

# Experienzielle Kommunikation

Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?

Tony Hofmann

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde  
der Fakultät für Humanwissenschaften  
der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Erstgutachter: Professor Dr. Roland Stein

Zweitgutachter: Professor Dr. Reinhard Lelgemann

Tag des Kolloquiums: 28.06.2016

Im Andenken an meine Großeltern

# Inhaltsverzeichnis

Vorab	9
Überblick	11
<b>I Die radikale Pluralität der Postmoderne erfordert eine radikale Autonomie in der Kommunikation</b>	<b>17</b>
<b>1 Fragen der Postmoderne</b>	<b>19</b>
1.1 Postmoderne Komplexität	19
1.1.1 Radikalität	20
1.1.2 Pädagogische Relevanz	22
1.1.3 Definition von postmoderner Komplexität	31
1.1.4 Konflikte, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen	35
1.2 Haltung statt Halt?	45
1.2.1 Relativität von Wissen	49
1.2.2 Narrativität und Bezogenheit	56
1.3 Die Haltung der Haltgebenden	59
1.3.1 Offenheit	61
1.3.2 Polaritäten	63
1.3.3 Innerer Halt	68
1.3.4 Fluide Identität	71
1.4 Radikale Autonomie	79
1.4.1 Verantwortungsübernahme	80
1.4.2 Lebendigkeit, Aktualisierung und Empathie	84
1.4.2.1 Carl Rogers	84
1.4.2.2 Erich Fromm	88
1.4.2.3 Arno Gruen	91
1.4.3 Präziser Kontakt	93
1.4.4 Radikale Autonomie ist nicht Selbstverwirklichung	97
1.5 Fragestellungen und Zielsetzung dieser Arbeit	97
1.6 Fazit	104
<b>2 Antworten der Kommunikationswissenschaft</b>	<b>107</b>
2.1 Konkreativität in der Kommunikation	108
2.2 Ein pädagogisches Rahmenmodell	115
2.2.1 Imaginäre Ebene	123

2.2.1.1	Shannon und Weaver	123
2.2.1.2	Schulz von Thun	127
2.2.1.3	Austin und Searle	133
2.2.1.4	Habermas	135
2.2.2	Symbolische Ebene	140
2.2.2.1	Aufermann	140
2.2.2.2	Mead	141
2.2.2.3	Schütz	144
2.2.2.4	Goffman	146
2.2.2.5	Watzlawick et al.	148
2.2.2.6	Luhmann	154
2.2.3	Ebene des Realen	161
2.2.3.1	Storch und Tschacher	163
2.2.3.2	Systemische Erklärungen von Veränderung	168
2.3	Fazit	172

### **3 Philosophische Reflexion 179**

3.1	Grenzen von Wissenschaft	179
3.1.1	Wissenschaft und Neues	188
3.1.2	Wissenschaft und Einzigartiges	192
3.1.3	Wissenschaft und Zufälliges	193
3.1.4	Wissenschaft und die Rolle des Körpers	195
3.1.5	Wissenschaft und fließende Übergänge	197
3.1.6	Grenzen schriftlichen Ausdrucks	198
3.2	Erste-Person-Wissenschaft	203
3.2.1	Phänomenologische Grundhaltung	207
3.2.2	Präreflexives Bewusstsein	208
3.2.3	Intuitive Annäherung	210
3.2.4	Interaktionistische Sprache	212
3.2.5	Offene Definitionen	213
3.3	Prozessphilosophie	214
3.3.1	Basismodell	217
3.3.1.1	Körper und Umwelt	217
3.3.1.2	Implizieren-und-Geschehen	220
3.3.1.3	Gestoppte Prozesse	222
3.3.1.4	Alles-durch-Alles	224
3.3.1.5	Körper und Zeit	226
3.3.1.6	Kreativität aus dem gestoppten Prozess heraus	228
3.3.2	Erweitertes Modell	230
3.3.2.1	Verhaltensraum	233
3.3.2.2	Symbolischer Raum	234
3.3.2.3	Großer, offener Raum	238
3.3.2.4	Die drei Räume des Prozessmodells im Vergleich	244
3.3.3	Prozessphilosophie und systemtheoretisches Denken	246

3.3.4	Exkurs: Prozessphilosophie und Verhaltensstörungen . . . . .	248
3.4	Methodische Schlussfolgerungen . . . . .	249
3.4.1	Integration als „offener“ Begriff . . . . .	250
3.4.2	Anforderungen an das zu entwickelnde Modell . . . . .	255
3.4.3	Die Erste-Person-Perspektive realisieren . . . . .	260
3.4.3.1	Experimente, Thesen und direkte Ansprache . . . . .	261
3.4.3.2	Thinking at the edge (TAE) . . . . .	262
3.4.3.3	Zitate von Kommunikationspartnern . . . . .	265
3.5	Fazit . . . . .	267

## **II Radikale Autonomie entfaltet sich in Kommunikationsprozessen, die von einer hohen situativen Bewusstheit gekennzeichnet sind 271**

<b>4</b>	<b>Experienzielle Kommunikation</b>	<b>273</b>
4.1	Drei Beispiele zur Einführung . . . . .	276
4.2	Grundriss eines Prozessmodells der experienziellen Kommunikation . . . . .	286
4.2.1	Innehalten . . . . .	290
4.2.2	Thematischer Rahmen . . . . .	293
4.2.3	Prozessstruktur . . . . .	295
4.2.4	Entwicklungslogik . . . . .	298
4.2.5	Schöpferisches Potenzial . . . . .	301
4.3	Fazit . . . . .	303
<b>5</b>	<b>Theoretische Integration</b>	<b>311</b>
5.1	Das schöpferische Potenzial der Gesprächssituation . . . . .	313
5.1.1	Die thematische Situation . . . . .	315
5.1.2	Originale Interaktion . . . . .	318
5.1.3	Interaktion zuerst . . . . .	323
5.1.4	Verwobenheit . . . . .	328
5.1.5	Fortsetzungsordnung . . . . .	334
5.1.6	Körperliches Erleben in experienzieller Kommunikation . . . . .	336
5.1.7	Zusammenfassung . . . . .	346
5.2	Konkreativität gelingen lassen . . . . .	347
5.2.1	Konkreativität durch präzises Verfertigen von Worten (Ich - Ich) . . . . .	347
5.2.2	Konkreativität durch experienzielles Zuhören (Ich - Du) . . . . .	355
5.2.3	Konkreativität durch Offenheit für implizierte Ziele (Ich - Gespräch) . . . . .	363
5.3	Voraussetzungen und Grenzen experienzieller Kommunikation . . . . .	374
5.3.1	Freiraum . . . . .	374
5.3.2	Angst, „Man“, Mut . . . . .	376
5.3.3	Konflikte als Potenzial für konkreativ-Neues . . . . .	380
5.3.4	Macht und Hierarchie . . . . .	387
5.4	Was experienzielle Kommunikation nicht ist . . . . .	393

5.5	Fazit . . . . .	397
<b>6</b>	<b>Praktische Integration</b>	<b>401</b>
6.1	Implikationen für die Arbeit an Hochschulen . . . . .	402
6.1.1	Abwertungsfreie Räume . . . . .	405
6.1.2	Theoriebildung . . . . .	409
6.1.3	Integratives Seminar . . . . .	413
6.2	Kommunikationswerkzeuge . . . . .	415
6.2.1	Kommunikationskompass . . . . .	415
6.2.1.1	Fragen, die ich an mich selbst richten kann (Ich - Ich) . . . .	417
6.2.1.2	Fragen, die ich an mein Gegenüber richten kann (Ich - Du) .	419
6.2.1.3	Fragen, die ich an die Eigendynamik des Gespräches richten kann (Ich - Gespräch) . . . . .	420
6.2.2	Sprachfindungskarten . . . . .	421
6.2.3	Konfliktanalyse . . . . .	423
6.3	Didaktische Prinzipien . . . . .	429
6.3.1	Prozessdidaktik . . . . .	429
6.3.2	Subjektive Didaktik . . . . .	433
6.3.3	Experienzielle Kommunikation in Seminaren und Übungen . . . . .	435
6.3.4	Experienzielle Kommunikation in Vorlesungen . . . . .	441
6.3.5	Bekannte Herausforderungen und Grenzen . . . . .	443
6.4	Fazit . . . . .	447
	<b>Essenz und Ausblick</b>	<b>451</b>
	<b>Danke!</b>	<b>459</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>461</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>480</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>481</b>

# Vorab

Diese Arbeit enthält Auffälligkeiten in ihrer Form, die sich an dieser Stelle nicht ohne Weiteres erklären lassen, deren Notwendigkeit den Leserinnen und Lesern jedoch am Ende dieser Arbeit verständlich sein wird:

1. Der Autor tritt selbst in Erscheinung und spricht im laufenden Text als „ich“ zu den Leserinnen und Lesern.
2. Am Anfang eines jeden Abschnitts steht eine kurze Kernthese, die den Gedankengang des gesamten darauffolgenden Abschnitts wiedergibt, der dann im Text selbst inhaltlich entfaltet wird. Diese Kernthesen werden durch veränderte Schrift gekennzeichnet, so dass sie vom übrigen Fließtext unterschieden werden können.
3. Es werden etwas häufiger, als es normalerweise in wissenschaftlichen Arbeiten üblich ist, wortwörtliche Zitate aus der Fachliteratur verwendet.

Die Auffälligkeiten ergeben sich aus der Logik dieser Arbeit selbst und müssen von Anfang an berücksichtigt werden.



# Überblick

Beginnen wir mit der Behauptung, dass eine wissenschaftliche Arbeit in sich konsistent, d.h. in der Lage sein muss, sich inhaltlich selbst zu tragen. Diese Behauptung soll hier die Funktion eines Axioms übernehmen, d.h. sie ist (hier) nicht weiter hinterfragbar. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass in einer wissenschaftlichen Arbeit neben sachlichen und begrifflichen Grundlagen aus bereits bestehender Literatur auch neue, eigene Gedanken der Autorin oder des Autors zur Sprache kommen sollen und müssen. Auch diese Behauptung soll (hier) nicht weiter hinterfragt werden.

Im Sinne dieser beiden Axiome lauten die beiden grundlegenden Thesen dieser Arbeit:

- (I) Die radikale Pluralität der Postmoderne erfordert eine radikale Autonomie in der Kommunikation.
- (II) Radikale Autonomie entfaltet sich in Kommunikationsprozessen, die von einer hohen situativen Bewusstheit gekennzeichnet sind.

Radikale Autonomie kann nicht (im Sinne einer Kompetenz) einmalig erlernt werden; stattdessen ist es jedoch möglich, sie als Haltung zu kultivieren. Diese Haltung wird auch im Text dieser Arbeit selbst entfaltet. Sie mündet am Ende in eine Handlungsperspektive zur (behutsamen) Anreicherung der Kommunikation in Hochschulen durch Handlungsweisen, die hier mit Hilfe des Begriffs „experienziell“ (d.h. vom Erleben der Kommunizierenden getragen) skizziert werden sollen.

Die beiden genannten Grundgedanken entsprechen dabei den beiden großen inhaltlichen Hauptteilen der Arbeit, gliedern also deren Form. Die Frage, ob der genannte Gedankengang (sowohl als Ganzes, als auch in seinen Einzelheiten) inhaltlich konsistent ist, wird hierdurch für die Leserinnen und Leser zur Diskussion gestellt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Gedanken dieser Arbeit zusammengefasst.

## **Teil I - Die radikale Pluralität der Postmoderne erfordert eine radikale Autonomie in der Kommunikation.**

### **Kapitel 1 - Fragen der Postmoderne**

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Frage, wie in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Lebens- und Arbeitswelten so gehandelt werden kann, dass dabei

- (a) sich Menschen in ihrer *Individualität* voll und ganz entfalten können,
- (b) ein kooperatives *soziales Miteinander* möglich ist und
- (c) auch sich *dynamisch verändernde (Lebens-) Situationen* angemessen berücksichtigt werden.

*Radikale Autonomie* ist dabei als eine pädagogische Haltung zu verstehen, die diese drei Merkmale zugleich realisiert. Komplexe Situationen sind in diesem Zusammenhang als Situationen zu verstehen, für die es kein Standardvorgehen (keine Metaregel, vgl. Welsch, 1988) gibt und die Speck (1997) als „chaotische“ Situationen bezeichnet. Die Arbeit fokussiert beispielhaft auf die (sonder-) pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen jungen Menschen, da die Problematiken, die unter dem Stichwort „Postmoderne“ beschrieben werden, hier besonders deutlich zum Tragen kommen. Der Schwerpunkt soll jedoch nicht auf der Arbeit mit den jungen Menschen selbst liegen. Es werden als primäre Zielgruppe dieser Arbeit *Studierende* der Pädagogik, Sonderpädagogik und anderer psycho-sozialer Studiengänge anvisiert. Wie wird es den (jetzt noch) Studierenden möglich sein, in den veränderlichen Lebens- und Arbeitswelten ihres Berufskontexts ihren eigenen (inneren) Halt (bzw. ihre berufliche Identität) immer wieder neu zu erarbeiten, um den ihnen anvertrauten Menschen ihrerseits (äußeren) Halt geben zu können (vgl. Speck, 1997; vgl. Moor, 1960)? Von dieser allgemeinen pädagogischen Frage ausgehend wird die Stoßrichtung für eine Beantwortung schwerpunktmäßig auf das Feld der Kommunikation gelegt.

## **Kapitel 2 - Antworten der Kommunikationswissenschaft**

Die drei oben genannten Merkmale (a, b, c) zusammen genommen finden sich im Begriff der Konkreativität wieder, der „Weckung der Kreativität eines Zusammenhangs oder einer ganzen Situation“ (Rombach, 2012, 391). Der Begriff wurde von Cassirer (1971) auf das Feld der Kommunikation derart bezogen, dass „die einzelnen Subjekte nicht nur das mit[teilen], was sie schon besitzen, sondern sie gelangen damit erst zu diesem Besitz. [...] Das Denken des einen Partners entzündet sich an dem des anderen, und kraft dieser Wechselwirkungen bauen sie beide, im Medium der Sprache, eine ‚gemeinsame Welt‘ des Sinnes für sich auf“ (53f). Konkreativität meint, gemeinsam etwas zu sagen, was ein Individuum alleine nicht hätte sagen können. Bezugnehmend auf Reich (2010) als Rahmenmodell lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die mit den drei im ersten Kapitel genannten Merkmalen radikaler Autonomie korrespondieren:

- (a) Eine *imaginäre* Ebene als die „Innenwelt“ eines Individuums,
- (b) eine *symbolische* Ebene als das symbolisierte soziale Miteinander und
- (c) eine *Ebene des Realen* als diejenigen Lebensaspekte, die unvorhersehbar sind und (bisher) nicht symbolisiert wurden.

Konkreativität in der Kommunikation muss folglich so erfolgen, dass in einem Gespräch alle drei Ebenen zugleich berücksichtigt werden. Es werden für die Fragestellung

relevante Theorien der Kommunikationswissenschaft diskutiert und unter diesen drei Ebenen subsummiert. Dabei wird deutlich, dass diese Theorien die Frage, wie Konkreativität in der Kommunikation gelingen kann, aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht nicht ausreichend zu beantworten vermögen.

### **Kapitel 3 - Philosophische Reflexion**

Konkreativität in der Kommunikation lässt sich wissenschaftlich nicht vollständig erfassen. Die wichtigste Grenze liegt darin, dass ein wissenschaftlicher Text seinerseits (schriftliche) Kommunikation auf der symbolischen Ebene (b) darstellt. Aufgrund dieses „blinden Flecks“ müsste sich eine zu entwickelnde wissenschaftliche Definition immer selbst vollständig mit berücksichtigen können; dies würde in einen unendlichen Regress münden. Als Ausweg aus diesem Dilemma werden die Erste-Person-Wissenschaft und Prozessphilosophie Gendlins (vgl. 2008, 2015) diskutiert. Es werden methodische Schlussfolgerungen abgeleitet: Da auch diese Arbeit ihrerseits Kommunikation *ist*, wird es möglich, am Beispiel dieser Arbeit selbst aufzuzeigen, wie durch Kommunikation konkreativ-Neues entsteht. Dies wird möglich durch ein Sichtbar-/Erfahrbarmachen eines konkreativen Entwicklungsprozesses im Verlauf des Textes selbst, mittels

- direkter Ansprache der Leserinnen und Leser dieser Arbeit,
- angeleiteter Kommunikationsexperimente, die das theoretisch Dargelegte zugleich auch erlebensmäßig erfahrbar machen,
- Einbezug von Gedanken von Kommunikationspartnern des Autors in Bezug auf die hier diskutierte Thematik („Rückkanal“) und
- der systematischen Nutzung von eigenen Kommunikationserfahrungen des Autors, die mit Hilfe der Methode „Thinking at the Edge“ (Gendlin, 2004a; Gendlin, 2004c) zu einem Modell verdichtet wurden.

Der zweite Teil der Arbeit wird unter diesem methodischen Paradigma ausgestaltet.

## **Teil II - Radikale Autonomie entfaltet sich in Kommunikationsprozessen, die von einer hohen situativen Bewusstheit gekennzeichnet sind.**

### **Kapitel 4 - Experienzielle Kommunikation**

Es wird ein Grundriss für ein integratives, prozessphilosophisch begründetes Kommunikationsmodell entwickelt. Zentraler Aspekt des Modells ist das Innehalten und Bezugnehmen auf das Erleben der je-aktuellen Gesprächssituation. Der Begriff *experienziell* („das Erleben einbeziehend“) orientiert sich am Begriff des *experiencing* (vgl. Gendlin, 1997b, 2015). Das Innehalten und erlebensmäßige Bezugnehmen eröffnet den Kommunizierenden ein schöpferisches Potenzial, welches Konkreativität in der Kommunikation zu realisieren vermag. Im Entfalten dieses Potenzials können auch Aspekte der Eigendynamik der Kommunikation (Prozessstruktur; thematischer Rahmen; Entwicklungslogik) mitthematisiert werden. Es lassen sich drei Relationen von

Kommunikation ableiten, die jeweils von Kongruenz oder Inkongruenz gekennzeichnet sein können:

- Ich in Relation zu mir selbst (Ich-Ich);
- Ich in Relation zum Gegenüber (Ich-Du);
- Ich in Relation zur Eigendynamik des Gesprächs (Ich-Gespräch).

Konkreativität in der Kommunikation (und damit die Realisierung von radikaler Autonomie) lässt sich unter Berücksichtigung dieser Relationen als das Zusammenwirken der Aspekte

- (a) „Innehalten des Individuums“,
- (b) „Eigendynamik des Gesprächs“ und
- (c) „Potenzial der Situation“

beschreiben. Diese Aspekte korrespondieren somit mit den Merkmalen der radikalen Autonomie (Kapitel 1), sowie mit den drei Ebenen, die bei konkreativen Kommunikationsprozessen gleichermaßen Berücksichtigung finden (Kapitel 2).

## **Kapitel 5 - Theoretische Integration**

Es werden systematisch Rückbezüge vom bisher entwickelten Grundriss des „Prozessmodells der experienziellen Kommunikation“ zu den im zweiten Kapitel genannten Kommunikationstheorien hergestellt. Dabei wird der Begriff der Situation reflektiert und es wird der Begriff des Erlebens aus prozessphilosophischer Sicht genauer gezeichnet, um zu zeigen, wie das Potenzial einer Gesprächssituation schöpferisch genutzt werden kann. Sodann wird aufgezeigt, wie das Gelingen von Konkreativität in der Kommunikation sich durch

- das erlebensmäßig unterfütterte Verfertigen von Worten (Ich-Ich),
- durch wohlwollendes, experienzielles Zuhören (Ich-Du) und
- durch die Offenheit für implizierte Ziele eines Gesprächs (Ich-Gespräch)

wahrscheinlicher machen lässt. Es wird zudem ein Konfliktbegriff abgeleitet, der das bisher Diskutierte integriert und schließlich eine Abgrenzung zu psychotherapeutischen Kommunikationsmodellen und zu anderen Kommunikationsarten vorgenommen.

## **Kapitel 6 - Praktische Integration**

Das sechste Kapitel der Arbeit zeichnet eine klare Handlungsperspektive. Es werden konkrete Interventionen (z.B. in Form von Fragesätzen) für Gespräche entwickelt, welche experienzielle Kommunikation initiieren und damit Konkreativität in der Kommunikation an Hochschulen wahrscheinlicher machen können. Es werden Konsequenzen für die pädagogische Haltung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Lehre gezogen, es wird das Werkzeug der *Konfliktanalyse* vorgestellt und die Möglichkeit der Verwendung von haptischen Materialien (z.B. „Sprachfindungskarten“) in Lehrveranstaltungen diskutiert. Desweiteren werden Konsequenzen im

Bereich Theoriebildung (z.B. in Forschungskontexten) gezogen. Schließlich werden auch allgemeine didaktische Prinzipien der Seminargestaltung diskutiert, die es ermöglichen, experienzielle Kommunikation an Hochschulen anzuregen. Außerdem werden bekannte Herausforderungen und Grenzen eines solchen Vorgehens benannt.

### **Essenz und Ausblick**

Es werden drei pädagogische Handlungsprinzipien für die Realisierung einer Haltung der radikalen Autonomie in konkreten Kommunikationssituationen abgeleitet. Diese Prinzipien bilden die verdichtete inhaltliche Essenz dieser Arbeit. Sie sind als Utopie im Sinne der kritischen Theorie zu verstehen (vgl. Stein und Müller, 2016, 95ff). Es ist davon auszugehen, dass die Prinzipien es aufgrund ihrer rekursiven Struktur möglich machen, gemeinsam in einen Kommunikationsprozess einzutreten, der von Konkreativität gekennzeichnet ist. Ein derartiger Prozess kann als prototypisch für gelingende Kommunikation in komplexen Situationen gelten, insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderung von Lebens- und Arbeitswelten, die im ersten Kapitel der Arbeit unter dem Begriff der Postmoderne näher beleuchtet wurde.



# **Teil I**

**Die radikale Pluralität der Postmoderne erfordert eine  
radikale Autonomie in der Kommunikation**



# 1 Fragen der Postmoderne

*Mögest du in interessanten Zeiten leben!*

Chinesischer Fluch

## 1.1 Postmoderne Komplexität

**Die radikale Pluralität der Postmoderne (über-) fordert Menschen auf einer existenziellen Ebene.**

Im Rahmen einer Staatsexamensprüfung für Lehramt in einem süddeutschen Bundesland hielt kürzlich eine Referendarin eine Lehrprobe zum Thema „Wie Muslime beten“ ab. Eine solche Probe läuft in der Regel so ab, dass eine Unterrichtsstunde gehalten wird, ein Prüfer sitzt währenddessen in einer der hinteren Bänke, beobachtet das Geschehen, macht sich Notizen und bewertet am Ende das Dargebotene mit einer Note. Diese Note hat ein starkes Gewicht für den Abschluss des Menschen, der bewertet wird; es hängt beruflich viel davon ab. Aus Sicht der geschilderten Referendarin lief eigentlich alles gut: Die Schülerinnen und Schüler waren engagiert und arbeiteten mit, didaktisch war das Vorgehen durchdacht und sinnvoll. Dies war nicht nur ihr eigener Eindruck, sondern dies wurde ihr auch vom Prüfer rückgemeldet. Dennoch wurde die Leistung der jungen Frau lediglich mit der Note 4 bewertet. Der Prüfer begründete seine Entscheidung mit dem Argument, dass die Unterrichtsstunde an sich zwar gut gelungen war, jedoch thematisch für das Leben der Schülerinnen und Schüler keine Relevanz habe. Die Referendarin fühlte sich hierdurch äußerst unfair behandelt.

Die Situation, die in diesem Beispiel geschildert wird, kann mit Hilfe des Begriffspaars *Moderne/Postmoderne* genauer nachgezeichnet werden. Während es in einer modernen Gesellschaft möglich ist, inhaltliche Grundzüge einer gesellschaftlichen Normalität zu formulieren, die für alle Personen dieser Gesellschaft gleichermaßen gelten, ist dies in einer postmodernen Gesellschaft immer weniger der Fall. Zwar gibt es auch hier verhandelbare Werte und Normen, aber es existiert keine allgemeinverbindliche Wahrheit, kein absolutes Richtig und kein absolutes Falsch. Ein prominenter Vertreter der Postmodernediskussion, Wolfgang Iser, spricht von einer „radikalen Pluralität“,

die die „Breite der Lebenswirklichkeit zu bestimmen beginnt“ (1988, 4f). Menschen der Postmoderne leben in einer existenziellen Rahmenlosigkeit. Sartre schrieb schon vor mehr als einem halben Jahrhundert: „Keine allgemeine Moral kann Ihnen angeben, was Sie zu tun haben. Es gibt keine Zeichen in der Welt“ (1962a, 19).

Während es also in einer modernen Gesellschaft durchaus legitim ist, dass ein Prüfer das Argument „wie Muslime beten ist nicht relevant für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler“ heranziehen darf, um eine Referendarin fachlich zu bewerten, ist dies, je pluraler eine Gesellschaft wird, immer weniger möglich. Denn woher kann ein Prüfer in einer pluralen Gesellschaft wissen, ob er mit seiner Behauptung Recht hat? Es gibt keinen normativen Gesamthorizont, an dem er sich ausrichten und orientieren kann. Es steht ihm kein inhaltlich- übergeordnetes Kriterium zur Verfügung, das ihm hierüber Auskunft geben könnte. Mehr noch als das: Es existiert nicht einmal ein sicheres, nicht-kritisierbares Vorgehen oder eine Regel, die besagt, wie er je zu einem inhaltlich-validen Kriterium für seine Behauptung gelangen könnte. Die „Nicht-Existenz einer Metaregel (eines obersten Prinzips, eines Gottes, eines Königs, eines jüngsten Gerichts oder auch nur einer respektablen Diskurspolizei)“ wird von Welsch als das „Herz“ des „Postmodernismus überhaupt“ (1988, 232) bezeichnet.

In den folgenden Abschnitten werden diese Gedanken genauer ausgeführt und untermauert.

### 1.1.1 Radikalität

#### **Die Postmoderne ist eine radikale Moderne.**

Die Postmoderne ist ein umfassendes Phänomen, denn sie

„taucht in den verschiedensten Bereichen auf, in Literatur, Architektur, in den Künsten ganz allgemein, in der Politik, in der Ökonomie, in den Wissenschaften, in der philosophischen Reflexion. Aufgrund der Kongruenz in diversen Bereichen ist sie nicht nur ein Schlagwort und eine Denkmode, sondern ein Grundkonzept.“  
(Gloy, 2006, 159)

Sie ist für den Begründer des Diskurses zur Postmoderne, Jean-François Lyotard (1994), und für Wolfgang Welsch, der seine Arbeit auf Lyotard aufbaut, nicht das, was nach der Moderne kommt, sondern eine Moderne, die erst zur vollen Blüte gebracht bzw. durch ihre Eigenlogik in eine Radikalität überführt wird (vgl. Welsch, 1988, 66ff). Deshalb gilt es zu unterscheiden zwischen einer neuzeitlichen und einer radikalen Moderne.

Die Neuzeit beginnt für Welsch (er nimmt dabei Bezug auf Bacon und Descartes) mit dem Eintreten der exakten Wissenschaft in die westliche Welt. Ihr Hauptkennzeichen ist ein Fortschrittsdenken, das die Herrschaft der „wissenschaftlich-technische[n] Zivilisation“ (ebd., 70) mit sich bringt. Die Neuzeit begann in dem Augenblick, in dem man

sich *entschloss*, eine radikal neue Form von Wissenschaft zu etablieren, die sich vom aristotelisch geprägten Denken abhob und nicht durch Reform und Erneuerung des Bisherigen erreichbar war: „Man kann das Alte nicht verbessern, man muß es abreißen und neu bauen“ (ebd., 71; mit Bezugnahme auf ein von Descartes geschildertes Beispiel). Das zweite Hauptmerkmal der Neuzeit ist ihr Anspruch auf Universalität. Descartes sprach von Wissenschaft als einer *Mathesis universalis*, einer Methode also, die von nun an allumfassend gültig sein sollte: „Man kann insgesamt sagen, daß die Neuzeit im gleichen Maß, in dem sie radikal neu ansetzt, auch unerbittlich vereinheitlichend, universalisierend, totalisierend ist“ (ebd., 72). Die neuzeitliche Moderne war Welsch zufolge auch die Zeit der großen Weltentwürfe. Wissenschaft und Ästhetik sollten allgemeingültig sein. Auch politische Entwürfe (z.B. die Marx'sche Weltrevolution oder Schillers ästhetischer Staat) zielten immer auf das Ganze. In der neuzeitlichen Moderne war es „nicht möglich, daß eine Wahrheit anders als mit Ausschließlichkeitsanspruch auftritt“ (ebd., 77).

Es folgten eine Reihe von Gegenbewegungen (Vico, Rosseau, Baumgarten, Schlegel, Baudelaire, Nietzsche). Insbesondere bildete die Kunst „die dauerhafteste und stärkste Fraktion“ (ebd., 74) in der Opposition gegen die Wissenschaft. Damit ergibt sich ein Bild, das die Neuzeit als ein Mit- und Gegeneinander von zwei Strömungen kennzeichnet. Es gibt eine „Rationalisierungskur“ einerseits und eine „Anti - Rationalisierungstherapie“ (ebd.) andererseits, wobei freilich die beiden Hauptmerkmale (Radikalität und Universalität) der Letzteren Erstere im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung stabilisieren, reproduzieren und sogar steigern und erweitern: „Und dies erst macht die Dynamik der Neuzeit aus“ (ebd., 75). Es lässt sich also festhalten: Der von Rationalität und Universalität geprägte Modus der Moderne setzte sich durch seine Kritik stetig fort und verfestigte sich.

Im 20. Jahrhundert tritt jedoch Welsch zufolge ein grundlegender Bewusstseinswandel ein. In der radikalen Moderne werden im Gegensatz zur neuzeitlichen Moderne „Pluralität und Partikularität nicht nur denkbar, sondern dominant und verbindlich“ (ebd.). Dieser Wandel wird eingeleitet durch drei Erkenntnisse aus den Bereichen der Physik und Mathematik, die derart grundlegend sind, dass der Anspruch auf Universalität auch im Ganzen mehr und mehr aufgegeben werden musste:

„Einsteins spezielle Relativitätstheorie hat zu der Einsicht geführt, daß es keinen praktikablen Begriff des Ganzen gibt, weil kein Bezugssystem ausgezeichnet ist. [...] Heisenbergs Unschärferelation hatte zur Pointe, daß sogar im gleichen Bezugssystem definierte Größen nicht gleichzeitig restlos genau bestimmt werden können. [...] Und schließlich hat Gödel mit seinem Unvollständigkeitssatz die jahrhundertealten Aspirationen einer *Mathesis universalis* vollends zerschlagen.“ (ebd., 77)

Es kommt daraufhin nach Welsch im Bereich der Wissenschaft zu Brüchen und immer öfters zu dem Versuch, Übergänge statt allgemeingültige Entwürfe zu schaffen. Denn es wird deutlich, dass es keine Theorie geben kann, die die gesamte Wirklichkeit zu

erfassen vermag. Der erste der beiden Stränge, die die Neuzeit konstituierten (die von Radikalität und Universalität gekennzeichnete Strömung), wird also nun nicht mehr von einer Opposition (z.B. von der Kunst) aus, sondern gewissermaßen „von innen her“ unterwandert. Statt Universalität und Ausschließlichkeit formiert sich schließlich im 20. Jahrhundert ein Zeitgeist der radikalen Pluralität. Eines der extremsten Beispiele findet sich bei Feyerabend (1976). Er bringt die Radikalität in einer berühmt gewordenen Formulierung auf den Punkt, indem er postuliert, „daß es nur *einen* Grundsatz gibt, der sich unter *allen* Umständen und in *allen* Stadien der menschlichen Entwicklung vertreten läßt. Es ist der Grundsatz: *Anything goes [...]*“ (45). Auch wenn diese Position von den meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht mitgetragen wird, da sie nahezu beliebig scheint, so erkennen wir heute doch allgemein an, dass es eine Vielfalt von Theorien und Modellen, von Paradigmen und Grundkonzepten gibt, die inkommensurabel (vgl. ebd. 368) sind. Das meint: sie sind nicht mit einem einheitlichen Maße beurteilbar oder vergleichbar.

Diese am Beispiel der Wissenschaft gezeichnete Entwicklung lässt sich auch auf viele andere Lebensbereiche übertragen (vgl. Welsch, 1988, 78f). Lyotard (1994) spricht in diesem Zusammenhang auch vom Ende der „großen Erzählungen“ (die *Mathesis universalis* Descartes' kann Welsch, 1988, 79, zufolge als deren Wichtigste angesehen werden). An die Stelle der großen Erzählungen tritt eine mannigfaltige Vielzahl von Diskursen, die je eigenen Regeln folgen bezüglich der Frage, wie sich Aussagen konstituieren und wie diese miteinander verknüpfbar sind. Jeder Diskurs hat dabei seine eigenen Normen und Kriterien für das, was als rational und als gültig angesehen wird. Lyotard beschreibt Diskurse als „Sprachspiele“, und lehnt sich damit an die Philosophie des späten Wittgenstein (vgl. 2003) an. Die Erzählungen, an denen Menschen früherer Zeiten sich orientierten, existieren in der Postmoderne zwar als solche noch weiter, sind aber am Ende selbst „partikular und lokal“ (vgl. auch Hein, 2006, 28) geworden.

### 1.1.2 Pädagogische Relevanz

#### **Die Postmodernethematik ist ein zentrales Thema für die Pädagogik.**

„Kleine Erzählungen“ (Lyotard, 1994, 15) sind nicht dauerhaft gültig und bleiben mehr oder minder relativ. Hein (2006) zeigt, dass Pluralität nicht mehr nur ein Merkmal von begrenzten Randgebieten der Gesellschaft ist: „Es gibt nicht mehr nur eine Wahrheit, die in verschiedenen Facetten zutage kommt, sondern gleich mehrere Wahrheiten, die fortan gleichberechtigt nebeneinander existieren“ (28).

Einige ausgewählte Phänomene sollen zur Einführung veranschaulichen, wie sich die postmoderne Komplexität in einer gegenwärtigen mitteleuropäischen Gesellschaft wie der deutschen zeigen kann und welche Relevanz dies für Menschen hat, die beruflich in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Feldern arbeiten oder arbeiten werden:

1. Im Bereich von Wissenschaft und Bildung wird oft von einer Wissensexplosion gesprochen, einem Anstieg der Anzahl der Veröffentlichungen, der es dem Einzelnen schier unmöglich macht, einen Überblick über ein bestimmtes Fachgebiet zu erlangen (vgl. Textor, 2012, 25ff). Menschen, die heute studieren, können sich über immer mehr Wissensgebiete Informationen verschaffen. Die Folge kann jedoch ein Hochspezialistentum sein, das mehr und mehr Details produziert und das große Ganze zunehmend aus dem Blick verlieren muss: „Selbst wenn man nur jenes Wissen bündeln will, das man benötigt um eine bestimmte Situation zu bewältigen, fehlen meist die Hilfsmittel, das bedeutsame Wissen zu sammeln und zu einer tragfähigen Synthese zu verknüpfen“ (Ropohl, 2012, 9). Dabei ist auch zu beachten, dass „Wissen an sich wertlos ist; wertvoll wird es erst, wenn es sich in einen sinnvollen Zusammenhang fügt“ (ebd.). Selbst Menschen, die sich ihr ganzes Leben lang beruflich nur mit einem ganz bestimmten, wissenschaftlichen Teilgebiet aller Veröffentlichungen beschäftigen, können ein solches immer weniger überschauen und können immer weniger Schritt halten mit dessen Entwicklungen. Luhmann (1995) schreibt etwa über den Bereich der soziologischen und psychischen Systeme: „In keinem der genannten Fächer überblickt irgendein Forscher den gesamten Wissensstand; aber so viel ist klar, daß es sich in beiden Fällen um hochkomplexe, strukturierte Systeme handelt, deren Eigendynamik für jeden Beobachter intransparent und unregulierbar ist“ (113). Wie können Berufsanfänger in den entsprechenden Berufsfeldern wissen, welche der unzähligen Denkmodelle, die in den Bibliotheken die Bücher füllen, für bestimmte Fragen der Anwendung taugen und welche nicht? Und an welchen der wissenschaftlichen Theorien können sich Lehrende bei der Planung von Hochschulveranstaltungen orientieren?
2. Im Bereich der sozialen Beziehungen ist eine Liberalisierung zu konstatieren, die es Menschen möglich macht, sehr stark ihren innersten Bedürfnissen entsprechend zu leben. Dies bringt allerdings auch ein steigendes Risiko für familiäre Entkoppelungen mit sich (vgl. Speck, 1997, 59ff). Ehen können leichter geschieden werden denn je, und es gibt unterschiedlichste Arten des Lebens-in-Beziehung. Es gibt mehr und mehr Patchworkfamilien, flexibel zusammengesetzte soziale Gebilde also, in deren Alltag unterschiedlichste Bedürfnisse aufeinanderprallen und ausdiskutiert werden. Die Möglichkeiten von künstlicher Befruchtung können Grenzen für Schwangerschaften weit über die biologischen Altersgrenzen hinaus verschieben<sup>1</sup>. Gleichgeschlechtliche Partnerschaften sind für viele Menschen schon seit Langem Normalität und traditionelle Rollenbilder haben sich vielerorts aufgelöst: „Familie ist heute kein klarer Begriff mehr“ (ebd., 59). Wenn stabile familiäre Kopplungen tendenziell wegfallen, so steigt nach Speck

---

<sup>1</sup>Laut einer Meldung von Spiegel Online (2015) war eine 65jährige Frau im Jahr 2015 nach künstlicher Befruchtung mit Vierlingen schwanger.

die Gefahr der sozialen Isolierung, der reduzierten Selbstsicherheit, der fehlenden Ausbildung eines Gewissens, des Fehlens von Regelbewusstsein und eine zu starke Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung, die belastend wirken kann (ebd., 61f). Viele Eltern müssen im Laufe eines einzelnen Tages flexibel in die unterschiedlichsten Rollen schlüpfen. Mütter wie Väter sind z.B. tagtäglich beruflich gefordert, sollen und wollen liebevolle Eltern für ihre Kinder sein und auch füreinander attraktiv und begehrenswert sein. Dem Partner, der Partnerin seine Gefühle und innersten Bedürfnisse zu offenbaren ist heute für viele Menschen selbstverständlicher denn je. Dies kann jedoch da zu Überforderung führen, wo wir mit der Kommunikation dieser Bedürfnisse dem anderen zugleich die Verantwortung dafür zuschreiben, dass diese Bedürfnisse auch erfüllt werden; dies kann auf vielfältige Weise Rollenkonflikte hervorrufen (vgl. Illouz, 2013). Bei konflikthaften Scheidungen ist es möglich, dass Kinder durch die entstehende Dynamik des (zerbrochenen) Familiensystems von einem Elternteil auf einer sehr grundlegenden psychischen Ebene entfremdet werden und dadurch großes Leid erfahren („Parental Alienation Syndrome“ - PAS; vgl. Gardner, 2010). Allgemein gesprochen wird es schwieriger, in persönlichen Beziehungen Beständigkeit zu schaffen, denn „alle Absprachen sind prinzipiell aufkündbar“ (Speck, 1997, 60). Wie schaffen es Pädagoginnen und Pädagogen beispielsweise in der Paarberatung, dass sowohl die Möglichkeiten, als auch die Herausforderungen, die die gesellschaftliche Offenheit und Toleranz in Beziehungsfragen nach sich ziehen, einen Platz finden? Wie kann so beraten werden, dass Eltern die Freiheit, ihren eigenen Lebensweg selbstbestimmt zu wählen, nutzen und genießen können, ohne zugleich mit erzieherischen Fragen überfordert zu sein? An welchen Prinzipien können sich Beratende hierfür orientieren?

3. In der Berufswahl ist ein großer Teil der jungen Menschen, die heute in Deutschland geboren werden, so frei, wie kaum Mitglieder einer Gesellschaft vor ihnen. Auch wenn die soziale Herkunft einen nicht zu vernachlässigenden Einflussfaktor für die Frage ausmacht, welchen Abschluss ein junger Mensch erreicht (Destatis, 2013), gibt es doch für junge Menschen im Vergleich etwa zur mittelalterlichen Ständegesellschaft, zu Gesellschaften der „dritten Welt“ oder zum (nach wie vor vorhandenen) indischen Kastenwesen unzählige Wahlmöglichkeiten<sup>2</sup>. Woran orientieren sich heutzutage Jugendliche, wenn sie vor der Frage stehen, was „einmal aus ihnen werden soll“? Wie können junge Menschen im Anbetracht eines unvorhersehbaren Lebensweges wissen, welcher Beruf am besten zu ihnen passt? Wie können sie sich trotz aller Unwägbarkeiten für eine Ausbildung oder ein Studium entscheiden? Wie können Erziehende dafür Sorge tragen, dass die Schullaufbahneempfehlungen, die sie für Jugendliche in ihrer Obhut geben, irgend-

---

<sup>2</sup>Für bestimmte Gruppen, etwa Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen bestehen auch in Deutschland sehr eingeschränkte Wahlmöglichkeiten.

wann bei dem jungen Menschen zu einer dauerhaften Freude am Ausüben eines Berufes beitragen werden? Wie kann in beruflichen Fort- und Weiterbildungen das vielfach diskutierte Ideal das „lebenslangen Lernens“ (vgl. Hof, 2009) so umgesetzt werden, dass sich das arbeitende Individuum nicht zwischen ökonomischen Notwendigkeiten und unerfüllbaren beruflichen Träumereien aufreibt? In einer individualisierten Kultur spiegeln sich bestimmte persönlichkeitspezifische Kompetenzen, über die ein Mensch (und nur dieser Mensch) verfügt, nicht unbedingt im groben Raster eines Abschlusses wieder, den dieser Mensch am Ende einer Ausbildung oder eines Studiums verliehen bekommt. Wie ist es möglich, berufliche Umgebungen so offen zu gestalten, dass derartige Potenziale (gerade dann, wenn sie von einem typischen, „standardisierten“ Berufsprofil abweichen) fruchtbar gemacht und voll und ganz entfaltet werden können? Wie können sie als Ressource genutzt und in kooperative Abläufe integriert werden? Und wie können Bildungseinrichtungen dafür Sorge tragen, dass Anforderungen der Wirtschaft erfüllt werden, selbst dann, wenn diese Anforderungen so stark ausdifferenziert sind, dass es manchmal nur sehr wenige Bewerber gibt, die (z.B. in Folge einer starken Spezialisierung) für konkrete Stellengesuche geeignet sind?

4. Im Bereich der Politik erleben wir internationale Verflechtungen, die die ganze Welt umspannen und höchst sensibel sind. Ereignisse wie die Anschläge des 11. Septembers 2001 in den USA zeigen, dass auch scheinbar fernes politisches Geschehen in der unmittelbaren Umgebung Auswirkungen haben kann. Auf welche Art spielen derartige politische Zusammenhänge bis in Freizeiteinrichtungen, Klassenzimmer oder berufliche Bildungsveranstaltungen hinein? Wie kann Pädagogik so gestaltet werden, dass sich ein politisches Bewusstsein herانبildet, das den ganzen Erdball in den Blick nimmt? Auch im Bereich der Wirtschaft gibt es Großkonzerne, die international tätig sind und einerseits von ihren Mitarbeitern erwarten, dass sie hervorragend ausgebildet sind und im Zweifelsfall von Kontinent zu Kontinent gerade dorthin wandern, wo sie gebraucht werden. Zeitgleich produzieren niedrigqualifizierte Teile der Erdbevölkerung Güter für die Industrienationen. Wie lässt sich diese Spannungslage Schritt für Schritt in Richtung fairer Kooperation umgestalten? Wo liegen Grenzen etwa einer einzelnen Lehrkraft in der Frage, wie weit derartige Fragen durchdrungen werden sollen? Wie gehen Pädagoginnen und Pädagogen (vor allem in deutschen Großstädten) damit um, wenn mehr und mehr Familien mit Migrationshintergrund in ihrem Arbeitsfeld auftauchen? Hein (2006) zeigt, wie schwierig es sein kann, sich der eigenen Identität sicher zu sein, wenn man in der familiären Herkunft unterschiedliche kulturelle Wurzeln miteinander vereinbaren muss. Wie ist es möglich, beispielsweise mit Einwanderern oder Kriegsflüchtlingen so zu arbeiten, dass diese die Belastungen des Eintritts in neue soziale Geflechte und in eine für sie fremde Kultur bewältigen? Wie ist es möglich, in bestimmten Bevölke-

rungsteilen einen guten Umgang mit der Angst vor dem Fremden zu finden, die aus psychologischer Sicht etwas ist, was jeder Mensch in gewissem Maße kennt, was jedoch in bestimmten (auch: politischen) Ausprägungen großen Schaden anrichten kann (vgl. Gruen, 2002)?

5. In einem Alltag, der zunehmend technisiert wird, erleben Menschen in post-modernen Lebens- und Arbeitswelten immer wieder die Konfrontation mit IT-gestützten Geräten und eine Softwareentwicklung, die rasant voranschreitet und von Individuen immer wieder aufs Neue neue Fähigkeiten verlangt. Die Fähigkeit zur Benutzung von technischen Geräten ist heute eine Kulturtechnik, die aus den westlichen Gesellschaften nicht mehr wegzudenken und oftmals lebensnotwendig ist. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: Etwa alle drei Jahre bringt die Firma Microsoft neue Versionen ihres Betriebssystems Windows und ihrer Office-Software heraus. Da diese Software weltweit stark verbreitet ist, müssen viele Menschen sich umstellen und die Bedienung etwa von veränderten Benutzeroberflächen erlernen (ob sie nun wollen oder nicht). Kann z.B. der Unterricht in Schulen mit einer solchen Entwicklung Schritt halten? Beispiel zwei: Die Deutsche Bahn hat vor einigen Jahren die Zahl (bzw. die Öffnungszeiten) der Fahrkartenschalter drastisch reduziert und stellt Automaten bereit, die keine individuellen Nachfragen erlauben. Menschen, die diese Automaten nicht bedienen können, stellt dies vor große Hindernisse, wenn sie mit dem Zug von Ort zu Ort reisen wollen. Ist es eine Aufgabe der Pädagogik, derartige Fähigkeiten zu lehren, um die gesellschaftliche Teilhabe möglichst vieler Bevölkerungsschichten sicherzustellen und somit einer schleichenden Exklusion von technisch Unbewanderten vorzubeugen? Welche Inhalte sind notwendig in der Ausbildung junger Menschen? Was ist dabei noch Aufgabe von Schule und wo gibt es Grenzen? Wo sollte Erwachsenenbildung ansetzen und wo sind deren Grenzen? Beispiel drei: Durch die Ausbreitung des Internets schwindet ein Schonraum, der Kinder und Jugendliche von allem, was an den Rändern oder außerhalb der gesellschaftlichen Normalität liegt, abschottet. Junge Menschen können heutzutage mit geringem Aufwand Zugang zu medialen Inhalten bekommen, die weit außerhalb dieses Schonraums liegen (z.B. Gewalt, Pornographie, extremistische Inhalte). Pädagoginnen und Pädagogen kommen nicht umhin, altersgerechte Antworten auf die Fragen zu entwickeln, die die Konfrontation der jungen Menschen mit den genannten Inhalten aufwirft. Hierbei ist zu vermuten, dass nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die beruflich tätigen Erwachsenen selbst von Zeit zu Zeit an ihre persönlichen Grenzen gelangen. Beispiel vier: Selbst in Studiengängen, die inhaltlich breit über Fragen von Inklusion und Exklusion diskutieren (z.B. Sonderpädagogik), kommt es vor, dass Studierende, die keinen Account beim sozialen Netzwerk *facebook* haben, aus Gruppenaktivitäten, die dem Studium dienen (z.B. Abstimmung bei gemeinsamen Referaten, Prü-

fungsvorbereitung), systematisch ausgeschlossen werden. Ein theoretisches bzw. theoretisierendes Bewusstsein über Prozesse von Inklusion und Exklusion führt also nicht automatisch zu einem bewussteren Handeln in der Praxis. Wie sollten Lehrende an Hochschulen mit derartigen „Paradoxien in sich“ umgehen?

6. Nicht nur in Unternehmen, sondern auch in (sonder-) pädagogischen und psychosozialen Institutionen gibt immer seltener die Möglichkeit, für lange Zeit in derselben Institution, auf derselben Stelle beruflich tätig zu sein. Identifikationsmöglichkeiten mit „meiner Schule“, „meiner Universität“, „meiner Firma“, „meinem Forschungsinstitut“, „meiner Praxis“ werden weniger<sup>3</sup>. Oft ist es notwendig, gemäß den eigenen, individuell sich herausbildenden Fähigkeiten, berufliche Positionen flexibel zu wechseln (vgl. Sennett, 2000). Hierzu ist es auch üblich, dass Berufstätige Phasen der Selbstständigkeit durchlaufen, eigene Ideen und Projekte entwickeln (dabei durchaus auch scheitern und aus Fehlern lernen), Zusatzausbildungen oder Zweitstudien absolvieren usw.. Diese Phänomene des beruflichen Alltags spiegeln ein allgemeines gesellschaftliches Prinzip wider: „Zeitgenössische Gesellschaften sind nicht mehr nach hierarchischen Ordnungskategorien und wertrationalen Prinzipien organisiert, sondern beruhen auf der losen Kopplung autonomer Funktionsbereiche und dem spontanen Zusammenwirken intelligenter Handlungseinheiten“ (Heidbrink, 2008, 142). Einen Versuch, dem „Chaos“ im Berufsleben entgegenzusteuern, bieten z.B. Betriebskindergärten, Halbtagsstellen oder die Möglichkeit, ein Home Office zu betreiben. In all dem ist es in immer stärkerem Maße notwendig, sich gut miteinander abzustimmen. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen beruflich Tätige, um miteinander zu kooperieren? Wie können diese Kompetenzen in Studium und Ausbildung gelehrt, trainiert und/oder gemeinsam erarbeitet werden?
7. Die Innovativität eines Systems stellt nicht nur in der „freien Wirtschaft“, sondern auch in Forschungskontexten einen entscheidenden Faktor für dessen langfristiges Weiterbestehen dar. Auch ein (Teil-) System einer Forschungseinrichtung, ein Institut oder ein Lehrstuhl, kann sich gerade dann (im fachlichen Diskurs, aber auch bei der Einwerbung von finanziellen Mitteln) bewähren, wenn es auf sich verändernde Situationen jederzeit frische und innovative fachliche Antworten zu finden vermag. Eine hohe fachliche Heterogenität in den entsprechenden Teams kann hierfür als eine grundlegende Ressource angesehen werden. Gerade sehr heterogen zusammengesetzte Teams bergen ein hohes Potenzial, schlagkräftigen Argumente im fachwissenschaftlichen Diskurs zu generieren, denn dann ist es möglich, Verbindungen und Übergänge (vgl. Welsch, 1988, 296) zwischen unterschiedlichen Wissenschaftstypen oder Fachverständnissen zu schaffen. An-

<sup>3</sup>So sieht es in Deutschland z.B. das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (Wisszeitvg) vor, dass die Verträge wissenschaftlicher unpromovierter Mitarbeiter an Hochschulen zunächst grundsätzlich auf sechs Jahre befristet sind; nur bei Promotion und bei der Betreuung von Kindern kann sich dieser Zeitraum verlängern (vgl. BMJV, 2015b).

dererseits jedoch ist es möglich, dass unterschiedliche Werthaltungen, die sich auf unterschiedliche Rationalitätstypen (im Sinne Welschs; vgl. auch Abschnitt 1.2.1) zurückführen lassen, in Teams Konflikte hervorrufen, da bei steigender Heterogenität auch in den routinemäßigen Abläufen des Alltags Reibung erzeugt wird. Auch berufsbezogene Reifungs- und Wachstumsprozesse einzelner Personen, die in innovationsfreundlichen und wertschätzenden Umgebungen evoziert werden (was zunächst begrüßenswert ist), gehen im sozialen Miteinander nicht unbedingt völlig glatt und unauffällig von statten. Wie also kann berufliche Heterogenität als kreative Ressource maximal genutzt werden, wenn es darum geht, im fachlichen Diskurs Neues zu entwickeln? Wie können berufsbezogene Wachstumsprozesse im sozialen Ganzen so integriert werden, dass die Stabilität des Systems nicht grundlegend gefährdet wird? Und wie kann dabei die Reibung, die eine hohe Heterogenität durch unterschiedlichste Herangehensweisen an routinemäßige Gemeinschaftsaufgaben mit sich bringt, im Alltag minimiert werden? Welche Kompetenzen benötigen die beteiligten Personen?

8. Die Verabschiedung der UN-Menschenrechtskonvention „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ im Jahr 2006 (vgl. Institut für Menschenrechte, 2015) hat in Deutschland vielerorts zur Folge, dass unterschiedlichste Schülerinnen und Schüler gemeinsam in Regelschulen unterrichtet werden können. Die Heterogenität in Schulklassen steigt damit, und die Arbeit von Lehrkräften wird differenzierter. Eine mögliche (beispielhafte) Umsetzung heterogenen Unterrichts erfolgt im sog. Rügener Inklusionsmodell (RIM; vgl. Diehl, Mahlau, Voß und Hartke, 2012) so, dass alle Schüler, ob mit oder ohne Förderbedarf, gemeinsam eine Grundschule besuchen. Dabei kommt der US-amerikanische „Response to Intervention-Ansatz“ (RTI; vgl. National Center on Response to Intervention, 2010) zur Anwendung, der folgendes Prinzip verfolgt: „With RTI, schools use data to identify students at risk for poor learning outcomes, monitor student progress, provide evidence-based interventions and adjust the intensity and nature of those interventions depending on a student’s responsiveness, and identify students with learning disabilities or other disabilities“ (ebd., 4). Im Abschlussbericht der Rügener Umsetzung (vgl. Voß et al., 2015) werden sehr viele positive Resultate genannt, die zu würdigen sind. Zugleich ist bei all dem zu bedenken, dass eine (zu) stark evidenzbasierte Ausrichtung von Unterricht auch Nachteile haben kann: Das, was empirisch messbar ist, wird in solch einem Ansatz vorrangig vor allem anderen wahrgenommen und wird deshalb auch besonders stark beachtet. Wie jedoch verhält es sich mit Faktoren, die sich nicht ohne Weiteres durch Zahlen erheben lassen, die aber für pädagogische Arbeit eine essenzielle Rolle spielen (z.B. veränderliche Stimmungen und Atmosphären in der Klasse)? Wie verhält es sich mit individuellen Besonderheiten eines einzelnen Schülers, die nur individuell als Ressource genutzt werden können und sollten,

die aber aufgrund eines (zu) stark evidenzbasierten Blicks gar nicht erkannt werden? Weiterhin werden durch die Ausrichtung auf durch Zahlen belegbare pädagogische Ziele alle anderen Arten von Zielen von vornherein ausgeklammert. Es besteht die Gefahr, dass durch die Formulierung von „optimalen“ Endresultaten auf den entsprechenden Skalen uniforme Ziele gesetzt werden, die am Ende eben doch für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten, was der Grundidee der Inklusion ja gerade widerspricht. Zudem besteht das Risiko eines „Generalverdachts“, wenn ganze Schulklassen von vornherein „Prävention“ benötigen, was in ungünstigen Konstellationen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung geraten kann (vgl. „Etikettierung“ bei Seitz, 1992; vgl. auch Stein, 2015, 71). Wie also ist es möglich, die Vorteile evidenzbasierter Verfahren sinnvoll zu nutzen, ohne dass die Gefahren und Risiken konkrete maladaptive Auswirkungen haben? Wie können im Alltag einer Schule gute Entscheidungen dafür getroffen werden, ob konkrete Modelle (wie z.B. das RTI-Modell) Anwendung finden sollen, und in welchen Grenzen dies möglich ist? Und wie können sich kooperierende Lehrkräfte in inklusiven Settings immer wieder aufs Neue auf Handlungsleitlinien verständigen, die (je nach Unterrichtssituation) „wirklich passen“, ohne dabei allzu stark auf durch Zahlen vorgegebene Ziele zu fokussieren?

Der Beispiele ließen sich noch viele finden.<sup>4</sup> Was zeichnet die bisher skizzierten Phänomene besonders aus? Zentrale Merkmale all dieser Beispiele sind:

- Es existiert eine hohe *Vernetztheit* unzähliger Teilprozesse (oder Personen) in gesellschaftlichen Systemen (oder Gruppen).
- Eine langfristige und konkrete Planung wird schwieriger - es sind *schnelle und flexible Reaktionen* gefordert. (Für Lyotard prägen Prinzipien der „Kurzfristigkeit“ oder des „zeitweiligen Vertrags“ die Fortentwicklung der sozialen Interaktionen in beruflichen, affektiven, sexuellen, kulturellen, familiären, internationalen Bereichen sowie in politischen Angelegenheiten einer postmodernen Gesellschaft, vgl. 1994, 191).
- Speck spricht deshalb von einem zu Viel an Eigenverantwortung, auf das der Einzelne nicht vorbereitet ist, und deren Grund in der *steigenden Zahl der Entscheidungen*, die er als Einzelner zu treffen hat, gesehen werden kann (1997, 53). Dabei sind „die realen Möglichkeiten, Leben zu verwirklichen, [...] allzu vielfältig und unsicher geworden“ (ebd., 158).

Vernetztheit, Schnelligkeit und ein „zu Viel an Vielfalt“ können lähmen. Schwartz und Ward (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „explosion of choice“ (87). Wenn Menschen große Wahlfreiheit haben, können sie jede Entscheidung auch bereuen,

<sup>4</sup>Die vorliegende Arbeit hat nicht das Ziel, konkrete Lösungen für all die bisher aufgeworfenen Fragen zu entwickeln, sondern es geht um Überlegungen dahingehend, *auf welche Art* sich solche Lösungen gemeinsam finden oder entwickeln lassen. Sie stellt gewissermaßen den Versuch dar, eine Art von „Kommunikations-Betriebssystem“ dafür zu schaffen, wie derartige, komplexe Fragestellungen gemeinsam angegangen werden können.

da all die anderen Möglichkeiten nach der Entscheidung nicht mehr erreichbar sind. Dies erzeugt aus sozialpsychologischer Sicht den Druck, jederzeit gute Entscheidungen treffen zu müssen. Sowohl zu wenig, als auch zu viel Wahlfreiheit kann deshalb zu einer verminderten Lebenszufriedenheit und zu Handlungsunfähigkeit führen (ebd.)<sup>5</sup>.

Die psychologischen Charakteristika einer derartigen Überforderung lassen sich auch empirisch aufzeigen. Die von der Arbeitsgruppe um Baumeister (vgl. Baumeister et al. 1998; Baumeister et al., 2000; Baumeister, 2003) entwickelte Theorie der „ego depletion“ macht aus sozialpsychologischer Sicht deutlich, dass die „Willenskraft“, also die Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zu treffen, eine limitierte Ressource darstellt. Wie ein Muskel ist diese Ressource trainierbar, aber auch erschöpfbar. Das heißt: Je mehr Entscheidungen pro Tag ein Mensch zu treffen hat, desto eher ist sein „Ich“ „depleted“, also ausgeschöpft oder ausgelaugt. Insbesondere, wenn es darauf ankommt, kognitive Selbstkontrolle aufzubringen oder Willenskraft aufzuwenden, sinkt daraufhin die Fähigkeit, in nachfolgenden Situationen andere kognitive Aktivitäten gleich gut auszuführen. Die Ressource kann sich zwar grundsätzlich wieder regenerieren; hierfür sind jedoch Ruhephasen notwendig (z.B. Schlafphasen, körperliche Aktivität, Meditieren). Beachtenswert in diesem Zusammenhang ist auch, dass sich durch eine erhöhte Selbstkontrolle das subjektive Zeiterleben verzerren kann (Vohs und Schmeichel, 2005): Menschen, die über einen längeren Zeitraum Selbstkontrolle aufgebracht haben, glauben, dass der Zeitraum, in dem dies geschah, länger andauert, als Menschen, die im gleichen Zeitraum keine Selbstkontrolle aufbringen. Dies jedoch verringert die Wahrscheinlichkeit dafür, dass weiterhin Selbstkontrolle aufgebracht wird und hat somit eine paradoxe Wirkung (immer drastischere Abnahme von „Willenskraft“).

Die Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen, spielt bei vielen Aufgaben im pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Feld eine entscheidende Rolle, was anhand der oben genannten Beispiele deutlich wird. Je komplexer die Wirklichkeit ist, in der Menschen miteinander leben und arbeiten, desto größer ist die Anzahl der zu bedenkenden Details und desto schwieriger wird es für den Einzelnen, gut zu entscheiden. Dass dies nicht nur für eher „banale“ Alltagsentscheidungen (wie etwa die Wahl zwischen zwei Sorten von Waschmittel) relevant ist, zeigen Yam et al. (2014). Sie machen deutlich, dass auch die Güte ethischer Entscheidungen davon abhängt, wieviel kognitive Kapazität ein Mensch im jeweiligen Augenblick zur Verfügung hat. Mit der Steigerung der Wahrscheinlichkeit von „ego depletions“ steigt aus sozialpsychologischer Sicht die Gefahr eines misslingenden soziales Miteinanders. Insofern ist die Postmodernethematik durch ihre indirekten Auswirkungen ein zentrales Thema für die Pädagogik.

---

<sup>5</sup>Auch die Anomie-Theorie geht davon aus, dass ein zu Wenig an Regeln und ein zu Viel an Wahlfreiheit in gesellschaftliche Desintegrationsprozesse münden kann (vgl. Stein, 2015, 104, in Anlehnung an Durkheim, 1966). Was Schwartz und Ward auf einer psychischen Ebene formulieren, wird von Durkheim gewissermaßen analog auf gesellschaftlicher Ebene beschrieben.

Es lässt sich festhalten: Die gegenwärtige Gesellschaft wird immer vernetzter, komplexer und dynamischer (vgl. Gloy, 2006, 16). Die Merkmale der Postmoderne stellen zugleich pädagogische Herausforderungen dar. Werden diese nicht ernst genommen, so ist es möglich, dass

„die schrankenlose Steigerung der Vielfalt an Lebensformen, Handlungsmustern, Denktypen, Einstellungen, das ungebremste Wachstum an Differenzierungsmöglichkeiten im Alltag wie in der Wissenschaft, im theoretischen wie im praktischen Bereich [...] zu einer phlegmatischen Haltung [führt]. Die differentiellen Möglichkeiten neutralisieren sich, gehen über in den Zustand der Indifferenz, der einem Rauschen gleicht.“ (ebd., 190, mit Bezug auf Baudrillard, einen weiteren Theoretiker der Postmoderne)

### 1.1.3 Definition von postmoderner Komplexität

**Postmoderne Komplexität beginnt an derjenigen Schwelle, ab der die relevanten Facetten der Alltagswirklichkeit für den Einzelnen nicht (mehr) ausreichend erfassbar und verarbeitbar sind, um rational begründetes, autonomes Handeln zu ermöglichen.**

Natürlich ist die Postmoderne, genau wie die Moderne (oder andere „Epochenbezeichnungen“), zunächst nicht mehr, als ein begriffliches Konstrukt. Operiert man mit derartigen Begriffen, so ist es ratsam, nicht der Versuchung zu verfallen, eine neuerliche „große Erzählung“ etablieren zu wollen. Eine große Erzählung, die nun ihrerseits Glauben machen will, dass alles in der Welt plötzlich unüberschaubar und beliebig geworden ist.

Eine sinnvollere (und gewissermaßen auch „bescheidenere“) Verwendung der beiden Begriffe zielt lediglich darauf ab, ein Phänomen behutsam einzukreisen, um darüber reflektieren zu können. Nimmt man hierfür die Beispiele des vorherigen Abschnitts als Ausgangspunkt, so lassen sich prinzipiell sehr unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen. So könnte man z.B. die Fragen diskutieren, ob das Phänomen „Postmoderne“ tendenziell eher von Menschen in Großstädten erlebt wird, als von Menschen, die in ländlichen Gebieten leben. Eher von Menschen in jüngeren Lebensaltern, die „holprig“ gerade ins Berufsleben einsteigen, als von älteren, die aufgrund ihrer jahrelangen Erfahrung einen (relativ) sicheren Job haben. Eher von technisch versierten, die sich in ihrer Freizeit in sozialen Netzwerken aufhalten und in Internetforen neue Kontakte knüpfen, als von technisch unversierten, die lieber in der Kneipe um die Ecke auf die immer gleichen Bekannten treffen. Nicht alle Lebenswelten in einer Gesellschaft wären dieser Sichtweise nach also postmodern. Man könnte auch, des Weiteren, schlussfolgern, dass Moderne und Postmoderne sich mischen und fließend ineinander übergehen. Wenn etwa eine Familie (sagen wir, z.B.: drei erwachsene Geschwister, zwei davon mit Lebenspartner, eines ohne, die Eltern der drei, sowie ein einjähriges und ein fünfjähriges

Enkelkind) bei einer kleinen Geburtstagsfeier zusammenkommt, so kann es sein, dass dabei gleichzeitig bestimmte Familienmitglieder in einer modernen Welt leben, eines vielleicht sogar in einer „vormodernen“ Welt (weil es bestimmte Dinge noch gar nicht wahrnehmen kann), und andere hingegen sind von den Spezifika des Phänomens „Postmoderne“ voll und ganz durchdrungen. Es kann weiterhin sein, dass das jeweils spezifisch Moderne bzw. spezifisch Postmoderne an der eigenen Lebenssituation oder an der der anderen Familienmitglieder ganz unterschiedlich wahrgenommen wird - der eine mag es genießen, der andere mag darunter leiden, und auch dies wiederum kann sich innerhalb von wenigen Monaten ändern. Postmoderne Komplexität zeigt sich also nicht als universales Phänomen, das gleichermaßen für alle und jeden gilt, sondern eher als ein In- und Miteinanderverwobensein unterschiedlichster Lebenswelten in einem pluralen Miteinander, das sehr differenziert betrachtet werden sollte.

Des Begriff der Lebenswelt war zunächst ein rein phänomenologischer Begriff, der in der Philosophie Husserls (vgl. 1996) verwendet wurde, um eine „primordiale“ (also ursprüngliche, zuerst seiende) Alltagswelt zu beschreiben, die von der Welt der Wissenschaft abgegrenzt werden kann. Der Begriff wurde im Bereich der Sozialen Arbeit von Hans Thiersch (z.B. 1995) als „Lebensweltorientierung“ etabliert, um die sozialen Alltagsprobleme von Hilfebedürftigen zu fokussieren und deren Eigenbewältigung im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu ermöglichen.

Wichtigstes Merkmal einer lebensweltorientierten pädagogischen Arbeit ist es nach Hiller (2014), anzuerkennen,

„dass das Handeln der Menschen, ihrer Interessen, ihre Präferenzen und ihre Aversionen, ihr Geschmack und ihre Gefühle durch ihre jeweilige Lagerung im sozialen Raum geprägt und durch ihre ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen entscheidend bestimmt ist [...]: In solchermaßen konditionierten Lebensvollzug entsteht jener Habitus, der auch das künftige Denken, Wollen, Fühlen und Handeln prägt.“ (ebd., 147)

Für Bourdieu ist der Habitus das „Wesen“ dieses Menschen, sein „Lebensstil“, der als seine verinnerlichte Soziabilität vorbewusst (also ohne explizit benannte Regeln) gelebt und weitergegeben wird (vgl. 1998). Habitus ist als solcher zunächst neutral zu sehen, d.h. weder gut noch schlecht. In pluralen Gesellschaften nun mischen sich unterschiedlichste Lebenswelten und gehen fließend ineinander über, und damit auch die von Hiller beschriebenen Denk-, Wollens-, Fühl- und Handlungsweisen der einzelnen Menschen. Sieht man den Habitus als etwas grundsätzlich Wertvolles an, als Ressource, die ein Mensch in die Gemeinschaft einbringen kann, so wird in stark durchmischten sozialen Gemeinschaften, ganz allgemein gesprochen, das pädagogische Handeln komplexer. Speck (1997) bezeichnet eine solche Situation in Anlehnung an die (v.a. naturwissenschaftliche) Forschung im Bereich der nichtlinearen Systeme mit dem Begriff des „Chaos“. Lebenswelten sind im Bereich der Pädagogik, Sonderpädagogik und in psycho-sozialen Berufsfeldern zugleich auch Arbeitswelten. Wie also

wissen beruflich Tätige, die sich in ihrer Arbeitswelt mit diesem „Chaos“ konfrontiert sehen, im Einzelfall, was sie tun sollen? Wie können sie einen Orientierungsrahmen selbst finden oder erfinden, wenn etablierte Standard-Vorgehensweisen mit steigender Durchmischung nicht mehr greifen oder unangemessen wären?

Die lebensweltliche Wirklichkeit, die in einer derartigen Situation entsteht, ist von Kommunikation durchtränkt, zu einem großen Teil von Kommunikation erst geschaffen. Lebenswelterfahrung wird ja gerade in Sprache ausgedrückt und verstehbar. Auch aus systemtheoretischer Sicht lässt sich zeigen, dass die Komplexität in Lebens- und Arbeitswelten als eine Folge der unaufhaltsam voranschreitenden Ausdifferenzierung von sozialen Funktionssystemen angesehen werden kann (vgl. Luhmann, 1987). Dies gilt auch für (sonder-) pädagogische und psycho-soziale Berufsfelder. Welche zentrale Rolle Sprache in all dem spielt, wird deutlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche Funktion die Sprache bereits in der frühkindlichen Entwicklung einnimmt:

„Alle Welterkenntnis des Menschen ist sprachlich vermittelt. Eine erste Weltorientierung ergibt sich im Sprechenlernen. Aber nicht nur, daß die Sprachlichkeit unser In-der-Welt-Sein artikuliert, sie artikuliert am Ende den gesamten Bereich von Welterfahrung. Die Sprache ist daher das fundamentale Medium des Selbst- und Weltverständnisses.“ (Gloy, 2006, 119)

In späteren Phasen der menschlichen Entwicklung kommt (v.a. in Industrienationen) noch die Schrift hinzu. Die von Luhmann beschriebene Ausdifferenzierung von Funktionssystemen wird gerade durch die Verwendung von Schrift auf den Gipfel getrieben, da Schrift sowohl die Wahrscheinlichkeit für einen Dissens erhöht und zugleich auch einen fruchtbaren Austausch fördert (vgl. Luhmann, 2002, 307): Was „schwarz auf weiß geschrieben steht“, lässt sich leichter kritisieren und erzeugt damit den Druck, den eigenen Standpunkt von vornherein besseren Argumenten zu untermauern, um die „Wahrscheinlichkeit eines Neins [...] durch Gegenmaßnahmen zu überbrücken“ (ebd.).<sup>6</sup>

Lebenswelten sind also nicht nur materielle Umwelten - sie sind auch soziale Umwelten, die Menschen mit Hilfe von Schrift und Sprache erschaffen. Derartige aus Kommunikation bestehende Umwelten sind um ein Vielfaches komplexer, als die rein physikalischen Umwelten, in denen Menschen leben. Dabei verändern sie sich beständig und wirken auf die rein materiellen Umwelten zurück. Der Medientheoretiker McLuhan machte bereits in den 1960er Jahren deutlich, dass die aus Kommunikation bestehenden Welten „keine passiven Hüllen, sondern aktive Prozesse“ (2011, 68f) sind. Luhmann (1997, 213) spricht gar von einer Realität zweiter Ordnung, die die erste, die sichtbare und (im wörtlichen Sinne) begreifbare Realität überlagert. In welcher Realität also geschieht Pädagogik und Psychotherapie in der Postmoderne? Welche Wirklichkeit ist es, innerhalb derer die hier tätigen Personen professionell handeln?

Die vorliegende Arbeit orientiert sich zur Beantwortung dieser Frage an einem Wirklichkeitsbegriff, den man als „Wirklichkeit der Alltagswelt“ (Berger und Luckmann, 2009, 24) fassen kann:

---

<sup>6</sup>vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6

„Ich erlebe die Alltagswelt im Zustande voller Wachheit. Dieser vollwache Zustand des Existierens in und des Erfassens der Wirklichkeit der Alltagswelt wird als normal und selbstverständlich von mir angesehen, das heißt, er bestimmt meine normale, 'natürliche' Einstellung.“ (ebd.)

Alltagswirklichkeit lässt sich demgemäß durch folgende Merkmale genauer charakterisieren (vgl. ebd., 24ff):

- Sie wird als Ordnung von Objekten wahrgenommen; ihre Phänomene scheinen objektiviert, d.h. unabhängig von meiner eigenen Wahrnehmung zu sein.
- Die Alltagswirklichkeit lässt sich als eine mit anderen Menschen intersubjektiv geteilte Welt beschreiben. Dieses Merkmal trennt sie scharf von anderen Wirklichkeiten, deren Menschen sich bewusst sein können (z.B. imaginative Wirklichkeiten).
- Es gibt einen „Pool“ an gemeinsam-geteilten Wissensstrukturen, die sich als „Jedermannswissen“ (ebd., 26) bezeichnen lassen. Auf diesem Wissen bauen im sozialen Miteinander die Routinen des Alltags auf.
- Die Alltagswirklichkeit *ist* einfach, ohne dass sie gesondert verifiziert werden müsste. Sie entfaltet als solche eine „selbstverständliche, zwingende Faktizität. Ich *weiß*, daß sie wirklich ist“ (ebd.).
- Sie ist raumzeitlich geordnet. In ihrer räumlichen und zeitlichen Struktur wird es möglich, „daß die Zone meiner Handhabung sich mit Zonen der Handhabung anderer überschneidet“ (ebd., 29). Insbesondere die Zeitstruktur der Alltagswelt ist von einer Faktizität, auf welche ich mich mit meinen Absichten und Handlungen abstimmen muss.
- Sprache durchdringt die Alltagswirklichkeit als das zentrale „Koordinatensystem meines Lebens in der Gesellschaft“ (ebd., 25), d.h. sie füllt die Alltagswirklichkeit mit sinnhaften Zusammenhängen und Objekten.

Diese Beschreibung mutet zunächst an als ein Gegen-Erleben zu Komplexität: Eine so definierte Alltagswirklichkeit wirkt schlicht und geordnet. Dabei darf man jedoch nicht vergessen, dass jede Alltagswirklichkeit, in der Menschen leben, komplex ist und es auch schon immer war (auch in modernen und vormodernen Gesellschaften). Wo also liegt der Punkt, ab dem die „normale“ (schon immer vorhandene) Komplexität der Alltagswirklichkeit zu einer *postmodernen* Komplexität wird?

Nimmt man den Begriff „Wirklichkeit“ wörtlich, dann ist Wirklichkeit das, was „im Wirken, durch Handeln geschehend“ (Kluge und Seebold, 1999, 893f) ist. Mit Schad (2012) lässt sich zeigen, dass die Handlungsfähigkeit eines Menschen von der Ausübung von Bewusstseinsfunktionen abhängig ist. Das meint: Um handlungsfähig zu sein, braucht ein Mensch „die Möglichkeit, jene reflexive Distanz herzustellen, die es ihm erlaubt, Entwicklungsverläufe als Ereignisse der Selbstgestaltung zu erleben und zu

begreifen und damit zur Selbstgewissheit autonomer Handlungen zu gelangen“ (ebd., 294).

Dies wird in postmodernen Lebenswelten immer schwieriger. Schad weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Schwierigkeiten

„insbesondere für die soziale Welt [gelten], für die durch den Menschen verursachte und geschaffene Welt. Es sind nicht nur die technischen Möglichkeiten blitzschneller weltweiter Kommunikation mit allen Implikationen erlebter Zeitbeschleunigung – es sind vor allem die tatsächlichen Folgen politischer, finanzpolitischer und sozialpolitischer Art, die eine Komplexität von Wirklichkeit aufscheinen lassen, die noch vor wenigen Jahren nicht vorstellbar war. Die Erfassung und Verarbeitung derartig gigantisch verwobener Strukturen ist dem einzelnen Menschen nicht mehr möglich.“ (ebd., 297)

Insbesondere in einer von hoher Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft ist dieses Kriterium mehr und mehr erfüllt. Postmoderne Komplexität lässt sich daher (in Anlehnung an Schad, sowie an Berger und Luckmann) definieren als *diejenige Schwelle, ab der ein einzelner Mensch die (für ihn) relevanten Facetten der Alltagswirklichkeit nicht mehr alleine erfassen und verarbeiten kann, um rational begründetes, autonomes Handeln zu ermöglichen.*

Wenn in dieser Arbeit fortan von postmodernen Lebens- und Arbeitswelten die Rede ist, dann soll damit also keine neuerliche, universalisierende „große Erzählung“ geschaffen werden, die von der „unüberschaubaren, neuen Zeit“ handelt, sondern es geht lediglich darum, im Lebens- und Berufsalltag die eben definierte Schwelle zu markieren. Auf diese Weise wird es möglich, sehr präzise darüber nachzudenken, wie sich das Überschreiten dieser Schwelle auf (sonder-) pädagogisches und psychologisch-soziales Handeln auswirkt.

#### 1.1.4 Konflikte, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen

**Die Wahrscheinlichkeit für Konflikte, für Verhaltensauffälligkeiten und für psychische Störungen steigt in Lebens- und Arbeitswelten, die von postmoderner Komplexität gekennzeichnet sind.**

In dieser Arbeit wird immer wieder am Beispiel der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen das komplexe Zusammenspiel diskutiert werden, in dem sich das Phänomen der Postmoderne konkret auf pädagogische, sonderpädagogische und psycho-soziale Problemstellungen auswirken kann. Das Beispiel der „Verhaltensauffälligkeiten“ eignet sich für eine solche Diskussion besonders gut. Denn die Arbeit mit verhaltensauffälligen jungen Menschen geschieht gerade auf der feinen Grenzlinie zwischen dem, was gemeinhin als „normal“ und dem, was als „nicht normal“ bezeichnet wird. Effekte, die in den bisherigen Abschnitten unter den Begriffen „radikale Pluralität“, „Vielfalt“, „Differenz“, „Unüberschaubarkeit“ usw. diskutiert wurden, dürften

sich gerade auf dieser Grenzlinie besonders deutlich und markant zeigen. Wie also lässt sich eine inhaltliche Klammer um die drei Begriffe „Postmoderne“, „Komplexität“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ ausbuchstabieren?

Einen Ausgangspunkt für derartige Überlegungen liefert der Gedanke, dass plurale Weltentwürfe und Handlungsmuster zu einem häufigerem Vorkommen und zu einer Verschärfung von Konfliktsituationen führen können (vgl. Gloy, 2006, 160). Benner (2005) formuliert sechs Grundphänomene menschlicher Koexistenz: Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion. Die Verständigung in jedem dieser Bereiche erfolgt nach Benner heutzutage meist nicht mehr in einem schlichten Weiterführen einer Tradition, sondern im Kontext einer verändernden Aneignung (ebd., 21). Gerade die Frage, *auf welche Weise* sich diese verändernde Aneignung ereignet und ereignen soll, setzt zahlreiche Konfliktpotenziale frei.

Die Herausforderungen, die mit der Veränderung einhergehen, betreffen daher *gleichermaßen* die Menschen, die beruflich in (sonder-) pädagogischen und psycho-sozialen Feldern tätig sind, sowie deren Klientinnen und Klienten, Schülerinnen und Schüler, zu Betreuende, usw.. Vom Risiko, aufgrund von Überforderung durch Veränderungen in ein „indifferentes Rauschen“ (Gloy) oder auch in Konfliktsituationen hineinzugeraten, sind daher (einerseits) Kinder und Jugendliche selbst betroffen, und zugleich auch (andererseits) die in den entsprechenden Feldern Berufstätigen (samt der Studierenden, die sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten). Man könnte gewissermaßen von einer *Verdopplung* des Risikos (professionell Tätige und Kinder und Jugendliche zugleich) sprechen.

Es lassen sich außerdem zwei unterschiedliche „Wirkrichtungen“ ableiten, die das Risiko von der einen Gruppe jeweils in die andere hinein, und auch umgekehrt, fortsetzen können:

- von den Problematiken bei Berufstätigen hin zu den Kindern und Jugendlichen („top-down“) und
- von den Kindern und Jugendlichen hin zu den Berufstätigen („bottom-up“).

Diese Gedanken sollen nun genauer ausgeführt werden.

Die Konstruktion von pädagogischer und psycho-sozialer Alltagswirklichkeit (im Sinne von Berger und Luckmann, 2009; vgl. Abschnitt 1.1.3) erfolgt oftmals aufgrund von Sprache und Schrift, in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und in der Reflexion von beruflichen Situationen. Sie kann aufgrund von asymmetrischen Machtverhältnissen eine sehr starke Wirkkraft haben, die „top-down“ gerichtet ist: Berufstätige *setzen* auf vielerlei Weise die Alltagswirklichkeit derjenigen Menschen, mit denen sie arbeiten. So erzeugt etwa eine Lehrerin in einem Klassenraum durch das Setzen von Erwartungen, Regeln und Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler die Eckpfeiler der gemeinsam-geteilten Alltagswirklichkeit „Unterricht“. Ist diese Lehrerin nun aufgrund von postmodern-komplexen Ereignissen in ihrem Leben

in ihrer eigenen Autonomie nicht ausreichend handlungs- und gestaltungsfähig, um gelingenden Unterricht zu gewährleisten, so wird dies auch direkte Auswirkungen auf die jungen Menschen haben.

Wie lässt sich dieser Gedanke anhand von Beispielen spezifizieren? Taleb (2010) zeigt, dass in einer hochvernetzten Welt, die von einer extrem hohen Vielzahl von Wechselwirkungen gekennzeichnet ist, „höchst unwahrscheinliche, folgenschwere Ereigniss(e)“ auftreten können (36). Derartige Ereignisse können in allen Bereichen des Lebens der Lehrerin auftreten - sie können sehr nah an ihrem „Lebenszentrum“ erfolgen oder es ist auch möglich, dass sie nur peripher tangiert ist, aber dennoch indirekte Auswirkungen zu spüren bekommt.

Beispielhaft seien einige globale Brennpunkte genannt, die per se das Risiko für konflikthafte Ereignisse in sich tragen:

- Viele der weltwirtschaftsrelevanten Energierohstoffe des Planeten Erde (vor allem das Erdöl) gehen in den nächsten Jahrzehnten zur Neige (BGR, 2013).
- Der Klimawandel wird ungeahnte weltweite Konsequenzen nach sich ziehen, die jetzt noch gar nicht absehbar sind und nur schwer oder mit großem Aufwand zu handhaben sein werden, wie die Klimaberichte des IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) aufzeigen (Field et al., 2012).
- Das Wachstum der Weltbevölkerung und die Nutzbarmachung von Flächen für die landwirtschaftliche Nutzung kann vielerorten dazu führen, dass die begrenzten Trinkwasserressourcen in den kommenden Jahrzehnten immer weniger den Bedarf decken werden (WWAP, 2015).
- Auch Einkommensunterschiede (oftmals bezeichnet als „Schere“ zwischen Armut und Reichtum) werden selbst in Staaten mit einer sozial orientierten Marktwirtschaft wie Deutschland immer größer (vgl. Schneider et al., 2013).
- International tätige Banken werden von Staaten „gerettet“, finanziert über die Bürgschaft der Bevölkerung.<sup>7</sup> Ob und wie lange das weltweite Finanzsystem durch derartige Maßnahmen stabilisiert werden kann, ist unklar. Klar empirisch nachweisbare Folgen von Finanzkrisen sind jedoch starke Polarisierungen im Wahlverhalten der Bevölkerung: „After a crisis, voters seem to be particularly attracted to the political rhetoric of the extreme right, which often attributes blame to minorities or foreigners. On average, far-right parties increase their vote share by 30% after a financial crisis“ (Funke, Schularick und Trebesch, 2015, 2).
- Europäische Staaten wie Spanien oder Griechenland, deren gesellschaftliche und ökonomische Systeme über Jahrzehnte hinweg zumindest einigermaßen stabil

---

<sup>7</sup>So sah etwa in der Finanzkrise 2008 das sogenannte „Finanzmarktstabilisierungsfondgesetz“ (FMStFG), das am 17.10.2008 in Deutschland in Kraft trat, vor, dass Finanzinstitute mit Hilfe unterschiedlichster Maßnahmen unterstützt werden konnten (vgl. BMFV, 2015a).

waren, leiden derzeit unter hohen Arbeitslosenraten, besonders unter jungen Menschen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2015b).

- Im Jahr 2014 waren weltweit 60 Millionen Menschen auf der Flucht, „as a result of persecution, conflict, generalized violence, or human rights violation“ (UNHCR, 2015, 2).

Beck (2007) spricht von einer „Weltrisikogesellschaft“ und unterscheidet neue von alten Risiken: „Die neuen Risikotypen, die eine globale Antizipation globaler Katastrophen in Gang setzen, erschüttern die Grundlagen moderner Gesellschaften“ (ebd., 103). Dabei nennt er drei Hauptkennzeichen neuer, globaler Risiken:

„1. Delokalisation: Ihre Ursachen und Wirkungen sind nicht auf einen geographischen Ort oder Raum begrenzt, sie sind prinzipiell allgegenwärtig.

2. Unkalkulierbarkeit: Ihre Folgen sind prinzipiell unkalkulierbar; im Grunde handelt es sich um ‚hypothetische‘ Risiken, die auf einem von den Wissenschaften erzeugten Nichtwissen und auf normativem Dissens basieren.

3. Nicht-Kompensierbarkeit: Der Sicherheitstraum der Ersten Moderne schloß Schäden (auch größeren Ausmaßes) nicht aus, doch galten sie als kompensierbar, ihre schädlichen Auswirkungen waren (durch Geld etc.) rückgängig machbar. [Bei den neuen Risiken] verliert die Logik der Kompensierbarkeit ihre Gültigkeit und wird durch das Prinzip der *Vorsorge durch Vorbeugung* ersetzt.“ (ebd., 103)

Zugespißt könnte man also sagen: Sowohl die Vielfalt von Möglichkeiten, aber auch von Risiken, ist für einen in den heutigen Industrienationen lebenden Menschen, wie die hier beispielhaft beschriebene Lehrerin und deren Schülerinnen und Schüler, sehr groß. All die oben genannten Risiken können einen unmittelbaren Einfluss auf die Person der Lehrerin haben; sie können sich auch indirekt auf ihre Arbeit mit den jungen Menschen auswirken, vermittelt z.B. über politische, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen, die sich jederzeit ändern können (z.B. durch Auswirkungen auf Ressourcen, die für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen). Und sie können sich direkt auf die jungen Menschen in der Klasse auswirken (und hierüber sich vermittelt auch indirekt wiederum auf die Lehrerin).

Einige Beispiele sollen nun die beiden Vermittlungsrichtungen („bottom-up“, „top-down“) verdeutlichen:

Persönliche Lebensereignisse oder Belastungen im privaten Leben der Lehrerin (z.B. Führen einer Fernbeziehung, Ungewissheit aufgrund befristeter Verträge, Umzüge aufgrund von Schulwechseln usw.), die die Komplexität ihres Lebens über eine bestimmte, noch kompensierbare Schwelle hinaus steigern, können aufgrund von Überforderung ihre eigene Fähigkeit, autonom zu handeln, einschränken und sich damit indirekt auch auf die jungen Menschen in ihrem beruflichen Umfeld auswirken. So kann es etwa sein, dass sie aufgrund von emotionaler Überforderung, die zu mangelnder Empathie führt, bestimmte Kinder fälschlicherweise mit Störungen „etikettiert“, was zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung geraten kann (vgl. Stein, 2015, 71 und 110ff). Hier ist also eine Weitergabe des Risikos beschrieben, die „top-down“ erfolgt. Es ist jedoch

auch die umgekehrte Richtung denkbar: So können etwa die Kinder und Jugendlichen im Stadtteil der Schule, in dem die Arbeitslosenzahl in kurzer Zeit stark zunimmt (z.B. aufgrund eines plötzlichen Standortwechsels eines wichtigen Arbeitgebers in ein Niedriglohnland) von einer Erhöhung des Risikos für Überforderung betroffen sein. Da Armut und Arbeitslosigkeit typische sozio-ökologische Risikofaktoren für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten sind (vgl. Überblick bei Hens, 2009, 31), kann man hier also von einer „bottom-up“-Weitergabe des Risikos in Richtung der Lehrerin sprechen.

Auch Fragen der Weltanschauung unterschiedlicher aufeinanderprallender Gruppen, Normen und Werte können in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Welsch sieht eine der Hauptschwierigkeiten einer von Pluralität geprägten Gesellschaft gerade darin, dass sie „nicht nur mit Freiheitsgewinnen, sondern auch mit einer Verschärfung der Problemlasten [...] verbunden“ ist (1988, 7), die nicht nur praktischer, sondern auch theoretischer Natur sein können. Ohne eine übergreifende Metaregel, die beispielsweise darüber bestimmt, welche Weltanschauung von Konfliktpartnern „die richtige“ ist, gibt es letztlich keine Instanz, die darüber richten könnte, welche der Parteien in ihren Ansichten über denen der anderen Partei steht. Entscheidet sich z.B. die Lehrerin in einer derartigen Konfliktsituation zweier Schüler für eine Partei, so „resultiert daraus, dass man zumindest eine der Parteien mit fremden Maßstäben beurteilt und ihr demzufolge Unrecht antut“ (Hein, 2006, 29).

Radikale Pluralität ist in diesem Fall mehr als Heterogenität. Lyotard (1987) bringt diesen Unterschied in dem Gegensatz der Begriffe Rechtsstreit und Widerstreit auf den Punkt. Während ein Konflikt innerhalb eines Rechtsstreits innerhalb eines vorher festgelegten Paradigmas oder Diskurses intragenerisch geklärt werden kann, ist dies bei einem Widerstreit nicht mehr möglich - hier liegt ein intergenerischer Widerspruch vor. In letzterem Fall handelt es sich um die „Auseinandersetzung zwischen gleichrangigen heterogenen, unvereinbaren Paradigmen, Idiomen oder Diskursarten, um einen Streit, der prinzipiell unlösbar ist“ (Gloy, 2006, 164; weitere Kriterien, die zwischen Rechtsstreit und Widerstreit differenzieren, werden in Tabelle 1 gezeigt). Woran also kann sich die Lehrerin orientieren, wenn beispielsweise zwei Schüler, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen, sich miteinander in einer konflikthaften und immer wieder eskalierenden Dauerstreit-Situation befinden? Die von Lyotard/Gloy beschriebene prinzipielle Unlösbarkeit eines Widerstreits innerhalb des gegebenen „Rechtssystems“ kann somit genau dann zu einer Überforderung der in unserem Beispiel beschriebenen Lehrerin („bottom-up“) führen, wenn sie nicht den ausreichenden Willen aufbringt oder genügend Freiräume und Ressourcen zur Reflexion all der hier skizzierten Gegebenheiten zur Verfügung stehen.

Spinnen wir den roten Faden des bisher umrissenen Beispiels noch etwas weiter. In den folgenden Abschnitten sollen behutsam weitere mögliche Stränge im Zusammenspiel von postmoderner Komplexität und Verhaltensauffälligkeiten nachgezeichnet werden,

Rechtsstreit	Widerstreit
Gemeinsame Norm, die von allen Parteien anerkannt wird, ist im Konfliktfall ein Kriterium der Entscheidungsfindung.	Zwei heterogene Normensysteme stehen sich unerbittlich und unvereinbar gegenüber.
Rechtsverletzungen werden dann justiziabel, wenn sie als Normverletzung dargestellt werden können.	Keine gemeinsame Basis - daher ist keine Justiziabilität erreichbar.
Tatbestände werden einfach ausgegrenzt, wenn sie in der Sprache des geltenden Rechts nicht darstellbar sind.	Phänomen des doppelten Unrechts: Aus Schaden wird Unrecht (Kläger kann zu Opfer werden), wenn die Moralvorstellungen des Klägers außerhalb des Paradigmas des geltenden Rechts liegen.

Tabelle 1: Differenzierung zwischen Rechtsstreit und Widerstreit nach Lyotard (1987)

um zu zeigen, wie sich postmoderne Komplexität sowohl auf die jungen Menschen in der Schulklasse, als auch auf die Lehrerin selbst auswirken kann - auf beide Seiten *gleichermaßen*.

Kriz (1997) weist auf eine existenzielle Tiefe hin, wenn er die Bedeutung der Unvorhersehbarkeit von Lebensereignissen beschreibt:

„In der Tat gibt es wohl kaum etwas, das für den Menschen bedrohlicher ist, als wenn die Strukturen seiner Lebenswelt sich auflösen, wenn jedwede Ordnung zusammenbricht und er sich dem Unvorherseh- und Unvorhersagbaren ausgeliefert erleben muß. Schon relativ geringe Anzeichen solcher Auflösungstendenzen erfüllen uns mit Schrecken.“ (12)

Der Einzelne wird in in einer komplexen, hochvernetzten Lebenswelt immer öfters in Situationen geraten, in denen er nicht weiß, wie das Leben etwa in fünf Jahren aussehen wird. Tendenziell wird das Leben für den Einzelnen immer unbestimmbarer. Dies ist Speck zufolge gerade bei vielen jungen Menschen ein wichtiges Thema: „Gegenwärtig sind Jugendliche von einer Sinnlosigkeit ihrer Existenz und damit von Hoffnungslosigkeit bedroht“ (Speck, 1997, 158). Eine solche Situation ist, wenn man sie ins Extreme extrapoliert, durchaus mit der Situation von Menschen vergleichbar, bei denen eine psychotherapeutische Indikation vorliegt, etwa im Falle einer progredienten Erkrankung, deren Verlauf ungewiss ist (vgl. hierzu Petermann und Kroll, 2013, 213f). Menschen, die in eine allzu komplexe Welt hineinwachsen, können, gerade wie die Erkrankten, nicht vorhersehen, was auf sie zukommt. Dass dies erhebliche Folgen haben kann, wird beispielsweise deutlich, wenn man die Definition von Gesundheit und Krankheit der WHO zu Rate zieht: „Gesundheit ist der Zustand des völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO, 1948, zit. n. Becker, 2006, 14). Wenn Situationen

der Ungewissheit das Wohlbefinden eines Individuums signifikant beeinträchtigen, ist es durchaus gerechtfertigt, zumindest von der Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für eine Erkrankung zu reden.

Wie lässt sich dieses Zusammenspiel beschreiben? Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF; DIMDI, 2005) sieht es als notwendig an, Umweltfaktoren mit einzubeziehen, wenn die Frage beantwortet werden soll, ob ein Mensch gesund oder krank (bzw. behindert) ist. Erst aus dem Zusammenspiel von personbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren wird deutlich, wie Krankheit oder Gesundheit entsteht und entsprechend klassifiziert werden kann. Auf der Umweltseite werden in der ICF beispielsweise Personen, „die praktische physische oder emotionale Unterstützung, Fürsorge, Schutz, Hilfe und Beziehungen zu anderen Personen geben“, oder auch „Beziehungen zu anderen Personen in deren Wohnungen, am Arbeitsplatz, in der Schule, beim Spielen oder in anderen Bereichen ihrer alltäglichen Aktivitäten“ (131) als wichtige Ressourcen aufgeführt. Brechen diese Ressourcen für einen jungen Menschen beispielsweise aufgrund einer Trennung der Eltern teilweise weg, so kann dies in Wechselwirkung mit personbezogenen Faktoren Krankheitswert erlangen. Weiterhin werden in der ICF Einstellungen als „beobachtbare Konsequenzen von Sitten, Bräuchen, Weltanschauungen, Werten, Normen, tatsächlichen oder religiösen Überzeugungen“ als wichtige Umweltfaktoren angeführt. „Diese Einstellungen beeinflussen individuelles Verhalten und soziales Leben auf allen Ebenen, von zwischenmenschlichen Beziehungen, Kontakten in der Gemeinde, bis zu politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen“ (ebd., 134). In einer Lebens- und Arbeitswelt, die von radikaler Pluralität (im Sinne Welschs, vgl. Abschnitt 1.1.1) gekennzeichnet ist, sind Einstellungen der Menschen (im genannten Sinne der ICF) nicht so konstant und vorhersehbar wie in eher homogenen Gesellschaften. Dies kann zu Verunsicherung und, in entsprechend kritischen situativen Konstellationen, durchaus zu Krankheit führen, beispielsweise wenn die Vertrauenswürdigkeit oder der Wert oder das Ansehen einer Person in einer entsprechenden Gemeinschaft geschädigt wird, z.B. durch einen diskriminierenden Umgang eines Kindes oder einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund durch Stigmatisierung oder Stereotypisierung (vgl. ebd., 134f).

Diese Beispiele zeigen: Beim Versuch, Verhaltensauffälligkeiten zu erklären, ist es grundsätzlich sinnvoll, von einer interaktionistischen Sicht auszugehen (vgl. Stein, 2015, 63ff, unter Bezug auf Seitz, 1992). Menschen agieren immer in Situationen und erst aus dem Zusammenspiel von Person und Situation wird deutlich, wie eine Auffälligkeit (bzw. Störung) entsteht. Stein verwendet den Begriff der Situation als etwas, was von einem Menschen grundsätzlich erfasst werden kann, um Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Es wird dann

„ein Plan zum Umgang mit der Situation entwickelt. Aus diesem heraus erfolgt dann ein konkretes Verhalten, um parallel zu diesem sowie im Nachhinein zu bewerten, ob man sich dem angestrebten Ziel annähert, sein Verhalten ändern oder die Lage vollständig neu durchdenken muss.“ (Stein, 2015, 70)

Situationen, die nicht vorhersehbar sind, werden weniger als bewältigbar geschätzt, als Situationen, die wir zumindest grob vorhersehen können. Es muss dabei nicht unbedingt zu Verhaltensauffälligkeiten oder zu Störungen kommen. Auch Stress im (noch) nicht-pathologischen Sinne resultiert gerade dann, wenn eine Situation als belastend oder als bedrohlich empfunden wird. Nicht nur das „objektive“ Stresslevel der Situation selbst ist ausschlaggebend; auch die subjektive Einschätzung der Person über ihre Bewältigungsmöglichkeiten spielt eine entscheidende Rolle dafür, ob Stress erfolgreich reduziert werden kann (vgl. Folkmann et al., 1983, 572; vgl. Lazarus, 1991). Der Klassenraum der Lehrerin, in dem Bedürfnisse der unterschiedlichsten Schüler aufeinanderprallen, kann in diesem Sinne einen Stressor ausmachen. Gerade in inklusiven schulischen Settings kann es z.B. vorkommen, dass die Lehrerin, sofern sie nicht über ausreichendes sonderpädagogisches Fachwissen und über die entsprechenden daraus ableitbaren Handlungsmöglichkeiten verfügt, diese Situation (für sich selbst) als nicht bewältigbar einschätzt.

Das Ziel individueller Bewältigungsversuche ist es, das psychische Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Diathese-Stress-Modelle gehen davon aus, dass eine Erkrankung dann eintritt, wenn bei einer gegebenen Vulnerabilität eines Individuums in der Umwelt überdurchschnittliche Belastungen eintreten, die nicht mehr kompensiert werden können (vgl. Franke, 2012, 158ff). Je „chaotischer“ die Lebens- und Arbeitswelt eines Individuums, wie der hier beschriebenen Lehrerin ist, desto mehr steigt der Stress, und desto eher werden „Verwundbarkeiten“ abgerufen und führen zu tatsächlichen Erkrankungen, Behinderungen oder Störungen. Die Folge von als nicht bewältigbar eingeschätzten und deshalb nicht bewältigten Situationen können beispielsweise Ängste und Depressionen sein (vgl. Seligman, 1999). Auch dieser Punkt gilt sowohl für die in den genannten Felder Berufstätigen (wie die hier beschriebene Lehrerin), als auch für die Menschen, die ihnen anvertraut sind, also hier für die Schüler (d.h. hier ist ebenso von der weiter oben beschriebenen Verdopplung des Risikos auszugehen).

Auch die Forschungen zu Resilienz und Salutogenese machen deutlich, dass der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit und sowie die Fähigkeit, die eigene Zukunft realistisch zu planen, als wesentliche Schutzfaktoren angesehen werden können (vgl. Werner, 2008, 31f). Vertrauensvolle Beziehungen zu Familienmitgliedern oder anderen Menschen des sozialen Umfelds spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, emotionale Unterstützung zu bekommen, und Stress abzumildern.

Antonovsky (1997) entwickelte in diesem Zusammenhang den Begriff des Kohärenzgefühls:

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;

2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (36)

Je „chaotischer“ Lebens- und Arbeitswelten sind, desto weniger sind die oben genannten Ressourcen als Konstanten verfügbar und desto schwieriger wird es auch, ein Kohärenzgefühl zu entwickeln.

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen können gedeutet werden als Zeichen der Hilflosigkeit eines Individuums in Anbetracht von als nicht bewältigbar eingeschätzten Situationen (vgl. Stein, 2015, 70). Wenn ein junger Mensch seine Umwelt nicht versteht oder für die Bewältigung von Anforderungen keine angemessenen Mittel zur Verfügung stehen, dürfte deshalb mit der Erhöhung der Komplexität von Lebenswelten auch das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten steigen. Je mehr beispielsweise die soziale Desintegration steigt, desto mehr steigt auch die Wahrscheinlichkeit für gewaltsame Konflikte (vgl. Anhut und Heitmeyer, 2000). Speck (1997) zufolge finden gerade in „chaotischen“ Lebenswelten junger Menschen soziale Entkoppelungen statt, die „als kritisch zu bewerten“ (49) sind. Dies meint: Menschen erleben sich mehr und mehr als sozial isolierte Einheiten, wobei diese Isolation „mit interaktional und innerpsychisch isolierender und/oder destruktiver Wirkung“ (ebd.) einhergehen kann. Dies kann zu einem Verlust der Selbstkontrolle führen, die sich psychoanalytisch auch als eine „Unverbindlichkeit zwischen Ich und Über-Ich“ (ebd., 50) beschreiben lässt. Es ist weiterhin möglich, dass soziale Isolation in Störungen der Resonanz mündet, d.h. in die „Beeinträchtigung der Fähigkeit, auf Störungen von außen angemessen zu reagieren“ (ebd.).

Schießen wir nun die am Anfang dieses Abschnitts geöffnete Klammer um die drei Begriffe „Postmoderne“, „Komplexität“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ mit der Frage: Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus all dem ziehen?

Mit Schad, Müller und Stein (2014) lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte einer „sich verändernden Kindheit“ festhalten:

- „die grundlegenden Veränderungsprozesse medialer Kommunikationsformen, wie beispielsweise eine zunehmende Digitalisierung und die Konfrontation mit virtuellen Lebenswelten – einschließlich der damit verbundenen Veränderung sozialer Welten;
- die kulturelle und soziale Zusammensetzung einer Gesellschaft, die beispielsweise durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Familien mitbestimmt wird;
- die zunehmende Komplexität und analog dazu die Unübersichtlichkeit von Lebenswelten und Sinnstrukturen, wie sie sich beispielsweise für sozial benachteiligte Familien im Umgang mit Behörden oder durch den Verlust sozialer Bindungen zeigen kann;

- die verschärfte Arbeitsmarktsituation, die beispielsweise dazu führt, dass mehr und mehr Kinder und Jugendliche in Armut und sozialer Benachteiligung aufwachsen und darüber auch innerlich zu verarmen drohen.“ (2f)

Kinder und Jugendliche, die als verhaltensauffällig bezeichnet werden können, sind natürlich keine direkte (Kausal-) Folge der Postmoderne. Gesellschaftliche oder soziale Faktoren, die zu den Auffälligkeiten und zu psychischem Leid beitragen, wie etwa familiäre Gewalt, Armut oder andere Benachteiligungen gab es vermutlich schon immer, seit es Menschen gibt, die in Gesellschaften zusammen leben. Bedenkt man jedoch, dass in Deutschland derzeit etwa 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen als verhaltensauffällig bezeichnet werden (Hölling et al., 2014) und nach Schätzungen des statistischen Bundesamtes sogar bis zu 31 Prozent der erwachsenen Bevölkerung eine psychische Krankheit aufweisen (Schulz et al., 2008), so wird die Brisanz des hier umrissenen Themas für die Pädagogik augenscheinlich. Die Postmoderne kann zwar nicht als direkte Ursache gesehen werden, sie *erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten* und/oder psychischen Störungen, je weiter sie in ihrer Entwicklung voranschreitet. Aufgrund der bereits angesprochenen Verdopplung des Risikos für eine Überforderung aufgrund von postmoderner Komplexität, *senkt sie zugleich die Wahrscheinlichkeit dafür, dass professionell Tätige mit den verhaltensauffälligen jungen Menschen adäquat umzugehen vermögen*.

Das Bewusstsein für die schwierige Lage von jungen Menschen ist in Deutschland auch auf Regierungsebene angekommen. Im 13. Kinder- und Jugendbericht sind die Herausforderungen in einer pluralen Gesellschaft ein zentrales Thema. Eine solche Gesellschaft „eröffnet für die Gestaltung des eigenen Lebens viele Optionen, die allerdings insofern auch mit Risiken verbunden sind, weil sich die Subjekte immer weniger auf vorgegebene Normen, Fahrpläne durch das Leben und Regeln beziehen können“ (BMFSFK, 2013, 45). Kinder und Jugendliche sind deshalb von „Ungewissheit, Widersprüchlichkeit und Überforderung“ bedroht (ebd.). Es ist notwendig, darüber nachzudenken, wie junge Menschen angemessen auf das Leben in einer immer komplexer werdenden Welt vorbereitet werden können.

Insbesondere Studierende, die später in pädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern mit jungen Menschen arbeiten (wollen), brauchen Ideen dafür, wie sie diesen auch in der Postmoderne so Halt geben können, dass diese als Erwachsene selbst in der Lage sein werden, sich zu halten. Diese Arbeit ist der Versuch, Antworten auf diese Frage zu skizzieren. Sie orientiert sich dabei primär an Speck, der als pädagogische Aufgaben die Fragen formuliert, wie es auch in „chaotischen“ Lebens- und Arbeitswelten möglich ist,

- der sozialen Isolation des Individuums vorzubeugen,
- Autonomie zu stärken (d.h. neue Sinnorientierung und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen) und

- Menschen in eine Primärgruppe einzuflechten (d.h. ein haltgebendes soziales Netz zu erzeugen) (vgl. 1997, 50f).

Der Hauptfokus dieser Arbeit wird dabei nicht auf der eigentlichen Arbeit mit den jungen Menschen selbst liegen, sondern visiert primär Menschen an, die sich im Rahmen ihres Studiums auf die Arbeit in diesem Berufsfeld vorbereiten. Die inhaltliche Klammer um die bisherigen Ausführungen lautet dabei: Postmoderne Komplexität verschärft das Risiko für die Entstehung von Verhaltensstörungen. Wie kann diesem Risiko aus pädagogischer Sicht adäquat begegnet werden? Und wie können Berufstätige ihre eigene Autonomie in postmodernen Lebenswelten aufrecht erhalten, weiter entwickeln und steigern?

Um sich einer Antwort anzunähern, hilft folgender Gedanke: Wer später einmal Halt geben will, braucht zunächst selbst Halt. Was also vermag Erziehenden und in psycho-sozialen Berufsfeldern tätigen Menschen, die mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen (primär Pädagoginnen und Pädagogen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, aber auch Psychologinnen und Psychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten) Halt und Orientierung zu geben? Welche Haltung kann bereits im Studium entwickelt werden, um auch in der Postmoderne gut auf ein Berufsleben in diesen Feldern vorbereitet zu sein? Alle ab hier folgenden Ausführungen können in dem so eingegrenzten Rahmen betrachtet werden.

## 1.2 Haltung statt Halt?

**In postmodernen Lebens- und Arbeitswelten ist es stärker notwendig, Halt immer wieder aufs Neue zu erarbeiten, als in modernen Lebens- und Arbeitswelten.**

Die zentrale Emotion, die inmitten des „Chaos“ erlebt wird, ist die existenzielle Angst (Kriz, 1997, 11ff). Plastisch anschaulich gemacht werden kann existenzielle Angst beispielsweise durch die Schilderung einer Situation, in der ein kleines Kind des Nachts erwacht: Es

„findet sich allein, von nächtlicher Dunkelheit umgeben [...]. Die vertrauten Umrisse der Wirklichkeit sind verwischt, ja unsichtbar. Chaos will hereinbrechen. Das Kind schreit nach der Mutter. In einem solchen Augenblick ist der Ruf nach der Mutter, ohne Übertreibung, der Ruf nach einer Hohepriesterin der Ordnung.“  
(Berger, 1970, 82, zit. n. Kriz, 1997, 11)

Menschen unterscheiden sich auch in späteren Lebensaltern nicht grundlegend von dem Kind, das hier beschrieben wird. Demmerling und Landweer (2007, 63ff) umreißen Angst als ein Erleben von Enge und Bedrohlichkeit. In der Angst ist ein Mensch unfähig, klare Gedanken zu fassen und Bewegungen zu koordinieren, fühlt sich körperlich zusammengezogen, fühlt vielleicht einen zugeschnürten Hals oder das Empfinden,

dass der Boden unter den Füßen weg gerissen wird. Die Handlungsmöglichkeiten, die er hat, engen sich phänomenologisch immer weiter ein. Es kann zu einem Würgen, Drosseln und zu Beklemmung kommen, oder auch zu nervös flackernder Unruhe. Das angstgesteuerte Handeln kann ein feindseliges, aggressives Gepräge zeigen. Man fühlt innere Spannung: Der Fluchtdrang ist gehindert, man kommt nicht von der Stelle, weil Wege versperrt sind. Angst, so verstanden, lässt sich auch als die aufgestaute Tendenz, in die Weite auszubrechen, beschreiben. In einer Welt, die sich beständig wandelt, kann eine tiefsitzende Angst vor dem Chaos auch für Erwachsene (vielleicht eher am Rande des Erlebens) spürbar oder zumindest ahnbar sein. Kriz (1997) zeigt, dass sie in fast alle Lebensbereiche hineinspielen kann.

In der Postmoderne nun gibt es nicht den einen, umfassenden Rahmen, der Menschen im Chaos Halt zu geben vermag, da dieser in „ganz verschiedene, heterogene Konzepte“ zerfällt und zerbricht (Gloy, 2006, 158). Je weiter die Entwicklung der Moderne voranschreitet, desto weniger Einheit und Gemeinsamkeit existiert, und desto mehr Heterogenität und Pluralität. In Lebens- und Arbeitswelten, die mehr und mehr „antimonistisch, antitotalitär, antigeneralistisch, antigenealogisch<sup>8</sup>, dezentralisierend, nivellierend“ (ebd. 159) erscheinen, ist es für den Einzelnen schwieriger geworden, einen sicheren, angstfreien Halt im Leben zu entwickeln.

Aus philosophischer Sicht kann man dem Chaos die Ordnung als haltgebenden Pol gegenüberstellen. Beide Pole sind per se weder gut noch schlecht; ihr Zusammenspiel muss, so zeigt Kriz, je nach Situation differenziert betrachtet werden (1997, 26). Je mehr Chaos ein Mensch zulässt, desto mehr Einmaligkeit, Kreativität und Überraschendes kann er erleben. Dies gibt seinem Leben Sinn und beschert ihm inneren Reichtum und einen großen Erfahrungsschatz. Aber: Er kann, je mehr Neues in sein Leben tritt, auch weniger prognostizieren. Dies kann die oben beschriebene Angst vor Kontrolllosigkeit und Unberechenbarkeit erzeugen. Die Ordnung, auf der anderen Seite, wird bei Kriz deshalb (in Anlehnung an systemtheoretisches Denken) als Reduktion von Komplexität gefasst, die dadurch möglich wird, dass wir „den einmaligen, unfaßbar komplexen Prozeß der Weltevolution [...] in Stücke zerschneiden, diesen Stücken Kategorien zuordnen und so Gleiches und Wiederkehrendes erfinden“ (ebd., 16). Ordnung hilft, das Leben zu planen und zu sichern, kann aber gleichsam zur Zwangsordnung geraten und das Leben gleichförmig, langweilig und erstarrt werden lassen. Dabei sind auch Rückkopplungsprozesse möglich. Konflikte in sozialen Systemen (etwa Familien) können beispielsweise eine Folge von zu viel Ordnung sein, die tatsächliche positive Veränderungen gar nicht zu sehen vermag: Das Miteinander erstarrt dann in stereotypen, maladaptiven, durch selbsterfüllende Prophezeiungen stabil haltenden Abläufen (ebd., 33ff), welche auch ihrerseits neue Angst auslösen können.

---

<sup>8</sup> „Genealogie“ ist die Lehre der Abstammung oder Geschichtlichkeit (im Sinne von Ahnenforschung, Geschichtsforschung), TH.

Kriz betont bei all dem insbesondere, dass die Frage, wie viel Chaos wir vertragen, in eine Entscheidung zwischen Kontrolle und Vertrauen münden kann. Ordnungen entstehen jederzeit, und ganz von selbst, überall dort, wo selbstreferentielle Systeme (im Sinne der Systemtheorie) existieren. In unserer Kultur jedoch gilt Kriz zufolge oft, dass Kontrolle besser sei, als Vertrauen in derartige Wachstumsprozesse. Es kann zu einer Überforderung führen, „das nötige Vertrauen aufzubringen, nicht zu sehr ordnend einzugreifen, sondern uns auf die Bereitstellung guter Bedingungen zu beschränken“ (ebd., 33). Vertrauen hieße, so betrachtet, gerade nicht, alles im Griff zu haben, sondern wäre nur ein schlichtes „Vertraue dem Sein und dem Werden“ (ebd.); dies jedoch in einer existenziellen Dimension:

„Eine Mutter, die ihr Kind unter dem Herzen trägt, ein Bauer oder auch ein Gärtner – sie alle hatten schon immer die tägliche Erfahrung davon präsent, daß die komplexe Ordnung, die sie heranwachsen sehen, eben nicht allein als Ergebnis ihrer Ordnungsmacht und Kontrolle angesehen werden kann.“ (ebd., 32)

Im pädagogischen Kontext lässt sich Vertrauen, so gezeichnet, daher als die gelingende Balance von Fremdbestimmung und Ermöglichung von Autonomie ansehen. Zu viel Fremdbestimmung, zu viel Kontrolle, kann Kindern und Jugendlichen schaden. Auf systemischer Ebene kann zu viel Kontrolle gerade dazu beitragen, neue (und nach Kriz auch unnötige) Komplexität zu erzeugen.

Dennoch ist Kontrolle je nach Kontext notwendig. Erziehung ereignet sich nicht von selbst. Sie kann nicht beliebig erfolgen, sondern muss „wie jegliches Handeln: auf ein Ziel hin gerichtet“ (Schad, Müller und Stein, 2014, 2) sein. Auch Speck (1997, 199ff) spricht im sonderpädagogischen Bereich von haltgebenden Lebenswelten und macht darin deutlich, dass gerade durch Kontrolle Halt von außen gegeben werden kann. Dies darf jedoch nicht die grundlegende Autonomie des Individuums aushebeln. Gerade im Gegenteil: „Je weiter sie entwickelt ist, desto mehr muß die externe Kontrolle zurücktreten“ (ebd.). Die Frage, wieviel Kontrolle (noch) nötig und wieviel Vertrauen (schon) möglich ist, ist zu keinem Zeitpunkt leicht zu beantworten, da Autonomie nie absolut, sondern immer relativ ist (ebd.).

Bundschuh (2014) fasst Autonomie primär als die Fähigkeit des Individuums, in Angelegenheiten, die es selbst betreffen, auch selbst zu bestimmen (234). Da dies nie in einem Rahmen von sozialer Unabhängigkeit möglich ist, impliziert der Begriff der Autonomie immer auch das Eingebettetsein des Individuums in ein soziales System. Bereits Kant sah in seinem Autonomiebegriff ein Zusammenspiel von Individuum und sozialem System, auf einer moralischen Ebene: „Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen, als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen sein“ (1977, 74). Das „allgemeine Gesetz“, von dem hier die Rede ist, soll Kant zufolge für jedermann gelten können: „Autonomie steht immer in direkter Beziehung zu einem den einzelnen überschreitenden Allgemeinen“ (Bundschuh, 2014, 233, in Bezug auf Kants kategorischen Imperativ), ein Allgemeines also, welches in sozialen Systemen Gültigkeit haben soll. Auch Schad,

Müller und Stein (2014) sehen das Ziel jeglicher Erziehung im „autonomen Menschen“, einem Menschen also, der sowohl für sich selbst als auch seinen Mitmenschen gegenüber Verantwortung zu übernehmen vermag (2). Dieser Gedanke findet sich auch bei Speck (1997): In einer komplexen, pluralen Gesellschaft meint Verantwortung (u.a.) die Entscheidung, aus Freiheit heraus im sozialen Miteinander Rollen einnehmen zu können, welche einander zu ergänzen vermögen. Ein solches Miteinander ließe sich als ein von Kooperation geprägtes Miteinander bezeichnen.

Bundschuh beschreibt vor diesem Hintergrund Pädagogik als den Versuch, eine günstige Interaktion zwischen zwei autonomen Systemen (Pädagoge und Educandus) zu etablieren: „Im Erziehungsprozess [...] stehen sich autonome Systeme gegenüber, die innerhalb dieses Prozesses einen konsensuellen Bereich aufbauen können“ (2014, 233). Auch er sieht das bei Speck (1997) beschriebene Prinzip der schrittweisen Rücknahme von Fremdbestimmung als maßgeblich an, um Autonomie zu ermöglichen, d.h. um eine schrittweise Emanzipation der Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Dabei spielt zu jedem Zeitpunkt normatives bzw. moralisches Urteilen eine wichtige Rolle:

„Der aus seiner Autonomie heraus handelnde Mensch ist der, der aus freier eigener Bejahung das Gute auch für die anderen will. Er ist deshalb derjenige, der sich primär auch für andere verantwortlich fühlt, der dem Anderen mit Achtung begegnet und sich ihm gegenüber verpflichtet fühlt. Sein freier eigener Wille und sein Verpflichtetsein gegenüber den anderen bzw. der Gemeinschaft sind eins.“  
(Speck 1997, 149)

Setzt man nun den von Welsch formulierten Gedanken der radikalen Pluralität (als wichtigstes Merkmal der Postmoderne) als etwas heutzutage Gegebenes, so wird deutlich, dass ein „allgemeines moralisches Gesetz“, wie es Kant zur Maxime erhoben hatte, gerade das ist, was sich in der Moderne im Prinzip der Universalität wiederfindet. Eine voll entwickelte Postmoderne macht, Welsch zufolge, Schluss mit dem Anspruch auf Universalität (vgl. Abschnitt 1.1.1). Ein universelles moralisches Gesetz, das für alle Menschen gültig ist, kann es also, nimmt man diese Prämissen ernst, nicht (mehr) geben. Selbst der sehr viel geringere Anspruch auf einen „konsensuellen Bereich“ zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Kindern/Jugendlichen, von dem Bundschuh spricht, ist mit zunehmender Pluralisierung immer schwieriger zu realisieren. Und ein „wahrheitsbezogener“ Konsens im Sinne einer endgültigen Aussage darüber, was wahr und was falsch ist, ist gar nicht mehr möglich.

Das „Gute“ (Speck), das der aus seiner Autonomie heraus handelnde Mensch für den anderen will, kann also nur noch zu einem geringen Teil inhaltlich bestimmt sein (im Sinne eines „Ich weiß genau, was gut für Dich ist!“). Mit steigender Pluralität/Heterogenität geraten Pädagoginnen und Pädagogen in eine Lage, in der sie das, was z.B. Kindern und Jugendlichen „gut tut“ individuell (jedes Kind ist anders) und immer wieder neu bestimmen müssen. Derartige „handlungsbezogene“ Konsense müssen also immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden.

Wie also können Pädagoginnen und Pädagogen auch in dieser schwierigen Ausgangssituation so Halt geben, dass junge Menschen in ihrer Entwicklung zu selbstbestimmten Individuen werden, die sowohl sich selbst, als auch die sie umgebende soziale Umwelt im Blick haben? Während der Anspruch Kants auf ein universelles moralisches Prinzip im Lichte der postmodernen Diskursvielfalt zunehmend zerfällt, ist doch zu hoffen, zumindest im Kleinen, von Situation zu Situation also, immer wieder frisch neue, begrenzte und handlungsbezogene „konsensuelle Bereiche“ (Bundschuh) entwickeln zu können, in denen mündige Menschen miteinander kooperieren. Ein mündiger Mensch ist eine Person, die

„letztendlich weitgehend eigenständig [...] [ist], ihre eigenen Belange so gut es geht selbst regelt und verantwortet, mit den Dingen, mit anderen Menschen und mit sich selbst kritisch und fürsorglich umgeht, für sich selbst spricht, plant und handelt.“ (Schad, Müller und Stein, 2014, 2)

Mündige Menschen brauchen die Fähigkeit, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen. Autonomie in Gesellschaften des einundzwanzigsten Jahrhunderts ist nicht denkbar ohne eine ausgeprägte und differenzierte Kommunikationsfähigkeit in Schrift und Sprache. Denn nur durch gelingende Kommunikation sind sie in der Lage, auch in komplexen Lebens- und Arbeitswelten die soziale Seite von Autonomie verwirklichen: „die Fähigkeit und Bereitschaft, auf die Belange anderer zu achten, die Zukunft einer Gemeinschaft und einer Gesellschaft verantwortlich mitzugestalten“ (ebd.). Da das „Chaos [...] für den Menschen nur sehr begrenzt erträglich sein kann“ (Kriz, 1997, 13), meint Autonomie, im Kontext des bisher Besprochenen, also auch eine kooperative Haltung, die immer wieder aufs Neue kommunizierend gemeinsam Ordnung zu schaffen versucht. Denn „die Wiedergewinnung und Bewahrung eines gewissen Halts und vertrauter lebensweltlicher Strukturen ist für unser alltägliches Leben notwendig“ (Kriz, 1997, 14).

### 1.2.1 Relativität von Wissen

**Für den angemessenen Umgang mit Wissen in der Postmoderne ist ein Bezugspunkt hilfreich, der jenseits der Logik liegt (transversale Vernunft).**

Gedankliche Konstrukte, die Halt geben, entwickelt (unter anderem) die wissenschaftliche Forschung: „Vor Gericht, in der Politik, bei der Gesundheitsreform - überall werden wissenschaftliche Gutachten und Stellungnahmen aufgeboten, um die Unsicherheit zu verringern“ (Kriz, 1997, 82).

Ein Vorläufer des modernen Wissenschaftsbegriffs findet sich zuerst in Aristoteles' Zweiter Analytik. Hier wird das Prinzip der wissenschaftlichen Deduktion formuliert: „Demonstration nenne ich dabei eine wissenschaftliche Deduktion, und wissenschaftlich nenne ich jene *Deduktion*, gemäß derer wir dadurch, dass wir über sie verfügen, *etwas* wissen“ (Aristoteles/Detel, 2011, 7). Entscheidend dabei ist, dass „notwendigerweise

das demonstrative Wissen von Dingen ab[hängt], die wahr und ursprünglich und unvermittelt und bekannter und vorrangig und ursächlich im Verhältnis zur Konklusion stehen“ (ebd.). Es gibt also nach Aristoteles wahre Sätze, aus denen heraus der Wahrheitsgehalt anderer Sätze abgeleitet werden kann. Der wissenschaftliche Beweis durch einen logischen Schluss ist ein grundlegendes Merkmal, an dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich auch heute noch orientieren. Wissenschaft lässt sich weiterhin als Versuch bezeichnen, die Mannigfaltigkeit der Welt auf übergeordnete Prinzipien zu reduzieren, oder sogar auf ein einziges, einheitliches Prinzip (Gloy, 2006, 161): „Dieses Anliegen findet in der aristotelischen Logik, die eine Identitätslogik ist und Widersprüchlichkeit ausschließt, ihren prägnanten Ausdruck“ (ebd.).

Diese beiden Merkmale (Beweis und Widerspruchsfreiheit/Logik) finden auch in modernen Definitionen von Wissenschaft ihren Niederschlag, die für den Kontext dieser Arbeit (Sonderpädagogik, Pädagogik, Psychologie, Psychotherapie) relevant sind. Für Tschamler (1996) schafft die Wissenschaft Wissen über die Wirklichkeit, das methodisch gewonnen und systematisiert wird (17). Gerade im Begriff der Systematisierung und auch in den wissenschaftlichen Methoden, die heutzutage Anwendung finden, zeigen sich die Ansprüche auf Widerspruchsfreiheit und auf die Anwendung logischer Schlüsse, die bereits Aristoteles formulierte. Weiterhin ist Wissenschaft die „Vermittlung von Erkenntnissen und Erfahrungen in und durch die Sprache“ (ebd.). Dies ist ein allgemeines Prinzip, denn jegliche „Sinnorientierung und Weltauffassung begründen sich in und durch Sprache“ (ebd.), auch in nichtwissenschaftlichen Kontexten.

Wenn nun Wissenschaft vor allem Sprache einschließt, so lässt sich Wissen als Ansammlung (mehr oder weniger) „wahrer, logisch-sinnvoll zusammenhängender Sätze“ beschreiben. Die etymologische Bedeutung des Begriffs „Wissen“ drückt dabei „den am Subjekt erreichten Zustand aus, der durch die Handlung [...] 'finden (erkennen, erblicken)' erreicht wird, also 'ich habe gefunden / erkannt' = 'ich weiß'“ (Kluge und Seebold, 1999, 893). Wir verwenden den Begriff des Wissens also alltagssprachlich in einer Art und Weise, die davon ausgeht, dass es etwas Objektives gibt, was durch das wissenschaftlich forschende Subjekt *gefunden* werden kann. Wissenschaftstheoretisch kann Wissen in diesem Sinne definiert werden als das, was als „begründete Erkenntnis“ (Kron, 1999, 82) zustande kommt:

„In dieser Definition muß das Wissen z.B. durch Darlegung der einzelnen Elemente der Erkenntnis, des Erkenntnisweges (also der Methode der Erkenntnisgewinnung), des erkenntnisleitenden Interesses, der Fragestellung, des sachlichen und/oder fachlichen Kontextes, in dem das Wissen eine Rolle spielt, begründet werden.“ (ebd.)

Das Auffinden oder Erkennen von objektiv gültigem Wissen ist ein drittes grundlegendes Merkmal von Wissenschaft.

Argumentiert man nun im Sinne des Konstruktivismus (vgl. Stein und Müller, 2016, 127ff), so kann davon ausgegangen werden, dass Wissen nicht unbedingt als etwas schlichtweg „Auffindbares“ vorhanden ist, sondern erst durch das zirkuläre Wechselspiel

von Beobachter und Beobachtetem *kreiert* wird, ein Verhältnis, welches als „relational, interdependent und dynamisch“ (ebd., 127) angesehen werden muss. Wissenschaft ist demnach selten so einheitlich, objektiv und widerspruchsfrei, wie sie ihrem Anspruch nach sein möchte. Auch Lyotard zeigt, wie brüchig der Begriff der Wahrheit ist, indem er deutlich macht, dass es für Wahrheit letztlich keinen anderen Beweis gibt, als den Konsens von Experten (1994, 92). Aus konstruktivistischer Perspektive macht es daher eher Sinn, von „Viabilität“ zu sprechen, als von einer echten Korrespondenz zwischen Wissen und Wahrheit: „Ein solcher Weg der Gangbarkeit geschieht als Einschätzung und Ziehen von Konsequenzen [...] der anhand [von] Konstruktionen im Handeln gemachten Erfahrungen“ (Stein und Müller, 2016, 130)<sup>9</sup>. Wissenschaft wäre in diesem Sinne lediglich der Versuch, eine gemeinsam-geteilte Realität zu erzeugen, die „gangbar“ ist: Individuen konstruieren zunächst ihre eigenen, ganz subjektiven Realitäten, die erst durch Kommunikation zur „Entwicklung von Bereichen einer gemeinsamen, geteilten (konsensuellen, ko-konstruierten oder ko-konstruktivistischen Realität“ (ebd., 129) wird. Von dieser Warte jedoch ist es durchaus berechtigt, zu fragen, ob Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie die Wissenschaft hervorbringt, nicht

„einer gewissen Beliebigkeit der Erkenntnis das Wort reden: Was bedeutet noch 'Wahrheit', wenn jeder Mensch seine eigenen Konstruktionen hiervon hat und es keine Kriterien für 'bessere' und 'schlechtere' Annäherungen dieser Konstruktionen an die 'Realität' gibt? Müsste nicht selbst die Wirklichkeitssicht eines Psychotikers aus dieser Perspektive akzeptiert werden?“ (ebd., 135)

Weitere Argumente, die die Relativität von Wissen hervorheben (und zwar unabhängig von der Frage, ob Wahrheit nun tatsächlich „objektiv“ erkennbar oder, wie die Konstruktivisten sagen, „subjektiv kreiert“ ist):

- Wissenschaft hilft dabei, die eingangs (vgl. Abschnitt 1.2) beschriebene existenzielle Angst zu reduzieren und Ordnung ins Chaos der „Weltevolution“ (Kriz) zu bringen. Dabei ist der logische Zusammenhalt des Gedachten die entscheidende Größe, um eine einheitliche Theorie formen zu können (vgl. Kron, 1999, 76). Dies ist jedoch nur möglich, solange die Daten, die gegeben sind, zumindest einigermaßen überschaubar bleiben. In der globalisierten und komplexen Welt der Postmoderne ist das immer weniger der Fall. Dies hat mehrere Gründe. Taleb (2010) zeigt, dass Ereignisse, die in Einführungswerken zur Wissenschaftstheorie manchmal mit der Metapher des „schwarzen Schwans“ bezeichnet werden, nicht vorhergesehen werden können. Er meint damit plötzlich eintretende Ereignisse, die extrem sind, unerwartet waren und überraschen. Er macht dabei deutlich, dass man bei steigender Komplexität „das Wissen, das man aus Daten ableitet, stets misstrauisch betrachten“ sollte (55). Eine komplexe Wirklichkeit setzt demnach sich *nicht summativ* aus den Teileinflüssen „normaler“ Ereignisse zusammen, sondern das Ganze wird in in einer von Wechselwirkungen und Vernetzungen

<sup>9</sup>Das Konzept der „Viabilität“ gilt im Konstruktivismus nicht nur für wissenschaftliche Kontexte. Er lässt sich z.B. von Roth (1998) auch neurobiologisch für alle Arten von lebendigen Organismen formulieren (vgl. auch Stein und Müller, 2016, 127ff).

geprägten Welt manchmal *lediglich durch einzelne Ereignisse* geformt (ebd., 57). Zufälle erhalten in einer hochvernetzten Welt einen sehr starken Einfluss, da die statistische Logik der gauß'schen Normalverteilung nicht (mehr) gilt (immer im Vergleich zu weniger komplexen Lebens- und Arbeitswelten). Entwicklungen laufen nicht linear ab, sondern potenzieren sich. Geschichtliche, gesellschaftliche und auch individuell-persönliche Entwicklungen können plötzliche, unvorhersehbare Sprünge machen. Wissenschaftliche Denk-Kategorien, die helfen sollen, die Wirklichkeit greifbar, berechenbar und gestaltbar zu machen, sind in einer hochkomplexen Welt nicht mehr anwendbar, da für das Neue, das als „schwarzer Schwan“ erscheint, noch keine wissenschaftlichen Kategorien existieren.

- Eine logisch „wasserdichte“ Argumentation kann, darüber hinaus, wissenschaftlichen Fortschritt gerade behindern, da nichts Neues (keine neuen Gedanken, Ideen, Paradigmen) in logisch völlig konsistente Denksysteme eindringen können (vgl. Feyerabend, 1977, 45).
- Hinzu kommt, dass aufgrund der Wechselwirkungen unserer Lebens- und Arbeitswelten („alles ist mit allem vernetzt“) einzelne, unvorhersehbare Ereignisse, sogenannte Singularitäten, auftreten können, die letztlich nur eine Theorie prognostizieren könnte, die alle Daten des gesamten Universums in ihre Vorhersagen einbeziehen würde (Noerretanders, 1994; vgl. auch Eisenhart, Kurth und Stiehl, 1995). Selbst mit Supercomputern sind wir in vielen Forschungsfeldern nur annähernd in der Lage, gute Vorhersagen zu machen.

Menschen versuchen seit Beginn der Neuzeit, beruhend auf dem Denken René Descartes, die Zusammenhänge und Gesetze der Realität mit Hilfe von Wissenschaft systematisch zu durchdringen (vgl. Welsch, 1988, 65ff; vgl. Abschnitt 1.1). Das Neue und Spezifische an der Postmoderne ist daher, dass es nicht (mehr) möglich ist, auf endgültige wissenschaftliche Entwürfe zu hoffen (ebd., 6). Kriz (1997) resümiert aus den Ergebnissen der Chaosforschung und des systemtheoretischen Denkens, dass die Welt grundsätzlich nicht berechenbar ist: „Die abendländische Leitidee, Sicherheit über Kontrolle zu erreichen, ist daher grundsätzlich als gescheitert anzusehen“ (ebd., 85).

Die Schlüsselerfahrung der Postmoderne ist gerade die Erfahrung, dass sich jeder Aspekt der Wirklichkeit auch anders darstellen kann (Welsch, 1988, 5). Es wird also deutlich, dass Wissenschaft in der Postmoderne (wieder) nur eine Zugangsmöglichkeit zur Wirklichkeit unter vielen wird. Gloy (2006) weist in diesem Zusammenhang (mit Bezugnahme auf Derrida) darauf hin, dass eine in diesem Sinne konsequent eingenommene Haltung sich

„gegen den 'Logozentrismus' des Abendlandes [wendet] [...], also gegen das Verstandes- und Vernunftdenken mit seinen Idealen der Eindeutigkeit, Klarheit und Präzision. Daß damit ganz andere Zugangsweisen zur Wirklichkeit in den Vordergrund rücken, wie Sinnlichkeit, Imagination, Phantasie, Stimmung, Leib-

lichkeit und sogar Wahnsinn, ebenso ganz andere Artikulationsformen als der wohlaufgebaute Aufsatz oder das wohlformulierte Buch, überrascht nicht.“ (157)

Auch für Giddens kann der Versuch, mit wissenschaftlichen Theorien Gewissheit zu schaffen und Angst vor dem Chaos zu binden, seinerseits einen unsicheren Boden erzeugen:

„Wir sind in einer Welt unterwegs, für die reflexiv angewandtes Wissen durch und durch konstitutiv ist, doch wo wir zugleich niemals sicher sein können, ob irgendein gegebenes Element dieses Wissens nicht revidiert werden wird.“ (1995, 55)

Man könnte nun entgegen halten, dass der kritische Rationalismus Poppers (vgl. 1966, 1994) bereits eine Antwort auf all die beschriebenen Schwierigkeiten formuliert hat. Popper (1994) geht zwar ebenso wie die bisher zitierten Autorinnen und Autoren von einer „essenziellen Unvollständigkeit der Wissenschaft“ aus (vgl. ebd., 47ff), formuliert aber dennoch eine (leicht) positive Haltung, wenn er die These vertritt, dass gerade das Falsifizieren von wissenschaftlichen Theorien dazu führt, dass durch Irrtümer ein „kreatives Potenzial“ für neue Ideen und Gedanken geschaffen wird. Insbesondere die Versuche, Theorien auf noch einfachere Theorien zu reduzieren (z.B. die Chemie auf die Teilchenphysik, die Teilchenphysik auf die Quantenmechanik usw.) stellen sich für ihn als besonders erfolgreich dar, gerade *aufgrund* ihres Scheiterns:

„Vom methodologischen Gesichtspunkt aus haben die Reduktionsversuche im einzelnen zu einem verblüffenden Erfolg nach dem anderen geführt, und für die Wissenschaft waren selbst die Mißerfolge außerordentlich fruchtbar.“ (1994, 66)

Weitgehend unbeachtet lässt Popper dabei allerdings die Tatsache, dass die von ihm beschriebene Fruchtbarkeit zu unkontrollierbaren „Wucherungen“ in der reinen Wissensmenge führen kann. Ähnlich wie in der Geschichte der Hydra, der für einen abgeschlagenen Kopf zwei neue wachsen<sup>10</sup>, wuchern neue Fragestellungen und entsprechende Antwortversuche aufgrund der vielen Falsifikationen in vielen Feldern so unübersichtlich, dass niemand mehr bis in alle Verästelungen zu folgen vermag (vgl. auch Punkt 1, „Wissensexplosion“ in Abschnitt 1; vgl. auch Begriff des „Rhizoms“, Deleuze und Guattari, 1977). Dies wird auch in der Auswahl der Theorien deutlich, die in Poppers Schriften Anwendung finden. Es ist bezeichnend, dass die meisten Beispiele, die Popper zur Untermauerung seiner Thesen verwendet (v.a. aus Physik und Chemie), aus einer Zeit von vor fast einhundert Jahren stammen. Einer Zeit also, in der die reine Menge an verfügbarem Wissen noch sehr viel übersichtlicher war, als dies heute der Fall ist. Einer Zeit auch, in der es weltweit nur sehr wenige Menschen gab, die etwa Einsteins Relativitätstheorie oder Plancks Quantenmechanik wirklich in deren Essenz zu verstehen vermochten, wohingegen diese beiden Theorien heute an deutschen Gymnasien üblicher Stoff in Physik-Leistungskursen sind. Das eingangs von

<sup>10</sup>Grenze der Metapher: Bei der Hydra wachsen die Köpfe „von selbst“, ohne dass der Mensch, der die Köpfe abgeschlagen hat, noch etwas dafür tun muss - im Falle des Wissenszuwachses jedoch sind es Menschen, die aktiv neue Fragestellungen „erfinden“.

Gloy beschriebene „indifferente Rauschen der Postmoderne“ (vgl. Zitat auf Seite 31) macht auch vor Physik und Chemie nicht Halt.

Sehr extrem formuliert auch Feyerabend (1976, 35ff), dass jede Regel bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens schon einmal verletzt worden ist und dass Wissenschaftler manchmal nicht trotz, sondern erst *durch* die Verletzung von Regeln zu neuen Erkenntnissen gelangen können - dies wäre eine andere Variante der von Popper beschriebenen Fruchtbarkeit. Selbst wenn man Feyerabends extreme Position nicht bis ins Letzte teilt, macht er doch deutlich, dass es in jedem Feld Grenzen der wissenschaftlichen Forschung gibt, welche bestimmte Arten von Erkenntnissen a priori ausschließen. Wissenschaftliche Methodik kommt also in der Postmoderne, trotz, oder auch aufgrund ihrer extremen Fruchtbarkeit, an ihre Grenzen.

Auch die Objektivität, als drittes Merkmal von Wissenschaft, ist, zumindest in gewissem Maße, zu hinterfragen. Kriz (1997) pointiert, dass die Forderung, objektive Erkenntnisse zu liefern, mehr einer Angst vor dem Verlust von Reputation der Forschenden geschuldet sein kann, welche ein Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin verlieren könnte, wenn er oder sie im Kreise der „wissenschaftlichen Gemeinschaft“ sich all zu angreifbar machen würde (vgl. ebd., 77ff). Wissenschaft ereignet sich immer (auch) aus der Subjektivität von konkret gelebten Lebenssituationen heraus. Sie ist dabei zu keiner Zeit unabhängig von Herrschaftsinteressen und (z.B. ökonomischen) Abhängigkeiten, wie die kritische Theorie deutlich macht (vgl. Stein und Müller, 108f). Gerade die letztgenannte Problematik „interferiert erheblich mit einer unabhängigen Wissenschaft“ (ebd., 109) und erzeugt einen „erheblichen Erwartungsdruck“ (ebd.) auf Forschende, der ohne eine kritische Reflexion bzw. die passenden Gegenmaßnahmen eine „Eigendynamik“ erzeugen kann, die den Idealen von Wissenschaftlichkeit, wie sie oben geschildert wurden, zuwider läuft.

Der Versuch, die Subjektivität der Forschenden durch wissenschaftliche Abstraktion in Richtung Objektivität zu „verschleiern“, lässt sich nach Kriz, überspitzt formuliert, durchaus mit den Mechanismen der Angstabwehr vergleichen, wie sie bei Zwangspatienten zu finden sind: Ausschaltung von Unvorhersehbarem, Reduktion von Einflussvariablen, maximale Kontrolle dessen, was passieren kann, Verbergen der eigenen Motive usw. (ebd., 66f). In jedem Forschungsergebnis taucht auch die Person der Forscherin oder des Forschers zumindest implizit mit auf. Dies allerdings ist für den einzelnen Wissenschaftler

„etwas hoch Gefährliches; denn je mehr ich mich als Mensch mit meinen Werten und meinen Glaubensinhalten zu erkennen gebe, je mehr ich meine Standpunkte, von denen aus ich die Perspektiven auf den wissenschaftlichen Betrachtungsgegenstand wähle, offenbare und je mehr damit auch meine Begrenzungen sichtbar werden, desto mehr stelle ich mich zur Disposition. Ich riskiere, kritisiert, nicht verstanden (bzw. gezielt mißverstanden), ja letztlich als Person nicht angenommen zu werden.“ (ebd., 71)

Die beständige Reflexion und Offenlegung der eigenen Position ist jedoch nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Pietschmann (1995) fordert, gar nicht mehr von Objektivität, sondern bestenfalls von Intersubjektivität zu sprechen. Auch für Tschamler (1996) sollen grundsätzlich auch Interdependenzen des Menschen, der Wissenschaft betreibt, mit einbezogen werden (23). Dies ist nicht erst in der Postmoderne der Fall. Im Sinne eines angemessenen Umgangs mit einer radikalen Pluralität, wie Welsch, Gloy und andere (vgl. Abschnitt 1.1) sie für postmoderne Lebenswelten konstatieren, wird sie jedoch noch dringlicher. Gerade in Forschungsfeldern, die von postmoderner Komplexität gekennzeichnet sind, sollte gezielt darüber nachgedacht werden, wie ein angemessener Umgang mit den Grenzen von Wissenschaft und mit der grundlegenden Relativität von Wissen aussehen könnte.

Fassen wir an dieser Stelle noch einmal zusammen. Folgende Grenzen von Wissenschaftlichkeit lassen sich, bezogen auf komplexe Situationen, wie sie in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten zu finden sind, festhalten:

- Es können mit steigender Komplexität der Forschungsgegenstände keine sicheren Prognosen gemacht werden.
- Das Verhältnis von Forscher zu Erforschem relativiert die Objektivität der Erkenntnisse.
- Logik und methodische Präzision als Ideale von Forschung, Angst vor Ablehnung (bzw. gezieltem Missverstehen), sowie Macht- und Herrschaftsinteressen des Systems, innerhalb dessen Wissenschaft geschieht, können in bestimmten Konstellationen neue Ideen verhindern.

Wie ließe sich ein angemessener Umgang mit diesen Problematiken anvisieren? Einen ersten Hinweis hierfür liefert vielleicht folgender Gedanke: Der Einzug von fernöstlicher Philosophie und deren praktischer Methoden (z.B. Meditation, Yoga oder Techniken der Achtsamkeit) in die westliche Mainstream-Kultur im letzten Jahrzehnt mag u.a. daher rühren, dass Menschen dieser Kultur an die Grenzen ihres durch Wissenschaftlichkeit geprägten Denkens stoßen. Der japanische Zenmeister Daisetz T. Suzuki bringt das in einem Einführungswerk in den Zen-Buddhismus so auf den Punkt: „Wo Logik ihren praktischen Wert besitzt, soll man sie gebrauchen, wo sie aber versagt oder gar versucht, ihre eigenen Grenzen zu überschreiten, da müssen wir ihr Halt gebieten“ (1975, 58). Die Logik von Bejahung und Verneinung („Wenn A, dann nicht B; wenn B, dann nicht A“) ist eine Art des Denkens, deren Wurzeln in der Philosophie der griechischen Antike liegen. Wenn ein Mensch im Sinne des Zen meditiert, so wird es laut Suzuki möglich, „eine höhere Form der Bejahung zu erreichen, als die des logischen Gegensatzes von Bejahung und Verneinung“ (ebd., 66). Auch Kornfield (2000) formuliert Ähnliches: „Wenn unsere Stärke darin liegt, die Dinge genau zu durchdenken, sind Gedanken nicht unsere besten spirituellen Lehrer. [...] Der Bereich in uns, wo wir uns am besten dem Geheimnis des Lebens öffnen können, liegt in dem, was wir nicht gut können, womit wir uns herumschlagen und wo wir verletzlich sind“ (102).

Aus der bisher geschilderten Argumentation ist die These ableitbar, dass es auch in beruflichen Kontexten *zeitweilig* wünschenswert sein könnte, eine die Logik relativierende, sich von ihr befreiende, die eigene Verletzlichkeit zulassende Haltung mit einzubeziehen, wie sie im fernöstlichen Denken und Handeln zu finden ist.

Meditieren freilich ist bisher eher Privatsache. Und es wäre auch keine Alternative, auf Wissenschaft zu verzichten. Wilber bezeichnet den Versuch, sich eingedenk der Grenzen von Wissenschaftlichkeit auf eine vorwissenschaftliche Haltung zurückzuziehen, als Prä-Trans-Verwechslung (2006, 258ff). Es kann also nicht darum gehen, die Wissenschaftlichkeit über Bord zu werfen, sondern nur darum, sie zu erweitern. Es dürfte auch nicht bei der reinen Meditation bleiben. Welsch (1988) fordert vielmehr die Entwicklung von „transversaler Vernunft“ (295ff), einer verstärkten Bezogenheit auf das Ganze, jedoch nicht im Sinne eines Begreifens auf einer höheren (d.h. universalen) Ebene, sondern durch das Schaffen von Verbindungen und Übergängen zwischen verschiedenen Rationalitätstypen (ebd., 296). Lyotard (1994) spricht in diesem Zusammenhang auch von Paralogien, von der Möglichkeit also, wissenschaftliche Begriffe so zu gebrauchen, dass sie vom bisher üblichen (d.h. definierten) Sinn einer spezifischen Rationalität abweichen können. Hierdurch, so die Idee, kann eine „Sensibilität für die Unterschiede und [...] [die] Fähigkeit, das Inkommensurable<sup>11</sup> zu ertragen“ (16), erreicht werden.

All dies stellt höchste Ansprüche an Menschen, die in wissenschaftlichen Kontexten miteinander *kommunizieren*.

## 1.2.2 Narrativität und Bezogenheit

### **Halt als etwas Flexibles, Dynamisches kann in sozialer Kooperation entstehen.**

Nach Lyotard lässt sich Wissen grundsätzlich in zwei Kategorien einteilen: wissenschaftliches Wissen und narratives Wissen (1994, 32). Der Begriff des Wissens wird hier also sehr weit gefasst: „Das Wissen im allgemeinen reduziert sich nicht auf die Wissenschaft, nicht einmal auf die Erkenntnis“ (ebd., 63). Wissenschaftliches Wissen ist aus der Sicht postmoderner Philosophie im Grunde ohne Legitimation, da es nicht „auf eigenen Beinen stehen kann“ (vgl. hierzu auch Albert, 1968). Narratives Wissen hingegen legitimiert sich allein dadurch, dass es existiert und weitergegeben wird. Es ist nicht nötig, narratives Wissen durch eine übergeordnete Instanz zu autorisieren, da Erzählungen sich die Kriterien ihrer Kompetenz selbsttätig zu geben vermögen (Lyotard, 1994, 74). Sie beglaubigen sich selbst, ohne bewiesen werden zu müssen. Lyotard postuliert nun, dass die wissenschaftliche Herangehensweise „von Anbeginn an im Konflikt mit den Erzählungen“ steht (ebd., 13), da sie sich als wertvoller betrachtet (ebd., 85), und das, obwohl sie eigentlich selbst auf die Narration zurückgreift, ohne dies explizit zuzugeben

<sup>11</sup>Inkommensurabilität meint die „Unübersetzbarkeit“ der Begriffe einer wissenschaftlichen Theorie in die Begriffe einer anderen Theorie

(vgl. ebd., 90f). Man darf nicht vergessen, dass auch wissenschaftliche Erkenntnis eingebettet ist in Narrationen: Das, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erforschen, muss in einem größeren Kontext Sinn ergeben und kommunizierbar sein (vgl. auch Abschnitt 3.1.6). Selbst streng empirisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete Forschung enthält immer auch hermeneutische Anteile<sup>12</sup>.

Halt gaben den Menschen bereits in vorwissenschaftlichen Zeiten die „großen Erzählungen“. Zu Beginn der ersten schriftlichen Zeugnisse waren dies vor allem Schöpfungsmythen und Heldengeschichten. Die Illias und die Odyssee des Homer sind Beispiele hierfür. Auch heute fungieren Geschichten so, dass sie das individuelle menschliche Leben einbetten in einen größeren Sinnzusammenhang. Ein bekanntes Buch von Bruno Bettelheim (1977) trägt den Titel „Kinder brauchen Märchen“. Bettelheim weist darauf hin, wie wichtig es für junge Menschen ist, an ein „gutes Ende“ glauben zu können. Märchen trösten Kinder in schwierigen Lebenssituationen und zeigen Wege auf, wo der Lebensprozess seine Sinnhaftigkeit zu verlieren Gefahr läuft. Dass auch die allermeisten Erwachsenen nicht ohne Geschichten auskommen, zeigt nicht zuletzt die Mannigfaltigkeit und schier unglaubliche Anzahl der Filme, die wir im Kino oder Fernsehprogramm anschauen oder Romane, die wir lesen können.

Wie wichtig Narrationen für die Lebenssicherheit von Menschen sind, erkennt man besonders an den Stellen im Leben, an denen der heilsame Zusammenhalt des Lebens verlorengegangen ist. In der Therapie von traumatisierten Menschen kommt es entscheidend darauf an, dass es dem Patienten bzw. Klienten gelingt, die traumatisierende Situation, die im Trauma ausgeblendet wird, einzubetten in die persönliche Lebensgeschichte (Ehlers, 1999). Dabei ist es auch wichtig, symbolische Akte des Triumphes erleben zu können (Ogden, Minton und Pain, 2006, 234ff).

Narrationen prägen uns von Beginn an: „Schon vor seiner Geburt ist das Kind – und sei es nur durch den ihm gegebenen Namen – als Referent der von seiner Umwelt erzählten Geschichte gesetzt, zu der es sich später ein neues Verhältnis wird schaffen müssen“ (Lyotard, 1994, 56).

Ein weiteres haltgebendes Moment ist die Bezogenheit auf Vertrautes. In unserem konventionellen Sprachgebrauch kann man nach Moor (1960) Heimat zunächst als das Vertraute oder Gewohnte bezeichnen: Der alte Lehnstuhl, der eingesessen ist, die geistig-moralische Sphäre der Ideale, der Verein, der Stammtisch, die Partei, die

<sup>12</sup>Ein typisches Beispiel für hermeneutisches Vorgehen in empirischen Forschungskontexten ist die Durchführung einer Faktorenanalyse. Im Laufe einer faktorenanalytischen Auswertung etwa eines Fragebogenentwurfs gibt es mehrere Stellen, an denen interpretiert und daraufhin ggf. neu „gerechnet“ wird. So kann es z.B. sein, dass je nach Rotationsmethode unterschiedliche Faktoren (mit entsprechend unterschiedlichen Ladungen der einzelnen Items) resultieren, oder dass eine unterschiedliche Anzahl von Faktoren (z.B. aufgrund einer Unklarheit bei der Auswertung des Scree-Plots) zu unterschiedlichen inhaltlichen Benennung der Einzelfaktoren führen kann. In diesen Fällen macht es durchaus Sinn, anhand derselben Daten unterschiedliche Ergebnisse „auszuprobieren“ und zu schauen, welches am Ende am stimmigsten ist - ein Vorgehen, welches z.B. bei einer Varianzanalyse undenkbar wäre, ohne zumindest eine Bonferroni- oder Bonferroni-Holm-Korrektur durchzuführen.

Traditionen, in denen man Verbundenheit mit Menschen mit ähnlicher Gesinnung erleben kann. Liebe als Heimat hingegen ist für Moor grundlegender als all diese Phänomene: „Heimat besteht darin, dass ich und du einander gehören“ (ebd., 186). Liebende erzeugen dieser Sicht nach miteinander einen „dritten“ Raum, der Heimat ist; eine solche Heimat ist nicht an einen konkreten (geographischen) Ort gebunden, sondern an einen Menschen, bei dem man sich „daheim“ fühlt. Moor spricht von einer „Ergriffenheit von dem Wunder der Begegnung mit dem Du“ (ebd., 24). In diesem Sinne lässt sich Heimat für Moor folgendermaßen beschreiben (vgl. ebd., 185f): Liebe bedeutet nicht den Verlust von Eigenraum; sie ist vielmehr paradox. Sie gewinnt den Eigenraum erst dadurch, dass sie ihn hergibt („Je mehr ich gebe, desto mehr habe ich“). Liebe lässt sich auch als grenzenloser Raum beschreiben, der wechselseitig miteinander erzeugt wird, er entfaltet gerade erst Heimat, Vertrautheit und Nähe. Liebendes Miteinander schafft dabei nicht durch „das Gewohnte“, was immer wiederkehrt, Heimat, sondern gerade durch seine unvorhersehbare Fülle und seinen Reichtum. Heimat in diesem Sinne benötigt die Sorge um Liebe. Sie ist damit beständiger Prozess. Der von Moor beschriebene „dritte Raum“ ist damit eine Räumlichkeit eigener Art, der durch Liebe und Sehnsucht entsteht. Sie wird als ein sich öffnender Raum erfahren, „in dem man leben kann“.

Wenn Institutionen keine Garantie dafür geben können, Halt zu gewährleisten (da dies in einer von radikaler Pluralität und postmoderner Dynamik geprägten Welt nicht mehr so umfassend möglich ist wie modernen Gesellschaften, vgl. auch Abschnitt 1.1), kann statt des institutionalisierten Halts der zwischenmenschliche Kontakt in wechselseitiger Kommunikation Halt geben. Anders ausgedrückt: Halt entsteht dadurch, dass ich weiß, dass ein Gegenüber da ist, das mir zuhören wird, egal, was das Leben bringt. Und auch ich selbst bin bereit, ein solches Gegenüber für meine Mitmenschen zu sein. Die genannten Merkmale und Herausforderungen postmoderner Lebens- und Arbeitswelten (vgl. Abschnitt 1.1) machen es schwieriger, Heimat in diesem Sinne zu erzeugen; die Potenziale postmoderner Lebens- und Arbeitswelten (v.a. elektronische Kommunikationsmöglichkeiten) hingegen können als Ressource genutzt werden, um Heimat in diesem Sinne zu erzeugen.

Wichtig ist in alledem eine empathische, differenzierte und wertschätzende (liebende, i.S.v. Moor) Kommunikation. Diese setzt jedoch die *Haltung* voraus, sich grundsätzlich auf derartige Kommunikation einlassen zu wollen, sie zu üben, zu verfeinern und beständig weiterzuentwickeln.

## 1.3 Die Haltung der Haltgebenden

**Pädagoginnen und Pädagogen sind als Vermittler von Kompetenzen in komplexen Lebens- und Arbeitswelten in ihrer Kommunikationsfähigkeit stärker gefordert als in weniger komplexen Lebens- und Arbeitswelten.**

Speck (1997) weist in der Einleitung zu „Chaos und Autonomie in der Erziehung“ darauf hin, „wie unvergleichlich komplex das Pensum ist, das Kinder heute bewältigen müssen“ (11). Textor (2012) analysiert unter dem Stichwort einer „zukunftsorientierten Pädagogik“ die Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte und nennt eine Reihe von Schlüsselkompetenzen, die erwachsene Menschen, die in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten agieren, benötigen werden. Er unterscheidet hierbei personale und emotionale, soziale und kommunikative von kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen. Um die Vielfalt von Herausforderungen plastisch zu machen, denen Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit nach und nach gerecht werden sollen, seien die einzelnen Kompetenzen im Folgenden zusammenfassend und listenartig wiedergegeben:

(1) personale und emotionale Kompetenzen sind:

„ausgeprägte Persönlichkeit, Charakterstärken, vielseitige Interessen, positives Selbstbild, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Mut, Optimismus körperliche und psychische Hygiene, gesunde Lebensführung, sportliche Betätigung, Selbstmanagement, Selbstdisziplin, sinnvolle Freizeitgestaltung, Hobbys, Medienkompetenz, Flexibilität, Mobilität, Fähigkeit, Stress und hohen Leistungsdruck ertragen und sich entspannen zu können, Resilienz, Fähigkeit zur Bewältigung alltäglicher Belastungen und kritischer Lebensereignisse, Bereitschaft zur Selbsthilfe, Durchhaltevermögen, individuelles Wertesystem (Religion), Lebenssinn, Verantwortungsbereitschaft, positive Einstellung zu Partnerschaft und Familie Fähigkeit, Familie und Beruf vereinbaren zu können, Akzeptanz der Grenzen des Wachstums, Bereitschaft zum Verzicht sowie zu einem energiesparenden und ressourcenschonenden Lebenswandel, Lebensqualität wichtiger als mehr Konsum/Besitz, Liebe zur Natur, Umweltbewusstsein, Fähigkeit zum praktischen Umweltschutz.“ (ebd., 70)

(2) soziale und kommunikative Kompetenzen sind:

„Kommunikationsfertigkeiten (klare und verständliche Sprache, großer Wortschatz, bei Bedarf komplexe Satzbildung, Zuhören können, Empathie), Beherrschen der Schriftsprache, Team- und Kooperationsfähigkeiten, Integrations- und Anpassungsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefertigkeiten, Führungskompetenzen (insbesondere zur Leitung ganz unterschiedlich zusammengesetzter Teams), angemessener (beruflicher) Umgang mit (viel) älteren und jüngeren Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen, mit solchen des anderen Geschlechts oder aus anderen Kulturkreisen, mit Fachleuten in anderen Ländern, Kompetenz der Selbstvermarktung, Fähigkeit zum Aufbau eines funktionierenden

Netzwerks (Freundeskreis, Geselligkeit, wechselseitige emotionale Unterstützung und praktische Hilfe), positive Gestaltung von Paar- sowie Eltern-Kind- Beziehungen, erzieherische Kompetenzen, angemessener (privater) Umgang mit alten, behinderten und pflegebedürftigen Personen, mit Migranten und Flüchtlingen, mit Menschen in anderen Ländern.“ (ebd., 70f)

(3) kognitive und lernmethodische Kompetenzen sind:

„Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen, kritische Haltung, Problemlösefertigkeiten, Neugier, Forschungsdrang, Experimentierfreude, Kreativität, Produktivität, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Lern- und Leistungsmotivation, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, zur Fort- und Weiterbildung, zum Umlernen und zur Umschulung, Lernen des Lernens, effektive und effiziente Verarbeitung von Informationen, relevante Computerprogramme und das Internet nutzen, mit Technik umgehen können, globales Denken, unternehmerische und organisatorische Fähigkeiten, Zeitmanagement.“ (ebd., 71)

Natürlich lässt sich über die Zusammensetzung dieser Liste in dem ein oder anderen Detail streiten; sicherlich ist es auch schwierig, ihre Vollständigkeit zu verifizieren, da die Zukunft, auf die sie vorbereiten soll, ja definitionsgemäß noch nicht eingetreten ist. In der Gesamtschau werden jedoch zwei Dinge deutlich: Zum einen wirkt allein die Fülle von Kompetenzen, die junge Menschen mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter beherrschen sollen, schlichtweg erschlagend. Es dürfte nur sehr wenige Menschen geben, die hinter jedem der Stichworte für sich selbst ein „Häkchen“ setzen können. Zum anderen wird deutlich, dass damit auch die Herausforderungen, die an Pädagoginnen und Pädagogen gestellt sind, enorm sind. Denn um diese Kompetenzen vermitteln zu können, müssten sie Pädagoginnen und Pädagogen eigentlich zunächst selbst beherrschen. Nur das, was ein Mensch selbst lebt und verkörpert, kann er z.B. Schülerinnen und Schülern nachhaltig vermitteln. Da diese Forderung, praktisch gesehen, in aller Vollständigkeit nicht erfüllbar scheint, ist noch wichtiger, als alles andere: Pädagoginnen und Pädagogen brauchen vor allem anderen die Fähigkeit, „ständig auf wechselnde Situationen und normative Beanspruchungen umzuschalten, um mit der neuen Unübersichtlichkeit fertig und nicht kopflos zu werden“ (Speck, 1997, 53). Oder, salopp gesagt: Nur durch ein ausgeprägtes Maß an professioneller Improvisationsfähigkeit und Reflexionsvermögen sind sie in der Lage, situativ diejenigen Kompetenzen selbst zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche, angesichts der Fülle von Herausforderungen, die an sie gestellt sind, gerade benötigen. Dass Erziehung freilich oftmals trotz all dieser unüberschaubaren und kaum beherrschbar erscheinenden Herausforderungen gelingt, wird manchmal übersehen (vgl. ebd., 11).

Durch welche Merkmale lässt sich eine Haltung von Menschen die in pädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern tätig sind, beschreiben, die den in den bisherigen Abschnitten beschriebenen Herausforderungen gerecht wird? Im Folgenden soll eine solche Haltung unter den Stichworten Offenheit, Balance, innerer Halt und „fluide“ Identität näher gekennzeichnet werden.

### 1.3.1 Offenheit

#### **Pädagoginnen und Pädagogen können durch Strukturen Halt geben, die sich durch ein grundlegende inhaltliche Offenheit kennzeichnen lassen.**

„Nicht kopflös werden“, schreibt Otto Speck (1997, 53) - Pädagoginnen und Pädagogen brauchen im 21. Jahrhundert ganz besonders eigenen Halt im Leben, da ihre Fähigkeit oder Unfähigkeit, Halt zu erleben, sich im Laufe eines Berufslebens auf hunderte Kinder und Jugendliche potenzieren wird. Ihnen kommt somit eine Berufsrolle zu, die eine hohe gesellschaftliche Bedeutung hat. Die Autonomie, die Erziehende dabei ihrerseits zu verwirklichen vermögen, ist laut Speck die Grundlage für ihre Autorität im Beruf. Sie gründet im Vertrauen des Kindes, also in dessen

„innere[r] Sicherheit, [...], durch seine Einfügung in eine soziale oder sittliche Ordnung, die der Erzieher vertritt, auch teilzuhaben an den Werten und dem Sinn-Reichtum, der hinter ihnen zu erwarten ist.“ (ebd., 201f)

Autonomie meint in sich dynamisch verändernden Lebens- und Arbeitswelten, den eigenen Standpunkt situativ immer wieder neu zu erfinden, ohne dabei das jeweilige sozial-Ganze (mit je nach Situation unterschiedlichen Reichweiten) aus dem Blick zu verlieren. Wie jedoch ist es für Erziehende möglich, ihrerseits haltgebende Stabilität zu erleben auf einem Boden, der sich beständig verändert und schwankt? Diese (eigentlich philosophische) Frage werden die in pädagogischer Verantwortung Arbeitenden jeden Tag im Alltag aufs Neue zu lösen haben, wenn sie in der Lage sein wollen, jungen Menschen Halt zu vermitteln.

Dabei ist es insbesondere wichtig, nicht der Versuchung zu verfallen, Pädagogik als Psychotherapie anzusehen. Die Gefahr einer Durchtherapeutisierung der Gesellschaft zeigt sich heute in vielerlei Hinsicht. So ist es beispielsweise möglich, dass die Einführung der neuesten, d.h. der fünften Ausgabe des DSM (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) der American Psychiatric Association (APA, 2013) zu einem Ansteigen der Prävalenz psychischer Erkrankungen führen wird (Jacobi, Maier und Heinz, 2013, 2366f). Nicht, weil plötzlich mehr Menschen psychisch krank sind, als vorher, sondern weil sie ab diesem Zeitpunkt als solche diagnostiziert werden. Sieht man die Hauptaufgabe einer „therapeutisierten Pädagogik“ in der Verminderung von psychischem Leid<sup>13</sup>, so ist dies eine defizitorientierte Sichtweise, die erst dann greift, wenn das Kind gewissermaßen „schon in den Brunnen gefallen ist“. Besser wäre es, zu einer proaktiveren Haltung zu kommen, die grundlegend anerkennt, dass postmoderne Lebens- und Arbeitswelten beständig im Wandel sind. Dies würde für Pädagoginnen und Pädagogen bedeuten, von vornherein Strukturen zu erzeugen, innerhalb derer jungen Menschen mit diesem Wandel als „Zustand“ der Normalität umgehen können. Eine Therapeutisierung würde hier nicht weiterhelfen, denn das, was

<sup>13</sup>Natürlich ist auch anzuerkennen, dass es Grenzen dieser Gedanken gibt. Es gibt auch Leiden, das weder durch Therapie gelindert, noch durch Pädagogik verhindert werden kann (vgl. Illouz, 2013).

im gesellschaftlichen Ganzen neue Herausforderungen nach sich zieht, kann man nur in sehr begrenztem Maße auf der Ebene des Einzelnen lösen.

Eine Alternative zu einer Therapeutisierung ist daher die gezielte Entwicklung einer „antifragilen“ Haltung (im Sinne von Taleb, 2013). Definiert man „Fragilität“ als „die Verletzlichkeit durch die Volatilität<sup>14</sup> der Dinge, die mit einer Sache in Berührung kommen (...)“ oder, anders formuliert, als „das, was sehr viel stärker durch Extremereignisse verletzbar ist, als durch eine Abfolge von durchschnittlichen Vorkommnissen“ (ebd., 369), so wird deutlich, dass das genaue Gegenteil von Fragilität nicht etwa eine „Immunität“ oder Resilienz gegen das „Chaos“ ist. Antifragilität ist vielmehr die Eigenschaft eines Individuums oder Systems, das unter chaotischen Bedingungen erst so richtig zu prosperieren beginnt: „Für das Antifragile sind Schocks um so nützlicher (also umso weniger schädlich), je mehr sie (bis zu einer gewissen Grenze) an Intensität zunehmen“ (ebd., 370).

Die Umsetzung einer solchen Haltung in pädagogischen Kontexten bedarf eines grundlegenden Vertrauens in die Prozesse des „Werdens und Seins“, wie Kriz (1997) es formuliert. Die Strukturen (z.B. Methoden, Inhalte und Settings), die in der Psychotherapie zu finden sind, können Pädagoginnen und Pädagogen dabei zwar als Wegweiser dienen, aber sie können nicht letztes Ziel sein. Wie also sollten pädagogische Strukturen (z.B. Regeln des sozialen Miteinanders) beschaffen sein, so dass sie den proaktiven Umgang mit sich immer wieder verändernden Situationen ermöglichen? Kriz zeichnet in diesem Zusammenhang eine Doppelnatur von Vertrauen. In einem Lied beispielsweise, das man zum wiederholten Male hört, kann man sich sowohl auf das konzentrieren, was man schon kennt, als auch auf das, was neu ist. Einerseits ist dann das, was immer wiederkehrt, das Vertraute. Die andere Bedeutung von Vertrauen liegt darin, sich auf das „Chaos“ einzulassen und dessen schöpferisches Potenzial auszunutzen, also in dem Lied auf kleine Nuancen in der Stimmfärbung, Variationen in der Geschwindigkeit usf. zu achten. Lebens- und Arbeitswelten, die sich im Sinne radikaler Pluralität und Dynamik immer wieder umbilden, ermöglichen es eben auch, ein Leben zu führen, das interessant bleibt und das Menschen wachsen lässt. Pädagoginnen und Pädagogen könnten daher stabile und verlässliche Strukturen erzeugen, die nicht-therapeutisch sind, aber dennoch die Fähigkeit, Lösungen zu entwickeln, aus der Psychotherapie ins Pädagogische transferieren. Solche Strukturen wären dann eher Beziehungsstrukturen als Inhalte, die haltgebend gerade *durch* ihre inhaltliche Offenheit wären.

---

<sup>14</sup>Volatilität meint so viel wie „Zufälligkeit“ und ist ein statistisches Maß für die Bandbreite von Schwankungen oder Fluktuationen innerhalb einer Zeitreihe.

### 1.3.2 Polaritäten

#### **Pädagogisches Handeln im „Chaos“ gelingt ausgehend von der Anerkennung und Verwirklichung von (widersprüchlichen, extremen) Polaritäten.**

Chaos im systemtheoretischen Sinne entsteht überall da, wo es zwischen Elementen nicht-lineare Rückkopplungen gibt (vgl. Kriz, 1999, 14ff). Dies meint: Ein chaotisches System bezieht sich bei jedem neuen Schritt rekursiv auf das, was es bereits hervorgebracht hat, d.h. das Hervorgebrachte wird wieder in die weitere Entwicklung eingespeist. Auf diese Art entstehen von Schritt zu Schritt jeweils neue Teil-Situationen, die auch jeweils neu betrachtet werden müssen. Es dürfte bei kurzem Nachdenken schnell klar werden, dass ein großer Teil pädagogischen Geschehens nach diesem Modus abläuft, und nicht etwa einem vorgegebenen Plan folgt, der alle Schritte im Voraus kennt. Fasst man Pädagogik also als das komplexe Wechselspiel der Kommunikationen und Handlungen von Individuen im sozialem System, so wird deutlich, dass eine systemtheoretische Perspektive einen wichtigen Beitrag zum Verständnis pädagogischen Geschehens zu leisten vermag.

Soziale Systeme sind für Speck „chaotische Systeme“ im Sinne der Chaosforschung. Sie sind „weitestgehend von Indeterminanzen bestimmt [...]. Gemeint ist, dass sie offene Systeme sind, für die unvorhersehbares Agieren und Reagieren gewissermaßen normal oder typisch ist“ (1997, 17). In der Chaosforschung lassen sich zwei Arten von Chaos unterscheiden: determiniertes (Kriz, 1999, 23ff) und graues (ebd., 68ff) Chaos. Determiniertes Chaos beschreibt die „Tatsache [...], daß selbst im exakten Bereich der Mathematik schon einfachste Operationen unter bestimmten Bedingungen zu prinzipiell unberechenbaren Ergebnissen führen“ (ebd., 23). Kriz zeigt anhand eines sehr eingängigen Beispiels auf, dass bereits für bestimmte, an sich schlichte, mathematische Operationen bewiesen werden kann, dass bereits nach einer überschaubaren Anzahl von Iterationen<sup>15</sup> die „wahre“ Zahlenreihe nicht mehr berechnet werden kann. Wählt man beispielsweise die Formel  $x_{\text{neu}} = (3.9 - 0.05 * x_{\text{alt}}) * x_{\text{alt}}$ , so lässt sich bereits nach 50 Durchläufen<sup>16</sup> zeigen: Es ist nicht mehr möglich, zu sagen, welches X resultiert (ebd., 24). Verwendet man Computer oder Taschenrechner unterschiedlicher Fabrikate, so kommt mit jedem verwendeten Rechengerät ein völlig anderes Ergebnis heraus (auch die Zahlenreihen unterscheiden sich bereits nach wenigen Durchläufen deutlich). Der Grund liegt darin, dass die Formel eine Quadrierung enthält ( $x_{\text{alt}}$  wird u.a. mit  $x_{\text{alt}}$  multipliziert), so dass sich kleine Unterschiede in der Rechengenauigkeit (Abschneiden von Nachkommastellen an x-ter Stelle, je nach Fabrikat des verwendeten Rechners) im Ergebnis mit jedem Durchlauf verstärken. So führen die anfangs kleinen Unterschiede durch die Potenzierung und Wiederholung zu extremen Auswirkungen. Auch in der

<sup>15</sup>Iterationen sind selbstrekursive Durchläufe der immer gleichen Operation, wobei das jeweilige Output einer Berechnung als Input der nächstfolgenden Berechnung verwendet wird.

<sup>16</sup>Das von Kriz beschriebene Beispiel stammt aus dem Jahr 1999 - heutzutage sind die Computer zwar deutlich leistungsfähiger, die grundlegende Aussage wird dadurch jedoch nicht verändert.

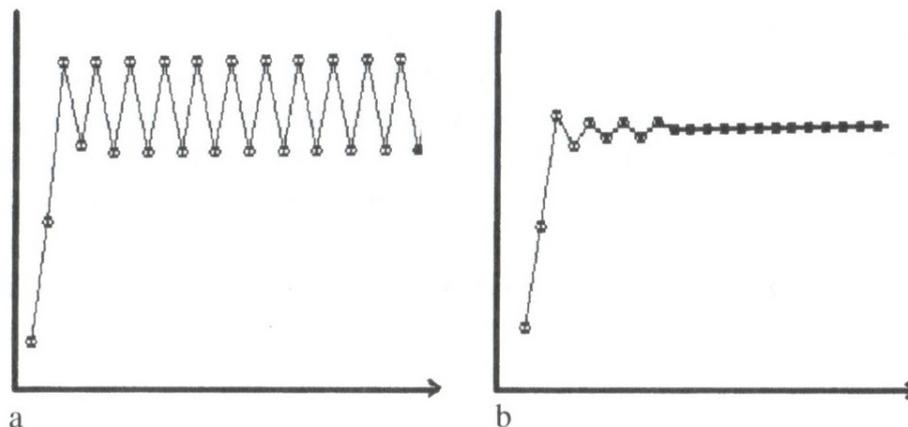


Abbildung 1: Entwicklungsverlauf von  $x_{\text{neu}} = (A - 0.05 \cdot x_{\text{alt}}) \cdot x_{\text{alt}}$  für  $A=3.1$  (a) bzw.  $A=2.8$  (b) für jeweils ca. 20 Schritte (Grafik entnommen aus Kriz, 1999, 31)

Pädagogik kommt es, analog zu diesem Beispiel, immer wieder zu Situationen, in denen kleine Anfangsunterschiede durch beständige Wiederholungen zu unvorhersehbaren Auswirkungen in Entwicklungsverläufen führen können.

Die „andere Seite der Medaille“ beschreibt Kriz mit dem Begriff der Struktur. Stabile Strukturen (im Sinne chaostheoretischen Denkens) entstehen im oben genannten Beispiel bereits dann, wenn die Formel leicht abgewandelt wird. Ersetzt man die Zahl 3.9 durch 3.1 oder durch 2.8, so ergibt sich eine Zahlenfolge, die „selbst bei Störungen (sofern diese nicht zu groß sind) wieder dem Endzustand zustrebt“. Im ersten Fall ( $A=3.1$ ) pendelt sich die Zahlenfolge in einem Wechsel von zwei Werten ein; im zweiten Fall ( $A=2.8$ ) pendelt sie sich bei einer Abfolge von immer dem gleichen Wert ein (ebd., 30, vgl. Abb.1).

Das Erstaunliche daran ist, dass man sich durchaus zwischendurch verrechnen kann, ohne dass die Stabilität gefährdet wird. Das Ergebnis pendelt sich nach einigen Durchläufen immer wieder bei den gleichen Werten der Reihe ein. Auch dieses Muster ist (in analoger Weise) aus pädagogischen Kontexten bekannt: Egal, was man auch tut - bestimmte Systemzustände (z.B. Rollenmuster, Atmosphären in einer Gruppe oder Kommunikationssituationen) tauchen immer wieder auf, im positiven wie im negativen Sinne. Und dies selbst dann, wenn man mit unterschiedlichen „Inputs“ (Handlungen, Sätze) versucht, etwas gezielt zu verändern. Im systemischen Denken wird ein solcher stabiler und gegenüber Veränderungen robuster Zielzustand, auf den eine Entwicklung hinausläuft, als „Attraktor“ bezeichnet. Eine ähnliche Weise, wie sich Stabilität systemisch erklären lässt, ist die sogenannte „Komplettierungsdynamik“ (ebd., 40). Situationen haben gewissermaßen die ihnen inhärente Tendenz, sich selbst

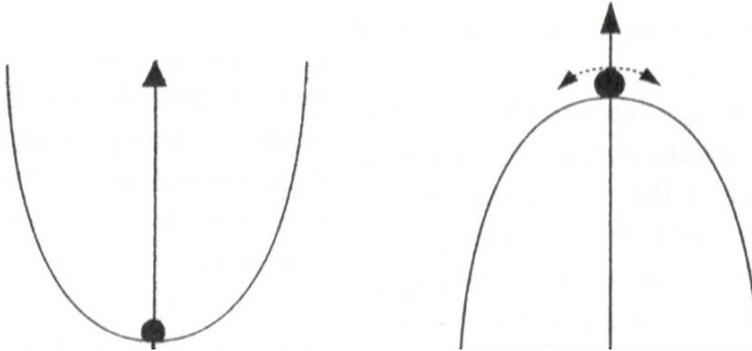


Abbildung 2: Stabiles und instabiles Gleichgewicht eines Systems in geometrischer Veranschaulichung (Grafiken entnommen aus Kriz, 1999, 72)

zu vervollständigen (ein Phänomen, das bereits aus der Gestaltpsychologie der 1920er Jahre bekannt ist). Unterbricht oder stört man einen Prozess, der auf einen stabilen Attraktor zuläuft, so „führen beliebige Störungen und Zerstörungen gleichwohl wieder zum selben Endbild“ (ebd.). Kriz interpretiert dieses Phänomen als „Selbsteilungstendenz“ und stellt dabei auch Bezüge zu den Begriffen der Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz (Rogers) her (vgl. auch Abschnitt 1.4.2.1).

Das wichtigste Kennzeichen von grauem Chaos ist der Gleichgewichtszustand aller an einem Gesamtsystem beteiligten Teilsysteme:

„Die Gesamtbewegungsrichtungen gleichen sich aus, keine ist bevorzugt, und kurzfristige Abweichungen von diesem Gleichgewicht (sog. 'Fluktuationen') werden sofort wieder ausgeglichen.“ (ebd., 69)

Auch hier kann ein „Selbsteilungseffekt“ beschrieben werden, der bewirkt, dass sich ein System von selbst auf einen stabilen Attraktor hin einpendelt. Dieser Effekt lässt sich mathematisch (bzw. geometrisch) veranschaulichen durch die Darstellung einer Kugel, die in einer gewölbten, dreidimensionalen Oberfläche immer wieder an den tiefsten Punkt rollt (vgl. Abbildung 1.2). Auch mittelgroße Auslenkungen und Störungen können in solch einem System kompensiert werden. Im Gegensatz dazu lässt sich ein instabiles System beschreiben als ein System, bei dem die Kugel auf der Spitze einer Wölbung (etwa in Form eines Hügels) aufliegt. Hier können bereits kleinste Ablenkungen zu einer starken Änderung des gesamten Systems führen (vgl. Abbildung 2).

Auch diese Phänomene sind aus der Arbeit im pädagogischen Kontext bekannt. So kann es etwa vorkommen, dass eine Jugendliche schon bei einem kleinen Satz, den ein Erzieher zu ihr sagt, „ausrastet“ und „die Fassung verliert“. Umgekehrt kann es vorkommen, dass in einer Gruppe immer wieder die gleichen Rituale ablaufen, ganz unabhängig davon, wer hinzukommt und wer die Gruppe verlässt. Es wird bei all

dem deutlich, dass die Frage, ob ein bestimmter Zustand eines Systems adaptiv oder maladaptiv ist, nicht gleichgesetzt werden darf mit der Frage, ob das System stabil ist oder instabil. Ordnung und Stabilität haben immer zwei Seiten: Sie können als Zeichen von Kontinuität und von „Selbsteilung“ gedeutet werden - sie können jedoch auch einengen und flexible Antworten auf eine sich verändernde Situation verhindern (vgl. Kriz, 1997, 11ff). Es gibt also adaptive und maladaptive Stabilität, und die Frage, was von beidem jeweils zutrifft, ist stark kontextabhängig.

Im Lichte der bisher geschilderten Postmodernethematik ist es deshalb sinnvoll, eine möglichst situationsübergreifende Haltung zu entwickeln, die es einem Menschen (auch ein einzelner Mensch kann als System betrachtet werden) oder einer Gruppe von Menschen ermöglicht, gewissermaßen aus sich selbst heraus stabil zu sein, ohne dabei jedoch in all zu festen Formen zu erstarren. Man könnte diesen Spagat (oder Zwitterzustand) als eine *dynamische Stabilität* bezeichnen, eine Fähigkeit eines Systems also, das sich jederzeit flexibel anzupassen vermag an sich ändernde Umweltbedingungen, ohne dabei seinen inneren Zusammenhalt (bzw. Identität, vgl. Abschnitt 1.3.4) zu verlieren. Dies lässt sich durch die Metapher der Balance am treffendsten ausdrücken.

Was bedeutet das? Wenn, im Sinne einer radikalen Pluralität, keine feste Position die einzig Wahre ist, so ist es hilfreich, jederzeit einen Zwischenort (er)finden zu können, der mehrere Positionen zugleich anerkennt. Von dort aus sind Menschen (oder Gruppen) in der Lage, immer wieder zwischen Positionen hin- und her- zu pendeln, ohne dabei jeweils vollständig in eine einzelne Position zu verfallen. Wenn alle zu einem System gehörigen Personen (bzw. zum Metasystem gehörige Gruppen) eine solche Fähigkeit entwickeln, so ist das System (bzw. Metasystem), das sie miteinander bilden, zugleich haltgebend und zugleich flexibel für Umweltveränderungen. Der Zwischenzustand der Balance kann grafisch ausgedrückt werden durch eine mittlere Position zwischen A und B, auf der sich ein Ball befindet, ohne in eines der „Täler“ hinabzurollen (vgl. Abbildung 3).

Dabei ist besonders zu beachten: Der Begriff der Balance meint nicht dasselbe, wie die Begriffe der Morphostase und der Homöostase, wie sie in der Familientherapie verwendet werden (vgl. Simon, Clement und Stierlin, 2004). Letztere beschreiben, „wie ein System Störungen zu beseitigen und sich in einer bestimmten Form *zu erhalten* vermag [...]. Wesentliche Mechanismen dazu sind negative Rückkopplungsprozesse [...]“ (ebd., 225; Hervorhebung TH). Die hier beschriebene Balance jedoch ist derart, dass es möglich ist, dass sich die Form des Systems auch stimmig *verändern* darf, und nicht gewissermaßen „mechanisch“ immer weiter durch Funktionsregelkreise beibehalten werden muss (wie etwa ein Kühlschrank, der in unterschiedlichen Umgebungen immer die gleiche Temperatur produziert). Während also Morphostase und Homöostase auf eine Stabilität abzielen, welche Bestehendes reproduziert (Beibehaltung der Form), ist die hier gemeinte Balance eine Art von Stabilität, die lediglich ihrem „Wesen“ nach sich selbst treu bleibt, bei gleichzeitiger Veränderung oder Weiterentwicklung der Form

(vgl. auch Begriff der „Konkreativität“, Abschnitt 2.1; vgl. auch die Vorstellung, dass „Morphogenese“ und „Morphostase“ in einem adaptiven System beide gleichermaßen auftreten können, ebd.).

Es ist eine Grenze der Balance-Metapher, dass Balance manchmal als ein Gleichgewicht verstanden wird, das Extreme vermeidet und auf „lauwarmen“ Ausgleich aus ist. Dies wird auch deutlich, wenn man sich die etymologische Bedeutung des Wortes vergegenwärtigt: „entlehnt aus frz. *balance*, [...] 'Waage' [...], 'zwei Schalen besitzend'“ (Kluge und Seebold, 1999, 74). Wenn etwa ein Verkäufer ein Gewicht auf die eine Waagschale legt, so kann entweder die linke Seite hoch sein und die rechte niedrig, oder die linke niedrig und die rechte hoch, oder aber beide Seiten befinden sich in einer mittleren Höhe. Letzteres wäre dann gewissermaßen die perfekte Balance. Die hier gemeinte Balance jedoch ist derart, dass beide Seiten zugleich hoch sein können: *links hoch* und *rechts hoch*. Beide Extreme sind voll und ganz verwirklicht. Dies ist bei der typischen Waage, die im Gleichgewicht gehalten werden muss, nicht möglich. Die hier umschriebene Haltung folgt daher dem Prinzip des „Sowohl-als-auch“, und nicht dem des „Entweder-oder“. Sie stellt *keine* „goldene Mitte“ dar, keinen Durchschnitt, der aus den beiden Extremen im Sinne einer arithmetischen Mittelwertberechnung gebildet wird. Sie stellt vielmehr ein Spannungsfeld dar, das in der Lage ist, Unterschiede und Differenzen zwischen Extremen zuzulassen, auszuhalten und als kreatives Potenzial zu nutzen, anstatt es durch (wahrheitsbezogene) Konsensbildung vorschnell verringern zu wollen. Menschen, die eine derartige Haltung aufweisen, zeigen eine hohe Ambiguitäts-Toleranz, d.h. sind fähig, unklare Bedeutungen und Widersprüche zu tolerieren (vgl. Sachse, Atrops, Wilke und Maus, 1992)<sup>17</sup>. Sie sind damit in der Lage, ambivalente Verhaltensimpulse (vgl. auch „approach-avoidance“ Konflikte; Stroebe, Mensink, Aarts, Schut und Kruglanski, 2008) auszuhalten, unterschiedlichste Positionen (semantische Inhalte und Affekte) einzubeziehen, wenn sie Entscheidungen treffen oder Handlungen planen, und eine Gestalt absichtlich für lange Zeit offen zu lassen (vgl. Perls, Hefferline und Goodman, 1997). In einem gewissem Sinne kann eine solche Haltung auch als eine hohe Toleranz gegenüber kognitiver Dissonanz (vgl. Festinger, 1957; vgl. Gawronski und Strack, 2004) gefasst werden.

