

Dr.phil.Otto Felix Hanebutt

Psychologischer Psychotherapeut
Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut
Paar- und Familientherapeut

ZEN UND DIE KUNST EIN SEGELFLUGZEUG ZU BAUEN UND DAVON ZU FLIEGEN Oder die Kunst des Scheiterns, des Fehlens, des Übens, der Beharrlichkeit und der Frustrationstoleranz Zen als (sozial)pädagogische Methode im Projektunterricht und in der Resozialisierungsarbeit mit delinquenten Jugendlichen – Ein Versuch

Anmerkung: Aus Gründen der flüssigeren Lesbarkeit verwende ich überwiegend die maskuline Schreibweise in der Grammatik.

0.0 Vorbemerkung

Worüber ich reden möchte ist Zen. Zen ist bekannt als eine Art Praxisanleitung und Orientierungshilfe für das Leben im Alltag. Darüber hinaus gilt es auch als sinnstiftend im Leben überhaupt. Zen hat seine Ursprünge im Buddhismus, der sich von Indien aus, über China, seinen Weg vor über 2000 Jahren nach Südostasien und Japan gebahnt hat. Über Zen-Buddhismus will ich nicht reden. Ich will über Zen, einem quasi Abkömmling des Zen-Buddhismus, über seine Brauchbarkeit als pädagogische Methode in der sozialpädagogischen Arbeit sowohl im schulischen Bereich als auch in der Resozialisierung mit delinquenten Jugendlichen nachdenken. Denn Zen, regelmäßig als Methode der Übung zu mehr Achtsamkeit mit sich und anderen im Alltag angewandt, kann so zu Praxisanleitung und Orientierungshilfe für das Leben im Alltag mit einer Langzeitwirkung werden. Auf die Langzeitwirkung, die Zen haben kann, kommt es mir besonders in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen an. Aber darüber zu reden gleicht einem Bruch mit allem, was bisher über Zen gesagt worden ist, Zen entzieht sich der Fassbarkeit durch Sprache und Denken. Harada Sekkei Roshi aus dem Hoshshin Ji, Japan sagt dazu:“ Das Problematische an uns ist ... das Denken, die Bewusstseinstätigkeit. Ihr beginnt an etwas zu denken. Es entsteht ein Denkinhalt. Dieser Denkinhalt wird zum Gegenstand des weiteren Denkens gemacht. Das Bewusstsein hinterlässt eine Spur, und über diese zurückgelassene Spur wird wieder ein neuer Gedanke gebildet. So ergibt sich eine Kette ohne Ende. Dieses Denken, das Bewusstsein selbst, schafft euch euer Problem ... aber gleichzeitig ist es euer Bewusstsein, das euch zur Erleuchtung hinführt. Ohne Bewusstsein hättet ihr keine Chance. Darum sollt ihr diese Seite eures Bewusstseins auch genau kennen lernen.“ Harada Sekkei Roshi, 1999,S. 28ff) Oder wie Wittgenstein es in seinem Tractatus formuliert hat: „6.54 Meine Sätze erläutern dadurch, dass sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt, wenn er durch sie – auf ihnen – über sie hinausgestiegen ist. (Er muß sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.) Er muß diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig. 7 Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.“ (Ludwig Wittgenstein, Tractatus, 1963)

Ich tue es aber trotzdem. Hier für den Projektunterricht im Schulalltag und für die soziale Arbeit mit delinquenten und gewalttätigen Jugendlichen. Ich rede von einer „Sozialpädagogisierung“ des Projektunterrichtes in der Schule und auch ganz allgemein.

0.1 Formulierung der Arbeitshypothese und ihre Umsetzung

Bei der Entwicklung meiner Arbeitshypothese lasse ich mich, ausgehend vom Konzept der „Narrativen Identität“ (s.u., 1.0) von folgenden Fragestellungen leiten:

- 1.) Wie können das familienpsychologischen Konzept der „Narrativen Identität“ einerseits und grundlegende Gedanken des Zen andererseits das Material zu einer pädagogischen Methode liefern, mit der ich meine Vorstellungen von einer auf langfristige Wirksamkeit angelegte pädagogische Arbeit mit delinquenten Jugendlichen und (verhaltensauffälligen)Schülern vorstellen könnte. Gerade in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen, die zumeist niedrigschwellige Selbststrukturen haben und mit dissoziativen Abwehrmechanismen ausgestattet sind, könnte eine Arbeit mit dem Konzept der narrativen Identität, die zen-orientiert, praxisorientiert und damit auf langfristige Wirksamkeit angelegt ist, indiziert sein. Denn die langfristige Wirksamkeit der psychosozialen Arbeit mit auffälligen oder delinquenten Jugendlichen macht sich zen-orientiertes Arbeiten zur Hauptaufgabe. Dieser Frage gehe ich unter 1.1 nach.

- 2.) Wie stellen sich praxisorientierte Ansätze in der schulischen Projektarbeit dar, die handlungs- und produktorientiert sind und welche pädagogischen und methodischen Erfordernisse lassen sich daraus für ein sozialpädagogisch orientiertes Projekt ableiten. Dieser Frage gehe ich unter 2.0 nach.
- 3.) Das Denkzeit-Modell von Körner/Friedmann, Berlin, versteht sich als sozialkognitives Trainingsinstrument für das Resozialisierungstraining mit delinquenten Jugendlichen.. Mit seiner auf Wirksamkeitseffizienz angelegten manualisierten Vorgehensweise findet die Arbeit in einer Art psychopädagogischem Setting zwischen der Trainerin und dem Jugendlichen statt. Das Manual ist der Bezugspunkt, der das Arbeits- und Interaktionsgeschehen vorgibt, so dass eine Art triadische Kommunikationsstruktur gegeben ist. Es unterscheidet sich damit von den tradierten Trainingskonzepten, die ein mehr gruppenzentriertes Arbeiten mit delinquenten Jugendlichen favorisieren. Dieses Modell versuche ich in seinen wesentlichen Strukturen unter 2.1 vorzustellen.
- 4.) Den Versuch einer Wertung der beiden Methoden in der sozialen und pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen stelle ich unter 2.2 dar.
- 5.) Was soll eine erlebnisorientierte Unterrichtseinheit oder ein sozialpädagogisches Arbeiten mit Jugendlichen, das lernzielorientiert oder handlungsorientiert angelegt ist, mit ganz grundlegenden Elementen des Zen oder des Zen-Buddhismus anfangen? Geht das überhaupt, wenn eine Ziellosigkeit oder Zweckungebundenheit, anders ausgedrückt, keine Verhaftung an Gedanken des Erfolges, was für westliche Praktizierende gleichbedeutend mit einer Aufgabe des Selbst wäre, zum Kern der Zenpraxis gehören? Dieser Frage werde ich unter 3.0 nachgehen.
- 6.) Die methodische Umsetzung der zen-orientierten Methode am Beispiel des Werkunterrichtes in Projekten stelle ich unter 3.1 bis 3.1.1.1 dar.
- 7.) Zur Bedeutung des Scheiterns, des Übens, des Fehlens, der Beharrlichkeit und der Frustrationstoleranz als Grundlagen der Zen-Praxis und ihrer Verwendbarkeit in der schulischen Arbeit. Darüber werde ich unter 3.1.1 nachdenken.
- 8.) Eine grobe Skizzierung der Probleme bei der Konzipierung der Evaluation des Projektes werde ich unter 4.0 vornehmen.
- 9.) Zu Fragen einer friedlichen Koexistenz beider Methoden werde ich unter 5.0 zusammenfassend Stellung nehmen

Arbeitshypothese:

Ich gehe von der Annahme aus, dass sich Zen für die psychotherapeutische und sozialpädagogische Arbeit eignen kann.

Zen verstanden als die absichtslose Kunst, mit Niederlagen und Frustrationen umzugehen oder mit zenspezifischen Methoden wie absichtslose Übung, absichtslose Achtsamkeit, absichtslose Beharrlichkeit, etc. eine Veränderung des Selbst und dessen Weiterentwicklung zu altruistischen Einstellungen zu bewirken. Das Konzept der Narrativen Identität stellt dabei, mit ihren Pluralen Selbsten, damit sind die vielfachen Ego-States (Reddemann 2012) oder auch neuropsychischen Schemata (Kaiser, 2008) gemeint, die sich in ihrer Gesamtheit als interagierendes, vernetztes konventionelles Selbst oder auch Super-Schema darstellen, die die neuropsychische Voraussetzung dafür sind, mit dem in Verbindung zu treten, was Harada Sekkei Roshi, weiter oben, auch als „Bewusstsein“ bezeichnet. Dieses schaffe einerseits ein Problem, andererseits führe es „Euch zur Erleuchtung. ... Darum sollt ihr diese Seite Eures Bewusstseins auch genau kennen lernen“ (s.o., d.h. zum „wahren Selbst“, Anm.O.F.H.). In der beharrlichen absichtslosen Übung durch Arbeit und Achtsamkeitsmeditation des Zen werden langfristig solche Bewußtseinsvorgänge hervorgerufen, die realitätsbezogene Ego-States (Selbste, Schemata) einerseits, altruistische Ego-States (Selbste, Schemata) andererseits bewirken. Diese Ego-States (Selbste, Schemata), die miteinander interagieren, können so sozialintegrative Werte wie Mitgefühl etc. evozieren. Diese Werte können in der psychotherapeutischen und der sozialen pädagogischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen eine langfristig angelegte intrinsische Motivation herbeiführen, Gewalt als Mittel der Problemlösung nicht mehr zu akzeptieren. Sie können den Teufelskreislauf der destruktiven Mächte, die sie in ihren Herkunftsfamilien erlernt haben und die Macht über sie erlangt haben, mit Hilfe des Systems der interagierenden Ego-States und Übungsmethoden des Zen erleben, erfahren, erkennen und damit verlassen. Der Mechanismus des jähen und aggressiven Impulsdurchbruches kann somit fassbar und handhabbar gemacht werden, so dass die Jugendlichen das Erbe der familialen Destruktivitäten verweigern lernen können.

Zur besonderen Thematik der sozialen Arbeit mit Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund, mit apolitischen gewalttätigen Jugendlichen und mit rechten Jugendlichen kann ich hier, wegen der gebotenen Kürze der Arbeit, nicht Stellung nehmen. Das habe ich bereits an anderer Stelle getan. (Otto Felix Hanebutt, Hamburger Lehrerzeitung, 1-2/09, S. 42ff).

1.0 Überlegungen zum Entwurf einer praxisorientierten Methode in der sozialpädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen unter Verwendung von Gedanken des Zen und des Konzeptes der narrativen Identität

Angesichts zunehmender Instabilitäten in den tradierten Kernfamilien durch den wachsenden Verlust der Kohäsionskräfte, die den Zusammenhalt und das Überleben der Familiensysteme gewährleisten sollen, u.a. durch Identifikationsangebote, Projektionsflächen und Kommunikationsregeln, verlieren handlungsorientierende Werte oft, besonders für jugendliche Familienmitglieder in ihrer Identitätsentwicklung, den Vorbildcharakter. Es ist plausibel anzunehmen, dass sich die zunehmende Dysfunktionalität familialer Strukturen in den Verhaltensauffälligkeiten und den Lernschwierigkeiten von Jugendlichen widerspiegelt.

Projektorientierter Unterricht, Binnendifferenzierung, das System von Beratungslehrerinnen und –lehrern, von Sozialpädagoginnen und –pädagogen, die Entwicklung von Schule von der Halbtags- zur Ganztagschule, der Wandel des Selbstverständnisses von Schule von der reinen Wissensvermittlungsanstalt hin zu einem mehr „bemutternden und bevaternden Ort des sozialen Lernens“ und die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Institutionen bei der Umsetzung pädagogischer Aufgaben zeigt die zunehmende soziale Verantwortung, der sich Schule und Jugendhilfe nicht mehr entziehen kann.

Vor diesem Hintergrund stellt sich u.a. die Frage nach geeigneten curricularen Konzepten, deren methodische Umsetzung insbesondere Schule und Einrichtungen der Jugendhilfe als Ort eines so postulierten sozialen Lernens fokussiert.

Das Konzept, das ich hypothetisiere, stellt sich im familienpsychologischen Konzept der „Narrativen Identität“ einerseits und grundlegenden Gedanken des Zen andererseits dar. Beide sollen mir dabei das Material zu einer pädagogischen Methode liefern, mit der ich meine Vorstellungen von einer auf langfristige Wirksamkeit angelegte pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Schülern vorstellen könnte. Gerade in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen, die zumeist niedrigschwellige Selbststrukturen haben und mit dissoziativen Abwehrmechanismen ausgestattet sind, könnte eine Arbeit mit dem Konzept der narrativen Identität, die zen-orientiert, praxisorientiert und damit auf langfristige Wirksamkeit angelegt ist, indiziert sein

1.1 Zum Konzept der narrativen Identität i.d. sozialpädagogischen Arbeit und seiner Adaptionfähigkeit mit grundlegenden Gedanken des Zen

„Narrative Identität“ versteht sich zum Einen als die Instanz, die in permanenten interaktiven Prozessen die Vielzahl der „Selbste“ (Hilger, Leimgruber, Ziebertz, München, 2001, S. 131f.), auch „Plurale Identität“ genannt, in Akten der Selbst-Narration, zu einem kohärenten Selbst verschmelzen lässt..

So z. B. durch das Erzählen von Familiengeschichten, die zu Familienmythen werden, und die Aufgabe haben, solche Kohäsionskräfte in Familien entstehen zu lassen, die für das Überleben und den Zusammenhalt von Familien und damit auch der Identitäten der einzelnen Familienmitglieder, notwendig sind. (Otto Felix Hanebutt, Heidelberg, 2003, S. 75)

Weischede und Zwiebel, die sich mit der Suche nach einem Dialog zwischen den so unterschiedlichen Heilungswegen von Psychoanalyse und Zen-Buddhismus auseinandergesetzt haben, sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem „narrativen Selbst“. Es verleiht erzählerisch, durch die Aneinanderreihung der vielen kontinuierlichen lebensgeschichtlichen Ereignisse, gleichsam wie mit einem „roten Faden“, dem Individuum ein Bild „seiner“ Geschichte und damit eine Identität. Dieses hilft den Alltag organisieren. Ohne diese Identität, wären wir hilflos. Die Autoren betrachten die „narrative Identität“ als eine Täuschung, als ein nicht wahres Selbst. „Wir wollen hier betonen, dass mit „Selbst“ in diesem Rahmen das narrative Selbst, das erzählende Selbst, gemeint ist. Dieses Selbst entwickelt die persönliche Geschichte und geht in der Regel von der Täuschung aus, dass die Welt von Dauer ist. Ein solches Selbst aber ist nicht beständig, nicht wesenhaft, es ist leer und es ist leidvoll.“ (Weischede/Zwiebel, Stuttgart, 2009, S. 88)

Für den familienpsychologisch und zen-orientierten Ansatz verwende ich den unter neuropsychologischen Gesichtspunkten entwickelten Begriff des „Selbst“, da er von dem Selbst als Super-Schema spricht. Dieses Super-Schema, integriert alle, und damit sind viele Schemata gemeint, die zum Überleben eines mehrgenerationalen Familiensystems notwendig sind, in das hierarchisch strukturierte psychische System des Selbst.

