

# **„Antworten auf neue Herausforderungen“ oder „Das empfindsame Begleiten des sich Wandelbaren“ – ein Beitrag zur Frage „Was ist Gestaltpädagogik?“**

(überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Tagung der GPV e.V. am 28. 10. 07 in Berlin)

## **I. Meine Beziehung zum Thema**

In guter gestaltpädagogischer Tradition beginne ich damit, meine persönliche Beziehung zum Thema zu klären.

Mein Gefühl zum Thema der Tagung ist ambivalent. Vordergründig zielt die Themenformulierung auf eine aktualisierte Standortbestimmung der gestaltpädagogischen Bewegung unter veränderten Bedingungen und auf die Suche nach gemeinsamen Konzepten, diesen Veränderungen gerecht zu werden.. Andererseits ist das Thema formuliert als eine Reaktion auf etwas, das von außen kommt, dem wir gegenüber stehen und das unsere Ruhe, unsere Sicherheiten und Routinen stört. Unsere Antworten erscheinen als notwendige Reaktionen auf eine (existentielle) Bedrohung. Das Subjekt erlebt sich getrennt von den Prozessen des Wandels und fühlt sich aufgerufen, durch entsprechende Konzepte und Maßnahmen neue Kontrollmacht über die Entwicklungen zu gewinnen, die ihm zu entgleiten drohen.

Mein Unbehagen konzentriert sich auf den Begriff „Herausforderungen“. Was bedeutet es, wenn wir übergreifende Wandlungsprozesse – die wachsende Heterogenität in den Schulklassen, die Veränderungen von Paarbeziehungen und Familie, den demographischen Wandel oder die Globalisierung als Herausforderung begreifen? Welche Implikationen hat es, wenn ein solches Konzept unserer Konstruktion von Wirklichkeit zu Grunde liegt?

Ich nähere mich meinen inneren Erfahrungen und Bildern zu „Herausforderung“: Jemand fordert mich heraus: Zum Wettkampf in Spiel und Sport, zum Kräfteressen, „Titel-Verteidiger trifft auf Herausforderer“. Der Gefühlshintergrund wird klarer: Stress, Muskelanspannung, Aggression und Angst.

Unserem Reaktionsverhalten auf Herausforderungen scheint ein archaisches Muster zu Grunde zu liegen. Bereits in Homers „Odyssee“ (8. u. 9. Gesang) finden wir ein schönes Beispiel, das im Ablauf ähnlich ist, wie wir es täglich auf dem Schulhof oder auf der Straße erleben können.

Der schiffbrüchige Odysseus kann sich allein ans Ufer der Insel der Phäaken retten. Als unbekannter Fremder wird er an den Hof des Königs Alkinoos geführt und dort als Gast empfangen und bewirtet. In einer quasi therapeutischen Sitzung lauscht er nach dem Gastmahl dem herbeigerufenen Sänger unerkannt, wie dieser von dem Sieg der Griechen in Troja und von der anschließenden Irrfahrt des Odysseus berichtet. Die öffentliche Erzählung und Anerkennung seiner Leidensgeschichte rührt den unerschrockenen Helden zu Tränen und die Sehnsucht nach Heimkehr überkommt ihn. Er verbirgt sein Haupt in seinem Mantel „Daß die Phäaken nicht die tränenden Wimpern erblickten“(8.86).

In dieser Stimmung trifft ihn die Aufforderung der Jünglinge am Hofe, sich mit ihm im Wettkampf zu messen. Als Odysseus zögert, loben sie zunächst seine kräftigen Arme und seine edle Gestalt, das heißt, sie appellieren an Ehrgeiz und Eitelkeit. Als auch dies nicht verfängt, wird der Sohn des Königs Alkinoos von der Menge angetrieben: „Gehe nun selbst und fordere ihn auf und reize ihn mit Worten!“ (8.142) Jetzt wird Odysseus verhöhnt: Er sei kein Mann, der sich aufs Kämpfen verstehe, sondern einer der fahrenden Händler. Diese Verhöhnung erreicht ihr Ziel: Odysseus erzürnt und beginnt nun mit dem Gegenangriff auf die Ehre des Herausforderers Laodamas und spricht diesem Bildung und Verstand ab. „Denn an der Seele nagt mir die Red, und Du hast mich gefordert!“ (8.185). Zum Beweis seiner

Kraft tut er einen gewaltigen Wurf mit einer überschweren Steinscheibe und fordert nun seinerseits den Jüngling heraus: „Komm’ und versuch’ ihn mit mir; denn ihr habt mich höchlich beleidigt!“ (8.205). Der weise König Alkinoos unterbricht den Streit; er schlägt vor, zu Tanz und Gesang überzugehen und fordert den Herausforderer (seinen Sohn) auf, sich durch Geschenke mit Odysseus zu versöhnen.

Die Unterbrechung dieser zerstörerischen und selbstzerstörenden Eskalation gelingt nur von außen, bei Homer durch Intervention des weisen Königs Alkinoos, der übrigens als einziger zuvor die Tränen des Odysseus bemerkt hatte, ohne diese anzusprechen. – Ein erster Fall von „Supervision“?

Die erfolgreiche Versöhnung bereitet den Boden dafür, dass Odysseus sich den Phäaken zu erkennen gibt. Sich einander erkennen zu geben und einander anzuerkennen schafft sodann die Basis zum Gelingen der Kooperation und zur Heimkehr des Odysseus auf den Schiffen der Phäaken.

Soweit Homer – zumindest dieses Beispiel von Herausforderung (und der Überwindung der Folgen durch Versöhnung) ist geprägt durch Machtkampf, Selbstbehauptung und Stolz, durch Ehrverletzung und Wiederherstellung der Ehre.

In einem typisch männlichen Muster geht es um Anerkennung oder Ausgrenzung und um eine Einordnung in Hierarchie und Hackordnung. Die Herausforderung bedroht die soziale Existenz, es geht um Sieg oder Niederlage; sie ist Teil eines Null-Summen-Spiels: der Verlust des einen ist der Gewinn des anderen..

Eine solche Überlagerung konstruktiver Handlungsziele durch Strebungen des Ichs nach Selbstbehauptung und Sieg nennt Fritz Perls (Perls/Hefferline/Goodman 2006) neurotisch, denn der Wunsch, gewonnen zu haben, überdeckt jedes Bedürfnis nach etwas, um das es sich zu kämpfen lohnt. „Der Sinn besteht darin, daß man bereits viel verloren hat und gedemütigt wurde und den Verlust nicht integriert hat, und nun versucht man immer wieder, sein Gesicht durch kleine Triumphe zu wahren. Jede zwischenmenschliche Beziehung, ja jede Erfahrung wird zu einer kleinen Schlacht mit der Aussicht, zu gewinnen und seine Tapferkeit unter Beweis zu stellen“. (S. 186). Ein solches Handeln ist selbstbezogen; der mögliche Kontakt zu den anderen wie zu den Aufgaben und Möglichkeiten der Situation entgleitet. „Herausforderung“ konstruiert das Ich-Umwelt-Verhältnis als bedroht durch Wandel.