Im allgemeinen Sprachgebrauch meint „Chaos“ meist nicht mehr als eine „unerwünschte und bedrohliche und deshalb zu überwindende Unordnung“ (Speck, 1997, 16). Auch „das pädagogische Interesse gilt der relativen Regulierbarkeit chaotischer Systeme [...]“ (ebd., 17). Die Kunst, angesichts „chaotischer Verhältnisse“ eine angemessene pädagogische Haltung einzunehmen, besteht schließlich auch darin, einen -je nach Situation- immer neu auszubalancierendes Miteinander von Kontrolle und Vertrauen zu finden. Eine Position, aus der heraus es möglich wird, dass Systeme sich ihrer

<sup>17</sup>Eine gegenläufige Haltung wird in der Persönlichkeitspsychologie unter dem Begriff „Need for Closure“ gefasst (vgl. Kruglanski, Webster und Klem, 1993; Van Hiel und Mervielde, 2003): Menschen, mit einem hohen „Need for Closure“ bevorzugen Vorhersagbarkeit, Ordnung und Entschiedenheit. Menschen mit niedrigem „Need for Closure“ hingegen sind kreativer (vgl. Chirumbolo et al., 2004).

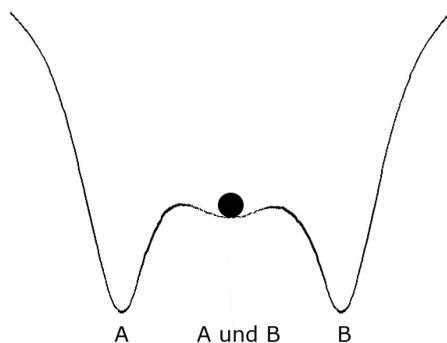


Abbildung 3: Verwirklichung von Extremen (A und B gleichermaßen; Grafik selbst entwickelt in Anlehnung an Kriz, 1999, 72)

Eigendynamik gemäß selbst organisieren und entwickeln können, eine Position also, die weder in einen Zustand von harter „law and order“ (vgl. Kriz, 1997, 30ff), noch in eine völlige „erzieherisch-normative Diffusion“ (Speck, 1997, 19) verfällt, sondern aus beiden Extremen das jeweils Beste und Hilfreiche herauszieht.

### 1.3.3 Innerer Halt

#### **Die Ausrichtung des eigenen Lebens gelingt mit Hilfe eines haltgebenden Anderen.**

Um Kindern und Jugendlichen Halt und Orientierung vermitteln zu können, ist es notwendig, dass Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage sind, sich selbst zu halten und sich im Leben zu orientieren. Dies gilt sowohl für ihr berufliches „Dasein“ in der Arbeit mit den (jungen) Menschen, als auch für ihr existenzielles, d.h. auch den privaten Bereich umfassendes „Dasein“ als Mensch, der selbst immer wieder Lebensentscheidungen zu treffen hat. Innerer Halt hat viele Ähnlichkeiten mit der „Balance“, die aus systemtheoretischen Überlegungen abgeleitet wurde (vgl. Abschnitt 1.3.2). Wie lässt sich eine solche „Balance in Autonomie“ aus pädagogischer Sicht genauer beschreiben? Ein Autor, der sich eingehend mit dieser Frage beschäftigt hat, war Paul Moor<sup>18</sup>.

Moor (1960) unterscheidet verschiedene Komponenten des Halts. Besonderen Wert legt er dabei auf den Aspekt der Befriedung von Antrieben: Hier geht es darum, natürliche Antriebe selbst zu formen, um inneren Halt entstehen zu lassen, sozusagen „Herr

<sup>18</sup>Die Gedanken Moors werden bewusst unter Zuhilfenahme seiner (heutzutage) leicht befremdlich wirkenden Original-Sprache diskutiert, um einen sprachlichen Kontrast zu schaffen, der Moors inhaltliche Aussage unterstreicht.

im eigenen Hause zu sein“. Hierdurch findet der Pädagoge, die Pädagogin, zu einer Lebensaufgabe, für die er/sie sich willentlich entschieden hat. Diese Lebensaufgabe („Was will ich im Leben?“) kann als Leitlinie dienen, anhand derer sich die Antriebe von Situation zu Situation angemessen umformen lassen. Die Befriedigung von Bedürfnissen ist dann nur insoweit und nur in einem Ausmaß notwendig, als dass dies der Lebensaufgabe dient: Oft heißt dies Maßhalten. Dabei ist oftmals ein Gegensatz von Antrieb und höheren Zielen zu konstatieren: „Antriebe, die Maß halten können, um der über ihnen stehenden Lebensaufgabe willen, geben auch den Fähigkeiten und ihrer Übung die Möglichkeit der Ausrichtung auf die Aufgabe“ (1960, 299). Das „rechte Maß“ ist deshalb von einer Genügsamkeit der Antriebe und von einer „Tüchtigkeit der Fähigkeiten“ (ebd.) gekennzeichnet. Die Lebenssituation des Pädagogen/der Pädagogin ändert sich von Zeit zu Zeit, insbesondere in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten, und damit auch die Antriebe und Fähigkeiten, die gefragt sind. Dies erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Moor beschreibt dies als die Fähigkeit, den augenblicklichen Verhältnissen gegenüber zu treten und dabei immer wieder das zu behaupten, was aus der eigenen Einschätzung nach wichtig ist (299).

Kein Pädagoge ist in diesem Sinne „perfekt“; deshalb bedarf es nach Moor der Sitten und Bräuche, der konstanten „gesellschaftlichen und staatlichen Situationen“ (300), um äußeren Halt möglich zu machen, welcher inneren Halt gibt. Gerade dies jedoch ist in einer pluralen und heterogenen Gesellschaft immer weniger gegeben. Um so mehr gilt Specks Forderung nach der Entwicklung von Autonomie auch für Pädagoginnen und Pädagogen selbst.

Ein zweiter wichtiger Aspekt im Denken Moors ist die Fähigkeit, Stimmungen wahrnehmen und beachten zu können. Das Hören auf Stimmungen wird dann möglich, wenn, um in der Terminologie Moors zu bleiben, die Antriebe befriedet sind. Das, was man erlebt, wird dann eher als Reichtum und Fülle erlebt; man muss es „nicht gleich zum direkten Antrieb werden lassen“. Es wird so zum eigenen Gehalt, bekommt einen eigenen Wert. Die Fähigkeit, Stimmungen wahrzunehmen, schafft somit Halt durch die „bindende Wirkung seiner Gehalte“ (300). In heutiger Begrifflichkeit könnte man auch von Achtsamkeit den eigenen Stimmungen gegenüber reden, die man beobachtet und an denen man sich erfreut, anstatt ihnen in unmittelbarem Ausgeliefertsein folgen zu müssen (vgl. auch Kabat-Zinn, 2003, 31ff). Dies wird auch deutlich in Moors Formulierung: „Der Antrieb treibt mich; in der Stimmung bin ich“ (1960, 301). Eine wichtige Rolle spielt in diesem Kontext auch die Fähigkeit, innere Bilder entstehen zu lassen als ein „inneres Zumutesein“, als „innere Bewegung“ (ebd.). Halt ist dann gegeben, wenn ein Mensch in der Lage ist, durchdringend lebendig zu sein und ein Durchdringensein von sich durch die Bilder erleben zu können (ebd.). Auf diese Art entsteht innerer Halt als Erleben von Fülle, d.h. im erlebten Reichtum der Stimmungen und in der „Wärme“ (ebd.) der inneren Bilder, die sich dabei zeigen.

Ein dritter wichtiger Aspekt ist der Wille: „Der Wille entsteht da, wo der Blick sich erhebt über die gegebenen Ziele der natürlichen Antriebe auf ein aufgegebenes Ziel hin“ (302). Er muss sich beständig bewähren, denn das, was sich ein Mensch vornimmt, kann jederzeit scheitern. Und gerade durch diese Möglichkeit kann ein Mensch wachsen. Die „Redlichkeit“ der Willens-Entscheidungen trägt für Moor zum inneren Halt bei. Dies meint: Mit sich selbst stimmig zu sein, anzuerkennen, wo man gescheitert ist, Konflikten (inneren und äußeren) in die Augen zu sehen, auch im Scheitern immer wieder Mut zu zeigen und neue Versuche zu wagen. Dafür ist es notwendig, abwägen zu können, was von dem, was man sich vorgenommen hat, erfüllbar oder unerfüllbar ist. Der Wille muß dabei jederzeit offen bleiben für einen „vernommenen Aufruf“ (302). Dies mündet in eine Haltung der Bescheidenheit bzw. der Demut und könnte in heutiger Sprache als Offenheit für sich intuitiv zeigende Impulse bezeichnet werden.

Ein vierter Aspekt des inneren Halts ist für Moor die Hingabe. Diese ist nicht als aktives Tun zu verstehen, sondern mehr als Geschehenlassen, nicht als ein Sich-Anstrengen, sondern eher als ein Beschenktwerden, nicht als ein intentionales Begreifen, sondern eher als ein Sich-Ergreifenlassen (Ergriffensein). Dabei differenziert Moor noch einmal: „Jede Ergriffenheit gibt Halt; aber nicht jeder solche Halt vermag sich zu bewähren“ (303). Nur das bewährt sich, was einem Menschen die meisten Möglichkeiten öffnet, und damit aus einer Unvollständigkeit des Gegebenen bzw. auch auf einen Prozesscharakter allen Geschehens heraus entsteht. Dies wird im Begriff der Sehnsucht deutlich: Sie „weiß darum, daß der innere Besitz noch nicht der vollendete ist“ (303). Im Sehnsuchtsmoment ist die haltgebende Ergriffenheit nicht ein irrendes Sehnen, sondern trägt Hoffnung in sich. Hingabe an diese Art von Sehnsucht benötigt ein großes Maß an Gelassenheit.

Ein letzter wichtiger Aspekt des inneren Halts ist Freiheit des Wollens. Sie ist für Moor eine Freiheit zur Verantwortung: „Sie faßt alles in sich, was den inneren Halt ausmacht: Maß und Fülle, Echtheit und Gelassenheit“ (304).

Zusammenfassend lassen sich also unter Bezugnahme auf Paul Moor fünf (für den Kontext dieser Arbeit wichtige) Aspekte des inneren Halts festhalten:

- Die Befriedung der Antriebe durch die selbstbestimmte Entwicklung und Verfolgung einer Lebensaufgabe,
- die Fähigkeit, Stimmungen und innere Bilder in all ihrer Fülle wahrzunehmen, zu schätzen und zu nutzen,
- die Fähigkeit, den eigenen Willen zu kultivieren,
- eine Haltung der Hingabe (im Sinne von Geschehenlassen, Ergriffensein und Rezeptivität) einnehmen zu können und
- die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen.

Verwahrlosung ist für Moor der Gegenbegriff zum Halt. Sie droht dann, wenn

„die eigenen Antriebe nicht befriedet werden, sondern nach ständig ichabhängig neuer (unstillbarer) Befriedigung verlangen, wenn dem eigenen Wollen kein

entsprechendes Können zur Verfügung steht, um das Aufgegebene leisten zu können, wenn statt des Gewissens das Begehren dominiert, wenn kein Sinn gefühlt und erlebt wird [...].“ (Speck, 1997, 200)

Die genannten Fähigkeiten und Haltungs-Merkmale gelten in „chaotischen“ Lebens- und Arbeitswelten insbesondere für Pädagoginnen und Pädagogen und es macht Sinn, sie gerade in einer voll entwickelten Postmoderne gezielt zu entwickeln - sowohl in der frühen Phase des Hochschulstudiums, als auch im später folgenden Berufsleben, um den Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft adäquat begegnen zu können. Um Verwahrlosung (im Sinne Mohrs) auch bei Pädagoginnen und Pädagogen zu verhindern, formuliert Speck (in Bezug auf Moor), dass das

„Finden von Lebenssinn des Anderen bedarf, der reif und mündig geworden ist, der sein Verhalten nach moralischen Werten zu orientieren vermag, der sich selbst erzieht bzw. erzogen hat, und der zugleich Geborgenheit und Sicherheit zu geben vermag ('Heimat'), also 'Halt' oder Unterstützung, wenn der andere dessen bedarf.“ (ebd., 201)

Wer jedoch übernimmt diese Rolle des „haltgebenden Anderen“ für die Pädagoginnen und Pädagogen? Nur sie selbst können dies tun, in kommunikativem Miteinander. In diesem Sinne erhält die Pädagogik in verstärktem Maße eine sich selbst referenzierende Aufgabe. Nur gemeinsam und einander-Halt-gebend wird es möglich sein, durch die Irrungen und Wirrungen der Postmoderne zu balancieren (Kooperation).

### 1.3.4 Fluide Identität

#### **Berufliche Identität wird im Kontext postmoderner Lebens- und Arbeitswelten etwas Fluides.**

In einem sozialen Miteinander, das von radikaler Pluralität gekennzeichnet ist, ist es nicht leicht, eine übergreifende „Lebensaufgabe“ (Moor) zu entwickeln, an der man als ein einzelner Mensch sein eigenes Handeln ausrichten kann. Wenn z.B. ein Mensch in weniger komplexen Lebens- und Arbeitswelten tiefgreifende Erfahrungen machte, die ihn geprägt haben, so konnte er daraus durch Reflexion und Besinnung Ziele für sein weiteres Leben ableiten, die die Chance hatten, (zumindest so einigermaßen) dauerhaft gültig zu bleiben. Dieses war überall da möglich, da Lebens- und Arbeitswelten sich nicht grundlegend veränderten, sondern weitestgehend stabil blieben. Ein Beispiel: Wenn z.B. ein junger Mann im zweiten Weltkrieg kämpfen musste, so mag ihn diese Erfahrung vielleicht traumatisiert, auf jeden Fall aber tief geprägt haben. Es mag sein, dass er daraus für sein späteres Leben abgeleitet hat, überall dort, wo er hinkommt, für Frieden und Harmonie einzutreten. In einer sozialen Umwelt, die von häufigen (immer wiederkehrenden oder immer wieder neu entstehenden) Konflikten gekennzeichnet ist, ist eine solche Haltung sinnvoll und nützlich. Er kann auf die Menschen einwirken und ihnen aufzeigen, welches Leid Konflikte, die nicht befriedet werden, mit sich bringen können. Er kann auf diese Weise aus seinen eigenen Erfahrungen heraus dazu

beitragen, dass die Menschen in dieser Umwelt von ihm profitieren; er empfindet dadurch vielleicht tiefe Befriedigung in dem, was er tut, da im sozialen Miteinander ein Sinn entsteht, der, je tiefer der Wunsch (die Sehnsucht) nach Frieden in dem Mann wurzelt, desto mehr auch für ihn zum Lebenssinn werden kann.

In einer sozialen Umwelt jedoch, die von vornherein durch friedliche und harmonische Abläufe gekennzeichnet ist, mag es sein, dass dieser Mann keinen Lebenssinn entwickeln kann. Hier wäre vielleicht ein Mensch, der aufrüttelt, aufbegehrt und kämpft, notwendig, um frischen Wind, Kreativität und Lebendigkeit ins soziale Miteinander zu bringen. Beide Positionen gehen von relativ stabilen Lebens- und Arbeitswelten aus, die, je nach Variante eben, friedlich oder konfliktreich eingefärbt sein können (auch Dauer-Konflikte können eine Art von Stabilität erzeugen). In der Postmoderne nun existieren friedliche und konfliktreiche Situationen miteinander, nebeneinander und gehen ineinander über, Konfliktsituationen und Harmoniesituationen wechseln sich vielleicht in schneller Folge ab, unterscheiden sich je nach sozialem Mikrosystem und fordern so den einzelnen Menschen eine weitaus höhere Flexibilität ab, als in dem oben beschriebenen Beispiel. Es gilt dann nicht nur, situationsentsprechend zu handeln (kämpferisch oder befriedend), sondern die eigentliche Herausforderung liegt darin, zunächst erst einmal zu erkennen, was in einer gegebenen Situation überhaupt „vorliegt“ und notwendig ist, um in einer angemessenen Haltung darauf reagieren zu können.

Dieses Beispiel ist sicherlich holzschnittartig. Dennoch wird vielleicht deutlich, dass die Balance, die (auch im Sinne der Systemtheorie, vgl. Abschnitt 1.3.2) in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten notwendig ist, situativ immer wieder neu einjustiert werden muss. Und dies gilt nicht nur für die Polarität von kämpferischen bzw. befriedendem Handeln, sondern im Prinzip für alle Polaritäten des täglichen (auch Berufs-) Lebens. Dies hat für die Entwicklung einer beruflichen Identität in pädagogischen Kontexten weitreichende Folgen. Die Frage nach beruflicher Identität lässt sich nicht auf einer abstrakten Ebene beantworten, sondern geht in medias res des Alltags von Pädagoginnen und Sonderpädagoginnen, Psychologinnen und Sozialarbeitern. Um zu verdeutlichen, wie weit diese Frage greift und mit welchem Grad an Komplexität sie dementsprechend auch beantwortet werden muss, lassen sich die vier Fragerichtungen heranziehen, die für Immanuel Kant ursprünglich die Grundlage jeglichen Philosophierens bildeten (vgl. hierzu Liessmann, 2003, 38ff). Sie können hier in abgewandelter Form angewendet werden, um die Weite des Horizontes zu verdeutlichen, vor dem sich die Frage nach einer professionellen beruflichen Identität aufspannt:

1. *Was kann ich wissen?* In pädagogisch-sonderpädagogisch und psycho-sozialen Berufsfeldern arbeitende Menschen sind im Alltag immer wieder mit den Grenzen ihres Wissens konfrontiert: Wie weit können wir in einen anderen Menschen „hineinblicken“? Was können sie wirklich über ihn und über die sozialen Beziehungen, in denen der Mensch lebt, aussagen? Was von dem, was in der Fachliteratur

- oder Vorlesungen beschrieben wird, stimmt tatsächlich noch im Kontakt mit einem konkreten Menschen? Mit welchen Methoden wurde das Wissen generiert?
2. *Was soll ich tun?* In der Berufspraxis von Pädagoginnen und Pädagogen hat die Frage des richtigen, gut begründeten Handelns eine enorm hohe Priorität. Sie kann nicht ein für alle Mal beantwortet werden, sondern muss in jeder neuen Situation neu gestellt werden. Jede neue Situation ist ein klein wenig anders als vergangene Situationen und will auch neu gelöst werden. Besondere Priorität hat diese Frage auch deshalb, weil der Berufsalltag in den genannten Feldern von Unmittelbarkeit geprägt ist. Wenn eine Pädagogin z.B. mit erwachsenen Klienten in Beratungssituationen oder mit Kindern und Jugendlichen im Schulalltag kommuniziert, so geschieht dies oft fließend und schnell. Es müssen deshalb auch, im Sinne professionellen Handelns, immer wieder künstliche Phasen der Reflexion erzeugt werden, in denen bewusst hinterfragt werden kann, was zu tun ist. Wichtig ist dabei auch, aus welchen Motiven und Beweggründen gehandelt wird.
  3. *Was darf ich hoffen?* Wenn Menschen in den genannten Berufsfeldern mit Menschen arbeiten, so geschieht dies vielleicht, weil sie auf Veränderung hoffen. Sie wollen Menschen, denen es subjektiv schlecht geht, zu mehr Wohlbefinden verhelfen. Oder: Sie wollen Kinder und Jugendliche, die in Schulen oder in Freizeiteinrichtungen kommen, auf das Leben in der Gesellschaft, im Beruf und auf das Erwachsensein vorbereiten. Oder: Sie wollen soziale Systeme so gestalten, dass die Menschen, die in ihnen leben, sich lebendig und sicher fühlen können. Bei all dem schwingt eine Sinndimension mit, die im Alltag für den einzelnen beruflich Tätigen nicht unbedingt explizit thematisierbar ist, „die aber trotzdem für mich und mein Dasein von einer wesentlichen Bedeutung sein kann“ (ebd., 39).
  4. *Was ist der Mensch?* Nach Kant bündeln sich die bisher genannten Fragen in einer vierten Frage. Gerade dies geschieht auch in den genannten Berufsfeldern. An Hochschulen wird die Frage nach dem Wesen des Menschen reflektiert und die Antworten, die gegeben werden, werden systematisch in der entsprechenden Fachliteratur festgehalten und weiterentwickelt. Da sich die Frage immer auch auf die Fragenden selbst bezieht, wird deutlich, dass die Frage nach dem, was berufliche Identität in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten ausmacht, nicht vorschnell, und vor allem nicht abschließend beantwortet werden kann.

Zieht man etablierte entwicklungspsychologische Identitätstheorien zu Rate, so entwickelt sich Identität in Phasen. Erik H. Erikson (1973) formulierte in diesem Zusammenhang ein *epigenetisches Prinzip*, dem die Entwicklung des Menschen folge. Dies meint, „daß alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem *funktionierenden Ganzen* herangewachsen sind“ (ebd., 57). In Anwendung dieses Gedankens formulierte

Erikson acht Phasen, die ein jeder Mensch im Laufe seiner Lebensspanne durchläuft. Herausforderungen, denen man sich dabei zu stellen hat, sind:

- ein grundlegendes Vertrauen (Urvertrauen) in die Welt und in die sozialen Beziehungen zu entwickeln,
- autonom zu werden, d.h. selbst wählen und entscheiden zu können,
- Initiative zu zeigen, d.h. eigene Ziele zu verfolgen,
- Fleiß und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln,
- eine persönliche Identität (im engeren Sinne) zu entwickeln, d.h. sich konstruktiv mit Wertvorstellungen und Rollenmustern auseinanderzusetzen,
- Nähe und Intimität erleben und genießen zu können,
- produktiv und generativ zu sein und schließlich
- zu einem integrativen Bewusstsein zu finden, das alle anderen, vorherigen Schritte umfasst und einschließt.

In jeder dieser Phasen ist es Erikson zufolge möglich, zu scheitern, so dass die Entwicklung pathologisch wird. Gelingendes Leben meint, jeden der „Teile des Grundplans“ so zu vervollkommen, dass am Ende ein integriertes Ganzes daraus wird.

Überträgt man Eriksons Gedanken auf heutige Lebens- und Arbeitswelten, so zeigt sich, dass sie nicht mehr in dem Maße gelten, wie sie von ihm (erstmalig in den 50er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts) formuliert wurden. Menschen in komplexen Lebens- und Arbeitswelten müssen immer wieder aufs Neue lernen, sich im Leben zurechtzufinden. Dabei kann es vorkommen, dass in Bezug auf ein bestimmtes, umrissenes Thema, alle Phasen gewissermaßen im Schnelldurchlauf durchwandert werden. So kann z.B. ein Jugendlicher, der sich mit der Programmierung von Computern beschäftigt, zunächst Vertrauen entwickeln mit Hilfe von Menschen, die ihn dabei unterstützen. Er kann, nach den ersten Gehversuchen Autonomie, Initiative und Fleiß entwickeln, kann, bei fortgeschrittenen Kenntnissen, eine persönliche Identität entwickeln (im Sinne von der Art und Weise, wie *er* bestimmte Programmier-Aufgaben angeht). Dabei kann er vielleicht auch in der Auseinandersetzung mit anderen Programmierern Nähe und freundschaftliche Intimität erleben und schließlich auch sein Wissen an andere Menschen weitergeben (Generativität). Nach Abschluss dieser Lebensphase kann es sein, dass er seine Programmierfähigkeiten als eine sinnvolle, in sich geschlossene Zeit in sein Selbstbild und seine persönliche Lebensgeschichte integriert. All dies kann sich im Laufe von nur wenigen Jahren vollziehen; dabei entspricht es dem vollen Zyklus, den Erikson für ein ganzes Leben formuliert. Auch für pädagogische, sonderpädagogische oder psychosoziale Berufswelten sind derartige Entwicklungszyklen denkbar, vielleicht mit jedem neuen Arbeitgeber, mit neuen Zielgruppen, mit neuen Kolleginnen und Kollegen. Je pluraler und unvorhersehbarer pädagogische Berufswelten sind, desto öfter kommt es darauf an, immer wieder auch „ganz von vorne“ anfangen zu können.

Eine entscheidende Rolle (sowohl für die differenzierende Professionalisierung der eigenen Fachlichkeit, als auch für die seelische Gesundheit) in pädagogischen Berufskontexten spielt deshalb die persönliche Stimmigkeit des gewählten (beruflichen) Lebensweges. Reichl et al. (2014) zeigen für das Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern, dass u.a. die intrinsische Motivation, Lehrer zu werden, eine wichtigen Schutzfaktor im Zusammenhang mit Burnout darstellt. Die Wahrscheinlichkeit, dass die multidimensionalen Anforderungen an die Lehrerrolle in eine Identitäts-Diffusion im Sinne Eriksons, also in eine vorübergehende oder dauernde Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer Identität (Erikson, 1973, 154) münden kann, steigt, je komplexer berufliche Situationen sind. Insbesondere dann, wenn sich Erlebnisse häufen, die mit einer Verpflichtung zur Intimität (die bei Erikson auch nicht-sexuell gemeint sein kann), zur Berufswahl, zu einer Teilnahme an einem Wettbewerb oder zu einer psychosozialen Selbstdefinition einhergehen, steigt (nach Erikson) das Risiko einer Diffusion. Es wird deutlich, dass diese Merkmale beispielsweise in Übergangsphasen der heutigen Lehrrentwicklung eine wichtige Rolle spielen können (etwa im Referendariat, beim Wechsel in ein anderes Schwerpunkt-Feld oder bei der Umstellung hin zu einem inklusive(re)n Setting).

Berufliche Identität entwickelt sich auch in Auseinandersetzung der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Rahmenbedingungen, in denen sie arbeiten. Staatliche Institutionen geben dem Einzelnen dabei nicht unbedingt den Halt, der benötigt wird, um dauerhaft gute Arbeit leisten zu können (vgl. Schaarschmidt, 2005; vgl. Rupperecht, Thomas und Scharf, 2011). Typische Symptome, die Erikson bereits in den 1950er Jahren im Zusammenhang mit einer Diffusion nennt, sind:

„schmerzhaft gesteigertes Gefühl von Vereinsamung; Zerfall des Gefühls innerer Kontinuität und Gleichheit, ein generelles Gefühl der Beschämung; Unfähigkeit, aus irgendeiner Tätigkeit Befriedigung zu schöpfen; ein Gefühl, daß das Leben geschieht, statt aus eigener Initiative gelebt zu werden; radikal verkürzte Zeitperspektive und schließlich Ur-Mißtrauen [...]“ (Erikson, 1973, 158)

Er nennt auch eine

„akute Störung ihrer Leistungsfähigkeit, und zwar entweder in der Form, daß sie unfähig sind, sich auf irgendwelche Arbeit zu konzentrieren, oder in Gestalt einer selbstzerstörerischen, ausschließlichen Beschäftigung mit irgendwelchen einseitigen Dingen [...]“ (ebd., 161)

Diese Symptome erinnern durchaus an „moderne“ Burnout-Symptome, die in vielen sozialen Berufen (insbesondere auch bei Lehrkräften) gehäuft auftreten (vgl. Lehr, 2004).

Auch Marcia (1980) setzt sich mit dem Thema der Identitätsentwicklung auseinander. Er beschreibt den Zustand einer diffusen Identität als die Unfähigkeit, sich auf bestimmte Werte festzulegen. Er unterscheidet hiervon den Zustand einer übernommenen Identität (Festlegung auf Werte, die von anderen Personen vorgelebt werden) und diese beiden von einem Zustand des Moratoriums (Zeit der Auseinandersetzung mit Fragen der Identität bzw. mit Werten und Rollenvorstellungen). Das Ziel einer gelingenden

Identitätsentwicklung ist schließlich eine erarbeitete Identität, also eine Festlegung auf Werte, Normen und Rollen, die selbst gefunden und gewählt wurden. Pädagoginnen und Pädagogen in modernen beruflichen Kontexten dürften sich, aufgrund der großen Heterogenität und Pluralität, die (vor allem in Großstädten) den Berufsalltag bestimmen, immer häufiger im Zustand des Moratoriums wiederfinden, statt „entspannt“ aus einer sicheren und fundiert erarbeiteten Identität heraus handeln zu können. Eine Entwicklung hin zu immer inklusiveren pädagogischen Settings dürfte diese Tendenz noch verstärken.

Staemmler (2015) spricht im Sinne einer postmodernen Gestalttheorie von einem „dialogischen Selbst“, einem Selbst also, das eher einem in Kommunikation sich ständig neu ausformenden Prozess, als einem Bündel fester Eigenschaften gleicht. Dies

„bedeutet, dass das Selbst *primär* nur *in* dieser Kommunikation entsteht und existiert und erst *sekundär*, nämlich in Folge der Prozesse kreativer Aneignung, jene dialogische Signatur erwirbt, die es *dann* - und *erst* dann! - erlaubt, ihm Dialogizität auch als individuelle Eigenschaft zuzuschreiben.“ (170)

Auch in der postmodernen Philosophie wird deutlich, dass Identität kein „fester“ Begriff ist. Die Philosophie des Poststrukturalismus (Derrida) spricht von einer Dezentrierung des Subjekts: „Es besitzt keinen inneren und wahren Kern, kein essentielles Zentrum, das mit Vernunft, Bewusstsein und Handlungsfähigkeit ausgestattet ist“ (Hein, 2009, 33). Identität kann vielmehr als ein „offener Identifikationsprozess“ gesehen werden und „muss im Plural gedacht werden, da jeder Mensch nicht nur über eine, sondern über mehrere Identitäten verfügt“ (ebd., 33).

Speck (1997) formuliert unter dem Stichwort „Identitätsarbeit“ die Notwendigkeit einer inneren Verknüpfung der verschiedenen Anteile, um einen Zustand innerer Kohärenz zu erreichen. Er sieht darin eine „kreative Aufgabe der Selbstorganisation, die aber der Einzelne nicht für sich und mit sich allein leisten kann“ (54). Um Identität zu entwickeln, braucht das Individuum „soziale Koppelung“ in „sozialen Netzwerken auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen“ (ebd.). Dies gilt nicht nur für Klientinnen und Klienten, Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die beruflich Tätigen selbst. Auch sie brauchen Netzwerke der sozialen Koppelung; die einzelnen Subjekte begegnen sich in solchen Netzwerken als Partner. Autonomie, in diesem Sinne verstanden, ist dann eine balance-haltende Eigenschaft des Subjekts, das sich beständig mit anderen Menschen abstimmt (ebd.).

Halt kann in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten nichts sein, was statisch ist. Der alte, vertraute Lehnstuhl ist nicht als solcher haltgebend, sondern Halt bildet sich allenfalls durch das, was ich im Lehnstuhl tue. Es ist dabei zu beachten, dass auch stabilere Traditionen früherer Zeiten dadurch Halt gaben, dass etwas getan wurde. Schon immer waren es Handlungen und Rituale, die Halt gaben. In postmodernen Lebens- und Arbeitswelten freilich sind die immer gleichen Handlungen manchmal gerade das, was Menschen den Halt verlieren lässt. Denn in einer sich schnell

verändernden Welt braucht es neben ausgewählter und begründeter ritualisierter Beständigkeit auch frische Antworten (je nach Kontext und Situation).

Halt ist dann oftmals die Balance von verschiedenen (auch widersprüchlichen) Möglichkeiten, die im Sinne einer postmodernen Pluralität grundsätzlich als wertvoll und gültig anerkannt werden. Balance entsteht (wie jeder Zirkuskünstler weiß) im Vorwärtsgang. Bleibt ein Artist auf dem Hochseil stehen, so fällt er herab. Halt wird also gerade dadurch möglich, dass er Schritt für Schritt voranschreitet<sup>19</sup>. Halt entsteht, indem Pädagoginnen und Pädagogen in Handlungs- und Kommunikationsprozessen widersprüchliche Aspekte (A und B; vgl. Abbildung 3) miteinander ausbalancieren. Dies mag, so die Erkenntnis der Postmoderne, vielleicht nicht auf einer theoretischen (universellen) Ebene möglich sein, wohl aber in der Kooperation im (pädagogischen) Alltag.

Moor wies darauf hin, dass dabei Stimmungen und innere Bilder eine wichtige Rolle spielen. Sie können dabei helfen, den jeweils nächsten Schritt auf dem Seil (bzw. den jeweils nächsten Abschnitt des Seils) neu zu (er-) finden. Der in der Postmoderne haltgebende-und-zugleich-sich-selbst-haltende Mensch ist deshalb nicht mehr der durch unverrückbare und explizit und endgültig formulierbare Prinzipien geleitete, sondern der (sich Stück für Stück mit Hilfe seines „inneren Reichtums“ voran-) balancierende Mensch (vgl. auch Beck, 1986).

Worauf können sich also beruflich Tätige konkret beziehen? Klare moralisch oder wissenschaftlich begründete (Meta-) Regeln, die für alle Menschen gleichermaßen gelten (wie Kant in der Maxime eines kategorischen Imperativs formulierte), sind nicht (mehr) möglich: „Eine universelle Moral ist für den einzelnen höchstens noch auf einer relativ abstrakten Ebene erfahrbar und wirksam“ (Speck, 1997, 63). Es ist notwendig, Normen und Regeln für die Arbeit in postmodernen Lebenswelten, je nach Kontext und Situation, immer wieder anzupassen, zu verändern oder auch zu verwerfen, Kinder und Jugendliche, aber auch Erziehende „müssen lernen, sich unter disparaten normativen Bedingungen zu behaupten“ (ebd., 64), d.h. Normen von einem Bezugssystem auf ein anderes zu transferieren und sogar unterschiedliche „normative Persönlichkeiten“ für unterschiedliche normative Situationen zu entwickeln (ebd., 63). Ein solch willentliches, immer wieder zu wiederholendes Abstand- und Bezugnehmen zu

---

<sup>19</sup>Die Metapher des Zirkusseils hat Grenzen:

1. Das Seil, auf dem wir in Zeiten der Postmoderne durchs Leben balancieren, existiert nicht von vorneherein, sondern es entsteht erst (es „webt sich voran“) im Gehen.
2. Es macht dabei vielleicht auch Kurven und Schlaufen, steigt und sinkt in der Höhe (d.h. es gibt auch neue, inhaltliche Dimensionen, die zuvor nicht bekannt waren oder möglich schienen).
3. Wir wissen nicht, wo das Seil am Ende hinführen wird, da wir selbst (in Abstimmung mit der jeweiligen Situation) diejenigen sind, die es von Situation zu Situation „voran-erschaffen“.
4. Genau wie die Metapher der „Waage“ ist die Balance des Seiltänzers derart, dass es ein entweder-oder gibt, und nicht ein sowohl-als auch (siehe Kritik auf Seite 67).

sich selbst „hat den Charakter eines vorläufigen und vorübergehenden Geschehens, das sich zu keinem dauerhaften Ergebnis einfrieren und verfestigen lässt“ (Bieri, 2001, 408). Bieri spricht von einem „fließenden Selbst“ (ebd.) und macht deutlich, dass es dabei primär „um *Genauigkeit und Tiefe der Artikulation* [geht], die eine größere Reichweite des Verstehens vorbereitet, das wiederum zu einer Bewertung führen kann, die uns erlaubt, in größerem Umfang aus dem Willen heraus zu leben, den wir gutheißen können“ (ebd.; Hervorhebung TH).

Regeln und Normen können so von Situation zu Situation gemeinsam angepasst werden. Die Fähigkeit zu einer situationsgerechten, zwischen pluralen und manchmal auch widerstreitenden (Lyotard, vgl. Abschnitt 1.1.4) Möglichkeiten ausbalancierenden, prozesshaften Kommunikation ist gefragt - mehr denn je. Halt kann deshalb, all dies bedenkend, in pädagogischen Kontexten als ein kreatives, prozesshaftes, interaktionistisches und normatives *Kommunikationsgeschehen* zwischen Individuen in (sozialen) Situationen angesehen werden. Es geht für Pädagoginnen und Pädagogen darum, immer wieder aufs Neue eine Abstimmung von eigenen Zielen („eigene Lebensaufgabe“) mit den Anforderungen, Wünschen und Bedürfnissen der sozialen Anderen vorzunehmen. Die berufliche Identität von Pädagoginnen und Pädagogen ist dabei mehr das deutliche und klare Empfinden einer Haltung der Offenheit und Achtsamkeit, als ein explizit benennbares, regelndes, normatives Prinzip. Sie ist, denkt man die bisher angedeutete Bewegung konsequent zu Ende, etwas derart individuell *Eigenes*, dass sie als Haltung zwar implizit handlungswirksam und durchaus spezifisch (d.h. in einer konkreten Situation) explizierbar, aber immer weniger allgemein benenn- oder beschreibbar ist: „Für die Eigenheit gibt es keine Vorbilder, und ein jedes Profil hat, sofern es überhaupt Einheit besitzt, seinen eigenen Charakter“ (Rombach, 1994, 78). Eine passende Antwort auf die steigende (auch normative) Komplexität postmoderner Lebens- und Arbeitswelten müsste also gerade dann gelingen, wenn auch die berufliche Identität von Pädagoginnen und Pädagogen, die in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten tätig sind, immer flüchtiger<sup>20</sup> wird. Rombach (2012) bezeichnet diesen Zustand unter dem Begriff einer Strukturpädagogik (380) gar nicht mehr als Identität, da er die einzelne Person überschreitet und das Zusammenspiel von Individuum und sozialem System als Ganzes in den Blickpunkt nimmt. Es ist dann das Verhältnis der *Idemität*, welche „nicht ein *Selbst* 'besitzt', das sie in *Aktionen* bewährt und beweist, sondern die so vollständig in ihrer Gesamtstruktur aufgeht, daß sie sich darin geradezu *verloren* hat“ (ebd., 379).

Idemität in z.B. schulischen Kontexten kann sich dann etwa in dem unverkennbaren Geist zeigen, den eine Klasse zusammen mit ihrem Lehrer entwickelt; sie ist „ein erst und einzig in dieser Klasse *geborenes* Einheitsphänomen, das alle erfüllt und in seiner Weise aufeinander zuordnet“ (ebd.). Die Einheit, von der Rombach spricht, ist

---

<sup>20</sup>in Analogie zum Begriff der fluiden Intelligenz, den Cattell, 1971, von kristalliner Intelligenz abgrenzt

dabei gerade nicht statisch-funktional oder gar gleichmacherisch, sondern der Geist der Klasse „lebt gerade nur als diese Gemeinschaft in einem natürlichen, freundlichen und selbstverständlichen Gemeinsamen, in dem jederzeit alles möglich und jegliches besprechbar ist“ (ebd., 380). Betreuer, Betreute und die Struktur, die sich zeigt, sind dann ein fließendes Ganzes.

Weit herunter gebrochen bleibt also, so scheint es, fast nichts Festes oder Greifbares mehr übrig, was eine haltgebende, professionelle berufliche Identität in komplexen Lebens- und Arbeitswelten eigentlich noch umfasst. Genau genommen halten wir nicht mehr in Händen, als ein unscheinbares, vages Empfinden, das in einer gegebenen Situation mehr oder weniger stimmige Handlungsschritte vorschlägt. Identität ist dann in ihrem Wesenskern nichts Statisches mehr, sondern eine flexibel entstehende, feine, intuitive, individuelle, unvorhersehbare, aber dennoch präzise Antwort eines einzelnen Menschen, die sich/die er in einer komplexen Situation entfaltet. Identität zeigt sich in einer Antwort, die sowohl für den, der sie ausspricht oder ausagiert, stimmig, als auch für das soziale System, in dem er dabei interagiert, nutzbringend ist. Sie entsteht immer wieder *frisch*:

„Wenn das *moderne* 'Problem der Identität' darin bestand, eine Identität zu konstruieren und sie fest und stabil zu halten, dann besteht das *postmoderne* 'Problem der Identität' hauptsächlich darin, die Festlegung zu vermeiden und sich die Optionen offen zu halten.“ (Hermans und Hermans-Konopka, 2010, 90, zit. n. Staemmler, 2015, 177)

Die Fähigkeit, jederzeit in Rollendistanz gehen zu können zu der eigenen, vordefinierten Berufsrolle, ist dann gerade diejenige Fähigkeit, die in der pädagogischen Arbeit in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten Professionalität ausmacht (vgl. hierzu auch Stein und Müller, 2016, 106f, unter Bezugnahme auf Krappmann, 1978).

## 1.4 Radikale Autonomie

**Radikale Autonomie ist eine soziale Verantwortung übernehmende Hinwendung zum Anderen, die von der eigenen Wurzel, vom eigenen Ursprung her erfolgt.**

Für Luhmann (1987) *sind* soziale Systeme das, was von Kommunikation gebildet und vorwärtstragen wird (vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6). Das Spannungsfeld von Individuen (bei Luhmann als „Bewusstseinsysteme“ bezeichnet) und sozialen Systemen (bei Luhmann als „Kommunikationssysteme“ bezeichnet) ist in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten in ständiger Bewegung. Individuen wirken auf soziale Systeme und soziale Systeme wirken auf Individuen. Dies führt zu einer Dynamik und Verflüssigung aller Prozesse: Soziale Systeme werden beständig umgebildet und Individuen müssen sich beständig an soziale Systeme neu anpassen. Diese Anpassung jedoch verändert wiederum die sozialen Systeme usw.. All dies mündet vor allem mit steigender Vernetzung (z.B. durch elektronische Kommunikationsmöglichkeiten) in

einen sich selbst immer weiter beschleunigenden Teufelskreis (vgl. hierzu auch Rosa, 2005, „soziale Beschleunigung“). Auch Virilio bestimmte bereits in den 1990er Jahren den Einfluss von Medientechnik als entscheidende Größe dafür, dass in westlichen Gesellschaften ein Maß von Simultaneität („Echtzeit“) erreicht wird, welches bisher verlässliche Bezugssysteme wie Raum und Zeit aufgrund des Verlusts von Körperlichkeit aushebelt. Es wird dabei zugleich einen Zwang zu einer permanenten zeitlichen Optimierung erzeugt (Virilio bezeichnet diesen Zustand als „rasenden Stillstand“, vgl. 2002). Diese körperlose Beschleunigung-bis-zur-Erstarrung erschwert es Virilio zufolge dem Einzelnen, ein sicheres Selbstgefühl zu bewahren. Insbesondere simultaneitätserzeugende „extra-vehikulare“ Techniken wie das Fernsehen (und heutzutage, so könnte man hinzufügen: Smartphones, das Internet usw.) „verbannen uns [...] aus uns selbst und lassen uns den letzten psychologischen Bezugspunkt verlieren: denjenigen dieser Gewichtsmasse des beweglichen Körpers, der Achse, oder genauer, des Sitzes des verhaltensbezogenen Bewegungsvermögens und der Identität“ (ebd., 148).

Es wäre ein unauflösbares Paradoxon, wenn Kommunikation zugleich die Ursache, und auch die Lösung für die Probleme, die die Postmoderne mit sich bringt, wäre. Die Frage, die zu stellen ist, lautet also: *Welche Art* der Kommunikation hilft dabei, das so gezeichnete „Beschleunigungs-Paradoxon“ aufzulösen? Im Folgenden sollen drei Kernmerkmale eines kooperativen kommunikativen Miteinanders diskutiert werden, die hierfür hilfreich sein könnten: Verantwortungsübernahme, Lebendigkeit des Individuums und präziser Kontakt.

### 1.4.1 Verantwortungsübernahme

#### **Radikale Autonomie unterscheidet sich von (narzißtischer) Selbstverwirklichung durch die Verantwortungsübernahme für andere.**

Eine kollektive Bewusstheit (z.B. durch Teambildungen, funktionale Zusammenschlüsse, Kooperationen), mit deren Hilfe versucht wird, der Komplexität der Wirklichkeit angemessen zu begegnen, impliziert eine neue Art von Verantwortung. Verantwortung in der „alten“ (d.h. weniger komplexen und vernetzten) Alltagswirklichkeit war dadurch bestimmt, dass eine einzelne in ihrem Handeln freie Person ursächlich verantwortlich war für das, was sie tat, wenn sie (zumindest einigermaßen) wissen konnte, welche Resultate dies nach sich zog (Heidbrink, 2008, 133). In postmodernen Lebens- und Arbeitswelten hingegen ist neu, dass „aufgrund der Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Prozesse herkömmliche Handlungskategorien nicht mehr greifen“ (ebd., 132). Denn es gibt „flexible und mobile Akteure, [die sich] zu vernetzten Verbänden zusammenschließen, die besonders schnell auf Veränderungen in ihrer Umwelt reagieren können und gleichzeitig eine hohe Eigenständigkeit besitzen“ (ebd., 142).

Im Zusammenwirken der Einzelhandlungen können sich dabei andere Effekte ergeben, als geplant war (ebd., 137). Das Paradoxe derartiger Situationen besteht vor allem

darin, Verantwortung bereits zu realisieren zu einem Zeitpunkt, an dem etwas Neues gerade erst entsteht, d.h. noch gar nicht seine volle Wirkung entfaltet hat, so dass noch gar nicht klar ist, ob und in welchem Ausmaß es seine Wirkung entfalten wird (ebd., 147). Verantwortliches Handeln muss daher sehr viel bedachter erfolgen. Die Antwort auf eine komplexe, von Kommunikation geschaffene und getragene Alltagswirklichkeit ist also zugleich die Fähigkeit, (in diesem Sinne) *weitsichtig* zu kommunizieren.

Um das oben genannte „Beschleunigungs-Paradoxon“ zu überwinden, ist es hilfreich, zwischen radikaler Autonomie und (narzißtischer) Selbstverwirklichung zu differenzieren. Soziale Isolation als Folge bzw. Symptom der Postmoderne, ist ein Phänomen, das sich sicherlich (auch) aus historischen Gegebenheiten heraus deuten lässt. Der Wunsch nach Selbstverwirklichung der Menschen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts lässt sich aus der Rigidität und Starrheit früherer sozialer Systeme heraus nachvollziehen. Selbstverwirklichung lässt sich rein psychologisch fassen als „ein konstantes Streben nach der Realisierung des eigenen innewohnenden Potenzials – die vollständige Entwicklung der eigenen Möglichkeiten und Talente“ (Gerrig und Zimbardo, 2008, 522). Der Begriff alleine ist jedoch noch zu unpräzise im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, da hier nicht nur eine psychologische, sondern zugleich auch eine soziale Dimension erfasst werden muss. Zu viele Individuen, die sich selbst verwirklichen wollen, können im Ganzen in eine ungünstige Eigendynamik münden, die sich vom Einzelnen nur noch schwerlich überwinden lässt. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einem Labyrinth von Selbstbefragung, Selbstvergewisserung und Selbstverunsicherung (1986, 156, zit. n. Speck, 1997, 51), das paradoxe Züge trägt. Menschen mit einem Zuviel bzw. einer falsch verstandenen Individualisierung

„reisen [...] nach Tourismuskatalog in alle Winkel der Erde. Sie zerbrechen die besten Ehen und gehen in rascher Folge immer neue Bindungen ein. Sie lassen sich umschulen. Sie fasten. Sie joggen. Sie wechseln von einer Therapiegruppe zur anderen. Besessen von dem Ziel der Selbstverwirklichung reißen sie sich selbst aus der Erde heraus, um nachzusehen, ob ihre Wurzeln auch wirklich gesund sind.“ (Beck, 1986, 156, zit. n. Speck, 1997, 52)

Die in unserer westlichen Kultur feststellbare Tendenz, sich in hohem Maße selbst zu verwirklichen, ist deshalb Beck zufolge nur eine Scheinlösung für die Überwindung von Abhängigkeiten, da hierdurch gerade neue, verdeckte Abhängigkeiten geschaffen werden. Deshalb ist es ratsam, eher von narzißtischer Selbstverwirklichung zu sprechen, um damit zu kennzeichnen, dass der Blick des sich selbst verwirklichenden Menschen für das Gegenüber und für das Ganze verloren gehen kann. Wenn dies geschieht, so führt dies (trotz anfänglich/scheinbar positiver Wirkungen für das Individuum) zu maladaptiven Auswirkungen im sozialen System und spielt den Ball damit auch (indirekt) wieder zurück zu den Individuen.

Wie genau lässt sich solch ein Prozess beschreiben? Es lässt sich zeigen, dass in sogenannten Risikogesellschaften Menschen, die sich individualisieren, aufgrund von Rückkopplungsprozessen immer mehr einer von außen (Medien, Markt) kommenden Standardisierung und Steuerung unterworfen werden. Dies wiederum bindet die In-

dividuen auf ungute Art an Institutionen und Regelungen, die mit diesen Standards assoziiert sind. Während frühere Abhängigkeiten (z.B. Machtstrukturen in repressiven politischen Systemen) noch konkret ansprechbar (und dadurch auch bekämpfbar) waren, tauchen nun „neue Konflikt-, Risiko- und Problemlagen [auf], die sich einer individuellen Einwirkung weitgehend entziehen“ (Speck, 1997, 52). Selbstverwirklichung kann also, langfristig und im Ganzen gesehen, aufgrund der Eigendynamik des gesamten Systems, die Individuen hilfloser machen. Sie verhindert dann gerade durch anonyme Abhängigkeiten die „Befreiung“, die ursprünglich intendiert war. Der Gewinn an Selbständigkeit ist nur ein scheinbarer (ebd., 57f), denn es muss in einer pluralen Welt mehr gelernt werden (v.a. Regeln), um die Erfordernisse unterschiedlichster Funktionssysteme erfüllen zu können: „Selbstkontrolle ist dazu zwingend nötig“ (57). Die Freiheit der Entscheidung bringt auch eine Mitverantwortung mit sich, was viele (vor allem junge) Menschen überfordert, Kompetenzen und Verhaltensnormen lediglich auf einer oberflächlichen Ebene erlernbar macht und zu einem höheren Grad an Verletzlichkeit führt. Gerade Kinder erfahren in einer pluralen Welt wenig Eindeutigkeit und Konsistenz, was zu einer „undifferenzierten und diffusen Realitätsorientierung schlechthin“ führen kann (ebd., 58).

Diese Arbeit folgt einem pädagogischen Ansatz, der der Komplexität dieser gesellschaftlichen Situation gerecht zu werden versucht. Speck geht dabei allerdings nicht davon aus, dass Menschen weniger Individualität brauchen, sondern gerade im Gegenteil: Die Autonomie des Individuums soll Speck zufolge noch gesteigert werden. Nur als autonom handelnde Individuen sind Menschen in der Lage, ein gelingendes Miteinander zu schaffen, in dem die Expertise des Einzelnen voll und ganz zur Kooperation genutzt wird. Dies darf nicht als ein „mehr desselben“ im Sinne von „noch mehr Selbstverwirklichung“ fehlinterpretiert werden. Ein Ansatz zur Überwindung von sozialer Isolation darf (außerdem) auch nicht lauten, (wieder) weniger Individualität und mehr Gleichheit anzustreben. Dass dieser Ansatz nicht voranbrächte, haben das Scheitern des Kommunismus (bzw. in Deutschland das Scheitern des „real existierenden Sozialismus“ in der DDR) und die verheerenden Folgen des Nationalsozialismus bewiesen. Der Lösungsansatz dieser Arbeit gleicht deshalb einer Gratwanderung, die (in Anlehnung an Speck) eine erhöhte Bedeutung der Autonomiebildung in zweifacher Weise unterstreicht: „Sie wird zwar schwieriger, aber wird zugleich immer stärker notwendig“ (ebd., 64). Autonomie ist, diese Schwierigkeit bedenkend, davon gekennzeichnet, dass ein Subjekt „fähig ist, sich in den Turbulenzen der multiplen Realitäten als Einheit (Selbst) zu erhalten, und zugleich seine Beziehungen zu anderen Subjekten aktiv regulierend und ordnend zu gestalten“ (ebd., 54). Speck zeichnet dabei drei grundlegende Lösungsrichtungen (ebd., 52f):

1. Fördern von Entscheidungskompetenz
2. Implizite Abhängigkeiten transparent machen
3. Überschaubare soziale Bindungen ermöglichen, die Sicherheit und Sinn bieten.

Handeln in Autonomie ist dabei als ein primär moralischer Vorgang anzusehen, denn vor dem Hintergrund der Postmoderne (Pluralität von Werten und Fehlen absoluter normativer Ordnungen) lässt sich die Gegenwart (laut Speck) als moralische Krise deuten. Menschen, die autonom handeln, binden sich Speck zufolge selbst in das ein, was sie als moralisch gültig ansehen. Deshalb ist, in Folge dieser Zusammenhänge, das autonome Handeln des Individuums zugleich immer auch soziales Handeln im moralischen Sinne (vgl. ebd., 149).

In Anlehnung an die Terminologien von Otto Speck („Autonomie“) und Wolfgang Welsch („radikale Pluralität“) soll eine zu entwickelnde Haltung, die weder der Gefahr der Gleichmacherei verfällt, noch unreflektierten (narzißtischen) Selbstverwirklichungstendenzen folgt, als *radikale Autonomie* bezeichnet werden.

Die *radikale* Facette dieses Begriffs ist die Gewissheit, dass es in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten immer weniger Automatismen geben wird, d.h. dass Autonomie gewissermaßen tagtäglich neu erlangt werden muss. *Radikal* soll daher im Folgenden so viel wie „gründlich, an die Wurzel gehend“ (vgl. Kluge und Seebold, 1999, 664) bedeuten, ganz im Sinne der etymologischen Herkunft des Wortes „zu l. *radix (-icis)*, 'Wurzel, Ursprung, Stamm, Quelle'“ (ebd.). Damit wird eine Haltung beschrieben, in der Menschen in einem sehr ursprünglichen Sinne „ganz aus sich selbst heraus“ handeln und es dabei als etwas Natürliches ansehen, angesichts der Unvorhersehbarkeit und der Pluralität innerhalb postmoderner Lebens- und Arbeitswelten immer wieder neu Bezug auf die jeweilige (soziale) Situation zu nehmen. *Radikal* kennzeichnet damit auch ein Moment der Frische und der Wachheit.

Die *autonome* Facette des Begriffs ist die Gewissheit, dass die Entfaltung der eigenen Person immer auf einen sozialen Anderen bezogen ist und damit den Versuch einer Überwindung von sozialer Isolation darstellt. Die Art und Weise freilich, *wie* diese Handlungen im Einzelfall zu geschehen haben, kann (ganz im Sinne der etymologischen Bedeutung des Begriffs *Autonomie*: „gr. *autós* 'selbst' [...] und gr. *nómos* 'Gesetz', also 'nach eigenem Gesetz'; vgl. ebd., 69) nur der freien Wahl den handelnden Individuen selbst überlassen werden.<sup>21</sup>

<sup>21</sup>Man könnte hier einwenden, dass ein Moment der sozialen Ungleichheit zu bedenken wäre, in dem Sinne, dass das „Recht“, frei zu wählen, für manche Menschen sich auch unheilvoll auswirken könnte. Dem ist zu entgegen, dass die hier beschriebene „freie Wahl“ ganz im Sinne Sartres (1962b) für jeden Menschen gemeint ist, egal, ob er nun sozial benachteiligt ist oder nicht, egal auch, ob die freie Wahl sich unheilvoll oder förderlich auswirkt: „Ich bin dazu verurteilt, frei zu sein“ (560); „die menschliche Realität kann ihre Ziele [...] nicht empfangen, weder von außen, noch von einer angeblichen inneren 'Natur'. Sie wählt sie und gerade durch diese Wahl verleiht sie ihnen eine transzendente Existenz, und zwar als äußere Grenze ihrer Entwürfe. Von diesem Standpunkt aus betrachtet [...] beschließt die menschliche Realität in ihrem und durch ihr Auftauchen selbst, ihr eigenes Sein durch ihre Ziele zu definieren. Also wird mein Sein durch die Setzung meiner letzten Ziele gekennzeichnet und identifiziert sich mit dem ursprünglichen Hervorbereiten der Freiheit, die die meine ist“ (ebd., 564). Die Ziele, die ein im Sinne von sozialer Ungleichheit benachteiligter Mensch wählt, sind dieser Lesart nach nicht von anderer Art, als die Ziele, die ein nicht-benachteiligter Mensch wählt. Radikale Autonomie ist also als ein existenzieller Begriff zu verstehen. Er ist als solcher unabhängig von jeweiligen sozialen Gegebenheiten (Benachteiligung

Radikale Autonomie ist also als eine soziale Verantwortung übernehmende Hinwendung zum Anderen zu verstehen, die von der eigenen Wurzel, vom eigenen Ursprung her erfolgt. Im Folgenden soll die Haltung, in der sich radikale Autonomie zeigt, noch differenzierter beschrieben werden.

## 1.4.2 Lebendigkeit, Aktualisierung und Empathie

### Im Zentrum der radikalen Autonomie steht die Lebendigkeit der einzelnen Person.

Die Verantwortungsübernahme in radikaler Autonomie ist, wie mit Otto Speck bereits deutlich gemacht wurde, nichts, was als unliebsame Pflicht angesehen werden muss. Im Gegenteil: Gerade hierdurch kann für das Individuum Sinn und Halt im Leben entstehen. Dies zeigen auch viele therapeutische Ansätze, die sich mit der Frage beschäftigen, wie es möglich ist, die Entfaltung der Persönlichkeit bei Klienten anzuregen. Viele Klienten, die einen therapeutischen Prozess durchlaufen, finden von selbst zu einer inneren Haltung, die als „natürliches Resultat der Therapie“ liebende Verantwortung für Mitmenschen zu übernehmen versucht. Dass dies gerade das Gegenteil von dem ist, was umgangssprachlich als „Selbstverwirklichung“ bezeichnet werden kann, wird im Folgenden anhand von drei Ansätzen aus der humanistischen Psychotherapie genauer dargestellt.

#### 1.4.2.1 Carl Rogers

### Radikale Autonomie ist Vertrauen in die Entwicklungskräfte des eigenen Organismus.

Rogers geht davon aus, dass es in jedem Menschen eine natürliche Tendenz gibt, sich entwickeln zu wollen. Dabei unterscheidet er zwischen der sogenannten Aktualisierungstendenz und der Selbstaktualisierungstendenz. Erstere ist die „dem Organismus (in seiner Gesamtheit) innewohnende Tendenz zur Entwicklung (all seiner Möglichkeiten)“ (1987, 21). In Anlehnung an Hutterer (1992) lässt sich die Aktualisierungstendenz auch beschreiben als Lebenskraft von Organismen, die

„selektiv (erhaltend und entwicklungsorientiert), gerichtet (auf Autonomie, Selbstregulierung, Differenzierung, komplexe Organisation, Wechselseitigkeit,

---

oder Bevorzugung), da er immer die Freiheit impliziert, auf die jeweiligen Gegebenheiten Bezug nehmen zu können, auch, um sie ggf. zu verändern: „Hier muß man die allgemeine Ansicht umkehren und sich darüber klarwerden, daß nicht die Härte einer Situation oder die von ihr auferlegten Leiden Anlässe dafür sind, daß man sich einen anderen Sachverhalt ausdenkt, bei dem es aller Welt ginge; im Gegenteil: von dem Tage an, an welchem man sich einen anderen Sachverhalt ausdenken kann, fällt ein neues Licht auf unsere Mühsale und Leiden und *entscheiden* wir, daß sie unerträglich sind“ (ebd., 554; Hervorhebung TH). Die Entscheidung, etwas als (unerträgliche) soziale Ungleichheit zu benennen, *indem* man gleichsam eine sozial gerechtere Vision entwirft, ist demnach bereits ein Ausdruck von radikaler Autonomie.

Entwicklung von konstruktiven und sozialen Lösungen, Wertsteigerung und Transparenz), ständig gegenwärtig und eine grundlegende, ganzheitliche Kraft und Funktionsfähigkeit [ist], auch wenn sie in den verschiedensten Bedürfnissen zum Ausdruck kommen kann.“ (Kriz und Stumm, 2003, 19)

In Abgrenzung dazu ist die Selbstaktualisierung als etwas anzusehen, was nicht alle Organismen, sondern nur den Menschen betrifft, da in ihr die Entwicklung eines Selbst zum Ausdruck findet. Sie ist damit ein Teil der umfassenderen (bio-somatischen) Aktualisierungstendenz und als solche im psycho-sozialen Spannungsfeld angesiedelt. Man kann sie als eine „Struktur der symbolisierten Erfahrungen“ definieren,

„die für die bewusstseinsfähige, reflexive Beschreibung aktueller Erfahrungen sowie für die sich selbst zugeschriebenen charakteristischen Eigenschaften und Werthaltungen - kurz: für das Selbstkonzept im weiteren Sinn - wesentlich sind.“ (ebd.)

Kriz und Stumm weisen darauf hin, dass für die genannten Rogers'schen Konzepte eine starke Ähnlichkeit zu systemtheoretischen Ansätzen (vgl. auch Kriz, 1999) formulierbar ist, welche ebenfalls von einer Selbstorganisationstendenz ausgehen, die den ganzen Kosmos umfasst. So gesehen kann man Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierung als Teile von noch umfassenderen „formativen Tendenzen“ ansehen, die „Ordnungen auf der Basis von komplexen Wechselwirkungen [...] entfalten“ (Kriz und Stumm, 2003, 20).

Anders als beispielsweise die Psychoanalyse (Freud, 1923) sieht Rogers damit den Kern des Menschen als etwas durchweg Positives (vgl. 1973, 99ff). Entfalten wir unsere innersten Bedürfnisse, so sind wir nicht etwa irrationalen, animalischen Trieben („Es“) ausgeliefert, welche mühsam durch ein Gewissen („Über-Ich“) in Schach gehalten werden müssen, sondern sind „von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch“ (ebd., 100). Klienten, die in einer personenzentrierten Therapie ihr Selbst nach und nach entwickeln, lernen dabei beispielsweise, dass sie sich um so weniger vor eigenen a-sozialen Abgründen fürchten müssen, je weiter diese Entwicklung voran schreitet:

„Wenn wir einen ausreichend tiefen Schnitt bis hin zu unserer organischen Natur vornehmen, stellen wir fest, daß der Mensch ein positives und soziales Lebewesen ist? Die Vermutung folgt aus unserer klinischen Erfahrung.“ (ebd., 109f)

Grundlegend für die Entfaltung der Persönlichkeit ist bei Rogers die Bewusstheit des eigenen Erlebens, also der „sensorischen und innerorganischen Reaktionen“ (ebd., 111). Ist ein Mensch in der Lage, seine eigenen organismischen Reaktionen wahrzunehmen, und sein sich von Moment zu Moment entfaltendes Erleben zu symbolisieren, so entwickelt er sich als eine integrierte Ganzheit, die Rogers als fully-functioning person bezeichnet. Er beschreibt mit diesem Begriff das Ideal eines in Autonomie handelnden Menschen und zeichnet damit eine asymptotische Zielvorstellung, die zwar nie vollständig erreicht, aber lebenslang angestrebt werden kann. Kennzeichen der fully-functioning person sind (zusammengefasst durch Teichmann-Wirth, 2003, 133ff):

- Ein „gutes Leben“, das sich durch Fülle, Erlebnistiefe, inneren Reichtum und existenzielle Bedeutsamkeit auszeichnet,
- Offenheit gegenüber Erfahrungen (keine Abwehr),
- Vertrauen in den eigenen Organismus,
- eine grundlegende Offenheit für die Wahrnehmung und die sich ständig wandelnde Strukturierung des Selbst (statt Wahrnehmungsrigidität),
- jeder Augenblick wird als völlig neu erlebt,
- der Organismus ist eine innere Bewertungsinstanz, der ein Mensch vertraut, statt äußere Werte zu Rate zu ziehen,
- Leben als Prozess, der immer wieder neu entdeckt werden kann,
- Aufrichtigkeit, Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis, soziale Offenheit, soziale Verantwortung und liebevolle zwischenmenschliche Beziehungen.

Die positive Entwicklung eines Menschen ist Rogers zufolge dann möglich, wenn Selbstaktualisierungstendenz und Aktualisierungstendenz zu einer weitgehenden Kongruenz finden. Bedürfnisse, die der Organismus produziert, können dann im Selbstkonzept symbolisiert und so in verantwortliche Handlung umgesetzt werden. Ist dies jedoch nicht der Fall, d.h. kommt es zu einer inadäquaten Symbolisierung (Inkongruenz), so können die aktualisierten Strukturen der Erfahrung und des Verhaltens Eigendynamiken entwickeln, die dem Menschen selbst unverständlich sind und zu psychischem Leid führen. Insbesondere die Inkongruenz zwischen dem eigenen organismischen Erleben und den Erwartungen, Regeln und Einstellungen der sozialen Umgebung spielen hierbei eine wichtige Rolle. Wenn die soziale Umgebung vorgibt, wie „man“ in einer bestimmten Situation denken, erleben, fühlen „sollte“, so kann es vorkommen, dass ein einzelner Mensch versucht, diesen Vorgaben nachzukommen, um in einer gegebenen sozialen Umwelt nicht abgelehnt bzw. von den Mitmenschen gemocht zu werden (vgl. Rogers, 1978, 274f). Die Werte anderer Menschen werden auf diese Weise in die Person introjiziert (ideales Selbst), was zur Folge hat, dass das organismische Erleben (reales Selbst) verzerrt wahrgenommen oder ignoriert werden muss, um das eigene Selbstbild und die Einbindung ins soziale System dauerhaft stabil zu halten. Um diesen Konflikt zu lösen, ist es hilfreich, das Selbstkonzept behutsam zu öffnen und zu erweitern. Rogers unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem rigiden und einem flexiblen Selbstbild (vgl. Rogers, 2010, 42ff). Ein rigides Selbstbild bleibt für „unpassende“ Informationen verschlossen. Ein flexibles Selbstbild hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass es in der Lage ist, unterschiedlichste Standpunkte, Einstellungen und Werte zu integrieren, d.h. der Mensch weißt darum, dass sein eigener Standpunkt von dem seiner sozialen Umgebung abweichen kann, ohne dass ihm dies Angst macht. Reales Selbst und ideales Selbst fallen dann wieder weitgehend ineinander. Aus philosophischer Sicht lässt sich die Haltung einer solchen Person durchaus als Verwirklichung von „radikaler Pluralität“ im Sinne Wolfgang Welschs deuten.

Erreicht werden kann eine derartige Haltung in der Psychotherapie durch die Anwendung der Prinzipien Wertschätzung, Kongruenz (Echtheit) und Empathie durch den Therapeuten (ebd., 83ff). Unter Wertschätzung versteht Rogers das bedingungslose Annehmen der Eigenarten und Eigenschaften, Gefühle, Gedanken und Handlungen der Person. Klienten dürfen diejenigen sein, die sie sind, und können sich trotz allem sicher sein, vom Therapeuten in ihrem Wesen akzeptiert zu werden. Dies bedeutet freilich nicht, dass Therapeuten selbst als Personen alles gutheißen müssen, was Klienten sagen, denken, fühlen oder tun. Es geht lediglich darum, das, was ist, anzuerkennen und als positiver Versuch, Leben zu gestalten (bzw. schlicht auch: zu überleben), anzusehen. Unter Echtheit lässt sich die augenblickliche Authentizität des Therapeuten verstehen. Es geht nicht darum, eine Therapeutenrolle zu erfüllen, sondern als Mensch in Erscheinung zu treten. Natürlich bedeutet auch Kongruenz nicht, als Therapeut alles sofort „hinauszuplappern“, was einem gerade in den Sinn kommt, sondern durchaus mit Bedacht zu kommunizieren. Entscheidender als das, was ein Therapeut letztlich sagt, ist dessen Offenheit sich selbst (d.h. seinen eigenen Gedanken, Empfindungen, Handlungsimpulsen und Gefühlen) gegenüber. Ob er das, was er dabei findet, auch ausspricht oder ausagiert, ist nachrangig. Unter Empathie versteht Rogers das Mitfühlen und Mitdenken der Bedeutungen dessen, was der Klient zur Sprache bringt und zeigt. Auch hier ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Empathie nicht bedeutet, als Therapeut selbst der „Klient zu werden“ bzw. in diesen „hineinzufallen“. Eine solche Haltung würde die eigene Autonomie des Therapeuten gerade unterwandern und ihn damit handlungsunfähig machen. Rogers spricht deshalb von Empathie als einer „als-ob-Haltung“:

„Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, 'als ob' man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die 'Als-ob-Position' aufzugeben.“ (1987, 37)

Selbstentfaltung im Rogers'schen Sinne bedeutet also, Inkongruenzen zu überwinden, indem anerkannt wird, dass unterschiedliche Menschen grundsätzlich unterschiedlich sind und dass diese Unterschiedlichkeit als etwas Wertvolles angesehen werden kann. Sie mündet, wenn sie konsequent zu Ende gedacht und in der Praxis realisiert wird, durchaus in ein soziales Miteinander, das nicht in dem von Beck genannten Labyrinth von Selbstbefragung, Selbstvergewisserung und Selbstverunsicherung enden muss, sondern zu einer freien Haltung führen kann, die von einem grundlegenden Vertrauen in den Prozess des Lebens geprägt ist:

„Wir sprechen von einer Freiheit, in der der einzelne sich entscheidet, für sich selbst Erfüllung zu finden, indem er verantwortlich und freiwillig die ihm gemäßen Entwicklungen vollzieht. Diese Erfahrung von Freiheit ist [...] eine sehr bedeutungsvolle Entwicklung, sie hilft ihnen, menschlich zu werden, sich auf andere zu beziehen [...].“ (Rogers, 2010, 83)

Schenkt man den klinischen Erfahrungen aus der Rogers'schen Psychotherapie Glauben, so lässt sich die Verunsicherung und Außengesteuertheit der Menschen der Postmoderne (vgl. Beck, 1986) durch eine Übernahme von klientenzentrierten Prinzipien in

den lebensweltlichen Alltag abmildern. Die Rogers'schen Prinzipien Wertschätzung, Kongruenz und Empathie könnten deshalb, innerhalb gewisser Grenzen<sup>22</sup>, als gute „Kandidaten“ für die von Speck (1997) geforderten moralischen Prinzipien gelten, in die sich Menschen freiwillig selbst einbinden können. Auch außerhalb von therapeutischen Kontexten können sie als Ausdruck von Autonomie gelten, die versucht, soziale Verantwortung für den anderen zu übernehmen.

#### 1.4.2.2 Erich Fromm

##### **Radikale Autonomie ist Mut zu tätiger und liebevoller Bezogenheit.**

Persönliche Entwicklung ist nach Erich Fromm (2000) *nicht* der Versuch, dem eigenen „Leben durch unbegrenztes Vergnügen einen Sinn zu geben“ (15). Ein solcher mündet in eine Gesellschaft von innerlich verarmten und notorisch unglücklichen Menschen, welche „froh sind, wenn es ihnen gelingt, jene Zeit 'totzuschlagen', die sie ständig einzusparen versuchen“ (ebd., 17). Fromm bezeichnet den Egoismus gerade als Wesenszug von Menschen, die im Lichte der bisherigen Diskussion als Menschen einer noch nicht voll entwickelten Postmoderne angesehen werden können. Sie sind darauf aus, mehr zu besitzen, als zu teilen, mehr zu kontrollieren, als zu vertrauen, sind mehr dem Mechanischen verfallen als dem Lebendigen (18ff). Eine solche Haltung lässt sich als Existenzweise des Habens bezeichnen. Dem gegenüber stellt Fromm die Existenzweise des Seins.

Fromm meint diese Unterscheidung sehr grundlegend. Er sieht Haben und Sein an als

„zwei verschiedene Arten der Orientierung sich selbst und der Welt gegenüber, zwei verschiedene Arten der Charakterstruktur, deren jeweilige Dominanz die Totalität dessen bestimmt, was ein Mensch denkt, fühlt und handelt.“ (ebd., 35)

Drei Beispiele sollen zeigen, wie sich Sein und Haben im Alltag voneinander unterscheiden können (ebd., 38ff):

- Beispiel Lernen: Echtes Interesse, wörtlich übersetzbar als „dazwischen-sein“ oder „dabei-sein“. Lust am Lernen statt passives Rezipieren. Lust wird dabei nicht im Sinne Freuds gesehen (also nicht: von einer Lust getrieben sein), sondern „das freie und aktive Interesse oder das Streben nach etwas“ (39). Lernen ist Zuhören und Empfangen, statt bloßes Hören und Reproduzieren.
- Beispiel Erinnern: Wiederauferstehenlassen der vergangenen Situation in all ihrer Lebendigkeit. Als Gegenbeispiel nennt Fromm einen Menschen, der ein Foto einer Person betrachtet. Geht es ihm lediglich darum, diese Person zu identifizieren („Ja, das ist er!“) und dann innerlich „abzuhaken“? Oder geht es

---

<sup>22</sup>Denkt man den Gedanken allerdings konsequent zu Ende, so müsste es auch (sicherlich extreme) pädagogische Situationen geben, in denen genau die gegenteiligen Prinzipien (z.B. bezeichnenbar als Verurteilung, Künstlichkeit und emotionale Härte) im Sinne professionellen Handelns die Angemessenen sind. Es geht hier nicht darum, *universelle* Prinzipien zu formulieren!

ihm darum, etwas, was einmal war, noch einmal innerlich nachzufühlen? Ist der Mensch im Erinnern wirklich emotional beteiligt und erzeugt er die Präsenz der zu erinnernden Person in der Gegenwart?

- Beispiel Lesen: Wird ein Text geschluckt, wie eine belanglose Fernsehsendung, die man gedankenlos anschaut? Geht es darum, etwa einen Roman „ganz zu haben“ (d.h. alles Lesen ist auf die Kenntnis des Endes hin orientiert)? Oder geht es darum, sich im Lesen selbst weiterzuentwickeln, eigene Ansichten und Werte zu hinterfragen, sich berühren und vom Text in der eigenen Persönlichkeit verändern zu lassen, sich Zeit zu nehmen und den eigenen Reaktionen zu lauschen, die das Buch im Leser auslöst?

Grundlegende Unterschiede zwischen Sein und Haben lassen sich wie in Tabelle 2 gezeigt wird, zusammenfassen (vgl. ebd., 79ff).

Ein Orientierung an Fromms Gedanken bezüglich der Existenzweise des Seins kann als Ausdruck von radikaler Autonomie gelten und zugleich als Möglichkeit gesehen werden, um mit den Herausforderungen, die die Postmoderne mit sich bringt, umzugehen. Für Fromm ist ein Leben in der Existenzweise des Seins ein Tätigsein in Freiheit. Der Begriff Freiheit wird dabei vor allem als Möglichkeit gesehen. Sie ist „die authentische Realisierung der menschlichen Persönlichkeit“ (2008, 47). Wichtig ist dabei ein Bewusstsein davon, dass Freiheit nichts ist, was einfach gegeben ist, sondern sie muss beständig erarbeitet werden: „Freiheit muss erst im Kampf gegen die Hindernisse und Bedingungen, denen der Mensch ständig ausgesetzt ist, gewonnen werden“ (ebd.). Freiheit ist also eine Folge oder Begleiterscheinung eines Tätigseins, das den Wunsch nach Progression zu verwirklichen versucht, ein Tätigsein, das sowohl auf das Individuum selbst, als auch das Bezogensein auf den sozialen Anderen einschließt (ebd., 48). Tätigsein unterscheidet sich von einer konsumierenden Haltung dadurch, dass es aktiv ist und nicht der beständigen Wiederholung bedarf (ebd., 37). Die resultierende Freiheit ist damit, auf den zwischenmenschlichen Bereich bezogen, als Anpassungsleistung zu sehen, in der sich Individuum und soziale Andere miteinander abstimmen (Kooperation). Fromm unterstreicht in diesem Zusammenhang den Mut, sich einzubringen, der sich darin zeigt, dass „der Mensch [...] alle seine emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten tätig zum Ausdruck bringt. Diese Möglichkeiten stecken in jedem, sie werden aber nur in dem Maße verwirklicht, als sie einen Ausdruck finden“ (ebd., 59). Die dabei zu entwickelnde Authentizität nimmt den Umweg der Isolation in Kauf, um gerade dadurch in Kontakt treten zu können. Sie ist gekennzeichnet von

„Mut, die Sicherheiten aufzugeben; Mut, sich von anderen zu unterscheiden und die Isolierung zu ertragen [...]. Mut, sich um nichts zu kümmern als um die Wahrheit, und zwar um die Wahrheit nicht nur in Bezug auf das eigene Denken, sondern auch auf das eigene Fühlen.“ (2008, 155)

Eine solche Haltung braucht die bereits beschriebene Verankerung in sich selbst, also die Fähigkeit, sich der „Realität des eigenen Erlebens im Denken und Fühlen sicher [zu] sein, darauf [zu] vertrauen und sich darauf verlassen [zu] können“ (ebd.).

Haben	Sein
Bezogenheit auf Dinge (Dinge sind konkret und beschreibbar)	Bezogenheit auf Erlebnisse (Erlebnisse sind im Prinzip nicht beschreibbar)
Aneignung von unzähligen Dingen, Merkmalen, Details, Fakten; Recht, das Erworbene zu behalten	Tätigsein: „seinen Anlagen, seinen Talenten, dem Reichtum menschlicher Gaben Ausdruck zu verleihen, mit denen jeder – wenn auch in verschiedenem Maß – ausgestattet ist. Es bedeutet, sich selbst zu erneuern, zu wachsen, sich zu verströmen, zu lieben, das Gefängnis des eigenen isolierten Ichs zu transzendieren, sich zu interessieren, zu lauschen, zu geben“ (89).
Das, was ich habe, wird in meinen Händen zu „toter, meiner Macht unterworfen[e]r Materie“ (79); keine lebendige Beziehung zwischen mir und dem, was ich habe, sondern „es hat mich“ (ebd.).	Lebendige Beziehung zu dem, was mir begegnet, ohne es konkret fassen zu können. Beispiel Anblick eines Menschen: „Niemand kann den Ausdruck des Interesses, der Begeisterung, der Liebe zum Leben, des Hasses oder des Narzißmus beschreiben, der sich in den Augen spiegelt, oder in der Vielfalt des Mienenspiels, des Ganges, der Körperhaltung oder des Tonfalls eines Menschen“ (88).
Autonome Wünsche, Interessen und der eigene Wille werden aufgegeben zugunsten von Willen, Wünschen und Gefühlen, die durch „gesellschaftliche Denk- und Gefühlsmuster aufgenötigt werden“ (81).	Autonome Wünsche und Interessen werden geäußert und der eigene Wille wird in Handlungen entfaltet (81).
Entfremdete Tätigkeit: „In der entfremdeten Tätigkeit erlebe ich mich nicht als das tätige Subjekt meines Handelns, sondern erfahre das <i>Resultat</i> meiner Tätigkeit, und zwar als etwas 'da drüben', das von mir getrennt ist und über mir bzw. gegen mich steht. Im Grunde handle nicht <i>ich</i> ; innere oder äußere Kräfte handeln <i>durch mich</i> “ (91).	Nicht-entfremdete Tätigkeit: „Bei nicht-entfremdeter Tätigkeit erlebe ich <i>mich</i> als handelndes <i>Subjekt</i> meines Tätigseins. Nicht entfremdete Aktivität ist ein Prozeß des Gebärens und Hervorbringens, wobei die Beziehung zu meinem Produkt aufrecht erhalten bleibt“ (91).

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Haben und Sein, nach Fromm, 2000

Die soziale Isolierung der Postmoderne ist nach Lesart Fromms ein Zeichen von Angst, welche durch (aus dem Sein geborenes) Tätigsein überwunden werden kann. Gelingt dies, so ist der Mensch eins mit seinen Produkten und steht in gutem Kontakt mit den Menschen, mit denen er zusammenwirkt. Diese Art des Kontakts, aus dem das einzelne Individuum im sozialen Miteinander entsteht und „sich verströmt“ (2000, 89), ist in der Lage, selbst Sinn zu erzeugen und damit auch Sicherheit, Stabilität und Halt zu geben (vgl. 2008, 64f). Erst durch eine voll entwickelte Liebesfähigkeit (vgl. 1989) ist der Mensch in der Lage, die Distanz zwischen sich und anderen zu überwinden und dabei sowohl die eigene „Eigen-Art“ als auch die des geliebten Anderen zu akzeptieren. Sie ist für Fromm gerade das Gegenteil von *Narzißmus* und wird zur Grundlage für ein kooperatives Miteinander, welches von Fürsorge, Achtung und Verantwortung geprägt ist (vgl. ebd., 115f).

### 1.4.2.3 Arno Gruen

#### **Radikale Autonomie ist das Erleben- und Erlaubenkönnen von Bedürfnissen, Schmerz, und Körperempfindungen.**

Grün zeichnet gewissermaßen ein „inverses“ Bild dessen, was im Alltagsdenken und oftmals auch im pädagogischen Handeln als zu erreichende Normalität angesehen werden kann. Lassen wir, um diesen Gedanken genauer zu zeichnen, zunächst noch einmal Otto Speck zu Wort kommen. Bereits in Abschnitt 1.3.1 wurde der Gedanke zitiert, dass das Kind darauf vertraut, sich einfügen zu können „in eine soziale oder sittliche Ordnung, die der Erzieher vertritt“ und dadurch „auch teilzuhaben an den Werten und dem Sinn-Reichtum, der hinter ihnen zu erwarten ist“ (1997, 201f). Dies kann jedoch eine Kehrseite haben, nämlich immer dann, wenn die Bedürfnisse des Kindes den sozialen Gegebenheiten entgegen stehen, was in der Folge bedeuten kann, dass „das Kind, das seinen ureigenen Bestrebungen überlassen wird, eine Gefahr für die Gemeinschaft bedeutet“ (Gruen, 2002, 21).

Autonomie, vor diesem gedanklichen Hintergrund verstanden, besteht für Gruen in den „Möglichkeiten des ungehinderten *Erlebens* der eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und Bedürfnisse“ (2010, 11). Diese Möglichkeiten sind Gruen zufolge oftmals dadurch verhindert, dass Menschen sich (im Sinne von Gehorsam, vgl. 2002, 35ff) Machtstrukturen unterwerfen, typischerweise als erstes denen der eigenen Eltern. Es kann dann vorkommen, dass „ein Kind plötzlich seine eigenen Gefühle und Wahrnehmungen verwirft, um eine lebensnotwendige Verbindung mit dem versorgenden Erwachsenen aufrechtzuerhalten“ (ebd., 55).

Wenn die Wahrnehmungen und Bedürfnisse eines Kindes den Strukturen der Eltern entgegen stehen, so werden diese vom Kind nicht nur vor sich selbst verleugnet, sondern es folgt auch ein Erleben von Leere, Hilflosigkeit und die Emotion Wut (2010, 23). Insbesondere die Wut ist es dann, die dafür sorgt, dass durch aggressives Verhalten

derartige Strukturen von Generation zu Generation weitergegeben werden, denn wenn ein Kind „sich [...] dem Willen der anderen, zum Beispiel der Eltern fügt, verbleibt ihm nur noch die Möglichkeit, seine Wut gegen alles zu richten, was den Drang zur eigenen Autonomie auch nur wecken könnte“ (2010, 23). Dies können dann, wenn die Kinder ihrerseits erwachsen werden, auch die Autonomieimpulse der eigenen Kinder sein. Auf diese Weise resultiert ein sich selbst erhaltendes System, welches (individuell) Eigenes zugunsten einer Anpassung an (sozial) Bestehendes systematisch unterdrückt und verleugnet.

Eine zentrale Rolle in der Stabilisierung gesellschaftlich etablierter Machtstrukturen spielt dabei das Nicht-Erlauben von Schmerz. Den Schmerz, der mit der Unterwerfung einhergeht, „zu erkennen, würde dazu führen, daß wir das ursprüngliche Opfer in uns selbst sehen, das aber nicht erkannt werden darf, da es denjenigen, der uns den Schmerz zugefügt hat, bloßstellen würde“ (2002, 214). Die Vermeidung des Erlebens von Schmerz, der mit der autonomen Entwicklung von Eigenem einhergehen würde, hat also Gruen zufolge eine systemstabilisierende Funktion. Normal sind nach Gruen gerade diejenigen Menschen, die die Mannigfaltigkeit der eigenen Bedürfnisse und Empfindungen zugunsten von Anpassung an das bestehende System aufgeben.

An die Stelle von Autonomie, die konsequent danach strebt, das Eigene zu entwickeln und auszudifferenzieren, tritt dann, als Alternative, ein „Drang nach Erfolg und Leistung“ (auch interpretierbar als rein extrinsisch motiviertes Handeln, vgl. Aronson, Wilson und Akert, 2008, 141ff), in dem gerade das belohnt wird, was mehr auf der Identifikation mit bereits Bestehendem, nicht aber auf einer eigenen, erarbeiteten Identität beruht (vgl. auch Abschnitt 1.3.4). Hierbei spielt insbesondere die Emotion Ehrgeiz eine entscheidende Rolle: „Die Eltern verlangen vom Kind Erfolg. Indem es den ehrgeizigen Erwartungen entspricht, stellt es die Eltern zufrieden und kann gleichzeitig seine aggressiven Triebe entladen“ (Gruen, 2002, 137). Gruen beschreibt als Folge einen „reduzierten Menschen, der uns als normal vorgestellt wird. Er ist derjenige, der am erfolgreichsten (und scheinbar ohne Probleme) in einer reduzierten Welt zurecht kommt“ (2010, 61). Insbesondere ein starker Drang, *gute Leistungen* zu erbringen, kann also (und hier wird die Paradoxie besonders deutlich) Ausdruck einer vom dem Menschen selbst unerfahrenen, aber dennoch nicht minder wirksamen Wut sein, die sich eigentlich gegen den „scheinbar liebevollen“ Zwang der Erwachsenen richtet, jedoch unter einem „Deckmantel“ bleiben muss (vgl. ebd., 72).

Hier wird also im Kern das Verhältnis eines Menschen zu sich selbst als maßgeblich dafür beschrieben, ob sich eine gesunde Persönlichkeit entwickeln kann oder nicht. Gesund ist aus dieser Perspektive gerade derjenige, der Machtstrukturen gegenüber *nicht* gehorsam ist, sondern der seinen eigenen Empfindungen (Ich-Ich-Relation) mehr Gehör schenkt, als den Erwartungen, die die soziale Umwelt an ihn richtet (Ich-Umwelt-Relation); und dies selbst denn, wenn er manchmal von außen als krank bezeichnet wird. Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, „daß das *Pathologische* angesichts

pseudo-sozialer Realitäten manchmal die einzige Art sein könnte, Autonomie überhaupt aufrecht zu halten“ (2010, 30).

Ein gutes Verhältnis des Menschen zu sich selbst (Ich-Ich) wird Gruen zufolge durch die Anwendung von Macht und Gehorsam in allen Hochkulturen systematisch erschwert (vgl. ebd., 53). Insbesondere die Frage, ob der Schmerz und die Hilflosigkeit angesichts der beschriebenen Anpassung an kulturelle Machtstrukturen *erlebt* werden können, entscheidet über gelingende oder mißlingende Entwicklung: Werden der Schmerz und die Angst vor Isolation zu groß, wird die Hilflosigkeit zu bedrohlich, so wird dieses Erleben nicht nur verdrängt, sondern die Verachtung derjenigen, die die Macht ausüben, wird auch verinnerlicht (vgl. 2010, 45; Rogers würde hier von Introjektion sprechen; vgl. Abschnitt 1.4.2.1). Gruen weist (in Bezugnahme auf die Arbeit von Feldenkrais) darauf hin, wie eng all diese Vorgänge mit dem Wahrnehmen oder Nicht-mehr-Wahrnehmen des eigenen Körpers zusammen hängen. Die Anpassung an Machtstrukturen geht oftmals einher mit einer „Abspaltung von unseren Körperempfindungen. Und diese Art der Trennung, die eine Spaltung der Gefühle mit sich bringt, erschwert es uns ungemein, unser Selbst auf eigenen Erfahrungen aufzubauen“ (2010, 37).

Gruen formuliert das Verhältnis von Autonomie und Anpassung als einen grundlegenden Widerspruch (vgl. 2010, 15ff). Im Rahmen dieser Arbeit soll die Frage diskutiert werden, ob und wie es gelingen kann, Autonomie so zu leben, dass sie nicht als Gegensatz von Anpassung verstanden wird, sondern so, dass Anpassung und Autonomie Hand in Hand gehen. Wie ist es möglich, dass Menschen sich in beruflichen (pädagogischen, sonderpädagogischen, psycho-sozialen) Kontexten wechselseitig und flexibel aneinander anpassen, dabei ihre eigenen, „un-normierten“ Wahrheiten ernst nehmen und ihre Empfindungen und Bedürfnisse achten, statt (lediglich extrinsisch belohnte) Leistung zu erbringen? Als Wegweiser kann der Gedanke dienen, dass Empathie (auch Selbstempathie) als Kontaktaufnahme zu den eigenen Empfindungen (Ich-Ich) für Gruen die Grundlage für nicht entfremdete Gesellschaft ist: „Die Lösung besteht darin, den Schmerz zuzulassen“ (2002, 214). In einer Gesellschaft, die das Eigene schätzt und achtet, agieren Menschen miteinander, die bei ihrem Bemühen bleiben, „ihre Individualität, ihre Vitalität und ihre Liebe zum Leben zu realisieren“ (ebd., 218).

### 1.4.3 Präziser Kontakt

**Radikale Autonomie ist präzise Kommunikation, die Eigenes (Gefühle, Gedanken, Bedürfnisse, Schmerz, Körperempfindungen) berücksichtigt, bei gleichzeitig positivem (empathischem, wertschätzendem, kongruentem, liebendem) Kontakt mit dem Gegenüber.**

Kritisch betrachtet könnte man formulieren, dass die Haltungen, die die humanistisch orientierten Psychologen und Therapeuten beschreiben, hehre Ziele sind, welche zwar im therapeutischen Kontext wirksam werden können, für den pädagogischen Alltag

allerdings nicht zu gebrauchen sind. Es lässt sich daher berechtigt die Frage stellen, inwieweit sie aus der Perspektive der bisher geschilderten Problematiken überhaupt Ansatzpunkte für eine gelingende Kooperation in komplexen Lebens- und Arbeitswelten bieten können. Die These, die ich in dieser Arbeit vertrete, ist die, dass eine geeignete Art der Kommunikation ein Mittel sein kann, um therapeutische Haltungen, wie die geschilderten, in „kleine“ Handlungen des pädagogischen Alltags überfließen lassen zu können, ohne dabei jedoch diesen Alltag zu „therapeutisieren“. Um Ansatzpunkte dafür zu finden, wie dies möglich ist, gibt Wolfgang Welsch mit dem Begriff der Präzision einen entscheidenden Impuls. Er sieht, anders als man vielleicht zunächst glauben mag, trotz all der „Risiken und Nebenwirkungen“, die bisher geschildert wurden, die Postmoderne durchaus als Chance. Er unterscheidet hierbei drei Arten von Postmodernismus (1988, 80f):

1. Ein *anonymer* Postmodernismus ist einer, der zwar die Gedanken der Postmoderne, die in der entsprechenden philosophischen Literatur genannt sind, bereits anwendet, sie jedoch nicht konkret als solche benennt. Als Beispiele nennt Welsch das Werk Ludwig Wittgensteins, „der in den *Philosophischen Untersuchungen* das monothetische Denken der rigiden Moderne verabschiedet und die irreduzible Vielfalt von Sprachspielen aufgedeckt hat“ (ebd., 80). Auch das Werk von Heinrich Rombach, eine „Hermetik [...], die eine plurale Ontologie vertritt“ (ebd.) ist hier zu nennen. Zentrales Merkmal dieser Philosophien ist ein Bewusstsein dessen, dass das Denken und Handeln der Menschen nicht (mehr) nicht plural sein kann und dass dies als etwas Positives anzusehen ist.
2. Die zweite Art des Postmodernismus ist Welsch zufolge eine *diffuse* Verwendung des Begriffs. Diese Art des Denkens und Handelns ist geprägt von einer gewissen Beliebigkeit („Potpourri“, „Mischung von allem und jedem“, ebd., 81) die als negativ zu bewerten ist, da es für die Praxis keine entsprechende Theorie gibt: „Ihr intellektuelles Disneyland ist freilich die falsche Form der Pluralität“ (ebd.). Die Folge einer solchen Haltung ist es, dass die Pluralität durch sie gerade wieder vernichtet und stattdessen ein „grauer Brei“ erzeugt wird. Denkt man Postmoderne in dieser Art oberflächlich, so findet sich diese Haltung in unserer heutigen (Medien-) Kultur häufig. Welsch kennzeichnet sie insbesondere als den Versuch, „sich vornehmlich der klassisch-modernen Gegenpotenziale zur neuzeitlichen Moderne [zu bedienen]: des Mythos, des Herzens, der Kunst“ (ebd.). Platt gesagt: Man könnte meinen, dass, wenn es keine Metaregel gibt, alles egal ist und jeder Mensch einfach machen kann, was er will. Dies jedoch ist, denkt man die Philosophie der Postmoderne konsequent zu Ende, gerade nicht der Fall.
3. Die dritte Art des Postmodernismus ist für Welsch eine *präzise* Postmoderne. Dieser „nimmt die in anderen Sinnfeldern - paradigmatisch in Wissenschaft und Kunst- schon früher verbindlich gewordene Sinnfigur der Pluralität auf, analysiert sie philosophisch, durchdringt sie denkerisch und verteidigt sie kulturell. In ihm

erfährt die für die Moderne des 20. Jahrhunderts charakteristische Sinnstruktur der Pluralität ihre Einlösung“ (ebd.). Eine noch nicht voll entwickelte Moderne versucht, durch Beschleunigung und durch immer neue Innovationen ihre eigenen Schwächen auszugleichen (vgl. auch Abschnitt 1.1). Das Fortschrittsdenken der Moderne potenziert sich darin gewissermaßen selbst. Die präzise Postmoderne jedoch „will diese Dauerüberholung [...] überwinden und damit die modernistischen Schlacken hinter sich lassen“ (Gloy, 2006, 160) und ist deshalb als etwas grundsätzlich Positives zu sehen.

Im Folgenden möchte ich versuchen, zu skizzieren, wie eine Präzision, die eine radikale Pluralität in der Kommunikation des pädagogischen Alltags zu verwirklichen sucht, aussehen könnte.

Radikale Autonomie in der Kommunikation lässt sich folgendermaßen fassen: Radikal autonome Individuen kommunizieren ganz aus sich selbst heraus. Dabei versuchen sie, so präzise wie möglich zu kommunizieren, also das, was sie als Individuen sagen wollen, in derart stimmige Worte zu fassen, dass eine innere Zufriedenheit fühlbar wird („Jetzt habe ich es herausgebracht“). Präzision kann also gesehen werden als Stimmigkeit mit sich selbst. Zugleich muss auch eine präzise Abstimmung mit dem Gegenüber erfolgen. Denn ein jedes kommunizierendes Individuum trägt selbst die Verantwortung dafür, zu verstehen und verstanden zu werden. Nur, wenn jeder Gesprächspartner vollständig aus seiner eigenen Perspektive heraus zu kommunizieren in der Lage ist, kann die „Sinnstruktur der Pluralität ihre Einlösung finden“ (Welsch). Abstimmung läuft also als permanenter Austarierungsprozess in zwei Richtungen: Ich zu mir und ich zu dir. Hinzu kommt eine beständige Abstimmung mit dem Thema (bzw. der Gesprächssituation) als Ganzes, das nicht eigendynamisch aus dem Ruder laufen darf, sondern von den Kommunikationsteilnehmern gemeinsam gestaltet wird.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Die Abstimmung mit dem Gegenüber bedeutet auf einer rein inhaltlichen Ebene nicht etwa, dass das Gegenüber jede Äußerung gutheißen oder teilen muss (wahrheitsbezogener Konsens), sondern lediglich, dass es den Kern dessen, was ich ihm sagen möchte, tatsächlich begreift. Es wird dabei eine Haltung verwirklicht, die besagt: Ich trage auf einer reinen Inhaltsebene lediglich Verantwortung dafür, dass das, was ich dir sagen möchte, bei dir ankommt. Du bist jedoch frei, mir inhaltlich zu widersprechen (Dissens), denn gerade dadurch wird unser Thema vorangetragen, so dass wir beide profitieren.

Um dies zu ermöglichen, braucht es jedoch einen haltgebenden Rahmen. Hierfür halten Individuen konstanten Kontakt mit ihrem jeweiligen Gegenüber, fallen also nicht zeitweilig in eine „soziale Isolation“, die im Extrem zu einem „einander bekämpfen“ werden kann. Natürlich kann es sehr fruchtbar sein, miteinander zu kämpfen. Jedoch ist dieser Kampf getragen von einem grundlegenden Einvernehmen dahingehend, einen inhaltlichen Dissens als etwas grundlegend Wertvolles anzusehen, das voranbringt. Diese grundlegende Haltung ist wohlwollend und herzlich und „rahmt“ gewissermaßen

den Dissens, so dass dieser vom Kampf zu etwas Fruchtbarem werden kann. Individuen haben also auf einer Inhaltsebene die Verantwortung für Verstehen und Verstandenwerden, was hier auch ein Gegeneinander sein darf. Zugleich sind sie verantwortlich für ein beziehungsmäßig-kooperatives Miteinander (statt Gegeneinander) in einer gegebenen sozialen Situation.

Gestaltpsychologische bzw. -therapeutische Ansätze haben den Kerngedanken des „guten Kontakts“, welcher Fruchtbares hervorbringt, begrifflich ausgearbeitet und praktisch anwendbar gemacht. Perls, Hefferline und Goodman (1997) machen deutlich, dass die Kontaktgrenze „der Ort [ist], wo Gefahren abgewehrt und Hindernisse überwunden werden, wo ausgewählt und vereinbart wird, was sich als assimilierbar erweist“ (12). Die Pointe dabei ist, dass nur das, was neu ist, überhaupt Gegenstand der Wahrnehmung werden kann, denn „das Allgegenwärtige, stets Wiederkehrende oder Indifferente wird nicht Kontaktgegenstand“ (ebd.). In Gesprächen, die von radikaler Autonomie gekennzeichnet sind, ist es deshalb entscheidend, das gesamte Person-Umwelt-Feld (d.h. die jeweilige komplexe Gesprächssituation als Ganzes) wahrzunehmen und einzubeziehen. Sieht man Kontakt, wie die Gestalttherapie, als „Wahrnehmung des Feldes oder Bewegungsreaktion innerhalb des Feldes“ (ebd., 11), so wird deutlich, dass die Art von Grenze, die hier gemeint ist, das Individuum nicht von seiner (sozialen) Umwelt *trennt*, sondern sie ist eher als Ort zu sehen, an dem beide Seiten miteinander *verbunden* sind. Durch den Kontakt wird es möglich, dass sich Gesprächspartner wechselseitig immer wieder aufeinander einstellen können. Diese Art von kooperativem Miteinander ist gerade das Gegenteil von Routine - es will kultiviert und jedes Mal aufs Neue frisch erfahren werden.

Zusammengefasst lauten die Kernmerkmale der radikalen Autonomie:

- wechselseitige Verantwortungsübernahme,
- Lebendigkeit und Erlauben (organismischer) Aktualisierung,
- Erlebenkönnen eigener Wahrnehmungen, Bedürfnisse, Schmerzen und Körperempfindungen und
- präziser, konstanter, positiver Kontakt (Empathie, Wertschätzung, Herzlichkeit, Liebe).

Menschen, die in dieser Haltung kommunizieren, handeln in Verantwortung für das soziale Ganze gerade dadurch, dass sie in gegenwärtigem Kontakt („Hier und Jetzt“) mit sich selbst und mit ihrem Gegenüber stehen. Zugleich nehmen sie Bezug auf das, was situativ (d.h. in der gegenwärtigen Kontaktsituation) als Person-Umwelt-Feld gegeben ist. Sie überschreiten dabei die engen „Grenzen des Ego“ (vgl. Fromm, 2000, 89, wie dies übrigens auch in buddhistischen Denktraditionen formuliert wird, vgl. z.B. Kornfield, 1993/ dt. 2000), da sie aus einer über das eigene Ich hinausgehenden, sozialen, situativ-unterfütterten Haltung heraus kommunizieren. Das, was Individuen tun, fällt also dieser Sichtweise nach zusammen mit dem, was das soziale Miteinander

voranbringt, und steht nicht etwa in Widerspruch dazu. Das soziale Miteinander ist dann nicht nur das Ziel der individuellen Kommunikation, sondern auch ihr Ursprung (i.S.v. Rombach, 1994; vgl. auch Abschnitt 2.1).

Weiterhin besteht die soziale Verantwortung, die eine Haltung der „radikalen Autonomie“ mit sich bringt, in der Einnahme einer Haltung der Achtsamkeit, die die Intention hat, den anderen als Individuum tatsächlich verstehen und auch sich selbst als Individuum verständlich machen zu *wollen*.

#### 1.4.4 Radikale Autonomie ist nicht Selbstverwirklichung

**In radikaler Autonomie wirken das Individuelle und das Soziale zusammen; bei (narzißtischer) Selbstverwirklichung stehen sie einander oppositionell gegenüber.**

Zusammenfassend sollen als Ableitung der beschriebenen Ansätze Merkmale von radikaler Autonomie und einer Haltung, die umgangssprachlich als „Selbstverwirklichung“ bezeichnet werden kann, gegenübergestellt werden (vgl. Tabelle 3).

In rein „narzißtischer“ Selbstverwirklichung steht das Individuum dem sozialen System gegenüber, von dem es sich befreien möchte. In radikaler Autonomie hingegen stehen sich das Individuelle und das Soziale einander nicht in Opposition gegenüber, sondern das Individuellste in uns *ist* zugleich sozial. Indem es wächst und verantwortlich kommuniziert wird, wächst auch Gemeinschaft. Es gilt dabei: Verantwortungsübernahme in radikaler Autonomie „unterscheidet sich von der herkömmlichen Verantwortung, die jemandem von außen auferlegt wird, durch ein hohes Maß an Eigeninitiative, Freiwilligkeit und Selbstständigkeit“ (Heidbrink, 2008, 143).

### 1.5 Fragestellungen und Zielsetzung dieser Arbeit

**Wie ist es möglich, in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten so zu kommunizieren, dass Individuen und soziale Systeme sich zugleich und miteinander weiterentwickeln (Kooperation)?**

Bewusstseinsysteme (d.h. einzelne Individuen) sind im systemischen Denken (vgl. Luhmann, 1987) nicht *Bestandteil* sozialer Systeme, sondern deren Umwelt (vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6). Um den weiter oben (vgl. Abschnitt 1.4 auf Seite 79) beschriebenen Teufelskreis, der Individuen und soziale System in immer schnellere Beschleunigung hineinstößt, zu überwinden, können Pädagoginnen und Pädagogen dennoch immer nur beim Bewusstsein des einzelnen Individuums ansetzen, denn

„ohne Bewusstseinsysteme sind soziale Systeme nicht möglich. Bewusstseinsysteme sind Voraussetzungen sozialer Systeme. Nichts auf der Welt kann Kommunikation beeinflussen – es sei denn über Bewusstsein.“ (Berghaus, 2011, 72)

<b>(narzißtische) Selbstverwirklichung</b>	<b>Radikale Autonomie</b>
Empfinden von Lebendigkeit, Wachheit und Intensität	Empfinden von Lebendigkeit, Wachheit und Intensität
Außenstandardisierung, Bewertungsinstanz ist die jeweils „neueste Mode“ des jeweiligen sozialen (Sub-) Systems (Mobiltelefon, Kleidung, etc.)	Vertrauen auf den eigenen Organismus als Bewertungsinstanz
Wem gilt meine Sorge? Mir selbst, mit mir als Ziel (Konsumieren; Eigennützigkeit)	Wem gilt meine Sorge? Mir selbst, mit meiner Fähigkeit als Ziel, anderen Menschen liebevoll begegnen zu können
Der Blick des Individuums geht auf sich selbst (selbstrekursive „Nabelschau“)	Der Blick des Individuums geht aus der eigenen Mitte heraus auf andere Individuen
Was will ich bekommen, was brauche ich?	Was will ich geben? Was brauche ich, um auf eine gute Art auf andere Menschen bezogen sein zu können?
Wer bin ich? Im Sinne von „Bin ich gut genug“ oder von „Entspreche ich den äußeren Standards“ (welche sich immer wieder ändern)?	Wer bin ich? Im Sinne von „Was möchte ich meinen Mitmenschen schenken?“ oder „Was kann ich richtig gut?“
Beschleunigung des Systems	Beruhigung des Systems
Isolierung des Individuums	In-Kontakt-Gehen des Individuums mit anderen Individuen
„Aussteigen“ des Individuums aus rigiden Strukturen	„Aussteigen“ des Individuums aus rigiden Strukturen und darauffolgendes Brückenschlagen zu anderen Individuen (Zuwendung)
Bedürfnisse steigen permanent an, da sie kein Maß kennen: Ich brauche immer mehr Konsumgüter, Zuwendung, Bestätigung, etc.	Bedürfnisse orientieren sich an den jeweiligen situativen Gegebenheiten
Angst und Verunsicherung im emotionalen Kern	Wertschätzung, Empathie und Liebe im emotionalen Kern

Tabelle 3: Merkmale von (narzißtischer) Selbstverwirklichung und von radikaler Autonomie (in Anlehnung an die Gedanken von Rogers, Fromm und Gruen)

Was können in sonderpädagogischen, pädagogischen und psychosozialen Berufssettings tätige Menschen also tun, um der neuen, komplexe(re)n Lebenswirklichkeit des 21. Jahrhunderts zu begegnen? Wie können Individuen gut darauf vorbereitet werden (z.B. Schülerinnen und Schüler auf ihr späteres Leben und Pädagogikstudentinnen und -studenten auf ihren späteren Berufsalltag)? Die Forschungen von Bandura und Kollegen (z.B. 1997) zeigen, wie wichtig die Selbstwirksamkeitserwartung ist, um erfolgreich zu sein. Sie kann eine positive Spirale im Sinne einer positiven self-fulfilling-prophecy (vgl. auch Gerrig und Zimbardo, 2008, 641f) in Gang setzen und Lösungen hervorbringen. Bedenkt man das bisher Geschilderte, so stellt sich die Frage, wie Selbstwirksamkeit in einer Alltagswirklichkeit realisiert werden kann, die von hochkomplexen, vernetzten und sich selbst beschleunigenden Situationen durchdrungen ist? Geht man im Sinne einer lösungsorientierten Haltung (vgl. de Shazer, 2006) an diese Frage heran, so wird die Annahme möglich, dass ein Umgang mit komplexen Situationen bereits oftmals gelingt, und sei es auch nur in speziellen Ausnahmefällen. Es kommt also eher darauf an, die Fähigkeit zur Kommunikation in komplexen Situationen vollständig zur Blüte zu bringen, als sie neu zu erfinden. Die vorliegende Arbeit möchte deshalb die Art der Kommunikation näher betrachten, die uns bereits heute hilft, uns auch in einer hochkomplexen, „chaotischen“ Welt immer wieder neu zu orientieren, um diese Ebene ihrerseits zum Gegenstand der Forschung zu machen.

Wie also können Menschen so (zu) kommunizieren (lernen), dass die „dynamische[...] Spannung zwischen Individuum (Autonomie) und Gruppennormen (Gemeinschaft)“, die „für den Einzelnen nicht mehr überschaubar und definierbar“ (Speck, 1997, 19) ist, sowohl die Einzelnen als auch die Gruppen synergetisch in Richtung eines (im Sinne von Kooperation) gelingenden Miteinanders voranträgt?

Notwendig ist eine Art der Kommunikation, die das situative Ganze in den Blick nimmt, ohne jedoch die einzelnen Details zu verlieren. Die zu entwickelnde Art der Kommunikation darf dabei nicht ein „mehr desselben“ sein, darf also nicht nur bedeuten, auf einer flachen Ebene Wissen anzuhäufen und noch komplexere Sachverhalte in noch mehr Einzelheiten erfassen zu wollen. Denn eine solch flache Vernetzung hat ja die Phänomene der Postmoderne, die eingangs skizziert wurden, erst hervorgebracht und würde zu einer weiteren Akzeleration führen (vgl. Gloy, 2006, 160). Hilfreich sind Gespräche, in denen unterschiedliche (z.B. fachliche) Standpunkte zu sinnvollen und handlungspotenten Ganzheiten integriert werden, ohne dabei im Zustand der Beliebigkeit und Indifferenz, dem „Rauschen der Postmoderne“, das Gloy andeutet, steckenzubleiben. Zugleich darf dabei nicht der Fehler gemacht werden, in das alte Universalitätsdenken der neuzeitlichen Moderne zurückzufallen, was dem Versuch eines Updates „großer Erzählungen“ gleichkäme. Das Ganze, das hier gemeint ist, ist daher gerade nicht universell, sondern es bezieht sich lediglich auf die jeweilige Situation, in der sich Menschen miteinander befinden. Es ist gerade so viel „Ganzheitlichkeit“ gefragt, wie notwendig ist, um in einer spezifischen Situation ein gelingendes Mit-

einander zu ermöglichen (Kooperation). Menschen, die (in diesem abgeschwächten Sinne) ganzheitlich kommunizieren, sind sich daher nicht nur der Inhalte des Themas bewusst, über das sie reden, sondern in angemessenem Maße zugleich auch ihrer gemeinsam-geteilten Lebenssituation, sei es auf einer globalen oder auf einer lokalen Ebene (je nach Extension des jeweiligen Themas). In ihren Gesprächen ist nicht nur das berücksichtigt, was sie explizit kennen. Sie übernehmen potenziell die Verantwortung für all das, was implizit mit-wirkt: „Handle so, daß das Ganze in deinem Handeln *anklingt*“, schreibt Rombach (2012, 375; *kursiv TH*; vgl. auch ebd., 369).

Legt man die klassische Definition von Bewusstsein zu Grunde, aus der später die philosophische Haltung der Phänomenologie entsprungen ist, so ist Bewusstsein nichts, was für sich selbst vorkommt, wie etwa ein leerer Topf, der mit Inhalten gefüllt werden muss. Sondern: Bewusstsein ist immer Bewusstsein von etwas und als solches intentional (Brentano, 1874). Folglich ist die Frage interessant, ob man ein Bewusstsein von einer Situation erlangen kann, deren Einflussbereich so weitreichend ist, dass sie vom Einzelnen gar nicht erfasst und verarbeitet werden kann. In dieser Arbeit vertrete ich eine Haltung, die davon ausgeht, dass das, was eine Einzelperson nicht explizit erfassen kann, und was auch eine Gruppe nicht mehr explizit (universal) erfassen kann, dennoch auf einer impliziten Ebene zumindest soweit gemeinsam erfasst werden kann, dass kooperative Handlungen im Miteinander möglich werden. Es wird dabei vor allem darauf ankommen, sich gemeinsam einer großen Fülle von Aspekten zugleich bewusst zu sein, sie implizit mit „hineinzurechnen“ in das, was man zu einem Gegenüber sagt, ohne sich jedoch auf einer expliziten Ebene im einzelnen Detail zu verlieren oder universelle Entwürfe machen zu wollen. In einem Gespräch ist deshalb die Intuition aller Beteiligten die tragende Kraft einer gemeinsam erzeugten Kreativität, die „alles zugleich“ verarbeitet.

Besonderes Merkmal dieser Art von Gesprächen ist es, dass die Beteiligten das, was da in ihrer Mitte entsteht, als Einzelne nicht gezielt forcieren können. Als Einzelpersonen, die beispielsweise gemeinsam an einem Tisch sitzen, um ein fachliches Problem zu lösen, können sie lediglich mit Bedacht kommunizieren. Konkret heißt das, dass es in komplexen Situationen wie etwa einem interdisziplinären Fachgespräch oder in einer Forschungskooperation immer wieder darum geht, die Grenzen und die Potenziale der eigenen Fachlichkeit zu erkennen, zu hinterfragen und zu thematisieren. Es geht auch darum, sich nicht auf Begriffe zu versteifen, die in der eigenen Profession gewachsen und begründet wurden, sondern auch das mit zu sagen (und auch vom Gegenüber zu verstehen), was hinter den Begriffen steht, zwischen den Worten durchschimmert und damit gemeint ist. Da es „in der Wissenschaft keine allgemeine Metasprache [gibt], in die alle anderen übertragen und in der sie bewertet werden können“ (Lyotard, 1994, 186), ist es notwendig, Verbindungen und Übergänge zwischen den unterschiedlichen, spezifischen Rationalitäten und damit verbundenen Paradigmen einzelner Professionen und auch einzelner Individuen zu finden (vgl. Welsch, 1988, 296). Es geht darum, genau

zuzuhören, fremde Perspektiven zu übernehmen, um zu verstehen, aber zugleich die eigene Perspektive nicht über Bord zu werfen. All dies verlangt den Kommunizierenden höchste Fähigkeiten ab. Sie brauchen ein hervorragendes Gespür für die von Moment zu Moment jeweils entstehende Gesprächssituation, wenn eine konstruktive (d.h. in Richtung eines gelingenden Miteinanders weisende) Verständigung (im Sinne eines „handlungsbezogenen“ Konsenses) möglich sein soll.

Je komplexer die Situation, desto essentieller wird auch die Fähigkeit des geduligen und genauen Zuhörens. Nur, wenn Individuen sich bemühen, ihr Gegenüber wirklich zu verstehen und nicht vorschnell das Gehörte als bereits bekannt abzuhaken, entsteht im Gespräch eine Synergie, die alle Gesprächspartner gemeinsam vorantragen kann. Es ist jedoch für den einzelnen Teilnehmer genauso wichtig, immer wieder auch in sich selbst hinein zu lauschen und abzugleichen: Was von dem, worüber wir gerade reden, stimmt für mich? Was stimmt nicht? Was verstehe ich? Was nicht? Oft hat ein Individuum (anfangs) nur eine Ahnung oder fühlt sich behaglich oder unbehaglich, wenn etwas so, wie es gesagt wurde, vielversprechend erscheint oder in eine ungute Richtung läuft. Kommunizierende brauchen die Fähigkeit, diese intuitiven Gefühle nicht nur ernst zu nehmen, sondern *deren Kern und Gehalt in präzisen Worten zu versprachlichen*.

In postmodernen Lebens- und Arbeitswelten kommen Einzelpersonen nicht umhin, Farbe zu bekennen, genauso, wie sie in der Lage sein müssen, bewusst und begründet die Farbe zu wechseln. Einerseits brauchen sie Halt in sich selbst. Dann werden sie zu einem greifbaren Gegenüber und im „grauen Brei“ des potenziell Sagbaren scheint etwas Festes auf. Nur Menschen, die klar artikulieren können, wofür sie stehen, können Lösungen für (Konflikt-) Situationen entwickeln. Andererseits dürfen sie nicht in einer rigiden Identität erstarren, sondern brauchen zugleich auch eine Flexibilität, die alles, was ein Mensch von sich selbst und von seinem Fachgebiet annimmt und weiß, jederzeit zu hinterfragen bereit ist, um Übergänge zu anderen Gebieten zu schaffen (vgl. Welsch, 1988, 295ff; vgl. Rombach, 2012, 283). Hein (2006, mit Bezug auf Hall, 2000) verwendet hierfür den Begriff der Positionierung: „Jede Position kann eingenommen, jedoch auch wieder verlassen werden“ (34). Wie also entwickelt eine Person eine derartige Haltung? Wie kann sie das, was (nur) sie weiß, und wofür sie einsteht, in der beruflichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen einbringen und umsetzen? Wie weiß sie, wie sie sich positionieren, wozu sie also in einer gegebenen Situation Ja und wozu sie Nein sagen sollte? Wie weiß sie, wann sie ihre Positionierung ändern sollte, d.h. wodurch entwickelt sie ihre Persönlichkeit weiter und passt sie an die Gegebenheiten an, ohne sich selbst dabei „zu verlieren“? Wie kann die individuelle Expertise, die auf einer impliziten Ebene aus Berufs- und Lebenserfahrung gewonnen wurde, sprachlich fruchtbar gemacht werden, um gemeinsam konkrete Probleme zu meistern?

Das Ziel dieser Arbeit ist es, vor dem Hintergrund dieser Fragen eine entsprechende Kommunikationsfähigkeit zu beleuchten und sie dadurch ihrerseits kommunizierbar und für Studierende der Pädagogik und Sonderpädagogik (und auch von Fächern in einem psycho-sozialen Spannungsfeld) erlernbar zu machen. Die Arbeit bewegt sich genau auf den Grenzlinien von Pädagogik und Sonderpädagogik, Psychologischem und Sozialem. Pädagogisch und sozial ist sie insofern, als dass es darum geht, Menschen dazu zu verhelfen, sich sprachlich in die sozialen Systeme, in denen sie leben, gestaltend einzubringen. Sonderpädagogisch und psychologisch (i.S.v. „das Innere des Individuums betreffend“) ist sie insofern, als dass das, was da eingebracht wird, zunächst noch derartig „eigen-artig“ und von der gesellschaftlichen „Normalität“ abweichend ist, als dass es eine besondere Behandlung<sup>23</sup> braucht, um überhaupt erst zur Sprache finden zu können. Das Ziel der Arbeit ist es, diese beiden Seiten in der beruflichen Kommunikation zu einer fruchtbaren Synthese zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden vor allem Anregungen aus der Philosophie und, darüber hinausgehend, auch aus dem Repertoire der Psychotherapie genommen. In beiden Feldern (Philosophie und Therapie) ist es gang und gäbe, gemeinsam sprachliche Lösungen für komplexe Problemsituationen zu finden. Hier liegen die weiter oben erwähnten „speziellen Ausnahmefälle“ - hier ist es möglich, im Sinne einer Lösungsorientierung (vgl. de Shazer, 2006) fündig zu werden, wenn es darum geht, bereits heute gelingende Kommunikation in komplexen Situationen zu beobachten. Dennoch müssen die Gedanken und Methoden, die in diesen Fächern zu finden sind, adaptiert werden. Denn es geht in beruflichen Gesprächen, wie sie die vorliegende Arbeit anvisiert, primär weder darum, philosophische Einsichten zu gewinnen, noch darum, psychisches Leid zu lindern.

Die Fähigkeit, in komplexen Situationen adäquat zu kommunizieren, ist eine Fähigkeit, die ontologisch vor und nach der Logik angesiedelt werden muss (vgl. auch Abschnitt 1.2.1). Sie vermag das Ganze nicht (im Sinne eines „wahrheitsbezogenen“ Konsenses) begrifflich zu erfassen, aber sie muss Sinndeutungen des Ganzen ermöglichen (vgl. Gloy, 2006, 27) und sie muss kooperative Handlungsmöglichkeiten eröffnen („handlungsbezogener“ Konsens). Ich gehe in dieser Arbeit im Sinne einer Lösungsorientierung davon aus, dass es grundsätzlich möglich ist, eine Art des Miteinander-Redens zu verwirklichen, in der

„Verstehens- und Lebensdifferenzen nicht mehr Hinderungsgründe oder gar Konfliktursachen, sondern Voraussetzungen eines Hinübersetzens und Herübersetzens und einer nicht im Terminologischen hängenbleibenden Kommunikation sind. Man versteht sich vielleicht nicht, aber man verständigt sich. Man ist sich im Wesenhaften einig, und doch keineswegs eins.“ (Rombach, 2012, 424)

Eine solche Fähigkeit lebt in einem hohen Maße von Unmittelbarkeit und Frische. Sie ist nicht etwa eine einmalig erlernbare Kompetenz, sondern stellt eher eine Haltung dar, die sich immer wieder neu aktualisiert. Sie ist Kennzeichen eines Menschen, der

---

<sup>23</sup>Die (in diesem Kontext) einfachst-mögliche Unterscheidung zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik liegt in der verstärkten fachlichen Spezialisierung, die die Sonderpädagogik mit sich bringt.

mit Gefühl, Bedacht und Weitsicht kommuniziert. Eine solche Haltung kann man nicht, wie etwa das Fahrradfahren, mit einem Male abschließend erlernen. Sie lässt sich nicht automatisieren, denn sie ist gerade das Gegenteil von Automatisierung: Sie will kultiviert werden. Sie muss immer wieder verfeinert, in jeder Einzelsituation aufs Neue entdeckt und angewendet werden.

Es wird in dieser Arbeit die These entwickelt, dass sich mit gelingender Kommunikation in komplexen Situationen sowohl das soziale System verändert (es entsteht etwas Neues, was intersubjektive Gültigkeit hat), als auch, dass sich die Individuen, die kommunizieren, in ihrer (beruflichen) Identität weiterentwickeln. Das eine bringt das andere mit sich, und beides sind zwei Seiten derselben Medaille. Ein entscheidendes Kriterium, das darüber bestimmt, ob eine solche Entwicklung gelingt oder nicht, ist die Frage nach gelingender Kommunikation.

Die daraus ableitbaren Forschungsfragen für diese Arbeit lauten also:

1. *Auf welche Weise* ist es möglich, in den sich immer wieder verändernden Lebens- und Arbeitswelten der Postmoderne so zu kommunizieren, dass Individuen sich (einerseits) voll und ganz entfalten, und dass dabei (andererseits) auch ein kooperatives, soziales Miteinander möglich wird, das den Individuen Orientierung und Halt gibt?
2. Wie kann diese Art der Kommunikation an Hochschulen *gelehrt, gelernt und eingeübt* werden?

Da „die Vis-à-vis-Situation [...] der Prototyp aller gesellschaftlichen Interaktion“ und da „jede andere Interaktionsform [...] von ihr abgeleitet“ (Berger und Luckmann, 2009, 31) ist, wird das Augenmerk vorrangig auf die mündliche Kommunikation von Individuen in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern gelegt, und erst in zweiter Hinsicht auf die schriftliche Kommunikation. Verhaltensauffälligkeiten scheinen in der pädagogischen Praxis oftmals an ethischen und moralischen Reibungspunkten auf, an den Rändern des „Normalen“, an denen gesellschaftliche Konventionen und Sicherheiten brüchig werden. Die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen stellt ein Feld dar, in dem sich die Kernschwierigkeiten, die die Postmoderne mit sich bringt, besonders deutlich zeigen (vgl. auch Abschnitt 1.1.4). Daher ist es sinnvoll, eine gelingende Kommunikation in komplexen Situationen beispielhaft für Berufsgruppen zu entwickeln, die mit verhaltensauffälligen (jungen) Menschen arbeiten werden. Die Erkenntnisse, die sich daraus gewinnen lassen, können in Folgearbeiten prototypisch auf andere Felder übertragen werden.

## 1.6 Fazit

**In komplexen Lebens- und Arbeitswelten ist es notwendig, dass Individuen sich (dynamisch) immer wieder aufs Neue abstimmen, damit das Miteinander gelingen kann (Kooperation). Dies ist vor allem durch Kommunikation möglich.**

Die postmoderne Komplexität fordert und überfordert Menschen durch ihre „radikale Pluralität“ grundlegend. Die Vielfalt und Fülle der Möglichkeiten und Angebote, Wahrheiten und Sinnstrukturen erzeugt für den Einzelnen ein Gefühl von Beliebigkeit und Zersplitterung. Es gibt keine absolute Metaregel, keine übergreifenden „großen Erzählungen“. Die Alltagswirklichkeit ist fragmentiert und heterogen. Dies evoziert zahlreiche Konflikte.

Was gibt Menschen in einer postmodernen Lebenssituation Halt? Institutionen und gedankliche Konstrukte (Wissen) werden relativ und weniger verlässlich; persönliche Beziehungen werden zentraler. Halt finden Menschen nicht mehr in gegebenen (absoluten) Strukturen oder Ordnungen, sondern im direkten und unmittelbaren Kontakt zum menschlichen Gegenüber. Soziale Regeln und Normen des Miteinanders sind dabei relativ und verhandelbar. Rollenverständnisse sind nicht abschließend setzbar, sondern müssen immer wieder neu verhandelt, reflektiert und hinterfragt werden. Es lassen sich dabei vier Stufen unterscheiden: Moderne, Beliebigkeit, (narzißtische) Selbstverwirklichung und radikale Autonomie. Eine jede Stufe erweitert und transzendiert die jeweils vorherige (vgl. Tabelle 4).

Daraus resultieren neue Herausforderungen für die Pädagogik. Es ist notwendig, dass Pädagoginnen und Pädagogen, angesichts ihrer eigenen postmodernen Lebenssituation, immer wieder selbst zu ihrem eigenen inneren Halt finden, der es ihnen erst möglich macht, anderen Menschen Halt geben zu können. Es kann hierbei argumentiert werden im Sinne einer radikalen Autonomie: Es wird wichtiger, sich selbst in veränderlichen Situationen immer wieder neu einzujustieren, immer wieder neu zu positionieren, mit den Mitmenschen in präzisen Kontakt zu treten, und dabei auch Verantwortung für das sozial-Ganze zu übernehmen. Das „Radikale“ daran ist die Gewissheit, dass es weniger Automatismen geben wird, d.h. dass sich dieser Prozess lebenslang gewissermaßen tagtäglich ereignen muss, angesichts einer tendenziell immer dynamischeren und wandelbaren Welt. Das „Autonome“ daran ist die wertschätzende (liebende) Zuwendung zum sozialen Anderen aus freien Stücken.

Die hinter all dem liegende (philosophische) Frage lautet: Wie ist es möglich, haltgebende Stabilität zu erleben auf einem Boden, der sich beständig verändert und schwankt? Hierbei spielt die Fähigkeit, in komplexen Situationen adäquat zu kommunizieren, eine entscheidende Rolle. Es möglich, so zu kommunizieren, dass inmitten des „Chaos“ und ohne haltgebende „große Erzählungen“ immer wieder „kleine, sinnvolle Erzählungen“ (Narrationen) entstehen, die die soziale Gemeinschaft so voran bringen, dass auch der

Einzelne voll und ganz die Möglichkeiten und Potenziale, die die Postmoderne bietet, entfalten kann. In konkreter Alltags-Kommunikation ist dann beides möglich: Die volle Entfaltung von individueller Expertise, einerseits, und ein fruchtbares, kooperierendes, soziales Miteinander, andererseits. Individuum und soziales System stehen einander in dieser Sichtweise nicht mehr als Polarität gegenüber, sondern bedingen einander. Je individueller Menschen kommunizieren, desto präziser können sie sich in ihre soziale Umwelt einbringen.

Die entscheidende Frage für die Fortführung dieser Arbeit ist also, wie in der Kommunikation von Individuen Neues entstehen kann, das sowohl für die Individuen als auch im sozialen Ganzen Sinn macht (statt postmodern-beliebig Neues zu sein). Die so skizzierte Haltung der radikalen Autonomie ist maximale (individuelle) Freiheit und maximale (soziale) Beständigkeit zugleich.

<b>„Phase“</b>	<b>Kennzeichen von Halt</b>	<b>Haltung</b>
Moderne	Halt durch Stabilität, Ordnung und Konvention.	<i>„Es gibt bekannte Wissensbestände oder Regeln, die man erlernen und an die man sich halten kann.“</i>
Beliebigkeit	Noch nicht voll entwickelte Postmoderne; Halt geht verloren, da es keine universelle Metaregel gibt.	<i>„Es ist eigentlich völlig egal, was ich tue, denn letztlich weiß doch niemand, was richtig und was falsch ist.“</i>
(narzißtische) Selbstverwirklichung des Individuums	Beliebigkeit wird durch den Versuch, die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen, transzendiert; etwas macht Sinn, wenn ein einzelner Mensch fühlt, dass es für ihn selbst Sinn macht. Kurzfristiger Halt in sich selbst, der allerdings schnell wieder verloren geht, da die Dynamik, die durch viele sich selbst verwirklichende Menschen hervorgerufen wird, den Zwang zu einer immer stärkeren Außenstandardisierung, eine immer stärkere Isolation des Individuums und eine Beschleunigung gesellschaftlicher Systeme hervorruft.	<i>„Ich schaffe mir meine eigenen Regeln und mein eigenes Wissen, aber hetze damit durchs Leben, und komme kaum hinterher, meinen eigenen 'Style' zu entwickeln.“</i>
Radikale Autonomie	Aufeinander bezogenes soziales Miteinander; Kooperation; der „Eigen-Sinn“ des Individuums wird durch präzise Kommunikation als wertvoller Beitrag in einen gemeinsam-geteilten Sinn integriert; freiwillige Verantwortungsübernahme füreinander; Halt durch beständigen und sicheren Kontakt. Voll entwickelte Postmoderne, die Verbindungen und Übergänge im Sinne von Welsch und Lyotard schafft.	<i>„Ich unterstütze dich dabei, Regeln je nach den Erfordernissen der Situation immer wieder frisch zu entwickeln und anzupassen. Ich versuche, so gut ich kann, zu verstehen, was dir wirklich wichtig ist. Ich vertraue darauf, dass du dasselbe für mich tust. Und für konkrete Situationen, die uns beide betreffen, können wir gemeinsam handlungsbezogene Konsense entwickeln.“</i>

Tabelle 4: Mögliche Haltungen im Übergang von der Moderne zur Postmoderne

## 2 Antworten der Kommunikationswissenschaft

*Ein Wort - ein Glanz,  
ein Flug, ein Feuer,  
ein Flammenwurf, ein Sternenstrich -  
und wieder Dunkel, ungeheuer,  
im leeren Raum um Welt und Ich.*

Gottfried Benn

Ausgangspunkt des zweiten Kapitels ist die zuvor entwickelte Fragestellung:

*Wie ist es möglich, in den sich immer wieder verändernden Lebens- und Arbeitswelten der Postmoderne so zu kommunizieren, dass Individuen sich (einerseits) voll und ganz entfalten können, und dass dabei (andererseits) ein kooperatives soziales Miteinander möglich wird, das den Individuen Orientierung und Halt gibt?*

Die vorliegende Arbeit wird bei der Beantwortung dieser Frage eine klare Handlungsperspektive zeichnen. In der Postmoderne können sich miteinander Agierende nicht (mehr) entscheiden für eine einzelne, (universell) richtige Position. Sie können, je komplexer eine Fragestellung wird, nicht mehr auf eine gedankliche Synthese auf theoretischer Ebene hoffen, wie noch die Moderne annahm. Dennoch darf die Entscheidung, die so gezeichnete radikale Pluralität anzuerkennen, d.h. sich bewusst (universell/ auf einer theoretischen Ebene) *nicht* zu entscheiden, *nicht* in Beliebigkeit und Vereinzelung münden.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden wissenschaftliche Kommunikationsmodelle auf die Frage hin „abgeklopft“, wie mittels Kommunikation Veränderung im sozialen System und Veränderung im Individuum gleichermaßen möglich sind (als zwei Seiten derselben Medaille). Die Idee der „radikalen Autonomie“ als pädagogische Maxime soll auf diese Weise ein Stück weit geerdet werden, in Richtung einer konkreten Handlungsorientierung für den pädagogischen Alltag. Der Einbezug wissenschaftlicher Kommunikations-Modelle wird hierzu der erste Schritt sein.

Zuvor jedoch soll die angestrebte Art von Veränderung (Neues, das sich sowohl im Individuum, als auch im sozialen System vollzieht) aus philosophischer Sicht noch etwas genauer gezeichnet werden. Wegweisend hierfür ist der Begriff der Konkreativität.

## 2.1 Konkreativität in der Kommunikation

### **Konkreativität macht es möglich, gemeinsam etwas zu sagen, was man alleine nicht sagen kann.**

Fassen wir zunächst noch einmal zusammen, wodurch postmodern-komplexe Situationen gekennzeichnet sind. Ihr wichtigstes Merkmal ist, dass es keine allgemeine oder universelle Metaregel gibt, die Handelnden sagt, wie in dieser Situation zu verfahren ist (Welsch, 1988). Dies führt zu:

- Unlösbarkeit von Konflikten: Diese können den Charakter eines Widerstreits statt den eines Rechtsstreits haben (im Sinne von Lyotard, 1987).
- Unsicherheit im Handeln: Es gibt immer seltener ein „Standard“-Vorgehen, das dem Einzelnen etablierte Handlungsoptionen (Rollen, Rituale, Regeln) aufzeigt (Speck, 1997).
- Nichtlinearität von Prognosen: Es können aus gegebenen Beobachtungen keine sicheren Vorhersagen gemacht werden (Kriz, 1999).
- Hohe Bedeutung von Wechselwirkungen: Kleine Zufälle können aufgrund eines hohen Vernetzungsgrades der Akteure große und sogar systementscheidende Auswirkungen haben (Kriz, 1999; Taleb, 2010).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Kommunikation in postmodern-komplexen Situationen ist nicht planbar; sie kann lediglich gelingen. Zu viele Variablen spielen hinein, die sich aufgrund ihrer Verworfenheit nicht kontrollieren lassen. Rombach sieht den Hauptunterschied zwischen diesen beiden Modi (Planen/Machen vs. Gelingen) darin, dass Machen „einen Umgang mit Dingen und Menschen anzielt, die zu Instrumenten einer bestimmten Zielvorstellung werden, wobei dieses Ziel als *Produkt* des Handelns vorgestellt wird“ (2012, 361, vgl. auch 1994, 25), während dies beim Gelingen nicht der Fall ist.

Es sei damit nicht gesagt, dass einer der beiden Modi als grundsätzlich wertvoller anzusehen ist, als der andere. Die Frage ist eher, was wann gefragt ist. Sieht man den Prototypen eines „machenden“ Menschen im Handwerker, und den eines im Sinne des „Gelingens“ agierenden Menschen im Künstler, so wird deutlich, dass die Fähigkeit des „Machenkönnens“ erst eine der Voraussetzungen für mögliches Gelingen darstellt. Auch in der Kunst bedarf es handwerklicher Fertigkeit. Jeder Musiker beispielsweise, der eine Gitarre beherrschen will, verbringt Stunden um Stunden mit repetitiven Fingerübungen.

Das Erlangen von vorgegebenen Fertigkeiten war zentrales Merkmal handwerklichen Schaffens bereits im Mittelalter:

„Das vom Lehrling vorgelegte Gesellenstück basierte auf Nachahmung: Lernen als Kopieren. Das Meisterstück stellte höhere Anforderungen. Der Geselle mußte beweisen, dass er die Kompetenz zur Führung eines Betriebes und die von ei-

nem Handwerksmeister erwartete Vertrauenswürdigkeit besaß. Der Unterschied zwischen der bloßen Nachahmung von Vorgehensweisen und einem umfassenden Verständnis für den Einsatz von Fertigkeiten ist [...] Kennzeichen jeder Entwicklung von Fertigkeiten. Die Besonderheit der mittelalterlichen Werkstatt liegt in der Autorität, die man den Lehrern beimaß, wobei die Lehrer zugleich als Richter fungierten. Das Urteil des Meisters war endgültig, dagegen gab es keine Revisionsinstanz.“ (Sennett, 2008, 83f)

Hier wird deutlich, dass es erst die Erlangung der Meisterwürde ermöglichte, *eigene* Ziele zu setzen. Auch wenn die Autorität eines heutigen Handwerksmeisters nicht mehr so absolut zu sehen ist, wie im Mittelalter, wird doch deutlich, dass es bei der Erfüllung von handwerklichen Standards „einen Vorgesetzten geben [muss], der Maßstäbe setzt und für eine entsprechende Ausbildung sorgt“ (ebd., 78f). Im Handwerk bestimmt daher die Autorität einer Meisterperson die Maßstäbe, die Regeln und damit indirekt auch die Ziele aller Beteiligten.

Vergegenwärtigt man sich die oben genannten Merkmale komplexer Situationen, so dürfte schnell deutlich werden, dass ein gelingendes Gespräch in einer postmodern-komplexen Situation gerade nicht das (entscheidende) Merkmal einer von vornherein vorgegebenen Zielvorstellung aufweisen kann. Um in der Metapher zu bleiben: Während in der Moderne eine Kommunikations-Gruppe aus einem oder wenigen Meistern und vielen Gesellen besteht, die gemeinsam „machen“, kommt es in einer voll entwickelten Postmoderne immer öfter darauf an, dass viele Meister gemeinsam am „Gelingen“ arbeiten. Die Anforderungen an das soziale Miteinander sind hier also weitaus höher: Es gibt keine allgemeine Vorgabe dafür, „wie man’s richtig macht“. Hiervon abgeleitet lässt sich zwischen machbarer und gelingender Kommunikation die in Tabelle 5 beschriebene Differenzierung ausformulieren.

Jede gemeinsame Tätigkeit besteht aus Anteilen des „Machens“ und solchen des „Gelingens“ - freilich mit unterschiedlichen Schwerpunkten oder Tendenzen. Ein Ballspiel zwischen zwei Kleinkindern beispielsweise, in dem es nur darauf ankommt, den Ball aufzufangen und dem Gegenüber wieder zuzuspielen, folgt einer klaren Regel, die Rollen und Handlungen sind von vornherein festgelegt. Viele Kommunikationssituationen entsprechen diesem Beispiel (z.B. Bezahlen an der Supermarktkasse). Je komplexer eine konkrete Situation ist, desto mehr erfordert sie Kommunikation nach Art des „Gelingens“. Eine Künstlergruppe, die einen gemeinsamen Entwurf für die Inneneinrichtung eines Wohnheims diskutiert, wird größtenteils im zweiten Modus kommunizieren. Zwar gibt es auch hier Regeln, die vorgegeben sind, diese werden jedoch in der Kunst transzendiert und überschritten. Und schließlich gibt es Kommunikationssituationen, die beide Anteile in einer relativ gleichgewichteten Mischung in sich tragen. Ein Fußballspiel beispielsweise hat sowohl klare Regeln (hier: Spielregeln) und ein konkretes Ziel (hier: Der Ball muss ins Tor!), aber auch unvorhersehbare spieldynamische Aspekte, die keinen Gesetzmäßigkeiten folgen, sondern sich von Moment zu Moment entwickeln.

<b>Machen</b>	<b>Gelingen</b>
Kontrolle über die ablaufenden Schritte aller Beteiligten möglich	Kontrolle nur über die eigenen Schritte möglich
Metaregel oder übergeordneter Ablaufplan vorhanden, an dem sich alle Beteiligten orientieren können	Keine Metaregel oder übergeordneter Ablaufplan vorhanden; vorhandene Regeln stoßen an ihre Grenzen
Rituale, Rollen, Handlungsskripte: Gemeinsames Miteinander entsteht, indem einzelne Personen ihre vorgegebene, definierte Funktion erfüllen	Das gemeinsame Miteinander entsteht aus den in radikaler Autonomie erzeugten Beiträgen der einzelnen Personen; einzelne Handlungsschritte werden jeweils frisch aus der sich von Moment zu Moment ändernden Situation heraus entwickelt
„Handwerkliche Fertigung“ als Metapher	„Künstlerisches Schaffen“ als Metapher
Schwerpunkt liegt im Handeln auf Logik und Disziplin	Schwerpunkt liegt im Handeln auf dem Zusammenspiel von Logik und Disziplin mit Intuition und Improvisation
Ergebnis ist vorhersehbar (ist bereits als Ziel festgelegt)	Ergebnis ist unvorhersehbar (entsteht erst im Laufe des Gespräches als etwas Neues)
„Chaos“ allenfalls in der Anfangsphase (Zuordnung von Funktionen zu Personen); danach strukturierter Ablauf	„Chaotischer“ Ablauf über den gesamten Zeitraum hinweg: Die Beteiligten müssen sich von Moment zu Moment immer wieder neu aufeinander einstellen
„Erfüllenkönnen von Standards“ (bzw. Zielerreichung) als elementare Kompetenz	„Zuhören können“ und „das Ganze im Blick behalten“ als elementare Kompetenzen
Vertrauen in die „korrekte“ Erfüllung der Rollen der einzelnen Mitglieder notwendig (Ich-Du)	Vertrauen in den gesamten Gruppenprozess notwendig (Ich-Wir)
Person A hat Wissen; Person B fragt; Person A antwortet	Keiner hat das gesamte Wissen; jeder fragt und alle versuchen gemeinsam, das Wissen als etwas gemeinsames entstehen zu lassen („Geschichte von den blinden Weisen und dem Elefanten“)
Eindeutige und unmissverständliche Sprache; klar und deutlich reden, um verstanden zu werden	Anfangs vorantastende Sprache, die im Laufe eines Gespräches immer klarer wird. Metaphern, Steckenbleiben, Kehrtwendungen, „Äh...“, Nachfragen, Abgleichen, was vom Gegenüber verstanden wurde, „das Gleiche noch mal anders sagen“, ...

Tabelle 5: Differenzierung zwischen gemachter und gelingender Kommunikation

Hier müssen die Spieler nicht nur den Regeln und Rollenerwartungen folgen, sondern zugleich das Ganze im Blick haben, auf die Bewegungen der einzelnen Mitspieler achten und eine „Tiefensensibilität“ für die Entwicklung des Spielverlaufs der jeweils nächsten Sekunden aufweisen.

Komplexe pädagogische Kommunikationssituationen gleichen meist der Situation „Fußballspiel“, haben jedoch (in von radikaler Pluralität gekennzeichneten Arbeits- und Lebenswelten) eine Tendenz zur Situation „Künstlergruppe“. Es kommt also darauf an, beide Seiten („Machen“ und „Gelingen“) zugleich und miteinander zu verwirklichen und Regeln gegebenenfalls, wo das notwendig ist, zu hinterfragen. Gelingende Kommunikation in komplexen Situationen ist ein schöpferischer Vorgang im sozialen (normativen) Miteinander. Dies wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in jedem Gespräch prinzipiell potenziell alles gesagt werden kann, was man sich nur vorstellen kann: „Aus einem endlichen Alphabet lassen sich unendliche viele Worte bilden, und aus unendlich vielen Worten unendlich viele Sätze“ (Sukale, 2008, 31). Setzt man das Kriterium der Fruchtbarkeit als wichtigstes Merkmal gelingender Kommunikation in postmodern-komplexen Situationen, so resultiert die Frage, wie das schöpferische Moment des Gespräches, das zum Gelingen beiträgt, genauer gezeichnet werden kann. Wie ist es möglich, in einer von radikaler Pluralität geprägten und dynamischen Arbeits- und Lebenswelt soziales Miteinander gelingen zu lassen (Kooperation)? Wie ist es in Problemsituationen möglich, Lösungen zu finden, die im Ganzen fruchtbar sind, d.h. die gesamte (sowohl soziale als auch individuelle) Situation transformieren? Wie ist es möglich, Ziele zu entwickeln, die von allen Beteiligten getragen werden, aber nicht von vornherein vorgegeben sind? Was genau heißt in diesem Zusammenhang „Neues“?

Aus philosophischer Sicht ist es zunächst schwierig, zu definieren, was Neues eigentlich ist: „Wie will man ein Etwas, von dem man nur negativ sagen kann, dass man es weder begreifen, noch benennen kann, positiv definieren“ (Sukale, 2008, 11)? Neues ist nämlich, sonst wäre es nicht neu, unbekannt und noch nicht da gewesen. Wäre es schon da gewesen und unbekannt, so wäre es einfach Unentdecktes; wäre es bekannt und noch nicht da gewesen, so wäre es Erwartetes; wäre es bekannt und bereits da gewesen, so wäre es Altes (ebd., 12). Schauen wir also genauer.

Schöpferisches Handeln lässt sich von Kreativität (im psychologischen Sinne) abgrenzen. Kreativitätstheorien helfen bei der vorliegenden Fragestellung nicht weiter, obwohl deren Einbezug durchaus zunächst nahezu liegen scheint. Treffende Kritik aus philosophischer Sicht liefert Rombach, der Kreativität als „Einspinnung des Menschen in seine individuelle Subjektivität“ bezeichnet - „und dies ist gerade der Gegenfall zur wahren Kreativität“ (1994, 13). Es fehlt in der Kreativitätsforschung nach Rombach gerade das Alles-Miteinander des Geschehens.

In der Kreativitätsforschung werden i.d.R. einzelne Menschen (unter verschiedenen Aspekten wie z.B. Potenzial und Performanz) betrachtet, um herauszufinden, wer ein

besonders kreativer Mensch ist. Damit ist aber nicht erklärt, ob und warum diese Eigenschaften des Einzelnen im sozialen System Relevanz haben. Csikszentmihalyi beispielsweise (1997, 16ff) macht deutlich, dass Kreativität immer an die symbolischen Regeln einer Domäne oder eines Fachs gebunden ist. Dennoch versucht er, sie als Bündel von Eigenschaften in der Person zu lokalisieren. Eine derart stark personorientierte Sichtweise übergeht zum einen die Frage, „wie diese kreativen Menschen zu diesen Eigenschaften gekommen sind“ (Stenger, 2000, 44). Zum anderen führt eine Perspektive, die Kreativität als individuelle Fähigkeit ansieht, gerade bezogen auf das Thema der Kommunikation in komplexen Situationen nicht weiter. Denn voranbringende Gesprächsimpulse sind immer in der komplexen Interaktion von Personen in einer (sozialen) Umwelt gefragt und haben nie „in“ der Person alleine Relevanz. Das Neue ist von der einzelnen Person dieser Argumentation zufolge gerade deshalb unintendierbar, weil es im Sozialen abläuft (Heidbrink, 2008, 171): „Es ist kein subjektives, sondern ein kollektives Konstrukt“ (ebd.).

Ein Beispiel soll diesen Unterschied verdeutlichen: Um die Frage von qualitativen Sprüngen in der Wissenschaft zu untersuchen, analysierten Uzzi et al. (2013) 17,9 Millionen wissenschaftliche Veröffentlichungen. Sie fanden auf Basis des Auszählens von Paarungen einzelner Arbeiten in Literaturverzeichnissen heraus, welche dieser Paarungen überzufällig oft gemeinsam auftraten (vgl. ebd., 468). Aus der differenzierten Auswertung der Ergebnisse<sup>1</sup> ließ sich schlussfolgern, dass neue Ideen zwar auf alten Gedanken fußen: „Novelty is an essential feature of creative ideas, yet the building blocks of new ideas are often embodied in existing knowledge“ (468). Dies reiche jedoch, so die Autoren, nicht aus. Neues, das sich in der wissenschaftlichen Kommunikation durchsetzen soll, hat nur dann eine Chance, wenn es auf bereits bekannte Inhalte Bezug nimmt, und diese auf „ungewöhnliche Art“ kombiniert. Neue Gedanken dürfen also nicht „zu neu“ sein, um sich tatsächlich in der „scientific community“ zu verbreiten. Sie brauchen den Bezug zu Altbewährtem und müssen dieses aufgreifen und verändern. Die Frage, was „auf ungewöhnliche Art“ bedeutet, muss dabei offen bleiben, denn Kreativitätstheorien können dies nicht unabhängig vom jeweiligen sozialen oder inhaltlichen Kontext beantworten.

Die vorliegende Arbeit fußt daher auf einer anderen ontologischen Grundlage, als Kreativitätstheorien, eben nicht auf der des „Machens von Neuem“ durch Individuen, sondern auf dem Begriff des Schöpferischen (vgl. Rombach, 1994, 12f; Stenger, 2000),

<sup>1</sup>... nach folgender Methode: „Comparing the observed frequency with the frequency distribution created with the randomized citation networks, we generated a z score for each journal pair. This normalized measure describes whether any given pair appeared novel or conventional. Z scores above zero indicate pairs that appeared more often in the observed data than expected by chance, indicating relatively common or 'conventional' pairings. Z scores below zero indicate pairs that appear less often in the observed WOS than expected by chance, indicating relatively atypical or 'novel' pairings. For example, in the year 1980, the pairing *Tetrahedron* and *Experientia* had a high z score (21.55) indicating a conventional pairing, whereas *Tetrahedron* paired with *Life Sciences* had a negative z score ( - 17.67), indicating a pairing more unusual than chance.“ (ebd., 469)

und zwar des Schöpferischen im kooperativen sozialen Miteinander: „Schöpferisch ist nur diejenige Hervorbringung, die mit der Sache, die sie hervorbringt, zugleich eine neue Dimension für diese und ähnliche Sachen schafft“ (Rombach, 1994, 15). Beim Begriff der Kreativität hingegen, wie er in psychologischen Theorien vorkommt, handelt es sich „nur um die Anwendung von Bekanntem und um bloße Erweiterung eines bereits bestehenden dinglichen Bereichs in neue Abmessungen hinaus“ (ebd., 13). Dies geht gerade am Phänomen des Schöpferischen vorbei, in welchem etwas erschaffen werden kann, was tatsächlich neu ist, d.h. sich nicht auf die bloße Variation vorhergehender Inhalte rückführen lässt (vgl. auch Begriff des „radikal Neuen“ bei Sukale, 2008, 17 und der Begriff des „Einfalls“ ebd., 27). Auch Stenger (2000) weist darauf hin, dass der Versuch, Kreativität auf bestimmte Bedingungen (wie z.B. Domäne, Individuum und Feld) festzuklopfen, zu statisch ist, denn „der kreative Mensch ist nicht die Voraussetzung, sondern das Produkt des Prozesses“ (ebd., 44). Bedingungen, die vorgefunden werden, können deshalb auch zu Möglichkeiten des Durchbruchs umgewandelt werden und sind nicht bloß deren Begrenzung (ebd.). Weiterhin sollte Kreativität eigentlich als Relation, statt als Trait gesehen werden: „Ein Produkt ist nicht kreativ, sondern gilt als kreativ“ (Westermeyer, 2009, 21). Die hilfreichen oder schädlichen Folgen einer Innovation lassen sich aus der Innovation selbst nicht ableiten: „Ob die Irritation eines systemischen Zustands eine bloße Störung bedeutet oder den Übergang zu etwas Neuem, lässt sich aus dem Umstand der Innovation allein nicht folgern“ (Heidbrink, 2008, 146). Die Frage, ob das Neue für das soziale Ganze sinnvoll und stimmig ist, wird durch Kreativitätstheorien deshalb gar nicht berührt. Dies ist jedoch eine entscheidende Frage im (pädagogischen) Kontext dieser Arbeit.

Und schließlich: Eine der wichtigsten Grenzen der Kreativitätsforschung ist es, dass sie vor allem anhand von Untersuchungen an jungen Psychologiestudenten und -studentinnen konzipiert wird und damit nur die „Alltagskreativität“ einer sehr speziellen Probandengruppe umreißt. Gardner (1996) zeigt, dass es fraglich ist, ob Kreativitätstests überhaupt vorhersagen können, inwieweit Menschen in ihrer tatsächlichen Arbeits- und Lebenswelt schöpferisch sind und umgekehrt (40). Der Grund liegt in der Konstruktion von Kreativitätstests selbst. Westermeyer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Ergebnis eines Probanden z.B. in einem zeichnerischen Kreativitätstest von Psychologen nach einem standardisierten Schema ausgewertet wird, welches durch die Beratung durch Kunsterzieher und Kunsterzieherinnen entstand. Keine dieser Personen ist in der Domäne der Kunst wirklich anerkannt. Schöpferische Menschen, die herausragende Werke schaffen, und sich damit qualitativ von der breiten Masse abheben, sind selten zu finden und nur schwer zur Mitarbeit zu gewinnen (Westermeyer, 2008, 18, mit Bezug auf Csikszentmihalyi, 1997). Deshalb können schöpferische Fähigkeiten in wissenschaftlichen Theorien oder Modellen nur schwer beschrieben und quantitativ fundiert werden. Hinzu kommt: Auch wenn man Künstler

selbst befragt, so können sie nicht unbedingt mit eindeutigen Worten beschreiben, wie sie zu ihren Ideen kommen (vgl. Pietschmann, 1995, 7ff).

In dieser Arbeit wird deshalb, aus all diesen Gründen, eine andere Sichtweise vertreten, als in der Kreativitätsforschung. Neues wird hier als „soziale Sinnstiftung“ (in Anlehnung an Svetlova, 2008) gefasst, welche sich in einem Prozess der erlebbaren Auseinandersetzung des Individuums mit den Mitmenschen in einer spezifischen Lebenswelt entwickelt. Entscheidend ist dabei auch das Wesen des Neuen. Es interessiert nicht die Frage, wie unabhängig vom situativen Kontext, beliebig-Neues erzeugt wird, denn „heute besteht das Problem nicht darin, dass Innovationen und Reformen ausbleiben, sondern in einem Übermaß stattfinden und damit selbst zu einem Problem geworden sind“ (Corsi und Esposito, 2005, 1f). Stattdessen ist, wie bereits beschrieben, nur solcherart Neues interessant, das Individuen und soziales System *gemeinsam* voranbringt. Briggs und Peat beschreiben dies aus Sicht der Systemtheorie so: „Wir könnten nur dann von der von uns selbst erzeugten chaotischen Strömung nicht mitgerissen werden, wenn wir lernten, uns miteinander und mit der Umwelt zu verbinden: ‚Wirkt zusammen oder geht unter; (1990, 251, zit. n. Speck, 1997, 244f). Rombach (2012) verwendet für das so bisher vage Umrissene den Begriff der Konkreativität als „das Sich-rühren des Schöpferischen in einem jeglichen, freigesetzt durch das schöpferische Individuum des Menschen“ (365) oder auch als der „Weckung der Kreativität eines Zusammenhangs oder einer ganzen Situation“ (391). Konkreativität ist damit ein ganzheitliches Phänomen, das das Individuum übersteigt: „Ein individuelles isoliertes Schaffen ist grundsätzlich nicht vorstellbar“ (Svetlova, 2008, 166). Sie ist ein Resultat und zugleich ein Zeichen des Einsseins von Schöpfer(n) und Produkt im Prozess des Schöpfens (vgl. auch Fromm, 2000, 91).

Der Begriff der Konkreativität beschreibt damit die Veränderung von allen Aspekten der (Alltags-) Wirklichkeit zugleich (vgl. auch Abschnitt 1.1.3) und impliziert damit *Handlungsschritte*, die nicht auf einer unlösbaren universellen (theoretischen) Ebene stecken bleiben. Seele (2008) zeigt (mit Bezug auf v. Glasenapp, 1946), dass dieses Phänomen auch in der buddhistischen Philosophie beschrieben wird: Alle Faktoren des Daseins (dharma) verändern sich zugleich und wirken in der Entstehung von Neuem zusammen (102). Auch C.G. Jung entwickelte im Begriff der Synchronizität eine verwandte Denkweise (vgl. Jung und Pauli, 1952). Cassirer (1971) fasst Konkreativität in der Kommunikation als ein Phänomen, bei dem

„die einzelnen Subjekte nicht nur das mit[teilen], was sie schon besitzen, sondern sie gelangen damit erst zu diesem Besitz. [...] in diesem Doppelprozess baut sich erst der Gedanke selbst auf [...]. Das Denken des einen Partners entzündet sich an dem des anderen, und kraft dieser Wechselwirkungen bauen sie beide, im Medium der Sprache, eine ‚gemeinsame Welt‘ des Sinnes für sich auf.“ (53ff, zit. n. Svetlova, 2008, 174)

Svetlova spricht in diesem Zusammenhang auch von einem versuchenden Tun ohne Ziel, in dem das Neue entsteht und sich bewährt (ebd.). Rombach beschreibt die

konkreative Begegnung als einen Augenblick, in dem mehr geschieht, als ein einzelner Mensch allein erreichen kann: „Hat er bisher nur getan, was er vermochte, so kann er auf dieser neuen Ebene tun, was die Wirklichkeit in einem jeweiligen Gesamtfeld aus sich selbst (von selbst) zu bewirken imstande ist“ (2012, 128). Der Komponist Johannes Brahms beschrieb dieses Ereignis als ein Offenbarwerden eines Geistes, dem er sich im Augenblick der Inspiration anvertraut und öffnet (vgl. Pietschmann, 1995, 8f). Konkreativität im Gespräch ist ein Zusammenwirken der Gesprächsteilnehmer in diesem Sinne.

## 2.2 Ein pädagogisches Rahmenmodell

**Konkreativität meint: Gelingende Kommunikation bezieht das Imaginäre der Individuen und das Reale der Situation mit ein, wenn Symbolisches ausgeformt wird.**

Um den Fokus für das Vorhaben, Konkreativität in der Kommunikation beschreibbar zu machen, vorab zu präzisieren, ist es sinnvoll, zu überlegen, was unter einer Kommunikationstheorie zu verstehen ist. Kron (1999) differenziert zwischen den Begriffen „Modell“, „Theorie“, „Konzept“ und „Handlung“ folgendermaßen:

„*Modelle beziehen sich auf Theorien.* Sie können daher als eine Art Vorform von Theorie angesehen werden. Sie enthalten Elemente, die noch nicht zu einer Theorie verknüpft, die aber zur Hypothesenbildung herangezogen werden können; *Modelle beziehen sich auf Handlungen.* Sie reduzieren die Komplexität der Handlungszusammenhänge auf einige bedeutsame Elemente, die es in Bezug auf die Konzeptbildung im Auge zu behalten gilt. Sie vereinfachen also, oder sie elementarisieren die Wirklichkeit. Modelle können Handeln vorbereiten, m. a. W. sie dienen der Konzeptbildung. Modellen kommt somit sowohl in bezug auf die Theorienbildung als auch im Hinblick auf die Praxis eine Mittlerrolle zu. [...] Der Begriff Konzept wird [...] als eine Art Handlungsentwurf betrachtet, den sich Menschen von allen kulturellen Dingen, Prozessen und Beziehungen machen, ja geradezu machen müssen, um erfolgreich agieren und interagieren zu können.“ (77f)

In diesem Kapitel werden (in diesem Sinne) *Theorien* dargelegt, um anhand deren Hauptgedanken (und im Zusammenspiel mit der im ersten Kapitel entwickelten Idee der „radikalen Pluralität“) im zweiten Teil dieser Arbeit ein integratives Kommunikations-*Modell* entwerfen zu können, das u.a. auch an Hochschulen anwendbar ist. Dieses Modell wiederum wird dazu dienen, konkrete kommunikative *Handlungen* möglich zu machen, die soziale Situationen mit hoher (postmoderner) Komplexität adäquat und professionell beantworten. Zwar wird es beim Thema dieser Arbeit nicht möglich sein<sup>2</sup>,

<sup>2</sup>eben aufgrund der grundlegenden Unvorhersehbarkeit komplexer Situationen

ein vollständig ausgearbeitetes *Konzept* zu entwerfen; jedoch lassen sich *konzeptartige* Ansatzpunkte (i.S.v. Handlungs-Prinzipien) hierfür entwickeln.

Der Ausgangspunkt für eine solche Diskussion sind die Merkmale der Konkreativität in der Kommunikation:

1. Kommunizierende entwickeln sich persönlich weiter,
2. die soziale Situation wird dabei von ihnen als sinnvolles Ganzes voran getragen (d.h. sie ist gekennzeichnet von Halt und Stabilität) und
3. all dies erfolgt als eine flexible Anpassung an eine sich dynamisch immer wieder verändernde Umwelt.

Entwickelt werden soll hiervon ausgehend eine Art von Kommunikation, mit der sich Individuen an Hochschulen auf eine postmoderne Arbeits- und Lebenswelt (vgl. Abschnitt 1.1) vorbereiten und einstellen, indem sie kommunikatives Handeln in radikaler Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) realisieren. Die genannten Merkmale dienen als Richtschnur, anhand derer in diesem Kapitel etablierte wissenschaftliche Kommunikationstheorien reflektiert werden sollen. Im Folgenden werden deshalb unter diesem Gesichtspunkt für den beruflichen (und hier speziell: pädagogisch-sonderpädagogischen und psycho-sozialen) Kontext relevante Theorien zur Kommunikation dargelegt.

Für diese Arbeit *nicht* in Betracht gezogen werden dabei:

- biologische Kommunikationsansätze, bei denen es darum geht, wie beispielsweise Zellen, Zellverbände, Organe oder Einzel-Organismen (z.B. Insekten) Informationen übertragen, um gemeinsam Verhalten zu koordinieren,
- Theorien, die in Bezug auf die Rolle von Massenmedien (z.B. Radio, Zeitung, Fernsehen, Internet) das Zusammenwirken von Gesellschaft (z.B. sozioökonomische Bedingungen; Kunst und Kultur; Normen, Werte, Lebensstile), Politik (z.B. Meinungsbildung) und Public Relations/Journalistik/Publizistik/Gatekeeping beschreiben,
- Kommunikation in sozialen Netzwerken (wie etwa Facebook oder Xing),
- themenspezifische Theorien der medienbezogenen Wirkungsforschung (z.B. Gewalt im Fernsehen oder in Computerspielen),
- Theorien, die sich in Bezug auf spezifische Techniken der Kommunikation (Unterschiede zwischen z.B. Face-to-Face-Dialog, Brief, Telefon, eMail, soziale Netzwerke) mit den unterschiedlichen Auswirkungen (z.B. Kanalreduktion) und Interventions- bzw. Präventionsmöglichkeiten für die Kommunizierenden beschäftigen (z.B. Forschung zu virtuellen Teams),
- sozialpsychologische Theorien der Kommunikation, die sich mit der Frage beschäftigen, wie durch persuasive Kommunikation Einstellungen bzw. kognitive Schemata geändert werden (z.B. Elaboration-Likelihood),

- entwicklungspsychologische Theorien (z.B. Theorien, die sich mit der Frage des Spracherwerbs im Laufe der kindlichen Entwicklung und dessen Störungen beschäftigen) und
- Theorien, die geschlechtsspezifische oder interkulturell unterschiedliche Formen der Kommunikation untersuchen.

Diese Entscheidungen rechtfertigen sich folgendermaßen: Der Schwerpunkt der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit liegt letzten Endes auf der Praxis der Kommunikation im Kontext von Hochschulsettings der Pädagogik und Sonderpädagogik, die auf eine berufliche Tätigkeit in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten vorbereiten sollen. Hier geht es im Speziellen darum, wie in komplexen Situationen frische Ideen entstehen, die das soziale Ganze voranbringen, und was man als einzelner Gesprächsteilnehmer dafür tun kann, um dies wahrscheinlicher zu machen („Gelingen“). Es geht auch darum, wie eine Einzelperson sich so in ein Gespräch einbringen kann, dass einerseits ihre Bedürfnisse, ihre Expertise und ihre Gesprächsintention Raum finden, und dass andererseits auch ihre Gegenüber nicht zu kurz kommen. Es geht weiterhin darum, dass eine Anpassung des sozialen Systems an dynamische Veränderungen der Umwelt möglich ist, ohne dabei eine neue Akzeleration hervorzurufen. Es geht also um die Abstimmung der Kommunizierenden und um eine synergetische thematische Gestaltung des sozialen Miteinanders (Kooperation). Nicht zuletzt handelt die vorliegende Arbeit auch davon, wie eine Person ihr eigenes Gespür gerade für das schulen kann, worauf sie in einem Gespräch hinaus will. Gerade in schwierigen oder komplexen Gesprächssituationen sind Menschen sich dessen (anfangs) oft nicht bewusst. Dann müssen sie ihre eigene Intention und Position im Laufe eines Gespräches erst (manchmal mühsam) herausarbeiten oder korrigieren. Die oben aufgelisteten Bereiche haben für diese genannten Zielsetzungen keine oder kaum Relevanz und können deshalb aus den Betrachtungen dieser Arbeit ausgeklammert werden. Weiterhin wird in dieser Arbeit darauf verzichtet,

- allzu detailliert auf die Kommunikation in Gruppen einzugehen.

Auch wenn Gruppen eine enorm wichtige Rolle in der Pädagogik spielen, halte ich es für sinnvoll, sich zunächst nur auf die denkbar einfachste Kernsituationen von Kommunikation, nämlich auf den Dialog zwischen zwei Menschen, zu beschränken. Der Übersichtlichkeit halber (auch im Sinne einer Komplexitätsreduktion) beschränke ich mich also auf einen sehr eng gesteckten Rahmen, in welchem grundlegende Thesen zur Kommunikation in komplexen Situationen entwickelt werden sollen. Am Ende dieses Teils wird deutlich werden, dass die zentralen Fragestellungen, die in diesem Rahmen eine Rolle spielen werden, mehr als genug Stoff bieten, um eine Dissertation mit Inhalt zu füllen. Dieses Vorgehen ist angemessen, da „viele der [...] Merkmale des interpersonalen Dialogs grundsätzlich auch für die Kommunikation in Gruppen [gelten], allerdings verläuft sie in der Gruppe komplexer“ (Beck, 2010, 55). Spezifische

Gruppenphänomene<sup>3</sup> werden deshalb ebenfalls bewusst ausgeklammert. Wenn man die Merkmale des interpersonalen Dialogs im Detail untersucht, resultieren jedoch gedankliche Ansätze, die in Folgearbeiten erweitert und angewendet werden können auf das Thema der Kommunikation in Gruppen, in Medien und für die Verwendung spezifischer Kommunikationstechniken. Diese Vorhaben stellen jedoch in ihrem Umfang und von ihrem inhaltlichen Anspruch her eigene Forschungsprojekte dar.

Schließlich soll noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass in diesem Kapitel vor allem *Theorien* (im Sinne Krons) diskutiert werden. Es existieren derzeit bereits einige *praktische Ansätze* (z.B. Scharmer, 2009; Zubizarreta, zur Bosen und Bock, 2014), mit denen Konkreativität in der Kommunikation angeregt werden kann. Diese haben jedoch oftmals nur eine basale theoretische Fundierung (sehr breite Beschreibung der Methode und wenig differenzierte Ausarbeitung des theoretischen Hintergrundes) oder sie sind von ihrer Grundstruktur her auf andere Zielgruppen (z.B. Wirtschaft) ausgerichtet, als die vorliegende Arbeit, die eine primär pädagogische Intention verfolgt. Als Rahmen für das Vorhaben, einen hochschulgerechten Ansatz für die Anregung von Konkreativität in der Kommunikation zu entwickeln, bietet sich die konstruktivistisch-systemische Pädagogik von Kersten Reich (2010) an. Reich entwirft eine Theorie, welche drei Ebenen unterscheidet, die weitgehend mit den drei Merkmalen der Konkreativität in der Kommunikation (siehe oben) konvergieren. Sie ist somit gut geeignet, um das Spannungsfeld zwischen Individuum und sozialem System in postmodern-komplexen Situationen abzubilden, welches im ersten Kapitel dieser Arbeit umrissen wurde. Reich (2010) unterscheidet:

- Eine *symbolische Ebene*: „Als symbolisch erkennen wir all das, was gesprochen wird, was eine äußere Ordnung [...] gibt, was als Regel gilt, worauf und worüber man sich mehr oder minder direkt verständigt“ (74). Das Symbolische ist auch das, was Sinn, Inhalte und intersubjektiv erfahrene Bedeutung ausmacht (ebd., 75). Es umfasst Dinge, Objekte, Gegenstände und Sachverhalte, auf die wir uns miteinander einigen. Auch Zeichen und eben Symbole sind auf der symbolischen Ebene angesiedelt. Sie erzeugen als Insgesamt eine Ordnung und ein (mehr oder minder stabiles) Weltbild (ebd., 82). Die symbolische Ebene ist wichtig und notwendig, um uns überhaupt miteinander verständigen zu können (ebd., 84). Sie ist auch als „geronnener Ausdruck übereinstimmender Imaginationen“ (ebd., 102) zu verstehen.
- Eine *imaginäre Ebene*: „Inneres Verhalten, [...] Begehren, Begierden, Bedürfnisse, insgesamt Vorstellungen und Gefühle“ (ebd., 74). Das Imaginäre ist das, was uns als Individuum ausmacht. Es ist vom Anderen durch eine grundlegende Grenze (in der Regel durch eine „Sprachmauer“) getrennt und daher auch nicht

<sup>3</sup>z.B. Häufungen der Kommunikation zwischen bestimmten Gruppenmitgliedern, Nachbarschaft/Adjazenz, „Stars“ in Gruppen, Leichtigkeit der Erreichbarkeit von Gruppenmitgliedern, Kommunikationsrollen (Meinungsführer, Gatekeeper), Clusterbildung, Themenspezifität in der Kommunikation bei unterschiedlichen Kommunikanten, usw. (vgl. Beck, 2010, 60)

direkt überwindbar („Wir bleiben in unserer Haut, [...] wir schließen keine Kabel an, um Daten auszutauschen“, ebd., 86), sondern nur indirekt, d.h. vorrangig über die Sprache (ebd., 87). Sprache ist jedoch nur auf der symbolischen Ebene hilfreich; auf der imaginären kann sie manchmal sogar hinderlich sein, da sie die „unverfälschte“ Begegnung gerade verhindert. Deshalb existiert beständig ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Imaginärem und Symbolischem. Das Imaginäre lässt sich nur durch das Individuum selbst „unverfälscht“ erkennen. Dann erscheint es beispielsweise als nicht-sprachliche Intuition, als Wunsch, Reaktion, Empfindung, Gefühl oder als Tagtraum (ebd., 88). Imaginäres lässt sich nie vollständig in Symbolisches überführen. Es bleibt immer ein Rest von Unberechenbarkeit und Unbenennbarkeit übrig, wenn wir versuchen, Aussagen darüber zu machen, wer oder was ein Mensch ist (ebd., 94f). Entscheidend im pädagogischen Alltag ist es nun, sich weder im Symbolischen noch im Imaginären zu verlieren. Wir erleben eine „symbolische Einsamkeit“, wenn wir den anderen nicht in seiner Individualität berühren und erreichen können; wir erleben eine „imaginäre Einsamkeit“, wenn wir die „Wucherungen“ des Imaginären nicht symbolisch in einem Verständigungsprozess begrenzen können (wie das etwa im Falle einer schizophrenen Erkrankung geschieht) (ebd., 98).

- Eine *Ebene des Realen*: „Eingriffe von außen in solche symbolischen und imaginären Konstrukte“ (ebd., 74). Auch Symbolwelten haben Grenzen; dieser Gedanke wurde lange von Theorien konstruktivistischer Denkart ausgeblendet. Reich vertritt nun einen „sanften“ Konstruktivismus, der durchaus davon ausgeht, dass es eine weitere Ebene des Realen gibt, die in Konstrukte einbrechen kann. Es geht hierbei deshalb nicht um die Frage, ob es „das Ding an sich“ (Kant) gibt, oder ob alles, was ist, durch und durch konstruiert ist, wie radikale Konstruktivistinnen wie z.B. Heinz v. Foerster behaupten. Reich unterscheidet lediglich „Realität“ und „das Reale“ voneinander. Er weist hierbei darauf hin, dass es singuläre Ereignisse geben kann, die uns „Striche durch unsere Rechnungen [...] machen“ (ebd., 106). Während Realität durchaus Bestandteil von symbolischen und imaginativen Welten ist, ist das Reale immer gerade „das Ungeahnte, das Unwahrscheinliche, das Zufällige, die Grenze aller Erkenntnis und Vorstellung [...], die erst im nachhinein kodiert oder imaginiert wird“ (ebd., 107). Weder symbolische noch imaginative Welten können mächtig oder weit genug gefasst sein, um die Vielfalt, in der sich Leben entwickelt und verwirklicht, hinreichend zu beschreiben oder um ein vollständiges Bild von Welt herzustellen (ebd., 103). Das Reale *erscheint*<sup>4</sup> in diesen beiden Welten als sinnliche Gewissheit. Das Reale kann dabei ganz plötzlich, wie „aus heiterem Himmel“, hereinbrechen oder auch durch behutsame Abgleichung des als real Wahrgenommenen mit Imaginärem und Symbolischem erscheinen (ebd., 104). Das Reale steht damit

---

<sup>4</sup>Reich verwendet den Begriff des Erscheinens in Anlehnung an Lacan

grundsätzlich auch in Zusammenhang mit dem Neuen. Auch Reales lässt sich, genau wie Imaginäres, nie vollständig in Symbolisches überführen: „Wenn wir also davon sprechen, dass wir unsere Wirklichkeit erfinden, sie konstruieren, dann konstruieren wir zwar eine symbolische Realität, sei es eine materielle oder geistige, aber erreichen in solchen symbolischen Konstruktionen doch nie das Reale.“ (ebd., 108)<sup>5</sup>

Ein „sanfter“ Konstruktivismus, wie Reich ihn entwirft, lässt sich für die Anwendung in (sonder-) pädagogischen Feldern insgesamt als viabel bezeichnen (vgl. hierzu Lelgemann, 2003, in Bezug auf die beispielhafte Anwendung einer konstruktivistischen Didaktik im Feld der Körperbehindertenpädagogik). Trotz aller Kritisierbarkeit an einem konstruktivistischen Grundverständnis von Lehr- und Lernsituationen (vgl. ebd., 9) macht es Sinn, den Versuch zu wagen, ein solches Grundverständnis z.B. in der „widerspenstigen Wirklichkeit des unterrichtlichen Alltags“ (ebd., 18) zur Anwendung zu bringen. Hierfür wäre jedoch eine differenzierte Folgediskussion notwendig, die auch pädagogische Probleme mitberücksichtigt, die in sich selbst eigentlich „offensichtlich widersprüchlich“ zu einem konstruktivistischen Verständnis sind (vgl. ebd., 9).

Eine solche Folgediskussion soll in dieser Arbeit erfolgen. Ich setze Reichs konstruktivistisch ausgerichtetes Modell (2010) als Startpunkt für eine Diskussion, die auf die (manchmal auch als „widerspenstig“ zu bezeichnende) Lehre in Hochschulsettings abzielt. Es lässt sich hierfür folgender (normative) Ausgangspunkt definieren: *Kommunikation, die den Studierenden in der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten Halt zu geben vermag, sollte derart erfolgen, dass sie alle drei Reich'schen Ebenen zugleich umfasst und beachtet. Sie sollte dem Imaginären der Individuen im Gespräch Raum bieten, um sich entfalten zu können. Sie sollte das (immer wieder veränderliche und unvorhersehbare) Reale der jeweils-aktuellen Situation berücksichtigen. Und sie sollte auf der symbolischen Ebene präzise genug sein, um sowohl Imaginärem, als auch Realem so nahe wie möglich zu kommen.*

An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass es keine mir bekannte Kommunikationstheorie gibt, die bereits so weit ausgearbeitet ist, dass konkrete Handlungsansätze für Hochschulsettings ableitbar sind. Zwar wäre neben Reich auch der themenzentriert-interaktionistische Ansatz von Cohn (2009) eine mögliche Grundlage, um solche zu entwickeln. Auch er umfasst das Soziale (bei Cohn das Thema: „Es“), das Individuelle (bei Cohn „Ich“) und das Postmodern-Unvorhersehbare (bei Cohn in etwa der „Globe“). Allerdings fehlen bei Cohn konkrete Ansatzpunkte, die *allein* das kommunizierende Individuum betreffen. Der Ansatz ist eher für die *Gruppenleitung* und für das *Zusammenspiel* der einzelnen Mitglieder konzipiert, nicht jedoch für Kommunizierende als *Einzelne*. Radikale Autonomie hätte jedoch gerade diesen Anspruch. Sie soll es dem

<sup>5</sup>Bei Merleau-Ponty wird aus leibphänomenologischer Sicht ein ähnlicher Gedanke beschrieben. Hier ist das „rohe oder auch das wilde Sein“ das, was sich von vornherein „jedem ordnenden Zugriff entzieht“ (Stein und Müller, 2016, 72).

Individuum unabhängig vom jeweiligen Setting und unabhängig von einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Gruppenleitung ermöglichen, „ganz aus sich selbst heraus“ und in „sozialer Verantwortungsübernahme“ (vgl. Abschnitt 1.4.1) kommunizieren zu können, auch in alltäglichen, nicht explizit als themenzentriert-interaktionistisch ausgewiesenen Settings. Radikale Autonomie soll auch möglich sein im Kontakt mit Menschen, die nicht speziell für die Kommunikation in komplexen Situationen geschult sind. Die TZI wäre also nicht ausreichend. Sie böte allerdings eine geeignete Startbasis, um von hier aus weiter zu denken und sich voran zu tasten.

Auch die Gestalttherapie (vgl. Perls, Hefferline und Goodman, 1997) sieht Gesprächsprozesse als ein Geschehen der „schöpferischen Anpassung“ (ebd., 13) und würde somit einen potenziellen Kandidaten für einen geeigneten „Startpunkt“ abgeben. Zentrales Merkmal ist hier das *Wechselspiel* zwischen dem, was bereits (sozial geteilt) besteht und dem, was (individuell) neu ist. Kreativität und Anpassung lassen sich daher auch in der Gestalttherapie als zwei Pole desselben Vorgangs sehen. Zentraler Begriff ist hier die „Gestalt“, die als Figur vor dem Hintergrund des Organismus-Umwelt-Feldes aufscheint. Figuren sind klar wahrnehmbar, sie sind lebendig, „ob als Vorstellung, Bild oder Einsicht“ (ebd., 13). Die Figur speist sich durch die „Bedürfnisse und Energien des Organismus“ genauso, wie sie die „geeigneten Möglichkeiten“ der Umwelt in sich birgt (ebd.). Denkt man dies kommunikationswissenschaftlich weiter, so wird deutlich, dass es gerade die gemeinsame Arbeit an Gesprächs-Figuren ist, die den Individuen die Situation so zugänglich macht, dass sie sie im Gespräch gemeinsam vorantragen können. Sprechen, welches als „guter Kontakt“ erlebt wird, zeichnet sich nach Ansicht der Autoren gerade dadurch aus, dass es „seine Energie aus den drei grammatischen Personen schöpft und sie in ein Verhältnis bringt: Ich, Du und Es, der Sprecher, der Angesprochene und das, worüber man redet - sofern ein Bedürfnis besteht, etwas mitzuteilen“ (ebd. 112)<sup>6</sup>. Die Begriffe von Perls konvergieren also durchaus mit den drei Kernmerkmalen radikaler Autonomie (Ich und Organismus: Individuum; Figur und Es: Soziales System; Hintergrund und Umwelt: veränderliche Lebenswelten, die von postmoderner Komplexität gekennzeichnet sein können). Eine Anwendung wäre also auch hier grundsätzlich denkbar. Kommunikation im Hochschul-Kontext sollte allerdings die von der Gestalttherapie beschriebenen Merkmale therapeutischer Gespräche aufweisen, ohne selbst Therapie zu sein. Sie sollte (im Sinne einer radikalen Pluralität) zwar beim Individuum ansetzen können, dabei aber auch das soziale System vollumfänglich in den Blick nehmen.

Die Gestalttherapie schaut, eben weil sie eine Form der *Psychotherapie* ist, mehr auf den Einzelnen, als auf das soziale Miteinander. Die TZI schaut, eben weil sie ein Modell für eine *gruppenbezogene Kommunikation* bereitstellt, mehr auf das soziale Miteinander, als auf den Einzelnen. Reichs Ansatz berücksichtigt den Einzelnen und

---

<sup>6</sup>Der Begriff „Es“ wird hier also anders verwendet, als in der Psychoanalyse Sigmund Freuds, wo er das triebhafte Unbewusste bezeichnet).

das soziale System in etwa in gleichem Maße. Ich halte es deshalb für sinnvoll, die vorliegende Arbeit auf den Reich'schen, und nicht auf den Cohn'schen oder Perls'schen Begrifflichkeiten aufzubauen.

Von Reich ausgehend werde ich Wege dafür entwickeln, *wie* Kommunikation in einer bestimmten sozialen Gesprächssituation vom konkreten Individuum ausgestaltet werden kann (z.B. *wie* ein Individuum ganz konkret weiß, welche Sätze es zu seinen Mitmenschen sagen kann und welche nicht). Als erster Schritt auf diesem Weg bietet Reich eine günstige Einteilung, anhand derer weitere Kommunikationstheorien kategorisiert werden können. Auf diese Art wird es möglich werden, das jeweils Besondere einer jeden Theorie zu würdigen. Dieses Vorgehen entspricht dem Gedanken der radikalen Autonomie, der im ersten Kapitel entfaltet wurde: Jede Autorin, jeder Autor einer Kommunikationstheorie ist ein Mensch, der seine Gedanken zu kommunizieren versucht und entsprechend gewürdigt werden kann. In den folgenden Abschnitten werden deshalb für den bisher beschriebenen Kontext relevante Kommunikationstheorien in ihren Möglichkeiten und Grenzen dargelegt. Sie werden daraufhin „abgeklopft“, inwieweit sie zu einem integrativen Modell, welches „radikale Autonomie“ am Ende auf konkrete Kommunikationsmöglichkeiten herunterbrechen wird, und welches im zweiten Teil dieser Arbeit (Kapitel vier bis sieben) entwickelt werden wird, beitragen können. Das zweite Kapitel ist somit ein „handwerkliches“ Kapitel, das den Weg ebnen wird für die darauffolgenden philosophischen und am Ende auch praxisbezogenen Diskussionsstränge.

Die folgende kurze Übersicht an Theorien wurde vorrangig aus den beiden Disziplinen gewählt, die für das Feld der Kommunikation im oben genannten Kontext am meisten relevant sind: Soziologie und Psychologie/Psychotherapie. Nach der Kategorisierung von Merten (1999, 13) sind die relevanten Theorien dem informellen, nonintentionalen Feld (d.h. der Soziologie und Psychologie) zuzuordnen. Für jede Disziplin werden stellvertretend prototypische Theorien vorgestellt und deren wichtigste Merkmale aufgezeigt.

- Aus dem Bereich der Soziologie: Symbolischer Interaktionismus (G. H. Mead); Phänomenologische Soziologie (A. Schütz); Systemtheorie (N. Luhmann); Theorien der Sprechakte (Austin und Searle) und des kommunikativen Handelns (J. Habermas); der Einfluss von Ritualen und die Idee des „szenischen Ablaufs“ (E. Goffman);
- aus dem Bereich der Psychologie (bzw. Psychotherapie): der Ansatz von Watzlawick, Beavin und Jackson, der die Aspekte der Zirkularität und Redundanz von Kommunikation in seinen Mittelpunkt stellt; Aspekte einer Nachricht (S. v. Thun), das Organonmodell der Kommunikation (A. Bühler) sowie eine auf dem Gedanken des Embodiment beruhende Kommunikationstheorie (M. Storch und H. Tschacher);

- aus sonstigen Bereichen: Mathematik/Informationsübertragungstechnik: Die Triade Sender-Botschaft-Empfänger (C. Shannon und W. Weaver) und eine erweiterte Sender-Empfänger-Theorie (J. Aufermann).

Die Reihenfolge der Darstellung der einzelnen Theorien folgt jedoch nicht der genannten kategorialen Einteilung in Disziplinen, sondern dem roten Faden der Argumentation, den die Fragestellung dieser Arbeit vorgibt. Es kann daher auch nicht darum gehen, die Theorien umfassend und vollständig darzustellen. Sie werden vielmehr im Lichte des Themas der vorliegenden Arbeit betrachtet und lediglich die hierfür relevanten Aspekte herausgestellt. Aus einer (kritischen) Würdigung eines jeden Ansatzes (Stärken und Schwächen) lassen sich Bewertungs- und Qualitätskriterien für ein integratives Kommunikationsmodell generieren. Diese werden am Ende des Kapitels in einer einheitlichen Tabelle zusammengestellt. In einem Fazit werden auf dieser Basis auch generelle Grenzen der beschriebenen Theorien herausgearbeitet.

Die Auswahl der Theorien wurde anhand der Überblickwerke von Klaus Beck (2010/2013), Klaus Merten (1999/2008) und Rainer Schützeichel (2004) vorgenommen, die einen sehr breiten, umfassenden und aktuellen Überblick über die wichtigsten Theorien der Kommunikationswissenschaft geben.

## 2.2.1 Imaginäre Ebene

**Theorien, die der imaginären (individuellen) Ebene zuzuordnen sind, gehen davon aus, dass kommunizierende Individuen eine bestimmte *Intention* haben.**

Welche Rolle die Intention einer Einzelperson in der Kommunikation spielen kann, und wie sich dies in theoretischen Begriffen erfassen lässt, soll im Folgenden genauer erläutert werden. Zentrale Gedanken hierbei: Einzelpersonen wollen verstanden werden und sie wollen verstehen, die Intention kann anders aufgefasst werden, als sie gemeint war, Sprechakte sollen etwas bewirken und die Intention eines Kommunizierenden kann im Sinne einer „herrschaftsfreien“ Verständigung oder aber eher im Sinne „strategischen“ Handelns interpretiert werden.

