

Günther Holzapfel

Gestaltpädagogische Konzepte in der Weiterbildung von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen

1. Einleitung

Wiltrud Gieseke hat so viele Forschungs- und Praxisfelder der Erwachsenenpädagogik bearbeitet und dabei äußerst wichtige Beiträge zur weiteren Festigung der Wissenschaft von Erwachsenenbildung geliefert, u.a. zu mikrodidaktischen Fragestellungen, intensivst zu Fragen der Professionalisierung und der Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung. In den letzten Jahren ist wiederholt die Bedeutung der Emotionen für Lernen in den Focus ihrer Aufmerksamkeit gerückt (Gieseke 2006). Der nachfolgende Beitrag handelt von ähnlichen Fragestellungen und Themen, wenn auch hier im Vergleich zu den Arbeiten von Gieseke z.T. ganz andere Theorien und Konzeptionen zur Erklärung und Strukturierung herangezogen werden. Es würde mich freuen, wenn mein Beitrag zu einer verstärkten Diskussion mit der Jubilarin und den Leserinnen und Lesern dieser Festschrift zum ausgeführten Thema führen würde. Es geht um ein Konzept von Weiterbildung für Kursleiter/-innen, die in verschiedensten Bereichen der Weiterbildung (von der beruflichen Weiterbildung über Gesundheitsbildung, Bildungsarbeit mit Migrantinnen, arbeitslosen Jugendlichen, Hartz-IV-Empfängern/-Empfängerinnen und Ein-Euro-Jobbern) arbeiten oder dort mit ihrer Fachkompetenz arbeiten wollen. Die Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer/-innen dieser Weiterbildung sind ebenfalls sehr unterschiedlich (Berufsausbildung im gewerblich-technischen, medizinischen und kaufmännischen Bereichen bis Universitätsausbildung).

Ich arbeite seit über 25 Jahren mit diesen Teilnehmer/-innen-Gruppen im weiterbildenden Studium meistens sehr gerne, weil diese Menschen sehr motiviert und neugierig an erwachsenenpädagogischen Fragestellungen, Konzepten und Methoden sind. In den letzten 10 Jahren habe ich oft Konzepte und Methoden der Humanistischen Pädagogik, insbesondere der Gestaltpädagogik, in dieser Kursleiterweiterbildung verwendet. Im Kapitel 2 möchte ich eine kurze Einführung in die Gestaltpädagogik geben, um dann ausführlicher in Kapitel 3 anhand eines Fallbeispiels Prinzipien und die praktische Arbeit eines gestaltpädagogischen Konzeptes zu beschreiben und zu analysieren.

2. Grundlagen der Gestaltpädagogik

Gestaltpädagogik hat drei Wurzeln: Aus der Gestalttherapie verwendet sie das Menschenbild, Konzeptionen zur Wahrnehmung, Persönlichkeitsentwicklung und zu Methoden. Am Begriff Gestalt kann man das verdeutlichen. Gestalttherapie geht davon aus, dass menschliche Wahrnehmung immer Strukturwahrnehmung ist und das Subjekt die Wahrnehmung beeinflusst. Statt Struktur könnte man auch Gestalt sagen. Z.B. ist die Wahrnehmung eines Gesichtes die Wahrnehmung einer Struktur, einer Gestalt. Manchmal wird dazu auch Ganzheit gesagt nach dem Prinzip: Die Struktur, die Gestalt ist mehr als die Summe der Einzelwahrnehmungen, oder das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Das Wort Gestalt soll aber auch ein weiteres Prinzip der Gestalttherapie verdeutlichen. Menschliche Bedürfnisbe-

friedigung wird in der Gestalttherapie als ein Prozess des immerwährenden neuen Eröffnens von Gestalten und deren Schließung verstanden. Beispiel Lernen: Wenn Lernende mit ihren Gedanken beim letzten Pausenkonflikt sind, werden sie Schwierigkeiten haben, sich auf den Unterricht nach der Pause einzulassen. Die Gestalt „Pausenkonflikt“ ist noch nicht „geschlossen“, sie beschäftigt die Lernenden, die damit verbundenen Gefühle, Bedürfnisse und Interessen sind noch nicht befriedigend geklärt. Deshalb wird ein Zuwenden zu einem neuen Gegenstand, der die Aufmerksamkeit erfordert, sehr schwer sein. Die mit dem Prinzip der Notwendigkeit der Gestaltschließung verbundenen Konzepte sind die der Wahrnehmung und des Kontaktes. In der Gestalttherapie geht es ganz wesentlich um die Förderung der bewussten Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Phantasien und Umwelten der Klienten. Es geht um das intensive Spüren dessen, was jetzt in mir und um mich herum ist. Warum? Um einen guten Kontakt mit mir selbst und meinen Mitmenschen zu fördern. Wahrnehmungs- und kontaktgestörte Menschen kennen ihre Bedürfnisse schlecht und sehen die Mitmenschen nicht so, wie sie sind, sondern wie sie diese wünschen, befürchten oder phantasieren. Das zu naturalistischen Interpretationen neigende Organismus-Konzept der frühen Gestalttherapie, das ihrem Bedürfnis-Begriff zugrunde liegt, ist korrigiert und ergänzt worden durch sozialisationstheoretische und phänomenologisch-hermeneutische Traditionen (vgl. dazu Holzapfel 2002, S. 155 ff.).

Zwei weitere Wurzeln der Gestaltpädagogik sind Bildungskonzepte der klassisch-idealistischen Epoche (z.B. W. v. Humboldt, Pestalozzi) und der Reformpädagogik. Die Gestaltpädagogik schließt an diese pädagogischen Traditionen an, insofern sie ebenfalls den ganzen Menschen (Mensch als kognitives, emotionales und leibliches Wesen) im Blickpunkt hat, die gegenseitige dialektische Erschließung von Subjekt und Lerngegenstand als zentrales Bewegungsmoment im Bildungsprozess annimmt und von den Lernkonzepten und -methoden her auf eine dementsprechende Vielfalt zurückgreift. Entscheidend bei der Kombination dieser drei Wurzeln und der weiteren Entwicklung der Gestaltpädagogik für heutige Bildungs- und Lernerfordernisse sind drei Aspekte:

1. Gestaltpädagogik geht über Klassik und Reformpädagogik hinaus, weil sie in der Aufnahme der Konzepte der Gestalttherapie im Umgang mit unbewussten und verdrängten Aspekten der Persönlichkeit unterstreicht, dass es mit Freud einen „point of never return“ gibt, den die Pädagogik berücksichtigen muss und hinter den sie auf keinen Fall mehr zurückfallen darf.
2. Gestaltpädagogik ist keine einfache Anwendung gestalttherapeutischer Konzepte und Methoden. Erhebliche Transformationsarbeit war und ist noch erforderlich, um die Verwendung dieser Konzepte und Methoden für Lern- und Bildungsprozesse zu erschließen.¹ In der Gestaltpädagogik geht es nicht nur um die Förderung eines guten Kontaktes und stabiler Beziehungen zwischen Lernenden untereinander und zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern v.a. auch um Vermittlung und Aneignung von Lerngegenständen. Deshalb ist z.B. eine einfache Übertragung des Kontaktphasenmodells oder der Prinzipien des Hier-und-Jetzt und des Gewahrseins („Awareness“) aus der Gestalttherapie auf curriculare und methodische Aspekte von Unterricht nicht möglich.
3. Trotz dieser Schwierigkeiten kann man sagen, dass von den bisherigen theoretischen Fundierungen (siehe oben) und praktischen Erfolgen der Gestaltpädagogik starke be-