„Schemata werden als real praktizierte Lebenskonzepte und innere Modelle in das hierarchisch strukturierte psychische System des *Selbst* integriert und stellen sich für die Umgebung als Persönlichkeitseigenschaften dar (Powers, 1973; Epstein 1979, 1993; Grawe 2004). Das Selbst wird als *Super-Schema* betrachtet, das sich selbst seinerseits reproduziert und in Interaktion mit der Umwelt ständig weiterentwickelt. Dabei bleiben zentrale Schemakonstellationen im Wesentlichen stabil. Das selbstregulierende Selbst ist nicht bewusst, was Diskrepanz zwischen Selbstbild und realem Verhalten bzw. Fremdbild erklärt. Das Selbst und die beteiligten Schemata können jedoch im Rahmen von Selbsterfahrung und Psychotherapie zu Bestandteilen des bewussten Selbstkonzeptes werden. Auf diese Weise kann sich das Individuum auf einer neuen Stufe der Selbstregulation neue Handlungsspielräume erschließen (Grawe, 2004; Mummendey, 2006; vgl. Kap. 8.4)“ (P. Kaiser, 2007)

Unter Neuropsychischen Schemata versteht Kaiser:

„Neuropsychische Schemata, (z.B. Angeborene und erworbene Schemata, Annäherungs- und Vermeidungsschemata, Beziehungs- und Selbstschemata etc., Erg.O.F.H.) sind auf besonders gut gebahnten neuronalen Netzwerken beruhende Reaktionsmuster. Als innere Modelle, Skript oder Lebenskonzepte steuern sie teilweise unbewusst Handeln und Erleben.... Schemata steuern mit ihren neurophysiologischen Substraten Erwartungen und Verhaltensrepertoires, die im Laufe der Entwicklung immer mehr differenziert werden.“ (a.a.O. S. 27)

In diesem Sinne können Schemata auch als Ich-Zustände, „Ego-States“, verstanden werden. In der psychotherapeutischen Arbeit mit Patienten mit Störungen aus der frühen Kindheit und traumatisierten Patienten, und um solche handelt es sich vielfach bei verhaltensauffällig bzw. delinquent gewordenen Jugendlichen, hat sich das Konzept der Ego-State-Therapie, das sich seit vielen Jahren als erfolgreich erwiesen hat, durchgesetzt. (Reddemann, Stuttgart, 2007, S. 76 ff) „Sie fusst auf den Konzepten von Paul Federn (1952), der den Begriff Ego-State eingeführt hat und für den das Konzept der drei seelischen Instanzen – Ich, Es und Über-Ich – die Komplexität der Persönlichkeit nicht ausreichend zu erfassen schien.“ (A.a.O. S. 77) Bedeutsam für meinen Ansatz scheint mir, besonders mit Blick auf verhaltensauffällige Schüler und Jugendliche, der Hinweis, „dass wir uns unter extrem belastenden Bedingungen `aufteilen` können, verschiedene Anteile oder Ego-States, also Ich-Zustände, bilden können. Van der Hart et al. sprechen von der strukturellen Dissoziation der Persönlichkeit. Diese verschiedenen Beschreibungen machen uns darauf aufmerksam, dass wir über die Möglichkeit verfügen, uns mit Hilfe des `viele seins` zu schützen.“ (A.a.O. S. 76f) Dieses kommt dem Ansatz der narrativen Identität und dem zen-orientierten Denken entgegen, werden auch dort, in der geduldigen und konzentrativen Arbeit am Modell oder in der Achtsamkeitsübung im Alltag, die mannigfaltigen Ich-Zustände bewusst und damit zum Gegenstand der Bearbeitung gemacht. Die flexible Handhabung sowohl des familienpsychologischen Ansatzes der „Narrativen Identität“ und dem Konzept der Ego-State-Therapie unter Verwendung des Zen als Methode der Umsetzung könnten zu solchen langfristigen Veränderungen in den Jugendlichen führen, dass sie bei Rückkehr in ihre gewohnten Alltagsumfelder die dort herrschenden destruktiven Interaktionsmechanismen erkennen und sich schützen lernen.

Es scheint auf den ersten Blick paradox, dass ausgerechnet das Konzept der „narrativen Identität“, das ja den Entwurf und die Gestaltung eines kohärenten Selbst vorsieht, dazu angetan sein soll, grundlegende Gedanken des Zen umzusetzen. Nämlich die Auflösung bzw. die Relativierung der Selbst-Verhaftung an Dingen des Alltags, wie z.B. Karriere, Ruhm, Reichtum etc. zugunsten einer eher altruistischen Einstellung, wie Rechte Achtsamkeit, Rechte Rede, Rechtes Handeln, Rechtes Lebenserwerb etc. (Thich Nhat Hahn, Freiburg/Breisgau, 1999, S. 68 ff). Es handelt sich hier um Glieder des buddhistischen Achtfachen Pfades, der als Instrument zur Befreiung vom Leiden auf dieser Welt, zu den vier Edlen Wahrheiten des buddhistischen Lehrgebäudes gehört. Zen soll, in Abgrenzung hierzu, eher verstanden werden, als Praxishilfe für den Alltag, zu dessen Bewältigung, wie auch zur Sinn- und Werteorientierung bei der Gestaltung von Lebensplanentwürfen. Die starke Praxisorientierung auf das Tun und Handeln soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass Zen auch Bewusstseinsstrukturen schaffen hilft, die über eine lediglich an kurzfristigen Handlungserfolgen ausgerichtete Sehweise nicht zum Ziel hat.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass es im Wesentlichen darum geht, das konventionelle Selbst als notwendige Voraussetzung eines wahren Selbst des Zen zu sehen.

Die Grenzen zwischen Zen und Zen-Buddhismus sind fließend. Es kommt darauf an, will man dem Vorwurf der Indoktrination entgegen wirken, diese Übergänge zu benennen und auf deren Glaubensgehalt zu verweisen. So z.B. bei den Glaubensdogmen des Buddhismus wie Handlung und Karma, Wiedergeburt und Tod, etc. also Fragen, die auch in jedem anderen Religionsunterricht zur Sprache kommen.

Dabei übersehe ich nicht den in der Sache liegenden Doppelkonflikt. Zum einen, dass in Jugendlichen mit einer strukturellen Ich-Schwäche und Schülern, die mehr an schnellen Erfolgserlebnissen orientiert sind als an einer nur langsam erfahrbaren und gesellschaftlich nicht hoch angesehenen altruistischen Persönlichkeitsentwicklung, nur schwerlich die für die Arbeit in einem Projekt, erforderliche Disziplin, Geduld und Frustrationstoleranz aufbringen können.

Zum anderen, dass das zu erreichende pädagogische Ziel eines stabilen „konventionellen Selbst“ mit der zen- (buddhistischen) Negation eines kohärenten Selbst schon einen Widerspruch in sich darstellt. Diese Gedanken werfen Fragen auf, denen ich, wegen der dieser Arbeit gebotenen Kürze, lediglich skizzenhaft nachgehen werde.

2.0 Produkt- und handlungsorientierte Ansätze in der schulischen Projektarbeit

Stellvertretend für viele Projekte, die vor allem unter dem Aspekt des sozialen Lernens konzipiert worden sind, sei hier auf die Projektarbeit von Klaus Hahn verwiesen. Diese hatte mit vielen ähnlichen Projekten das pädagogische Ziel gemein, Jugendlichen aus sog. unterprivilegierten Schichten bessere Lernchancen zu bieten als das im üblichen Frontalunterricht der Schulen möglich war. Die Arbeit von Klaus Hahn legte schon Ende der 70er Jahre den Focus auf die Entwicklung und Stabilisierung mündiger ich-starker Persönlichkeiten, die Entfaltung von Selbsterfahrungsmöglichkeiten durch die Gruppendynamik im Lernprozess der Lerngruppe und

die Förderung von Jugendlichen, die aufgrund ihrer Herkunft aus bildungsfernen Herkunftsfamilien im Lerngeschehen des Schulalltags gegenüber ihren Mitschülern aus bildungsprivilegierten Familien benachteiligt waren.

Hahne geht bei dem Entwurf seines pädagogischen Konzeptes von der Metapher der „Fruchtbaren Lernprozesse“ aus. Er knüpft dabei an Copei (1923) an, der diesen Begriff einführte allerdings in einer wenig spezifizierten Form. Hahne versteht hierunter: „Fruchtbare Lernprozesse stehen für mich im Kontext einer als Unterrichtsprinzip begriffenen emanzipatorischen Bildung, weil in ihnen thematisiertes Lernen und „geheimer Lehrplan“ zusammenfallen, weil das Thema und die Art seiner Behandlung von den Schülern wesentlich mitkonstituiert sind und bei Bedarf permanent geändert werden können.“ (Klaus Hahne, Marburg, 1983, S.27) Emanzipatorische Bildung meinte in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts die pädagogische und schulische Förderung der Kinder aus unterprivilegierten Schichten, besonders von Arbeiterkindern, denen eine Teilhabe oder ein Zugang an den aufstiegsrelevanten Bildungszugängen in der Gesellschaft erheblich erschwert oder gar völlig unmöglich gemacht wurde. Emanzipatorische Bildung verstand sich von daher nicht allein als eine ökonomische Potenz (Freerk Huiskens, München, 1972), die das besitzstandswahrende Bildungsmonopol des Bürgertums angriff und sich damit als systemverändernd sah, sondern auch als eine humanistisch-pädagogische Kraft, die sich der Entfaltung zu einem eigenverantwortlichen und sozialem Handeln in der Gesellschaft verpflichtet sah. „Man kann den gemeinten Sachverhalt auch als Spektrum emanzipatorischer Fähigkeiten beschreiben, das von subjektiv-emotionalen (z.B. „mitempfinden“, „Solidarität fühlen und ausüben“) bis hin zu kognitiv-objektiven Fähigkeiten (wie z.B. der ideologiekritischen Entlarvung von Manipulationen) reicht.“ (Hahne, S.27)

Der Autor fasst sein Credo der emanzipatorischen Bildung in vier „Komponenten“ zusammen,

1. Bildung und Stabilisierung mündiger und ich-starker Persönlichkeiten.
2. Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten, was man in der Gruppe leisten kann...
3. Ideologiekritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Selbstverständnissen
4. Konzentration der pädagogischen Bemühungen auf die Jugendlichen, die sich von ihrer sozialen Herkunft am wenigsten entwickeln können, also insbesondere Kinder aus Arbeiterfamilien.

Deutlich zeigen besonders die Punkte 3 und 4 ihre Nähe zu der ideologiekritischen und systemüberwindenden Ausrichtung insbesondere der sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächer an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik der 70er und 80er Jahre. Besonders in den sprachwissenschaftlichen Disziplinen wurden Curricula für einen kompensatorischen Sprachunterricht entworfen, der besonders die Förderung der sprachlich benachteiligten Kinder aus Arbeiterfamilien vorsah und damit als ein Beitrag zur Systemüberwindung des repressiven kapitalistischen Systems betrachtet wurde. Kinder aus Arbeiterfamilien sollten durch diesen ihre sprachliche Benachteiligung, der ihnen den Zugang zum Herrschaftswissen der privilegierten bürgerlichen Schichten ermöglichen sollte, überwinden und in der ideologiekritischen Auseinandersetzung mit den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen ihre Interessenlage gesellschaftsverändernd durchsetzen. (Oevermann, Sprache und Begabung, Stuttgart, 1976) Bildung erhielt somit als „ökonomische Potenz“ (Freerk Huiskens) eine über die sich bis dahin an der Besitzstandswahrung orientierten und begrenzten Funktion, eine wirtschaftliche und damit politische Stellung in der Gesellschaft. Das Bemerkenswerte an diesem neuen Ansatz des Projektunterrichtes schon zur damaligen Zeit war allerdings das, was unter den Punkten 1 und 2 apostrophiert wurde: die „Bildung mündiger und ich-starker Persönlichkeiten die in der Gruppendynamik projektorientierten Lernens im Projektunterricht entfaltet werden sollten.“ (a.a.O., S.28f) Das bedeutet eine Einbeziehung des Teiles der Persönlichkeit, der in dem traditionell leistungsorientierten, sich an der Erreichung kognitiver Lernziele orientierenden Unterrichtes des Bildungssystems bisher keine bedeutsame Rolle gespielt hatte.

Diese Lernzielabsicht bleibt jedoch in der Beschreibung der „fruchtbaren Lernprozesse“ (a.a.O. S. 28), mit denen „emanzipatorische Erziehung“ umgesetzt werden soll, in den gesellschaftlichen Widersprüchen“ (a.a.O. S. 28), mit denen sich die Jugendlichen ideologiekritisch auseinandersetzen sollen, begrenzt. Die psychosoziale Kompetenz, die im gruppendynamischen Prozess des handlungsorientierten Projektunterrichtes in Form der Ich-Stärke erreicht werden soll, bleibt in den „komplexen gesellschaftlichen Sachverhalten“ (a.a.O. S. 29), die es aufzudecken gilt, stecken. Hellsichtig und selbstkritisch weist der Autor darauf hin: „Je kritischer die Intention, je komplexer der aufzudeckende gesellschaftliche Sachverhalt und je aufwendiger die dazu für notwendig erachteten Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen sind, desto `verkopfter`, desto sprachlich kognitiver und mittelschichtorientierter wird damit das Spektrum der im Unterricht möglichen Aktivitäten. In einem solchen Unterricht gibt es häufig ich-schwächende Erfahrungen gerade für Schüler aus der Klasse, um deren Emanzipation es den Lehrenden vor allem geht.“ (a.a.O. S. 29)

Die Methode des entdeckenden Lernens, mit der die Lernziele der Projektarbeit erreicht werden sollen, hat allerdings als Absichtsentwurf die Identifikation der Schüler mit ihrem Arbeits- und Lernobjekt zum Gegenstand. D.h., in der Freude des handwerklichen Tuns, gleichsam unter seinen Händen, erlebt der Schüler das Wachsen des Werkstückes und gleichzeitig damit das Wachsen seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich selbst in einer Art Schöpfungsakt über den reinen „Gebrauchswert“ des Gegenstandes hinaus, erleben zu können.

Die komplexen Möglichkeiten einer solchen Persönlichkeitsentfaltung und – entwicklung aber kommen über das ideologiekritisch orientierte Konzept der Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche des emanzipatorischen Unterrichtes nicht hinaus, die zu erlangende Ich-Stärke des Jugendlichen stellt sich nur in ihrer vergesellschafteten Dimension dar. Zwar werden in dem handlungsorientierten Konzept und den gruppenspezifischen Prozessen des Projektunterrichtes Wachstumsprozesse in der konkreten Gruppen und Individualinteraktion gesehen, So .z.B. werden **Fehler** durchaus als pädagogisches Mittel betrachtet, Lernzuwachs bei deren Beseitigung zu erlangen. Es geht dem Autor jedoch lediglich hierbei darum, dem Schüler die Produktorientiertheit des Schaffensprozesses zu vermitteln, in denen ein Endziel , der Gebrauchsgegenstand als Zweck der pädagogischen Botschaft der Lehrenden, steht, nicht aber die pädagogische Absicht, eine sich im ständigen Dialog mit sich selbst entwickelnden und wachsenden Persönlichkeit , entfalten zu lassen ! Weiter unten (2.1) werde ich am Beispiel des ÜBENS und der damit verbundenen FEHLER, die in einem Produktionsprozess gemacht werden, treffender gesagt des F E H L E N S, die alternativen pädagogischen Möglichkeiten der psychischen und geistigen Entwicklung der Jugendlichen mit Hilfe von Gedanken des Zen skizzieren. Denn im Zen gibt es nicht das Verständnis von Fehlern, die es zu vermeiden gilt. Es gibt nur das, was passiert ist.

