

Link, P.-C. & Kraus, M.-T. (2015):

Dem Hier-und-Jetzt auf der Spur – die Bedeutung der Vergangenheit und Modi des Vergessens und Erinnerns in pädagogischer Gestaltarbeit

Das Anliegen unseres Artikels ist es, in einem ersten Schritt, dem Begriff des „Vergessens“ im Kontext von Erziehungswissenschaft und kulturellem Gedächtnis nachzuspüren. Davon inspiriert, wird in einem zweiten Schritt versucht, einen Beitrag zum differenzierteren Umgang mit dem gestaltpädagogischen Hier-und-Jetzt-Prinzip im Hinblick auf die Anwendungspraxis zu leisten. Wir reflektieren dabei ausgewählte Aspekte der Reichweite, Potentiale und Grenzen des Hier-und-Jetzt-Prinzips. Wir möchten eine ertragreiche Diskussion um die Arbeitsprinzipien der Neuen Gestaltpädagogik beleben helfen. Unser Fokus liegt im Feld des pädagogisch Beeinflussbaren.

Wer kennt nicht den Herrn der Ringe Epos von J. R. R. Tolkien? Er kann, gestaltpädagogisch betrachtet, nicht nur als ein Mythologie, sondern auch als eine Geschichte betrachtet werden, die Metaphern für das Leben – für das Lebendige – beschreibt. Wir fragen uns oft, welche Faszination die Bücher und Filme auf die Menschen unserer Zeit ausüben, dass sie sich solch großer Bedeutung erfreuen können? Erinnert es die Menschen an eine vergangene Zeit (Kindheit)? Oder schürt es gar Hoffnungen und Visionen – Erwartungen – für Noch-Nicht-Gekommenes (Zukunft)? Oder hilft es Menschen, sich in ihrer Phantasietätigkeit im Hier-und-Jetzt, in der Gegenwart zu verorten? Oder spielt jeder der drei Deutungen eine Rolle in unserer Interpretation?

Uns kommt assoziativ eine Szene aus dem dritten Film der Herr der Ringe Trilogie in den Sinn. In dieser Szene erinnert sich Gollum an seine frühere Existenz in der Gesellschaft als Sméagol. Die ausgesprochenen Erinnerungen Gollums werden im Film szenisch kontrastiert mit Rückblicken in Geschehnisse dieser vergangenen Zeit. Konkret erinnert sich Gollum daran, dass er seinen Bruder Déagol ermordet hat, um in den Besitz des einen Ringes zu kommen. Bevor Gollum in seiner Erinnerung in die Höhlen des Nebelgebirges kriecht, sich dort versteckt und sich unter dem Einfluss des Ringes verändert, spricht er den Satz aus: „Wir haben vergessen wie Brot schmeckt, wie Bäume flüstern, wie der Wind streichelt, sogar unseren Namen haben wir vergessen.“

Dieser Satz ist für uns ein Ausdruck einer besonderen (Lebens-)Qualität, die wir bei Klienten und Patienten in unserer pädagogischen und therapeutischen Gestaltarbeit oft als verloren geglaubt erleben. Viele Menschen sehnen sich heute nach einem Rhythmus, nach einer nicht-verlorenen Zeit, die den Zyklen der Jahreszeiten bzw. der Natur folgen. Die Zeit heute scheint viel zu knapp, der Mensch scheint *ent-zeitlich*. Die Verbindung zur Natur und vor allem zu sich selbst scheint deformiert, verloren, und gleichzeitig ersehnt und erhofft. Der Mensch als Symbolwesen schafft sich seine Eigen-Zeit in seinen jeweils eigenen Koordinaten und Rhythmen. Nach Assmann leben wir heute in einer Zeit, in der der Mensch glaubt, seine Zukunft durch Eingriff autonom planbar und Geschichte schreibbar zu machen (vgl. Assmann 2013, 245). Das Zeitregime der Postmoderne legitimiere und unterstütze Prozesse der Selbst- und Weltermächtigung (vgl. ebd.). Diese „temporale Neubestimmung“ (Assmann 2013, 247) ist mit Unsicherheiten und Desorientierungen verbunden, die eine gestaltorientierte Haltung kultivierter Unsicherheit (vgl. Staemmler 1993, 1994) von Nöten macht.

„Die Welt ist im Wandel“ heißt es im Herrn der Ringe. Dies gilt besonders für unsere Zeit und für das Leitbild Inklusion. Inklusion bedeutet einen Transformations- und Übergangsprozess in eine scheinbar „neue“ Welt. Für Assmann stehen wir nach einer Krise des modernen westlichen Zeitregimes an einer Wende, „am Anfang seiner Erneuerung“ (Assmann 2013, 247).

Aber es scheint noch Orte, und dort Personen zu geben, mit denen man wieder „lernen“ kann, „wie Brot schmeckt, wie Bäume flüstern, wie der Wind streichelt [...]“. „Wie Brot schmeckt“ und einen

„neuen“ Wind konnte man, wie sich bspw. die Gestalttherapeutin und Gestaltpädagogin Gerda Schlosser-Doliwa (München) auf der 6. Europäischen Tagung der Gestaltpädagogik erinnerte, 2014 auf dem Kongress des Archivs der Zukunft „Orte und Horizonte – Bildung braucht Gesellschaft“ im Festspielhaus Bregenz erleben.

Nicht nur die gegenwärtige Erfahrung, sondern auch die Erinnerung kann also die damals erfahrene Lebensqualität wieder prozessual aktivieren und ins Hier-und-Jetzt tragen, sie erlebbar machen. Dabei geschieht eine Verbindung von Hier-und-Dort und Jetzt-und-Damals. Die Vergangenheit wird in Kontakt (indem Gerda ihre Erinnerung erzählt) mit der Gegenwart und den beteiligten Personen in Beziehung gesetzt. Etwas „persönlich Bedeutsames“ kommt im intersubjektiven Raum gegenwärtig zum Ausdruck und lässt auch den Anderen etwas von der Qualität der Erinnerung, bzw. des Erlebten mitbekommen oder sogar nach- und miterleben.

Wenn man sich erinnert, blendet man zugleich auch das Nichterinnerte aus, bzw. vergisst dieses. Zwischen Erinnern und Vergessen besteht aus unserer Sicht phänomenologisch eine dialektische Beziehung. Erinnert man sich und verbalisiert die Erinnerung, tritt zugleich das Vergessen zu Tage. In einem ähnlichen dialektischen Bezug stehen Gegenwart und Vergangenheit zueinander.