### 2.2.1.1 Shannon und Weaver

**Ein Sender schickt eine Botschaft an einen Empfänger.**

Wenn wir im Alltag über Kommunikation reden, dann meinen wir damit oftmals, dass wir miteinander reden und dabei etwas „rüberbringen“ wollen. Wir wollen, dass unser Gegenüber das, was wir sagen, nachvollziehen kann. Wir wollen verstanden werden. Wir wollen, dass unsere Botschaft „dort drüben“ ankommt. Dieses Alltagsverständnis tauchte erstmals in theoretischer Form im Denken des Aristoteles auf, der in der Rhetorik (vgl. 2012) den ersten systematischen Versuch unternimmt, zu beschreiben,

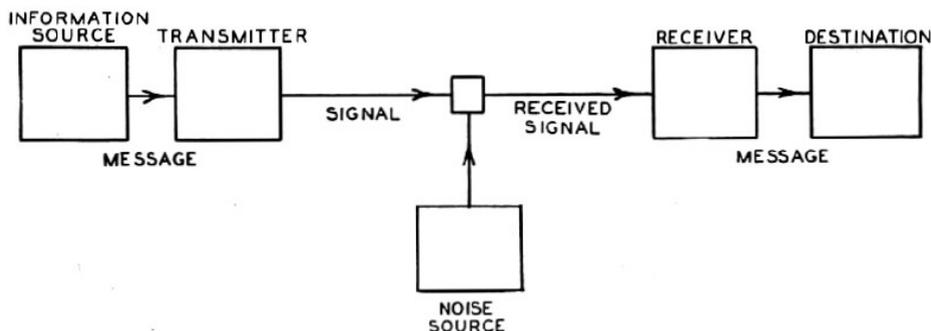


Abbildung 4: Schema des Kommunikationsprinzips nach Shannon (1948, 381)

wie sich Botschaften möglichst optimal vermitteln (d.h. Menschen von Meinungen überzeugen) lassen. Eine der ersten modernen wissenschaftlichen Theorien, die dieses Grundprinzip postulierte und damit unserem Alltagsverständnis von Kommunikation am nächsten kommt, ist die (primär mathematisch ausformulierte) Theorie von Claude Edwood Shannon (1948), die zunächst in Form von zwei Artikeln in einem Journal der Telefon-Firma „Bell Labs“ veröffentlicht wurde. Sie hatte einen explizit technischen Hintergrund. Shannon veröffentlichte diese Theorie zusammen mit Warren Weaver aufgrund des großen Erfolgs in der Rezeption ein Jahr später in Buchform (Shannon und Weaver, 1949). Merten (1999, 54ff) bezeichnet diese einfachste Art von Theorie zur Beschreibung des Kommunikationsprozesses mit dem Begriffspaar „Stimulus-Response“. Das Sender-Empfänger-Prinzip, auf dem Shannons Theorie fußt, ist beispielhaft und prototypisch für Stimulus-Response-Theorien.

Im Zentrum dieser Theorie steht der Transport eines Signals von einem Sender zu einem Empfänger. Die Metapher des „Transports“ ist nicht verwunderlich, bedenkt man den Kontext, für den und in dem die Theorie erarbeitet und veröffentlicht wurde. In der Übertragung von Signalen über eine Telefonleitung kommt es darauf an, das Signal so zu übertragen, dass es möglichst „rein“ beim Empfänger ankommt. Der Erfolg einer solchen Übertragung bemisst sich daher an deren Unverfälschtheit. Auch wenn die Metapher „Sender -> Botschaft -> Empfänger“ innerhalb gewisser Grenzen auf die menschliche Kommunikation angewendet werden kann, beschreibt sie doch nur einen bestimmten Aspekt dessen, was vor sich geht. Beck (2010) kritisiert, dass das,

„was der Mensch [...] sagt, also der Bedeutungsgehalt der Botschaft, [...] in der Betrachtung jedoch keine Rolle [spielt]: Ob es sich um eine Liebeserklärung handelt oder um das Ende einer langjährigen Partnerschaft, macht insofern keinen Unterschied.“ (18)

Es ist in dieser Theorie also unerheblich, „was und wie viel dieser Mensch von der Botschaft versteht [...]“ (ebd.), was nicht dem üblichen kommunikativen Alltag entspricht, denn die Frage, ob eine Botschaft eine Bedeutung hat (d.h. dass sie neu und damit informativ ist) oder ob sie unwichtig (d.h. redundant) ist, dies entscheidet

allein der Menschen auf der Empfängerseite (vgl. auch v. Thun, 1999a/ Abschnitt 2.2.1.2; vgl. Watzlawick et al., 2011/ Abschnitt 2.2.2.5). Ein technisches Verständnis von Kommunikation muss darum bemüht sein, Signale möglichst „sauber“ (d.h. ohne Störungen und Verzerrungen) zu übertragen.

„Ist dies gewährleistet, reagiert jedes technische Empfangsgerät in vorher festgelegter, programmierter Art und Weise und allenfalls mit bauartbedingten Unterschieden. Aber: Ein Telefon kann (mangels Bewusstsein) und muss nicht verstehen, was es empfängt, es misst (mangels Intellekt) den Signalen keinerlei Bedeutung zu, und es kann nicht entscheiden, wie es auf einkommende Signale reagiert.“ (Beck, 2010, 20)

Es ist also festzuhalten, dass Kommunikation etwas weitaus Komplexeres ist, als das, was diese einfache Art von Theorie beschreibt. Zwar geht es in der Kommunikation auch darum, das, was wir sagen wollen, möglichst unverfälscht „rüberzubringen“; dieses alltagsmäßige und unreflektierte Verständnis von Kommunikation wird von Shannon und Weaver gut erfasst. Ein wesentlicher Faktor dessen, was Kommunikation ausmacht, ist jedoch auch das Bewusstsein der Beteiligten dahingehend, welche allgemeine Bedeutung das Gesagte hat. Das Bewusstsein dessen, worüber man redet, ist in einem Gespräch etwas Gemeinsam-Geteiltes, was in der Einteilung von Reich (2010) der symbolischen Ebene entspricht. Die von uns im Alltag oft gebrauchte Metapher des „Transportes“ ist insofern fehl am Platz und greift zu kurz, um „das Ganze“ von Kommunikation zu erfassen, denn sie würde gerade den Versuch beschreiben, Imaginatives direkt mit Imaginativem zu verbinden:

„Werden materielle Güter von einem Ort A an einen Ort B gesendet, so befinden sie sich am Ende des Transports in Ort B, aber nicht mehr in Ort A. Bei der Kommunikation verhält sich dies offensichtlich anders: Ein Mensch A, der einem anderen Menschen (B) etwas mitteilt, verfügt auch nach dem Kommunikationsprozess noch über die Information (Aussage, Botschaft, Inhalt).“ (Beck, 2010, 16)

Sinnvoller als die Metapher des Transports ist also der Begriff der Mitteilung, die den Charakter des Gemeinsam-Geteilten auf der symbolischen Ebene besser wiedergibt. Der Begriff „Mitteilung“ kann auf zweierlei Arten verstanden werden: Einerseits teilt Person A Person B etwas mit (die Bewegungs-Richtung geht also von A nach B). Dieser Aspekt der Kommunikation wird auch von Stimulus-Response-Theorien gut erfasst. Andererseits *teilt* Person A das, was sie sagt, *mit* Person B. Beide haben im Ereignis des „Mit-Teilens“ miteinander und zugleich bewusst Teil an dem, was von A gesagt wird. Dieser wichtige Aspekt wird in Stimulus-Response-Theorien nicht berücksichtigt.

Darüber hinaus wird das, was wir sagen wollen, nie „als etwas Identisches vom Kommunikator zum Rezipienten [transferiert]“ (Merten, 1999, 75). Auch hier haben Stimulus-Response-Theorien eine entscheidende Grenze.

### Würdigung:

Es ist eine phänomenologisch erlebbare Tatsache, dass wir aus unserer Individualität heraus kommunizieren und einander trotzdem oft genug verstehen. Dass dies gelingt, ist überhaupt nicht selbstverständlich: „Kommunikation ist unwahrscheinlich. Sie ist unwahrscheinlich, obwohl wir sie jeden Tag erleben, praktizieren und ohne sie nicht leben würden“ (Luhmann, 2001, 78). Zu würdigen ist, dass Stimulus-Response-Theorien wohl deshalb so populär wurden, weil sie die Intention des lebendigen Individuums gut erfassen, vom Gegenüber verstanden werden zu wollen. Dies ist tatsächlich ein Aspekt von Kommunikation, dessen sich moderne (v.a. systemtheoretische) Ansätze zu wenig bewusst sind<sup>7</sup>. So, wie im Beginn aller Philosophie das Staunen darüber steht, dass etwas ist und nicht nichts, kann man auch darüber staunen, dass Kommunikation tatsächlich oftmals gelingt, dass (in Reichs Begrifflichkeit) etwas Imaginäres von Person A tatsächlich manchmal mittels des Symbolischen zu etwas Imaginärem von Person B wird. Phänomenologisch gesehen gibt es diese Momente des Sich-Verstanden-Fühlens und des Verstehens durchaus. Man möge sich das einmal vergegenwärtigen: Da begegnen sich zwei Menschen und sie reden miteinander. Jeder spricht ganz aus sich selbst heraus, und doch (oder gerade: deshalb) berühren sie sich in dem, was sie sagen. Jeder lebt in seiner eigenen Welt, spricht aus seiner eigenen Perspektive, jeder ist ganz Subjekt, Person. Und doch wird manchmal in einem Gespräch etwas von einer Person an die andere gegeben, was so nur von dieser einen Person gegeben werden konnte und was so nur von der anderen Person empfangen werden konnte. Es entsteht im Symbolischen etwas Drittes, in dem beide gleichermaßen aufgehen, d.h. teilhaben, ohne dabei jemals aufzuhören, Subjekt zu sein. Im Setting von Psychotherapie geschieht dies von Zeit zu Zeit: „Als eine fast universelle Reaktion betrachte ich inzwischen die Tränen in den Augen dessen, der sich im Innersten verstanden fühlt. Ich glaube, daß er ganz buchstäblich vor Freude weint“ (Rogers, 1974, 216). Auch wenn wir uns im Alltag kaum Gedanken darüber machen, ist die Tatsache, dass derartig „tiefes“ Verstehen möglich ist, alles andere als trivial. Sie ist, bedenkt man, wie unterschiedlich die imaginären Ebenen unterschiedlicher Menschen sind, schlicht und erstaunlich. Es stellen sich daher folgende Fragen: Wie ist es möglich, dass im Sprechen etwas Symbolisches in die Mitte zweier Menschen tritt, an dem sie beide voll und ganz teilhaben? Wie ist es möglich, dass Menschen einander manchmal tatsächlich im Innersten verstehen und dass das, was sie verstehen, für jeden von ihnen Sinn und Bedeutung hat? Wie ist es möglich, dass Menschen das, was sie einander mitteilen, manchmal tatsächlich miteinander teilen? Und wo liegen die Hauptschwierigkeiten, die Verstehen verhindern? Als mögliche Antworten auf diese Fragen wurden in der Wissenschaft mehrere Ideen entwickelt. Einige der Wichtigsten seien im Folgenden vorgestellt.

<sup>7</sup>Ich beziehe mich mit dieser Einschätzung auf *theoretische* Ansätze; selbstverständlich gibt es unzählige *praktische* Ansätze, für die der Aspekt des Verstehens und Verstandenwerdens im Zentrum steht.

### 2.2.1.2 Schulz von Thun

#### Die Botschaft kann (drei bzw.) vier Seiten haben.

Wenn ein Sender zu einem Empfänger spricht, kann es zu Missverständnissen (und damit auch zu Konflikten) kommen. Ein Ansatz, der in der Praxis oftmals angewendet wird, um derartige Missverständnisse aufzuklären, ist es, die Nachricht als dasjenige, was das Missverständnis hervorgerufen hat, zu analysieren. Ein früherer Ansatz der Kommunikationswissenschaft, der dabei zwischen drei Hauptfunktionen von Nachrichten differenziert, findet sich im sogenannten Organonmodell von Karl Bühler (1999; org. 1934). Es ist ein semiotisches (d.h. zeichentheoretisches) Modell der Sprachzeichen. In der Begrifflichkeit von Kron (1999, 77f), die in dieser Arbeit verwendet wird, müsste dieses „Modell“ allerdings als „Theorie“ bezeichnet werden (vgl. Abschnitt 2.2). Es hat als Grundlage die Idee, dass es einen Sender, eine Mitteilung und einen Empfänger gibt und kann hier deshalb als Brücke zwischen Stimulus-Response-Theorien und Theorien der symbolischen Ebene diskutiert werden, wenngleich es auch möglich wäre, die Semiotik als eigenständige Kategorie zu fassen, welche völlig außerhalb des hier verwendeten Rahmens (Reich, 2010) steht. Grundgedanke bei Bühler ist, wie auch in der Theorie von Shannon und Weaver, dass ein Sender das Ziel hat, sich mit einem Empfänger zu verständigen. Dabei sind die beiden

„nicht einfach ein Teil dessen, worüber die Mitteilung erfolgt, sondern sie sind die Austauschpartner, und darum letzten Endes ist es möglich, daß das mediale Produkt des Lautes je eine eigene Zeichenrelation zum einen und zum anderen aufweist.“ (Bühler, 1999, 31)

Bühler beschreibt in diesem Sinne drei Funktionen der Zeichenverwendung:

- einen kognitiven Aspekt (ein Sachverhalt soll dargestellt werden),
- einen expressiven Aspekt (bestimmte Erlebnisse des Sprechers sollen kund getan werden) und
- einen appellativen Aspekt (die Äußerungen von Sprachzeichen können als Anforderungen gesehen werden, die an den Adressaten gerichtet sind).

Ein einzelnes Sprachzeichen als das, was Sender und Empfänger einander mitteilen und miteinander teilen, ist in diesem Sinne Symbol (kognitive Funktion), Symptom (expressive Funktion) und Signal (appellative Funktion) zugleich.

Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Schulz von Thun (1999a). Auch er beschreibt ein Modell, das in der Unterscheidung von Kron (1999, 77f) einen Zwischenstatus zwischen „Modell“ und „Theorie“ einnimmt (vgl. Abschnitt 2.2). Von Thun differenziert zwischen vier Seiten einer Botschaft - bei ihm kommt zu den drei bereits bei Bühler genannten Aspekten

- ein Beziehungs-Aspekt („Wie steht der Sprecher zum Empfänger?“)

hinzu. Mit diesen vier unterschiedlichen Seiten einer Botschaft zieht Thun das Organon-Modell und die von Watzlawick et al. (2011) verwendete Differenzierung zwischen

Sach- und Beziehungsebene (vgl. Abschnitt 2.2.2.5) zusammen. Der Grundgedanke, Botschaften oder Texte anhand der genannten vier Kategorien zu deuten, findet sich jedoch schon wesentlich früher. Bereits im Mittelalter verwendete man ein Schema zur Interpretation der heiligen Schriften, das die vier genannten Aspekte im sogenannten „vierfachen Schriftsinn“ unterschied. Hier wurden die vier Aspekte als *sensus historicus*, *sensus tropologicus*, *sensus allegoricus* und *sensus anagogicus* bezeichnet (Gloy, 2006, 108). Auch Heidegger (1962) verwendet eine analoge Einteilung als Schema zur Interpretation von Aussagen (27f, zit. n. Gloy, 2006, 110).

Im Sinne der vier genannten Aspekte lässt sich nun für von Thun (1999a) Kommunikation wie folgt charakterisieren: Der Sender spricht Worte und Sätze oder sendet nonverbale Signale; der Empfänger hört diese Botschaft gewissermaßen mit vier verschiedenen „Ohren“ gleichzeitig, jedoch gibt es je nach Situation und je nach „Empfangsgewohnheiten“ des Hörenden unterschiedliche Ausprägungen, unter welchem Gesichtspunkt die Botschaft verstanden wird. Je nachdem, welches „Ohr“ besonders hervorgehoben wird, kann das Gespräch sehr unterschiedliche Verläufe nehmen. Wichtig für gelingende Kommunikation ist eine Passung zwischen Senderintention und Empfängerrezeption. Das heißt: Es wird als optimal angesehen, wenn der Empfänger eine Botschaft genau unter demjenigen Gesichtspunkt versteht, unter dem sie auch gemeint ist (d.h. sie wird eben als Sachbotschaft, als Selbstoffenbarung, als Beziehungsbeschreibung oder als Appell verstanden). Kommunikation verläuft nach von Thun deshalb manchmal ungünstig, weil (sofern nicht auf einer Metaebene über den Vorgang selbst kommuniziert wird) immer der Empfänger derjenige ist, der darüber bestimmt, auf welchem „Ohr“ er hört, und der Sender dies nicht im Voraus wissen kann. Störungen entstehen dieser Idee zufolge gerade dann, wenn der Empfänger auf einen Aspekt Bezug nimmt, der gar nicht intendiert war.

In zwei weiteren Folgearbeiten differenziert und erweitert von Thun seinen Ansatz. Hierbei geht er zum einen auf eine Differenzierung von „Kommunikationstypen“ (1999b) ein, in der er acht unterschiedliche Kontaktstile beschreibt, von denen je zwei miteinander korrespondieren (z.B. ein bedürftig-abhängiger Kommunikationsstil korrespondiert oft mit einem helfenden Kommunikationsstil). Zum anderen (1999c) entwickelt er die Idee eines „inneren Teams“, bei der er von unterschiedlichen Persönlichkeitsanteilen (z.B. der „innere Antreiber“, der „kühle Kopf“, der „Vorsichtige“ usw.) ausgeht, die in der Kommunikation beim Verfertigen einer Botschaft unterschiedlich stark „hervortreten“ können.

Von Thuns Ansatz kann, wie alle Sender-Empfänger-Theorien, kritisiert werden, indem man sich bewusst macht, dass Kommunikation mehr ist, als der bloße Austausch von Botschaften. Die situative Wirklichkeit, in der wir Botschaften „versenden“, ist nicht so leicht in vier Kategorien zu pressen, wie ein schlichtes Denkmodell, das eine Botschaft auf vier Aspekte hin untersucht, Glauben macht. Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, verwende ich ein kleines von von Thun (1999a) geschildertes Beispiel:

„Angenommen, ich betrete ein Zugabteil. Jemand sitzt darin, und ich begrüße ihn mit einer freundlichen Bemerkung. Er reagiert nicht und liest weiter in seiner Zeitung“ (34f). Von Thuns Schlussfolgerung lautet: Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter (vgl. auch Watzlawick et al., 2011; vgl. Abschnitt 2.2.2.5). Daraufhin analysiert Thun anhand seines Modells die möglichen Botschaften, die im Verhalten des Schweigens liegen können: „Ich will meine Ruhe haben“, und/oder „Sie sind kein attraktiver Gesprächspartner für mich“ und/oder „Fangen Sie bloß kein Gespräch mit mir an.“ Eine solche „kommunikationspsychologische Lupe“ (25) mag in der Reflexion von Missverständnissen sinnvoll sein, doch sie ist sehr begrenzt. Sie stellt eine künstliche Analyse dar, postuliert Realitäten, die es in dieser Konkretheit meist gar nicht gibt. Oft verstehen Menschen beispielsweise selbst nicht, was ein Impuls (z.B. der Impuls, zu Schweigen, im genannten Beispiel), der aus einem Gefühl des Behagens oder Unbehagens heraus unmittelbar entsteht, eigentlich bedeutet. Er kristallisiert sich unmittelbar aus, ohne jedoch in jedem Fall bereits eine planvolle Handlung zu sein. Dieser Gedanke hat zwei Implikationen:

1. Der Prozess des Kristallisierens geschieht häppchenweise und nie mit einem Male, denn neu aufkeimende Impulse müssen während dieses Prozesses in bestehende Denk-, Erlebens- und Selbstkonzeptstrukturen eingepasst werden. Manchmal ist dies gar nicht so einfach, wenn behagliche oder unbehagliche Gefühle uns erst einmal aus Sicht dessen, was ein Mensch bereits weiß, „unlogisch“ erscheinen. Dann passt das, was er zu einem bestimmten Zeitpunkt vage fühlt, nicht zu dem, was er bisher immer gedacht oder geglaubt hat (vgl. auch Strack und Deutsch, 2004). Manchmal geraten Menschen durch das, was sie vage spüren, in einen inneren Konflikt, erleben etwa Inkongruenz (vgl. Rogers, 1987) bzw. Dissonanz (vgl. Festinger, 1957; vgl. Gawronski und Strack, 2004; vgl. Aronson, Wilson und Akert, 2008, 163ff). Oder anders ausgedrückt: Sie wollen dann nicht diejenigen sein, die dies fühlen, oder müssten eigentlich ihr bisherigen Annahmen hinterfragen, wenn das, was sie da vage fühlen, wirklich stimmt. All das ist nicht immer leicht - oft besteht der einfachere Weg darin, das, was ein Mensch spürt, direkt in Handlungen übergehen zu lassen, ohne auf einer expliziten Ebene darüber nachzudenken. Manche Impulse hingegen haben so viel Kraft, dass sie die bisherigen kognitiven Strukturen regelrecht sprengen und Menschen zu völlig neuen Welt-, Selbst- und Lebenseinsichten verhelfen. Aber auch gut zu unseren bisherigen Strukturen passende, d.h. kongruente Impulse stehen manchmal anfangs „einfach so“ im (inneren) Raum und müssen an dem, was ein Mensch schon wusste und kannte, „andocken“. Sie müssen ins Netzwerk des explizit bestehenden Wissens eingeflochten werden bzw. die Chance haben, dieses zu verändern (vgl. Piaget, 1969, „Akkomodation“ und „Assimilation“). Dies braucht Zeit, die Menschen nicht immer haben, und Elaboration, die sie nicht immer

durchführen. Gerade in Situationen wie in der von von Thun beschriebenen ist es unwahrscheinlich, dass der im Zugabteil sitzende Mensch dies getan hat.

2. Aus diesem Grund sind Menschen in spontan entstehenden Situationen wie der geschilderten auf einer expliziten Ebene oft viel unklarer, als Thuns Ebenenmodell es nahelegt. Es ist möglich, dass ein Mensch auf einer impliziten (bzw. situativen) Ebene sehr genau, unmittelbar und deutlich spürt, was eine Situation in ihrem Wesen ausmacht, und aus diesem „gefühlten“ Verständnis heraus handelt, bevor er auf einer expliziten Ebene auch nur ansatzweise verstanden hat bzw. benennen kann, was gerade vor sich geht. Er handelt dann nicht etwa dumpf, emotional oder impulsiv (wie sich dies umgangssprachlich in der Redewendung „aus dem Bauch heraus“ ausdrückt), sondern oftmals sehr präzise und situativ angemessen<sup>8</sup>. Die vielen feinen, impliziten Aspekte, die im ganzheitlichen Erleben einer Situation eingefaltet sind, bestimmen dann das, was ein Mensch tut, unmittelbar, ohne den Umweg über das begriffliche Verständnis zu nehmen: „We saw that one event can change the implicit many. Now I add: the changed many will change the next event, what we actually say or do next“ (Gendlin, 2009, 334).

Geht man in diesem Sinne davon aus, dass Kommunikation mehr ist als der bloße Austausch von (auch nonverbalen) Botschaften, so ergibt sich also ein erweitertes Bild. Die beschriebene kurze Szene im Zug lässt sich dann so interpretieren, dass sich durch das Eintreten des neuen Gastes die implizit gegebene Situation unmittelbar verändert. Der zeitungslesende Mensch erlebt im Moment des Eintretens des neuen Gastes vielleicht ein unbehagliches Gefühl im Brust- und Bauchraum, das sich direkt mit dem Öffnen der Zugtür einstellt. In diesem Empfinden liegen ganze Welten eingefaltet, die das Handeln steuern, ohne dass die Person sie explizit zu benennen bräuchte. Die Person „versteht“ auf einer präreflexiven oder impliziten Ebene (einfach aufgrund ihres unmittelbaren Empfindens), als sich die Abteiltür öffnet, deutlich und sofort, was gerade „vor sich geht“. Würden wir nachfragen und würde der lesende Mensch sich die Zeit nehmen, unsere Frage zu beantworten, so könnte er beispielsweise viele vergangenen Erfahrungen, die er je in Zügen mit Mitreisenden gemacht hat, aufzählen. Oder er würde von seinem Gefühl des Gefesseltseins durch einen spannenden Zeitungsartikel berichten, der das Leben des Lesenden gerade (ein wenig) verändert. Oder er würde von der letzten Nacht erzählen, in der er nicht schlafen konnte und jetzt geistig leicht abwesend ist. Oder er würde sich auf die „freundliche Bemerkung“ des Eintretenden selbst beziehen, die vielleicht als etwas eher Unangenehmes erlebt wird und unmittelbar den Wunsch nach Abgrenzung erzeugt. Explikation von implizit Vorsichtigem ist zwar grundsätzlich immer möglich, denn „we can always say some of the many, if we are asked“ (Gendlin, 2009, 334). Dennoch macht sich der Zeitungsleser (vermutlich) nicht all das bewusst, was in seinem Handeln wirkt, weil dies in dieser kurzen Zeit zwischen

---

<sup>8</sup>Eine differenzierte Beschreibung dieses präzisen (und nicht etwa: dumpfen) Handelns, das dem situativen Empfinden entspringt, findet sich in Abschnitt 5.1.6.

Eintreten, Begrüßung und Antwortzeitpunkt gar nicht möglich wäre. Er reagiert viel unmittelbarer. Denn er erkennt sein Gegenüber zuerst ganzheitlich-situativ, wie Martin Buber es beschreibt: „Was weiß man also vom Du? Nur alles. Denn man weiß von ihm nichts Einzelnes mehr“ (2004, 11). Das implizite Erleben ist nicht unbewusst, denn ein Mensch empfindet ja ganz bewusst das, was er eben empfindet. Er ist dabei lediglich auf einer expliziten Ebene undifferenzierter, als die Theorien/Modelle von von Thun und Bühler annehmen. Es gibt zwar eine komplexe, gefühlte Situation, die den Satz (bzw. im genannten Beispiel das Schweigen) hervorbringt, aber sie ist eben lediglich gefühlt und als solche nicht durch eine von vier Kategorien benennbar. Auch die Ansätze der „Kommunikationsstile“ und des „inneren Teams“ (von Thun, 1999b, 1999c) greifen in diesem Sinne zu kurz, denn sie gehen davon aus, dass die Stile bzw. die Teilpersönlichkeiten bereits als etwas Eigenständiges und Stabiles „in uns“ oder „zwischen uns“ vorhanden sind. Das ist aber in einer gegebenen, konkret erlebten Situation nicht der Fall. Erst, indem man *nachträglich* eine Kommunikationssituation wie die im Zug auf einer Metaebene analysiert, indem man sich also beispielsweise mit Hilfe der vier Aspekte die Botschaft, die vorgefundenen Stile oder die „Mitglieder des inneren Teams“ reflektiert, *erschafft man* explizit unterscheidbare Aspekte der Botschaft, Stile oder Persönlichkeitsanteile.

Als zweiter Kritikpunkt an den vier Aspekten der Botschaft lässt sich ein Gedanke nennen, den von Thun in einem Vorwort einer späteren Ausgabe (1999a, 20) kritisch bereits selbst benennt: Selbst dann, wenn Senderintention und Empfängerrezeption miteinander konvergieren und optimales Verstehen gewährleistet ist, kann es sein, dass Konflikte vorhanden sind, welche eher von einer ungünstigen Konfiguration institutioneller Machtstrukturen oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen herrühren und deshalb eher politischer oder institutioneller Reformen bedürfen, um zu Lösungen zu finden. Ein Ebenen-Abgleich im Sinne von „Wie war Deine Aussage gemeint?“ würde hier auch nicht weiterhelfen.

Ein dritter Kritikpunkt schließlich liegt in der Tatsache, dass von Thun mit der Analyse einer Botschaft keine Aussage darüber trifft, wie Kommunikation sich eigendynamisch weiterentwickelt. Mit seinem Ansatz „schneidet“ er gewissermaßen aus dem kontinuierlich voranfließenden Strom des Gespräches eine einzelne Botschaft heraus und lenkt den Blick nur auf diese. Er trifft keine Aussagen über die dynamische Gesprächsentwicklung als solche. Einen solchen Versuch macht er jedoch in seinen beiden Folgewerken. In 1999b versucht von Thun, ganz im systemischen Sinne (vgl. auch Abschnitte 2.2.2.5 und 2.2.2.6), typische Gesprächsentwicklungen als Kreisläufe zu zeichnen. Dies hat jedoch nur für pathologische Kommunikationsdynamiken Geltung; die Beispiele, die von Thun wählt, beschreiben allesamt in ungünstiger Art und Weise aufeinander bezogene Kommunikationsstile. Und auch hier lässt sich ganz allgemein feststellen, dass ein lebendiges Gespräch wesentlich facetten- und detailreicher ist, als es sich durch acht abgegrenzte Stile beschreiben ließe. In 1999c schließlich versucht von

Thun, Eigendynamik als eine Folge des Zusammen-Wirkens von Persönlichkeitsanteilen zu beschreiben. Diese Idee ermöglicht es zwar schon sehr viel mehr, als die beiden vorherigen Arbeiten, Gespräche als etwas Dynamisches anzusehen. Dennoch fehlt auch hier der Aspekt des „roten Fadens“, welcher in guten Gesprächen Kontinuität und damit soziale Stabilität erzeugt. Außerdem zeigt er nicht auf, *wie* beispielsweise neue Teilpersönlichkeiten entstehen können, die in einer gegebenen Situation hilfreich sind. Insofern taugt von Thuns Ansatz auch in diesem Fall eher dazu, Konflikte oder Missverständnisse zu reflektieren, als eine geeignete pädagogische Haltung für Kommunikation in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten zu entwickeln.

### **Würdigung:**

Botschaften entstehen mehr aus einer ununterscheidbaren Ganzheitlichkeit heraus, als die Ansätze von von Thun oder von Bühler Glauben machen. Wir „versenden“ sie zumeist, ohne dass uns dabei explizit-bewusst eine der vier Ebenen benennen könnten, auf der wir das, was wir sagen oder tun, tatsächlich meinen (d.h. ob wir intendieren, eine Information zu geben, uns selbst zu offenbaren, die Beziehung zu thematisieren oder einen Appell auszusprechen). Wir tun es, ohne zu wissen, welche Ebene wir gerade wählen. Erst in Kenntnis eines gedanklichen Modells, das die genannten Aspekte unterscheidet, oder durch Reflexion unserer gefühlten Intention, können wir im Nachhinein Aussagen hierüber treffen. Analoges gilt für die „Kommunikationsstile“ und das „innere Team“.

Aus all dem folgt auch, dass die vier genannten „Ebenen“ bzw. „Ohren“ nicht die einzigen sein müssen, die es gibt. Beispielsweise kann es bei manchen Menschen und in gewissen Situationen eine Art „Moral-Ohr“ geben, d.h. Empfänger hören alles, was über sie gesagt wird, unter einem moralischen Gesichtspunkt („Bin ich ein guter oder ein schlechter Mensch?“). Ob dies dann noch dem Beziehungsaspekt der Botschaft entspricht („Ich höre, dass *du* denkst, dass ich ein guter/schlechter Mensch bin.“), oder eher eine abstraktere Kategorie darstellt („Ich bin *generell* ein guter/schlechter Mensch“) könnte man zumindest diskutieren.

Es ist dennoch zu würdigen, dass die Ansätze von von Thun und von Bühler zeigen, dass es bei Missverständnissen sehr sinnvoll sein kann, bei der Intention und bei der Rezeption einer Botschaft zwischen Ebenen zu unterscheiden. Auch wenn diese Differenzierung nicht der kommunikativen Ganzheitlichkeit der Situation gerecht wird, die i.d.R. unmittelbar das hervorbringt, was als Botschaft ausgesprochen oder gezeigt wird, finden wir in den genannten Unterscheidungen (Aspekte einer Botschaft; Kommunikationsstile; inneres Team) doch wertvolle Werkzeuge für Missverständnisseklärende Metakommunikation. Weiterhin ist zu würdigen, dass von Thun aufzeigt, dass das, was Menschen meinen, oftmals gerade *nicht* das ist, was verstanden wird. „Tiefes Verstehen“ ist, wie bereits in der Würdigung von Shannon und Weaver (vgl. Abschnitt 2.2.1.1) beschrieben wurde, unwahrscheinlich und selten. Nach von Thun müsste es sich bereits dann ereignen, wenn beispielsweise ein Appell auch als ein

Appell verstanden wird - von Thun beschreibt hiermit jedoch lediglich „oberflächliches“ Verstehen. Das integrative Kommunikationsmodell, das in dieser Arbeit entwickelt wird, muss deshalb auch ohne Kategorisierungen wie die hier genannten in der Lage sein, aufzuzeigen, wie „tiefes“ Verstehen möglich ist.

Darüber hinaus wird auch anhand der Schwächen des Ansatzes von von Thun deutlich, was ein integratives Modell zur Kommunikation in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten leisten sollte. Folgende Aspekte, die von von Thun nicht berührt werden, sind hierbei zu berücksichtigen:

Das Modell sollte

- eine „situative/implizite Ebene“ beschreiben können, von der ausgehend wir (manchmal) präzise Botschaften versenden, ohne sie bereits explizit zu verstehen;
- der (manchmal unvorhersehbaren) Eigendynamik von Gesprächen Rechnung tragen können;
- auch für nicht-pathologische Kommunikation Gültigkeit haben bzw. die Frage, wie durch Kommunikation soziale Stabilität/Halt im pädagogischen Sinne erzeugt wird, thematisieren und
- eine Grundlage bieten, um Institutions- und Machtaspekte in der Kommunikation berücksichtigen zu können, die jenseits von den von von Thun genannten Aspekten Konflikte evozieren.

### 2.2.1.3 Austin und Searle

**Kommunikation besteht aus Sprechakten eines Individuums, die etwas bewirken sollen.**

Sprechakte sind die „grundlegendsten und kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation“ (Nolte, 1978, 14). Zwei der wichtigsten Vertreter der Sprechakttheorie sind John L. Austin (vgl. 1962, dt. 1972) und John R. Searle (vgl. 1983). Letzterer baut seine Gedanken auf denen des Ersteren auf und vervollständigt sie zu einer einheitlichen Theorie.

Grundgedanke der Sprechakttheorie ist es, dass das, was wir sagen, auf Sprecherseite einer Intention folgt und etwas beim Hörer oder in der Welt bewirken soll. Es soll etwas verändern. Diese Grundidee zeigt sich bereits in dem ersten Buchtitel zu diesem Thema: „How to do things with words“ (Austin, 1962). Die Sprechakttheorie versucht, das, was Menschen in diesem Sinne „handelnd“ sagen, zu differenzieren und in ein geeignetes Klassifikationsschema zu bringen. Austin entwirft dabei eine Einteilung in:

- Lokutionäre Akte: Es wird ein reiner Sachverhalt ausgedrückt bzw. etwas gesagt (z.B. „Morgen fällt die Schule aus“).
- Illokutionäre Akte: Der Sprecher vollzieht eine Handlung, indem er etwas sagt. Dies kann beispielsweise in Form einer Behauptung, eines Befehls, eines Verspre-

chens oder Geständnisses erfolgen (z.B. „Hiermit verspreche ich dir, dass ich meine Hausaufgaben mache“).

- Perlokutionäre Akte: Der Sprecher erzielt einen Effekt beim Hörer und bewirkt damit eine Veränderung.

Auch Searle (1983) macht in Weiterentwicklung dieser Gedanken in ganz ähnlicher Weise deutlich, dass die gesprochene Sprache ein Handeln darstellt, das in soziale Situationen eingebettet ist. Er unterscheidet daher zunächst vier Arten von (Teil-) Akten:

- So gibt es den (lokutiven) Äußerungsakt, in dem ein Sprecher Wörter und Sätze erzeugt und dabei bestimmte Regeln einhält.
- Es gibt den propositionalen Akt: Das, was wir sagen, bezieht sich auf einen Gegenstand oder einen Sachverhalt und deren Prädikation (d.h. deren spezifische Eigenschaften).
- Es gibt den illokutionären Akt, welcher die eigentliche Handlung ausmacht: Wir haben den Wunsch, etwas zu erreichen und wenden uns deshalb handelnd (kommunizierend, intentional) an ein Gegenüber. Die „illokutive Kraft“ des Aktes hat dabei Aufforderungscharakter und steht im Zentrum von Searles Ansatz.
- Mit dem perlokutionären Akt schließlich versuchen wir, bei unserem Gegenüber ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Diese vier Teilakte ereignen sich in einem Sprechakt zugleich. Weiterhin lässt sich ein Sprechakt als indirekt oder direkt beschreiben. Ein indirekter Sprechakt ist ein Satz, der genau so, wie er gesagt wird, gemeint ist; ein indirekter Sprechakt ein Satz, mit dem wir noch etwas anderes meinen, als das, was gesagt wird.

### **Würdigung:**

Generell lässt sich an der Sprechakttheorie kritisieren, dass sie den Gesamtkontext nicht genügend berücksichtigt, in dem ein Satz ausgesprochen wird. Das „Gewebe dessen, was ist“, spielt eine viel maßgeblichere Rolle für das, was wir sagen, als es die Kategorisierungen der Sprechakttheorie aufzuzeigen vermögen. Die Gesamtdynamik des Gespräches, also der situative Augenblick, in dem ein Satz ausgesprochen wird, im Zusammenhang mit dem Davor und dem Danach, - all das wird zwar in der Sprechakttheorie im Sinne „kontextueller Umstände“ mitgedacht, also nicht geleugnet, jedoch aber auch nicht explizit in seiner Wirkkraft beschrieben. Dennoch ist zu würdigen, dass die Sprechakttheorie (vor allem im Begriff der „illokutionären Kraft“) deutlich macht, dass ein Individuum *etwas bewirken will*, wenn es kommuniziert. Dieser Gedanke sollte in einem integrativen Kommunikationsmodell gewürdigt werden.

### 2.2.1.4 Habermas

#### **Kommunikatives Handeln kann von strategischem Handeln unterschieden werden.**

Jürgen Habermas (1995) nimmt unter anderem auf die Arbeiten von Austin und Searle Bezug und stellt in seiner Theorie kommunikativen Handelns eine alternative Deutung von Sprechakten vor. Er vergleicht und verteidigt seine Einteilung mit und gegenüber diesen zuvor gebräuchlichen Einteilungen. Es geht ihm dabei ebenfalls darum, die Vielheit der möglichen Arten von Sprechakten in eine geeignete Klassifikationsform zu bringen. Dabei differenziert er Perlokution und Illokution folgendermaßen:

„Perlokutionäre Effekte, wie Erfolge teleologischer Handlungen überhaupt, lassen sich als Zustände in der Welt beschreiben, die durch Intervention in die Welt herbeigeführt werden. Illokutionäre Erfolge werden hingegen auf der Ebene interpersonaler Beziehungen erzielt, auf der sich Kommunikationsteilnehmer miteinander über etwas in der Welt verständigen [...]“ (Habermas, 1995, 394)

Unter diesem Vorzeichen entwirft er eine neue Einteilung; in seiner Theorie des kommunikativen Handelns unterscheidet Habermas folgende drei Arten von Sprechakten mit den im Folgenden genannten Eigenschaften (vgl. ebd., 427ff)<sup>9</sup>:

- konstative Sprechhandlungen:
  - elementare Aussagesätze
  - Bezug auf die objektive Welt (Region der äußeren Erfahrung)
  - Darstellung der objektiven oder gegenständlichen Welt
- expressive Sprechhandlungen:
  - elementare Erlebnissätze
  - Bezug auf die subjektive Welt (Region der inneren Natur des Menschen)
  - Möglichkeit, auf seine/ihre innere Welt zu verweisen
- regulative Sprechhandlungen:
  - elementare Aufforderungs- oder Absichtssätze
  - Bezug auf die gemeinsame soziale Welt (Region der Gesellschaft)
  - Möglichkeit, eine soziale Beziehung aufzunehmen

Das, was wir sagen, erhält nach Habermas seine soziale Gültigkeit dadurch, dass es vom Gegenüber anerkannt wird. Aus den von Habermas genannten Arten von Sprechakten lassen sich drei verschiedene Arten von Geltungsansprüchen ableiten, die ein Sprecher gewährleisten muss, so dass eine solche Anerkennung erfolgen kann:

<sup>9</sup>Man kann in dieser Einteilung (in etwa) auch die drei Ebenen Reichs (2010) wiederfinden: Die objektive Welt entspricht dem Realen; die gemeinsame soziale Welt entspricht dem Symbolischen und die subjektive Welt entspricht dem Imaginären. Je nachdem, auf welche der „Welten“ sich ein Sprechakt bezieht, wird anders gesprochen (konstativ, regulativ oder expressiv).

„Die Gegenstände seiner Rede, also seine Aussagen müssen *wahr* sein; er muss meinen, was er sagt, also aufrichtig und *wahrhaftig* handeln. Und schließlich muss er vor dem Hintergrund der geltenden sozialmoralischen Normen, also *richtig* handeln.“ (Beck, 2010, 36)

Nur, wenn diese Geltungsansprüche erfüllt sind, kann man von sogenannter „herrschaftsfreier Kommunikation“ ausgehen und es ist möglich, sich zu *verständigen*: „Verständigung gilt als ein Prozeß der Einigung unter sprach- und handlungsfähigen Subjekten“ (1995, 386). Unter diesem Gesichtspunkt formuliert Habermas schließlich noch einen vierten Geltungsanspruch: „Der Sprecher muss *verständlich* kommunizieren, also die grammatischen und sonstigen Regeln der Sprache einhalten“ (Beck, 2010, 36). Dabei hebt Habermas insbesondere ein Moment des Gemeinsam-Geteilten hervor, da er den Begriff der „Verständigung“ lediglich in der „Minimalbedeutung, daß (mindestens) zwei sprach- und handlungsfähige Subjekte einen sprachlichen Ausdruck identisch verstehen“ (ebd., 412), fasst. Unter diesem Aspekt betrachtet könnte die Theorie deshalb in dieser Arbeit auch im Abschnitt über die Symbolische Ebene (siehe 2.2.2) aufgeführt werden. Wichtiger als dies ist für Habermas jedoch das Moment der individuellen Handlung. Hier liegt sein inhaltlicher Schwerpunkt, denn es sind bei Habermas eben „sprach- und handlungsfähige Subjekte“, die sich verständigen. Damit steht er diametral systemtheoretischen Ansätzen wie dem von Luhmann, gegenüber, wo nicht handelnde Individuen kommunizieren, sondern wo es „die Kommunikation ist, die kommuniziert“ (vgl. Abschnitt 2.2.2.6).

Um den Gedanken der Handlung in Kommunikation genauer zu zeichnen, bezieht sich Habermas neben der Sprechakttheorie (unter anderem) auch auf Max Weber, der einen grundlegenden Unterschied zwischen Verhalten und Handeln zeichnete. Weber definierte Handeln als „ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) [...], wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (1922, §1). Handlungen sind demnach, im Gegensatz etwa zu den Instinkten der Tiere spezifisch menschlich. Beck (2010, 34) fasst Merkmale einer Handlung (im Sinne der Handlungstheorie) folgendermaßen zusammen:

- Sie setzen ein Bewusstsein voraus (es verbindet den subjektiv gemeinten Sinn und Motive),
- sie sind an einen Entschluss und an eine Absicht bzw. Intention geknüpft,
- die vollendete Handlung (d.h. das Ergebnis) wird antizipiert und erst anhand dessen wird die Entscheidung, zu handeln, überhaupt getroffen.

Der für den Kontext der vorliegenden Arbeit wichtigste Gedanke Habermas' liegt nun in der Differenzierung zwischen kommunikativem und strategischem Handeln, wobei letzteres sich vor allem durch eine starke Orientierung am eigenen Erfolg auszeichnet. Dies scheint erst einmal paradox, da eine Handlung, wie Beck in seiner Definition gezeigt hat, immer auch unter dem Gesichtspunkt eines erfolgreichen Erreichens

eines Ergebnisses verstanden werden kann. Wer ist es also, der Erfolg hat - eine einzelne Person alleine, oder alle Beteiligten? Die Pointe bei Habermas ist, dass die Kommunizierenden „ihre individuellen Ziele unter der Bedingung [verfolgen], daß sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können“ (Habermas, 1995, 385). Kommunikatives Handeln ließe sich also als ein Gelingen im sozialen Miteinander verstehen, und steht dem strategischen Handeln einer Einzelperson direkt gegenüber. Es bedeutet, dass Menschen miteinander offen und ohne verdeckte Hintergedanken kommunizieren, so dass sie frei entscheiden können, was sie tun und sagen wollen. Das Gegenteil wäre eine manipulative oder von einem Willen zur Macht angetriebene Haltung, die dem Handelnden selbst bewusst sein kann oder, im Sinne einer verzerrten Kommunikation, selbst nicht deutlich ist (Habermas integriert hier psychoanalytisches Denken in seine Theorie). Abbildung 5 zeigt auf, wie die unterschiedlichen Handlungsarten im Detail differenziert werden können.

Kommunikatives Handeln hat bei Habermas etwas mit Vertrauen zu tun: „So verdankt der Sprecher die bindende Kraft seines illokutionären Erfolges nicht der Gültigkeit des Gesagten, sondern dem Koordinationseffekt der Gewähr, die er dafür bietet, den mit seiner Sprechhandlung erhobenen Geltungsanspruch gegebenenfalls einzulösen“ (Habermas, 1995, 486). Nur wenn Menschen darauf hoffen können, dass auch ohne den Einsatz von manipulativen Strategien (offen oder verdeckt) Geltungsansprüche tatsächlich erfüllt werden, gelingt Kommunikation. In der „idealen Sprechsituation“ kann sich dann einfach das bessere Argument durchsetzen, da die Subjekte zurechnungsfähig und die Chancen unter den Beteiligten symmetrisch verteilt sind. Das Ziel jeglicher Kommunikation bei Habermas ist damit der *Konsens*.

Wenn einer der Kommunizierenden das Vorhandensein der Geltungsansprüche beim Anderen in Frage stellt, können beide ihr Gespräch in einen Diskurs überführen, bei dem die nicht erfüllten Geltungsansprüche auf einer Metaebene explizit thematisiert werden, womit versucht werden kann, wieder eine gemeinsame Ebene zu finden (d.h. neues Vertrauen zu schaffen).

### **Würdigung:**

Natürlich führt der Gedanke zu weit, wenn man annimmt, dass (in Anlehnung an Habermas) in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten ein allzu umfassender (wahrheitsbezogener) Konsens erzielt werden kann (vgl. auch „Universalität“ als Ideal der Moderne, Abschnitt 1.1). Die Nichterreichbarkeit eines Konsens ist auch der Hauptpunkt, den sein wichtigster Kritiker, Niklas Luhmann, immer wieder aufführt. Dieser formuliert recht drastisch, dass der gefundene Konsens gerade der „Tod“ von Kommunikation sei (1997, 229). Es sei eben nicht der Konsens, sondern die *Differenz* zwischen Information und Mitteilung (vgl. Abschnitt 2.2.2.6), die entscheidend dafür sei, dass Kommunikation sich fortsetze.

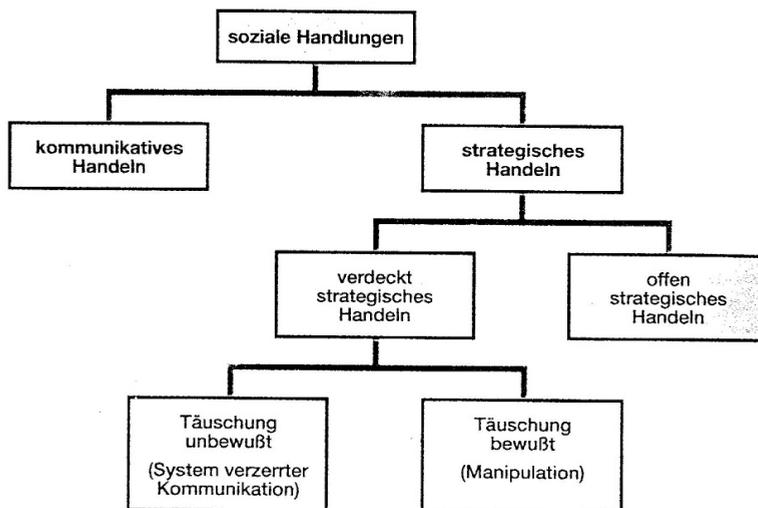


Abbildung 5: Handlungsarten nach Habermas (Grafik n. Habermas, 1995, 446)

Auch Lyotard argumentiert in einem ähnlichen Sinne. Konsens tue der Heterogenität von Sprache geradezu Gewalt an und „die Erfindung [entsteht] immer in der Meinungsverschiedenheit“ (1994, 16). Inkommensurabilität (vgl. auch Abschnitt 1.2.1) sei daher im Sinne der radikalen Pluralität etwas grundsätzlich Begrüßenswertes.

Auch Krämer (2007) kritisiert den Konsensgedanken mit Bezug auf Levinas auf einer sehr grundlegenden Ebene:

„Ist es nicht so, dass die Wechselrede im Nahraum leiblicher Anwesenheit gerade auch die Springquelle einer grundständigen Differenzerfahrung ist, in der wir der Unzugänglichkeit, Uneinholbarkeit und Nichtverstehbarkeit einer fremden Subjektivität begegnen, die sich weder durch Empathie, noch durch Argumentation oder Analyse tatsächlich erschließen oder gar zu formalrationaler Gleichgerichtetheit nivellieren lässt?“ (38)

Die Subjektivität als unhintergehbare Grenze von Kommunikation könnte also auch in einem Ansatz, der Kommunikation als Handlungen von Individuen begreift, noch stärker hervorgehoben werden. Ihr Einbezug macht es möglich, „handlungsbezogene“ Konsense zu entwickeln für konkrete Situationen, ohne dass dabei allgemeine „wahrheitsbezogene Konsense“ notwendig wären. Menschen können sich beispielsweise auf Handlungsprinzipien verständigen, die von allen Beteiligten eines sozialen Systems mitgetragen werden, ohne dafür auf einer universellen Ebene vollständig darin übereinstimmen zu müssen, was richtig und was falsch ist.

Auch mit dem Gedanken des „herrschaftsfreien Diskurses“ zeichnet Habermas ein Idealbild, das im Alltag wohl kaum in dieser Reinform möglich sein dürfte. Wir befinden uns so gut wie immer in Situationen, in denen wir (implizit oder explizit)

Machtstrukturen unterworfen sind. Dennoch ist zu würdigen, dass Habermas dieses Thema zum einem Kernbestandteil seiner Theorie macht und damit einen neuen Blickwinkel eröffnet, der Folgegedanken ermöglicht. Eine „ideale Sprechsituation“ ist von Vertrauen und, so weit wie irgend möglich, von möglichst freiem Wirken guter Argumente gekennzeichnet. Konsens lässt sich in diesem Sinne eher in abgeschwächter Form als etwas nie Erreichbares formulieren: „Der Konsens ist ein Horizont, er wird niemals erworben“ (Lyotard, 194, 177). Zu würdigen ist, *dass* dieser Horizont von Habermas in einer sehr detailliert ausgearbeiteten Theorie aufgespannt wird. Statt eines Konsenses ist das Ziel eines grundsätzlichen „Einvernehmens“ für kooperatives Handeln in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten als sinnvoller anzusehen. Dieses grundlegende Einvernehmen kann die Grundlage dafür sein, Dissens als fruchtbaren Urgrund (im Sinne eines „Forcierens von Bifurkation“, vgl. Luhmann, Abschnitt 2.2.2.6) inhaltlich wirksam werden lassen zu können. Denn schließlich kann man berechtigt fragen: „Wozu haben wir denn das Nein in der Sprache?“ (Luhmann, 2002, 303).

Darüber hinaus wäre es eine starke Vereinfachung, wenn Menschen die von Habermas formulierten Geltungsansprüche bis ins Letzte hinein befolgen, und sich vollkommen ohne Hintergedanken und ohne „Manipulation“ verständigen würden. Eine differenziertere Betrachtungsweise macht deutlich, dass es in Menschen ein tief verwurzelttes Bedürfnis danach gibt, in Geschichten zu leben (vgl. Schapp, 2012). Das, was im schlimmsten Fall als Manipulation durch das Erzählen einer Geschichte erlebt wird, kann auch eine positive Kehrseite haben. Menschen wollen (in diesem Sinne) auch „manipuliert“ werden, denn das Eingebettetsein in größere, narrative Zusammenhänge gibt dem Leben einen Sinn (vgl. auch Abschnitt 1.2.2). Ein Mensch will vielleicht im Zweifelsfall bestimmte Dinge gar nicht erfahren, die alles offen legen, oder zumindest nicht zu jedem Zeitpunkt. In bestimmten situativen Konstellationen kann es daher sinnvoll sein, dass das, was wir erfahren, abgestimmt ist, auf das, was wir zu diesem Zeitpunkt „brauchen“. Dies bedeutet für den Einzelnen auch, anderen Menschen zu vertrauen, dahingehend, dass sie ihm auch dann, wenn sie nur bestimmte, ausgewählte Informationen geben, grundsätzlich wohlgesonnen sind. Ein Beispiel wäre der Arzt, der die ethische Verantwortung hat, genau zu überlegen, welche Informationen über eine Diagnose er herausgibt und zu welchem Zeitpunkt er dies tut („das Gegenüber im Blick haben“). Oder: Ein Arbeitgeber, der bestimmte Informationen über den möglichen Beginn oder Wegfall von Arbeitsstellen nicht bedenkenlos hinausplaudert. Auch das von Mead (vgl. Abschnitt 2.2.2.2) beschriebene probenhafte Einnehmen der Rolle des Zuhörers, anhand dessen eigene Sätze bereits auf Verständnis „getestet“ werden, bevor wir sie aussprechen, könnte man als Planung von Manipulation (fehl-) interpretieren. Es ist bei Mead gerade nicht Manipulation, sondern ganz normales Alltagsgeschehen, wenn wir uns überlegen, was unsere Sätze im Gegenüber auslösen werden und dies bereits vorwegnehmend in unsere Sprachhandlungen mit einbeziehen.

## 2.2.2 Symbolische Ebene

### **Das „Gemeinsam-Geteilte“ der symbolischen Ebene hilft dabei, verstanden zu werden und einander zu verstehen.**

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie versucht wurde, das Gemeinsam-Geteilte in der Kommunikation (vgl. auch „Alltagswirklichkeit“ bei Berger und Luckmann, 2009, vgl. Abschnitt 1.1.3) durch einen „überlappenden“ Zeichenvorrat, durch die Verwendung von Symbolen, durch die Verwendung von Typisierungen und durch die Verwendung von Rollen und Ritualen zu charakterisieren. Damit wird zugleich die symbolische Ebene in der Einteilung von Reich (2010) näher charakterisiert.

#### 2.2.2.1 Aufermann

##### **Sender und Empfänger benötigen einen gemeinsamen Zeichenvorrat.**

Eine Weiterentwicklung der Grundidee von Stimulus-Response (vgl. Abschnitt 2.2.1.1) findet sich bei Aufermann (1971), der stärker als beispielsweise Shannon und Weaver betont, dass der Zeichenvorrat, den Sender und Empfänger verwenden, sich zumindest zu einem gewissen Grad überlappen sollten. Wichtig ist dabei insbesondere die Frage, wie die jeweiligen Größen der Zeichenvorräte der Kommunizierenden zusammenspielen. Wenn sich beispielsweise zwei Deutsche absichtlich mit einem in etwa gleich großen Zeichenvorrat in einer Fremdsprache verständigen (etwa in Französisch), so können sie sich einander auf einem gewissen Level verständlich machen. Wenn jedoch einer von ihnen mit einer Muttersprachlerin spricht, so kann es vorkommen, dass die Verständigung schlechter gelingt. Dies scheint zunächst paradox, da der absolute Zeichenvorrat eigentlich größer wird. Die Französin wird jedoch des Öfteren Worte verwenden, die dem Deutschen unbekannt sind; dies kann sich negativ auf die Verständigung auswirken (vgl. Beck, 2010, 27). Genauso wichtig wie der absolute Umfang ist deshalb auch eine Passung der Zeichenvorräte (d.h. des jeweiligen Wortschatzes) der Kommunizierenden zueinander (vgl. auch Abbildung 6).

##### **Würdigung:**

Aufermann macht deutlich, dass es einen gemeinsamen-geteilten Zeichenvorrat geben muss, damit wir einander verstehen und dass Verstehen und Verstanden-werden auch von der relativen (und nicht nur von der absoluten) Menge der bekannten Zeichen abhängt. Für ein zu entwickelndes integratives Kommunikationsmodell kann diese Tatsache dahingehend interpretiert werden, als dass gelingende Kommunikation in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten nicht unbedingt „noch mehr Wissen“ benötigt, sondern verstärkt die *Abstimmung* der Individuen zueinander als ein interaktionistisches Geschehen (vgl. auch Stein, 2015, 63ff; Seitz, 1992) in den Blick nehmen sollte.

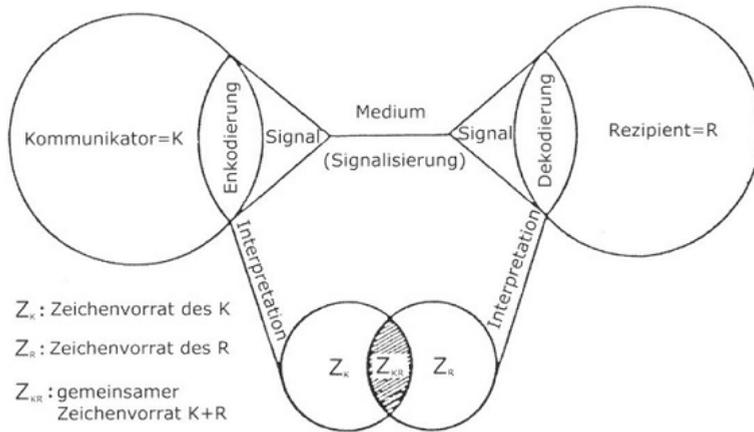


Abbildung 6: Kommunikationsmodell nach Aufermann (1971, Grafik entn. aus Beck, 2013, 30)

### 2.2.2.2 Mead

**Die Kommunizierenden verwenden Symbole und erschaffen daraus eine gemeinsam-geteilte Welt, die durch die Merkmale „Logik“ und „Allgemeinbegrifflichkeit“ gekennzeichnet werden kann.**

Eine weitere Theorie, die den Gedanken des Gemeinsam-Geteilten stärker berücksichtigt, als Stimulus-Response-Theorien dies tun, ist George Herbert Meads (1968, engl. Orig. 1934) Theorie des symbolischen Interaktionismus. Mead geht davon aus, dass Sprache „Teil eines kooperativen Prozesses ist“ (114). In ihr liegen nicht einfach wert- und bedeutungsfrei zu übertragende Informationen vor, sondern es werden Symbole verwendet, die für die Beteiligten gleichermaßen von Bedeutung sind. Diese Verwendung von Symbolen steht dem bloßen Ausdruck innerer Zustände gegenüber, wie sie im Tierreich zu beobachten sind. Wenn ein Hund beispielsweise knurrt, so bedeutet diese Geste für den Hund, der knurrt, etwas anderes, als für denjenigen, der dies beobachtet: „Für den einen ist es der Ausdruck von Aggression und Kampfbereitschaft, für den anderen ist es Bedrohung oder Auslöser eines Flucht- oder Unterwerfungsverhaltens“ (Beck, 2010, 32). (Bis hierher unterscheidet sich die Theorie noch nicht von Stimulus-Response.)

Menschen erschaffen nun in Kommunikation eine neue Ebene, die diesen Widerspruch aufhebt. Durch die Verwendung von sogenannten „signifikanten Symbolen“ sind wir in der Lage, uns auf eine Bedeutung zu einigen, die für beide Kommunikationspartner gleichermaßen gilt. Die dabei von uns Menschen verwendeten sprachlichen (Worte und Sätze) oder nichtsprachlichen Symbole (zum Beispiel Gesten, oder die Taube als Friedenssymbol) sind in diesem Sinne unabhängiger von uns selbst, als es das Knurren

des Hundes für den Hund und für sein Gegenüber ist. Sie sind etwas, was wir einander mitteilen und miteinander teilen.

Wie läuft die Konstruktion solcher Symbole aus sozialbehavioristischer Sicht ab? Wir sind nach Mead gewissermaßen in der Lage, uns selbst durch die Augen des anderen zu sehen und anhand dessen unsere sprachlichen Handlungen zu entwerfen. Wir nehmen also probenhalber selbst die Rolle des Zuhörers ein und sind hierdurch fähig, schon im Voraus zu schlussfolgern, inwieweit unser Gegenüber verstehen wird, was wir sagen wollen:

„Wir sehen uns mehr oder weniger unbewußt so, wie andere uns sehen. [...] Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein.“ (Mead, 1968, 108)

Entscheidend ist hierbei, dass wir unsere eigenen Reaktionen beobachten. Wir schlussfolgern anhand der Auswirkungen, die beispielsweise ein Satz, den wir sagen wollen, auf uns selbst hat, ob unser Gegenüber uns verstehen wird oder nicht: „Die kritische Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der menschlichen Erfahrung liegt eben in der Tatsache, daß der Reiz so beschaffen ist, daß er sich auf das sprechende Individuum ebenso auswirkt wie auf andere“ (ebd.). Kommunikation gelingt demnach gerade dann, wenn die jeweils beteiligten Personen eines Gespräches einem Symbol dieselbe Bedeutung zuschreiben:

„Interaktion mit signifikanten Symbolen ist von grundlegend anderer Qualität als die wechselseitige Koorientierung von Lebewesen durch den Mechanismus von Reiz und Reaktion. Der Sprecher (der zugleich Hörer ist) teilt die Bedeutung des signifikanten Symbols mit dem Hörer. Die signifikanten Symbole sind kein subjektiver Ausdruck individueller Zustände, sondern soziale Symbole, die in vorangegangenen Interaktionen ausgehandelt wurden und in der aktuellen Interaktion vergegenwärtigt, aber auch modifiziert werden können.“ (Beck, 2010, 33)

Mead zeigt damit, dass die Idee eines Individuums aus sozialbehavioristischer Sicht etwas ist, was sich als Reaktion eines einzelnen Menschen auf die Haltung einer sozialen Gruppe (Mead, 1968, 223) verstehen lässt. Sie stellt sozusagen eine individuelle „Antwort auf die an uns gestellte gesellschaftliche Forderung“ (ebd.) dar. Wie entsteht dabei Neues? Veränderung geschieht nach Mead, indem sich unterschiedliche Handlungsphasen ereignen. Mead bezeichnet diese Phasen mit den Begriffen „Ich“ (engl. I) und „ICH“ (engl. Me). Der Begriff des ICH entspricht dabei der Phase der Vergegenwärtigung von sozialen Regeln, als der „vom Selbst angeeignete[n] und definierte[n] soziale Situation“ (Schützeichel, 2004, 101). Der Begriff des Ich hingegen entspricht der Phase, in der das Individuum auf die Vergegenwärtigung der Situation reagiert (ebd.). Hierdurch entwickelt sich der Mensch in seiner Identität. Identität ist bei Mead also nichts Eigenständiges; sie lässt sich vielmehr als ein prozesshaftes Zusammenspiel von Ich und ICH (oder, metaphorisch: als „Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung“, Mead, 1968, 225) beschreiben. Das Ich überrascht uns manchmal damit, Neues hervorzubringen:

„Das ‚ICH‘ ist gegeben, die Reaktion darauf aber ist noch nicht gegeben“ (Mead, 1968, 219). Hier liegt der Grund dafür, dass ICH und Ich bei Mead tatsächlich als *Phasen* bezeichnet werden. Identität wird hier nicht statisch, etwa im Sinne eines „Behälters“, sondern prozesshaft gedacht: Das Reflektieren der gesellschaftlichen Gegebenheiten (ICH) und die Reaktion darauf (Ich) ereignen sich bei Mead nicht zugleich, sondern nacheinander. Der Geburtsort des Neuen liegt dabei Mead zufolge im Dunkeln: „Wir sind uns unserer selbst und der Situation bewußt. Wie wir aber handeln werden, tritt erst *nach* Ablauf dieser Handlung in unsere Erfahrung ein“ (ebd., 221; Hervorhebung TH)<sup>10</sup>.

Das Gemeinsame der symbolischen Ebene, das Menschen miteinander teilen, beschreibt Mead mit dem Begriff des „logischen Universums“:

„Dieses logische Universum wird aus einer Gruppe von Individuen gebildet, die an einem gemeinsamen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Veränderungsprozeß teilnehmen, in dem diese Gesten und Symbole für alle Mitglieder dieser Gruppe den gleichen oder einen allen gemeinsamen Sinn haben (...). Ein logisches Universum ist einfach ein System gemeinsamer oder gesellschaftlicher Bedeutungen.“ (ebd., 130)

Es „wird durch die Teilnahme und das kommunikative Zusammenspiel der Individuen bestimmt (...)“ (ebd., 200) und jeder einzelne Gedanke, den wir denken, setzt das logische Universum als seinen Kontext voraus (ebd., 198). Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Symbole bei Mead stets als Allgemeinbegriffe zu gelten haben: „Man kann nichts sagen, was absolut partikulär wäre; alles, was sinnvoll gesagt wird, ist allgemein“ (Mead, 1968, 189). Der Begriff der Alltagswirklichkeit, wie ihn Berger und Luckmann gefasst haben, knüpft direkt hier an.

Noch einmal auf den Punkt gebracht: Neues ist bei Mead möglich durch die Hereinnahme der sozialen Situation ins Denken des Menschen. Hierdurch entsteht sowohl im Sinne der Identität der Kommunizierenden (d.h. bei Mead: Geist), als auch auf einer symbolischen Ebene (d.h. bei Mead: Gesellschaft) Kontinuität. Diese prozesshafte Stabilität von Identität und Gesellschaft liegt bei Mead in der Bildung einer neuen, höheren (d.h. über der Verhaltensebene der Tiere liegenden) Ebene, die ihrem Wesen nach logisch und allgemein-begrifflich ist, in der nicht mehr das Gesetz eines unmittelbaren und reaktiven „ein Wort ein Schlag“ (ebd., 225; analog zu Stimulus-Response) gilt, sondern auf der man gesellschaftliche Situationen nach vorheriger Reflexion mit Hilfe von Symbolen beantwortet, auf die man sich intersubjektiv geeinigt hat. Ich und ICH tragen nacheinander zu diesem „Universum“ bei. Im Sinne der Konkreativität (vgl. Abschnitt 2.1) müsste jedoch zusätzlich auch gezeigt werden können, wie sich diese prozesshafte Stabilität so verändert, dass Ich und ICH *zugleich* und als Ganzes in sinnvoller Weise vorangetragen (verändert) werden. Dies leistet die Theorie nicht, denn

<sup>10</sup>Ein ähnlicher Gedanke findet sich auch bei Sartre: „Wir erfahren [...] unsere Wahl, das heißt uns selbst, als *ohne Rechtfertigung*, das heißt, wir erfassen unsere Wahl als nicht herleitbar von einer weiter zurückliegenden Realität“ (1962, 590; vgl. auch Abschnitt 3.2.2).

in ihr ist Veränderung lediglich als ein Prozess *nacheinander* geschalteter Phasen erklärbar, in der eine Phase jeweils (ganz nach behavioristischer Reiz-Reaktions-Denkart) auf die andere reagiert. Mit Hilfe des symbolischen Interaktionismus ließe sich daher lediglich zeigen, wie die postmoderne Akzeleration abläuft (nämlich durch eine immer schnellere Vergegenwärtigung des ICH und entsprechende Antwort des Ich), aber nicht, wie diese überwunden werden kann.

### **Würdigung:**

Mead legt Wert auf den sozial-konstruktiven Aspekt der Kommunikation. Sinn und Bedeutung der verwendeten Symbole werden als etwas Gemeinsam-Geteiltes in sozialer Interaktion konstruiert und liegen nicht von vornherein vor. Es ist zu würdigen, dass Meads Theorie als eine der ersten Kommunikationstheorien deutlich macht, dass es uns oftmals tatsächlich gelingt, uns trotz unterschiedlicher (z.B. lebensgeschichtlicher) Hintergründe auf eine annähernd gleiche Verwendung von Symbolen zu einigen. Aus dem Zusammenspiel von Ich und ICH (d.h. indem das Individuum auf gesellschaftliche Regeln und Normen reagiert, die es in seine Gedankenwelt „hereinnimmt“) heraus kann mit Mead erklärt werden, wie Individuen, die miteinander kommunizieren, gemeinsam eine stabile Kontinuität (Gesellschaft) erzeugen, die vor allem auf Logik und auf Allgemeinbegriffen beruht. Wie diese Stabilität jedoch konkret „vorangetragen“ oder weiterentwickelt werden kann, bleibt offen.

### **2.2.2.3 Schütz**

#### **Die Kommunizierenden orientieren sich an Typisierungen und Schemata.**

Auf welche Weise ist es möglich, dass wir das, was wir einander mitteilen, miteinander teilen? Eine ähnlich gelagerte Antwort wie die des symbolischen Interaktionismus gibt die phänomenologische Soziologie (Schütz, 1932; in Bezugnahme und Fortentwicklung der Ansätze von Max Weber und Edmund Husserl). Sie betont dabei noch stärker als Mead, dass wir auch bei der Verwendung von etwas Gemeinsam-Geteiltem wie Symbolen in unserer Subjektivität verbleiben, da

„der mit der kommunikativen Handlung gemeinte Sinn nicht objektiv, sondern ein subjektiv gemeinter Sinn ist und bleibt. Das heißt, Alter Ego kann auch in der Kommunikation nicht wirklich zu Ego werden, sondern nur in dessen Rolle schlüpfen. Alter Ego ist auf seine (Alter Egos) Wahrnehmungen angewiesen, er kann nur die Äußerungen von Ego interpretieren, aber nicht in dessen Erleben 'eintauchen', denn Ego und Alter Ego verschmelzen nicht. Es handelt sich um Kommunikation und nicht um Kommunion.“ (Beck, 2010, 38)

Ego und Alter Ego bleiben also während der gesamten Prozesses der Kommunikation zwei unterschiedliche Personen, die eine jeweilige Intention verfolgen. In dieser Theorie bleibt die Subjektivität der Individuen gewahrt. Wenn sich ein Mensch als Kommunizierender in die Rolle des anderen versetzt, und wenn er weiß, was von ihm selbst verlangt wird, dann weiß er auch, wie er mit seinem Gegenüber reden kann. Dadurch

also, dass Menschen sich an vorgegebenen, gemeinsam-geteilten Schemata orientieren und sich von diesen leiten lassen, können sie kommunizieren:

„Im Alltag arbeiten wir mit Typisierungen von Personen ('vertrottelter Professor', 'böse Schwiegermutter'), Rollen (Lehrer-Schüler, Käufer-Verkäufer) und Situationen (Vorlesung, Arztsprechstunde), sprachlichen Objektivierungen und Deutungsschemata, wir greifen auf vorgegebene (zuvor in unserer Gesellschaft oder Sprachgemeinschaft ausgehandelte) Bedeutungen zurück. Die Welt unseres Alltags ist nie eine rein subjektive Welt, sondern immer schon eine intersubjektive Welt sozialer Bedeutungen.“ (ebd., 38f)

Indem wir typisieren, schematisieren und uns auf formalisierte Zeichensysteme einigen, wird es uns also möglich, uns zumindest „so einigermaßen“ zu verständigen. Dabei spielt die Präzision der Typisierungen eine wichtige Rolle: „Je mehr formalisierter ein Zeichensystem ist, umso wahrscheinlicher gelingt Kommunikation“ (ebd.). Bei diesem Ansatz wird also anerkannt, dass das Imaginäre von Person A und das Imaginäre von Person B unterschiedlich sind und unterschiedlich bleiben können; eine vollständige „Übereinstimmung“ dessen, was ausgedrückt werden soll, ist im kommunikativen Alltag gar nicht notwendig. Die Stärke dieses Gedankens liegt darin, dass er anerkennt, dass es die individuelle Subjektivität und *zugleich* das Gemeinsam-Geteilte geben kann. Sie stehen als etwas Unabhängiges nebeneinander. Im Begriff der formalisierten und sozial konstruierten Intersubjektivität jedoch fließen sie zusammen.

### **Würdigung:**

Die phänomenologisch-soziologischen Kommunikationstheorien machen deutlich, dass es so etwas wie ein System von definierten Erwartungen und Typisierungen gibt, an dem wir uns orientieren, wenn wir miteinander reden. Manchmal gibt es zwar eine „dritte Person“, die darüber wacht, dass die Schemata eingehalten werden, z.B. Eltern oder Erzieher. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie diese Erwartungen ursprünglich entstehen. Wie „in“ einer Person die Idee zu neuen, adaptiven Typisierungen und Schemata entsteht, die für die gesamte soziale Gruppe Sinn machen, wird von Schütz nicht gezeigt.

Schütz macht ein Paradoxon deutlich: Er zeigt, dass Kommunikation um so eher gelingt, je formaler Typisierungen sind. Dies ist deshalb paradox, weil Typisierungen ja gerade vom Imaginären im Sinne Reichs „wegabstrahieren“. Es lässt sich ableiten: Für gelingende (vgl. Tabelle 5) konkreative Kommunikation ist es notwendig, über die „gängigen“ (bzw. gegebenen) Typisierungen einer Gesellschaft, in die man hineinsozialisiert wurde, hinaus zu gelangen. Dies ist möglich, indem man mit hoher begrifflicher (formaler) Präzision gemeinsam neue, geeignete, präzisere Typisierungen entwickelt. Es kann also nicht darum gehen, Typisierungen gänzlich hinter sich zu lassen, sondern sie weiter zu entwickeln.

Darüber hinaus ist es notwendig, in einem integrativen Modell die Tatsache zu berücksichtigen, dass auch bei übereinstimmend verwendeten Typisierungen die Kommunizierenden unterschiedliche Menschen bleiben (Kommunikation, nicht Kommunion).

#### 2.2.2.4 Goffman

##### **Die Kommunizierenden führen Rituale aus und folgen einem szenischen Ablauf wie in einem „Theaterstück“.**

Ein sehr dynamisches Verständnis von der Art und Weise, wie Menschen mit Rollen und Rollenerwartungen umgehen, liefert Erving Goffman. Er zeigt, dass Menschen sehr viel Wert darauf legen, eine kontinuierliche Abfolge von Handlungen zu zeigen, die in sich konsistent ist. Hierdurch wird eine soziale Ordnung erschaffen, die sich als „Konsequenz des moralischen Normensystems“ (1971, 20) verstehen lässt. Sie regelt die Art und Weise, *wie* Menschen Ziele verfolgen, bestimmt jedoch diese Ziele nicht inhaltlich.

Um seine Gedanken zu untermauern, führte Goffman Beobachtungsstudien in Krankenhäusern und ländlichen Gemeinschaften durch und analysierte dabei die routinemäßige Alltagskommunikation der Menschen. Als Ergebnis seiner Forschungen macht er deutlich, dass es Menschen, die miteinander reden, vor allem darauf ankommt, es sich wechselseitig zu ermöglichen, ein Image zu wahren. Hierfür

„müssen bestimmte Gesprächsthemen gemieden werden, einige Tatsachen dürfen nicht ausgesprochen oder müssen umschrieben werden, und auf bestimmte Fragen werden gerne doppeldeutige Antworten gegeben. Kommt es jedoch zur Bedrohung des Images, greifen korrektive kommunikative Handlungen, die Goffman als ‚rituelle Ausgleichshandlungen‘ bezeichnet. Auf die Bedrohung folgt das Angebot einer Entschuldigung, wobei hier entweder Wiedergutmachung, Entschädigung, Selbstbestrafung, Buße oder Sühne versprochen wird oder der Zwischenfall als Scherz, unabsichtlicher oder durch Dritte verursachter Fehltritt deklariert wird. Es folgt die Annahme des Angebotes und schließlich der Dank für die Annahme der Entschuldigung.“ (Beck, 2010, 47)

Um Kommunikation gelingen zu lassen, betreiben wir also Impression-Management<sup>11</sup> und setzen gezielt Rituale ein. Neben den genannten Ausgleichsritualen beschreibt Goffman auch sogenannte Interaktionsrituale, wie das Händeschütteln oder die Formeln der Begrüßung und Verabschiedung, die beispielsweise den Einstieg oder die Beendigung eines Gespräches erleichtern. Auch Goffman benennt, ähnlich wie die phänomenologische Soziologie, einen Orientierungsrahmen, an dem Menschen ihr kommunikatives Handeln ausrichten. Hierfür verwendet er die Metapher eines Theaters. Wenn Menschen miteinander reden, befinden sie sich in gewisser Weise auf einer Bühne. Es wird nach Goffman im Alltag sehr oft „gespielt“ und es geht weit weniger oft darum, Informationen zu vermitteln. Kommunizierende wollen sympathisch wirken

<sup>11</sup>Zum Begriff des „Impression-Management“ aus sozialpsychologischer Perspektive vgl. Aronson, Wilson und Akert (2008, 167ff).

und gemocht und gesehen werden, wollen ihren Zuhörern mit ihren Erzählungen ein „Drama“ bieten. Sie bieten dabei (als alltägliche Erzähler) oftmals einfach das dar, was sie erlebt haben. Die im ersten Kapitel beschriebene Geschichtenhaftigkeit des Alltags (vgl. Abschnitt 1.2.2) kommt in Goffmans Ansatz voll zum Tragen: *Indem* Menschen Theater spielen, *schaffen* sie sozialen Halt.

„Dabei spalten sich Hörer wie Redner gewissermaßen in zwei Figuren auf: Der Redner ist zum einen die Person, die eine bestimmte, nun erzählte Erfahrung gemacht hat, und er ist auch der Gestalter der Erzählung. Als Gestalter der Erzählung greift er auf fertige 'abspielbare Stücke' zurück, und er kann auch auf die – ihm wiederum erzählten – Erlebnisse anderer Figuren zurückgreifen. Der Zuhörer ist zum einen die konkrete, individuelle Person, zugleich spielt er aber auch die Rolle des 'guten Zuhörers' und Beförderers der Konversation.“ (ebd., 47f)

### **Würdigung:**

Eine weitere Möglichkeit, das, was wir einander mitteilen wollen, miteinander zu teilen, besteht darin, ein gemeinsam-geteiltes Theaterstück zu *inszenieren*. Ein solches Bühnenstück ist nicht ganz so statisch wie die im Abschnitt 2.2.2.3 geschilderten Typisierungen, sondern flexibler und spielerischer. Dennoch geht es auch hier darum, eine Art selbstgeschaffene Ordnung aufrecht zu erhalten. Die Beteiligten definieren gemeinsam die Situation, in der sie sich befinden, und handeln entsprechend.

Goffmans Untersuchungen machen deutlich, wie Menschen durch Rituale und durch kleine (mehr oder minder dramatische) „Theaterstücke“ in der Kommunikation soziale Stabilität erzeugen. Ein zu entwickelndes integratives Kommunikationsmodell muss neben dem auch den Gedanken berücksichtigen, dass das Hören- und Erzählenwollen mehr oder minder „sinnvoller Episoden“ eine wichtige Rolle spielt bei der Schaffung von sozialer Stabilität.

Kritisieren lässt sich, dass die Individualität der imaginären Ebene immer auf die ein oder andere Art und Weise über die von Goffman beschriebenen Rollen oder Rituale hinausreicht. Wenn er davon spricht, dass Menschen Rollenerwartungen übernehmen und dadurch ein Kommunikationssystem stabilisieren, so vergisst er, dass

„eine Rolle nur dann gut gespielt wird, wenn in ihr das Ganze mitgespielt wird. Ein guter Rollenspieler muß sich so verhalten, daß ihm nicht nur seine Rolle, sondern immer auch die anderen Rollen mit gegenwärtig sind und daß er diese Rollen in der seinen mitspielt. Jeder Spieler muß 'bei der Sache' sein und die Sache ist das ganze Spiel. [...] Immer wird vom Spieler das Spielen des ganzen Spiels verlangt, nicht nur das Spielen seiner Rolle.“ (Rombach 2012, 61)

Menschen in komplexen Situationen brauchen also, um „gelingend“ zu kommunizieren, auch ein Bewusstsein für das situativ-Ganze. Sie müssen ihre eigene Innerlichkeit genauso im Blick behalten, wie ihr Gegenüber, wie das gesamte Gespräch und wie den situativen Kontext, in dem es geführt wird. Nur dann gelingt Kommunikation.

(Goffmans Gedanken unterscheiden nicht zwischen gelingender und nicht-gelingender Kommunikation, haben also eher deskriptiven Charakter.)

### 2.2.2.5 Watzlawick et al.

#### **Das Stabile in der Kommunikation kann durch die Begriffe Zirkularität und Redundanz gekennzeichnet werden.**

Ein qualitativ andersartigen Zugang zum Forschungsgegenstand Kommunikation, als die bisher genannten Ansätze, wird in der systemtheoretischen Perspektive gezeigt. Nach Merten (1999) erfüllt die Systemtheorie folgende Voraussetzungen:

„1) Sie muß statt mit absoluten Größen (Objekten, Elementen, Faktoren) mit relationalen Größen hantieren können. 2) Sie muß genügend komplex sein, um Prozesse, als *dynamische* Vorgänge, erfassen und erklären zu können und 3) Sie muß auf die Analyse selbstreferentieller Struktur vorbereitet sein.“ (82)

Dies macht die Systemtheorie, Merten zufolge, hervorragend geeignet zur Analyse von Kommunikationsprozessen. Wie die drei genannten Punkte jeweils ein neues Verständnis von Kommunikation möglich machen, wird im Folgenden noch im Detail deutlich werden. Zwei der wichtigsten Vertreter von systemtheoretisch fundierten Kommunikationsmodellen sind Paul Watzlawick und Niklas Luhmann. Deren Ansätze sollen deshalb in den kommenden zwei Abschnitten beispielhaft herausgegriffen und vorgestellt werden.<sup>12</sup>

Der österreichische Psychotherapeut Paul Watzlawick stellte zusammen mit Janet H. Beavin und Don D. Jackson Ende der 1960er Jahre ein begriffliches Gerüst vor, das bis heute in der Praxis sowohl bei Kommunikationstrainings als auch in pädagogischen Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle spielt. Zentral in ihrer Kommunikationstheorie (2011; Orig. 1969) ist die Idee, dass es Gesetzmäßigkeiten gibt, die in jeder Kommunikation auftreten, und deshalb *immer* dann gelten, wenn wir uns verhalten. Kommunikation wird hierbei also mit Verhalten gleichgesetzt - beide Begriffe werden als „praktisch gleichbedeutend“ (ebd., 25) angesehen.

Ausgangspunkt der Überlegungen Watzlawicks ist es, sich von den zu der Zeit der Entstehung des Modells vorherrschenden, auf z.B. Shannon und Weaver (1949) zurückgehenden Ideen abzugrenzen:

„Wir ziehen es also vor, weniger Gewicht auf die traditionellen Sender-Zeichen- und Zeichen-Empfänger-Relationen zu legen, sondern vielmehr die zwischenmenschliche Sender-Empfänger-Beziehung auf der Basis der Kommunikation zu unserem Anliegen zu machen.“ (ebd., 26)

<sup>12</sup>Ein dritter bedeutender systemtheoretischer Ansatz, der sich direkt auf das Thema der Kommunikation übertragen lässt, ist der von Maturana (1982) bzw. Maturana und Varela (1987); da v.a. die Ideen von Luhmann jedoch Weiterentwicklungen dieses Ansatz darstellen und ohnehin in vielen Punkten direkt darauf Bezug nehmen, wird hier auf eine detaillierte Darstellung verzichtet.

Es wird unter dieser Zielrichtung ein Modell entwickelt, das vor allem mit mathematisierten Metaphern arbeitet und sich stark am damals populär werdenden Computer (von den Autoren als „Elektronengehirn“ bezeichnet) als Vorbild orientiert. Eine der Grundideen ist es, dass Kommunikation etwas ist, was kreisförmig und damit programmatisch abläuft (ebd., 54). Ein wichtiges Konzept in diesem Denken ist die Idee der Rückkopplung: Ein Verhalten von Person A zieht ein Folgeverhalten bei Person B nach sich und dieses Folgeverhalten wirkt wiederum zurück auf das Verhalten von Person A. Auf diese Art entstehen stabile, auf Zirkularität beruhende Kommunikationsstrukturen. Um dies zu beschreiben, orientieren sich die Autoren am wissenschaftlichen Paradigma des Behaviorismus, was sich vor allem darin zeigt, dass sie immer wieder auf Vorstellungen wie die der „Blackbox“ (vgl. ebd., 51ff) rekurren. Wichtig ist in diesem Paradigma nicht, was „in den Menschen“ vor sich geht (Reich: Imaginatives), sondern wichtig ist lediglich, wie sie sich verhalten: „die Untersuchungen können sich [...] auf die Ein- und Ausgabereaktionen menschlicher Beziehungen, also auf die Kommunikation, beschränken.“ (ebd., 52)

Das begriffliche System, an dem Watzlawick et al. sich orientieren, ist das systemisch-kybernetische Denken von Gregory Bateson (vgl. Ruesch und Bateson 1995), das darauf ausgelegt ist, nicht einzelne Individuen, sondern ganze Systeme (wie z.B. Familien) in den Blick zu nehmen und deren Organisation, Wechselwirkungen und Funktionsweisen zu analysieren (vgl. ebd., 135ff). Das Ziel des Watzlawick'schen Modells ist es also,

„Erscheinungen pragmatischer Redundanz [zu erforschen]; wir wissen, dass diese nicht einfache, statistische Größen oder Eigenschaften sind, sondern dem mathematischen Begriff der Funktion analoge Strukturen; und wir erwarten, dass diese Strukturen die allgemeinen Merkmale von rückgekoppelten, zielstrebigem Systemen haben.“ (Watzlawick et al., 2011, 48)

Um diese Zielvorstellungen umzusetzen, werden fünf Axiome formuliert, die „in erfolgreicher Kommunikation berücksichtigt, in pathologischer Kommunikation dagegen gebrochen werden“ (ebd., 49). Diese „Regeln der menschlichen Kommunikation 'erklären' nichts, sie sind vielmehr evident durch ihr Sosein, sind ihre eigene beste Erklärung - ähnlich wie die Primzahlen sind, aber nichts im eigentlichen Sinn erklären“ (ebd., 49f).

Folgende Axiome werden formuliert:

- „1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.
3. Die Natur der Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
4. Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge

Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderlichen logischen Syntax.

5. Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“ (ebd., 57ff)

Neben den grundlegenden Axiomen formulieren Watzlawick et al. spezifische Thesen zur Störung der Kommunikation, wie sie etwa bei Schizophrenen vorkommt. So führen beispielsweise paradoxe Handlungsanweisungen in der Kommunikation zu sogenannten Doppelbindungen (vgl. 232ff). Im Kontext einer engen zwischenmenschlichen Beziehung wird dabei eine „Mitteilung gegeben, die a) etwas aussagt, b) etwas über ihre eigene Aussage aussagt und c) so zusammengesetzt ist, dass diese beiden Aussagen einander negieren bzw. unvereinbar sind“ (234). Dies führt denjenigen, der auf diese Mitteilung reagieren *muss*, in ein unauflösbares Dilemma, das besonders dann verstärkt wird, wenn eine Metakommunikation, die in der Lage wäre, dieses Dilemma zu thematisieren, unerwünscht oder unerlaubt ist. Das „gestörte“ Verhalten von Schizophrenen ist nach dieser Sichtweise nicht auf („internale“) Persönlichkeitsfaktoren zurückzuführen, sondern liegt im paradoxen Wesen der Kommunikation selbst begründet. Es ist eine unauflösbare Paradoxie, sich für eine von zwei Alternativen entscheiden zu müssen, die sich gegenseitig ausschließen. Insbesondere dann, wenn sich sehr schnell zeigt, dass die einmal getroffene Entscheidung die falsche Entscheidung war und dass man nicht lange mit einer Antwort zögern sollte, kann man an einer solchen Aufgabe nur scheitern (vgl. ebd., 238).

Das Modell von Watzlawick et al. ist wissenschaftlich sehr umstritten. Manche Autoren gehen sogar so weit, zu sagen, es spiele im heutigen kommunikationswissenschaftlichen Diskurs keine Rolle mehr (vgl. Beck, 2010, 39). In der Praxis von Kommunikationstrainings und im pädagogischen Alltag sind die fünf Axiome jedoch nach wie vor sehr beliebt. Girgensohn-Marchand (1992) führt dieses Phänomen unter anderem darauf zurück, dass die geschilderten Ideen den Rezipienten bei eigenen Schwierigkeiten Entlastung bringen, derart, dass sie ihnen „beweist, daß sie nicht allein schuld sein können oder Ursache sind“ (11). Denn wenn ein Mensch glaubt, dass Störungen in der Kommunikation allein durch die Kreisförmigkeit von Kommunikationsabläufen bzw. durch die Art, die die Kommunizierenden als System interagieren, beschreibbar sind, so kann dies dazu führen, dass er sich als Einzelpersonen nicht mehr verantwortlich für sein Verhalten zu fühlen braucht (ebd.). Weiterhin lassen die Gedanken von Watzlawick et al. „ein Gefühl der Kontrolle aufkommen“, das auf dem Gedanken beruht, „durch Metakommunikation und Feedback könnten zwischenmenschliche Probleme gelöst werden“ (ebd., 11f). Dies ist aber laut Girgensohn-Marchand oftmals nicht der Fall, und zuweilen sogar gefährlich, denn damit können die wahren Probleme verdeckt und Lösungen verhindert werden:

„Geht es [...] um diffuse, ambivalente Gefühle in Beziehungen, etwa als Folge unerkannter Machtkämpfe, dann nutzen die Begriffe und auch die Metakommunikation nichts mehr, denn dann verlagert sich die Problematik wahrscheinlich

auf den Streit um Bedeutungen und Bedeutungen von Bedeutungen: ‚Das habe ich nicht so gemeint. Das verstehst du falsch.‘ Und so weiter.“ (ebd., 12)

Dieser Kritikpunkt wurde bereits in ähnlicher Form bei Schulz v. Thun genannt (vgl. Abschnitt 2.2.1.2).

Darüber hinaus werden die Begriffe „Axiom“ und „Regel“ laut Girgensohn-Marchand auf theoretischer Ebene verwaschen und uneinheitlich verwendet. Dies führt bereits im Kern des theoretischen Modells zu logischen Widersprüchen, die nicht auflösbar sind:

„Völlig unklar ist [...], was ein Axiom ist. Ist es eine Metaregel, die man verletzen kann oder nicht? Dann ist es kein Axiom im strengen Sinn. Handelt es sich um ein Axiom, d.h. eine prinzipiell nicht beweisbare, aber einsichtige Aussage, aus der widerspruchsfrei andere Aussagen gefolgert werden können? Dann kann es nicht verletzt werden. Unabhängig vom logischen Status des Konstrukts ‚Axiom‘ ist die Aussage, die Axiome würden in erfolgreicher Kommunikation berücksichtigt, in pathologischer dagegen gebrochen werden, unsinnig. Dies soll hier nur am Beispiel des zweiten Axioms gezeigt werden. Kurz gesagt heißt es dort: Es gibt in jeder Kommunikation eine Sachaussage (Inhalt) und eine Anweisung, wie diese zu verstehen sei (Beziehung). Wie soll man dieses Axiom aber verletzen, wenn beide Aspekte unvermeidbar vorhanden sind?“ (ebd., 23)

Zusammenfassend halten Beck und Girgensohn-Marchand fest, dass die Watzlawick’schen Axiome „nicht theoretisch fundiert“ (Beck, 2010, 39) seien und nicht mehr als einen ersten Erkenntnisgewinn im Sinne einer Orientierung an „Es-gibt-Aussagen“ (Girgensohn-Marchand, 1992, 13) böten. Als solche trügen sie dazu bei, dass man sich als Rezipient

„weitergehenden, [...] eigentlich zu stellenden Fragen [verschließt]: Sind diese Analyse-Instrumente sinnvoll, hinreichend und vollständig? Sind die Aussagen so eindeutig, exakt und klar, daß man die mit ihnen gemeinten Phänomene genau identifizieren kann? Unter welchen Umständen tritt ein Phänomen auf und wann nicht? Gibt es empirisch haltbare Theorien, die die gemeinten Phänomene genauer und differenzierter behandeln?“ (ebd.)

Girgensohn-Marchand schlussfolgert aus ihrer Analyse, dass diese Fragen mit Nein beantwortet werden sollten. Es ist im Rahmen und für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll, auf diese Kritik Stellung zu nehmen oder sie über die bereits genannten Punkte hinaus nachzuzeichnen. Im Folgenden soll lediglich gezeigt werden, in welchen wesentlichen Punkten das Modell von Watzlawick et al. für das Vorhaben, ein integratives Kommunikationsmodell und praktische Handlungsansätze für die Kommunikation in komplexen Situationen zu entwickeln, eine Lücke aufweist.

Dies lässt sich schnell auf den Punkt bringen: Wenn man, wie Watzlawick, Beavin und Jackson, den Anspruch hat, Kommunikation mit mathematischen Metaphern zu beschreiben, dann ist auch davon auszugehen, dass man damit nur diejenigen Aspekte von Kommunikation festhält, die ähnlich einer mathematischen Funktion immer wieder gleich ablaufen. Was Watzlawick et al. als größten Vorteil ihrer Theorie herausstellen, ist zugleich ihr gravierendster Nachteil. Denn all das, was in der Kommunikation nicht

redundant ist, muss ein solches Modell systematisch außer Acht lassen. Watzlawick et al. bringen die Sache selbst auf den Punkt, als sie in einer Fußnote explizit deutlich machen, dass

„nicht nachdrücklich genug darauf verwiesen werden [kann], dass in diesem Buch der Begriff 'Spiel' ohne jede spielerische oder verspielte Bedeutung zu verstehen ist, sondern seinem Sinn nach von der mathematischen Spieltheorie übernommen wurde und sich auf zwischenmenschliche Verhaltensabläufe bezieht, die regelgebunden sind.“ (2011, 53)

Wäre Kommunikation wirklich (ausschließlich) so, wie sie hier beschrieben wird, so bliebe sie leblos. Kommunikation in diesem Sinne wäre dasselbe, wie wenn ein Drehorgelspieler durch das Betätigen der Kurbel immer wieder aufs Neue das Lied „Das ist die Berliner Luft“ erklingen lässt. Die Struktur dieses Musikstücks ist mit kleinen Nägelchen eingehämmert in eine Holzwalze, welche mit der Kurbel bewegt wird und die Struktur mechanisch zu Flötentönen umwandelt. Das einzige, was sich variieren lässt, ist die Geschwindigkeit, aber der Rest ist vorgegeben. Unzweifelhaft gibt es Gespräche, deren Wesen sich (phänomenologisch) auf diese Art zeigt, aber sie sind bei Weitem nicht das Einzige, was uns im kommunikativen Alltag begegnet. Kommunikation ist ihrem Wesen nach potenziell immer auch mehr als das, was sich durch redundante Regeln beschreiben lässt, ohne dabei jedoch diese Redundanzen zu widerlegen. Die Regeln bestehen und wirken, und doch wäre das, worum es geht, nicht Kommunikation, würde man sie auf ein Set von Regeln (welcher Art auch immer) beschränken wollen. Man vergleiche hierzu etwa den Leierkastenmann mit der Pianistin Héléne Grimaud, die zusammen mit einem Orchester das zweite Klavierkonzert Rachmaninovs auf dem Klavier interpretiert. Zwar gibt es auch hier Regeln - sie entsprechen in diesem Beispiel den Noten, die in der Partitur des Stückes notiert sind und in denen sich unser Empfinden für Harmonien, Dissonanzen und Geschwindigkeiten widerspiegelt. Jedoch ändert dies nichts an der Individualität und Besonderheit eines jeden einzelnen Akkords, der von der Pianistin, im Fluss des gesamten Stückes eingebettet, im genau richtigen Augenblick von innen her gefühlt und mit Bedeutung angespielt wird. Grimaud lässt darin etwas aufscheinen, was über die in den Noten festgehaltenen Regeln hinaus weist und nur an diesem bestimmten Tag und nur aus dem Zusammenwirken von Partitur, Orchester, diesen individuellen Künstlern und diesem Publikum kreierte werden kann. Noch deutlicher wird das lebendige Wesen von Kommunikation, wenn man sich ein Rockkonzert vorstellt, in dem die Musiker am Ende eines Stückes selbst noch die Regeln ihres Songs auflösen und das Gespielte in völlig freier Improvisation zu einem einminütigen Gitarrensolo kulminiert. Zwar wirken auch hier nach wie vor die Gesetzmäßigkeiten implizit weiter, die z.B. darüber bestimmen, welche Klänge wir in unserer Kultur als angenehm und als unangenehm empfinden. Jedoch nehmen die Spielenden in der Improvisation zu ihnen Stellung. Die Musiker erweitern in ihrem schöpferischen Prozess die Regeln der musikalischen Kommunikation, spielen mit

ihnen, verändern sie. Das Spiel des Gitarristen ist in dieser Zeitpanne wirkliches Spiel, gerade im Sinne der von Watzlawick et al. kritisierten „Verspieltheit“.

Die genannten Beispiele aus der Musik lassen sich leicht auf das Wesen von Gesprächen übertragen. Kommunikation ist nicht nur das, was sich mit Hilfe von redundanten Regeln beschreiben lässt, sondern auch gerade das, was über sie hinaus geht, indem es auf diese Bezug nimmt und sie transzendiert. Watzlawicks Ansinnen, Redundanzen zu finden und zu formulieren, ein sinnvoller erster Schritt hin zu einem integrativen Kommunikationsmodell sein - es fehlt jedoch ein zweiter wichtiger Schritt. Wenn man, so wie Watzlawick et al., behauptet, dass jedes Verhalten Kommunikation sei, so vereinfacht man unzulässig, denn Kommunikation zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass sie sowohl frische als auch redundante Anteile hat. Kommunikation ist nicht (nur) zirkulär beschreibbares Verhalten, sondern immer auch über jegliche Zirkularität hinausgehende autonome Handlung (vgl. auch Abschnitt 2.2.1.4). Wird Kommunikation lediglich als Verhalten aufgefasst, so wird das Moment der bewussten Handlung, das sich in gelingender Kommunikation manifestiert, nicht genügend gewürdigt:

„Nur um den Preis, die handlungstheoretische Begriffsdifferenzierung zwischen Verhalten und Handeln aufzugeben, lässt sich daher mit Watzlawick et al. behaupten: ‚Man kann nicht nicht kommunizieren‘“ (Beck, 2010, 39)

Die Differenzierung lässt sich noch fortführen. Habermas (1995; vgl. Abschnitt 2.2.1.4) etwa trennt Handeln von Verhalten und dann kommunikatives Handeln von nicht-kommunikativem (beispielsweise zweckorientiert-strategischem, 385ff) Handeln und zeigt damit, dass ein pauschales „jedes Verhalten ist Kommunikation“ zu undifferenziert ist, um die komplexe Wirklichkeit der menschlichen Kommunikation zu beschreiben.

### **Würdigung:**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Watzlawick et al. die eingangs geschilderte Frage, wie es möglich ist, dass wir das, was wir einander mitteilen, miteinander teilen, dadurch lösen, indem sie die immer gleich ablaufenden Aspekte von Kommunikation fokussieren. Als Kinder ihrer Zeit (1960er Jahre) haben Watzlawick und seine KollegInnen versucht, Kommunikation unter einem radikal behavioristischen Paradigma zu fassen. Gewonnen wird hierdurch eine hohe, nahezu mathematisch anmutende Präzision. Dass dies jedoch einen hohen Preis hat, wurde in den letzten Absätzen ausführlich gezeigt. Die Metapher der „Blackbox“ hat gerade da ihre Grenzen, wo es darum geht, Sinn und Bedeutung zu verstehen, die mit Handlungen verknüpft sind (Subjektivität/Intentionalität).

Dennoch ist zu würdigen, dass im Watzlawick'schen Denken aufgezeigt wird, dass es in der Kommunikation redundante Strukturen, Muster und Vorgänge gibt, die immer wieder ähnlich und damit stabil ablaufen. Wie schon bei den bisher geschilderten Ansätzen wird also auch bei Watzlawick, Beavin und Jackson das, was wir im Gespräch miteinander teilen, vorrangig als etwas begriffen, was gerade aufgrund der Zirkularität dieser Vorgänge über unterschiedlichste Situationen hinweg stabil bleibt. Ein integratives Modell, das es in dieser Arbeit zu entwickeln gilt, muss sowohl in der Lage

sein, dieser Stabilität Rechnung zu tragen, als auch, Möglichkeiten dafür aufzuzeigen, *wie* der Einzelne in eigener Autonomie Verantwortung übernehmen kann für das, was er sagt. Gerade in Situationen, in denen das Gespräch mit dem Gegenüber eine „zirkuläre“ Eigendynamik anzunehmen beginnt, wie Watzlawick et al. sie beschreiben, ist dies von entscheidender Bedeutung. Es sollte dabei auch die Möglichkeit subjektiver Intentionen (Handlungen) berücksichtigen und damit kommunikatives *Handeln* von kommunikativem *Verhalten* abgrenzen. Es sollte darüber hinaus auch in der Lage sein, Machtthematik zu thematisieren (vgl. auch Würdigung bei Schulz v. Thun: Abschnitt 2.2.1.2).

### 2.2.2.6 Luhmann

#### **Das Stabile in der Kommunikation kann durch die Begriffe Autopoiesis und Selbstreferenz gekennzeichnet werden.**

Eine Sichtweise auf Kommunikation, die ebenfalls das System als zentralen Begriff ansieht, ist der Ansatz von Niklas Luhmann. Im Gegensatz zum Watzlawick'schen Denken ignoriert er den einzelnen Menschen nicht. Luhmann gesteht dem Individuum zwar durchaus zu, ein eigenes Bewusstsein zu haben, das sich auch wissenschaftlich untersuchen lässt (also nicht in einer „Black Box“ verschwindet) - aber dieses Bewusstsein ist für ihn unabhängig von Kommunikation. Luhmann kritisiert deshalb (1995, 113), dass die Begriffe „Handlung“ und „Kommunikation“ alltagssprachlich viel zu subjektbezogen benutzt werden und hält dem entgegen, dass nicht das Subjekt, sondern „nur die Kommunikation kommunizieren kann und daß erst in einem solchen Netzwerk der Kommunikation das erzeugt wird, was wir als 'Handeln' verstehen“ (ebd.).

Eine (nicht nur auf das Thema der Kommunikation bezogene) Vorwegnahme dieses Gedanken findet sich in der Theorie Maturanas, die einen Vorläufer der Luhmann'schen Systemtheorie darstellt. Maturana geht davon aus, dass jegliche systemischen Prozesse auf Autopoiesis ausgelegt sind. Autopoietische Systeme sind nach Maturana (1982) definiert als

„Klasse mechanistischer Systeme, in der jedes Element ein dynamisches System ist, das als eine Einheit durch Relationen definiert wird, welche es als ein Netzwerk von Prozessen der Produktion von Bestandteilen konstituieren. Diese Bestandteile wirken einmal durch ihre Interaktionen in rekursiver Weise an der Erzeugung und Verwirklichung eben jenes Netzwerks von Prozessen der Produktion von Bestandteilen mit, das sie selbst erzeugte, und bauen zum anderen dieses Netzwerk von Prozessen der Produktion von Bestandteilen dadurch als eine Einheit in dem Raum auf, in dem sie (die Bestandteile) existieren, daß sie die Grenzen dieser Einheit erzeugen.“ (141f)

Systeme reproduzieren sich in diesem Sinne selbst (vgl. auch Abschnitt 1.3.2), sind dabei aber immer an eine Umwelt gekoppelt (Luhmann, 1990, 30). Gloy (2006)

weist darauf hin, dass „mit dem Begriff der Selbstorganisation [...] zum Ausdruck gebracht werden [soll], daß biologische Systeme sich gegenüber ihrer Umwelt durch die Selbstreferentialität ihrer Elemente und elementaren Operationen behaupten“ (195). Die Art und Weise, wie dies nach Luhmann im Fall der sozialen Systeme geschieht, *ist* Kommunikation. Soziale Systeme schaffen sich kommunizierend aus sich selbst heraus, und werden eben nicht durch individuell Handelnde erzeugt. Kommunikative Handlungen sind *vom Kommunikationssystem her* erzeugt, die es stabil halten:

„Kommunikationssystemen steht es frei, über Handlungen oder über etwas anderes zu kommunizieren; sie müssen jedoch das Mitteilen selbst als Handeln auffassen, und nur in diesem Sinne wird Handeln zur notwendigen Komponente der Selbstreproduktion des Systems von Moment zu Moment.“ (Luhmann, 1987, 227)

Psychische Systeme sind nun in Luhmanns Denken als eigenständige Systeme anzusehen, die von sozialen Systemen getrennt zu behandeln sind: „Die eine operieren auf der Basis von Bewußtsein, die anderen auf der Basis von Kommunikation“ (ebd., 122). Sowohl Bewusstseinsysteme (Reich: Imaginäres), als auch Kommunikationssysteme (Reich: Symbolisches) sind in der Begrifflichkeit der Systemtheorie als jeweils zirkulär geschlossene Systeme zu betrachten. Dies meint: Jedes System reproduziert sich selbst autopoietisch und jedes der beiden Systeme bleibt in sich selbst „gerundet“. Das meint: Ein soziales System wäre nicht in der Lage, Bewusstseinsleistungen zu vollbringen und ein Bewusstseinsystem wäre nicht in der Lage, zu kommunizieren. Denkt man diesen Gedanken konsequent zu Ende, so folgt, „daß das Bewußtsein zur Kommunikation nur Rauschen, nur Störung, nur Perturbation beiträgt und ebenso umgekehrt“ (ebd.). Luhmann begründet diese Annahme mit der Beobachtung, dass es für das Verständnis von Kommunikationsprozessen notwendig sei, lediglich die Entwicklungsverläufe von Themen zu beobachten („Was wurde bereits gesagt und was lässt sich weiterhin darüber sagen?“). Die Bewusstseinsstrukturen der Kommunizierenden seien hierfür normalerweise nicht relevant (ebd.).

Nichts desto trotz sind beide Systemarten, die auf komplexe Art in Interaktion miteinander stehen, voneinander abhängig. Sie spielen in Luhmanns Denken so zusammen, dass das soziale System, welches durch Kommunikation aufrechterhalten wird, das Bewusstseinsystem in eine Situation der „Zuspitzung“ bringt:

„Das kann natürlich nicht so geschehen, dass die Kommunikation stückchenweise Bewusstsein transportiert. Vielmehr wird das Bewusstsein, was immer es sich bei sich selbst denkt, von der Kommunikation in eine Situation des forced choice manövriert - oder so jedenfalls sieht es von der Kommunikation her gesehen aus. Die Kommunikation kann [...] angenommen oder abgelehnt werden (und natürlich lässt sich die Thematik favorisieren, so daß eine Entscheidung in viele Entscheidungen dekomponiert wird). Die autopoietische Autonomie des Bewusstseins wird, so kann man sagen, in der Kommunikation durch Binarisierung repräsentiert und abgefunden.“ (Luhmann, 1995, 123f)

Das Individuum entscheidet also durchaus darüber, was es sagt und was nicht, - und das, was gesagt wird, kann vom Gegenüber entweder angenommen oder abgelehnt werden. Aufbauend auf diesen Gedanken bezeichnet Luhmann Kommunikation als grundsätzlich risikoreich. Zu kommunizieren bedeutet, dass jederzeit eine Negierung dessen, was gesagt wird, möglich ist. Ein Elementarereignis der Kommunikation ist demnach ein Ereignis, das eine „kleinste noch negierbare Einheit“ (1987, 212) darstellt. Luhmann betont dabei, dass sich Kommunikation nur dann ereignet, wenn diese Einheit angenommen und einem Menschen zugesprochen wird:

„Auf die Frage, woraus soziale Systeme bestehen, geben wir mithin die Doppelantwort: aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung. Kein Moment wäre ohne das andere evolutionsfähig gewesen.“ (240)

Der entscheidende Punkt für gelingende Kommunikation ist in der Luhmann'schen Sicht nun das Zusammenspiel aus Information, Mitteilung und Verstehen ( $K = I + M + V$ ).

Kommunikation kommt nur dann zustande, wenn diese drei Akte miteinander übereinstimmen:

1. Eine Information lässt sich dabei als „Moment einer Kommunikation“ beschreiben; sie fungiert nur innerhalb eines Systems als Information und ist eine Auswahl aus mehreren Möglichkeiten und deren Selektion. Wichtig diesbezüglich ist der Auswahlkontext, in dem bestimmte Daten Informationswert haben.
2. Eine Mitteilung ist ein Zwischenglied zwischen den anderen beiden Akten: Ohne Mitteilung kommt keine Information zustande und ohne Mitteilung kommt kein Verstehen zustande. (Man kann nur etwas verstehen, was z.B. gesagt worden ist.)
3. Das Verstehen schließlich stellt eine dritte Komponente dar, ohne die die Kommunikation nicht abgeschlossen werden kann. Es trägt zur Realisation, zur Aktualisierung der Kommunikation bei. Zu Beachten ist: Mit „Verstehen“ ist aus systemtheoretischer Sicht nicht ein psychischer Zustand von Verstehen (vgl. „tiefes Verstehen“, Abschnitt 2.2.1.1) gemeint. Luhmann formuliert ganz aus Sicht des Kommunikationssystems Verstehen sehr abstrakt lediglich als Bedingung dafür, dass die Kommunikation autopoietisch weiterläuft. Die Anschlussfähigkeit ist das einzig relevante Kriterium, das zwischen Verstehen und Nichtverstehen differenziert. Verstehen muss deshalb in der Lage sein, zwischen Mitteilung und Information zu unterscheiden. Ohne Verstehen würden wir nur Verhalten, aber keine Kommunikation wahrnehmen; in ihm verbinden sich Information und Mitteilung. Diese Verbindung ereignet sich im Luhmann'schen Ansatz weitestgehend über die Sprache: Der Inhalt einer Kommunikation (Information) ist durch die Sprache fixiert und die Tatsache des Sprechens selbst macht deutlich, dass das Gesagte als Mitteilung aufzufassen ist.

Zusammenfassend lässt sich für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit festhalten: Auch für Luhmann ist Kommunikation etwas, was soziale Stabilität erzeugt bzw. *ist*:

„Soziale Systeme lösen ihre Probleme durch Strukturbildung. Nach Luhmann bedingt dies Invarianz von Struktur, die durch Generalisierungsleistungen in drei analytischen Dimensionen erreicht wird, nämlich in zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimension [...]. Das zeigt sich zum Beispiel in jeder Gesellschaft darin, daß in allen Gesellschaften Normen (zeitlich generalisierte Strukturen), Rollen (sachlich generalisierte Strukturen) und Institutionen (sozial generalisierte Strukturen) zur Strukturbildung verwendet werden.“ (Merten, 1999, 95)

Da die Systemtheorie eine sehr zentrale Rolle in der der derzeitigen Kommunikationswissenschaft spielt, wird die nun folgende Kritik am Beispiel ihrer Luhmann'schen Variante sehr ausführlich ausgeführt.

Kritik 1: Luhmann postuliert, Kommunikation habe keinen Zweck: „Sie geschieht, oder geschieht nicht - das ist alles, was man dazu sagen kann“ (1995, 119). Zwar wendet er gleich darauf ein, dass sich „selbstverständlich [...] innerhalb von Kommunikationssystemen zweckorientierte Episoden bilden, sofern die Autopoiesis funktioniert. So wie ja auch das Bewußtsein sich episodenhafte Zwecke setzen kann, ohne daß dies Zwecksetzen der Zweck des Systems wäre“ (ebd.). Dennoch ist Kommunikation als Ganzes gesehen nach Luhmann nicht zielgerichtet. Die systemtheoretischen Kommunikationssysteme sind gerade *keine* teleologischen Systeme:

„Solche Systeme stammen ursprünglich aus dem organischen Bereich von Organismen, die eine Entwicklung durchmachen: Pflanzen wachsen und entwickeln sich aus dem Samen zur vollentfalteten Pflanze, z. B. die Eiche aus der Eichel; Tiere und Menschen reifen aus der befruchteten Eizelle über verschiedene Stadien zum ausgewachsenen und entwickelten Individuum heran. Niedergang und Verfall wie der Alterungsprozeß und das Absterben sind Entwicklungen mit negativem Vorzeichen.“ (Gloy, 2006, 205)

Diese Eigenschaft einer epigenetischen Entwicklung (vgl. auch Abschnitt 1.3.4), bei Rombach (1994) als Prozess von „Ausfaltung“ und „Einfaltung“ bezeichnet, ist bei Luhmann nicht gegeben. Es fehlt in der Systemtheorie für Rombach gerade „der genetische Bogen, der Aufgang und Untergang miteinander verbindet“ (138), als eines der Hauptmerkmale von konkreativen Prozessen. Nur weil Bewusstseinsysteme nicht dasselbe sind wie derartige Bögen (hier greift die präzise Luhmann'sche Trennung von Bewusstsein und Kommunikation als etwas durchaus Sinnvolles), heißt dies nicht, dass sie nicht vorhanden sind. Luhmann zeichnet ein Bild von Kommunikationsprozessen, das im Sinne Wolfgang Welschs einer diffusen postmodernen Beschreibung der Wirklichkeit (vgl. Abschnitt 1.4.3) nahekommt. Es gibt keinen zwingenden Grund, diese Beschreibung von Wirklichkeit als einzig wahre anzusehen.

Kritik 2: Denken wir noch genauer: Auch, wenn Luhmann sich selbst gegen die Verwendung des Begriffs der Postmoderne ausspricht, und dafür plädiert, den Begriff der Moderne beizubehalten und zu erweitern (also „das Moderne an der Moderne“ besonders herauszuarbeiten; vgl. 1992), ist doch deutlich, dass durch die zunehmende

Unüberschaubarkeit eines sich ausdifferenzierenden spezifischen Kommunikationssystems eine Überforderung der Individuen erfolgt. Deleuze und Guattari (1977) haben für einen derartig „wild wuchernden“ Differenzierungsprozess den Begriff des Rhizoms geprägt, den Gloy (2006) zusammenfassend so beschreibt:

„War das alte Denken am Modell des sich verzweigenden Baumes mit Über- und Unterordnungen, mit klarer Gliederung in ab- und aufsteigender Richtung orientiert, worauf die binäre Logik mit ihren Postulaten der Identität, des auszuschließenden Widerspruchs und des ausgeschlossenen Dritten basierte, so ist das neue Denken am Modell des Netzwerks orientiert, bildlich gesprochen, an einem wild wachsenden und wuchernden Wurzel- Knollen- und Zwiebelgeflecht, das aufgrund seiner Interrelationen und Vernetzung ein dezentriertes, assoziatives, heterogenes Denken ermöglicht.“ (184)

Ganz ohne Wünsche und Ziele von kommunizierenden Individuen kommt auch rhizomartige Kommunikation nicht aus, so wie Luhmann dies behauptet. Beck bringt dies so auf den Punkt: „So bleibt unklar, wer denn 'mitteilt' oder 'verstehet', wenn es keinen Akteur mehr gibt, und was 'Verstehen' bedeuten soll, wenn damit kein kognitiver Prozess gemeint ist“ (2010, 52) und trifft mit dieser Kritik gewissermaßen ins Herz der Luhmann'schen Theorie. Dieser Gedanke wird auch bereits an der Metapher des Rhizoms selbst deutlich:

„Da das Wurzel-Knollen-Zwiebelgeflecht jedoch auch von Ballungen, Konzentrationen und Verbindungslinien lebt und ohne solche nicht auskommt, entspricht es, wie so oft bei bildlichen Vergleichen, nicht gänzlich dem relativistischen Differenzbegriff ohne jede Einheit.“ (Gloy, 2006, 184)

Auch Kriz (1999) beschreibt die Prozesse der Selbstorganisation von Systemen als etwas durchaus evolutionär Sinnerfülltes.

Tritt man also einen Schritt zurück und betrachtet das Wesen des Luhmann'schen Denkens als solches, so wird deutlich, dass auch dieses Denken postmodern-mechanistisch ist: „Systeme sind nicht Substanzen, sondern funktionale Gebilde und folglich funktionalistisch zu beschreiben“ (Rombach, 2012, 201). Maturanas Definition sprach auch von autopoietischen Systemen als einer Klasse von *mechanistischen* Systemen. Luhmann legt gerade Wert darauf, einen Kommunikationsbegriff zu verwenden, der „jede Bezugnahme auf [...] Leben streng vermeidet“ (1995, 114). Er gewinnt dadurch eine sehr hohe begriffliche Präzision, ignoriert damit jedoch das (phänomenologisch) aufscheinende Moment der eigenen, lebendigen Intentionalität, das wir verspüren, wenn wir etwa einen harten Satz der Kritik zu einem nahen Mitmenschen sagen, der aus unserer Sicht längst überfällig war, oder wenn wir einem oder einer Angebeteten unsere Liebe gestehen. Kommunikation ist, phänomenologisch gesehen, durchaus (auch) die von innen gefühlte, intentionale Handlung eines einzelnen, lebendigen Subjekts, die Brücken schlägt ins System bzw. dort etwas „fortsetzt“. Die Systemtheorie kann derartige Augenblicke des „Durchbruchs“ (vgl. Rombach, 2012, 207) nicht mehr beschreiben, da sie zu weit vom schöpferisch tätigen Individuum „wegabstrahiert“. Der besondere Augenblick, in dem ein Mensch sich von seinem Gegenüber tief verstanden oder gesehen fühlt, als phänomenologisch wahrnehmbarer (und daher auch für eine wissenschaftliche

Betrachtung gültiger) „magischer Augenblick“ darf jedoch nicht vernachlässigt werden. Die Luhmann'sche Systemtheorie zielt, genau wie das Watzlawick'sche Denken, lediglich ab auf Redundanz und Stabilität. Dies impliziert jedoch, dass

„Bewegung oder Entwicklung prinzipiell aus dem System ausgeschlossen wird. Dies ist natürlich eine Mißlichkeit, da jedes 'System' in Bewegung ist. Diese Bewegung mag sehr langfristig und geringfügig sein, sie ist eben doch vorhanden und offenbar auch unverzichtbar.“ (ebd., 59)

Kritik 3: Ein Kommunikationssystem mag vielleicht in wesentlichen Teilen erkennbar sein, aber es ist objektiv nie *vollständig* erkennbar (vgl. Gloy, 2006, 217). Um Konkreativität zu ermöglichen, wäre Vollständigkeit jedoch notwendig, denn es ist ja gerade das Kennzeichen von konkreativen Prozessen, dass das *gesamte* System sich verändert. Denkt man dies zu Ende, so ließe sich

- a) schlussfolgern, dass die Luhmann'sche Variante der Systemtheorie in ihrem Kern einer präzisen begrifflichen Grundlage entbehrt: „Bei Einnahme eines internen Standpunktes lassen sich die Grenzen des Systems nicht ausmachen, und damit läßt sich das System auch nicht als System erkennen; erst der Überstieg über dasselbe und die Einnahme eines externen Standpunktes machen das System als Ganzes in seiner operationalen und topographischen Geschlossenheit zugänglich. Daraus freilich resultiert das mengentheoretisch formulierbare Paradox, daß die Menge aller sich selbst enthaltenden Mengen sich nicht selbst enthalten kann“ (ebd., 219). Oder aber
- b) konkreative Prozesse, die ein gesamtes System vollständig verändern, sind möglich ohne ein vollständiges Erkennen des Systems. In diesem Fall wäre zu diskutieren, was wir unter Erkennen verstehen wollen.

Kritik 4: Kommunikation zieht bei Luhmann Anschlusskommunikation nach sich, und kann nur in diesem Fall als Kommunikation definiert werden. Was ist jedoch mit Kommunikationsereignissen, die die Kommunikation im realen Leben tatsächlich zum Erliegen bringen, wie etwa dem Beenden einer Beziehung bzw. einem kompletten Kontaktabbruch? Aus theoretischer Sicht könnte man nun zwar sagen, dass auch das Schweigen weiterhin ein Akt der Kommunikation ist (ganz im Sinne eines „wir können nicht nicht kommunizieren“, vgl. Watzlawick et. al, 2011, Abschnitt 2.2.2.5). Jedoch gleicht eine solche Behauptung ab einem gewissen Punkt eher einer theoretisierenden „Haarspalterei“ als einer angemessenen Beschreibung der Lebenswirklichkeit der betroffenen Menschen.

Kritik 5: Luhmann kann nicht zeigen, wie in einem sozialen System etwas Konkreativ-Neues entsteht. Der Begriff der Autopoiesis meint im Luhmann'schen Sinne gerade *nicht*, dass ein System *ausschließlich* aus sich selbst heraus schöpferisch tätig sein kann (vgl. 1990, 30). Die Variante der Systemtheorie, wie Luhmann sie zeichnet, führt deshalb, wie er auch selbst durchaus zugibt, zu:

„Problemen der Evolutionstheorie. Man wird sich dann fragen müssen: wie unterbrechen Systeme ihre eigene Tautologie, ihre eigene Zirkularität, wie asymmetrieren sie sich, wie enttautologisieren sie sich oder wie schaffen sie die Voraussetzungen für die Anwendung von Logik oder für die Anwendung einer Forschung, die mit Kausalität oder mit abhängigen und unabhängigen Variablen arbeitet?“ (1995, 270)

Der Grund dafür, dass diese Fragen alleine aus systemtheoretischer Sicht heraus nicht beantwortbar sind, liegt darin, dass Luhmann in seiner Theorie gewissermaßen nur ein „Betriebssystem der Kommunikation“ beschreibt, das unabhängig von den Inhalten gültig sein soll. Es gibt jedoch überall da, wo Lebendigkeit Neues hervorbringt, kein von Inhalten unabhängiges, theoretisches „Betriebssystem“. Luhmann unterscheidet in diesem Sinne beispielsweise nicht zwischen Ordnung und „zu viel Ordnung“ (bzw. Zwangsordnung, vgl. Kriz, 1999, vgl. auch Abschnitt 1.3.2). Er versucht gewissermaßen, eine wertneutrale Theorie zu formulieren, die unabhängig von den jeweiligen Inhalten bzw. der jeweiligen Situation gilt. In einer sozialen Lebenswelt, die so wäre, wie Luhmanns abstrakte Theorie sie beschreibt, gäbe es jedoch keinen Grund, keine Motivation, kein Drängen und Sehnen der Menschen, keine reelle Möglichkeit, je etwas so ins Leben zu rufen, dass soziale Ordnungen sich *als Ganzes* und *grundlegend* verändern. Es müssten dann letztlich immer die gleichen alten systemischen Ordnungen mit neuen Elementen entstehen, wie dies z.B. literarisch von George Orwell (1982) in der Erzählung „Farm der Tiere“ beschrieben wird.

### **Würdigung:**

Die Luhmann'sche Systemtheorie ist ein Beispiel für eine sehr differenziert ausgearbeitete Theorie, die in Reichs (2010) Terminologie das Imaginäre und das Symbolische konsequent trennt. Ihre Stärke im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit liegt genau darin, deutlich zu machen, dass Bewusstsein und soziales System als zwei unterschiedliche Vorgänge angesehen werden müssen, die auch ihre eigenen, unabhängigen Entwicklungen hervorbringen können. Gleichsam schüttet Luhmann das Kind mit dem Bade aus, wenn er die Verbindung von Bewusstsein und Kommunikation lediglich über strukturelle Kopplung beschreibt. Es *gibt* in der Kommunikation Momente des Schöpferischen, in denen sich etwas Neues entwickelt, was zunächst unabhängig von bestehenden Kommunikationssystemen ist (bei Rombach, 1994, als „Genese“ bezeichnet), und sich derartig fortsetzt, dass das System gewissermaßen mit in den neuen, veränderten Zustand „hineingezogen“ wird. Solche Momente werden beispielsweise in lösungsorientierten Therapieansätzen gezielt forciert (vgl. de Shazer, 2006). Es gibt durchaus (v.a. philosophische) Theorien, die in der Lage sind, nicht nur die *Trennung* von Bewusstsein und Kommunikationssystem zu beschreiben, sondern auch zu zeigen, wie sich die Dynamik des einen so im anderen *fortsetzt*, dass sich tatsächlich Neues im Sinne von sozialem Wandel (Neues als Handlungsschritt; vgl. Abschnitt 2.1) ereignen kann. Nimmt man derartige philosophische Ansätze als Grundlage, so wird es auf diese

Weise möglich, Konkreativität auch in der Kommunikation so zu beschreiben, wie dies beispielsweise in den Ansätzen von Gendlin (1997b, 2015) und Rombach (1994, 2012) bereits in allgemeiner (d.h. nicht auf das Thema Kommunikation bezogener) Form vorgezeichnet wurde.

### 2.2.3 Ebene des Realen

#### **Es gibt immer etwas, was (noch) nicht explizit benannt wurde, aber dennoch (schon) zur Situation dazu gehört.**

Das Reale (vgl. Reich, 2010) ist in einer wissenschaftlichen Arbeit per definitionem nicht „positiv“ erfassbar, da eine Arbeit, die aus Text besteht, ihrerseits ein Stück Kommunikation auf der symbolischen Ebene darstellt. Es lässt sich daher lediglich „negativ“ bzw. „invers“ als etwas einbeziehen, was weder auf der symbolischen, noch auf der imaginären Ebene „da“ (spürbar, bewusst, bekannt, benennbar) ist, sich aber jederzeit (potenziell) in imaginative und symbolische Strukturen einmischen kann. Ein Beispiel: Wir können z.B. eine pädagogische Problemstellung, wie etwa den Umgang mit den Phänomenen Rechtsextremismus, höchst differenziert diskutieren und mögliche Lösungsansätze formulieren,

„doch so schön diese Lösungen symbolisch geformt sein mögen, so sehr das Begehren nach ihnen imaginär drängen mag, das Leben selbst bietet genügend Ereignisse, durch die man in das Reale fallen kann, um die Differenz zur Illusion zu spüren.“ (ebd., 104)

Es wird also immer Bereiche des pädagogischen Alltags geben, an denen diese Lösung nicht mehr greift, in der sich das Phänomen selbst (hier also: als rechtsextrem einzustufende Handlungen von Menschen) gewissermaßen der Einflussnahme durch wissenschaftlich begründete Konzepte entziehen - es gibt *immer* Ausnahmen. Das Reale ist daher ein Grenzbegriff (ebd.), denn wissenschaftliche (symbolische) Begriffswelten sind niemals vollständig und imaginäre Wünsche können nie voll und ganz in reale Lebenswirklichkeit überführt werden (ebd., 105).

Denken wir dies noch genauer und vergegenwärtigen wir uns hierzu noch einmal den Begriff der Alltagswirklichkeit, wie er von Berger und Luckmann (2009) gefasst wurde (vgl. Abschnitt 1.1.3). Sie wird (u.a.) als eine Ordnung von Objekten wahrgenommen, wird mit anderen Menschen intersubjektiv geteilt, enthält einen „Pool“ von Wissensstrukturen („Jedermannswissen“), ist selbstverständlich, raumzeitlich geordnet und erschafft eine Faktizität, auf welche ich mich mit meinen Absichten und Handlungen abstimmen muss. Ihr wichtigstes Merkmal ist die Sprache als das zentrale „Koordinatensystem meines Lebens in der Gesellschaft“ (ebd., 25). Auch die (bereits symbolisierte) Realität bei Reich (2010) lässt sich ganz ähnlich charakterisieren (vgl. 108f). Das *Reale* jedoch ist, im Gegensatz zur bewusst erlebten (symbolisierten) *Realität* des Alltags, gerade das, was unerwartet in diese Selbstverständlichkeit einbricht.

Analog kann man formulieren: Gerade das, was noch nicht symbolisch geformt ist, erscheint als (noch unbenennbar-) real. Zum Bestandteil der (bereits symbolisierten) Realität wird es erst dann, wenn Menschen beginnen, es systematisch zu untersuchen und mit Hilfe von (z.B. sprachlichen) Symbolen zu benennen. Besonders die Wiederholung (reale Ereignisse ereignen sich nach einem bestimmten, wiederkehrenden Muster; vgl. ebd., 104) führt dann dazu, dass begonnen werden kann, ehemals Reales in imaginative und symbolische Welten mit aufzunehmen. Damit jedoch verlieren wir gerade das wichtigste Merkmal des Realen: Die Unvorhersehbarkeit. Es sind ja eben die „Uneindeutigkeiten, die Unklarheiten und Dunkelheiten, die sich selbst als Differenz in das Leben einmischen“ (ebd.). Das Reale ist dabei (zumindest aus konstruktivistischer Sicht) nicht einmal etwas objektiv Gegebenes. Es hängt ganz vom Beobachter ab, was er überhaupt als real wahrnimmt und woran er es erkennt (ebd., 105). Und wenn Symbole (v.a. Schrift und Sprache) das Merkmal von symbolisierten Realität schlechthin sind („Koordinatensystem“), so ist das Reale immer gerade das, was (noch) nicht mit Sprache und Schrift benennbar ist, aber dennoch wirkt. Es ist nicht nichts, aber es hat (noch) keinen Namen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Realem trägt somit paradoxe Züge, da wir „damit etwas bezeichnen, das wir eigentlich nicht bezeichnen können, wenn wir es so erfassen wollten, wie es *ist*“ (ebd., 106).

Im Sinne einer angemessenen Antwort auf die im ersten Kapitel geschilderten Herausforderungen für eine Pädagogik in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten (vgl. Abschnitt 1.1) ist es dennoch sinnvoll, das Reale als etwas immer (potenziell) Gegebenes auch in theoretische Überlegungen mit einzubeziehen. Die Möglichkeit, dass da etwas sein kann, was wirkt, aber (noch) nicht benennbar ist, muss auch in dieser Arbeit ihren Platz finden. Als Autor einer wissenschaftlichen Arbeit tue ich deshalb gut daran, mir der Grenzen meines eigenen Denkens bewusst zu sein, d.h. jederzeit offen für das zu bleiben, was hier nicht berücksichtigt ist: „Das Reale warnt uns, uns nicht zu überschätzen“ (ebd., 105). Das, was ich hier im Symbolischen aufschreibe, kann im Realen deshalb immer auch ganz anders sein. Dies mündet in eine innere Haltung, die ich fast als „demütig“ bezeichnen möchte. Ich kann zwar versuchen, Thesen über Kommunikation in komplexen Situationen zu formulieren und zu begründen; es ist dabei meine Aufgabe, so gewissenhaft zu sein, wie ich nur kann. Also den Stand der Forschung zu berücksichtigen, einschlägige Literatur zu reflektieren und die logische Konsistenz in der gedanklichen Struktur dieser Arbeit zu gewährleisten. Dennoch kann ich nie sichergehen, dass es nicht reale Ereignisse oder Tatsachen gibt, die dem, was ich hier niederschreibe, widersprechen. Im Gegenteil: Es gilt, denkt man die Gedanken Reichs konsequent zu Ende, sogar als ausgemacht, dass dies so ist. Die Anwendungsversuche in der Praxis oder bereits das Feedback von Leserinnen und Lesern werden der Symbolwelt, die ich hier erschaffe, früher oder später den bereits erwähnten „Strich durch die Rechnung“ machen.

Was bedeutet dies nun für die Fortführung der Gedanken in den folgenden Abschnitten und Kapiteln? Wie lässt sich das Reale in Kommunikation auf symbolischer Ebene (also in dem Text dieser Arbeit) so berücksichtigen, dass es nicht seine Haupteigenschaft verliert, nämlich die Unvorhersehbarkeit? Wie kann ich etwas überhaupt angemessen (im Sinne von Wissenschaftlichkeit) berücksichtigen, *ohne es mit Begriffen zu benennen oder überhaupt zu kennen*? Ignoriert werden kann es jedenfalls nicht - um einen pädagogischen Ansatz zu entwickeln, der Kommunikation in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten thematisiert, sollte es zwingend berücksichtigt werden. Das Hereinbrechen von Real-Unerwartetem ist ja geradezu ein Kernmerkmal der Postmoderne (vgl. Abschnitt 1.1).

Ein Ansatz, um dieses Paradoxon zu überwinden, ohne dabei den Anspruch der Wissenschaftlichkeit aufzugeben, wird im zweiten Teil dieser Arbeit entwickelt. Zunächst jedoch sollen zwei weitere theoretische Ansätze diskutiert werden, die zeigen, wie Reales in Kommunikation gelangen, d.h. in Symbolisches überführt werden kann. Den Schlüssel hierzu liefert der Gedanke Reichs, dass das Reale „die Grenze aller Erkenntnis und Vorstellung dar[stellt], die erst im Nachhinein kodiert oder imaginiert wird. Sie tritt aber immer ins symbolische Haus als Gegenwart und ins imaginäre Bild als Augen-Blick“ (ebd., 107). Es lässt sich dabei vor allem als sinnliche Wahrnehmung der Situation als Ganzes verstehen: „Mit unseren Sinnen durchwandern wir Wirklichkeiten, die uns stets das Erscheinen eines Realen anbieten“ (ebd., 104).

### 2.2.3.1 Storch und Tschacher

#### Das Reale ist körperlich erlebbar.

Das, was wir fühlen, ist ein Weg, auf dem das Reale sich in symbolische und imaginäre Welten einmischt: „Direkt erreicht uns das Reale dort, wo wir erstaunt sind, erschrocken, erfreut und überrascht“ (Reich, 2010, 104). Ein Modell, das affektive Empfindungen bei der Entstehung von Neuem einbezieht, ist der von Storch und Tschacher entwickelte Ansatz der „embodied communication“ (2014). In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass es im Gegensatz zu Sender-Empfänger-Theorien (vgl. auch Abschnitt 2.2.1) keine „fixe Bedeutung“ gibt, die in Kommunikation übermittelt wird, sondern dass es

„lediglich das gemeinsam erzeugte Gefühl der Einigung auf eine Sprechweise [gibt], die aber aus der Interaktion neu und spontan entsteht und die nicht von Anfang an vorhanden ist.“ (ebd., 8)

Wörter sind dabei zunächst nichts als sinnlose Silben, die erst in der Interaktion von Individuen Relevanz bekommen. Neu am Modell der embodied communication ist nun, im Gegensatz zu systemtheoretisch orientierten Ansätzen, in denen dieser Gedanke bereits früher aufgetaucht war (vgl. Abschnitt 2.2.2), dass „die Bedeutung eines Wortes [...] der Körper, nicht der Verstand“ erzeugt (ebd., 9).

Storch und Tschacher beziehen sich dabei auf eine Theorie der aktuellen psychologischen Grundlagenforschung, die sogenannte Embodiment-Theorie (vgl. zusammenfassend Storch et al., 2011). Niedenthal (2007) schildert die grundlegende Idee dieses Ansatzes so:

„The theories suggest that perceiving and thinking about emotion involve perceptual, somatovisceral, and motoric reexperiencing (collectively referred to as 'embodiment') of the relevant emotion in one's self.“ (1002)

Die Embodiment-Theorie blickt auf eine mittlerweile fünfundzwanzigjährige Forschungsgeschichte zurück; die ersten Experimente unter dem entsprechenden Forschungs-Paradigma wurden in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts an der Universität Würzburg durchgeführt. Strack, Martin und Stepper (1988) beispielsweise konnten zeigen, dass kognitive Urteile von Körperzuständen abhängen. Wenn eine Versuchsperson einen Stift so in den Mund nahm, dass sie dabei (ohne sich dessen bewusst zu sein) ein Lächeln imitierte, bewertete sie die Lustigkeit von Comics signifikant positiver als wenn sie den Stift so in den Mund nahm, dass dabei unbewusst Ärger-Mimik imitiert wurde. Die Embodiment-Theorie geht davon aus, dass eine kognitive Bewertung in ihren Wurzeln durch die körperlich-affektiven Erfahrungen des Individuums mit der Welt erzeugt werden (vgl. auch Lakoff und Johnson, 1999). Kognitive Repräsentationen, wie etwa Bedeutungen von Wörtern, werden als affektiv-sensomotorische Repräsentationen konstituiert (vgl. Barsalou, 1999). Selbst mit abstrakten symbolischen Begriffen zu operieren, bedeutet, affektiv-sensomotorische Simulationen im Körper durchzuführen: „Individuals simulate objects in the relevant modalities when they use them in thought and language“ (Niedenthal, 2007, 1005). Eine wichtige Rolle dabei spielt auch der Kontext, in dem die Erfahrungen gemacht wurden; er wird in die Repräsentation der entstehenden Kognitionen mit einbezogen (vgl. Barsalou und Wiemer-Hastings, 2005).

Ausgehend von den Grundannahmen der Embodiment-Theorie formulieren Storch und Tschacher (2014) ein Kommunikationsmodell, das ganz zentral den *Affekt* der Kommunizierenden berücksichtigt. Affekt wird dabei definiert als „ein unmittelbar nach einem Auslöser einsetzender Prozess, der auf nur zwei Dimensionen beschrieben werden kann: positiver Affekt und negativer Affekt“ (34). In einer gegebenen Kommunikationssituation kann es also nach diesem Modell vorkommen, dass wir uns z.B. zugleich positiv und negativ gestimmt fühlen und dass dieser Zustand darüber mitbestimmt, wie wir kommunizieren. Wichtig ist dabei hervorzuheben, dass Affekte „grundlegendere und in der Praxis wichtigere Gefühle [sind], als Emotionen“ (ebd., 36). Sie sind sehr stark an den Körper gebunden, bewerten und energetisieren unsere Handlungen und sind nicht unbedingt bewusst und sprachlich verfügbar (ebd., 37). Russell (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch vom sogenannten *Kernaffekt*: „It can exist without being labeled, interpreted, or attributed to any cause. As an analogy, consider felt body temperature. You can note it whenever you want“ (2003, 148).

Diese Gedanken werden im Modell der embodied communication in Zusammenhang gebracht mit systemischem Denken. Neues entsteht in einem System immer dann, wenn es „unter Strom gesetzt wird“, d.h. wenn sich die Randbedingungen des Systems so ändern, dass es sich selbst organisierende Veränderungen hervorbringt (vgl. Storch und Tschacher, 2014, 41ff). Nach diesem Denken macht es keinen Sinn, durch Kontrolle Ordnung in ein System bringen zu wollen (vgl. auch Abschnitt 1.3.2):

„Wesentlich klüger und effizienter ist es, auf kreative, selbstorganisierende Prozesse zu bauen. Das bedeutet, Sie unterlassen die direkte Kontrolle und bereiten stattdessen die Randbedingungen so vor, dass die Musterbildung in Ihrem Sinne erfolgt.“ (ebd., 45f)

Das Resultat eines adaptiv ablaufenden Selbstorganisationsprozesses bezeichnen die Autoren dabei als „Synchronie“. Dabei ist die Nähe des Begriffes zu unserer Alltagswelt zu bemerken, die durchaus gewollt ist (vgl. beispielsweise die Assoziationen, die das Wort „Synchronschwimmen“ weckt). Gute Kommunikation ist demnach solche Kommunikation, die „auf Basis des synchronisierten Embodiment der beteiligten Personen“ (ebd., 58) stattfindet. Die Affekte, die Personen bei der Aussprache von Worten empfinden, richten sich in selbstorganisierenden (d.h. nicht-kontrollierbaren) Kommunikationsprozessen wie Eisenfeilspäne unter dem Einfluss eines Magneten „gleich“ aus. Ein solcher Vorgang wird dabei insgesamt immer positiver erlebt (ebd., 62ff). Es ist dabei besonders darauf hinzuweisen, dass der (eher affektiv konnotierte) Zustand der Synchronie nicht unbedingt gleichzusetzen ist mit einem (eher kognitiv konnotierten) Zustand des Konsenses, wie ihn etwa Habermas fasst (vgl. Abschnitt 2.2.1.4). Synchronie meint lediglich, dass wir uns gut miteinander fühlen. Dies kann durchaus bedeuten, dass wir (zumindest zeitweilig) unterschiedlicher Meinung sind: „Gelingende Kommunikation äußert sich [...] nicht in der Suche nach Wahrheit, sondern in der Suche nach Stimmigkeit“ (ebd., 98). Dabei wird ein mittleres Synchronielevel als optimal angesehen (ebd., 63). Neben der körperlich-erlebten Synchronie diskutieren die Autoren auch geistige Synchronie als einen Zustand, in dem zwei Personen „eine gemeinsame Geschichte entstehen lassen, die für beide Sinn hat“ (ebd., 117). Auch hier wird also auf geistiger Ebene auf „statische“ Vorstellungen von botschaftartigen Inhalten verzichtet und mit dem Begriff der „gemeinsamen Geschichte“ eine dynamischere Vorstellung von Kommunikation gezeichnet, die auch in anderen Theorien zentral ist (vgl. z.B. Goffman, Abschnitt 2.2.2.4: „Theater“).

Werden diese Gedanken konsequent fortgeführt, so lässt sich schlussfolgern, dass die Fähigkeit zu guter Kommunikation vor allem darin besteht, günstige Randbedingungen für das Entstehen von Synchronie durch Selbstorganisation zu schaffen. Die Autoren fassen diese Randbedingungen vor allem durch folgende Handlungsweisen:

- Positive Äußerungen sollten im Alltag negative Äußerungen überwiegen, um so positiven Affekt zu evozieren (ebd., 69),

- in Konfliktsituationen ist die eigene Affektregulation besonders wichtig, um ein Anstecken des Gegenübers mit dem eigenen negativen Affekt zu vermeiden (ebd., 77); hierbei lohnt es sich oftmals, den eigenen negativen Affekt zunächst „auf seine Bestandteile hin“ zu analysieren, statt ihm dem Gegenüber unreflektiert „vors Gesicht zu knallen“ (80ff; wobei es in diesem Punkt durchaus auch Ausnahmen geben darf, vgl. ebd., 111),
- in einem Gespräch lässt sich die Aufmerksamkeit bewusst auf die Situation, auf die eigenen Affekte und auf die Affekte des Gegenübers (ebd., 119ff) lenken,
- es ist hilfreich, einander anzuschauen („ohne Blickkontakt ist keine körperliche Synchronie möglich“, ebd., 121) und
- einander wirklich offen zuzuhören, statt das Gehörte lediglich dazu zu mißbrauchen, einen Anlass für die eigene Geschichte, die man loswerden möchte, zu bekommen (ebd., 124); hierbei kann „aktives Zuhören“ hilfreich sein, um eine gemeinsame Geschichte zu entwickeln (ebd., 126).

Vor allem die letztgenannten drei Punkte sind nach Ansicht der Autoren sehr wirkmächtig. Sie bewirken unmittelbar Positives im Miteinander, das sich deutlich in einem angenehmen Affekt äußert: „Die Interaktion ist enorm relaxt und entspannt. Der Leistungsdruck fällt augenblicklich weg. Es gibt kein Richtig und kein Falsch“ (ebd., 127).

### **Würdigung:**

Für die Frage, wie in der Kommunikation Neues entsteht, ist der zentrale Beitrag des Modells der embodied communication, dass Neues aus dem Erleben kommen, konkret und körperlich erfahrbar sein und im Selbst als erlebte Erfahrung „abgespeichert“ werden muss (vgl. ebd., 100). Dabei spielen Synchronieprozesse eine wichtige Rolle, die nicht kontrolliert, aber durch günstige Randbedingungen wahrscheinlicher gemacht werden können. Insbesondere durch Aufmerksamkeit, Blickkontakt und offenes, tatsächliches Zuhören lässt sich dieser Prozess aktiv in Gang bringen. Weiterhin ist es wichtig, statt von „fixen Botschaften“ von geschichtenhaften Strukturen zu sprechen, die sich im Prozess des interaktionistischen Aushandelns flexibel herausbilden. Während der Begriff der „Botschaft“ eine personorientierte Sichtweise impliziert, sind die „gemeinsame Geschichte“ und die „Struktur eines Gespräches“ interaktionistische Begriffe. Es gibt, denkt man dies konsequent zu Ende, in embodied communication also kein Wissen und kein Gedächtnis im klassischen Sinne: „Erinnerung ist das, was ich in der Gegenwart, hier und jetzt, neu erzeuge“ (ebd., 116). Nimmt man diesen Gedanken ernst, so dürfte dies für typisch pädagogische Berufsfelder (v.a. Schule) weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen.

Das Modell ist sowohl für den privaten „Alltagsgebrauch“ als auch beim Einsatz in Coachings oder Seminaren sehr gut anzuwenden. Kritik kann man üben in der Hinsicht, als dass der Körper oft der Ort ist, an dem Neues entsteht. So ist etwa aus dem Feld

der Psychotherapie (Focusing, Klientenzentrierte Therapie) wohlbekannt, dass etwa ein vages Wohlsein oder Unwohlsein, das man zunächst körperlich empfindet und selbst noch nicht einordnen kann, ein Hinweis auf eine Veränderung (Stellungnahme zu einem Thema oder neue Handlungsoption) sein kann. Auch der genervt wippende Fuß, oder das leichte Streichen mit der Daumenspitze über die eigene Hand, Körperbewegungen also, die der Klient selbst nicht bemerkt, und auf die der aufmerksame Therapeut behutsam hinweist, können Türen zu völlig neuen Denk-, Erlebens- und Handlungsweisen öffnen. An diesem Punkt hätten die Autoren des Modells der embodied communication sehr viel weiter gehen können. Sie machen mit dem Begriff des (positiven bzw. negativen) Affekts Halt gerade an der Stelle, an der es eigentlich interessant wird. Das körperlich fühlbare Erleben spielt eine entscheidende Rolle in der Kommunikation. *Dass* dies so ist, ist nicht mehr wegzudiskutieren, nimmt man die embodiment-Forschung der letzten fünfundzwanzig Jahre ernst. *Auf welche Art* jedoch das Erleben des Individuums (imaginäre Ebene) an der Entstehung von neuen, „synchroneren“ Kommunikationsstrukturen (symbolische Ebene) beteiligt ist, bleibt noch im Dunkeln. Festzuhalten ist hier lediglich, dass sich eine veränderte Situation (Ebene des Realen) unmittelbar in einem veränderten körperlichen Affekt zeigt.

Ein weiterer Kritikpunkt lässt sich an der streng naturwissenschaftlichen Ausrichtung der Embodiment-Theorie üben, welche die Grundlage des Modells von Storch und Tschacher darstellt. Der menschliche Körper lässt sich in diesem Denken, wie auch in vielen anderen Disziplinen (nicht zuletzt in der modernen Medizin), mit der Metapher einer (hochkomplexen und bis in allerfeinste Details hinein durchkonstruierten) *Maschine* beschreiben. Auch wenn diese Metapher sehr weit trägt, überaus nützlich und hilfreich ist und sich bis in ausgefeilteste philosophische Verästelungen hinein ausdiskutieren lässt (begonnen mit Descartes' berühmt gewordener und folgenreicher Trennung von *res cogitans* und *res extensa*), hat sie, wie jede Metapher, ihre Grenzen. Letztlich lässt sich selbst mit einem erweiterten Körperbegriff (gewissermaßen dem einer informationsverarbeitende Maschine), nicht lückenlos aufzeigen, *wie* es möglich ist, dass wir von Zeit zu Zeit als Einzelpersonen (imaginäre Ebene) auf völlig neue Ideen kommen, welche das Potenzial haben, das System als Ganzes zu transformieren und auch auf symbolischer Ebene in Kommunikation gebracht werden können.

Als letzter Kritikpunkt ist die Tatsache zu nennen, dass die Autoren die Ansicht vertreten, dass Verstehen nicht möglich sei, da die Frage aus systemischer Sicht gewissermaßen keinen Sinn mache. Dies ist folgerichtig, weil man im systemischen Denken die Perspektive ausschließlich auf das Kommunikationssystem als solches lenkt. Dennoch darf gewissermaßen „das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden“, d.h. nicht verleugnet werden, dass wir als Kommunizierende die Intention haben, verstanden zu werden. Dies ist auch bei den Autoren des Modells der embodied communication der Fall ist, wird beispielsweise in bestimmten Formulierungen (vermutlich eher unbeabsichtigt) deutlich, wenn sie etwa davon schreiben, dass ein Vortrag „prima

rüberkommen soll“ (ebd., 107). Auch wenn man auf einer sehr abstrakten Ebene, wie sie die systemische Sichtweise einzunehmen versucht, von der Intention, verstanden zu werden, absehen kann (bzw. sogar: absehen muss), darf sie für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht außer Acht gelassen werden (vgl. auch Abschnitt 2.2.1).

### 2.2.3.2 Systemische Erklärungen von Veränderung

#### **Das Reale ist das, was eine Beobachtung/Veränderung zweiter Ordnung evoziert.**

In vielen systemischen Theorien findet sich ein Denkansatz, der beschreibt, wie in verfahrenen Situationen (v.a. Konfliktsituationen) Neues im Sinne einer Lösung entstehen kann. Dieser Ansatz lässt sich mit dem Begriff der Veränderung zweiter Ordnung beschreiben. Beispielhaft sollen hierfür Watzlawick, Weakland und Fisch (1975) zitiert werden, die mit dieser Denkweise sehr früh in einer breiten Öffentlichkeit (v.a. in psychotherapeutischen Ausbildungen und Settings) bekannt wurden. Außerdem sollen die Gedanken von Luhmann (1990) zitiert werden, der im Begriff der Beobachtung zweiter Ordnung eine verwandte Sichtweise vertritt. Letztere wird im Kontext dieser Arbeit große Relevanz haben für die Frage, was Wissenschaft leisten kann, wenn sie sich mit dem Thema „Konkreativität in der Kommunikation“ beschäftigt.

Der Grundgedanke bei Watzlawick et al. (1975) ist, wie bereits unter 2.2.2.5 beschrieben wurde, dass Kommunikation zirkulär abläuft und deshalb für eine Lösungsfindung aus systemischer Sicht betrachtet werden kann. Ein Kommunikationssystem, welches in einer Konfliktsituation gefangen ist, zeichnet sich vor allem durch seine Stabilität aus. Es wird immer wieder dadurch erneuert, dass die Personen versuchen, mit Hilfe von Lösungsverhalten (erste Ordnung) dem Konflikt zu entkommen oder ihn zu klären, ihn hierdurch jedoch stetig aktualisieren. So kann es etwa vorkommen, dass der Konflikt eines Systems „Ehepaar“ dadurch stabil bleibt, dass Person A wütend wird, Person B sich immer weiter zurückzieht, woraufhin Person A noch wütender wird, Person B sich noch weiter zurückzieht und so fort. Die Wut und der Rückzug sind die Versuche, dem Konflikt zu entkommen bzw. ihn zu lösen. Aufgrund der Zirkularität jedoch führen sie zu einer Verstärkung des Konflikts, denn Person B zieht sich mehr und mehr deshalb zurück, *weil* Person A wütend ist, und Person A wird mehr und mehr deshalb wütend, *weil* Person B sich zurückzieht. Diese Art von wechselseitig aufeinander bezogene Stabilität kann dadurch aufgelöst werden, dass beide Personen in die Lage versetzt werden, eine Metaebene einzunehmen und die Wechselseitigkeit des Konflikts zu durchschauen. Dieser Schritt lässt sich als Lösung zweiter Ordnung bezeichnen. Besonderes Merkmal dieses Schrittes ist, dass „die Situation aus dem Rahmen heraus[gehoben]“ und damit eine Umdeutung möglich wird (ebd., 104). Auch durch sogenannte „Symptomverschreibungen“, paradoxe Interventionen also, bei denen eine Person absichtlich versuchen soll, entsprechende konfliktevozierende

Verhaltensweisen noch zu verstärken, lässt sich eine solche Umdeutung wahrscheinlicher machen (vgl. ebd., 139).

Eine Lösung zweiter Ordnung nun lässt sich als der Moment der Erkenntnis beschreiben, in dem die Dynamik des Systems „durchschaut“ und damit wirkungslos wird. Sie „steht in der Hierarchie der logischen Typen eine Stufe höher als eine Veränderung erster Ordnung“ (ebd., 47). Wodurch kommt nun eine solche Veränderung zu Stande? Grundlegend hierfür ist der Gedanke, dass der Stein des Anstoßes immer von außerhalb des Systems kommen muss. Innerhalb des Systems ist es nicht möglich, den Konflikt zu lösen. Erst durch einen Impuls von außen öffnet sich, gewissermaßen auf (aus Perspektive der im Konflikt gefangenen Personen) paradoxe Weise, ein neuer Horizont. Manchmal ist es ein psychotherapeutisch arbeitender Mensch, der eine solche Veränderung in Gang bringt; es kann jedoch auch im normalen Lebensalltag zu Momenten kommen, in denen Veränderung auf diese Weise evoziert wird. Das, was von außerhalb des Systems unerwartet (zumindest aus dessen eigener „Logik“) ins System eintritt, kann in der Begrifflichkeit von Kersten Reich als „Reales“ bezeichnet werden.

Eine ähnliche Denkweise, bei der die Einnahme einer Metaebene zentraler Kern ist, findet sich bei vielen systemischen Autoren. Auch Luhmann vertritt eine verwandte Sichtweise (vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6). In der von ihm geprägten Variante der Systemtheorie steht der Begriff der Beobachtung an zentraler Stelle. Beobachtung wird hier in einer sehr schlichten Art einfach als der Akt von Unterscheidung und Bezeichnung des Unterschiedenen gefasst (1990, 74). Dabei weist Luhmann insbesondere daraufhin, dass hierfür nicht die im Begriff der Beobachtung alltagsmäßig implizierten Begriffe von Subjekt und Objekt anwendbar sind (etwa: „das Subjekt schaut in der Beobachtung das Objekt an und benennt dabei einzelne Merkmale, die ihm auffallen“). Stattdessen verwendet er die (interaktionistischeren) Begriffe „Operation“ und „Struktur“:

„Die Struktur (Wissen) leitet die Operation (Erkennen), die die Struktur bestätigt oder modifiziert. [...] Der Beobachter muß [...] ein *strukturiertes System* sein, das sich selbst aus seiner Umwelt ausdifferenziert. Das System braucht eine Grenze, über die hinweg es etwas beobachten kann, und alle Selbstbeobachtung setzt die Einrichtung entsprechender interner Differenzen voraus.“ (ebd., 79)

Beobachtung ist also, nach dieser Diktion, viel allgemeiner, als im normalen, personorientierten Sprachgebrauch („Subjekt und Objekt“), als ein operativer Vorgang eines Systems anzusehen, der sich auf die Struktur des Systems auswirkt. Eine Beobachtung zweiter Ordnung ist daher, so gefasst, eine Operation, die sich auf die Struktur des Beobachters selbst auswirkt. Dies gelingt dem Beobachter zweiter Ordnung, „*wenn und nur wenn man darauf achtet, welche Unterscheidungen er* [d.h. der Beobachter erster Ordnung; Anm. TH] *verwendet*“ (ebd., 86). Auf diese Art und Weise wird es möglich, dass ein System gewissermaßen sich selbst beobachtet. Anders als bei Watzlawick et al., welche immer einen von außen kommenden Impuls voraussetzen, der Veränderung hervorbringt, ist Veränderung bei Luhmann auch gewissermaßen „von innen her“ möglich, durch die Berücksichtigung des „eigenen blinden Flecks“: „Das Beobachten des

Beobachtens ist ein rekursiv-geschlossenes System“ (ebd., 87). Entscheidend dabei ist allerdings, dass auf der zweiten Ebene nicht mehr nach einem WAS gefragt wird („Was ist unterscheidbar?“), sondern nach dem WIE des Beobachtens erster Ordnung („Wie ist die Unterscheidung möglich?“). Eine „klassische“ Beobachtung, bei welcher der Beobachter sich selbst beim Beobachten beobachtet, ist auch hier nicht möglich, und es ist auch nicht klar, auf welche Weise das System die „Idee“ erzeugt, das WIE zu beobachten.

Luhmanns Denken spielt insbesondere für Fragen der Wissenschaftstheorie eine entscheidende Rolle. Denn: „Was immer Wissenschaft sonst noch ist und wie immer sie sich vor anderen Aktivitäten auszeichnet: ihre Operationen sind auf alle Fälle ein Beobachten und, wenn Texte angefertigt werden, ein Beschreiben“ (ebd., 75f). Da nun ein Beobachter erster Ordnung, wenn er als strukturbezogene Operation gefasst wird, definitionsgemäß während des Operierens nie erkennen kann, *wie* er erkennt, kann wissenschaftliches Arbeiten nie vollständig und umfassend sein. Denn zum Zeitpunkt einer wissenschaftlichen Beobachtung (gefasst als Unterscheiden und Bezeichnen) muss immer ein Rest von Unbestimmtheit bestehen bleiben: Auch jede Beobachtung zweiter Ordnung muss ihrerseits einen blinden Fleck behalten, da auch sie nichts anderes als ein Unterscheiden-und-Benennen ist, nur eben auf einer höheren Ebene. Luhmann zeigt, dass dieses Paradox durch Beobachtungen immer höherer Ordnung aufgelöst werden kann, um wissenschaftlichen Fortschritt voranzubringen. Bei der Frage jedoch, was Kommunikation selbst sei, geraten wir an diesem Punkt in eine Sackgasse. Denn auch ein Text (wie der vorliegende) zum Thema Kommunikation ist, in Luhmanns Sinne, eine Beobachtung (Unterscheiden und Bezeichnen), die sich selbst in ihrem Vollzug nicht vollständig beobachten kann. Denkt man diese Gedanken konsequent zu Ende, so bedeutet das, dass mit Hilfe von Kommunikation (hier: ein Text, den ich verfasse) nie vollständig erfassbar sein kann, was Kommunikation oder gar was Konkreativität in der Kommunikation ist. Zwar kann ich immer weitere Ebenen höherer Ordnung einnehmen; jedoch kommt dieser Prozess nie zu einem Ende.

### **Würdigung:**

Insbesondere die Idee des sich selbst stabil haltenden Kommunikationssystems ist sehr gut geeignet, um Lösungen in Konfliktsituationen herbeizuführen, die nicht von maladaptiven Machtstrukturen herrühren. Sie hat sich weltweit seit Jahrzehnten in der Arbeit systemisch arbeitender Therapeutinnen und Therapeuten bewährt. Für die vorliegende Arbeit jedoch ist sie nur am Rande zu gebrauchen, denn komplexe Situationen, wie sie im ersten Kapitel dieser Arbeit umrissen wurden, sind zunächst nicht unbedingt Konfliktsituationen. Komplexe Situationen zeichnen sich aus durch das Fehlen einer Metaregel, d.h. eines standardisierten oder bewährten Vorgehens. Ob diese Situationen mit Konflikten behaftet sind, oder nicht, ist eine davon getrennt zu behandelnde Frage. Darüber kann man durchaus die These diskutieren, dass eine Konfliktsituation zunächst alles andere als komplex ist, zumindest phänomenologisch

betrachtet. Konfliktsituationen zeichnen sich meist durch klare Fronten (im Sinne von „Schwarz-Weiß“) aus, ein sehr überschaubarer Zustand also. Erst in der fortschreitenden Lösung von Konflikten wird die dahinterliegende Komplexität der Situation für alle Beteiligten sichtbar. Sie entfaltet sich erst nach und nach (zur genauen Differenzierung von Konfliktsituation und komplexer Situation vgl. Abschnitt 5.3.3 und dort Tabelle 10).

Ein weiterer Pluspunkt der genannten Ansätze ist die Verwendung interaktionistischer statt personorientierter Begriffe (v.a. Luhmann: Beobachtung als „Struktur und Operation“ statt als „Subjekt-Objekt-Geschehen“).

Luhmann und Watzlawick beschreiben zwar, dass es Beobachtungen bzw. Lösungen zweiter Ordnung gibt, und Watzlawick beschreibt, welche Interventionen z.B. in einer Therapie sie wahrscheinlicher machen (z.B. Symptomverschreibungen). Keiner von beiden zeigt jedoch, *wie* einzelne Menschen sie finden. Wann ist es im Alltag notwendig, sieht man einmal von Konfliktsituationen ab, Beobachtungen des WIE vorzunehmen oder Impulse auf einer zweiten Ebene von außen einzuholen? Wie erkennen eigentlich Therapeutinnen und Therapeuten, wie die Kommunikation kommuniziert? Wie wissen sie, welche zirkulären Strukturen vorliegen, so dass diese auf einer Metaebene benannt werden können? Eine Ausbilderin für systemische Therapie, Silvia Bickel-Renn, bringt diese offenen Fragen so auf den Punkt:

„Wie wählen wir in der täglichen Praxis aus der Fülle möglicher Hypothesen diejenigen aus, die zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt sinnvoll erscheinen? Wie entscheiden wir, welche Fragen und Methoden in einer ganz bestimmten Situation die richtigen, das heißt die wirksamen sind? Welche Interventionen sollen wir wagen und welche nicht, und was hilft uns dabei, dies treffsicher zu unterscheiden?“ (2010, 189)

Hierüber geben uns die systemischen Theorien selbst keine Auskunft, sondern es kommt stark auf die Intuition der Therapeutin oder des Therapeuten in einer gegebenen Situation an. Bickel-Renn spricht in diesem Zusammenhang von einer fühlbaren Resonanz, mittels derer die Signale des Systems wahrgenommen werden und davon, dass das, was zwischen den Zeilen liegt, mit Hilfe einer „inneren Achtsamkeit“ (ebd., 199) des Therapeuten zu neuen Handlungsmöglichkeiten führt. Es ist also eher eine holistische Einschätzung, als eine logische Schlussfolgerung, die darüber bestimmt, was zu einem gegebenen Zeitpunkt stimmig ist. Derartige Prozesse sind, so schreibt Bickel-Renn unter Bezugnahme auf verschiedene Intuitions-Forscher wie Damasio, Gigerenzer und Roth, durchaus auch im wissenschaftlichen Kontext erlaubt: „Die Intuition ist nunmehr auch wissenschaftlich hoffähig geworden“ (ebd., 193).

Die systemischen Theorien selbst jedoch kommen hier an eine Grenze. Dies lässt sich genauer spezifizieren: Die Denkmodelle systemischer Autoren wie Luhmann und Watzlawick beginnen immer bei expliziten Ganzheiten, die sich aus benennbaren Einheiten zusammensetzen (vgl. Watzlawick et al., 19ff). Diese Denkweise jedoch widerspricht der Notwendigkeit, in der täglichen Praxis bei impliziten Ganzheiten zu

beginnen, bei holistischen Einschätzungen also, die man mittels der Intuition erlangt, und die erst tatsächliche situative Ganzheiten sind, wie sie auch im Sinne des Realen (Reich, 2010) vorkommen.

Bei impliziten Ganzheiten kann man nicht von vornherein sagen, aus welchen (symbolisch benennbaren) Einheiten oder Elementen diese sich zusammensetzen. Dies allerdings ist gerade das Hauptmerkmal der realen Ebene. Nur das, was wir als explizit/symbolisch ausformulierte Realität formen, ist umgrenzbar und „begreifbar“. Dies lässt sich am Beispiel komplexer Kommunikationssituationen gut beschreiben: Man kann nicht von vornherein sagen, welche Bestandteile jeweils Teile der Situation sind. Alle derartig nicht benenn- und umgrenzbaren „Teile“ (oder besser: „Facetten“) der komplexen Situation wirken jedoch in jedem Augenblick des Kommunizierens zugleich mit, wenn wir neue Sätze hervorbringen. Das, was davon wirklich relevant ist, wird kommunizierend erst aus diesem situativen Gesamt-Chaos „herausgehoben“ und damit als „Teil“ explizierbar und damit unterscheidbar. Die Vorstellung, dass eine Ganzheit sich von vornherein aus Einheiten zusammensetzt, ist also bereits eine Folge von Kommunikation. Ganzheiten sind eben nicht das Ganze, sondern immer nur „symbolisch ausgestanzte“ Realitäts-Einheiten aus dem realen Ganzen. Das Ganze lässt sich nicht definieren, denn wenn wir das tun, dann haben wir nicht mehr das Ganze in Händen, sondern nur noch das, was sich im Fischernetz der Definition verfängt. Alles, was kleiner ist als die Maschenweite des Netzes, geht uns durch die Lappen, gehört aber auch noch zum Ganzen dazu. Das Ganze ist also alles, und wirklich alles, was wirkt (bei Reich: das Reale); eine Ganzheit hingegen ist ein künstlich herausgehobener (d.h. symbolisierter) Ausschnitt aus dem, was wirkt (bei Reich: die Realität).

Ein integratives Modell der Konkreativität in der Kommunikation sollte in der Lage sein, sowohl mit dem realen Ganzen, als auch mit symbolisierten Ganzheiten umzugehen.

## 2.3 Fazit

**Wissenschaftliche Theorien über Kommunikation können den Prozess der Entwicklung von (konkreativ-) Neuem bereichern, aber nicht vollständig beschreiben.**

Warum verstehen wir einander? Wie ist es möglich, dass das, was wir einander mitteilen, miteinander teilen? Beck (2010) fasst die Antwort auf die Ausgangsfrage dieses Kapitels aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht folgendermaßen zusammen:

„Lediglich die Tatsache, dass wir als Menschen über ein gemeinsames biologisches Erbe sowie innerhalb einer Gesellschaft auch über kulturelle und soziale Gemeinsamkeiten (zum Beispiel Wissen über soziale Rahmen und Institutionen) verfügen, macht es möglich, dass wir uns verstehen. Kommunikation ist also ein sehr unwahrscheinlicher und voraussetzungsvoller Prozess. Je größer

die Gemeinsamkeiten sind, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation. Je größer die individuellen, sozialen, kulturellen Unterschiede sind, je mehr sich also Vorwissen, Bildung, Sprach- und Medienkompetenzen unterscheiden, um so schwieriger ist Verständigung.“ (Beck, 2010, 50)

Bisher wurde (ganz im Beck'schen Sinne) gezeigt, dass die Gemeinsamkeiten, die Verständigung ermöglichen, durch

- einen gemeinsamen Zeichenvorrat (Auffermann),
- die Einigung auf logisch zusammenhängende und allgemeinbegriffliche Symbole (Mead),
- die Verwendung von Typisierungen und Schemata (Schütz),
- die Nutzung von Ritualen und Skripts für Szenen („Theater“; Goffman),
- redundante (bzw. zirkuläre) Kommunikationsstrukturen, die immer wieder ähnlich ablaufen (Watzlawick),
- dynamische (bzw. autopoietisch sich selbst fortsetzende) Kommunikationsstrukturen, an denen wir als Individuen (bzw. Bewusstseinsysteme) durch strukturelle Kopplung teilhaben (Luhmann)

charakterisiert werden können (symbolische Ebene).

Weiterhin wurde gezeigt, dass in Kommunikation

- der Wunsch, sich einem Gegenüber möglichst unverfälscht mitzuteilen (Shannon und Weaver),
- die Möglichkeit, dass Botschaften manchmal anders verstanden werden, als sie intendiert wurden (v. Thun),
- Sprechakte als etwas, mit dem ein Mensch etwas tun will, angesehen werden können (Austin und Searle) und dass
- kommunikatives Handeln von strategischem Handeln unterschieden werden kann (Habermas).

Diese Aspekte müssen auf einer individuellen (bzw. imaginären) Ebene mitbedacht werden.

Schließlich ist es notwendig, in dieser Arbeit zu berücksichtigen, dass es immer eine Ebene des Realen gibt, die weder in Kommunikation, noch in den imaginären Welten des Individuums integriert ist. Auch diese Ebene wird von den Kommunizierenden, genau wie die symbolische Ebene, gemeinsam geteilt. Sie ist allerdings zu jedem gegebenen Zeitpunkt (noch) nicht benennbar, und dennoch wirkt sie (bereits). Sie kann durch die Möglichkeit

- der Wahrnehmung affektiven Körpererlebens (Storch und Tschacher) und durch
- Veränderungen/Beobachtungen zweiter Ordnung (Watzlawick et al., Luhmann)

in Kommunikation (d.h. Symbolisierung) und Imagination (d.h. Denken und Erleben) gebracht werden.

Zusammengefasst lassen sich (bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit) bestimmte Stärken und Schwächen der bisher besprochenen Ansätze festhalten, die in den Tabellen 6 und 7 aufgelistet werden. Dabei wird folgende Codierung verwendet:

Ja = Aspekt wurde explizit bedacht und diskutiert

(Ja) = Aspekt wurde implizit mitgedacht

(Nein) = Aspekt ist aus der Theorie ableitbar, aber nicht als solches Bestandteil

Nein = Aspekt ist weder mitgedacht, noch direkt ableitbar

Wie lässt sich, all dies bedenkend, Konkreativität in der Kommunikation beschreiben? Wie ist es möglich, in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten so zu kommunizieren, dass alle drei der Reich'schen Ebenen gleichermaßen berücksichtigt werden? Einzeln vermögen die einzelnen Theorien nicht, die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Es ist jedoch möglich, ein integratives Modell zu entwerfen, für das die diskutierten Theorien einen guten Ausgangspunkt bieten. Die (im Lichte der Fragestellung dieser Arbeit) wichtigsten Schwachstellen bisheriger Kommunikationstheorien liegen, wie aus Tabellen 6 und 7 ersichtlich ist,

- in dem fehlenden Einbezug der Ebenen des Realen und Imaginären (Reales und Imaginäres kann nie vollständig in Kommunikation gebracht werden),
- in der Unfähigkeit, eine schöpferische (konkreative) Gesprächsdynamik zu beschreiben,
- in der Unfähigkeit, in diesem Zusammenhang die Rolle des Körpers als Quelle von Neuem, das auf Entwicklungen auf der Ebene des Realen reagiert, zu berücksichtigen,
- der fehlenden Unterscheidung einer impliziten von einer expliziten Ebene,
- in der oftmals nur unzureichenden Fähigkeit, die Rolle von Macht und Hierarchie in der Kommunikation zu thematisieren,
- aus allem, was beschrieben ist, konkrete pädagogische Handlungsansätze zu entwickeln und
- in einer meist nicht genügend präzise ausgeführten interaktionistischen Begrifflichkeit.

Ein integratives Modell muss daher insbesondere diese Punkte stark hervorheben und auch alle drei von Reich (2010) unterschiedenen Ebenen gleichermaßen berücksichtigen, um die pädagogische Diskussion und das konkrete (kommunikative) Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen in komplexen Situationen bereichern zu können. Wie ist es möglich, so zu kommunizieren (symbolische Ebene), dass aus dem Imaginären, das die Individuen im schlechtesten Fall isoliert hält und aus dem Realen, das im schlechtesten Fall Angst macht und Züge des Chaotischen trägt, eine gemeinsam geteilte, symbolisierte Realität werden kann, in der Menschen einander begegnen und die ihnen Halt gibt? Ein Schlüssel hierzu kann im Begriff der Konkreativität gesehen werden.

Konkreativität integriert

- das Fremde und das Vertraute,
- das Schöpferisch-Neugeschaffte und das Stabile,
- das Individuelle und das Gemeinsam-Geteilte.

Im folgenden Kapitel sollen die Grenzen der bisher besprochenen Kommunikationstheorien noch einmal im Lichte der vorangegangenen Postmodernediskussion beleuchtet werden. Insbesondere der Kritikpunkt, dass keine der Theorien Konkreativität in der Kommunikation zu beschreiben vermag, muss im Folgenden besonders reflektiert werden. Er ist von entscheidender Bedeutung für die weitere Fortführung der Arbeit, auch bezüglich der im zweiten Teil angewendeten Methodik (vgl. Abschnitt 3.4).

Berücksichtigt...	<b>Imaginäres</b> (Einander Verstehen)	<b>Symbolisches</b> (Gemeinsam- Geteiltes)	<b>Das Reale</b> (Neues, Unerwartetes)	<b>Konkreativität</b> (Neues auf allen drei Ebenen zugleich und unter Berücksichtigung aller drei Ebenen)
<b>Reich</b>	(Ja)	Ja	(Ja)	(Nein)
<b>Shannon und Weaver</b>	(Ja)	(Ja)	Nein	Nein
<b>Bühler / v. Thun</b>	(Ja)	(Ja)	Nein	Nein
<b>Austin und Searle</b>	(Ja)	Ja	Nein	Nein
<b>Habermas</b>	(Ja)	Ja	(Nein)	(Nein)
<b>Aufermann</b>	(Ja)	Ja	Nein	Nein
<b>Mead</b>	(Ja)	Ja	Nein	Nein
<b>Schütz</b>	(Ja)	Ja	(Nein)	Nein
<b>Goffman</b>	(Ja)	Ja	Nein	Nein
<b>Watzlawick et al.</b>	Nein	Ja	(Nein)	Nein
<b>Luhmann</b>	(Ja)	Ja	(Nein)	Nein
<b>Storch und Tschacher</b>	(Ja)	Ja	(Nein)	(Nein)
<b>Integr. Modell</b>	Ja	Ja	Ja	Ja

Tabelle 6: Stärken und Schwächen der bisher diskutierten Kommunikationstheorien (unter Berücksichtigung der Hauptmerkmale nach Reich, 2010)

Berücksichtigt...	Realität (bereits Bekanntes)	Zirkuläre Ei- gendynamik beschreibbar	Unterscheid. implizite vs. explizite Ebene	Körper als Entstehens- Ort v. Neuem	Ansatz zur Reflexion v. Machtthe- matik	Pädagogische Ausrichtung	Inter- aktionistische Begrifflich- keit
<b>Reich</b>	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	(Ja)
<b>Shannon und Weaver</b>	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
<b>Bühler/ v. Thun</b>	(Ja)	(Ja)	(Ja)	Nein	Nein	(Nein)	Nein
<b>Austin und Searle</b>	(Ja)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
<b>Habermas</b>	Ja	(Nein)	(Ja)	Nein	Ja	Nein	Nein
<b>Aufermann</b>	(Ja)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
<b>Mead</b>	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	(Nein)	(Ja)
<b>Schütz</b>	(Ja)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	(Nein)
<b>Goffman</b>	Ja	Ja	(Nein)	Nein	(Nein)	Nein	(Nein)
<b>Watzlawick et al.</b>	(Ja)	Ja	(Ja)	Nein	Nein	Nein	Nein
<b>Luhmann</b>	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
<b>Storch und Tschacher</b>	(Ja)	(Ja)	Nein	(Nein)	Nein	(Nein)	Ja
<b>Integr. Modell</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Tabelle 7: Stärken und Schwächen der bisher diskutierten Kommunikationstheorien (weitere Nebenmerkmale)



# 3 Philosophische Reflexion

*At home the scientist looks into the eyes of the child,  
and the child looks back. But the scientist thinks:  
"Isn't it sad that you are really just a machine!"*

Eugene T. Gendlin (1999, 1)

In den nun folgenden Abschnitten werden die im vorherigen Kapitel genannten Grenzen der besprochenen Kommunikationstheorien reflektiert, es wird ein geeignetes philosophisches Grundlagenmodell für eine Lösung der damit verbundenen Problematiken diskutiert und es werden Schlussfolgerungen für das weitere methodische Vorgehen abgeleitet.

## 3.1 Grenzen von Wissenschaft

**Von Konkreativität gekennzeichnete Kommunikation ist ein lebendiger Prozess, der sich wissenschaftlich nicht vollständig erfassen lässt.**

In Abschnitt 1.2.1 wurde bereits in allgemeiner Form geschildert, an welche Grenzen Wissenschaft in der Postmoderne kommt. Die wichtigsten Gedanken dort waren:

- Es können mit steigender Komplexität immer weniger sichere Prognosen mehr gemacht werden;
- der logische Zusammenhalt von Wissen bricht mit steigender Pluralität der „Meinungen“ und „Fakten“ in sich zusammen;
- die Beziehung von Forscher und Erforschem relativiert die Objektivität der gefundenen Ergebnisse und
- Logik und methodische Präzision kann in bestimmten Konstellationen sogar neue Erkenntnis verhindern.

Im Folgenden soll nun noch einmal im Speziellen, d.h. mit Bezug auf das Thema Kommunikation, besprochen werden, wo Grenzen wissenschaftlichen Arbeitens liegen, wenn es darum geht, zu beschreiben, wie konkreativ-Neues in Gesprächen entwickelt werden kann. Die beiden wichtigsten Grenzen hierbei wurden unter Bezugnahme der Theorie

von Reich (2010) bereits am Ende des zweiten Kapitels genannt. Wissenschaft kann, da sie ihrerseits Kommunikation auf der symbolischen Ebene darstellt (wissenschaftliche Veröffentlichungen werden i.d.R. in Form von Texten herausgebracht):

- nicht zeigen, in welcher Art das Imaginäre an der Hervorbringung von Neuem beteiligt ist, da das Imaginäre nie vollständig in Kommunikation (d.h. in Form eines wissenschaftlichen Textes) gebracht werden kann, sowie
- nicht zeigen, wie Kommunikation auf Veränderungen im Realen antwortet bzw. aus Realem heraus (symbolisierte) Realität gestaltet, da sich das Reale definitionsgemäß ebenfalls einem vollständigen Zugriff auf der symbolischen Ebene entzieht.

Imaginäres und Reales können zwar als solche als Abstrakta benannt werden, jedoch ist es nicht möglich, diese gewissermaßen „leeren Begriffs-Gefäße“ mit konkreten begrifflich oder empirisch erfassbaren Inhalten zu füllen, da durch die damit einher gehende Notwendigkeit einer Symbolisierung gerade das eigentliche Wesen von Imaginärem und Realem verloren ginge.

Dies hat, in Bezug auf das Ansinnen, ein Modell zu formulieren, das Konkreativität in der Kommunikation beschreibt, eine Reihe von Konsequenzen. Folgender Leitgedanke ist für die Diskussion dieser Konsequenzen maßgebend: Wissenschaft kann das Entstehen von Konkreativ-Neuem in der Kommunikation nicht vollständig beschreiben, da hierdurch immer wieder Paradoxien entstehen, die sich auf einer rein wissenschaftlichen Ebene nicht auflösen lassen. Wissenschaftliche Theorien zur Kommunikation beschreiben Vorhandenes und Veränderung des Vorhandenen auf einer symbolischen (i.d.R. schriftlichen) Ebene. Sie müssen dafür immer von bereits Vorhandenem bzw. Bekanntem und symbolisch Geteiltem bzw. Teilbarem ausgehen. Das Paradoxon lautet also: Wissenschaftliche Theorien können nichts über das Individuum (imaginäre Ebene) aussagen, das seinen Standpunkt in radikaler Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) immer wieder neu findet und erfindet. Denn dies ist ihm nur in der direkten und konkreten Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation (Ebene des Realen) möglich. Da sich Situationen in der Postmoderne immer wieder wandeln (d.h. immer wieder Real-Singularitäten auftreten), lässt sich somit folglich keine vollständige wissenschaftliche Theorie darüber aufstellen, wie konkreativ-Neues möglich ist. Schöpferische Prozesse ereignen sich eben immer wieder völlig neu und völlig anders, als erwartet, und lassen sich nicht oder zumindest nicht ausschließlich aus bereits Vorhandenem heraus beschreiben (vgl. auch Abschnitt 2.1).

Die Frage, wie konkreativ-Neues kommuniziert werden kann, lässt sich also innerhalb des Rahmens der Kommunikationswissenschaft nicht lösen. Dies liegt nicht daran, dass die Kommunikationswissenschaft, wie sie bisher existiert, schlechte Theorien liefern würde; ganz im Gegenteil. Es liegt eher daran, dass die Kommunikationswissenschaft eine Einzelwissenschaft ist (sie könnte auch anteilig der Psychologie oder der Soziologie zugeordnet werden, die allerdings ihrerseits ebenfalls Einzelwissenschaften sind). Die

Haltung des in einer Einzelwissenschaft forschenden Menschen ist eine Haltung, die auf die Wirklichkeit schaut und das, was gefunden wird, möglichst sachlich und objektiv (bzw. intersubjektiv) nachvollziehbar beschreibt bzw. erklärt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich wissenschaftliche Modelle und Theorien erstellen. Ein solches Vorgehen ist sinnvoll und für viele Forschungsfelder notwendig, führt jedoch im Forschungsfeld „Konkreativität in der Kommunikation“ zu gravierenden Einschränkungen. Auf den ersten Blick scheinen die im letzten Kapitel genannten Grenzen merkwürdige Versäumnisse der bisherigen Modelle und Theorien zu sein. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass der Grund hierfür tiefer liegt. Es liegt ein philosophisches Problem vor, das im Feld der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie anzusiedeln ist (vgl. auch Merten, 1999, 18).

Um diesen Gedanken deutlicher zu zeichnen, ist es notwendig, zunächst zu fragen: Was ist im Sinne der Wissenschaftstheorie eine Theorie, und was sind deren Grenzen?

Der Begriff der Theorie lässt sich unter folgenden drei Gesichtspunkten betrachten:

- Theorie lässt sich als Durchschau bezeichnen: „Beschreiben, Vergleichen und Ordnen von erkannten Eigenschaften einer Sache, aber auch von erkannten Ursachen, Bedingungen, Motiven, Rolleninterpretationen; also in dem *Erkennen von systematischen Zusammenhängen*, die der pädagogischen Situation - über die sichtbaren und die beobachtbaren Fakten hinaus - zugrunde liegen.“ (Kron, 1999, 73; Hervorhebung TH)
- Theorie lässt sich als das Ergebnis von Forschung beschreiben: „Unter einer Theorie kann [...] ein nach wissenschaftlichen Regeln entstandenes Ergebnis oder Produkt theoretischer und/oder empirischer Erkenntnisse verstanden werden, *das in Begriffen und Sätzen ausgedrückt wird*. Dabei werden die einzelnen Erkenntnisse als Elemente definiert. In Theorien ist also wissenschaftliche *Erkenntnis systematisch zusammengefasst*.“ (ebd., 75; Hervorhebungen TH)
- Theorien lassen sich schließlich auch als die Basis von Forschung bezeichnen: Sie „zielen auf den rationalen Begründungszusammenhang der Konstitution des Gegenstandes und mithin der Forschung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Sie machen dabei die *Verfahren, Regeln und Regelwerke der formalen Logik verbindlich*.“ (ebd.; Hervorhebung TH)

Eine Theorie ist also ein in sich geschlossenes Gebilde aus Begriffen, welches die systematisch auftretenden Zusammenhänge der Wirklichkeit ebenso systematisch zu erkennen, zu beschreiben oder zu erklären versucht. Überall da, wo dies (noch) nicht gelingt, ist Forschung notwendig.

Weizenbaum<sup>1</sup> weist darauf hin, dass keine Theorie unabhängig ist von der Intention der Menschen, die sie erstellen und mit ihnen arbeiten:

„Eine Theorie, wenigstens eine gute, ist also nicht nur eine Art Datenbank, in der man 'nachsehen' kann, was sich unter den und den Bedingungen ereignen wird. Sie gleicht eher der Landkarte [...] eines teilweise erforschten Geländes. Sie hat oft eine heuristische Funktion, nämlich den Forscher bei seinen weiteren Entdeckungen anzuleiten. Die Art und Weise, in der Theorien der Welt ein anderes Gesicht geben, besteht also nicht in ihrer Antwort auf Fragen, sondern in ihrer Führung und ihrem Anreiz zu intelligentem Forschen. Und es gibt (wiederum) keine einzelne 'richtige' Karte eines Geländes. Die Luftaufnahme eines bestimmten Gebiets erfüllt eine andere heuristische Funktion, z.B. für die Erstellung eines Flächennutzungsplans, als eine demographische Karte desselben Gebietes. Ein Nutzen der Theorie besteht also darin, daß sie die begrifflichen Kategorien vorbereitet, innerhalb derer der Theoretiker und der Praktiker ihre Fragen formulieren bzw. ihre Experimente planen.“ (1978, 192)

In Kurt Gödels Unvollständigkeitssätzen (1931, 1931-32) wurde gezeigt, dass kein axiomatisches System in sich vollständig sein kann. In jedem widerspruchsfreien theoretischen System gibt es Aussagen, die sich nicht beweisen lassen, und auch die Widerspruchsfreiheit als solche ist nicht aus dem System heraus beweisbar. Keine Theorie ist also unabhängig von der Imagination der Menschen, die sie erstellen oder anwenden, und von der realen Situation, in der sie dies tun. Eine Wissenschaftlerin, die objektiv benennbare Begriffe, Modelle und Theorien zum Thema Kommunikation entwickeln möchte, tut i.d.R. entweder von vornherein so, als ob die Beobachterin, die sie selbst ist, gar nicht existiert. Oder sie versucht zumindest, ihren eigenen Einfluss zu minimieren (vgl. Danner, 2006, 165). Sie lokalisiert die Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die aus dem Wechselspiel von Beobachter-Beobachtetem heraus sich in ihrem Denken entfalten, im Beobachteten und stellt Thesen (oder Hypothesen) darüber auf; sie versucht sodann, diese zu belegen durch gute Argumente oder durch Empirie. Dabei versucht sie, zumindest aus normativer Sicht, eine grundlegend skeptische Haltung zu bewahren (vgl. auch Popper, 1966). Ein solches Vorgehen bringt ein hohes Maß an Genauigkeit ins wissenschaftliche Denken, das von unschätzbarem Wert ist: „Wissenschaftliche Erkenntnis soll objektiv sein, und damit abzugrenzen von subjektiven Meinungen, Überzeugungen und unbegründeten Vermutungen“ (Lauth und Sareiter, 2002, 18). Zugleich liegt darin die größte Schwäche einer jeden wissenschaftlichen Theorie zum Thema Kommunikation. Die Objektivität als eine der Haupteigenschaften einer Theorie verhindert es systematisch, jeglichem Moment der Einzigartigkeit von Kommunikation Rechnung tragen zu können.

<sup>1</sup>Joseph Weizenbaum entwickelte am Massachusetts Institute of Technology (MIT) ein Computerprogramm („ELIZA“), welches einen Computer in die Lage versetzen sollte, im Sinne der Rogers'schen Therapeutenvariablen mit Klienten zu kommunizieren. Weizenbaum verfügt daher über viel Erfahrung in der Frage, wo Grenzen liegen, wenn es darum geht, Kommunikationsprozesse, die Veränderung bewirken, theorie-/modellhaft nachzubilden und aus diesen Theorien bzw. Modellen konkrete neue Schritte (z.B. Sätze) zu kreieren.

