

Christoph Bizer

Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold

Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik

1 Die Gesellschaft auf dem Dachboden: der Kobold

Ich mag den kleinen Kerl, der vor mir auf dem Schreibtisch steht. Mit seinem viel zu großen Kopf auf dem zarten Körper wirkt er wie ein Kobold. Beide Arme breitet er weit aus; er wirft sein Bein hoch, so daß mir die nackte Fußsohle entgegenblinkt; der Bauchnabel und die Brustwarzen heben sich mit. Die Bewegung geht auf mich über und steckt mich mit ihrer Heiterkeit an. Aber ich sehe wohl den weit aufgerissenen, zur Klage verzerrten, ja schreienden Mund - oder fängt es gerade an, aus ihm lauthals herauszulachen, mit wippendem Spitzbart? Die Augen liegen in tiefen Höhlen. Da könnten noch traurige Tränen kullern, aus dem einen; aber das andere blinzelt mir bereits neckisch zu, aus dem zur Seite geneigten Kopf.

Nehme ich das Kerlchen auf, schmiegt sich sein Rücken in meinen Handteller. Ich streiche sacht mit den Fingerkuppen über den rauhen, trockenen Ton. Ich weiß, ich habe ein zärtliches Verhältnis zu meinem Gefährten. Sein Tanzen, das sich aus der Starre löst; sein Lachen, das die Klage zu verwandeln beginnt, hat viel mit mir zu tun. Das ist kein Wunder: Ich selbst habe meinen Freund aus einem Klumpen Ton herausgeholt und zu meinem Gegenüber gemacht. Ich - der ich so was doch gar nicht kann?

Wir saßen alle in einem Kreis: auf den Holzdielen des ausgebauten Bodenraumes im alten Pfarrhaus. Wir - ein religionspädagogisches Seminar. Hier, an diesem Wochenende auf dem Dorf, haben wir Zeit. Schon während des Nachmittags hatte sich in der Gruppe die Stimmung einer munteren Gelassenheit ausgebreitet. Wir nahmen einander wahr, wir hörten einander viel besser zu als in den genormten Räumen der Universität. Mittlerweile war es Abend geworden.

Ausgebreitetes Zeitungspapier lag vor jedem und jeder. Plastikschaalen mit Wasser standen für alle in erreichbarer Nähe. Neben mir ein Korb mit handlich

zurechtgeschnittenen Scheiben feuchten Tons. Ich leite sorgfältig, fast umständlich ein: Auf dem Fußboden sitzen sei nicht jedermanns und jederfrau Sache. Aber ich bäte darum, sich jetzt einmal darauf einzulassen. Manche Dinge gelängen einfach besser mit Kontakt zum Boden. - Erst einmal gelte es, in dieser Runde anzukommen, sich möglichst bequem hinzusetzen, sich umzusehen: »Wer sitzt rechts und links neben mir?« (Wie von selbst rutschten einige noch ein bißchen zurück, um den Kreis wirklich rund zu machen.)

Nach und nach folgten meine Regieanweisungen: »Ich lasse jetzt diesen Korb herumgehen. Jeder nimmt sich eine Scheibe Ton heraus. - Wir achten darauf, daß der Klumpen für die Hand die richtige Größe bekommt: nicht zuviel, nicht zuwenig Ton. Das Gewicht muß für jeden stimmen. Die Finger müssen ordentlich etwas zu tun kriegen. - Das erste wird sein: Wir machen uns mit den Fingern den kalten, fremden Klob in der Hand zu eigen; durch Kneten geben wir ihm von unserer Wärme ab. - Wir lassen die Finger machen; eine Hand mit fünf Fingern weiß von Natur aus, was sie mit Ton anfangen will. - Ich werde nach einiger Zeit aus der Bibel etwas vorlesen, einen kurzen Spruch. Mehrmals werde ich ihn während des Knetens wiederholen. Wir lassen unsere Hände machen. Mal sehen, was sich ergibt...«

Während der Korb kreiste, begleiteten ihn noch muntere Reden; hier ein Auflachen, dort eine spitze Bemerkung. Aber bald senkte sich eine wohltuende Stille auf die Runde. Im ersten Tasten und Versuchen formten sich unter den Händen Wülste und Kugeln. Die Bewegungen des Knetens und Rollens schienen alle Laute aufzusaugen: Eine köstliche lockere Ruhe ist entstanden. Wäre es nicht mit einem Bibelwort, ich hätte kaum gewagt, in sie hineinzusprechen:

»... da hast du mir meine Klage in Reigen verwandelt,
mein Trauergewand gelöst, mich mit Freude gegürtet,
auf daß meine Seele dir lobsinge und nicht schweige.
Herr, mein Gott, in Ewigkeit will ich dich preisen.« (Ps 30,12f)

Der Psalmvers hat die Ruhe nicht gestört, sondern erfüllt. Die Konzentration auf den Ton und das Kneten wurde eher intensiviert. Nach geraumer Zeit wiederholte ich meine Lesung. Ich merkte selbst, wie sich beim zweiten Mal die Akzentsetzungen und Tempi verschoben. Bei meiner Nachbarin formte sich aus dem Ton ein zum Kreis geschlossener Gürtel, dessen Oberkante in Wellenlinien von Trauer und Freude schwang. Oder war es ein Reigen? Mit einer raschen Handbewegung drückte sie ihr Gebilde wieder zusammen und fing von neuem an, es sollte dann wieder ein Kreisgebilde draus werden; ihr hatte sich bereits die Form eingestellt, auf die ihre Hand und der Ton zusammen hinauswollten.

Weitere Beobachtungen in der Runde habe ich nicht mehr gemacht. Ich war selber von meinem Ton in Anspruch genommen. Was mit mir wirklich war, könnte ich jetzt nicht mehr sagen. Dunkel erinnere ich mich an rauschhafte Momente. Die Kopfhaltung und die ausgebreiteten Arme meines Kobolds hatten mich zuerst aus dem Ton angeschaut. Der Bauchnabel war mir ganz wichtig als ruhende Mitte. Zum Glück habe ich meine Position als Leiter nicht ganz vergessen. Als ich den Text zum dritten Mal vorlas, war ich allerdings mehr bei meinem Tongebilde als in der Klanggestalt des Psalms.

Die Zeit des Gestaltens ging von sich aus ihrem Ende entgegen; die gesammelte Ruhe löste sich von innen her nach und nach auf. Manche saßen inzwischen einfach da, ihr Werk vor sich hingestellt, und schienen ihren Feierabend zu genießen. Andere legten an die Figur letzte Hand an. Räuspern, murmeln, dann leise Worte in der Runde schufen so langsam die Übereinstimmung, daß die schöpferische Phase am Ausklingen war.

Nach einer Zeit des Übergangs und nach einer gesetzten Zäsur entspann sich ein dichtes und offenes Gespräch. Die stumme, kreative Gemeinsamkeit drängte jetzt auf Artikulation. Der eine ging von seinem Werk aus und erläuterte daran, wie der Psalm für ihn seine Gestalt gewonnen hatte. Die andere versuchte zu schildern, wie es ihr mit dem Ton in der Hand und dem Psalm im Ohr ergangen war. Einige hatten sich dem Tasten der Finger ganz überlassen können, andere hatten ein Modell abstrakt im Kopf entworfen und dann nach der Vorlage mit den Händen nachgestaltet. Auch von Blockaden wurde gesprochen. Dann wieder Staunen über das eigene Können. Jeder hat sich in der Runde geäußert. Mir war der Punkt wichtig, an dem sich unter den Fingern die Gestalt aus dem Noch-Nicht zum entworfenen Ganzen herausgehoben hatte.

