

## **Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung**

„Ganzheitliches Lernen“, „Lebendiges Lernen“, „Persönlich bedeutsames Lernen“, „Lehren und Lernen in neuer Sicht“, „integratives Lernen“..., die Liste der vielversprechenden Etiketten, mit denen von verschiedenen AutorInnen versucht wird, den Kern der Gestaltpädagogik zu beschreiben, deutet auf ein faszinierendes Bildungskonzept hin, das seit den frühen siebziger Jahren wesentlich zur innovativen Erweiterung erwachsenenpädagogischer Veranstaltungen beigetragen hat. Seine Faszination bezieht dieser Ansatz vor allem daraus, daß er den erlebenden Menschen mit seinen persönlich bedeutsamen Erfahrungen zum Ausgangspunkt spannender Lehr- und Lernprozesse macht. Lehren und Lernen vor allem unter dem Aspekt der persönlichen Bedeutsamkeit zu sehen, erfordert als Konsequenz eine Fokussierung auf persönliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster sowie die Auseinandersetzung mit subjektiven Lernerpraxen. Wahrnehmung, Kontakt, Begegnungs- und Beziehungsfähigkeit, Experimentierfreude, kreative Gestaltungsfähigkeit, bewußte Wahrnehmung des Hier-und-Jetzt sind Schlüsselbegriffe, die eine erste Erklärung dafür geben können, warum sich dieser erwachsenenpädagogische Ansatz - zunächst vor allem in Form von berufsbegleitenden Weiterbildungen langjährig tätiger PädagogInnen - einer wachsenden Verbreitung erfreut. Die grundlegenden Konzepte von Kontakt und Begegnung scheinen geeignet zu sein, Lehrenden und Lernenden neue persönliche und methodische Zugänge zu sich selbst sowie zu Lehr- und Lerngegenständen zu eröffnen. Doch woher kommt die Gestaltpädagogik?

### **1. Zur Herkunft der Gestaltpädagogik aus der Gestalttherapie**

Etwa seit Mitte der siebziger Jahre taucht parallel zur wachsenden Verbreitung der Gestalttherapie im Anschluß an eine Begriffsschöpfung PETZOLDS immer häufiger der Name Gestaltpädagogik auf. Einen ersten Einschnitt bildet dabei das Erscheinen des gleichnamigen Sammelbandes von PETZOLD & BROWN (1977), in dem verschiedene Autoren aus dem deutschsprachigen vor allem aber auch angloamerikanischen Raum über erste Erfahrungen und Versuche berichten, Konzepte der Gestalttherapie auf den pädagogischen Bereich und hier vor allem die Institution Schule zu übertragen. Prägend für diese Versuche sind Einflüsse der Reformpädagogik und vor allem auch der amerikanischen Confluent Education, die einen

besonderen Akzent auf das "Zusammenfließen" (confluere) von Denken, Fühlen und Handeln legt. Zentrales Bezugskonzept der Gestaltpädagogik ist zunächst aber vor allem die Gestalttherapie.

Erinnern wir uns: Die von Laura und Fritz PERLS, Paul GOODMAN und anderen vor allem in den vierziger bis sechziger Jahren entwickelte Gestalttherapie, die PERLS zunächst als eine *Therapie der Konzentration auf den Kontakt*<sup>1</sup> bezeichnet hatte, stellt die Untersuchung von *persönlichen Mustern der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung* in den Mittelpunkt ihres Interesses. In der *Begegnung* spiegelt der Therapeut dem Klienten die im *Hier-und-Jetzt* ablaufenden Kontaktaufnahme- und Kontaktunterbrechungsmuster, die er auf den Ebenen Denken, Fühlen und Handeln wahrnehmen kann. Indem sich der Therapeut als "*sein eigenes Instrument*" (POLSTER & POLSTER 1977) benutzt, also wahrnimmt, was *in ihm, mit ihm und um sich herum*<sup>2</sup> vorgeht und diese Wahrnehmungen artikuliert, fördert er ein größeres *Selbstgewahrsein* ("awareness") seines Klienten und gibt ihm so Mittel in die Hand, sich selbst zu helfen ("Self-Support"). In diesem Sinne geht es darum die sich in bestimmten Situationen wiederholenden Muster der Kontaktaufnahme oder Kontaktunterbrechung wahrzunehmen, zu überprüfen inwiefern sie funktional oder dysfunktional sind, mit dem Ziel den bewußten Handlungsspielraum zu erweitern und die Übernahme von Verantwortung zu fördern.

In der Gestalttherapie und der sich aus ihr ableitenden Gestaltpädagogik geht es zunächst vor allem darum, den *eigenen Anteil* an gelingenden bzw. mißlingenden Interaktionssituationen herauszufinden. Dieser eigene Anteil besteht vor allem in routinisierten Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern, die den Kontakt mit der jeweiligen Situation in unangemessener Weise unterbrechen können und die dem Einzelnen selbst häufig nicht bewußt sind. Diese Kontaktunterbrechungen in bestimmten wiederkehrenden Situationen können etwa im Sinne eines Selbstschutzes durchaus funktional sein. Insofern geht es nicht um die Förderung von Kontakt an sich, sondern um die genaue Herausarbeitung des Stellenwertes des jeweiligen Musters in der Relation Organismus und Umfeld. Indem der Klient seine Muster kennen und akzeptieren lernt und so seine Selbstbewußtheit erhöht, kann er sich entweder für ein bewußtes Festhalten an seinen bewährten Mustern entscheiden, oder Veränderungen einleiten. Er erhält so einen Schlüssel, sich ggf. aus fixierten Routinen und Erstarrungen zu befreien und es findet eine Wiederbelebung und gegebenenfalls Erweiterung seiner Kontaktfunktionen statt. Der Schlüssel zur Überwindung von Entwicklungsblockaden liegt nach Auffassung der Gestalttherapie dabei vor allem in der *Erweiterung der Bewußtheit* ("awareness"), in der Ausbildung dessen, was DREITZEL

(1992) als „sinnliche Reflexivität“ bezeichnet hat und der dadurch möglich werdenden bewußten *Übernahme von Verantwortung* <sup>3</sup> für das eigene Verhalten.

## **2. Was ist der Kern der Gestaltpädagogik?**

*Kontakt und Begegnung, Bewußtheit, Erkennen des eigenen Anteils, Übernahme von Verantwortung* sind auch Schlüsselbegriffe der Gestaltpädagogik, die zunächst vor allem von PädagogInnen entwickelt worden ist, die positive Erfahrungen mit einer Gestalttherapie gemacht haben. Diese SchulpädagogInnen begannen sich Ende der siebziger Jahre zu fragen, was es für Unterricht und Erziehung bedeuten könnte, wenn man Lehren und Lernen aus der Perspektive eines ganzheitlichen Kontaktprozesses auf den Ebenen Ich (der Einzelne), Wir (die Gruppe), Es (das Thema) und Globe ( die Um- und Mitwelt)<sup>4</sup> betrachtet. Schnell wurde dabei klar, daß ein Kern der Gestaltpädagogik darin besteht, *neue Formen und Inhalte personenzentrierten Lehrens und Lernens* <sup>5</sup> zu entwickeln. Ähnlich wie in der Themenzentrierten Interaktion (vgl.COHN 1984) ist es ein Anliegen gestaltpädagogischer Fortbildungen, den Einzelnen dazu zu befähigen, in personen-, situations- und gegenstandsangemessener Weise eine *dynamische Balance* zwischen diesen Ebenen zu erreichen. Wenngleich im Zentrum von Unterrichtsveranstaltungen das Thema steht, so ist eine adäquate Vermittlung nur möglich, wenn die persönlichen Bedeutungen, die affektiven Ladungen des Themas und gruppenspezifische Aspekte angemessen berücksichtigt werden. Von daher hat COHN die Berücksichtigung der verschiedenen beteiligten Ebenen in folgendem Modell zu verdeutlichen gesucht:

Ich habe vorgeschlagen das Personenzentrierte Lehren und Lernen Carl ROGERS und die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohns ebenso wie die Gestaltpädagogik als unterschiedliche Akzentierungen einer „Humanistischen Pädagogik“ zu sehen, die sich bei unterschiedlicher Akzentsetzung aus ähnlichen Quellen ableiten, gegenseitig befruchten und aufeinander angewiesen sind (vgl.BUROW 1988). Andere AutorInnen wie z.B. Ruth COHN selbst, legen allerdings Wert darauf, daß ihre Modelle als eigenständige Ansätze betrachtet werden.

