

Rolf Bick

Die Zukunft der Gestaltpädagogik – Erinnerungen und Perspektiven

„Gestaltpädagogik - was ist das denn?“ Sie kennen diese Frage von Kollegen und Bekannten. Auf diese Frage möchte ich eine Antwort geben.

Zunächst eine sehr allgemeine Antwort: Weil hier Menschen mit Menschen umgehen, ist Gestaltpädagogik ein soziales System. **„Ein soziales System ist ein Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen, der von seiner Umwelt abgegrenzt werden kann“**, so Niclas Luhmann (1).

Etwas konkreter: Gestaltpädagogik ist ein Subsystem im allgemeinen pädagogischen System und muss von diesem abgrenzbar sein. Sie braucht etwas nur für sie Spezifisches, was sie von anderen pädagogischen Ansätzen unterscheidet. Denn Abgrenzung setzt voraus, dass wir so und die Anderen - wenigstens an **einem** wichtigen Punkt - anders sind. Es muss klar sein, dass dieses Gestaltpädagogik ist und jenes nicht. Ob sie eine Zukunft hat, hängt davon ab, ob sie ein solches eigenes Spezifikum, eine eigene Identität entwickelt und durchhält.

Ich werde zunächst einiges Grundsätzliche referieren, danach das Spezifische der Gestaltpädagogik und ihre Schnittmengen mit anderen Ansätzen. Zum Schluss werde ich fragen, ob diese Gestaltpädagogik wohl eine Zukunft hat. Dabei habe ich nur wenig Neues zu sagen. Manches habe ich bereits vor einigen Jahren gesagt und veröffentlicht. Ich fasse dies noch einmal zusammen und führe es ein Stück weiter.

1. Das Grundsätzliche

1.1 Ganzheit und soziale Systeme

Der für die Gestaltpädagogik zentrale Begriff der Ganzheit führt uns zurück zur alten Gestaltpsychologie im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts. Vorher war die Psychologie ein Teilgebiet der Philosophie, eine Geisteswissenschaft wie die Pädagogik auch. Nun aber will sie eine exakte Naturwissenschaft sein. So untersucht man, was man exakt und experimentell messen und beobachten

kann, nicht das verdeckte, sondern das beobachtbare und nachprüfbar Verhalten, nicht das Ganze, sondern seine einzelnen Elemente. Dagegen wenden sich nun die Gestaltpsychologen: Wenn wir die Wirklichkeit in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen, können wir sie nicht mehr erfassen. Denn sie besteht ja gerade darin, dass alle die Einzelaspekte ihren ganz bestimmten Platz haben in einem höchst komplexen Zuordnungssystem. Unmittelbar einsichtig ist dies am Beispiel einer Melodie: Zerlegt man sie, dann zerstört man sie. Sie besteht nur, solange die einzelnen Noten einander zugeordnet sind, jeweils ihren bestimmten Ort im Ganzen haben. So untersuchen die Gestaltpsychologen auf experimentelle Weise die Gesetze und Strukturen in Ganzheiten. **Das Ganze aber sei mehr als die Summe seiner Teile.** Es habe nicht nur eine summenhafte, es habe auch eine andere, eigene Qualität.

Sechzig Jahre später wird der Soziologe Niclas Luhmann nicht mehr wie die alten Gestaltpsychologen von der ‚inneren Natur des Ganzen‘ sprechen. Er drückt das, was sie damit gemeint haben, in systemtheoretischen Begriffen aus: *„Ein soziales System ist ein Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen.“* Gemeint ist auch hier: Wir leben nicht isoliert, sondern zwischen den anderen, eingebunden und vernetzt in unterschiedliche Zusammenhänge. Unsere Herkunftsfamilie war ein soziales System, Schulklasse und Schule sind Systeme usw. Auch der Einzelne ist ein Zusammenhang gegenseitiger Beeinflussungen und Handlungen und damit ein System.

Die alte Gestaltpsychologie ist Geschichte. Das Denken in Systemen ist heute wissenschaftliches Allgemeingut. In dieses moderne Denken zeichnen wir auch unsere Gestaltpädagogik ein.

1.2 Ganzheit als Illusion oder Evidenzerfahrung

Das Wort ‚Ganzheit‘ aber lebt weiter als ein oft ideologisch überfrachtetes Modewort. In der Psychoszene arbeitet man heute selbstverständlich ‚ganzheitlich‘, was immer das auch heißen mag. Auch bei Pädagogen, Bausparkassen und anderen ist ‚Ganzheit‘ das Thema. Schon der Gestaltpsychologe Wolfgang Metzger beklagte: *„Ein ganz schlimmes Missverständnis ist die Meinung, die Ausdrücke ‚Ganzes, Ganzheit‘. . . seien eine Art von Zauberworten. Man nennt das Zauberwort und alle Rätsel sind gelöst.“* Er spricht von *„genügsamen Zeitgenossen, die durch den bloßen Hinweis auf die Ganzheit irgend etwas erklärt zu haben glauben“* (2). Denn solch pauschales Reden von Ganzheit wird immer dann zu einer leeren Formel, wenn man die Vielzahl und Komplexität seiner Teile nicht mehr wahrnimmt.

In den 80er Jahren forderte der Physiker Fritjof Capra in seinem Buch ‚Wendezeit‘ den großen Umdenkungsprozess weg vom atomistischen und hin zum ganzheitlichen Erfassen der Wirklichkeit. Aus dem Ganzheitsansatz sollen Rezepte für alle Lebensbereiche erwachsen. Das alles ist ebenso einleuchtend wie schwierig, denn es gibt nicht die Apotheke, in der man diese schönen Rezepte auch einlösen könnte. Und es wird sie auch nicht geben! Denn schon zur Ganzheit eines einzigen Menschen gehören Gefühl, Verstand und Körper, eingebettet in das System seiner persönlichen Beziehungen; hierzu gehören seine sozialen, gesellschaftlichen, zeitgeschichtlichen und ökologischen

Kontexte. Hierzu gehört auch all das Vergangene, das Bewusstgebliebene, das Vergessene und Verdrängte. Das Ganze aber ist nicht nur die Summe aller seiner vergangenen und gegenwärtigen Beeinflussungen und Handlungen. Es kommt nicht nur auf deren Zahl an, sondern auf deren Platz im individuellen Kontext. Sie sind die Noten in einer ganz individuellen Melodie. Und sie ruhen in diesem Fundus nicht isoliert nebeneinander, sie beeinflussen sich gegenseitig, sind miteinander verwoben durch eine unbekannte Vielzahl verborgener zirkulärer Prozesse.