2 Auf der Suche nach Theorie

2.1 Die Aufgabe meines Unterrichts

Das kostbarste Erbe der Religionspädagogik liegt in der Einsicht, daß der gelingenden Unterrichtspraxis vor aller Theorie ein Vorrang zukommt. Schon von R. Kabisch an ist ihr diese Erkenntnis eingestiftet. Wie hätte er sonst seine Religion durch diese köstliche Geschichte vom jungen Abraham lehren können?¹ Sicher ist richtig, daß theoretische Einsicht unumgänglich ist, um geschehende Praxis zu erkennen, mitzuteilen, zu reflektieren und ihr so den Raum fürs Experimentieren freizuhalten. Aber ebenso richtig ist, daß es in der Religionspädagogik selten die Theorie ist, die die Praxis ausrichtet; viel eher ist es gelingende Praxis, die in der Verständigung über sich selbst neue Theorie impliziert, zu ihrer Entfaltung nötigt und diese dann aus sich hervorbringt.

Meine unterrichtliche Praxis ist gegenwärtig »nur« der akademische Unterricht im Seminar und hier und da eine Fortbildungsveranstaltung. Ich habe es mit zukünftigen Pfarrern und Lehrern zu tun, deren erste und vielleicht sogar letzte Berührung mit Religionspädagogik (oft überhaupt mit Pädagogik) während des ganzen Studiums dieses eine Seminar ist. Da mag die theoretische Position des akademischen Lehrers wichtig sein - viel wichtiger aber ist die Art, in der er sie in seinem Seminar vermittelt. Meine Unterrichtspraxis im Seminar wird, ob ich will oder nicht, zu einem Modell für das zukünftige eigene Unterrichten der Studierenden: In der Auseinandersetzung damit fängt ihr Weg zum bewußten eigenen Unterrichtsstil an.

1 Vgl. R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1911, ²1912, 196ff.

Ich denke, daß ich nach langjährigen Erfahrungen sagen kann: Blicke mein Seminarunterricht auf der Ebene von Wissenschaftsliteratur und beschränke er sich darauf, theoretische Konstrukte (auch an gedruckten Praxismodellen) zu analysieren, so würde ich damit zunächst nur eine Haltung reflexiver Distanz zum ›Unterricht in Sachen Christentum‹ einüben. Der Pfarrerstudent würde daraus mitnehmen, die Religionspädagogik sei eine theoretische Anstrengung zur formalen Vermittlung anderswo ausgemachter Sachverhalte; seine Vorstellung von theologisch zu verantwortendem Christentum bliebe von der Unterrichtsperspektive unberührt, und seine Anschauung von Unterricht fiele auf das zurück, was er selbst, sagen wir mal, im Konfirmandenunterricht seiner Jugendjahre erfahren hat. Der Student gymnasialer Pädagogik hingegen würde darin bestärkt, das Christentum unterrichtlich von sich und allen Beteiligten in einem solchen theoretischen Abstand zu halten, daß es auf einem lebensfernen Stern angesiedelt erscheint.

Mein akademischer Seminarunterricht will erfahrbar und dann theoretisch durchsichtig machen, wie evangelisches Christentum ansatzweise durch lebendigen Unterricht so konkret wird, daß in Auseinandersetzung damit das geerbte Christentum anfangen könnte, neu zum eigenen Christentum zu werden. Mein akademischer Seminarunterricht (von Vorlesungen und Oberseminaren rede ich jetzt nicht) ist auch religionspädagogische Praxis. Ich experimentiere hier wie jeder andere Lehrer.

Ich habe dabei auch Erfolge. Einen davon habe ich oben geschildert. Jetzt brauche ich einen theoretischen Zusammenhang zur Vergewisserung, den ich in der Religionspädagogik so noch nicht finde. Wohl oder übel muß ich mich jenseits der Grenzen meiner Disziplin umschauchen. Ich bitte den Leser und die Leserin um Nachsicht, wenn ich mich im folgenden mit Dingen befasse, von denen ich (noch) fast nichts verstehe.

2.2 Ein Theorie-Element aus theologischer Tradition: die Form »Gestalten« - immer wieder kommt mir dieses Wort unter. Natürlich: Gerade der Unterricht in Religion hat allen Grund, sich aus den Engführungen der Abstraktionen zu befreien. Eine Religion, die darum kreist, daß aus Text ungreifbares Wort und daraus wieder unfäßbare Einstellungen werden, läßt für Unterricht wenig Raum. Wo wenig anzufassen ist, wird wenig greifbar und folglich wenig begriffen - daher: gestalten. Was gestaltend gelernt wird, wird im Lernen verändert, angeeignet, konkret und passend gemacht; und es ist vorzeigbar. Der Lernende, der gestaltet, ist in unverwechselbarer Individualität im Geschehen dabei und geht selber in das Geschaffene ein.

Der gestaltende Prozeß beruht auf Korrespondenzen zwischen

Innen und Außen; der psychische Innenraum und die Außenwelt werden im Gestaltungsprozeß gleichermaßen geordnet; mit der entworfenen Gestalt kommt der je eigene Lebensraum in den Blick. Gestalten - ein religionspädagogischer Zauberstab?

Wir haben mit dem Gestalten eine lange religionspädagogische Tradition: die religionspädagogisch rezipierte Arbeitsschule² - auch die evangelische Unterweisung.³ Ich erinnere mich an die Vorarbeiten zu einer religionspädagogischen Tagung 1976 in Loccum über das Erzählen, die den intellektualistischen Rahmen der Problemorientierung aufsprengen helfen sollte. Klaus Petzold hatte damals auf der erweiterten Themenstellung »Erzählen und Gestalten« bestanden, um deutlich zu machen, daß pädagogisch nicht an einen vorgegebenen intimen Raum gedacht sei, in dem das Kind gläubig dem erzählenden Lehrer lauscht, sondern daß Schülerinnen und Schüler als für sich verantwortlich handelnde Menschen angesprochen sind, die sich und ihren Lebens-»raum« zugreifend entwerfen, so daß sie sich das Erzählen wie das Musizieren als Dimension eigener Selbst- und Weltgestaltung erschließen: Erzählen und Gestalten.⁴

Pädagogisch-geschichtlich befinde ich mich mit diesen Überlegungen im Traditionsstrang reformpädagogisch konzipierter »Selbsttätigkeit« und »Spontaneität«; ihre Wurzeln reichen über Pestalozzi und Herder auf Leibniz zurück und nähren sich im Ursprung bei Comenius aus theologisch entworfener Weltansicht: *autopraxia magnum mysterium et clavis ad omnem industriam*. In den Menschen als den Sachwaltern des Ganzen der Welt vollzieht sich kraft ihres rechten Gottesverhältnisses ungehindert göttliche Schöpfung selbst - im tätigen menschlichen Schaffen. In seiner *autopraxia* »bringt der Mensch den Willen Gottes in der Welt zum Vollzuge«.⁵ Wie verhält sich meine »tonale« Schriftauslegung zu solch letztem Anspruch?