In objektiven Theorien und Modellen kommen Individuen in ihrer Subjektivität nicht mehr vor. Sie lassen es nicht zu, eine angemessene, in der eigenen, subjektiven Erfahrung wiedererkennbare Beschreibung dafür zu finden, wie einzelne Menschen selbst etwas Neues in die Welt bringen. Denn dieser Moment ereignet sich immer wieder anders und stellt jedes Mal eine Singularität dar:

„Was eine Singularität ist, sehen wir am klarsten an dem Satz: Die Geschichte wiederholt sich nicht; geschichtliche Ereignisse sind nicht verallgemeinerbar (es gibt keine historischen Gesetze), und sie sind nicht im strengen Sinne klassifizierbar (es gibt nicht die Klasse der 'Gänge nach Canossa').“ (Eisenhardt, Kurt und Stiehl, 1995, 62f)

Speck (1997) spricht im pädagogischen Kontext auch von Ideterminanten, also von „unvorhersehbar andere[n] Gestaltungen, Unregelmäßigkeiten oder Regellosigkeiten“ (17), die sich in pädagogischen Situationen immer wieder ereignen. Singularitäten können grundsätzlich von einer Theorie nicht erfasst werden, die *systematische* Gesetzmäßigkeiten zu erfassen sucht. Es gibt deshalb einen grundlegenden blinden Fleck auf dem wissenschaftlichen Auge für „Neues“. Will man beispielsweise erklären, wie sich in einem Gespräch ein neuer Gedanke entwickeln konnte, so

„geht man in der Zeit zurück, sucht dort alle Stücke, alle Teile, aus dem das zu Erklärende besteht, und arrangiert sie so, dass das Spätere, das man erklären will, aus ihnen hervorgeht. Wenn wir etwas erklären, zeigen wir also in gewisser Weise, dass alles immer schon da war. [Somit] [...] findet man darin die Annahme versteckt, dass eigentlich nie etwas Neues geschieht und geschehen kann.“ (Gendlin, 2008, 69)

Das grundlegende Problem ist also, dass die Subjektivität, die das Neue hervorbringt, als solche nichts ist, was sich in systematischen Begriffen erfassen ließe. Zwar ist es möglich, sie mit dem Begriff „Subjektivität“ zu benennen. Der Begriff der Subjektivität hat jedoch keine konkrete inhaltliche Substanz; er gleicht eher einem Label oder Gefäß und ist nicht inhaltlich definierbar. Die konkrete, gelebte Subjektivität, in der ein konkretes, lebendiges Individuum konkrete neue Ideen in einer konkreten realen Situation hervorbringt, ist als solche kein eigenständiges „Etwas“, was sich umfassen und damit objektiv definieren ließe. Lediglich konkret erfahrene Phänomene (Gedanken, Gefühle, Emotionen, Handlungen, Botschaften) lassen sich mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden erfassen und untersuchen. Die Subjektivität als solche ist ihrem Wesen nach jedoch die unbestimmbare und uneingrenzbare Offenheit, in der diese Phänomene für das Individuum aufscheinen.

Der Grund für die Grenzen der bisher genannten Kommunikationsmodelle liegt also nicht in ihnen selbst. Diese sind i.d.R. in sich konsistent. Der Grund liegt vielmehr in der Konvention darüber, was als wissenschaftlich angesehen wird. Nur das, was objektiv, d.h. unabhängig vom Subjekt ist, kann im Wissenschaftsbetrieb den Status einer wissenschaftlichen These erhalten. Diese Konvention hat, wissenschaftstheoretisch gesehen, den Vorteil, dass die Aussagen von Theorien Beständigkeit und Verlässlichkeit erhalten. Sie sind nicht lediglich das „bloße Meinen“ eines einzelnen Individuums,

sondern sie „abstrahieren“ vom Individuum und von der Situation weg, und erweisen sich gerade durch ihre Objektivität und durch ihren Anspruch auf Sachlichkeit als belastbar, stabil und damit intersubjektiv nachvollziehbar. Der Nachteil ist jedoch, dass der individuelle Mensch-in-einer-Situation aus den Theorien herausfällt und nur das übrig bleibt, was er mit anderen Menschen teilt.

Wenn Menschen kommunizieren, sind sie jedoch immer lebendige Individuen in einer realen Situation. Gerade dies ist der Grund dafür, warum bisherige Kommunikationsmodelle und -theorien nicht in der Lage sind, der imaginären und der realen Ebene (Reich, 2010) gebührend Rechnung zu tragen. Wissenschaftliche Theorien, die Kommunikation beschreiben, erfassen nur diejenigen Aspekte von Kommunikation, die immer wieder gleich ablaufen, stabil sind und damit auch als systematisch und intersubjektiv (d.h. auf einer symbolischen Ebene) beschreibbar sind. Alle singulären Aspekte des Imaginären und der realen Situation werden durch den paradigmatischen Blick des Einzelwissenschaftlers systematisch herausgekürzt. Eine forschende Haltung, die zu erkennen versucht, was sich in der Kommunikation von Individuum zu Individuum unterscheidet, und was sie von Mensch zu Mensch besonders macht, wird gemeinhin nicht im Bereich der Wissenschaftlichkeit, sondern in deren Anwendung angesiedelt.

Man könnte nun einwenden, dass die Wissenschaftlichkeit für das Erkennen von Singularitäten gerettet werden kann, indem man als Forscher eine hermeneutisch-verstehende Haltung einnimmt, wie sie in den Geisteswissenschaften zu finden ist (welche erstmals Dilthey von den Naturwissenschaften abgegrenzt hat; vgl. Gudjons, 2001, 33). Gloy veranschaulicht sehr plastisch, dass in den Geisteswissenschaften gerade nicht vom Individuum in seiner Situationen abgesehen werden kann:

„Sind die Gegenstände der Naturwissenschaften die artifiziell manipulierten, präparierten, von aller Besonderheit, Konkretheit und Individualität abstrahierten Objekte und ihre allgemeinen, notwendigen und intersubjektiv kommunizierbaren Gesetzmäßigkeiten, so sind die Objekte der Geisteswissenschaften gerade die Einzeldinge in ihrer Individualität, konkreten Seinsfülle und geschichtlichen Singularität. Thema der Geisteswissenschaften sind Texte, Kunstwerke, historische Situationen und psychische Zustände, kurzum alles, was vollkonkret und einmalig ist. Während die Naturwissenschaften methodisch begründend und erklärend verfahren durch Reduktion der individuellen Fälle auf höhere, allgemeinere und abstraktere Gesetze bzw. durch Deduktion aus diesen, verfahren die Geisteswissenschaften verstehend und idiographisch. Sie versuchen, den Gegenstand oder Sachverhalt in seiner einmaligen, unverwechselbaren geschichtlichen Situation mit allen Bezügen zur Gegenwart und Vergangenheit zu begreifen.“ (2006, 32)

Ein solcherart geisteswissenschaftliches Vorgehen findet sich implizit im Ansatz von Schulz von Thun (1999a) wieder, der in seinem Modell der vier Seiten einer Nachricht ein Schema zur Interpretation derselben vorlegt (vgl. Abschnitt 2.2.1.2). Ein derartig hermeneutisches Vorgehen ist vor allem in der Praxis sinnvoll. Es würde auch im theoretischen Bereich zumindest das Problem so lösen, dass die Subjektivität des inter-

pretierenden Forschers ihren Platz in der Analyse von bereits erfolgter Kommunikation findet. Dennoch ist der Forscher dabei nicht völlig frei; auch hier ist zumindest ein systematisches Interpretationsschema (eben die vier Ebenen) vorgegeben. Und auch in diesem Ansatz wird die Unvorhersehbarkeit des Aufscheinens einer Singularität in einer konkreten Gesprächssituation nicht näher beschrieben. Man kann zwar im Nachhinein reflektierend verstehen, warum sie sich aus dem heraus, was vorher besprochen wurde, entwickelt hat, aber die Quelle ihres Entstehens bleibt weiterhin im Dunkeln.

Der Grund liegt nach Bergson (1988) darin, dass das Absolute, das in einer Singularität aufscheint, grundsätzlich durch eine Analyse, sei sie nun hermeneutischer, sei sie positivistischer (bzw. naturwissenschaftlicher) Art, nicht erfasst werden kann:

„Alle Photographien einer Stadt, die von allen möglichen Standpunkten aus aufgenommen worden sind, können sich unendlich einander ergänzen, sie entsprechen doch nicht dem Tiefenbild, das die Stadt ist, in der man spazieren geht. Alle Übersetzungen eines Gedichtes in alle möglichen Sprachen mögen Nuancen hinzufügen und sich gegenseitig korrigieren durch eine Art wechselseitiger Überarbeitung und so ein immer getreueres Bild des Gedichts, das sie übersetzen, geben, ohne jemals den inneren Sinn des Originals zu erreichen.“ (5)

Wäre die Hermeneutik als solche die angemessene Methode der Wahl für Untersuchungen im Forschungsfeld „Konkreativität in der Kommunikation“, so würde sie zwar den Singularitätsaspekt erfassen, aber es würde die andere Seite, die Regel- und Programmhaftigkeit von Kommunikation, unter den Tisch fallen. Außerdem könnte sie lediglich retrospektiv analysieren, wie eine Singularität zu Stande kam. Auch die Anwendung einer geisteswissenschaftlichen Perspektive hilft also nicht weiter. Es ist ein weiteres Paradoxon, dass Kommunikation einerseits in einer objektivierenden Haltung untersucht werden kann, dass also die in wissenschaftlichen Theorien geschilderten Gesetzmäßigkeiten, Phänomene und Zusammenhänge durchaus gelten. Kommunikation ist andererseits auch geisteswissenschaftlich erforschbar in dem Sinne, als dass es in Gesprächen Singularitäten gibt, die sich lediglich im Nachhinein verstehen lassen. Um ein umfassendes Verständnis davon zu erhalten, was Kommunikation eigentlich ausmacht, müssten beide Perspektiven, die analytische und die interpretierende, zugleich und verschränkt eingenommen werden. Die Erforschung von Konkreativität bräuchte in diesem Sinne die Anwendung einer Mischform aus dem, wie die erklärenden und wie die verstehenden Wissenschaften vorgehen. Dass man beide Perspektiven (verstehend und erklärend) nicht einfach getrennt voneinander stehen lassen und separat in ihnen forschen kann, zeigt sich an einem besonderen Konfliktpunkt, den die genannten Grenzen implizieren. Er liegt darin, dass auch das Schreiben einer Dissertation über das Thema Kommunikation seinerseits Kommunikation ist. Auch der Autor kommuniziert in dieser Arbeit mit seinen Leserinnen und Lesern. Das Schreiben der Worte und das Lesen der Worte sind Akte von Kommunikation: „Die Kommunikationswissenschaft ist eine Wissenschaft, die -im Gegensatz zu allen anderen Wissenschaften- das Funktionieren

dessen, was sie erklären will, bereits voraussetzt, sie ist selbstreferentiell strukturiert“ (Merten 1999, 49).

Ein Kommunikationsmodell, das für Kommunikation gelten kann, in der Konkretiv-Neues entsteht, muss also diesen Spezialfall der Kommunikation in sich mit einschließen. Dazu bedarf es eigentlich eines Standpunktes, der außerhalb liegt: „Können wir Evolution feststellen, wenn alles evolviert? Muss dazu nicht irgendetwas unveränderlich, nicht in Evolution sein?“ (Vollmer, 2009, 64). Würde man einzelwissenschaftlich vorgehen, wäre es also notwendig, einen Schritt zurückzutreten und aus der Position eines dritten Beobachters eine Meta-Perspektive einzunehmen, die diesen Spezialfall der Kommunikation betrachtet. Nur so können die Besonderheiten dieses Spezialfalles im Gesamtmodell mit berücksichtigt werden. Indem diese Besonderheiten verschriftlicht Eingang finden in das erweiterte Modell, wird jedoch wiederum kommuniziert. Was wiederum bedeutet, dass die Position eines vierten Beobachters notwendig werden würde, der wiederum weitere Besonderheiten erkennt und berücksichtigt, die eine Ebene darunter liegen. Und für deren darauffolgende Integration bräuchte es einen fünften, und schließlich einen sechsten, einen siebten Beobachter usw. - dieser Regress wäre unendlich und ist in einer Arbeit, die sich in einem streng einzelwissenschaftlichen Rahmen bewegt, definitionsgemäß nicht leistbar (vgl. Gloy, 2006, 220; vgl. auch Abschnitt 2.2.3.2, „Beobachtung/Veränderung zweiter Ordnung“ und der Grenzen, die dies nach Luhmann für wissenschaftliches Arbeiten impliziert). Wir kommen also im Thema „Konkreativität in der Kommunikation“ tatsächlich an eine reale Grenze von Wissenschaftlichkeit, sofern Wissenschaft in Form von (verschriftlichter) Sprache betrieben wird.

Die Sprache verlassen können wir nicht: „Weder Wahrnehmen noch Denken geschieht sprachunabhängig, es ist immer schon ‚language‘, sprachlich ‚gemustert‘“ (Wiltshko, 2008, 16). Das Moment des Frischen und Lebendigen in der Kommunikation kann deshalb mit Hilfe von wissenschaftlichen Begriffen nicht eingefangen werden. Es ist *seinem Wesen nach* anders als Begriffe: Es ereignet sich in der lebendigen Interaktion zwischen den Begriffen und dem Menschen, der die Begriffe hört oder liest: „Alles Lebendige ist einmalig. Es ist neu in einem existenziellen Sinne. Davon können Begriffe am wenigsten Rechenschaft geben“ (Lippe, 2009, 187). Es gibt für dieses Problem keine Lösung innerhalb des Rahmens der Kommunikationswissenschaft, denn „letztlich benötigt man [...] immer einen Rest von Umgangssprache, d.h. es bleibt ein nicht kalkülisierbarer Rest, für den an schlichtes Verständnis appelliert werden muß“ (Menne 1966, 51; zit. nach Merten, 1999, 50). Gendlin drückt einen ähnlichen Gedanken aus, wenn er in Bezug auf die Logik, die die Grundlage jeder Wissenschaftlichkeit ist, schreibt: „Logic depends on premises it cannot examine. Logic is helpless to determine its own starting position“ (2004, 7). Und: „Es gibt [...] kein objektives Zentrum, von dem aus wir alle unsere Annahmen kritisieren oder uns ihrer wenigstens bewusst werden können (2008, 80). Giddens (1995) formuliert noch zugespitzter: „In der

Wissenschaft ist gar nichts gewiß und kann gar nichts bewiesen werden, auch wenn uns das wissenschaftliche Bestreben mit den zuverlässigsten Informationen versorgt, nach denen wir trachten können. Im Innersten der Welt der harten Wissenschaft schwebt die Moderne frei“ (56). Und Wittgenstein formulierte am Ende seines ersten Hauptwerkes: „Wir fühlen, daß selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“ (1977, 114/ Satz 6.52).

Was also tun?

Um sich einer Lösung für dieses Problem anzunähern, ist es zunächst sinnvoll, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, dass auch diese Arbeit selbst Kommunikation ist. Sie folgt (einerseits) bestimmten Gesetzen. Sie kann sich jedoch (andererseits) nicht auf eine Position stellen, die vollständig außerhalb des Lebens (Individuum in einer Situation) liegt. Dies Impliziert die Notwendigkeit, zurückzutreten, um auf das Ganze zu schauen, wohl wissend, dass es „- allgemein gesprochen – keinen Zugriff aufs Ganze [geben kann], alle Erkenntnis ist limitativ“ (Welsch, 1988, 186). Der erste Schritt in dieser Richtung besteht also darin, dass wir uns zunächst entfernen von den Theorien und Modellen, wie sie die Kommunikationswissenschaft in dem ihr zur Verfügung stehenden Rahmen formuliert, und uns aus einer philosophischen Perspektive heraus des Themas neu annehmen. Aus dieser Reflexion heraus lässt sich dann wieder zurückkehren, um zu schauen, was an Neuem hinzukommt. Hieraus kann die Methode bestimmt werden, die dem Forschungsgegenstand „Konkreativität in der Kommunikation“ angemessen ist. Das konkrete weitere Vorgehen in dieser Arbeit ist deshalb zunächst nicht als wissenschaftliches Vorgehen im Sinne einer Einzelwissenschaft anzusehen, sondern als urteilend im Sinne einer kritischen Grundhaltung, wie sie die Philosophie mit sich bringt:

„Da Inhalt und Methode der Philosophie von anderer Art sind als Inhalt und Methode der Wissenschaften – das Ganze auf der einen Seite, die Teile auf der anderen –, folgt daraus, daß Philosophie keine Wissenschaft unter Wissenschaften ist, weder eine Natur- noch eine Geisteswissenschaft, auch nicht eine Synthese der Fachwissenschaften oder eine monarchische Fundamentalwissenschaft oder Wissenschaftstheorie, sondern eine reflexive Klärung aller Wissenschaften und der durch sie bestimmten Weltsicht, kurzum das, was wir kritische Urteilskraft nennen.“ (Gloy, 2006, 29f)

Im Folgenden wird philosophisch reflektiert, welche konkreten Grenzen bei der wissenschaftlichen Beschreibung von konkreativ-Neuem in der Kommunikation auszumachen sind. Wo sind letzten Endes die konkreten „Knackpunkte“, an denen das „übliche“ Vorgehen zwangsläufig zerbrechen muss? Welche Alternativen gibt es? Und welche konkreten Schlussfolgerungen lassen sich ableiten für das weitere Vorgehen?

### 3.1.1 Wissenschaft und Neues

#### Das Neue ist der wissenschaftlichen Erkenntnis um einen Schritt voraus.

Eine Haltung der radikalen Autonomie, aus der ein Individuum auf die auf Veränderungen in der jeweiligen Arbeits- und Lebenswelt stimmig antwortet und dabei Individuen und soziale Situation konkreativ voranträgt, ist Beobachten von Stabilem (Ebene des Symbolischen), Handeln eines Individuums (Ebene des Imaginären) und sinnlicher Kontakt mit der aktuellen Situation (Ebene des Realen) zugleich:

- Beobachten ist es insofern, als dass das Alte, das (bisher) das „stabil-laufende“ soziale System war, durch die Beobachtung zu einem Ganzen integriert wird. Beobachtung schafft dabei eine Handbreit Luft zwischen dem beobachtenden Individuum und dem Individuum-im-Kommunikationssystem (Verdoppelung des Individuums).
- Handeln ist das Neue insofern, als dass es frisch hervorbricht, indem es in Freiheit und Autonomie des Individuums nur aus diesem heraus in einem Brückenschlag zum Gegenüber hin entsteht. Dann ist es eben nicht mehr „die Kommunikation, die kommuniziert“ (Luhmann, vgl. Abschnitt 2.2.2.6), sondern tatsächlich ein einzelner Mensch, der etwas Neues zu einem anderen Menschen sagt (im Sinne von „radikaler Autonomie“, vgl. Abschnitt 1.4).
- Sinnlicher Kontakt ist das Neue insofern, als dass es von feinen körperlichen Empfindungen vorangetragen wird, die dem, was gesagt wird, eine präzise Richtung und eine gefühlte Bedeutung geben. Das Individuum spürt die Stimmigkeit oder Unstimmigkeit von potenziellen und ausgesprochenen Äußerungen (Gedanken, Sätzen, Vorschlägen,...) unmittelbar anhand des eigenen Körpererlebens (Experiencing).

In der Genese des Neuen fallen alle drei Ebenen zusammen und gebären konkrete Schritte, die allein aus dem gegebenen System heraus nicht vorhersehbar waren (Veränderung auf einer Ebene zweiter Ordnung, vgl. Abschnitt 2.2.3.2). Für den das konkreativ-Neue Kommunizierenden sind diese Schritte innerlich folgerichtig; in den bestehenden (logischen) Rahmen des bisherigen Kommunikationssystems jedoch passen sie nicht (mehr) hinein. Sie „fallen“ sprichwörtlich aus dem Rahmen des Gegebenen „heraus“.

Daraus lässt sich folgende **These** ableiten: Wissenschaftliche Kommunikationstheorien können einen solchen Moment des Herausfallens nicht beschreiben, denn sie beschreiben vor allem systematisch benennbare Aspekte der Kommunikation. Der Grund für dieses Manko liegt schlicht und einfach darin, dass wissenschaftliche Theorien wissenschaftlich sind und somit nur das beschreiben können, was vorhanden ist. Neues ist noch nicht vorhanden und lässt sich deshalb nicht systematisch beschreiben. Nachdem es entstanden ist, ist es jedoch nicht mehr (ganz) neu, sondern (bereits) vorhanden,

und damit auch (mehr oder weniger) systematisch beschreibbar. Das Vorher und das Nachher sind erfassbar; der Moment des Entstehens jedoch, gewissermaßen die Geburt des Neuen, bleibt für die Wissenschaft im Dunkeln.

Einwand A gegen diese These<sup>2</sup>: Es lassen sich allerdings auf einer Metaebene wissenschaftliche (oder wissenschaftstheoretische) Gedanken darüber äußern, wie Neues entsteht. Beispiel Systemtheorie: Es gibt einen Beobachter zweiter Ordnung, der die Beobachter, die das System stabil halten, unterscheidet und bezeichnet und damit einen Dissens in ein System zu bringen vermag (d.h. eine Störung des Systems bewirkt). Dieser Widerspruch ist zunächst anzuerkennen. Er beschreibt eine Grenze der These.

Einwand #1 gegen den Einwand A: Dieser Gedanke hilft für die vorliegende Fragestellung nicht weiter. Denn eine Metatheorie fußt immer auf dem Begriffssystem einer „Basistheorie“ (z.B. ist es notwendig, die wissenschaftliche Begrifflichkeit der Systemtheorie als Basis zu verwenden, um zu zeigen, wie Neues in ein System hineingerät bzw. das System sich verändert). Daher ist es nur innerhalb einer bestehenden Theorie (z.B. innerhalb der Begrifflichkeit der Systemtheorie) möglich, zu zeigen, wie Neues entsteht, das sich innerhalb dieser Basistheorie bewegt. Die Systemtheorie ist jedoch nur eine Theorie von vielen, und auch sie hat ihre Grenzen. Wie Neues entsteht, das z.B. ein Mensch entwickelt, der die Systemtheorie ihrerseits verändert und weiterentwickelt, kann mit Hilfe der Systemtheorie selbst nicht vollständig gezeigt werden. Würde man dies versuchen, so bliebe immer ein letzter Rest von Unbestimmtheit übrig. So müsste die Systemtheorie z.B. in der Lage sein, konkret zu zeigen, wie der Mensch Niklas Luhmann oder einer seiner Vorgänger das Gedankenkonstrukt des Beobachters zweiter Ordnung zur Anwendung brachte, welches erklärt, wie Neues in ein Kommunikationssystem hineinkommt. (Die Idee „es gibt einen Beobachter zweiter Ordnung“ ist ja ihrerseits ein Gedanke, der einer vorherigen, älteren Version der Systemtheorie als etwas Neues hinzugefügt wurde.) Auf welche Weise und in welcher Situation der „Erfinder“ dieser Idee auf diese Idee kam, ist aus den entsprechenden Schriften heraus nicht mehr nachvollziehbar. Die Systemtheorie abstrahiert (wie jede wissenschaftliche Theorie) weg von dem einzelnen Menschen, der sie entwickelt hat, und von der konkreten Situation, in der das geschah. Wissenschaftliche Theorien sind deshalb nicht in der Lage, zu zeigen, wie ein Mensch seinen Standpunkt in einer realen Situation erfindet: „How do we generate new concepts? How do they come? Scientists and philosophers don't say much about how their concepts came. We are told why the new concept is better, but hardly ever how it came. Someone might say, 'It came to me in the shower'" (Gendlin 2009, 333).

Einwand B gegen den Einwand #1 (und somit für die oben genannte These sprechend): Das ist auch nicht wichtig. Denn wichtig ist nur das, was am Ende herauskommt, als

---

<sup>2</sup>Zur leichteren Unterscheidung: Mit **Buchstaben** bezeichnete Argumente sprechen letztlich **gegen** die These „Wissenschaft kann die Entstehung von Neuem nicht beschreiben“. Mit **Raute (#)** und **Zahlen** bezeichnete Argumente sprechen letztlich **für** sie.

Resultat. Der Mensch Luhmann und die Situation, in der er sich befand, interessiert nicht, in diesem Zusammenhang. Wissenschaftliche Modelle sind genau dann gut, wenn derjenige, der sie entwickelt hat, und die Situation, in der er sie entwickelt hat, nicht mehr darin vorkommen, wenn sie sozusagen ohne diese beiden Aspekte „funktionieren“.

Einwand #2 gegen den Einwand B: Doch, es ist wichtig. Der einzelne Mensch und die konkrete Situation interessieren in diesem Zusammenhang sehr wohl. Denn aufgrund der Handlungsorientierung dieser Arbeit kann man pädagogisch gesehen immer nur bei Individuen ansetzen, die sich in einer konkreten Situation befinden. Das Ziel der Arbeit ist es ja, ganz pragmatisch gesehen, Möglichkeiten dafür zu entwickeln, wie einzelne Menschen beginnen können, so zu kommunizieren, dass alle drei Reich'schen Ebenen zugleich vorangetragen werden (Konkreativität).

Einwand #3 gegen den Einwand A: Es mag zwar sein, dass stabile (z.B. zirkuläre) Kommunikationsabläufe, wie sie systemtheoretische Ansätze beschreiben, mittels Beobachtung „gestört“ werden können, was somit Neues hervor bringt. Zirkuläre Kommunikationsabläufe sind jedoch nur eine Teilklasse aller möglichen Kommunikationsabläufe. Situationen, wie sie in dieser Arbeit fokussiert werden, sind oftmals nicht so klar als „zirkulär“ oder anderweitig „gesetzmäßig“ beschreibbar. Gerade „chaotische“ Situationen im Sinne Specks (1997; vgl. Kapitel 1) sind nicht unbedingt zirkulär, sondern eher unüberschaubar und ereignen sich immer wieder anders. Über die Entstehung von Neuem bei derartigen Kommunikationsdynamiken könnte der Gedanke der „Veränderung/Beobachtung zweiter Ordnung“ somit nur bedingt Auskunft geben.

Einwand C gegen die oben genannte These: Die bisherige Argumentation kann zumindest teilweise entkräftet werden, wenn man einen Spezialfall von wissenschaftlichem Vorgehen berücksichtigt, wie er z.B. in der kritischen Theorie zu finden ist. Hier geht es durchaus darum, zu beschreiben, wie Neues entsteht, und zwar direkt aus den wissenschaftlichen Diskursen heraus. Die Pointe dabei: Im Sinne der kritischen Theorie agierende Forscherinnen und Forscher „laufen dem Neuen nicht nach“, sondern sie bringen es als *Utopie* selbst hervor: „Kritische Theorie will eben nicht nur beschreiben, was ist, sondern dahin schauen, was sein könnte“ (Stein und Müller, 2016, 96). Forscher, die in diesem Sinne handeln, setzen sich deshalb nicht nur mit ihrem begrenzten Forschungsgegenstand auseinander. Sie schauen über den Tellerrand und reflektieren z.B. kritisch gesellschaftliche Rahmenbedingungen ihrer Forschung. Sie tun dies so, dass dabei eine „konstruktive Subversion“ der bestehenden Bedingungen möglich wird (ebd., 103). In diesem Sinne ist die oben genannte These „die Geburt des Neuen bleibt für die Wissenschaft im Dunkeln“ zumindest für einen gewissen Teil der wissenschaftlich arbeitenden Menschen widerlegt.

Einwand #4 gegen Einwand C: Dem kann man jedoch entgegen setzen, dass eine Haltung, wie sie die kritische Theorie mit sich bringt, bei Weitem nicht das Gros der in wissenschaftlichen Kontexten arbeitenden Menschen ausmacht. Die oben genannte

These gilt deshalb nach wie vor für Menschen, die nicht auf die hier beschriebene Weise „konstruktiv-subversiv“ vorgehen.

Einwand #5 gegen Einwand C: Auch die kritische Theorie veranschaulicht nicht, wie beispielsweise die Person Theodor W. Adorno selbst die begrifflichen Ansätze für eine kritische Theorie zu entwickeln vermochte. Er beschreibt zwar in seinen Werken oftmals sehr subjektive Eindrücke. So schreibt er beispielsweise in den *Minima Moralia* über „traditionelle Wohnungen“, dass sie „etwas Unerträgliches angenommen [haben]: jeder Zug des Behagens darin ist mit Verrat an der Erkenntnis, jede Spur der Geborgenheit mit der muffigen Interessengemeinschaft der Familie bezahlt“ (2001, 56) und leitet aus diesen und weiteren Vorüberlegungen den berühmt gewordenen Satz „Es gibt kein richtiges Leben im falschen.“ (ebd., 59) ab. Dennoch ist der Weg von einem konkreten Erlebnis, das Adorno möglicherweise in einer ganz konkreten, für ihn unerträglich anmutenden Wohnung gehabt haben mag, hin zu den mehr oder weniger abstrakten Gedanken, die er in seinen Werken ausführt, nicht mehr bis ins Einzelne nachvollziehbar. Insofern gilt hier die gleiche Argumentationslinie, die weiter oben (beginnend mit Einwand #1) bereits am Beispiel der Person Niklas Luhmann die Grenzen systemischen Denkens aufzeigte.

Einwand #6 gegen Einwand C: Neben dem Neuen, das direkt durch im Sinne der kritischen Theorie arbeitende Forscherinnen und Forscher hervorgebracht wird, gibt es noch sehr viel Neues, was außerhalb von wissenschaftlichen Utopien entsteht. Salopp gesagt: Die schiere Menge und Vielfalt, die der Wissenschaft aus der Welt des Realen entgegenschlägt, dürfte weithin größer sein, als die Welt der wissenschaftlich symbolisierten Realitäten (beides im Sinne von Reich, 2010), die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Utopien selbst hervorzubringen vermögen. Man mag zwar zugestehen, dass Wissenschaft einen Einfluss hat auf die Veränderungen, die in Gesellschaften vor sich gehen. Jedoch gibt es weitere, vielleicht sogar wirkmächtigere Einflussfaktoren (z.B. Kunst, Medien, technische Entwicklung, Umwelt- und Klimaveränderungen, usw.); Wissenschaft ist hier nur ein Faktor von vielen. Auch für dasjenige Neue, das nicht von den Wissenschaften selbst hervorgebracht wird, kann also die Argumentation des Einwands C gegen die oben genannte These nicht angewendet werden.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Mit zwei Ausnahmen (v.a. Einwände A und C, siehe oben) ist das Neue der wissenschaftlichen Erkenntnis immer um einen Schritt voraus. Gerade durch die Ausnahmen jedoch wird es (im Sinne einer Lösungsorientierung, vgl. de Shazer, 2006) möglich, Ansatzpunkte für eine wissenschaftliche Haltung zu formulieren, in der ein zu entwickelndes integratives Kommunikationsmodell der Konkretivität entworfen werden sollte. Dieses Modell sollte eine *Utopie* darstellen (im Sinne der kritischen Theorie) und es sollte sich selbst im Vollzug beobachten können, d.h. *selbstrekursiv auf sich anwendbar sein* (im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung).

### 3.1.2 Wissenschaft und Einzigartiges

#### **Kommunikation ist programmatisch und einzigartig zugleich.**

Wissenschaftliche Theorien können nur das systematisch erfassen, was stabil ist, d.h. immer wieder gleich oder ähnlich abläuft. Singularitäten, die gerade frisch entstehen, sind wissenschaftlich weder vorhersagbar noch beschreibbar. Theorien, die die immer gleich ablaufenden Aspekte von Kommunikation beschreiben, können als Grundlage dienen, um z.B. ein Computer-Programm zu erstellen, das Sprache simuliert. Diese Programme existieren heutzutage, begegnen uns beispielsweise in Form von telefonischen Service-Hotlines oder Eingabefeldern auf einer Website, in denen wir mit einem Computer kommunizieren. Diese Programme werden immer leistungsfähiger und antworten mehr oder weniger treffend auf unsere Fragen. Nichts desto trotz fehlt ihnen die wichtigste Dimension von menschlicher Kommunikation: die Lebendigkeit. Das Leben, das von auf (logischen) Theorien basierenden Sprachprogrammen ausgeschlossen wird, zeigt sich darin, dass es in der Lebensspanne eines Menschen keine zwei Gespräche gibt, die einander völlig gleichen. Zwar mag man Ähnlichkeiten finden, wenn man reflektierend darüber nachdenkt. Man kann Gespräche in bestimmte Kategorien einordnen. Dies sind jedoch nachträgliche Vereinfachungen. Dass dies so ist, wird sich der Leser selbst leicht vergegenwärtigen können, indem er an die Gespräche, sagen wir, des letzten Tages denkt und sich dabei fragt, ob es eines dieser Gespräche genauso schon einmal gab. Wenn ich spreche, dann spreche ich in diesem einen Augenblick. Jeder einzelne, ausgesprochene Satz, der dabei entsteht, ist in seiner Wortfolge, seiner Intonation, Akzentuierung, in der begleitenden Mimik, Gestik und Körperhaltung usw. einzigartig. Er wird sich so garantiert nie wieder ereignen. Selbst die Sätze, die eine Schauspielerin in ihren Auftritten vor einem Publikum über Monate hinweg immer wieder wörtlich wiederholt, unterscheiden sich geringfügig voneinander. Denn das Erleben der Schauspielerin, aus dem sie den Satz formt, ist bei jedem Auftritt ein anderes. Und auch die Menschen, die ihr zuhören, sind andere. Sie schauen ein wenig anders, sie hören ein wenig anders zu. Jedes Publikum ist individuell und hat, phänomenologisch gesehen, ein eigenes „Gesicht“. Auf jede Gruppe stellt sich die Schauspielerin neu ein, betont vielleicht ihre Sätze um Nuancen anders. Oder, ein anderes Beispiel: Ein Chor singt immer wieder die gleichen Lieder. Jedes Lied hat seine eigene, festgelegte Melodie und Wortfolge. Und doch: Jeder Auftritt unterscheidet sich von den vorherigen, jeder ist individuell und neu und hat eine ganz eigene Atmosphäre. Zwar mag es Gemeinsamkeiten geben, wenn man im Nachhinein darüber nachdenkt. Dann kann man Auftritte reflektieren, gruppieren und Kategorien (gut, langweilig, misslungen, bravourös, ...) bilden. Aber der Moment, in dem das Lampenfieber in die ersten gesungenen Worte übergeht, ist so individuell, wie ein Fingerabdruck. Je genauer sich die Sänger oder die Schauspielerin auf ihre Zuhörer einlassen, je besser sie in der Lage sind, die gemeinsam-geteilte Situation und deren atmosphärisch sich

ereignende Dynamik zu erfassen, desto stimmiger ist die Kommunikation und desto eher wird ein Theaterstück oder ein Liederabend gelingen. Diese Beispiele lassen sich leicht auf die sprachliche und sogar auf schriftliche Kommunikation übertragen. Kein Satz, der während des gesamten Lebens ausgesprochen oder gelesen wird, gleicht phänomenologisch dem anderen, weil

- a) ich mir selbst nicht mehr gleiche, nachdem ich etwas ausgesprochen (bzw. etwas gehört, erlebt, getan,...) habe
- b) mein Gegenüber sich selbst nicht mehr gleicht, nachdem er/sie etwas ausgesprochen (gehört,...) hat und
- c) unsere gemeinsam-geteilte (Real-) Situation von Gespräch zu Gespräch eine andere ist.

Selbst wenn Kommunikation stark von Redundanz (Watzlawick), von Logik (Mead), Rollen und Ritualen (Goffman), Typisierungen und Schemata (phänomenologische Soziologie) und von selbststeuernder Eigendynamik (Luhmann) geprägt ist, gibt es in menschlicher Kommunikation immer ein einzigartiges „Mehr“, das darüber hinaus reicht:

„Wittgenstein [...] demonstrated convincingly that what words can say is quite beyond the control of any concept, pre-existing rule, or theory of language. He could give some twenty or more examples of new meanings that one word could acquire through different uses.“ (Gendlin, 2004, 2; vgl. auch Wittgenstein, 2003)

Natürlich gibt es Stabilität in der Kommunikation. Unerwartbare und unvorhersehbare „Störgeräusche“ (vgl. auch „noise“ bei Shannon und Weaver, Abschnitt 2.2.1.1), die diese Stabilität aufbrechen, sind jedoch gerade der essentielle und potenzielle Kern schöpferischen Handelns. Wissenschaft kommt deshalb immer da an eine Grenze, wo Kommunikation über programmatische Aspekte hinaus geht.

Eine Haltung, die mit dieser Grenze umzugehen vermag, sollte in der Lage sein, *sowohl Einzigartiges, als auch Programmatisches* in der Entstehung und im Fortfließen eines wissenschaftlichen Texts zu berücksichtigen.

### 3.1.3 Wissenschaft und Zufälliges

**Das konkreativ-Neue in der Kommunikation ereignet sich weder vorhersehbar noch zufällig.**

Eine weitere ungeklärte Frage lautet: Wie und wo entsteht das konkreativ-Neue genau? Es reicht nicht, das Neue einfach auf die imaginäre Ebene, d.h. ins Individuum zu verlagern, im Sinne von Kreativität (vgl. Abschnitt 2.1). Denn damit würden wir im Individuum nur eine „Blackbox“ erzeugen, die das Wesentliche nicht erklären kann. Neues auf der symbolischen Ebene entsteht auch nicht im bedeutungslosen

Raum, sondern ereignet sich immer in konkreten, von den Individuen subjektiv und intersubjektiv (d.h. miteinander) erlebten Situationen. Ohne eine (Real-) Situation, die nach Neuem „ruft“, ist es meist gar nicht notwendig, gemeinsam etwas Neues zu entwickeln. Es ist also gerade das schöpferische Zusammenspiel von Imaginärem, Realem und Symbolischem, das konkreativ-Neues in der Kommunikation hervorbringt. Neues entsteht bei diesem Zusammenspiel nicht durch Zufall. Eines der bekanntesten Modelle zur Erklärung von Neuem ist die Evolutionstheorie, zum ersten Mal formuliert von Charles Darwin (1859). Auch wenn Darwins Ansatz seither vielfältig weiterentwickelt und ausdifferenziert wurde, nehmen wir seine Grundgedanken noch immer als gegeben an. Neues entsteht hier durch zufällige Variationen, die im Nachhinein selektiert werden. Auf das Feld der Kommunikation bezogen findet dieser Gedanke seinen Niederschlag im Begriff des „egoistischen Mems“ (Dawkins, 1996). Das Mem, also der einzelne Gedanke, „steuert“ demnach seine Ausbreitung (im Sinne von „Weitervererbung“) im System selbst. Diese Idee ist eigentlich eine Variation der systemischen Sichtweise, bei der nicht geklärt ist, woher die Meme kommen, wenn sie neu in die (symbolische) Welt eintreten. Der Punkt, den ich in diesem Zusammenhang machen möchte, ist: Neue Gedanken entstehen eben nicht zufällig und werden dann im Nachhinein selektiert. Dies kann jeder bei sich selbst überprüfen. Neue Gedanken, die wirklich „passen“, entstehen in sozialer Auseinandersetzung und im Kontakt mit Mitmenschen in (Real-) Situationen; sie sind zielgerichtet, intentional und bedeutungsvoll. Der Leser oder die Leserin kann selbst im eigenen Erleben überprüfen: Gute (treffende, stimmige) Gedanken entstehen gewiss nicht zufällig. Sie werden zwar durchaus, wie die klassische Evolutionstheorie behauptet, im Nachhinein selektiert. Das heißt: Sie müssen sich im sozialen Miteinander bewähren, verstanden und angenommen werden, wie Luhmann es mit dem Begriff der „Bifurkation“ fasst (vgl. Abschnitt 2.2.2.6). Aber wenn sie lediglich zufällig entstünden, so würde dies bedeuten, dass gute, neue Gedanken, die wir in Kommunikation bringen, beliebige „Mutationen“ wären. Das ist, wie jeder am eigenen Erleben überprüfen kann, nicht der Fall. Neu entstehende Gedanken sind gerade nicht beliebig, sondern machen subjektiv für den, der sie ausspricht, Sinn:

„At every point in the process we can see that explicating a felt sense is not at all arbitrary. Although it involves creating new terms rather than merely copying or representing what is already given, its implicit meanings are very precise.“  
(Gendlin, 2004a, 4)

Konkreativ-Neues in der Kommunikation formt sich weder zufällig, noch lassen sich „Geschehnisse dieser Art [...] auf Ursachen, [...] oder] Gesetze zurückführen“ (Stenger, 2000, 88). Oder, man könnte auch im Gegenteil behaupten, sie seien gewissermaßen zufällig und gesetzmäßig zugleich; Ersteres im Sinne von „überraschend“ oder „unvorhersehbar“, Letzteres im Sinne von „folgerichtig“. Es lässt sich also schlussfolgern: Eine Haltung, in der es möglich ist, ein Modell zu entwerfen, das Konkreativität in der Kommunikation beschreibt, sollte deshalb das *Forcieren* „nichtzufälliger/passender“ Gedanken ermöglichen, die sich im Nachhinein bewähren können.

### 3.1.4 Wissenschaft und die Rolle des Körpers

#### **Der Körper ist bei der Entstehung von Neuem mehr als ein „Kanal nonverbaler Kommunikation“.**

Eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von konkretiv-Neuem spielt körperliches Erleben (z.B. ein Empfinden von Behagen oder Unbehagen). Das Erleben hilft Kommunizierenden, während sie sprechen oder zuhören, frische und genaue Sätze zu formen. Sie fühlen, was sie sagen, während sie es sagen. Dieses Erleben ist immer sehr viel reichhaltiger, als die bloße gemeinsam-geteilte Bedeutung des Gesagten, auf die wir uns auf einer symbolischen Ebene geeinigt haben:

„Of course we get the language from culture and interaction. But we have seen that language is not just a store of fixed common meanings. Humans don't happen without culture and language, but with and after language the body's next steps are always freshly here again, and always implicitly more intricate than the common routines. You can instantly check this by becoming aware of your bodily aliveness, freshly there and implicitly much more intricate than the words you are reading.“ (Gendlin, 2004a, 5)

Der menschliche Körper jedoch wird in vielen der diskutierten Kommunikationstheorien entweder gar nicht oder nur am Rande genannt. Oder er wird darauf reduziert, ein Ausdruckskanal von nonverbaler Kommunikation zu sein. Er ist weit mehr als das. Das feine Empfinden von Behagen oder Unbehagen, das ein Kommunizierender in seinem Körper wahrnimmt, kann die Quelle von Neuem sein. Neue Ideen fühlen wir manchmal zunächst nur als vage Atmosphäre, die wir, wenn es uns gelingt, ihr genügend Aufmerksamkeit zu schenken, kreativ-entfaltend nutzen können. Durch unser körperlich erlebtes Behagen oder Unbehagen verstehen wir den Gehalt des Themas, über das geredet wird, besser. Ein Erleben der Stimmigkeit, welches immer auch körperlich fühlbar ist (Erleben ist nie nicht körperlich fühlbar), kann die Grundlage sein für Handeln, für konkrete Entscheidungen und für das, was wir sagen (vgl. auch Russell, 2003).

Normalerweise sind wir uns nicht bewusst, wie tief Worte in unserer Körperlichkeit verwurzelt sind. Erst im Extremfall, z.B. bei einem hasserfüllten „Schlag“ mit Worten, wird deutlich: „Die Sprache reicht gleichsam in die Physis der Beteiligten hinein“ (Gehring, 2007, 222). Das Reale könnte den Individuen nicht ohne ihre körperliche Wahrnehmungsfähigkeit zu Bewusstsein kommen (vgl. Abschnitt 2.2.3). Und auch die symbolische Ebene des gemeinsam Geteilten ist nicht so „unkörperlich“, wie man gemeinhin annehmen mag: Das alleinig „erkenntnistheoretisch grundierte Paradigma der ‚Intersubjektivität‘, auch der Intersubjektivität von ‚Sprechakten‘, blendet [...] die körperlichen Bänder aus, deren sich die Gemeinsamkeit in der Mitteilung bedient“ (ebd., 221). Auch das Modell von Storch und Tschacher (vgl. Abschnitt 2.2.3.1) wird, obwohl es den Körper als begriffliche Grundlage verwendet, diesen Tatsachen nicht ausreichend gerecht.

Insbesondere, wenn es darum geht, die imaginäre Ebene zu spezifizieren, spielt der Körper eine wichtige Rolle. Wenn ein Mensch mit einem anderen Menschen stimmig kommuniziert, kommt es darauf an, dass in jedem Satz, den er ausdrückt, letzten Endes höchst individuell empfundene Wünsche, Gedanken, Haltungen oder Sehnsüchte eingewoben sind, und sei es auch nur marginal. Das, was wir sagen, hat eine subjektiv erlebte Bedeutung: Wir fühlen, was wir meinen (vgl. Gendlin, 1997b). Wissenschaftliche Kommunikationstheorien liefern für die Beschreibung dieser Tatsache keine ausreichende Grundlage, denn Körperempfindungen, die mit dem Sprechen oder Verschriftlichen von Worten erlebbar sind, sind viel zu individuell und zu unzugänglich, um in ihrem innersten Kern wissenschaftlich (d.h. allgemein für die Leser einer wissenschaftlichen Arbeit nachvollziehbar) beschrieben und erfasst werden zu können. Wer kann schon (im Sinne einer gemeinsam-geteilten und symbolisierten Realität) verstehen, was das sanfte, leicht unangenehme Zittern und Ziehen links unten in meinem Bauch bedeutet, das ich gerade empfinde, während ich diese Absätze schreibe? Niemand außer mir. Ohne diese Empfindungen jedoch würden ich in dem, was ich schreibe, keinen Sinn erleben. Sie geben meinem Schreiben eine Richtung und zeigen mir, ob ich auf einem guten Weg bin oder nicht. (Ich „formuliere normalerweise so lange an den Absätzen herum“, bis sich das Empfinden in meinem Bauch angenehm-stimmig anfühlt.) Wissenschaftliche Theorien können die Feinheit und Präzision der zutiefst subjektiven Innerlichkeit, die wir kommunizierend erleben, während wir Wort für Wort neue Sätze „weben“, nicht nachvollziehen.

Man könnte nun einwenden, dass es Kommunikation gibt, die nichts mit individuellen Empfindungen, Wünschen und Sehnsüchten zu tun hat, sondern eher funktional abläuft. Ein Beispiel wäre etwa der Anruf bei einem technischen Kundendienst, der klären soll, warum die Waschmaschine nicht mehr funktioniert. Aber auch dann, wenn das individuelle Erleben der Kommunizierenden nicht offen zu Tage tritt, ist es letztlich doch immer „mit dabei“ und wirkt mit. Auch in einem Telefongespräch also, das vordergründig lediglich technische Fehlerquellen eingrenzt, wirkt bei einem der Beteiligten der Wunsch nach sauberer Kleidung, wenig Aufwand und darin letztlich die (sicherlich weit am Rande erlebte) Sehnsucht nach einem guten Leben mit. Und beim Menschen auf der anderen Seite der Telefonleitung (hoffentlich) der Wunsch, weiterzuhelfen und darin vielleicht das Bedürfnis nach Anerkennung und sinnvoller Tätigkeit im Beruf. Kommunikation lässt sich nicht ohne diese körperlich gefühlte Individualität denken. „Es steckt immer jemand drin, der etwas will“ (vgl. auch Austin und Searle, Abschnitt 2.2.1.3). Mit Kommunikationstheorien, die das individuell Erlebte vernachlässigen, lassen sich vielleicht Entscheidungsbäume eines Telefoncomputers beschreiben, der Anrufer durch ein Auswahlmenü navigiert, aber nicht das, was sich ereignet, wenn Menschen miteinander in Kontakt stehen. Das körperlich erlebte So-sein als Person, die mehr oder weniger mit sich selbst kongruent ist, spielt eine entscheidende Rolle, wenn Menschen miteinander reden. Rogers spricht von einem „fortwährenden komplexen

Fluß des inneren Erlebens“ (2004, 31), dessen ein Mensch sich gewahr sein kann. Bisherige Kommunikationsmodelle lassen diesen höchst-individuellen und personbezogenen Aspekt von Kommunikation, der auch im Alltag auftritt, systematisch außer Acht. Auch die unter dem Begriff des Imaginären (vgl. Abschnitt 2.2.1) gelisteten Theorien können dies nicht erfassen, da der individuelle Erlebensfluss eben nicht vollständig in wissenschaftlichen Begriffen symbolisierbar ist.

Zugleich wird es hierdurch möglich, eine Haltung zu formulieren, in der der *individuelle Erlebensfluss* auch im Rahmen der Entstehung, Ausformulierung und Rezeption einer wissenschaftlichen Arbeit eine Rolle spielen darf.

### 3.1.5 Wissenschaft und fließende Übergänge

#### **Intention und Handlung gehen manchmal ineinander über und manchmal nicht.**

Es sollte im Theoretischen differenziert werden zwischen Handlung und gefühlter Intention, obwohl beides im Praktischen oft ineinander übergeht. So wird etwa bei keiner der genannten Theorien differenziert dahingehend, dass es so etwas gibt wie eine gefühlte Intention (vgl. auch „felt meaning“, Gendlin, 2015, 84) und tatsächlicher Sprachhandlung, die von dem, was eine Kommunizierende „eigentlich“ meint, manchmal abweicht und manchmal nicht. Luhmann spricht zwar von einer „eigentümliche[n] hintergründige[n] Tiefe der Bewußtseinsaktualität, auf der die Worte wie Schiffchen schwimmen, aneinandergekettet, aber ohne selbst das Bewußtsein zu sein; irgendwie beleuchtet, aber nicht das Licht selbst“ (1995, 123). Jedoch fehlt seinem Denken die organische Verbundenheit von intentionalem Bewusstsein und kommunikativer Handlung. Beides lässt sich getrennt betrachten im reflektierenden wissenschaftlichen Denken. Jedoch geht, phänomenologisch gesehen, Bewusstsein eben doch oftmals nahtlos in kommunikative Handlung über: Wenn ein Mensch in einer konkreten Kommunikationssituation spricht, so kann er meist nicht bestimmen, wo seine von innen gefühlte Intention aufhört, und wo das sprachliche Handeln beginnt. Nur in bestimmten Momenten des Innehaltens bemerkt er, dass das, was er sagt, sich unterscheiden kann von dem, was er (intentional) meint. Bei einer theoretischen Betrachtung ist es notwendig, für beides verschiedene Begriffe zu wählen, wie Luhmann zeigt, obwohl das Zusammenspiel beider Aspekte in der Praxis eigentlich in den meisten Fällen eine Kontinuität darstellt.

Auch an diesem Zwitterphänomen kommt wissenschaftlich geprägtes Denken an eine grundlegende Grenze. Eine wissenschaftliche Haltung, die ein integratives Kommunikationsmodell ermöglicht, sollte in der Lage sein, *sowohl den fließenden Übergang, als auch die Getrenntheit von Intention und Handlung* zu beschreiben.

### 3.1.6 Grenzen schriftlichen Ausdrucks

#### **Die genannten Grenzen von Wissenschaft sind vor allem die Grenzen des geschriebenen Wortes.**

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schreiben. Schreiben ist ein Akt der Kommunikation. Auch in der Wissenschaft entsteht manchmal konkreativ-Neues, Neues also, das der Individualität der Beteiligten gerecht wird (imaginäre Ebene), Neues, das in der „scientific community“ anerkannt und geteilt wird (symbolische Ebene) und Neues, das auf Real-Gegebenheiten (z.B. auf unerwartete oder unvorhersehbare Beobachtungen) antwortet. Folglich muss alles, was über Konkreativität in der Kommunikation gesagt werden kann, auch für den Prozess der Entstehung eines wissenschaftlichen Textes gelten.

Dies ist die eine Seite. Die andere Seite ist, dass das konkreativ-Neue, das in Kommunikation entsteht, zunächst immer mehr-als-logisch ist. Es übersteigt das „logische, allgemeinbegriffliche Universum“ (Mead, vgl. Abschnitt 2.2.2.2) der symbolischen Ebene. Mehr-als-logisch meint beispielsweise: Ein Dozent fühlt deutlich und sicher, dass es einen kleinen, „unlogisch erscheinenden“ Punkt gibt, der an einer etablierten Theorie seines Faches „nicht stimmt“. Irgendwas daran „wurtmt“ ihn oder „stört“. Er fühlt es ganz deutlich, denn er hat im Leben (reale Ebene) Erfahrungen gemacht, die dem Gelesenen „irgendwie“ widersprechen. Anfangs kann er dieses „störende“ Erleben noch nicht in Worte fassen. Er fühlt es aber jedes Mal, wenn er etwa die Schriften einer bestimmten Autorin liest. Erst durch stille Reflexion oder auch durch Diskussionen beispielsweise mit Kollegen und Studierenden, kristallisiert sich nach und nach heraus, was genau das Störende eigentlich ist. Erst nachdem ein solcher Prozess der Explikation des bisher nur „vage“ Gespürten durchlaufen wurde, ist es dem Dozenten möglich, einen Text zu verfassen, der klare und stichhaltige Argumente enthält, mit denen er auf den Schwachpunkt der bisherigen, etablierten Theorie hinweist und möglicherweise auch Alternativen aufzeigt. Das Neue jedoch begann in einem vagen Gefühl, im vorsprachlichen Empfinden von „irgendwas stimmt nicht“. Von diesem Empfinden ist in dem Text, den der Dozent verfasst, nichts mehr übrig. Denn gerade in der Wissenschaft kommt es ja geradezu unausweichlich darauf an, alles Vage und Empfindungsmäßige systematisch und nach und nach durch logisch zusammenhängende Begriffe zu ersetzen. Der Ursprung des Neuen ist dem wissenschaftlichen Text also zum größten Teil verloren gegangen (in literarischen Texten hingegen kann manchmal noch etwas mehr davon zwischen den Zeilen durchschimmern).

Dies liegt auch daran, dass es insbesondere in wissenschaftlichen Texten noch mehr darauf ankommt, eine konsistentere Beweisführung abzuliefern, als in Gesprächen oder in nichtwissenschaftlicher Literatur. Luhmann (2002, 306ff) weist darauf hin, dass mit dem schriftlichen Ausdruck die Wahrscheinlichkeit einer Ablehnung (Bifurkation, vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6) steigt. Denn Autorinnen und Autoren wissen nicht, wer ihre

Leser sein werden. Sie wissen nicht, welche Argumente diese aufbringen werden, jenseits derer, die bereits mitbedacht wurden. Schon im Vorfeld wird die Argumentationslinie gegen alle möglichen Unwägbarkeiten gewappnet. Das bedeutet, dass insbesondere wissenschaftliche Texte sich möglichst „in sich selbst tragen“ können müssen: Es ist „klar, dass die Sätze aus sich heraus oder aus den vorherigen und folgenden Sätzen heraus verständlich sein müssen und nicht auf situative Referenzen angewiesen sind“ (ebd., 312). Wissenschaftliche Texte müssen deshalb sehr viel stärker logisch durchkonstruiert werden, als gesprochene Sätze. In Gesprächen können wir jederzeit nachfragen, was mit einer bestimmten situativen Referenz („diese Situation mit dem Zahnarzt damals“) gemeint ist. Bei einem Text ist das nicht möglich. Außerdem ist es in Gesprächen unmöglich, sich auf direkte Entgegnungen zu beziehen, um dies oder jenes klar zu stellen. Menschen im direkten Gespräch achten auch auf die hochgezogene Augenbraue ihres Gegenübers oder auf Gesten der Zustimmung oder Ablehnung. So sind sie viel flexibler, als in Texten, wenn es darum geht, ihren Standpunkt zu vertreten oder gegebenenfalls auch anzupassen. In der Schriftsprache hingegen haben Kommunizierende, sieht man mal vom „Chat“ im Internet ab, eine klare Taktung von Ausdruck und Eindruck. Wer liest, schreibt nicht, und wer schreibt, liest nicht. Beides geschieht nicht in direkter, unmittelbarer und aufeinanderbezogener Interaktion, sondern nacheinander. Auch dies führt dazu, dass Texte in sich sehr viel „geschlossener“ sind, als Sätze, die in unmittelbarer Verwobenheit in einem Gespräch geäußert werden. Wenden wir diese Gedanken nun auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit („Wie entsteht konkreativ-Neues in Kommunikation?“) an, so ergibt sich folgende These, die die wichtigste für diese Arbeit relevante Grenze wissenschaftlichen Denkens untermauert: Es lässt sich wissenschaftlich *nicht abschließend* definieren, wie in Kommunikation konkreativ-Neues entsteht. Denn eine solche Definition müsste (und dies ist der allesentscheidende Punkt!) auch selbstrekursiv für diese Definition ihrerseits gelten und hat deshalb genau in ihrem eigenen Zentrum ihren stärksten Schwachpunkt. Denn wie bereits am Anfang dieses Abschnitts deutlich wurde, stellt ja auch das Aufschreiben einer wissenschaftlichen Definition (welchen Inhalts auch immer) seinerseits einen Akt der Kommunikation zwischen dem Autor und den Leserinnen und Lesern der Arbeit dar.

Betrachten wir diese Argumentationslinie genauer. Das Hauptargument für die genannte These lautet, dass eine solche Definition sich selbst rekursiv einschließen müsste. Gäbe es eine solch umfassende Definition, so müsste es also möglich sein, mit ihrer Hilfe zu zeigen, wie sie selbst entstanden ist. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass mir keine solche Definition aus der Literatur bekannt ist. Wäre dies so, so hätten die genannten Theorien und Modelle, die auf dieser Definition gründen, nicht die am Ende des zweiten Kapitels genannten Schwachstellen (vgl. Tabellen 6 und 7, Seiten 176 und 177). Vielleicht jedoch, so könnte man als Folge nun argumentieren, ist es möglich, einfach eine bestehende Definition dessen, was (ganz allgemein betrachtet)

Kommunikation ist, herzunehmen, um diese dann weiter im Hinblick auf den Gedanken der Konkreativität zu spezifizieren. Aber auch dies ist, folgt man der Argumentation, nicht abschließend möglich, da man in einen unendlichen Regress geriete, in dem man immer wieder neue Aspekte einbeziehen müsste.

Spielen wir auch diesen Folge-Gedankengang einmal im Detail anhand eines konkreten Beispiels durch. Beck (2010) definiert Kommunikation als einen

„Zeichenprozess, der sich aus dem wechselseitig aufeinander bezogenen (interaktiven) und absichtvollen (doppelte Intention) kommunikativen Handeln von mindestens zwei Menschen (Kommunikanten) entwickeln kann. Auf der Grundlage einer materiellen (Transport von Datenträgern) oder immateriellen Übermittlung (Übertragung, Sendung) von Signalen (Reizen, Daten) findet eine Vermittlung von Bedeutungen (soziale Konstruktion von Sinn) statt, wenn die Kommunikanten aufgrund ihres gemeinsamen biologischen Erbes (kognitives System) sowie ihrer Sozialisation und Enkulturation (Erziehungs- und Lernprozesse) hinreichend ähnliche Informationen konstruieren, über einen gemeinsamen konventionalisierten Zeichenvorrat (Ikone, Symbole) verfügen und so ihr Wissen mit(einander)teilen.“ (29)

Klaus Beck ist ein von der „scientific community“ anerkannter Kommunikationswissenschaftler, Professor für Kommunikationspolitik und Medienökonomie an der freien Universität Berlin, und sein Buch „Kommunikationswissenschaft“ (2010; 2013) ist ein Standardwerk, das vielfältig genutzt wird. Es ist also davon auszugehen, dass diese Definition von Kommunikation zumindest in weiten Teilen die Kriterien der symbolischen Ebene, insbesondere die von Mead (vgl. Abschnitt 2.2.2.2) genannten Kriterien „Logik“ und „Allgemeinbegrifflichkeit“ erfüllt.

Beck macht also in einer allgemeinbegrifflichen, logisch fundierten Art und Weise folgende Haupt-Merkmale von Kommunikation aus:

1. Interaktivität,
2. doppelte Intention,
3. mindestens zwei Kommunikanten,
4. materielle oder immaterielle Übermittlung von Signalen,
5. soziale Konstruktion von Sinn als teilen bzw. mitteilen von Wissen aufgrund
  - a) eines gemeinsamen kognitiven Systems, b) hinreichend ähnlicher Erziehungs- und Lernprozesse und c) eines konventionalisierten Zeichenvorrats.

Für die ersten vier Merkmale lässt sich ohne Zweifel behaupten, dass diese auch rekursiv für die vorliegende Definition von Kommunikation selbst, wie sie in Becks Standardwerk „Kommunikationswissenschaft“ auf Seite 29 zu finden ist, zutreffen. Wir können hierbei von (zumindest einer gerichteten) Interaktivität (1) im Sinne zweier Intentionen ausgehen, denn es ist die Intention des Autors (hier: Klaus Beck), seine Definition einer breiten Leserschaft mitzuteilen, und es ist die Intention eines Lesers (beispielhaft hier: Tony Hofmann), sich zu informieren (2), beispielsweise, weil

er eine Dissertationsschrift zum Thema Kommunikation verfassen will. Die Interaktion besteht in dem vorliegenden Beispiel darin, dass Klaus Beck seine Gedanken in einem Buch (d.h. auf einem materiellen Wege) veröffentlicht hat (4), welches Tony Hofmann gekauft hat, um es zu lesen. Wir können dabei also auch von mindestens zwei Kommunikanten ausgehen (3). Durch das Lesen weiß Tony Hofmann, so die weitere Annahme, was unter Kommunikation zu verstehen sei, da er den Sinn dieser Definition zu konstruieren vermag (5) aufgrund seines (5a) ähnlichen kognitiven Systems, (5b) ähnlicher Erziehungs- und Lernprozesse und (5c) aufgrund dessen, dass er Deutsch versteht und die lateinischen Buchstaben zu lesen vermag. Soweit, so gut.

Schauen wir uns nun das fünfte Merkmal genauer an. Es geht von der (stillschweigenden) Annahme aus, dass das Wissen, was es zu teilen bzw. mitzuteilen gilt, bereits vorhanden ist. Es ist etwas von den Personen, die kommunizieren, Unabhängiges. Diese Annahme lässt sich zumindest aus philosophischer Sicht kritisieren. Ohne Zweifel gibt es Unmengen von Wissen, das gewissermaßen intersubjektiv vorhanden und damit allgemeinbegrifflich ist. Damit ist jedoch nichts darüber gesagt, wie dieses Wissen eigentlich zustande kommt. Woher *weiß* Klaus Beck eigentlich, was Kommunikation sei? Derartiges Wissen entsteht ja oftmals auch erst in Kommunikation, indem es beispielsweise in ein Gespräch als etwas Neues eintritt. Einer der Kommunikanten hat durch die „Reibung“ an den Gedanken seines Gegenübers (oder beim Lesen eines bereits vorhandenen Buches) eine geniale Idee, und bringt sie ein (bzw. schreibt sie auf). Wissen, das im Sinne von Becks Definition (Punkt 5) geteilt bzw. mitgeteilt wird, müsste jedoch bereits von vornherein existieren. Die Generierung von neuem Wissen wird also mit der vorliegenden Definition nicht beschrieben.

Dies ist jedoch ein nicht zu vernachlässigendes Merkmal von Kommunikation, denn es gibt keine zwei Gespräche, die einander gleichen. Jeder Satz, den wir in unserem Leben aussprechen, gleicht keinem vorherigen, ist ein klein wenig neu. Jedes Lesen eines Buches fühlt sich von Mal zu Mal anders an, und kann neue Gedanken hervorbringen, auch wenn wir etwa eine bestimmte Stelle bereits zehn Mal zuvor gelesen haben.

Nehmen wir also dieses Merkmal (Neues Wissen kann nur in Kommunikation entstehen) rekursiv in Becks Definition auf, so folgt sogleich die Frage, auf welche Art dieses Wissen entsteht (Rekursivität, Runde I). Sagen wir, Wissen entsteht, indem wir anfangs erste Ahnungen haben, die wir nach und nach immer genauer in Worte fassen. Es gibt in jedem Gespräch durchaus derartige Augenblicke, in denen wir etwas „schon ahnen, aber noch nicht klar benennen können“. Ist eine solche Ahnung bereits Wissen? Ist die Kategorie des Schon-Geahnten-aber-noch-nicht-Benennbaren auch Wissen im Sinne von Becks Definition, das es zu teilen bzw. mitzuteilen gilt? Streng genommen müssen wir sagen, dass dies der Fall ist, denn auch Ahnungen können ja sprachlich (oder schriftlich, durch Gesten, bildhafte Metaphern, usw.) geteilt und mitgeteilt werden.

Es folgt also als nächstes die Frage (Rekursivität, Runde II), was eigentlich eine Ahnung sei, und was sie mit dem Gespräch (bzw. dem Schreiben eines Textes) zu tun hat.

Sagen wir, eine Ahnung ist eine Art von intuitivem Wissen, das sich aus dem Gespür eines Menschen für die Situation und aus seiner persönlichen Erfahrung heraus ergibt. Die persönliche Erfahrung ist etwas anderes, als die unter (5b) genannten Erziehungs- und Lernprozesse, da sie eben individuell von Person zu Person verschieden ist und nicht mit den (Erziehungs- und Lern-) Erfahrungen des anderen Kommunikanten übereinstimmen muss. Weiterhin ist das Gespür für die (Real-) Situation von entscheidender Bedeutung dafür, dass etwas Neues sagbar wird. Was jedoch ist eine Situation und wie wirkt sie sich auf die Kommunikation aus? Und was sollen wir unter dem Gespür der Kommunikanten verstehen?

Greifen wir beispielhaft nur den letzten dieser Punkte heraus (Rekursivität, Runde III; es ließe sich stattdessen auch fragen, was eine Situation ist, was Intuition ist, usw.), so wird augenscheinlich, dass Gespür doch etwas sehr Subjektives ist, das sich nur sehr abstrakt definieren lässt. Der Duden (Bibliographisches Institut, 2014, o.S.) etwa versteht unter Gespür lediglich die „Fähigkeit, einen verborgenen, nicht deutlich sichtbaren Sachverhalt gefühlsmäßig zu erfassen“. Hier könnten wir nun die Rekursivität weiter fortführen, denn es ist (im Sinne einer wissenschaftlichen Definition) alles andere als klar, was „ein verborgener, nicht deutlich sichtbarer Sachverhalt“ eigentlich sei. Auf diese Art müsste die Beck'sche Definition von Kommunikation immer mehr erweitert werden, wenn es darum geht, Kommunikation so zu definieren, dass in Kommunikation Neues entstehen kann. Hiermit werden wir nie fertig, denn es wird immer einen „Schwachpunkt“ oder „blinden Fleck“ geben, der noch zu unklar ist, um dem strengen Kriterium von wissenschaftlicher Allgemeinbegrifflichkeit Stand zu halten.

Bisher haben wir lediglich versucht, Becks Definition so zu spezifizieren, dass wir aufzeigen können, wie generell in Kommunikation Neues entsteht. Hierbei wurde die Frage, wie konkretiv-Neues entsteht, noch gar nicht richtig spezifiziert. Denn nicht jeder beliebige neue Gedanke, der kommuniziert wird, weist schon die Merkmale von Konkretivität auf. Würde man nun, ungeachtet dieser Schwachstelle, dennoch versuchen, in eine Definition dessen, was konkrete Kommunikation ausmacht, auch die imaginäre und die reale Ebene des Menschen, der diese Kritik ausübt, mit einbeziehen, so würden die Hauptkriterien „Logik“ und „Allgemeinbegrifflichkeit“ (s.o.) noch stärker verloren gehen. Denn vage Empfindungen („Irgendwas an Becks Definition ist komisch!“) taugen, gerade im Zusammenhang mit der Kritik an einer wissenschaftlichen Definition, welche schriftlich niedergeschrieben werden muss, nicht als stichhaltige Argumente. Die persönliche Sichtweise eines Menschen aufgrund von Erfahrungen auf der Real-Ebene, die diese Empfindungen hervorbringt, müsste hierzu erst in klare, logisch und allgemeinbegrifflich ausformulierte Worte gebracht werden. Situative Bezüge, die nur das Individuum versteht, müssten systematisch aussortiert werden, wie Luhmann es formuliert. Hierdurch jedoch wäre das Wesentliche der beiden (imaginär und real) Ebenen gerade verloren, denn Erfahrungen und Empfindungen

sind gerade eben nicht allgemeinbegrifflich und (aus Sicht der bestehenden Theorie) unlogisch bzw. mehr-als-logisch. Wir gelangen also in eine Sackgasse.

Nun ließe sich gegen die bisher geschilderte Argumentation einwenden, dass die Frage, wie Neues entsteht, für eine Definition dessen, was Kommunikation sei, einfach keine Rolle spielt. Dieser Einwand müsste jedoch, im Sinne von guter Wissenschaftlichkeit, stichhaltig begründet werden. Die Frage wäre dann zum einen, wie derjenige, der den Einwand vorbringt, zu ihm gelangt. Sicherlich nutzt er hierfür seine Erfahrung und sein Gespür. Um gute Argumente zu liefern, müsste er vielleicht das, was er zunächst nur ahnt (hier nämlich: Die Frage, wie Neues entsteht, ist für die Definition von Kommunikation irrelevant), ausformulieren. Wie jedoch wird ihm dies möglich? Auch dieser Vorgang müsste wiederum in einer Definition dessen, was Kommunikation sei, beschreibbar sein. Denn auch das Vorbringen eines Einwandes ist ein Akt der Kommunikation, auf den die Definition anwendbar sein muss, wenn sie wirklich abschließend umreißen will, was Kommunikation oder gar Konkreativität in der Kommunikation sei. Wir gelangen also in die gleiche Sackgasse, wie schon zuvor. Es lässt sich also schlussfolgern, dass der Versuch, mittels schriftlicher Kommunikation umfassend und abschließend zu definieren, wie (konkreativ-) Neues in Kommunikation entsteht, dem Versuch gleicht, sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen. Es ist nicht möglich.

Zugleich wird hierdurch die Notwendigkeit begründet, eine wissenschaftliche Haltung zu formulieren, in der es möglich wird, eben das Paradoxe zu versuchen: Wie kann mit Hilfe von geschriebenen Worten Neues entstehen, das zugleich über das geschriebene Wort hinausreicht? Die Haltung, die dies möglich macht, sollte *bis an die Grenzen des geschriebenen Wortes gehen* und dort nach Möglichkeiten suchen, um die Grenzen ein Stück weit hinauszuschieben.

## 3.2 Erste-Person-Wissenschaft

### **Gendlins Erste-Person-Wissenschaft transzendiert diese Grenzen.**

Die Schwierigkeit, die Entstehung konkreativ-Neuen wissenschaftlich zu beschreiben, lässt sich anhand von vier Dimensionen nachzeichnen, die in der Wissenschaftstheorie eine grundlegende Rolle spielen (vgl. Dederich, 2013, 94ff). Konkreativ-Neues ist zugleich analytisch (es nimmt Details ins Auge) und ganzheitlich (es umfasst das gesamte Themengebiet und trägt es voran), es ist allgemein (bzw. allgemeinbegrifflich, gemeinsam-geteilt) und besonders (die gefundenen Details werden im Ganzen integriert), es ist auf einer Metaebene wertend (in Bezug auf das „Alte“, vorherig Gedachte) und wertfrei auf einer konkreten inhaltlichen Ebene (d.h. in Bezug auf die neuen Aussagen, die bezüglich des diskutierten Themenfeldes getroffen werden) und es integriert wissenschaftliche (bereits bestehende Theorien und Modelle) und

außerwissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. die individuellen Erfahrungen einer Autorin). Es wird also in diesen Punkten besonders deutlich, warum wir in der Fragestellung der vorliegenden Arbeit an eine echte Grenze von Wissenschaft gelangen.

Als Ausweg aus dieser Sackgasse wird ein Ansatz philosophischer Art gewählt, der von dem amerikanischen Philosophen Eugene T. Gendlin entwickelt wurde, die sogenannte „first-person-science“ oder „Erste-Person-Wissenschaft“. Der grundlegende Gedanke dieses Ansatzes ist der folgende: „Statt Objekte einzeln zu beschreiben, beschreiben wir sehr präzise verschiedene *Arten von Prozessen*, wie man sie ermöglichen kann und welche unterschiedlichen Effekte sie haben“ (Gendlin, 2008, 153). Hiermit wird anerkannt, dass es immer ein „Fließen, das nicht ausgedrückt werden kann“ (ebd., 155) geben darf, eine Art „Überschuss“, der nicht von Definitionen oder begrifflichen Systemen erfasst werden kann. Dies wird nicht nur anerkannt, sondern es ist sogar möglich, die Prozesshaftigkeit (das „Fließen“) zur Generierung neuer, konkreter Gedanken zu nutzen. Es wird dabei weiterhin anerkannt, dass auch Wissenschaftler Menschen sind, die, so lange sie leben, in ihre eigenen, situativen Lebensbezüge eingebettet bleiben (ebd., 158). So lässt sich eine Lösung für die Problematik des unendlichen Regresses finden. Es wird also anerkannt, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Forschungs-Objekte, die sie als lebendige Menschen erforschen, aus ihren eigenen Lebensbezügen heraus mit-*konstituieren*, was nicht zu verwechseln ist mit der radikal-konstruktivistischen Ansicht, dass sie sie als völlig isolierte Individuen *konstruieren* (vgl. ebd., 160). Die Erste-Person-Wissenschaft geht dabei von einem veränderten Wahrheitsbegriff aus: „Wahrheit ist eine bestimmte Beziehung zwischen dem, was wir erleben und dem, was wir sagen“ (Gendlin, 2008, 76).

Der neue Ansatz verbindet jeweils beide von Dederich genannten Seiten mit Hilfe eines Prozessgedankens. Insbesondere die erste der von Dederich genannten Unterscheidungen (ganzheitlich vs. analytisch) ist für die vorliegende Fragestellung interessant. Die Erste-Person-Wissenschaft ist insofern analytisch, als dass sie Einheiten als Voraussetzung ansieht für wissenschaftliches Denken: Nur das, was wir klar umrissen definieren, lässt sich in wissenschaftlich verwertbaren Begrifflichkeiten fassen. Sie ist jedoch auch insofern holistisch, als dass sie beschreibt, wie diese „Einheiten“ der Erkenntnis immer wieder „frisch“ verändert und angepasst werden, indem ein Forscher sie rückkoppelt an das jeweilig-subjektive Verständnis des Forschungsgegenstandes. Der immer wieder neu erfolgende Einbezug von sich selbst in das, was man erforscht, geschieht aus einer Perspektive heraus, die mit dem Personalpronomen „ich“ gekennzeichnet werden kann. Sie ist als Ergänzung oder Anreicherung zu einer Dritte-Person-Perspektive zu sehen, in der ein wissenschaftlich arbeitender Mensch über „es“, also über seinen Erkenntnisgegenstand berichtet.

Gendlin beschreibt die Einnahme einer Erste-Person-Perspektive an einem plastischen Beispiel:

„For example, if one hypothesizes that the variable one is studying is affected by anxiety, just choosing any measure of ‘anxiety’ isn’t sufficient. Without taking the measure oneself, one cannot find out if it taps the kind of ‘anxiety’ that would have the effect one predicts. Very different variables are called ‘anxiety’:“ (Gendlin, 2009, 350)

Oder, eine zweite Veranschaulichung:

„Die offizielle Psychologie besteht aus einigen wertvollen, aber unverbundenen Inseln - in Übereinstimmung mit der herkömmlichen Wissenschaft, aus deren Sicht Menschen beobachtbare Objekte sind. Der ‘Geist’ besteht aus Computer-Modellen, die bestimmte Variablen der menschlichen Kognitionen zu fassen bekommen. Ich frage die kognitiven Psychologen gerne: ‘Habt ihr keine Lust, den Prozess zu erforschen, mit dem ihr diese Modelle entwerft?’“ (Gendlin, 2008, 154)

Und, ein drittes Beispiel:

„An der Universität von Chicago, an der ich Philosophie unterrichtet habe, gab es einen Anfängerkurs, der ein Jahr gedauert hat. Die Studenten sagten, dass sie erst am Ende dieses Jahres zu verstehen begonnen hätten, was Philosophie eigentlich ist. Warum braucht man dazu so lange? Die Antwort ist: *Was Philosophie ist, kann man im Grund genommen nicht sagen*. Wir hier haben nicht so viel Zeit. Wenn es mir dennoch gelänge, Ihnen klarzumachen, warum man nicht sagen kann, was Philosophie ist, würden Sie verstehen, was Philosophie ist.“ (Gendlin, 2008, 65)

Durch den beständigen Einbezug des eigenen Erlebens („ich“) beim Ausfüllen eines Fragebogens oder beim Nachdenken über ein wissenschaftliches Modell der Kognition oder über das Wesen des Philosophierens wird es in den genannten Beispielen möglich, sehr differenzierte Unterscheidungen bezüglich der Forschungsgegenstände Angst oder Kognition oder Philosophie („es“) zu finden. Dies ist der wichtigste Unterschied zu herkömmlicher Forschung:

„Die meisten Menschen [...] haben ein Erlebnis und dann sagen sie etwas über dieses Erlebnis. Was sie sagen, ist nur vage mit dem Erleben verbunden. Dann folgern sie aus dem Gesagten ein Konzept<sup>3</sup> nach dem anderen. Sie gehen nur mehr mit den Konzepten weiter und schauen nie wieder auf das Erleben zurück. Das ist das, was wir nicht tun wollen.“ (Gendlin, 2008, 76)

Forschung unter dem genannten Paradigma vollzieht sich demnach als ein Prozess des Hin- und Herpendels, d.h. als ein beständiger Wechsel von analytischem (Dritte-Person) und ganzheitlichem (Erste-Person) Vorgehen. Dabei korrespondieren die aus der Dritte-Person-Perspektive beobachteten Details („Einheiten“) immer genauer mit den Theorien und Modellen, die aus der „ganzheitlichen“ Beobachtung abgeleitet werden: „There is a tendency just to assume that a unit event corresponds to one’s concept. But assuming it isn’t enough. One needs independent indices of what the

<sup>3</sup>Anm.: Gendlin verwendet das englische Wort „concept“ in etwa synonym mit dem deutschen Wort „Begriff“.

measure makes happen” (Gendlin, 2009, 350). Es wird also deutlich, dass ein solcher Forschungsprozess nie vollständig zum Erliegen kommen kann, sondern beständiges Weiterforschen nach sich zieht, im Sinne einer asymptotischen Annäherung an den Forschungsgegenstand, oder andersherum ausgedrückt, einer immer differenzierten Entfaltung und darauffolgenden Integration von einzelnen Bedeutungsfacetten.<sup>4</sup>

Die erste Person-Wissenschaft lässt sich als ein wissenschaftliches Paradigma (im Sinne von Kuhn, vgl. Kron, 1999, 249ff) bezeichnen. Kron weist auf die zweifache Bedeutung des Begriffs Paradigma hin:

- Meinungen, Werte oder Methoden, die von der scientific community geteilt werden, oder
- konkrete Problemlösungen im Sinne eines beispielhaften Vorbildes.

Der Begriff ist hier also im zweiten Sinne zu gebrauchen, da die Erste-Person-Wissenschaft außerhalb psychotherapeutischer Kontexte und vor allem im derzeitigen Wissenschaftsbetrieb nicht als Mainstream etabliert ist.

Es werden zunächst zum besseren Verständnis der Erste-Person-Wissenschaft philosophische Ansätze beschrieben, die Gendlins Denken stark beeinflusst haben und die in bestimmten Aspekten für die Thematik der vorliegenden Arbeit hilfreich sind. Danach (Abschnitt 3.3) rücken wir Gendlins Hauptwerk, das Prozess-Modell (2015), in den Fokus der Aufmerksamkeit.

---

<sup>4</sup>Man könnte hier einwenden, dass die von Gendlin skizzierten Prinzipien ohnehin dem Prozess des wissenschaftlichen Forschens entsprechen, etwa, wie ihn Popper (1966) beschreibt und somit im Grunde genommen nichts Neues ist. Popper spricht von „Bewährung“ einer Theorie, dadurch, dass sie vielen Versuchen der Falsifikation (also der Sammlung von Belegen für die Nicht-Gültigkeit der Theorie) standhält. Falsifikation, und dies ist Poppers entscheidender Gedanke, ist nicht gleichzusetzen mit Beweisbarkeit. Auch wenn wir also niemals eine endgültige Wahrheit finden werden, „irren wir uns empork“. Folgende Kritik kann an dieser Argumentation geübt werden: Es kann sehr wohl gute Gründe geben, an einer Theorie auch trotz deren Falsifikation festzuhalten. Vielleicht ist sie (beispielsweise) noch nicht präzise genug ausgearbeitet. Der Einwand, dass das Paradigma der Erste-Person-Wissenschaft nichts wesentlich Neues in die wissenschaftliche Methodik einbringt, wäre nur dann berechtigt, wenn man von einer „negativen“ Sicht ausgeht und das Aussortieren von widerlegten Theorien als Ziel des wissenschaftlichen Arbeitens annimmt. Es gibt jedoch durchaus etwas Neues in Gendlins Denken an einer entscheidenden Stelle: Es bietet eine Alternative (bzw. Ergänzung) zu Poppers „Falsifizieren“. Wenn eine falsifizierte Theorie den Argumenten (z.B. durch konkrete Beobachtungen bewiesen) nicht mehr standhält, bricht sie nach Poppers Denken einfach zusammen. Hier lässt Popper z.B. eine Forscherin allein, die sich nun neue Gedanken machen muss, um eine bessere, *alternative* Theorie zu entwickeln. Gendlin jedoch zeigt uns, *wie* die Falsifikation gerade dazu beitragen kann, dass die Forscherin anhand der Falsifikation etwas lernt. Bei Gendlin wird also eine falsifizierte Theorie nicht verworfen, sondern prozesshaft immer weiter verbessert. Diese Beschreibung entspricht viel eher dem Vorgehen, wie es in der wissenschaftlichen Praxis stattfindet, wenn konkret Neues entsteht.

### 3.2.1 Phänomenologische Grundhaltung

#### **Die Subjektivität von forschenden Menschen ist die Quelle für intersubjektive Erkenntnisse.**

Das wichtigste Kennzeichen an der (vor allem von Edmund Husserl geprägten) *phänomenologischen* Herangehensweise ist es, dass sie die Subjektivität des Menschen, der Forschung betreibt, als wesentliche Grundlage hat:

„Eine unerhört eigenartige Wissenschaft tritt in unseren Gesichtskreis, eine Wissenschaft von der konkreten transzendentalen Subjektivität, als in möglicher und wirklicher Erfahrung gegeben, die den äußersten Gegensatz bildet zu den Wissenschaften im bisherigen Sinne, den objektiven Wissenschaften. Unter diesen findet sich zwar auch eine Wissenschaft von der Subjektivität, aber von der objektiven, animalischen, der Welt zugehörigen Subjektivität. Jetzt aber handelt es sich um eine sozusagen absolut subjektive Wissenschaft, eine Wissenschaft, deren Gegenstand in seinem Sein von der Entscheidung über Nichtsein oder Sein der Welt unabhängig ist.“ (Husserl, 1973, 68f)

Phänomenologisch arbeitende Forscherinnen und Forscher haben es sich zum Ziel gesetzt, mit Hilfe der Subjektivität „zu den Sachen selbst“ zu gelangen. Es ist ihnen wichtig, bereits bekannte Lehrmeinungen auszublenden, um auf das zu schauen, was auf unmittelbare Weise dem Bewusstsein zugänglich ist. Auf diese Art können Engstellungen, Vorurteile und in eine Sackgasse führende Denktraditionen überwunden werden; der Blick öffnet sich für das ursprüngliche Phänomen (vgl. Danner, 2006, 132f). So kann auch in dieser Arbeit ein solcher Weg verfolgt werden. Es ist sinnvoll, das bisher beschriebene Vorwissen über Kommunikation einzuklammern und die eigene phänomenologische Erfahrung als Grundlage für das zu verwenden, was folgt.

Eine solche Einklammerung wird in der phänomenologischen Arbeit als Epoché bezeichnet:

„In einer ersten Epoché wird zurückgegangen von einer sekundären, theoretischen Welt, die von wissenschaftlichen, idealen, vorgegebenen Vorurteilen geprägt ist, auf eine primäre Welt, die 'Lebenswelt'. Diese ist gekennzeichnet durch die natürliche Einstellung, in der alles Begegnende naiv hingenommen wird, dass es ist und wie es ist.“ (ebd., 151)

Derartige Einklammerungen sind etwas ganz Natürliches, was nicht nur in Philosophie und Wissenschaft angewendet wird, sondern sich in vielen Gesprächen ganz von selbst ergibt. Manchmal gibt es derartige Momente des „Innehaltens und Zurücktretens“; die Beteiligten nehmen das, was sie schon wissen, bei Seite und schauen ganz frisch auf das Thema, worüber sie sprechen. Insofern ist das, was die Phänomenologie als „erste Epoché“ bezeichnet, auch vielen kommunikativen Prozessen zu Eigen.

Diese Arbeit benötigt jedoch noch eine Epoché zweiter Ordnung (bei Husserl „phänomenologische Reduktion“): „Man schaut sich selbst zu, wie man sich zur Welt verhält“ (ebd., 146). Auf diese Arbeit angewendet ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Wie denke ich selbst als Autor dieser Arbeit in dieser Arbeit nach über das Thema Kommunikation?
- Neben meiner eigenen Subjektivität spielt auch die Subjektivität der Leserinnen und Leser eine große Rolle für das Thema der konkreativen Kommunikation. Autor und Leser können, phänomenologisch betrachtet, nicht über Kommunikation nachdenken, als wäre sie ein objektiver, theoretischer Gegenstand, unabhängig von ihnen selbst und vom Prozess des (hier: schriftlichen) Kommunizierens. Es lässt sich daher weiterhin fragen: Wie kommunizieren Autor und Leser in dieser Arbeit miteinander und was ist die Intention, die dem zugrunde liegt? Diese liegt ebenfalls im Fokus des Interesses, denn „nicht die Gegenstände allein interessieren, sondern mit ihnen auch die intentionalen Akte“ (ebd., 147).

Der Hauptunterschied „klassisch“ phänomenologischen Vorgehens zur Erste-Person-Wissenschaft liegt in der Tatsache, dass streng phänomenologisch arbeitende Forscherinnen und Forscher bei den aus Epochén heraus möglichen, entwickelten Theorien stehenbleiben (und allenfalls noch Schlussfolgerungen ableiten). Gendlin hat die Gedanken Husserls in seinen eigenes Denken integriert, jedoch stoppt bei ihm der Prozess des Forschens, Veränderns und Differenzierens niemals. Es gibt bei Gendlin gewissermaßen niemals ein „Endergebnis“, da das gefundene Einzelne immer wieder rückgekoppelt werden kann an das eigene ganzheitliche Erleben („Hin- und Herpendeln“, vgl. Abschnitt 3.2). Dabei findet immer wieder Integration statt. Während also die klassische Phänomenologie von einer Erste-Person-Perspektive nach und nach in eine Dritte-Person-Perspektive übergeht, indem etwa eine Forscherin das, was sie an Phänomenen erkennt, allgemeinbegrifflich verstehbar macht, erfolgt in Gendlins Herangehensweise beides zugleich bzw. nacheinander im Wechsel.

### 3.2.2 Präreflexives Bewusstsein

#### **Konkreativität in der Kommunikation kann auf einer präreflexiven Ebene erfahrbar gemacht werden.**

Nach Sartre (1962b, 15ff), der sein Denken ebenfalls in der Tradition der Phänomenologie sieht, geht die klassische Wissenschaft von einem reflexiven Bewusstseinsmodell aus: Wir beobachten einen Gegenstand „dort draußen“, beschreiben ihn, denken über ihn nach. Dieses reflexive Denken ist auch in der Sartre’schen Philosophie begrenzt. Im neuen Denken jedoch

„gibt [es] keine Außenseite des Seienden mehr, sofern man darunter eine Oberflächenhaut versteht, die die wahre Natur des Objektes den Blicken verhüllt. Diese wahre Natur ihrerseits, sofern sie die geheime Realität des Dinges sein soll, die man ahnen oder annehmen, aber niemals erfassen kann, weil sie der ‘Innenaspekt’ am betreffenden Objekt ist, auch sie existiert nicht mehr.“ (ebd., 9)

Statt das „Äußere“ eines Gegenstandes zu untersuchen, in dem Fall also etwa eines Gespräches, und daraus auf „innere“ Regeln oder Gesetzmäßigkeiten zu schließen, ist eine neue Sichtweise möglich, die, im Sinne der Sartre'schen Phänomenologie, davon ausgeht, dass das Wesen der Sache bereits selbst an der „Oberfläche“ sich zeigt (d.h. es gibt gar kein „Dahinter“, das aufgedeckt werden kann)<sup>5</sup>. In Abschnitt 3.1.6 wurde gezeigt, dass es zu vermeiden ist, in einen unendlichen Regress zu kommen, wenn das Phänomen des konkreativ-Neuen in der Kommunikation untersucht werden soll. Hierfür ist (in Anlehnung an Sartre) ein präreflexives Bewusstsein hilfreich, das keine Untersuchungsgegenstände wie Objekte *setzt*, denn jedes objektsetzende Bewusstsein wäre gleichzeitig nicht-setzendes Bewusstsein von sich selbst. Hilfreich ist also nicht ein erkennendes Bewusstsein, sondern ein Bewusstsein, das das Erkennen selbst begründet. Denn solange im Modus der klassisch-wissenschaftlichen (d.h. beobachtergeprägten) Erkenntnis verblieben wird, gibt es immer wieder etwas, das erkennt und sich damit selbst der Erkenntnis entzieht („blinder Fleck“).

Sartre vermeidet den Regress also gerade dadurch, dass er zeigt: Es gibt ein präreflexives Bewusstsein, das von vornherein eine Einheit mit sich selbst darstellt. Das beständige Mitlaufen dieses „präreflexiven cogito“ ist selbst kein Phänomen und damit ein transphänomenaler Grund der Phänomene (vgl. ebd., 15ff). Es muss also möglich sein, auch in der Beschäftigung mit dem Forschungsthema der Konkreativität in der Kommunikation eine Haltung einzunehmen, bei der ein grundlegendes, nicht-thematisches Bewusstsein aufscheint, das diesseits der im Gespräch aufscheinenden Phänomene (d.h. hier: Gesprächsinhalte) liegt und einfach nur „gegeben“ ist.

Dieses Bewusstsein erkennt dann das, was es erkennt, unmittelbar:

„Wenn man sagt, das Bewußtsein sei Bewußtsein von etwas, so bedeutet das, daß es für das Bewußtsein kein Sein gibt außerhalb dieser strengen Verpflichtung, entdeckende unmittelbare Erkenntnis von etwas zu sein, das heißt ein transzendentes Sein zu sein. Nicht nur mißlingt es der reinen Subjektivität sich zu transzendieren, um das Objektive zu setzen, wenn sie zunächst gegeben ist, sondern eine 'reine' Subjektivität würde auch zergehen. Was man Subjektivität im eigentlichen Sinne nennen kann, ist das Bewußtsein (von) Bewußtsein. Aber dieses Bewußtsein, Bewußtsein (zu sein), muß sich irgendwie qualifizieren, und es kann sich nicht anders qualifizieren, als entdeckende unmittelbare Erkenntnis, andernfalls ist es nichts.“ (ebd., 29)

Auf das Feld der Konkreativität in der Kommunikation angewendet, ergeben sich folgende Implikationen:

Es ist möglich, mir dessen bewusst zu sein, dass ich mir in einem Gespräch (oder auch in einer Arbeit wie der vorliegenden) bestimmter Gesprächsinhalte (oder Themen, die in dieser Arbeit behandelt werden) bewusst bin. Um ein Verständnis davon zu

<sup>5</sup>Nimmt man diesen Gedanken ernst, so hat er interessante und folgenreiche Implikationen für die Trennung von „Phänomen“ und „Erklärung“ etwa im Zusammenhang mit dem Thema „Verhaltensstörungen“. Sartres Denken zufolge macht eine solche Trennung keinen Sinn.

erlangen, was Konkreativität in der Kommunikation ist, genügt es also nicht, wenn sich eine Leserin lediglich der Kommunikationstheorien bewusst ist, die sie liest. Sondern: Sowohl Leserin als auch Autor können sich, ergänzend dazu, darüber bewusst sein, dass sie sich dieser Theorien bewusst sind. Es ist nur möglich, sinnvoll vom Begriff des Bewusstseins zu sprechen, wenn sie sich zugleich dessen bewusst sind, dass sie Bewusstsein davon haben. Es sollte also möglich sein, ein im Kern phänomenologisch geprägtes Kommunikationsmodell zu schaffen, das ein sekundäres (im Sartre'schen Sinne) Bewusstsein davon ermöglicht, dass auch die Kommunikation, die dieses Modell ist, als Kommunikationsprozess angesehen werden kann.

Um dies zu ermöglichen, müssen die Leserinnen und Leser im Akt des Lesens des Textes selbst in die Lage versetzt werden, im Sinne der Phänomenologie unmittelbare Erkenntnisse zu gewinnen. Dies wird möglich, wenn sie die Phänomene beachten, die im Akt des Lesens als Reihe der Erscheinungen sich ihnen zeigen. So können sie im Akt des Lesens von der „Oberflächenhaut“ des Erscheinenden her, einer Oberfläche, die „kein Dahinter hat“, verstehen, was das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation ausmacht. Ein solcherart bewusstes Lesen wäre dann selbst (genau wie das Schreiben für mich als Autor) ein Akt der Konkreativität. Denn nicht „mein Bewußtsein haftet an meinen Akten, es sind meine Akte, sie werden nur von dem zu erreichenden Ziel und von den anzuwendenden Hilfsmitteln geleitet“ (ebd, 346).

Gendlin hat auch die Werke Sartres rezipiert und die Erste-Person-Wissenschaft wurde von ihnen beeinflusst. Sartres Denken hat vor allem im Moment des „Präreflexiven“ eine gewisse Ähnlichkeit mit Gendlin: „Wenn wir wahrnehmen, nehmen wir auch wahr, dass wir wahrnehmen. Wenn wir riechen, bemerken wir auch, dass wir riechen“ (Gendlin, 2008, 145f). Im Unterschied zu Sartre zeigt Gendlin jedoch konkrete Möglichkeiten dafür auf, wie ein solches Bewusstsein immer wieder aktualisiert werden kann. Gendlins Philosophie ist Praxis und Theorie zugleich; in diesem Punkt geht er weit über Sartre hinaus.

### 3.2.3 Intuitive Annäherung

#### **Mit Hilfe von „verflüssigten Begriffen“ lässt sich das Lebendige in der Kommunikation erfahren.**

Das Wesen von Kommunikation lässt sich nicht vollständig durch ein Netz aus Begriffen umfassen, da damit der Aspekt des Neuen verloren ginge, das aus dem Prozess heraus entsteht. Bergson spricht in diesem Zusammenhang von einem „Ungenügen“ der einfachen Begriffe: „Aus der Nähe betrachtet sieht man, daß jeder von ihnen nur das vom Gegenstand wiedergibt, was ihm mit anderen gemeinsam ist“ (1988, 15).

Gelhaar schreibt dazu:

„Alles ist nach Bergson in Bewegung, die Ruhe ist nur scheinbar. Die Intelligenz geht aber vom Unbeweglichen aus und drückt die Bewegung nur in Funktion

zu ihm aus. Durch feste Begriffe kann aber die Beweglichkeit des Reellen nicht rekonstituiert werden.“ (1988, II)

Einerseits sind Begriffe unabdingbar, um das Wesen von Kommunikation in einer Arbeit wie der vorliegenden kommunizierbar zu machen. Ohne Begriffe lässt sich in einem wissenschaftlichen Rahmen nicht kommunizieren. Andererseits dürfen die Begriffe die Lebendigkeit dessen, was Konkreativität in der Kommunikation ausmacht, nicht abtöten. Sie dürfen nicht die Beweglichkeit des realen Gespräches zu einem Gerüst von bloßen Begriffen erstarren lassen, da dieses Gerüst das Wesentliche gerade verfehlen würde, denn es ist ja gerade das Wesentliche eines Gespräches, dass da zwei lebendige Individuen miteinander reden: „In der gewöhnlichen Wissenschaft kann man überhaupt nicht einmal glauben, dass es ein Ich gibt, weil man das mit der üblichen Art zu denken und zu sprechen nicht ausdrücken kann“ (Gendlin, 2008, 142).

Es gilt also, eine Gratwanderung zu versuchen. Der erste Aspekt dieser Gratwanderung besteht darin, Begriffe zu gebrauchen, die dem wissenschaftlichen Standard genügen; andererseits dürfen diese Begriffe nicht zu starr sein – sie dürfen das lebendige, kommunizierende „Ich“ nicht ausklammern oder abtöten. Um die stabilen und immer wieder gleich ablaufenden Aspekte von Kommunikation zu erfassen, bedarf es daher der (wissenschaftlichen) Analyse. Um deren singuläre Aspekte zu erfassen, bedarf es, in Anlehnung an Bergson und als zweiten Aspekt der Gratwanderung, der Intuition:

„Wir nennen hier Intuition die Sympathie, durch die man sich ins Innere eines Gegenstandes versetzt, um mit seinem einzigartigen und folglich Unausdrückbaren zu koinzidieren. Im Gegensatz dazu ist die Analyse die Operation, die den Gegenstand auf bereits bekannte Elemente zurückführt, die ihn mit anderen Gegenständen gemeinsam sind.“ (Bergson, 1988, 7)

Auch Bergson wies bereits darauf hin, dass es gilt, einen unendlichen Regress zu vermeiden, der aus einem rein analytischen Vorgehen folgen muss:

„In ihrem ewigen unersättlichen Bestreben, den Gegenstand zu umfassen, um den sich zu drehen sie verdammt ist, vervielfältigt die Analyse ohne Ende die Standpunkte, um die Vorstellung zu vervollständigen, die immer unvollständig bleibt, variiert unentwegt die Symbole, um die Übersetzung zu vervollkommen, die immer unvollkommen bleibt. Sie setzt sich also ins Unendliche fort. Aber die Intuition, wenn sie möglich ist, ist ein einfacher Akt.“ (ebd.)

Um auch das Prozesshafte des „Gegenstandes“ Kommunikation erfassen, ist es hilfreich, auf flexible(re) Art zu denken:

„Unser Geist [...] kann [...] sich in die bewegliche Realität versetzen, sich der stetig wechselnden Richtung anpassen, kurz, sie intuitiv erfassen. Es ist dazu nötig, daß er sich bezwingt, daß er den Sinn der Operation, durch die er üblicherweise denkt, umkehrt, daß er unablässig seine Kategorien umkehrt oder völlig umarbeitet. Aber er wird so zu *flüssigen Begriffen* kommen, die fähig sind, der Realität mit allen ihren Windungen zu folgen und sich der Bewegung des inneren Lebens der Dinge anzupassen.“ (ebd., 49; Hervorhebung TH)

Da auch diese Arbeit Kommunikation zwischen Menschen ist, und damit den „Funken“ der Lebendigkeit enthält, wird es für Autor und Leser der Arbeit notwendig werden, Begriffe, die gefunden wurden, immer wieder neu zu hinterfragen, zu „verflüssigen“<sup>6</sup> und dem argumentativen Verlauf und den neu entstehenden Einsichten anzupassen. Auch für Leserinnen und Leser wird es hilfreich sein, das, was sie erfahren, nicht nur analytisch-gedanklich, sondern auch (in Bergsons Sinne) intuitiv zu erfassen, um das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation zu verstehen.

### 3.2.4 Interaktionistische Sprache

**Sprache (symbolische Ebene) lässt sich so anpassen und verfremden, dass ihr die Interaktion von Individuum (imaginäre Ebene) und Welt (Ebene des Realen) inhärent ist.**

Bereits in frühen Schriften Heideggers, etwa bei der Lektüre etwa von „Sein und Zeit“ (1986, Orig. 1929) wird deutlich, wie schwierig es ist, interaktionistische Prozesse sprachlich zu fassen. Unsere Sprache, in ihrer Grundstruktur bestehend aus Subjekt, Prädikat und Objekt, beginnt bei einzelnen Entitäten, die erst nachträglich miteinander zu interagieren beginnen. So sagen wir etwa: „Ich verwende einen Hammer, um einen Nagel in die Wand zu schlagen.“ Ich, der Hammer, der Nagel und die Wand sind somit bereits *vor-handen*. Sie sind vorgängig, als einzelne, unterscheidbare Entitäten, die im Prozess des Schlagens miteinander zu interagieren beginnen. Lebensmäßig jedoch (hier erkennt man auch Heideggers phänomenologische Wurzeln) ist der interaktionistische Prozess des Schlagens das, was „zuerst“ da ist. Er ist eingebettet in einen Strom aus Handlungen, Wünschen, Anforderungen, Gelegenheiten usw.. Erst aus dem Ich-will-Schlagen oder aus dem vorsichgehenden Ich-schlage-den-Nagel-in-die-Wand heraus werden Hammer, Wand und Nagel im Reflektieren eines konkreten Tuns unterscheidbar. Erst, indem ich beginne, über den Prozess des Schlagens nachzudenken und ihn sprachlich zu fassen, trenne ich die einzelnen Entitäten voneinander ab. Der lebensmäßige Prozess des Schlagens kommt tatsächlich ja „wie aus einem einzigen Guss“, und erst, wenn ich beginne, darüber nachzudenken, verwende ich mehrere, voneinander unterscheidbare Worte.

Heidegger (wie im Übrigen auch Bergson) erkannte diese Schwierigkeit und ersann mehrere Möglichkeiten, dieser Problematik so zu begegnen, dass die Interaktion nicht erst nachträglich den einzelnen Entitäten „aufgepfropft“ wird, sondern bereits der verwendeten Begrifflichkeit selbst inhärent ist. Seine erste Idee ist die Erfindung von neuen, „interaktionistischeren“ Worten. So bezeichnet er etwa Werkzeuge wie den Hammer nicht als etwas Vorhandenes, sondern als *zu-handen*. Dies ist in diesem Beispiel

---

<sup>6</sup>Dieser Gedanke ist auch in Analogie zu den Merkmalen, die im Begriff einer „fluiden“ Identität umrissen wurden, zu verstehen (vgl. Abschnitt 1.3.4 ).

ganz konkret gemeint - der zuhandene Hammer ist das, was im interaktionistischen Prozess des Schlagens *zum* Schlagen in der *Hand* liegt.

Die zweite Idee ist die Verbindung von Worten zu Wortgruppen mittels Bindestrichen, wie ich sie bereits mehrfach auch im vorliegenden Text verwendet habe. Der wichtigste Begriff aus „Sein und Zeit“, den Heidegger in dieser Art und Weise formuliert, ist das *In-der-Welt-Sein*. Mit dem In-der-Welt-Sein ist ein Begriff gefunden, der per se die prozesshafte Interaktion des Menschen mit der Welt meint, ohne dabei Person und Umwelt als etwas primär Getrenntes ansehen zu müssen.

Die dritte wichtige Idee könnte man als „Strategie der Verstörung“ bezeichnen. Heidegger hat als schreibender Autor einen hohen Grad an Bewusstheit dafür, dass Geschriebenes Geschriebenes ist und zunächst nichts sonst. Nachdem er zum Beispiel in „Sein und Zeit“ sein Denken über das *Sein* ausarbeitet hatte, wurde ihm durch die Rezeption seiner Werke deutlich, dass das Sein, über das in der Folgediskussion geschrieben und gesprochen wird, nicht das „eigentliche“ Sein war, das er meinte. Es wurde vielmehr über einen bloßen Begriff gesprochen, der für Heidegger etwas anderes ist, als das Sein selbst, nämlich: nur ein Begriff, und nicht mehr als das (vgl. 2003, 79). Versucht man, das Sein (und Heidegger meint damit wirklich das Sein als solches und von allem, d.h. Heideggers *Sein* ist ein Begriff mit einer ins Unendliche gesteigerten Extension) begrifflich zu fassen, so unterliegt man schnell der Gefahr der Verdinglichung. Es liegt die Versuchung nahe, das *Sein* wie ein Objekt zu behandeln, das dann, ganz im oben genannten Sinne, mit anderen Objekten interagieren kann. Um die Bewusstheit für diesen potenziellen Denkfehler zu schärfen, verwendete Heidegger in späteren Schriften nur noch die altdeutsche Schriftweise des Wortes, nämlich *Seyn*. Hierin wird deutlich: Das *Seyn* als zutiefst verwobenes Alles-interagiert-mit-Allem ist mehr, als ein Begriff. Um es in einer Metapher auszudrücken: Wenn ich mit dem Zeigefinger auf einen Stern am Nachthimmel zeige, so hätte ein Mensch, der nun sehr genau meinen ausgestreckten Finger untersucht, das Wesentliche gerade nicht verstanden<sup>7</sup>. Heideggers Begriff des Seins (bzw. Seyns) weist ganz in diesem Sinne auf etwas hin, was seinem Wesen nach mehr-als-begrifflich ist.

### 3.2.5 Offene Definitionen

**Begriffe lassen sich durch die Funktion definieren, die sie in Sprachspielen einnehmen.**

In der (späten) Philosophie Wittgensteins sind sogenannte Sprachspiele das, was „das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist“, ausmacht (2003, §7). Gendlin übernahm diese Idee von Wittgenstein und integrierte sie in sein Werk. Auch bei ihm ist Sprache nichts, was Wirklichkeit lediglich abbildet, sondern er geht

<sup>7</sup>Die wichtigste Grenze dieser Metapher liegt darin, dass der Stern, auf den ich zeige, tatsächlich ein Objekt ist, während das Sein (bzw. Seyn) eben nicht objekthaft zu verstehen ist.

eher von einem ineinander verwobenen Zusammenwirken von Sprache und Handeln aus (vgl. auch Abschnitte 3.3.1.3 und 3.3.2.2).

Statt Wirklichkeit eins zu eins abzubilden, sprach bereits Wittgenstein von Familienähnlichkeiten zwischen Begriffen, die die Verwendung des Begriffs in einem bestimmten Kontext bestimmen. Dies drückt sich gerade im Aspekt des Spiels aus:

„Betrachte z.B. einmal die Vorgänge, die wir 'Spiele' nennen. Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiel, Kampfspiele, usw. Was ist allen diesen gemeinsam? – Sag nicht: 'Es muß ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht 'Spiele' – sondern schau, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. – Denn wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften, sehen, und zwar eine ganze Reihe.“  
(Wittgenstein, 2003, §66)

Begriffe können Wirklichkeit demnach, im Sinne Wittgensteins, nicht umfassend definieren, sondern es ist lediglich möglich, eine familienähnliche Verwandtschaft unterschiedlichster Facetten in deren tätigen Verwendung auszumachen. Definitionen dürfen also durchaus „unklare Grenzen“ aufweisen, ohne dabei ihren Sinn zu verlieren. Dies sollte dann gelingen, wenn man zu zeigen vermag, *wie* die entsprechenden Begriffe in einem bestimmten Kontext *verwendet* werden und mit deren Verwendung zu spielen (d.h. Variationsmöglichkeiten der Verwendung zu finden). Offene unterscheiden sich somit von der üblichen, geschlossenen Art von Definition darin, dass sie auch das „wie“ zu zeigen vermögen, und nicht nur eine rein inhaltliche Aussage machen („was“).

### 3.3 Prozessphilosophie

#### **Die philosophische Grundlage für alle weiteren Ausführungen ist interaktionistisches Prozessdenken.**

Wie ist es möglich, Kommunikation so zu beschreiben, dass darin eine phänomenologische Grundhaltung zum Ausdruck kommt, präreflexives Bewusstsein erfahrbar wird, die Intuition als Einfühlung in den Gegenstand genutzt werden kann, um „flüssige“ Begriffe zu finden? Wie ist es möglich, durch eine interaktionistische Sprache die vorgängige prozesshafte „Verwobenheit“ von allem mit allem sichtbar zu machen? Wie kann durch die Verwendung „offener Definitionen“ das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation skizziert werden? Wie ist es möglich, sich dem Thema Konkreativität in der Kommunikation ganz im Sinne einer Erste-Person-Wissenschaft anzunähern?

Rekapitulieren wir für den Versuch, eine Antwort auf diese Fragen zu entwickeln, noch einmal die bisherige Argumentationslinie: Der Versuch, mittels Kommunikation aufzuzeigen, was Kommunikation sei, gleicht dem Versuch, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen. Kommunikation müsste unendlich viele Schritte zurücktreten, um ihr eigenes Wesen erkennen zu können, insbesondere wenn es darum geht, zu zeigen,

wie in Kommunikation (konkreativ-) Neues möglich ist. Hierzu müsste außerhalb ihrer selbst ein fester, archimedischer Ankerpunkt gefunden werden, von dem aus ihr Wesen objektiv und neutral erkennbar ist. Ein solcher Punkt ist nicht nur schwerlich zu finden - die Erkenntnisse, die wir von dort aus machten, würde auch nichts nützen, denn sie könnten nicht verwertet werden, da sie in einer wissenschaftlichen Arbeit wieder in (schriftliche) Kommunikation überführt werden müssten. Da eine wissenschaftliche Arbeit nicht nicht-kommunizierend und nicht nicht-schriftlich verfasst werden kann, ist eine *vollständige* Erfassung des Wesens von Kommunikation (inklusive des Aspekts des „konkreativ-Neuen“) mit Hilfe von Schrift und Sprache definitionsgemäß nicht möglich. Deshalb müsste diese Arbeit an dieser Stelle eigentlich beendet werden.

Ein Ausweg öffnet sich jedoch, wenn man gewissermaßen „den Spieß umdreht“. *Dass* eine wissenschaftliche Arbeit in Form von schriftlicher Kommunikation zu erfolgen hat, ist (z.B. in Promotionsordnungen) *gesetzt*. Erkennt man dies an, so lautet die Frage dann, wie schriftliche Kommunikation über Kommunikation beschaffen sein muss, so dass darin das Wesen von Konkreativität in Kommunikation verstehbar wird. Eine Folgefrage lautet, was Verständnis bedeutet. Fasst man Verständnis als eine vollständige, logische Erfassung auf einer symbolischen (expliziten, schriftlichen, logischen, allgemeinbegrifflichen, vollständig definierenden) Ebene, so gelangt man sogleich wieder in dieselbe Sackgasse, wie zuvor. Fasst man hingegen Verständnis als etwas auf, was auch auf einer präreflexiven Ebene erfolgt, dann erkennt man darin den Umstand an, dass ein abschließendes, umfassendes, explizites Verständnis bezüglich der Frage, was Konkreativität in der Kommunikation sei, nicht möglich ist und niemals möglich sein wird.

Dieser Umstand scheint zunächst ein gravierender Nachteil zu sein, der aber, ändert man die Blickrichtung, auch zum Vorteil gereichen kann. Wenn anerkannt wird, dass ein abschließendes explizites Verständnis von Konkreativität in der Kommunikation unmöglich ist, so ist die Tatsache, dass diese Arbeit selbst Kommunikation ist, nicht mehr als Hindernis anzusehen, sondern sie kann als Ressource genutzt werden. Es wird dann möglich, sich an ein Verständnis dessen, was Konkreativität in der Kommunikation sei, von einer präreflexiven Ebene her anzunähern, um auf diese Art einen sich entfaltenden Begriff von Konkreativität in der Kommunikation in einer „offenen Definition“ mit immer weiteren Bedeutungsfacetten anzureichern. Der Prozess des Kommunizierens über Kommunikation im Rahmen dieser Arbeit (im Sinne eines Wittgenstein'schen Sprachspiels, vgl. Abschnitt 3.2.5) wäre dann zugleich der Untersuchungsgegenstand, auf den man sich dabei zu beziehen hat.

Eine geeignete philosophische Grundlage, um einen solchen Ansatz zu entwickeln, bietet das *Prozessmodell* (PM) von Gendlin (2015)<sup>8</sup>. Dies ist ein Denkmodell, mit dem Gendlin eine Ergänzung zu klassischen, von reinem Dritte-Person-Denken geprägten

---

<sup>8</sup>Die Zitate, die aus Gendlin (2015) entnommen sind, werden ohne im Original ggf. vorhandene Textformatierungen wiedergegeben.

Wissenschaftsmodellen aufzeigt. Das Prozessmodell stellt eine breit und detailreich ausgearbeitete Konkretisierung des Paradigmas der Erste-Person-Wissenschaft dar. Es wurde laut eigenen Angaben über 30 Jahre hinweg entwickelt und stellt die Essenz Gendlins philosophischen Schaffens dar.

Zentral in Gendlins Denken ist die Vorstellung, dass das Individuum und seine Umwelt in primärer Hinsicht als prozesshafte Interaktion zusammenwirken. Sie sind erst in sekundärer Hinsicht als statisch-Einzernes (z.B. als einzelne Dinge, separate Einheiten, einzelne Menschen, wahrnehmbare Objekte in der Umgebung) unterscheidbar.

Gendlins Denken geht also eher von einer *Verschränkung* von allem aus, als von unabhängigen Einheiten:

„Es wird heute angenommen, dass alles aus kleinen Teilen, aus kleinen Einheiten zusammengesetzt ist, auch die lebendigen Wesen. [...] Alles wird so angesehen und studiert, als hätte es jemand aus kleinen Teilchen zusammengebaut, als wäre es künstlich. Was da ist, wird in kleine, voneinander separierte Teile zerschnitten. Diese Teile werden als definierbar und gleich bleibend betrachtet.“ (Gendlin, 2008, 68)

Die Prozessphilosophie hingegen setzt mehr auf das Prozessgeschehen, auf das also, was sich ereignet, wenn Menschen „innerlich“ mit einem Thema in Kontakt kommen, wenn es beginnt, ihnen „nahe zu gehen“:

„Deshalb ist Gendlins Philosophie kein Gebäude, das aus semantisch definierten Begriffen besteht, sondern ein Vorgang, ein Philosophieren, in dem Prozesse beschrieben werden, die, indem sie zur Sprache gebracht werden, zugleich vor sich gehen und daher erlebt werden.“ (Wiltshko, 2008a, 22)

Das Prozessmodell ist das passende Denkmodell, um Antworten auf die Fragestellungen dieser Arbeit zu entwickeln. Dies lässt sich folgendermaßen begründen: Ein Modell, welches die Veränderlichkeit von Prozessen in den primären Fokus nimmt und von dort ausgehend weiterdenkt, bietet eine gute Grundlage für einen pädagogischen Ansatz, der auf die veränderlichen Lebens- und Arbeitswelten in der Postmoderne (vgl. Kapitel 1) zu antworten versucht. Wenn sich der Boden, auf dem wir gehen, beständig verändert und schwankt (vgl. Überlegungen zum Thema „Halt in der Postmoderne“ auf den Seiten 61 und 104), so ist es hilfreich, ein Denken zugrunde zu legen, das aus dem Schwanken Kraft gewinnt und somit auf dynamische Weise Stabilität erzeugt.

Wie sich das Prozessmodell im Detail ausdifferenzieren und auf das Feld der menschlichen Kommunikation übertragen lässt<sup>9</sup>, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Da

---

<sup>9</sup>In einem Gespräch, das ich mit Dr. Donata Schoeller, einer der Übersetzerinnen des PM, im Sommer 2014 führte, kam die Frage auf, ob man das Modell, welches mehrere hundert Seiten umfasst, zusammenfassen kann. Donata Schoeller war der Ansicht, dass dies auf keinen Fall möglich sei; ich war der Ansicht, dass es möglich sein muss, wie bei jedem beliebig anderen Buch auch. Im Nachhinein betrachtet denke ich, haben wir beide Recht. Das Modell ist nicht „neutral“ zusammenfassbar, d.h. ohne konkreten Anwendungsbezug, denn dann würden die feinen Details und Verästelungen verloren gehen, die es als Ganzes zusammenhalten, und es verlöre dadurch gerade seinen Sinn. Wenn ich das Modell jedoch auf die Thematik der vorliegenden Arbeit *anwende*,

das Modell nur als Ganzes „funktioniert“, werden nun alle einzelnen Kapitel in knapper Form wiedergegeben. Es stellt gewissermaßen eine Art von „Betriebssystem“ für den zweiten Teil dieser Arbeit dar. Es bildet die begriffliche Grundlage für alle dort beschriebenen Ausführungen und wird deshalb im Folgenden sehr ausführlich dargelegt.

### 3.3.1 Basismodell

**In einem Basismodell zeigt Gendlin auf einer sehr grundlegenden Ebene, wie ausgehend von der prozesshaften Interaktion von Körper und Umwelt Neues möglich ist.**

Im *Basismodell* entwickelt Gendlin eine Sprache, die aufzeigt, wie sich Prozesse dynamisch fortsetzen und wie dabei aus dem Dynamischen heraus sowohl Stabilität als auch Kreativität beschreibbar werden. Da auch Kommunikation als ein Prozess angesehen werden kann, kann das Basismodell als Grundlage für die Fortführung dieser Arbeit dienen.

#### 3.3.1.1 Körper und Umwelt

**Körper und Umwelt sind ein prozesshaft vor sich gehendes Ganzes. (PM-Kapitel 1; 2015, 49ff)**

Gendlin unterscheidet in seinem Modell als Erstes verschiedene Arten von „Umwelt“, die zum Individuum (bzw. dem Körper des Individuums) in unterschiedlichen „Beziehungen“ stehen können:

- Umwelt vom Typ 1 ist die Umwelt des Beobachters. Die Umwelt ist hier tatsächlich Um-Welt, also den Körper des Individuums umgebend und von ihm getrennt. Diese Trennung *entsteht* gerade durch die Beobachtung. Der Beobachter legt fest, wo die Grenze zwischen Körper und Umwelt verläuft. Dies geschieht v.a. durch den Sehsinn, und i.d.R. ohne sich dessen bewusst zu sein. Als Metapher für die Umwelt des Typs 1 lässt sich die „typisch wissenschaftliche Betrachtungsweise“ verwenden. Eine Wissenschaftlerin etwa, die Primaten erforscht, kann durch ihren „analytischen Blick“ klar unterscheiden, wo der Körper eines Schimpansen endet, und wo seine Umwelt beginnt. Sie trennt mit ihrem Blick, gleichsam wie mit einem Skalpell, den einzelnen Körper von der dschungelartigen Umgebung ab. Im Denken der Wissenschaftlerin kann daraufhin die Umwelt mit dem Körper des Schimpansen in Wechselwirkung treten. Auf diese Weise könnte sie z.B. ein Modell erstellen, das das Verhalten von Primaten in spezifischen Dschungelumgebungen beschreibt. Auch einzelne Umweltobjekte (z.B. Bäume oder Früchte

---

so „hebt“ meine Intention lediglich diejenigen Aspekte des Modells aus diesem „heraus“, die für meine Fragestellung relevant sind. In diesem Sinne ist es leicht, das Modell zusammenzufassen. Es ist dann nicht nur möglich, sondern sogar notwendig.

oder andere Tiere) lassen sich auf diese Art separieren, so dass diese im Modell mit dem einzelnen Primatenkörper, der im Dschungel beobachtet wird, interagieren können. Der Umwelt-1-Begriff ist unser alltagssprachlich-unreflektierter Umweltbegriff.

- Umwelt vom Typ 2 ist ein strukturiertes, prozesshaftes Kontinuum: Umwelt und Körper implizieren einander und sind ein *gemeinsames* Geschehen. Ein Beispiel: Im Prozess des Gehens sind der Widerstand des Bodens und der Druck des Fußes Aspekte des selben sich dynamisch fortsetzenden Geschehens. Sie sind nicht voneinander separierbar (Druck *ist* Widerstand). Dieser Gedanke wird im Laufe des Modells im Detail entfaltet, so dass er an dieser Stelle lediglich genannt, aber noch nicht konkret ausgeführt werden soll.
- Umwelt vom Typ 3 ist die durch den Körper-Umwelt-2-Prozess ausgestaltete Umwelt. Der Prozess, der sich als Körper-Umwelt-2-Prozesskontinuum ereignet, setzt sich in Umwelt 3 fort. Das Haus der Schnecke oder das Netz der Spinne sind Beispiele aus der Natur. Das Netz entsteht aus dem Körper-Umwelt-2-Lebensprozess der Spinne heraus, ist also dessen „sich-selbst-erschaffende“ Fortsetzung. Körper-Umwelt-3-Prozesse entstehen nicht nur aus Körper-Umwelt-2-Prozessen, sondern wirken zugleich in sie hinein und auch in diese zurück. Der Lebensprozess der Spinne kann sich nur fortsetzen, indem sie Netze baut, und das Netz kann nur fortbestehen, indem es von der Spinne geschaffen (repariert, verändert usw.) wird.

Umwelt 2 und 3 sind in Gendlins Denken zu verstehen als etwas Dynamisches, nicht als etwas beobachtbar-Statistisches. Umwelt ist im Prozessdenken zugleich Körper und umgekehrt ist Körper zugleich Umwelt<sup>10</sup>. Dies wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass im *Prozess* des Gehens der Widerstand des Bodens bis in den Bau der Knochen im Fuß und bis in die Gelenke und Unterschenkelknochen und in den gesamten Körperbau „hineinreicht“. Auch die Lunge-die-Luft-aufnimmt und die Luft-die-in-die-Lunge-einströmt sind im Prozess des Atmens das *gleiche* prozesshafte Geschehen. Lunge und Luft sind, prozesshaft gedacht, nichts Getrenntes. Die Haut ist in dieser Sichtweise nicht mehr „die große Grenze“ (ebd., 52), die ein Umwelt-1-Beobachter als Trennlinie von Körper und Umwelt ausmacht. Prozesshaft gedacht lässt sich innen und außen nicht mehr separieren: „Das einfache ‚in‘ innerhalb eines Hautumschlags nimmt lediglich einen positionalen Raum an, in dem eine Linie oder Fläche etwas in ein ‚Aussen‘ und in ein ‚Innen‘ trennt“ (ebd., 55). Körper und Umwelt, die ein Beobachter als getrennt wahrnimmt, gehen im Prozess fließend ineinander über. Sie

<sup>10</sup>Insofern wäre es eigentlich sinnvoll, grundsätzlich von Körper-Umwelt-Prozessen und Umwelt-Körper-Prozessen (je nachdem, auf welchen Aspekt, aus Sicht des klassischen Denkens, man seinen Schwerpunkt legen möchte) zu sprechen statt lediglich von Körper und Umwelt als singuläre Entitäten. Es kommt Gendlin gerade auf die Verschränkung an.

sind im Vorschreiten der jeweiligen Dynamik ein verwobenes, immer-veränderliches Ganzes: eben Prozess.<sup>11</sup>

Der größte Teil des menschlichen Lebens geht nach Gendlin in Umwelten vor sich, die, wie das oben genannte Spinnennetz, geschaffen sind. Beispiele sind der Zement, auf dem wir gehen, die Häuser, in denen wir wohnen, die technischen Geräte, die wir verwenden und die Kleidung, die wir tragen. All diese Dinge oder Produkte sind aus menschlichen Lebensprozessen heraus entstanden. Sie sind mit menschlichen Lebensprozessen bis ins Innerste hinein „verwoben“. Und menschliche Lebensprozesse setzen sich in ihnen fort - sie *sind* daher auch selbst Prozess.

Dabei ist zu beachten: Der Lebensprozess von Person A kann an einer Umwelt (Typ 3) teilhaben, die zugleich Lebensprozess von Person B sein kann. Der vorliegende Text beispielsweise ist sowohl für Sie als Leserin oder Leser, als auch für mich als Autor eine solche Umwelt vom Typ 3. Es lässt sich im Prozess nicht unterscheiden, wo ich als Autor „aufhöre“, wo der Text „beginnt“ und wo Sie als Leserin oder Leser „beginnen“ (es sei denn, man würde eine Umwelt-1-Beobachterperspektive einnehmen). Im Prozesskontinuum des voranschreitenden Textflusses, d.h. in den Handlungen des Lesens/Schreibens sind Text, Leserschaft und Autorschaft ein prozesshaft vor sich gehendes Ganzes.

Um es noch einmal zu verdeutlichen: Das Prozessmodell heißt deshalb Prozessmodell, weil der *Prozesscharakter* allen Seins (Veränderung, Dynamik, Nicht-Definierbarkeit) der zentrale Begriff ist, der alle weiteren Ausführungen begründet und impliziert. Prozesse sind eben nicht Einheiten (Objekte, Gegenstände, einzelne, unterscheidbare Personen, wissenschaftliche Definitionen, Begriffe usw.). Da die Inhalte des Gendlin'schen Prozessmodells mit der Art und Weise, *wie* das Modell geschrieben wurde, korrespondiert (Verschränkung von Form und Inhalt), ist es nicht möglich, feste Definitionen der Begriffe zu geben. Alle Begriffe des Modells entsprechen daher dem Anspruch, immer „flüssig“ zu bleiben, wie bereits Bergson dies gefordert hatte (vgl. Abschnitt 3.2.3). Trotz dieser scheinbaren begrifflichen „Ungenauigkeit“ ist das Modell nichts Beliebiges. Es eröffnet ganz konkrete Ansatzpunkte für Handlungen. So ist es z.B. die philosophische Grundlage, auf der die Focusingtherapie beruht (vgl. Renn, 2016; vgl. Gendlin und Wiltschko, 2004). Ein Verfahren also, dessen Wirksamkeit schon seit langem auch empirisch belegt ist (vgl. Metaanalyse von Hendricks, 2001).

---

<sup>11</sup>Gendlin nimmt in seinen Umweltbegriffen direkt Anleihe bei Merleau-Ponty, bei dem der Mensch „der Welt nicht gegenüber [steht], sondern [...] Teil ihres Leibes [ist]“ (Stein und Müller, 2016, 71).

### 3.3.1.2 Implizieren-und-Geschehen

#### **Kommunikationsprozesse gehen als Implizieren-und-Geschehen vor sich. (PM-Kapitel 2, 2015, 57ff)**

Alles ist permanente Wandlung, ständige Veränderung, und nicht primär Stabilität: Alles ist zunächst Prozess. Prozesse werden vorangetragen durch einen „Mechanismus“<sup>12</sup>, den Gendlin einmal als „Implizieren-ins-Geschehen“ und einmal als „Geschehen-ins-Implizieren-hinein“<sup>13</sup> bezeichnet. Beides ist dasselbe, jeweils aus Sicht des jeweils anderen. Dieser „Mechanismus“ ist gewissermaßen das Herzstück von allem, was sich lebendig fortentwickelt.

**Implizieren:** Der Begriff des Implizierens kann in Gendlins Denken vielfältige Bedeutungen annehmen. Er wird im Laufe des Prozess-Modells nicht einmalig definiert, sondern wird (im Sinne einer „offenen Definition“, vgl. auch Abschnitt 3.2.5) immer weiter angereichert mit unterschiedlichsten Bedeutungsfacetten. Eine mögliche Bedeutungsfacette liegt darin, dass jeder Körper-Umwelt-2-Prozess mögliche Sequenzen für dessen eigene Fortsetzung impliziert, die jedoch nicht alle ausgeführt werden. Es ist sogar möglich, dass „vielleicht nicht einmal eine davon [fortgesetzt wird], sondern [dass wir] noch subtiler reagieren“ (ebd., 58). Jeder Lebensprozess (Körper-Umwelt 2; inklusive der Erweiterung von Körper-Umwelt 3) impliziert seine eigene Fortsetzung; alles was lebt, ist gewissermaßen „nach vorne hin offen“. Es will, es drängt, es ersehnt, es braucht. Das gendlin'sche Implizieren ist in diesem Punkt durchaus vergleichbar mit der Rogers'schen Aktualisierungstendenz (vgl. Abschnitt 1.4.2.1).

**Geschehen:** Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass das Implizieren nicht als etwas Alleinstehendes, sondern immer nur in Kombination mit konkretem Geschehen verstanden werden kann. Ein Geschehen ist sich tatsächlich ereignende Veränderung: Es „passiert“ etwas. Im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation kann ein mögliches „Geschehens-Ereignis“ beispielsweise ein einzelner Blick sein, eine Geste mit der Hand, ein ausgesprochenes Wort, eine Veränderung der Körperhaltung, ein Räuspern oder eine Änderung der Tonlage der Stimme. Als Beobachter (Umwelt-1) lassen sich derartige Ereignisse als separat voneinander beschreiben, wohingegen sie im konkret erlebten und prozesshaft fortgeführten Gespräch (Umwelt-2 und Umwelt-3) fließend ineinander übergehen. Daher lässt sich Geschehen im Prozess-Denken nicht

<sup>12</sup>Der Begriff „Mechanismus“ ist in diesem Zusammenhang als Metapher zu verstehen, und wird deshalb in Anführungsstriche gesetzt, denn ein tatsächlicher Mechanismus, wie er etwa in einer mechanischen Uhr vorkommt, wäre gerade nicht im Gendlin'schen Sinne lebendig. Der hier beschriebene „Mechanismus“ ist deshalb eher ein Gedankenkonstrukt, das das Wesentliche des Lebendigen so hervorheben soll, so dass man überhaupt darüber reden kann. Man könnte den „Mechanismus“ deshalb auch als „Prinzip“ oder als „Wirkweise“ bezeichnen. Auch diese beiden Begriffe sind nicht wörtlich zu nehmen; letztlich kann es keinen expliziten Begriff geben, mit dem sich das, was hier gemeint ist, geschlossen definieren lässt, da hierdurch der Charakter des Lebendigen, auf den die jeweilige Metapher hindeutet, gerade wieder verloren gehen würde.

<sup>13</sup>Gendlin verwendet Bindestriche, um zu zeigen, dass Geschehen und Implizieren ein einziger Prozess sind und deshalb eigentlich sogar mit einem einzelnen Begriff bezeichnet werden müssten.

als getrennt vom Implizieren ansehen. Ein Kommunikationsprozess ist Implizieren und Geschehen *zugleich*. Würden wir die Kommunikations-Geschehnisse nur als Einzelgeschehnisse ohne Implikation betrachten, so würde der rote Faden, der Sinn, der alles zusammenhält und voranträgt, verloren gehen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass das Implizieren nicht das Geschehen kausal determiniert. Implizieren ist nicht einfach früheres Geschehen, welches das weitere Geschehen bedingt. Einer solchen Sichtweise nach würde die grundsätzliche Offenheit, die lebendige Prozesse kennzeichnet, verloren gehen. Implizieren ist nicht einfach ein „Geschehen in einer anderen Position in der linearen Zeit“ (ebd., 62). Der Prozesscharakter von Implizieren und Geschehen wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Gendlin für beide Begriffe substantivierte Verben verwendet. Im englischen Originaltext wird dies noch deutlicher durch die Endung „-ing“ ausgedrückt. Hier spricht er von „implying and occurring“ (vgl. 1997a). Implizieren und Geschehen sind nicht nacheinander geschaltete Takte. Wäre dies so, so ließe sich dies sprachlich durch Substantive ausdrücken. Ein Gespräch ist jedoch immer Prozess-Ganzes, in dem Implizieren und Geschehen beständig ineinander greifen<sup>14</sup>. Dies wird besonders deutlich durch die Wendung „Etwas geschieht ins Implizieren hinein“. Das, was geschieht, trägt das Implizieren voran. Es verändert es gleichsam, *indem* es geschieht.

In Bezug auf Kommunikation heißt das: Ein Wort, eine Geste, ein Blick verändert das, was die Situation als nächstes impliziert. Im Falle eines Gesprächsprozesses können in einer spezifischen, gegebenen Gesprächssituation mindestens drei Arten von Implizieren unterschieden werden:

- Das Implizieren des eigenen Gesprächsprozesses (also das, was ich sagen möchte),
- das Implizieren des Gesprächsprozesses meines Gegenübers (also das, was Du sagen möchtest) und
- das Implizieren des Gesamtprozesses (also das, worauf das Gespräch als Ganzes „hinaus will“).

Diese drei Implizierungen sind unterscheidbar aus einer Beobachterperspektive (Umwelt-1) heraus. Sie wirken im Gespräch jedoch immer zusammen und tragen das Gespräch auch als Ganzes voran. Es gibt nur ein ganzes Implizieren, in dem unterschiedliche Prozesse als Ganzes zusammenwirken.

Die genannte Differenzierung (Ich-Du-Es) ist auch im Falle des vorliegenden Textes durchführbar. Ich kann als Autor darüber nachdenken, was ich als nächstes schreiben möchte; ich kann darüber nachdenken, was der Text als Ganzes in seiner Eigenlogik

<sup>14</sup>Als Metapher für die Verschränkung von Implizieren-und-Verstehen lässt sich das berühmte Bild von Escher nennen, in der eine Hand die andere zeichnet und die andere Hand wiederum die eine. (Grenze der Metapher: In der Prozessphilosophie ist nur eines von beidem explizit darstellbar, nämlich das Geschehen; in Eschers Bild sind beide Hände explizit darstellbar. Außerdem ist das Bild geschlossen; das Implizieren hingegen hat keinen festen „Rand“.)

als nächstes verlangt (d.h. wie er weitergeführt werden „möchte“) und Sie können als Leserin oder Leser darüber nachdenken, was sich daraus in Ihrem eigenen Denken ergibt. Natürlich können wir in einem konkreten Gespräch (d.h. in dem, was wir als nächstes sagen) nicht unsere eigene Perspektive („ich“) verlassen, ohne dass wir abstrahieren müssten. Wir können zwar über soziale Systeme abstrakt nachdenken; konkret kommunizieren (d.h. Gesten, Worte und Sätze hervorbringen) können wir jedoch nur als Individuen.

### 3.3.1.3 Gestoppte Prozesse

#### **Das Thema eines Kommunikationsprozesses ist gerade derjenige Teil des Prozesses, der gestoppt ist. (PM-Kapitel 3, ebd., 66ff)**

Ein stabiles *Objekt* ist in der Prozessphilosophie immer gerade derjenige Teil des Körper-Umwelt-2-Prozesses, der den Prozess *durch seine Abwesenheit* zu stoppen vermag. Dies wird verständlich, wenn wir uns noch einmal vergegenwärtigen, dass die Grundlage des Modells ja eben das Prozesshafte, Veränderbare, Dynamische ist (vgl. PM-Kapitel 1). Die Stabilität eines Objekts muss also, um sie aus dem Dynamischen heraus beschreiben zu können, entsprechend „invers“ definiert werden.

So befindet sich z.B. das Wasser, in dem ein Fisch lebt, und das ein Umwelt-1-Beobachter als etwas vom Fisch Getrenntes ausmacht, so lange im Prozesskontinuum mit dem lebendigen Fischkörper (Austausch von Wasser, Nährstoffen, Sauerstoff usw.), so lange das Wasser und der Fisch gleichermaßen prozesshaft „weiterleben“. Wenn jedoch das Wasser fehlt, kann es für den Lebensprozess des Fisches zum Objekt werden. Analoge Beispiele lassen sich auch in der menschlichen Welt finden. Manchmal fällt uns die Existenz eines Menschen erst dann so richtig auf, wenn dieser Mensch nicht mehr da ist. Zuvor war dieser Mensch ins Prozesskontinuum derart eingewoben, dass er uns nicht (bzw. nur teilweise) zum Objekt wurde<sup>15</sup>. Ein solches „Verwobensein“ im zwischenmenschlichen Prozesskontinuum beginnt bereits, wenn sich der menschliche Embryo im Körper der Mutter (wie der Fisch im Wasser) entwickelt. Alles, was in dieser natürlichen Umgebung „da“ ist, ist für den Embryo gewissermaßen gar nicht objekthaft vorhanden. Auch nach der Geburt ist für einen Säugling die Brust der Mutter so lange kein Objekt, wie sie jederzeit „da“ ist. Erst dadurch, dass sie von Zeit zu Zeit auch „fehlen“ kann, tritt sie in die Welt des Säuglings als etwas Separiertes ein. Hier freilich kann man noch nicht von bewusster Wahrnehmung oder gar Gedächtnis sprechen. Das „Fehlen“, das hier gemeint ist, ist grundlegender gemeint. Es ist auch ohne menschliches Bewusstsein möglich.

---

<sup>15</sup>Der Begriff „Objekt“ ist sehr grundlegend und „minimalistisch“ gedacht und kann daher in Gendlins Denken auch Lebewesen meinen. Wichtig im Objektbegriff ist lediglich der Aspekt der Trennung eines Objekts von allem anderen.

Ein Objekt ist also in Gendlins Denken nicht etwas primär Gegebenes, Abgrenzbares, was von vornherein vorhanden ist, sondern etwas, was erst dann „entsteht“, wenn es vom Prozess her als etwas Fehlendes impliziert wird<sup>16</sup>. Das Implizieren ist zwar offen, aber dennoch nicht beliebig; nur *bestimmte* Geschehnisse können den Prozess fortsetzen, und andere nicht. Fehlt ein bestimmtes Geschehen, das den Prozess fortsetzen könnte (z.B. das Vorhandensein von Nahrung oder die Anwesenheit einer bestimmten Art von Person), so trennt sich dieser Aspekt des Prozesses als gestoppter Prozess vom weiter vorangehenden Restprozess ab. Dies *ist* dann das Objekt. Jeder Körper hat auf diese Weise „seine“ Objekte und nur seine (d.h. keine anderen). Und auch umgekehrt gilt: Was ein Körper-Umwelt-Prozess nicht impliziert, kann durch sein Fehlen für diesen Prozess auch nicht zum Objekt werden. So können beispielsweise für eine Amöbe Schrift und Sprache nicht zum Objekt werden, da die Abwesenheit von beidem nicht den Lebensprozess der Amöbe zu stoppen vermag.

Wenn in einem gestoppten Prozess das Implizieren nicht im Geschehen fortgesetzt werden kann, „begegnen wir dem Implizieren ‚...‘ als solchem“ (ebd., 69), welches so lange gleich bleibt, so lange der Prozess gestoppt ist. Auf diese Art lässt sich also Stabilität gewissermaßen „invers“ erklären. Stabil ist gerade das, was impliziert ist, aber nicht fortgesetzt werden kann. Nur, indem „es“ für den Organismus als ein beständig vorhandenes Fehlen zum Objekt wird, wird es für unser Empfinden „greifbar“.

Auf das Themenfeld der Kommunikation angewendet bedeutet dies folgendes: Normalerweise bezeichnen wir Objekte mit (z.B. sprachlichen) Symbolen. Symbole repräsentieren dann Objekte bzw. Symbole *bilden* Objekte *ab*. In Gendlins Denken jedoch ist ein Symbol nichts, was von den lebendigen Körper-Umwelt-Prozessen der Kommunizierenden getrennt ist. Auch das „Geschehen“ (z.B. Aussprechen) eines Symbols kann ins Implizieren des Körperprozesses hineingreifen und dieses verändern. Da „Explikation<sup>17</sup> [...] nie Repräsentation [ist], sondern selbst jeweils ein weiterer Prozess“ [...], kann man im Prozessdenken nicht mehr davon ausgehen, dass Symbole Objekte schlichtweg abbilden. Die Beziehung zwischen Symbol und Objekt ist verwickelter (englisch: „more intricate“), als die Metapher der *Abbildung* Glauben macht. Dieser Zusammenhang wird später (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) noch genauer ausgeführt.

<sup>16</sup>In diesem Sinne lässt sich Gendlins Philosophie aus physikalischer Sicht eher mit quantentheoretischen Annahmen vereinbaren, als mit Annahmen, die von einem Atommodell ausgehen, welches aus separaten Partikeln (Elektronen, Protonen usw.) „zusammengesetzt“ wird (vgl. Gendlin und Lemke, 1983).

<sup>17</sup>das „Verfertigen“ oder „Geschehenmachen“ von Symbolen

### 3.3.1.4 Alles-durch-Alles

#### **Jedes neue Kommunikationsgeschehen ereignet sich aus dem ursprünglichen Interaffizieren der Prozesse aller an der Kommunikation Beteiligten heraus. (PM-Kapitel 4a, ebd., 76ff)**

Bisher wurden drei Bedeutungsfacetten des Implizierens beschrieben:

- Körper-und-Umwelt
- Implizieren-und-Geschehen
- Gestoppter-Prozess-und-Objekt

Im nun folgenden Abschnitt kommt eine neue Facette hinzu: Wie Prozesse einander implizieren, sobald es viele (d.h. unterschiedliche „Teile“ des Gesamtprozesses) sind. Gendlin zeigt also auf, wie aus dem Prozessdenken heraus *Komplexität* gedacht werden kann.

Komplexität lässt sich aus prozessphilosophischer Sicht verstehen als das Miteinander-und Ineinanderverwobensein aller in einem Organismus (oder in einem System von Organismen) vor sich gehenden und gestoppten Prozesse. Gendlin spricht in diesem Zusammenhang von „Phasen“, d.h. von spezifischen Prozess-Konfigurationen, in denen ganz bestimmte (Teil-) Prozesse weitergehen und andere nicht. Kein Prozess geht im Prozesskontinuum unabhängig von allen anderen Prozessen vor sich: „Wie genau ein Prozess in seinen jeweiligen Phasen ist, impliziert, wie die anderen sind“ (ebd., 79). Hierin kommt das eingangs genannte, grundlegende Prinzip in Gendlins Denken sehr deutlich zum Tragen, das er „Interaktion zuerst“ nennt: Aus einer Beobachterperspektive könnte man zwar unterschiedliche Prozesse als separat vor-sich-gehend unterscheiden (z.B. im Menschen das Denken, das Fühlen, den Blutkreislauf, die hormonellen Prozesse usw.). Es scheint dann so, als ob sie voneinander *getrennte* Prozesse wären, die erst nachträglich miteinander in Interaktion treten. Gendlins Denken dreht diese Richtung jedoch um: „Der Interaktionsprozess kann lange vor der Differenzierung von Prozessen existieren“ (ebd., 81). Daraus lässt sich ableiten: „Ihr‘ Affizieren (interaffecting) geht ihrer Vielzahl voraus und hört nicht auf, wenn sie viele geworden sind“ (ebd.).

Dieses hochkomplexe und hochsensible, gemeinsam-implizierende Miteinander aller Prozesse lässt sich auch als „ursprüngliches Interaffizieren“ bezeichnen.<sup>18</sup> Was damit

---

<sup>18</sup>In diesem Punkt ist Gendlins Philosophie für unser Alltagsdenken besonders schwer zu begreifen. Wir sind es von klein auf gewohnt, einzelne Objekte als die Grundlage allen Seins anzusehen. Metaphorisch kann man hier das Kind, das mit Bauklötzen spielt, und dabei eine Ritterburg baut, betrachten. Im Prozessdenken sind nicht die Bauklötze ontologisch vorgängig, sondern gewissermaßen der Gesamtprozess des „Burgbauens“ oder „Burgens“. Die einzelnen Objekte und auch die einzelnen Teilprozesse, die in diesem „burgenden“ Gesamtprozess notwendig werden (also z.B. der Entwurf einer Mauer oder einer Brücke, die Errichtung von einzelnen Türmen und Gebäuden), entfalten sich erst aus diesem ursprünglichen Gesamtprozess heraus. Es ist gerade *nicht* so, dass die Einzelprozesse zuerst da sind und in ihrer Summe den Prozess des „Burgbauens“

gemeint ist, wird auch verständlich, wenn man sich noch einmal beispielhaft den sich entwickelnden Embryo vergegenwärtigt. Er ist mit der körperlichen Mutter-Umwelt bis in die feinste (körperliche) Verästelung hinein interagierender Lebensprozess, schon lange, bevor er als separater Mensch (Umwelt-3) geboren wird. Ein einzelnes Geschehnis ist in Gendlins Philosophie immer vom Prozess her zu denken. Es kann „aus zwei oder mehreren Leuten bestehen [...], und [...] der Charakter des Ereignisses [wird] von der Interaktion des Geschehens bestimmt“ (ebd., 94). Komplexe Gesprächssituationen sind in diesem Sinne beschreibbar als Situationen, in denen alle relevanten (Teil-) Prozesse zugleich ineinandergreifen. Sie tragen miteinander das Geschehen voran, ohne dass man den Wirkanteil der einzelnen (Teil-) Prozesse explizit separieren könnte. Was in einem Gesprächsprozess von einer Person ausgedrückt wird (Geschehen), ist impliziert von allem-mit-allem-zugleich.

Natürlich ist eine Separierung im Nachhinein, d.h. in der Reflexion des zuvor Geschehenen, immer möglich. Im konkreten schöpferischen Gesprächsmoment selbst jedoch wirkt alles (d.h. alle inhaltlichen Facetten des Themas, alle am Gespräch beteiligten Personen, alle Teilpersönlichkeiten „innerhalb“ eines Menschen, alle einzelnen, zuvor gedachten Gedanken, usw.) miteinander in einem situativen Ganzen zusammen:

„Wenn eine Veränderung eines Prozesses die anderen Prozesse verändert und wenn wir keine einzelne Identität unseres ersten Prozesses annehmen, dann hängt der Unterschied, den dieser macht, auch davon ab, wie die anderen Prozesse wiederum unseren ersten affizieren und differenzieren. Das heißt, die zuerst erwähnte Veränderung in unserem ersten Prozess ist schon selbst affiziert durch die Unterschiede, die sie macht.“ (ebd., 110)

Der einzelne das Geschehen implizierende Faktor (also eine einzelne inhaltliche Facette, Teil, Person, Teilpersönlichkeit, ein einzelner Gedanke) ist daher in der Entstehung des Geschehens nicht von anderen Faktoren separierbar:

„Tatsächlich sind viele Faktoren relevant und viele haben Anteil an der Herausbildung dessen, was geschieht. Indem sie aber an der nächsten Herausbildung partizipieren, öffnen und kreuzen sie sich. Das vollbringen sie nicht als sie selbst, sondern als schon gekreuzt mit all dem anderen, das an der Herausbildung des nächsten Ereignisses partizipiert.“ (ebd., 125)

Was als Einzelnes für die Hervorbringung von neuem Geschehen relevant war, wird also von der gegenwärtigen Prozessdynamik her bestimmt. Relevanz lässt sich in diesem Zusammenhang, unterlegt man (aus Beobachter bzw. Umwelt-1-Perspektive) einen linearen Zeitpfeil, erst als ein *nachträgliches* Geschehen definieren: „Es ist die Funktion (die Rolle) der vielen in der Herausbildung eines bestimmten (des nächsten)“ (ebd.). Oder anders gesagt: Denkt man Kommunikation prozesshaft, so ist etwas nicht von vornherein für die Hervorbringung von Anschlusskommunikation relevant, sondern es wird durch die Funktion, die es im Gesprächsprozess einnimmt, relevant *gemacht*. Die

---

ergeben. Denn wenn das so wäre, so hätten sie als Einzelne keinen Sinn. (Bezogen auf ein Gespräch: Es gäbe keinen „roten Gesamt-Faden“, der erst einzelne Gesprächsepisoden sich entfalten lässt).

Hervorbringung von Gesprächsgeschehen ist also, dieser Sichtweise nach, ein in sich verschlungener, vorantastender Prozess. Dieser Prozess ist weder beliebig, noch logisch aus vorher bekannten Mustern vorhersagbar. Kommunikatives Geschehen ereignet sich aus einem höchst sensiblen situativen Miteinander heraus - einem Gekreuztsein aller (erst im Nachhinein separierbaren) Faktoren mit allen Faktoren zugleich. Der einzelne Faktor bzw. (Teil-) Prozess darin „funktioniert nicht als er selbst; er funktioniert nicht als ein individuiertes ‚dieses‘; er funktioniert stattdessen bereits interaffiziert“ (ebd., 110).

### 3.3.1.5 Körper und Zeit

#### **Die Körperprozesse der am Gespräch beteiligten Personen tragen die Vergangenheit voran und erzeugen so Kontinuität. (PM-Kapitel 4b, ebd., 144ff)**

Das Prozessdenken greift sehr tief in die Selbstverständlichkeiten unserer Alltags-Weltsicht hinein und versucht, Alternativen zu finden, die aus einer philosophischen Perspektive heraus Lebendigkeit und Schöpfung denkbar werden lassen. Eine dieser Selbstverständlichkeiten liegt darin, wie wir den Raum als dreidimensionales Koordinatensystem, die Zeit als vierte, lineare und gleichförmig ablaufende Dimension („Zeitpfeil“), und den Körper schließlich als ein umgrenztes Objekt, das in den Dimensionen von Raum und Zeit positioniert ist, ansehen (vgl. auch Gendlin, 2013). Diese Sichtweise ist für die Menschen in den heutigen, westlichen Industrienationen etwas völlig Unhinterfragtes, was jedoch nicht seit Anbeginn der Menschheit einfach so gegeben war, sondern als Gedankenkonstrukt erst geschaffen wurde. Die konkreten Wurzeln dieses Konstrukts liegen in der Mitte des 17. Jahrhunderts, im Denken von René Descartes (v.a. in seiner „Lehre der zwei Substanzen“). In Descartes Begriff der „res extensa“ (Materie als Ausdehnung) liegt die Idee begründet, dass Raum ausschließlich durch Länge, Breite und Tiefe bestimmbar sei<sup>19</sup>. Der Körper von Lebewesen wird bei ihm als Automat angesehen, welcher seinem Wesen nach ebenfalls materiell ist, in dem jedoch eine „res cogitans“ wirkt, die den Automaten vernunftmäßig zu steuern vermag<sup>20</sup>. Gendlins Prozessmodell entwickelt aus den Wurzeln neuerer philosophischer Ansätze (Pragmatismus, Phänomenologie, usw.) heraus eine Alternative zu dieser dualistischen, unser Alltagsdenken prägenden Raum-Zeit-Sichtweise. Die traditionelle Raum-Zeit-Sicht ist im Prozessdenken zwar nicht falsch, aber es wird deutlich, dass auch andere Sichtweisen möglich sind, die gleichermaßen Gültigkeit haben und erstere erweitern können.

<sup>19</sup>Der latinisierte Name Descartes' lautet „Cartesius“; hiervon leiten wir bis heute den im Mathematikunterricht geläufigen Begriff des „cartesischen Koordinatensystems“ ab. In den „Kategorien“ des Aristoteles kommt der Ort, an dem sich ein Ding befindet, auch schon vor (als eine von zehn definierenden Kategorien). Neu bei Descartes ist jedoch die Ausschließlichkeit dieses Kriteriums (Denken und Ausdehnung als einzige gültige Definitionskriterien von allem).

<sup>20</sup>Eine noch ältere Variante „dualistischen“ Denkens findet sich bereits bei Platon, der in seiner Seelenlehre eine Trennung von Materie und Geist vornahm (vgl. hierzu Walach, 2013, 106f).

Aus dem Prozessdenken heraus ist der Körper eines Lebewesens nicht (statische, tote) Materie, sondern „bis ins Innerste hinein“ selbst durch und durch Prozess. Er ist nicht (etwa durch eine zweite Substanz) beseelte Materie, sondern er ist selbst schon in sich und als solches lebendig. Es gibt in dieser Sichtweise also keine „Körpermaschine“, die erst nachträglich zu „beseelen“ wäre.

Als lebendiger Prozess *ist* der Körper auch seine eigene Vergangenheit: „Er trägt die Narben meiner Kindheitsverletzungen. Er hat den ‚Kater‘ von letzter Nacht. Er hat (ist.....) meine vergangenen Erfahrungen und auch die meiner Rasse und Spezies“ (ebd., 150). Der Körper trägt in diesem Sinne seine eigene, lebendige Vergangenheit immer „mit sich“. Die Vergangenheit, die als solche „jetzt“ wirkt, ist jedoch nicht die gleiche Vergangenheit, die (wenn man gedanklich einen linearen Zeitpfeil unterlegt) vor einigen Jahren, Wochen oder Stunden noch Gegenwart war. Vergangenheit im Gendlin’schen Sinne ist (wenn wir den unterlegten Zeitpfeil gedanklich wieder weglassen), *nicht* das, was auf alten Videokassetten zu sehen ist. Vergangenheit ist im Prozessdenken vielmehr das *jetzige* Implizieren (die Konfiguration, das Miteinander, das Verwobensein, das Gewordensein, . . .) aller Körperprozesse zugleich, die in der gegebenen Situation in der Implikation von neuem Geschehen wirksam sind.

Der Hauptunterschied eines auf diese Art gedachten Körpers zum cartesianischen Körper liegt darin, dass der Gendlin’sche Körper nicht aufhören kann, Prozess zu sein, so lange er lebt. Das meint: Er muss sich beständig weiterentwickeln, muss sich regenerieren und verändern. Im Gegensatz zu „gemachten“ Objekten (etwa einem PKW) kann der Körper nicht still stehen: „Wenn der Körper nicht ‚läuft‘, stirbt er und löst sich auf“ (ebd., 152). Gendlin beschreibt in diesem Zusammenhang eine von Prozessen vorangetragene, gewissermaßen „fluide“ (vgl. Abschnitt 1.3.4) Identität, eine Identität, in der die Vergangenheit „jetzt“ wirksam ist. Eine Identität, die sich zwar wandelt, sich aber gerade im Wandel gleich bleibt. Folgende Analogie kann diese Paradoxie verdeutlichen:

„Es verhält sich wie bei menschlichen Institutionen (zum Beispiel der Universität von Chicago seit 1890), sie bleiben gleich, obwohl es neue Leute gibt, welche die ‚gleichen Funktionen‘ anders und auf eine neue Weise verrichten. Und das gilt auch für die Gebäude, die durch die Hausmeister unterhalten und die periodisch umgebaut werden.“ (ebd., 151)

Bezogen auf Kommunikation bedeutet dies, dass auch Kommunikationssituationen mit sich selbst gleich bleiben können, gerade *indem* sie vorangetragen (verändert) werden. In Gendlins Denken finden wir also einen Ansatz dafür, wie Konkreativität in der Kommunikation gedacht werden kann, die einige der negativen Folgen (v.a. die soziale Isolation) der Postmoderne überwinden könnte. Konkreativität in der Kommunikation zeichnet sich demnach gerade durch eine Art von „sanfter“ Kontinuität aus, welche auch in „chaotischen“ Arbeits- und Lebenswelten Halt zu geben vermag:

„Wenn wir in einer Situation handeln, dann gestalten wir sie um, aber nicht zu irgendeiner anderen Situation. Nein, eine gute Handlung ‚rettet die Situation‘.

Sie ist immer noch ‚die gleiche‘, aber nicht, weil sie sich nicht verändert hat.“  
(ebd.)

### 3.3.1.6 Kreativität aus dem gestoppten Prozess heraus

#### **Kreativität ist das Überführen eines bisher gestoppten Prozesses in einen offenen Zyklus. (PM-Kapitel 5, 2015, 168ff)**

Gendlin leitet als Nächstes zwei grundlegende Wege ab, die zeigen, wie aus dem bisher Beschriebenen Kreativität erklärbar wird.

Im vierten Kapitel des Prozessmodells (vgl. Abschnitte 3.3.1.4 und 3.3.1.5) wurde bereits deutlich gemacht, dass alle (Teil-) Prozesse zugleich an der Hervorbringung eines neuen Ereignisses beteiligt sind, die sowohl in „gestoppter“, als auch in „laufender“ Phase sein können. Kreativität nun ist das Geschehen von Veränderungen, die aus der Facette des jeweiligen Prozesses, den wir aus einer Beobachterperspektive (Umwelt-1) heraus als Umwelt-Seite bezeichnen würden, in den laufenden Prozess einbrechen. Dies kann im Hinblick auf die Anwendung auf Kommunikationsprozesse noch differenzierter ausgedrückt werden. Es ist hier mit „Umwelt“ immer die Umwelt-„Seite“ des jeweils betrachteten (Teil-) Prozesses, nicht die Umwelt des Körpers als solchem (Tisch, Fußboden, Mitmenschen, Bäume, . . .) gemeint. Umwelt kann beispielsweise für eine Leberzelle auch das umgebende Lebergewebe, das Blut, das in die Leber transportiert wird, der Magen, der Nähr- oder Giftstoffe aus Nahrung extrahiert, usw. sein. Bestimmte Teile des Körpers sind dann Umwelt für jeweils andere Teile des Körpers. Analog lässt sich auf (einen Gesprächsprozess bezogen) Umwelt immer als diejenige Seite des jeweiligen (Teil-) Prozesses bestimmen, die denjenigen Teilprozess, den wir gerade betrachten, durch Abwesenheit eines Aspekts zu stoppen vermag. Umwelt eines Gesprächsprozesses kann also durchaus, wie auch die Systemtheorie dies denkt, das Bewusstsein eines Individuums sein, etwa ein bestimmter Gedanke, von dem das Bewusstsein (bzw. der „individuelle“ Bewusstseinsprozess der Person) vorangetragen wird. Dies natürlich nur, sofern der betrachtete Bewusstseinsprozess (der Mensch) überhaupt am Gesprächsprozess teilhat (im Sinne einer Umwelt-2- bzw. 3-Verschränkung).

Kreativität ist nun, bedenkt man diese Vorüberlegungen, auf zweierlei Art möglich:

- Die Umwelt ist so verändert, dass daraufhin ein bestimmter (Teil-) Prozess gestoppt wird. Da Prozesse im Implizieren von sich aus immer „weiterleben wollen“ (auch hier ist auf Rogers‘ Begriff der Aktualisierungstendenz zu verweisen), ist es denkbar, dass ein letztes kleines „Stückchen“ (engl. „bit“) des gestoppten Prozesses dennoch weitergeht. Dieses Stückchen ist das, was gerade so noch möglich ist, vor dem Stopp. Es wiederholt sich immer wieder, und immer wieder ein wenig anders. Gendlin beschreibt als Metapher eine Fliege, die an ein Fensterglas stößt, und dann mit kleinen, suchenden Bewegungen die Scheibe abfliegt, dabei immer

wieder leicht anstößt (bzz, bzz, bzz...). So lange, bis sie einen Ausgang gefunden hat. Auf Kommunikation bezogen: Wenn ein Mensch beispielsweise in einem Gespräch etwas sagen möchte, und nicht zu Wort kommt oder nicht verstanden wird, so kann es sein, dass er immer wieder aufs Neue versucht, das, was er sagen möchte (oder aus Prozesssicht: was geschehen will), auszudrücken. Dies geschieht durch andere Worte oder durch andere Modalitäten (z.B. Verwendung von Metaphern oder Bildern zur Veranschaulichung, körperlichen Bewegungen, also andere Mimik oder Gestik, usf.). Diese „letzten Stückchen von Gespräch“ erzeugen dann ihrerseits eine eigene Gesprächssequenz, die dann gewissermaßen, aus dieser neuen Perspektive, auch als „Sequenz der ersten Stückchen“ (ebd., 175) bezeichnet werden kann. Diese Sequenz kann dann ab einem gewissen Punkt, für sich genommen, zu einem völlig neuen Ganzen werden.

- Die zweite Art, wie Veränderung sich ereignen kann, nennt Gendlin Veränderung durch „dazwischenkommende Ereignisse“. Gendlin nennt zur Veranschaulichung ein Beispiel, in dem ein Text auf einer Tastatur getippt wird. Wird die Tastatur „von außen“ (also von Umwelt-„Seite“ her) ein wenig verschoben, so tippt die Person zwar weiter, was der Prozess impliziert, aber es kommen völlig neue Buchstabenkombinationen dabei heraus. Auch dieses Beispiel lässt sich auf Gesprächsprozesse übertragen. So kann es beispielsweise geschehen, dass zu einem vor-sich-gehenden-Gesprächs-Prozess ein neuer Mensch hinzustößt. Er sagt nichts und sitzt einfach nur da. Allein jedoch durch seine pure Anwesenheit verändert sich die Situation - und alles, was von den bereits vorher anwesenden Personen gesagt wird, wird anders gesagt, als es ohne die Anwesenheit der neuen Person geschehen wäre.

Veränderung geschieht also einmal dadurch, dass etwas fehlt (Abwesenheit eines implizierten Geschehens; Variante a) oder dadurch, dass etwas Fremdes hinzukommt (Anwesenheit eines nicht-implizierten Geschehens; Variante b). Der Kern von Kreativität ist nach Gendlin gerade die Kombination dieser zwei „Mechanismen“, die im vor sich gehenden Prozesskontinuum wirken können. In der Kommunikation kann zum einen durch einen Stopp an einer Stelle („Hier komme ich nicht weiter!“) eine neue „Sequenz der ersten Stückchen“ entstehen, die versucht, auf andere Art weiterzukommen. Zum anderen kann ein dazwischenkommendes Ereignis von außen die komplette Kommunikation in eine bestimmte Richtung verschieben. Beide Male wird ein Gesprächsprozess zwar vorangetragen, aber nicht so, wie es ursprünglich impliziert war. Gendlin nennt diese neue, veränderte Art des Vorantragens „offener Zyklus“ (ebd., 188).

Es wird deutlich, dass hier für jegliche lebendige Prozesse „eine sich verstärkende Befähigung hergeleitet [wurde], durch die Umwelt affiziert zu werden“ (ebd., 183). Das Hauptkennzeichen von Kreativität ist also, prozesshaft gedacht, eine *wachsende Sensibilität* des Prozesses für ihn affizierende Umwelteinflüsse: „Wenn Körper und

Umwelt sich verändern, kann dieser ‚stabile‘ Kontext einige dieser Veränderungen registrieren“ (192). Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass die „Anstöße“ für eine Veränderung stark aus der Umwelt kommen, sondern die Sensibilität ist zugleich auch ein „Anstoß von innen“, einer jedoch, der gewissermaßen „invers“ funktioniert. Das, was da von „innen“ kommt, ist eher die Fähigkeit, in differenzierterer Weise Umweltimpulse *aufnehmen* zu können, als eigene, neue Anstöße zu geben. Innen und Außen sind in beiden Varianten (a und b) miteinander verwoben nach Art der Körper-Umwelt-Verschänkungen vom Typ 2 und 3 (vgl. Abschnitt 3.3.1.1).

Diesem grundlegenden Merkmal von Lebendigkeit, wie es auch in lebendigen Gesprächsprozessen zu finden ist, konnte keine der bisher bestehenden Theorien und Modelle über Kommunikation Rechnung tragen. Es bildet die Grundlage dafür, Kommunikation als Prozess beschreiben zu können, in dem konkreativ-Neues entsteht.

### 3.3.2 Erweitertes Modell

#### **Das erweiterte Modell impliziert Möglichkeiten dafür, zu zeigen, wie in der Interaktion von Individuen in Situationen Konkreativität möglich ist.**

Das bisher geschilderte Modell (Kapitel I bis V) wird von Gendlin als „Basismodell“ bezeichnet. Es ist ein Versuch, eine Philosophie zu zeichnen, die die Welt von Grund auf prozesshaft denkt; es gilt also für Prozesse jeglicher Art. Damit lässt es sich auch direkt auf Kommunikationsprozesse anwenden. Folgende Aspekte sollen hierbei noch einmal stichpunktartig herausgehoben werden:

1. Es ist zunächst festzuhalten, dass Kommunikation als typischer Umwelt-3-Prozess gefasst werden kann, an dem mehrere Personen zugleich teilhaben. Das, was ausgedrückt (gesagt, aufgeschrieben, mimisch oder gestisch gezeigt) wird, geht aus den (Teil-) Prozessen der einzelnen Personen hervor und ist in dieser Eigenschaft eine geschaffene und miteinander geteilte Umwelt, in der sich die Lebensprozesse der Gesprächsteilnehmer fortsetzen.
2. Ein jegliches Gespräch geht, prozesshaft gedacht, als ganzheitliches Implizieren- und-Geschehen vor sich. Das heißt, dass die lebendige Gesprächssituation impliziert (aber nicht: determiniert), was als nächstes ausgedrückt wird (Geschehen), und das Ausgedrückte (Geschehene) greift, indem es ausgedrückt wird, wiederum ins Implizieren hinein und verändert es somit. Auf diese Art setzt sich das Gespräch prozesshaft immer weiter fort („Gesprächsmotor“).
3. Stabilität ist dabei gerade als derjenige Teilprozess des Gesamtprozesses zu sehen, der jeweils gestoppt ist. Das heißt: Für den Kommunikationsprozess wird immer gerade das zum „Objekt“ (d.h. zum „stabilen“ oder gleichbleibenden Gesprächsinhalt), was an dieser Stelle (jeweils noch) fehlt, um den Kommunikationsprozess dem Implizieren gemäß fortsetzen zu können. Hier finden wir also

eine philosophisch-prozesshaft gedachte Umschreibung dessen, was man als „das Thema des Gesprächs“ bezeichnen kann. Auch die im zweiten Kapitel dieser Arbeit genannten gleichbleibenden Aspekte von Kommunikation (Rituale, Schemata, Typisierungen usw.) können somit als Möglichkeiten angesehen werden, wie sich ein (gestoppter) Gesprächsprozess seinem Implizieren gemäß fortsetzt.

4. Jedes Kommunikationsereignis (Geschehen), das dabei einen einzelnen, neuen Schritt darstellt, ereignet sich aus dem ursprünglichen Interaffizieren aller Teilprozesse (d.h. aller beteiligten Personen und auch deren miteinander interaffizierten Teilprozessen zugleich), aus einem alles-durch-alles. Es lässt sich also nur aus einer (Umwelt-1) Beobachter-Perspektive heraus ausmachen, welche Person welchen konkreten Beitrag (inhaltlichen Aspekt, Wendung, neuen Gedanken) ins Gespräch eingebracht hat. Im vorsichgehenden Prozess wirkt alles-durch-alles miteinander, um neues Geschehen hervorzubringen. Die Körper der beteiligten Personen bilden dabei die vorangetragene und zugleich das Gespräch vorantragende Vergangenheit, die in der Gegenwart wirksam ist. Die Körper der Kommunizierenden, als Prozess gedacht, sind also das, was gerade oder einige Minuten zuvor gesagt wurde, genauso, wie das, was (z.B.) in der Kindheit erlebt wurde und als Relevanz Einzug findet in den gegenwärtigen Gesprächsmoment. Auf Grundlage des Prozessmodells wird also zum ersten Mal beschreibbar, wieso anfangs unscheinbare Körperempfindungen oftmals der Schlüssel zu Neuem sein können<sup>21</sup>.
5. Neues entsteht im Gespräch in einem offenen Zyklus. Das meint: In einem sich ereignenden Umweltgeschehen kann der Gesprächsprozess so affiziert werden, dass a) durch einen Stopp (Abwesenheit eines implizierten Ereignisses) oder b) durch etwas, was hinzukommt (Anwesenheit eines nicht-implizierten Ereignisses) sich a) eine völlig neue Gesprächssequenz aus „ersten/letzten Stückchen“ bildet (eine Sequenz also, die gewissermaßen immer wieder dasselbe sagt, nur auf jeweils leicht andere Art), oder b) dass sich das Implizieren als solches im Ganzen ändert, weil alle Teilprozesse zugleich in eine bestimmte, neue Richtung „verschoben“ werden. Beide Mechanismen können in Kommunikationsprozessen auch *in Kombination* auftreten (z.B. indem die Gesprächssequenz der „ersten/letzten Stückchen“ in den Kommunikationsprozess als etwas Neues eintritt und diesen in eine bestimmte Richtung verschiebt).

Bisher wurde ein allgemeines Prozess-Modell geschildert, das für alle lebendigen Prozesse, vom Einzeller bis zum Homo Sapiens, oder auch für komplette Ökosysteme gelten kann. In den nun folgenden Kapiteln seines Werkes spezifiziert Gendlin dieses Basismodell, indem er immer feinere Unterscheidungen ableitet, die nur noch für Tiere und schließlich nur für den Menschen gelten. Diese Unterscheidungen dienen vor allem

<sup>21</sup>Es war ja das größte Manko des Modells der embodied communication (Storch und Tschacher, 2014), dass gerade dieser zentrale Aspekt ausgeklammert wurde (vgl. Abschnitt 2.2.3.1)

dazu, Brücken zwischen dem Prozessdenken und bisherigen Denkweisen von Natur und Mensch zu finden. Auf diese Weise kann das Basismodell für bestehende wissenschaftliche und philosophische Herangehensweisen anschlussfähig gemacht werden. Es sollen hier nicht alle bei Gendlin folgenden Ausführungen bis in feinste Verästelungen hinein wiedergegeben werden. Es werden im Folgenden lediglich diejenigen Aspekte des erweiterten Modells (PM-Kapitel 6-8) herausgegriffen, die im Kontext von menschlicher Kommunikation und im Lichte der Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Belang sind.

In diesem Zusammenhang wird der rote Faden bis zum Ende gezeichnet, der die letzten drei Kapitel des Gendlin'schen Prozess-Modells durchzieht. Dieser Faden lässt sich in Form von drei Arten von Räumen beschreiben, die hier denkbar gemacht werden. Wie bereits deutlich wurde, verwendet Gendlin den Begriff des Raumes anders, als wir dies normalerweise tun (die Räume, die Gendlin „öffnet“, sind von anderer Art als der cartesische Raum: Raum als Ausdehnung).

Bei der Entwicklung der nun folgenden Ausführungen ist folgendes Denkmuster maßgebend:

- Ausgangspunkt: Ein gestoppter Prozess impliziert einen *offenen Zyklus* (PM-Kapitel 1-5).
- Der offene Zyklus impliziert einen Verhaltensraum, welcher neue Möglichkeiten dafür bildet, einen gestoppten Prozess durch *Verhalten* fortzusetzen (PM-Kapitel 6).
- In einem Verhaltensraum nun können auch Stopps geschehen – dies wiederum impliziert einen neuen Raum, einen sogenannten symbolischen Raum, welcher auf einer nun höheren Stufe der Komplexität neue Möglichkeiten dafür ausbildet, wie (bisher gestopptes) Verhalten dennoch fortgesetzt werden kann. Verhalten wird an dieser Stelle zum *Handeln*. (PM-Kapitel 7).
- Auch hier jedoch können sich Stopps ereignen (auch Gesten und Sprache kommen an ihre Grenzen). Der dritte denkbare Raum schließlich, der diese Grenzen wiederum zu öffnen vermag, lässt sich als ein „großer, offener Raum“ bezeichnen, welcher in der Terminologie der vorliegenden Arbeit auch als *Handeln in einer Haltung der radikalen Autonomie* bezeichnet werden kann (PM-Kapitel 8; vgl. auch Abschnitt 1.4).

Die drei aufeinander aufbauenden Grade von Freiheit im Verhalten bzw. Handeln sollen im Folgenden genauer nachgezeichnet werden. Auch wenn die hier beschriebenen „Räume“, um sie überhaupt mit Hilfe von Worten beschreiben zu können, als getrennt beschrieben werden müssen (vgl. auch „Grenze des geschriebenen Wortes“, Abschnitt 3.1.6), sind die Übergänge doch fließend.

### 3.3.2.1 Verhaltensraum

#### **Verhalten setzt gestoppte Prozesse im Verhaltensraum fort. (PM-Kapitel 6, 2015, 195ff)**

Die erste Art von Raum, die im erweiterten Modell entwickelt wird, ist der Verhaltensraum. Verhalten lässt sich aus dem im Basismodell Beschriebenen ableiten als ein Körperprozess, der sich fortlaufend verändert (d.h.: körperliche Bewegung geschieht) und dabei (da er im Implizieren er selbst bzw. mit sich selbst „rückgekoppelt“ oder prozesshaft-identisch bleibt) diese Veränderungen bereits im Bewegungsprozess selbst registriert: „Wir könnten sagen, dass der Körper sein eigenes Tun fühlt“ (ebd., 202). Anders als beispielsweise Pflanzen, die keine oder nur sehr rudimentäre Verhaltensmöglichkeiten haben (z.B. die Blüten zum Licht drehen), agieren Tiere in einem erweiterten Raum. Dieser Raum gibt dem Lebensprozess des Tieres die Möglichkeit, sich fortzusetzen, auch da, wo z.B. der Lebensprozess einer Pflanze an ihre Grenze kommen würde. So kann sich ein Tier z.B. durch körperliche Bewegung an Orte begeben, an denen neue Nahrungsquellen vorhanden sind, während eine „hungrige“ Pflanze nach und nach absterben würde.

Verhalten ist in diesem Sinne gerade das Zusammenspiel aus Körper-Umwelt-2-Prozess und der (selbstgeschaffenen) 3-Umwelt, die aus dem „offenen Zyklus“ heraus entsteht: „Der Körper verändert sich selbst und bewegt sich selbst durch diese Veränderungen“ (ebd., 198). Verhalten in diesem Sinne kommt noch ohne (symbolisches, sprachliches) Bewusstsein aus, öffnet aber bereits einen neuen Raum, der sich durch einen zusätzlichen Freiheitsgrad auszeichnet, im Vergleich mit den „alten“, ungeöffneten (weil: ungestoppten) Prozessen.

Dieser Verhaltensraum lässt sich beschreiben als

„das körperliche Implizieren, das [...] einen ganzen Kontext von sich gegenseitig implizierenden Verhaltenssequenzen [enthält], ausgerichtet (focaled) und alles durch alles geschehend [...] mit der gegenwärtigen Umwelt, die dahinein geschieht. [...] Jede Sequenz ist eine Art und Weise, ein Gewebe voranzutragen, das aus den anderen [Sequenzen; Anm. TH] besteht. Darum ist jede Verhaltenssequenz ein Strang, der verändert, wie die anderen [Sequenzen; Anm. TH] impliziterweise funktionieren. Eine Verhaltenssequenz ist ein Strang von Versionen von Verhaltenskontexten von gegenseitig impliziten Sequenzen.“ (ebd., 214f )

Alle *Verhaltensmöglichkeiten* sind also in dem konkret sich ausformenden (d.h. geschehenden) Verhalten zugleich durch gegenseitiges Implizieren enthalten. Sie sind gewissermaßen im Sich-Ereignen von neuem Verhalten bereits miteinander „verrechnet“<sup>22</sup>. Was daran ist nun neu im Vergleich zum Alles-mit-Allem, das Geschehen

<sup>22</sup>Grenze der Computermetapher: Computer müssen programmiert werden und können nur innerhalb ihrer Programmgrenzen „kreativ“ werden (künstliche Intelligenz). Lebendige Prozesse hingegen können ihre eigenen Grenzen überschreiten.

hervorbringt, wie es im Basismodell geschildert wurde (vgl. PM-Kapitel 4a, Abschnitt 3.3.1.4)? Neu ist der Gedanke, dass es hier (Verhaltens-) Sequenzen sind, die miteinander „verrechnet“ werden, und nicht implizite (Teil-) Prozesse, die Geschehen hervorbringen. Wir befinden uns also auf der nächsthöheren Stufe der Komplexität (Sequenzen entfalten sich aus offenen Zyklen; Prozesse und Teilprozesse laufen ununterbrochen in geschlossenen Zyklen ab).

Verhaltensgeschehen ist eine Folge eines *Prozessstopps*. Alle möglichen Sequenzen wirken zugleich und miteinander im konkret hervorgebrachten Verhalten, das mit diesem Stopp „umzugehen“ versucht (Anführungsstriche, da auch hier noch immer gilt: es ist kein Bewusstsein im Spiel).

### 3.3.2.2 Symbolischer Raum

#### **Symbolisches Verhalten, Schrift und Sprache setzen gestoppte Verhaltensprozesse im symbolischen Raum fort. (PM-Kapitel 7, ebd., 247ff)**

Verhalten kann in Situationen münden, die ausweglos sind. Gendlin nennt als Beispiel zwei Tiere, die miteinander kämpfen. Die „Verluste“ durch den Kampf wären zu hoch – selbst wenn eines der Tiere gewinnt. Es entwickelt sich deshalb eine Art von Tanz, der der „Sequenz der letzten/ersten Stückchen“ ähnelt, die im Basismodell beschrieben wurde, nur nun eine Komplexitätsebene höher angesiedelt ist. In diesem Tanz deuten die Tiere Kampfbewegungen lediglich an, führen sie aber nicht vollständig aus. Man beachte hier den Zusammenhang mit Meads Denken (vgl. Abschnitt 2.2.2.2). Der Tanz kann damit enden, dass einer der Partner eine „Tier-Geste“ der Unterwerfung ausführt. In dieser Art von Tanz fungiert das aus dem Alles-durch-Alles hervorgebrachte Körperaussehen, das vom Gegenüber beobachtet wird, als Signal für die eigenen Verhaltensweisen (also für dessen Hervorbringen von neuem Körperaussehen aus wiederum dessen Alles-durch-Alles): „Körperaussehen ist somit eine neue Art der Umwelt [...]“ (ebd., 254).

Im Tanz der beiden Tiere zeigen sich hierbei zum ersten Mal erste Ansätze (eine rudimentäre Form, eine Vorstufe) von „Bedeutung“ oder „Worüberheit“ (engl. „aboutness“), denn der Tanz „handelt vom Kämpfen“, ist aber nicht selbst Kampf.

Das Beispiel der kämpfenden Tiere verwendet das Wort „Bedeutung“ mit Anführungsstrichen, weil auch hier noch kein voll ausgeprägtes Bewusstsein vorhanden ist. Die Tiere fühlen zwar ihren eigenen Körper im prozesshaft verschränkten Eigenergefühlt-Körper-und-Körperaussehen-des-Gegenübers-Kontext, aber sie „wissen“ (auf einer symbolischen Metaebene, wie der der menschlichen Sprache) noch nichts davon, dass sie tanzen.

Anders ist es beim Menschen<sup>23</sup>. Verhaltenssequenzen, die sich in den symbolischen Raum hinein entfalten, sind „verdoppelt“. Sie wirken (noch) im „alten“ Verhaltensraum (vgl. PM-Kapitel 6, Abschnitt 3.3.2.1) als rein körperliche Bewegungen, aber *zugleich* (schon) im neuen Raum als bedeutungstragendes Symbol. Als Beispiel hierfür lässt sich das Heben einer Hand nennen:

„Ein Käufer der Chicago Getreide Börse hebt einen Finger und hat dadurch hungert Wagenladungen Getreide gekauft. Viele scheinbar aktivere Verhaltensweisen wären reines Tun [in der Begrifflichkeit dieser Arbeit: Verhalten; Anm. TH] gewesen, keine Handlung. Der Käufer kann die Wagenladungen nicht bekommen, wenn er zum Bahnhof geht, wo sie stehen. Wenn er auf die Waggons springt, das Getreide in ihnen spürt, die Arbeiter dort anschreit, die Waggons laut als seinen Besitz deklariert - all dies wäre nur Tun [bzw. Verhalten; Anm. TH].“ (ebd., 318)

Das Heben einer Hand ist zunächst lediglich Verhalten. Wenn man sie hebt und dabei ein Glas umstößt, so ist dies eine direkte Konsequenz im (materiellen) Kontext des „alten“ Verhaltensraumes. Zugleich jedoch kann es so sein, dass durch das Heben der Hand, wenn es etwa im Rahmen einer Auktion geschieht, „ein Verhaltenskontext durch einfache Bewegungen, die damit nicht auf physische Weise verbunden sind, geändert werden kann“ (ebd., 260). Dann ist das Heben der Hand nicht nur Verhalten, sondern zugleich auch Handeln.

Es wird also deutlich, dass hierbei zum ersten Male so etwas wie ein Bewusstsein-des-Menschen-in-seiner-Situation auftaucht. Dieses Bewusstsein ist jedoch, prozesshaft gedacht, nicht vom körperlichen Implizieren zu trennen. Es entsteht erst rekursiv aus dem symbolischen Raum heraus, und ist nicht von Anfang an da: „Wir fühlen uns fühlen, worum es geht, und deshalb fühlen wir uns fühlen“ (ebd., 265).

Damit unterscheidet sich Gendlins Sichtweise deutlich von traditionellen oder auch alltagssprachlichen Bewusstseinstheorien, die Bewusstsein unabhängig von gefühlten und implizit miteinander verschränkten Körperprozessen nach Art des Alles-durch-Alles denken (z.B. indem sie eine Scheinwerfermetapher zur Anwendung bringen). Für Gendlin hingegen ist deutlich, „dass Selbstbewusstsein nicht von Anfang an das Bewusstsein eines Selbst ist, als ob es das Selbst wäre, dessen wir uns bewusst sind. Stattdessen sind wir uns bewusst, uns bewusst zu sein, worum es geht“ (ebd.). Könnte man hierbei einen Beobachter (Umwelt-1) installieren, so würde dieser feststellen, dass sich im so beschreibbaren Bewusstseinsmoment der Blick *zugleich* nach „innen“ (in die Person) wie nach „außen“ (in die Situation) wendet.

Das Selbst ist also eine Funktion des in den symbolischen Raum vorangetragenen Verhaltens-Prozesses, der sich selbst als solcher erlebt. Für das so gefasste Zusammenspiel von Individuum und symbolischem Raum lassen sich folgende Merkmale ausmachen:

<sup>23</sup>Die Grenze zwischen Mensch und Tier ist bei Gendlin graduell zu verstehen.

- **Repräsentation:** Es ist nun möglich, dass wir uns dessen bewusst sind, dass wir ein Symbol, z.B. ein Bild, anschauen, und nicht das Objekt selbst: „Auf ein Bild zu reagieren ist anders, als sich gegenüber dem Objekt, das auf dem Bild dargestellt wird, so zu verhalten, als ob es präsent sei“ (267).
- **Abstraktion:** Wir können immer komplexere symbolische Muster bilden, die „immer weiter von erkennbaren menschlichen Ausdrucksformen weg[rücken], die auf natürliche Weise Teil des ursprünglichen Körperausdrucks wären“ (ebd., 286). Und, schließlich:
- **Lernen:** In der Ausführung von Verhaltenssequenzen im symbolischen Raum kommt es zu einer Anreicherung von Möglichkeiten auf der impliziten Ebene. Man könnte dies als die prozessphilosophische Beschreibung dessen ansehen, was wir gemeinhin als „Lernen“ bezeichnen: „Indem die Sequenz impliziterweise funktioniert in der Formierung neuer Sequenzen, verändert sie sich selbst. Worin sie impliziterweise funktioniert, wird in ihr implizit. Wir können auch sagen: Jede neue Weise, in der sie zur Anwendung kommt (in der sie funktioniert), wird implizit in ihr“ (ebd., 292).

Der symbolische Raum ist ein Umwelt-3-Raum, in dem sich implizierte Lebensprozesse durch symbolische Geschehnisse fortsetzen. Eine gemeinsam-geteilte Sprache zu verwenden, macht es möglich, (gestoppte) Verhaltenssituationen im zwischenmenschlichen Kontext voranzutragen. Dabei ist zu beachten, dass Sprache nicht Situationen, in denen sich Körper (im Verhaltensraum) befinden, etikettiert, sondern dass Sprache selbst körperlich impliziert ist: „Sprache ist nicht auf den Körper gepfropft. Sprache bildet sich direkt aus dem Körper heraus“ (ebd., 341).

Die Verwobenheit von Körper und Sprache lässt sich auch dadurch leichter verstehen, dass man sich noch einmal vergegenwärtigt, dass der Körper selbst Prozess ist, wie in früheren Kapiteln bereits dargelegt wurde. Worte sind dabei primär nicht das Bezeichnende (d.h. was das Wort aussagt). Sondern die Art, *wie* ein Wort verwendet wird, zeigt, wie es implizit mit dem vor sich gehenden Prozess in der Situation zusammenarbeitet: „Jedes Wort oder jede Wendung verändert durch seinen Gebrauch die Situation auf eine bestimmte Weise“ (ebd., 343). Wort und Situation sind, dieser Sichtweise nach, nach analogem Muster wie Körper und Umwelt (PM-Kapitel 1) miteinander verbunden. Sie implizieren einander: „Um zu definieren, wie ein Wort gebraucht wird, erzählen wir eine Situation, und wir erzählen, was der Gebrauch des Wortes in einer solchen Situation bewirkt“ (ebd.). Und auch dieses Miteinander ist nicht unabhängig von prozesshafter Veränderung denkbar: „Das Wort ‚bedeutet‘ sowohl die Situation (den Kontext) und auch, wie der Gebrauch des Wortes den Kontext verändert (wie der Gebrauch des Wortes die Situation voranträgt)“ (ebd.). Sprache re-konstituiert dabei Verhaltenskontexte, gerade, indem sie sie verändert<sup>24</sup>. Auch hier kommt also

<sup>24</sup>Einen ähnlichen Gedanken formuliert auch Luhmann, der davon ausgeht, dass Kommunikation sich immer so ereignet, dass Anschlusskommunikation möglich ist (vgl. Abschnitt 2.2.2.6).

wieder das bereits weiter oben beschriebene Paradoxon zum Tragen. Die Stabilität von Situationen kommt nur dadurch zu Stande, dass wir zulassen, dass sie sich (z.B. durch Sprache) verändern. Ein einzelnes Wort „enthält“ in diesem Veränderungsprozess die gesamten Beziehungen zu allen Aspekten der Situation zugleich. Es funktioniert in der Situation und aus der Situation heraus als deren Fortsetzung: „Sobald eine Worteinheit herausgefallen ist (weil sie ihre(n) eigenen Kontext(e) rekonstituiert), bewahrt sie ihre Beziehungen zu anderen Kontexten und zu anderen Worteinheiten“ (ebd., 351).

