

Olaf-Axel Burow (aus: Dirks & Hansmann (Hg.) (1999). Reflexive  
Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, S. 215-230

## Wege aus der Berufsroutine? Zur Entwicklung einer Theorie der Veränderung "Persönlicher Paradigmen"

Man gibt immer den Verhältnissen die Schuld für das, was man ist.  
Ich glaube nicht an die Verhältnisse. Diejenigen, die in der Welt vorankommen, gehen  
hin und suchen sich die Verhältnisse, die sie wollen,  
und wenn sie sie nicht finden können,  
schaffen sie sie selbst.

George Bernhard Shaw

### **1. Fragestellung:**

#### **Wie konstruieren PädagogInnen ihren "Lebensraum"?**

In diesem Text möchte ich anhand der knappen Wiedergabe eines besonders eindrücklichen Fallbeispiels aus einer Längsschnittstudie die Umriss einer Theorie der Veränderung Persönlicher Paradigmen skizzieren, mit der ich zu erklären beanspruche, in welcher Weise wir unser Wahrnehmungsfeld bzw. unseren "Lebensraum" (LEWIN) konstruieren. Über das Verständnis des Zustandekommens persönlicher Lebensraumkonstruktionen hinaus, verfolge ich ein praktisches Erkenntnisinteresse. Mit meiner Theorie möchte ich Hilfen dafür geben, wie jeder Wege aus der Berufsroutine finden und seinen privaten und beruflichen Lebensraum angenehmer gestalten kann. Die Einsichten, die ich hier formuliere, beruhen auf meiner langjährige Auseinandersetzung mit der Gestaltpädagogik, Konzepten der Humanistischen Psychologie und Feldtheorien (BUROW 1997/1998). Im Sinne einer "grounded theory" (GLASER & STRAUSS 1974) basiert meine Theorie zunächst auf empirischen Daten: Von

1984 bis 1990 habe ich eine berufsbegleitende Fortbildungsgruppe bestehend aus 12 langjährig tätigen LehrerInnen an 24 Wochenendworkshops, drei Intensivwochenveranstaltungen und zahlreichen Peergruppentreffen mithilfe qualitativer Verfahren begleitet. Eine zweite Gruppe wurde mit Tiefeninterviews während und zwei Jahre nach Abschluß der Fortbildung interviewt. Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen und Experteninterviews eingesetzt.

Ziel dieser intensiven und zeitaufwendigen Fortbildung war es, mithilfe von Verfahren der Gestaltpädagogik, mehr Bewußtheit über die eigenen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zu entwickeln und so einen Schlüssel zu einer befriedigenderen Gestaltung des beruflichen und privaten Lebensraums zu erhalten. Meine Untersuchung mündet in die Erkenntnis, daß Verhalten durch ein System von mikrostrukturellen Wahrnehmungsmustern gesteuert wird. Indem die PädagogInnen nach und nach lernen, solche Muster zu identifizieren, bahnt sich die Einsicht in ein übergreifendes System von *Leitmotiven* an. Dieses Leitmotivsystem bezeichne ich als "*Persönliches Paradigma*" und zeige anhand der Analyse von Verhaltenssequenzen und der Darstellung entsprechender Fallstudien, inwiefern das jeweilige Persönliche Paradigma, die berufliche und private Zufriedenheit sowie den Erfolg des Handelns beeinflusst. Die Untersuchung mündet in die Einsicht von Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung Persönlicher Paradigmen mithilfe gestaltpädagogischer Verfahren.

Ich verzichte hier auf eine Einführung in den Hintergrund der Gestaltpädagogik, da es mittlerweile eine Vielzahl solcher Veröffentlichungen gibt, von denen ich einige im Literaturverzeichnis aufführe. Stattdessen beginne ich mit der gerafften Darstellung einer besonders erhellenden Fallstudie aus meiner Untersuchung. Leider laden solche aus dem Zusammenhang gerissenen, skizzenhaften Falldarstellungen häufig zu Mißinterpretationen bei denjenigen ein, die nicht über entsprechende Fortbildungserfahrungen verfügen. Ich setze aber auf die Bereitschaft der LeserInnen, keine kurzschlüssigen Qualifizierungen vorzunehmen, sondern sich im Fall von Mißverständnissen weiter zu informieren. Da das gesamte Material ausführlich dokumentiert ist (vgl. BUROW 1993; 1994), ist es möglich, sich bei Interesse ein umfassendes Bild zu machen. Mit meinem Ausgang von ausgewählten qualitativen Daten möchte ich den LeserInnen einen anschaulicheren Zugang und ein besseres Verständnis meiner Theorie ermöglichen.

