

Werde, der Du bist

(Kordes WiSe 2005/2006)

Eine interrevolutionäre Bildungsgang-Analyse

Beispiel für eine Hausarbeit

*Ein exemplarisches aber keineswegs vollkommenes Beispiel
für die Niederschreibung einer Hausarbeit*

Es ist durchaus erlaubt, in eigenen Worten bestimmten Teilen und Argumenten dieser Hausarbeit (oder der Klausur) zu folgen.

Einführung in die Aufgabe: Begutachtung von Entwicklungs- und Bildungsgängen

(Text 8/S. 181) Diese Klausurarbeit stellt eine erste, hoffentlich nicht nur akademische, Fingerübung für spätere pädagogische Tätigkeiten dar, nämlich für die Aufgabe, Lebens- und Lerngeschichten anvertrauter Schüler oder ‚Klienten‘ in einer Weise zu begreifen, die ihrer hilfreichen und tragfähigen Betreuung und Bildung förderlich ist.

Das versuche ich entlang zweier lebensgeschichtlicher Episoden zu leisten: einmal am ‚Beispiel Melissa‘, einem vom Entwicklungspsychologen Gil Noam geschilderten und im Lehrveranstaltungsreder dokumentierten Entwicklungsgang; sodann an Lisas Bildungsgang, den ich aus eigenem Erleben beisteuere und, soweit wie möglich, in Form einer Bildungsganganalyse interpretiere.

Die wichtigste formale Herausforderung vor die ich mich gestellt sehe, besteht darin, die Schlüsselkategorien der benutzten Entwicklungs- und Bildungsgangtheorien mit konkreten Geschichten junger Menschen zu konfrontieren und auf ihre Triftigkeit und Fruchtbarkeit hin zu bewerten.

1. Dokumente zweier Bildungsganggeschichten: Melissa und Lisa

(Text 8/ S. 182) Lisas und Melissas Bildungsgänge scheinen sich auf den ersten Blick in verblüffender Weise zu ähneln: beide sind zierliche, attraktive und zerbrechlich wirkende Mädchen, die mit ihren Familien gravierende Schwierigkeiten bekommen. Beide fochten lange Zeit unaufhörlich Kämpfe mit der Mutter aus, möglicherweise weil diese durch die Erziehung der jüngeren Schwester (Melissa) beziehungsweise Zwillingschwestern (Lisa) stark absorbiert waren. In Melissas Familie wurden, so der therapeutische Bericht alle negativen Vorkommnisse der ältesten Tochter aufgelastet, so dass diese langsam das Gefühl bekam, dass es „vollkommen gleichgültig“ war, wie sie sich tatsächlich auf-

führte. Statt stärkere Aufmerksamkeit von der Mutter zu bekommen, forderte letztere von ihr nur immer, sich „erwachsen“ zu zeigen und sie zu unterstützen.

Als Kleinkinder zeigten beide Tendenzen zur Abkapselung. Sie verbrachten mehr Zeit damit, allein zu spielen (und auch zu lernen), als mit anderen etwas zu unternehmen. Dieses Einzelgängertum förderte auch gerade das Vorwärtkommen in der Schule. Sie wurden recht eigenständig und waren stolz darauf, Dinge allein tun zu können, ja sogar Besseres zustande zu bringen als die anderen...

Beide fanden durchaus Kameradinnen, aber die Beziehungen blieben gleichwohl recht distanziert. Depressionen kannten beide allerdings nicht. Was Lisa und Melissa dagegen schon hier unterscheidet, ist offensichtlich die Tatsache, dass Lisas Mutter indischer Herkunft ist und lange Zeit das größte Misstrauen gegenüber einer deutschen ‚rassistischen‘ Umwelt hegte (es war die Zeit der Prognose in Mölln, Solingen, Hoyerswerda und Rostock; auch in der unmittelbaren Nachbarschaft ist ein Asylantenwohnheim angezündet worden). Im Gegensatz zu ihren jüngeren Zwillingsschwestern ‚erbte‘ Lisa gewissermaßen dieses chronische Misstrauen ihrer Mutter. Was beide Bildungsganggeschichten dagegen wieder verbindet, ist die zunächst noch vorhandene Wertschätzung für den Vater, der jedoch weitgehend von seiner Arbeit absorbiert, wenig anwesend ist und sich kaum ‚kümmert‘.

In der vorpubertären, von Freud als Latenzzeit bezeichneten Phase kommen beide Mädchen noch mit den Familienproblemen ohne extensive Krisen zurecht. Aber mit dem Eintritt in die Adoleszenz, zumal in die Pubertät, wurde beider Situation unerträglich. Keine Freundin, keine Clique, Umzüge bei Melissa, häufige Fernostreisen bei Lisa beförderten erst recht Isolation. Beide fingen nun an, jeden Streitpunkt zum Anlass für Kämpfe mit der Mutter zu nehmen: feindselige Antworten, Beschimpfungen standen auf der Tagesordnung. Besonders Lisas Vater zog sich – angewidert – zurück. In einem Fall suchte er seine Frau vor den Schlägen seiner Töchter dadurch zu schützen, dass er auf seine Tochter zurückschlug...

In dieser Zeit begann die Schulkarriere beider Mädchen einzuknicken. Beide vermochten ihre Erfolge nicht mehr aufrecht zu erhalten. Melissa beispielsweise begann, die Schule zu schwänzen, Lisa boykottierte Klausuren und wollte von der Schule abgehen. Beide begannen zu stehlen. Beide verloren das Interesse daran, Pläne für die Zukunft, die Oberstufe oder die Zeit danach zu schmieden. Beide begannen zugleich in Supermärkten zu stehlen. Beide verstärkten ihre gewalttätigen Aktionen gegenüber der Mutter. So warf Melissa mit Messern und Lisa drohte mit Rasierklingen: die erste, weil die Mutter sie wegen der mangelhaften Schularbeit zur Rede stellte, die zweite, weil die Mutter sie nicht zügig zu den Orten fuhr, zu denen sie hinwollte.

