

# **Gestaltpädagogische Elemente in der Berufspädagogik**

## **Potentielle Erträge gestaltpädagogischer Ansätze für die berufliche Bildung**

**- Konzepte, Fundierung, Realisierungsformen -**

Dissertation zur  
Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
im Fachbereich Erziehungswissenschaften (FB 01)  
der Universität Gesamthochschule Kassel

vorgelegt von:       Susanne Immel, M.A.

Kassel / Witzenhausen im Juli 2004

Tag der Disputation: 18.04.2005

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

---

*“Der Mensch ist einmalig,  
nicht weil er Wissenschaft treibt,  
und er ist nicht deshalb einmalig,  
weil er Kunst hervorbringt,  
sondern weil Wissenschaft und Kunst  
gleichermaßen Ausdruck der wunderbaren  
Flexibilität seines Geistes sind”.*

*(Jacob Bronowski)*

# **Gestaltpädagogische Elemente in der Berufspädagogik**

## **Potentielle Erträge gestaltpädagogischer Ansätze für die berufliche Bildung**

### **- Konzepte, Fundierung, Realisierungsformen -**

	<b>Seite</b>
<b>1. Einleitung und Problemaufriss</b>	9
<b>2. Zielsetzung, Relevanz und methodische Vorgehensweise</b>	36
2.1 Zielsetzung und Relevanz	36
2.2 Methodische Vorgehensweise	41
<b>3. Ansätze der Gestaltpädagogik und ihre Potenziale für die Analyse und Gestaltungsprozesse beruflicher Bildung</b>	52
3.1 Ansatz von Kelly	52
3.2 Ansatz von Burow	67
3.3 Ansatz von Petzold	82
3.4 Ansatz von Perls	89
3.5 Ansatz von Treichler	96
<b>4. Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Bildung</b>	109

	<b>dung</b>	
4.1	Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Ausbildung, aufgezeigt an ausgewählten Beispielen	109
4.1.1	Berufsbildung bei der Firma Voith	109
4.1.2	Kreativitäts-Schulen bei der Bayer AG	121
4.2	Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Weiterbildung, aufgezeigt an ausgewählten Beispielen	126
4.2.1	Künstlerische Übungen in der Einstiegsphase eines Seminars oder Workshops	126
4.2.2	Künstlerische Übungen während des Seminarverlaufs	131
4.2.3	Weitere Beispiele	134
4.3	Zusammenfassung	138
<b>5.</b>	<b>Handlungsempfehlungen für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik</b>	<b>146</b>
5.1	Handlungen im Sinne des Gestaltzykluses des Erlebens und Verknüpfungen zur Gestaltpädagogik	146
5.1.1	Bedeutung von Widerstand bei der Kontaktaufnahme	162
5.1.2	Bewusstseinsprozess und Widerstand	164
5.1.3	Umgang mit Widerstand	165
5.1.4	Beispiele für den Umgang mit Widerstand	166
5.2	Handlungsempfehlung zur Ausbildung von Jugendlichen mittels einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik im kaufmännischen und gewerblichen Bereich	169
5.3	Handlungsempfehlung zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften mittels einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik	177
5.4	Zusammenfassung	179
<b>6.</b>	<b>Beispiel eines Train-the-Trainer Konzepts unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten zum Thema Zeit-</b>	<b>187</b>

	<b>management für Fach- und Führungskräfte</b>	
<b>7.</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	203
<b>8.</b>	<b>Literatur</b>	211
	<b>Anmerkung 1</b>	238
	Einbezug von Ergebnissen der Selbstkonzept-Forschung in die Gestaltpädagogik	
	<b>Anmerkung 2</b>	243
	Historische Ursprünge der Gestaltpädagogik	
	<b>Anmerkung 3</b>	250
	Handlungstheoretische Aspekte der Gestaltpädagogik	
	<b>Anhang</b>	263
	Untersuchung der gestaltpädagogischen Ansätze	

**Abbildungsverzeichnis**

	<b>Seite</b>	
Abb. 1.1:	Gestalt-Gesetz der Gleichartigkeit	16
Abb. 1.2:	Gestalt-Gesetz der Nähe	17
Abb. 1.3:	Gestalt-Gesetz der Geschlossenheit	18
Abb. 2.2.1:	Untersuchungsplan	46
Abb. 2.2.2:	Vorgehensweise bei der qualitativen Untersuchung	47
Abb. 2.2.3:	Ablaufmodell der Analyse	48
Abb. 3.1.1:	Bifokale Perspektive konstruktivistischer Berufsbildung	66
Abb. 3.2.1:	Gestaltpädagogisches Modell der Selbstaktualisierung	74
Abb. 3.4.1:	Organismus-/Umweltmodell	93
Abb. 3.4.2:	Sozialer Konstruktivismus	95
Abb. 3.5.1:	Wechselseitige Durchdringung der menschlichen Selbstreferenzialität	104
Abb. 4.1.1.1:	Berufsbildungskonzept der Firma Voith	110
Abb. 4.1.1.2:	Korrigiertes Berufsbildungskonzept der Firma Voith	114
Abb. 5.1.1:	Gestaltzyklus des Erlebens: Ablauf einer Sequenz	147
Abb. 5.1.2:	Gestaltzyklus des Erlebens: Ablauf kontinuierlichen Erlebens	148
Abb. 5.1.3:	Mikro-/Makroebene des Erlebens	149
Abb. 5.2.1:	Handlungsmomente gestaltpädagogischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang	172
Abb. 5.4.1:	Zusammenfassung der Bereiche, Konzepte und Methoden einer Gestaltpädagogik in der beruflichen Bildung	185
Abb. 6.1:	Unterrichtsbausteine zum Kurs Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte	188

## Tabellenverzeichnis

		Seite
Tab. 2.2.1:	Zugrundegelegte Analyseeinheiten	47
Tab. 4.3.1:	Anforderungsprofil für Trainer und Ausbilder	144
Tab. 5.2.1:	Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen gestaltpädagogisch didaktischen Handelns	174
Tab. 6.1:	Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen gestaltpädagogisch orientierten didaktischen Handelns am Beispiel eines Train-the-Trainer Konzepts unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten zum Thema Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte	199
Anhang	Handlungstheoretische Aspekte in der Gestaltpädagogik	261
Anhang	Gemeinsamkeiten zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen	264
Anhang	Unterschiede zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen	269
Anhang	Zusammenfassung der Untersuchung der gestaltpädagogischen Ansätze auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede	275

## 1. Einleitung und Problemaufriss

Berufsausbilder, Berufsschullehrer und Trainer in der (betrieblichen) Aus- und Weiterbildung werden heute mit vielfältigen Veränderungen konfrontiert. Aufgrund des Technikeinsatzes zeigt sich in vielen Unternehmen ein Wandel der beruflich organisierten Arbeit. Die wirtschaftlichen, technischen und sozialen Systemzusammenhänge werden zunehmend komplexer, dynamischer, enger vernetzt und normativ unbestimmter. Die technologische Entwicklung, vor allem der Kommunikationsmedien, hat eine Temposteigerung der Informationsübermittlung zur Folge, die gleichzeitig das Wissen erhöht. Damit wachsen Komplexität und Dynamik der Umwelt- und Umfeld-Bedingungen erheblich an. Davon ist vor allem die ökonomische Entwicklung des Wettbewerbs betroffen. Die Betriebe verändern ihre Marktstrategien und betrieblichen Organisationsstrukturen. Dabei geht die Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung eine enge Verbindung ein und wird zur strategieorientierten Personalentwicklung. Im Zuge dieser Entwicklungen werden zunehmend die im Menschen schlummernden Kräfte und Fähigkeiten zu Kreativität und Selbstorganisation entdeckt.<sup>1</sup> Unternehmen werden zunehmend als lernende Organisationen<sup>2</sup> begriffen, und mit dem Wandel von Verkäufermärkten zu Käufermärkten orientiert sich die betriebswirtschaftliche Wertschöpfung zunehmend am Kunden. Aus berufssoziologischer Sicht charakterisiert Reetz in Anlehnung an Baethge/Schiersmann diese Entwicklungen (nicht generalisierend, sondern in Form von Tendaussagen) als Prozesse der ‚internen‘ und ‚externen‘ Flexibilisierung. Demzufolge verlangt die beginnende Globalisierung der Märkte eine innere organisatorische Flexibilisierung, die den Wandel von einer funktions-/berufsorientierten zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation bestimmt.<sup>3</sup> Im Zuge der internen Flexibilisierung durch stärkere Prozessorientierung ergeben sich erhebliche Veränderungen bezüglich des Einsatzes und der Akzentuierung der erforderlichen Qualifikationen: Dezentralisation, Projektförmigkeit und Querfunktionalität der Arbeitsprozesse führen beispielsweise dazu, dass die schnelle und jeweils aufgabenbezogene Integration unterschiedlicher Fachlichkeiten von entscheidender Bedeutung wird. Dies bedeutet aber auch, dass an die Flexibilität des Wissens, genauer an die flexible Verfügbarkeit und Erweiterbarkeit des Wissens erhöhte Anforderungen zu stellen

---

<sup>1</sup> vgl. Reetz, L. (1999), S. 37

<sup>2</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit organisationalem Lernen siehe Petersen, J.; Lehnhoff, A. (1999), S. 235 ff.

sind. In diesem Zusammenhang nehmen die Anforderungen an Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich zu.

Bewusstsein, Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitarbeiter verändern sich ebenfalls permanent und beeinflussen so berufliche Bildungsmaßnahmen nachhaltig. Außerdem hat sich die berufsbildungspolitische Intension spätestens seit der Neuordnung der Ausbildungsberufe in den 80er Jahren zum Leitbild der "beruflichen Handlungskompetenz" geöffnet. Damit sind hohe Erwartungen an die Qualität der beruflichen Bildung verbunden. Die Ordnungsmittel der neugeordneten Berufe enthalten Lernziele und Lerninhalte, die in stärkerem Maße als zuvor die situationsangemessene Anwendung des Gelernten auf komplexe und vernetzte Aufgabenstellungen und Systemzusammenhänge gewährleisten sollen. Die damit verbundene Komplexität der Lehr- und Lernsituationen lässt sich durch eine Steigerung organisatorischer Strukturiertheit alleine kaum bewältigen. Vielmehr bedürfen die Bildungsprozesse heute einer pädagogisch sowohl begründeten als auch kreativen Planung, Durchführung und Nachbearbeitung. Zunehmend wichtiger werden für die berufliche Bildung aktiv-entdeckende, ganzheitliche, handlungs- und projektorientierte Lehr- und Lernarrangements, da sie die Bereitschaft und Fähigkeit ständig weiter zu lernen und das Gelernte aktiv und kooperativ umzusetzen fördern.<sup>4</sup>

Mit der Forderung nach Schlüsselqualifikationen<sup>5</sup> und der Wiederentdeckung ganzheitlicher Arbeitssituationen ist das Bestreben nach Bildungskonzepten verbunden, die mit der Herausbildung von Kompetenzen, wie vernetztes, system- und handlungsbezogenes Denken in komplexen Kontexten, Abstraktionsvermögen, systematisches Verständnis von Organisationsinterdependenzen, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, soziale, methodische und kommunikative Kompetenz und Innovationskraft korrespondieren. Nach Pätzold darf sich eine berufliche Bildung, die ergänzend zur Vermittlung von Fachkompetenz auch diesen Ansprüchen und Anforderungen gerecht werden will, nicht auf eine ökonomische Vermittlung eines mehr oder weniger eng definierten manuellen oder intellektuellen Fähigkeitsprofils beschränken. Viel-

---

<sup>3</sup> vgl. Reetz, L. (1999), S. 37

<sup>4</sup> vgl. Pätzold, G. (1993), S. 15 f.; zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen siehe Reetz, L. (1999), S. 32 ff.

<sup>5</sup> Unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen versteht man eine Verhaltensqualifikation, die in zunehmenden Maße dazu benutzt wird, Ziele der Organisation, die funktional und zweckrational sind und persönliche sowie zwischenmenschliche Aspekte der Organisationsmitglieder beinhalten und dazu noch rationale und sozio-emotionale Elemente vermischen, zu verbinden. Solche Verhaltensqualifikationen können beispielsweise Methoden-, aber auch Sozialkompetenz sein. (vgl. Pawlik, A. (1993), S. 56, Drumm, H. J. (1995), S. 330 sowie Mertens, D. (1974), S. 36 ff.)

mehr muss sich die berufliche Bildung als absichtsvolles Tun auf den “ganzen Menschen”, auf seine Mündigkeit (Selbstständigkeit), auf seine Fähigkeit zur Selbstreflexion und auf seine Identität beziehen.<sup>6</sup> In den Vordergrund muss deshalb ein innovatives, antizipatives Lehren und Lernen rücken, das versucht, auf zukünftige Entwicklungen vorzubereiten. Für die berufliche Bildung stellen sich somit neue Aufgaben in inhaltlicher, konzeptioneller und methodischer Hinsicht. Das berufliche Lernen kann und darf nicht ausschließlich als Ausbildungsprozess verstanden werden, sondern als aktiver Prozess des Auszubildenden, als eine spezifische Form menschlichen Handelns, als Auseinandersetzung mit Sachverhalten und selbstentwickelten Fragestellungen, als selbstorganisierter Umgang mit Lernaufgaben bzw. -materialien, als Versuchen und Experimentieren, um Beziehungen bzw. Strukturen zu entdecken und Regeln zu begreifen.

Dies erfordert Veränderungen im Verständnis und in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Insbesondere der Erwerb von Lern-, Methoden- und Sozialkompetenz bedarf spezifischer Arrangements, um Prozesse der Erkenntnisgewinnung sowie Handlungsorientierung in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten. Im Rahmen dieser Aufgabenerfüllung haben auch die traditionellen Methoden ihren Platz, wenn auch unter veränderten Perspektiven. Zur Erweiterung der traditionellen Sichtweise der Berufspädagogik könnte eine beruflich orientierte Gestaltpädagogik<sup>7</sup> ihren Beitrag leisten. Die Potentiale, die in einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik von der Autorin gesehen werden, sind eine stärkere Reflexivität und Kreativität, vor allem bei Veränderungsprozessen. Der Wandel der beruflich organisierten Arbeit und die zunehmend komplexer, dynamischer, enger vernetzten und normativ unbe-

---

<sup>6</sup>vgl. Pätzold, G. (1993), S. 16

<sup>7</sup> Der Begriff der Gestaltpädagogik wurde 1971 erstmals von Hilarion Petzold verwendet. (vgl. Petzold, H. (1988), S. 69) Im folgenden werden zwei Definitionsversuche vorgestellt: “Gestaltpädagogik ist ein Sammelbegriff für pädagogische Konzepte, die sich weitgehend an den theoretischen und praktischen Vorstellungen der Gestalt-Therapie und der Gestaltpsychologie orientieren” (Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 119). Eine andere Definition von Petzold/Brown lautet ähnlich: “Unter dem Begriff ‘Gestaltpädagogik’ kann eine Reihe von Ansätzen zusammengefasst werden, die auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie, des Existentialismus und Experimentalismus entstanden sind und in wesentlichen Konzepten ihrer Theorie und Praxis auf der Gestalttherapie von F. S. Perls und Paul Goodman aufbauen” (Burow, O.-A. (1988), S. 48 sowie Petzold, H. G. (1977a), S. 7). Diese Definition von Petzold/Brown spiegelt sich in der Mehrzahl der veröffentlichten Literatur zur Gestaltpädagogik wider. In weitgehender inhaltlicher Übereinstimmung stützen sich die verschiedenen Autoren der Gestaltpädagogik auf die grundlegenden Gedanken der Gestalttherapie, wie sie von Perls und Goodman entwickelt worden sind. Petzold rechnet aber darüber hinaus auch den eigenständigen Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn zur Gestaltpädagogik, obwohl sie sich nur am Rande auf die Gestalttherapie bezieht. (Auf die TZI wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.) Dieser Arbeit wird die erstgenannte Definition von Burow/Scherpp (1981) zugrundegelegt, da sie für die Problemstellung dieser Arbeit am geeignetsten erscheint und sie die wesentlichen Kernpunkte der Gestaltpädagogik einfängt. Dabei ist der Verfasserin dieser Arbeit sehr wohl bewusst, dass es sich bei dem Definitionsversuch von Burow/Scherpp um eine ältere Definition des Begriffs Gestaltpädagogik handelt, der unter differenzierter, kritischer Betrachtung dem heutigen Diskussionsstand nicht mehr ganz entspricht.

stimmter werdenden wirtschaftlichen, technischen und sozialen Systemzusammenhänge verursachen bei vielen Menschen zunehmend Verunsicherung und Angst. Verunsicherung und Angst bewirken jedoch häufig, dass Veränderungsprozesse nicht oder nur unvollständig vollzogen werden und unbefriedigende Resultate und Arbeitsergebnisse die Folge sind. Vielfach lösen unbefriedigende Resultate und Arbeitsergebnisse wiederum Verunsicherung und Angst bei den Mitgliedern einer Organisation aus. Statt eines wirklichen Veränderungsprozesses durchlebt die Organisation ein zähes Ringen um Veränderung, das häufig sehr viele Ressourcen verschlingt und nicht selten scheitert. Würde es durch eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik gelingen, die Fähigkeit zur Reflexion und zur Kreativität bei den Mitarbeitern zu fördern, bestünden bei organisatorischen Veränderungsprozessen gute Chancen, die bei den Menschen auftretenden Ängste und Verunsicherungen dahingehend positiv zu nutzen, dass die Menschen den Veränderungsprozess nicht lähmen, sondern fördern. Könnten die Potentiale der Gestaltpädagogik für die Berufspädagogik fruchtbar gemacht werden, bestünden gute Chancen, dass sich die Mitarbeiter ihrer Ängste bewusst würden, wobei sie sich gleichzeitig auch der damit verbundenen Blockadehaltung gegen die Veränderung bewusst werden könnten. Dieser Bewusstwerdungsprozess, in Kombination mit ausgeprägteren kreativen Fähigkeiten, könnte den Mitarbeitern helfen, den Veränderungsprozess bewusst zu erleben und mit zu gestalten. Die Kreativität unterstützt dabei den Problemlösungsprozess und kann Handlungsmöglichkeiten aufzeigen helfen. Das Mitglied der sich verändernden Organisation könnte durch eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik eine bessere Chance bekommen, Veränderungsprozesse aktiv-gestaltend und nutzbringend für die Organisation und für sich selbst zu erleben, statt passiv und blockierend. Für eine Organisation könnte eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik gerade im Hinblick auf Veränderungsprozesse dahingehend positive Wirkungen erzielen, da sie helfen könnte, Veränderungsprozesse schneller und nachhaltiger zu vollziehen, was Ressourcen spart. Die Aussagen sind an dieser Stelle spekulativ, da derzeit noch keine gesicherten Erkenntnisse dazu vorliegen.

Unter dem Blickwinkel der Gestaltpädagogik fällt auf, dass die Berufspädagogik Methoden und Techniken in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nutzt, die Elemente der Gestaltpädagogik enthalten.<sup>8</sup> Eine konkrete theoretische Fundierung und Einbettung in die Berufspädagogik unter dem Blickwinkel der betrieblichen Bildung fehlt jedoch bisher. Mit dieser Ar-

---

<sup>8</sup> Elemente gestaltpädagogischer Methoden sind u.a. beispielsweise Visualisierungen mittels Farben, Formen, Ton und anderen Materialien sowie das Arbeiten mit Sprache, Lyrik und Musik.

beit will ich einen ersten Beitrag zur theoretischen Fundierung und Einbettung der Gestaltpädagogik in die Berufspädagogik im Rahmen der betrieblichen Bildung leisten.

Im Folgenden werden theoretische Grundannahmen der Gestaltpsychologie und -pädagogik vorgestellt und mit Beispielen aus der betrieblichen Praxis näher erläutert. Dies geschieht, um dem Leser dieser Arbeit den Einstieg in die Thematik zu erleichtern. Zum anderen soll hiermit ein erstes Grundverständnis für die Gestaltpädagogik geschaffen werden. Kapitel 3 setzt dieses gestaltpsychologische Grundverständnis voraus und baut darauf auf.

Die Gestaltpädagogik<sup>9</sup> ist ein Sammelbegriff für pädagogische Konzepte, die sich weitgehend an den theoretischen und praktischen Vorstellungen der Gestalt-Therapie<sup>10</sup> und Gestaltpsychologie orientieren.

Die Grundannahmen der Gestaltpsychologie bilden die Grundlagen für das Verständnis der Gestaltpädagogik. Beide Richtungen sind nach wie vor eng miteinander verbunden, was eine klare Trennung nahezu unmöglich macht. Deshalb wird in dieser Arbeit auf die Gestaltpsychologie und auf wichtige Vertreter, die als Urväter der Gestaltpädagogik gelten, zurückgegriffen.

Die Grundannahme der Gestaltpsychologie ist, dass das Ganze jeweils mehr ist als die Summe seiner Teile.<sup>11</sup> Dazu Burow: "Die Grundannahme der Gestaltpsychologie ist, daß die menschliche Natur in Strukturen oder Ganzheiten organisiert ist, daß sie vom Individuum auf diese Art erfahren wird und daß sie nur als eine Funktion dieser Strukturen oder Ganzheiten, aus denen sie besteht verstanden werden kann."<sup>12</sup> Dieses Postulat macht sich auch die Gestaltpädagogik zu eigen.

Das Verständnis der Gestalt-Gesetze bildet die unabdingbare Voraussetzung für das Grundverständnis der Gestaltpädagogik und deren Vorgehensweise und soll deshalb im folgenden kurz erläutert werden:

---

<sup>9</sup>Zur Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik vgl. Krauß, W. (1983), S. 40 ff.; Burow, O.-A. (1993) S. 33 f. sowie Bürmann, J. (1997), S. 195

<sup>10</sup>Die Gestalttheorie steht unter anderem für den Ansatz der Integrativen Pädagogik und ist eine psychologische Schule, die sich mit den ganzheitlichen Zusammenhängen menschlichen Erlebens und Verhaltens beschäftigt und in deren Vordergrund die Frage nach der Ordnung seelischen Geschehens steht. (vgl. Guss, K. (1977), S. 76)

<sup>11</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 19

<sup>12</sup>Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 20

## 1. Das Gestalt-Gesetz der Dynamik zwischen Figur und Grund

Nach der Gestalttheorie ist der Handlungsverlauf eine ständige, lebendige Dynamik zwischen Figur und Grund.<sup>13</sup> Eine Figur zu bilden, bedeutet Interesse an etwas zu entwickeln und danach zu streben, dem Erleben eine Bedeutung zu geben. Das In-Berührung-sein mit einer Figur, die sich bildet, bezeichnet man als "Bewusstheit".<sup>14</sup> Die Aufmerksamkeitsrichtung eines Organismus wird nach Burow durch seine Bedürfnishierarchie<sup>15</sup> und durch die Einflüsse des sozialen Umfeldes der Person gesteuert, wobei bestimmte Muster die Wahrnehmung beeinflussen können. Jenen Ausschnitt der Situation, der in der Wahrnehmung im Vordergrund ist, bezeichnet er als "Figur", während die übrigen Gegebenheiten des Umfeldes der Person den sogenannten "Grund" bilden.<sup>16</sup> Diese Figur-Grund-Beziehung soll an zwei Beispielen veranschaulicht werden:

Angenommen, in einer Wohnung findet eine Party statt. Die meisten Gäste sind bereits da. Ein Neuankömmling betritt die Wohnung. Er ist chronischer Alkoholiker und braucht dringend etwas zu trinken. Für ihn wird alles - die anderen Gäste, die Wohnungseinrichtung, die Bilder an den Wänden - unwichtig sein und im Hintergrund (= Grund) verschwinden. Er wird sich an die Bar begeben, sie wird von allen Objekten im Raum als einziges in den Vordergrund treten. Die Bar wird für ihn Figur, Gestalt. Hat er nach einiger Zeit sein Bedürfnis nach Alkohol befriedigt, ist die Gestalt geschlossen. Sie kann "zerfallen" und einer neuen Gestalt

---

<sup>13</sup>vgl. Larson, K. (1983), S. 219 f.

<sup>14</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 21

<sup>15</sup>Hierbei bezieht sich Burow, O.-A. (1988) auf Maslow (1979). Kern der Bedürfnishierarchie von Maslow sind die fünf hierarchisch geschichteten Motive:

1. **Physiologische Bedürfnisse**  
Bedürfnisse hinsichtlich der unmittelbaren Selbst- und Arterhaltung, wie Hunger, Durst, Sexualität, Ruhe, Bewegung (physiological needs)
2. **Sicherheitsbedürfnis**  
Absicherung gegen Verlust des Arbeitsplatzes, Schutz vor Krankheit sowie generell Sicherung des Erreichten (safety needs)
3. **Zugehörigkeitsbedürfnis**  
Bedürfnis nach gefühlsbetonten Kontakten mit anderen Personen (love needs) sowie nach einem akzeptierten Platz innerhalb einer Gruppe (social needs)
4. **Wertschätzungsbedürfnis**  
Anerkennung durch andere Personen im Sinne von Bedürfnis nach Status, Aufmerksamkeit, Anerkennung (ego needs) sowie Wertschätzung im Sinne von Selbsteinschätzung, also Bedürfnis nach Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Können und Wissen (self-esteem needs)
5. **Selbstverwirklichungsbedürfnis**  
Bedürfnis nach Entfaltung der eigenen Persönlichkeit (self-actualization needs)

(vgl. Scholz, Ch. (1994), S. 418 f.)

<sup>16</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 57

Platz machen. Das Bedürfnis nach Alkohol kann in den Hintergrund treten und einem neuen Bedürfnis Platz machen.<sup>17</sup>

Ein Beispiel aus dem beruflichen Alltag könnte analog wie folgt aussehen: Angenommen, in einem Unternehmen leitet ein Abteilungsleiter A den Planungsbereich für logistische Prozesse. Ein Abteilungsleiter B einer anderen Abteilung der selben Firma hat eine neue Methode zur Planung der Logistikprozesse entwickelt. Abteilungsleiter B hat bei der Präsentation der neuen Methode beim Bereichsleiter (Chef von Abteilungsleiter A und B) große Zustimmung erfahren. Abteilungsleiter A erfährt von der Zustimmung des Bereichsleiters. Abteilungsleiter A ist ein „Machtmensch“. Er sieht sich durch die neue Planungsmethode von B in seiner Position gefährdet. Für ihn werden alle Vorteile der neuen Planungsmethode von B in den Hintergrund (= Grund) treten. Er wird alles daran setzen, die Planungsmethode von B schlecht zu reden. Er wird versuchen sich Verbündete zu suchen, die seine Arbeit schätzen. Er wird versuchen aufzuzeigen, warum die Planungsmethode von B unter den gegebenen Prämissen nicht vorteilhaft ist. Das „Feindbild“ gegen B wird für A Figur. Nach einiger Zeit, wenn Abteilungsleiter B das Thema der neuen Planungsmethode aufgegeben hat oder nicht mehr erfolgreich in den höheren Hierarchieebenen vertreten kann, wird für A sein Bedürfnis nach Macht befriedigt sein – die Gestalt ist geschlossen. Sie kann „zerfallen“ und einer neuen Gestalt Platz machen. Das Bedürfnis nach Macht kann in den Hintergrund treten und einem neuen Bedürfnis Platz machen.

Die Dynamik von Figur und Grund funktioniert in der Regel nur selten so störungsfrei wie in diesen Beispielen. Eine Gestalt kann unabgeschlossen bleiben, z.B. wenn das Verhältnis zu einem Menschen unklar bleibt oder wenn Angst oder Ärger nicht ausgedrückt werden. Dies hat zur Folge, dass die Dynamik dieser offenen Gestalt sich ständig mit anderen Tendenzen im Feld vermischt und den Charakter eines „unerledigten Geschäfts“ annimmt.

Im obigen Beispiel mit den beiden Abteilungsleitern könnte die Dynamik zwischen Figur und Grund so aussehen, dass Abteilungsleiter A sich nicht durchsetzen kann und die Planungsmethode von B flächendeckend für das gesamte Unternehmen eingesetzt wird. B wird für seine hervorragende Arbeit belohnt und befördert. Für A würde dies bedeuten, dass die Gestalt in Form von Macht unabgeschlossen bleibt. Dies hat zur Folge, dass die Dynamik dieser offenen Gestalt sich ständig mit anderen Tendenzen im Umfeld (= Feld) vermischt und den Charakter

---

<sup>17</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 20 f.

eines „unerledigten Geschäfts“ annimmt. D.h., bei A würde das Bedürfnis nach Macht und das Ausleben dieses Machtbedürfnisses zunehmen.

Die Dynamik zwischen Figur und Grund ist auch dann gestört, wenn bestimmte Begebenheiten (z.B. Bedürfnisse oder Ängste) im Grund festgehalten und nicht Figur<sup>18</sup> werden können. Die Folge davon kann sein, dass das Individuum an dieser Stelle blockiert ist. Es hat dann einen sogenannten „bilden Fleck“.<sup>19</sup>

## 2. Das Gestalt-Gesetz der Gleichartigkeit

Es besagt, dass eine Tendenz besteht, Dinge, die sich ähneln, als Muster wahrzunehmen.

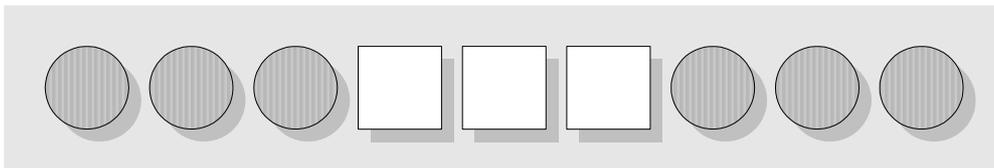


Abb. 1.1: Gestalt-Gesetz der Gleichartigkeit

Nach Burow ist das Gestaltgesetz der Gleichartigkeit für die Prozesse des Denkens und Lernens von Bedeutung.<sup>20</sup>

Für den berufspädagogischen Kontext bedeutet das Gestalt-Gesetz der Gleichartigkeit nichts anderes, als die in der Pädagogik schon seit langem bekannte Forderung Lehr-/Lerninhalte in einen dem Edukanten bereits bekannten Zusammenhang zu stellen – also die Einbettung von neuen Lehrinhalten in bereits Bekannte. Bezüge zu bereits bekannten Inhalten müssen hergestellt werden, um eine Lehr-/Lernsituation erfolgreich zu machen. Der Zugang zu neuen Inhalten kann durch die Anknüpfung an bereits bekannte Lerninhalte erheblich erleichtert werden, da eine Einbettung in bereits vorhandenes Wissen stattfindet.

## 3. Das Gestalt-Gesetz der Nähe

Es besagt, dass eine Tendenz besteht, Dinge die einander angenähert sind, als Gruppe oder Muster wahrzunehmen.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup>Figur bedeutet in diesem Zusammenhang, dass etwas in den Vordergrund tritt.

<sup>19</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 21 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 65

<sup>20</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 21 f.

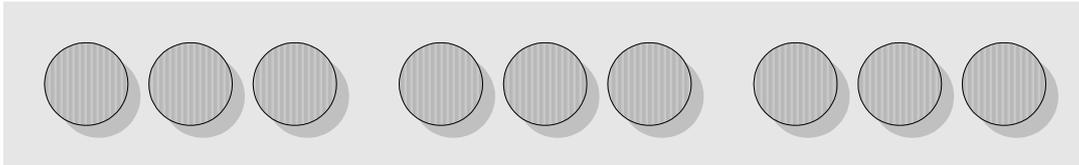


Abb. 1.2: Gestalt-Gesetz der Nähe

Auf die Berufspädagogik übertragen könnte dieses Gesetz bedeuten, dass Lehr-/Lerninhalte, die sich inhaltlich ähnlich sind, wesentlich leichter vom Edukanten aufgenommen und verstanden werden können, als Lehr-/Lerninhalte, die sich voneinander inhaltlich unterscheiden und keinen oder nur wenig Bezug zueinander haben.

#### **4. Das Gestalt-Gesetz der Prägnanz oder der guten Gestalt**

Es besagt, dass man ein Muster auf eine Weise wahrnimmt, die ihm die (subjektiv) bestmögliche Gestalt verleiht.<sup>22</sup>

In den beruflichen Alltag übertragen, bedeutet das Gestalt-Gesetz der Prägnanz, dass man in bestimmten Situationen nur jene Dinge wahrnimmt, die einem für die jeweilige Situation am passendsten erscheinen. Randbedingungen werden unterbewusst ausgeblendet, auch wenn diese unter Umständen den relevanten Sachverhalt entscheidend determinieren. Angenommen eine Projektleiterin A soll die Entgeltabrechnung für eine neu zu errichtende Fabrik einführen. Sie hat als Vorgabe, dass möglichst viele Prozesse an externe Dienstleister vergeben werden sollen, da sich die Fabrikleitung nur auf die Kernprozesse konzentrieren möchte. Projektleiterin A ist Juristin und hat wenig Kenntnis von der Prozessgestaltung und Softwareimplementierung. Eine erfahrene Projektleiterin B in Sachen Prozessgestaltung und Softwareimplementierung rät ihr, die Entgeltabrechnung von einer im Konzern befindlichen Abteilung durchführen zu lassen. Der Prämisse der Konzentration auf das Kerngeschäft wäre damit genüge getan. Projektleiterin A müsse jedoch, um den Leistungsumfang des internen Dienstleisters genau zu definieren, die Geschäftsprozesse beschreiben. Projektleiterin A hört sich den Vorschlag an, kontaktiert aber zusätzlich noch einen externen Dienstleister. Der externe Dienstleister verspricht, die Entgeltabrechnung wesentlich kostengünstiger durchzuführen. Außerdem verspricht er ihr, dass sie keine Geschäftsprozesse gestalten müsse. Projektleiterin A gefällt das Angebot des externen Dienstleisters und sie nimmt das Angebot an.

---

<sup>21</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 22

<sup>22</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 22

A hat bei ihrer Entscheidung für den externen Dienstleister die Tatsache ausgeblendet, dass auch ein externer Dienstleister nur dann ein seriöses Angebot machen kann, wenn er die Geschäftsprozesse kennt. A hat bei ihrer Entscheidung die wichtigen Hinweise und Argumente von B ausgeblendet, da der Einbezug der Argumente von B für A bedeutet hätte, dass A sich mit dem ihr wenig vertrauten Thema der Prozessgestaltung hätte auseinandersetzen müssen. A hat nach der einfachsten Lösung gesucht. Jedoch hat sie nicht nach der einfachsten und billigsten Lösung für die Fabrik gesucht, sondern nach der einfachsten Lösung für sich selbst. Dass ein externer Dienstleister die Geschäftsprozesse ebenfalls kennen und gestalten muss, damit eine Software für die Entgeltabrechnung eingerichtet werden kann, hat A nicht bedacht. A wird bei dieser Lösung die Geschäftsprozesse nicht beschreiben müssen, dies wird der externe Anbieter für sie übernehmen. A wird jedoch diesen Aufwand gesondert an den externen Dienstleister bezahlen müssen.

### 5. Das Gestalt-Gesetz der Geschlossenheit

Es lässt sich aus dem Prägnanzgesetz ableiten und besagt, dass die Linien einer Figur, die vollständig geschlossen sind, unter sonst gleichen Umständen leichter als Einheit wahrgenommen werden, als wenn sie sich nicht zusammenschließen.<sup>23</sup>

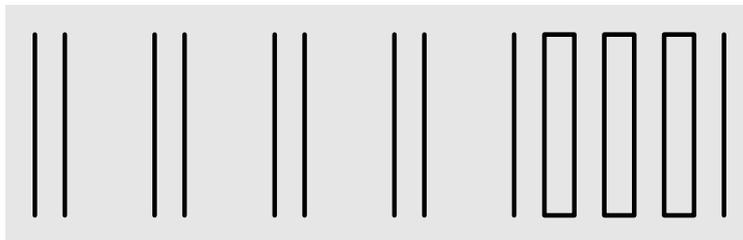


Abb. 1.3: Gestalt-Gesetz der Geschlossenheit

Übertragen auf den Lehr-/Lernprozess sagt das Gestalt-Gesetz der Geschlossenheit aus, dass Lerneinheiten die aufeinander aufbauen und bezug aufeinander nehmen vom Lernenden leichter als in sich geschlossene Lerneinheiten wahrgenommen werden.

Vor allem F. Perls arbeitete diese Gestaltgesetze in seine Vorgehensweise ein. Die Figur-Grundbeziehung und das Gesetz der guten Gestalt sind Auffassungen, die implizit im gestalttherapeutischen Vorgehen enthalten sind. Ziel dabei ist es, ungeschlossene Gestalten (z.B. nicht abgeschlossene Veränderungsprozesse) zu schließen, da man der Meinung ist, dass eine Anhäufung unerledigter Situationen (= ungeschlossene Gestalten) zur Konfusion führt.

---

<sup>23</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 23

Ein weiteres wichtiges Element ist der gestaltpsychologische Feldbegriff. Nach Auffassung der Gestaltpsychologie ist das Verhalten einer Person beeinflusst durch das Feld<sup>24</sup>, das die Person wahrnimmt.

Das behaviorale Feld<sup>25</sup> wird in zwei Pole geteilt: das Selbst (Ich) und dessen Umwelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen Umwelt und Selbst eine Tendenz zum Gleichgewicht besteht.<sup>26</sup> Zwischen den beiden Polen können Spannungen auftreten, die die Polarität verstärken und das Gleichgewicht auflösen können. Aber auch innerhalb des Selbst, wie auch der Umwelt können gleichgewichtsstörende Spannungen entstehen. Hieraus können sich die verschiedensten Bedingungen für die Entstehung von (Fehl-)Anpassungen ergeben.

Angenommen ein guter, engagierter und motivierter Mitarbeiter einer Abteilung wechselt in eine andere Abteilung oder in eine andere Firma. In der neuen Abteilung oder Firma werden gänzlich andere Werte und Normen zugrunde gelegt. Es herrscht ein völlig anderes Arbeitsklima als in der alten Abteilung oder der alten Firma. Die beiden Pole, also das Selbst (oder das Wert- und Normverständnis) des Mitarbeiters und die Umwelt (das Wert- und Normverständnis der neuen Abteilung oder Firma) haben nun das Bestreben zum Gleichgewicht zu kommen. Da sich aber Werte und Normen nur schwerlich kurzfristig verändern lassen, entstehen zwischen den beiden Akteuren (Mitarbeiter und Abteilung/Firma) Spannungen, die die Polarität verstärken und das innere Gleichgewicht des neuen Mitarbeiters und das Gleichgewicht der Abteilung oder Firma stören können. Gelingt es beiden Akteuren nicht, das Ungleichgewicht zu beseitigen, wird die Abteilung oder Firma befinden, dass der neue Mitarbeiter nicht zu ihnen passt, oder der neue Mitarbeiter wird von sich aus die Abteilung oder Firma wieder verlassen, weil er sich dort nicht wohl fühlt. Eine andere mögliche Reaktion des Mitarbeiters könnte aber auch sein, dass er häufiger erkrankt oder nur noch „Dienst nach Vorschrift“ macht.

Weiter vertritt die Gestaltpsychologie die Auffassung, dass das Verhalten einzig und allein durch das gegenwärtig vorhandene Reizfeld bedingt sei. Sie bezieht, wie auch die Gestaltpä-

---

<sup>24</sup>Unter Feld versteht man in der Gestalttheorie eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die gegenseitig voneinander abhängig sind. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 24)

<sup>25</sup>Das Feld innerhalb dessen sich das Verhalten vollzieht.

<sup>26</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 24

dagogik, alle Wahrnehmungen und Handlungen auf die Gegenwart.<sup>27</sup> Kontakt und Begegnung, Bewusstheit, Erkennen des eigenen Anteils, Übernahme von Verantwortung sind auch Schlüsselbegriffe der Gestaltpädagogik.<sup>28</sup>

Für den beruflichen Bildungsprozess könnte die Auffassung der Gestaltpsychologie bedeuten, dass sich die Lehr-/Lernsituation möglichst nahe an der später in der Praxis vorfindbaren Arbeitssituation ausrichten müsste, will man einen möglichst guten Transfer des Gelernten in die Praxis gewährleisten.

Betrachtet man Paul Goodman, der als wesentlicher Mitbegründer der Gestalttherapie gilt, so hat dieser immer wieder betont, dass Psychotherapie nicht als Ersatz für das vernünftige Entscheiden in Ethik und Erziehung fungieren kann. Die Psychotherapie ist ein Instrument, das hilft Selbstbestimmung zurückzugewinnen. Für das berufliche Feld könnte dies bedeuten, dass die Mitarbeiter dahingehend befähigt werden müssten, die Arbeitssituationen weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen.

Der Trend, dass die Klienten der Psychotherapie nicht als “Kranke” betrachtet werden, sondern nach einem “Zurechtkommen” oder einem “guten Zurechtkommen” suchen, zeigt, dass die Psychotherapie zunehmend die klassische Funktion der Erziehung übernimmt.<sup>29</sup> Diese Aussage macht den engen Zusammenhang zwischen Gestaltpsychologie/-therapie und Gestaltpädagogik deutlich, von dem in dieser Forschungsarbeit ausgegangen wird.

Die Grundannahmen der Gestaltpädagogik leiten sich aus den oben genannten Grundannahmen der Gestaltpsychologie ab und gehen von anthropologischen Postulaten aus:

- Der Mensch ist von Grund auf ein vertrauenswürdiger Organismus.
- Der Mensch trägt viele Möglichkeiten in sich, zu deren Freisetzung nur die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden müssen.
- Der Mensch ist ein soziales Wesen.
- Der Mensch ist von sich aus aktiv und verändert durch seine Aktivität ständig sich selbst und seine Beziehung zur Umwelt.
- Der Mensch strebt nach der Entwicklung seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten.

---

<sup>27</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 25

<sup>28</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 34

<sup>29</sup> vgl. Blankertz, S. (2000), S. 128

- Die Handlungen des Menschen sind nur aus ihrer Ganzheit heraus zu verstehen.<sup>30</sup>

Als übergeordnetes Ziel der Gestaltpädagogik formuliert Burow:

”Anleitung zur

- Ausbildung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Empfindung und Realisierung der eigenen Potenzen und Möglichkeiten,
- Lösung von hemmenden Blockierungen.”<sup>31</sup>

Die Ausbildung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter dem Aspekt „persönlich bedeutsames Lernen“ ist spezifisch für die Gestaltpädagogik. Unter dem Oberbegriff „persönlich bedeutsames Lernen“ unterscheidet Dauber in Anlehnung an Bürmann vier Arten gestaltpädagogischer Arbeit:

- ganzheitliches Lernen
- Verknüpfung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion auf dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen,
- Fragen der aktuellen Lebensgestaltung und Sinngebung im Blick auf Gegenwart und Zukunft,
- Vertiefte Vergegenwärtigung und Reflexion der historischen und sozialen Dimensionen der eigenen Existenz.<sup>32</sup>

Dabei bezieht sich das Ausbilden der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nur auf die dem jeweiligen Menschen spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zunächst unabhängig davon, ob diese Fähigkeiten und Fertigkeiten beruflich verwertbar sind oder nicht.

Auch das Empfinden und Realisieren der eigenen Potenzen und Möglichkeiten ist spezifisch für die Gestaltpädagogik. Die Gestaltpädagogik zielt in erster Linie auf die Wahrnehmung und Reflexion des Selbst ab, um daran anschließend aus den Erkenntnissen der Reflexion in die Verwirklichung des Selbst über zu gehen. Ein weiteres Spezifikum der Gestaltpädagogik ist die Lösung von hemmenden Blockaden. Also das Überwinden von persönlichen Grenzen, um persönliche Potenziale und Möglichkeiten zu realisieren – also um sich selbst zu verwirklichen. Für die berufliche Praxis scheinen dies sehr idealistische Zielsetzungen zu sein. In den

---

<sup>30</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 124

<sup>31</sup>Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 124

<sup>32</sup> vgl. Dauber, H. (1997a), S. 183; zu integrativen Konzepten personalen Lernens vgl. Dauber, H. (1997b), S. 77 ff.

seltesten Fällen dürfte es in der beruflichen Praxis gelingen, dass ein Mensch all seine Fähigkeiten und Fertigkeiten beruflich verwertbar machen kann. Dies hängt sicherlich zum einem mit der beruflichen Situation, aber auch mit der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen. Auch das Empfinden und Realisieren der eigenen Potenzen und Möglichkeiten erscheint für den beruflichen Alltag utopisch zu sein. Utopisch erscheint es deshalb, da man dem Wahrnehmen des eigenen Selbst einen persönlichen inneren Reifungsprozess voranstellen muss, der dem Individuum den Blick in sich hinein und die Selbstbeobachtung ermöglicht. Ob dieser innere persönliche Reifungsprozess im beruflichen Alltag immer ermöglicht ist, ist fraglich, ganz zu schweigen von der Realisierung der persönlichen Potentiale und Möglichkeiten, die sich aus der Selbstwahrnehmung ergeben sollen. Am ehesten dürfte sich wohl noch das Lösen von hemmenden Blockaden, durch das Überwinden von persönlichen Grenzen in der beruflichen Praxis realisieren lassen. Durch das Wahrnehmen der eigenen Schwächen und das Bewusstmachen derer, können die hemmenden Blockaden im beruflichen Alltag gezielt erkannt und überwunden werden.

Aus dem von Burow formulierten übergeordneten Ziel und unter Berücksichtigung der Grundannahmen der Gestaltpädagogik lassen sich folgende Leitziele „ableiten“:

- Die eigenen Bedürfnisse und Interessen kennen, erkennen und weiterentwickeln.
- Die Möglichkeiten zur Erweiterung des Handlungs- und Erlebnispotentials wahrnehmen (experimentieren).
- Bildung eines sich ständig neu konstituierenden produktiven Verhältnisses zwischen Disziplin und Spontanität, Handeln nach augenblicklichen Bedürfnissen und Zurückstellen oder Hierarchisieren von Bedürfnissen sowie freie Entscheidung und Verantwortung.
- Selbstbestimmung im Bewusstsein sozialer Eingebundenheit.
- Soziales Engagement im Bewusstsein von Selbstverantwortung.
- Förderung der Autonomie der Person.
- Förderung der Erlebnisfähigkeit und Sensitivität.

Für die berufliche Bildung könnten die Leitziele der Gestaltpädagogik bedeuten, die Reflexionsfähigkeit und die Selbstverantwortung der Mitarbeiter zu fördern. Verfolgt man die derzeitigen politischen Debatten über den Aus- und Weiterbildungssektor, zeigt sich, dass der Ruf nach der Vermittlung direkt verwertbarer Fähigkeiten und Wissen für das berufliche bzw. betriebliche Umfeld immer lauter wird. Die traditionelle Auffassung zuerst den Menschen allgemein zu bilden (Allgemeinbildung) und dann die berufliche Bildung auszuprägen (Be-

rufsbildung) wird immer stärker in den Hintergrund gedrängt. Die Ursachen und Gründe hierfür sind sicherlich im immer schnelleren Wandel der Umwelt und den rascher zunehmenden verfügbaren Wissensinhalten zu sehen, aber wie es mir scheint auch – oder vor allem – in rein ökonomischen Kalkülen der Unternehmen. Für die Wirtschaft ist es wesentlich kostengünstiger, Mitarbeiter vom Arbeitsmarkt zu rekrutieren, die auf anhieb möglichst viel direkt verwertbares Wissen (Spezialwissen) für den Arbeitsprozess verfügbar haben. Die hohen Investitionskosten, in Form von längeren Einarbeitungszeiten und betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, in das sogenannte Human Capital können dadurch erheblich reduziert werden. Ob die starke und frühzeitige Spezialisierung auf berufliche Wissensinhalte für die Unternehmen mittel- und langfristig von Vorteil ist, ist fraglich. Ein Unternehmen benötigt für die Bewältigung der Veränderungsprozesse Mitarbeiter die reflexiv, selbstbestimmt sowie eigenmotiviert sind und ein gesundes Maß an Kritikfähigkeit besitzen. Nur Mitarbeiter mit einer gereiften Persönlichkeit, mit Selbstvertrauen und Zuversicht sind in der Lage Veränderungsprozesse nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern als Chance zur Gestaltung. Auf die theoretische Einbettung und die Ausprägungen im beruflichen Umfeld wird an anderer Stelle noch vertiefend eingegangen.

Das spezifische gestaltpädagogische Moment ist nicht die Vermittlung von beruflichem Spezialwissen. Das spezifische der Gestaltpädagogik ist, dem Individuum die allseitige Entwicklung seiner Fähigkeiten und seines in ihm steckenden Potentials zu ermöglichen. Dabei sollen die emotionalen Aspekte im Lernprozess angemessen berücksichtigt werden.<sup>33</sup> Inwieweit die genannten Zielsetzungen und Ansprüche der Gestaltpädagogik in der beruflichen/ betrieblichen Bildung jedoch umgesetzt werden (können), bleibt fraglich. Die hierin zum Ausdruck kommende Skepsis ist nach Ansicht der Autorin deshalb berechtigt, da vor allem der freie (Berater-/Trainer-)Markt mit unseriösen (Beratungs-/Trainings-)Angeboten überschwemmt wird bzw. überschwemmt ist.<sup>34</sup>

Die Gestaltpädagogik stützt sich, in Anlehnung an die Gestaltpsychologie, auf die folgenden Prinzipien:

- Hier-und-Jetzt-Prinzip<sup>35</sup>

Für die Gestaltpädagogik bedeutet das Hier-und-Jetzt-Prinzip die Forderung nach genauer Wahrnehmung und Berücksichtigung der im Hier-und-Jetzt der Lernsituation einwirkenden

---

<sup>33</sup> Zu emotionalen Aspekten in Lernprozessen siehe auch Sembill, D. (1999), S. 146 sowie S. 160 ff.

<sup>34</sup> vgl. dazu auch Dauber, H. (1997a), S. 157

den Faktoren.<sup>36</sup> In beruflichen Bildungsprozessen ist das Prinzip des Hier-und-Jetzt ebenfalls zu finden. Beispielsweise muss ein Trainer in einem Teamentwicklungsseminar den sich entwickelnden gruppenspezifischen Prozess wahrnehmen können und bei sich anbahnenden Konfliktsituationen situationsangemessen reagieren können. Situationsangemessen kann der Trainer jedoch nur dann reagieren, wenn er den entstehenden Konflikt frühzeitig wahrnimmt und ihn in die aktuell bestehende Lernsituation einbindet.

- Konzentration auf den Kontakt<sup>37</sup>

Unter Konzentration auf den Kontakt versteht Burow in Anlehnung an Perls all jene Maßnahmen, die der Verbesserung des Kontakts zu sich selbst und zur Wahrnehmung der Umwelt dienen.<sup>38</sup> Für die Gestaltpädagogik bedeutet der "optimale" Kontakt die Notwendigkeit, die Bedingungen zu erforschen und zu unterstützen, die eine Faszination für ein Thema oder eine Sache bei einem Menschen auslösen. Eine solche Faszination bildet für die Gestaltpädagogik die Grundlage für erfolgreiches Lernen. Der Weg dazu kann über die Erkenntnis bzw. Weiterentwicklung der eigenen Muster des Kontaktverhaltens und die Unterstützung kontaktfördernder Umweltbedingungen führen. Innerhalb beruflicher Bildungsprozesse versucht man häufig den Kontakt zum Lerngegenstand dadurch zu fördern, dass man die Lehr-/Lernsituation möglichst praxisnah gestaltet. Man versucht also eine möglichst enge Verbindung zum Praxisfeld herzustellen. Anders sieht es bei Managerseminaren aus. Dort wird häufig über psychologische und gruppenspezifische Methoden versucht, eine Metaebene beim Lerner anzusprechen, um es dem Einzelnen so zu ermöglichen, einen besseren Kontakt zu sich selbst herzustellen.

- Personenzentrierung<sup>39</sup>

Unter Personenzentrierung versteht Burow in Anlehnung an Rogers die "... intersubjektive Begegnung von Person zu Person als zentrales Ziel jeden Lehr- und Lernprozesses"<sup>40</sup>. In beruflichen Bildungsprozessen wird dies häufig über Gruppen- oder Teamarbeit (insbesondere in Form von Projektarbeit) verstärkt in den Vordergrund gerückt.

- Bewusstheit<sup>41</sup>

Unter Bewusstheit versteht die Gestalttherapie "... die genaue Wahrnehmung der Prozesse, die im Hier-und-Jetzt ... vorgehen"<sup>42</sup>. Aus dem philosophischen Hintergrund des Existenti-

---

<sup>35</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 100

<sup>36</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 100

<sup>37</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 99

<sup>38</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 99

<sup>39</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 100 f.

<sup>40</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 100 f.

<sup>41</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 101

<sup>42</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 102

alismus abgeleitet, kann das Prinzip der Bewusstheit als die Entwicklung einer umfassenden Bewusstheit, als Voraussetzung für die Fähigkeit zu bewussten Wahlen gesehen werden. Bewusstheit steht in diesem Zusammenhang für Burow für den lebenslangen Versuch der Erkenntnis der Bedingungen des menschlichen Seins.<sup>43</sup> Die Gestaltpädagogik bezieht sich bei der Übernahme dieses Prinzips auf beide Herleitungen. Auf den Lernprozess übertragen dient die Förderung von Bewusstheit (hier verstanden als Selbst-Bewusstsein) der Selbst-Erkentnis und dem Herausfinden des Lernwegs. Darüber hinaus kann die Förderung von Bewusstheit der vertieften Erfahrung und Erkenntnis der Bedingungen des Seins dienen. Die Bewusstheit zielt somit auf eine Bewusstseinsweiterung ab. In der beruflichen Bildung findet man die Förderung von Bewusstheit nur implizit. Implizit deshalb, da der Fokus weniger auf die Förderung des Selbst-Bewusstseins gelegt wird, sondern viel mehr auf die Förderung der Übernahme von Verantwortung. Die vermehrte Übernahme von Verantwortung oder auch Selbstverantwortung kann implizit zur Förderung des Selbst-Bewusstseins beitragen – vorausgesetzt die Übernahme der Verantwortung wird positiv verstärkt. D.h., der Lernende bekommt positive Rückmeldungen für sein selbstverantwortetes Tun. Eine Lehr-/Lernmethode, die die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung fördern kann, ist die Projektmethode<sup>44</sup>. Unter einem Projekt kann allgemein ein „... praktisches und lebensechtes Vorhaben in Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung, das zu weiten Teilen von den Lernenden selbst getragen wird, verstanden werden.“<sup>45</sup> Die Projektmethode hat als grundlegende Bestandteile die Verzahnung von Theorie und Praxis, die Integration von Lern- und Arbeitsort durch die Arbeit an ganzheitlichen zentralen Aufgabenstellungen sowie die Einbeziehung der individuellen Erfahrungen, Ziele und Anliegen der Beteiligten. Die induktiven, suchend-entwickelnden und offenen Lernprozesse, die handlungsbezogen durchgeführt werden, ermöglichen ein kooperatives Lernen der beteiligten Personen.<sup>46</sup> Dabei wird der Lernende nicht nur im psychomotorischen, sondern vor allem im kognitiven und affektiven Lernbereich angesprochen. Diese ganzheitliche Ansprache des Lernenden erfordert einen langfristig angelegten Lernprozess. Ein wichtiges Kennzeichen der Projektarbeit, das das Lernen am Projekt ausmacht, ist die Selbstorganisation des Lernprozesses durch den Lernenden. Bei der Projektmethode wird die Methode selbst zum Inhalt des Lernens. Dabei werden die Lerninhalte nicht elementarisiert, sondern sind in ihrer realen Komplexität belassen.

---

<sup>43</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 102

<sup>44</sup> vgl. dazu auch Dehnbostel, P. (1999), S. 199 ff.

<sup>45</sup> Schelten, A. (1995), S. 104

<sup>46</sup> vgl. Freimuth, J.; Hoets, A. (1996), S. 133 f.

Eine andere Lehr-/Lernmethode, die in der Ausbildung zum Einsatz kommt, und ebenfalls die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung fördern hilft, ist die Methode der Juniorenfirma. Der Ursprung der Juniorenfirma liegt in der Projektmethode und zielt auf die kaufmännische Ausbildung ab. Beide Methoden sind aktivitätsbetonte, methodische Formen, die das handlungs- und selbstgesteuerte Lernen in den Mittelpunkt stellen. Da sich die Funktionsweisen der einzelnen kaufmännischen Bereiche im Großunternehmen, trotz der Rotation der Auszubildenden von einer Abteilung zu anderen, nur schwer überblicken lassen, entwickelte sich in den siebziger Jahren die Juniorenfirma. Sie nimmt eine Zwischenstellung zwischen dem gegenständlichen und simulierten Lernen ein, wobei sie sich als dreidimensionale Methode charakterisieren lässt, die sowohl die kaufmännisch-rechnerische Rationalität, die kaufmännisch-verwaltende Technik als auch das kaufmännische Handeln mit Waren und Geld beinhaltet.<sup>47</sup> Der Grundgedanke ist der „Kleinbetrieb im Großbetrieb“. Ergänzend zur traditionellen Form der dualen Berufsausbildung sollen die Auszubildenden in der Gruppe alle Überlegungen, Entscheidungen und Arbeitsgänge durchführen, die sie auch in ihrer späteren Tätigkeit im Betrieb benötigen.<sup>48</sup> Die Juniorenfirma ist also eine Firma innerhalb des Ausbildungsbetriebes, die ausschließlich von den Auszubildenden geführt wird. Der Ausbildungsleiter steht den Jugendlichen beratend zur Seite und unterstützt sie.<sup>49</sup> Die Vorgabe von Grob- und Feinzielen ist bei dieser Methode nicht möglich, da unter anderem ein Ziel dieser Vorgehensweise die Spontaneität der Auszubildenden bei der Zielgenerierung ist. Die Vorgabe von Richtzielen ist jedoch möglich.<sup>50</sup> Die Juniorenfirma vermittelt, aufgrund ihrer offenen Konzeption, den Jugendlichen ein breites Spektrum an Verhaltensdispositionen, die sich nicht nur auf die fachliche Kompetenz beschränken, sondern methodische und soziale Aspekte sowie Handlungskompetenz mit einschließen. Durch diese Vermittlung von sowohl fachlichen als auch fachübergreifenden Kompetenzen wird der Grundstein dafür gelegt, dass, aufbauend auf den bereits erlernten Verhaltensweisen, die Verhaltensdispositionen selbständig und eigenverantwortlich vom Einzelnen erweitert und/oder verändert werden können.

- Self-Support<sup>51</sup>

Das Prinzip des Self-Support zielt nach Burow auf die Schärfung der Wahrnehmung für positive Möglichkeiten der Person ab.<sup>52</sup> Ziel muss es dabei sein, die Lernenden dahinge-

---

<sup>47</sup> vgl. Bunk, G. P. (1985), S. 20 ff.

<sup>48</sup> vgl. Fix, W. (1988), S. 134

<sup>49</sup> vgl. Fix, W. (1985), S. 8

<sup>50</sup> vgl. Fix, W. (1988), S. 139

hend zu unterstützen, ihre Stärken zu entdecken und auszubilden. Die Förderung von selbstunterstützenden Verhaltensweisen zielt außerdem auf die Unterstützung von Autonomie der Person ab. In dem Maße, in dem der Lernende ein Selbstbewusstsein seiner Möglichkeiten zur Selbsthilfe entwickelt, kann er unabhängiger von den Eingriffen der Umwelt werden und kann eine ihm entsprechende Identität entwickeln. Die Grundgedanken des Prinzips Self-Support werden in der beruflichen Bildung in den beiden oben bereits beschriebenen Methoden Projektarbeit und Juniorenfirma versucht zu verwirklichen. Eine weitere Lehr-/Lernmethode, in der sich der Grundgedanke des Prinzips Self-Support wiederfinden lässt, ist die Leittextmethode. Die Leittextmethode wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung in mehreren Projekten, schwerpunktmäßig in der metallverarbeitenden Industrie, entwickelt und evaluiert. Durch die Leittextmethode, die schwerpunktmäßig in der Ausbildung zum Einsatz kommt, sollen die Lernenden zu möglichst aktivem und selbstverantwortlichem Lernverhalten angeleitet werden. Der Handlungsablauf des Lernprozesse wird über die Leittexte gemäß dem Modell:



gesteuert.<sup>53</sup> Die inhaltlichen Ziele, die der Leittextmethode zu Grunde liegen, sind zum einen der Erwerb fachlichen Wissens und fachlicher Fertigkeiten, zum anderen die Förderung der Problemlösefähigkeit und der sozialen Kompetenz.<sup>54</sup> Die Leittextmethode basiert auf schriftlichen Handlungsvorschriften, die zur Lösung von fest umrissenen Arbeitsaufgaben beitragen sollen. Die Handlungsvorschriften geben eine genaue Reihenfolge von Operationen an, die zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe einzuhalten sind<sup>55</sup>, wobei die Fremdsteuerung des Lernprozesses zugunsten selbstorganisierter Lernprozesse in den Hintergrund tritt.<sup>56</sup> Die Grundform des Leittextsystems sieht wie folgt aus:

1. Leittext (Anleitung zur Information)
2. Arbeitsplan (Planung und Entscheidungshilfe)

---

<sup>51</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 105

<sup>52</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 105

<sup>53</sup>vgl. Bunk, G. P.; Zedler, R. (1986), S. 20

<sup>54</sup>vgl. Finger, A.; Schweppenhäußer, A. (1996), S. 99

<sup>55</sup>vgl. Schelten, A. (1995), S. 101

<sup>56</sup>vgl. Pätzold, G. (1993), S. 199

3. Kontrollbogen (Kontroll- und Bewertungshilfen)

4. Leitsatz (arbeitsbezogene Kenntnisse)<sup>57</sup>

Die Leittextmethode ist ein „Methodenmix“, wobei der Lernvorgang gestuft ist und durch bestimmte Handlungsmuster und spezifische Kooperationsformen ergänzt werden soll. Ist gewährleistet, dass der Lernende durch den situativen und regelgeleiteten Einsatz der Leittexte beim Lernen den Verlauf der Arbeitsschritte nachvollziehen kann, spricht man, in Anlehnung an die Handlungspsychologie, von der „vollständigen Handlung“.<sup>58</sup> Als wichtigste didaktische Prinzipien der Leittextmethode sind zu nennen:

- Ineinandergreifen von Theorie und Praxis,
- selbständiges Erarbeiten von Informationen und Problemlösungen,
- Förderung der Antizipation von Handlungen,
- Förderung der Kooperation der Lernenden,
- weitgehende Selbstbestimmung des Lerntempos durch den Lernenden sowie
- Selbstkontrolle und Selbstkritik.<sup>59</sup>

Für ein effektives, erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen<sup>60</sup> kommt es darauf an, wie offen die Leittexte strukturiert sind und welchen Grad der Individualisierung sie ermöglichen. Als eine weitere Methode, in der der Grundgedanke des Self-Support zu finden ist, ist der Lernquellenpool. Der Lernquellenpool ist eine typische Methode des selbstgesteuerten, selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung. Die Lernenden erhalten während des selbstgesteuerten Lernprozesses nur wenige strukturierte Vorgaben bezüglich Zeit, Raum und sozialer Organisation. Stattdessen wird ein großes Repertoire an Lernmitteln, wie z.B. Bücher, Artikel, Spiele, Computer mit Lernprogrammen etc. zur Verfügung gestellt. Die Rolle der Weiterbildner beschränkt sich auf das Beraten und auf technische Hilfestellungen. Der Lernquellenpool ist keine statische Materialsammlung. Er wird von den Teilnehmern durch individuelle Ergänzungen und Schwerpunkte ständig modifiziert und erweitert. Im Idealfall werden bereits während des einführenden Seminars Veränderungsvorschläge oder Änderungen der Regeln oder Techniken mit aufgenommen. Mit dieser Vorgehensweise wird den Seminarteilnehmern anschaulich gezeigt, was mit evolutionärem selbstorganisiertem Lernen gemeint ist und wie sich Regeln und Strukturen durch selbstreflexive Prozesse innerhalb einer Gruppe gemeinsam ändern lassen.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> vgl. Greif, S.; Kurtz, H.-J. (1989), S. 154

<sup>58</sup> vgl. Pätzold, G. (1993), S. 199

<sup>59</sup> vgl. Nickolaus, R.; Schumm, W.; Pfister, E. L. (1990), S. 27

<sup>60</sup> vgl. hierzu Sembill, D. (1999), S. 146 ff.; Dehnbostel, P. (1999), S. 191 ff.; Orthey, F. M. (1999), S. 207 ff.; Ostendorff, A. (1999), S. 227 ff. sowie Wittwer, W. (1999), S. 265 ff.

<sup>61</sup> vgl. Jerusel, S.; Greif, S. (1996), S. 121

- Geschlossene Gestalt<sup>62</sup>

Das Prinzip ergibt sich aus einer experimentell gewonnenen gestaltpsychologischen Erkenntnis, dass unerledigte Geschäfte<sup>63</sup> die Tendenz haben, zu prägnanten Gestalten geschlossen zu werden. Diese Erkenntnis bezieht sich zum einen direkt auf die Struktur unserer Wahrnehmung, die so angelegt ist, dass Linien einer Figur die geschlossen sind, leichter als Einheit wahrgenommen werden, als diejenigen, die offen sind.<sup>64</sup> Zum anderen bezieht Burow sich auf den sogenannten Zeigarnik-Effekt, der besagt, dass eine Person, wenn sie bei der Erledigung einer Aufgabe gestört wird, in der Regel diese Aufgabe später wieder bevorzugt aufnehmen wird.<sup>65</sup> Aus dem Gesagten ergeben sich für die Gestaltpädagogik zwei Konsequenzen. Es muss sowohl der Prozess der flexiblen Bildung von Gestalt berücksichtigt werden, als auch der Aspekt der Möglichkeit des befriedigenden Abschließens von Aufgaben und Situationen. In der Praxis kennen wir dies alle in der Form, dass wir ein „schlechtes Gewissen“ haben, wenn wir bei einer Aufgabe unterbrochen wurden und diese noch nicht zufriedenstellend abgeschlossen ist. Die unerledigte Aufgabe dringt immer wieder in den Vordergrund und löst ein unbefriedigendes Gefühl in uns aus. Dieses immer wieder auftauchende unbefriedigende Gefühl verschwindet erst dann, wenn wir die unerledigte Aufgabe vollständig und zu unserer Zufriedenheit abgeschlossen haben. Erst dann können wir uns mit voller Energie und Konzentration neuen Aufgaben zuwenden, ohne ein Gefühl der Unruhe und Unzufriedenheit zu verspüren.

- Übernahme von Verantwortung<sup>66</sup>

Die Gestaltpädagogik zielt nach Burow auf die Erkenntnis des eigenen Verhaltensspielraums ab und versucht Gelegenheiten zu fördern, in denen aktiv Verantwortung übernommen werden kann.<sup>67</sup> Als berufspädagogische Praxisbeispiele für das Einüben der Übernahme von Verantwortung können die bereits genannten Beispiele der Projektmethode oder die Methode der Juniorenfirma genannt werden. Die gestaltpädagogische Forderung nach der Erkenntnis des eigenen Verhaltensspielraums lässt sich in der berufspädagogischen Praxis nur schwer in Lehr-/ Lernsituationen stimulieren und mit entsprechend Methoden fördern, geschweige denn evaluieren. Die Erkenntnis, die der Einzelne aus einer Lernsequenz zieht, ist subjektiv und von den eigenen Vorerfahrungen, dem eigenen Verständnis der Situation determiniert. Insofern muss man, zumindest in Bezug auf die Be-

---

<sup>62</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 106

<sup>63</sup>= ungeschlossene Gestalten

<sup>64</sup>siehe Gesetz der Geschlossenheit in diesem Kapitel

<sup>65</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 106

<sup>66</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 110

<sup>67</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 110

rufspädagogik und vermutlich auch in Bezug auf jede andere pädagogische Situation, an dieser Stelle sagen, dass dies ein wünschenswertes, jedoch ein sehr hochgestecktes Ziel ist, das sich in der Praxis vermutlich nur schwer und kaum evaluierbar realisieren lässt.

- Integration<sup>68</sup>

Den bisher genannten Prinzipien ist gemeinsam, dass sie auf eine Integration der verschiedenen Ebenen menschlichen Seins und Erlebens abzielen. Insofern stellt das Prinzip der Integration nichts neues dar, sondern hebt nur nochmals den auf Integration abzielenden Kern der Gestaltpädagogik gesondert hervor. Nach Burow basiert das Prinzip der Integration auf Konzepten des Existentialismus, die versuchen, einen Beitrag zur Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung, die sich unter anderem im Verhalten und Erleben jedes einzelnen zeigen, zu leisten.<sup>69</sup> Der Begriff "integrativ" soll dabei den Versuch beschreiben, die Polaritäten und Ebenen der menschlichen Existenz miteinander in Kontakt zu bringen bzw. zu halten. Dabei liegt die Auffassung zugrunde, dass eine "optimale" Entwicklung des Menschen nur möglich ist, wenn die verschiedenen Ebenen des Seins in ihrer Beziehung zueinander erfasst werden. Für die Berufspädagogik könnte dies bedeuten, dass beim Lehren und Lernen Leib, Seele und Geist bzw. Handeln, Fühlen und Denken gleichermaßen berücksichtigt werden sollten. Für Burow dienen Lernen und Lehren als Kontaktprozess dann der Integration, wenn individuelle Stufen des Kontakts so berücksichtigt werden, dass der Stoff verstanden ist, assimiliert werden kann und zu einem Teil des Lernenden wird.<sup>70</sup>

- Erfahrungen<sup>71</sup>

Im Rahmen der Gestaltpädagogik geht es beim Lernen durch Erfahrung darum, Situationen zu fördern, in denen die Lernenden Erfahrungen mit ihren Kontaktgrenzen, bezogen auf den Unterrichtsprozess, machen können.<sup>72</sup> Das Ziel dabei ist, zur Überwindung von Lernblockaden beizutragen bzw. deren Auftreten zu verhindern. In der Berufspädagogik kann dies beispielsweise durch die Methoden Projektmethode und Juniorenfirma gefördert werden, aber auch mit der bereits erwähnten Methode des Lernquellenpools. Eine weitere Methode, die in der Weiterbildung eingesetzt wird, ist die Methode der sogenannten Learning Maps. Die Learning Maps (Lernkarten) bilden die Grundlage für eine freie, hierarchieübergreifende Gruppendiskussion, in der die Teilnehmer bestimmte Aufgabenstellungen erarbeiten. Ein Moderator unterstützt die Gruppe bei der Interpretation und Diskussion. Al-

---

<sup>68</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 108 f.