Das Vergessen von positiven Lebensqualitäten respektive Erfahrungsqualitäten wie Freude, Liebe, der Geschmack des Brotes, das Säuseln des Windes – letztlich von Qualitäten eines ganzheitlichen Wahrnehmen-Erlebens – scheint Menschen unserer Zeit genauso zu belasten, wie das Nichtvergessen-können von Lebenserfahrungen, wie das Scheitern, Kränkungen und Verlust. Viele Gestaltshulpädagogen werden zustimmen, wenn wir sagen, und dabei nehmen wir uns nicht aus, dass häufig auch *vergessen* wird, was eigentlich in unserem Gedächtnis sein sollte, im schulischen Kontext z.B. wird in einer Prüfungssituation oft das Gelernte vergessen, Schüler erinnern sich oft nicht an Sachinhalte, es sei denn, sie wurden, wie Bürmann sagen würde, „persönlich bedeutsam“ (vgl. Bürmann 1992, 11).

„Ein solches Lernen [...], das in der Situation selbst mit Begeisterung und innerer Beteiligung erlebt wird – von außen beobachtbar als lebhaftige Aktivität oder konzentriertes Bei-der-Sache-Sein – und das vom einzelnen übersituativ als wichtige Lernerfahrung bewertet wird, nenne ich >>persönlich bedeutsames Lernen“ (Bürmann 1992, 11).

Aber auch die Erwachsenen vergessen, bspw. einen Geburtstag, den Jahrestag einer Liebesbeziehung, usw. (vgl. Petsch 2006, 161).

Bereits für Nietzsche ist das Vergessen etwas, was der Mensch nicht lernen könne (vgl. Nietzsche 1874, 249). Gleichzeitig versteht Nietzsche das Vergessen-Können als Voraussetzung um glücklich sein zu können. Der Mensch müsse manchmal „unhistorisch empfinden“ (Nietzsche 1874, 250), damit er im Hier-und-Jetzt ankommen könne, indem er die Vergangenheit vergisst. Doch, geht es wirklich um ein Vergessen des Vergangenen? Oder geht es eher um einen Umgang mit sich selbst, der man damals war, oder besser als den man sich heute glaubt zu wissen, der man damals gewesen ist? Denn letztlich werden auch Vergangene Erfahrungen, respektive Erinnerungen gegenwärtig in Zeiten des „Hier“ und in Situationen des „Jetzt“ erlebt. Mit Petsch möchten wir appellieren, dass es mit Nietzsche zur schulischen und außerschulischen Gestaltpädagogik gehört, „sich nicht in den Abgrund des Erinnerns zu verlieren, sich das Leben hier und jetzt nicht durch ein Zuviel an Erinnern zu verderben.“ (Petsch 2006, 163).

Wenn es mit Nietzsche darum geht, „die Grenze zu bestimmen, an der das Vergangene vergessen werden muss, wenn es nicht zum Totengräber des Gegenwärtigen werden soll“ (Nietzsche 1874, 251), dann hat die Gestaltpädagogik den Auftrag, dass der Klient in Kontakt mit dem Gestaltpädagogen, und der Gestaltpädagoge umgedreht im Kontakt mit seinem Klienten, jeweils

seine eigenen Grenzen wahrnimmt, reflektiert und wenn es dem Beratungsprozess dient, auch zu verbalisieren und dem anderen mitzuteilen. Damit wird es möglich, dass der jeweils andere seine Grenze(n) auf der Grundlage von Beziehung und Kontakt erleben und im Kontakt zum Ausdruck bringen kann.

Der Mensch hat nach Nietzsche eine „Kraft, aus sich heraus eigenartig zu wachsen, Vergangenes und Fremdes umzubilden und sich einzuverleiben, Wunden auszuheilen, Verlorenes zu ersetzen, zerbrochene Formen aus sich nachzuformen“ (Nietzsche 1874, 251).

Exkurs: Gestalt-Prinzip der organismischen Selbstregulation

An dieser Stelle bei Nietzsche sind aus unserer Sicht auch Gestalt-Prinzipien angesprochen, insbesondere das Hier-und-Jetzt und die organismischen Selbstregulation. Das letztgenannte Konzept ist maßgeblich durch Reich in die Gestaltpsychotherapie gekommen, wie dies Bock (Bock bildet gemeinsam mit Staemmler & Staemmler die Erste Würzburger Schule der prozessorientierten Gestaltpsychotherapie) beschreibt (vgl. Bock 2013, 127ff.) Für Laska gehört die Gestaltpsychotherapie zu jenen „therapeutischen Entwicklungen“, die v.a. durch Reichs Arbeiten zum sog. Muskelpanzer besonders beeinflusst wurden (vgl. Laska 1994, 20). Nach Laskas Ansicht habe die Gestaltpsychotherapie ohne Nennung der Quellen und ohne Anerkennung vieles von Reich entlehnt (vgl. ebd., 583). Reichs psychoanalytische und körperorientierte Konzeptionen gelten aus unserer Sicht trotzdem als zentrale Quellen für die Gestaltpsychotherapie (vgl. Petzold 1984, 23ff.; Staemmler & Bock 1998, 19ff.). Wir appellieren daran, die Bedeutung Reichs und des Konzepts der organismischen Selbstregulation in der schulischen und außerschulischen Gestaltpädagogik mehr zu würdigen und verstehen unseren Artikel auch als einen bescheidenen Beitrag hierzu. Bereits Lore Perls beschrieb in einem Vortrag, dass sich in der Gestaltpsychotherapie Goldsteins organismische Theorie und die Reichianische Theorie der organismischen Selbstregulierung

„zum Postulat der Wahrnehmungskontinuität, der sich frei entwickelnden Gestaltbildung, in welcher der Gegenstand des größten Interesses und der größten Bedeutung für das Fortleben und die Entfaltung des Individuellen oder sozialen Organismus Figur wird, in den Vordergrund tritt, wo er voll erfahren und verantwortlich verarbeitet werden kann“ (Perls, zit. nach Streckovic 1999, 52).

