

Lernen und Lehren in polaren Spannungsfeldern

- grundsätzliche Überlegungen zur Gestalt-Fortbildung¹

von Ulrich Lessin

28 | Diskurs

Ein erfahrener alter Derwisch geht am Flussufer entlang, in Gedanken versunken. Doch dann wird er aufgeschreckt: Von einer Insel in der Mitte des Flusses tönt - regelmäßig wiederholt - der laute Ruf eines anderen Derwischs herüber: *ujahu - ujahu - ujahu...* Der fromme Pilger hört genau hin und sagt zu sich: „So geht das nicht! Der Rufer spricht die Silben falsch aus: *ujahu* ist nicht richtig. Es heißt: *jahu*. Es ist meine Pflicht, es ihm zu sagen. Und so mietet er ein Boot, rudert zur Insel und findet dort in einer Hütte einen jungen Mann im Derwischgewand sitzen, der sich zu seinem Ruf rhythmisch hin- und her bewegt. „Mein Bruder“, sagt der Ankömmling, „zu den Pflichten eines Derwischs gehört es, sowohl Rat anzunehmen als auch Rat zu geben. Deshalb weise ich dich darauf hin, dass du den Ruf falsch aussprichst. Und du weißt, nur dem, der die Meditationsformel richtig ausspricht, wird es eines Tages gelingen, über das Wasser zu gehen oder andere wunderbare Taten zu tun. Ich spreche dir jetzt die richtige Formel vor...“ Er tut dies mehrfach mit eindringlicher Stimme. Der andere dankt demütig, worauf der alte Derwisch zufrieden wieder sein Boot besteigt. Als er in der Mitte des Flusses angekommen ist, hört er wieder den Ruf des andern und der macht denselben Fehler wie zuvor. Und während unser Derwisch kopfschüttelnd Betrachtungen über die Halsstarrigkeit der menschlichen Natur und ihr Verharren im Irrtum anstellt, sieht er auf einmal eine seltsame Erscheinung: Von der Insel her kommt der andere Mann auf ihn zu und - er geht auf der Wasseroberfläche! Starr vor Staunen wartet der Alte ab, bis er sein Boot erreicht hat. Dann hört er ihn sagen: „Bruder, entschuldige, wenn ich dich belästige, aber ich bin zu dir gekommen, um dich zu bitten, mir noch einmal die richtige Form des Ausrufs zu sagen, ich kann sie nur schwer behalten.“ (nach Schwäbisch / Siems 1976, 16)

Gestalt lernen und lehren durch Gestalt

1. Petzold / Sieper haben bereits 1976 in ihren Ausführungen über die damals noch junge Ausbildung von Gestalttherapeuten am FPI darauf hingewiesen, dass das „spezifische Charakteristikum der Ausbildung in dynamisch und experimentell orientierten Verfahren... darin“ bestehe, „daß die Methode durch die Methode erlernt“ (Petzold / Sieper 1976, 120) werde. Dieser Vorgang werde – so Petzold / Sieper – „durch den Begriff der *Selbsterfahrung* gekennzeichnet.“ Dies ist in der Tat die Regel - sowohl in der psychoanalytischen Ausbildung als auch in den Verfahren, die in der Tradition der Humanistischen Psychologie stehen - und zwar insofern, als Selbsterfahrung und Entwicklung der eigenen persönlichen und professionellen Identität im Zentrum der Ausbildung stehen.

Die Selbsterfahrung ist die Grundlage der Ausbildung.
(Laura Perls)

Auch im Rahmen der Gestalt-Fortbildung heißt Selbsterfahrung, Bewusstheit zu entwickeln von sich selbst als der „Kontaktgrenze in Tätigkeit“ (Perls u.a. 1979a, 17), sich selbst in unterschiedlichen Situationen zu erfahren mit den

jeweiligen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, Kräften und Fähigkeiten, Gefühlen und Empfindungen, Erkenntnissen und Fragestellungen: „Die Selbsterfahrungsseminare dienen dem Kennenlernen eigener und fremder Verhaltensmuster und der dahinter stehenden Psychodynamik und Funktionalität des Verhaltens. Gleichzeitig werden mit Hilfe von Arbeitsdemonstrationen Prinzipien der gestalttherapeutischen Herangehensweise an der eigenen Person erfahrbar.“ (Curriculum 2004, Kap. 5)

Selbsterfahrung geschieht im Rahmen der Gestalt-Fortbildung in unterschiedlichen Kontexten (in der eigenen Fortbildungsgruppe, im kollegialen Tutorium, im Sommer-Intensiv-Kurs und in der Lehrtherapie) und vor allem in drei verschiedenen Rollen: als Klient², als Therapeut und als kolligialer Beobachter:

Als *Klienten* können die Fortbildungsteilnehmer auf intra- und interpersonale Entdeckungsreisen gehen, können z.B. die Wirksamkeit bestimmter gestalttherapeutischer Interventionen am eigenen Leib erfahren, können ihre Kreativität im Umgang mit Unterschieden im Rahmen ihrer Fortbildungsgruppe entwickeln, können die Gelegenheit nutzen, im Kontakt mit den anderen Gruppenteilnehmern und den Fortbildungsleitern wieder Zugang zu finden zu eigenen ungeliebten und ungelebten Anteilen, können Möglichkeiten ihrer Integration entdecken und so ihre Persönlichkeit und ihre Spielräume entfalten.

Nach ständig sich wiederholenden ‚Etüden‘ in Selbst- und Fremdwahrnehmung machen die Fortbildungsteilnehmer in zunehmenden Maße selbst Erfahrungen in der *Therapeutenrolle*. Gestützt durch ständige Fremdbeobachtung, Rückmeldung und Live-Supervision erproben sie sich in den schon klassisch gewordenen Triaden³ (Therapeut / Klient / Beobachter), in der Allein-Leitung oder co-therapeutischen Leitung⁴ der eigenen Fortbildungsgruppe und auch in der Leitung externer Gruppen. Dabei geht es vor allem darum, sich mehr und mehr mit den am eigenen Leib erfahrenen und in der Regel zunächst imitierten therapeutischen Verhaltensweisen und verinnerlichten Rollen- und -ansprüchen kritisch auseinanderzusetzen, die eigene Sensibilität zu verfeinern und immer mehr sein eigenes Instrument zu werden und den eigenen therapeutischen Stil zu entwickeln.

Wesentlicher Motor für die Entwicklung der eigenen persönlichen und professionellen Fähigkeiten ist die immer wieder vorgesehene Distanzierung vom therapeutischen Geschehen in der Rolle des *Beobachters*. Auch hier geht es zunächst vor allem um Wahrnehmungsschulung auf den unterschiedlichsten Ebenen. Dann geht es aber auch

² An dem Spiel mit den weiblichen und männlichen Sprachformen will ich mich beteiligen, indem ich das Geschlecht der Sprachformen Abschnitt zu Abschnitt wechsele.

³ die der von C. Rogers entwickelten Struktur der *PTO-Peergruppenarbeit* (*patient / therapist / observer*) entspricht (vgl. Krauss-Kogan 1999, 901)

⁴ vgl. dazu meinen aus diesem Fortbildungskontext erwachsenen Aufsatz (Lessin 1998, 19ff)

¹ Überarbeitete Fassung von Lessin (1999)

darum, sich darin zu üben, produktive Wege der Rückkopplung des jeweils Wahrgenommenen zu dem beobachteten Prozess zu finden. Und außerdem geht es auf dieser Basis dann auch darum zu lernen, auf der Metaebene kritischer Reflexion im gemeinsamen Diskurs sich die den jeweiligen Prozessen zu Grunde liegenden Motive, Hypothesen und Modelle bewusst zu machen und so das therapeutische oder gruppendynamische Geschehen zu analysieren.

Lernen ist nichts anderes als die Entdeckung, dass etwas möglich ist. (Frederick S. Perls)

2. Es erscheint mir sinnvoll, die unumstrittene didaktische Prämisse, dass die Methode durch die Methode gelernt und gelehrt werden soll, nicht nur darauf zu beziehen, dass Gestalt-Selbsterfahrung die zentrale Rolle in der Fortbildung spielt, sondern den Blick zu erweitern, und zwar in doppelter Hinsicht:

Zum einen beinhaltet die Prämisse, Gestalt durch Gestalt zu lernen und zu lehren, zugleich auch die Fragestellung, inwieweit es möglich ist, *Gestaltfortbildung so zu konzipieren und durchzuführen, dass ihre Struktur und ihre Praxis mit wesentlichen Gestalt-Konstrukten übereinstimmt.*

Sind die Institutionen gut, muss der Mensch nicht besonders gut sein. Freilich ist ihm dann die Möglichkeit gegeben, es sein zu können. (Bertold Brecht)

Dementsprechend heißt auch die *Grundfrage, der ich in diesem Artikel nachgehe*: Inwieweit können zentrale theoretische Aspekte der Gestalttherapie⁵, Begriffe wie „Selbstorganisation“, „Prozesshaftigkeit“⁶, „Autonomie“ u.s.w. (Portele 1997, 19ff) sich sowohl in der Struktur der Gestalttherapie-Fortbildung niederschlagen als auch in der Fortbildungs-Praxis immer wieder neu mit Leben erfüllt werden?⁷

5 wie sie z.B. Portele 1997, 19ff in einem Artikel skizziert hat, der im übrigen sehr geeignet ist, um am Anfang der Fortbildung Akzente zu setzen.

6 ein schreckliches Wort, das deutlich macht, wie sehr auch unsere Sprache dazu neigt, Fließendes zu kanalisieren, Prozesse zum Anhaften, zum Erstarren zu bringen.

7 Mit diesen *Prinzipien* bildet der Gestalt-Ansatz - vielleicht nicht nur im Bildungsbereich - eine sinnvolle Ergänzung zum pluralistischen Paradigma des postmodernen Diskurses, auf den ich mich weiter unten beziehe.

Auf dem Hintergrund dieser unsere Arbeit ständig begleitenden Fragestellung gehen wir zum anderen davon aus, dass die didaktische Entscheidung, dass die Erfahrung und Analyse *gestalttherapeutischer* Prozesse - zumindest in den drei Jahren des Basisprogramms - im Zentrum der Arbeit stehen, nicht nur für *die* Gestalt-Lernenden sinnvoll und fruchtbar ist, die die Fortbildung machen, um im engeren Sinne therapeutisch zu arbeiten. Statt dessen lehrt uns die Erfahrung, dass gerade, wenn Struktur und Praxis der Fortbildung immer wieder an den wesentlichen Gestalt-Konstrukten orientiert sind, die Gestalt-Lernenden nicht nur lernen, Therapie zu machen, sondern dass sie darüber hinaus durch das Lernen von *Gestalt* in den unterschiedlichsten kommunikativen Situationen ihrer Arbeits- und Lebenswelt von der Fortbildung vielfältig profitieren können.

Pluralität als Reichtum

Sich unter Kollegen über die Frage auseinanderzusetzen, inwieweit Konzeption und Praxis unserer Fortbildung mit den Prinzipien des Gestalt-Ansatzes übereinstimmen, bedeutet, sich in einen Prozess hineinzubegeben, in dem unterschiedliche Erfahrungen und Denkansätze, unterschiedliche Einstellungen und Wahrheiten aufeinanderprallen, sich unversöhnlich geben, sich reiben und schließlich zu der Einsicht verhelfen: *Die Wahrheit werden wir nicht finden, so verführerisch es auch ist, sich einer Kultur der Eindeutigkeit zu überlassen. Es scheint eher Teil unserer Arbeit zu sein, die Spannungen faktischer Pluralität auszuhalten und auszutragen.*

Das Entgegengesetzte passt zusammen, aus dem Verschiedenen ergibt sich die schönste Harmonie, und alles entsteht auf dem Wege des Streites. (Heraklit)

Ich habe - manchmal mühsam - gelernt, eine Pluralität von Perspektiven, Handlungsformen, Sprachstilen, Wissenskonzepten und Lebensweisen wertzuschätzen, die sich in unseren oft leidenschaftlich geführten, manchmal lästigen, manchmal aber auch lustvollen Auseinandersetzungen entfaltet. Was nicht heißt: „Anything goes“. Beliebigkeit zu postulieren oder vorzuwerfen⁸, verkennt – und hier greife ich die Argumentation von W. Welsch als eines Vertreters der so

8 Dieser Vorwurf der Beliebigkeit rankt sich im Rahmen der Psychotherapie-Diskussion häufig um den Begriff *Ekλεκtik*, der damit negativ konnotiert und gerne mit dem *positiven* Begriff der *Integration* kontrastiert wird; vgl. Lessin 1996, 9ff



genannten *Postmoderne*⁹ auf -, „daß das Plädoyer für Vielheit nicht ein abstraktes Plädoyer für Pluralität als solche, sondern für die einzelnen konkreten Verstehensweisen, Lebensformen und Weltorientierungen sein muß, weshalb es für deren Eigenregeln und Ansprüche einzutreten gilt, die gerade nicht beliebig, sondern hochgradig spezifisch, prägnant und anspruchsvoll sind.“ (Welsch 1988, 42) Wertschätzung von *Gleich-Gültigkeit* heißt dementsprechend auch nicht Gleichgültigkeit, Positionslosigkeit oder den Verzicht auf Entschiedenheit und Verbindlichkeit. Vielmehr geht es darum, statt eigene Standpunkte absolut zu setzen, sie als Bestandteile polarer Spannungsfelder zu sehen, innerhalb derer viele respektable Positionen möglich sind.¹⁰ Zugleich bedeutet das, anstelle dogmatischer Fixierung die eigene Wahrheit immer wieder in der Praxis der Begegnung aufs Spiel zu setzen – mit Lessings Worten aus der Ringparabel, „die Tyrannei des *einen* Rings nicht länger“ zu dulden und immer wieder „die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen.“ (Lessing 1962, 186) Zwischen den Polen von Beliebigkeit und Dogmatismus ereignet und verändert sich Wahrheit im Dialog immer wieder neu. „Eine darauf aufgebaute Handlungswelt wird im einzelnen spezifischer und im ganzen durchlässiger sein. Sie achtet den Unterliegenden, sie vermutet einen Rechtskern im unrecht Schei-

9 zu der missverständlichen Etikettierung dieses Diskurses als *postmodern* vgl. z.B. Sloterdijk 1994, 262ff der abfällig vom „Rolltreppengeplapper über Postmodernismus“ (273) redet.

