

Renate Luca, Monika Winschermann

## Gestaltpädagogik - Die Wiederentdeckung des Nicht-Machbaren

### Vorbemerkung

Was ist Gestaltpädagogik? Wohl alle, die sich mit ihr beschäftigen, sie praktizieren, lehren oder sie lernen wollen, können dieser einfachen klaren Frage nicht mit einer ebensolchen Antwort begegnen. 'Gestaltpädagogik' ist einerseits ein neuer Begriff in der pädagogischen Diskussion, andererseits knüpft ihr Konzept an die humanistische Tradition abendländischer Erziehung und Bildung an; von Rousseau über Pestalozzi bis zu Martin Buber und der Reformpädagogik am Anfang unseres Jahrhunderts.

Gestaltpädagogik tritt nicht mit dem Anspruch auf, eine neue Pädagogik zu entwickeln und auch nicht, ein fertiges Konzept vorzulegen. Sie legt den besonderen Akzent auf die "Beachtung der Beziehungsdimension zwischen den Menschen untereinander wie zwischen den Menschen und den Themen und Aufgaben" (Bürmann 1993, 105). Sie betont die Bedeutung dieser Dimension für das Lernen wie für den Unterrichtsprozeß.

Die Gestaltpädagogik in der Bundesrepublik hat ihren wesentlichen Antrieb durch gestalttherapeutische Erfahrungen von Pädagogen/-innen bekommen und weniger durch Gestalttheorie und -psychologie. Sie hat einerseits eine aufbauende und stützende Funktion für die Persönlichkeit und Kompetenz der Pädagogen/-innen, aber auch eine kritische Funktion, indem sie zur Aufdeckung einschränkender und behinderender Faktoren in Erziehung und Bildung beiträgt.

Aus der Begegnung von Gestalttherapie und Pädagogik entwickelten sich eine Vielzahl von theoretischen Überlegungen für pädagogisches Denken und Handeln generell, so daß Gestaltpädagogik Lernen, Entwicklung und Bildung in spezifischer Weise erscheinen läßt.

Der Akzent unserer Ausführungen liegt auf der Thematik 'Gestaltpädagogik und Lernen', die uns deswegen zentral zu sein scheint, weil sie sowohl theoretisch als auch in den unterschiedlichsten Praxisfeldern von Interesse ist. Sicherlich spielen darüberhinaus auch unser je eigener pädagogischer Erfahrungshintergrund und unsere Ausbildung für die Auswahl eine Rolle.

Auch in unserem Titel "Gestaltpädagogik - Die Wiederentdeckung des Nicht-Machbaren" drückt sich eine spezifische Sichtweise aus. Wir haben dieses Motto gewählt, weil es einerseits nicht die falsche Erwartung an Gestaltpädagogik nährt, es handele sich dabei um Anweisungen für richtiges Handeln und andererseits sehr deutlich darauf hinweist, daß die Gestaltpädagogik an alte pädagogische Traditionen anknüpft.

### Einordnung und Hintergrund

Schon die Gestalttherapie trägt den Keim eines pädagogischen Ansatzes in sich, wenn sie die lebenslange Entwicklung von angelegten Möglichkeiten und die Intensivierung der zwischenmenschlichen Beziehung als Ziele der therapeutischen Arbeit benennt. Der Aspekt der Heilung, der ja schon traditionell mit der Vorstellung von Therapie verbunden ist, muß aber differenziert werden: In der Therapie geschieht Heilung zunächst durch Regression (die wiedererlebten Entwicklungskonflikte in der therapeutischen Beziehung), auf die dann Einsicht und Neu-Lernen als progressive Schritte folgen. Die Zielrichtung der Pädagogik ist von Anfang an die Progression. Daß diese Arbeit auch heilende Wirkungen haben kann, ist unbestritten, in der Heilpädagogik ja auch intendiert, aber doch qualitativ unterschieden von der therapeutischen Arbeit (vgl. Petzold 1989a):

- Die therapeutische Beziehung beruht auf einem freiwilligen Vertrag zwischen Klient/-in und Therapeut/-in und kann jederzeit wieder beendet werden. Im Schulsystem ist diese Bedingung nicht gegeben.