Besonders der Gestaltpsychotherapeut Bock würdigt den Beitrag Reichs in der Perlschen Gestaltpsychotherapie (vgl. Bock 2013, 143f.). Durch das Aufgreifen der Theorie Reichs konnte Perls erklärbar machen, „wie Wachstum und Entwicklung möglich werden, nämlich durch Befriedigung von Bedürfnissen, die je nach ihrer Wichtigkeit für das Individuum abwechselnd in den Vordergrund seiner Aufmerksamkeit kommen“ (Bock 2013, 144). Damit wird die Neurose nicht mehr als Pathologie verstanden, sondern humanistisch als „Selbsterbrechung organismischen Wachstums“ (ebd.), was ein Ziel der Gestaltpsychotherapie wurde.

Goodmann, der Reichs Schriften rezipierte und von Reich an seinen Schüler Lowen zur psychotherapeutischen Selbsterfahrung verwiesen wurde (vgl. Bock 2013, 137), bezeichnet „Organismische Selbstregulation“ die „schöpferische Anpassung“ (Gremmler-Fuhr 1999, 377) von Individuen an ihre Umweltbedingungen (vgl. Stein 2005, 37).

Seit den Anfängen der Gestaltpsychotherapie wurde dieses Konzept modifiziert, insofern, dass „Heilungs- und Wachstumsprozesse [...] auch der Kontrolle und Wertentscheidungen [bedürfen]“ (Fuhr 2000, 476). Dies meint, dass wir Pädagogen, z.B. bei Kindern und Jugendlichen, die Verhaltensstörungen zeigen, die sich selbst oder andere gefährden, Werteentscheidungen zu treffen und Kontrollen einzuführen haben, welche die nicht funktionierende Selbstregulation kompensieren und prozessual aktiviert (vgl. Stein 2005, 37).

Das schöpferische Potential im Menschen bedarf nach Stein „häufiger einer Anregung von außen“ (Stein 2005, 38). Diese Impulse zu setzen, [Komma] ist Aufgabe von Gestaltpädagogen. Folgende Leitlinie kann uns in der täglichen pädagogischen Praxis unterstützen:

„Ich strebe danach, grundsätzlich auf meine eigene organismische Selbstregulation und die anderer Personen zu vertrauen. Ich versuche dabei kritisch festzustellen, wann und wo organismische Selbstregulation bei mir oder anderen blockiert ist. Ich ziele in meiner pädagogischen Arbeit darauf ab, organismische Selbstregulation zu gewährleisten oder wieder zu befreien.“ (Stein 2005, 38).

Dieser Exkurs zur gestalttheoretischen Konzeption der organismischen Selbstregulation ist uns deshalb so wichtig, da es einen inneren Zusammenhang von Erinnerungsarbeit und Selbstregulierung zu geben scheint (vgl. Frank 2007, 351-372).

Ende des Exkurses

Geht es den Gestaltpädagogen nicht gerade darum, ihren Anvertrauten im Kontakt wieder zu einem persönlichen Zugang zu dieser „Kraft“ zu begleiten? Diese Erlebnisqualität des In-die-eigene-Kraftkommens wieder zu ermöglichen – sich im Kontakt lebendig zu füllen? Schöpferisch sein, meint in diesem Sinne, dass Vorhandenes umgebildet und Neues aus sich heraus gebildet wird, das Alte muss verdaut, bzw. assimiliert werden. Damit sind wir, eigentlich schon mit Bezugnahme auf Reich, an einer zentralen Quelle des Gestaltansatzes angelangt: der Psychoanalyse.

Auch Freud war inspiriert von Nietzsche und hat sehr vieles von seiner Psychoanalysekonzeption aus dem Denken und den Schriften Nietzsches entlehnt und übernommen (vgl. Gasser 1997). Selbst für Adler (dasselbe gilt für Rank, Jung und andere) war Nietzsche „eine der tragenden Säulen“ psychoanalytischer Kunst. Jaspers stellte Nietzsches Schriften sogar über die Tiefenpsychologie. Nietzsches Bedeutung und Auswirkung in der Psychopathologie und seine Rezeption in der Gestalttherapie und -pädagogik seitens philosophischer Gestaltarbeiter steht noch aus.

Vergessen bei Freud bedeutet nicht eine „Zerstörung der Gedächtnisspur [...]“, sondern nichts kann in der Psyche „untergehen“, wirklich vergessen werden, sondern bleibt für Freud „irgendwie erhalten“ und kann, unter besonderen Umständen wieder zu Tage gefördert respektive bewusst gemacht werden (Freud 1930a, 201). Lebensereignisse werden also nur vordergründig vergessen, aber eigentlich verdrängt. Also erscheint das Verdrängen als eine Art „negatives Vergessen“ (Weinrich 1997, 173). Diesem möchten wir als humanistische Pädagogen widersprechen, denn wir unterstellen jedem Vergessen, auch dem Verdrängen einen für das Subjekt persönlich bedeutsamen und signifikanten Akt, der für das Geschehene und die organismische Selbstregulation seiner psychischen inneren (und äußeren) Dynamik dienlich sein wird, zum Überleben in der sich befindlichen Situation. Wir unterstellen gestaltpädagogisch betrachtet jedem Individuum ein ausschließlich „positives kuratives Vergessen“ (es sei denn, es ist auf endogene körperliche Vorgänge zurückzuführen) als Ziel z.B. einer Psychoanalyse oder Gestaltpsychotherapie (Gestaltanalyse). Gestaltarbeit ist insofern psychodynamisch respektive (psycho-)analytisch. Weshalb wir eine intensive kontinuierliche tiefenpsychologische Selbsterfahrung für sehr wichtig halten, die auch die Zeit der Selbst-Ausbildung in Gestaltarbeit überdauern und begleiten sollte.

Der kreative gestaltpädagogische Umgang mit Erinnerungen im Hier-und-Jetzt kann eine Veränderung der Narrative des Individuums zur Folge haben. Werden im aufdeckenden Verfahren pädagogischer oder therapeutischer Gestaltarbeit verdrängte Erinnerungen wieder zu Tage gefördert und mit Bewusstheit (körperlich, emotional und kognitiv) erlebt und „durchgearbeitet“ respektive „verstanden“, dann leistet die Gestaltarbeit einen Beitrag zur Subjektbildung, in dem sich der Klient im Gestaltprozess das Verdrängt-Vergessene zugänglich-verständlich macht und aneignet. Findet auf

dieser Grundlage die psychoanalytische Deutung als Technik, auf dem Hintergrund einer gestaltorientierten Haltung, welcher die Gestalt-Prinzipien inhärent sind, im Geiste einer „kultivierten Unsicherheit“ (Stammmler 1994) Anwendung, kann erfahren werden, was Adorno als Erfahrung bezeichnet, „seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno 2006, 193). Damit entdeckt das Subjekt im Kontakt „[...] die Kraft, sich nicht von dem Schein der Unmittelbarkeit verblenden zu lassen, sondern, indem man des Werdens in dem Gewordenen inne wird, über den bloßen Schein hinaus zu kommen; und es heißt zugleich auch die Kraft des Geistes, im Angesicht der Trauer, die das Vergangene in dem Betrachtenden erweckt, seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno 2006, 193).