Wie dem auch sei: Die Gestaltpädagogik setzt jedenfalls über die Beachtung der dynamischen Balance zwischen diesen Ebenen hinaus einen besonderen Akzent auf die bewußte Berücksichtigung einzelner Phasen des Lernvorganges im Kontaktprozeß. Anknüpfend an das gestalttherapeutische

Kontaktmodell werden dabei idealtypisch vier Phasen unterschieden, deren Beachtung im Rahmen von geplanten Lernsituationen notwendig ist (vgl. FUHR<sup>6</sup> 1994):

Zunächst muß das Individuum ungeschlossene Gestalten, unerledigte Situationen abschließen können, um für einen neuen Lernprozeß seine volle Energie mobilisieren zu können und „Appetit“ auf das Thema entwickeln (*Vorkontakt*). Dem Ziel des Ankommens im Hier-und-Jetzt und der Konzentrierung der Aufmerksamkeit kann z.B. eine kurze Entspannungsübung dienen. In einen zweiten Schritt muß das Individuum sich über seine Bedürfnisse klar werden, einen *persönlichen Bezug* (affektive Ladung) zum Thema herstellen und sich entscheiden, in welcher Weise es sich mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen möchte (*Kontaktnahme*). Sind diese Vorbedingungen erfüllt kann es zu einem intensivem Kontakt mit dem Lerngegenstand kommen, zu einem persönlich bedeutsamen Lernprozeß (BÜRMAN 1983), der durch ein intensives Beteiligtsein gekennzeichnet ist (Kontaktvollzug). Man ist - wie es PERLS, HEFFERLINE & GOODMAN ausgedrückt haben - beim Hören eines Musikstückes "ganz Ohr" oder beim Sehen eines Bildes "ganz Auge". Die Grenze zwischen mir selbst und dem Lerngegenstand, meine *Kontaktgrenze* öffnet sich, ich schwimme mit dem Gegenstand (positive Konfluenz) und verändere mich durch den Kontaktvollzug. Diese Erweiterung, die sich aufgrund des persönlich bedeutsamen Kontaktprozesses ergeben hat, zeigt sich oft erst später und ist häufig meinem Bewußtsein entzogen (*Nachkontakt*). Etwa, wenn ich einige Sätze eines mich anregenden Buches in mein eigenes Weltbild übernommen habe und diese Sätze einige Wochen später wie meine eigenen zitiere, ohne mir bewußt zu sein, daß ich sie von jemand anders übernommen habe. Sie sind Bestandteil meiner selbst geworden.

Von besonderer Bedeutung für die Charakteristik der Gestaltpädagogik in dem Versuch, persönlich bedeutsame Lernvorgänge zu fördern, ist die Entwicklung bzw. die *Verwendung vielfältiger kreativer Medien, Methoden und Übungen*<sup>7</sup>, die den Einzelnen darin unterstützen sollen, über sich selbst bewußter zu werden, verschüttete kreative Potentiale und eigene Stärken (den "Self-Support") wiederzuentdecken, routinisierte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufzubrechen und ggf. zu erweitern. Insofern kann Gestaltpädagogik zugleich als *multidimensionales Verfahren der Kreativitätsförderung* angesehen werden.

Der Ansatz *Lehren und Lernen* vor allem *als* einen *Kontaktprozeß* auf den Ebenen Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen führte vor dem Hintergrund der Anwendungsfelder in Bildungsinstitutionen zur Ausdifferenzierung von drei zentralen Bereichen, die zur Zeit den Kern der Gestalt-

pädagogik ausmachen. Es handelt sich dabei um die Bereiche *Lehrer- bzw. Pädagogentraining, Unterrichts- bzw. Seminarkonzept* und *Organisationsentwicklung*. In dem nachfolgend abgedruckten Schaubild habe ich versucht, den Zusammenhang zwischen grundlegenden Orientierungen, handlungsleitenden Prinzipien, Methoden und Übungen, sowie den sich daraus ableitenden Bereichen überblicksartig zu skizzieren:

aus: BUROW (1988), S.243

Diese komprimierte Darstellung steht in der Gefahr, den Eindruck zu erwecken, bei der Gestaltpädagogik handele es sich um ein geschlossenes Konzept. Das Gegenteil ist der Fall. Die Konzentration auf die im Hier-und-Jetzt ablaufenden Kontaktprozesse (Prozeßorientierung) ist durch den nicht vorherseh- und planbaren Dialog zwischen den Beteiligten charakterisiert. Von daher sind die in diesem Überblick skizzierten Konzepte der Gestaltpädagogik nur Hilfsmittel, die personengemäß und situationsadäquat modifiziert werden müssen. Der Grad der persönlichen Entwicklung ist eine wichtige Voraussetzung, von der es abhängt, ob die beschriebenen Konzepte eine angemessene, d.h. die persönliche Entfaltung des Einzelnen und der Gruppe fördernde Verwendung finden. Insofern gibt es auch nicht den gestaltpädagogischen Lehrstil. Dieser besteht vielmehr darin, daß ich mein unverwechselbares persönliches Profil, meine persönlichen Stärken entdecke und sie in den Dialog einbringe. Gestaltpädagogik geht es so nicht um Normierung, sondern um Individualisierung und verantwortete Bewußtheit. Wie wirken sich nun diese hier zunächst nur abstrakt skizzierten Konzepte in der erwachsenenpädagogischen Arbeit aus? Und auf welche Weise geht die Gestaltpädagogik konkret vor?

### **3. Gestaltpädagogisches Pädagogentraining:**

#### **Erkennen und Verändern persönlicher Leitmotive**

Von den oben genannten drei Bereichen ist das gestaltpädagogische Pädagogentraining der fortgeschrittenste Bereich. Seit Ende der siebziger Jahre bieten eine wachsende Reihe von privaten Institutionen eine dreijährige berufsbegleitende Fortbildung zum Gestaltpädagogen an. Ausgehend vom Gestaltzentrum Berlin und dem Fritz-Perls-Institut in Mainz haben sich in den letzten Jahren eine Vielzahl von Instituten gegründet, die eine breite Palette unterschiedlicher Ausbildungen in „Gestaltpsychotherapie“, „Gestaltberatung“, „Gestaltorganisationsentwicklung“ und „Gestaltpädagogik“ anbieten. Obwohl sich mit der Gestaltpädagogischen

Vereinigung ein Dachverband der GestaltpädagogInnen gebildet hat, variieren Zeitdauer und Inhalte der Fortbildungen zum Gestaltpädagogen.

Als Beispiel für einen möglichen Aufbau möchte ich die Ausbildung des Gestaltzentrums Berlin skizzieren. Jeweils zwölf TeilnehmerInnen nehmen im Verlaufe von drei Jahren an 24 fünfzehnstündigen Wochenendworkshops und drei Intensivwochen unter Anleitung von zwei TrainerInnen teil und treffen sich darüberhinaus vierzehntägig in ihrer Peer-Group. Beginnend im zweiten Jahr finden gegenseitige Hospitationen am Arbeitsplatz statt, die teilweise durch eine Supervision begleitet werden. Kern der von mir in einer Längsschnittstudie untersuchten Fortbildung<sup>8</sup> sind pro Jahr jeweils fünf *Selbsterfahrungswochenenden*, die von einem festen Trainerteam geleitet werden. Der thematische Schwerpunkt dieser Wochenenden ergibt sich aus den Vorschlägen der Trainer, sowie den aktuellen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen. Themen sind etwa "Umgang mit Autorität", "Umgang mit Leistung und Streß", "Körper und Bewegung", "Analyse der beruflichen Situation" usw. Darüberhinaus gibt es ein wechselndes Angebot von *"Spezialseminaren"*, in denen bestimmte methodische Aspekte vertieft werden (z.B. Gruppenleitung, Unterrichts- bzw. Seminarplanung, Gesprächsführung, Video-Feedback usw.) und Einblicke in verwandte Ansätze, die andere Akzente setzen, gegeben werden (z.B. Psychodrama, Themenzentrierte Interaktion, Körperarbeit usw.).