- Heilung in der Therapie beruht u. a. auf dem begrifflichen Erfassen und sprachlichen Ausdrücken des in der Regression Erlebten. In der Pädagogik geht es um das 'Hier und Jetzt': Wie / wer bin ich? Was will ich lernen / lehren?

Da es zwischen Heilung und Erziehung vielfältige Beziehungen und Abhängigkeiten gibt, wäre es falsch, Therapie gleich Regression gleich Heilung und Pädagogik gleich Progression gleich Erziehung zu setzen. Bezogen auf unseren Ansatz bedeutet das:

- Gestalttherapie will heilen und erreicht damit implizit auch Erziehungs- und Lern-

ziele (allerdings nur selbstgesetzte!)

- Gestaltpädagogik will lehren (auch von außen kommende, vorgeschriebene Inhalte) und erziehen und erreicht durch ihr Vorgehen auch Heilung.

- In einem Seminar über 'Autorität' tragen Student/-innen ihre Erfahrungen zusammen und tauschen sie aus. Sie erleben, wie verschieden die Konflikte damit erlitten oder gelöst wurden, erweitern ihren Horizont und erfahren gleichzeitig Anerkennung ihrer individuellen Lösung.

- Eine Teilnehmerin in einer gestaltpädagogischen Weiterbildungsgruppe behauptet, sie könne 'nicht gut schreiben' und liest nach einer zentrierenden Übung einen sehr dichten, ausdrucksstarken Text vor. Die Rückmeldungen aus der Gruppe lassen sie in ihrer Einschätzung schwankend werden und sie beginnt, ihr Vorurteil zu überprüfen und sich das Medium neu anzueignen.

Ist das Lernen oder Heilung? Beides.

Noch schwieriger abzugrenzen wird das ganze Feld, wenn wir hinzufügen, daß der Bereich der Beratung, der ja auch zum Berufsbild der Pädagogen/-innen gehört, sich sowohl mit Therapie als auch mit Pädagogik überschneidet (vgl. Rahm 1990).

Es wird also immer schwierig bleiben, einen pädagogisch originären Ansatz der Gestaltpädagogik zu finden; dazu hat sie zu viele gemeinsame Wurzeln mit der Gestalttherapie.

Die folgende Skizze soll die Wurzeln der Gestaltpädagogik verdeutlichen und gleichzeitig den Bezug zu verwandten Positionen humanistischer Pädagogik herstellen:

Schaubild 1: Wurzeln der Gestaltpädagogik

(nach: Signer/Kündig 1993 und Burow 1988, Ergänzungen Luca.)

Diese Skizze zeigt, daß die Gestalttherapie von Fritz Perls und die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn sich sehr nahe stehen; sie sind sozusagen beide Kinder der Psychoanalyse und Existenzphilosophie - und Rogers' Gesprächstherapie wäre in diesem Bild eine Halbschwester.

TZI hat sich als pädagogischer Ansatz schnell verbreitet - nicht nur, weil er älter ist als die Gestaltpädagogik (in Deutschland), sondern wohl auch, weil er sich stärker vom therapeutischen Hintergrund gelöst hat (vgl. den Beitrag von Uwe Sielert in diesem Band).

Beide Ansätze lassen sich in allen pädagogischen Berufsfeldern gut verbinden; Unverträglichkeiten können wir nicht erkennen.