<sup>69</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 108

<sup>70</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 109

<sup>71</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 102 f.

le fachlichen Inhalte sind aus den Karten zu erschließen. Die Informationen oder Daten, die den Teilnehmern vermittelt werden sollen, sind von den Teilnehmern in einem bestimmten Kontext zu erschließen. Als Medium dienen die sogenannten Learning Maps (Lernkarten), die die zu vermittelnden Sachverhalte und Daten zunächst auf der visuellen Ebene darstellen. In Kleingruppen von acht bis zehn Teilnehmern (jede Gruppe ausgestattet mit einer etwa tischgroßen Lernkarte und einer farbenfrohen Informationsgrafik, die Metapher, Bilder und Daten nutzt, um strategische Probleme zu verdeutlichen) diskutieren die Teilnehmer aus den unterschiedlichsten Hierarchiestufen und Branchenumfeld. Die Funktions- und hierarchieübergreifenden Gruppendiskussionen führen häufig zu weitergehenden Erkenntnissen bei den Gruppen und bei den Einzelpersonen. In Kombination der visuellen Wahrnehmung mit Dialogsituationen, interaktiven Übungen und Kleingruppenarbeit wird ein Umfeld geschaffen, das den Lerneffekt fördert. Auf diese Weise können beispielsweise strategische Geschäftsentwicklungen leichter verständlich gemacht werden. Die Lernkarten werden für jedes Unternehmen (abgestimmt auf die jeweiligen zu vermittelnden Lerninhalte) neu entwickelt. Die Lernkarten, die speziell auf die Unternehmensbedürfnisse und deren jeweilige Situation zugeschnitten sind, werden in Pilotgruppen getestet. Die Lernkarten sind nie perfekt, sondern werden in einem iterativen Prozess permanent angepasst und verbessert. Die Konzeption der Lernkarten soll dabei helfen, die Diskussion anzuregen. Das angestrebte Ergebnis dieser Lernmethode ist, dass die Teilnehmer verstehen und erfahren, dass sie ein Teil eines großen Ganzen (also ein Teil des Gesamtunternehmens) sind, das ohne sie nicht funktioniert. Die Teilnehmer sollen erfahren, dass das was sie tun für das Unternehmen wichtig ist – sie sollen erfahren, dass das Arbeitsergebnis eines jeden Einzelnen für das Unternehmen und somit auch wieder für sie wichtig ist.<sup>73</sup> Widerstände bei den Teilnehmern (in Form von Kontaktgrenzen und Lernblockaden) können mit dieser Methode verhindert bzw. überwunden werden.

- Dialogisches Lernen und Lehren<sup>74</sup>

Das Prinzip des dialogischen Lernens leitet Burow aus dem Konzept Kontakt und Begegnung ab. Lehren und Lernen sollten demnach so angelegt sein, dass sie zu einer Überwindung von Objektbeziehungen beitragen und intersubjektive Begegnungen ermöglichen.<sup>75</sup> Auch für das Prinzip des dialogischen Lernens kann als berufspädagogisches Beispiel die zuvor beschriebene Methode der Learning Maps genannt werden. An diesem Beispiel wird

---

<sup>72</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 103

<sup>73</sup> vgl. Furkel, D.; Gohl, K. (2001), S. 16 f.

<sup>74</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 112 f.

<sup>75</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 112 f.

besonders gut der Versuch der Überwindung der Objektbeziehung und (durch die Kleingruppenarbeit) der Versuch, die intersubjektive Begegnung zu fördern, deutlich. Allgemein kann man sagen, dass durch jegliche Art von Gruppen-(Kleingruppen-)arbeit die subjektive Begegnung gefördert werden kann, und eine Förderung der Objektbeziehung eher möglich ist, da ein Dialog und Austauschprozess zwischen den Gruppenmitgliedern stattfindet.

- Freiwilligkeit<sup>76</sup>

Das Prinzip der Freiwilligkeit basiert laut Burow auf einer unbedingten Achtung der Würde und Integrität des anderen. Ferner basiert es auf Vertrauen in die Fähigkeiten des anderen, seinen eigenen Weg finden zu können.<sup>77</sup> Wenn "Freiwilligkeit", so wie von Burow formuliert, bedeutet, die Grenzen der Freiheit zu verdeutlichen, dann enthält die Verwirklichung dieses Prinzips die Anerkennung von Zwang als Merkmal gegenwärtiger Existenzbedingungen. Die Gestaltpädagogik versucht mit dem Prinzip der Freiwilligkeit darauf abzu zielen, Zwänge bewusst zu machen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, zu entscheiden, wo sie sich anpassen oder ablehnen wollen. Die Verantwortung dafür trägt der Lernende.<sup>78</sup> Für die Berufspädagogik wirft dieses Prinzip zwei wesentliche Probleme auf. Zum einem ist es die Anpassungsproblematik, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden muss. Bis zu einem gewissen Grad ist in jeder Organisation (will sie ihre originären Aufgaben zufriedenstellend wahrnehmen) ein gewisses Maß an Anpassung der Organisationsmitglieder notwendig. Auch im betrieblichen Geschehen ist eine gewisse Anpassung an Arbeitsabläufe und kollegialem Miteinander unumgänglich, will man den Produktionsprozess aufrecht und zufriedenstellend erhalten. Bis zu welchem Punkt jedoch die Anpassung geht, und ab wann Willkür gegenüber dem Mitarbeiter einsetzt, ist feinfühlig immer wieder aufs neue von den organisationalen Strukturen und Akteuren auszutarrieren und ggf. neu auszurichten. Auf der anderen Seite lebt jede Organisation und jedes Unternehmen von jenen Mitarbeitern, die „Freiwillig“ und engagiert ihrer Aufgabenstellung nachgehen und dabei Verantwortung übernehmen. Ohne die Übernahme von Verantwortung und freiwilligem Engagement wäre eine Organisation nicht überlebensfähig und könnte sich nicht weiter entwickeln, da das System starr und unflexibel werden würde.

- Synergie<sup>79</sup>

Das Prinzip der Synergie erfordert für Burow eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Bedingungen der konkreten Existenz einen "... erkenntnisleitenden 'roten Faden' in den

---

<sup>76</sup>vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 137 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 116 f.

<sup>77</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 117

<sup>78</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 117 f.

<sup>79</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 114 ff.

Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und deutlich zu machen, dass Wissen und Erkenntnis unter dem Gesichtspunkt zu beurteilen sind, was sie zur Weiterentwicklung humaner Existenz beitragen”<sup>80</sup>. Für ihn geht es außerdem darum, Formen “vernetzten Denkens” zu entwickeln. Darüber hinaus müssten veränderte Formen synergetischen Kontakts mit der Umwelt praktisch erprobt, entwickelt und gelebt werden.<sup>81</sup> Dieses Prinzip der Synergie findet man in der Weiterbildung vor allem in Management-Seminaren mit der Zielsetzung vernetztes Denken zu fördern und systemische Denkansätze zu vermitteln. Hebt man den Aspekt des „erkenntnisleitenden roten Faden“ in den Mittelpunkt, dann findet man in jeder unterrichtenden Tätigkeit, die ziel- und zweckgerichtet ist, das Prinzip der Synergie wieder, auch in berufsbildenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Denn in einer ziel- bzw. zweckgerichteten Unterrichtstätigkeit wird immer versucht werden, auf bereits vorhandenen Wissensinhalten aufzubauen und den Unterrichtsstoff möglichst in sich schlüssig und aufeinander aufbauend zu vermitteln.

Der wesentliche Ansatz der Gestaltpädagogik kann zusammenfassend wie folgt formuliert werden:

Ausgehend von den Bedürfnissen der Individuen wird versucht, einen Wachstumsprozess einzuleiten, der auf eine Veränderung von Individuum und deren Umwelt abzielt. Dadurch, dass der Mensch lernen soll, er selbst zu werden, soll auch sein Verhältnis zu seiner Umwelt verändert werden. Andererseits soll er aber auch erkennen, dass er, um sich selbst finden zu können, auch seine Umwelt verändern muss. Dieser iterative Austauschprozess zwischen Individuum und Umwelt lässt sich auch auf den betrieblichen Prozess übertragen. Der Mitarbeiter steht in einem permanenten Austauschprozess mit der betrieblichen Organisation. Die betriebliche Organisation gibt Rahmenbedingungen vor, in denen sich der Mitarbeiter bewegen kann. Auf der anderen Seite beeinflusst und verändert der einzelne Mitarbeiter direkt oder indirekt durch sein Handeln permanent die betrieblichen Rahmenbedingungen. Es findet ein permanenter iterativer Austauschprozess zwischen dem Mitarbeiter und dem betrieblichen Arbeitsprozess statt. Diese Beeinflussungen und Veränderungen müssen nicht immer groß und spektakulär sein. Sie können auch im Kleinen erfolgen, beispielsweise wenn sich ein Mitarbeiter seine Arbeitsprozesse für sich so angenehm wie möglich gestaltet. Als weiteres betriebliches Beispiel ist der KVP-Prozess (Kontinuierlicher Verbesserungsprozess) zu nennen,

---

<sup>80</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 115

<sup>81</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 115

der in sehr vielen Unternehmen heute zum Standard gehört. Der KVP-Prozess ermöglicht es jedem Mitarbeiter im Unternehmen betriebliche Verbesserungsvorschläge zum Produkt oder zum Arbeitsprozess zu machen. Die KVP-Vorschläge werden von der jeweiligen fachlich zuständigen Stelle geprüft. Wird ein KVP-Vorschlag positiv geprüft, erfolgt eine monetäre Bewertung des Verbesserungspotentials. Diesen Betrag bekommt der Mitarbeiter ausbezahlt und der Verbesserungsvorschlag wird vom Unternehmen realisiert.

Die Gestaltpädagogik versucht, die Parallelität der beiden Aspekte ‘zu sich selbst finden und auf die Gesellschaft einwirken’ zu betonen.

Das grundlegende Prinzip der Gestaltpädagogik lässt sich als eine Form ganzheitlichen Lehrens und Lernens, in der Gefühl und Intellekt zusammenfließen, beschreiben.<sup>82</sup>

Diese Ausarbeitung hat zum Ziel, die theoretischen Grundlagen der Gestaltpädagogik herauszuarbeiten und anhand von Praxisbeispielen zu zeigen, wie gestaltpädagogische Aspekte in die betriebliche Aus- und Weiterbildung einfließen und wo die Grenzen, aber auch die Potentiale der Gestaltpädagogik für die Berufspädagogik im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung liegen.

Die Akzentuierung dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung liegt auf der betrieblichen Bildung. Der Bereich Berufliche Schulen findet nur am Rande Eingang in die Betrachtung.

---

<sup>82</sup>vgl. Becker, A. (2000), S. 63

## **2. Zielsetzung, Relevanz und methodische Vorgehensweise**

In diesem Kapitel werden die Ziele dieser Arbeit definiert, die Praxisrelevanz dargelegt und das methodische Vorgehen beschrieben.

### **2.1 Zielsetzung und Relevanz**

Die wesentlichen Forschungsfragen, die sich für die Forscherin gestellt haben, und die auch die Motivation der Forscherin für diese Arbeit waren, sind:

1. Gibt es gestaltpädagogische Elemente in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung?
2. Falls es gestaltpädagogische Elemente in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gibt, in wie weit sind die gestaltpädagogischen Elemente dort theoretisch fundiert?
3. Wie sehen mögliche gestaltpädagogisch orientierte Handlungsmöglichkeiten für die Berufspädagogik im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung aus?

Diesen Fragestellungen wurde im Rahmen der Forschungsarbeit nachgegangen. Es wurde versucht, die Fragen im Rahmen der situativen Gegebenheiten zufriedenstellend und hinreichend zu beantworten.

Die primäre Zielsetzung dieser Arbeit ist, die theoretischen Grundlagen der Gestaltpädagogik herauszuarbeiten und sie mit der Berufspädagogik (unter dem Aspekt betriebliche Aus- und Weiterbildung) in Verbindung zu bringen. An Beispielen wird aufgezeigt, wie gestaltpädagogische Aspekte in die betriebliche Aus- und Weiterbildung einfließen. Dabei werden unter anderem auch die Grenzen und Potentiale der Gestaltpädagogik für die Berufspädagogik betrachtet.

Dem untergeordnete Ziele sind:

- Inhaltsanalytische Untersuchung der gestaltpädagogischen Ansätze.

- Darstellung ausgewählter Realisierungsformen mit gestaltpädagogischem Charakter in der betrieblichen Bildung<sup>83</sup>.
- Aufzeigen, wo und wie gestaltpädagogische Elemente in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung einfließen.
- Entwerfen eines möglichen didaktischen Ansatzes im Rahmen einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik für die betriebliche Aus- und Weiterbildung.

Die Relevanz der Arbeit ergibt sich für die Forscherin daraus, dass erstmals versucht wird, berufspädagogische Vorgehensweisen der betrieblichen Praxis im Hinblick auf gestaltpädagogische Aspekte zu untersuchen. Dazu werden ausgewählte betriebliche Praxisbeispiele mit spezifischem gestaltpädagogischen Charakter dargestellt und untersucht.

Die Arbeit stellt einen Fortschritt für die Berufspädagogik dar, da sie durch den Einbezug des gestaltpädagogischen Kontaktkonzepts, des Konzepts von Kontakt und Begegnung, dem am Rande erwähnten Strukturmodell der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn, der Übernahme modifizierter Methoden und Prinzipien aus der Gestalttherapie sowie der Einbeziehung der Erkenntnisse und Erfahrungen gestaltpädagogischer Aspekte die Möglichkeit für die Entwicklung eines integrativen berufspädagogischen Ansatzes eröffnet, der das betriebliche Aus- und Weiterbildertraining und die Unterrichtskonzepte betrieblichen Aus- und Weiterbildung miteinander verbinden und aufeinander beziehen kann. Der integrative berufspädagogische Ansatz könnte helfen, die Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Trainer mit den Unterrichtskonzepten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu verbinden und aufeinander zu beziehen.

Die am humanistischen Menschenbild orientierte Gestaltpädagogik, mit einer Personenzentrierung sowie der integrativen Betrachtung der Ebenen Denken, Fühlen und Handeln könnte

---

<sup>83</sup> Nach Schmiel/Sommer ist „... Bildung im Bemühen der Person, sachlich und selbständig und in Verantwortung gegenüber der Aufgabe, den Mitmenschen und der Umwelt richtig zu handeln. Bildung als Vorgang dient infolgedessen der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Menschen, und zwar als eine selbständige und verantwortungsbewußte realisierte Handlungsfähigkeit einschließlich der dazu erforderlichen Bereitschaft und Fähigkeit zum Nachdenken und Überlegen, zur Reflexion“ (Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 15). Für die berufliche Bildung sind sowohl die intentionalen Maßnahmen, die sich auf die individuellen Dispositionen mit Blick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen im Beruf beziehen, als auch Einflüsse, die sich funktional bei der täglichen Arbeit ergeben, von Bedeutung. Der Ausdruck Bildung bezeichnet in einer weiteren Verwendungsvariante das Ergebnis intentionaler Maßnahmen und funktionaler Wirkungen. Somit kann Bildung ein Vorgang oder ein Ergebnis sein. (vgl. Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 15)

einen Ansatzpunkt für eine umfassende Förderung sozialer Kompetenzen innerhalb der betrieblichen Bildung bieten.

Wie die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit gezeigt haben, steht die betriebliche Bildung in den Anfängen der Entwicklung eines solchen integrativen Ansatzes. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist der Einbezug der drei Ebenen Denken, Fühlen und Handeln innerhalb der betrieblichen Bildung sowohl unterschiedlich entwickelt, als auch ungenügend miteinander verbunden. Als fortschrittlichster Bereich hat sich in der Untersuchung das Lehrertraining erwiesen. Es gibt hier eine große Anzahl unterschiedlichster Ansätze und Ideen, um deren Dokumentation und Erforschung es allerdings noch relativ schlecht bestellt ist. Die Untersuchung vorhandener Materialien hat gezeigt, dass es in den gestaltpädagogisch orientierten Lehrertrainings nicht um die Vermittlung genau festgelegter, vorgeplanter und begründeter sozialer Kompetenzen geht, die im beruflichen Umfeld realisiert werden sollen, sondern um die Förderung der Fähigkeit des Erkennens, was beim Unterrichtenden selbst und der Gruppe im Vordergrund steht sowie eines angemessenen Eingehens auf dieses Thema. Im berufspädagogischen Bereich des Lehrertrainings lieferten die umfangreichen Literaturrecherchen keine derartigen Ergebnisse. Dies bedeutet aber nicht, dass das gestaltpädagogisch orientierte Lehrertraining nicht im berufspädagogischen Bereich praktiziert wird. Jedoch ist davon auszugehen, dass ein gestaltpädagogisch orientiertes Lehrertraining im berufspädagogischen Umfeld eher nicht stattfindet, da keinerlei derartigen Publikationen zu finden waren.

Die im Rahmen dieser Arbeit ausgewählten und beschriebenen Trainingskonzepte der betrieblichen Bildung zielen auf die Entwicklung eines veränderten Unterrichts und den Einsatz spezifischer gestaltpädagogisch orientierter Methoden in der betrieblichen Bildung ab. Wie in dieser Arbeit weiter skizziert wird, zeichnen sich gestaltpädagogisch orientierte Unterrichtskonzepte in der betrieblichen Bildung ab, deren Kern aus der Intersubjektivität und der Förderung persönlich bedeutsamer Lernprozesse besteht.

Während der Forschungsarbeit wurde festgestellt, dass im Rahmen der Gestaltpädagogik eine Vielzahl kreativer Methoden, Übungen, Unterrichtsvorschläge etc. entwickelt worden sind, die den Kontakt zu den verschiedenen Ebenen des Seins bewusst erfahrbar machen sollen. Wenngleich auch die Personenzentrierung und die Auffassung von Lehren und Lernen als Kontaktprozess zu einer neuartigen Konzeption von betrieblicher Aus- und Weiterbildung führen, so ist die Gestaltpädagogik im Rahmen der betrieblichen Bildung dennoch auf das

Einbeziehen anderer Ansätze, wie etwa geeigneter Fachdidaktiken, angewiesen. In der weiteren Entwicklung gestaltpädagogisch orientierter betrieblicher Aus- und Weiterbildungskonzepte wird es darauf ankommen, die Wirkungen gestaltpädagogisch orientierten Unterrichts genauer zu untersuchen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Methoden integrativen Unterrichts zu überprüfen.

Die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Gestaltpädagogik zum gegenwärtigen Zeitpunkt für den Bereich betriebliche Bildung, interessante praxisrelevante Vorgehensweisen entwickelt hat.

Aus den untersuchten Trainingskonzeptionen und Praxisberichten lässt sich schließen, dass gestaltpädagogisch orientierte Konzepte für die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren wichtige Anstöße geben können, die zu einem veränderten Ausbilder- und Trainerverhalten führen können. Diese Aussage muss aber aufgrund derzeit fehlender empirischer Untersuchungen noch genauer überprüft werden. Weitere Untersuchungen sind auch notwendig um festzustellen, wie sich die Gestaltpädagogik in der betrieblichen Bildung auf Veränderungen persönlicher Einstellungen und das konkrete Trainerverhalten auswirkt. Solche empirischen Untersuchungen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Die Praxisrelevanz der Gestaltpädagogik für die betriebliche Bildung ergibt sich aus ihrer Verbindung von genauer Wahrnehmung der gegenwärtigen Bedingungen des Lehrens und Lernens mit einer theoretisch fundierten humanistischen Utopie der Intersubjektivität. Utopie der Intersubjektivität deshalb, weil der Gedanke des Konstruktivismus zugrunde gelegt wird. Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch aufgrund neurotischer Blockaden die Informationen aus seinem Umfeld entsprechend filtert, und so eine ihm individuelle Sicht der Dinge konstruiert. Die Weltsicht des Einzelnen ist somit nicht mehr von jedem Subjekt wahrnehmbar und nachvollziehbar, sondern ist etwas, dem Einzelnen exklusives und individuelles. Diese für die Gestaltpädagogik typische Verbindung sorgt für eine gewisse Realitätsnähe, begrenzt aber die Entwicklung eines blinden Praktizismus andererseits. Diese Verbindung realisiert sich in der Praxis darin, dass die subjektive Sicht des Lehrens und Lernens aus Trainer- und Teilnehmersicht ernstgenommen wird, um einen Schritt auf dem Weg zur Verwirklichung der zugrundeliegenden pädagogischen Utopie voranzukommen. Dabei gilt, dass dieser Schritt selbst ein Stück Verwirklichung der Utopie der Intersubjektivität bedeutet. Insofern

geht die Gestaltpädagogik über Konzepte des Sozialen Lernens hinaus, indem sich die konkreten Zwischenziele dieses Weges nicht aus theoretischen Herkünften abgeleiteter Lernziele ergeben. Die Lernziele werden im Prozess der Interaktion von den Beteiligten immer wieder neu gesucht und definiert.

Schaut man sich die aktuelle Wissensverwendungsdebatte genauer an, sieht man, dass heute nicht mehr von naiven Vermittlungsvorstellungen ausgegangen wird, die noch in der Hochphase der Bildungsreform in den 60er Jahren die Bildungssituation geprägt haben. Damals hat man sich die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen als einen Transfer vorgestellt und hat der Wissenschaft eine höhere Rationalität als der Praxis attestiert. Heute geht man hingegen von differenzierteren Transformationsmodellen aus. D.h., dass das forschungsmäßig generierte wissenschaftliche Wissen auf dem Wege in die Berufspraxis durch die mit diesem Wissen ausgebildeten Praktiker umgeformt werden muss. Die Transformationsvorstellungen reagieren damit auf die von der Phänomenologie konstatierte Strukturdivergenz von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen.<sup>84</sup> Angeregt durch das Alltagskonzept in der Soziologie ist in der Pädagogik und später auch in der Berufspädagogik die Alltagswende vollzogen worden<sup>85</sup>, mit der Folge, dass das Theorie-Praxis-Problem als Theorie-Theorie-Problem reformuliert worden ist. Die Vorstellung eines Rationalitätsgefälles wird ebenso aufgegeben, wie die Intention, mit wissenschaftlichen Theorien die Praxis kausaltechnologisch zu steuern, denn die Praxis wird selbst als theoriehaltig interpretiert. Mit der Wendung zum epistemologischen Subjekt wird entgegen der in den Transferkonzepten propagierten generellen Verwissenschaftlichung der Praxis nun eine wissenschaftliche Unterlegung subjektiver Theorien bzw. eine Verwissenschaftlichung der Praxistheorien der Praktiker angestrebt. Neben den fortbestehenden Vorstellungen eines Diffusionsprozesses, der in den Transferkonzepten und in dem alltagstheoretisch grundierten Verwendungsmodell im Mittelpunkt stand, soll zusätzlich aus der Perspektive des Praktikers mit einem parallel laufenden Umsetzungsprozess gerechnet werden. Allein schon die Vermutung deutet an, dass der Transformationsprozess nicht einfach so zu erledigen ist, sondern differenzierter konzipiert werden muss. In die Umsetzung fließen sozialwissenschaftliche Wissens Elemente unter der Dominanz berufspraktischer Motive in die Handlungsstrategien mit ein, wie die Untersuchungen dieser Arbeit belegen. Die These die dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, lehnt sich an die These von Kurtz an und lautet, dass sozialwissenschaftliches Wissen nicht mehr in kausaltechnologischer Regel

---

<sup>84</sup> vgl. Kurtz, Th. (1999), S. 27

<sup>85</sup> vgl. Kurtz, Th. (1999), S. 28

in die Praxis übertragen werden kann, sondern dass es in der Autonomie des Handelnden selbst bleibt, das neugewonnene Deutungswissen aus der Wissenschaft in der Praxis zu verwenden, und wenn er es verwendet, dann entscheidet der Praktiker selektiv über die Art und Weise der Anwendung.<sup>86</sup> Obwohl die hier vorgestellten Argumente nicht mehr von einer einfachen Transferlogik ausgehen, gehen sie immerhin noch von einer prinzipiell möglichen Übersetzbarkeit theoretischen Wissens in berufspraktisches Handeln aus, und legen systemtheoretische Analysen einer Radikalisierung der Differenz zwischen erziehungswissenschaftlicher bzw. berufspädagogischer Theorie und dem Handeln der Praktiker nahe. Demnach beruht die Diskussion des Verhältnisses von Sozialwissenschaft und Organisationshandeln als einer besonderen Ausformung des Theorie-Praxis-Problems auf der in systemtheoretischer Perspektive falschen Annahme, eine funktional bestimmbare Relation zweier Systeme herstellen zu können. Dies muss scheitern, weil selbstbezügliche Systeme sich wechselseitig nur nach der Logik ihrer je eigenen internen Unterscheidungen, Realitätsauffassungen und dem differentiellen Prozessieren von systemspezifischer Rationalität aufeinander beziehen können. Die Kluft des gesellschaftlichen Sozialsystems Wissenschaft und des in ihm hervorgebrachten Wissens zu berufspädagogischer Praxis und ihren handlungsleitenden Orientierungen und Reflexionen (Berufspädagogik) gilt dann genauso als unaufhebbar wie auf einer anderen Ebene die Differenz zwischen der auf dieses wissenschaftliche Wissen externalisierenden Reflexionstheorie und dem Handeln des betrieblichen Weiterbilders im Systemkontext des Betriebs.<sup>87</sup> Es geht also um die Problematik der Verbindung unterschiedlicher Systemlogiken in Bezug auf Interaktion und Organisation bzw. deren das Problem noch verkomplizierenden Vermischung, die es auch in Bezug auf diese Forschungsarbeit zu berücksichtigen gilt.

## 2.2 Methodische Vorgehensweise

In den folgenden Ausführungen wird skizziert, wie die Untersuchung im Rahmen dieser Forschungsarbeit angelegt ist und wie sie konkret durchgeführt wurde. Dabei geht es nicht darum, eine grundlegende methodologische Diskussion zu führen. Vielmehr wird der Schwerpunkt auf die praktischen Schritte im Forschungsverlauf der vorliegenden Arbeit gelegt. Diese werden, wo es wissenschaftlich notwendig erscheint, skizzenhaft theoretisch hergeleitet, in ihrem Praxisbezug kurz erläutert und entsprechend begründet. Damit soll gewährleistet werden, dass die methodischen Postulate und das konkrete forschungspraktische Vorgehen der

---

<sup>86</sup> vgl. Kurtz, Th. (1999), 28

<sup>87</sup> vgl. Kurtz, Th. (1999), S. 29

Untersuchung jederzeit nachvollziehbar sind. Um dies sicherzustellen wird kurz auf die Angemessenheit qualitativer Erhebungsverfahren im Kontext dieser Arbeit eingegangen. Zunächst muss festgehalten werden, dass die Bezeichnung der hier zugrundegelegten qualitativen Methoden nichts mit der Qualität von Forschungsprozessen und –methoden zu tun hat, oder die methodische Qualität der Forschung in Frage stellen möchte. Qualitative Forschungsprozesse gehen von den Fragestellungen aus, durch einen möglichst unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der verschiedenen Weltansichten der dort Handelnden, ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung, Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen. In der qualitativen Forschung wird versucht, Abstraktionen aus dem Erfahrungshorizont zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrecht zu halten.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird konstatiert, dass es sich bei den qualitativen Methoden um Forschungsmethoden handelt, die der Erforschung der gegebenen Sozialisations- und Erziehungswirklichkeit dienen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass es keine qualitativen Methoden der Erziehungswissenschaft gibt. Der qualitative Ansatz ist kein genuin erziehungswissenschaftliches Forschungskonzept. Vielmehr muss die Interdisziplinarität der wissenschaftlichen Methodendiskussion und –praxis in anderen Wissenschaftsbereichen, insbesondere der Wissenschaftstheorie, herausgestellt werden.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Entdeckung und Beschreibung von weniger bekannten Aspekten erzieherischer Phänomene in einer auf die Fragestellung bezogenen vertrauten Welt. Es soll erhoben und analysiert werden, welche konkreten gestaltpädagogisch orientierten Bemühungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung aufzufinden sind. Von kaum bekannten Aspekten erzieherischer Phänomene kann deshalb gesprochen werden, da gestaltpädagogisch orientierte Ansätze in der betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis zu beobachten sind, eine theoretische Fundierung und sinnvolle Verankerung gestaltpädagogischer Theorie, gestaltpädagogischer Methoden und gestaltpädagogischer Vorgehensweisen in der Regel jedoch fehlen. Von einer vertrauten Welt kann deshalb gesprochen werden, weil der Forschungsstand von Erziehungsprozessen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in zahlreichen Bereichen sicherlich als gut zu bezeichnen ist.

Aufgrund (noch) fehlender oder unzureichender Informationen über den zu untersuchenden Gegenstandsbereich – nämlich Gestaltpädagogik in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

– erscheint eine (teilweise) explorativ ausgerichtete Vorgehensweise angebracht. Es geht methodisch darum, solche Instrumente qualitativer Forschung einzusetzen, die den Einsatz der Gestaltpädagogik in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu extrahieren in der Lage sind. Die qualitative Vorgehensweise soll hier den Wahrnehmungshorizont so weit als möglich öffnen, um so zu einem möglichst breiten Informationsspektrum zu gelangen. Weitere qualitative Prinzipien, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, sind der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, die Reflexivität von Gegenstand und Analyse und letztlich die Flexibilität derartiger Forschung. Das Prinzip der Prozessualität soll die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene gewährleisten. D.h., dass das Forschungsinteresse unter anderem auf dem Prozess der Konstitution von Wirklichkeit und auf den Prozess der Konstitution von Deutungs- und Handlungsmustern gerichtet ist, mit deren Hilfe die sozialen Phänomene gedeutet und verstehbar gemacht werden können. Ausgehend von diesen methodologischen Prämissen und aufgrund des unbefriedigenden Forschungsstandes über die Gestaltpädagogik in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, lag es nahe, die Untersuchung mittels qualitativer Verfahren und Instrumente – hier konkret mit Hilfe der Dokumentenanalyse, der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und der hermeneutischen Interpretation – durchzuführen, da die relative Offenheit dieser Instrumente stärker die unterschiedlichen Begründungen für konkretes Denken und Handeln im Kontext betrieblicher Aus- und Weiterbildung zu erfassen erlauben.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Auswertungsverfahrens dargestellt, mit dem das Datenmaterial aus der Basis- (Originalquellen) und Sekundärliteratur (auf Originalquellen verweisende Literaturquellen) bearbeitet wurde. Dabei trat das Problem auf, eine sehr große Fülle von Literatur bearbeiten zu müssen, wobei konkret zum Thema Gestaltpädagogik recht wenig Veröffentlichungen zur Verfügung standen. Aufgrund der großen Textmenge war ein äußerst strukturiertes Vorgehen bei der Untersuchung und Auswertung, und die Entwicklung eines praktikablen Auswertungsverfahrens von großer Relevanz. Als Grundlage und Ausgangsbasis dienten dabei vor allem die Ausführungen zur zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.<sup>88</sup> Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit. Die Offenlegung des Auswertungsverfahrens ist dabei deshalb von großer Notwendigkeit, um dessen Nachvollziehbarkeit so gut wie nur möglich zu gewährleisten. Das gilt so auch für die vorliegende Forschungsarbeit. In den Auswertungen des qualitativen Materials sollte deshalb das Maß subjektiver Interpretationsbeliebig-

keit und die Interferenz mit Deutungsmustern und Erklärungsmodellen der Verfasserin so gering wie möglich gehalten werden. Allerdings beruht das zusammenfassende qualitative Vorgehen im vorliegenden Forschungsprozess und die Glaubwürdigkeit ihrer Aussagen nicht auf der „richtigen“ Anwendung von Auswertungsverfahren, sondern auf der intersubjektiv nachzuvollziehenden Argumentation in der interpretativen Diskussion. Da es in der zusammenfassenden qualitativen Forschung keine verallgemeinernden Strategien zur Auswertung qualitativ gewonnener Daten gibt, und kaum formalisierte Auswertungsverfahren immer der Gefahr der Beeinflussung durch unbewusste Interpretationen der Forscherin unterliegen, kann die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse für Dritte nicht in erster Linie durch die formal richtige Anwendung von Verfahren der Datenaufbereitung abgesichert werden. Da die Kodierregeln nur partiell operationalisierbar gemacht werden können, ist ein gewisses Maß subjektiver Interpretationsbeliebigkeit der Preis, den qualitative Erhebungen für die größere Breite und Tiefe in der Gewinnung ihrer Datenbasis zu entrichten haben. Für die intersubjektive Rekonstruierbarkeit der Auswertung kann daher nur das Kriterium partieller Objektivität zugrunde gelegt werden. Diese Erkenntnis wird auch der Auswertung der vorliegenden Arbeit vorangestellt. Wie oben bereits angedeutet wurde, geht die Verfasserin bei der Anwendung des zusammenfassenden qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens von einer Methode aus, die sich vor allem auf qualitative Schritte stützt.

Auf der Basis strukturierender und zusammenfassender Analysetechniken wurde ein umfangreiches Auswertungsverfahren entworfen und angewandt, das, um Offenheit und Transparenz in den einzelnen Auswertungsschritten zu erlangen, folgend kurz skizziert wird.

Es soll, ausgehend von einer umfassenden Literaturrecherche, versucht werden, Klarheit über Begriffe und Definitionen der Gestaltpädagogik, Ziele der Gestaltpädagogik, Entstehung der Gestaltpädagogik, Gegenstandsbereiche der Gestaltpädagogik, Methoden der Gestaltpädagogik, Konzepte der Gestaltpädagogik, Realisierungsformen der Gestaltpädagogik, theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungen der Gestaltpädagogik sowie Erwartungen an die Gestaltpädagogik zu bekommen.

Mit folgenden Methoden wird im theoretischen Teil gearbeitet:

---

<sup>88</sup> vgl. Mayring, P. (1990a) sowie Mayring, P. (1990b)

1. der Dokumentenanalyse<sup>89</sup>  
mit dem Ziel der Erschließung des Forschungsmaterials.
  
2. der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse<sup>90</sup>  
mit dem Ziel der kritischen Sichtung und Systematisierung der wichtigsten Ergebnisse bisheriger Veröffentlichungen.
  
3. der hermeneutischen Interpretation<sup>91</sup>  
mit dem Ziel der Deutung wesentlicher Inhalte der Texte.

Der Untersuchungsplan gestaltet sich wie folgt:

---

<sup>89</sup> Der Grundgedanke der Dokumentenanalyse ist das Erschließen des Forschungsmaterials, das nicht erst vom Forscher durch Datenerhebung beschafft werden muss.

In dieser Arbeit werden auf Basis der Fragestellung die als geeignet angesehenen Textstellen (Bücher, Artikel etc.) als Ausgangsmaterial herangezogen. (vgl. dazu Mayring, P. (1990a), S. 31 ff.)

<sup>90</sup>Der Begriff Inhaltsanalyse steht für eine Sammelbezeichnung von einer Reihe von Techniken zur systematischen Nutzung freier Texte. Sie dient als Beobachtungsbasis unter Beachtung allgemeiner Grundsätze der analytisch-empirischen Forschungsmethodologie. Manche Autoren schließen bildliche und andere nicht-sprachliche Produktionen mit ein.

In dieser Arbeit werden unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Fragestellung eine oder mehrere Vergleichsstichproben von Texten herangezogen, Textteile als Einheiten der Analyse festgelegt, Merkmalkategorien definiert, das Vorkommen der definierten Merkmale pro Textteil kodiert, die Gesamthäufigkeiten gleicher Kodierfälle pro Text ermittelt und daraus qualitative Indizes ermittelt. Aus dem Vergleich der Indizes der verschiedenen Texte bzw. Textauszüge werden, unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Forschungsfrage Schlüsse gezogen. Semantische Merkmalkategorien werden Lexeme (Wörter und Wortfügungen) oder Aussagen sein. Testungenaugigkeiten können sich durch die Kontextabhängigkeit der aus dem Text herausgelösten sprachlichen Einheiten und durch die mitbedingenden unabhängigen Faktoren der Textentstehung ergeben, da die Texte nicht unter Testbedingungen entstanden sind. (vgl. dazu Dorsch, F.; Häcker, H.; Stapf, K. H. (1994), S. 351 f.; Mayring, P. (1990a) sowie Mayring, P. (1990b))

<sup>91</sup>Die hermeneutische Interpretation wird in der Regel als Textinterpretation verstanden. Im Sinne der Text- und Quellenkritik werden die Textstellen zunächst auf Authentizität geprüft bzw. es wird versucht, die jüngsten überarbeiteten Auflagen zu verwenden, sofern dies möglich ist. Die zu interpretierenden Texte werden dann auf ihre Kernaussage hin untersucht. Dabei wird versucht im Sinne des hermeneutischen Zirkels zwischen dem Gesamten und Teilen hin- und herzuspringen, wobei das eigene Verständnis für die Thematik bewusst mit einfließen soll. Neben dem Gesagten sollen auch die Regeln der Aussagenlogik angewandt werden, um den möglichen Textsinn herzustellen. Die so verstandenen Sinn- und Wirkungszusammenhänge werden als Kategoriensystem zusammengefasst und als solches deklariert. Dieses Kategoriensystem wird im weiteren untersucht und fallweise falsifiziert oder verifiziert. (vgl. dazu Danner, H. (1994), S. 31 ff. sowie Bunk, G. P. (1981); Mayring, P. (1990a), S. 4 und S. 90 ff. sowie Mayring, P. (1990b), S. 27 ff.)

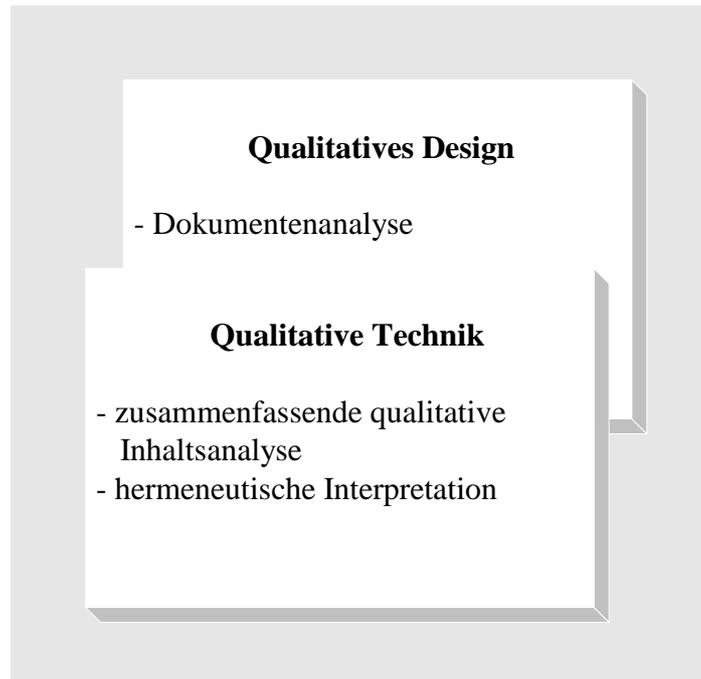


Abb. 2.2.1: Untersuchungsplan<sup>92</sup>

Die Vorgehensweise bei der qualitativen Untersuchung der Texte gliedert sich in folgende Punkte:

1. Bestimmung des Ausgangsmaterials

- *Literaturrecherchen zu den Autoren*
  - Pestalozzi
  - Buber
  - Spranger
  - Kelly
  - Burow
  - Petzold
  - Perls
  - Treichler

*Rechercheumfang:* 1 bis 3 Literaturquellen pro Autor (Basistext) und falls notwendig Sekundärliteratur, wenn die Primärliteratur (Basistext) nicht ausreichend ist.

- *Formale Charakteristika des Materials*

Beschreibung, in welcher Form das Material vorliegt (Basistext oder Sekundärliteratur).

---

<sup>92</sup> vgl. dazu Mayring, P. (1990a), S. 99

## 2. Fragestellungen der Analyse

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der gestaltpädagogischen Ansätzen herausarbeiten. Zu Grunde gelegt werden die Textquellen von Kelly, Burow, Petzold, Perls und Treichler, da sie konkret im Zusammenhang mit der Gestaltpädagogik stehen. Die Textquellen von Pestalozzi, Buber und Spranger runden nur das Gesamtbild der Analyse ab, da sie von ihren Gedanken und Ansätzen eine Basis der Gestaltpädagogik bilden.<sup>93</sup>
- Untersuchung von Verbindungen zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen. Bei der Analyse wird nach Aussagen oder Annahmen gesucht, die als zentrale Merkmale der Gestaltpädagogik gelten.

Die gestaltpädagogischen Ansätze sollen mit der Methode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse näher betrachtet werden. Anhand der erarbeiteten Ergebnisse wird anschließend die Problematik einer Gestaltpädagogik in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung diskutiert werden.

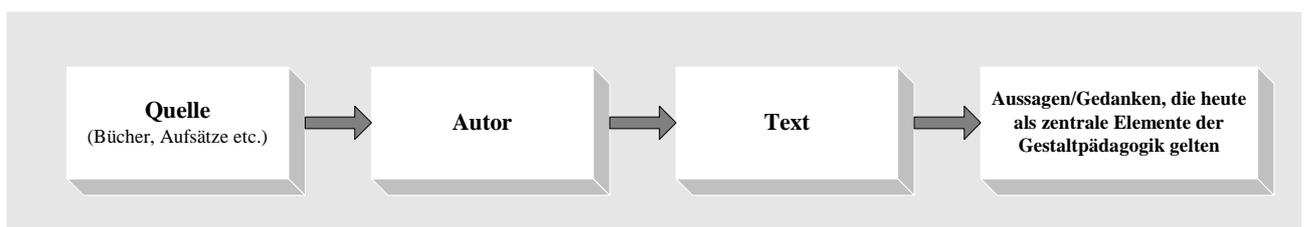


Abb. 2.2.2: Vorgehensweise bei der qualitativen Untersuchung<sup>94</sup>

### *Ablaufmodell der Analyse:*

Folgende Analyseeinheiten werden der Untersuchung zugrunde gelegt:

<b>Kodiereinheit:</b>	<b>Wort</b> , als minimalster Textteil, das unter die Kategorie fallen darf.
<b>Kontexteinheit:</b>	<b>Text-Abschnitt</b> , als größter Textbestandteil, der unter die Kategorie fallen darf.
<b>Auswertungseinheit:</b>	Sowohl einzelne <b>Worte</b> als auch <b>Text-Abschnitte</b> dürfen miteinander verglichen werden.

Tab. 2.2.1: Zugrundegelegte Analyseeinheiten

<sup>93</sup> Zu Wurzeln und Traditionen humanistischer Pädagogik vgl. Dauber, H. (1997a), S. 162 ff.

<sup>94</sup> vgl. dazu Mayring, P. (1990b), S. 42 ff.

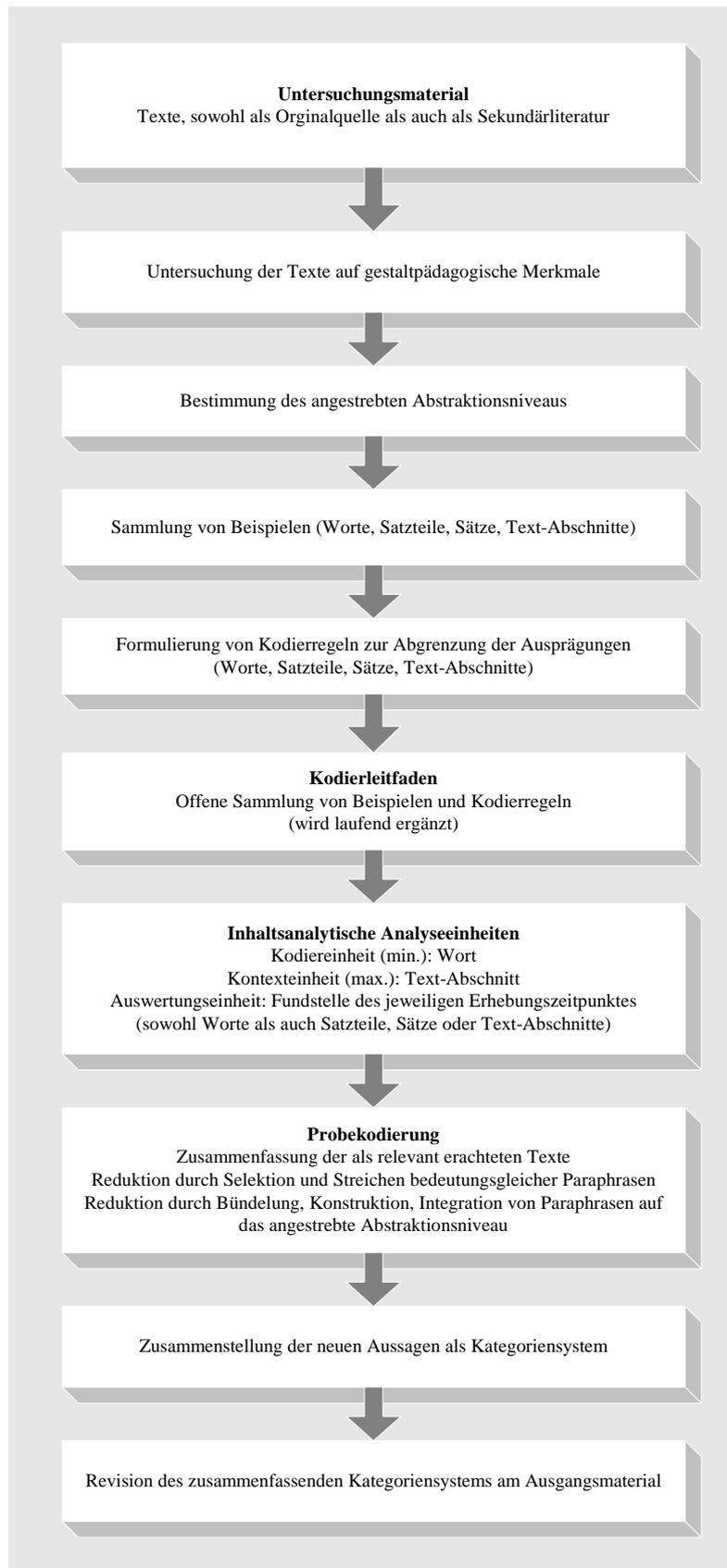


Abb. 2.2.3: Ablaufmodell der Analyse

Die dieser Untersuchung zugrundegelegten gestaltpädagogischen Merkmale sind:

- Kontaktförderung (1)
- vitale Evidenz (2)
- kreative Medien (3)
- Kategorie des Zwischen (4)

Die Merkmale wurden so gewählt, dass möglichst viele Facetten der Gestaltpädagogik eingefangen werden können. Die Merkmale werden im Rahmen der jeweiligen gestaltpädagogischen Theorieansätze erläutert. Die Theorieansätze werden dahingehend untersucht.

In den folgenden Schritten werden die Realisierungsformen der gestaltpädagogischen Ansätze und Konzepte in der betrieblichen Bildung an ausgewählten Beispielen aufgezeigt. Die Verbindungen und Widersprüche der Realisierungsformen in der betrieblichen Bildung zu den Theorieansätzen der Gestaltpädagogik werden herausgearbeitet. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik in der betrieblichen Ausbildung und betrieblichen Weiterbildung entworfen. Sie können die Diskussionsbasis für weitere Untersuchungen bilden.

In einem abschließenden Resümee werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

Die Explizierung der qualitativen Ergebnisse stellte die Forscherin immer wieder vor neue Herausforderungen. In der vorliegenden Arbeit wird auf Basis der selektiven Plausibilisierung argumentiert. Um das Typische für die Gestaltpädagogik versteh- und nachvollziehbar zu machen, werden entsprechende Abschnitte aus der Literatur quasi als Untermauerung der vorgenommenen Fokussierung auf die Typik beigelegt. Dadurch soll ein Höchstmaß an Plausibilität der Ergebnisse sichergestellt werden.

Wie oben bereits ausgeführt, sind bei der Auswertung der Literatur schriftliche Ergebnisse produziert worden. Unter anderem sind dabei tabellarische Übersichten (siehe Anhang) entstanden, die aus den gestaltpädagogischen Merkmalen, den jeweiligen Textpassagen und der Quelle bestehen. Diese Angaben dienen dazu, einen ersten qualitativen Überblick über das Untersuchungsmaterial zu geben. Ferner gewinnt man dadurch gebündelte Informationen, die für die Darstellung der Untersuchung von Relevanz sind, um letztlich angeben zu können,

von was die jeweilige Analyse der Literaturquelle ausgeht. Die Angaben in den tabellarischen Übersichten sind dabei nicht als Ergebnis zu deuten, sondern als Basis der qualitativen Auswertung.

Bei der Frage nach der Geltungsbegründung von Analyse und Interpretation stößt die Forscherin vor allem auf zwei Probleme: Zum einen handelt es sich um ein methodisches Problem, d.h. es geht darum, wie man vorgehen muss, um die Erkenntnisse abzusichern. Zum anderen ist es die Frage nach der Darstellungsform der Erkenntnisse. Dies sind zwar keine genuine Schwierigkeiten, sie treten jedoch im Kontext qualitativer Analysen vermehrt auf, und vor allem dann, wenn (wie im vorliegenden Fall) die Forscherin alleine die Untersuchungen und Auswertungen vornimmt.

Beim Problem der Geltungsbegründung tauchen in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder zwei Strategien auf: Zum einen ist es der Versuch, die klassischen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität auf die qualitative Forschung anzuwenden. Die andere Möglichkeit besteht darin, methodenangemessene Gütekriterien für die qualitative Forschung zu entwickeln und anzuwenden. Auf die zweite Variante wurde im Verlauf des vorliegenden Forschungsprozesses zurückgegriffen. Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der Geltungsbegründung im Überblick dargestellt.

Der Anspruch einer relativen Gültigkeit der in den folgenden Kapiteln vorgelegten Resultate leitet sich aus der dezidierten Orientierung des für diese Arbeit entwickelten methodischen Instrumentariums anhand der entsprechenden Literatur untersuchten sozialen Realität ab. Es wurde der Versuch unternommen, durch das entwickelte Forschungsdesign und die eingesetzten Forschungsmethoden im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten relativ nahe an der Alltagswelt zu sein. Im Hinblick auf die Geltungsbegründung wurde versucht, sinnvolle Verknüpfungen zwischen der Dokumentenanalyse, der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und der hermeneutischen Interpretation zu finden. Eventuelle Defizite eines einzelnen methodischen Verfahrens sollten durch den Einsatz anderer Methoden kompensiert und aufgefangen werden, um profundere und validere Forschungsergebnisse zu erzielen. Beim Aspekt der argumentativen Validierung geht es um den Anspruch, die subjektiven Interpretationen dadurch nachvollziehbar zu machen, dass die Vorannahmen offengelegt, die Adäquanz der konzipierten und verwendeten Analyse- und Auswertungsmethoden, jeder Interpretationsschritt und jedes Forschungsergebnis argumentativ begründet und zur Ermöglichung der kriti-

schen Nachprüfung die wesentlichen Interpretationsgrundlagen zur Verfügung gestellt werden. Zunächst geht es also um eine detaillierte Verfahrensdokumentation. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Kontext der argumentativen Validierung zu nennen ist, ist die Regelgeleitetheit aller Forschungsprozesse. Die Verfasserin dieser Forschungsarbeit ließ sich während des gesamten Forschungsprozesses von der Bemühung leiten, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Das theoretische und praktische Vorverständnis der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, der Stand bisheriger Forschung in Bezug auf die Gestaltpädagogik und die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums wurden dabei genauso expliziert und nachvollziehbar offengelegt, wie die Auswertung des erhobenen Materials.

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt der Geltungsbegründung ist deren Kenntnis und ein entsprechender Umgang damit. Der Verfasserin sind die methodologischen Vorteile qualitativer Sozialforschung ebenso bekannt, wie deren Schwierigkeiten und Nachteile. Darunter fällt auch die Frage nach der Geltungsbegründung. Einem bewussten Umgang mit den Chancen und Risiken qualitativer Sozialforschung und der damit verbundenen Diskussion um die Geltungsbegründung wurde versucht Rechnung zu tragen. Somit ist gewährleistet, dass eine gewisse Distanz zu allgemeingültigen Aussagen hergestellt werden kann. Die aufbereiteten Forschungsergebnisse können die Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen sein. Sie stellen den Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen dar, und können niemals dem Anspruch repräsentativer Resultate genügen.

Es ist in dieser Arbeit der Versuch unternommen worden, den angesprochenen Aspekten der Geltungsbegründung qualitativer Sozialforschung zu entsprechen, und zwar in allen Phasen des Forschungsprozesses. Letztlich geht es auch in dieser Arbeit darum, neben allen methodologischen Diskussionen über die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens die inhaltliche Perspektive qualitativen Vorgehens nicht aus den Augen zu verlieren und deren Resultate für Forschung und Praxis fruchtbar zu machen.

### 3. Ansätze der Gestaltpädagogik und ihre Potentiale für die Analyse und Gestaltungsprozesse beruflicher Bildung

In diesem Kapitel werden Ansätze von Kelly, Burow, Petzold, Perls und Treichler betrachtet. Kelly wird in das Untersuchungsfeld aufgenommen, da er wichtige Grundlagen für die Gestaltpädagogik liefert. Burow und Perls verweisen auf die Konstruktionstheorie von Kelly und bauen auf ihr auf. Kelly gehört jedoch nicht zu den eigentlichen Vertretern der Gestaltpädagogik. Burow wird in das Untersuchungsfeld aufgenommen, da er ein wichtiger Vertreter der Gestaltpädagogik ist. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Förderung von Kontaktfunktionen. Petzold wird betrachtet, da er Schüler von Fritz Perls war. Perls gilt als der Begründer der Gestalttherapie. Petzold prägte erstmals den Begriff der Gestaltpädagogik. Perls wird aufgenommen, da er als Begründer der Gestalttherapie gilt und Lehrer von Hilarion Petzold war. Die Quelle von Treichler wird in die Untersuchung mit einbezogen, da er in seinem Buch "Mensch, Kunst, Therapie. Anthropologische, medizinische und therapeutische Grundlagen der Kunsttherapien" gestaltpädagogische Methoden und deren Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Individuum ausführlich dargestellt hat.

#### 3.1 Ansatz von Kelly<sup>95</sup>

Kelly sieht in seiner Theorie der persönlichen Konstrukte die Wahrnehmung des Menschen als Konstruktion der Realität. Wahrnehmungen sind nach seiner Auffassung subjektiv geprägte Konstruktionen von etwas, was tatsächlich existiert.<sup>96</sup> Er begründet das damit, dass ein In-

---

<sup>95</sup>Formale Charakteristik: Basistext und Sekundärliteratur

<sup>96</sup> Demnach bilden wir abhängig von der neuronalen Vernetzung des Gehirns, die Wirklichkeit nicht durch Wahrnehmen und Erkennen ab, sondern konstruieren sie selbst. Das Stichwort, das hier zu nennen ist, ist: konstruktivistisches Denken. Dabei ist das Gehirn, nach Aussagen der Neurobiologie, kein für sämtliche Umweltreize offenes System, sondern eher ein funktional geschlossenes, quasi auf sich selbst bezogenes (selbstreferentielles) System, das nur mit seinen eigenen inneren Zuständen umgehen kann. Mit der Außenwelt ist das Gehirn über spezifische Sinnesorgane verbunden. Diese Sinnesorgane können durch Umweltreize in ihren Eigenschaften verändert werden und leiten Veränderungen als elektrische Impulse an das Gehirn weiter. Das bedeutet, dass die Sinnesorgane Ereignisse der Außenwelt in die "Sprache" des Gehirns umsetzen können. Da im Gehirn der signalverarbeitende und bedeutungserzeugende Teil eins sind, können die Signale für den einzelnen Menschen nur das bedeuten, was entsprechende Gehirnteile ihnen an Bedeutung zuweisen. Die Bedeutung erfolgt dabei nach spezifischen Prinzipien. Diese Prinzipien werden in lebenslangen Lernprozessen überprüft, Wahrnehmungen werden mit Erfahrungen verglichen und geordnet. Das, was wir als Wirklichkeit wahrnehmen ist im Sinne dieser Überlegung eine Art Selbstbeschreibung des Gehirns. Aus einem solchen konstruktiven Verständnis folgt, dass Wissen ausschließlich auf den einzelnen Menschen bezogen ist. Dadurch kann Objektivität als Maßstab

dividuum beispielsweise seine Wahrnehmungsrichtung ändern, andere Aspekte der Realität auswählen und verschiedene Konstruktionssysteme wählen kann.<sup>97</sup>

Die Ausgangsthese Kellys lautet: Der Mensch konstruiert sich seine Realität. Er bildet auf seine Art und Weise seine Welt durch transparente Muster bzw. Schablonen, mit denen er die Eindrücke zu ordnen versucht. Diese Muster, die es den Menschen ermöglichen, die Richtung seines Verhaltens festzulegen, nennt er 'Konstrukte'<sup>98</sup>.

Die Konstrukte der Realität eines Individuums können und dürfen über die Zeit nicht konstant bleiben, da sich die Umwelt des Individuums ständig verändert. Zwar kennt man aus der Selbstkonzeptforschung Befunde, die aussagen, dass bestimmte Selbstkonzepte/-konstrukte und Sichten relativ lange Bestand haben oder nur sehr langsam vom Individuum verändert werden.<sup>99</sup> Dennoch hat der vorstehende Satz seine Gültigkeit. Verändern sich die Umweltbedingungen eines Individuums so sehr, dass die Selbstkonzepte nicht mehr passen, muss das Individuum sein Verhalten an die Umweltbedingungen anpassen, wenn es nicht scheitern will. Wie stark die Veränderungen der Selbstkonzepte aussehen, hängt vom Leidensdruck bzw. von der Leidensfähigkeit des Einzelnen ab. Auch müssen Selbstkonzepte/-konstrukte nicht immer völlig aufgegeben werden, häufig reicht ein modifizieren bestimmter Sichtwei-

---

entfallen. Allenfalls kann von subjektiver Objektivität oder Intersubjektivität gesprochen werden, wobei hierbei das als objektiv zu verstehen ist, auf das sich eine Organisation oder Gruppe als allgemein gültig verständigt hat. Verantwortlichkeit und insbesondere Eigenverantwortlichkeit kann stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. In Organisationen kann man das eben Gesagte immer wieder beobachten, wenn beispielsweise Sachverhalte, Aufgabe oder Entscheidungsvorlagen diskutiert werden. Die Sichtweise auf ein und die selbe Sache, die Interpretation des Sachverhalts und die Schlussfolgerungen daraus, sind so unterschiedlich, wie Personen beteiligt sind. Jede der beteiligten Personen nimmt den Sachverhalt anders auf, stellt ihn in seinen spezifischen Kontext, interpretiert den Sachverhalt unter Einbezug des jeweils eigenen Kontextes und zieht daraus die jeweiligen Schlussfolgerungen. Wobei die Schlussfolgerungen von den eigenen Interessen und Zielen mit determiniert sind. (vgl. dazu Roth, G. (1995), S. 192-320; Crick, F.; Koch, Ch. (1992), S. 162-170, Bieri, P (1992), S. 172-180; Popper, K. R.; Eccles, J. C. (1997), S. 21 ff.; Popper, K. R. (1984), S. 32-197; Glaserfeld von, E. (2000), S. 9 ff.; Foerster von, H. (2000), S. 44 ff.; Dauber, H. (1997a), S. 66 ff. sowie Rusch, G. (1999), S. 127 ff.)

<sup>97</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 239 sowie Forgas, J. P. (1994), S. 37 ff.

<sup>98</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 22 sowie vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 239. Ebenso wie die Theorie von Kelley bezieht sich das laterale Denken auf die Konstruktion der Wirklichkeit. Der Begriff "laterales Denken" wurde 1967 von de Bono geprägt. Das laterale Denken befasst sich mit sich verändernden Vorstellungen und veränderter Wahrnehmung, die historisch gesehen bedingte Strukturierungen (Muster) der Erfahrung sind. Es basiert auf dem Informationsverhalten aktiver, sich selbst organisierender Informationssysteme. Das laterale Denken ist in einem asymmetrischen musterbildenden System der Übergang von einem Muster zu einem anderen. Es beruht folglich auf dem Verhalten musterbildender Systeme.

Die Techniken des lateralen Denkens (z.B. Provokationen oder bewusste Veränderungen von einem Sachverhalt oder einer Verhaltensweise) stützen sich direkt auf das Verhalten musterbildender Systeme. Dabei sind die Techniken so angelegt, dass sie der jeweiligen Person helfen, Muster zu durchbrechen, statt bisherigen Verhaltensweisen beizubehalten.

Aufbauend auf dem Feld der Wahrnehmungen arbeitet das laterale Denken, genauso wie die Gestaltpädagogik, an dem Versuch, etablierte Verhaltens- und Sichtweisen zu ändern. (vgl. dazu de Bono, E. (1987), S. 144 ff.)

<sup>99</sup> Zur Selbstkonzeptforschung siehe Anmerkung 1

sen, um den neuen Anforderungen der Umwelt wieder zu genügen. Folglich müssen auch die persönlichen Konstrukte im Verlauf eines Lebens angepasst und verbessert werden. Sie müssen angemessen auf die Bedürfnisse des Individuums und auf die Umwelтанforderungen abgestimmt werden. Damit gilt, dass jedes Konstrukt, das ein Mensch zur Strukturierung seiner Wirklichkeit aufstellt, ständig überprüft und den sich wandelnden Anforderungen angepasst werden muss.<sup>100</sup> Dieser notwendige Veränderungsprozess kann durch zugrundegelegte Konstrukte, die aus der eigenen Geschichte herrühren, gestört sein. Die Entwicklungsblockade kann durch Maßnahmen, wie sie etwa die Gestaltpädagogik verwendet, und/oder ein verändertes Umfeld positiv beeinflusst und eventuell aufgehoben werden. Beispielsweise können in betrieblichen Organisationen Umstrukturierungen oder Neuordnungen immer wieder erlebt und beobachtet werden. Wird ein Bereich oder eine Abteilung umorganisiert, ist der Einzelne aufgrund der veränderten organisatorischen Bedingungen gezwungen, sich den neuen Gegebenheiten anzupassen. War beispielsweise eine Person Sachbearbeiter für eine Aufgabe, die aufgrund der Softwareentwicklung plötzlich mittels EDV abgewickelt wird, muss die Person sich den neuen Gegebenheiten anpassen. Wird die Stelle des Sachbearbeiters in diesem Bereich gestrichen, und wird der Sachbearbeiter auf eine ganz andere Stelle in einem ganz anderen Bereich versetzt, muss sich die Person vollkommen neu ausrichten, will sie im Unternehmen verbleiben. Die bisherigen Konstrukte der Wirklichkeit passen nicht mehr zur Umwelt und müssen an die neuen Gegebenheiten angepasst werden.

Ziel Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte ist, zum einen den Prozess der Konstruktion der Wirklichkeit und zum anderen, Möglichkeiten aktiver Neukonstruktionen zu verstehen. Da der Mensch fähig ist, seine Umwelt zu konstruieren, kann er sich nach Kelly von ihrer "Herrschaft" befreien, indem er sich bewusst für bestimmte Konstruktionen entscheidet und sein Leben neu konstruiert.<sup>101</sup> Dazu Kelly: "Letzten Endes bestimmt der Mensch selbst das Maß der Freiheit oder seiner Abhängigkeit durch die Wahl der Ebene, auf der er seine Überzeugungen errichtet"<sup>102</sup>. Folglich wird der Verhaltensspielraum umso eingeschränkter, je festgelegter die Überzeugungen sind: "Man macht sich zum Opfer seiner eigenen Überzeugungen"<sup>103</sup>, so Burow.

---

<sup>100</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 24 ff.; vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 239 sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000a), S. 36 ff.

<sup>101</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 240

<sup>102</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 35

<sup>103</sup> Burow, O.-A. (1993), S. 240

Kelly will mit seiner Theorie einen Beitrag zur Gewinnung von Freiheit, d.h. zur Erweiterung des Verhaltensspielraums durch Einsicht und Kontrolle leisten. Den Weg dort hin sieht er in der Rekonstruktion des eigenen Lebens.<sup>104</sup> In Arbeitsorganisationen sind die Handlungsspielräume durch äußere Faktoren begrenzt. Begrenzende äußere Faktoren sind beispielsweise gesetzliche Vorschriften aus dem Arbeitsrecht, tarifliche und betriebliche Vereinbarungen, Arbeitsordnungen der Betriebe, Arbeitsanweisungen, Verfahrensanweisung etc., und deren Auslegung und Umsetzungen in den Betrieben. All diese Regelungen schränken die individuellen Handlungsspielräume des einzelnen Arbeitnehmers ein. Die Sichtweise Kellys zielt darauf ab, dass der einzelne Arbeitnehmer nicht hilflos seiner Arbeitssituation ausgesetzt ist. Durch Reflexion der Arbeitssituation und durch einen Konstruktionsprozess der Wirklichkeit ist es dem Einzelnen möglich, die Sichtweise auf die jeweilige Arbeitssituation neu auszurichten und neu zu ordnen. Nach Kellys Theorie wäre der Arbeitnehmer in der Lage sich von der „Herrschaft“ der betrieblichen Arbeitsbedingungen zu befreien, indem er sich bewusst für bestimmte Konstruktionen entscheidet und sein Handeln danach ausrichtet. Die Befreiung von der „Herrschaftssituation“ am Arbeitsplatz könnte auf verschiedene Art und Weise erfolgen: der Arbeitnehmer könnte sich intern eine neue Stelle suchen, könnte kündigen oder sich in der bestehenden Situation Freiräume suchen oder versuchen zu schaffen. Die Problematik, die aus berufspädagogischer Perspektive in der Theorie von Kelly steckt, ist, dass es in Arbeitssituationen immer eine materielle und somit existentielle Abhängigkeit des Arbeitnehmers vom Arbeitgeber gibt, die unter Umständen den Handlungsspielraum stark einschränken. Ein weiteres Problem, in der Theorie von Kelly ist, dass Kelly voraussetzt, dass jeder Mensch dazu fähig ist, seine Umwelt bewusst zu konstruieren, und dass jeder Mensch so frei in seiner Entscheidung ist, dass er sich für oder gegen bestimmte Situationen entscheiden kann. Allein schon die Forderung Kellys nach der Fähigkeit der Bewusstmachung der jeweiligen Situation ist für jede einzelne Person eine nicht zu unterschätzende intellektuelle Leistung. Je stärker der Einzelne in bestimmte Arbeitssituationen eingebunden ist, desto schwieriger wird der Prozess der Reflexion der Arbeitssituation, der Neukonstruktion und der Neuorientierung. Kommt dann noch eine materielle und existentielle Abhängigkeit hinzu, gestaltet sich die Neuorientierung äußerst schwierig.

Kelly legt seiner Theorie folgendes „grundlegendes Postulat“ zugrunde: „... die Prozesse eines Menschen werden psychologisch durch die Mittel und Wege kanalisiert, mit deren Hilfe

---

<sup>104</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 240

er Ereignisse antizipiert, ...”<sup>105</sup>. Demnach ist von ganz entscheidender Bedeutung, wie jemand sich auf kommende Ereignisse einstellt, sie wahrnimmt und bewertet. Das Verhalten kann dadurch entscheidend beeinflusst werden.

Mit dem Begriff “psychologisch” nimmt er eine Einschränkung auf das Feld der Psychologie vor, wobei noch zu klären sein wird, ob eine solche Einschränkung überhaupt möglich und sinnvoll ist. Im Begriff “Kanalisation” kann zum Ausdruck kommen, dass die Prozesse in organisierter Form ablaufen.<sup>106</sup> Eine solche Vorstellung wird durch Erkenntnisse der Biokybernetik<sup>107</sup> gestützt. Bezogen auf das Lernen spricht die Biokybernetik gleichfalls von “Kanälen”<sup>108</sup> und unterscheidet nach der Art der individuellen Ausprägung solcher Kanäle verschiedene Lerntypen.<sup>109</sup>

Durch den Begriff der “Antizipation”<sup>110</sup> werden von Kelly die motivationalen, die vorhersehbaren Merkmale berücksichtigt. Das strukturierte Netz führt, laut Kelly, in die Zukunft und dient der Vorhersage. Mit dem Begriff der “Ereignisse” möchte er darauf hinweisen, dass der Mensch versucht, reale Ereignisse zu antizipieren.<sup>111</sup>

Kelly unterscheidet in seiner Theorie elf Regeln, die nach seiner Auffassung, für die Konstruktion der Realität allgemeingültig sind. Diese Regeln nennt er “Korollarien”.<sup>112</sup> Im folgenden sollen die elf Regeln kurz vorgestellt und erläutert werden:

### 1. Korollarium der Konstruktion

“Der Mensch antizipiert Ereignisse, indem er ihre Wiederholungen konstruiert”<sup>113</sup>.

