freies Sich-selbst-zum-Ausdruck-Bringen »dem Erkennen der zum Ausdruck gebrachten Gefühle seine Aufmerksamkeit und reflektiert diese Gefühle in einer Weise auf das Kind, durch die es Einsicht in sein Verhalten gewinnt«. ¹⁷

Im Deutschunterricht kann das Schreiben einer Autobiographie ein therapeutisch-didaktisches Mittel über mehrere Wochen hinweg sein, die nicht von den Eltern beeinflusst werden darf. Solche Arbeiten werden vertraulich behandelt. Es kommt dann zu Einzelgesprächen zwischen Schülern und Lehrer, in dem der Lehrer das Kind in seinen Gefühlen begleiten kann.

Eine andere Möglichkeit ist über Dinge zu schreiben, »die uns ärgern«. Ein Kind diktiert seine Geschichte, der Lehrer akzeptiert die Reaktionen und reflektiert die Gefühle auf das Kind. Dies erhält die Möglichkeit, seine Gefühle nach außen zu wenden und überwindet dadurch die Gefahr der Hemmung.

¹⁴ Ebd., 61.

¹⁵ Virginia M. Axline, *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*, a.a.O., 135.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd., 138; vgl. 142 ff.

Themen, die Gefühle befreien, variieren zwischen Dingen, die Angst machen (»Ich wünschte, ich wäre jemand anderer«), und Dingen, die man liebt, hasst oder was man gerne machen würde.

Auch künstlerische Aktionen wie Formen mit Ton oder Bilderzeichnungen können zur Katharsis des Kindes führen. Wichtig ist, dem Kind Eigeninitiative zu geben, da es sich ohne innere Motivation nicht kreativ ausdrücken kann.

Axline betont, dass sich wahre Erziehung den kritischen Bedürfnissen des Kindes nicht verschließe. Lehrer seien nicht nur dazu da, Tatsachen zu vermitteln oder angesammeltes Wissen zu prüfen.

Der Lehrer ist vielmehr dazu verpflichtet, genügend Einsicht zu wecken, so dass sie [die Kinder] nicht nur Lehrmaterial, sondern auch sich selbst und andere Menschen kennenlernen. Das bedeutet keineswegs, dass man die Zügel schleifen lässt oder vom Erziehungsniveau abgeht.¹⁸

Die Verantwortung zum In-Gang-Setzen innerer Veränderungen sollte immer den Kindern überlassen bleiben: alles, was in der Schulklasse möglich und wünschenswert ist, aber der Situation nach spezifischer Abänderungen bedarf. Die Beachtung der therapeutischen Grundprinzipien sind unentbehrlich, um den Erziehungsprozess durchzuführen.

Werden Strafen eingesetzt, dürfen sie nie als Vergeltungsaktionen verstanden werden. Axline erörtert ein Beispiel: Sie beschreibt den ungebärdigen Typ eines aggressiven Kindes, das Gewalt anwendet. Sie setzt Regeln an, die einzuhalten oder für die Konsequenzen zu tragen sind. Die Entweder-oder-Haltung ist nicht neu. Hier kommt das reflektori-sche Element des Lehrers hinzu, der die inneren Haltungen des Kindes spiegelt. Die Norm der sozialen Realität ist zu beachten. Die Schulregeln setzen Grenzen, daher muss sich auch das aggressive Kind daran halten (in diesem Beispiel ganz hinten zu sitzen) oder aber die Folgen tragen. Es kann frei wählen. Der Lehrer versucht nur, es über die gegebene Situation zur Einsicht in sein Verhalten zu bringen.¹⁹

Streiten zwei Kinder miteinander, wird der Lehrer zum Schiedsrichter. Er legt offen, was die beiden Streitenden fühlen, indem er die Ursache für den Konflikt in den Blickpunkt rückt:

Greift Axel nach einem Stock und erhebt ihn gegen Georg, so kann die Lehrerin den Schlag mit Erfolg durch die Bemerkungen verhindern: »Axel ist so wütend, daß er Gewalt anwenden will, um euren Streit zu schlichten.« Axel legt seine Waffe beiseite und nimmt seine Zuflucht wieder zu Worten. Ein solches Vorgehen hat sich in therapeutischen Gruppen wie auch in akuten Schulsituationen als erfolgreich bewiesen.²⁰

Nicht durch die Anwesenheit der Lehrerin als Autoritätssymbol, sondern durch deren Bemerkung wurde der Schlag aufgefangen. Axline meint, der Lehrer helfe durch Achtung der Würde, beim Kind die Fähig-

¹⁸ Ebd., 147.