1 Vgl. dazu entscheidende – z.T. von sehr unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkten ausgehende – Pionierarbeiten von Burow 1988, J. Bürmann 1992, Dauber 1997, J. Bürmann/Dauber/Holzapfel 1997, I. Bürmann 1997, Holzapfel 2002; zusammenfassend zur Geschichte der Gestaltpädagogik Holzapfel 2006.

fruchtende Impulse für die Schule ausgegangen sind.² In der Erwachsenenbildung finden wir (außer meinen eigenen Arbeiten) bisher nur vereinzelt Hinweise auf Verwendung gestaltpädagogischer Elemente für die praktische Arbeit (Nietmann 1991, Klein-Dessoy 2005). In diesem Bildungsbereich sind eher andere Verfahren aus der Humanistischen Psychologie und Pädagogik über Zusatzausbildungen von haupt- und nebenamtlichen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen in TZI, personenzentrierter Gesprächsführung, und neuerdings vermehrt systemischen Konzepten in die Praxis der Erwachsenenbildung eingeflossen. Etliche Erwachsenenpädagoginnen, die Lernberatungskonzepte in der Erwachsenenbildung maßgeblich beeinflusst haben, haben in den 80er und 90er Jahren eine Fortbildung zur Individualpsychologischen Beraterin absolviert (vgl. einige Autorinnen in Sauer-Schiffer 2004, Fuchs-Brüninghoff/Pfirkmann 1991). Es gibt viel Gemeinsamkeiten in all diesen Ansätzen mit gestaltpädagogischem Arbeiten. Ein vermehrter fachlicher Austausch zwischen diesen ganzen Konzepten würde sich lohnen. Zur Zeit gibt es einen Trend zu wenig Geld und Zeit kostenden Trainings in Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz für pädagogische Tätigkeitsfelder. Alle auf Gestaltpädagogik und anderen Konzepten der Humanistischen Psychologie und Pädagogik sowie auf psychoanalytisch und tiefenpsychologisch orientierten Ansätzen beruhenden Weiterbildungskonzeptionen sind an längerfristiger Persönlichkeitsentwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen interessiert, weil nur diese Dimension der Weiterbildung auch nachhaltige und effektive Wirkungen in der Bildungspraxis zeitigt. Kurzfristige Trainings sind Strohfeder. Möge das nachfolgende Fallbeispiel diesen Unterschied verdeutlichen und ein Beitrag zum fachlichen Austausch zwischen den genannten Ansätzen sein.

3. Kurs- und Veranstaltungskonzeption

Das Lehrgebiet Erwachsenenbildung an der Universität Bremen bietet seit 1978 für die nebenamtlich Beschäftigten in der Weiterbildung Fortbildungskurse zu erwachsenenpädagogischen Themen an. Die Kurskonzeptionen sind im Laufe der Jahre öfters modifiziert worden. Die Veranstaltung und Unterrichtseinheit, deren Verlauf und Ergebnis hier dargestellt und analysiert werden soll, ist eingebettet in einen zweisemestrigen Kurs mit insgesamt 12 Semesterwochenstunden. Im ersten Semester werden Grundlagen der Erwachsenenbildung (Erwachsenenbildung als Teil lebenslangen Lernens, Didaktik der Erwachsenenbildung, kommunikative Kompetenz in der Erwachsenenbildung) vermittelt. Im zweiten Semester geht es in zwei Veranstaltungen um grundlegende erwachsenenbildnerische Handlungskompetenzen. Eine dieser beiden Veranstaltungen beabsichtigt die Förderung von Kompetenzen in den Bereichen Bildungsberatung, Bedarfsermittlung, Programmplanung und -evaluation. In der anderen Veranstaltung geht es um die Förderung von Kompetenzen in den Bereichen Lehren, Lernberatung und -moderation. Dafür stehen vier Semesterwochenstunden zur Verfügung, die auf sieben Abend- und zwei Wochenendveranstaltungen verteilt sind. Mein Ziel ist es, in dieser Kompetenzveranstaltung im Schwerpunkt mit gestaltpädagogischen Konzepten und Methoden mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu

2 Siehe dazu eine Vielzahl von Praxismodellen für Unterricht in der Zeitschrift für Gestaltpädagogik, die seit über 10 Jahren von der Gestaltpädagogischen Vereinigung e.V. herausgegeben wird, sowie Roth 2006; im Bereich der Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Personals Forster 1997, Bürmann/Heinel 1997, 2000 und die Fortbildungskonzeptionen in Gestaltpädagogik aus verschiedenen gestaltorientierten Instituten, siehe dazu z.B. J. Bürmann 1993, im Bereich pädagogischer Beratung, Supervision und der Entwicklung von pädagogischen Organisationen Fatzer 1996, Burow 1997, Holzapfel 2005, Dauber/Zwiebel 2006.

arbeiten. Dabei spielt das eigene Ausprobieren, Spüren und Erfahren in den jeweiligen Praxissituationen eine bedeutende Rolle. Freilich können solche Praxissituationen nur simuliert werden, aber gerade gestaltpädagogische Arbeitsweisen lassen erlebte, erfahrene oder bevorstehende Praxissituationen in den Bereichen Lehren, Beraten, Moderieren, Vortragen und Präsentieren ziemlich praxis- und hautnah bei den Einzelnen, in der Lerngruppe und im Lernraum entstehen. Zugleich entsteht bei diesen Methoden die Chance, das Erlebte, Gespürte und Erfahrene auf unterschiedlichsten Ebenen zu reflektieren. Die praktische Arbeit wird begleitet durch einen Reader, in dem kurze, z.T. von mir geschriebene Arbeitspapiere zu den verschiedenen Themen, Theorien und Begrifflichkeiten versammelt sind, die an geeigneten Stellen der Veranstaltung diskutiert werden.

3.1 Gestaltpädagogisches Rollenspiel zum Thema Lehren – Konzept

Konzept und Methode des gestaltpädagogischen Rollenspiels zum Thema Lehren hatte ich bei der Durchführung der Veranstaltung im SS 06 für das erste Wochenendseminar vorgesehen.

Bei diesem Konzept geht es mir um folgende Ziele:

- Sensibilisierung für das eigene Lehrverhalten,
- bewusstes Wahrnehmen und Spüren der motivationalen, emotionalen, körperlichen und interaktionalen Aspekte des eigenen Lehrverhaltens und das der Lernenden,
- Sensibilisierung für Atmosphären, die im Unterricht entstehen,
- Spüren, Erfahren und Erkennen des eigenen Umgangs mit schwierigen Unterrichtssituationen,
- Suche nach erweiterten Perspektiven und Einstellungen bezüglich des eigenen Lehrverhaltens. Dabei geht es nicht um Training von wie auch immer definiertem optimalen Lehrverhalten, sondern um individuelles Spüren, Reflektieren und Ausprobieren der je eigenen Haltungen, Reflektions- und Verhaltensmuster in komplexen Lehr-/Lern-Situationen.

Das Rollenspiel hat folgenden Aufbau:

1. Warmingup-Phase

In diesem Schritt geht es darum, dass die Einzelnen und die Gesamtgruppe aus der Sitzhaltung im Seminar herauskommen, sich trauen, den anderen einmal anders, v.a. spielerischer, körperlicher und emotionaler zu begegnen, als es in einer Hochschulveranstaltung sonst üblich ist. Mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Veranstaltung hatte ich diese Warmingups ziemlich von Beginn an als Methode für eine vierstündige Lehreinheit ausprobiert und eingeführt. Sie ließen sich von Anfang an darauf ein (nicht alle mit gleicher Begeisterung, aber alle waren immer neugierig darauf und waren aufmerksam dabei), so dass wir zu Beginn dieses Wochenendseminars (davor lagen bereits drei Abendveranstaltungen an) auf diese bewährte Einstiegsmethode als selbstverständlichen Teil des Seminarprogrammes zurückgreifen konnten. Bei diesen Warmingups wird auch der Geist gelockert, kommt in Bewegung, was für die nächsten Phasen dringend erforderlich ist. Es entstehen in der Bewegung vielfältigere Bilder Vorstellungen und Sichtweisen zu den behandelten Themen im Vergleich zur Sitz- und Diskussionshaltung.