10 Die Wertschätzung von Pluralität ist m.E. ein überfälliger Fortschritt gegenüber der Tradition dogmatischer Positionen. Dass angesichts globaler Probleme wie Frieden, soziale Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung und ihre Verhinderung durch massive ökonomische Interessen eine *marktwirtschaftliche* Haltung als *politisches* Konzept zumindest fragwürdig ist und insofern „Welschs Konzept der Postmoderne hinter einem ökologischen Paradigmenwechsel“ (Siebert 1992, 45) zurückbleibt, schmälert m.E. diesen Fortschritt nicht.

30 | Diskurs

nenden“ (Welsch 1988, 63). In gleicher Weise entspricht es der Gestalt-Tradition, das Entweder-Oder nicht fraglos hinzunehmen, sondern durch Identifikation mit dem scheinbar äußeren Fremden die darin enthaltenen Projektionen zu entdecken und zu integrieren.

Die einzigen Wahrheiten, die etwas taugen,
sind Werkzeuge,
die man nach Gebrauch wegwirft.
(Umberto Eco in: Der Name der Rose)

Bezogen auf den Fortbildungskontext könnte das heißen: Auf Eindeutigkeit zu bestehen, würde Wahrheit vorschnell verkürzen und lediglich dazu dienen, unsere eigenen Unsicherheiten als Therapie-Lehrer zu überspielen; würde Schein-sicherheiten schaffen, die letztlich auf Kosten der Qualität der Fortbildung gehen würden. Sich dessen bewusst zu sein, halte ich für um so wichtiger, als es sich um Fortbildung in *Gestalt*-therapie handelt. Ich will zwei Konstrukte nennen, um die Affinität des Gestalt-Ansatzes zur postmodernen Wertschätzung von Pluralität zu verdeutlichen:

Das eine ist das diagnostische Modell der Gestalttherapie, das davon ausgeht, „daß sich das, was wir als richtig oder falsch, passend oder störend, normal oder neurotisch bezeichnen, aus der Dynamik der Wechselbeziehung ergibt... und nicht von festen Regeln oder ewigen Naturgesetzen ableitbar ist.“ (Fuhr/Gremmler-Fuhr 1995, 34) - Das andere Konstrukt ist die Auffassung, dass „Wirklichkeit ein Prozeß ist, der ihre Negation in sich birgt“ (Siebert 1992, 33) bzw., wie F. Perls es im Anschluss an S. Friedlaender beschreibt, unsere psychische Wirklichkeit polar strukturiert ist und Veränderung nicht durch einseitige Fixierung geschieht: (vgl. Frambach 1994, 292ff) „Die grundlegende Lehre der Gestalttherapie ist die der Wesens-Differenzierung und der Integration. Die Differenzierung als solche führt zu Polaritäten. Als Dualitäten werden diese Polaritäten leicht in Streit kommen und sich gegenseitig paralisieren. Indem wir gegensätzliche Züge integrieren, machen wir die Menschen wieder ganz und heil.“ (Perls 1980, 155)

Ein weiteres anschauliches Beispiel für die Weiterentwicklung der Gestalttherapie in diesem Sinne ist ein anderes Verständnis vom Widerstand, das G. Wheeler in Auseinandersetzung mit den F. Perlschen Positionen entwickelt hat: Wheeler rückt von dem alten Paradigma einer vom Therapeuten vorgegebenen Wahrheit, des

von ihm gesetzten Maßstabs des *reinen* Kontakts auf dem Hintergrund der so genannten *Vermeidungsmechanismen* ab. Statt dessen beschreibt er sie im Feld zwischen den Polen Eigenständigkeit und Zugehörigkeit als *Kontaktfunktionen*, deren Verständnis, Einschätzung und Bewertung erst im therapeutischen Kontakt als gemeinsame Konstruktion entstehen können. (vgl. Wheeler 1993, 123ff)

Interdisziplinarität

Die zentrale Bedeutung des Dialogischen und die damit verbundene Wertschätzung der Pluralität von Perspektiven, Handlungsformen, Sprachstilen, Wissenskonzepten und Lebensweisen ist eine wichtige Grundlage der Gestalt-Fortbildung. Dies wird auch deutlich bei der Entscheidung über die Frage nach den *Adressatinnen der Fortbildung*:

Die Begründer der Gestalttherapie waren noch weit davon entfernt, ihre Therapie-Schüler und -Schülerinnen nach deren Ausgangsberufen zu sortieren, sondern die „interdisziplinäre heterogene Zusammensetzung von Ausbildungsgruppen aus dem gesamten Bereich der Humanwissenschaften hatte für alle Beteiligten eine unschätzbare bereichernde Wirkung und wurde somit ein fester Bestandteil und charakteristisch für Gestalt-Ausbildungen in den USA.“ (Krauss-Kogan 1999, 898) In Deutschland jedoch trat unter dem Einfluss des Fritz-Perls-Instituts dieser Aspekt zunächst in den Hintergrund. Obwohl auch H. Petzold als langjähriger Leiter des FPI davon ausgeht, dass „die gesetzliche Zäsur, die in der Bundesrepublik in der Eingrenzung auf Ärzte und Psychologen besteht, ... sicher eine artifizielle“ ist, die „weder dem Faktum der hohen personalen Kompetenz von Sozialberufen noch der faktischen psychotherapiespezifischen Ausrüstung durch ein Grundstudium der Psychologie oder Medizin“ (Petzold / Petzold 1993, 463) entspricht, etablierte das FPI eine 2-Klassen-Ausbildung für Mediziner und Psychologen („Psychotherapie“) auf der einen und für Menschen mit anderen Ausgangsberufen („Soziotherapie“) auf der anderen Seite.

Demgegenüber hat unser Institut die in der Gründergeneration noch selbstverständliche Interdisziplinarität gegen alle Widerstände beibehalten: „Unsere Motivation für eine übergreifende kollegiale Zusammenarbeit ist, einen konstruktiven Beitrag zu dem schwierigen transdisziplinären Dialog verschiedener Berufe zu leisten, welche aus therapeutischen, beratenden, pädagogischen und kurativen Zwecken ihre

Tätigkeit aufeinander abstimmen müssen. Interdisziplinäres Zusammenwirken setzt Bereitschaft zur Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten voraus, die in ihrer heterogenen Gesamtheit einer Sache dienen. Es gehört auch zu unserem allgemeinen Lebensverständnis, in den spezifischen Eigenarten der einzelnen Menschen und ihrer sozialen Vernetzung die wesentlichen Quellen von individueller und gesellschaftlicher Entfaltung zu sehen. Für den Rahmen des Curriculums bedeutet diese Grundhaltung, dass an unseren Fortbildungsveranstaltungen Menschen aus unterschiedlichen Berufszweigen und Lebenszusammenhängen Gelegenheit erhalten, sich in gemeinsamen Lernkontexten in vielschichtiger Weise anregen und auseinandersetzen zu können. Das Team der FortbildungsleiterInnen setzt sich entsprechend interdisziplinär zusammen. Wir selbst haben unsere gestalttherapeutischen Vorstellungen, nicht zuletzt durch Weiterbildungen in anderen Kommunikations-Ansätzen, schrittweise erweitert und demgemäß vielfältige Perspektiven und Arbeitsschwerpunkte entwickelt, die sich in der Fortbildung inhaltlich und methodisch wiederfinden.“ (Curriculum 2004, Vorwort)

Die „Differenz“ zwischen mir und den anderen ist nicht nur eine Barriere, sondern auch eine im Sinne der Bildungsidee fruchtbare Spannung... Bildung heißt vor allem: von Andersdenkenden lernen.
(Horst Siebert)

Eine solche Sichtweise hat Konsequenzen für die Entscheidung, welche der Bewerberinnen in die Fortbildungsgruppe aufgenommen und welche abgelehnt werden, also für die *Auswahlkolloquien*, die mit den jeweiligen Gestalt-Lehrerinnen vor Beginn der Fortbildung geführt werden. Im Vordergrund dieser Gespräche stehen in der Regel nicht objektive Kriterien wie abfragbares Wissen, vornormiertes Verhalten oder auf dem Arbeitsmarkt vorzeigbare Studien- und Berufsabschlüsse¹¹ oder gar die anmaßende Prognose, ob die Bewerberin denn wohl das Zeug für eine gute Therapeutin habe.¹² Diese Gespräche dienen mehr der *gegenseitigen* Beantwortung der subjektiven Frage, ob und

¹¹ wo z.B. eine *Nur-Hausfrau*, die einen großen Teil ihres Berufslebens damit verbracht hat, ohne Bezahlung fünf Kinder zu erziehen, allein auf Grund dieses *Defizits* wenig Chancen hätte, gleichgültig welche „Kompetenzen und Performanzen“ (Petzold / Petzold 1993, 468) sie sich erworben hat.

¹² Auf die Unmöglichkeit solcher Prognosen weisen Dreitzel / Jaeggi 1987, 66 hin.

inwieweit die am Gespräch Beteiligten im Lernfeld Gestalt-Fortbildung in einer verbindlichen und tragfähigen Beziehung miteinander arbeiten wollen.¹³

Aber auch für das *Ziel* der Gestalt-Fortbildung ergeben sich auf diesem Hintergrund weit reichende Konsequenzen: Wenn Ziel von Gestalttherapie ist, die Individualität der Menschen mit ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund aufblühen zu lassen, dann kann es nicht mehr vorrangiges Ziel von Gestalt-Fortbildung sein, Menschen zu befähigen, bestimmte vorgegebene Gestalt-Techniken zu erlernen und anzuwenden. Ziel von Gestalt-Fortbildung ist dann statt dessen, dass jede Fortbildungsteilnehmerin in Auseinandersetzung mit den Prämissen und Techniken des Gestalt-Ansatzes ihren individuellen Arbeitsstil entwickeln lernt. Auf einem solchen Hintergrund gibt es dann - zugespitzt formuliert - letztlich so viele Gestalttherapien wie es Gestalttherapeutinnen und KlientInnen gibt.

In der Gestalttherapie gibt es so viele Stile, wie es Therapeuten und Patienten gibt.
(Laura Perls)

Gestalt-Lehrer als Hüter der Balance

Die skizzierten Ausgangspositionen haben natürlich Auswirkungen auf Struktur und Praxis der Gestalt-Fortbildung. Es kann dann nicht mehr darum gehen, die Teilnehmer implizit oder explizit auf allein selig machende Wahrheiten zu verpflichten, indem - einem traditionellen Religionssystem vergleichbar - die Fortbildung in ihrer theoretischen Arbeit vor allem darauf aus ist, ihren Ausschließlichkeitsanspruch, die *reine Lehre* auszubauen und auch in ihrer Praxis vor allem um sich selbst kreist.

Ich halte keine Theorie
(Gestalt eingeschlossen)
für eine Heilige Schrift. (Laura Perls)

Statt dessen geht Gestalt-Fortbildung davon aus, dass Wahrheit als Prozess im theoretischen Diskurs und mit praktischen Erfahrungen immer wieder neu entsteht und vergeht, dass neben der Evidenz gegenwärtiger Wahrheit auch ihre Relativität im Spannungsfeld polar strukturierter

¹³ Dementsprechend kann sich eine Bewerberin, die in eine Fortbildungsgruppe nicht aufgenommen worden ist, für die nächste Gruppe, die von anderen Therapie-Lehrerinnen geleitet wird, durchaus mit Erfolg wieder bewerben.