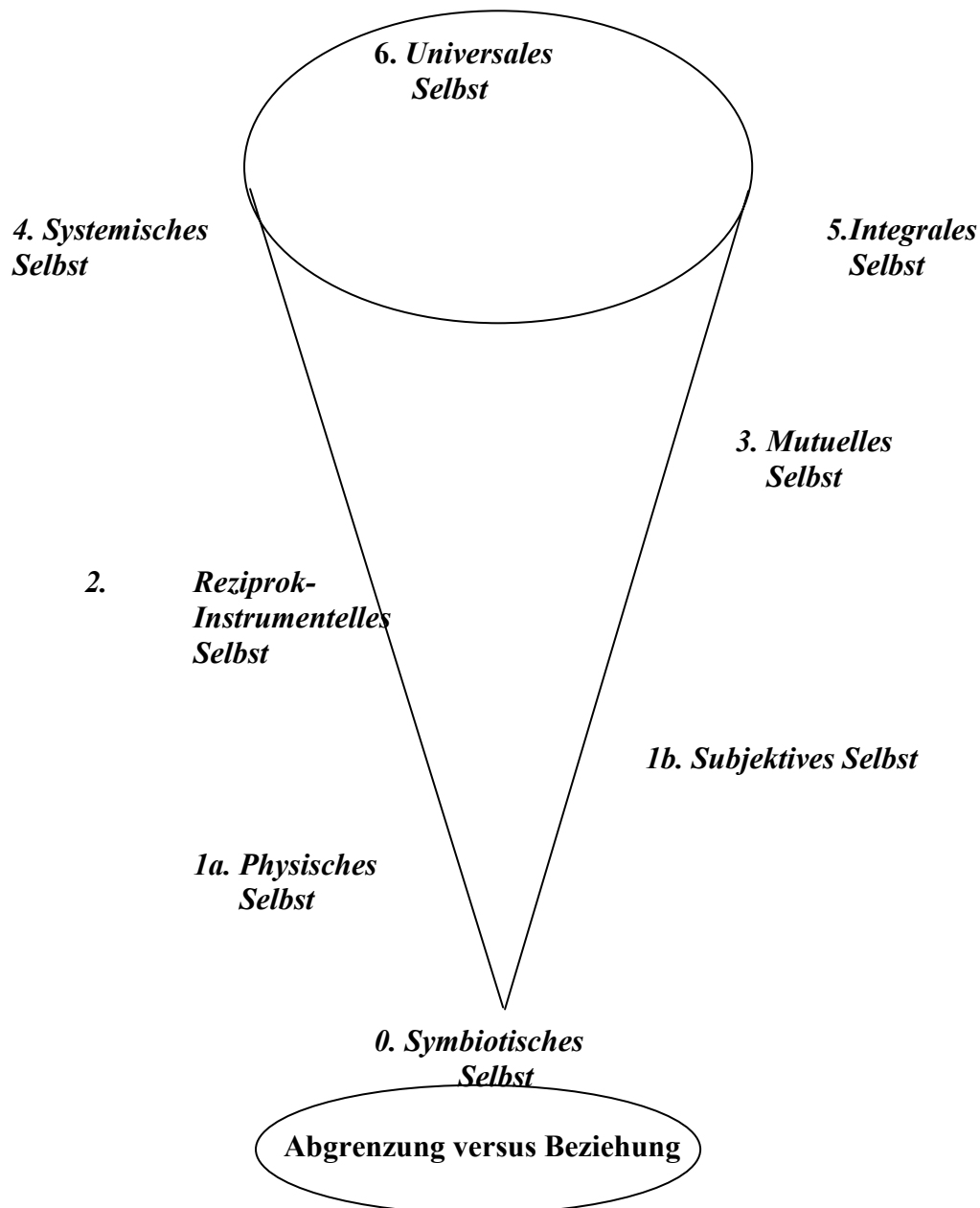
Was beider Geschichten an dieser Stelle aber unterscheidet, ist die einfache Tatsache, dass Melissas Mutter die Polizei anrief, weil ihre Tochter nachts nicht mehr nach Hause kam. Da traf es sich gut, dass genau zu dieser Zeit parallel dazu andere Polizisten sie aufgriffen, weil sie beim Diebstahl und beim Marihuana-Konsum erwischt wurde. Das Gericht schrieb eine stationäre pädagogisch-therapeutische Behandlung vor. Lisas Eltern scheuten sich dagegen, bei der Polizei beziehungsweise in der Psychiatrie vorstellig zu werden. Erstens hätte sich Lisa dagegen gesperrt und sie wäre aufgrund ihrer achtzehn Lebensjahre auch berechtigt dazu. Und zweitens wissen die Eltern durchaus, dass sie selbst Teile des Problems sind, das Lisa belastete.

2. Noam: Entwicklungsanalyse und Entwicklungspädagogik am Beispiel Melissa

(Text 8/ S. 184) Melissa trifft in dieser Situation zunächst auf einen therapeutischen Pädagogen, der im Wesentlichen an ihre *Einsicht* appellierte: Er suchte durch Argumente und Beispiele ein entwickelteres Niveau der Selbstbeobachtung und der Selbstreflexion zu erreichen. Noam betont, dass diese klassischen pädagogischen Strategien, zumal in dieser Situation, kontraproduktiv wirken müssen aus diesem Misserfolg zu lernen. Er interpretiert Melissas Verhalten nicht als Trotz, Defensive oder ‚bösen Willen‘, sondern als Ausdruck eines Entwicklungsstaus in welchem sie sich verstrickt.

In Noams Entwicklungsanalyse der Selbst-Andere-Beziehungen lassen sich diese Schwierigkeiten wie folgt zusammenfassen:

Noam: Entwicklung des Selbst (Text 8/ S. 195, 183)



Melissas Entwicklungsgang lässt sich entlang dieser Stufen wie folgt rekapitulieren:

(0) Symbiotisches Selbst: Abgrenzender Stil: Melissas frühere Erfahrungen von Frustration und (Text 8, S. 183) Alleinsein führen zu einer Haltung der Abgesondertheit: Ihre Selbständigkeit gewinnt große Bedeutung, und gleichzeitig wächst das Misstrauen gegenüber der Verlässlichkeit anderer.

(1) Subjektives Selbst: Förderlich – Melissa vermag Wahrnehmungsbilder im Gedächtnis zu behalten und baut eine eigene innere Repräsentation anderer auf (Wilber: Rep Geist).

(Text 8, S. 159) Hinderlich – Aber sie kann noch nicht die Interessen anderer als etwas von sich verschiedenem betrachten. Sie schützt sich vor machtvollen Autoritätsansprüchen (der Mutter) durch Manöver des Rückzugs und der Abgrenzung.

(2) Reziprok-instrumentelles Selbst: Melissa vermag durchaus aus den konkreten Schranken des Selbst herauszutreten und kann eine Beziehung der Gegenseitigkeit mit anderen herstellen. Sie unterscheidet jetzt zwischen einem eigenen inneren (verborgenen) Selbst und einem nach außen (auf Rollen und Regeln) gerichteten ‚öffentlichen‘ Selbst.

Sie vermag jetzt also zumindest teilweise Gefühle zu kontrollieren, sich auf Aufgaben zu konzentrieren. Vor allem kann sie jetzt andere instrumentell für sich nutzen: für Bedürfnisbefriedigung, Manipulation, Erfolge und so weiter.

(Text 8, S. 159) Die Grenze dieser Stufe ergibt sich aus der Isolation des Selbst gegenüber dem fremd und außen bleibenden anderen. Die Beziehungen werden nicht durch Vertrauen und Alter sondern durch Interessen geleitet.

X Der Entwicklungsstau: Mit Beginn der Adoleszenz/Pubertät führen Melissas Grenzüberschreitungen zu großen Schwierigkeiten und Konfusionen – da ihre abgrenzenden Verhaltensorientierungen nicht durch unterstützende Beziehungen ausgeglichen werden.

Das Zusammentreffen Abgrenzungsstil – Reziprok-instrumentelle Strategie der Beziehung zwischen sich und anderen – Misstrauen führt zu einem krassen Entwicklungsstillstand. Denn die nächste Entwicklungsstufe steht an und sie zeigt sich ihr noch nicht gewachsen.

(3) Mutuelles Selbst: Ansprüche der Adoleszenz erfordern eine neue Durcharbeitung der Beziehungen zu Eltern, Gestaltung neuer Beziehungen mit Freunden (‚Intimität‘) und eine komplexere Weise der Selbst-Andere-Verhältnisse und ihrer Konfliktbewältigung. Dazu ist Melissa allerdings (noch) nicht in der Lage: Es kommt zu Rebellion und Konfusion: Sie zieht sich zurück.

Diese Zurückgezogenheit wird für sie, die Familie und ihre Schul-Lebens-Aufgabe gefährlich: Delinquenz, Kleinkriminalität, Drogen.