2. Finden einer oder mehrerer Unterrichtssituationen über Statuenspiel in Arbeitsgruppen

Die Methode des Statuentheaters wird benutzt, um eine Unterrichtssituation zu finden, die man in der Rolle der/des Lehrenden als schwierig erfahren hat, bzw. von der man sich vorstellen kann, dass man sie als Lehrende/-r als schwierig empfindet. Bei dieser Methode bekommt ein Mitglied einer Kleingruppe die Gelegenheit, die übrigen Gruppenmitglieder zu einer Statuen- oder Skulpturengruppe nach einem vorgestellten Bild zusammenzustellen. Diese Methode wird in der Theaterpädagogik, Gestaltpädagogik, systemischen Familientherapie, im Psychodrama und in den neuerdings bekannt und modisch gewordenen Aufstellungskonzepten (z.B. bei Hellinger oder in Managementseminaren) benutzt, bedeutet aber von der Zielsetzung und der konkreten Umsetzung her jeweils z.T. sehr Unterschiedliches. Unter gestaltpädagogischen Vorzeichen geht es mir um die o.a. Zielsetzungen. Zur Verfolgung dieser Ziele entstehen über die Statuentchnik mehrere kleine Szenenabfolgen, die von den Arbeitsgruppenmitgliedern gefunden und dargestellt werden.

3. Rollenspielphase

Die in den Arbeitsgruppen gefundenen Szenen werden den anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern präsentiert. In einer Arbeitsgruppe befinden sich in der Regel vier bis sechs Teilnehmer/-innen: eine(r) davon spielt die Rolle der/des Lehrenden, die anderen sind in der Rolle der Schüler/-innen, der lernenden Erwachsenen. In der zu beschreibenden Veranstaltung wurden drei Fünfergruppen und eine Sechsergruppe gebildet. Von den gezeigten vier Szenen (pro Gruppe eine Szene) werden zwei für eine nähere Bearbeitung ausgewählt. Die ausgewählten Szenen werden nach kurzer Vorbereitung aufgeführt und in den Schritten 4a bis 4c bearbeitet.

4. Aufarbeitung des Gespielten

- a) Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungen, Sensibilisierungen für Atmosphäre, Mitteilungen über Wahrgenommenes und Empfundenes. Nach den Spielsequenzen bleiben die Spieler/-innen auf der Bühne. Es folgen dann weitere vier Phasen der Bearbeitung des Gespielten:

Sharing = Teilen: d.h. die Gefühle, die beim Spiel der Arbeitsgruppe auf der „Bühne“ bei den Zuschauern entstehen und sie an ähnliche oder gleiche Situationen erinnern, werden mitgeteilt, ebenso die Geschichten, die sie damit verbinden, nach dem Motto „geteiltes Leid ist halbes Leid“. Ganz wichtig dabei: es sollen Ich-Botschaften gegeben werden, „mir ist es so und so ergangen ..., ich fühle mich dabei ohnmächtig, ich hatte Wut ... usw.“; keine Ratschläge an die Protagonistin oder den Protagonisten und die anderen Spieler/-innen auf der Bühne.

Rollenfeedback: In dieser Phase berichten die Spieler/-innen auf der Bühne, wie sie die anderen in ihren Rollen und wie sie sich in ihrer eigenen Rolle gefunden haben. Das schließt das direkte Feedback an die Hauptdarsteller/-innen mit ein. Die Hauptdarsteller/-innen sollen in dieser Austauschrunde das letzte Wort haben.

Identifikationsfeedback: Jetzt gibt es für die Zuschauer die Möglichkeit, sich zum Rollenspiel auf der Bühne zu äußern. Sie sollen dabei erzählen, inwieweit sie sich im Laufe des Geschehens mit den Hauptdarstellern und -darstellerinnen und/oder mit den Mitspielern und Mitspielerinnen identifizieren konnten.

Rollen abschütteln und Weggang von der „Bühne“: Die Spieler/-innen gehen wieder aus ihren Rollen heraus und sind jetzt Teilnehmer/-innen des Seminars. Sie gehen zu ihren Rollen auf Distanz (vgl. zu diesen Phasen auch Ehrenforth 1999, 66/77).

- b) Protagonistenrollenwechsel: Bevor man zu 4c) kommt, kann man einen Zwischenschritt machen, der allerdings noch vor dem Rollenabschütteln und dem Weggang von der „Bühne“ ablaufen soll. In die Rolle der Protagonistinnen und Protagonisten kann sich jemand aus dem „Publikums“-Kreis einwechseln. Dazu wird die Szene von den ursprünglichen Protagonistinnen und Protagonisten wieder angespielt. Wenn sich jemand einwechseln möchte, ruft er „Stop“, wechselt sich in die Szene ein und spielt die Szene weiter oder beginnt nochmals von vorne. Auch dieses Spielen mit dem/der eingewechselten Kommilitonen/-in wird v.a. mit Rollenfeedback bearbeitet. Das erste Ziel der Einwechslung ist nicht, jetzt den ursprünglichen Protagonistinnen und Protagonisten zu zeigen, wie die sichtbar gewordenen Probleme der Lehrsituation gelöst werden können, wie alles besser gemacht werden kann, sondern es kommt vielmehr darauf an, andere Varianten des Umgangs mit der schwierigen Situation zu zeigen, um damit die Umgangsform der ersten Protagonistinnen und Protagonisten besser zu erkennen und an diesem noch deutlicher Gespürten und Erkannten eine Lösung mit seinen *eigenen* Kompetenzpotentialen zu finden.
- c) Analyse: In dieser Phase kommt es zu einer kognitiven Betrachtung des Spielgeschehens. Die Spieler/-innen, aber vor allem die Hauptdarsteller/-innen sind nicht mehr im Blickpunkt des Geschehens. Es wird das Beziehungsgeschehen der Lehrszene analysiert. Andere Fragen können sein, in wie weit die didaktischen Probleme, die im Spiel sichtbar geworden sind, auch auf der Ebene des Lehr- und Lerngeschehens bewältigt werden können, oder auch andere Ursachen und Hintergründe haben (z.B. Mängel in der Programmplanung, Mängel in der institutionellen Struktur des Anbieters).