Der Begriff der Ganzheit definiert, dass alles in ihm enthalten ist und nichts fehlt. Es ist der Begriff für ein System mit der höchsten erreichbaren Komplexität. Solche Ganzheit aber ist nie wirklich zu durchschauen oder restlos zu ordnen. Wer sich darum bemüht, zeichnet eine eckige Figur in einen Kreis ein. Den ganzen Kreis füllt er nie aus. Weil das Ganze viel zu komplex ist, gibt es - genau genommen - keine ganzheitliche Beratung, keine ganzheitliche Pädagogik, keine ganzheitliche Politik oder was auch immer. Darum ist die Forderung und das Versprechen, ganzheitlich zu handeln, eine grandiose Überforderung und eine Illusion. „*Glaub unsereinem, das Ganze ist nur für einen Gott gemacht*“, sagt Mephisto. Und Paulus schreibt: „*Unser Wissen ist Stückwerk*“ (1.Kor.13). Das gilt auch für unser pädagogisches Wissen.

Aber es gibt durchaus Evidenzerfahrungen von Ganzheit. Evidenzerfahrungen (lateinisch: *evideri* = herausscheinen, herausragen) sind Erfahrungen, die offenkundig sind, die unmittelbar einleuchten, darum nicht mehr zu negieren sind und nicht mehr bewiesen werden müssen. Dies zeigt etwa das ökologische System: Auch wenn wir die Vielzahl und die jeweilige Zuordnung der gegenseitigen Beeinflussungen nicht restlos auflisten können, so erfahren wir doch, dass konkrete Eingriffe weitreichende und oft unvorhersehbare Folgen haben können.

Ähnlich in unseren Gruppen: Wir intervenieren bei einem Schüler, und es kann sein, dass die ganze Gruppe in Aufruhr gerät, weil wir es hier mit einem ganzheitlichen System zu tun haben, nach Luhmann mit einem „*Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen*“. Auch in der therapeutischen Begleitung bearbeiten wir konkrete Szenen. Dem Klienten eröffnet dies neue Lebensmöglichkeiten, die ihm bisher verschlossen waren, obwohl vieles, was damals auch noch eine Rolle gespielt haben mag, nicht sichtbar geworden ist.

Aufgrund solcher Evidenzerfahrungen halten wir am Ganzheitsansatz fest, wenn auch in der gebotenen Nüchternheit. Wir ‚wissen‘ um Ganzheit, das heißt: Wir gehen davon aus, dass es solche ganzheitlichen Zusammenhänge gibt. Wir streben für uns selbst und unsere Schüler nach mehr ganzheitlichem Leben. Aber wir können solche Ganzheit nicht wirklich erfassen oder durchschauen.

1.3 Die Dynamik sozialer Systeme

Soziale Systeme haben eine innere Dynamik, die bei den Gestaltpsychologen, bei Niclas Luhmann und in der Kybernetik jeweils unterschiedlich beschrieben wird:

1.3.1 Die alten Gestaltpsychologen beschrieben sie mit dem Wechselschema von Figur und Grund und als Tendenz, ‚offene‘ Gestalten zu schließen

Dieses Wechselschema haben sie unter anderem am Rubin-Pokal deutlich gemacht



Dem Beschauer zeigt sich ein Pokal. Aber bei längerem Anschauen kippt das Bild um: War bisher ein Pokal zu sehen, so treten jetzt zwei Gesichter in den Vordergrund, der Pokal aber wird zum Hintergrund, er verschwindet – bis das Bild wieder umkippt. Man sieht nie beides gleichzeitig. Die alte Gestaltpsychologie beschreibt hiermit das für sie zentrale Figur-Grund-Schema: Eine Figur hebt sich ab vom flächigen Hintergrund, zieht Wahrnehmung auf sich und tritt schließlich wieder zurück, wird Teil des Grundes, aus dem sich eine andere Figur heraushebt.

Mit unserem Gestalt-System-Schema übernehmen und differenzieren wir dieses alte Figur-Grund-Schema. Wir sprechen nun vom Lebensgrund, aus dem sich im Lebensprozess Gestalten herauspräzisieren und wieder zurücktreten. Dieser Lebensgrund ist nun nicht mehr einfarbig und flächig, wie die Modellbilder der Gestaltpsychologie. Er ist überaus vielfarbig und vieldimensional, umfasst die ganze Gegenwart und die ganze Lebensgeschichte, ein System mit der höchstmöglichen Komplexität. Aus diesem System präzisieren sich im Laufe des Lebensprozesses immer wieder Figuren - wir nennen sie ‚Gestalten‘ heraus, bis sie schließlich wieder zurücktreten und sich mit den anderen Teilen des Systems egalisieren und dadurch anderen ‚Gestalten‘ Platz machen. Nicht das alte flächige Figur-Grund-Schema, wohl aber das differenzierende Gestalt-System-Schema ist für uns das konstitutive Modell, aus dem heraus sich auch Gestaltpädagogik entwirft.

Die Tendenz ‚offene‘ Gestalten zu schließen, den ‚Zeigarnikeffekt‘, Angefangenes zu vollenden, haben die Gestaltpsychologen in vielen Experimenten nachgewiesen. Denn Unerledites bleibt im Gedächtnis, weil ein Bedürfnis nach Erledigung besteht, das zur bewussten Weiterbeschäftigung mit dem Begonnenen führt. Auch dies ist eine allgemeine Lebenserfahrung und ein Motor für die Dynamik sozialer Systeme: Man möchte das eine fertig machen, um es ‚ablegen‘ zu können und Neues zu beginnen.