Psychoanalytische Erinnerungskunst, die unseres Erachtens nach auch in der Gestaltarbeit von großer Bedeutung ist, steht im Dienste einer Kunst des Vergessens, einer gestalttheoretischen *ars oblivionis*. Für den Bildungswissenschaftler Petsch gehört das Ausbalancieren und Austarieren zwischen *Erinnern* und *Vergessen* zu einem postmodernen Bildungsbegriff, der als Prozess begriffen, lebenslänglich und dynamisch bleibe (vgl. Petsch 2006, 168). Petsch resümiert: „Ich bin mein Erinnern und zugleich bin ich es nicht. Ich bin mein Erinnern und zugleich bin ich auch mein Vergessen“ (Petsch 2006, 170). Petsch beschreibt einen „permanenten Kampf gegen das Vergessen“ in pädagogischen Handlungsfeldern. Gleichzeitig unterstellt er dem Vergessen eine „bildende Funktion“ (vgl. ebd., 161).

Vergangenheit und Zukunft – Vergessenes, Verdrängtes und Erinnertes, sowie Erwartetes – werden im Hier-und-Jetzt, also gegenwärtig erlebt. Dem gestaltpädagogischen Verständnis von Zeit liegt der Zeitbegriff Augustinus´ zu Grunde. Für Augustinus gibt es Vergangenheit deshalb, weil Zeit vergeht, Zukunft gibt es, weil Zeit auf uns zukommt. Die einzige Zeit aber, die *ist*, ist die Gegenwart. Für die vergangene Zeit hat der Mensch ein Erinnerungsbild, für die zukünftige ein Erwartungsbild. Für Augustinus verleiht der menschliche Geist der Vergangenheit und Zukunft ein Sein in der Gegenwart (vgl. Augustinus, Buch XI, 18,23; vgl. hierzu Assmann 2013, 272f.). Auch in gestaltpädagogischen Settings erhält Vergangenes und Zukünftiges seine Bedeutung im Hier-und-Jetzt. Das Hier-und-Jetzt ist Zeit und Ort der – Dreh- und Angelpunkt – der Selbst-Erfahrung. „Die große Fähigkeit des Menschen besteht in der Vergegenwärtigung des zeitlich Abwesenden im Erinnern und Erwarten“ (Assmann 2013, 273).

Für Freud ist, ähnlich wie für Augustinus, das Gedächtnis ein „Speicher“. Bei Freud aber ein „unbewusster“, der nicht allgemein zugänglich ist und sich dem Zugriff verweigert. Bittner nennt das Unbewusste bei Freud einen „verhexte[n] Speicher, wo kunstvolle Irrwege und falsche Spuren gelegt sind“ (Bittner 2006, 61). Erinnerung, nicht nur als psychoanalytische, sondern auch als gestaltanalytische bzw. gestaltpädagogische Kategorie verstanden, wird hier zu einer Art „Erinnerungsarbeit“, zum „Kampf um Erinnerung“ (Mitscherlich 1975), die einer Entschlüsselung bedarf und der Abwehr abgerungen werden müsse (vgl. Bittner 2006, 61). Der Psychoanalytiker und ehemalige Pädagogikprofessor Bittner fragt Freud zurecht kritisch an, wer es denn sei, der die Abwehr ins Werk setze und die falschen Spuren lege (vgl. ebd.). Wohingegen Freud nur das erinnerte Erlebnis zu rekonstruieren und die Abwehrmechanismen zu analysieren versucht, appelliert Bittner an eine Rekonstruktion des „erinnerten Ichs“ und des aktuell „Sich-Erinnernden“, der sich von dem „erinnerten Ich“ distanziert (vgl. ebd.). Dieser Prozess des sich auf Distanz Gehens des erinnernden zum erinnerten Ich nennt der Psychoanalytiker und Pädagogikprofessor Bittner „Tarnung“ (Bittner 1977). Wenn Bildung ein „reflexive[s] Moment einer Erfahrung [markiert], die zum Tribunal des bisher Gedachten wird“ (Dörpinghaus 2014a, 542) und wenn wir Bildung als Distanzleistung verstehen (vgl. Dörpinghaus 2014b, 45f.), wäre der Begriff der „Tarnung“ einer, der in eine psychodynamisch akzentuierte Gestaltpädagogik Einzug finden sollte.

Der Bildungsbegriff des Bildungstheoretikers Dörpinghaus:

„Bildung markiert das reflexive Moment einer Erfahrung [...]. Das Verständnis von Bildung [und Lernen] muss sich allein aus der Reflexivität dieser Erfahrung selbst herleiten. [...] Ohne Bildung sind Menschen quasi blind. Und Bildung ist eine Fähigkeit der Distanz, die gleichsam das Sehen erlaubt. Diese Distanzleistung, die in nuce Resultat natürlicher begrifflicher Fähigkeiten des Menschen ist, findet ihren alleinigen Ausdruck in der Zeit, und zwar als Verzögerung. [...] Die Verzögerung der Zeit ist diejenige Form der Distanz, die der Reflexivität der Erfahrung sowie dem Verstehen innewohnt und die notwendige Bedingung von Bildungsprozessen ist. Sie markiert als ein Grenzphänomen gerade den Übergang von der bloßen Nutzbarmachung von etwas im Kontext der Post-Bildung hin zur reflexiven Frage nach seinem Sinn und seiner Bedeutung“ (Dörpinghaus 2014a, 542).