Ein Curriculum, das ich für eine sozialpädagogisierte Projektarbeit, vorschlagen möchte, orientierte sich an den folgenden Überlegungen:

1. es ist hauptsächlich praxis- und nicht kognitiv orientiert
2. es ist intergenerativ angelegt, es gibt also keine kurzfristigen in „Lernabschnitte“ zerstückelten zusammenhanglosen benotbaren Lerneinheiten, d.h. es arbeiten „Ehemalige“, also Absolventen der Einrichtung, Lernende und Pädagogen unterschiedlicher Altersgruppen über den üblicherweise für Projekte konzipierten zeitlichen Periodenabschnitt hinaus zusammen. Damit ist die Grundlage, eine verlässliche, Beständigkeit und Dauer vermittelnde Rückbesinnung auf die dort in Gemeinschaft verbrachte Lebenszeit für die Absolventen gegeben.
3. Das ist ein lang angelegter Prozess der Selbstfindung und Selbstorientierung, der über das in den Lehrplänen für Schulen postulierte gruppenspezifisch-prozessual orientierte soziale Lernen, das sich an Jahrgangsstufen anlehnt, hinausgeht. Damit ist das Projekt so angelegt, dass die Einrichtung als intergenerativ fortdauernde Institution ein Ort von kollektiver und individueller Individuation und Identifikation wird. Dabei kommt dem Prinzip der „Patenschaften“ eine herausgehobene Rolle zu. Es soll gewährleisten, dass eine über den schulischen Erfahrungs- und Lernzeitraum hinaus, eine fortlaufende Verbindung zwischen, kooperierenden Einrichtungen der Jugendpflege, zu denen Beziehungen bestanden, zu „Ehemaligen“, zu Schülern und Jugendlichen, die gegenwärtig die Schule oder die Einrichtung pädagogischen Betreuungsteam, den Beratungslehrern, Sozialpädagogen, Projektlehrern etc. und den weiterhin bestehenden Projekten aufrecht erhalten wird.
4. Es favorisiert das Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten, mithin die Arbeit am Material und am Modell, nicht das üblicherweise favorisierte leistungsorientierte und benotbare Lernen.
5. Die Arbeit am Material und am Modell gerät zwangsläufig zur Selbsterfahrung und damit zu den mannigfachen SICHTWEISEN der Introspektion und der Achtsamkeit. Sekundärtugenden erfahren einen ganz anderen Stellenwert in dieser Art von Curriculum. Das gilt sowohl für Schüler und Jugendlichen als auch für die pädagogischen Betreuer.
6. Es ist schließlich auch ein Präventionsinstrument gegen alle Arten von Unwissenheit, Verblendung, Gier, Hass, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus.
7. Es ist der gelebte Raum und die gelebte Zeit für das Wachsen einer Gemeinschaft, die in der Arbeit als unmittelbar sinnlich erfahrbare Tätigkeit, die nicht vordergründig an Leistungsnormen orientiert ist, eine innere Begegnung mit solchen Werten ermöglicht, die Zufriedenheit, Mitgefühl für andere und Glück erfahrbar werden lassen.
8. Gedanken und Überlegungen aus dem Zen spielen hierbei eine tragende Rolle. Sie sind die ethische und pädagogische Grundlage für eine menschliche Einstellung, die das praktische und achtsame Tun, nicht die spektakuläre kognitive Leistung, in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt.

2.1 Betrachtungen zum sozialkognitiven Trainingsprogramm „Denkzeit“ für delinquente Jugendliche

Das Denkzeit-Modell, das von Jürgen Körner und Rebecca Friedmann vorgestellt worden ist, (Körner/ Friedmann Freiburg-Breisgau, 2005) versteht sich als ein sozial-kognitives Trainingsprogramm für delinquente Jugendliche. Mit seiner auf Wirksamkeitseffizienz angelegten manualisierten Vorgehensweise findet die Arbeit in einer Art psychopädagogischem Setting zwischen der Trainerin und dem Jugendlichen statt. Obwohl in der Arbeit immer wieder darauf hingewiesen wird, dass das Training nicht psychoanalytisch konzipiert sei, kann die Nähe zur psychoanalytischen Denkweise nicht übersehen werden, was den Interventionen des Trainings Orientierung und Sinn verleiht. Das Manual ist der Bezugspunkt, der das Arbeits- und Interaktionsgeschehen

vorgibt, so dass eine Art triadische Kommunikationsstruktur gegeben ist. Es ist im Wesentlichen in drei Module unterteilt:

1. Probleme analysieren mit Hilfe eines an Entscheidungsalgorithmen aus der KI-Forschung erinnernden schrittweise vorzunehmenden Problemabgleiches. Das Ziel ist es, dem Jugendlichen Klarheit in unübersichtlichen Entscheidungssituationen zu geben. Er soll damit, im Gegensatz zu seinen alten, an Gewalt orientierten Lösungskonzepten, neue Problemlösungsmuster und damit einen neuen intrapsychischen Raum mit Handlungsfreiheit erhalten. Ein Raum, der frei von Zielkonflikten ist und ihm mehrere Optionen für sein Handeln gibt.
2. Affekte managen, d.h. Steuerung aggressiver Affekte erlernen. „Im zweiten Modul lernte der Jugendliche ...dann, seine Affekte und Gefühle differenzierter wahrzunehmen, Affektausdrücke bei anderen zu erkennen, eigene Affekte mit den zugehörigen Körperwahrnehmungen zu verknüpfen und insbesondere aggressive Affekte zu kontrollieren, um sie auch in kritischen Situationen nicht unkontrolliert ausleben zu müssen. ... Im Falle von aggressiv-delinquenten Kindern und Jugendlichen aber rechnen wir damit, dass es ihnen an der Fähigkeit fehlt, eigene Affekte, insbesondere die Wut frühzeitig wahrzunehmen oder sie wenigsten dann, wenn sie sich in ihnen ausbreitet, zu steuern und auf sozial verträgliche Weise zum Ausdruck zu bringen.“ A.a.O. S. 112f)
3. Moralisch denken und handeln ist der Titel des dritten Moduls. In ihm soll die Entwicklung zu einer moralischen Urteilsfähigkeit trainiert und erlernt werden. Der Jugendliche „... wird sich mit Wertfragen und normorientiertem Handeln auseinandersetzen und versuchen müssen, seinen eigenen Standpunkt kennen zu lernen und über ihn nachzudenken. ...Damit soll der Jugendliche befähigt werden, „unübersichtliche soziale Situationen zu analysieren, wünschenswerte eigene Ziele auszumachen und sich in seinen eigenen Affekten zu kontrollieren. Damit sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, auf das Kernproblem sozialen Handelns zu fokussieren, nämlich auf die Frage nach der Moralischen Begründung der eigenen Absichten und Ziele. Nun wird es also darauf ankommen, normative Begründungen für Handlungsziele und für die Mittel zum Ziel zu finden.“ (a.a.O. S. 119)

Die zwei wesentlichsten Einflüsse, die „das tatsächliche Handeln eines Menschen steuern, ... (seien, Einf.O.F.H.) die Rolle der Affekte und des moralischen Urteils. ... Deswegen ist es wichtig, die kognitiven Kompetenzen eines Jugendlichen sogleich in die zwei weiteren Module nämlich` Affekte managen´ und `moralisch denken und handeln´ mitzunehmen und mit Bewertungen zu verknüpfen.“ (a.a.O. S. 112)

Das sozialkognitive Trainingsprogramm DENKZEIT weist somit besonders auf die Notwendigkeit des Trainings sozialintegrativer Werte hin. Deshalb werde ich den Focus meiner Betrachtung auch auf diesen Abschnitt des Manuals legen.

Die Interagierenden haben im Training jederzeit die Möglichkeit, den Stand ihrer Arbeit mit den im Manual abzuarbeitenden Aufgaben zu überprüfen und ggf. Modifikationen vorzunehmen und Fortschritte oder Misserfolge ihrer Arbeit mit dem Manual abzugleichen. Das soll besonders dem Jugendlichen das Gefühl vermitteln, sich eigenständig über den Stand seiner Arbeit informieren zu können und damit die Übersicht über den Fortlauf seines Trainings zu erhalten. Er soll damit die Kontrolle über den Fortgang seiner Arbeit erhalten, um selbständig oder in Absprache mit der Trainerin mögliche Korrekturen oder Einflußnahmen vornehmen zu können.

In einem intensiven individuell mit einem Trainer und dem Probanden gehaltenen psychosozialen Setting, das zweimal wöchentlich über mindestens 40 Sitzungen läuft. Wobei der Erfolg des Trainings auch von der Vorbildfunktion des Trainers und der Identifikation des Probanden mit diesem sowie des initiierten Arbeitsbündnisses zwischen beiden abhängig gemacht wird. Freimütig räumen die Autoren des Trainings den Schwachpunkt ein, das die „Transferleistung“, also die Umsetzung des in der quasi psychotherapeutischen Laborsituation mit dem Trainer Erlernen, erst in der Alltagssituation des Probanden erbracht werden könne und der Ausgang, langfristig gesehen, offen sei. „Es muss offen bleiben, inwieweit es gelingen kann, in einem zeitlich begrenzten, kognitiven Training auch ganz basale Identifikationen anzuregen. Denn diese erst bilden den Kern des eigenen Selbst und die Grundlage für die Autonomie des moralischen Handelns. Wenn wir annehmen, dass es Jugendlichen wie A. an positiven Identifikationskernen mangelt, weil ihnen die ermutigenden Bindungserfahrungen vorenthalten wurden, dann können wir uns kaum vorstellen, dass es ihnen gelingen könnte, in kurzer Zeit eine moralische Autonomie zu entwickeln. Diese hinge gleichsam ´in der Luft` und müsste immer wieder an rasch wechselnde Vorbilder, an Idole geheftet werden.“(a.a.S. 144) Dennoch sehen die Autoren ihr pädagogisches Selbstverständnis und ihr methodisches Vorgehen als legitimiert, weil spätestens nach dem Verschwinden der „Übertragungseffekte ...nach dem Ende der Arbeitsbeziehung“ die Identifikation mit der Trainerin aufgehoben sein wird und sich der Jugendliche „mehr mit ihrer Methode und der Art zu denken“ identifiziert“ (a.a.S. 144)

Mich verwundert diese Schlussfolgerung, zum einen gibt es doch inzwischen Consens bisher divergierender Schulmeinungen darüber, zumal aus der Bindungsforschung (Strauß, Buchheim, Kächele Hrsg., Stuttgart, 2002) die die Bedeutsamkeit stabiler Objektbeziehungen für die Entwicklung autonomer innerer Repräsentanzen besonders im frühkindlichen Entwicklungsstadium ausweisen.(R. Zwiebel, G. Weischede ,S. 217) Zum anderen

weisen die Autoren selbst auf die unbezweifelbare Bedeutung der „Identifikation des Subjektes mit den Eigenschaften oder Funktionen eines zumeist positiv empfundenen Objektes“ hin, indem sie auf das Konzept der Identifikation Freuds um 1900 verweisen (a.a.O. S. 157) Die Übernahme eines Wertesystems ist immer an die Person des Trainers, bzw. in der frühen Entwicklung des Kindes, an die Pflegeperson gebunden und erfolgt in einem lang anhaltenden Identifikationsprozess auf den auch die Autoren letztendlich verweisen. Das gilt auch, insbesondere in der psychotherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen, aber auch in der sozialpädagogischen Arbeit mit ihnen.

Das Problem, das die Autoren in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen zu Recht anmerken, ist der Transfer des Erlernen auf ihre Alltagssituation. Es heißt: „Es besteht bei allen pädagogischen Interventionen die Gefahr, dass sie isoliert bleiben von der Lebenswelt der Jugendlichen und dass der Jugendliche zwar gut mitarbeitet und insofern auch Fortschritte macht, dass er aber die Erkenntnisse im Training von den Maximen für den ‚Rest‘ seines Lebens abspaltet.“(a.a.O. S. 145)

Das Erlernen neuer sozialintegrativer Werte wird im dritten Modul des Einzeltrainings „moralische denken und handeln“ (S.119,a.a.O.) mit der Trainerin geübt. Der Jugendliche wird mit einer konstruierten und extremen Problemsituation konfrontiert, für die er eine Problemlösung finden und eine Handlungsentscheidung fällen soll. Diese Problemsituation stellt ein Dilemma dar, für die es keine eindeutige und „gute“ Lösung gibt. Das Lernziel dieser Intervention soll darin bestehen, dass der Jugendliche lernt, „dass sein Ideal von einer eindeutigen und nur guten Lösung nicht zu verwirklichen sein wird. ... das zwingt die Jugendlichen, ihre Lösungsvorschläge zu überdenken. Damit verlieren die Normen der Jugendlichen ihre starre Form, die ihnen so viel Halt gegeben hat, und sie werden unsicher.“ Gemeint sind hiermit „konventionelle“ Normen, die in einer Persönlichkeit verankert sind. Es wird dabei unterschieden zwischen autonomer und heteronomer Konventionalität. Anders ausgedrückt, zwischen einem autonomen Selbst und einem heteronomen Selbst. Der pädagogische Zweck, der hinter dieser Intervention steht, ist, dass der Jugendliche erkennen soll, dass seine starren Normen, mit denen er bislang in Entscheidungssituationen Schiffbruch erlitten hat, flexibel gestalten kann und diese in Konfliktsituationen nicht bedenkenlos verwerfen soll.

Es sei hier ein Beispiel genannt. Nach einem Schiffsunglück können sich nur vier Menschen auf ein ganz kleines Floß retten, eine junge Frau, ein junger Mann, ein sehr alter Mann und weiterer junger Mann, der geistig behindert ist. Das Floß ist zu klein, um alle vier zu tragen, es wird gerade für drei von ihnen reichen. Einer muß das Floß verlassen und wird höchstwahrscheinlich ertrinken. Wer sollte das Floß verlassen?“ (a.a.O. S. 126).

Dieses Beispiel ist in zweierlei Hinsicht zur Vermittlung eines integrierten „hierarchisch gegliederten Systems von Wertvorstellungen“ denkbar ungeeignet, weil es zum einen eine Extremsituation anführt, „in der es um Leben und Tod geht“, also eine Situation, die weit ab von der Alltagserfahrung des Jugendlichen liegt und daher von diesen bedenkenlos schnell als irrelevant abgelegt werden kann. Dieser Eindruck würde dadurch noch verstärkt, weil die Ich-Struktur dieser Jugendlichen zumeist instabil ist und es ihnen an eben diesem System integrierter Wertvorstellungen mangelt, das ihnen eine hinlängliche Entscheidungsstabilität für diese dramatische und unlösbare Situation böte.