Weitere Überlegungen dieser Art verlegt mir ein Selbsteinwand: Lieber, gleich wieder versicherst du dich - wie du's halt gelernt hast - deiner Sache *modo historico*! Glaubst du, daß du auf diesem Weg jemals kapieren wirst, was eure Dachbodengesellschaft angestellt hat? Erwinnere dich, »Gestalt« war dein The-

2 Vgl. etwa O. Eberhard, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung, Berlin 1920, ²1921 (40: »RU und Handbetätigung«) und die von ihm in Anspruch genommene Traditionslinie (39: »Religion ohne Werkätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nützige Schwärmerei, gehaltloses Phantasieren zu werden... Fr. Fröbel«). Vgl. K.E. Nipkow, Otto Eberhard (1875-1966), in: H. Schröer und D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 210-222.

3 Vgl. etwa D. Steinwede, Kinder zeichnen im Religionsunterricht, in: H. Schultze (Hg.), Wege zum Verstehen (Hamburger Arbeitshilfen für Religionsunterricht, evangelische Unterweisung und Gruppenarbeit, Heft 8), Hamburg 1965, 119-128. Zur Beurteilung des »Arbeitsprinzips« vgl. auch H. Kittel, Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970, 379ff.

4 Vgl. Religionspädagogisches Institut Loccum (Hg.), Erzählen und Gestalten. Operative Prozesse im Unterricht, gegenwärtige Formen des Evangeliums (Loccumer religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978. Vgl. jetzt auch K. Petzold, Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 420), Frankfurt/M. u.a. 1989.

5 K. Schaller, Art. Selbsttätigkeit, in: H.H. Groothoff und M. Stallmann (Hg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, ³1965, 1055. Vgl. ders., Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Heidelberg ²1967. Zu Comenius vgl. zuletzt P. Biehl, Johann Amos Comenius (1592-1670), in: Schröer / Zilleßen (Hg.), Klassiker 47-73.

ma, nicht das theologische Konstrukt der Pansophia des späten Comenius - bei aller vielleicht zuzugestehenden Affinität.

»Gestalt«, »Gestaltung« - haben wir in der Theologie mit dem Begriff der *Form* nicht etwas Ähnliches? Ein Vergleich läßt mich vielleicht genauer sagen, was ich suche.

Aus dem Textbestand wird eine formal in sich geschlossene Einheit ausgegrenzt. Alle ihre einzelnen Elemente finden in einem übergreifenden Ganzen, eben der »Form«, ihren Platz, ihren Stellenwert, ihre Bedeutung; ihr Ensemble macht das Ganze aus. Eine einheitliche Kraft hat die Form ausgeprägt und läßt sich wiederum an ihr erfassen. In der Form spiegeln sich somit der Aussagewille und alle seine Bedingungen, denen er sich verdankt. So läßt sich an der »Form« ihr »Sitz im Leben« ausmachen.

Jede leise Veränderung in den Lebensbedingungen muß zu entsprechenden Veränderungen in den geprägten Aussageformen führen, in Kontinuität und Diskontinuität der Gattungen. Die rekonstruierte Abfolge der sich modifizierenden Formen ergibt die Geschichte der gestalteten Aussagen; die Geschichte der Formen macht die Geschichte der jeweiligen Gesellschaften, denen sie sich verdanken, greifbar.⁶

Mein Kobold als Form? Ich klebe hilfsweise an seinen Sockel den Hinweis »Psalm 30,12f.«, damit mein Gebilde als »Schriftauslegung« kenntlich bleibt. Ich denke mir den gestalteten Reigen meiner Nachbarin und alle weiteren Kreationen unserer Runde dazu, um das Teilstück als Teilergebnis einer Gruppe zu begreifen, in der alle zu ihr Gehörenden unter partiell gemeinsamen Ausgangsbedingungen ihre eigenen Wege gehen und gerade so zu einem Ganzen beisteuern. Der Kobold als Ganzheit spiegelt einen relativ in sich abgeschlossenen sozialen Prozeß wider, wiederum ein Ganzes, dem er sich verdankt.

Meinem Kobold sind die Signaturen unserer Zeit eingegraben: ein *Kunstverständnis*, das prinzipiell jeden Menschen als Künstler begreift, ein *Verständnis von Wahrheit*, das auf Prozeß abhebt und dogmatischen Fixierungen den Abschied gegeben hat, die *Gesellungsform der Gruppe*, die sich dem Konsens potentiell freier Subjekte zu einer dynamischen Gemeinsamkeit verdankt - theologisch dekliniert: ein *Kirchenverständnis*, das der Subjektivität Spielraum gibt und auf eine *Spiritualität* baut, die sich in selbstverantworteter Aneignung des biblischen Wortes zu einer kommunikativ lebendigen Gemeinschaft aufbaut.

6 Das klassische Paradigma bietet *F. Overbeck*, Über die Anfänge der Patristischen Literatur, in: *Historische Zeitschrift* XLVIII (1882) 417-472. Nachdruck: *Wiss. Buchgesellschaft* (Hg.), Reihe Libelli, Bd. XV, Darmstadt 1954. Overbeck hat seinen Formbegriff auf die damalige Gegenwart angewandt und besaß in ihm ein schneidendes analytisches Instrument gegen die liberale Theologie Harnackscher Prägung. Vgl. *F. Overbeck*, Von der Christlichkeit unserer heutigen Theologie, Leipzig 1903, Nachdruck Darmstadt 1963.

Ein geübter Formgeschichtler wird meine Figur datieren: nach J. Beuys; in jenen Jahren, als kirchliche Programme vorzugsweise zur Veranstaltung von Bibliodramen einluden; als sich für die Kirche die Verbindlichkeit historisch-kritischer Exegese aufgelöst hatte; als sich dogmatische Normen am Konsens von Gruppen ausweisen mußten, die damit kirchenobrigkeitliche Strukturen abstreifen und sich auf ein Allgemeines Priestertum zu besinnen begannen...

Ich selber bin »Sitz im Leben« meiner koboldhaften Gestalt, die nun über mich biographisch Auskunft gibt: in einer Tradition, die immer noch Christentum und Kirchesein mit Bibelauslegung verbunden hält; in einer Situation, in der mich die Verwandlung von Trauer zu Freude besonders angesprochen hat - damals als...

Die theologische Schultradition spielt mir mit dem Begriff der Form ein Instrument zu, das mich an meinem tönernden Kobold viel sehen läßt: durch eine Interpretation, die darauf aus ist, das Untersuchte in *geschichtliche Zusammenhänge* einzuordnen. Natürlich - unter dem Zugriff einer historisch ausgelegten Theologie werden aus allen Sachverhalten Mosaiksteinchen zu einem großen Bild von Universalgeschichte. Ich werde gut daran tun, nicht zu verkennen, welchen Zugewinn an Sensibilität der Wahrnehmung und an Weite des geschichtlichen Bewußtseins ich diesem Analyseinstrument der Form verdanke.

Aber ich suche etwas anderes. Damals auf dem Dachboden herrschte die Kategorie der Gegenwart; ich hatte bewußt auf erfüllte Gegenwart hin geplant und dafür eine handgestrickte Methode eingesetzt. Ich will wissen, durchsichtig machen, mitteilen und kritisieren lassen, was ich gemacht habe: auf verbesserte Praxis hin. Ich brauche Theorie zur Verständigung.