1.3.2 Niclas Luhmann beschreibt diese Dynamik als Prozess von Sinnsuche und Sinnfindung, denn *„ein soziales System ist ein Zusammenhang **sinnhaft**“*

aufeinander bezogener Handlungen“. Die Frage nach dem Sinn wird hier nicht im Rahmen philosophischer Reflexionen gestellt, die dann als moralische Forderungen von außen herangetragen werden. Sie ist nicht nur eine ‚Zusatzfrage‘ für besonders nachdenkliche Leute. Sie stellt sich ganz elementar. Denn soziale Systeme können nur überleben, wenn das, was man miteinander tut, in irgendeiner Weise ‚sinnhaft‘ ist, das heißt: wenn es zu etwas dient. So findet man sich zusammen, um zu ... Man macht dies und jenes, damit ... Man möchte durch sein Handeln oder Unterlassen irgend etwas erreichen (3).

Der allgemeinste Sinn sozialer Systeme ist, sich selbst zu erhalten. Man hält zusammen, um nicht auseinander gehen zu müssen. Man lehnt Neues ab, um Veränderungen auszuweichen. Der Kranke hält am Leben fest, um nicht zu sterben. Der Trotzige beharrt auf seinem Trotz, um nicht nachgeben zu müssen. Es gibt offenen, ausformulierten und dadurch rational abrufbaren Sinn. Und es gibt verdeckten, nicht bewussten Sinn. Sinngebung kann sich auch in die Absurdität verlieren, in den Widersinn. So ist die Frage nach dem Sinn die Schlüsselfrage der Gestaltpädagogik. Wozu tut die Gruppe, wozu tut der Einzelne das? Was soll damit erreicht werden?

1.3.3 Im kybernetischen Konzept schließlich entsteht Dynamik durch die bereits genannten zirkulären Prozesse, die aus einem beziehungslosen Nebeneinander erst ein System machen, jene wechselseitigen bestätigenden und infrage stellenden Interaktionen, die sich in einem fortschreitenden Prozess gegenseitig beeinflussen und dieses System aus sich heraus verändern.

Das Wechselschema von Gestalt und System, die Tendenz, offene Gestalten zu schließen, Sinnsuche und Sinnfindung sowie zirkuläre Prozesse halten soziale Systeme - auch unsere Schülergruppen - von ‚innen‘, d.h. aus sich selbst heraus, in Bewegung. Und es gibt Anstöße von außen.

1.4 Die Steuerung komplexer sozialer Systeme

Wir haben die Komplexität des Lebens zunächst an der unüberschaubaren Vielzahl von Beeinflussungen deutlich gemacht, die schon auf einen einzelnen Menschen treffen. Gruppen sind noch viel komplexer, denn hier summieren und verbinden sich viele einzelne Leben mit vielen unterschiedlichen Erfahrungen. Mit solchen Gruppen arbeiten wir, weil wir einen ‚Sinn‘ darin sehen, um mit Luhmann zu sprechen. Wir wollen steuern, beeinflussen und verändern. Wir tun dies, damit wir etwas erreichen.

Bei diesem Steuerungsauftrag stoßen wir an Grenzen, die es in unterschiedlichem Maße auch bei anderen sozialen Systemen gibt. Das volkswirtschaftliche Gesamtsystem zum Beispiel ist so komplex, dass es auch der Wissenschaft bisher noch nicht gelingt, dies alles durchschaubar und dadurch steuerbar zu machen. Genau das ist die unauflösliche Schwierigkeit jeder Politik, die Zukunft planvoll gestalten will. Erreichen Systeme eine hohe Komplexität, so ist eine gezielte Steuerung und Veränderung nur noch bedingt oder überhaupt nicht mehr möglich. Das gilt auch für unsere pädagogische Arbeit.

Wir kommen damit zu einer zentralen Aussage der sozialen Systemtheorie: **In hochkomplexen Systemen sind gezielte Steuerung und Veränderung nur möglich, wenn Komplexität reduziert wird.**

Solche Reduktion von Komplexität geschieht ständig. So reduzierte Karl Marx das ganze facettenreiche und vielschichtige System der Weltgeschichte auf eine Geschichte der Klassenkämpfe. Später haben Politiker über Jahrzehnte hin weltpolitische Komplexität reduziert und dadurch hantierbar gemacht, indem sie das vielfältige weltpolitische Szenarium auf den Ost-West-Gegensatz reduzierten und andere weltpolitische Ereignisse eher ignorierten.

Dass in komplexen Systemen Entscheidungen und Veränderungen nur möglich sind, wenn ihre Komplexität reduziert wird, ist auch im privaten Bereich eine durchgehende Erfahrung:

Wir könnten dies durchspielen an den Wahlen und Entscheidungen unseres Lebens. Theoretisch bietet das Leben unendlich viele Möglichkeiten. Zeit und Umstände aber reduzieren diese Komplexität. Oft müssen wir sie selbst reduzieren, um uns entscheiden und festlegen zu können aufgrund von bewussten und unbewussten Vorgaben. Und das tun wir ja auch ständig.

Klar aber ist: Solche gewollten und ungewollten, bewussten und unbewussten Reduktionen beeinflussen und verändern ihrerseits Wirklichkeit und setzen Fakten. Denn sie engen Handlungsmöglichkeiten ein, legen fest und rufen entsprechende Reaktionen hervor. Kybernetisch ausgedrückt: Es kommt zu zirkulären Prozessen. Und dies ist die Frage: Wie lässt sich komplexe Wirklichkeit in sozialen Systemen so reduzieren, dass sie nicht verfälscht wird oder wesentliche Teile ausgeblendet werden?

1.5 Die gestalthafte Reduktion von Komplexität

Wenn wir so abstrakt von sozialen Systemen sprechen, dann klingt das ganze Mit- und Gegeneinander, die ganzen vielschichtigen Beeinflussungen eher mechanisch und statisch. Sie sind aber sehr dynamisch. Könnten wir unsere Gruppen durchschauen, so sähen wir ein verwirrendes Szenarium mit einer großen Kulisse. **Gestalt ist für mich nun das, was sich aus einem komplexen Szenarium herauspräzisiert**, was sich in den Vordergrund schiebt. Und dies ist die gestaltpädagogische Reduktion von Komplexität: **Wir versuchen nicht das Ganze zu erfassen, sondern reduzieren auf Gestalten. Gestalt aber ist nicht das Ganze, sondern das, was vom Ganzen in dieser Gruppe gerade jetzt wichtig ist, bevor anderes wichtig werden kann, woran wir jetzt nicht vorbeikommen, wenn wir weiterkommen wollen, was jetzt zu klären ist, bevor anderes geklärt werden kann, was jetzt verändert werden muss, damit andere Veränderungen möglich werden.** Und es ist die Hohe Kunst der Gestaltpädagogen, genau diese Gestalt zu finden.