Die Autoren stellen noch weitere Entscheidungssituationen vor, für die sie dem Jugendlichen für die alltägliche Handlungspraxis orientierte Fragen an die Hand geben, die auf potentielle Normen- und Regelverstöße verweisen, auf potentielle Handlungen, die das Über-Ich als Zensor auf den Plan ruft, auf die Vertretbarkeit des Handelns vor einer Öffentlichkeit und vor einem Nahvorbild. (a.a.O. S. 130)

„Eine Lehrerin hat eine Schülerin, die in diesem Schuljahr sehr hart gearbeitet hat und sich insgesamt sehr verbessert hat. Dennoch versagt sie in einer wichtigen Prüfung und macht viele Fehler. Soll die Lehrerin die Schülerin bestehen lassen?“

Auch hier besteht der pädagogische Zweck darin, dass der Jugendliche das Test-Raster nicht schematisch anwendet und vielleicht zu der Entscheidung kommt, die Schülerin durchfallen zu lassen, weil das Bestehenlassen eine Ungleichbehandlung gegenüber den anderen Schülern und damit eine Ungerechtigkeit bedeutete. Das Lernziel geht auch hier dahin, dass die Entscheidung flexibel gehandhabt werden sollte um Gnade vor Recht walten zu lassen. Denn in einem „schematischen“ Gewissen, „das sich prinzipiell weigert, ‚mildernde Umstände‘ zu berücksichtigen und stattdessen abstraktere Normen (alle gleich behandeln) und (Gerechtigkeit statt Gnade) kann nicht nur nach außen, in der Beurteilung anderer Menschen grausam wirken, es setzt auch seinen Träger auf sadistische Weise unter Druck. Man kann mit diesem Gewissen nur dadurch auskommen, dass man es in der alltäglichen Lebenspraxis einfach außer Kraft setzt und – vielleicht mit einer plausiblen Scheinbegründung – umgeht. Denn folgen kann man diesem Gewissen nicht wirklich, dazu ist es viel zu streng und unrealistisch.“ (a.a.O. S. 131)

Die Autoren favorisieren daher ein „integriertes System von Wertvorstellungen“, das die besondere Bedeutung einer „autonomen“ Konventionalität im Unterschied zu einer „heteronomen“ begründet.

„Der entscheidende Unterschied zwischen einer autonomen und einer heteronomen Konventionalität liegt darin, wie die konventionelle Norm in der Persönlichkeit verankert ist: Ob sie in einem hierarchisch gegliederten System von Wertvorstellungen eingegliedert, also integriert ist, oder ob sie ohne derartige Bindung als bloßer Gedanke gedacht wird- aber ebenso gut auch wieder gelöscht werden kann Die integrierten Wertvorstellungen

wie zum Beispiel die Achtung der Würde eines anderen Menschen sind wiederum ein Teil des eigenen Selbst, den man nicht einfach aufgeben kann, ohne seine Selbstachtung zu gefährden. Darum löst die Verletzung einer integrierten (oder 'intrinsic') Norm Schuldgefühle aus, während die Missachtung einer nicht verankerten Norm völlig folgenlos für das eigene Selbst bleiben kann.“ (a.a.O. S. 141 f)

Es bleibt für mich die Frage bestehen, inwieweit dieses methodische Vorgehen eine langfristige Wirksamkeit der Interventionen hervorzubringen imstande ist. Das Manualisieren und damit das Standardisieren des Vorgehens im pädagogischen aber auch im psychotherapeutischen Geschehen wird zunehmend favorisiert. Dazu einige kritische Worte von Tilmann Moser, der auch in der Psychotherapie die Zunahme zu manualisierten Verfahren beklagt:“

„Der sich ausbreitende Schwerpunkt auf Tempo und messbare Effizienz wird auch ... 'Beschleunigungswahn' genannt, weil er sehr dem ökonomischen und technischen Machbarkeitswahn der Moderne entspricht.“ (Tilmann Moser, in PP Deutsches Ärzteblatt, Köln, 2012, S. 507f) Moser lässt auch den Freiburger Ordinarius für Medizinethik, Giovanni Maio, hierzu in seinem Artikel zu Wort kommen: “'Das gesamte Gesundheitswesen folgt immer mehr den Kategorien des Marktes. Damit werden den Heilberufen Denksysteme übergestülpt, die ihrem Grundsatz, einen verstehenden Dienst am Menschen zu verrichten, diametral entgegenstehen.'“ (a.a.O. S. 508)

2.2 Versuch einer Wertung

Diese Methode, das psychopädagogische Interaktionsgeschehen zwischen Pädagogen und Jugendlichen zu gestalten, muss sich einige Fragen gefallen lassen: Rechtfertigt die Erlangung einer messbaren, schnell zu erreichenden Wirksamkeitseffizienz die Reduktion des komplexen Interaktionsgeschehens zwischen Trainer und Jugendlichen auf normierte Standards? Werden damit die Konzipienten des Trainingsprogrammes dem komplexen Übertragungsgeschehen zwischen Trainerin und Jugendlichen überhaupt gerecht? Ist damit eine Langzeitwirkung in der Reduktion delinquenten Verhaltens bei den Jugendlichen gewährleistet? Ist damit tatsächlich die Steigerung eines erfolgreichen Trainingsoutputs gegeben? Womit soll die Wirksamkeit des Outputs gemessen werden?

Das DENKZEIT-Modell scheint ein handhabbares, praktikables und effizienzorientiertes psychopädagogisches Instrument zu sein, delinquente Jugendliche in einem überschaubaren Zeitraum zu sozialem Verhalten zu bringen. Es bietet die Möglichkeit, so die Verfasser der Arbeit, „die scheinbare Zwangsläufigkeit seines (des Jugendlichen, OFH) Lebensweges“ zu verstehen und mit einem sozialkognitiven Trainingsprogramm diesen Teufelskreislauf zu verlassen. Als einen Beleg für die erfolgreiche Wirksamkeit des Trainingsprogrammes wird in der Arbeit der Autoren exemplarisch auf das Training mit dem Jugendlichen A. hingewiesen. Dieser hatte, in einer konfrontativen Situation mit einem anderen Jugendlichen, in einem öffentlichen Verkehrsmittel, nicht wie er es bislang gewohnt gewesen war, als erster zugeschlagen. A. hatte sich von seinem Kontrahenten, der ihm direkt gegenüber stand, aggressiv angestarrt gefühlt und geglaubt, der würde jäh auf ihn einschlagen. Er hatte den im Training erlernten Handlungsalgorithmus der Konfliktvermeidung jedoch blitzschnell innerlich „abgearbeitet“ und die Situation auf der Handlungsebene verbal klären und entschärfen können. Seine Trainerin, die mit dem Jugendlichen A. anhand des Manuals gearbeitet hatte, formuliert den Erfolg des A. so: “Ich freute mich, diese Geschichte von ihm zu hören, in der er wirklich alles richtig gemacht hatte. Er hatte seine Körpersignale wahrgenommen und sich entsprechend verhalten, er hatte an die Konsequenzen für sich (Vorbewahrung!) und andere gedacht und er hatte versucht herauszufinden, ob seine Situationsdeutung ('bevorstehender Angriff') zutraf, bevor er einem (vermeintlichen) Angriff mit eigener Aggressivität zugekommen wäre. Almahdi war stolz auf sich und empfand es wie eine Befreiung, in derart 'engen' Situationen selbst einen Ausweg finden zu können, der nicht wie eine feige Flucht aussah.“ (Denkzeit, S. 132) Das funktionierte aber nur, weil sich sein Kontrahent darauf eingelassen hatte. Was aber wäre passiert, wenn sein Kontrahent aggressiv reagiert und zugeschlagen hätte? Damit wäre ja auch zu rechnen gewesen. Denn die Situation war letztlich immer noch konfrontativ, weil sich beide Kontrahenten auf kurzer Distanz gegenüberstanden.

Die mehr handlungsorientierte Vorgehensweise, die ein blitzschnelles Abwägen zwischen äußeren und inneren Bedingungen einerseits und zweckrationalem Verhalten andererseits favorisiert, birgt immerhin das nicht zu unterschätzende Risiko, in einer nicht einzuschätzenden Konfliktsituation zu verharren und auf die Wirksamkeit des Erlernten zu setzen. Die Zen-Methode geht dieses Risiko gar nicht erst ein. In der Übung der Achtsamkeit und der damit verbundenen Einstellung zur prinzipiellen Negation von Gewalt als mögliches Mittel zur Konfliktbewältigung kommen andere Sehweisen in den Fokus des Reagierens, die eine mehr präventiv statt konfrontative Lösung zulassen. Eine dieser Sehweisen besteht darin, zu akzeptieren, dass es einerseits zwar ein konventionelles Selbst gibt, dass es andererseits aber kein kohärentes Eigenleben im Sinne einer Entität hat, also ein Selbst, das seine Existenz der Auffassung verdankt, dass das „Selbst“ fassbar, geschichtlich, kulturell eingebunden und von Dauer sei. Damit kann dem in der Zen-Methode Üben ein Weggehen nicht zu einer „feigen Flucht“ geraten. Er ist vor seinem „Selbst“-Bild nicht an Gefühle wie Feigheit, Ehre, Mut, Reputation

etc. gebunden. Er ist frei zu entscheiden, was in diesem Augenblick aus dem Nicht-Ich heraus notwendig und geboten ist. Das empathische sich Hineinversetzen in den anderen, das Mitgefühl evoziert, hat einen anderen Stellenwert in seiner Handlungsentscheidung als die Sorge um die ganz persönliche Wahrung des eigenen Gesichtes. Der in der Zen-Methode ausgebildete erfasst intuitiv die konfliktrichtige Situation und würde aus ihr herausgehen, sei es durch die Wahl eines anderen Standortes oder durch das Vermeiden des konfrontativen Blickkontaktes. Gleichzeitig wäre er dabei allerdings sehr achtsam, registrierte jede innere und äußere Veränderung der Atmosphäre, so dass er sich ihr jederzeit und blitzschnell anpassen könnte. Eine Fähigkeit, die Kämpfern der Budo-Kampfkünste zu eigen ist und die aus dem Zen übernommen wurde. Die Grundlage dafür ist, dass es im Zen nicht um das Erhalten eines reputationsabhängigen Ichs ginge, sondern um ein Handeln, das sich an Notwendigkeiten der Situation und damit aus dem Nicht-Ich heraus entwickelte. (s.u. 3.0)

DENKZEIT scheint ein Angebot zu sein, das besonders Jugendrichtern, die nach effizienten Resozialisierungsprogrammen angesichts der anwachsenden Gewalttätigkeit ihrer Klientel suchen, Hoffnungen machen dürfte. Hierauf scheint auch die Arbeit der durch Suizid aus dem Leben gegangenen Jugendrichterin Kirsten Heisig, zu verweisen.“ Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass die Gewalttaten von größerer Brutalität und Häufigkeit gekennzeichnet sind, obwohl es wesentlich weniger junge Menschen gibt. Die Jugendgerichtsbarkeit steht hier am Ende einer Kette von Fehlentwicklungen, reagiert spät und manchmal nur als Reparaturbetrieb mit mäßigem Erfolg.“(Kirsten Heisig, Freiburg/Breisgau, 2010, S. 100)

Ähnliche Fragen stellen sich auch bei dem produkt- und handlungsorientierten Ansatz des pädagogischen Arbeitens im schulischen Projektunterricht. Zwar werden hier die Schwerpunkte der Arbeit mit Jugendlichen schon unter emanzipatorischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten gesetzt, doch ist das Modellieren und Handwerken immer unter dem Aspekt benotbarer, kognitiv beschreibbarer und zu erreichender Lernziele zu sehen. Ferner ist auch hier die Lernperiode zeitlich begrenzt. Eine über die Zeit des Projektunterrichtes oder die Schulzeit hinausgehende Identifikation mit dem in der Gruppe Erlebten oder mit der Schule findet ihr Ende mit dem Abschluss des Projektes. Viele verwaiste Projektarbeiten in den Schulen weisen darauf hin.

3.0 Betrachtungen über die Anwendbarkeit von Elementen des Zen zur Konzeption eines Methodenentwurfes eines erlebnisorientierten (sozial)pädagogischen Projektes

„Es gibt nichts zu erreichen, weil es nichts zu erreichen gibt“,

Dieser Satz aus dem Herz-Sutra, dem Maka Hanja Hara Mita Shingyo, erinnert an die Äußerung Huang Pos, eines chinesischen Zenmeisters im 9.Jahrhundert, der, ,...

während er in die Versammlungshalle trat, sagte (der Meister Huang-po 847 – 859 n.Chr.):“Der Besitz vieler Arten von Kenntnissen lässt sich nicht mit dem **Aufgeben** der **Suche** nach irgendetwas vergleichen. Das ist das Beste aller Dinge. Es gibt nicht verschiedene Arten von Geist, und es gibt keine Lehre, die in Worte gefasst werden kann. Da nichts weiter zu sagen ist, ist die Versammlung geschlossen.“ (Der Geist des Zen, 1983, Vorbemerkung).

Die Frage nach dem Entwurf eines erlebnisorientierten (sozial)pädagogischen Konzeptes für den schulischen Projektunterricht oder auch für die Jugendarbeit scheint deshalb von vornherein paradox wenn nicht gar absurd und dennoch spornen dunkle Sätze aus dem Zen Menschen immer wieder an, wie die Teilnehmer von Sesshins (in der Regel einwöchige, den ganzen Tag über andauernde Meditationssitzungen) , sich tagelangen Strapazen eines Absoluten Stillsitzens zu unterwerfen, sich dabei einer selbstzermürenden rigorosen Disziplin einer Gedanken, Gefühls und Empfindungskontrolle zu unterziehen, kurz alle Martern ähnlich eines sich im Training befindenden Hochleistungssportlers zu erdulden, um etwas zu erreichen, was es, wie ihr Zenmeister sagt, nicht zu erreichen gäbe. Eine Horde von Verrückten, Freaks, seltsamen Heiligen oder Fanatikern?

Alle Teilnehmer üben zumeist bürgerliche Berufe aus, Anwälte, Richter, Facharbeiter, Angestellte, Hausfrauen, Schüler und Studenten. Was also ist es, dass Menschen, denen es nicht um Karriere oder Ehrungen geht, dazu treibt, sich diesen körperlichen und psychischen Strapazen zu unterwerfen? Und so lässt sich auch die Frage nach einem Konzeptentwurf eines erlebnisorientierten Curriculums, das grundlegende Gedanken des Zen oder des Zen zum Gegenstand seines Zweckes und dessen methodischer Umsetzung verwendet, nicht einfach wegweisen.