Ein Erinnern der verdrängten Tatsache, dass ich mich ja selbst im Prozess des An-mich-erinnerns, von dem der ich bin – der sich im Hier-und-Jetzt Erinnernde – distanzieren, verhilft mir zu mehr Bewusstheit über mich selbst. Erinnerungsarbeit folgt, ob in Psychoanalyse und Gestaltarbeit, dem Prinzip der Nachträglichkeit. „Erfahrungen, Eindrücke, Erinnerungsspuren werden später aufgrund neuer Erfahrungen und mit dem Erreichen einer anderen Entwicklungsstufe umgearbeitet. Sie erhalten somit gleichzeitig einen neuen Sinn und eine neue psychische Wirksamkeit“ (Laplanche & Pontalis 1972, 313). Freud veranlasst dies zur Annahme, dass wir Menschen wahrscheinlich keine potentiell bewussten Erinnerungen von der Kindheit, sondern nur an die Kindheit haben (vgl. Freud 1899a, 553f.; vgl. hierzu Fröhlich 2006, 51). Die Archäologie-Metapher Freuds gilt insofern auch für gestaltpädagogisches Arbeiten, da die Arbeit mit Erinnertem erst nach dem Ausgraben des Vergessen-Verdrängten geschieht. Leitend wird dann die Frage, was sich in den Erinnerungen an „innerem Erleben, an Phantasien und Wünschen [...] der Gegenwart zeigt“ (Fröhlich 2006, 51). Mit dem Psychoanalytischen Pädagogen Fröhlich (2006, 51f.) kann festgehalten werden, dass

- Erinnern keinesfalls objektiv, in dem Sinne ist, dass es uns Zugang zu lebensgeschichtlicher Faktizität ermöglicht
- Was wir erinnern ist nicht beliebig, sondern verweist immer auf eine Bedeutungsdimension für den Erinnernden
- Die Bedeutung des Erinnerten liegt nicht immer offen zu Tage. Es kann seine Bedeutung ebenso vom Nichterinnerten erhalten (vgl. Bittner 1979, 122).

Freud hat uns, „mit den Möglichkeiten und den Bildern seiner Zeit, Erinnern als ein höchst komplexes psychisches Geschehen vorgeführt und dabei immer mitbedacht, dass auch das Erinnern sich nicht nur in den Dienst eines Sich-Selbst-Erkennens, sondern ebenso gut in den eines Vor-sich-selbst-Verbergens stellen lässt“ (Fröhlich 2006, 52).

Der große Gewinn pädagogischer Gestaltarbeit ist es, das Vergangene und Zukunft in ihr Verhältnis zur Gegenwart gesetzt werden und somit im pädagogischen Prozess Anerkennung bekommen. Dies ist von besonderer Bedeutung, „[d]enn ohne eine Zukunftsperspektive können Menschen keinen Lebenssinn und keine Antriebskraft entwickeln, und ohne Erinnerung an ihre Vergangenheit können sie keine Erfahrungen sammeln, keine Bindungen und keine Identität ausbilden. Die Gegenwart ist deshalb sozial und kulturell gesehen immer schon ein gestrecktes Jetzt von unterschiedlicher Ausdehnung. Ohne eine solche, soziale, konstruierte Ausdehnung wäre es nicht möglich, dass in diesem Jetzt überhaupt etwas erlebt und kommuniziert, gehandelt und erinnert werden kann“ (Assmann 2013, 272f.).

Damit ist die Theorie des kulturellen Gedächtnisses angesprochen (vgl. Assmann 2013, 274). Kulturen stellen Formen der Hervorbringung von Zeit dar und das kulturelle Gedächtnis fungiert als „Steuerungsinstrument für das Manövrieren in dieser selbst hervorgebrachten Zeit“ (Assmann 2013, 274). Die Theorie des kulturellen Gedächtnisses betont, ebenso wie Augustinus und die

Gestalttheorie, die Verankerung und Verschränkung von Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart. Auch für Lotman und Uspenskij gilt, dass Kulturen für ihre Gesellschaften sog.

„Überlebenszeithorizonte“, also ihre eigene nicht „natürliche“ Zeit definieren, in denen die Termini Kultur, Zeit und Gedächtnis in einem bestimmten Zusammenhang zueinander stehen (vgl. Assmann 2013, 275).

„Die durch ihr Gedächtnis mit der Vergangenheit verbundene Kultur erzeugt nicht nur ihre Zukunft, sondern auch ihre Vergangenheit und stellt in diesem Sinne einen Mechanismus dar, der der natürlichen Zeit entgegenwirkt“ (Lotman & Uspenskij 1977, 23).

Durch das kulturelle Gedächtnis wird das scheinbar kohärente Selbstbild einer Gesellschaft, Gemeinschaft oder Gruppe festgehalten und über die Generationen weitergegeben. Dadurch basiert das kulturelle Gedächtnis auf zuvor tradiertem Wissen (Traditionen) und hat seine Existenz im und durch die Weitergabe besonderer Kulturspezifika (z.B. Texte, Bilder, Riten). Das kulturelle Gedächtnis umfasst daher einen menschengeschichtlichen Zeitraum, der auch in der pädagogischen Gestaltarbeit mitbedacht werden muss. Das bedeutet, dass wir Gestaltpädagogen den Hintergrund und die Geschichte unserer Kultur immer mitreflektieren und schauen, was wir vielleicht auch im Hinblick auf die Geschichte unserer „deutschen Kultur“ schnell vergessen. Denn das kulturelle Gedächtnis beeinflusst maßgeblich die Identität der Mitglieder unserer Gesellschaft. Dies gilt auch für Gruppenmitglieder, bspw. für die Schüler einer Klasse, usw. Gerade mit der Vergangenheit der eigenen Kultur identifizieren sich Menschen durch das kulturelle Gedächtnis. Das kulturelle Gedächtnis in all seinen Schattierungen und seiner Bedeutung müsste für die Theorie und Praxis der Gestaltpädagogik noch untersucht werden (vgl. Assmann 1999).