2. Das Spezifische der Gestaltpädagogik

Ich werde nun aus diesen grundsätzlichen Überlegungen das Spezifische der Gestaltpädagogik ableiten und auflisten, das Besondere, das sie von anderen pädagogischen Ansätzen unterscheidet. Dabei sind nicht alle einzelnen Elemente spezifisch. Manches überschneidet sich mit anderen Ansätzen. Spezifisch ist das gestaltpädagogische Gesamtsystem als ein „*Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen*“, als ein Zusammenspiel zirkulärer Prozesse. Dabei kann ich Sie heute nicht durch das ganze gestaltpädagogische Gebäude führen. Ich werde lediglich den Bauplan vorlegen.

Zum gestaltpädagogischen System gehören:

2.1 Die Einsicht, dass unsere Gruppen undurchschaubar und unberechenbar sind

Da ist zunächst die Einsicht, dass auch die Gruppen, in denen wir arbeiten, Schulklassen und Lehrerkollegien etwa, hochkomplexe soziale Systeme sind, die wir nicht zureichend durchschauen, analysieren, kategorisieren und sortieren können. Wir sehen nur die Oberfläche, nicht den Hintergrund. Wir kennen nicht die Geheimnisse der Einzelnen und der Gruppe, wissen nicht, was sie alles beeinflusst und bewegt. Darum verzichten wir darauf zu sagen, was wir nicht wissen. Dies ist die gestaltpädagogische Bescheidenheit!

Wir ersparen uns dadurch die Resignation vor dem angeblich Faktischen und verzichten auf Totschlagargumente nach der Art: „*Schon 3 Jahre habe ich diese Klasse. Mit denen ist nichts zu machen. Ich habe schon alles versucht.*“ Wir bezweifeln solche Erfahrungen auch nicht. Aber wir wehren uns gegen die negativen zirkulären Prozesse, die sich gegenseitig nur immer selbst bestätigen und verstärken, in die Resignation führen und in die lustlose Routine. Dann ist wirklich nichts mehr zu machen. Und wir erhalten uns die Möglichkeit, doch noch Überraschungen zu erleben.

In den gruppendynamischen Laboratorien der 70er, die auf den Gestaltpsychologen Kurt Lewin zurückgingen, habe ich dazu wichtige Erfahrungen gemacht. Alle, die mitmachten, hatten schon jahrelang Gruppen geleitet. Hier sind wir Teilnehmer. Die gewohnte Ordnung gilt hier nicht. Die Trainer geben auch keine neue Ordnung vor. Keiner sagt uns, was wir nun tun sollen. Wir sitzen da, führerlos, ratlos und unsicher. Damit überhaupt etwas geschieht, nimmt irgendeiner die Zügel in die Hand. Die anderen torpedieren ihn, weil das so nicht abgesprochen war. Die Stimmung wird gereizt. Ärger, Ablehnung, Missgunst kommen hoch, zunächst noch gezügelt durch konventionelle Höflichkeit, die irgendwann zerbricht. Wir streiten, kränken und verletzen uns gegenseitig. Manche reden unerträglich viel, andere sind beleidigt und sagen überhaupt nichts mehr. Ich habe dort gelernt, wie undurchschaubar und unberechenbar Gruppen sind, welche Fülle von Emotionen in einer zunächst so friedlichen und lernwilligen Gruppe schlummern, wie schnell sie sich durch zirkuläre Prozesse hochschaukeln und welchen Anteil ich selbst daran habe.

Wir sind bald über das klassische gruppensystemische Setting hinausgegangen und stießen auf die persönlichen, oft lebensgeschichtlich bedingten Muster in der Person des Leiters. Eine solche Selbsterfahrung ist für Gestaltpädagogen wohl unverzichtbar. Das kann man nicht aus Büchern lernen.

2.2 Die Fähigkeit, Feedback zu geben und anzunehmen

Damals neu und manchmal hart war die Einübung in Feedback. Die Trainer geben uns Rückmeldungen und wir uns gegenseitig. Ich erfahre, wie die anderen mich sehen und was mir noch keiner gesagt hat. Später habe ich manchmal auf solche Rückmeldung verzichtet, aus Zeitmangel oder weil ich meinte, es sei doch alles gut gelaufen - was auch ein Irrtum sein konnte. Dann bekam ich später die Quittung. Darum möglichst keine Lernprozesse ohne Feedback gestalten. Dabei haben wir darauf zu achten, dass im Feedbackprozess keiner niedergemacht, verletzt und entwürdigt wird.

2.3 Die Einsicht, dass wir mitstricken an den Verhaltensmustern unserer Gruppen

Die Leiter, die nur schweigend zuschauten, bestimmten gerade dadurch wesentlich das Gruppengeschehen. Denn sie standen ja nicht außerhalb, sie waren ein Teil dieser Gruppe. In einem solchen System aber kann man nicht nicht kommunizieren. So sind Lehrer nicht nur das Gegenüber, sie sind auch Teil der Gruppen, mit denen sie arbeiten.

Dazu ein Beispiel: Bei einer pädagogischen Fachtagung über ‚Aggression‘ referiert der Kollege über einen besonders aggressiven Jungen in einem Kinderheim, in dem er selbst Erzieher war. Zur Strafe und um die anderen Kinder vor ihm zu schützen, hat er ihn mehrmals alleine in einem Zimmer eingesperrt. Der Junge hat dann jedes Mal die Türfüllung eingetreten. Der Grund für diese Aggressivität sei eine gestörte frühkindliche Mutterbeziehung. Das mag ja stimmen. Aber ich glaube nicht, dass es alleine daran lag. Je länger er berichtet, um so mehr vermute ich, dass der Referent an diesem aggressiven Muster selbst tüchtig mitgestrickt hat, indem er auf Aggression mit Gegenaggression antwortet und negative zirkuläre Prozesse verstärkt.