Die Antwort darauf ist weder erhellend noch erleuchtend eher dazu angetan die Verwirrung noch zu vergrößern als zu vermindern, aber es gilt sich mit ihr auseinander zu setzen: es gibt nichts zu erreichen, weil es nichts zu erreichen gibt.“

Was darunter im Zen zu verstehen ist hat ein bekannter Zen-Meister, D. T. Suzuki, so benannt:

„Einer der wesentlichsten Faktoren in der Ausübung des Bogenschießens..., ist die Tatsache, dass sie keinen nützlichen Zwecken dienen, auch nicht zum rein ästhetischen Vergnügen gedacht sind, sondern eine Schulung des Bewusstseins bedeuten und dieses in Beziehung zur letzten Wirklichkeit bringen sollen. So wird Bogenschießen nicht allein geübt, um die Scheibe zu treffen, das Schwert nicht geschwungen, um den Gegner niederzuwerfen,... sondern vor allem soll das Bewusstsein dem Unbewußten harmonisch angeglichen werden.“ (Eugen Herrigel, Zen in der Kunst des Bogenschießens, 1982, S. 7)

D.h. es geht im Kyudo, dem japanischen Bogenschießen, ebenso wie in allen anderen japanischen „Künsten“ nicht darum, wie beispielsweise im westlichen Bogenschießen, Siege und Auszeichnungen in einem Wettkampf mit anderen zu erringen. Es geht darum, ohne Zweckorientierung, d.h. ohne Absicht die zum Bogenschießen notwendigen Techniken geduldig, gewissenhaft, achtsam und unermüdlich, immer wiederholend, zu üben, keine Gedanken an andere Dinge zu verschwenden und damit mit dem Unbewußten eins zu werden.

Anders ausgedrückt, das Bewusstsein, das bewusste Sein, geht mit dem Unbewussten eine Verschmelzung ein, in der es keinen Unterschied mehr zwischen beiden Seinszuständen gibt. Dogen Zenji (12. Jh.) einer der großen Umgestalter des Zenbuddhismus in Japan, sagte dazu: „Den Buddha-Weg ergründen heißt sich selbst ergründen. Sich selbst ergründen heißt sich selbst vergessen. Sich selbst vergessen heißt eins mit den zehntausend Dingen sein (alle Erscheinungen, Dharmas, der Welt, Anm.O.F.H.) Eins mit den zehntausend Dingen sein heißt Körper und Geist von uns selbst und Körper und Geist der Welt um uns fallen zu lassen.“ (Shobogenzo, 2008, S. 58)

Suzuki drückt dasselbe mit anderen Worten aus: „In Bezug auf das Bogenschießen bedeutet dies, dass Schütze und Scheibe nicht mehr zwei entgegen gesetzte Dinge sind, sondern eine einzige Wirklichkeit. Der Bogenschütze ist nicht mehr seiner selbst bewusst, als stünde ihm die Aufgabe zu, die Scheibe vor ihm zu treffen. Dieser Zustand der Unbewußtheit wird aber nur erreicht, wenn er von seinem Selbst vollkommen frei und gelöst ist, wenn er eins ist mit der Vollkommenheit seiner technischen Geschicklichkeit. Dies ist etwas vollkommen anderes als jeder Fortschritt, der in der Kunst des Bogenschießens erreicht werden könnte.“ (a.a.O. S. 7f)...

Das bedeutet, der Weg ist das Ziel, nicht das Ziel oder ein erlangtes Ergebnis oder Produkt stehen als zu erreichende Zielvorstellungen im Mittelpunkt der Bemühungen der Übenden.

Was also soll eine erlebnisorientierte Unterrichtseinheit oder ein sozialpädagogisches Arbeiten mit Jugendlichen, das lernzielorientiert oder handlungsorientiert angelegt ist, mit diesen ganz grundlegenden Elementen des Zen oder des Zen-Buddhismus anfangen? Geht das überhaupt, wenn eine Ziellosigkeit oder Zweckungebundenheit, anders ausgedrückt, keine Verhaftung an Gedanken des Erfolges, was für westliche Praktizierende gleichbedeutend mit einer Aufgabe des Selbstes wäre, zum Kern der Zenpraxis gehören? Oder anders gefragt:

Wie kann also Zen oder können Grundelemente des Zen das Material zu einer (lernzielorientierten) curricularen Konzeption für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen in der Schule oder in der Sozialpädagogik liefern und damit zum Entwurf eines neuen pädagogischen methodischen Konzeptes taugen?

3.1 Die methodische Umsetzung der zen-orientierten Methode durch den Werkunterricht als Katalysator interdisziplinären Arbeitens

Die Vorlage für Denkanstöße könnte die Unterrichtseinheit sein, die als Projekt: „Alles (was Flügel hat) fliegt!“ im fachübergreifenden Lernen für eine sechste Klasse von Helga Moosbauer, Österreich, 2004, im Fach Physik und anderen dazu gehörenden Fächern wie Bildnerisches Gestalten, Biologie und Umweltkunde, Deutsch, Werken etc. konzipiert und über mehrere Monate durchgeführt und im Internet für Lehrer zur Nachahmung angeboten wurde. Es heißt in der Vorbemerkung dazu:

„... Das Projekt beruht auf dem Nutzen vorhandener Ressourcen unmittelbar im Ort bzw. in der näheren Umgebung (Ballonstart- und Ballonlandeplatz, Flugzeugbauer im Ort, kleinerer Flughafen in der Umgebung) Weitere Ziele: selbständiges Arbeiten mit Literatur aus Büchern, Recherchieren im Internet, Gestalten von Plakaten, Präsentieren der Ergebnisse.“ (Siehe Anlage 1 im Anhang)

Ein Projekt zum Thema „Fliegen“ scheint mir besonders geeignet einige grundlegende Essentials des Zen wie z.B. die wechselseitige Abhängigkeit aller geistigen Phänomene sowie deren Entsprechung im materiellen Bereich, die Verbundenheit mit globalen und ökologischen Prozessen auf unserem Planeten sowie die sozialen, psychischen und geistigen Kompetenzen wie Achtsamkeit, Mitgefühl, Disziplin, Geduld, Ausdauer, Selbstreflexion durch das praktische Werken und Lernen im Gruppenerleben erlebbar werden zu lassen.

Bemerkenswert war für mich, dass die Pädagogin auch andere Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern für das Projekt gewinnen konnte. So heißt es auf S. der Anlage 1 „Für dieses Projekt konnte ich auch Kolleg/innen aus den Gegenständen Biologie, Deutsch, Werken, Bildnerische Erziehung und Schreibwerkstatt gewinnen, sodass die Absicherung der Inhalte von mehreren Blickwinkeln aus gegeben war.“

Themen, die aus **Biologie** behandelt wurden:

- Flugarten von Vögeln
- Flugordnungen und Flugwege von Zugvögeln
- Flugbilder von Vögeln
- Vergleich der Vordergliedmassen von Mensch – Vogel – Fledermaus
- Flugmechanismus bei Schmetterlingen
- ...

Werken: Anfertigung von verschiedenen Papierflugzeugen

Bildnerische Erziehung: Die Luft schwirrt, Zepeline

Schreibwerkstatt: Anfertigen der Fragenlisten für Interviews, Verfassen von Texten für Plakate“ (a.a.O. S. 5)

Es kann hier nicht im Einzelnen auf die Beschreibung der Durchführung des Projektes in seinen verschiedenen Phasen eingegangen werden aber der Hinweis der Pädagogin, dass Lernen auch an außerschulischen Orten geschehe verdient mit Blick auf die wechselseitige Abhängigkeit und Verbundenheit aller an diesem Projekt mittelbar und unmittelbar Beteiligten über die Gruppengrenzen hinaus , besonders hervorgehoben zu werden. Erfüllt doch diese von den Schülerinnen und Schülern gemachte Erfahrung die im Zen so hervorgehobene Verbundenheit aller fühlenden Wesen über Ländergrenzen hinweg. Eine Verbundenheit, die Verstehen füreinander und damit letztlich auch Mitgefühl für- und miteinander erfahrbar werden lässt.

Der Unterschied, der sich in einem zen-orientierten Projektunterricht ausgestalten würde, ließe sich vielleicht am ehesten mit dem Begriff eines „geistigen Erlebens“ fassen. Es ginge in ihm im Wesentlichen nicht darum, das zu erreichende „Lernziel“ in einem individuellen Stolz auf die erfolgreiche Leistung zu sehen. Dieser wäre ja mit einem Verhaftetsein an individuelle Leistungsidealien wie guten Noten und den damit verbundenen Karrierefiktionen verbunden. Es ginge in einem solchen „Unterricht“ eher darum, im kollektiven Erleben an der Bewältigung von Herausforderungen, Aufgaben und Konflikten individuell aber auch gemeinsam, an seiner weltlichen und spirituellen Persönlichkeit zu wachsen. Die geduldige und oft auch ermüdende und enttäuschende Hingabe an der Arbeit in der Gruppe, am Modellobjekt gerät damit auch zu einer vertieften Selbsteinsicht. Es sind dabei entstehende meditative Zustände, die sich selbst, d.h. die Gedanken und Gefühle, die bei der Arbeit oder beim Zazen auftauchen, zum Ziel der Beobachtung und der Einsicht haben. Wolf Singer, Direktor am Max Planck Institut f. Hirnforschung, F.a.M und Mathieu Ricard, buddhistischer Mönch in Katmandu, zuvor Molekularbiologe am Institut Pasteur, Paris, sagen hierzu:“ (es scheint, Ergänzung durch O.F.H.), „dass du deine Aufmerksamkeitsmechanismen eingesetzt hast, um Aufmerksamkeit auf Prozesse in höheren Hirnarealen zu fokussieren, Arealen, die bereits abstrakte Konzepte, Symbole verarbeiten können und vielleicht auch benötigt werden, um sich Gefühle und Emotionen bewusst zu machen. ...

Es scheint als hättest du deine intentionalen Kontrollsysteme benutzt, um interne Repräsentationen zu aktivieren, deine Aufmerksamkeit auf sie zu lenken und dann mit ihnen zu arbeiten, ganz so, als handele es sich um Informationen von außen; ganz so als würden aufmerksamkeitsgelenkte kognitive Fähigkeiten des Gehirns zur Exploration der inneren Welt verwendet. Vielleicht nimmt durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf diese inneren Vorgänge die Unterscheidbarkeit und Wahrnehmbarkeit dieser Vorgänge in eben derselben Weise zu, wie das der Fall ist, wenn Aufmerksamkeit auf Ereignisse in der Außenwelt gerichtet wird. Könnte es sein, dass durch Meditation einfach die Wahrnehmung für innere Zustände geschärft wird?“ (Hirnforschung und Meditation, Frankfurt/Main, 2008, S. 61)

Shunryo Suzuki, ein Zen-Meister des Soto Ordens, der den Zen nach dem 2. Weltkrieg in die USA brachte, spricht von dem Stolz, den Menschen entwickelt, wenn sie auf den Erfolg einer zermürbenden, langen und anstrengende Arbeit zurückblicken. Dieser sei ein großes Hindernis in der Zen-Übung. „Für gewöhnlich möchtet ihr, wenn ihr etwas tut, etwas erreichen, ihr hängt an irgendeinem Ergebnis. Von Leistung auf Nicht-Leistung bedeutet: unnütze und schlechte Ergebnisse des Bemühens los werden. Wenn ihr etwas tut im Geiste des Nicht-Leistens, dann ist eine gute Eigenschaft darin enthalten. Deshalb ist es schon genug, etwas ohne irgendeine besondere Anstrengung zu tun. Wenn ihr eine besondere Anstrengung macht, um etwas zu erreichen, dann ist eine übertriebene Eigenschaft, ein zusätzliches Element darin enthalten. Ihr müsst übertrieben Sachen loswerden. Wenn eure Praxis gut ist, werdet ihr, ohne es gewahr zu werden, stolz auf eure Praxis. Dieser Stolz ist zusätzlich. Was ihr tut, ist gut, doch wird noch etwas mehr hinzugefügt. Und dieses etwas, das zusätzlich ist, solltet ihr loswerden. Dieser Punkt ist äußerst wichtig, nur sind wir gewöhnlich nicht scharfsinnig genug, dies zu merken, und wir gehen in die falsche Richtung.“ (Shunryo Suzuki, Zen-Geist, Anfänger-Geist, S.62)

Diese sollte und könnte zu der Einsicht führen, dass sich niemand in seinem Denken und Handeln als unabhängig und allein von anderen sehen lernt. Ein ständig und lebenslang zu übendes Ziel wäre es , dass sich die Schüler als Mitglieder in einem komplexen, sich ständig verändernden wechselseitig abhängigen Geschehen verständen, in welchem die Taten eines seiner Akteure Auswirkungen auf viele andere Akteure des Gesamtgeschehens hätten. Der Metapher des lebenslangen „ÜBENS“, die im Zen-Buddhismus in dem Herzsutra (Maka Hanja Haramita Shin Gyo, „... weder Erkennen noch Erreichen, weil es nichts zu erreichen gibt.“) eine herausragende Bedeutung erfährt, käme in einem solchen Projekt eine herausragende Bedeutung zu, wie ich noch weiter unten ausweisen werde. Das dabei entstehende Denken, Fühlen und Handeln sei Grundlage für eine Ethik, die seinen Trägern nicht nur Mitgefühl und soziale Verantwortung für sich und die Welt in der sie leben vermittelt, es vermag auch Werte und Sinnorientierungen vermitteln, die es dem Schüler eine neue Eingliederung in die Gesellschaft erstrebenswert erscheinen lassen kann.

Begleitet werden sollten die Arbeiten durch Besuche der Schüler bei Aeroclubs, die einen Segelflugbetrieb aktiv gestalteten und in denen auch das Segelfliegen und der Bau von Segelflugzeugen erlernbar wäre. Denkbar und sinnvoll könnte es sein, Eltern punktuell mit einzubeziehen, sofern das der Reparation einer gestörten Eltern-Kind-Beziehung zuträglich wäre. Es wäre allerdings dabei von Fall zu Fall zu prüfen, inwieweit das das Streben der Schüler nach Ablösung von den Eltern behinderte. Das Ziel wäre es, durch die Vermittlung und das Vorleben von sozialintegrativen und humanistischen Werten, die Eigen- und Gruppenverantwortung erlebbar und erfahrbar werden zu lassen. Das könnte geschehen, durch die Klärung – nicht Durcharbeitung - der

gruppenspezifischen Prozesse, durch die im Arbeitsgeschehen entstehenden Konflikte und den damit verbundenen Frustrationen. Als Voraussetzung und Ausgangsbedingung dieser Arbeit dient das geduldige und achtsame Arbeiten mit dem Material und dem Modell. Die dabei notwendigen Sekundärtugenden wie z.B. Geduld, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Kontinuität, Verlässlichkeit, Achtsamkeit etc. bilden, im Gegensatz zu den mehr kognitiv orientierten Lernzielkatalogen üblicher curricularer Überlegungen, eine mehr pragmatisch und handlungsorientierte Schwerpunkt meines pädagogischen Konzeptes. Es fußt auf der pragmatisch und praxisorientierten Sehweise des Zen.