Im Bewußtsein, daß es unmöglich ist, die intensive Dichte einer gestaltpädagogischen Gruppenerfahrung durch ein kommentiertes Verlaufsprotokoll widerzugeben, möchte ich trotzdem versuchen, anhand eines exemplarischen Beispiels und theoriegeleiteter Erläuterungen einen illustrativen Einblick in Methoden und Wirkungen der Gestaltpädagogik zu geben. Hierzu führe ich eine Sequenz aus der von mir untersuchten und dokumentierten Fortbildung an:

### **Fallbeispiel:**

Ein langjährig berufserfahrener Grundschullehrer möchte vor dem gemeinsamen Ansehen eines Video-Mitschnitts, den der Trainer von seinem Unterricht gemacht hat, einige Erläuterungen geben. Spannend ist nun der überraschende Verlauf. Denn nicht der Mitschnitt, sondern seine Art der Darstellung im Hier-und-Jetzt wird zum Ausgangspunkt für das Erkennen eines grundlegenden Kontaktmusters, das für einige seiner Probleme mit SchülerInnen ausschlaggebend zu sein scheint.

*So erzählt Franz zur Einleitung seines Videos kurz über das letzte Jahr der Fortbildung und meint, sein zentrales Erlebnis sei, daß er an seine Tränen gekommen sei. Er habe gelernt, von seinen Anstrengungen*

wegzukommen, denn "...wenn ich mich anstrengte, dann verhärte ich mich." Dazu gehört, daß er seine Stunden reduziert hat und sich auf das Musikmachen, was ihm besonderen Spaß macht, konzentriert hat. Die gesamte Einleitung hält Franz in einem ausschweifend dozierenden Ton. Sichtlich angestrengt erläutert er, wie gut es ihm gelungen sei, sich nicht mehr so anzustrengen. Die Gruppe folgt zunächst interessiert wird dann aber mit der Dauer der monoton dozierenden Ausführungen immer unruhiger. Franz läßt sich davon nicht beeindrucken und redet offensichtlich angestrengt weiter. An diesem Punkt interveniert der Trainer und bittet die Gruppe darauf zu achten, was im Hier-und-Jetzt abläuft. Er schlägt eine kurze Feedback-Runde vor.

Im Gruppenfeedback wird deutlich, daß die Mehrzahl eine starke Anstrengung Franz's gespürt hat, die sich u. a. in langem Redefluß, wenig Emotionen, Abschweifen der Aufmerksamkeit, verkrampfte körperliche Haltung usw. äußert. Franz ist über diese Rückmeldung, die offenkundig im Widerspruch zu seiner Selbstwahrnehmung steht, betroffen. Der Trainer lenkt Franz' Aufmerksamkeit darauf genau zu betrachten, wie er diese Anstrengungssituation konstruiert. Er unterstützt ihn darin verschiedene Ebene der Selbstwahrnehmung im Hier-und-Jetzt zu beachten.

Im Verlaufe dieser Selbstexploration konfrontiert der Trainer Franz mit der offenkundigen Diskrepanz zwischen seinen inneren Gefühlen und dem äußeren Ausdruck. Er macht ihm deutlich, daß er bei seiner Darstellung den Kontakt zur Gruppe verliert. Im Verlauf der weiteren Arbeit wird deutlich, daß dieser Kontaktverlust in engem Zusammenhang mit einem Selbstschutz- und Kontrollbedürfnis steht, das Franz daran hindert, in vollem Kontakt mit der Gruppe zu stehen. Die Arbeit und die anschließende Auswertung machen deutlich, daß Franz im Hier-und-Jetzt der Gruppe ein routinisiertes Kontaktmuster reproduziert hat, das einen wichtigen Anteil bei den Schwierigkeiten im Umgang mit seinen SchülerInnen hat. Durch diese einleitende Arbeit - so jedenfalls die Theorie - fällt es Franz leichter, die Vor- und Nachteile seines Unterrichtsstils konkret einzuschätzen.

Diese kurze Szene gibt einen exemplarischen Einblick in die Art und Weise wie in der gestaltpädagogischen Fortbildung in Einzelarbeiten mit TrainerInnen versucht wird, eine größere Bewußtheit über persönliche Muster der Kontaktaufnahme- bzw. Kontaktunterbrechung zu fördern. Indem Franz die Funktion seiner Anspannung als Selbstschutzmuster erkennt und sich bewußt dafür entscheidet, das Risiko eines veränderten Verhaltens einzugehen, kann er ein Stückweit seine unterdrückten Gefühle zulassen. Indem er hier (angebaut durch viele ähnliche Arbeiten) eine bescheidene Grenzerweiterung vornehmen kann, seine Kontaktgrenze erweitert, kann er

etwas mehr von seiner existentiellen Wirklichkeit zulassen und bewegt sich in Richtung auf mehr *Kongruenz* ("Echtheit"), d.h. er stimmt mehr mit seinen inneren Bedürfnissen überein. Schritt für Schritt lernt er es auf diese Weise, seine Außengeleitetheit abzubauen (die sich hier z.B. auch darin äußert, daß er meint, den anderen mit dem Video etwas Spannendes bieten zu müssen) und sich stärker an seinen inneren Bedürfnissen und seinen intuitiven Eingebungen zu orientieren.

Indem GestaltpädagogInnen im Verlaufe der Fortbildung vermittelt über Einzelarbeiten, aber vor allem auch vielfältige Selbstreflexionsübungen und den Diskurs mit der Kollegengruppe einzelne Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster untersuchen, erkennen sie nach und nach, die Art und Weise wie sie und andere die Wirklichkeit durch ihren persönlichen Wahrnehmungsfilter akzentuieren. Sie erkennen ein System von *Leitmotiven* und untergeordneten *persönlichen Konstrukten*<sup>9</sup>, das sie in ihrem Verhalten leitet. Solche verhaltenssteuernden Leitmotive bestehen häufig aus mehr oder minder bewußten Verhaltensanweisungen, die in der Sozialisation erworben worden sind. Ein verbreitetes Leitmotiv läßt sich etwa an dem Satz "Ich muß mich anstrengen, damit ich akzeptiert bin" festmachen. Häufig ist ein solcher Satz mit anderen Leitmotiven, die in ähnlicher Richtung wirken (etwa: "Ich bin nichts wert" usw.) verbunden.

Die GestaltpädagogInnen erkennen so im Verlaufe der Fb über die selbstreflexive Auseinandersetzung mit ihrem Leitmotivkomplex, ihre spezifische Art die Wirklichkeit zu filtern bzw. zu konstruieren. Dieser Leitmotivkomplex beschreibt ihr persönliches Lebensgefühl, ihre "Phrasierung" bzw. Akzentuierung der Wirklichkeit. Die allmähliche Kenntnis wesentlicher persönlicher Konstrukte unterstützt die GestaltpädagogInnen darin, allmählich ihren eigenen Anteil an gelingenden bzw. scheiternden Interaktionssituationen zu erkennen und ggf. zu verändern.

### **Zwei Wirkungen gestaltpädagogischer Fortbildung:**

#### **Differenzierung und Wechsel von Leitmotivkomplexen**

Im Gegensatz zu anderen Verfahren ist die Wirksamkeit gestaltpädagogischer Ausbildungen differenziert untersucht. Deshalb gebe ich anschließend die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation wider.