¹⁹ Ebd., 148.

²⁰ Ebd.

keit entwickeln, Antworten auf seine Probleme in sich selbst zu suchen und sich selbst verantwortlich zu fühlen.

3. Die Bedeutung der Phänomenologie für Therapie und Erziehung

Im letzten Abschnitt haben wir uns mit dem sonderpädagogischen Arbeitsfeld befasst, in dem die Grundhaltungen des (spiel)therapeutischen Elements zum Einsatz kommen. Erziehung und Therapie scheinen oft in Konkurrenz zueinander zu stehen. Häufig können Pädagogen mit den therapeutischen Grundhaltungen der Psychologen wenig anfangen oder äußern Unverständnis über deren Realitätsferne. Umgekehrt sprechen Psychologen das mangelnde Unverständnis mancher Lehrer an, mit dem sie die verdeckten Probleme ihrer Schüler ignorieren.

Die therapeutische Kompetenz des Lehrers ist im sonderpädagogischen Arbeitsfeld zweifellos wichtig. Andererseits können die Realität des Alltags und deren Norm- und Leistungsansprüche nicht negiert werden. Insofern sollte die therapeutische Kompetenz zu einem Moment innerhalb der Erziehung werden. Soll eine fruchtbare Zusammenarbeit stattfinden, müssen die Rahmenprobleme des gesamtpädagogischen Geschehens beachtet werden. Worin könnte ein gemeinsamer Ansatz von Therapie und Erziehung liegen?

Rogers zentrale Kategorie, mit der Axline spieltherapeutisch arbeitet und die auch im Unterricht vorbehaltlos zum Einsatz gebracht werden sollte, ist – wie oben angeführt – die der *Achtung, der Einfühlung und des Verständnisses*. Mit ihr expliziert sich ein Stück Geistesgeschichte aufs Neue. Die humanistische Psychologie hat ihre pädagogische Parallele in der phänomenologischen Denkweise, die sich auf eine lange Tradition berufen kann. Sie geht der zentralen Kategorie humanistischer Psychologie voraus und ist philosophiegeschichtlich bereits vorgedacht. Besonders in der transzendentalen Phänomenologie Husserls hat sie geisteswissenschaftlich einen Höhepunkt erfahren, die existentialontologische Schule Heideggers hat sie fortgeführt und verschiedene Pädagogen, darunter Bollnow, haben sie pädagogisch fruchtbar gemacht.²¹ Es geht um das Phänomen des Verstehens, das sowohl erzieherisch als auch therapeutisch von größter Bedeutung ist. Man könnte die Hypothese wagen, dass es ohne Verstehen dem Menschen nicht gelingen könne, zu Frieden oder Freiheit vorzustoßen. Ich möchte es im Folgenden am Beispiel Husserls beschreiben.

²¹ Vgl. O. Bollnow, Studien zur Hermeneutik. Bd. 1, Freiburg/München 1982. Vgl. dazu F. Maurer, Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters, Langenau/Ulm 1990.

3.1 Die Intentionalität als Grundstruktur für Verstehen in der transzendentalen Phänomenologie Edmund Husserls

Husserl zielt in seinen Untersuchungen auf die Erforschung des Bewusstseins, das empirische Objekte in einem Bewusstseinszusammenhang wahrnimmt und erkennt.²² Transzendente Phänomenologie bedeutet bei ihm den Rückgang auf und die Anknüpfung an die Philosophie Kants, welche die Frage danach stellte, worin die Bedingung einer apriorischen Möglichkeit überhaupt besteht.²³ Diese Frage könnte man psychologisch so übersetzen: Wie sind Kognitionen überhaupt möglich? Oder: Was ist die Bedingung der Möglichkeit von Kognitionsbildung? Die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit wird dabei immer eine transzendente genannt.

Kant fragt also – psychologisch gesprochen – nach der Bedingung der Möglichkeit der Entstehung von Kognitionen im menschlichen Erkenntnisapparat, wobei er das Ding an sich, das als objektives unerkennbar ist, vom Phänomen, das immer in der Relation des Subjekt-Objekt-Zusammenhangs steht und die Frage der Erkennbarkeit betrifft, unterscheidet. Die Erkenntnis des Menschen kann nach Kant daher immer nur in der Weise des Phänomens gelingen.