## **2. Beispiel für ein Persönliches Paradigma:**

### **"Ich wußte immer, wo es langgeht!"**

Astrid arbeitet seit langen Jahren als Lehrerin. Ihr Lebensweg ist durch belastende Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ihrer Eltern bzw. Verwandten charakterisiert. Aufgrund dieses besonderen biographischen Hintergrunds entwickelt sie ein Bedürfnis, sich von ihrer Herkunft abzugrenzen. In einem Interview äußert sie als ein zentrales Motiv ihres Handelns, daß sie den "Nazi in sich" bekämpfen müsse. Als eine Art persönlicher Widergutmachung engagiert sie sich in ihrer Studienzeit in einer linken politischen Gruppierung und erhält Berufsverbot. Ihr gelingt es schließlich, eine Stelle an einer Privatschule zu erhalten. Die persönlichen und politischen Auseinandersetzungen haben tiefe Spuren in ihren Lebensweg eingegraben und sie kommt in der Lebensmitte in eine Krise. Diese äußert sich zunächst in unklaren psychosomatischen Symptomen wie etwa fortdauernden Magenschmerzen.

Aus feldtheoretischer Perspektive könnten wir sagen, daß sie sich mit ihrem Verhalten aus dem gesellschaftlichen Toleranzbereich in eine extreme Randzone bewegt hat. Kennzeichen dieser Randzone sind extreme politische Ansichten und übersteigerte moralische Anforderungen an sich selbst. In einer im Nachhinein grotesk anmutenden Selbstüberschätzung fühlt sie sich persönlich verantwortlich für eine Vielzahl von Problemen, die aus einer ungerechten Weltordnung resultieren. Randzonen sind Orte, an denen in besonderer Weise Wandel möglich ist. Sie setzen die Personen, die sich dorthin begeben, aber auch besonderen Belastungen aus. Für den, der sich darüber im klaren ist und eine innere Bestimmung für sein Engagement fühlt, kann die Erfahrung der Randzone eine die eigenen Potenziale befreiende Erfahrung sein. Ein Problem Astrids besteht allerdings darin, daß sie sich zunächst kaum über ihre tieferen Antriebe bewußt ist, die sie zu einem in Teilen "bewußtlosen" Engagement in einer Randzone veranlassen. Wie wir sehen werden, hat sie Probleme mit Realisierung des Feldprinzips der Selbstähnlichkeit. Sie handelt nicht aus einem inneren Antrieb, sondern wird durch introjizierte moralische Normen gesteuert, die z.T. im Widerspruch zu ihren persönlichen Bedürfnissen stehen.

So agiert sie mit ihrem Verhalten einen Konflikt aus, der nicht nur aus ihrem ungeklärten Verhältnis zu ihrem familialen Herkunftsfeld resultiert, sondern der auch Reflex auf die gebremste gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist. Felder lernen! Wenn wichtige Themen mit Gewalt

unterdrückt werden, bilden sich früher oder später ebenso extreme Gegenkräfte. Persönliches Verhaltensmuster und gesellschaftliche Feldstruktur überschneiden sich hier. Der Einzelne kann - ohne daß ihm das bewußt wird - zum Kanal des Feldes werden, d.h. er drückt unterdrückte Botschaften des jeweiligen Feldes aus.

Als die persönliche Krise sich zuspitzt, entscheidet sich Astrid an einer dreijährigen gestaltpädagogischen Fortbildung teilzunehmen, die auf eine Wahrnehmungserweiterung abzielt. Im Zentrum stehen Verfahren, die die Bewußtheit über die eigenen Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung erhöhen sollen. Ich habe Sie zu Beginn und zwei Jahre nach Abschluß der Fortbildung mithilfe von Tiefeninterviews ausführlich interviewt. Im letzten Interview bat ich sie, jeweils ein Symbol für ihre Situation zu Beginn und nach Abschluß der Fortbildung zu malen, in der Erwartung durch dieses ungewohnte Vorgehen, aussagekräftiges Material zu bekommen, das nicht in gewohnten sprachlichen Routinen fixiert ist. Interviewformen, die mit Symbolisierungen arbeiten, erlauben es Tiefendimensionen zugänglich zu machen, die man in rein "sprachlichen" Interviews nur selten erreicht. In diesem Fall bot sich die Arbeit mit Symbolen zusätzlich an, da in der gestaltpädagogischen Fortbildung mit kreativen Medien (vgl. Burow 1993, S.48) als Mittel der Kontaktförderung gearbeitet wird und diese Verfahren den Interviewten nicht fremd sind. Anschließend haben wir über die Bedeutung dieser Symbole gesprochen. Die beiden unterstehenden Abbildungen könnte man auch als Lebensraumwürfe im Sinne LEWINs (vgl. LÜCK 1996) auffassen. Betrachten wir zunächst die erste Abbildung.

Abb.1. (gerade Linie) einfügen

Zur Charakterisierung ihrer Lebenssituation zu Beginn der Fortbildung zeichnet Astrid eine starre Linie, die innerhalb des vorgegebenen Kreises bleibt. Sie schreibt dazu die Sätze: "Ich wußte immer wo es langgeht. Mein Weg war klar."