Ich nenne das beschriebene Konzept gestaltpädagogisches Rollenspiel, weil ich von der Zielsetzung und Methodik her eine Mischung von Warmingups, Körper- und Wahrnehmungsübungen, psychodramatisch orientierten Rollenspielmethoden einsetze. Man könnte es deshalb auch psychodramapädagogisches Rollenspiel nennen. Allerdings ist der Begriff Psychodramapädagogik noch nicht so etabliert wie der der Gestaltpädagogik (vgl. dazu die Kontroverse bei Wittinger 2000, 8 und Brenner u.a. 1996, 12). Entscheidend ist, dass das von mir favorisierte Konzept über das weithin bekannte Konzept des Rollenspiels in der Erwachsenenbildung wesentlich hinausgeht, weil das Spiel selbst für die Lernenden eine *Erkenntnisinstanz* ist und nicht nur *Veranschaulichungs- und Motivationsmedium*. Diese Erkenntnisfunktion ergibt sich aus dem Heranführen an das Spiel, der Methode der Findung von szenischen Materialien und der Modalitäten der Auswertung. Dazu kommt, dass dieses Gesamtsetting nur dann seine gedachte Wirkung entfalten kann, wenn unter den Teilnehmenden und der Seminarleitung eine Atmosphäre des Vertrauens, des gegenseitigen Respekts und des Akzeptierens gegeben ist, in der es möglich wird, sich selbst mit seinem nicht so gelungenen Lehrverhalten zu konfrontieren, d.h. sich selbst bewusst wahrzunehmen, das nicht so Gelingende nicht einfach verdrängen oder darüber „hinwegbügeln“. Und weiter: den Mut zu haben, sich in seiner Unfertigkeit und Suchbewegung den anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen und der Seminarleitung zu präsentieren. Beides bedingt sich gegenseitig und zeigt die beziehungsmaßige Dynamik von Selbstbewusstwerdungsprozessen in der Kursleiterfortbildung. In einer vertrauensvollen Atmosphäre zeige ich mich ungeschminkt, bekomme dadurch auch klarere Feedbacks, in denen ich mich deutlicher spiegeln und damit in einen weiteren Bewusstwerdungsprozess eintreten kann.

3.2 Gestaltpädagogisches Rollenspiel zum Thema Lehren – zwei Fallbeispiele

Vor der Wochenendveranstaltung, auf der das gestaltpädagogische Rollenspiel geplant war, lagen drei vierstündige Abendveranstaltungen, zu denen wir uns 14-tägig von April bis Ende Mai 2006 trafen. Im ersten Drittel der Veranstaltung ging es um das Thema Lehren. In den drei ersten Abendveranstaltungen behandelten wir folgende Themen theoretisch und praktisch:

- Methoden zum Einstieg in ein Thema.
- Methoden zur Erschließung eines Themas.
- Beide Methodengruppen wurden am Thema „Zum Zusammenhang und der Differenz von Körper, Emotionalität, Phantasie und Denken in der Erwachsenenpädagogik“ exemplarisch aufgezeigt und praktisch erfahren.
- Feedback empfangen und geben lernen.

Alle Veranstaltungen begannen ab der 2. Sitzung mit einem Warmingup. Im Plenum saßen wir meistens im Stuhlkreis. Beim praktischen Ausprobieren der o.g. Methoden gab es auch viel Kleingruppenarbeit. Ich legte Wert darauf, dass in der Mitte des Raumes ein besonders gestalteter Blickpunkt („Eyecatcher“) die doch nüchterne Raumarchitektur etwas auflockerte. Diese Gestaltung der Mitte oblag jeweils einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer. Dieses kleine Gestaltungselement wurde von allen sehr geschätzt. Meistens wurde die Veranstaltung mit einem Feedback zum Thema und Ablauf beendet. Ich bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedliche Feedback-Formen an. Aus den Feedbacks zu den ersten drei Abendveranstaltungen und meinen sonstigen Beobachtungen hatte ich den Eindruck gewonnen, dass bei einer großen Mehrheit der Teilnehmer/-innen die angebotenen Inhalte und deren praktische Umsetzung auf eine gute Resonanz stießen, wenn ich auch zu spüren glaubte, dass auch abwartende Haltungen noch da waren, nach dem Motto „wo werden wir mit diesen Lehrmethoden und dieser Seminarleitung letzten Endes noch landen?“

Der erste inhaltliche Schwerpunkt der Wochenendveranstaltung war das gestaltpädagogische Rollenspiel. Davor kamen von mir die Übersicht über den Ablauf des Wochenendseminars. Danach gab es eine längere Warmingup-Phase: angefangen bei Laufen mit verschiedenen Tempos durch den Seminarraum und diversen Begrüßungsritualen (ein seit Jahren bewährter Einstieg, so auch an diesem Samstagmorgen um 09.15 Uhr), mehrere Übungen mit Musik und Bewegung in der Großgruppe und in Duos mit lustigen, albernen und ernsteren Intonationen und einer immer dichter werdenden Arbeitshaltung und Konzentration auf den ersten thematischen Schwerpunkt: das Rollenspiel entwickelt aus der Statuenteknik heraus. Die Teilnehmer/-innen waren hochkonzentriert bei der Sache. Nach ca. 1 Stunde werden die ersten Szenen präsentiert. Nach dem Grad der persönlichen Resonanz bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden in dieser Veranstaltung folgende zwei Szenen zur näheren Bearbeitung ausgewählt:

- Lehrer/-innen aus dem Berufsbildungsbereich nehmen an einer Fortbildung über Konzepte zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz bei ihren Berufsschülern und -schülerinnen teil. Die Mehrzahl der Teilnehmer/-innen ist am Kurskonzept der Kursleiterin nicht so richtig interessiert (vgl. Abschnitt 3.2.1). Sie sind kaum zu einer produktiven Mitarbeit zu bewegen und der Kursleiterin fällt es schwer, die eher auseinanderstrebenden Teilnehmerinteressen für eine gemeinsame Arbeit zu gewinnen.

- Eine Lehrerin in der Anfangssituation einer Unterrichtseinheit zum Thema Kommunikation mit Schülern und Schülerinnen (Durchschnittsalter 18 Jahre, großer Anteil von Migrantinnen und Migranten, angestrebter Schulabschluss dieser Schüler/-innen: Realschulabschluss, Berufsfachschule Hauswirtschaft), die kaum Interesse am Unterricht haben (Abschnitt 3.2.2).

3.2.1 „Als wäre ein Druck von mir genommen, da mir andere Perspektiven ermöglicht wurden ...“

Dieses Zitat von Annika³, der Protagonistin der ersten Szene, charakterisiert einen wichtigen Aspekt ihres Reflexionsergebnisses zu ihrer Rollenarbeit, das in ihrem Erfahrungsbericht nach Beendigung des Semesters von ihr formuliert wurde: Was geschah bis dahin? Ich kann in meiner Berichterstattung und Analyse des Geschehenen auf ausführliche und differenzierte Protokolle von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und auf ebenso ausführliche, differenzierte und die eigenen Reflexionsanstöße, -verläufe und erste -bilanzen ungeschminkt darlegende Erfahrungs- und Reflexionsberichte der Protagonistinnen und Protagonisten zurückgreifen.

Es wird folgende Szene gezeigt: Die Protagonistin eröffnet die Fortbildungseinheit. Sie begrüßt die Teilnehmer/-innen (Berufsschullehrer/-innen), verweist auf ihre letzte E-Mail und erinnert an das heutige Thema. Es gehe um den Transfer des im Kurs Erarbeiteten in die Schule und die Kollegien der einzelnen Teilnehmer/-innen. In der Szene zeigen sich vier unterschiedliche Typen und deren Verhaltensweisen im Umgang mit dem von der Kursleiterin vorgeschlagenen Thema: Maike fühlte sich über die anderen Kursteilnehmer/-innen erhaben, wollte vorankommen, rückte aber nicht selber mit Vorschlägen raus, sondern rollte indigniert die Augen über die Äußerungen und Verhaltensweisen der Kursleiterin und der anderen Teilnehmer/-innen. Hermann spielte einen Vielredner. Ihm passte das ganze Konzept der Kursleiterin nicht („das ist Kleinkram“, er vermisste ein „Gesamtkonzept“, immer nur „schnittchenweise“ etwas angehen „bringt doch nichts“), war aber ständig am „Diskussionball“ und forderte die Aufmerksamkeit der Kursleiterin. Manfred gab den junggebliebenen Flachser und meinte, was im Kurs erarbeitet wird, wird an seiner Schule schon längst praktiziert. Franz war ziemlich unbeteiligt, sagte nichts, und wenn, dann verwies er darauf, dass es an seiner Schule keine Probleme gäbe. Die Szene endete mit laut ausgesprochenen inneren Gedanken der Protagonistin, die sie ins Publikum sprach:

„Ich empfinde den Transfer als sinnvoll, spüre, einiges läuft nicht richtig. Teilnehmer wollen etwas anderes, alles passt nicht richtig zusammen und ist unbefriedigend. Ich habe das Gefühl: es hat keinen Sinn und ich kann es nicht.“

Nach einem kurzen nachdenklichen Moment wurde vom „Publikum“ Beifall geklatscht. Dann war es wieder ruhig. Man spürte, dass in der Szene ein Geschehen zum Ausdruck kam, was viele kennen. Das Agieren der Protagonistin berührte viele. Die Arbeitsatmosphäre war voller Konzentration.