Der Rolle des Pädagogen oder der Pädagogin, die den Schülern in diesem Geschehen, das auch ein Identifikationsprozess ist, nicht nur Wissens- und Fertigkeitenvermittler, sondern auch Nahvorbilder sind, erfährt damit eine besondere Bedeutung. Sie werden zu den Nahvorbildern, die die Schüler oft in ihren Herkunftsfamilien nicht hatten. Dies trifft besonders auf männliche Schüler zu, die ihren Vater entbehren mussten und in ihrer Identitätsentwicklung zum Mann ohne Orientierung waren. Die somit nicht erfahrene Männlichkeit, die oft einherging mit Desorientierung, Wut und Unsicherheit, kann als der Versuch verstanden werden, sich in Peergroups, durch sich männlich gebende „Heldentaten“ die nie erfahrene väterliche Anerkennung zu verschaffen. Die „Heldentaten“ zeigten sich oft in Vandalismus und Delinquenz. Mit der familienpsychologisch orientierten Arbeit könnte eine Kontinuität und Verbindlichkeit in die Projektarbeit hinein getragen werden, die eine Bindung und Verbindung jedes Einzelnen, über die Dauer des Projektes hinaus, ermöglicht, so dass das Projekt nicht, wie so viele Projekte, eine modische Eintagsfliege bliebe, sondern über die Zeit hinaus von Dauer wäre und in mannigfacher Weise auch im späteren Leben noch Orientierungshilfe böte.

Die besondere Bedeutung die in einem solchen Projekt den Lehrkräften zukäme ist unübersehbar. Meines Wissens gibt es im deutschsprachigen Raum noch keine Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten oder fachübergreifende Ausbildungskonzepte an Studienseminaren, die Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen für derartige Unterrichtskonzepte ausbilden. So müsste in der Anfangsphase derartiger Projekte das Prinzip der Vernetzung mit externen Zenpraktizierenden bei der Unterrichtsgestaltung gelten und das Prinzip „Learning by doing“ angewandt werden.

Die Langfristigkeit derartiger Projekte könnte durch Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen, wie sozialintegrativen Werkstätten für Jugendliche aber vor allem durch das Prinzip der Patenschaften schrittweise entwickelt werden. Siehe auch unter Punkt 2.7.

3.1.1 Zur Bedeutung des Scheiterns, des Übens, von Fehlern und vom Fehlen, der Beharrlichkeit und der Frustrationstoleranz als Grundlagen der Zen-Praxis und ihrer Verwendbarkeit in der schulischen und sozialen Arbeit

Es wird deutlich, dass dem Praktizierenden des Zen viel Selbstdisziplin, Geduld und Glaube an den Sinn und Zweck der Übung abverlangt wird. Es taucht die Frage auf, ob eine solche Übung dazu geeignet sein dürfte, in Schülern, zumal solchen mit Verhaltensauffälligkeiten, bei denen die Fähigkeit zur Selbstdisziplin und Konzentration oft sehr eingeschränkt ist, diese als erstrebenswert erscheinen zu lassen. Es kommt bei diesen methodischen Überlegungen sehr auf die Art der Vermittlung an. Sinnvoll wäre es, den Schülern ein Identifikationsangebot ihrer Altersklasse zu geben, in denen Geduld und Selbstdisziplin als erstrebenswerte Tugenden dargestellt würden, die allerdings über einen kurzfristigen narzisstischen Gewinn eines schnellen persönlichen Erfolges hinauswiesen. Einen guten Einstieg könnte dabei der Film Karate Kid I oder II sein. Am Beispiel des immerwährenden Autopolierens oder im Karate Kid 2 des Jacke-An-und-Ausziehens werden die Grundgedanken der Zen-Übung oder auch des Weges (jap.Do) in den Protagonisten Luis und des Hausmeisters Miyagi verdeutlicht. Das häufige Scheitern des Protagonisten in den Auseinandersetzungen mit seinen Widersachern, das Einstecken der Niederlagen, das Annehmen seiner Misserfolge und der damit verbundenen Frustrationen, geraten so zur Übung einer Selbsterfahrung. Einer Übung, die ihm zur zweiten Natur wird, wenn sein Mentor ihm sagt: „alles im Lebens ist Kung Fu“. Er lernt, dass seine Übungen, die Übung des Autopolierens oder der Jacke An-und Ausziehen, die ihm zunächst noch eine Methode zur Erlangung einer perfekten Kung-Fu-Kampfkunst dienen sollten, um sich im Kampf gegen seine Gegner zu behaupten, sich zu einer neuen Lebenseinstellung in ihm wandeln. Das immer wieder erfolgte Aufnehmen des Kampfes mit diesen, dieses nicht Aufgeben, ohne einen Gedanken an eine Vernichtung seiner Peiniger zu haben, gerät ihm zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst und d wird zur Lebensmaxime.

Übertragen auf das Werken am Modell und in der Gruppe bedeutet das, dass die Begegnung mit den dabei notwendigerweise entstehenden eigenen Misserfolgen eine Auseinandersetzung mit sich selbst in Gang setzt. Die damit verbundenen Frustrationen, das Üben mit dem Umgang dieser „Niederlagen“, die gar als Scheitern aufgefasst werden können, können in der Gruppe und durch die Gruppenmitglieder und mit der verständnisvollen Hilfe des Pädagogen aufgehoben bearbeitet werden. Die Dualität zwischen dem Selbst des Subjektes (des Schülers) und dem Objekt (dem inneren Misserfolg) wird aufgehoben oder anders gesagt, in der konkreten Arbeit am Modell im Projektunterricht oder in der Arbeit mit den Jugendlichen ist das immer wieder tätige Üben, das Werken entweder am Werkstück, die Interaktion mit sich selbst, der Gruppe und dem Lehrer

oder Trainer, also die fortwährende Interaktion mit sich und den anderen, die Übung die letztlich als Weg und nicht mehr als Ziel da steht. Das immerwährende Tun gerät somit zu einem sich einschleifenden internen Prozess, einem Einswerden mit der Arbeit, der zu einer fortdauernden Achtsamkeitsübung im Alltag wird und damit auch außerhalb des Projektes und des schulischen Rahmens seinen Bestand hat. Das ist es letztlich, was den Gedanken des Zen ausmacht.

Worum geht es also in Karate Kid? Er soll die Jugendlichen lehren, dass alles im Leben als eine Übung, angesehen werden kann. „Alles im Leben ist Kung Fu“, so Miyagi in Karate Kid II, wir machen natürlich in einer Übung Fehler, die gehören dazu, aber wir geben nie auf, unsere Übung fortzusetzen, mit bestem Bemühen und nicht nachlassender Geduld und Disziplin. So gesehen wird die Übung zum Weg, zum Do und beginnt weit über die eigentliche Zielsetzung hinaus, für den Protagonisten K Luis zu einer Lebensmaxime zu werden, die ihm hilft, seinen Alltag im Leben sinnvoll zu leben. F E H L E R machen und dass wir uns über die Metapher FEHLER das ganze System in seinen Funktionen klar machen können, in seinen ZUSAMMENHÄNGEN und uns in diesem System unserer Rolle und unseres Stellenwertes in unserem Alltag bewusst werden können. In dem Kontext des Erlernens von ZUSAMMENHÄNGEN können dem Jugendlichen anhand der Erfahrungen der Grenzen seiner Frustrationstoleranz in der Gruppe und deren Durcharbeitung im Einzelsetting, die Bezüge zu seiner Herkunftsfamilie erlebbar und erkennbar gemacht werden. Es obliegt dem Therapeuten, dem Jugendlichen die destruktive Macht seines jeweiligen Familienmythos zu vermitteln, die dieser bei seinen aggressiven Impulsdurchbrüchen über ihn hat. Dabei können ihm einerseits die destruktiven Rollenfunktionen seiner Ego-States, die er aus seiner Herkunftsfamilie her kennt, erkennbar und damit bearbeitbar gemacht werden. Diese Arbeit flankierend können ihm andererseits, geduldig und schrittweise, durch Übungsmethoden des Zen, mit Achtsamkeitsübungen (Michalak, Heidenreich, Williams, Hsg., Achtsamkeit, S.21) durch Werken mit dem Modell sowie angeleiteten Meditationsübungen ein genereller Überblick über in ihm ablaufenden Prozesse seiner Gedanken und Gefühle zur Gewohnheit werden. Diese dabei erworbenen Fertigkeiten lernt er auch auf die Situationen zu übertragen, die die Vorstufen zum Impulsdurchbruch darstellen. So kann ihm das Erreichen des Schwellenwertes, bis kurz vor der Eruption des Gewaltausbruches, vorhersehbar werden, ohne sich dessen bewusst machen zu müssen. Durch das immerwährende geduldige Üben der Beobachtung seiner Gedanken und Gefühle in der Werkarbeit und in der Meditation kann in ihm eine Automatisierung dieser Fähigkeit zu eigen werden, wie sie auch beim Kyudo oder anderen vom Zen beeinflussten Budokünsten erlebbar sind. Im Kyudo heißt es, nicht der Bogenschütze schießt, es heißt: Es schießt! Ebenso verhält es sich auch in der Übung des Jugendlichen, nicht er kontrolliert die Situation, sondern „Es kontrolliert die Situation“. Oder, umgangssprachlich ausgedrückt, der „Autopilot“ ist immerfort eingeschaltet, auch wenn er nicht aktuelle gebraucht wird. Die Übung der Achtsamkeit, die ihm im Werken und in der Meditation zur zweiten Natur geworden ist, wird in den Alltag integriert.

Dem Film kommt hierbei die Aufgabe zu, dem Jugendlichen die Sinnhaftigkeit des geduldigen Übens einsehen und erleben zu lassen, so dass eine Identifikation mit dem zu Lernenden erfolgen kann. Der Film lehrt, dass das geduldige und anstrengende immerwährende Üben des Kung Fu mehr ist als die Kampftechniken gut zu erlernen, sondern er vermittelt eine Praxisanleitung zur Neuorganisation des Lebens und zur Organisation des Alltags der jugendlichen Zuschauer. Zen kann so zu einer Art Anleitung zur Lebenspraxis werden, indem es eine ganzheitliche Sicht über das wechselseitige abhängige Zusammenwirken aller geistigen Phänomene darstellt und damit auf die Verbundenheit mit allen Geschehnissen der globalen Welt verweist

Am Beispiel der Übung, in der Fehler gemacht werden dürfen, um aus ihnen zu lernen und sich damit seiner inneren Gedanken und Gefühlszustände bewusst zu werden, gewinnt „Fehler“ eine neue, nicht abwertende Konnotation. Die Frage, die sich somit stellt lautet: Müsste die Sehweise, wie Fehler bisher betrachtet werden, verändert werden? Worum geht es dann?

Es muss bei der Diskussion um die pädagogischen Methoden, mit denen diese Entwicklungen herbeigeführt werden sollen, offen bleiben, inwieweit neben dem handwerklichen, achtsamen Arbeiten am Modell und in der Gruppe, auch das Meditieren, also das Praktizieren von Zen im Sitzen, Zazen, zur Methode der Wahl werden könnte.

Das achtsame Arbeiten am Modell und in der Gruppe, in dem viele Handhabungen immer und immer wiederholt werden müssen, ist ja schon eine Meditation, allerdings eine Meditation durch Arbeit. Also durch äußere, wiewohl konzentrierte Aktivität. Die Frage ist, ob die für die innere Aktivität, dem Zazen, notwendige Disziplin und Ausdauer bei verhaltensauffälligen Jugendlichen überhaupt auf Dauer möglich ist. Denkbar wäre es, die Jugendlichen schrittweise an das Sitzen heranzuführen. Nach der Methode „jedem nach seinen individuellen Möglichkeiten“, wäre es denkbar. Auch hier gilt der Satz „Learning by Doing“. In diesem Zusammenhang muss auch offen bleiben, ob diese Methode für diejenigen geeignet ist, deren Symptomatik auf eine psychopathologische Selbst-Struktur verweist.

Das Zazen verstehe ich als eine in den Projektunterricht zu integrierende Übung, in der das dort entstandene Erleben in der Introspektion und den anschließenden Gesprächen mit dem Pädagogen oder der Pädagogin vertieft würde.

3.1.1.1 Vom Fehlen

Fehler verweisen auf etwas, was fehlt, was dazu gehört, was geholt werden kann um ausgefüllt oder vollkommen zu werden. Es verweist auf einen geistigen Raum weit Jenseits von Leere und Form, der von uns selbst gestaltet werden kann in unserem alltäglichen Leben.

So gesehen unterscheidet sich der Begriff FEHLER im Projektunterricht vom Begriff FEHLER im Zen dadurch, dass in ersterem nur auf die Funktion des Fehlers oder seinen FUNKTIONSWERT abgezielt wird. Es wird hier nur ein Raum der unmittelbaren oder oberflächlichen Verstehensebene erreicht, nämlich wie unnötige Fehler, die nicht weitere Erkenntnisse bescherten, vermieden werden können. So sind „intelligente“ Fehler willkommen, unintelligente nicht, sie sind zu vermeidende.

Anders ist es im Zen. Hier eröffnet der Begriff Fehler neue Verstehensräume, neue Sichtweisen, um mit Problemen und eigenen Frustrationen fertig zu werden, neue Türen für Neues zu öffnen. So könnte eher von FEHLEN im Sinne von verfehlen gesprochen werden. Dadurch könnte die entwertende Konnotation vermieden werden. Zen öffnet einen introspektiven RAUM hin zum Selbst, eine Art Feld des eigenen Geistes aber immer im Austausch, der Begegnung mit dem anderen, dem Du in der Gruppe.

Norman Fischer, ein amerikanischer Zen-Meister, der über Jahre eine kleine Gruppe von verhaltensauffälligen Jugendlichen betreut hat, verweist im Umgang mit Fehlern auf die Wichtigkeit der Praxis des Scheiterns im Zen. „Die Zen-Praxis ist im Wesentlichen die Praxis des Scheiterns. Scheitern zu üben, umfassendes Scheitern, ist die höchste Übung an Ausdauer. In der Zen-Praxis kommen wir immer wieder zu diesem Punkt zurück: Gerade jetzt, genau so wie wir sind, mit all unseren Problemen, mit all den natürlichen Frustrationen, die von Verlust, Vergänglichkeit und der endgültigen Nichtigkeit alles Menschlichen kommen, sind wir auch perfekt und ist alles auf der Welt vollständig. Das einzige Notwendige ist, diesen Punkt zu erfassen.“ (Norman Fischer, 5.Aufl. 2008) Der Gedanke, dass in einem Projektunterricht das Scheitern von Vorstellungen auf dem Lehrplan stehen soll, wo es doch um Qualifikation, um Erfolge und einen guten Schulabschluss gehe, klingt paradox, ja grotesk. Aber es geht hier um das *absolute* Scheitern, ich sage, es geht um den geistigen Aspekt des Scheiterns, ein Scheitern „jenseits jeglicher Vorstellungen von Erfolg oder Scheitern. Ein alter Zen-Meister sagte immer: `Ich gebe dir dreißig Schläge (mit dem Kyosaku), egal ob du Recht hast oder nicht!´“ (a.a.O. S. 93) Mit dem Kyosaku, dessen Schläge mitunter recht hart sein können, sollen beim Meditieren in dem Zen-Do, der Zen-Halle, müde oder nachlässige Zen-Mönche wieder zur Konzentration ermahnt werden. Worum geht es?