Die Art und Weise, in der wir uns in der Welt verstehen und die Welt als unseren Erfahrungskosmos konstruieren, bestimmt unser Verhalten und unsere Handlungsziele wie auch unsere Ängste und Abwehrstrategien. Dies gilt in gleicher Weise in der Begegnung mit dem ankommenden Fremdling (Odysseus) wie allgemein mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, die wir erleben und denen wir unterworfen sind

Hieraus folgt meine *erste* These:

**Wenn wir uns durch jemanden oder etwas herausgefordert fühlen, ist es gut *nicht* zu reagieren.**

## **II. Herausforderungen als Anlässe zum Innehalten, zum Sich-Einlassen und als Chance zum Neubeginn**

Aus vielfältigen pädagogischen Erfahrungen wissen wir, dass ein provozierendes Schülerverhalten, dass Verweigerung und Protest einer ganzen Schulklasse mit Disziplinarmaßnahmen allenfalls unterdrückt, nicht aber langfristig zur Ruhe gebracht werden können. Andererseits hilft bloßes Übersehen oder Nachgeben natürlich auch nicht. Wenn wir uns nicht in zermürbenden Machtkämpfen aufreiben wollen, ist es gut, Ruhe zu bewahren und uns Zeit zu nehmen, über den Beginn negativer Entwicklungen nachzudenken und die den Beteiligten oft nur unzureichend bewussten Ursachen zu ergründen, um konstruktive Möglichkeiten zu entdecken.

Oft bedarf es hierzu eines offenen Gesprächs mit allen Beteiligten zur Perspektivenerweiterung des eigenen Denkens oder der Beratung durch Freunde und Kollegen mit Hinweisen auf mögliche blinde Flecken.

Meine persönliche Gestalterfahrung wie meine langjährige Arbeit mit Gruppen und Studenten haben mir gezeigt, dass sich erst dann etwas in mir bewegt und ich etwas in der Welt bewegen kann, wenn ich bereit bin, mich vorbehaltlos einzulassen, und im vollen Bewusstsein das Risiko eingehe, aus den Prozessen, auf die ich mich einlasse, verändert hervorzugehen.

In einem solchen Prozess des Sich-Einlassens auf andere Menschen, auf neue Sichtweisen und unerprobtes Verhalten, wie auf die Wiederkehr alter Erfahrungen von Ohnmacht und Verlassenheit erleben wir unsere vielfältigen inneren Widerständen, mit Ausweichmanövern und Projektionen. Er zeigt uns vor allem unsere eigenen Grenzen und die Fehlbarkeit und Endlichkeit unserer Bemühungen.

Ein solcher Prozess

- braucht Zeit, Zeit wie sie der Fuchs bei der „Zähmung“ durch den „kleinen Prinzen“ als unabdingbar einfordert;

- er braucht die Achtung vor der Würde des anderen, von Kreatur und Natur, von unserer Mitwelt – wie sie von Martin Buber (1962) als Du-Beziehung beschrieben worden ist und

- er braucht die Kraft, die Wahrheit des anderen „in mir gegen mich ... gelten zu lassen“, wie der Philosoph Hans-Georg Gadamer (1965, S. 343) es formuliert hat, das heißt, ich muss die Wahrheit der anderen in mir stark machen, dass sie sich gegen meine eigene Wahrheit behaupten kann.

Ein solcher Prozess ist ergebnisoffen und kann nur gelingen, wenn wir uns von unseren bisherigen Lösungsvorstellungen verabschieden und wir es schaffen, gemeinsam einen „dritten Weg“ bzw. eine „Lösung höherer Ordnung“ (Paul Watzlawick 1978) zu finden; er verlangt von uns Zuversicht bei voller Bewusstheit vielfältiger Möglichkeiten des Scheiterns.

Ein solches sich Einlassen ist Voraussetzung dafür, die Welt mit den Augen des anderen sehen und fühlen zu lernen, dessen Sicht der Dinge, seine Ängste und Hoffnungen zumindest teilweise zu verstehen und anzuerkennen sowie sich gemeinsam auf den Weg zu machen, die Dinge (wieder) in eine gute Ordnung zu bringen.

Dies gilt für mich für jede Art zwischenmenschlicher Beziehungen. Wenn ich z.B. das Verhalten meines Partners als Herausforderung erlebe, ist es gut, sich zu fragen, welche Signale habe ich übersehen oder ignoriert? Wann und in welchen Bereichen ist das Gespräch abgerissen? Welchen Wünschen habe ich mich verschlossen? Diese Suche kann uns helfen, das Gespräch über Bedürfnisse, die unerfüllt blieben, über hinuntergeschluckten Groll und über dahinter verborgene Sehnsüchte und Ängste wieder aufzunehmen.

Auch wenn wir die großen Konflikte unserer Zeit ins Auge fassen, erkennen wir leicht, dass durch schnelle Maßnahmen oft Chancen verpasst werden. Wie wären die Entwicklungen wohl weiter gegangen, wenn die USA den 11. September zum Anlass genommen hätte, ein Jahr zu trauern und während dessen noch einmal neu und grundsätzlich über ihre Rolle im Nahen Osten im nunmehr 60jährigen Konflikt um Palästina, über die Kriterien des Einsatzes politischer und wirtschaftlicher Macht, über die Verteilung von Reichtum und Armut oder auch nur über den Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit den religiösen und ethnischen Minoritäten im eigenen Land nachzudenken und nach Wegen der Umkehr zu suchen?

Und ist die Herausforderung durch die Klimaerwärmung wirklich so neu? Gab es nicht die Ölkrise in den 70er Jahren, das Waldsterben und den Ozonalarm? Was muss noch passieren, bevor wir einsehen, dass unser Verhältnis zur Erde, die uns trägt, grundsätzlich neu und nachhaltig verändert werden muss?

Ich glaube, diese so unterschiedlichen Beispiele zeigen, dass wir bei allen diesen „Herausforderungen“ den besten Zeitpunkt zum Handeln bereits verpasst haben, so dass Reaktionen oft Überreaktionen darstellen, die den Punkt nicht treffen und dass die

Maßnahmen zumeist auf die Symptome, nicht aber auf die Ursachen langfristiger und tiefgreifender Entwicklungsprozesse gerichtet sind.

Zudem ist für unser Antwortverhalten charakteristisch, dass wir in der Regel von den anderen Verhaltensänderungen einfordern, die uns selbst gestatten, so weiter zu leben wie bisher.

Ich pointiere dies zu meiner zweiten These:

**Wenn wir etwas als Herausforderung erleben, haben wir den rechten Zeitpunkt zum Handeln bereits verpasst, wir haben wichtige Entwicklungen ignoriert und versuchen zumeist, ängstlich den Status quo zu retten.**

### III. Lebendigkeit als kreative Anpassung - die Sicht der Gestalttherapie

Fritz Perls (Perls/Hefferline/Goodman 2006) macht für ein solches individuelles wie kollektives Verhalten, dass darauf gerichtet sei, am Alten festzuhalten, das Bestehende zu bewahren und Veränderungen mit Misstrauen zu begegnen, neurotische Muster verantwortlich, „die den flexiblen Prozeß des Umgangs mit dem Neuen einengen“ (S. 26). Dies führe zu einer falschen „habituellen Besonnenheit“ und zum Verlust des Kontaktes zur gegenwärtigen Situation, „denn die Gegenwart ist immer neu; und furchtsame Besonnenheit ist nicht offen für Neues – sie zählt auf etwas anderes, wie zum Beispiel auf die Vergangenheit. Und dann, wenn wir den Kontakt zur Realität verloren haben, verfehlen unsere unangemessenen spontanen Ausbrüche wahrscheinlich tatsächlich den Punkt ...