Anhand der 23 von mir im Zeitraum von 1984-1990 untersuchten Fortbildungsverläufe lassen sich zwei Hauptrichtungen der Wirkung unterscheiden: Bei 14 TeilnehmerInnen unterstützt die Fb die *Ausdifferenzierung ihres persönlichen Leitmotivkomplexes*. So lernen sie eine Reihe von Leitmotiven und sich daraus ableitenden persönlichen Konstrukten kennen, erhöhen also ihre Selbstbewußtheit, indem sie ihre eigenen Handlungsmotive



besser durchschauen und dadurch eine *größeres Maß an Verantwortung für das eigene Handeln* übernehmen können. Dieser *Zuwachs an Selbstkontrolle* zielt aber nicht auf eine grundlegende Umorientierung ihrer Ziele und Werte ab, da diese Personen weitgehend mit ihrem bisherigen Konstruktionssystem übereinstimmen. Die Fortbildung wirkt hier viel mehr in Richtung auf eine bewußte Ausdifferenzierung des persönlichen Konstruktionssystems, indem die Teilnehmer etwa einzelne Anregungen und neue Sichtweisen, die in ihr Konstruktionssystem passen, übernehmen. Persönliches Wachstum bedeutet hier also vor allem eine *Erweiterung der Selbstwahrnehmung sowie des Selbstwissens* und die *Erweiterung des eigenen Entscheidungsspielraums*.

Anders verhält sich die Angelegenheit bei den neun anderen, die schon vor Beginn der Fb in einer beruflichen Krise stecken, die sie in die Gefahr eines "Ausbrennens" ("Burnout")<sup>10</sup> bringt. Die Entscheidung zur Aufnahme der Fb ist als ein Kontrollversuch zu werten, ein Versuch der Selbstrettung angesichts des Auseinanderklaffens zwischen persönlichen Bedürfnissen und dem außengesteuerten persönlichem Handeln. Man könnte sagen, daß das persönliche Konstruktionssystem dieser TeilnehmerInnen durch eine Reihe von Diskrepanzen gekennzeichnet ist. Hier sticht insbesondere ein extrem rigides persönliches Konstruktionssystem hervor, das im beruflichen aber auch privaten Bereich zu einer Reihe von Problemen führt. Eine Reihe von moralischen Introjekten, Normen zwingen diese Personen in ein sich selbst entfremdendes Verhaltensschema, das man mit Norbert ELIAS<sup>11</sup> als eine persönlich geprägte und gesellschaftlich überformte "Selbstzwangsapparatur" bezeichnen könnte. Dieses System von Selbstzwängen trägt im Sinne BOURDIEUS<sup>12</sup> zur Entstehung eines schichten- bzw. klassenspezifischen *Habitus* bei, dessen Charakter die GestaltpädagogInnen im Verlaufe ihrer Fortbildung teilweise erkennen. Eine Schwachstelle bisheriger Gestaltkonzepte besteht aber einstweilen darin, daß die soziologischen Implikationen einer möglichen Habitusanalyse nicht oder eher zufällig berücksichtigt werden.

Da den GestaltpädagogInnen, die aus ihrer Sozialisation stammenden Introjekte zunächst nicht bewußt sind, sind sie ihnen auch über weite Strecken hilflos ausgeliefert. Dieses Gefühl des Ausgeliefertseins, der Unabänderlichkeit der eigenen Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster führt sie bei einer sich verändernden Umwelt in eine persönliche Krise. Entsprechend der Struktur unserer Leistungsgesellschaft handelt es sich dabei häufig um Leistungsintrojekte (z.B. "Ich muß mich anstrengen, damit ich akzeptiert bin", "Leistung ist nur was sehr anstrengend ist", "Ich muß immer wissen, was falsch und richtig ist", "Es gibt nur eine richtige Lösung"

usw.) oder die eigene Identität verunsichernde, selbstabwertende Introjekte (z.B. "Ich bin was Besonderes/Ich bin nichts wert", "Ich kann nichts" usw.).

Im Verlaufe der Fb erkennen die TeilnehmerInnen wie sie aufgrund solcher und anderer *leitmotivisch gesteuerter persönlicher Konstrukte* dazu beitragen, daß sie in Interaktionssituationen scheitern und sich selbst schädigen, indem sie sich etwa durch eine einseitige Fixierung ihrer Wahrnehmung immer wieder zum Opfer machen, sich selbst verunsichern, sich überfordern usw. Die Erkenntnis des Ausmaßes dieser der Fremdsteuerung geschuldeten "blinden Flecken" in ihrer Wahrnehmung und der Kontakt mit bislang unterdrückten Bedürfnissen führt bei ihnen zu einem mehr oder minder dramatischen Austausch der Leitmotive.

So wechselt ein Ingenieur, der lange Zeit unter diversen psychosomatischen Erscheinungen gelitten und ohne Erfolg über Jahre verschiedene Ärzte konsultiert hat, wesentliche Elemente seiner leitmotivisch gesteuerten Lebenseinstellung, seiner persönlich geprägten Phrasierung der Wirklichkeit. Er erkennt Schritt für Schritt, wie er sich selbst als eine Maschine behandelt und aufgrund enger Leistungsintrojekte elementare persönliche Bedürfnisse verleugnet hat. Seine Mandelentzündungen und sonstigen psychosomatischen Symptome lernt er, als eine Art Körperstreik zu entschlüsseln, der ihm wichtige Hinweise für eine notwendige Revision seiner sein Handeln und Wahrnehmen bestimmenden Leitmotive gibt. Ein solcher grundlegender Wechsel seiner bisherigen Perspektive besteht z.B. darin, daß er körperliche Signale nicht mehr als unangenehme Störungen unterdrücken muß, sondern daß er sie als Botschaften zu dechiffrieren lernt, für die er eine gewisse eigene Verantwortung trägt.

Mag dies auch ein besonders dramatisches Beispiel sein, so erweist sich die Wirkung der gestaltpädagogischen Fortbildung in der Mehrzahl der weniger spektakulären Fälle, als eine praktikable Möglichkeit, einen veränderten Umgang mit sich selbst und anderen zu erlernen. So wissen die von mir untersuchten GestaltpädagogInnen nach Absolvierung der Fortbildung deutlich mehr darüber, wie leitmotivisch geprägte persönliche Konstruktionsmuster ihre Sicht der Wirklichkeit und die anderer beeinflussen. Von daher lernen sie es, im Sinne der drei grundlegenden Variablen ROGERS akzeptierender, emphatischer ( "einfühlender") und kongruenter ("echter") mit sich und anderen umzugehen.

### **Entwicklung einer personenzentrierten Haltung**

Von besonderer Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Arbeit ist aber ein weiterer Aspekt: Die personenzentrierte, individualisierte Ausdifferenzierung des eigenen persönlichen Leitmotivkomplexes bewirkt nicht nur

einen angemesseneren Umgang mit sich selbst, sondern wirkt sich auch auf den *Aufbau einer grundsätzlichen Haltung der Personenzentrierung* gegenüber anderen aus. Dies führt im Fall der vorliegenden Untersuchungsgruppe (Lehrer und Sozialarbeiter) vor allem zu einer veränderten Sicht von SchülerInnen, HörerInnen, Studierenden bzw. KlientInnen. So wird in den Tiefeninterviews von den GestaltpädagogInnen immer wieder die Erfahrung hervorgehoben, daß sich ihnen neue Dimensionen der Personenwahrnehmung eröffnet hätten: "Ich sehe mehr von anderen, sehe die ganze Person, ihre Körperhaltung, ihre Gesten, ihre Gefühle" ist eine in dieser Hinsicht typische Äußerung.

### **Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires**

Ein weiterer, bedeutsamer Aspekt, den ich hier nur kurz streifen kann, besteht in einer *Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires*. Da die GestaltpädagogInnen neben der Konfrontation mit einer Reihe von sehr unterschiedlichen Lebensstilen und Wahrnehmungsweisen erkennen, daß ihr eigener, persönlicher Lebensstil und ihre spezifische geprägte Wahrnehmung nur eine von vielen Möglichkeiten ist, beginnen sie nach Jahren der Routinisierung mit veränderten Formen zu experimentieren.