Wirklichkeit sein darf und sein soll. Auf einem solchen Hintergrund verändert sich auch die *Rolle des Lehrers* grundlegend: Er kann nicht mehr länger nur die Rolle spielen, die er seit Menschengehen inne hatte, die Rolle des Wissenden, der die Schüler als Unwissende belehrt. Wenn, wie Robine - ausgehend von der Feldtheorie - konstatiert, Psychotherapie – und ich ergänze: Psychotherapie-Fortbildung – „zuallererst als das Feld des Zwischen anzusehen“ (Robine 1999, 32) ist, dann wird er statt dessen zum „Hüter der Balance“¹⁴ zwischen Polen, in deren Spannungsfeld Wirklichkeit sich bewegt.

Für den Fortbildungskontext heißt das: Gestalt-Lehrer ermöglichen Metakommunikation mit den Gestalt-Lernenden über die Spannungsfelder, in denen sich der Fortbildungsprozess jeweils bewegt, - z.B. Außensteuerung und Selbstorganisation, Fremdbestimmung und Autonomie, Außenorientierung und Innenorientierung, Theorie und Praxis, Perfektionismus und Unvollkommenheit, Arbeit und Spiel u.s.w.

Zwischen Außensteuerung und Selbstorganisation

Mit der Polarität von Außensteuerung und Selbstorganisation ist ein altes Beziehungs-Dilemma der Gestalt-Therapie verbunden, das I. D. Yalom im Hinblick auf die Arbeit von F. Perls folgendermaßen beschreibt: Einerseits „appelliert er an den Patienten, er selbst zu sein und als er selbst zu handeln, aber andererseits signalisiert er ihm durch seinen Führungsstil: ‚Ich übernehme die Führung, ich geleite dich. Verlaß dich darauf, daß ich Energie und raffinierte Techniken zur Verfügung stelle.‘“ (Yalom zit. nach Kepner 1983, 28)

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass es sich nicht um ein spezifisches gestalttherapeutisches Dilemma handelt. So beschreibt L. Nelson im Rahmen seiner Erörterungen über das sokratische Gespräch die Paradoxie der Erziehung im allgemeinen: „In der Tat: Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen läßt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt - so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu be-

¹⁴ Diesen Begriff übernehme ich von Ruth Cohn 1973, 502, erweitere ihn allerdings insofern, als ich diese Funktion des Lehrers nicht nur auf die „Balance zwischen Ich-, Wir- und Es-Phasen“, sondern darüber hinausgehend auf die Balance zwischen den unterschiedlichsten Polen der (Fortbildungs-)Wirklichkeit beziehe.

stimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.“ (Nelson 1970, 291) Auch im Lehr- und Lernkontext der Gestalt-Fortbildung erscheinen Außensteuerung und Selbstorganisation als zwei sich widersprechende Pole; denn von dem Prinzip der Selbstorganisation auszugehen heißt doch, darauf zu vertrauen, dass *Ordnung* – auch bei Prozessen innerhalb der Fortbildungsgruppe – „von sich aus...“, von innen heraus, autonom entsteht und sich erhält oder wiederherstellt nach einer Störung.“ (Portele 1997, 21) Werden, wenn die Leiterin zu steuern beginnt, die selbst regulierenden Kräfte in der Gruppe nicht eher behindert als gefördert? Stellt sich nicht, gerade was den Umgang mit polaren Spannungsfeldern in Gruppen angeht, Balance - im Zusammenwirken der Selbstregulationsmechanismen der Gruppenmitglieder - von sich aus immer wieder her? Ist es nicht Zeichen für mangelndes Vertrauen, sich als Leiterin anzumaßen, ordnend eingreifen zu müssen? – Mit einem Verzicht auf Steuerung jedoch ist das Problem nur scheinbar gelöst; denn ebenso wie es unmöglich ist, sich als Lernende ohne äußere Anregung zu entwickeln, so ist es auch undenkbar, als Lehrerin oder Fortbildungsleiterin nicht zu steuern: *Jede* Strukturvorgabe, auch wenn sie noch so transparent und auf die Förderung der Selbstorganisationskräfte ausgerichtet ist, ist Steuerung, *jedes* Verhalten oder auch Nicht-Verhalten einer Fortbildungsleiterin ist steuernde Intervention. Selbst dann also, wenn Therapie-Lehrerinnen programmatisch auf jede Steuerung verzichten wollten, wäre auch diese Nicht-Steuerung bereits wieder Steuerung. - Die Frage ist also nicht, ob eine Gestalt-Lehrerin überhaupt steuern soll oder nicht, sondern es geht darum, welche Arten von Steuerung wann sinnvoll sind, welche das Gestalt-Prinzip *Selbstorganisation* eher fördern oder eher behindern.

Die analoge Paradoxie von „äußerer Einwirkung“ und „Selbstbestimmung“ im Hinblick auf das sokratische Gespräch löst Nelson auf, indem er bei der „äußeren Einwirkung“ unterscheidet zwischen „äußerer Anregung des Geistes“, die dem Ziel der Selbstbestimmung dient und der „Bestimmung des Geistes zur Übernahme fremder Urteile“, die diesem Ziel widerspricht. (vgl. Nelson 1970, 97ff) Mit anderen Worten: „'Belehrungsdidaktik' wird durch eine ‚Animationsdidaktik‘ ersetzt“ (Arnold / Siebert 1997, 91), „Lernen heißt dann nicht mehr, Vorgegebenes abbilden, sondern Eigenes gestalten.“ (Arnold / Siebert 1997, 89) Übertragen auf den Kontext Gestalt-Fortbildung

32 | Diskurs

heißt das: Das ‚Schul-Modell‘, das heute immer noch gängige Praxis ist in allen möglichen Lehr- und Lernzusammenhängen - und wohl auch im Rahmen von Therapie-Ausbildungen -, nämlich die Untersuchung und Auswahl von Lernzielen und Lehrinhalten lediglich als ein der jeweiligen Ausbildungseinheit vorausgehendes und mit der Planung durch die Lehrerin abgeschlossenes Geschäft zu handhaben, legt die Selbstorganisationskräfte einer Gruppe eher lahm. Nach solcher Vorwegdefinition wird folgerichtig Lernen lediglich als Instrument der Einlösung didaktischer Entscheidungen verstanden und die Lernenden werden zu Objekten vorher festgelegter Lernstrategien reduziert, die ihr Eigenes lediglich durch Unterwerfung oder durch versteckten oder offenen Widerstand ins Spiel bringen können.

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt,
„wenn Sie einen Menschen lieben?“
„Ich mache einen Entwurf von ihm“,
sagte Herr K., „und Sorge dafür,
dass er ihm ähnlich wird.“
„Wer, der Entwurf?“ „Nein“, sagte Herr K.,
„der Mensch.“ (Bertold Brecht)

Gestalt-Fortbildung muss hier einen anderen Weg einschlagen: Gestalt-Therapie als prinzipiell dialogische Therapieform kann nur dann adäquat vermittelt werden, wenn auch der *Fortbildungsprozess als Dialog*, wenn Lehren und Lernen als Begegnung und gemeinsame Konstruktion begriffen werden, wenn Lehrerin und Schülerin als Gleichberechtigte zusammentreffen, die sich gegenseitig inspirieren. Gestalt-Lehrerinnen befinden sich also immer wieder auf der Gratwanderung zwischen dem Festhalten an methodischer und didaktischer Planung auf der Grundlage ihrer Hypothesen über den Fortbildungsprozess auf der einen und der Offenheit für unplanbare, die eigenen Hypothesen relativierende Möglichkeiten auf der anderen Seite.

Eine Fortbildungsvignette mag die für die Leiterinnen in dieser Spannung enthaltenen Möglichkeiten und Fallstricke veranschaulichen: Es ist die erste Kurseinheit einer neuen Fortbildungsgruppe, die ich zusammen mit einer Kollegin leite. Wir FortbildungsleiterInnen kennen die einzelnen Teilnehmerinnen schon aus den Auswahlkolloquien, die Teilnehmerinnen untereinander kennen sich noch nicht. Dem entspricht auch unser Plan, in der ersten Gruppensequenz bewährte Übungen anzuleiten, die den Gruppenmitgliedern das Kennenlernen auf unter-

schiedlichen Erfahrungsebenen ermöglichen sollten. Und zunächst läuft auch alles nach Plan, die Gruppenteilnehmerinnen zeigen Interesse aneinander und engagieren sich in den Übungen; wir FortbildungsleiterInnen leiten Übungen an und lassen uns von den einzelnen Personen und den Interaktionen beeindrucken. Was mich überrascht ist, dass sich bei mir nicht die Reaktionen einstellen, die ich sonst aus vergleichbaren Situationen kenne: Statt gespannter Neugier und prickelnder Aufregung angesichts des Neuanfangs erlebe ich mich eher unkonzentriert und müde, fast gelangweilt. Als ich von meiner Kollegin erfahre, dass es ihr ähnlich geht, beschließen wir, den strukturierten Prozess zu unterbrechen und unsere Reaktionen den Gruppenmitgliedern mitzuteilen und dann *coram publico* Hypothesen darüber zu entwickeln. Nach kurzer Zeit des öffentlichen Austauschs kommen wir zu *unserem* Ergebnis: Wir beschreiben den Widerspruch, dass wir die Gruppenmitglieder in den Auswahlgesprächen durchweg als ausgesprochen eigenständige, kompetente und anregende Kommunikationspartnerinnen erlebt hätten und dass möglicherweise mit der bloßen Ausführung unserer Anweisungen viel Kreativität auf der Strecke bleibe, und folgern daraus, dass es angebracht sei, mit den strukturierten Übungen aufzuhören und die Gruppenmitglieder statt dessen aufzufordern, ihren weiteren Kennenlernprozess selbst zu gestalten. Die Gruppenmitglieder, die unseren Dialog interessiert, aber offensichtlich auch etwas irritiert verfolgt haben, nehmen unseren Vorschlag auf. Allerdings auf ihre Weise: Zum einen tauschen sie sich sowohl über die unterschiedlichen Erfahrungen aus, die sie in der Anfangssituation gemacht haben, zum andern machen sie sich auch über unser Verhalten Gedanken. Nicht zuletzt legen sie den Finger auf die problematische Stelle der Interaktion, dass wir als LeiterInnen zwar *für* die Gruppe, aber nicht im Dialog *mit* der Gruppe entschieden haben.

In der Tat ist es unerlässlich, daß lernende Lehrende und lehrende Lernende sich ständig in der Verweigerung der „Bürokratisierung“ üben, die jede Kreativität zunichte macht und sie nur Klischees wiederholen läßt. (Paolo Freire)

Für den oben beschriebenen Kontext heißt das im Hinblick auf die mit der Polarität von Steuerung und Selbstorganisation zusammenhängenden Fragen: Durch *Transparenz* des Leiterinnen-Verhaltens, wenn sie ihre eigenen Empfindungen und Hypothesen zur Verfügung stellen, wird

implizit die Regel etabliert, dass *vorgegebene Planungen in Frage zu stellen*, möglich und sogar erwünscht ist. Dieses Verhalten hat offensichtlich günstigen Einfluss auf die Weckung der Selbstorganisationskräfte der Gruppe. Ebenfalls als günstig hat es sich erwiesen, sich ausführlich Zeit zu nehmen für die *Prozess-Nachbesprechung*, in der auch das Leiterinnen-Verhalten auf dem Prüfstand steht, auch *deren* Unzulänglichkeiten zur Sprache kommen können und die Gruppenteilnehmerinnen so implizit ermutigt werden, sich mit Experimentierfreude und Risikobereitschaft zukünftig selbst ins Spiel zu bringen. Und schließlich ist es sinnvoll, wenn wir Leiterinnen unsere Vorschläge so zur Verfügung stellen, dass sie einen *gemeinsamen Entscheidungsprozess* mit der Gruppe anregen können: „Anzuregen, ohne zu bevormunden, in Rechnung zu stellen, daß die lernenden Erwachsenen selbst zu denken und sich richtig zu entscheiden in der Lage sind und gleichwohl dem Selberdenken mit Anforderungen und Provokationen als Lehrer zu Leibe rücken, in diesem Spannungsverhältnis wird sich Produktivität auf beiden Seiten entfalten.“ (Meueler 1993, 195)

Zwischen Theorie und Praxis

Ein wesentliches Spannungsfeld, dessen Pole im Rahmen der Gestalt-Fortbildung leicht aus der Balance geraten, ist das zwischen Theorie und Praxis. Hüter der Balance ist der Therapie-Lehrer dabei in zweierlei Hinsicht: zum einen im Hinblick auf seine eigene Person, zum andern natürlich auch im Hinblick auf die Menschen, mit denen er arbeitet.