Ein einzelnes, explizit ausgesprochenes oder verschriftlichtes Wort darf also, prozesshaft gedacht, nie für sich allein gesehen werden, sondern immer im feinen, hochsensiblen Gewebe der impliziten Zusammenhänge mit der Situation, in dem/in der es gebraucht wird:

„Wenn ich nun mit einer gewissen Person spreche, ist alles, was ich je mit dieser Person getan habe oder tue oder tun könnte, implizit, wie auch alle Situationen die dadurch geändert werden würden, und auch all die Leute, die mit diesen Situationen zusammenhängen und alles, was ich mit ihnen tun könnte.“ (ebd., 374)

Das von Gendlin geschilderte Zusammenspiel von (körperlich erlebter) Situation im Verhaltenskontext und symbolischer Handlung (Sprache) ist so schlicht und naheliegend, dass es, aus wissenschaftlicher Sicht, leicht völlig übersehen werden kann. Es lässt sich aus einem Weltbild heraus, in welchem Körper und Geist (hier ist an die zwei Substanzen des Descartes zu erinnern) als getrennt angesehen werden, nur schwerlich erklären. Aus einer phänomenologischen Sicht jedoch, die am „ganz normalen“ Phänomen des Sprechens ansetzt, wie es sich von selbst zeigt, wird der Zusammenhang schnell deutlich:

„Die richtigen Wörter müssen kommen. (Wenn sie nicht kommen, können wir wenig tun, außer in einer körperlichen Art zu warten und zu fühlen, was unsere Situation ist und was wir gespürt haben, als wir gerade etwas zu sagen versuchten). Es ist unser körperliches Sein in der Situation, in der wir sind, das die passenden Worte kommen lässt. Würde der Leser einen Moment innehalten und sich selbst beobachten, wird dies sofort klar. Worte ‚kommen einfach‘ beim Denken und beim Sprechen. Wie kommen sie? Wir sortieren nicht die unpassenden Worte aus, als ob wir durch eine Datei gingen. Wir ‚wählen‘ Worte nicht unter anderen Worten. Die richtigen oder fast richtigen Worte ‚kommen einfach‘. Was geht diesem Kommen voraus? Manchmal ein körperliches Gespür für die Situation. Aber häufig gibt es kein gesondertes Gespür dieser Art, auf das man seine Aufmerksamkeit richtet. In der Situation zu sein, lässt die Worte kommen.“ (ebd., 353)

Ich möchte an dieser Stelle noch ein letztes Mal rekapitulieren, bevor ich die Gedanken des achten PM-Kapitels darlege. Dieses Kapitel hat das Potenzial, eine Brücke zu erzeugen vom von mir am Anfang dieser Arbeit entwickelten Begriff der radikalen

Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) zu einem Modell der Kommunikation in komplexen Situationen (vgl. Teil II).

Fassen wir deshalb das „erweiterte Modell“ bis hierher noch einmal zusammen:

1. Körper und Umwelt bringen, im Falle eines Stopps, einen Verhaltensraum hervor, der einen neuen Freiheitsgrad, nämlich körperliche Bewegung, eröffnet. Körper können sich auf diese Weise *in Relation* zu ihrer Umwelt setzen (Verhalten).
2. Der Verhaltensraum wiederum bringt den „Tanz“ der kämpfenden Tiere hervor, der zum ersten Male eine rudimentäre Form von *Bedeutung* („Worüberheit“/„aboutness“) möglich macht.
3. Und der Tanz schließlich, bewusst gefühlt, bringt die *intentionale Verwendung von* (z.B. sprachlichen) *Symbolen* hervor (das Heben der Hand ist in einem Symbolkontext Verhalten und Handlung zugleich).
4. Bei all dem bleiben wir jedoch nach wie vor angekoppelt an den ursprünglichen Ausgangspunkt: an den vor sich gehenden Körper-Umwelt-Prozess (PM-Kapitel 1). Sprache als symbolisches Handeln *vereinigt alle vorherigen Komplexitätsstufen* (d.h. Implizieren-und-Geschehen und Verhalten) in sich, indem sie eine noch höhere Stufe von Komplexität möglich macht.

Noch einmal auf den Punkt gebracht: Kommunikation mit Hilfe von (z.B. sprachlichen und schriftlichen) Symbolen trägt die gesamte, pyramidenhafte, implizite Komplexität *aller* darunter liegenden Ebenen *als Ganzes* voran und setzt die auf allen darunterliegenden Ebenen miteinander implizierten Prozessschritte nach Art des Implizierens-und-Geschehens fort.

Wie kann nun radikale Autonomie aus Gendlins Prozessdenken heraus beschrieben werden? Einen wichtigen Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Frage liefert Gendlin in einer Neuinterpretation derjenigen Phänomene, die wir gemeinhin als Emotionen bezeichnen, und in einer Abgrenzung von Emotionen zu subtileren Arten von körperlich erlebbarem Affekt. Das achte Kapitel des Prozessmodells bildet, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, eine mögliche Überleitung und Brücke vom ersten, pädagogischen Teil (Kapitel 1-3) zum zweiten Teil (Kapitel 4-6) dieser Arbeit. Schauen wir also im Folgenden genauer.

### 3.3.2.3 Großer, offener Raum

#### **Radikale Autonomie setzt gestoppte Kommunikationsprozesse im „großen, offenen Raum“ fort. (PM-Kapitel 8, ebd., 398ff)**

Symbolisches Verhalten (Handeln, Kommunikation) hält kulturelle Routinen stabil und aufrecht (vgl. auch Abschnitt 2.2.2.4). Eine wichtige Rolle im stabilen Fortsetzen dieser Routinen spielen, Gendlin zufolge, Emotionen. Sie werden von den in Interaktion befindlichen Personen zwar als „privat“ erlebt, sind aber durch die implizite Interaktion

von allem-mit-allem Bestandteil der gesamten, alle Personen umfassenden Situation. Dies gilt selbst dann, wenn sie nicht explizit geäußert werden. Allein dadurch, dass sie gefühlt werden, setzen sie die Situation den kulturellen Mustern entsprechend fort:

„Wenn man nicht Respekt vor den Heiligen hat, nicht ärgerlich wird, wenn Autoritäten zur Ordnung rufen, nicht erfreut ist, wenn man ein Geschenk bekommt usw., dann gelingt es nicht, die kulturell strukturierten Interaktionen wie gewohnt fortzusetzen.“ (ebd., 400)

Gendlin bezeichnet Emotionen im herkömmlichen Sinn deshalb als situationsentsprechend (englisch: „slotted“).

Im achten Kapitel des Prozess-Modells beschreibt Gendlin nun eine neue Art von Gefühl, das nicht mit dem derart beschreibbaren Erleben von Emotionen gleichzusetzen ist. Durch die Interaktion mit dieser neuen Art von Gefühl formt sich ein neuer Raum, der in der Lage ist, symbolische Interaktionen so voranzutragen, dass sich die gemeinsam-geteilte Situation der Kommunizierenden als Ganzes konkretiv ändert. Sie bleibt dann gerade nicht stabil, wie in der Interaktion mit situationsentsprechenden („slotted“) Emotionen.

Um dies deutlicher zu machen, ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, dass auch im symbolischen Raum zunächst nie das Ganze der Situation fühlbar ist, sondern immer nur der (kleine) Anteil, den ich als Handelnder selbst darin habe:

„Durch eine VIIer-Sequenz wird zwar diese gesamte Komplexität vorangetragen, weil sie ja in jeder Sequenz implizit ist. Trotzdem wird sie nie *als solche* gefühlt. Weder situationsentsprechende (slotted) Gefühle, noch ‚Gefühle-in-Handlung‘ vermitteln ein Gefühl für das gesamte Kontext-System.“ (ebd., 401; Hervorhebung TH)

Man könnte also sagen, dass ich als mittels Symbolen Kommunizierender zunächst noch keinen Blick für das „große Ganze“ der Situation habe, sondern nur für den jeweiligen Ausschnitt, in dem ich mich gerade als isoliert Kommunizierender befinde. Im neuen (VIIIer-) Raum jedoch wird von einem „Ort“ aus gehandelt, von dem aus ich als einzelne Person in der Lage bin, den *gesamten* situativen Kontext voranzutragen, mit all seinen innewohnenden, miteinander verwobenen, impliziten Anteilen zugleich:

„Der neue Raum ist leer, weil die VIIer-Komplexität nicht buchstäblich da ist, und doch wird diese Komplexität ganzheitlicher vorangetragen als in jeder VIIer-Sequenz. Dadurch wird die ungeheure Weite dieses Raums verstehbar: Es handelt sich hier nicht um die Art von Raum, wie Situationen es sind. In denen sind wir ja. Das hier ist ein Raum, *in dem* sich DIE GANZE SITUATION BEWEGT. Wir sind nicht mehr in der Situation sondern in einem neuen Raum, und wir sind hier, die Situation ist jetzt ein ‚Etwas‘, ein neues Datum, dort, uns gegenüber.“ (ebd., 439)

Erst Handeln im „großen, offenen Raum“ wäre, um in der Begrifflichkeit dieser Arbeit zu sprechen, als ein Handeln in der Haltung der radikalen Autonomie zu bezeichnen. Um zu veranschaulichen, wie sich diese neue Art von Handlung ereignen kann, entfaltet Gendlin am Beispiel einer Tänzerin, zunächst rein phänomenologisch, die Interaktion

im „großen, offenen Raum“. Er bezieht sich dabei auf ihre eigenen Worte, die sie in ihrer Biographie niedergeschrieben hat (in welcher sie jene neue Art von Empfinden minutiös beschreibt):

„Isadora Duncan steht still, manchmal ganz lange. Sie spürt Tanzschritte, in die hinein sie sich bewegen könnte, aber sie fühlen sich nicht richtig an. Was sich richtig anfühlen würde, ist noch nicht klar. Sie ‚sucht‘, sagt sie, sie schaut, sie wartet darauf, dass das richtige Fühlen kommt, und sie ist bereit, es entstehen zu lassen. Dieses Suchen, Warten, Schauen und Zulassen ist eine Art Handlung, eine Art und Weise, sich auf etwas zu beziehen, mit etwas . . . . zu interagieren. Womit? Worauf? Es ist eine Interaktion mit ‚etwas‘, das sich richtig anfühlt, mit einer neuen Art des Fühlens, das an einem neuen Ort entstehen wird. Durch diese Interaktion werden neues Fühlen und neuer Raum erst geschaffen. [. . . ] Dass Duncan auf eine neue Weise schaut, wartet, lässt . . . . verändert das, was entsteht, aber trotzdem stimmt es immer noch nicht ganz. Sie reagiert auf die sich verändernde Art und Weise des Fühlens, indem sie sich dazu anders verhält. Sie richtet sich auf einen Aspekt des Fühlens aus, den sie tanzen will und spürt ihm nach. Als Antwort auf dieses Ausrichten und Nachspüren wird das Fühlen selbst deutlicher, als ob etwas da wäre, eine Gegebenheit, ein Objekt, etwas in einem Raum, den es vorher noch nicht gab. Während das ‚Fühlen‘ (feel) sich bildet, versteht es sich sozusagen selber. Es bringt sein eigenes ‚ja, ja, genau. . . ‘ mit sich. Duncan ist mit sich ‚selbst‘ auf neue Art ‚in Berührung‘, wobei dieses nicht schon vorher da war und gewartet hat. Ein neues, verändertes, stimmigeres ‚Fühlen‘ ist da, ein Gefühl des ‚In-Berührung-Seins-mit. . . ‘. Dann erst tanzt sie etwas, das sie vorher nicht hätte tanzen können.“ (ebd., 398f )

Die Haltung, die Gendlin hier am Beispiel der Tänzerin beschreibt, kann, der Terminologie dieser Arbeit entsprechend, als radikale Autonomie bezeichnet werden. Aus dieser Haltung zu kommunizieren meint, nicht *innerhalb* der gegebenen Struktur (d.h. Routinen, Rituale, Schemata, Typisierungen usw.) der Situation zu handeln, sondern die Struktur der Situation *als Ganzes* stimmig voranzutragen: „Jedes Stückchen dieser neuen Sequenz ist ein verändertes Ganzes“ (ebd., 404). Der phänomenologische Hauptunterschied zwischen herkömmlichem Handeln im symbolischen Raum und Handeln in radikaler Autonomie liegt in der Pause, dem charakteristischen Innehalten, das es der Tänzerin in Gendlins Beispiel ermöglicht, eine völlig neue Art von Tanz zu tanzen, die kulturelle Routinen stimmig weiterentwickelt (voranträgt), ohne dabei jedoch in soziale Isolation zu verfallen.

Isadora Duncan wurde zu ihrer Zeit in der Welt der Kunstschaffenden geachtet und nicht etwa ausgestoßen und kann deshalb als konkretes Beispiel für die Haltung dienen, die im Rahmen dieser Arbeit entwickelt werden soll. Was genau tut sie, während sie innehält? Wie lässt sich der „große, offene Raum“ noch genauer charakterisieren?

„Der Raum, in dem Duncan den Ursprung stimmiger Bewegung sucht, hat, wie wir bemerkt haben, einiges mit einem zwischenmenschlichen Interaktionsraum gemeinsam. Sie interagiert mit einem ‚Fühlen‘ (feel), noch bevor es richtig da

ist. Sie sucht es, achtet darauf, wartet, lässt es kommen, verfolgt es weiter und richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, spürt, ob es stimmig oder unstimmig ist - und das alles, bevor etwas klar als ein 'es' bezeichnet werden kann. Dies alles sind Handlungsweisen, die man auch in Beziehungen zu Personen oder Objekten in einem gewöhnlichen Situationsraum (den wir in Kapitel VII entwickelt haben) ausüben könnte. Interaktion findet normalerweise (und so weit wir es bis jetzt erörtert haben) mit einer Person oder einem Ding statt. Man folgt jemandem nach oder deutet auf etwas. Nun finden Interaktionen wie diese in einem neuen Raum statt, der durch diese Handlungsweisen entstanden ist, und diese Interaktionen lassen ein neues Gespür zwischen der Tänzerin und dieser neuen Art des 'Fühlens' entstehen.“ (ebd., 403)

Isadora Duncan hält inne und nimmt Bezug auf das Ganze des symbolischen Kontexts. Dies wird ihr möglich, indem sie ein Fühlen (feel) für das Ganze *in sich selbst* sich entfalten lässt und zu diesem Fühlen Bezug nimmt. Diese neue Art von Handlung nimmt den bisherigen symbolischen Kontext mit und entwickelt ihn weiter. Hätte sie sich lediglich im rein symbolischen Raum (PM-Kapitel 7) ereignet, so wäre die Veränderung lediglich „direkt-kreuz-kontextuell“ (ebd., 399), d.h.:

„Der Körper verfügt natürlich implizit über die Gesamtheit aller üblichen Kontexte. Wenn sich im Körper etwas ändert, sodass dadurch etwas Neues impliziert und erforderlich wird, kreuzt sich das bereits vorhandene System von Kontexten mit der neuen Art, wie der Körper jetzt ist. Aus dem Körper geht eine neue Sequenz unmittelbar direkt hervor, ohne die Pause, die wir jetzt diskutieren.“ (ebd.)

Was hat es nun mit der Pause auf sich? Was macht sie so besonders, so dass dadurch auf symbolischer Ebene gestoppte Prozesse vorangetragen werden können? Wieso öffnet sich durch das Innehalten ein neuer Raum, der in der Lage ist, „steckengebliebene“ Kommunikation im symbolischen Raum wieder zum Fließen zu bringen? In welcher Weise sind Sätze, die in der Pause entstehen, von anderer Art, als Sätze, die ohne Pause ausgesprochen werden?

Von diesen Fragen handelt der zweite Teil dieser Arbeit im ausführlichen Detail. Das Ziel dieser Ausführungen wird es sein, diese Art von Haltung für Menschen, die in sonderpädagogischen, pädagogischen und psycho-sozialen Kontexten arbeiten (werden), erlernbar und bewusst einnehmbar zu machen. Was ist hierfür hinweisgebend und zentrales Kriterium, das von hier aus als „Brücke“ mit hinübergenommen werden kann, in den zweiten Teil dieser Arbeit?

Wenden wir das Beispiel der Tänzerin direkt auf das Gebiet der Kommunikation an, so wird deutlich, dass das wichtigste Merkmal einer gelingenden Kommunikation in komplexen Situationen eine vorantastende Sprache ist. So, wie die Tänzerin immer wieder innehält, um der Stimmigkeit dessen, was sie tanzen könnte, vorherzufühlen, so kann auch ein Sprechender immer wieder innehalten, um einen neuen, gemeinsam - geteilten Raum zu öffnen, der steckengebliebene symbolische Kontexte, welche von

Logik und Allgemeinbegrifflichkeit gekennzeichnet sind (vgl. Abschnitt 2.2.2.2), als Ganzes voranträgt.

Das, was in einer Haltung der radikalen Autonomie ausgesprochen wird, ist impliziert (wird „gebraucht“, „erseht“, „gewünscht“) vom Gesprächsprozess und von den Menschen, die beteiligt sind, zugleich (Konkreativität). Es meint: Das, was in diesem Sinne gesagt wird, darf noch nicht zu (logisch) konsistent sein, da sich sonst die Explizierbarkeit des erlebt-Neuen verringert und weil dann die implizite „Verwobenheit“ mit der gegenwärtigen Gesprächssituation verloren ginge. Wenn man im Gespräch beim Entstehen von etwas Neuem eine allzu klare, durchkonstruierte Sprache und Grammatik verwendet, wie dies z.B. in einem wissenschaftlichen Text der Fall ist, so blockiert man damit die Entstehung von Konkreativ-Neuem. Mit logisch völlig in sich geschlossenen Sätzen lässt sich nur das sagen, was es schon gibt, vielleicht in anderen Worten, oder Variationen. Aber eben nicht das konkreativ-Neue, das den symbolischen Kontext *als Ganzes* verändert. Das konkreativ-Neue wird zunächst (phänomenologisch) lediglich implizit gefühlt. Man „bringt es noch nicht heraus“, sondern kommt gewissermaßen mit den Sätzen immer wieder da an, wo man schon früher war (entsprechend analog zu den oben beschriebenen bereits bestehenden kulturellen Routinen, Typisierungen, Schemata usw.).

Das, was zu sagen ist, darf andererseits auch nicht zu wenig in sich geschlossen sein. Denn sonst schwimmt das, was gesagt werden will, in einem unverständlichen Mischmasch von Worten, Blicken und Gesten und ist in diesem Sinne gar keine Kommunikation mehr (wenn Kommunikation, wie Luhmann sagt, erst dann als Kommunikation zu bezeichnen ist, wenn Verstehen erfolgt).

Zusammenfassend lassen sich drei verschiedene Stufen von Veränderung ausmachen:

1. Stufe: Keine Veränderung auf expliziter Ebene. Systeme, Individuen und Prozesse bleiben auf einer grundlegenden Ebene stabil. Keine Dynamik in der Kommunikation. Erstarrung, Rigidität. Individuen passen sich an das vorhandene System an und stellen „eigene Empfindungen“ zurück (vgl. auch Gruen, 2002, 2010; vgl. Abschnitt 1.4.2.3).
2. Stufe: Direkt-Kreuz-Kontextuelle Veränderung/Zirkularität, d.h. Veränderung, die im sozialen Ganzen Stabilität hervorruft, ohne dass sich dabei die Individuen (all zu sehr) verändern. Individuen tragen das System voran und das System trägt die Individuen voran, ohne dass dabei die „Verwobenheit in der Situation“ je als Ganzes gesehen und thematisiert wird (vgl. Luhmann „die Kommunikation kommuniziert“ / Abschnitt 2.2.2.6).
3. Stufe: Konkreativität, d.h. Veränderung, die im sozialen Ganzen durch eine sanfte Veränderung „dynamische Kontinuität“ erzeugt, obwohl (oder gerade weil) sich dabei auch die Individuen verändern. Das Ganze bleibt sich gleich, indem es sich verändert (wie es im Beispiel der Universität Chicago als sich dynamisch

verändernde Institution in Abschnitt 3.3.1.5 beschrieben wurde). Individuen tragen das soziale Ganze in dessen Entwicklung voran und das soziale Ganze trägt die Individuen in deren Entwicklung voran. Beides geht Hand in Hand. Zentrales Merkmal eines solchen Handelns ist ein *Innehalten und ein Bezugnehmen* des Individuums, wie es in dem Beispiel der Tänzerin gezeigt wurde.

Folgende Schlussfolgerung kann gezogen werden: Um ein Maximum an Explizierbarkeit des Ganzen in konkreativer (und somit radikal-autonomer und kooperativer) Kommunikation zu gewährleisten, ist in der Anfangsphase eine *mittlere logische Konsistenz* des Gesagten am sinnvollsten (vgl. Abbildung 7). Die Sätze, die man miteinander teilt,

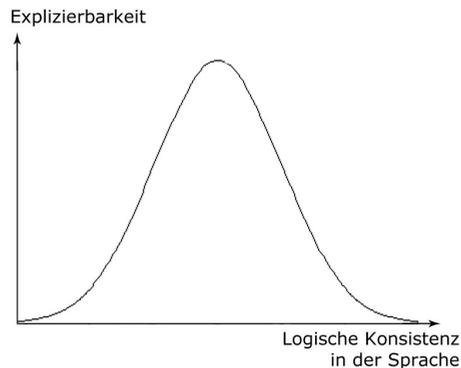


Abbildung 7: Eine mittlere logische Konsistenz in der Sprache erleichtert die Explikation von konkreativ-Neuem

müssen immer wieder „angetestet“, verworfen, Formulierungen neu versucht werden. Es darf zu Stockungen kommen, wenn eine angeschlagene Richtung sich falsch anfühlt. Es werden immer wieder Pausen gemacht, in denen sich der Sprechende mit dem eigenen Erleben „rückkoppelt“, um zu überprüfen, ob das, was er gerade sagt, wirklich trägt (d.h. noch der erlebten Intention des Zu-Sagenden entspricht bzw. mit dieser kongruent ist). So „stricken“ die Kommunizierenden die Sätze gemeinsam Stückchen für Stückchen voran, halten immer wieder inne, wie die Tänzerin in dem beschriebenen Beispiel. Sie beziehen sich dabei beide *auf ein inneres Gefühl für den gesamten Symbolkontext* und erzeugen so, im kommunikativen Miteinander, einen neuen, dritten, gemeinsam-geteilten Raum, der sowohl die individuelle, als auch die symbolische, als auch die reale Ebene umfasst (vgl. Reich, 2010) und alle drei zugleich in schöpferischer Weise voranträgt. Erst, wenn das konkreativ-Neue in gemeinsam-geteilter Weise sicher und belastbar ist, d.h. wenn die Beteiligten das Gefühl haben, dass das, was sie „vorantastend“ entwickelt haben, trägt, so können sie darauf aufbauen. Dann können sie daran arbeiten, grammatisch korrekte Sätze und darin tragbare Denkmuster zu entwickeln.

Diese Überlegungen sollen als Leitgedanken für den zweiten Teil dieser Arbeit dienen. Sie lassen sich von hier aus „mitnehmen“, um darauf aufbauend ein eigenes Prozessmodell zu entwickeln, das Konkreativität in der Kommunikation beschreibt (vgl. Abschnitt 4.2).

### 3.3.2.4 Die drei Räume des Prozessmodells im Vergleich

**Die drei Räume des Prozessmodells sind ineinander verschachtelt, bauen aufeinander auf und erzeugen in ihrer höchsten Offenheit einen Raum, der der Haltung von „radikaler Autonomie“ entspricht.**

Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Räume des Prozessmodells von anderer Art sind als der cartesische Raum, der durch Länge, Breite und Tiefe definiert wird. Da sie sich in ständiger Veränderung befinden, kann man sie auch als Prozessräume bezeichnen. Gestoppte Lebensprozesse (Implizieren-und-Geschehen) können Verhaltensprozesse eröffnen (der Körper, der seine eigene Bewegung fühlt). Gestoppte Verhaltensprozesse wiederum können symbolische Prozesse eröffnen (Symbolisierung von Verhaltensmöglichkeiten). Und gestoppte symbolische Prozesse schließlich können, zunächst bei einzelnen Individuen, „große, offene“ Prozesse eröffnen. Letzteres kann als Basis gelten für Kooperation als ein (auf den gesamten Symbolkontext bezugnehmendes) Handeln, das die Lebens-, Verhaltens- und symbolischen Prozesse integriert und als Ganzes voranträgt. Tabelle 8 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten Merkmale der Räume des erweiterten Modells (PM-Kapitel 6-8).

Insbesondere das Handeln mehrerer Individuen, die *gemeinsam* einen „großen, offenen Raum“ erzeugen und miteinander an diesem teilhaben, ist vergleichbar mit dem, was im ersten Kapitel der Arbeit bereits vorläufig als haltgebende und kooperierende Kommunikation charakterisiert wurde (vgl. Abschnitt 1.3). Es ist dann eine spezifische Bezogenheit auszumachen, die dem Heimatbegriff Moors entspricht. Der gendlin'sche „große offene Raum“ ist in diesem Fall durchaus vergleichbar mit dem „dritten Raum“ Moors (vgl. Abschnitt 1.2.2). Wird in einer entsprechenden Haltung kommuniziert, so ist eine fluide Identität die Folge, die sich immer wieder aufs Neue sowohl an das Gegenüber als auch an veränderliche situative Gegebenheiten anzupassen (bzw. diese stimmig voranzutragen) vermag (vgl. Abschnitt 1.3.4). Sie ermöglicht im Zusammenspiel von Individuum und sozialem System eine „Balance“ (als *gleichzeitige* Verwirklichung von Extremen oder Gegensätzen), wie sie in Abschnitt 1.3.2 beschrieben wurde. Sie entspricht dem Autonomiebegriff, wie er in Abschnitt 1.4 entwickelt wurde. Sie geht also von Autonomie als Verantwortungsübernahme für den sozialen Anderen aus (analog zu den Gedanken von Speck, vgl. Abschnitt 1.4.1), gibt den Entwicklungskräften des Organismus Raum (analog zu den Gedanken von Rogers, vgl. Abschnitt 1.4.2.1), ermöglicht tätige Bezogenheit (analog zu den Gedanken von Fromm, vgl. Abschnitt 1.4.2.2), entwickelt systematisch das Eigene als etwas, was in das soziale

	Implizieren- und Geschehen	Verhaltensraum	symbolischer Raum	„Großer, offener“ Raum
<b>Zentraler Begriff</b>	Prozess	Verhalten	Handeln	Innehalten und Bezug nehmen
<b>Grundlage</b>	Körper-Umwelt-Verschänkung	Körper-Umwelt-Verschänkung; Implizieren-und-Geschehen	Körper-Umwelt-Verschänkung; Implizieren-und-Geschehen; Verhaltensraum	Körper-Umwelt-Verschänkung; Implizieren-und-Geschehen; Verhaltensraum; symbolischer Raum
<b>Bewegung/ Dynamik</b>	geschlossene Zyklen	Körper in Relation zur Umwelt	Körper in Relation zur Umwelt; Körper, Mimik, Gestik und Sprache in symbolisch „herangeholtem“ Verhaltenskontext	Körper in Relation zur Umwelt; Körper, Mimik, Gestik und Sprache in symbolisch „herangeholtem“ Verhaltenskontext; Körper und symbolisches Handeln in erschaffenen, neuen Symbol-Kontexten
<b>Vorantragen von...</b>	Impliziertem	Gestoppten Prozessen	Gestoppten Prozessen und Verhalten	Gestoppten Prozessen, Verhalten und Symbolik
<b>Freiheitsgrade</b>	0	1	2	3
<b>Bei Stopp</b>	„Prozessstopp“ bringt einen offenen Zyklus hervor, der durch seine wachsende Sensibilität für Umwelteinflüsse Verhaltensmöglichkeiten öffnet.	„Tanz der kämpfenden Tiere“ erzeugt im gestoppten Verhaltenskontext einen neuen, symbolischen Raum, der Bedeutung tragen kann und dadurch Handlungs- (statt bisher nur Verhaltens-) Möglichkeiten öffnet.	Innehalten und direkte Bezugnahme erzeugt im gestoppten symbolischen Kontext, der seinerseits den gestoppten Verhaltenskontext umfasst, einen „großen, offenen“ Raum, der alle darunter liegenden Kontexte (Verhaltenskontexte und symbolische Handlungs-Kontexte) zugleich vorantragen und fortsetzen kann: Radikale Autonomie.	„Radikale Autonomie“ trägt nur dann, wenn sie von <i>allem</i> (relevanten) Beteiligten eines Systems als sinnvolle Haltung gewollt und anerkannt ist. In Systemen, die stark auf zirkuläre Stabilität und auf eine feste (statt „fluide“) Identität ausgerichtet sind, ist es möglich, dass eine einzelne in radikaler Autonomie kommunizierende Person langfristig gesehen isoliert und ausgeschlossen wird.

Tabelle 8: Die drei Räume des Prozessmodells (Gendlin, 2015)

System als Ressource eingebracht werden kann (analog zu den Gedanken von Gruen, vgl. Abschnitt 1.4.2.3) und unterscheidet sich damit von dem, was gemeinhin unter (narzißtischer) Selbstverwirklichung verstanden wird (vgl. Tabelle 3, Seite 98).

### 3.3.3 Prozessphilosophie und systemtheoretisches Denken

#### **Die Prozessphilosophie integriert systemtheoretisches Denken und geht zugleich darüber hinaus.**

Das Prozessmodell hat viele Ähnlichkeiten mit systemtheoretischem Denken, hier insbesondere mit Luhmanns Variante der Systemtheorie (vgl. auch Abschnitt 2.2.2.6). Die wichtigste Gemeinsamkeit liegt darin, dass sowohl in Gendlins Körper-Umwelt-Prozess als auch in der Verschränkung von (sozialem) Kommunikations-System und (individuellem) Bewusstseins-System durch Sprache (strukturelle Kopplung) das System (bzw. der Körper) und die Umwelt als nicht-getrennt-existieren-könnend angesehen werden. Auch die Systemtheorie denkt also ein „Interaktion zuerst“ als Grundprinzip. Außerdem sind auch die Systeme der Systemtheorie immer in Bewegung, sind Prozess. Sie existieren nur so lange, wie der Prozess weiterläuft.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen Prozessdenken und systemtheoretischem Denken:

- Das Prozessmodell macht nicht den Versuch, vom erlebenden Individuum derart weit „wegzuabstrahieren“, dass das Modell ohne die Subjektivität desjenigen, der es geschrieben hat bzw. desjenigen, der es liest, funktioniert. Es wird nur dann verstehbar, wenn man als Leser innerlich „mitgeht“ und beispielsweise selbst erlebend nachvollzieht, was das Implizieren ist (es wird ja gerade nicht „geschlossen“ definiert, sondern mit immer weiteren Bedeutungsfacetten angereichert). Auch der Körper im Prozessmodell ist nicht nur ein abstraktes gedankliches Konstrukt, über den man in einer Umwelt-1-Beobachterperspektive berichtet, sondern zugleich auch der konkret vor sich gehende Umwelt-2/3-Körper-Prozess des Prozessmodell-Lesens/Schreibens selbst, aus dem heraus man liest (bzw. aus dem heraus Gendlin das Modell schreibt). Das Prozessmodell ist gewissermaßen selbst ein Beispiel für das, was es beschreibt.
- Kommunikation *ist* im systemischen Denken das soziale System. Im Prozessdenken hingegen ist Kommunikation ein neuer Raum zweiter Ordnung, der den Verhaltensraum überschreitet (welcher wiederum das Implizieren gestoppter Prozesse fortzusetzen vermag). Sie ist damit zugleich die Grundlage für einen neuen Raum dritter Ordnung, der Kommunikationssysteme als Ganzes überschreiten und voranzutragen vermag.
- „Biologie“, „Bewusstsein“ (Individuum) und „Kommunikation“ (soziales System) werden im systemischen Denken (v.a. bei Luhmann) als getrennte, jeweils ope-

rational geschlossene Systeme angesehen, welche über „strukturelle Kopplung“ miteinander verbunden werden (d.h. sie „stellen sich gegenseitig Komplexität zur Verfügung“ und agieren so miteinander). In Gendlins Denken jedoch sind „sie“ von vornherein ein prozesshaftes *Ganzes*, dessen einzelne „Teile“ fließend ineinander übergehen. Dieses Prozessganze ließe sich bestenfalls aus einer Beobachter-1-Perspektive heraus im Sinne der drei genannten Unterscheidungen binnendifferenzieren.

- Veränderung kann unterschiedlich „weit“ erklärt werden kann (2 bzw. 3 Freiheitsgrade): Wenn die Bewusstseinssysteme der Systemtheorie an soziale Systeme strukturell gekoppelt sind (d.h. deren Umwelten darstellen) bleiben beide Seiten gewissermaßen in ihren jeweiligen Eigenlogiken gefangen. Sie können einander dann zwar wechselseitig „stören“, und dadurch Veränderung jeweils als „Kampf“ vorantreiben. Dies entspricht der Art der „direkt-kreuz-kontextuellen“ Veränderung des PM-Kapitels 7 (2 Freiheitsgrade). Aber sie können sich nicht gemeinsam und als Ganzes (d.h. konkretiv) weiterentwickeln (PM-Kapitel 8 - 3 Freiheitsgrade). Damit kann aus systemtheoretischen Denken heraus nur die Art von Kommunikation beschrieben werden, die das Ganze stabil hält, ohne dass sich dabei die Individuen (all zu sehr) verändern. Kommunikation kann im Prozessdenken jedoch auch das sein, was Prozesse, die im symbolischen Raum „feststecken“, als Ganzes fortsetzt. Damit kann sowohl das beschrieben werden, was stabil bleibt, als auch eine „sanfte“ Veränderung im sozialen Ganzen (Konkreativität in der Kommunikation).
- Kommunikationsprozesse, die die Systemtheorie beschreibt, sind nicht „sensibel“ für „Stopp“. Dies ist auch verständlich, wenn man bedenkt, dass Luhmann vor allem betont, dass Kommunikation immer so erfolgt, dass Anschlusskommunikation möglich ist, damit man sie überhaupt als Kommunikation bezeichnen kann. Im Falle eines Stopps (d.h. einer Bifurkation, die in eine Ablehnung des Gehörten mündet, vgl. Abschnitt 2.2.2.6) würde er dann nicht mehr von Kommunikation sprechen. Gendlin hingegen denkt Prozesse so, dass sie bei „Stopp“ von sich aus (gewissermaßen „von innen her“) nach neuen Möglichkeiten „suchen“, um mit diesem Stopp „umzugehen“ (vgl. auch „Aktualisierungstendenz“ bei Rogers, Abschnitt 1.4.2.1). Sie tun dies, je nachdem, auf welcher Komplexitätsebene sie erfolgen, indem sie einen neuen Raum auf einer neuen, höheren Ebene „öffnen“. Im Falle des symbolischen Raumes, der bei Luhmann nicht weiter „transzendiert“ werden kann, öffnet sich bei Gendlin ein neuer Freiheitsgrad, der bei Luhmann verwehrt bleibt und (bedenkt man die „innere Logik“ der Systemtheorie) auch verwehrt bleiben muss, da bei Luhmann benachbarte Systeme nicht ineinandergreifen, sondern trotz struktureller Kopplung ihrem Wesen nach nach wie vor als voneinander isoliert gedacht werden.

Das Prozessmodell erfüllt die Prinzipien einer Erste-Person-Wissenschaft (vgl. Abschnitt 3.2) voll und ganz, wohingegen die Systemtheorie auf halber Strecke stehen bleibt. Zwar geht systemisches Denken über den Blick auf das einzelne Individuum hinaus, und nimmt die Beziehungen in den Fokus, in denen Individuen (komplex) miteinander interagieren, aber „es hat noch keine Wege gegeben, dies konzeptionell so zu erfassen, dass man *weiter* darüber nachdenken konnte“ (ebd., 93; Hervorhebung TH). Der Entwurf eines solchen (d.h. von Gendlins Prozessmodell ausgehenden) Weiterdenkens soll im zweiten Teil dieser Arbeit vorgestellt werden. Natürlich ist hierbei auch festzuhalten, dass die Systemtheorie Luhmanns einen völlig anderen Fokus hat, als Gendlin, was man ihr schwerlich zum Vorwurf machen kann. Luhmann beschreibt z.B. die innere Logik von Gesellschaftssystemen und konzentriert sich dabei eher auf deren Stabilität, als auf deren Veränderungsfähigkeit. Während Luhmanns Theorie eher aus dem Staunen heraus entfaltet wird, dass Systeme stabil bleiben, staunt Gendlin über die Möglichkeit, dass Systeme und Individuen gleichermaßen sich von Zeit zu Zeit konkreativ weiterverändern (bzw. vorangetragen werden). Beides verdient Würdigung.

### 3.3.4 Exkurs: Prozessphilosophie und Verhaltensstörungen

#### **Interaktionistisches Prozessdenken und interaktionistische Ansätze zur Erklärung von Verhaltensstörungen können einander ergänzen.**

Vergleicht man Gendlins Prozessmodell mit interaktionistisch ausgerichteten Ansätzen zur Erklärung von Verhaltensstörungen, so fällt auf, dass beide Sichtweisen einander ergänzen können. Immer da, wo die eine Sichtweise eine Lücke offen lässt, kann die jeweils andere einspringen, um die Lücke zu füllen.

Interaktionistisch ausgerichtete Ansätze wie die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (kurz ICF; vgl. DIMDI, 2005) oder das Modell der vier Erklärungsperspektiven von Verhaltensstörungen nach Seitz (1992; vgl. auch Stein, 2015, 63ff) haben das Ziel, bereits bestehende Störungsphänomene zu erklären. Sie gehen also, philosophisch betrachtet, von etwas Gegebenem aus und versuchen, konkreten Faktoren zu benennen, die das Gegebene genauer erklären können. Hierfür muss der Begriff der Interaktion so gedacht werden, dass man konkrete Faktoren benennen kann, die „zuerst“ da sind und dann nachträglich miteinander interagieren, sofern es zu einer Störung kommt. Im Sinne des Prozessmodells Gendlins nimmt man also eine Beobachterperspektive ein, die (wie die Primatenforscherin im Dschungel, vgl. Abschnitt 3.3.1.1) konkrete Faktoren sowohl in der Vergangenheit als auch im „Chaos“ der gegenwärtigen Situation isoliert und in einem Erklärungsversuch miteinander wechselwirken lässt. Auf diese Weise wird es möglich, schlüssige Erklärungswege zu entwickeln, die das Bestehende (die Störung) aus den isolierbaren Faktoren herleiten. Insbesondere das Modell von Seitz bedenkt dabei sogar explizit die Problematik, dass ein solcher Beobachter sich jederzeit irren kann. So kann es etwa vorkommen, dass eine

Lehrerin ein Kind in einer Schule, das *aufgrund* negativer Erwartungen der Lehrerin an das Kind nicht ruhig sitzt, fälschlicherweise mit dem Begriff „ADHS“ etikettiert. Auch eine Definition von „Störung“ selbst, die von einem Funktionsungleichgewicht von Person und Umwelt ausgeht (vgl. Seitz, 1991), impliziert eine ähnliche Denkweise. Auch hier wird das, was gegeben ist (die Störung) durch das (maladaptive) Zusammenspiel von Person und Umwelt erklärbar gemacht. Personenfaktoren und Umweltfaktoren finden in diesem Denken zueinander und „erzeugen“ in ihrer Interaktion die Störung. Gendlin dreht nun diese Sicht um. Hier ist der Interaktions-*Prozess* ontologisch vorgängig und „erzeugt“ Person und Umwelt erst aus der ihm inhärenten Prozess-„Logik“<sup>25</sup> heraus. Dies ist eine angemessene Beschreibung, wenn es darum geht, Dynamik und Veränderung zu beschreiben. Gendlin geht also nicht, wie die oben genannten Beispiele, von etwas Gegebenem aus, sondern er zeigt, wie sich in Interaktion neue Phänomene (neue, adaptive Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen bei der einzelnen Person; neue Konfigurationen im System) entwickeln können, die aus den gegebenen Faktoren, die zu der Störung beitragen, eben (noch) *nicht* erklärbar waren. Gendlin geht also von etwas Neuem aus, was sich im System und in der Person nach und nach als (gesunde) Alternative zur Störung entwickeln kann.

Auf diese Weise ergänzen sich die beiden Interaktionsbegriffe: Während Seitz oder die ICF Möglichkeiten dafür öffnen, die Stabilität (oft auch: Hartnäckigkeit) von *Bestehendem* nachvollziehen und erklären zu können, macht es Gendlins Denkweise möglich, das Potenzial für *Neues* zu beschreiben, das sich von dem Bestehenden in entscheidenden (anfangs freilich oftmals: unscheinbaren) Aspekten abhebt. Beide Sichtweisen sind in der Arbeit mit verhaltensauffälligen jungen Menschen hilfreich und notwendig.

### 3.4 Methodische Schlussfolgerungen

**Es lassen sich Kriterien für ein integratives Prozessmodell ableiten, das Konkreativität in der Kommunikation (auf einer expliziten Ebene) beschreibt und dabei zugleich (von einer implizierenden Ebene her) erfahrbar macht.**

Die Frage, wie ein integratives Kommunikationsmodell aussehen müsste, ein Modell also, das der Subjektivität des Individuums (Erleben der Situation; imaginäre und reale Ebene) in jeder einzelnen Gesprächssituation genauso Rechnung trägt, wie dem intersubjektiv gültigen Belastbarkeitsideal unseres Wissenschaftsverständnisses (symbolische Ebene), ist nicht ohne Weiteres zu beantworten. Die Hauptschwierigkeit liegt darin, die im zweiten Kapitel beschriebenen Kommunikationstheorien und Gendlins

<sup>25</sup>Der Begriff „Logik“ ist hier nicht im strengen Sinne (vgl. z.B. Wittgenstein, 1977) zu verstehen. Denn der Logik, wie Wittgenstein sie in seinen „Wahrheitstafeln“ entwickelt, fehlt eben gerade jener Funken der Lebendigkeit, der Gendlins „Prozess“ inhärent ist.

Prozessphilosophie *zu einem stimmigen Ganzen zu integrieren*. Um zu klären, was die besonderen Merkmale eines solchen integrativen Kommunikationsmodells sind, ist es sinnvoll, zunächst die *Verwendung* des Begriffs „Integration“ in den anvisierten Berufsfeldern selbst näher zu betrachten (ganz im Wittgenstein'schen Sinne, vgl. Abschnitt 3.2.5). Sodann kann definiert werden, wie dieser Begriff im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden soll. Davon ausgehend werden Schlussfolgerungen abgeleitet und einzelne Anforderungen an das Modell beschrieben.

### 3.4.1 Integration als „offener“ Begriff

**Anhand der üblichen Verwendung in den anvisierten Berufskontexten lässt sich bestimmen, auf welche Weise der Begriff Integration in der vorliegenden Arbeit verwendet werden muss.**

Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff der Integration „offen“ definiert werden sollte, da in Abschnitt 3.2 die Anforderung gesetzt wurde, das Modell so zu entwickeln, dass es den Kriterien der Erste-Person-Wissenschaft genügt. Im Sinne eines klassischen Wissenschaftsverständnisses müsste an dieser Stelle eine Auflistung von unterschiedlichsten Definitionen des Begriffes „Integration“ aus der einschlägigen Literatur erfolgen. Im neuen Paradigma jedoch geht es darum, die Art und Weise zu skizzieren, *wie* der Begriff in den Kommunikationskontexten, für die diese Arbeit geschrieben wird, *verwendet* wird (im Sinne eines Wittgenstein'schen Sprachspiels, vgl. Abschnitt 3.2.5). Wie also wird der Begriff der Integration in einschlägigen Texten gebraucht? Welche Funktion übernimmt er in der Kommunikation? Durch eine Auflistung unterschiedlichster Nutzungsarten des Begriffs wird ein implizites Verstehensfeld für die prozesshafte Funktion des Begriff der Integration geschaffen, das es möglich machen wird, eine „offene“ Arbeitsdefinition zu entwickeln, die für die Fortführung des Bisherigen Gültigkeit haben kann (vgl. auch Abschnitte 3.3.1.3 und 3.3.1.4).

Hierfür werden zunächst exemplarisch Beispiele der Verwendung des Begriffs „Integration“, vor allem in Zusammenhang mit „Neuem“ geschildert. Deshalb werden zunächst vor allem gesellschaftlich „neue“ Phänomene geschildert, die gegenwärtige Arbeits- und Lebenswelten der Menschen in den anvisierten Berufsfeldern (Pädagogik, Sonderpädagogik, psycho-soziale Felder) prägen:

1. Integration in der Sonderpädagogik beschäftigt sich mit der Frage, „wie gesellschaftliche Einheiten aus einer Vielzahl von Personen und Gruppen entstehen können“ (Heimlich, 2014, 259), was insbesondere auch Menschen mit Migrationshintergrund einschließen kann. Weiterhin wird auch die „Einheit innerhalb einer Person und ihrer Beziehungen zur Umwelt“ (ebd.) thematisiert. Speck (2003) macht deutlich, dass Integration dabei sowohl als Ziel („gesellschaftliche Teilhabe“), als auch als Weg („gemeinsames Spielen und Lernen“, vgl. Heimlich,

2015, 259) angesehen werden kann. Der Begriff wird damit in diesem Berufsfeld in einer sehr spezifischen Bedeutung verwendet.

2. In Politik und Gesellschaft taucht ein integratives Prinzip auch unter dem Stichwort Inklusion auf. Im Jahr 2006 wurde von der UN eine Menschenrechtskonvention verabschiedet, die die Rechte von Personen mit Behinderung deutlich stärkt (vgl. Institut für Menschenrechte, 2015). Diese Konvention bewirkt seit einigen Jahren ein Umdenken und eine Umstrukturieren vieler Bereiche der Gesellschaft. So können in Bayern beispielsweise Kinder, die von einer Behinderung betroffen sind, seit Kurzem auch in Regelschulen unterrichtet werden (vgl. Bayerischer Landtag, 2011). Die professionelle Fachlichkeit, die bisher im Bereich von Sonder- oder Förderschulen gefragt war, wird immer mehr auch in regulären Schulformen gefragt sein.
3. Im Bereich der Psychotherapie taucht die Integration auf unter dem Stichwort der schulenübergreifenden Psychotherapie. Einer der ersten Forscher, der vom Ansatz her eigentlich grundverschiedene psychotherapeutische Methoden wie Verhaltenstherapie, Psychoanalyse oder systemische Therapie unter einem integrativen Gesichtspunkt betrachtete, war Klaus Grawe (vgl. 1994). Es ging ihm und seiner Forschergruppe nicht mehr darum, die Unterschiede zwischen verschiedenen Ansätzen zu betonen, sondern herauszuarbeiten, welche grundlegenden Wirkfaktoren in der Psychotherapie als solcher auszumachen sind.<sup>26</sup> Was Grawe in der Theorie beschreibt, entspricht auch einer Tatsache in der Praxis: Sehr viele praktizierende Psychotherapeuten in Deutschland durchlaufen im Laufe ihres Berufslebens mehrere Ausbildungen und integrieren die jeweiligen Denk- Erlebens und Interventionsmuster in ihrer täglichen Arbeit zu einem stimmigen Ganzen. Viele therapeutische Ansätze, die im Verlauf der letzten zwanzig Jahre entwickelt wurden (wie z.B. der von Rahm, 1999) berücksichtigen dies von vornherein.
4. Im Bereich der Spiritualität taucht das Phänomen der Integration (hier unter dem Label „integrales Denken und Handeln“) in den Arbeiten von Theoretikern wie Ken Wilber oder Jean Gebser auf. Wilbers Bücher etwa beschreiben eine Haltung, die versucht, einen weiten Bogen zu spannen über verschiedene (spirituelle, aber auch philosophisch geprägte) Denk- und Handlungstraditionen hinweg. Wilber formuliert ein integrales Modell der Bewusstseinsstufen, die in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (vgl. 2006). Und auch abseits aller Theorie sehen es im Alltag viele (vor allem jüngere) Menschen in Deutschland heutzutage als normal an, beispielsweise christliches, buddhistisches oder naturreligiöses Gedankengut miteinander zu kreuzen und ein ganz eigenes, ein individuelles spirituelles In-der-Welt-Sein zu entwickeln.

---

<sup>26</sup> Analogie: Eine Faktorenanalyse sucht nach „dahinterliegenden“ Faktoren, die einzelne Items eines Fragebogens miteinander korrelieren lässt.

5. Weltweit werden Technologien erfunden, die auf immer ausgefeiltere Art bewirken, dass Menschen miteinander auch über große Entfernungen hinweg kommunizieren können. Der Medientheoretiker McLuhan sprach schon in den 60er Jahren von der Erde als einem „globalen Dorf“ (vgl. 2011). Die Technik, die für die Kommunikation benutzt wird, erfüllt in diesem „Dorf“ eine grundlegend-integrierende Funktion: Menschen versammeln sich, um gemeinsam Ziele zu erreichen.

Integration ist nicht nur neu, sondern bringt auch ihrerseits Neues hervor. Dies sollen ebenfalls einige Beispiele verdeutlichen:

1. Oftmals ist es im Berufsalltag hilfreich, „einen Schritt zurückzutreten“ und das Ganze in den Blick zu nehmen. Gerade durch eine integrierende Gesamtschau kommen Menschen zu neuen Ideen. Derartige Schritte sind z.B. notwendig, wenn es darum geht, bei der Erstellung eines Fördergutachtens aus den Einzelergebnissen konkrete Fördervorschläge abzuleiten.
2. In der Wissenschaft stellt die Integration von theoretischen Inhalten den Versuch einer sinnvollen Reduktion von Komplexität dar. Welche Theorien und Modelle beispielsweise in ein Überblickswerk integriert und welche weggelassen werden, ist eine Entscheidung des Einzelnen darüber, was wesentlich ist und was nicht. Um derartige Entscheidungen treffen zu können, braucht es Gespür für die Frage, was von der Leserschaft gebraucht wird. Deshalb benötigt eine einzelne Person, die beruflich mit Wissen arbeitet, nicht nur das Wissen selbst, sondern auch ein gutes Kenntnis der Situation, in der das Wissen angewandt werden soll. Anwendbare neue Gedanken entstehen immer dann, wenn alte Gedanken nicht nur „neutral-überblicksmäßig“ gebündelt werden, sondern unter einem bestimmten, durchaus subjektiv begründeten Gesichtspunkt zu etwas Neuem kombiniert werden. Wissenschaftliche Überblickswerke erfüllen daher eine Funktion, die Wissen und Situation zu einem stimmigen Ganzen integriert.
3. Im Bereich der Psychotherapie taucht das Prinzip der Integration in verschiedensten Ansätzen immer wieder auf:
  - a) In der Focusing-Therapie beispielsweise (vgl. Renn, 2016; Gendlin und Wiltschko, 2004) ist es üblich, Klienten dabei zu unterstützen, am Ende einer einzelnen Sitzung noch einmal „aufs Ganze zu schauen“. Dieser Schritt integriert die einzelnen, während des Therapiegesprächs gemachten Schritte. Gerade aus deren Zusammenspiel (es geht darum, sie als ein „gefühltes Ganzes“ gemeinsam im Bewusstsein zu halten) lassen sich besonders gut Ressourcen aktivieren und konkrete alltagstaugliche Handlungsschritte entwickeln. Renn spricht dabei metaphorisch von „magischen Momenten“, in welchen grundlegende Veränderung geschieht.

- b) Veränderung ereignet sich auch in anderen Therapieformen. In der verhaltenstherapeutisch orientierten Traumatherapie etwa (z.B. Ehlers, 1999) werden Techniken angewandt, die es dem Patienten ermöglichen, die traumatisierenden Erlebnisse aus einem sicheren Abstand heraus im Detail zu betrachten. Dies kann dadurch geschehen, dass der Patient die Abfolge wie auf einer Filmleinwand vor sich imaginiert, und aus dieser sicheren emotionalen Distanz heraus beschreibt, um sie einzuordnen und in seine persönliche Geschichte integrieren zu können (z.B. durch die Vorstellung, die beschriebenen Details in einem imaginierten Schrank oder Archiv abzulegen).
- c) Im Paradigma des expressiven Schreibens (erstmalig bei Pennebaker und Beall, 1986; vgl. auch Überblick bei Frattaroli, 2006) ist die im Schreiben erfolgende Integration von Gefühlen und konkret erlebten Lebenssituationen der entscheidende Faktor, der Veränderung bewirkt. Pennebaker und Seagal (1999) zeigen, dass dies besonders dann der Fall ist, wenn es den Schreibenden gelingt, aus den traumatisierenden Ereignissen eine in-sich-stimmige Geschichte zu formen.
- d) In der klientenzentrierten Beratungs- und Therapieansätzen werden Störungen als eine Folge von Inkongruenzkonstellationen und damit als Aspekt der Persönlichkeitsstruktur gesehen (Speierer, 1994). Rogers (1987) beschreibt Inkongruenz als einen Zustand, in dem Erfahrung nicht vollständig zum Gewahrsein kommt, weil Selbstkonzepte dies verhindern. Es findet keine adäquate Symbolisierung der vollständigen Erfahrung statt. Stattdessen treten Wahrnehmungsverzerrungen und selektive Wahrnehmung auf (vgl. auch Nemeskeri, 2003). Das Ziel von Therapie und Beratung ist es deshalb, die Selbstexploration des Klienten zu fördern. Das bedeutet, dass Klienten lernen, ihre Gefühle, Wahrnehmungen, Affekte und Motive zu erkunden und offen und aktiv über ihre Erfahrung zu sprechen (vgl. Sander, 1999). Auch in der Gesprächstherapie findet sich also die Notwendigkeit, die organismische Wahrnehmung und das bisherige Selbstkonzept integrativ zu verbinden. Auf diese Art entsteht ein neues Bewusstsein des Klienten für sich selbst, in dem bisher nicht-integrierte Teile seiner selbst ins Selbstkonzept integriert werden. Die Persönlichkeit entwickelt sich weiter und Klienten können neue Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen zulassen.
- e) In der emotionsfokussierten Gestalttherapie (vgl. Greenberg, 2006) wird es als Aufgabe der Therapie angesehen, erlebte emotionale Erfahrung zu integrieren. Therapeuten gehen so vor, dass die in den besprochenen Themen implizit vorhandenen Primäremotionen von

den Klienten wahrgenommen, zugelassen und kognitiv interpretiert werden können: „Die Lösung des Dilemmas liegt nun keineswegs darin, einen Bewusstseinsstrom [das Fühlen, Anm. TH] dem anderen [dem Denken, Anm. TH] vorzuziehen, sondern beide zu integrieren. Das können wir am besten erreichen, indem wir unsere Gefühle zulassen, ihnen Aufmerksamkeit schenken und über sie nachdenken“ (10).

- f) In der gestalttherapeutischen Arbeit mit Polaritäten (vgl. Clarkson und Mackewn, 1995) werden unterschiedliche Persönlichkeitsanteile dadurch integriert, dass sie z.B. „auf zwei Stühle gesetzt werden“, so dass sich zwischen ihnen ein Dialog entspinnen kann, der beiden Seiten ihre Berechtigung gibt.
- g) In psychoanalytischem Denken ist es das Ziel der Therapie, Impulse des Es und Strukturen des Über-Ich im Ich zu integrieren (vgl. Kriz, 2014, 37ff).

Weitere Beispiele könnten genannt werden. Eine etwas detailliertere, auch grundlagentheoretisch abgesicherte Diskussion der Integration als Wirkmechanismus in der Psychotherapie findet sich bei Hofmann (2010).

- 4. Auch Methoden der thematischen Arbeit mit Gruppen wie die themenzentrierte Interaktion (Cohn, 1993; 2009) setzen konsequent auf den Faktor der Integration von Inhalten. So werden beispielsweise die bei Kartenabfragen von der Gruppe generierten Inhalte an eine Pinnwand geheftet, um den einzelnen Teilnehmern der Gruppe einen Gesamtblick zu ermöglichen.
- 5. Weiterhin ist es heutzutage in vielen Forschungs- und Berufsfeldern üblich, interdisziplinär zu arbeiten. Auch hier wird Wissen und Expertise (fall- oder themenbezogen) integriert. Ein Beispiel sind die Graduiertenkollegs an vielen deutschen Universitäten, bei denen Menschen unterschiedlichster Profession zusammenarbeiten, um im formellen Rahmen ihrer Dissertation gemeinsam ein bestimmtes Thema zu bearbeiten.

All diesen Nutzungsarten des Begriffs der Integration ist eines gemeinsam: Integration weist zunächst, ganz allgemein gesprochen, auf ein *Handeln* hin, sei es im pädagogischen oder psychotherapeutischen Alltag, als auch in der wissenschaftlichen Praxis. Diese Aussage ist jedoch noch zu unspezifisch. Wie also lässt sich nun ein handlungsbezogener Begriff der Integration mit dem des Konkreativ-Neuen in der Kommunikation verbinden? Wie in Abschnitt 3.1.6 ausgeführt wurde, kommt die Kommunikationswissenschaft an eine Grenze immer dann, wenn es darum geht, zu beschreiben, wie etwas Neues ins Gespräch kommt. Der wichtigste Grund liegt in der Tatsache, dass Kommunikation in der Wissenschaft i.d.R. in Form von Texten erfolgt, und damit wegführt vom Subjektiven (vgl. „Grenze des geschriebenen Wortes“, Abschnitt 3.1.6). Kommunikation (symbolische Ebene) jedoch ist nicht möglich ohne das Subjektive.

Denn wenn wir kommunizieren, dann können wir dies immer nur aus unserer Subjektivität heraus tun. Es entsteht gerade dann etwas konkreativ-Neues, wenn die drei Reich'schen Ebenen integriert werden (Subjektivität als das individuelle/imaginäre Erleben der Real-Situation; Intersubjektivität als Symbolisierung dieses Erlebens).

Folgende Schlussfolgerungen für die Methodik des zweiten Teils dieser Arbeit lassen sich ableiten: Die klassische Wissenschaftlichkeit (d.h. hier vor allem: die Texthaftigkeit von wissenschaftlicher Kommunikation) ist eine Grundlage, von der ausgegangen werden kann. Sie darf nicht verlassen oder ersetzt werden. Es ist jedoch sinnvoll, etwas Zusätzliches zuzulassen, was über sie hinaus reicht. Es ist hilfreich, die Subjektivität zuzulassen, als eine Ergänzung und Erweiterung, die im Sinne der Erste-Person-Wissenschaft zu verstehen ist. Das Neue an der vorliegenden Arbeit ist also von anderer Art als das Neue, das innerhalb des (geschlossenen) Rahmens einer klassischen Einzelwissenschaft formuliert wird. Das Bisherig-Neue war seinem Wesen nach weiteres inhaltliches Wissen, das auf der symbolischen Ebene (i.d.R. in Textform oder mit Hilfe von Zahlen) beschrieben wird. Das Neue, das diese Arbeit ins Spiel bringt, ist ein ganzheitlicheres, also auch die Subjektivität der beteiligten Menschen (hier: Autor und Leserschaft) einschließendes Verständnis für das Thema Kommunikation. Während also das Bisherig-Neue lediglich das betraf, *was* kommuniziert wurde, muss das Neue, das in dieser Arbeit zum Tragen kommen wird, zusätzlich auch die Art und Weise betreffen, *wie* diese Inhalte im Rahmen dieser Arbeit kommuniziert werden.

Daraus lässt sich folgende (nur für diese Arbeit gültige) Arbeitsdefinition für den Begriff der „Integration“ ableiten:

*Integration ist ein Handlungsschritt, der unter Zuhilfenahme der Subjektivität der beteiligten Personen (Erleben der Situation/ imaginäre und reale Ebene) unterschiedliche thematische Inhalte (Denken und Kommunikation auf der symbolischen Ebene) konkreativ voranträgt.*

### 3.4.2 Anforderungen an das zu entwickelnde Modell

**Es lassen sich spezifische Möglichkeiten ableiten für Inhalt, Wortgebrauch und Struktur des zu entwickelnden Modells.**

Folgende Anforderungen an ein Modell, das imaginäre, symbolische und reale Ebene der Kommunizierenden integriert, lassen sich formulieren:

1. Es soll innerlich erlebbar/nachvollziehbar sein. Leserinnen und Leser sollen anhand des eigenen Erlebens (Erste-Person-Perspektive) sagen können: „Ja, so ist es bei mir!“ oder „Nein, so ist es nicht!“ (Bifurkation). Die an der Kommunikation, die dieser Text ist, beteiligten, lebendigen Personen (d.h. Autor und Leserschaft) dürfen nicht in ihrer Subjektivität aus dem Modell „herausfallen“, wie dies bei z.B. bei den systemtheoretischen Modellen (vgl. Luhmann, Abschnitt 2.2.2.6)

der Fall ist. In jenen wird die eigene Verantwortung, die eigene Lebendigkeit ans System delegiert. Die eigene Verantwortung für stimmige Kommunikation soll jedoch bei der konkreten Personen bleiben, die diese Arbeit lesen und schreiben, ohne dabei freilich die systemische Seite aufzugeben. Deshalb darf jederzeit das Pronomen „ich“ verwendet werden, auch dann, wenn theoretische Gedanken niedergeschrieben werden.

2. Ausgangspunkt sind Interaktionsprozesse: Das Modell soll ausgehen von lebendigen Prozessen, nicht von isolierbaren Faktoren („Einheiten“), die erst nachträglich in Wechselwirkung treten. Das bedeutet: Es soll Kommunikation beschreiben als etwas, was primär in Veränderung ist, und erst sekundär und lediglich temporär stabil (Stabilität als gestoppter Prozess; vgl. Abschnitt 3.3.1.3). Dies ist beispielsweise durch Worte mit Bindestrich, wie Heidegger sie verwendet, möglich (vgl. Abschnitt 3.2.4).
3. Kommunikation unterliegt als solche einer Ablaufskontinuität, die Bergson so beschreibt: „Das ist eine Sukzession von Zuständen, von denen jeder ankündigt, was folgt und das Vorangegangene enthält. Genau genommen konstituieren sie nur vielfältige Zustände, wenn ich sie bereits durchlaufen habe und ich mich zurück wende, um die Spur zu beobachten. Solange ich sie empfand, sind sie so fest organisiert, so tief von einem gemeinsamen Leben belebt, daß ich nicht hätte sagen können, wo irgendeiner von ihnen endet oder der andere anfängt. In Wirklichkeit beginnt weder der eine noch endet der Andere, sondern alle setzen sich ineinander fort“ (Bergson, 1988, 9). Kommunikation soll somit hier, in Bergson'schen Begriffen gesprochen, als etwas angesehen werden, was andauert. Es besteht in seinem Verlauf primär nicht aus einzelnen, getrennten Akten, die sich aneinanderreihen, sondern phänomenologisch gesehen aus einer „unbegrenzte(n) Serie von Akten“ (ebd., 41), die lediglich durch nachträgliches, reflektierendes Nachdenken in einzelne, unterscheidbare Akte getrennt werden. Diesen Wesenszug bezeichnet Bergson mit dem Begriff der „Dauer“. Er lässt sich durch die gehäufte Verwendung von Verben (statt Substantiven) intuitiv (im Bergson'schen Sinne) erfahrbar machen.
4. Es soll ein konkreativer Entfaltungsprozess auch im Verlauf dieser Arbeit selbst sichtbar werden.
5. Kommunikation soll beschreibbar sein als nichtkausales Geschehen, was sich beispielsweise in der Verwendung des Wortes „indem“ (statt kausal: „wenn-dann“) widerspiegeln kann. Vgl. hierzu auch Merten (1999): „Kausalität ist eine unzulässig vereinfachende Strukturannahme des Kommunikationsprozesses [...]“ (116). Dennoch darf die einzelne Person nicht verloren gehen, die im Sinne einer Anregung oder eines Impulses das Gespräch willentlich in eine bestimmte Richtung lenkt (vgl. auch Abschnitt 1.4.1, Verantwortungsübernahme). Worte

wie „wenn-dann“, „Ursache-Wirkung“ usw. dürfen also nur in diesem Sinne gebraucht werden.

6. Es soll die Rolle des Körpers stärker als bisherige Modelle und Theorien betonen, wenn es darum geht, wie etwas Neues gesagt werden kann (vgl. auch Abschnitt 3.3.2.2). Der Körper darf in dem zu entwickelnden Modell weder lediglich Ausdrucksmittel nonverbaler Kommunikation noch reine Biologie (z.B. Reflexe) sein. Der Körper ist im Prozessdenken verschränkte Interaktion von Körper-Umwelt bzw. Umwelt-Körper und als solche/solcher lebendig (vgl. Abschnitt 3.3.1.5). Das Modell soll daher auch den konkreten Körperprozess der Kommunizierenden (Autor und Leser) ansprechen.
7. Das Modell soll differenzieren zwischen Verhalten, Handlung und gefühlter Intention. Es soll bei Letzterem darüber hinaus auch differenzieren zwischen Emotion und Gefühl. Es gibt Momente, in denen Emotionen all zu stark in den Vordergrund treten, so dass kein Denken mehr möglich ist. Die hier gemeinte „gefühlte Intention“ jedoch ist subtiler, als eine derart klar und stark erlebte Emotion. Denken ist hier noch möglich: Ich spüre, was ich sagen will, etwas liegt auf der Zunge, ich fühle (schon), worauf ich hinaus will, aber ich kann es (noch) nicht benennen. Diese Art von Intention ist auch zu differenzieren zwischen gefühlter und gedachter Intention. Eine gefühlte Intention wird lediglich auf einer impliziten Ebene als etwas Vages wahrgenommen und ist als solche implizit handlungsleitend (vgl. auch Beispiel der Begegnung im Zugabteil bei von Thun, Abschnitt 2.2.1.2). Bei einer gedachten Intention hingegen ist das, was ich intendiere, auf einer expliziten Ebene bereits klar: Ich fühle (schon), worauf ich hinaus will und ich kann es auch (schon) benennen.
8. Das Modell soll der grundsätzlichen Offenheit von Gesprächen Rechnung tragen (d.h. es müssen darin z.B. Leerstellen, drei Fortsetzungspunktchen ... oder ein vages „das“ vorkommen können). Schöpferische Gespräche sind in ihren kreativen Momenten oftmals unlogisch bzw. mehr-als-logisch. Eine Bedeutung, die wir (noch) nicht aussprechen können, wird durch unsere bisherige Denklöge nicht erfasst. Es soll deshalb im Modell einen Platzhalter geben können für das, wofür die Worte (noch) fehlen bzw. für das, was „eigentlich“ gemeint oder intendiert ist. Denn der „Rest von Umgangssprache, [...] für den an schlichtes Verständnis appelliert werden muß“ (Menne 1966, 51; zit. nach Merten, 1999, 50) und der nicht von einem klassisch-wissenschaftlichen Modell erfasst werden kann, ist in jedem Gespräch vorhanden. Merten (1999, 82ff) zeigt zwar, dass dieses Problem mit dem systemischen Ansatz gelöst ist; jedoch gilt diese Aussage nur für die Frage der stabilen, nicht-konkreativen Kommunikation. Singularitäten im Sinne der Konkreativität können mit Hilfe eines selbstreferentiellen Kommunikationsmodells, wie es die Systemtheorie liefert, nicht erklärt werden (vgl. Abschnitt 3.1; vgl. Rombach, 1212, 38ff; vgl. auch Gödel, 1931, 1931-32).

9. Es soll offene Cluster von Begriffen (welche z.B. eine Definition „skizzenhaft“ umreißen) statt geschlossene Definitionen verwenden (auch im Anschluss an den Gedanken im Spätwerk Wittgensteins, dass der Gebrauch von Worten, also das *wie*, deren Inhalt, also das *was*, nur indirekt offenbaren könne; vgl. auch Kann, 2009, 85). Das Modell sollte deshalb so aufgebaut sein, dass dessen einzelnen Bestandteile jeweils aus den anderen Bestandteilen heraus entwickelt werden (vgl. Gendlin, 2008, 129), damit es sich selbst trägt.<sup>27</sup>
10. Es soll weniger räumliche und zeitliche (im Sinne von Descartes „res extensa“, vgl. Abschnitt 3.3.1.5), und statt dessen eher konstitutive (Leben, Wachstum) Metaphern verwenden.
11. Es hat nicht das Ziel der Bestätigung oder Ablehnung von Thesen, sondern es soll integrativ auch im Sinne der im Kapitel 2 genannten Gedanken wirken. Die Gedanken eines jeden der dort genannten Autorinnen und Autoren sind im Sinne einer Haltung der radikalen Autonomie aner kennenswert und achtenswert. Dieses Vorgehen widerspricht der herkömmlichen „Logik“ wissenschaftlicher Texte, wo es oftmals darum geht, Thesen zu widerlegen. Hier sollen die Gedanken eines jeden der genannten Personen zu einem stimmigen Ganzen integriert werden (allerdings nicht auf einer universal-theoretischen Ebene, wo dies schwerlich möglich wäre, sondern eher im Sinne einer Handlungsausrichtung, wie die in Abschnitt 3.4.1 entwickelte Arbeitsdefinition von Integration vorschlägt).
12. Das Modell soll einzelne („Moment-zu-Moment“-) Situationen, die für Leserinnen und Leser beim Akt des Lesens entstehen, berücksichtigen, um diese im Sinne eines präreflexiven Bewusstseins (vgl. Abschnitt 3.2.2) der Reflexion zugänglich zu machen.
13. Das Modell soll dem Leser erlauben, zwischen einer Erste-Person-Perspektive („ich“) und einer Dritte-Person-Perspektive („es“) immer wieder hin- und her zu pendeln (vgl. Abschnitt 3.2).
14. Das Modell soll jederzeit selbstrekursiv bleiben, d.h. in seinen Inhalten auch sich selbst thematisieren und auf sich selbst anwendbar sein können, um der Gefahr eines unendlichen Regresses (vgl. Abschnitt 3.1.6) zu entgehen.
15. Zitate aus der Literatur, die in der darauffolgenden Diskussion zu dem Modell in Beziehung gesetzt werden, sind möglichst *wortwörtlich* aufzunehmen, statt zusammenfassende Beschreibungen derselben abzugeben. Auf diese Art kann eine höchstmögliche Ursprünglichkeit erreicht werden, die Brücken und Übergänge im Sinne Welschs schafft (vgl. Abschnitt 1.4.3). So wird eine Präzision des

---

<sup>27</sup>Damit lässt sich ein Bezug zu poststrukturalistischem Denken ziehen, welches den im ersten Kapitel diskutierten Autoren der Postmoderne nahe steht: „Jeder Begriff erlangt seine Bedeutung erst durch die Abgrenzung gegenüber anderen Begriffen“, Hein, 2009, 32, mit Bezug auf Derrida. Der Unterschied von Prozessdenken zu poststrukturalistischem Denken besteht jedoch darin, dass das Individuum in seiner Subjektivität im Prozessdenken nicht „herausfällt“ – dies geschieht bei Autoren wie Derrida durchaus.

Denkens und eine implizite „Reibung“ der jeweiligen Gedanken aneinander in einer hochauflösenderen Detailtiefe möglich, als bei indirekten Zitierweisen (vgl. auch Staemmler, 2015, 12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es soll eine neue Art von Modell geschaffen werden, das die Lebendigkeit der Individuen-in-Situationen (hier: Autor, Leserinnen und Leser) im Sinne von Konkreativität in seine eigenen besprochenen Inhalte mit einbezieht. Kriz spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „lebensgerechtere[n] Wissenschaft“ (1999, 22). Dieses Modell wird auf Gendlins Prozessmodell basieren, aber zugleich auch darüber hinausgehen. Ein solcher weiterführender Schritt ist notwendig, da

- das Gendlin'sche Prozessmodell alleine noch keine konkreten kommunikativen Handlungsschritte zu formulieren erlaubt, die in der pädagogischen Praxis anwendbar sind;
- das Gendlin'sche Prozessmodell alleine noch kein genuines Kommunikationsmodell ist und ein solches für die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 1.5, Seite 103) wünschenswert wäre;
- eine Haltung der radikalen Autonomie, wie sie im ersten Kapitel umrissen wurde, impliziert, dass der Autor einer wissenschaftlichen Arbeit ein Modell entwirft, das „von der Wurzel her“ auf seinen eigenen Gedanken fußt (vgl. Definition von Kommunikation in radikaler Autonomie in Abschnitt auf Seite 83);
- Gendlin dafür plädiert, den „Unterschied von Philosophie und Wissenschaft beizubehalten. Philosophie wird immer grundlegende Begriffe untergraben, überprüfen und repositionieren“ (2015, 505). Nach dieser Repositionierung jedoch ist es notwendig, zumindest zeitweilig wieder zurückzukehren in die wissenschaftliche Grundhaltung und zu schauen, was mit den geänderten Begriffen nun aussagbar und ableitbar wird; sowie
- Gendlin selbst es als notwendig sieht, ausgehend von seinem Modell weiter „vorwärts [zu gehen], hinein in ein kontinuierliches Philosophieren“ (ebd.). Ein solcher Prozess ist nie abschließbar. Dieser Gedanke lässt sich analog auf das Feld der Kommunikation übertragen. Wenn man Kommunikation aufbauend auf Gendlins Prozessmodell beschreiben will, so impliziert dies zugleich die Notwendigkeit, hineinzugehen in ein „kontinuierliches Kommunizieren“. Die Grundsteine hierfür werden im zweiten Teil dieser Arbeit gelegt.

### 3.4.3 Die Erste-Person-Perspektive realisieren

#### **Es gibt konkrete Möglichkeiten, um die Grenze des geschriebenen Wortes zu transzendieren.**

In der phänomenologisch geprägten Philosophie wurden mehrere Ideen dafür gefunden, wie die Subjektivität eines Menschen (Erleben der Situation) in einen Erkenntnisprozess einbezogen werden kann. Diese Ideen wurde in den letzten Absätzen zunächst theoretisch erläutert. Grundlegendes Paradigma der weiteren Ausführungen ist die Erste-Person-Wissenschaft im Sinne Gendlins. Es ist sowohl für den Leser als auch für den Autor wichtig, erlebensemäßig direkt Bezug nehmen zu können zu dem, womit man sich auf einer theoretischen Ebene gerade beschäftigt (Gendlin; vgl. Abschnitt 3.2). Darüber hinaus ist es möglich, eine oder mehrere Epochén vorzunehmen (Husserl; vgl. Abschnitt 3.2.1), ein präreflexives Bewusstsein (Bewusstsein von Bewusstsein; Sartre; vgl. Abschnitt 3.2.2) zu schaffen, die Intuition zu wecken (Bergson; vgl. Abschnitt 3.2.3), die Interaktivität von Situationen in der Sprache selbst auszudrücken (Heidegger; vgl. Abschnitt 3.2.4), mit Sprache so zu spielen, dass (statt üblicher Definitionen) „Familienähnlichkeiten“ zwischen den zu entwickelnden Begriffen sichtbar werden (Wittgenstein; vgl. Abschnitt 3.2.5) und, ganz allgemein gesprochen, so zu kommunizieren, dass sowohl Leserinnen und Leser, als auch der Autor, gemeinsam mit dem Fortschreiten des Themas konkretiv „wachsen“ können (Rombach; vgl. Abschnitt 2.1).

Wie jedoch sind diese Ideen im Rahmen dieser Arbeit ganz praktisch umsetzbar? Um die Schwierigkeit noch einmal auf den Punkt zu bringen: Es genügt im Falle des Forschungsgegenstandes „Konkreativität in der Kommunikation“ nicht, sich als am Gegenstand Interessierter gewissermaßen in eine „subjektive Höhle“<sup>28</sup> zurückzuziehen, um sich dort mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen, dann im Nachhinein wieder herauszukommen und die Erkenntnisse, die gefunden wurden, objektiv (bzw. intersubjektiv) in Schriftform aufbereitet, zu präsentieren. In vielen wissenschaftlichen Feldern ist ein solch hermeneutisches Vorgehen möglich. Das Feld der Konkreativität in der Kommunikation jedoch ist, wie bereits beschrieben, selbstreferentiell, so dass die Problematik des unendlichen Regresses entstehen würde. Die subjektive „Höhle“ darf also gewissermaßen nie vollständig verlassen werden. Sowohl Autor als auch Leserinnen und Leser sollten immer mit dem „subjektiven Bein“ darin verbleiben und zugleich mit dem „intersubjektiven Bein“ davor stehen können.

Wie ist es also möglich, in einer Arbeit wie der vorliegenden die eigene Subjektivität (d.h. das Erleben der jeweiligen thematischen Situation im Text) dauerhaft bewusst „online“ zu belassen, um zu zeigen, wie im Verlauf dieser Arbeit neue Aspekte zu

<sup>28</sup>Grenze der Metapher: Die „subjektive Höhle“ ist nichts, worin das Individuum von allem anderen isoliert ist, wie bei einer tatsächlichen Höhle, sondern es kann gezeigt werden, dass die tiefe Subjektivität einer Vernetzung mit allem entspricht; siehe auch Abschnitte 5.1.2 und 5.1.4.

einem Thema gefunden werden? Wie kann Bewusstsein von Bewusstsein in dieser Arbeit gezielt realisiert werden? Oder, abstrakter formuliert: Wie ist es möglich, in der *Art der Darstellung* („Wie“) des vorliegenden Forschungsgegenstandes selbst das zu verdeutlichen, was er aussagt („Was“)?

### 3.4.3.1 Experimente, Thesen und direkte Ansprache

#### **Die Subjektivität der Leserinnen und Leser kann den Leserinnen und Lesern während des Lesens gezielt ins Bewusstsein gerufen werden.**

Um Ansatzpunkte hierfür zu finden, ist es sinnvoll, über den Tellerrand zu schauen, hinüber auf das Feld der Psychotherapie. Eine verwandte Problematik liegt vor, wenn eine erfahrungsorientierte Therapiemethode mit Hilfe eines Buches verdeutlicht werden soll. Eigentlich ist dies gar nicht möglich. Renn (2016) etwa bringt diese Schwierigkeit in der Einleitung zu seinem Einführungsbuch über Focusing-Therapie so auf den Punkt:

„Hätten Sie nie eine Tomate gegessen, so könnte ich Ihnen nicht in Worten den Geschmack einer Tomate beschreiben. Meine beschreibenden Ausführungen würden Sie nicht in die Lage bringen, eine Tomate 'erschmecken' zu können. Hingegen, wenn Sie einmal eine Tomate, in ihrer Begrifflichkeit und im Geschmack zusammen erlebt haben, so werden Sie sie wohl immer auch mit geschlossenen Augen mit Zunge und Gaumen erkennen. [...] Für Handwerker, Sportler, Tänzer, Musiker ist diese Paradoxie selbstverständlich; ihr Metier ist nicht durch Vorlesungen, Bücher oder Rede lernbar. Nur die direkte Erfahrung mit – was auch immer – schafft einen körperlichen, emotionalen und mentalen Raum, in welchem Lernen geschieht: Lernen durch Mit-tun.“ (o.S.)

Mit-tun ist bei einem Buch grundsätzlich nur in begrenztem Maße möglich. Aber es ist nicht ganz unmöglich. Ein Autor kann z.B. seine Leserinnen und Leser immer wieder einladen, kleine, angeleitete Experimente durchzuführen. Das Erfassen dessen, was das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation ausmacht, wird möglich, indem Rezipienten eingeladen und angeleitet werden, während des Lesens eine Haltung einzunehmen, die Konkreativität wahrscheinlich(er) macht. Freilich geht eine solche Kommunikation (zunächst - vgl. auch Abschnitt 3.4.3.3) nur in eine Richtung, nämlich vom Autor zu den Leserinnen und Lesern. Aber auch die Rezeption von schriftlich festgehaltenen Gedanken ist ein Akt der Kommunikation und bereits daran lässt sich einiges verdeutlichen. Eine zweite Konsequenz ist, dass die Inhalte am Anfang eines jeden Abschnitts in Form einer Kernthese präsentiert werden. So kann es Leserinnen und Lesern leichter gemacht werden, immer wieder aktiv innerlich Bezug auf die Thesen zu nehmen. Dies wurde bereits konsequent von Beginn der Arbeit an realisiert, auch wenn die Begründung hierfür erst jetzt erfolgt. Die „lesende Subjektivität“ kann mit Hilfe solch prägnanter Thesen leichter angeregt und ins Spiel gebracht werden,

als mit einem herkömmlichen, fortlaufenden Text. Auch deshalb, weil dadurch eine Ablehnung des Gelesenen möglich wird („Bifurkation“, vgl. Abschnitt 2.2.2.6).

Wichtig ist bei all dem immer die Frage, wie Leserinnen und Leser das Lesen des Textes *erleben*:

„Interpretieren [...] bedeutet, einen Text zu verstehen, und verstehen bedeutet, ihn mit seinem eigenen Erleben zu ‚kreuzen‘, so dass man dann ‚mehr versteht‘ als der Autor selbst, dass man das, was der Text ausdrückt, ‚weiterträgt‘, ‚fortsetzt‘“  
(Wiltschko, 2008a, 25)

Um das Erleben in diesem Sinne gezielt zu wecken, ist es möglich, die Leserinnen und Leser von Zeit zu Zeit direkt anzusprechen. Ich überschreite hiermit aus den bisher erläuterten Gründen bewusst eine Konvention, die normalerweise in einem wissenschaftlichen Text zu gelten hat. Die Wissenschaftlichkeit wird jedoch durch diese Überschreitung nicht aufgegeben. Es kommt lediglich etwas Weiteres, Neues, hinzu. Sätze, in denen ich Leserinnen und Leser direkt anspreche, werde ich daher in kursiver Schrift kennzeichnen, um sie vom restlichen Fließtext zu unterscheiden. Auf diese Weise wird es möglich, die in Abschnitt 3.1.2 genannte Forderung, sowohl Einzigartiges als auch Programmatisches zu berücksichtigen, konkret zu verwirklichen. Außerdem machen sie es den Leserinnen und Lesern dieser Arbeit möglich, die nicht-zufällige Forcierung „passender“ Gedanken zu realisieren, wie sie am Ende von Abschnitt 3.1.3 gefordert wurde.

Die drei genannten Möglichkeiten (Experimente, Thesen und direktes Ansprechen des Lesers) dürfen nicht dazu führen, dass die Wissenschaftlichkeit des Textes über Bord geworfen wird. Deren Maxime müssen weiterhin gewahrt werden, damit die logische Präzision, die das Hauptkennzeichen und der überragende Vorteil einer wissenschaftlichen Herangehensweise ist, nicht verwässert. Deshalb ist es notwendig, sehr genau zu kennzeichnen, wo z.B. im Text ein Experiment beginnt und wo es endet. Es darf keine fließenden Übergänge zwischen beidem geben, wie etwa in einem Roman oder in selbsthilfebezogener Anwendungsliteratur. Auch von der Gewichtung her dürfen die genannten Möglichkeiten, die Subjektivität anzusprechen, nur sehr behutsam eingefügt werden. In seinen Grundzügen ist und bleibt dieser Text nach wie vor eine Dissertation.

### 3.4.3.2 Thinking at the edge (TAE)

#### **Die Subjektivität des Autors schafft einen inhaltlichen Rahmen, der die weiteren Ausführungen vorstrukturiert.**

Schöpferisches entsteht „ab ovo“ – „vom Ei an“ (Rombach, 1994, 73ff). In diesem Sinne wurde von mir ein Grundriss des im zweiten Teil der Arbeit zu entfaltenden Prozessmodells mit Hilfe der Methode „Thinking at the edge“ (TAE; deutsch: „Denken, wo noch Worte fehlen“) entwickelt. TAE ist eine systematische Methode der Theoriebildung. Sie wurde in den 1990er Jahren von Mary Hendricks und Eugene T. Gendlin

(2004a; vgl. auch Tokumaru und Kida, 2011; Proß, 2013; ein Anwendungsbeispiel findet sich bei Proß, 2012) entwickelt, erstmalig an der Universität Chicago erprobt und wird mittlerweile weltweit zur Entwicklung von Konzepten, Modellen und Theorien eingesetzt.

Sie wird beschrieben als „systematic way to articulate in new terms something which needs to be said but is at first only an inchoate 'bodily sense'“ (Gendlin, 2004a, 1). Es geht also darum, intuitive Gewissheiten, die auf Erfahrung beruhen und die vage geahnt werden, sich jedoch (bisher) kaum oder nur schwierig in Worte fassen lassen, systematisch zur Sprache zu bringen. Derartige vage, erfahrungsbezogene Gewissheiten (vgl. auch „Felt Sense“, Abschnitt 5.2.1) sind nichts Ungewöhnliches: „All educated people 'know' such things in their field of study. Sometimes such a thing can feel deeply important, but typically people assume that it 'makes no sense' and cannot be said or thought into“ (ebd.).

Was genau unter Erfahrung zu verstehen ist, kann nicht abschließend definiert werden; eine TAE-Durchführende beispielsweise definiert Erfahrung „offen“ als „etwas Diffuses, oft nicht konkret formulierbar und eher ein unklares Gefühl,“ das nicht nur konkretsprachlich auskristallisiertes Wissen im üblichen Sinne ist. Sie „beinhaltet über das Wissen hinaus unsere Erlebnisse, Gefühle, Einschätzungen . . . alles was wir an Eindrücken und Erkenntnissen im Laufe unseres Lebens gesammelt haben“ (zit. n. Proß, 2013, 19).

Intuitive Gewissheiten kennen wir auch aus außerwissenschaftlichen Feldern. Sie unterscheiden sich von bloßem „Meinen“ durch die *Tiefe* der Erfahrung, die ein Mensch in einem bestimmten Gebiet aufweist. Gendlin beschreibt in der Einleitung seiner Anleitung zum TAE-Prozess ein einprägsames Beispiel:

„Suppose you are about to fly to another city in a small plane, and your experienced pilot says 'I can't explain it. The weather people say all clear, but the look of it gives me some odd sense of doubt...' In such a case you would not tell the pilot to ignore this sense just because it is not clear. I have stacked this example. Of course an experienced pilot's unclarity has already taken account of all the clear knowledge that the profession uses, so that what is unclear is something more. We need not be certain that this 'sense' is in fact due to the weather; it is enough that it may be. You decide to stay safely at home. But if the weather does become dangerous, then it is important to all of us to find out what it was that the pilot sensed, which escaped the weather people. The federal aviation people and the whole society would want that pilot to articulate just what was in the look of the weather which the unclear sense picked up. Adding this to the knowledge of the Weather Service would make us all safer when we are in the air. And so it is also with any person who is experienced in any field. But such a sense will seem to be beyond words.“ (ebd., 2)

TAE ist eine geeignete Methode, um die eigene Erfahrung zu einem bestimmten Thema systematisch zur Sprache zu bringen. Das Grundprinzip von TAE ist es, sich rekursiv

immer wieder auf etwas bereits Klares, Gefundenes zu beziehen, um daraus den jeweils nächsten inhärenten Aspekt des Themas zu entfalten. Auf diese Weise symbolisiert sich das, was bereits auf einer impliziten Ebene gefühlt wird, kaskadenartig mehr und mehr auch ins explizit Sagbare hinein.<sup>29</sup>

Dies soll hier gewissermaßen rekursiv für das Thema der Kommunikation selbst geschehen. Ein typischer TAE-Prozess umfasst vierzehn Schritte (im Detail nachzulesen bei Gendlin, 2004c). Man beginnt mit anfangs oft noch unpassenden, „tastenden“ Worten, die das, was man sagen möchte, auf (noch) ungenaue Art ausdrücken (Schritte eins bis fünf). In den darauffolgenden Schritten (sechs bis neun) arbeitet man aus diesen Worten nach und nach präzisere Formulierungen heraus nach folgendem Grundprinzip:

„When one has tried several words and found that each of them fails to say what needs to be said, fresh sentences can say what one wished the word to mean. Now it turns out that each of the rejected words gives rise to very different fresh sentences. Each pulls out something different from the felt sense. In this way, with some further developments, what was one single fuzzy sense can engender six or seven terms. These terms bring their own interrelations, usually a quite new patterning. This constitutes a whole new territory where previously there was only a single implicit meaning. One can move in the field created by these terms. Now one can enter further into the experiential sense of each strand and generate even more precise terms.” (Gendlin, 2004a, 4)

Im letzten Drittel (Schritte neun bis vierzehn) eines TAE-Prozesses werden die bisher gewonnenen Sätze systematisch zu einem intersubjektiv verstehbaren, in sich konsistenten Modell (bzw. zu einer Theorie) ausgebaut:

„Up to this point TAE enables fresh language to emerge. The last five steps concern logic, a very different power. But there is also an inherent connection between a felt sense and how we make logic [...]. The new terms and their patterning can be given logical relations, in a series of theoretical propositions. Now it becomes possible to substitute logically linked terms for each other. Thereby many new sentences (some surprising and powerful) can be derived. Expanding this can constitute a theory, a logically interlocked cluster of terms.” (ebd.)

Ich habe mit Hilfe von TAE aus meinen eigenen Kommunikationserfahrungen einen vorläufigen Grundriss für ein Modell generiert, das im zweiten Teil dieser Arbeit vorgestellt werden soll. Im Rahmen dieser Arbeit werden nicht alle TAE-Schritte präsentiert, sondern lediglich das Ergebnis des Entwicklungsprozesses. Kapitel 4 entspricht dabei lediglich dem TAE-Schritt 12. Der Grund für diese enge Beschränkung liegt darin, dass die frühen Schritte als solche zwar kommunizierbar wären, jedoch noch nicht allgemein (d.h. intersubjektiv) verstanden werden könnten. Der vorläufige Grundriss stellt einen inhaltlichen Rahmen bereit für das ausgearbeitete „Prozessmodell der experientiellen Kommunikation“, das den schriftlichen „Kommunikationsprozess“ zwischen mir und den Leserinnen und Lesern für die Leserinnen und Leser erfahrbar machen wird.

<sup>29</sup>Danke an Dr. Thomas Müller für diese prägnante Beschreibung von TAE.

Das vierte Kapitel dieser Arbeit muss ohne jegliche Zitation fremder Literatur erfolgen. Ich gebe darin ausschließlich meine eigenen, subjektiven Gedanken über konkreative Kommunikationsprozesse in Kommunikation. In den darauffolgenden Kapiteln lassen sich diese Gedanken rückkoppeln zu bestehender Literatur (Kapitel 5) sowie konkrete Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis erarbeiten (Kapitel 6). Hier wird es wieder möglich und auch notwendig sein, zu zitieren. Dies entspricht TAE-Schritten 13 und 14, in denen Brücken und Übergänge im Sinne Welschs (vgl. Abschnitt 1.1) geschaffen werden.

TAE stellt eine geeignete Möglichkeit dar, um bis an die Grenze des geschriebenen Wortes zu gehen, und diese hinauszuschieben, so wie dies am Ende von Abschnitt 3.1.6) gefordert wurde.

### 3.4.3.3 Zitate von Kommunikationspartnern

**Um auch den „Rückkanal“ der Kommunikation erlebbar zu machen, werden mündliche und schriftliche Aussagen von Kommunikationspartnern zitiert, die mit mir über den Themenkreis dieser Arbeit kommuniziert haben.**

Weiter oben (vgl. Abschnitt 3.4.3.1) wurde die Problematik angedeutet, dass es bei einer schriftlichen Arbeit keinen „Rückkanal“ gibt von Leserinnen und Lesern der Arbeit zu mir als Autor. In diesem Sinne ist es schwierig, Entgegnungen auf das hier Gelesene in den Text zu integrieren. Diese Schwierigkeit lässt sich (zumindest ansatzweise) dadurch lösen, dass ich verschiedene Aussagen von Kommunikationspartnern zitieren kann, die mir in schriftlicher Form vorliegen. Bei der Auswahl der Aussagen sind folgende Kriterien maßgeblich:

- die Kommunikation, die die Aussagen konstituiert, soll (zumindest im weitesten Sinne) über das Thema dieser Arbeit erfolgen;
- dabei sollen sie auf der gleichen begrifflichen Grundlage fußen wie diese Arbeit (v.a. Gendlins Prozessphilosophie und das Paradigma der Erste-Person-Wissenschaft);
- sie sollen ein konkretes Beispiel für Konkreativität darstellen, wie sie in Abschnitt 2.1 definiert wurde (v.a. Einbezug der imaginären, symbolischen und realen Ebene bei der Hervorbringung von Neuem);
- ich selbst (Tony Hofmann) bin inhaltlich mit eigenen Gedanken beteiligt an dem Thema.

Folgende Quellen erfüllen diese Kriterien:

- Mir steht die Audioaufnahme eines viertägigen Philosophie-Seminars zur Verfügung, das im Sommer 2014 vom Deutschen Ausbildungsinstitut für Focusing und Focusing-Therapie (DAF) in Achberg am Bodensee durchgeführt wurde. Ich

selbst war Teilnehmer dieses Seminars. Das Thema des Seminars war das gendlin'sche Prozessmodell, welches für den zweiten Teil dieser Arbeit die theoretische Grundlage liefert (vgl. Abschnitt 3.3). Die weiteren Teilnehmer des Seminars waren seit mehreren Jahrzehnten geschulte Focusing-Ausbilder, weshalb man davon ausgehen kann, dass diese Menschen mit der Fähigkeit der experientiellen Kommunikation nicht nur vertraut sein dürften, sondern sie inzwischen auf stimmige Art in ihr Leben integriert haben. Das Seminar wurde geleitet von Dr. Donata Schoeller, einer Philosophin, die sich neben eigener praktischer Erfahrung in Focusing auch auf theoretischer Ebene sehr tief mit Gendlins Denken beschäftigt hat und dabei auch eng mit ihm zusammenarbeitete. Sie kann deshalb als Expertin für Prozessphilosophie gelten. Das Transkript dieses Seminars vereint also zwei wichtige Aspekte, die es für die vorliegende Arbeit besonders gut geeignet erscheinen lassen: Die Teilnehmer verfügen über praktische und theoretische Grundlagen, können als „Experten in experientieller Kommunikation“ gelten; darüber hinaus kommunizieren sie über das philosophische Denkmodell, das hier als „Betriebssystem“ dient - es liegt also keine Trennung von Inhalt und Form vor (das, *worüber* kommuniziert wird, ist nicht getrennt von dem, *wie* kommuniziert wird). Der Text der Transkription erfüllt also die Kriterien einer Erste-Person-Wissenschaft (vgl. auch Abschnitte 3.2 und 3.4.2).

- Des Weiteren liegen mir schriftliche Thesepapiere von 48 Studierenden der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor, welche im Rahmen einer Hochschulveranstaltung, die sie im Wintersemester 2014/2015 an der Universität Würzburg besuchten, die Aufgabe hatten, ganz aus sich selbst heraus (d.h. ohne sich dabei explizit auf Fachliteratur zum Thema Kommunikation zu berufen, d.h. ebenfalls „von der Wurzel her“) und in ihren eigenen Worten zu formulieren, was sie unter *guter Kommunikation* verstehen. Die einzige „Anregung“, die den Studierenden als inhaltlicher Impuls diente, war eine Vorläuferversion des bereits erwähnten Grundrisses des zu entwickelnden Prozessmodells der experientiellen Kommunikation, welches den zweiten Teil dieser Arbeit strukturieren und in Kapitel 4 dargelegt werden wird. Auch diese Texte erfüllen die Kriterien einer Erste-Person-Wissenschaft, da die Studierenden in ihren Thesepapieren mit mir über das Thema Kommunikation kommunizieren. Mir liegen darüber hinaus auch Fotografien von Whiteboard-Skizzierungen vor, die im Rahmen der genannten Übung erstellt wurden.
- Ich verfüge über einige Audio-Aufnahmen (bzw. Transkripte dieser Aufnahmen) aus meiner eigenen TAE-Ausbildung, die am Deutschen Ausbildungsinstitut für Focusing und Focusing-Therapie in Würzburg stattfand. Insbesondere Kommunikationsabschnitte mit meiner TAE-Partnerin sind geeignet, um im hier gegebenen Rahmen zitiert zu werden, da wir an verwandten Themen gearbeitet haben (ich am Thema „radikale Autonomie in der Kommunikation“ und meine Partnerin

am Thema „Entfaltung der eigenen Stimme im Gesang“). Da die TAE-Methode eng mit Gendlins Prozessmodell verflochten ist, eignen sich Mitschriften aus TAE-Prozessen ebenfalls, um konkreative Prozesse nachvollziehbar zu machen.

Diese Materialien stellen Kommunikation von anderen Menschen mit mir dar, die inhaltlich sehr eng mit dem Thema dieser Arbeit assoziiert ist und können deshalb im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden, um im Sinne von Konkreativität das zu entwickelnde Modell näher zu beschreiben. Sie dienen somit gewissermaßen als „empirische Beispiele“ experienzieller Kommunikation<sup>30</sup>. Darüber hinaus verwende ich (außer in Kapitel 4, siehe dort) natürlich auch weiterhin Zitate aus Fachliteratur, ganz im herkömmlichen (wissenschaftlichen) Sinne.

## 3.5 Fazit

**Da diese Arbeit ihrerseits Kommunikation ist, kann am Beispiel dieser Arbeit selbst aufgezeigt werden, wie durch Kommunikation konkreativ-Neues entsteht.**

Konkreativität in der Kommunikation lässt sich wissenschaftlich nicht vollständig erfassen. Dies hat mehrere Gründe, vor allem jedoch denjenigen, dass eine wissenschaftliche Arbeit ihrerseits schriftliche Kommunikation auf einer symbolischen Ebene darstellt und sich damit in zu entwickelnden Definitionen immer selbst mit berücksichtigen müsste (unendlicher Regress).

Die Erste-Person-Wissenschaft (vgl. Gendlin, 2008; 2015) bietet eine Reihe von Möglichkeiten, um diese Grenze des geschriebenen Wortes zu transzendieren. Sie baut auf den Annahmen auf, dass

- die Subjektivität von forschenden Menschen die Quelle intersubjektiver Erkenntnisse ist (Husserl),
- dass Kommunikation auf einer präreflexiven Ebene erfahrbar gemacht werden kann (Sartre),
- dass sich mit Hilfe von „verflüssigten Begriffen“ das Lebendige in der Kommunikation intuitiv erfahrbar machen lässt (Bergson),
- dass sich Sprache (bzw. Geschriebenes) so anpassen und verfremden lässt, dass ihr die Interaktion von Individuum (imaginäre Ebene) und Welt (Ebene des Realen) inhärent ist (Heidegger) und

<sup>30</sup>Auch der Begriff der „Empirie“ ändert sich in der Erste-Person-Wissenschaft: Empirische Daten dürfen nicht als vollständig unabhängig von dem Menschen dargestellt werden, der sie erhebt. Denkt man dies konsequent zu Ende, so wäre es also notwendig, offenzulegen, welche Art von subjektiven Erlebens- und Denkmustern bei Forschenden im Prozess des Forschens maßgeblich waren. Forscher könnten z.B. darlegen, wie sie auf eine bestimmte Idee gekommen sind, oder auch zumindest kurz andeuten, welche Sehnsucht es ist, die sie antreibt, zu forschen. Zumindest im Bereich der Humanwissenschaften wäre ein solches Vorgehen relativ leicht umsetzbar, so lange diese „Zusätze“ explizit als solche gekennzeichnet werden, so dass die Sachlichkeit eines wissenschaftlichen Vorgehens nicht verloren geht.

- dass „offene Definitionen“ die Familienähnlichkeit von unterschiedlichen Aspekten eines Themas zu erfassen vermögen (Wittgenstein).

Auf dieser Basis entwickelt Gendlin zunächst ein philosophisches Denkmodell, das ausgehend von der prozesshaften Interaktion von Körper und Umwelt zeigt, wie Neues möglich ist. Folgender Gedankengang ist hierfür maßgeblich: Wenn wir Umwelt und Körper als ein miteinander-verwoben-vor-sich-gehendes-Prozess-*Ganzes* annehmen, so lassen sich lebendige Prozesse (wie Kommunikationsprozesse es sind) als ein Mit- und Nacheinander von Implizieren-und-Geschehen völlig neu formulieren. Kommunikationsprozesse werden dann beschreibbar als das Implizieren von Geschehbarem (Sagbarem, mittels Gesten Zeigbarem, Aufschreibbarem, usw.) und dem tatsächlichen Geschehen von Impliziertem. Das Thema des vor sich gehenden Gespräches wird dann beschreibbar als gerade das, was in diesem Prozess (zeitweilig) gestoppt ist und vom gegenwärtigen Gesprächsmoment aus vorangetragen werden kann. Jeder neue Satz ereignet sich bei dieser thematischen Fortsetzung aus dem ursprünglichen Interaffizieren aller miteinander verwobenen Teilprozesse heraus, also aus dem Brennpunkt des je-gegenwärtigen Gesprächsmomentes, in dem die (einzelnen „Teil“-) Prozesse aller am Gespräch Beteiligten situativ miteinander zu einem Ganzen „verwoben“ sind. Neues ereignet sich dieser Sichtweise nach als das Vorantragen eines gestoppten Gesprächsprozesses in einem offenen Zyklus (Weglassen eines implizierten Geschehens oder Hinzufügen eines nicht-implizierten Geschehens).

Gendlin bietet hiermit zunächst eine Basis, um zu zeigen, wie Kreativität möglich ist. In der Anwendung des erweiterten Modells kann dieser Grundgedanke weiterentwickelt werden, womit nun auch gezeigt werden kann, wie Konkreativität möglich ist. Es kann nun differenziert werden zwischen einer Kreativität des einzelnen Individuums, die langfristig in soziale Isolierung führt, und einer Konkreativität der Gruppe, die langfristig in ein haltgebendes soziales Miteinander führt (Kooperation). Grundlegend ist hierfür eine Abstufung in drei Räume, in denen a) Verhalten gestoppte Prozesse im Verhaltensraum fortsetzen kann, b) symbolisches Verhalten und Sprache gestoppte Verhaltensprozesse im symbolischen Raum fortsetzen können und c) das Innehalten und Bezugnehmen eines Individuums in der Kommunikation gestoppte Kommunikationsprozesse aus einem „großen, offenen Raum“ heraus fortsetzen kann. Während Verhalten und Symbole Kreativität des Einzelnen und stabile Strukturen im Sozialen erklärbar machen (so weit kommt auch die Systemtheorie), kann das spezifische Innehalten, das den „großen, offenen Raum“ öffnet, auch zeigen, wie sich Systeme und Individuen zugleich und miteinander weiterentwickeln können, indem Themen und Individuen als Ganzes vorangetragen werden (Konkreativität).

Konkreativität in der Kommunikation lässt sich nicht erzwingen. Aber sie lässt sich wahrscheinlicher machen. Maßgeblich für das Gelingen ist eine Haltung, auch die Ausführungen des zweiten Teils dieser Arbeit unter einer interaktionistischen Grundhaltung zu lesen: „Ein besonderes Interesse muss [...] dem aktuellen *Erleben* gelten, das

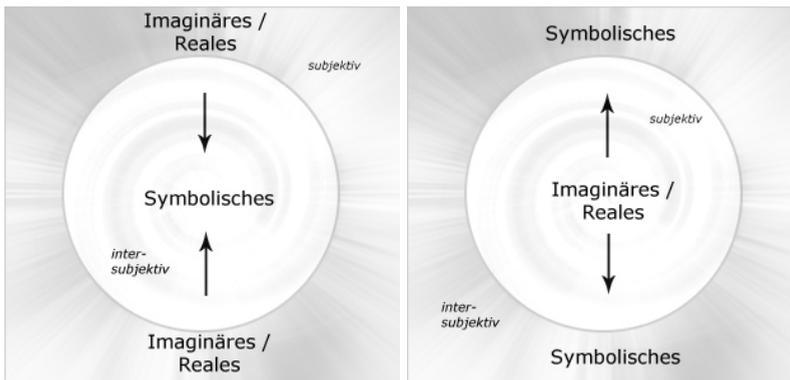


Abbildung 8: Konkreativität ereignet sich *an der Grenze* vom Subjektiven zum Inter-subjektiven (die linke Abbildung repräsentiert dabei die „Perspektive“ des sozialen Systems; die rechte Abbildung repräsentiert die „Perspektive“ des Individuums).

die Person von der Situation hat“ (Stein, 2015, 70; mit Bezugnahme auf Seitz, 1992; Hervorhebung TH). Definiert man Subjektivität als das Erleben einer Person von der Situation, so wird deutlich, dass im Subjektiven die reale und die imaginäre Ebene im Sinne Reichs in eines zusammenfallen. Dem gegenüber steht das Inter-subjektive als etwas Gemeinsam-Geteiltes, was mit Reichs symbolischer Ebene korrespondiert. Folgende **These** ist ableitbar:

**Indem Kommunizierende von Zeit zu Zeit innehalten und ihre Subjektivität, also ihr aktuelles Erleben der gegenwärtigen (thematischen) Situation zu Bewusstsein rufen und zur Sprache bringen, ereignet sich Konkreativität in der Kommunikation.**

Sie ereignet sich *an der Grenze* vom Subjektiven (Erleben der gemeinsam-geteilten Situation) zum Inter-subjektiven (allgemeinbegrifflich Symbolisiertes). Abbildung 8 stellt diese Grenze grafisch dar. Das Innehalten, Bewusstmachen und Benennen der Grenze des „jeweils gerade noch Sagbaren“ *ist* demnach kommunikatives Handeln in Konkreativität. Konkreativ-Neues wird durch das Aussprechen des subjektiven Erlebens der Situation (Imaginäres/Reales) ins Symbolische hinein getragen. Dies beschreibt den konkreativen Prozess aus der Perspektive der Individuen. Das konkreativ-Neue tritt zugleich als etwas Frisches, Unerwartetes (Reales), das eine einzelne Person aussagt (Imaginäres), in die Kommunikation (Symbolisches) ein. Dies beschreibt den Prozess aus der Perspektive des sozialen Systems. Beide Perspektiven (die der Individuen und des sozialen Systems) sind ein und derselbe konkreative Vorgang, der hier nur zur besseren Verständlichkeit in zwei gegenläufige Sichtweisen „zerbrochen“ werden muss, um ihn beschreibbar zu machen.

Der Akt des Innehaltens soll auch jetzt und hier geschehen. Halten wir also inne. Wo stehen wir gerade? Es wird deutlich, dass auch am gegenwärtigen Punkt dieser Arbeit ein gestoppter Kommunikationsprozess vorliegt. Es gibt zu diesem Zeitpunkt ein (noch nicht näher spezifiziertes) *Etwas* in der menschlichen Kommunikation, was innerhalb des herkömmlichen Rahmens wissenschaftlichen Arbeitens (noch) *nicht sagbar* ist. Um an dieser Grenze zu kommunizieren, und um sie damit zu überwinden, d.h. um zu zeigen, wie Konkreativität auch in der Kommunikation eines wissenschaftlichen Texts möglich ist, wurden konkrete methodische Möglichkeiten aufgezeigt. Maßgeblich hierfür ist der Begriff der Integration, die hier als (kommunikativer) *Handlungsschritt* aufgefasst wird. Hiervon abgeleitet wurden spezifische Möglichkeiten für Inhalt, Wortgebrauch und Struktur des zu entwickelnden Kommunikations-Modells (Thesen, Experimente, direkte Ansprache der Leserinnen und Leser, TAE, Beispiele von experienzieller Kommunikation, „Rückkanal“).

Da diese Arbeit ihrerseits Kommunikation ist, kann am Beispiel dieser Arbeit selbst aufgezeigt werden, wie durch Kommunikation Konkreativ-Neues entsteht. Die zentrale Rolle dabei spielt das Erleben der (thematischen) Situation bei den Lesenden. Gelingt es mir, den Lesenden ihr eigenes Erleben im vor-sich-gehenden-Prozess-des-Lesens bewusst zu machen, so wird es auch möglich sein, erfahrbar zu machen, wie in Kommunikation konkreativ-Neues entsteht. Leserinnen und Leser können dann jenes spezifische *Etwas*, das bisher (noch) nicht sagbar war, bei sich selbst in ihrer eigenen, individuellen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Text „live“ mit- und nacherleben.

## **Teil II**

**Radikale Autonomie entfaltet sich in  
Kommunikationsprozessen, die von einer hohen  
situativen Bewusstheit gekennzeichnet sind**



## 4 Experienzielle Kommunikation

*Ich setzte meinen Fuß in die Luft,  
und sie trug.*

Hilde Domin

Wie beginnt man einen Textteil, der gezielt das Erleben des Leserinnen und Leser anspricht, der mein eigenes Erleben als Autor zur Sprache bringt, dabei etwas Neues, Drittes schafft, was wir beide teilen, dabei Bezug nimmt auf unsere gemeinsam-geteilte Situation und der bei allem auch noch wissenschaftlich und philosophisch fundiert ist? Wie entwirft man eine Utopie im Sinne der kritischen Theorie?

Am besten ist es, einen solchen Textteil ganz in phänomenologischer Manier einfach mit dem zu beginnen, was sich gerade zeigt, wie unvollständig und skizzenhaft es auch sein mag:

1. Dies ist bei mir zunächst einmal, ganz zentral, das ehrliche Eingeständnis, dass ich nicht weiß, wie man solch einen Textteil schreibt. Alles, was ich weiß, ist, dass ich dabei irgendwie meine eigenes Erleben zu Wort kommen lassen kann. Das Eingeständnis von Ratlosigkeit ist dabei jedoch alles, was mein Erleben momentan „zu bieten hat“. Beginnen wir also hier, an dieser Stelle, ganz unspektakulär.
2. Die Ratlosigkeit beschäftigt mich schon seit Längerem. Aus dem Erleben von Ratlosigkeit heraus haben sich bei mir im Zusammenhang mit dem Vorhaben, einen solchen Textteil zu schreiben, mehrere unterschiedliche Emotionen gezeigt. Die wichtigsten davon waren bzw. sind:
  - Angst: Es gibt keine mir bekannte Vorlage für ein solches Vorhaben. Das, was ich hier versuche, ist tatsächlich neu. Ich kann mich zwar an den philosophischen Ansätzen orientieren, die ich in Abschnitt 3.4 herausgearbeitet habe, aber sie wurden meines Wissens nach noch nie in einer derart spezifischen Art und Weise im wissenschaftlichen Kontext und in Bezug auf das Thema Kommunikation ausgearbeitet. Die Angst, die ich empfinde, zeigt sich als ein Empfinden in meinem Brustraum, welches, wenn ich versuche, es in Worte zu fassen, als Angst vor einem negativen Urteil der Leserinnen und Leser gefasst werden kann. Das Angstgefühl zittert in meiner Brust, fühlt sich zart, zerbrechlich an. Ich habe Angst davor, dass das, was ich hier

schreiben werde, Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit nicht standhalten könnte.

- **Frust:** Immer wieder erlebte ich ein Gefühl von Enge, von nicht-weiterkommen. Beispielhaft sei eine Situation in einem Oberseminar der Universität Würzburg genannt, in dem ich mein Vorhaben vorstellte. Trotz guter Hinweise und Ratschläge der Seminarteilnehmer hatte ich das Gefühl, immer weiter in eine Sackgasse hinein zu laufen. Das Erleben einer Sackgasse kam insbesondere an einer Stelle auf, an der ich mehrfach (berechtigt) gefragt wurde, worauf (auf welches Ziel) meine Arbeit hinauslaufen werde. Ich konnte dies trotz mehrmaliger Anläufe nicht klar benennen, was mich frustrierte und fast schon verzweifeln ließ. Auch zum jetzigen Zeitpunkt kann ich dies nicht.
- **Ungeduld:** Zu dem Zeitpunkt, zu dem ich diese Zeilen schreibe (Dezember 2014), habe ich noch etwa ein Jahr, bis die Arbeit aus formalen Gründen abgeschlossen sein muss. Diese Deadline erzeugt ein Erleben von Zeitdruck, obwohl ein Jahr erst einmal lange klingt. Ein Erleben von eher negativ getönter Ungeduld ist die Folge, eine Ungeduld, die mich „anzutreiben“ versucht. Ich erlebe die Ungeduld körperlich als eine „Kraft, die mir im Nacken sitzt und die mich beugt“. D.h. meine Nackenmuskulatur und meine Schultern sind zusammengesunken und angespannt. Manchmal wandelt sich dieses Gefühl. Dann erinnert es mich eher an das Lampenfieber eines Künstlers, der weiß: „Ich kann nicht beginnen, bevor die Zeit reif ist. Ich kann einen Live-Auftritt nicht vor dem angekündigten Tag beginnen. Und ich habe nur einen einzigen Versuch.“
- **Ernst:** Ich erlebe ein diffuses Gefühl von Ernsthaftigkeit oder Verantwortung. Sätze, die diesem Empfinden entsprechen, könnten lauten: „Ich will, dass diese Arbeit gut wird“, „Ich will, dass sie etwas bewirkt“ oder „Ich glaube, dass es gesellschaftlich wichtig ist, sich über Kommunikation in der Postmoderne Gedanken zu machen“. In dieses Gefühl fließen auf einer impliziten Ebene viele der Gedanken des ersten Teils dieser Arbeit ein. Ich erlebe in der Empfindung von Ernsthaftigkeit, dass die Probleme, die sich aufgrund des gesellschaftlichen Wandels in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten zeigen, meine und die mir nachfolgenden Generationen betreffen werden, immer drängender werden und nach Antworten verlangen.
- **Lust:** Ich verspüre, neben all den genannten negativen oder neutralen Emotionen auch eine Lust, die diesen Textteil schreiben will. Dies wird begleitet von einer eher positiv gestimmten Ungeduld, welche mir innerlich die Frage stellt: „Wann geht es denn endlich los?“ oder „Wann darf ich denn endlich schreiben?“ Weiterhin lässt sich die Lust als ein Erleben von Freiheit beschreiben, als ein mich-befreien. Ich erlebe die Lust körperlich an

der gleichen Stelle, wie die Angst: im oberen Brustraum. Die Lust weitet meinen Brustraum, lässt mich atmen und mich aufrichten. Verweile ich bei diesem Erleben, so vertieft sich meine Atmung, mein Körper macht einen tiefen Atemzug. Ein wohliges Gähnen und ein Mich-Dehnen folgen. Ich strecke mich, balle meine Hände zu Fäusten und strecke meine Arme von mir. Es folgt der Gedanke, dass es Sinn machen könnte, dieses Gefühl weiter zu erforschen. Hier könnte sich ein konkreter Weg dafür auftun, wie dieser zweite Teil zu schreiben ist. Verweile ich bei diesem Erleben, so empfinde ich plötzlich:

- Mut: Ich empfinde ein Gefühl wie: „Ins kalte Wasser springen“. Aus diesem Gefühl heraus entspringt die Idee, phänomenologisch zu beginnen. Also so, wie es in diesem Abschnitt nun geschieht, d.h. mit dem, was „gerade ist“ und was ich schon „habe“.

3. Was ich, neben den genannten Emotionen und Empfindungen „habe“, ist dies: Als Grundlage dieses Textteils liegt mir der Entwurf eines Grundrisses für ein Prozessmodell der experienziellen Kommunikation vor, der von mir im Sommer 2013 mit Hilfe der TAE-Methode (vgl. Abschnitt 3.4.3.2) durch die systematische Aufbereitung eigener, selbst erlebter Kommunikationserfahrungen skizziert wurde. Dieser Entwurf kann mir als begriffliche Grundlage dienen, um die nachfolgenden Kapitel vorzustrukturieren. Dieser Text erfüllt die Kriterien einer Erste-Person-Wissenschaft, da er als eine erste „Auskristallisierung“ meines Erlebens von komplexen Kommunikationssituationen aufgefasst werden kann.

Soweit also eine erste phänomenologische Bestandsaufnahme „dessen, was ist“. Ich beginne also inmitten meines eigenen Erlebens. Dies wird der erste Ansatzpunkt sein, den ich in Abschnitt 4.2 ausführen kann. Nehme ich all dies zusammen, so folgen daraus einige lose Gedanken für die Fortführung.

### **Selbstfokussierung:**

*Es muss wirklich nachvollziehbar sein, was ich schreibe. Ich will mich bemühen, meine jeweils-gegenwärtigen Gedanken so präzise aufzuschreiben, wie möglich. Dennoch ist es wichtig, dass sie nicht völlig in sich geschlossen sind. Ich muss die Balance halten zwischen Offenheit und Präzision. Genauso wichtig, wie die logische Ausarbeitung ist es, im Verlauf des Textes „live“ mit- bzw. nachvollziehen zu können, wie meine Gedanken entstehen. Ich möchte, dass in diesem zweiten Textteil an manchen Stellen auch „unausgegoren wirkende“ Gedanken Platz finden können. Wichtig ist, dass das Denken, das in diesem Teil entwickelt wird, erst am Ende in sich konsistent und stimmig zu sein braucht. Ich möchte in einer „Werkstattatmosphäre“ arbeiten. Würde ich alle „unausgegorenen“ Stellen im Nachhinein wieder herausstreichen, so würde etwas Wichtiges und Wesentliches gerade verloren gehen. Das Schreiben dieses Textteils wird für mich eine Art Abenteuer, eine Reise ins Unbekannte sein.*

All dies muss auch für Leserinnen und Leser mehr oder weniger nachvollziehbar bleiben. Das heißt, dass in diesem zweiten Teil nicht (nur) ein herkömmlicher wissenschaftlicher Text entstehen wird, sondern (auch) eine Art von „Kommunikations-Experiment“, auf das man sich einlassen oder einstimmen kann, wenn man das möchte. Es muss dabei auch möglich sein, nicht teilzunehmen (Freiwilligkeit). Deshalb werde ich Leserinnen und Leser von Zeit zu Zeit direkt ansprechen und derartige Stellen mit kursiver Schrift kennzeichnen, so dass sie klar erkennbar sind.

### **Direkte Ansprache:**

*Liebe Leserin, lieber Leser, ich lade Sie ein, Ihr Bewusstsein für Kommunikationsprozesse zu schärfen, indem Sie diesen Text lesen. Ich lade Sie ein, gemeinsam mit mir der Frage nachzugehen: Was ist eigentlich Kommunikation? Natürlich ist dies eine wissenschaftliche Arbeit. Und doch möchte ich Sie ausdrücklich ermutigen, alles, was Sie bereits von theoretischer Seite her wissen, bei Seite zu stellen und gemeinsam mit mir das Wesen der Kommunikation auch von ihrem ganz normalen Alltagsverständnis her zu erkunden. Achten Sie immer wieder ganz bewusst darauf, ob Sie den Gedanken, die Sie in den kommenden Kapiteln finden werden, intuitiv zustimmen oder ob Sie sie ablehnen. Kennen Sie das, was sie lesen, auch aus Ihrer eigenen Erfahrung? Treten Sie, um diese Frage zu beantworten, immer wieder einen Schritt zurück, halten Sie immer wieder inne. Hinterfragen Sie gegebene Annahmen, hinterfragen Sie auch die von mir genannten Ansatzpunkte und entwickeln Ihre eigenen Ideen. Ich glaube, man kann am meisten über Kommunikation erfahren, indem man selbst kommuniziert, und dabei beobachtet, was man da gerade tut. Deshalb habe ich in diesen Text kleine Experimente eingebaut, in deren Hilfe Sie sich als Kommunizierende selbst erforschen können. Am ehesten kann ich Ihnen vermitteln, was ich mit „experienzieller Kommunikation“ meine, indem ich Ihnen die Möglichkeit gebe, es selbst zu tun. Und sei es auch, indem Sie diese Arbeit in einer experienziellen Art und Weise lesen<sup>1</sup>.*

## **4.1 Drei Beispiele zur Einführung**

**Konkreativität in der Kommunikation kann anhand von Beispielen erfahrbar gemacht werden.**

Um zu veranschaulichen, was mit „Konkreativität in der Kommunikation“ gemeint ist, möchte ich zunächst beispielhaft eine Metapher aus der Musik darlegen, sodann ein

---

<sup>1</sup> Vielleicht kann ja aus dem Lesen dieses Buches auch Kommunikation werden, die in beide Richtungen verläuft: Meine Emailadresse lautet [mail@tonyhofmann.com](mailto:mail@tonyhofmann.com). Ich freue mich auf Ihre Rückmeldung, auf Ihre Einfälle, auf konstruktive Kritik und auf weiterführende Ideen!

Gespräch wiedergeben, das die aus Beispiel eins ableitbaren Merkmale aufweist und schließlich eine kleine persönliche Erfahrung im beruflichen Kontext schildern.

### Beispiel 1:

Auf der Website [playingforchange.com](http://playingforchange.com) sieht man Videos mit Menschen, die miteinander musizieren. Die Besonderheit dabei ist, dass diese Menschen nicht gemeinsam auf einer Bühne stehen. Statt dessen tragen sie Kopfhörer und vor ihnen steht ein Mikrofon. Sie stehen dabei in Hinterhöfen, sitzen auf Treppen, stehen in Parks oder in Fußgängerzonen. Meistens sind sie in dem jeweiligen Videoausschnitt ganz alleine zu sehen. Der Grund für diese Besonderheit liegt darin, dass die Menschen, die miteinander musizieren, über den gesamten Erdball verteilt sind, während sie spielen. Da spielt etwa ein Gitarrenspieler aus Mexiko eine Grundmelodie, ein Sänger aus Argentinien singt zusammen mit einer Sängerin aus Australien im Duett, ein Perkussionist aus Südafrika trägt den Rhythmus bei, ein indischer Tablasspieler ergänzt diesen mit schnellen Trommelschlägen und eine Saxophonistin aus Italien improvisiert an passenden Stellen Solos. Technisch wird dies so gelöst, dass der jeweils aktuelle „Stand“ des Songs als Entwurf in einer Audiodatei über das Internet weitergereicht wird, und wer möchte, kann etwas Eigenes beitragen. Ganz unterschiedliche Menschen mit völlig unterschiedlichen lebensweltlichen Hintergründen lauschen also durch die Kopfhörer aufeinander, jeder trägt seinen eigenen Teil bei, so gut und so präzise, wie er kann, und alle schaffen so gemeinsam etwas Neues, was im sozialen Miteinander stimmig ist.

Diese Art, miteinander zu musizieren, kann als Metapher verstanden werden für eine Art der Kommunikation, die die soziale Isolation, die die Postmoderne hervorgebracht hat, überwinden könnte. Sie bricht die theoretisch formulierte Haltung der *radikalen Autonomie* (vgl. Abschnitt 1.4) auf konkrete Kommunikationsmöglichkeiten herunter. Folgende (vorläufige) Kommunikations-Merkmale lassen sich am Beispiel der Musikvideos festmachen:

- Es gibt eine **flexible** Metaregel, auf die sich die Beteiligten einigen, nämlich hier die Noten des jeweiligen Songs. Diese Metaregel ist, genau wie die „großen Erzählungen“ der Moderne, global (d.h. sie spricht alle Menschen an, die sich beteiligen wollen), aber sie ist, im Gegensatz zu den „großen Erzählungen“ der Moderne, nicht universell. Sie gilt nur für das umgrenzte „Projekt“, diesen einen Song zu produzieren und nicht darüber hinaus. Andere Projekte brauchen andere Metaregeln.
- Sie ist von der Reichweite ihrer Geltung her nicht absolut, sondern **relativ** - es reicht aus, sie lediglich im Rahmen des Projekts zu beachten. Sobald das Projekt (hier: die Produktion des Songs) abgeschlossen wurde, kann sie getrost wieder vergessen werden. Auch in diesem Punkt gilt: Andere Projekte brauchen andere Metaregeln.

- Anhand einer derartigen (Flexibilität, relative Reichweite) Metaregel wird von einem Menschen, der kommunizieren (hier: einen Song produzieren) möchte, ein thematischer Vorschlag in den Raum gestellt. Andere Menschen haben die **freie Wahl** - sie können entscheiden, ob sie den Vorschlag ablehnen oder aufgreifen möchten.
- Nimmt ein anderer Mensch den Vorschlag an, trägt er nur das bei, was sich aus seiner Sicht **stimmig** anfühlt. Dabei ist er so präzise (hier: spielt so genau seinem eigenen Empfinden entsprechend), wie er kann.
- Er braucht dabei nicht das Ganze zu überschauen, sondern es genügt, wenn er **die gegenwärtige Situation** (hier: den jeweiligen „Stand“ des Entwurfs) beachtet.
- Das vorläufige Produkt, das dabei entsteht, wird als Vorschlag erneut in den öffentlichen (d.h. symbolischen) Raum gestellt. Weitere Menschen haben die freie Wahl, diesen Vorschlag anzunehmen oder abzulehnen. Mit neuen Beiträgen entwickelt sich das Projekt also **selbstrekursiv** weiter.
- Um ein Kommunikationsprojekt, das auf diese Weise nach und nach Form annimmt, abschließen zu können, ist es notwendig, die einzelnen Beiträge **formal aufeinander abzustimmen**. Hierzu passt eine Technikerin beispielsweise die unterschiedlichen Lautstärken einander an, schneidet die jeweiligen Stellen in einer Videoeditierungssoftware so zusammen, dass am Ende ein in sich stimmiges, d.h. rundes „Ganzes“ entsteht. Dieses „Ganze“ ist hier der fertige Song. Dieser kann zu neuen Vorschlägen für Kommunikation inspirieren, d.h. eine neue Runde experienzieller Kommunikation einleiten.

### Beispiel 2:

Im Folgenden wird ein Gespräch geschildert, das als experienziell bezeichnet werden kann. Es reden Sabine Fues (Stimm- und Gesangslehrerin) und ich selbst (Tony Hofmann, Psychologe) miteinander. Der formale Rahmen des Gesprächs ist ein Seminar in der Ausbildung zum TAE-Begleiter (vgl. Abschnitt 3.4.3.2), das wir beide besuchen. Gesprächsort ist das Deutsche Ausbildungsinstitut für Focusing und Focusing-Therapie in Würzburg (DAF). Das Gespräch findet am 21.05.2015 in den Räumen des DAF statt; anwesend sind nur die beiden genannten Personen. Der inhaltliche Ausgangspunkt für das Gespräch ist ein Satz, den Sabine zuvor aus ihrem Erleben heraus entwickelt, auf einem Kärtchen aufgeschrieben und ins Gespräch mitgebracht hat: *„Ein entspringender Ausdrucksstrang ist ein Kontakt und Bezug auf die Außenwelt, die klingendes Dasein ist.“* Dieser Satz entspricht Schritt Nummer 12 in Sabines TAE-Prozess (vgl. Gendlin, 2004c) und ist für sie selbst (d.h. in ihrer subjektiven Wahrnehmung) völlig stimmig und verständlich. Sabines größeres Anliegen im TAE-Kurs ist es, einen Text für eine Website zu entwickeln, auf der sie beschreibt, wie sie in ihrer beruflichen Tätigkeit vorgeht. Der vorliegende Satz kann als ein Mosaikstückchen hierfür angesehen werden.

Die zweite Person (Tony Hofmann) hat in diesem Gespräch die Aufgabe, sein Gegenüber zu begleiten beim „Kreuzen“, d.h. Verbindungen und Übergänge zu einem anderen, eigentlich fremden Thema zu entwickeln (entsprechend TAE-Schritt Nummer 13; auf diese Weise ist es möglich, bisher noch nicht explizit gemachte Aspekte des eigenen Themas deutlicher hervorzuheben). Das fremde Thema, das Sabine Fues wählt, ist das Thema „Beziehung“.

Die beiden Kommunizierenden sitzen zurückgelehnt auf dem Teppichboden des Raumes auf sogenannten Bodensitzern („Stühle ohne Beine“), einander gegenüber. Das Gespräch wird mit einem MP3-Recorder aufgezeichnet.

### **Direkte Ansprache:**

*Vermutlich werden Sie nicht alles verstehen, worüber die beiden Kommunizierenden reden. Das ist auch nicht notwendig. Achten Sie mehr auf den Fluss des Gesprächs, als auf dessen Inhalt. Und achten Sie auch darauf, inwieweit die oben genannten Merkmale experientiellen Kommunizierens (flexible Metaregel mit relativer Reichweite usw.) in diesem Beispiel gültig sind. Vielleicht entdecken Sie zwischen den Zeilen auch andere, als die von mir genannten Merkmale!*

T.: Die Außenwelt ist klingendes Dasein. Ah, das ist neu für mich gerade,... ok. Und jetzt, was in Beziehung ist so wie ein entspringender Ausdrucksstrang, der Kontakt und Bezug auf die Außenwelt ist, die wiederum klingendes Dasein ist. Kürzer: Was in Beziehung [malt mit dem Zeigefinger Klammern auf den Boden] ist wie (entspringender Ausdrucksstrang, Kontakt, Bezug auf die Außenwelt, klingendes Dasein)?

S.: Ein Gespräch, wenn ich jemandem zuhöre oder ich zu jemandem rede.

T.: Kannst du mir das genauer erläutern? Warum ist ein Gespräch dasjenige in Beziehung, was so ist wie das in dieser Klammer?

S.: Es ist nicht das Gespräch als Ganzes, sondern es geht um diese Zeit, in der die Person A etwas sagt. Das ist ihr Ausdrucksstrang. Ich bin dann die Außenwelt. Person A macht Kontakt zu B und Bezug. Es hat was ... Kontakt und Bezug ... da steckt für mich das Hinwenden und Zuhören drin. Kontaktbereitschaft von mir und sich beziehen auf das, was von dem anderen kam. Dieser Satz geht in Kontakt mit B und bezieht sich auch auf das, was A gesagt hat. Jeweils ist ja A für B und umgekehrt die Außenwelt, die klingendes Dasein ist. Und da ist Kontakt und Bezug. Früher habe ich nicht verstanden, warum ich die beiden da drin haben will. Kann ich nicht eines rausstreichen? Aber jetzt wird mir deutlich, wenn ich es auf die Gesprächssituation übertrage, dass dieser Bezug das vorherige aufnehmende Hören noch mit ausdrückt. Es ist also so etwas in einem. Kontakt und Bezug ist eine Aktion, die aktuell geschieht, nämlich neu frisch den Kontakt, aber auch Bezug auf das, was schon war. Es ist was Frisches wichtig, sonst rede ich an dem Menschen vorbei. Ich muss gucken, wie ist es jetzt in dem Moment, und es ist etwas, was schon bereits geschehen ist. Etwas, was da war, auf das Bezug genommen wird. Eine kleine gemeinsame Geschichte. Egal, wie lang die

jetzt ist. Also habe ich das Element von immer wieder frisch in Kontakt kommen und eine gemeinsame Sprache entwickeln, oder ein gemeinsames Verständnis. Eigentlich sehr reichhaltig ...

T.: Es gibt zwei Möglichkeiten, wie wir weiter machen könnten. Das eine wäre, das jetzt wieder zurück zu geben ... in die Theorie ... Das andere, dass ich dir was sage dazu. Das ist jetzt sehr verwandt mit meinem ...

S.: Sag du doch mal was, und wenn es mir nicht passt, kann ich immer noch sagen, ich will es nicht hören.

T.: Also, ich habe in meinem Modell das auch so ähnlich. Und zwar habe ich auch das Frische, bei mir heißt es Innehalten und Bezug nehmen. Nicht einfach weiterreden, sondern innehalten und gucken, was ist jetzt. Was ist jetzt wichtig? Und dann auch dieses, was schon war, habe ich im Begriff der Prozessesstruktur. Die quasi irgendwo begonnen hat, als die beiden sich begegnet sind und dann geht daraus ein gegenseitiges, immer wieder Sich-auf-einander-beziehen. Es ist so immer wieder auch jetzt da. So als Implizites. Was gelaufen ist, ist implizit auch jetzt da. Und was quasi jetzt bei dir nicht dabei war, ist hier noch, dass man auch Bezug nehmen kann auf das, wo das Ganze hinläuft. Man kann sagen, da ist jetzt impliziert, so ... wenn wir jetzt weitermachen, läuft es dahin und wollen wir das? In der Gegenwart ist also nicht nur das, was in der Vergangenheit war, mit dabei, sondern auch das schon, wo es hinläuft. Das ist auch mit dabei. Im Innehalten und Bezug nehmen kann ich quasi beides verändern, kann es thematisieren und verändern, indem ich dann auch sag, worüber reden wir und worüber reden wir nicht. Quasi sag, worüber reden wir und worüber nicht. Also was ist jetzt Thema und was ist jetzt nicht Thema. Das wäre so mein Modell.

S.: Du hast es noch nach vorne gerichtet.

T.: Beides.

S.: Das ist bei mir nicht drin. Bei mir ist es offen gehalten. Bei mir ist diese Stelle offen. Der entspringende Ausdrucksstrang, der kommt ja aus dem klingenden Dasein. Wir haben das ja leicht verändert. Das wo es hin geht, ist gerade nicht drin.

T.: Ja, und das verwundert mich auch nicht. Du bist ja Künstlerin und ich bin Pädagoge. Im Künstlerischen muss ich ja offen sein.

S.: Ja, und darum ging es mir ja auch, dass gerade ... geht es mir ja auch, dass es gerade keine Vorgabe gibt, wo dieser Ausdrucksstrang uns hinführt. Weil ich ja im Zuhörenden das ganze Manipulative raustue.

T.: Ich habe es nicht als Manipulation drin, sondern als eine Handlungsperspektive, die man gemeinsam entwickelt für eine konkrete Situation im Leben. Welche Lösung entwickeln wir gemeinsam hier. Und dadurch kommt es nicht als Manipulation rein, sondern als einfach lebensmäßige Notwendigkeit.

S.: Und das ist tatsächlich ein Unterschied, weil so ein Ausdrucksstrang etwas viel Kleineres ist, als das, über was du sprichst. Ein Ausdrucksstrang ist ein Satz, ein Gedanke. Und dann setzt sich dieses Werk, entweder jetzt in der Kontaktebene gedacht oder wieder zurück auf der eigentlichen Ebene, mit der ich mich beschäftige, aus vielen solchen kleinen Dingen zusammen. Aber ich

spreche in dem Muster hier nicht über dieses ganze Werk. Und bei dir spüre ich, dass schon ein Blick für das Ganze da ist.

T.: Ja das Ganze, aber immer in Bezug auf eine konkrete Situation, in der sich Menschen miteinander irgendwie verständigen müssen, um klar zu kommen. Also das Ganze ist nicht so ein metaphysisches Ganzes, wo man irgendwie die ganze Welt und das ganze Universum mit dabei hat, sondern es ist schon auch ein umgrenztes Ganzes, eine Problemsituation zum Beispiel. Also ich habe da so eine pragmatische Komponente dabei, die du nicht brauchst. Wenn es um Kunst geht, ist es erstmal nicht pragmatisch, sondern ...

S.: Es reicht, wenn es im Moment präsent ist, ohne dass ich weiß, wo es hinführt. Es muss nicht irgendwas ... Und so sehe ich es auch auf der Kontaktebene ... Es ist ja interessant, die Wendung, die das gerade nimmt. Ich weiß nicht, ob es so ist, wie du das gemeint hast, aber wenn ich diesen Gedanken jetzt weiter verfolge zu Beziehung, dann bedeutet das, dass ich auch in dieser Beziehung - Beziehung ist so etwas wie ein klingender Ausdrucksstrang ... - auch keine Idee habe, wo es hinführen sollte. Das spüre ich gerade ganz deutlich. Ich will, dass immer so am „Puls des gerade entstehenden Kontaktes und der Aussage“ sein. Kurz nach der Quelle des gerade entspringenden Ausdrucksstrangs. Oder so ein kleines Stückchen Ausdrucksstrang ... Es ist eine Art von Beziehung, die alles offen lassen kann. Es muss nicht eine gute Beziehung da rauskommen, oder eine schlechte oder gar keine, oder Trennung oder Hochzeit steht bevor. Also extrem gesprochen, dieser Aspekt ist nicht drin und soll auch nicht drin sein. ... Bin ich noch am Thema?

T.: Es ist eine ... Der Kontakt ist wichtiger, als das Ergebnis und Ausdruckstränge, die dann gegenseitig dabei sich entfalten, sind wichtiger als das, was daraus dann gestrickt wird.

S.: Das ist das, was gestrickt wird.

T.: Ja, es ist kein Nacheinander von Ausdrucksstrang, Entfaltung und etwas damit tun.

S.: Nein, es ist ein Nebeneinander ...

T.: Oder indem.

S.: Die Ausdrucksstränge sind die Beziehung. Die sind die Musik, ...

T.: Es gibt kein Abstraktum, was darüber steht, was das irgendwie definieren will.

S.: Was erreicht werden soll. Ist schon ein bisschen anders als bei dir. Das ist jetzt noch mal klarer geworden. Zu meinem zurück ... konkret auf die Frage „Was ist in Beziehung so wie ein 'entspringender Ausdrucksstrang, der ein Kontakt und Bezug auf die Außenwelt ist, die klingendes Dasein ist'“. Da habe ich gesagt, ein Gespräch, in dem es die Komponente von aktuellem Kontakt und Bezugnahme auf bereits Gesprochenes gibt. Das ist so wie ein Gespräch zwischen A und B. Wenn A im Kontakt redet, kontaktseind Bezug nimmt auf das, was schon gelaufen ist. Auf das, was B schon gesagt hat. D.h. A ist im Kontakt und hat aber auch vorher zugehört. Das ist ein in Kontakt sein und sich aktuell ausdrücken als Folge von vorherigem Zuhören.

T.: Als Folge ... mit dem Folge, das habe ich noch nicht. Weil das doch auch so ist, wie das, was du gerade mit Beziehung gesagt hast. Das ist doch nicht ein Nacheinander, Folge von. Erst ist Zuhören und dann ist das. Sondern Zuhören ist schon Hervorbringen von neuen Ausdruckssträngen. Diese Art des Zuhörens.

S.: Wobei es in der Realität ja nacheinander gehen muss. Im Gespräch muss es ja praktischerweise nacheinander gehen.

T.: Wie haben wir das denn gerade?

S.: Ja, entweder redest du oder ich.

T.: Nacheinander ... aber ich sage etwas - Wie haben wir es denn gerade? - und das nimmst du rein, also das ist das Zuhören und dann machst du so eine kurze Pause und dann kommt eine Antwort.

S.: Ja und, was willst du mir damit sagen?

T.: Ich will gar nichts sagen. Ich frage. Ich habe das Gefühl, dass du das noch genauer sagen könntest. Was ist das Wesen des Zuhörens, das du meinst?

S.: Das Wesen des Zuhörens oder in der Qualität des Zuhörens ist auch diese Kontaktbereitschaft des Auf-mich-wirken-zu-lassen. Im Zuhören ist auch schon Kontakt und im Kontakt ist auch das Zuhören. Die beiden sind irgendwie immer umgekehrt gerade auch da. Also ich muss so kontaktbereit sein, damit ich beim Zuhören das auf mich wirken lassen kann.

T.: Das ist ein neuer Begriff. Wirken lassen ... Das ist die inhärente Verbindung von ... weiß ich jetzt nicht. Zuhören und Beziehung vielleicht.

S.: Es geht jetzt gerade um Kontakt und Bezug.

T.: Bezug ist ja auch etymologisch ganz ähnlich wie Beziehung.

S.: Also dieses Kontakt und Bezug ... das Inhärente davon ist Auf-sich-wirken-lassen.

T.: Das Auf-sich-wirken-lassen, das haben wir jetzt gefunden. Und wenn du das nimmst und guckst, was hebt das hervor ... oder wenn du durch die Brille des Auf-sich-wirken-lassens durchschaust. Generell auf das gesamte Thema, die Theorie.

S.: Dann erweitert sich das Ganze, weil ich dann nicht nur so diesen klingenden Aspekt habe. Also „Pures Dasein klingt“, was der erste Kernsatz war. Es kommt eben dazu: Es klingt und lässt auf sich wirken. Das ist ... diese Beziehungskomponente wird dann ganz stark. Es ist eben nicht nur Klang allein, sondern es ist ... dass ich das gar nicht trennen kann vom Zuhören.

T.: Klingend ... Interaktion ... es ist nichts Isoliertes, das Dasein, das klingt.

S.: Es hat beide Seiten, es klingt und hört zu. Als wäre so die eine Seite Klingen und andererseits Zuhören und diese beiden Fähigkeiten ermöglichen ein ständiges, feines Ein- und Abgestimmtsein in dieser perfekten Mischung aus autonom und gemeinsam. Die Balance ... eine Balance von sich ausdrücken und aufnehmen ... selber Klang aufnehmen ...

T.: Balance ist jetzt unser neuer Begriff.

S.: Ja, weil es ja darum geht, Auf-sich-wirken-lassen, wie steht das in Bezug zu „Pures Dasein klingt“? Das ist eine Erweiterung, die in mein Thema kommt.

T.: Beschreib mal genauer, was ist die Balance?

S.: Balance stimmt irgendwie auch nicht. Es ist ein gleichzeitiges Vorhandensein von klingendem purem Dasein und auf sich wirken lassen. Es ist 100% Klingen und 100% Zuhören. Da habe ich auch wieder so etwas Paradoxes drin. Klingen und Zuhören.

T.: Ja, das ist eigentlich ein Widerspruch. Aber das ist in dem, was du meinst, kein Widerspruch. Es hat so eine Durchlässigkeit: Indem ich zuhöre, klinge ich und indem ich klinge, höre ich zu, nehme ich auf. Man muss das beides sehen, es ist ein ganzes System.

S.: Es ist ein ganzes System, was rein und raus geht die ganze Zeit und eben, es ist weder das Zuhören noch das Klingen isoliert. Eigentlich die perfekte Beziehung.

T.: Und das perfekte miteinander Musizieren.

S.: Das sowieso, aber noch allgemeiner eigentlich. Weil es ja die 100% Akzeptanz für die Präsenz des anderen ist. Klingen ist ja selber und Zuhören immer der andere. Diese ungeteilte Aufmerksamkeit und Fähigkeit Raum zu geben für das andere ist Bestandteil meines eigenen Klangs.

T.: „Die Fähigkeit, Raum zu geben für das Andere ist Bestandteil meines eigenen Klangs.“ Das ist ein neues 12-Muster mit neuen Begriffen.

Der im letzten Absatz gefundene Satz (also das neue „12-er Muster“) ist ein Satz, der allgemeinverständlich kommunizierbar ist (im Gegensatz zu vielen vorherigen Sätzen, die möglicherweise für Leserinnen und Leser, die nicht so stark „im Thema sind“, unklar klingen mögen). Dieser Satz kann, zusammen mit weiteren Sätzen, Bestandteil von Sabines Text für die Website werden, in welchem sie ihre berufliche Erfahrung versprachlicht. Wichtigstes Merkmal dieses kurzen Gesprächsabschnitts ist es, dass ich mich auf Sabines Gedanken (insbesondere auf ihr „12er-Muster“, das sie ins Gespräch mitbringt) einlasse, und dass sie sich daraufhin auf meine thematischen Vorschläge einlässt, die ihre Gedanken mit meinem Kommunikationsmodell vergleicht. Dieses **wechselseitige Einlassen** führt dazu, dass wir beide bereichert aus dem Gespräch herausgehen.

### Beispiel 3:

Seit einigen Semestern spüre ich ein (mal mehr, mal weniger deutliches) Unbehagen bezüglich sonderpädagogischer Diagnostik. Dieses Unbehagen „rumort“ in mir, und es gelingt mir über einen langen Zeitraum hinweg nicht, es zu klären. Im Sommer 2015 wird mir (durch den persönlichen Kontakt mit den entsprechenden Autoren) eine Gruppe von diagnostischen Verfahren deutlicher ins Bewusstsein gerufen, die man unter dem Stichwort „Einzelfallanalyse“ (vgl. Reicherts und Genoud, 2015) subsumieren kann. Die hier genannten Verfahren lösen in mir gerade das gegenteilige Empfinden aus, man könnte es als ein deutliches, affektiv positiv eingefärbtes und mit leichter Aufregung einher gehendes Gefühl des Behagens bezeichnen. Insbesondere beim Verfahren der Zielerreichungsanalyse (ZEA, Pauls und Reicherts, 2012) empfinde

ich dies zu diesem Zeitpunkt besonders deutlich, ohne jedoch genau benennen zu können, was genau das „Mir-behagende“ darin ist.

Anlässlich der Gelegenheit, die ZEA in einem Oberseminar an der Universität Würzburg vorzustellen, entfalten sich plötzlich aus dem ganzheitlichen Erleben der bisher geschilderten Empfindungen fünf Qualitäts-Kriterien für sonderpädagogische Diagnostik. Es ist der *Kontrast* zwischen der „üblichen“ psycho-diagnostischen Vorgehensweise und der „neuen“ Klasse von Verfahren, der es mir möglich macht, präzise Punkte zu benennen. Es „kristallisiert“ sich heraus, welche alternative Gütekriterien ich, abweichend zu den üblichen an psychologischer Diagnostik orientierten Gütekriterien (vgl. Bundschuh, 2010, 81ff) für das Berufsfeld der Sonderpädagogik als wichtig erachte<sup>2</sup>. Ich stelle sie im Oberseminar zusammen mit der ZEA vor und sie werden kontrovers diskutiert.

Es kommen in diesem Beispiel zwei Faktoren zusammen, die es mir möglich machen, die Gütekriterien für sonderpädagogische Diagnostik auszuformulieren und zu begründen:

- **Kontrastempfinden** von Unbehagen (bezüglich des etablierten Vorgehens) und Behagen (bezüglich einer neuen Gruppe von diagnostischen Verfahren).
- Das Bewusstsein, dass Menschen mir **wohlwollend zuhören** werden, anlässlich der Gelegenheit, die ZEA vorzustellen.

Kommunizieren Menschen so miteinander, wie die drei Beispiele es beschreiben, so zeigt sich eine paradoxe Folge: *Radikale* Autonomie bewirkt, trotz (oder besser: gerade aufgrund) ihrer Radikalität eine *sanfte* Veränderung im sozialen Ganzen. Gerade das Beispiel der Musikvideos macht deutlich, dass die Songs, die auf diese Art entstehen, Weiterentwicklungen von Bekanntem sind. Es kommen bei playingforchange.com eher Song-Projekte zustande, die an Bestehendem anknüpfen. Radikale Schnitte und Neuanfänge, d.h. völlig neu erfundene Songs einer Einzelperson, sind eher selten. Durch radikale Autonomie in der Kommunikation, so lässt sich also (vorläufig und behutsam) schlussfolgern, wird eher Verlässlichkeit und sozialer Halt erzeugt, ohne jedoch in eine Starrheit zu verfallen, die die Möglichkeiten des Individuums verkürzen und auf vorab definierte Funktionen (oder gar Zwangsordnungen, vgl. Kriz, 1997 und Kriz, 1999) beschränken würde.

---

<sup>2</sup>Dies sind:

- Standardisierung (v.a. klare sprachliche Kategorien, hier greifen auch „klassische Gütekriterien“ wie Objektivität, Reliabilität und Validität),
- Prozessorientierung,
- interaktionistisches Verständnis von Störungen,
- Ziel-/Lösungsorientierung (unmittelbare Ableitbarkeit von Fördermöglichkeiten),
- die Subjektivität der Betroffenen (z.B. die der Schüler) soll zur Sprache kommen können.

Zentrales Merkmal in allen drei Beispielen ist es, dass Individuen die eigene Stimmung, die eigenen Bedürfnisse, die Reaktionen des eigenen Körpers (Behagen, Unbehagen, Resonanz) wahrnehmen, sich mit der (thematischen) Situation abstimmen, sich mit dem Gegenüber abstimmen. Die daraus resultierende Kommunikation ist ein Prozess, der „Schleifen dreht“. Innehalten und Nachspüren sind die wichtigsten und wesentlichen Prinzipien dieser Art von Abstimmung; deshalb setze ich den Begriff „erlebend“ bzw. „experienziell“ als tonangebend für die in dieser Arbeit zu beschreibende Art der Kommunikation (in Anlehnung an den englischen Begriff des „experiencing“; Gendlin, 1997b).

Im Erleben sind die bereits genannten Kernmerkmale radikaler Autonomie vereint: Ich erlebe mich selbst (d.h. ich spüre, ob das, was ich sage, stimmig ist); ich erlebe Synergie oder Antagonismus mit meinem Gegenüber; ich lasse Eigenes zur Sprache kommen und im Erleben der gemeinsam-geteilten Real-Situation befinde ich mich in konstantem Kontakt zu meinem Gegenüber.

Die Grundthese, die sich daraus ableiten lässt, lautet also: Kommunizieren Individuen in einer Art und Weise miteinander, die ihr gegenwärtig-situatives Erleben (verstärkt) berücksichtigt, so entstehen machbare und sinnvolle Schritte im sozialen Ganzen. Es werden Brücken und Übergänge (im Sinne Wolfgang Welschs) zwischen unterschiedlichen Kulturen, Arbeitswelten oder fachlichen Positionen geschaffen: „We can understand individuals in another culture when they are willing to interact and speak from their experiencing, rather than dealing with us through the cultural group-forms which we do not grasp“ (Gendlin, 1998a, o.S.).

Auf eine weiterführende Kommentierung der Beispiele wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, um weiterhin „den Sack offen zu halten“. Statt dessen wird nun ein Grundriss für ein Prozessmodell der experienziellen Kommunikation vorgestellt. Leserinnen und Leser sind eingeladen, während des Lesens selbst zu überprüfen, inwieweit die Spezifika, die in den genannten Beispielen bisher zum Tragen kamen, von dem Modell ausreichend erfasst werden.

## 4.2 Grundriss eines Prozessmodells der experienziellen Kommunikation

**Das Hauptmerkmal experienziellen Kommunizierens ist ein integrierender Handlungsschritt, bei dem ein Mensch innehält, sich besinnt und in der Weiterführung der Kommunikation dasjenige implizierte *Etwas* zum Thema macht, was (schon) vage spürbar ist, aber bisher (noch) nicht konkret benennbar war.**

Es lässt sich nicht mit wenigen Worten bestimmen, was Konkreativität in der Kommunikation ausmacht. Ihr wichtigster Wesenszug ist jedoch, nehmen wir den einfachsten Fall an, also die Kommunikation (das Gespräch<sup>3</sup>) zwischen zwei Menschen, eine Paradoxie. Da treffen sich zwei Menschen, und sie reden miteinander. Die Paradoxie lautet: Indem sie reden, sind sie ein Ganzes, das beide umfasst und das von beiden vorangetragen wird. Paradox ist dies deswegen, weil die Beteiligten zwar in dem Ganzen, im Gespräch also, aufgehen, jedoch dabei bestenfalls ihre Individualität nicht verlieren. Gerade im Gegenteil: In guten Gesprächen begegnen sich die Individuen in ihrer jeweiligen Eigenart. Es ist der Kontakt von eigenartigen Individuen, der ein Gespräch erst so richtig fruchtbar macht.

Die Art des Miteinanders, die diesem Paradox Rechnung trägt, lässt sich durch fünf Begriffe charakterisieren, die jeweils einzeln nicht viel aussagen, aber zusammen ein wesensmäßiges Ganzes bilden. Das meint: Jeder einzelne der Begriffe lässt sich aus den jeweils anderen vier Begriffen bestimmen und jeder Begriff enthält implizit seinerseits auch Facetten der anderen Begriffe. Nur im Zusammenspiel aller fünf Begriffe wird deutlich, was das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation ausmacht. In den folgenden Ausführungen wird deutlich werden, dass es vor allem darauf ankommt, dass Individuen verstärkt und gezielt ihr *subjektives Erleben* der jeweiligen Kommunikationssituation nutzen, während sie Sätze formen. Deshalb soll die in diesem Kapitel zu beschreibende Art der Kommunikation „experienzielle Kommunikation“ genannt werden.

Die im Folgenden anformulierten Punkte skizzieren einen Idealtypus von Kommunikation, der im Alltag in dieser reinen Form so nie vorkommt. Man kann sich ihm lediglich asymptotisch annähern. In der nun folgenden Skizzierung wird versucht, diesen Idealtypus behutsam „einzukreisen“, immer im Wissen, dass er nie abschließend und vollständig definiert werden kann. Beginnen wir also, hier an dieser Stelle, ein „kontinuierliches Kommunizieren“ im Sinne der Prozessphilosophie, von dem bereits in Abschnitt 3.4.2 (Seite 259) die Rede war.

---

<sup>3</sup>Die Gedanken im zweiten Teil dieser Arbeit werden der Einfachheit halber vorrangig anhand von *Gesprächs*-Metaphern entwickelt. Sie gelten aber gleichermaßen für schriftliche Kommunikation; sollte dies einmal nicht der Fall sein, so wird gesondert darauf hingewiesen.

Der Idealtypus von experientieller Kommunikation lässt sich bestimmen als das stimmige Zusammenwirken folgender Merkmale:

- **Innehalten und Bezugnehmen** ist ein Handlungsschritt, in dem ich, unter Berücksichtigung des roten Fadens des Gesprächs, das Bisherige thematisch differenziere und somit eine neue Gesprächsepisode beginne, in der auch ein neuer inhaltlicher Aspekt zur Sprache kommen kann.
- Das **Thematisieren des gegenwärtigen thematischen Rahmens** ist ein Handlungsschritt, mit dem ich Distanz zu der bisherigen Prozessstruktur des Gesprächs schaffe, indem ich die ausgestaltbaren Freiheitsgrade der gegenwärtigen Gesprächssituation so benenne, dass wir auf dieser Basis entscheiden können, ob wir den thematischen Rahmen verengen oder erweitern oder ob wir bestimmte Konsequenzen und Schlussfolgerungen ziehen wollen.
- Das **Bezugnehmen zur bisherigen Prozessstruktur** des Gesprächs ist ein Handlungsschritt, bei dem ich das vage Spannungsgefühl zwischen meinem eigenen So-Sein und dem Hintergrundgefühl, das unsere vergangenen Sätze (bzw. Gespräche) hinterlassen, nutze, um konkrete Worte auszuformulieren, die Kurskorrekturen im Gesprächsverlauf an denjenigen thematischen Stellen vornehmen, wo es mir notwendig erscheint.
- Eine neue Gesprächsepisode initiieren ist ein Handlungsschritt, bei dem ich die **Kontrolle an die Entwicklungslogik des Gesprächs abgebe**, indem ich mich willentlich auf „fremde“ Gedanken einlasse, um aus der Eigenart unseres Kontakterlebens das mehr-als-Logische unseres gemeinsamen Themas herauslesen zu können.
- Neue inhaltliche Aspekte zur Sprache bringen ist ein Handlungsschritt, bei dem ich auf Basis meiner Wahrnehmung feiner situativer Veränderungen und der Bewusstheit meiner eigenen Rolle im Gespräch **vom schöpferischen Potenzial der Gesprächssituation her stimmige Worte forme (bzw. sich formen lasse)**, die bisher noch nicht sagbar waren.

Die hier genannten Punkte sind der Startpunkt für das Modell und zugleich das (vorweggenommene) Ergebnis des Entwicklungsprozesses (vgl. Abschnitt 4.3), der auf den nächsten Seiten im Detail dargelegt werden wird. Sie werden den Leserinnen und Lesern zum besseren Verständnis bereits an dieser Stelle gezeigt.

Auf welche Art diese Merkmale gemeinsam dazu beitragen, dass in einem Gespräch etwas konkreativ-Neues entsteht, das

- die Intentionen beider Gesprächsteilnehmer erfüllt,
- im gemeinsamen Miteinander Halt und Kooperation möglich macht und
- auf die gemeinsame (evtl. veränderte) Situation, in der beide sich befinden, Bezug nimmt,

wie sich also radikale Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) und Konkreativität (vgl. Abschnitt 2.1) kommunizierend realisieren lassen, wird im Folgenden im Detail aufgezeigt.

Da die Denkmuster, die im folgenden Text Ausdruck finden, mit Hilfe der Methode TAE (vgl. Abschnitt 3.4.3.2) rein aus meinen eigenen Kommunikationserfahrungen entstanden sind, was auch zunächst vollständig in dieser „Reinheit“ wiedergegeben werden soll, wird im Grundriss des Modells auf anderweitige Literaturangaben verzichtet. Ich beschreibe in den kommenden Abschnitten also meine ganz eigene und unverkennbare Art, experienziell zu kommunizieren. Ich werde jedoch aus meiner phänomenologischen Beschreibung jeweils Kommunikationsmuster (im Sinne einer „flüssigen Definition“, vgl. Abschnitt 3.2.3) ableiten, anhand derer auch andere Menschen ihre eigene, unverkennbare Art, experienziell zu kommunizieren, finden oder entwickeln können. Abbildung 9 stellt die „Logik“ des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation in vereinfachter Form grafisch dar.

In den darauffolgenden Kapiteln werde ich die wichtigsten der dargelegten Gedanken des Grundrisses noch einmal aufgreifen und dabei auch in Bezug setzen zu bestehender Literatur. In diesem Sinne soll die Haltung der radikalen Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) auch in der Logik und im Aufbau dieses Textes eine erste, konkrete Umsetzung finden.

### **Direkte Ansprache:**

*Sie sind eingeladen, von Zeit zu Zeit Ihre Aufmerksamkeit auf Ihre eigene Körpermitte zu lenken und während des Lesens darauf zu achten, mit welchen der von mir genannten Punkte Sie sich intuitiv wohl fühlen und an welchen Stellen Ihnen etwas unbehaglich zu Mute ist. Vielleicht ist es notwendig, dass Sie den Grundriss des Modells mehrere Male lesen oder dass Sie hin- und herspringen. Da jeder der Begriffe jeweils aus den anderen Begriffen heraus definiert wird, wird es bei einem linearen Abarbeiten des Modells nicht möglich sein, die früher gelesenen Begriffen von Anfang an vollständig zu verstehen. Erst durch eine iterative Wiederholung und Vernetzung des Gelesenen wird sich ein Gesamtbild ergeben, in welchem Sie sich das Gelesene gewissermaßen nach und nach „zu Eigen gemacht haben“.*

*Die fünf Kernbegriffe sind zur leichteren Unterscheidung in den einzelnen Absätzen jeweils fett markiert. Auf diese Art wird die „implizite Vernetzung“ der Begriffe (das Alles-ist-mit-Allem-verwoben) auch grafisch noch etwas deutlicher sichtbar. Vermutlich werden Sie ab und an das Gefühl haben: „Jetzt schwimmt irgendwie alles“ oder „Das habe ich doch schon einmal gelesen“. Dies ist nicht verwunderlich, denn wenn jeder der Begriffe jeweils aus den anderen heraus definiert wird, müssen zwangsläufig alle fünf Begriffe einander ähneln. Bitte beachten Sie: Die Begriffe sind zwar (im Wittgenstein'schen Sinne) familienähnlich, aber nicht deckungsgleich. Sollten Ihnen explizite Familienähnlichkeiten auffallen, die Sie konkret benennen können, so sind Sie eingeladen, diese Ähnlichkeiten zu notieren. Achten Sie dabei auch auf die Grenzen*

### Innehalten und ...

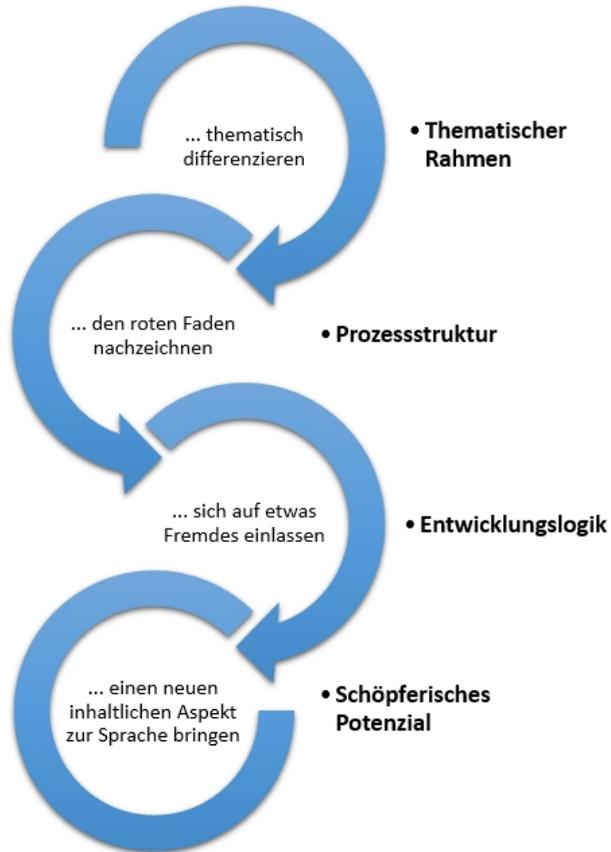


Abbildung 9: Kernmerkmale experientieller Kommunikation

*dieser Ähnlichkeiten, d.h. notieren Sie auch die (kleinen, aber feinen) Unterschiede. Auf diese Weise werden Sie nach und nach Ihr eigenes Verständnis für das Wesen von Konkreativität in der Kommunikation entwickeln. Vermutlich werden Sie während des Lesens auch Momente der Verwirrung erleben. Diese Momente sind besonders wertvoll, denn in solchen Momenten besteht für Sie die Chance, etwas Neues zu entwickeln. Versuchen Sie dann, den „Kern“ oder die „Essenz“ oder die „Crux“ Ihres Verwirrtseins sprachlich zu skizzieren. (Ich empfehle, Stift und Papier bereitzulegen, und nun langsamer weiter zu lesen, als Sie dies normalerweise tun!)*

## 4.2.1 Innehalten

### **Konkreativität in der Kommunikation lässt sich kennzeichnen durch eine Pendelbewegung von „Innehalten“ und „Fortführen“.**

Experienzielle Kommunikation beginnt da, wo das bloße Aneinanderreihen von (im logischen Sinne) folgerichtigen Sätzen aufhört. Experienzielle Kommunikation ist mehr als eine Folge sprachlicher und nonverbaler Assoziationen oder Schlussfolgerungen, die ein mehrere Individuen überspannendes Kommunikationssystem stabil halten.

Experienzielle Kommunikation beginnt da, **wo ich als einzelner Mensch innehalte und mich besinne**. Innehalten kann, obwohl es ein aktives Tun ist, etwas ganz Schlichtes sein. Es kann bedeuten, da zu sitzen, aus dem Fenster zu schauen und in den Regen zu starren. Derartige Momente gehören zum Prozess der Kommunikation dazu, sind nichts von ihm Abgetrenntes. Ohne diese Momente, in denen ich nach innen lausche, und im Lauschen gleichsam aus den systemischen Zirkularitäten „herausfalle“, entwickeln sich Gespräche über komplexe Themen nicht inhaltlich fort, sind nicht „gut“. Ich verlasse mit meiner Aufmerksamkeit den Strom des Gesprächs, nehme also die Aufmerksamkeit für eine gewisse Zeit weg vom „äußeren“ Kommunikationsgeschehen und richte sie auf mein gegenwärtiges Erleben (engl. „experiencing“). Indem ich diesen Handlungsschritt vollziehe, kann ich den fließenden Strom des Gesprächs in ein „bisher“ und ein „ab jetzt“ teilen. Wie weit ich dabei den Bogen spanne, bleibt mir überlassen. Ich kann im „bisher“ lediglich die letztgenannten Sätze, das gesamte Gespräch oder auch die gesamte Folge von Gesprächen, die bisher über dieses Thema geführt wurden, zu einem Bedeutungsganzen zusammenführen und mich damit zugleich davon befreien. Das Innehalten kann von unterschiedlicher Dauer sein. Es kann nur Sekundenbruchteile dauern, bis ich anhand meines Erlebens bereits das implizit-Sagbare, das als nächstes notwendig wird, erkenne, so dass ich relativ bald in das voranfließende Gesprächsgeschehen zurückkehren kann. Aber es können, je nach Thema und Gegenüber, auch Unterbrechungen von Tagen oder Wochen und Monaten oder sogar Jahren notwendig sein, bis es mir möglich ist, das, was ich (schon) vage spüre, auch konkret zu benennen. Egal, wie weit ich das „bisher“ fasse: Alles, was bisher war und jetzt ist,

kann ich im Bezugnehmen auf die je-gegenwärtige (thematische) Situation zu einem Bedeutungsganzen integrieren.

Im Bezugnehmen kann ich **den thematischen Rahmen thematisieren**, innerhalb dessen wir uns gegenwärtig bewegen. Erscheint mir dieser als zu eng oder als zu weit gefasst, so kann ich die Gelegenheit nutzen, um mich mit meinem Gegenüber neu abzustimmen („Worüber sollten wir reden, und worüber nicht?“). Indem ich Grenzen und Möglichkeiten dessen, was innerhalb des aktuell gegebenen thematischen Rahmens sagbar ist, thematisiere, erschaffe ich die Möglichkeit, das Gespräch in eine thematische Richtung zu lenken, die (mehr) dem entspricht, was ich intendiere. Ich kann dann in Abstimmung mit meinem Gegenüber den Rahmen seinerseits so umgestalten, dass ich in die Lage komme, meinem Gegenüber differenzierter darlegen zu können, was ich eigentlich meine. In einem entsprechend erweiterten oder verengten Themenkreis wird es mir als Einzelperson möglich, genauere und stimmigere Worte für das, was ich „eigentlich“ meine, zu finden.

Indem ich mitten im Strom des Gespräches innehalte und mich auf all das beziehe, was die **Prozessstruktur des Gesprächs** ausmacht, welche in vorhergehenden Sätzen von uns gemeinsam erschaffen wurde, wird es mir möglich, sie zu erkennen, zu durchdringen und zu hinterfragen. Da wir die Struktur im Laufe des Gesprächs selbst sprechend vorangestalten, sind solche Momente der Besinnung notwendig, um den roten Faden des Themas, der sich (mehr oder minder organisch) entwickelt, nicht aus den Augen zu verlieren. Indem ich alles, was bisher gesagt wurde, zu einem Bedeutungsganzen integriere, bilde ich einen Kontrast zwischen der bisherigen Gesprächsstruktur und meinem eigenen Erleben. Es wird mir dabei möglich, zu erkennen, ob im Verlauf des bisherigen Gesprächs etwas fehlt oder ob zu viel (bzw. Unnötiges) gesprochen wurde und auf welche Weise ich das, was für mich „eigentlich“ wichtig wäre, zu dem Bisherigen in Beziehung setzen kann.

Derartige Momente des Innehaltens sind nichts Künstliches oder von mir selbst Getrenntes (etwa im Sinne einer „Gesprächstechnik“), sondern ich selbst bin derjenige, der das Bedürfnis hat, ab und an inne zu halten, Luft zu holen und mich neu einzujustieren. Nehme ich als am Gespräch Beteiligter mein Bedürfnis, von Zeit zu Zeit innezuhalten, ernst und gebe ihm Raum, so entwickelt sich das Thema, über das wir reden, nicht linear weiter, sondern es wächst in Sprüngen und Bögen, un stetig und in thematischen Linien, die mit- und ineinander verschlungen sind, einander überlagern, sich aneinander reiben, differenzieren oder verbinden und in ihrer jeweiligen Entwicklung jeweils ihre eigenen Geschwindigkeiten der Entfaltung haben. Das Gespräch in seiner Gesamtheit entspinnt sich so in einzelnen thematischen Episoden von unterschiedlicher Art und Länge, die **ihre je-eigene Logik entwickeln**. Da sich einzelne inhaltliche Argumentationslinien überlagern und komplex miteinander verwoben sind, kann es auch zu abrupten Episodenstopps kommen, an denen die Atmosphäre und der Inhalt des Gesprächs mit einem Male wechselt. Jede der einzelnen Episoden wird, ähnlich wie

etwa ein einzelner Satz einer klassischen Symphonie, getragen von einer ihr gemäßen Hauptstimmung und Hauptthematik, hat ihren eigenen Beginn, Höhepunkt und ein Ende. Das Ende (bzw. der Beginn) einer jeden Episode lässt sich charakterisieren als eine neue Möglichkeit, innezuhalten.

In Momenten des Innehaltens erlebe ich als Einzelperson ein **auf Gelingen gerichtetes, schöpferisches Potenzial**, das mir als Kommunizierendem (schon) fühlbare, aber (noch) nicht explizit benennbare neue Möglichkeiten dafür bereitstellt, wie ich das Gespräch stimmig weiterführen könnte. Das neue (Teil-) Thema der darauffolgenden Episode speist sich jeweils aus dem schöpferischen Potenzial der Gesprächssituation, das ich in Momenten des Innehaltens erlebe. Das Potenzial wird strukturell von der Gesamtheit der vorherigen Episoden gespeist, und geht in seiner Offenheit zugleich darüber hinaus. In jeder neuen Gesprächsepisode entwickeln wir als experienziell Kommunizierende das Thema aus dem Potenzial heraus gemeinsam weiter. Das meint: Wir setzen es nicht einfach „logisch-folgerichtig“ fort, sondern bringen es in Zusammenhang mit einem jeweils neuen inhaltlichen Aspekt, der (schon) zwischen den Zeilen mitschwingt, aber bisher (noch) nicht bedacht wurde. Dieser Aspekt kann als neuer Gedanke eingebracht werden, der das bisher Besprochene in Frage stellen, erweitern oder umstrukturieren kann.

### **Integration:**

Konkreativität: Ein Gespräch, das all diese Merkmale erfüllt, ist gekennzeichnet von einer Rhythmik, in der sich Momente des Innehaltens mit fließend voranschreitenden Gesprächsepisoden abwechseln.

Innehalten ist demnach (im Sinne eines „flüssigen“ Begriffs, vgl. Abschnitt 3.2.3) definierbar als das Miteinander von:

- (a) Thematisch differenzieren;
- (b) den bisherigen roten Faden berücksichtigen;
- (c) eine neue Gesprächsepisode initiieren;
- (d) einen neuen inhaltlichen Aspekt zur Sprache bringen.

Formale Integration: Innehalten und Bezugnehmen (e) = (b) + (a) + (c) + (d)

Sprachliche Integration: Innehalten und Bezugnehmen ist ein Handlungsschritt, in dem ich, unter Berücksichtigung des roten Fadens des Gesprächs, das Bisherige thematisch differenziere und somit eine neue Gesprächsepisode initiiere, in der ein neuer inhaltlicher Aspekt zur Sprache kommen kann.

### **Experiment „Alles rundum perfekt?“**

*Lesen Sie sich die genannte Definition selbst noch einmal aufmerksam, langsam und laut vor. Achten Sie dabei auf Ihr Erleben. Fühlt sich diese Definition schon rund und stimmig an? Was sonst fällt Ihnen auf? Halten Sie inne und fragen Sie sich: Welche*

*Fortführung dieses Kapitels würde ich mir an dieser Stelle wünschen? Beantworten Sie diese Frage am besten schriftlich, indem Sie einige Stichpunkte notieren.*

Kontinuierliches Kommunizieren meint nun im Folgenden: In den nächsten vier Abschnitten werden die vier Einzelaspekte, die in der bisherigen „flüssigen Definition“ des Innehaltens und Bezugnehmens gefunden wurden, jeweils aus Sicht aller anderen Aspekte neu betrachtet und auf diese Weise rekursiv mit immer weiteren Bedeutungsfacetten angereichert. Am Ende integrieren wir die gefundenen Facetten in einer Detailmatrix von „experientieller Kommunikation“.

## 4.2.2 Thematischer Rahmen

**Indem ich den gegenwärtigen thematischen Rahmen thematisiere, wird es möglich, mich mit meinem Gesprächspartner über die Möglichkeiten einer Erweiterung oder Verengung des thematischen Rahmens oder über Schlussfolgerungen innerhalb des gegebenen Rahmens abzustimmen.**

Der thematische Rahmen in einem gegebenen Gesprächsmoment ist das Resultat des bisherigen Gesprächsverlaufs. Er begrenzt, worüber wir gerade reden und worüber nicht. Er gibt uns in dieser Eigenschaft Halt und öffnet zugleich das Spiel für frische Gedanken. Wenn ich alles, was wir bisher besprochen oder getan haben, mit meinen Worten zu einem Ganzen integriere, so schaffe ich zwischen mir und der bisherigen Prozessstruktur des Gesprächs eine Handbreit Distanz. Der hierbei neu gewonnene Gestaltungsspielraum ist insofern erweitert, als dass ich in ihm eine (etwas) freiere Position zum bisherigen Verlauf des Gesprächs einnehme. Ich erfahre in dieser Offenheit einen „noch-leeren“ *Raum* („leer“ in der Hinsicht, als dass er anfangs noch nicht mit expliziten Inhalten gefüllt ist). Er ist insofern *Spiel*-Raum, als dass er nicht bezugslos ist, sondern sich in der Gegenwart gerade auf das bezieht, was in der Vergangenheit bereits besprochen, gedacht, erlebt und getan wurde. Der Spielraum ist schließlich *Gestaltung*-Spielraum in der Hinsicht, als dass innerhalb seines geöffneten Horizonts **das Potenzial für neue, zukünftige Sätze** aufscheint.

Erst eine klare thematische Begrenzung macht es uns möglich, bestimmte Aspekte des Themas innerhalb des gegebenen Gestaltungsspielraums zu konkretisieren. Wenn ich weiß, worüber wir reden, kann ich präzise Worte finden, die darlegen, was ich eigentlich meine. Ich kann meine Gedanken mit Beispielen unterfüttern, kann von den Beispielen abstrahieren und Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten verdeutlichen. Konkretisieren beide Gesprächspartner das Thema auf diese Weise, so **entwickelt** es im Laufe der folgenden Gesprächsepisode seine eigene, ihm inhärente **Logik**. Der thematische Rahmen gibt uns dabei vor, welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen möglich und erlaubt sind und welche nicht („Worauf läuft das Ganze hinaus?“). Die conse-

quente Ausarbeitung dieser Schlussfolgerungen macht es uns möglich, auf Basis des Besprochenen konkrete Handlungsideen zu entwerfen.

Die Fortführung des Themas kann von Zeit zu Zeit stocken. Ich kann dann in dem Unklaren, was „jetzt gerade ist“, in der gegenwärtigen Gesprächssituation also, eine fühlbare Differenz zwischen meiner eigenen Gesprächsintention und der meines Gegenübers oder dem Gespräch als solchem erleben. Wird diese Spannung zu groß, so kann ich innehalten, den fließenden Gesprächsverlauf unterbrechen und den thematischen Rahmen, innerhalb dessen wir uns bewegen, selbst thematisieren. Indem ich mich mit meinem Gegenüber über einen neuen, kongruenteren (Ich-Du) thematischen Rahmen abstimme, erweitern oder verengen wir ihn: Die bisherige thematische Struktur des Gespräches gab die Grenzen vor, innerhalb derer wir bisher kommuniziert haben; **das Bezugnehmen auf das Gesprächs-Ganze** macht uns diese Grenzen bewusst und damit verfügbar; und jeglichen Rahmen schließlich, dessen wir uns bewusst sind, können wir selbst nach unseren Wünschen umgestalten. Das ist möglich, weil der thematische Rahmen in seinem Wesen nicht von anderer Art ist als die Inhalte (keine Trennung von Form und Inhalt).

Der gegenwärtige thematische Rahmen, den die **bisherige Verlaufsstruktur des Gespräches** vorgibt, ist nicht zwingend. Er birgt, zu jedem Zeitpunkt des Gespräches, eine Reihe von benennbaren Variationsmöglichkeiten. Er ist nicht unabhängig von den Kommunizierenden, sondern er enthält, anders als ein Computerprogramm, das, im Sinne einer Tautologie, völlig in sich geschlossen ist, jederzeit individuell ausgestaltbare Freiheitsgrade. Wenn wir experienziell kommunizieren, so sind wir uns dieser Tatsache gewahr und nutzen sie, um das Gespräch im Sinne unserer jeweiligen Intention zu lenken und abzustimmen. Indem wir die thematischen Grenzen eines Gespräches erweitern oder verengen, geben wir uns die Möglichkeit, aus einem veränderten Horizont heraus neue Gesichtspunkte zu erkennen. In den sich öffnenden Horizont hinein-gestaltend können wir das Thema vertiefen, können bestimmte Gedankengänge beibehalten und fortsetzen und andere variieren oder uns behutsam in Richtung eines neuen, passenderen thematischen Rahmens voran tasten. Dies ist so lange möglich, bis wir wieder an eine Grenze stoßen, die es notwendig macht, den Rahmen anzupassen usw.. Die Entscheidung, den thematischen Rahmen zu erweitern oder zu verengen, liegt nicht (nur) in dem Thema, über das kommuniziert wird, selbst (inhaltlich) begründet, sondern wird (auch) unter Einbezug der Lebenssituation der Kommunizierenden getroffen.

### **Integration:**

Konkreativität: Experienzielle Kommunikation bewegt sich auch zwischen den beiden Polen thematischer Erweiterung und Verengung.

Das Thematisieren des thematischen Rahmens ist demnach (im Sinne eines „flüssigen“ Begriffs, vgl. Abschnitt 3.2.3) definierbar als das Miteinander von:

- (a) Distanz zur Prozessstruktur schaffen
- (b) Konsequenzen und Schlussfolgerungen ziehen
- (c) Erweitern oder Verengen des Rahmens
- (d) Ausgestaltbare Freiheitsgrade benennen

Formale Integration: Den thematischen Rahmen thematisieren (e) = (a) + (d) + ((c) + (b))

Sprachliche Integration: Das Thematisieren des gegenwärtigen thematischen Rahmens ist ein Handlungsschritt, bei dem ich Distanz zu der bisherigen Prozessstruktur des Gespräches schaffe, indem ich die ausgestaltbaren Freiheitsgrade der gegenwärtigen Gesprächssituation so benenne, dass wir auf dieser Basis entscheiden können, ob wir den thematischen Rahmen verengen oder erweitern oder ob wir bestimmte Konsequenzen und Schlussfolgerungen ziehen wollen.

### **Experiment „Den Horizont gerade rücken“**

*Über welche Art der Kommunikation haben Sie bisher nachgedacht? Gibt es einen kleinen, markanten Punkt, an dem das, was Sie selbst bisher unter dem Begriff „experientielle Kommunikation“ vermutet haben, von dem abweicht, was ich (bisher) unter dem Begriff „experientielle Kommunikation“ beschreibe? Welchen Aspekt von Kommunikation müsste man in diesem Zusammenhang Ihrem Empfinden nach noch deutlicher hervorheben, als ich es bisher getan habe? Worüber „reden“ wir hier eigentlich? Notieren Sie einige Stichworte.*

### **4.2.3 Prozessstruktur**

**Indem ich das vage Empfinden berücksichtige, das der bisherige Gesprächsverlauf in mir hinterlässt, kann ich es nutzen, um konkrete Worte zu formen, die am Bisherigen anknüpfen und dabei zugleich darüber hinausgehen.**

Gemeinsam sind und bilden wir die Prozessstruktur des Gespräches. Sie ist ein einzigartiges, lebendiges, komplex verwobenes Gebilde aus selbstgewebten thematischen Fäden (Bezüge und Rückbezüge, Einwürfe, Benennen von Unklarheiten, Argumente, Gegenargumente und deren Zusammenspiel). Als eigenständige Individuen haben wir an ihr Teil und werden zugleich von ihr geformt; wir wachsen mit der Struktur und die Struktur wächst mit uns. Das Wachstum der Struktur begann, als wir einander so, wie wir in diesem Moment waren, zum ersten Male begegnet sind. Unsere allerersten aufeinander bezogenen Worte (Gesten, mimische Ausdrücke, beobachtete Handlungen, ...) bildeten den individuellen Kern unseres Miteinanders; alles, was darauf folgte, nahm auf diese initiale Strukturierung Bezug und setzte sie fort. Die Prozessstruktur

unserer Gespräche wurzelt von Beginn an in unserem lebendigen, menschlichen So-Sein. Zu meinem So-Sein zählen beispielsweise Fakten, die ich kenne, Bewertungen und Urteile, die ich im Laufe meines Lebens gefällt oder übernommen habe, Emotionen und Stimmungen, die ich erlebe, meine (Lebens-) Erfahrungen und auch meine Bedürfnisse und Wünsche, die im Hintergrund eines Gespräches stehen und mitschwingen. All das liegt implizit im gegenwärtigen „so bin ich“ eines einzelnen Gesprächsmoments eingefaltet. Letztlich umfasst mein So-Sein die Merkmale der gesamten existenziellen Situation, in der ich mich befinde und die ich bin. Die Prozessstruktur unseres Gespräches (bzw. unserer Folge von Gesprächen) ist so unverwechselbar wie ein Fingerabdruck und konnte nur zwischen uns beiden so wachsen, wie sie gewachsen ist. Sie ist etwas Eigenes, Drittes, und doch nicht von uns getrennt, nichts uns Fremdes oder Mechanisches. Sie ist unsere eigene, zu konkreten Worten und Handlungen auskristallisierte Lebendigkeit, sie ist die Essenz und das Gewebe unserer Beziehung. **Nehmen wir auf sie Bezug**, so erkennen wir an, wie wir jetzt sind und wie wir (jeweils-alleine und auch miteinander) geworden sind. Unser So-Sein unterfüttert und speist daher die Intentionen, mit denen wir in Kommunikation gehen.

Das **schöpferische Potenzial der gegenwärtigen (thematischen) Situation** ist der Brennpunkt, an dem wir die Prozessstruktur des Gespräches von Gesprächsmoment zu Gesprächsmoment frisch (voran-) bilden und weiterentwickeln. Ich erlebe das Potenzial dafür, wie ich das Gespräch fortsetzen könnte, als etwas gegenwärtig-Mögliches. Ich kann jeden konkreten Satz aus den vagen Formulierungsmöglichkeiten heraus, die ich als etwas potenziell-Sagbares erlebe, voran-konstruieren. Indem ich dem vagen roten Faden folge, der sich aus dem Spannungsbogen zwischen meiner eigenen Intention und der bisherigen Gesprächsstruktur ergibt, entscheide ich mich nach und nach für eine konkrete, spezifische Formulierung. Indem ich das potenziell Aussprechbare, das vage vor mir aufscheint, tatsächlich ausspreche, wird es konkretes Wort und als solches von nun an zum inhärenten Bestandteil der gemeinsam-geteilten Prozessstruktur.

Die Prozessstruktur ist in diesem Moment ihrer Bildung explizit, aber im Voranschreiten des Gespräches verblasst sie zunehmend, da ich als bewusst Formulierender immer mit der vordersten Front des jeweils neu zu Formulierenden beschäftigt bin. So wird die bereits bestehende Struktur im Voranschreiten des Gespräches unmerklich vom Was zum Wie, wird immer impliziter. Dennoch wirkt sie unvermindert weiter und bleibt in ihrer Wirkkraft so konkret und ungebrochen wie im Moment ihres Entstehens. Sie ist als Hintergrundgefühl in all unseren darauffolgenden Momenten des Gespräches nach wie vor wahrnehmbar, bleibt als etwas Implizierendes weiterhin bestehen. Sie gibt in der jeweiligen Gegenwart den **thematischen Rahmen** vor, der darüber bestimmt, innerhalb welcher Grenzen wir das Gespräch fortführen können und wie (auf welche Art) wir miteinander kommunizieren.

Die Struktur setzt sich fort, indem wir (zeitweilig) das Gespräch *führen*, anstatt uns (ausschließlich) von ihm treiben zu lassen. Dies ist für mich als Einzelperson besonders

dann relevant, wenn ich an einen Punkt komme, an dem ich bemerke, dass die im Hintergrund liegende thematische Struktur, die wir gemeinsam gebildet haben, nicht mehr mit dem übereinstimmt, was ich selbst gegenwärtig wünsche und intendiere. Das Gespräch weist dann eine **inhärente Entwicklungslogik** auf, durch die es sich als das Dritte, das es geworden ist, von mir selbst zu unterscheiden beginnt (Ich-Es). Da die Prozessstruktur des Gesprächs zum Teil aus mir selbst gebildet wurde und noch immer (An-) Teil von mir ist, kann ich diesen Unterschied in meinem eigenen Erleben (wieder-) finden. Wenn ich meine Aufmerksamkeit auf mein gegenwärtiges Erleben lenke, so finde ich in diesem eine Spannung zwischen dem, was ich selbst will, also meiner eigenen Intention, und der Richtung, auf die das Gespräch hinausläuft. Eine neue thematische Unterscheidung kann ich in Augenblicken treffen, in denen ich anhand der spezifischen, affektiven Einfärbung dieses Spannungsgefühles erkenne, auf welche Art beides sich voneinander unterscheidet (Behagen oder Unbehagen). Wenn ich innehalte, kann ich anhand meines Behagens oder Unbehagens gerade diejenigen, relevanten Aspekte der gemeinsam-geteilten Struktur erkennen und hervorheben, die für meine eigene Intention nicht mehr zeitgemäß oder aber besonders passend sind, kann sie hinterfragen, verstärken oder aktiv umgestalten. Dies ist, phänomenologisch gesehen, der Moment, in dem es mir möglich wird, einen neuen inhaltlichen Aspekt in unser Gespräch einzubringen. Ich kann auch diejenigen (wenigen) Punkte aus dem bisher Gesagten heraus destillieren, die mir für das gesamte Thema am wichtigsten erscheinen. Auf diese Art ist es mir möglich, die Spannung zwischen meiner eigenen Intention und dem, worauf das Gespräch ohne eine Kurskorrektur hinauslaufen würde, zu verringern. Auf diese Arten bringe ich mich genauer und differenzierter, als bisher, in die thematische Struktur ein, die wir sind. Da ich selbst (anteilig) Struktur bin, gestalte ich im Umgestalten der Struktur zugleich auch mich selbst, meine eigene Identität, mein eigenes So-Sein um.

### **Integration:**

Konkreativität: Experientielle Kommunikation pendelt zwischen vage Gefühltem und konkret Benanntem.