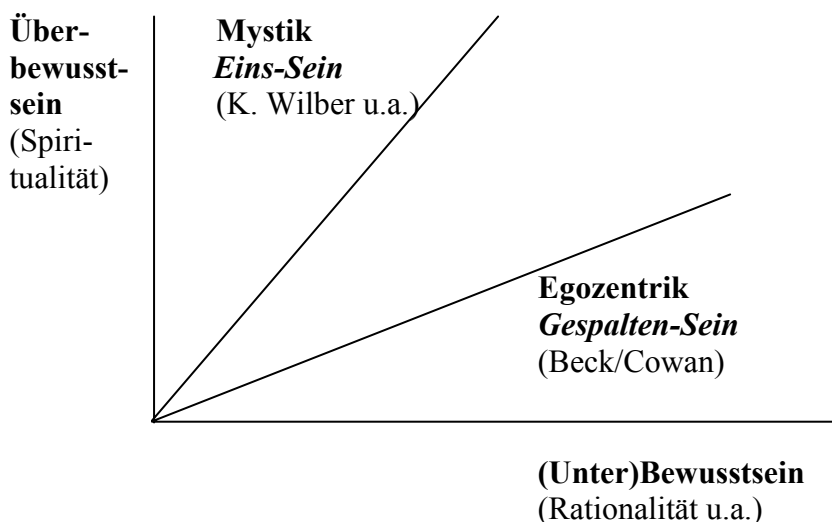
Während Noam seine entwicklungspsychologischen Erklärungen sehr weitschweifig ausführt, bleiben seine Hinweise auf therapeutisch-pädagogische Interventionen sehr karg. Klar ist nur, dass er der einsichtsorientierten Pädagogik eine Vorstellung der Entwicklungsorientierung (**Text 8, S. 184**) entgegenstellt. Alle weitere Hilfe (Entwicklung) für Melissa hängt dabei, seiner Überzeugung nach, vom Aufbau wichtiger und neuer, intimer und intensiver Beziehungen ab. Damit müssen Therapeuten und Pädagogen selbst beginnen, indem sie mitfühlende Anerkennung zeigen und sowohl die beschränkte (nicht ‚einsichtsvolle‘) Selbsteinschätzung Melissas als auch ihre Grenzziehungen respektieren. Während die Beziehungen zu den Therapeuten und Pädagogen jedoch zunächst durch Kämpfe, Streit, Manöver und Manipulationen geprägt sind, kommt es im größeren sozialen Milieu der psychiatrischen Anstalt dagegen zu neuen ‚inoffiziellen‘ Beziehungen, die sich wie Katalysatoren auf die Entwicklung Melissas auswirken: Der Aufnahme und Pflege einer Katze folgte die intensive Freundschaft mit einem Mädchen, das eine ähnliche Vorgeschichte kannte. Diese Erfahrungen öffneten sie zumindest soweit, dass sie selbst den Pädagogen ihre „Aufregung“ andeutete, mit jemand anderem intim zu sein und Geheimnisse auszutauschen. Der Aufbau all dieser Beziehungen erfolgte nicht ohne Brüche und Probleme. Aber er trägt entscheidend dazu bei, dass die „Diskrepanz zwischen Alter und Stufe“ (zwischen unterschiedlicher Lebensaufgabe und neuer erforderlicher Selbstkompetenz) langsam überwunden werden konnte. Ihre Bindungsbedürfnisse konnte sie nun durch Erfahrungen füllen und ausleben. So entstanden langsam Prozesse, die zur Verwandlung (Transformation) der reziprok-instrumentellen Strategie in eine Haltung des mutuellen Selbst führten.

Wichtig für Noams Deutung ist nun die Erkenntnis, dass Melissa nicht etwa ihren abgrenzenden Stil ablegte, sondern diesen durchaus weiter aktualisierte (durch Zorn, distanzierendem Verhalten, dem Bedürfnis allein zu sein und so weiter). Aber dieser abgrenzende Stil erreichte nun aufgrund der Beziehungserfahrungen teilweise eine größere Geschmeidigkeit und Vermittelbarkeit, eine höhere Komplexität und Elastizität. Vor allem: Er ist nicht nur eine Handlungsorientierung, sondern drückt mehr noch eine stärker nach innen geleitete Reflexion aus. Damit kommt auch der lange „verdeckte“

Stil der Beziehung oder Bindung zum Tragen und schafft (**Text 8, S. 185**) Möglichkeiten für einen „besser ausbalancierten Gebrauch beider Stile“ (S. 185). Die produktive Spannung zwischen abgrenzendem Stil und mutuellem Selbst kann sogar Voraussetzung dafür werden, dass sich Melissas Entwicklungsgang beschleunigt. Sie fängt an, Nutzen aus den Therapiegesprächen zu ziehen, indem sie langsam anfängt, die anderen Familienmitglieder nachsichtiger zu betrachten und sich selbst damit vermehrt um die Kontrolle über ihr Schicksal zu bemühen. Ihr Interessenschwerpunkt, das sie sich in der Schule bildet – Meeresbiologie – hilft ihr dabei, die Widersprüchlichkeiten des Systemischen Selbst (Wettbewerb, Leistung, Macht, Rolle) zu erkennen und diese Reflexion, etwa in Haltungen eines andeutungsweise integralen Selbst (Stufe 5) und eines universalen Selbst (Stufe 6) zu reintegrieren. Doch diese letzten beiden Entwicklungsmöglichkeiten werden von Noam nur abstrakt angedeutet. Einerseits werden sie für den Adoleszenzprozess als irrelevant eingeschätzt. Andererseits kommt Noam – genau wie die überwiegende Gilde der Entwicklungspsychologen und Entwicklungspädagogen – nicht über raunende Andeutungen dieser ‚höheren‘ oder ‚transrationalen‘ beziehungsweise ‚transpersonalen‘ Entwicklungen hinaus. Dabei ließen sich an Melissas Weiterentwicklung (soweit sie uns noch bekannt geworden ist) diese Leerkategorien oder Stufen beispielsweise mit Hilfe von Batesons ökologischem Lernen III charakterisieren. Batesons ‚geistesökologisches Lernen III‘ ist um eine Subjektivität bemüht, welche die bewusstseinszentrierten, zweckrationalen und erfolgskontrollierte Formen des Denkens und Handelns auf der Lernstufe II durch eine stärkere Einfühlung in sensible Strukturen ökologischer Kreisläufe transformiert. Erste Formen eines integralen Selbst entfalten sich von dem Moment an, an dem die Isolierung des Menschen aus den dialektischen Verbindungen der Teile mit dem Ganzen zurückgenommen wird. Darüber hinaus kann ein universales Selbst im Angesicht der endlichen Existenz von Mensch und Planet sowie angesichts der Mensch und Menschheit übersteigenden universalen Implikationen in den Aufmerksamkeitshorizont rücken. Genauso wie das Bewusstsein nicht mehr als Kapitän der Seele (Freud) behauptet werden kann, genauso wird das Selbst nicht mehr als die eine zentrale Instanz in der Suche nach Objektivierbarem und Universalisierbarem vorausgesetzt.

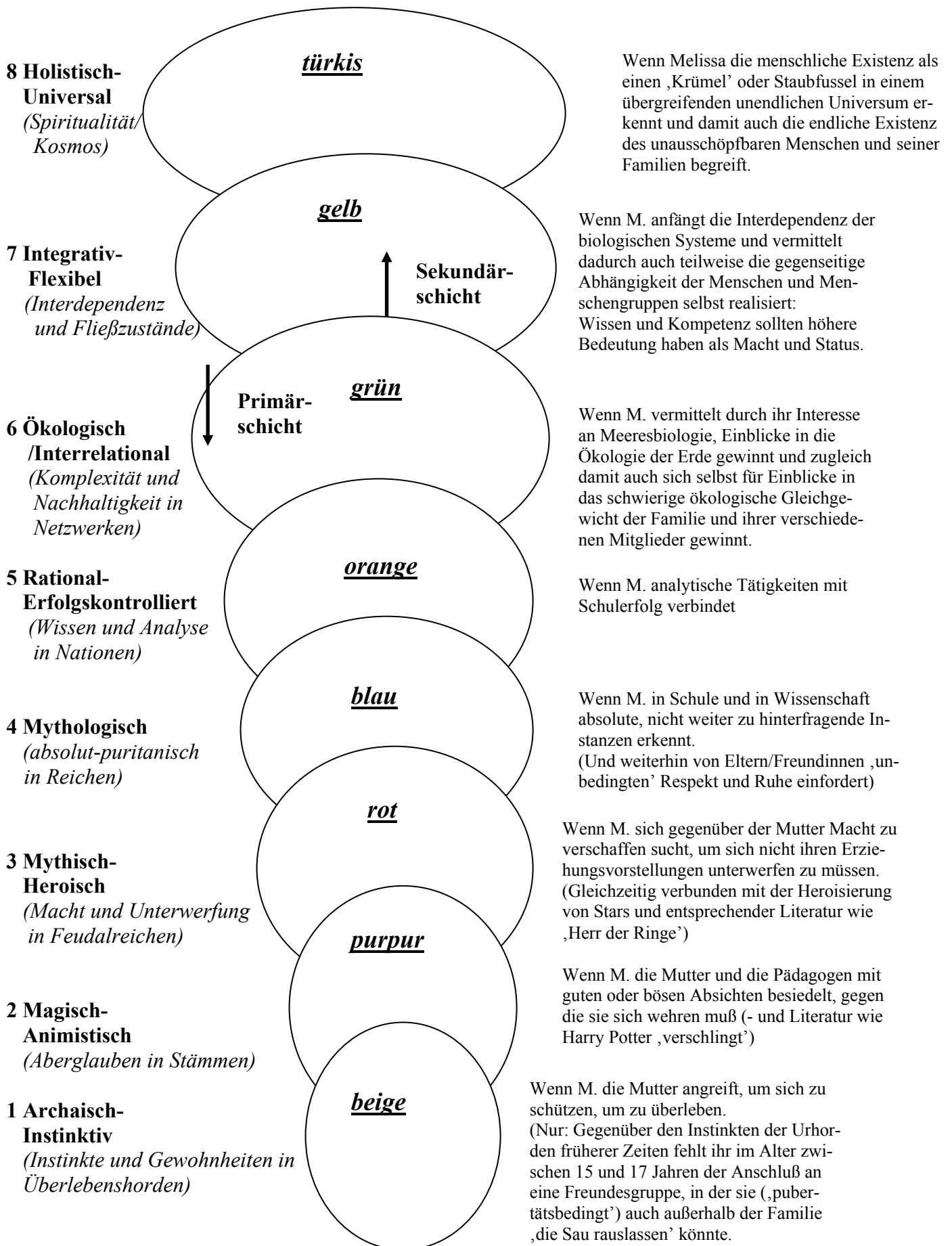
2.1 Beck/Cowans Spiraldynamische Analyse