Was die erste Ebene, die der eigene Funktion betrifft, so ist deutlich, dass sich im Lehren von Therapie zwei unterschiedliche Rollen miteinander verbinden, die des Lehrers auf der einen und die des Therapeuten auf der anderen Seite. Beide Rollen werden traditionell mit einem der beiden Pole des Theorie-Praxis-Feldes in Verbindung gebracht: Während der Lehrer von Alters her vor allem als Vermittler von Wissen gesehen wird, wird der Therapeut mit den erlebnismäßigen Seiten des Menschen assoziiert. Für Gestalttherapeuten hat das zum geflügelten Wort gewordene Perls-Zitat: „Lose your mind and come to your senses!“ diese Theorie-Praxis-Spaltung lange zementiert. Wollen Gestalt-Lehrer aber nicht einfach die F. Perlschen „Zirkusse“ kopieren, dann ist es, wenn sie Gestalt durch Gestalt lehren wollen, für sie unausweichlich, beide Seiten der Medaille - Erfahrungslernen und Wissensvermittlung - miteinander zu ver-

binden: Es geht darum, zu handeln und zugleich die theoretische Fundierung dieses Handelns durchsichtig zu machen, dafür zu sorgen, dass die Voraussetzungen und Implikationen gestalttherapeutischen Handelns den Therapie-Lernenden nahe gebracht werden. Es geht darum, Neugier anzuregen und darauf zu vertrauen, dass sie sich bei den Therapie-Lernenden im Prozess des praktischen Lernens immer wieder entwickelt; Neugier, die verhindert, dass das vermittelte Wissen unverdaut introjeziert oder sofort wieder vergessen wird. (vgl. Dreitzel / Jaeggi 1987, 66f)

Auf der zweiten Ebene zeigt die Erfahrung, dass Fortbildungsgruppen, was die Theorie-Praxis-Polarität angeht, leicht aus dem Gleichgewicht geraten, indem sie sich entweder in theoretischen Diskussionen verlieren oder die theoretische Reflexion angesichts der Intensität der praktischen Erfahrungen in den Hintergrund gerät. In solchen Situationen ist der Therapie-Lehrer als Hüter der Balance gefragt, Anregungen zu geben, die den jeweils vernachlässigten Pol wieder ins Spiel zurückbringen. Dazu gehört viel Fingerspitzengefühl, Prozesse nicht vorschnell durch einen Wechsel auf die andere Seite abzublocken, z.B. theoretische Diskussionen durch Psychologisierungen *ad hominem* zu bagatellisieren,¹⁵ sondern durch das Einbringen des anderen Pols möglichst noch zu intensivieren.

Zwei Beispiele: Das erste ist eine kurze Intervention auf der Theorieebene von einer Fortbildungsteilnehmerin während der Leitung einer selbst organisierten Selbsterfahrungsgruppe: Ein Paar, das gemeinsam zu dieser Gruppe gekommen war, stand mit seiner Beziehungsdynamik im Mittelpunkt, und die ausweglos erscheinende Verstricktheit der beiden und die gleichzeitige Vehemenz, mit der beide miteinander rangen, schien die Anwesenden, einschließlich der Leiterin, so sehr in ihren Bann zu ziehen, dass ich als Supervisor um die Allparteilichkeit der Leiterin fürchtete und mich schon innerlich darauf einstellte zu intervenieren. Doch irgendwann unterbrach die Fortbildungsteilnehmerin den Prozess mit einem freundlichen „Einen kleinen Moment bitte!“, ging an die *Flip-Chart* und malte mit wenigen Strichen das *Drama-Dreieck* (vgl. z.B. Fuhr / Gremmler-Fuhr 1988, 196) an die Tafel, sagte einige wenige

¹⁵ wozu Perls u.a. 1979a, 27 verleiten könnte: „Wir weisen nach, daß der Betrachter innerhalb seiner Erfahrungsbedingungen diese Überzeugung haben muß, und dann ermöglichen wir,... die Entstehung eines besseren Urteils“.

erklärende Worte dazu und setzte sich wieder zu dem Paar. Ihr kurzer Exkurs wirkte wie ein kleines Wunder: In ihren weiteren Interaktionen gelang es den beiden, sich flexibler zu zeigen. Das andere Beispiel hat sich bewährt, wenn Fortbildungsgruppen sich in Theoriediskussionen zu verlieren drohen: Das Spiel für solche Fälle heißt „Innehalten“ und geht so, dass jemand z.B. eine Klangschale anschlägt und alle Beteiligten für die Dauer des Tons inne halten, um nach dem Verklingen des Tons erneut und möglicherweise anders wieder in die Interaktion hineingehen zu können.

Das produktive Miteinander von Theorie und Praxis, das zugleich darauf ausgerichtet ist, Selbstorganisation und partnerschaftlich dialogisches Miteinander von Therapie-Lehrenden und Therapie-Lernenden zu fördern, wird auch anschaulich in den regelmäßigen *Prozess-Nachbesprechungen*, die in unserer Gestalt-Fortbildung von der ersten Kurseinheit an Standard geworden sind: Hier wird das Erlebte selbst zum Objekt distanzierter Betrachtung und Analyse, der von allen miterlebte Prozess wird auf der Metaebene kritischer Reflexion aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, und auch die Therapie-Lehrer machen in diesem Zusammenhang ihr Erleben, ihre Gefühle, Impulse und Hypothesen transparent. „Dies erfordert eine spezielle didaktische Kompetenz: Intuitives Wissen muss in Konzepte und Modelle ‚zurückübersetzt‘ werden.“ (Fuhr / Gremmler-Fuhr 1995, 208) Zunächst verblüffend erscheinende Interventionen werden auf diese Weise durchleuchtet und nachvollziehbar gemacht, ohne dabei ihren Zauber einzubüßen. Die Therapie-Lehrer stellen sich den Fragen der Therapie-Lernenden und lassen sich durch sie in Frage stellen. Alternative Hypothesen und Handlungsmöglichkeiten werden diskutiert und die Lernenden erhalten so die Gelegenheit zur produktiven Teilhabe am Kursgeschehen.

Zwischen Bewertung und Nicht-Bewertung

Mit dem Lehren von Therapie ist auch ein weiteres Spannungsfeld verbunden, das um das Thema *Bewertung* kreist. Bei diesem Thema steht einmal mehr die Beziehung zwischen Therapie-Lehrerin und Therapie-Schülerin auf dem Prüfstand: Die Beteiligten stehen vor einem Dilemma: Auch wenn den Bewertungen von Verhalten eine grundsätzliche Wertschätzung des Menschen zugrunde liegt, dem diese Bewertungen gelten, auch wenn diese Bewertungen aus klar definierten Rollen und aus deutlich festge-

legten Kontexten stammen, öffnen sie immer wieder Tür und Tor für das, was Yontef „existentielle Scham“ nennt, also für die Auslegung von Bewertungen im Sinne von: „Ich bin verkehrt“ (Yontef 1999 I, 56) Um dem zu begegnen, reicht es m.E. weder aus, „über Verfahren und Kriterien offen und ehrlich zu reden – und einzuräumen, daß sie nicht objektiv sind“, (Fuhr / Gremmler-Fuhr zit. nach Yontef 1999 II, 52) noch, darauf zu „bestehen, daß Verfahren und Kriterien auch hinreichend detailliert werden,“ (Yontef 1999 II, 52); eine solche Interpretation weist immer als Problemanzeige auf die Beziehung zwischen Therapie-Lehrerin und Therapie-Lernender zurück und in diesen Beziehungskontext gehört auch die Bearbeitung dieses Problems. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass Bewertung von Verhalten die Regel ist, wenn Menschen miteinander zu tun haben. Dass ein Mensch dem, was er wahrnimmt, Bedeutung gibt, es seinen gewachsenen persönlichen, zwischenmenschlichen und kulturellen Wertorientierungen zuordnet. (vgl. Fuhr / Gremmler-Fuhr 1995, 213ff) Wertorientierungen im Dialog immer wieder zu überprüfen und damit erstarrte Bewertungsraaster zu verflüssigen, ist *ein* Ziel von Gestalt-Fortbildung; denn der Gestalt-Ansatz geht davon aus, dass auch diese Wertorientierungen „Hilfen und Vereinbarungen auf Zeit“ (Fuhr / Gremmler-Fuhr 1995, 227) sind, die Veränderungen eher blockieren als fördern, wenn sie als fixe Maßstäbe z.B. an Therapie-Klienten angelegt werden.

Besondere Bedeutung hat die Polarität von Bewertung und Nicht-Bewertung im Supervisions-Setting¹⁶; denn in der Rolle der Supervisorin hat die Therapie-Lehrerin die doppelte Aufgabe, sowohl das therapeutische Handeln der Therapie-Lernenden einzuordnen und zu bewerten, als auch die Therapie-Lernende bei

¹⁶ das als *Live-Supervision* ein Hauptelement der Gestalt-Fortbildung am Gestalt-Institut-Frankfurt bildet. Live-Supervision erweitert die Perspektive der Supervisorin durch die Perspektiven der Supervisorin und anderer evtl. als Beobachter anwesenden Personen und ermöglicht darüber hinaus – vor allem im Lernkontext – auch unmittelbare Intervention der Supervisorin. Wenn Mehrgardt 1994, 340 aus erkenntnistheoretischer Perspektive davon spricht, „daß der Therapieprozeß nicht von außen bewertbar“ sei, und damit die Abgeschlossenheit und Einmaligkeit des Erkennens im interaktionalen Geschehen zwischen Therapeutin und Klientin betont, so unterstreicht das noch einmal die Relativität solcher Außenperspektiven. Dass gleichwohl Außenperspektiven, auch wenn sie mit Bewertungen verbunden sind, hilfreich für die Therapeutin-Klientin-Dyade sein können, lehrt die Erfahrung und will m.E. auch Mehrgardt nicht bestreiten; offensichtlich wendet er sich nicht gegen Bewertung überhaupt, sondern gegen *normative* Außenbewertung.

34 | Diskurs

ihrem Prozess der Selbsterfahrung in der Therapeutinnen-Rolle zu begleiten, einem Prozess, bei dem Bewertung und Beurteilung der gezeigten Verhaltensweisen eher dysfunktional ist.

Das Fortbildungs-Beispiel der Krankenschwester Karin¹⁷ soll diese Spannung zwischen Bewerten und Nicht-Bewerten veranschaulichen und zugleich Schlaglichter werfen auf wesentliche Elemente der Fortbildungs-Supervision:

Ich lernte Karin, eine junge Frau um die Vierzig im *Sommer-Intensiv-Kurs* unserer Fortbildung kennen. Für dieses Setting, in dem Fortbildungsteilnehmerinnen aus unterschiedlichen Stammgruppen für fast zwei Wochen eine *Ad-Hoc*-Gruppe bilden, ist spezifisch, dass jede Teilnehmerin für die Dauer dieses Kurses eine Therapeutin und eine Klientin in der Gruppe hat. Jede Teilnehmerin hat täglich je eine von den Leiterinnen live-supervidierte Sitzung als Therapeutin und eine als Klientin. Auf diese Weise können die Teilnehmerinnen in den unterschiedlichen Rollen Erfahrungen mit Einzeltherapie-Prozessen *en miniature* machen. Für Karin stand ziemlich schnell das Thema *Helfen* im Vordergrund; und zwar zeigte sie sich in der Therapeutinnenrolle als jemand, die hilfreich sein konnte, aber auch wie unter einem Zwang stand, helfen zu müssen, während sie sich als Klientin eher hilflos und um Hilfe heischend präsentierte. Für mich als Gestalt-Lehrer ergaben sich im Laufe dieses Seminars im Hinblick auf Karin und ihr Thema unterschiedliche Phasen und Ebenen der Arbeit:

Beim ersten Blick auf die Dyade Therapeutin-Klientin hat sich für mich die Perspektive bewährt, zunächst das Miteinander dieser beiden Menschen wie ein Kunstwerk auf mich wirken zu lassen und es in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit zu würdigen. Aus diesem Blickwinkel stand für mich Karins Engagement, ihre Kreativität und vor allem ihre Herzlichkeit im Vordergrund, mit der sie ihren Klienten umgab. In den Supervisionssitzungen, die auf jede Therapiesitzung folgten und in denen es um den Austausch von Eindrücken, Gefühlen und Hypothesen während der Therapiesitzung ging, wurde deutlich, dass Karin ganz andere Eindrücke von ihrem Klienten hatte als die außen stehenden Beobachter. Um *ihrer* Wahrheit auf die Spur zu kommen, bat ich sie, eine Sequenz der Therapiesitzung nachzuspielen, und zwar sowohl sich selbst als auch ihren Klienten, und beide Rollen im Spiel zu übertreiben. Für mich, der ich in

¹⁷ Die Namen der Personen in den Beispielgeschichten sind natürlich nicht die der realen Personen.