Nach Burow ist mit “Konstruieren” gemeint, dass der Mensch Situationen mit Bedeutungen belegt, oder versucht sie zu interpretieren. Dabei handelt es sich um Abstraktionsprozesse<sup>114</sup>

---

<sup>105</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 59

<sup>106</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 61

<sup>107</sup> vgl. dazu von Cube, F. (1982) sowie Vester, F. (1990). Die Biokybernetik ist eine wissenschaftliche Forschungsrichtung, die im Bereich der Biologie vergleichende Betrachtungen über Gesetzmäßigkeiten im Ablauf von Steuerungs- und Regelungsvorgängen anstellt.

<sup>108</sup> Der Begriff “Kanal” soll ausdrücken, dass sich die Psyche des Menschen in organisierter Form abspielt. Das heißt, dass der Mensch in bestimmten Situationen ähnlich und in für ihn gewohnter Art und Weise reagiert.

<sup>109</sup> vgl. dazu Vester, F. (1998), S. 43 ff.

<sup>110</sup> Unter Antizipation versteht man allgemein eine Erwartung oder gedankliche Vorwegnahme eines Geschehens. (vgl. Hübner, F. (1993), S. 70)

<sup>111</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 242

<sup>112</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 59 ff.

<sup>113</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 63

<sup>114</sup> Z.B. die Strukturierung der Wirklichkeit nach Merkmalen wie “Ähnlichkeit” und “Gegensatz”.

und um den Versuch, wiederkehrende Abfolgen und Muster zu identifizieren. Diese Abstraktionsprozesse, Abfolgen und Muster erscheinen dem Individuum unter Umständen als die eigentliche Realität, obwohl sie immer auch subjektiv konstruierte Realität sind.<sup>115</sup> Für den Erfolg der Antizipation ist von ganz besonderer Bedeutung, inwieweit die Konstruktionen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Bedingungen des Umfeldes angepasst ist, und inwieweit der Einzelne sie flexibel handhaben und modifizieren kann. Ist kein flexibles Handeln und/oder Modifizieren möglich, ist auch keine Veränderung der Sichtweise auf das Gegebene möglich. Für die berufliche Bildungsarbeit bedeutet das 1. Korollarium von Kelly, dass Lernprozesse nicht dann erfolgreich abgeschlossen sind, wenn Auszubildende oder Seminarteilnehmer die Lernziele erstmals erreicht haben. Vielmehr ist zu sichern, dass neu erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten derart verfügbar sind, dass die Seminarteilnehmer oder Auszubildende sie in zukünftigen (beruflichen) Situationen anwenden können. Jedes Lernresultat muss stabilisiert werden, was in der Regel durch ein intensives und systematisches Wiederholen sowie durch das Anwenden des Gelernten realisiert werden kann. Durch das Wiederholen und Anwenden werden wiederkehrende Handlungsfolgen und Handlungsmuster identifiziert und ggf. so lange modifiziert, bis sie sich verfestigt haben. Durch die Übertragung des Gelernten (Transfer) auf unbekannte Situationen wird die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit weiterentwickelt.

## 2. Korollarium der Individualität

“Menschen unterscheiden sich in ihren Konstruktionen der Ereignisse voneinander”<sup>116</sup>.

Das Korollarium der Individualität geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch auf seine individuelle Weise seine Erwartungen konstruiert.<sup>117</sup> In der Berufspädagogik findet man einen ähnlichen Ansatz, in dem in Lehr-/Lernveranstaltung verschieden Lehr-/Lernmethoden und Medien eingesetzt werden, um den unterschiedlichen Lerntypen (visuell, auditiv, haptisch etc.) gerecht zu werden. Dabei wird auch berücksichtigt, dass jeder Mensch (individuell verschieden ausgeprägt) über die verschiedenen Sinnesorgane Lerninhalte aufnehmen und individuell weiter verarbeiten kann. Diese individuelle Weiterverarbeitung von Lerninhalten, hängt u.a. vom Hintergrundwissen zum jeweiligen Thema ab, und davon, in wie weit der neue Lernstoff zum bereits vorhandenen Wissen passt bzw. dort eingebunden werden kann. Das Einbinden neuer Wissensinhalte in bereits vorhandene Wissensinhalte führt zu einer Neukonstruktion der bestehenden Sichtweise auf ein Themengebiet oder Sachverhalt.

---

<sup>115</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 243 sowie Kelly, G. A. (1986), S. 63 ff.

<sup>116</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 67

### 3. Korollarium der Organisation

“Jeder Mensch entwickelt zur Erleichterung der Antizipation von Ereignissen ein charakteristisches Konstruktionssystem, das ordinale Beziehungen zwischen den Konstruktionen umfaßt”<sup>118</sup>.

Nach Kelly unterscheiden sich die Menschen in der Art und Weise, wie sie die Konstruktion von Ereignissen aufbauen, in Hierarchien anordnen und weiter abstrahieren.<sup>119</sup> Nach Burow ist das Konstruktionssystem so angelegt, dass es auf die Reduzierung von Widersprüchen abzielt und zum Aufbau eines tendenziell stimmigen Systems führt.<sup>120</sup> Demnach wird die Persönlichkeit eines Menschen dadurch charakterisiert, wie er seine Wirklichkeit konstruiert<sup>121</sup> und wie die Konstruktionen miteinander verknüpft und geordnet werden. Dieser Aspekt ist in der berufspädagogischen Praxis für den Umgang mit Widerstand interessant. Bei Veränderungen der betrieblichen Umwelt (z.B. Neustrukturierung eines Bereichs) erleben die Mitarbeiter ganz individuell zunächst Ängste und Unsicherheit. Diese Ängste und diese Unsicherheit resultieren daraus, dass die Veränderung zunächst als Bedrohung wahrgenommen wird. Eine Situation wird konstruiert, in der zunächst der Verlust des Bisherigen und des Liebgewordenen beklagt wird. Dem Neuen wird in der Form Widerstand entgegengebracht, dass Energie gegen die Veränderung aufgewandt wird. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass der Abteilungsleiter Argumente gegen die Umstrukturierung zusammenstellt und damit zu seinem Vorgesetzten geht, und sie ihm darlegt. Es kann sich aber auch in der Form äußern, dass die Mitarbeiter untereinander darüber reden und versuchen, Allianzen gegen das Neue zu formieren. Ursache eines solchen Verhaltens ist immer die individuelle Sichtweise auf die jeweilige Situation, und die Konstruktion der einzelnen Informationen zu einem Gesamtbild.

### 4. Korollarium der Dichotomie

“Das Konstruktionssystem eines Menschen setzt sich aus einer endlichen Anzahl dichotomer Konstrukte zusammen”<sup>122</sup>.

---

<sup>117</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 67 f.

<sup>118</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 68

<sup>119</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 70

<sup>120</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 243

<sup>121</sup> vgl. dazu Watzlawick, P. (1993); Watzlawick, P. (1994); Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. (1990) sowie Watzlawick, P. (2000), S. 89 ff.

<sup>122</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 71

Das dichotome Konstrukt bezeichnet nach Kelly einen Aspekt der in seinem Gültigkeitsbereich liegenden Elemente. Auf der Basis dieses Aspekts gleichen sich einige Elemente, andere stehen im Gegensatz zueinander. Ein Konstrukt umfasst immer mindestens zwei Elemente, die sich einander ähneln, und ein im Gegensatz zu ihnen stehendes Drittes. Folglich muss ein Konstrukt wenigstens aus drei Elementen bestehen.<sup>123</sup>

Burow begründet dies damit, dass Menschen immer auf der Basis von Ähnlichkeiten und Gegensätzen abstrahieren.<sup>124</sup> Dieser Aspekt, (dass mindestens immer zwei Elemente, die sich einander ähneln, und ein im Gegensatz zu ihnen stehendes Drittes an einem Konstrukt der Wirklichkeit beteiligt sind) zeigt sich auch in dem zuvor genannten Beispiel aus der betrieblichen Praxis, bei dem es um die Umstrukturierung eines Bereiches ging. Die zwei gleichen Elemente sind, dass Bestehendes abstrahiert wird, und versucht wird, Solidarität mit anderen Mitarbeitern herzustellen, um das Bestehende zu bewahren. Der Gegensatz zu den beiden bestehenden Elementen ist die Umstrukturierung des Bereiches, die in die Konstruktion der Sichtweise der Mitarbeiter mit einbezogen wird.

##### 5. Korollarium der Wahl

“Der Mensch wählt für sich die Alternative eines dichotomisierten Konstrukts, von der er sich eine bessere Möglichkeit zur Ausweitung und Definition seines Systems erwartet”<sup>125</sup>.

Der Mensch muss sich zwischen konkurrierenden Konstrukten entscheiden, sofern er den Wunsch hat oder die Notwendigkeit sieht, sich auf kommende Ereignisse einzurichten und die Wirklichkeit sinnvoll strukturieren will. Dieser Gedanke Kellys hat enge Berührungspunkte zum Gestaltkonzept, das davon ausgeht, dass Lernen an der Kontaktgrenze<sup>126</sup> stattfindet, so Burow.<sup>127</sup> Auch dieses Korollarium lässt sich wieder mit dem Beispiel der Umstrukturierung eines Bereiches in einem Unternehmen verdeutlichen. Die beiden konkurrierenden Konstrukte, auf der einen Seite die den Mitarbeitern vertraute Situation; auf der anderen Seite das Neue, nämlich der neu zu strukturierende Bereich. Aus der Sichtweise der Mitarbeiter konkurrieren die beiden Konstrukte miteinander. Die Mitarbeiter müssen sich für eine der beiden Konstrukte entscheiden, wollen sie sich auf das kommende Ereignis, die Umstrukturierung ihres Bereiches, einstellen und die Situation sinnvoll und konstruktiv mit gestalten.

---

<sup>123</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 73

<sup>124</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 244

<sup>125</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 76

<sup>126</sup> Kontaktgrenzen sind für Burow Grenzen, an denen das Individuum mit der Umwelt in Berührung kommt. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 69)

<sup>127</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 245

## 6. Korollarium des Bereichs

“Ein Konstrukt kann nur zur Antizipation eines begrenzten Bereichs von Ereignissen verwendet werden”<sup>128</sup>.

Demnach können persönliche Konstrukte, aufgrund ihres Aufbaus und ihrer persönlichen Prägung, nur für bestimmte Bereiche gelten. Bezieht man das Korollarium des Bereichs auf das bereits beschriebene Beispiel: Umstrukturierung eines Bereichs in einem Unternehmen, wird aus den Erläuterungen der vorherigen beiden Korollarien deutlich, dass die Konstrukte, die die Mitarbeiter in Bezug auf die Neustrukturierung ihres Bereichs gebildet haben, ganz spezifisch auf dieses Ereignis ausgerichtet sind. Die Konstrukte passen nicht auf eine familiäre Situation in der zum Beispiel der Sohn oder die Tochter schlechte Noten in Mathematik schreibt. Die Konstrukte aus der beruflichen Situation passen auch nicht auf Konfliktsituationen in einer Partnerschaft, sondern nur und ausschließlich auf die berufliche Situation: im Beispiel auf die Umstrukturierung des Bereichs.

## 7. Korollarium der Erfahrung

“Das Konstruktionssystem eines Menschen verändert sich im Laufe seiner Konstruktion von Ereignissen”<sup>129</sup>.

Laut Kelly bildet der Mensch ständig Arbeitshypothesen, die er mit seinen früheren Konstruktionen vergleicht.<sup>130</sup> Folglich konstruiert und rekonstruiert der Mensch zugleich. In der Art und Weise, wie Erfahrungen in der Rekonstruktion überprüft und korrigiert werden, kann sich die Sichtweise seiner Wirklichkeit verändern. Verändert sich die Konstruktion seiner Wirklichkeit, hat der Mensch “gelernt”. Das Lernen ist nach dieser Auffassung als “Konstruktion wiederkehrender Ereignisse”<sup>131</sup> zu verstehen. Überträgt man dieses Korollarium wiederum auf das Beispiel Umstrukturierung eines Bereiches, und entwickelt dieses Beispiel weiter, in dem man sagt, dass ein älterer Mitarbeiter, der schon seit gut 15 Jahren im Betrieb arbeitet, vor dieser Umstrukturierung des Bereichs bereits 3 Bereichsumstrukturierungen miterlebt hat, so kann man davon ausgehen, dass dieser Mitarbeiter bereits über ein Erfahrungswissen bezüglich Bereichsumstrukturierungen verfügt. Dieser Mitarbeiter wird die erneute Umstrukturierung in das bereits vorhandene Konstruktionssystem einbetten, Arbeitshypothesen bilden und diese mit früheren Situationen und Konstrukten vergleichen. Unter Einbezug seiner Er-

---

<sup>128</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 80

<sup>129</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 83

<sup>130</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 83 ff.

<sup>131</sup> Burow, O.-A. (1993), S. 246

fahrungen aus früheren Jahren wird er sein Konstrukt der Wirklichkeit prüfen und ggf. verändern. Ähnlich wird es den jüngeren Mitarbeitern ergehen. Die Erfahrungen, die sie beim erstmaligen Durchleben einer Situation machen und die Konstrukte, die sie dabei bilden, werden sie beim Erleben einer ähnlichen Situation einbringen, prüfen und ggf. anpassen. Die Mitarbeiter, oder allgemein die Menschen, lernen aus dem Durchleben von vielen verschiedenen Situationen und Erfahrungen.

#### 8. Korollarium der Veränderung

“Die Variation des Konstruktionssystems eines Menschen ist durch die Durchlässigkeit der Konstrukte begrenzt, in deren Gültigkeitsbereich die Varianten liegen”<sup>132</sup>.

Nach Burow geht Kelly von einer hierarchischen Organisation des Konstruktionssystems aus. Dies bedeutet, dass “... übergreifende Konstrukte, die unter ihnen subsumierten determinieren, d.h., daß Aspekte, die in übergreifenden Konstrukten nicht enthalten sind, auch in untergeordneten Konstrukten nicht enthalten sein können”<sup>133</sup>. Oder wie Kelly es ausdrückt: “... man kann gewisse Dinge nicht nur aus den einwirkenden Stimuli lernen, man lernt nur das, was einem der eigene Bezugsrahmen in den Stimuli zu sehen erlaubt”<sup>134</sup>. Dieses Korollarium besagt nichts anderes, als dass wir Konstruktionen der Wirklichkeit nicht verändern können, wenn wir Neukonstruktionen nicht zulassen. Das Zulassen der Neukonstruktion der Wirklichkeit ist jedoch davon abhängig, wie andere (übergeordnete) Konstrukte aussehen. Bezogen auf das Beispiel der Umstrukturierung eines Unternehmensbereichs bedeutet das, dass die Mitarbeiter die Umstrukturierung nur dann mitgestalten und mittragen können, wenn es ihnen möglich ist, die neue Situation als etwas positives, gestaltendes wahrzunehmen. Damit die Interpretation der zunächst unbekanntes Situation so möglich ist, ist es notwendig und Voraussetzung, dass der Mitarbeiter über ein persönliches Konstrukt verfügt, das Veränderungen als Chance interpretiert und offen ist für Neues. Existiert ein solches Konstrukt nicht, wird die Umstrukturierung als Bedrohung wahrgenommen. Die Informationen werden vom Mitarbeiter entsprechend interpretiert und das Konstrukt der Wirklichkeit wird entsprechend negativ ausgeprägt sein. Die Neustrukturierung des Bereichs wird als Bedrohung wahrgenommen und blockiert.

#### 9. Korollarium der Fragmentierung

---

<sup>132</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 89

<sup>133</sup> Burow, O.-A. (1993), S. 247

<sup>134</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 90

“Der Mensch kann eine Vielzahl von Konstruktionssystemen anwenden, die logisch untereinander unvereinbar sind”<sup>135</sup>.

Nach Kelly ist ein Konstruktionssystem ständig in einem sich verändernden Zustand. Die aufeinanderfolgenden Formulierungen müssen jedoch, obwohl sie innerhalb eines übergeordneten Systems flukturieren, nicht voneinander ableitbar sein.<sup>136</sup> Dieses Korollarium besagt, dass Erfahrungen und Konstrukte, die man in verschiedenen Lebensbereichen gemacht hat, anwendbar sind. Zieht man wiederum die Umstrukturierung eines Unternehmensbereichs heran, und fügt als Prämisse ein, dass es einen Mitarbeiter gibt, der zwar noch keine Umstrukturierung im Unternehmen mit erlebt hat, aber als engagiertes Vereinsmitglied im Sportverein bereits eine Umstrukturierung des Sportvereins mit begleitet hat. Dieser Mitarbeiter wird seine Erfahrungen, die er in dieser Situation gemacht hat, mit in die Konstruktion der Situation im Unternehmen einfließen lassen. Die Konstruktionen der Wirklichkeit aus dem Umfeld des Sportvereins passen zwar nicht unbedingt auf die Arbeitssituation, ermöglichen ihm aber die Situation im Arbeitsumfeld in einen bestimmten Erfahrungshintergrund einzuordnen und zu konstruieren. Die Erfahrungen aus dem Sportverein können ihm also helfen, mit der Arbeitssituation umzugehen.

#### 10. Korollarium der Gemeinsamkeiten

“In dem Ausmaß, in dem ein Mensch eine Konstruktion der Erfahrung verwendet, welche derjenigen eines anderen Menschen ähnlich ist, gleichen seine psychologischen Prozesse denen des anderen”<sup>137</sup>.

Mit dem Korollarium der Gemeinsamkeiten geht Kelly davon aus, dass wenn die Prozesse eines Menschen psychologisch durch die Mittel und Wege kanalisiert werden, mit deren Hilfe Ereignisse antizipiert werden, und falls Ereignisse antizipiert werden, indem man ihre Wiederholungen konstruiert, dass zwei Menschen, welche die gleiche Konstruktion ihrer Erfahrungen verwenden, gleiche psychologische Prozesse aufweisen müssen.<sup>138</sup> Zieht man wiederum das Beispiel mit der Umstrukturierung heran, und legt zugrund, dass es in dem umzustrukturierenden Bereich zwei ältere Mitarbeiter gibt, die als langjährige Kollegen gemeinsam 3 Umstrukturierung miterlebt haben, so geht dieses Korollarium der Gemeinsamkeit davon aus, dass diese beiden Mitarbeiter die erneute Umstrukturierung des Bereichs ähnlich erleben und konstruieren werden.

---

<sup>135</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 94

<sup>136</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 94

<sup>137</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 101

<sup>138</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 101 ff.

## 11. Korollarium der Teilnahme am sozialen Prozess

“In dem Ausmaß, in dem ein Mensch die Konstruktionsprozesse eines anderen konstruiert, kann er eine Rolle in einem sozialen Prozeß spielen, der den anderen mit einschließt”<sup>139</sup>.

Nach Burow reicht eine gemeinsame kulturelle und soziale Basis als Grundlage für die Teilnahme am sozialen Prozess<sup>140</sup> nicht aus. Vielmehr muss der einzelne Willens und in der Lage sein, die Einstellungen des anderen zu konstruieren.<sup>141</sup> Oder wie es Kelly formuliert:

“Ein gemeinsamer oder ähnlicher kultureller Hintergrund führt zwar zu einer ähnlichen Sichtweise der Dinge und zu ähnlichem Verhalten, aber er garantiert nicht den sozialen Fortschritt. Er garantiert noch nicht einmal eine soziale Harmonie. .... Um eine konstruktive Rolle in Beziehung auf einen anderen Menschen spielen zu können, muß man nicht nur in einem gewissen Grade mit ihm übereinstimmen, sondern ihn und seine Sichtweise der Dinge bis zu einem gewissen Grade akzeptieren.”<sup>142</sup> Dies bedeutet, dass man die Einstellungen des anderen wirkungsvoll konstruieren können muss, um ihn zu verstehen. Überträgt man das Korollarium der Gemeinsamkeit auf das oben bereits mehrfach erwähnte Beispiel, und bezieht in das Beispiel einen Vorgesetzten mit ein, der bereits selbst mehrmals als Mitarbeiter und als Vorgesetzter Umstrukturierungen im Unternehmen mit erlebt hat, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Vorgesetzte (sofern er Willens und in der Lage dazu ist), die Situation und die Ängste der Mitarbeiter nachvollziehen und verstehen kann. Ein solcher Vorgesetzter wird in der Lage sein, seine Mitarbeiter entsprechend zu informieren, um ihnen die Ängste und die Verunsicherung zu nehmen. Er wird versuchen, nicht gegen die Ängste und Sorgen der Mitarbeiter zu arbeiten. Er wird die Ängste und Sorgen der Mitarbeiter aufgreifen und versuchen, gemeinsam mit ihnen den Umstrukturierungsprozess zu gestalten.

Zur Messung der individuellen Konstruktionssysteme entwickelte Kelly in den 50er Jahren ein spezielles Verfahren. Er gab diesem Verfahren den Namen: “role-construct-repertoire-test” (Rollen-Konstrukt-Repertoire Test).<sup>143</sup> Diesen role-construct-repertoire-test entwickelte er zu verschiedenen Formen der “repertory-grid-technique” (Technik des Repertoire-Gitters) weiter. Die repertory-grid-technique soll die individuellen Konstruktsysteme in bezug auf die interpersonale Umwelt eines Individuums erfassen. Dabei werden der Versuchsperson eine

---

<sup>139</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 105

<sup>140</sup> Unter sozialem Prozess ist das gemeinschaftliche und kulturelle Zusammenleben der Menschen zu verstehen.

<sup>141</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 250

<sup>142</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 105 f.

<sup>143</sup> vgl. Dorsch, F.; Häcker, H.; Stapf, K. H. (1994), S. 662

Reihe von Rollenkonzepten vorgelegt, von denen angenommen wird, dass sie für das soziale Umfeld der Versuchsperson zutreffen. Die Versuchsperson soll den Rollenbezeichnungen konkrete Personen zuordnen, welche die jeweiligen Rollen in ihrem Leben ausfüllen. Die Versuchsperson soll jeweils drei dieser Personen miteinander vergleichen und angeben, welches Merkmal zwei dieser Personen gemeinsam haben und welches die dritte Person nicht hat.<sup>144</sup>

Jedes Konstruktionssystem hat eine begrenzte Gültigkeit und Gültigkeitsschwerpunkte. Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte beansprucht den Gültigkeitsbereich in der Stressbewältigung und Persönlichkeitsförderung.

Die Sinnverwandtschaft und Parallelität der berufspädagogischen Theoriediskussion der letzten Jahre zu den Denkmodellen und Erklärungsansätzen des Konstruktivismus (wie ihn auch Kelly verwendet) wird u.a. bei Arnold/Siebert deutlich. Sie definieren den Konstruktivismus als „eine Theorie des Wissens“.<sup>145</sup> Nach diesem Verständnis ordnet und strukturiert der Mensch seine ‚Erlebniswelt‘ mit Hilfe von Deutungen bzw. Beziehungs- und Regelzuschreibungen, die er letztlich selbst konstruiert. Das Lernen Erwachsener konstituiert und transformiert Erlebniswelten Erwachsener. Es wird noch zu zeigen sein, dass für eine erweiterte didaktische und lernpsychologische Konzeptionalisierung dieser Sicht des Erwachsenenlernens an neuere kognitionstheoretische Entwürfe der Selbstorganisation angeknüpft werden kann. Das pädagogische Prinzip der ‚Selbsttätigkeit‘ erfährt dabei eine Reformulierung und Umakzentuierung in Konzeptionen des selbstorganisierten Lernens. Berufsbildung stellt sich somit als Deutungslernen, d.h. als die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen dar. Verfügbare Konstrukte von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen der Berufsbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre Tragfähigkeit angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden. Erwachsenenlernen ist dabei nicht nur Aneignung von neuem Wissen, sondern auch die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen. Aufgabe der Berufsbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für „Umdeutungen“, d.h. für neue Sichtweisen zu fördern.<sup>146</sup> Eine professionelle Bildung, die auch auf die Konstruktivität der Deutungen von Teilnehmern und Erwachsenenbildnern Bezug nimmt, trägt der selbstreferentiellen Geschlossenheit der psychischen und

---

<sup>144</sup> vgl. Dorsch, F.; Häcker, H.; Stapf, K. H. (1994), S. 292

<sup>145</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 5

sozialen Systeme in der berufspädagogischen Interaktion Rechnung. Das Erwachsenenlernen verbleibt immer in den durch die Konstruktionen des Erwachsenen vorgedeuteten Welt. Eine Anregungs- oder Ermöglichungsdidaktik, wie sie von den gestaltpädagogischen Ansätzen bevorzugt wird, lässt sich zwar auch aus reformpädagogischem Gedankengut ableiten, sie ergibt sich aber auch als direkte didaktische Konsequenz einer systemisch-konstruktivistischen Sicht des Lernens Erwachsener. Damit zeichnet sich nach Arnold/Siebert eine bifokale Perspektive für eine konstruktivistische Berufsbildung ab, die den Konstruktivismus mit der Idee der Selbstorganisation verbindet: Zum einen müssen die berufspädagogisch Handelnden davon ausgehen, dass es die subjektive Wirklichkeitskonstruktionen sind, die Sinn und Ziele des Handelns konstruieren. Für eine konstruktivistische Berufsbildung ist deshalb einerseits das Prinzip der Selbstorganisation grundlegend, demzufolge Lernende und Lehrende als lebende Systeme anzusehen sind, die autonom und selbstreferentiell handeln<sup>147</sup>, andererseits ist der Deutungsaspekt grundlegend, demzufolge die Handelnden sich ihre subjektive Wirklichkeit selbst „konstruieren“ und auf der Grundlage dieser Konstruktionen handeln bzw. lehren und lernen. Die bifokale Perspektive konstruktivistischer Berufsbildung lässt sich in Anlehnung an Arnold/Siebert wie folgt darstellen:<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 5 f.

<sup>147</sup> zum Autopoiesis-Modell vgl. auch Geißler, H. (2000), S. 193 ff.

<sup>148</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 7

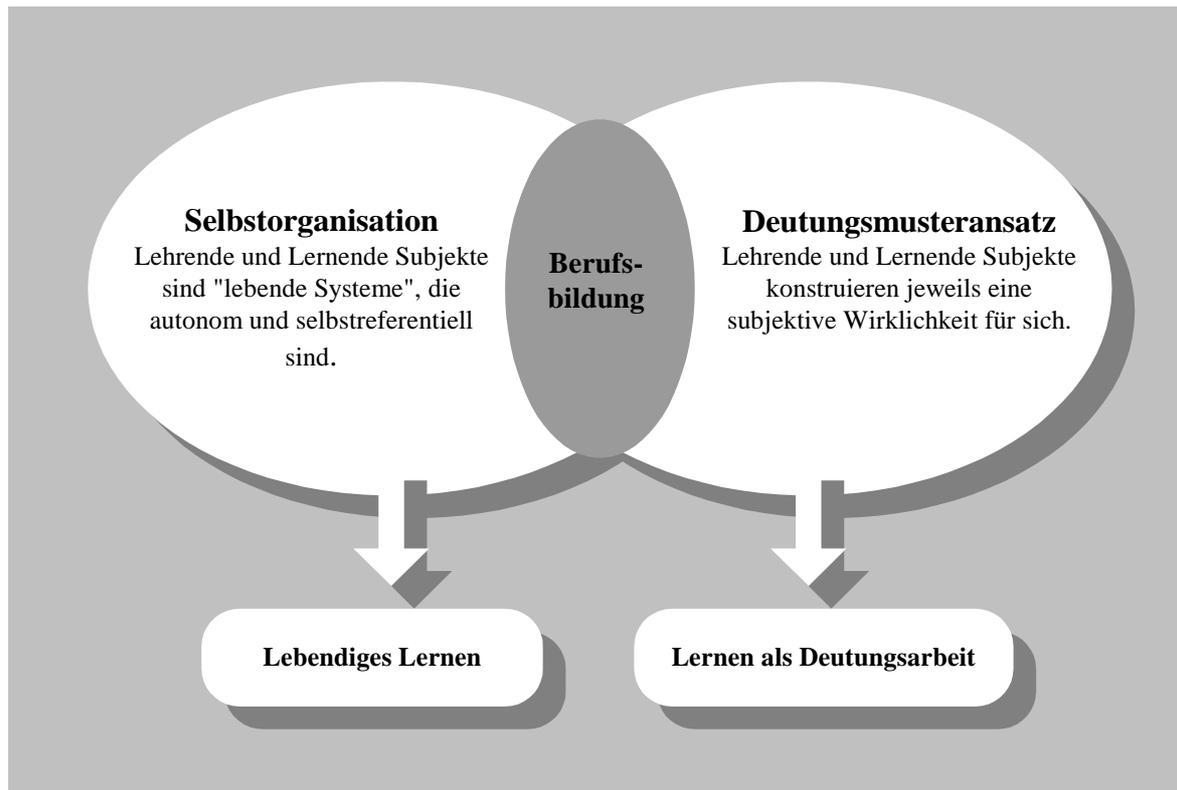


Abb. 3.1.1: Bifokale Perspektive konstruktivistischer Berufsbildung

Das konstruktivistische pädagogische Denken wird sicherlich nicht zu einer Abschaffung der Verantwortlichkeit in Lehr-/Lernprozessen führen, wohl aber zu einer Änderung der Verantwortlichkeit. Denn wo die Gewissheit und Objektivität der möglichen Erkenntnis im Berufsalltag fragwürdig ist, ist es die Aufgabe der Berufsbildung, den Vergleich und die Prüfung von Wirklichkeitskonstrukten zu ermöglichen und zu arrangieren. Dafür müssen die in ihr Tätigen eine neue Art des Umgangs mit Pluralität realisieren, welche der prinzipiellen und zunächst unauflösbaren Pluralität von Rationalitätsformen in der Moderne Rechnung trägt.<sup>149</sup> Nimmt man die Berufsbildungspraxis in den Blick, kann festgestellt werden, dass insbesondere im Umfeld der betrieblichen Weiterbildung Konzeptionen einer systemischen Professionalität heute am nachdrücklichsten aufgegriffen werden. In zunehmenden Maße werden dabei systemtheoretische Konzeptionen eines „evolutionären“ bzw. „systemisch-evolutionären“ Managements rezipiert.<sup>150</sup> Diese Rezeption ist Ausdruck eines Bemühens, auch bei der Planung, Organisation und Durchführung von betrieblichen Bildungsmaßnahmen zu einer Sichtweise zu kommen, die der tatsächlichen Komplexität, der systemischen Vernetztheit und der Eigendynamik betrieblicher Systeme und Lernprozesse Rechnung trägt.

<sup>149</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 35

### 3.2 Ansatz von Burow<sup>151</sup>

Olaf-Axel Burow beschäftigt sich in seinem pädagogischen Forschungsgebiet schwerpunktmäßig mit den Möglichkeiten der Übertragung von Erkenntnissen der Humanistischen Psychologie auf die Pädagogik. Dabei konzentriert sich sein Interesse auf die Gestaltpädagogik. Seine Forschungsbestrebungen werden von der Auffassung motiviert, dass die Ansätze der Humanistischen Psychologie und Pädagogik ein weitgehend ungenutztes Potential für die Entwicklung sozialer Innovationen enthalten.<sup>152</sup>

Burow ist ein Verfechter der Theorie gestaltpädagogischer Kontaktförderung und versucht durch zahlreiche Forschungen zu belegen, dass die Förderung von Kontaktfunktionen eine zentrale Wirkung gestaltpädagogischen Vorgehens ist. Die Einsichten seiner Forschungen brachten ihn dazu, aus der Theorie der gestaltpädagogischen Kontaktförderung das Modell der Selbstaktualisierung abzuleiten.<sup>153</sup>

Im Weiteren werden sowohl die Theorie gestaltpädagogischer Kontaktförderung, als auch das Modell der Selbstaktualisierung vorgestellt, und versucht, Bezüge zur beruflichen Bildung herzustellen. Eine vollständige und tiefgehende Darstellung kann nicht erfolgen, da dies den Rahmen dieser Ausarbeitung sprengen würde.

Die Gestaltpädagogik zielt, nach der Theorie der gestaltpädagogischen Kontaktförderung von Burow, auf die Wieder-Belebung bzw. Förderung der Kontaktfunktionen ab. Dabei stützt Burow sich bei seinen Ausführungen vor allem auf Arbeiten von Frederick S. Perls. Seiner Auffassung nach ist ein Großteil sozial nicht angemessenen Verhaltens auf die Störung von Kontaktfunktionen und Kontaktunterbrechungen zurückzuführen.

Im grundlegenden und idealtypischen Kontaktmodell von Perls, Hefferline und Goodman, auf das Burow seine Theorie stützt, werden vier Phasen des Kontaktes unterschieden:

- Vorkontakt
- Kontaktanbahnung/Kontaktnahme
- Kontaktvollzug

---

<sup>150</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 71

<sup>151</sup> Formale Charakteristik: Basistexte und Sekundärliteratur

<sup>152</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 7

<sup>153</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 24

- Nachkontakt

Zum Kontaktvollzug kommt es nach Burow dann, wenn die Phase des Vorkontakts<sup>154</sup> und der Kontaktnahme<sup>155</sup> abgeschlossen ist. Den Kontaktvollzug erfährt das Individuum, so zumindest Burow, im Idealfall durch ein selbstvergessenes Gefühl des Aufgehens im Gegenstand oder im Gegenüber.<sup>156</sup> Dabei stützt er sich bei seinen Äußerungen auf Aussagen von Perls, Hefferline und Goodman.<sup>157</sup>

Nach Aussagen von Burow wird im Kontaktvollzug ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird. Außerdem ist eine Person nach erfolgreichem Kontaktvollzug offen für neue Kontaktprozesse, so zumindest Burow. Diese Wirkungen des abgeschlossenen Kontaktvollzugs bezeichnet er mit dem Begriff Nachkontakt.<sup>158</sup>

Führt der Nachkontakt dazu, dass das von der Person Erfahrene verinnerlicht und zu einem Bestandteil der Person wird, spricht Burow von "persönlichem Wachstum". Eine solche allmähliche Erweiterung der Denk-, Gefühls- und Handlungsspielräume tritt anscheinend vor allem dann ein, wenn viele persönlich bedeutsame Kontaktvollzüge in der Person zur Wirkung kommen.<sup>159</sup>

Aufgrund von Einflüssen in der frühkindlichen Entwicklung, und hier vor allem über die Vermittlung von persönlichkeitschädigenden Introjekten, wie z. B. rigide Normen, kann es dazu kommen, dass eine Person elementare Bedürfnisse verleugnet und eine Form der neurotischen Selbstregulierung ausbildet. Die neurotische Selbstregulierung äußert sich neben anderen hauptsächlich in sogenannten Wahrnehmungsverzerrungen. Die betreffende Person bildet "blinde Flecken", wie Burow es bezeichnet, aus. Das heißt, die Person kann die Situation nur vermittelt über einen, durch die eigene Biographie und spezifisch kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse bestimmten Wahrnehmungsfilter sehen. Wahrnehmungen, die das eigene

---

<sup>154</sup>i. e. wenn ein Bedürfnis in den Vordergrund kommt.

<sup>155</sup>i. e. wenn eine Entscheidung für den Gegenstand des Kontakts getroffen ist.

<sup>156</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>157</sup>vgl. dazu auch Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988)

<sup>158</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>159</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 26

Normsystem bedrohen, werden ausgeblendet und/oder erlernte Wahrnehmungsroutinen reproduziert.<sup>160</sup> Bei diesen Aussagen stützt sich Burow auf die Autoren Perls, Hefferline und Goodman.

Burow geht im Weiteren davon aus, dass die Gestaltpädagogik in ihrer Wirkung auf eine Bewusstwerdung der individuellen Auswirkungen der gesellschaftlich geprägten Selbstzwänge abzielt. Die Gestaltpädagogik versucht über das Bewusstsein („awareness“<sup>161</sup>), die Entscheidungsfreiheit des Individuums zu erweitern, vergleichbar im Sinne Kants, wenn dieser sagt: „... Erlösung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“<sup>162</sup>.

Die Blockaden oder Verzerrungen der Wahrnehmungsfunktionen<sup>163</sup> haben ihren Ursprung nach Burow in fünf grundlegenden Störungen des „gesunden Kontakts“. Dabei handelt es sich um:

- Konfluenz<sup>164</sup>
- Introjektion<sup>165</sup>
- Projektion<sup>166</sup>
- Retrofektion<sup>167</sup>
- Egotismus<sup>168</sup><sup>169</sup>

Wiederum stützt er sich bei seinen Aussagen auf Perls, Hefferline und Goodman.

---

<sup>160</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 26

<sup>161</sup>vgl. hierzu auch Prengel, A. (1983), S. 20

<sup>162</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 26 f.

<sup>163</sup>In Anlehnung an Perls, Hefferline und Goodman bezeichnet Burow Blockaden oder Verzerrungen der Wahrnehmung als Kontaktblockaden.

<sup>164</sup>Unter Konfluenz wird der Zustand der Kontaktlosigkeit verstanden, in dem das Individuum keine Grenzen zwischen sich und der Umwelt ausmachen kann. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 84; Larson, K. (1983), S. 223; Dauber, H. (1997b), S. 123 sowie S. 125)

<sup>165</sup>Unter Introjektion wird die nicht assimilierte Übernahme von Einstellungen, Gefühlen, Werten etc. verstanden. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 80; Larson, K. (1983), S. 223; Dauber, H. (1997b), S. 121 sowie S. 125)

<sup>166</sup>Die Projektion besteht in der Tendenz, die Umwelt für das verantwortlich zu machen, was im Selbst begründet liegt. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 81; Larson, K. (1983), S. 223 f.; Dauber, H. (1997b), S. 119 sowie S. 125)

<sup>167</sup>Das Wesen der Retrofektion besteht darin, dass sich das Individuum selbst antut, was es gern anderen antun möchte. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 82; Larson, K. (1983), S. 224; Dauber, H. (1997b), S. 118 sowie S. 125)

<sup>168</sup>Das Wesen des Egotismus besteht darin, dass der Kontaktprozess in der letzten Phase nicht vollendet wird. Dies äußert sich in einem Aufgeben des Kontaktvollzugs zugunsten eines Sich-selbst-Vergewisserns, einer kontakt-unterbrechenden Introspektion. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 27 sowie Larson, K. (1983), S. 224, wobei Larson hierfür den Begriff Deflexion verwendet.)

<sup>169</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 27

Burow möchte vor dem zuvor erläuterten Hintergrund die Gestaltpädagogik nicht als ein instrumentalisiertes methodisches Werkzeug gesehen sehen. Ihm geht es vielmehr um eine persönliche Haltung, eine Art Lebensphilosophie, die die dialogische Begegnung, den nicht-destruktiven Kontakt mit sich selbst und anderen als eine "zentrale Lebensquelle" zu fördern sucht.<sup>170</sup>

Die Förderung der sozialen Kompetenz durch die Gestaltpädagogik skizziert er anhand eines gestalttherapeutischen Kompetenzmodells nach Perls, Hefferline und Goodman:

"Der Kontaktprozeß realisiert sich im Wechselspiel von Organismus und Umwelt an der Kontaktgrenze<sup>171</sup>. Die Kontaktgrenze in Tätigkeit, die das Selbst darstellt, ist durch eine Vielzahl von Faktoren geprägt. Aufgrund der organismischen Selbstregulation, die einer Hierarchie der Bedürfnisse<sup>172</sup> folgt sowie durch Umweltreize beeinflusst wird, erfolgt der Kontaktprozeß. Die Art und Weise, wie das Individuum in diesem Kontaktprozeß auswählt und Entscheidungen trifft, wird durch die Umweltbedingungen und seine spezifische Lebensgeschichte geprägt"<sup>173</sup>.

Der geschilderte Kontaktvorgang, der nur unter idealen Bedingungen ungehemmt vollzogen werden kann, ist in der Regel durch vielfältige Störungen beeinträchtigt. Aufgrund dieser Störungen, die zumindest in der Theorie sowohl in der individuellen Biographie des Individuums, als auch in den jeweiligen Umweltbedingungen verankert sind, kann der Kontakt nur unvollständig erfolgen. Das Ergebnis dieses unvollständigen Kontakts ist eine verzerrte Wahrnehmung des Umfeldes.

In der Gestaltpädagogik geht es, nach dem Ansatz von Burow, darum, über einen Prozess der Selbsterfahrung die eigenen Muster der Kontaktaufnahme bzw. -unterbrechung bewusst zu erfahren. Das Ziel dabei ist, das eigene Bewusstsein ("awareness") als Grundlage für die Übernahme von "Selbst"-Verantwortung zu stärken. Die Gestaltpädagogik zielt auf eine Erwei-

---

<sup>170</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 28

<sup>171</sup>Unter Kontaktgrenze versteht die Gestalt-Therapie die Grenze, an der das Individuum mit der Umwelt in Berührung kommt. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 69; Burow, O.-A. (1988), S. 56; Larson, K. (1983), S. 221 f. sowie Bär, S. (2000), S. 71 f.)

<sup>172</sup>vgl. dazu Maslow, A. H. (1979), S. 62 ff.; Scholz, Ch. (1994), S. 418 ff. sowie Drumm, H. J. (1995), S. 374 f.

<sup>173</sup>Burow, O.-A. (1993), S. 28; vgl. dazu auch Vorsteher, B. (1993), S. 148

terung der "Bewusstheit"<sup>174</sup> über eigene Kompetenz ab, auf eine Entroutinisierung starrer Verhaltensmuster sowie auf die Überwindung der Wahrnehmungsverzerrungen bzw. -blockaden, in der Hoffnung, dadurch den Bereich der bewussten, selbstverantworteten Steuerung von Verhalten erweitern zu können. Die Erweiterung der Kontaktfunktion sieht Burow dabei als ein Ergebnis der dialogischen Begegnung mit sich selbst und anderen.<sup>175</sup> Für Burow gilt in diesem Zusammenhang: "Veränderung findet dann statt, wenn man wird, was man ist und nicht, wenn man versucht zu werden, was man nicht ist"<sup>176</sup>. "Persönliches Wachstum" im gestaltpädagogischen Sinne bedeutet also für ihn in erster Linie Selbst-Findung.

Methoden bzw. Konzepte gestaltpädagogischen Vorgehens sind für ihn:

- Kontaktkonzept  
(Vorkontakt, Kontaktnahme, Kontaktvollzug, Nachkontakt, Kontaktgrenze, Kontaktunterbrechung)
- Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)<sup>177</sup>  
(Ich, Wir, Es, Globe (Umwelt))
- Prozessorientierung
- Kontakt und Begegnung

---

<sup>174</sup>Nach Burow ist Bewusstheit ein bestimmter Bewusstseinszustand. Es beschreibt einen Zustand des aufmerksamen Wachseins gegenüber Dingen, die im jeweiligen Augenblick im Individuum, mit dem Individuum und um das Individuum herum geschehen. Burow unterscheidet drei Ebenen der Bewusstheit: eine interne, eine externe und eine mediative.

Die interne Ebene meint die Selbstwahrnehmung oder die Selbstbewusstheit. Diese Selbstwahrnehmung erfordert vom Individuum den Kontakt zu sich selbst, zu seinen inneren Vorgängen und dem Verhalten, das nach außen sichtbar wird.

Die externe Ebene stellt für Burow Bewusstheit über die anderen Personen und die Umwelt dar.

Die mediative Ebene nimmt für ihn den gesamten Bereich der Phantasien, Projektionen, der vielfältigen Abwehrmechanismen ein, die den Kontakt mit der Wirklichkeit vermeiden helfen. (vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 72)

<sup>175</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 29

<sup>176</sup>Burow, O.-A. (1993), S. 30

<sup>177</sup>Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) gehört in die Kategorie der Gruppen-Interaktionsmodelle, die von Ruth Cohn entwickelt wurde. Die TZI versucht eine Verbindung zwischen sachbezogenem Lernen, Kommunikation in der Gruppe und den Gefühlen der Teilnehmer herzustellen. Eine zentrale Grundannahme der TZI ist, dass der Mensch eine Einheit aus Denken, Fühlen und Handeln ist. Dabei geht man davon aus, dass der Mensch sowohl von anderen Personen abhängig ist, als auch selbständig handeln kann (Autonomie in Interdependenz). Betrachtet werden bei der TZI immer die Person (= Ich), die Gruppe (= Wir) und das Thema (= Es). Diese drei Elemente sind eingebettet in die Umwelt (= Globe), in der sich die situativen, sozialen und historischen Gegebenheiten ausdrücken. Ziel ist ein dynamisches Gleichgewicht zwischen der Person, der Gruppe und dem Thema. (vgl. Mees, J.; Oefner-Py, S.; Sünnemann, K.-O. (1993), S. 200 f.; Schmitz, K.-V. (1993), S. 11 ff.; Olszowi, E. (1993), S. 24 ff.; Reiser, H. (1993), S. 38 ff.; Schultze, A. (1993), S. 47 ff.; Godin von, E. (1993), S. 71 ff.; Raguse, H. (1993), S. 117 ff.; Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 57 f. und S. 120; Johack, H. (1988), S. 98 ff.; Vopel, K. W. (1977), S. 88 ff.; Nowak, C. (1983), S. 181 ff.; Burow, O.-A. (1993), S. 35 sowie Reiser, H. (1983), S. 253 ff. und vgl. dazu auch Cohn, R. C. (1975))

(Intersubjektive, dialogische Begegnung, Empathie, Kongruenz, Akzeptanz)

- Kreative Medien als Mittel der Kontaktförderung
- Herausarbeitung von Leitmotiven und persönlichen Paradigmen<sup>178</sup>

Auf eine Erläuterung der einzelnen Methoden wird verzichtet und auf die einschlägige Literatur verwiesen.

Auch berufspädagogische Vertreter wie Arnold/Siebert oder Götz verweisen darauf, dass Lehren und Lernen auf Prozesse der Selbstorganisation angewiesen sind.<sup>179</sup> Die Lernfeld-Umwelt-Interaktionen sind geschlossen. Begründet wird dies von Arnold/Siebert und Götz damit, das Denken und Handeln von Menschen als lebende Systeme strukturdeterminiert und selbstreferentiell ist. Ihre Umweltkontakte werden durch systeminterne Umweltmodelle vorbestimmt. Diese haben primär die Funktion der Komplexitätsreduktion, was unter anderem durch Grenzziehung und Selektion geschieht. Möglichkeiten der Verbindung zu anderen Systemen, Menschen und Gruppen werden in der strukturellen Kopplung gesehen. D.h. für Lernsituationen im Lernvorgang zwischen Lehrendem und Lernenden. Was gelernt wird und ob überhaupt gelernt wird, entscheidet das Subjekt selbst. Lernen ist nicht erzeugbar, wohl aber initiiert durch die Schaffung vielfältiger Lernwelten und Lernkulturen. Die Tendenz zur Selbstorganisation sozialer Systeme hat Konsequenzen für das Verständnis von berufspädagogischer Didaktik und Methodik. Berufspädagogische Didaktik und Methodik bedeuten unter diesem Blickwinkel nicht mehr direktes, sondern indirektes Eingreifen in organisationale Prozesse und Strukturen (Kontextsteuerung). Es muss eine Bereitschaft und die Fähigkeit zur bewussten Selbstorganisation sichergestellt werden, und es müssen Möglichkeiten zum Lernen und zur Entwicklung gegeben werden.<sup>180</sup> Bei der Gestaltung didaktischer Rahmenbedingungen hat die Lernkultur (z.B. Kommunikation, Umgang mit Konflikten etc.) hohe Priorität. Der Begleiter des Lernens wird damit zum Rahmen- und Prozessgestalter (der Entwicklungsvoraussetzungen optimiert), Unternehmer (der zu Kreativität und Innovation anregt) und Coach (der persönliche Unterstützung und Beratung anbietet). Weitere Merkmale sind:

- Nimmt Komplexität an und versucht nicht, sie künstlich zu reduzieren.
- Denkt vernetzt und verschiebt sein Denken und Handeln auf der Zeitachse nach vorne (antizipatorisches Lernen).
- Kombiniert analytisches mit synthetischem Denken.

---

<sup>178</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.

<sup>179</sup> vgl. Arnold, R.; Siebert, H. (1995)

- Simuliert System-Umwelt-Szenarien.
- Betrachtet Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln.
- Ist lern- und verlernbereit.
- Führt Veränderungen aus dem System heraus herbei.<sup>181</sup>

Aus den Untersuchungen Burows ergibt sich folgendes Modell des persönlichen Wachstums bzw. der Selbstaktualisierung, das dem praktischen Vorgehen gestaltpädagogischer Kontaktförderung zugrundegelegt werden kann.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> vgl. Götz, K. (2001), S. 222

<sup>181</sup> vgl. Götz, K. (2001), S. 222 f.

<sup>182</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 33

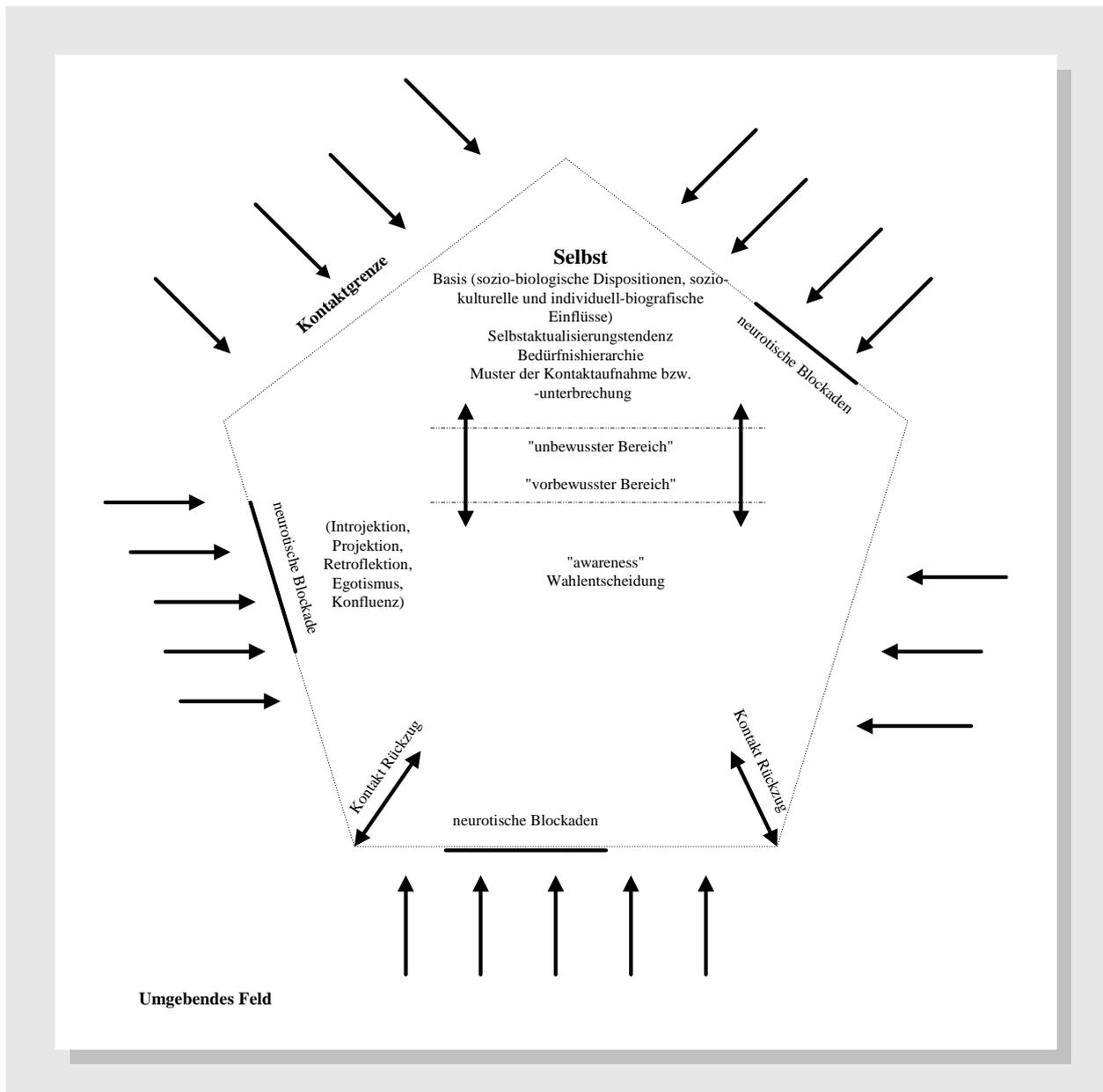


Abb. 3.2.1: Gestaltpädagogisches Modell der Selbstaktualisierung<sup>183</sup>

Das "Selbst" konstruiert sich laut Burow, durch die Kontaktgrenze, die der Ort ist, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt. Der Akt der Integration bzw. der Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert werden. Im Austausch mit dem Umfeld können sich, auf der Grundlage der "Selbstaktualisierungstendenz" und der "Bedürfnishierarchie", verschiedene, relativ stabile Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung herausbilden, die im Verlauf der Sozialisation erworben werden und größtenteils dem Be-

<sup>183</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), Abb: Das Gestaltpädagogische Modell der Selbstaktualisierung, S. 34

wusstsein entzogen sein können.<sup>184</sup> In der Berufspädagogik hat man in zahlreichen Forschungen untersucht, wie sich das soziale Umfeld, auf die schulischen Leistungen, Berufswahl und den beruflichen Wertegang auswirkt. Nachweisen konnte man, dass das soziale Umfeld von Jugendlichen mit den schulischen Leistungen, der Berufswahl und dem beruflichen Wertegang korreliert. Die in einer Gesellschaft geteilten Normen, Werte und implizite Verhaltensregeln bieten den Rahmen für die Interpretation von Verhaltensweisen anderer und Orientierung für das eigene Handeln. Nur durch solche für die Mitglieder einer Gesellschaft relativ allgemeingültigen Interpretationsraster können dem Verhalten einer Person Intentionen, Bedürfnisse, Interessen zugesprochen werden. Die oft implizite Botschaft von Interaktion und Kommunikation können nur durch Rückgriff auf solches Regelwissen entschlüsselt werden. Gleichzeitig orientiert sich eine Person an solchen Regeln, um eigenen Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen. Eine Interaktion mit einem anderen Menschen ist immer geleitet von Einschätzungen der Intentionen, der Befindlichkeiten, der Interessen und anderen nicht direkt beobachtbaren Zuständen des Gegenüber. Interpretation ist ein der Kommunikation und Interaktion inhärenter Bestandteil. Die impliziten Botschaften bestimmter Verhaltensweisen werden in der sozialen Interaktion mit einem hohen Maß an Sicherheit identifiziert und bewirken Reaktionen beim Empfänger. Neben den innerhalb eines Kulturkreises oder einer gesellschaftlichen Schicht relativ ähnlichen Interaktionsmuster, welche sich anlehn an gesellschaftlich geteilte Normen und Werte, wird es individuell, persönliche Einfärbungen geben.<sup>185</sup> Mit diesen Untersuchungen hat die berufspädagogische Forschung sich implizit mit dem gestaltpädagogischen Modell der Selbstaktualisierung beschäftigt. Das Modell beschreibt, wie über erlernte Normen und Werte ein Mensch Kontaktgrenzen zu seiner Umwelt aufbaut, neurotische Blockaden entwickelt und Kontakt zur Umwelt zulässt oder verweigert. Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten bekommen in der Regel unterschiedliche Norm- und Wertesysteme mit. Diese Norm- und Wertesysteme beeinflussen nach dem Modell von Burow unter anderem den Zugang zu Lehr-/Lerninhalten.

Nach Burow sind die Mehrzahl der Kontaktprozesse, Prozesse, die zur unmittelbaren Aufrechterhaltung der grundlegenden Existenzbedingungen des Menschen dienen, soziobiologisch geprägt sind und im Unterbewussten ablaufen, wie z.B. die Regulierung der Körpertemperatur, Stoffwechselfvorgänge, An- und Entspannungsprozesse etc. Darüber hinaus gibt es eine weitaus geringere Anzahl von Prozessen, die dem direkten Bewusstsein zugäng-

---

<sup>184</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 33

<sup>185</sup> vgl. Santjer, I.; Schumacher, L. (1999), S. 174

lich sind oder ihm zugänglich gemacht werden können.<sup>186</sup> Um diese Aussagen zu begründen, greift er auf Ergebnisse der Hirnforschung zurück.

Der höchstentwickelte Teil des Gehirns macht den Forschungen zufolge (auf die Burow sich stützt) das spezifische Menschsein aus und ist der Ort, an dem bewusste Entscheidungen getroffen werden können. Das "Selbst" steht Burow zufolge in einem permanenten Austauschprozess mit seiner Umwelt, das durch Umwelteinflüsse und sozio-biologische Dispositionen, sozio-kulturell und individuell präformierte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster gefiltert wird.<sup>187</sup>

Folgt man den nicht unumstrittenen Vorstellungen der Evolutionsbiologie, so scheint es, dass mit fortschreitender Evolution sowie der permanenten Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse archaische Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster in zunehmenden Maße dysfunktional werden, wohingegen sich anscheinend der Bereich bewusster Entscheidungsmöglichkeiten für die Neustrukturierung adäquaterer Muster ausdehnt.<sup>188</sup>

Aus dem Gesagten zieht Burow die Schlussfolgerung, dass unser aktuelles Erleben sowohl durch archaische Muster aus dem Stamm- und Zwischenhirn, wie auch durch neuere Muster aus der Großhirnrinde gesteuert wird. Die Wirksamkeit archaischer Antriebe der Psyche bewahrt anscheinend zum einen wichtige Errungenschaften der Evolution, stellt den Menschen aber andererseits vor die Aufgabe dysfunktionale Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster durch funktionale zu ersetzen.<sup>189</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Gerhard Roth in seinem Buch "Das Gehirn und seine Wirklichkeit"<sup>190</sup>.

Vor diesem Hintergrund gilt, dass "persönliches Wachstum"<sup>191</sup> ein Ausdruck der evolutiv möglich gewordenen Erweiterung des bewussten Handlungs- und Verhaltensspielraums der Menschen ist. Der Gestaltpädagogik geht es dabei um einen konzeptionellen und methodischen Beitrag zur Entfaltung der bislang ungenutzten Potentiale des Menschen.

---

<sup>186</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 33

<sup>187</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 35 sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000a), S. 39

<sup>188</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 35

<sup>189</sup>vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 35

<sup>190</sup>vgl. Roth, G. (1995)

<sup>191</sup>Unter "persönliches Wachstum" soll eine Form bewusster Beeinflussung der persönlichen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster verstanden werden.

Für Burow gilt, dass die Art und Weise, wie ein Mensch Kontakt aufbauen bzw. unterbrechen kann, sowohl Ausdruck des Entwicklungsstandes des Menschen im allgemeinen, wie auch des Individuums im besonderen sein kann. Dies wird deutlich, wenn er sagt: "In der Kontaktgrenze sind so allgemeine und individuelle Faktoren zugleich aufgehoben"<sup>192</sup>. Folgt man diesen Überlegungen, ergibt sich, dass es für die Selbstaktualisierung des Einzelnen sowohl eine gattungsspezifische, als auch eine individuelle Grenze gibt. Die gattungsspezifische Grenze ergibt sich aus den allgemein prägenden Faktoren, wie z.B. sozio-biologische Ausstattung, Entwicklungsstand der Gattung und der Evolution. Die individuellen Grenzen ergeben sich vor allem durch den Stand der sozio-kulturellen Entwicklung und die besonderen Bedingungen der individuellen Biographie.<sup>193</sup>

Gestaltpädagogische Kompetenzförderung zielt nach Burow darauf ab, den Spielraum des "menschlichen Potentials" innerhalb der "objektiven Grenzen" soweit wie möglich zu nutzen.<sup>194</sup>

Die weiter oben vorgestellte gestaltpädagogische Kontakttheorie eignet sich sowohl zur Beschreibung der chronologischen Abfolge von Kontaktprozessen bzw. ihrer phasenspezifischen Hemmungen, als auch als Hilfsmittel, um etablierte Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster durchschauen zu können. Dabei steht nach Burow die Betrachtung individueller Prägungen der Kontaktgrenzen im Vordergrund, während die Betrachtung sozio-biologischer Dispositionen, entwicklungsgeschichtliche und sozio-kulturelle Faktoren in den Hintergrund gerückt werden.<sup>195</sup>

Die Bemühungen Burows in seinem Modell der Selbstaktualisierung, die genannten Aspekte zu berücksichtigen und als zentrale Bestandteile in der Gestaltpädagogik zu integrieren, führten zu folgenden, für ihn wichtigen Bereichen:

- Kontakt zu mir selbst (Ich)

Nach Burow laufen die meisten Kontakte zur Umwelt weitgehend unbewusst ab. Die bewusste Wahrnehmung von Aspekten des Kontaktverhaltens kann für Burow vor allem in zwei Bereichen förderlich für den Aufbau einer Erweiterung der Fähigkeit zur Beeinflussung des Lernvermögens des Individuums sein:

---

<sup>192</sup> Burow, O.-A. (1993), S. 37

<sup>193</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 37

<sup>194</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 37

<sup>195</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 38

- bei Mustern der Kontaktunterbrechung,
- bei besonders intensivem Kontakt.

Gelernte Muster der Kontaktunterbrechung können, soweit sie nicht realitätsgerechte Anpassungsprozesse an entsprechende Umweltbedingungen sind, das Lernen behindern und den Lernenden in seinem Verhaltensspielraum einschränken.<sup>196</sup> Damit eine Entfaltung der Potentiale des Lernenden möglich sein kann, muss dieser zunehmend in der Lage sein, solche Muster an sich selbst zu erkennen und geeignete Konsequenzen ziehen. Diese Konsequenzen können darin bestehen, dass entsprechende Verhaltensmuster als Begrenzung akzeptiert werden oder an einer Erweiterung der Verhaltensdispositionen gearbeitet wird. In dem der Lernende "selbst"-bewusster wird, wird er laut Burow zunehmend in der Lage sein, Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen.<sup>197</sup> Da entsprechend den Gestaltgesetzen<sup>198</sup> Veränderungen in Teilbereichen des "Selbst" Einfluss auf andere Bereiche haben können, kann eine solche Förderung der bewussten Wahrnehmung gelingender Kontaktprozesse das Kontaktverhalten verbessern. Laut Burow geht es der Gestaltpädagogik jedoch nicht nur um eine an äußerlichen Zielen gebundene Effektivierung der Lernvorgänge, sondern vor allem um eine möglichst umfassende Erfahrung der eigenen Existenz des Individuums und ihrer Bedingungen.<sup>199</sup> Die Entwicklung eines bewussten und umfassenden Kontakts zu einem selbst ist somit auch immer "Selbstzweck". Er kann der Erkenntnis des Seins des Individuums dienen. Eine solche Erkenntnis setzt jedoch nach Burow voraus, dass sich der Einzelne auf den Ebenen Leib/Seele/Geist wahrnehmen und sein Denken, Fühlen und Handeln in einer Verbundenheit oder Diskrepanz zu sich und seiner Umwelt erkennen kann.<sup>200</sup>

- Kontakt zu anderen (Es)

Laut Burow findet das Lernen im Kontakt mit einer anderen Person (mit einem "Du") oder einer Sache statt. Dabei ist für ihn die Fähigkeit zum Kontakt mit einem selbst (zum Dialog) eine wichtige Voraussetzung zum Kontakt mit anderen oder anderem.<sup>201</sup> Gestaltpädagogische Konzepte gehen implizit von der Annahme aus, dass eine Person, die in Kontakt mit den verschiedenen Aspekten ihres Selbst steht, weniger der Gefahr ausgesetzt ist, den Kontakt mit anderen durch Wahrnehmungsverzerrungen zu beeinträchtigen. Demnach wäre eine solche Person eher in der Lage, sich in einer Auseinandersetzung mit anderen bes-

---

<sup>196</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 86

<sup>197</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 86

<sup>198</sup>vgl. Kapitel 1

<sup>199</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 87

<sup>200</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 87

<sup>201</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 87

ser abzugrenzen und wäre zugleich offener für Möglichkeiten des Lernens von anderen. Ein wichtiger Inhalt im Lernprozess als Kontakt zu anderen besteht für Burow in der Ausbildung eines möglichst weitgehend auf bewusster Entscheidung beruhenden persönlichen Wertesystems und erfordert für ihn die zunehmende Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich.<sup>202</sup>

- Kontakt zum Thema (Es)

Laut Burow lassen sich intersubjektive Beziehungen nicht nur zu Personen, sondern auch zu Sachen bzw. zu Themen entwickeln.<sup>203</sup> Diese Aussage Burows setzt voraus, dass die Person in der Lage ist "ihr Thema" zu finden bzw. die notwendigen Fähigkeiten für einen solchen Interessenfindungsprozess ausbilden kann. "Persönliche Bedeutsamkeit eines Themas als ein wesentliches Ziel gestaltpädagogischen Lernens, ergibt sich aus einer intersubjektiven Beziehung zwischen dem Lernenden und einer Sache"<sup>204</sup>. Eine solche Beziehung zu einer Sache kann sowohl auf intrinsischer, wie auf extrinsischer Motivation beruhen. "Ziel ist es, die persönlichen Quellen des Interesses an einer Sache, wie auch ggf. der Ablehnung und des Widerstands freizulegen, um zum Aufbau einer in der eigenen Person und den intensiven Kontakt begründeten dauerhaften Motivation beizutragen. Von daher zielt Gestaltpädagogik auf die Einleitung und Unterstützung eines Lernprozesses ab, der der Vielfalt der Dispositionen und Begabungen der Schüler gerecht wird"<sup>205</sup>. Demnach lernt nach Burow der Lernende dann effektiv und persönlich befriedigend, wenn er im Kontakt mit seinen Begabungen und Dispositionen steht und durch entsprechende Umweltbedingungen (bezogen auf das Lernen) die notwendige Förderung erhält.<sup>206</sup>

- Kontakt zur Umwelt (Globe)

Das Lernen wird laut Burow immer durch die Hintergrundbedingungen der Lernsituation, wie sie durch das gesellschaftliche und ökologische Umfeld gegeben sind, beeinflusst.<sup>207</sup> Die Erfahrung des eigenen Verbundenseins mit der Umwelt kann zu einem Aufbau einer neuartigen Form von Wissen als Bestandteil der eigenen Existenz und des eigenen Erlebens führen, so zumindest Burow.<sup>208</sup> Folglich geht ein solches Wissen über ein Wissen "über" Sachverhalte hinaus und kann als integrierter Bestandteil der Person gesehen werden. Ein solcher Lernprozess zielt tendenziell auf die Überwindung fragmentierten Einzelwis-

---

<sup>202</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 88

<sup>203</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 88

<sup>204</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 88

<sup>205</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 89

<sup>206</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 89

<sup>207</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 89

<sup>208</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 90

sens ab. Ein systematisches, vernetztes Denken wird angestrebt. “Indem der Lernende das Lernen auf der Basis von Einsicht in Zusammenhänge und Wechselwirkungen als Prinzip entwickelt, erhält er einen differenzierten Zugang zur Erfahrung und Verarbeitung der Welt”<sup>209</sup>.

Mit diesen vier genannten Bereichen lehnt er sich sehr stark an das Modell der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn an.<sup>210</sup>

Dabei ist anzumerken, dass es ihm sehr wohl bewusst ist, dass die von ihm in seinem Modell vorgenommene Trennung der Bereiche in der Realität nicht möglich ist.

Aus der Auffassung vom Lernen als Kontaktprozess ergibt sich für Burow die Konsequenz das Lehren unter dem Aspekt eines Kontaktkonzepts zu betrachten. Erfolgreiches Lehren bedeutet für ihn zunächst die Herstellung bzw. Unterstützung von Kontakt auf den zuvor genannten Ebenen. Lehren setzt für ihn eine entwickelte Kontaktfähigkeit des Lehrenden voraus.<sup>211</sup> Die Aufgabe des Lehrenden besteht folglich darin, die Prozesse der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung wahrzunehmen und entsprechende Interventionen einzuleiten. Daraus folgt als Konsequenz, dass das was der Lehrende vermitteln will, nämlich die Ausbildung der Fähigkeit zur situationsadäquaten Kontaktaufnahme, er in seiner Person tendenziell realisiert haben muss. Von daher ist der Lehrende auch gleichzeitig immer Lernender, da die Ausbildung der Kontaktfunktionen ein lebenslanger Prozess ist, der tendenziell unabschließbar ist.