Auf dem Weg, den Nazi in sich zu bekämpfen, entwickelt sie ein klares politisches Profil und ist in der Lage zu fast allen Problemen, eine eindeutige, kämpferische, moralisch fundierte Position einzunehmen. Diese scheinbare Eindeutigkeit ihres Verhaltens bringt sie aber zwangsläufig in die Krise. Denn weder ihrer persönlichen noch der gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprechen ihre vereinfachenden Verhaltensmuster, die sich an einem Freund-Feind- bzw. Gut-Böse-Schema orientieren. Und so erlebt sie sich mit ihrem routinisierten Verhalten in privaten und beruflichen Bereichen immer mehr als erstarrt und unlebendig. Die Analyse zeigt, daß ihr Verhalten von kognitiven Konstrukten (vgl. KELLEY 1986) gesteuert wird, die ihre emotionale Basis auch in Kindheitserlebnissen haben. So erwähnt sie in meinem Interview zwei Schlüsselerlebnisse aus der Fortbildung, die ihr bewußt gemacht hätten, in welcher Weise ihre Feldwahrnehmung funktioniert:

"Ich hatte so eine Situation, wo ich mal Kind war in der Fortbildung und Baby sein wollte - wir spielten Familie - ich wollte Baby sein und so bemerkt habe, daß ich ja in so einer Zeit Baby und Kind war, wo es eine fürchterliche Zeit für Babys und Kinder war und ich das irgendwie nie ausleben konnte, also so ein Gefühl hatte ich, ich konnte es nicht ausleben. Das war so eine Situation. Ich muß immer wegstecken, wegschlucken, erwachsen sein. Siehst Du (verweist auf sich), ich mache das schon wieder, das ist ja vorne auf meinem Bild auch zu sehen, auf dem Portrait." (BUROW 1993, S.306)

Sie erläutert die Auswirkungen einer repressiven, die eigenen Bedürfnisse unterdrückenden Erziehung und zeigt mir das unten abgebildete Portrait, das ein Maler 1967 von ihr zur Zeit der Studentbewegung gemalt hatte. Auf diesem Portrait kann man deutlich ihre angespannte, verkrampfte Haltung sehen. Wir betrachten beide das Bild und sie beginnt, mir unaufgefordert eine zweite Schlüsselerfahrung zu erzählen:

Astrid: "In der Gestalt wurde ich dann gefragt: was machst Du eigentlich mit Deinen Händen?"

Burow: "So die Hände zusammenpressen..."

Astrid: "Ja, und hier ist mein Weg und jetzt komme ich!"

Burow: "Aber auch sehr angespannt!"

Astrid: "Ja, sehr, und das Absurde daran ist, daß ich ja vor zwei Jahren ein Portrait gekauft habe für sehr viel Geld, mein eigenes, das vor 1967 der Maler P.M. gemalt hat, mit dem habe ich nämlich mal zusammengelebt, und das fiel mir dann im Traum nachts vor zwei Jahren ein, daß der mich gemalt hat. Und dann habe ich ihn angerufen, ob wir uns mal sehen können - er war ein bekannter Mann geworden inzwischen - und ich habe ihn gefragt, ob er das noch habe. Er hat es aufgezeigt und dann habe ich auf diesem Bild die Fäuste gesehen, das kannst Du Dir nachher mal angucken. Das erinnert mich daran, wie Hartmut (Trainer) sagte: was machst Du eigentlich mit Deinen Fäusten? Und diese Fäuste hatte ich schon 1967; 1983 oder so hat mich Hartmut (Trainer) dann darauf angesprochen, so einfach Körperhaltung. Das sind so Sachen, wo mir die Ausbildung sehr viel weiter geholfen hat, was diese körperlichen Seiten angeht, der Magen und diese Verspannungen...und auch ein Stück - das fand ich so faszinierend - ein Stück damit umzugehen...zu spüren, daß ich es habe, aber irgendwo so einen Automatismus: ich habe nunmal diesen Schietmagen und wenn da was kommt, sofort wegschlucken, atmen und wegschlucken; eine unbewußte Technik entwickeln. Und genauso, wenn ich eine Stinkwut habe so dazusitzen..." >...anstatt sie rauszulassen!< (S.306ff.)

### **Portrait einfügen**

Die angespannten Fäuste stehen für wesentliche Aspekte ihres Habitus, also derjenigen prägenden biographischen Erfahrungen, die sich BOURDIEU (1982) zufolge auch in der Körperhaltung manifestieren. Die Starre unter der sie leidet, hat also eine kognitive und eine somatische Dimension. Ihr persönlicher Lebensraumentwurf wird durch ihren rigiden Habitus massiv begrenzt. So ist sie zu Beginn der Fortbildung beachtlich gefangen in einengenden Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern, die es ihr in wesentlichen Punkten erschweren, kreative Lösungen für ihre beruflichen und privaten Probleme zu entwickeln. Die starre Linie, die sich innerhalb des Rahmens hält, verdichtet ihren Lebensraumentwurf zu einem prägnanten Symbol. Der erste und entscheidende Schritt zur Befreiung besteht in einer Wahrnehmung und Akzeptanz ihr leitmotivischen Lebensraumkonstruktion, d.h. insbesondere derjenigen Begrenzungen, die nicht "objektiv" etwa durch die Rahmenbedingungen gegeben sind, sondern die sie sich aufgrund ihrer besonderen biographischen Erfahrungen selbst setzt.