diesem Seminarsetting Karin auch als Klientin kannte, entstand der Eindruck, dass sie in der Art, wie sie ihren Klienten spielte, sich selbst als Klientin in Szene setzte: wie ein Kind, hilflos und angewiesen auf Unterstützung von außen. Die Spielszene endete damit, dass sie in der Rolle ihres Klienten ihr fiktives Gegenüber mit leuchtenden Augen anschaute und flüsterte: „Das habe ich mir schon immer gewünscht!“ In der Auswertung dieses fiktiven Dialogs stellte ich ihr meine Hypothese zur Verfügung, dass sie mehr sich selbst gespielt hätte als ihren Klienten. Kurz darauf erlebte ich sie, wie sie sich als Klientin wiederum mit diesem Thema beschäftigte. Als Supervisor ihrer Therapeutin bestärkte ich diese darin, Karins Verhalten neutral zu begegnen. Das bedeutete, sie einerseits darin zu unterstützen, sich der Vorteile bewusst zu werden, die dieses Verhalten für sie hatte: Z.B. machte sie sich auf diese Weise allseitig beliebt und sie konnte ihren Eltern immer wieder demonstrieren, was sie selbst gebraucht hätte, konnte sich selbst als die bessere Mutter, als der bessere Vater erweisen. Andererseits empfand sie ihr eigenes Verhalten auch häufig wie ein Gefängnis, aus dem sie insgeheim manchmal Ausbruchspläne schmiedete oder zumindest Freigang haben wollte. Sie auch darin zu unterstützen, war sinnvoll und notwendig. Parallel zu ihrem Prozess als Klientin gelang es ihr als Therapeutin immer mehr, zwischen sich und ihrem Klienten zu trennen, ihre Hilfsaktionen als Therapeutin dem Prozess entsprechend zu dosieren, auch Hilfe auszuschlagen, wenn es ihr sinnvoll erschien. Sie zeigte sich den Perspektiven der Außenstehenden aufgeschlossener und es war möglich, mit ihr anstehende *diagnostische Fragestellungen* zu erörtern, die sie in den Dialog und in die Experimente mit ihrem Klienten einbrachte: zusammen mit ihrem Klienten herauszufinden, inwieweit er, wenn er sich hilflos zeigte, seine Selbsthilfe-Kräfte übergibt oder sie ihm tatsächlich nicht zur Verfügung standen.¹⁸ Und sie fand heraus, dass ihre bedingungslose Hilfsbereitschaft die unerwünschte Konsequenz haben konnte, dass sie die Selbsthilfe-Kräfte ihres Klienten durch ihre Aktionen behinderte oder gar lahm legte.

In diesem, vor allem in Supervisionskontexten virulenten Spannungsfeld von Bewertung und

¹⁸ zur Differenzierung von Vermeidung und Defizit als den beiden „Hindernisse, die der Befriedigung eines Bedürfnisses und dem Erreichen eines therapeutischen Ziels im Wege stehen können“ (251) vgl. Staemmler 1993, 251ff

Nicht-Bewertung kann sich natürlich leicht so etwas wie ein ‚heimlicher Lehrplan‘ einschleichen. In diesem Fall z.B. die Ansicht, dass es für jemanden, der sich in Therapie-Fortbildung befindet, angemessener sei, die hilfsbereite Seite zumindest zu relativieren. Wenn es in der Gestalt-Fortbildung aber darum nicht gehen soll, abstrakten Therapienormen zu entsprechen oder Therapie-Lehrerinnen lediglich kopieren zu lernen, sondern darum, dass die Therapie-Lernenden ihren jeweils eigenen Therapie-Stil finden, dann ist es notwendig, auch solche untergründigen Fortbildungsziele immer wieder zu thematisieren und zu überprüfen. Bei Karin führte dieser Prozess z.B. dazu, dass sie sich gegen Ende der Fortbildung entschied, ihr Potential an Hilfsbereitschaft in einem Kontext zu nutzen, wo es ihr passend erschien: nämlich in der Arbeit mit behinderten Kindern.

Zwischen Ganzheitsideologie und emanzipiertem Fragment

Gestalttheorie hat sich im Gegensatz zum atomistischen Denken entwickelt, wonach Erkenntnis durch Analyse und Synthese einzeln wahrgenommener Elemente objektiv möglich sei. Diesem Ansatz hat sie die Sichtweise entgegengesetzt, „wonach sich lebendige Ganzheiten selbst regulieren, entfalten und zu immer neuen Gestalten transformieren.“ (Fuhr / Gremmler-Fuhr 1995, 43) Mit dieser Perspektive hat sie sich in die Tradition ganzheitlichen Denkens von Platon bis Hegel gestellt und wesentlich mit dazu beigetragen, Gestalt als „die zeitgenössische Metapher der großen Metazählung... vom EINEN und GANZEN“ (Petzold 1991, 398) zu etablieren. Auch Gestalttherapie, das selbsternannte Adoptivkind der Gestalttheorie, schreibt Ganzheitlichkeit auf ihre Fahne: „Der Normalmensch, der in einer Atmosphäre voller Spaltungen aufgewachsen ist, hat seine Ganzheit, seine Integrität verloren. Um wieder ein Ganzes zu werden, muß er den Dualismus in seiner Person heilen, in seinem Denken und in seiner Sprache.“ (Perls u.a. 1979b, 11)

Die ganzheitliche Sichtweise von Gestalttheorie und die auf diesem Hintergrund entwickelte Praxis der Gestalttherapie eröffnen unbestritten faszinierende Möglichkeiten für die Entwicklung des Menschen: Unerledigtes hinter sich zu lassen, im gegenwärtigen Kontakt sich auch der ungelebten Anteile bewusst zu werden, sie wiederzubeleben und dadurch reicher zu werden.

Und doch trägt ein Zitat wie das obige auch zu

Missverständnissen und problematischen Entwicklungen bei;¹⁹ suggeriert es doch, dass Ziel von Gestalttherapie die Wiederherstellung verloren gegangener Ganzheit sei, und damit natürlich auch, dass als totale Vollkommenheit verstandene Ganzheit endgültig möglich sei. Wenn aber dementsprechend die Entwicklung und Bewahrung einer vollkommenen, ganzen und integrierten Identität als normatives Ziel von Selbsterfahrung, Therapie und Therapieausbildung gesetzt wird, kann das m.E. Konsequenzen haben, die dem Menschenbild und wesentlichen Axiomen des Gestalt-Ansatzes widersprechen: Machbarkeitsideologie und menschlicher Größenwahn, die letztlich zerstörerisch wirken, schleichen sich im Gewand humanistischer Ideale durch die Hintertür ein, ganz abgesehen davon, dass solche Ziele und Ansprüche zynisch gegenüber denen sind, die ohnehin keine Chance haben, ihnen zu entsprechen. Manifest wird diese Gefahr z.B. in den problematischen Verstrickungen der *Leipziger Schule* der Gestaltpsychologie oder auch W. Metzgers, des prominentesten Vertreters der Gestaltpsychologie im Nachkriegsdeutschland, in die Politik und Ideologie des Dritten Reichs (vgl. Lessin 2001b). Auf solche Tendenzen zielt möglicherweise auch F. Perls ab, wenn er sich von den „akademischen Gestaltpsychologen“ abgrenzt: „Ich war kein reiner Gestalt-Vertreter. In meiner Fantasie waren sie alle Alchemisten, die nach Gold suchten, nach der vollkommenen Verifizierung“ (Perls 1981, 65). Es macht also Sinn, einem „hypertrophen Ganzheitsmystizismus“ (Petzold 1991, 406), der als letztes Ziel die Überwindung von Vielfalt und Unvollkommenheit setzt, einen offenen Ganzheitsbegriff „im Sinne eines richtungsgebenden Horizonts“ (Petzold 1991, 402) entgegenzusetzen, wo Ganzheitlichkeit immer nur als Annäherung begriffen wird, wo Vielfalt auch Bereicherung bedeutet und Fragmentarisches auch in seiner Vollkommenheit gesehen wird.

Zur menschlichen Würde gehört das Unvollendete. Ich bitte die Menschen, sich dies zu erhalten. (Hans-Dieter Hüsch)

Wie zur Vollkommenheit die Unvollkommenheit

¹⁹ Auch wenn z.B. Laura Perls die „integrierte Persönlichkeit“ (L. Perls 1989, 111) oder Maslow als Ziel humanistischer Pädagogik die Entwicklung der „vollen Menschlichkeit“ (vgl. Hochgraefe 1988, 17ff) beschreiben, tragen sie zu einem solchen Missverständnis bei, auch wenn das sicher nicht in beider Sinn ist: „Das Selbst ist immer Prozessen unterworfen.“ (L. Perls 1989, 183) und: „Es gibt keine perfekten menschlichen Wesen!“ (Maslow 1981, 208)

„oppositiv (spiegelhaft) homogen“ (S. Friedlaender zit. nach Frambach 1994, 44) dazugehört, habe ich an anderer Stelle ausführlich den anderen Pol zur normativen Idealisierung von Totalität mit einer positiven Konnotation des Begriffs *Fragment* akzentuiert. (vgl. z.B. Lessin 2002b) Ein eindrückliches Beispiel für diese Polarität von Vollkommenheitsanspruch auf der einen Seite und einem Selbstbewusstsein auf der anderen, das das von Außen als *mangelhaft* Erscheinende des Fragmentarischen von Innen heraus nicht als *ungenügend*²⁰ sondern als vollwertig begreift, ist die Geschichte, die R. Haines' Film *Gottes vergessene Kinder* erzählt: Der engagierte Gehörlosenlehrer James, selbst nicht gehörlos, verliebt sich in die gehörlose Sarah, womit der Grundkonflikt vorprogrammiert ist: James versucht hartnäckig, ihr wie all seinen Schülern ‚normales‘ Sprechen beizubringen, doch die junge Frau weigert sich ebenso beharrlich, sich auf diese Weise umerziehen zu lassen: „Ich tue nichts, was ich nicht richtig machen kann.“ Der Konflikt eskaliert dramatisch: „Sag meinen Namen, nur einmal!“ und Sarah trennt sich von James. Als sie dann schließlich doch wieder zusammenfinden, ist das nur möglich jenseits der Alternativen, als Suche nach einem gemeinsamen Weg zur Aufhebung des Widerspruchs, als eine Ahnung von fragmentarischer Vollkommenheit: „Glaubst du, dass wir einen Ort finden, wo wir uns treffen können, ohne zu schweigen und ohne zu sprechen?“

Das Ganze ist das Unwahre
(Theodor W. Adorno in: *Minima Moralia*)

Das Leben als Fragment zu begreifen, ja zu sagen zu seiner Endlichkeit und Unvollständigkeit und auf diesem Hintergrund Veränderungen zuzulassen, statt sie mit dem Anspruch nach Totalität und Vollkommenheit erzwingen zu wollen, hat für auch das Lernen von Gestalt erhebliche Konsequenzen:

Auf der strukturellen Ebene hat die Orientierung am Fragment-Modell z.B. zur Folge, dass wir von Gestalt-*Fortbildung* sprechen und nicht von Gestalt-*Ausbildung*, was ja suggeriert, dass nach dieser Lernzeit etwas aus, fertig, abgeschlossen sei, dass man nach dieser Zeit des Gestalttherapie-Lernens und nach bestandener Abschlussprüfung auch Gestalttherapeut sei, wie man nach einer abgeschlossenen Handwerksausbildung eben zünftiger Schlosser oder Bäcker

²⁰ jenseits der traditionellen Perspektive des in diesen Begriffen zum Ausdruck kommenden klassisch schulischen Negativ-Bewertungsrasters

oder Fliesenleger ist. Eine solche Suggestion aber widerspricht der Vorstellung des *life-long-learning*, die inzwischen nicht nur beim Therapie-Lernen selbstverständlich geworden ist, wonach Lernen, ob es nun in einem so genannten Ausbildungs- oder Fortbildungskontext geschieht, immer nur eine Etappe sein kann: Bildungsprozesse, insbesondere Gestalt-Lernprozesse, sind prinzipiell unabschließbar, sind immer *Fragmente aus Zukunft*.