Etwas weniger abstrakt und hilfreicher als Bateson könnten zwei Theorieangebote erscheinen, welche im Lehrveranstaltungsreader repräsentiert sind. Wilbers (u.a.) Theorie der transpersonalen und transrationalen Entwicklung sowie Beck/Cowans Spiraldynamik. Beide versuchen, die bisher bekannten Entwicklungstheorien dadurch zu vervollständigen, dass sie über das rational-systemische Denken und Urteilen hinaus weitere Bewusstseinsstufen anbieten und dafür auch annähernde empirische Geltung beanspruchen. Doch beide Erklärungsangebote sind sehr unterschiedlich ausgefallen. Sie lassen sich in folgender Graphik – verkürzt – unterscheiden:



Wilbers ‚transpersonale Regionen‘ (**Text 7/S. 185**) über die Schaulogik hinaus – ‚psychisch‘, ‚subtil‘, ‚kausal‘ – werden durch Kontemplation und Meditation von Mystikern (Meister Eckhardt, Theresia von Avila, Maharishi u.a.) festgemacht, also von Menschen, die das Bedürfnis und vielleicht auch die Fähigkeit haben, das Ego und ihr Selbst so weit zu transzendieren, dass sie ihren ‚Seelenfrieden‘ in einer Art Einswerden mit dem Universellen oder Göttlichen finden. Dieser Weg ist jedoch nicht vielen Menschen zugänglich, sondern bleibt auf einige wenige mystisch Disponierte beschränkt. Dagegen werden die höheren Bewusstseinsstufen in der ‚Sekundärschicht‘ der Spiraldynamik pragmatisch und anthropologisch formuliert, weil in ihnen noch die Sorge um sich und die Umwelt weiterhin bestimmend bleibt. Sehr verkürzt lässt sich mit Hilfe dieser Spiraldynamik Melissas bisherige und mögliche weitere Entwicklung wie folgt beschreiben:

Melissas Entwicklung in der Spiraldynamik



Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass diese Bewusstseinsstufen nicht nur als solche der übergreifenden historischen Evolution des Gattungswesens Mensch allgemein aufgefasst werden müssen, sondern auch für die Entwicklung konkreter individueller Bewusstseinszustände von Menschen genutzt werden können. So umstritten und unscharf auch viele theoretische Voraussetzungen dieses Konzepts der Spiraldynamik (,Wellen', ,Meme' und so weiter) auch sein mögen, so plausibel kann hier in einem ersten Schritt zumindest ein Entwicklungsgang angedacht werden, der über die Primärschicht der ersten sechs weitgehend anerkannten Bewusstseinsformen hinausgeht: Mit einer integrativ-flexiblen Existenzform ist eine Vorstellung verbunden, die alles Leben wie ein Kaleidoskop von miteinander in fließenden Übergängen verbundenen Systemen und menschlichen Akteuren betrachtet. Für diese Bewusstseinsform sind verschiedene ,nachneuzeitliche' Entdeckungen mitbestimmend: von der Quantenphysik (Unschärferelation) bis zu Theorien der Chaomplexität. Von der Chaostheorie bis zur Stringtheorie (**Text 15/S. 603**). Für avancierte (Meeres-)Biologen wie Melissa eine werden will ist diese Denkweise heute nichts Absurdes mehr – auch wenn nach Beck/Cowan – im Moment nur ein Prozent der Menschheit insgesamt und nur fünf Prozent der Verantwortlichen diese realisieren. Die folgende **Universal-holistische Denkweise** versucht die Unendlichkeit und aktuelle Unfassbarkeit des Mensch und Bewusstsein übergreifenden Kosmos mit Bemühungen um eine verfeinerte subtile (spirituelle) Existenzdeutung (,Weltformel') zu verbinden. Ein wichtiges Motiv für die Verankerung solcher feinstofflicherer und höherwertiger Bewusstseinsformen ist durch die schlichte Tatsache gegeben, dass die rasante Entwicklung neuer Informations- und Nano-, Reproduktions- und Gentechniken im Begriffe ist, sich von einer zunehmend zurückbleibenden und vergleichsweise trivialen Entwicklung menschlich-geistiger Begreif- und Bearbeitungsfähigkeiten abzusetzen.

3. **Kordes/Wilber: Bildungsganganalyse und Bildungsgangpädagogik am Beispiel der Lebensgeschichte Lisas.**

Im Gegensatz zu Melissa wird Lisa nicht in eine sondertherapeutische psychiatrische Behandlung geschickt. Die wichtigsten Gründe hierfür sind die Ablehnung Lisas und die Verantwortung der Familie. Ihre Eltern wissen, dass sie Teil des Problems sind und dass nicht nur Lisa ,das Problem' ist, sondern eine unglückliche Verkettung der verschiedenen menschlichen Lebensbereiche. Lisa lebt nicht in einem Vakuum, sondern ihre (,gestörte“) Bewusstseinsentwicklung ist (**Text 2, S. 63ff.**) unauflöslich verbunden mit Familie/Kultur, mit Kultur/Gesellschaft, mit Gesellschaft/Umwelt (den Quadranten oder Intersphären menschlich-gesellschaftlicher Existenz).