Diese Lust zum Experiment wirkt sich nicht nur auf die Lebensführung aus, sondern trägt auch zur *Entwicklung personenzentrierter Unterrichts- und Seminarkonzepte* bei. Inzwischen gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen ausgebildeter GestaltpädagogInnen, die einen anregenden Einblick in die vielfältigen Versuche „ganzheitlicher“ Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen geben.<sup>13</sup> Da sie in der Fortbildung vielfältige Übungsformen und Methoden persönlich bedeutsamen Lehrens und Lernens sowie Formen des Selbstaudrucks in Kreativen Medien kennengelernt bzw. entwickelt haben, ist ihre methodisch-didaktische Phantasie erheblich erhöht worden.

Die aus der persönlichen Biographie und gesellschaftlichen Hintergründen introjizierten Denk- und Verhaltensverbote werden oft nachhaltig erschüttert und erlauben es dem Einzelnen, sich stärker von den unhinterfragt übernommenen Normen freizumachen und öfters der Stimme der eigenen Intuition zu folgen. Insofern besteht eine der entscheidenden Wirkungen der Fortbildung in einer *Entroutinisierung von Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern, in einer Stärkung der Selbstwußtwerdungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten der Person auf dem Weg zu einer Verlebendigung von Lehr- und Lernprozessen*. Für die von der modernen Didaktik geforderte Hinwendung zur Erforschung subjektiver Lernerpraxen<sup>14</sup> hat die Gestaltpädagogik wertvolle Methoden und Konzepte entwickelt.

#### **4. Vom persönlichen zum institutionellen Paradigmenwechsel**

Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich machen, daß die Gestaltpädagogik in inhaltlicher und methodischer Hinsicht wichtige Anregungen für eine innovative Erwachsenenbildung geben kann. Ich habe die übergeifende Richtung dieser Anregung mit den Begriffen "*persönlicher und institutioneller Paradigmenwechsel*" zu beschreiben versucht. Ohne auf die detaillierten Begründungszusammenhänge eingehen zu können, möchte ich hier nur soviel andeuten: In Anlehnung an Thomas KUHNs Paradigmenbegriff<sup>5</sup> bezeichne ich den gesellschaftlich geprägten und persönlich akzentuierten Leitmotivkomplex einer Person, der ihre Wahrnehmung steuert, als *persönliches Paradigma*.

KUHN hatte je gezeigt, daß Wissenschaft auf Paradigmen basiert, die lange Zeit nicht hinterfragt werden. So ging man - um ein bekanntes Beispiel zu geben - im geozentrischen Weltbild lange Zeit davon aus, daß die Erde im Zentrum stände und eine Scheibe sei. Beobachtungen von Astronomen erschütterten diese Auffassung nach und nach. Doch Instanzen der gesellschaftlichen Abwehr versuchten, diese Erkenntnis zu verhindern und schreckten nicht davor zurück, die Zweifler auf dem Scheiterhaufen zu verbrennen. Nach und nach setzte sich aber die heliozentrische Auffassung durch, u.a. weil sie besser geeignet war, mit unserer Wirklichkeit umzugehen. Alte Glaubenssysteme werden - wie KUHN gezeigt hat, erst dann ersetzt, wenn ein neues, einleuchtenderes Paradigma vorhanden ist.

In meiner Untersuchung zeige ich nun, daß sich auch persönliche Glaubenssysteme wie Paradigmen verhalten: Überzeugungen, die wir fast nie hinterfragen, steuern unsere Wahrnehmung. Erst wenn zu einem wachsenden Leidensdruck auch ein geeignetes neues Paradigma kommt, sind wir zum persönlichen Paradigmenwechsel in der Lage. Ich kann nun nachweisen, wie gestaltpädagogische Verfahren zu einem solchen Wechsel des persönlichen Paradigmensystems beitragen.

Gestaltpädagogik leistet demnach einen Beitrag dazu, daß der Einzelne die Umrisse seines persönlichen Paradigmas kennenlernt, übergreifende Leitmotive und untergeordnete persönliche Konstrukte erkennt und es lernt, diese als Teil seiner Person zu akzeptieren und Verantwortung für sie zu übernehmen bzw. ggf. sie umzukonstruieren. Hiermit wird eine *neue - gesellschaftlich geforderte Stufe - der Selbstreflexivität und der Selbstverantwortlichkeit* erreicht.

#### **Prävention und Überwindung von Burnout**

Wie Forschungen zum Burnout-Syndrom ergeben haben, sind Berufstätige in wachsendem Maße von der Gefahr bedroht, in persönlichen und institutionellen Routinen zu erstarren. Dysfunktionale Glaubenssysteme hemmen eine adäquate Wahrnehmung der Probleme und wehren notwendigen Wandel ab. Die Erscheinungen reichen von emotionaler Erschöpfung (die Arbeit wird als Strapaze empfunden), verminderter subjektiver Leistungsfähigkeit (man kommt mit den Anforderungen nicht mehr klar) bis hin zu Depersonalisierung, Dehumanisierung (z.B. zynischer Umgang mit Teilnehmern, Klienten usw.) und sogar Apathie. Mag dieser Prozeß des emotionalen Ausbrennens auch eher selten in so dramatische Erscheinungen wie den zynischen und apathischen Arbeitnehmer münden, der nur noch oberflächlich seinen Dienst verrichtet, inzwischen aber längst innerlich gekündigt hat, so stellen die Auswirkungen des schleichenden Verschleißes am Arbeitsplatz die Erwachsenenbildung doch vor besondere Aufgaben. Es stellt sich die Frage, wie man der drohenden Auszehrung im Beruf entgegenwirken kann, ja wie man persönliche und institutionelle Erstarrungen überwinden und die Kreativität der Beteiligten fördern kann.

Meine Untersuchung weist nach, daß Gestaltpädagogik einen *wirksamen Beitrag zur Prävention und Überwindung von Burnout auf der individuellen Ebene* leistet, zeigt aber auch eine entscheidende Schwachstelle: Auch wenn ich im Verlauf der gestaltpädagogischen Fortbildung einen Einblick in meine eigenen Wahrnehmungsfilter und die anderer erhalten habe und sogar differenzierter mit komplexen Interaktionssituationen umgehen kann, so stößt meine solchermaßen erweiterte Soziale Kompetenz doch allzuhäufig an institutionelle Grenzen. Denn Selbstveränderung und Veränderung des Umfeldes sind zwei untrennbare Seiten einer Medaille. Darauf hat der Mitbegründer der Gestaltpädagogik, der Soziologe Paul GOODMAN, in einem prägnanten Zitat schon früh hingewiesen:

*"Und eines ist leider klar" , schreibt er in "Gestalttherapie" (1951), "gewisse Spannungen oder Blockierungen können nicht gelöst werden, wenn nicht eine wirkliche Umweltveränderung neue Möglichkeiten eröffnet. Wenn die Institutionen und Sitten verändert würden, dann würde so manches störrische Symptom urplötzlich verschwinden."* <sup>16</sup>

### **Von der „lernenden Person“ zur „lernenden Organisation“**

Diese Einsicht in die gesellschaftlich und institutionell bedingten Grenzen persönlicher Veränderung beginnt sich nach einer Phase der ersten Anfangseuphorie, in der in erster Linie auf "persönliches Wachstum" mithilfe von Selbsterfahrung gesetzt wurde, nun langsam auch in gestaltpädagogischen

Kreisen durchzusetzen und findet ihren Ausdruck in der Entwicklung von gestaltpädagogischen Konzepten der Organisationsentwicklung.

GOODMANs schul- und systemkritische Begründung einer neuen, personengemäßen Pädagogik (vgl. GOODMAN 1974; 1975), stellte einen wesentlichen Impuls für die Entwicklung der Gestaltpädagogik als reformpädagogischen Ansatz dar. v. HENTIG bezieht sich in seiner Bielefelder Laborschule ausdrücklich auf GOODMANs Vorstellungen und stellt dem Konzept der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum GOODMANs Motto der Schule „as a place for kids to grow up in“ voran. Dieser gesellschafts- und organisationskritische Aspekt rückt in der Weiterentwicklung der Gestaltpädagogik wieder stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere FATZER (1987)<sup>17</sup> diesem Aspekt zur Geltung verholfen. Der besondere Ansatz der Gestaltpädagogik wird in NEVIS (1988) praxisnahe Buch deutlich, indem er sein langjährig erprobtes Konzept der "Gestaltorganisationsberatung" vorstellt. Bewußtheit, „awareness“ dient hier nicht nur als Instrument zur Entwicklung der Person, sondern auch zur Entwicklung der Organisation/Institution.