Aber wenn man in Kontakt mit dem Bedürfnis und den Bedingungen der Situation ist wird ganz rasch deutlich, dass die Realität nichts unflexibles und Unveränderbares ist, sondern immer wieder neu erschaffen werden will.“ (S. 48)

Das Gegenbild zum Handeln aus furchtsamer Besonnenheit ist für Perls der „schöpferisch unparteiliche Mensch“ : Er „akzeptiert sein Anliegen und das Objekt, er aktiviert seine Aggression, ist fasziniert von dem Konflikt und wächst durch ihn, ganz gleich ob er dabei gewinnt oder verliert; er hängt nicht an dem, was verloren gehen könnte, denn er weiß, daß er sich ständig verändert und identifiziert sich schon mit dem, was sein wird. Mit dieser Einstellung ist ein Gefühl verbunden, das das Gegenteil des Sicherheitsbestrebens ist, nämlich Zuversicht... er vertraut darauf, daß es gut gehen wird.“ (S.187)

So wird aus dem Konflikt „eine Form von Kooperation, die über das ursprünglich Beabsichtigte hinausgeht“ ... „(solange sie in Kontakt miteinander bleiben und ernsthaft das beste Ergebnis anstreben), desto wahrscheinlicher gelangen sie in kollektiver Anstrengung zu einer Idee, die besser ist, als sie jeder von ihnen vorher hatte.“ (S. 191)

Perls bezeichnet die Weise des Entdeckens und Erfindens, „bei dem man engagiert und akzeptierend voranschreitet“, als Spontaneität. (S. 216)

Die Haltung der Spontaneität setzt meines Erachtens voraus, dass wir uns nicht den Prozessen des Wandels gegenüberstehend erleben und diese zu kontrollieren oder zu beherrschen streben, sondern dass wir uns als Teil umfassender Prozesse begreifen und in diesen unseren Ort suchen; wo uns Mitverantwortung und Mitgestaltung möglich erscheint - in Auswahl und Akzeptanz der uns gegenwärtig gestellten Aufgaben. Bedingung des Schöpferischen in diesem Prozess ist die Haltung der „Indifferenz“, eine schwebende Offenheit ohne Festlegung auf vorgängige Interessen und Zielformulierungen, die ja stets durch die Erfahrungen von gestern geprägt sind.

Denn – ich zitiere wiederum Perls : „Das Gegenteil des Verlangens nach Sieg ist >schöpferische Gelassenheit<“ (S. 186f.). Wer gelassen ist, ist frei von einer übermäßigen Fixierung auf Planung und Kontrolle. „Seine Bewusstheit ist in einer Art mittlerem Modus, weder aktiv noch passiv, sondern *die Bedingungen akzeptierend, sich der Aufgabe hingebend*, und er wächst der Lösung entgegen.“ (Hervorhebung, J.B., S. 47)

Wir finden diese Haltung bei Pablo Picasso wieder, von dem folgender Ausspruch überliefert ist:

„If you know *exactly* what you are going to do, what is the point of doing it?“..

Frei übersetzt: Wenn wir genau wissen, was wir tun werden, können wir es genauso gut bleiben lassen.

Ich leite hieraus meine dritte These ab:

**Schöpferische Gelassenheit und interesselose Zuversicht sowie die vorbehaltlose Akzeptanz der Bedingungen und Möglichkeiten der jeweiligen Situation sind die wichtigsten persönlichen Haltungen, um humane Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu begleiten.**

Der Rezeptionskontext für den Gestaltansatz war in den 70er und 80er Jahren in der Generation der Pioniere wohl zu stark durch die Diskussion über „objektive Interessen“, über „Strategie und Taktik“, über Notwendigkeit und Ziel der Gesellschaftsveränderung geprägt. So hat dieser grundlegende Aspekt des Gestaltansatzes, die „schöpferische Indifferenz“ bzw. die notwendige „Unparteilichkeit“ (vgl. S.187) als Bedingung für offene Prozesse einer kreativen Anpassung viel zu wenig Beachtung gefunden. Er ist m.E. in der Pädagogik eine zentrale Bedingung für freigebende Entwicklungsbegleitung sowie im gesellschaftlichen Handeln für die Wahrung von Humanität. Demgegenüber geben die damals vielfältigen Versuche, die Gestaltbewegung mit gewerkschaftlichen Organisationsformen und linker Politik zu verbinden bzw. jene mit dieser zu begründen, Zeugnis davon, nur jetzt selber Entwicklungen bestimmen und kontrollieren zu wollen.

„Anerkennen was ist“ ist insofern nicht nur die Voraussetzung für die Versöhnung mit den Erlebnissen und den Mängeln unserer Lebensgeschichte (als Bedingung für Veränderung erstarrter Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster), sondern zugleich die entscheidende Voraussetzung für eine existenzielle Offenheit und für ein konstruktives Sich-Einlassen auf die sich wandelnden Aufgaben – ohne Selbstüberforderung und burn out.

#### **IV: Sich auf den Weg machen, seinen Platz finden und im Alltäglichen wirksam werden**

Die Strukturen der indogermanischen Sprachen (vgl. Snell 1955) und die Entwicklung des Menschenbildes in unserer westlich-abendländischen Kultur fördern kollektive Wirklichkeitskonstruktionen, aufgrund derer wir uns als Individuen der Welt gegenübergestellt fühlen. Wir erleben so unser Wahrnehmen und Handeln in ihr als aktiv gestaltende Tätigkeit, die zumindest in der Regel durch vorgängige Reflexion und zielorientierte Entscheidungen bestimmt ist.

Die Verantwortung, unser Leben, die sozialen Beziehungen und die Welt zu gestalten, lastet schwer auf unseren Schultern.

Die Erlebnisweise unserer Umwelt als eine intentionale Gestaltungsaufgabe führt uns zudem individuell wie kollektiv in die Gefahr, uns nicht primär als bewegtes Teilchen im Rahmen übergeordneter Prozesse des Wandels – wie z.B. des Zivilisationsprozesses (Norbert Elias) oder der (schließlich ja bereits mit der ersten Völkerwanderung begonnenen) Globalisierung zu verstehen als ein natürlicher Grund, dem wir zugehören und der uns trägt, uns über Sprache und Kultur bis in unsere geheimsten Wünsche und Gefühle prägt. Und selbst unsere Entscheidungen und unser Handeln, auf deren Intentionalität wir stolz sind, werden wohl weit mehr durch die Kontexte und Strömungen, denen wir zugehören, bestimmt als wir es wahrhaben wollen. Neuere sozialpsychologische und neurophysiologische Forschungsergebnisse weisen in diese Richtung (Hüther 2005).

Wenn wir uns als ein solches wandelbares und sich wandelndes Element in übergreifenden Lebensprozessen verstehen, kann es uns eher gelingen, uns den spannenden Prozessen, die wir miterleben dürfen, mit Neugier, schöpferischer Gelassenheit und Zuversicht anzuvertrauen. Ich denke hier an den Prozess des Älterwerdens und des Rollenwandels im

Zyklus der Generationen, die Entwicklung der Paarbeziehung in den Lebensdekaden, die Veränderung unserer Kultur durch Medienentwicklung und Migrationsmobilität wie in der Zugänglichkeit von Informationen und schließlich an die vielbeschworene – im eigenen Konsumverhalten ja bereits seit Jahren gelebte - Globalisierung. Und ich denke hierbei selbstverständlich auch an die Veränderungen, die unmittelbar über die sich verändernde Schülerschaft oder mittelbar über Konzepte und administrative Maßnahmen – als Reaktionen auf diese Veränderungen - die Lehrer und ihre Schulen betreffen.

Die Hauptschwierigkeit sehe ich darin, in diesem sich beschleunigenden Wandel immer wieder neu den eigenen Platz zu bestimmen, sich einen angemessenen Ort im Geschehen und ein verträgliches Maß an Verantwortung zuzuerkennen. Denn wenn ich mich – aus Angst mich im Wandel zu verlieren – zu groß und mächtig mache, übernehme ich mich leicht und ver falle in Größenwahn. Die alten Griechen nannten es Hybris, die Selbstüberschätzung des Menschen, sich etwas zuzutrauen, was dem Handeln der Götter vorbehalten ist.

Solche Hybris begegnet uns überall, in Nah und Fern und wenn wir genau hinschauen, können wir sie auch immer wieder im eigenen Handeln, den eigenen Träumen, entdecken.