Genau das ist die Verführung der Routiniers: Sie erleben in vielen Gruppen Ähnliches und meinen, die Gründe längst zu kennen: das soziale Umfeld, unfähige Eltern, Sprachprobleme, Pubertät ..., also Gründe, auf die sie selber keinen Einfluss haben. Diese Gründe mögen stimmen. Aber sie schauen von außen und vergessen, dass sie mitten dazwischen sind, dass sie in irgendeiner Weise mitgestrickt haben an den Verhaltensmustern, die sie nun beklagen.

2.4 Vertrauen in die Dynamik unserer Gruppen.

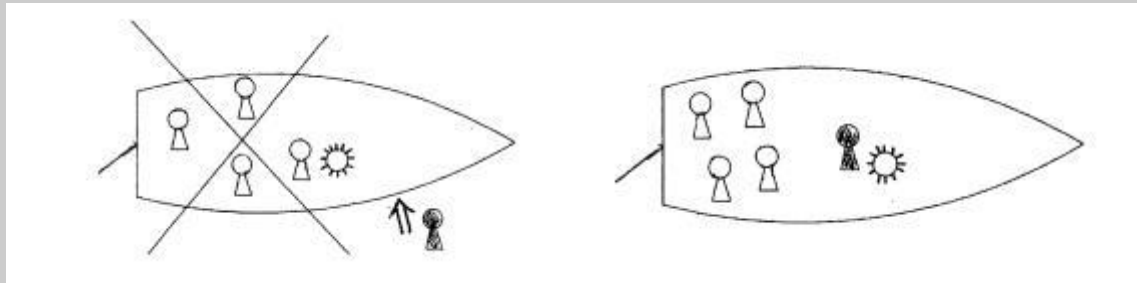
Wir hatten bereits gesagt: Das Wechselschema von Gestalt und System und die Tendenz, offene Gestalten zu schließen, Sinnsuche und Sinnfindung, Zirkuläre Prozesse und Außeneinflüsse halten unsere Gruppen in Bewegung. Auf diese Dynamik vertrauen wir, dieses Potential nutzen wir. Denn auch unsere Gruppen sind ‚sinnhaft‘, sie tun etwas, um etwas zu erreichen. Sie kommen in die Schule,

um zu lernen. Nicht nur deshalb! Sie wollen auch soziale Kontakte, wollen Zuschauer und Beifall bei ihren Auftritten, wollen Spaß haben. So sind die Einzelnen und mit ihnen die Gruppe in Bewegung auf etwas hin, haben eine Richtung und ein Ziel – oder mehrere Richtungen und Ziele.

Darum sind wir keine Mitreißer, keine Animateure, die durch Witz, Fröhlichkeit und originelle Einfälle erst einmal Schwung in einen toten Laden bringen und ihn immer wieder neu ankurbeln. Wir sind nicht die Lokomotiven, die mit ihrer Kraft alle mitziehen, gleichzeitig durch die Wagen laufen, die Einschlafenden wieder munter machen, Ausgestiegene wieder einsammeln, alle begeistern. Obwohl wir von all dem auch etwas haben und brauchen! Wir sind aber auch nicht ohne Engagement, langweilig, dröge, uninteressiert.

Wir setzen auf die Kraft, die die Gruppe aus sich heraus in Bewegung hält, auf den Willen zum Lernen, auf die Neugier, die wir nicht verschütten dürfen, sondern freilegen und nutzen. Und ich behaupte, dass dies möglich ist.

Dabei sind wir nicht untätig. Weil wir wissen, dass wir sowieso nicht außen vor sind, gehen wir bewusst mit an Bord. Und wir sind nicht nur dabei, wir steuern, korrigieren, wenn's nötig ist, den Kurs. Aber wir steuern von innen heraus in Absprache mit den anderen. Denn wer von außen steuert, nimmt die Bewegung aus dem Schiff, beklagt dann wie schwerfällig und desinteressiert die Schüler seien und wie mühsam es sei, das Gruppenschiff immer wieder in Fahrt zu bringen.



Das heißt unter anderem: Wir gehen nicht in die Disziplinierungsfalle. Dazu ein typisches Gegenbeispiel: Die junge Religionslehrerin möchte die Herzen der Kinder erreichen und gibt sich viel Mühe. Aber einige machen nicht mit, zeigen demonstrativ ihr Desinteresse, unterhalten sich, lachen, stören und machen alles kaputt. Sie ermahnt, tadelt, wird ärgerlich, macht Vorwürfe. Die Übeltäter verteidigen sich, sie hätten doch überhaupt nichts gemacht. Das anfangs freundliche Klima lädt sich aggressiv auf. Unwille breitet sich aus. Auch die Lehrerin hat keine Lust mehr. Sie ist in die Disziplinierungsfalle gegangen und weiß nicht, wie sie da herauskommen kann. Endlich das Klingelzeichen! „*Religion ist Scheiße*“, sagt einer beim Herausgehen so laut, dass sie es hören muss.

Bei dieser Falle ist es wie bei den Mobiles, den leichten Gebilden, die man an dünne Fäden aufhängt und die sich grazil im Luftstrom drehen – bis sie sich an irgendeiner Stelle miteinander verhaken. Sollen sie sich wieder frei bewegen, dann darf man sie nicht an **diesem** Punkt anstoßen. Sie würden sich noch mehr

verhaken. Das muss man intelligenter machen und einen anderen Punkt wählen. Gestaltpädagogik ist die Kunst, diesen anderen Punkt zu finden.