Ohne hier in die komplizierten Details gehen zu können<sup>18</sup>, sei nur so viel angedeutet, daß der gestalttherapeutisch bzw. gestaltpädagogisch geschulte Organisationsberater sich analog der Haltung eines Gestalttherapeuten *als sein eigenes Instrument* benutzt. Indem er den Mitgliedern einer Institution ein konfrontierendes Feedback darüber gibt, was ihre Art des Umgangs miteinander, die Atmosphäre der Institution als Ganzes, die offenen und heimlichen Regeln usw. für eine Wirkung auf sein Denken, Fühlen und Handeln ausüben, versucht er institutionell verankerte Leit motive und Kontaktunterbrechungen zu verdeutlichen. Diese Konfrontation mit den "ganzheitlich" erhobenen Eindrücken eines geschulten Gestaltberaters bildet die Grundlage für die Einleitung eines systematischen Prozesses der Organisationsdiagnose, der Organisationsberatung und der gemeinsamen Organisationsentwicklung. Ziel ist es dabei, in gemeinsamer Arbeit, die Strukturen der Institution so zu verändern, daß sie zu einem offenen System, zu einem *sich selbst regulierenden, wachstumsfähigen Organismus* wird. Aus der Schulqualitätsforschung wissen wir, daß die Kultur einer Institution, die Umgangs- und Wahrnehmungsweisen ihrer Mitglieder, entscheidend für ihre Leistungsfähigkeit und die Arbeitsplatzzufriedenheit ist.

Während also das gestaltpädagogische Pädagogentraining darauf abzielt, die Bewußtheit (awareness) des Einzelnen zu erhöhen, zielt die Gestaltorganisationsberatung darauf ab, die Bewußtheit der Mitglieder gegenüber den Strukturen und der Kultur ihrer Institution zu erhöhen. In beiden Fällen geht es darum, den *Spielraum für eigenverantwortliche Eingriffe* zu erweitern,

indem die *soziale Phantasie* der Beteiligten wiederbelebt und das Bewußtsein für die Vielfalt möglicher Innovationen geschärft wird. Aus vermeintlichen Opfern persönlicher bzw. institutioneller Strukturen sollen aktiv Eingreifende, aktiv Gestaltende werden.

Aus der Einsicht, daß es neben individuellem auch ein *institutionelles "Burn-out"* <sup>19</sup> gibt, daß Individuen wie Institutionen unter ungünstigen Bedingungen dazu neigen, in Routinen zu erstarren, ineffektiv und unlebendig zu werden, erweitert sich der Horizont der Gestaltpädagogik. Stützte sie sich in der Frühphase ihrer Entwicklung in erster Linie auf die Bezugskonzepte der Gestalttherapie so werden mit der Ausdifferenzierung ihrer Anwendungsgebiete im Sinne der Methodenkombination verwandte oder ergänzende Verfahren integriert. So zeichnet sich etwa in den Bereichen Pädagogentraining und Unterrichtskonzept eine Rückbesinnung auf Traditionslinien der europäischen Reformpädagogik ab<sup>20</sup>. Viele GestaltpädagogInnen setzen sich mit Konzepten wie der Freinet- und der Montessori-Pädagogik auseinander<sup>21</sup> und integrieren sie in ihre pädagogische Arbeit.

Da sich im Zuge der Neugestaltung des Bildungswesen die Anforderung ergibt, die Selbstgestaltungsfähigkeiten der Mitglieder autonom werdender Schulen zu erhöhen, haben wir<sup>22</sup> begonnen, eine Brücke zu *Verfahren der selbstorganisierenden Zukunftsmoderation* zu schlagen und verbinden gestaltpädagogische Konzepte mit der *Zukunftswerkstatt* <sup>23</sup> Robert JUNGKS (1981) und der *Future Search Conference*<sup>24</sup> Marvin WEISBORDS (1992). Ausgehend von der Einsicht der begrenzten Wirkungen personenzentrierter Trainings, versammeln wir *das „gesamte System“ in einem Raum*, d.h. die Schlüsselpersonen, die eine Institution ausmachen. Bezogen auf die Schule heißt dies, daß wir mit Lehrern, Eltern, Schülern, Schulaufsicht, Politikern, sonst. Angestellten etc. an drei Tagen einen dialogischen „Future-Search-Prozess“ organisieren.

In einem sechsstufigen Verfahren, ohne Belehrung, analysieren die TeilnehmerInnen die Geschichte ihrer Institution (Wo kommen wir her?), ihre Zukunftserwartungen (Was kommt auf uns zu?), ihre Gegenwart (Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?) und ihre Zukunftsvision (Was wollen wir gemeinsam erschaffen?). Dieser Analyseprozeß führt über die Herausarbeitung der unterdrückten persönlichen Ressourcen und Wünsche, die im System vorhanden sind, zur *Entdeckung des gemeinsamen Grundes*.

Die *Zukunftskonferenz* <sup>25</sup> (BUROW 1997) macht deutlich, daß es in jeder Institution *archetypische Grundbedürfnisse* gibt und nutzt diese als *Kraftquelle* („empowerment“) für einen gemeinsamen Wandlungsprozeß. Dadurch, daß die Schlüsselpersonen des jeweiligen Systems in unkonventioneller Weise Kontakt und Begegnung erfahren, kann eine *informationelle*

*Neuorganisation* des (oftmals verhärteten) institutionellen Feldes stattfinden und eine wirksame Motivation zu Veränderung entstehen. Die Verbindung von Konzepten der Gestaltpädagogik mit *Verfahren der prozeßorientierten Zukunftsmoderation* führt auch zu *neuen Ausbildungskonzeptionen*, in denen nicht nur die Erweiterung von selbstbezogener awareness mit der Ausbildung institutionenbezogener awareness verbunden wird, sondern im Sinne der *Methodenkombination* Gestaltverfahren mit Moderationsverfahren verbunden werden<sup>26</sup>.

## **5. Perspektiven: Auf dem Weg zu einer gestaltpädagogischen Theorie Kreativer Felder**

Gestaltpädagogik hat in ihrer Entwicklung aus den Ursprüngen der Gestalttherapie einen beachtlichen Weg der Ausdifferenzierung und Erweiterung zurückgelegt. Mit der Gründung der Gestaltpädagogischen Vereinigung<sup>27</sup>, die regelmäßig Kongresse veranstaltet und eine Zeitschrift herausgibt, ist ein eigenständiger pädagogischer Ansatz entstanden. Darüberhinaus zeichnet sich auch eine Verankerung in der Erziehungswissenschaft ab. So ist mit der Etablierung einer AG in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) ein Rahmen gegeben, in dem die wissenschaftlichen Grundlagen einer Humanistischen Pädagogik erarbeitet werden. Diese AG gibt im Klinkhardt-Verlag eine „Schriftenreihe zur Humanistischen Psychologie und Pädagogik“ heraus<sup>28</sup>, die die theoretische Fundierung der Gestaltpädagogik vorantreiben wird.

Zunehmend finden die Vorstellungen der Gestaltpädagogik auch Eingang in pädagogische Fachlexika<sup>29</sup> und staatliche Lehrerfortbildungsinstitutionen bieten entsprechende Fortbildungskurse an, so daß man davon sprechen kann, daß sich Gestaltpädagogik zu einem anerkannten erwachsenenpädagogischen Ansatz entwickelt hat. Wohin wird die weitere Entwicklung führen?