2.3 Ein produktives Mißverständnis: »Gestalt«

»Gestalt-«: Längst verbindet sich mit diesem Wort ein etablierter Geschäftszweig von Psychologie und Pädagogik; mit entsprechender Literatur. Ist mein Kobold etwa keine Gestalt? Und was könnte eine Gestaltpädagogik anderes treiben, als aufzuhellen und dazu anzuleiten, wie Gestalten von Kobolden gestaltet werden? Ich freue mich als theologischer Praktiker im voraus, daß ich mein Weiterdenken durch viele Erkenntnisse der Weltweisheiten voranbringen und schmücken kann. Bücher und Aufsätze mit entsprechenden Titeln umgeben mich bereits.

Schon lange hätte ich mich mit dieser Materie beschäftigen müssen. Zwar: Jener kurze Dialog mit einer vagabundierenden Lehrerin in der Aura schwebend-expressiver Alternativität, schon vor Jahren, hatte mich nicht überzeugen können. Ich: »In der Zeit vor Ihrer Anstellung, was haben Sie da gemacht?« Sie: »Nun, ich machte eben in Gestalt.« Andere Begegnungen danach haben deutli-

chere Hinweise gegeben. Die Nachbarfächer in der Praktischen Theologie, Seelsorge und Homiletik, sind längst dabei, Gestaltpsychologie zu rezipieren.⁷ Warum tut sich die Religionspädagogik dabei so schwer?⁸ Wirkt sich hier ihre eigensinnig-selbstgewählte Isolation gegen die Praktische Theologie bereits negativ aus?

Ist mein Kobold nun Gestalt im Sinn der Gestaltpädagogik? Natürlich nicht! - aber eben doch auch. Wenn ich die Signale im ersten Zugriff richtig deute, die von dem Wort »Gestalt« ausgehen, liegt der Pfiff darin, daß sich das Gemeinte nicht definieren läßt. F. Perls übernahm den wahrnehmungstheoretischen Begriff für seine Gestalttherapie als deutsches Wort in den amerikanischen Kontext⁹; die Mystifikation muß Programm gewesen sein: Alles wird zu Gestalt, denn Gestalt ist Prozeß, Weltanschauung und Lebensstil. »Gestalt«-Pädagogik resultiert aus gestalttherapeutischer Arbeit mit Lehrern, die aus dieser Fortbildung Konsequenzen für ihren Schulalltag zogen. Amerikanisch war daraus *confluent education* geworden.¹⁰ Mit der Rezeption

7 Als Beispiele: K. Lückel, Begegnung mit Sterbenden. »Gestaltseelsorge« in der Begleitung sterbender Menschen. Mit einem Vorwort von H. Petzold, München 1981, 1985; K. Meyer zu Utrup, Gestalthomiletik. Wie wir heute predigen können, Stuttgart 1986.

8 Ein katholisches Beispiel: A. Höver und J. Thiele, Spuren der Ganzheit. Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982. Evangelisch: U. Bubenheimer, Gestaltpädagogik und Religionspädagogik. Gedanken zu einer alternativen pädagogischen Bewegung, in: G. Büttner und H. Maaß (Hg.), Erziehen im Glauben. Bernhard Maurer zum 60. Geburtstag (Beiträge pädagogischer Arbeit, Sonderband, Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden), Karlsruhe 1989, 134-143: Die Rezeption der Gestaltpädagogik »wurde ... zumal in der evangelischen Religionspädagogik bislang kaum zur Kenntnis genommen« (134). Bubenheimers Arbeit hat die Form eines ausführlichen Prospektes, der einlädt, »sich durch Teilnahme einer praktischen gestaltpädagogischen Fortbildungsveranstaltung ein Urteil zu bilden« (ebd.).

9 Vgl. F. Perls, R. Hefferline und P. Goodman, Gestalt Therapy, Excitement and Growth in the Human Personality, New York 1951 (deutsch: Dies., Bd. 1: Gestalt-Therapie, Wiederbelebung des Selbst; Bd. 2: Gestalt-Therapie, Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung, Stuttgart 1979). Nach W. Kraus, Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik, in: A. Prengel (Hg.), Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim/Basel 1983, 56f wurde in diesem Buch »zum ersten Mal der Name Gestalttherapie verwandt«. Gegen seine Frau Laura habe Fritz Perls auf dieser Bezeichnung bestanden.

10 In der Namengebung »Gestaltpädagogik« in Deutschland scheint sich noch einmal ähnliche Suggestivität zu wiederholen. Vgl. H.G. Petzold und G.I. Brown, Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977. Petzold zieht für die eigene Arbeit die Bezeichnung »Integrative Pädagogik« vor und übersetzt damit auch »confluent education«. Ö.-A. Burow, Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988, 49 zieht im Anschluß an H. Frech den Namen »Humanistische Pädagogik« vor, übernimmt aber »Gestaltpädagogik« gleichsam als eingeführtes Markenzeichen »von auf dem Psychomarkt konkurrierenden Gestaltinstituten«, durch deren Arbeit sie bereits »ein deutliches Profil erhalten« habe. Der Unschärfe der Plakatierung nach außen entspricht die im Innern angewandte Terminologie: »Die Begrifflichkeit der Gestaltpädagogik ist oft sehr unklar«, wiederholt Burow 1988 eine Klage von 1981 (ders. und K.

des Gemeinten steht die Bezeichnung »Gestalt« in Deutschland in einem Prozeß der Rückübersetzung, in dessen Verlauf sie sich eine Um- und Rückprägung zum Begriff erst noch wird gefallen lassen müssen.¹¹ Beziehe ich diese Art »Gestalt« religionspädagogisch auf meine Tonfigur, beteilige ich mich in aller Bescheidenheit womöglich auch an diesem Vorgang.

»Gestalt« ist nicht nur meine Tonfigur. Jede Wahrnehmung von mir arbeite ich aus zu einer Gestalt. Denkverläufe, Willenshandlungen, Affekte, Bewegungen (27) stellen sich als gegliederte Ganzheiten dar, deren Untergliederungen in unterschiedlicher Gewichtung und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander das Ganze ausmachen. Die Gestalt ist im Werden gedacht: Sie entsteht, indem sie sich als Figur von einem Hintergrund abhebt; sie vollendet sich, indem sie sich zur Geschlossenheit ausbildet, und kann auch wieder zerfallen. Die Ausformung von Gestalt gehorcht Gesetzen, Prinzipien, durch die sich die »gestaltende« Psyche selbst organisiert, um an vorgegebener Realität, im Kontakt mit dem Apperzipierten, Gestalt hervorzubringen. Es ist die lebendige unverwechselbare Person, die die je ihr angemessene Gestalt hervorbringt; sie bringt damit zur Entfaltung, was in ihr angelegt ist.

Natürlich ist mein Kobold eine Gestalt, aber als Gestalt ist er Prozeß und ein Stadium meines Lebensweges, auf dem ich zu mir finde. Bedenke ich seine Gestaltwerdung und mache ich mich auf zu neuer Gestalt, halte ich die Lebendigkeit meines Ich im Fluß; komme ich bei mir und anderen hinter Blockaden, dann hege, pflege, hüte ich individuelles menschliches Leben (vgl. 149). Was sich erst assoziativ in der Gedankenkette Tonfigur - Gestalt - Gestaltpädagogik angebahnt hat, mündet jetzt in eine Lebensphilosophie und -psychologie, in der ich selbst zum Thema werde.