Im *Sharing* meldeten sich fünf Kommilitoninnen und Kommilitonen, die ein ähnliches oder gleiches Gefühl in manchen Lehrsituationen bei sich kennen, wie es die Protagonistin zum Ausdruck brachte. Genau das ist ja auch die Funktion des Sharings: Die Protagonistin hat sich exponiert und erfährt, dass sie mit den gezeigten Problemen nicht alleine ist. Dieses Sharing, wie auch die anderen weiteren Schritte verhindern, dass die Protagonistin mit

3 Alle Eigennamen sind geändert.

Ratschlägen zugeschüttet wird, die ihr nichts helfen. Der Weg in der Gestaltpädagogik zur Suche nach einer für die Protagonistin gangbareren Weg ist ein anderer. Im *Rollenfeedback* bekommt sie von den Mitspielerinnen und Mitspielern Aussagen zu deren Motivation und innerer Einstellung, die sie in der Realität draußen so nicht bekommt. Dadurch wird ihr ein erster Schritt zum genaueren Verstehen ihrer Teilnehmer/-innen ermöglicht: Maïke fühlte sich genervt, unruhig, frustriert und erwartete von der Kursleitung, dass sie das alles mehr in die Hand nehmen und vorangehen würde. Franz brauchte das alles nicht in seiner Schule, war desinteressiert. Er erlebte die Protagonistin als zerrissen. Sie tat ihm aber nicht leid. Sie hätte etwas bieten müssen, was ihn packt. Manfred sah sich als Sarkast, saß die Zeit ab und vertrieb sich die Zeit mit kleineren Jokes zwischendurch. Hermann hat die Oppositionsrolle Spaß gemacht, er fühlte sich mächtig und hatte ein leichtes Spiel mit der Kursleiterin. Er fühlte sich aber auch von ihr ausgeblendet und abgelehnt.

In ihrem ersten *Rollenfeedback* bestätigte Annika die Sichtweise, die sie am Ende des Spiels zum Publikum als Veröffentlichung ihrer Gedanken ausgesprochen hatte:

„Ich fühlte mich gehetzt und merkte, dass es falsch läuft ... ich weiß, dass es sinnvoll ist, den Druck, die Diskrepanz, die ich wahrnehme, anzusprechen, habe aber die Befürchtung, dass es nichts bringt, da die Teilnehmer/innen zu weit auseinanderliegen.“

Sie betonte aber, die erste Chance zu Verdeutlichung des „Riesenwirrwarrs“ durch die Statuenteknik erhalten zu haben:

„Das Finden einer aussagekräftigen Geste beim Stellen der Statuen und die Eindrücke der anderen zu der Szene haben mir geholfen, mein eigenes eher diffuses Gefühl der Situation etwas fassbarer zu machen.“

Es folgte ein *Protagonistinnen-Rollenwechsel*. Karin übernahm die Rolle der Kursleiterin. Einleitend fragte sie die Teilnehmer/-innen, mit welcher Stimmung sie heute zum Kurs gekommen seien. Franz brummte, Manfred machte erst einmal einen Joke, und Hermann meinte, dass das doch alles nichts brächte. Im weiteren Verlauf berichtete Franz, dass es an seiner Schule keine Konflikte gebe. Die neue Kursleitung reagierte darauf mit „schön, dass es bei Ihnen so gut läuft.“ Dazu bemerkte dann Franz im nachfolgenden Rollenfeedback, dass Karin ihm damit vollkommen „den Wind aus den Segeln genommen hätte“ und er sich nicht so gut mehr entziehen konnte. Meike wurde von der neuen Kursleitung direkt darauf angesprochen, dass sie doch bereits an ihrer Schule etwas ausprobiert hätte, worauf diese über dieses Projekt berichtete. Im Rollenfeedback meinte Meike dann, dass Karins Stil sie weniger genervt hätte, dass es konkrete Fragen waren und sie sich nicht so frustriert gefühlt hätte. Hermann blieb zunächst bei seiner Oppositionsrolle und bei seinen bereits bekannten Aussagen bis hin zu der Bemerkung, dass durch diese Arbeit hier im Kurs „keine Lawine ausgelöst wird.“ Darauf antwortete Karin, dass er für das nächstmal ein Konzept ausarbeiten könnte, was eine Lawine auslösen würde. Im Rollenfeedback meinte Hermann dazu, dass er sich geführt fühlte, eine gewisse Arroganz bei der Kursleiterin zu spüren glaubte, und er sich nicht mehr so mächtig fühlte. Manfred stellte im Rollenfeedback fest, dass es wenig Platz und Gelegenheit für Jokes gab.

Brachte der Protagonistinnenwechsel Anregungen für Annika, die erste Protagonistin? Diese schrieb dazu in ihrem Reflexionsbericht nach Abschluss des Seminars:

„In der Veranstaltung (also während der Wochenendveranstaltung, G. H.) meldete ich Zweifel an, ob ich die Frage nach der Stimmung (die Karin zu Beginn ihrer Einwechslung an die Teilnehmer/-innen stellte, G. H.) nicht als Floskel empfinden würde. Die Frage hat

sich geklärt, es ist eine Möglichkeit, die aktuelle Stimmung bezogen auf die Veranstaltung zu erfahren und sonst nichts. Ich war sehr beeindruckt, wie Karin mit der Situation umgegangen ist und dachte, so geht es auch. Aber ich bin mir nach wie vor unsicher, ob ich damit authentisch wäre. Im Umgang mit Hermann hätte ich das Gefühl, ihn nicht ernst zu nehmen und ihn als Schwätzer bloß zu stellen. Meike auf diese Art mit einzubeziehen, das wäre eine Möglichkeit, die ich aufnehmen und ausprobieren möchte. Die Möglichkeit eine andere Person in meiner Rolle zu sehen, war für mich hilfreich und irgendwie erleichternd. Als wäre ein Druck von mir genommen, da mir andere Perspektiven ermöglicht wurden und ich ‚meine Teilnehmergruppe‘ einmal ohne das Gefühl der totalen Anspannung sehen konnte. Als zusätzliche Perspektive und Haltung ist für mich etwas dazugekommen. Es gelingt mir jetzt in der schriftlichen Reflexion festzustellen, dass es verschiedene Themen sind, die ich miteinander vermische. Dies löste möglicherweise auch das Gefühl des Riesenwirrwarrs aus. Jetzt denke ich, eine kritische Auseinandersetzung mit bestimmten Verhaltensweisen dieser Teilnehmerin (gemeint ist Meike, die sich gegenüber anderen und der Kursleiterin als erhaben fühlte, G. H.) darf sein und muss nicht eine Reaktion auf meinen Neid bzw. mein Gefühl der Unterlegenheit sein....“ Es folgten noch einige Einschätzungen über Schwierigkeiten des Umgangs mit Hermann, Franz und Manfred und erste Gedanken eines veränderten Umgangs mit sich selbst und den Teilnehmenden. Dann weiter: „Dies sind allerdings erst einmal Erkenntnisse, für die ich noch Umsetzungsmöglichkeiten finden muss. Aber allein das gibt mir das Gefühl, überhaupt nach Möglichkeiten Ausschau halten zu können.“