Husserl nimmt diesen Ansatz auf und vertieft ihn. Er geht von der natürlichen Einstellung des Menschen aus, welche die nach außen gewandte Einstellung des Menschen zur Objektivität der Dinge ausmacht. Das Ich der natürlichen Einstellung, das eine objektive Haltung einnimmt, ist der Grund, von dem jeder Mensch ausgeht. Es ist an einen organischen Leib oder Eigenleib gebunden.

Diese natürliche Einstellung nennt Husserl Erfahrung, deren Möglichkeiten 1) das schlicht beschreibende Urteilen, 2) das induktive wissenschaftliche Urteilen der deskriptiven Wissenschaften und 3) das Urteilen der exakt objektiven Wissenschaften sind.

Der Erfahrungswissenschaft steht eine nicht-empirische, intelligible Welt gegenüber. Auch hier erläutert Husserl im Grunde Kant, der diese Erkenntnis bereits explizierte.²⁴ Die intelligible Welt tritt im Phänomen der reinen Geometrie in Erscheinung und ist nach Kant die Bedingung der Möglichkeit empirischer Wahrnehmung überhaupt. Sie ist zugleich die ideale Welt apriorischer Formen, die reine Naturwissenschaft oder Ontologie der Natur. Hier geschieht ein Sprung, der erste Sprung in die Philosophie. Die Einstellung des Menschen ändert sich beim Aufgang dieser Einsicht. Sie bleibt nicht länger natürlich, sondern wird apriorisch. Aus der natürlichen wird eine apriorische Einstellung. Der Mensch erwirbt mit ihr die Fähigkeit, Idee und Wesen zu erfassen. Der Natur als

²² Vgl. im Folgenden E. Husserl, *Grundprobleme der Phänomenologie* 1910/11. Den Haag 1977. Dazu R. Haas, *Von der Phänomenologie zur Tiefenphänomenologie*. In: Edith Stein Jahrbuch, Bd. 4 (1998) 313–336.

²³ I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt 1977, vgl. B18–20, 58 ff.

²⁴ Kant, *Schriften zur Metaphysik und Logik*. Bd. 1, Frankfurt 1977, A 24–28, 70 ff.

Faktum stellt sich die Natur als Idee gegenüber. Es handelt sich dabei nicht um einen bloßen Abstraktionsprozess, der, wie hoch er auch aufsteigt, immer an der natürlichen Einstellung gebunden bleibt²⁵, sondern um den Aufgang einer neuen Einsicht: Der natürlichen Einstellung muss eine andere Erkenntnisdimension, die apriorische, zwingend vorausgehen.

Die Trennung von Faktizität und Erfahrung nennt Husserl *Distinctio phaenomenologica*. Sie besagt, dass der Leib auf das reine Erlebnis, das die Möglichkeit der Leibese Erfahrung erst begründet, zurückgeführt (reductio) werden kann. Der Leib ist als Ding eine Faktizität, in Verknüpfung mit dem Psychischen aber eine Erfahrung. Wichtig ist die Erkenntnis, dass beide, Faktizität und Erfahrung, prinzipiell nichts miteinander zu tun haben. Zwischen ihnen klafft eine wesensmäßige Lücke, eine ontologische Differenz.

Erlebnisse können nach Husserl daher an und für sich – d. h. ohne Rücksicht auf ihre empirische Beziehung – betrachtet werden. Es kann also jegliche empirische Setzung nach Husserl ausgeschaltet werden. Das Erlebnis bekommt gegenüber dem Naturobjekt einen Seinsvorzug; denn Erlebnis und (empirische) Erfahrung sind wesensmäßig voneinander verschieden. Das reine Erlebnis schneidet alles Empirische von sich ab. Es sieht als Setzung in < sich > selbst von der empirischen Auffassung, die Objekt an und für sich wird, ab und macht von dieser keinen Gebrauch mehr.