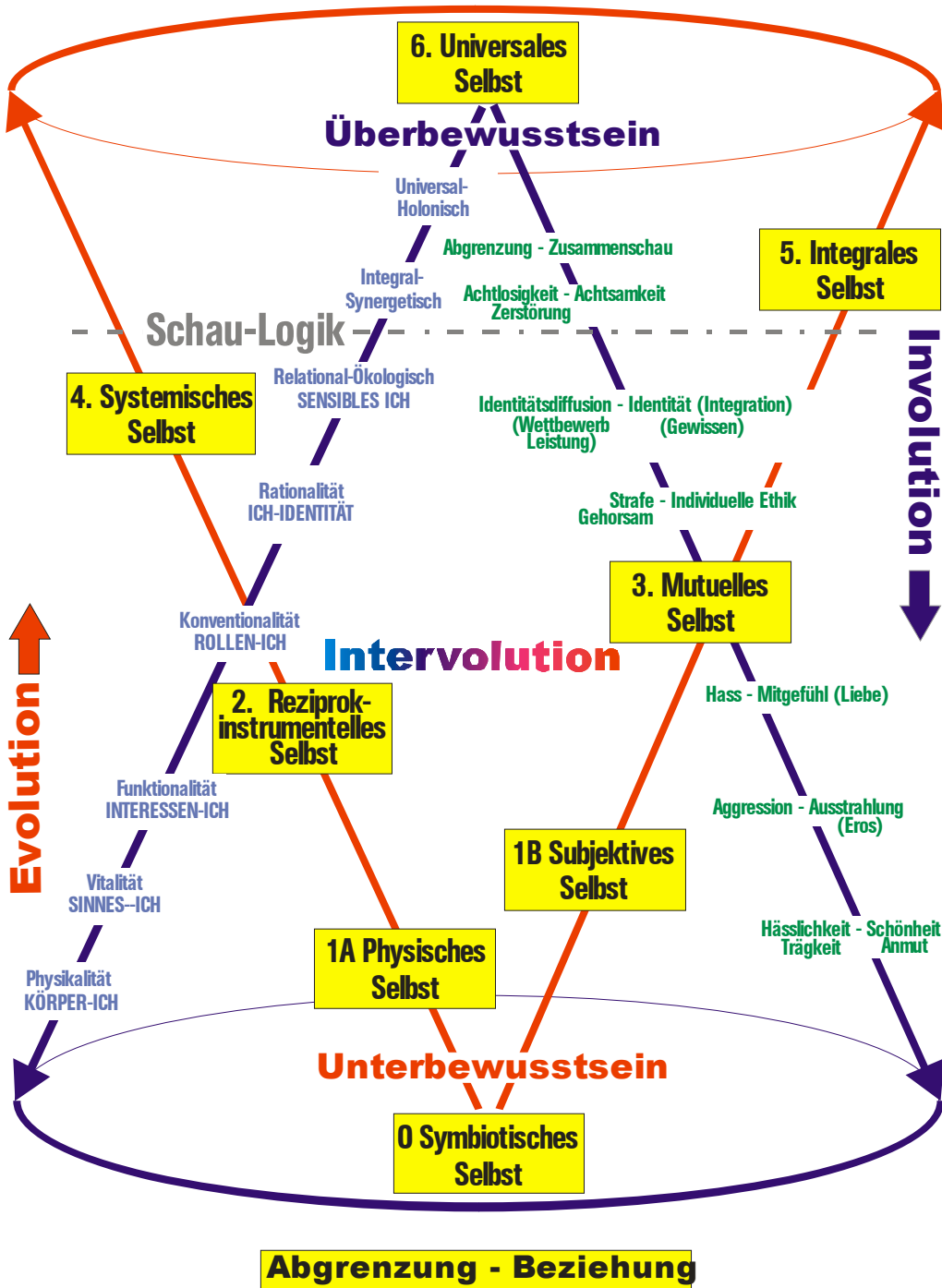
Der erste Schritt einer Bildungsganganalyse besteht daher darin, der Integralität menschlicher Bildungsgänge Rechnung zu tragen. Wilber und andere schlagen hierfür die Berücksichtigung von *Quadranten* vor, die sich aus den beiden Kategoriepaaren innen/außen und individuell/kollektiv ergeben:

		Quadrant	
		Innen	Außen
Individuell		BEWUSSTSEIN <i>Noam: Entwicklung des Bewußtseins</i>	NATUR
	Kollektiv	KULTUR	GESELLSCHAFT

Es ist offensichtlich, dass mit Noams Entwicklungsanalyse überwiegend im Oben Links-Quadranten ((Fehl-)Entwicklung des individuellen Bewusstseins) operiert, den Unten Rechts-Quadranten (Kultur) explizit sowie die Quadranten Rechts (unterschwellig, unbewusst) voraussetzt, wenn nicht gar unterschlägt. (**Text 2/ S. 63ff.**) Diese isolierende Analyse wird von nahezu allen Entwicklungsanalytikern und –pädagogen vollzogen. Sie ist selbst eine Folge der geschichtlichen Entstehung moderner Gesellschaft und ihrer Wissenschaften, die sich aus der funktionalen Differenzierung zwischen innen (Subjektivität) und außen (Objektivität), zwischen Individuellem und Kollektivem vollzogen und dazu geführt hat, dass jede spezielle Wissenschaft immer nur einen Quadranten ‚bedient‘ und in diesem von einer einfachen binären (dualistischen) Unterscheidung ausgeht: zwischen krank und gesund in der Medizin (ORQ: Oben Rechts-Quadrant), zwischen pathologisch und gebildet in der Pädagogik/Psychologie (OLQ: Oben Links-Quadrant), von irrational und rational in der Anthropologie (ULQ) und schließlich von traditionell und modern in der Soziologie/Ökonomie (URQ). Schon zu Beginn der Moderne warnte Hegel vor der Desintegration des Menschen aus den dialektischen Verbindungen der Teile aus dem Ganzen. In seiner Anthropologie bezeichnete er diesen Sachverhalt des Abspaltens und Abtrennens aus ihren Vermittlungszusammenhängen nachgerade als ‚Krankheit‘. Es sind aber nicht nur solche (umstrittenen) Krankheitsdiagnosen sondern mehr noch die neueren Entwicklungen in allen Bereichen (Quadranten) des menschlichen Zusammenlebens, die es angeraten erscheinen lassen, die ‚chaomplexen‘ Interaktionen zwischen Gehirnentwicklung und Ich-Bewusstsein, zwischen Ich-Bewusstsein und Kultur, zwischen Kultur und Gesellschaft, zwischen Gesellschaft und Kosmos/Umwelt in den Vordergrund zu rücken und diese als *Intersphären* neu zu explizieren. (**Text 1, S. 87ff.**) Mit anderen Worten: Lisas Geschichte wird erst aus den Interaktionen zwischen Leib- und Bewusstseinsentwicklung (OR) zwischen Bewusstsein und Kulturentwicklung (OL), zwischen Kultur und Gesellschaftsentwicklung (UL) und zwischen Gesellschaft und Umwelt/Kosmos (UR) verständlich.

Lisas wie auch Melissas Geschichten werden nicht zufällig von einer modernen, ‚rationalen‘ Wissenschaft als Schwierigkeiten, ‚Störungen‘, wenn nicht gar als Geistes- und Kulturkrankheiten im Kontext globaler Gesellschaften und eines Weltinformationszeitalters interpretiert und behandelt (**Text 1, S. 8**). Wir können hier nicht auf alle Aspekte dieser chaomplexen Zusammenhänge eingehen. Verkürzt lässt sich die Analyse von Melissas Entwicklung (Noam) durch eine Analyse des Bildungsgangs von Lisa wie folgt vervollständigen. Diese Vervollständigung beschränkt sich hier auf die Wechselwirkung zwischen den zwei ‚oben‘ angesiedelten Intersphären der Leib-Bewusstseinsentwicklung und der Bewusstseins-Kulturentwicklung. In der Analyse werden aber auch die Bezüge zu den anderen ‚untergreifenden‘ Intersphären zumindest angedeutet.

Intervolutionäre Bildungsgang-Analyse:



Ähnlich wie Noam Melissas Entwicklungsgang charakterisierte, so ließe sich zunächst auch derjenige Lisas beschreiben. Doch mit den theoretisch-kategorialen Voraussetzungen der Bildungsganganalyse gewinnen wir etliche weitergehende und tiefergehende Erkenntnisse. Diese wollen wir in vier aufeinanderfolgenden Aspekten beschreiben.

(1) Von der Polarität Abgrenzung/Beziehung zwischen Selbst und Anderen zur Begegnung zwischen Trägern geistiger Bewusstseinsgehalte

Bevor Noam Melissas Geschichte entwicklungspsychologisch und entwicklungspädagogisch mit Hilfe von Phasen- und Stufenbezeichnungen darstellt, hebt er eine entscheidende strukturelle Kontinuität hervor: einen besonderen Verhaltens- oder Persönlichkeits- *Stil*, den Melissa seit ihren frühkindlichen Erfahrungen in der Matrix Kind-Geschwister-Eltern ausgebildet hat. Solche Erfahrungen zwischen dem Selbst und den Anderen werden sehr bald beim Kleinkind in einer besonderen Ausprägung oder Polarität ausgebildet und verinnerlicht und führen zu einer Art Selbst-Welt-Grammatik. (Text 8, S. 79ff.) Melissa – und auch Lisa – entwickeln von den frühesten Interaktionen aus einen typischen Stil, der ihr Verhältnis zwischen sich selbst und den Anderen markiert: Einen Stil der Abgrenzung. Dieser Stil kann später aufgrund neuer Umgebungen (Schule und Beziehungen mit Gleichaltrigen) verstärkt, relativiert, korrigiert oder gelockert werden, aber Noam deutet an, dass sich eine Grammatik ‚generativer Natur‘ bildet, welche für die Möglichkeiten und Grenzen späterer Entwicklungen (Transformationen) eine Art Leit-Stil vorgibt.