Es geht also für Annika nicht um eine Kopie des Modells von Karin, wiewohl es hilfreich ist, jemand anders in anderer Weise in der bekannten Situation agieren zu sehen. Im wesentlichen geht es um die Suche nach den Einstellungs- und Handlungsmustern, die man selbst auf dem Hintergrund seiner Biographie und Persönlichkeit leisten kann und will. Dieser Suchprozess braucht Zeit, aber das gestaltpädagogische Rollenspiel eröffnet einen deutlich ausmachbaren Ausgangspunkt und eine Sortierung der Suchwege. Die Suche nach dem eigenen Weg ist auch bei der Protagonistin Karin als Thema zu spüren, obwohl doch sie anscheinend weniger Schwierigkeiten mit diesen widerständigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern hatte. Sie schrieb zu den Rollenfeedbacks, die sie von den spielenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern bekam:

„Die Aussagen der anderen überraschten mich. Weniger Frustration, weniger genervt, konnte mich nicht so gut entziehen, weniger Platz für Witze, weniger mächtig. Es fällt mir schwer, ihre Aussagen auseinander zu halten. Ich freue mich darüber einerseits, bin aber auch irritiert. Es ist schwer zu trennen, wie viel Auswirkungen mein eigenes Verhalten hatte, wie viel Anteile auf das erneute Spielen der Situation entfallen. Es wundert mich, wie viel Kontakt von den Teilnehmern/innen empfunden wurde, während ich selbst mich wie eine Jongleurin fühlte, die von einem kreisenden Teller zum nächsten rannte. Ich war mir ständig der Gefahr bewusst, dass ein Teller herunterfallen, alle anderen mit sich reißen konnte, zugleich war ich davon überzeugt, dass es allein im Ermessen der Teller stand, ob sie fallen würden oder nicht. Meine Wahrnehmung ist eine ganz andere als die der anderen, und es irritiert mich, das vorgeführt zu bekommen.“

In der ganzen Reflexionspassage kommt noch das Thema der möglichen Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung zum Ausdruck. Dieses Thema wird gerade mit einem solchen gestaltpädagogischen Rollenspiel besonders erfassbar und spürbar und eröffnet zusätzliche Spür- und Reflexionsebenen zum Selbstbild und eigenem Verhalten.

In der mehr kognitiv akzentuierten Analysephase nach dem Abschütteln der Rollen sprechen wir über drei Prämissen des gestaltpädagogischen Arbeitens:

1. Die Vergegenwärtigung der eigenen, auch noch diffus und widersprüchlich gespürten Gefühlen zu einer Lehrsituation ist eine wichtige Grundlage für eine realistische Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und zwar gerade auch dann, wenn ich noch keine Lösung für die sich zeigenden Schwierigkeiten in einer Lehrsituation habe. Ich habe damit ein gestaltpädagogisches Credo formuliert, dessen Bedeutung für Erkenntnisfortschritte man gar nicht hoch genug einschätzen kann: Spüren und Nachspüren der Gefühle sind Basis für Bewusstwerdungs- und Erkenntnisprozesse. Diese Awareness-Prozesse (wird öfters auch mit Achtsamkeit, Gewahrsein oder Aufmerksamkeit ins Deutsche übersetzt) sind rationale Erkenntnisinstanzen. D.h., wir können uns in bestimmten Bereichen auf unsere Gefühle verlassen, sie sind nicht nur irrationale Kräfte. Sie führen uns nicht in die Irre, sondern sind wegweisend für unsere Entwicklung.
2. Widerstände von Teilnehmenden sollte man als Erwachsenenpädagogin und -pädagoge nicht nur als destruktiv interpretieren, sondern auch nach den Energien fragen, die in diesen Störungen stecken. Z.B könnte Hermann enttäuscht sein, dass seine Ziele von Veränderung von Gesellschaft und Bildung sich nicht umsetzen ließen. Er könnte wütend darüber sein, dass seine Vorstellungen von Bildung und Erziehung kaum Wertschätzung finden. Ein sich daraus eventuell ergebendes Ohnmachtsgefühl kann er vielleicht nicht zulassen und so wird er zynisch, aggressiv und antwortet mit Rückzug und Obstruktion, und das im ständigen Wechsel. Eine Bewusstwerdung dieser Gefühle kann bei Hermann neue positive Energien freisetzen.
3. Jede(r) muss einen eigenen Weg finden, wie sie/er Unterricht gestalten möchte und kann. Methodenrepertoires sind absolut hilfreich, aber ohne eigene Persönlichkeitsentwicklung bleiben sie aufgesetzt und antrainiert und fördern kaum den so wichtigen Kontakt mit den Lernenden.

3.2.2 „Ich muss für mich noch deutlicher klären, wann ich Führung und Richtung geben und konsequenter in meinen Handlungen werden muss“

In der zweiten Szene sahen wir Ulla als Lehrende, die mit vier 18-jährigen Schülerinnen und Schülern, die mangels Ausbildungsplatz beschult werden, das Thema Kommunikation erarbeiten wollte. Wir erlebten die Anfangssituation dieser Unterrichtseinheit. Die Lehrende kündigte als Thema das Vier-Ohrenmodell der Kommunikation an und verwies auf die Arbeitsregeln, die sie gemeinsam erarbeitet hätten. Die Schüler/-innen waren nicht bei der Sache. Matthias und Rita führten Privatgespräche. Hella hatte die Stöpsel eines MP3-Players im Ohr und Dorothea fummelte mit ihrem Handy rum. Die Protagonistin Ulla bittet geduldig um Aufmerksamkeit.

- | | |
|-----------|--|
| Lehrende: | (zu Dorothea): Ich bitte Sie, Ihr Handy auszuschalten und wegzupacken |
| Dorothea: | Ich wollte nur nach der Uhrzeit gucken. |
| Lehrende: | Ja, o.k.. Aber packen Sie es jetzt bitte weg. Und Sie (zu Hella) bitte ich auch, Ihren MP3-Player wegzuräumen und die Stöpsel aus dem Ohr zu nehmen. |
| Hella: | Mit dem einen Ohr höre ich Musik, mit dem anderen kann ich Ihnen zuhören. |
| Lehrende: | Ich möchte aber gerne Ihre ungeteilte Aufmerksamkeit (Hella packt den MP3-Player weg und kaut Bonbons). |
| Lehrende: | Sie (zu Matthias und Rita) unterhalten sich gerade, vielleicht können Sie uns ja ihr Gespräch mitteilen und im Unterricht einbringen. |

Matthias:	Ich weiß das alles schon und jetzt höre ich Ihnen gerade auf meinem Appellohr zu.
Rita:	Wir haben uns über etwas Privates unterhalten.
Dorothea:	Also, ich hab' nur zwei Ohren.
Lehrende:	An der Tafel ist das Vier-Ohren-Modell aufgezeichnet.
Dorothea:	Ach so.
Lehrende:	Jetzt ist es gut.