Überträgt man die Gedanken und Ansätze von Burow auf die berufspädagogische Lernpraxis muss das Individuum zunächst ungeschlossene Gestalten, unerledigte Situationen abschließen können, um für einen neuen Lernprozess seine volle Energie mobilisieren zu können, und um Interesse für das neue Thema entwickeln zu können (Vorkontakt). Dem Ziel des Ankommens im Hier-und-Jetzt und der Konzentrierung der Aufmerksamkeit kann beispielsweise eine Entspannungsübung dienen. Im zweiten Schritt muss das Individuum sich über seine Bedürfnisse klar werden, einen persönlichen Bezug zum Thema herstellen und sich entscheiden, in welcher Weise es sich mit dem Thema auseinandersetzen will (Kontaktaufnahme). Sind diese Vorbedingungen erfüllt, kann es zu einem intensiven Kontakt mit dem Lerngegenstand kom-

---

<sup>209</sup>Burow, O.-A. (1988), S. 90

<sup>210</sup>vgl. dazu Burow, O.-A. (1981), S. 57 f. und S. 120

men, zu einem persönlich bedeutsamen Lernprozess, der durch ein intensives Beteiligtsein gekennzeichnet ist (Kontaktvollzug). Die Grenzen zwischen dem Lernenden und dem Lerngegenstand verschwimmen mit dem Gegenstand (positive Konfluenz), die Kontaktgrenze öffnet sich, und der Lernende verändert sich durch den Kontaktvollzug. Diese Erweiterung, die sich aufgrund des persönlich bedeutsamen Kontaktprozesses ergeben hat, zeigt sich oft erst später und ist häufig dem Bewusstsein entzogen (Nachkontakt). Der Ansatz, Lehren und Lernen vor allem als einen Kontaktprozess auf den Ebenen, Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen, führt (vor dem Hintergrund der Anwendungsfelder in beruflichen Bildungsmaßnahmen) zur Ausdifferenzierung von drei zentralen Bereichen, die zur Zeit den Kern der Gestaltpädagogik ausmachen. Es handelt sich dabei um die Bereiche Lehrer- bzw. Pädagogen-training, Unterrichts- bzw. Seminarkonzept und Organisationsentwicklung.<sup>212</sup> Für den Aufbau einer möglichen Praxissituation soll folgendes Beispiel skizziert werden. Jeweils zwölf Teilnehmer nehmen im Verlauf von drei Jahren an 24 fünfzehnstündigen Wochenendworkshops und drei Intensivwochen unter Anleitung von zwei Trainern teil und treffen sich darüber hinaus vierzehntägig in einer Peer-Group. Beginnend im zweiten Jahr finden gegenseitige Hospitationen am Arbeitsplatz statt, die teilweise durch eine Supervision begleitet werden. Kern 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 Teilnehmer. Themen sind beispielsweise Umgang mit Autorität, Umgang mit Leistung und Stress, Körper und Bewegung, Analyse der beruflichen Situation etc. Darüber hinaus gibt es ein wechselndes Angebot von Seminaren in denen bestimmte methodische Aspekte vertieft werden (z.B. Gruppenleitung, Gesprächsführung etc.) und es werden Einblicke in verwandte Ansätze gegeben, die andere Akzente setzen (z.B. Psychodrama, TZI etc.).<sup>213</sup>

Wie sich die Theorie der gestaltpädagogischen Kontaktförderung und das Modell der Selbstaktualisierung in gestaltpädagogisch orientierte Vorgehensweisen der beruflichen Bildung einbetten lassen, wird in Kapitel 5 erörtert.

---

<sup>211</sup> vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 90

<sup>212</sup> vgl. Burow, O.-A. (2001)

<sup>213</sup> vgl. Burow, O.-A. (2001)

### 3.3 Ansatz von Petzold<sup>214</sup>

Hilarion Petzold war Schüler von Fritz Perls und ist Mitbegründer des “Fritz Perls Instituts für Integrative Therapie” in Düsseldorf.<sup>215</sup>

Petzold ist von seiner psychologischen Ausbildung kein Gestalttheoretiker, sondern durch das Studium bei Serge Moscovici in Paris sozialpsychologisch ausgerichtet und im klinischen Bereich an der französischen Psychoanalyse orientiert. Ganz besonders war er jedoch von der französischen Phänomenologie und Hermeneutik geprägt worden. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die französische Phänomenologie (insbesondere M. Merleau-Ponty<sup>216</sup>) sich in grundsätzlichen Positionen auf die Gestaltpsychologie bezieht, sie aber einer differenzierten Kritik unterwirft, wie dies auch von anderen, an gestaltpsychologischen Konzepten orientierten Phänomenologen, vorgenommen wurde.<sup>217</sup>

1971 verwendete Petzold den Begriff “Gestaltpädagogik” erstmals in der Erwachsenenbildung.<sup>218</sup> Er versteht unter dem Begriff Gestaltpädagogik eine Reihe von Ansätzen, die auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie, des Existentialismus<sup>219</sup> und Experientalismus entstanden sind und in wesentlichen Zügen ihrer Theorie und Praxis auf der Gestalttherapie von Perls und Goodman aufbauen.<sup>220</sup>

Für Petzold hat Perls mit seinem Gestaltkonzept des Wachstums, der Ganzheit, der Awareness als wacher Bewusstheit im Hier und Jetzt, des Lernens durch Erleben, der Verantwortung als Fähigkeit zu antworten und der Betonung des Selbstregulations- und Selbstverwirklichungsprinzips die Grundlagen für die Gestaltpädagogik geschaffen.<sup>221</sup>

Nach Petzold setzen sich die gestaltpädagogischen Ansätze von der bürokratischen, sozial- und unterrichtstechnologisch bestimmten Schulpädagogik ab. Ebenso unterscheiden sie sich für ihn deutlich von den idealistischen Konzeptionen der klassischen Bildungstheorien. Im wesentlichen unterscheidet er drei grundlegende gestaltpädagogische Richtungen:

---

<sup>214</sup>Formale Charakteristik: Basistexte und Sekundärliteratur

<sup>215</sup>vgl. dazu Petzold, H. G. (1988), S. 40 f.

<sup>216</sup>vgl. dazu Merleau-Ponty, M. (1974) sowie Merleau-Ponty, M. (1976)

<sup>217</sup>vgl. Petzold, H. G. (1988), S. 49; zur Phänomenologie vgl. Danner, H. (1994), S. 117 ff. sowie Hegel, G. W. F. (1988)

<sup>218</sup>vgl. Petzold, H. G. (1988), S. 69

<sup>219</sup>vgl. dazu Bollnow, O. F. (1983)

<sup>220</sup>vgl. Petzold, H. G. (1977a), S. 7

### 1. Die Confluent Education

Ist eine schulpädagogisch orientierte Richtung und wurde von Georg I. Brown als innovative Methode der Schulpädagogik entwickelt. Um die Dimensionen des affektiven Lernens und der Kreativität für den Unterricht erschliessen zu können, wurde auf Arbeiten von Perls zurückgegriffen. Die Confluent Education ist für ihn auf das “Zusammenfließen” (confluence) von kognitiver und affektiver Erziehung konzentriert. In der beruflichen Ausbildung und vor allem im Managementtraining wird der affektive Bereich des Menschen in den letzten Jahren immer stärker berücksichtigt. Sowohl in der beruflichen Ausbildung, als auch im Managementtraining versucht man durch den Einsatz von künstlerischen und kreativen Übungen (z.B. durch den Einsatz von Farben, Formen, Ton, Musik, Bewegungsübungen, Fantasiereisen etc.) den Gefühlsbereich anzusprechen und darüber eine Verknüpfung zu Sachthemen herzustellen. Zum Thema Ganzheitlichkeit werden in der berufspädagogischen Debatte schon seit längerem ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden und umfassende Lernsituationen diskutiert. Methoden in diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Projektarbeit oder Fallstudien.

### 2. Die integrative Pädagogik

Diesen Ansatz entwickelte Petzold zusammen mit therapeutischen und pädagogischen Mitarbeitern des “Fritz Perls Instituts für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung”. Neben der Gestalttherapie wurde auf das Psychodrama Morenos und das therapeutische Theater Iljines zurückgegriffen, um kognitives, affektives, somatomotorisches Lernen im sozialen und ökologischen Feld zu verwirklichen. Im Unterschied zum Confluent Education Ansatz wird der Dimension des Leibes durch Atem- und Bewegungserziehung größere Bedeutung beigemessen. Außerdem versucht dieser Ansatz an die Tradition europäischer Philosophie und Pädagogik anzuknüpfen. Ausgehend von dieser Basis versteht sich die Integrative Pädagogik als “angewandte Anthropologie”. Die integrative Pädagogik findet man in der betrieblichen Bildungsarbeit häufig in Managementtrainings, bei denen es um Themen wie Angst, Vertrauen oder interkulturelle Unterschiede geht – also um Themen, die wenig mit der eigentlichen Sachebene zu tun haben. Um den Teilnehmern die Inhalte solcher Themen näher zu bringen, wird beispielsweise auf Übungen mit Rollenspielen, Tanz oder Atemtechniken zurückgegriffen.

### 3. Die themenzentrierte Interaktion<sup>222</sup>

---

<sup>221</sup>vgl. Petzold, H. G. (1977a), S. 8

<sup>222</sup>vgl. dazu Cohn, R. C. (1975)

Als dritten Ansatz nennt Petzold die themenzentrierte Interaktion (TZI), die von Ruth Cohn entwickelt wurde. Die themenzentrierte Interaktion zielt auf das Lernen des Einzelnen in der Gruppe, unter lebendiger Einbeziehung des Stoffes, ab. Dabei gilt es, das Gleichgewicht zwischen dem Thema (Es), dem Individuum (Ich) und der Gruppe (Wir) herzustellen.<sup>223</sup> Die themenzentrierte Interaktion wird in der betrieblichen Bildungsarbeit häufig in Beratungssituationen, im Coaching von Mitarbeitern und bei stark gruppendynamischen Lernsituationen eingesetzt. Sie ist zwischenzeitlich eine durchaus allgemein anerkannte und akzeptierte Methoden in der beruflichen Bildungsarbeit.

Nach Petzold ist für die Gestaltpädagogik "... 'Lernen ein Prozeß, der sich in jedem Setting zu jeder Zeit neu vollzieht und deshalb beständig neue Wahrnehmungen und neue Integration erfordert'.<sup>224</sup> Somit wird verständlich, dass sich für ihn personale, soziale und wissenschaftliche Systeme in einem ständigen Fluss befinden, sich ständig weiterentwickeln, so dass eine statisch-strukturelle Betrachtungsweise ohne eine prozessuale und phänomenologische für ihn nicht möglich erscheint.

Petzold sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.<sup>225</sup> Er geht bei seiner Diskussion über eine integrative Pädagogik unter anderem bis auf Pestalozzi<sup>226</sup> zurück, der seiner Meinung nach eine integrative Agogik betonte, wonach das Lernen auf einer konkreten Anschauung beruht. Eine wichtige Entsprechung zwischen den Ansätzen Pestalozzis und einer integrativen Agogik bestehen für ihn darin, dass familienpädagogische, sozialpädagogische und soziotherapeutische Bemühungen nicht von den schulpädagogischen Maßnahmen getrennt werden. Somit müssen die Gedanken Pestalozzis in konsequenter Weise zu Ende gedacht zu einer Erwachsenenbildung führen.<sup>227</sup>

Nach Petzolds Verständnis vollzieht sich Lernen am nachhaltigsten durch Erfahrungen von vitaler Evidenz. Unter vitaler Evidenz versteht er ein Geschehen, in dem körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar

---

<sup>223</sup>vgl. Petzold, H. G. (1977a), S. 11 f. sowie Burow, O.-A. (1988), S. 50 f.

<sup>224</sup>Petzold, H. G. (1977a), S. 12

<sup>225</sup>vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

<sup>226</sup>siehe vertiefend dazu Anmerkung 2

<sup>227</sup>vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 18 f.

und total “eingängig” sind.<sup>228</sup> “Es sind Erfahrung, die den Menschen als Ganzen erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt”.<sup>229</sup> Die Projektarbeit, Juniorenfirmen oder die Learning Maps sind Methoden der beruflichen Bildungsarbeit, die auf das ganzheitliche Verstehen von Zusammenhängen ausgerichtet sind. Durch das Arbeiten in Gruppen und den daraus entstehenden gruppenspezifischen Prozessen werden bei diesen Methoden u.a. emotionale Erfahrung und rationale Einsichten vermittelt. Erfahrungen von vitaler Evidenz im Sinne Petzolds sind durch diese Methoden möglich.

Für das Konzept der Begegnung hat Petzold unter anderem auf die Schriften von Martin Buber zurückgegriffen. Für ihn impliziert das “Zur-Welt-Sein” ein “Mit-Sein”, woraus sich die Identität der Begegnung mit den anderen und den Dingen verwirklicht. Dabei kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du eine zentrale Bedeutung zu.<sup>230</sup> “Erst in der Begegnung mit anderen Menschen kann ich mein Menschsein in Fülle entfalten. Das Subjekt verlangt das Mit-Subjekt, um seine Identität zu klären. Die Begegnung mit sich selbst impliziert Bewegung. Bewegung aber führt zu Kontakt”.<sup>231</sup>

Für Petzold ist jede pädagogische und therapeutische Konzeption in einem Weltbild und einem Menschenbild begründet. Diese Grundlage ist seiner Meinung nach wiederum in einen historischen, ökonomischen und politischen Rahmen eingebettet. Alle diese Elemente bestimmen das Konzept der Didaktik als Theorie des Unterrichts und konstituieren die Ziele und Inhalte pädagogischen Handelns, die sich in der Praxis durch Methoden konkretisieren.<sup>232</sup>

Die Methoden bedürfen laut Petzold der Techniken und Medien, um zur Wirkung zu kommen. Er definiert Methoden dabei als “... in sich konsistente Strategien des Handelns, die durch ein theoretisches Konzept abgesichert sind, zusammenhängen und über ein Repertoire von Handlungstechniken und spezifischen Medien verfügen”.<sup>233</sup> Methoden in der Gestaltpädagogik sind z.B. Rollenspiel, Bewegungserziehung, Awareness-Training etc. Weiter definiert Petzold Techniken “... als Instrument zur Erreichung bestimmter Zielsetzungen im Rah-

---

<sup>228</sup>vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27

<sup>229</sup>Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27

<sup>230</sup>vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 28; Dauber, H. (2002), S. 38 f. sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000b), S. 300

<sup>231</sup>Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 29

<sup>232</sup>vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 101

<sup>233</sup>Petzold, H. G. (1977b), S. 101

men der Methoden”.<sup>234</sup> Techniken in der Gestaltpädagogik sind z.B. Rollentausch, Bewegungsübungen und Sensibilitätsübungen. Und weiter heißt es: “... Medien sind die Träger von oder Systeme von Informationen in einem kommunikativen Prozeß, die methodisch vermittelt werden”.<sup>235</sup> Als Handlungsmedien nennt er beispielsweise: Psychodramatisches Rollenspiel, Pantomime, Theaterspiel, Bewegung, Imaginationstechniken etc.<sup>236</sup>

Die Sachmedien gliedert er in zwei Gruppen:

1. Technische Medien
2. Materialmedien

Im Rahmen der Integrativen Pädagogik ist für ihn wichtig, dass die technischen Medien nicht außerhalb oder jenseits eines intersubjektiven Lernprozesses eingesetzt werden. Sie müssen in ihrem Gebrauch und in ihrer Wirkung vom Lernenden verstanden werden, damit er “... die manipulative Kraft ...”<sup>237</sup> technischer Medien einschätzen lernt.

Die Materialmedien haben für Petzold ein zum Teil intensives Aktionspotential, seien aber häufig auf den Aspekt des Ausdrucks und der Kommunikation mit der eigenen Person<sup>238</sup> gerichtet. Die Materialmedien können Möglichkeiten projektiver Gestaltung (Projektarbeit) bieten und lassen einen Dialog mit dem eigenen Selbst zu. Als Materialmedien nennt er beispielhaft: Ton, Farbe, Collagen etc.<sup>239</sup>

Petzold hat sich im Laufe seiner Auseinandersetzung mit der Gestaltpädagogik intensiver mit dem Thema kreative Medien beschäftigt und folgenden Überblick erarbeitet, der als Anregung in verschiedenen Lehr-/Lernsituationen dienen kann:

- Materialmedien, wie z.B. Ton, Farben (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc.
- Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema).
- Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiel, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc.

---

<sup>234</sup>Petzold, H. G. (1977b), S. 101

<sup>235</sup>Petzold, H. G. (1977b), S. 101

<sup>236</sup>vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 112 ff.

<sup>237</sup>Petzold, H. G. (1977b), S. 15

<sup>238</sup>Petzold bezeichnet dies als Autokommunikation.

<sup>239</sup> vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 115 ff.

- Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.<sup>240</sup>

Diese Auflistung von Medien zeigt deutlich, dass in der Gestaltpädagogik durchaus bekannte und erprobte Medien eingesetzt werden. Das Neue und Spezifische ist ihr Einsatz vor dem Hintergrund des Kontakt- und Begegnungskonzepts sowie der handlungsleitenden Prinzipien.<sup>241</sup> Sie können der Integration von fachlichem und persönlichem Lernen sowie affektiven und kognitiven Aspekten des Lernens dienen. Auf Basis dessen kann angenommen werden, dass Medien wie Bilder oder Rollenspiele eine Effektivierung, auch des fachlichen Lernens in der Berufsbildung, bewirken können. Nachgewiesen wurde die Effektivierung des fachlichen Lernens durch Rollenspiele beispielsweise durch die Methode der Juniorenfirma.<sup>242</sup> Begründen lässt sich die Aussage damit, dass die Juniorenfirma eine Art Rollenspiel darstellt. Die Jugendlichen in der Juniorenfirma übernehmen verschiedene Rollen und versuchen, diese so realitätsnah wie möglich nachzuahmen. Die Auszubildende übernehmen beispielsweise Rollen von Abteilungsleitern, Teamleitern, Vertriebsfachleuten, Marketingassistenten, Buchhaltern und Arbeitern. Sie planen die Geschäftsprozesse selbstständig und führen dem Tätigkeitsbild entsprechende Handlung selbstständig aus. Das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen, das durch diese Form des Rollenspiels gefördert wird, dient dazu, die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Einzelnen zu fördern, mit dem Ziel, mehr Autonomie im Tun zu erlangen und die Selbstständigkeit zu fördern. Der Teilnehmer soll lernen, Situationen kritischer zu betrachten und vermehrt zu hinterfragen. Soziale und persönliche Fähigkeiten, wie Kommunikationsfähigkeit oder Frustrationstoleranz sollen gefördert werden.

Mit den derzeitigen raschen technologischen Entwicklungen und den damit verbundenen organisatorischen Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen gehen tiefgreifende Veränderungen der Qualifikationsanforderungen einher. Dies gilt insbesondere für den Sektor der kaufmännisch-verwaltenden Berufe. So wird neben der steigenden fachlichen Qualifikation im Sinne eines Erwerbs vernetzter Wissensstrukturen und einer größeren Gewichtung sozialer Kompetenzen die Förderung und Entwicklung sogenannter Schlüsselqualifikationen gefordert. Unter diesen wird vor allem der Förderung der Kommunikationsfähigkeit ein zentraler Stellenwert beigemessen. Insbesondere in den verkaufs- und beratungsintensiven Tätigkeitsbereichen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs, in denen der kommunikative Umgang mit Kunden im Vordergrund steht, kommt der systematischen (Fort-)Entwicklung der kom-

---

<sup>240</sup> vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 186 sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000b), S.369 ff.

<sup>241</sup> siehe vertiefend dazu Anmerkung 3

munikativen Kompetenz der Auszubildenden eine zunehmende Bedeutung zu. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Zieldimension der beruflichen Ausbildung stellt für alle Beteiligten eine neue (fach-)didaktische Herausforderung dar.<sup>243</sup>

Im beruflichen Umfeld der Autorin dieser Arbeit werden beispielsweise Materialmedien, wie Farben oder Ton zu Beginn von Workshops eingesetzt, um zum eigentlichen Sachthema hinzuführen, und um die Gruppe schneller arbeitsfähig zu machen. Auch werden diese Medien häufig zum Auflockern von Lernsituationen genutzt oder zur Reflektion von Workshops oder Seminaren. Auch kommen in der betrieblichen Ausbildung Materialmedien zum Einsatz. Beispielsweise werden in der Ausbildung von Metallberufen zunächst Modelle aus Ton oder anderen Materialien hergestellt oder gemalt, bevor sie mit dem eigentlichen Werkstoff umgesetzt werden. Das räumliche Vorstellungsvermögen, die Motorik sowie die Kreativität der Jugendlichen sollen hiermit gefördert werden. Technische Medien, wie Drucke, Fotos oder Filme werden in der beruflichen Bildung zur Veranschaulichung von Werkstoffen oder Maschinen eingesetzt. Beispielsweise werden Vertriebs- und Servicemitarbeiter auf diese Weise geschult. Technische Medien, wie Filme oder Musik kommen aber auch in Sprachkursen (z.B. Wirtschaftsenglisch oder –französisch) zum Einsatz, um das Lernen der Sprache zu unterstützen.

---

<sup>242</sup> vgl. dazu Fix, W. (1985), S. 5 ff; Fix, W. (1988), S. 139 ff. sowie Sommer, K.-H.; Fix, W. (1989), S. 165 ff.

<sup>243</sup> vgl. Bauer van, J.; Schneider, D. (1999), S. 175 ff.

### 3.4 Ansatz von Perls<sup>244</sup>

Perls<sup>245</sup> geht in seinem Gestalt-Ansatz von der “Theorie des Selbst”<sup>246</sup> aus. In seiner “Theorie des Selbst” treten vier wichtige Bestandteile besonders hervor, die er zusammenfassend als schöpferische Anpassung bezeichnet.<sup>247</sup> Diese vier Bestandteile der schöpferischen Anpassung sind der Vorkontakt, die Kontakthanbahnung, der Kontaktvollzug sowie der Nachkontakt.<sup>248</sup> In seiner ersten Phase, dem Vorkontakt, geht Perls davon aus, dass Kontakte an verschiedenen Grenzen des Organismus stattfinden.<sup>249</sup> Organische Anpassungen sind für ihn “konservativ”, denn “... sie wurden in einer langen phylogenetischen Geschichte in den Organismus eingebaut”<sup>250</sup>.

Für Perls vollzieht sich ein physiologischer Vorgang immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von “Wachstum ...”<sup>251</sup>. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze<sup>252</sup>. Diese Periodizität gilt für jede Kontaktfunktion, ob Stoffwechsel, Bewegungs- oder Ruhebedürfnis, Verlangen, Hunger etc. Neue Situationen in der konservativen Physiologie treten für ihn dann ein, wenn Umweltreize, Wahrnehmungen etc. die Kontaktgrenze kontaktieren. Diese sind in der Regel aperiodisch. Sie lösen entweder ein Verlangen oder Trieb aus und werden, laut Perls, zum Zentrum des entstehenden Kontaktes, während der Körper mehr und mehr in den Hintergrund rückt. Werden die Wahrnehmungen oder Umweltreize hingegen als etwas nebensächliches gesehen oder behandelt, tritt der Körper in den Vordergrund. Laut Perls wird das Individuum dann versuchen, das “Neue aus der Figur zu tilgen”<sup>253</sup>, damit die neue Wahrnehmung wieder aus dem

---

<sup>244</sup>Formale Charakteristik: Basistexte und Sekundärliteratur

<sup>245</sup>Zur Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik im Zusammenhang mit Fritz Perls siehe Krauß, W. (1983), S. 40 ff. und im Zusammenhang mit Paul Goodman Fatzer, G. (1983), S. 92 ff.

Zur Entstehungsgeschichte der Gestalttherapie vgl. Blankertz, S. (2000), S. 13 ff.

<sup>246</sup>vgl. Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, F. (1988), S. 158 ff.

<sup>247</sup>vgl. Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, F. (1988), S. 190 ff.; Perls, F. S. (1988), S. 80 ff. sowie Perls, F. S.; Baumgardner, P. (1990), S. 117 ff.

<sup>248</sup>vgl. Perls, F. S. (1988), S. 190 ff. sowie Burow, O.-A. (1993), S. 35 f.

<sup>249</sup>wie z.B. durch die Haut, Augen, Nase etc.; vgl. hierzu auch Larson, K. (1983), S. 221 f.

<sup>250</sup>Perls, F. S. (1988), S. 190

<sup>251</sup>Perls, F. S. (1988), S. 191

<sup>252</sup>Bezüglich Beispiele zur Kontaktgrenze vgl. auch Bär, S. (2000), S. 71 f.

<sup>253</sup>Perls, F. S. (1988), S. 192

Bewusstsein verdrängt werden kann. Somit wird deutlich, dass die Physiologie beim Auftreten von Neuem kontakthaft wird.<sup>254</sup>

In der Phase der Kontaktabahnung geht Perls davon aus, dass die Erregung an der Kontaktgrenze zur Bildung einer schärferen und einfacheren Objekt-Figur führt: "... sie gehen an sie heran, schätzen sie ein, überwinden Hindernisse, beeinflussen und ändern die Realität, bis die unerledigte Situation vollendet und das Neue assimiliert ist"<sup>255</sup>. Dieser Prozess ist für ihn im allgemeinen ein fortlaufender Prozess, der die Energie des Individuums auf die sich "bildende Figur"<sup>256</sup> überträgt, die ihrerseits wiederum der Grund für eine klarere Sichtweise der Realität wird. Zu beachten ist dabei, dass für Perls die Energie für die Entwicklung der Realität sowohl vom Individuum selbst als auch von der Umwelt stammt.<sup>257</sup>

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass für Perls der Prozess des Kontaktes immer nur ein einheitliches Ganzes sein kann.

Das oben Gesagte fasst er wie folgt zusammen:

“1. Vorkontakt: Der Körper ist Grund, das Verlangen oder der Umweltreiz ist Figur. Dies ist, was als das "Gegebene" oder Es der Situation gewahrt wird und sich in seine Möglichkeiten auflöst.

2. Kontaktnehmen:

a) die Erregung des Verlangens wird Grund, und ein "Objekt" oder eine Gruppe von Möglichkeiten ist Figur. Der Körper verblaßt. ... Ein Gefühl ist vorhanden.

b) Auswählen und Verwerfen von Möglichkeiten, Aggression als Herangehen und Überwinden von Hindernissen, absichtliches Sichorientieren und Zugreifen. Dies sind die Identifizierungen und Entfremdungen des Ichs.

3. Kontaktvollzug: Vor dem uninteressanten Hintergrund von Umwelt und Körper tritt die Figur lebhaft hervor und wird in Berührung genommen. Alles Absichtliche ist gelockert, Wahrnehmung, Bewegung und Gefühl wirken spontan und einheitlich zusammen. Das Gewahrsein besitzt am meisten Leuchtkraft in der Figur des Du.

---

<sup>254</sup>vgl. Perls, F. S. (1988), S. 192

<sup>255</sup>Perls, F. S. (1988), S. 193

<sup>256</sup>Perls meint damit: die sich im Individuum herausbildende Wirklichkeit oder Realität.

<sup>257</sup>vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193

4. Nachkontakt: fließende Organismus/Umwelt-Interaktion, die kein Figur/Grund-Prozeß ist: das Selbst verblaßt”<sup>258</sup>.

Eine ähnliche Sichtweise hat Pätzold auf berufliche Lernsituationen, wobei er eine Einteilung in drei Phasen vornimmt:

### *1. Phase: Zielorientierung*

Für ihn müssen in der Phase der Vorbereitung eines Lernprozesses folgende Aufgaben erfüllt werden:

1. Erarbeitung einer klaren Zielvorstellung bei den Auszubildenden auf der Grundlage von Orientierungsangeboten des Lehrers.
2. Weckung des Interesses, der Aufmerksamkeit und des Selbstvertrauens.
3. Mobilisierung der Kräfte der Auszubildenden für den neuen Lerngegenstand durch Anknüpfen an bereits vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungen.
4. Bereitstellung der für die Erarbeitung des neuen Themas notwendigen Begriffe und Regeln, um Neues einordnen und mit bereits Erlerntem verknüpfen zu können.<sup>259</sup>

Diese Phase entspricht den Phasen Vorkontakt und Kontaktnehmen bei Perls.

### *2. Phase: Erarbeitung*

Die Phase des Arbeitens am neuen Lerngegenstand ist für Pätzold dadurch gekennzeichnet, dass der Auszubildende sich mit dem Gegenstand auseinandersetzt und Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen entwickelt. Der Auszubildende eignet sich Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen an. Der Auszubildende erarbeitet sie sich an Unterrichtsgegenständen und Lernaufgaben. Die Erarbeitung ist dabei auf ein bestimmtes Thema, auf Teilinhalte oder –aspekte (z.B. das Erlernen einer motorischen Fähigkeit) beschränkt. In der Erarbeitungsphase erwirbt der Lernende Kompetenzen für sein späteres Handeln. Die Phase ist geprägt von Aktivitäten der Lernenden und des Lehrers.<sup>260</sup> Diese Phase entspricht der Phase Kontaktvollzug bei Perls.

### *3. Phase: Sicherung der Lernresultate*

Nach Pätzold sind Lernprozesse nicht bereits dann erfolgreich abgeschlossen, wenn die Auszubildenden die angestrebten Lernziele erstmals erreicht haben. Neu erworbene Kenntnisse,

---

<sup>258</sup>Perls, F. S. (1988), S. 193 f. außerdem vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 59 f. sowie Blankertz, S. (2000), S. 53

<sup>259</sup> vgl. Pätzold, G. (1993), S. 133 f.

Fertigkeiten, Fähigkeiten müssen derart verfügbar sein, dass der Auszubildende sie in zukünftigen (beruflichen) Situationen anwenden kann. Jedes Lernresultat muss stabilisiert werden, was in der Regel durch ein intensives und systematisches Wiederholen, Einprägen, Üben sowie das Anwenden des Gelernten realisiert werden kann. Dies bedeutet auch, dass die Auszubildenden zu entscheiden lernen, was zu wiederholen, zu üben, anzuwenden wichtig ist, um Sicherheit und Selbstvertrauen für das weitere Lernen zu erhalten. Andererseits muss jeder organisierte Lernprozess die Auszubildenden auf die Bewältigung künftiger, noch unbekannter Situationen vorbereiten und ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit weiterentwickeln, was durch eine Übertragung des Gelernten (Transfer) ermöglicht wird. Eine solche umfassende Lernresultatsicherung findet idealerweise während des gesamten Unterrichtsprozesses statt.<sup>261</sup> Diese Phase entspricht den Phasen Kontaktvollzug und Nachkontakt bei Perls.

Aus der zusammenfassenden Darstellung von Perls wird deutlich, dass sich über den gesamten Prozess der Erregung durch das Neue, das Selbst das Gegebene<sup>262</sup> in seine Möglichkeiten und Varianten auflöst und verändert, und so seine Realität<sup>263</sup> schafft.

Anzumerken bleibt, dass die Umwelt auf das Individuum keinen Reiz ausüben kann, wenn das Individuum nicht bereit ist zu reagieren.<sup>264</sup> Dies ist auch ein wichtiger Aspekt für die Berufspädagogik, die nur dann, über ihre Methoden und Verfahren, auf das Individuum Einfluss nehmen kann, wenn dieses sich darauf einlässt.

Zusammenfassen lässt sich das Gesagte wie folgt:

---

<sup>260</sup> vgl. Pätzold, G. (1993), S. 134 f.

<sup>261</sup> vgl. Pätzold, G. (1993), S. 136 f.

<sup>262</sup> z.B. Umwelteindrücke, Empfindungen des Körpers und/oder eigene Gewohnheiten

<sup>263</sup> Realität, verstanden als Abbildung der Wirklichkeit des Individuums.

<sup>264</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193

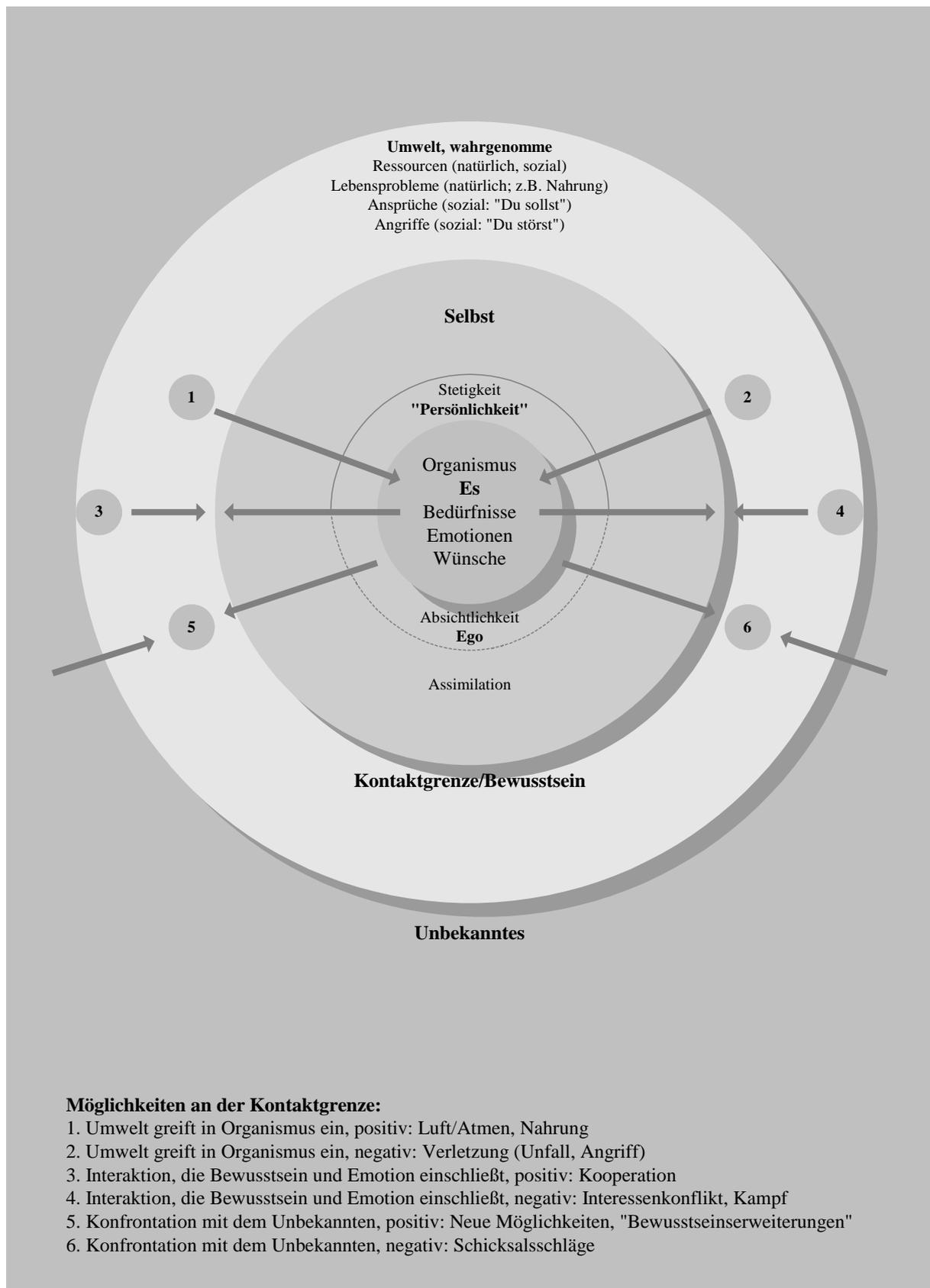


Abb. 3.4.1: Organismus-/Umweltmodell<sup>265</sup>

<sup>265</sup> vgl. Blankertz, S. (2000), S. 112

Nach Jürgen Klatte geht Perls in seinem Ansatz von der “organisatorischen Selbstorganisation”<sup>266</sup> aus. Burow spricht im selben Zusammenhang von einem sogenannten Homöostase Prinzip, wonach der Prozess der Gestaltbildung für Perls durch eine organismische Selbstregulation gesteuert wird, demzufolge der Organismus einer impliziten Hierarchie der Werte folgt, nach der er die Prioritäten der Bedürfnisbefriedigung festlegt.<sup>267</sup> Selbstorganisation wird in der systemisch konstruktivistischen Literatur als das Prinzip lebender, psychischer und sozialer Systeme gesehen.<sup>268</sup> Zur erkenntnistheoretischen Fundierung des systemischen Denkens wird der Radikale Konstruktivismus<sup>269</sup> herangezogen. Der Radikale Konstruktivismus thematisiert schwerpunktmäßig das Konstruieren der Wirklichkeit des Individuums. Insbesondere von Arnold, Siebert, Geißler und Götz wird der Konstruktivismus in der neueren berufspädagogischen Literatur diskutiert.

Laut Klatte ist die Theorie des Radikalen Konstruktivismus im Zusammenhang mit der Gestaltpädagogik zu konkretisieren und zu erweitern. Klatte sagt, dass die Individuen “... nicht im luftleeren Raum, sondern immer im Bezug bzw. Kontakt zum Gegenstand, zum Gegenüber und zu unseren Vorerfahrungen ...”<sup>270</sup> ihre Wirklichkeit konstruieren. Das Konstruieren wird somit zu einem relationalen bzw. dialektischen oder medialen Geschehen. “Unsere Wirklichkeiten bestimmen unser Verhalten und schreiben unsere Lebensgeschichte fort”<sup>271</sup>.

Das Konstruieren kann somit zu einem sozialen und zeitgeschichtlichen Prozess werden. Dabei kann es jedoch nicht nur um ein erkenntnistheoretisches Geschehen gehen. Vielmehr sollten sozial und empirisch beschreibbare Sachverhalte betrachtet werden. Unter Berücksichtigung dieses Gedankens müsste der Radikale Konstruktivismus in einen “Sozialen Konstruktivismus”<sup>272</sup> übergehen.

---

<sup>266</sup>vgl. Klatte, J. (1997), S. 85 f.

<sup>267</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 57

<sup>268</sup>vgl. Klatte, J. (1997), S. 86 sowie Briggs, J.; Peat, F. D. (1990)

<sup>269</sup>vgl. dazu Glaserfeld von, E. (2000), S. 9 ff. sowie Schmidt, S. J. (1992)

<sup>270</sup>Klatte, J. (1997), S. 87

<sup>271</sup>Klatte, J. (1997), S. 87

<sup>272</sup>vgl. dazu Hejl, P. M. (2000), S. 109 ff.

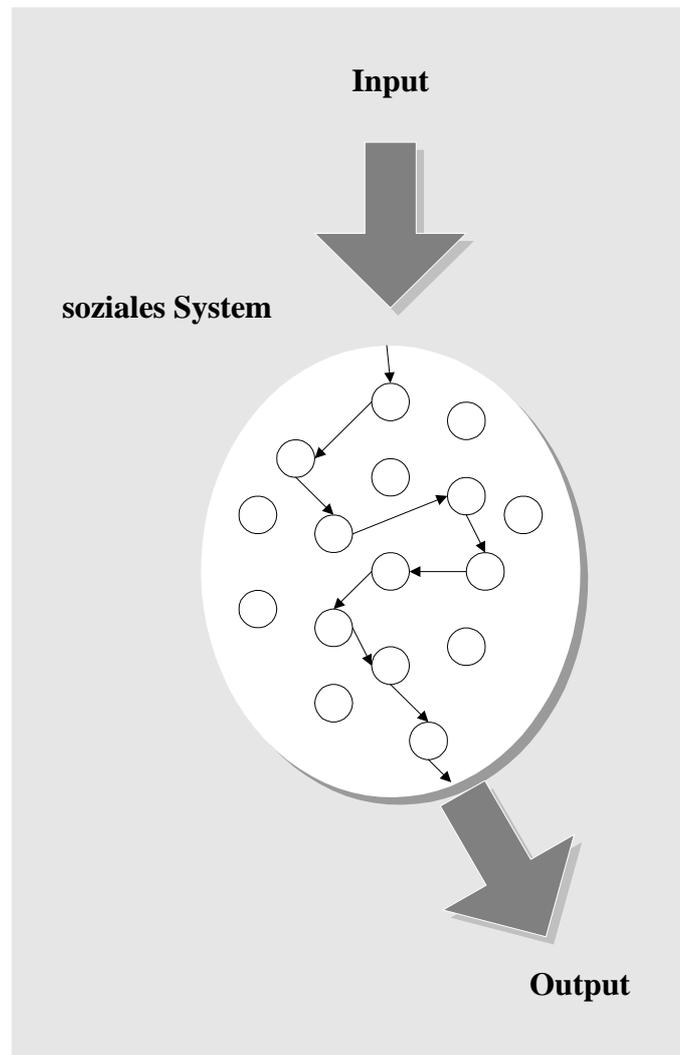


Abb. 3.4.2: Sozialer Konstruktivismus

Perls hat, laut Klatter, nicht nur eine selbstorganisationstheoretisch fundierte Konstruktions-  
theorie entworfen. Er hat vor allem ein gestalttherapeutisches Verfahren entwickelt, mit dem  
der Konstruktionsprozess vom ersten Bewusstwerden bis zur Umsetzung der Konstruktion ins  
Handeln, auch in bezug auf Einklang mit den Individuen und der Umwelt, gefördert werden  
kann.<sup>273</sup>

Perls versucht mit seinem Ansatz, die individuenzentrierte Sicht in der Systemtheorie zu über-  
winden und greift den Autopoiese-Gedanken<sup>274</sup> auf. Er bezieht selbstorganisationstheoreti-  
sche Konzepte, wie sie z.B. von Maturana<sup>275</sup> entworfen wurden, auf konkrete Lebewesen. Es

---

<sup>273</sup>vgl. Klatter, J. (1997), S. 87 f.

<sup>274</sup>Die Umwandlung von Außen- in Innenimpulse setzt voraus, dass die Außenwelt intern abgebildet, kommuni-  
ziert und nachvollziehbar wird. Der Prozess der internen Verarbeitung geschieht nach individuumsspezifischen,  
von den Außenimpulsen unabhängigen Mustern. (vgl. Heitger, B. (1994), S. 118 ff.)

<sup>275</sup>vgl. dazu Maturana, H. R. (1982) sowie Maturana, H. R. (1994)

wird jedoch nur die individuelle Selbstorganisation beschrieben. Dabei wird eine Referenzebene gewählt, die das Soziale, also Interindividuelle, nur unbefriedigend wiedergeben kann.<sup>276</sup> Dies geschieht dadurch, dass Perls in seiner Theorie, zumindest auf Modellebene, den therapeutischen Prozess mit der organismischen Selbstregulation vernetzt.<sup>277</sup>

Die Umsetzung der Konstruktion der Wirklichkeit in Handlung, und der Einklang des Individuums mit sich und seiner Umwelt, bilden die Verknüpfungen des Perl'schen Ansatzes zur Gestaltpädagogik, die auf die Veränderungsmöglichkeiten der Wirklichkeitskonstrukte abzielt, um so das Individuum im Einklang mit sich handlungsfähig zu machen oder die Handlungsfähigkeit zu erweitern. Die Gestaltpädagogik zielt, durch ausgewählte Methoden und Übungen darauf ab, Gefühlserregungen beim Individuum hervorzurufen. Das Gesagte lässt sich mit folgenden Äußerungen von Perls belegen: "Gefühle sind ein ... Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse; doch wird die Motivation ..., durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert .... Bildhauerei und Musik sind die reine Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden"<sup>278</sup>. Gefühle sind für ihn, wie auch für die Gestaltpädagogik, Mittel des Erkennens. Gefühle sind für Perls, wie auch für die Gestaltpädagogik, die Träger von Informationen über den Zustand des Organismus-/Umweltzustands.

### 3.5 Ansatz von Treichler<sup>279</sup>

Max Wertheimer (1912) gilt als Begründer der Gestaltpsychologie.<sup>280</sup> Zunächst war die Gestaltpsychologie ausschließlich an Wahrnehmungsphänomenen interessiert. Später bezog sie jedoch massiv Stellung gegen die assoziationalistischen und elementarhaften Vorstellungen amerikanischer Lerntheoretiker.<sup>281</sup>

Bevor die wichtigsten Prinzipien der Gestalttheorie, soweit sie sich als Lerntheorie laut Treichler versteht, dargestellt werden, sollen einige Aussagen zum Begriff Gestalt, wie ihn Treichler interpretiert, gemacht werden:

---

<sup>276</sup>vgl. Klatte, J. (1997), S. 87

<sup>277</sup>vgl. Klatte, J. (1997), S. 87

<sup>278</sup>Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>279</sup>Formale Charakteristik: Basistext und Sekundärliteratur

<sup>280</sup>vgl. Joerger, K. (1976), S. 38

- Eine Gestalt ist eine von ihrer Umgebung (Grund) abgehobene gegliederte Einheit oder Ganzheit.
- Zwischen den Teilen einer Gestalt besteht eine dynamische Wechselwirkung. Die eindeutige Zuordnung zwischen Reiz und Erscheinung ist nicht mehr möglich.
- Gestalten zeichnen sich durch bestimmte Ordnungseigenschaften aus (Regelmäßigkeit, Einfachheit, Geschlossenheit), die bei der Wahrnehmung besonders akzentuiert werden.
- Die Akzentuierung lässt die Gestalt prägnanter erscheinen, als es von den absoluten Reizen her gegeben erscheint, d.h. es gibt eine "Prägnanztendenz", die ihren Ort im wahrnehmenden Individuum hat.<sup>282</sup>

Aus den genannten Gestaltprinzipien leitet Treichler eine Theorie des Lernens ab, die im Folgenden dargestellt wird.

Nach Treichler besteht der Mensch aus einem inneren und einem äußeren Menschen.<sup>283</sup> Der innere Mensch ist von physisch-stofflicher Natur. Der innere Mensch belebt, beseelt und begeistert den äußeren Menschen: Der äußere Mensch "... verwirklicht in der Welt, was im Inneren lebt".<sup>284</sup> Demnach stehen der innere und äußere Mensch in einer besonderen Beziehung zueinander, die Entwicklungen und Wandlungen und nicht selten Konflikte durchlebt. Dabei werden von Treichler Konflikte als anregende, belebende Momente gesehen - etwas Altes, Gewohntes zugunsten etwas Neuem aufzugeben. Diese Konflikte können kreativ und produktiv verlaufen. Sie können von außen wie vom inneren des Menschen ausgehen, also vom seelisch-geistigen oder vom physischen Menschen.<sup>285</sup> Im Sinne des sozialpsychologischen Ansatzes bedeutet der Umgang mit inneren oder äußeren Konflikten das Annehmen und Interpretieren der neuen Erfahrungen. Diese Erfahrungen können sich im Neuerwerb von Fähigkeiten und Einsichten, in neuen Umgangs- oder Lebensformen oder auch in der Akzeptanz und Weiterentwicklung von Veränderungen und Modifikationen widerspiegeln.<sup>286</sup>

---

<sup>281</sup>vgl. Joerger, K. (1976), S. 38

<sup>282</sup>vgl. Joerger, K. (1976), S. 39

<sup>283</sup> vgl. hierzu auch Dauber, H. (2002), S. 40

<sup>284</sup>Treichler, M. (1996), S. 28

<sup>285</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 28

<sup>286</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 30 f.

Methoden, die laut Treichler im Rahmen der Psychologie aber auch in der Gestaltpädagogik zum Einsatz kommen können, sind beispielsweise das Formen und Gestalten von Plastiken, die Malerei, die Musik sowie die Dichtung oder allgemein die Sprache.

Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder der künstlerischen Übungen, immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle.<sup>287</sup> Der Tastsinn, die Bewegung, der Sinn des Gleichgewichts und der Sehsinn sind z.B. bei der plastischen Kunst beteiligt. In indirekter Weise kann zusätzlich der Wärmesinn mit berührt werden.

In der Psychologie und auch in der Gestaltpädagogik ist das plastische Gestalten geprägt von formenden, tastenden und bewegenden Prozessen, die über synästhetische, sinnessymbiotische Prozesse Körper und Seele ansprechen können. Im zeichnerischen und malerischen Einsatz der Kunst können unmittelbar der Sehsinn (Farb- und Formsinn), der Geschmackssinn, der Eigenbewegungssinn, der Gleichgewichtssinn, der Wärme- und Geruchssinn sowie die Gedanken in symbiotischer Weise angesprochen werden.

Im engeren anthropologischen Sinne geht es bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus psychologischer Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein "kognitives Form- und Ordnungselement".<sup>288</sup>

Für die Malerei können nach Treichler folgende Elemente im Hinblick auf die im Menschen ablaufenden Prozesse gesehen werden:

---

<sup>287</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 32

<sup>288</sup>Treichler, M. (1996), S. 89

<b>Sichtbares und unsichtbares Sehen</b>	⇒	<b>Modifizieren</b>
<b>Bewegen, von innen nach außen</b>	⇒	<b>Übergänge finden</b>
<b>Abstandnehmen</b>	⇒	<b>Farben “sprechen lassen”</b>
<b>Wahrnehmen</b>	⇒	<b>Flächen entstehen lassen</b>
<b>Empfinden</b>	⇒	<b>Linien suchen</b>
<b>Korrigieren</b>	⇒	<b>Formen finden<sup>289</sup></b>

Die Elemente Linien, Flächen, Hell-Dunkel-Kontraste und Farben werden von Treichler als äußeres Erscheinungsbild für innere Empfindungen, Stimmungen und Seelenzustände des Individuums verstanden.

Für die Musik als Methode benötigt man das Zusammenspiel von Hörsinn, Eigenbewegung, Gleichgewichtssinn, Tastsinn, Wärmeempfinden, Geschmackssinn, Gewichtsempfinden und Sehsinn in einer inneren Ausprägung.<sup>290</sup> Neben Tönen und Intervallen sind wichtige psychologische Elemente die Melodie, Harmonie und der Rhythmus, die durch ihre anthropologischen Beziehungen zum Sinnes-Nerven-System und vegetativem Nervensystem entsprechende psychologische Prozesse wie Denken, Fühlen und Wollen im Menschen auslösen können.<sup>291</sup>

Die psychischen Fähigkeiten, die durch die Musik angesprochen und gefördert werden können, sind ein zeitübergreifendes synoptisches Wahrnehmen, ein Erinnern und Ausgleichen verschiedener, polarer Elemente. Für die Musik kommen nach Treichler folgende Funktionen in Betracht:

---

<sup>289</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 90

<sup>290</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 34 ff. sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000a), S. 39

<sup>291</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 49 f.

<b>Hören</b>	⇒	<b>Themen spüren</b>
<b>Fühlen</b>	⇒	<b>Themen weiterführen</b>
<b>Atmen</b>	⇒	<b>Variieren</b>
<b>Muskeltonus verändern</b>	⇒	<b>Unterbrechen</b>
<b>Geschwindigkeiten</b>	⇒	<b>Kontinuität halten</b>
<b>Rhythmen</b>	⇒	<b>Hörbar werden lassen</b> <sup>292</sup>

Neuere Untersuchungen der neuropsychologischen Forschung belegen auch, dass die Musik Einfluss auf den Spracherwerb und die Sprache hat. Das Gehirn kann bereits in sehr frühen Entwicklungsphasen des Kindes Harmonisches vom Disharmonischen unterscheiden. Hierfür liefert die Hirnforschung Belege. Bei Untersuchungen von Reaktionen des Gehirns auf melodisch konforme und abweichende Klänge zeigte sich, dass bei unharmonischen Klangfolgen andere Messergebnisse der Gehirnströme auftreten als bei harmonischen Klangfolgen. Ähnliche Messergebnisse beobachtete man beim Hören von gewöhnungsbedürftiger Semantik („Er beschmiert sein Brot mit Socken) oder mit falscher Syntax („Der Vogel wurde im gefüttert). Daraus schließen die Forscher, dass der Unterschied zwischen Musik- und Sprachverarbeitung geringer ist, als man bisher annahm.<sup>293</sup>

Diese neueren Forschungsergebnisse untermauern die von Treichler formulierte These, dass die Sprache, und insbesondere die Ausprägung der Dichtung den Hörsinn, Sprachsinn, die Gedanken, das Ich, den Bewegungssinn und Gleichgewichtssinn ansprechen können. Das heißt, dass man durch die Sprache visuelle Bilder vor dem inneren Auge entstehen lassen kann, und zwar so, dass durch die gehörten Laute ein sinnlich visuelles, farblich ausgestaltetes Bild gesehen werden kann.<sup>294</sup>

In einer Sprachgestaltung, wie der Dichtung, kann man nach Treichler einen sich vom Raum befreienden zeitlichen Gestaltungsprozess, der zwar nicht sichtbar, aber sich hörbar als Raum-Zeit-Gestalt in der gesprochenen Sprache widerspiegelt, sehen. Auch können in der

---

<sup>292</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 91

<sup>293</sup>vgl. Broschart, J.; Tentrup, I. (2003), S. 54-88

<sup>294</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 36

zum sprachlichen Ausdruck verdichteten Gestalt individuelle, seelisch-geistige Empfindungen oder Gedanken erlebbar, nachvollziehbar und verstehbar werden.

Während bei der Musik Elemente der Bewegung, Geschwindigkeiten, Klänge und Stimmungen sich in einen zeitlich rhythmischen Strom befinden, steht die Bewegung bei der Dichtung im Zusammenhang mit der Gestaltung der gesprochenen oder geschriebenen Sprache, die einen Bewegungsausdruck von innen nach außen, dem seelischen und körperlichen Inneren des Menschen, nach Außen, in die zwischenmenschliche Begegnung entsprechen kann.

Während die Musik allgemeinverständlich Gefühle zum Ausdruck bringen kann, kann das Besondere in der Sprache darin liegen, persönliche Gedanken äußern zu können. Dabei drückt sich in der Sprache aus, was der Mensch denkt, begleitet von seinen Gefühlen und Willensintentionen sowie dem Wesen des Menschen.<sup>295</sup>

Die Sprache kann also dem individuellen Ausdruck dienen und wird somit ein wichtiges Element der Selbstgestaltung und der geistigen Selbstverwirklichung eines jeden Individuums. Demnach haben sprachlich ausgedrückte Gefühle eine andere Qualität und eine größere Nähe zum Bewusstsein als musikalisch ausgedrückte Gefühle es in der Regel haben können. Die allgemein gültigen Gesetzmäßigkeiten, die in der Sprache wirksam sind, wie z.B. Sprachlehre, Grammatik, Syntax etc., sind Ausdruck und Erscheinungsform eines Sprachgenius, der innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft, eines Sprachraums existiert und sich dem individuell persönlichen Ausdrucks- und Gestaltungswillen eines Menschen zur Verfügung stellt. Weiterhin kommen als Elemente der Sprache die Laute, Vokale und Konsonanten in Betracht. Davon ausgehend wirken die Zusammenklänge der Laute in Silben und Worten sowie die Rhythmen der Sprache und die Sprachmelodie auf den Menschen ein.<sup>296</sup>

Aus dem zuvor Gesagten kann man für die drei Gattungen der Dichtung: Epik, Lyrik und Dramatik, eine anthropologische Beziehung zur Dreigliederung der physischen und psychischen Organisation ableiten:<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 51

<sup>296</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 52

<sup>297</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 52

<b>Epik</b>	<b>Lyrik</b>	<b>Dramatik</b>
Denken	Fühlen	Wollen
Sinnes-Nervensystem	Rhythmisches System	Bewegungssystem

Für die Dichtung können nach Treichler aus anthropologischer Sichtweise folgende Funktionen abgeleitet werden:<sup>298</sup>

<b>Hören</b>	⇒	<b>Verinnerlichen</b>
<b>Atmen</b>	⇒	<b>Verdichten</b>
<b>Bewegen</b>	⇒	<b>Konzentrieren</b>
<b>Suchen</b>	⇒	<b>Verstehen</b>
<b>Nachvollziehen</b>	⇒	<b>Ausdruck finden</b>
<b>Sprechen</b>	⇒	<b>Inneres Bild schaffen</b>

Auch innerhalb der Berufspädagogik wird die konstruktivistische Sichtweise, die Bedeutung der Sprache und ihres Einflusses auf die erzeugte Wirklichkeit diskutiert. Arnold/Siebert argumentieren: wenn die eigene Wirklichkeit erzeugt wird, und wenn die Lebenswelten aus den Konstrukten bestehen, dann werden die Grenzen zwischen den „(Lern-)Gegenständen“ und den „Tätigkeiten“ fließend. Für sie wird das Konstrukt zur Tätigkeit und zugleich Produkt. Die Konstrukte manifestieren sich in der Sprache, weshalb der Konstruktivismus auch eine metaphorische, bildhafte Sprache bevorzugt.

Der Konstruktivismus, wie er in der Berufspädagogik diskutiert wird, geht davon aus, dass unserer Sprache eine bestimmte Struktur, eine bestimmte Konstruktion von Welt zugrunde liegt. Die deutsche Sprache besteht beispielsweise vor allem aus Verben (Tätigkeitswörtern) und Substantiven, also aus den Resultaten des Tuns - z.B. „Ich schreibe einen Text“. Wenn man genau hinhört wird an diesem Beispiel deutlich, wie sich Tätigkeit und Ergebnis vermischen. Die Sprache verweist auf die Verschmelzung von inneren und äußeren Handlungen. Hier einige Substantive, die die konstruktiven Tätigkeiten ausdrücken:

- Darstellung = wir stellen etwas dar
- Zugänge = wir gehen auf etwas (ein Thema) zu
- Einsicht = wir sehen in etwas hinein

---

<sup>298</sup>vgl. Treichler, M. (1996), S. 91

- Verstand = wir (be-)stehen auf etwas
- Tatsache = eine Sache, die getan wurde
- Übereinstimmung = wir reden mit einer Stimme über etwas
- Mitteilung = wir teilen eine Nachricht mit anderen<sup>299</sup>

Die deutsche Sprache veranschaulicht den Zusammenhang. Unsere Beobachtungen und Beschreibungen der Wirklichkeit basieren aber auf Unterscheidungen. Durch Unterscheidungen trennen wir nach Arnold/Siebert Dinge und Situationen, um sie zu ordnen und überschaubar zu machen. Unseren Unterscheidungen liegen Wertmaßstäbe und Kriterien zugrunde, die die Strukturierungsprinzipien der Wirklichkeitskonstruktionen sind. Nach Auffassung von Arnold/Siebert drückt unsere Sprache jedoch nicht nur unser Denken aus. Die Sprache beeinflusst das Denken und das Denken beeinflusst das Handeln. „Wir handeln (häufig) so, wie wir sprechen“<sup>300</sup>. Arnold/Sieberts Auffassung von Sprache und Denken wird in der Sozialpsychologie durch die Theorie der sprachlichen Relativität gestützt. Die Theorie der sprachlichen Relativität sagt aus, dass Sprache nicht nur das Medium äußerer Kommunikation zwischen Menschen ist, sondern auch ein inneres Medium, mit dessen Hilfe wir denken und die uns umgebende Welt repräsentieren, systematisieren und organisieren.<sup>301</sup> Ohne Sprache als Mittler zwischen äußerer und innerer Welt ist weder kulturelle noch individuelle Entwicklung möglich. Sprache versetzt die Menschen in die Lage, Erfahrungen zu symbolisieren, zu akkumulieren und miteinander zu teilen. Für die Sozialpsychologie ist die Sprache der Kernpunkt menschlichen Soziallebens und jeglicher kultureller und sozialer Evolution. Nach Forgas sind Sprache und Kultur eng miteinander verflochten. „In unserer Art, die Dinge zu benennen und zu kategorisieren, spiegelt sich unser Weltbild wider, und umgekehrt vollziehen sich unsere Wahrnehmungen und unser Denken im Rahmen unserer sprachlichen Kategorien und Ausdrucksformen“<sup>302</sup>

---

<sup>299</sup> vgl. Arnold, R; Siebert, H. (1999), S. 31 ff.

<sup>300</sup> Arnold, R.; Siebert, H. (1999), S. 34

<sup>301</sup> vgl. Forgas, J. P. (1994), S. 110 ff.

<sup>302</sup> Forgas, J. P. (1994), S.110

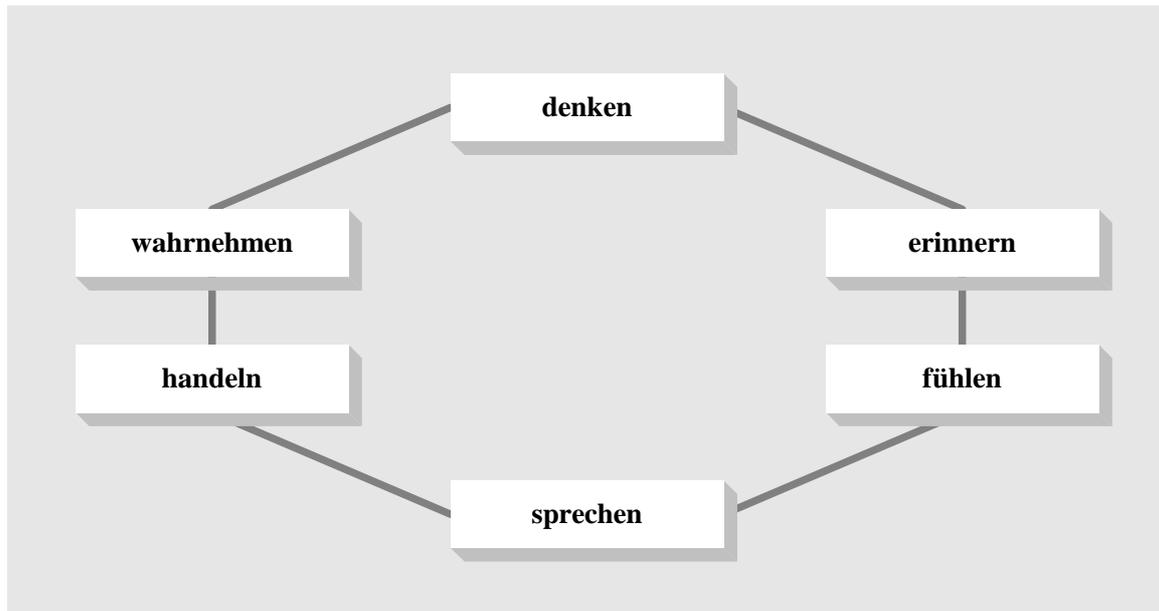


Abb. 3.5.1: Wechselseitige Durchdringung der menschlichen Selbstreferenzialität

Auch in den Neurowissenschaften wird ähnliches diskutiert. Die Neurowissenschaften gehen davon aus, dass die Sprache einerseits als ein Artefakt existiert – also als eine Ansammlung von Symbolen in zulässigen Kombinationen – in der Außenwelt, andererseits als neuronale Verkörperung dieser Symbole und ihrer Kombinationsregeln (wobei sich ‚neural‘ auf die Nervenzellen mit ihren Fortsätzen, den Neuronen bezieht). Die Neurowissenschaften argumentieren, dass das Gehirn die Sprache mittels dreier wechselwirkender Gruppen von Strukturen verarbeitet. Die erste Gruppe, steht für den nichtsprachlichen, durch verschiedene sensorische und motorische Systeme vermittelten Austausch zwischen dem Organismus und seiner Umgebung – d.h. für all das, was eine Person tut, wahrnimmt, denkt und fühlt. Das Gehirn ordnet diese nichtsprachlichen Darstellungen nach Kategorien. Die zweite Gruppe, eine kleinere Anzahl neuronaler Systeme, die in der linken Hirnhälfte lokalisiert sind, repräsentiert Phoneme, Phonem-Kombinationen und syntaktische Regeln für das Kombinieren von Wörtern. Werden diese Systeme vom Gehirn selbst aktiviert, so stellen sie Wortformen bereit und bilden gesprochene oder geschriebene Sätze. Werden sie von außen durch Gesprochenes oder Geschriebenes stimuliert, führen sie die ersten Verarbeitungsschritte dieser auditiven oder visuellen Sprachsignale durch. Eine dritte Gruppe von Strukturen, die ebenfalls größtenteils in der linken Hemisphäre lokalisiert sind, vermittelt zwischen den ersten beiden. Diese Instanzen können einen Begriff aufnehmen und das Hervorbringen von Wortformen stimulie-

ren, oder sie können Wörter empfangen und die anderen Hirnteile veranlassen, die entsprechenden Begriffe aufzurufen.<sup>303</sup>

Weitere Vertreter die eine ähnliche konstruktivistische Sichtweise in Bezug auf unsere Sprache vertreten sind von Glaserfeld und Schmidt.<sup>304</sup>

Die Fülle der von Treichler genannten Sinnesbeziehungen und Farb-Klang-Modalitäten sowie -variationen deuten auf ein enges Zusammenspiel der verschiedenen Künste hin und spiegeln somit das enge Zusammenspiel der menschlichen Sinne wider. Die Sozialpsychologie geht davon aus, dass mit jedem künstlerischen Prozess, sei er produktiv oder rezeptiv, über das Zusammenwirken der normalerweise getrennten Sinnesfunktionen, der ganze Mensch in seiner geist- und psychosomatischen Gesamtheit angesprochen wird.

Können die Sinnesfunktionen durch künstlerische Prozesse unmittelbar angeregt und zusammengeführt werden, kann dies eine Stimmulierung und seelisch-empfindungsmäßige Durchdringung der Lebensprozesse des Menschen bewirken. Gleichzeitig kann eine Aktivierung und Stimmulierung der seelisch-geistigen Wahrnehmungen, Empfindungen, Einsichten und Erfahrungen erfahren werden.<sup>305</sup>

Künstlerische Übungen können folglich eine Polarität von Aktivität und Erleben erzeugen. Als aktive, kreative, erlebnisorientierte und übende Verfahren können künstlerische Übungen ganzheitlich auf Körper, Psyche und Persönlichkeit des Menschen ausgerichtet sein, sofern sich die jeweilige Person ganzheitlich darauf einlässt. Zusammenfassend lassen sich die Wirkungsprinzipien des Einsatzes künstlerischer Übungen in betrieblichen Bildungsmaßnahmen wie folgt wiedergeben:

1. Ressourcenaktivierung körperlicher, psychologischer und persönlicher Energie.
2. Positive Selbsterfahrung durch künstlerisches Tun.
3. Erweiterung des Erlebens und Verhaltens aus den künstlerischen Erfahrungen heraus.
4. Aktivierung von Ich-Stärke und Selbstgestaltungskompetenz.

---

<sup>303</sup> vgl. Damasio, A. R.; Damasio, H. (1994), S. 58

<sup>304</sup> vgl. von Glaserfeld, E. (1996), S. 221 ff. sowie Schmidt, S. J. (1999), S. 111 ff.

<sup>305</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 30 ff.

Das Ziel des Einsatzes künstlerischer Übungen in betrieblichen Bildungsmaßnahmen ist eine Vertiefung, Reifung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Menschen.

Die berufspädagogische Relevanz von Treichlers Ansatz zeigt sich vor allem im Aspekt der Ganzheitlichkeit. Treichler versucht mit seinem Ansatz zu zeigen, dass über verschiedene künstlerische Methoden die unterschiedlichen menschlichen Sinne angesprochen werden können und es dadurch zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung kommt. Ferner versucht er zu zeigen, dass vor allem die Sprache und der Gebrauch von Sprache Einfluss auf das menschliche Denken und damit auf das menschliche Handeln hat. Die Ganzheitlichkeit ist innerhalb der Berufspädagogik ein viel diskutiertes Thema und kommt in ganzheitlichen Lehr-/ Lernmethoden wie der Projektmethode, Fallstudien, Leittextmethode, Vier-Stufen-Methode, Reale Übungsfirma (Juniorenfirma), Lernstatt und Qualitätszirkel, Lernquellenpool etc. zum Ausdruck.<sup>306</sup> Allen diesen genannten Lehr-/Lernmethoden ist das Ziel des ganzheitlichen Lernens gemeinsam. Der Grad der Ganzheitlichkeit im Lernprozess ist abhängig von der Lehr-/ Lernkompetenz der Trainer und Teilnehmer, sowie von der Bereitschaft zum ganzheitlichen Lernen. Damit das ganzheitliche Lernen in der berufspädagogischen Bildungsarbeit effektiv praktiziert werden kann, sollte eine „offene“ und „kreative“ Lernumwelt geschaffen werden, die in die drei Aspekte Lernorganisation, materielle Lernumwelt und personale Lernumwelt gegliedert werden sollte. Die Lernorganisation sollte sich an folgende Punkte orientieren:

- ein flexibler Zeitplan,
- flexible Raumnutzung,
- ein Minimum an Frontalunterricht,
- flexible Lerngruppenbildung,
- eine flexible Schwerpunktsetzung bei den Lerninhalten,
- individuelle Planung der Vorgehensweise und
- die Möglichkeit zur Nutzung externer Lernquellen.

---

<sup>306</sup> vgl. Frey, K. (1984), S. 26 ff.; Czzycholl, R. (1996), S. 118; Schelten, A. (1995), S. 104; Freimuth, J.; Hoets, A. (1996), S. 133 f.; Pätzold, G. (1993), S. 207 ff.; Bunk, G. P. (1985), S. 20 ff.; Fix, W. (1988), S. 134; Fix, W. (1985), S. 8; Sommer, K.-H.; Fix, W. (1989), S. 183; Bunk, G. P.; Zedler, R. (1986), S. 137; Nickolaus, R. (1989), S. 137; Greif, S.; Kurtz, H.-J. (1989), S. 154 f.; Finger, A.; Schweppenhäußer, A. (1996), S. 99; Nickolaus, R.; Schumm, W.; Pfister, E. L. (1990), S. 27; Peters, S. (1990), S. 102 ff.; Hommes, H. (1987), S. 30; Decker, F. (1985), S. 221 f.; Bunk, G. P.; Zedler, R. (1986), S. 32 ff.; Schelten, A. (1987), S. 171; Comelli, G. (1985), S. 392; Bungard, W. (1989), S. 398; Engel, P. O. E. (1987), S. 71 f. sowie Jerusel, S.; Greif, S. (1996), S. 115 ff.

Die materielle Lernumwelt sollte ansprechende Lernmaterialien (wie sie z.B. Treichler darstellt) beinhalten, die zum Experimentieren und zum aktiven Umgang mit der Lernwelt einladen.

In der personalen Lernumwelt ermöglicht der Ausbilder oder Trainer das strukturierte Lernen. Er ist zusammen mit den Teilnehmern für den Lernprozess verantwortlich und ist gleichzeitig Berater, Helfer und Organisator. In der personalen Lernumwelt sind für die ganzheitlichen Lehr-/Lernsituationen wichtig:

- ein verständnisvolles und akzeptierendes Verhalten aller Teilnehmer,
- ein angst- und sanktionsfreies Klima,
- eine entsprechende emotionale Grundhaltung, also zum Beispiel die Motivation zum Lernen,
- die Anregung von Initiative, Engagement und Partizipation,
- die Förderung eigenverantwortlichen Handelns,
- dass kein „laissez-faire-Stil“, sondern situatives Führen praktiziert wird,
- eine offene Kommunikation,
- möglichst viele Sinne angesprochen werden und
- die Förderung der Kreativität.