In der Regel wird Scheitern in unserer auf Wettbewerb und Erfolg orientierten Gesellschaft als zu vermeidende Niederlage angesehen. Alles wird getan, um nur ja nicht mit dem Pech der Niederlage und des Misserfolgs und damit in eine gesellschaftliche Ausgrenzung in Berührung zu kommen. Es wird so getan als ob es im Leben nur Erfolge geben dürfe, auf keinen Fall Misserfolge oder gar Fehler und Niederlagen. Das ist natürlich realitätsfern. Alter, Krankheit, Tod, Verluste aller Arten gehören mit zum Leben. Zur Ordnung gehört auch die Unordnung. Daher geht es darum, diese Geschehnisse in das alltägliche Leben als Realität mit ein zu beziehen. Dass wir das nur selten oder nicht immer schaffen ist selbstverständlich. Aber das können wir üben. Fischer gibt dazu eine tröstliche Hilfe:“

Du machst so oft die innere Erfahrung, nicht Recht zu haben, zu scheitern, wenn es darum geht, das Wesentliche im Leben zu erfassen, diese dreißig Schläge zu bekommen (zumindest im übertragenen Sinn), egal in welche Richtung du gehst. Aber schließlich erkennst du: Es ist so einfach! Es geht einfach nur um mich, wie ich bin, und darum, alle Vorstellungen von Gewinnen und Verlieren fallen zu lassen. Es gibt keine Fehler, überhaupt keine Fehler, es gibt nur das was passiert – das, was passiert ist, was gerade passiert und was passieren wird. Das Leben ist nur das Leben. Es ist immer ein bisschen unordentlich. Aber das ist in Ordnung. So ist das Menschsein. Es geht darum, auf absolute Weise deinem Leben zu vertrauen, deinem eigenen letztendlichen Gutsein und dem Gutsein der Welt, die dich umgibt, der Welt die dich ausmacht und die du ausmachst.“ (a.a.O. S. 94)

Das Lernen in der Gruppe bekommt vor dieser Sichtweise eine besondere Bedeutung.

Die Gruppe hat zwar für den Schüler nicht die Bedeutung wie die Gruppe einer klösterlichen Gemeinschaft. Aber auch sie ist der Hintergrund, ohne den eine Begegnung mit seinem Selbst möglich sein würde. Die Bedeutung der Sangha, der klösterlichen Gemeinschaft, wird im Buddhismus allgemein, aber auch im Zen-Buddhismus, dem Zen seine wesentlichen Elemente verdankt, sehr hoch angesetzt. Die klösterliche Gemeinschaft Sangha gehört zu den drei Juwelen, Buddha, Dharma, Sangha, bei denen der Suchende auf seinem Weg zur Befreiung von weltlichem Leid, Zuflucht nimmt. Im Zen werden Fehler zu Instrumenten der Introspektion der eigenen Befindlichkeiten mit Frustrationen um zu gehen. Nämlich Fehler als Schwäche, Makel und als Niederlagen zu verstehen oder zwanghaft an Vermeidungs- und Verleugnungsstrategien zu haften, um ein möglichst großartiges Selbstbild von sich zu erhalten, das nach außen hin, mit der Jagd nach Erfolgen, ständig gepflegt werden muss. Es entwickelt sich daraus eine Gier nach Erfolgen und Macht, die von dem permanenten Streben nach narzisstischem Gewinn, den Blick für das Mitgefühl mit anderen, Schwächeren, verstellt. Der Blick für das rechte Maß, das Globale geht in allen Denkweisen und Handlungen verloren. Verblendung oder Unwissenheit gewinnen die Oberhand und bestimmen Entscheidungen.

Das rechte Umgehen mit Frustrationen muss beharrlich erlernt werden, mühsam, geduldig von Rückschlägen gekennzeichnet. BEHARRLICHKEIT ist die Metapher, die letztlich in kleinen Schritten, eine kontinuierliche

und beständige Grundlage für den Entwurf und die Entwicklung neuer Werte und Sinnorientierungen dienen kann. Es geht darum Begreifen, Tasten, Empfinden, Fühlen Erleben, Erfahren, Verstehen im Umgang mit sich und den anderen neu bewusst werden zu lassen und zu erlernen. Oder wie Martin Buber es in „Ich und Du“ sagte: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Hg. Stefan Liesenfeld, 1999).

Norman Fischer erzählt wie er, aus dem Zen heraus, die Jugendlichen das Umgehen mit ihren Frustrationen gelehrt hat.

„Eine sehr effektive Art, mit Frustration zu praktizieren, besteht darin, sie sich genau in dem Moment, wenn sie einen im Griff hat, im Detail anzusehen. Zu versuchen, nicht frustriert zu sein, wenn man es ist, erzeugt nur noch zusätzliche Frustration. Warum sie sich nicht aus aller Nähe ansehen? Wenn du das machst, wirst du feststellen, dass das Erste, was du tust, wenn die Frustration aufsteigt, darin besteht, dass du nach jemandem oder etwas suchst, dem du die Schuld dafür geben kannst – sogar wenn du selbst das bist. Aber sobald du das tust, vermehrst du sie in Wirklichkeit, weil du dein tatsächliches Gefühl der Frustration übergehst – in dem in der Tat vergeblichen Versuch, es zu meiden -, indem du deine Energie auf das Objekt deiner Schulzuweisung fokussierst. Das Ausmaß der Frustration ist aber immer zu groß, um diese zu übergehen. Man fällt nur immer wieder in sie zurück.“ (A.a.O. S. 90)

Worum es geht wird klar, wenn wir uns auf unsere Gefühle in diesen Augenblicken besinnen.

Schulduzuweisungen sind letztlich dazu da, uns von den nicht auszuhaltenden Gefühlen von Schuld, Versagen, Fehlen und den damit einhergehenden Ohnmachtsgefühlen auf Kosten anderer, in der Regel unseren Kontrahenten, zu entlasten. Um aus dieser Falle herauszukommen bedarf es besonders der Achtsamkeit, die im Zen, im Alltag, mit Menschen, in der Arbeit und in der Meditation eine herausragende Bedeutung hat und die im Projektunterricht in der Arbeit am Modell und in der Gruppe besonders gelehrt wird und durch Zazen vertieft werden kann. Fischer sagt: Schuldzuweisung ist nutzlos. Sie ist ein Ablenkungsmanöver, eine Blende, ein Gewicht, das dich runterzieht und nirgendwo hinbringt. *Es ist wichtig, dass du das bemerkst, sobald du frustriert bist und anfängst, Schuld zuzuweisen. Ertappe dich. (Das erfordert Übung – du musst schnell sein.) Fokussiere dann stattdessen auf das Beobachten des tatsächlichen Gefühls der Frustration. (Es gibt hierzu spezielle Achtsamkeitsübungen! Einfüg. v.O.F.H.) Wie fühlt sich Frustration an? Atmest du angespannter. Verspannen sich deine Schultern oder wird dein Gesicht rot und heiß? Beißt du die Zähne aufeinander? Wie stehst mit deinen Fäusten? Was für Gedanken schießen dir durch den Kopf? Kommen Erinnerungen hoch? Bilder? Wie ist Frustration wirklich?*

Merkwürdigerweise wird dich Frustration nicht überwältigen, wenn du sie als solche akzeptierst und sie studierst, ohne dass du versuchst, sie zu verringern, indem du die Schuld zuweist oder wütend wirst. Stattdessen wird sie sich ziemlich schnell auflösen oder zumindest schneller. Du wirst sie einfach auf natürliche Weise verdauen.“ (a.a.O. S. 90f)

So gesehen bekommen Üben, Fehlen, Scheitern, die Schwestern der Selbsterkenntnis und des Erwachsenwerdens, als ein Vorangehen in stetigen, mühseligen aber unbeirrbar kleinen Schritten, in dem bewussten Verzicht auf den großen Erfolg und Gewinn, jenseits allen Glanzes einen neuen, guten Sinn: Sie werfen uns auf uns selbst zurück, beginnen den Dialog zwischen dem Ich und dem Du. Für jeden einzelnen in der Lerngruppe bedeutete das: „Der archimedische Punkt, von dem aus ich an meinem Orte die Welt bewegen kann, ist die Wandlung meiner selbst.“ (Martin Buber, 2001, S. 37f) Das wäre gleichsam die Kunst, ein Segelflugzeug zu bauen und (in freie Weiten) davon zu fliegen.

4.0 Probleme bei der Konzipierung der Evaluation des Projektes

Es muss offen bleiben, ob die Gruppe, in der gearbeitet und gelernt wird, homogen oder heterogen strukturiert sein soll. Damit stellt sich die Frage nach der Struktur der Gruppe und deren gruppendynamischen Bedingungen. Sollen beispielsweise nichtdelinquente Jugendliche und delinquente Jugendliche gemeinsam im Projekt zusammenarbeiten? Soll beispielsweise bei der Gruppenzusammensetzung nach der Hypothese verfahren werden, dass sich die leistungsschwächeren Jugendlichen an den leistungsstärkeren Jugendlichen in ihrer Arbeitsmoral und –disziplin orientieren? Wenn ja, von welchen Überlegungen und welchen Zielvorstellungen müsste ausgegangen werden, um ein Gruppendynamik zu entwickeln, die die Angebote des zen-orientierten Arbeitens aufnimmt und konstruktiv weiter entwickelt, für die Gruppe insgesamt aber auch für jedes einzelne Gruppenmitglied.

Außerdem muss die Genderthematik im Blick bleiben. Nach welchen Gesichtspunkten soll das qualitative und quantitative Verhältnis der männlichen und weiblichen Gruppenmitglieder bestimmt werden? Es gilt als gesichert, dass mehr männliche als weibliche Jugendliche delinquent und insbesondere gewaltdelinquent sind. „Alle Studien, die sich mit Geschlechterunterschieden im Hinblick auf Delinquenz und insbesondere Gewaltdelinquenz beschäftigen, kommen zu dem Ergebnis, dass das männliche Geschlecht bei weitem überwiegt. ...Die Relation zwischen Jungen und Mädchen im Hinblick auf dissoziales Verhalten beträgt zwischen 5:1 und 2,4:1.“ (Remschmidt, Helmut, Berlin Heidelberg, 2012, S. 29f)

Da davon ausgegangen werden kann, dass in den Herkunftsfamilien der männlichen delinquenten Jugendlichen die männlichen Nahvorbilder oft fehlten oder oft nur sporadisch anwesend waren, so dass keine kontinuierlichen und verlässlichen Beziehungen zwischen Vätern und Söhnen aufgebaut werden konnten, dürfte von einem Beziehungsdefizit gesprochen werden. Defizite, die sich auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen (siehe oben) unheilvoll ausgewirkt haben. Bedeutete das, dass diesem Defizit durch mehr männliche Pädagogen mehr Beachtung als bisher geschenkt werden müsste?

Mit Blick auf die vorzunehmende Evaluation des Projektes müsste die Entscheidung vorgenommen werden, welche Faktoren bei der Bildung der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe identifiziert werden müssten, um über einen langfristigen Wirksamkeit zu validen und realiablen Aussagen zu gelangen? Davon abhängig ist auch die Entscheidung wie die Zusammensetzung der Pädagogen und Trainergruppe aussehen soll.

Eines der Hauptprobleme dürfte allerdings die Evaluation der Langzeitwirksamkeit der zen-orientierten Methode bieten. Die Fragen, die hier auftauchen, liegen auf der Hand. Die Autorinnen Drewniak/Peterich formulieren das so: " 'Evaluation' (in ihren bekanntermaßen unterschiedlichen Bedeutungsgebräuchen) und 'Wirkungsforschung' sind derzeit populär, auch wenn es um die Prognose und Beurteilung von Ergebnissen zielgerichteter 'Einflüsse' auf menschliches Handeln geht. ... Bei der Frage allerdings nach prognostischen Wirkungen von – durch fachlich fundierte Prüfung freilich immer zu begründenden – Leistungen, ist realistischlicherweise davon auszugehen, dass es sich nicht um Gewissheiten handelt, sondern um Hoffnungen auf Wirkungen, die mit keiner Methode programmierbar und messbar sind. (Kappeler, 1999, S.1) " Die Autorinnen kommen zu dem Schluß: " Die Forschungslage zu den ambulanten sozialpädagogischen Maßnahmen für straffällig gewordene junge Menschen ist in der Tat dürftig. Von dieser dürftigen Lage aber darauf zu schließen – wie K ö r n e r es an anderer Stelle tut - `wie wenig erfolgreich die bisher ausgearbeiteten Methoden sozialer Arbeit mit Delinquenten scheinen', (Körner & Friedmann, 2005, S.8) , entbehrt eben jeder Grundlage. (Drewniak/Peterich, Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 3/2006 , S.276). .

Um einen groben Überblick über Komplexität der Evaluation zu geben seien hier nur einige Fragen aufgeworfen:

1. Mit welcher Fragestellung soll das Projekt konzipiert werden?
2. Welche Kriterien formuliere ich für den Erfolg?
3. Welche Ziele sollen erreicht werden?
4. Welche Faktoren sollen als Stabilitätsfaktoren der Persönlichkeitsstruktur dienen
5. Wie erhalte ich für den zu untersuchenden längeren Zeitraum zwei Gruppen mit ähnlich signifikanten Persönlichkeits- und Delinquenzprofilen, a) für die zu untersuchende Gruppe, b) für die Kontrollgruppe
6. Welche Faktoren würden zu einer allgemeinen Kompetenzsteigerung herangezogen werden müssen?
7. a)Konfliktfähigkeit, b) Reduktion der Straffälligkeit, c)Reduktion der Symptombildungen?
8. Reduktion der Polizeiauffälligkeiten/Polizeikontakte

5.0 Zusammenfassung

Es stellt sich für mich der folgende methodische Abgleich der beiden Methoden dar:

Denk-Zeit

Dialogisches Setting
Einzeltrainerin
Kognitives Konzept
Manualisiertes Arbeiten
Befristetes Arbeiten
Standardisiertes/manualisiertes Vorgehen

zen-orientiertes Arbeiten

Gruppensetting/ Einzel-Therapie-Setting
Pädagogen-Team/Zentrainer
handwerkliches /erlebnisorientiert.Konzept
Meditation(Achtsamkeitsübungen)
Praxisorientiertes Konzept
intergenerativ angelegtes,langfristiges Arbeiten
Einüben eines Achtsamkeits-Autopiloten

Zusammenfassend stellt sich für mich nicht die Frage nach einer Favorisierung der einen oder anderen Methode. Es stellt sich für mich vielmehr die Frage, ob eine flexible, an die jeweilige Situation angepasste methodische Vorgehensweise denkbar und sinnvoll wäre. Ein Vorgehen, jeweils im Wechsel, zwischen gruppenzentriertem Arbeiten und Einzelsitzung. Das könnte sinnvoll sein, wenn Jugendliche durch die Gruppendynamik Probleme mit ihrem bisherigen Selbstbild bekämen. Aber auch Misserfolgs-Erlebnisse in der Arbeit am Modell könnten im Einzelsetting aufgefangen und bearbeitet werden. Das Einzelsetting der Denkzeit-Methode unterschiede sich allerdings von dem zen-orientierte Einzelsetting. In einem solchen Fall würde eher eine psychotherapeutische Intervention stattfinden statt dem Manual zu folgen. D.h., der Focus der Arbeit mit dem Jugendlichen würde nicht auf die Identifizierung mit der Methode des Trainings und der Art des Denkens der Trainerin gerichtet sein, sondern auf die im Übertragungsgeschehen stattfindende Identifikation mit der Person des Therapeuten oder Pädagogen. Hierdurch würde er erleben, dass er immer, unter dem Aspekt seines personalen Wachstums und

seiner spezifischen Möglichkeiten, verstanden und abgeholt aber ihm auch seine inneren Grenzen und die Grenzen anderer, erfahrbar gemacht würden. Es wäre eine Art andauernder liebender Kampf, der zwischen dem Jugendlichen und dem Pädagogen stattfände. So wären für diesen neue, verlässliche Bindungserfahrungen möglich.