Zentraler Bestandteil der gestaltpädagogischen Fortbildung ist die Analyse der sich im Hier-und-Jetzt der Gruppen abspielenden Kontaktprozesse, deren Charakter z.T. auch mithilfe von Bewußtheitsübungen herausgearbeitet wird. Auf diese Weise wird Astrid immer wieder mit ihren Anspannungsmustern im Hier-und-Jetzt konfrontiert und sie erkennt, wie sie diese selbst produziert. Nach und nach wird so ihre "awareness" ( die Bewußtheit dessen, was in mir, mit mir und um mich herum vor sich geht) erhöht und es eröffnen sich damit neue Verhaltensspielräume. Diese intensivierte Wahrnehmung eigener Anspannungsmuster ausgehend von der körperlichen Oberfläche führt weiter zu differenzierteren Untersuchung von fortwirkenden Kindheitserfahrungen, die sich in ihrem aktuellen Habitus verankert haben. Sie erkennt so nach und nach eine Reihe von persönlichen Konstrukten, die ihre persönliche Art der Feldwahrnehmung charakterisieren. Die Einsicht in Mikromuster des Verhaltens und Wahrnehmens führt schließlich zur *Einsicht in ein übergreifendes Persönliches Paradigmenystem*. Astrid erkennt nach und nach in welcher Weise ihre aktuelle Lebensraumkonstruktion durch Voreinstellungen ihres Herkunftsfeldes geprägt ist. Diese schrittweise Einsicht führt dazu, daß sie sich mit ihren Wahrnehmungsmustern und deren Konsequenzen intensiv auseinandersetzt und sich schließlich dafür entscheidet, ihr altes Paradigma umzustößen. Ein solcher radikale Paradigmenwechsel ist äußerst selten und kann nur dann stattfinden, wenn die betreffende Person schrittweise ein neues Paradigma entwickelt. Den Prozeß des Paradigmenwechsel hat sie in der zweiten

Abbildung symbolisch verdichtet. Im Interview erläutert sie, wie sie mit der wachsenden Einsicht in die Kosten ihrer routinisierten Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster ihre Starre zunehmend verliert. So stürzt die gerade Linie in ein ungewisses, schwarzes Loch - ein *krisehafter, Vorgang*, den sie so charakterisiert:

A: "Das zweite Jahr, da gab es so die ersten Punkte, wo ich so merkte, bei mir geht alles durcheinander, *mein ganzes Wertesystem*, das ist auch dieses Symbol. (zeigt auf den schnurgraden Strich ihrer Abbildung). Also hier, ich wußte genau, wo es langgeht, wo ich angefangen habe..."

B: Die rote Linie?!

A: "Ja, genau, ich wußte genau, wo es langgeht. Mein Satz ist auch (Bildunterschrift): *>Ich wußte immer, wo es langgeht, mein Weg war klar<*, so habe ich angefangen. Und dann dieses 2. Jahr, irgendwo kommt alles ins Rutschen, das habe ich jetzt so als bergab symbolisiert (weist auf das zweite Bild), das hätte man vielleicht auch anders machen können. *Das kommt alles ins Rutschen und ins Wanken, bis ich so merke, meine Wertvorstellungen schwanken tatsächlich; das ist beängstigend auch für mich, das hat mir Angst gemacht...*" (a.a.O.)

Abb.2 (veränderte Linie) einfügen

Der Wechsel des Paradigmas erfordert eine Grenzüberschreitung und löst Widerstände und Angst aus. In dieser schwierigen Durchgangsphase leistet ihr die Fortbildungsgruppe eine wichtige Stütze. Das neue Paradigma zeigt sich in den hellen Farben, in denen aber die alten Muster (symbolisiert durch Schwarz) in modifizierter Form weiterwirken. Die Krise, die sie durchläuft hat sie als abwärts laufende schwarz Linie gezeichnet. Der Wendepunkt zum Neuen Paradigma verläuft nicht geradlinig, sondern mit einem durch das kurvige Aufwärtsskizzierten widersprüchlichen Suchprozeß. Diese unsicheren

Suchbewegungen münden schließlich in eine klare Aufwärtsbewegung. Der von ihren subjektiven Konstrukten eingegrenzte Lebensraum wird durchstoßen und jenseits der alten Begrenzungen tauchen unerwartete Energien auf, die sie als gelblich lodernde Energielinien skizziert. Das Gelb symbolisiert die neu gewonnene Energie. Sie drückt diese Erfahrung aus:

"Also, ich denke insofern, als ich tatsächlich das Gefühl habe, ich habe mich ziemlich grundlegend geändert in der Fortbildung. Grundlegend heißt nicht, da ist eine neue Astrid rausgekommen, aber so... Ich denke, von dieser Farbe ist ja hier noch was drin (zeigt auf ihr Bild), aber ich denke da hat wirklich *eine Erweiterung in meinem Leben stattgefunden*, und da habe ich das Gefühl, das ist für mich jeden Tag spürbar." (a.a..)