Auf der unteren Ebene stehen die drei Ansätze der Gestaltpädagogik: 'Confluent Education', 'Integrative Pädagogik' und 'Persönlich bedeutsames Lernen', neben 'Lebendigem Lernen' und der 'Begegnung von Person zu Person'. Im dritten Abschnitt dieses Beitrags sollen die gestaltpädagogischen Ansätze dargestellt werden. Zunächst wollen wir beschreiben, welche die Prinzipien sind, die sie verbinden:

### Prinzipien der Gestaltpädagogik

Es geht in der Humanistischen Pädagogik darum, 'Lernen, Wachstum und Integration' zu fördern - nicht im Sinne des zu Recht kritisierten Wachstums um jeden Preis, sondern in dem Sinne, Lernen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Entsprechend verweist die Gestaltpädagogik auf fördernde Faktoren des Wachstumsprozesses generell. Diese Faktoren, häufig 'Prinzipien der Gestaltpädagogik' genannt (vgl. Burow 1988, Signer/Kündig 1993), sind nicht auf der Ebene praktischer Handlungsanweisungen angesiedelt; als handlungsleitende Intentionen jedoch kann ihre Beachtung in der Praxis dazu beitragen, entfremdetes Lernen zu verringern.

#### - *Gewahrsein*

Das englische 'awareness' wird in der deutschen Übersetzung (Perls/ Hefferline/ Goodman 1979) mit 'Gewahrsein' wiedergegeben. Die Intention, Gewahrsein zu er-

möglichen und zu fördern, bezieht sich auf die (von der Humanistischen Psychologie angenommene) Fähigkeit des menschlichen Organismus, sich selbst zu regulieren, wenn Impulse von innen und Eindrücke von außen mit allen Sinnen wahrgenommen und damit der bewußten Steuerung zugänglich werden. Förderung von Gewahrsein heißt deshalb: Förderung der Wahrnehmung dessen, was hier und jetzt in mir, mit mir und um mich herum wirklich geschieht. Sie ist eine Voraussetzung dafür, seine Aufmerksamkeit auf eine Sache richten zu können: Wenn wir z.B. Angst haben, sind unsere Sinne bei dem, was geschehen könnte und nehmen nur noch gefiltert oder bruchstückhaft wahr, was jetzt ist.

In der Gestaltpädagogik gibt es eine grobe Zahl von Übungen und Techniken, die Erfahrungen mit Gewahrsein ermöglichen.

#### *- Kontakt und Begegnung*

Der Kontakt-Begriff in der Gestaltpädagogik stammt aus der Gestalttherapie und wird häufig mißverstanden. Wir gebrauchen ihn im Sinne eines Prozesses, einer Tätigkeit, in der "Wahrnehmung und Verarbeitung des anderen, des Verschiedenen, des Neuen, des Fremden" (Perls, L. 1989, 109) geschieht. "Ich nehme Kontakt auf an der Grenze zwischen mir und dem anderen" (ebd.). Innerhalb dieses Prozesses gibt es typische Formen der Unterbrechung. Kontakt ist nur im Zusammenhang mit Gewahrsein möglich.

Der Begriff Begegnung ist in der Gestalttherapie und -Pädagogik von Buber (1951) übernommen. Begegnung ist mehr als Kontakt. Sie geschieht da, wo wir für einen Moment 'des anderen inne werden' (vgl. Rahm u.a. 1993, 169), also existentiell berührt sind. Begegnung können wir nicht machen; sie vollzieht sich.

#### *- Unterstützung*

Unterstützung wird in der Gestaltpädagogik nicht in erster Linie als interpersonalen Vorgang (etwa zwischen Lernenden und Lehrenden) gesehen, sondern intrapersonal: Die Humanistische Psychologie geht davon aus, daß der gesunde Mensch ein grobes, z.T. ungenutztes Potential an selbstunterstützenden Fähigkeiten hat ('self-support', vgl. Burow 1988, 104). Um diese Ressourcen zu stärken und nutzen zu können, ist eine Lernatmosphäre notwendig, die Mißtrauen, Angst, Druck und Konkurrenz vermeidet. Lernende, die sich selbst unterstützen können, verlassen sich mehr auf ihre eige-

nen Wahrnehmungen und verhalten sich unabhängiger (vergleichbar mit dem Postulat "Sei dein eigener chairman" in der TZI), ohne dabei egozentrisch zu sein.