Zurück zur Frage, ob das Vergessen aus einer gestaltpädagogischen Sicht bildend sein kann. So wie Petsch für den Bildungsdiskurs für das Vergessen plädiert, möchten wir dies für den Diskurs der Gestaltpädagogik bzw. Humanistischen Pädagogik tun. In postmoderner digitaler Zeit ist unser Gedächtnis permanent einem Zuviel an Reizen ausgesetzt, die Zeit scheint beschleunigt. In einer solchen Zeit kann das Vergessen als „Filter- und Immunsystem“ für unser Gedächtnis dienlich sein (vgl. Petsch 2006, 170). Durch das Vergessen wird ein innerer Freiraum geschaffen, der als Platzhalter für Kreativität und Neues fungieren kann. Petsch spricht deshalb vom sog. „Entlernen“ (Petsch 2006, 171). Dieses „Entlernen“ sei ein aktiver Prozess, wie bspw. auch Gestalt-Beratung, -Supervision und – Psychotherapie zum Ziel haben können, „alte Muster, Routinen und Strukturen gezielt und reflektiert durch neue zu ersetzen“ (ebd.). Gerade deshalb ist es wichtig, lebenshemmende Muster reflektiert zu „entlernen“ (ebd.). Muster und Inhalte müssen aber zuerst dem Bewusstsein, bzw. der Bewusstheit zugänglich gemacht, bevor sie in ein Vergessen überführt, bzw. losgelassen werden können, damit Raum und Zeit für lebendiges Neues entsteht. Auch für Geißler ist das „Entlernen“ eine zukunftsfähige Kompetenz, die den Gestaltpädagogen zum professionellen „Entlehrer“, bzw. „Entleerer“ mache (vgl. Geißler & Orthey 1998, 283f.).

Die pädagogische Gestaltarbeit hält unserer Meinung nach solche Orte des „Entlernens“ bereit, sei es in Körper- und Bewegungsübungen, Imaginationsübungen oder sonstigen bewusstseitsnahen Übungen. Auch die Biographiearbeit innerhalb der Gestaltpädagogik kann ein solcher Ort sein. Denn wie Petsch postuliert, kann „[d]er autobiographische Austausch mit anderen [dabei helfen], [...] schmerzhaftes Erinnerungen zu artikulieren und gemeinsam mit anderen neu zu verorten, subjektive Erinnerungskonstrukte zu durchschauen und die damit verbundenen Emotionen in einen weniger bedrückenden Kontext zu stellen“ (Petsch 2006, 172).

Gestaltpädagogisch soll unserer Meinung nach gelten, dass sowohl *eine ars memoriae*, als auch eine *ars oblivionis* Konzepte lebenslangen Lernens darstellen, in deren Pendelbewegung von der einen zur

anderen Kunst, sich das Subjekt jeweils anders neu konstituiert und seine „Bildung“ realisiert (vgl. Petsch 2006, 172).

Vergessen heißt für uns auch immer unsicher-sein, und dieses „unsicher-sein“ wurde von dem Gestaltpsychotherapeuten als Gestalt-Prinzip implementiert: Kultivierte Unsicherheit (vgl. Staemmler 1993, 1994). Die Unsicherheit zu kultivieren, dass sie z.B. pädagogisch oder supervisorisch nutzbar, d.h. anwendbar wird. Das ist die Grundvoraussetzung dafür, dass durch eine Haltung kultivierter Unsicherheit in Supervisionen emotionale Lernprozesse unterstützt und zu Transformationsprozessen werden können. Dasselbe gilt für eine gestalttherapeutische Haltung in der Supervision (vgl. Miller 1990, 30) und aus unserer Sicht für eine gestaltpädagogische Haltung in außerschulischer und schulischer pädagogischer Gestaltarbeit.

„Veränderlichkeit bringt die Unsicherheit mit sich, nicht zu wissen, was im nächsten Moment, am nächsten Tag oder im nächsten Jahr sein wird. Diese Unsicherheit zu kultivieren, heißt optimistisch zu werden und Veränderung selbst dann für möglich zu halten, wenn man sie nicht erkennen kann“ (Staemmler 1994, 35).

Für Gestaltpädagogen bedeutet das eine gewisse Bereitschaft, jeden Eindruck vom Schüler, evtl. im nächsten Augenblick schon zu verwerfen, um offen zu sein, in der Haltung kultivierter Unsicherheit, für ein neues lebendiges und dynamisches Bild.

Kommen wir zum zweiten Teil der Arbeit und legen wir den Fokus auf das Gestalt-Prinzip des Hier-und-Jetzt.

Der Begriff „Hier-und-Jetzt“ stammt ursprünglich von Moreno, einem Zeitgenossen von Freud und Begründer des Psychodramas, das für Perls eine der wichtigen Inspirationsquellen für seine Konzeption der Gestaltpsychotherapie darstellte (vgl. Petzold 1983, 9). In Abgrenzung zur sehr starken Vergangenheitsorientierung der damaligen Psychoanalyse akzentuierte Perls eine ebenso intensive Fokussierung des gegenwärtigen Wahrnehmens und Erlebens. Das Hier-und-Jetzt-Prinzip der Gestaltpsychotherapie wurde auch in den Kanon der „Handlungsleitenden Prinzipien der Gestaltpädagogik“ (Burow 1988, 98ff.) aufgenommen. Burow sieht in diesem gestaltpsychotherapeutischen Prinzip für die Gestaltpädagogik die „Forderung nach genauer Wahrnehmung und Berücksichtigung der im Hier-und-Jetzt der Lernsituation einwirkenden Faktoren“ (ebd., 100). Zwar soll es dabei nicht zu einer völligen Abkehr von Vergangenem und Zukünftigem kommen, aber dem Verhältnis der Erlebens-Zeit-Qualitäten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) sowie deren Dynamik im Hier-und-Jetzt wird von uns im vorliegenden Beitrag weiter nachgegangen. Für die pädagogische Gestaltarbeit definiert Stein (2005, 37) das Hier-und-Jetzt-Prinzip folgendermaßen:

„Hier-und-Jetzt“ meint das Gegenwärtige, dasjenige, was sich gegenwärtig als „Figur“ im Wahrnehmungsfeld zeigt. Nur diese Gegenwart ist real; nur sie wird unmittelbar erlebt; nur in ihr findet Handeln statt (vgl. Höll 2000).

Von Steins Definition ausgehend, möchten wir versuchen, weitere Überlegungen zu Verhältnis und Dynamik der o.g. Erlebens-Zeit-Qualitäten anzustellen.

Für uns ergeben sich aus gestaltpädagogischer Sicht dabei folgende Fragestellungen:

- Was verstehen wir unter Erlebens-Zeit-Qualitäten im Hier-und-Jetzt und seiner Dynamik?
- Wie zeigt sich eine Störung von Verhältnis und Dynamik dieser Qualitäten?

Wir verstehen unter Erlebens-Zeit-Qualitäten die Zusammenschau individueller Repräsentanzen erinnertes, unmittelbar erfahrener und vorwegnehmbarer kognitiver, emotionaler und körperlicher

Wahrnehmungsinhalte. Die Dynamik wird bestimmt durch die quantitative Gewichtung der einzelnen Erlebens-Zeit-Qualitäten innerhalb des Hier-und-Jetzt. Diese Dynamik unterliegt Kriterien der Abhängigkeit und Stimmigkeit im Hinblick auf Zeit, Ort, Situation und Person. Die Dynamik der Erlebens-Zeit-Qualitäten sollte einem biographisch kohärent sinnhaften Verlauf folgen.