Aber auch auf der persönlichen Ebene hat die Frage, inwieweit Menschen ihr Leben unter den Anspruch von Ganzheitlichkeit stellen oder es als fragmentarisch akzeptieren lernen, natürlich erhebliche Auswirkungen darauf, wie Lehrende und Lernende den Fortbildungskontext für sich gestalten: Ich erinnere mich an Hans, Mitte Vierzig, die Kinder fast erwachsen, von Beruf Hauptschullehrer, Abitur auf dem zweiten Bildungsweg. Wie viele war er unglücklich in seinem Beruf, an die Stelle seines anfänglichen Engagements war zunehmend Routine und Resignation getreten. Über die staatliche Lehrerfortbildung hatte er Gestalt-Pädagogik kennen gelernt und daraufhin in einer Selbsterfahrungsgruppe eine Zeitlang Erfahrungen mit Gestalttherapie gemacht. In die Fortbildung kam er, weil er sich eine neue Berufsperspektive erarbeiten wollte: Das, was er am eigenen Leibe als hilfreich für sein Leben erfahren hatte, wollte er als Therapeut an andere weitergeben und damit zugleich dem Schulalltag entkommen, unter dem er mehr und mehr litt. Zielstrebig und mit viel Einsatz ging er seine neue Perspektive an: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“, pflegte er zu sagen. Er machte bald die Heilpraktikerprüfung und alle waren sich sicher, dass er es schaffen würde, sein Vorhaben über kurz oder lang in die Tat umzusetzen, und das trotz mancher Schwierigkeiten: So erzählte er manchmal, dass die Beziehung zu seiner Frau sich in letzter Zeit rapide verschlechterte hätte: „Ich sehe dich ja kaum noch“, sagte sie; doch solche Warnungen schob er beiseite, in seinem Kurs wollte er sich offensichtlich nicht beirren lassen. - Irgendwann kam er dann in die Fortbildungsgruppe und wirkte völlig verändert; er zog sich von den anderen zurück, erschien niedergeschlagen und orientierungslos. Nach einiger Zeit rückte er mit der Sprache heraus: Kurz nach der letzten Fortbildungseinheit hatte er einen Hörsturz erlitten, und der hatte sein Leben völlig durcheinander gebracht: „Nichts ist mehr so wie früher“, sagte er, die vertrauten Durchhalteparolen waren verstummt. Statt dessen musste er sich eingeste-

36 | Diskurs

hen: „Ich schaff‘ das alles nicht mehr.“ Es wurde sehr bewegend für alle, mitzuerleben, wie Hans von seinem Traum Abschied nahm und wie ihm zugleich deutlich wurde, wie ihn der Satz seines an einem Herzinfarkt verstorbenen Vaters geprägt hatte: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ - und wie er unter großen Schmerzen dieses Vermächtnis seines Vaters loslassen konnte, wie er anfang zu lernen, sein Leben auch als Fragment als vollwertig zu akzeptieren. Jahre später traf ich Hans wieder: Er hatte nur noch eine halbe Stelle in der Schule und arbeitete zugleich mit ein paar Stunden in der Lehrerfortbildung. „Das Leben macht wieder Spaß!“, sagte er, „auch mit Eva“ (seiner Frau).

Zwischen Perfektionismus und Unvollkommenheit

Dieses Spannungsfeld spielt eine große Rolle, wenn Therapie-Schülerinnen anfangen, selbst in der Therapeutinnen-Rolle zu arbeiten. Häufig sind sie stark geprägt vom schulischen Lern-Paradigma, von dem Anspruch, gut sein zu müssen und keine Fehler machen zu dürfen, und von der Ansicht, dass es objektive Kriterien dafür gäbe, was falsch und richtig sei. Diese Haltung wirkt sich natürlich auf die Therapiesituation aus und führt zu Anspannung und Verkrampfung.

Aus Fehlern wird man klug.
Darum ist einer nicht genug. (Ingrid Steeger)

Dafür dass die Therapie-Lernenden Risikobereitschaft zeigen, ist das Verhalten der Therapie-Lehrerin von elementarer Bedeutung. Da sie ja

auch als Therapeutinnen-Modell fungiert, prägt ihre Haltung wesentlich die Atmosphäre in der Fortbildungsgruppe: Wenn sie mit Gelassenheit, Experimentierfreude und dem Mut, Fehler zu machen, bei der Sache ist, werden auch die Therapie-Lernenden wahrscheinlich eher in der Lage sein, eigene Fehler nicht als Katastrophe zu bewerten, sondern sie gerade im geschützten Rahmen der Fortbildungsgruppe, wo noch zumindest eine Therapie-Lehrerin dabei oder ansprechbar ist, als Lernchance für alle Beteiligten zu nutzen. Was natürlich voraussetzt, „daß sich der Leiter nicht als Prüfer verhalten darf, indem er - wie versteckt auch immer - Noten verteilt.“ (Fuhr / Gremmler-Fuhr 1988, 281) Genüßlich den Prediger spielend und einen „pompösen Nietzsche-Stil“ imitierend, schreibt F. Perls nicht nur Therapie-Lernenden ins Stammbuch: „Freund, sei kein Perfektionist. Perfektionismus ist ein Fluch und eine Strapaze. Weil du vor Angst zitterst, daß du das Ziel verfehlst. Du bist vollkommen, wenn du losläßt, Freund, hab keine Angst vor Fehlern, Fehler sind keine Sünde. Fehler sind Wege, Dinge auf verschiedene Art zu tun, vielleicht kreative Wege.“ (Perls 1981, 109) Die Befürwortung einer Haltung der Risikobereitschaft und des Mutes, auch Fehler zu machen, lässt sich natürlich von der Lernsituation im geschützten Rahmen der Fortbildungsgruppe nicht ohne weiteres auf andere Kontexte verallgemeinern. Die unten stehende Übersicht²¹, in der die jeweiligen Licht- und Schattenseiten der Pole dieses Spannungsfeldes in beispielhaften Stichwörtern gegenübergestellt werden, spricht m.E. unkommentiert für sich:

	Pol 1	Pol 2
Licht	Mut zum Fehler machen Risikobereitschaft Experimentierfreude Wagemut Leichtigkeit Spiel Abenteuerlust Wu wei ²² Gelassenheit Spontaneität	Gewissenhaftigkeit Disziplin Gründlichkeit Sorgfalt Ernsthaftigkeit Einsatz Eifer Pflichtbewußtsein Zuverlässigkeit Verantwortungsgefühl
Schatten	Fahrlässigkeit Kunstfehler Nachlässigkeit Faulheit Oberflächlichkeit Belanglosigkeit	Perfektionismus Leistungsdruck Anspannung Verkrampfung Ehrgeiz Rigidität

Eine andere Falle des Perfektionismus, nicht nur wenn Therapie-Lernende ihre ersten Gehversuche als Therapeutinnen machen, ist der Drang, in Therapiesitzungen jeweils zu einem abgerundeten Ergebnis kommen zu müssen. Das wirkt oft wie der krampfhafte Versuch, den Fluss anzuschieben oder ihn in 50-Minuten-Häppchen einzuteilen, und dient vor allem dazu, Unsicherheiten der Therapeutin zu kaschieren („Kann ich sie denn so gehen lassen?“). Zugleich sind solche Anstrengungen Ausdruck therapeutischer Hybris („Ich hab’s in der Hand.“) und mangelnden Vertrauens in die Selbstheilungskräfte der Klientin. Sich statt dessen auf die Vorstellung von Begrenztheit und Fragmentierung einzulassen, kann zu der Einsicht verhelfen, dass Therapiesitzungen nicht das Wichtigste sind, bestenfalls *Samenkörner*, die die Klientin wachsen und aufblühen lassen kann.

Zwischen Prometheus und Sisyphos

Eine Errungenschaft der Humanistischen Psychologie ist es, den Menschen nicht nur für sich zu sehen, isoliert von seinen sozialen und gesellschaftlichen Bezügen, sondern als Teil eines Netzwerks, verwoben in ständiger Wechselwirkung mit seiner Umwelt: „Kein Individuum ist sich selbst genug; das Individuum kann nur in einem es umgebenden Feld leben. Das Individuum ist unvermeidlich in jedem Augenblick Teil eines Feldes. Sein Verhalten ist eine Funktion des ganzen Feldes, das ihn und seine Umwelt einschließt“ (Perls 1976, 34) Diese Perspektive tritt im Rahmen von Selbsterfahrung und Therapie-Fortbildung häufig in den Hintergrund, was immer wieder auch Anlass zu Kritik gibt: Auch im Gestalt-Kontext, wo *Bewusstheit* eine zentrale Rolle spielt, wird in der Regel *body awareness* und vielleicht noch *interpersonal awareness* großgeschrieben, während *social awareness* häufig gar nicht vorkommt. (vgl. H. Petzold in Völker 1981, 45) Die Gestalt-Konstrukte ‚Autonomie‘ und ‚Selbstverantwortung‘ müssen dann dafür herhalten, die gesellschaftliche Verflochtenheit des Einzelnen zu leugnen oder zu überspielen. Das F. Perlsche ‚Gestaltgebet‘ („Ich bin ich und du bist du...“) z.B. hat dieses solipsistische Missverständnis genährt, die Vorstellung von einem unabhängig von anderen existierenden Individuum, das in der Lage ist, für sich stehend frei zu entscheiden.

²¹ angelehnt an Schultz von Thuns „Werte- und Entwicklungsquadrat“ (Schultz von Thun 1989, 38ff)
²² vgl. zu dieser Haltung Lessin 1997, 32ff

Der Autonomie-Optimismus ist historisch vermittelt mit dem Konzept des *Subjekts*, das zur Chiffre geworden ist für Autonomie und Freiheitsstreben: Aufklärer wie Kant entwickelten angesichts umfassender Bevormundung durch Theologie und Kirche und einer reglementierten und bürokratisierten ständischen Gesellschaft das idealistische Gegenkonzept eines freien und souveränen, unmittelbar wahrheitsfähigen Vernunftsubjekts, ein Konzept, das zum Prinzip der beginnenden Moderne wurde. Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung verselbständigte sich dieses Konzept aber von seinem ursprünglichen Sitz im Leben, dem Sich-Aufbäumen gegen Übermächtigung: Aus Angst vor Ohnmacht flieht der Mensch in großwahn sinnige Allmachtsillusionen, das von Gott verlassene individuelle Ich setzt sich selbst an die Stelle Gottes. Mythologische Symbolfigur für diese Haltung der Moderne ist *Prometheus*. Er fühlt sich den Göttern ebenbürtig, entzaubert die Welt und unterwirft sie seinem Willen, er ist der Prototyp des modernen *homo faber*, des Technokraten und Herrschers, der die Natur wissenschaftlich erforscht, beherrscht und letztlich zerstört.

Wer half mir wider der Titanen Übermut?
Wer rettete vom Tode mich, von Sklaverei?
Hast du nicht alles selbst vollendet,
heilig glühend Herz?
(J.W. v. Goethe in: Prometheus)

Schon früh wurde das mit dem Subjektbegriff markierte idealistische Konzept von Freiheit und Vernunft auch wieder in Frage gestellt: Marx und Engels kritisieren das bürgerliche Subjektverständnis als Selbsttäuschung: Aus ihrer Sicht sind die Menschen, die sich als autonom handelnd verstehen, Marionetten des Systems, Charaktermasken: Statt dessen wird der Mensch als „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx / Engels 1956 III, 6) gesehen: „Der Mensch, das ist die Welt des Menschen, Staat, Sozietät.“ (Marx / Engels 1956 I, 378) Menschliches Denken, Fühlen, Wollen und Handeln ist durch die gesellschaftlichen, politischen und vor allem ökonomischen Strukturen determiniert. Trotz dieser Kritik halten Marx und Engels an der Haltung des Prometheus, an der Idee eines handlungsmächtigen Subjekts fest, das imstande ist, eine befriedete und gerechte Gesellschaft hervorzubringen: Subjekt der Geschichte ist nun nicht mehr der einzelne autonome und vernunftbegabte Mensch, Träger dieser Utopie wird die Arbeiterklasse.

Die geschichtlichen Erfahrungen des letzten Jahrhunderts haben diesen Fortschrittsoptimismus gründlich bröckeln lassen. Und mit der fortschreitenden Desillusionierung tritt als Gegenfigur zu Prometheus eine andere mythologische Symbolfigur in den Vordergrund: *Sisyphos*, von den Göttern dazu verurteilt, in ständiger Wiederholung den Felsblock den Berg hinaufzuwälzen. Seine Situation ist hoffnungslos, doch selbst der Weg der Resignation ist ihm abgeschnitten. Es bleibt ihm keine andere Wahl, als zu tun, als hätten seine Bemühungen einen Sinn.