Wir denken dann

- wir könnten Menschen nach unserem Bilde formen (= pädagogische Omnipotenzfantasien),
- uns ein Weib nach unseren Wünschen erziehen (Moliere's Schule der Frauen, Shaws Pygmalion oder My fair Lady),
- ein tausendjähriges Reich begründen oder
- eine demokratische Nation erschaffen („Nation Building“ – ein Konzept, mit dem der amerikanische Präsident den Irak neu gestalten wollte).

Dämmert es uns dann, dass wir uns übernommen haben, so drohen Enttäuschungen und Frustrationen, Depression und burn out oder Selbstmitleid – doch bevor wir dort ankommen, machen wir u.U. erst noch viel kaputt im Versuch, uns diese schmerzvolle Einsicht zu ersparen.

Machen wir uns andererseits aber zu klein, zu ohnmächtig in dieser Welt, so verfallen wir in Passivität, Lustlosigkeit, Entfremdung oder Anklage und Zweifeln am Sinn unseres Daseins.

Wir müssen uns daher immer wieder fragen: Was kann ich selbst aus eigener Kraft und was mit welchen anderen mitgestalten und beeinflussen – über einen längeren Zeitraum und ohne mich zu übernehmen? Wo kann ich meine bescheidenen Kräfte und Möglichkeiten mit Aussicht auf Erfolg ins Spiel bringen? Wie kann ich begünstigen, dass unbeabsichtigte Wirkungen und Nebenwirkungen rasch erkannt werden können?

Meine vierte These, in der ich eine Formulierung von Ruth Cohn wieder aufgreife, lautet daher:

**„Wir sind nicht allmächtig, wir sind nicht ohnmächtig, wir sind partiell mächtig.“**

**Und ich ergänze:**

**Innere Beweglichkeit und vor allem Mut zum Loslassen sind die wichtigsten Voraussetzungen, das rechte Maß und den rechten Ort für unser Engagement immer wieder neu zu erkunden.**

**V: „Der nächste Schritt erscheint im Gehen“ – oder: Was bedeutet es, Sorge zu tragen für die Qualität langfristiger Prozesse?**

Als entscheidendes Merkmal der Gestaltpädagogik, wie wir sie gemeinsam entwickelt haben, sehe ich Möglichkeiten und personelle Kompetenzen, die Qualität langfristiger Entwicklungsprozesse – individueller wie kollektiver – zu fördern. Dieser Aspekt war m.E. in unserer Praxis immer schon enthalten, wenngleich er in der Theorie unterbestimmt blieb.

In Nachfolge der Gestalttherapie von Fritz und Lore Perls lag der Schwerpunkt eher auf dem „Kontakt“ als punktuellen Ereignis der Begegnung zwischen Menschen wie einer mit der

Erregung des Sich-Veränderns erlebten Begegnung mit der Sache ( z.B. als „persönlich bedeutsames Lernen“). In der Gestalttherapie ist es das Ereignis des Aufbruches der Verkapselung, der Weltverschlossenheit des Klienten in der Begegnung mit einem Therapeuten, durch den er sich gemeint fühlt und den er durch sich selbst berührt erlebt.

Kontakt in der Begegnung ist in der Gestalttherapie die Tür zur Gesundheit, zur „Wiederbelebung des Selbst“ – wie es im Titel eines Buches von Perls, Hefferline und Goodman (1979) heißt – oder zur Wiedergewinnung der konstitutiven Weltoffenheit des Menschen – wie es in der philosophischen Anthropologie benannt wird.

Die Förderung solcher Erfahrungen des Kontakts mit anderen Menschen wie mit der Welt ist sicher auch für die Pädagogik eine zentrale und unverzichtbare Bedingung für gelingende soziale Prozesse und sie wird ja auch in vielen gestaltpädagogischen Übungen methodisch angestrebt und in vielen Unterrichtsbeispielen – zumeist Anfangs- bzw. themenerschließenden Situationen - beschrieben.

Aber reichen gelegentliche Erlebnisse „guten Kontakts“ zwischen den Individuen aus, um Kontinuität und Qualität sozialer Zusammenhänge zu sichern?

Neben der Erfahrung, dass viele unserer Ausbildungsgruppen sich noch über 10 Jahre regelmäßig trafen und viele persönliche Beziehungen heute noch tragen, zeigt auch der Blick auf unsere GPV und andere gestaltpädagogische Projektgruppen ein hohes Maß an personeller und sozialer Kontinuität. Dies gilt ebenso für unsere 30jährige gestaltpädagogische Weiterbildung wie für die 20 Jahre unseres Vereins oder die über 10jährige internationale Kooperation im Comenius-Projekt. Ich glaube, dass wir viel gelernt haben über Bedingungen und Möglichkeiten, soziale Prozesse konstruktiv und nachhaltig zu gestalten.

Ich möchte zur Veranschaulichung solcher komplexen Kompetenzen zur Begleitung von Entwicklungsprozessen auf drei Beispiele aus gestaltpädagogischen Abschlussarbeiten zurückgreifen. Im ersten Text geht es um die Arbeit in der Ausbildungsgruppe sowie in der Hauptschule, im zweiten um die Arbeit im Gymnasium und im dritten um die Schilderung einer sechsjährigen Leitung einer Gesamtschulklasse.

Der Hauptschullehrer Walter van Heek schreibt rückblickend über seine Erfahrung in der gestaltpädagogischen Ausbildung (Bürmann/Heinel 1997):

„In der Ausbildungsgruppe lernte ich langsam, meine eigene Weltsicht und Gefühle zu äußern. Die Art des Vorgehens in der Gruppe half mir: methodisch war der Weg nicht festgelegt, dennoch aber strukturiert. Neu war das Wagnis, mein Herangehen an einen Sachverhalt oder Text, wie nähere ich mich, was bedeutet es mir: ich und der Text, nicht umgekehrt. Das bedeutete eine Abkehr von der Vorstellung, es gibt eine allgemeingültige Aussage. Damit stehe ich mehr im Vordergrund beim Lernprozeß. ... Ich sah nun bestimmte Dinge, lernte Unbekanntes, mir nicht Bewußtes in meine Erfahrung mit aufzunehmen. Das war auch ein wichtiger Moment in meiner persönlichen Entwicklung, meine Schattenseiten besser anzuschauen und mehr mich mit ihnen zu beschäftigen.

Das verhalf mir zu neuen Ansichten und Denkweisen. Ein weiterer wichtiger Punkt war das Verhalten des Leiters der Gruppe. Eine bestimmte Richtung war nicht verbindlich vorgeschrieben, aber ein klarer Arbeitsstil, der über Jahre gleich blieb, war deutlich zu erkennen. Er half mir, mich langsam zu öffnen und unangenehme Dinge anzugehen. Wohlwollen, Zuspruch, gepaart mit klaren Anweisungen und förderndem Anspruch: Dies war mir eine Hilfe, Angst abzubauen in unbekanntem Situationen und Bereichen“. (S. 156f.)