Zu dieser Intelligenz gehört auch die Fähigkeit, einen guten Kurs zu steuern. Das ist ja der typische Anfangsfehler auch beim Segeln, dass man meint, jeder Kurs sei möglich. Dort ist der rettende Steg, da steuert man drauf zu. Aber das Segel killt. Der Wind kommt von vorne, stoppt die Fahrt, schiebt das Boot zurück, treibt es ab. Da greift dann kein Steuer mehr. Die Panik kommt. Der gute Gestaltpädagoge, der die Dynamik der Gruppe nutzt, wird nicht gegen den Wind steuern, sich aber auch nicht wegtreiben lassen von seinen Zielen, sondern flexibel reagieren. In diesem Fall wird er gegen den Wind kreuzen. Denn das ist unsere Hohe Kunst, den Wind auch dann zu nutzen, wenn er uns entgegen steht. Hauptsache, er bläst!

2.5 Der gemeinsame Prozess der Gestaltfindung

>Ich zitiere noch einmal unseren Kernsatz: „*Gestalt ist nicht das Ganze, sondern das, was vom Ganzen in dieser Gruppe gerade jetzt wichtig ist, bevor anderes wichtig werden kann, woran wir jetzt nicht vorbeikommen, wenn wir weiterkommen wollen, was jetzt zu klären ist, bevor anderes geklärt werden kann, was jetzt verändert werden muss, damit andere Veränderungen möglich werden.*“ Dies ist ein dynamischer Prozess. Er kann sich sehr schnell verändern. Neue Gestalten kommen in den Vordergrund und bestimmen die Szene, vom Leiter oft als Störung empfunden. Plötzlich geht es in eine ganz andere Richtung. Wir sprechen dies sehr bald an. Statt Ermahnung, Tadel und Ärger stellen wir die Wozu-Frage: Wozu machst du das jetzt? Was wollen wir, was wollt ihr, was will ich damit erreichen? In einer kurzen Absprache klären wir, wie es gemeinsam weitergehen soll. Damit haben wir nicht das Ganze geklärt, wohl aber das für den Fortgang des Lernprozesses jeweils Wichtige. Blockierte Kräfte werden frei. Das Gruppenboot kann wieder Fahrt aufnehmen bis sich die nächste Gestalt in den Vordergrund schiebt. Gestaltpädagogik ist Leitung und Begleitung in gemeinsamen Gestaltfindungsprozessen, ein Weitergehen von Gestalt zu Gestalt. Die akademische Formel dazu: Gestaltpädagogik ist prozesshafte ganzheitliche Reduktionspädagogik.

Damit aber beschreiben wir den allgemeinen Lebensprozess: Leben und lernen geschieht im Nacheinander von Komplizierung und Reduktion auf das jeweils Vordringliche, was zu klären und zu tun ist, was wir ‚Gestalt‘ nennen. Danach kann es weitergehen bis sich durch äußere und innere Beeinflussungen wieder eine neue Komplexität entwickelt, die wieder zu reduzieren ist usw.

Zweierlei möchte ich noch ergänzen:

- Ein solches Arbeiten setzt voraus und fördert eine offene, vertrauensvolle und eher nüchterne pädagogische Beziehung.
- Zwar hoffen wir, dass unser Lehren auch therapeutische, also heilende Aspekte hat, aber wir machen keine Therapie. Pädagogische Gruppen sind keine Therapie- oder Selbsterfahrungsgruppen. Hierzu fehlt in der Regel das Mandat.

Damit leiten wir über zum nächsten Kapitel.

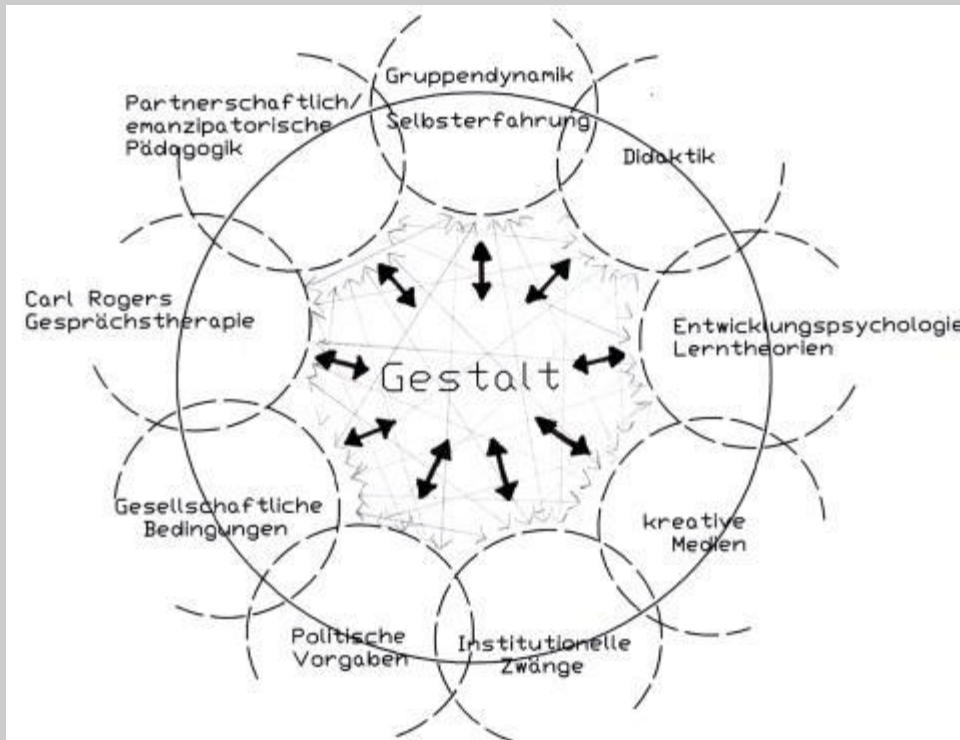
3. Das, was wir mit anderen gemeinsam haben

Ich habe Gestaltpädagogik als eine spezifische Weise beschrieben, als eine besondere Kunst, Gruppen auf intelligente gestalthafte Weise zu motivieren, zu begleiten und zu steuern. Aber das ist nur die halbe Wahrheit!

Denn auch zum gestaltpädagogischen System gehört nicht nur das Systemspezifische, mit dem wir uns von anderen abgrenzen. Dazu gehören auch die Schnittmengen, die wir mit anderen gemeinsam haben, mit denen wir uns einbinden in den allgemeinen pädagogischen Kontext. Denn das Spezifische und die Schnittmengen zusammen bilden erst ein soziales System.