Zwischen Determiniertheit und Autonomie

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation spitzt sich die Spannung von Determiniertheit und Autonomie weiter zu: Auf der einen Seite wächst die Einsicht in die Unausweichlichkeit des Urteils, den Stein immer wieder den Berg hinaufzuwälzen, also in die radikale Begrenztheit der Spielräume für die Entfaltung des Subjekts, die Adorno sogar vom „subjektlosen Subjekt“ (zit. nach Meueler 1993, 39) sprechen lässt.²³ Auf der anderen Seite geht mit dem zunehmenden Verlust des Glaubens an die *Meta-Erzählungen*, d.h. mit der zunehmenden Infragestellung etablierter, Allgemeingültigkeit heischender Deutungsinstanzen eine „Rückverlagerung der moralischen Verantwortung ins Subjekt“ (Becker 1997, 63) einher, die auch in der Konzeptentwicklung von Erwachsenenbildung ihren Niederschlag findet.²⁴

Du hast keine Chance, aber nutze sie!
(Buchtitel von Reimar Oltmanns)

Was bedeutet das für Gestalttherapie bzw. für die Gestalt-Fortbildung? Welchen Sinn haben auf diesem Hintergrund Gestalt-Konstrukte wie Selbstverantwortung und Autonomie, wenn die Arbeit zugleich von weitgehender Determiniertheit des Einzelnen und der Eingeschränktheit seiner Handlungsspielräume ausgehen muss? Um diesen Fragen nachzugehen, kehre ich zurück zu Sisyphos und zwar zur Interpretation des Mythos durch Albert Camus: Nachdem der Autor dem Leser die ungeheuren Anstrengungen, das den ganzen Menschen ausfüllende Sich-Bemühen des Sisyphos anschaulich gemacht hat, wechselt er die Perspektive: „... Er geht in die

23 vgl. z.B. Meueler 1993, 13ff der u.a. die Überlegungen der Frankfurter Schule und Foucaults beschreibt, und Luther 1992, 67ff der die „beziehungsoffenen Subjektkonzepte“ von Habermas und Levinas darstellt.

24 vgl. z.B. die Bücher von Meueler 1993 und Luther 1992

Ebene hinunter. Auf diesem Rückweg, während dieser Pause, interessiert mich *Sisyphos*... Diese Stunde, die gleichsam ein Aufatmen ist und ebenso zuverlässig wiederkehrt wie sein Unheil, ist die Stunde des Bewußtseins. In diesen Augenblicken, in denen er den Gipfel verläßt und allmählich in die Höhlen der Götter entschwindet, ist er seinem Schicksal überlegen. Er ist stärker als sein Fels... Jedes Gran dieses Steins, jeder Splitter dieses durchnächtigten Berges bedeutet allein für ihn eine ganze Welt. Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“ (Camus 1959, 125ff)

Inmitten total erscheinender Determiniertheit und Fremdbestimmung geht es zum einen darum, sich seiner Fixierungen ungeschminkt bewusst zu werden: Sisyphos erscheint in seiner Ausweglosigkeit, der Blick klebt an dem geschundenen Körper, der in unablässiger Mühsal den Felsblock den Berg hinaufwuchten muss. Und dann geht es aber auch und vor allem darum, bei dieser Sichtweise nicht kleben zu bleiben, sondern im (therapeutischen) Dialog den eingefahrenen Blickwinkel hinter sich zu lassen und Kreativität zu entwickeln für neue, vielleicht überraschende Perspektiven²⁵: „Auf diesem Rückweg, während dieser Pause, interessiert mich Sisyphos.“ Diese verblüffende Wende²⁶ bagatellisiert nicht die vergeblich erscheinende Mühe im göttlichen Strafvollzug, aber ein solcher Perspektivenwechsel bereitet den Boden dafür, dass sich Neues, zuvor Unvorstellbares ereignen kann: „Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“²⁷

Die Gestalt-Konstrukte *Autonomie* und *Selbstverantwortung* entwickeln so „mitten im Dünger der Widersprüche“ (K. Marx) ihre Bedeutung im

25 Eine solche entdeckte auch eine Fortbildungsteilnehmerin, die darauf hinwies, dass die Ewigkeit des Urteils ja durch die Endlichkeit des Steins konterkariert wird, dessen allmähliches Zerbröseln durch die Arbeit des Sisyphos ja noch beschleunigt wird; immer wieder den Berg hinabrollen zu müssen geht auch an die Substanz.

26 Instruktives, auch im Ausbildungskontext verwendbares Anschauungsmaterial für solchen Perspektivenwechsel sind z.B. M. Wertheimers „Neun-Punkte-Problem“ (vgl. z.B. Antons 1975, 57f) oder Edwin A. Abbott's mehrdimensionaler Roman *Flächenland* (1990) oder auch die Überraschungen, die man z.B. mit *Kniffligen Metall-Geduldsspielen* erleben kann.

27 Anklänge an die von Staemmler / Bock 1991 (die sich ja in diesem Zusammenhang S. 168f auch explizit auf Camus' Sisyphos-Rezeption beziehen) und Frambach 1994, 83ff entfalteten gestalttherapeutischen Prozessmodelle sind unüberhörbar.

38 | Diskurs

Gestalt-Kontext: Wie es im Hinblick auf Therapie und Selbsterfahrung um „die schöpferische Kraft des Einzelnen“ geht, „der seine Subjekthaftigkeit kämpferisch aus der Position totaler Vergesellschaftung heraus entwickelt“ (Meueler 1993, 86), so geht es im Hinblick auf Therapie-Fortbildung mit den Worten Adornos um den „Anachronismus... an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (zit. nach Siebert 1992, 20).

Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebenso bald: Der Mensch macht die Umstände...
Sowie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken.
(Johann Heinrich Pestalozzi)

Zwischen heimlichem Lehrplan und Selbstbestimmung

Mit *heimlichem Lehrplan* sind all die Normen und Energien gemeint, die quasi unter der Oberfläche des Lehr- und Lerngeschehens ihre Kraft entfalten, die am Lernprozess Beteiligten *unbemerkt* beeinflussen und eben deshalb der Selbstbestimmung widerstreiten. Solche heimlichen Kräfte können sowohl von den Strukturen der Lernveranstaltungen als auch von den an ihnen beteiligten und als mächtig erlebten Personen ausgehen.

Zu den wichtigsten strukturellen Bedingungen für die Entwicklung eines heimlichen Lehrplans gehört es, wenn eine Lernveranstaltung mit einer *Prüfung* abgeschlossen wird; denn dieses Faktum überschattet gleichsam diese Veranstaltung. Sie wird, ob die Beteiligten dies wollen oder nicht, den Anpassungsdruck und die „Abhängigkeiten des Arbeitsalltags der Erwachsenen“ (Meueler 1990, 118) widerspiegeln und entsprechend die Lernmöglichkeiten begrenzen: Nach Art einer Erwachsenenschule wird die *Effizienz* der Lehre und des Erwerbs der für die Prüfung benötigten „Kompetenzen und Performanzen“ (Petzold / Petzold 1993, 468) mehr im Mittelpunkt stehen als bei entsprechenden Veranstaltungen ohne Prüfungsabschluss.

Der naive Lehrer wird auf die Schönheit des Stoffs und die Originalität der Forschung hinweisen; der gewitzte Student fragt, ob das ‚prüfungsrelevant‘ sei. (Paul Goodman)

Selbstbestimmtem Lernen, Experimentierfreude und eigenständigen, auch widerständigen Perspektiven werden unter solchen Rahmen-

bedingungen eher das Wasser abgegraben. P. Goodman hat das auf den Punkt gebracht: „Aber ich meine, daß diese Entwicklung selbst es für den Studenten unmöglich macht, ein Meister zu werden, aufzuwachsen und etwas *Eigenes* anzufangen. Er wird... immer wieder auf des Freundes Nacken klettern.“ (Goodman 1975, 92f) Wo immer also Gestalt-Experten („Prüfungsausschuss“) darüber entscheiden, ob der Kandidat bestanden hat oder nicht (vgl. Petzold / Sieper 1976, 137ff), so wie eine Abschlussprüfung darüber entscheidet, ob man zünftiger Schlosser, Bäcker oder Fliesenleger werden kann, wird dieser heimliche Lehrplan wirksam. Dann wird das „Ziel, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, am ehesten erreichbar durch die Anstrengung, den Erwartungen der Ausbilder zu entsprechen.“ (Wirbel 1987, 414f)

Das unausweichliche Dilemma der „Verdinglichung des therapeutischen Wissens“ (Dreitzel / Jaeggi 1987, 65) vor Augen verzichten wir in unserer Gestalt-Fortbildung bewusst sowohl beim Abschluss des Basis- als auch des Fortgeschrittenen-Programms auf ein der Selektion²⁸ dienendes abschließendes Prüfungsritual. Das heißt nicht, darauf zu verzichten, das Erreichen von Etappenzielen auf dem Weg des Lernens kritisch zu würdigen. Diesem Zweck einer individuell abgestimmten gemeinsamen Bilanzierung und Förderung des Einzelnen dienen schriftliche Abschlussarbeit und vor allem live-supervidierte Abschlusspraktika, für deren Planung und Durchführung für jeden Teilnehmer die gemeinsamen Lösungen gefunden werden, die für ihn am besten passen: z.B. Supervision am Arbeitsplatz, Supervision von Einzeltherapie, Supervision der (auch co-therapeutischen) Leitung einer selbst organisierten Gestalt-Gruppe oder von einem vom Gestalt-Institut-Frankfurt organisierten Offenen Selbsterfahrungs-Wochenenden unter Supervision u.s.w.

Heimlicher Lehrplan kann sich allerdings auch ohne Prüfungsdruck in der Fortbildungsgruppe entwickeln. B. Heimannsberg weist auf die Parallelität von Ausbildungsgruppen als „Nest‘, ‚Bühne‘, Übungsfeld und Ort sozialer Kontrolle“ und familiären Strukturen hin, die auch ein idea-

28 In der Regel geschieht Selektion im Prozess der Fortbildung mit ihrem kontinuierlichen gegenseitigen Rückmeldungen dialogisch und als bewusste Wahl, bei der die Fortbildungsteilnehmer nach jedem Kursjahr des Basiskurses die Möglichkeit haben, ihren Fortbildungsvertrag zu verlängern, zu unterbrechen oder ganz zu kündigen: „Menschen ohne Eignung zum Therapeuten selektieren sich selbst aus.“ (Dreitzel / Jaeggi 1987, 66)

ler Nährboden für „verdeckte manipulative Atmosphären“ (Heimannsberg 1996, 70) sein können. Was gelten soll, wird gerade dann, wenn es nicht thematisiert wird, als normativer Anspruch von den Gruppenmitgliedern jenseits der veröffentlichten Regeln erahnt und umgesetzt, gleichgültig, ob unterschwellige Normen mit dem Therapie-Lehrer, mit machtvollen Gruppenmitgliedern oder auch mit der Gruppe als Gesamtheit verbunden werden. Welches Verhalten ist erwünscht und erfährt dem entsprechend soziale Anerkennung und welches wird missbilligt und führt zu offenen oder ebenfalls unterschweligen Sanktionen?

Um dem Lehrer zu gefallen, wird der Workshop-Teilnehmer eine Nachahmung dieser Erfahrung liefern und seine Neurose nur verstärken. (Frederick S. Perls)

Aufgabe von Gestalt-Lehrern ist es hier gegenzusteuern. Sie tun dies, wenn es ihnen gelingt, die Gestalt-Lernenden immer wieder glaubhaft zu ermutigen, die in ihren Gruppen virulenten Normen und Werte transparent und damit möglicher Überprüfung und Veränderung zugänglich zu machen und damit neue kreative Perspektiven an Stelle der eingefahrenen zu ermöglichen. Zu solch glaubhafter Ermutigung gehört natürlich aber auch, sich selbst anzugewöhnen, so transparent wie möglich zu sein, was wahrscheinlich am besten gelingt, wenn auch Gestalt-Lehrer sich immer wieder Supervision für ihre Arbeit gönnen und sich damit den Zugang zu kreativen Außenperspektiven erleichtern.

Zwischen Anpassungsdruck und Corporate Identity

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Gestalt-Fortbildung, die unser Institut nun seit über 25 Jahren anbietet, haben sich in den letzten Jahren rapide gewandelt: Auch und gerade in den Berufsgruppen, die unsere Fortbildung bisher angesprochen haben, hat Arbeitslosigkeit weiter zugenommen. Zugleich gibt es viele Institute, die Gestalt-Fortbildungen anbieten, womit sich der Konkurrenzdruck unter den Fortbildungs-Anbieterinnen erhöht und schließlich hat das Psychotherapiegesetz mit den bekannten Beschränkungen psychotherapeutischer Arbeit seine Wirkungen entfaltet.

Auf diesem determinierenden gesellschaftlichen Hintergrund stellen sich in verstärktem Maße neue Fragen: Sind wir mit dem, was wir tun, gefragt? Wie müssen wir unser Fortbildungsangebot vermarkten, um potentielle Kundinnen

anzusprechen? Welche Akzente müssen wir in unserer Arbeit setzen, um gefragt zu bleiben? Und was sind die *Essentials* für das, was wir tun, wo liegen Anpassungsgrenzen an Erfordernisse des Fortbildungs-Marktes?

Auf eine Verführung durch diese veränderte Marktsituation will ich in diesem Zusammenhang hinweisen: Sie liegt darin, der Tendenz nach größerer Verschulung der Fortbildung nachzukommen und Gestalt-Konstrukte wie *Selbstverantwortung* und *Autonomie* im Bereich des Gestalt-Lernens dabei hintan zu stellen.