Der Unterschied zum Ziel der Denkzeit-Methode bestände darin, dass Jugendliche sich selbst erleben und erfahren lernten. So beispielsweise wie die alten Reaktionsmuster ihn in Konfliktsituationen beherrschten. Der intrapsychischen interaktiven Arbeit mit den inneren Selbsten käme hierbei eine erhebliche Bedeutung zu. Dieses Vorgehen hat sich besonders mit dissoziativen Patienten bewährt (siehe oben Reddemann). Die unterschiedlichen Selbste könnte der Jugendliche als sein „inneres Team“ fassen (Schulz von Thun, Hamburg) mit dem er arbeiten könnte, um sich aus den alten Zwängen seines destruktiven Handelns zu befreien. Die beiden Methoden vergleichend, könnte ich grob vereinfachend, unter Zuhilfenahme von Bildern der Systemtheorie, sagen: Die Denkzeit-Methode handelt mehr unter einem quasi Kosten/Nutzen Aspekt, die Zen-Methode unter dem Aspekt des personalen Wachstums und der Sinnfindung im Lebensalltag und beim Entwurf des Lebensplanes. Die Reichweite der Denkzeit-Methode ist auf ein zeitliches Limit hin konzipiert. Sie vermittelt eine moralische Datenbasis und das zur Handhabung notwendige Regelinventar. Sie erinnert an ein System, das zur Selbsterhaltung einen geschlossenen Regelkreislauf initiiert, aus dem Störgrößen hinausgeregelt werden. Das Prinzip, unter dem alles funktioniert und seinen Zweck hat ist „Selbsterhaltung“ ohne Selbstoptimierung.

Die zen-orientierte Methode kann mit einem Modell verglichen werden, das ein System initiiert, das zeitlich nicht oder nur wenig begrenzt ist. In ihr ist ein inneres Modell von der Außenwelt so angelegt, dass es sich selbsttätig nach dem Prinzip der Rückkopplung lernend optimiert. D.h. es gibt in dem inneren Modell der Außenwelt nicht eine feste Datenbasis, sondern einen Regelmechanismus, eine Art Regler, der sich in Interaktion mit den jeweiligen Inputs permanent lernend seine Datenbasis verschafft. Das ist ein prozessualer Vorgang, in dem die Inputs auf ihre Verwertbarkeit überprüft, zur Datenbasis hinzugefügt werden oder die Datenbasis verändern. Diesem Prozess der Selbstoptimierung unterliegt auch durch Rückkopplung der Regler. Das ist mit Blick auf das erstere Modell ein komplexerer Vorgang, weil die Inputverarbeitung über einen Regel- und-Datenabgleich hinausgeht. Das Prinzip, unter dem alles funktioniert, ist „Selbstoptimierung“

Es geht hier nicht darum, zu werten, welche Methode die „bessere“ ist. „Besser“ oder „schlechter“ gibt es im Zen ohnehin nicht. Beide Qualitäten verstehen sich im Zen in einer wechselseitigen sich gegenseitig beeinflussenden, abhängigen Bedingtheit, die eine permanente Veränderung aller Phänomene zur Folge hat. Anders gesagt, was heute noch Gültigkeit hatte kann morgen bereits diese verloren haben.

Es kann höchsten darum gehen, die Unterschiede der beiden Modelle heraus zu arbeiten, ohne damit eine Wertung vorzunehmen. Jeder Jugendliche und jede Situation ist anders und bedarf immer eine der jeweiligen Situation angemessenen Entscheidungsfindung.

Es bleibt zunächst einem Pilotprojekt überlassen, diese neue Methode in der Sozialpädagogik auszuprobieren. Dabei muss offen bleiben, in welchen Bereichen der sozialen Arbeit sie letztendlich mit größtem Nutzen eingesetzt werden kann. Denkbar wäre auch der Jugendstrafvollzug. Die Fehler, die notwendigerweise dabei gemacht werden, sind wünschenswert. Sie dienen zur Modifikation der Methode, der Verfeinerung, eines besseren Praxisbezuges und nicht zuletzt, so hoffe ich, einer ständig wachsenden Selbsterkenntnis aller daran B

6.0 Ausblick

Worum es letztendlich geht?

Ich lasse diese Frage von Robert M. Pirsig beantworten. Sein unter Intellektuellen zum Bestseller gewordenes Buch „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“ erweist sich für mich als der geeignetste Entwurf, das Unsagbare sagbar zu machen. Er spricht von „Qualität“, dem nicht nennbaren, das eine zentrale Bedeutung in seiner Arbeit einnimmt und das er mit den dunklen Worten des Tao-te-King des Laotse zu fassen sucht. (R.M.Pirsig S.266 ff) Er lässt „Phaidros“, sein rationalistisches westlich orientiertes alter ego zu Wort kommen und sagen worum es ihm dabei geht: „Im Augenblick reiner Qualität sind Subjekt und Objekt identisch. Das ist die Wahrheit des *tat tvam asi* der Upanishaden. Diese Identität ist die Grundlage handwerklichen Könnens in allen technischen Künsten. Und eben diese Identität ist in der modernen, dualistisch aufgefassten Technologie verlorengegangen. Ihr Schöpfer identifiziert sich nicht weiter mit ihr. Ihr Besitzer identifiziert sich nicht weiter mit ihr. Ihr Benutzer identifiziert sich nicht weiter mit ihr. Deshalb hat sie, nach Phaidros Definition keine Qualität.“ (R. M. Pirsig S.306f) Was er damit sagt bezieht sich auf die Entfremdung, die zwischen allen Menschen, ihren Tätigkeiten, ihrer Arbeit und ihren Beziehungen zu ihren Mitmenschen und zu den Objekten ihrer Tätigkeiten in unserer Gesellschaft zu sehen ist und sich in vielen Familien als Unfähigkeiten zum Aufbau und zur Unterhaltung stabiler Familienbeziehungen darstellt. Übertragen auf den Projektunterricht heißt das, dass Jugendliche sich im konkreten Werken, an ihren Modellen und mit den anderen in der Lerngruppe, ihren Freuden aber auch ihren Fehlern umgehen lernen müssen. Es ist ein Akt sich ständig erneuernder Selbsterfahrung in Konflikten und den damit in der Regel verbundenen Frustrationen, die sich zwangsläufig in

der Gruppendynamik der Lerngruppe ergeben. Pirsig sagt zum Umgang mit Konflikten aus der Zensicht: „Solch ein persönliches `Transzendieren´ von Konflikten mit der Technologie muß natürlich nicht unbedingt etwas mit Motorrädern zu tun haben. Es kann bei so einfachen Verrichtungen wie dem Schärfen eines Küchenmessers, dem Nähen eines Kleides oder dem Reparieren eines zerbrochenen Stuhls geschehen. Die zugrundeliegenden Probleme sind immer dieselben. In jedem Fall gibt es eine schöne und eine hässliche Art, es zu tun, und um zu dieser qualitätsvollen, schönen Art, es zu tun, zu gelangen, braucht man sowohl die Fähigkeit zu erkennen, was `gut aussieht´, als auch die Fähigkeit, die grundlegenden Methoden zu verstehen, mit denen dieses `Gute´ zu erreichen ist.“ (a.a.O. S. 308)

Jenseits aller Lernzielformulierungen, die für den Entwurf von Unterrichtseinheiten üblich sind, habe ich die Hoffnung, mit einem solchen Projekt, in den Jugendlichen langfristig doch dann das zu evozieren, was Hannah Arendt, nach dem Eichmann Prozess mit den Worten gesagt hat: „Wenn Sie sich die Wenigen, die sehr Wenigen, die im moralischen Zusammenbruch von Nazi-Deutschland vollkommen heil und schuldlos blieben, näher ansehen, werden Sie entdecken, dass diese nie so etwas wie einen großen moralischen Konflikt oder eine Gewissenskrise durchgemacht haben. Sie haben sich über die verschiedenen Punkte: des kleineren Übels, der Treue gegenüber ihrem Land beziehungsweise ihrem Eid oder worum es sonst noch gegangen sein mag, nicht viel Gedanken gemacht. Nichts dieser Art. Sie mögen das Für und Wider von Handlungen diskutiert haben, und es gab immer viele Gründe, die dagegen sprachen, dass da Chancen waren, erfolgreich zu sein; sie mögen auch Angst gehabt haben, und es gab in der Tat viel zu befürchten. Doch nie haben sie daran gezweifelt, dass Verbrechen auch dann, wenn sie von der Regierung legalisiert waren, Verbrechen blieben, und dass es besser war, sich unter allen Umständen an diesen Verbrechen nicht zu beteiligen. Mit anderen Worten sie fühlten keine Verpflichtung, sondern handelten im Einklang mit etwas, das für sie selbstverständlich war, auch wenn es für diejenigen um sie herum nicht mehr selbstverständlich war. Ihr Gewissen, wenn es das denn war hatte keinen zwingenden Charakter; es sagte: `Das *kann* ich nicht tun´, anstelle von `Das *darf* ich nicht tun.““ Hannah Arendt, Über das Böse, 2006, S.51f)

Literaturliste:

Arendt, Hannah 2006: Über das Böse, Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik, Piper, München

Borrmann, Stefan 2006: Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Buber, Martin 2001: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre, Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh

Buber, Martin 2009: Das dialogische Prinzip, Ich und Du, Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh

Fischer, Norman 2008: Unseren Platz einnehmen, Der buddhistische Weg zum wirklichen Erwachsensein, arbor verlag, Freiamt i. Schwarzwald

Dogen Zenji 2008: Shobogenzo, Die Schatzkammer des wahren Dharma-Auges, Bd. I, Aus dem japanischen Urtext ins Deutsche übertragen von Ritsunen Gabriele Linnebach und Gudo Wafu Nishijima-Roshi, Kristkeitz

Hahne, Klaus 1983: Fruchtbare Lernprozesse in Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft, Wenn die Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler den Unterricht bestimmen, Diss., Alpdruck, Marburg

Hanebutt, Otto Felix 2003: Die vaterlosen 68er und ihr Erbe, Identitätsfindung bei Nachkommen der NS-Generation, Entwurf eines intergenerativ und narrativ orientierten Konzeptes zum Verständnis rechtsextremistischer gewalttätiger Jugendlicher, Diss., Heidelberg

Hanebutt, Otto Felix 2009: Hamburger Lehrerzeitung, Hamburg, 1-2

Harada Sekkei Roshi 2004: Zen, Erwachen zum wahren Selbst, Werner Kristkeitz, Heidelberg/Leimen

Heisig, Kirsten 2010: Das Ende der Geduld, Konsequenz gegen jugendliche Gewalttäter, Herder, Freiburg/Breisgau

Herrigel, Eugen (Bungaku Hakushi) 1982: Zen in der Kunst des Bogenschießens, Otto Wilhelm Barth, München

Hilger, Leimgruber, Ziebertz Hrsg.,2001: Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel, München

Huang-Po 1983: Der Geist des Zen, Die Zen-Lehre des chinesischen Meisters Huang-po, Otto Wilhelm Barth, München

Huisken,Freek 1972: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, List, München

Kaiser, Peter 2008: Mehrgenerationenfamilie und neuropsychische Schemata, Therapeutische Wirkfaktoren und Wirkdimensionen, Hogrefe, Göttingen

Karate Kid 1984: Columbia Pictures Industries, Inc., Layout and Design Sony Pictures Home Entertainment Inc.,2010,DVD

Körner, Jürgen, Friedmann, Rebecca 2005: Denkzeit für delinquente Jugendliche, Theorie und Methode dargestellt an einer Fallgeschichte, Lambertus, Freiburg i. Breisgau

Krafeld, Franz Josef (Hsg)1992: Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, Landeszentrale f. politische Bildung, Bremen

Liesenfeld, Stefan 1999: Alles wirkliche Leben ist Begegnung, Verlag Neue Stadt, München

Lin Yutang (Hrsg),1986: Die Weisheit des Laotse, Fischer, Frankfurt/Main

Makahannya Haramita Shingyo 2002: Herzsutra von der Vervollkommnung der Weisheit des Herzens, In: Ohof Rezitationsmappe, Stand Juni 2002, Zugriff am 13.2.2013, <http://www.ohofzendo.de/>

Michalak, Johannes; Heidenreich, Thomas; Williams, J. Mark G, Hsg. 2012: Achtsamkeit, Fortschritte der Psychotherapie Bd. 48, Hogrefe, Göttingen

Moser, Tilmann 2012: Wider den Beschleunigungswahn, Der Trend zur Standardisierung, Modularisierung und immer mehr Effizienz ist eine problematische Entwicklung. Warum man Psychotherapien nicht einfach abkürzen darf, PP Deutsches Ärzteblatt, Köln

Moosbauer, Helga 2004: Projekt: „Alles(was Flügel hat) fliegt!“, fachübergreifendes Lernen f. eine sechste Klasse,2004, Zugriff am 24.2.2012, 16.22 Uhr, <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mPopupFenster/beitrag.asp?id=165>

Oevermann, Ulrich 1976: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In Heinrich Roth (Hrsg), Begabung und Lernen (S.297-344), Klett, Stuttgart

Pirsig, Robert M. 2010: Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten, Ein Versuch über Werte, Fischer, Frankfurt/Main

Reddemann, Luise 2004: Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie , PITT- Das Manual, Klett-Cotta, Stuttgart

Remschmidt, Helmut 2012: Tötungs- und Gewaltdelikte junger Menschen, Ursachen, Begutachtung, Prognose, Springer, Berlin Heidelberg

Schulz von Thun, Friedemann 1993: Miteinander reden, Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation, 3 Bände, Rowohlt, Hamburg

Singer, Wolf; Ricard, Mathieu 2008: Hirnforschung und Meditation, Ein Dialog, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Suzuki, Daisetz T. 1986: Die grosse Befreiung, Einführung in den Zen- Buddhismus, Otto Wilhelm Barth, München

Suzuki, Shunryu 1982: Zen-Geist Anfänger-Geist, Unterweisungen in Zen-Meditation, Theseus, Zürich

Thich Nhat Hanh 1999: Das Herz von Buddhas Lehre, Leiden verwandeln – die Praxis des glücklichen Lebens, Freiburg im Breisgau, Herder

Weischede, Gerald; Zwiebel, Ralf 2009: Neurose und Erleuchtung, Anfängergeist in Zen und Psychoanalyse, Ein Dialog, Klett-Cotta, Stuttgart

Wittgenstein, Ludwig 1963: Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische Abhandlung, Suhrkam, Frankfurt/Main