Im *Sharing* sagen einige aus dem „Publikum“, dass sie solche Lehrsituationen auch schon erlebt haben und die Schwierigkeiten und die Gefühlslage von Ulla nachvollziehen können. Im *Rollenfeedback* äußerte Matthias, dass er sich von der Lehrerin in seinem Privatgespräch „gestört“ fühlte. Er wollte sie mit Demutsgesten („Ich höre auf dem Appellohr“) „ruhigstellen“. Rita fühlte sich ebenfalls in ihrem Privatgespräch „gestört“. Hella fand das Thema uninteressant, wollte nur ihre Ruhe haben. Der Hinweis auf „ungeteilte Aufmerksamkeit“ hat sie mit der Lehrerin „in Kontakt gebracht“. Für sie sei durch diese Bemerkung der Lehrerin deutlich geworden, dass sie an ihrer Mitwirkung interessiert sei. Dorothea spürte kein Interesse der Lehrerin an ihr. Sie hätte nicht mit ihr gesprochen und ihr auch nichts erklärt. Ulla als Lehrende fand Matthias und Rita „sympathisch“, aber sie wollte Ruhe haben, weil die Geräusche sie stören. Den Kontakt zu Matthias fand sie dabei aber etwas schwieriger. Auch an Hella heranzukommen empfand sie als schwierig, aber sie war zuversichtlich, dass das noch gelingen würde. Bei Dorothea hat sie starke Abneigung gespürt. Fazit von Ulla am Schluss im *Rollenfeedback*:

„Solche Situationen machen leer, kosten viel Energie, machen unsicher. Manchmal ignoriere ich Störungen und mache mit dem Stoff einfach weiter. Das ist dann eine Möglichkeit, erst einmal damit klarzukommen.“

Im *Protagonistenrollenwechsel* spielt Alfred einen streng durchgreifenden, Arbeitsanweisungen gebenden Lehrer („sie nehmen ihren MP3-Player weg“, „nehmen sie jetzt ein Blatt heraus und malen sie das Tafelbild ab.“ usw.). Im *Rollenfeedback* zu dieser Modalität des Lehrens wird von den Schülerinnen und Schülern festgestellt, dass sie sich dem Lehrer nicht „entziehen“ konnten, dass sie ihn als „Wachhund“ empfanden, der z.T. die „Abwehr verstärkte“. Die Beziehung wurde als „Machtkampf“ empfunden, aber Dorothea fühlte sich nicht so abgelehnt wie von Ulla.

In der Selbstreflexion in ihrem Praxisbericht meint Ulla:

„Die Vorgehensweise von Alfred fand ich sehr beeindruckend und auch witzig. Allerdings war für mich gleich klar, dass ich auf diese Weise nie agieren könnte. Auch wenn ein Teil von mir die Handlungsweise von Alfred faszinierend fand, so gibt es auch den anderen Teil, der diese Machtdemonstration und das Vorführen der „Macht über...“ des Lehrenden stark ablehnt. Andererseits merke ich auch, dass ich die Fäden stärker in die Hand nehmen muss und das Ziel des Unterrichts nicht aus den Augen verlieren darf. Das fällt mir manchmal nicht leicht und an dieser Stelle muss ich für mich noch deutlicher klären, wann ich Führung und Richtung geben und konsequenter in meinen Handlungen werden muss.“

Weitere Themen in der Reflexion von Ulla waren, dass sie durch dieses Rollenspiel ganz deutlich den Wunsch verspürt habe, mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen und von ihnen „angenommen“ zu werden. Sie wollte dieses Thema in ihre nächste Supervisionsstunde einbringen. Einige Zeit später leitete sie eine Lehrerfortbildung, auf der sie einige Übungen aus unserer Veranstaltung verwendet hatte. Sie war mit Inhalt und Verlauf dieser von ihr geleiteten Fortbildung sehr zufrieden. Die Arbeit dort hätte sie nicht ange-

strengt und sei eine gute Erfahrung gewesen, „Menschen vor sich zu haben, die nicht ermahnt werden müssen und gerne mitarbeiten“. Dadurch trat noch deutlicher in ihr Blickfeld die Frage, mit welchen Gruppen sie in Zukunft wirklich arbeiten will.

Auch in diesem Rollenspiel wird wieder sichtbar, dass es darum geht, für sich einen Weg zu finden, wie man als Lehrende in komplexen und schwierigen Lehrsituationen handeln kann, und weniger darum, Methodenkompetenz nach einem Wenn-Dann-Muster anzutrainieren.

In der *Analysephase* zeigen sich fünf Ebenen, die in der gezeigten schwierigen Unterrichtssituation zum Tragen kommen können:

1. Die makro- und mikrodidaktischen Aspekte, in die die hier analysierte Lehrsituation eingebettet ist: Wer verfolgt welche Interessen mit diesen Kurskonzeptionen? Was ist das offizielle Curriculum für diese Beschulungssituation. Ist dieses in irgendeiner Form mit den potentiellen und tatsächlichen (Lern-)Interessen der angestrebten Zielgruppe zu vermitteln?
2. Die Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation der Lernenden und die Lerngeschichte der einzelnen Schüler/-innen. Zu welchen Lerninteressen führen diese Lerngeschichten und die einzelnen Aspekte der genannten Situationen?
3. Die Persönlichkeit und die Haltung der Lehrenden zu ihren Lernenden
4. Die Profile der Lehrenden im Hinblick auf Fach-, Methoden-, Sozial- und Reflexionskompetenz (vgl. Faulstich 1999, S. 194/195)
5. Die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden

Aus meiner Sicht war es besonders wichtig, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern daran zu arbeiten, dass sie als Kursleitung nicht auf allen Ebenen für diese Faktoren verantwortlich sind, die ihre als schwierig erlebte Lehrsituation ausmachen. Es gibt eben Bedingungen des Unterrichts aus den ersten beiden Faktorenfeldern, die eine produktive Lernarbeit mit bestimmten Teilnehmergruppen von vornherein erschweren oder gar unmöglich machen. In solchen Fällen geht es darum, sich selbst gegenüber unzumutbaren Forderungen abzugrenzen und Überlebensstrategien zu entwickeln. Zugleich ist es ein wichtiges Ziel, seine eigenen Handlungspotentiale auch für schwierige Unterrichtssituationen zu finden, um z.B. mit Widerständen von Teilnehmenden kreativ zu beiderseitigem Nutzen und Zufriedenheit umgehen zu können.

Im Abschlussfeedback zu diesem Arbeitstag mit einem Sprechstein aus Chrysokoll (blau-grün-gesprenkelter, wunderschöner Stein, gut in der Hand liegend) wurde gesagt:

„Gut gefallen; am Nachmittag wurde ich müde; ich habe neue Ideen dazubekommen, wie andere es machen; die Zeit ist schnell vergangen; es arbeitet noch in mir, es gibt noch viel nachzudenken; lehrreich; sehr interessant; konzentrierte Arbeit; die Offenheit in der Gruppe ist positiv; die Startphase war gut; es gibt noch viel zum Nachdenken; lockere Art und Weise des Umgangs miteinander finde ich gut; kurzweilig; Analysephase war mir zu ausgedehnt; Statuenbildung anregend.“

Ich bedankte mich über diese meist positiven Feedbacks und für ihre konzentrierte Arbeit und Offenheit. Mein besonderer Dank galt den Protagonistinnen und Protagonisten für mutiges Zeigen ihrer Schwierigkeiten in manchen Lehrsituationen.

Bei der bei dieser Arbeit obligatorischen Abschlussfrage, ob noch jemand etwas auf dem Herzen habe, was ihn bedrückt, was er nicht mit nach Hause nehmen sollte, sondern aus-

sprechen und damit auch ein Stück weit loswerden, wurde nichts geäußert (an anderen Tagen war das manchmal anders).