Eine Bildungsganganalyse (Kordes/Wilber) geht über diese Deutung hinaus, indem sie die generative Grammatik des Persönlichkeitsstils umfassender auf biographisch und historisch stets neu genährte Möglichkeiten der geistigen (antagonistischen und komplementären) Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Ich-Bewusstseinsstärke bezieht. Das bildende Ereignis des Menschen par excellence stellt eben diese Möglichkeit der Begegnung dar, in welcher der andere (im Medium von Arbeit, Sprache und Kommunikation, von Eros und Liebe) den Panzer der Egozentrik durchbricht und effektiv den Horizont des Individuums erweitert. Eine Bildungsganganalyse vervollständigt also die Vorstellung einer bloß formalen Entwicklung von Selbst-Anderen-Beziehungen durch ausdrucksstärker auftretende Bildungsprozesse der dialogischen Begegnung (wie sie von Martin Buber bis zu Emmanuel Lévinas beschrieben worden sind). Von gelingenden Begegnungen wie von misslingenden Vergegnungen hängt weitgehend der ‚Aufbau‘ oder ‚Abbau‘ von austausch-, kooperations- und kommunikationsfähigen Ich-Identitäten ab. Eine Bildungsganganalyse führt uns dann vor Augen, dass Lisas Bildungsgang genau von dem Moment an ins Trudeln und in Schwierigkeiten gerät, an dem vertrauensvolle Beziehungen und Begegnungen mit den Anderen (Eltern, Geschwistern, Freundinnen) in deutlich und leidvoll erfahrbarer Weise nicht gelingen wollen. Die bisherige Entwicklung der teilweise schon beschädigten oder fragmentierten Ich-Formationen (vom Körper-Ich über das Rollen-Ich) gerät nun in der Pubertät deshalb in eine Krise („Identitätsdiffusion“ bei Erikson), weil die bisherige an die Familie gebundene Selbstdefinition nicht mehr im weiteren Kontext der Lebensgeschichte und damit rückwirkend auch nicht mehr in der Familie funktioniert.

Was Noam als Entwicklungsstau in der Selbst-Anderer-Perspektive beschreibt, kann eine Bildungsganganalyse nun weitergehend wie oder einen Widerstand gegenüber der Ausbildung einer Ich-Identität und den damit verbundenen Herausforderungen an Begegnung deuten. Lisa erlebt die Tatsache, nicht in eine Gleichaltrigengruppe einbezogen zu sein und gleichzeitig vor diesen intimen Freundschaften zurückzuweichen wie ein schmerzhaftes Auseinanderreißen: Sie verlässt (symbolisch) die Familie, ohne sich an eine Freundesgruppe anzuschließen und fühlt sich doppelt verlassen. In jeder Etappe eines Menschen sind solche Erfahrungen schmerzhaft. Doch angesichts der Entwicklungsaufgabe der Identität, also des Erprobens tieferer und intimerer Beziehungen und der damit verbundenen Selbsterprobungen der Begegnung werden diese Schmerzen wie eine Verwirrung wenn nicht als Verzweiflung erlebt.

(2) Von Evolution zu Intervolution

Weiterhin erweitert eine Bildungsganganalyse die ausschließlich evolutionäre Sicht der Entwicklungsanalyse um eine ‚intervolutionäre‘ Doppelperspektive. Eine Entwicklungsanalyse erkennt in der menschlichen Entwicklung eine Kette evolutionärer E-mergenzen, des Heraus-tretens: vom körperlichen über das sinnliche bis zum sozialen, intelligenten, kognitiven Ich, oder: vom Einfachen und Materiellen zum Komplexen und Rationalen. Doch ein menschlicher Bildungsgang kommt alleine durch solche Evolution von unten nach oben nicht zustande. In allen Zeiten ist gerade im gelingenden Fall *Involution* vonnöten, das heißt die In-spiration von Körper, Gefühlen und Gedanken durch geistige Anregungen (das klassische Wort hierfür war „Aufklärung“). Solche Möglichkeiten heilloser oder heilvoller Involution oder Inspiration haben wir im Tableau 2 in der rechten von oben nach unten verlaufenden Linie angedeutet. Identitätsdiffusion wirkt sich nun in der Geschichte Lisas doppeldeutig aus: zunächst unheilvoll auf die bisherigen Ich-Formationen: das Rollen-Ich kommt über die Strafe-Gehorsam-Reaktion der präkonventionellen Moral nicht hinaus und vermag keine persönliche und tragfähige individuelle Ethik auszubilden. Das Interessen- und Sinnes-Ich verrennt sich in eher hass-erfüllte und aggressive Anwandlungen, als dass sie Mitgefühl und Ausstrahlung/Eros aus einer gelungenen Identitätsfindung heraus hervorbringen. Es reicht schließlich bis zum Körperlichen: während eine balancierte Ich-Identität in beziehungsweise nach der Pubertät zu Transformationen des Leibes in Schönheit und Anmut beiträgt, schlägt sich eine verwirrte Ich-Identität (*Identitätsdiffusion*) in verzerrten Zügen beispielsweise in Hässlichkeit und Trägheit nieder. Statt einer Salutogenese drängt vieles bei Lisa im Moment auf körperliche, vitale, soziale und kognitive Miss- oder Verbildungen hin.

Im besten Sinne kommt ein Gang der Bildung durch *intervolutionäres Lernen* zustande, nämlich als fortgesetzten Austausch zwischen Evolution (Entwicklung) und Involution (In-spiration). Bildung im guten alten pädagogischen Sinn erreicht ihre volle Bedeutung von dem Moment an, an welchem ein Mensch seine Erfahrungen im Lichte der bisherigen Entwicklung (Evolution) und der zukünftigen Aussichten und Perspektiven (Involution) interpretiert und in diesen Entwicklungsgang mehr oder weniger reflektierend interveniert. **(Text 7/S. 304)** Lisa interveniert in diesen mit überwiegend reaktiv verzerrten Mitteln; ihre Potenziale, in reflexiv-inspirierender Weise auf ihre Lebensgeschichte Einfluss zu nehmen, schöpft sie dagegen (noch) nicht genügend aus.

(3) Von der Polarität Abgrenzung/Beziehung zu dynamischen Wechselwirkungen zwischen Unterbewusstsein und Überbewusstsein

Schließlich muss Noams ‚Grammatik des Persönlichkeitsstils‘, die aus der Polarität zwischen Abgrenzung und Beziehung resultiert, weitergehend auf die dynamischen Interaktionen zwischen Unterbewusstsein und Überbewusstsein bezogen werden. Denn ein Stil der Abgrenzung schleicht sich beispielsweise in Lisas Lebensführung dadurch ein, dass sie kränkende, frustrierende Erfahrungen nicht bearbeiten, geschweige denn akzeptieren kann und somit als Versagungsängste ins Unterbewusstsein abdrängen muss. **(Text 7/S. 304)** Von da aus aber wirken sie permanent auf die weitere Lebensgeschichte zurück und führen dazu, dass vom Körper über das Sinnes- und Rollen-Ich bis zur Ich-Identität immer nur ein Teil der vorhandenen Potenziale sich entfalten kann. Doch mit der Berücksichtigung des Unterbewusstseins ist es für eine Bildungsganganalyse nicht getan. Die Freudsche Aufmerksamkeit hierfür reicht solange nicht, als nicht auch die andere Seite, eine Art ‚Überbewusstsein‘ beachtet wird. Während Freud (nur) die neurotischen Prozesse der Verdrängung beschrieb, die sich weitgehend den funktionalen Differenzierungen moderner Gesellschaften verdanken, haben andere (wie Assoglio oder Sri Aurobindo) die von Freud schon angedeuteten Formen der (Ich-)Idealisierung genau herausgearbeitet. Die Sehnsucht nach Begegnung, Beziehung, Intimität, nach Liebe, Mitgefühl und Solidarität, aber auch nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, nach Wahrem, Schönem, Gutem bildet zu jeder Zeit eines Bildungsgangs eine Dynamik des Überbewusstseins aus,