Störungen auf Ebene der Erlebens-Zeit-Qualitäten und ihrer Dynamik im Zeitverlauf zeigen sich u.a.

- in einer übermäßigen und dauerhaften Fokussierung einer oder mehrerer Erlebens-Zeit-Qualitäten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft).
- in gravierenden Unstimmigkeiten im Erleben der Qualitäten im Hinblick auf Zeit, Ort, Situation und Person.

Beispiel 1: Ein Schüler denkt ständig so sehr über die Zeit nach seinem bevorstehenden Abschluss nach, dass dies seine Konzentrationsfähigkeit im Rahmen des Schulabschlusses empfindlich stört (Übergewichtung der Erlebens-Zeit-Qualität „Zukunft“).

Beispiel 2: Eine Schülerin befasst sich in privaten Situationen übermäßig viel mit schulischen Inhalten, was zu Störungen auf der Ebene der sozialen Kontakte führt (Unstimmigkeit innerhalb der Dynamik bezüglich Zeit, Ort und Situation).

In unserer gestaltpädagogischen Arbeit nutzen wir folgende Reflexionskriterien zur Gestaltung und Strukturierung von Maßnahmen der Prävention und Intervention:

- Zur Verhältnismäßigkeit:
 - Über- oder unterwiegt eine oder mehrere Erlebens-Zeit-Qualitäten?
 - Um welche handelt es sich dabei? (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
- Zur Dynamik:
 - Ist ein sinnhafter stimmiger Zusammenhang im Erleben erkennbar, in Bezug auf Zeit, Ort, Situation, Person?
- Worin besteht quantitativ und qualitativ die Besonderheit oder Auffälligkeit im Erleben und Verhalten? (Hinweis- bzw. Schlüsselfunktion für die Intervention: Wichtig für Ausrichtung der Intervention. Kann ein Hinweis auf ein Schlüsselthema sein.)

Eine sehr zentrale Maßnahme der gestaltpädagogischen Prävention oder Intervention liegt hier in der Förderung der organismischen Selbstregulation, bezogen auf Verhältnis und Dynamik der inhaltlichen und prozessualen Konstituenten des Hier-und-Jetzt.

Die Leitlinie des Analytischen Gestalttherapeuten Roland Stein lautet für uns Gestaltpädagogen:

„Ich versuche stets, mein Erleben im Hier-und-Jetzt zu verankern. Ich achte darauf, wann ich in das „Dort“ und das „Dann“ wechsele. Ich versuche mich stets darauf hin zu orientieren, welche konkrete Bedeutung Vergangenheit, Zukunft sowie auch andere Orte und Situationen im Hier-und-Jetzt haben“ (Stein 2005, 37).

Wir verstehen uns als Impulsgeber und „Steigbügelhalter“. Innerhalb unserer Auffassung der Neuen Gestaltarbeit explorieren wir die Einsatzmöglichkeiten prinzipiengeleiteten Reflektierens und Handelns. Dabei geht es uns einerseits um die konkrete Operationalisierung von althergebrachten Prinzipien der Gestaltpsychotherapie und der Gestaltpädagogik (pädagogische Gestaltarbeit); andererseits versuchen wir die Optionen der Synergie, Interdependenz und der Anordnung (im Sinne einer Neben-, Nach- oder Vorordnung) einzelner Prinzipien genauer zu ergründen. Ein wichtiger Ansatzpunkt liegt in der Erkenntnis, dass die Prinzipien nicht nur isoliert voneinander oder nebeneinander ertragreich zur Anwendung gelangen können, sondern sich auch unter bestimmten Vorzeichen sehr effektiv ineinander verschränken und staffeln lassen und so das Potential der Arbeit mit handlungsleitenden Prinzipien deutlich zu steigern ist.

So denken wir hier im Vordergrund an Aspekte des Hier-und-Jetzt Prinzips und gelangen darunter zum Prinzip der Organismischen Selbstregulation. Durch eine zusätzliche nachgeordnete gezielte Berücksichtigung des Prinzips der geschlossenen Gestalt in diesem Kontext können konkrete gestaltpädagogische Maßnahmen abgeleitet werden. Diese Maßnahmen folgen u.a. folgenden möglichen Leitfragen:

- Könnte z.B. eine Störung oder stabile Dysbalance der Erlebens-Zeit-Qualitäten und ihrer Dynamik ein Hinweis auf unabgeschlossene Aufgaben sein?
- Wenn ja, um welche könnte es sich handeln?
- Wie lassen sich diese Aufgaben abschließen?
- Wie lässt sich ein pädagogisches Setting gestalten, dass ein häufiges erfolgreiches Abschließen von Aufgaben erlaubt?
- Welchen Einfluss haben unsere gestaltpädagogischen Maßnahmen auf das Verhältnis der Erlebens-Zeit-Qualitäten und ihrer Dynamik unseres Klienten?
- Muss ein weiteres Prinzip ausprobiert, kombiniert oder gar ein ganz anderes Vorgehen gewählt werden?

Die weitere Erforschung der Gestaltprinzipien im Hinblick auf die Handlungsfelder Unterricht, Beratung und Supervision liegt uns am Herzen. Wir sehen in der prinzipiengeleiteten Reflexion, Prävention und Intervention ein hohes Potential für die Arbeit im interaktionellen und intersubjektiven Raum zwischen Menschen. In diesem lebendigen Raum greifen am treffendsten Konzeptionen, die ein hypothesengestütztes Vorgehen erlauben und die pädagogische Entscheidungsfindung verbessern, ohne in eine unzulässige festlegende „Kartographierung des Intersubjektiven“ zu führen. Die Nutzung und Weiterentwicklung handlungs- und reflexionsleitender Gestaltprinzipien kann unseres Erachtens als ein Königsweg der Neuen Gestaltarbeit gesehen werden.