### *- Das Spielerische und die Kreativität*

Spielerische und kreative Handlungen sind ursprüngliche Ausdrucksformen des Menschen. Sie haben eine grobe Bedeutung für die Entwicklung und Förderung (bzw. Wiederherstellung) von Ich-Stärke. Rollenspiele, Bewegungsspiele, Phantasie Reisen, Ausdrucksübungen mit kreativen Medien (Farben, Ton, Texten, Musik u.a.) spielen deshalb in der Gestaltpädagogik eine wesentliche Rolle - wohlgemerkt wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Gewahrsein, Kontakt- und Ich-Funktionen, nicht im instrumentalisierten Sinn von attraktiver Verpackung schwer verdaulicher Inhalte oder einer Optimierung des angestrebten Lernerfolgs!

### **Ansätze der Gestaltpädagogik**

Gestaltpädagogik verfügt nicht über ein allgemein anerkanntes pädagogisches Konzept des Lehrens und Lernens. Übereinstimmung zeigt sich eher in den philosophisch-anthropologischen Grundlagen und dem Postulat, daß die Persönlichkeit der Lehrenden Erziehung und Lernen entscheidend beeinflusst.

Die Unterschiede zwischen den drei Ansätzen der Gestaltpädagogik, die wir hier vorstellen, sind auf dem Hintergrund der oben genannten Prinzipien zu sehen und nur gradueller Art. Sie sind hauptsächlich Ausdruck der Verschiedenheit der Personen, die sich für ihre jeweilige Sicht auf 'Gestalt und Pädagogik' eingesetzt haben. Wir können sie hier nur sehr verkürzt vorstellen, räumen dem Konzept des 'Persönlich bedeutsamen Lernens' aber den größten Raum ein, weil er uns durch unsere Ausbildung am nächsten liegt. In der Praxis fließen die verschiedenen Sichtweisen doch soweit wieder zusammen, daß es gerechtfertigt ist, von 'der Gestaltpädagogik' zu sprechen.

### 'Confluent Education'

Der gestaltpädagogische Ansatz der 'Confluent Education' wurde Ende der sechziger bis in die siebziger Jahre von George Brown und Mitarbeitern in Kalifornien als innovativer Ansatz der Schulpädagogik entwickelt und erprobt (vgl. Petzold/Brown 1977). Brown griff auf die Arbeiten von Fritz Perls zurück, wurde aber gleichzeitig wesentlich von der gesellschaftlichen Forderung nach kreativitätsfördernden Curricula in Amerika beeinflusst, die Folge des 'Sputnikschocks' waren und das Ziel verfolgten,

Amerika wettbewerbsfähig zu erhalten.

Zweifellos war die Nähe der 'Confluent Education' zur Effizienzförderung des amerikanischen Schulsystems ein Hindernis, das Gedankengut des Philosophen und Pädagogen Goodmann, der ebenfalls mit Perls in Verbindung stand, in diesen Ansatz zu integrieren. Goodmann (1969) fordert ein Lernen in Freiheit. Er sah in der Gestalttherapie eine Möglichkeit, über die Heilung psychischer Leiden zur Humanisierung der Gesellschaft beizutragen. Dies verband er mit einer radikalen Kritik am amerikanischen Schulsystem, die bis heute nicht an Aktualität verloren hat (vgl. dazu von Hentig 1993).

### 'Integrative Pädagogik'

Die 'Integrative Pädagogik' betont den phänomenologischen und existenzphilosophischen Hintergrund der Gestaltpädagogik. Sie sieht den Menschen als "Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Umfeld" (Petzold 1989, 392). Diese Annahme beinhaltet zum einen die intra-personelle Bezogenheit des Menschen (also die von Körper, Seele und Geist), sowie die spezifische Weise des einzelnen, mit der Lebenswelt (anderen Menschen, der Gesellschaft, der Geschichte, dem Kosmos) in Beziehung zu treten (inter-personelle Bezogenheit). Die Betonung der intra-personellen Bezogenheit wendet sich gegen die Entfremdung und Verdinglichung des Menschen, sie hebt hingegen besonders die Dimension des Leibes als einem 'totalen Sinnesorgan' hervor.