gewissermaßen also Formen des Ideal-Ichs oder des Ideal-Wirs. Die Interaktion zwischen den beiden Dynamiken des Unterbewusstseins und des Überbewusstseins wird in Lisas Geschichte besonders deutlich. Allerdings wirkt diese sich im aktuellen Moment ihrer Geschichte eher zerstörerisch aus. Eine ins Unterbewusstsein abgedrängte Frustration wird gewissermaßen noch gesteigert durch ihre Träume nach Bindung und Liebe. Nicht nur die Versagungserfahrungen im Unterbewusstsein, sondern auch die Erfolgsträume im Überbewusstsein können destruktive Nebenwirkungen zeitigen. Lisa verdrängt Leid und Frust ins Unterbewusstsein, aber diese wirken in hässlicher Weise auf den weiteren Werdegang zurück; gleichzeitig überlagert sie ihr Leben mit Sehnsüchten und Träumen einer heilen Welt, die ihrerseits wiederum Prozesse ihrer aktuellen Lebensgeschichte überfordern.

(4) Egozentrische versus spirituell-sensibilisierende Bildung

Lisas Bildungsgang ist momentan durch das gekennzeichnet, was wir mit Erikson Identitätsdiffusion oder Konfusion nennen können. Doch es wäre verfehlt, diesem existenziellen Schwankungszustand nur eine negative Bedeutung zuzuerkennen. Im Gegenteil, solche Schwankungen können vorzeitige Verfestigungen und Verhärtungen verhindern und im günstigsten Fall sogar eine Voraussetzung für eine Erweiterung und Vertiefung des Bildungsgangs schaffen. In Lisas Geschichte sind die Eltern, Geschwister und Freundinnen zur Zeit Zeugen von Pendelbewegungen, die in beide Richtungen zu gehen scheinen. Nachdem der Vater sie in einem unachtsamen Moment, geohrfeigt hatte, damit sie aufhört auf die Mutter gewalttätig einzuwirken, lässt Lisa vom bisherigen Aggressionsobjekt der Mutter ab und verlagert ihren Hass nun symbolisch auf den Vater. Während dieser nur noch ein rotes Tuch darstellt und sie permanent zu Ausbrüchen von Wut und Misstrauen reizt, kommt es mit der Mutter nunmehr teilweise zu Zwiegesprächen und teilweise auch zu gegen den Vater gerichteter Solidarität. Auch die Feindseligkeit zwischen ihr und den eineinhalb Jahre jüngeren Zwillingschwestern wird neu definiert: Mit der einen sanfteren arrangiert sie sich auf zivile Weise, mit der anderen ‚widerständigen‘ ist weiterhin Krieg angesagt. (Du ‚Fotze‘!)

Verblüffend sind darüber hinaus einige äußerliche Ähnlichkeiten mit dem Beispiel Melissa: (1) Auch Lisa schafft sich eine Katze an, überlässt diese aber weitgehend der zärtlichen Fürsorge der Schwestern, (2) auch sie gewinnt eine Freundin, mit der sie allerdings eher Funktionelles als Intimität verbindet. Dieses ‚Funktionelle‘ besteht im Erlernen der indischen Sprache Hindi. So wie sich Melissa in der Meeresbiologie einen Interessensschwerpunkt bildete, so beginnt Lisa einen ähnlichen in der ostasiatischen Sprache und Kultur zu entwickeln.

3.1 Bildungsgangtheoretisch modifizierte Spiraldynamik

Wenn wir uns wieder die Spiraldynamik zur Erschließung von Lisas Bildungsgang heranziehen, müssen wir zunächst einige Veränderungen an ihr vornehmen (siehe das Tableau auf der folgenden Seite

Lisas Bildungsgang in der Spiraldynamik

ÜBERBEWUSSTSEIN

Involution



Wenn Lisa Momente einer spirituell-meditativen Existenzform durchscheinen lässt: Etwa in Momenten, in denen sie ihr konkretes Ich dadurch transzendiert, dass sie sich selbst in ihrer Umwelt, in ihren Gefühlen und Denken beobachtet...

türkis

gelb

grün

orange

blau

rot

purpur

beige

Wenn L. vermittelt durch ihr Interesse an indischer Kultur Einblicke in einen sanfteren Umgang mit Natur und Lebewesen gewinnt

Wenn L. über die Fremdsprachen Schulerfolg anstrebt (aber aufgrund ihrer ‚Rechenstörungen‘ an ihrer Abiturreife und überhaupt ihren Möglichkeiten wissenschaftlicher Arbeit zweifelt)

Wenn L. von Lehrern und Eltern eine absolute Erziehungsmoral einfordert

Wenn L. sich mit Gewalt eine autonome Position gegenüber ihrer Mutter / ihren Eltern zu verschaffen sucht

Wenn L. ähnlich wie Melissa auf ihre Umwelt all ihre eigenen aggressiven und ängstlichen Gefühle projiziert

Evolution



Wenn Lisa Überlebensängste - gepaart mit Wärme- und Sicherheitsbedürfnissen – zeigt, die teilweise so weit gehen, dass sie mit einer malaysischen Tante Möglichkeiten ihrer arrangierten Verheiratung mit einem Inder bespricht

UNTERBEWUSSTSEIN

Zunächst geht eine bildungsgangtheoretisch gefasste Spiraldynamik nicht mehr einfach davon aus, dass sich die Entwicklung der Bewusstseinsformen in evolutionär-mählicher, progressiv-hierarchischerweise entfaltet. Im Gegensatz zur ursprünglichen Spiraldynamik werden die unteren Wellen (zumal diejenigen des Egoismus, des Überlebens, der Sicherheit, der Wärme, der Angst im ‚Unterbewusstsein‘) nicht immer kleiner und die oberen (zumal diejenigen des Überbewusstseins) nicht immer größer werden. Im Gegenteil, frühkindliche Erfahrungen behalten oder bekommen sogar, insbesondere durch den Einbruch der Pubertät und der mit den neuen Medien transportierten Sensationen verbunden, eine größere Bedeutung für den Werdegang der Heranwachsenden. Dies zeigt sich insbesondere an den erheblichen Überlebens- und Sicherheitsbedürfnissen Lisa's, die sie eben unter anderem dazu veranlasst, mit einer malaysischen Tante über ein mögliches Ehearrangement mit einem indischen Mann zu sprechen. Mit anderen Worten: Die scheinbar ‚früheren‘ oder ‚niedrigeren‘ Existenzformen werden oder können eine größere Kraft und Macht ausüben auf die Bildungsgänge junger Menschen, als es die gesellschaftlich institutionalisierte und offiziell vermittelte Kultur der Rationalität (orange) vorsieht. Nicht nur in dem individuellen Fall Lisa, sondern auf die ganze Weltbevölkerung bezogen müssen wir feststellen, dass die meisten Menschen die Chance nicht haben oder nicht nutzen, von der Macht wissenschaftlicher Erklärungen oder analytischer Operationen Gebrauch zu machen. In Lisas Fall ist dieser durch den großen Stress, den die Misserfolge in Mathematik und Naturwissenschaften auf sie ausüben, subjektiv sehr eingeschränkt. Die letzten vier Wellen haben wir deshalb bei Lisa mit einem sehr beschränkten Volumen (in klein gezeichneten Wellen) eingezeichnet.