In einigen Punkten präzisiert sie dieses Gefühl der Erweiterung:

"...eben auch zu wissen, das Gefühl: ich weiß gar nicht immer, wo es langgeht, vielleicht gucke ich erstmal; ein befreiendes Gefühl, gucken zu können, was jetzt das Angemessene sein könnte im Moment."

B: Keine Antwort haben müssen!

A: Ja! Keine Antwort haben zu müssen! (a.a.O.)

### **3. Der Wechsel des Persönlichen Paradigmas eröffnet ein**

#### **Kreatives Feld: "Ich erkenne mehrere Wege für mich"**

Während Astrid zu Beginn der Fortbildung den Kern ihres Persönlichen Paradigmas mit dem Satz: "Ich wußte immer, wo es lang geht. Mein Weg war klar." beschrieben hat, lautet der neue leitmotivische Satz, der ihr Wahrnehmen und Handeln jetzt leitet: "Ich erkenne mehrere Wege für mich." Dieses *veränderte Paradigma wirkt sich auch auf veränderte private und berufliche Haltungen* aus und wird von ihr als Befreiung erlebt:

"Ja. Ich denke, deshalb nochmal dieser Satz: Ich erkenne mehrere Wege für mich. Das habe ich wirklich als eine Befreiung erlebt."

Rückblickend beurteilt sie ihre persönliche Entwicklung im Rahmen der Fortbildung:

"Ich stelle schon fest, für mich war diese Ausbildung und auch das, was danach kam, vielleicht tatsächlich ein sehr bedeutungsvoller Abschnitt in meinem Leben...">Was ist die Bedeutung?<

"Ja, die Bedeutung ist zu spüren, *daß ich diese Härte verloren habe und das Gefühl, ich muß es immer allen recht machen* und auch, wenn Du diesen Weg nicht gehst, den ich auch gehe, *dann... So, die bunteren Seiten im Leben zu sehen und sie auch zu genießen*. Das ist schon, finde ich, eine große Bedeutung für mich." (a.a.O.)

Astrid macht hier eine für die Mehrzahl der TeilnehmerInnen durchaus typische Erfahrung: Die bewußte Einsicht in das eigene Persönliche Paradigma erweitert den Möglichkeitsraum für die Wahl von Verhaltensalternativen. Nur selten muß dieser Wandlungsprozeß aber so radikal wie in ihrem Fall ausfallen. Ich unterscheide *Paradigmendifferenzierer* und *Paradigmenwechsler*. Die Mehrzahl der von mir untersuchten PädagogInnen ist der Kategorie der Paradigmendifferenzierer zuzurechnen: Die Einsicht in die Mikromuster eigenen Wahrnehmens und Verhaltens motiviert sie zu vergleichsweise geringen Korrekturen, weil sich ihr Persönliches Paradigma als erfolgreich zur Bewältigung der alltäglichen Verhaltensanforderungen erweist. Anders verhält sich die Angelegenheit bei den Paradigmenwechslern. In der Regel empfinden sie schon vor Beginn der Aufnahme der Fortbildung ein diffuses Unbehagen, das sich in vielfältigen psychischen und somatischen Beeinträchtigungen zeigen kann. In der Fortbildung werden ihnen die Ursachen klar und sie begeben sich auf die Suche nach einem neuen, ihrer persönlichen Wirklichkeit angemessenerem Paradigma.

So entdeckt beispielsweise ein ehemaliger Ingenieur und Gemeinschaftskundelehrer, daß er sich selbst jahrelang wie eine Maschine behandelt und seine Kontaktängste unterdrückt hat. In einem mehrjährigen Analyseprozeß wechselt er schließlich den Beruf und widmet sein Leben der intensiven Auseinandersetzung mit psychischen Problemen, indem er Psychotherapeut wird. Eine andere Lehrerin, die die Fortbildung mit der Absicht aufnimmt, wieder Spaß am Lehrerberuf zu finden, entdeckt, daß sie eine ungeeignete Berufswahl getroffen hat und kündigt ihre Beamtenstelle, um sich ein völlig anderes Arbeitsgebiet zu suchen.