Hintergrund dieser Verschulungstendenz sind zum einen die vom Gesetzgeber und den Krankenkassen vorgegebenen Standards, denen die einzelnen Psychotherapieschulen mit Hilfe von Quantifizierungen und Standardisierungen nachzukommen versuchen und dementsprechend auch ihre Ausbildungen entsprechend quantifizieren und standardisieren. Zum anderen sehen aber auch die Fortbildungsteilnehmer die Fortbildung mehr unter Kosten-Nutzen-Perspektiven und wünschen sich, was angesichts der Arbeitsmarktsituation verständlich ist, mehr unmittelbare Verwertbarkeit der Fortbildung. So schwer es auch sein mag, auf diesem Hintergrund der Versuchung zu widerstehen, die Fortbildung immer weiter zu verschulen: Es scheint mir wichtig, immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, dass Verschulung gerade dann dysfunktional ist, wenn es um das Lernen von *Therapie* geht, wo es nicht nur gilt, „instrumentelles Handeln und Denken zu erlernen“, sondern „sich auf eine ganz und gar alltägliche Weise in einer Kunst zu üben, die im Alltag meist nur mangelhaft zu erwerben ist: die Kunst der selbstreflexiven Kontaktnahme.“ (Dreizel / Jaeggi 1987, 65)

In dieser Situation dem Gestalt-Ansatz Spezifisches nicht zu verwässern, verlangt von Gestalt-Lehrern persönliche und professionelle Flexibilität. Um den genannten Verführungen nicht ausgeliefert zu sein, hat es sich an unserem Institut als sinnvoll erwiesen, dass die einzelnen Gestalt-Lehrerinnen ökonomisch von der Fortbildungsarbeit unabhängig sind und sich nicht gezwungen sehen, jedem Trend des Marktes und allen Tendenzen der jeweiligen Gesundheitspolitik folgen zu müssen. Finanziell relativ unabhängig von der Fortbildung zu sein, erweitert Gestaltungsspielräume und ermöglicht es, im Diskurs die Weiterentwicklung unserer *Corporate Identity* mit mehr Unabhängigkeit und Widerständigkeit zu betreiben, immer wieder Bestandsaufnahme zu machen und unsere Aktivitäten, Leit-

bilder und Zielsetzungen zu überprüfen. Das Modell, das z.B. Dreizel / Jaeggi 1987, 68f für die Psychotherapie empfehlen, dass sie um der größeren Unabhängigkeit willen ein Zweit- und Nebenberuf sein sollte, erweist sich angesichts der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation auch für Therapie-Lehrerinnen als sinnvolle Strategie.

Tote Fische schwimmen nicht gegen den Strom (Chinesisches Sprichwort)

Last not least: Angesichts zunehmenden Drucks von außen wird evident, wie klein kariert die geläufigen Territorialkämpfe zwischen Fortbildungsinstituten, Therapie-Schulen und Berufsgruppen sind: Sie entsprechen weder dem Gestalt-Ansatz noch kommen sie den Menschen zugute, deren Gesundheit alle auf ihre Fahnen geschrieben haben. Kooperation und Vernetzung sind notwendige Antworten.²⁹ So heben wir zwar „die Welt nicht wie Prometheus aus den Angeln...“, aber wir halten sie - mit Sisyphos - in Bewegung, halten sie ‚offen‘ für die Möglichkeit von Zukunft.“ (Siebert 1992, 13)

Literatur

- ABBOTT, E. A. (1990): Flächenland. Bad Salzdetfurth (Franzbecker)
- ANTONS, K. (1975): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen (Hogrefe) 3. Aufl.
- ARNOLD, R. / SIEBERT, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren (Schneider)
- BECKER, R. (1997): Gestalttherapie und die Wiederverzauberung der Welt, in: Gestalttherapie 2, 58ff
- CAMUS, A. (1959): Der Mythos von Sisyphos. Hamburg (Rowohlt)
- COHN, R. (1973): Zur Humanisierung der Schulen; in: Schleswig-Holsteinisches Ärzteblatt 10, 497ff
- DREIZEL, H. P. / JAEGGI E. (1987): Psychotherapie: Plädoyer für kreative Vielfalt; in: Psychologie Heute, Heft 2, 60ff
- FATZER, G. (1998): Ganzheitliches Lernen, Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Paderborn (Junfermann) 5. Auflage
- FRAMBACH, L. (1994): Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität. Petersberg (Via nova)

²⁹ Ausdruck dieser Überzeugung ist unsere Einbindung in deutsche und europäische Dachverbände.

- FUHR, R. / GREMLER-FUHR, M. (1988): Faszination Lernen. Transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Köln (EHP)
- FUHR, R. / GREMLER-FUHR, M. (1995): Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und –modelle aus neuer Perspektive; Köln (EHP)
- FUHR, R. / SRECKOVIC, M. / GREMLER-FUHR, M. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen (Hogrefe)
- GESTALT-INSTITUT FRANKFURT A.M. (Hrsg.) (2004): Curriculum der Fortbildung in Gestalttherapie, 10. überarbeitete Auflage
- GOODMAN, P. (1975): Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a. M. (Fischer)
- HEIMANNSBERG, B. (1996): Zwischen Selbstverwirklichung und Handlungskompetenz. Überlegungen zu Machtlagen in Lehranalyse und Weiterbildung, in: Integrative Therapie 1, 68ff
- HOCHGRÄFE, H. (1988): Das Erziehungskonzept in der humanistischen Psychologie A. H. Maslows. Pfaffenweiler (Centauros)
- KEPNER, E. (1983): Der Gestaltgruppenprozeß, in: Ronall, R / Feder, B. (Hrsg.): Gestaltgruppen. Stuttgart (Klett-Cotta)
- KRAUSS-KOGAN, W. (1999): Historische Entwicklung gestalttherapeutischer Ausbildung; in Fuhr, R. u.a. (1999), 897ff
- LESSIN, U. (1996): Eklektik und Integration. Infragestellung einer interessengeleiteten Alternative, in: Gestaltzeitung 9, 9ff
- LESSIN, U. (1997): Wu Wei – Annäherungen. Thema und Kontrapunkt con Variazioni über Veränderungen (m)einer therapeutischen Haltung, in Gestalttherapie 2, S. 32ff
- LESSIN, U. (1998): Co-therapie – Anregungen für ein kooperatives Abenteuer, in: GESTALTZEITUNG 11, 19ff
- LESSIN, U. (1999): Mitten im Dünger der Widersprüche - Einige Fragmente zur Gestaltfortbildung; in: Gestalttherapie 2, 57-85
- LESSIN, U. (2001a): Fragmente über Fragmente; in: Gestaltzeitung 14, 23-32
- LESSIN, U. (2001b): Ein Blick hinter den Schleier. Kritische Anmerkungen zu H.-J. WALTERS METZGER-Laudatio; in: Gestalt Theory 23, Heft 1, 19-31
- LESSIN, U. (2002a): Über Destruktivität und Bändigung des Ganzheits-Topdogs; in: Gestaltzeitung 15, 18-22
- LESSIN, U. (2002b): Fragment als Korrektiv - Plädoyer für ein Gegengewicht zu Totalisierungstendenzen des Ganzheitsbegriffs; in: Gestalttherapie 1, 19-51
- LESSING, G. E. (1962): Nathan der Weise, Reinbek (Rowohlt)

40 | Diskurs

LUTHER, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart (Radius)

MARX, K. / ENGELS, F. (1956ff): Marx Engels Werke. Berlin (Dietz)

MASLOW, A. H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek (Rowohlt)

MEHRGARDT, M. (1994): Erkenntnistheoretische Grundlagen der Gestalttherapie. Münster (LIT)

MEUELER, E. (1990): Hauptsache: Selbstbestimmt - Über Sozialformen und Methoden einer Subjektorientierten Erwachsenenbildung, in: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2000, 115ff, München (Lexika)

MEUELER, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart (Klett-Cotta)

NELSON, L. (1970): Gesammelte Schriften, Band I. Fürth (Martin Klaußner)

PERLS, F. S. (1976): Grundlagen der Gestalttherapie. Einführung und Sitzungsprotokolle. München (Pfeiffer)

PERLS, F. S. (1980): Gestalt, Wachstum, Integration. Paderborn (Junfermann)

PERLS, F. S. (1981): Gestalt-Wahrnehmung. Frankfurt a.M. (Humanistische Psychologie)

PERLS, F.S. / HEFFERLINE, R. / GOODMAN, P. (1979a). Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Stuttgart (Klett)

PERLS, F.S. / HEFFERLINE, R. / GOODMAN, P. (1979b). Gestalt-Therapie. Wiederbelebung des Selbst. Stuttgart (Klett)

PERLS, L. (1989): Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie (hrsg. von M. Sreckovic). Köln (EHP)

PETZOLD, H (1991): Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie Bd. 1.

Paderborn (Junfermann)

PETZOLD, CH. / PETZOLD, H. (1993): Soziotherapie als methodischer Ansatz in der Integrativen Therapie, in: PETZOLD, H. / SIEPER, J.(Hrsg.): Integration und Kreation Bd. 2, Paderborn (Junfermann), S. 459ff

PETZOLD, H. / SIEPER, J. (1976): Zur Ausbildung von Gestalttherapeuten, in: Integrative Therapie 2/3, 120ff

PORTELE, H. (1997): Was mir an Gestalttherapie so gut gefällt; in: Gestalttherapie 2, 19ff

ROBINE, J.-M. (1999): Das postmoderne Paradigma der Gestalttherapie, in: Gestalttherapie 1, 21ff

SCHULTZ VON THUN, F. (1989): Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek (Rowohlt)

SCHWÄBISCH, L. / SIEMS, M. (1976): Selbstentfaltung durch Meditation. Reinbek (Rowohlt)

SIEBERT, H. (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Frankfurt a. M. (VAS)

SLOTERDIJK, P. (1994): Nach der Geschichte, in: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne - Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin (Akademie) 2. Aufl.

SRECKOVIC, M (1999): Geschichte und Entwicklung der Gestalttherapie, in FUHR, R. u.a. (1999), 15ff

STAEMMLER, F.-M. (1993): Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten. München (Pfeiffer)

STAEMMLER, F.-M. / BOCK, W. (1991): Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie. München (Pfeiffer)

VÖLKER, U. (1981): Therapie in der Gesellschaft (Zusammenfassung einer Podiumsdiskussion), in: Zeitschrift für Humanistische Psychologie 1/2, 43ff

WELSCH, W. (1988): Postmoderne - Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln : (Wirtschaftsverlag Bachem)

WHEELER, G. (1993): Kontakt und Widerstand. Ein neuer Zugang zur Gestalttherapie. Köln (EHP)

WIRBEL, U. (1987): Verletzungen in der Therapie, in: Integrative Therapie 4, 407ff

YONTEF, G. (1999): Beziehungen und Selbstwertgefühl in der gestalttherapeutischen Ausbildung, in: Gestaltkritik 1, 52ff (I) und 2, 50ff(II)

Systemische Gestalttherapie für Paare

in Frankfurt
(GIF/Nähe Messe)

*"Werden kennt kein Ende
Der Strom fließt weiter
Jeder Augenblick ist neu
Der Schmerz des Wachsens:
Der Mühen wert"
(Bruno Paul de Roeck)*

und Laubach
(Kreis Gießen)

Fransina Dortmund-Schüberl
(Personenbeschr. Kurs 212 S.49)
0160-2819754

Ulrich Lessin
(Personenbeschreibung S.43)
06405-500742

Internet: www.systemische-gestalt-paartherapie.de



DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR GESTALT THERAPIE E.V.
DACHVERBAND FÜR GESTALT THERAPEUTEN UND GESTALT INSTITUTE

Geschäftsstelle:

Grünberger Str. 14 • 10243 Berlin
Tel +49 - 30 - 74 07 82 84 • Fax +49 - 30 - 74 07 82 85
info@dvg-gestalt.de • www.dvg-gestalt.de

Die DVG bietet Gestalt-TherapeutInnen, -SupervisorInnen und -BeraterInnen aus dem breiten Spektrum gestalttherapeutischer Theorie und Praxis in Deutschland einen Ort zum Austausch und gemeinsamen Handeln.

Als Fachverband liegt der Schwerpunkt ihrer Aufgaben auf der Verbreitung und Weiterentwicklung der Gestalttherapie in ihren verschiedenen Anwendungsbereichen. Außerdem unterstützt die DVG die wissenschaftliche Erforschung der Gestalttherapie und die Diskussion mit anderen psychotherapeutischen Verfahren.

Ein besonderes Anliegen ist es, Kriterien für die Ausbildung von GestalttherapeutInnen, -SupervisorInnen und -BeraterInnen sicherzustellen und weiterzuentwickeln, um eine hohe Qualität von Gestalttherapie zu garantieren.

Die DVG gibt zweimal jährlich die Fachzeitschrift GESTALT THERAPIE - Forum für Gestaltperspektiven - heraus und veranstaltet regelmäßig Fachtagungen.