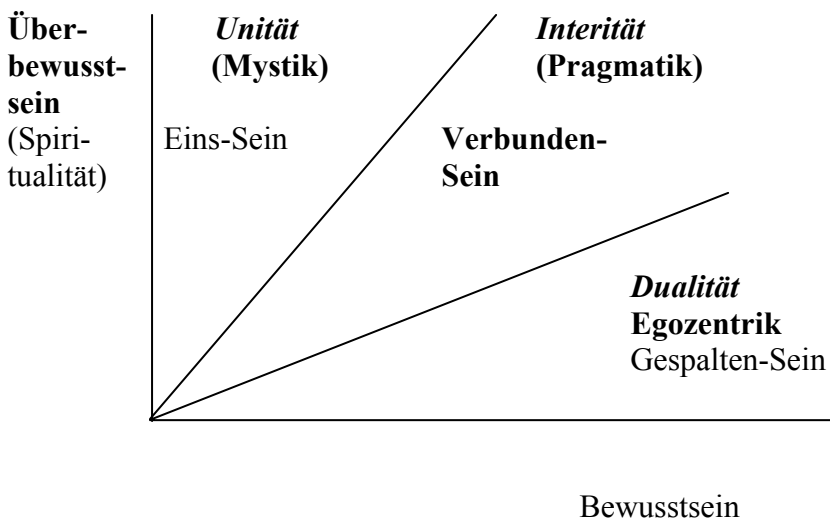
Dennoch schwingen bei Lisa am Horizont ihres Bildungsgangs durchaus auch erste ‚Schimmer‘ einer möglichen ‚Höherbildung‘ (wie sie unter anderem von Humboldt schon vorschwebte) durch. So wie bei Melissa langsam aus einem systemisch-zweckrationalen Denken ein ökologisches Bewusstsein sich Bahn bricht, so scheinen auch bei Lisa hier und da Momente einer spirituell-meditativen Existenzform durch: Etwa wenn sie bemüht ist, das eigene Ich und den eigenen Lebenszusammenhang wie ein Objekt von außen, aus der Sicht eines außenstehenden Beobachters zu sehen (so wie Broughton die Genese eines transzendentalen Ich beschreibt). **(Text 9/S. 325)** Und hier könnten sich aus ihrer Beschäftigung mit der indischen Sprache und Kultur Involutionenprozesse ergeben, die sich mildernd, aufklärend und sensibilisierend auf ihre bisherige Spirale des Bildungsgangs rückwirken könnten. Manchmal setzt sie schon an, nicht nur unglücklich, ärgerlich und aggressiv zu sein, sondern sich dieses ‚Haben‘ von Gefühlen des Unglücks, des Ärgers und des Hasses auch anzuschauen: Welche Gedanken erschaffe ich damit eigentlich? Sie sucht die Gefühle zu fühlen und ihre Rückwirkungen auf den Körper (z.B. das verzerrte Gesicht) und den Verstand (z.B. auf die paranoiden Interpretationen). Sie weiß, dass sich diese keineswegs angenehm anfühlen. Und langsam könnte eine Ahnung darüber entstehen, dass es nicht ihre Wahl ist, solche Energien in sich zu entwickeln, zumal dann, wenn sie nach einer Prüfung offensichtlich nicht der Wirklichkeit standhalten. Also muss es doch Aussichten, andere Wahlen, Wahlmöglichkeiten geben...

Das geistig-ökologische Milieu zwischen Eltern und Lisa

Dieser Bildungsgang Lisas hat eine Vorgeschichte, an der die Eltern und Geschwister (wie auch alle übergreifenden Intersphären) beteiligt sind. Was die Eltern angeht, so sind diese im Moment dabei sich mit dieser Geschichte so zu verändern, zu transformieren, dass zumindest grundlegende Voraussetzungen für eine verheißungsvollere Nachgeschichte geschaffen werden. Die anfangs einsichtsorientierten, diskutierenden bis vorwurfsvollen Interventionen, denen zeitweise kurzatmige Reaktionen bis hin zur vorhin zitierten Ohrfeige des Vaters folgten, suchen die Eltern nun in Haltungen einer mitfühlenden Gelassenheit zu transformieren: ohne die von Lisa getätigten Hass und Gewalt unter den Teppich zu kehren, ‚verzeihen‘ sie ihr diese Ausbrüche. Sie tun dies nicht aus einer onkel- oder tantenhaften Weichei-Haltung heraus, sondern um die eigene Gesundheit und Immunitätskraft zu stärken und um dadurch zwischen sich und der Tochter wieder einen größeren Zwischen- und Spielraum

entstehen zu lassen, welcher Bewegung und Begegnung, Begleitung und Beratung wieder ermöglichen könnte...

Mit Hilfe der am Beispiel Melissas schon angeführten Graphik lässt sich dieser Bildungsgang der Eltern (und andeutungsweise auch derjenige von Lisa) wie folgt deuten:



Die Eltern fliehen nicht vor der Turbulenz und Aggression der Tochter, indem sie ihren Seelenfrieden für sich dadurch suchen, dass sie eine Art Eins-Sein mit höherem transzendentelem, spirituellem, oder gar göttlichem suchen (Mystik), aber sie bleiben auch nicht mehr einfach Gefangene der Unruhen, der Depressionen und Aggressionen weder ihrer eigenen noch derjenigen Lisas. (Egozentrik: Gespalten-Sein). Vielmehr suchen sie die Sorge um sich, um ihre Gesundheit und Überlebensfähigkeit, mit der Sorge um die Umwelt, zumal der Tochter, zu verbinden. Ein doppeltes Motiv für diese Verbundenheit und die dazugehörige ‚höhere‘ intellektuelle – mal integrative, mal holistische – Redlichkeit liegt einmal in der Scham, angesichts des Unglücks der Tochter in die – dann auch geistige – ‚Leere‘ spiritueller Versenkung zu verschwinden (pervertierte Mystik) (so wie es nicht wenige Eltern tun, wie in den Houellebequx-Büchern gut nachzulesen, aber auch bei einigen hochkarätigen Managern anzuschauen: Diese setzen Zehntausende von Arbeitern in ihren Unternehmen frei und gehen anschließend nach Tibet meditieren.) und sodann in der Verachtung einer miserablen Existenz, die sich zum Spielball der Launen anderer, und sei es der eigenen Tochter, machen. Es geht ihnen nicht mehr darum, vom eigenen Leiden (Buddha) oder von der eigenen Neurose (Freud) oder von eigenen Depressionen endgültig befreit zu werden, sondern vielmehr diese im Mitgefühl mit den/der anderen zu teilen und gerade dadurch Aussichten (Wahlmöglichkeiten/Optionen) für ein besseres, solidarisch-gelasseneres Miteinander zu eröffnen.

4. Abschließung der Aufgabe:

Ist eine tragfähige und fruchtbare Begutachtung der Entwicklungs- und Bildungsgänge gelungen?

Während meiner Auseinandersetzung mit den hier beschriebenen Theorien und Geschichten ist mir etwas immer bewusster geworden, dass ich als ein *pädagogisches Paradox* bezeichnen möchte. Was seit einigen Jahrzehnten naturwissenschaftliche, mikroskopisch feinstoffliche Quantenphysik erfahren musste, nämlich dass sich mit zunehmender Nähe der Beobachter und Experimentatoren zu den Elementarteilchen auch zunehmende Unbestimmtheit und Unschärfe auftritt, stellt für die Pädagogik eine alte und alltägliche Grunderfahrung dar: Entwicklungs- und Bildungsgänge können zwar immer differenzierter und komplexer beschrieben werden, gleichwohl bleiben die heranwachsenden bildsamen Menschen, die ihre Akteure sind, letztlich ‚unausschöpfbar‘. Auch eine ‚integrale‘ Bildungsganganalyse kommt an die Integralität dieser Menschen als Subjekte nicht heran.

Mit der Einsicht in dieses pädagogische Paradox lässt sich möglicherweise, paradoxerweise, ein Erkenntnis- und Handlungsgewinn für den Pädagogen folgern: So wie der Pädagoge nicht wirken wollen müssen darf, weil er dann eine Bildungswirkung auf den selbsttätigen Heranwachsenden verfehlt, so muss auch eine pädagogische Interpretation und Beobachtung die Eigenstruktur pädagogischer Prozesse bei dem sich bildenden Menschen respektieren und die eigenen Lernprozesse genauer: Selbstorganisations- und Selbsttransformationsprozesse, befördern lernen.