Wie ich an anderer Stelle detailliert ausgeführt habe (BUROW 1998) kann mithilfe verschiedener Verfahren der Wahrnehmungserweiterung ein neuer Möglichkeitsraum entstehen, der einem den Zugang zu bisher unbeachteten "*Kreativen Feldern*" eröffnen kann. Indem Astrid es beispielsweise gelernt hat, die bunteren Seiten im Leben zu sehen, haben sich sowohl ihre Selbstwahrnehmung als auch ihre Feldwahrnehmung grundlegend verändert und sie ist in der Lage, einen weiteren Bereich ihres bislang ungenutzten kreativen Potenzials zu erschließen. Hiermit geht eine Verlebendigung einher, die sich - wie meine Untersuchung zeigt - auch sehr positiv auf ihre Unterrichtsgestaltung auswirkt: Indem sie mehr von ihrer persönlichen Wirklichkeit sieht, kann sie auch besser auf ihre SchülerInnen eingehen und beginnt darüberhinaus mit kreativen Verfahren der Unterrichtsgestaltung zu experimentieren. So wird nicht nur ihr Leben, sondern auch das ihrer SchülerInnen bunter.

#### 4. Was sind "Persönliche Paradigmen"?

Sie werden sich jetzt vielleicht fragen: Was sind „*Persönlichen Paradigmen*“? Warum wähle ich diesen merkwürdigen Begriff, der doch aus einem anderen Gebiet stammt. Unter Persönlichen Paradigmen verstehe ich ein *System von Mustern der Wahrnehmung*, das sich im Verlaufe der persönlichen Entwicklung herausgebildet hat und durch übergreifende leitmotivische Sätze gesteuert wird. Solche wahrnehmungssteuernden Leitmotive sind Sätze wie: „Ich muß mich anstrengen, damit ich akzeptiert bin“, oder: „Was ich sage, ist nichts wert“. Es handelt sich also um grundlegenden Kodierungen, die aus einer Vielzahl von im Verlaufe der persönlichen Entwicklung erworbenen Sätzen bestehen und die sich wie ein *Filter* vor unsere Wahrnehmungen schieben. Diese Filter haben einen großen Einfluß auf die Art und Weise, wie wir unseren Lebensraum sehen. Sie bewirken eine *persönliche Phrasierung* unserer Wahrnehmungen.

Wer sich mit der soziologischen Feldtheorie BOURDIEUs auseinandergesetzt hat, weiß daß die Entwicklung solcher Paradigmen in weiten Teilen vom sozialstrukturellen Ort der Herkunft, aber auch von angeboren Prädispositionen, wie etwa dem Temperament oder der spezifischen Stellung in der Geschwisterreihe (vgl. SULLOWAY 1997) abhängt. Persönliche Paradigmen sind somit immer auch herkunftsspezifisch geprägt - ein Umstand, den individualisierende Trainings- und Therapieverfahren allzuoft übersehen, weil sie nur das aus dem Kontext isolierte Individuum in den Blick nehmen. Doch woher kommt die Idee der Persönlichen Paradigmen, die in enger Beziehung zum Habitus stehen?

Zur Beantwortung dieser Frage muß ich durchaus querdenkerisch kurz ausholen. Der Wissenschaftstheoretiker Thomas KUHN (1967) hat uns ja eindrucksvoll gezeigt, wie ein wissenschaftliches Paradigma, das aus einen Satz von allgemein akzeptierten Grundannahmen besteht, die Auffassung von Zeitgenossen bestimmt und etwa dazu geführt hat, daß man z.B. jahrhundertlang die Erde als Scheibe betrachtet hat. Wissenschaftliche Paradigmen haben also zu bestimmten Weltbildern beigetragen, die die Mehrzahl der Zeitgenossen für bare Münze genommen haben.

Wir, die wir das Glück haben, einige Jahrhunderte später auf die Welt gekommen zu sein, können uns nur belustigen, angesichts solcher uns als lächerlich und offenkundig falsch erscheinenden Auffassungen, wie z.B. der, daß die Erde eine Scheibe ist. Das wissende Lachen würde aber den meisten von uns im Halse steckenbleiben, wenn wir eine Untersuchung Howard GARDNERS

(1993) zum Denken des ungeschulten Kopfes lesen. Er weist dort anhand einer Reihe von einleuchtenden Beispielen nach, daß wir alle - auch Wissenschaftler - eine Vielzahl von ziemlich absurden Auffassungen über die Welt mit uns herumtragen, die sich bis zum fünften Lebensjahr herausbilden und die sich als ziemlich resistent gegen jegliche Art wissenschaftlicher Aufklärungsbemühungen erweisen. Dieser Kränkung muß ich nun eine weitere hinzufügen. BOURDIEU hat uns gezeigt, wie wir aufgrund unserer sozialen Herkunft unsere Feldwahrnehmung konturieren und dabei davon ausgehen, daß wir die Wirklichkeit sehen. Doch wir sehen leider allzuoft nur *unsere* Wirklichkeit. Zum Wissenschaftlichen Paradigma, das nur solange gilt, bis wir ein „besseres“, „einleuchtenderes“ gefunden haben, kommt nun auch noch das „Persönliche Paradigma“. Was hat es mit dem auf sich?