Auf die Betrachtung und Erforschung der Erlebnisse in Wechselwirkung mit empirischen Erfahrungen kommt es Husserl an. So begründet sich die *phänomenologische Einstellung*. Sie ist etwas völlig anderes als die natürliche Einstellung, die Gegenständlichkeiten zur *Gegebenheit* bringt. Als phänomenologische Schauung betrifft sie ihre eigenen gebenden Akte. Somit zeigt sie das Reich der phänomenologischen Gegenständlichkeiten, ein gegenüber der Natur – nach Husserl – völlig getrenntes Reich. Die phänomenologische Einstellung betont also das reine Erleben, d. h. psychologisch übersetzt, den Gefühls-, Verstehens- und Motivationsbereich des Menschen, der gegenüber der bloßen Umweltwahrnehmung einen eindeutigen Vorrang erhält.

Durch die *phänomenologische Reduktion* wird das empirische Ich ganz ausgeschaltet. Sie führt zum reinen Erlebnis, bei dem der Zustand eines empirisch-psychologisch begleitenden Ich und das Sein in der objektiven Zeit nicht mehr gesetzt werden. Dieses reine Erlebnis ist nach Husserl das Objekt der phänomenologischen Wahrnehmung.

Reines Erleben führt zum phänomenologischen Urteil, das vom natürlichen unabhängig wird. Die Stellungnahme zur natürlichen Einstellung wird mit der *Epoché* unterlassen. Epoché bedeutet ursprünglich: Zurückhaltung eines bestimmten Urteils. Husserl will auf die Sachen selbst zurückgehen. Sie betreffen das Reich der eidetischen Phänomenologie, die von der Existenz einer objektiven Welt unabhängig ist.

²⁵ Ebd., vgl. A10, 35.

In klarer Abgrenzung zur empirischen Psychologie macht Husserl deutlich, dass der empirische Psychologe das Feld der Objektivitäten als Icherlebnis, als Phänomen eines empirischen Ich auffasst, das er unreflektiert mitführt. Dagegen ist das phänomenologisch-singuläre Sein kein empirisch-psychologisches Erlebnis. Deshalb unterscheidet Husserl zwischen dem Empirisch-Psychischen und dem Transzendental-Psychischen. Letzteres würde die Möglichkeit einer Wissenschaft von den Erlebnissen in phänomenologischer Reduktion eröffnen und das Empirisch-Psychische würde damit begründet werden. Die phänomenologische Forschung befasst sich auf transzendentelem Boden mit der Transzendenz, die Transzendentes und Empirisches im Entsprechungs-Zusammenhang berücksichtigt. Der Titel Phänomenologie wird dann mehr zum Titel einer Methode als einer Disziplin.

Das Kernstück der Methode als wichtigstes Grundprinzip ist die *intentionale Beziehung*. Sie ist die Korrelation zwischen Bewusstsein und Bewusstseinsobjekt. Wesen dieser Beziehung ist es, dass das Bewusstsein immer Bewusstsein *von* etwas ist, was es selbst nicht ist. Das Bewusstsein bildet als ein Schauen auf eine cogitatio gleichzeitig die lebendige Gegenwartseinheit, die als Einheit von Schauendem und Geschautem besteht. Die folgende Skizze soll die Struktur der Intentionalität veranschaulichen:²⁶

| | | |
|--|-------------------|--|
| Erlebnis des Apfelbaums ----- | Korrelation ----- | Wahrgenommenes (Gegenstand des Erlebnisses) |
| Erlebnis ----- | Korrelation ----- | Apfelbaum selbst |
| Ego cogito --- cogitatio ----- | Korrelation ----- | cogitatum |
| Intentio ----- | Korrelation ----- | Intentum |
| Noetisches Erlebnis----- | Korrelation ----- | Noema - Hyle |
| Ich-Pol ----- | Korrelation ----- | Gegenstandspol |
| Bewusstsein ----- | von ----- | etwas |
| als »Gerichtetsein auf« INTENTIONALITÄT (Aufeinanderbezogenheit) | | |

Die Gegenwartseinheit als Intentionalität betrifft das Wesen des Phänomens. Sie strukturiert die phänomenologische Methode grundlegend. Die Phänomenologie beschreibt sowohl Erfahrungsgegenstände (cogitata) als auch Erlebnisse dieser Erfahrungsgegenstände (cogito) in ihrem Aktzusammenhang, wobei das cogito für das cogitatum konstituierend ist. So wird Phänomenologie zur Bewusstseinsforschung. Auf dieser Grundlage baut Heidegger auf, wenn er mit dem Terminus »Dasein« den Menschen beschreibt, der als Da des Seins sowohl ein biophysiologisches Faktum als auch die geistige Dimension des Erlebens ist.