Das Berücksichtigen des roten Fadens ist demnach (im Sinne eines „flüssigen“ Begriffs, vgl. Abschnitt 3.2.3) definierbar als das Miteinander von:

- (a) Mein So-Sein/ meine Intention anerkennen
- (b) Aus vagen Formulierungsmöglichkeiten konkrete Worte formen
- (c) Das Hintergrundgefühl vergangener Sätze (bzw. Gespräche) bewusst wahrnehmen
- (d) Kurskorrekturen vornehmen, wo es notwendig ist

Formale Integration:  $(e) = ((a) + (c)) + ((b) + (d))$

Sprachliche Integration: Das Bezugnehmen zur Prozessstruktur des Gesprächs ist ein Handlungsschritt, bei dem ich das vage Spannungsgefühl zwischen meiner eigenen

Intention und dem Hintergrundgefühl, das unsere vergangenen Sätze (bzw. Gespräche) hinterlassen, nutze, um konkrete Worte auszuformulieren, die Kurskorrekturen im Gesprächsverlauf an denjenigen thematischen Stellen vornehmen, wo es mir notwendig erscheint.

### **Experiment „Drei Schlagworte“**

*Versuchen Sie, die Essenz dessen, was Sie bisher gelesen haben, so prägnant, wie möglich, auf den Punkt zu bringen. Wie ließe sich die bisherige gedankliche Struktur des Modells in nur drei Schlagworten zusammenfassen? Worum geht es hier? Verwenden Sie bei der Beantwortung dieser Fragen nicht meine Begriffe, sondern notieren Sie die Antwort in Ihren eigenen Worten.*

## **4.2.4 Entwicklungslogik**

### **Konkreativität in der Kommunikation lässt sich charakterisieren als eine Pendelbewegung zwischen „Führen“ und „Mich-Einlassen“.**

Die inhärente Logik, nach der sich das Gespräch fortentwickelt, ist offen und bestimmt zugleich. Bestimmt ist sie in der Hinsicht, als dass sie jeden einzelnen, ausgesprochenen Satz in dessen Wortfolge (Intonation, Akzentuierung, Mimik, Gestik, Körperhaltung) einzigartig macht und ihm Sinn verleiht: Sie verlangt gerade diesen Satz, und keinen anderen. Offen ist die Logik insofern, als dass keiner der ausgesprochenen Sätze genau vorhersagbar ist. Die Entwicklungslogik erhält ihre Dynamik aus dem Zusammenspiel der einzelnen, in der Vergangenheit geäußerten Gedanken, die zu Facetten der **Prozessstruktur** geworden sind. Einzelne Gedanken bekommen damit eine realitätsbildende Wirkkraft, die weitere Kommunikations- und Handlungsschritte impliziert. Experienziell unterfütterte Schritte sind jedoch ihrer Wesensart nach nicht wie logische Schritte, die man systematisch und nacheinander abarbeiten kann, um ein planbares Ziel zu erreichen. Die Logik, der ein konkreatives Gespräch folgt, ist nicht mit der klassischen, d.h. rationalen Logik zu verwechseln. Sie ähnelt mehr der Geschichtenhaftigkeit eines Romans, als einem mathematischen Gleichungssystem. Wenn ein Satz Sinn macht, dann dadurch, dass er sich gut in die thematische Struktur der Geschichte einfügt, die wir gemeinsam miteinander sind und weiterschreiben. Meine Identität entfaltet sich als Folge der Rolle, die ich innerhalb der Geschichte einnehme und einnehmen will. Sie wird von dem, was war, vor-strukturiert und richtet sich zugleich aktiv auf das, was werden soll. Passagen klassischer Logik können eingebettet sein in diese Entwicklungslogik, aber Letztere umklammert Erstere: Wenn ich experienziell kommuniziere, bringe ich immer auch das mehr-als-Logische eines Themas zur Sprache.

Die inhärente Logik sorgt dafür, dass sich das Gespräch zwischen zwei Menschen nur so entspinnen kann, wie es sich entspinnt. Dennoch gibt es selbst bei stark strukturierten

Gesprächen ein Moment der Offenheit, das daher rührt, dass jeder der Beteiligten jederzeit innehalten und die Richtung ändern kann. Eine maßgebliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Wille der Beteiligten, neue Episoden zu initiieren. Die Entwicklungslogik wird gehalten und fortgesetzt gerade durch den willentlichen Kontakt, den wir im Gespräch miteinander halten. **Innehalten** meint in diesem Zusammenhang: Den Beitrag des eigenen Willens (kritisch) zu hinterfragen, der die (ggf. maladaptive) Eigendynamik des Gespräches vorantreibt. Es kann sein, dass ich dann (möglicherweise) einen „eigentlichen, tieferen Willen“ hinter dem „vordergründigen Willen“ finde, der das Gespräch de facto in eine Richtung lenkt, die ich vordergründig gar nicht intendiere. Auch bei meinem Gegenüber kann eine „Geschichte hinter der Geschichte“ existieren, die vordergründig nicht (ohne weiteres) erkennbar ist und dennoch unsere Kommunikation entscheidend mitbestimmt. Aus der Eigenart unseres willentlichen Kontakts lassen sich derartige Tiefenstrukturen unseres gemeinsamen Themas herauslesen.

Wenn ich mich mit meinem Gegenüber über eine gemeinsame Richtung abstimme, so geht es auch darum, den eigenen Willen willentlich bei Seite stellen und mich von meinem Gegenüber auf eine andere thematische Fährte locken lassen zu können. Diese Abstimmung des **thematischen Rahmens** braucht Vertrauen. Denn wenn ich mich darauf einlasse, meinem Gegenüber für eine Weile in eine andere Richtung zu folgen, als die, die ich eigentlich einschlagen wollte, so laufe ich Gefahr, meine eigene Intention aus den Augen zu verlieren. Gehe ich dieses Risiko ein, so kann ich belohnt werden mit neuen inhaltlichen Gesichtspunkten, in deren Licht ich auch meine eigenen Punkte neu oder anders betrachten kann. Das Risiko verringert sich, wenn ich dabei experientiell „wach“ bleibe, d.h. auch auf dem Weg in die neuen thematischen Gefilde, die mein Gegenüber mir aufzeigt, den Kontakt zu meinem eigenen Erleben nicht aufgebe. Anhand des erlebten Kontrastes tritt auch meine eigene Position deutlicher hervor. Genauso, wie ich mich auf das „Fremde“ meines Gegenübers einlassen kann, kann ich auch mein Gegenüber einladen, sich auf meine für ihn „fremden“ Gedanken einzulassen.

Da die einzelnen inhaltlichen Facetten des Themas in der thematischen Struktur unseres bisherigen Gespräches zu einem Ganzen verwoben sind, wirken sie beim Hervorbringen von neuen Worten aus ihrer impliziten Verschränkung heraus. Sie sind dabei eher wie die einzelnen Wassermoleküle in einer Meereswelle, als wie die Stichpunkte in einer To-Do-Liste. Jeder der Einzelgedanken hatte zwar seine eigene Richtung und Intention, als er ausgesprochen wurde, aber nur in ihrem Miteinander können alle Gedanken gemeinsam die Gesamtrichtung der nächsten Äußerung bestimmen. Im **gegenwärtig erlebten schöpferischen Potenzial** des konkreativen Gesprächsmoments ist deshalb keiner der in der Vergangenheit ausgesprochenen Gedanken im Nachhinein mehr separierbar, sondern alle wirken zusammen und bilden so gemeinsam einen Möglichkeitsraum für neue Worte. In diesem Sinne ist die Gesamtheit aller bisher geäußerten Gedanken eine

von mir veränderbare und das Gesamte umfassende selbsterfüllende Prophezeiung, die dadurch wirkt, dass sie die weiter zu entfaltende Gesprächsthematik impliziert und vorstrukturiert. An die sich so entwickelnde konkreative Eigendynamik kann ich meine Kontrolle bewusst abgeben.<sup>4</sup>

### **Integration:**

Konkreativität: Experienzielle Kommunikation pendelt zwischen dem Einlassen auf Gesprächsepisoden, bei denen das Gespräch als solches uns voran trägt und Episoden, in denen mein Gegenüber oder ich selbst führe.

Das Initiieren neuer Gesprächsepisoden ist demnach (im Sinne eines „flüssigen“ Begriffs, vgl. Abschnitt 3.2.3) definierbar als das Miteinander von:

- (a) Das mehr-als-Logische zur Sprache bringen
- (b) Willentlich Kontakt halten
- (c) Sich auf fremde Gedanken einlassen
- (d) Kontrolle an die Eigendynamik des Gesprächs abgeben

Formale Integration:  $(e) = (d) + ((b) + (d)) + (a)$

Sprachliche Integration: Eine neue Gesprächsepisode initiieren ist ein Handlungsschritt, bei dem ich die Kontrolle an die Entwicklungslogik des Gespräches abgebe, indem ich mich willentlich auf „fremde“ Gedanken einlasse, um aus der Eigenart unseres Kontaktenerlebens das mehr-als-Logische unseres gemeinsamen Themas herauslesen zu können.

### **Experiment „Die Crux mit der Crux“**

*Erkennen Sie das mehr-als-Logische in dieser Definition? Im herkömmlichen Sinne bezeichnet das Wort „initiiieren“ eine Handlung, die aktiv Kontrolle ausübt. In der eben entwickelten Definition jedoch wird das „Initiiieren einer neuen Gesprächsepisode“ gerade möglich durch eine Handlung, bei der die Kontrolle abgegeben wird. Konkreativität in der Kommunikation kann sich gerade dann entfalten, wenn die Kommunizierenden erlauben, dass Eigendynamik des Gesprächs oder das Gegenüber (zumindest zeitweilig) die Kontrolle übernehmen darf. Der Wille der Beteiligten richtet sich also eher darauf, sich auf Unbekanntes einzulassen, als eine (bereits bekannte) eigene Position zu vermitteln oder gar durchzusetzen. In der Auseinandersetzung mit dem Fremden lernen sich die Kommunizierenden also auch selbst neu kennen. Das eingangs (vgl. Beginn des Abschnitts 4.2) bereits angedeutete Paradoxon tritt hierin wieder deutlich zu Tage: Es kommunizieren zwei Individuen, die im Gesprächsganzen aufgehen, und dabei*

---

<sup>4</sup>Ein typischer kommunikativer Handlungsschritt, der diese Merkmale erfüllt, ist z.B. das Stellen einer offenen Frage. Als Offen- Fragender weiß ich weder, was als nächstes kommt, noch kann ich hierauf all zu weit durch meine Formulierung Einfluss nehmen. Zugleich jedoch bringe ich mich selbst voll und ganz ein, wenn ich die Frage so präzise, wie möglich, entsprechend meines Stimmigkeitsgefühls formuliere.

*ihre Eigenart eben nicht verlieren, sondern sogar noch mehr entfalten. Ein typischer Handlungsschritt, der diese Merkmale erfüllt, ist es, eine offene Frage zu stellen. Welche offene Frage würden Sie jetzt gerne stellen? (Beantworten Sie sich dann die Frage selbst und machen Sie sich Notizen!)*

## 4.2.5 Schöpferisches Potenzial

**Anhand meines gegenwärtig erlebten Behagens oder Unbehagens in der jeweiligen Gesprächssituation kann ich Gedanken entwickeln, die das Thema konkret vorantragen.**

Das schöpferische Potenzial dafür, wie ich das Gespräch fortsetzen kann, erlebe ich als vage Spannung innerhalb der gegenwärtigen Situation im Gespräch, **wenn ich innehalte** und mich auf meine Intention besinne. Das Potenzial bildet zu jedem Zeitpunkt einen Möglichkeitsraum dafür aus, mit welchen Worten ich meine Intention konkret ausgestalten könnte. Die Situation wandelt sich so von Augenblick zu Augenblick. Mit jedem ausgesprochenen Satz, mit jeder Geste, mit jeder Betonung einer Silbe, ändert sich etwas im *Gewebe dessen, was ist*. Als experientiell Kommunizierender erlaube ich mir, diese feinen Veränderungen unmittelbar wahrzunehmen. In meinem gewöhnlichen Erleben finde ich dann die gegenwärtige thematische Situation als ein spezifisches Empfinden wieder. Ich spüre das, was jetzt ist, als körperlich erlebtes Gefühl, etwa, indem ich mich auf subtile Art wohl oder unwohl, behaglich oder unbehaglich, ruhig oder aktiviert fühle. Wenn ich die Aufmerksamkeit auf mein Erleben lenke und vom Erleben her z.B. auf den zuletzt genannten Satz Bezug nehme, so wird es mir möglich, anhand meines spezifischen Erlebens auszuformulieren, was genau es ist, was an dem zuletzt geäußerten Gedanken dazu führt, dass ich mich etwas unbehaglicher gefühlt habe. Oder ich kann formulieren, was in dem eben Genannten mir so gut gefällt, dass ich mich unmittelbar wohler fühlte, während ich es hörte.

Wenn ich meine Aufmerksamkeit für eine kleine Weile vom momentanen Gesprächsverlauf, meinem Gegenüber und meinen eigenen gerade (logisch-) geplanten nächsten Worten wegnehme und auf meine Körpermitte richte, so kann ich hier auch die Atmosphäre des gesamten Gespräches anfragen. Mache ich mir diese bewusst, so ist in diesem Moment (phänomenologisch) das, worüber wir reden, nicht mehr getrennt von der Art und Weise, wie wir darüber reden. Ich spüre dann intuitiv, auf welche Art das Wie das Was genauso mitbestimmt, wie auch die Gesprächsatmosphäre ihrerseits von den Inhalten mitbestimmt wird. *Indem* ich die *Art der Verschränkung* von Inhalt und Atmosphäre wahrnehme, weite oder verenge ich den **thematischen Rahmen des Gesprächs**, denn im Moment der bewussten Wahrnehmung des Gesprächsganzen erkenne ich zugleich, auf welche Weise ich selbst darin verwickelt bin. Gerade dadurch tun sich mir potenzielle Möglichkeiten dafür auf, wie ich so über dasselbe Thema reden

könnte, dass es (zunächst nur für mich selbst) noch mehr Sinn macht. Ich kann dann z.B. noch einmal in meinen eigenen Worten ausdrücken, worüber wir gerade reden. So kommen schließlich auch neue Inhalte ins Spiel.

Atmosphäre und Inhalte sind gleichermaßen Ausdruck der **Entwicklungslogik** einer Gesprächsepisode. Folge ich dieser implizit wirkenden Logik, d.h. lasse ich mich auf die ihr gemäße Dynamik ein, so trägt mein Erleben den Inhalt des Themas voran: Aus der Art und Weise, wie ich in der Gesprächssituation bin, kann sich das entfalten, was ich jeweils als nächstes sage. Im Sprechen erkunde ich dabei, im Gegensatz zu Momenten der Besinnung, das Wie nicht mehr, sondern gebe der Explizierung des Was den Vorrang. Mein körperliches Empfinden ist mein Bezugspunkt, auf den ich rekurriere, wenn ich um Worte ringe, Formulierungen anteste und differenziere oder verwerfe. Mein Erleben ist mein Kompass, der mir Auskunft darüber gibt, inwieweit meine Worte in sich stimmig sind und dem entsprechen, was ich tatsächlich meine (Ich-Ich).

In seltenen Momenten lasse ich mich von meinem Erleben völlig frei vorantragen, wie von einer Welle. Dies geschieht meist dann, wenn ich irgendwo im impliziten Verstehensfeld, das wir miteinander bilden (sind), eine thematische Stelle gefunden habe, die sich etwas vielversprechender anfühlt, als der Rest. Oft ist sie nur unscheinbar, aber „mein Herz schlägt etwas höher“ oder ich bin etwas aufgeregter, wenn ich genauer darüber nachdenke. Eine solche Stelle entpuppt sich oft als die Crux oder der „Knackpunkt“ des Themas, sie kann sich etwas poetischer anfühlen oder wahrer oder lebendiger, als alles andere. Wenn es mir gelingt, „von dieser gefühlten Stelle her“ völlig frei zu sprechen, so strukturieren sich direkt aus meinem gegenwärtigen Erleben heraus frische Worte, und ich kann Satz für Satz treffsicher formulieren, ohne währenddessen bereits explizit zu wissen, worauf meine Gedanken hinaus laufen werden. Gelingt es mir, mich von der Welle vorantragen zu lassen, so erlebe ich ein ganzheitliches Gefühl von Stimmigkeit. Ich, meine eigene Intention und das Thema sind völlig eins und mein Sprechen hebt mich über eine Grenze hinweg, so dass nun etwas sagbar wird, was vorher noch nicht sagbar war. Indem ich innehalte, hinterfrage, differenziere, indem ich das Gespräch fortführte, mich von der Dynamik vorantragen lasse usw., gestalte ich/ gestaltet sich die **Struktur des Themas** um, die wir gemeinsam bilden. Ein neuer Gedanke, der sowohl das Thema als auch mich als auch mein Gegenüber voranträgt, wird durch derartige „kleine Wellen-Erlebnisse“ in Kommunikation gebracht. Das, was bisher noch nicht sagbar war, wird so über die „Schwelle zum Sagbaren“ hinweg getragen.

### **Integration:**

Konkreativität: Experienzielle Kommunikation bewegt sich zwischen den Polen des erlebten Behagens und des erlebten Unbehagens.

Das zur-Sprache-Bringen neuer Gedanken ist demnach (im Sinne eines „flüssigen“ Begriffs, vgl. Abschnitt 3.2.3) definierbar als das Miteinander von:

- (a) Das wahrnehmen, was jetzt ist
- (b) Bewusst machen, auf welche Art ich in das Gespräch verwickelt bin
- (c) Auf die Stimmigkeit meiner eigenen Worte achten
- (d) Das Noch-Nicht-Sagbare vom Erleben über die Schwelle zum Sagbaren tragen lassen

Formale Integration:  $(e) = ((a) + (b)) + ((d) + (c))$

Sprachliche Integration: Neue inhaltliche Aspekte zur Sprache bringen ist ein Handlungsschritt, bei dem ich auf Basis meiner Wahrnehmung dessen, was ist, und der Bewusstheit meiner eigenen Rolle im Gespräch vom schöpferischen Potenzial der Situation her stimmige Worte forme (bzw. sich formen lasse), die bisher noch nicht sagbar waren.

### **Experiment „Bauchschmerzen oder Euphorie?“**

*Nehmen Sie Ihre Aufmerksamkeit weg vom Text und hin zu sich selbst. Verweilen Sie hier für etwa eine halbe Minute. Fühlen Sie eher behaglich oder unbehaglich mit dem, was Sie bisher gelesen haben? (Eine Steigerung ins Extreme wäre: Empfinden Sie eher „Euphorie“ oder eher „Bauchschmerzen“?) Notieren Sie, welcher Art das Behagen oder Unbehagen ist. Was genau in meinem Text ist es, was Sie sich so fühlen lässt, wie sie sich fühlen?*

## **4.3 Fazit**

**Das zeitweilige Innehalten inmitten des Gesprächsflusses und Richten der Aufmerksamkeit auf das eigene Erleben öffnet eine Tür im symbolischen Raum, durch die etwas Neues in Kommunikation gebracht werden kann, was das Thema, die Individuen und die Situation gleichermaßen (konkreativ) voranträgt.**

Der Ausgangspunkt für die Ausführungen des zweiten Teils dieser Arbeit ist die Zielsetzung, begriffliche Ansatzpunkte für Konkreativität in der Kommunikation entwickeln. Wie gelingt es Individuen, in sich ständig verändernden Arbeits- und Lebenswelten so miteinander zu kommunizieren, dass ihre individuellen Eigenarten voll und ganz zur Entfaltung gelangen können, und dass gerade dadurch Kooperation im sozialen Miteinander möglich wird? Wie lässt sich also in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten (vgl. Abschnitt 1.1) das pädagogische Ideal der radikalen Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) mittels ganz konkreter Kommunikation verwirklichen und im beruflichen Alltag umsetzen? Das vierte Kapitel dieser Arbeit hat erste Antworten auf diese Fragen skizziert, die in den darauffolgenden Kapiteln der Arbeit noch präziser ausgearbeitet werden sollen.

	<b>Innehalten</b>	-	Thematisch differenzieren	den bisherigen roten Faden berücksichtigen	eine neue Gesprächsepisode initiieren	einen neuen inhaltlichen Aspekt zur Sprache bringen
	<b>Thematischer Rahmen</b>	Erweitern oder Verengen des Themas	-	Ausgestaltbare Freiheitsgrade benennen	Konsequenzen und Schlussfolgerungen ziehen	Distanz zur Prozessstruktur schaffen
	<b>Prozessstruktur</b>	Unser So-Sein anerkennen	Das Hintergrundgefühl vergangener Sätze (bzw. Gespräche) bewusst wahrnehmen	-	Kurskorrekturen vornehmen, wo es notwendig ist	Aus vagen Formulierungsmöglichkeiten konkrete Worte formen
	<b>Entwicklungslogik</b>	Willentlich Kontakt halten	Sich auf fremde Gedanken einlassen	Das mehr-als-Logische zur Sprache bringen	-	Kontrolle an die Entwicklungslogik des Gesprächs abgeben
	<b>Schöpferisches Potenzial</b>	Das wahrnehmen, was jetzt ist	Bewusst machen, auf welche Art ich in das Gespräch verwickelt bin	Das Noch-Nicht-Sagbare vom Erleben über die Schwelle zum Sagbaren tragen lassen	Auf die Stimmigkeit meiner eigenen Worte achten	-

Tabelle 9: Detailmatrix des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation

Die methodische Strategie für diese Skizzierung lautete: Ich zeige anhand des Beispiels dieses Textes auf, wie derartige Kommunikation gelingen kann. Dies ist möglich, da auch der Text dieser Arbeit Kommunikation *ist*. Hierfür wurde zunächst rein aus meiner eigenen Subjektivität (eigene Kommunikationserfahrungen) heraus ein Grundriss für ein Prozessmodell der experientiellen Kommunikation entworfen. Halte ich nun, am Ende dieser Ausführungen, inne und betrachte die Prozessstruktur des bisher Geschriebenen, so fällt mir auf: Ich kann immer genauer sagen, was ich unter experientzieller Kommunikation verstehe. Die eingangs genannte, noch recht ungenaue „Definition“ des Innehaltens, des Kernmerkmals experientieller Kommunikation, lautete:

„Innehalten und Bezugnehmen ist ein Handlungsschritt, in dem ich, unter Berücksichtigung des roten Fadens des Gesprächs, das Bisherige thematisch differenziere und somit eine neue Gesprächsepisode initiiere, in der ein neuer inhaltlicher Aspekt zur Sprache kommen kann.“

Nachdem ich nun den Prozess des Entfaltens der vier darin jeweils wechselseitig und implizit enthaltenen Begriffs-Facetten einmal durchlaufen habe (Abschnitte 4.2.1 bis 4.2.5), kann ich das, was ich mit dieser Aussage meine, bereits wesentlich genauer sagen. Die Detailmatrix, die in Tabelle 9 abgebildet ist, fasst die bisher entfalteten Facetten experientieller Kommunikation überblicksmäßig zusammen.

Hieraus lässt sich folgende offene *Arbeitsdefinition von experientzieller Kommunikation* (im Sinne eines Wittgenstein'schen Sprachspiels, vgl. Abschnitt 3.2.5 und im Sinne von Bergsons „flüssigen Begriffen“, vgl. Abschnitt 3.2.3) ableiten:

Experientziell Kommunizierende schaffen immer wieder aufs Neue Distanz zu der bisherigen Prozessstruktur des Gesprächs, indem sie die ausgestaltbaren Freiheitsgrade der gegenwärtigen Gesprächssituation so benennen, dass sich der thematische Rahmen des Gesprächs verengt oder erweitert oder dass Konsequenzen und Schlussfolgerungen möglich werden. Sie nutzen das vage Spannungsgefühl zwischen ihrer eigenen Intention (individuelles So-Sein) und dem Hintergrundgefühl, das die vergangenen Sätze (bzw. Gespräche) als Ganzes hinterlassen, um konkrete Worte auszuformulieren, die Kurskorrekturen im Gesprächsverlauf an denjenigen thematischen Stellen vornehmen, wo dies notwendig erscheint. Sie geben phasenweise bewusst die Kontrolle an die Entwicklungslogik des Gesprächs ab, indem sie sich willentlich auf „fremde“ Gedanken einlassen, um aus der Eigenart ihres Kontakterlebens das mehr-als-Logische des gemeinsamen Themas herauslesen zu können. Experientziell Kommunizierende nehmen immer wieder aufs Neue wahr, was „jetzt“ ist, machen sich von Zeit zu Zeit ihre Rolle im Gespräch bewusst und lassen zu, dass sich vom erlebten schöpferischen Potenzial der gemeinsam-geteilten Situation her stimmige Worte formen, die bisher noch nicht sagbar waren.

Menschen, die in diesem Sinne miteinander kommunizieren, pendeln dabei bewusst zwischen klar unterscheidbaren Polen. Diese lassen sich als die **fünf Dimensionen experientieller Kommunikation** bezeichnen:

- Innehalten - Fortführen
- Erweitern - Verengen
- Vage fühlen - konkret benennen
- Führen - Sich einlassen
- Behagen - Unbehagen

Wenn ich aus meinem Erleben heraus aktiv Sätze formuliere, die das gesamte Thema konkretiv vorantragen, so entwickle ich zugleich auch meine eigene Identität weiter. Es kann dabei auf dreifache Weise Kongruenz oder Inkongruenz bestehen: Wer ich als Einzelperson bin, strukturiert sich durch das, was ich sage; das, was ich sage, wird vage vorstrukturiert aus dem, was ich erlebe und das, was ich erlebe, wurzelt in der lebendigen Struktur des Themas, die wir als Kommunizierende miteinander bilden und sind. In einem experienziell geführten Gespräch existieren daher **vier Relationen**, die wir als Kommunizierende beständig dynamisch miteinander austarieren. Entsprechend lassen sich vier verschiedene Arten von Kongruenz bzw. Inkongruenz ableiten.

- „Ich“ und „Ich“ als die Relation zwischen dem, was ich eigentlich sagen will und meinen konkreten Worten (die Verschränkung beider Aspekte zusammen lässt sich als „meine Intention“ bezeichnen).
  - Kongruenz oder Inkongruenz zwischen dem, was ich sagen will und meinen eigenen Worten.
  - Erleben: *Ich habe das Gefühl, das, was ich eigentlich meine, (nicht) in Worte fassen zu können.*
  - Bei Inkongruenz: Innehalten und das gegenwärtig erlebte Potential des Gespräches stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit nehmen. Ich kann innehalten und erlauben, dass sich aus dem erlebten Potenzial der gegenwärtigen (thematischen) Situation stimmige Worte formen, die mich über die „Schwelle des Sagbaren“ hinwegzutragen vermögen und dabei einen neuen inhaltlichen Aspekt zur Sprache bringen.
- „Ich“ und „Du“ als die Relation zwischen meiner Intention und der Intention meines Gegenübers.
  - Kongruenz oder Inkongruenz bezüglich des Themas, über das wir beide gerade reden.
  - Erleben: *Wir reden beide über dasselbe, d.h. ich fühle mich verstanden und habe das Gefühl, zu verstehen - oder über unterschiedliche Themen, d.h. ich fühle mich unverstanden bzw. verstehe nicht.*
  - Bei Inkongruenz: Innehalten und uns miteinander über den thematischen Gestaltungsspielraum abstimmen (Horizont erweitern oder verengen). Ich kann innehalten und den (gegenwärtigen) thematischen Rahmen zum Thema

machen, um gemeinsam mit meinem Gegenüber zu differenzieren, worüber wir eigentlich reden und worüber nicht.

- **„Ich“ und das Gespräch („Es“)**<sup>5</sup> als die Relation zwischen meiner Intention und der Eigendynamik des Gesprächs.
  - Ich bin in Beziehung zu der Prozessstruktur, die wir beide erschaffen haben, und mit der ich (mittlerweile nicht mehr) kongruent bin.
  - Erleben: *Das Gespräch „trennt sich von mir“, d.h. verläuft in eine Richtung, die nicht (mehr) meiner eigenen Intention entspricht.*
  - Bei Inkongruenz: Innehalten, um genauere Worte zu formulieren und bisher unklare Aspekte zu vertiefen. Ich kann jederzeit innehalten und die Prozessstruktur (den „roten Faden“) des bisherigen Gesprächs zum Thema machen, um anhanddessen Kurskorrekturen vornehmen zu können.
- **„Ich“ und das Gespräch („Wir“)** als die Relation zwischen meiner Intention und der Eigendynamik des Gesprächs.
  - Ich bin in Beziehung zu der Prozessstruktur, die wir beide im gegenwärtigen Augenblick „voran-erschaffen“ und mit der ich (noch genügend) kongruent bin.
  - Erleben: *Unser gemeinsames Gespräch ist auch „mein“ Gespräch, d.h. es verläuft in eine Richtung, die auch meiner eigenen Intention entspricht.*
  - Keine Inkongruenz, sondern Kongruenz (Integration) aller drei vorher genannten Bezugspunkte („Ich“, „Du“ und „Es“): Das Gespräch wird so lange fortgeführt, bis es an einen „natürlichen“ Punkt des Innehaltens kommt. Ich kann mich auf das „Fremde“ meines Gegenübers einlassen (bzw. mein Gegenüber einladen, sich seinerseits auf mein „Fremdes“ einzulassen), um das, was in unserem gemeinsamen Miteinander mehr-als-logisch ist, erkennen zu können, und so der inhärenten Entwicklungslogik des Gesprächs den nötigen Raum zur Entfaltung zu geben.

Sofern für mich (als experienziell Kommunizierenden) eine Inkongruenz fühlbar wird, kann ich das Gespräch willentlich unterbrechen. Der „Cut“, den ich mache, ist ein Handeln in Freiheit, da er mich in Distanz bringt zu dem, was ist, was bisher war und was sein wird. Ich unterbreche mein Gegenüber, den Verlauf des Gesprächs oder mich selbst (in meinem eigenen, „eingefahrenen“ Denken), um mich zeitweilig davon zu befreien. Bin ich erst einmal (relativ) frei vom „Wovon“, so öffnet sich zwischen ihm und mir selbst ein neuer Möglichkeitsraum, der bereits das „Wozu“ impliziert, das ich in ihn hinein entwerfen kann. Auf diese Art kann ich (in der Folge) wieder eine Brücke schlagen zu meinem Gegenüber und die Kommunikation stimmiger

---

<sup>5</sup> Anders als in der Psychoanalyse Freuds bezeichnet der Begriff „Es“ hier nicht das Unbewusste, sondern das Gespräch als Ganzes.

fortsetzen, als vorher. Ohne die bewusste Unterbrechung geht das nicht. Experienziell zu kommunizieren bedeutet deshalb auch, von Zeit zu Zeit „auf höfliche Art unhöflich zu sein“.

Weiterhin lässt sich der Begriff der **Eigendynamik** eines Gespräches ableiten als das Miteinander von

- Prozessstruktur,
- thematischem Rahmen und
- Entwicklungslogik.

Die Prozessstruktur ist dabei gerade dasjenige in unserer Gesprächssituation, was in der Vergangenheit gebildet wurde, der thematische Rahmen ist das, was in der Gegenwart inhaltliche Möglichkeiten und Grenzen für eine Fortführung vorgibt und die Entwicklungslogik ist dasjenige, worauf sich das Gespräch in der Zukunft hin entwickeln kann. Diese drei Facetten eines Gespräches zusammen genommen haben die Eigenschaft, ohne mein eigenes, bewusstes Einschreiten (Intervention als Individuum) das Gespräch systemisch in eine Richtung zu tragen, die eher vom Gespräch selbst vorgegeben wird, als von mir, als willentlich agierendem Individuum.

Der Begriff der **Bezugnahme** hingegen lässt sich ableiten als das Miteinander von

- Eigendynamik (wie sie eben definiert wurde),
- Innehalten und
- Entfaltung des schöpferischen Potenzials der gegebenen Situation.

Hier bin ich derjenige, der durch die aktive Bezugnahme (als kommunikative Handlung, die sich auf die Eigendynamik der Gesprächssituation bezieht) willentlich eigene, bewusste Impulse zu setzen vermag. Die Richtung des Gesprächs wird nun systemisch vom Gespräch *und* zugleich von mir bestimmt. Es wird deutlich, dass in Kommunikation, bei der ich innehalte und Bezug nehme, ein *Freiheitsgrad* mehr möglich wird (vgl. drei Räume in Gendlins philosophischem Prozessmodell, Abschnitt 3.3.2.4).

In Kapitel 1 wurde die Frage abgeleitet, wie in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten so kommuniziert werden kann, dass sich dabei Menschen (a) in ihrer Individualität voll und ganz entfalten können, dass dabei (b) ein haltgebendes/kooperierendes soziales Miteinander möglich ist und dass dabei (c) auch sich verändernde (Lebens-) Situationen angemessen berücksichtigt werden. In Kapitel 2 wurde bezugnehmend auf Reich (2010) als kommunikationswissenschaftliches Rahmenmodell in drei Ebenen unterschieden, die den drei zuvor genannten Merkmalen entsprechen: Die imaginäre Ebene (a) als die „Innenwelt“ eines Individuums; die symbolische Ebene (b) als das symbolisierte soziale Miteinander und die Ebene des Realen (c) als diejenigen Lebensaspekte, die unvorhersehbar sind und (noch) nicht symbolisiert wurden. Es wurde dabei gezeigt, dass Konkreativität in der Kommunikation von den unter diesen Ebenen subsumierten Theorien nur unzureichend erfasst wird. Diese Problematik wurde in Kapitel 3 philosophisch reflektiert; aus der dort abgeleiteten Methodik heraus wurde das

Prozessmodell der experientiellen Kommunikation entwickelt. Mit diesem Modell lässt sich **Konkreativität in der Kommunikation** nunmehr als das Zusammenwirken der Aspekte

- „Innehalten des Individuums“ (a),
- „Potenzial der (Gesprächs-) Situation“ (c) und
- „Eigendynamik des Gesprächs“ (b)

beschreiben. Damit sind alle drei Reich'schen Ebenen zumindest in einer „offenen Definition“ berücksichtigt.

Der Prozess der Explizierung meiner eigenen Subjektivität (Erleben der Situation; imaginäre und reale Ebene, vgl. Abschnitte 2.2.1 und 2.2.3) wurde nun einmal durchlaufen. Alle Begriffe des Prozessmodells der experientiellen Kommunikation wurden aus den jeweils anderen Begriffen heraus wechselseitig definiert und es wurden Konsequenzen und Schlussfolgerungen abgeleitet (hier in Form von *Relationen* und *Dimensionen* experientieller Kommunikation). Es wäre nun möglich, einen zweiten, dritten (usw.) Durchgang durchzuführen, um noch weitere Bedeutungsfacetten dessen zu finden, was ich mit „experientieller Kommunikation“ meine. Hierzu könnten z.B. die gefundenen *Dimensionen* experientieller Kommunikation und die gefundenen *Relationen* experientieller Kommunikation miteinander gekreuzt werden, um diese erneut wechselseitig auseinander heraus und durch einander zu definieren; es würde eine 4x5-Detailmatrix resultieren. Auf diese Art würden neue Facetten experientiellen Kommunizierens sichtbar werden. Es wäre auch möglich, die *Relationen* mit den fünf *Grundbegriffen* (Innehalten, thematischer Rahmen usw.) zu kreuzen; es würde eine neue 5x5-Detailmatrix resultieren. Weiterhin wäre es auch möglich, das Modell zu erweitern auf Kommunikation in Gruppen von mehreren Personen. Dann würden beispielsweise weitere Relationen beschreibbar: „Ich“ - „Sie“ (Ich und die anderen), „Wir“ - „Sie“ (unsere Gruppe - die andere Gruppe), „Wir“ - „Du“ (unsere Gruppe und eine Einzelperson). Es wäre auch möglich, den aus den *Relationen* noch einmal näher spezifizierten Begriff der *Intention* (Verschränkung von Erleben und Worten) mit den *Grundbegriffen* rückzukreuzen (es würde eine 2x5-Matrix resultieren). Auf all diese und auf noch weitere Arten könnte ich aus meinem impliziten Verständnis dessen, was experientielle Kommunikation ist, immer weitere explizite, konkret benennbare Details herausheben. Es wäre auch möglich, die eben gefundene Dichotomie *Eigendynamik vs. Bezugnahme* mit den *Dimensionen*, den *Relationen* oder mit dem Aspekt der *Intention* zu kreuzen. Es würden dann jeweils 2x5-, 2x4- und 2x1 - Detailmatritzen resultieren. Auf ein solches Vorgehen soll im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden, da es hier nicht darum geht, eine voll ausgearbeitete „Theorie der experientiellen Kommunikation“ (im Sinne von Kron, 1999, 77f; vgl. auch Abschnitt 2.2) zu entwickeln. Stattdessen soll hier eine klare Handlungsperspektive für die Berufspraxis in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern gezeichnet werden.

Es wäre, neben den bereits genannten Möglichkeiten, auch denkbar, die wichtigsten Gedanken der im zweiten Kapitel der Arbeit genannten *Kommunikationstheorien* systematisch mit den genannten *Grundbegriffen, Dimensionen, Relationen* und *Freiheitsgraden* experienzieller Kommunikation zu kreuzen. Auch ein solches Vorhaben wäre nötig, wenn es darum ginge, eine „Theorie der experienziellen Kommunikation“ zu entwickeln. Auch dies soll aus den genannten Gründen (primäre Ausrichtung auf die berufliche Handlungspraxis) im Rahmen dieser Arbeit nicht all zu umfassend geschehen. Deshalb werden im fünften Kapitel lediglich einige ausgewählte (wichtige, relevante) Querverbindungen und Verknüpfungen zu bestehender Literatur aufgezeigt. Zum einen, um zu schauen, „wie weit die von mir gefundenen Begriffe tragen“. Zum anderen bemisst sich die Auswahl der Punkte auch an dem Ziel, im abschließenden sechsten Kapitel der Arbeit Möglichkeiten einer praktischen Integration entwickeln zu können für die Hochschul-Ausbildung von Menschen, die in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern arbeiten werden.

### **Experiment „Foto im Entwicklerbad“**

*Lesen Sie sich Ihre bisherigen Notizen noch einmal aufmerksam, langsam und am besten unter Zuhilfenahme Ihrer Stimme (laut) selbst vor. Treten Sie dabei innerlich „einen Schritt zurück“ und schauen Sie auf das Ganze. Was fällt Ihnen auf? Gibt es einen roten Faden in Ihren bisherigen Aufzeichnungen? Werden schon erste, größere Zusammenhänge einer eigenen Positionierung sichtbar? Wo weicht diese Positionierung von meiner hier geschilderten Position ab? So, wie sich bei einem Foto im Entwicklerbad nach und nach die ersten Umrisse des Motivs abzeichnen, zeichnet sich vielleicht auch etwas ab, was Sie in der Auseinandersetzung mit meinem Text zu erkennen oder zu verstehen beginnen. Notieren Sie das, was (bisher vielleicht nur schemenhaft) sichtbar wird, sorgsam, und so präzise, wie möglich.*

# 5 Theoretische Integration

*Ein jeder hat ein Lied, das gar kein Lied ist:  
es ist ein Vorgang des Singens.*

John Cage

In den folgenden Abschnitten werden die im vierten Kapitel entwickelten Begriffe systematisch mit bereits bestehender Literatur rückgekreuzt und verknüpft. Auf diese Weise wird der Weg in die Praxis vorbereitet, der am Ende dieser Arbeit stehen wird (Integration ist hier letztlich ein Handlungsschritt, vgl. Abschnitt 3.4.1). Das fünfte Kapitel beantwortet also auf Basis des zuvor entwickelten „Prozessmodells der experientiellen Kommunikation“ die erste der beiden Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 1.5, Seite 103)<sup>1</sup>:

*Auf welche Weise* ist es möglich, in den sich immer wieder verändernden Lebens- und Arbeitswelten der Postmoderne so zu kommunizieren, dass Individuen sich (einerseits) voll und ganz entfalten, und dass dabei (andererseits) auch ein kooperatives, soziales Miteinander möglich wird, das den Individuen Orientierung und Halt gibt?

Für die Beantwortung dieser Frage wird hier (erneut) ab und an Bezug genommen auf Studierende, die in pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozial ausgerichteten Feldern mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeiten werden. Es wurde bereits begründet, warum diese Fokussierung als Beispiel für den Umgang mit dem „Chaos“ in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten besonders gut geeignet ist (vgl. Abschnitt 35).

Der erste Schritt in Richtung einer Antwort liegt darin, den Begriff der Situation im Sinne der Prozessphilosophie neu zu überdenken. Wenn experientielle Kommunikation im Wesentlichen vom gegenwärtigen Erleben der Situation lebt, so ist es lohnenswert, darüber nachzudenken, inwieweit (Gesprächs-) Situationen ein schöpferisches Potenzial aufweisen können und wie dieses im Sinne von Konkreativität nutzbar gemacht werden kann. Zu diesem Zweck wird ein „offener“ Potenzialbegriff entwickelt, der im Sinne der Erste-Person-Wissenschaft (vgl. Abschnitt 3.2) zwar nicht umfassend definiert werden kann, in den jedoch immer weitere Bedeutungsfacetten integriert werden

---

<sup>1</sup>Die zweite Forschungsfrage wird im sechsten Kapitel beantwortet.

können <sup>2</sup>. In einem zweiten Schritt werden (zunächst auf einer theoretischen Ebene) konkrete Möglichkeiten dafür beschrieben, auf welche Weise Konkreativität angeregt werden kann. Und in einem dritten Schritt werden Voraussetzungen und Grenzen eines solchen Vorgehens (zunächst ebenfalls auf einer theoretischen Ebene) beschrieben. Am Ende wird eine Abgrenzung von experientieller Kommunikation zu anderen Kommunikationsarten vorgenommen. Mit dieser Struktur soll eine Ausgangsbasis für die konkreten praktischen Implikationen gelegt werden, die im sechsten Kapitel abgeleitet werden.

Es wird dabei nur am Rande darum gehen, eine klassische wissenschaftliche Diskussion im Sinne von „richtig oder falsch“ zu liefern. So werden z.B. keine Widersprüche zwischen unterschiedlichen kommunikationswissenschaftlichen Theorien und dem von mir entwickelten „Prozessmodell der experientiellen Kommunikation“ diskutiert. Ein solches Vorgehen würde nicht der Haltung der radikalen Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) entsprechen. Es wird stattdessen davon ausgegangen, dass jeder und jede der genannten Autorinnen und Autoren wertvolle Impulse zu geben vermag, die im Zusammenspiel zwar nicht vollständig (im Sinne eines wahrheitsbezogenen Konsenses, vgl. Abschnitt 1.1) zusammenführbar sind, die aber zumindest hinreichend sind, um sich auf eine kooperative Handlungsrichtung verständigen zu können (handlungsbezogener Konsens). Leitfaden für das fünfte Kapitel sind die zuvor entwickelten Grundbegriffe, die experientielle Kommunikation umreißen:

- **Bezugnahme** auf die Situation (Innehalten und Entfaltung des schöpferischen Potenzials)
- **Eigendynamik** der Situation (Prozessstruktur, thematischer Rahmen und Entwicklungslogik)
- **Relationen** experientieller Kommunikation (Ich - Ich, Ich - Du, Ich - Gespräch).

Es werden anhand dieses thematischen Rahmens ausgewählte

- Gedanken der Prozessphilosophie (Gendlin) und deren Vorläufer (vgl. Abschnitt 3.2),
- Gedanken der Strukturontologie (v.a. in Bezug auf „Konkreativität“, Rombach) und
- kommunikationswissenschaftliche Gedanken (vgl. Kapitel 2)

zu einem handlungsleitenden Ganzen integriert.

Es werden im fünften Kapitel auch Studierende der Sonderpädagogik zu Wort kommen, die im Wintersemester 2014/2015 an der Universität Würzburg im Rahmen eines Seminars mit mir über das Thema „Kommunikation in komplexen Situationen“ kommuniziert haben, damit (zumindest ansatzweise) ein „Rückkanal“ in der Kommunikation sichtbar wird. Die jeweiligen Namen der Studierenden werden der Form

---

<sup>2</sup>vgl. auch Abschnitt 3.4.1, wo bereits der Begriff der Integration als „offener“ Begriff definiert wurde

halber *kursiv* gekennzeichnet, um den Leserinnen und Lesern deutlich zu machen, dass es sich hierbei nicht um Zitate aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen im klassischen Sinne handelt. Außerdem werden auch in diesem Kapitel Kommunikationsexperimente für die Leserinnen und Leser angeboten, so dass auch sie (zumindest „halbwegs“) in den fortlaufenden Kommunikationsprozess mit einbezogen werden können. Um radikale Autonomie in der Kommunikation, die dieser Text ist, zu realisieren, werden Zitate insbesondere in diesem Kapitel noch konsequenter, als bisher, wortwörtlich wiedergegeben (vgl. auch „methodische Schlussfolgerungen“, Abschnitt 3.4).

## 5.1 Das schöpferische Potenzial der Gesprächssituation

### **Eine Gesprächssituation ist das, was Kommunikationsgeschehen impliziert.**

Menschliche Kommunikation ist ein *lebendiger* Prozess. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde gezeigt: Leben ist mehr als das, was in wissenschaftlicher Weise über das Leben ausgesagt werden kann. Menschliches Leben ereignet sich, von der Wiege bis zur Bahre, in Situationen. Welch existenziell-grundlegenden Charakter Situationen haben, beschreibt Rombach so:

„Worin sich menschliches Dasein primär befindet, ist die Situation. Worauf es antwortet, ist die Situation. Womit es konfrontiert ist, ist jeweils die Situation. Was immer begegnen soll, begegnet in einer Situation. Was immer in Angriff genommen werden soll, wird aus einer Situation heraus, und wird im Hinblick auf weitere Situationen in Angriff genommen. Offenbar bereitet die Situation den unerläßlichen Boden, auf dem wir leben und erleben, uns zu diesem oder jenem verhalten, uns selbst deutlich werden usw. Damit ist die Situation noch ursprünglicher als die Welt, denn immer erfahren wir die Welt nur in Situationen. Was wir von der Welt jeweils halten, wie eng oder wie locker dieser Kontakt ist, ob sie uns offen steht oder verstellt ist, das alles hängt von der Situation ab, in der wir stehen. Diese ist der Herr der Welt. Nicht die Welt der Herr der Situation. Zwar scheint es umgekehrt zu sein, da sich die Welt als das 'Umfassende' nahelegt- aber eben dies nur so, daß es die Situation des Menschen ist, immer im Angesicht des Umfassenden zu existieren.“ (2012, 138)

Wenn man davon ausgeht, dass die Situation etwas derart Grundlegendes ist<sup>3</sup>, so ist es hilfreich, in einem Gespräch ein hohes Maß an Bewusstheit dafür anzustreben, was die aktuelle Situation ausmacht, in der sich die Gesprächspartner je einzeln, aber auch

<sup>3</sup>Es wäre auch möglich, andere grundlegende Startpunkte für dieses Kapitel zu wählen (so setzt z.B. Schapp, 2012, die *Geschichtenhaftigkeit* allen Seins als ontologische Grundlage seiner Ausführungen). Im Hinblick auf die pädagogische Ausrichtung dieser Arbeit scheint es jedoch sinnvoll, das von hier an weiterführende „kontinuierliche Kommunizieren“ (vgl. Abschnitt 3.4.2, Seite 259) auf dem Begriff der Situation aufzubauen, da a) eine Situation im Sinne der Prozessphilosophie aus einer Erste-Person-Perspektive heraus experienziell erfahren werden kann, b) pädagogisches Handeln immer in Situationen eingebettet ist (vgl. Müller, 2007).

miteinander befinden. Je situationsbewusster sie kommunizieren, desto lebendiger und stimmiger ist das Gespräch.

Situationen sind das, was Gesprächen unterliegt (im Sinne eines „Substrats“ v. lat. *sub stratum*: „unterhalb des Straßenpflasters“). Goffman (vgl. Abschnitt 2.2.2.4) setzt den Anfangspunkt einer Situation in den Augenblick, in dem „gegenseitig beobachtet wird“ und den Endpunkt in den Moment, „wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verlässt“ (1971, 29). Dies lässt sich als „Minimaldefinition“ einer Situation verstehen, ganz im Sinne der Idee, dass ein von Ritualen und Szenen getragenes „Theaterstück“ (vgl. Abschnitt 2.2.2.4) einen Anfang und ein Ende haben muss. Rombach hingegen geht eher von einer situativen Ablaufkontinuität aus, die sich im Lebensvollzug immer wieder aktualisiert: „Was heißt Kontinuität des Situationsflusses? Sie besagt, daß es eigentlich nur eine Situation gibt, die im Wandel begriffen ist. Alle Situationen eines Daseins lassen sich als die Modifikation einer einzigen Situation begreifen“ (Rombach, 2012, 146). Der Widerspruch zwischen Goffmans „Minimaldefinition“ und Rombachs „Maximaldefinition“ soll hier nicht aufgelöst werden. Stattdessen soll hier die Frage interessieren, wie das schöpferische Potenzial einer Situation geweckt werden kann.

Um sich einer Antwort auf diese Frage anzunähern, ist es sinnvoll, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, dass der Potenzial-Begriff meines Modells, analog zum Begriff des Implizierens in Gendlins philosophischem Prozessmodell (vgl. Abschnitt 3.3.1.2) nicht in einer üblichen, wissenschaftlich-geschlossenen Definition erfasst werden kann. Er kann jedoch sehr wohl im Sinne eines Wittgenstein'schen Sprachspiels „offen“ definiert werden (vgl. Abschnitt 1.2.1; vgl. Abschnitt 3.2.5; vgl. auch „Paralogie“, Lyotard, 1994). Es ist somit derjenige Begriff meines Modells, der die rein „objektivierende“ Haltung klassischer Wissenschaft in Richtung einer Erste-Person-Wissenschaft (vgl. Abschnitt 3.2) am weitesten überschreitet. In Abbildung 10 wird in einer allerersten Annäherung gezeigt, welch vielfältige Bedeutungsfacetten der Potenzial-Begriff in sich vereinigt.

Im Folgenden möchte ich Bedeutungsfacetten des Potenzialbegriffs, die sich primär an der Begrifflichkeit der Prozessphilosophie orientieren, noch konkreter ausformulieren. Ich werde in den kommenden Abschnitten versuchen, mir selbst einen Reim auf die prozessphilosophischen und kommunikationswissenschaftlichen Grundgedanken der vorherigen Kapitel zu machen<sup>4</sup>. Ich werde dabei so „mit Sprache spielen“, dass es mir möglich wird, zu skizzieren, *was* das schöpferische Potenzial einer Gesprächssituation ausmacht, und wie experienzielle Kommunikation sich aus ihm speist. Dabei gebe ich zugleich ein Beispiel dafür, *wie* das schöpferische Potenzial der (thematischen) Situation, die an dieser Stelle der Arbeit vorliegt, im Sinne von Konkreativität genutzt werden kann. Die folgenden Abschnitte „simulieren“ somit einen konkreativen Kommunikationsprozess in schriftlicher Form, der das Ziel hat, Handlungsmöglichkeiten vorzubereiten. In diesem Prozess werden, wie in einem Theaterstück, Eugene Gendlin,

---

<sup>4</sup>vgl. auch These auf S. 404



Abbildung 10: Bedeutungsfacetten des Begriffs „Potenzial“ (Gedankensammlung durch Studierende der Sonderpädagogik der Universität Würzburg)

Heinrich Rombach, Jean-Paul Sartre, Niklas Luhmann, George Herbert Mead, Maja Storch und Wolfgang Tschacher, Paul Watzlawick, Kersten Reich, weitere Autorinnen und Autoren, sowie ich selbst (Tony Hofmann) miteinander und zueinander reden. Das Ganze geschieht sozusagen unter meiner „Regie“, d.h. unter Anwendung meines Kommunikationsmodells (vgl. Kap. 4). Wie in einem „Schmelztiegel“ sollen die Einzelgedanken zu einem stimmigen Ganzen verbunden werden, ohne dabei die Individualität der einzelnen Personen aufzugeben. Um die „Zerbrechlichkeit“ eines solcherart „offen“ definierten Potenzialbegriffs zu wahren, der dabei entwickelt werden wird, muss besonders unterstrichen werden, dass jeder der genannten Autorinnen und Autoren auch ein realer Mensch ist (oder war), der aus dem subjektiven Erleben seiner eigenen, individuellen Lebenssituation heraus kommuniziert (hat). Anders ausgedrückt: Wir werden hier keine „endgültige“ Wahrheit finden. Deshalb werden die entsprechenden Personen aus der Fachliteratur in den folgenden Abschnitten (5.1.1 bis 5.1.7) auch mit ihrem Vornamen zitiert. Auf diese Weise soll die „Grenze des geschriebenen Wortes“ (vgl. Abschnitt 3.1.6) für die Leserinnen und Leser hervorgehoben und zugleich etwas „durchlässiger“ gemacht werden.

### 5.1.1 Die thematische Situation

#### **Experienzielle Kommunikation beginnt beim Innehalten und Wahrnehmen der gegenwärtigen (thematischen) Situation.**

Sieht man experienzielle Kommunikation als Phänomen an (vgl. Abschnitt 3.2.1), so zeigt sich demjenigen, der dieses Phänomen wahrnimmt, dass Menschen mit einer hohen situativen Bewusstheit anders kommunizieren, als Menschen mit niedriger situativer Bewusstheit: Sie nehmen öfters aktiv Bezug auf das *Gewebe dessen, was*

*ist.* Experienzielle Kommunikation wird phänomenologisch daran erkennbar, dass Menschen in sich selbst hineinlauschen, dann vorsichtig und mit Bedacht Sätze formen, Formulierungen antesten, diese wieder verwerfen, und sich insgesamt viel Zeit nehmen, um einander zuzuhören. Experienzielle Kommunikation ereignet sich in einer Atmosphäre der achtsamen Wachheit. Vor allem im Bereich der Psychotherapie ist dieses Phänomen bekannt und beschrieben und gilt als notwendige Voraussetzung dafür, dass sich Veränderung ereignen kann (vgl. Leslie Greenberg, 2006; Eileen Kennedy-Moore und Jeanne C. Watson, 2001; Klaus Renn, 2016).

Einzelne, typische Sätze von experienziell kommunizierenden Menschen können beispielsweise so klingen:

- *Ah Moment mal, warte mal bitte,... da war ein kleiner Gedanke, ... den möchte ich nicht verlieren.*
- *Ich verstehe es noch nicht, aber ich möchte mir ein wenig Zeit dafür nehmen.*
- *Ich würde das Wort eher so verwenden, wie... passt das für Dich auch?*
- *Ich fühle das Konzept.*
- *Das Thema bewegt sich ein wenig.*
- *Es zittert so nach vorne, zum Leben hin.*
- *Nein, es fühlt sich eher ... grau an. Nicht so bunt, wie ich bisher gedacht habe.*
- *Wir bewegen uns in eine Richtung, die mir nicht so ganz gefällt.*
- *Es wird sumpfig.*
- *Das ist wie in eine Zitrone beißen und ganz viel Zucker dazu.*
- *Vielleicht klingt das merkwürdig, aber ich ahne, wir müssten bei dem Thema eigentlich auch mal über ... sprechen.*
- *Bin ich noch am Thema?*
- *Kannst du das nochmal mit anderen Worten sagen? Ich verstehe es noch nicht.*
- *Ich weiß noch nicht, warum, aber aus irgendeinem Grund fällt mir... dazu ein.*

Derartige Kommunikation versucht immer wieder, die jeweilige (thematische) Gesprächssituation einzukreisen und zu explizieren, d.h. darauf Bezug zu nehmen und sie sinnvoll fortzuführen. Man könnte dies auch als „gemeinschaftliches Arbeiten an der offenen Gestalt“ (vgl. Frederick S. Perls, Ralph F. Hefferline und Paul Goodman, 1997) bezeichnen. Experienzielle Kommunikation enthält viele Momente des „Nicht-Sagens“ oder Stockens. Das sind Momente, in denen das Gespräch nicht „sauber“ weiter geht, sondern eher einem Stolpern und Stottern gleicht. Gerade in diesen Momenten fängt „das Experienzielle“ in der Kommunikation so richtig an. Die Gesprächsteilnehmer vermeiden diese Momente nicht. Sie nutzen sie, halten sie geduldig offen, so dass die Momente „dazu führen, dass sich die Gesprächspartner einen kleinen Augenblick lang auf ihre Intentionen fokussieren“ (Wendel, 2015, 2) können.

Etymologisch ist das Wort „Situation“ entlehnt aus dem französischen *situation*, das zu *situer* („in die richtige Lage bringen“) gehört, welches etymologisch wiederum vom lateinischen Substantiv *situs* („Lage, Stellung“) und vom lateinischen Verb *sinere* („niederlassen, niederlegen, hinlegen“) abstammt (Friedrich Kluge und Elmar Seebold, 1999, 765). Die Situation, wie das Wort im Alltagsgebrauch verwendet wird, bezeichnet also die Lage, in der ein Menschen sich befindet. Wir kennzeichnen damit meist etwas uns Umgebendes oder etwas, was uns gegenübersteht.

Wie erleben Menschen Kommunikationssituationen? Dies lässt sich phänomenologisch zunächst (für den einfachsten Fall, also das 2er-Gespräch) in drei unterschiedlichen Varianten beschreiben:

- Wir (d.h. mein Gegenüber und ich) können uns als Individuen erleben, die miteinander reden und dabei (relativ) getrennt voneinander sind. Umgangssprachlich: „Du bist mir gegenüber.“
- Wir können uns als ein Ganzes fühlen, d.h. in der Eigendynamik des Gesprächs aufgehen. Umgangssprachlich: „Wir verschmelzen im Gespräch miteinander.“
- Wir können uns als Individuen fühlen, die im Gespräch aufgehen, aber dennoch zugleich auch Individuen bleiben. Umgangssprachlich: „Wir sind verbunden und doch sind wir zwei.“

Alle drei Varianten situativen Erlebens sind phänomenologisch erfahrbar. Kommunikation wird meist als Variante eins bezeichnet: Ich rede mit Dir. Du bist dort und ich bin hier. Und wir treten mittels unserer Sprache in *Interaktion* (vgl. Claude Shannon und Warren Weaver, 1949, vgl. Abschnitt 2.2.1.1). Von Zeit zu Zeit jedoch erleben sich Kommunizierende im Gespräch nicht ausschließlich als derart voneinander getrennte Individuen. In manchen Gesprächen gibt es auch eine hohe Bewusstheit für eine gemeinsam-geteilte, situative Ebene, die in Variante zwei und drei eine Rolle spielt. Die Art der Interaktion, die sich auf der situativen Ebene ereignet, soll hier als *originale Interaktion*<sup>5</sup> bezeichnet werden.

Zunächst sollen diese beiden Arten der Interaktion einander gegenübergestellt werden, um deutlich zu machen, inwieweit sich experienzielle Kommunikation von Kommunikation, in der sich die Individuen der gegenwärtigen Situation nicht (oder zumindest nicht ganz so deutlich)<sup>6</sup> bewusst sind, von hier ab nun „klassisch“ genannt, differenzieren lässt.

Interagieren Individuen klassisch miteinander, so steuern vorrangig die Individuen das Gespräch. Im zweiten Fall hingegen steuert, phänomenologisch gesehen, die Eigendynamik des Systems stärker das, was die Individuen sagen, als die Individuen selbst. Sind jedoch beide Ebenen *zugleich* von Bedeutung, so kommunizieren Individuen

<sup>5</sup>in Anlehnung an den Begriff des „original interaffecting“ der Prozessphilosophie (vgl. Gendlin, 1997a, 18ff)

<sup>6</sup>Letztlich sind wir uns der gegenwärtigen Situation immer zumindest zu einem sehr kleinen Grad bewusst, und sei es auch minimal. Wir können nicht völlig unbewusst kommunizieren.

so miteinander, dass sich eine neue Dimension der bewussten Gestaltbarkeit von Gesprächsdynamiken öffnet (Variante 3).

Bewusstheit lässt sich dabei mit George Herbert Mead folgendermaßen fassen: „Bei Verhaltensweisen oder Erfahrungen, die wir als bewußt bezeichnen, handeln und reagieren wir ausdrücklich im Hinblick auf uns selbst, ebenso aber auch im Hinblick auf andere Individuen“ (1968, 215). Die Bewusstheit einer Gesprächssituation hat also zwei Richtungen. Sie richtet sich auf mich selbst *und* auf das Miteinander mit anderen. Wenn Kommunizierende eine gegebene Gesprächssituation wahrnehmen, nehmen sie zugleich auch sich-selbst-in-der-Gesprächssituation wahr. Es gibt keine Situation ohne uns und es gibt uns nicht unabhängig von der Situation. Die Wahrnehmung der Situation geht über die Individualität (Isolation) der einzelnen am Gespräch Beteiligten hinaus. Jean-Paul Sartre weist darauf hin, dass eine Situation nicht „objektiv in dem Sinne sein [kann], in dem sie ein rein Gegebenes wäre, das das Subjekt feststellt, ohne im geringsten in das so konstituierte System verwickelt zu sein“ (Jean-Paul Sartre, 1962b, 691). Sie kann aber genausowenig rein „subjektiv sein, denn sie ist weder die Summe noch die Einheit der Eindrücke, die die Dinge uns machen: sie ist die Dinge selbst und ich selbst unter den Dingen“ (ebd.). Auch Eugene Gendlin drückt einen ähnlichen Gedanken aus. Reine Subjektivität wäre für ihn nur die eine Seite der Medaille, „weil das eigene Erleben immer in der Welt vor sich geht“ (2008, 75). Für ihn ist „das Sich-selbst-Fühlen [...] zugleich das Fühlen der Umwelt, der Situation“ (2008, 165). Eine Situation ist also, anders, als unser Alltagsverständnis des Begriffs („das uns Umgebende; das uns objektiv gegenüber Stehende; die Lage, in der wir uns befinden“, s.oben) zunächst impliziert, beides zugleich: subjektiv erlebbar und objektiv gegeben. Dieser Doppelcharakter von (Kommunikations-) Situationen lässt sich noch genauer zeichnen. In den folgenden Abschnitten (5.1.2 bis 5.1.5) möchte ich entsprechende Begriffe aus der Prozessphilosophie (vgl. Abschnitt 3.3) zur Anwendung bringen, um am Ende zeigen zu können, wie die Subjekt-Objekt-Verschrankeung der Situation den Kommunizierenden v.a. über deren körperliches Erleben zugänglich ist (Abschnitt 5.1.6).

### 5.1.2 Originale Interaktion

#### **Die Gesprächssituation ist die Ebene des Gesprächs, die Kommunikation impliziert.**

Eine Situation ist im Sinne der Prozessphilosophie eine implizit strukturierte, prozesshaft-vor-sich-gehende Ganzheit, die man „mit den fünf Sinnen allein nicht wahrnehmen“ kann, wie Eugene Gendlin (2008, 29) betont. Die situative Ebene eines Gespräches ist immer da, sobald sich Kommunikation ereignet; mal ist sie stärker spürbar, mal schwächer. Sie ist ein von Anfang an gemeinsam-geteiltes Ich-Du oder Du-Ich, in welchem Ich und Du nicht voneinander geschieden sind. In Abgrenzung zur klassischen

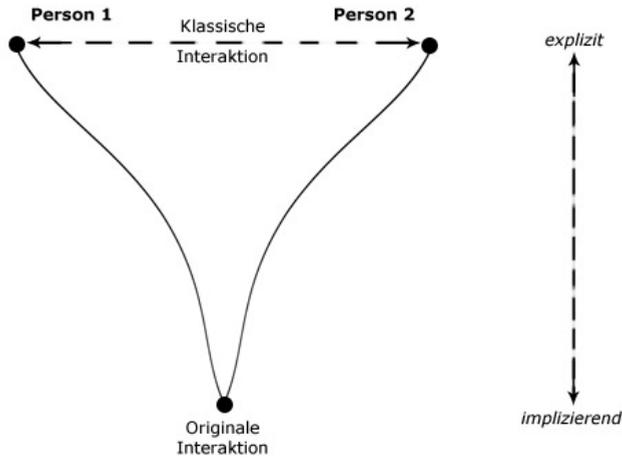


Abbildung 11: Klassische und originale Interaktion

Interaktion, in welcher primär separate Individuen vorhanden sind, die sekundär zueinander in Beziehung treten (und wechselwirken), wird hier ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Während auf der klassischen Ebene ein Mensch für den anderen jeweils eine Umwelt darstellt, mit der er in Kontakt treten kann, gibt es diese Unterscheidung auf der implizierenden Ebene (noch) nicht.

Gespräche ereignen sich phänomenologisch betrachtet als eine Mischung aus klassischer (Variante 1) und originaler Interaktion (Variante 2). Jean-Paul Sartre beschreibt diese Parallelität so: „Ich sehe diesen Menschen, ich erfasse ihn als Objekt, gleichzeitig auch als Menschen“ (1962b, 339). Beide Ebenen sind immer vorhanden. Es kann in einem konkreten Gespräch eine Tendenz zu einer der beiden geben. Es ist möglich, sich beider zugleich gewahr zu sein. Und zwischen beiden Varianten gibt es viele Übergänge. Gespräche können von einer Art der Interaktion in die andere wechseln - so kann es vorkommen, dass anfangs sich als getrennt erlebende Individuen das Gefühl haben, von der Eigendynamik des Gespräches mitgenommen und aufgesogen zu werden. Mihail Csikszentmihalyi spricht für die positive Ausprägung dieses Phänomens von „Flowerleben“ (vgl. 1996). Auch in manchen Streitgesprächen erleben Menschen, wie die Eigendynamik von ihnen Besitz ergreift und sie Dinge sagen lässt, die sie hinterher bereuen. Es kann auch sein, dass anfangs in originaler Interaktion ablaufende Gespräche, manchmal ganz plötzlich, in die klassische Interaktion geworfen werden, etwa, weil sich unterschiedliche Positionen ausdifferenzieren, die eine Kluft zwischen den Individuen aufscheinen lassen. Und schließlich können beide Ebenen auch parallel auftreten (Variante 3). Dann sind Kommunizierende sich ihrer selbst sehr deutlich

bewusst, und doch werden sie als Individuen vom Gespräch genauso vorangetragen, wie sie ihrerseits das Gespräch vorantragen. Erst hier kann man von Konkreativität sprechen.

### **Experiment: Klassisch lesbar!**

*Sie können selbst erfahren, was der Unterschied zwischen klassischer und originaler Interaktion ist, indem Sie sich darauf konzentrieren, wie Sie diesen Text lesen. Beginnen wir beim klassischen Modus, in dem zwei Individuen Botschaften austauschen.*

*Aus der klassischen Perspektive kann man den Vorgang des Kommunizierens so beschreiben, dass ich, indem ich die Worte auf meiner Tastatur eintippe, eine Botschaft abschicke. Diese Botschaft nehmen Sie, indem Sie meine Worte lesen, in sich auf und verarbeiten sie später gegebenenfalls weiter, indem Sie darüber nachdenken. Sie können diesen Vorgang „live“ erleben, indem Sie jetzt darauf achten, wie Ihre Augen die Zeilen abtasten. Achten Sie darauf, wie Sie die Botschaft, die in meinen Worten liegt, in sich aufnehmen. Diesen Satz hier, den Sie gerade lesen, schicke ich Ihnen als Botschaft. Ich bitte Sie, sich in diesem Augenblick zu vergegenwärtigen, dass wir zwei getrennte Individuen sind. Nehmen Sie sich hierfür einen Augenblick Zeit. Vergegenwärtigen Sie sich: Es gibt ein Ich und ein Du und die Botschaft (also den Text) zwischen uns. Sie nehmen meine Botschaft in sich auf, indem Sie meine Sätze lesen.*

*Gibt es irgendeine Kleinigkeit, die Ihnen bei diesem Experiment auffällt?*

#### **Aus meiner Sicht:**

*Auch ich will dieses Experiment (weilerschreibend) mitvollziehen. Hier bin ich, ich schreibe diesen Satz auf. Nachher werde ich auf „Speichern“ klicken. Die Botschaft ist in der Datei verpackt. Sie wird abgedruckt oder am Computermonitor dargestellt, dann erreicht sie Ihre Augen. Sie nehmen sie auf. Wir sind getrennt voneinander und wir interagieren (klassisch) miteinander.*

*Ich erlebe: Ja, diese Sichtweise ist für mich nachvollziehbar.*

Lenken wir unsere Aufmerksamkeit nun auf die gemeinsam-geteilte Ebene, die in jedem Gespräch von Anfang an vorhanden und die jedes Mal einzigartig ist. Eugene Gendlin beschreibt sie so:

„Das Zusammen-Geschehen von dir und mir macht uns beide unmittelbar anders, als wir sonst sind. [...] Wie du bist, wenn du auf mich wirkst, ist schon durch mich beeinflusst, aber nicht wie ich gewöhnlich bin, sondern durch mich, wie ich geschehe mit dir. [...] Was jeder innerhalb einer Interaktion ist, ist bereits durch den anderen affiziert.“ (2015, 94ff; Hervorhebung TH)

Das Du und das Ich ereignen sich auf der originalen Ebene miteinander als Fluss<sup>7</sup> von ineinander unterschiedslos übergehenden Situationen, etwas prozesshaft-noch-

---

<sup>7</sup>Grenze der Flussmetapher: Situationen sind nicht-stofflich.

Ununterschiedenes. Henri Bergson nennt das „Dauer“ (1988; vgl. auch Henri Bergson und Gilles Deleuze, 2013). Das, was da *dauert*, ist ein situativer Brennpunkt<sup>8</sup>, der im Kern eines jeden Gespräches von Augenblick zu Augenblick weiterbrennt. Das voranschreitende Gespräch in seiner ganzen Fülle entfaltet sich aus diesem situativen „Moment-zu-Moment“-Brennpunkt heraus. Jeder jeweils-momentan erlebte Augenblick trägt das schöpferische Potenzial in sich für das, was Person A als nächstes sagen kann, und bestimmt auch die Art und Weise, wie Person B das Gehörte erlebt. Aus dem schöpferischen Potenzial der Situation kristallisieren sich separate Standpunkte, Meinungen und Inhalte in den Individuen heraus, welche explizit formuliert und mit den Merkmalen der Allgemeinbegrifflichkeit und Logik beschreibbar sind (vgl. George Herbert Mead, 1968, vgl. Abschnitt 2.2.2.2), die sich dabei weitgehender Gemeinsamkeiten bedienen (vgl. Jörg Aufermann, 1971, vgl. Abschnitt 2.2.2.1) und in Form von Botschaften (vgl. Claude Shannon und Warren Weaver, 1949, Abschnitt 2.2.1.1 und Schulz v. Thun, 1999a, Abschnitt 2.2.1.2) mündlich oder nonverbal mitgeteilt oder auch aufgeschrieben werden können. Auf der situativen Ebene sind die beteiligten Personen (noch) original verwoben. In den kommunikativen Botschaften jedoch sind sie (schon) klassisch voneinander getrennt.

Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass der hier verwendete Begriff der Situation nicht nur eine situative *Umwelt* beschreibt, innerhalb derer ein Individuum handelt. Während beispielsweise Walter Mischel die Situation etwas umgebend-Äußerliches sieht (vgl. 1976), das Aufforderungscharakter haben kann, wird der Begriff hier erweitert gegenüber einem solch dualistischen Verständnis. Situation ist demnach nicht nur bloße Umwelt, die die Kommunizierenden ummantelt, sondern auch das je-momentane Gesprächsganze. Jedes Gespräch wird gewissermaßen vom „Lebensinneren“ her situativ unterfüttert. Heinrich Rombach macht deutlich, dass „die Situation [...] nicht vorgefunden [wird] als 'Außenbereich', der das Dasein 'umgibt', sondern als das innerste Innere des Daseins, da sie der Konstitutionsboden selbst noch für das Selbstbewußtsein ist“ (2012, 141).

### **Experiment: Original lesbar!**

*Im folgenden Experiment lade ich Sie ein, sich auch unsere Ebene der originalen Interaktion ins Bewusstsein zu rufen. Sie ist nicht vollständig gedanklich erfassbar, aber sie ist als etwas Vages -hier und jetzt- auch beim Lesen dieses Textes erlebbar. Würde ich Sie fragen, was unsere aktuelle, gemeinsam-geteilte Situation ausmacht, so könnten Sie dies nicht umfassend beantworten. Ich kann das auch nicht. Dennoch existiert eine implizierende Ebene auch in der Art von Kommunikation, die mit Hilfe eines geschriebenen Textes stattfindet. In Kunst und Poesie ist sie der Quell jeglicher*

---

<sup>8</sup>Grenze der Brennpunktmetapher: Situationen sind nichtstofflich. Deshalb können sie auch nicht in physikalischem Sinne „brennen“, sondern nur metaphorisch.

*Kreativität. Der Dichter Rainer Maria Rilke z.B. versuchte, sie mit diesen Worten erfahrbar zu machen:*

„Und wenn ich jetzt vom Buch die Augen hebe,  
wird nichts befremdlich sein und alles groß.  
Dort draußen ist, was ich hier drinnen lebe,  
und hier und dort ist alles grenzenlos [...]“ (2015)

*Manche Menschen in psychotherapeutischen Gesprächen beschreiben den Kontakt mit dem Implizierenden als das Gefühl, mit etwas Vertrautem in sich selbst in Berührung zu kommen, was zugleich über sie selbst hinausweist.*

*Erneut bitte ich Sie, Ihr eigenes Empfinden zu überprüfen. Gibt es für Sie im Lesen dieses Textes auch so etwas wie ein Erleben einer mit mir geteilten Situation? Wir kennen uns (aller Wahrscheinlichkeit nach) nicht persönlich und dies hier ist ein Fachtext; deshalb liegt es vermutlich eher am Rande Ihres Erlebens. Und so erhaben, wie Rilke es beschreibt, wird es vermutlich auch nicht sein. Dennoch befinden auch wir (Sie als Leserin/Leser und ich als Autor) uns miteinander in einer gemeinsam-geteilten Situation.*

*Vielleicht ist das Wesen unserer speziellen Situation (vage) für Sie erlebbar.*

### **Aus meiner Sicht:**

*Unsere gemeinsam-geteilte Situation besteht aus meiner Perspektive darin, dass ich diesen Text schreibe, damit Sie ihn lesen können. Im Hintergrund steht bei mir die Intention, eine Dissertation anzufertigen, ein Thema gedanklich zu durchdringen und meine Gedanken für andere Menschen verfügbar zu machen. Auch bei Ihnen gibt es im Hintergrund eine bestimmte Intention, warum Sie diesen Text lesen. Im geschriebenen und gelesenen Text begegnen sich unsere beiden Intentionen: Im Schreiben-Lesen oder Lesen-Schreiben sind wir prozesshaft und situativ „verbunden“. Der Text selbst, die Worte also, entstehen aus der implizierenden Situation heraus, in der wir uns miteinander befinden. Schreiben des Textes und Lesen des Textes implizieren einander. Das meint: Das Eine macht keinen Sinn ohne das Andere und das Andere macht keinen Sinn ohne das Eine. Auf einer implizierenden Ebene ist beides (Schreiben des Textes und Lesen des Textes) nicht voneinander trennbar.*

Jean-Paul Sartre beschreibt das Wesen dieser Interaktion als „grundlegendere Verbindung, in der sich der Andere in ganz anderer Weise offenbart als durch die Erkenntnis, die ich von ihm gewinne“ (1962b, 338). Es ist ein „Mit-dem-anderen-verkoppelt-Sein“<sup>14</sup> oder ein „Urverhältnis, in welchem der Andere mir direkt als Subjekt, wenn auch als ein mit mir verbundenes, gegeben sein muß“ (ebd.). Er weist zugleich darauf hin, dass dieses Urverhältnis nichts Mystisches oder Religiöses ist, sondern in der Wirklichkeit des normalen Alltags zu finden ist. Ein experienziell kommunizierender Mensch sieht sich also, *erlebt* er dieses Urverhältnis, nicht mehr einer (anonymen)

Situation gegenüber, sondern einem realen Menschen, mit dem er in *gefühltem Kontakt* steht. Einem Menschen, der, so wie er selbst, etwas will, wünscht, ersehnt und braucht. Die originale Interaktion *ist* schöpferisches Potenzial. In genauere Worte kann ich das Potenzial einer Gesprächssituation an dieser Stelle noch nicht fassen. Wenn ich es in einem Text wie diesem mit Hilfe von expliziten Worten zu beschreiben versuche, so kann ich immer nur darauf hindeuten (vgl. Grenze des geschriebenen Wortes, Abschnitt 3.1.6). Das Implizierende, das dem Potenzial inhärent ist, ist zwar nicht unbewusst, denn es ist in der Situation immer vorhanden - als etwas Präreflexives, was *jetzt gerade* wirkt. Dennoch bleibt es für das sprachliche Ausdrucksvermögen per definitionem im Dunkeln. Es liegt diesseits der exakten Sprache und ist zugleich die Quelle, aus der die Worte sich entfalten. Ich kann direkt von meinem Erleben her sprechen, wenn ich Worte verfertige, um das Potenzial der Situation „anzuzapfen“. Eugene Gendlin macht deutlich: „Das Erleben meiner Situation ist nicht von meiner Situation separierbar“ (2008, 21; vgl. auch Abschnitt 5.2.1).

Das Implizierende ist somit mehr als lediglich ein Teilaspekt einer einzelnen Botschaft (vgl. auch Schulz v. Thun, 1999a, 31), es ist mehr als Ich, Du, Eigendynamik, gemeinsam geteilte Denkstrukturen. Es ist kein mythischer Zauberbrunnen und auch nichts Erhabenes, das uns nur in zutiefst spirituellen Momenten begegnet. Das Implizierende ist etwas viel Einfacheres, Grundlegenderes. Es ist Kommunizierenden so zutiefst vertraut und innig, dass sie es (wie bei einem blinden Fleck) nicht direkt, sondern nur indirekt (d.h. in seinen expliziten Auswirkungen) erkennen können. Situationen sind ein Urgrund, wie Thomas Müller (2007) sagt, wobei sie „nicht nur das enthalten, was sich dem Einzelnen gerade zeigt, sondern auch die Potentialitäten zu all dem besitzen, was sich nicht zeigt“ (34). Ein solcher Urgrund enthält also Myriaden von Möglichkeiten für die Fortführung eines Gespräches.

### 5.1.3 Interaktion zuerst

#### **Die implizierende Ebene ist (im ontologischen Sinne) vor den einzelnen Rollen, Gedanken und Kommunikationshandlungen der Individuen da.**

Ein zentraler Gedanke der Prozessphilosophie ist die Idee, dass die gemeinsam-geteilte Ebene immer da ist, selbst wenn Kommunizierende sie nicht explizit benennen können. Und sie ist immer *zuerst* da, wie Eugene Gendlin betont: „Es scheinen zwar getrennte Prozesse zu sein, die 'interagieren'. Sie scheinen zuerst viele zu sein; dann inter-agieren sie. Stattdessen wollen wir jene Art von Konzept gebrauchen, das ich als 'Interaktion zuerst' nenne. Der Interaktionsprozess kann lange vor der Differenzierung von Prozessen existieren“ (2015, 81).

Erst aus dem Implizierenden heraus erwächst eine sekundäre Ausdifferenzierung, in beispielsweise gegensätzliche Gesprächsrollen (vgl. Abbildung 12). Eugene Gendlins



Abbildung 12: Interaktion zuerst

Prozessmodell (2015), das die Wirkungsweise des Impliziten im Detail beschreibt, stellt das in unserer Kultur übliche Alltagsdenken, in dem getrennte Individuen zueinander finden und im Kontakt die Situation kreieren, auf den Kopf. Zwar ist es sinnvoll, das phänomenologische Erleben anzuerkennen, welches von zwei getrennten Individuen ausgeht (Variante 1). Dennoch gibt auch in unserem Alltagserleben immer eine gemeinsam-geteilte Ebene. Dass Menschen nicht nur als Individuen, sondern immer auch original interagieren, bedeutet ja nicht, dass sie im Sinne einer Substanz (Heinrich Rombach, 2012, 15ff) eines wären. Die Situation lässt sich eher als so etwas wie ein gemeinsam-geteiltes, kreatives Potenzial verstehen, in dem die jeweils nächsten Gesprächsschritte der Individuen bereits vor-angelegt, aber eben noch nicht völlig entfaltet sind.

Eine vergleichbare Sichtweise findet sich in vielen soziologischen Ansätzen<sup>9</sup>. So auch z.B. bei Ulrich Oevermann (1986), der betont, dass die Sozialität der Subjektivität vorausgeht. Helmut Danner (2006) fasst dessen Kritik am klassischen Interaktionsbegriff so zusammen:

„Wir existieren primär als soziale Wesen und erst sekundär als Individuen. Nur weil wir durch Sozialität bestimmt sind, können wir als Einzelne mit Einzelnen interagieren. Für Oevermann ist schon der üblicherweise verwendete Begriff der 'Interaktion' irreführend, weil damit vorgegeben wird, es würde ein Individu-

<sup>9</sup>Der wichtigste Unterschied zwischen den genannten Ansätzen und der Prozessphilosophie liegt darin, dass Eugene Gendlin ein „interaction first“ bereits auf einer materiellen Ebene denkt (vgl. drei Umwelt-Begriffe, die verschiedene Körper-Umwelt-Prozesse beschreiben, Abschnitt 3.3.1.1). Die „primär wirksame“ Situation ist hier nicht nur das, was Menschen mit Hilfe von Symbolen geschaffen haben, sondern zugleich auch das Prozesshafte, was deren Körper im Innersten mit deren Umwelten verschränkt. Die Individualität-konstituierende Situation umfasst hier also nicht nur das Soziale, sondern gleichsam auch die Physis der an der Situation Beteiligten, sowie deren materielle Umwelten.

um mit einem anderen Individuum in Verbindung treten, und damit Soziales, Gemeinschaft, konstituieren.“ (125)

Auch bei Martin Buber (2004) ist die Beziehung das, was den Individuen vorausgeht, und bei systemtheoretischen Ansätzen (vgl. Abschnitte 2.2.2.5 und 2.2.2.6) ist das System ebenfalls das, was primär vorhanden ist und sekundär die Elemente hervorbringt - und nicht umgekehrt. So sind Elemente für Niklas Luhmann (1987) stets Elemente-in-Relation. Es gibt kein „isoliertes“ Element, ohne das System. Auch George Herbert Mead (1968; vgl. auch Abschnitt 2.2.2.2) betonte bereits, dass „der gesellschaftliche Prozeß zeitlich und logisch vor dem bewußten Individuum besteht, das sich in ihm entwickelt“ (230), dass „es kein Individuum gäbe, wenn es nicht den Prozeß gäbe, dessen Teil es ist“ (232). Geist entsteht für ihn „aus der Kommunikation durch Übermittlung von Gesten innerhalb eines gesellschaftlichen Prozesses oder Erfahrungszusammenhanges – nicht die Kommunikation durch den Geist“ (89).

Auch Peter Berger und Thomas Luckmann (vgl. auch Abschnitt 1.1.3), die stark von Mead geprägt wurden, sehen die soziale Situation primär: „Originäre individuelle Erfahrung und Erkenntnis kommen mithin nur in Ausnahmesituationen vor. Subjektives Alltagshandeln ist gesellschaftlich bedingt“ (Friedrich W. Kron, 1999, 22). Eine Situation kann also als das, was Kommunizierende sprechen lässt, was Sprache strukturiert, verstanden werden.

Die gemeinsam-geteilte Situation endet nicht, solange Kommunikation stattfindet. Zwar können Kommunizierende eine Situation von Zeit zu Zeit durchaus als Ganzes verändern, durchaus im Sinne der oben genannten „originären individuellen Erfahrung und Erkenntnis“ (Berger und Luckmann). Es ist möglich, dass ein einzelner Sprechakt, wie John L. Austin und John Searle ihn fassen (vgl. Abschnitt 2.2.1.3), tatsächlich eine grundlegende Veränderung im System bewirkt. Diese Veränderung kann jedoch nie durch ein *völliges* Heraustreten zustande kommen, sondern lediglich als ein „stimmige(re)s Fortführen“, wie Eugene Gendlin deutlich macht: „Wir wissen, dass wir eingebettet sind und dass wir nur von hier aus sprechen können; wir können nicht heraustreten, um das, worin wir eingebettet sind, zu betrachten und darüber zu berichten“ (2008, 158). Der kommunikative Brennpunkt brennt also immer weiter; auch dann noch, wenn er sich bereits sehr fein und präzise in eine klassisch interagierende Individualität ausdifferenziert hat (z.B. in einzelne Sprechakte, Gesprächsrollen, Sichtweisen und Inhalte). Je präziser (im Sinne Wolfgang Welschs, vgl. Abschnitt 1.4.3) Menschen kommunizieren, desto mehr Verästelungen und Unterscheidungen weisen also z.B. die verwendeten Typisierungen und Schemata auf, die Alfred Schütz (1932, vgl. Abschnitt 2.2.2.3) hervorhob. *Ohne* Typisierungen und Schemata jedoch geht es nicht.

Wenn die Situation als ontologisch primär angesehen wird, verwandeln sich die Rollen, die aus dem Implizierenden heraus entfaltet werden, *indem* die Situation eine andere wird. Normalerweise geschieht dies in kleinen und kleinsten Schritten. Manchmal

kann sich eine Situation aber auch schlagartig eine andere sein. Ein Beispiel hierfür ist der Augenblick am Vormittag des 11. September 2001, in dem der damalige us-amerikanische Präsident George W. Bush die Botschaft „America is under attack“ zugeflüstert bekommt. Die soziale Situation, in der er sich mit den Kindergartenkindern befindet, ändert sich von einem Moment auf den anderen; und damit auch die implizierten Rollen der Beteiligten; und damit auch die Inhalte, über die gesprochen wird. *Indem* sich Situationen verändern, *sind* Kommunizierende andere Menschen.

Einzelne Botschaften wirken diesem Verständnis nach also nicht direkt, indem sie unmittelbar in das Denken und Fühlen des Gegenübers „hinüberwandern“ wie man in Anlehnung an die Theorie von Claude Shannon und Warren Weaver (1949; vgl. Abschnitt 2.2.1.1) meinen könnte, sondern indirekt, indem sie zunächst einmal den implizierenden, den situativen Grund, auf dem sich die Beteiligten bewegen, (meist nur leicht) verschieben. Ein Gespräch schreitet voran, *indem* mit jeder einzelnen ausgesprochenen Botschaft auch die implizierende Gesprächssituation eine andere wird. Aus jeder, und sei es auch noch so kleinen, situativen Veränderung erwächst in mir selbst und auch im Gegenüber neues Erleben und Denken.

Auf der implizierenden Ebene ist also immer ein „Mehr“, ein „Überschuss“ wirksam, oder „ein Fließen, das nicht ausgedrückt werden kann“ (Eugene Gendlin, 2008, 155; vgl. auch Henri Bergson, 1988, vgl. Abschnitt 3.2.3). Ein Gespräch ist also weitaus mehr als der Austausch von Botschaften. Es gilt nicht nur: Der Sender sagt etwas, was dann direkt beim Empfänger ankommt und was dieser weiterverarbeitet (Alltagsverständnis von Kommunikation; Variante 1; vgl. auch Stimulus-Response-Modelle, wie z.B. Claude Shannon und Warren Weaver, 1949). Sondern ein Gespräch läuft (auch) ab, indem sich das Implizieren der gemeinsam-geteilten Situation indirekt verändert und die beteiligten Personen immer wieder darauf Bezug nehmen. Es gilt also auch: Eine Person etwas sagt. Das, was sie sagt, verändert etwas „zwischen“ den Beteiligten. Und aus diesem neuen, veränderten „Dazwischen“ können sich neue Ideen oder Impulse entfalten, sowohl „in“ der „Subjektivität“ der ersten Person als auch „in“ der „Subjektivität“ ihres Gegenübers<sup>10</sup>.

Der indirekte Weg ist der primäre, denn jede ausgesprochene Botschaft verändert bereits *im* Ausgesprochenwerden zuerst die implizierende Situation, in der sich die beiden Individuen miteinander befinden. Und erst aus den neuen, feinen, situativen Gegebenheiten entfalten sich neue Inhalte, die in Form einer Antwort kommuniziert werden können, und daraus letztlich auch unterscheidbare Rollen und Standpunkte.<sup>11</sup>

<sup>10</sup>Anführungsstriche, da die Subjektivität hier eben nicht im klassischen Sinne eines isolierten Individuums gemeint ist, sondern im Sinne dessen, was an der originalen Interaktion erlebensmäßig und damit subjektiv Anteil nimmt. (Subjektivität wird hier als „Erleben der Situation“ verstanden; vgl. Abschnitt 3.5)

<sup>11</sup>Über ein Thema zu reden, reicht deshalb manchmal bereits aus, ohne dass man innerhalb des Gespräches konkrete Konsequenzen ableiten müsste, wenn in diesem Gespräch ein hohes Maß an Bewusstheit bezüglich der originalen Interaktion (Bezugnahme auf das Erleben der Beteiligten) im Spiel ist. Manchmal ist es tatsächlich sinnvoll, „einfach mal darüber geredet zu haben“, auch

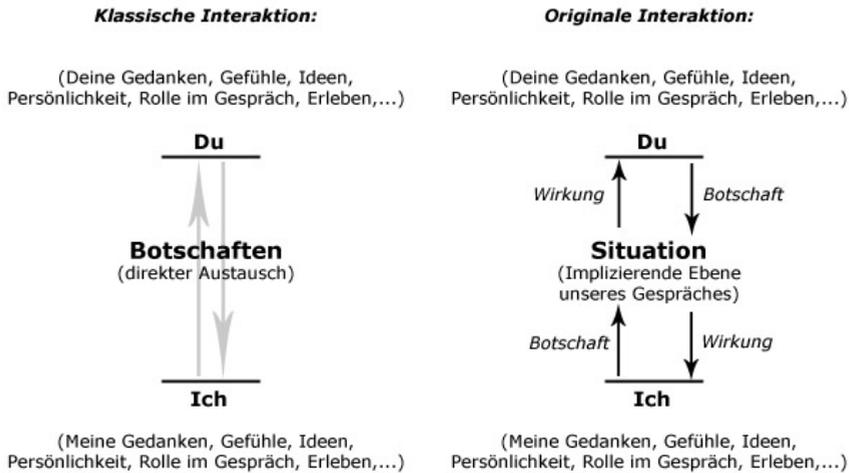


Abbildung 13: Botschaften in klassischer und originaler Interaktion (Anmerkung: Der Begriff „Wirkung“ ist hier nicht im streng kausalen Sinne gemeint, sondern im Sinne kommunikativen Handelns, also z.B. eines im Bewusstsein von sozialer Verantwortung ausgesprochenen Gedankens; siehe Abschnitt 3.4.2, dort Punkt 5).

Um einem Missverständnis vorzubeugen: All dies bedeutet nicht, dass Kommunizierende situativ determiniert seien. Natürlich können die aus der originalen Interaktion heraus entstandenen Impulse der Individuen die Situation ihrerseits wieder rekursiv beeinflussen (vgl. hierzu auch Peter Bieri, 2001). John L. Austin (1962/1972) und John Searle (1983) betonen ja insbesondere, dass Kommunizierende mit Sprechakten etwas *bewirken*. Gerade darin, dass sie eine Botschaft in die gemeinsame Situation hineingeben, vollziehenden sie einen handelnden Ausdruck in Freiheit. Sie wählen als bewusst Handelnde, was sie jeweils als nächstes sagen wollen und was nicht. Sie können jederzeit innehalten und bedenken, was sie sagen wollen. Selbst, wenn sie in der Bezugnahme auf die Situation Sätze hervorbringen, die völlig einer normativ vordefinierten Rolle oder Typisierung (vgl. Alfred Schütz, 1932, Abschnitt 2.2.2.3), einem szenischen Ablaufschema oder einem Ritual (vgl. Erving Goffman, 1969, 1971, 1977, vgl. Abschnitt 2.2.2.4) entsprechen, so handeln sie doch nicht rein mechanisch (impulsiv oder unbewusst, vgl. Fritz Strack und Roland Deutsch, 2004), sondern es ist (zumindest zum Teil) eine bewusste Wahl, der Rollenerwartung, der Typisierung oder dem Ablaufschema zu folgen (oder eben nicht). Jean-Paul Sartre formuliert: „Man muß bewusst sein, um wählen, und man muß wählen, um bewußt sein zu können. Wahl und Bewusstsein sind ein und dasselbe“ (1962b, 587).

ohne (zunächst) greifbare Ergebnisse. Das Implizierende ist bereits verändert, selbst wenn auf einer expliziten Ebene (zu diesem Zeitpunkt) noch nichts Konkretes folgt.

Das Primat der Situation lässt sich auch an einem Extrembeispiel verdeutlichen: Die Situation würde weiter bestehen, wenn eine der beteiligten Personen in einem Gespräch ohnmächtig werden würde. In diesem Fall wären die sich ausdifferenzierenden Rollen plötzlich andere. Die Personen, die bei Bewusstsein sind, würden z.B. beginnen, der ohnmächtigen Person Wasser ins Gesicht zu spritzen. Dieses Handeln wäre jedoch im Sinne Sartres völlig frei. Lediglich die implizierende Situation hätte sich durch die Ohnmacht geändert und würde damit ihrerseits andere Rollen implizieren. Oder, noch extremer ausgedrückt: Eine Situation endet auch dann nicht, wenn eines der beteiligten Individuen völlig wegfällt, zum Beispiel durch den Tod. Sie wandelt sich lediglich.<sup>12</sup>

### 5.1.4 Verwobenheit

**Auf der implizierenden Ebene ist alles ist mit allem fließend und ununterschieden verwoben.**

Jede Gesprächssituation impliziert Myriaden von Möglichkeiten dafür, wie sie weiter gehen könnte, aber nur eine einzige dieser Möglichkeiten ereignet sich als tatsächliches Geschehen. Die implizite Potenzialität eines Gespräches ändert sich dabei von Moment zu Moment - die Essenz der Situation wäre, könnte man eine Art „Probe“ zu verschiedenen linearen Zeitpunkten aus ihr titrieren, immer von mehr oder weniger anderer Qualität. Eugene Gendlin bezeichnet dieses Miteinander von allem als „pre-separate multiplicity, eine Vielheit, die noch nie in einzelne, explizite Teile separiert war. Es ist also keine Vielheit, die erst nachträglich zusammengeschmolzen wurde“ (2008, 110).

Je experienzieller die Beteiligten kommunizieren, desto tiefer wurzelt das, was sie sagen, in ihrer gemeinsam-geteilten, situativen Ebene. Es gibt im Kommunikationsprozess auf der situativen Ebene keine echte Grenze zwischen dir und mir (vgl. Gendlins Beispiel „Luft in unseren Lungen“, Abschnitt 3.3.1.1). Petra Gehring beschreibt, wie körperlich eine solche situative Verwobenheit denkbar ist: „Die leibhaftig vollführte Rede ist [...] hineingeflochten in die lautlose Textur unserer physischen Interaktionen miteinander und mit den Dingen“ (2007, 216, im Anschluss an Maurice Merleau-Ponty). Die Embodiment-Theorie berücksichtigt diese Tatsache: Je stärker Kommunizierende ihr individuelles, körperliches Erleben der Situation („Affekt“ bei Maja Storch und Wolfgang Tschacher, 2014, vgl. Abschnitt 2.2.3.1) berücksichtigen, wenn sie sprechen, desto mehr berücksichtigen sie die Situation selbst, in der sich zu einem gegebenen Zeitpunkt, „alle Tatsachen miteinander kreuzen“ (Eugene Gendlin, 2008, 113).

---

<sup>12</sup>Die Hingeschiedenen sind auch als Abwesende in der aktuellen Situation der weiterlebenden Mitmenschen implizit noch (in ihrer Eigenschaft des Abwesendseins) vorhanden. Hier kommt erneut das nicht-lineare Zeitverständnis des Prozessdenkens („Relevanz“, vgl. Abschnitt 3.3.1.5) zum Tragen.



Abbildung 14: Kommunikation als Implizieren-und-Geschehen. Das Implizierende ist als kontinuierlich andauernde Situation permanent „da“, das Geschehene ist als Einzelnes unterscheidbar; es beginnt und endet wieder.

Da Kommunikation prozesshaft abläuft, kann man in jedem Gespräch von einem Ineinandergreifen von Implizieren - Geschehen - Implizieren - Geschehen usf. ausgehen (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Das Implizieren hat dabei „analogen“ Charakter; es endet niemals, da Menschen nicht nicht situiert sein können, solange sie leben. Heinrich Rombach spricht davon, „wie Situation auf Situation bezogen ist und nur dadurch eine Situation ist, weil sie auf Situation bezogen ist. Eine Situation allein ist keine Situation“ (2012, 152). Die Situation ist als etwas in jedem *jetzigen* Moment Gegebenes wirksam, und sie wandelt sich mit jedem einzeln sich entfaltenden Geschehen, durch das sie sich fortsetzt. Die einzelnen Geschehnisse, in denen sie dies tut, sind selbst von „digitalem“ Charakter im Sinne Paul Watzlawicks (2011; vgl. Abschnitt 2.2.2.5). Das heißt: Sie sind deutlich als einzelne Geschehnisse (Worte, Gesten,...) wahrnehmbar und erzeugen auf der expliziten Gesprächsebene explizit unterscheidbare Einzelbotschaften (verbal und nonverbal). Dennoch dürfen die Einzelbotschaften nicht als etwas völlig Isoliertes betrachtet werden. Sie bleiben mit dem situativen Ganzen (bei Watzlawick et al: Beziehung) verwoben, wodurch sie erst ihre Bedeutung erhalten. Diese Bedeutung kann jedoch, je nachdem, ob sich die beteiligten Personen als in der gleichen Situation oder in unterschiedlichen Situationen erleben (*Ich-Du-Relation*, vgl. auch Abschnitt 4.3), unterschiedlich interpretiert werden, wie Schulz von Thun deutlich macht (vgl. 1999a, 1999c; vgl. Abschnitt 2.2.1.2). Wenden wir Kersten Reichs (2010, vgl. Abschnitt 2.2) Begrifflichkeit an, so wird deutlich: Zwar kommunizieren wir immer in der gleichen Real-Situation, leben aber manchmal in unterschiedlich aussymbolisierten Realitäten. Aus Eugene Gendlins Prozessmodell lässt sich ableiten, dass jede Botschaft ihrerseits wieder ein verändertes, komplexes Implizieren nach sich zieht. Dabei ist das „Implizieren [...] immer komplexer organisiert und in dieser Weise präziser, als ein umwelthaftes Geschehen je sein kann“ (2015, 117). Konkrete Sätze, die in einem Gespräch geäußert werden, sind deshalb kein einfaches *Abbild* von Gedächtnisinhalten, die man ausspricht, sondern sie sind Schritte der *Fortsetzung* eines gerichteten, systemischen Gesamtprozesses. Ein Gedanke, den auch Niklas Luhmann unterstreichen würde (vgl. hierzu 1987, 191ff und 2002, 288ff; vgl. Abschnitt 2.2.2.6). Kommunizierende sprechen nicht (nur) aus, was „in ihnen“ ist, sondern das, was sie sagen, entsteht in jedem Augenblick

mehr oder weniger frisch und erhält seine *Bedeutung* (auch) durch den gesamten, sich fortsetzenden Gesprächskontext (d.h. durch die jeweilige Situation, innerhalb derer es ausgesprochen wird).

Um das Wesen dieser impliziten Komplexität zu verstehen, möchte ich nun die Art des Verwobenseins näher beleuchten, aus welchem sich in einem konkreten Gespräch Aussagen, Rollen, Einstellungen und Gesten der beteiligten Personen entfalten. Ich lade hierzu zu einem Gedankenexperiment ein; wir versetzen uns nun mit Hilfe der Intuition „mitten in die originale Interaktion hinein“ (im Sinne Henri Bergsons, vgl. Abschnitt 3.2.3). Dies ist nur metaphorisch möglich, da eine Beschreibung mit Worten etwas Explizites ist (vgl. Grenze des geschriebenen Wortes, Abschnitt 3.1.6).

### **Experiment: Gesprächsfäden**

*Stellen Sie sich die an dem Text dieser Arbeit beteiligten Personen einmal nicht als voneinander abgegrenzte Personen (d.h. separate „Einheiten“ oder „Monaden“) vor, sondern als sich selbst fortsetzende Prozesse, die auf ihrer tiefsten Ebene miteinander in Verbindung stehen. Stellen Sie sich dabei die Dynamik vor, die in der Fortsetzung dieses Texts liegt. Visualisieren Sie z.B. einzelne, feine, thematische Fäden, die in den ersten Kapiteln ausgeworfen und weitergesponnen wurden. Welche Fäden können Sie unterscheiden? Geben Sie den Fäden unterschiedliche Farben. Bilden Sie ein feines, aber bestimmtes, sich immer weiter fortsetzendes Geflecht aus Themensträngen ab. Erkunden Sie, wie sich die Fäden entwickeln, ver- und entknoten, paaren und sich teilen und wie sie nie zum Stillstand kommen. Beachten Sie dabei: Es gibt in diesem Bild keine unterscheidbaren Personen (z.B. Niklas Luhmann, George Herbert Mead, Tony Hofmann, Eugene Gendlin, usw.) mehr, sondern nur noch ein wirr erscheinendes, aber dennoch (irgendwie auch) zielgerichtetes Geflecht aus thematischen Fäden. Welche Person welchen Einzelgedanken beiträgt, ist auf dieser Ebene im Grunde genommen unwichtig. Wichtig ist nur die Kontinuität der Fäden selbst.*

*Welche thematischen Fäden können Sie in der bisherigen Arbeit ausmachen? Nennen Sie drei! Was ist die Eigenart des Stoffgewebes, das daraus entsteht?*

*Was fällt Ihnen sonst auf? Gibt es eine Kleinigkeit, die neu oder ungewohnt für Sie ist?*

### **Aus meiner Sicht:**

*Was mir selbst auffällt, ist, dass wir auf dieser Ebene „fließender“ und „verbundener“ sind, als wir sprachlich ausdrücken können. Der Gedanke, sich Menschen eher als verwobene Prozesse vorzustellen, klingt vielleicht im ersten Moment merkwürdig und ungewohnt. Aber die Prozesshaftigkeit allen lebendigen Seins wird bereits etwas eingängiger, wenn man sich beispielsweise die Tatsache vergegenwärtigt, dass auch alle Atome unseres Körpers alle paar Jahre ausgetauscht werden. Wir sind zwar dieselben Personen, aber unser Körper ist zugleich ständiger Veränderung unterworfen. So ist*

*es mit allem, was lebendig ist: Stimmungen und emotionale Zustände kommen und gehen, lösen einander ab. Wir denken im Wachzustand einen fast ununterbrochenen Gedankenstrom, der mal mehr, mal weniger klar und scharf ist. Unser Handeln ist ein nie endender Fluss von koordinierten Muskelbewegungen. Wir reden, schweigen, reden, schweigen wieder. Bestimmte Tätigkeiten werden ausgeführt, beendet, andere Tätigkeiten beginnen, werden beendet und so fort. Unser Gehirn schüttet in bestimmten Regionen bestimmte Neurotransmitter aus, Hormone werden in unsere Blutbahnen geträufelt und ebbten wieder ab. Neue Hormone und Transmitter werden ausgeschüttet und mischen sich mit den Resten der alten. All diese Prozesse gehen mehr oder weniger fließend ineinander über. Ganz ähnlich verhält es sich auch mit einzelnen Menschen in Gesprächssituationen: Sie sind nie völlig isoliert.*

Jeder lebendige Mensch und auch jede Gruppe von Menschen ist eine „original verwobene“ Vielfalt ablaufender Prozesse (vgl. auch Henri Bergsons, 1988, Begriff der „Dauer“, Abschnitt 3.2.3). Eugene Gendlin (2015, 94f) zeigt am Beispiel eines rennenden Jungen, dass es in westlichen Sprachen üblich ist, immer die „Einheit“ als Grundmetapher zu verwenden nicht den „Prozess“. So sagen die Beobachter etwa: „Dort ist ein Junge, der rennt.“ Aber sie sagen nicht: „Dort ist ein Rennen, das ein Junge ist.“ Dabei könnte man genauso gut das Rennen (also den sich ständig verändernden Prozess) als primär ansehen und den Menschen, der es ausführt (also die Einheit), als sekundär.

In psychotherapeutischen Verfahren wie z.B. der klientenzentrierten Therapie (vgl. Carl Rogers, 1987; vgl. auch Abschnitt 1.4.2.1), der Gestalttherapie (vgl. Frederick S. Perls, Ralph F. Hefferline und Paul Goodman, 1997) oder im Focusing (vgl. Klaus Renn, 2016; Eugene Gendlin und Johannes Wiltchko, 2004), oder auch im künstlerischen Schaffen wird ein solcher Wechsel von Zeit zu Zeit vorgenommen. Therapeutinnen und Therapeuten lenken die Aufmerksamkeit dann primär auf das sich dynamisch Verändernde und „denken die Welt von da aus neu“. Auch in abstrahierenden theoretischen Ansätzen wie der Systemtheorie ist der Prozessgedanke unter dem Stichwort der Autopoiesis (vgl. Abschnitt 2.2.2.6) zu finden. Karen Gloy weist darauf hin, dass aus systemtheoretischer Sicht

„das zur Einheit der Organisation verbundene Netzwerk von Relationen und Prozessen nicht nur die formale Organisation, sondern auch die materiellen Bestandteile aufrechterhält und ständig wiederherstellt, so daß deren Wesen und Wirklichkeit in diesen Vorgängen der Selbsthervorbringung besteht.“ (2006, 214)

Prozesse, verstanden als ein Sich-Selbst-Fortsetzen-von-Situationen, können also durchaus als etwas ontologisch Grundlegendes angesehen werden. In der Alltagssprache vollziehen wir den gedanklichen Wechsel von den Einheiten hin zu Prozessen als Primat allen lebendigen Seins jedoch eher selten. Leichter ist dies, wenn wir Bilder verwenden. Gehen wir deshalb im Gedankenexperiment weiter.

### **Experiment: Gesprächsfäden sind zuerst da!**

*Stellen Sie sich noch einmal das eben gefundene Stoffgewebe aus inhaltlichen thematischen Fäden vor. Und nun erlauben Sie sich auch, das „Weiterweben“ des Stoffs vor Ihrem inneren Auge ins Bild zu integrieren. Wie ließe sich dieses Weiterweben bildlich darstellen?*

#### **Aus meiner Sicht:**

*In meiner Vorstellung sind es zwar einzelne Menschen, die gemeinsam an einem thematischen Faden „weben“, aber der Faden ist das, was alles zusammenhält. In diesem Sinne ist er zuerst da. (Die einzelnen Menschen legen jeweils gemeinsam ihre Hände an den „weiterzuwebenden“ Faden, und der Faden bestimmt die Webbewegung der Hände genauso, wie die Hände den Faden weben). Verweile ich ein bisschen bei diesem Bild, so verändert es sich. Aus den Fäden werden schließlich die einzelnen Wurzeln eines Baumes, die in einem stimmigen Ganzen zusammenwirken (vgl. Abb. 15).*



Abbildung 15: „Wurzelmetapher“: Einzelne „Teil“-Prozesse sind auf der implizierenden Ebene („unter der Erdoberfläche“) ein miteinander verwobenes Ganzes und bringen erst auf der expliziten Ebene („über der Erdoberfläche“) konkret Unterscheidbares hervor.

Die Pointe, die in dieser Sichtweise liegt: Alle potenziell unterscheidbaren Einzel-Prozesse laufen in einem Gespräch zugleich, als ein koordiniertes Ganzes ab, und erscheinen dem (z.B. wissenschaftlichen) Beobachter, der im Sinne von Einheiten denkt, wie eine höchst genau geplante Choreografie, in der einzelne, abgrenzbare Botschaften aneinandergereiht werden. Das, was einige Absätze weiter oben, um es mit Hilfe von Worten beschreiben zu können, als nebeneinander ablaufend formuliert wurde (Stimmungen, Denken, Handeln, Sprechen, neurologische Prozesse usw.), sind im Sinne der Prozessphilosophie jedoch nicht *isolierte* Einzelprozesse, sondern ein höchst komplexes, aber nicht beliebiges Gewirr von „Teil“-Prozessen, die nicht unterscheidbar sind.

*Indem* ich einen Satz ausspreche, will ich etwas erreichen, bewege die Muskeln meines Mundes, bin in einer gewissen Weise gestimmt, denke den Gedanken, den ich ausdrücke, erfahre bestimmte neurologischen Veränderungen in meiner Physiologie usw.. All dies ereignet sich *zugleich und miteinander*. Die Auftrennung in separate Ebenen oder Aspekte zueinander ist lediglich eine theoretische, die aus der Beobachtung resultiert (vgl. Umwelt-1, Abschnitt 3.3.1.1). Prozessphilosophisch gedacht gibt es zuerst das lebendige Gespräch, das sich aus einem impliziten Verwobensein heraus entfaltet und fortsetzt, einem Verwobensein, das bis ins Innerste der Situation und bis ins Innerste der Menschen hineinreicht. Eugene Gendlin macht deutlich, dass „Ihr‘ Interaffizieren (interaffecting) [...] ihrer Vielzahl voraus [geht] und [...] nicht auf[hört], wenn sie viele geworden sind“ (2015, 81). Die „einzelnen“ Prozesse sind auf einer implizierenden Ebene nicht voneinander unterschieden und sie sind „zusammen“, d.h. in ihrer impliziten, höchstkomplexen Verwobenheit, der Lebensprozess des gesamten Menschen im Kontext seiner mit ihm ebenso verwobenen (auch sozialen) Umwelt:

„Ein Prozess oder Teil funktioniert nicht als er selbst. Er funktioniert nicht als ein individuiertes Dieses. Er funktioniert stattdessen schon interaffiziert. Was Dieses ist, seine Wirkung, ist schon affiziert durch die Unterschiede, die es in den anderen Prozessen macht, die wiederum es selbst affizieren.“ (2015, 110)

Für George Herbert Mead gilt ein solches Wechselspiel im sozialen Kontext auch für alle Aspekte der Identität (vgl. auch Abschnitt 1.3.4):

„Es kann keine scharfe Trennlinie zwischen unserer eigenen Identität und der Identität anderer Menschen gezogen werden, da unsere eigene Identität nur soweit existiert und als solche in unsere Erfahrung eintritt, wie die Identitäten anderer Menschen existieren und als solche ebenfalls in unsere Erfahrung eintreten.“ (1968, 206)

Schauen wir also im Folgenden, wie im Sinne der Prozessphilosophie Identitätsgeschehen durch Gesprächsgeschehen konstituiert wird und wie Identitätsgeschehen seinerseits die Situation verändern kann (auch im Sinne einer aktiven Kurskorrektur, vgl. Abschnitt 4.2.3).

### 5.1.5 Fortsetzungsordnung

#### **Kommunikatives Geschehen verändert die Situation und die Identität der Individuen gleichermaßen, *indem es geschieht.***

Stellen Sie sich vor: In einer Gesprächssituation spricht ein Mensch etwas Markantes aus, und noch während der Satz ausgesprochen wird, erleben die Beteiligten, dass das, was da gesagt wird, eine große Bedeutung hat. Es verändert so einiges. Was genau verändert wird, ist in diesem Augenblick noch nicht klar. Die Anwesenden spüren jedoch bereits deutlich, dass der eben ausgesprochene Gedanke weitreichende Auswirkungen für alle haben könnte. Ein Moment der Konkreativität.

Die Eigendynamik des Gespräches (Prozessstruktur, thematischer Rahmen, Entwicklungslogik; vgl. Abschnitt 4.3) wird in einem solchen Moment in neue Wege geleitet. Eugene Gendlin spricht in einem solchen Fall davon, dass die Situation „vorangetragen“ wurde: „Als Vorantragen bezeichnen wir, wenn ein Geschehen das Implizieren so verändert, dass das, was impliziert war, nicht mehr impliziert ist, weil 'es' geschehen ist“ (2015, 162). Anzumerken ist dabei, dass ein derartiges Ereignis, auch wenn es impliziert war, nicht unmittelbar vorhersehbar war: „Der neue Schritt existiert nicht im Implizieren“ (ebd., 161). Das „Vorantragen“ des Prozesses geschieht jedoch auch nicht beliebig: „Die Schritte folgen nicht logisch, dennoch sind sie nicht diskontinuierlich. Jeder vorherige Schritt spielt eine Rolle beim Kommen des nächsten Schrittes, aber nicht so, als würde er seine Form dem nächsten Schritt aufzwingen“ (2008, 168).

Bevor ein markanter Satz, wie er in dem Beispiel oben genannt wird, ausgesprochen wird, existierte er einfach noch nicht. Er ereignet sich, in diesem Sinne, spontan und ungeplant. Zugleich folgt er einer „organischen Ordnung“, die Eugene Gendlin als „Fortsetzungsordnung“ bezeichnet. Der Satz trifft er einen *thematischen Kern*, der alle angeht („Präzision“ im Sinne Wolfgang Welschs, vgl. Abschnitt 1.4.3) und kann zugleich auch als Ausdruck der Identität des Sprechenden gesehen werden:

„Wir bekommen immer etwas Genaueres und mehr zurück, als von den Annahmen allein hätte folgen können. Diese Ordnung kann auf verschiedene Weisen fortgesetzt werden. Sie ist unfertig und gleichzeitig so genau, dass es ziemlich schwierig ist, etwas zu denken oder zu tun, das das Erleben wirklich weiterträgt.“ (ebd., 87)

Wurde ein derart „präziser“ Satz ausgesprochen, so steht er als etwas Explizites im Raum und wirkt von da aus zurück auf alle anderen Aspekte, die von nun an in der gemeinsam-geteilten Situation eingefaltet liegen. Der implizierende Boden, auf dem weiter diskutiert wird, hat sich verschoben. Natürlich hat nicht jeder Satz eines Gespräches eine solch allumfassende und weitreichende Wirkung. Dennoch verändert jedes konkreative Kommunikations-Geschehnis die Situation und damit auch die Identitäten der sprechenden Personen zumindest in minimalem und minimalstem Ausmaß. Identitätsentwicklung im Sinne radikaler Autonomie ereignet sich immer dann, wenn ein Satz sehr genau das ausdrückt, was vom Potenzial des Gespräches

als Ganzes (d.h. in der Verwobenheit *aller* an dem Gespräch beteiligten Personen) her impliziert ist. Nichts Beliebigen, sondern nur ganz bestimmte ausgesprochene Sätze, Gesten oder andere sich aus der originalen Interaktion entfaltende „Einzel-Geschehnisse“ können das Implizierende als Intention des Aussprechenden und *zugleich* im Sinne eines gelingenden sozialen Miteinanders fortsetzen (Konkreativität).

Wie genau geht dies vor sich? Vergewenwärtigen wir uns noch einmal, dass auf der situativen Ebene alles mit allem „verwoben“ ist (vgl. Abschnitt 5.1.4). Indem ein Ereignis ins Implizite zurückwirkt, z.B. indem eine Botschaft ausgesprochen wird, verändern sich alle implizierten Aspekte der Situation *zugleich*. Eugene Gendlin schildert hierzu ein selbst erlebtes Beispiel, das die wechselseitige Interdependenz aller implizierten Aspekte verdeutlichen soll:

„Als ich bei der Marine war, lernte ich, die Radio-Empfänger dieser Zeit einzustellen und zu reparieren. Sie hatten verschiedene Teile, die 'Zwischenfrequenz-Sender' hießen, von denen jeder oben mit einer Schraube ausgestattet war. Ich musste die Schraube auf dem ersten Sender so lange drehen, bis das Signal am stärksten war. Weiteres Drehen hätte das Signal wieder schwächer gemacht. Dann drehte ich die Schraube auf dem zweiten bis zum Maximum. Das wiederum wirkte sich verändernd auf die erste aus. Ich drehte also wieder an der ersten Schraube, bis das Signal am lautesten kam. Das wiederum beeinflusste die zweite, die nun auch wieder nachzustellen war bis auf die lauteste Stelle. Das wiederum änderte die erste, aber nur ein wenig. Nachdem man ein paar Mal hin und her gewechselt hatte, waren beide auf ihrer lautesten Position. Dann kam die dritte Schraube an die Reihe, und wieder galt es zwischen der ersten und der zweiten nachzustellen, und immer weiter während des Einstellens an der dritten: erste und zweite, erste und zweite. Und so ging es auch bei der vierten weiter, von wo aus nach jeder Einstellung zur dritten, zweiten und ersten zurückzugehen war. Schließlich waren alle Veränderungen, die sie gegenseitig aufeinander machen konnten, und all die Unterschiede, die aus diesen Unterschieden entstanden waren und so weiter, berücksichtigt.“ (2015, 112f)

Jede kleine Veränderung, die sich in einem Gespräch ereignet, indem eine Botschaft vom Erleben der Situation her ausgesprochen (oder auch z.B. eine Geste mit Händen gezeigt) wird, verändert *alle* Aspekte der gemeinsam-geteilten Situation miteinander. Wie in Gendlins Radio-Beispiel deutlich wird, wirkt sich eine Veränderung an jeder der „Schrauben“ auf die Einstellung aller anderen „Schrauben“ (Schrauben sind hier als Metapher für unterschiedliche Aspekte der Situation zu verstehen<sup>13</sup>) aus. Diese müssen daraufhin wieder nachjustiert werden. Jedes Nachjustieren erzeugt jedoch seinerseits wiederum Veränderungen in der Einstellung aller anderen „Schrauben“. Jede „Schraube“ ist auf diese Art mit allen anderen Schrauben „verwoben“. Entscheidend ist dabei, dass am Ende trotz der hohen Komplexität des Geschehens eine optimale Gesamteinstellung möglich ist, in der die einzelne Einstellung jeder „Schraube“ mit

<sup>13</sup>Grenze der Metapher: Die einzelnen Schrauben sind als separate „Einheiten“ unterscheidbar; Aspekte der Situation sind auf der implizierenden Ebene nicht unterscheidbar.

der einzelnen Einstellung jeder anderen „Schraube“ aufs Feinste abgestimmt wurde: Präzision, die im Sinne Wolfgang Welschs „Verbindungen und Übergänge“ geschaffen hat (vgl. Abschnitt 1.4.3).

Wenn in der Haltung radikaler Autonomie eine kraftvolle Botschaft, wie sie in dem Beispiel eingangs beschrieben wurde, ausgesprochen wird, muss man nicht zuerst auf einer expliziten Ebene überlegen, was die Botschaft bewirken könnte, bevor man wissen kann, was die Konsequenzen sind. Es ist genau umgekehrt: *Indem* etwas ausgesprochen wird, was die Situation voranträgt, stellen sich gewissermaßen alle implizit vorhandenen Aspekte der Situation (d.h. die „Schrauben“ des Radioempfängers) zugleich in eine neue Position. Die Folge ist: „Nur das Resultat geschieht.“ (ebd., 112)

Das konkretive Gespräch ist ein lebendiger Prozess, der bis ins Innerste hinein verwoben ist mit den lebendigen Prozessen, die die Kommunizierenden sind. Auf der implizierenden Ebene gibt es keine Unterscheidung in Prozessebenen oder Personen, sondern *es ist* ganzheitliche Lebendigkeit. Erst auf der expliziten Ebene scheinen konkret unterscheidbare Einzel-Geschehnisse und Personen auf, die das Gespräch vorantragen und fortsetzen. Ein einzelnes, identitätsbildendes „Geschehnis“ ist dann sozusagen als Phänomen erfahrbar: Es zeigt sich (vgl. Abschnitt 3.2.1).

In Eugene Gendlins Begriff der *Fortsetzungsordnung* werden die in Abschnitt 3.1 genannten Paradoxien (insbesondere: Botschaften, die Kommunikation konkretiv vorantragen, sind zufällig und gerichtet, programmatisch und einzigartig, separierbar und ineinander überfließend zugleich) aufgelöst. Das Vorantragen implizit verwobener „Teil“-Aspekte ins Explizite *strukturiert* die Episoden des Gespräches, die Kommunizierende phänomenologisch als getrennt erleben (vgl. auch „eine neue Gesprächsepisode initiieren“ im Abschnitt „Entwicklungslogik“, 4.2.4). Heinrich Rombach sagt dazu: „Die Zeit ist nicht homogen, sondern strukturierte Bewegung. Sie springt“ (2012, 156).

### 5.1.6 Körperliches Erleben in experienzieller Kommunikation

#### **Das je-gegenwärtige körperliche Erleben hilft Kommunizierenden dabei, das Potenzial der (Gesprächs-) Situation auszuschöpfen.**

Wie nun kann es sein, dass ein Gespräch als Ganzes konkretiv vorangetragen wird, wenn wir das eigene Erleben der Situation explizieren? Dieses scheinbare Paradoxon wird aufgelöst, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass Erleben immer etwas Körperliches ist und „dass Sprache physisch entsteht, dass sie leibhaftig gemacht und auch physisch perforiert wird: Alles an ihr ist Gebärde, das gilt insbesondere für die mündliche Rede“ (Petra Gehring, 2007, 219). Der Körper ist dabei nicht nur ein Ausdruckskanal nonverbaler Kommunikation, sondern auch Ort der Resonanz: „Vom kalten Schreck bis zur elektrisierenden Anregung reagieren wir physisch auf erlebte Sprache“ (ebd.

219). Bereits Maurice Merleau-Ponty<sup>14</sup> „spricht von der individuellen Leiblichkeit [...] als einer Abstraktion, denn unsere Körper sind im Sprechen aus seiner Sicht schlicht immer erst einmal der Welt (und denen, mit denen wir sprechen) gewidmet“ (ebd., 225). Selbst dieser Text würde nicht zustande kommen ohne meine Fingerbewegungen auf der Computertastatur.

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass Situationen nichts rein Symbolisches sind. Als Konsequenz von Eugene Gendlins Denken, das von einer situativen Körper-Umwelt-Verschränkung ausgeht (vgl. Abschnitt 3.3.1.1), wird daher deutlich: „Unsere Situationen erleben wir mit unserem Körper und wir verhalten uns in Situationen körperlich“ (2008, 117). Maja Storch und Wolfgang Tschacher (2014, vgl. Abschnitt 2.2.3.1) haben gezeigt, dass die Wahrnehmung von körperlichen Zuständen eine entscheidende Rolle darin spielt, ein kooperatives kommunikatives Miteinander zu realisieren (bei den genannten Autoren mit dem Begriff der Synchronie bezeichnet). Otto Speck sieht das Erlebenkönnen von *Hoffnung* als zentrales Moment pädagogischen Handelns in komplexen Situationen: „Aus ihr geht die Chance hervor, aus Chaos immer wieder neue Ordnungen entstehen zu lassen“ (1997, 248). Hoffnung jedoch ist zunächst nicht mehr als ein vages Empfinden. Auch die Aktualisierungstendenz Carl Rogers' (vgl. Abschnitt 1.4.2.1) lässt sich als nach vorne gerichtete Kraft bezeichnen, deren Richtung Kommunizierende zunächst nur organismisch fühlen können. Und auch in Konfliktsituationen (vgl. Abschnitt 5.3) benötigen sie ihr Gespür, um Lösungen zu finden. Für Marshall B. Rosenberg (2002) beispielsweise beginnt gewaltfreie Kommunikation mit einem Gefühl, das im Körper erlebt wird (vgl. 49ff).

Empfindungen wie Hoffnung sind, wie dies bei allen Affekten (Stimmungen, Emotionen, Gefühle) der Fall ist, immer *körperlich erlebte* Empfindungen. Menschen sind, so lange sie leben, immer irgendwie gestimmt und können nicht nicht gestimmt sein. Sie können auch nicht nicht körperlich empfinden. James Russell (2003) spricht in diesem Zusammenhang vom *Kernaffect* als einem neurophysiologischen, dem Bewusstsein zugänglichen Zustand, und vergleicht diesen metaphorisch mit der gefühlten Körpertemperatur: „It can exist without being labeled, interpreted, or attributed to any cause. [...] You can note it whenever you want“ (ebd., 148).

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen kann also lauten: „Kommunikation affiziert uns ganz, sie affiziert nicht nur unsere Köpfe“ (Petra Gehring, 2007, 223). Sybille Krämer veranschaulicht, dass dem körperlichen Erleben in Kommunikationssituationen eine entscheidende Doppelrolle zukommt. „Personen ‚verfügen‘ über einen zweifachen Körper: Sie sind zugleich physisch-leiblicher wie auch sozial-symbolisch konstituierter Körper“ (2007, 36). Auch für Eugene Gendlin stehen Körper und Sprache einander nicht gegenüber, sondern sie gehen ineinander über: „Die materiellen Teile sind relativ zu den Prozessen und nicht so, als ob sie gesondert identifizierbar existieren würden, und erst dann in den Prozess eintreten“ (2015, 112). Der materielle Körper ist also

<sup>14</sup>Ein weiterer Vorläufer der Prozessphilosophie

nichts Getrenntes von dem, was sich sprachlich aus dem körperlichen Erleben heraus fortsetzt: „Dem Idealisierungsvermögen unserer körperlichen Wechselwahrnehmung lauschen auch die sprachlichen Formen ihre Grundlinien ab [...]“ (Petra Gehring, 2007, 227).

Wie nun ist es möglich, Konkreativität in der Kommunikation ganz konkret zu realisieren und was hat das körperliche Empfinden damit zu tun? Die Antwort lautet: Entscheidend ist das Gespür dafür, dass „etwas sich im Ganzen stimmig oder unstimmig anfühlt“. Das, was experienziell Kommunizierende in diesem Empfinden (schon) vage ahnen, aber bisher (noch) nicht explizit benennen können, ist nicht unlogisch, sondern mehr-als-logisch. Das heißt: Es macht (irgendwie) Sinn, obwohl der Sinn noch nicht explizit benennbar ist. Es nimmt die bisherige Logik des gesamten symbolischen Raumes (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) mit und öffnet sie für konkreativ-Neues: „this 'illogical' character is often the most important aspect of what we need to say“ (Eugene Gendlin, 2004, 7).

Um das schöpferische Potenzial einer Situation zu nutzen, kommt es dabei darauf an, das, was experienziell Kommunizierende bereits im Rahmen ihres logisch strukturierten (Vor-) Verständnisses (im Sinne von Meads Allgemeinbegrifflichkeit, vgl. Abschnitt 2.2.2.2) wissen, und das, was sie im gegenwärtigen Augenblick (vage, körperlich) erleben, miteinander abzustimmen und in Einklang zu bringen<sup>15</sup>.

Wie genau geht ein solcher Schöpfungsakt vor sich? Wie lässt er sich phänomenologisch beschreiben?

Konkreativität in der Kommunikation beginnt zunächst ganz unscheinbar: „Wir spüren etwas – jedenfalls dort, wo Verstehensprozesse gleichsam ihre Wurzeln haben [...]“ (Petra Gehring, 2007, 220). Das, was experienziell Kommunizierende körperlich empfinden, wenn sie in der Hoffnung, das Chaos ordnen zu können (s.oben), kommunizieren wollen, ist etwas sehr Zartes. Es ist nicht mehr als ein „Anrühren im Inneren“ (Wittmann, 2015, 1). Johannes Wiltschko beschreibt es als ein körperlich erlebtes „Zittern“, das am Anfang steht (vgl. 2010, 254). Phänomenologisch: *Ich weiß noch nicht genau, was ich sagen will, aber ich spüre es schon mehr oder weniger deutlich. Das, was ich sagen will, ist bereits da, aber es ist noch nicht aussprechbar.*

Von diesem Phänomen gibt es viele feine Abstufungen. Manchmal liegt das, was ein Mensch sagen will, förmlich auf der Zunge. Dieses Zungengefühl fühlt sich an wie der Wunsch oder der Drang, etwas sofort auszusprechen. Es fehlt nur ein kleines Stückchen, der vordere Mundraum kribbelt ein wenig, so als ob man schon sprechen kann - nur eben die Worte sind noch nicht da. Dies wiederum fühlt sich an wie eine kleine Blockade. Was es in solch einer Situation braucht, ist nur ein kleiner Augenblick der Ruhe, des Wartens, damit „es“ von selbst zur Sprache findet. Ein paar ruhige

<sup>15</sup>... und nicht etwa sich zurückzuziehen auf ein „irrationales“ Stadium der reinen Intuitivität, das die Logik und das Denken einfach weglässt. Vgl. auch Ken Wilber (2006), der von einer „Prä-Trans-Verwechslung“ spricht (258ff).

Atemzüge, zusammen mit der „inneren Erlaubnis“, kommen zu dürfen, ein wenig Geduld, und plötzlich ist „es“ da und man hört sich selbst dabei zu, wie man es ausspricht.

Oft jedoch liegt das, was ein Mensch sagen will, wenn er etwas situativ Bedeutsames zu sagen hat, anfangs noch nicht derartig weit vorne auf der Zunge. Dann erscheint das, was gesagt werden möchte, vielleicht nur als behagliches oder unbehagliches Gefühl, „ganz tief in den Eingeweiden“. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, nehmen wir an, zwei Pädagoginnen unterhalten sich über ein Spezialthema aus ihrem Fach, beispielsweise „Wettbewerb als pädagogische Intervention“. Die eine sagt: „Ich kann dir noch nicht genau sagen, was ich meine, aber ich hab da ein Bild vor meinem inneren Auge.“ Sie beschreibt dieses Bild (sagen wir, einen roten und einen blauen Luftballon, die unterschiedlich schnell nach oben steigen) und stellt es somit als Aussage in den Raum. Die Gesprächspartnerin hört geduldig zu und fühlt sich währenddessen ein wenig unwohl. Sie spürt ein unangenehmes Ziehen im unteren Bauchbereich.

Sie spürt, *indem* sie dieses Ziehen wahrnimmt, vage: Für mich stimmt das mit den Luftballons so nicht. Als die erste Gesprächspartnerin immer weiter redet, verstärkt sich dieses Empfinden und es entsteht in der Körpermitte auf Höhe des Brustraums der zweiten eine leichte Unruhe, zusammen mit dem Bedürfnis etwa, auf dem Stuhl hin- und her zu rutschen. Beachten Sie: Dieses Gefühl der Unruhe hat direkt etwas mit der eben gehörten Aussage zu tun, es hat keine rein physiologische Ursache. Es ist jedoch körperlich wahrnehmbar. Als nächstes wird die unruhig gewordene Gesprächspartnerin vielleicht sagen: „Nein! Das stimmt für mich nicht.“ Sie sagt diesen Satz direkt aus dem Empfinden der Unruhe heraus; die Unruhe treibt sie an, diesen Satz zu sagen. Nachdem sie ihn in den gemeinsam geteilten Gesprächsraum hineingestellt hat, nimmt die Unruhe wieder ab. Aber das grundsätzliche Unbehagen ist noch da, hat sich vielleicht ein klein wenig verändert (aus dem Empfinden des Ziehens ist jetzt ein sanftes Pochen geworden).

Als die erste Gesprächspartnerin daraufhin nachfragt, was genau nicht stimmt, antwortet die zweite direkt aus ihrem Gefühl des Unbehagens heraus. Sie lässt das Unbehagen Schritt für Schritt zur Sprache finden. Vielleicht klappt das nicht gleich, und sie braucht dafür mehrere Anläufe, um immer mehr zu präzisieren, worum es ihr geht. Aber das, was anfangs lediglich als vages, unbehagliches Bauchgefühl vorlag, wird so immer klarer und deutlicher. Es *entfaltet* sich. Vielleicht entwickelt sie auf diese Weise den Gedanken, dass die Luftballons in dem Bild nicht nach oben steigen sollten, sondern in unterschiedlicher Geschwindigkeit zu Boden fallen. Am Ende stehen also klar artikuliert Sätze, die deutlich machen, was an dem Bild der ersten Gesprächspartnerin für die zweite nicht gestimmt hat. Dann können gemeinsam Konsequenzen gezogen werden, für das Thema („Wettbewerb als pädagogische Intervention“), über das die beiden reden. Die klaren Sätze, die das Thema fruchtbar vorantreiben, waren nicht

von Anfang an da, sondern sie haben sich aus dem körperlichen Empfinden heraus entfaltet, das die zweite Gesprächspartnerin in achtsamer Weise wahrgenommen hat. Das körperliche Empfinden, das die zweite Gesprächspartnerin in diesem Beispiel spürt, wird in der Prozessphilosophie und in der daraus entstandenen Beratungs- und Therapiemethode des Focusing (vgl. Eugene Gendlin und Johannes Wiltschko, 2004, vgl. Klaus Renn, 2016) mit dem Begriff des *Felt Sense* bezeichnet. Dieses Kunstwort lässt sich in etwa ins Deutsche übersetzen mit „gefühlte Bedeutung“ oder „gespürter Sinn“. Eugene Gendlin möchte das Wort jedoch eigentlich nicht übersetzt wissen, da es die Doppelbedeutung des englischen „to sense“ = „spüren“ bzw. „sense“ = „Sinn“ in sich trägt. Er ist ein „präreflexives Gefühl“, also ein Erleben, das vor dem Denken da ist: Ich spüre oder ahne etwas schon, aber kann es noch nicht mit genauen Worten benennen. Es „ist zwar bewusst, aber noch nicht im üblichen Sinn symbolisiert“, wie Eugene Gendlin betont (2008, 94; vgl. hierzu auch Eugene Gendlin und Fred Zimring, 1955 und Jean-Paul Sartre, 1962b, 15ff).

Johannes Wiltschko (2003a) definiert den Begriff des Felt Sense folgendermaßen:

„Ein Felt Sense ist [...] immer bezogen auf ein ‚Etwas‘, er ist das Ganze der implizierenden Erlebensaspekte, die der Körper in Bezug auf dieses Etwas trägt, in ihm sind vergangene Erfahrungen und die gegenwärtige Situation implizierend enthalten – nicht schon explizit geformt, sondern als vorbegriffliche, gespürte ungeteilte Ganzheit [...]. Ein Felt Sense wird im Körper (meist Brust- oder Bauchraum) gespürt als vage, aber bedeutungsvolle Stimmung [...].“ (115f)

Beachten Sie weiterhin: Das hier beschriebene vage Empfinden ist keine Emotion. Eugene Gendlin (1984) grenzt den Begriff des Felt Sense folgendermaßen zu dem der Emotion ab: Der Felt Sense ist unklarer, wird diffuser wahrgenommen und ist weniger intensiv als Emotionen. Ein Felt Sense bezieht sich auch auf einen sehr viel weiteren Kontext als eine Emotion (1991). Emotionen engen ein, in ihnen geht es immer nur um ein ganz spezifisches, *umgrenztes* Ereignis (vgl. hierzu auch James Russell, 2003). Ein Felt Sense hingegen trägt die feine implizierende Komplexität der *gesamten* gemeinsam-geteilten Gesprächssituation in sich. In ihm schwingt also z.B. auch mit, wer die Kommunizierenden einst waren, wer sie heute sind und wer sie sein wollen, was sie bereits gedacht haben, was sie noch nie gedacht haben, und was sie für richtig oder für falsch erachten. Ein Felt Sense wird zwar körperlich gefühlt, stellt aber andererseits keine reine Körperempfindung dar, wie z.B. der Druck, den ein zu eng gezogener Gürtel ausübt (vgl. Eugene Gendlin, 1984). Ein Druck im Magen aufgrund einer schwierigen Begegnung mag sich in seiner sensorischen Qualität ganz ähnlich anfühlen, wie der Druck, den der Gürtel ausübt; jedoch sind in ihm im Gegensatz dazu Informationen über die Situation enthalten, in der sich die Person befindet. Die Abgrenzung kann noch weiter gefasst werden. Der Felt Sense ist unterscheidbar „von bestimmten sehr interessanten, aber primitiven Erlebnissen: von solchen, die man im Mythos erlebt oder in den Träumen oder mit bestimmten Drogen [...] und [...] dem,

was man in der Hypnose erlebt“ (Eugene Gendlin, 2008, 88f). Und: „Im Meditieren kann man einen Ort finden, an dem es gar keinen Inhalt mehr gibt. Das ist auch eine sehr wichtige, interessante Sache, aber ein Felt Sense ist es nicht“ (ebd., 89). Ein Felt Sense ist auch kein Gedächtnisinhalt. Er „ist [...] nicht so, dass man ihn einfach repräsentieren, dass man ihn einfach abbilden und ausdrücken könnte“ (ebd., 89). Er ist nicht symbolische Repräsentation eines bestimmten bereits vorhandenen Inhalts: „Wir dürfen nicht vergessen, dass, wie immer wir einen Felt Sense ausdrücken, dieses Ausdrücken nicht so ist, als ob wir eine Fotografie oder eine Kopie vom Felt Sense machten, das Ausdrücken ist immer ein Weitertragen“ (ebd., 106f).

Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, vergleicht Eugene Gendlin den Felt Sense mit dem Erleben von Hunger: „Wenn wir essen, nachdem wir hungrig waren, tragen wir den Hunger weiter. Der Hunger selbst hat nicht gegessen“ (ebd. 107). Der Hunger eröffnet das Potenzial, Esshandlungen zu vollführen, so wie ein Felt Sense das Potenzial eröffnet, Sprachhandlungen zu vollführen: „Mit einem Felt Sense fühlt man die Worte, die kommen müssen“ und „der Felt Sense hat die Worte noch nicht fertig in sich. Aber er impliziert sie“ (ebd., 165).

Das Sprechen eines der Beteiligten *aus* dem Felt Sense kann zu konkreativ-neuen Sätzen führen. Das Potenzial, das in der Verschränkung von Personen, bestehenden symbolischen Strukturen und Situation liegt, „öffnet“ sich dann:

„Im Offenbarungsmoment gelingt es einem der Gesprächspartner den Leitgedanken des Potentials zu versprachlichen und dadurch greifbar zu machen. In Folge der Offenbarung dieses Gedankens kommt mindestens ein Gesprächsteilnehmer zu neuen Erkenntnissen. Diese neuen Erkenntnisse dienen als Potential für weitere Offenbarungsmomente.“ (Schamberger, 2015, 2)

Jürgen Kriz nennt ein Felt Sense eine „Vernetzung der körperlichen Gesamtprozesse mit der Umwelt“ (2008, 8). Er *ist* somit die je-gegenwärtig erlebte Gesprächssituation (vgl. auch Abschnitt 5.1). Eugene Gendlin bringt das Ungewöhnliche dieses Gedankens auf den Punkt: „Die Situation, die Sie erleben, ist auch in Ihren Füßen und in ihren Schultern, in Ihren Muskeln, in jedem Organ und in Ihrer ganzen Haltung“ (2008, 32). In keiner Gesprächssituation sind Kommunizierende völlig neutral, sondern immer auf eine bestimmte Weise gestimmt. Normalerweise erfahren sie dieses Gestimmtsein körperlich, denn es ist das „aktive körperliche Erleben“, das „die inneren Verbindungen der Situation in sich hat“ (ebd., 90). Es ist zwar in René Descartes Sinne (vgl. Abschnitt 3.3.1.5) der eigene/individuelle Körper, den experienziell Kommunizierende fühlen, aber die körperlich gefühlte Stimmung selbst weist (im prozessphilosophischen Sinne, vgl. ebd.) über die Kommunizierenden hinaus auf die gemeinsam-geteilte Situation und auch auf das Thema, über das sie reden und das mehr oder weniger stark mit ihren Lebenswelten verwoben ist. Dieser Gedanke findet sich bereits bei Martin Heidegger (1984). Lars Svendsen (2002) fasst dies so: „Die Tatsache, daß wir Stimmungen unterworfen sind, ist für Heidegger der Beweis, daß diese nicht bloß innere

Zustände sind, die wir auf eine sinnlose Welt projizieren. Wir können nicht sagen, ob eine Stimmung von ‚Innen‘ oder von ‚Außen‘ kommt (117). Und: „Die Stimmung ist Voraussetzung und Medium des Denkens und Handelns. Sie ist, als eine vom Sein gesetzte Bedingung, Ausgangspunkt des Denkens“ (ebd., 123).

In den letzten Abschnitten wurde versucht, in Form von geschriebenen Sätzen (d.h. auf der symbolischen Ebene; vgl. Abschnitt 2.2.2) zu umreißen, was unter einem Felt Sense zu verstehen sei. Es ist jedoch, aufgrund der Grenze des geschriebenen Wortes (vgl. Abschnitt 3.1.6) grundsätzlich unmöglich, diesen Begriff vollständig im Sinne einer Definition zu umfassen:

„Die Sorte von Erleben, die man im Focusing findet, ist nicht allgemein bekannt. [...] Wenn man jemandem über den Felt Sense erzählt, der diese Art des Erlebens noch nie erfahren hat, muss man aufhören, darüber zu sprechen, weil es wie Unsinn klingt.“ (Eugene Gendlin, 2008, 88)

Deshalb lade ich Sie ein, im nun folgenden Experiment einen Felt Sense entstehen zu lassen. Folgen Sie einfach den Schritten, und ändern Sie sie ggf. ab, damit sie sich für Sie stimmig anfühlen.

### **Experiment: Was ahne ich?**

- 1. Bitte verlangsamen Sie Ihre Lesegeschwindigkeit. Versuchen Sie, in gewisser Weise „besinnlich“ zu lesen.*
- 2. Werden Sie sich Ihres Körpers bewusst. Vermutlich sitzen Sie, und Ihre Hände berühren diese Arbeit. Sie können sich die körperliche Empfindung des Sitzens und Sessels (Stuhls) bewusst machen und auch das taktile Gefühl von Buch und Fingern. Währenddessen können Sie Ihre Aufmerksamkeit auf den Atem lenken. Und den jetzt-gerade-vor-sich-gehenden Atemzug innen im Körper wahrnehmen. Vermutlich spüren Sie ein Art Atemwelle im Körper. Bleiben Sie noch einen Atemzug lang „im Körper“.*
- 3. Jetzt erinnern Sie sich an die bisherigen Textabschnitte des fünften Kapitels. Erinnern Sie sich auf eine spezielle Weise: Nehmen Sie das Gelesene zusammen, so als wenn Sie das Gelesene umfassen könnten. Oder, anders formuliert: Nehmen Sie den vorhergehenden Text und ihre dabei aufgetauchten Gedanken zusammen, als wenn das ein Ganzes wäre. Lassen Sie dabei Ihre Aufmerksamkeit im Brust- und Bauchraum. Verweilen Sie etwas mit dem ganzen letzten Text und Ihren eigenen Gedanken dazu. Verweilen Sie bitte noch etwas. Vielleicht bemerken Sie dabei ein vages Empfinden im Körperraum. Eine Art Atmosphäre, die sich zu dem Text entfaltet. Der gelesene Text fühlt sich ... an. Lassen Sie sich wieder etwas Zeit und erlauben Sie sich, mit dem Vagen, Spürbaren eine kleine Zeit zu verbringen.*
- 4. Erkunden Sie das Empfinden „von innen“: Wo in Ihrem Körper spüren Sie das Empfinden besonders deutlich? (Normalerweise sind solche Empfindungen sehr „wenig-sagend“. Falls das bei Ihnen auch der Fall sein sollte, so ist das völlig in Ordnung: Es reicht bereits, wenn Sie irgendetwas spüren.) Verweilen Sie noch eine zeitlang (etwa*

*eine halbe Minute lang) mit Ihrer Aufmerksamkeit bei dem Empfinden. „Setzen Sie sich daneben“ und beobachten Sie währenddessen, was sich in Ihnen gerade tut. Bleiben Sie so, ohne etwas von dem Empfinden zu wollen oder zu verlangen. Zeigen Sie dem Empfinden einfach nur freundlich, dass Sie da sind. Nach dem Verweilen können Sie die Übung bereits beenden, wenn Sie möchten.*

*5. Nun lade ich Sie ein, ein Wort zu finden, das das Empfinden näher beschreibt. Sie können mehrere Worte „antesten“. Zum Beispiel: Ich spüre ein... kribbeliges, ... warmes, ... oder ... stilles, ... Empfinden. Was davon kommt Ihrem Empfinden nahe? Welches (noch besser passende) Wort ist in Ihrem Empfinden?*

*6. Versuchen Sie, dem Sinn Ihres Empfindens nachzuspüren. Welche Bedeutung gibt sich die Empfindung selbst ...? Wenn sie sprechen könnte, was würde sie sagen?... Fragen Sie Ihr Empfinden direkt. Zum Beispiel: Hallo, vages Empfinden, was könntest Du meinen? Welche Bedeutung steckt in Dir? Warten Sie eine kleine Weile. Vielleicht nehmen Sie ahnend schon eine vage Bedeutung wahr,... ?*

*7. Gibt es eine (vielleicht kleine, unscheinbare) Erkenntnis, die dieses kleine Experiment herangespült hat? Falls ja, könnten Sie sie aufschreiben.*

#### **Aus meiner Sicht:**

*Auch aus meiner eigenen Sicht vollzieht sich etwas Ähnliches. Auch ich selbst muss im Verfertigen dieses Textes immer wieder auf mein Gespür Bezug nehmen. Mein eigener Felt Sense ist die Quelle meiner Ideen und ohne ihn könnte ich nicht schreiben. Ich benötige mein körperliches Gespür, um möglichst genau zu formulieren, was ich ausdrücken möchte. Ich schreibe oft direkt aus dem Felt Sense heraus. Anhand meines „Stimmigkeitsgefühls“ kann ich immer wieder überprüfen: Geht das oder geht das nicht? Kann ich das so schreiben oder nicht? Ist das verständlich oder nicht? Mein Empfinden sagt mir, ob ich einen Satz so stehen lassen kann oder abändern sollte. Wenn etwas gut formuliert ist, dann fühlt sich auch mein Körpergefühl angenehm an. Wenn etwas nicht stimmt, stellt sich ein mehr oder weniger unbehagliches (verqueres, angespanntes...) Körperempfinden ein. Anhand dieses Empfindens weiß ich: Ich muss noch etwas ändern. Und das Empfinden gibt mir auch konkrete Vorschläge dafür, was genau ich schreiben kann, wenn ich geduldig bin und ihm lausche.*

Ich habe das oben beschriebene Experiment auch selbst ausprobiert. Ein Beispiel für einen kleinen Selbstfokussierungsprozess kann so aussehen:

#### **Selbstfokussierung:**

*Bei meiner eigenen Durchführung spüre ich ein Empfinden, das in meinem oberen Brustraum fühlbar ist. Links, im Herzbereich. Es drückt, sanft. Nach vorne. Ich habe mit diesem Empfinden im Sinn die letzten Abschnitte noch einmal überflogen. Den Anfang, in dem das Vorhaben beschrieben wird, ein „Theaterstück“ entstehen zu lassen,*

*in dem all die Autoren zu Wort kommen. Den Mittelteil, in dem ich versuche, zu verdeutlichen, was originale Interaktion ist, und wie sich daraus ein situatives Potenzial ergeben kann. Den letzten Abschnitt, in dem ich zu zeigen versuche, wie aus dem körperlichen Erleben Sprache entsteht. Das Drücken, das ich dabei in meinem Herzbereich empfinde, wandelt sich. Es wird ganz zerbrechlich, weit und warm. Ich spüre vage: Irgendetwas an dieser zerbrechlichen Offenheit ist mir ganz wichtig. Das, was ich hier beschreibe, ist nicht festgefügt oder endgültig, sondern geschmeidig, veränderbar. Es ist fast so, als würde ich etwas verschenken, hergeben, frei geben. Ein Satz, der diesem Empfinden entspricht, wendet sich an meine Leserinnen und Leser: Verändern Sie das, was Sie lesen. Es ist okay. Machen Sie es sich zu Eigen!*

Wie aus körperlichen Empfindungen heraus kommunikative Handlungsschritte möglich sind, wird in einer theoretischen Reflexion auch verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie im Begriff des Felt Sense sehr deutlich das Körperverständnis Eugene Gendlins (vgl. Abschnitt 3.3.1.5) hervortritt: „Der Körper hat nicht ein Bild von der Welt, er ist die Welt. Ein Bild kann man auch haben, aber ein Bild ist viel weniger als das, wo wir schon sind“ (2008, 60). Der Körper ist in Gendlins Philosophie keine mechanisch operierende Maschine (wenngleich man ihn natürlich auch als eine solche ansehen kann), sondern situativ sich wandelnder, mit der Umwelt bis ins Innerste verwobener Lebensprozess. Experienziell Kommunizierende erfahren die jeweilige Situation, in der sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt befinden, als ein vages Gefühl im Körper, der „sich selbst von innen fühlt oder empfindet“ (ebd., 113). Eine Bezugnahme auf die Situation bedeutet deshalb, zugleich auf das Körperempfinden Bezug zu nehmen, das ein Mensch in sich findet. *Indem* diese Empfindungen versprachlicht werden, wird imaginäres/reales Erleben der Situation in etwas symbolisch Mitteilbares überführt, und ist zugleich ein konkreatives „Fortsetzen“ des Gegebenen: Symbolisieren ist Realisieren. Entscheidend ist dabei, „*wie* man den Körper von innen erlebt“ (ebd.; Hervorhebung TH). Das vage Empfinden für die jeweilige thematische Situation hilft experienziell Kommunizierenden bei der aktiven Verfertigung ihrer Gedanken: „Wir wollen genau sagen, was wir wissen, aber jedes Mal, wenn wir das genau sagen, kommen dann neue Fragen auf, die uns sagen, dass das, was wir gerade gesagt haben, eben doch nicht genau war“ (ebd., 101). Durch das Ausdifferenzieren eines Felt Sense gelangen wir nach und nach zu immer präziseren Formulierungen. Gedanken und Sätze sind dann frisch und treffsicher und kommen nicht aus der „Retorte“.

Würden wir völlig ohne ein solches Gefühl für das, was momentan stimmig ist, kommunizieren, so blieben Gedanken und Sätze mehr oder weniger hölzern. Das Gespräch geriete dann im Extremfall zu einem Theaterstück aus aneinandergereihten, leeren Phrasen. Es würden zwar Informationen ausgetauscht werden, wie zwischen Computern oder Telefonanlagen (klassische Interaktion, vgl. Abschnitt 5.1.1; Claude Shannon und Warren Weaver, 1949, vgl. Abschnitt 2.2.1.1), aber zwischen derartig interagierenden

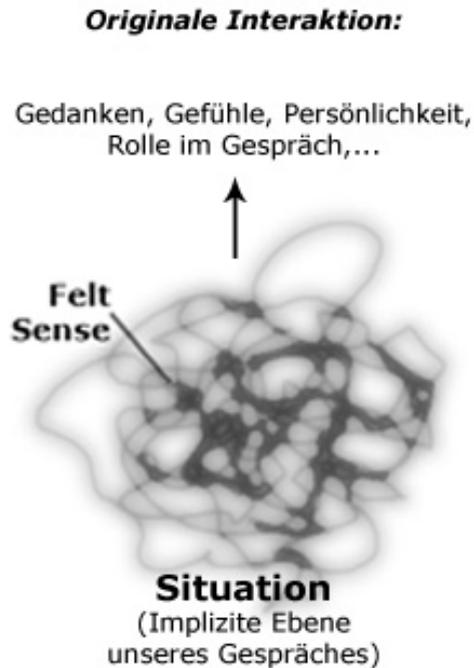


Abbildung 16: Der Felt Sense *ist* das Implizierende (Potenzial der Gesprächssituation).

Gesprächspartnern fände keine *Begegnung* statt. Nach einem solchen Gespräch würden die Beteiligten (sofern sie nicht von vornherein auf den reinen Austausch von Informationen aus waren) unbefriedigt auseinander gehen. Wenn Menschen neben dem Austausch von Informationen (auch) unter Berücksichtigung ihrer originalen Interaktion (vgl. Abschnitt 5.1.2) kommunizieren, dann sprechen sie nicht einfach nur, sondern sie *wollen* sprechen. Etwas in ihnen will sich verdeutlichen, klären, entfalten, will zur Sprache finden. Das, was sie sagen, kommt von ihnen selbst, ist situativ mit allem vernetzt, was sie angeht. Heinrich Rombach spricht davon, dass sie von vornherein von Situation *betroffen* sind (vgl. 2012, 150ff). Ein solches Betroffensein ist immer „von innen her“, also körperlich, erlebbar und spürbar.

Folgende These lässt sich formulieren: *Aus dem körperlichen Erleben der Situation entfaltet sich das schöpferische Potenzial für das, was im Sinne von Konkreativität als nächstes sagbar wird.* Diese These gibt in den nun folgenden Ausführungen dieses Kapitels die Richtung vor.

### 5.1.7 Zusammenfassung

Fassen wir die Ergebnisse der „Simulation“ eines konkreativen Gesprächsprozesses (vgl. Erläuterungen hierzu auf S. 314) zusammen.

Das Potenzial der Gesprächssituation kann im Sinne von Konkreativität (vgl. Abschnitt 2.1) „geweckt“ werden, indem experienziell Kommunizierende innehalten, die gegenwärtige thematische Situation wahrnehmen und unter Berücksichtigung des so Wahrgenommenen weiter kommunizieren. Die Gesprächssituation, auf die sie dabei rekurren, ist grundsätzlich mehr als das, was auf der symbolischen Ebene explizit sagbar ist. Sie ist die je-momentane, vernetzte Lebenswirklichkeit der Kommunizierenden als solche. Die situative Ebene ist (im ontologischen Sinne) *vor* den einzelnen Rollen, Gedanken und symbolischen Kommunikationshandlungen der Individuen da. Auf der situativen Ebene sind alle relevanten Aspekte des Gesprächs, des Themas und der beteiligten Personen noch fließend und ununterschieden miteinander verwoben; in konkreten Kommunikationshandlungen jedoch sind bereits symbolische Unterscheidungen möglich. Jedes unterscheidbare kommunikative Geschehen verändert die Situation, *indem* es geschieht. Dies wiederum bringt auf der situativen Ebene neue Möglichkeiten für die Fortführung des Gesprächs hervor. Um nun das Gespräch nicht beliebig, sondern *konkreativ* fortzusetzen, können die (experienziell) Kommunizierenden ihr je-gegenwärtiges, *körperliches* Erleben nutzen. Im Entfalten eines Felt Sense wird das Potenzial der (Gesprächs-) Situation im Sinne einer Verantwortungsübernahme füreinander und für die Situation als Ganzes entfaltet<sup>16</sup>. Ein solches Handeln ist als ein soziales Handeln im moralischen Sinne anzusehen, das sich durch einen sehr hohen Grad an Perspektivenübernahme auszeichnet (vgl. Otto Speck, 1997, 149; vgl. Lawrence Kohlberg, 1996). Es berücksichtigt nicht nur meine Gedanken und deine Gedanken, sondern zugleich auch die *gesamte* Situation, die wir sind und in der wir uns befinden.

Wie derartiges Handeln in konkreten Kommunikationssituationen gezielt angeregt werden kann, soll in den folgenden Abschnitten genauer aufgezeigt werden. Auf diese Weise wird die eingangs beschriebene Haltung der „radikalen Autonomie“ (vgl. Abschnitt 1.4) auf ganz konkrete Kommunikationsmöglichkeiten heruntergebrochen. Die folgenden Ausführungen brauchen nicht mehr die „zerbrechliche Offenheit“, die für die Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Facetten des Potenzialbegriffs nötig war. Die „Simulation“ eines konkreativen Gesprächsprozesses kann somit an dieser Stelle beendet werden. Autorinnen und Autoren werden von nun an wieder auf herkömmliche Weise zitiert.

---

<sup>16</sup>Auch im Sinne der drei Lösungsrichtungen, die Otto Speck vorschlägt (vgl. 1997, 52f, vgl. auch Abschnitt 1.4.1).

## 5.2 Konkreativität gelingen lassen

### Konkreativität lässt sich bewusst anregen.

Am Ende des vierten Kapitels wurden vier Relationen abgeleitet, die experienzielle Kommunikation beschreiben. Dies waren

- die Relation von mir zu mir selbst (als Kongruenz oder Inkongruenz zwischen dem, was ich sagen will und meinen eigenen Worten; Ich - Ich),
- die Relation von mir zu meinem Gegenüber (Kongruenz oder Inkongruenz bezüglich des Themas, über das wir beide gerade reden; Ich - Du),
- die Relation von mir zu der Prozessstruktur, die wir beide erschaffen haben, und mit der ich (nicht oder nicht mehr; Ich - Es) kongruent bin und
- die Relation von mir und der Prozessstruktur, mit der ich kongruent bin (Ich - Wir).

Der letzte Fall beschreibt sozusagen den optimalen Gesprächsprozess; interessant für die Ableitung von Handlungsmöglichkeiten sind jedoch die ersten drei Fälle. Konkreativität in der Kommunikation lässt sich realisieren, indem ein Kommunizierender inne hält und durch das Wahrnehmen seines Gespürs-für-die-Situation (Felt Sense, vgl. Abbildung 16) sowohl zu sich selbst, zu seinem Gegenüber, als auch zum Gespräch als solchem in Beziehung tritt. Im Folgenden wird versucht, diese drei Relationen konkret auszubuchstabieren. Es geht also um „die Bewusstmachung der eigenen Gedanken, Gefühle, Ziele und Motive; die Bewusstmachung der Gefühle, Gedanken und Motive des Gesprächspartners und die Bewusstmachung des Gesprächs als Ganzes mit all seinen situativen Aspekten“ (Vaas, 2015, 1).

### 5.2.1 Konkreativität durch präzises Verfertigen von Worten (Ich - Ich)

#### Aus dem Felt Sense können sich Impulse entfalten, die das Gespräch konkreativ vorantragen.

Wie kann sich aus einem vagen, körperlichen Erleben präzise Sprache entfalten? Zunächst braucht es einen Schritt des Innehaltens (vgl. auch das Beispiel der Tänzerin in Abschnitt 3.3.2.3), der Kommunizierenden dabei hilft, „nicht unmittelbar auf das Gesagte zu reagieren, sondern zunächst einmal in sich zu gehen, das Gesagte zu reflektieren und wenn möglich im Kern zu verstehen, um anschließend intensiver und konstruktiver darauf eingehen zu können“ (Robertz, 2015, 2). Es ist auf diese Weise möglich, ein Erleben finden, das die ganze, gemeinsam-geteilte Situation berücksichtigt, und nicht nur die eigene, isolierte Sicht.

Ein „Felt Sense ist gewöhnlich nicht schon da, man muss darauf warten, dass er kommt, dass er sich formiert“ (Gendlin, 2008, 60). Hören wir hierzu noch einmal,

die Tänzerin Isadora Duncan mit ihrem Felt Sense in Beziehung tritt bzw. diesen „aufweckt“:

„Isadora Duncan steht still, manchmal ganz lange. Sie spürt Tanzschritte, in die hinein sie sich bewegen könnte, aber sie fühlen sich nicht richtig an. Was sich richtig anfühlen würde, ist noch nicht klar. Sie ‚sucht‘, sagt sie, sie schaut, sie wartet darauf, dass das richtige Fühlen kommt, und sie ist bereit, es entstehen zu lassen. Dieses Suchen, Warten, Schauen und Zulassen ist eine Art Handlung, eine Art und Weise, sich auf etwas zu beziehen, mit etwas . . . . zu interagieren. Womit? Worauf? Es ist eine Interaktion mit ‚etwas‘, das sich richtig anfühlt, mit einer neuen Art des Fühlens, das an einem neuen Ort entstehen wird.“ (2015, 398, vgl. auch Abschnitt 3.3.2.3).

Dieses Warten dauert zwar eine Weile, jedoch „spart“ es gewissermaßen auch Zeit, denn Sätze, die aus einem Felt Sense gesprochen und Entscheidungen, die unter Einbezug des Erlebens der Gesamtsituation ausgeformt werden, sind präziser und stimmiger, als Sätze und Entscheidungen, bei denen das nicht der Fall ist. Sie sind (im Sinne von Konkreativität) qualitativ hochwertiger und es müssen hinterher weniger Korrekturen vorgenommen werden. Ein Felt Sense ist für alle Beteiligten eine wertvolle Ressource, denn in ihm ist all das gebündelt spürbar, was die Kommunizierenden an Lebenserfahrung (vgl. auch Prozessstruktur, Abschnitt 4.2.3) mitbringen: „Wir tragen unser Leben mit uns. Unser Leib kann jahrelange Erfahrungen verschiedenster Art vereinen und uns jederzeit etwas Neues geben, einen neuen subtileren Schritt“ (Gendlin, 1993, 706).

Der Felt Sense ist „eine Art von Erleben, die in sich intricate, kompliziert ist“ (ebd., 78), eine Empfindung also, die man auch als „verschlungen“, „komplex“, „fein“ oder „subtil“ bezeichnen könnte (ebd.). Konkrete Sätze entfalten sich aus diesem Erleben immer dann, wenn Kommunizierende geduldig und achtsam sind. Es gibt dabei grundsätzlich zwei Möglichkeiten, um mit einem Felt Sense umzugehen: Man kann die Aufmerksamkeit auf ihn richten, bei ihm verweilen und warten, was von selbst kommt (den Felt Sense „halten und lassen“). Oder man kann bestimmte Aspekte als gefühltes „dieses da“ aktiv herausheben, z.B. indem man Fragen an ihn richtet (Gendlin, 2008, 94). Vom Erleben her etwas Neues, subjektiv-Wahres zu sagen, fühlt sich grundsätzlich *gut* an, und auf diese Weise gibt das Empfinden die Richtung dessen vor, was gesagt werden kann:

„Wenn das Erleben sich fortsetzt, stellt sich ein klares und eindeutiges Gefühl der Erleichterung ein; es fühlt sich entspannter, befreit und lebendig an. Ich nenne das ‚Veränderung des Bezugspunkts‘, denn man fühlt die Veränderung in der direkten Bezugnahme. [...] Neue Aspekte tauchen auf. Vieles, was zuvor wichtig war, ist jetzt unbedeutend. Der kleine Felt Shift erweist sich nun als wirklicher Schritt.“ (Gendlin, 1968, 7f)

Gendlin vergleicht das Verfertigen von Worten aus dem Felt Sense mit dem künstlerischen Schaffen eines Dichters:

„Der Dichter hat ein ganz bestimmtes Gefühl, was kommen sollte, aber das ist noch nicht in Worten da. Alles Mögliche fällt ihm ein, auch gute, schöne Zeilen, aber irgendwie passen sie nicht. Einige der Zeilen sind sogar so schön, dass er sie für ein anderes Gedicht aufhebt. Aber das, was hier kommen soll, ist nicht da und noch immer nicht da, und es kann Stunden und Tage dauern, bis es kommt. Das, was die nächste Zeile, die noch fehlt, genau will, und was der Dichter in diesem Hängenbleiben, in diesem „äh. . . äh. . . äh“, in diesem Stocken, fühlt, ist offensichtlich genauer als das, was er bis jetzt schon gedacht und probeweise niedergeschrieben hat. [...] Und dann, wenn die richtige Zeile oder die richtigen Worte endlich kommen, weiß man sofort ganz klar: Ah, . . . diese Zeile! Das ‚Äh. . . äh. . . äh‘ löst sich sozusagen in dieser Zeile auf, es fließt in diese Zeile hinein.“ (2008, 99f)

Hier wird deutlich, dass Sprache, die sich aus dem Felt Sense entfaltet, eine Brücke schlägt vom großen offenen Raum (vgl. Abschnitt 3.3.2.3) zurück in den symbolischen Prozessraum (vgl. 3.3.2.2). Bisher noch Unversprachlichtes, das auf der Ebene der originalen Interaktion (vgl. Abschnitt 318) lediglich spürbar war, wird nach und nach und in kleinen Schritten intersubjektiv verstehbar gemacht.

Die stimmige Entfaltung eines Felt Sense muss manchmal sehr behutsam erfolgen, und kann immer wieder neu „angetestet“ werden, wie folgendes Beispiel experienzieller Sprache zeigt:

Also bei mir hat... also was i bemerkt hab is, das si was verkopft hat in mir, und wenn si was verkopft in mir, dann stockts, ja? Und äh das is... vorhin grad passiert, und da häng i irgendwie a. Und wie du des jetzt vorhin gsagt hast, so mit diesem ... also es gibt so wenn i jetzt ... auf also... ähm... einfach so... hinsp... also auf ja... zu dem hinspür, ganz banal, also von dem Verkopften wieder weg geh, oder also wenn das richtig verstanden is, da gibts da so zu dem Text hin sowas wie das ja das ... stimmt. Also da is was stimmig, und das is gut. Aber es lasst si immer noch net ausdifferenzieren, aber es is no net irgendwie ... also es fangt dann schnell an, kopfig, also wenn's in Kopf geht, komm i wieder weg von mein Thema. Ja? Aber so insgesamt was... das's ja das was gut is, (unv.) vorher hat ja was mit diesem, also das was in mir dieses Stimmige macht, is dieses ... Vertrauen... auf dieses Implizieren. Also dass si immer was impliziert. Und dass i in jedem Moment innehalten kann, um auf dieses Implizite ... was ... in diesem... Impliziten in Kontakt zu treten. Also o so also des is wenn a Stopp kommt, das also es gibt was, ... ja, weiß i a net jetz, aber es hat was mit diesem ja... innehalten und und es stoppt mir was, aber es des ... es trägt sich fort oder es es is es is der nächste Schritt impliziert. So dieses Grundvertrauen, das is genau dieses, was da ... .. ja... ja... <sup>17</sup>

<sup>17</sup>Der Gesprächsausschnitt entstammt einem Mitschnitt eines viertägigen philosophischen Grundlagenseminars zum Thema „Gendlins Prozessmodell“, das vom Deutschen Ausbildungsinstitut für Focusing und Focusing-Therapie (DAF) Würzburg im Juni 2014 in Achberg am Bodensee im Rahmen der jährlichen „Sommerschule“ veranstaltet wurde. Die Teilnehmer waren Ausbilder oder Seminarleiter in Focusing und Focusing-Therapie und können als Experten in experienzieller Kommunikation gelten.

Aus einem Felt Sense entfalten experienziell Kommunizierende jedoch nicht nur derartige „Wortfetzen“ oder „unfertig“ wirkende Gedanken. Explikationsschritte können sich auf vielfältigste Weise auskristallisieren. Beispielsweise kann das vage Gefühl in der Körpermitte auch direkt in eine (z.B. nonverbale oder instrumentelle) Handlung münden. Das ist das, was man umgangssprachlich als intuitive Handlung bezeichnet: direkt aus dem Bauch kommend, impulsiv und ohne reflektierte Zwischenschritte. Oder es generiert sich eine Emotion. Auch wenn Gendlin (vgl. 1984, 1991) zeigt, dass ein Felt Sense nicht dasselbe ist wie eine Emotion, kann letztere durchaus aus ersterem heraus entstehen. Dann verdichtet sich das Empfinden im Körper. Stellen wir uns noch einmal die in Abschnitt 5.1.6 beschriebene Situation mit den beiden Pädagoginnen vor; die erste schildert der zweiten ihr Phantasiebild mit dem roten und dem blauen Luftballon. Die zweite wird immer unruhiger und sagt schließlich: „Das stimmt für mich nicht.“ Nehmen wir an, die erste würde daraufhin, anders als in der ersten Version des Beispiels, nicht nachfragen, was daran nicht stimme, sondern würde beginnen, vehement dafür zu argumentieren („Nun erst recht!“), dass ihr Bild wahr sein müsse. Würde das Gespräch auf diese Art weiterlaufen, so würde sich vermutlich das vage Gefühl der Unruhe bei der ZuhörerIn zu konkret erlebtem Ärger verdichten.

Es gibt weitere Möglichkeiten, wie sich ein Felt Sense auskristallisieren kann (vgl. Abbildung 17). Beispielsweise kann es sein, dass in der zweiten ZuhörerIn ebenfalls ein alternatives Phantasiebild entsteht. Sagen wir es ist das Bild von Hase und Igel, den Figuren aus dem bekannten deutschen Märchen. Oder es fällt ihr ein Musikstück ein, das sich so anfühlt, wie das vage Gefühl, das sie in ihrer Körpermitte spürt. Oder sie bekommt plötzlich einen sauren Geschmack auf der Zunge. Oder ihr Körper erstarrt, und die Miene verhärtet sich, als sei sie eingefroren. Oder sie erinnert sich an eine Situation vor einigen Jahrzehnten, die sie mit einem ganz anderen Menschen erlebt hat. Oder sie sieht einen kleinen „Film“ vor ihrem inneren Auge, eine Szene aus ihrer beruflichen Praxis. All diese (und noch weitere) Impulse gehören zum Prozess des Kommunizierens dazu, wenngleich manche von ihnen nicht als verbale oder nonverbale Botschaften aufgefasst werden können. Eine sich verhärtende Gesichtsmimik ist für die erste GesprächspartnerIn als nonverbales Signal sichtbar und hat damit mehr den Charakter einer neuen Botschaft als den eines (rein inneren) Impulses. Ein saurer Geschmack auf der Zunge hingegen, sofern er nicht seinerseits unmittelbar zu einem veränderten Gesichtsausdruck führt, hat eher den Charakter eines (inneren) Impulses. Er ist für das Gegenüber nicht unmittelbar wahrnehmbar.<sup>18</sup>

Der Begriff des Impulses wird hier sehr weit gefasst. Ein Impuls kann alles sein, was sich als Reaktion auf eine Botschaft auf indirektem (d.h. über die originale Interaktion her entstehendem) Wege in und an einer der beteiligten Personen zeigt. Manche Impulse, wie kleine, als Sätze formulierte Gedankenfetzen, sind sehr stark innerlich. Sie werden

<sup>18</sup>Auf diese Weise wird ein fließender Übergang zwischen Intention und Handlung formulierbar, wie er in Abschnitt 3.1.5 gefordert wurde).

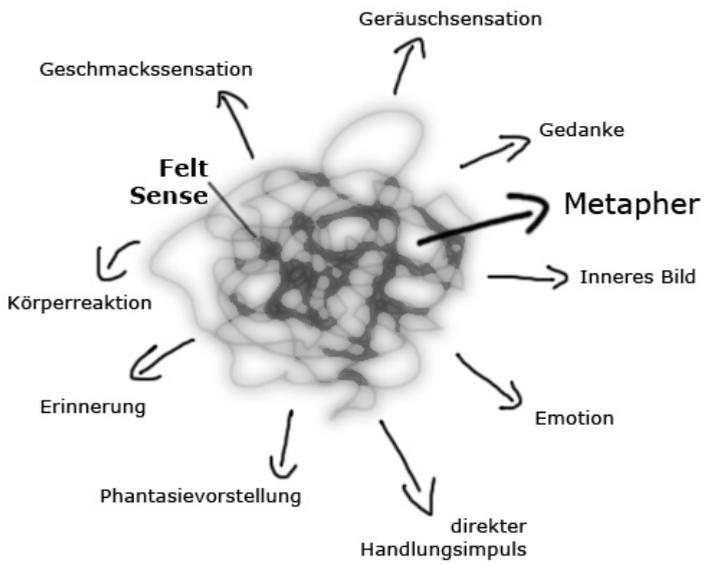


Abbildung 17: Impulse aus dem Felt Sense

erst dann zur Botschaft, wenn wir sie aussprechen. Manche Impulse jedoch sind sofort als etwas Äußerliches sichtbar, hörbar oder anders wahrnehmbar. Dann haben sie zugleich auch Botschaftscharakter. Ein Beispiel hierfür sind mimische Reaktionen.

Sofern ein Gespräch einen hohen Anteil an Bewusstheit für die originale Interaktion hat, gibt es eine besonders förderliche Art von Impulsen, die ein Gespräch (im Sinne von Konkreativität) voranbringen können. Dies sind Metaphern:

„A metaphor achieves a new meaning. It does this by drawing on old experience and by using symbols that have some other, old familiar meaning. [...] The metaphor applies the symbols and their ordinary felt meaning to a new area of experience, and thereby creates a new meaning, as a new vehicle of expression.“  
(Gendlin, 1997b, 113)

Eine Metapher ist oftmals eine Mischung aus einem Gedanken und einem inneren Bild. Sie beschreibt dann mit Worten, was das Bild ist, und das Bild macht zugleich „visuell“ sichtbar, was die Worte meinen. Sie stellt also also eine Art „Schnittstelle“ zwischen implizierender und expliziter Ebene dar, da Worte (schon) sprachlicher Natur sind und Bilder (noch) näher am Erleben liegen.

Wie wichtig und lösungswirksam Metaphern im Umgang mit dem „Chaos“ (Speck, vgl. Abschnitt 1.1) sein können, zeigt Levold:

„Metaphern helfen uns mit ihrer Offenheit, Vielseitigkeit und relativen Unbestimmtheit, Affekte, Körperschemata ebenso wie komplexe kognitive Konzepte in Narrationen zu transformieren. Sie vermögen in gewisser Weise eine Brücke zwischen dem nichtsprachlichen Problemerkennen und einer Problemerkählung zu bauen. Zwar sind sie meist unbewusst, aber nicht verdrängt oder unterdrückt. Metaphern ermöglichen die Konstruktion und Repräsentation individueller Wirklichkeiten, sie erlauben darüber hinaus Kreativität im sprachlichen und künstlerischen Bereich.“ (2006, 232)

Studierende der Sonderpädagogik fanden im Rahmen des bereits genannten Kommunikations-Seminars folgende Metaphern, um gelingende Kommunikation mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu charakterisieren:

- Ein Spinnennetz, das zwischen Selbstvertrauen und Fremdvertrauen entsteht (*Haas*, 2015);
- ein sich auswickelndes Wollknäuel als ein individuelles, ganzheitliches Erlebnis, das für das weitere Leben prägen kann (*Garmel*, 2015);
- ein Band, das beide Kommunizierenden umfasst und das mit jeder Erfahrung wächst (*Lechler*, 2015);
- ein heißer Tee, der von innen wärmt (*Abel*, 2015);
- (das Potenzial eines Gespräches ist wie) die DNA im Zellkern (*Rosßberg*, 2015);
- Funken, die überspringen (*Schulze*, 2015);
- Schleifen von Rohdiamanten (als Metapher für eine sich immer weiter ausdifferenzierende Identität; *Stier*, 2015).

All diese Metaphern enthalten Bilder. Moor (1960) zeigt, wie Bilder dazu beitragen können, inneren Halt zu erzeugen (vgl. auch Abschnitt 1.2.2). Ein Bild ist für Moor „das innere Zumutesein nach seiner qualitativen Eigenart verstanden“ (300). Es ist ein Mittel, um „das [...], was ich zuständig bin, und das ich dort, wo ich darauf achte, wie ich bin, wie ‚es‘ mir zumute ist, schon vergegenständlicht habe“ (ebd.). Man könnte auch sagen: In der Verwendung von Bildmetaphern verschmelzen Objekt und Subjekt. Moor spricht auch von einem durchdringenden Lebendigsein und von einem Durchdrungensein von uns durch die Bilder (ebd., 301).

Resilienz ist nicht selten eine Folge von geglückter Metaphernbildung (vgl. auch Ehlers, 1999). Metaphern tragen das Thema voran, im Sinne der Fortsetzungsordnung (vgl. Abschnitt 5.1.5). „Weitertragen, woandershin tragen“ ist auch die wörtliche Übersetzung des griechischen Wortes *metapherein*. In einer Metapher sind alle implizit wirksamen Aspekte eines Themas eingefaltet. Eine Metapher symbolisiert nie nur einzelne Teilaspekte, sondern immer *das Ganze* des Themas, und ist damit gewissermaßen der Königsweg vom Implizierenden der Situation zur expliziten Sprache. Metaphern reduzieren Komplexität nicht, indem sie sie beschneiden. Sie integrieren sie in einer Art und Weise, die nichts Relevantes (i.S.v. Abschnitt 3.3.1.4) weglässt. Hat man eine gute Metapher für einen bestimmten Sachverhalt gefunden, so kann man darauf aufbauen, um weiterzudenken (Konsequenzen und Schlussfolgerungen; logische Ausarbeitung). Die Metapher trägt dann „kondensiert“ alle relevanten Aspekte des Themas in sich, ohne dass diese noch einmal einzeln angeführt werden müssten. Besonders hilfreich ist es, wenn ein Kommunizierender auch die Grenzen einer Metapher kennt und benennen kann. Ein derartiges thematisches Differenzieren („Worüber spreche ich und worüber spreche ich nicht?“, vgl. Abschnitt 4.2.2) bringt dies ein hohes Maß an Präzision in das, was gesagt wird, eine Präzision, die in der Lage ist, die von Welsch als notwendig erachteten „Verbindungen und Übergänge“ (vgl. Abschnitt 1.4.3) zu schaffen.

### **Experiment: Den Felt Sense genauern**

*1. Ich lade Sie ein, nun erneut ein wenig langsamer, ein wenig „besinnlicher“ zu lesen. Bitte lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit auf Ihren Atem. Wie fühlt sich die Atembewegung an? Spüren Sie dem gegenwärtigen Atemzug nach... . Verweilen Sie ein paar Atemzüge lang bei der Atembewegung. Kosten Sie sie aus. Achten Sie sehr genau auf die Art und Weise, wie aus Ausatem Einatem wird und aus Einatem Ausatem. Beobachten Sie den Übergang vom einen ins andere und vom anderen ins eine.*

*2. Ich möchte Ihnen nun eine Suchhaltung vorschlagen, mit der Sie Ihr gegenwärtiges Erleben erforschen können. Fragen Sie sich selbst, in Richtung Ihres Körpers: Wo ist es gerade (einigermaßen) angenehm? Lassen Sie Ihre Aufmerksamkeit behutsam durch Ihren gesamten Körper streifen. Fühlen Sie Ihren Körper von innen her aus. Wo fühlt es sich gerade ein bisschen ... wohlig an? Wo ist es gerade ... ganz gut?*

*Vielleicht finden Sie eine solche Stelle... vielleicht ist sie unscheinbarer oder kleiner, als Sie vermutet hätten. Verweilen Sie bei dieser Stelle. Lenken Sie behutsam ein paar Atemzüge hin zu diesem Empfinden. Erlauben Sie sich, das angenehme Empfinden für eine kleine Weile zu genießen. Spüren Sie dem Guten, dem Wohligen in dem Empfinden nach. Machen Sie es noch ein wenig größer, wie mit einer Lupe. Oder lassen Sie sich in das Empfinden hineinfallen, wie in eine Badewanne. Geben Sie dem Empfinden und sich selbst ein wenig Zeit.*

*3. Nehmen Sie nun mit Ihrer Aufmerksamkeit alles zusammen, was Sie bisher in dieser Arbeit über Kommunikation gelesen haben. Nehmen Sie auch das hinzu, was Sie während des Lesens gedacht haben. Lassen Sie ein Ganzes aus allem werden, selbst, wenn Sie sich nicht mehr an alle einzelnen Details erinnern können. Das ist auch gar nicht nötig. Lassen Sie statt dessen eine Atmosphäre, einen Felt Sense entstehen, zu „alles, was ich bisher gelesen und gedacht habe“. Wie fühlt es sich als Ganzes an? Wo im Körper spüren Sie eine Atmosphäre, ein Empfinden zu „alles, was ich gelesen und gedacht habe“? Vermutlich ist es an einer anderen Stelle, als das Wohlige, das Sie im letzten Schritt gefunden haben. Spüren Sie dem Kontrast zwischen beiden Empfindungen nach... erspüren Sie, erkunden Sie, wie sich das Wohlige anfühlt, und auch, wie sich das „alles, was ich gelesen und gedacht habe“ anfühlt. Vielleicht erleben Sie einen feinen, merkbaren Unterschied zwischen diesen beiden Empfindungen.*

*4. Sie sind nun eingeladen, bei dem zweiten Empfinden zu „alles, was ich bisher gelesen und gedacht habe“ zu verweilen. Geben Sie ihm mehr Raum. Schenken Sie ihm wohlwollende Aufmerksamkeit. Lassen Sie folgende Frage zu dem Empfinden in ihren Körper „hineinrieseln“... so, wie Wasser durch Gesteinsschichten rieselt: „Was ist für mich gute Kommunikation?“ Geben Sie diese Frage hin zu dem zweiten Empfinden.*

*Verweilen Sie weiter bei dem zweiten Empfinden und warten Sie. Halten Sie das Empfinden in Ihrer Aufmerksamkeit. Ich möchte Sie einladen, aus Ihrer Fragehaltung heraus ein inneres Bild entstehen zu lassen. Ein Phantasiebild, das sich aus dem Empfinden entfaltet. Vielleicht sehen Sie vor Ihrem inneren Auge schon eine vage Form, oder die Andeutung einer Farbe. „Gute Kommunikation ist für mich so, wie...“. Sein Sie einfach neugierig und offen für das, was nun in Ihnen auftaucht. Lassen Sie einfach kommen und deutlicher werden, was das Empfinden preisgibt. Achten Sie dabei auch darauf, was von dem, was Sie in oder an sich wahrnehmen, ein Gegenüber im Sinne einer Botschaft bemerken würde, und was davon lediglich Impulscharakter hätte.*

*5. Um dieses kleine Experiment rund zu machen, zeichnen Sie das Bild als Skizze auf und schreiben Sie einen kleinen Satz daneben, der aussagt, was das Bild darstellt. Welche Botschaft könnte daraus formuliert werden?*

### **Aus meiner Sicht:**

*Durch die Einschränkungen, die mir die äußere Form des Textes vorgibt, nehmen Sie nur diejenigen meiner aus meinem Felt Sense entstehenden Impulse wahr, die ich als Worte in meine Tastatur eintippe. Alles andere, was ich fühle oder wahrnehme, vor*

*allem nonverbale Signale (Sitzposition, körperliche Ruhe oder Unruhe, meine Mimik während des Schreibens, usw.), sind für Sie nicht als Botschaft wahrnehmbar.*

In der Denkweise der klassischen Interaktion (vgl. Abschnitt 5.1.1) würde man annehmen, dass lediglich Botschaften zur Kommunikation beitragen. Das stimmt jedoch nur dann, wenn man Kommunikation als lediglich den Austausch von Botschaften definiert (vgl. z.B. Shannon und Weaver, 1949, vgl. Abschnitt 2.2.1.1). Bezieht man die Ebene der originalen Interaktion mit ein, so wird deutlich, dass Botschaften und Impulse auf unterschiedliche Art zur Kommunikation beitragen. Selbst Impulse, die mein Gegenüber nicht direkt wahrnimmt (etwa Gedanken, die nicht ausgesprochen werden) verändern die implizierende Ebene, *indem* sie geschehen.

## 5.2.2 Konkreativität durch experienzielles Zuhören (Ich - Du)

### **Durch offene, wohlwollende Aufmerksamkeit bildet sich (individuelle) Identität und (soziale) Kooperation zugleich heraus.**

Der von mir entwickelte Begriff der Prozesstruktur (vgl. Abschnitt 4.2.3) lässt sich mit Rombachs Strukturbegriff in Beziehung setzen: „Eine Struktur ist immer ein Gefüge von Einzelmomenten, die nur gemeinsam und als Ganzes wirksam sein können“ (Rombach, 1994, 44)<sup>19</sup>. Die Prozesstruktur eines Gespräches umfasst in diesem Sinne alle Einzelmomente der gemeinsamen „Vorgeschichte“ der Kommunizierenden genauso, wie die Sätze, die gerade eben erst ausgetauscht wurden. Die Prozesstruktur ist auf der implizierenden Ebene jederzeit unmittelbar und vage erlebbar. Ein Beispiel: Nehmen wir an, Sie träfen eine Ihnen seit langem bekannte Person, reden ein wenig, und verabschieden sich schließlich wieder von ihr. Währenddessen hatten Sie ein mulmiges Gefühl.

„Dann, später, wenn ich darüber nachdenke und in den Felt Sense zu dieser Person hineingehe, finde ich, warum das mulmige Gefühl da war und woran es liegt, dass ich diese Person nicht mag. Da entdecke ich, dass im Felt Sense die ganze Geschichte unserer Beziehung enthalten ist: wie ich diesen Menschen vor zwanzig Jahren kennen gelernt habe und was wir alles zusammen gemacht haben und wo wir Schwierigkeiten miteinander hatten und wo wir uns gut verstanden haben usw. Alles das ist da.“ (Gendlin, 2008, 103)

Beim Innehalten und Bezugnehmen auf dieses Erleben wird es möglich, das *Ganze* der bisherigen Kommunikation zu berücksichtigen. Dies ist möglich, weil „das Ganze nicht erst aus Elementen aufgebaut [wird], sondern die Einzelercheinungen sind bereits als ganzheitliches Gefüge, als ‚Struktur‘ gegeben und werden aus der Ganzheit heraus

<sup>19</sup>Bei Stein und Stein (2014) werden derartige Einzelmomente aus gestaltpädagogischer Sicht als „Facetten“ bezeichnet. Der Strukturbegriff ist also ein Komplementärbegriff zu dem dort verwendeten Begriff der „Facette“.

verstanden“ (Reble, 1975, 344, zit. n. Danner, 1998, 20)<sup>20</sup>. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht lässt sich eine Struktur als die Invarianten der Erkenntnisobjekte, deren Teile in einem Ordnungszusammenhang stehen, beschreiben (vgl. Tschamler, 1996, 127). Im Begriff der Prozessstruktur jedoch sind nicht nur die kleinsten gemeinsamen Nenner eines Gegenstandes (d.h. dessen Invarianten) gemeint, die in einem explizit benennbaren Ordnungszusammenhang stehen. Vielmehr meint er auch die gesamte, auf einer expliziten Ebene kaum mehr überschaubare Vielfalt an kleinen, implizit wirksamen Facetten und Details, die in der (nahen oder fernen) Vergangenheit im Kontakt der Kommunizierenden wirksam waren.