3.3 Weitere Themen und Abschlussevaluation

Weitere *Themen* dieses Sommersemesters, die soweit wie möglich auch immer praktisch ausprobiert wurden, waren: Präsentation, Gruppenphasen und Rolle der Kursleitung, Handlungsorientierter Unterricht, Moderation, Lernberatung.

Die *Abschlussevaluierung* mit einem Fragebogen, den 18 von 23 Teilnehmenden zurückschickten, zeigt neben den sonstigen Feedbacks, dass die Teilnehmer/-innen diese Veranstaltung als ziemlich erfolgreich einschätzten. Bei der Frage: „Wenn sie die Veranstaltung insgesamt bewerten sollten, welche Note würden sie geben?“ wurde 8x die eins, 8x die zwei und 2x die drei als Note gegeben, das macht dann 1,67 als arithmetisches Mittel.

Zu Inhalt, Methodik und Dozent wurden Statements im Fragebogen formuliert, die mit Alternativen auf einer Skala „zutreffend, überwiegend zutreffend, überwiegend nicht zutreffend und nicht zutreffend“ angekreuzt werden konnten. Beim Statement „Inhalt war praxisbezogen“ kreuzten 15 Teilnehmer/-innen zutreffend und 3 überwiegend zutreffend an. Beim Statement „Es wurde nicht nur rezeptartiges Wissen, sondern auch der zum Verständnis nötige Hintergrund vermittelt“ kreuzten 14 zutreffend, 4 überwiegend zutreffend an. Die Aussage „Die Methodik förderte die aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff“ kreuzten 15 zutreffend, 3 überwiegend zutreffend an. Das Statement „Der Lernstoff wurde verständlich ermittelt“ hatten 14 zutreffend und 4 überwiegend zutreffend angegeben. Beim Statement „Der Dozent motivierte zu aktiver Mitarbeit“ kreuzten 16 zutreffend und 2 überwiegend zutreffend an.

Die beiden eher kritischen Stimmen drückten sich bei den folgenden Statements aus (so vermute ich), bei denen jeweils 2 Personen überwiegend nicht zutreffend ankreuzten. Und zwar bei den Statements „Der Inhalt entsprach meinen persönlichen Wünschen“ und „Die Methodik entsprach meinen persönlichen Wünschen“.

4. Resümee

Gestaltpädagogik wie die gesamte Humanistische Pädagogik hat nichts mit Humanitätsduselei zu tun, obwohl sie manchmal von Vertretern der Humanistischen Pädagogik so vorgetragen wird und von anderen auch so wahrgenommen wird. Sie setzt weder den guten Menschen voraus, noch will sie dahin erziehen oder bilden. Es geht ihr zu allererst darum, zu sehen, was ist. Ihr Ziel ist zunächst die Förderung der Aufmerksamkeit für das Gegebene, in diesem engen und konkreten Sinne um das Gewahrsein des Hier-und-Jetzt, um das Spüren und Gewahrwerden meiner Gefühle und meiner Situation. Erst das Bewusstwerden über meine Situation auch und gerade in den Gefühlswiderspiegelungen schafft Voraussetzungen zu Veränderungen und Entwicklungen. Das ist die Paradoxie der Veränderung und Entwicklung in der Gestaltpädagogik: An-Erkennung der Realität schafft Voraussetzung zur Veränderung und Entwicklung. Sören Kierkegaard sagt:

„Das Große ist nicht, dies oder das zu sein, sondern man selbst zu sein“

Dieses Wertlegen auf subjektive Aufmerksamkeit und Gewahrwerden der eigenen Gefühle sollte nicht als subjektivistische Position in Weiterbildungskonzepten für Lehrende missver-

standen werden. Natürlich kann dieses Arbeiten an der Subjektivität der Lehrenden nicht Bildungs- und Gesellschaftspolitik im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Demokratie alleine verändern. Gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens muss politisch gehandelt werden. Gestaltpädagogik hilft aber gegen die offene und schleichende Gehirn- und Gefühlswäsche eines menschenfeindlichen Kapitalismus und seiner logozentrischen und konsumistischen Kultur.

Literatur

- Brenner, I./ Clausing, H./ Kura, M./ Schulz, B./ Weber, H. (1996): Das pädagogische Rollenspiel in der betrieblichen Praxis. Hamburg
- Bürmann, I. (1997): Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Bürmann, J./Heinel, J. (Hrsg.) (2000): Früchte der Gestaltpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Bürmann, J. (1993): Gestaltpädagogik – Weiterbildung für Lehrende. In: Petzold, H./Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien, Bd. 2. Paderborn, S. 48-488
- Bürmann, J./Heinel, J. (Hrsg.) (1997): Wege zu verändertem Unterricht. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Bürmann, J./ Dauber, H./ Holzapfel, G. (Hrsg.) (1997): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Burow, O.-A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund
- Burow, O.-A. (1997): Wie man Zukunft (er)finden und gestalten kann. In: Bürmann, J./ Dauber, H./ Holzapfel, G. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung, Bad Heilbrunn/Obb., S. 223-254
- Dauber, H. (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Dauber, H./Zwiebel, R. (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.
- Ehrenforth, J. (Hrsg.) (1999): Reader zur Humanistischen Pädagogik und ihrer vier Hauptverfahren: TZI, Personzentrierte Pädagogik, Gestalt- und Psychodramapädagogik. Bremen
- Fatzer, G. (Hrsg.) (1996): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln
- Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd.1, Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 185-203
- Forster, U. (1997): Das Fortbildungsprojekt „Regionale Projektberatung – gestaltpädagogischer Ansatz“ in der staatlichen Lehrerfortbildung und Weiterbildung am SIL in Rheinland-Pfalz. In: Bürmann, J./ Dauber, H./ Holzapfel, G. (Hrsg.) (1997): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2004): Beratung in der beruflichen Weiterbildung und Personalentwicklung. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskonzepte als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster/New York, S. 93-110
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1991): Beratung – Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen. Frankfurt/Main
- Gieseke, W. (2006): Lebenslanges Lernen in Abhängigkeit von emotionalen Einflüssen. Bielefeld (im Druck)
- Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Norwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.

- Holzapfel, G. (2005): Entstehung, Konzeption und Praxis des weiterbildenden Studienganges „Supervision und Organisationsberatung in Schule und anderen pädagogischen Arbeitsfeldern (WSO)“. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik Heft 2/2005, S. 14–26
- Holzapfel, G. (2006): Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten, Beitrag zur Festschrift zum 60. Geburtstag von H. Petzold. In: Orth, I./Sieper, J./Schuch, W. (Hrsg.): Differenzierung und Integration als Lebensaufgabe. Polyloge über Integrative Therapie. Bielefeld (29 Seiten, im Druck)
- Klein-Dessoy K. (2005): Methoden der biographischen Reflexion. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler, S. 92–102
- Nietmann, T. (1991): Worüber beschwert sich frau mit chronischen Beschwerden? In: Stahr, I./Jungk, S./Schulz, E. (Hrsg.) (1991): Frauengesundheitsbildung. Weinheim, S. 139–146
- Roth, W. (2006): Sozialkompetenz fördern. Bad Heilbrunn/Obb.
- Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskonzepte als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster/New York
- Zeitschrift für Gestaltpädagogik, hrsg. im Auftrag der Gestaltpädagogischen Vereinigung (GPV) e.V., www.gestaltpaed.de. Bergisch-Gladbach www.ehp-koeln.com