„Die Bestärkung in der Gruppe und der Supervision gab mir Ermutigung, den Bereich der Schule nicht auszusparen. Indem ich meinen Weg beschreibe, wird auch deutlich, wie ich versuche, mit Schülern so zu leben. Damit habe ich mich entschieden, in der Hauptschule erzieherisch tätig zu sein“. (S. 160)

„Pflicht und das Bewußtsein davon sind mir vor allem seit der Lehramtsanwärterzeit vertraut. Schule war eine schwere Aufgabe, eine Last, die ich spürte, die mein ganzes Leben mitprägte. Mit der Lehreraufbahn wurde ich ins Geschirr genommen. Hatte ich eine Klasse

übernommen, so fühlte ich mich für sie verantwortlich und zuständig. Ich war bereit, diese Klasse vorwärts zu bringen. Im Alltag waren das viele kleine Dinge. Zur Pünktlichkeit im Unterricht gehört auch, dass ich die Klassenarbeiten zügig zurückgebe. Ich kontrolliere die Heftführung, achte darauf, daß Klassenraum und Tafel gesäubert werden, die Jacken draußen hängen, die gemeinsame Frühstückspause eingehalten wird. Ohne Vorbereitung gehe ich ungern zur Schule. Vorbereitungen für den nächsten Schultag setze ich vor Erholung und freie Zeit. Ich bin bereit, in mehreren Fächern zu unterrichten. Konflikte mit der Klasse gehe ich an. Ich fühle mich als Ansprechpartner. Die Eltern besuche ich zu Hause. Die wichtigsten Ergebnisse der Gespräche notiere ich mir in einer Kladde, in der ich später jedes Gespräch festhalte. Das hilft mir, die langfristige Entwicklung der Schüler besser zu überblicken und auf Regeln, gemeinsames Handeln und Absprachen hinzuweisen.

So führe ich die Klasse durch die ganze Schulzeit. Das Gefühl der Last ist mitbestimmend.“ (S. 167)

„Da sind seit einigen Jahren aber auch Momente hinzugekommen, die etwas von ... Leichtigkeit ausstrahlen... Da ist zuerst der Umgang mit dem Schüler. Ich kann ihn anders sehen... Das Verhältnis ist tiefer und leichter. Die Situation wird wichtiger.“ (S. 168)

Mein zweites Beispiel nehme ich aus der Arbeit von Thelse Stapelfeld (2007), einer Gymnasiallehrerin für Latein und Religion. Im Rückblick auf ihre Ausbildung schreibt sie:

Ich hatte verstanden, „dass meine innere und äußere Haltung wichtig in einer Klasse und damit für SchülerInnen ist. Ich musste nicht mehr >>liebgehabt<< werden..., sondern wurde klar, strukturiert, zuverlässig, sicher, ein Gegenüber, an dem und mit dem die SchülerInnen sich auseinandersetzen können, das nicht beim ersten Windstoß umfällt; nicht nur fachlich kompetent und professionell sondern auch zielbewusst und menschlich kompetent; ein Gegenüber für die SchülerInnen, dem sie vertrauen, dem sie sich zumuten können und dürfen, mit dem sie kämpfen können, an und mit dem sie wachsen können; ein Mensch, der seine Schwächen und Stärken kennt, in der Lage ist, sich selbst und anderen zu verzeihen, der zwischen den Zeilen lesen kann, der fachliches >Versagen< der SchülerInnen nicht als persönlichen Angriff oder Persönliches Versagen versteht und sich doch immer wieder nach seinen Anteilen am Erfolg und Misserfolg seiner SchülerInnen fragt. Eine – wie ich überzeugt bin – fundamentale Fähigkeit meines Berufs ist jedoch optimistisch zu sein und den SchülerInnen wie mir selbst (und natürlich auch dem zu vermittelnden Stoff) immer wieder von Neuem eine Chance zu geben, immer wieder mit den SchülerInnen von vorne anzufangen und in den oft grimmig, verschlossen, gelangweilt, >faul<, müde, widerwillig wirkenden Gesichtern und Körpern der pubertierenden SchülerInnen den lebendigen, suchenden, neugierigen, verunsicherten, strahlenden, kreativen, lustvollen, energiegeladenen, voller Fähigkeiten steckenden Heranwachsenden zu sehen.“ (S. 43)

„Ich sehe gerne, wie sie sich entwickeln, ich habe Spaß an ihrem Denken und ihren Gedankenblitzen, mich berührt, wenn sie unvermutete Erkenntnisse haben oder sich auf einen von mir vorgeschlagenen Weg einlassen und das von mir Erhoffte geschieht mit ihnen und durch sie; ich liebe die Herausforderung, immer wieder neue Wege auszuprobieren, um das Lernen der SchülerInnen erfolgreicher und lustvoller zugestalten, um Unterricht spannender zu machen, Methoden zu finden, die zu den Themen und den SchülerInnen passen, die transportieren, was die Themen mir bedeuten und gleichzeitig, Platz schaffen, damit die Themen auch für die SchülerInnen bedeutsam werden können – in dem Bewusstsein, dass es hier Grenzen gibt.“ (S. 54)

Die in der Gestaltgruppe wiederentdeckten Erfahrungen und „inneren Bilder“ (vgl. Hüther 2005) ihrer Kindheit im Kehdinger Land ermöglichen ihr, „die nicht immer gradlinigen Entwicklungsprozesse der Schüler mit liebevoller Zuversicht zu erleben.“

„Ein ... in meine innere Bilderwelt eingesenktes Bild bekam in den letzten Jahren eine neue Bedeutung für meinen Beruf. Schon eine ganze Weile erinnerten mich meine pubertierenden SchülerInnen immer wieder an die Fohlen und besonders die Junghengste auf den Weiden der



Heimat. Dieselbe Ungelenkigkeit, dasselbe Körperliche-nicht–immer–so–ganz–Zusammenpassen, derselbe tobende Übermut und Größenwahn, dasselbe Kampf- und Imponiergebaren und schlussendlich dasselbe überstürzte Fliehen zur Mutter, wenn irgend etwas sie erschreckt oder bedroht. Und diese Fohlen wurden nicht als unfertige, unreife Störenfriede betrachtet, sondern man schaute sie an und sah ihr Potential, ihre Ressourcen.“ (S. 15)

„Oft sah ich ihnen zu. Jeder wusste, wie wertvoll und wertgeschätzt diese tobenden jungen Pferde waren.“ (S. 16)

Mit diesen Bildern im Innern erlebt sie ihr alltägliches Handeln als Lehrerin wie die immer wiederkehrende Arbeit auf dem Lande, wo gesät, gehegt, bewässert und gedüngt, manches Unkraut beseitigt und manchmal nachgedüngt werden muss (vgl. S. 98).

Das dritte Beispiel entstammt der Arbeit von Ilona Feldmann (2007), einer Gesamtschullehrerin aus Duisburg. An dieser Schule haben sich die Lehrer entschlossen, die Klassen mit dem selben Leitungsteam sechs Jahre lang – von der fünften bis zur zehnten Klasse – zu führen. Ihre Erfahrungen und ihre Sicht dieser erzieherischen Begleitung bilden daher auch einen Schwerpunkt ihres Textes und ihrer Auffassung von Gestaltpädagogik, die sie an einem Ausbildungswochenende in einem spontanen Gedicht formulierte; sie hat es ihrer Arbeit als Motto vorangestellt (S. 1):

Gestaltpädagogik

ist

das Erkennen der Individualität  
die Akzeptanz des Einzigartigen  
und das empfindsame Begleiten  
und Führen

des sich Wandelbaren

Diese auf den ersten Blick grammatikalisch mangelhafte Formulierung, deren schwebende Fülle sich einem erst bei eigenen schulmeisterlichen Nachbesserungsversuchen erschließt, kennzeichnet für mich die Prozessqualität gestaltpädagogischer Entwicklungsförderung in treffender Weise. Denn: „Nicht in jeder Unterrichtsstunde eines Gestaltpädagogen / einer Gestaltpädagogin wird der Inhalt mit gestaltpädagogischen Elementen erschlossen, aber jede Stunde fußt auf gestaltpädagogischem Gedankenansatz, und sei es in der Wahrnehmung von und im Umgang mit Kindern, in der Klarheit von Zielvorgaben, in der ästhetischen Präsentation der Arbeitsvorgaben oder der Würdigung von Schülerleistungen.“ (S.113)

„Gestaltpädagogik lässt sich in der Regel kaum aus der Beobachtung nur einer Unterrichtsstunde zusammenfassend beschreiben. Sie bedeutet den Prozeß der Auseinandersetzung vieler Menschen mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse an verschiedenen Themen unter Wahrung der Akzeptanz und Entwicklungsmöglichkeit eines jeden am Geschehen beteiligten Individuums.“ (S. 41)