In der Prozessstruktur eines Gesprächs verschränkt sich die Beziehungsstruktur der kommunizierenden Personen mit der Struktur der Inhalte, über die sie bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt kommuniziert haben. Das Was bestimmt das Wie und das Wie bestimmt das Was gleichermaßen. Beide Personen sind in der Gegenwart durch ihrer gemeinsame „Vorgeschichte“ derartig miteinander verwoben, dass es keinen Sinn macht, unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Vergangenheit Thema und Beziehung als etwas Getrenntes anzusehen.<sup>21</sup>

Die Struktur dessen, was jetzt ist und was Kommunizierende miteinander (geworden) sind, das *So-Sein*, lässt sich als Grundlage für das ansehen, was folgen kann. Im Schritt des Innehaltens (vgl. Abschnitt 4.2.1) gilt es, das, was so ist, wie es ist, anzuerkennen, und sich die entsprechende Relevanz ins Bewusstsein zu rufen:

„Das So-Sein-Bewusstsein [...] ist das, was ein Mensch an Daten und Fakten weiß, aber auch das Bewusstsein über Stimmungen, Empfindungen, Wünsche und Beurteilungen. Das So-Sein kann nie vollkommen erfasst und zugänglich sein, denn es wächst und entwickelt sich in jeder Sekunde.“ (Rachle, 2015, 1)

Das *So-Sein* ist nie völlig explizierbar. Habermas (vgl. 1995, 449) weist darauf hin, dass es im kommunikativen Handeln jederzeit ein implizites Wissen darum gibt, dass immer der Kontext einer Aussage wichtig ist, um selbige zu verstehen. Das So-Sein beinhaltet also auch implizites Wissen um die Lebenswelten der kommunizierenden Personen, das in Form von „präreflexiven Hintergrundannahmen“ und „naiv beherrschten Fertigkeiten“ den Kommunizierenden „im Rücken bleibt“, obwohl es die „Deutung ihrer expliziten Äußerungen in außerordentlich hohem Maße determiniert“ (ebd.). In Anlehnung an Searle beschreibt Habermas dieses Wissen als „implizites Wissen, das uns insofern nicht zur Disposition steht, als wir es nicht nach Wunsch bewußt machen und in Zweifel ziehen können“ (ebd.).

<sup>20</sup>Reble bezieht sich hier auf Dilthey, einen weiteren Vorgänger der Prozessphilosophie. Das Zitat kann deshalb in diesem Zusammenhang genannt werden, um die Art des „Ganzen“ näher zu charakterisieren, welches die Prozessstruktur umfasst. Gendlins Umweltbegriffe (vgl. Abschnitt 3.3.1.1), die in ähnlicher Weise ein „ganzheitliches Gefüge“ beschreiben, knüpfen direkt an Diltheys Gedanken an.

<sup>21</sup>Die Begriffe „Prozessstruktur“, „Beziehungsstruktur“ und „Vorgeschichte“ werden also im vorliegenden Modell etwas anders verwendet als im Situationsmodell von von Thun (1999c, 279ff).

Hat die Prozessstruktur einen zeitlichen Beginn? Als Antwort auf diese Frage ist die Überlegung hilfreich, dass die gemeinsam-geteilte Situation nicht einfach so gegeben ist, sondern sie wird (symbolisch) definiert. Diese initiale Strukturierung erfolgt aus einer zunächst unklaren Lage heraus: Man weiß vielleicht im Augenblick der allerersten Begegnung mit einem neuen Menschen nicht, „was jetzt Sache ist“, erlebt vielleicht einen kurzen Moment lang eine Art von „Schwimmen“. Dann macht einer der beiden den Anfang, indem er eine Geste, eine mimische Reaktion zeigt oder einen Satz ausspricht. Das ist die Situationsdefinition (im Sinne der Luhmann'schen Systemtheorie auch als doppelte Kontingenz bezeichnerbar, vgl. Abschnitt 2.2.2.6). Aus dem allerersten „Schwimmen“ heraus kommt/entsteht also Struktur, und genau hier liegt der Anfang des gemeinsamen Kommunikationsprozesses.

Merten (1999) schematisiert dieses Ereignis folgendermaßen:

„Erste Sequenz: Person A nimmt Person B wahr und Person B nimmt Person A wahr.

Zweite Sequenz: Person A nimmt Person B wahr und nimmt zugleich wahr, daß Person B die Person A wahrnimmt (daß A von Person B wahrgenommen wird) und Person B nimmt Person A wahr und nimmt zugleich wahr, daß Person A die Person B wahrnimmt (daß Person B von Person A wahrgenommen wird) etc.“ (103)

Zwei Menschen erkennen einander als Einander-Erkennende. Von diesem Augenblick an beginnt ein kommunikativer Prozess, der die gemeinsame-geteilte Realität der beiden formt. Merten spricht dabei von einer temporalen Ausdifferenzierung - je länger der Kommunikationsprozess fortschreitet, desto differenzierter wird er:

„Kommunizieren zwei Unbekannte miteinander, so ist der zwischen ihnen sich einstellende Kommunikationsprozeß noch riskant, denn noch ist alles möglich. Bekannte hingegen, die sich treffen, generieren bereits ausdifferenzierte Systeme von Kommunikation, weil ihr Wissen aus der Vergangenheit eine wesentliche Strukturhilfe für die laufende Steuerung des Kommunikationssystems bereitstellt, die sich vor allem an dem zu behandelnden Thema festmachen läßt [...]“ (1999, 106)

Die im zweiten Kapitel dieser Arbeit genannten Merkmale der symbolischen Ebene weisen auf eine gewisse „Festigkeit“ des resultierenden Kommunikationssystems hin, welches z.B. von Typisierungen und Schemata (Schütz, 1932; vgl. Abschnitt 2.2.2.3) und von Ritualen und Szenen (Goffman, 1969, 1977; vgl. Abschnitt 2.2.2.4) gekennzeichnet sein kann. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch in der Schaffung von konkreativ-Neuem, das diese „Festigkeit“ wieder auflockert und weiterträgt: „Einzelne Gedanken zweier Personen wirken zusammen, wie die Zahnräder einer Maschine“ (*Rüeck*, 2015, 2). Der eine Gedanke „greift“ gewissermaßen in den anderen hinein und der andere wiederum in den „ersten“. Durch diese Art des kooperativen Miteinanders können sich gemeinsam-geteilte Strukturen<sup>22</sup>. Piaget (1969) beschreibt die strukturelle Veränderung

<sup>22</sup>Grenze der Zahnradmetapher: In dem hier beschriebenen Beispiel übertragen beide Zahnräder zugleich die „Kraft“ an das Neue; bei einer realen Maschine gibt ein Zahnrad die Kraft an das andere (im Sinne von Kausalität) weiter und es entsteht nichts Neues.

eines Menschen in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als einen Prozess zwischen Akkomodation (Anpassung, Umbau) und der Assimilation (Anfügung) neuer Gedanken an bestehende Schemata. Die Schwierigkeit, mit den gleichen „alten“ Worten etwas Individuell-Bedeutsames zu sagen, liegt in einem solchen Prozess darin, dass

„jedes Wort [...] schon genommen, schon verloren [ist]. Die Wörter sind mit Bedeutungen schon besetzt, von ihnen schon vereinnahmt, sie sind nicht mehr frei. Daher gibt es zunächst gar keine Wörter mehr, die ausdrücken können, was man eigentlich meint.“ (Gendlin, 2008, 148)

Ein wesentliches Merkmal experientieller Kommunikation ist deshalb ein Sprechen in das offene Zuhören eines Gegenübers hinein, *welches zwischen den Zeilen zu lesen vermag*.<sup>23</sup> Die wichtigsten Merkmale derartigen Zuhörens sind offene Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Geduld (vgl. auch Storch und Tschacher: „AAO-Geschenk“, 2014, 117ff). Auch das Zuhören ist ein experientiell. Es geschieht so, dass der Zuhörende während des Zuhörens auch auf sein eigenes Erleben, seine körperliche Resonanz des Gehörten, Acht gibt.

Derartiges Zuhören bewirkt, dass Kommunizierende gewissermaßen Mut bekommen, „hervorzukommen“ und eine eigene Identität zu zeigen/ zu entwickeln. Die Poetry-Slammerin Julia Engelmann beschreibt das so:

„Und du siehst mich, und du nimmst mich wahr,  
du bist bei mir und bist für mich da,  
nimmst meine Schatten, machst die Sicht klar,  
machst mich wahrhaftig, machst mich sichtbar.“  
(Engelmann, 2014, 11)

Wie bereits beschrieben (vgl. Abschnitt 1.3.4) bezeichnet Rombach ein derartiges Hervorkommen-in-das-Zuhören-hinein nicht mehr mit dem Begriff der Identität, sondern dem der Idemität:

„Ein Mensch, der sich in den ‚Dienst‘ einer Sache, eines Staates, einer Weltanschauung stellt, ‚identifiziert sich‘ mit dieser, das Verhältnis beider ist höchstens das der ‚Identität‘. Ein Mensch dagegen, in dem und durch den eine bestimmte Philosophie, ein neuer Grundgedanke, eine Wahrheit aufgeht, identifiziert sich nicht, sondern ist mit dieser idemisch. ‚Ich kann nicht anders‘ ist sein Wort. ‚Ich habe nie eine Wahl gehabt‘ sagt Nietzsche. Wer sich nur identifiziert, hat sehr wohl eine Wahl gehabt.“ (1994, 58)

Die Einladung, sich zu zeigen, kann auch realisiert werden, indem man das Gegenüber als Individuum anspricht, also sich für dessen ganz persönliche Sicht der Dinge interessiert: „Wer angesprochen wird, wird als Mensch unter Menschen adressiert, als Eine unter Anderen, als Jemand im Kreis von Vielen – damit begründet die Ansprache

<sup>23</sup>Die Werke Luhmanns beispielsweise sind deshalb so schwer zu verstehen, weil Luhmann nicht zu einem Leser spricht, sondern weil er *über* etwas schreibt (vgl. Berghaus, 2011, 22ff). Interessanterweise ist die Systemtheorie sehr wohl relativ leicht verständlich, wenn man etwa eine Vorlesungsmitschrift von Luhmann, im Gegensatz zu seinen sonstigen Veröffentlichungen, liest (vgl. 2002). Die Schwierigkeiten liegen also nicht in der Theorie selbst, sondern in deren Modus der Vermittlung (über etwas reden vs. zu jemandem reden).

in fundamentaler Weise das soziale Sein“ (Herrmann und Kuch, 2007, 182; vgl. auch Butler, 1998).

Eine noch basalere Form dessen, was Identität ausmacht, entsteht jedoch bereits, wie Sartre beschreibt, durch den Blick. Ich werde erblickt, also bin ich. „Jeder Blick läßt uns konkret - und in der unbezweifelbaren Gewißheit des cogito - empfinden, daß wir für alle lebenden Menschen existieren, das heißt, daß es (irgendwelche) Bewußtseinsindividuen gibt, für die ich existiere“ (1962b, 372). Durch den Blick des Anderen bekomme ich ein festes Wesen zugesprochen. Hierdurch erleide ich einerseits eine Entfremdung von meiner subjektiven Freiheit, die Sartre metaphorisch als „Tod meiner Möglichkeiten“ bezeichnet. Der andere rechnet und kalkuliert mit meinen Möglichkeiten, die mir eigentlich spontan zur Verfügung stünden. In meinen Entwürfen muss ich deshalb ständig das Überschreiten meiner Möglichkeiten durch den anderen mit einbeziehen. Der Blick des anderen gleicht also einer Verengung meines Lebensentwurfs. Zugleich habe ich jedoch auch etwas gewonnen, nämlich eine gewisse Objektivität oder Festigkeit in der Welt, die mir erst durch die Aufmerksamkeit des anderen verliehen wird.

Für eine Entfaltung von Identität (Idemität) ist es daher unbedingt notwendig, dass ein Anderer mit einem hohen Maß an Offenheit zuhört, was vor allem bedeutet, „dass man sich wirklich auf die Worte seines Partners konzentriert, auf seine Mimik und Gestik, und sich nicht währenddessen überlegt, was man selbst als nächstes sagen möchte“ (Strobel, 2015, 2). Insbesondere die feineren Züge der sozialen Identität (Idemität) erhalten Kommunizierende nicht nur durch die Ansprache, sondern auch durch eine wohlwollende Rezeption des Gezeigten durch ein Gegenüber: „Es ist thematisch alles möglich, doch eine gute Kommunikation muss eine Anerkennungsbasis besitzen“ (Stier, 2015, 1; vgl. auch Rogers, 1987, 2004). Insbesondere in Momenten, in denen unfertig oder unausgegoren wirkende Gedanken geäußert werden, ist dies eine entscheidender Faktor, der darüber mitbestimmt, ob ein Gespräch gelingt:

„Lasse ich mich richtig auf ein Gespräch ein und teile meinem Gegenüber meine noch unreflektierten Gedanken mit, ist das für mich ein sehr 'intimer' Moment. Werde ich hier enttäuscht und fühle mich beispielsweise nicht ernst genommen oder werde gar ausgelacht, kann mich das auch für spätere Gespräche hemmen. Um sich also gedanklich ganz frei zu entfalten, wird ein Gefühl von Sicherheit benötigt.“ (Schmidt, 2015, 1)

Hierfür ist es notwendig, zumindest zeitweilig zwischen Person und Gesprächsinhalt trennen zu können, so dass es dem Zuhörenden möglich wird, sich für den anderen Menschen „mit all seinen Meinungen und Denkweisen [zu] öffne[n], auch wenn die Person mir vielleicht nicht zu hundert Prozent sympathisch ist“ (Hofmann, J., 2015, 1f). Das wohlwollende Zuhören eines Gegenübers evoziert Worte, die ein Kommunizierender, indem er sie ausspricht, sich selbst zuschreibt. Er *ist* dann gleichsam das, was er in die zuhörende Offenheit seines Gegenübers hineinspricht:

„Der Einzelne tritt in seine eigene Erfahrung nur als Objekt, nicht aber als Subjekt ein. Als Objekt kann er aber nur auf der Grundlage gesellschaftlicher Beziehungen und Wechselwirkungen in sie eintreten, nur durch seine auf Er-

fahrung beruhenden Kontakte zu anderen Geschöpfen in einer organisierten gesellschaftlichen Umwelt.“ (Mead, 1968, 270)

Die schrittweise Verfertigung der einzelnen Botschaften, die in experientieller Kommunikation ausgesprochen werden, kann deshalb nichts Mechanisches sein: „Es entsteht Idemität in dem Sinne, daß der Mensch die entscheidenden Handlungen nicht mehr ‚macht‘, sondern sie aus der Unmittelbarkeit eines völligen Einsseins interruptionslos ‚vollbringt‘“ (Rombach, 1994, 22). Sie gleicht darin eher der prozesshaften Entstehung eines Kunstwerkes, als der handwerklichen Konstruktion eines Gegenstandes (vgl. auch Tabelle 5, S. 110). Der „stabile Kern“ des bisherigen Miteinanders „bricht [...] auf und wächst über sich hinaus. Es ist etwas Neues, eine Besonderheit wird dem Austausch nun gegeben. Dieses Spezielle gibt es nur zwischen den teilnehmenden Personen“ (Stier, 2015, 2).

Die späteren Stadien eines Gespräches wirken im konkreativen Prozess ihrerseits zurück auf das, was bereits früher gesagt wurde. Die Bedeutung dessen, was schon gesagt wurde, kann sich dann auch nachträglich verändern. Es wird im neuen Lichte gesehen:

„Wenn wir zurückgehen, um nachzusehen, was der vorangegangene Schritt war, sehen wir, dass der nächste Schritt den vorangegangenen verändert hat. Wenn wir vom nächsten Schritt zurückschauen, können wir den vorangegangenen Schritt so verstehen, dass der nächste Schritt folgen kann.“ (Gendlin, 2008, 168)

Insofern sind experientiell Kommunizierende generell offen für inhaltliche Veränderungen: „Ein Ergebnis, das jetzt hier und heute stimmig sein mag, kann nicht ohne weiteres zu einer anderen Zeit oder an einem anderen Ort unbedingte Geltung beanspruchen“ (Hanf, 2015, 2).

In den Vorläufern oder „Nachbarn“ der Prozessphilosophie finden sich ähnliche Gedanken (so etwa bei Merleau-Ponty oder bei Waldenfels). Auch hier wird Sprache mehr als ein „resonanzförmiges Anknüpfen, ein Antworten“ angesehen, und weniger als das „pathetische ‚Tun‘ einer Person“ (Gehring, 2007, 226). Fasst man *Resonanz* als ein körperliches Empfinden der Situation (Felt Sense, vgl. Abschnitte 5.1.6 und 5.2.1), so wird deutlich: „Der Sinn des Felt Sense kann über die Struktur [...] hinausgehen“ (Gendlin, 2008, 98). Ein Zuhörender, der den eigenen Felt Sense nicht außer Acht lässt, macht konkreativ-Neues wahrscheinlich. Derartig experientielles Zuhören trägt Sprechende und Zuhörende *zugleich* und als Ganzes voran:

„In Wahrheit ‚ist‘ der Erkennende (...) der Erkannte. (...) In Wahrheit ist das Erkennen nicht nur die Re-präsentation, sondern die Gegenwart (Präsenz) des Ganzen an einem Punkt innerhalb des Ganzen.“ (Rombach, 1994, 60)

Experientiell Zuhören ist die angemessene Kommunikationsmethode, wenn es darum geht, die soziale Seite der Haltung der radikalen Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) im Praktischen und im Alltäglichen umzusetzen. Es bietet die Möglichkeit, auch in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten soziale Verantwortung füreinander zu übernehmen (vgl. Abschnitt 1.4.1). Eine wohlwollende Haltung „erzeugt [...] einen zusätzlichen Raum, der durch Verständnis, Beziehung und auch Distanz gekennzeichnet

ist“ (v. Schoenebeck, 2015, 2). Dieser Raum ist durchaus vergleichbar mit dem „dritten Raum“, den Moor (1960; vgl. Abschnitt 1.2.2) in seinem Heimatbegriff umrissen hat. Experienzielles Zuhören erlaubt, sich „einzuschwingen“ in bisher-fast-noch-Unverständliches. Wie viel Geduld und Wohlwollen dabei tatsächlich möglich sind, sollen einige ausgewählte Beispiele experienzieller Sprache zeigen, die aus dem Transkript einer Audioaufnahme entnommen sind, bei dem Menschen, die als Experten in experienzieller Kommunikation gelten können, miteinander über das Thema „Prozessphilosophie“ kommuniziert haben:<sup>24</sup>

TN1: Bei mir, äh, grumbelt sich da jetzt grade was, äh, grumbeln heißt so auf... verknottet, oder irgendwas, weil wir jetzt so vom Focusing her kommen und Focusing-Praxis und dann machen wir das und ähm,... weil ich das für mich noch irgendwie weiß, mit dem, wo wir eigentlich am Text sind,... ich mein, das ist ja legitim, dass wir das machen, das war ja auch die Aufgabe oder die Frage, aber ich bin da noch fast so wie so mehr so mit dem kindlich Einfachen und jetzt kommen wir schon von dieser Erwachsenenwelt da rein. Und das kindlich Einfache ist da ... das das hat da noch nich ... äh weiß noch nichts davon, also es verändert sich was, aber wohin sich das verändert, das wissen wir noch gar nich, äh und äh beim Fo... äh weil wir vom Focusing kommen, wissen wir, dass wir es suchen oder dass ... dass da die Schritte wenn sie kommen irgendwas machen, was in Richtung Ahhhh machen soll, Erleichterung machen soll, aber in dem Text, den wir haben, ist davon noch gar nicht die Rede. Da ist nur die Rede ... dass etwas trotzdem neben dem Gestoppten weitergeht und dass das anders is, weil es dieses Gestoppte gibt. ... Und darum hab ich jetzt auch noch nicht so'n ... naja darum war mir das jetzt kam mir das jetzt irgendwie so... ja zu schnell vor... das kann das noch gar nicht hören, das eben von Focusing, ... und äh... trotzdem war mein Satz aber äh... sowas wie... äh... ähm... dadurch, dass es neben dem gestoppten Prozess etwas gibt, ... was... also auch, wenn etwas gestoppt ist, ist noch nicht Hopfen und Malz verloren, weil es ähm ... dieses Gesamte immernoch gibt. Also das gesamthafte Implizieren, es ist nicht alles verloren, weil das d...d... der Rest will trotzdem etwas. Was auch da... also es ist immer noch da, ne? ...  
Ja.  
[...]

TN4: Na ja, das wär sozusagen, da ... da... das wär ja sozusagen auf der gleichen... ... na hmm hmm. Also wenn ich jetzt das mal ... das, was ich vorhin gsagt hab, jetzt mal mit Verstörung kreuze, dann kann doch ne Verstörung dadurch geschehen wenn ich irgendwie hier so hmhmhm (Geräusch mit dem Mund) mach, und dann schreit irgendjemand hier laut auf, so dann werd ich ... kann ich irgendwie nich mehr nachdenken. Das wär so ne Verstörung, die auf der gleichen

<sup>24</sup>Der organisatorische Rahmen dieser Gespräche war ein viertägiges philosophisches Grundlagenseminar zum Thema „Gendlins Prozessmodell“, das vom Deutschen Ausbildungsinstitut für Focusing und Focusing-Therapie (DAF) Würzburg im Juni 2014 in Achberg am Bodensee im Rahmen der jährlichen „Sommerschule“ veranstaltet wurde. Die Teilnehmer waren Ausbilder und Seminarleiter für Focusing und Focusing-Therapie.

Ebene quasi sich ereignet. Und dann gibt's doch so... sowas wie ähm... wenn sozusagen von einer Ebene höher irgendwie was kommt, oder auch von einer Ebene tiefer, wenn mein Herz auf einmal anfängt, irgendwie wie verrückt zu schlagen, oder so, dass ich dann irg... ja?

[...]

TN5: Also wenn wir jetzt so reden, dann hab ich eigentlich auch ... s war ganz schön, also auch vom Erleben her, aber dann sollten wir uns vielleicht wirklich in Gruppen zusammensetzen, ähm, eigentlich wenn man so in die Zukunft hinein, oder wenn wir uns also unsere Übung heute... haben wir doch so geschaut, was hat alles so hineingewirkt in das Jetzt, und wenn wir da sind, diese kleine Bewegung und wie ... geht's jetzt weiter? Das ist eigentlich total so eine.

[...]

TN2: Genau, das mocht ganz viel.

TN5: Das ist ein total offener ... ganz ein offenes Implizieren, wir wissen überhaupt noch gar nicht ganz genau, was es ist, ja? Es ist ein ganz ein offenes Ding. Und ich finde auch, jeder jede Denkbewegung ist so eine offene ein offenes ... und wir wissen auch nicht, welcher welcher... dann gibt es ... dann gibt's eine kleine Bewegung, ein kleines Verstehen, ein kleines Fortsetzen, ...

[...]

TN1: Ich hab das mit dem Zyklus (unv) jetzt äh nochmal bei der Biene oder dem Käfer, und der will fliegen, oder Honig sammeln, ist vor der Scheibe, und es kommt zu diesem Bzz Bzz Bzz, dann äh ... ist also für mich jetzt das Offene, hab ich jetzt so verstanden, offen ist daran, dass da was passiert, aber w... es ist noch offen, wie es eigentlich ... ausgeht, also.

TN5: Mhm.

TN1: Das... wissen wir nicht, wo's ...

(Gruppe: Mehrmals „Mhm“)

TN6: Noch keine Lösung.

TN1: Und... und ähm... ein Zyklus ist es, weil jedes Bzz Bzz ... setzt wieder eine kleine Veränderung des Implizierens in Gang, wodurch denn wieder was in der Interaktion geschieht, und das... also das finde ich irgendwie daran ähm...

TN4: Hmm.

TN1: ... zyklisch.

[...]

TN6: Ja, ja. Ich wollte nur nochmal zu dem schlaftablettenmäßigen, was gerade in der Geschwindigkeit,... ich glaube schon, und wenn man sieht, es gibt ja alte Filme wo man sie tatsächlich auch tanzen sieht. Sie tanzt schon immer wieder schnell was, aber die hält immer wieder inne. Und das war ja das ganz Besondere dran, dass die wie manchmal so eingefrorene Bewegungen hat, aus der raus sie dann die nächste Sequenz macht. Und ich glaube, dieses Innehalten braucht's

immer wieder, ne? Also von daher

TN7: Genau.

TN6: Es isch ja immer mei Aufgabe, wenn mir zusammen Seminare machen, dass ich so Stopps reinhau, und innehalt, so Höööö (Geräusch mit dem Mund) machts dann immer so, so jetzt ruhig, irgendwie. Aber sonst fällt mer ganz schnell wieder in alte Muster. Und nur, wenn mer immer wieder Stopp und nachspürt, kann immer wieder des Neue (unv) bringen. Drum wirds manchmal schlaftablettenmäßig.

Beachten Sie: Jeder dieser ausgesuchten Gesprächsabschnitte ist ein Ausschnitt, auf den hin Anschlusskommunikation möglich war, die keinen Widerspruch (im Sinne einer Bifurkation, vgl. Luhmann, Abschnitt 2.2.2.6) enthielt. Es ist also davon auszugehen, dass die jeweils Zuhörenden den zwischen den Worten aufscheinenden Sinn dessen, was die Kommunizierenden jeweils zu sagen versuchten, zumindest so einigermaßen erfassten.

Experienziell Kommunizierende verwenden in ihren Sätzen des Öfteren die Konjunktion *und* und nur selten die Konjunktionen *oder* und *aber*. Beim experienziellen Zuhören kommt es deshalb darauf an, offen zu sein für das *Fremde*, das in den Äußerungen des Gegenübers aufscheint. Im Gendlin'schen Prozessmodell wurde gezeigt, dass Neues gerade dadurch möglich wird, dass ein Prozess *sensibler* wird für ihn affizierende Umwelteinflüsse (vgl. Abschnitt 3.3.1.6). Eine solche Sensibilität in der Kommunikation entdeckt dann in den Äußerungen des Gegenübers gerade das, was bisher noch nicht im eigenen laufenden Bewusstseinsprozess symbolisiert war. Gruen (2002) beschreibt eine tief sitzende Angst vor dem Fremden, die aufgrund der Anpassung an etablierte Machtstrukturen (symbolische Ebene) resultieren kann, mit der Folge, dass Fremdes überall, wo es begegnet, bekämpft wird (vgl. auch Abschnitte 1.4.2.3, 1.2 und 5.3.2). Das Zulassen und „Hereinnehmen“ eines (noch) fremden Gedankens ins eigene Denken kann daher auch mit einem subtilen körperlichen (vgl. Abschnitt 336 Felt Sense) Empfinden von Schmerz einhergehen. Gutes Zuhören meint deshalb manchmal die schlichte Erlaubnis, dass mir das, was ich von meinem Gegenüber höre, weh tun darf.

### 5.2.3 Konkreativität durch Offenheit für implizierte Ziele (Ich - Gespräch)

**Je mehr die implizierende Ebene aufscheinen darf, desto unvorhersehbarer ist der (von den Beteiligten durchaus als stimmig und sinnvoll empfundene) Weg, den das Gespräch nimmt.**

Jedes Gespräch folgt einer implizierten Ordnung. Wie bereits angedeutet, ist ein Gespräch etwas, was sich fortentwickelt: „Das, was noch gesagt werden kann, wird durch das, was schon gesagt ist, vorstrukturiert“ (Merten, 1999, 108). Es hat eine eigene Dynamik, einen Anfang, ein Ende, es hat einen oder mehrere Höhe- und

Tiefpunkte. Manchmal stockt es. Zu anderen Zeiten fließt es leicht und plätschernd dahin. Oder es nimmt schwer und träge, aber dafür stetig und unerbittlich seinen Lauf. Jedes Gespräch ist individuell anders. Dennoch haben alle Gespräche eine gemeinsame Eigenschaft: man kann den Vorgang des Kommunizierens mit der Metapher eines (mehr oder weniger lebendig) dahin strömenden Flusses beschreiben<sup>25</sup>.

Die körperliche Wechselwirkung (vgl. Felt Sense, Abschnitt 5.1.6), die Kommunizierende währenddessen erleben,

„kann *noch einen weiteren Schritt* entwerfen oder skizzieren oder implizieren, einen Schritt, den es zuvor noch nicht gegeben hat, einen Schritt, der neu ist. Das gibt eine gewisse Richtung, eine Wertrichtung, aber nicht in der Art, dass man von Anfang an ein Ziel hätte, das immer gleich bliebe und dem man bloß entgegenginge. Es ist eine *Zielhaftigkeit von innen*.“ (Gendlin, 2008, 120)

Der Clou daran: nicht nur die Individuen bestimmen die Fließrichtung, sondern durch die genannte „Zielhaftigkeit von innen“ bestimmt auch der Gesprächsfluss mit, wohin er fließen „will“. Er bahnt sich seinen Weg durch das Feld der potenziellen Möglichkeiten, über die die beteiligten Personen reden könnten. Fast könnte man sagen, der Fluss findet durch die Beteiligten hindurch zu einem eigenen Willen und die Beteiligten finden durch den Fluss zu ihrem Willen. Verlassen wir die Flussmetapher und verwenden stattdessen die Metapher des gemeinsamen Musizierens, so wird deutlich, dass die beteiligten Personen zwar (auf der klassischen Ebene) getrennte Individuen sind, aber es ist ein- und dasselbe Lied, das im konkreativen Gespräch erklingt<sup>26</sup>. Jede der Personen singt zwar ihre eigene Melodie, doch erst im Zusammenklang ergibt sich ein gemeinsames Lied, das Sinn macht.

### Direkte Ansprache:

*Auch dieser Text setzt sich fort. Natürlich würde uns die Eigendynamik unserer Kommunikation noch deutlicher vor Augen geführt, wenn wir zum jetzigen Zeitpunkt einander gegenüber säßen, und uns im persönlichen Gespräch über das Thema „Kommunikation“ unterhielten. Sie würden mir vermutlich Zwischenfragen stellen, Vetos einlegen, Ihre eigenen Ideen darlegen. Ich würde darauf antworten, Gegenargumente finden. Vielleicht würden wir auch mal eine Zeit lang schweigen, weil wir beide nicht weiter wissen.*

<sup>25</sup>Grenze der Flussmetapher: Das Gespräch kann jederzeit seine Richtung ändern durch Handlungen der Beteiligten; der tatsächliche Fluss kann nur in seinem vorgegebenen Bett weiterfließen.

<sup>26</sup>Es mag sein, dass die Eigendynamik dieses „Liedes“ bei Gesprächen, in denen einer der Beteiligten im Vorfeld sehr genau geplant hat, was besprochen werden soll, phänomenologisch nicht im Vordergrund steht. Die Individuen erleben das Gespräch mehr als willentlich kontrolliert, denn als lebendig oder fließend. Dennoch ist eine Eigendynamik auch hier vorhanden. Denn man darf nicht vergessen, dass auch der Impuls, ein Gespräch bereits im Vorfeld zu strukturieren, nichts vom Gespräch Getrenntes ist, sondern einen bereits dazugehörigen Bestandteil darstellt. Um in der ersten Metapher zu bleiben, könnte man von einer gezielten Flussbegradigung sprechen, die jedoch ein integraler Bestandteil des Ganzen ist. Die Eigendynamik des Gesprächs entfaltet dann bereits zu dem Zeitpunkt ihre implizierende Wirkung „in“ einer der beteiligten Personen, als der Impuls, das Gespräch im Voraus zu strukturieren, in einer Person auftaucht und in planende Handlung mündet.

*Das Gespräch jedenfalls würde einen Lauf nehmen, der nicht von vornherein (völlig) vorhersehbar ist.*

Der Fluss bahnt sich auch im Verfassen des vorliegenden Textes seinen Weg. Mit Hilfe der TAE-Methode (vgl. Abschnitt 3.4.3.2) habe ich den in Kapitel 4 dargelegten Grundriss des hier näher beschriebenen Modells entwickelt. Der so entstandene thematische Rahmen bildet eine Art von Skelett, an dessen einzelnen Knochen (d.h. Begriffen) ich mich in den Kapiteln 5 und 6 entlang hangeln kann<sup>27</sup>. Jedes einzelne Detail, das ich bereits aufgeschrieben habe, beeinflusst darauffolgende Details, die gerade frisch entstehen. Ich erlebe also nicht: Ich bin allein der, der den Fortgang des Textes kontrolliert. Sondern: Die Struktur, die ich aufgeschrieben und wieder und wieder gelesen habe, bestimmt gemeinsam mit mir darüber, wie es im Anschluss weiter gehen soll. Die kreative Kraft liegt zwischen mir und den bereits vorhandenen Sätzen (Ich - Es), und nicht in mir alleine (Ich - Ich). Sowohl ich bestimme, als auch der Text bestimmt. Dies ist ein scheinbares Paradoxon, das sich jedoch auflöst, wenn man sich verdeutlicht, dass der rote Faden des Textes selbst aus dem Implizierenden kommt. Er ist in seinem Geburtsort nichts mir Fremdes, aber er wird immer eigenständiger, und unabhängiger von mir, je weiter ich ihn spinne. Irgendwann stehen mir die expliziten Sätze, die ihm folgen, als etwas Geschaffenes gegenüber und ich kann mich auf sie beziehen.

Manchmal kann es natürlich auch sein, dass ich den Faden verliere. Das ist ungünstig, denn ich brauche die Eigendynamik regelrecht, um weiterschreiben zu können. Ohne sie würde der innere Sinn und Zusammenhang verloren gehen. Wenn dies geschieht, lese ich den entsprechenden Abschnitt (oder gar den ganzen Text) noch einmal von Anfang an, weil ich den roten Faden wieder finden möchte. Aber auch dann ist es, phänomenologisch gesehen, wiederum der Faden, der im Zusammenklang mit meinem implizierenden Verständnis des Themas entscheidet, wie es weiter geht, und nicht ich alleine.

### **Experiment: Der Eigendynamik des Leseerlebnisses nachspüren**

*Auch aus Perspektive der Leserinnen und Leser kann es, inmitten all der (z.B. durch die Gliederung vorgegebenen) Strukturiertheit, so etwas wie ein ganzheitliches Leseerlebnis geben, das über die Strukturen hinaus reicht. Auch ein Mensch, der die Zeilen eines Buches liest, kann anhand seines Erlebens immer wieder überprüfen: Stimmt das für mich? Ich lade Sie ein, diesem Erleben gezielt nachzuspüren!*

*Lesen Sie ein wenig langsamer weiter. Nehmen Sie dabei Ihre Aufmerksamkeit in Ihren Brust- und Bauchraum.*

---

<sup>27</sup>Grenze der Skelett-Metapher: Die „Knochen“ sind in einem Text wie dem vorliegenden wesensmäßig nicht von anderer Art, als das „Fleisch“, das sie tragen: Beides sind schriftlich verfertigte Gedanken.

Vergegenwärtigen Sie sich, wie sich Ihr eigener roter Faden weiter gesponnen hat, während Sie die letzten Abschnitte gelesen haben. Welchen Weg hat unsere über diesen Text erfolgende Kommunikation bisher genommen? Überlegen Sie:

- Gab es einen entscheidenden Wendepunkt?
- Gab es eine Überraschung?
- Gibt es irgendeine Kleinigkeit, eine Wegstation, die für Sie neu oder ein klein wenig wichtiger war, als der Rest? Was daran war das Wichtige oder Bedeutsame?

Notieren Sie einige Ihrer Erkenntnisse!

### **Aus meiner Sicht:**

*Indem ich Überschriften vorgebe und einzelne Gedanken ausdifferenziere und entwickle, strukturiere ich (scheinbar) sehr viel vor und nehme Dynamik weg. Vor allem strukturiere ich Ihren Lesefluss. Sie halten ja den fertigen Text mit all seinen durchnummerierten Überschriften in Händen. Dennoch habe ich zum jetzigen Zeitpunkt (d.h. jetzt, während ich gerade diesen Abschnitt eintippe<sup>28</sup>), nicht das Gefühl, völlig strukturiert zu sein, also selbst kontrollieren zu können, wohin die Fließrichtung des Textes geht. Ich weiß noch nicht, was ich in den kommenden Abschnitten schreiben werde. Das Schreiben der Sätze fühlt sich für mich aktuell eher mühselig an. Gerade habe ich zehn Minuten lang aus dem Fenster geschaut, Tee getrunken und eine Waffel gegessen. Ich bin aufgestanden, bin ein wenig herumgelaufen. Zwischendurch dachte ich, dass dieser Abschnitt nach drei Absätzen schon fertig war. Dann habe ich mich doch wieder hingesetzt, um weiterzuschreiben. Die Worte kommen gerade nur langsam und tröpfchenweise. Sie entstehen erst, Schrittden für Schrittden, indem ich sie hier aufschreibe.*

Indem Menschen experienziell kommunizieren, lebt und webt sich auch etwas Größeres voran. Jedes Gespräch läuft auf ein impliziertes Ziel zu. Die Reihe der einzelnen Botschaften (bzw. Textabschnitte) folgt einer eigenen Logik, die nicht beliebig ist, aber auch nicht vorherbestimmt. Je mehr Bewusstheit der originalen Interaktion vorhanden ist, desto mehr fließt das Gespräch in Richtung eines „von allem“ implizierten Zieles. Explizite Ziele können Kommunizierende direkt in den Blick nehmen. Sie können sie klar benennen und können konkrete Schritte formulieren, die sie dorthin bringen. Dabei spielen die Spezifität (also die Genauigkeit, mit der ein Ziel formuliert wird) und die Zielschwierigkeit (also die Frage, ob das Ziel leicht oder schwer zu erreichen ist), eine Rolle dafür, ob es erreicht wird (vgl. Locke und Latham, 1990). Implizierte Ziele hingegen sind nicht so klar benennbar. Experienziell Kommunizierende können sie jedoch ebenfalls als etwas Deutliches fühlen, als etwas Vages, worauf sie sich zubewegen. Sie spüren: Da macht irgendwas Sinn. Oder: Etwas fühlt sich richtig oder interessant

<sup>28</sup>*Diese Zeilen schrieb ich im Sommer 2013; manche Abschnitte des zweiten Teils dieser Arbeit waren also bereits „da“, bevor ich die Fragestellung klar formulieren konnte. Die Antwort war in gewisser Hinsicht also ein wenig schneller, als die Frage.*

an. Oder: Wir arbeiten auf etwas hin, was wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht so genau fassen können. Ein solches Ziel gleicht eher einer Vorahnung, die die grobe Fließrichtung des Gespräches vorgibt, als einem konkret benennbaren Punkt, auf den man sich planvoll zubewegen kann (vgl. Abbildung 18).

Statt konkret abarbeitbarer Schritte geht es in einem experienziell geführten Gespräch eher darum, zu stöbern, zu forschen und gedanklich zu experimentieren:

„Keine 'röntgengleiche Sensibilität' ist am Werk. Auch liegt das Geheimnis nicht in brillantem dynamischem oder einsichtsvollem Denken. Das gibt uns für gewöhnlich viele Spuren, nicht nur eine. Wenn wir eine Spur sehr sanft ausprobieren, wird das, was dann auftaucht, uns ein fundierteres, ein anderes oder ein präziseres Verständnis ermöglichen. Wir können mehrere Spuren oder Annahmen ausprobieren, die auf verschiedenen Gedanken basieren. Diese Gedanken tauchen, während wir arbeiten, spontan und vorläufig in uns auf, gleichsam wie Entwürfe.“  
(Gendlin, 1968, 4)

Ein Beispiel für ein explizites Ziel ist der Abschluss eines bestimmten Studienfaches. Nehmen wir an, eine junge Frau will nach dem Abitur den Studienabschluss „Sozialarbeiterin, B.A.“ erreichen. Dafür muss sie sich an einer Hochschule, die diesen Studienabschluss anbietet, einschreiben. Sie muss Seminare und Vorlesungen besuchen, sich zu Prüfungen anmelden, mitschreiben, bestehen, Hausarbeiten schreiben, abgeben und bestehen, Praktika absolvieren und so weiter. All dies ist konkret abhakbar und wird auch klar formuliert in der Prüfungsordnung ihres Faches. Für jede erreichte Leistung wird ihr eine bestimmte Anzahl an ECTS-Punkten gutgeschrieben. Sobald sie, sagen wir nach dreieinhalb Jahren des Studiums, die entsprechende Zahl an Punkten gesammelt hat, erhält sie ein Zeugnis, durch welches ihr der angestrebte Abschluss mit staatlicher Anerkennung explizit verliehen wird.

Auch auf der implizierenden Ebene gibt es ein Ziel, das die junge Frau erreichen will, und das im Verlauf ihres Studiums nicht minder wirksam ist. Würden wir sie fragen, warum sie das Fach überhaupt studieren will, so würde sie vielleicht antworten, sie finde das Fach interessant. In ihrem gefühlten Interesse (Felt Sense, vgl. Abschnitt 5.1.6) für das Fach Soziale Arbeit ist mehr impliziert, als sie zu diesem Zeitpunkt benennen kann. Auch in diesem vagen Gefühl liegt ein Ziel verborgen: Wenn sie beginnt, sich näher mit dem Fach zu beschäftigen, so macht sie sich auf den Weg dorthin. Das sind auch Schritte, nur sind sie eben nicht so geradlinig vorhersehbar wie die Prüfungen, die ihr die Studienordnung vorschreibt. Sie beschäftigt sich beispielsweise mit verschiedenen Autoren, liest Primär- und Sekundärliteratur, wägt verschiedene Meinungen und Ansichten ab, kommt zu eigenen Standpunkten und Haltungen. Vielleicht diskutiert sie dabei auch mit Menschen. Sie spürt ganz intuitiv: Es wäre doch interessant, sich mit diesem oder jenem Kommilitonen mal näher auszutauschen, einander Fragen zu stellen oder einander von dem zu erzählen, was an dem Fach fasziniert. Auch, wenn es keine explizit formulierbaren Ziele sind, die sie in diesen Gesprächen verfolgt, liegt doch etwas implizit Spürbares in der Luft, das es wert ist, zu erkunden: „Man könnte

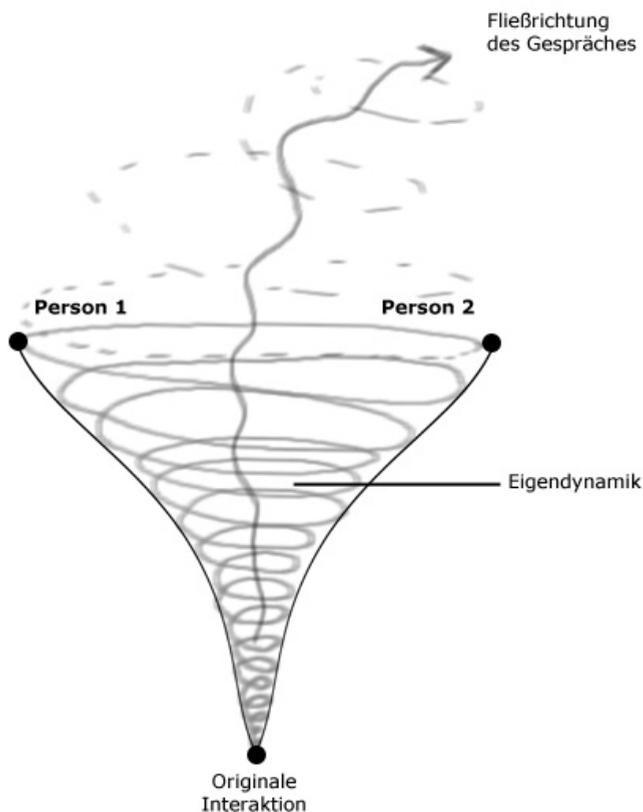


Abbildung 18: Fließrichtung des Gesprächs aus der Eigendynamik heraus

es auch mit einem Funken vergleichen, der immer wieder neue Dinge entfacht und unaufhaltsam ist“ (Schulze, 2015, 2). Wenn sie, was da in der Luft liegt, immer wieder zur Sprache zu bringen vermag, dann kann es sein, dass sie ihr Studium nicht nur erfolgreich abschließt, sondern dass es ihr *gelingt*. Alles, was sie sich auf diese Art erarbeitet, erlebt sie als persönlich bereichernd, als bedeutsam und als sinnvoll.

Wie aus dem Beispiel deutlich wird, sind die Schritte auf ein impliziertes Ziel hin in den seltensten Fällen geradlinig. Sie gleichen eher den breiten Mäandern eines Flusses in einer Tiefebene: „Was wir sagen und was wir tun werden, finden wir heraus, indem wir etwas sagen und etwas tun, und in diesem Prozeß kontrollieren wir ständig diesen Prozeß selbst“ (Mead, 1968, 183). Je nachdem, an welcher Stelle des Flusses Kommunizierende sich befinden, ändert sich die Perspektive auf das Ziel, das sie implizit verfolgen. Das wenige, was sie konkret darüber sagen können, verändert sich

von Zeit zu Zeit: „Ähnlich scheint sich ein Ziel zu verändern, während wir es verfolgen, aber später sagen wir, daß unser neues Ziel dasjenige sei, was wir in Wirklichkeit schon immer gewollt hätten, obwohl wir es nicht wußten“ (Gendlin, 1993, 703).

Implizierte Ziele entfalten sich in jedem Gespräch, in dem die Beteiligten das Gefühl haben, dass ihnen ein Thema wirklich nahe geht. Dieses erlebte Gefühl des Nahegehens selbst enthält bereits das implizierte Ziel:

„Der Zweck ist nicht etwas Hinzugefügtes. In menschlichen Ereignissen zum Beispiel ist das, was wir 'Zweck' nennen, bereits Bestandteil einer gegebenen Handlung. Dilthey sagt, dass jedes Erleben immanenterweise ein Verstehen ist. Die Pflanze braucht keinen gesonderten Zweck, um sich der Sonne zuzudrehen. Ein Zweck der als ein gesondertes und hinzugefügtes Ding dargestellt wird, ist artifiziell. Es wirkt auch artifiziell zu behaupten, was 'der' Zweck ist.“ (Gendlin, 2015, 122)

Anders als bei expliziten Zielen sind implizierte Ziele deshalb nie vollständig erreichbar: „Implizieren ist immer unvollständig“ (ebd., 70). Es gibt jedoch Wegmarken, d.h. Erkenntnisse oder Handlungsschritte, die sich im Laufe des Prozesses einstellen. Beim Erreichen einer jeder dieser Wegmarken ändert sich die Situation des Menschen, seine Art des In-der-Welt-Seins (Heidegger, 1986) ein klein wenig. Derartig erfahrene Erkenntnisse reichen wesentlich tiefer, als Fakten, die man lernen und etwa in Prüfungen abfragen kann. Sie wirken prägend, umfassen den ganzen Menschen, und verändern in mehr oder weniger starkem Ausmaß die gesamte Persönlichkeit. In diesem Sinne kann durch experienzielle Kommunikation die scheinbare Beliebigkeit einer noch nicht voll entwickelten Postmoderne (vgl. Abschnitt 1.4.3) überwunden werden. Geschieht dies nicht isoliert (im Sinne von „narzißtischer“ Selbstverwirklichung, vgl. Tabelle 3, Seite 98), sondern im kooperierenden Miteinander, so können Kommunizierende sich auf etwas Haltgebendes verständigen: „Verständigung wohnt als Telos der menschlichen Sprache inne. [...] Die Konzepte des Sprechens und der Verständigung interpretieren sich wechselseitig“ (Habermas, 1995, 387).

Wer Kommunizierende sind (Identität), bestimmt sich dabei durch die Differenziertheit ihres Kontakts. Individuelle Standpunkte werden von der Situation her erzeugt, und gäbe es die Situation nicht, so wären die Individuen in ihrer Individualität als solche gar nicht vorhanden. Identität als etwas Stabiles und zeitlich Überdauerndes ist nach dieser Sichtweise nur deshalb möglich, weil auch bestimmte Aspekte der Lebenssituation stabil bleiben und zeitlich überdauern.<sup>29</sup>

An dieser Stelle ist es erneut interessant, genauer zu fragen: Wie entwickelt sich aus dem implizierenden, anfänglichen, situativen Verwobensein heraus Identität? Wie wird Identität auf „fluide“ Weise (vgl. Abschnitt 1.3.4) neugeschaffen und umgebildet? Martin Buber (2004) beschreibt diesen Vorgang als das Sprengen einer Bindung, die

<sup>29</sup>Man kann natürlich darüber diskutieren, ob es so etwas wie eine für alle Menschen geltende *conditio humana* geben kann (vgl. z.B. Arendt, 1994; Plessner, 1976; Fromm, 2000), also so etwas wie die existentielle, gemeinsam-geteilte Situation aller Menschen.

anfangs noch besteht und im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung mehr und mehr einer Gegenüber-Sicht weicht:

„Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstieben, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewußtsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewußtsein. Zwar immer noch erscheint es nur im Gewebe der Beziehung, in der Relation zum Du, als Erkennbarwerden dessen, das nach dem Du langt und es nicht ist, aber immer kräftiger hervorbrechend, bis einmal die Bindung gesprengt ist und das Ich sich selbst, dem abgelösten, einen Augenblick lang wie einem Du gegenübersteht, um alsbald von sich Besitz zu ergreifen und fortan in seiner Bewußtheit in die Beziehungen zu treten.“ (ebd., 28f)

In dieser Beschreibung finden wir die klassische und die originale Interaktion (vgl. Abbildung 319, Seite 11) wieder. Bubers „Gewebe der Beziehung“ entspricht der originalen Interaktion der Prozessphilosophie, also der gemeinsam-geteilten Situation, die Rollen und Sätze impliziert. Die klassische Interaktion entspricht dem Ich, das dem Du gegenüber steht und zu diesem als etwas Eigenständiges in Beziehung tritt.

Identität entsteht, setzt man dies als Hintergrund, von zwei Seiten her, die sich mit den Begriffen Wachstum und Reibung beschreiben lassen (vgl. auch zwei Arten der Kreativität aus dem gestoppten Prozess heraus: Abschnitt 3.3.1.6). Beide Seiten ergänzen einander. Wachstum bedeutet: Mein Gegenüber und ich leben aus einem gemeinsamen Seinsgrund heraus. Unsere gemeinsam-geteilte Situation reicht in die Tiefe des Seins hinab, wo alles mit allem original verwoben ist und wo das Potenzial für einzelne, konkreative Gedanken oder Botschaften impliziert ist. Ich und Du ereignen sich also zunächst gemeinsam. Und: Das Du und das Ich, die sich aus der originalen Interaktion heraus entfalten, werden immer unabhängiger. Die anfängliche implizierende Verwobenheit ist im explizit Vorhandenen aufgehoben, gesprengt, und es bleibt etwas Autonomes übrig, das nach dem „Sprengen der Bindung“ gewissermaßen sich selbst in die Augen schauen kann.

Erst, wenn dies geschehen ist, wird Reibung möglich, was bedeutet: Menschen finden, auch von der expliziten Ebene herkommend, zueinander. Sie treten in klassische Interaktion mit ihrem Gegenüber. Sie denken nach über die Gedanken oder Handlungen, die ihr Gegenüber auf einer expliziten Ebene äußert. Sie antworten dem Gegenüber und provozieren selbst Antworten in ihm oder ihr. Sie entwickeln in der Antwort neue, eigene Gedanken oder Handlungsansätze. Indem sie ihr implizites Verständnis (Felt Sense) dessen, wovon ein Gespräch handelt, beachten, einbeziehen und nutzen, wird das Explizite weiterentwickelt und entfaltet. Es verändert sich, wird angereichert, Schlussfolgerungen werden gezogen und das, was die am Gespräch Beteiligten explizit benennen können, wird dabei immer genauer und differenzierter (Präzision im Sinne Welschs, vgl. Abschnitt 1.4.3). Bestimmte Gedanken werden verworfen, andere werden vertieft oder finden Bestätigung. Aus manchen Gedanken erwächst Handlung, andere verbleiben in einer reinen Gedankenwelt. Die menschliche Identität entwickelt sich

also auch weiter, indem ein Mensch zu dem, was an Explizitem bereits vorhanden ist, als etwas Gegenüberliegendes, Gegenständliches und Objektiviertes in Beziehung tritt. Experienziell Kommunizierende führen in einem solchen Prozess einander und sie lassen sich führen: „Während eines Gesprächsverlaufs können durch reziproke Interaktion neue Gesprächsräume kreiert werden“ (Jaenisch, 2015, 2). Das sich-Führen-lassen ist gekennzeichnet von einer bewusst herbeigeführten Absichtslosigkeit. Hierbei geht es darum, eine Zeit lang die eigene Intention beiseite zu stellen. So „bekommt mein Gegenüber die Chance seine Gedanken ungefiltert zu äußern. Gerade die ungefilterte Reinheit der Gedanken hat das Potential, ganz neue Ideen in das Gespräch einzubringen, auf die ich von alleine nie gekommen wäre“ (Schamberger, 2015, 1f). Für Habermas ist nur durch eine derartige Offenheit eine echte Verständigung möglich. Der Absichtslosigkeit stellt er (rekurrierend auf Strawson und Austin) die Perlokution, also die strategisch-zielorientierte Kommunikation gegenüber (1995, 393). Derartige Kommunikation hat nicht das Ziel der Verständigung, sondern andere Ziele, denen die Kommunikation lediglich zweckdienlich ist: „Perlokutionäre Effekte sind ein Anzeichen für die Integration von Sprechhandlungen in Zusammenhänge strategischer Interaktion“ (ebd., 394). Es geht also letztlich um „Hörerbeeinflussung“ (ebd.). In experienzieller Kommunikation hingegen werden derartig „einseitig-strategische“ Ziele bewusst beiseite gestellt, um Raum für konkreativ-Neues zu schaffen.

Ein experienzielles Gespräch lebt sowohl vom Einlassen auf das Implizierende als auch die Bezugnahme auf das Explizite; das Wahrnehmen und Benennen von Positionen und zugleich den situativ-empfundene(n) Kontakt zwischen Ich und Du:

„Erst, wenn ich demjenigen Raum gebe, sich zu öffnen und sein Selbst und seine Standpunkte zu zeigen, ist es mir möglich, mich selbst damit zu identifizieren oder sie abzulehnen. Auch das Fremdbild, das mein Gesprächspartner von mir hat, kann ich erst wahrnehmen und zulassen, wenn ich demjenigen offen und mit Respekt begegne.“ (Mühlegger, 2015, 1)

Man könnte Menschen, die sich in einem solchen, von beiden Seiten genährten, Gespräch befinden, mit der Metapher eines Waldes beschreiben (vgl. Abbildung 19).

Jeder Baum des Waldes ist zugleich eigenständig und verbunden. Wilber (2006) verwendet hierfür den Begriff des Holons: „Die Wirklichkeit [...] ist weder aus Ganzen zusammengesetzt, noch hat sie irgendwelche Teile. Sie besteht vielmehr aus Ganzen/Teilen, aus Holons. [...] Nichts existiert, was nicht ein Holon wäre“ (55). Jeder einzelne Baum (jeder einzelne Mensch) ist einerseits ein eigenes Individuum und andererseits Teil des ihn umgebenden Waldes (vgl. auch „Indras Netz“, Staemmler, 2015, 182). Wachstum geschieht zunächst von den Wurzeln her. Die Bäume wurzeln im gleichen situativen Seinsgrund. Experienziell unterfütterte Gedanken und Worte entfalten sich dann aus dem, was das Potenzial der Gesprächssituation impliziert (Integration als Handlungsschritt, von der originalen Interaktion her). Klassische Interaktion hingegen geschieht zwischen den Bäumen („Lernen“ im klassischen Sinne). Zu Botschaften



Abbildung 19: Wald-Metapher: Verwobenheit in den Wurzeln und Kronen; Getrenntheit in den Stämmen.

gewordene Gedanken „fliegen“ hin und her, wie Vögel. Veränderung lässt sich also einmal als Fortsetzung von implizierten Aspekten *innerhalb* eines Bewusstseinsystems beschreiben („Integration“, „Fortsetzungsordnung“), und einmal als Anreicherung eines Bewusstseinsystems durch neue Informationen *von außen*.

Die individuellen Identitäten der beiden Personen (d.h. die Struktur der beiden Bewusstseinsysteme) drücken sich in den unterschiedlich gebogenen Ästen aus. Die Personen *teilen* jedoch auch im Denken, also im „Geäst der Bäume“, manche Strukturen und Wertesysteme, die sich irgendwann einmal bereits expliziert haben. Auch das Kronendach des Waldes ist deshalb ein ebenso verwobenes Ganzes, wie die Wurzeln. Die Kommunizierenden befinden sich in einem alle Menschen umfassenden System aus miteinander verknüpften Gedanken und Bedeutungen, einem „allgemeinbegrifflich-logischen Universum“ (symbolische Ebene - vgl. auch Abschnitt 2.2.2.2), einer von den meisten geteilten „Alltagswirklichkeit“ (Berger und Luckmann, 2009; vgl. Abschnitt 1.1.3). Heutzutage bildet das Internet einen Großteil dieses Universums ab (bzw. *ist es*), aber auch Bücher, Verträge, Gesetzestexte und andere Formen, Gedanken dauerhaft zu speichern sind Arten, diese miteinander in höchstkomplexer Art in Verbindung stehenden Strukturen greifbar zu machen. Die Strukturen des Denkens verändern sich auch durch logische Schlussfolgerung und durch Argumentation. Die Kronen und die Wurzeln des Waldes stehen in stetigem Austausch miteinander und der einzelne Mensch entwickelt von der als implizierend gefühlten Situation her genauso eine eigenständige Identität, wie von den Kronen, also vom bereits (Vor-) Strukturierten her. Von beiden Seiten ausgehend entstehen in einem konkreativen Gesprächsprozess immer wieder aufs Neue kräftige, selbstständige Stämme, die sich klar voneinander unterscheiden lassen. Wenn diese Stämme erst einmal existieren, ereignet sich das phänomenologisch Normale, das eigentlich unwahrscheinlich ist: Sie tragen (vgl. auch Luhmann, 1987, 163).

Eine entscheidende Grenze der Wald-Metapher liegt in der zunächst kontraintuitiven Tatsache, dass auch die Denkstrukturen der Baumkronen etwas Implizierendes sind. Auch wenn solche Strukturen einst explizit entstanden sind, wirken sie, sofern sich Individuen diesen Werten oder Schemata „innerlich verpflichtet“ fühlen, in jeder Situation implizit mit, ohne dass man sie jedes Mal erneut explizit benennen müsste. Sie geben den thematischen Rahmen eines jeden Gespräches und dessen inhaltlichen Gestaltungsspielraum vor (vgl. Abschnitt 4.2.2). Jeder eigenständige, explizite Gedanke, den ein Mensch im Laufe seines Lebens einmal gedacht, gehört oder ausgesprochen hat, gehört letztlich implizit zur Struktur seiner aktuellen Situation mit dazu. Das, was explizit gedacht oder ausgesprochen wird, geht schon nach kurzer Zeit stufenlos ins Implizierende über. Husserl (1928, 391) hat hierfür die Metapher eines Kometenschweif geprägt: Nach vorne hin (d.h. im Expliziten) ist die Grenze des Kometen klar sichtbar; der nach hinten auslaufende Schweif jedoch verblasst zunehmend in der Dunkelheit (d.h. ins von-nun-an-Implizierende).

## 5.3 Voraussetzungen und Grenzen experienzieller Kommunikation

**Experienzielle Kommunikation wird durch Freiraum begünstigt, erfordert Mut bezüglich der Zuwendung zu empfundener Angst und kann durch Konflikte entweder bereichert oder verhindert werden.**

Was braucht es, um so zu kommunizieren, wie es bisher beschrieben wurde? Neben den genannten Fähigkeiten des Zuhörens und Fragens ist es hilfreich, eine Haltung einzunehmen, die die Erlaubnis gibt, dass Erleben sich entfalten kann. Insbesondere „kann experienzielle Kommunikation nicht aus dem Nichts entstehen, es müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die ein Gespräch zu einem experienziellen entwickeln lassen [...]“ (*Garmel*, 2015, 1). Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Bedingungen geeignet sind, um Konkreativität in der Kommunikation anzuregen.

### 5.3.1 Freiraum

**Freiraum ist die wichtigste Voraussetzung für experienzielle Kommunikation.**

Die wichtigste Voraussetzung dafür, experienziell miteinander kommunizieren zu können, ist ein ausreichender Freiraum der Beteiligten. Gendlins Freiraum-Begriff lässt sich begrifflich in dreierlei Weise ausdifferenzieren (vgl. Wiltschko, 2003b, 132):

- **Beziehungsfreiraum** ist im Focusing die Bezeichnung für eine offene und freie Beziehung zweier Menschen zueinander, in der „trübende Phänomene“ angesprochen werden können und in der ein (jeweils der Situation entsprechend) stimmiger Abstand gegeben ist (vgl. ebd., 132). Dies meint, in einem zwischenmenschlichen Sinne, „dass als Vorstufe zur experienziellen Kommunikation die Konversationspartner 'reinen Tisch' machen [...]“ (*Garmel*, 2015, 2). Aber auch bereits in einem sehr basalen, körperlichen Sinne ist es hilfreich, einen für beide Personen stimmigen räumlichen Abstand zueinander herzustellen, um fruchtbare Gespräche miteinander führen zu können. Beziehungsfreiraum ermöglicht auf diese Weise eine „Stimmung, die einen [...] dazu veranlasst, seine Gedanken frei und ohne Scheu zu äußern“ (*Wendel*, 2015, 2).
- **Äußerer Freiraum** sind äußere Bedingungen, die es erlauben, sich in einer gegebenen Gesprächssituation wohl zu fühlen. Dies ist ebenfalls bereits in einem sehr basalen, körperlichen Sinne zu verstehen. Ein „guter Platz“ im Raum gehört genauso dazu wie eine angenehme und bequeme Körperhaltung (vgl. Wiltschko, 2003b, 132), kann aber auch abstraktere Aspekte der Gesprächssituation umfassen, wie genügend Zeit für das Gespräch und Störungsfreiheit (keine Telefonanrufe etc.).

- **Innerer Freiraum** ist der geeignete „Abstand zwischen der erlebenden Person und ihren Erlebenseinheiten“ (ebd.). Abstand ist in diesem Sinne auch eine Voraussetzung für Kontakt, wie ihn gestalttherapeutische Ansätze betonen. Geht mir beispielsweise ein Thema gefühlsmäßig zu nahe, so „verschluckt“ es mich und ich kann nicht darüber nachdenken. Bin ich einem Thema in meinem Empfinden zu fern, so geht es mich nichts an und es hat keine gefühlte Bedeutung für mich. In der gestaltorientierten Psychotherapie (vgl. Greenberg, 2004) spricht man deshalb von einem „window of tolerance“, einem mittlerem Level des „Berührtseins durch ein Thema“. Es gilt deshalb: „Eine gewisse grundlegende innere Stimmigkeit sollte vorhanden sein, damit man gemeinsam mit seinem Partner eine äußere Stimmigkeit bilden kann“ (Strobel, 2015, 1). Innerer Freiraum meint, darüber hinaus, auch eine „Vergegenwärtigung der eigenen Freiheit in der Kommunikation und Selbstbestimmung. Das bedeutet, dass man einerseits die Freiheit besitzt, Dinge anzusprechen, aber – und das ist viel wichtiger – auch die Freiheit, Dinge nicht anzusprechen“ (Krapf, 2015, 3).

Der Freiraum-Begriff ist vergleichbar mit Fromms Autonomie-Begriff, der bereits im Kontext dieser Arbeit diskutiert wurde: „Unter Freiheit verstehe ich nicht Freiheit von allen Leitprinzipien, sondern Freiheit, der Struktur der menschlichen Existenz entsprechend zu wachsen (autonome Restriktionen)“ (Fromm, 2000, 83; vgl. auch Abschnitt 1.4.2.2).

Außerdem finden sich Parallelen zu der absichtlich herbeigeführten Absichtslosigkeit, die in Techniken der Achtsamkeit (vgl. Kabat-Zinn, 2003) systematisch eingeübt wird: „Was immer eine Person innerlich wahrnimmt, [...] sie soll es da sein lassen, ohne es zu bewerten oder zu analysieren“ (Wiltschko, 2003b, 130). Freiraumschaffen ist auch vergleichbar mit fernöstlichen Praktiken der Konzentration, die als ein „Sich-zurücknehmen aus allen wie auch immer gearteten Bindungen“ (Herrigel, 1970, 45) beschrieben werden, „ein Ichlos-werden von Grund aus [...] so daß die Seele, in sich selbst versunken, in der Vollmacht ihres namenlosen Ursprungs steht“ (ebd.). Freiraum ist in diesem Sinne ein Zustand des „unbetroffenen In-sich-weilens“ (ebd., 47). Freiraum im Sinne Gendlins meint allerdings nicht, sich vollkommen von etwas zu befreien, geht also nicht ganz so tief und ist nicht so absolut zu sehen, wie die eben genannten fernöstlichen Haltungen. Es geht in experienzieller Kommunikation lediglich darum, einen guten Abstand zu allem, was relevant ist, einnehmen zu können, um sich ihm daraufhin wieder *zuwenden* zu können. Freiraum meint also, „sich selbst als körperlich anwesendes, atmendes Wesen zu bemerken, das gerade verschiedene, auch schwierige Themen *hat*“ (vgl. Wiltschko, 2003b, 131), anstatt mit diesen vollkommen identifiziert zu sein. Es geht nicht darum, in eine tiefe meditative Versunkenheit abzugleiten, sondern es besteht lediglich eine „Handbreit Luft“ zwischen einer Person und dem Thema (Ich - Es), zwischen einer Person und ihrem Erleben (Ich - Ich) und zwischen einer Person und der anderen Person (Ich - Du).

Orth und Fritz (2013) beschreiben darüber hinaus einen Zustand der entspannten Wachheit und Achtsamkeit als optimale Voraussetzung, um in Kontakt mit dem Gegenüber gehen zu können:

„Ich verbinde mich mit mir selbst und fühle, was jetzt in mir gegenwärtig ist, was sich in mir abspielt. Ich fühle meine einzigartigen Gefühle und verbinde mich mit den Bedürfnissen, die ich jetzt erlebe. Ich werde empfindsam für mich. [...] Wenn ich so bewusst wahrnehme, wie ich mich fühle, was mir gerade wichtig ist, was ich brauche – dann bin ich frei für Präsenz mit einem anderen Menschen.“  
(85)

Als Gegenteil von Freiraum lässt sich Goffmans Begriff der Entfremdung (vgl. 1986, 127ff) ansehen: Wenn ein Mensch

- von außen abgelenkt ist, wenn er
- „Ich-befangen“,
- „fremdbefangen“ oder
- „interaktionsbefangen“ ist,

gelingt die Kommunikation in komplexen Situationen nicht oder nicht optimal. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass in den letzten drei dieser Begriffe die Relationen (Ich - Ich, Ich - Du, Ich - Es) des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation wiederzufinden sind (vgl. Abschnitt 4.3), und zwar in maladaptiver Ausprägung.

### 5.3.2 Angst, „Man“, Mut

**Angst kann den Weg zu einer inhaltlichen Stelle des Themas weisen, wo etablierte Strukturen verlassen werden können.**

Eine konkreative Gesprächsdynamik kann Angst machen, beispielsweise dann, wenn ein Kommunizierender dem Kern einer Sache (im Sinne Husserls; vgl. Abschnitt 3.2.1) „zu nahe kommt“. Bestimmte gefühlte Sachverhalte will er dann vielleicht lieber nicht explizit formuliert wissen, denn dies kann dazu führen, dass er (sozial) abgelehnt wird. Dies ist ein Merkmal, das Luhmann bereits jeglicher Art von Kommunikation zuschreibt:

„Kommunikation führt zur Zuspitzung der Frage, ob die mitgeteilte und verstandene Information angenommen oder abgelehnt werden kann. [...] Sie forciert eine Entscheidungslage, wie sie ohne Kommunikation gar nicht bestehen würde. Insofern ist alle Kommunikation riskant.“ (Luhmann 1995, 119)

Experienzielle Kommunikation ist nun in einem gewissen Sinne *besonders* riskant, denn sie ist auf einer expliziten Ebene oftmals nur wenig zielgerichtet (vgl. auch „Offenheit für implizierte Ziele“, Abschnitt 5.2.3). Viele Menschen brauchen das Gefühl, die Kontrolle über ein Gespräch zu behalten (vgl. auch Abschnitt 1.2). Insbesondere dann, wenn sie sich auf ein unvorhersehbares Geschehen einlassen, kann die Geduld

irgendwann zu Ende sein, die nötig ist, um einer Gesprächsdynamik, die ins Unbekannte führt, für längere Zeit zu folgen.

Sartre (1962b, 71ff) weist auf den Zusammenhang von Freiheit und Angst hin (Angst *ist* bei Sartre gewissermaßen Freiheit). Er schildert dies anhand eines Beispiels, in dem ein Mensch an einem Abgrund entlang läuft. Der Abgrund bedeutet zunächst Lebensgefahr. Der Mensch nimmt durch die Wahrnehmung des Abgrunds Kausalzusammenhänge wahr, in denen ihm deutlich wird, dass der Körper des Menschen, die Wand und der Abgrund „Objekte“ in der Welt sind. Somit kann er schlussfolgern: „Ich kann stürzen“. Auf diese (nun) als „objektiv“ erkannten Gegebenheiten kann der Mensch reagieren, indem er bestimmte Vorsichtsmaßnahmen trifft (z.B. am Rand entlang laufen). Indem der Mensch diese Möglichkeit entwirft, verwirft er jedoch zugleich andere Möglichkeiten. Dabei nun, und dies ist die Pointe bei Sartre, ängstigt er sich. Er weiß zwar, dass er sich an die Wand drückt, um dem Sturz zu entgehen; jedoch gibt ihm dies keine absolute Sicherheit. Denn es wird mit der Entscheidung, an der Wand entlang zu laufen, zugleich klar: Er könnte sich auch jederzeit entscheiden, sich in den Abgrund zu stürzen. Denn es gibt nun die *Möglichkeit*, die Möglichkeit des Am-Rande-Entlanglaufens *nicht* wahrzunehmen. Und eben dies ist der Schwindel, der durch Angst vor dem Möglichen hervorgerufen wird (das Am-Rand-Laufen ist eben nur möglich und nicht im kausalen Sinne sicher).

Das Beispiel lässt sich leicht auf die Thematik dieser Arbeit übertragen, wenn man sich einen Menschen vorstellt, der sich thematisch am Rande von etablierten (auch Macht-) Strukturen bewegt, so wie der Mensch in Sartres Beispiel am Rande des Abgrunds. Eine experientiell kommunizierende Studentin beispielsweise hat in manchen thematischen Situationen in einem Seminar Angst davor, das auszusprechen, was die etablierten (sicheren) sozialen Strukturen (Typisierungen und Schemata; szenische Abläufe und Rituale usw.; vgl. Abschnitt 2.2.2) verlassen würde. Die Angst, die sie empfindet, empfindet sie, folgen wir Sartres Beispiel, gerade deshalb, weil sie das, was sie vage ahnt, aussprechen *könnte*. Sie entwirft sich also auf eine Zukunft hin, aber sie ist nie völlig determiniert, dort anzukommen. Denn dazwischen liegt die Freiheit, anders handeln zu können und genau das macht/ist Angst.

Dieser Gedanke mündet, wenden wir ihn auf das Thema der vorliegenden Arbeit an, in ein Paradoxon: Das, wovor die Studentin am meisten Angst hat, wäre dann das, was sie zielsicher dorthin führen würde, wo sie selbst im Sinne der Konkreativität (mit-) entscheiden kann. Dem Empfinden der Angst ist also eine präzise Information darüber inhärent, wo die Grenze des „Normalen“ liegt. Es kommt in experientieller Kommunikation darauf an, gerade dieses Empfinden im Sinne eines Felt Sense (vgl. Abschnitte 5.1.6 und 5.2.1) zu entfalten. Denkt man dies konsequent zu Ende, so ist die Angst die Voraussetzung für den Mut des Individuums, das, was „man“ für richtig hält (also etablierte soziale Strukturen) zunächst in einem Schritt des Innehaltens (vgl. Abschnitt 4.2.1) *verlassen* zu können. Dies ist die Voraussetzung dafür, um sich von

einem veränderten, stimmigeren Grund aus dem Gegenüber in liebevoller Verantwortungsübernahme frisch zuwenden zu können, im Sinne von radikaler Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) .

Bereits Heidegger formulierte das Ausbleiben eines solchen Schrittes als einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen Angst und der von ihm so bezeichneten „Verfallenheit an das Man“. Je mehr ein Mensch sich in die etablierten symbolischen Strukturen (bei Heidegger auch: „Öffentlichkeit“) flüchtet, desto mehr Angst hat er vor den Möglichkeiten des eigenen Daseins:

„Die verfallene Flucht in das Zuhause der Öffentlichkeit ist Flucht vor dem Unzu Hause, das heißt der Unheimlichkeit, die im Dasein als geworfenen, ihm selbst in seinem Sein überantworteten In-der-Welt-sein liegt.“ (1986, 189)

Je weniger ein Kommunizierender also den ihm selbst überantworteten Möglichkeiten seines Daseins (als etwas Geworfenes) folgt, je mehr er dem „Man“ verfällt, desto mehr Angst empfindet er. Und je mehr Angst er empfindet, desto mehr steigt die Tendenz, in das „Man“ flüchten zu wollen (denn desto unheimlicher wird ihm sein Dasein). Es gibt also, folgt man Heidegger, keinen Zufluchtsort, an dem ein Mensch der Unheimlichkeit der Tatsache, dass er alleine die Verantwortung für sich-in-der-Welt hat, entkommen kann.

Was bedeutet dies nun konkret für Gesprächsprozesse? In Gendlins (2015) erweitertem Prozessmodell sind die Emotionen des Individuums gerade das, was ein System stabil hält (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Sie sind „situationsentsprechend“ (engl. „slotted“). Insofern ist das individuelle Empfinden von Angst im Sinne der Prozessphilosophie eine Folge der Verwobenheit Individuum-System und damit als etwas Interaktionistisches und nicht etwa als etwas zu sehen, was rein in der Person liegt. Die Angst vor Abwertung, die „im“ Individuum empfunden wird, ist dieser Lesart nach zugleich diejenige Kraft, die das Gespräch in etablierten Bahnen weiterlaufen lässt. Das System „greif“ gewissermaßen ins Individuum hinein.

Fasst man „Vertrauen“ als die Möglichkeit auf, die etablierten Bahnen zu verlassen, ohne abgewertet zu werden<sup>30</sup>, so lässt sich dieses Zusammenspiel auch in umkehrter Weise formulieren:

„Der Zusammenhang zwischen einem guten Gespräch und Vertrauen ist wechselseitig. Einerseits kann nur durch Vertrauen ein gutes Gespräch entstehen, andererseits kann durch ein gutes Gespräch auch Vertrauen entstehen!“ (Haas, 2015, 2)

Individuen sind eben nicht, wie streng systemtheoretische Ansätze (vgl. Luhmann, Abschnitt 2.2.2.6) dies implizieren, völlig ohne Möglichkeiten, sondern können freies Handeln je in Abhängigkeit von den je-gegebenen Gelegenheiten realisieren (vgl. Bieri, 2001). Kommunizierende haben deshalb in *jeder* konkreten Situationen die Wahl, das

<sup>30</sup>Der Vertrauensforscher Dr. Thomas Müller spricht von „Kontrollmangel“ und „Wagnischarakter“ als zentrale Merkmale von Vertrauen (pers. Mitteilung vom 25.01.2016).

zu sagen, was „man“ sagt oder das auszusprechen, was „sie selbst“ denken, und darauf zu vertrauen, dass es nicht zu einer sozialen Ablehnung kommt.

Experienzielle Kommunikation wird insbesondere dann erschwert, wenn es dabei nicht gelingt, eine Sprache zu verwenden, die die abweichende, eigene Position so expliziert, dass die eigene Intention dem Gegenüber verständlich wird. Versucht dies ein Kommunizierender zu früh, so begibt er sich dabei in die Gefahr, die eigene (bisher vielleicht nur: gefühlte) Position wie ein „zartes Pflänzchen“ vorschnell wieder zu verlieren. Oftmals ist es deshalb notwendig, ein gewisses Spannungsgefühl auszuhalten, wenn es darum geht, eigene, anfangs noch sehr unvollendete Gedanken zur Sprache zu bringen:

„Ich darf nicht zu früh versuchen, das Thema, das ich als Felt Sense habe, herumzudrehen, nur damit es jemand verstehen wird oder damit es jemandem gefallen wird, oder damit man es in einer bestimmten Theorie ausdrücken kann, oder damit es bestimmte Leute verstehen werden. Das muss alles warten. Jetzt muss ich meinen Felt Sense und die Sätze, die aus ihm kommen, beschützen. Jetzt muss es atmen können.“ (Gendlin, 2008, 128)

Ein „innerer Wegweiser“ für das zu-Sagende kann ein Empfinden von Stimmigkeit oder Unstimmigkeit sein: „Man kann in jedem Moment nachschauen, ob das, was man sagt, das Erleben, den Felt Sense, abtötet oder ob es ihn erweitert und man lebendiger wird“ (Gendlin, 2008, 73). Anfänglich (noch) unklare Gedanken brauchen also Wärme und Geduld; sie sind letztlich nicht kontrollierbar (vgl. auch Fromm, 2000, 39). Der im ersten Kapitel dieser Arbeit beschriebenen Angst vor dem Chaos (vgl. Abschnitt 1.2) kommt somit eine Doppelrolle zu: Experienziell Kommunizierende mögen von Zeit zu Zeit Angst vor dem „Chaos des konkreativen Gesprächs“ empfinden, und die Angst wächst gerade in dem Maße, in dem das Empfinden von Angst (in seiner körperlichen Erscheinung als Felt Sense) einen stimmigen Weg zu einem balancierenden Umgang mit dem Chaos zu weisen vermag. Auch Angsterleben kann ein Wegweiser (ein „Kompass“) sein und sollte deshalb als eine Ressource<sup>31</sup> angesehen werden. Experienziell Kommunizierende brauchen Mut, um sich der Angst zu stellen, d.h. um den Blick vom Thema weg zu nehmen, auf die Angst selbst zu richten, um schließlich den *intentionalen Gehalt der Angst* selbst zur Sprache bringen zu können. Wenn es gelingt, sprachlich *gerade denjenigen Inhalt* zu entfalten, *vor dessen Aussprache sich ein Kommunizierender am meisten ängstigt*, ereignet sich Konkreativität. Die Lösung heißt also: Sprich gerade diejenige subjektive Wahrheit aus, die am allermeisten Angst macht - und die Kommunikation kann gelingen.

Etymologisch kommt das deutsche Wort Mut vom griechischen „ich strebe, trachte, begehre“ (Kluge und Sebold, 1999, 577). In diesem Sinne braucht es Mut, aus jenem subtilen körperlichen Empfinden heraus, das mit dem „Label“ der Angst versehen ist, im Sinne einer schrittweisen Verfertigung von Worten (vgl. Abschnitt 5.2.1) voranzu-

<sup>31</sup>Danke an Dorothea Ehr für diesen Gedanken!

streben, sich dabei in seiner Unvollendetheit und Verletzbarkeit zu zeigen, sich Preis zu geben.

Mut heißt, darüber hinaus, auch,

- vage oder unklare Empfindungen auszuhalten und in noch unausgegrenzter Sprache zu äußern,
- inne zu halten, und zu sagen: „Ich möchte bitte mal genauer überlegen“,
- bei Konflikten sich bewusst Zeit zu nehmen, dem Gegenüber wirklich in die Augen zu schauen, zuzuhören, ganz präzise zu sein in eigenen Formulierungen, ohne dabei in Aggression (als Ausdruck der „situationsentsprechenden“/„slotted“ Emotion *Wut*) zu verfallen,
- und wenn in dieser Präzision eine tiefe Kluft aufscheint, aufeinander zuzugehen, um den gemeinsamen impliziten Grund zu finden oder zu entwickeln.

Mut ist eine essenzielle Voraussetzung für experienzielle Kommunikation und zugleich deren Folge.

### 5.3.3 Konflikte als Potenzial für konkretiv-Neues

**Soziale Konflikte können als ein Zeichen dafür aufgefasst werden, dass etwas konkretiv-Neues (schon) impliziert ist, aber bisher (noch) nicht ermöglicht wurde.**

In vielen experienziellen und auch nicht-experienziellen Gesprächen steckt man irgendwann mal fest. In experienzieller Kommunikation ist dies ein begrüßenswerter Zustand, denn ein Stocken weist darauf hin, dass etwas Neues (im Sinne der Konkreativität) entstehen kann. Ein solches Phänomen ist nicht als Konflikt zu bezeichnen, sondern allenfalls als Störung. Tritt es auf, so ist es sinnvoll, ihm Aufmerksamkeit zu schenken, im Sinne des Grundgedankens der themenzentrierten Interaktion: „Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da“ (Cohn, 2009, 122).

Konfliktsituationen sind nicht unbedingt komplexe Situationen (Tabelle 10). Experienzielle Kommunikation ist angebracht in komplexen Situationen. In Konfliktsituationen kann es u.U. vorkommen, dass Kommunikation, die all zu stark aus dem eigenen Erleben heraus erfolgt, zu einer Verstärkung und Verfestigung des Konflikts führt. Dann wird das körperliche Erleben, das die Worte voranträgt, im Sinne des blinden/dumpfen Ausagierens eines emotionalen Impulses und nicht im Sinne des differenzierten Entfaltens eines Felt Senses versprachlicht (vgl. auch Abschnitt 336). Die Kommunikation schaukelt sich dann oftmals auf (vgl. v. Thun, 1999b; vgl. Watzlawick et al., 2011; vgl. Abschnitte 2.2.1.2, 2.2.2.5 und 2.2.3.2). Sie verläuft direkt-kreuz-kontextuell und das Erleben ist nicht frei, sondern sehr eng und emotional „slotted“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Konflikte können auf diese Weise die wahre Komplexität einer Situation „verdecken“.

Konfliktsituationen können per se unter einer interaktionistischen Perspektive betrachtet werden. In Analogie zu einer Definition von Verhaltensstörungen, die als Störung des Person-Umwelt-Gleichgewichts bezeichnet werden kann (vgl. Stein, 2015, 12), kann auch die einfachste Variante eines Konflikts als ein Stocken im Kommunikationsprozess zwischen einer Person und einer anderen Person beschrieben werden (differenziertere Varianten schließen mehrere Personen mit ein). Der Unterschied zu einem „herkömmlichen“ Stocken (letztlich ist jeder Kommunikationsprozess ab und an einmal gestoppt, vgl. Abschnitt 3.3.1.6) liegt in der Tiefe und in der persönlichen Bedeutsamkeit dieses Stockens oder Gestopptseins. Ein Konflikt zeichnet sich also insbesondere durch das persönliche Leid aus, das mit dem Gestopptsein des Kommunikationsprozesses bei zumindest einer der beteiligten Personen einhergeht. Während es ein Zeichen von gelingender Kommunikation ist, dass gestoppte Gesprächsprozesse beispielsweise durch einen Schritt des Innehaltens (4.2.1) wieder in Gang kommen, ist dies in Konfliktsituationen nicht (mehr) der Fall.

Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass ein sozialer Konflikt aus prozessphilosophischer Sicht nicht als das Fehlen eines (wahrheitsbezogenen) Konsenses auf der expliziten Ebene betrachtet werden darf. Konkreativität meint nicht,

„dass sich die Beteiligten am Ende der Kommunikation inhaltlich einig sein müssen, sondern, dass sie sich in der Kommunikation wohlfühlen, ihre Ideen, Gefühle und ihr ganzes Sein in die Kommunikation einfließen lassen können und so das Gespräch mitgestalten und mitbestimmen.“ (Brendel, 2015, 1)

Ein sozialer Konflikt lässt sich daher (phänomenologisch) als ein Erleben beschreiben, bei dem die Beteiligten „im gleichen Boot sitzen und dennoch in unterschiedliche Richtungen rudern“ (wobei das Boot bauartbedingt so gebaut ist, dass sie nur in unterschiedliche Richtungen rudern *können*)<sup>32</sup>. Es wird dabei eine „Kluft“ erlebbar, die den anderen in eine reine Gegenüberposition bringt und in dem die situative Verbundenheit nicht als Ganzes bewusst ist (vgl. Abbildung 20; vgl. auch Müller, 2007, 34). Eine situative Verbundenheit ist jedoch immer vorhanden (vgl. „originale Interaktion, Abschnitt 5.1.2). Sie enthält nur eben eine unerkannte „stabilisierende Paradoxie“, wie folgendes Beispiel zweier Kommunizierender zeigt:

„Wenn sie ein bisschen besser wäre oder liebevoller (oder anders in dieser oder jener Weise), dann könnte ich so gut sein, oder ich könnte in dieser oder jener Weise sein ..... Aber ich kann es nicht. Warum nicht? Weil sie mich nicht lässt. Sie ist nicht dieses kleine bisschen besser. Und warum nicht? Wegen der Art und Weise, wie ich bin. Wenn ich ein bisschen besser wäre, dann könnte sie sich mir gegenüber in der Weise verhalten, die ich von ihr bräuchte, damit ich ein bisschen besser sein könnte, so dass auch sie es könnte.“ (Gendlin, 2015, 93)

Eine Konfliktlösung ist dann in diesem Sinne der Versuch, „mit meinem Gegenüber auf eine gemeinsame Ebene zu kommen“ (Haag, 2015, 1), eine Ebene, die die Paradoxie an-

<sup>32</sup>Grenze der Bootmetapher: Das „Boot“, das hier gemeint ist, ist nicht unabhängig von den Kommunizierenden vorhanden (wie ein „materielles“ Boot), sondern besteht aus dem, was zuvor gesagt wurde. Das „Boot“ besteht also selbst auch aus Kommunikation.

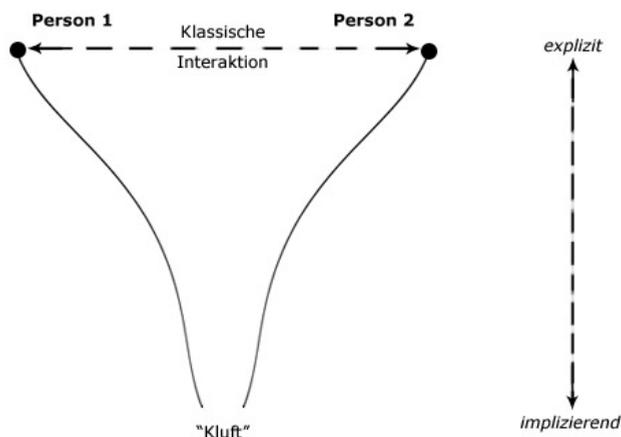


Abbildung 20: Konflikterleben als „Kluft“

erkennt. Voraussetzung hierfür ist ein zumindest in Grundzügen erfolgreiches Verstehen des paradoxen Kerns. Erst, wenn der Kern verstanden wurde, ist die Voraussetzung für Kooperation wieder gegeben. Einander Verstehen meint, die Situation verstehen:

„Bei einem Gespräch, bei dem ich mich nicht verstanden fühle, oder das Gefühl habe mein Gegenüber versteht nicht, was ich meine, herrscht in mir eine Ruhelosigkeit, eine innere Spannung und ein inneres Aufgewühlt sein. Sobald jedoch hinter die Kulissen geschaut wird, verstanden wird und Klarheit entsteht, verwandelt sich der 'innere Strudel in fließende Strömung'“ (ebd., 2)

Soziale Konflikte können also grundsätzlich als Chance begriffen werden: „Unstimmige Konversationen können, vielleicht noch mehr als stimmige, den Horizont des einzelnen erweitern und formen deshalb einen bedeutsamen Teil der 'guten Kommunikation'“ (Eberhardt, 2015, 2). Dabei ist oftmals ein Gespür für das richtige Maß gefragt: „Damit Konflikte nicht verletzend oder zerstörend wirken, müssen die Kommunizierenden gewillt sein, den Konflikt bis zu seiner Lösung auszutragen. Die Kunst dabei ist es, seine Emotionen zu offenbaren, aber es nicht zur Eskalation zu treiben“ (Wetterau, 2015, 2). Der adaptive Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen wurde vielfach beschrieben (vgl. z.B. Rosenberg, 2002; Satir, 1992; Greenberg, 2006; Orth und Fritz, 2013). Emotionen können Informationen über Bedürfnisse liefern, die es zu kommunizieren gilt - „dabei müssen diese Emotionen [...] nicht einmal abgebaut werden, sie müssen vielmehr verstanden und bewusst werden [...]“ (v. Essen, 2015, 2). Wie kann sich nun aus einer Konfliktsituation heraus Konkreativität ereignen? Aus Sicht der Prozessphilosophie sind Emotionen gerade das, was das System stabil hält (vgl.

<b>Konfliktsituation</b>	<b>Komplexe Situation</b>
Phänomenologisch klare und einfache Strukturen (Klare Positionierungen; schwarz-weiß; gut-schlecht)	Phänomenologisch unklare und „verwickelte“ Strukturen (Unüberschaubarkeit, alles ist mit allem vernetzt, viele Aspekte, die zugleich zu berücksichtigen sind, „Rauschen“)
Klare Ränder (Wer gehört dazu und wer nicht?)	Ränder sind „fuzzy“ (Es gibt immer noch weitere Aspekte oder Personen, die in die Reflexion einbezogen werden können)
Ziele der Beteiligten sind explizit ausformuliert und widersprechen sich	Ziele der Beteiligten sind lediglich als implizierendes Empfinden vorhanden (Felt Sense)
Vom Konflikt verdeckte Komplexität der Situation	Offenliegende Komplexität der Situation
Vom (emotionalen) Erleben des Einzelnen her kommunizieren verstärkt den Konflikt (Kommunikation verläuft direkt kreuz-kontextuell und ist „slotted“, vgl. Abschnitte 3.3.2.2 und 3.3.2.3)	Vom Erleben des Einzelnen (Felt Sense) her kommunizieren trägt die gesamte Komplexität im Sinne von Konkreativität (vgl. Abschnitt 2.1) voran (Kommunikation im „großen, offenen Raum“, vgl. Abschnitt 3.3.2.3)
Pädagogisches Ziel: Komplexität sichtbar machen/ offenlegen	Pädagogisches Ziel: Komplexität nutzen, um „gelingendes“ Leben (i.S.v. radikaler Autonomie, vgl. Abschnitt 1.4) zu ermöglichen
Pädagogische und psycho-soziale Literatur: Breites Spektrum an Theorien und Handlungsansätzen für Konfliktlösungen vorhanden	Pädagogische und psycho-soziale Literatur: Bisher kaum Ansätze vorhanden

Tabelle 10: Konfliktsituation und komplexe Situation

Abschnitt 3.3.2.3. Unter Bezugnahme auf das Denkmuster „Implizieren-und-Geschehen“ (vgl. Abschnitt 3.3.1.2) lässt sich eine soziale Konfliktsituation so beschreiben: Es *geschieht* das Gegenteil des vom Prozess der Person A *Implizierten* bei Person B und umgekehrt<sup>33</sup>. Das, was vom (Bewusstseins-) Prozess von Person A impliziert ist, kann also aufgrund des Kommunikationsgeschehens bei B nicht fortgesetzt werden, und das, was vom (Bewusstseins-) Prozess von Person B impliziert ist, kann aufgrund des Kommunikationsgeschehens bei A nicht fortgesetzt werden. Die einzeln fortlaufenden (Bewusstseins-) Prozesse der im Konflikt gefangenen Personen erzeugen auf diese Weise einen gestoppten (Kommunikations-) Prozess, der sich im Stopp selbst stabil gefangen hält. Diese Beschreibung eines Konfliktprozesses greift das Denkmuster der „Zirkularität“ auf, das in vielen systemischen Theorien Anwendung findet (vgl. z.B. Satir, 1992; vgl. Watzlawick et al., 1995; vgl. v. Thun, 1999b; vgl. auch Abschnitte 2.2.1.2 und 2.2.3.2), geht jedoch zugleich darüber hinaus.

Durch das Denkmuster der Kreativität aus dem gestoppten Prozess heraus, bei welcher ein geschlossener Prozess in einen offenen Zyklus überführt wird (vgl. Abschnitt 3.3.1.6) lässt sich zeigen, auf welche Weise Konfliktsituationen der Motor für Neues sein können, wenn man es auf den sozialen Gesamtprozess anwendet (und nicht nur auf die einzelnen Bewusstseinsprozesse der Individuen). Veränderung wurde dort beschrieben als Folge des Ausbleibens eines implizierten Geschehens (Variante a) oder als Folge der Anwesenheit eines nicht-implizierten Geschehens (Variante b). Wenn die (Bewusstseins-) Prozesse der beiden „Kontrahenden“ je-Gegenteiliges implizieren, besteht die Kunst einer Konfliktlösung im Sinne der Prozessphilosophie also darin, einen Weg dafür zu finden, wie der im Stopp gefangene Kommunikationsprozess *als Ganzes* sanft aus dem Stopp gelöst werden kann. Dies ist dadurch möglich, dass die Beteiligten ein „Gefühl für das *gesamte* Kontext-System“ (Gendlin, 2015, 401; vgl. Abschnitt 3.3.2.3; Hervorhebung TH) entwickeln und unter Zuhilfenahme dieses Gefühls (im Sinne eines Felt Sense) kommunizieren.

So kann die Ausgangssituation (Komplementäres Implizieren von Stopp) etwa durch das „Erfinden einer komplementären Geschichte“ aufgelöst werden, die das, was (in maladaptiver Weise) impliziert ist, ausbleiben lässt oder etwas Nicht-impliziertes hinzufügt. Das systemische Prinzip der paradoxen Intervention folgt diesem Muster (vgl. „Beobachtung/ Veränderung 2. Ordnung“, Abschnitt 2.2.3.2). Eine solche „komplementäre Geschichte“ ist mit der zweiten Stimme vergleichbar, die in einem Lied zu der ersten Stimme hinzugefügt wird, die je-gegenteilig auf die einzelnen Noten der ersten Stimme wirkt und die das Lied im Ganzen rund und stimmig macht. Sie füllt gewissermaßen die klaffenden Lücken in der ersten Stimme und nimmt deren Härten die Durchschlagskraft. Es resultiert ein ausgewogenes Verhältnis von Harmonie und Spannung, welches durchaus mit der in Abschnitt 1.3.2 beschriebenen „dynamischen Stabilität“ (Balance; Anerkennen mehrerer extremer Positionen zugleich) vergleichbar ist. Um eine zweite Stimme als etwas Komplementäres entwickeln zu können, ist es

---

<sup>33</sup>Danke an Dr. Evelyn Proß für das Denkmuster!

hilfreich, die jeweiligen Melodien der ersten Stimme so genau wie möglich zu studieren. Hierzu kann es hilfreich sein, sich in einem ersten Schritt in die „Bewusstseinsströme“ der Kommunizierenden hineinzusetzen und diese zu versprachlichen. Harms (2014) beispielsweise beschreibt den Bewusstseinsstrom einer 11-jährigen Schülerin so:

„Hoffentlich ist mein Tisch nicht verstellt. Das war die schlimmste Zeit in dieser Schule letzte Woche... ganz nah an diesem Lehrer-Einschüchterungs-Platz. Und dann noch diese beschissene fünfte Stunde heute. Die Tussi tut immer so nett und letztes Mal hätte ich fast aufgegeben. Aber ich will nicht, dass die anderen lachen.

Die blöden, talentierten, frisierten, duftenden Sprechgesichter. Die ganze Zeit blubbert es aus denen raus... also ob wir bei der Blasen-Olympiade wären! Können die mich nicht einfach in Ruhe lassen? Hört das nie auf? ... Ich weiß genau, was sie jetzt gerade schon wieder denken. Scheiße, ja, ich habe keine andere Hose gerade ... Vorhin hat die eine auch wieder so geschaut, als die Begleitung mich reinlegen wollte, damit ich mit der Religionstante spreche ... Warum muss ich mit der sprechen? Ich KANN nicht, versteht ihr das denn nicht?

'Guten Morgen, Fünf C!' 'Guten Mor...' 'Blubber Blubber Blubber' ... wenigstens hat sie mich nicht angeschaut! Ich will heute nicht wieder an die Tafel gezerrt werden, mit ihren Pfeilspitzensätzen und Fangnetzdrohungen... so wie neulich fast! Kann denn niemand begreifen, wie gefährlich das ist, wenn ich drei ganze Meter gehen muss und die gucken mir alle zu ... Ich werde nicht sprechen ... mit niemandem in dieser Anstalt!“ (14f)

Aus der Perspektive des bisher Beschriebenen ist das Ziel einer Konfliktklärung darin zu sehen, Möglichkeiten dafür zu finden, wie der Kommunikationsprozess im Sinne der Konkreativität (vgl. Abschnitt 2.1) fortgeführt werden kann. Fasst man ein gemeinsames (Konflikt-) Thema als Erzählung oder als Geschichte auf, so kommt es darauf an, diese gemeinsame Geschichte so weiterschreiben, dass beide über den Kern des Konflikts z.B. lachen oder eine tiefe Erkenntnis gewinnen können. Ein Werkzeug hierfür stellt die *Konfliktanalyse* dar, in der eine Metapher entwickelt wird, die den „mehr-als-logischen Kern“ einer solchen Geschichte in sich trägt (vgl. Abschnitt 6.2.3). Die (Re-) Konstruktion von Bewusstseinsströmen ist vor allem sinnvoll in einem solchen Rahmen.

Die Entwicklung neuer, „komplementärer“ Gedanken braucht Privatsphäre und Schutz. Es geht darum, den „Zirkel“ nicht zu durchbrechen, sondern ihn zu transzendieren. Oftmals heißt dies, alle Schritte des Zirkels mit genügend (v.a. innerem) Freiraum (vgl. Abschnitt 5.3.1) zu durchlaufen und dabei zu beobachten und zu erforschen. Erst, wenn ein Mensch alle Bruchstücke des Zirkels zu einem Ganzen zusammengefügt hat, kann er etwas auf konkreativ-neue Art aussprechen (im Sinne des Handelns im „großen, offenen Raum“; vgl. Abschnitt 3.3.2.3). So lange er jedoch nur aus der Eigendynamik des Konflikt-Kreislaufes heraus antwortet, d.h. lediglich Bruchstücke davon kommuniziert, setzt er den Kreislauf im Miteinander mit dem Interaktionspartner fort (im Sinne des direkt kreuz-kontextuellen Handelns im „symbolischen Raum“; vgl. Abschnitt 3.3.2.2).

Das Zusammensetzen der Bruchstücke zu einem Ganzen kann nur im „Privaten“ geschehen. „Privat“ meint: Ich brauche als Kommunizierender die Gewissheit, dass das, was ich sage, nicht gleich für bare Münze genommen wird, sondern dass es lediglich ein Mosaikstückchen darstellt von etwas Größerem, was noch nicht da ist, sondern gerade erst entsteht. „Privat“ kann in diesem Zusammenhang in den drei Relationen experienzieller Kommunikation ausbuchstabiert werden:

- Ich zu mir: „Ich mache das mit mit selbst aus“, Tagebuchaufzeichnungen, innerer Dialog; interessierte, liebevolle Aufmerksamkeit mir selbst gegenüber.
- Ich zu Dir: Vertrauensvolles Gegenüber, das mir den Raum zugesteht, erst einmal unvollständige Bruchstücke zu reden, die „noch nicht passen“; interessierte, liebevolle Aufmerksamkeit im zwischenmenschlichen Kontakt.
- Ich zu Uns: Vertrauensvolle Gruppenatmosphäre. Interessierte, liebevolle Aufmerksamkeit zueinander.

Ein Hindernis für die Lösung von Konflikten stellen „verfestigte Charakterstrukturen“ dar, die in der Begrifflichkeit der Prozessphilosophie (bzw. Focusing-Therapie) als sog. Strukturgebundenheiten bezeichnet werden. Sie sind nach Renn und Wiltschko (2003, 294ff; vgl. auch Gendlin, 2008, 109ff) an folgenden Merkmalen erkennbar:

- die Eigendynamik eines stark strukturgebundenen Gesprächs läuft fast völlig ohne die Möglichkeit zum Innehalten und zur Bezugnahme ab;
- Erlebens- und Verhaltensweisen sind im Zeitverlauf invariant;
- Strukturgebundenheiten sind sowohl situationsspezifisch, als auch situationsübergreifend und sie lassen sich aus der Situation heraus, in der sie auftreten, nicht oder nicht vollständig verstehen;
- sie sind willentlich nicht oder nur schwer beeinflussbar oder veränderbar (Automatisierung);
- sie sind der Selbstwahrnehmung des Individuums schwer zugänglich, werden aber oft von anderen Menschen bemerkt; und
- sie halten eine „typische“ Gegenreaktionen aufrecht (Menschen als Gegenüber reagieren immer wieder ähnlich, auch im Sinne einer „Gegenübertragung“).

Renn und Wiltschko weisen insbesondere darauf hin, dass nicht die Erlebnisinhalte selbst strukturgebunden sind, sondern die Art und Weise, *wie* diese Inhalte von einer Person verarbeitet werden:

„Strukturgebundenes Erleben ist nicht verbunden mit seinen vielfältigen impliziten Bedeutungen, es 'überspringt' den Erlebens-Prozess und nimmt an ihm nicht teil; ebenso ist es nicht verbunden mit der augenblicklichen Situation, es interagiert nicht mit ihr und wird daher von ihr nicht modifiziert, wie es auch umgekehrt die Situation weder interpretiert noch beantwortet.“ (ebd., 295)

In der Begrifflichkeit dieser Arbeit (vgl. Reich, 2010; vgl. Kapitel 2) lässt sich strukturgebundenes Erleben also als eine zu starke Dominanz der symbolischen Ebene

gegenüber den beiden anderen (imaginäre und reale) Ebenen auffassen. Strukturgebundenheiten können demnach auch als das Gegenteil einer „fluiden Identität“ gesehen werden, wie sie in Abschnitt 1.3.4 als Merkmal und Voraussetzung, aber auch Folge eines Handelns in radikaler Autonomie umrissen wurde.

Konflikte lassen sich des Weiteren auch als eine Verengung oder als ein Feststecken im symbolischen Raum (vgl. Abschnitte 3.3.2.4 und 3.3.2.2) beschreiben. Eine derart von Rigidität und Verhaftung/Identifikation in/mit symbolisierten Realitäten geprägte Persönlichkeitsstruktur macht es dem Einzelnen schwer, sich immer wieder aufs Neue den Veränderungen in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten anzupassen. Insbesondere an den Stellen, an denen Konflikte aufgrund von Strukturgebundenheiten so stark werden, dass sie tief ins Alltagsleben der Kommunizierenden hineingreifen und dort *starkes persönliches Leid* erzeugen (vgl. auch Gruen, 2002, 2010; vgl. Abschnitt 91), ist eine Grenze von Pädagogik erreicht, die Interventionen auf einer psychotherapeutischen Ebene notwendig machen (sowohl bei den professionell Tätigen selbst, als auch bei den Menschen, mit denen sie arbeiten). Hier kommt experienzielle Kommunikation an eine grundlegende Grenze.

### 5.3.4 Macht und Hierarchie

**Macht- und hierarchiebezogene Abhängigkeiten der Kommunikationspartner, die sich nicht relativieren lassen, können experienzielle Kommunikation erschweren oder verhindern.**

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde bereits deutlich, dass Hierarchien und Machtstrukturen eine entscheidende Rolle spielen können, wenn Kommunikation zu stocken beginnt. Institutionen und Staaten, Wirtschaftskonzerne und Finanzmärkte - all diese Einflussgrößen von Macht sind und bestehen durch Kommunikation. Gruen (2002, 2010) beschreibt, wie Machtstrukturen in einer Beziehung systematisch das Eigene der Individuen untergraben und damit Konkreativität unwahrscheinlich machen können (vgl. Abschnitt 1.4.2.3). Konflikte, die in diesem Zusammenhang auftreten, können Konkreativität erschweren oder verhindern, sofern der „stärkere“ (d.h. hierarchisch höherstehende) Konfliktpartner nicht bereit ist, seine Machtposition (zumindest zeitweilig) zu verlassen oder sogar ein Interesse daran hat, seine Macht bewusst zu seinen Gunsten und zu Ungunsten seines Gegenübers auszuspielen (im Sinne offenen oder verdeckten „strategischen Handelns“, wie Habermas es beschreibt, vgl. Abschnitt 2.2.1.4 und Grafik 5 auf Seite 138).

Auch pädagogische, sonderpädagogische und psycho-soziale Arbeitsfelder sind nicht frei von Machtbezügen und hierarchischen Strukturen, so dass Fragen von Macht und Hierarchie im Zusammenhang mit experienzieller Kommunikation diskutiert werden sollten. Dies ist kein marginaler Aspekt. Hermann und Kuch (2007) weisen

insbesondere darauf hin, dass Sprache in der Lage ist, „die ganze hierarchische Kraft einer Gesellschaft und ihrer Geschichte aufzurufen“ (12).

Speck (1997) spricht im Kontext der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen davon, dass es zur Entfaltung von Autonomie notwendig ist, implizite Abhängigkeiten transparent zu machen (vgl. 52f). Diese Abhängigkeiten können beispielsweise im Schulalltag auftreten:

„Die klar definierte Rolle von Schüler/in und Lehrer/in macht es schwer, ausgeglichene Gespräche zu führen. Ein/e Schüler/in jeder Schulform wird in jedem Gespräch mit einem Lehrkörper im Hinterkopf haben, dass dieser eine andere Rolle einnimmt und durch Bewertung, Empfehlung oder anderen Reaktionen eine mächtigere Position einnimmt.“ (Abel, 2015, 1)

Im Sinne einer wohlwollenden Verantwortungsübernahme kommt es also darauf an, die Machtposition, die z.B. eine Erzieherin inne hat, im Sinne der Kinder, mit denen sie arbeitet, zu nutzen:

„Diese Festsetzung des Gesprächsrahmens, und damit auch teilweise der Gesprächsstruktur, erfolgt auf Basis dessen, was das Kind eigentlich möchte, aber nicht auszudrücken vermag.“ (Braun, 2015, 2)

Eine solche dem Wohlbefinden des Kindes dienende Haltung kann als grundlegende pädagogische Maxime im Umgang mit (auch: „urteilender“) Macht angesehen werden. Die Macht soll diejenigen fördern, die den beruflich in entsprechenden Systemen Tätigen anvertraut sind (also in den genannten Beispielen: den Kindern und Jugendlichen).

Hierbei ist zusätzlich zu bedenken, dass sich auch die meisten Angestellten in den entsprechenden Berufsfeldern ihrerseits in einer Machthierarchie befinden. Kommunikation kann dabei (zumindest teilweise) als ein Ausdrucksmedium machtbezogener Strukturen angesehen werden, wie Foucault (1979) betont:

„Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. In dieser Praxis finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelmäßigkeit.“ (37)

Foucault spricht von einer Kanalisierung von Kommunikation, welche gewissermaßen aus „Angst vor (...) jenem großen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses“ (ebd., 35) erfolgt. Die Kanalisierung kann sich Foucault zufolge grundsätzlich auf dreierlei Art und Weise ereignen:

- durch Verbot und Ausschließung von Unerwünschtem;
- durch Etikettierung (Entgegensetzung von Vernunft und Wahnsinn) und
- dadurch, dass bestimmtes Wissen nicht angewendet wird (Gegensatz zwischen Wahr und Falsch der Art und Weise, wie Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird).

Diese Kanalisierungen sind laut Foucault institutionalisiert, insbesondere in den Bereichen Politik, Psychiatrie und im Wissenschaftsbetrieb. Gerade die letzten beiden Bereiche betreffen unmittelbar die hier angesprochene Zielgruppe (Pädagoginnen und

Pädagogen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Menschen in psycho-sozialen Arbeitsfeldern) direkt. Nehmen wir beispielsweise an, eine Forschergruppe beschäftigt sich mit dem Thema der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Bereitstellung von besonderen Ressourcen für den Unterricht. Wenn für die Einrichtung, innerhalb der dies geschieht, bestimmte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung die Finanzierung selbiger gefährden könnte, so ist augenscheinlich, dass diese Tatsache die Kommunikation all derer, die an dem Forschungsprozess beteiligt sind und die um diese Tatsache wissen, zumindest implizit mit beeinflusst. Die entscheidende Frage von gelingender Kommunikation (im Sinne von „Offenheit“, vgl. Abschnitt 5.2.3) ist dann die Frage, ob es möglich ist, diese Abhängigkeiten auf einer Metaebene zu thematisieren. Es stellt insbesondere ein Risiko dar, bei Konflikten, die mit einer ungünstigen Konstellation in einer Machthierarchie einher gehen, experientiell zu kommunizieren, sofern die Machthierarchie nicht auf einer Metaebene thematisiert (und damit zumindest relativ neutralisiert) werden kann (vgl. auch Tabelle 12; vgl. auch Kritik an „Objektivität“ als Kriterium für Wissenschaft, Abschnitt 1.2.1).

Auch Foucault denkt dabei, wie Gendlin oder wie viele soziologische Ansätze, im Sinne eines „Interaktion zuerst“ (vgl. Abschnitt 5.1.3). So spricht er z.B. von einer Disziplinarmacht, die sich dadurch auszeichnet, dass sie „nützliche“ Arbeitskräfte produziert und sich deren Körper zu Nutze macht. Die besondere Pointe dabei ist, dass die Macht, die dabei wirkt, im Verborgenen liegt. Wie bei einem Panopticum, einem Gefängnisturm also, bei dem die Gefangenen nicht erkennen können, ob sie zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade beobachtet werden oder nicht, wirkt sich diese Macht jederzeit und total aus (vgl. 2013, 256f). Dabei reicht sie bis ins Innerste des Individuums: „Der Mensch, von dem man uns spricht und dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, *die viel tiefer ist als er*. Eine Seele wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt“ (2013, 42; Hervorhebung TH). Carl Rogers würde in diesem Zusammenhang von einer Introjektion von Erwartungen sprechen, die durch Machtstrukturen hervorgerufen werden (vgl. Abschnitt 1.4.2.1). Während Rogers eher ein positives Bild zeichnet, d.h. davon ausgeht, dass der Mensch sich in einer Atmosphäre der Wertschätzung von (auch machtbezogenen) Introjekten befreien kann, geht Foucault davon aus, dass dies nie vollständig möglich ist. Die Machtstrukturen reichen immer tiefer, als die Person. Auch die kritische Theorie (vgl. Stein und Müller, 2016, 95ff) sieht die gesellschaftlichen Bedingungen als primär an, so dass eine Befreiung (in Form des Entwurfs von Utopien) allenfalls zeitweilig möglich ist, und dies auch nur dann, wenn immer wieder aufs Neue „kritisch“ reflektiert wird. Auch da, wo die Einbindung in eine Hierarchie ein festes berufliches Rollenbild vorschreibt, kann es vorkommen, dass gerade aufgrund der beruflichen Funktion machtbezogene Strukturgebundenheiten (vgl. Abschnitt 5.3.3) entstehen, die experientielle

Kommunikation erschweren oder gar verhindern. Spielt man diesen Gedanken am Beispiel der Lehrerrolle durch, so lassen sich fünf Stufen unterscheiden:

1. **Überforderung:** Menschen, die in lehrenden Settings arbeiten, bekommen per se eine Rolle zugeschrieben, in der sie mehr wissen und können, als diejenigen Menschen, die per Rollenzuschreibung die Lernenden sind. Diese Rollenzuschreibung kann anfangs vielleicht überfordern. Ein einzelner Mensch mag dies erleben als „ich muss erst in die Lehrerrolle hineinwachsen“.
2. **Abkoppelung:** Gerade im Hinblick auf die schier unerfüllbare Menge der Kompetenzen, die eine Lehrkraft kraft der ihr zugeschriebenen Rolle eigentlich selbst innehaben sollte (vgl. Textor, 2012, 70f; vgl. Abschnitt 1.3), ist es möglich, dass es zu einer Abkoppelung vom Erleben der Person von ihrer Rolle kommt (Ich - Ich Inkongruenz). Denn niemand kann es (auch im Sinne von kognitiver Dissonanz; vgl. Festinger, 1957; vgl. Gawronski und Strack, 2004) auf Dauer aushalten, auf einer kognitiven Ebene zu *wissen, was man alles können sollte*; auf einer Erlebensebene jedoch zugleich der Tatsache gewahr zu sein, dass *ich* dies alles gewiss nicht kann.
3. **Überformung:** Als weitere „Gegenmaßnahme“ (im Sinne einer Dissonanzreduktion) ist es möglich, dass es zu einer Verfestigung der vom abgekoppelten Erleben sich fortsetzenden Lehrerrolle im rein Symbolischen kommt. Symbolisches wird, Reich (2010) zufolge, gerade in pädagogisch geprägten Arbeits- und Lebenswelten überbetont. Auch der Erzieher „benötigt sein Imaginäres, um zu kommunizieren. Was aber, wenn er sein Imaginäres so eingerichtet hat, dass es symbolisch viel zu sehr überformt ist, dabei vielleicht sogar bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt ist, kaum noch zugelassen scheint und mithin so dickflüssig und dröge wird, dass ein anderer, hier das Kind oder ein Lerner, sich wenig imaginär angesprochen fühlt“ (91)?
4. **Identifikation:** Gerade dann, wenn ein System nur wenige Impulse von außen (d.h. aus dem „Realen“ im Sinne Reichs) bekommt, besteht die Gefahr, dass Menschen, die beruflich in diesem System tätig sind, sich ihrer Rolle gegenseitig in zu starker Weise versichern. Schulen sind als solche Systeme anzusehen, denn anders als beispielsweise ein Wirtschaftsunternehmen, dessen Umsatzzahlen jederzeit einbrechen können, ist es nahezu sicher, dass es Schulen immer geben wird, da dies von staatlicher Seite garantiert wird. Die Folge im Bewusstsein der in diesem System Tätigen kann sein, dass sie irgendwann „vergessen“, dass sie die Überformung ihrer eigenen Rolle einst *selbst geschaffen* haben, um sich vor dissonantem Erleben zu schützen. Gruen (2010) beschreibt einen solchen Vorgang geradezu als „Verrat am Selbst“.
5. **Generalisierung:** Es ist möglich, dass eine derart gefestigte Lehrerrolle als strukturgebundener Kommunikationsprozess eine so starke eigendynamische und vom Individuum unabhängige „Durchschlagskraft“ bekommt (vgl. Abschnitt

4.3), dass sie den tatsächlichen Kontakt von Individuen (im Sinne von radikaler Autonomie; vgl. Abschnitt 1.4) verhindert und dass sie auch in nichtschulischen Settings mehr oder weniger ohne Bewusstsein der tatsächlich gegebenen Situation angewendet wird: „Einmal Lehrer, immer Lehrer!“

Ein drittes Beispiel dafür, wie die Einbindung in machtbezogene Situationen experienzielle Kommunikation erschweren kann: Zum Aufgabenprofil einer Lehrstuhlinhaberin zählt es, dass sie um die Finanzierung von Stellen für ihre Mitarbeiter „kämpft“. Dabei kann es sein, dass sie in direkter Konkurrenz steht zu anderen Lehrstuhlinhabern des selben Hochschulinstituts. In diesem Sinne ist möglicherweise strategisches Handeln gefragt, das eine innere Haltung von Skepsis dem anderen gegenüber impliziert. Im gleichen Atemzug jedoch zählt es zum Aufgabenprofil, sich fachwissenschaftlich auszutauschen, dabei offen zu sein für Argumente des Gegenübers; auch wertschätzend zuzuhören und sich in einen gemeinsamen Prozess des Entwickelns von Gedanken zu begeben. Das „Umschalten“ von einem Modus („Kämpfen“) in den anderen („Wertschätzung“) dürfte um so schwerer fallen, je „existenzieller“ die Rollenkonflikte sind, die durch machtbezogene, situative Bedingungen impliziert sind. Experienzielle Kommunikation braucht zunächst das Erfülltsein von Grundbedürfnissen (wie z.B. wohlwollendes Miteinander, vgl. Maslow, 1943; vgl. auch Abschnitt 5.3.1) - auch auf institutioneller Ebene.

Tabelle 11 fasst zusammen, in welcher Weise eine all zu rigide funktionale Einbindung in ein hierarchisch strukturiertes System oder das Verwickeltsein in machtbezogene Konflikte den Prinzipien experienzieller Kommunikation gegenüberstehen können.

Das *Komplexe*, das die lebendige Grundlage für Handlungsschritte des In-Beziehungs-Seins (vgl. Abschnitte 1.4 und 3.3.2.3) ist, erscheint im Regelbewusstsein des In-Funktion-Seins (Rituale, Typisierungen, Schemata usw., vgl. Abschnitte 2.2.2 und 3.3.2.2) als etwas unüberschaubar *Kompliziertes*. Es fehlt dem Regelbewusstsein ein Freiheitsgrad, nämlich der Freiheitsgrad des „großen, offenen Raums“ (vgl. Tabelle 8, Seite 245). Handeln aus dem „großen, offenen Raum“ heraus muss diesem Bewusstsein daher zwangsläufig als chaotisch, ungeplant und geradezu als beliebig erscheinen. Handlungen, die aus dem Beziehungsbewusstsein heraus erfolgen, können deshalb Angst erzeugen, insbesondere in Berufsfeldern, wo Menschen stark an regelhafte Abläufe gewöhnt sind. Gruen (2002, 2010) zeigt, wie Machtstrukturen sich selbst erhalten. Dabei spielen nicht nur die Machtausübenden eine aktive Rolle, sondern auch diejenigen, die sich der Macht unterordnen. Wenn Menschen es laut Gruen (vgl. Abschnitt 1.4.2.3) von klein auf gewohnt sind, sich rigiden Autoritäten unterzuordnen, so sind sie meist auch als Erwachsene „auf äußere Regeln und feste Rahmenbedingungen angewiesen, die ihrem Selbst Sinn und Halt geben“ (Gruen, 2002, 202). Es besteht dann die Gefahr, dass sie „gezielt versuchen, diese mit Gewalt zurückzuholen“ (ebd.), wenn ihnen die

<b>In-Beziehung-Sein</b>	<b>In-Funktion-Sein</b>
Kontakt; erspüren, was sich von Moment zu Moment stimmig anfühlt	Abstrakte Regeln, die vorgeben, was getan werden soll/darf, und was nicht
Vertrauen in die Fortsetzungsordnung (vgl. Abschnitt 5.1.5) gibt Sicherheit	Sicherheit durch vorab festgelegte Rechte und Pflichten
Es sind immer nur die jeweils nächsten kleinen Schritte sichtbar (implizierte Ziele)	Es kann ein langfristiger (Ablauf-) Plan gemacht werden (explizit formulierte Ziele)
Hohe Verletzbarkeit	Niedrige(re) Verletzbarkeit
Viel Gespür für die eigene Befindlichkeit notwendig („sich tagtäglich immer wieder selbst erforschen“)	Wenig(er) Gespür für die eigene Befindlichkeit notwendig („Regelkenntnis“ ist wichtiger als Improvisation und Intuition)
Viel Gespür für das Gegenüber notwendig (Empathie; Zuhören)	Wenig(er) Gespür für das Gegenüber notwendig
Schlicht, unmittelbar	Ausgearbeitet, mittelbar

Tabelle 11: In-Beziehung-Sein vs. In-Funktion-Sein

Regeln vorenthalten werden. Auch dies kann zu konfliktreichen Auseinandersetzungen führen.<sup>34</sup>

Wenn man den bereits geschilderten Ausführungen der Prozessphilosophie folgt, insbesondere den Gedanken über die systemstabilisierende Rolle der Emotion Angst (vgl. Abschnitt 5.3.2), so wird deutlich, dass die Emotion Angst gerade solche Konflikte verhindert, die auf derartige Machtkonstellationen zurückzuführen sind. Wird das Empfinden der Angst (im Sinne eines Felt Sense) genutzt, um den inhaltlichen Kern, der ihr als Information inhärent ist, zu versprachlichen, so können machtabhängige Konflikte relativiert werden. Anders als im Modell von von Thun und Watzlawick et al. (vgl. Abschnitte 2.2.1.2 und 2.2.2.5) wird hier also eine Möglichkeit eröffnet, anhand des thematischen Gehalts der Angst auch Konfliktsituationen zu reflektieren, die durch maladaptive Machtverhältnisse (und nicht nur durch eine Nicht-Passung von Senderintention und Empfängerrezeption) zustande kommen.

<sup>34</sup>Es können z.B. allein durch eine Aufgabe autoritärer Rollenverständnisse z.B. in einer Fortbildung tiefe und tiefste Persönlichkeitsstrukturen der Teilnehmenden berührt werden; insbesondere kann es sein, dass der unbewusste, tiefe Schmerz, den Gruen als zentrales Kennzeichen von angepassten Persönlichkeiten beschreibt, geweckt wird (vgl. Abschnitt 1.4.2.3). Es ist also sehr viel Fingerspitzengefühl und Behutsamkeit gefragt und ein gutes Gespür dafür, wieviel Autonomie eine Gruppe noch „verkräften“ kann. Dies ist insbesondere bei älteren Menschen als Teilnehmenden der Fall, die in etablierten Autoritätssystemen nach dem von Gruen beschriebenen Muster sozialisiert wurden.

Sofern es nicht möglich ist, maladaptive machtbezogene Strukturen in etwas Positives „umzustülpen“, weil die Angst vor dem Verlassen der symbolischen (und hier auch: machtverleihenden) Ebene bei den Konfliktpartnern zu groß ist, als dass innerhalb eines gegebenen organisatorischen Rahmens sinnvolle Ergebnisse erzielt werden können, ist es angebracht, statt experienziell eher im Sinne einer Debatte zu kommunizieren (nach Scharmer, 2009; vgl. Abschnitt 5.4 und Tabelle 12, S. 398). Auch hier kommt experienzielle Kommunikation an eine grundlegende Grenze.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Machtstrukturen sind nichts grundlegend Schlechtes. Sie sind einfach. Im Optimalfall gehen institutionelle Machtstrukturen und die Bedürfnisse der in den Institutionen tätigen Personen Hand in Hand. Dann unterstützen die entsprechenden macht- und hierarchiebezogenen Zusammenhänge sowohl die individuellen Entwicklungsprozesse der Personen, als auch die Personen die Entwicklung der Institution als Ganzes. Entfaltung *ist* dann Kooperation. Die Macht, die von Funktionen verliehen wird, dient dann den Menschen, die in einer Institution kooperieren - und nicht umgekehrt. Die Kunst experienziellen Kommunizierens liegt in einer von impliziten Machtstrukturen durchdrungenen Situation gerade darin, alle Abhängigkeiten mit hineinzunehmen, wenn ein Felt Sense ausgebildet wird. Es geht also darum, Gegebenes anzuerkennen und es von etwas Einschränkendem in etwas Haltgebendes umzumünzen, so dass ein lebensbejahendes Miteinander möglich wird.

## 5.4 Was experienzielle Kommunikation nicht ist

**Experienzielle Kommunikation ist *nicht* Psychotherapie; sie ist trotz gewisser Ähnlichkeiten nicht gleichzusetzen mit gewaltfreier Kommunikation und „Presencing“ und sie ist abzugrenzen von Informationsvermittlung, Debatte und Diskussion.**

Abgrenzungen von experienzieller Kommunikation zu anderen Kommunikationsarten können wie folgt vorgenommen werden:

Experienzielle Kommunikation dient vor allem der Konzept-, Modell- und Theoriebildung. Für die pädagogische *Alltagspraxis* können mit Hilfe von experienzieller Kommunikation auf einer Metaebene pädagogische *Prinzipien* bzw. *Hilfsregeln* formuliert werden, die eine pädagogische Haltung auf handlungsleitende Möglichkeiten herunterbrechen, ohne dabei Rezepte im strengen Sinne zu sein. Experienzielle Kommunikation ist überall da gefragt, wo eine Situation so komplex ist, dass es kein „Standardvorgehen“ gibt (vgl. auch Abschnitt 1.1.3). Sie ist angesiedelt in Hochschulen, in Interventionen, Supervisionen, Projektbesprechungen oder in theoretischen Diskussionen. Gleichmaßen ist sie im pädagogischen Alltag, etwa in der Arbeit Kindern und Jugendlichen, vor allem da gefragt, wo es darum geht, sich auf gemeinsame

Handlungsleitlinien zu verständigen (vgl. auch Abschnitt 6.3). Sie wird auch überall da benötigt, wo das *Wie* eine wichtigere Rolle spielt, als das *Was*.

Auch wenn experienzielle Kommunikation mit der Kommunikation in manchen humanistisch<sup>35</sup> und systemisch geprägten Psychotherapie-Settings verwandt ist, gibt es doch entscheidende Unterschiede. Anhand des Beispiels des Gestaltmodells von Perls (vgl. Perls, Hefferline und Goodman, 1997) können folgende Punkte benannt werden:

- Das Gestaltmodell berücksichtigt den Körper nicht in dem Maße, wie dies im Modell der experienziellen Kommunikation notwendig ist (insbesondere der Begriff des Felt Senses ist hier zentral);
- der direkte Kontakt zwischen zwei Personen (Ich - Du) ist im Gestaltmodell entscheidender als der Kontakt von mir mit mir selbst (in experienzieller Kommunikation ist der Kontakt von Erleben und Denken innerhalb einer Person zumindest genauso wichtig; Ich - Ich);
- Das Gestaltmodell hat durch seine genuin therapeutische Ausrichtung eine andere Rollenverteilung (Therapeut und Klient).
- Das Ziel des Gespräches ist in der Gestalttherapie (wie auch in anderen Therapieformen) letztlich die psychische Gesundheit des Klienten; Ziel des Gespräches in der experienziellen Kommunikation ist es, gemeinsame Handlungsschritte zu entwickeln für konkrete soziale Situationen in gemeinsam-geteilten Arbeits- und Lebenswelten.
- In der Gestalttherapie werden vor allem „tiefe“ Emotionen beachtet, hervorgebracht und kommuniziert. In experienzieller Kommunikation werden eher subtile Körperempfindungen beachtet und gespürt.
- Es ist in experienzieller Kommunikation auch nicht so entscheidend, diese Empfindungen einem anderen Menschen sofort zu kommunizieren (wobei das natürlich auch möglich ist), sondern es geht zunächst und als erstes um den inneren Dialog „Ich zu mir“. Der Mensch kommuniziert mit seinem körperlich gespürten Felt Sense, mit seinem eigenen „gespürten Sinn“ des Themas (direct referent), und auf diese Art entsteht das Neue. In beiden Fällen (Gestalttherapie und experienzielle Kommunikation) schließt sich die (alte) Gestalt bzw. öffnet sich hierdurch ein (neuer) symbolischer Raum, in den man „hinein leben“ kann. Im einen Fall geschieht dies eher durch ein primäres Sich-äußern, das dann Auswirkungen auf das Innere hat (Gestalttherapie), im anderen Fall (experienzielle Kommunikation) eher im Inneren, durch sich „er-innern“<sup>36</sup>, das dann implizite Auswirkungen auf das Äußere hat.

<sup>35</sup>Das ist auch nicht verwunderlich: Gendlin hat an der Universität von Chicago eng mit Carl Rogers zusammengearbeitet.

<sup>36</sup>In Anführungsstrichen und mit Bindestrich deshalb, weil damit nicht die herkömmliche Bedeutung des Wortes erinnern gemeint ist, das kognitiv bereits Gewusstes und Bekanntes reproduziert. Sondern es geht um ein Er-innern, das in der Vergangenheit noch nicht kognitiv gewusst wurde, jedoch schon gespürt wird, ähnlich des „Erkenne Dich selbst“ des Orakels von Delphi. Das

Anhand des Beispiels des systemischen Modells von Satir (1992) können zwei weitere entscheidende Unterschiede zu psychotherapeutischen Kommunikationsmodellen hinzugefügt werden:

- Experienzielle Kommunikation befähigt das Individuum, auch aus sich selbst heraus jederzeit eine Metaebene einnehmen zu können. In systemisch-therapeutischen Modellen übernimmt diese Rolle i.d.R. ein Therapeut oder eine Therapeutin.
- Das Prozessmodell der experienziellen Kommunikation ist genuin erst einmal kein Konfliktmodell; zwar ist es möglich, anhand der Unterteilung „implizierende“ und „explizite Ebene“ eine Konfliktanalyse vorzunehmen (vgl. Abschnitt 6.2.3), jedoch ist dies nur da notwendig, wo experienzielle Kommunikation aufgrund konflikthafter Kommunikationsmuster verhindert oder erschwert wird. Der theoretische Kern des hier vorgelegten Prozessmodells liegt jedoch in von Freiraum (vgl. Abschnitt 5.3.1) und damit von (zumindest relativer) Konfliktfreiheit gekennzeichneten Situationen.

Unterschied zur Focusing-Methode (vgl. Renn, 2016; Gendlin und Wiltschko, 2004):

- Im Focusing werden neue Schritte allein, in einem Therapiesetting oder in (lebensmäßig nicht-beteiligter) Begleitung (vgl. „Partnerschaftliches Focusing“, Neidhardt, 2003) entwickelt. Experienzielle Kommunikation geht darüber hinaus, d.h. die beteiligten Personen sind voneinander abhängig und aufeinander angewiesen. Sie entwickeln gemeinsame Schritte für gemeinsame Herausforderungen in Lebenssituationen, die sie gemeinsam etwas angehen (Kooperation).

Weiterhin ist ein Unterschied, dass zumindest systemisch oder nach humanistischer Methodik arbeitende Therapeuten (Gestalttherapie; klienten-/personenzentrierte Therapie) nicht oder kaum inhaltlich antworten. In experienzieller Kommunikation begegnen sich Individuen, die einander sehr wohl auch konkrete inhaltliche Tipps und Hinweise, Gedanken und Begriffe mitteilen. Speck (1997) fasst den wichtigsten Unterschied zwischen Therapie und Pädagogik in einer „Reparatur“-Metapher. Zwar sind Spezialisten und Spezialinstitutionen „unverzichtbar, aber ihr Forcieren wird zur Endlosschraube, wenn sich nicht zugleich im Ganzen etwas ändert“ (243f). In diesem Sinne wäre eine therapeutische Haltung nicht die angemessene Antwort auf die Fragen der Postmoderne, die im ersten Kapitel geschildert wurden.

Experienzielle Kommunikation ist nicht dasselbe wie gewaltfreie Kommunikation (vgl. Rosenberg, 2002; Orth und Fritz, 2013). Während ein im Sinne gewaltfreier Kommunikation Kommunizierender vor allem auf einen achtsamen Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen achtet, legt ein im Sinne experienzieller Kommunikation Kommunizierender besonders Wert auf das, was (schon) fühlbar, aber (noch) nicht benennbar ist. Die

---

Kognitive, woran ich mich er-innere, entsteht aus mir selbst heraus in diesem Moment frisch und ist in die Zukunft gerichtet. Es war vorher noch nicht da, d.h. ich kann mich auch nicht daran erinnern, im herkömmlichen Sinne des Wortes. Ich kann mich jedoch in mich selbst, in mein Innerstes, zurückziehen, und mich/es dort finden.

Explizierung von etwas implizit Erlebtem kann zwar auch hier als Versprachlichung von Gefühlen und Bedürfnissen geschehen (vgl. „Möglichkeiten, wie sich ein Felt Sense auskristallisieren kann“, Abschnitt 5.2.1 und dort Abb. 17), jedoch ist dies nur eine Möglichkeit von vielen. Experienzielle Kommunikation hat jedoch mit GfK die grundlegende Haltung der Wertschätzung (auch im Sinne von radikaler Autonomie, vgl. Abschnitt 1.4) gemeinsam.

Anhand der Einteilung von Scharmer (2009) lässt sich experienzielle Kommunikation abgrenzen von reiner Informationsvermittlung, von Kommunikation im Sinne einer Debatte und von einer Diskussion. In der Begrifflichkeit Scharmers ließe sich experienzielle Kommunikation daher auch als „Presencing“ bezeichnen. Der Hauptunterschied von Scharmers U-Theorie und dem Prozessmodell experienzieller Kommunikation ist es jedoch, dass Scharmer ein sehr viel strukturierteres Vorgehen vorgibt, das einzelne, abgrenzbare Schritte in der „U-Bewegung“ vorsieht, während experienzieller Kommunikation eine solche Struktur fehlt. Das Innehalten und Bezugnehmen als wichtigstes Merkmal (vgl. Abschnitt 4.2.1) ist hier jederzeit in einem Gespräch möglich.

Darüber hinaus ist noch anzumerken, dass Scharmers Gedanken zwischen den Zeilen eine deutlich wertende Tendenz erkennen lassen; reine Informationsvermittlung wird als etwas eher „Negatives“ beschrieben, „Presencing“ hingegen als etwas „Positives“ und das Ziel des Arbeitens. Lässt man eine solche Wertung beiseite, so findet sich jedoch in Scharmers Arbeiten eine Kategorisierung unterschiedlicher Kommunikationsarten, die je nach situativen Gegebenheiten mehr oder weniger sinnvoll sein können. Kriterien für eine geeignete Einteilung und Zuordnung („In welcher Situation ist welche Art des Kommunizierens sinnvoll und angemessen?“) sind:

- Besteht eine situative Abhängigkeit der Kommunikationspartner? (Geht es darum, in Kooperation eine Lösung für eine gemeinsam-geteilte komplexe Situation zu entwickeln?)
- In welchen Hierarchie- oder Machtpositionen stehen die Kommunikationspartner zueinander? (vgl. Habermas, „herrschaftsfreier Diskurs“; vgl. Abschnitt 2.2.1.4)
- Lässt sich eine ggf. ungleiche und ungünstige Machtsituation durch die Thematisierung auf einer Metaebene relativieren? Ist es möglich, das Angsterleben, das mit der Machtsituation einhergeht, zu versprachlichen (vgl. Abschnitt 376)? Ist der mächtigere Kommunikationspartner bereit, seine Machtposition im „freien Austausch der Argumente“ zeitweilig bei Seite zu stellen und sich auf gleiche Augenhöhe zu begeben? Bzw. ist er bereit, seine Macht zum Wohle aller einzusetzen?
- Gehen alle Gesprächspartner inhaltlich miteinander d'accor?
- Existiert eine von allen anerkannte Metaregel bezüglich des Themas, über das kommuniziert wird? (vgl. Rechtsstreit/Widerstreit, Lyotard, 1987; vgl. Abschnitt 1.1.4)

Tabelle 12 spezifiziert anhand der Einteilung von Scharmer unterschiedliche Kommunikationsarten, die von experienzieller Kommunikation abgegrenzt werden können.

## 5.5 Fazit

**Auch wenn es nicht möglich ist, alle bisher genannten Gedanken auf einer universellen (theoretischen) Ebene im Sinne eines (wahrheitsbezogenen) Konsenses zu integrieren, ist es doch möglich, aus ihrem Miteinander heraus Handlungsschritte für die Praxis vorzubereiten (Kooperation, Konkreativität).**

Das Innehalten und Bezugnehmen auf die implizierende Dynamik der Situation (vgl. Abschnitt 4.2.1) hilft Kommunizierenden dabei, Gespräche im Sinne der Konkreativität zu führen. In der Fortsetzung des Implizierenden der Situation durch Individuen mittels Schrift, Sprache, Mimik oder Gesten sind dann die imaginäre, die soziale und die Ebene des Realen vereint (Reich, 2010; vgl. Abschnitt 2.2). Jedoch kommen sie dabei nie zu einem Ende im Sinne eines (wahrheitsbezogenen) theoretischen Konsenses (vgl. Habermas, 1995 und Luhmanns Kritik an Habermas, vgl. Abschnitt 2.2.1.4): „Das Implizite ist immer verwickelter als die Konzepte. Die Konzepte helfen uns nur“ (Gendlin, 2008, 109)<sup>37</sup>. Komplexe Situationen können nicht (vollständig) explizit benannt, sondern nur im Benennen einzelner Aspekte fortgesetzt bzw. vorangetragen werden. Sie sind über das Erleben (Gendlin: „experiencing“) wahrnehmbar. *Indem* Kommunizierende das eigene Erleben wahrnehmen, zulassen und zur Sprache bringen, *geschehen* Schritte-zum-Handeln (vgl. kommunikatives Handeln im Sinne von Habermas, vgl. Abschnitt 2.2.1.4). Zentrale Fähigkeiten sind dabei:

- Das präzise Verfertigen von Worten durch Sprechen aus dem Felt Sense,
- das wohlwollende, experienzielle Zuhören und
- die Fähigkeit, sich auf die Eigendynamik (implizierte Ziele) des Gespräches einzulassen.

Tabelle 13 fasst die wichtigsten Gesichtspunkte zusammen, nach denen die implizierende von der expliziten Ebene eines Gesprächs unterschieden werden kann.

Die wichtigste Voraussetzung für experienzielle Kommunikation ist ein Erleben von Freiraum, sowohl im „Inneren“ der einzelnen Kommunizierenden, als auch in der Beziehung zueinander und im äußeren Setting des Gespräches. Gefährdungen von experienzieller Kommunikation liegen darin, dass Angst und hierarchische Abhängigkeiten, die sich nicht durch die Einnahme einer Metaebene relativieren oder in lebensbejahende Rahmenbedingungen „ummünzen“ lassen, Freiraum tendenziell verhindern. Angst kann jedoch als systemstabilisierende Emotion den einzelnen Kommunizierenden einen

<sup>37</sup>Gendlin verwendet den Begriff des „Konzepts“ im Englischen synonym mit dem deutschen Begriff des „Begriffs“.

	Informations- vermittlung	Debatte	Diskussion	Experienzielle Kommunikation
<b>Haupt- kennzeichen</b>	Sachlichkeit	Härte	Perspektiven- übernahme	Innere Stille, Konkreativität
<b>Notwendig bei...</b>	Keine situative Abhängigkeit oder lediglich situative Abhängigkeit in einer nicht-komplexen (d.h. sehr einfach strukturierten) Situation, bzw. es müssen keine gemeinsamen Lösungen für eine gemeinsam-geteilte komplexe Situation gefunden oder entwickelt werden	Situative Abhängigkeit mit ungünstigen und ungleichen Machtpositionen (Gegenüber hat eine ungünstige und machtvollere Rolle, die nicht auf einer Metaebene thematisierbar und damit relativierbar ist bzw. Angstempfinden kann nicht versprachlicht werden.)	Situative Abhängigkeit mit gleichwertigen Machtpositionen (bzw. Relativierbarkeit von Machtpositionen); Klärung von inhaltlichen Positionen notwendig; es existiert eine Metaregel, die beide anerkennen (vgl. auch „Rechtsstreit“, Lyotard, 1987)	Situative Abhängigkeit mit gleichwertigen Machtpositionen (bzw. Relativierbarkeit von Machtpositionen); Klärung von inhaltlichen Positionen notwendig; es existiert keine Metaregel, die beide anerkennen (vgl. auch „Widerstreit“, Lyotard, 1987)
<b>Bezugspunkt</b>	Sachinformation	Eigener Standpunkt	Eigener Standpunkt und Standpunkt des Gegenübers	Eigener Standpunkt, Standpunkt des Gegenübers und je-gegenwärtige (Real-) Situation im dynamischen Gesprächsprozess
<b>Regeln</b>	Aussortieren:  Achte nur auf sachliche Informationen!	Kämpfen:  Achte auf das, was du selbst denkst! Bringe nur Argumente für deine eigene Position vor!	Argumentieren:  Achte auf das, was du selbst denkst, achte auf das, was dein Gegenüber denkt! Bringe deine eigene Position vor, und höre gut zu. Übernehmt jeweils die Perspektive des anderen und findet einen Konsens innerhalb des gegebenen Rahmens!	Gemeinsam Neues entstehen lassen:  Achte auf das, was von Moment zu Moment situativ „in der Luft liegt“! Achte auf dein je-gegenwärtiges eigenes Erleben! Sprich vom Erleben her; nimm dabei Verletzbarkeit und „störfördernde“ Sprache in Kauf! Lass immer wieder Gesprächspausen zu! Höre Deinen Gegenüber aufmerksam und geduldig zu! Lass gemeinsam einen neuen Rahmen entstehen (Konkreativität)!

Tabellen 12: Kommunikationsarten in Anlehnung an Scharmer (2009)

<b>Implizierende Ebene</b>	<b>Explizite Ebene</b>
Situation, Atmosphäre, was „in der Luft liegt“	Konkrete sprachliche Botschaften und beobachtbare Mimik und Gestik
Originale Interaktion	Klassische Interaktion
Verwobenheit und Interdependenz	klare Trennungen und Unterscheidungen
Beziehung und Prozess (analog)	Botschaften und Einheiten (digital)
Reales	Realität
Felt Sense (situativer „Anteil“)	Felt Sense (persönlicher „Anteil“)
primär	sekundär

Tabelle 13: Aspekte der implizierenden und der expliziten Ebene eines Gespräches

Weg zu denjenigen inhaltlichen Stellen des Themas weisen, wo etablierte Strukturen (für in für alle sinnvoller Weise) verändert werden könnten. Und Konflikte können als ein Zeichen dafür aufgefasst werden, dass etwas konkretiv-Neues (schon) impliziert ist, aber (noch) nicht geschieht.

Experienzielle Kommunikation ist nicht gleichzusetzen mit gewaltfreier Kommunikation nach Rosenberg, mit „Presencing“ nach Scharmer und ist abzugrenzen von Informationsvermittlung, Debatte und Diskussion.



## 6 Praktische Integration

*Wanderer, es gibt keinen Weg.  
Der Weg entsteht beim Gehen.*

Antonio Machado

Greifen wir den roten Faden, der im ersten Kapitel dieser Arbeit gesponnen wurde, hier wieder auf, um zum Ende kommend eine inhaltliche Klammer zu bilden. Für Menschen, die heute das Studium eines sonderpädagogischen, pädagogischen oder psycho-sozialen Berufes beginnen, lässt sich kaum mit Gewissheit sagen, was sie im Laufe ihres Berufslebens erwarten wird. Deshalb ist es in der Vorbereitung auf ein solches Berufsleben wichtig, dass die Studierenden bereits im Studium eine Haltung entwickeln, die professionell mit unterschiedlichsten, jetzt noch nicht vorhersehbaren (Real-) Situationen umzugehen vermag. Das Ziel des sechsten Kapitels ist es daher, konkrete Möglichkeiten dafür aufzuzeigen, wie in Hochschulveranstaltungen radikale Autonomie als Grundhaltung für die Heranbildung einer „fluiden Identität“ (vgl. Abschnitt 1.3.4) ermöglicht werden kann. Es wird somit die zweite der beiden eingangs entwickelten Forschungsfragen diskutiert (vgl. Abschnitt 1.5, Seite 103)<sup>1</sup>:

Wie kann die bisher beschriebene Art der Kommunikation an Hochschulen *gelehrt, gelernt und eingeübt* werden?

Vorab ist darauf hinzuweisen, dass die im Folgenden genannten Punkte lediglich als Anregungen zu einer möglichen Diskussion unter Lehrenden zu verstehen sind, die hier bewusst im Konjunktiv formuliert werden. Keinesfalls dürfen diese Punkte als ein ausgearbeitetes Konzept (vgl. Kron, 1999, 77f) angesehen werden. Denn es wäre ein Widerspruch in sich, auf die eingangs diskutierte Unvorhersehbarkeit der Postmoderne (vgl. Kapitel 1) mit einem all zu festgeschnürten Paket von Handlungsschemata zu antworten. Vielmehr ist es sinnvoll, auch in Hochschulveranstaltungen eine Art „Anfängergeist“ zu bewahren (vgl. auch Wiltshko, 1996). Im Zweifelsfall ist es notwendig, jederzeit ganz von vorne beginnen zu können und alles ganz anders zu machen. Ein Seminarleiter im Fach „experienzielle Kommunikation“ soll sich auf jede Gruppe und auf jede Situation neu einstellen. Zwar ist es eine Arbeitserleichterung,

---

<sup>1</sup>Forschungsfrage Nummer eins wurde bereits im fünften Kapitel beantwortet.

fertig ausgearbeitete inhaltliche Bausteine zu verwenden, jedoch sollten diese auf einer sehr feinen und hochauflösenden Ebene an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe angepasst werden. Ein grundlegendes Vertrauen in das „Sein und Werden“ (Kriz) der Studierenden meint eben nicht, zu viel zu planen und zu ordnen (vgl. Abschnitt 1.2). Natürlich ist es genauso wenig sinnvoll, Seminarprozesse einfach „nur laufen oder gar schlittern [zu] lassen. Es bedarf schon der Anstrengung, des Einsatzes und des Risikos. Je weiter der Ausgriff, desto kräftiger der Kraftzufluss aus der Umwelt“ (Rombach, 1994, 82). Deshalb werden im Folgenden zunächst allgemeine Implikationen für die Arbeit an Hochschulen diskutiert. Sodann werden drei Werkzeuge zur bewussten Initiierung und zur Weiterführung von bereits begonnener experienzieller Kommunikation in Hochschulsettings vorgestellt und es werden didaktische Prinzipien geschildert, die bei Studierenden eine Haltung der radikalen Autonomie anregen können. Abschließend werden Probleme und Grenzen der Implementierung von experienzieller Kommunikation in Hochschulveranstaltungen diskutiert.

## 6.1 Implikationen für die Arbeit an Hochschulen

**Qualität in der Hochschullehre bestimmt sich in der Vorbereitung auf postmoderne Arbeitswelten durch die Fähigkeit, die implizierten (Rollen-) Anforderungen, Inhalte und Methoden eines Faches nicht nur zu lehren, sondern (gemeinsam mit den Studierenden) auch kritisch zu reflektieren.**

Wodurch definiert sich in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten Qualität im Beruf? Zunächst einmal könnte man sagen: Ein guter Mitarbeiter in sonderpädagogischen, pädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeldern ist ein Mensch, der mit den (Rollen-) Anforderungen, Inhalten und Methoden seines Faches vertraut ist. Er vermag diese in der täglichen Arbeit zu berücksichtigen und anzuwenden. So findet man auf der Website der Bundesagentur für Arbeit (2015a) für das Beispiel der Pädagogik folgende Berufsrolle: „Pädagogen und Pädagoginnen beraten, betreuen, unterrichten und erziehen Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Sie entwickeln Förderprogramme und gestalten Bildungsprozesse“ (o.S.). In Abschnitt 1.3.4 („fluide Identität“) wurde bereits deutlich gemacht, dass die Fähigkeit, jederzeit in Rollendistanz gehen zu können, in der Arbeit in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten ein entscheidendes Kennzeichen von Professionalität ist. Die Fähigkeit, im Sinne des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation ab und an innezuhalten und auch zur eigenen Berufsrolle (kritisch) in Distanz zu gehen (vgl. Abschnitt „Innehalten und Bezugnehmen“, 4.2.1), bekommt also ein starkes Gewicht, je pluraler die Arbeitswelt ist, in der ein Mensch tätig ist. Pädagoginnen und Sonderpädagogen, Psychotherapeuten und Psychologinnen haben eben nie „ausgelernt“. Eine Pädagogin, die in der Familienberatung tätig ist, müsste demnach z.B. in der Lage sein, ihre Beratungsmethode nicht nur anzuwenden, sondern

je nach Kontext und Gegenüber zu modifizieren, stark abzuwandeln oder von Zeit zu Zeit sogar völlig bei Seite zu lassen. Sie nimmt dann eine Haltung ein, die immer „eine Handbreit Luft“ lässt zwischen sich als Mensch und der Rolle, die in der obigen Beschreibung der Bundesagentur für Arbeit grob umrissen wird. Eine gute Pädagogin lässt zu, dass sich ihre Rolle anpasst, verändert und im Laufe ihres Berufslebens sogar grundlegend wandelt.

Muss Hochschullehre dafür Sorge tragen, dass bereits bei Studierenden eine derartige „fluide Identität“ grundgelegt wird? Sofern man dieser These zustimmt, hat dies weitreichende Implikationen für die Berufsrolle von Menschen, die an Hochschulen in der Lehre tätig sind. Wenn es ein Zeichen von Professionalität ist, dass in der beruflichen Praxis Tätige jederzeit zu ihrer Berufsrolle in Distanz zu gehen vermögen, so gilt dies für Dozierende in verstärktem Maße. Qualität in der Hochschullehre wird durch Dozierende möglich, die den Stoff eines Faches nicht nur lehren, sondern zugleich auch auf einer sehr grundlegenden Ebene kritisch reflektieren können. Ein guter Psychologe beispielsweise verkörpert sein Fach voll und ganz. Er geht zudem im Berufsalltag ab und an in kritische Distanz zu einigen ausgewählten, spezifischen Teilaspekten darin. Ein guter Psychologie-*Dozent* hingegen sollte in der Lage sein, auch zur Psychologie als Ganzes in Distanz zu gehen. Erst dadurch kann es ihm gelingen, den Studierenden nicht nur die Möglichkeiten seines Faches aufzuzeigen, sondern auch dessen Grenzen. Die kritische Haltung gegenüber der eigenen Profession stellt auf diese Weise ein Rollenvorbild dar, das den Studierenden als Beispiel dienen kann (vgl. Bandura, 1976).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus ableiten?

Zunächst einmal ergeben sich Implikationen für den Umgang mit dem „Lernstoff“. Die prozessphilosophisch (vgl. Abschnitt 3.3) fundierten Überlegungen der bisherigen Kapitel legen es nahe, den Stoff nicht als etwas Unabhängiges von den Menschen anzusehen, die mit ihm umgehen. Der Stoff ist mit den Menschen im Sinne einer Typ-3-Umwelt bis ins Innerste hinein „verwoben“, so, wie das Spinnennetz mit den Lebensprozessen der Spinne (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Verstehen des Stoffs *ist* dann, folgt man diesem Denken, bereits kritische Auseinandersetzung. Kritisch meint dabei so viel wie „scheiden, trennen, entscheiden“ (Kluge und Seebold, 1999, 488), auch im Sinne eines thematischen Differenzierens (vgl. Abschnitt 4.2.2). Es gäbe dann (insbesondere in den Humanwissenschaften) kein Nacheinander von Verstehen und kritischer Auseinandersetzung. Eine solche Sichtweise entspräche auch grundlegenden kommunikationspsychologischen Erkenntnissen. Kommunikation ist nicht nur der einfache Transport von Informationen von Person A zu Person B, beispielsweise über das Medium des Buches. Kommunikation ist immer auch weiterführende Interpretation (vgl. auch Beck, 2013; Merten, 1999; vgl. auch Abschnitt 2.2.1.1). Es kommunizieren an Hochschulen eben nicht Telefonanlagen, wie in dem Modell von Shannon und Weaver,

sondern bewusstseinsfähige Individuen. Nur, wenn der Stoff eine subjektive *Bedeutung* bekommen darf, ist ein „Signal“ wirklich angekommen.

Besonderes Augenmerk sollte deshalb der Prozess des gemeinsamen und gut begründeten Weiterentwickelns von Gedanken, sei es im Fachgespräch, sei es in der verschriftlichten Form des Gespräches, also in der Fachliteratur, bekommen. Dieser Prozess ist, folgt man den Ausführungen der vorherigen Kapitel dieser Arbeit, primär; die Persönlichkeiten der Individuen, die kommunizieren, und die Inhalte, die Sie dabei diskutieren, sind sekundär und gehen aus diesem Prozess hervor („Interaktion zuerst“, vgl. Abbildung 12, S. 324; vgl. auch Luhmann, 1987, 191ff). Das Fachgespräch ist an Hochschulen derjenige Prozess, der die berufliche Identität der Individuen „hervorlockt“ (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Gendlin, 2008, 87; vgl. Buber, 2004, 28f). Dieser Prozess bringt dabei zwar Gedanken hervor, die sich z.B. in Büchern als scheinbar „objektiver Stoff“ auskristallisieren, aber bei genauerer Betrachtung in ihrem Wesen nichts Eigenständiges und Stabiles sind. Sie unterliegen aufgrund der Prozesshaftigkeit jeglicher Kommunikation einem beständigen Wandel und brauchen ihrem Wesen nach immer Gehör. Ohne diesen wechselseitigen Prozess des Vorantragens von Inhalten wären Studierende (und auch Lehrende) nicht in der Lage, zu bereits entwickelten Gedanken begründet Stellung zu nehmen. Ohne fachlich stellungnehmende Individuen jedoch würde auch das Wissen seinen Sinn verlieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Stoff verändert also (dieser Sichtweise nach) den Stoff bereits *von Beginn an*. Verstanden hätten Studierende einen Sachverhalt somit genau dann, wenn sie ihn (neben der „korrekten“ Kenntnis der jeweiligen Fachbegriffe) auch *vollständig und in ihren eigenen Worten* ausdrücken können. Metaphorisch gesprochen: Erst dann, und nur dann, wenn sich Studierende selbst einen Reim<sup>2</sup> auf das machen können, was sie lesen oder hören, haben sie es verstanden. Der Reim ist jedoch nicht mehr das Original. Er klingt zwar so ähnlich (denn er „reimt sich ja darauf“), aber er ist tatsächlich abgewandelt. Daraus folgt die These: *Ohne die verändernde Interpretation des Stoffes gibt es (zumindest in den Humanwissenschaften) nur die „korrekte“ Nachahmung an der Oberfläche, aber kein tatsächliches Verstehen in der Tiefe.*

Setzt man dies nun für die folgenden Abschnitte als Prämisse, so wird deutlich, dass die gegebenen Rahmenbedingungen an Hochschulen (v.a. ein modularisiertes Studium, das viele einzelne Leistungserhebungen erfordert) ein Verstehen in der Tiefe nur unter erschwerten Bedingungen voranbringen. Deshalb sollten gezielt Freiräume für

---

<sup>2</sup>Grenzen der Reim-Metapher:

1. Der „Reim“ eines Studierenden muss nicht „harmonisch“ sein im Sinne des üblichen Reimschemas (z.B. gleiche Vokale in sich reimenden Worten). Der „Reim“ der hier gemeint ist, darf auch völlig disharmonisch sein.
2. In vielen naturwissenschaftlichen Fächern wie z.B. der Pharmazie, kommt es tatsächlich darauf an, die entsprechenden Formeln von chemischen Stoffen „korrekt“ zu kennen. Ein Reim wäre hier gerade fehl am Platze.

experienzielle Kommunikation geschaffen werden. Im Folgenden wird dieser Gedanke genauer dargelegt und begründet.

### 6.1.1 Abwertungsfreie Räume

**Radikale Autonomie bei den Studierenden wird dadurch ermöglicht, dass ein Dozent/ eine Dozentin die implizierte Dozierendenrolle (d.h. lehrend zu sein) verlässt, in den partnerschaftlichen Kontakt mit den Studierenden geht und experienziell mit ihnen kommuniziert.**

Um in der vorab genannten Metapher zu bleiben: Der Reim ist für den Lernerfolg wichtiger, als das Original. Denn nur das „individuelle Geflecht der eigenen Reime“ ist das, was am Ende berufliche Identität ausmacht (vgl. Abschnitt 1.3.4). Die „Reime“ sind Ausdruck der beruflichen Identität und erst durch sie werden handlungsleitende Konsequenzen für die Berufspraxis möglich. Die Zeit, die für das Lernen mit dem ausschließlichen Ziel der korrekten und „flachen“ Wiedergabe in einer Klausur<sup>3</sup> aufwendet wird, wäre somit für die Entwicklung einer beruflichen Identität weitestgehend verlorene Zeit. Eine erste Schlussfolgerung könnte also lauten: Weniger Klausuren, mehr Kommunikation!

Weiterhin lässt sich schlussfolgern, dass gegebene Macht- und Bewertungsstrukturen an Hochschulen zumindest für gewisse Zeiträume bewusst ausgeklammert werden könnten. Es ist, folgt man prozessphilosophischem Denken, grundsätzlich möglich, dass ein Leser die Stärken und Schwächen einer Theorie besser versteht, als etwa deren Autorin. Ein junger Student beispielsweise ist nicht so blind für die Grenzen der Theorie; er hat den Vorteil einer gesunden kognitiven Naivität (vgl. auch Adorno, 1959, 104). In einen experienziellen Kommunikationsprozess kann deshalb jeder unmittelbar und jederzeit eintreten, sei es als Erstsemester, sei es als Universitätsprofessorin. Es ist hierfür kein Abschluss oder Titel notwendig. Notwendig ist zunächst nur die Fähigkeit, genau zuzuhören (vgl. Abschnitt 5.2.2), die eigenen Gedanken differenziert und präzise zur Sprache zu bringen (vgl. Abschnitt 5.2.1), sowie die Fähigkeit, sich auf unvorhersehbare Gesprächsdynamiken einzulassen (vgl. Abschnitt 5.2.3).

Wenn nun das, was von Studierenden in Hochschulveranstaltungen ausgesprochen wird, z.B. durch eine Benotung von Referaten, *zu früh* einer Abwertbarkeit preisgegeben wird, fehlt der „Freiraum“ (vgl. Abschnitt 5.3.1), in dem experienzielle Sprache gedeihen kann. Ein solcher ist jedoch für die Entwicklung von eigenen, „kantigen“ Thesen

---

<sup>3</sup>Mit immer weiter ansteigenden Studierendenzahlen (vgl. Destatis, 2015) steigt für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen die Notwendigkeit, Stoff in Form von Klausuren abzufragen. Studierende sehen sich aufgrund dessen ihrerseits in eine Lage gebracht, in der sie möglichst strategisch handeln, also „korrekt“ lernen müssen, um die Klausuren möglichst gut zu bestehen. Tatsächliches Verstehen auf einer tiefen Ebene wird also, so die Schlussfolgerung, durch die gegebenen Rahmenbedingungen tendenziell behindert.

unbedingt notwendig (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2). Nur, wer „herumstottern“ darf, kann wirklich schöpferisch sein.

Für die Bewertungspraxis lässt sich aus all dem schlussfolgern: Die Resultate experienzieller Kommunikation dürften nur in ihrer logischen Konsistenz („Stimmigkeit“), nicht jedoch ihrem Inhalt nach („richtig“ oder „falsch“) bewertet werden.<sup>4</sup> Die tiefe, persönliche Auseinandersetzung mit den Gedanken anderer ist immer ein Fortführen des Gedachten und führt zu Resultaten, die sich nicht kontrollieren oder inhaltlich bewerten lassen. Denn in einem Prozess der experienziellen Kommunikation frisch entstehende Gedanken (also die „Reime“) sind ihrem Wesen nach etwas Neues. Sie können als solche per definitionem nicht in ein vorab erstelltes inhaltliches Bewertungsschema passen. Sie könnten von diesem auch gar nicht „entdeckt“ werden und müssten daher zwangsläufig als „Fehler“ markiert werden. Metaphorisch gesprochen: Wenn ein Studierender einen neuen Stern entdeckt, so wäre es nicht sinnvoll, dies als falsch zu beurteilen, nur, weil dieser Stern nicht in den vorhandenen Karten verzeichnet ist.<sup>5</sup>

Als Ergänzung zu einer Bewertungspraxis, die Inhalte systematisch „abfragt“, könnte daher folgender Leitgedanke hilfreich sein: Genauso wichtig, wie die äußere Bewertung von Leistungen (anhand eines standardisierten Schemas) ist die Heranbildung einer eigenen, inneren, d.h. organismisch geleiteten Bewertungsinstanz der Studierenden (vgl. auch Rogers, 1973, 268ff). Um Studierende in dieser Hinsicht zu fördern, kann eine Dozentin oder ein Dozent

- inhaltliche Anregungen geben und mit einschlägigen Argumenten Stellung nehmen (d.h. ein Partner sein, der verlässlich und kompetent „mit-reimt“),
- offen, geduldig und achtsam zuhören und empathisches und wertschätzendes Gegenüber sein.

Eine solche Haltung würde jeden (auch noch so unwichtig erscheinenden) Gedanken, der von Studierenden selbst entwickelt wird, schätzen und schützen. Wenn Dozierende den Studierenden die Freiheit ließen, in inhaltlichen Detailfragen „von der Wurzel her“ (vgl. Definition von radikaler Autonomie auf S. 83) eigene Formulierungen zu entwickeln, würden sie optimale Bedingungen dafür schaffen, dass die Studierenden ihre berufliche Identität als etwas „Fluides“ (vgl. Abschnitt 1.3.4) ausdifferenzieren. Gefordert werden dürfte lediglich die Stimmigkeit (keine inneren Widersprüche) der entstehenden Resultate. Hierbei wäre es die Aufgabe von Dozierenden, konsequent und kompromisslos zu sein.

Auf diese Weise könnten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen die Risiken von

---

<sup>4</sup>Möglich wären allenfalls Kriterien, die das Maß der „Innovativität“ des Geäußerten oder deren praktische Anwendbarkeit für den Berufsalltag auf einer Noten- oder Punkteskala einschätzen.

<sup>5</sup>Grenze der Stern-Metapher: Sterne existieren bereits und werden *entdeckt*; Gedanken, die im Sinne von Konkreativität entstehen, sind tatsächlich neu und werden erst *geschaffen*.

- studiumsbedingter Inkongruenz (vgl. Rogers, 1973; 2004) bzw. einer zu starken Überformung des Imaginären durch das Symbolische (vgl. Reich, 2010; vgl. Abschnitt 2.2),
- institutioneller Gewaltanwendung im Sinne einer zu starken „Kanalisation des Diskurses“ (vgl. Foucault, 1979; vgl. Abschnitt 5.3.4) und
- Halbbildung (vgl. Adorno, 1959) oder sogar von Unbildung, wie Liessmann (2009) sie fasst,

verringern. Darüber hinaus würden sie

- das Prinzip des herrschaftsfreien Diskurses (vgl. Habermas, 1995; vgl. Abschnitt 2.2.1.4)

zumindest zeitweise in der Alltagspraxis an Hochschulen umsetzen.

Eine besonders hohe Sensibilität wäre dann beim Bewerten von Studienarbeiten (z.B. Hausarbeiten, Essays) notwendig, die eigene Thesen der Studierenden enthalten. Bei einer „scheinbar“ schlechten Leistung könnte auch eine unerkannte Widerstreit-Situation (vgl. Lyotard, 1987; vgl. Abschnitt 1.1.4) vorliegen. Es könnte sein, dass eine Bewertende in ihrer Bewertung grundlegend andere Kriterien anwendet, als ein Studierender, der bewertet wird. Insbesondere, wenn beide Kriterienarten aus grundlegend verschiedenen Paradigmen stammen, besteht das Risiko des „doppelten Unrechts“. Wenn die (leistungsbezogenen) Moralvorstellungen des Bewerteten außerhalb des geltenden „Rechts“ liegen, so ist es möglich, dass eine *besonders gute* Leistung als *besonders schlecht* bewertet wird. Ein Beispiel: Wenn ein qualitativ-hermeneutisch arbeitender Student eine Hausarbeit an einem streng naturwissenschaftlich-empirisch (bzw. positivistisch) arbeitenden Lehrstuhl verfasst, so kann dies negative Konsequenzen haben, insofern die beiden unterschiedlichen „Rechtssysteme“ nicht auf einer Metaebene von Beurteilendem und Beurteiltem reflektiert werden (bzw. dem Beurteilenden gar nicht bekannt ist, dass es auch noch ein anderes „Rechtssystem“ gibt). Die eingereichte Hausarbeit würde in diesem Beispiel dann um so negativer bewertet werden, je konsequenter darin eine qualitative Haltung eingenommen wird.

Wünschenswert wäre deshalb eine Praxis, in der Kriterien für die Bewertung einer Arbeit auf einer sehr grundlegenden Ebene im Voraus reflektiert werden (vgl. auch Stein und Stein, 2014, vgl. Abschnitt 6.3). Gegebenenfalls müsste hierfür auch ausreichend Seminarzeit eingeplant werden. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, wenn Studierende Mitverantwortung in der Frage bekämen, welche Inhalte sie, sofern dies überhaupt notwendig ist, in Klausuren „korrekt“ reproduzieren wollen.

Weiterhin wäre darauf Acht zu geben, dass auch Dozierende aufgrund ihrer eigenen Vorerfahrungen, Denkstrukturen und Kommunikationsgewohnheiten nur in einem begrenztem Maße in der Lage sind, Argumentationslinien in aller Detailtiefe zu erfassen. Während es für Dozierende eher den Normalfall darstellt, dass Studierende nicht über die Breite und Tiefe an inhaltlichen Details verfügen (Warum sonst sollten sie auch

studieren?), wäre bei konsequenter Übertragung der Haltung radikaler Autonomie auf Hochschulsettings das Gegenteil ebenso möglich - und von Zeit zu Zeit sogar wahrscheinlich. Die Situation gliche dann auf *beiden* Seiten derjenigen eines Menschen, der eigentlich farbenblind ist und dennoch die feinen Nuancen in der Farbgebung eines Gemäldes zu erkunden versucht. Hilfreich wäre in solch einer Situation eine Haltung, die Dozierende zu Lernenden macht, die die Vielfalt und den Farbenreichtum der Argumente der Studierenden als Bereicherung und Ressource betrachten könnten, immer im Bewusstsein, dass ein umfassendes und tiefes Verstehen (vgl. auch Abschnitt 2.2.1) in beiden Richtungen nur in seltenen Fällen zustande kommen dürfte. In derartigen Situationen würde die Fähigkeit des geduldigen und aufmerksamen Zuhörens (vgl. Abschnitt 5.2.2) eine entscheidende Rolle spielen.

Eine besondere Behutsamkeit auf Dozierendenseite wäre auch dann von Nöten, wenn Studierende in Alltagssprache Sachverhalte auszudrücken versuchen, die sie zum Thema der fachlichen Diskussion in Beziehung setzen wollen. Neben einer grundlegenden Offenheit und Wertschätzung gegenüber derartigen Beiträgen wäre es dann angebracht, Formulierungsmöglichkeiten für „Übersetzungen“ von Alltags- in Fachsprache anzubieten. Hier wäre sehr viel Fingerspitzengefühl gefragt, damit sich die Studierenden nicht in ihrem Wert herabgesetzt fühlen (etwa durch die Implikation von „Jetzt zeige ich dir, wie es richtig geht“). Übersetzungsangebote könnten vielmehr als „Gehhilfe“ fungieren, mittels derer Studierende nach und nach lernen können, so in Fachsprache zu kommunizieren, dass dabei ihre eigene thematische Intention (vgl. Abschnitt 4.3) nicht von der Vorbedeutung der verwendeten Fachbegriffe „erstickt“ wird. Die Entscheidungsmacht darüber, welche Formulierung die passende ist, müsste deshalb immer bei den Studierenden liegen. Gegebenenfalls müsste es dann bei der Alltagssprache bleiben dürfen, wenn die Begriffe der Alltagssprache die gefühlte Intention (bzw. den Felt Sense) des Beitragenden präziser fortsetzen (vgl. Abschnitte 5.1.6 und 5.1.5), als die entsprechende wissenschaftliche Begrifflichkeit.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Das hier skizzierte Ideal eines *abwertungsfreien Raums* ist nicht als ein vollkommen wertungsfreier Raum im Sinne eines „anything goes“ (vgl. Feyerabend, 1976) zu verstehen. Ohne Wertungen würde Kommunikation in bloße Beliebigkeit münden. Wertungen sind in der konkreten Umsetzung einer Haltung der radikalen Autonomie an Hochschulen notwendig und gewünscht, genau wie die Kenntnis der entsprechenden Fachbegriffe. Wertungen sind Eintrittstore. Im Zusammenspiel mit den allgemeinbegrifflichen „Fach-Vokabeln“ bilden sie einen guten Startpunkt für konkreative Kommunikationsprozesse. Es geht hier vielmehr darum, zu verdeutlichen: Universitäre Strukturen, die Bewertungsmacht verleihen, könnten eventuell dem in der Postmoderne notwendigen Grundsatz der Anerkennung von (extremen, widersprüchlichen) Polaritäten (vgl. Abschnitt 1.3.2) nicht gerecht werden. Dozierende könnten sich daher darin üben, sich in einem sehr hohen Maße der Bewertungsmacht bewusst zu sein, die ihre Rolle ihnen verleiht. Sie könnten diese Macht zielgerichtet,

behutsam und mit Bedacht einsetzen. Und sie könnten überall da bewusst auf sie verzichten, wo dies nicht der Entwicklung der Studierenden dient. Niemand sagt, dass Dozierende *alles* bewerten müssen.

## 6.1.2 Theoriebildung

### **Gute Forschungsfragen, Thesen und Hypothesen kommen nicht ohne die Subjektivität der Forschenden zu Stande.**

Selbst in streng empirisch ausgerichteten Forschungsansätzen müssen präzise ausformulierte Thesen und Hypothesen *vor* deren empirischer Überprüfung vorhanden sein. Manche Forscherinnen und Forscher mögen die Entwicklung ihrer Ideen vielleicht als etwas „Privates“ betrachten, was jeder im stillen Kämmerlein für sich selbst macht, und was nicht zum eigentlichen, „harten“ wissenschaftlichen Arbeiten dazu zählt. Forschung ist jedoch nicht nur ein Betrachten, Beschreiben und Erklären der Wirklichkeit, sondern immer auch ein (innerer) Dialog von Forschenden mit sich selbst (Ich - Ich). Denn irgendwann im Laufe der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit muss jede Forscherin, jeder Forscher, sich fragen: „Was denke *ich* eigentlich?“

Dieser nahezu als intim zu bezeichnende Moment kann vor, während oder nach der Literatursichtung eintreten<sup>6</sup>. Die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Themas ist auch nicht ohne eine Antwort auf die Frage möglich, was „ich selbst“ in der Arbeit ausdrücken will. Im Sinne von radikaler Autonomie ist dies *die* zentrale Frage. Das Empfinden des „Forschen-Wollens“ lässt sich im Sinne eines Felt Sense (vgl. Abschnitt 5.1.6) öffnen. Es lassen sich aus dem eigenen, subjektiven Erleben des Themas in einem Explikationsprozess harte Fakten (Thesen, Forschungsfragen, Stellungnahmen, Positionen) auskristallisieren, die logisch weiter verwertbar sind (vgl. Hofmann, 2015). Vor allem in der Anfangsphase eines Forschungsprojekts ist es notwendig, sich die Frage „Worauf habe ich wirklich Lust? Was interessiert mich?“ zu stellen, um (im Sinne von Konkreativität) in späteren fachlichen Diskussionen sinnvolle Beiträge entwickeln zu können.

Ein Forschungsthema muss zunächst in einem sehr subjektiven Sinne *Sinn* machen, um irgendwann im fachlichen Diskurs als gut (auch im Sinne von „stimmig“) bezeichnet werden zu können und somit Erfolg zu versprechen. Folgende weitere Fragen<sup>7</sup> können eine Rolle spielen, wenn es darum geht, die drei Relationen experienzieller Kommunikation (vgl. Abschnitt 4.3) in Forschungskontexten konkret auszubuchstabieren:

- *Woran will ich arbeiten (thematischer Kern)?*
- *Woran will ich nicht arbeiten (Abgrenzung)?*

<sup>6</sup>Wenn er erst danach eintritt, gerät man leicht in die Gefahr, sich einfach einer der bestehenden Positionen aus der Literatur anzuschließen. Natürlich kann man auch einen (integrativen) Standpunkt zu finden versuchen, der alle anderen Standpunkte vereint.

<sup>7</sup>Danke an Dr. Evelyn Proß für die gemeinsame Ausarbeitung!

- *Passung des Themas in Interaktion mit dem Kontext (etwa bei der Suche nach geeigneten empirischen Werkzeugen): Wie passen Thema, Werkzeuge und Kontext zusammen?*
- *Was kann ich überhaupt leisten? (Ressourcen)*
- *Wo bin ich am unsichersten? Wovor habe ich sogar Angst? Wo treffe ich im Diskurs die stärksten Emotionen an? Wo ist für mich persönlich der wunde Punkt? Wo fühle ich mich „ertappt“? Wo ist in der gesamten Diskussion der wunde Punkt?*
- *Am Ende der Arbeit (etwa beim Schreiben eines Fazits): Was ist für mich die Essenz des Ganzen? Was ist das Wesentliche? Was ist die Pointe?*
- *Wo reibt es, wo ist es unsicher, wo ist es inkonsistent? Wo sind für mich Widersprüche innerhalb der Theorie (aber auch: zu bestehenden Theorien)?*
- *Wo ist Nicht-Wissen? Was weiß man noch nicht? Was weiß ich noch nicht? Wo ahne ich blinde Flecken auf der Landkarte?*
- *Wo bin ich am sichersten? (Dies kann in einer skeptischen Grundhaltung angefragt werden, denn hier liegt auch eine Gefahr: in alten Strukturen haften zu bleiben!)*
- *In welchem „heiklen“ Punkt möchte ich meinem Betreuer/ meiner Betreuerin bzw. meinem Doktorvater/ meiner Doktormutter widersprechen?*
- *Was tue ich da eigentlich? Nicht nur: Tue ich das, was ich tue, richtig? Sondern auch: Tue ich überhaupt das Richtige?*
- *Wie kann ich mein subjektives „Meinen“ in eine wissenschaftliche These überführen? Wo ist die Grenze, an der das eine in das andere übergeht?*
- *Welche begrifflichen Muster und Zusammenhänge kann ich aus Beispielen, empirischen Fakten und Experimenten herausextrahieren/ableiten?*
- *Wie verstehe ich das, was ich in der Literatur lese? Kann ich mir „einen eigenen Reim darauf machen“? Welchen Sinn macht es für mich? Macht es überhaupt Sinn?*
- *Welche Handlungskonsequenzen im Leben folgen daraus? Worauf darf ich hoffen? Wo kann es angewendet werden? Wo nicht?*

Mit Hilfe dieser Fragen kann es gelingen, dem Thema, zu dem ein Mensch forscht, einen eigenen Sinn, einer Veröffentlichung eine eigene Handschrift zu geben. Ganz konkret bedeutet dies, immer wieder eigene Ideen zu skizzieren, die (zunächst nur für die Forschenden selbst) Sinn machen. Gendlin beschreibt in analoger Weise das Vorgehen einer Künstlerin:

„Ein Künstler oder eine Künstlerin steht vor einer Leinwand, vor einem Bild, das noch nicht fertig ist. Sie tritt einen Schritt zurück und sieht sich das Bild an. Warum ist es noch nicht fertig? Es braucht irgendetwas. Irgendetwas verlangt das Bild. Aber was? 'Ah, jetzt weiß ich's!' Sie läuft zur Leinwand und fügt einen

Pinselstrich hinzu. Dann tritt sie wieder zurück und schaut sich das Bild an: 'Nein, geht nicht. Schnell weg damit!' Sie wischt den Strich weg, damit er nicht dasjenige weg nimmt, was das Bild eigentlich will. Daraufhin stellt sie zwischen sich und der Leinwand wieder ein wenig Abstand her und betrachtet das unfertige Bild. Plötzlich merkt sie: 'Jetzt hab ich's' – aber äh...äh...äh..., sie stockt. Etwas ist da, sie spürt es, und doch ist es noch nicht da. Es ist da in dem Sinn, dass sie fühlt: genau das wird verlangt; es ist nicht da in dem Sinn, dass sie den verlangten Strich schon ausführen könnte.“ (Gendlin, 2004b, 2)

Auch in Forschungsprozessen gibt es Zeiten, die die schöpferische Versprachlichung des eigenen (bisher nur) Gefühlten, aber (schon) implizit Gewussten erfordern (Ich-Ich-Relation; vgl. auch Abschnitt 5.2.1). Durch die geduldige Ausarbeitung derartiger „intuitiver Gewissheiten“ bekommt das eigene Forschungsprojekt klare und markante Thesen, die in die Fachöffentlichkeit getragen werden können und die so die Chance bekommen, sich im Diskurs oder auch in der empirischen Überprüfung zu bewähren. Um besser zu verstehen, was Sinn ist, kann es auch sinnvoll sein, sich mit jenem Kontrast-Zustand menschlichen Erlebens zu beschäftigen, dem jeglicher Sinn fehlt: Dies ist der Zustand der Langeweile (vgl. Svendsen, 2002). Fehlt einem Forschungsthema die persönliche Bedeutsamkeit, so wird es als langweilig empfunden. Forschende sind dann innerlich nicht beteiligt, schalten ab, arbeiten mehr oder minder automatisch. Sie haben das Gefühl: Das, worüber ich hier forsche, geht mich eigentlich gar nichts an. Svendsen weist darauf hin, dass Langeweile „stets ein *kritisches* Element [enthält]; durch sie wird ausgedrückt, daß entweder eine konkrete Situation oder das Dasein als Ganzes zutiefst unbefriedigend ist“ (ebd., 25; Hervorhebung TH). Langeweile entsteht laut Svendsen nicht *in* einem Menschen, sondern im Wechselspiel von Mensch und Umgebung. Gute Forschungsthemen, so lässt sich schlussfolgern, befriedigen die Forschenden, sie gehen sie etwas an. Der Sinn einer Forschungsfrage entsteht daher nicht nur (rein imaginär/personorientiert) aus einem einzelnen Menschen heraus, und auch nicht (auf der rein symbolischen Ebene) nur aus dem fachlichen Diskurs heraus, und auch nicht allein aus realen Gegebenheiten (z.B. gesellschaftlichen Problemlagen), sondern zwischen dem forschenden Menschen und seiner Umwelt in realen Situationen (d.h. in der Interaktion, vgl. ebd., 138). Ein Forschungsgegenstand selbst lässt sich daher genauso als langweilig bezeichnen, wie gesagt werden kann, dass er *für mich* langweilig ist: „Die Charakterisierung 'langweilig' ist sowohl subjekt- als auch objektbezogen“ (116). Das *kritische* Element, das im (persönlichen) Erleben von Langeweile aufscheint, kann sich also auch zu einem inhaltlichen Argument auskristallisieren, das im fachlichen Diskurs inhaltliche Schlagkraft bekommt.<sup>8</sup>

<sup>8</sup>So empfand ich beispielsweise die Beschäftigung mit den im zweiten Kapitel dieser Arbeit genannten Kommunikationstheorien als mehr oder weniger langweilig, weil ich intuitiv schon spürte, dass sie das, was ich erforschen möchte (Konkreativität in der Kommunikation) nicht vollständig zu erfassen vermögen. Das Wesen des Erlebens meiner Langeweile machte es mir möglich, diese Erkenntnis genauer zu fassen und im dritten Kapitel auch auf einer expliziten Ebene im Sinne einer konstruktiven Kritik auf den Punkt zu bringen.

Das Aussortieren und Eingrenzen von inhaltlichen Forschungsthemen ist dabei nichts rein Rationales, was allein in der Diskurslogik des Themas (symbolische Ebene) begründet liegt, sondern stellt auch einen Handlungsschritt im Lebensprozess des Menschen dar, bei dem auch die imaginäre und die reale Ebene im Sinne Reichs (2010; vgl. Abschnitt 2.2) einbezogen sind (vgl. auch „Integration als Handlungsschritt“, Abschnitt 3.4.1). Wenn Mitarbeiter an Instituten und Hochschulen „Forscherlust“ verspüren, können sie auch gute Forschung betreiben. Ohne dieses Empfinden bliebe die Forschung blutleer und brächte nur schwerlich aussagekräftige Ergebnisse. Lust ist dieser Sichtweise nach das, was gestoppte (fachliche Kommunikations-) Prozesse fortzusetzen vermag. Ein derartiges Lustempfinden geht damit weit über ein bloßes individuell-hedonistisches Empfinden hinaus, wie es die Psychoanalyse formuliert.

Sind also in einem Empfinden von „Forscherlust“ alle Reich'schen Ebenen (der bisherige Fachdiskurs - symbolische Ebene; die Lust, das Vorwissen und die Erfahrung der Forschenden - imaginäre Ebene; die beforschte, komplexe Wirklichkeit - reale Ebene) berücksichtigt, so ist es möglich, Forschung als Strukturgenese (i.S.v. Rombach, 1994) zu betreiben. Das meint: Es wird möglich, etwas konkreativ-Neues in die Fachdiskussion einzubringen (vgl. auch Diskussion zum Begriff des „Neuen“, Abschnitt 2.1). Eine solche Genese von Neuem ist immer auch von angenehmem Empfinden begleitet. Es bereitet Freude, es ist ein körperlich (im Sinne eines Felt Shifts, vgl. Abschnitt 5.2.1) konkret erlebbares Geschehen, wenn sich wissenschaftlich-sinnvolle Fragen oder Erkenntnisse andeuten: „Eine Strukturgenese kann immer nur ekstatisch erfolgen. Sie bedeutet ja Hebung, Steigerung und Verstärkung. Jede Art von Überzeugung, von Kenntnis von Wahrheit ist nur ekstatisch möglich“ (Rombach, 1994, 202).

Dieser kleine, intime, „magische“ Moment der Erkenntnis, welcher -letztlich- den Anfangskeim wissenschaftlichen Fortschritts legt, der schöpferische Moment, der einen (konkreativ-) neuen Gedanken hervorbringt, ist daher im Grunde genommen, ganz im Sinne experienzieller Kommunikation, nicht planbar (vgl. auch Machen/Gelingen, Tabelle 5, Seite 110):

„Da es sich bei der Strukturgenese immer um den Anfang einer ganzen Dimension handelt, kann das, woran sich diese Dimension (perspektivisch) zeigt, nicht als etwas kommen, das bereits bekannt ist. [...] Es zeigt sich zum ersten Mal. [...] Wegen dieser völligen Unbezogenheit auf alles Bekannte und auf die ganze Bekanntheit des Bekannten als solchem ist ein Durchbruch an jeder Stelle und in jeder Situation möglich. Er bricht nicht dort auf, wo er erwartet wird, denn die Erwartung hält bereits einen Horizont vor.“ (ebd., 73)

Die Herausforderung, das Gelingen einer solchen Genese wahrscheinlich zu machen, ist es, im gesamten Forschungsprozess geduldig zu sein, immer wieder zu der bereits vage empfundenen „eigenen, inneren Wahrheit“ zurückkehren, nicht aufzugeben, und zugleich auch Rücksprache mit ihr zu halten, mit ihr im ständigen inneren Dialog zu stehen (im Sinne der Ich-Ich-Relation experienzieller Kommunikation; vgl. Abschnitte 4.3 und 5.2.1). Insbesondere der Umgang mit anfangs „vagen“ Formulierungen dessen,

was ausgedrückt werden will, braucht eine Atmosphäre des geduldigen Wohlwollens seitens (Fach-) Kolleginnen und Kollegen, auch und gerade dann, wenn ein Forschender, der z.B. die Essenz seines Themas auf den Punkt zu bringen versucht, vorerst nur „herumstottert“ (vgl. auch „Zuhören“, Abschnitt 5.2.2).

In den seltensten Fällen sind Forschungsprojekte unabhängig von der „äußeren“ Welt, wo von Anfang an klare Begriffe und Ergebnisse gefragt sind. Die Hauptschwierigkeit im Hinblick auf eine Strukturgenese ist es, auch in einer rauen, fordernden Welt mit noch Zartem, Unfertigem zu operieren. Strukturgenese bedeutet daher schlichtweg auch, voreilige Kritik auszuhalten oder abzuschirmen, die im wissenschaftlichen Diskurs früher oder später auftauchen wird. Außerhalb des geschützten Rahmens beispielsweise eines angeleiteten TAE-Prozesses (vgl. Abschnitt 3.4.3.2) ist das gezielte Schaffen von Freiraum (vgl. Abschnitt 5.3.1) hilfreich, um aus der (vielleicht zu frühen) Kritik an den noch zarten gedanklichen „Pflänzchen“ (erste eigene Thesen, erste Fragestellungen), welche sich bisher noch nicht in klare, durchdachte Worte hinein entfalten konnten, konstruktive Schritte zu gewinnen.

Zusammengefasst - folgende Fragen können für Forschende hilfreich sein, wenn es darum geht, etwas „Zartes, Unfertiges“ zu nähren:

- *Wie erlebe ich mein Forschungsthema?*
- *Was an/in meinem Thema lässt mein Herz schneller schlagen? Worauf habe ich am meisten Lust? Was genau ist es, was mich in dieser Lust (inhaltlich) leitet und was hat das Lustempfinden (inhaltlich) mit dem Thema zu tun? Welche inhaltliche fachliche Frage ist dem Lustempfinden inhärent?*
- *Was genau ist es, was die Langeweile, die ich empfinde, in dem Thema zu erkennen vermag? Worauf deutet sie im inhaltlichen Sinne hin? Was ist das Kritische in der Langeweile? Wohin zielt und trifft die Kritik?*
- *Was brauche ich an (sozialen und institutionellen) Rahmenbedingungen, um gute Forschung leisten zu können? Ist das, was ich selbst denke (oder ahne), von meinen Geldgebern und Vorgesetzten gewünscht? Wo wird meinen (noch) unfertigen Gedanken mit Geduld und mit Wohlwollen begegnet?*

### 6.1.3 Integratives Seminar

**Ein integratives Seminar am Ende des Studiums kann Studierende dabei unterstützen, die Essenz ihrer beruflichen Identität zu versprachlichen.**

In Abschnitt 5.2.3 wurde bereits deutlich gemacht, dass für das Gelingen eines Studiums neben explizit in Studienordnungen festgelegten Zielen immer auch implizierte Ziele eine Rolle spielen. Diese Ziele werden auf einer präreflektiven Ebene zwar nur vage gefühlt, sind jedoch nicht minder bedeutsam. Das dort genannte Beispiel einer Studentin machte deutlich, dass derartige Ziele anfangs meist noch nicht durch konkrete Worte

und Sätze aussprechbar sind. Sofern es der Studentin in dem genannten Beispiel gelingt, das, was sie in Bezug auf ihr Studium und dessen Inhalte vage fühlt, auch in konkrete Sprache zu überführen, und damit intersubjektiv verstehbar zu machen, bildet sich nach und nach eine berufliche Identität heraus, die in ihrem Berufsleben handlungsleitend sein wird. Die Versprachlichung des (bisher) nur vage Gefühlten bildet dann eine professionelle *Haltung* ab. Es macht Sinn, die so umrissene Versprachlichung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern einen identitätsbildenden Prozess am Ende des Studiums gezielt zu forcieren und professionell zu begleiten.