In ähnlicher Weise wie das Wissenschaftliche Paradigma besteht das „Persönliche Paradigma“ aus einem Satz von unhinterfragten - für mich persönlich bedeutsamen und sinnvollen - Grundannahmen, mit deren Hilfe ich meinen Lebensraum aktiv strukturiere. Persönliche Paradigmen können sich an leitmotivischen Sätzen festmachen, wie den bereits erwähnten "Ich muß mich anstrengen, damit ich akzeptiert bin" oder "Was ich sage, ist nichts wert". Jeder von uns verfügt über eine Reihe solcher impliziten Sätze, die sowohl die Wahrnehmung seines Lebensraums strukturieren, wie auch die Reichweite persönlichen Handelns begrenzen. Eine Person, die vorrangig nach dem Anstrengungsparadigma lebt, wird selbst entspannende Situationen als Herausforderungssituationen erleben und u.U. einen Hang zu zwanghaftem Perfektionismus entwickeln. Wer mit dem Selbstabwertungsparadigma lebt, wird hingegen viele Chancen, die sich ihm bieten, nicht wahrnehmen, weil er/sie glaubt, daß die nötigen Fähigkeiten fehlen. Wenn man so will: Mit unserem Persönlichen Paradigma schaffen wir uns unseren Lebensraum. Problematisch dabei ist, daß den meisten Menschen ihr persönliches Paradigmensystem nicht bewußt sein dürfte.

Dies liegt auch daran, daß normalerweise kein Anlaß entsteht, das Persönliche Paradigma kritisch zu hinterfragen, denn es funktioniert solange als optimales Abbild meiner sozialen Welt, wie ich mit ihm befriedigend leben kann. Nur in dem Maße, wie es die Erweiterung meines Lebensraums einschränkt und mir diese Einschränkung auch bewußt wird, werden sich neue Einsichten aufdrängen, die mich schließlich zu einem Wechsel der Grundannahmen, und schließlich zur Aufgabe meines Persönlichen Paradigmas zwingen können.

Die Erweiterung bzw. der Wechsel des Paradigmas ist ein schmerzhafter Prozeß, der bisweilen auf große Abwehr stößt. Giordano BRUNO etwa fiel für

seine kreativen Einsichten, mit denen er ein sich wissenschaftlich gebendes Paradigma umstieß, dem Scheiterhaufen zum Opfer und erst nach großen Widerständen konnte sich das Heliozentrische Weltbild durchsetzen. Aber auch in weniger dramatischen Fällen, können wir uns subjektiv massiver Bedrohung ausgesetzt fühlen, etwa wenn wir die Art und Weise wie wir unseren persönlichen Lebensraum strukturieren, grundlegend verändern wollen. Dies liegt daran, daß wir mit dem Wechsel des Paradigmas unser Feld erweitern bzw. in neue Räume vorstoßen, von denen wir nie wissen können, welche Chancen aber auch Gefährdungen sie uns bringen. Bei Beibehaltung des sozialstrukturellen Standortes ist es zudem schwierig, die eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensschemata zu ändern, da sie nicht nur habituell verankert sind, sondern auch das soziale Feld so auf uns einwirkt, daß wir den Status Quo nicht verändern. Freud-sei-Dank wissen wir auch, daß wir wesentliche Formen unserer sozialen Situationswahrnehmung in unserer frühen Kindheit - etwa in der frühen Mutter-Kind-Interaktion ausgebildet haben. Wir wissen, daß diese frühen Erfahrungen unserem persönlichen Lebensgefühl und unserer Wahrnehmungsweise eine lebenslang wirksame Färbung geben, die auch durch aufwendige Therapien nur schwer zu verändern ist. Persönliche Paradigmen erweisen sich so - falls es keinen massiven Veränderungsanreiz gibt - als ziemlich stabil. Zudem haben die meisten von uns eine verständliche Angst vor radikalen Veränderungen mit ungewissem Ausgang: Wir können nie wissen, ob es uns mit der veränderten Perspektive auch besser geht.

## **5. Ausblick:**

### **Persönliche Paradigmen und Schulentwicklung**

In der aktuellen Debatte um die verschiedene Möglichkeiten der Schulentwicklung ist der Blick von der Wahrnehmung des einzelnen Lehrers auf eine umfassendere Wahrnehmung des Systems Schule verschoben. Dies ist eine sinnvolle Akzentverschiebung, zeigt doch meine Längsschnittstudie, daß die zum Teil beeindruckenden persönlichen Veränderungsprozesse der GestaltpädagogInnen nur dann Bestand haben, wenn sich auch die Rahmenbedingungen des jeweiligen beruflichen und privaten Feldes ändern. Persönlicher Wandel bedarf stützender Rahmenbedingungen.