Die 'Integrative Pädagogik' richtet ihr Augenmerk auf den Lebensprozeß. Sie betont die Prozeßhaftigkeit menschlicher Entwicklung und relativiert damit die Zielorientierung schulischen Lernens, die Erziehung hin zu 'Abschlüssen'. Sie eröffnet Perspektiven für lebenslanges Lernen und Neugier.<sup>7</sup>

### 'Persönlich bedeutsames Lernen'

Bürmann (1992) schlägt den Begriff 'Persönlich bedeutsames Lernen' als Leitbegriff für die Charakterisierung gestaltpädagogisch strukturierten Lernens vor. Ein Lernen dieser Art findet dort statt, wo sich die individuelle Lebensgeschichte, der Kern der Persönlichkeit und der Lerngegenstand treffen. 'Persönlich bedeutsames Lernen' kann bei gleicher Aufgabenstellung zu je unterschiedlichen Graden geschehen, je nachdem, ob der Lernende nur am Rande seiner Persönlichkeit oder in seinem Kern beteiligt ist.

### Vier Lernarten

Bürmann (1992, 45 ff) beschreibt vier Arten von 'persönlich bedeutsamen Lernprozessen'.

sen':

- *'Ganzheitliches Lernen'*

Merkmal dieser Art des Lernens ist das 'Sich-selbst-Erleben' als 'Körper-Seele-Geist-Subjekt' in kreativ-experimentellen Tätigkeiten und die Erfahrung der Unterschiede im Wahrnehmen und Erleben anderer Menschen. Hier wird den Schüler/-innen Gelegenheit zu unmittelbarer, selbstgesteuerter Interaktion (Erzählen, Spielen, Berühren) gegeben, zur Berücksichtigung der Körperlichkeit (durch Körperwahrnehmungen, Tast- und Bewegungsübungen) und zur Vertiefung von Erfahrungen durch Transposition in unterschiedliche Ausdrucksmedien (z. B. Umsetzen von Begriffen und Theorien in Bewegung, Pantomime oder Malerei) und durch gelenkte Phantasien (vgl. Petzold 1978, 106 und Bürmann 1992, 50 ff).

In der Literatur finden sich eine ganze Reihe von Beispielen, die aus den situativen Gegebenheiten heraus sinnlich ganzheitliche Erfahrungsprozesse der Lernenden ermöglichen; z.B. das szenische Spiel im Geschichtsunterricht: "Der König ruht im Klassenzimmer" (vgl. Heinel 1993, 54).

- *'Lebensgeschichtliche Vertiefung und Selbsterfahrung'*

Diese Art des Lernens betont die lebensgeschichtliche Dimension der Persönlichkeit. Die Lernenden können hier ihre eigenen Muster entdecken, sich in ihrer Umwelt zu erleben und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Sie erhalten ebenfalls die Chance, andere mögliche Verhaltensmuster kennenzulernen und sich in ihnen experimentell zu erproben und damit ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Regine Lückel (1993) gibt für diese sensible pädagogische Arbeit ein Beispiel aus dem 3. Schuljahr zum Thema: "Mein Name - das bin ich". Ausgelöst durch gegenseitige verletzendende Namensverdrehungen der Kinder untereinander, entsteht in der Klasse eine Unterrichtsreihe über den Namen und Namensveränderungen. Ziel sollte es sein, "den Wert des eigenen Namens zu erkennen und ein Gespür dafür zu entwickeln, daß der Name eng verknüpft ist mit der eigenen Person als Ausdruck der Identität" (ebd. S. 35). über Körperwahrnehmungsübungen, dem Klingen lassen und Farbe geben des eigenen Namens, "über Erinnerungsaustausch, über das Schreiben von Namensgeschichten und das Vorlesen dieser Geschichten erfahren die Kinder eine tiefe Wertschätzung ihrer Person und die der anderen".