²⁶ Vgl. L. Landgrebe, Faktizität und Individuation. Studien zu den Grundfragen der Phänomenologie. Hamburg 1982, 88–101; ferner J. Sánchez de Murillo, Die Erste Philosophie der großen Krisenzeit. In: Sabine Gehlhaar (Hg.), prima philosophia, Cuxhaven 1990.

Die Intentionalität, die also über die Dimensionen des bloß Subjektiven und bloß Objektiven hinausgeht, ja sie ermöglicht, umfasst mit einem Begriff a priori schon das, was der in der pädagogischen Welt momentan in Mode geratene Konstruktivismus bemüht ist auszudrücken, wenn er davon spricht, dass es bei der Erkenntnisbildung keine objektive Sichtweise geben kann.²⁷ Intentionalität umfasst in ihrer Dimension auch wesentlich mehr als eine bloß subjektive Dimension der Erkenntnis, denn sie erkennt, dass es verschiedene Sichtweisen des Lebens gibt, wobei auch der rein empirischen ihr Recht zukommt, wenngleich sich dieser Aspekt der Erkenntnis selbst wiederum – wie die anderen auch – nur innerhalb eines bestimmten und begrenzten Definitionsbereichs erkennen kann. Des Weiteren hat sie ethischen Charakter, da sie mit einer bestimmten Grundhaltung des Menschen verbunden ist, wie wir im Folgenden noch sehen werden.

Husserl erläutert weiter, dass es eine transzendental-phänomenologische Reduktion auf das reine Ich gebe, die eine Selbsterschließung desselben sein soll. Phänomenologische Wahrnehmungen werden nacheinander vollzogen. Weil dieses Nacheinander aber durch Retention (= Wiedererinnerung) zu einer Gleichzeitigkeit vereinigt werden kann, gibt es ein phänomenologisches Erfahrungsbewusstsein, das nicht an vereinzelt cogitationes hängt, sondern sich über den ganzen Strom des Bewusstseins als einen einzigen Zeitzusammenhang erstreckt. So steht in der phänomenologischen Reduktion eine unendliche Einheit des Bewusstseins da, ein endlos einheitlicher Strom des Bewusstseins. Der Strom des Bewusstseins wird zu einem eigenen Erfahrungsfeld.

Wird der Strom in der natürlichen Einstellung im Hinblick auf die Icherlebnisse wahrgenommen und an diesen die phänomenologische Reduktion vollzogen, ergibt sich, dass jede Erfahrung eine doppelte phänomenologische Reduktion zulässt, einmal diejenige, die sie selbst zum reinen immanenten Schauen bringt (an sich selbst) und dann diejenige, die an ihrem intentionalen Inhalt und Objekt geübt wird.

Anhand dieser doppelten phänomenologischen Reduktion erläutert Husserl das Phänomen der Einfühlung. Es ergibt sich die Einfühlung in < sich > selbst und das Erlebnis von einem eingefühlten Bewusstsein. Dadurch erfährt jedes phänomenologische Ich prinzipiell auch ein anderes als es selbst, es entsteht eine Vielheit von phänomenologischen Ichs, die Husserl Ichmonaden nennt. Diese sind offen, d. h. sie können hinsichtlich ganz bestimmter korrelativ zusammengehöriger Bewusstseinsmotivationen zueinander in Beziehung treten.

²⁷ Vgl. H. Krüssel, Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern 1993. Dazu E. v. Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/a.M. 1997.

Die Ichmonade ist nach Husserl das reine Ich oder transzendente Ego. Es liegt der Konstruktion des einheitlichen Bewusstseinsstromes zugrunde. Als konkretes Ego ist es der Zusammenhang im Bewusstseinsstrom in seiner Einheit mit der Welt, die er erfährt.