3 Gestaltpsychologie, -therapie, -pädagogik: einzelne Aspekte

Ich fühle mich der Aufgabe nicht gewachsen, eben mal kurz zusammenzufassen, worum es in der Gestaltpädagogik geht. Dafür

Scherpp, Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung, München 1981, 120). Das Pathos schierer Lebendigkeit macht dann leicht aus der Not eine Tugend: »Für die Gestaltpädagogik wie für die Gestalttherapie ist »Leben Prozeß, der sich in jedem Setting zu jeder Zeit neu vollzieht und deshalb beständig neue Wahrnehmungen und neue Integration erfordert« (*Petzold / Brown*, Gestalt-Pädagogik, 12). Positiv gewandt: Zentral ist ein »Praxisbegriff, der das Experimentieren, Ausprobieren und die Intuition in den Mittelpunkt stellt« (*Burow*, Grundlagen, 49).

¹¹ Hier habe ich viel gelernt von *H.-J. Walter*, Gestalttheorie und Psychotherapie. Ein Beitrag zur theoretischen Begründung der integrativen Anwendung von Gestalt-Therapie, Psychodrama, Gesprächstheorie, Tiefenpsychologie, Verhaltenstherapie und Gruppendynamik, Opladen ²1985. Seitenzahlen oben im Text verweisen auf diesen Titel.

gibt es berufenere Autoren.¹² Aber ich möchte doch unter Zugrundelegung eines ausgewählten Abrisses¹³ durch grobe Zusammenfassungen Punkte markieren, die für das Verständnis meiner Gesellschaft auf dem Dachboden einen theoretischen Hintergrund bilden können.

1. *Gestaltpsychologie*: Sie entfaltet sich wissenschaftlich - so lasse ich mir sagen - in vier Dimensionen. Einmal als *Lehre der Methoden*, derer sich das Subjekt bedient, um in seiner konkreten leiblich-seelischen Verfassung Gestalt zu erfassen. Neben die Methodenlehre tritt die *Phänomenologie* der Strukturen und Eigenschaften von Gestalt. Darauf aufbauend begreift sich Gestaltpsychologie als eine *dynamische Theorie* zum fortschreitenden Aufbau der Persönlichkeit, die sich in Entsprechung von Innen und Außen, von Apperzeption und Apperzipiertem, mit der Gestalt ihrer psychischen Räume und ihrer Zeitperspektiven in der Realisation ihrer Bedingungen selbst konstituiert. Schließlich ist mit der in der Gestalt angelegten Ganzheit ein gleichsam kosmologischer Aspekt angelegt. Die Hypothese der *Isomorphie* geht davon aus, daß zwischen physiologisch-physikalischen Vorgängen im menschlichen Hirn und psychischen Prozessen eine strukturelle Übereinstimmung und Wechselwirkung besteht. Das besagt in der Konsequenz, daß mit dem Hervorbringen der Gestalt in ihrer Ganzheit Befunde angelegt sind, die sowohl im Physikalischen wie im Psychischen gelten. Damit eröffnen gestalttheoretische Perzeptionen von Ganzheit Einsichten »in das Wesen des Seins«, die physikalischen Methoden in partiell-funktionaler Ausrichtung allein verschlossen wären (21ff.80f).

Der (gestalttheoretische) Gestaltbegriff ist etwa zeitgleich mit dem exegetisch-theologischen Begriff der »Form« entwickelt worden. »Gestalt« übergreift den Bereich von (historischer) Rekonstruktion und legt sich als ein integrativer Handlungsbegriff aus, der Weltverstehen entfalten und zugleich die Person in ihrer Selbstgestaltung fördern hilft. Ich stelle mir nur für einen Moment lang vor, R. Bultmann hätte mit seinem Formbegriff eine Struktur von Theologie entworfen, in der die Exegese, die

12 Zur Einführung erscheinen mir die in Anm. 9 und 10 genannten Titel von Petzold/Brown 1977, Burow/Scherpp 1981, Prengel (Hg.) 1983, Burow 1988 geeignet. Darüber hinaus: H. Quitmann, Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund, Göttingen u.a. 1985; O.A. Burow, H. Quitmann und M.P. Rubeau, Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag, Salzburg 1987.

13 Ich stütze mich hierbei auf Walter (s.o. Anm. 11), obwohl speziell Gestaltpädagogik nicht sein Thema ist. Er bietet mir den Vorteil, daß er mit hohem theoretischem Anspruch von der Wahrnehmungspsychologie zu den gegenwärtigen psychologischen Schulen einen weiten Bogen schlägt und aus dem verhältnismäßig engen Kreis der voneinander abhängigen Autoren herausführt.

Hermeneutik und die Praktische Theologie, samt ihren Unterdisziplinen Pastoraltheologie und Religionspädagogik, integriert worden wären...

2. *Die gute Gestalt*: »Eine ›Gestalt‹ ist um so stabiler, je stabiler die Beziehungen der Teile untereinander sind.« Eine Gestalt besteht aus »Kräften in einem System« (27), das die Teile in ihren Spannungen untereinander integriert. Die Gestalt hat die Tendenz zur Prägnanz; der prägnant ausgearbeiteten Gestalt entspricht die innere Stabilität der Gestalt hervorbringenden Person. Jede Gestalt tendiert zur »guten Gestalt«. Bereits wahrnehmungspsychologisch wird eine Kreislinie als geschlossene Figur gesehen, auch wenn sie an einer Stelle unterbrochen ist. Indem die Gestalt den Teileinheiten ihren Platz im Ganzen anweist, konstituiert sie damit *Sinn*.

Wenn dem Menschen die Tendenz zur »guten Gestalt« beizulegen ist, dann heißt das, daß er auf Sinn aus ist und daß ihm auch selber Kräfte zur Verfügung stehen, die ihn prinzipiell dazu befähigen, sein Leben zu bewältigen, Sinn wahrzunehmen. Sinn stellt sich ereignishaft ein und verdankt sich schöpferischer Freiheit. Hindernisse, die den Weg zur guten Gestalt blockieren, lassen sich prinzipiell in der Therapie auflösen. Auf Unterricht zugespitzt: Das Nachvollziehen, Einleuchten und Verstehen ist ein und derselbe Akt, in dem die Gestalt als je eigene Gestalt prägnant wird und damit ihre Sinnhaftigkeit zeigt (258). Ein Unterricht, der über Sinnverlust klagen läßt, dürfte kaum gestaltpsychologisch orientiert sein.

3. *Die unerledigte Gestalt*: Wird eine Versuchsperson daran gehindert, eine übernommene Aufgabe zu Ende zu führen, zeigt sich nach Beendigung der Zwischenhandlungen »eine außerordentlich starke Wiederaufnahmetendenz«. Je näher die Erfüllung der Aufgabe »in den Bereich der Ich-Nähe gerückt erscheint«, desto stärker das Bedürfnis, die Aufgabe abzuschließen (54f). Perls zog die Konsequenz für die Therapie. Unerledigte Geschäfte blockieren die Selbstverwirklichung; eine geschlossene Gestalt dagegen kann abgelegt werden und macht das Fließen weiterer schöpferischer Tätigkeit frei. Pädagogisch ergibt sich von hier aus das Prinzip der Konzentration auf den Kontakt des Schülers mit sich selbst und mit seinem Lernfeld. Jede Kontaktunterbrechung löst die »Hier-und-jetzt-Situation« des Lernens auf.