„Für die Eltern meiner Klasse war ganz wichtig, dass die Entwicklung eines jeden einzelnen Kindes individuell begleitet, dabei aber auch das Gefüge der Klassengemeinschaft im Blick gehalten wurde und das gemeinsame Klassenleben in einem ästhetisch gestalteten Umfeld stattfinden konnte.“ (S. 57)

Nicht zufällig beziehen sich alle drei Beispiele auf die Tätigkeit als Klassenlehrer. Gerade in der Rolle des Klassenlehrers können gestaltpädagogische Lehrer ihre Kompetenzen in der verlässlichen Gestaltung langfristiger sozialer Prozesse und einer die Einzigartigkeit der Schüler erkennenden und bestätigenden Entwicklungsförderung einbringen. Denn die Stärkung des Einzelnen, die Entwicklung der Klassengemeinschaft und die Sorge für ein gutes Lernklima bilden die Basis für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Wichtig ist, dass die Schüler die Lehrerin, den Lehrer als einen Menschen erleben, von dem sie Unterstützung erhalten, mit dem sie sich auseinandersetzen können, in einer

Weise, wie ich es schon in meinem Vortrag auf unserer GPV-Tagung in Hamburg als „Standhalten ohne zu kämpfen“ (1997) beschrieben habe.

Achtsamkeit, Sorgfalt und Verlässlichkeit sowie die erlebbare Authentizität der Lehrerpersönlichkeit begründen die Qualität dieser alltäglichen Praxis einer langjährigen Entwicklungsbegleitung im Klassenzimmer. Darüber hinaus fällt dem Klassenlehrer die Aufgabe zu, für eine weitgehende Stimmigkeit des pädagogischen Umfeldes zu sorgen. „KlassenlehrerInnen sind Bewacher des Interaktionssystems aller am Unterrichtsprozess Beteiligten und tragen somit einen weitaus größeren Part, als viele selbst zu denken glauben, vielleicht auch als zu geben bereit oder aber zu geben fähig sind.“ (Feldmann 2007, S. 44) Ziel dieser Aufgabe, die ich eher als Moderation bezeichnen würde, ist es, die vielfältigen täglichen Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen pädagogisch verantwortlich zu koordinieren.. Denn – wie Ilona Feldmann schreibt: „Schulleben ist ein Sammelsurium von Kleinigkeiten, scheinbar Nichtigem - und erst die Zusammenführung des Einzelnen macht das ganze aus.“ (S. 33)

Die Lernatmosphäre und der alltägliche Umgang miteinander werden besonders durch Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und deren grundsätzliche Haltung geprägt. So werden hierbei auch die Auswirkungen einer gestaltpädagogischen Weiterbildung besonders sichtbar. Thelse Stapelfeld schreibt über diese unauffällige alltägliche Schulreform:

„Ich bin der festen Überzeugung, dass die Gestaltpädagogik einen Platz hat, auch und gerade in der Regelschule. Gestaltpädagogisch arbeitende LehrerInnen betreiben jeden Tag ein wenig Schulreform. Reform ist ein Prozess stetiger Veränderung. Wir GestaltpädagogInnen sind gut ausgestattet in unserem praktischen Tun und unserer theoretischen Reflektionsfähigkeit, um in diesem Prozess mitzuformen und gestaltpädagogische Strukturen zu profilieren.“ (S. 51)

„Natürlich kenne ich die Gegenwart der Schule und ihre Realität. Sie ist nicht so schlecht, wie sie geredet wird. Schau ich Schule wertschätzend und ressourcenorientiert an, sehe ich sicherlich viel Missglückendes aber auch genauso viel Glückendes. Vor allem aber sehe ich Raum und Räume, die ich und in denen ich zusammen mit den SchülerInnen, KollegInnen und Eltern gelingende Schule gestalten kann, als einen Prozess immer neuer und anders beginnender Veränderung.“ (S. 101)

Diese Skizzierung von Gestaltpädagogik als Verantwortungsübernahme und Sicherung von Konstanz und zentralen Gemeinschaftswerten in Verantwortung für das Ganze und auf die Länge der gemeinsamen Zeit ließe sich leicht durch andere Beispiele ergänzen. Ich möchte mich hier auf Hinweise auf die 25jährig erfolgreiche und sich kontinuierlich verändernde Arbeit an dem Gymnasium „Modellschule Graz“, auf die Gestaltung der Henning von Trescko-Grundschule in Hannover, in die wir auf unsere vorletzten Tagung einen Einblick erhielten, und auf den Aufbau der „zweiten Heimat“, eine spezielle Förderklasse an einer Sonderschule in Essen Katernberg durch Sylvia Froese begrenzen.

In der gestaltpädagogischen Praxis vor Ort, in ihrer Konkretisierung durch einzigartige Lehrer an ihrem jeweiligen Ort, unter den wechselnden Rahmenbedingungen und mit der sich wandelnden Schülerschaft verändern sich auch die Schwerpunkte gestaltpädagogischer Entwicklungsförderung. Hierzu nochmals Ilona Feldmann:

„Vor 20 Jahren noch musste ich Kinder darin unterstützen, sich Gehör zu verschaffen und sich autoritärem Erziehungsstil zu widersetzen. Heute ist es für viele Kinder wichtig zu lernen, dass das Zusammenleben von Menschen Regeln erfordert, Regeln, die von allen eingehalten werden müssen. Sie schützen und bauen Ängste ab. Sie ermöglichen den Rahmen, innerhalb dessen man sich bewegen kann. Sie geben Sicherheit und Verlässlichkeit.“ (S. 94)

In diesem Sinne verstehe ich Gestaltpädagogik als eine zukunfts offene Zeitgestalt und als Einladung an alle zu ihrer Mitgestaltung im Prozess der Veränderung.

Da ich die Förderung langfristiger Entwicklungsprozesse als einen zentralen und bisher zu wenig hervorgehobenen Aspekt gestaltpädagogischer Praxis ansehe und da die

Gestaltpädagogik selbst an diesem Prozess der kreativen Anpassung an die sich verändernden Bedingungen teilhat, möchte ich das bereits zitierte Motto der Arbeit von Ilona Feldmann aufgreifen und es zu meiner *fünften* These machen:

**Gestaltpädagogik ist das Erkennen der Individualität die Akzeptanz des Einzigartigen und das empfindsame Begleiten und Führen des sich Wandelbaren**

## **VI. Kriterien für eine gute gestaltpädagogische Praxis**

Ich möchte an dieser Stelle einmal versuchen, unter Bezug auf die ausgeführten Beispiele Kriterien zu formulieren für eine Bewertung von gestaltpädagogischer Praxis. Diese ebenfalls zukunfts offene Zusammenstellung enthält für mich zur Zeit folgende zehn Merkmale:

1. Die Akzeptanz des Einzigartigen, d.h. Respekt vor der Integrität und Würde jedes Einzelnen (Schülers wie Lehrers) – mit all seinen Besonderheiten, Macken und Schrulligkeiten - und das Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten aller.
2. Verlässlichkeit des Lehrers und Verbindlichkeit gemeinsam erarbeiteter Regeln und Rituale; denn diese fördern das notwendige Vertrauen für das stets riskante Sich-Einlassen auf Neues.
3. Niemanden ausgrenzen und (nach Möglichkeit) niemanden verlieren, d.h. z.B. auch : Suche nach Lösungen, die alle mittragen können – statt Abstimmungen und Mehrheitsentscheidungen.
4. Förderung der Achtsamkeit:
  - auf eigenes Empfinden und Denken,
  - auf Reaktionen und Bedeutung des eigenen Tuns für andere,
  - auf den Rahmen, die Institution, die „Nachbarn“ sowie
  - auf unbeabsichtigte Folgen und Nebenwirkungen, denn diese beeinträchtigen oder erweitern die zukünftigen Möglichkeiten.
5. Sorge für Vielfalt und Ausgewogenheit von Aktivitäten, Gefühlen und Stimmungen zur Entfaltung vielfältiger menschlicher Möglichkeiten (Reden und Schweigen, schöpferisches Gestalten und Abstand nehmende Reflexion, Fantasie und die Realitäten unserer Zeit, Lachen und Weinen, Erfolge haben und Begrenzungen erleben)
6. Stärkung von Selbstvertrauen und Experimentierfreude als Basis für eine ständige Erweiterung von Sichtweisen, Handlungsmustern und Interessensphären.
7. „Macht abgeben“, d.h. erstens Transparenz pädagogischen Handelns im Hinblick auf Leitvorstellungen und Handlungsabsichten unter Verzicht auf jede Art von Manipulation sowie die Bereitschaft des Lehrers, sich befragen zu lassen; zweitens vielfältige Mitgestaltungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und drittens das Prinzip gemeinschaftlicher Interpretation und Bewertung von Aktivitäten und Lernergebnissen in integrierten Reflexionsphasen zur Förderung von Urteilskompetenz wie zur Relativierung der Deutungsmacht der Leitungsperson.
8. „Fehlerfreundlichkeit“ im Sinne eines liebevollen Umgangs mit eigenen und fremden Fehlern sowie die Bereitschaft, die Ursachen für auftretende Probleme und „Missglücktes“ stets auch bei sich selber zu suchen.
9. Wertschätzung von „Widerständen“ als Erkenntnisquellen für Außerachtgelassenes, für Überforderungen und Entmutigungen, für verdeckte Problemlagen und Beziehungsstörungen sowie – bei uns selbst – als Signale für abgewehrte Ängste und als Hinweise auf eine lohnenswerte Spurensuche.
10. Ein Gespür für eigene Grenzen sowie den Mut, Ohnmacht zu zulassen und anzuerkennen sowie die Bereitschaft, sich – wenn nötig - Hilfe zu holen, um immer wieder neu und mit neuer Zuversicht zu beginnen.

## **VII. Was kann uns helfen, die Qualität langfristiger Prozesse zu sichern und womit gefährden wir sie?**

Als erstes möchte ich Achtsamkeit, Gelassenheit und ein Gespür für Atmosphären nennen. Ich verstehe Achtsamkeit hier nicht in der Bedeutung von achtgeben oder beobachten, sondern als ein offenes Gewahrsein oder eine freischwebende Aufmerksamkeit für alles und jedes, was sich Auge und Ohr darbietet. Ein solches kontemplatives Schauen ist frei von Bewertungen, Interpretationen und Impulsen zu intervenieren (vgl. Perls/Hefferline/Goodman 2006, S. 214f.). Es setzt offenbar ein gewisses Maß an Abstandnahme und Gelassenheit voraus, stellt aber andererseits auch eine gute Möglichkeit dar, sich in Gelassenheit einzuüben. Die Hamburger Psychologin Angelika Wagner (2007) nennt ein solches Schauen „konstatierende Aufmerksamkeit“ und hat zusammen mit Thelse Iwers-Stelljes (2006) daraus ein vielversprechendes Trainingsprogramm für die Lehrerausbildung entwickelt.

Eine solche Übung in Gelassenheit lässt uns offen werden für eine unverstellte Wahrnehmung der Welt. Sie bedarf beständiger Pflege, behutsamer Selbstfürsorge und ggf. psychohygienischer Aktivitäten.

Das dritte – ein Gespür für Atmosphären - wurde oben bereits von Thelse Stapelfeld benannt; es ist eine diffuse, mehrkanalige Wahrnehmung für das, was ich mit in die Schule oder das Klassenzimmer hineintrage, und das, was ich in der Klasse, im Lehrerzimmer oder im Elterngespräch vorfinde. Wenn wir diese Wahrnehmungen ernst nehmen, können sie uns Hinweise geben auf verdeckte Konflikte („dicke Luft“), auf Ängste und Misstrauen, auf „offene Gestalten“ bzw. auf alles das, was nicht ungestraft übersehen werden kann bzw. – wie Rolf Bick (1995) es so treffend formuliert hat – was wichtig genommen werden muss, bevor etwas anderes wichtig werden kann.

Die Feinsteuerung sozialer Prozesse und die kreative, schöpferische Anpassung des eigenen Handelns an die sich verändernden Bedingungen, die sich wandelnde Schülerschaft ebenso wie die unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Entwicklungsprozesse des anderen in der Partnerschaft bedürfen offenbar einer besonderen mitlaufenden Aufmerksamkeit und einer sensiblen Gefühlswahrnehmung als Erkenntnis- und Verhaltensweisen für sich verändernde Prozessqualitäten. Notwendig ist es, das Lebendige komplex wahrzunehmen.

Beim Neubau der Rheinbrücke in Mainz in den 90er Jahren hat man eine automatische Wasseranalysestation integriert, die laufende Daten über die Wasserqualität jedermann sichtbar macht. Zusätzlich gibt es ein Schaubecken mit Rheinfischen. Die Lebendigkeit und das Gedeihen der Fische zeigen uns am besten die Qualität ihres Lebensraumes.

Die Bedrücktheit oder Fröhlichkeit der Kinder, wenn sie die Schule betreten, - sowie jede kleinste Veränderung in ihrem Verhalten - können uns ebenso Zeichen sein, wie die Wahrnehmung, dass unser Partner „nicht mehr so oft wie früher“ unter der Dusche oder beim Abwaschen singt. Gelassenheit, Achtsamkeit und ein Gespür für Atmosphären können uns helfen, frühzeitig Stimmungsumbrüche, entstehende Spannungen und ein Sich Entfernen des anderen wahrzunehmen.

Doch wie können wir überprüfen, ob unsere Antennen hierfür noch offen sind oder ob wir unser Ohr dafür bereits verschlossen haben und dabei sind, uns selbst in unser Schneckenhaus, unsere Wagenburg zurückzuziehen?

Verlässlicher und basaler als die Beobachtung der Welt und die Achtsamkeit auf die anderen ist nach meiner Erfahrung unser Gespür für uns selbst. Im Perls'schen Begriff der *awarenes*, des Gewahrseins, ist diese Bipolarität der Wahrnehmung konstitutiv: Wahrnehmung im Kontakt ist Wahrnehmung von Berührung und das heißt Wahrnehmung der situativen Qualität der Ich-Umwelt-Beziehung.

So schreibt eine Lehrerin über die Wiederaufnahme ihrer Tätigkeit nach längerer Pause: „Am Ende des ersten Schultags stieg ich summend und pfeifend die Treppe ins Lehrerzimmer

hinab. Als ich mich selbst hörte, wurde mir klar: Ich bin am richtigen Platz. Ich arbeite einfach gerne mit Jugendlichen und Kindern.“ (Stapelfeld 2007, S. 54)

Wenn ich mich „wie ein Fisch im Wasser“ fühle, wenn ich mich „summen und pfeifen“ höre, auf dem Weg aus dem Klassenzimmer ins Lehrerzimmer, dann spüre ich auch meinen leichten Schritt und meinen freien Atem. Wenn ich dagegen eher ungeduldig werde, leichter und öfter schimpfe, meine Stimme härter wird und die Erschöpfung in der Arbeit, die Kopf- und Rückenschmerzen zunehmen oder die Freude an und auf den Partner weniger unser Herz höher schlagen lässt: dann ist Gefahr in Verzug.

Diese Selbstwahrnehmung im Prozess ist unser wichtigstes Handwerkszeug zum frühen Erkennen von Störungen und einer Gefährdung langfristiger Prozesse.