Identität, so wurde in Abschnitt 5.2.2 gezeigt, entwickelt sich dann besonders gut, wenn Gespräche möglich sind, in denen ein Gegenüber gute Fragen stellt und dann offen, geduldig und achtsam zuhört. Ein solches Gegenüber ist im Leben von Studierenden nicht unbedingt von selbst gegeben, gerade gegen Ende des Studiums, wo in vielen Studiengängen Abschlussprüfungen erfolgen, die auch bei Kommilitoninnen und Kommilitonen (als potenziellen Zuhörern) viel Zeit und Aufmerksamkeit binden. Im Rahmen eines Seminars „berufliche Identität“ wäre professionelles, identitätsbildendes Zuhören durch die Seminarleitung, aber auch durch andere Studierende (untereinander) möglich. Die persönlichen, konkreten Unklarheiten, offene Fragen und stellungnehmende Bezugnahmen zu spezifischen Inhalten würden in einem solchen Seminar Raum finden. Methodisch könnte sich das Seminar an den Prinzipien der TAE-Methode („Thinking at the edge“, vgl. Gendlin, 2004a, 2004c; vgl. Abschnitt 3.4.3.2) orientieren. Inhaltlich bliebe das Seminar insoweit offen, als dass *keine neuen* fachlichen Inhalte eingeführt werden.

Das Ziel eines integrativen Seminars könnte es sein, die verschiedenen Erfahrungen und Erkenntnisse, die im Rahmen des Studiums gewonnen wurden, zu reflektieren und zu klar benennbaren Prinzipien für einen Arbeitsstil zu integrieren, der der eigenen Person entspricht<sup>9</sup>. Integration würde also auch hier als ein Handlungsschritt verstanden werden, der „der unter Zuhilfenahme der Subjektivität der beteiligten Personen (Erleben der Situation/ imaginäre und reale Ebene) unterschiedliche thematische Inhalte (Denken und Kommunikation auf der symbolischen Ebene) konkreativ voranträgt“ (Definition von Seite 255, Abschnitt 3.4.1). Studierende würden wissen, nachdem (indem) sie diesen Handlungsschritt vollführt haben (vollführen), wer sie am Ende ihres Studiums sind, wofür sie stehen, was sie vertreten und was sie nicht vertreten. Sie wären zudem in der Lage, ein klares Profil auszuformulieren. Das heißt: Sie wären in der Lage, diejenigen fachlichen Positionen und Ansätze zu benennen, die im Laufe des Studiums auf einer sehr persönlichen Ebene (im Sinne der Ich-Ich-Relation, vgl. Abschnitt 4.3) für sie *bedeutsam* geworden sind, und sie könnten auch benennen, *in welcher Weise* dies der Fall ist. Sie wären zudem in der Lage, explizit klare Handlungsprinzipien abzuleiten, nach denen sie sich im Berufsalltag richten werden. Ein

<sup>9</sup>Ein beispielhaftes Vorbild aus dem therapeutischen Bereich, in dem ein solch abschließender, integrativer Schritt üblich ist, sind Integral-Module der Focusing-Ausbildung (vgl. auch DAF, 2013).

integratives Seminar würde das Studium „rund“ machen. Es würde zugleich einen Startpunkt bieten, der eine „fluide Identität“ etabliert (vgl. Abschnitt 1.3.4), die sich im Laufe des Berufslebens weiter ausdifferenzieren und umbilden kann.

## 6.2 Kommunikationswerkzeuge

### **Die Implementierung experienzieller Kommunikation kann durch konkrete Werkzeuge erleichtert werden.**

Die Grundidee der radikalen Autonomie, die im ersten Kapitel entwickelt wurde, lautet: Das Individuellste in uns *ist* zugleich sozial. Indem es verantwortlich kommuniziert wird, wächst auch Gemeinschaft (vgl. Abschnitt 20). Wie nun lässt sich dieser Gedanke herunterbrechen auf ganz konkrete Interventionen, die ein Dozierender täglich anwenden kann, wenn er ein beispielsweise ein Universitätsseminar oder eine Fortbildung leitet? Im Folgenden werden drei Werkzeuge vorgestellt, die hierbei unterstützen können.

### 6.2.1 Kommunikationskompass

#### **Experienzielle Kommunikation kann durch „gute Fragen“ initiiert werden.**

Rogers (1973) überträgt die klientenzentrierte Haltung, die für zunächst Therapie-situationen entwickelt und beschrieben wurde, auf Lehr- und Lernsituationen. Hier ist das Nondirektive zentraler Aspekt der Haltung eines Lehrenden. Diese Haltung kann in der Anwendung experienzieller Kommunikation auf das heutige Arbeiten an Hochschulen übertragen werden. Immer da, wo es darum geht, dass die Person in ihrer Individualität zum Vorschein kommt (auch im Sinne einer beruflichen Identität; vgl. Abschnitt 1.3.4), ist eine nondirektive Haltung im Sinne des offenen Zuhörens hilfreich (vgl. auch „Zuhören“, Abschnitt 5.2.2 und „Empathie“, Abschnitt 1.4.2.1). Darüber hinaus jedoch darf ein Gespräch in der Haltung radikaler Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) durchaus auch inhaltlich mit harten Argumenten und Gegenargumenten geführt werden (vgl. Abschnitt 5.2.3). Es handelt sich eben nicht um Psychotherapie.

Ein direktives Führen kann inhaltlicher Art sein (z.B. Argumente, die für eine These sprechen), es kann jedoch auch auf einer Metaebene erfolgen. Rekapitulieren wir hierzu noch einmal die Ausarbeitung des Begriffs der Entwicklungslogik:

„Eine neue Gesprächsepisode initiieren ist ein Handlungsschritt, bei dem wir die Kontrolle an die Entwicklungslogik des Gespräches abgeben, indem wir uns willentlich auf 'fremde' Gedanken einlassen, um aus der Eigenart unseres Kontakterlebens das mehr-als-Logische unseres gemeinsamen Themas herauslesen zu können.“ (vgl. Abschnitt 4.2.4)

Eine geeignete, direktive Intervention, die all diese Merkmale erfüllt, so lässt sich ableiten, ist das Stellen einer offenen Frage (vgl. Fußnote 4 auf Seite 300). Offene Fragen sind Interventionen, die voran führen. In den Raum, den eine derartige Frage aufschließt, kann das konkreativ-Neue hinein-geschehen (im Sinne von „Implizieren-und-Geschehen“, vgl. Abschnitt 3.3.1.2).

Eine gute Frage ...

- ... ist eine **spannende** Frage. Das heißt: Sie erzeugt in den Kommunizierenden ein konkret-erlebbares Spannungsempfinden, das zwei Pole aufspannt, zwischen denen die Spannung als Potenzial (vgl. Abschnitt 4.2.5) erlebbar wird.
- ... entspringt nach einem Moment des Innehaltens aus einem Felt Sense (vgl. Abbildung 17 auf Seite 351) und nimmt somit auf die gegenwärtig erlebte (thematische) **Hier- und Jetzt- Situation** Bezug (vgl. Abschnitt 4.2.1).
- ... „verschmilzt“ dabei a) die bisherigen Gedanken des Gegenübers, b) das gesamte (bisherige) Gespräch und zugleich c) die eigenen noch offenen Stellen. Gerade der letzte Punkt ist sehr wichtig. Es muss eine **echte Frage** im Sinne der TZI sein, die tatsächlich ein intrinsisches Interesse des Fragenden bekundet: „Echte Fragen verlangen Informationen, die nötig sind, um etwas zu verstehen oder Prozesse weiterzuführen“ (Cohn, 2009, 124). Gute Fragen setzen diese drei Dimensionen (a,b,c) in ihrer stimmigen Ausformulierung als ein Ganzes fort.
- ... ist so gestellt, dass sie **offen beantwortbar** ist, d.h. nicht nur mit ja oder nein, sondern so, dass die Antwort nicht bereits feststeht, oder in einem Buch oder in Gedanken des Fragenden bereits vorab definiert wurde. Es geht nicht darum, die *richtige* Antwort zu finden, sondern darum, gemeinsam eine *stimmige* Antwort zu entwickeln.
- ... versetzt die Kommunizierenden in den von Gendlin beschriebenen „großen, offenen Raum“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Das heißt, sie ist so gestellt, dass sie Konkreativität möglich macht. Ihre Qualität zeigt sich also erst in der Folge, und zwar daran, dass sie die **gesamte Situation** im Sinne der Fortsetzungsordnung **vorangetragen** hat (vgl. Abschnitt 5.1.5; vgl. auch „Relevanz, die sich erst nachträglich zeigt“, Abschnitt 3.3.1.4).

Im Folgenden werden einige Frageinterventionen vorgestellt, die zumindest einige dieser Merkmale erfüllen. Ziel der Interventionen ist es, sowohl bei dem Fragenden selbst als auch beim Gegenüber zumindest von Zeit zu Zeit und ansatzweise eine Präsenzsprache zu etablieren, wie Stowasser und Kruithoff sie beschreiben (2010; vgl. Tabelle 14).

Da konkreative Prozesse nicht vorhersehbar oder planbar sind, lautet die wichtigste und zentrale Frage, die ich mir selbst oder meinem Gegenüber stellen kann:

- *Was ist die Situation?*

Sprachliche Form	Effekt
„Ich...“	Wenig Präsenz, eine Sichtweise, geringe Offenheit für andere Perspektiven
„Etwas in mir...“	Mittlere Präsenz, bisher noch unklare Aspekte können expliziert werden, Abstand und Bezugnahme zum Erleben möglich
„Ich nehme wahr, wie etwas in mir...“	Hohe Präsenz, Konkreativität möglich durch die Explizierung dessen, was ich in der Bezugnahme wahrnehme

Tabelle 14: Präsenzsprache nach Stowasser und Kruithoff (2010, 20)

Darüber hinaus lassen sich aus dem Prozessmodell der experientiellen Kommunikation im Sinne der oben beschriebenen „Spannung“ drei Polaritäten und damit auch drei Fragerichtungen ableiten, die im Folgenden mit Beispielen vorgestellt werden sollen:

- Ich - Ich: *Soll ich vager oder konkreter in meinen Formulierungen werden?*
- Ich - Du: *Sollen wir den thematischen Rahmen des Gespräches erweitern oder verengen?*
- Ich - Gespräch: *Soll ich führen oder mich (vom Gegenüber oder von der Eigendynamik) (ver-) führen lassen?*

Eine Entscheidungshilfe für die Wahl der Fragerichtung (Ich - Ich, Ich - Du, oder Ich-Gespräch) in einer gegebenen Situation ist der *Kommunikationskompass* (vgl. Abb. 21). Er ist immer da anwendbar, wo ein Stocken erlebt wird und sich nicht unmittelbar eine Antwort ergibt (vgl. „gestoppter Prozess“, Abschnitt 3.3.1.3). Um in einer stockenden Gesprächssituation eine stimmige Frage wählen zu können, ist es zunächst notwendig, innezuhalten, die Aufmerksamkeit dorthin zu lenken, wo mein Erleben der gegenwärtigen Gesprächssituation (Felt Sense; vgl. Abschnitt 5.1.6) körperlich verortbar ist. In der Qualität dieses Erlebens finde ich als Kommunizierender Hinweise dafür, welche Fragerichtung ich wählen kann.

### 6.2.1.1 Fragen, die ich an mich selbst richten kann (Ich - Ich)

#### „Was will ich *eigentlich* damit sagen?“

Die wichtigste Frage, die ich an mich selbst richten kann, lautet: „Was will ich *eigentlich* damit sagen?“. Es geht dieser Frage primär darum, im Sinne des schöpferischen Potenzials der Situation einen neuen inhaltlichen Aspekt zur Sprache zu bringen (vgl. Abschnitt 4.2.5). Diese Frage unterstützt dabei, den eigenen Felt Sense zu explizieren und somit das Thema zu präzisieren (vgl. Abschnitt 5.1.6).

Diese Frage kann, behutsam, auch dem Gegenüber gestellt werden, um es anzuregen, das schöpferische Potenzial der Situation zu nutzen: „Was meinst du *eigentlich* damit?“

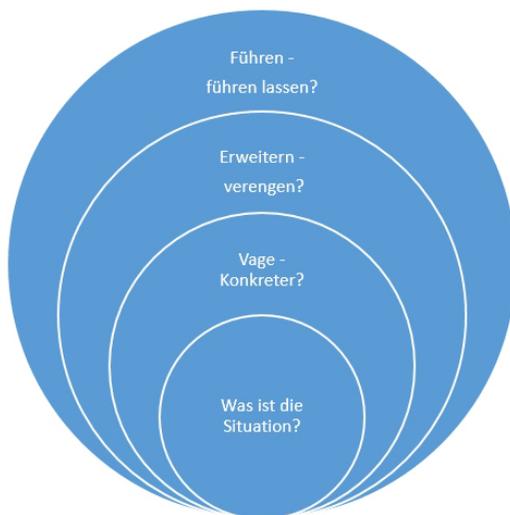


Abbildung 21: Kommunikationskompass

oder „Was hat das, was du sagst, mit *dir* zu tun?“. Hier ist jedoch besondere Vorsicht geboten. Es geht darum, dass mein Gegenüber seinerseits zu sich selbst in Kontakt tritt (Ich - Ich, beim Gegenüber). Die Frage kann jedoch gerade in pädagogischen, sonderpädagogischen oder psycho-sozialen Berufskontexten falsch interpretiert werden im Sinne eines therapeutischen Vertiefens. Es geht in experienzieller Kommunikation in Hochschulsettings nicht darum, persönliche Erfahrungen oder gar Traumata offenzulegen. Das Persönliche ist nur dann relevant, wenn es dem Thema (etwa in Form von Beispielen) zu dienen vermag. Experienzielle Kommunikation ist keine Therapie. Zudem kann diese Frage leicht als Kritik aufgefasst werden. In Situationen, die nicht von Sicherheit und Vertrauen geprägt sind, ist es deshalb ratsamer, eine Ich-Botschaft voran zu setzen: „Ich möchte dich genauer verstehen. Kannst du den Kern deines Gedankens noch etwas schärfer oder zugespitzter ausdrücken?“ In dieser Form wäre die Frage jedoch eher eine Variation der Fragen, die ich an mein Gegenüber richten kann (Ich - Du; vgl. Abschnitt 6.2.1.2).

Weitere Variationen dieser Fragerichtung lauten:

- *Wie stimmig ist das, was ich bisher gesagt habe? Was ist der Knackpunkt, die Schwierigkeit?*
- *Was meine ich damit? Welche Bedeutung möchte ich diesem Begriff geben? In welcher Weise möchte ich diesen Begriff verwenden oder verstehen? In welcher Weise weicht mein eigener Gebrauch von der herkömmlichen Definition dieses Begriffs ab?*

- *An welcher Stelle schlägt mein Herz ein wenig schneller? Was ist für mich ein wenig interessanter, als der Rest?*
- *Wie erlebe ich die gegenwärtige Gesprächssituation? Fühle ich mich behaglich oder unbehaglich? Wie bin ich gestimmt? Welche Resonanz hinterlässt das Gespräch in mir? Welche Farbe würde ich dem Gespräch zuordnen? Welches Musikstück entspricht der Stimmung des Gesprächs? In welcher Weise hängt mein eigenes Gestimmtsein mit der Stimmung des Gespräches oder mit dem Thema zusammen?*
- *Was genau ist es, was bewirkt, dass ich ... empfinde?*
- *Auf welche Weise bin ich in das Gespräch verwickelt? Welche Rolle nehme ich ein? Wie fungiere ich in diesem Gespräch? Will ich das?*
- *Was interessiert mich wirklich an meinem Gegenüber? Was möchte ich von ihm oder ihr lernen? Was interessiert mich eigentlich an dem Thema? Was nicht?*
- *Was ist (schon) fühlbar, aber (noch) nicht konkret benennbar?*
- *Welchen kleinen, nächsten Schritt kann ich jetzt bereits machen? Welcher Satz ist an dieser Stelle bereits sagbar?*

All diese Fragen lassen sich an das eigene, gegenwärtige Erleben richten. Es ist hierfür notwendig, innezuhalten, die Aufmerksamkeit weg zu nehmen vom voranfließenden Gesprächsgeschehen und hin zum eigenen Körper (Brust- und Bauchraum), damit ein Felt Sense entstehen, gefunden oder angefragt werden kann. Ich fühle in meinem körperlichen Erleben meine eigene Intention deutlicher. Ich ahne in meinem Empfinden schon, worauf ich *eigentlich* hinaus will. Um meinem Gegenüber zu verdeutlichen, dass ich eine solche Intervention vornehmen möchte, kann ich dies auch kurz kommunizieren, um einen kleinen Freiraum „auszuhandeln“. Dies kann z.B. durch die Sätze „Ich brauche kurz einen Moment, um nachzudenken. Ist das für dich in Ordnung?“ oder „Ich möchte kurz darüber nachdenken, was für mich die eigentliche Schwierigkeit ist.“ geschehen. Die oben genannten Fragen können dann entweder im Stillen reflektiert, oder aber auch offen ausgesprochen werden, um zu verdeutlichen, womit ich innerlich beschäftigt bin, während ich eine Zeit lang schweige.

### 6.2.1.2 Fragen, die ich an mein Gegenüber richten kann (Ich - Du)

#### „Worüber reden wir und worüber reden wir nicht?“

Die wichtigste Frage, die ich an mein Gegenüber richten kann, lautet: „Worüber reden wir und worüber reden wir nicht?“. Es geht dieser Frage primär darum, thematisch zu differenzieren (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Weitere Variationsmöglichkeiten lauten:

- *Wie siehst du das?*
- *Kannst du das nochmal mit anderen Worten sagen? Was genau meinst du damit?*

- *Auf welche Weise verwendest du diesen Begriff? Was bedeutet dieses Wort für dich?*
- *Was ist dir am wichtigsten? Worauf willst du hinaus? Kannst du eine Essenz deiner Aussage formulieren?*
- *An welcher Stelle weichst du von mir ab? Wo unterscheiden wir uns? Worüber redest du und worüber rede ich?*
- *Welchen Aspekt sollten wir genauer betrachten?*
- *Was von dem, was ich bisher gesagt habe, ist für dich (für deine Praxis, für deine Frage, für dein Thema,...) relevant?*
- *Möchtest du dich darauf einlassen, dass ich eine Richtung vorgebe?*

In der Folge dieser Fragen ist es hilfreich, wohlwollend zuzuhören. Auch während des Zuhörens kann die eigene Aufmerksamkeit zumindest zeitweilig auf dem eigenen Erleben liegen, um abzuklären, was von dem, was ich höre, sich stimmig anfühlt und was nicht. Dabei ist es insbesondere förderlich, gerade an den Stellen, an denen ich (phänomenologisch) ein Unwohlsein, ein „Knarzen“, eine Unstimmigkeit erlebe, noch genauer nachzufragen. Experienzielle Kommunikation lebt in solch einem Moment davon, dem anderen bewusst -noch- mehr Raum zu geben, bevor ich z.B. eine Kritik an dem eben Gehörten entgegne. Es ist hilfreich, das Fremde und Ungewohnte an den gehörten Gedanken erst einmal zu erlauben und „hereinzulassen“, bevor ich mit eigenen Argumenten antworte. In vielen Fällen ist die Kritik dann gar nicht mehr notwendig.

Die genannten Frageinterventionen helfen dabei, das Thema auf der symbolischen Ebene (vgl. Reich, 2010, vgl. Abschnitt 2.2.2) genauer zu differenzieren. Zentrale Leitfigur ist es dabei, aus einem Gespräch, in dem Menschen *über etwas reden* auch ein Gespräch werden zu lassen, in dem Menschen *zu einander reden*.

### **6.2.1.3 Fragen, die ich an die Eigendynamik des Gespräches richten kann (Ich - Gespräch)**

#### **„Wie sind wir an diesen Punkt gekommen, worauf läuft dies hinaus und wo wollen wir hin?“**

Die wichtigste Frage, die ich an die Eigendynamik des Gespräches richten kann, lautet: „Wie sind wir an diesen Punkt gekommen, worauf läuft dies hinaus und wo wollen wir hin?“ Es geht dieser Frage primär darum, die Prozessstruktur und die Entwicklungslogik des Gespräches zu vergegenwärtigen und daraus gegebenenfalls die Richtung einer neuen Gesprächsepisode abzuleiten (vgl. Abschnitte 4.2.3 und 4.2.4).

Variationen dieser Fragerichtung lauten:

- *An welcher Stelle wäre eine Kurskorrektur hilfreich? Welcher Aspekt des Themas sollte genauer ausbuchstabiert werden?*

- *Was ist der Kern des Themas?*
- *Wo nehme ich eine feine Veränderung in unserer Gesprächsdynamik wahr? Wo gibt es so etwas wie „frische Luft“ oder einen „Lichtblick“?*
- *Worauf läuft das hinaus, wenn wir uns darauf einlassen? Was geschieht, wenn wir das mal zu Ende denken? Welche Schlussfolgerungen sind dann möglich? Was heißt das für die Praxis?*
- *Was ist der rote Faden, der uns an diesen Punkt geführt hat? Was sind bisher die wichtigsten Wegmarken gewesen? Welche Höhepunkte, Tiefpunkte oder Durststrecken gab es? Welcher (verborgenen) Logik sind wir gefolgt?*
- *Was in meiner persönlichen Erfahrung hat dazu beigetragen, dass wir hier angekommen sind? Was in meiner persönlichen Erfahrung kann ich nutzen, um das Gespräch stimmig fortzuführen? Wofür gibt es konkret erlebte Beispiele?*
- *Was genau ist es, was uns immer wieder stocken lässt? Oder: Was genau ist es, was uns in so einen „Flow“ versetzt?*
- *Was muss ich fragen, damit es auf alle Fälle weitergehen kann?<sup>10</sup> Was impliziert die Situation?*

Auch hier ist es förderlich, innezuhalten und die Aufmerksamkeit auf das eigene Erleben zu richten. Die Fragerichtung zielt jedoch nicht wie im vorherigen Abschnitt auf die imaginäre, sondern auf die Ebene der realen Gesprächssituation, deren inhärente Dynamik mit Hilfe dieser Fragen symbolisiert werden und damit vom impliziert-Realen zur gemeinsam-geteilten, explizit-symbolisierten Realität gemacht werden kann (vgl. Reich, 2010; vgl. Abschnitt 2.2.3). Die Fragen können auch als Einladung an das Gegenüber verstanden werden, mit dem Ziel, gemeinsame Antworten (oder auch kontrastierende Wahrnehmungen) zu finden, zu benennen oder zu entwickeln.

Der Kommunikationskompass ist ein Werkzeug, das alle drei Relationen experienzieller Kommunikation (Ich - Ich, Ich - Du, Ich - Gespräch) gleichermaßen stärkt.

## 6.2.2 Sprachfindungskarten

### **Mit Hilfe von haptischen Materialien lassen sich Explikationsprozesse unterstützen.**

Der Einbezug des Körpers kann dabei helfen, das eigene Denken aus symbolisch sich immer wiederholenden Bahnen zu befreien (vgl. Renn, 2016). So ist es beispielsweise möglich, Karten zu verwenden, die die Essenz des Themas symbolisieren oder mit Hilfe einer Frage einen bestimmten Aspekt hervorheben. Eine solche Karte als bereits-vage-symbolisierte-Intention kann nah oder fern vom eigenen Körper positioniert werden. Es ist möglich, bestimmte Karten zu kombinieren und andere scharf voneinander

<sup>10</sup>Danke an Alfred Rindlisbacher für die Idee zu dieser Frage!

zu trennen. Durch die Positionierbarkeit der Karten relativ zum Körper wird das Erspüren und Explizieren eines Felt Senses (vgl. Abschnitt 5.1.6) erleichtert.

Insbesondere mit Hilfe von grafischen Bildkarten kann die Metaphernbildung (vgl. Abschnitt 5.2.1) der Kommunizierenden angeregt werden. Derartige *Sprachfindungskarten* sind so konzipiert, dass sie dabei unterstützen, aus vagen Empfindungen heraus präzise Sprache zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu gewährleisten, sind Motive sinnvoll, die

- offen für das vage, gefühlsmäßige Erleben und zugleich
- konkret genug für sprachliche Beschreibungen

sind.<sup>11</sup>

Sie unterstützen durch diese Eigenschaft der Doppelseitigkeit (Erleben und Sprache zugleich) darin, sprachliche Muster zu entwickeln, die aus dem Felt Sense für das Thema entspringen (vgl. Abschnitt 5.1.6). Darüber hinaus können auch eigene Fotografien, Zeichnungen oder Bilder der am Gespräch beteiligten Personen verwendet werden.

Folgendes Ablaufschema für die Verwendung von Sprachfindungskarten ist sinnvoll:

1. **Entscheiden Sie sich für ein Bild!** Wählen Sie eine Karte, das sich am ehesten so anfühlt, wie das, was Sie sagen wollen! Auch wenn Sie nicht verstehen, warum ein bestimmtes Bild Sie anspricht, lassen Sie sich einfach von Ihrer Intuition leiten.
2. **Sammeln Sie Muster!** Beschreiben Sie nun alle (für Sie selbst) relevanten Aspekte des Bildes. Beschreiben Sie die wichtigsten, auch (scheinbar) irrelevanten Details, die Ihnen auffallen, so präzise wie möglich. Wichtig ist, dass Sie alle einzelnen Muster systematisch und schriftlich festhalten.
3. **Verbinden Sie die Muster mit dem Thema!** Gehen Sie nun jedes Muster einzeln durch und stellen Sie sich dabei jeweils die Frage: Was an dem (bildhaften) Muster ist so, wie das, was ich (sprachlich) in meinem Thema aussagen will? Entwickeln Sie auf diese Weise immer weitere relevante Facetten Ihrer Aussage. Führen Sie auch diesen Schritt schriftlich aus.
4. **Formulieren Sie eine Kernaussage!** Nachdem Sie alle Aspekte des Bildes in sprachliche Beschreibungen überführt haben, halten Sie einen Moment lang inne. Nehmen Sie alle Aspekte noch einmal zusammen und formulieren Sie nun eine neue Kernaussage, die sich aus den bisherigen Schritten ergibt. Bringen Sie das, was bisher noch nicht sagbar war, in dieser Aussage auf den Punkt.
5. (Falls notwendig;) **Drehen Sie Schleifen!** Eine Kernaussage ist dann gut, wenn sie in einem einzelnen, klaren Satz ausformuliert werden kann. Sofern Sie noch nicht in der Lage sind, eine solche Kernaussage zu formulieren, wiederholen Sie Schritte 1-3, eventuell auch mit Hilfe einer neuen Bildkarte!

---

<sup>11</sup>Eine Auswahl derartiger Motive findet sich auf der Website [www.sprachfindungskarten.de](http://www.sprachfindungskarten.de)

Sprachfindungskarten überbrücken die Kluft von der vagen Intention hin zur präzisen Mitteilung<sup>12</sup>. Für die Arbeit mit ihnen sind keine Vorkenntnisse bezüglich experienzieller Kommunikation notwendig. Sie sind ein Werkzeug, das gezielt dabei unterstützt, die Ich-Ich-Relation einer kommunizierenden Person zu stärken.

### 6.2.3 Konfliktanalyse

**Die Konfliktanalyse expliziert das als Ganzes, was bisher in maladaptiver Weise wechselseitig impliziert war.**

Situationen, in denen experienzielle Kommunikation erschwert sein kann, sind Konfliktsituationen. Bestimmte Konflikte lassen sich in der Begrifflichkeit Reichs (2010) als Situationen bezeichnen, in denen sich Personen zwar in der gleichen Real-Situation befinden, jedoch in unterschiedlichen symbolisierten Realitäten leben. Liegt ein so gearteter (sozialer) Konflikt vor, so kann diese Situation prinzipiell im Sinne der Konkreativität genutzt werden. Hierfür ist es sinnvoll, die vom Konflikt verdeckte Komplexität der Situation sichtbar zu machen, so dass das darin wohnende schöpferische Potenzial geweckt werden kann. Dies schließt auch machtbezogene Konflikte ein.

Ein Werkzeug, das hierfür verwendet werden kann, ist die Konfliktanalyse. Die Konfliktanalyse ist somit der Versuch, das bisher Diskutierte zu verdichten und zu integrieren. Als Werkzeug ist die Konfliktanalyse geeignet, um günstige Voraussetzungen für experienzielle Kommunikation herzustellen. Sie kann dazu dienen, die Haltung der radikalen Autonomie (vgl. Abschnitt 1.4) in den konkreten (sonder-) pädagogischen Alltag einzubringen.<sup>13</sup>

Wichtig bei der Analyse einer Konfliktsituation ist eine große Sorgfalt bezüglich sprachlicher Formulierungen. Hilfreich ist auch Geduld im Wahrnehmen des eigenen Erlebens in Bezug auf diese sprachlichen Formulierungen. Es kommt darauf an, die Kommunikation vom symbolischen Raum, wie Gendlin ihn im siebten Kapitel seines (philosophischen) Prozessmodells beschreibt (vgl. Abschnitt 3.3.2.2 und Tabelle 8) in den „großen, offenen“ Raum zu heben, wie er im achten Kapitel seines Modells beschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.3.2.3 und Tabelle 8, Seite 245).

Bleibt diese Transformation aus, so erfolgt Konfliktkommunikation vom Erleben her so, dass die soziale Isolation der im Konflikt gefangenen Individuen noch verstärkt wird. Erleben ist dann in der Regel emotionales Erleben und Kommunikation gleicht einem „Ausagieren“ der Emotionen. Die implizierende Ebene („originale Interaktion“,

<sup>12</sup>Ein Beispiel für den Sprachfindungsprozess einer Studierenden bei der Ausarbeitung einer Unterrichtsstunde findet sich auf <http://www.sprachfindungskarten.de>.

<sup>13</sup>In (relativ) konfliktfreien Situationen hingegen ist es sinnvoll, von vornherein experienziell zu kommunizieren. Ein geeignetes Werkzeug hierfür ist der Kommunikationskompass, vgl. Abschnitt 6.2.1.1.

vgl. Abschnitt 5.1.2) wird dabei nicht so expliziert, dass sie beide Prozesse der Kommunizierenden *zugleich* voranträgt. Stattdessen erfolgt sie nach einem Muster, wie es z.B. bei Watzlawick et al. (1975; vgl. Abschnitt 2.2.3.2) beschrieben wurde. Die (zirkuläre) Eigendynamik der Kommunikation bestimmt in diesem Fall (auf maladaptive Weise) mehr über die Kommunizierenden, als die Kommunizierenden über die Eigendynamik (dies entspricht auch Variante zwei, die in Abschnitt 5.1.2 beschrieben wurde). Kommunizierende handeln nur aus ihrer eigenen, auf ihre eigene Sicht eingeschränkten Perspektive heraus. Sie verstärken den Konflikt damit wechselseitig (Beck, 2010, 33, spricht auch von reiz-reaktions-mäßiger „Koorientierung“ im Mead’schen Sinne, statt von Kommunikation, vgl. Abschnitt 2.2.2.2). Die Konfliktanalyse ist daher zunächst und vor allem als ein Werkzeug der gegenseitigen Perspektivenübernahme anzusehen. Im Sinne von Kohlberg (1996) ist die Konfliktanalyse somit ein Werkzeug, das höherstehende Stufen in der Moralentwicklung der Kommunizierenden ermöglicht (höhere Stufen integrieren bei Kohlberg unterschiedlichste inhaltliche Perspektiven). Abbildung 22 zeigt eine Darstellung des Konfliktanalyseschemas. Geschildert wird nun eine Form der Analyse, die in Seminargruppen mit Studierenden eines pädagogischen oder psycho-sozialen Studiengangs durchgeführt werden kann, und bei der der Konfliktpartner (z.B. eine Schülerin) nicht anwesend ist. Bei Anwesenheit des Konfliktpartners oder für andere Anwendungen kann das Schema entsprechend angepasst werden.

Die Konfliktanalyse umfasst folgende Schritte:

### 1. Rollen verteilen

A Supervisand

B Zeitwächter/Aufpasser

C Konfliktpartner

D Anwalt des Konfliktpartners

Sofern weniger Personen zur Verfügung stehen, können der Anwalt und der Zeitwächter weggelassen werden.

### 2. Individuelle Situationen explizieren (oberer Teil des Analyseschemas)

Der zweite Schritt der Analyse ist es, die obere Hälfte des Schemas (Intention, Bedürfnisse usw.) so präzise, wie möglich, auszufüllen. Um eine hohe sprachliche Präzision zu erreichen, ist es hilfreich, wenn jedes eingefügte Wort und jeder Satz am Erleben der Beteiligten (Felt Sense) auf Stimmigkeit überprüft werden. Bei Nicht-Stimmigkeit ist es notwendig, sich Zeit zu nehmen, um die Sätze zu präzisieren. Um sich in Menschen, die nicht anwesend sind, hineinzusetzen, kann es hilfreich sein, „Bewusstseinsströme“ zu konstruieren, wie Harms (2014) sie beschreibt (vgl. auch das Beispiel eines Bewusstseinsstroms in Abschnitt 5.3.3, Seite 380).

### 3. Gemeinsam-geteilte Situation explizieren (unterer Teil des Analyseschemas)

Erst, wenn die (wichtigsten/relevanten i.S.v. Abschnitt 3.3.1.4) oberen Felder

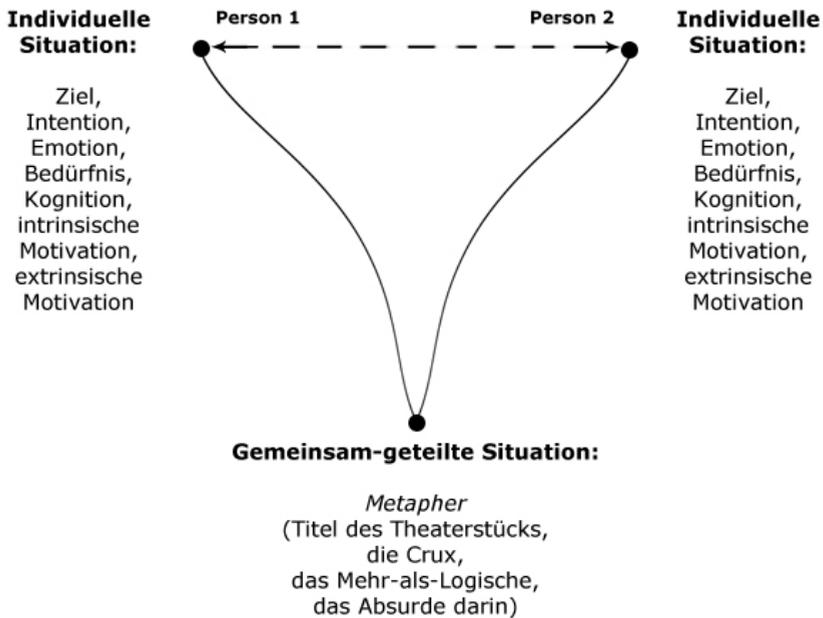


Abbildung 22: Schema zur Konfliktanalyse

ausgefüllt sind und alle Beteiligten das Empfinden haben, dass jede individuelle Perspektive (vgl. imaginäre Ebene, Abschnitt 2.2.1) genügend genau symbolisiert wurde, kann auch die gemeinsam-geteilte Situation symbolisiert werden. Hier wird versucht, eine metaphorische Formulierung zu finden für die Frage: „Unterm Strich: Worum geht’s hier eigentlich?“ (Die Nicht-Supervisanden können Formulierungen vorschlagen, die der Supervisand annehmen oder ablehnen darf. Dieser Ablauf gilt so lange, bis der Supervisand empfindet: *Ja, genau so ist es. Darum geht es hier in Wirklichkeit!*)

#### 4. **Konfliktsätze bilden**

Was sind Sätze, die den Konflikt noch weiter anheizen würden? A und C überprüfen die Sätze anhand ihres Erlebens auf ihr „Reizpotenzial“, um präzise den Punkt zu finden, der schmerzt. Das Ziel dieses Schrittes ist es, genau zu bestimmen, was in Zukunft nicht mehr geschehen soll.

#### 5. **Vertrauenssätze bilden**

Gemeinsam Sätze überlegen, die A sagen kann, und die bei C Vertrauen erzeugen, z.B.

„Ich verstehe jetzt besser, dass du...“

„Ich sehe jetzt,...“

„Was mir nicht klar war, ist...“

„Du bist in einer Situation, die...“

„Dir ist wichtig, dass...“

C überprüft anhand des eigenen Erlebens jeweils die Stimmigkeit der Sätze.

Die Vertrauenssätze können unter Zuhilfenahme der Prinzipien gewaltfreien Kommunizierens ausformuliert werden (vgl. Rosenberg, 2002; Orth und Fritz, 2013).

#### 6. **„Die Kurve kriegen“**

Gemeinsam Sätze überlegen, die A sagen kann, und die dennoch sein eigenes Ziel sicherstellen, z.B.

„Mir ist wichtig, das...“

„Ich brauche deine Hilfe, weil,...“

„Ich möchte, dass du...“

„Du bist für mich wichtig, weil ohne Dich...“

„Ich freue mich, wenn Du...“

A überprüft anhand des eigenen Erlebens jeweils die Stimmigkeit der Sätze.

Auch diese Sätze können unter Zuhilfenahme der Prinzipien gewaltfreien Kommunizierens ausformuliert werden (vgl. Rosenberg, 2002; Orth und Fritz, 2013).

#### 7. **Abschluss**

Sofern nicht von vornherein beide Konfliktpartner beteiligt waren, kann der Supervisand mit den gefundenen Sätzen gut vorbereitet in ein reales 4-Augen-Gespräch mit seinem Konfliktpartner hinein gehen. Als Abschluss wird ein Satz

aufgeschrieben, der einen Vorschlag dafür macht, was das gemeinsame Ziel des Gespräches oder der folgenden Handlungen sein könnte: „In dem Gespräch wird es darum gehen, ... (gemeinsames Ziel)“.

A und C überprüfen anhand des eigenen Erlebens jeweils die Stimmigkeit des Ziels.

Während die oberen Elemente der Analyse, die die beiden Seiten der im Konflikt stehenden Personen spezifizieren, auf der Ebene der klassischen Interaktion anzusiedeln sind (und damit „direkt kreuz-kontextuell“ arbeiten), stellt die untere Ebene eine Explizierung der originalen Interaktion dar, d.h. sie trägt die gemeinsam-geteilte Situation der Beteiligten im Sinne der Fortsetzungsordnung (vgl. Abschnitt 5.1.5) als Ganzes weiter. In der Praxis ist es sinnvoll, diese Ebene in Form einer Metapher zu explizieren (vgl. Abschnitt 5.2.1), gegebenenfalls auch mit Hilfe von „Sprachfindungskarten“ (vgl. Abschnitt 6.2.2). Dies ist der eigentliche Schritt der Konkreativität, denn hier werden Sätze entwickelt, die beide bisherigen Sichtweisen anerkennen, sie integrieren und damit (im Sinne von Konkreativität) etwas Neues erschaffen, was im sozialen Miteinander Kooperation ermöglicht und damit (dynamische) Stabilität schafft. Das Entwickeln einer geeigneten Metapher erfolgt somit nicht auf einer universalen Ebene im Sinne eines (wahrheitsbezogenen/theoretischen) Konsenses, sondern ist als ein Handlungsschritt in der Haltung der radikalen Autonomie anzusehen (vgl. Definition von „Integration“ als Handlungsschritt; Abschnitt 3.4.1).

Folgende Zusatzfragen können dabei helfen, gute Metaphern und Lösungssätze (Schritte 4-6) zu finden:

- *Was sind die Rollen der Beteiligten in dem „Theaterstück“, das hier gespielt wird? Was ist der Plot, was der Titel? Ist es ein Drama oder eine Komödie?*
- *Was wäre eine haltgebende Struktur, die die Komplexität der Situation sinnvoll vereinfacht?*
- *Was ist das Absurde, die CruX, das Scheinbar-Unlogische in der Situation oder im Verhalten der Beteiligten?*
- *Was ist das „Grauen, dem niemand in die Augen schauen will“? Wo schmerzt es am meisten?*
- *Was ist die Quelle, die die gezeigten Emotionen (z.B. Wut, Traurigkeit) hervorbringt? Was steht hinter den Gefühlen?*
- *Was ist das Wesen der Einsamkeit/Isolation der Beteiligten?*
- *Wie würde sich eine gemeinsame Lösung körperlich anfühlen? (Wunderfrage)*
- *Was ist es, was in der Situation implizit wirkt? Was erzeugt Enge?*
- *Was ist die Machtstruktur der Situation? Was davon ist „tabu“?*
- *Was ist das schöpferische Potenzial der (Konflikt-) Situation? Was könnten beide Seiten (voneinander und aus der Situation) lernen?*

Passende Sätze und eine passende Metapher lassen sich daran erkennen, dass sich bei den Beteiligten ein Empfinden von Erleichterung einstellt. In der Focusing-Therapie wird dies als Felt Shift bezeichnet: „Dies wird als ein körperlicher Vorgang von Erleichterung und Energiezustrom gespürt und als Erkenntnisgewinn (Einsicht) wahrgenommen“ (Wiltchko, 2003a, 116). So lange dieses Empfinden noch nicht gefühlt wurde, sind die Metapher oder die Sätze noch nicht präzise oder passend genug. Unpassende Metaphern (bzw. Sätze) sind jedoch nicht wertlos. Sie können zur Kontrastbildung eingesetzt werden. Die Beteiligten können die jeweils (noch) unpassende Metapher (bzw. den Satz) „in ihr Erleben geben“, um anhand der Frage „Was genau daran stimmt noch nicht?“ zu spezifizieren, was das Unpassende ist. Auf diese Weise ist es möglich, sich gewissermaßen „invers“ einer passenden Metapher (bzw. einem passenden Satz) anzunähern. Dies erfolgt so lange, bis sich ein von beiden getragenes Erleben von „Jetzt haben wir’s!“ einstellt (vgl. auch Synchronie im Embodiment - Ansatz, vgl. Abschnitt 2.2.3.1).

Ist schließlich ein passendes Ziel gefunden, d.h. ist die implizite Komplexität der Situation in ihren relevanten Aspekten expliziert, so können Lösungsgespräche erfolgen, in denen im Sinne eines „gemeinsam voran“ etwas konkreativ-Neues geschaffen wird, was die Kriterien der radikalen Autonomie erfüllt:

- Beide Beteiligten dürfen sich in ihrer Eigenart voll und ganz entfalten (Imaginäres im Sinne Reichs; vgl. Abschnitt 2.2.1);
- zugleich wird dabei durch den Kontakt, der die zuvor vorhandene „Kluft“ schließt, ein kooperatives soziales Miteinander (im Sinne einer von beiden geteilten Realität; Symbolisches im Sinne Reichs; vgl. Abschnitt 2.2.2) möglich und
- bisher noch unsymbolisierte (vielleicht auch widersprüchliche) Aspekte der Situation („Das Reale“ im Sinne Reichs, vgl. Abschnitt 2.2.3) werden angemessen berücksichtigt.

Die Konfliktanalyse kann auf unterschiedlichsten beruflichen Ebenen angewendet werden. Mit ihrer Hilfe können Kontroversen und Konflikte analysiert werden zwischen Kindern und Jugendlichen (untereinander), zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Kindern/Jugendlichen, zwischen Pädagoginnen/Pädagogen, die in Kollegien zusammenarbeiten (untereinander), Kontroversen und Konflikte zwischen Beteiligten unterschiedlicher Systemarten (z.B. Schulen, Psychiatrien oder Ämtern) und auch Kontroversen und Konflikte in oder zwischen Hochschulteams.

Der Einsatz einer Konfliktanalyse als flexibel verwendbares Werkzeug kann in Hochschulveranstaltungen gezielt trainiert werden. Sie dient vor allem dem „Erlernen“ einer Haltung „radikaler Autonomie“ und eines aus dieser Haltung heraus gestaltbaren Umgangs miteinander. Wenn die Grundidee, die in der Analyse zum Tragen kommt („Die Situationen der je-einzelnen Beteiligten in Beziehung bringen zur gemeinsam-geteilten Situation“) verinnerlicht wurde, ist zu erwarten, dass Kontroversen und Konflikte des

beruflichen Alltags nach und nach auch ohne ein derart formales Schema in konkrete Kommunikationsprozesse überführt werden können.

Die Konfliktanalyse ist ein Werkzeug, um gezielt die Ich-Du-Relation und die Ich-Gespräch-Relation in der Kommunikation zu stärken.

## 6.3 Didaktische Prinzipien

**Hochschulveranstaltungen, die Konkretivität ermöglichen, sind prozessorientiert und bringen die Subjektivität aller Beteiligten zum Ausdruck.**

Experienzielle Kommunikation ist zunächst etwas von didaktischen Überlegungen Unabhängiges. Denn kommuniziert wird an Schulen und Hochschulen immer - egal, welche didaktischen Prinzipien dabei gerade umgesetzt werden. Je mehr situatives Gespür alle an Lehr- und Lernprozessen beteiligten Personen an den Tag legen, desto eher gelingen diese.

Dennoch ist es sinnvoll, zu überlegen, mit welchen didaktischen Ansätzen experienzielle Kommunikation besonders „kompatibel“ ist. Dies sind vor allem solche, die ebenfalls prozessorientiert geprägt sind und die besonders stark die subjektive Erfahrung der Lehrenden und Lernenden berücksichtigen. Als geeignete Beispiele für didaktische Rahmenmodelle werden daher

1. das gestaltpädagogisch orientierte didaktische Modell von Stein und Stein (2014) und
2. die Theorie der subjektiven Didaktik nach Kösel (2002)

gewählt. In Seminare und Übungen, die sich an den im Folgenden genannten Leitgedanken orientieren, dürfte experienzielle Kommunikation besonders gut gedeihen.

### 6.3.1 Prozessdidaktik

**Seminar- und Unterrichtseinheiten können von Lehrenden und Lernenden gemeinsam geplant, durchgeführt und ausgewertet werden.**

Das Modell von Stein und Stein (2014) ist als ein allgemeines didaktisches Modell konzipiert, welches auch gut im Unterricht bei Verhaltensstörungen anwendbar ist. Gerade im Hinblick auf die Zielgruppe, die in dieser Arbeit oftmals beispielhaft anvisiert wurde (Studierende, die in ihrer Berufspraxis mit jungen Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten arbeiten werden) macht es Sinn, die Grundgedanken des Modells auch auf Hochschulsituationen zu übertragen. Dies lässt sich folgendermaßen begründen:

- Didaktische Prinzipien, die Studierende eines Studiengangs „erlernen“ und später in ihrem eigenen Berufsleben einsetzen können sollen, sollten zunächst selbst

als Lernende erfahren (vgl. hierzu auch Stein und Stein, 2014, 283). Was in Interaktion in eigenen, realen Lehr- und Lernsituationen „am eigenen Leibe“ erlernt wird, wird stärker verinnerlicht, als das, was lediglich aus der Literatur bekannt ist.

- Das didaktische Modell von Stein und Stein ist ein Modell, das Prozesse in den Blick nimmt: Es ist nicht-linear, kontinuierlich-prozesshaft, Störungen integrierend und demokratisch-gruppenorientiert (vgl. ebd., 228) konzipiert. Es unterscheidet sich damit von eher einseitig (d.h. nur durch die Lehrkraft) planenden Modellen wie etwa dem „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ von Klafki (1985) und ist mit einem Verständnis von Kommunikation, das ebenfalls Prozesse in den Blick nimmt, gut in Verbindung zu bringen.
- Das Modell hat ein Lernverständnis, das das Ziel hat, bestehende Strukturen zu erweitern und zu differenzieren und das hierfür affektive, kognitive und körperliche Möglichkeiten der Ankopplung Lernender sucht (vgl. Stein und Stein, 2014, 227). Auch experienzielle Kommunikation hat das Ziel, bestehende Strukturen zu erweitern und zu differenzieren (vgl. „Prozessstruktur“, Abschnitt 4.2.3 und „thematischer Rahmen“, Abschnitt 4.2.2) und dabei Fühlen, Denken und körperliches Empfinden (hier insbesondere den körperlich erlebten Felt Sense; vgl. Abschnitt 5.1.6) zu integrieren.
- Das Modell sieht Unterricht primär als einen Prozess der Verständigung an (vgl. Stein und Stein, 2014, 226ff), was per se ein großes Gewicht auf gelingende Kommunikation legt. Dabei bedenkt es sogar explizit (in Anlehnung an das Verständnis der themenzentrierten Interaktion, vgl. Cohn, 1993, 2009) die Beziehungen von Ich, Es und Wir, was leicht in Verbindung zu bringen ist mit den drei Relationen experienzieller Kommunikation (vgl. Abschnitte 4.3, 5.2 und 6.2.1).
- Das Modell integriert drei Aspekte gestaltpädagogischer Didaktik: einen psychologischen, einen fachlichen und einen gesellschaftspolitischen Aspekt (vgl. Stein und Stein, 2014, 241f). Sofern man den gesellschaftspolitischen Aspekt als etwas ansieht, was (u.a.) immer wieder auf dynamische (und unvorhersehbare) gesellschaftliche Veränderungen Bezug nimmt, korrespondieren die genannten drei Aspekte mit den drei Reich'schen Ebenen, die in dieser Arbeit Konkreativität umreißen (Imaginäres, Symbolisches und Reales, vgl. Kapitel 2).
- Verhaltensstörungen können als Störungen des Person-Umwelt-Gleichgewichts betrachtet werden (vgl. Abschnitt 1.1.4). Insofern ist Hochschullehre, die auf eine Arbeit mit Menschen und Systemen, die von gestörtem Verhalten geprägt sind, vorbereitet, prototypisch für die Arbeit mit Problematiken, die in postmodernen Lebens- und Arbeitswelten auftauchen können. Ein didaktisches Modell, das den Unterricht bei Verhaltensstörungen fokussiert, sollte sich also auch für die Hochschulausbildung für andere Berufsfelder in (postmodern-) komplexen

Situationen eignen, die nicht unmittelbar mit Verhaltensstörungen assoziiert sind.

- Ein Grundprinzip des Modells liegt darin, „im Gewähren von Selbständigkeit immer von der höchstmöglichen Stufe auszugehen und diese erst bei drohendem oder realem Scheitern zugunsten einer niedrigeren Stufe der Selbständigkeit zu verlassen [...]“ (ebd., 231; vgl. auch 277). Eine solche Haltung ist die Voraussetzung für ein kooperatives Miteinander im Sinne von „radikaler Autonomie“ (vgl. Abschnitt 1.4) sowohl im Unterricht an Schulen, als auch in Hochschulveranstaltungen.

Es lässt sich unter Berücksichtigung dieser Punkte eine allgemeine Prozessstruktur beschreiben, die Unterricht/Hochschullehre als einen dynamischen Vorgang ansieht. Abbildung 23 zeigt ein entsprechend prozessorientiertes Ablaufschema. Hier wird deutlich, dass der Prozess grob in drei „Phasen“ gegliedert ist: Planung, Durchführung und Auswertung. Diese „Phasen“ sind in dem integrativen Modell nach Stein und Stein nicht als streng nacheinander geschaltet anzusehen, sondern:

„Lernsituationen fließen ineinander, und die Aufgabe der Pädagogen als didaktischer Gestalter bestehen in der kritischen Beobachtung, Reflexion und Prozessgestaltung des Geschehens im Sinne einer rollenden Planung: So können sie etwa gemeinsam mit der Lerngruppe an einem bestimmten Punkt entscheiden, die Lernform zu wechseln (etwa vom selbstgesteuerten Projektlernen zum Frontalunterricht), neue Ziele anzuvisieren, auftretende Störungen zu thematisieren oder neue Inhalte in den Unterricht einzubringen.“ (Stein und Stein, 2014, 238)

Experienzielle Kommunikation ist in jeder der drei „Phasen“ (Planung, Durchführung, Auswertung) sinnvoll. Eine detaillierte Beschreibung pädagogischen Handelns als Lehrer (bzw. hier: Dozent) in Lehr- und Lernsituationen ist nachzulesen bei Stein und Stein (2014, 248ff; vgl. auch Abbildung 23). Das Modell rekurriert unter anderem auf die themenzentrierte Interaktion (vgl. Cohn, 1993, 2009), so dass die dortigen „Hilfsregeln“ ebenfalls generell Anwendung finden können.

In den Abschnitten 6.3.3 und 6.3.4 wird die Phase der „Durchführung“ des Modells näher beleuchtet, um konkrete Handlungsmöglichkeiten dafür aufzuzeigen, wie in einem prozessdidaktischen Rahmen Kommunikationsprozesse ausgestaltet werden können. Zuvor jedoch wird erläutert, wie soziale Konstruktionen zur Basis eines gelingenden (auch Hochschul-) Unterrichts werden können. Hierdurch wird ein Rückgriff auf die Ausgangsüberlegungen des zweiten Kapitels möglich (vgl. Abschnitt 2.2), wo bereits ein konstruktivistisches Modell (Reich, 2010) als kommunikationswissenschaftliches Rahmenmodell für diese Arbeit gewählt wurde.

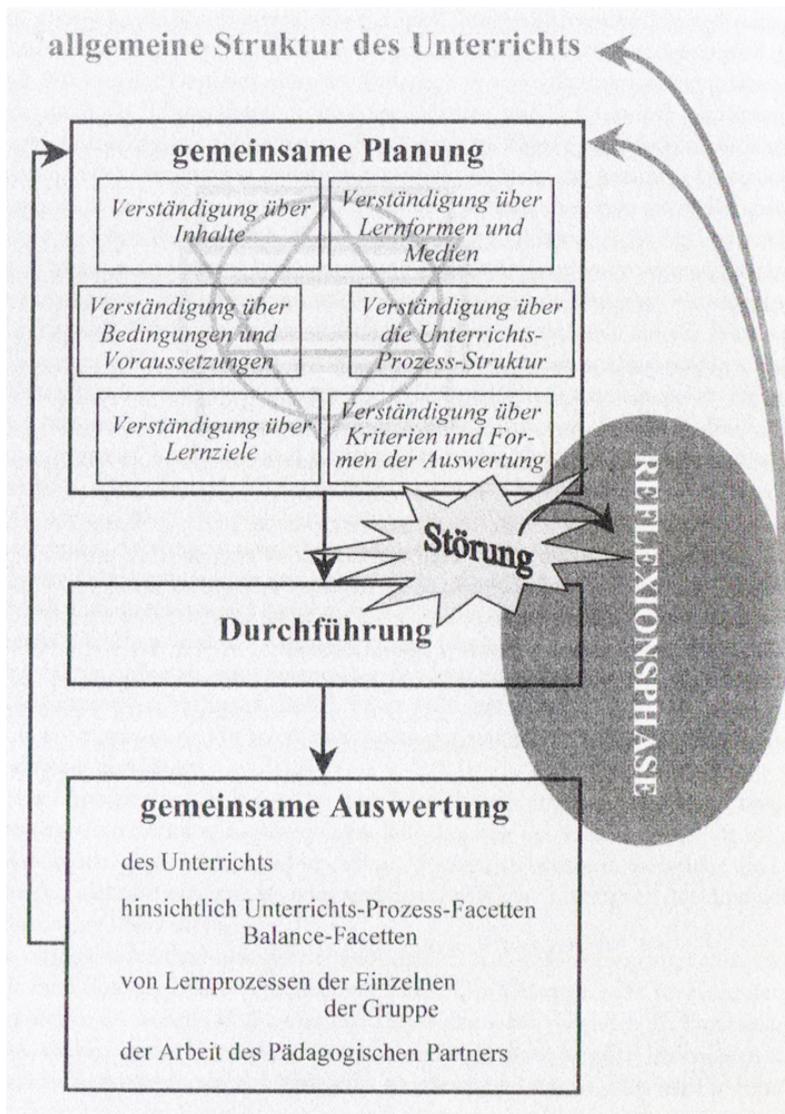


Abbildung 23: Prozessmodell didaktischer Gestaltung (Stein und Stein, 2014, 268)  
 Anmerkung: Die Hintergrundgrafik im oberen Bereich der Abbildung ist eine Symbolisierung unterschiedlicher Facetten und Aspekte, die im Modell zu einem Ganzen integriert werden (Ich, Es, Wir und Globe der TZI; psychologischer, fachlicher und gesellschaftspolitischer Aspekt der Gestaltpädagogik).

### 6.3.2 Subjektive Didaktik

#### **Es möglich, sich an spezifischen didaktischen Prinzipien zu orientieren, um Lernwelten zu modellieren, die Konkreativität ermöglichen.**

Ein zweiter didaktischer Ansatz, der mit experienzieller Kommunikation „kompatibel“ ist, ist die von Kösel (2002) beschriebene *subjektive Didaktik*.

Der Ansatz wurde deshalb gewählt, weil er auf dem Grundgedanken aufbaut, dass es keine im Voraus linear-planbaren Strukturen geben kann, die Lehr- und Lernprozesse im Sinne einer Kausalität (vgl. ebd., 22ff.) bestimmen, sondern dass sich selbige immer wieder neu und immer wieder anders entfalten. Die subjektive Didaktik stellt damit ebenfalls den Versuch einer Antwort auf Veränderungen der Postmoderne dar (vgl. ebd., 36ff).

Sie arbeitet mit einem theoretischen Rahmen, der sich als „sozialer Konstruktivismus“ (vgl. ebd., 82f) bezeichnen lässt. Dieser

„geht von der Bezogenheit und Koordination der Personen untereinander aus. Individualität ist nicht der Untersuchungs-Gegenstand. Menschliche Wirklichkeit wird in den Prozessen der Kommunikation gesellschaftlich konstruiert und dann als historisch - selbstreferentiell - weiter im sozialen System erhalten.“ (ebd., 82)

Zentrale didaktische Tätigkeiten und Merkmale nach Kösel sind:

„assimilieren  
trösten  
inkorporieren  
einfühlen  
inspirieren  
im Hier und Jetzt lehren und lernen  
person- und situationsbezogen lehren und lernen  
Selbststeuerung und Selbstorganisation beachten und zugrundelegen  
Wachsenlassen und nicht vergewaltigen  
**und vor allem:** den Lernprozess als sich entwickelndes Ganzes ansehen.“  
(ebd.)

Zentral hierin ist eine Art von Kommunikation, in der narrative Situationen mit Metaphern genutzt werden können (ebd.). Dies entspricht auch den Grundgedanken experienzieller Kommunikation (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.1.1).

Kösel unterscheidet als Basis-Komponenten des Unterrichts einen ICH-Bereich, einen SACH-Bereich und einen WIR-Bereich (vgl. ebd., 131ff). Je nach Bereich können unterschiedliche Prinzipien berücksichtigt werden, die in Abbildung 24 dargestellt sind; hinzu kommen Prinzipien der Prozess-Steuerung. Es lassen sich aus jedem Prinzip jeweils spezifische Postulate für die Modellierung von Lernwelten ableiten (vgl. ebd., 194ff).

Einige Beispiele sollen zu einer kurzen Erläuterung dienen:

- Das Prinzip „Nähe und Distanz zur Information“ des ICH-Bereichs berücksichtigt beispielsweise die Tatsache, dass „jeder Lernende eine subjektive Nähe oder Distanz zur Information aufbaut. Er kann nicht anders!“ (ebd., 197). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese Tatsache anzuerkennen und „entsprechende didaktische Anreizstrukturen zu modellieren“ (ebd.), d.h. sich flexibel auf die Gegebenheiten des jeweiligen Gegenübers einzustellen.
- Das Prinzip der „gesellschaftlichen und kulturellen Repräsentation“ des WIR-Bereichs geht davon aus, dass „der Grundeinstellung zur Gesellschaft und zur Welt eine bestimmte Struktur des Bewusstseins [entspringt], die wiederum als Moral oder Unmoral in vielfältiger Weise als Handlungsmuster [...] in Erscheinung tritt“ (ebd., 209). Entsprechend ergibt sich die Notwendigkeit für Lehrende, z.B. die eigene Grundeinstellung zur Gesellschaft zu reflektieren und zu entscheiden „welche authentischen Botschaften deiner gesellschaftlichen Repräsentanz du den Lernenden geben willst und welche du gegebenenfalls kritisierbar machst“ (ebd.).
- Das Prinzip der „subjektiven Epistemologie und Interpretations-Erlaubnis“ des SACH-Bereichs geht davon aus, dass jeder Mensch nur „auf Grund seiner subjektiven Struktur Wissen generieren [kann], d.h. eigenes Wissen aus Erfahrung konstruieren und neue Erkenntnisse darin integrieren“ (ebd., 217f). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, zu überprüfen, „inwieweit du bereit bist, eine breite Driftzone von individuellen Interpretationen und Konstruktionen [...] zuzulassen“ (ebd., 218).
- Das (Prozess-) „Prinzip der Balance“ geht davon aus, dass ein System ein Gleichgewicht/Homöostase aufrechtzuerhalten versucht. Eine entsprechende Schlussfolgerung lautet: „Modelliere deinen Unterricht so, dass ein Gleichgewicht zwischen den Basis-Komponenten des Unterrichts - ICH, WIR, SACHE - entstehen kann“ (ebd., 225).

Zu kritisieren an Kösel's Ansatz ist, dass ein Vorgehen, das lediglich auf eine stimmige „soziale Ko-Konstruktion“ zwischen Lehrendem und Lernendem aus ist, zu einer gewissen Beliebigkeit geraten kann. In den Reich'schen Begriffen gesprochen entspräche dies einer zu starken Konzentration aufs Imaginäre und Symbolische, unter ungenügender Berücksichtigung des Realen (oder, in der Sprache Ruth Cohns: des Globe). Natürlich findet auch Unterricht nicht im „luftleeren Raum“ statt. Lehrende und Lernende könnten sich, wenn sozialer Konstruktivismus *zu* radikal gedacht wird, zusammen „einspinnen“ in eine gemeinsame Welt, die nur noch sie beide verstehen. Wenn man diese Grenze der subjektiven Didaktik berücksichtigt, bietet Kösel's Modell jedoch gute Ansatzpunkte, um Unterricht und auch Hochschullehre auf einer grundlegenden Ebene reflektieren zu können, und um konkrete Lernwelten sehr flexibel auszugestalten.

Die Grundprinzipien der subjektiven Didaktik nach Kösel und die Prozessdidaktik nach Stein und Stein zeigen viable Möglichkeiten dafür auf, wie Konkreativität in Lehr-



Abbildung 24: Prinzipien der subjektiven Didaktik (entn. aus Kösel, 2002, 197)

und Lernsituationen an Hochschulen gelingen kann. Im Folgenden werden gezielte Interventionen dafür beschrieben, wie an der konkretiven Fortsetzung (i.S.d. „Fortsetzungsordnung“, vgl. Abschnitt 5.1.5) von *thematischen Inhalten* konkret-sprachlich gearbeitet werden kann. Wir versetzen uns nun also gewissermaßen (im Sinne von Bergsons Intuitionsbegriff, vgl. Abschnitt 3.2.3) in diejenigen Gesprächsanteile hinein, die sich nach Stein und Stein während Phasen der „Durchführung“ ergeben und die nach Kösel dazu dienen, „neue Netzwerke im Unterricht zu weben, in denen sich unser menschliches Verhalten strukturieren und neu entfalten kann“ (2002, 82).

### 6.3.3 Experienzielle Kommunikation in Seminaren und Übungen

#### „Navigationsfragen“ können dabei helfen, bereits initiierte Kommunikationsprozesse konkretiv fortzusetzen.

Wie gelingen nach der Initiierung experienzieller Kommunikation (z.B. mit Hilfe von Frageinterventionen oder Sprachfindungskarten, vgl. Abschnitte 6.2.1 und 6.2.2) lang andauernde experienzielle Diskussionsphasen in einer Hochschulveranstaltung? Welche konzeptuellen Überlegungen sind hierfür notwendig?

Kron definiert ein Konzept als einen Handlungsentwurf, der sich auf kulturelle Dinge, Prozesse und Beziehungen bezieht (vgl. 1999, 77f). Das Ziel eines solchen Entwurfs ist es, erfolgreich handeln und interagieren zu können. In diesem Sinne sollen nun einige Ansatzpunkte skizziert werden, die länger andauernde experienzielle Kommunikationsphasen in der Durchführung von Hochschulübungen und -seminaren ermöglichen. Der Begriff des Konzepts darf hierfür allerdings nicht all zu streng gefasst werden. Wenn man ein Konzept in seiner herkömmlichen Bedeutung als eine Art Überblickskarte oder Fahrplan ansieht, die beispielsweise ein Seminar inhaltlich vorstrukturiert, so kommt man immer da an eine Grenze, wo es darum geht, gemeinsam Neues zu entwickeln (Konkreativität). Denn von (bzw. hin zu) dem Neuen kann es definitionsgemäß noch keine Karte geben. Hier soll der Begriff des „Konzepts“ deshalb eher als eine Art von „Kommunikations-Navi“ verstanden werden, das wie ein Navigationsgerät in

einem Fahrzeug<sup>14</sup> in spezifischen Gesprächssituationen Möglichkeiten dafür aufzeigt, was jeweils als nächstes gesagt oder gefragt werden kann. Es geht also nicht darum, einen Überblick von Anfang bis zum Ende zu haben, sondern lediglich in konkreten Gesprächssituationen entscheiden zu können, wo und in welche (inhaltliche) Richtung „abgebogen“ oder „weitergefahren“ werden kann.

Die (implizierte) Zielrichtung in derartigen Seminargesprächen ist nicht inhaltlich (vor-) definierbar, sondern lediglich phänomenologisch im Prozess erlebbar: Es geht darum, den Gesprächsprozess zu vertiefen und die besprochenen Inhalte und Reibungspunkte, die den Themen inhärent sind, immer klarer und präziser auszuformulieren. Entscheidend dabei ist eine holistische Einschätzung der jeweils-gegenwärtigen Gesprächssituation: Alles, was sich (phänomenologisch) frisch, klar und nach vorne gerichtet anfühlt (im Sinne eines „Felt Shifts“; vgl. Wiltschko, 2003a, 116), ist zu verstärken/ zu benennen/ zu kennzeichnen (vgl. „Markieren“, Renn, 2016; vgl. auch lösungsorientierte Kommunikation, de Shazer, 2006). Und auch alles, was sich festgefahren oder wie „im Kreise drehen“ anfühlt (vgl. „Zirkularität“, Abschnitt 2.2.2.5), ist ebenfalls zu benennen, um es reflektieren und ggf. hinter sich lassen zu können. Entscheidend ist deshalb das Wahrnehmen eigenen Behagens und Unbehagens im Seminargespräch, seitens der Seminarleitung und (sofern bereits ein Bewusstsein hierfür existiert) auch seitens aller anderen Beteiligten. Auf diese Weise wird es möglich, die Haltung des „Gelingens“ (vgl. Abschnitt 2.1 und dort Tabelle 5, S. 110) konkret zu verwirklichen.

Gelingen ist nur dann möglich, wenn grundsätzlich auch ein Misslingen vorstellbar ist. „Das ‚es‘ kann man nicht ‚machen‘. Man kann es vielleicht provozieren, aber auch dies kann so sehr den Zug des Machens annehmen, daß es das ‚es‘ nicht zu provozieren vermag“ (Rombach, 1994, 25). In diesem Sinne ist eine Gesprächsführung, die experienzielle Kommunikation zulässt, mehr eine „Kunst der Balance“ (vgl. auch Cohn, 1993, 2009) als eine planbare Handlung, die vorhersehbare Ergebnisse liefert:

„Das ‚Machen‘, das die Handlungsweise der Technik ist, kommt nie über das Gegebene hinaus, sondern bleibt immer in die Grundformen oder Grundgesetze des herrschenden Systems geschlagen. Dort aber, wo ein Mensch künstlerisch tätig wird, erfährt er auf einmal und in einem Augenblick, daß ein Geschehen durchbricht und aufgeht, das mehr erbringt, als der Macher anzielte.“ (Rombach, 1994, 38)

In Tabelle 15 werden „Navigations-Fragen“ aufgelistet, die je nach thematischer Situation im Seminargespräch von der Seminarleitung gewählt werden können. Sie sind als Zusatz zu den bereits in Abschnitt 6.2.1 genannten Fragen zu verstehen (welche eher der Initiierung experienzieller Kommunikation als deren „Weiterglühenlassen“ dienen). Die Formulierung von „Navigations-Fragen“ leitet sich ab aus den Schritten

<sup>14</sup>Grenze der „Navi“-Metapher: Ein Navigationsgerät kennt das Ziel, da es bereits in einer Datenbank hinterlegt ist; in einem von Konkreativität gekennzeichneten (Seminar-) Gespräch entsteht das Ziel erst.

des TAE-Prozesses<sup>15</sup> (vgl. Abschnitt 3.4.3.2; vgl. Gendlin, 2004a, 2004c). Das Ziel dieser Fragen ist es, die Kommunizierenden dabei zu unterstützen, ihr Erleben der implizierenden Ebene (vgl. Abschnitt 5.2) in sprachlicher Form zu explizieren, um somit Diskussionen mit experienziellen Gesprächsanteilen anzureichern (vgl. Scharmer, 2009, vgl. Tabelle 12, Seite 398). Es kann hilfreich sein, die im Seminargespräch entwickelten Gedanken für alle sichtbar „mitzuprotokollieren“, z.B. in einer mitlaufend-geöffneten Textverarbeitungsdatei, die per Beamer an eine Wand projiziert wird.

Es ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff des „Beispiels“ bei diesen Fragen anders verwendet wird, als wir dies normalerweise tun. Während im herkömmlichen Sinne ein Beispiel (im Sinne einer Deduktion) einen bereits bekannten theoretischen Sachverhalt einfach nur näher erläutert, sind die Beispiele, die in experienzieller Kommunikation „geöffnet“ werden, derart, dass sie einen theoretischen Sachverhalt mit neuen inhaltlichen Aspekten (induktiv) anzureichern vermögen. Sie gehen somit über das, was bisher explizit sagbar war, hinaus. Beispiele im herkömmlichen Sinne würden dies nicht tun; sie würden das, was bisher explizit sagbar ist, lediglich untermalen oder beschreiben. Die Beispiele in experienzieller Kommunikation enthalten also ein impliziertes „Mehr“, das im Sinne des schöpferischen Potenzials (vgl. Abschnitt 4.2.5) entfaltet werden kann.

Identität (also auch die berufliche Identität der Studierenden) entwickelt sich vorrangig in sozialen Situationen. Es ist daher notwendig, neben der bisher geschilderten thematischen Arbeit am Inhalt in Hochschulseminaren auch soziale Bedingungen zu schaffen, unter denen sich die Studierenden in ihrer Individualität entfalten können. Hierzu gehören vor allem: Genaues Zuhören, Wertschätzung, Kongruenz, Achtsamkeit, Offenheit auch für emotionale Reaktionen. Die Haltung als Hochschuldozent lässt sich in etwa so versprachlichen: „Wir reden hier nicht nur rational über Theorien, sondern hier bist du als ganzer Mensch gefragt und gewollt“ (vgl. hierzu auch Cohn, 2009, 112).

Grundsätzlich ist es möglich, sich in experienziellen Diskussionsphasen an der Idee der „dynamic facilitation“ (Zubizarreta, zur Bosen und Bock, 2014), an den Prinzipien des nondirektiven Arbeitens (vgl. Rogers, 1974) und der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 2009) zu orientieren. Dabei sind insbesondere folgende Punkte zu beachten:

- Überwiegend führt das Gegenüber (bzw. die Gruppe), und nicht man selbst. Während der meisten Zeit gibt der gemeinsame Prozess den Weg und die Ziele vor, auf die sich die Diskussion zubewegt. Ein Seminarleiter in der Rolle eines Facilitators fragt deshalb immer wieder nach, was sich im Augenblick stimmig anfühlt, anstatt Themen all zu starr vorzugeben. Er macht den Teilnehmenden von Zeit zu Zeit Vorschläge für eine mögliche inhaltliche Weiterführung („könnte“, „vielleicht“, ...). Dies führt auch zwangsläufig zu inhaltlichen Sprüngen, je nachdem,

<sup>15</sup>Danke an Dr. Evelyn Proß für die Unterstützung bei der Zuordnung zu Situationen und für die Formulierung!

<b>Thematische Situation</b>	<b>Fragemöglichkeiten</b>
Es wird ein Stocken oder ein „Stopp“ erlebt	<i>Was wäre jetzt eine gute Frage?</i>
Zwei (auf einer universellen Ebene) widersprechende Alternativen	<i>Gibt es eine Möglichkeit (einen Weg, eine Variante,...), um dieses und jenes zu haben?</i>
Es ist etwas ahnbar, was potenziell ausgedrückt werden könnte, aber bisher noch nicht in klaren Worten ausgedrückt wurde	<i>Gibt es einen Kernsatz, ein Schlüsselwort oder ein Beispiel für das, was Sie ausdrücken wollen?</i>
Paradoxe thematische Situation, Empfinden von Unbehagen („Knirschen“, „Reiben“), logische Widersprüche	<i>Worin genau liegt die Crux? oder Was darin erscheint zugleich unlogisch und macht (irgendwie) doch Sinn?</i>
Wenn das, was eigentlich gemeint ist, nicht dem entspricht, was tatsächlich gesagt wird (ggf. nachfragen!) oder: Themenfeld ist (noch) zu eng gefasst	<i>Gibt es einen (besser passenden) Ersatzbegriff? oder Welche Aspekte fehlen bisher? oder Was genau daran stimmt (noch) nicht? (Kontrast bilden!) oder Welcher eigene Begriff drückt den Sachverhalt besser aus als der Begriff aus der Literatur? (In eigenen Worten formulieren!)</i>
Wenn bisher nur „schwache“ (wenig sagende, zu allgemeine) Begriffe verwendet wurden oder wenn ein Begriff allein nicht alles ausdrückt, was potenziell sagbar wäre (ggf. nachfragen!)	<i>Welche Bedeutung möchten Sie diesem Begriff geben? oder Was ist eine frische Phrase, die aussagt, was jeder dieser Begriffe für Sie bedeuten soll? (neuer Anlauf)</i>
Es wurden viele einzelne Details benannt; der Überblick droht verloren zu gehen	<i>Was wäre ein Kernsatz, der alles auf den Punkt bringt? oder Wie ließe sich das Ganze des Themas in eine Metapher fassen?</i>
(Bisherige) Theorie stimmt nicht mit der eigenen erlebten Erfahrung überein (ggf. nachfragen!)	<i>Was wäre ein selbst erlebtes Beispiel für das, was wir gerade noch nicht zu fassen kriegen?</i>
Es können Beispiele genannt werden, aber es gibt noch keinen Bezug zur (bisherigen) Theorie; es gibt noch „weiße Flecken“ auf der „theoretischen Landkarte“; bisherige theoretische Details sind noch unverbunden	<i>Was ist das (abstrakte) Muster, das in dem Beispiel zum Tragen kommt? oder Was fehlt noch?</i>
Es wäre mehr inhaltliche Tiefe notwendig (z.B. das Seminargespräch ging bisher anhand von geschilderten Beispielen in die Breite)	<i>Was erkennen Sie neu in dem beschriebenen Beispiel, wenn Sie es vom (theoretischen) Standpunkt X aus betrachten?</i>

Tabelle 15: Situationsspezifische „Navigations-Fragen“

was eben gerade wichtig ist. Diese Unstetigkeit ist in Kauf zu nehmen und ggf. auf einer Metaebene zu reflektieren (sofern sie bei den Teilnehmenden zu Unzufriedenheit führt). Allenfalls kann von der Gruppenleitung auf eine Balance zwischen Thema/Fakten und „Persönlichem“ geachtet werden (vgl. Cohn, 2009, 115).

- Es werden „echte“ Problemstellungen diskutiert, und dabei keine oder nur skizzenhafte inhaltliche Lösungen von der Seminarleitung vorgegeben. Deren Hauptaufgabe ist es, die Teilnehmenden dazu zu bringen, eigene Lösungen zu entwickeln. Dies ist oft mühselig, dauert lange und die Ausbeute erscheint mager, aber im Sinne von Nachhaltigkeit sind diese selbst gefundenen Punkte wesentlich tragfähiger als solche, die aus der Retorte kommen. (Vorsicht: Dies kann den Eindruck erzeugen, dass die Seminarleitung keine inhaltliche Position beziehen will, wenn es nicht ausreichend auf einer Metaebene kommuniziert wird. Deshalb ist auch hier ein hohes Maß an Transparenz und eine Übereinkunft bezüglich des Vorgehens notwendig.)
- Durch ein solches Vorgehen wird es notwendig, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, von Zeit zu Zeit einzelne, wichtige Punkte aus dem „Chaos“ des Diskussionsgeschehens herauszuheben. Dies kann mit Hilfe von Achtsamkeitsanleitungen geschehen, in denen die Teilnehmenden dem, was bisher besprochen wurde, „nachspüren“ können. Durch die Fokussierung auf das eigene Erleben „leuchten“ diejenigen Punkte, die für den Einzelnen individuell von Bedeutung waren/sind, von selbst deutlich hervor. Da dies bei jedem Menschen andere Punkte sein können, ist es die Aufgabe der Seminarleitung, lediglich einen Rahmen dafür bereitzustellen, sich jedoch selbst inhaltlich (zumindest in der Rolle des Facilitators) bewusst nicht zu positionieren, selbst wenn dies manchmal schwierig scheint.
- Weiterhin ist es grundsätzlich sinnvoller, ressourcenorientiert statt theoriegeleitet zu arbeiten. So könnte z.B. eine Diskussion zum Thema „Kommunikation in der Schule“ eher mit der Frage beginnen „Wann in Ihrer Schulzeit haben Sie sich schon einmal verstanden gefühlt und wodurch wurde dies bewirkt?“ als mit einem theoretischen Input von kommunikationswissenschaftlichen Theorien zum selben Thema.
- Auch für theoretischen Input ist eine (zusätzliche) Anregung der implizierenden Ebene (bzw. der Felt Senses der Teilnehmenden) durch z.B. Cartoons, Comics, Filme, etc. sinnvoll. Derartige Materialien bilden, ähnlich wie Metaphern (vgl. Abschnitt 5.2.1), eine Brücke von der implizierenden zur explizierenden Ebene (vgl. auch Schneider, 2013). So kann beispielsweise eine Diskussion zum Thema „Postmoderne“ mit dem Comic aus Abbildung 25 begonnen werden, zusammen mit dem Hinweis, dass dessen Erstveröffentlichung bereits im Jahre 1967 erfolgte.



Abbildung 25: Comic: Postmoderne Ereignisse (entn. aus McLuhan, 2011, 70)

- Theoretischer Input kann auch durch die Entwicklung eigener Begriffe angepasst und weiterentwickelt werden (im dem Sinne, sich einen „eigenen Reim darauf zu machen“). So können beispielsweise bei einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Scharmer (2009; vgl. Abschnitt 5.4) eigene Begriffe für die entsprechenden vier Kommunikationsmodi ge-/erfunden werden. Die wertenden Konnotationen der Original-Begriffe Scharmers (z.B. „Downloading“ für Kommunikation, die der Informationsvermittlung dient usw.) können auf diese Weise in Diskussionsrunden auch kritisch hinterfragt werden.
- An besonders „schwierigen“ Stellen ist trotz allem eine direktive inhaltliche Führung seitens der Leitung gefragt (die hier geschilderten nondirektiven Prinzipien sind nicht absolut zu verstehen). Diese Führung schafft ein Kommunikationsangebot, mit dem weitergefahren werden kann. Sie darf keinesfalls als ein „Festlegen von Wahr oder Falsch“ verstanden werden.

Neben den bisher geschilderten Möglichkeiten ist es sinnvoll, konkrete Kommunikationsübungen und -Experimente durchzuführen, um die Fähigkeit zur experienziellen Kommunikation gezielt zu „trainieren“. Sie sollten den jeweiligen Gegebenheiten (Personen, Vorkenntnisse, Zeiträume, formaler Rahmen) entsprechend angepasst und ggf. abgewandelt und mit den Studierenden gemeinsam geplant (vgl. auch Stein und Stein, 2014, 254ff) werden. Je nachdem, ob ein Seminar explizit selbst inhaltlich das Thema Kommunikation in den Blick nimmt, oder ob Kommunikation eher einen „Randaspekt“ eines anderen zentralen Seminarthemas darstellt, können die entsprechenden Elemente von „äußerst sparsam“ bis hin zu „üppig und breit“ dosiert eingesetzt werden.

### 6.3.4 Experienzielle Kommunikation in Vorlesungen

#### **Eine Atmosphäre der Experienzialität kann auch in sehr großen Gruppen angeregt werden.**

Die zentralen „Hochschulorte“, an denen experienzielle Kommunikation ihren Platz findet, sind Forschungsgruppen, Seminare und Übungen. Es ist jedoch nicht ganz unmöglich, auch in Vorlesungen (zumindest kurze) Phasen der Experienzialität zu implementieren. Drei Ansatzpunkte sollen eine Idee hierfür geben:

- Zunächst einmal ist es jederzeit möglich, dass derjenige, der die Vorlesung hält, im Vorfeld oder auch im Verlauf der Vorlesung (kurz) innehält, sich sammelt, die Aufmerksamkeit auf seinen Brust- und Bauchraum lenkt und hier einen Felt Sense (vgl. Abschnitt 5.1.6) entstehen lässt für das, was in der Folge kommen soll. Fragen, die hierbei hilfreich sein könnten, lauten: *Was in dem heutigen Thema ist mir am Allerwichtigsten?* oder *Wie kann es stimmig weitergehen?* Diese Fragen können „nach innen“ gerichtet werden, so dass ein implizierender roter Faden erlebbar wird, aus dem eine Leitlinie entstehen kann, die als „lebendige

gefühlte Intention“ durch den Vortrag trägt. Eine derartige Fokussierung kann dabei unterstützen, das Wesentliche zur Sprache zu bringen. Ein in erhöhter Achtsamkeit gehaltener Vorlesungsvortrag dürfte dann „automatisch“ auch die innere Achtsamkeit der Zuhörenden anregen.

- Weiterhin ist es auch in Vorlesungen von Zeit zu Zeit möglich, einige der Fragen zu stellen, die der Ich-Du-Relation zuordenbar sind (vgl. Abschnitt 6.2.1.2). Natürlich kann bei einer sehr hohen Teilnehmerzahl nicht jeder der Teilnehmenden einzeln antworten. Dennoch dürfte auch bei wenigen Antwortenden das echte Interesse des Fragestellers auch bei den stillen Zuhörerinnen und Zuhörern die innere Auseinandersetzung (Ich-Ich) mit dem Thema anregen. Ein (sehr kurzes) Feedback des Vortragenden („Ich habe Ihre Antwort so verstanden,...“) und „improvisierende“ Anknüpfung des nun folgenden Vortragsteils zu dem, was verstanden wurde, stellt Kontakt (vgl. Abschnitt 1.4.3) zur Zuhörerschaft her.
- Eine Alternative zum Zuhören ist es, dass die Antworten schriftlich festgehalten oder mit Sitznachbarn in gedämpfter Lautstärke („3 Minuten Tuschelzeit“) besprochen werden. Eine entsprechende Intervention könnte z.B. lauten: *Notieren Sie sich (bzw. benennen Sie) drei Anknüpfungspunkte aus Ihrer eigenen Erfahrung zu dem, was Sie eben gehört haben.* Auch eine „Minute der Stille“ kann (quasi als Minimalintervention) die Zuhörenden dabei unterstützen, sich an einer markanten Stelle oder ganz am Ende des Vortrags innerlich zu sammeln und nochmal für sich selbst die „subjektiven Goldkörnchen“ auszuwaschen (*Was an dem Gehörten war für Sie am wichtigsten?*, gefolgt z.B. von drei Kerngedanken, die für den Vortragenden am wichtigsten waren, als Abschluss).

In Vorträgen vor sehr großen Gruppen kann sich experienzielle Kommunikation nicht in der Detailtiefe ereignen, wie in einem Gespräch weniger Personen. So sind z.B. spezifische Rückfragen nicht in dem Maße möglich, wie in Seminaren. Und auch Zeiten für die eigene innere Abstimmung des Vortragenden (im Sinne der Ich-Ich-Relation) müssen größtenteils ins Vorfeld des Vortrags verlagert werden und dürfen nicht in all zu großem Ausmaß „live“ geschehen. Dennoch ist es möglich, eine allgemeine Atmosphäre der Experienzialität zu erzeugen, die sich eher durch die Haltung des Vortragenden widerspiegelt (*Wie spricht er?*), als durch das, *was* er sagt.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>Ein schönes Beispiel liefert ein kurzer Ausschnitt aus einem Vortragsvideo, in dem Eugene Gendlin mit einer großen Gruppe von Zuhörern in Kontakt geht, während er deutlich zu machen versucht, wie man im Focusing mit dem Körper arbeiten kann, um einen Felt Sense entstehen zu lassen (vgl. Gendlin, 2000).

### 6.3.5 Bekannte Herausforderungen und Grenzen

**Es gibt „antizipierbare Herausforderungen“ in Bezug auf prozessorientiertes Arbeiten, auf die sich Dozierende (auch im Sinne von Lösungsversuchen) gezielt einstellen können.**

Stein und Stein (2014) nennen typische Schwierigkeiten, die mit einer prozesshaft ausgerichteten Didaktik an Schulen einhergehen können, und die in ähnlicher Weise analog auch in einer prozesshaft ausgerichteten Hochschuldidaktik auftreten können (vgl. 281ff).

Dies sind zunächst Probleme mit dem „System Schule“ (bzw. hier: „System Hochschule“):

„Zunächst werden möglicherweise notwendige strukturelle Grundbedingungen nicht oder nur unzureichend gegeben sein - insbesondere adäquate Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und geeignete Zeitstrukturen. Des Weiteren mag der betreffende Pädagoge einem erhöhtem Rechtfertigungsdruck unterliegen, da er eine Art 'Exot' im Kollegium sein könnte - gerade auch, wenn es in der Anfangsphase der Umsetzung zu auffälligen Situationen kommen sollte. Schließlich ist möglicherweise mit Problemen zu rechnen, sobald mehrere Pädagogen - parallel oder etwa als Fachlehrer - in einer Klasse [bzw. Seminargruppe; Anm. TH] tätig sind und zugleich eine Verständigung über ein gemeinsames Konzept notwendig sind.“  
(281)

Stein und Stein deuten jedoch einen schrittweisen Prozess der Veränderung im System an, so dass bei entsprechend positiv empfundenen Wirkungen des Modells irgendwann auch „umgekehrte Wirkungen von der Lerngruppe auf die [Hoch-] Schulgemeinde“ (ebd., 282; Ergänzung TH) auftreten können, so dass sich eine Einsicht ergibt, Strukturen zu ändern.

Weiterhin kann es zu Bedenken über problematische Außenwirkungen kommen, etwa wenn Lernende (bzw. hier: Studierende) später in Systemen tätig sein werden, in denen ein derart hohes Maß an Autonomie, wie es durch die Mitbestimmung an Lehr- und Lernprozessen wahrscheinlich ist, gar nicht unbedingt gefragt sein wird (vgl. ebd., 282). Dies kann jedoch auch Anlass sein, diese Frage gemeinsam mit den Studierenden gezielt zu reflektieren und Rückschlüsse für die Berufsrolle (auch im Sinne der eigenen beruflichen Identität, vgl. Abschnitt 1.3.4) zu erarbeiten.

Es ist auch zu befürchten, dass in von experienzieller Kommunikation geprägten Lehr- und Lernprozessen am Ende „weniger Stoff vermittelt wird“ (ebd.), wobei natürlich auch zu bedenken ist, dass in prozesshaft gestalteter Lehre „eher ein persönlich bedeutsames Lernen stattfinden kann“ (ebd., 283). Insofern kann man auch den Ansatz vertreten: Weniger ist hier mehr. Außerdem könnten Studierende sich einen Teil des „Stoffs“<sup>17</sup> im Vorfeld selbstständig erarbeiten (in je-eigener Geschwindigkeit,

<sup>17</sup>Zur Problematik dieses Begriffs aus kommunikationswissenschaftlicher/prozessphilosophischer Sicht: siehe einführende Worte auf Seite 403.

z.B. mit Hilfe von Lernleitern, vgl. Müller, Lichtinger und Girg, 2015). Seminare hätten dann primär die Aufgabe, auf der Grundlage des Erarbeiteten gemeinsam weiterführende Gedanken zu entwickeln.

Es kann des Weiteren vorkommen, dass die Motivation Studierender, sich verantwortlich in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einzubringen, gering sein kann (Stein und Stein, 2014, 283). Hier ist von Seiten der Seminarleitung ein „langer Atem“ notwendig, der auch den „Wunsch nach Nichtbeteiligung“ konsequent akzeptiert (ebd.). In Hochschulveranstaltungen würde dies z.B. einen flexiblen Umgang mit Anwesenheitsregelungen implizieren.

Es ist zu erwarten, dass bei einer prozessorientierten Ausrichtung des eigenen Handelns als Lehrer (bzw. hier: Dozent) Konflikte sowohl innerhalb von Seminargruppen, als auch in Bezug auf systemische, gesellschaftliche und (hier: hochschul-) politische Aspekte, und vor allem „im Zuge der Arbeit mit dem vorliegenden [Didaktik-, Anm. TH] Modell zunächst gehäuft und stärker zutage treten“ (ebd., 280) können. Hier ist Beratung und Supervision hilfreich; außerdem besteht „auch die Aufforderung, die Verhältnisse zu hinterfragen und sich je nach Lage der Dinge auf die Suche nach Möglichkeiten der aktiven Veränderung dieser Verhältnisse zu begeben“ (ebd.).

Kösel (2002) schildert eine Hauptschwierigkeit in „Abwehrmechanismen“ gegen „neue Strukturen“, die „so stark [seien], dass eine Umsetzung in Schule und Betrieb auf allen Ebenen, angefangen bei den Schulleitern, über lehrende, Lernende und Eltern intensiv angegangen werden müsste“ (ebd., 83).

Aus meinen eigenen Erfahrungen im Zusammenspiel von experienzieller Kommunikation und der Arbeit an einer Hochschule möchte ich weitere „bekannte Stolperfallen“ formulieren. Diese sind mehr oder weniger „erwartbar“, sofern nicht explizit auf einer Metaebene darauf eingegangen wird.

Der wichtigste Punkt hierbei ist sicherlich die Erwartungshaltung von Studierenden, dass eine Dozentin/ ein Dozent ein Mensch ist, der viel Erfahrung in einem Berufsfeld hat, und daher in der Lage ist, auf einer Handlungsebene zu zeigen, „wie man’s richtig macht“. Je komplexer berufliche Settings werden (v.a. in postmodernen Arbeits- und Lebenswelten), desto seltener kann es jedoch ein solches vorab bestimmbares „Richtig“ geben. Reflektiert man das Wort „Dozent“, welches von lat. „docere“ („lehren“) abstammt, so wird deutlich, dass diese Rolle Autorität und Wissen impliziert, und einhergeht mit der Haltung, ein Modell oder ein Vorbild zu sein, das „voran geht“ (vgl. Kluge und Seibold, 1999, 191 und 511). Die Rollen der Studierenden implizieren auf diese Weise die Rollen der Dozierenden und umgekehrt (beide Rollen implizieren einander). Wenn nun einer der beiden (und sei es auch nur zeitweilig) aus der erwarteten Rolle heraus tritt, so liegt bei der Gegenseite ein gestoppter Prozess im Sinne der Prozessphilosophie (vgl. Abschnitt 3.3.1.3) vor, was zu Unmut oder zu „Chaosphasen“ (vgl. Stein und Stein, 2014, 276) führen kann. Hilfreich ist deshalb die kontinuierliche Reflexion auf einer Metaebene, am besten von Anfang an. Wenn alle Beteiligten wissen,

dass ein Heraustreten aus den erwarteten Rollen geschehen kann, so sind sie auch in der Lage, besser damit umzugehen, wenn es dann geschieht. Dennoch ist zu erwarten, dass es „eine gewisse Zeit dauern [wird], bis neue Rollen gefunden wurden und die Einzelnen in der Lage sind, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen“ (Stein und Stein, 2014, 276).

Eine Variation dieser Schwierigkeit liegt darin, dass Teilnehmende am Ende eines Seminars das Gefühl haben können, nichts Neues gelernt zu haben („Das wusste ich ja schon alles“). Insbesondere dann, wenn die Seminarleitung sehr konsequent eine klientenzentrierte Haltung einnimmt, und überwiegend als Facilitator oder Partner und nicht als „klassischer Wissensvermittler“ auftritt, der auch theoretischen Input gibt (vgl. auch Abschnitt 6.1), kann es vorkommen, dass am Seminar Teilnehmende unzufrieden sind, *obwohl* sie hervorragende, eigene Lösungen entwickelt haben. Auch hier ist die Reflexion der jeweiligen Rollen auf einer Metaebene sinnvoll (und auch hier gilt: je früher, desto besser). Weiterhin ist eine „gestufte Annäherung“ (vgl. Stein und Stein, 2014, 230) an die veränderte Rollenverständnisse sinnvoll, d.h. es macht Sinn, dass die Einnahme einer eher partnerschaftlichen oder facilitativen Rolle nach und nach eingeführt wird, als mit einem Male.

Weiterhin kann es schwierig sein, Studierenden zu vermitteln, dass es beim experienziellen Kommunizieren nicht um bereits bestehende, ausgearbeitete Gedanken geht, sondern dass tatsächlich das Eigene, noch „Unfertige“, „Zittrige“, „Herumstotternde“ gewünscht ist: „Whereas everywhere else in the university only what was clear counted at all, here we cared only about what was as yet unclear“ (Gendlin, 2004a, 1). Gerade das, was noch „offen“ und „vage“ ist, kann im Hinblick auf das Gelingen von Konkreativität das Wertvollste im ganzen Diskurs sein (vgl. „mittlere logische Konsistenz des Gesagten“, Abbildung 7, S. 243). Bereits explizit Feststehendes ist (für die experienzielle Entfaltung von eigenen Thesen) erst in sekundärer Hinsicht interessant. Eine solche Haltung ist an Hochschulen sehr ungewöhnlich, und es kann einige Zeit brauchen, bis der Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus vom Klaren zum Bisher-noch-Unklaren von einer Seminargruppe wirklich verstanden wird.

Eine weitere Schwierigkeit kann in einer Anspruchshaltung liegen, die den Prozess des „persönlichen Wachstums“ zu umgehen oder zu beschleunigen versucht. So sagte einmal eine Teilnehmerin einer Fortbildung während des Mittagessens (durchaus mit einem Augenzwinkern) zu mir: „Wir sind Lehrer, wir wollen möglichst viel in möglichst kurzer Zeit bekommen!“ Wachstumsprozesse, die Individuen, soziale Systeme, und reale Situationen umfassen, brauchen viel Zeit. Zudem können sie bei einzelnen Personen mit starken emotionalen „Aufwallungen“ einhergehen, wenn sie einen inneren Konfliktkern berühren (vgl. Staemmler und Bock, 1998). Eine Haltung, die Konkreativität in der Kommunikation gelingen lässt, lässt sich daher an zwei Tagen nur sehr rudimentär etablieren. Auch hier ist eine Reflexion auf einer Metaebene hilfreich. Zudem kann es sinnvoll sein, auf das (oftmals übliche) Abfragen von Erwartungen mittels Karten am

Anfang eines Seminars zu verzichten, wenn damit unrealistische und im gegebenen Rahmen von Anfang an unerfüllbare Ziele gesetzt werden. Sinnvoller ist es, „kleine Brötchen zu backen“ (z.B. ist es ein realistisches Ziel, innerhalb der zwei Tage mehrere Ansatzpunkte dafür zu erarbeiten, wie ein gegebener Konflikt mit einer Schülerin gelöst werden könnte). Es gilt also das Motto: Lieber wenig, und das gut. Was an einem einzigen Beispiel wirklich in der Tiefe verstanden wurde, bleibt. Was an vielen Beispielen nur oberflächlich angerissen wurde, ist innerhalb weniger Wochen wieder vergessen.

Am Ende von Abschnitt 5.3.3 wurde bereits geschildert, wie sogenannte Strukturgebundenheiten experienzielle Kommunikation erschweren oder sogar verhindern können. Ein Spezialfall von maladaptiver Strukturgebundenheit liegt vor, wenn Beteiligte sehr stark mit sogenannten inneren Kritikerstrukturen identifiziert sind. Unter der Metapher des „inneren Kritikers“<sup>18</sup> sind

„all jene Erlebnisinhalte zusammengefasst, die auf die eine oder andere Art unduldsam mit einer Person umgehen: abwertend, antreibend, gut zurend, belehrend, kritisierend etc. Innere Kritiker werden meist als innere Stimmen wahrgenommen, die sich in den Erlebensprozess einmischen und die erlebende Person 'von oben' attackieren. Sie greifen den Selbstwert der Person an und führen zu den immer gleichen, bedrückenden Lebensgefühlen.“ (Wiltschko, 2003c)

Insbesondere (noch) unklare Gedanken oder Formulierungen, wie sie in experienzieller Kommunikation durchaus üblich sind, laden vorhandene Kritikeranteile geradezu dazu ein, Attacken zu fahren. Diese Attacken können sich dann sowohl (innerlich) gegen die eigene Person richten, als auch (äußerlich) gegen einen anderen Menschen, der einen (noch) „unreifen“ Gedanken äußert (aus „inneren“ Kritikern werden dann in nicht-konstruktiver Weise kritische oder verletzende Botschaften in der Kommunikation). Als wirksamste Maßnahme gegen derartige Attacken hilft das Rollenvorbild der Seminarleitung, die auch unklaren oder „stotternden“ Äußerungen gegenüber eine grundsätzlich wohlwollende und wertschätzende Haltung einnimmt. Hierfür kann es für die Seminarleitung hilfreich sein, im Rahmen von Coaching, Psychotherapie oder Beratung zunächst eigene Kritikeranteile kennen zu lernen, zu reflektieren und deren „guten Kern“ in die Persönlichkeit zu integrieren. Auf diese Weise wird die Wahrscheinlichkeit verringert, dass die inneren Kritikerstimmen eines/einer Dozierenden in Seminarsituationen ein „Eigenleben“ zu führen beginnen. Sofern heftige Kritikerattacken in Seminarsituationen auftreten, gilt der Grundsatz „Störungen zuerst“ (vgl. auch Stein und Stein, 2014, 231f): Eine Attacke kann als Anlass genommen werden, um auf einer Metaebene darüber zu reflektieren, was es bedeutet, einander zu verstehen und wieviel Zeit und Geduld es normalerweise braucht, bis sich aus einem Felt Sense heraus klare, verständliche Worte formulieren lassen.

<sup>18</sup>Grenze der Metapher: Der „innere Kritiker“ ist natürlich kein tatsächlicher, unterscheidbarer und vom Menschen unabhängiger „Homunkulus“, die im Inneren eines Menschen sitzt.

Generell ist auch noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Emotion Angst als systemstabilisierende Emotion überall da erwartbar ist, wo Menschen etwas Eigenes sagen (könnten), was von den etablierten symbolischen Strukturen abweicht (vgl. Abschnitt 5.3.2). Falls Angst atmosphärisch im Raum spürbar sein sollte, so kann es hilfreich sein, mit folgenden Fragen das Seminargespräch behutsam auf diese Thematik zu lenken:

- *Was genau ist das Gefährliche daran, aus dem „man“ herauszutreten und als Individuum sichtbar zu werden?*
- *Was ist die Chance daran?*
- *Wo ist die Grenze... wie weit sollte „man“ gehen? Wieviel sollte „man“ von sich zeigen/ Preis geben? (Hier wird bewusst das Wort „man“ verwendet, um darin einen Anstoß dafür zu geben, dass es eine individuelle und zu respektierende Entscheidung ist, wie weit ein Mensch zu gehen bereit ist.)*

Anhand dieser Fragen können (allgemeine) Kriterien erarbeitet werden, die auf einer Metaebene Orientierung zu bieten vermögen. Diese Kriterien können den Einzelnen als Anhaltspunkt dienen, um selbst zu entscheiden, wieviel sie von sich selbst Preis geben wollen. In diesem Sinne kann das Angsterleben der Teilnehmenden dem Thema des Seminars als Ressource dienen.

Die beiden letztgenannten Punkte („innere Kritiker“ und „Angst“) sind Beispiele dafür, wie die generelle Offenheit der Seminarleitung für Richtungsänderungen aussehen kann, die bereits am Beginn von Abschnitt 6.3 diskutiert wurden. Derartige Änderungen bzw. Reflexionen auf einer Metaebene sind besonders gut in Seminaren möglich, in denen das Thema „Kommunikation“ ohnehin bereits (implizit oder explizit) mit auf der Tagesordnung steht (z.B. Psychologie bei Verhaltensstörungen). In Seminaren, in denen es im Themenspektrum explizit nicht mit auftaucht (z.B. ein Statistikseminar), ist auch anzuerkennen, dass experienzielle Kommunikation keine derart zentrale Rolle einnimmt, als dass es gerechtfertigt wäre, Ablaufpläne jederzeit grundlegend „umzuwerfen“. Hochschullehre hat neben der Heranbildung einer (fluiden) beruflichen Identität der Studierenden (vgl. Abschnitt 1.3.4) auch noch andere zentrale Aufgaben (z.B. die Grundlegung eher „handwerklicher“ Kompetenzen).

## 6.4 Fazit

**Experienzielle Kommunikation ist als Ergänzung, nicht als Alternative zu bestehenden Arbeitsweisen an Hochschulen zu sehen.**

Um eine Haltung der radikalen Autonomie bei Studierenden zu etablieren, sind spezifische und punktgenaue Interventionen in der Kommunikation sinnvoll, die als (behtsame) Ergänzung zu derzeit bestehenden Abläufen an Hochschulen verstanden werden

können. *Die wichtigste Intervention zur Initiierung experienzieller Kommunikation ist die offene Frage.* Die zentrale Frage experienziellen Kommunizierens lautet:

- *Was ist die Situation?*

Weitere, vertiefende Fragerichtungen lauten:

- *Was will ich eigentlich damit sagen?* (Bewusstmachung der Ich-Ich-Relation),
- *Worüber reden wir und worüber reden wir nicht?* (Bewusstmachung der Ich-Du-Relation) und
- *Wie sind wir an diesen Punkt gekommen, worauf läuft dies hinaus und wo wollen wir hin?* (Bewusstmachung der Ich-Es-Relation).

Weiterhin lässt sich für an Hochschulen Lehrende eine Haltung formulieren, die die Rolle des Dozierens relativiert: Radikale Autonomie bei den Studierenden wird immer dann ermöglicht, wenn auch ein Lehrender die vom Hochschulsystem implizierte Dozierendenrolle zumindest zeitweilig verlässt, in den direkten Kontakt mit den Studierenden geht und experienziell mit ihnen kommuniziert. In diesem Sinne wird das Innehalten, welches als Kernmerkmal experienzieller Kommunikation bezeichnet werden kann (vgl. Abschnitt 4.2.1), konkret in Hochschulsettings umsetzbar. Im Konkreten lässt sich dies dadurch ausbuchstabieren, dass gezielt (inhaltlich-) abwertungsfreie Räume geschaffen werden, in denen Studierende „frei sprechen“ können. Hierdurch wird die Wahrscheinlichkeit dafür erhöht, dass sich bei Studierenden eine fluide berufliche Identität heranbildet, als angemessene Antwort auf die Herausforderungen der Postmoderne, wie sie in Kapitel 1 geschildert wurden. Dieser Prozess kann durch das Stellen von geeigneten „Navigations-Fragen“, die sich an jeweiligen thematischen Gesprächssituationen orientieren, noch unterstützt werden.

Auch im Bereich der Forschung ist es hilfreich, in Gesprächen nicht nur über rein fachliche Inhalte zu kommunizieren, sondern der persönlichen Lebenssituation (reale Ebene) sowie die „Forscherlust“ der Forschenden (imaginäre Ebene) sehr viel Platz einzuräumen. Auf diese Weise ist es möglich, dass die körperlich fühlbare „Lust an einem Thema“ im Sinne eines Felt Sense genutzt, expliziert (symbolisiert) und so in konkrete inhaltliche Argumente überführt werden kann. Die gemeinsame Entwicklung einer wissenschaftlichen Theorie kann als ein konkreativer Kommunikationsprozess begriffen werden, der das (implizit vorhandene) Potenzial eines fachlich-heterogenen Teams zur Sprache bringt. In Anbetracht der Tatsache, dass die eingangs (vgl. Kapitel 1) unter dem Stichwort der Postmoderne beschriebene gesellschaftliche Dynamik auch vor Hochschulen nicht Halt macht, ist es notwendig, dass Hochschulen gezielt Mittel und Räume für derartige Kommunikationsprozesse bereitstellen. Experienzielle Kommunikation ist nichts, was sich von selbst ergibt, sondern kann und sollte gezielt und systematisch eingeübt, trainiert und kultiviert werden. Ein erster Schritt kann darin liegen, dass an Hochschulen tätige Personen im Sinne eines „Coachings zur Theorieentwicklung“ professionell dabei begleitet werden, die eigenen, implizit vorhandenen

Erfahrungen in ihrem Feld zu versprachlichen. Dies kann beispielsweise in Form von Theoriebildungsprozessen geschehen, in denen die TAE-Methode angewendet wird (vgl. Abschnitt 3.4.3.2).

Studienverlaufspläne könnten am Ende des Studiums aktiv die Möglichkeit dafür vorsehen, gute Voraussetzungen für die Heranbildung einer „fluiden“ beruflichen Identität im Berufsleben (vgl. Abschnitt 1.3.4) durch die Integration aller kennengelernten Studieninhalte zu schaffen. So kann beispielsweise in einem integrativen Seminar der innere „rote Faden“ nachgezeichnet werden, dem Studierende im Laufe ihrer Studienzzeit nachgegangen sind.

Das Werkzeug der Konfliktanalyse kann eingesetzt werden, um das konkreative Potenzial von Kontroversen oder Konfliktsituationen zu nutzen (Ich-Du- und Ich-Es-Relation). Fasst man einen Konflikt als zirkuläre Kommunikationsstruktur, in der das, was der Bewusstseinsprozess von Person A impliziert, vom Kommunikationsgeschehen bei B gestoppt wird (und umgekehrt), so ist es hilfreich, eine „komplementäre Geschichte“ zu entwickeln, die den Zirkel auflöst. Diese Geschichte expliziert das als Ganzes, was bisher in maladaptiver Weise lediglich wechselseitig (i.S.v. direkter Kreuzkontextualität, vgl. Abschnitt 3.3.2.2) impliziert war.

Haptische Materialien wie Sprachfindungskarten können Explikationsprozesse (Ich-Ich-Relation) unterstützen.

Um didaktische Ansatzpunkte zu beschreiben, die Möglichkeiten dafür eröffnen, wie sich experienzielle Kommunikation an Hochschulen für Studierende lehren und trainieren lässt, ist es hilfreich, sich zunächst zu vergegenwärtigen, dass auch eine solche Didaktik prozessbezogen gestaltet werden sollte. Konkrete Kommunikationssituationen sind vor allem durch genaues Zuhören, durch Wertschätzung, Kongruenz, Achtsamkeit, und durch die Offenheit auch für emotionale Reaktionen der Studierenden gekennzeichnet. Darüber hinaus lassen sich auch gezielt didaktische Prinzipien berücksichtigen, aus denen sich Postulate ableiten lassen, die Lehrenden Orientierung bei der Modellierung von Lernwelten zu geben vermögen. Grundlegend ist es deshalb sinnvoller, sich überall dort, wo konkreativ-Neues ermöglicht werden soll, an „offenen“ didaktischen Modellen wie dem von Stein und Stein (2014) oder Kösel (2002) zu orientieren, als an eher „geschlossenen“ Modellen wie dem von Klafki (1985).

Bekannte Herausforderungen der prozessorientierten Gestaltung von Hochschulveranstaltungen lassen sich durch Antizipation und entsprechende Gegenmaßnahmen lösen oder zumindest abmildern.

Die Erste-Person-Wissenschaft (vgl. Abschnitt 3.2) ist die philosophische Grundlage für das Prozessmodell der experienziellen Kommunikation (vgl. Kapitel 4). Sie wurde von Gendlin als Ergänzung zur „klassischen“ Wissenschaft (d.h. eine Wissenschaft, die im Sinne einer dritten Person Forschungsgegenstände betrachtet) formuliert. Analog dazu sind auch die in diesem Kapitel abgeleiteten Handlungsaspekte experienziellen Kommunizierens für die Arbeit an Hochschulen nicht als Alternativen, sondern als

Vorschläge für *Ergänzungen* zum bestehenden Lehr- und Wissenschaftsbetrieb zu sehen.

# Essenz und Ausblick

*Vor lauter Lauschen und Staunen sei still,  
du mein tieftiefes Leben;  
dass du weißt, was der Wind dir will,  
eh noch die Birken beben.*

*Und wenn dir einmal das Schweigen sprach,  
lass deine Sinne besiegen.  
Jedem Hauche gib dich, gib nach,  
er wird dich lieben und wiegen.*

(Rainer Maria Rilke)

Darf eine wissenschaftliche Arbeit „nach vorne gehen“? Darf sie neue Realitäten *erschaffen*, statt sich darauf zu beschränken, sie rückwirkend zu durchdringen, zu beschreiben und zu erklären?

Ich möchte in dieser Fragehaltung zum Abschluss noch einmal zurückkommen auf die Angst, die ich verspürte, bevor ich den zweiten Teil der Arbeit geschrieben habe (vgl. einleitende Worte zu diesem Teil, Seite 273). Jetzt am Ende ist mir deutlich geworden: Die Angst, die ich anfänglich verspürte, offenbart eine Position, die ich jetzt im Nachgang als die meinige bezeichnen kann. Sie offenbart letztlich: mich. Und sie erschafft mich damit auch.

Im ersten Kapitel habe ich Jürgen Kriz zitiert, der davon sprach, dass das Sichtbarwerden als Person in einer wissenschaftlichen Veröffentlichung

„etwas hoch Gefährliches [ist]; denn je mehr ich mich als Mensch mit meinen Werten und meinen Glaubensinhalten zu erkennen gebe, je mehr ich meine Standpunkte, von denen aus ich die Perspektiven auf den wissenschaftlichen Betrachtungsgegenstand wähle, offenbare und je mehr damit auch meine Begrenzungen sichtbar werden, desto mehr stelle ich mich zur Disposition. Ich riskiere, kritisiert, nicht verstanden (bzw. gezielt missverstanden), ja letztlich als Person nicht angenommen zu werden.“ (Kriz, 1997, 71)

Dies gilt auch für mich selbst. Besonders im zweiten Teil der Arbeit mache ich mich, schon allein aufgrund der vielen unkonventionellen Elemente, die dieser Text enthält,

angreifbar. Dies jedoch, so verstehe ich jetzt, nachdem ich diesen Teil geschrieben habe, ist im Grunde genommen ein Merkmal eines jeden Texts, der etwas Neues schafft. Die Angst davor, angegriffen werden zu können, ist von daher grundsätzlich ein begrüßenswerter Zustand. Denn mein Empfinden von „Angreifbar-sein“ zeigt mir zugleich, dass ich in Kontakt gegangen bin, ein Kontaktangebot geschaffen habe. Kontakt ist eine der Voraussetzungen dafür, dass sich Konkreativität ereignen kann. Deshalb möchte ich mich in diesem kurzen Abschlusskapitel als Mensch mit Werten, Glaubensinhalten und Begrenzungen noch etwas mehr zur Disposition stellen. Ich gehe damit bewusst die von Kriz genannten Risiken ein. Und ich hoffe zugleich, dass daraus konkreative Kommunikationsschritte möglich werden, die sich an diese Arbeit anschließen.

Im Sinne der Prozessphilosophie (vgl. Abschnitt 3.3) liegen Angst und Sehnsucht sehr nahe beieinander. Es ist das gleiche Implizieren, das einmal als Angst erscheint (nämlich dann, wenn es „befürchtet“, gestoppt zu werden), und einmal als Sehnsucht (nämlich dann, wenn es „hofft“, sich fortsetzen zu können). Beide Phänomene sind Ausdruck der Lebendigkeit des Menschen. Es ist gefährlich, die Sehnsucht, die hinter einer wissenschaftlichen Arbeit steht, im Rahmen derselben Arbeit zu benennen. Gerade dann, wenn man sich einem anonymen Leserkreis gegenüber sieht, ohne wissen zu können, welche Reaktionen diese Äußerung hervorrufen wird, geht man damit ein Wagnis ein. Noch gefährlicher jedoch wäre es (und dies ist meine vorweggenommene Antwort an diejenigen unter meinen Lesern, die dafür plädieren, sich in wissenschaftlichen Arbeiten nur an die „reinen Fakten“ zu halten), eine Sehnsucht *nicht* zu benennen. Denn letztlich, dies gilt es, sich aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht noch einmal zu vergegenwärtigen, steht hinter jeder, auch jeder wissenschaftlichen Arbeit, eine Intention (vgl. Abschnitt 2.2.1). Immer da, wo ein Mensch etwas wirklich „aus sich heraus“ tun will, wo er in Erscheinung tritt (auch in der wissenschaftlichen Fachwelt), immer da, wo ein Text nicht ausschließlich die rein logische, geschlossene Struktur eines Computerprogramms aufweist, gibt es Gedanken, die der imaginierten Subjektivität des Autors in einer realen Lebenssituation entspringen. Wie bereits deutlich gemacht wurde, muss es daher in *jeder* wissenschaftlichen Arbeit denjenigen „nicht kalkülisierbare[n] Rest [geben], für den an schlichtes Verständnis appelliert werden muss“ (Menne 1966, 51; zit. nach Merten, 1999, 50; vgl. Abschnitt 3.1, „Grenzen von Wissenschaft“). Man könnte diesen letzten Rest auch als Sehnsucht bezeichnen.

Die Sehnsucht, die hinter meiner Arbeit steht, kann ich mittlerweile in klare Worte fassen. Müsste ich sie in wenigen Sätzen auf den Punkt bringen, so würde ich sagen, ich sehe mich nach einem sozialen Miteinander, in dem sich die Menschen bei Gesprächen an folgenden Leitgedanken orientieren:

*Lausche immer wieder deinen innersten Regungen. Höre auch deinem Gegenüber geduldig und aufmerksam zu. Stelle gute Fragen - sowohl deinem Gegenüber, als auch dir selbst. Lasst euch von den Antworten, die ihr findet, zu immer wieder neuen Fragen*

*verführen. Lasst euch das Schweigen sprechen - jedem Hauche gebt euch, gebt nach. Auch, und gerade dann, wenn es schwierig wird.*

Ich entwerfe hier eine *Haltung*, von der ich glaube, dass sie mitten im postmodernen Chaos *Halt* ermöglicht. Es ist eine Haltung, die, so lange sie als reine Sehnsucht ausformuliert ist, zunächst nur für mich selbst und vielleicht noch für meine privaten Beziehungen gelten darf.

Auch ich selbst bin, sowohl privat, als auch in meinem Berufsleben, ein Mensch, der sich in all seiner Begrenztheit mit den Herausforderungen der Postmoderne konfrontiert sieht. Dies wird schon aus meiner eigenen Biographie heraus deutlich: Ich habe den größten Teil meiner Kindheit in der DDR verbracht, hatte, wie alle anderen auch, ein blaues Pionierhalstuch um den Hals, beim „Appell“ auf dem Schulhof. Ein paar Jahre später saß ich, zusammen mit vielen anderen zwölfjährigen Jungen, im Klassenzimmer eines bayerischen Gymnasiums im Religionsunterricht, in dem ein Kruzifix über der Tür hing. Ich lebte zwei Lebensjahrzehnte lang in einem idyllischen thüringischen Dorf, habe aber auch in der „kreativen Berliner Luft“ versucht, eine berufliche Selbständigkeit zu etablieren (und bin dabei gescheitert). Ich habe viele mich berührende und mich auch tief prägende Geschichten von meinen Großeltern gehört, die mir aus eigener Erfahrung noch von einer Zeit erzählen konnten und können, in der sie mit Pferden die Äcker umpflügten und in der niemand im Dorf ein Auto besaß. Mein Großvater kämpfte als junger Soldat der Wehrmacht in der Normandie, beehrte am Ende mit nur zwölf Übriggebliebenen gegen seine Vorgesetzten auf, kam in Gefangenschaft, wurde wenig später „Neulehrer“ in der DDR, kämpfte hier mit großem Idealismus für den Aufbau eines neuen Systems, stieß dabei jedoch immer wieder auf harte und teils unüberwindliche Widerstände in eben diesem System. Und auch im Alter erlebte er schließlich mit der „Wiedervereinigung“ der beiden deutschen Staaten einen neuerlichen Umbruch, der alles, worauf er hin gearbeitet hatte, ein weiteres Mal in Frage stellte. Seine persönliche Geschichte geht mir nah und gibt mir zu denken. Auch ich selbst habe im Verlauf von nur 36 Lebensjahren neben dem Ende der DDR bereits einen zweiten, tiefgreifenden Umbruch der Gesellschaft miterlebt. Den Umbruch durch die Technisierung der Kommunikation. Ich weiß, wie es sich angefühlt hat, dass es etwas ganz Besonderes war, eine neue Email zu bekommen. Genauso kenne ich das innerliche Stöhnen, das die Mailflut in heutigen Zeiten manchmal in mir auslöst. Ich kenne auch die berufliche Unsicherheit, die damit einhergeht, auf befristeten Verträgen zu arbeiten und ich weiß um die Konsequenzen, die dies für die eigene Lebensplanung mit sich bringt. Ich habe über Jahre hinweg immer wieder erlebt, wie sich „Fernbeziehung“ anfühlt. Und auch ich weiß, wie viele meiner Generation, zum momentanen Zeitpunkt noch nicht so richtig, wie mein Leben in fünf Jahren aussehen wird. All diese Erfahrungen lassen den Schluss zu: Ich bin ein typisches Kind der Postmoderne.

Ist es legitim, eine wissenschaftliche Arbeit aus der eigenen Lebenserfahrung heraus zu verfassen? Ist es legitim, die eigene Sehnsucht vom Privaten ins Berufliche zu transferieren? In diesem Zusammenhang ist noch einmal an Paul Moor zu erinnern, der formulierte: „[Eine Sehnsucht] weiß darum, daß der innere Besitz noch nicht der vollendete ist“ (1960, 303, vgl. auch Abschnitt 1.3.3). Ich vertrete die Position, dass es besser ist, eine Sehnsucht zu erlauben, zu benennen und damit auch offen diskutierbar zu machen, als sie zu verschweigen. Erst auf diese Weise wird es möglich, das, was eine Sehnsucht verheißt, auch widerlegen zu können. Die potenzielle Widerlegbarkeit schafft zugleich Raum für konkrete Schritte in Richtung einer potenziellen Vollendung. Wohl wissend natürlich, dass diese Vollendung nie erreicht werden kann.

Bei all dem ist es wichtig, die Sehnsucht in präzise Begriffe zu bringen und sie weniger „emotional zu malen“. Und natürlich gilt es auch, diese Begriffe im pädagogischen Kontext in sachlicher Weise zu diskutieren, eine konkrete Haltung auszuformulieren, die Orientierung bietet. Dies habe ich versucht, mit Hilfe des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation. Dieses Modell beschreibt nicht nur die Haltung, sondern es *ist* seinem Wesen nach bereits ein Ausdruck und verkörperndes Beispiel dieser Haltung, es ist selbst im Geiste dieser Haltung geschrieben und konstruiert.

Drei pädagogische Handlungsprinzipien lassen sich aus meinem Modell ableiten, die es m.E. möglich machen dürften, die eingangs geforderten „Verbindungen und Übergänge“ zwischen unterschiedlichen Rationalitätstypen oder Paradigmen zu schaffen, Paralogien zu bilden und diese in haltgebenden Narrationen wirksam werden zu lassen (vgl. Welsch, 1988; vgl. Lyotard, 1984, 1997; vgl. Kapitel 1):

1. *Höre deinem Gegenüber aufmerksam zu, insbesondere dann, wenn ihr nicht d'accor geht.*
2. *Werte, aber werte nicht ab.*
3. *Lass neue Fragen aus dem Kontrastpotenzial entspringen, das sich zwischen euren Wertungen aufspannt.*

Diese drei Prinzipien können als Utopie im Sinne der kritischen Theorie (vgl. Abschnitt 3.1.1) verstanden werden. Sie können zugleich als aufeinander aufbauende Schritte gesehen werden. Sie sollten es aufgrund ihrer inhärent-rekursiven Struktur ermöglichen, „maßgeschneiderte“ Gesprächsregeln für konkrete Situationen abzuleiten. Diese könnten wie die Hilfsregeln der themenzentrierten Interaktion eingesetzt werden, bedenkend, dass diese Regeln dann „taktvoll und nicht diktatorisch angewandt werden. Jede Regel kann ad absurdum geführt werden“ (Cohn, 2009, 124). Durch eine solche Anwendung dürfte es möglich werden, gemeinsam in einen konkreativen Kommunikationsprozess einzutreten, der die pädagogische Haltung der radikalen Autonomie, die im ersten Kapitel entwickelt wurde (vgl. Abschnitt 1.4), herunterbricht auf konkret ausführbare Handlungsmöglichkeiten. Ein Prozess, der diese Prinzipien umsetzt, sollte besonders gut für Lösungsgespräche in Widerstreit-Situationen im Sinne Lyotards geeignet sein (vgl. Abschnitt 1.1.4). Er kann damit als prototypisch für gelingende Kommunikation

in komplexen Situationen gelten, insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderung von Lebens- und Arbeitswelten, wie sie im ersten Kapitel der Arbeit unter dem Begriff der Postmoderne subsummiert wurden (vgl. Abschnitt 1.1).

Die wichtigste pädagogische Interventionsform in einer postmodern-komplexen Situation ist die *offene Frage*. Aussagen evozieren Gegenaussagen; offene Fragen evozieren Konkreativität, wenn es „echte“ Fragen im Sinne der themenzentrierten Interaktion sind, die einen tatsächlichen Informationsbedarf des Fragenden offenlegen: „Sage dich selbst aus und vermeide das Interview“ (Cohn, 2009, 124). Derart „aussagekräftige“ Fragen entfalten das Kontrastpotenzial einer gemeinsam-geteilten Situation. Sie überwinden den Gegensatz „Individuum vs. soziales System“, indem sie einen gemeinsam-geteilten, symbolischen Raum eröffnen, in dem beide Individuen in ihrer individuellen Eigenart sichtbar werden und einen Platz finden - der eine in der Rolle des Fragestellers, der andere in der Rolle des Antwortgebers. Offene Fragen machen es damit möglich, die Subjektivität der kommunizierenden Individuen so zur Sprache zu bringen, dass das Gelingen eines stabilen Miteinanders wahrscheinlicher wird. Gute Fragen entfalten sich unmittelbar aus dem Gespür für die aktuelle (Gesprächs-) Situation (Felt Sense, vgl. Abschnitt 5.1.6) und berücksichtigen deshalb nicht nur das, was bereits symbolisiert wurde, sondern auch die unvorhersehbaren Veränderungen der Ebene des Realen und die zunächst unzugänglichen, vagen Ahnungen der imaginären Ebene (beides im Sinne Reichs, 2010). Sie erzeugen einen „Griff“ im Sinne des Focusing (vgl. Gendlin, 1998b). Dieser macht es möglich, die Subjektivität der Kommunizierenden (hier verstanden als das „Erleben [...], das die Person von der Situation hat“, Stein, 2015, 70, auch im Sinne eines Zusammenspiels von imaginärer und realer Ebene, vgl. Reich, 2010) in intersubjektiv verstehbare Kommunikation zu überführen (symbolische Ebene im Sinne Reichs). Zentrales „Medium“ experienzieller Kommunikation ist dabei der unmittelbar erlebte *Körper*, der den Felt Sense als „direkten Referenten“, auf den sich experienziell Kommunizierende jederzeit beziehen können, und der ein Stück weit auch „inneren Halt“ zu bieten vermag, unmittelbar zur Verfügung stellt:

„Natürlich gelingt die Herausbildung des Direkten Referenten nicht immer. Es macht jedoch einen enormen Unterschied, wenn es gelingt. Man wird auf Denkwege gebracht, die man gewöhnlicherweise nicht erreicht hätte ... und man kommt dadurch zum inneren Kern des Themas. [...] Man muss verstehen, dass aufgrund dieses neuen Mediums alles auf neue Weise erschlossen werden kann – und zwar nicht irgendetwas Ausgedachtes, sondern der Kern der Sache selbst.“ (Gendlin, 2015, 471)

Inwieweit die hier beschriebenen Prinzipien und Frageinterventionen in der pädagogischen, sonderpädagogischen und psycho-sozialen Praxis anwendbar sind und welche Auswirkungen sie in unterschiedlichen Situationen, unter unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und in der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen haben, sollte in Folgearbeiten differenziert diskutiert und empirisch überprüft werden. Die vorliegende Arbeit stellt hierfür eine konzeptionelle Grundlage dar.

Kommen wir zum Ende. Ich bin in der Sehnsucht, aus der ich diese Arbeit verfasst habe, stark von Carl Rogers und von Erich Fromm geprägt. Als ich im Alter von etwa achtzehn Jahren zum ersten Male Erich Fromm las, und auch, als ich mit zwanzig Jahren, im ersten Semester meines Studiums, zum ersten Mal mit Rogers' Gedanken in Berührung kam, sprach mich etwas derart tief an, dass jeweils ein Erleben folgte wie „Ich ahnte das schon immer. Aber hier ist jemand, der es konkret ausdrückt“. Ich bin mir jedoch mittlerweile darüber bewusst, dass es eine streitbare Position ist, wenn Rogers und Fromm als typische Vertreter der humanistischen Psychologie und Psychotherapie davon ausgehen, dass der Mensch von Grund auf gut ist. Man könnte ihnen (mit Hobbes) mit einiger Berechtigung entgegen halten: Der Mensch ist dem Menschen auch ein Wolf. Betrachtet man allein die Verbrechen, die Menschen im 20. Jahrhundert einander antaten (etwa die Verbrechen des Holocaust), so dürfte jeglicher Zweifel an dieser Tatsache beiseite gewischt werden. Schaut man jedoch noch genauer, so wird deutlich, dass der Mensch dem Menschen immer dann ein Wolf ist, wenn er den anderen Menschen gar nicht als Menschen betrachtet. Es sind dann symbolische Realitäten (im Sinne Reichs), die den Eindruck erzeugen, ein weniger-als-menschliches Lebewesen vor sich zu haben. Im genannten Beispiel etwa waren Theorien über die Wertigkeit von „Rassen“ die symbolische Grundlage dafür, Menschen nicht als Menschen zu sehen (vgl. auch Gruen, 2002, 20).

Diese differenziertere Sicht wird bereits deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Hobbes das Wolfsein nur für den Fall formulierte, dass Staaten gegen Staaten kämpfen. Und auch im Original-Zitat von Plautus, das bereits zweitausend Jahre vor Hobbes geschrieben wurde, hieß es:

„Lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit *non nouit*.“ (Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf, nicht ein Mensch, wenn man einander *nicht kennt*.)  
(Plautus, 1952, Vers 495; Hervorhebung TH)

Vielleicht würden weniger Verbrechen geschehen, wenn Menschen einander öfters in die Augen schauen, einander wirklich zuhören und einander kennenlernen würden. Überall da, wo ein Mensch am Du zum Ich wird (Martin Buber), ist kein Holocaust möglich. Insofern könnte der Grad an Offenheit, mit dem Menschen einander in ganz konkreten Alltagssituationen begegnen, der entscheidende Faktor sein, der darüber bestimmt, wie sich die Weltgesellschaft als Ganzes entwickeln wird. Man sollte dabei auch bedenken, dass Wölfe, anders als ihr (schlechter) Ruf dies nahelegt, soziale Tiere sind. Die Metapher des „bösen Wolfs“ hat genau da ihre Grenze, wo eine gesunde Aggressivität, die in ihrer unerwünschten Ausprägung dem Wolfsein zugesprochen wird, ein Ausdruck von Mut und von Leidenschaft ist. Der Wolf ist notwendig, in der Postmoderne. Er ist derjenige Anteil in uns, der den Mut hat, sich zu zeigen, kritisch Position zu beziehen, Nein zu sagen. Der Zuhörer ist derjenige Anteil in uns, der den Mut hat, sich zu öffnen, mitzugehen, Ja zu sagen. Ein Mensch, der in einer komplexen Situation eine „echte“ offene Frage wagt, sagt Ja und Nein zugleich. Die Entfaltung

eines Kontrastpotenzials einer Begegnung folgt dann aus der Realisierung von beidem: dem Zuhörer *und* dem Wolf.

Die große Herausforderung der Postmoderne liegt darin, die „Helden“, die wir als Einzelne sind, füreinander anschlussfähig zu machen. Experienzielle Kommunikation impliziert damit auch ein Demokratieverständnis, das man mit dem Schlagwort „*und* statt *oder*“ umreißen könnte. In postmodernen Gesellschaften kommen wir nicht umhin, lange andauernde Diskussionen zu führen, um zu handlungsbezogenen Konsensen zu finden, welche von allen Beteiligten mitgetragen werden können. Eine Gruppe von Menschen entscheidet sich dann in einer Abstimmung nicht mehr einfach für diejenige Einzelposition, welche die meisten Stimmen erhält. Sondern es geht darum, sich aufeinander abzustimmen. Das meint: Es geht darum, alle Positionen in einem stimmigen Ganzen zu integrieren, so dass in konkreativer Art und Weise gemeinsam ein neuer, dritter Weg ermöglicht werden kann.

Manch einer mag die Postmoderne als Bedrohung empfinden. Ich möchte sie als Chance begreifen. Wenn der Rahmen, der alles zusammenhält, Risse bekommt, kann man genauso gut auch das Licht genießen, das durch die Risse hereinscheint. In diesem Sinne bleibt am Ende noch eine letzte Frage übrig, die sich direkt an die Leserinnen und Leser richtet: *Welche Frage bleibt von dieser Arbeit unbeantwortet? Ich lade Sie ein, mit dieser Frage aus dem Rahmen zu fallen. Stellen Sie die Frage Ihren Mitmenschen. Von einem Ort aus, der außerhalb eines gegebenen Rahmens liegt, können Sie haltgebende Gespräche initiieren, die Rahmenvorstellungen geschmeidig machen. Sie können eintreten in ein „kontinuierliches Kommunizieren“.*



# Danke!

Besonderer Dank gilt meinem Freund und Kollegen Klaus Renn, mit dem ich experienzielle Kommunikation bereits als etwas ganz Natürliches und Selbstverständliches praktiziert habe, schon lange bevor ich auf einer expliziten Ebene benennen konnte, was experienzielle Kommunikation eigentlich ist. Zudem danke ich Anne Wilhelm für den Mut, den sie (immer wieder aufs Neue) in mir geweckt hat, sowie Anja Oertel für unzählige „echte“ Fragen, die es mir möglich machten, meinen Mut-Felt-Sense in greifbare Gedanken und Thesen auszukristallisieren.

Ich danke Prof. Dr. Roland Stein für die Betreuung dieser Arbeit, insbesondere für seine konstruktiven Impulse, Nachfragen und Denkanstöße, die im Laufe der drei Jahre, in denen diese Arbeit entstanden ist, noch einmal mein Verständnis dafür geschärft haben, was wissenschaftliches Arbeiten ausmacht. Erst hierdurch wurde es mir möglich, auch Grenzen wissenschaftlichen Arbeitens präzise zu benennen. Ich bin außerdem dankbar dafür, von seinem feinen Gespür profitiert zu haben bezüglich der Frage, was zu einem Thema (noch) dazugehört und was (schon) nicht mehr. Zudem danke ich für seine jederzeit offene Haltung beim Zuhören, für das wertschätzende Begleiten meiner Unklarheiten über sehr lange Zeiträume hinweg, sowie für viele konfrontative Fragen, die mir Reibungsfläche geboten haben, an der ich wachsen konnte. Ich danke auch für seine detaillierten Anmerkungen zu einer Vorversion des Manuskripts, die mich herausgefordert und gezwungen haben, meine Gedanken noch präziser auf den Punkt zu bringen.

Ich danke auch Prof. Dr. Hans-Joachim Petsch für die Betreuung dieser Arbeit, insbesondere für seine kritischen Anmerkungen zum Sprachstil, in dem vorläufige Versionen dieser Arbeit verfasst waren. Zudem danke ich für seinen treffenden Impuls, mir das Drei-Ebenen-Modell von Reich genauer anzuschauen. Dieser Impuls hat wie ein Kristallisationskeim Ordnung in mein bis dahin sehr chaotisches Denken gebracht. Ich danke auch für seinen Gedanken, dass Halt in der Postmoderne im Grunde erst durch Haltlosigkeit möglich wird. Das gemeinsam-geteilte Benennenkönnen dieses eigentlich „paradoxen Wahnsinns“ hat mir ein kleines bisschen Halt zu geben vermocht.

Ich danke Prof. Dr. Reinhard Lelgemann dafür, die Begutachtung dieser Arbeit zu übernehmen. Ich danke zudem für seine Offenheit, für sein spürbares, echtes Interesse und für seine präzisen Fragen, die mir geholfen haben, in kürzester Zeit das Wesentliche zusammenzufassen. Außerdem danke ich für seine Verweigerung eines

Konsenses mit mir, bezüglich der These, dass ein Konsens in der Postmoderne generell nicht mehr möglich ist. Dies hat mir die Notwendigkeit vor Augen geführt, zwischen „wahrheitsbezogenem“ Konsens und „handlungsbezogenem“ Konsens zu differenzieren.

Ich danke allen Teilnehmenden des Oberseminars im Fachbereich Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg. Sie haben die verschlungenen und oftmals unverständlichen Pfade, auf denen sich mein Denken entfaltet hat, nicht nur ausgehalten, sondern über drei Jahre hinweg auch offen, konstruktiv und wohlwollend mitvollzogen. Das Oberseminar ist für mich ein Prototyp für eine Diskussionskultur, wie sie in dieser Arbeit umrissen wird. Im Rahmen dieses Seminars wirken unterschiedlichste Professionen, Forschungsansätze und Wissenschaftsverständnisse so zusammen, dass immer wieder kleine „Konkreativitäts-Phasen“ möglich werden.

Ich danke den Studierenden der Sonderpädagogik an der Universität Würzburg, die sich in meinen Lehrveranstaltungen immer wieder aufs Neue auf meine Angebote, experienziell miteinander zu kommunizieren, einlassen. Ich bin mir sehr bewusst, dass dies nichts Selbstverständliches ist und dass Hochschulseminare in diesem Modus nur dann gelingen können, wenn es von allen Beteiligten gewollt und mitgetragen wird!

Dasselbe gilt auch für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der TAE-Seminare, die ich selbst als „Student“ besucht habe. Ich bin allen Beteiligten dankbar für die Offenheit, Neugier und Wärme, die ich in diesen Seminaren erleben durfte.

Ich danke den Ausbilderinnen und Ausbildern des Deutschen Ausbildungsinstituts für Focusing und Focusing-Therapie Würzburg (DAF), insbesondere Dr. Evelyn Proß, sowie Dr. Donata Schoeller, für viele erhellende Gespräche, die es mir möglich machten, die Prozessphilosophie Gendlins nicht nur zu verstehen, sondern auch erlebend zu durchdringen. Es ist ein großes Vergnügen, ein komplexes philosophisches Modell wie Gendlins Prozessmodell in einer Haltung der erlebenden, inneren Achtsamkeit zu erkunden (eine Haltung, in der man auch einen „schönen, seltenen Vogel“ beobachtet).

Ich danke meinen (aktuellen und auch ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen am Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg für die vielen unzähligen, kleinen und großen Denkanstöße, für die Details, die oftmals nur so „zwischendurch“ gegeben wurden, während wir z.B. bei einer Tasse Tee geplaudert haben. Auf diese Weise sind mir die „Mühen der Ebene“ als gar nicht so mühsam erschienen (gemeinsam geht es leichter).

Ich danke Verena Wagner und Tobias Joebges für die sorgfältige und hilfreiche Unterstützung beim Übertragen von Zitaten aus der Literatur.

Und schließlich danke ich auch all jenen, die hier nicht einzeln aufgeführt sind, all jenen, mit denen ich diskutiert habe über Kommunikation, über Psychologie und Pädagogik, über Wissenschaft und über das Leben, das Universum und den ganzen Rest.

Herzlichen Dank an Sie und Euch alle!

# Literaturverzeichnis

## A

- Adorno, T.W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I, S. 93 – 121
- Adorno, T.W. (2001): *Minima moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Albert, Hans (1968): *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr
- American Psychiatric Association (APA) (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. DSM-5, DC: American Psychiatric Publ.
- Anhut, R., Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2000): *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim: Juventa
- Antonovsky, Aaron; Franke, Alexa (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verl.
- Aristoteles (2012): *Rhetorik*. Bibliograph. erg. Ausg. Hg. v. Gernot Krapinger. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 18006).
- Aristoteles; Detel, Wolfgang (2011): *Zweite Analytik*. Griechisch-deutsch = *Analytica posteriora*. Hamburg: Meiner
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008): *Sozialpsychologie*. 4. Aufl. München: Pearson Studium
- Aufermann, Jörg (1971): *Kommunikation und Modernisierung*. Freie Univ, München-Pullach
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Hg. v. James O. Urmson. Cambridge Mass. u.a: Harvard Univ. Press
- Austin, John L.; Savigny, Eike von (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam

## B

- Bach, H. (1989): *Verhaltensstörungen und ihr Umfeld*. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin. 3-35
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Bateson, Gregory (1996): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Barsalou, L. W. (1999): *Perceptual symbol systems*. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577– 660
- Barsalou, L.W. & Wiemer-Hastings, K. (2005): *Situating abstract concepts*. In D. Pecher and R. Zwaan (Eds.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thought* (pp. 129-163) . New York: Cambridge University Press
- Baumeister, R. F. (2003): *Ego Depletion and Self-Regulation Failure: A Resource Model of Self-Control*. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 27 (2), 281-284



-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf, zuletzt geprüft am 13.06.2014

BMJV (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) (2015a): Gesetz zur Errichtung eines Finanzmarktstabilisierungsfonds. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/fmstfg/index.html>, zuletzt geprüft am 27.12.2015

BMJV (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) (2015b): Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz - WissZeitVG). Online verfügbar unter [http://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/\\_1.html](http://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/_1.html), zuletzt geprüft am 08.06.2015

Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brentano, Franz (1874): *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig: Duncker & Humblot. Online verfügbar unter <http://archive.org/stream/psychologievome00brengoog#page/n5/mode/2up>, zuletzt geprüft am 01.07.2013

Briggs, John; Peat, Francis David (1990): *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaos-Theorie*. München: Hanser

Buber, Martin; Casper, Bernhard (2004, Orig. 1922): *Ich und Du*. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam

Bühler, Karl (1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 3. Aufl., ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934. Stuttgart: Lucius & Lucius

Bundesagentur für Arbeit (2015a): *Pädagoge/Pädagogin. Die Tätigkeiten im Überblick*. Online verfügbar unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=58763>, zuletzt geprüft am 21.06.2015

Bundesagentur für Arbeit (2015b): *Erwerbslosigkeit, Bruttoinlandsprodukt, Erwerbstätigkeit*. Oktober 2015. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-im-europaeischen-Vergleich.pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2015

Bundschuh, K. (2010): *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. Mit 5 Tabellen. 7., überarb. Aufl. München u.a: Reinhardt (UTB, 999)

Bundschuh, K. (2014): *Autonomie*. In: Franz B. Wember, Roland Stein und Ulrich Heimlich (Hg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 233–234

Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verl.

## C

Cattell, R. B. (1971): *Abilities: Their structure, growth, and action*. New York: Houghton Mifflin

Cassirer, Ernst (1971): *Zur Logik der Kulturwissenschaften*. 5 Studien. 3., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges

Chirumbolo, A., Livi, S., Mannetti, L., Pierro, A., Kruglanski, A. (2004): *Effects of Need for Closure on Creativity in Small Group Interactions*. *European Journal of Personality*, 18, 265–278

Clarkson, P., Mackewn, J. (1995): *Frederick S. Perls und die Gestalttherapie*. Köln, Edition Humanistische Psychologie

Cohn, Ruth C. (1993): *Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta

Cohn, Ruth C. (2009): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 16. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

Cornell, Ann Weiser (2005): *Focusing. Der Stimme des Körpers folgen ; Anleitungen und Übungen zur Selbsterfahrung*. Dt. Erstausg., 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl

Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (Hg.) (2005): *Reform und Innovation in einer unstablen Gesellschaft*. Tagung. Stuttgart: Lucius & Lucius

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

Csikszentmihalyi, Mihaly (1997): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

## D

DAF (2013): Weiterbildung in Focusing - Therapie: Integral Integration und persönlicher Stil, Supervision. Online verfügbar unter [http://www.daf-focusing.de/wp-content/uploads/2013\\_10\\_15\\_Weiterbildung-Integral.pdf](http://www.daf-focusing.de/wp-content/uploads/2013_10_15_Weiterbildung-Integral.pdf), zuletzt geprüft am 23.07.2015

Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik : mit 28 Abbildungen und ausführlichen Textbeispielen. 5., überarb. Aufl. München: Reinhardt

Darwin, Charles (1859): On the origin of species by means of natural selection, or preservation of favoured races in the struggle for life. By Charles Darwin. London: John Murray, Albemarle Street. Online verfügbar unter <http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/darwin/originspecies.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2013

Dawkins, Richard (1996): Das egoistische Gen. Überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve-Verl.

Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Demmerling, Christoph; Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Metzler

Shazer, Steve de (2006): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl (Systemische Therapie)

Destatis (Statistisches Bundesamt) (2013): Bildungsstand. Schulbesuch 2011 nach ausgewählten Schularten und allgemeinem Schulabschluss der Eltern. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/AllgemeinbildenderAbschluss.html>, zuletzt geprüft am 01.07.2013

Destatis (Statistisches Bundesamt) (2015): Studierende. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil101.html?cms\\_gtp=152374\\_list%253D1&https=1](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil101.html?cms_gtp=152374_list%253D1&https=1), zuletzt geprüft am 20.03.2015

Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention- Ansatz (RTI). Rostock: Universität Rostock.

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm>, zuletzt abgerufen am 17.07.2014

Durkheim, E. (1966): Über die Anomie. In: Mills, C.W. (Hrsg.): Klassik der Soziologie. Eine polemische Auslese. Frankfurt a.M., 394-436

## E

Engelmann, J. (2014). Eines Tages Baby. München: Goldmann Verlag

Ehlers, A. (1999): Posttraumatische Belastungsstörungen. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Eisenhardt, Peter; Kurth, Dan; Stiehl, Horst (1995): Wie Neues entsteht. Die Wissenschaften des Komplexen und Fraktalen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Unter Mitarbeit von Käte Hügel. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**F**

- Festinger, Leon (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford Univ. Press
- Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Field, C.B., V. Barros, T.F. Stocker, D. Qin, D.J. Dokken, K.L. Ebi, M.D. Mastrandrea, K.J. Mach, G.-K. Plattner, S.K. Allen, M. Tignor, and P.M. Midgley (Eds.) (Hg.) (2012): Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation. Cambridge: Cambridge University Press. Online verfügbar unter [http://www.ipcc.ch/pdf/special-reports/srex/SREX\\_Full\\_Report.pdf](http://www.ipcc.ch/pdf/special-reports/srex/SREX_Full_Report.pdf), zuletzt geprüft am 21.10.2013
- Foucault, Michel (1979): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France - 2. Dezember 1970. Ungek. Ausg. Frankfurt/M, Wien u.a.: Ullstein
- Foucault, Michel (2013): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Folkman S./ Lazarus, R. S./ Gruen R. J./ Delongis A. (1986): Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. In: Journal of Personality and Social Psychology 50 (1986) no. 3, 477-495
- Frattaroli, J. (2006): Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 132, 823-865
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Leipzig, Wien und Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Online verfügbar unter <http://www.textlog.de/sigmund-freud-das-ich-und-das-es.html>, zuletzt geprüft am 22.07.2014
- Fromm, E. (2000; Orig. 1979): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 29. Aufl. München: Dt. Taschenbuch Verl.
- Fromm, E. (1989): Die Kunst des Liebens. Berlin
- Fromm, E. (Autor); Funk, R. (Hrsg.) (1994): Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung. Weinheim, Basel: Beltz
- Fromm, E. (Autor); Funk, R. (Hrsg.) (2008): Authentisch leben. Freiburg im Breisgau: Herder
- Funke, M., Schularick, M. & Trebesch, C. (2015): Going to Extremes: Politics after Financial Crisis, 1870-2014, CESifo Working Paper No. 5553, October 2015, online verfügbar unter [https://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1\\_wp5553.pdf](https://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1_wp5553.pdf), zuletzt geprüft am 27.12.2015

**G**

- Gardner, Howard; Spengler, Ute (1996): So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gawronski, B. & Strack F. (2004): On the propositional nature of cognitive consistency: Dissonance changes explicit, but not implicit attitudes. In: Journal of Experimental Social Psychology 40, S. 535-542
- Gehring, P. (2007): Über die Körperkraft von Sprache. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: Transcript (Edition Moderne Postmoderne), S. 211-228
- Gelhaar, Sabine S. (1988): Vorwort zu: Einführung in die Metaphysik (Henri Bergson). Französisch - deutsch. Cuxhaven: Junghans
- Gendlin, E.T. (1968): The experiential response. In E. Hammer (Ed.), Use of interpretation in treatment, pp. 208-227. New York: Grune & Stratton., dt. Übersetzung auf <http://www.daf-focusing.de/wp-content/uploads/Gendlin-Experiential-Response-2002.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015
- Gendlin, E.T. & J. Lemke (1983): A critique of relativity and localization. Mathematical Modelling, 4, 61-72

- Gendlin, E.T. (1984): The client's client: The edge of awareness. In: R. F. Levant und J.M Shlien (Hg.): Client-centered therapy and the person-centered approach. New directions in theory, research, and practice. New York: Praeger, S. 76–107
- Gendlin, E.T. (1991): On emotion in therapy. In: Jeremy D. Safran und Leslie S. Greenberg (Hg.): Emotion, psychotherapy, and change. New York: Guilford Press, S. 255–279
- Gendlin, E.T. (1993): Die umfassende Rolle des Körpergefühls im Denken und Sprechen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 41 (4), S. 693–706, zuletzt geprüft am 26.11.2012
- Gendlin, E.T (1997a): A Process Model. New York: Focusing Institute
- Gendlin, E.T. (1997b): Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective. Evanston, Ill: Northwestern Univ. Press
- Gendlin, E.T. (1998a): After Postmodernism: A Report. After Post-Modernism Conference, University of Chicago. November 14-16, 1997. Online verfügbar unter [http://www.focusing.org/apm\\_papers/conferencereport.html](http://www.focusing.org/apm_papers/conferencereport.html), zuletzt abgerufen am 27.03.2015
- Gendlin, E.T. (1998b): Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 60521)
- Gendlin, E.T. (1999): A new Model. In: Journal of Consciousness Studies 6(2-3)), S. 232–237. Online verfügbar unter [http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol\\_2142.html](http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2142.html)
- Gendlin, E.T. (2000): Eugene Gendlin introduces Focusing (Pt.2 - 2000 International Conference). Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=zml4zjVi8Dk>, zuletzt geprüft am 12.02.2016
- Gendlin, E.T. (2004a): Introduction to Thinking At the Edge. In: The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy. 1 (19), S. 1–8. Online verfügbar unter <http://www.focusing.org/tae-intro.html>, zuletzt geprüft am 29.10.2013
- Gendlin, E. T. (2004b): Mehr als Vernunft. Einige philosophische Quellen und Implikationen von Focusing. In: Focusing-Journal (13), S. 2–7
- Gendlin, E.T. (2004c): Thinking at The Edge (TAE) Steps. In: The Folio. A journal for Focusing and Experiential Therapy, 1 (19), S 12-24
- Gendlin, E. T.; Wiltschko, Johannes (2004): Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag. 2. Aufl. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta
- Gendlin, E.T. (2008): Denken geht anders!; Die Praxis des Denkens mit dem Felt Sense; Was ist Philosophie; Das postmoderne Dilemma; Felt Sense und Konzepte; Komische neue Konzepte; Über den Körper; Focusing als Werkzeug des Denkens; Über das Ich; Erste-Person-Wissenschaft. In: Johannes Wiltschko (Hg.): Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens. Wien: Facultas.wuv.
- Gendlin, E.T. (2009): What first and third person processes really are. In: Journal of Consciousness Studies 16 (10–12), S. 332–362
- Gendlin, E.T. (2013): The derivation of space. In Cruz-Pierre, A. and D.A. Landes (Eds.), Exploring the work of Edward S. Casey: Giving voice to place, memory, and imagination. Bloomsbury Academic
- Gendlin, E.T. (2015): Ein Prozess-Modell: Körper. Sprache. Erleben. Freiburg: Karl Alber
- Gendlin, E.T. & Zimring, F.M. (1955): The qualities or dimensions of experiencing and their change. Counseling Center Discussion papers, Vol. I, No. 3., University of Chicago Library
- Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G.; Graf, Ralf (2008): Psychologie. 18., aktual. Aufl. München u.a.: Pearson Studium (ps Psychologie). Online verfügbar unter <http://lib.myliblibrary.com?id=404933>.
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Glaser, Helmuth von (1946): Die Weisheit des Buddha. Baden-Baden: Bühler
- Gloy, Karen (2006): Grundlagen der Gegenwartsphilosophie. Eine Einführung. Paderborn: Fink

- Gödel, Kurt (1931): Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. In: Monatshefte für Mathematik und Physik 38, S. S. 173–198
- Gödel, Kurt (1931–32): Diskussion zur Grundlegung der Mathematik: Erkenntnis 2. In: Monatshefte für Mathematik und Physik, S. S. 147–148
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh: Bertelsmann Fachverl.
- Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grawe, Klaus; Donati, Ruth; Bernauer, Friederike (1994): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. 3. Aufl. Göttingen u.a: Verl. für Psychologie Hogrefe
- Greenberg, L. S. (2004): Emotion-focused therapy. *Clinical Psychological Psychotherapy*, 11, 3-16
- Greenberg, Leslie S. (2006): Emotionsfokussierte Therapie. Lernen, mit den eigenen Gefühlen umzugehen. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Gruen, Arno (2002): Der Fremde in uns. Ungekürzte Ausg. München: Dt. Taschenbuch Verl.
- Gruen, Arno (2010): Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. 7., völlig neu bearb. und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Günther, Gotthard (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik. [2., erw. Aufl.]. Krefeld: Agis-Verlag
- H**
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hall, Stuart (2000): Rassismus und kulturelle Identität. Hg. v. Ulrich Mehlum. Hamburg: Argument-Verl
- Harms, Ulrich (2014): Rund um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Hintergrundinformationen - Fallbeispiele - Strategien. 1. Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr (Besondere Schüler - Was tun?).
- Heidegger, Martin (1962): Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen. Tübingen: Niemeyer
- Heidegger, Martin (1986 - Orig. 1927): Sein und Zeit. 16. Aufl.: Tübingen : Max Niemeyer
- Heidegger, Martin; Herrmann, Friedrich-Wilhelm von; Schüßler, Ingrid (2003): Gesamtausgabe Band 65. 3., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann
- Heimlich, U. (2014): Integration. In: Franz B. Wember, Roland Stein und Ulrich Heimlich (Hg.): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme. Stuttgart: Kohlhammer, S. 259–260
- Hein, Kerstin (2006): Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Zugl.: München, Univ., Diss. u.d.T.: Hybride Identitäten: Bastelbiographien in einem deutsch-chilenischen Raum. Bielefeld: Transcript
- Hendricks, M.(2001): Focusing-Oriented/Experiential Psychotherapy. In Cain, David and Seeman, Jules (Eds.) *Humanistic Psychotherapy: Handbook of Research and Practice*, American Psychological Association
- Hens, S. (2009): Prävention von Verhaltensstörungen Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der

Eingangsstufe. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Online verfügbar unter: [kups.ub.uni-koeln.de/3274/1/diss.pdf](http://kups.ub.uni-koeln.de/3274/1/diss.pdf) .pdf, zuletzt abgerufen am 15.01.2016

Hermans, Hubert J. M.; Hermans-Konopka, Agnieszka (2010): *Dialogical self theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society.* Cambridge: Cambridge University Press.

Herrigel, Eugen (1970): *Zen in der Kunst des Bogenschießens.* Konstanz: Otto Wilhelm Barth-Verlag GMBH

Herrmann, Steffen K. & Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung.* Bielefeld: Transcript (Edition Moderne Postmoderne), S. 7–30

Hiller, G. G. (2014): Lebensweltorientierung. In: Franz B. Wember, Roland Stein und Ulrich Heimlich (Hg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 147–148

Hölling, H.; Schlack, R.; Petermann, F.; Ravens-Sieberer, U.; Mauz, E. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). In: *Bundesgesundheitsbl.* 57 (7), S. 807–819.

Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer

Hofmann, Tony (2010): Emotionale Veränderungen beim expressiven Schreiben. Affektive Dynamik in Abhängigkeit von Emotionsausdruck, körperbezogener Aufmerksamkeitsfokussierung und emotionaler Distanzierung. Hamburg: Diplomica-Verl.

Hofmann, Tony (2015): Wie entsteht Neues in der Wissenschaft? In: *Focusing-Journal* (34), S. 30–33

Husserl, Edmund (1996): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.* Hg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: F. Meiner (Philosophische Bibliothek, 292)

Husserl, Edmund; Heidegger, Martin (1928): *Edmund Husserls Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins.* herausgegeben von Martin Heidegger. Halle a.d.S.: Niemeyer. Online verfügbar unter [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5974/pdf/Husserl\\_Vorlesungen\\_zur\\_Phaenomenologie\\_des\\_innern\\_Zeitbewusstseins.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5974/pdf/Husserl_Vorlesungen_zur_Phaenomenologie_des_innern_Zeitbewusstseins.pdf), zuletzt geprüft am 10.04.2013

Husserl, Edmund; Strasser, Stephan (1973): *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge.* 2. Aufl. Haag: M. Nijhoff (Husserliana, Bd. 1)

Hutterer, R. (1992): Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierung. Eine personenzentrierte Theorie der Motivation. In: Hutterer, R., Stipsits, R. (Hrsg.), *Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie.* Wien: WUV, S. 146-171

## I

Illouz, Eva (2009): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe.* Unter Mitarbeit von Michael Adrian. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Institut für Menschenrechte (2015): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006.* Online verfügbar unter [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf), zuletzt geprüft am 01.07.2015

## J

Jacobi, F., Maier, W., Heinz, A. (2013): Hilfestellung zur Indikation. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. In: *Deutsches Ärzteblatt* 110 (49), S. 2364–2368

Jung, C.G., Pauli, W. (1952): *Naturerklärung und Psyche.* Zürich u.a: Rascher (Studien aus dem C.-G.-Jung-Institut Zürich, 4)

**K**

- Kabat-Zinn, Jon (2003): *Gesund durch Meditation. Das grosse Buch der Selbstheilung*. Sonderausg., 9. Aufl. [München]: Barth
- Kann, Chr. (2008): *Die Sprache des Neuen. Whiteheads terminologische Reflexionen*. In: Peter F. Seele (Hg.): *Philosophie des Neuen*. Darmstadt: WBG
- Kant, I. (1977): *Werke in zwölf Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kennedy-Moore, E., Watson, J.C. (2001): *How and when does emotional expression help? Review of general psychology*, 5, 3, 187 – 212
- Kafki, W. (1985): *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik*. In Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (S. 194-227)*, Weinheim, Basel: Beltz
- Kluge, Friedrich; Seebold, Elmar (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23. Aufl. Berlin: de Gruyter
- Kösel, Edmund (2002): *Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. Bahlingen a.K.: SD-Verl. für Subjektive Didaktik (Die Modellierung von Lernwelten, 1)
- Kohlberg, Lawrence; Althof, Wolfgang (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit, 1232)
- Kornfield, Jack (1993): *A path with Heart*. New York, NY: Bantam Books
- Kornfield, Jack (2000): *Frag den Buddha - und geh den Weg des Herzens*. München: Kösel.
- Krämer, Sybille (2007): *Sprache als Gewalt. oder: Warum verletzen Worte?* In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: Transcript (Edition Moderne Postmoderne), S. 31–48
- Krappmann, L. (1978): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Kriz, Jürgen (1997): *Chaos, Angst und Ordnung. Wie wir unsere Lebenswelt gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kriz, Jürgen (1999): *Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wien: Facultas-Univ.-Verl.
- Kriz, J. (2008): *Vorwort*. In: Johannes Wiltshko (Hg.): *Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogener Philosophierens*. Wien: Facultas.wuv.
- Kriz, J. & Stumm, G. (2003): *Aktualisierungstendenz*. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltshko (Hg.): *Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 18–21
- Kriz, Jürgen (2014): *Grundkonzepte der Psychotherapie*. 7. Aufl. Weinheim: Julius Beltz
- Kron, Friedrich W. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Mit 9 Tabellen*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M., & Klem, A. (1993): *Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 861-876
- Kuch, H. und Herrmann, S.K. (2007): *Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt*. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: Transcript (Edition Moderne Postmoderne), S. 179–210
- Kuhl, J. (1994): *Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ASC-90)*. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Seattle: Hogrefe & Huber

**L**

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999): *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books

Lauth, Bernhard; Sareiter, Jamel (2002): *Wissenschaftliche Erkenntnis. Eine ideengeschichtliche Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Paderborn: Mentis

Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press

Lelgemann, R. (2003): (Radikaler) Konstruktivismus und Sonderpädagogik – Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer Perspektive. in: [www.heilpaedagogik-online.com](http://www.heilpaedagogik-online.com), 4/03, 4-20, zuletzt abgerufen am 30.01.2016

Lehr, D. (2004): Psychosomatisch erkrankte und "gesunde" Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: Andreas Hillert und Oliver Christ (Hg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. [Ursachen, Folgen, Lösungen]*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer

Leveld, Tom (2010): *Metaphern der Resilienz*. In: Bruno Hildenbrand und Rosmarie Welter-Enderlin (Hg.): *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl (Paar- und Familientherapie), S. 230–254

Liessmann, Konrad Paul (2003): *Vom Nutzen und Nachteil des Denkens für das Leben. Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie*. 3. Aufl. Wien: WUV-Univ.-Verl.

Liessmann, Konrad Paul (2009): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Ungekürzte Taschenbuchausg.*, 2. Aufl. München u.a: Piper

Locke, E.A., Latham, G.P. (1990): *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Luhmann, Niklas (1986): *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdt. Verl.

Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeine Theorie*. 2. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp Verl.

Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas (1995): *Soziologische Aufklärung 6*. Opladen, Köln: Westdt. Verl.

Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Luhmann, Niklas; Jahraus, Oliver (2001): *Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam

Luhmann, Niklas; Baecker, Dirk (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag

Liotard, Jean-François (1987): *Der Widerstreit*. München: Fink

Liotard, Jean-François; Engelmann, Peter (1994): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 3., unveränd. Neuaufl. Wien: Passagen-Verl.

**M**

Marcia, J.E. (1980): *Identity in adolescence*. In Adelson, J. (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: John Wiley & Sons

Marcia, James E. (1989): *Identity diffusion differentiated*. In M. A. Luszcz & T. Nettelbeck (Hrsg.), *Psychological development across the life-span* (S. 289-295). North-Holland: Elsevier

Maslow, A. H. (1943): *A Theory of Human Motivation*. In: *Psychological Review* (50), S. 370–396

Maturana, Humberto R. (1982): *Erkennen: die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig u.a: Vieweg

- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann
- McLuhan, Marshall; Fiore, Quentin (2011): Das Medium ist die Massage. Ein Inventar medialer Effekte. Hg. v. Jerome Agel. Stuttgart: Klett-Cotta
- Menne, Albert (1966): Einführung in die Logik. Bern u.a.: Francke
- Merten, Klaus (1999/2008): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Münster: Lit-Verl.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mischel, W. (1976): Introduction to personality. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Moor, Paul (1960): Heilpädagogische Psychologie. Bern: Hans Huber
- Morris, Charles William; Apel, Karl-Otto (1973): Zeichen, Sprache und Verhalten. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann
- Müller, Thomas (2007): Die Situation als Urgrund integralpädagogischen Handelns. In: Thomas Müller und Ralf Girg (Hg.): Integralpädagogik. Wahrnehmungen im lernenden Leben. Regensburg: Roderer, S. 31–46
- Müller, Thomas; Lichtinger, Ulrike; Girg, Ralf (2015): The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its Global Significance. Ladders of Learning - Scientific Horizons - Teacher Education. 1. Aufl., rev. Ausg. Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 34)
- N**
- National Center on Response to Intervention (2010): Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. Online verfügbar unter: [http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents\\_042710.pdf](http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf), zuletzt geprüft am 23.02.2015
- Neidhardt, H. (2003): Partnerschaftliches Focusing. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltschko (Hg.): Grundbegriffe der Personenzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 224–226
- Nemeskeri, N. (2003): Gewährsein,- werden. In Stumm, G., Wiltschko, J., Keil, W. W.. Grundbegriffe der Personen /Klientenzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 142-143
- Niedenthal, P.M. (2007): Embodying emotion. Science, 316, 1002-1005
- Nørretranders, Tor (1994): Spüre die Welt. Die Wissenschaft des Bewußtseins. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Nolte, Reinhard B. (1978): Einführung in die Sprechakttheorie John R. Searles. Darstellung und Prüfung am Beispiel der Ethik. 1. Aufl. Freiburg (Breisgau) u.a.: Alber
- O**
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Stefan Auenanger und Margrit Lenssen (Hg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt, S. 19–83
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M
- Ogden, Pat; Minton, Kekuni; Pain, Clare (2006): Trauma and the body. A sensorimotor approach to psychotherapy. 1st ed. New York: W.W. Norton
- Orth, Gottfried; Fritz, Hilde (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann ; [ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten]. Paderborn: Junfermann

Orwell, George; Waechter, Friedrich Karl; Walter, Michael; Orwell, George. (1982): *Farm der Tiere. Ein Märchen*. Zürich: Diogenes-Verlag

## P

Pauls, H., Reicherts, M. (2012): *Zielorientierung und Zielerreichungsanalyse in der psycho-sozialen Fallarbeit* (2. durchgesehene Auflage). Coburg: ZKS-Verlag

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986): Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274–281

Pennebaker, James W; Seagal, Janel D. (1999): Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*. Vol 55(10), 1243-1254

Perls, Frederick S.; Hefferline, Ralph F.; Goodman, Paul (1997): *Gestalttherapie. Grundlagen*. 4. Aufl. München: Klett-Cotta

Petermann, F.& Kroll, T. (1995): Psychische Bewältigung chronischer Krankheiten des Kindes- und Jugendalters. In: Kolip, P., Hurrelmann, K. & Schnabel, P.-E. (Hrsg.): *Jugend und Gesundheit: Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. Weinheim, 213-234

Piaget, J. (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett

Pietschmann, Herbert (1995): *Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters*. [Neuauf]. Stuttgart, Wien: Weitbrecht

Plautus (1952): *Comediae - Asinaria*. London und New York (Londini et Novi Eboraci): Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis

Plessner, Helmuth (1976): *Die Frage nach der Conditio humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Popper, Karl R. (1966): *Logik der Forschung*. 2., erw. Aufl. Tübingen: Mohr

Popper, Karl R. (1994): *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Proß, Evelyn (2012): *Der Belastung eine Sprache geben – Ein (Er)Lebens-Prozess zur Stressbewältigung. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 1/12, pp. 10-20

Proß, Evelyn (2013): *Thinking At the Edge in der Praxis; Focusing Journal*, 29, S. 19-23

## R

Rahm, Dorothea (1999): *Einführung in die integrative Therapie. Grundlagen und Praxis*. 4. Aufl. Paderborn: Junfermann

Reble, A. (1975): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, in: *Hist. Wb. Philos.*, Band 3 – *Geschichte der Erziehung*, Stuttgart

Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik)

Reicherts, M., Genoud, P.A. (2015): *Einzelfallanalysen in der psychosozialen Forschung und Praxis*. Coburg: ZKS-Verl. (Schriften zur psycho-sozialen Gesundheit)

Reichl, Corinna; Wach, F.-Sophie; Spinath, Frank M.; Brünken, Roland; Karbach, Julia (2014): *Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation*. In: *Journal of Vocational Behavior* 85 (1), S. 85–92

Renn, K.; Wiltschko, J. (2003): *Strukturgebundenheit, strukturgebunden*. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltschko (Hg.): *Grundbegriffe der Personenzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 294–296

Renn, K. (2016): *Magische Momente der Veränderung. Was Focusing bewirken kann. Eine Einführung*. München: Kösel. (Geplante Neuerscheinung: Oktober 2016)

- Rilke, R.M. (2015): Der Lesende. Online verfügbar unter [http://www.rilke.de/gedichte/der\\_lesende.htm](http://www.rilke.de/gedichte/der_lesende.htm), zuletzt abgerufen am 10.07.2015
- Rogers, Carl R. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule u. Univ. [1. - 6. Tsd.]. München: Kösel
- Rogers, Carl R. (1978): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. 2. Aufl. München: Kindler
- Rogers, Carl R. [1959] (1987): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG-Verlag
- Rogers, C.R. (1992): Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte. In: Frenzel, P., Schmid, P. F., Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch der personzentrierten Psychotherapie. Köln, Edition Humanistische Psychologie, S. 21-38
- Rogers, Carl R.; Pfeiffer, Wolfgang M. (2004): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl.
- Rogers, Carl R.; Stevens, Barry (Hrsg.) (2010): Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Hg. v. Anke Doubrawa. Wuppertal: Hammer
- Rombach, Heinrich (1983): Welt und Gegenwelt. Umdenken über die Wirklichkeit : die philosophische Hermetik. Basel: Herder
- Rombach, Heinrich (1994): Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Rombach
- Rombach, Heinrich (2012): Strukturanthropologie. "Der menschliche Mensch". Studienausg., 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Alber
- Ropol, G. (2012). Allgemeine Systemtheorie. Einführung in transdisziplinäres Denken. Berlin: Ed. Sigma
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rosenberg, Marshall B. (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen ; neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. 3., korrigierte Aufl. Paderborn: Junfermann
- Roth, Gerhard (1998): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Taschenbuch-Ausg., 2. Aufl., text- und seitenidentisch mit der 5., überarb. Aufl. 1996. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ruesch, Jürgen; Bateson, Gregory (1995): Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl. und Verl.-Buchh
- Rupprecht, S., Thomas, H., Scharf, R. (2011): Lehrgesundheit. Was hält Lehrkräfte gesund? Leuphana-Universität. Lüneburg. Online verfügbar unter <http://www.gemeinsam-gesunde-schule-entwickeln.de/studien.html>, zuletzt aktualisiert am 10/2011, zuletzt geprüft am 27.08.2014
- Russell, J. A. (2003): Core affect and the psychological construction of emotion. Psychological Review, 110(1): 145-172
- S**
- Sachse, R., Atrops, A., Wilke, F., Maus, C. (1992): Focusing: Ein emotionszentriertes Psychotherapieverfahren. Bern, Huber
- Sander, Klaus (1999): Personenzentrierte Beratung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Köln: GwG-Verl.

- Sartre, Jean-Paul (1962a): Drei Essays. Frankfurt am Main: Ullstein
- Sartre, Jean-Paul (1962b): Das Sein und das Nichts;. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. 1. Aufl. Hamburg]: Rowohlt Verlag
- Satir, Virginia (1992): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. 10. Aufl. München: Pfeiffer
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a: Beltz
- Schad, Gerhard (2012): Beratung und Bewusstsein. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (07), S. 294–302
- Schad, G., Müller, T., Stein, R. (2014): Erziehung – Aufgabe und Anliegen von Förderschulen. Online verfügbar unter:[www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040031/Allgem\\_eines/Erziehungsbegriff\\_Schad\\_Mueller\\_Stein.pdf](http://www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040031/Allgem_eines/Erziehungsbegriff_Schad_Mueller_Stein.pdf), zuletzt geprüft am 19.07.2014
- Schapp, Wilhelm (2012): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. 5. Aufl. Frankfurt, M: Klostermann
- Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U - von der Zukunft her führen. [Öffnung des Denkens, Öffnung des Fühlens, Öffnung des Willens ; Presencing als soziale Technik]. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl (Management)
- Schneider, Armin (2013): Spezifische Potentiale und Grenzen des Comics im transmedialen Vergleich mit Buch und Film. In: Otto Brunken (Hg.): Erzählen im Comic. Beiträge zur Comicingeschichte. 1. Aufl. Essen: Bachmann, S. 61–76
- Schneider, U., Stilling, G., Woltering, C., Krause, N.R. (2013): Zwischen Wohlstand und Verarmung: Deutschland vor der Zerreißprobe. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2013. Hg. v. Der Paritätische Gesamtverband. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.der-paritaetische.de/index.php?eID=tx\\_nawsecured1&u=0&g=0&t=1403277433&hash=e4e8273ac8dccc7e84f949485a65a7ef0c17d83&file=fileadmin/dokumente/2013\\_armutsbericht/A4\\_armutsbericht-2013\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&t=1403277433&hash=e4e8273ac8dccc7e84f949485a65a7ef0c17d83&file=fileadmin/dokumente/2013_armutsbericht/A4_armutsbericht-2013_web.pdf), zuletzt geprüft am 12.06.2014
- Schütz, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Wien: Springer
- Schützeichel, Rainer (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Schulz, H., Berghaan, D., Harfst, T. & Koch, U. (2008). Psychotherapeutische Versorgung. In Gesundheitsberichterstattung des Bundes (Heft 41). Berlin: Statistisches Bundesamt, Robert Koch-Institut
- Schwartz, B., Ward, A. (2004): Doing better but Feeling Worse. The Paradox of Choice. In: P. Alex Linley und Seligman, Martin E. P. (Hg.): Positive psychology in practice. Hoboken, NJ: Wiley
- Searle, John Rogers; Wiggershaus, R. (1983): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Searle, John R. (1995): The Construction of Social Reality, New York: Free Press.
- Seele, K. (2008): „Entstehung in Abhängigkeit“ als zentrale Innovation der buddhistischen Philosophie buddhistischen Philosophie. In: Peter F. Seele (Hg.): Philosophie des Neuen. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.), S. 99–114
- Seitz, W. (1991): Erscheinungsweise und Prozesse der Entwicklung von Verhaltensstörungen. In: Gerd Hansen und Willi Seitz (Hg.): Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Reihe Pädagogik, 5), S. 7–46
- Seitz, W. (1992): Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Hansen, G. (Hrsg.): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler. 107-139
- Seligman, Martin E. P. (1999): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim u.a: Beltz
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 1. Aufl., vollst. Taschenbuchausg. Berlin: Siedler-Taschenbuchverl.

- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin-Verlag GmbH
- Shannon, C. E. (1948): *A mathematical theory of communication*. New York: American Telephone and Telegraph Co.
- Shannon, Claude Elwood; Weaver, Warren (1949): *The mathematical theory of communication*. 14. [print.]. Urbana Ill. u.a: Univ. of Illinois Press
- Shazer, Steve de (2006): *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Simon, Fritz B.; Clement, Ulrich; Stierlin, Helm (2004): *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular ; kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. 6., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Speck, Otto (1997): *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. 2., überarb. Aufl. München: Reinhardt
- Speck, Otto (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. 5., neu bearb. Aufl. München u.a: Reinhardt
- Speierer, G.-W. (1994): *Das differentielle Inkongruenzmodell. Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung*. Heidelberg: Asanger
- Spiegel Online (2015): Mutter ist mir Vierlingen schwanger. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/berlin-mutter-ist-mit-vierlingen-schwanger-a-1028164.html>, zuletzt geprüft am 16.04.2015
- Staemmler F. M., W. Bock (1998): *Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag
- Staemmler, Frank-M (2015): *Das dialogische Selbst. Postmodernes Menschenbild und psychotherapeutische Praxis*. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer
- Stein, Roland (2015): *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Stein, Roland; Stein, Alexandra (2014): *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, Julius
- Stein, Roland; Müller, Thomas (2016): *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden*. Bad Heilbrunn, Bad Heilbrunn: UTB
- Stenger, Ursula (2000): *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen und Impulse der Reggiopädagogik. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät III der Julius-Maximilians-Universität Würzburg*
- Storch, Maja; Cantieni, Benita; Hüther, Gerald; Tschacher, Wolfgang (2011): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. 2., erw. Aufl., mit Erg.-kapitel "Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)". Bern: Huber
- Stowasser, C und Kruihoff, E. (2010): *Innehalten Focusing*. In: *ergopraxis Die Fachzeitschrift für Ergotherapie* 7/8 2012, 18-20 Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Strack, F. & Deutsch, R. (2004). *Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior*. *Personality and Social Psychology Review* 8(3): 220-247
- Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988): *Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768–777
- Stroebe, M., Stroebe, W., Schut, H., Zech, E., & van den Bout, J. (2002): *Does disclosure of emotions facilitate recovery from bereavement? Evidence from two prospective studies*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 169–178
- Sukale, M. (2008): *Nichts Neues über Neues?* In: Peter F. Seele (Hg.): *Philosophie des Neuen*. Darmstadt: WBG



- Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard (1975): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 1. Nachdr. Bern, Wien u.a.: Huber
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Aufl. Bern: H. Huber
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr
- Weizenbaum, J. (1978): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Dt. Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Welsch, Wolfgang (1988): Unsere postmoderne Moderne. Berlin
- Werner, E. E. (2008): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Weltler-Enderlin, R./ Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, 28-42
- Westermeyer, H. (2009): Kreativität als relationales Konstrukt. In: Erich H. Witte und Cara H. Kahl (Hg.): Sozialpsychologie der Kreativität und Innovation. Lengerich: Pabst Science Publishers
- Whitehead, Alfred North; Holl, Hans Günther (1987): Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wilber, Ken (2006): Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision. 4. Aufl., Lizenzausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Wiltschko, J. (1996): Anfänger-Geist. Hinführungen zur Focusing-Therapie. Focusing-Bibliothek, Band 1. München: DAF
- Wiltschko, J. (2003a): Felt Sense. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltschko (Hg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 115–117
- Wiltschko, J. (2003b): Freiraum, Freiraum schaffen. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltschko (Hg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 130–133
- Wiltschko, J. (2003c): Innere(r) Kritiker. In: G. Stumm und J. Keil W. W. Wiltschko (Hg.): Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta (Leben lernen, 155), S. 178–180
- Wiltschko, J. (2008a): Zugang zum „impliziten Wissen“. In: Johannes Wiltschko (Hg.): Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens. Wien: Facultas.wuv, S. 15–25
- Wiltschko, J. (2008b): Anhang. In: Johannes Wiltschko (Hg.): Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens. Wien: Facultas.wuv, S. 164–174
- Wiltschko, Johannes (2010): Hilfflosigkeit in Stärke verwandeln. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat
- Wittgenstein, Ludwig (1977): Tractatus logico-philosophicus. 12. Aufl., 77. - 81. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wittgenstein, Ludwig; Schulte, Joachim (Hg.) (2003): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- WWAP (United Nations World Water Assessment Programme): 2015. The United Nations World Water Development Report 2015: Water for a Sustainable World. Paris, UNESCO, online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002318/231823E.pdf>, zuletzt abgerufen am 02.04.2015

## Y

- Yam, Kai Chi; Chen, Xiao-Ping; Reynolds, Scott J. (2014): Ego depletion and its paradoxical effects on ethical decision making. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes 124 (2), S. 204–214

## Z

Zubizarreta, Rosa; Zur Bensen, Matthias; Bock, Veerle de (2014): Dynamic facilitation. Die erfolgreiche Moderationsmethode für schwierige und verfahrenere Situationen. Weinheim: Beltz

Zur Lippe, Rudolf (2008): Wandel und Bewegung. Das Neue als Ordnung im Zwischen - Eine Ankündigung. In: Peter F. Seele (Hg.): Philosophie des Neuen. Darmstadt: WBG, S. 185–190

### Zitate von Kommunikationspartnern des Autors:

- Abel, Robert (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Aypal, Pierre (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Bausenwein, Mareike (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Braun, Katharina (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Brendel, Alexandra (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Brosowsky, Janina (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Bußmann, Lars (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Eberhardt, Isabell (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Essen, Anna Maria van (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Garmel, Nikolaus (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Grüger, Franziska (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Haag, Jana (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Haas, Martin (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Hanf, Stephanie (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Hofmann, Jana (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Jaenisch, Katrin (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
König, Christina (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Krämmer, Aylin (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Krapf, Alexandra (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Lechler, Annika (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Linseis, Sofia (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Lohrmann, Miriam (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Mayer, Katharina (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Möhrig, Carolin (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Mühlegger, Clara (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Neumayer, Noomi (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Rachle, Sofie (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Robertz, Dominik (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Roßberg, Christian (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Rüeck, Jana (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Schamberger, Lisa (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Scherer, Lena (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Schmidt, Lena (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Schoerbeck, Annemarie (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Schulze, Katjana (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Stier, Lena (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Strobl, Romy (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Vaas, Leonie (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Wendel, Kathrin (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Wetterau, Ines (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Wittmann, Michaela (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript  
Zons, Katharina (2015): „Was ist gute Kommunikation?“ Univ. Würzburg: Unv. Manuskript

# Abbildungsverzeichnis

1	Entwicklungsverlauf von $x_{\text{neu}} = (A - 0.05 * x_{\text{alt}}) * x_{\text{alt}}$ für $A=3.1$ (a) bzw. $A=2.8$ (b) für jeweils ca. 20 Schritte (Grafik entnommen aus Kriz, 1999, 31) . . . . .	64
2	Stabiles und instabiles Gleichgewicht eines Systems in geometrischer Veranschaulichung (Grafiken entnommen aus Kriz, 1999, 72) . . . . .	65
3	Verwirklichung von Extremen (A und B gleichermaßen; Grafik selbst entwickelt in Anlehnung an Kriz, 1999, 72) . . . . .	68
4	Schema des Kommunikationsprinzips nach Shannon (1948, 381) . . . . .	124
5	Handlungsarten nach Habermas (Grafik n. Habermas, 1995, 446) . . . . .	138
6	Kommunikationsmodell nach Aufermann (1971, Grafik entn. aus Beck, 2013, 30) . .	141
7	Eine mittlere logische Konsistenz in der Sprache erleichtert die Explikation von konkretiv-Neuem . . . . .	243
8	Konkreativität ereignet sich <i>an der Grenze</i> vom Subjektiven zum Intersubjektiven (die linke Abbildung repräsentiert dabei die „Perspektive“ des sozialen Systems; die rechte Abbildung repräsentiert die „Perspektive“ des Individuums). . . . .	269
9	Kernmerkmale experienzieller Kommunikation . . . . .	289
10	Bedeutungsfacetten des Begriffs „Potenzial“ (Gedankensammlung durch Studierende der Sonderpädagogik der Universität Würzburg) . . . . .	315
11	Klassische und originale Interaktion . . . . .	319
12	Interaktion zuerst . . . . .	324
13	Botschaften in klassischer und originaler Interaktion (Anmerkung: Der Begriff „Wirkung“ ist hier nicht im streng kausalen Sinne gemeint, sondern im Sinne kommunikativen Handelns, also z.B. eines im Bewusstsein von sozialer Verantwortung ausgesprochenen Gedankens; siehe Abschnitt 3.4.2, dort Punkt 5). . . . .	327
14	Kommunikation als Implizieren-und-Geschehen. Das Implizierende ist als kontinuierlich andauernde Situation permanent „da“, das Geschehende ist als Einzelnes unterscheidbar; es beginnt und endet wieder. . . . .	329
15	„Wurzelmetapher“: Einzelne „Teil“-Prozesse sind auf der implizierenden Ebene („unter der Erdoberfläche“) ein miteinander verwobenes Ganzes und bringen erst auf der expliziten Ebene („über der Erdoberfläche“) konkret Unterscheidbares hervor. . . .	332
16	Der Felt Sense <i>ist</i> das Implizierende (Potenzial der Gesprächssituation). . . . .	345
17	Impulse aus dem Felt Sense . . . . .	351
18	Fließrichtung des Gespräches aus der Eigendynamik heraus . . . . .	368
19	Wald-Metapher: Verwobenheit in den Wurzeln und Kronen; Getrenntheit in den Stämmen. .	372
20	Konflikterleben als „Kluft“ . . . . .	382
21	Kommunikationskompass . . . . .	418
22	Schema zur Konfliktanalyse . . . . .	425

23	Prozessmodell didaktischer Gestaltung (Stein und Stein, 2014, 268) Anmerkung: Die Hintergrundgrafik im oberen Bereich der Abbildung ist eine Symbolisierung unterschiedlicher Facetten und Aspekte, die im Modell zu einem Ganzen integriert werden (Ich, Es, Wir und Globe der TZI; psychologischer, fachlicher und gesellschaftspolitischer Aspekt der Gestaltpädagogik). . . . .	432
24	Prinzipien der subjektiven Didaktik (entn. aus Kösel, 2002, 197) . . . . .	435
25	Comic: Postmoderne Ereignisse (entn. aus McLuhan, 2011, 70) . . . . .	440

# Tabellenverzeichnis

1	Differenzierung zwischen Rechtsstreit und Widerstreit nach Lyotard (1987) . . . . .	40
2	Unterschiede zwischen Haben und Sein, nach Fromm, 2000 . . . . .	90
3	Merkmale von (narzißtischer) Selbstverwirklichung und von radikaler Autonomie (in Anlehnung an die Gedanken von Rogers, Fromm und Gruen) . . . . .	98
4	Mögliche Haltungen im Übergang von der Moderne zur Postmoderne . . . . .	106
5	Differenzierung zwischen gemachter und gelingender Kommunikation . . . . .	110
6	Stärken und Schwächen der bisher diskutierten Kommunikationstheorien (unter Berücksichtigung der Hauptmerkmale nach Reich, 2010) . . . . .	176
7	Stärken und Schwächen der bisher diskutierten Kommunikationstheorien (weitere Nebenmerkmale) . . . . .	177
8	Die drei Räume des Prozessmodells (Gendlin, 2015) . . . . .	245
9	Detailmatrix des Prozessmodells der experienziellen Kommunikation . . . . .	304
10	Konfliktsituation und komplexe Situation . . . . .	383
11	In-Beziehung-Sein vs. In-Funktion-Sein . . . . .	392
12	Kommunikationsarten in Anlehnung an Scharmer (2009) . . . . .	398
13	Aspekte der implizierenden und der expliziten Ebene eines Gespräches . . . . .	399
14	Präsenzsprache nach Stowasser und Kruthoff (2010, 20) . . . . .	417
15	Situationspezifische „Navigations-Fragen“ . . . . .	438



## **Sprachfindungskarten**

Sprachfindungskarten helfen, das auszudrücken, was fühlbar ist.

Jede Karte zeigt eine bildhafte Metapher. Die Motive sind offen für das gefühlsmäßige Erleben und zugleich konkret genug für sprachliche Beschreibungen. Sprachfindungskarten können durch diese Eigenschaft der Doppelseitigkeit (Erleben und Sprache zugleich) einen Explikationsprozess initiieren, der den impliziten Erlebenskern des Themas aussymbolisiert.

Sprachfindungskarten finden Anwendung in Therapie, Beratung und Coaching sowie in Bildungskontexten (Hochschullehre, Unterricht). Sie sind überall da einsetzbar, wo ein Mensch etwas subjektiv Bedeutsames schon spürt oder ahnt, aber bisher noch nicht ausdrücken kann.

### **Weitere Informationen:**

[www.sprachfindungskarten.de](http://www.sprachfindungskarten.de)

## Über den Autor

Dipl.-Psych. Tony Hofmann, geb. 1980, studierte Psychologie, Sozialpädagogik und Kulturwissenschaften (Schwerpunkt Philosophie), ist ausgebildet in Focusing und Focusing-Beratung (DAF), in erlebensbezogenem Denken (TAE, DAF) und in klientenzentrierter Gesprächsführung (Richtlinien der GwG). Seine fachlichen Schwerpunkte legt er auf die Themen achtsame Körperarbeit, Kommunikation und Innovation in Gruppen. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Würzburg (Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen), Psychotherapeut (HPG) und leitet eine studentische Beratungsstelle. Seit 2014 ist er zudem freiberuflich als Lektor und als Coach für berufliche Profilierung tätig.

### Weitere Informationen:

[www.tonyhofmann.com](http://www.tonyhofmann.com)

### Kontakt:

[mail@tonyhofmann.com](mailto:mail@tonyhofmann.com)