Bereits Perls hatte Konzentration als Gegenteil zur Neurose begriffen. Seine Hier-und-jetzt-Orientierung führte ihn zu der Hypothese, daß die jeweils gegenwärtige Erfahrung ausreiche, um neurotische Kontaktunterbrechungen abzubauen.

en.¹⁴ Unterricht, der nicht Bedingungen schafft, unter denen sich Gestalten schließen können, macht (im Perlschen Sinn) neurotisch.

4. *Feldtheorie und Gruppendynamik*: »Eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden, nennt man ein Feld.«¹⁵ Alle einzelnen Gegebenheiten im Feld stehen untereinander in einem dynamischen Zusammenhang; jede Einwirkung auf eine Stelle pflanzt sich durch das Ganze fort. Die Kategorie linearer Kausalität wird in der Feldtheorie durch die der Funktionalität abgelöst.

K. Lewins Folgerung: »Der Lebensraum, der die Person und ihre Welt umschließt«, ist psychologisch »als ein Feld (zu) betrachten«, das von Kräften bestimmt wird und als Gesamtheit in den Elementen, durch die es je konstruiert wird, zu erfassen ist (65ff). »Der *konkrete* Lebensraum ist das Feld, in dem die ... ›Tendenz zur guten Gestalt‹ *konkret* zum Ausdruck kommt« (83). Innere und äußere Realität des Menschen werden in dem Maß z.B. für bewußte Entscheidungen verfügbar gemacht, als der jeweilige Lebensraum als prägnante Gestalt wahrgenommen wird (92).

Die Gruppentheorie versteht sich in dieser Perspektive als eine Konkretion der Feldtheorie. Die Gruppe ist »Determinante«, »Boden des Lebensraumes« (142). Als Medium, in dem sich Therapie oder Ausbildung vollzieht, gibt sie den einzelnen Raum zur freien Entfaltung, der zugleich von ihnen geschaffen ist. In der Gruppe als Gestalt nimmt sich der einzelne als Teil eines von Menschen gebildeten Ganzen wahr, an dessen Gesamteigenschaft er - in Spannung zu seiner Individualität - teilhaben kann (146).

Wer sich als Person aus einer Gruppe ausklammert oder sich auf eine künstliche Rolle beschränkt, wird sowohl der mit ihm selbst als auch der mit der Gruppe angelegten Ganzheit nicht gerecht und macht seine Beziehung zur Gruppe insgesamt unklar (142f). Damit hängt zusammen, daß sowohl pädagogisches als auch therapeutisches Arbeiten in der Gruppe (als Feld) virtuell die Rollen von Therapeut und Klient, von Lehrer und Schüler, austauschbar macht.

5. *Die Ganzheitlichkeit*: Don't push the river, it flows by itself. Die pädagogischen Konsequenzen der therapeutischen Maxime liegen auf der Hand: Der Lehrer schafft Bedingungen, unter denen sich »schöpferische Freiheit« (W. Metzger, vgl. Walter

14 Vgl. F. Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle, München 1976, 81ff. Vgl. Burow, Grundlagen, 98ff.

15 Bizer referiert, Walter schreibe (65), W. Metzger habe in diesem Satz (1975) A. Einstein (1934) zitiert.

136) entfalten kann: Umgang mit Lebendigem, dessen Eigenart es gerecht zu werden gilt. Lebendiges ist nur als Ganzheit zu haben. Der Gestaltbegriff vermittelt zwischen der rationalen Unzugänglichkeit jeder Ganzheit und der Ganzheit als Form des Lebendigen; er weist damit etwaige schwärmerische Zugänge zum »Ganzen« und seine priesterlichen Kündler ab; er ruht auf auf der »Ehrfurcht vor dem Leben«.

Der Kaiser von China bewahrte in seiner Schatzkammer eine Wunderharfe, einst von einem großen Zauberer aus dem Holz eines riesigen Baumes, des Königs der Wälder, geschaffen. Die berühmtesten Musiker des Reiches versuchten vergeblich, auf der Harfe zu spielen: Sie gab nur rauhe Töne der Verachtung von sich.

Schließlich kam Peh Ya. Er streichelte die Harfe zärtlich und rührte leise an die Saiten. Er sang, ich nehme an, sein eigenes Lied: von hohen Bergen, strömenden Flüssen. »Und alle Erinnerungen des Baumes wurden wach«, aus dem die Harfe geschaffen war.

Da erhob sich in der Harfe das Ungewitter, das den Baum einst umtost hatte. »Der Drache fuhr auf dem Blitz daher«, Lawinen donnerten das Tal hinab. Der Kaiser war verückt. Der Künstler offenbarte ihm das Geheimnis: »Die anderen scheiterten, weil sie nur von sich selber sangen. Ich überließ es der Harfe, frei ihr eigenes Lied zu wählen, und wußte in Wahrheit nicht, ob die Harfe Peh Ya oder Peh Ya die Harfe sei.«¹⁶

4 Die Dachbodengesellschaft: Auf dem Weg zur Interpretation

4.1 Aus dem Gestalt-Zusammenhang

Ich kehre wieder auf den Dachboden zurück. Nachdem ich mich dieserart schlau gelesen habe, müßten sich mir theoretische Konstrukte anbieten, um das Erlebte zu rekonstruieren. Ich fange mit dem Ton an, den jeder in die Hand genommen hat: Ein Stück Umwelt berührt die Haut meiner Hand, und meine Hand reagiert darauf: *Kontakt*. »Kontakt zur Umwelt herstellen bedeutet in gewissem Sinn eine Gestalt formen«, lese ich bei Perls¹⁷ (steht für Umwelt Ton, dann wird die Gestalt jetzt in *bestimmtem* Sinn geformt). Kontakt ist Gegenpol zu Rückzug. Kontakt und Rückzug zusammen bilden einen Rhythmus des lebendigen Organismus wie Wachen und Schlafen. Wer Kontakt aufnimmt, organisiert sich und zugleich das Umfeld; er identifiziert seine Bedürfnisse und strukturiert Handlungssysteme, die

16 W. Metzger, *Schöpferische Freiheit*, Frankfurt/M. 1962, 37, zit. bei Walter, *Gestalttheorie*, 139. Die taoistische Herkunft ist ebenso charakteristisch wie die Form der Parabel.

17 Perls, *Grundlagen*, 41.

im Feld auf Gestalten, Figuren, aus sind, die wiederum den Bedürfnissen entsprechen.

Der dem Kontakt entsprechende Rückzug ist eine komplementäre Bewegung, die sich sinnvoll dann vollzieht, wenn die Gestalt geschlossen ist. Der Durstige tritt mit seiner Umwelt in Kontakt und identifiziert sein Bedürfnis nach Wasser. Die Umwelt wird zum Feld, in dessen Vordergrund eine Quelle hervortritt, die alles andere in den Hintergrund treten läßt. Ist der Durst gelöscht, erlischt das Interesse an der Quelle; sie tritt wieder in den Hintergrund und gibt das Feld frei für neue Grund-Figur-Konstellationen. Die Phase, in der das fertige Ton-Werk befriedigt aus der Hand gelegt wurde, erhält nun eigenständige Bedeutsamkeit.