3.2 Die Bedeutung der phänomenologischen Einstellung für Erziehung und Therapie

Wenngleich Husserl im Punkt des transzendentalen Ego sehr spekulativ bleibt und hierin auch zu Recht kritisiert wird, muss seine grundsätzliche Leistung festgehalten werden. Mit dem Phänomen der Intentionalität schafft er den wissenschaftstheoretischen Grund für das Phänomen der Einfühlung. Wenn Einfühlen zu einem Moment des Verstehens wird, bedeutet das, dass die Intentionalität die phänomenologische Grundstruktur für Verstehen ist. Erinnern wir uns: »Der Therapeut sollte versuchen, die Dinge mit den Augen des Kindes zu sehen und versuchen, sich in das Kind einzufühlen.«²⁸ Der Versuch der Empathie kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn er mit einer entsprechenden Einstellung des Pädagogen und Therapeuten verbunden ist. Diese Einstellung muss 1) Werturteile über die natürliche Einstellung des Menschen unterlassen. Dadurch bleibt es beim Pädagogen nicht nur bei einem Toleranzbereich, sondern er dringt 2) zur Fähigkeit des Verstehens des anderen vor, was wiederum Voraussetzung der Verbesserung der Fähigkeit der Einfühlung ist. Verstehen können heißt, von seiner eigenen natürlichen Einstellung als subjektiver Wertdimension und Weltsicht abzurücken und sich auf intentionaler Ebene in die Welt des anderen hineinzuwenden, d. h. die Welt des anderen mit dessen Augen zu sehen. Dies bedeutet gleichzeitig Wesensschau als Nachvollzug der Sichtweise einer anderen Welt, bei der die eigene Welt weitgehend ausgeschaltet wird.

So verstanden begründet diese phänomenologische Einstellung eine wichtige ethische Grundhaltung: die geistige Voraussetzung des friedlichen und gewaltfreien Miteinanders, das Ziel (nicht nur) jeder pädagogischen und therapeutischen Kommunikation sein sollte. Die Bedingung dieser Möglichkeit impliziert daher die Reduktion des eigenen Ich der natürlichen Einstellung bzw. das konsequente Abrücken von den eigenen, nur ego-orientierten Erkenntnis- und Handlungsmaximen, um dafür Einstellungen anderer aus deren Welterfahrung heraus in den Vordergrund treten zu lassen. Diese Art der ethischen Grundhaltung hat noch nichts mit einer subjektiven Wertung zu tun, noch nichts mit dem Vorurteil des Duldens negativer Werte oder dem Vorurteil, zerstörenden Kräften damit Vorschub zu leisten. Es geht ausschließlich darum, die Voraussetzung zur Entstehung einer echten Wertediskussion zu schaffen, was die Epoché als Unterlassung eines Werturteils über andere be-

²⁸ Vgl. Virginia M. Axline, a.a.O., 122 f.

dingt. Rogers verweist darauf, dass das Individuum ein eigenes Bezugssystem hat, von dem her der Therapeut den Klienten verstehen müsse. Diese Forderung ist ganz im Sinne Husserls, der seine Freude an Rogers gehabt hätte, weil dieser transzendental-psychologisch genau das expliziert, was jener transzendental-phänomenologisch bereits 1910 vorformuliert hatte. Die humanistische Psychologie korreliert deshalb eng mit der transzendentalen Phänomenologie Husserls, weil sie das menschliche Gesamtpotential existenzialer Strukturen in den Vordergrund rückt, also die geistige, d. h. die leibliche, emotionale, kognitive und intuitive Dimension des Menschen in ihrer Ganzheit berücksichtigt und fördert.

Wichtiger noch ist der ethische Aspekt der phänomenologischen Einstellung. Weil Husserl die apriorische Einstellung der natürlichen vorordnet, den Menschen also in seiner Ganzheit als kognitiv-ganzheitliches, geistiges Wesen betrachtet, gibt er ihm die Freiheit der Wahl seiner eigenen Existenz. Mit der phänomenologischen Haltung kann der andere in seiner Andersheit nicht nur akzeptiert, sondern diese Andersheit in ihrer ureigensten Dimension nachvollzogen werden. Das bedeutet andere zu entdecken, über sie zu staunen, überhaupt darüber zu staunen, dass es andere Sichtweisen von Welt gibt als die eigene oder schon bekannte, das bedeutet also fremde Welten zu erforschen, ohne ihnen imperatorisch, missionarisch oder kolonialistisch die eigene Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Sein a priori aufzudrücken. Nur mit dieser Einstellung kann es gelingen, Werte wie Achtung vor dem anderen, dessen Würde zu wahren und seinen Welthorizont zu verstehen, überhaupt erst zu ermöglichen. Die Bedingung der Möglichkeit für eine im humanistischen Sinne anzuwendende Therapie wie auch für eine menschenwürdige, repressionsarme und zur Selbstständigkeit und Mündigkeit führende Erziehung kann das Phänomen der Intentionalität erfüllen und die Haltung im Erzieher und Therapeuten wecken, die für den Einsatz therapeutischer und erzieherischer Techniken konstituierend sind.