Wenn man die Geschichte der Entwicklung der Humanistischen Pädagogik im Allgemeinen und der Gestaltpädagogik im Besonderen verfolgt, dann wird deutlich, daß es eine Tendenz von der mikrostrukturellen Betrachtung einzelner Wahrnehmungsmuster über die Betrachtung persönlicher Paradigmensysteme bishin zur Betrachtung der Muster nach denen sich komplexe soziale System strukturieren gibt. Aus den drei von mir hier als zentral



skizzierten Bereichen „Entwicklung der Person“, „Entwicklung von Lehren und Lernen“ und „Organisationsentwicklung“ lassen sich Elemente diskriminieren, die in einer *übergreifenden pädagogischen Feldtheorie Lebendigen Lernens* zusammengeführt werden könnten.

Vielversprechend scheint mir für dieses Unterfangen das Wiederaufgreifen wegweisender Gedanken LEWINs, der mit seiner Feldtheorie<sup>30</sup> (vgl. LÜCK 1996), einen Weg gewiesen hat, wie man die Entwicklung der Person im Zusammenhang mit ihrem „Lebensraum“ analysieren kann. GOODMAN hatte ja vom „creative adjustment“ der Person im Organismus-Umwelt-Feld gesprochen. LEWIN zeigt nun, wie die Person sich einen „Lebensraum“ konstruiert, in dem sie sich bestimmten im jeweiligen Feld wirkenden sozialen und materiellen Anziehungs- und Abstoßungskräften aussetzt. Eine zentrale Frage könnte lauten: Kann man diese Anziehungs- und Abstoßungskräfte bewußt steuern? Wie müssen gesellschaftliche und institutionelle „Energiefelder“ beschaffen sein, damit sie der optimalen Entfaltung von Personen und Gruppen dienen? Kann man solche „Kreativen Felder“<sup>31</sup> entdecken, oder ist es möglich, sie künstlich zu schaffen?

Ohne im Rahmen eines Handbuchsartikels in die Details gehen zu können möchte ich nur kurz die Umriss meiner Theorie Kreativer Felder skizzieren. In Weiterentwicklung von neueren Einsichten der Kreativitätsforscher Howard GARDNER und Mihaly CSIKSZENTMILHALYI<sup>32</sup> untersuche ich anhand der Entwicklung der Musik der Beatles und der Entwicklung des Personalcomputers, wie überragende Kreative Leistungen aus besonders konturierten Feldern entstehen:

„Ein Kreatives Feld wäre demnach eine in sozialer und materieller Hinsicht spezifisch konstruierte Umgebung, die einen besonderen Aufforderungscharakter für eine synergetische Entfaltung des kreativen Potentials zueinander in Beziehung stehender Personen ausübt. So zeichnet sich ein Kreatives Feld durch den bewußten Zusammenschluß von zwei oder mehr Personen mit stark ausgeprägten unterschiedlichen Fähigkeiten aus, denen es gelingt in dialogischer Weise ihren Gemeinsamen Grund sowie ihre Unterschiede zu erforschen, mit dem Ziel, in einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Lern- und Gestaltungsprozeß ihre Kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten.“<sup>33</sup>

Ich zeichne nicht nur nach, wie es Paul McCARTNEY und John LENNON zusammen mit den anderen Bandmitgliedern sowie einen komplexen Synergiesystem gelang ein fruchtbar Kreatives Feld zu schaffen, sondern zeige auch anhand der Erfolgsgeschichten der Microsoftgründer Bill GATES und Paul ALLAN sowie der Apple-Begründer Steve JOBS und Steven WOSZNIAK, daß Kreativität etwas ist, was nicht dem „Einzelgenie“ zukommt, sondern als Ergebnis einer produktiven Konkurrenz in einem funktionierenden Synergiesystem zu betrachten ist. Ich versuche dabei die These zu belegen, daß jeder von uns zu kreativen Leistungen in der Lage ist, wenn es ihm gelingt mit geeigneten Synergiepartnern ein Kreatives Feld zu schaffen. Feldanalyse und Synergieanalyse werden zu wichtigen Instrumenten der Kreativitätsförderung. Interessant für unseren Zusammenhang ist dabei die Einsicht, daß viele der Prinzipien und Methoden der Gestaltpädagogik geeignet sind, zum Aufbau Kreativer Felder beizutragen.

Immerhin wissen wir schon einiges darüber, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit eine Person ihr Potential optimal entfalten kann; wir wissen einiges darüber, wie Lehr- und Lernsituationen strukturiert sein müssen, die der Vielfalt individueller Dispositionen gerecht zu werden suchen; und wir kennen einige der Faktoren, die wir berücksichtigen müssen, wenn wir unsere Institutionen zu „lernenden Organisationen“ entwickeln wollen. Was aus meiner Sicht eine fruchtbare Weiterentwicklung der Gestaltpädagogik verspricht, ist die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung einer *Gestaltpädagogischen Theorie der Entwicklung Kreativer Felder*.

## **6. Anhang**

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. Fulda/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. Fulda/Fulda/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 Fortbildung. Übungen und Elemente. Herausgegeben von Volker IMSCHWEILER. Weilburg: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- BUROW & GUDJONS (1994). Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- REICHEL & SCALA (1996). Das ist Gestaltpädagogik. Münster: Ökoptopia.
- 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.

## **Zur Einordnung der Gestaltpädagogik in die Erwachsenenbildung**

Wie TIETGENS<sup>34</sup>ausgeführt hat, zeichnet sich die Geschichte der Erwachsenenbildung durch ein Pendeln zwischen Sach- und Teilnehmerorientierung aus, wobei v.WERDER<sup>35</sup> (1993,S.242) zufolge, in gesellschaft-

lichen Krisenphasen die Didaktik der Teilnehmerorientierung ein Übergewicht im Diskurs der Erwachsenenpädagogen gewinnt. Er schreibt:

„Auf dem Hintergrund der dritten technologischen Revolution, die in der Bundesrepublik in den siebziger und achtziger Jahren mit Arbeitslosigkeit und Zwangsmobilität einherging, erscheint die Didaktik der Teilnehmerorientierung verstärkt im Rahmen >ganzheitlicher Konzepte der Erwachsenenbildung< (SCHÄFFTER 1990). Innerhalb dieser ganzheitlichen Konzepte spielen die Paradigmen der Integration von Psychotherapie und Erwachsenenbildung, im Kontext der Erweiterung des Psychomarktes, eine große Rolle. Der Einsatz von erlebnisaktivierenden Therapiemethoden aus der Gestalttherapie, der Gestaltpädagogik, der Gruppendynamik, der Bioenergetik, der Transaktionsanalyse und der Themenzentrierten Interaktion weitet sich seit Beginn der achtziger Jahre ständig aus.“ (ders.S.242)

Durchaus typisch für die Rezeption der Gestaltpädagogik durch Teile der Erziehungswissenschaft ist v.WERDERS Einordnung der Gestaltpädagogik. So lassen sich ihm zufolge seit 1980 folgende „personenbezogene Konzeptionen der Erwachsenenbildung“ unterscheiden:

1. therapeutische Erwachsenenbildung (Gestaltpädagogik, themenzentrierte Interaktion, autogenes Training usw.)
2. ganzheitliche Ansätze der Erwachsenenbildung im Kontext New Age
3. selbstanalytische und selbsttherapeutische Arbeit in der Erwachsenenbildung unter dem Einfluß der Selbsthilfe-Gruppenbewegung
4. kulturelle Animation (Malen, Musik, Theater machen, Schreiben, Video-Arbeit usw.) als Ausdruck der Bewegung „Kultur-selber-machen“