Dies führt mich zur Frage, warum es uns Menschen immer wieder unterläuft, dass wir dieses Spüren, diese sensible Wahrnehmungsmöglichkeit von uns selbst, von unserer Weichheit, Flexibilität und Leichtigkeit bzw. unseren Verspannungen, Verhärtungen, von unseren Einengungen und Verbiesterungen so oft nicht nutzen und dass wir dadurch selbst sich aufdrängende Veränderungen und schier unübersehbare Signale nicht wahrnehmen oder nicht wahrhaben wollen.

Was verleitet uns, Unangenehmes zu übersehen? Oder so zu tun, als ob wir es nicht sehen: die Unordnung auf meinem Schreibtisch, den ich schon längst aufräumen wollte, das Quietschen der Tür die immer noch nicht geölt worden ist? Was bedeutet es z.B., wenn eine Lehrerin erst beim Schreiben ihrer Abschlussarbeit erkennt, „in der Pubertät habe ich die Jungen verloren“? Es lief einfach mit den Mädchen irgendwie leichter und befriedigender.

Oder wenn ein alter Bauer an einem Bergsee in Griechenland mir auf meine Frage, wo man denn hier schön baden könne, antwortete: „In meiner Kindheit haben wir hier überall gebadet; jetzt badet hier niemand mehr: Die Kinder bekommen Durchfall und Erbrechen. Aber – so fügte er nach einer kurzen Weile hinzu: Viele Fische, die gibt es noch!“

Oder wenn Eheleute in einer Paartherapie auf meine Frage, wann sie denn zuletzt miteinander geschlafen hätten, einander ansehen und die Frau schließlich sagt: „Wissen Sie, das hat sich in den letzten Monaten nicht mehr so ergeben; Wir haben ja auch beide beruflich viel zu tun.“

Ich denke, dass es in allen Fällen Konsequenzen hätte, das „irgendwie Mitbekommene“ als Gesehenes oder Gehörtes in den Bewusstseinsvordergrund hervortreten zu lassen und es anzuerkennen. Vielleicht müsste ich dann etwas tun, was mir unangenehm ist, was ich nicht zusätzlich schaffen kann oder wo ich mich hilflos fühle; vielleicht käme mein Gleichmut ins wanken, wenn ich mich durch die Trübung des Sees beunruhigen ließe.

Alle diese (Selbst-)Wahrnehmungen könnten zu Erkenntnissen führen, die meine Ruhe stören, die meine Unzulänglichkeiten und meine Grenzen offenbar werden lassen können und die ich daher scheue „wie der Teufel das Weihwasser“. Ich würde klein und mickrig erscheinen und hätte Angst, „das Gesicht zu verlieren“.

In seiner „Selbstanalyse“ über die Weigerung der meisten linken Intellektuellen der Weimarer Republik, die Realitäten der Gewaltherrschaft Stalins zur Kenntnis zu nehmen und die Folgen der kommunistischen Reformen für die russische Bevölkerung wahrhaben zu wollen, spricht der Friedenspreisträger des deutschen Buchhandels Manes Sperber (1975) von der Scham des Ichs vor sich selbst, sich einzugestehen, wie es sich selbst belogen hat.

Blinde Flecken zu haben kränkt unsere Eitelkeit, aber alles getan zu haben, um eine bewusstwerdende Einsicht mit allerlei absurden Rechtfertigungen – über längere Zeit und oft im Ahnen ihrer Vergeblichkeit – bekämpft zu haben, trifft unser Selbstbewusstsein ins Herz: Wir möchten im Boden versinken.

Die Bereitschaft, die Ursachen für Probleme, mit denen wir konfrontiert werden, immer auch bei uns selber zu suchen und mögliche blinde Flecke zu durchleuchten, lässt sich als Kompetenzdimension leicht formulieren, ist aber vielleicht das, was am schwersten zu lernen ist.

Ein Wort von Elias Canetti drückt dies treffend aus:

„Sich selbst erkennen,  
wie leicht sich das sagt,  
wie man erschrickt,  
wenn es wirklich geschieht.“

In diesem Aphorismus klingt das tiefenpsychologische Konzept des Widerstandes an. Das gestaltpädagogische Verständnis von Widerstand betont den kreativen Aspekt im Widerstandsverhalten und gibt der Arbeit an Widerständen einen zentralen Stellenwert in der Persönlichkeitsentwicklung. Vielfältige Erfahrungen in den langen Jahren der gestaltpädagogischen Weiterbildung haben uns – neben der schmerzlichen Seite – immer wieder gezeigt, welche Chancen sich im Beobachten und Selbsterleben von Widerstandsarbeit eröffnen.

Hieraus folgt meine *sechste* These:

**Gestaltpädagogik schafft besondere Voraussetzungen dafür, den eigenen Anteilen an Problementwicklungen auf die Spur zu kommen, sowie eigene Begrenztheiten anzuerkennen und sich mit ihnen zu versöhnen.**

Hier endet meine Auseinandersetzung mit dem Thema der Tagung.

Mein Dank gilt den Autoren der vielen Abschlussarbeiten wie besonders den länger zitierten für ihre kreative Weiterentwicklung der Anstöße aus ihrer Ausbildung. Ich persönlich empfinde die Lektüre dieser Arbeiten immer mit Dankbarkeit sowie als Ernte, an der ich Anteil haben darf, und die mein Bild von Gestaltpädagogik weiter und bunter werden lässt.

Und danken möchte ich schließlich auch denen, die diese Tagung vorbereitet haben, da sie mich mit dem Tagungsthema „herausgefordert“ haben, wieder einmal meine Gedanken zur Gestaltpädagogik zu formulieren.

## Literatur

- Bick**, Rolf (1995). Gestaltpädagogik ist das, was gerade jetzt wichtig ist. Aufsätze 1986 – 1995. Darmstadt (selbst verlegt)
- Buber**, Martin (1962). Werke. Erster Band. München und Heidelberg
- Bürmann**, Jörg (1997). Standhalten ohne zu kämpfen – Gestaltpädagogik als Kunst der Demut. In: Jörg Bürmann/Heinrich Dauber/Günther Holzapfel, Hg., Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 43-71
- Feldmann**, Ilona (2006). Auch der Eisbär braucht ein Ufer. Gestaltpädagogische Abschlussarbeit. Mühlheim (unveröffentlicht)
- Gadamer**, Hans-Georg (1965). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen
- Heek**, Walter van (1997). Wenn die Schildkröten beginnen zu tanzen. In: Jörg Bürmann/Jürgen Heinel, Hg., Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn
- Homer** (1960). Odyssee. Nach der Übertragung von Johann Heinrich Voss. München
- Hüther**, Gerald (2004). Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen
- Hüther**, Gerald (2005). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen
- Iwers-Stelljes**, Telse A. (2006). Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz im Studium: Das Qualifizierungsmodul Integrative Interventionsberatung (QUIB). Habilitationsschrift. Universität Hamburg
- Perls**, Frederick S./Hefferline, Ralph F./Goodman, Paul (1979). Gestalt-Therapie Bd. 1, Wiederbelebung des Selbst. Stuttgart
- Perls**, Frederick S./Hefferline, Ralph F./Goodman, Paul (2006). Gestalttherapie. Grundlagen der Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Stuttgart
- Sperber**, Manes (1975). Die vergebliche Warnung. All das Vergangene... 2. Teil. Wien
- Stapelfeld**, Thelse (2007). Annäherungen. Gestaltpädagogische Abschlussarbeit. Troisdorf (unveröffentlicht)
- Wagner**, Angelika C. (2007). Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introversion. Stuttgart
- Watzlawick**, Paul (1978). Die Möglichkeit des Andersseins. Bern