Lassen wir zum Schluß den alten Fritz zu Wort kommen, wenn es darum geht, die Bedeutung der Vergangenheit in pädagogischer und therapeutischer Gestaltarbeit zu verorten:

„Die Vergangenheit ist vorbei, und doch tragen wir im Jetzt unseres Seins vieles aus der Vergangenheit mit uns, doch nur soweit wir, unerledigte Situationen‘ haben. Was in der Vergangenheit geschah, wurde entweder assimiliert und zu einem Teil von uns, oder wir tragen es als ‚unerledigte Situation‘, als ‚unvollendete Gestalt‘ mit uns herum“
(Perls 1969, zit. n. Wechs-Fürnrohr 2014).

Literatur

- Adorno, T. W. (2006): Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. Frankfurt/M.
- Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Assmann, A. (2013): Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München.
- Augustinus, A. (1987): Bekenntnisse, Confessiones. Lateinisch und deutsche Übersetzung von J. Bernhart. Frankfurt/M.
- Bittner, G. (1979): Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München.
- Bittner, G. (2006): Bin „ich“ mein Erinnern? In: Bittner, G. (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg. 57-70.
- Bock, W. (2013): Der Glanz in den Augen – Wilhelm Reich als Wegbereiter der Gestalttherapie. In: Bocian, B. & Staemmler, F.-M. (Hrsg.): Kontakt als erste Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Gestalttherapie und Psychoanalyse. Bergisch Gladbach. 127-156.
- Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Burow, O.-A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund.
- Dörpinghaus, A. (2014a): Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. Forschung & Lehre 21 (7), 540-543.
- Dörpinghaus, A. (2014b): Bildung als Fähigkeit zur Distanz. In: Dörpinghaus, A., Mietzner, U. & Platzer, B. (Hrsg.): Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie. Darmstadt. 45-54.
- Frank, M. C. (2007): Erinnerungsarbeit und Selbstregulierung. Richardsons *Pamela*, Rousseaus *Julie*. In: Frank, M. C. & Rippl, G. (Hrsg.): Arbeit am Gedächtnis. 351-372.
- Freud, S. (1899a): Die Sexualität in der Ätiologie der Neurosen. GW I. Frankfurt/M. 1999.
- Freud, S. (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. GW XIV. Frankfurt/M. 1999.
- Fröhlich, V. (2006): „Erinnerungen aus der Kindheit... Erinnerungen an die Kindheit.“ Zur Theorie des Erinnerns bei Sigmund Freud. In: Bittner, G. (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg. 41-56.
- Fuhr, R. (2000): Organismus-Umwelt-Feld. In: Stumm, G. & Pritz, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Frankfurt/M. 480.
- Gasser, R. (1997): Nietzsche und Freud. New York, Berlin.
- Geißler K. & Orthey, M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart.
- Gremmler-Fuhr, M. (1999): Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie. In: Fuhr, R., Streckovic, M. & Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen. 393-413.
- Höll, K. (2000): Hier-und-Jetzt-Prinzip. In: Stumm, G. & Pritz, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Frankfurt/M.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. Zwei Bände. Frankfurt/M.
- Laska, B. A. (1994): Wilhelm Reich. Reinbeck.
- Lotman, J. & Uspenskij, B. (1977): Die Rolle dualistischer Modelle in der Dynamik der russischen Kultur. In: Poetica 9 (1977). 1-40.
- Miller, M. V. (1990): Toward a Psychology of the Unknown. In: The Gestalt Journal (1990) 13/2, 23-41.
- Mitscherlich, A. (1975): Der Kampf um Erneuerung. München.
- Nietzsche, F. (1874): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: ders.: Sämtliche Werke. Band 1. Kritische Studienausgabe herausgegeben von G. Colli & M. Montinari. München 1988.
- Petsch, H.-J. (2006): „Glücklich ist, wer vergisst!“ Auch das Vergessen bildet. In: Bittner, G. (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg. 161-173.
- Petzold, H. G. (1983): Was ist und woher kommt die Humanistische Psychologie? Ein Überblick. In: Zeitschrift für Humanistische Psychologie 6 (3/4)- 4-11.
- Petzold, H. G. (1984): Die Gestalttherapie von Fritz Perls und die Gestalttherapie, Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 1/4. 153-162.
- Staemmler, F.-M. (1993): Kultivierte Unsicherheit. In: Maack, N, Laukat, C. & Merten, R. (Hrsg.): Ohnmacht, Macht, Machtmißbrauch – Was ist Macht? – Dokumentation der Münchner Gestalt-Tage 1993. Eurasburg. 110-136.
- Staemmler, F.-M. (1994), Kultivierte Unsicherheit – Gedanken zu einer gestalttherapeutischen Haltung. In: Gestalt-Publikationen 17 (Würzburg: Zentrum für Gestalttherapie).
- Staemmler, F.-M. & Bock, W. (1998): Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie. Wuppertal-
- Streckovic, M. (1999): Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie. In: Fuhr, R., Streckovic, M. & Gremmler-

Fuhr, M. (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen. 15-178.
Stein, R. (2005): Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit und die gestalttheoretische Sicht von Störungen. Baltmannsweiler.
Wechs-Fürnrohr, M. (2014): Perls' Schichtenmodell der Neurose. Blaichach.
Weinrich, H. (1997): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.

Zu den Autoren:

Pierre-Carl Link, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Universität Würzburg), begleitet auf der „Projektstelle Inklusion“ Inklusionsprozesse der Caritas-Schulen Unterfranken, Pädagoge in der beruflichen Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen, Religionswissenschaftler, Philosoph, Gestalttherapeut in eigener Praxis, Gestaltpädagoge als zweiter Vorsitzender der GPV, Leiter von Hekation-Institut für gestaltorientierte Beratung und Supervision, laufende universitäre Forschungstätigkeit zum Themenkomplex „Inklusion – Psychoanalyse – Gestaltarbeit – (Sonder)Pädagogische Ethik“.

Matthias-Thomas Kraus, Sonderpädagoge, akademischer Sprachtherapeut, Logopäde, Gestaltpädagoge (GPV-Mitgliedschaft), Gestaltberater, pädagogische Leitungsfunktion in der Behindertenhilfe, ehem. Schulleiter, Leiter von Hekation-Institut für gestaltorientierte Beratung und Supervision, laufende universitäre Forschungstätigkeit zum Thema „Gestaltberatung“.

Kontakt:

Matthias-T. Kraus & Pierre-C. Link: Hekation-Institut für gestaltorientierte Beratung und Supervision:
<http://www.hekation-institut.de/Startseite/>

Pierre-C. Link: Cheiroikos – Privatpraxis für Gestaltpsychotherapie (HeilrpG): www.cheiroikos.de