In der betrieblichen Weiterbildung haben sich drei wesentliche didaktische Prinzipien für ganzheitliche Lehr-/Lernarrangements herauskristallisiert:

1. die Orientierung von Lehr- und Lernprozessen an offenen arbeitsweltlichen Aufgabenstellungen und nicht an formalisierten, systematisch organisierten Lerninhalten.
2. die Verbindung intentionalen Lernens mit Lernprozessen, die durch Erfahrungen im täglichen Arbeitshandeln geprägt sind; die Integration von Theorie- und Praxislernen.
3. das selbstorganisierte kooperative Lernen in Gruppen, das nicht von Ausbildern, Weiterbildern oder Vorgesetzten strukturiert und kontrolliert wird. Deren Rolle besteht, sofern sie eingebunden sind in der des Gruppenmoderators oder Prozessbegleiters.<sup>307</sup>

Für den Einzelnen kann der ganzheitliche Lehr-/Lernansatz in der betrieblichen Bildung bedeuten, dass er aufgrund der stärkeren Selbstbestimmung und Selbstverantwortung mehr Autonomie in seinem Tun erlangt, dass sein Denken und Handeln an Selbstständigkeit gewinnt, dass er beginnt, Situationen kritischer zu betrachten und vermehrt zu hinterfragen, dass seine

sozialen und personalen Fähigkeiten, wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit oder Frustrationstoleranz, gefördert werden, und dass er an Selbstvertrauen gewinnt. All dies sind derzeit im Berufsalltag wichtige und als positiv eingestufte Eigenschaften, die es beim Mitarbeiter zu fördern gilt.

---

<sup>307</sup> vgl. Lipsmeier, A.; Münk, D. (1997), S. 74

## **4. Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Bildung**

In diesem Kapitel werden Beispiele aus der betrieblichen Bildungsarbeit vorgestellt, um der Fragestellung nach zu gehen, in wie weit gestaltpädagogische Bestandteile in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu finden sind. Hierzu werden verschiedene Beispiele ausgewählt, kurz beschrieben und systematisch nach gestaltpädagogischen Elementen untersucht. Die hier ausgewählten Beispiele werden herangezogen, da sie für den zu untersuchenden Sachverhalt am Geeignetsten erscheinen. Die Darstellung der Beispiele wird auf die wichtigsten und für diese Arbeit relevanten Sachverhalte beschränkt. Der Anspruch auf eine vollständige und bis ins Detail erschöpfende Darstellung wird nicht erhoben.

### **4.1 Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Ausbildung, aufgezeigt an ausgewählten Beispielen**

#### **4.1.1 Berufsbildung bei der Firma Voith**

Die Voith-Werke Heidenheim sind ein Familienunternehmen mit weltweit 17 000 Mitarbeitern. Zu Beginn dieses Jahrhunderts gab es bei Voith bereits systematische Ausbildungsgänge. Schon 1910 hatten die Voith-Werke eigene Lehrwerkstätten, 1927 wurde eine eigene Werksschule gebaut.

Hanns Voith gab 1957 den Anstoß zur Erweiterung der Ausbildungsförderung. In Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat und der Ausbildungsmeister entstand 1965 eine eigene Berufsbildungsstätte mit 320 Plätzen.

Für die Konzeption der Berufsbildung wurden bei der Firma Voith zunächst die für die Berufsausübung notwendigen und wünschenswerten Tätigkeiten daraufhin untersucht, inwieweit sie der Entwicklung der Persönlichkeit dienen. Aus dieser Untersuchung heraus wurde das folgende Berufsbildungskonzept der Firma Voith entwickelt.<sup>308</sup>

---

<sup>308</sup>vgl. Brand, W. (1990), S. 118 ff.

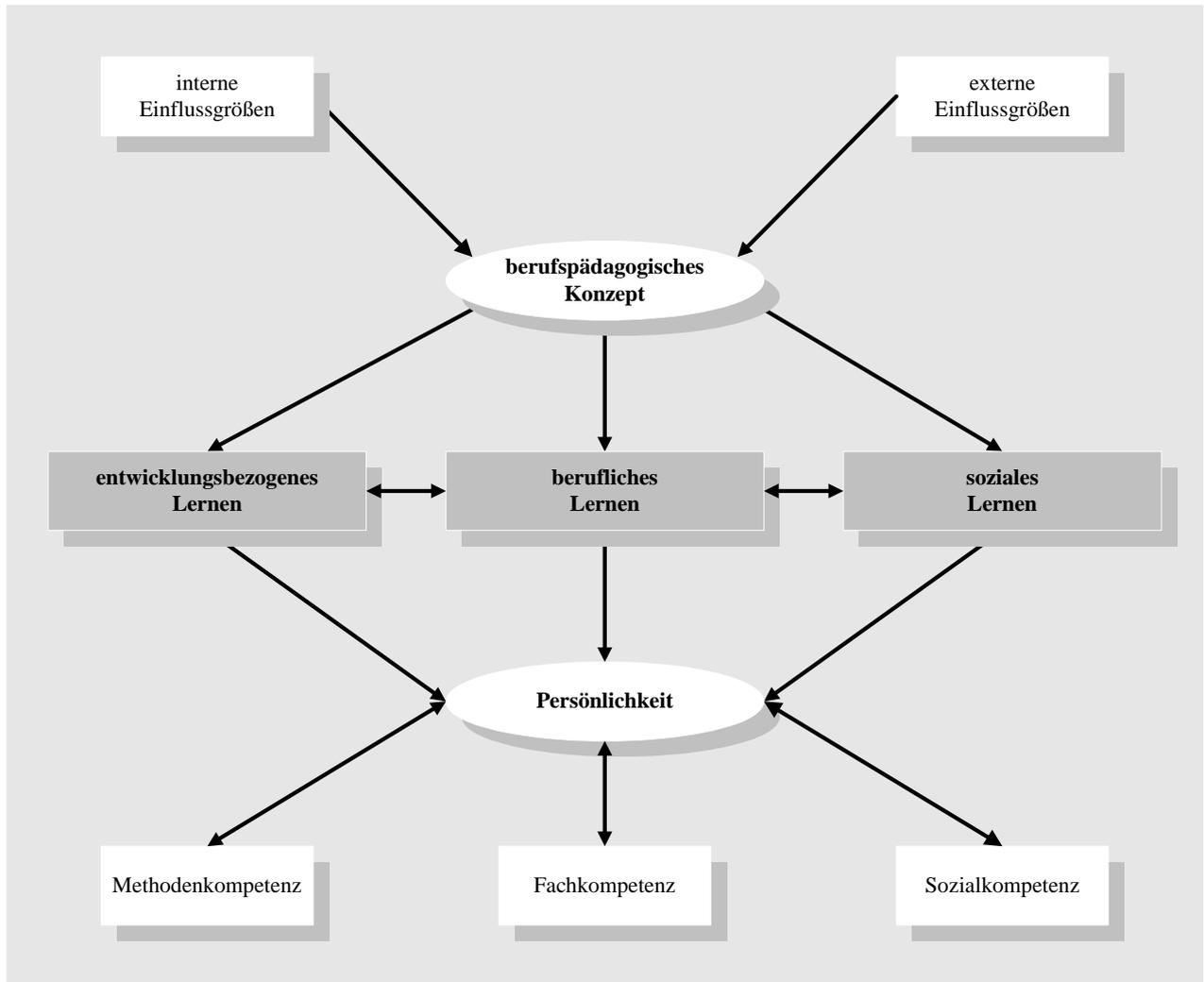


Abb. 4.1.1.1: Berufsbildungskonzept der Firma Voith<sup>309</sup>

Alle Auszubildenden nehmen in den ersten beiden Ausbildungsjahren unter dem Gesichtspunkt “Kopf, Hand und Herz” an entwicklungsbezogenem Unterricht teil. Dieser Unterricht gliedert sich in:

1. Kultur- und Sozialkunde
2. Künstlerische Übungen
3. Sport

Der Unterricht in Kultur- und Sozialkunde hat zum Ziel, die Jugendlichen an Problem- und Konfliktsituationen heranzuführen und ihre Persönlichkeit zu fördern. Die Jugendlichen sol-

<sup>309</sup>vgl. Saum, K. (1994), S. 13

len lernen, menschliche und soziale Prozesse zu beobachten und sich damit auseinander zusetzen. Inhaltlich gliedert sich der Unterricht in

- Orientierung in der Zeit (Geschichte, Kulturkunde, Zeitbetrachtung<sup>310</sup>)
- Orientierung im Raum (Erd- und Himmelskunde, Ökologie, Politik und Wirtschaftsgeographie)
- Orientierung im sozialen Umfeld (Menschenkunde, Lebenskunde, Gesellschaftskunde)

Eigene Referate und Projektarbeit<sup>311</sup> fließen gezielt mit in den Unterricht ein. Begleitet wird der Unterricht durch die Pflege des Sprachverhaltens, Umgang mit der deutschen Sprache und Üben der Ausdrucksfähigkeit.

Gründe, die von Seiten der Firma Voith dafür sprechen, künstlerische Übungen mit in das Bildungskonzept aufzunehmen sind:

1. Große Bildungsdefizite der Jugendlichen in der affektiven Bildung.
2. Im kreativen Tun kommen andere als analytisch, rationale Denk- und Arbeitsprozesse zur Geltung.<sup>312</sup>

Die Ziele der sportlichen Betätigung während der Ausbildung der Jugendlichen sind:

1. Gesunderhaltung des Körpers im Wachstumsalter.
2. Koordinieren der Bewegungsabläufe durch bewusstes Aufgreifen.
3. Ausgleich eventueller beruflicher Belastungen.
4. Förderung der Kooperationsfähigkeit und des Vertrauens zueinander.
5. Freude an der eigenen Leistungsfähigkeit.<sup>313</sup>

---

<sup>310</sup>Aus psychologischer Sicht dient die Zeitwahrnehmung der Ermöglichung adäquaten Verhaltens und Handelns in einer sich stets verändernden Umwelt. Die Wahrnehmung, Schätzung und Orientierungsleistungen von Zeit basieren auf den individuellen und sozialen Aneignungen gesellschaftlich kumulierter Zeiterfahrungen, die im Laufe der Lebensgeschichte zu dem Zweck, die Anpassungsprozesse des sich verändernden Subjekts an die sich ändernde Umwelt zu strukturieren. Zeit wahrzunehmen verlangt, sinnlich Veränderungen zu erfahren/wahrzunehmen. (vgl. Huber, J. (1984), S. 1230 ff. sowie Dorsch, F. et. al. (1994), S. 458)

<sup>311</sup> vgl. dazu Frey, K. (1984), S. 26-43; Czycholl, R. (1996), S. 118; Schelten, A. (1995), S. 104; Freimuth, J.; Hoets, A. (1996), S. 133 f.; Pätzold, G. (1993), S. 207 ff.

<sup>312</sup> vgl. Saum, K. (1994), S. 14 ff.

<sup>313</sup> vgl. Saum, K. (1994), S. 15

Die Aufgaben, die während der Ausbildung den Jugendlichen gestellt werden, müssen interdisziplinär und durch die Hierarchien hindurch mit dem Ausbildungsmeister erprobt, geplant und koordiniert werden. Durch die ganze Ausbildungszeit hindurch werden die Auszubildenden durch ein von Betriebsrat sowie Jugend- und Auszubildenden-Vertreter abgestimmtes Beurteilungsverfahren beurteilt, das sich in das Bewerten gefertigter Stücke und der eigentlichen Beurteilung gliedert. Diese Beurteilung enthält in verbaler Form die Begründung der Bewertung sowie Ausbildungshilfen in den Bereichen Lerneinsatz, Arbeitssorgfalt, Arbeitsmethodik und Bemerkungen zur Beachtung des Umweltschutzes und zur Arbeitssicherheit. In Verbindung mit dem Fachunterricht finden jährlich Lehrfahrten statt. Über den Abschluss der Ausbildungszeit hinaus werden die Jugendlichen in einer garantierten Jungfacharbeiterzeit betreut und können in ein über fünf Jahre veranschlagtes Kontaktprogramm zur fachlichen und allgemeinen Fortbildung einsteigen.<sup>314</sup>

Das berufspädagogische Konzept der Firma Voith geht, laut Literatur, gezielt auf das entwicklungsbezogene, berufliche und soziale Lernen der Jugendlichen ein. Die Inhalte der Unterrichtseinheiten sind so ausgelegt, dass sie neben der Fach-, auch Methoden- und Sozialkompetenz vermitteln sollen. Eine solch starke pädagogische Ausrichtung der beruflichen Ausbildung kann es den Jugendlichen ermöglichen, mögliche Defizite in der Persönlichkeit auszugleichen, mögliche Stärken weiter gezielt zu fördern und noch nicht entdeckte Fähigkeiten und Fertigkeiten offen zu legen und zu entwickeln. Die im Berufsbildungskonzept enthaltenen künstlerischen Übungen können einen Beitrag dazu leisten, die eventuell vorhandenen Defizite im affektiven Bereich der Jugendlichen auszugleichen. Außerdem kann dadurch auch die Kooperationsfähigkeit, das Selbstvertrauen und das Vertrauen zu anderen sowie die Freude an den eigenen Fähigkeiten verbessert werden. Anzumerken ist, dass sich bei den Untersuchungen des vorhandenen Datenmaterials nicht klären ließ, ob die Firma Voith sich bei diesem berufspädagogischen Konzept explizit auf Vertreter der Gestaltpädagogik stützt.

Jugendliche, die in der beruflichen Ausbildung Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vermittelt bekommen, können im späteren Berufsalltag auftretende Schwierigkeiten und Probleme unter Umständen besser bewältigen, da sie zahlreiche Methoden und Techniken kennen- und anwenden gelernt haben.

---

<sup>314</sup>vgl. Saum, K. (1994), S. 18

Zwei hilfreiche Fragen, die sich ein Ausbilder oder Berufsschullehrer beim Einsatz eines solchen integrativen Ansatzes in der beruflichen Ausbildung stellen sollte, sind:

1. Was empfindet der Schüler im Moment in Bezug auf den Inhalt des Unterrichts?
2. Gibt es eine Möglichkeit, eine Beziehung zwischen dem Lehr-/Lerninhalt und dem Leben des Schülers herzustellen?

Diese Fragen können dem Ausbilder und/oder Berufsschullehrer helfen, auf affektive Dimensionen im Lehrplan und in der angewandten Methodik zu achten sowie den Unterricht so zu gestalten, dass der Unterricht relevanter, spannender und stimulierender für die Auszubildenden wird.<sup>315</sup>

Betrachtet man das Berufsbildungskonzept der Firma Voith aus gestaltpädagogischer Perspektive, zeigt sich, dass ein Element der Gestaltpädagogik, die vitale Evidenz, in den Bausteinen entwicklungsbezogenes Lernen und soziales Lernen<sup>316</sup> grundsätzlich zu finden ist. Dies lässt sich zum einen dadurch belegen, dass versucht wird, die Jugendlichen an Problem- und Konfliktsituationen heranzuführen, zum anderen, dass die Jugendlichen lernen sollen, menschliche und soziale Prozesse zu beobachten und sich damit auseinander zu setzen. Die Orientierung und Einbeziehung des sozialen Umfeldes in die Lernsituation ist ein weiterer wichtiger Punkt dafür, dass sich eine notwendige Bedingung der Gestaltpädagogik (vitale Evidenz) im Bildungskonzept der Firma Voith nachweisen lässt. Auch die Tatsache, dass zur Vermittlung der Bildungsinhalte unter anderem künstlerische Übungen und sportliche Aktivitäten herangezogen werden, weist auf gestaltpädagogische Bestandteile hin.<sup>317</sup> Weitere Punkte, die auf eine gestaltpädagogische Ausrichtung hindeuten sind: das Pflegen des Sprachverhaltens, das Üben der Ausdrucksfähigkeit sowie die Förderung der Kooperationsfähigkeit und des Vertrauens, mit dem Bestreben, körperliches Erleben, emotionale und rationale Einsicht ganzheitlich auf den Auszubildenden wirken zu lassen.

Kritik am Berufsbildungskonzept der Firma Voith ist zu üben, da eine Trennung zwischen entwicklungsbezogenem und sozialem Lernen vorgenommen wird, ohne dass die beiden Begriffe trennscharf voneinander abgegrenzt und definiert werden. Es stellt sich die Frage, ob entwicklungsbezogenes Lernen nicht immer gleichzeitig auch soziales Lernen beinhaltet. Diese Fragestellung bleibt ungeklärt. Ferner ist zu bemängeln, dass davon ausgegangen wird,

---

<sup>315</sup>vgl. Brown, G. I. (1977), S. 42

<sup>316</sup>siehe Abb. 4.1.1.1 Berufsbildungskonzept der Firma Voith

dass die externen und internen Einflussgrößen auf das berufspädagogische Konzept einwirken, ohne den Umkehrschluss mit in Betracht zu ziehen, dass das berufspädagogische Bildungskonzept seinerseits wieder Einfluss auf die internen und externen Einflussgrößen nehmen kann. Ein dritter Kritikpunkt ist, dass von der Annahme ausgegangen wird, dass das berufspädagogische Konzept zwar auf das entwicklungsbezogene Lernen, das berufliche Lernen und das soziale Lernen Einfluss nimmt, es jedoch keine Einflussnahme von diesen auf das berufspädagogische Konzept gibt. Als vierter Kritikpunkt kann genannt werden, dass im Berufsbildungskonzept der Firma Voith davon ausgegangen wird, dass das entwicklungsbezogene Lernen, das berufliche Lernen und das soziale Lernen auf die Persönlichkeit Einfluss nimmt, jedoch die Persönlichkeit eines Individuums keinen Einfluss auf das entwicklungsbezogene, berufliche und soziale Lernen hat. Berücksichtigt man die vier genannten Kritikpunkte, müsste das Berufsbildungskonzept der Firma Voith wie folgt aussehen:

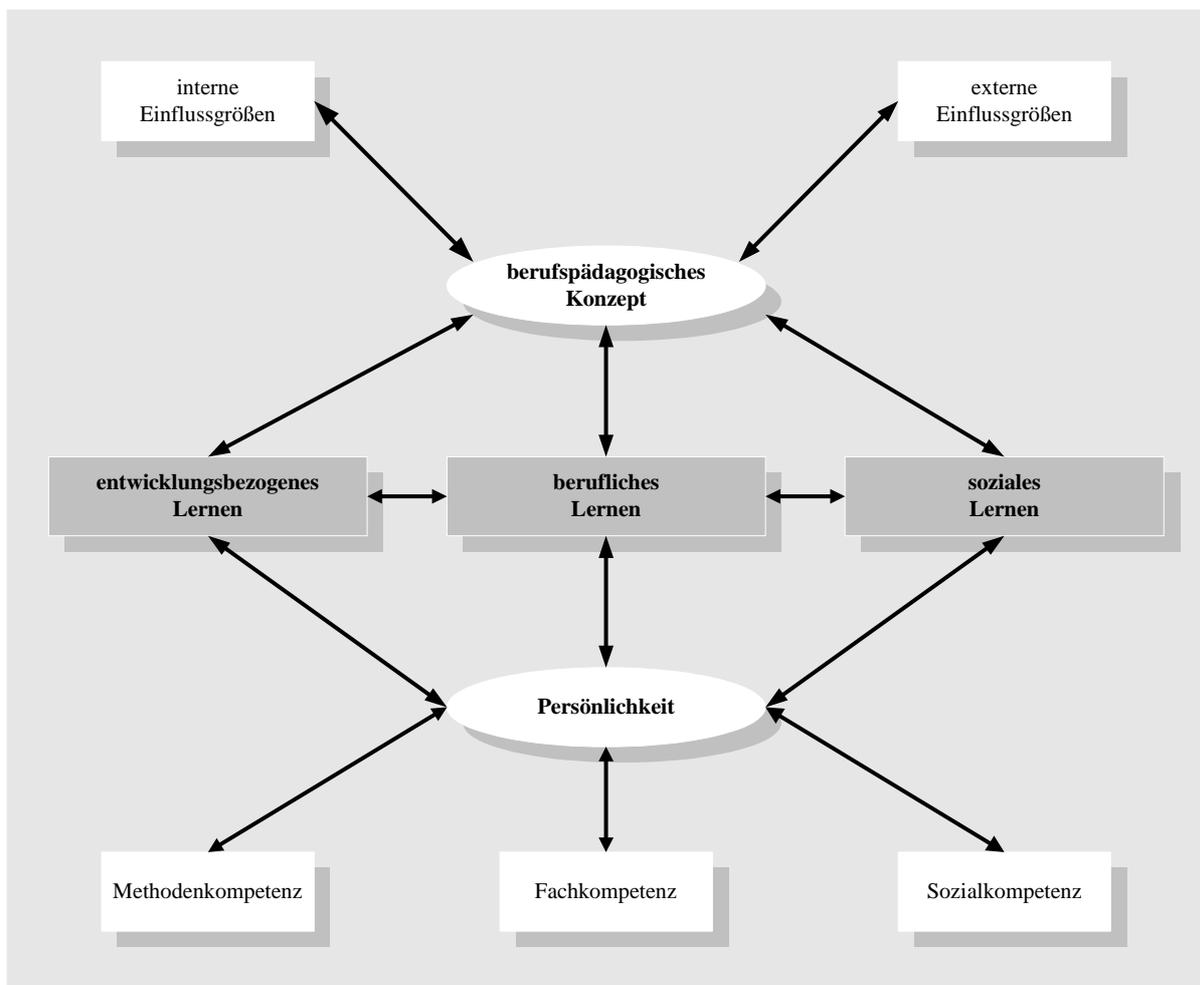


Abb. 4.1.1.2: Korrigiertes Berufsbildungskonzept der Firma Voith

<sup>317</sup> vgl. hierzu Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000a), S. 42 f.

Betrachtet man das in diesem Beispiel vorgestellte Bildungskonzept unter gestaltpädagogischer Perspektive und bezieht die vorgestellten gestaltpädagogischen Ansätze mit in die Betrachtung ein, zeigt sich, dass sich in der Umsetzung des Bildungskonzepts zwei wesentliche Punkte wiederfinden lassen, die auch im Theorieansatz von Kelly vorkommen. Dies sind zum einen das Lernen durch Erfahrung und die Konstruktionstheorie. Das Lernen durch Erfahrung umschreibt Kelly wie folgt: "Das Konstruktionssystem eines Menschen verändert sich im Laufe seiner Konstruktion von Ereignissen"<sup>318</sup>. Kellys Ausgangsthese in der Konstruktionstheorie lautet: der Mensch konstruiert sich seine Realität. Der Mensch bildet auf seine Art und Weise seine Welt durch transparente Muster und Schablonen ab. Auf diese Weise versucht das Individuum seine persönlichen Eindrücke zu ordnen. Die Muster und Schablonen müssen ständig aktualisiert werden.<sup>319</sup> Im Bildungskonzept der Firma Voith versucht man durch den Einsatz von Projektarbeit in der betrieblichen Ausbildung das Lernen durch Erfahrungen zu ermöglichen. Die Projektarbeit ermöglicht es den Jugendlichen, durch das selbstständige Planen, Koordinieren und Ausführen einer Aufgabe Erfahrungen zu sammeln, die im Berufsalltag so oder in ähnlicher Form wieder auftreten können.

Im Kultur- und Sozialunterricht, der im Beispiel beschrieben wird, sollen die Jugendlichen lernen, menschliches Verhalten und soziale Prozesse zu beobachten und sich damit auseinander zu setzen – sie zu reflektieren. Damit sollen die Auszubildenden das lernen, was Kelly mit seiner Konstruktionstheorie umschreibt. In wie weit sich die Zielsetzungen des Kultur- und Sozialunterrichts an den Ausführungen Kellys zur Konstruktion der Wirklichkeit anlehnen muss offen bleiben, da diese im Beispiel nicht weiter spezifiziert werden und ein Bezug zu Kelly vermutlich nie beabsichtigt war. Es ist zu vermuten, dass das in der Unterrichtspraxis Realisierte, Kellys Gedanken zur Konstruktion der Wirklichkeit nur unzureichend berücksichtigt.

Eine Verbindung zwischen dem gestaltpädagogischen Theorieansatz von Burow und dem Berufsbildungskonzept der Firma Voith ist der Kontakt. Für Burow kommt es im Kontaktvollzug zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.<sup>320</sup> Im Berufsbildungskonzept der Firma Voith wird dies durch die Zielsetzungen der Unterrichtsfächer Kultur- und

---

<sup>318</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 83 außerdem vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 246

<sup>319</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 22 sowie Burow, O.-A. (1993), S. 239

<sup>320</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

Sozialkunde versucht: Lernen sich mit menschlichen und sozialen Prozessen auseinander zusetzen – den Kontakt der Jugendlichen zu sich selbst und ihrer Umwelt zu fördern.

Auch mit einem weiteren Punkt aus dem Theorieansatz von Burow, der Kontaktgrenze, lässt sich mit dieser eben erwähnten Zielsetzung des Kultur- und Sozialkundeunterrichts eine Verbindung herstellen. Für Burow ist die Kontaktgrenze jene Grenze, an der das Individuum mit der Umwelt in Berührung tritt.<sup>321</sup> Mit der Zielsetzung des Kultur- und Sozialkundeunterrichts, sich mit menschlichen und sozialen Prozessen auseinander zusetzen, lernen die Auszubildenden implizit auch ihre persönlichen Grenzen und die Grenzen zu ihrer Umwelt bzw. die Grenzen ihrer Umwelt und ihrer Mitmenschen kennen. Wie die Förderung des Kennenlernens der Kontaktgrenze konkret in der unterrichtlichen Praxis ausgestaltet wird, wird im Beispiel nicht gesagt. Auch wird nichts darüber ausgesagt, wie sich das erfolgreich umgesetzte Lernziel bei den Auszubildenden in deren Berufsalltag zeigt, und wie es evaluiert wird bzw. evaluiert werden kann. Ein weiterer Punkt, der sich sowohl im Theorieansatz von Burow, als auch im Berufsbildungskonzept der Firma Voith finden lässt, ist der gezielte Einsatz von künstlerischen Übungen sowie die Bewegung, um den affektiven Bereich bei den Auszubildenden zu fördern. Durch die Bewegungsübungen sollen die Jugendlichen zum einen einen ganzheitlichen Bezug zu ihrem Körper herstellen, aber auch ein Ausgleich zu eventuell beruflichen Belastungen erfahren. Burow umschreibt das Spüren und Erleben des eigenen Körpers und von Materialien wie folgt: im Kontaktvollzug wird ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.<sup>322</sup> Der Einsatz von künstlerischen Übungen und kreativen Medien sieht Burow in seinem Theorieansatz als Hilfsmittel, um die Kontaktaufnahme zu sich selbst und zur Umwelt zu erleichtern und zu fördern.<sup>323</sup>

Sowohl im Theorieansatz von Burow, als auch im genannten Beispiel lassen sich wesentliche Punkte aufzeigen, die unterstreichen, dass es in beiden um Erfahrungen geht, die den Menschen als Ganzes erfassen. Der Mensch – im genannten Beispiel konkret die Auszubildenden – sollen sich, den anderen und die Umwelt als Ganzes verstehen und begreifen lernen. Der entscheidende Unterschied zwischen Burow und dem Berufsbildungskonzept der Firma Voith

---

<sup>321</sup> vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 69 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 56

<sup>322</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

liegt jedoch darin, dass der Ansatz von Burow in dem genannten Anspruch der ganzheitlichen Erfahrung nicht zweckgerichtet ist, sondern Erfahrungen die den Menschen als Ganzes berühren in allen Lebenslagen und Situationen gemacht werden können. Bei dem im Beispiel gezeigten Berufsbildungskonzept besteht aus der Sache heraus eine enge Zweckgebundenheit auf den Ausbildungsberuf und des Ausbildungsbetriebs. Es fehlt ein dialogisches Interagieren zwischen den Akteuren, um einen möglichst breitgefächerten Erfahrungszuwachs bei den Auszubildenden, aber auch bei den Ausbildern, dem auszubildenden Betrieb sowie den beteiligten Beruflichen Schulen zu ermöglichen.

Bei Petzold stehen, wie bei Burow auch, die Themen Kontakt und Kontaktförderung im Mittelpunkt der Betrachtung. Der Kontakt zum Lehrgegenstand, zum Auszubildenden selbst, zum Betrieb, zum Ausbilder und zur Berufsschule sollte nach Petzold durch das Berufsbildungskonzept gefördert werden. Er sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.<sup>324</sup> Dieser Forderung nach Kontaktförderung auf den verschiedensten Ebenen kommt das Berufsbildungskonzept der Firma Voith nur bedingt nach. Eine Kontaktförderung bzw. Kontaktaufnahme im Rahmen des Berufsbildungskonzepts der Firma Voith ist möglich in den Bereichen: Kontakt zum Lehr-/ Lerngegenstand, Kontakt zu sich selbst, Kontakt zum Ausbilder und zum Ausbildungsbetrieb. Begründet kann dies mit der Zielsetzung der Unterrichtsfächer Kultur- und Sozialkunde werden. Auf eine nochmalige Ausführung dessen wird verzichtet, da dies bereits ausführlichst bei der Betrachtung des Theorieansatzes von Burow erfolgt ist.

Über einen weiteren Punkt des Berufsbildungskonzepts der Firma Voith lässt sich eine Verbindung zum Ansatz von Petzold herstellen. Es ist der Punkt Einsatz kreativer Übungen im Unterricht. Für Petzold sind kreative Übungen und Medien Hilfsmittel, die es erleichtern sollen Kontakt zu sich selbst, Kontakt zu anderen, zur Umwelt, zur Sache herzustellen. Als Medien, die zum Einsatz kommen können, nennt er:

- Materialmedien, wie z.B. Ton, Farbe (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc.,

---

<sup>323</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.

<sup>324</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

- Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc.), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema),
- Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc. sowie
- Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.

In dem vorgestellten Berufsbildungskonzept wird versucht über künstlerische Übungen analytische, rationale Denk- und Arbeitsprozesse sowie die affektive Bildung zu fördern. Es wird jedoch nicht explizit versucht, wie im Sinne der Gestaltpädagogik, durch den Einsatz kreativer Medien, einen Prozess des „persönlich bedeutsamen Lernens“<sup>325</sup> anzustoßen. Vielmehr erfolgt eine Reduzierung auf rein betriebliche Belange.

Auf Grund der Tatsache, dass das Gewicht der gestaltpädagogischen Betrachtung Petzolds auf dem Thema Kontakt liegt, zieht Petzold in seinen Ausführungen parallelen zu Martin Burow und dessen Gedanken des ‚Zwischens‘ bzw. des ‚in Beziehung tretens‘. Auch in diesem Punkt lassen sich ansatzweise Verbindungen zum Bildungskonzept der Firma Voith herstellen. Die Parallelen lassen sich mit den Punkten Kontakt bzw. Kontaktförderung ziehen. Diese wurden zuvor bereits erläutert und werden an dieser Stelle nicht nochmals ausgeführt.

Auch zwischen Perls und dem im Beispiel genannten Berufsbildungskonzept lassen sich ähnliche Verbindungen aufzeigen wie bei Burow und Petzold. Auch bei Perls spielt das Thema Kontakt eine zentrale Rolle, und wie bei Petzold oder Burow kommen hierüber Verbindungen zum Punkt Einsatz kreativer Übungen im Berufsbildungskonzept der Firma Voith zustande. Der physiologische Vorgang vollzieht sich für Perls immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum ...“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.<sup>326</sup> Die Kontaktgrenze umschreibt Perls wie folgt: der Kontakt findet an verschiedenen Grenzen des Organismus statt.<sup>327</sup> Ein weiterer wichtiger Aspekt ist für Perls die Wahrnehmung. Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Wird jedoch die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert, werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Spra-

---

<sup>325</sup> vgl. hierzu auch Dauber, H. (1997a), S. 183

<sup>326</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.

che der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden. Gefühle werden für ihn somit zum Mittel des Erkennens. Für ihn sind die Gefühle damit Träger von Informationen über den Organismus-/Umweltzustand.<sup>328</sup> Im genannten Praxisbeispiel wird versucht über künstlerische Übungen den affektiven Bereich der Auszubildenden zu fördern, um die Wahrnehmung zu verbessern.

Im Bezug auf den Theorieansatz von Treichler können zwei Aspekte hervorgehoben werden, die als Verbindung zwischen dem Theorieansatz von Treichler und dem Praxisbeispiel herangezogen werden können. Wieder ist es der Punkt kreative Übungen über den sich die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen lässt. Nach Treichler kommen in Bezug auf kreative Übungen Methoden wie z.B. das Formen von Gestalten, von Plastiken, Malerei, Musik, Dichtung oder allgemein die Sprache zum Einsatz.<sup>329</sup> Im Praxisbeispiel werden, wie bereits erwähnt, die künstlerischen Übungen gezielt zur Förderung des affektiven Bereichs eingesetzt. Außerdem wird der Unterricht durch die Pflege des Sprachverhaltens, dem Umgang mit der Sprache und das Üben der Ausdrucksfähigkeit ergänzt. Mit der Tatsache, dass künstlerische Übungen gezielt im Berufsbildungskonzept der Firma Voith eingesetzt werden, lässt sich die zweite Verbindung zwischen Theorie und Praxis aufzeigen. Ziel der künstlerischen Übungen ist im Praxisbeispiel unter anderem die Förderung der Wahrnehmung. Betrachtet man die durch die künstlerischen Übungen angesprochenen Sinnesfunktionen, kann im Anschluss an Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und –psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Körper und Seele kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engeren anthropologischen Sinne geht es nach Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus psychologischer Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein ‚kognitives Form- und Ordnungselement‘.<sup>330</sup>

---

<sup>327</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 190 ff.

<sup>328</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>329</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32

<sup>330</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie S. 89

Das Beispiel zeigt, dass in der Praxis berufspädagogische Konzepte vorliegen, die gestaltpädagogisch akzentuiert sind. Leider fehlt den Berufsbildungskonzepten in der Praxis eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung, um eine stärkere Professionalisierung der betrieblichen Bildung herbeizuführen. An dem Praxisbeispiel ist auffallend, dass der Fokus des Berufsbildungskonzeptes von seiner Wirkung her nur auf die Auszubildenden und den Betrieb gerichtet ist. Eine Wirkung des Berufsbildungskonzeptes in umgekehrter Richtung, also von den Auszubildenden auf die Ausbilder, den Betrieb, die Berufsschule und auch dem Umfeld der Jugendlichen bleibt außen vor. Das, was Burow in seinem Ansatz abstrakt als Globe bezeichnet, bleibt bei diesem Konzept unberücksichtigt. Das Einbeziehen einer solchen ganzheitlichen Sichtweise würde zu einem dialogischen Prinzip zwischen Auszubildenden, Ausbilder, Berufsschullehrern, Betrieb und dem beruflichen sowie sozialen Umfeld der Jugendlichen führen, das sich positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen, auf das Selbstverständnis der Ausbilder und des Betriebs, sowie auf den Diskurs zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb auswirken könnte. Eine Wechselwirkung und der Austausch zwischen allen an der beruflichen Ausbildung beteiligten Akteure könnte ermöglicht werden, wenn es möglich würde, die Interessen und Zielsetzungen aller Beteiligten einfließen zu lassen. Dies setzt aber die Offenheit aller Beteiligten zu einem konstruktiven und zielgerichteten Dialog voraus. Ob dies allerdings von den Akteuren immer gewünscht und gefördert wird, bleibt zu bezweifeln, da erhebliche Zielkonflikte zwischen den Beteiligten bestehen können. Unter dieser Perspektive wäre das Berufsbildungskonzept der Firma Voith kein abgeschlossenes Konzept mehr, sondern ein offenes, flexibles Konzept, das permanent für neue Anforderungen offen ist und jederzeit den neuen, veränderten Bedingungen und Gegebenheiten angepasst werden könnte.

Für die Berufspädagogik kann man daraus die Forderung aufstellen, sich für eine gestaltpädagogische Orientierung zu öffnen, um den in der Praxis dahingehend ausgerichteten Konzepten, eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung zu verleihen. Das Fruchtbarmachen der aus der Gestaltpädagogik kommenden Sichtweisen und Theorien könnte ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung der in der Praxis vorliegenden Berufsbildungskonzepte und zu deren professionelleren Umsetzung sein.

### 4.1.2 Kreativitäts-Schulen bei der Bayer AG

Der Kreativitäts-Schule von Walter Scharf und Kurt Vossen bei der Bayer AG in Leverkusen liegt der Ansatz der Konzept-Kunst zugrunde. Ein Bezug zur Gestaltpädagogik lässt sich herstellen, da sowohl der Ansatz der Konzept-Kunst, als auch die Gestaltpädagogik mit künstlerischen/ kreativen Übungen und kreativen Medien arbeiten. Eine weitere Ausdifferenzierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden erfolgt an dieser Stelle nicht, da es im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung dieser Arbeit nicht zielführend wäre. Die Konzept-Kunst appelliert überwiegend an das Vorstellungsvermögen des Betrachters. Sie trainiert seine Einbildungskraft auf immateriellem Wege.<sup>331</sup> Zur weiteren Vertiefung des Gedankens der Konzept-Kunst sei auf die einschlägige Literatur verwiesen.

Die für diese Arbeit interessante Frage ist, wie man mit dieser Art von Kunst die technische Berufsausbildung unterstützen kann.

Der Ansatz der Konzeptkunst arbeitet in der Berufsausbildung damit, dass die Jugendlichen zunächst von einem zu erstellenden Gegenstand ein Modell herzustellen haben. Aufgrund der strengen Maßstäbe der Berufsausbildung muss gefordert werden, dass die im Kleinformat entworfenen Modelle bei den Präsentationen nicht die flüchtigen Züge eines künstlerischen Entwurfs, sondern Genauigkeit im Konzept aufweisen. Dabei ist eine spielerische Freizügigkeit in der Gestaltung gestattet. Die Animierung zum „spielerischen Werken“ ist deshalb auch ein Bestandteil der Kreativ-Schule. Wichtig dabei ist, dass Präzision und Phantasie jeweils ihren eigenen Stellenwert haben.

Die gefertigten Objekte werden von der Kreativitäts-Schule nie als Kunst betrachtet. Die in der Kreativitäts-Schule tätigen Künstler haben die Entwürfe der Auszubildenden in die Rubrik „bildende Kunst“ einzuordnen.<sup>332</sup> Die Künstler haben sich mit ihren Aufgabenstellungen an die Inhalte der Lehrpläne für die jeweiligen Ausbildungsberufe anzulehnen.

Die eingesetzten Methoden der Kreativitätsvermittlung in den Kreativitäts-Schulen der Bayer AG Leverkusen werden im folgenden kurz aufgezeigt.

#### 1. Schulung des Sehens

---

<sup>331</sup>vgl. Scharf, W.; Vossen, K. (1994), S. 57

Umfasst den gestalterischen Umgang mit den Grundformen Quadrat, Dreieck, Viereck und Kreis. Ferner das Erkennen der zuvor erarbeiteten Formen an den eigenen Werkzeugen und in freier Gestaltung mit den Werkstoffen.

## 2. Schulung des Gestaltens

Es werden das freie Formen und Kompositionsmöglichkeiten geübt. Dabei geht es schwerpunktmäßig um das Einbringen der erlernten handwerklichen und technischen Möglichkeiten in die Kreativitätsübungen.

## 3. Aspekte der Anwendung

Umfasst das Erhalten, Schützen, Verkleiden, Verschönern der z.B. als „denkmalwürdig“ erachteten Objekte im Werksgelände, wie z.B. Gebäudefassaden, Gebäude aus der Jahrhundertwende, Wandverkleidungen, Rohrleitungen, farbliche Verschönerungen von Installationen und Akzentuierungen von Plätzen und Anlagen. Dabei steht nicht die Verwirklichung der aufgewandten Phantasie im Mittelpunkt, sondern das theoretische Spiel mit der Vielzahl der Lösungsmöglichkeiten.

## 4. Zeichnerische Übungen

Die zeichnerischen Übungen werden mit Bleistift, Pastell, Aquarell und Tempra durchgeführt. Außer den rein figurativen Übungen fließen auch zeichnerische Kompositionen aus dem Formenbereich der eigenen Ausbildung der Jugendlichen mit ein. Dabei überwiegt die Abstraktion gegenüber der Gegenständlichkeit.<sup>333</sup>

Die Konzentration der künstlerischen Übungen auf die Entwicklung der Kreativität<sup>334</sup> kann die Entwicklung des affektiven Bereichs in der Persönlichkeit der Jugendlichen fördern. Durch das Schulen der Sinne über verschiedene Materialien, Formen und Farben, sollen die

---

<sup>332</sup>vgl. Scharf, W.; Vossen, K. (1994), S. 58 ff.

<sup>333</sup>vgl. Scharf, W.; Vossen, K. (1994), S. 61 ff.

<sup>334</sup>Der Begriff Kreativität wurde aus dem amerikanischen übernommen. Er fasst zusammen, was früher als produktives, imaginatives, geniales, originelles, erfinderisches und entdeckendes, schöpferisches und spontanes Verhalten und Denken bezeichnet wurde. Die Anstöße dazu gingen von psychologisch orientierten Konzepten über Denkprozesse aus. Grundsätzlich kann man Kreativität im Hinblick auf die Persönlichkeit, als ein Produkt oder als einen Prozess sehen. Das Hervorbringen einer neuen Idee (Innovation) oder eines neuen Produkts kann dabei auf die Erfahrungswelt eines Einzelnen oder auf die Gesellschaft bezogen sein. Neben dem kreativen Produkt und dem kreativen Denkprozess sind vor allem die Eigenschaften und Fähigkeiten der kreativen Persönlichkeit von Interesse. Kreative sollen sich in der Regel durch eine Vorliebe für Neues, große Konflikttoleranz (Fähigkeit Konflikte ertragen zu können), eine Vorliebe für komplexe und mehrdeutige Situationen und große Frustrationstoleranz auszeichnen. Ferner sollen sie energisch, stark erfolgsmotiviert, unkonventionell, mutig, unabhängig reagieren und sozial introvertiert sein. (vgl. Eid, K.; Langer, M.; Ruprecht, H. (1980), S. 160 ff.)

Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen entwickelt, gefördert und gefestigt werden. Außerdem soll durch die Kreativitätsübungen ein Problemlösungsverhalten vermittelt werden, das es ermöglicht, zahlreiche Lösungen für ein Problem zu entwickeln und eine geeignete Lösung auszuwählen. Ein solch trainiertes Problemlösungsverhalten kann dem Individuum nicht nur in beruflicher Hinsicht, sondern auch im persönlichen Bereich weiter helfen, wenn es darum geht, schwierige Lebenssituationen zu meistern. Fraglich bleibt jedoch, ob das Konzept der Kreativitäts-Schulen der Bayer AG Verknüpfungen von Selbsterfahrung und Selbstreflexion auf dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen der Jugendlichen, Fragen der aktuellen Lebensgestaltung und Sinnggebung im Blick auf Gegenwart und Zukunft sowie eine Vergegenwärtigung und Reflexion der historischen und sozialen Dimensionen der eigenen Existenz der Jugendlichen überhaupt berücksichtigt und beabsichtigt hat. Vielmehr muss unterstellt werden, dass eine Fokussierung auf die betrieblichen Belange erfolgt.

Betrachtet man den beschriebenen Ansatz der Kreativitäts-Schulen der Bayer AG aus gestaltpädagogischer Perspektive, zeigt sich, dass ein Element der Gestaltpädagogik, die vitale Evidenz, in den zum Einsatz kommenden künstlerischen Übungen und Methoden zu finden ist. Mit den künstlerischen Übungen soll ein ganzheitlicher Kontakt zwischen den Jugendlichen und dem Lehr-/Lerngegenstand hergestellt werden, der die kognitiven, motorischen und affektiven Bereiche der Auszubildenden umfasst. Mit diesem Anspruch des ganzheitlichen Kontakts lässt sich eine Verbindung zu Burows Theorieansatz der Gestaltpädagogik herstellen. Für ihn wird im Kontaktvollzug ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich für ihn darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.<sup>335</sup> Er sieht kreative Medien als Mittel der Kontaktförderung.<sup>336</sup> Eine Verbindung zu Petzold lässt sich ebenfalls hierüber herstellen. Nach Petzolds Verständnis vollzieht sich Lernen am nachhaltigsten durch ganzheitliche Erfahrungen. Hierunter versteht er ein Geschehen, in dem körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar und total „eingängig“ sind. Es sind Erfahrungen, die den Menschen als Ganzen erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt.<sup>337</sup> Der Punkt kreative Medien ist eine weitere Verbindung zwischen Petzolds Theorieansatz und den Kreativitäts-Schulen

---

<sup>335</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>336</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.

bei der Bayer AG. Kreative Medien sind für Petzold Materialmedien, wie z.B. Ton, Farbe (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc. Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc.), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema) Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc. Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.<sup>338</sup> Eine Verbindung zwischen dem genannten Beispiel und Perls lässt sich über den Aspekt der Wahrnehmung herstellen. Im Beispiel wird versucht über den Einsatz verschiedener kreativer Übungen, kreativer Methoden und kreativer Medien die Wahrnehmung der Jugendlichen zu fördern. Dabei beschränkt sich die Wahrnehmung nicht nur auf die kognitive Ebene, sondern bezieht die affektive Ebene bewusst mit ein. Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Für Perls gilt: Wenn die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert werden kann, dann werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden. Gefühle werden für ihn somit zum Mittel des Erkennens. Für ihn sind die Gefühle damit Träger von Informationen über den Organismus-/ Umweltzustand.<sup>339</sup>

Auch mit dem Ansatz von Treichler lassen sich Verbindungen zum Beispiel herstellen. Durch den Einsatz der kreativen Medien und kreativen Übungen in den Kreativitäts-Schulen der Bayer AG werden bei den Jugendlichen zahlreiche Sinnesfunktionen angesprochen. Methoden die laut Treichler zum Einsatz kommen können sind z.B. das Formen von Gestalten, von Plastiken, die Malerei, die Musik sowie die Dichtung oder allgemein die Sprache.<sup>340</sup> Im Ansatz von Treichler nehmen die Sinnesfunktionen im Zusammenhang mit künstlerischen Übungen eine zentrale Rolle ein. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung

---

<sup>337</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27

<sup>338</sup> vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 186 sowie vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 115 ff.

<sup>339</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>340</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32

und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engen anthropologischen Sinne geht es laut Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus der psychologischen Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>341</sup>

Das Beispiel zeigt, dass in der Praxis gestaltpädagogisch akzentuierte Vorgehensweisen in der betrieblichen Bildung vorkommen. Leider fehlt den Kreativitäts-Schulen der Bayer AG eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung (zumindest war diese aus der Literatur nicht ersichtlich), um eine stärkere Professionalisierung der betrieblichen Bildung herbeizuführen. Wie im Berufsbildungskonzept der Firma Voith ist auch an diesem Praxisbeispiel auffallend, dass der Fokus des Berufsbildungskonzeptes der Bayer AG nur auf die Auszubildenden und den Betrieb gerichtet ist. Eine Wirkung des Berufsbildungskonzeptes in umgekehrter Richtung, also von den Auszubildenden auf die Ausbilder, den Betrieb, die Berufsschule und auch dem Umfeld der Jugendlichen bleibt außen vor. Das, was Burow in seinem Ansatz abstrakt als Globe bezeichnet, bleibt auch bei dieser Vorgehensweise der Bayer AG unberücksichtigt. Das Einbeziehen einer ganzheitlichen Sichtweise würde zu einem dialogischen Prinzip zwischen Auszubildenden, Ausbilder, Berufsschullehrern, Betrieb und den beruflichen sowie sozialen Umfeld der Jugendlichen führen, das sich positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen, auf das Selbstverständnis der Ausbilder und des Betriebs, sowie auf den Diskurs zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb auswirken könnte. Eine Wechselwirkung und der Austausch zwischen allen an der beruflichen Ausbildung beteiligten Akteure könnte ermöglicht werden, wenn es möglich würde, die Interessen und Zielsetzungen aller Beteiligten einfließen zu lassen. Dies setzt aber die Offenheit aller Beteiligten zu einem konstruktiven und zielgerichteten Dialog voraus. Ob dies allerdings von den Akteuren immer gewünscht und gefördert wird, bleibt auch bei diesem Beispiel zu bezweifeln, da erhebliche Zielkonflikte zwischen den Beteiligten bestehen können.

Für die Berufspädagogik kann man daraus die Forderung aufstellen, sich für eine gestaltpädagogische Orientierung zu öffnen, um den in der betrieblichen Praxis dahingehend ausgerichteten Konzepten, eine auf die betriebliche Bildung fokussierte gestaltpädagogische Fundierung

---

<sup>341</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie vgl. Treichler, M. (1996), S. 89

zu verleihen. Das Fruchtbarmachen der aus der Gestaltpädagogik kommenden Sichtweisen und Theorien könnte ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung der in der Praxis vorliegenden Berufsbildungskonzepte und zu deren professionelleren Umsetzung sein.

## **4.2 Gestaltpädagogische Ansätze in der beruflichen Weiterbildung, aufgezeigt an ausgewählten Beispielen**

### **4.2.1 Künstlerische Übungen in der Einstiegsphase eines Seminars oder Workshops**

Im Folgenden wird anhand einer Übung mit Modellierton gezeigt, wie gestaltpädagogische Methoden zum Einstieg in Seminar- oder Workshopthemen genutzt werden können.

Die Teilnehmer erhalten Modellierton zum Plastizieren und eine Unterlage auf der gearbeitet werden kann. Ferner sollten sie eine Schürze und ein Handtuch oder ähnliches bekommen, um die Kleidung zu schützen. Ihnen wird dann die Aufgabestellung mitgeteilt. Bei der Formulierung der Aufgabenstellung sollte man darauf achten, dass die Aufgabe einen engen Bezug zum Seminar- oder Workshopthema hat. Die Seminar- oder Workshopteilnehmer erhalten dann Zeit, die Aufgabe auszuführen und gegebenenfalls Fragen zu stellen.

Zu Beginn der Aufgabenstellung herrscht bei den Teilnehmern häufig eine erhöhte Anspannung, da eine unbekannte Aufgabe bewältigt werden muss.<sup>342</sup> In der Regel steht jedoch nach ca. 20 bis 30 Minuten vor jedem Teilnehmer oder Gruppe eine Plastik. Diese können gegenständlich oder abstrakt sein. Vom Volumen und von der Detaillierung können sich die Arbeiten sehr deutlich voneinander unterscheiden. Im Anschluss an das Modellieren erfolgt die Präsentation des Dargestellten. Dabei sollen die einzelnen Teilnehmer oder Gruppen beschreiben, was sie selbst darstellen wollten.<sup>343</sup> Die Reihenfolge der Beschreibungen und Erläuterungen sollte von den Teilnehmern selbst gewählt werden. Die Kernaussagen, die in den

---

<sup>342</sup>Dazu schreibt Perls: „... Der Prozeß schöpferischer Anpassung an neues Material und neue Umstände schließt immer auch eine Phase der Aggression und Zerstörung mit ein; denn nur durch Annäherung, Vereinnahmung und Veränderung alter Strukturen wird Ungleiches gleichgemacht. Wenn eine neue Figur in Erscheinung tritt, werden sowohl die alten, fertigen Gewohnheiten des kontaktschaffenden Organismus wie auch der Status vollzogener Annäherungen und Kontakte zugunsten des neuen Kontaktes zerstört. Eine derartige Zerstörung des Erreichten kann Furcht, Blockierung und Angst hervorrufen, ...; der Prozeß wird aber begleitet von der Gewißheit der neuen Schöpfung, die im Handeln zum Leben kommt. Die Lösung dieses menschlichen Problems ist hier wie überall Neuschöpfung durch Handeln. Die Angst wird ‘ausgeschaltet’ ... weil die aufrührende Kraft in die neue Figur hineinfließt“ (Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988), S. 15).

<sup>343</sup>vgl. Höttrich, T. (1994), S. 110 f.

Beschreibungen herausgearbeitet und festgehalten werden, bilden die Grundlage für das weitere Vorgehen im Seminar oder Workshop.

Die Besonderheit einer solchen Vorgehensweise ist, dass sich die Teilnehmer gedanklich sehr intensiv mit der vorgegebenen Thematik befassen müssen und somit nach der künstlerischen Übung fundierte Aussagen zu dem Thema machen können.<sup>344</sup>

Das Ergebnis der künstlerischen Übung ist das Zusammentragen von qualitativ hochwertigem Material für das Weiterarbeiten, die beschleunigte Gruppenbildung und ein offeneres Umgehen miteinander durch die gemeinsame Erfahrung. Die Anfangsspannung dürfte nach einer solchen Übung weitgehend abgebaut sein.

Wichtig ist anzumerken, dass die geschaffene Plastik kein „Kunstwerk“ darstellt, sondern eine kreative Arbeit. Die beabsichtigte kreative Leistung steckt im Entstehungsprozess, nicht im Ergebnis.<sup>345</sup>

Zwei wichtige Vorteile lassen sich mit einem solchen Einstieg in ein Seminar oder Workshop herausarbeiten:

1. Der Aussage eines Teilnehmers geht häufig eine intensive geistige Verarbeitung voraus. Während der Erläuterung kann die Aussage noch präzisiert und interpretiert werden.
2. Durch die im allgemeinen für die Teilnehmer ungewohnte künstlerische Tätigkeit kann eine enge Verbundenheit in der Gruppe entstehen, da alle vor der gleichen ungewohnten Aufgabe stehen. Dies kann eine bessere Zusammenarbeit und eine rasche Gruppenbildung fördern.

Betrachtet man die Sinnesfunktionen, zeigt sich, dass im Wahrnehmen der künstlerischen Übung mehrere Sinne beteiligt sind. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken mehrere

---

<sup>344</sup>Dazu schreibt Perls: „... Dieser Prozeß der Kontaktnahme ... ist im allgemeinen eine kontinuierliche Abfolge ... und seine Energie auf die sich bildende Figur überträgt, die ihrerseits wieder der Grund für eine schärfere Figur wird; ... Zu beachten ist, daß die Energie für die Bildung der Figur von beiden Polen des Feldes her fließt, vom Organismus wie von der Umwelt. (Wenn wir z.B. etwas lernen, so kommt die Energie aus dem Bedürfnis, es zu lernen, aus dem sozialen Milieu und dem Unterricht, und außerdem auch aus der inneren Kraft des Gegenstandes: Es ist zwar üblich, aber unserer Ansicht nach irreführend, sich das ‘Interesse’ des Lernthemas ganz und gar aus der psychischen Besetzung seitens des Lernenden und aus dessen sozialer Rolle erklären zu wollen.)“ (Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988), S. 193).

<sup>345</sup>vgl. Hottrich, T. (1994), S. 111

Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann dabei zu einer Konkordanz zwischen Körper und Seele kommen. Die spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung spielt häufig eine wichtige Rolle. Bei der plastischen Kunst sind der Tastsinn, die Bewegung, der Sinn für das Gleichgewicht und der Sehsinn beteiligt. In indirekter Weise kann auch die Wärmeempfindung beteiligt sein.<sup>346</sup> Dies zeigt eine Verbindung zum Theorieansatz von Treichler. Im engeren anthropologischen Sinne geht es laut Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus psychologischer Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>347</sup> Methoden, die zum Einsatz kommen können, sind beispielsweise das Formen und Gestalten von Plastiken, die Malerei, die Musik sowie die Dichtung oder allgemein die Sprache.<sup>348</sup>

Die ganzheitliche Wahrnehmung von Körper und Seele kann das Selbstwertgefühl des Teilnehmers sowohl für berufliche, als auch für persönliche Belange stärken. Diese Aussage muss jedoch spekulativ bleiben, da es derzeit dazu noch keine (empirisch belegten) wissenschaftlich fundierten Aussagen und Erkenntnisse gibt.

Es stellen sich jedoch an dieser Stelle zwei Fragen:

1. Warum kann es sinnvoll sein, mit Ton zu arbeiten? und
2. Wie arbeitet man sinnvollerweise mit Ton?

Ton ist ein Medium, das den Seminar- oder Workshopteilnehmern bereits seit ihrer frühen Kindheit bekannt ist - jeder hat als Kind mit Matsch oder Knet gespielt. Die Begegnung mit dem Ton, der Prozess des Tastens, Knetens, der behutsamen und heftigen Berührung, die Gefühle der Lust und des Ekels, sind Erinnerungen die jeder Einzelne bereits schon einmal in seiner Kindheit gemacht hat, die aber vielleicht im Erwachsenenalter in Vergessenheit geraten sind. Sie können im Umgang mit Ton wieder entdeckt und erlebt werden.

Wie arbeitet man sinnvollerweise in Seminaren und Workshops mit Ton? Vier zentrale Punkte sollten beim Einsatz von Ton beachtet und berücksichtigt werden:

1. Kontakt zum Ton

---

<sup>346</sup> vgl. dazu auch Treichler, M. (1996), S. 32

<sup>347</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie Treichler, M. (1996), S. 89

Wie nehme ich den Ton wahr?

Was spüre ich, wenn ich ihn berühre, knete, streichle, schlage etc.?

Was passiert dabei mit dem Ton?

## 2. Kontakt zu mir

Wie nehme ich mich selbst wahr, meine Hände, meine Füße, wenn sie den Ton berühren?

Was macht der Ton mit mir?

## 3. Kontakt zu den anderen

Ton als Medium der Begegnung in der Gruppe, z.B. paarweise an einem Stück Ton arbeiten; paarweise an den Produkten arbeiten.

## 4. Gestalt und Ton

Das, was wir gemacht haben, wollen wir anschauen, fragen, was es mit uns zu tun hat, z.B. ich identifiziere mich mit der Gestalt, die ich aus dem Ton geformt habe.<sup>349</sup>

Betrachtet man den Einsatz künstlerischer Übungen in der Einstiegsphase eines Seminars oder Workshops aus gestaltpädagogischer Sicht, zeigt sich, dass ein Element der Gestaltpädagogik, die vitale Evidenz, mehrfach zu finden ist. Begründen lässt sich das zum einen damit, dass davon ausgegangen wird, dass anfängliche Spannungen in der Gruppe beseitigt werden können, indem eine unbekannte Aufgabe gemeinsam in der Gruppe bewältigt werden muss. Einen ausführlichen Beweis hierfür liefert Perls in Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P (1988), S. 15. Eine weitere wichtige Tatsache, die für eine gestaltpädagogische Basis spricht, ist, dass die Teilnehmer in freiwählbarer Reihenfolge ihr „Kunstwerke“ beschreiben/ erläutern können. Dies kann die Gruppenbildung beschleunigen und ein offeneres Umgehen miteinander schaffen. Eine weitere Begründung liefert die Tatsache, dass beim Einsatz künstlerischer Übungen immer mehrere Sinne beteiligt sind. Im genannten Beispiel sind dies der Tastsinn, die Bewegung, der Sinn für das Gleichgewicht und der Sehsinn - indirekt auch die Wärmeempfindung, was zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper führen kann. Die Konkordanz zwischen Körper und Seele kann als Interaktion mit sich selbst interpretiert werden und führt zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung. Unter den genannten Aspekten künstlerische Übungen und kreative Medien sowie Kontakt können, außer zu Treichler, Verbindungen zu

---

<sup>348</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32

<sup>349</sup> vgl. Raine, M.; Reuter-Pachale, E. (1988), S. 321

den gestaltpädagogischen Theorieansätzen von Burow, Perls und Petzold hergestellt werden. Burow sieht kreative Medien als Mittel der Kontaktförderung.<sup>350</sup> In Anlehnung an Burow zielt die Gestaltpädagogik auf die Wieder-Belebung bzw. Förderung der Kontaktfunktionen. Im Kontaktvollzug kommt es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.<sup>351</sup> Nach Perls vollzieht sich der Kontakt als physiologischer Vorgang immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum ...“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.<sup>352</sup> Petzold sieht hingegen gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.<sup>353</sup> Kreative Medien sind für ihn:

- Materialmedien, wie z.B. Ton, Farbe (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc.
- Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc.), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema)
- Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc.
- Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.<sup>354</sup>

Das Beispiel zeigt, dass auch in der Weiterbildungspraxis akzentuiert gestaltpädagogische Vorgehensweisen genutzt werden. Leider fehlt ihnen ebenso wie dem Berufsbildungskonzept der Firma Voith oder den Kreativitäts-Schulen der Bayer AG eine gestaltpädagogische Fundierung, um von einer zunehmenden Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung sprechen zu können. Wie in den vorherigen beiden Beispielen auch, ist auch an dem Beispiel auffallend, dass der Fokus nur auf die Teilnehmer und den Betrieb gerichtet ist. Eine Wirkung ausgelöst durch eine solche Vorgehensweise in umgekehrter Richtung, also vom Teilnehmer/von den Teilnehmern auf den Trainer, den Betrieb und auch auf das Umfeld des Teilnehmers/der Teilnehmer bleibt außen vor. Das, was Burow in seinem Ansatz abstrakt als Globe bezeichnet, bleibt bei diesem Beispiel, wie bei den beiden anderen auch, unberücksichtigt. Das

---

<sup>350</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.

<sup>351</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>352</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.

<sup>353</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

Einbeziehen einer ganzheitlichen Sichtweise würde zu einem dialogischen Prinzip zwischen Teilnehmer, Trainer, Personalentwickler, Betrieb und dem beruflichen sowie sozialen Umfeld der Teilnehmer führen können, das sich Positiv auf die persönliche, wie berufliche Entwicklung der Teilnehmer, auf das Selbstverständnis der Trainer, der Personalentwickler und des Betriebs, auswirken könnte. Eine Wechselwirkung und der Austausch zwischen allen an der betrieblichen Bildung beteiligten Akteure könnte ermöglicht werden, wenn es möglich würde, die Interessen und Zielsetzungen aller Beteiligten einfließen zu lassen. Dies setzt aber die Offenheit aller Beteiligten zu einem konstruktiven und zielgerichteten Dialog voraus. Ob dies allerdings von den Akteuren immer gewünscht und gefördert wird, bleibt auch bei diesem Beispiel zu bezweifeln, da erhebliche Zielkonflikte zwischen den Beteiligten bestehen können.

Wiederum kann für die Berufspädagogik, wie bei den vorherigen Beispielen auch, die Forderung aufgestellt werden, sich für eine gestaltpädagogische Orientierung zu öffnen, um den in der Praxis dahingehend ausgerichteten Konzepten und Vorgehensweisen, eine auf die betriebliche Bildung fokussierte gestaltpädagogische Fundierung zu verleihen. Das Fruchtbarmachen der aus der Gestaltpädagogik kommenden Sichtweisen und Theorien könnte ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung (im Sinne von theoretisch/wissenschaftlich fundiert) der in der Praxis vorliegenden Bildungskonzepte und zu deren professionelleren Umsetzung sein.

#### **4.2.2 Künstlerische Übungen während des Seminarverlaufs**

Im Folgenden wird anhand einer beispielhaften Übung gezeigt, wie die Gestaltpädagogik im Seminar- oder Workshopverlauf eingesetzt werden kann. Es wird das Thema Vertrauen aufgegriffen.

Zur Stärkung der Vertrauensbasis zwischen Mitarbeitern kann das notwendige Vertrauen über eine Bewegungsübung erlebbar gemacht werden.

Die Teilnehmer stehen in einem Kreis. Die Aufgabenstellung verlangt, dem nebenstehenden Partner einen ca. 1 Meter langen Stab zuzuwerfen. Das erfolgt bei allen Teilnehmern gleichzeitig. Jeder streckt nach der einen Seite die geöffnete Hand zum Nachbarn, um den ankomm-

---

<sup>354</sup> vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 186 sowie Petzold, H. G. (1977b), S. 115 ff.

menden Stab zu fangen. Der Nachbar muss dabei darauf vertrauen können, dass der Partner den Stab zuverlässig in seine Hand wirft. Andererseits muss er seinen Stab so zuverlässig an den nächsten Teilnehmer weiterwerfen, dass dieser ihn sicher fangen kann. Dabei ist die Blickrichtung aller Teilnehmer in Wurfrichtung. Geworfen wird der Stab senkrecht über eine Distanz von mindestens 50 cm. Jeder muss mit der linken ausgestreckten Hand den ankommenden Stab, den er nicht sehen kann, fangen.

Aus der Aufgabenstellung heraus wird deutlich, dass einerseits eine gute, zuverlässige Arbeit nötig ist, andererseits bedarf es Vertrauen dem Partner gegenüber, auf dessen gute und korrekte Arbeit. In der Regel können bereits nach wenigen Versuchen die Stäbe richtig geworfen und gefangen werden.<sup>355</sup>

Die Übung kann das gegenseitige Vertrauen durch das gemeinsame Erfolgserlebnis stärken. Das Erleben von Vertrauen kann sich nicht nur positiv im Berufsleben auswirken, sondern auch im privaten Bereich. Im privaten Bereich kann es dem Einzelnen helfen seinen Mitmenschen mehr Vertrauen entgegenzubringen. Dadurch kann eine stärkere Integration in das soziale Leben möglich werden. Aber auch diese Aussage muss spekulativ bleiben, da es derzeit auch dazu noch keine (empirisch belegten) wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse gibt.

Im beruflichen Umfeld ist das Vertrauen zu Kollegen und Vorgesetzten von Bedeutung. Der Mitarbeiter oder Vorgesetzte bedarf in der täglichen Arbeit des Vertrauens darauf, dass die delegierten Aufgaben zielstrebig, gewissenhaft, pünktlich und in angemessen hoher Qualität erledigt werden. Hat er dieses Vertrauen nicht, ist er gezwungen, jedes erhaltene Ergebnis bis ins Detail zu prüfen. Die permanente Ergebnisüberprüfung bedeutet einen großen Arbeitsaufwand. Wichtigere Aufgaben können aufgrund dessen nicht mehr oder nicht mehr ausreichend bearbeitet werden. Stress kann die Folge sein.

Wissenschaftliche Belege (z.B. in Form von empirischen Untersuchungen), ob gestaltpädagogische Übungen dieser Art das Vertrauen generell fördern, liegen derzeit noch nicht vor.

Betrachtet man die Übung zum Thema Vertrauen aus gestaltpädagogischer Sicht, zeigt sich, dass ein wichtiges Element der Gestaltpädagogik, die vitale Evidenz, vor allem in der Gruppenübung zu finden ist. Bei der Durchführung der Übung wird gezielt auf eine ganzheitliche

Wahrnehmung der Situation zwischen dem Lehr-/Lerngeschehen und zwischen den Teilnehmern gesetzt. Jeder Teilnehmer wird in die Übung und somit in die Gruppe einbezogen. Das gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe kann zu einem stärkeren Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den Teilnehmern führen, was positive Gefühle bei den Teilnehmern auslösen und motivierend wirken kann. Hier finden sich auch Verbindungen zum Theorieansatz von Perls. Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Wird jedoch die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert, werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden, dann werden Gefühle für ihn zum Mittel des Erkennens. Für ihn sind die Gefühle damit Träger von Informationen über den Organismus-/Umweltzustand.<sup>356</sup> Betrachtet man die beschriebene Übung unter sinnesphysiologischer Perspektive, kann eine Verbindung zu Treichler hergestellt werden. Treichler stellt dazu fest, dass im Wahrnehmen der Kunst oder künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engen anthropologischen Sinne geht es nach Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus der psychologischen Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>357</sup>

Das Beispiel zeigt erneut, dass in der betrieblichen Weiterbildungspraxis akzentuiert gestaltpädagogische Vorgehensweisen genutzt werden. Leider fehlt auch hier eine gestaltpädagogische Fundierung, um von einer zunehmenden Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung sprechen zu können. Vielmehr beschränkt sich das Thema Gestaltpädagogik lediglich auf die Durchführung von kreativen Übungen oder das Aneinanderreihen von kreativen Methoden.

---

<sup>355</sup> vgl. Höttrich, Th. (1994), S. 112

<sup>356</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

Auch aus diesem Beispiel kann die Forderung an die Berufspädagogik erhoben werden, sich für eine gestaltpädagogisch Orientierung zu öffnen, um den in der Praxis in Richtung Gestaltpädagogik entwickelten Konzepte und Vorgehensweisen eine gestaltpädagogische Fundierung zu verleihen. Das Fruchtbarmachen der aus der Gestaltpädagogik kommenden Sichtweisen und Theorien könnte, auch bezogen auf dieses Beispiel, ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung der in der Praxis vorliegenden Bildungskonzepte und zu deren professionelleren Umsetzung sein.

### 4.2.3 Weitere Beispiele

Weitere Übungen sind zu Führungsfragen, Konfliktverhalten oder sonstigen Themen möglich. Wesentlich dabei ist, dass an konkreten Situationen gearbeitet wird.

Zum Thema Führung könnte eine mögliche Aufgabenstellung lauten:

„Fertigen Sie das Modell eines fünfstöckigen Hauses“. Als Material kann dazu Papier oder Ton dienen.

Bei dieser Aufgabenstellung ist es möglich, Aufgabenrollen zu vergeben. Eine Teilnehmergruppe wird beispielsweise mit dem Beobachten und Dokumentieren der Ablaufprozesse beauftragt, während eine andere Gruppe versucht aus Papier oder Ton ein fünfstöckiges Haus zu bauen. Die Beobachtergruppe hat die Aufgabe, die andere Gruppe zu beobachten, um später den agierenden Gruppenmitgliedern ein Feedback zu geben. Die Verteilung von Aufgabenrollen ist in diesem Fall aus der Tatsache heraus möglich, dass wer selbst in einen Prozess eingebunden ist, diesen nicht objektiv wahrnehmen kann. Ein Feedback über das während des Verlaufs wahrgenommene Geschehen von Interaktion und Reaktion ist für eine nachfolgende Analyse und Besprechung hilfreich und notwendig.