- *'Aktive, selbstverantwortete Lebensgestaltung'*

Persönlich bedeutsames Lernen heißt auch, die Verantwortlichkeit jeder Person für die Gestaltung des eigenen Lebens bewußt zu machen und über Lebensziele und Lebenssinn nachzudenken. Es geht dabei um die Anregung und Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und darum, den einzelnen die Kostbarkeit von unwiederbringlicher Lebenszeit begreifbar zu machen.

Susanne Zeuner (1991) gibt Beispiele dafür, wie sie im Rahmen der Berufsorientierung mit einer 9. Hauptschulklasse Themen der Berufsfindung mit solchen der Lebensbeschreibung und Zukunftsplanung verbindet. Sie stellt eine Identifikationsaufgabe, die sich auf die Fabel "Die Lebenszeit" der Gebrüder Grimm bezieht. Die Lehrerin fordert die Jugendlichen auf, sich mit dem Menschen, der mit Gott um eine längere Lebenszeit verhandelt, zu identifizieren:

"Erkläre Gott, wozu Du eine längere Lebenszeit gebrauchst! Was sind Deine Wünsche und Pläne, die Du mit ... Jahren, mit ... Jahren und mit ... Jahren hast? Was möchtest Du noch alles bis zu Deinem Lebensende tun und erleben?" (Zeuner 1991, 107).

Den Jugendlichen wird mit dieser Arbeit die Möglichkeit einer übergreifenden Zeitorientierung gegeben.

Sie berühren damit ebenfalls die Dimension ihrer sozialen, historisch gewordenen Existenz; die Dimension, die in der vierten Lernart persönlich bedeutsamen Lebens betont wird:

- *'Vertiefte Vergegenwärtigung und Reflexion der sozialen und historischen Dimension der Existenz'*

Es geht bei dieser Art des Lernens darum, Identitätsentwicklung sowohl als Prozeß persönlicher Erfahrungen als auch eingebettet und beeinflusst von den jeweiligen historischen Umständen zu sehen. Generationsstypische und geschlechtsspezifische Erfahrungen (Luca 1993) sowie einzelne zeitgeschichtliche Ereignisse prägen die aktuelle Lebenssituation ebenso wie die Zukunftsvorstellungen. Die Jugendlichen dies z. B. im Geschichts-, Politik- oder berufsorientierenden Unterricht konkret erfahren zu lassen, bedeutet ebenfalls ein Stück autonomieförderndes Lernen.

## Didaktik und Methodik

Im vorangegangenen Abschnitt konnten anhand der Beispiele bereits eine Reihe von didaktisch-methodischen Hinweisen für gestaltpädagogisches Arbeiten gegeben werden. Es sollte deutlich sein, daß -neben der Möglichkeit, das Ich oder die eigene Lerngeschichte unmittelbar zum Lerngegenstand zu machen- für die Gestaltpädagogik alle Themen interessant werden können, die komplex genug sind, um verschiedene persönliche Zugänge zu ermöglichen und weit genug in die Tiefe führen zu können.

Günstige Bedingungen für die Bearbeitung dieser Themen bieten Formen der Lernorganisation wie Block- oder Epochenunterricht, fächerübergreifende Projekte und alle Formen selbstgesteuerten Lernens. Darin eingebettet werden nicht leistungsorientierte Körper- und Bewegungserziehung sowie manuelle, musische und kreative Tätigkeiten.

Für gestaltpädagogisches Arbeiten hat es sich als günstig erwiesen, den Lernprozeß grob in vier Phasen einzuteilen (vgl. Bürmann 1983, 142 ff):

- Reaktivierung der vorfindlichen Lernerfahrungen und deren subjektive Reflexion.