Das ganze Kneten mit dem Ton ist eine elementare Reorganisation von »Leben« gewesen. Nicht umsonst waren alle Beteiligten voll dabei. Mit Interesse lese ich, daß die Gliederung des Kontaktverlaufs in die Phasen des Vorkontakts (bei uns z.T. bereits am Nachmittag), der Kontaktnahme, des Kontaktvollzugs (des Knetens) und des Nachkontakts, in dem die Erfahrung in die Person integriert wird¹⁸, auch unserem Vorgehen auf dem Dachboden entsprach.

Beim Kneten herrschte eine entspannte, lockere Bewußtheit (awareness)¹⁹, die sich sowohl nach innen als auch auf den Ton richtete. Sie ergibt sich aus dem Gespür für das eigene Dabei-Sein. Das Geschehen konzentrierte sich auf die sich gerade im Vollzug befindliche Bewegung; keine geschichtlichen oder biographischen Rückerinnerungen, keine Reflexionen: Präsenz im *Hier und Jetzt*.

Ich studiere einen ganzen Katalog von Fehlformen des Verhaltens, die den angestrebten »Kontaktvollzug« verhindern.²⁰ Ich streiche mir darin »Projektion« und »Egotismus« an, weil ich die entsprechenden Erscheinungen an mir selbst zu kennen meine. *Projektion*: »Diese Rede hier, das Material des Tons und überhaupt die Abendstunde sind schuld daran, daß ich mit meinem Klumpen so gar nichts zuwege bringe.« *Egotismus*: Plötzlich halte ich inne und fange an zu räsonieren: »Was läßt du hier überhaupt mit dir anstellen?« Vom Kontaktvollzug her gesehen ist die hochgelobte akademische Tugend der jederzeit auszulösenden Selbstreflexion eine Form der Neurose, eben weil sie den Kontakt im Hier und Jetzt unterbricht und die Gestalt nicht ausreifen läßt. Ich werde in Zukunft sorgfältiger darauf achten, daß in meinem Unterricht Kontaktvollzüge, in denen die ganze

18 Vgl. *Quitmann*, Psychologie, 94ff; *Burow*, Grundlagen, 80ff.

19 *Perls*, Grundlagen, 29: »(awareness) ... eine etwas flatterhafte Zwillingsschwester der Aufmerksamkeit (attention).«

20 Vgl. ebd., 43-61. *Burow*, Grundlagen, 58 bringt die denkbar kürzeste Zusammenfassung.

Person beteiligt ist, von Reflexionsvorgängen, die sich auf Erfahrung zurückbeziehen, deutlich unterschieden werden.

Ich möchte es mir versagen, jetzt eine Reihe von »Prinzipien der Gestaltpädagogik«²¹ durchzugehen, um dann womöglich bei jedem Punkt triumphierend darzulegen, daß die Dachbodengesellschaft in unbekümmerter genialer Naivität das alles bereits berücksichtigt habe: Das Lernen im »freien Fluß der Erfahrung«, die Förderung von Verhaltensweisen, in denen Schüler und Schülerinnen die eigenen Potentiale mobilisieren, um sich zu verschaffen, was sie brauchen (self-support), während sie Formen abbauen, durch die sie sich den Kontakt mit den eigenen Problemen verstellen.²² Auch das Prinzip der Verantwortlichkeit aller Beteiligten für sich selbst und für den Unterricht samt der damit gegebenen Freiwilligkeit und Vertragspraxis im Unterricht wäre es wert, im Blick auf die Dachbodengesellschaft weiter diskutiert zu werden.²³

Meine nachträglichen Überlegungen sind durch die Unterscheidung von Figur und Hintergrund am stärksten gefördert worden. Die Unterscheidung bildet ein flexibles Instrument auf verschiedenen Ebenen. Als mich der Kopf des Kobolds und seine Arme zum ersten Mal aus dem Klumpen Ton angeschaut hatten, hob sich die Figur vom Hintergrund des Tons ab. Das lachende Weinen und der Übergang zur tanzenden Bewegung ordneten wie von ungefähr alle anderen Möglichkeiten von mir jetzt im Hintergrund meines psychischen Innenraums an. Im Verhältnis von mir zur Gruppe - sie bildete den Hintergrund, auf dem ich, nein: meine in die Fingerkuppen einströmende Lebensenergie den Vordergrund darstellte. Der bisherige Verlauf des Seminars war ein Hintergrund, auf dem sich das Schaffen der Dachbodenrunde als Gegenwart abhob, die wiederum die Zeitperspektive ordnete. Die Diskussionen um Religionsunterricht, die wir geführt hatten, waren Hintergrund für das eigene Tun. Die religiöse, ja liturgische Komponente unserer Runde wäre ohne solchen Hintergrund kaum erfahrbar gewesen.

Und was war mit dem Bibeltext? Hintergrundmusik für das Gestalten am Ton? Oder andersherum: eine Figur, die je länger desto mehr im Kopf eine klare Gestalt annahm, für die die Abbildung im Ton Hintergrundgeschehen war? Ganz andere Figur-Grund-Konstellationen herrschten dann im Nachgespräch.

4.2 Andeutungen zur Hermeneutik des Psalms

Im Verhältnis zum Bibeltext wird die Sache theologisch spannend. Mein Kneten im Ton strukturierte für mich unversehens

21 Vgl. Burow, Grundlagen, 97ff. Manche der dort formulierten Prinzipien nehmen Rogers auf.

22 Vgl. Perls, Grundlagen, 131f; Burow, Grundlagen, 104f.

23 Vgl. Burow, Grundlagen 111. Der Verweis auf einen insgesamt vage bleibenden Existentialismus erscheint mir für den Begründungszusammenhang nicht konstitutiv.

den Psalmvers. Ich schlage ihn noch einmal auf. Ein Ich dort, das die Psalmaussage trägt und von der Psalmaussage in die Welt gesetzt wird, tritt mir durch die eigenen Hände gegenüber und nimmt mich in sich auf; hier und jetzt: »mir« - »Klage« - »in Reigen« - »verwandelt« (Ps 30,12).

Dieser meiner Vordergrundfigur ordnet sich als Hintergrund zu: »Trauerkleid« - »gegürtet«; der im Psalm Angeredete: »du« - »Herr mein Gott«; die angedeutete Alternative des Schweigens und dagegengestellt »ein Preisen« »in Ewigkeit«; das alles ist nicht in die Tonfigur übergegangen. Und doch nährt der Hintergrund die prägnante Figur und läßt sie auf mich zukommen.

Jeder Teilnehmer, jede Teilnehmerin an unserer Runde hat die Figur-Grund-Konstellation von sich aus und sich angemessen entworfen. Mit seiner Tonfigur hat jeder aus dem Wortbestand des Psalms seinem eigenen Psalm Gestalt gegeben. Das hermeneutische Prinzip der Individuation hat sich voll zum Tragen gebracht; es ist Bedingung der Möglichkeit von gegenwärtigem Bibelunterricht. Zugleich zeigt sich in doppelter Hinsicht, daß damit von der Gestalttheorie her keine in sich kreisende Subjektivität propagiert ist.