Betrachtet man die Übung zum Thema Führung aus gestaltpädagogischer Sicht, zeigt sich, dass die vitale Evidenz als ein wichtiges Element der Gestaltpädagogik zum einen im Beobachten und Wahrnehmen von Gruppenprozessen, zum anderem im Feedback über das während des Verlaufs wahrgenommene Geschehen von Interaktion und Reaktion zu finden ist. Das Trainieren von Wahrnehmung kann dem Teilnehmer ermöglichen, ähnliche Situationen

---

<sup>357</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie Treichler, M. (1996), S. 89

früher zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Das Trainieren des Feedbackverhaltens kann dem Teilnehmer zeigen, Feedback zu geben bzw. entgegen zu nehmen, um mit dem Feedbackgebenden bzw. Feedbacknehmenden in Kontakt zu treten, damit eine bestimmte Situation geklärt werden kann. Durch die Übung wird eine Situation herbei geführt, in der körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar und total ‚eingängig‘ sind. Es können Erfahrungen gemacht werden, die den Menschen als Ganzen erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Situation ganzheitlich verstehen und begreifen lernt.

Eine Aufgabenstellung, die verschiedene Aspekte einer Thematik anspricht, führt häufig dazu, dass breiter angelegte Überlegungen angestellt werden müssen. Ein Thema kann beispielsweise in Bezug auf Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges oder Entstehendes hin betrachtet werden. Solche umfassenden ganzheitlichen Betrachtungsweisen, die sowohl physisch, psychisch und kognitiv die Beteiligten ansprechen, können die Kreativität des einzelnen anregen<sup>358</sup> und motivierend<sup>359</sup> wirken.<sup>360</sup>

---

<sup>358</sup>vgl. Höttrich, Th. (1994), S. 112 f.

<sup>359</sup>Nach psychologischer Betrachtung wird unter einem Motiv eine personenspezifische Disposition, d.h. eine zeitlich relativ konstante und situationsunabhängige Verhaltenstendenz verstanden. Jedes dieser Motive lässt sich inhaltlich näher bestimmen, beispielsweise als Leistungs-, Aggressions- oder Affiliationsmotiv. Die Motivation ist dagegen ein Komplex verschiedener Organismus- und Umweltvariablen, deren Funktion in einer allgemeinen Aktivierung und spezifischen Orientierung von Erleben und Verhalten besteht. (vgl. Keller, J. A. (1981), S. 24) Demzufolge kann man die Motivierung des Handelns durch ein bestimmtes Motiv als Motivation bezeichnen. Dabei wählt der Motivationsprozess zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, die das Handeln steuern und die auf die Erreichung motiv-spezifischer Zielzustände gerichtet sind, aus. Die Motivation soll also folglich die Zielgerichtetheit des Handelns erklären. (vgl. Heckhausen, H. (1980), S. 25) Versteht man Motivation in diesem Sinne, dann umfasst der Begriff sowohl die Antriebs- als auch die Steuerungsfunktionen des menschlichen Handelns. (vgl. Ulsamer, L. (1988), S. 159) Generell lassen sich zwei Extremformen unterscheiden: die intrinsische und die extrinsische Motivation. Von intrinsischer Motivation spricht man um so eher, je größer die Valenz des nicht-gemeinsamen Effekts zwischen Individuum und Umwelt ist. Das bedeutet, dass die Intention einer Handlung selbst-determiniert bzw. personenbezogen ist. Die extrinsische Motivation ist dagegen situativ-induziert und bringt eine Person mit seiner Umwelt in eine gegenseitige Beziehung. Eine solche extrinsische oder instrumentell motivierte Person wird durch äußere, d.h. nicht in der Sache selbst liegende Anreize zu einer Handlung angeregt. (vgl. Heckhausen, H. (1980), S. 476) Durch die ganzheitliche Betrachtungs- und Vorgehensweise der Gestaltpädagogik, die bestrebt ist, sowohl physisch, psychisch und kognitiv die Beteiligten anzusprechen, liegt die Vermutung nahe, dass die Gestaltpädagogik intrinsisch motivierend wirkt.

<sup>360</sup>Die beiden Dispositionen Motivation und Kreativität bedingen sich dahingehend gegenseitig, dass im frühen Stadium des kreativen Prozesses das Individuum einen Zustand erlebt, der einem Mangel an Geschlossenheit gleicht. (vgl. Stein, M. I. (1973), S. 66) Oder anders ausgedrückt: das Individuum erlebt einen Mangel an Befriedigung. Dringt man tief genug in die Persönlichkeit eines solchen Menschen ein, kann man historische Faktoren und persönliche Bedürfnisse erkennen, die die Sensitivität der Person für solche Zustände bedingen. Der Kreative weist eine niedrigere Schwelle oder eine größere Sensitivität für die Lücken oder das Fehlen an Geschlossenheit auf, die in seiner Umwelt bestehen. Im nächsten Schritt suchen diese Menschen nach verschiedenen Lösungen, um den Mangel an Befriedigung zu beheben. Nach dem Erarbeiten zahlreicher Lösungen erfolgt die Überprüfung, im Hinblick auf deren Brauchbarkeit. Es wird angenommen, dass wenn eine Lösung des Problems erreicht wurde, d.h. wenn es für das Individuum einen Abschluss gibt, es damit ein Gefühl der Befriedigung erfährt. (vgl. Stein, M. I. (1973), S. 69) Mit der Lösung des Problems wird der kreative Prozess verlassen. Das Ergebnis des kreativen Prozesses ist eine Art Innovation. Wobei Innovation nach Hoffmann definiert werden kann als ‚... das Ergebnis kreativen Denkens; sie ist die realisierbare oder realisierte Lösung eines bestehenden

Auf Basis des Gesagten lassen sich Verbindungen zu den Theorieansätzen von Kelly, Burow, Perls, Petzold und Treichler herstellen. Der Theorieansatz von Kelly besagt: „Das Konstruktionssystem eines Menschen verändert sich im Laufe seiner Konstruktion von Ereignissen“<sup>361</sup>. Kellys Ausgangsthese in der Konstruktionstheorie lautet: der Mensch konstruiert sich seine Realität. Der Mensch bildet auf seine Art und Weise seine Welt durch transparente Muster und Schablonen ab. Auf diese Weise versucht das Individuum seine persönlichen Eindrücke zu ordnen. Die Muster und Schablonen müssen ständig aktualisiert werden.<sup>362</sup> Demzufolge kann ein Führungsverhalten nur situationsangemessen sein, wenn die eigenen Muster und Schablonen der Sichtweise ständig überprüft und ggf. korrigiert werden.

Für Burow kommt es im Kontaktvollzug zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt, oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.<sup>363</sup> Für Perls vollzieht sich der physiologische Vorgang immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.<sup>364</sup> Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Wird jedoch die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert, werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden. Gefühle werden für ihn somit zum Mittel des Erkennens. Für ihn sind die Gefühle damit Träger von Informationen über den Organismus-/Umweltzustand.<sup>365</sup> Petzold sieht hingegen gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.<sup>366</sup> Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder künstlerischen Ü-

---

Problems durch einen Lösungsansatz, von menschlichen Gehirnen hervorgebracht“ (Hoffmann, R. (o.J.), S. 161). Bezogen auf ein Unternehmen kann eine Innovation eine Neuerung in Form eines Produkts, eines veränderten, verbesserten Produktionsprozesses oder eine Veränderung in der Organisationsstruktur sein.

<sup>361</sup> Kelly, G. A. (1986), S. 83 außerdem vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 246

<sup>362</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 22 sowie Burow, O.-A. (1993), S. 239

<sup>363</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>364</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.

<sup>365</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>366</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

bungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engen anthropologischen Sinne geht es laut Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus der psychologischen Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>367</sup>

Das Beispiel zeigt ebenfalls, dass in der betrieblichen Weiterbildungspraxis gestaltpädagogisch akzentuierte Vorgehensweisen genutzt werden. Leider fehlt auch hier eine gestaltpädagogische Fundierung, um von einer zunehmenden Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung sprechen zu können.

Ebenfalls kann man aus diesem Beispiel die Forderung an die Berufspädagogik ableiten, sich für eine gestaltpädagogische Orientierung zu öffnen, um den in der Praxis in Richtung Gestaltpädagogik entwickelten Konzepte und Vorgehensweisen eine gestaltpädagogische Fundierung zu verleihen. Das Fruchtbarmachen der aus der Gestaltpädagogik kommenden Sichtweisen und Theorien könnte, auch bezogen auf dieses Beispiel, ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung der in der Praxis vorliegenden Bildungskonzepte und zu deren professionelleren Umsetzung sein.

Weitere Beispiele beschreibt McCarthy und Bezic/Zegarac für den Unterricht mit Jugendlichen<sup>368</sup> und Stolz für den Bereich Erwachsenenbildung.<sup>369</sup>

---

<sup>367</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie Treichler, M. (1996), S. 89

<sup>368</sup> vgl. McCarthy, D. N. (1977), S. 103; Bezic, I.; Zegarac, D. (1993), S. 26 ff.; Weber, A. (1997), S. 23 ff.; Lieber, V. (1997), S. 59 ff.; Klein, B. (1997), S. 69 ff.; Gasparoli, E. (1997), S. 85 ff.; Hochreuter, E. (1997), S. 117 ff.; Froese, S. (1997), S. 145 ff.; van Heck, W. (1997), S. 161 ff.; Berker-Horsch, U. (1997), S. 178 ff.; Welk, Ch. (2000), S. 10-15; Brand-Rinne, H. (2000), S. 30 ff.; Feiden, B. (2000), S. 39 ff.; Kröner, K. (2000), S. 59; Moritz, V. (2000), S. 99 ff.; Wenz, A. (2000), S. 147 ff.; Kloppenburg, I. (2000), S. 153 f.; Harbort, S. (2000), S. 138 ff. sowie Barteit, G. (2000), S. 12

<sup>369</sup> vgl. Stolz, M. (1977), S. 201

### 4.3 Zusammenfassung

Die in den Beispielen zum Einsatz kommenden Methoden und Verfahren zielen (wie bereits erläutert) überwiegend auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung und den Kontakt ab - jedoch immer zweckgerichtet auf die Unternehmensbelange zugeschnitten. Dabei sind die Schwerpunktsetzungen von den Berufs- und Zielgruppen abhängig, und davon, ob es sich um eine betriebliche Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme handelt.

Aus den genannten Beispielen ist ersichtlich, dass gestaltpädagogische Methoden auf verschiedenste Weise in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommen. Fraglich bleibt jedoch, ob in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung diese gestaltpädagogischen Methoden bewusst unter dem Aspekt der Gestaltpädagogik, mit den damit verbundenen Zielsetzungen und Ansprüchen (die in den vorherigen Kapiteln bereits ausführlich erläutert wurden) zum Einsatz kommen. Fraglich bleibt es deshalb, da die Zielsetzungen der Aus- und Weiterbildungskonzepte und der darin verwendeten Übungen in der Literatur nicht klar beschrieben sind. Die Autorin geht vielmehr davon aus, dass der Einsatz gestaltpädagogischer Methoden eher unbewusst von den Akteuren der Unternehmen erfolgt. Diese Sichtweise erschließt sich für die Autorin aus der Funktionalisierung und Zweckorientierung beim Einsatz der gestaltpädagogischen Methoden.

Bei allen untersuchten Beispielen ist auffallend, dass die gestaltpädagogischen Methoden und Verfahren, entgegen den theoretischen Ansätzen von Perls, Goodman oder Burow zweckgerichtet und auf die Unternehmensbelange funktionalisiert eingesetzt werden. Wichtige gestaltpädagogische Themenfelder wie eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung, persönlich bedeutsames Lernen, Bewusstheit, soziale Interaktion und Kommunikation werden zwar punktuell in die betrieblichen Bildungskonzepte aufgenommen, aber schlussendlich in ihrer Betrachtung und Zielsetzung auf die Unternehmensbelange reduziert. Des Weiteren kann aus den untersuchten Beispielen nicht erschlossen werden, welche besonderen Anforderungen sich an die betrieblichen Ausbilder und Trainer durch den Einsatz gestaltpädagogischer Methoden und Praktiken ergeben. Außerdem ist nicht erkennbar, wie die eventuell bei den Ausbildern und Trainern vorhandenen Anforderungslücken ermittelt und geschlossen werden. Dieses wohl im allgemeinen fehlende gestaltpädagogische Grundwissen bei den betrieblichen Ausbildern und Trainern könnte der Grund dafür sein, weshalb die betrieblichen Bildungskonzepte über die bloße Aneinanderreihung von kreativen Methoden nicht hinaus kommen.

Bei den genannten Beispielen ist auffallend, dass aus den Beschreibungen der Konzepte und Methoden keine eindeutig definierten Zielsetzungen und Erwartungen an die gestaltpädagogische Vorgehensweise hervor gehen. Die Frage der Zielsetzung des Einsatzes gestaltpädagogischer Methoden und Konzepte bleibt weitgehend offen.

Die gestaltpädagogisch orientierten betrieblichen Bildungskonzepte zeichnen sich durch einen hohen Anteil autonomer Gestaltungspotentiale von Seiten der Bildungsteilnehmer aus, was wesentlich durch die allen Formen gemeinsame offene Struktur und den starken selbstgesteuerten Charakter der Lerngruppen erreicht wird. Daher werden im Bereich der Förderung sozialer Kompetenzen der Teilnehmer und der Weiterentwicklung des betrieblichen Lernprozesses eine ganze Reihe erheblicher Hoffnungen damit verbunden:

- Das erhöhte Gestaltungspotential und die im Vergleich zu traditionellen Formen der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung deutlich stärker ausgeprägten Mitsprachekompetenzen der Arbeitnehmer sollen das Bewusstsein für Demokratisierung und Partizipation im Gefüge der betrieblichen Hierarchie fördern. Dies soll zur
- Verbesserung der betrieblichen Kommunikation und Kooperation führen, was
- erhöhte Mitarbeiterzufriedenheit zur Folge haben soll. Ferner soll die
- Problemerkennungs- und Problemlösungskompetenz gefördert werden.<sup>370</sup>

Betrachtet man diese Annahmen im Kontext praktischer Umsetzungsversuche jedoch kritisch, kommt man zum Ergebnis, dass die Bildungsbemühungen der betrieblichen Praxis hinsichtlich der oben genannten Punkte auf halben Wege stecken bleiben. Wie die Beispiele gezeigt haben, sind Ansätze hin zu einer gestaltpädagogischen Ausrichtung in der betrieblichen Bildungsarbeit zu finden, jedoch bleibt es häufig bei einem aneinanderreihen von kreativen Methoden. Gründe hierfür könnten eine gewisse Zweckrationalität und ökonomische Sachzwänge der Unternehmen sein, aber auch eine fehlende gestaltpädagogische Ausbildung der betrieblichen Ausbilder und Trainer.

Dass es Beispiele in der betrieblichen Praxis gibt, bei denen sich Bezüge zur Gestaltpädagogik herstellen lassen, dürfte mit den oben vorgestellten und ausgeführten Beispielen belegt sein. In diesen Beispielen wird jedoch nicht explizit auf die Gestaltpädagogik rekurriert, was die Vermutung aufkommen lässt, dass eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung

weitgehend fehlt. Unterstellt man, dass eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung in der betrieblichen Bildungsarbeit weitgehend fehlt, liegt der Schluss nahe, dass die Ausnutzung, der in den gestaltpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen steckenden Potentiale nicht hinreichend erfolgt. Die Chancen für eine weitere Professionalisierung der betrieblichen Bildung bleiben dadurch weitgehend ungenutzt. Ebenso bleiben die Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität und Effizienz der betrieblichen Bildungsarbeit ohne einen professionelleren Einsatz der gestaltpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen in der Berufsbildung überwiegend ungenutzt.

Begreift man als zentrales Merkmal professionellen Handelns die Vermittlung von Theorie und Praxis, d.h. ein wissenschaftlich reflektiertes und begründetes Handeln, dann scheint gestaltpädagogisch orientiertes berufspädagogisches Handeln angesichts der obigen Befunde nur in Ausnahmefällen vorzuliegen, da eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung der im berufspädagogischen Umfeld eingesetzten gestaltpädagogisch orientierten Methoden und Konzepte fehlt. Dabei wird unterstellt, das ausgewählte und ausgewertete Datenmaterial könnte kompetent und fundiert über die Begründungskontexte des Handelns Auskunft geben.

Die Begrenzung des Orientierungspotentials gestaltpädagogisch orientierten Handelns in der Berufspädagogik ergibt sich aus dem Forschungsstand, der im berufspädagogischen Feld vor allem auf der Mikroebene didaktisch-methodischer Aussagesysteme als äußerst defizitär beschrieben wird.<sup>371</sup> Demnach werden vor allem in jenen Handlungsfeldern, die direkt und unvermittelt durch Entscheidungen der Lehrenden geprägt werden, nur bescheidene, wissenschaftlich gesicherte Orientierungsleistungen zur Verfügung gestellt. Weit besser scheint der Forschungsstand auf der Makroebene didaktisch-methodischer Aussagesysteme zu sein. Dabei gewonnene Erkenntnisse sind primär geeignet, bei der Gestaltung organisatorisch-institutioneller Strukturen Orientierung zu geben. Gewichtige Potentiale bieten auf der Makroebene angesiedelte Aussagesysteme wohl auch für die Reflexion des pädagogischen Handelns.

Begrenzungen in der Aneignung und Verfügbarkeit vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Wissens in der betrieblichen Bildungsarbeit ergeben sich auch durch Zweckrationalität der Unternehmen, ökonomisches Handeln, Sachzwänge, begrenzte Verarbeitungskapazitäten

---

<sup>370</sup> vgl. Lipsmeier, A.; Münk, D. (1997), S. 76

<sup>371</sup> vgl. Nickolaus, R. (2001), S. 32

der Individuen, Zeitkontingente, gegebenenfalls Skepsis zur ‚Brauchbarkeit‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens und nicht zuletzt durch Defizite in einschlägigen Angeboten der (akademischen) Aus- und Weiterbildung.<sup>372</sup>

Zur Umsetzungsproblematik professionellen gestaltpädagogischen Handelns in der betrieblichen Bildungsarbeit wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Praktiker mit konkurrierenden Theorien konfrontiert ist, deren situationsspezifische Geltung mehr oder weniger ungeklärt und deren Aussagekraft nur bedingt geeignet ist, die Heterogenität, Reflexivität und Spontaneität der Interaktionsbeteiligten im pädagogischen Prozess abzubilden. Grundsätzlich stellt sich die Umsetzungsproblematik (gestaltpädagogisch orientierter Aspekte) in Abhängigkeit von Theorietypen unterschiedlich dar, die zugleich mit variierenden Geltungsansprüchen versehen sind. Ob von vornherein der Vorstellung zugestimmt werden kann, die wissenschaftlichen Aussagesysteme der Gestaltpädagogik könnten für den (betrieblichen) Praktiker in der Berufspädagogik mehr sein als selektiv zu nutzende Reflexionshilfen oder (trotz bestehender Probleme) konkrete Handlungsorientierungen bleibt letztlich weitgehend ungeklärt.<sup>373</sup>

Die Professionalisierung betrieblicher Aus- und Weiterbildung muss den Veränderungen und Umbrüchen der Unternehmen und deren Umweltbedingungen sowie der zunehmend komplexer, dynamischer, enger vernetzten und normativ unbestimmter werdenden wirtschaftlichen, technischen und sozialen Systemzusammenhängen Rechnung tragen. Diese Tatsachen müssen nicht nur erkannt, sondern handlungsleitend durchdrungen werden. Nach Götz sind es im Wesentlichen zwei Aspekte die in jüngster Zeit das Verständnis einer Methodik/Didaktik beeinflusst haben: die Chaostheorie und die Therapie.<sup>374</sup> Hier könnte man die Vermutung anstellen, dass aufgrund der chaostheoretischen und vor allem aufgrund der therapeutischen Einflüsse zunehmend gestaltpädagogisch orientierte Aspekte mit in die betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen einfließen. Ob dies bewusst oder rein zufällig erfolgt muss offen bleiben, da aufgrund des erhobenen Datenmaterials eine explizite theoretische gestaltpädagogische Fundierung in den betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht nachweisbar ist.

---

<sup>372</sup> vgl. Nickolaus, R. (2001), S. 33

<sup>373</sup> vgl. Nickolaus, R. (2001), S. 33 f.

<sup>374</sup> vgl. Götz, K. (2001), S. 221

Aus beiden Disziplinen (Chaostheorie und Therapie) kann geschlossen werden, dass Lehren und Lernen auf Prozesse der Selbstorganisation angewiesen sind.<sup>375</sup> Lernfeld-Umwelt-Interaktionen sind operativ geschlossen, da das Denken und Handeln von Menschen als lebende Systeme strukturdeterminiert, autopoietisch und selbstreferentiell sind. Die Umweltkontakte werden durch systeminterne Umweltmodelle vorbestimmt. Diese haben primär die Funktion der Komplexitätsreduktion, was unter anderem durch Grenzziehung und Selektion (in der Gestaltpädagogik durch Kontaktgrenzen) geschieht. Möglichkeiten der Verbindung zu anderen Systemen, Menschen und Gruppen werden in der strukturellen Kopplung gesehen – d.h. für Lernsituationen im Lernvorgang zwischen Lehrenden und Lernenden. Was gelernt wird und ob überhaupt gelernt wird entscheidet demnach das Subjekt selbst. Lernen ist damit nicht erzeugbar, wohl aber initiiert durch die Schaffung vielfältiger Lernwelten und Lernkulturen.<sup>376</sup> Demnach müssen bei der Diskussion um ‚pädagogische Qualität und Professionalität‘ zunächst das Zusammenwirken aller dem didaktischen Feld zuzurechnenden Handlungen reflektiert werden. War bisher die klassische Ausgestaltung des Steuerungsanspruches der Berufspädagogik (und der Pädagogik allgemein) vom Lehrenden als ‚Macher‘ und ‚Steuerner‘ (dieser Aspekt steht im Zusammenhang mit dem Anspruch einer völligen Rationalität und Planbarkeit des didaktischen Feldes), so thematisiert die Diskussion (wie sie übrigens auch in der Gestaltpädagogik geführt wird) um Selbstorganisation jedoch vor allem das Entstehen ‚spontaner Ordnungen‘.

Die Tendenz zur Selbstorganisation sozialer Systeme hat auch Auswirkungen auf das Verständnis von Didaktik und pädagogische Professionalisierung (siehe hierzu auch Kapitel 5). Didaktik und pädagogische Professionalisierung bedeuten unter dieser Perspektive nicht mehr direktes, sondern eher indirektes Eingreifen in organisationale Prozesse und Strukturen (Kontextsteuerung). Es muss eine Bereitschaft und die Fähigkeit zur bewussten Selbstorganisation sichergestellt werden, und es müssen Möglichkeiten zum Lernen und zur Entwicklung gegeben werden. Bei der Gestaltung didaktischer Rahmenbedingungen erhält die Lernkultur (Identität, Kommunikation, Umgang mit Konflikten etc.) eine andere (hohe) Priorität. Der Ausbilder/Trainer wird damit zum Rahmen- und Prozessgestalter (der Entwicklungsvoraussetzungen optimiert), Unternehmer (der zu Kreativität und Innovation ermuntert) und Coach (der persönliche Unterstützung und Beratung anbietet).<sup>377</sup>

---

<sup>375</sup> vgl. Götz, K. (2001), S. 222

<sup>376</sup> vgl. Götz, K. (2001). S. 222

Mit der Forderung zur Professionalisierung von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen müssen sich die Inhalte von Bildungsmaßnahmen, sofern sie im Auftrag eines Betriebes durchgeführt werden, an dessen Zielen orientieren. Kriterium für die pädagogische Qualität der Inhalte ist somit ihr Beitrag zur Umsetzung der Unternehmensstrategie. Letztlich geht es immer um den Transfer des Gelernten in das Arbeits- bzw. Funktionsfeld.

Um den Erwartungen an betriebliche Bildungsmaßnahmen gerecht zu werden, sind besondere Ansprüche an die pädagogische Qualität der Trainer und Ausbilder zu stellen. Es wird deshalb skizzenhaft ein Anforderungsprofil für Trainer und Ausbilder im Bildungsbereich umrissen:

<b>Auswertungs- und Systemsteuerungskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiieren von organisatorischen Lernprozessen</li> <li>- Permanenter Soll-Ist-Vergleich in Rückkoppelungssystemen</li> <li>- Kompetenz zur Früherkennung von Potenzialen, Chancen und Risiken</li> </ul>
<b>Strategische Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenz zu strategischen und systemischen Interventionen</li> <li>- Auseinandersetzung mit Veränderungen im Umfeld</li> <li>- Fähigkeit, Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen</li> </ul>
<b>Beratungskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenz zur Erkennung und Analyse von Mustern</li> <li>- Sichere Gesprächsführung</li> </ul>
<b>Prozesskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundkenntnisse/-erfahrungen in Organisationsentwicklung</li> <li>- Konfliktmanagement</li> <li>- Gestaltung und Leitung von Gruppenprozessen</li> </ul>
<b>Managementkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektmanagement</li> </ul>

---

<sup>377</sup> vgl. Götz, K. (2001), S. 222

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse</li> <li>- Bildungsmanagement</li> </ul>
<b>Methodenkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderation, Präsentation</li> <li>- Gestaltpädagogische Kenntnisse</li> <li>- Selbstorganisation</li> </ul>
<b>Sachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kenntnisse unterschiedlicher Bezugsrahmen zur Erklärung und Beschreibung sozialer und anderer Prozesse</li> <li>- Grundkenntnisse in der Berufsbildung</li> </ul>
<b>Persönliche Eignung und Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion</li> <li>- Interesse am Umgang mit komplexen Veränderungsprozessen</li> <li>- Integere, positive Grundhaltung</li> </ul>

Tab. 4.3.1: Anforderungsprofil für Trainer und Ausbilder<sup>378</sup>

Vor dem Hintergrund einer sich öffnenden Schere zwischen der Konstruktion subjektiven und „objektiven“ Wissens erscheint es als vordringlich, didaktische Professionalität über den Anspruch zu definieren, die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten, subjektiver und wissenschaftlich-technologischer Konstruktion des Wissens bewusst zu machen und neue Arrangements des Lehrens und Lernens zu entwickeln, in denen beide Formen des Wissens wieder aufeinander bezogen werden können. Das wiederum bedeutet, dass es nicht mehr nur um Wissen über Dinge geht, sondern immer nachdrücklicher auch um Wissen über Wissen. Intensiver als bisher müssen die je spezifischen Eigenschaften von Wissen und die spezifischen Formen des Umgangs mit Wissen analysiert und zu einem Wissen eigener Art verdichtet werden (Meta-Wissen), das sich als Wissen über Strukturen, Funktionen und Art der Geltung von Wissen vergegenwärtigen lässt. Erst eine Verbindung des verfügbaren fachlichen und didaktischen Wissens mit diesem Meta-Wissen erlaubt eine professionelle Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, ist aber auch für die Restrukturierung von Unternehmen als ,lernende

<sup>378</sup> vgl. dazu auch Götz, K. (2001), S. 228 f.

Organisation' und die Entwicklung effizienten Wissensmanagements von grundsätzlicher Bedeutung.<sup>379</sup>

Aus den Ausführungen zur Professionalisierung und pädagogischer Qualität wird deutlich, dass eine theoretische gestaltpädagogische Fundierung für einen professionelleren Einsatz gestaltpädagogischer Methoden und Vorgehensweisen in der betrieblichen Bildungsarbeit unbedingt notwendig ist, um die Potentiale der Gestaltpädagogik für die Berufsbildung ausschöpfen zu können.

---

<sup>379</sup> vgl. Witt, R. (1999), S. 352 f.

## **5. Handlungsempfehlungen für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik**

In diesem Kapitel werden zunächst Handlungen aus der Perspektive des Gestaltzykluses betrachtet. Dabei spielen die Punkte Widerstand bei der Kontaktaufnahme, Bewusstheitsprozess und Widerstand sowie der Umgang mit Widerstand eine besondere Rolle. Um die Überlegungen zum Gestaltzyklus nachvollziehbarer zu machen, werden die Praxisbeispiele aus Kapitel 4 aufgegriffen. Es wird versucht anhand der Praxisbeispiele die Überlegungen zum Gestaltzyklus zu verdeutlichen. Die Kapitel 5.2 und 5.3 greifen die Erkenntnisse aus Kapitel 5.1 auf und versuchen, aufbauend auf dem didaktischen Modell von Wolfgang Schulz, Handlungsempfehlungen zur Ausbildung von Jugendlichen und zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften mittels einer beruflich orientierten Gestaltpädagogik zu entwickeln. Die Erkenntnisse aus Kapitel 5 sollen die theoretische Basis für den Versuch sein, ein Train-the-Trainer Konzepts unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten zu entwickeln (siehe Kapitel 6).

Anzumerken ist, dass für das gesamte Kapitel 5 nicht der Anspruch auf Vollständigkeit und abschließende Detailtiefe erhoben wird. Der Forscherin ist durchaus bewusst, dass vor allem im Kapitel 5.1 Passagen enthalten sind, die spekulativen Charakter haben. Dieser spekulative Charakter ergibt sich aus der Tatsache, dass zu einzelnen Aussagen und Überlegungen noch keine (fundierten) wissenschaftlichen Untersuchungen vorliegen. Die spekulativen Aussagen und Überlegungen können Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen sein und werden deshalb bewusst in Kauf genommen.

### **5.1 Handlungen im Sinne des Gestaltzykluses des Erlebens und Verknüpfungen zur Gestaltpädagogik**

Der Gestaltzyklus des Erlebens umfasst den Prozess, in dem Menschen (individuell oder kollektiv) sich dessen bewusst sind, was in dem jeweiligen Augenblick geschieht und wie Energie aktiviert wird, um eine Handlung auszuführen, die ihnen erlaubt, sich konstruktiv mit Möglichkeiten zu befassen, die die neue Bewusstheit nahe legt. Dabei wird vorausgesetzt,

dass die Bewusstheit über ein Ungleichgewicht im Zustand des Seins oder in der Funktion einer Person die natürliche Tendenz des Menschen auslöst, etwas tun zu wollen, um einen neuen Gleichgewichtszustand zu erreichen. Weiter wird vorausgesetzt, dass dem Menschen der Wunsch inne ist, auf dem effektivsten und zufriedenstellendsten Niveau, das möglich ist, tätig zu sein, und dass das Erleben dessen, wie man sich diesen Prozess zu nutze machen kann, ein Schlüssel zum Erreichen optimaler Handlungsmöglichkeiten ist. Außerdem ist davon auszugehen, dass der Prozess in einem Erleben gipfelt, das als Lernen bezeichnet werden kann. Dieses Stadium des Zykluses kann als Lösung oder Abschluss bezeichnet werden.<sup>380</sup>

Die beiden folgenden Abbildungen zeigen zum einen den Gestaltzyklus des Erlebens in einer einmaligen Sequenz und zum anderen im Ablauf kontinuierlichen Erlebens:

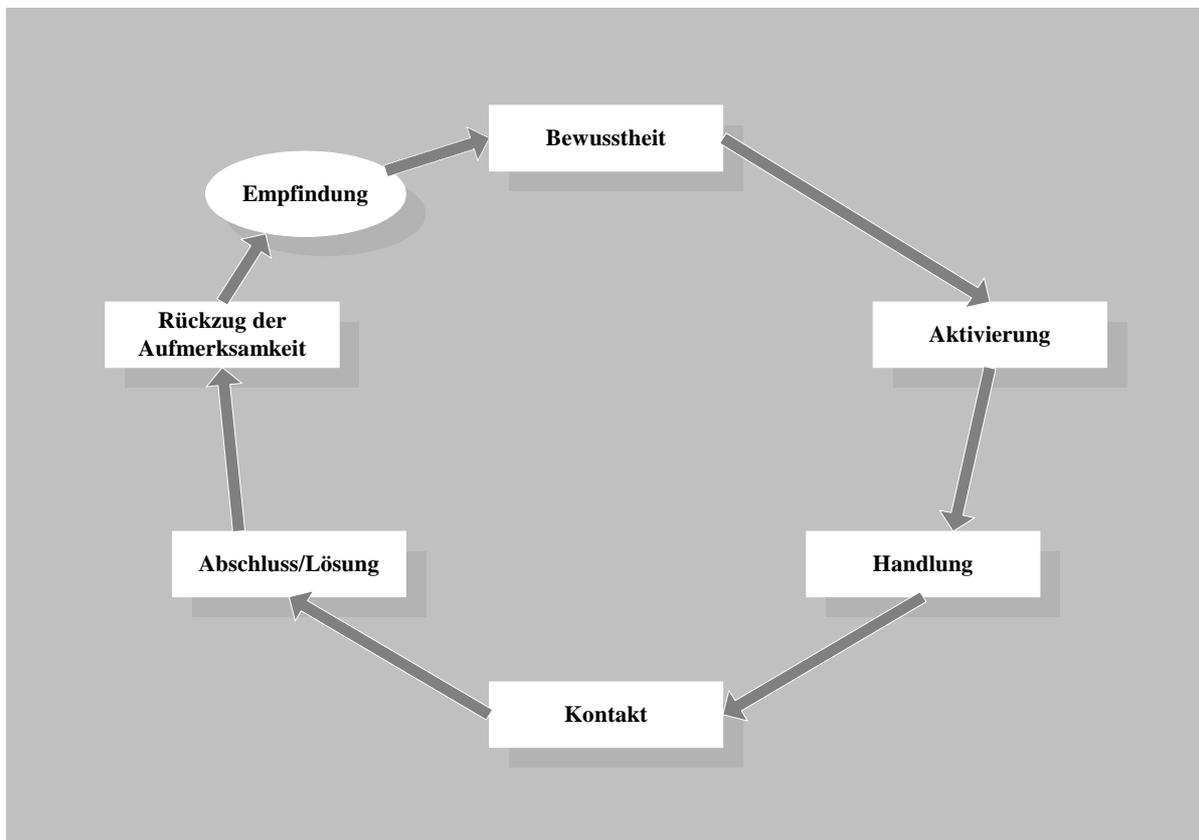


Abb. 5.1.1: Gestaltzyklus des Erlebens: Ablauf einer Sequenz<sup>381</sup>

<sup>380</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 15 ff.

<sup>381</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 16

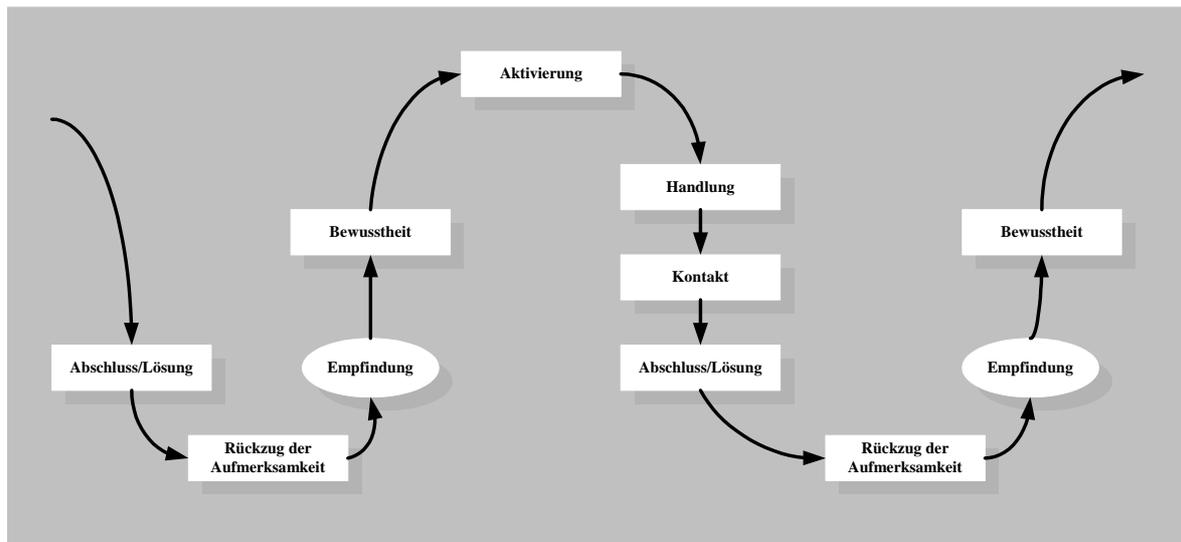


Abb. 5.1.2: Gestaltzyklus des Erlebens: Ablauf kontinuierlichen Erlebens<sup>382</sup>

Der Gestaltzyklus des Erlebens integriert die Aspekte Empfindung, Bewusstheit, Aktivierung, Kontakt sowie Lösung oder Abschluss zu einer Einheit menschlichen Erlebens.

Bezieht man das Modell der Selbstaktualisierung von Burow mit ein, kann argumentiert werden, dass das Modell der Selbstaktualisierung die Mikroebene zu dem eben Gesagten darstellt, wohingegen das Modell des Gestaltzyklus des Erlebens die Makroebene der Betrachtung bildet. Die Mikroebene, in Anlehnung an Burow's Selbstaktualisierungsmodell, beschreibt wie sich das "Selbst", durch die Kontaktgrenze, die der Ort ist, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt, konstruiert. Der Akt der Integration bzw. der Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert werden. Im Austausch mit dem Umfeld können sich, auf der Grundlage der "Selbstaktualisierungstendenz" und der "Bedürfnishierarchie", verschiedene, relativ stabile Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung herausbilden. Die Makroebene, basierend auf dem Modell des Gestaltzyklus des Erlebens, beschreibt, wie es zu Handlungen und schließlich zu Handlungsabschlüssen/Lösungen und Veränderungen von nachhaltigen Verhaltensdispositionen (Lernen) kommen kann. In dem Maße, in dem das Feld dem Betrachter Beobachtungen ermöglicht, die es erlauben, das der Situation „Geeignetste“ zu entwickeln, kann es ein Gleichgewicht (in Form positiver Empfindung) erzeugende Antwort geben, die Geschlossenheit und ein Ende der aktiven Suche des Individuums erlaubt. (Innerhalb des Gestaltansatzes wird hierbei von „ge-

<sup>382</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 17

schlossener Gestalt“ gesprochen.) Die Mikro- und Makroebene sind durch einen dynamischen Prozess miteinander verbunden, in dem fortwährend Spannungen auftreten.

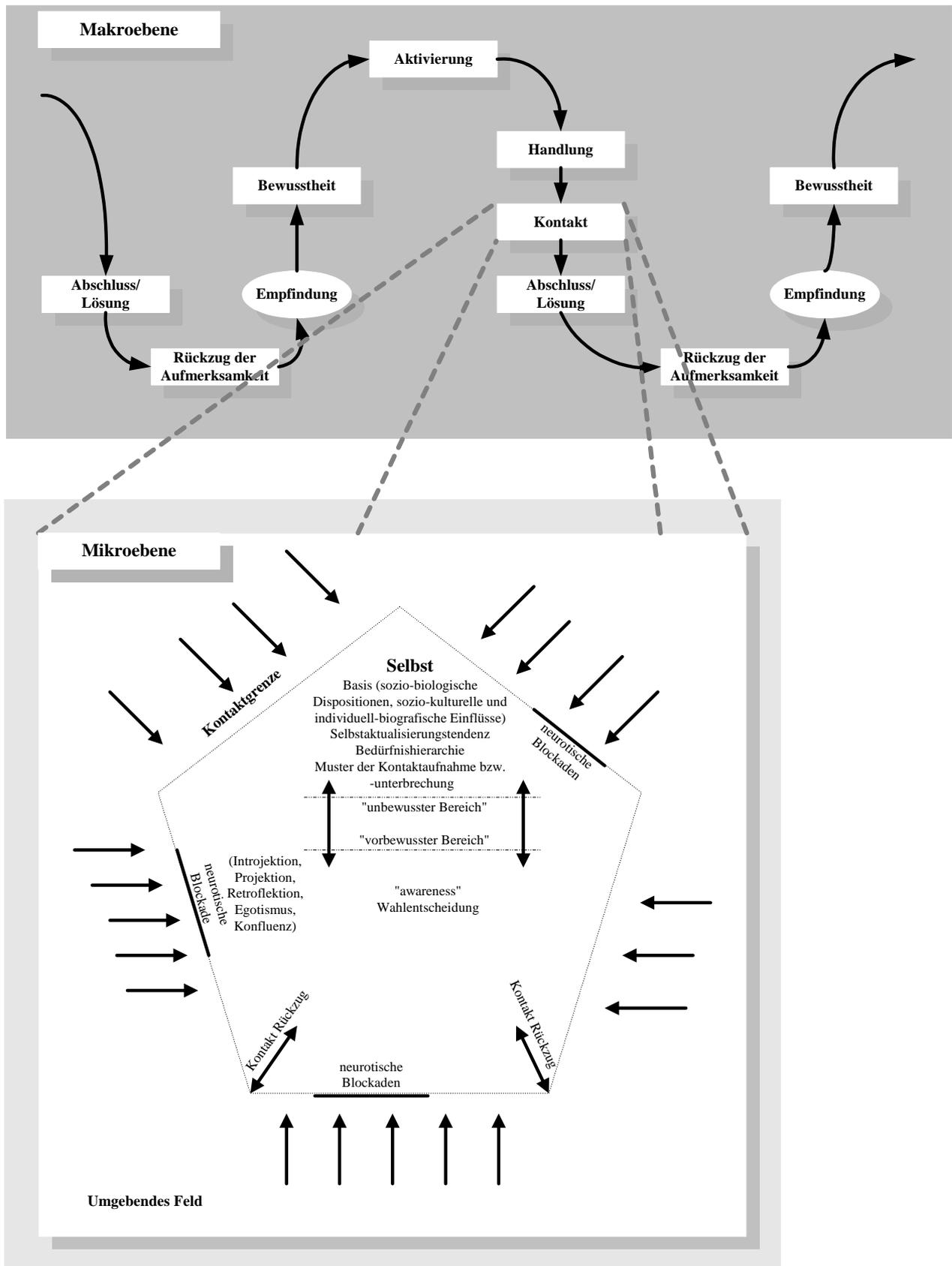


Abb. 5.1.3: Mikro-/Makroebene des Erlebens

Perls verband in seinem Gestaltansatz die fixierte Gestalt mit der unerledigten Situation (offene Gestalt) und sah darin starke Determinanten für die Unfähigkeit einer Person, im gegebenen Augenblick frische, neue Figuren zu bilden. Das Festhalten an früheren Wahrnehmungen von Menschen oder Ereignissen verhindert die Einsicht, was im „Hier-und-Jetzt“ das nützliche Verhalten wäre. Indem aus früheren unerledigten Situationen Spannungen mit herumgetragen werden, wird Energie im Menschen gebunden, die es verhindert einen entsprechenden Kontakt mit der Person oder dem Objekt herzustellen. Perls erkannte, dass Menschen erst dann zu angemessenen Interaktionen in der Lage sind, wenn die sich aus der Vergangenheit herleitenden Spannungen auf irgendeine Weise gelöst sind.<sup>383</sup>

Mit dem Einsetzen einer Sinneserregung (Sehen, Hören, Berühren, Riechen oder Schmecken) beginnt der zuvor dargestellte (Gestalt-)Zyklus sich in dem Maße zu entwickeln, wie Bewusstheit über das entsteht, was im Individuum selbst oder dessen Umwelt vorgeht. Bewusstheit wird dabei als zunehmendes Verständnis für die Umwelt verstanden. Die Sinnesempfindungen liefern Informationen über das, was im „Hier-und-Jetzt“ geschieht und führt zum Entstehen von Figuren, wenn ein Interesse empfunden wird. Bewusstheit bedeutet, dass etwas aus den vielen Sinnesempfindungen oder Ereignissen, die gleichzeitig ablaufen, zur Figur geworden ist. Das Ziel der Bewusstheit ist, im Hintergrund liegende Potentiale so zu vergrößern, dass das was gerade geschieht, klar und deutlich in den Vordergrund tritt.

Es ist wichtig festzuhalten, dass Bewusstheit nicht das Gleiche ist wie Introspektion. Wahre Bewusstheit ist das spontane Empfinden dessen, was erscheint oder zur Figur wird. Es schließt direktes, unmittelbares Erleben ein. Introspektion ist hingegen ein suchender und bewertender Prozess, in dem Teile des Erlebens zur Prüfung festgehalten werden - in der Regel mit dem Ziel, das Erleben zu untersuchen oder zu verändern. Die Introspektion ist nützlich, wenn es darum geht, aus dem Erleben zu lernen, aber sie verengt den Bewusstheitsfluss im gegenwärtigen Augenblick. Extrem ausgeweitet führt die Introspektion zu Fixierung oder Zwang und modifiziert das Erleben.

Man kann sich sehr viel verschiedener Dinge bewusst sein: das gesamte Spektrum menschlichen Erlebens und die Grundlage alles Wissens und Lernens entsteht entlang der Bewusstheit von dem, was dem menschlichen Verständnis zugänglich ist.

---

<sup>383</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 30

Manche Menschen haben gut entwickelte primäre Sinne und bevorzugen ein eher „sinnliches“ Wahrnehmen, während andere mehr zum Denken und zu Vorstellungen neigen. Manche Menschen haben leicht Verbindung zu ihren Gefühlen, während andere es vorziehen, auf äußeres Geschehen zu achten und bessere Beobachter von anderen als von sich selbst sind.<sup>384</sup>

Die Integration von sensorischer Bewusstheit und motorischem Verhalten wird Kontakt genannt. Kontakt schließt eine aggressive Reaktion auf eine bedeutsame Figur ein, eine Form aktiver Teilnahme, bei der die Figur buchstäblich durch das Bemühen, sie zu erfassen und zu assimilieren, transformiert wird.

Kontakt geschieht an der Grenze zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Das heißt, dass alle Figuren, unabhängig wie viel Zeit und Energie für ihr Entstehen verfügbar ist, einen Endpunkt oder eine Grenze haben, die sie definiert und vom Hintergrund unterscheidet. Durch psychische Arbeit kann dieser Punkt verändert werden; entweder durch das Öffnen oder Verkleinern der Umwelt oder beim Verharren im jeweiligen Augenblick. Solange das Individuum mit einer bestimmten Wissens- und/oder Verhaltensebene zufrieden ist, kann das Lernen nicht fortgesetzt werden, ohne dass den vom Individuum geschaffenen Grenzen gegenübergetreten wird.<sup>385</sup> Ausgedrückt über die Theorie der Bedürfnisbefriedigung, die zum Wesen der Gestalttherapie und somit auch zur Gestaltpädagogik gehört, ist Kontakt der Punkt, an dem Bedürfnisbefriedigung erreicht wird, wobei Befriedigung definiert wird als das volle, gesteigerte Erleben, wie, wo und auf welche Weise das Bedürfnis erfüllt werden soll. Diese Aussage setzt nicht voraus, dass eine automatische, volle Bedürfnisbefriedigung, stattfindet. Das Herstellen von Kontakt, gleich welcher Form, bedeutet, etwas über die gegenwärtige Lage der Dinge zu lernen.

Aus dem Kontakt, der als Lernen betrachtet wird, was in der Interaktion von Individuum und Umwelt möglich ist, entsteht Lösung und Abschluss. Das heißt, einen Punkt der Handlung zu erreichen, indem man zu einem Verständnis oder Wissen von dem, was man gelernt hat, und zur Assimilation des Erlebten kommt. Kontakt ist das Erleben, aus dem eine Bedeutung gewonnen wird. Lösung ist der Vorgang, eine Bedeutung zu gewinnen und anzuerkennen, dass ein Abschluss erfolgt ist, und dass die Situation erledigt oder vollständig ist. Wenn einmal eine Bedeutung abgeleitet wurde, kann man sagen, dass Lernen stattgefunden hat. Danach

---

<sup>384</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 37 ff.

<sup>385</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 40 ff.

kommt es zum Rückzug der Aufmerksamkeit von der Figur und zu einer graduellen Abnahme von Energie und Interesse. Der Zyklus ist abgeschlossen. Mit dem Abschluss des Zykluses ist die Bereitschaft geschaffen, neue Bewusstheit zu entwickeln. Was gelernt wurde, wird zu einem Teil des Grundes und ist späterem Gebrauch zugänglich.<sup>386</sup>

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf die in Kapitel 4 vorgestellten Beispiele, zeichnet sich für das Berufsbildungskonzept der Fa. Voith folgendes Bild ab: Eine Aktivierung<sup>387</sup> der Jugendlichen erfolgt durch den Einsatz künstlerischer Übungen, Referate und Projektarbeit, Pflege des Sprachverhaltens, Umgang mit der deutschen Sprache und das Üben der Ausdrucksfähigkeit.

Die eigentliche Erfüllung interdisziplinärer Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit den unter dem Punkt Aktivierung genannten Methoden und Verfahren bildet die Handlung im Sinne des Modells der Mikro-/Makroebene.

Mit dem Unterricht in Kultur- und Sozialkunde, mit dem Unterrichtsziel zu lernen, menschliche und soziale Prozesse zu beobachten und sich damit auseinander zu setzen wird der Punkt Kontakt des Mikro-/Makromodells erfüllt, da auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird. Punkte wie das Erstellen von Referaten und das Erstellen einer Projektarbeit gehören zum Aspekt Kontakt, da sie auf die Aufgabenstellung abzielen. Über sportliche Aktivitäten und künstlerische Übungen wird versucht, Kontakt zu sich selbst und zum eigenen Körper herzustellen, da darüber verschiedene Sinne und sinnespsychologische Prozesse angeregt werden.

Die im Mikro-/Makromodell beschriebene Kontaktgrenze kann überwunden werden, indem die eventuell vorhandenen neurotischen Blockaden durch das Lernen menschliche und soziale Prozesse zu beobachten und zu reflektieren abgebaut werden. Unterstützt wird dieser Prozess durch die Erstellung von Referaten und durch die Projektarbeit. Mit der Methode der Projektarbeit soll es den Jugendlichen ermöglicht werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen besser kennen zu lernen, zu lernen, dass eventuell aus bestimmten Gründen eine Kontaktunterbrechung stattfindet, die den Arbeitsfortschritt erschwert. Ziel muss es sein, die Kontaktunterbrechung zu überwinden oder besser: sie erst gar nicht entstehen zu lassen. Künstlerische

---

<sup>386</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 44 f.

<sup>387</sup> Aktivierung wird verstanden als das Anstoßen von Handlung.

Übungen sollen den Prozess unterstützen und Bewusstheit für solche Situationen schaffen. Unter Umständen können durch die künstlerischen Übungen und die gruppodynamischen Prozesse bei der Projektarbeit unbewusste oder vorbewusste Bereiche bewusst gemacht werden und Veränderungsprozesse/ Lernprozesse bei den Jugendlichen einleiten.

Der im Mikro-/Makromodell des Erlebens aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt im Berufsbildungskonzept der Firma Voith mit Abschluss der Aufgabenstellungen, Fertigstellung der Referate und Projektarbeiten und Präsentation der Arbeitsergebnisse zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell vorgestellte Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Übungen, Aufgabenstellungen, Referate, Projekte verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen treten positive Gefühle bei den Jugendlichen auf, die den Lernprozess verstärken, da sie Motivationscharakter haben – d.h., dass die Jugendlichen erneut versuchen werden, diese positiven Gefühle zu erleben. Diese positiven Gefühle führen bei den Jugendlichen zu einer Art Zufriedenheit. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, die durch die eingesetzten Übungen angesprochen werden, wirken z.B. bei den künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne zusammen, die sinnesphysiologisch und –psychologisch zu einer Gesamtwahrnehmung führen.

Bei dem im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannten Punkt Bewusstheit kann in Bezug auf das Berufsbildungskonzept der Firma Voith argumentiert werden, dass durch das Beurteilungsverfahren Bewusstheit bei den Jugendlichen hergestellt wird. Begründet kann dies werden, da im Beurteilungsverfahren in verbaler Form eine Begründung der Bewertung sowie Ausbildungshilfen in den Bereichen Lerneinsatz, Arbeitssorgfalt und Arbeitsmethodik enthalten sind. Durch diese Art von Beurteilungsverfahren werden bei den Auszubildenden die Aufgabenstellungen, die Vorgehensweisen zu deren Lösung sowie die ausgelösten Emotionen wieder ins Bewusstsein gerufen. Durch die Ausbildungshilfen im Beurteilungsverfahren erfolgt ein erneuter Anstoß des Gestaltzykluses, da dadurch eine erneute Aktivierung des Auszubildenden erfolgt. Ein kontinuierlicher Verlauf des Gestaltzykluses ist möglich.

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf das Beispiel der Kreativitätsschulen bei der Bayer AG kann sich folgendes erschließen: Eine Aktivierung der Auszubildenden erfolgt dadurch, dass von einem zu erstellenden Gegenstand zunächst ein Modell

herzustellen ist. Durch die Freizügigkeit in der Gestaltung sollen die Jugendlichen zum ‚spielerischen Werken‘ animiert werden.

Der im Modell der Mikro-/Makroebene des Erlebens aufgeführte Aspekt der Handlung wird im Beispiel der Kreativitätsschulen bei der Bayer AG durch das Fertigen eines Objekts oder Gegenstandes erfüllt.

Mit den Punkten

- Schulung des Sehens, in Form gestalterischen Umgangs mit den Grundformen Quadrat, Dreieck, Viereck und Kreis,
- Schulung des Gestaltens, durch das Üben des freien Formens und Kombinierens,
- dem Aspekt der Anwendung, in Form von Erhalten, Schützen, Verkleiden, Verschönern von Objekten und Gegenständen und
- den zeichnerischen Übungen, mit den Abstraktionen gegenüber dem Gegenständlichen

wird der Aspekt des Kontakts des Mikro-/Makromodells erfüllt, da auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird, jedoch nicht in dem Maße wie dies im Beispiel des Bildungskonzepts der Firma Voith geschieht. Bei den Kreativitätsschulen der Bayer AG bleibt die Akzentuierung sehr stark auf die visuellen Sinnesprozesse beschränkt. Ein Einbeziehen emotionalen Erlebens wird im Beispiel nicht erwähnt.

Die Überwindung der im Mikro-/Makromodell des Erlebens beschriebenen Kontaktgrenze ist durch die Vorgehensweise in den Kreativitätsschulen der Bayer AG nur eingeschränkt möglich, da die zur Überwindung der Blockaden bei den Jugendlichen eingesetzten künstlerischen Übungen sehr stark auf den Lehr-/Lerngegenstand bezogen eingesetzt werden. Ein Bewusstmachen des Selbst wird durch die starke Funktionalisierung (im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit) der künstlerischen Übungen erheblich erschwert.

Der im Mikro-/Makromodell aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt bei den Kreativitätsschulen mit Fertigstellung der Objekte und Gegenstände zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell beschriebene Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Aufgabenstellungen, Objekte und Gegenstände verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen treten positive Gefühle bei den Auszubildenden auf, die den Lernprozess verstärken, da sie Motivationscharakter haben – d.h., dass die Jugendlichen erneut versuchen

werden diese positiven Gefühle zu erleben. Diese positiven Gefühle können bei den Jugendlichen zu einer Art Zufriedenheit führen. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, die durch die eingesetzten Übungen angesprochen werden, wirken z.B. bei den künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne zusammen, die sinnesphysiologisch und –psychologisch zu einer Gesamtwahrnehmung führen. Das Gesagte ist jedoch einzuschränken, da der emotionale Faktor im Bildungskonzept der Bayer AG nicht explizit erwähnt wird.

Bei dem im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannten Punkt Bewusstheit kann in Bezug auf die Kreativitätsschulen argumentiert werden, dass durch das Schulen des Sehens, Gestaltens, der Anwendung und durch die zeichnerischen Übungen Bewusstheit in Bezug auf die Aufgabenstellung hergestellt wird. Ein Beurteilungsverfahren, wie beim Berufsbildungskonzept der Firma Voith, fehlt, das den Jugendlichen ihre Arbeitsergebnisse im Detail zurückspiegelt. Auch wird im Beispiel der Kreativitätsschulen der Bayer AG nicht erwähnt, dass es Ausbildungshilfen für die Auszubildenden gibt, durch die die identifizierten Defizite bei den Auszubildenden gezielt ausgeglichen werden könnten. Ein erneutes Anstoßen des Gestaltprozesses des Erlebens fehlt – d.h., dass mit der Vorgehensweise des Bildungskonzepts der Kreativitätsschulen der Bayer AG nur eine Sequenz des Gestaltzykluses des Erlebens durchlaufen wird. Ein erneutes Anstoßen des Zykluses unterbleibt, da ein Beurteilungsverfahren fehlt, das zum Erreichungsgrad der definierten Lehr-/Lernziele Auskunft gibt und differenzierte Ausbildungshilfen vorschlägt.

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf das Beispiel Künstlerische Übungen in der Einstiegsphase eines Seminars oder Workshops kann sich folgendes erschließen: Eine Aktivierung der Teilnehmer erfolgt durch das Ausgeben von Modellierten zum Plastizieren und durch die Aufgabenstellung dazu. Wichtig ist, dass die Aufgabe einen engen Bezug zum Seminar- oder Workshopthema hat.

Der im Modell der Mikro-/Makroebene des Erlebens aufgeführte Aspekt der Handlung wird im Beispiel durch die Bearbeitung der Aufgabenstellung und durch die Präsentation des mittels Ton Dargestellten erfüllt.

Dadurch, dass sich die Teilnehmer sehr intensiv mit der vorgegebenen Thematik der Aufgabenstellung befassen müssen, damit sie nach der künstlerischen Übung fundierte Aussagen zum Thema machen können, wird der Aspekt des Kontakts des Mikro-/ Makromodells erfüllt.

Begründen kann man dies damit, dass gezielt auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird. Die Akzentuierung bleibt dabei nicht nur auf die visuellen Sinnesprozesse beschränkt. Vielmehr werden die Wärmeempfindung und der Tastsinn mit einbezogen. Ein Einbeziehen emotionalen Erlebens erfolgt ebenfalls, indem sich die Teilnehmer bei der Präsentation zum Dargestellten äußern können und artikulieren können, was sie beim modellieren empfunden haben.

Die Überwindung der im Mikro-/Makromodell beschriebene Kontaktgrenze ist durch den Einsatz von künstlerischen Übungen zu Seminar- oder Workshopbeginn sehr gut möglich. Durch die künstlerische Arbeit in der Gruppe kann die häufig zu Beginn vorherrschende Anspannung bei den Einzelnen überwunden werden, sofern sich der Einzelne auf die künstlerischen Übungen und die Aufgabenstellung einlässt. Durch das gemeinsame Bearbeiten einer unbekanntes Aufgabenstellung und durch das gemeinsame Erleben einer ungewohnten Situation erfolgt häufig eine schnellere Gruppenbildung und ein offeneres Umgehen miteinander.

Der im Mikro-/Makromodell aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt mit Fertigstellung der Plastik zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell vorgestellte Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Aufgabenstellungen und die Plastik verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen treten positive Gefühle bei den Teilnehmern auf, die den Lernprozess und gruppenspezifischen Prozess verstärken können, da sie Motivationscharakter haben – d.h.: die Teilnehmer werden erneut danach streben, diese positiven Gefühle zu erleben. Die positiven Gefühle können bei den Teilnehmern zu einer Art Zufriedenheit führen.

Betrachtet man die Sinnesfunktionen, die durch die eingesetzten Übungen angesprochen werden, wirken bei den künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne zusammen, die sinnesphysiologisch und –psychologisch zu einer Gesamtwahrnehmung führen. Dies entspricht dem Aspekt der Empfindung im Mikro-/Makromodell.

Bei dem im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannten Punkt Bewusstheit kann argumentiert werden, dass durch das Ansprechen der verschiedenen Sinne, wie z.B. das Sehen, Gestalten, das Tasten und die Wärmeempfindung Bewusstheit in Bezug auf sich selbst und die Aufgabenstellung hergestellt werden kann. Die ganzheitliche Wahrnehmung von Körper und See-

le kann das Selbstwertgefühl des Teilnehmers sowohl für berufliche, als auch für persönliche Belange stärken.

Durch die im Beispiel vorgestellte Vorgehensweise zum Einstieg von Seminaren und Workshops mittels künstlerischen Übungen kann nur eine Sequenz des Gestalt-Zyklus vollständig durchlaufen werden. Für eine neue Sequenz des Gestalt-Zyklus müsste eine neue Aktivierung erfolgen, wie diese jedoch Aussehen könnte, wird in der Literatur nicht beschrieben und bleibt offen. Die Überleitung von der künstlerischen Bearbeitung einer Aufgabenstellung hin zum eigentlichen Seminarinhalt bleibt ebenfalls offen. Aber genau diese Überleitung wäre das Anstoßen einer neuen Sequenz des Gestalt-Zyklus.

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf das Beispiel Künstlerische Übungen während des Seminarverlaufs kann sich folgendes erschließen: Eine Aktivierung der Teilnehmer erfolgt durch die Aufgabe, sich in einem Kreis aufzustellen und dem nebenstehenden Partner einen etwa 1 Meter langen Stab zuzuwerfen. Wichtig ist, dass die Aufgabe einen engen Bezug zum Seminar- oder Workshopthema hat.

Der im Modell der Mikro-/Makroebene des Erlebens aufgeführte Aspekt der Handlung wird im Beispiel durch das senkrechte Werfen des Stabes über eine Distanz von mindestens 50 cm zum nebenstehenden Teilnehmer erfüllt.

Dadurch, dass sich die Teilnehmer über einen anderen Weg als den kognitiven an ein Thema heranzuarbeiten, werden mehrere Sinne aktiviert, die zu einer Gesamtwahrnehmung führen können. Dadurch kann es zum Kontakt zu sich selbst und zur Sache kommen. Eine zusätzliche Begründung ist, dass gezielt auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird. Die Akzentuierung bleibt dabei nicht nur auf den visuellen Sinnesprozessen beschränkt. Vielmehr werden die Wärmeempfindung und der Tastsinn mit einbezogen. Ein Einbeziehen emotionalen Erlebens erfolgt ebenfalls, indem die Teilnehmer bei der Übung auf ihren nebenstehenden Partner eingehen müssen.

Die Überwindung der im Mikro-/Makromodell beschriebenen Kontaktgrenze ist durch den Einsatz von künstlerischen Übungen während des Seminarverlaufs sehr gut möglich. Durch die künstlerische Arbeit in der Gruppe kann die häufig zu Beginn vorherrschende Anspannung bei den Einzelnen überwunden werden, sofern sich der Einzelne auf die künstlerischen

Übungen und die Aufgabenstellung einlässt. Durch das gemeinsame Bearbeiten einer unbekannteren Aufgabenstellung und durch das gemeinsame Erleben einer ungewohnten Situation erfolgt häufig eine schnellere Gruppenbildung und ein offeneres Umgehen miteinander. Des Weiteren kann durch die abstrakte und verfremdete Hinführung zum Thema die Motivation der Teilnehmer positiv beeinflusst werden.

Der im Mikro-/Makromodell aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt mit Abschluss der Übung und anschließendem Gespräch in der Gruppe zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell vorgestellte Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Aufgabenstellungen und die Übungen verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen treten positive Gefühle bei den Teilnehmern auf, die den Lern- und gruppendynamischen Prozess verstärken, da sie Motivationscharakter haben – d.h.: die Teilnehmer werden erneut danach streben, diese positiven Gefühle zu erleben. Die positiven Gefühle führen bei den Teilnehmern zu einer Art Zufriedenheit. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, die durch die eingesetzten Übungen angesprochen werden, wirken bei den künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne zusammen, die sinnesphysiologisch und –psychologisch zu einer Gesamtwahrnehmung führen. Dies entspricht dem Aspekt der Empfindung im Mikro-/Makromodell.

Bei dem im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannten Punkt Bewusstheit kann argumentiert werden, dass durch das Ansprechen der verschiedenen Sinne, wie z.B. das Sehen, Gestalten, das Tasten und die Wärmeempfindung Bewusstheit im Bezug auf sich selbst und die Aufgabenstellung hergestellt werden kann. Die ganzheitliche Wahrnehmung von Körper und Seele kann das Selbstwertgefühl des Teilnehmers sowohl für berufliche, als auch für persönliche Belange stärken. Es erfolgt ein Erleben im Hier-und-Jetzt, da die Konzentration der Teilnehmer auf das Werfen bzw. Fangen des Stabes gerichtet sein muss, um die Übung erfolgreich ausführen zu können.

Durch die im Beispiel vorgestellte Vorgehensweise künstlerische Übungen mit in den Seminarverlauf einfließen zu lassen, kann pro Übung immer nur eine Sequenz des Gestaltzykluses vollständig durchlaufen werden. Für jede neue Sequenz des Gestaltzykluses muss eine neue Aktivierung durch eine entsprechend passende künstlerische Übung erfolgen. Die konkrete Überleitung von der künstlerischen Bearbeitung einer Aufgabenstellung hin zum eigentlichen Seminarinhalt wird in der Literatur nicht ausgeführt. Eine solche Überleitung

wäre aber das Anstoßen einer neuen Sequenz des Gestalt-Zykluses unabhängig vom erneuten Einsatz einer künstlerischen Übung.

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf das Beispiel Künstlerische Übung zum Thema Führung erschließt sich folgendes: Eine Aktivierung der Teilnehmer erfolgt durch die Aufgabe: „Fertigen Sie das Modell eines fünfstöckigen Hauses“. Als Material dient Papier und Ton. In der Teilnehmergruppe werden Rollen vergeben. Eine Gruppe fertigt das Modell eines fünfstöckigen Hauses, die andere Gruppe wird damit beauftragt, den Ablaufprozess zu Beobachten und zu dokumentieren.

Der im Modell der Mikro-/Makroebene des Erlebens aufgeführte Aspekt der Handlung wird im Beispiel durch das Fertigen des Modell erfüllt. Des weiteren durch das Beobachten und Dokumentieren des Geschehens und das anschließende Feedbackgespräch zwischen den beiden Gruppen.

Durch die Übung werden mehrere Sinne aktiviert, die zu einer Gesamtwahrnehmung führen können. Dadurch kann es zum Kontakt zu sich selbst und zur Sache kommen. Eine zusätzliche Begründung ist, dass gezielt auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird. Durch das Feedback der Gruppenteilnehmer erfolgt eine Reflexion der Handlung und des gruppenspezifischen Prozesses.

Die Überwindung der im Mikro-/Makromodell beschriebene Kontaktgrenze ist durch den Einsatz der künstlerischen Übung möglich. Die Berührung des Selbst der Teilnehmer wird durch die Gruppenübung und das Feedback provoziert.

Das Selbst der Personen und somit deren „unbewussten“ und „vorbewussten“ Bereiche können durch die gruppenspezifischen Prozesse bei der Rollenfindung und Rollenausübung berührt werden. Neurotische Blockaden, ausgelöst durch Introjektionen, Projektionen, Retroflectionen, Egotismus und Konfluenz können durch die gruppenspezifischen Prozesse berührt werden, ggf. während der Arbeit in der Gruppe hervortreten, von den beobachtenden Teilnehmern wahrgenommen und in der Feedbackrunde zurückgespiegelt werden, so dass beim Betroffenen Bewusstsein für die Situation geschaffen werden kann.

Der im Mikro-/Makromodell aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt mit Abschluss der Übung und anschließendem Feedback in der Gruppe zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell vorgestellte Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Aufgabenstellungen und die Übungen verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen können positive Gefühle bei den Teilnehmern auftreten, die den Lernprozess und gruppendynamischen Prozess verstärken können, da sie Motivationscharakter haben.

Empfindungen und Gefühle (positive, als auch negative) werden bei den Teilnehmern durch die gruppendynamischen Prozesse ausgelöst. Beeinflusst wird dies durch die selbstständige Rollenfindung innerhalb der Gruppe und Ausübung der Rolle innerhalb der Gruppe. Empfindungen werden auch durch das Feedbackverhalten der anderen Teilnehmer ausgelöst. Dies entspricht dem Aspekt der Empfindung im Mikro-/Makromodell.

Der im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannte Punkt Bewusstheit kann durch das Feedback bei den Teilnehmern eintreten. Die Beobachtende Gruppe gibt den agierenden Teilnehmern, die das Modell des fünfstöckigen Hauses bauen, Rückmeldung über die wahrgenommenen Verhaltenweisen, Interaktionen und Reaktionen. Die Analyse und Besprechung der Beobachtungen können Empfindungen bei den jeweiligen Personen auslösen.

Durch die im Beispiel vorgestellte Vorgehensweise, können pro Übung immer mehrere Sequenzen des Gestalt-Zyklus vollständig durchlaufen werden. Das immer wieder erneute Aktivieren des Gestalt-Zyklus erfolgt durch die Vielzahl der verschiedenen Handlungen, die in der Aufgabenstellung stecken. Zunächst müssen die verschiedenen Rollen in der Gruppe vergeben werden. Nach Abschluss dessen, muss eine Planung des fünfstöckigen Hauses erfolgen. Daran anschließend muss der Bau des fünfstöckigen Hauses geplant und umgesetzt werden. Erst mit Fertigstellung des Modells erfolgt ein Ende des Gestalt-Zyklus-Ablaufs. Ein erneutes Anstoßen erfolgt dann über die Feedbackrunde.

Wie die Beispiele zeigen, ist der Einsatz künstlerischer Übungen in der Praxis nichts grundlegend neues. Grundlegend neu für die Aus- und Weiterbildungspraxis wäre jedoch eine theoretische Fundierung und Ausdifferenzierung der gestaltpädagogischen Übungen, mit dem Ziel einer Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung. Innerhalb der Berufspädagogik fehlt

jedoch der Aspekt der Gestaltpädagogik. Die Gestaltpädagogik findet in theoretisch fundierter Form innerhalb der Berufspädagogik keine Berücksichtigung.