Und nur eine solche menschliche Grundhaltung führt meiner Meinung nach zu der in unserer Gesellschaft so dringend benötigten Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung, die der einzige Ausweg aus den menschenfeindlichen, selektivierenden Maximen der quantitativen Ökonomie einer nicht lebenswerten konsum- und genussorientierten Gesellschaft sein kann. Das griechische *gnothi se auton*, der heute vergessene Ursprung abendländischer Bildung, von Plato im Höhlengleichnis eindrucksvoll symbolisch beschrieben²⁹, weist nämlich nicht nur auf einen subjektiven, individuellen Weg weniger Einzelner hin, sondern fordert uns alle dazu auf, über uns selbst zu reflektieren und ein überindividuelles, (psychologisch gesprochen interindividuelles) ganzheitliches, geistiges Ziel zu verfolgen. Psychologisch entspricht die philosophische

²⁹ Vgl. dazu R. Haas, *Philosophie lehren und Philosophie leben – nach Plato*. München 1993, 59–63.

Forderung der Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung der psychologischen Lehranalyse, die Auftrag an jeden sein sollte, der sich ernsthaft mit Erziehung und Therapie beschäftigen will. Es muss nicht die klassische Analyse sein, der man sich unterziehen sollte; es gibt viele Wege (= Methoden), die geeignet sind, die eigene existenzielle Problematik zu erkennen und zu verändern.³⁰

Ein System kann nur dann sinnvoll verändert werden, wenn der Einzelne bereit ist, das eigene gestörte Verhalten zu ändern, zu korrigieren, neu zu entwerfen und zu transformieren. Dies gelingt nicht nur mit der entsprechenden Motivation, sondern erfordert Disziplin, Geduld, Anstrengung und Ausdauer, was sich heute vielleicht nicht mehr von selbst versteht. Die griechische Antike hat uns dazu längst die nötigen Empfehlungen gegeben.³¹ Die Bereitschaft sich zu ändern ist nicht einklagbar und wird es auch nie sein, was die pädagogische Wissenschaft scharf von der juristischen unterscheidet. Sie sollte aber Bestandteil einer erzieherischen und therapeutischen Arbeit sein, die den Menschen als Menschen in einem ganzheitlich-ökologischen System ernst nehmen will. Die phänomenologische Einstellung würde diese Bereitschaft wissenschaftstheoretisch begründen.

4. Schluss: Ethische Vertiefung des Problems in der Tiefenphänomenologie

Hier soll noch kurz auf die Erweiterung der phänomenologischen Dimension durch die Tiefenphänomenologie hingewiesen werden, die durch Sánchez de Murillo erfolgt. Sie vertieft vor allem die ethische Dimension der Problematik, die aufzeigt, dass der endliche Mensch prinzipiell in seiner Erkenntnis begrenzt ist und im Hinblick darauf sich deren Akzeptanz eingestehen sollte. Dieses Eingeständnis hätte für ihn eine radikale Tiefenheilwirkung zur Folge, was pädagogisch und therapeutisch von ungemeiner Bedeutung wäre. Dieser Aufsatz erforderte deshalb eine Fortsetzung der Thematik im Hinblick auf die Strukturen der Tiefenphänomenologie.³²

³⁰ Der Yoga-Weg hält dazu je nach Typ des Individuums 5 versch. Wege bereit: Erkenntnisweg (Jnana-Yoga), Weg des Handelns (Karma-Yoga), Weg über die Veränderung des Körpers (Hatha-Yoga), Weg über die unbedingte Liebe (Bhakti-Yoga) u. den Königsweg zum Selbst über die Meditation (Raja-Yoga). Auch in der Psychologie gibt es mittlerweile viele verschiedene Methoden sich selbst zu reflektieren und zu verändern (vgl. dazu R. Walser, Die Anwendung des Yoga für die Psychotherapie. In: Die Psychologie des 20. Jh. Sonderdruck aus dem 15-bändigen Informationswerk, o. J., 1312-1313).

³¹ Vgl. dazu die hervorragenden Forschungen von Pierre Hadot, Wege zur Weisheit. Frankfurt 1999. Vgl. ferner Martin Thurner: Der Ursprung des Denkens bei Heraklit. Stuttgart 2001.

³² Vgl. dazu R. Haas, Von der Phänomenologie zur Tiefenphänomenologie, a.a.O.