V. WERDER behauptet nun, daß im Gegensatz zu den Ansätzen der Selbsthilfebewegung (3. und 4.), in der Gestaltpädagogik die Teilnehmerorientierung durch die „Therapeutenorientierung“ abgeschwächt werde, denn im Gegensatz zum Erwachsenenbildner besitze der Therapeut aufgrund seiner Heilungstheorie einen bedeutend höheren Status. Stimmt seine Gleichsetzung von Gestalttherapie und Gestaltpädagogik? Wie ich meine belegt zu haben, stellt sie eine unzulässige Verkürzung aus der Frühphase der Gestaltpädagogik dar. Gestaltpädagogik hat sich mittlerweile von der zunächst sehr engen Anbindung an die Gestalttherapie emanzipiert und sich als eigenständiger erwachsenenpädagogischer Ansatz mit einem eigenen pädagogischen Profil und spezifischen pädagogischen Vorgehensweisen entwickelt. So beansprucht Gestaltpädagogik etwa die Bereiche, die v. WERDER in seiner Einordnung unter Punkt 4 „Kultur-selber-machen“ subsumiert zu integrieren, und kann - wie ich beschrieben habe - zugleich als *multidimensionales Verfahren der Kreativitätsförderung* angesehen werden. Auch belegen etwa die jüngsten schulpädagogischen

Veröffentlichungen den eigenständigen pädagogischen Charakter der  
Gestaltpädagogik.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow

Universität GhK Kassel FB 01

Nora-Platiel Str.1

34127 Kassel

- <sup>1</sup> Vgl. PERLS F.S. (1978). Das Ich, der Hunger und die Aggression. Stuttgart: Klett. Hier beschreibt PERLS zum ersten Mal zusammenhängend sein Konzept einer "Konzentrationstherapie", die er in radikaler, aber häufig auch undifferenzierter Abgrenzung zur Technik der freien Assoziation der Psychoanalyse beschreibt. In der ersten Veröffentlichung tauchte übrigens noch Laura PERLS als wichtige Co-Autorin auf.
- <sup>2</sup>Vgl. STEVENS J. O. (1977). Die Kunst der Wahrnehmung. München: Kaiser.
- <sup>3</sup>Der Verantwortungsbegriff geht auf den Existentialismus als ein philosophisches Hintergrundkonzept der Gestaltpädagogik zurück. Helmut QUITMANN (1985/1996,3) hat in seiner Untersuchung "Humanistische Psychologie" (Göttingen, Hogrefe) diese philosophischen Grundlagen übersichtlich dargestellt.
- <sup>4</sup>Diese Unterscheidungen gehen auf Ruth COHN (1984) (Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta) und ihren Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) zurück.
- <sup>5</sup>Man sieht in diesem Begriff die Nähe zu ROGERS (1984) Konzept personenzentrierten Lehren und Lernens, das er in "Engagement und Freiheit" (München, Kösel) beschrieben hat.
- <sup>6</sup>FUHR R. (1994). Gestaltpädagogik. Ein Zugang zu personalem Wissen. In BUROW & GUDJONS (Hg.) (1994). Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig, S.23-35.
- <sup>7</sup>vgl. BUROW, QUITMANN & RUBEAU (1987). Gestaltpädagogik in der Praxis. Salzburg: Otto-Müller; BUROW O.A.(1993). Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann; BUROW O.A. (1994). Bausteine gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung. Weilburg: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. Herausgegeben von Volker IMSCHWEILER.
- <sup>8</sup>Meine Längsschnittstudie „Zu einer gestaltpädagogischen Theorie der Veränderung persönlicher Paradigmen“ ist in überarbeiteter und gekürzter Form 1993 im Junfermann-Verlag unter dem Titel „Gestaltpädagogik - Trainingskonzepte und Wirkungen“ erschienen. Hier habe ich 1984-1990 den Fortbildungsverlauf und die Auswirkungen anhand zweier Gruppen mit Methoden der Teilnehmenden Beobachtung, Tiefeninterviews und Gruppendiskussionen, untersucht. In dieser Studie wird ein detaillierter Einblick in Methoden und Wirkungen gestaltpädagogischen Pädagogenstrainings anhand exemplarischer Fortbildungsverläufe gegeben werden.
- <sup>9</sup>Ich greife in meiner Begrifflichkeit hier auf George A. KELLEYs (1986) "Die Psychologie der persönlichen Konstrukte" (Paderborn, Junfermann) zurück.
- <sup>10</sup>Zum Burnout-Syndrom vgl. BURISCH M. (1990). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- <sup>11</sup>Vgl. ELIAS N. (1976). Der Prozeß der Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- <sup>12</sup>Vgl. BORDIEU P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- <sup>13</sup>Insbesondere: BUROW, QUITMANN & RUBEAU 1987; FUHR & FUHR (1988); BUROW & KAUFMANN (Hg.) (1991); BÜRMAN J. (1992); HEINL J. (1993); REICHEL & SCALA (1996); BÜRMAN J. & HEINL J.(Hg.)(1997). Reichhaltige Beispiele finden sich auch in der Zeitschrift der Gestaltpädagogischen Vereinigung.
- <sup>14</sup>Vgl.MEYER M.A. & PLÖGER W. (1994) (Hg.). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd.10. Weinheim: Beltz.
- <sup>15</sup>Vgl. KUHN T. (1978). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp.
- <sup>16</sup>PERLS, HEFFERLINE & GOODMAN (1979). Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Stuttgart: Klett, S.17
- <sup>17</sup>FATZER G. (1987). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- <sup>18</sup>Vgl. hierzu den Artikel von FATZER & LOOS in diesem Band
- <sup>19</sup>Vgl. BURISCH M. (1990). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- <sup>20</sup>Vgl. DAUBER H. (1997). Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- <sup>21</sup>Vgl. BUROW & KAUFMANN (Hg.) (1991); BÜRMAN J. & HEINL J. (Hg.)(1997) sowie Veröffentlichungen in der Zeitschrift der GPV.
- <sup>22</sup>Vgl. BUROW & NEUMANN-SCHÖNWETTER (Hg.) (1995). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- <sup>23</sup>JUNGK & MÜLLERT (1981/1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne.
- <sup>24</sup>WEISBORD M. (1992). Discovering Common Ground. San Francisco: Berret-Koehler.
- <sup>25</sup>BUROW O.A. (1997). Zukunftskonferenz: Wie wir Zukunft (er-) finden und gestalten können. In DAUBER, BÜRMAN & HOLZAPFEL (Hg.) (1997). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S.223-244
- <sup>26</sup> In unserem Institut ISI - Institut für Synergie und soziale Innovationen - bieten wir eine Ausbildung in prozeßorientierter Zukunftsmoderation an, die Elemente der Gestaltpädagogik, mit Moderationsverfahren und der Future Search Conference verbindet.
- <sup>27</sup> Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV). Kontaktadresse: Sylvia Froese. Nöckersberg 45. 45257 Essen.
- <sup>28</sup> In dieser Reihe sind bisher folgende Titel erschienen:  
DAUBER H. (1997). Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik;  
DAUBER H. (1997). Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik.  
BÜRMAN J. & HEINL J. (HG.)(1997). Gestaltpädagogik. Wege zu verändertem Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BÜRMAN, DAUBER & HOLZAPFEL (Hg.) (1997). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht.

<sup>29</sup> z.B. KECK & SANDFUCHS (1994). Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

<sup>30</sup>LÜCK H.E. (1996). Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

<sup>31</sup> Entsprechende Gedanken habe ich in meinem Aufsatz >Macht Liebe Macht? Neue Anforderungen an Psychologen und Pädagogen beim Aufbruch in die Informationsgesellschaft< skizziert. In: Gestalttherapie (1993),2, S.51-65. In einem Vorlesungsskript >Die Entdeckung des Kreativen Feldes< (1997). Universität Kassel, führe ich diese Überlegungen fort. Erscheint 1998 in einem Verlag.

<sup>32</sup> Vgl. CSIKSZENTMILHALYI M. (1997). Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta; GARDNER H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta. GARDNER H. (1997). Die Zukunft der Vorbilder. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>33</sup>BUROW 1997 (vgl. Fußnote 31)

<sup>34</sup>TIETGENS H. (1981). Die Erwachsenenbildung. München, S.178ff. Zitiert nach v. WERDER (1993).

<sup>35</sup> WERDER L.v. (1993). Personenbezogene Konzeptionen in der Erwachsenenbildung. In BRÖDEL R. (Hg.) (1993). Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem FB Erziehungswissenschaften der Universität Hannover. Herausgegeben von Manfred Bönsch. Bd. 36, S. 242-259