Durch die künstlerischen Übungen, gestaltpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen können Themen oder Sachverhalte sehr stark verfremdet werden, so dass eine unkonventionelle und fast schon spielerische Herangehensweise an Themen und Sachverhalte möglich wird. Ziel ist dabei, vom rein kognitiven Bearbeiten von Themen/ Sachverhalten wegzukommen und affektive Momente mit einfließen zu lassen, mit dem Ziel, durch das Einfließen lassen affektiver Momente eine Erweiterung oder Veränderung der Sichtweisen zu erreichen. Mit dem gezielten Ansprechen des Hier-und-Jetzt kann Bewusstheit für die Situation, das Thema, den Sachverhalt geschaffen werden. Möglicherweise vorhandene neurotische Blockaden, die den Zugang zur Situation, zum Thema oder zum Sachverhalt erschweren oder unmöglich machen, können durch gestaltpädagogische Vorgehensweisen bewusst gemacht werden. Eine Überwindung der Blockaden wird eher möglich, als bei den traditionellen berufspädagogischen Vorgehensweisen.

Die Forderung innerhalb der Berufspädagogik (und in der Pädagogik allgemein), über ein Methoden- und Medienmix möglichst viele Sinne anzusprechen ist nicht neu. Jedoch beschränken sich die durch die Methoden und Medien angesprochenen Sinne häufig auf ein paar wenige. Vornehmlich auf den Seh-, Hör- und Tastsinn. Wärmeempfindungen oder Bewegung bleiben beispielsweise sehr häufig außen vor. Ebenso wird in der Regel nicht auf die angeregten Sinne aufmerksam gemacht. Für die Berufspädagogik ist ein solch intensives Einbeziehen von einer Vielzahl von Sinnen und Sinnesprozessen, und das Bewusstmachen der angeregten Sinne, so wie es die Gestaltpädagogik tut, neu. Die Forderung der Gestaltpädagogik über das Zusammenwirken mehrerer Sinne eine sinnesphysiologische und –psychologische Gesamtwahrnehmung bei den Teilnehmern zu schaffen, ist in dieser Form ebenfalls neu für die Berufspädagogik. Weiterhin unberücksichtigt bleibt innerhalb der Berufspädagogik der Aspekt der Bewusstheit und seine psychologische Betrachtung. Jedenfalls in der ausdifferenzierten Form wie es die Gestaltpädagogik in Form des Gestalt-Zyklus tut. Das Einfließen lassen dieser psychologischen Erkenntnisse aus der Therapieerfahrung in den gestaltpädagogischen Lehr-/ Lernprozess, ermöglicht, Lehr-/Lernprozesse besser und differenzierter zu verstehen, Situationen in Lehrprozessen besser einschätzen zu können, Konfliktsituationen früher zu erkennen und angemessen darauf reagieren zu können. Ein effektiveres und effizienteres Lehr-/ Lernarrangement kann durch diese starke psychologische Akzentuierung des Lehr-/

Lernprozesses geschaffen werden. In die Berufspädagogik fließen deutlich weniger psychologische Erkenntnisse aus der Therapieerfahrung in die Lehr-/ Lernarrangements ein. Innerhalb der Berufspädagogik liegt der Fokus sehr stark auf dem effektiven und effizienten Vermitteln von Fach- und Methodenwissen, vor allem im Bereich der betrieblichen Bildung. Der Mensch als Individuum rückt innerhalb der traditionellen berufspädagogischen Vorgehensweisen im Vergleich zu gestaltpädagogischen Vorgehensweisen sehr stark in den Hintergrund. Widerstände und Spannungen in Seminaren und Workshops sind in der betrieblichen Bildungsarbeit vielleicht auch deshalb häufig anzutreffen. Die Seminar- oder Workshopsituationen werden von den Teilnehmern häufig als Ventil genutzt, Spannungen, Ängste etc., die aus der beruflichen Alltagssituation herrühren zu verarbeiten. Vor diesem Hintergrund soll in den folgenden vier Unterkapiteln das Thema Widerstand näher betrachtet werden.

### **5.1.1 Bedeutung von Widerstand bei der Kontaktaufnahme**

Widerstand ist eine Bezeichnung für ein wahrgenommenes Verhalten anderer, die nicht bereit zu sein scheinen, Einflussnahme oder Hilfe zu akzeptieren.<sup>388</sup> Dies ist ein Definitionsversuch, der aus der Sicht jener stammt, die sich selbst als Vermittler von Wandel und Veränderung sehen, und entspricht nicht unbedingt auch dem Erleben der Zielgruppe. Dieser Aspekt wird häufig übersehen. Die meisten Versuche, Widerstand zu verstehen, stammen aus der Perspektive oder Sicht jener, die versuchen, Veränderungen auszulösen. Die Gestaltpädagogik betrachtet den Aspekt Widerstand aus der Sicht des Widerstandleistenden, und versucht, seine Sichtweise zu verstehen, ihn mit seiner Sichtweise abzuholen und auf dem Veränderungsprozess zu begleiten. Greift man die Überlegungen zum Gestaltzyklus des Erlebens und zum Mikro-/Makromodell auf, wird verständlich das Widerstand etwas ist, dass entweder aus einer Kontaktunterbrechung heraus oder aus einer ganz anderen Sichtweise des Individuums resultiert. Die Identifikation mit einer Sache oder die Integration bzw. die Ablehnung oder Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert werden. Im Austausch mit dem Umfeld können sich, auf der Grundlage der "Selbstaktualisierungstendenz" und der "Bedürfnishierarchie", verschiedene Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung zeigen, die von den Initiatoren von Veränderungsprozesse als Widerstand interpretiert werden können. Die Gestaltpädagogik hingegen interpretiert die Sichtweise des Einzelnen nicht als

---

<sup>388</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 169

Widerstand, sondern als Basis oder Ausgangspunkt für eine persönliche Veränderung. Im Folgenden werden vier wichtige Gründe genannt, warum Menschen Widerstand gegen Veränderungen leisten:

1. der Wunsch, etwas als wertvoll Betrachtetes nicht aufzugeben.
2. ein Missverstehen der Veränderung und ihrer Implikationen.
3. die Überzeugung, dass die Veränderung keinen Sinn macht.
4. eine geringe Toleranz gegenüber Veränderung.

Alle genannten Punkte (mit Ausnahme des letzten) erkennen an, dass es legitime Unterschiede in der Art gibt, wie Menschen die gleiche Situation betrachten. Nevis liefert in Anlehnung an Klein die Rollenkonzeption des „Bewahrenden“. Der Begriff bezeichnet das Befürworten von Traditionen und überkommenen Werten, die zu Kräften gegen Veränderung werden – eine Aktivierung, die er als Vorbedingung für erfolgreiche Veränderung betrachtet.<sup>389</sup> Nevis führt in Anlehnung an Klein drei Gründe dafür an, warum Bewahrende, indem sie Wandel widerstehen, von Nutzen sind:

1. „Sie reagieren sensibel auf jedes Anzeichen, daß es denen, die Veränderung zu erzeugen suchen, an Verständnis für die grundlegenden Werte des Systems, das sie zu beeinflussen suchen, fehlt, oder daß sie sich nicht mit diesen Werten identifizieren.
2. Sie erkennen Folgen des Wandels, die dessen Initiatoren nicht vorausgesehen haben und die das Wohlergehen ... bedrohen könnten.
3. Sie sind besonders befähigt, auf Veränderungen zu reagieren, die die Integrität ... verletzen könnten; das heißt, sie reagieren sensibel auf die Bedeutung des Erhaltens von Selbstachtung, Kompetenz und Autonomie“.<sup>390</sup>

Aussagen wie die genannten führen nach Nevis zu der Folgerung, dass das was allgemein als Widerstand bezeichnet wird, nicht ausschließlich eine Barriere ist, die beseitigt werden muss, sondern eine kreative Kraft, um die Umwelt zu meistern.<sup>391</sup> Aus der Sicht des Initiators von Veränderung mögen Widerstand Leistende als defensiv gesehen werden, aus der Sicht der Widerstehenden stellt sich deren Verhalten als ganz angemessen dar; nämlich als gesunde Selbstregulation oder zumindest als Schutzreaktion gegen eine mögliche Bedrohung ihrer

---

<sup>389</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 170

<sup>390</sup> Nevis, E. C. (1998), S. 170

Integrität. Der entscheidende Punkt ist: jede Form des Widerstandes ist Aktivierung von Energie - nicht Mangel an Energie.

### 5.1.2 Bewusstseitsprozess und Widerstand

Nach Nevis<sup>392</sup> wäre, in Anlehnung an den Gestaltansatz, das Ergebnis Ambivalenz, wenn die Menschen vollkommene Bewusstheit über ihre Gefühle und Gedanken in Bezug auf einen wahrgenommenen Druck zur Veränderung erreichen könnten. Würden die Menschen der gesamten inneren und äußeren Realität in der Veränderungssituation gegenüberstehen, so würden sie sowohl Kräfte spüren, die in die Richtung des Neuen drängen, als auch Kräfte spüren, die zum Festhalten am Bekannten drängen.<sup>393</sup> Auch wenn zu irgendeinem Zeitpunkt die wahrgenommenen, stärker bewussten Kräfte zum Festhalten am Bekannten drängen, geht der Gestaltansatz davon aus, dass ein Teil in der Person dem Neuen zustimmt, und dass es so etwas wie eine „Alles-oder-Nichts-Position“ nicht gibt. Außerdem geht der Gestaltansatz davon aus, dass ein Aspekt des Neuen akzeptiert wird, während gegen einen anderen Aspekt große Abneigung besteht. Man kann also eine Idee oder Veränderung vertreten, jedoch trotzdem zögern, das eigene Verhalten so zu ändern, dass die Neuerung verwirklicht wird. Die meisten Menschen haben Angst vor Neuerungen in bestimmten Bereichen ihres Lebens. Häufig hat das Neue für sie jedoch auch ein gewisses Maß an Faszination.<sup>394</sup> Wenn man die genannten Aspekte auf das Erleben von Widerstand anwendet, kann man zu dem Schluss kommen, dass das, was man als Widerstand bezeichnet, nicht einfach ein Prozess der Opposition ist. Es ist ein komplexes Erleben mit vielen Aspekten, von denen im Augenblick für den Widerstand Leistenden, wie für denjenigen, der Widerstand zu spüren bekommt, nur einige Aspekte des Neuen als Figur im Vordergrund sind. Auch wenn dies zunächst als ein subtiler Punkt und vielleicht nur als Frage der Semantik erscheint, bietet dieses Orientierungsprinzip vielleicht die Möglichkeit mit dem Widerstand zu arbeiten und nicht gegen ihn.

Wenn man die Manifestation, die man allgemein als Widerstand bezeichnet, als vielfältig gerichtete Energie sieht, könnte dies helfen, die Dynamik, die im Widerstand gegen Veränderungen steckt, besser zu verstehen. Beispielsweise könnte man das Phänomen Widerstand

---

<sup>391</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 171

<sup>392</sup> Nevis kommt ursprünglich aus der Organisationsentwicklung und hat sich im Laufe der Zeit sukzessive für die gestalttherapeutische und gestaltpädagogische Denkweise geöffnet und diese in seine Arbeit einfließen lassen.

<sup>393</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 175

unter diesem Gesichtspunkt mit Worten versuchen zu erfassen, die es als flexibel und nicht als fixiert erkennen lassen – als Ausdruck eines Augenblicks im Prozess, der eben erst beginnt.<sup>395</sup> In diesem Sinne wird Widerstand im Gestaltansatz als dialektischer Prozess gesehen.

### 5.1.3 Umgang mit Widerstand

Ausgangspunkt zum Umgang mit Widerstand im Gestaltansatz ist die Annahme, dass Widerstand eine gesunde, selbstregulierende Äußerung ist, die man als solche respektieren muss. Eine solche Haltung führt in der gestaltpädagogischen Arbeit zu Strategien und Taktiken mit dem Widerstand zu arbeiten, statt zu versuchen, den Widerstand zu überwinden oder aufzulösen. Der Gestaltansatz geht davon aus, dass jeder Versuch Widerstand zu überwinden, auszuweichen oder auszuschalten, es für den Initiator der Veränderung, wie für den Widerstand Leistenden unmöglich macht, sich seines Erlebens voll bewusst zu werden. Den Widerstand zu übergehen, heißt, die Möglichkeit wirklicher Einsicht oder echten Wachstums zu vermeiden und zu verhindern, den Widerstand voll anzunehmen. Selbst wenn es gelingt, die opponierenden Kräfte auf diese Weise aufzulösen, ist das Ergebnis nicht Einsicht, sondern Fügbarkeit, was in einer Zwangslage durchaus in Ordnung sein kann, jedoch kein gutes langfristiges Problemlösungs- oder Erziehungsmodell ist.<sup>396</sup> Der Gestaltansatz unterstützt das Verbleiben am Widerstand als taktisches Vorgehen. Der Gestaltansatz geht davon aus, dass eine Person oder ein System erst dann von einem Zustand in einen anderen überwechseln kann, wenn der gegenwärtige Zustand voll erlebt und akzeptiert wird.<sup>397</sup> Geht man von dieser Prämisse aus, so führt das zu Bemühungen, den gegenwärtigen Zustand zu verstärken: alle Gedanken und Gefühle, die mit dem Zustand zusammenhängen, müssen artikuliert und assimiliert werden. Tritt die opponierende Seite stärker als Figur in den Vordergrund, ist dies zu respektieren. Die intervenierende Arbeit hat hier anzusetzen, um Bewusstheit und Eigenverantwortung des Opponenten und des Initiators der Veränderung zu vergrößern. Gelingt es Bewusstheit und Eigenverantwortung im Widerstand Leistenden zu wecken, besteht die Möglichkeit, dass Kräfte, die in der vielfältig gerichteten Energie des Widerstands zusammentreffen, zum Ausdruck kommen und Beachtung/Berücksichtigung finden können. Der Widerstand kann überwunden werden und in eine konstruktive Zusammenarbeit übergehen.

---

<sup>394</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 175

<sup>395</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 176 f.

<sup>396</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 179

<sup>397</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 179

### 5.1.4 Beispiele für den Umgang mit Widerstand

#### *Beispiel 1:*

Bei Seminaren oder Workshops kommt es des öfteren vor, dass einzelne Teilnehmer eigentlich nicht teilnehmen wollen. Einige Teilnehmer haben (leichte) Vorbehalte, andere sagen wenig oder nichts, ohne ihre Unzufriedenheit zu zeigen oder konkret zu äußern. Diese Teilnehmer drücken direkt oder indirekt aus, dass es ihnen nicht behagt, bei diesem Seminar oder Workshop anwesend zu sein, und dass sie es vorziehen würden, nicht aktiv daran teilzunehmen. Die Gründe für ein solches Verhalten können sehr vielschichtig sein – sie können private oder berufliche Ursachen haben. Eine empfehlenswerte Reaktion auf solche Störungen ist aus gestaltpädagogischer Sicht, dies anzusprechen, sobald der Teilnehmer oder die Teilnehmerin es auf irgend eine Art und Weise offenkundig macht. Wichtig dabei ist, dass man der Person zu verstehen gibt, dass man mit ihren Gefühlen sympathisiert, und dass man ihr Unbehagen versteht. Während man sich an die gesamte Teilnehmergruppe wendet, und diese mit einbezieht, sollte man den Widerstand des Teilnehmers/der Teilnehmerin so deutlich wie möglich aussprechen und offen legen. Dies kann beispielsweise folgendermaßen geschehen:

„Ich würde auch nicht gern an einer Veranstaltung teilnehmen, die mich nicht interessiert. Ich vermute mal, dass Sie gekommen sind, weil Sie die Teilnahme nicht ablehnen konnten, oder weil Ihnen nicht bewusst war, was Inhalt dieser Veranstaltung ist. Ich hoffe jedoch, dass Sie trotzdem bleiben und nur in dem Umfang teilnehmen, wie es Ihnen angenehm ist, und wie Sie sich einbringen wollen. Sie haben jederzeit die Möglichkeit Ihre Haltung zu ändern. Ich werde Sie im weiteren Seminarverlauf nochmals darauf ansprechen. Für mich ist es aber auch in Ordnung, wenn Sie nichts sagen.“ Danach sollte man sich wieder an die Gruppe wenden und diese mit einbeziehen. Man sollte die Gruppe fragen, ob es für sie in Ordnung ist, wenn dieser Teilnehmer oder Teilnehmerin inaktiv bleibt. In der Regel akzeptiert die Gruppe die Inaktivität eines Teilnehmers und man kann mit der Veranstaltung fortfahren. Häufig ist es im weiteren Seminar- oder Workshopverlauf so, dass sich der inaktive Teilnehmer entschließt, doch an der Veranstaltung teilzunehmen. Deshalb sollte man von Zeit zu Zeit nachfragen, wie er oder sie die Situation erlebt. Der Einstieg des inaktiven Teilnehmers in die aktive Teilnahme am Seminar oder Workshop erfolgt häufig bei irgend einer Art von Feedbackübung während des Seminar- oder Workshopverlaufs.

Dadurch, dass der inaktive Teilnehmer mehr oder weniger am Rande der Gruppe bleibt, kann er vieles vom Geschehen genauer/anders beobachten. Da für ihn die Teilnahme freisteht, er-

hält die Gruppe häufig nützliche und manchmal sehr detaillierte Beobachtungen und Rückmeldungen. Außerdem erhalten sowohl der ‚widerstandleistende‘ Teilnehmer, als auch die übrigen Teilnehmer Respekt für die Haltung des/der anderen. Unterschiede und offensichtlich abweichendes Verhalten wird toleriert und akzeptiert. Die Gruppe hat am Ende der Veranstaltung dann sowohl etwas über die Stärkung von Potentialen (Toleranz/Akzeptanz abweichenden Verhaltens), als auch über das eigentliche Thema der Veranstaltung gelernt.

Dieses Beispiel zeigt, wie vielfältig gerichtete Energie berücksichtigt und die Bewusstheit so erweitert werden kann, dass eine Bewegung in Richtung Kooperation möglich wird.

### *Beispiel 2:*

In Beispiel 1 wurde gezeigt, wie unter gestaltpädagogischer Perspektive mit Widerstand eines einzelnen Teilnehmers umgegangen werden kann. In diesem Beispiel wird der Fall betrachtet, dass eine ganze Gruppe von Seminar- oder Workshopteilnehmern Einwände gegen eine Veranstaltung hat.

Zeigt eine Gruppe konkrete offene oder verdeckte Reaktionen, aus denen geschlossen werden kann, dass die Gruppe mit der Veranstaltung nicht einverstanden ist, empfiehlt es sich unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten die Situation direkt anzusprechen. Dies kann wie folgt geschehen:

„Ich bin vertraglich dazu verpflichtet, diese Veranstaltung mit Ihnen durchzuführen und werde vertragsbrüchig, wenn ich zu diesem Zeitpunkt aufhören werde. Sie ihrerseits haben mit Ihrer Anmeldung einer Teilnahme zugestimmt, als Sie sich anmeldeten oder gebeten wurden, daran teilzunehmen. Sie wären also mit Ihrem Vorgesetzten konfrontiert, wenn Sie aus der Veranstaltung aussteigen würden oder in einer anderen Weise den geplanten Ablauf behindern.“ Daraufhin sollte eine Diskussion über das Gesagte entstehen. Am Ende der Diskussion sollte ein ‚Vertrag‘ (eine Absprache) zwischen den Teilnehmern und dem Referenten geschlossen werden. Dieser symbolische Vertrag könnte folgendermaßen lauten: „Ich würde die zweite Hälfte des Tages so umgestalten, dass wir uns mit einem Thema befassen könnten, das Sie interessiert, und ich werde Ihnen dabei helfen, ein Statement für ihren Vorgesetzten vorzubereiten, in dem Sie mitteilen, was für Sie bei zukünftigen Seminar- oder Workshopeteiligungen hilfreicher/wichtiger sein würde. Da ich am Ende des Seminars (Workshops) eine Seminarbeurteilung (Workshopbeurteilung) ausgeben muss, würden Sie die Gelegenheit ha-

ben, Ihre Reaktionen auf mein Programm und Ihre Ratschläge denjenigen zukommen zu lassen, die mich beauftragt haben.“ Danach sollte man den Tag beenden, um den Teilnehmern Zeit zu geben, über das Gesagte und die gemeinsam getroffene Vereinbarung nachzudenken.

An den verbleibenden Seminar-/Workshoptagen trifft sich die Gruppe dann unter einer neuen Vereinbarung: Die Gruppe hat nun unter den neuen Voraussetzungen dem Referenten Gelegenheit zu geben, seine Inhalte zu präsentieren und das Recht, Rückmeldungen darüber zu geben, was für sie brauchbar und was unbrauchbar ist.

Ein solches Vorgehen kann helfen, den Teilnehmern bewusst zu machen, dass sie Verantwortung für ihre Einstellungen und ihr Verhalten haben und diese auch übernehmen müssen. Mit einer solchen Vorgehensweise kann es gelingen, die Energie des Widerstands in zielführende Aktionen umzuwandeln.

Das in beiden Beispielen zum Einsatz kommende Element der Gestaltpädagogik ist die Sprache. Nachweisbare Merkmale im Sinne von Kapitel 2 sind:

- Kontaktförderung zwischen den Teilnehmern und dem Referenten und den Teilnehmern untereinander.
- Vitale Evidenz, indem versucht wird, durch das Aufzeigen des Widerstandes den Teilnehmern Erfahrungen zu ermöglichen, in denen die widerstandleistenden Teilnehmer sich, die anderen Teilnehmer und den Referenten sowie die unmittelbar in Berührung tretende Umwelt (Vorgesetzte, Auftraggeber etc.) ganzheitlich verstehen und begreifen lernen.
- Kategorie des Zwischen: In Beispiel 1 mit dem Versuch, mit dem sich ausgrenzenden Teilnehmer in Beziehung zu treten. In Beispiel 2 mit dem Versuch des Referenten, mit der ‚widerstandleistenden‘ Gruppe in Beziehung zu treten.

## **5.2 Handlungsempfehlung zur Ausbildung von Jugendlichen mittels einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik im kaufmännischen und gewerblichen Bereich**

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen zum Gestaltzyklus, dem Mikro-/Makromodell des Erlebens und des Umgangs mit Widerstand sollen in diesem und im folgenden Kapitel gestaltpädagogisch orientierte Handlungsempfehlungen entworfen werden.

Dabei wird bezug auf das didaktische Modell von Wolfgang Schulz („Hamburger Modell“) genommen. Auf eine intensive kritische Auseinandersetzung mit dem „Hamburger Modell“ wird in dieser Arbeit jedoch verzichtet, da der Schwerpunkt der Arbeit nicht auf der kritischen Aufarbeitung des „Hamburger Modells“ liegt, sondern auf der Betrachtung der Gestaltpädagogik im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit. Dies heißt jedoch nicht, dass sich die Autorin nicht intensiv und kritisch mit dem „Hamburger Modell“ beschäftigt hat.

Der Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung verlangt von den Jugendlichen erhebliche Umstellungsleistungen. Wirkungsvolle pädagogische Maßnahmen sind darauf angewiesen, dass Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Probleme und Schwierigkeiten auftreten und wie sie am Besten vermieden oder behoben werden können.

Als Hauptgründe, die den Jugendlichen das Eingewöhnen in die Anforderungen der Wirtschaftswelt und des Arbeitslebens erschweren, sind zu nennen: die ganzheitlichen Erwartungshaltungen, die sich in der hochrationalisierten und spezialisierten betrieblichen Wirklichkeit nicht bestätigen, unzutreffende Erwartungen hinsichtlich der Anforderungen des gewählten Berufs, soziale Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass die Verhaltens- und Koordinationsmaßstäbe der bisher erlebten Sozialgebilde Familie, Schule oder Peerguppe nicht mit denen übereinstimmen, die im Betrieb benötigt werden. Diese Aussage stützt sich auf eine Untersuchung von Fürstenberg<sup>398</sup>, die 1967 durchgeführt wurde und noch bis heute ihre Gültigkeit hat, wie neuere Aussagen in der Literatur belegen.<sup>399</sup>

Nach Schmiel/Sommer (1992), die ihre Aussage auf einen Projektabschlussbericht von 1983 stützen, kann es vor allem bei folgenden Sachverhalten zu größeren Schwierigkeiten kommen: Missverständnis zwischen den eigenen physischen Möglichkeiten und den Anforderungen der Ausbildung (stellenweise mit gesundheitlichen Auswirkungen wie Müdigkeit, Schlafstörungen, Kreislaufbeschwerden, Magenbeschwerden, Verdauungsstörungen, Kopf-, Rücken- und Gelenkschmerzen etc.), schlechtes Arbeitsklima, Hilfsarbeiten ohne Verantwortungsgehalt und ohne scheinbaren Bezug zum Ausbildungsberuf sowie qualitativ unbefriedigende Ausbildung.<sup>400</sup> Ansätze aus der Gestaltpädagogik könnten helfen, die genannten Probleme und Schwierigkeiten zumindest annähernd zu überwinden.

---

<sup>398</sup>vgl. Fürstenberg, F. (1967), S. 101 ff.

<sup>399</sup>vgl. Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 79 f.

Im Folgenden wird ein didaktischer Ansatz zur Ausbildung von Jugendlichen unter zur Hilfe-  
nahme einer möglichen gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik aufgezeigt.<sup>401</sup> In  
Anlehnung an das „Hamburger Modell“ von Wolfgang Schulz<sup>402</sup> wird ein didaktischer Ansatz  
einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik entwickelt. Das „Hamburger Modell“  
wurde gewählt, da es auf einem Handlungsmodell basiert, und dadurch bereits in seinem  
Grundgedanken nahe an das Verständnis der Gestaltpädagogik heranreicht. Die Leitvorstel-  
lung dieses gestaltpädagogischen didaktischen Ansatzes soll das emanzipatorisch relevante,  
professionelle didaktische Handeln in Lehr-/Lernprozessen sein. Ausgangspunkt ist ein Hand-  
lungsmodell das Lehrende und Lernende gleichermaßen berücksichtigt. Elemente des Hand-  
lungsmodells nach Schulz sind Unterrichtsziele (Intentionen/Inhalte), Ausgangslage der Ler-  
nenden und Lehrenden, Vermittlungsvariablen (wie Methoden, Medien, organisatorische Hil-  
fen) sowie die Erfolgskontrolle.<sup>403</sup> Der didaktische Ansatz einer gestaltpädagogisch orientier-  
ten Berufspädagogik übernimmt die Interdependenz-These sowie die Elemente des Hand-  
lungsmodells, fügt aber diese Elemente anders zusammen und artikuliert das Umfeld didakti-  
schen Handelns anders. Das didaktische Handeln (mit den Bestandteilen Lehr-/ Lernzieldefi-  
nition, Definition der Zielgruppe, Entwicklung des Schulungskonzepts, Festlegen der Inhalte,  
Generierung der Schulungsunterlagen, Durchführung des Unterrichts, Seminars, Workshops,  
Evaluation der Schulungsmaßnahme) vollzieht sich zwischen Ausbilder/Trainer und Auszu-  
bildenden/Teilnehmer - wobei konstitutive Momente in diesem Feld sind:

- Unterrichts-/Seminar-/Workshopziele (Intentionen/Erwartungen, Themen)
- Zielgruppe
- Vermittlungsvariablen (gestaltpädagogische Methoden und Medien, organisatorische Hilfestellungen)
- Ausgangslage von Lehrenden und Lernenden
- Selbstkonzept von Lehrenden und Lernenden
- Interaktion<sup>404</sup> zwischen Lehrenden und Lernenden
- Bedeutung des Lehr-/Lerninhalts für den Auszubildenden
- Erfolgskontrolle, als Selbstkontrolle der betrieblichen Ausbilder/Trainer und Auszubil-  
denden/Teilnehmer

---

<sup>400</sup> vgl. Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 79 f. sowie Pätzold, G. (1996), S. 67 ff.

<sup>401</sup> vgl. dazu auch Albers, H.-J. (1996), S. 9 ff.

<sup>402</sup> vgl. dazu Albers, H.-J. (1996), S. 16 ff sowie Peterßen, W. H. (1994), S. 137 ff.

<sup>403</sup> vgl. Albers, H.-J. (1996), S. 16

<sup>404</sup> zum Thema Interaktion vgl. Schulz von Thun, F. (1993); Schulz von Thun, F. (1992); Fittkau, B.; Müller-  
Wolf, H.-M.; Schulz von Thun, F. (1989) sowie Simon, F. B. (1995), S. 75 ff. und S. 132 ff.

Eingebettet ist das gestaltpädagogisch orientierte didaktische Handeln immer in „institutionelle Bedingungen“ und politisch-gesellschaftlich-ökonomische Umstände.

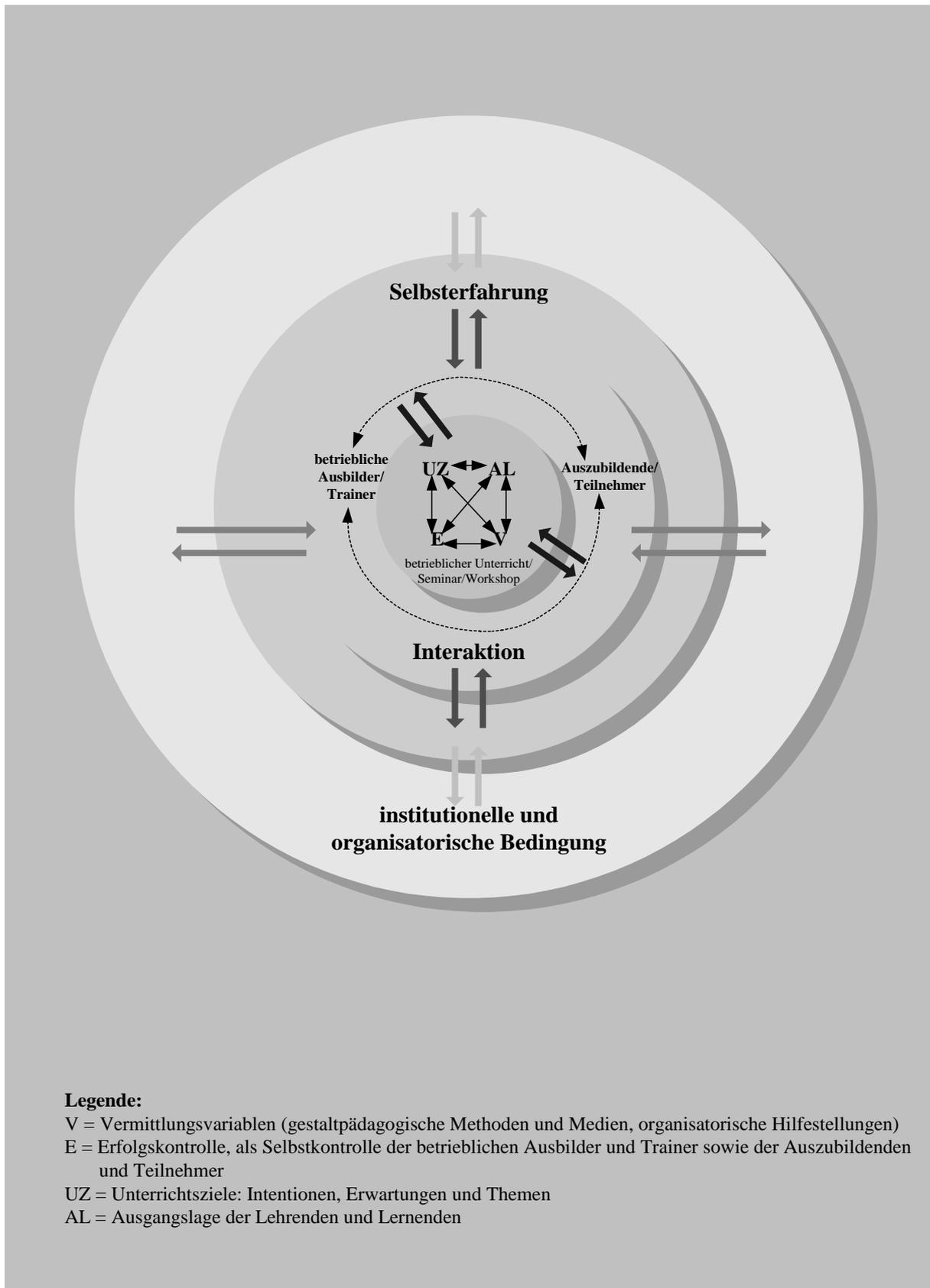


Abb. 5.2.1: Handlungsmomente gestaltpädagogischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang

Der didaktische Ansatz einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik zielt darauf ab, betriebliche Ausbilder und Trainer zu befähigen, einen Unterricht, ein Seminar oder Workshop analysieren, planen, durchführen und bewerten zu können, der „emanzipatorisch relevant“ ist. D.h., der die Fähigkeit der Teilnehmer zur „Befreiung von überflüssiger Herrschaft und zu möglichst weitgehender Verfügung über sich selbst“ fördert.<sup>405</sup> Hierbei können theoretische Überlegungen wie sie in Kapitel 5.1 zum Gestaltzyklus des Erlebens, zum Mikro-/Makromodell sowie zum Thema Widerstand gemacht wurden für die Ausbilder und Trainer hilfreich sein. Grundsätzlich ist es wichtig, Vorstellungen über intendierte Ziele zu entwickeln, die durch den Unterricht, das Seminar, den Workshop erreicht werden sollen. Schulz nennt dazu drei Zielkategorien: „Kompetenz“, „Autonomie“, „Solidarität“.<sup>406</sup> Wie bei Schulz wird auch bei diesem didaktischen Ansatz großer Wert darauf gelegt, diese drei Zielsetzungen als unbedingt aufeinander angewiesen und als sich gegenseitig bedingend auszuweisen, denn nur im gegenseitigen Zusammenwirken können sie emanzipatorisch wirksam werden:

„Kompetenz“ als Inbegriff des Wissens, Könnens und des Eingestelltseins, die man zur individuellen Reproduktion der Gesellschaft, der Organisation des Unternehmens, so wie sie/es ist, benötigt ist notwendig, würde aber lediglich dazu beitragen, die Individuen anzupassen, ohne ihre Handlungsfähigkeit den gegebenen Bedingungen gegenüber zu verbessern. Eine solche Handlungsfähigkeit ist aber unbedingt erforderlich, um Veränderungsprozesse anzustoßen und Veränderungen herbeizuführen.

Die gegenwärtigen und alternativ denkbaren Umstände der Menschen müssen relativiert werden können, damit sich die Menschen aus der Gebundenheit an Lebens-/Arbeitsumständen befreien und verändern können, die ihnen nicht das jeweils größtmögliche Maß an Selbstbestimmung („Autonomie“) gewährleisten. In Organisationen kann ein solches Maß an Autonomie jedoch nie individuell erworben werden, sondern immer nur in Verbindung mit anderen und in Verantwortung allen anderen gegenüber.

„Solidarität“ mit den jeweils konkret Benachteiligten muss gefordert werden, da der Einzelne nur frei in einer Organisation von Freien, Gleichen verbunden sein kann.<sup>407</sup>

---

<sup>405</sup> vgl. dazu auch Peterßen, W. H. (1994), S. 138

<sup>406</sup> vgl. Peterßen, W. H. (1994), S. 138

Als Hilfe für die Bestimmung von Zielen und Inhalten und deren Verknüpfung miteinander bietet Schulz eine „heuristische Matrix“ an. Die zuvor genannten drei Zielebenen ordnet er drei Erfahrungsaspekte zu: „*Sacherfahrung*“, „*Gefühlserfahrung*“ und „*Sozialerfahrung*“.<sup>408</sup> Diese drei Erfahrungsaspekte werden um die „*Selbsterfahrung*“ erweitert, da die Selbsterfahrung nach gestaltpädagogischer Auffassung eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Lehr-/Lerninhalten ist.

<b>Intentionen/ Zielebenen</b>	<b>I Kompetenz</b>	<b>II Autonomie</b>	<b>III Solidarität</b>
<b>Erfahrungsaspekte</b>			
<b>1 Sacherfahrung</b>	I/1	II/1	III/1
<b>2 Gefühlserfahrung</b>	I/2	II/2	III/2
<b>3 Sozialerfahrung</b>	I/3	II/3	III/3
<b>4 Selbsterfahrung</b>	I/4	II/4	III/4

Tab. 5.2.1: Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen gestaltpädagogisch didaktischen Handelns

Bei diesem gestaltpädagogischen didaktischen Ansatz wird auf aktuelle Vorstellungen über das Lernen zurückgegriffen, das als dauerhafte Veränderung von Verhaltensdispositionen auf Grund von Erfahrungen verstanden werden kann. Der Unterricht, das Seminar oder der Workshop werden als Raum gesehen, in dem derartige, veränderungswirksame Erfahrungen angeboten und gemacht werden können.

Die gestaltpädagogische Forderung nach Selbsterfahrung impliziert nicht nur eine Ausbildung der Trainer und Ausbilder in gestaltpädagogischen Methoden und Techniken, sondern fordert auch, dass der Trainer oder Ausbilder über eine gewisse Zeit einen Selbsterfahrungsprozess durchlaufen hat.<sup>409</sup> Eine dafür hilfreiche Arbeitsform ist die in der Gestalttherapie häufig an-

<sup>407</sup> vgl. dazu auch Peterßen, W. H. (1994), S. 139

<sup>408</sup> vgl. Albers, H.-J. (1996), S. 17

<sup>409</sup> dazu Bürmann: „... Nützlicher wäre ferner eine - möglichst schon in der Lehrerausbildung beginnende - langfristige Übung der Beobachtungsfähigkeit oder auch des Selbstgewahrseins, der inneren Distanzierungsfähigkeit und Selbstreflexion wie der Fähigkeit, die komplexe Situation ‘Unterricht’ mehrperspektivisch zu erleben. Hierzu gehört auch die - für den Lehrer sicherlich nur in begrenzten Unterrichtssituationen mögliche - Fähigkeit, die Klasse insgesamt oder einen einzelnen Schüler mit einer ‘gleichmäßig schwebenden, frei flottierenden Aufmerksamkeit’ wahrnehmen zu können. Er müßte allerdings schon bei der Planung von Unterricht darauf bedacht sein, sich für solche Beobachtungstätigkeit zeitweilige Freiräume zu schaffen sowie die Lernprozesse so zu gestalten, daß sich eine hinreichende Eigendynamik überhaupt entfalten kann“ (Bürmann, J. (1986), S. 303 f.). Beispieler

gewandte Technik des Rollentausches, indem das Einfühlungsvermögen in die Interessenlage und den gefühlsmäßigen Zustand des anderen stark gefördert und trainiert werden kann.<sup>410</sup>

Im antizipatorischen Rollentraining kann für den beteiligten Trainer die Gelegenheit geschaffen werden, die neu erworbenen Grundelemente integrativer Pädagogik (Gestaltpädagogik) so realitätsnah weiterzuentwickeln, dass drohende Konfliktherde und Kollisionen im Berufsfeld voraussehbar und analysierbar werden können.

Das Durchlaufen einer systematisch aufbereiteten Rollenspielfolge kann es dem Ausbildungskandidaten ermöglichen, die Komplexität des Umgangs mit schulischen und außerschulischen Interaktionspartnern nicht nur zu verstehen, sondern auch angemessen zu erfassen und damit umgehen zu lernen, was einer antizipatorischen Entschärfung künftiger Konfliktherde gleichkommen kann.

Für die Rollentrainings kann es sich als bedeutsam erweisen, dass der Spielkatalog die hauptsächlichen Problembereiche, die sich bei der Verwirklichung integrativer Pädagogik in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ergeben, auch wirklich widerspiegelt und

- von einfachen Interaktionssequenzen zu komplexen Konfliktkonstellationen fortschreitet,
- die zentralen Bezugspersonen des Ausbilders/Trainers wechselweise mit einbezieht,
- verschiedene Institutionen berücksichtigt, mit denen der betriebliche Ausbilder oder Trainer in Beziehung steht und
- neben der emotionalen Spielerfahrung und der kognitiven Analyse von beruflichen Problemsituationen auch das wiederholte Erproben von alternativem Konfliktverhalten umfasst.

Als weitere Maßnahme zur Unterstützung von betrieblichen Ausbildern und Trainern bei der Einführung von grundsätzlich neuen Unterrichts- und Erziehungsmethoden kann die berufsbegleitende Praxisberatung dienen, die zeitlich beispielsweise eine Doppelstunde pro Woche betragen kann.

Das didaktische Grundprinzip dieser Form der Nachbetreuung soll darin bestehen, von aktuellen Problemsituationen einzelner Teilnehmer auszugehen und je nach inhaltlichen Schwer-

---

hierfür finden sich in: Seeger, R. (2000), S. 103 ff.; Feiden, B. (2000), S. 44 ff.; Ehring, G. (2000), S. 112 f.; Schäfer, G. (2000), S. 129 ff.; Harbort, S. (2000), S. 135 ff.; Kloppenburg, I. (2000), S. 152 f.

punkten mit verschiedenen gruppenspezifischen Verfahren diese Problemsituationen so durchzuarbeiten, dass praktikable Verhaltensstrategien zur Bewältigung der aktuellen Situationen daraus resultieren.

Ein besonderer Vorteil dieser Berufsbegleitung für Aus- und Weiterbildner ergibt sich daraus, dass die Beteiligten, die für ihre beruflichen Schwierigkeiten erarbeiteten Lösungen sofort im Anschluss in der Praxis erproben können, Rückmeldungen laufend in die „Beratergruppe“ einbringen und gegebenenfalls ihre Handlungsstrategien modifizieren können.<sup>411</sup>

Anzumerken bleibt, dass die Ausbildung in Bezug auf folgende Fragestellungen gleichgewichtet sein sollte, um dem gestaltpädagogischen Ansatz zu genügen:

- Was hat der Einzelne erlebt (gefühlt etc.)?
- Was hat er für rationale Einsichten/Erkenntnisse gewonnen (in Bezug auf die Tätigkeit)?
- Wie will er diese neuen Erfahrungen in seine tägliche Arbeit integrieren?

Ferner sollte das gestalttheoretische Kontaktmodell als didaktisches Hilfsmittel Anwendung finden: Der **Vorkontakt** bildet die Ausgangssituation. Hierbei wird die aktuelle Befindlichkeit in dem gegebenen Rahmen geklärt. Während der **Kontaktanbahnung** wird der Bezug der einzelnen Teilnehmer zum Lerngegenstand herausgearbeitet und die genaue Fragestellung fokussiert. Dieser bewusst subjektive Ansatz ist das Ausgangsmaterial für die weitere Bearbeitung. Dabei geht man davon aus, dass jeder Teilnehmer einen eigenen Zugang zum Thema hat. Diese Annahme kann mit den Überlegungen zum Mirko-/Makromodell in Kapitel 5.1 fundiert werden. Mit der eigenen Klärung der relevanten Fragestellung ist auch die Übernahme von Verantwortung verbunden. Die Phase der **Kontaktanbahnung** ist geprägt von der mutigen Atmosphäre des Probierens, der kreativen Suche nach Lösungen. Hier wird Kontakt zum Thema, zu den Einsichten und Assoziationen der anderen aufgenommen. Ist der Kontakt hergestellt, kann der **Kontaktvollzug** eingeleitet werden. Hierbei geht es um die unmittelbare Begegnung, um das offene Wahrnehmen und Sich-Einlassen, um die konzentrierte Beschäftigung bis zur Vollendung der Gestalt. Als **Nachkontakt** wird die bewusste oder unbewusste Assimilation des Gelernten und Erfahrenen in die Ganzheit der Person bezeichnet. Es besteht die Möglichkeit, den vollzogenen Lernprozess zu reflektieren und bewusst zu machen. Das

---

<sup>410</sup>vgl. Huy, I.; Huy, W. (1977), S. 262

<sup>411</sup>vgl. Signer, R. (1977), S. 271 f.

kann in einer Erweiterung der Identität, in Veränderungen des Wertekanons oder in weiteren Fragen münden.<sup>412</sup>

### **5.3 Handlungsempfehlung zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften mittels einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik**

Grundsätzlich lassen sich allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung<sup>413</sup> nicht eindeutig von einander abgrenzen, da jede auf die berufliche Tätigkeit gerichtete Weiterbildung gleichzeitig einen Beitrag zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung leistet, wie auch eine allgemeine, nicht auf die Berufsausübung bezogene Weiterbildung das Bildungsniveau verbessern und damit der beruflichen Tätigkeit nützlich sein kann.<sup>414</sup> In Weiterführung dieses Gedankens geht es der Forscherin darum, wie mit der Einbindung gestaltpädagogischer Anteile in das Konzept einer Persönlichkeitsentwicklung eine Rückbesinnung auf das pädagogische Grundprinzip der Bildung wirksam werden kann, und zwar in der Weise, dass betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen über die kurzfristigen Qualifizierungsergebnisse hinaus auf Persönlichkeitsförderung des einzelnen Menschen in Richtung beruflich-fachlicher, sozialer und humaner Mündigkeit angelegt sind oder zumindest angelegt sein sollen. Dass das Postulat „*die individuelle Förderung der Persönlichkeit ins Zentrum von Lehr-Lernprozessen zu stellen*“, Realisierungschancen hat, darauf verweist Achtenhagen im Kontext seiner Konzeptionierung von „ökonomischer Kompetenz“<sup>415</sup>: „Diese genuin pädagogische Zielsetzung hat ihre eigene Berechtigung und darf nicht instrumentalisiert werden. Das ist deswegen besonders hervorzuheben, weil inzwischen auch die Betriebe immer deutlicher erkennen, dass die umfassende Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Vorbedingung für das Erbringen ausgezeichneter Arbeitsleistung darstellt, so dass man in dieser Perspektive von einer ‚Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft‘ sprechen kann“<sup>416</sup>. In wie weit sich diese Aussage unter schlechter werdenden ökonomischen Bedingungen für die Unter-

---

<sup>412</sup>vgl. Führung, G. (1993), S. 57 f.

<sup>413</sup>Unter Weiterbildung werden nach Schmiel/Sommer alle Bildungsmaßnahmen verstanden, „... die nach Abschluss eines mehr oder weniger ausgedehnten Schulbesuchs, einer darauf folgenden Ausbildung oder anderen Vorbereitung für einen Beruf (‘erste Bildungsphase’) und in der Regel nach dem Übergang in die Erwerbstätigkeit absolviert werden. ....“ (Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 144)

Unter beruflicher Weiterbildung werden jene Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, „... die von der Intention der Maßnahme und des von ihr schwerpunktmäßig angesprochenen Personenkreises beruflichen Zwecken dienen.“ (Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 144)

<sup>414</sup>vgl. Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 144

<sup>415</sup> Achtenhagen, F. (1996), S. 27

<sup>416</sup> Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990), S. VII

nehmen aufrecht erhalten läßt ist fraglich. Vielmehr ist in den Unternehmen die Tendenz erkennbar, unter zunehmend schlechteren wirtschaftlichen Bedingungen die Bildungsbemühungen zurückzufahren und die Bildungsmaßnahmen ziel- und zweckgerichtet einzusetzen. Weiche Faktoren, wie z.B. die Förderung einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung werden eher in den Hintergrund gerückt.

Jede Art einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme hat eine ihr gemäße Zielsetzung, die ihr Daseinsberechtigung gibt, unter der Voraussetzung, dass die sie bestimmenden Zusammenhänge zugrunde gelegt werden. Ein maßgebender Faktor ist dabei die Beachtung der Bildungsbedarfssituation einer bestimmten (potentiellen) Teilnehmergruppe. Die Unterziele einer Weiterbildungsveranstaltung ergeben sich aus den wesentlichen Anforderungen, auf die die Weiterbildungsmaßnahme vorbereiten soll, aus dem hierzu vorliegenden Erkenntnisstand unter Berücksichtigung der Vorbildung, der Lernmotivation und den praktischen Bedürfnissen der Teilnehmer, aus dem Standort der Bildungsmaßnahme im Rahmen der vorweggehenden, auf gleichem Niveau liegenden und auf ihr aufbauenden Weiterbildungsmöglichkeiten sowie auf den Rahmenbedingungen, die im Interesse eines optimalen Lehrgangserfolgs geschaffen werden können. Darüber hinaus sind bei der Festlegung der Ziele und Aufgaben eines beruflichen Weiterbildungslehrgangs gleichgewichtig die lehrgangsübergreifenden Zielvorstellungen einzubeziehen. Lehrgangsübergreifende Ziele sind z.B. Urteilsfähigkeit, schöpferisches Denken, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit etc. Von ihnen können sich Auswirkungen auf die Inhalte des Lehrgangs ergeben. Nach Schmiel/Sommer werden diese mehr formalen Ziele vorrangig durch ein methodisches Vorgehen zu erreichen versucht.<sup>417</sup> Eine andere Möglichkeit, diese Unterziele zu erreichen, könnte eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik sein. In zahlreichen betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen findet man Methoden und Ansätze aus der Gestaltpädagogik, die im Rahmen einer berufspädagogischen Vorgehensweise integriert sind.<sup>418</sup> Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang jedoch, dass eine ausreichende theoretische Fundierung, wie sie im Rahmen des Professionalisierungsgedankens bereits diskutiert wurde, fehlt.

Ein möglicher didaktischer Ansatz zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften durch eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik kann sich an dem in Kapitel 5.2 beschriebenen didaktischen Ansatz anlehnen, da eine grundsätzliche theoretische Unterschei-

---

<sup>417</sup>vgl. Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 149 f.

<sup>418</sup>vgl. Walter-Arndt, H. (1994), S. 11 ff.

dung zwischen einem didaktischen Ansatz zur Ausbildung von Jugendlichen und einem didaktischen Weiterbildungsansatz für Fach- und Führungskräften als nicht gegeben erscheint. Unterschiede bestehen lediglich in den Lehr-/Lernzielen und in der eingesetzten Methodik. Es handelt sich also eher um eine qualitative Differenzierung innerhalb der Didaktik.

Anzumerken bleibt, dass die Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf folgende Fragestellungen gleichgewichtet sein sollten, um dem gestaltpädagogisch orientierten Ansatz zu genügen:

- Was hat der Einzelne erlebt (gefühlte etc.)?
- Welche rationalen Einsichten/Erkenntnisse hat er in Bezug auf seine Tätigkeit gewonnen?
- Wie will er diese neuen Erfahrungen in seine tägliche Arbeit integrieren?

Ferner sollte, das weiter vorne beschrieben, gestalttheoretische Kontaktmodell, als didaktisches Hilfsmittel, Anwendung finden.

#### **5.4 Zusammenfassung**

In der Literatur findet man zahlreiche Perspektiven und Erklärungsversuche, wie menschliches Handeln zustande kommt.

Terminologisch erscheint es sinnvoll, „Verhalten“ als einen Bereich zu bezeichnen, der potentiell nach dem Schema des Handlungsverstehens verständlich gemacht werden kann. Der so verstandene Verhaltens-Begriff wird damit gegen das Handeln im engeren Sinne abgegrenzt, da dem Verhaltensbegriff ein ausdrückliches Erwägen fehlt. Das Verstehen gründet einerseits auf einem strukturell-vergleichendem Erfassen verschiedener Äußerungen einer Person (z.B. Texte) und setzt zum anderen die Fähigkeit voraus, das Singuläre und Innovative einer Äußerung, die neue Sichtweise wahrzunehmen. Die Begriffe „Verhalten“ und „Handeln“ stehen in einer Beziehung zueinander. „Verhalten“ ist der allgemeinste Begriff, der sich auf die Klasse aller möglichen menschlichen Aktionen bezieht, die unbewusst oder bewusst ablaufen können und sowohl Reflexe als auch geplante Handlungen einschließt. Handeln ist Verhalten, mit dem der Akteur (Handelnder) einen bestimmten Sinn verbindet. Diesen Sinn kann der Akteur durch Kommunikation anderen vermitteln. Der Handlungssinn kann „deutend verstanden“ werden. Handeln ist ein Spezialfall von Verhalten, indem es auf sinnhaftes Verhalten beschränkt ist.

Für eine auf das berufspädagogische Handlungsfeld bezogene Akzentuierung scheint es notwendig, den dort gegebenen situativen Kontext entsprechend sorgfältig zu differenzieren und zu spezifizieren, um eine möglichst situativ angemessene und professionelle berufliche Bildung zu gewährleisten:

- das Vorhandensein und die Wahrnehmung eines Ausgangsproblems in der Bildungssituation, das hinreichend ist, ein Veränderungsmotiv zu erzeugen,
- die Kenntnis relevanter alternativer gestaltpädagogisch orientierter Handlungsmodelle,
- die Einschätzung von gestaltpädagogisch orientierten Handlungsalternativen im Hinblick auf die Lehr-/Lernziele und die individuellen Bedürfnisse, die gegebenenfalls durch Anreize modifiziert werden können,
- die Einschätzung der situativen Praktikabilität, die nicht nur von äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch von der Kompetenz der Akteure abhängig ist,
- dem Grad, in dem die Handlungsalternativen situationsspezifische Adaptionen erfordern, die gegebenenfalls auch institutionelle Veränderungen im (betrieblichen) Aus- und Weiterbildungsbereich notwendig machen,
- der Einschätzung der Handlungsalternativen im Hinblick auf Erfolgsaussichten, Aufwands- und Ertragsverhältnisse und Nebenfolgen,
- die Sicherung personeller, organisatorischer und materieller Voraussetzungen zur Umsetzung der gestaltpädagogisch orientierten Handlungsalternativen und die
- Entwicklung eines angemessenen Implementationsverfahrens für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik.

Der Konstruktivismus geht allgemein davon aus, dass der Mensch seine Wirklichkeit konstruiert. Das menschliche Gehirn leistet Verknüpfungen zwischen Ereignissen, verknüpft diese Verknüpfungen wiederum untereinander, bis ein organisiertes, differenziertes und integriertes Konstruktionssystem aufgebaut ist. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass jeder – willentlich oder unwillentlich – seine Theorie von der Wirklichkeit konstruiert und ordnet, was ohne eine solche Theorie chaotische Erfahrungswelt bliebe. Ferner wird in der Literatur gesagt, dass der Mensch eine solche Theorie braucht, um seiner Welt einen Sinn zu verleihen.<sup>419</sup>

---

<sup>419</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 15

Bei der Betrachtung zur Erhaltung des Selbstkonzepts eines Individuums wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeitstheorie eines Individuums nicht nur die Assimilation von Erfahrungsdaten zur Aufrechterhaltung einer günstigen Lust-Unlust-Balance und einer angemessenen Selbstwertschätzung gewährleisten muss, sondern auch das Individuum vor Zerstörung bewahrt.<sup>420</sup> Sobald also ein theoretisches Konstrukt nicht mehr aufrechterhalten werden kann, kann es offensichtlich seine Funktionen nicht mehr erfüllen.

In dem Maße, in dem eine Selbsttheorie ihre Funktionen nicht mehr erfüllen kann, gerät sie unter Druck, was von der Person als Angst erlebt wird. Ist dieser Druck groß genug und kann er nicht abgewehrt werden, stellt sich eine Desorganisation der Selbsttheorie ein.<sup>421</sup> Dies kann dann passieren, wenn neue, unerwartete Ereignisse auf das Individuum zukommen. Im Bildungsbereich erlebt man dies häufig zu Beginn von neuen Lehr-/Lerneinheiten und zu Seminar- oder Workshopbeginn, wenn die Teilnehmer die ihnen unbekannt Situation noch nicht einschätzen können.

Die Selbsttheorie eines Individuums stellt ein konzeptuelles System dar, das unmittelbar mit Emotionen verknüpft ist. Wenn die Selbsttheorie im Zuge der Assimilation neuer Informationen ausgeweitet wird oder wenn sie zur Lösung innerer Konflikte beiträgt, kann dies positive Gefühlszustände zur Folge haben. Solche positiven emotionalen Reaktionen tragen zur Anpassung bei, indem sie Prozesse zunehmender Integration und Differenzierung des konzeptuellen Systems in Gang setzen. In vergleichbarer (wenn auch gegensätzlicher Weise) entstehen Gefühle der Angst, wenn die Selbsttheorie die Assimilation neuer Information oder den Erhalt interner Konsistenz nicht leistet.<sup>422</sup>

In der Selbstkonzept-Forschung nimmt man an, dass hinter nahezu jeder Emotion eine versteckte Kognition steht. Das heißt, dass Emotionen nicht durch die Ereignisse selbst bestimmt werden, sondern dadurch, wie Dinge interpretiert werden.<sup>423</sup> Akzeptiert man, dass emotionale Zustände über Kognitionen vermittelt werden, dann wird klar, dass Personen, die häufig deprimiert, ängstlich oder ärgerlich sind, bestimmte verfestigte Kognitionen haben müssen, die ein unproportional häufiges Auftreten dieser Gefühlszustände bewirken und in Bezug auf Lehr-/Lernsituationen Lernblockaden auslösen können.

---

<sup>420</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 20

<sup>421</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 21

<sup>422</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 22

<sup>423</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 23

Ziel der Gestaltpädagogik ist, Emotionen bewusst mit in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Aus dem zuvor Gesagten, kann geschlossen werden, dass durch den Einsatz von Gestaltpädagogik Einfluss auf das Selbstkonzept von Menschen ausgeübt werden kann und ein nachhaltiger Lernerfolg dadurch eher möglich wird.

Der Gestaltzyklus des Erlebens versucht zu zeigen, wie Handlungen von Menschen zustande kommen, und wie eine Verknüpfung zum Gestaltansatz möglich ist.

Der Gestaltzyklus des Erlebens integriert die Aspekte Empfindung, Bewusstheit, Aktivierung, Kontakt sowie Lösung oder Abschluss zu einer Einheit menschlichen Erlebens. Bezieht man das Modell der Selbstaktualisierung von Burow mit ein, zeigt sich, dass das Modell der Selbstaktualisierung die Mikroebene darstellt, wohingegen das Modell des Gestaltzykluses des Erlebens die Makroebene bildet. Die Mikroebene, in Anlehnung an Burow's Selbstaktualisierungsmodell, beschreibt wie das "Selbst" sich, durch die Kontaktgrenze, die der Ort ist, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt, konstruiert. Der Akt der Integration bzw. der Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert werden. Im Austausch mit dem Umfeld können sich, auf der Grundlage der "Selbstaktualisierungstendenz" und der "Bedürfnishierarchie", verschiedene, relativ stabile Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung herausbilden. Die Makroebene beschreibt, wie es zu Handlungen und schließlich zu Handlungsabschlüssen/Lösungen und Veränderungen von nachhaltigen Verhaltensdispositionen (Lernen) kommt. In dem Maße, in dem das Feld dem Betrachter Beobachtungen ermöglicht, die es erlauben, das der Situation „Geeignetste“ zu entwickeln, wird es ein Gleichgewicht (in Form positiver Empfindung) erzeugende Antwort geben, die Geschlossenheit und ein Ende der aktiven Suche des Individuums erlaubt. Ist ein solcher Zustand erreicht, spricht die Gestaltpädagogik in Anlehnung an das Gestaltgesetz der Geschlossenheit von „geschlossener Gestalt“. Die Mikro- und Makroebene sind durch einen dynamischen Prozess miteinander verbunden, in dem fortwährend Spannungen auftreten.

Widerstand ist eine Bezeichnung für ein wahrgenommenes Verhalten anderer, die nicht bereit zu sein scheinen, Einflussnahme oder Hilfe zu akzeptieren.<sup>424</sup> Das, was allgemein als Widerstand bezeichnet wird, sind nicht ausschließlich Barrieren, die beseitigt werden müssen, son-

dern eine kreative Kraft, um die Umwelt zu meistern.<sup>425</sup> Aus der Sicht des Initiators von Veränderung mögen Widerstand Leistende als defensiv gesehen werden, aus der Sicht der Widerstehenden stellt sich deren Verhalten eventuell als ganz angemessen dar, nämlich als gesunde Selbstregulation oder zumindest als Schutzreaktion gegen eine mögliche Bedrohung ihrer Integrität. In diesem Zusammenhang ist der entscheidende Punkt, dass jede Form des Widerstandes Aktivierung von Energie ist.

Ausgangspunkt im Umgang mit Widerstand ist im Gestaltansatz die Annahme, dass Widerstand eine gesunde, selbstregulierende Äußerung ist, die man als solche respektieren muss. Eine solche Haltung führt in der gestaltpädagogischen Arbeit zu Strategien und Taktiken mit dem Widerstand zu Arbeiten, statt zu versuchen, den Widerstand zu überwinden oder aufzulösen. Anhand zweier Beispiele wurde der Umgang mit Widerstand an konkreten Bildungssituationen skizziert.

In Anlehnung an das „Hamburger Modell“ von Wolfgang Schulz<sup>426</sup> wurde ein didaktischer Ansatz einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik entwickelt.

Der didaktische Ansatz einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik zielt darauf ab, betriebliche Ausbilder und Trainer zu befähigen, einen Unterricht, ein Seminar oder Workshop analysieren, planen, durchführen und bewerten zu können, der „emanzipatorisch relevant“ ist. D.h., dass die Fähigkeit der Teilnehmer zur „Befreiung von überflüssiger Herrschaft und zu möglichst weitgehender Verfügung über sich selbst“ gefördert werden soll.<sup>427</sup> Dazu ist es wichtig, Vorstellungen über die intendierten Ziele zu entwickeln, die durch den Unterricht, das Seminar, den Workshop erreicht werden sollen. In Anlehnung an Schulz wurden drei Zielkategorien: „Kompetenz“, „Autonomie“, „Solidarität“<sup>428</sup> definiert. Es wurde großer Wert darauf gelegt, diese drei Zielsetzungen als unbedingt aufeinander angewiesen und als sich gegenseitig bedingend auszuweisen, denn nur im gegenseitigen Zusammenwirken können sie emanzipatorisch wirksam werden.

Ein möglicher didaktischer Ansatz zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften mittels einer beruflich-orientierten Gestaltpädagogik kann sich an den beschriebenen didaktischen

---

<sup>424</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 169

<sup>425</sup> vgl. Nevis, E. C. (1998), S. 171

<sup>426</sup> vgl. dazu Albers, H.-J. (1996), S. 16 ff sowie Peterßen, W. H. (1994), S. 137 ff.

<sup>427</sup> vgl. dazu auch Peterßen, W. H. (1994), S. 138

Ansatz zur Ausbildung von Jugendlichen anleihen, da eine grundsätzliche theoretische Unterscheidung zwischen einem didaktischen Ansatz zur Ausbildung von Jugendlichen und einem didaktischen Weiterbildungsansatz für Fach- und Führungskräfte als nicht gegeben erscheint.

Zusammenfassend lassen sich Lehren und Lernen unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten als Kontaktprozesse zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden sowie zwischen den Lerninhalten und dem Lernenden beschreiben. Um intensive Kontaktprozesse im Sinne der Gestaltpädagogik erreichen zu können, bedarf es gezielter Ausbildung der betrieblichen Ausbilder und Trainer. Es bedarf aber auch spezieller Unterrichtskonzepte (siehe Kapitel 5.2), die Kontaktprozesse im Sinne der Gestaltpädagogik herzustellen vermögen. Die gezielte gestaltpädagogische Ausbildung der Trainer und Ausbilder sowie das Einbinden von gestaltpädagogischen Unterrichtskonzepten, Methoden und Übungen in die betriebliche Bildungsarbeit könnte einen Beitrag zur Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit leisten. Überblickartig kann das Gesagte wie folgt zusammengefasst werden:<sup>429</sup>

---

<sup>428</sup> vgl. Peterßen, W. H. (1994), S. 138

<sup>429</sup> vgl. dazu Burow, O.-A. (1988), S. 243 sowie Burow, O.-A. (1993), S. 37

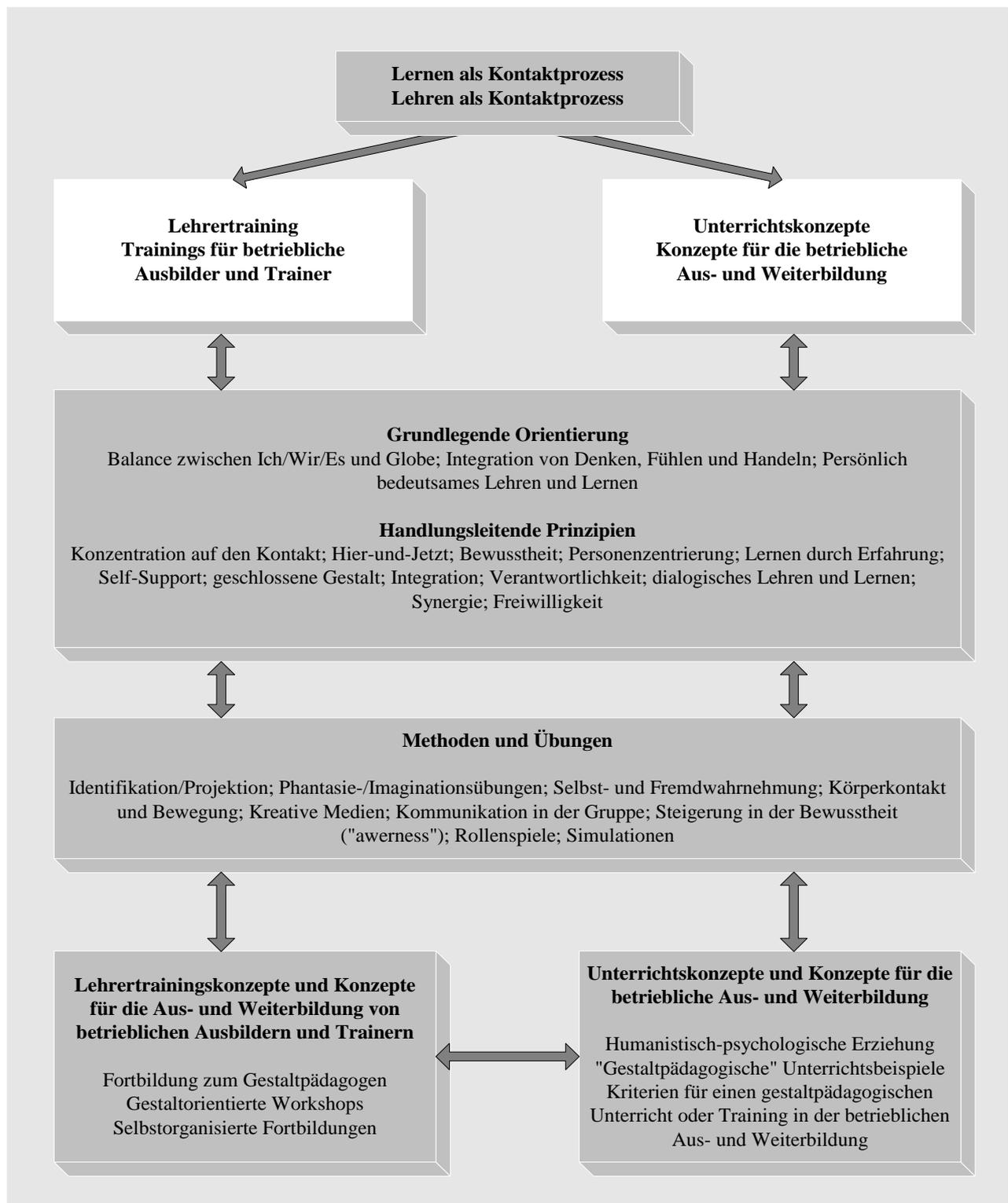


Abb. 5.4.1: Zusammenfassung der Bereiche, Konzepte und Methoden einer Gestaltpädagogik in der beruflichen Bildung

Ergänzend ist anzumerken, dass bei der obigen komprimierten Darstellung zu beachten ist, dass es sich bei der Gestaltpädagogik nicht um ein geschlossenes Konzept handelt. Die Konzentration auf die im Hier-und-Jetzt ablaufenden Kontaktprozesse ist durch den nicht vorherseh- und planbaren Dialog zwischen den Beteiligten charakterisiert. Deshalb können die in dieser Zusammenfassung skizzierten Betrachtungen zu einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik nur Hilfsmittel sein, die personenspezifisch und situationsadäquat modifiziert werden müssen. Der Grad der persönlichen Entwicklung des Trainers oder Ausbilders ist eine wichtige Voraussetzung, von der es abhängt, ob die beschriebenen Handlungsempfehlungen eine angemessene, d.h. die persönliche Entfaltung des Einzelnen und der Gruppe fördernde Verwendung finden. Insofern kann und darf es auch nicht den gestaltpädagogisch orientierten Lehrstil geben. Das Besondere am gestaltpädagogisch orientierten Lehrstils besteht vielmehr darin, dass der Trainer oder Ausbilder sein unverwechselbares persönliches Profil, seine persönlichen Stärken entdecken muss und sie in den Dialog mit den Teilnehmern einbringen kann.

## **6. Beispiel eines Train-the-Trainer Konzepts unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten zum Thema Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte**

Im Weiteren wird ein Train-the-Trainer Konzept zum Thema Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte vorgestellt. Das Konzept wurde unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten entwickelt und gliedert sich in die Punkte:

1. Lehr-/Lernziele und Zielgruppen
2. Voraussetzungen des Trainers
3. Didaktik des Kurses
4. Methodik des Kurses
5. Medien
6. Kursinhalte
7. Abgrenzung zum Thema Arbeitsorganisation
8. Kursverlauf, einschließlich Zeiteinteilung
9. Hilfestellung/Literatur

Der Kurs ist für maximal 12 Teilnehmer gedacht.

### *1. Lehr-/Lernziele und Zielgruppen*

Lehr-/Lernziele:

- Bewusstmachen und Entwickeln eines subjektiven Zeitempfindens.
- Zeit als subjektive Wahrnehmung begreifen lernen.
- Lernen, dass man selbst dafür verantwortlich ist, wie viel oder wie wenig Zeit man hat.
- Lernen, wie man analysieren kann, wie man selbst mit dem Faktor Zeit umgeht (z.B. führen eines Zeitlogbuchs).
- Kennenlernen von effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden (z.B. Tages-, Monats- und/oder Jahresplanungen).
- Anwenden lernen der Zeitplanungsmethoden anhand von Übungsbeispielen und Formblätter.