Dabei sind Abwehr und Abgrenzung zu unterscheiden. Abwehr verschließt sich, drängt das Andere weg, was auch bei Weiterbildungen geschehen kann. Man wird schmalspurig und lehrt nur sein eigenes Konzept, schafft eine eigene Sprache und eigene Plausibilitäten und schwört andere darauf ein. Andere Konzepte interessieren nicht, werden nicht zugeordnet und nicht verstanden, oft abgewertet. So kann sich schließlich auch eine Gestaltsekte bilden. Das aber ist Abwehr; sie bunkert sich ein. Abgrenzung ist offen, schaut über die Konzeptgrenzen hinaus nach dem konzeptübergreifenden Gemeinsamen. Abwehr verarmt. Abgrenzung bereichert, weil sie integriert, was ohne Verlust der eigenen Identität integrierbar ist. Darum fragen wir nach dem Gemeinsamen im pädagogischen Feld. Jeder bringt sein eigenes Wissen, seine Lebens- und Berufserfahrung ein und wir schauen, was und wie dies integrierbar ist. Denn wenn wir das Vielerlei nur addieren, ergibt dies ein Konglomerat mit vielen Widersprüchen und Brüchen und mit hoher Zerfallswahrscheinlichkeit. In einem stimmigen System als einem *„Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen“* muss alles, was geschieht, aufeinander bezogen, einander zugeordnet sein. Der Gestaltansatz als unser Spezifikum ist der Magnet, nach dem sich die Schnittmengen ausrichten.

Das, was wir gemeinsam und persönlich in diesen Integrationsprozess einzubringen haben, zeigt die folgende Schemagrafik:



Im Einzelnen:

3.1 Die partnerschaftlich / emanzipatorische Pädagogik

Als Kind allerdings hatte ich in der Hitlerzeit eine autoritäre Pädagogik von Befehl und Gehorsam erlebt, eine Gelobt-sei-was-hart-macht-Pädagogik, vor allem bei der Hitlerjugend. Deshalb hat mich später die Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts und die neuere Reformpädagogik besonders fasziniert: Der Lernprozess wird eingebunden in die christlich/abendländische Geschichte und ihre Philosophie. Lehrende und Lernende sind in einem behutsamen Umgang partnerschaftlich verbunden. Dialogisches Suchen nimmt auch die Weisheit der Kinder ernst. Dies alles im Rahmen der Utopie vom ganzheitlichem Leben und Lernen, die - nach Pestalozzi - Kopf, Herz und Hand integriert.

Als ich ab 1971 evangelische Pfarrer pädagogisch weiterbildete, haben mir wohl alle zugestimmt. Ein solch antiautoritäres partnerschaftliches Lehren wollten sie auch. Aber viele wussten nicht, wie sie diese hehren Theorien in ihre Praxis umsetzen konnten. Das haben wir dann eingeübt, zunehmend mit dem gestaltpädagogischen Konzept.

3.2 Carl Rogers Gesprächstherapie

In jenen Jahren wurde mir Carl Rogers wichtig. Im traditionellen Selbstverständnis hatten Lehrer und Pfarrer Inhalte zu vermitteln, hatten etwas zu sagen. Oft war die Sorge, dass zu wenig ankommt. Deshalb muss man mehr und eindrücklicher reden. Man kann in Mitteilungszwänge geraten und wird zum Vielredner, zum pädagogischen oder theologischen Maschinengewehr. Wenn dies sich einschießt, dann kann man nicht mehr nachdenken und antworten, dann kann man nur in Deckung gehen. Das Ergebnis: *„Hättet ihr uns nicht so viel erklärt, dann hätten wir vielleicht mehr verstanden.“*

Rogers mahnt uns, zunächst nicht den Lernstoff ernst zu nehmen, sondern die Menschen, ihre Betroffenheiten, Sorgen, Wünsche. Das heißt: zunächst nicht reden, sondern gründlich zuhören. Das war eine Befreiung und eine Wohltat. Der Unterricht entspannte sich, das Klima wurde freundlicher. Ich war fasziniert, weil ich hier vieles aus der partnerschaftlichen Pädagogik wiederfand, von Rogers konkretisiert und dadurch praktikierbar gemacht.

3.3 Didaktik als Lehre vom guten Unterricht

Ein freundliches akzeptierendes Gruppenklima ist in der Gestaltpädagogik wohl eher üblich. Aber das alleine reicht nicht aus. Soll Motivation entstehen und erhalten bleiben, so müssen auch Inhalte überkommen, in jeder Lehreinheit mindestens eine neue Erkenntnis, ein Stück Klärung, ein neuer lohnender Gedanke. Die didaktische Effizienzfrage heißt darum nicht: Was haben wir durchgenommen? Sie heißt: Was haben wir gelernt? So gehört zu den Schnittmengen auch die Überlegung, was und wie in dieser Stunde gelernt werden soll. Und es gehört viel handwerkliche Mühe dazu, dies zu realisieren. Wohl immer noch wird Lernzeit verschwendet durch schlechte Vorbereitung, schlampigen Unterrichtsaufbau und diffuse Lernziele.

3.4 Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Lerntheorien

Ich habe viel Zeit und Kraft gebraucht, Psychoanalyse zu verstehen und mich von ihr abzugrenzen. Mir hat das viel gebracht, ist aber für die Jüngeren wohl nicht mehr so im Blickfeld. Die moderne Entwicklungspsychologie, etwa die Bindungsforschung, und vieles aus der Pädagogischen Psychologie, besonders die Lerntheorien, aber gehören für die Gestaltpädagogik zu den wichtigsten Schnittmengen.

3.5 Kreative Medien

Als wir in den 70er Jahren kreative Medien einsetzten, war dies Neuland. Üblich war der Frontalunterricht in der Schule und das Vortrags-Aussprache-Schema bei Erwachsenenseminaren. Heute dagegen haben wir eine reiche Palette. Da gibt es eine Menge an Mühe und kreativen Einfällen, wohl auch guten Erfolg. Ich denke, die Kinder lernen heute mehr als frühere Generationen. Natürlich dürfen die vielen kreativen Medien nicht Selbstzweck sein, sie müssen didaktisch eingebunden werden. Eine Gestaltpädagogik, die sich allein und primär auf sie beschränkt, ist zu wenig.