Der Einstieg in ein Thema wird über solche Stimuli erreicht, die geeignet sind, wichtiges Material für die Bearbeitung zu evozieren. Als solche Stimuli kommen die gelenkte Erinnerung, ausgewählte Leitbegriffe, literarische Vorlagen, kreative Medien, Körperwahrnehmungsübungen u. ä. in Frage. Sie regen die Lernenden ihrerseits an, Manifestationen ihrer Erinnerungen und Gedanken zu erstellen, die es erlauben, sich über Erfahrungen intersubjektiv auszutauschen. Das können sein: Texte, Bilder, Stichworte, Körperstatuen, Plastiken u.ä.

- *Intersubjektiver Austausch und Vergleich der subjektiven Erfahrungswelten*

In dieser Phase steht die soziale Interaktion in der Kleingruppe und im Plenumsgespräch im Vordergrund. Sie dient primär der Förderung von sozialen Beziehungen in der Lerngruppe. Gleichzeitig erfolgt eine inhaltliche Vorbereitung möglicher Fragestellung für die Weiterarbeit.

- *Ausweitung und Kontrastierung der subjektiven Erfahrungen und Verständnisse durch Informationen und Theorie.*

In dieser Phase geht es um die Erweiterung und möglicherweise Neuorientierung vor-

findlicher Erfahrungen und Wissensbestände, indem Quellen, Texte bzw. Anregungen aller Art gegeben werden, die es den Einzelnen ermöglichen, ihre Fragestellungen und Themen möglichst selbstgesteuert zu bearbeiten.

*- Reflexion und Bilanzierung von Lernerfahrungen.*

Ein besonderer Wert wird auf die Gestaltung von Abrundungen und Abschlüssen gelegt. Die einzelnen Teilnehmer/-innen stellen in der Gesamtgruppe (Klasse/Plenum) ihr Resümee vor, zumeist in Form einer persönlichen Konsequenz oder des wichtigsten Lernergebnisses. Dies wird häufig auch in verdichteten oder kreativen Formen gestaltet.

Dies Phasenkonzept zeigt noch einmal deutlich, daß in der Gestaltpädagogik Erfahrungslernen nicht primär als 'Tun und Machen' im Unterricht angesehen wird, sondern daß es hier gerade auch um die subjektiv bedeutsame Verknüpfung gespeicherter Erfahrung mit symbolisch vermittelter Erfahrung von allgemeinem Geltungsanspruch (Kulturtechniken und Wissensbestände) geht.

### Die Rolle der Lehrperson

Eine solche zusammenfassende Darstellung, wie wir sie bis hier versucht haben, nimmt leicht den Charakter eines didaktischen Modells an, das in der Praxis ja häufig enttäuscht, weil es eine Machbarkeit suggeriert, die es dann nicht einlösen kann. An der Rolle der Lehrperson in der Gestaltpädagogik läßt sich dieser Eindruck vielleicht etwas relativieren, denn grundsätzlich gilt: Wir können nicht machen, daß andere lernen; nicht vorher wissen, welchen persönlichen Zugang einzelne Teilnehmer/-innen zum Thema haben, welches ihre besonderen Potentiale sind, ihre Widerstände, Handlungsimpulse etc. Ihren persönlichen Zugang finden, ihn ausdrücken, andere Zugänge aufnehmen, Informationen integrieren und damit den eigenen Horizont erweitern können nur die Lernenden selbst. Das heißt, daß die Planung nur vorläufig sein kann: Lehren ist nicht vorher machbar, sondern entsteht in seiner endgültigen Gestalt in der Gruppe. Diese zeitweilige Unsicherheit immer wieder einzugehen und sich von ihr innerlich nicht in die Zange nehmen zu lassen, ist für uns, die wir Lehren so ganz anders gelernt haben, immer wieder die größte Herausforderung. Was Lehrende können (und in der gestaltpädagogischen Ausbildung lernen sollen), ist:

- als Person in der Lernsituation anwesend zu sein und sich im Sinne 'selektiver Authentizität' (R.Cohn) zu erkennen zu geben und damit als Modell für authentisches Verhalten und Kommunikation zu fungieren (Ich-Kompetenz),
- den Rahmen zu strukturieren, innerhalb dessen verschiedenen Zugänge möglich sind; Methoden vorzubereiten, die Bewußtheit, Kontakt und Selbststeuerung fördern und Informationen und Materialien bereitzustellen (professionelle Kompetenz),
- sich als Hüter/-in der Balance von 'ICH', 'WIR' und 'THEMA' (im Sinne der TZI) zu verstehen und Konflikte, die damit verbunden sind, durch offene Aussprache fruchtbar werden zu lassen (Sozialkompetenz).

Die Lehrperson ist diejenige, die das Klima schafft, in dem die Lernenden spüren, daß sie ihre eigene Energie einsetzen, um sich selbst in der Bezogenheit auf andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

### Praxisfelder

#### Rahmenbedingungen und Schwerpunkte der Arbeit

Während die Entwicklung der 'confluent education' in Nordamerika sich fast ausschließlich mit der schulischen Anwendung einiger gestalttherapeutischer Prinzipien beschäftigte, ist die im deutschsprachigen Raum entstandene Gestaltpädagogik ein Ansatz für alle pädagogischen Praxisfelder (von Petzold deshalb auch 'Integrative Agogik' genannt; vgl. Petzold 1989), von der Vorschule und dem Kindergarten über alle Schularten einschließlich der Hochschulen bis zur außerschulischen Bildung und Fortbildung. Dies deshalb, weil es sich vor allen Methoden, Medien und Techniken um eine Haltung handelt, die in jedem Lebensalter 'persönlich bedeutsames Lernen' erst ermöglicht.

Erst nach dieser grundlegenden Ebene müßte in der Praxis in zwei Richtungen differenziert werden: nach dem Alter (bzw. Entwicklungsstand) und nach den institutionellen Vorgaben.

Mit kleinen Kindern arbeiten wir an dem, was sich jetzt gerade bei ihnen entwickelt; mit Jugendlichen vor allem am Verständnis und der Ausdifferenzierung ihrer Identität, während ein grober Teil der Arbeit mit Erwachsenen darin besteht, abgebrochene Entwicklungen wieder zugänglich zu machen, das Eigene wieder zu entdecken und in

die gemeinsame Arbeit zu integrieren.

Am meisten schränken institutionelle Vorgaben und Begrenzungen die Entwicklung der Gestaltpädagogik in den verschiedenen Praxisfeldern ein: Je umfangreicher und detaillierter die Lehrpläne und Prüfungsordnungen sind, desto schwerer wird es für die Lehrenden, sich von einem Planungsdruck zu befreien, der jede der 45 Minuten einer Unterrichtsstunde 'ausnutzen' muß. Vielfach sind es organisatorische 'Notwendigkeiten' wie das Fachlehrer-Prinzip, das verhindert, daß die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden intensiver werden können, oder der 45-Minuten-Takt, der die Sache der Uhr unterordnet, statt umgekehrt.

Hier sind die Freiräume im Bereich der Grundschulen in den letzten Jahren gewachsen und die gestaltpädagogisch ausgebildeten Lehrer/-innen dort greifen zunehmend auf organisatorische Modelle der Reformpädagogik zurück und orientieren sich an Konzepten des 'Offenen Unterrichts' (vgl. Winschermann 1992).

Trotz oder wegen der engen Grenzen in den weiterführenden Schulen sind Lehrer/-innen aus diesem Bereich in der gestaltpädagogischen Weiterbildung in der Mehrheit; sie wählen diesen Weg oft in der Hoffnung, ihr Leiden an der Schule zu verringern, was ihnen letztlich auch meistens gelingt.

Gestaltpädagogisch orientierte und ausgebildete Hochschul-Lehrer/-innen gibt es inzwischen an verschiedenen Hochschulen in Deutschland,