Einmal ist das Schaffen jedes einzelnen, aus dem Feld der Gruppe, in Bahnen gehalten und genährt. Ohne die Konzentration, die die Gruppe von den einzelnen Teilnehmern aufgenommen und an sie zurückgegeben hat, wäre aus unserer Runde keiner, keine in den Prozeß eigenen Schaffens gekommen. Die Gesellungsform der Gruppe, der vorgegebene Widerstand des Materials, die Formen von Psalm und Bibelauslegung aus der Tradition waren für die Entfaltung der Subjektivität Konstituenten. Subjektivität wäre nichts, würde sie sich nicht in Gemeinschaft an solchen Formen finden.

Die Seminartagung folgte an jenem Wochenende einer inneren Logik der Sache, wenn sie von den Erfahrungen auf dem Dachboden her die Bedingungen des biblischen Unterrichts in der Schule diskutierte. Die Probleme liegen weniger in den äußeren Bedingungen des Schulehaltens als in der Schulhermeneutik, die die Subjektivität (der Schüler) einerseits und eine von positivistischer Exegese bestimmte Scheinobjektivierung von Vergangenheitstexten andererseits auseinanderfallen läßt.

Zum andern ist die Subjektivität vom Psalm her inhaltlich eingebunden, sobald das Hier-und-jetzt-Prinzip ernst genommen ist. Der Psalm entfaltet - indem er gesprochen wird - eine Gegenwart, die Vergangenheit und Zukunft auf sich bezieht und realisiert: die Klage der Vergangenheit, die sich noch einmal präsent macht, und die Zukunft ewigen Preisens, die sich im gegenwärtigen Lobgesang der Seele zu realisieren beginnt.

Du hast mir meine Klage in Reigen verwandelt...
auf daß meine Seele dir lobsinget...
in Ewigkeit will ich dich preisen.

Die Gegenwart des Psalms wird im kreativen Gestalten der Gruppe in ihre eigene Gegenwart aufgenommen, die damit im Begriff steht, sich ekklesiologisch zu qualifizieren. Was alle einzelnen als ihre Form des Psalms gestalten, stimmt - aus der Gruppe im Kreis - virtuell ein in die Polyphonie der Stimmen, die Gott - in aller Gebrochenheit - in Ewigkeit preisen.

Mit dem Prozeß ihres Knetens ist die Gruppe auf dem Weg zu der ihr angemessenen Gestalt von Kirche. Wobei es nun gar nicht darauf ankommt, ob der qualitative Sprung von der Dachbodengesellschaft zum Kirchesein bereits vollzogen ist oder noch aussteht, für die eine bereits zu errahnen und für den anderen noch nicht einmal als Möglichkeit vorstellbar. Ebendies alles gehört gleichzeitig zum evangelischen Kirchesein selbst: die Zugehörigkeit zu ihr für unmöglich zu halten, in ihr angekommen und doch erst aus weiter Ferne zu ihr auf dem Wege zu sein. M.a.W.: Auch ekklesiologisch entfaltet die Figur-Grund-Relation kategoriale didaktische Kraft.²⁴

4.3 Zur Themenzentrierten Interaktion (TZI)

Nein, ganz so naiv, wie es bisher klingt, bin ich nicht in den Zusammenhang von »Gestalt« hineingeraten. Der Boden war durch eine, wenn auch unprofessionelle Berührung mit TZI vorbereitet gewesen.²⁵ Ich würde meine Rolle als Leiter meines Seminars unklar zeichnen, wenn ich diese Affinität wenigstens zum Schluß nicht noch aufdecken würde. Seit ihren ersten Versuchen in Deutschland hat die Gestaltpädagogik TZI als ein notwendiges Gegengewicht gegen ihre konzeptionelle Ausrichtung auf den einzelnen empfunden.²⁶ TZI ihrerseits nimmt Methoden der Gestaltpsychologie in den Rahmen ihrer Praxis auf.

24 Diese Gedanken stehen im Zusammenhang mit meinen Überlegen zum Lernen in Sachen Liturgie. Vgl. Chr. Bizer, Liturgik und Didaktik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111.

25 Viel zu verdanken habe ich Gesprächen mit Ruth Cohn in Goldern und Christel Grünenwald, jetzt in Basel. Die Literaturangaben beschränke ich auf drei Titel: R.C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975 u.ö.; A. Farau und R.C. Cohn, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1984; E. Oswald, Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung, (CH 5010) Kriens 1990.

26 Vgl. Petzold/Brown, Gestalt-Pädagogik, 11f; Burow, Grundlagen, 80. Vgl. auch H. Reiser, Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik, in: Prengel (Hg.), Gestaltpädagogik, 253-277.

Eine Gruppe entsteht nicht von selbst, und sie ist nicht von ungefähr zu Erfahrungen bereit und arbeitsfähig. Und jede Gruppe lebt in einer konkreten Welt, gestaltet sie mit und steht folglich in einem Geflecht von Politik. Als akademischer Lehrer weiß ich, daß meine pädagogische Tätigkeit einen politischen Stellenwert hat. Ich verstehe mein Seminar bewußt als Gruppe. Das heißt im Zusammenhang von TZI:

Das einzelne Ich muß in der Gruppe die Verantwortung für sich selber übernehmen und dafür sorgen, daß es nicht zu kurz kommt. Es sieht sich in Spannung zum Wir, das es mit ausmacht und von dem es getragen wird. Der dritte Pol ist das Thema, zu dem sich die Gruppe zusammenfindet und durch das sie beieinandergehalten wird. Das Thema ist ein Ausschnitt aus der Welt, dem sich das Ich und das Wir stellen. Es kommt durch prozessuale Übereinkunft zustande, in der das Ich sich im Thema heimisch macht, es sich aneignet und sich von ihm aneignen läßt. Das Wir konstituiert sich am Thema und läßt sich von ihm steuern.

Aus dem Spannungsfeld von Ich, Wir und Thema ergibt sich für den Gruppenprozeß, daß der Schwerpunkt der Gruppenarbeit labil wandert: Mal stehen die Ich-Anteile im Mittelpunkt, so daß das Wir und das Es eher beiseite geschoben erscheinen, dann wieder dominieren das Thema oder das Gruppen-Wir. Es ist Aufgabe der ganzen Gruppe und speziell des Leiters, die Spannung auszuhalten, das Gespür dafür zu entwickeln, welche Anteile jeweils im Vordergrund stehen, und die Balance so zu halten, daß der dynamische Prozeß der Gruppe insgesamt der Polarität gerecht wird.

Vermutlich wäre die Dachbodengesellschaft keine arbeitsfähige Gruppe gewesen, wenn die Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Gespür für das Verhältnis von Ich und Wir während des Semesters nicht anfangsweise entwickelt gehabt hätten. Das Thema hatte sich im Lauf mehrerer Seminarsitzungen immer weiter präzisiert: Bibeltexte entfalten sich in uns, indem wir uns ihnen zur Verfügung stellen; wir werden von ihnen getragen, wenn wir sie in uns aufzunehmen beginnen. In der akademischen Lehrorganisation, in der Lehrende meinen, sie hätten ihren Studenten und Studentinnen etwas zu sagen - ohne mit ihnen zu sprechen -, war der hochschulpolitische Stellenwert des ganzen Seminars nicht nur dem Leiter vage bewußt.

Abstract

The author describes a small part of his teachings in Religious Education at the University of Göttingen. While clarifying the process of his self-reflection upon his academic practice, he finds an approach to Gestalt theory, to »Gestalt-Pädagogik« or confluent education, and to »Theme-centered interaction«. On this background he draws a hermeneutics for the instruction of biblical texts.