3.6 Und anderes

Diese Auflistung ist nicht vollständig. Gesellschaftliche und soziale Vorstellungen und Bedingungen, auch institutionelle Zwänge und politische Vorgaben fließen ein und müssen integriert werden.

4. Das, was wir anderen zu geben haben

Die Pfeile in unserer Schemagrafik verweisen darauf, dass dies ein Geben und Nehmen ist. Eine solche Gestaltpädagogik hätte sich nicht nur abzugrenzen, sie hätte auch viel einzubringen in das pädagogische, aber auch in das gesellschaftliche und politische Umfeld. Das wäre ein lohnendes neues Thema.

5. Hat die Gestaltpädagogik eine Zukunft?

Dazu noch einmal Niclas Luhmann, diesmal aber vollständig: *„Ein soziales System ist ein Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen, der gegenüber einer Umwelt abgegrenzt werden kann. Die Grenzziehung ist nicht nur eine Leistung der Theorie, sondern eine Leistung der Teilnehmer selbst.“*

Ich habe **mein System** der Gestaltpädagogik vorgestellt, will Sie aber nicht darauf festlegen. Andere betonen anderes. Wichtig aber ist, dass wir sagen und begründen können, warum wir uns **Gestaltpädagogen** nennen. Auch darin sind wir uns nicht einig: Hilarion Petzold ist längst davon abgerückt und nennt das Ganze „Integrative Pädagogik“. Heinrich Dauber beschreibt sie als „Humanistische Pädagogik“.

Gestaltpädagogik könnte dann eine Zukunft haben, wenn die Grenzziehung gelingt, wenn sie ein stimmiges System bildet, ein eigenständiges und überzeugendes Profil, das sie aus ihrem pädagogischen Umfeld - auch aus dem Umfeld der allgemeinen ‚Humanistischen Pädagogik‘ - heraushebt. Sonst wird sie in dieses Umfeld hinein zerfließen.

Grenzziehung ist nach Luhmann *„nicht nur eine Leistung der Theorie“*. Sie ist es aber auch. Vielleicht brauchen wir weniger den Wust des Vielerlei und mehr theoretische Stringenz. Und er meint, es genüge nicht, wenn einige kluge Köpfe Bescheid wüssten. Grenzziehung sei *„eine Leistung der Teilnehmer selbst“*.

Für mich ist erstaunlich, dass wir trotz all der Unklarheiten und Unterschiede einen so großen Fundus an Gemeinsamkeiten haben. Es gibt durchaus eine gestaltpädagogische Identität, eine Gestaltgemeinde.

„Gestaltpädagogik – was ist denn das?“ - so lautete unsere Eingangsfrage. Wenn diese Vielen nicht herumstottern: „Wie soll ich das erklären? ... Das ist schwer zu sagen ... ist sehr kompliziert ... Das hat irgendwie mit diesem und jenem zu tun, aber so genau weiß ich das auch nicht ...“ Wenn sie eine klare Antwort wissen, dann könnte die Zukunft vielleicht gelingen.

Fundstellen

- (1) Zitat aus Dahm, Luhmann, Stoodt in ‚Religion, System und Sozialisation‘, Darmstadt 1972, S. 11
- (2) Wolfgang Metzger, Psychologie, Darmstadt 1978, S. 5
- (3) Luhmann in ‚Soziologische Systeme‘, Frankfurt 1984, S. 92 -147

Summarium

Die modernen Systemtheorien sind der Bezugsrahmen für die moderne Gestaltpädagogik. Was die alten Gestaltpsychologen ‚Ganzheit‘ nannten, ist ein System mit der höchsten erreichbaren Komplexität. Eine solche Ganzheit ist zwar nicht zu durchschauen und nicht zu diagnostizieren, ist aber als Evidenzerfahrung zugänglich.

Soziale Systeme sind dynamisch. Das Wechselschema von Gestalt und System, die Tendenz offene Gestalten zu schließen, Sinnsuche und Sinnfindung, zirkuläre Prozesse und äußere Anstöße halten sie in Bewegung.

In hochkomplexen Systemen sind gezielte Steuerung und Veränderung nur möglich, wenn Komplexität reduziert wird. Gestaltpädagogik reduziert auf ‚Gestalten‘. Gestalt aber ist nicht das Ganze, sondern das, was vom Ganzen in dieser Gruppe gerade jetzt wichtig ist, bevor anderes wichtig werden kann, woran wir jetzt nicht vorbeikommen, wenn wir weiterkommen wollen, was jetzt zu klären ist, bevor anderes geklärt werden kann, was jetzt verändert werden muss, damit andere Veränderungen möglich werden.

Zum Spezifischen der Gestaltpädagogik gehören:

- Die Einsicht, dass unsere Gruppen undurchschaubar und unberechenbar sind
- Gruppendynamische und persönliche Selbsterfahrung des Leiters
- Die Fähigkeit, Feedback zu geben und anzunehmen
- Die Einsicht, dass wir mitstricken an den Verhaltensmustern unserer Gruppen
- Das Vertrauen in ihre Dynamik
- Der gemeinsame Prozess der Gestaltfindung

Zu den Schnittmengen mit anderen pädagogischen Konzepten gehören:

- Die partnerschaftlich / emanzipatorische Pädagogik
- Carl Rogers Gesprächstherapie
- Didaktik als Lehre vom guten Unterricht
- Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Lerntheorien
- Kreative Medien
- Gesellschaftliche und soziale Bedingungen, institutionelle Zwänge und politische Vorgaben

Gestaltpädagogik könnte eine Zukunft haben, wenn die Grenzziehung gelingt, wenn sie ein stimmiges System bildet, ein eigenständiges und überzeugendes Profil, das sich aus ihrem pädagogischen Umfeld heraushebt.

(Vortrag bei der 1. Europäischen Tagung für Gestaltpädagogik in Graz am 02.10.2005 von:
Prof. Dr. Rolf Bick, Alsbacherstr.50, 64404 Bickenbach)