Umgekehrt macht sich aber in manchen Bereichen Ernüchterung Platz, da viele der mit euphorischem Überschwang vorgetragenen Organisationsentwicklungsverfahren, nicht die Veränderungsschübe bringen, die von ihnen erwartet

wurden. Aus der Perspektive einer Theorie der Veränderung Persönlicher Paradigmen kann dieser Rückschlag nicht überraschen, denn Selbstveränderung und Systemveränderung sind zwei Seiten einer Medaille. Wenn wir unsere Arbeitsplätze zu Kreativen Feldern (BUROW 1998) machen wollen, dann kommen wir nicht umhin, uns auch mit den Persönlichen Paradigmen der LehrerInnen zu beschäftigen. Denn der Charakter dieser Persönlichen Paradigmen entscheidet darüber, inwieweit Offenheit für Kreativen Wandel vorhanden ist. Folgenreiche Schulentwicklung erfordert eben auch persönliche Offenheit. Insofern können institutionelle Gestaltungsräume nur in dem Maß entstehen, indem es gelingt, uns selbst aus fixierten Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern zu befreien. In dieser Befreiung sehe ich die eigentliche Herausforderung.

### **Literatur:**

\* Die vollständige Untersuchung ist in zwei Bänden publiziert:

BUROW O. A. (1993). Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.

BUROW O.A. (1994). Bausteine gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung. Übungen und Elemente. Redaktion: Volker Imschweiler. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Weilburg/Fuldatal.

\* Eine *Theorie Kreativer Felder* erscheint Ende des Jahres:

BUROW O.A. (1998). Kreative Felder in Theorie und Praxis. Berlin/Kassel.

### **Sonstige zitierte Literatur:**

BOURDIEU P. (1982). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

BUROW O.A. (1998). Der Arbeitsplatz als Kreatives Feld. In: Arbeitsplatz Schule. Friedrich Jahresheft XVI. Seelze: Friedrich Verlag, S.120-124

GLASER B.G. & STRAUSS A. (1974). Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen: Vandenhoeck.

GARDNER H. (1992). Das Denken des ungeschulten Kopfes. Stuttgart: Klett-Cotta.

KELLEY G.A. (1986). Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann.

KUHN T. (1967). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp.

LÜCK H.E.(1996). Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Weinheim: pvu.

SULLOWAY Frank J. (1997). Der Rebell der Familie. Berlin: Siedler.

### **Folgende Bücher sind bisher zur Gestaltpädagogik erschienen**

#### **(in chronologischer Reihenfolge):**

PETZOLD H. & BROWN G.I. (Hrsg.) (1977). Gestaltpädagogik. München: Pfeiffer.

BROWN G.I. & PETZOLD H. (Hrsg.) (1978). Gefühl und Aktion. Frankfurt: Flach-KG.

- BUROW O.-A. & SCHERPP K. (1981). Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.
- PRENGEL A. (Hrsg.) (1983). Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim: Beltz.
- MEISSNER K. (Hrsg.) (1985). Gestaltpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse? Berlin: Edition Diesterweg Bd.1
- IMSCHWEILER V. (Hrsg.) (1986). Materialien zur Gestaltpädagogik. Fuldata/Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- BUROW O.-A., QUITMANN H. & RUBEAU M.-P. (1987). Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg: Otto-Müller.
- FATZER G. (1987). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- NEVIS E.C. (1988). Organisationsberatung. Ein Gestalttherapeutischer Ansatz. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- BUROW O.-A. (1988). Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining - Unterrichtskonzept - Organisationsentwicklung. Dortmund: verlag modernes lernen.
- FUHR R. & GREMLER-FUHR M. (1988). Faszination Lernen. Transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Köln: EHP.
- IMSCHWEILER V. (Hrsg.) (1989). Gestaltpädagogik in der Unterrichtspraxis. Fuldata/Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- FATZER G. & ECK C. D.(Hrsg.)(1990). Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- SCALA E. (1990). Das Modellschulbuch. Graz: Leykam.
- BUROW & KAUFMANN (Hrsg.)(1991) Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion. Berlin: HdK.
- BÜRMAN J. (1992). Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MICHAELIS D. (Hg.) (1992). Was? Das kann ich auch... Leistungsbeurteilung und Integrative Pädagogik am Beispiel der Modellschule Graz. München: Profil.
- WALTER K. (1992). Erziehen ist eine Kunst. Eine Einführung in die Gestaltpädagogik in der Jugendhilfe. Verlag Jugendwerkstatt Östringen e.V.; 76684 Östringen.
- BUROW O.A. (1993). Gestaltpädagogik - Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann.
- HEINL J. (1993). Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. Frankfurt: Diesterweg.
- BUROW O.A. (1994). Bausteine gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung. Übungen und Elemente. Redaktion: Volker Imschweiler.Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Weilburg/Fuldata.
- BUROW & GUDJONS (1994). Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- REICHEL & SCALA (1996). Das ist Gestaltpädagogik. Münster: Ökotoxia.
- BÜRMAN J. & HEINL J. (Hg.) (1997). Gestaltpädagogik. Wege zu verändertem Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. .
- DAUBER H. (1997). Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DAUBER H. (1997). Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BÜRMAN J., DAUBER H. & HOLZAPFEL G. (Hg.) (1997). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Anschrift des Verfassers:*

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow  
Universität GhK Kassel FB01  
Erziehungswissenschaften  
Nora-Platiel Str.1  
D 34127 KASSEL  
e-mail: burow@hrz.uni-kassel.de