Zielgruppen:

- Führungskräfte der mittleren Führungsebenen (Team-/Gruppenleiter, Abteilungsleiter).
- Mitarbeiter mit Fachfunktionen.

## 2. Voraussetzungen des Trainers

- Der Trainer sollte über Erfahrungen im Umgang mit Gruppen (Steuerung von Gruppen) verfügen.
- Er sollte über Erfahrungen in der Moderation und Steuerung von Workshops und Gruppen verfügen.
- Der Trainer sollte über gruppendynamische Kenntnisse verfügen und praktische Erfahrungen hierzu mitbringen.
- Ferner sollte er über Kenntnisse der Gestaltpädagogik verfügen und Erfahrungen mit gestaltpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen mitbringen.

## 3. Didaktik des Kurses

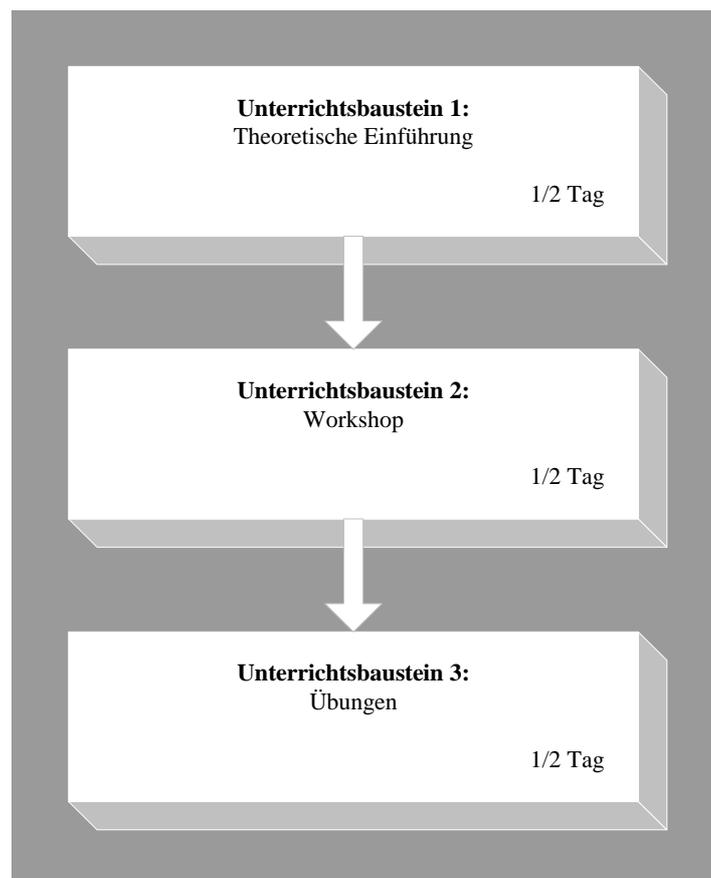


Abb. 6.1: Unterrichtsbausteine zum Kurs Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte

**zu Unterrichtsbaustein 1:**

1. Formierung der Gruppe (Kennenlernen der Teilnehmer).
2. Einführung ins Thema.
3. Motive, sich mit Zeitmanagement zu beschäftigen.
4. Begriffsklärung
  - 4.1 Definition des Begriffs Zeit
  - 4.2 Definition des Begriffs Management
  - 4.3 Definition des Begriffs Zeitmanagement
5. Vermittlung theoretischer Grundlagen und Vorteile von Zeitmanagement.

Dauer: ½ Tag

**zu Unterrichtsbaustein 2:**

1. Problembearbeitung
  - „Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag – welche Probleme treten auf?“
  - “Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?“

Dauer: ½ Tag

**zu Unterrichtsbaustein 3:**

1. Vermittlung theoretischer Grundlagen zu effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden und Techniken.
2. Übungen zu den gelernten Zeitplanungsmethoden.

Dauer: ½ Tag

#### 4. Methodik des Kurses

##### **zu Unterrichtsbaustein 1:**

##### 1. Formierung der Gruppe/Kennenlernen der Teilnehmer

Variante 1: Der Trainer wirft einen oder mehrere Bälle den Teilnehmern zu und bitte sie sich vorzustellen.

Variante 2: Der Trainer bittet die Teilnehmer sich jeweils zu zweit zusammenzuschließen und sich gegenseitig vorzustellen. Danach stellen sich die Paare jeweils gegenseitig im Plenum vor.

Variante 3: Die Teilnehmer werden aufgefordert, ein Bild zum Thema Zeit zu malen.

Variante 4: Die Teilnehmer werden aufgefordert, mittels Modellierton das Thema Zeit darzustellen.

##### 2. Einführung ins Thema (über eine Gruppenübung)

Variante 1: Die Teilnehmer werden vor dem Kurs aufgefordert einen alten Gegenstand mitzubringen, zu dem sie eine persönliche Beziehung haben. Zu Beginn der Übung werden die Teilnehmer gebeten, die Gegenstände in einer zeitlichen Reihenfolge anzuordnen. Anschließend werden die Teilnehmer gebeten zu sagen wie alt ihr Gegenstand ist, warum er mitgebracht wurde und welche Bedeutung er für ihn oder sie hat.

*(Anmerkung: Wenn ein Teilnehmer nichts mitgebracht hat oder nichts zu seinem Gegenstand sagen möchte, ist dies vom Trainer zu akzeptieren.)*

Variante 2: Der Trainer liest ein Gedicht zum Thema Zeit vor. Daran anschließend Gespräch mit der Gruppe darüber, was der Verfasser mit dem Gedicht gemeint haben könnte, was er damit ausdrücken wollte, und was den Teilnehmern beim Vorlesen dazu durch den Kopf gegangen ist; was sie dabei empfunden haben. (Gedicht siehe Anhang 1)

Variante 3: Der Trainer zeigt der Gruppe ein Bild mit einer vierstufigen Treppe. Fragestellung an die Gruppe: „Zeit als vierstufige Treppe? – Was fällt Ihnen dazu ein?“ (Bild siehe Anhang 2)

Variante 4: Der Trainer richtet folgende Fragestellung an die Gruppe: „Zeit das einzige Gut was uns gehört?“ Anschließendes Gespräch in der Gruppe.

##### 3. Motive, sich mit Zeitmanagement zu beschäftigen.

Vorstellung von zwei wesentlichen Motiven durch den Trainer, sich mit dem Thema Zeitmanagement zu beschäftigen (Minimum-/Maximum-Prinzip).

4. Begriffsklärung

Klärung der Begriffe Zeit, Management und Zeitmanagement durch fragend-entwickelnden Unterricht.

5. Vermittlung theoretischer Grundlagen und Vorteile von Zeitmanagement

- durch trainerzentrierten Unterricht.
- Fragen und Beiträge der Teilnehmer sind erwünscht und zu fördern.

**zu Unterrichtsbaustein 2:**

1. Problembearbeitung – „Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag?“

Dieser Teil hat Workshopcharakter.

Die Gruppe wird in möglichst gleichgroße Kleingruppen unterteilt (Gruppengröße: 3-4 Personen). Jede Gruppe bekommt eine Pinwand und Moderationsmaterial. Gemeinsam in der Kleingruppe sollen Punkte zu der Fragestellung: „Welche Probleme treten im Berufsalltag auf?“ gesammelt werden. Anschließend sind die genannten Punkte nach deren Wichtigkeit zu priorisieren. Im Plenum stellt jeweils ein Vertreter der Gruppe deren genannte Punkte, einschließlich Priorisierung vor. Die Lösungssuche der am höchsten priorisierten Punkte kann wahlweise, je nach Situation und/oder Befindlichkeit der Gruppe, in den Kleingruppen oder der gesamten Gruppe erfolgen. Als Hilfestellung dient die Fragestellung: „Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?“ Erfolgt die Bearbeitung dieser Fragestellung in der Großgruppe, übernimmt der Trainer die Rolle des Moderators und die Protokollierung. Die Protokollierung der Lösungsvorschläge sollte entweder auf einer Pinwand oder auf einer Overhead-Folie erfolgen.

**zu Unterrichtsbaustein 3:**

1. Vermittlung theoretischer Grundlagen zu effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden und -techniken

- durch trainerzentrierten Unterricht Vorstellung der vom Trainer ausgewählten Zeitplanungsmethoden.

- Fragen und Beiträge der Teilnehmer sind erwünscht und zu fördern.
- 2. Übungen zu den gelernten Zeitplanungsmethoden
  - Gemeinsames Erarbeiten von Lösungen zu den Übungsbeispielen.
  - Die Übungen werden durch Formulare und Checklisten unterstützt.
  - Der Trainer übernimmt die Rolle des Moderators.
  - Sofern notwendig übernimmt der Trainer auch die Rolle des Experten.

## 5. Medien

### **zu Unterrichtsbaustein 1:**

1. Formierung der Gruppe/Kennenlernen der Teilnehmer
  - Variante 1: 1 – 3 kleinere Bälle.
  - Variante 2: -
  - Variante 3: großes Malpapier oder Tapete  
Malstifte, Wasserfarben, Kreide oder ähnliches  
Lappen
  - Variante 4: Modellierton, Unterlagen, Lappen, Eimer mit Wasser
2. Einführung ins Thema (über eine Gruppenübung)
  - Variante 1: Alte Gegenstände, die die Teilnehmer mitgebracht haben.
  - Variante 2: Gedicht zum Thema Zeit.
  - Variante 3: Bild mit einer vierstufigen Treppe.
  - Variante 4: Flipchart, Pinwand oder Overheadfolien
3. Motive, sich mit Zeitmanagement zu beschäftigen
  - Präsentationsfolien, Overhead-Projektor oder Beamer
4. Begriffsklärung
  - Präsentationsfolien, Overhead-Projektor oder Beamer
5. Vermittlung theoretischer Grundlagen und Vorteile von Zeitmanagement
  - Präsentationsfolien, Overhead-Projektor oder Beamer

### **zu Unterrichtsbaustein 2:**

1. Problembearbeitung – „Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag?“
  - Pinwände, Moderationsmaterial, Flipchart

### **zu Unterrichtsbaustein 3:**

1. Vermittlung theoretischer Grundlagen zu effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden und Techniken
  - Präsentationsfolien, Overhead-Projektor oder Beamer
2. Übungen zu den gelernten Zeitplanungsmethoden
  - Handouts (Checklisten, Formulare), Präsentationsfolien, Overhead-Projektor oder Beamer

## *6. Kursinhalte*

1. Begriffsklärung
  - 1.1 Definition des Begriffs Zeit
  - 1.2 Definition des Begriffs Management
  - 1.3 Definition des Begriffs Zeitmanagement
2. Theoretische Einführung in den Begriff Zeit
3. Vorteile von Zeitmanagement
4. Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag
  - 4.1 Welche Probleme treten auf?
  - 4.2 Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?
5. Kleine Tipps und Tricks im Umgang mit der Zeit
6. Zusammenfassung
7. Literatur
8. Übungen
  - 8.1 Erstellung eines Zeitlogbuchs zur Selbstanalyse
  - 8.2 Erstellung einer Terminleiste
  - 8.3 Erstellung eines Balkendiagramms

### 7. Abgrenzung zum Thema Arbeitsorganisation

Das Thema Arbeitsorganisation unterscheidet sich zum Thema Zeitmanagement in folgenden Punkten:

#### 1. Begriffsklärung

1.1 Definition des Begriffs Arbeit

1.2 Definition des Begriffs Organisation

1.3 Definition des Begriffs Selbstorganisation/-management

#### 2. Zeitmanagement – sinnvolle Organisation eines Arbeitstages

#### 3. Büro-/Arbeitsplatzorganisation

#### 4. Zusammenfassung

#### 5. Literatur

#### 6. Übungen

6.1 Tagesplan mit Überhang

6.2 To-do-Liste – Wochenplan mit Überhang

6.3 Persönliche Spitzenzeiten – Bewertung von verschiedenen Tätigkeiten nach Schwierigkeitsgrad

6.4 Beispiel für die praktische Anwendung des Ablagesystems

### 8. Kursverlauf, einschließlich Zeiteinteilung

#### **1. Tag**

1.	Vorstellungsrunde, Motive und Hinführung zum Thema	45 min
2.	Begriffsklärung	30 min
3.	Theoretische Grundlagen und Vorteile des Zeitmanagements	75 min
Mittagspause (ca. 60 min)		
4.	Problemdefinition und Priorisierung der Probleme	90 min
5.	Suche nach Lösungsmöglichkeiten	60 min
Pause (ca. 15 min)		
6.	Tipps und Tricks im Umgang mit der Zeit	60 min
7.	Zusammenfassung	30 min
8.	Feedback und Verabschiedung	30 min

## 2. Tag

1.	Wiederholung vom Vortag (Übung: Die Teilnehmer werden aufgefordert einen Brief an sich selbst zu schreiben. In diesem Brief sollen sie ihre Gedanken/Gefühle, die sie zum ersten Tag haben/hatten bzw. mit dem ersten Tag in Verbindung bringen niederschreiben. Anschließend: Freiwilliges Vorlesen des Briefs.)	75 min
2.	Jahresplanung über Exceltabellen Vorstellung der Methode und Übung	60 min
Pause (ca. 15 min)		
3.	Terminleiste Vorstellung der Methode und Übung	30 min
4.	Balkendiagramm Vorstellung der Methode und Übung	45 min
5.	Feedback und Verabschiedung	15 min

### *9. Hilfestellung/Literatur*

**Beck, Ch.:** Zeitstreß ade! In: Motivation. München: Huss Verlag 6/1997, S. 56.

**Dorsch, F.; et.al. (Hrsg.):** Psychologisches Wörterbuch. 12. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag 1994

**Ehrl-Gruber, B.:** Zeitmanagement als Voraussetzung für erfolgreiches Projektmanagement. In: WEKA Praxishandbuch Projektmanagement. Augsburg: WEKA Fachverlag für technische Führungskräfte 1996

**Forsyth, P.:** Erfolgreiches Zeitmanagement. Effektiver arbeiten, mehr erreichen. Niedernhausen: Falken Verlag 1997

**Großmann, A.:** Effektives Selbstmanagement. Offenbach: GABAL Verlag 2000

**Grünwald, M.:** Selbstmanagement im Beruf – kreativ und effizient. München: Humboldt Taschenbuchverlag 1999

**Huber, J.:** Zeitwahrnehmung (Zeitschätzung, Zeitperspektiven). In: Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch zu Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1984, S. 1230-1235.

**Jönsson, B.:** Zeit – Wie man ein verlorenes Gut zurückgewinnt. 3. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag 2000

**Joppe, J.:** So killen Sie den Stress. In 13 Schritten weg vom Leidensdruck. In: Motivation. München: Huss Verlag 1/2000, S. 28-29.

**o. Verf.:** Zeit finden. Zeitplaner statt Terminkalender. In: Motivation. München: Huss Verlag 5/1998, S. 42.

### *Anhang 1*

#### **Die Zeit**

Nichts ist länger, denn sie ist das Maß der Ewigkeit;  
Nichts ist kürzer, denn für all unsere Pläne erweist sie sich als zu kurz;  
Nichts ist langsamer für einen, der wartet,  
und schneller für einen, der genießt;  
Sie dehnt sich bis zur Unendlichkeit  
und teilt sich bis zum Unmeßbaren.  
Jeder verachtet sie und bedauert ihren Verlust;  
Nichts läßt sich ohne sie vollbringen;  
Sie läßt alles vergessen, was nicht der Erinnerung wert ist,  
und was groß ist,  
macht sie unsterblich.

*(Voltaire)*

## Anhang 2



Eine Analyse des Beispiels hinsichtlich des in Kapitel 5.2 vorgestellten didaktischen Ansatzes einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik zeigt, dass die intendierten Lehr-/Lernziele durch die drei Zielkategorien Kompetenz, Autonomie und Solidarität ermittelt wurden. Die Zielkategorie Kompetenz wird durch die Vermittlung theoretischer Grundlagen zum Thema Zeit (Unterrichtsbaustein 1) sowie durch die Vermittlung von effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden, einschließlich Übungen im Unterrichtsbaustein 3 erreicht. Die Zielkategorie Autonomie wird durch die workshopartige Problembearbeitung im Unterrichtsbaustein 2 erreicht, in dem die Teilnehmer zunächst ihre Probleme sammeln, analysieren, bewerten und gemeinsam nach Lösungsalternativen suchen. Die Zielkategorie Solidarität wird durch die eingesetzte gestaltpädagogisch orientierte Methodik und Gruppenarbeit im Unterrichtsbaustein 1 und im Unterrichtsbaustein 2 erreicht. Einschränken muss man diese Aussage allerdings dahingehend, dass die Situationen während des Seminarverlaufs nichts darüber aussagen, ob die Teilnehmer in anderen Situationen Bereitschaft zur Solidarität zeigen, auch wenn in den Arbeitsgruppen kooperiert wird.

Die vier im didaktischen Ansatz einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik geforderten Erfahrungsebenen Sacherfahrung, Gefühlserfahrung, Sozialerfahrung und Selbsterfahrung sind ebenfalls erfüllt. Die Sacherfahrung ist durch die Vermittlung theoretischer In-

halte zum Thema Zeit und Zeitmanagement sowie durch die workshopartige Problembearbeitung („Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag“) enthalten. Die Gefühlserfahrungen machen die Teilnehmer durch die integrierten gestaltpädagogisch orientierten Übungen. Der Grad der Gefühlserfahrungen variiert jedoch in Abhängigkeit der eingesetzten Übungen, und in dem Maße, wie sich die Teilnehmer in das Geschehen einbringen. Die Sozialerfahrung wird den Teilnehmern zum einen durch die gestaltpädagogisch orientierten Gruppenübungen, zum anderen durch die workshopartige Gruppenarbeit zur Problembearbeitung ermöglicht. Die Selbsterfahrung machen die Teilnehmer zum einen durch die gestaltpädagogisch orientierten Übungen im Unterrichtsbaustein 1, sowie durch das bewusste Anwenden der in den Übungen gezeigten Zeitplanungsmethoden im Unterrichtsbaustein 3.

Überträgt man die im Beispiel genannten Lehr-/Lernziele auf die im didaktischen Ansatz einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik vorgestellten heuristischen Matrix zur Bestimmung der Richtziele, ergibt sich für das Train-the-Trainer Konzept zum Thema Zeitmanagement folgende Matrix:

<b>Intentionen/ Zielebenen</b>	<b>Kompetenz</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Solidarität</b>
<b>Erfahrungsaspekte</b>			
<b>Sacherfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen, wie man analysieren kann, wie man selbst mit dem Faktor Zeit umgeht (z.B. führen eines Zeitlogbuchs).</li> <li>- Anwenden lernen der Zeitplanungsmethoden anhand von Übungsbeispielen und Formblätter.</li> <li>- Kennenlernen von effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden (z.B. Tages-, Monats- und/oder Jahresplanung).</li> <li>- Anwenden lernen der Zeitplanungsmethoden anhand von Übungsbeispielen und Formblätter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen, dass man selbst dafür verantwortlich ist, wie viel oder wie wenig Zeit man hat.</li> </ul>	
<b>Gefühlserfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahren und Bewusstwerden von gruppendynamischen Prozessen.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit der Gruppe und durch die Gruppe Gefühle erfahren.</li> </ul>
<b>Sozialerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen gemeinsam in der Gruppe Probleme zu bearbeiten und zu lösen.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durch die Gruppe lernen, dass man mit seinem Problem nicht alleine ist.</li> </ul>
<b>Selbsterfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusstmachen und Entwickeln eines subjektiven Zeitempfindens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeit als subjektive Wahrnehmung begreifen lernen.</li> </ul>	

Tab. 6.1: Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen gestaltpädagogisch orientierten didaktischen Handelns am Beispiel eines Train-the-Trainer Konzepts unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten zum Thema Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte

Die Tatsache, dass nicht alle Felder der Matrix durch die im Beispiel genannten Lehr-/ Lernziele ausgefüllt werden konnten, zeigt, dass die Richtziele nicht vollständig bestimmt sind, um dem Anspruch eines didaktischen Ansatzes einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik zu genügen.

Das gestaltpädagogische Kontaktmodell ist im Beispiel des Train-the-Trainer Konzepts zum Thema Zeitmanagement im didaktischen Aufbau und methodischen Vorgehen umgesetzt. Der Vorkontakt wird durch die Übungsvarianten 1 bis 4 zur Formierung der Gruppe/ Kennenlernen der Teilnehmer im Unterrichtsbaustein 1 hergestellt. Die Kontakthanbahnung erfolgt durch die Übungsvarianten 1 bis 4 Einführung ins Thema im Unterrichtsbaustein 1. Der Kontaktvollzug erfolgt über den Unterrichtsbaustein 2 (Problembearbeitung – „Was bedeutet Zeitmanagement im Berufsalltag?“) und Unterrichtsbaustein 3 (Vermittlung theoretischer Grundlagen zu effektiven und effizienten Zeitplanungsmethoden und Techniken, und den Übungen zu den gelernten Zeitplanungsmethoden). Der Nachkontakt erfolgt nach Abschluss des Kurses durch das Reflektieren und Bewusstmachen des Lernprozesses.

Bezieht man den Gedanken der Mikro-/Makroebene des Erlebens auf das Beispiel ergibt sich folgendes: Eine Aktivierung der Teilnehmer erfolgt durch die Formierung der Gruppe und über die Einführung ins Thema mittels einer Übung aus der Gestaltpädagogik im Unterrichtsbaustein 1.

Der im Modell der Mikro-/Makroebene des Erlebens aufgeführte Aspekt der Handlung wird im Beispiel durch den Unterrichtsbaustein 2 erfüllt, der mit seinem workshopartigen Charakter versucht die Problembearbeitung zu forcieren.

Durch die Übungen aus den Unterrichtsbausteinen 1 und 2 werden mehrere Sinne aktiviert, die zu einer Gesamtwahrnehmung führen können. Dadurch kann es zum Kontakt zu sich selbst und zur Sache kommen. Eine zusätzliche Begründung ist, dass gezielt auf den Aspekt Interaktion und Reflexion des Erlebten gesetzt wird. Vor allem im Unterrichtsbaustein 2 kann es zu Reflexionen der Handlungen bei den Teilnehmern kommen, da durch die Gruppenarbeit ein gruppenspezifischer Prozess angestoßen wird.

Die Überwindung der im Mikro-/Makromodell beschriebenen Kontaktgrenze ist durch den Einsatz der künstlerischen Übungen möglich. Die Berührung des Selbst der Teilnehmer wird

durch die Gruppenübungen provoziert. Das Selbst der Personen und somit deren „unbewussten“ und „vorbewussten“ Bereiche können durch die gruppodynamischen Prozesse berührt werden. Neurotische Blockaden, ausgelöst durch Introjektionen, Projektionen, Retroflexionen, Egotismus und Konfluenz können durch die gruppodynamischen Prozesse berührt werden, ggf. während der Arbeit in der Gruppen hervortreten (vor allem im Unterrichtsbaustein 2), von den Teilnehmern wahrgenommen und zurückgespiegelt werden, so dass beim Betroffenen Bewusstsein für die Situation geschaffen werden kann.

Der im Mikro-/Makromodell aufgeführte Punkt Abschluss/Lösung kommt jeweils mit Abschluss der Unterrichtsbausteine zustande. Mit Abschluss der Aufgabenstellungen erfolgt dann auch der im Mikro-/Makromodell vorgestellte Rückzug der Aufmerksamkeit. Die Aufgabenstellungen und die Übungen verlieren an Bedeutung und verschwinden nach und nach aus dem Focus. Mit erfolgreichem Abschluss der Aufgabenstellungen treten positive Gefühle bei den Teilnehmern auf, die den Lernprozess und gruppodynamischen Prozess verstärken, da sie Motivationscharakter haben.

Empfindungen und Gefühle (positive, als auch negative) werden bei den Teilnehmern durch die gruppodynamischen Prozesse ausgelöst. Beeinflusst wird dies durch die gestaltpädagogisch orientierten Übungen innerhalb der Gruppe und durch den workshopartigen Charakter des Unterrichtsbausteins 2. Empfindungen werden auch durch das Feedbackverhalten der anderen Teilnehmer ausgelöst. Dies entspricht dem Aspekt der Empfindung im Mikro-/ Makromodell.

Der im Mikro-/Makromodell des Erlebens genannte Punkt Bewusstheit kann durch das Feedback bei den Teilnehmern eintreten. Die Teilnehmer diskutieren innerhalb der Gruppe über den Sachverhalt und wie sie jeweils mit dem Problem Zeit umgehen. Die Analyse und Besprechung der Beobachtungen können Empfindungen bei den jeweiligen Personen auslösen.

Durch die im Beispiel vorgestellte Vorgehensweise, können pro Unterrichtsbaustein immer mehrere Sequenzen des Gestalt-Zyklus vollständig durchlaufen werden. Das immer wieder erneute Aktivieren des Gestalt-Zyklus erfolgt durch die Vielzahl der verschiedenen Handlungen, die in den Unterrichtsbausteinen stecken. Aber auch die Unterrichtsbausteine selbst aktivieren die Teilnehmer jeweils für den nächst folgenden Unterrichtsbaustein und stoßen somit eine neue Sequenz des Gestalt-Zyklus an.

## 7. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der Gestaltpädagogik Zielsetzungen zu finden sind, die Gleichgültigkeit und Entfremdung im Lehrbetrieb zu verhindern versuchen, und die Lust am Lernen wieder herstellen sollen. Andererseits befasst sich die Gestaltpädagogik mit der Erweiterung der Selbstwahrnehmung und der Vertiefung des Selbstverständnisses des betrieblichen Trainers Ausbilders, Lehrers und Teilnehmers. Die Gestaltpädagogik versteht sich nicht als neue Unterrichtsmethode, sondern will den Zusammenhang von Lehrer-/Trainerpersönlichkeit, Teilnehmer und Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Dies scheinen zunächst Merkmale pädagogischer Situationen und pädagogischen Verhaltens zu sein, wie sie auch von ganz anderen Voraussetzungen und theoretischen Positionen her (auch innerhalb der Berufspädagogik) für die Förderung komplexerer Lernprozesse erkannt und erforscht worden sind: So gehen beispielsweise Deci und Ryan im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation<sup>430</sup> davon aus, „... daß hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann“.<sup>431</sup> Ferner sei effektives Lernen „... auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen“.<sup>432</sup> Der dort verwendete Begriff des „individuellen Selbst“ deckt sich weitgehend mit dem in der Gestaltpädagogik verwendeten Begriff der Persönlichkeit. Auch die dort untersuchten Lernprozesse, die vom Engagement dieses individuellen Selbst getragen werden und dieses selbst erweitern und umgestalten, scheinen vergleichbar mit dem, was die Gestaltpädagogik als „persönlich bedeutsames Lernen“ beschreibt. Als Bedingung für ein solches Lernen wird von Deci/Ryan vor allem genannt, dass es keinen Konflikt zwischen dem Wunsch des Lernenden geben darf, „... sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen“<sup>433</sup> und dem Wunsch „... gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen“.<sup>434</sup>

Die empirische Forschung zur Wirksamkeit der Gestaltpädagogik ist noch wenig fortgeschritten und stößt aufgrund der Komplexität und Langfristigkeit intendierter Ziele, der Heterogenität von Arbeitsstilen in den einzelnen (betrieblichen) Aus-/Weiterbildungsgruppen und der

---

<sup>430</sup>zum Thema Motivation vgl. auch Schiefele, H.; Prenzel, M. (1994), S. 813 f.; Keller, J. A. (1981), S. 24; Heckhausen, H. (1980), S. 25; Ulsamer, L. (1988), S. 159; Knieß, M. (1995), S. 5 sowie Stein, M. (1973), S. 65

<sup>431</sup>Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993), S. 233

<sup>432</sup>Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993), S. 233

<sup>433</sup>Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993), S. 227

Störanfälligkeit der zu erforschenden Prozesse auf vielfältige methodische Probleme, so dass von dieser Seite wenig Neues zu erhoffen ist. Andererseits gibt es eine große Anzahl von Praxisberichten und zum Teil recht umfangreiche Abschlussarbeiten zum Thema Gestaltpädagogik. Während die Praxisberichte vor allem mit dem Impetus „... es geht wirklich“ erfolgreiche Unterrichtsbeispiele darstellen (wobei „erfolgreich“ teilweise verstanden wird als „... alle haben mitgemacht und es hat Spass gemacht“) finden sich in den Abschlussarbeiten zum Teil sehr ausführliche Schilderungen zu wichtigen biografischen Erfahrungen, zu Erfahrungen mit sich selbst und Reflexion über sich Selbst aus der Zeit der gestaltpädagogisch orientierten Weiterbildung sowie Beschreibungen von Unterrichtsszenen und anderen schulischen Situationen.

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchungen haben gezeigt, dass die soziale Interaktion als zentrales Element der Gestaltpädagogik sowohl in den historischen philosophischen Ansätzen, als auch in den neueren Gestaltansätzen eine zentrale Rolle spielt. Ferner zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Theorieansätze von Burow, Petzold, Perls, Kelly und Treichler auf den philosophischen Gedanken von Pestalozzi, Buber und Spranger aufbauen. Vergleicht man die Auswertungen, wird erkennbar, dass die untersuchten Theorieansätze von Burow, Petzold, Perls, Kelly und Treichler auf den philosophischen Ansätzen von Pestalozzi, Buber und Spranger aufbauen, und diese um die in der zeitlichen Folge entwickelten neueren philosophischen und theoretischen Erkenntnisse erweitern.

Wie die Untersuchungen, von in der Literatur beschriebenen Praxisbeispielen aus der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zeigen, kommen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung Methoden und Vorgehensweisen zum Einsatz, die oberflächlich betrachtet gestaltpädagogischen Charakter haben. Bei den Untersuchungen von Beispielen aus der betrieblichen Ausbildung ließen sich überwiegend jene gestaltpädagogischen Merkmale nachweisen, die die Ausbildung und Förderung spezifischer, für bestimmte Tätigkeiten benötigten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen. Die zum Einsatz kommenden gestaltpädagogisch orientierten Methoden und Vorgehensweisen sollen dabei eher auf die unterstützende Wirkung zur Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenz, sogenannten „hard-facts“, abzielen. Bei Untersuchungen von Beispielen aus der betrieblichen Weiterbildung ließen sich hingegen überwiegend jene Merkmale nachweisen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet sind. Die zum Einsatz kommenden gestaltpädagogisch orientierten Methoden und Vorge-

---

<sup>434</sup>Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993), S. 227

hensweisen zielen dabei eher auf eine unterstützende Wirkung zur Vermittlung von Kommunikationsverhalten und Sozialkompetenz, sogenannten „soft-fact“, ab. Dennoch kann man sagen, dass die, aus den von Burow formulierten übergeordneten Zielen der Gestaltpädagogik, abgeleiteten Leitziele<sup>435</sup>:

- die eigenen Bedürfnisse und Interessen kennen, erkennen und weiterentwickeln,
- die Möglichkeiten zur Erweiterung des Handlungs- und Erlebnispotentials wahrnehmen (experimentieren),
- Bildung eines sich ständig neu konstituierenden produktiven Verhältnisses zwischen Disziplin und Spontaneität, Handeln nach augenblicklichen Bedürfnissen und Zurückstellen oder Hierarchisieren von Bedürfnissen sowie freie Entscheidung und Verantwortung,
- Selbstbestimmung im Bewusstsein sozialer Eingebundenheit,
- soziales Engagement im Bewusstsein von Selbstverantwortung,
- Förderung der Autonomie der Person und
- die Förderung der Erlebnisfähigkeit und Sensitivität

in den untersuchten Praxisbeispielen nur näherungsweise erfüllt sind. Näherungsweise deshalb, da Lernen für die Gestaltpädagogik im Sinne Petzolds ein Prozess ist, der sich in jedem Setting zu jeder Zeit neu vollzieht und deshalb beständig neue Wahrnehmungen und neue Integration erfordert.<sup>436</sup> Somit wird verständlich, dass personale, soziale und wissenschaftliche Systeme (und damit auch Unternehmen) sich in einem ständigen Fluss befinden, sich ständig weiterentwickeln, so dass eine statisch-strukturelle Betrachtungsweise ohne eine prozessuale und phänomenologische nicht möglich erscheint. Eine rein funktionale, auf ökonomische Gesichtspunkte eingeschränkte Sichtweise ist jedoch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis die Regel. Die gestaltpädagogischen Grundgedanken einer dem Menschen ganzheitlich umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, persönlich bedeutsames Lernen, Awareness, Förderung der sozialen Interaktionsfähigkeit und Förderung der Autonomie werden in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung auf ein Minimum reduziert. Die in der betrieblichen Praxis eingesetzten gestaltpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen werden auf rein ökonomische Zwecke hin ausgerichtet und funktionalisiert. Aus Sicht der Unternehmen, die rein ökonomischen Interessen unterliegen, mag ein solches Vorgehen legitim sein. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche Reduzierung der Gestaltpädagogik auf eine Zweckrationalität und Ökonomisierung beispielsweise bei dem Versuch der Persönlichkeitsentwicklung oder der Förderung der Kommunikationsfähigkeit durch die Unternehmen ge-

---

<sup>435</sup> vgl. hierzu Kapitel 1

<sup>436</sup> vgl. Petzold, H. G. (1977a), S. 12

zielt und beabsichtigt erfolgt. Diese Frage lässt sich auf Basis dieser Untersuchung eher mit „Nein“ beantworten. Vielmehr lässt sich aus den Untersuchungsergebnissen dieser Arbeit der Schluss ableiten, dass dies von den Unternehmen (zumindest hinsichtlich der Gestaltpädagogik) nicht gezielt und beabsichtigt erfolgt, da (wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben) eine theoretische Fundierung der eingesetzten gestaltpädagogisch ausgerichteten Methoden und Verfahren in der Praxis weitgehend fehlt.

Auffallend ist auch, dass sich die gestaltpädagogischen Anteile in den betrachteten Praxisbeispielen überwiegend auf eine Aneinanderreihung von kreativen Übungen beschränken. Berücksichtigt man die psychologischen/therapeutischen Ursprünge der Gestaltpädagogik ist vor „wild“ erlebnisaktivierenden Vorgehensweisen zu warnen. Je nach methodischem Einsatz und Situation der Teilnehmer können durch die kreativen Übungen tiefsitzende Konflikte, Defizite oder Traumata aktiviert werden. Sowohl funktionale, als auch erlebniszentrierte Arbeit ist nur dann sinnvoll und vertretbar, wenn es ausreichend Gelegenheit gibt, über die dabei gemachten Erfahrungen zu sprechen und sie damit auch auf einer Ebene des kognitiven Verstehens zu integrieren.<sup>437</sup> Dies ist nicht möglich, wenn Übung an Übung gereiht wird, wie dies häufig in der betrieblichen Praxis geschieht, wie die Beispiele belegen.

Kommt man wieder auf Petzold zurück, sieht dieser gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen. Von einer Erfüllung dieses Grundgedankens ist dabei jedoch noch eher bei der betrieblichen Weiterbildung auszugehen, da die gestaltpädagogisch orientierten Methoden überwiegend dann zum Einsatz kommen, wenn es um Themen geht, die die Persönlichkeitsentwicklung berühren und fördern. Bei der betrieblichen Ausbildung sollte man von der Aussage einer weitgehenden Erfüllung des oben genannten gestaltpädagogischen Grundgedankens eher Abstand nehmen. In der betrieblichen Ausbildung ist der Fokus in erster Linie auf die Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet; weniger auf die umfassende Persönlichkeitsentwicklung, die Awareness oder den Kontakt.

Aus den in dieser Arbeit genannten Beispielen wird deutlich, dass gestaltpädagogisch orientierte Methoden auf verschiedenste Weise in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zum

Einsatz kommen. Nicht erschlossen werden kann aus den Praxisbeispielen, welche besonderen Anforderungen sich an die betrieblichen Ausbilder und Trainer durch den Einsatz gestaltpädagogisch orientierter Methoden und Praktiken ergeben. Des Weiteren ist nicht erkennbar, wie die eventuell bei den betrieblichen Ausbildern und Trainern vorhandenen Anforderungslücken (in Bezug auf gestaltpädagogische Kenntnisse) ermittelt und geschlossen werden. Es können auch keine Aussagen darüber gemacht werden, in wie weit die betrieblichen Ausbilder und Trainer über fundierte gestaltpädagogische (Vor-)Kenntnisse verfügen, die über reine Methodenkenntnisse hinaus gehen.

In Anlehnung an das „Hamburger Modell“ von Wolfgang Schulz<sup>438</sup> und unter Berücksichtigung gestaltpädagogischer Gesichtspunkte wurde deshalb ein didaktischer Ansatz für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik entwickelt.

Der didaktische Ansatz für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik zielt darauf ab, Ausbilder und Trainer zu befähigen, einen Unterricht, ein Seminar oder Workshop analysieren, planen, durchführen und bewerten zu können, der „emanzipatorisch relevant“ ist. D.h., dass die Fähigkeit der Teilnehmer zur „Befreiung von überflüssiger Herrschaft und zu möglichst weitgehender Verfügung über sich selbst“ gefördert werden soll.<sup>439</sup> Hierfür ist es wichtig, Vorstellungen über durch den Unterricht, das Seminar, den Workshop intendierten Ziele zu entwickeln. In Anlehnung an Wolfgang Schulz wurden drei Zielkategorien: „Kompetenz“, „Autonomie“, „Solidarität“<sup>440</sup> definiert. Es wurde großer Wert darauf gelegt, diese drei Zielsetzungen als unbedingt aufeinander angewiesen und als sich gegenseitig bedingend auszuweisen, denn nur im gegenseitigen Zusammenwirken können sie emanzipatorisch wirksam werden.

Dieser gestaltpädagogisch orientierte didaktische Ansatz greift auf aktuelle Vorstellungen über das Lernen zurück, das als dauerhafte Veränderung von Verhaltensdispositionen auf Grund von Erfahrungen verstanden werden kann. Der Unterricht, das Seminar oder der Workshop werden als Raum gesehen, in dem derartige, veränderungswirksame Erfahrungen angeboten und gemacht werden können. Ferner wird angeregt, auf das gestalttheoretische Kontaktmodell, als didaktisches Hilfsmittel, zurückzugreifen: Der **Vorkontakt** bildet die Aus-

---

<sup>437</sup> vgl. dazu auch Dauber, H. (1997a), S. 196

<sup>438</sup> vgl. dazu Albers, H.-J. (1996), S. 16 ff sowie Peterßen, W. H. (1994), S. 137 ff.

<sup>439</sup> vgl. dazu auch Peterßen, W. H. (1994), S. 138

<sup>440</sup> vgl. Peterßen, W. H. (1994), S. 138

gangssituation. Hierbei wird die aktuelle Befindlichkeit in dem gegebenen Rahmen geklärt. Während der **Kontaktanbahnung** wird der Bezug der einzelnen Teilnehmer zum Lerngegenstand herausgearbeitet und die genaue Fragestellung fokussiert. Dieser bewusst subjektive Ansatz ist das Ausgangsmaterial für die weitere Bearbeitung. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder Teilnehmer einen eigenen Zugang zum Thema hat. Mit der eigenen Klärung der relevanten Fragestellung ist auch die Übernahme von Verantwortung verbunden. Die Phase der **Kontaktanbahnung** ist geprägt von der mutigen Atmosphäre des Probierens, der kreativen Suche nach Lösungen. Hier wird Kontakt zum Thema, zu den Einsichten und Assoziationen der anderen aufgenommen. Ist der Kontakt hergestellt, kann der **Kontaktvollzug** eingeleitet werden. Hierbei geht es um die unmittelbare Begegnung, um das offene Wahrnehmen und Sich-Einlassen, um die konzentrierte Beschäftigung bis zur Vollendung der Gestalt. Als **Nachkontakt** wird die bewusste oder unbewusste Assimilation des Gelernten und Erfahrenen in die Ganzheit der Person bezeichnet. Es besteht die Möglichkeit, den vollzogenen Lernprozess zu reflektieren und bewusst zu machen. Das kann in einer Erweiterung der Identität, in Veränderungen des Wertekanons oder in weiteren Fragen münden.<sup>441</sup>

Im Anschluss an den gestaltpädagogisch orientierten didaktischen Ansatz wurde beispielhaft ein Train-the-Trainer Konzept, unter gestaltpädagogisch orientierten Gesichtspunkten, zum Thema Zeitmanagement für Fach- und Führungskräfte entwickelt, um einen Praxisbezug zu den in der Theorie betrachteten Sachverhalte herzustellen. Dabei hat sich gezeigt, dass selbst ein unter dem gezielten Fokus der Gestaltpädagogik entwickeltes betriebliches Weiterbildungskonzept nicht unbedingt alle wesentlichen gestaltpädagogischen Merkmale durchgängig erfüllt. Als wesentliche Ursache ist bei diesem Konzept der ökonomische Aspekt zu nennen. Durch die Reduzierung der Weiterbildungsmaßnahme auf 2 Tage geht der Aspekt der Nachhaltigkeit verloren. Auch konnten dadurch nicht alle gestaltpädagogisch geforderten Zielebenen erfüllt werden.

Die in dieser Arbeit vorgestellten gestaltpädagogisch orientierten berufspädagogischen Inhalte könnten Auswirkungen auf den Alltag von (betriebliche) Trainer und Ausbilder haben, denn es würde sich nicht nur die Funktion und der Interaktionsstil des Trainers oder Ausbilders mit der Etablierung einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik verändern, sondern auch die Umsetzung des Lehrens und Lernens in der Praxis. Eine Reihe von grundsätzlich in ihrem Verständnis neuen Unterrichtsformen, Lernverfahren und Lerninhalten wür-

---

<sup>441</sup>vgl. Führung, G. (1993), S. 57 f.

den zum Einsatz kommen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass der Verwirklichung gestaltpädagogischer Erziehungspraktiken durch die Struktur des Bildungssystems in Deutschland, das sich bis in die Betriebe und Ausbildungsstätten fortsetzt, große Hindernisse in den Weg gelegt werden. Dazu schreibt zum Beispiel Blankertz: „... Das Geheimnis des demokratischen Gewaltzusammenhangs ist Monopolisierung und Zentralisierung. Auf der Angebotsseite machen Monopolisierung und Zentralisierung aus den selbständigen *professionals* Befehlsempfänger. Aus Unabhängigkeit wird Unterwürfigkeit, aus Stolz wird Ängstlichkeit, aus der Berufsehre wird Jobmentalität. Aus Berufstätigen wird Personal. Auf der Nachfrageseite kreieren Monopolisierung und Zentralisierung falsche Interessen. Wer – um im Bereich der Ausbildung zu bleiben – einen unter das Verhängnis geratenen Beruf auszuüben anstrebt, orientiert sich praktischerweise nicht an den Erfordernissen, die sich in der Aneignung und neu zu erarbeitenden eigenen Interpretation des betreffenden Berufs ergeben, sondern an der Erreichung von Diplomen, Lizenzen, Approbationen, Zulassungen. Diese Orientierung an den willkürlich von außen gesetzten Regeln produziert selbst erneut die Nachfrage nach deformierten *professionals*, etwa als Lehrer, Ausbilder, Trainer. Denn man will schließlich den Abschluss erreichen oder die Zulassung erhalten, und darum verlangt man vom Ausbilder, dass er auf dem schnellsten und einfachsten Wege dahin führen möge. ...“<sup>442</sup> An dieser Stelle wird auch die Schwäche eines gestaltpädagogisch orientierten berufspädagogischen Bildungsansatzes deutlich. Die bisherigen Überlegungen innerhalb der Gestaltpädagogik zum staatlichen Bildungssystem sind zu kurz gekommen. Es fehlt ein Theorieansatz für die Berufsschulen, der die Ausbildungsbetriebe mit einschließt.

Ohne eine Erweiterung auf die Berufsschulen scheint die Gestaltpädagogik, wenn sie nicht auf eine an der gesellschaftlichen Realität vorbeigehenden Philosophie, mit elaborierenden Techniken emotionaler Erziehung begrenzt bleiben will, sondern wirklich eine Veränderung von Individuum und Gesellschaft zum Ziel hat, auf Dauer zum Scheitern verurteilt.

Die Gestaltpädagogik setzt beim Individuum und seinen Beziehungen an, sie ist geeignet individuelle Strukturen und Strukturen kleiner Gruppen zu bearbeiten. Hier liegen aber auch ihre Grenzen. Die Gestaltpädagogik kann weder Aufschluss über makropolitische Prozesse, noch über geeignete Handlungsstrategien auf gesellschaftlicher Ebene geben.<sup>443</sup>

---

<sup>442</sup>Blankertz, S. (2000), S. 28 f.

<sup>443</sup>vgl. dazu auch Prengel, A. (1983), S. 25

Am sinnvollsten erscheint es, mit kleinen Projekten für Berufsschullehrer, betriebliche Ausbilder und Trainer zu beginnen. Solche Projekte sollten sich nicht auf Vorlesungen über Inter-subjektivität beschränken, sondern sollten auch Aktivitäten, wie z.B. Bewusstwerdungsprozess und Wachstum fördern. Solche Aktivitäten können aber nur für jene Berufsschullehrer, betriebliche Ausbilder und Trainer sinnvoll sein, die ein persönliches Interesse und Bedürfnis haben, an der Entwicklung von intersubjektivem Unterricht mitzuarbeiten.<sup>444</sup> Denn nicht alles was als Lernen durch Erleben bezeichnet wird, ist solches auch wirklich. Wird lediglich versucht den Lehrstoff durch Einsatz gestaltpädagogisch orientierter Methoden interessanter zu vermitteln, wird durch den Berufsschullehrer, betrieblichen Ausbilder oder Trainer bestimmt, was der Edukant nach Beendigung der Lerneinheit beherrschen soll. Die Zielsetzung ist jedoch eine andere. Das Erlebnislernen mittels einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik ist eine totale, ganzheitliche Erfahrung des Menschen, die nicht nur auf den Lehrstoff und eine bestimmte Anzahl von Handlungen beschränkt sein darf. Das Erlebnislernen einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik enthält Erfahrungen als ganzheitlichen Menschen innerhalb des Bereichs Ich-Wir-Welt, die im Unterricht, ausgehend vom Prozess zwischen Schüler-Ausbilder/Trainer/Berufsschullehrer und Stoff gewonnen werden.

Im Weiteren müssten die theoretischen Inhalte und Ergebnisse dieser Arbeit in ein Modell für eine gestaltpädagogisch ausgerichtete Berufspädagogik eingearbeitet werden. Dieses Modell sollte die gestaltpädagogischen didaktischen Feinheiten und die gestaltpädagogischen methodischen Besonderheiten berücksichtigen.

Des Weiteren sollte das Modell Aussagen zu einer gezielten Qualifizierung von Berufsschullehrern, Trainern und betrieblichen Ausbildern unter dem Gesichtspunkt einer gestaltpädagogisch orientierten Berufspädagogik machen können, wobei die theoretischen Inhalte und Zielsetzungen der Gestaltpädagogik Berücksichtigung finden müssen. Die Entwicklung eines solchen Modells könnte das Ziel weiterer Forschungen sein.

---

<sup>444</sup>vgl. dazu auch Besems, T. (1977), S. 45-75

## 8. Literatur

**Achtenhagen, F.:** Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: Preiß, P.; Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken, Wiesbaden: Gabler Verlag 1996, S. 22-44.

**Albers, H.-J.:** Didaktische Ansätze und Modelle in der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Band 17, Stuttgart: Holland und Josenhans Verlag 1996, S. 9-26.

**Angehrn, E.:** Handlungsverstehen und Interpretation. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 213-239.

**Arnold, R.; Siebert, H.:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 4, Hohengehren: Schneider Verlag 1995

**Arnold, R.; Siebert, H.:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 4, 3. Aufl., Hohengehren: Schneider Verlag 1999

**Bär, S.:** Grenzgänge - Wege zum Kontakt. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 71-80.

**Barteit, G.:** Neue Lernmethoden. Realschultag 2000 bei DaimlerChrysler in Gaggenau. In: bildung & wissenschaft 10/2000, S. 12.

**Bauer van, J.; Schneider, D.:** Kommunikative Kompetenz als Zieldimension der beruflichen Bildung. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung

kaufmännischer Berufsbildung, Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang Verlag 1999, S. 175-198.

**Beaumont, H.:** Neurose oder Charakterstörung. Fehldiagnosen in der Gestalttherapie. In: Latka, H. F.; Maack, N.; Merten, R.; Trischkat, A. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik zwischen Anpassung und Auflehnung. Dokumentation der Münchner Gestalttage '87. Eurasburg: Gesellschaft zur Förderung der Humanisierung des Erziehungswesens 1988, S. 325-339.

**Beck, Ch.:** Zeitstreß ade! In: Motivation. München: Huss Verlag 6/1997, S. 56.

**Becker, A.:** „Komm, laß uns in die weite Welt hinaus gehen“. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 61-70.

**Berker-Horsch, U.:** Ich begrüße den Abschied. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 169-194.

**Besems, T.:** Überlegungen zu intersubjektivem Unterricht in der Integrativen Pädagogik. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 45-75.

**Bezic, I.; Zegarac, D.:** Suggestions for Working in Small Groups. In: Burow, O.-A.; et.al. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen, sich begegnen. Dokumentation der Berliner Gestalttage 93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1993, S. 26-30.

**Bieri, P.:** Was macht Bewußtsein zu einem Rätsel? In: o. Verf.: Gehirn und Bewußtsein. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag 1994, S. 172-180.

**Blankertz, H.:** Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Münster: o. Verl. 1982

**Blankertz, S.:** Gestalt begreifen. Ein Arbeitsbuch zur Theorie der Gestalttherapie. 2. Aufl., Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2000

**Bollnow, O. F.:** Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 6. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag 1983

**Brand, W.:** Künstlerische Übungen in der beruflichen Bildung. Erste Auseinandersetzung mit dem Konzept der Steiner Pädagogik. In: Pätzold, G.: Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 12, Heidelberg: Sauer Verlag 1990, S. 115-129.

**Brand-Rinne, H.:** Gestaltpädagogik und Unterrichtsalltag. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 27-38.

**Brandstädter, J.; Greve, W.:** Intentionale und nicht intentionale Aspekte des Handelns. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 185-212.

**Briggs, J.; Peat, F. D.:** Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaos-Theorie. München, Wien: Hanser Verlag 1990

**Broschart, J.; Tentrup, I.:** Der Klang der Sinne. In: GEO 11/2003, S. 54-88.

**Brown, G. I.:** Menschlich sein heißt integrativ sein. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 37-44.

**Buber, M.:** Ich und Du. Stuttgart: Reclam Verlag 1995

**Buber, M.:** Das dialogische Prinzip. 8. Aufl., Gerlingen: Schneider Verlag 1997

**Bungard, W.:** Qualitäts-Zirkel. In: Greif, S.; Holling, H.; Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie-Verlags-Union 1989, S. 396-402.

**Bunk, G. P.:** Simulation, Realität und Handlungsorientierung in der Berufsausbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirmen in der Diskussion, Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 3, Esslingen: DEUGRO Verlag 1985, S. 17-31.

**Bunk, G. P.; Zedler, R.:** Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Beiträge zur Gesellschaft- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, Band 114, 1/1986, Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1986

**Bürmann, J.:** Auf welchem Weg beeinflusst Gestaltpädagogik den Unterricht, und welche Veränderungen lassen sich erkennen? - Zusammenschau und Reflexion. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 195-208.

**Bürmann, J.:** Die Bedeutung des psychotherapeutischen Konzepts des Widerstands für die Pädagogik. In: Integrative Therapie 03/1986, S. 303-319.

**Burow, O.-A.:** Was erwarten Pädagogen von der Gestaltpädagogik? Zwischenbericht über die Begleituntersuchung eines gestaltpädagogischen Kompetenztrainings. In: Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Humanistische Psychologie. Forschung I, 1986, S. 78-100.

**Burow, O.-A.:** Grundlagen der Gestaltpädagogik. Lehrertraining, Unterrichtskonzept, Organisationsentwicklung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen 1988

**Burow, O.-A.:** Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann Verlag 1993

**Burow, O.-A.:** Methoden und Wirkungen gestaltpädagogischen Lehrertrainings. Chancen für einen persönlichen und institutionellen Paradigmawechsel. In: Burow, O.-A.; et.al. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen, sich begegnen.

Dokumentation der Berliner Gestalttage 93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1993, S. 33-51.

**Burow, O.-A.:** Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung. Quelle: Internet Homepage, Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Universität GhK Kassel FB 01, Nora-Platiel Str. 1, 34127 Kassel, erschienen 2001

**Burow, O.-A.; Scherpp, K.:** Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel Verlag 1981

**de Bono, E.:** Das Sechsfarben-Denken. Ein neues Trainingsmodell. Düsseldorf, Wien, New York: ECON Verlag 1987

**Cohen, D.:** Lexikon der Psychologie. Namen, Daten, Begriffe. München: Heyne Verlag 1995

**Cohn, R. C.:** Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett Verlag 1975

**Comelli, G.:** Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 4, München, Wien: Hanser Verlag 1985

**Crick, F.; Koch, Ch.:** Das Problem des Bewußtseins. In: o. Verf.: Gehirn und Bewußtsein. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag 1994, S. 162-170.

**Cube von, F.:** Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1982

**Czycholl, R.:** Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung, Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Band 17, Stuttgart: Holland + Josenhans Verlag 1996, S. 113-131.

**Damasio, A. R.; Damasio, H.:** Sprache und Gehirn. In: Singer, W.: Gehirn und Bewusstsein. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag 1994, S. 58-66.

**Danner, H.:** Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 3. Aufl., München, Basel: Reinhardt Verlag 1994

**Dauber, H.:** Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Theorie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997a

**Dauber, H.:** Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997b

**Dauber, H.:** Balance kann ich nur halten, wenn ich in Bewegung bleibe .... In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 13. Jahrgang 2002, Heft 1, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2002, S. 34-46.

**Deci, E.; Ryan, R. M.:** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2)/1993, S. 223-238.

**Decker, F.:** Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz. Neue Ansätze und erprobte berufspädagogische Programme. Weiterbildung, Band 7, München: Lexika Verlag 1985

**Dehnbostel, P.:** Dezentrale Berufsbildungskonzepte als Beitrag zum selbstorganisierten Lernen und zum lernenden Unternehmen. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 191-206.

**Deutsche Forschungsgemeinschaft:** Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift, Weinheim 1990, S. VII.

**Dorsch, F.; Häcker, H.; Stapf, K. H.:** Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 12. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag 1994

**Dubs, R.:** Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung, Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Band 17, Stuttgart: Holland + Josenhans Verlag 1996, S. 27-46.

**Drumm, H. J.:** Personalwirtschaftslehre. 3. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer Verlag 1995

**Ehring, G.:** Augenblicke. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 109-114.

**Ehrl-Gruber, B.:** Zeitmanagement als Voraussetzung für erfolgreiches Projektmanagement. In: WEKA Praxishandbuch Projektmanagement. Augsburg: WEKA Fachverlag für technische Führungskräfte 1996

**Eid, K.; Langer, M.; Ruprecht, H.:** Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh Verlag 1980

**Engel, P. O. E.:** Qualitätszirkel-Konzepte – erfolgreicher durch positive Verstärkung. In: Heidack, C. (Hrsg.): Neue Lernorte in der betrieblichen Weiterbildung. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, Band 25, Berlin: Schmidt Verlag 1987, S. 63-75.

**Epstein, S.:** Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 15-45.

**Esser, H.:** Die Optimierung der Orientierung. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 113-136.

**Ewert, O.:** Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In: Filipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 191-202.

**Fatzer, G.:** Annäherung an Paul Goodman. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 92-105.

**Feiden, B.:** Lieber Hase, wir treffen uns am See. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 39-48.

**Filipp, S.-H.:** Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Philipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 129-152.

**Finger, A.; Schweppenhäußer, A.:** Leittextmethode und Minimale Leittexte. In: Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie 1996, S. 99-107.

**Fischer, M.:** Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt-Beziehung. In: Philipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 47-73.

**Fittkau, B.; Müller-Wolf, H.-M.; Schulz von Thun, F.:** Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen. 6. Aufl., Aachen-Hahn: Hahner Verlag 1989

**Fix, W.:** Lernen als Abenteuer. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirmen in der Diskussion, Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 3, Esslingen: DEUGRO Verlag 1985, S. 5-16.

**Fix, W.:** Projektorientierte Teamausbildung in Juniorenfirmen. In: Friede, Ch. K. (Hrsg.): Neue Wege der betrieblichen Ausbildung, Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 11, Heidelberg: Sauer Verlag 1988, S. 139-147.

**Foerster von, H.:** Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H.; Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 5. Aufl., München: Piper Verlag 2000, S. 41-88.

**Forgas, J. P.:** Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags-Union 1994

**Forsyth, P.:** Erfolgreiches Zeitmanagement. Effektiver arbeiten, mehr erreichen. Niedernhausen: Falken Verlag 1997

**Freimuth, J.; Hoets, A.:** Projektlernen. In: Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie 1996, S. 133-139.

**Frey, K.:** Die Projektmethode. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1984

**Froese, S.:** Ohne Wurzeln wachsen keine Flügel. Literarische Wege in meinem Leben und meiner Arbeit mit Kindern in der Schule. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 129-151.

**Führung, G.:** Begegnung mit dem Anderen als Lernprozeß. Gestaltpädagogischer Ansatz im interkulturellen Lernfeld der Schule. In: Burow, O.-A.; et.al. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen, sich begegnen. Dokumentation der Berliner Gestalttage 93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1993, S. 51-65.

**Fürstenberg, F.:** Die Freiheit der Berufswahl und das Problem ihrer Verwirklichung. In: Menzel, E.; Fürstenberg, F.: Die Freiheit der Berufswahl. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Hannover 1967, S. 101-136.

**Furkel, D.; Gohl, K.:** Banker malen Bilder. In: Wirtschaft & Weiterbildung, 11./12.2001, S. 16-21.

**Gasparoli, E.:** Abschied von James Bond - ein Theaterjournal. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 85-110.

**Gaugler, E.:** Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Gaugler, E. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden: Gabler Verlag 1987, S. 69-84.

**Geißler, H.:** Organisationspädagogik. Umrisse einer neuen Herausforderung. München: Vahlen Verlag 2000

**Gergen, K. J.:** Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In: Philipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 75-95.

**Glaserfeld von, E.:** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 1996

**Glaserfeld von, E.:** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H.; Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 5. Aufl., München: Piper Verlag 2000, S. 9-39.

**Godin von, E.:** TZI und Gestalt-Therapie. In: Hahn, K.; Schraut-Birmelin, M.; Schütz, K.; Wagner, Ch. (Hrsg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. 2. Aufl., Mainz: Grünewald Verlag 1993, S. 71-90.

**Götz, K.:** Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals und neue Managementkonzepte. In: Albers, H.-J.; Bonz, B.; Nickolaus, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem, Diskussion Berufsbildung, Band 2, Hohengehren: Schneider Verlag 2001

**Greif, S.:** Soziale Kompetenz. In: Frey, D.; Greif, S.: Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags-Union 1983, S. 312-320.

**Greif, S.; Kurtz, H.-J.:** Ausbildung, Training und Qualifizierung. In: Greif, S.; Holling, H.; Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie-Verlags-Union 1989, S. 149-161.

**Großmann, A.:** Effektives Selbstmanagement. Offenbach: GABAL Verlag 2000

**Grünwald, M.:** Selbstmanagement im Beruf – kreativ und effizient. München: Humboldt Taschenbuchverlag 1999

**Guss, K.:** Über die gestalttheoretischen Grundlagen der Integrativen Pädagogik. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 76-87.

**Harbort, S.:** Der rote Faden bin ich selbst. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 135-142.

**Heckhausen, H.:** Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag 1980

**Hegel, G. W. F.:** Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Meiner Verlag 1988

**Hejl, P. M.:** Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Gumin, H.; Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 5. Aufl., München: Piper Verlag 2000, S. 109-146.

**Heitger, B.:** Chaotische Organisation - organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation. In: Sattelberger, Th. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag 1994, S. 111-124.

**Hochreuter, E.:** Das Hühnchen Sabinchen. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 111-127.

**Hoffmann, R.:** Techniken des Erfindens. Kreativer Produkt-Innovations-Prozeß. München: Publikationen Infratest Industria o. J.

**Hommes, H.:** Lernort/Lernstatt: Eine kritische Darstellung der Chancen und Probleme betrieblichen Lernens. In: Heidack, C. (Hrsg.): Neue Lernorte in der betrieblichen Weiterbildung. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, Band 25, Berlin: Schmidt Verlag 1987, S. 29-44.

**Höttrich, T.:** Künstlerische Übungen in Führungsworkshops. In: Walter-Arndt, H.: Innovative Bildungsprojekte. Kreativität entdecken und anwenden. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1994, S. 109-117.

**Huisinga, R.:** Methoden in der Managementweiterbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Band 17, Stuttgart: Holland und Josenhans Verlag 1996, S. 101-112.

**Huber, J.:** Zeitwahrnehmung (Zeitschätzung, Zeitperspektiven). In: Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch zu Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1984, S. 1230-1235.

**Hübner, F.:** Langenscheidts Fremdwörterbuch. 5. Aufl., Berlin, München: Langenscheidt Verlag 1993

**Huy, I.; Huy, W.:** Gestalttherapie und Gestaltraining in der Lehrerbildung. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 259-265.

**Jerusel, S.; Greif, S.:** Lernquellenpool. In: Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie 1996, S. 115-123.

**Joerger, K.:** Einführung in die Lernpsychologie. Mit Anwendungsbeispielen, Kontrollaufgaben und weiterführenden Literaturhinweisen. Pädagogik, Band 9043, Freiburg i. Br.: Herderbücherei Verlag 1976

**Jönsson, B.:** Zeit – Wie man ein verlorenes Gut zurückgewinnt. 3. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag 2000

**Johack, H.:** Gestalt und TZI in therapeutischen Institutionen. In: Latka, H. F.; Maack, N.; Merten, R.; Trischkat, A. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik zwischen Anpassung

und Auflehnung. Dokumentation der Münchner Gestalttage '87. Eurasburg: Gesellschaft zur Förderung der Humanisierung des Erziehungswesens 1988, S. 98-104.

**Joppe, J.:** So killen Sie den Stress. In 13 Schritten weg vom Leidensdruck. In: Motivation. München: Huss Verlag 1/2000, S. 28-29.

**Keller, J. A.:** Grundlagen der Motivation. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg Verlag 1981

**Kelly, G. A.:** Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann Verlag 1986

**Keßler, H.; Winkelhofer, G.:** Projektmanagement. Leitfaden zur Steuerung und Führung von Projekten. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Budapest, Hongkong, Mailand, Paris, Santa Clara, Singapur, Tokio: Springer Verlag 1997

**Klatte, J.:** Gestalttherapie und Systemtheorie. Der Dialog, der nicht stattfand. In: Halmen, R. M.; Belger-Koller, K.; Zschüttig, Ch. (Hrsg.): Gestalt in Aktion. Praxisfelder und Perspektiven der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik. Die 3. Berliner Gestalttage. Berlin, Milow: Schibri-Verlag 1997, S. 85-90.

**Klein, B.:** Mein Verhältnis zur Kunst und zu meinem Kunstunterricht. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 65-83.

**Kloppenburg, I.:** Ich blicke hinter meine Maske. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 151-156.

**Knieß, M.:** Kreatives Arbeiten. Methoden und Übungen zur Kreativitätssteigerung. München: dtv Verlag 1995

**Krauß, W.:** Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 40-62.

**Kröner, K.:** „Habe nun, ach! ...“ In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 55-60.

**Kurtz, Th.:** Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 27-45.

**Larson, K.:** Verhaltensprobleme in der Schule aus der Sicht einiger Gestaltprinzipien. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 218-227.

**Laucken, U.:** Begriffe des Handelns. Ontische und funktionale Differenzen. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 49-73.

**Lieber, V.:** „Es war, als hätt’ der Himmel die Erde still geküßt ....“ Eine Arbeit über die Sehnsucht, die Realität und die Poesie. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 51-64.

**Liedtke, M.:** Pestalozzi. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1983

**Lipsmeier, A.; Münk, D.:** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 8, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1997

**Mann, Ch.; Schröter, E.; Wangerin, W.:** Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1995

**Maslow, A. H.:** Eine Theorie der menschlichen Motivation. Frankfurt: Fischer Verlag 1979

**Maturana, H. R.:** Erkennen. Die Organisation und die Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig: Vieweg Verlag 1982

**Maturana, H. R.:** Was ist erkennen? Mit einem Essay zur Einführung von Rudolf zur Lippe. München: Piper Verlag 1994

**Mayring, P.:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 1. Aufl., München: Psychologie Verlags Union 1990a

**Mayring, P.:** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990b

**McCarthy, D. N.:** Schreiben und der rote Gummiball. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 163-169.

**Mees, U.:** Sprache, Gefühle und Handlungen. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 287-315.

**Mees, J.; Oefner-Py, S.; Sünnemann, K.-O.:** Projektmanagement in neuen Dimensionen. Das Helogramm zum Erfolg. Wiesbaden: Gabler Verlag 1993

**Merkens, H.:** Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München: Ehrenwirth Verlag 1994, S. 19-31.

**Merleau-Ponty, M.:** Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter Verlag 1974

**Merleau-Ponty, M.:** Die Struktur des Verhaltens. Berlin: de Gruyter Verlag 1976

**Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 1974, S. 36-43.

**Miebach, B.:** Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991

**Moritz, V.:** Lust am Lernen. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 93-102.

**Muth, C.:** Das Zwischen zwischen Paula Buber-Winkler und Martin Buber. In: Halmen, R. M.; Belger-Koller, K.; Zschüttig, Ch. (Hrsg.): Gestalt in Aktion. Praxisfelder und Perspektiven der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik. Die 3. Berliner Gestalttage. Berlin, Milow: Schibri-Verlag 1997, S. 105-108.

**Nevis, E. C.:** Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz. 3. Aufl., Köln: Edition Humanistische Psychologie 1998

**Nickolaus, R.:** Die Leittextmethode – Erfahrungen in der betrieblichen Praxis. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Berufliche Bildungsmaßnahmen bei veränderten Anforderungen, Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 10, Esslingen: DEUGRO Verlag 1989

**Nickolaus, R.:** Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und umweltgerechtem Handeln. Orig.: 2000 (noch nicht erschienen)

**Nickolaus, R.:** Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: Albers, H.-J.; Bonz, B.; Nickolaus, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem, Diskussion Berufsbildung, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001

**Nickolaus, R.; Schnurpel, U.:** Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen, Abschlussbericht. Hannover 2000

**Nickolaus, R.; Schumm, W.; Pfister, E. L.:** Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung – Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 12, Esslingen: DEUGRO Verlag 1990

**Nitsch-Berg, H.; Kühn, H.:** Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychologische Praxisfelder. Band 1, Köln: Edition Humanistische Psychologie 2000a

**Nitsch-Berg, H.; Kühn, H.:** Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychologische Praxisfelder. Band 2, Köln: Edition Humanistische Psychologie 2000b

**Nowak, C.:** Autonomes Lernen mit Elementen der TZI. Ein Versuch im Ökologieunterricht der Sekundarstufe 2. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 181-196.

**Olszowi, E.:** Überlegungen zu den anthropologischen Grundlagen der TZI. In: Hahn, K.; Schraut-Birmelin, M.; Schütz, K.; Wagner, Ch. (Hrsg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. 2. Aufl., Mainz: Grünewald Verlag 1993, S. 24-37.

**Orthey, F. M.:** Selbstorganisiertes Lernen und neue Managementkonzepte. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 207-218.

**Ostendorf, A.:** Selbstlernprozesse als Motor der betrieblichen Wissensbasis. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 219-234.

**Pawlik, A.:** Kooperative Selbstqualifikation im schulischen Bereich. Prägung des selbstgesteuerten und interaktiven Lernens vom Vorschulalter bis zur Berufstätigkeit. In: Heidack, C.

(Hrsg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl., München: Lexika Verlag 1993, S. 56-64.

**Pätzold, G.:** Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 15, Heidelberg: Sauer Verlag 1993

**Pätzold, G.:** Methoden betrieblicher Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Band 17, Stuttgart: Holland und Josenhans Verlag 1996, S. 67-90.

**Perls, F. S.; Baumgardner, P.:** Das Vermächtnis der Gestalttherapie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1990

**Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodmann, P.:** Gestalt-Therapie, Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1988

**Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodmann, P.:** Gestalttherapie. Wiederbelebung des Selbst, Band 2, Stuttgart: Klett Verlag 1979

**Perls, F. S.:** Das Ich, der Hunger und die Aggression. Stuttgart: Klett Verlag 1978

**Perls, F. S.:** Grundlagen der Gestalttherapie. München: Pfeiffer Verlag 1976

**Perls, F. S.:** Gestalt-Therapie in Aktion. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1988

**Pestalozzi, J. H. (mit einer Inspiration von Klafki, W.):** Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. 5. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1982

**Pestalozzi, J. H.:** Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. 7. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1997

**Pestalozzi, J. H.:** Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Abendstunden eines Einsiedlers. Stanser Briefe. Über die Entstehung der sittlichen Begriffe in der Entwicklung der Menschheit. Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton

und Sprache. In: Dietrich, T. (Hrsg.): Klinkhardts pädagogische Quellentexte. 7. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 1998a

**Pestalozzi, J. H.:** Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Stenzel, A. (Hrsg.): Klinkhardts pädagogische Quellentexte. 5. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 1998b

**Pestalozzi, J. H.:** Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Reble, A. (Hrsg.): Klinkhardts pädagogische Quellentexte. 5. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 1994

**Peters, S.:** Lernstattkonzepte als methodischer Ansatz zur Organisationsentwicklung und zur betrieblichen Weiterbildung. In: Herter, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden der betrieblichen Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) 1990, S. 101-117.

**Petersen, J.; Lehnhoff, A.:** Dialog als Voraussetzung organisationalen Lernens. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 235-263.

**Peterßen, W. H.:** Lehrbuch Allgemeiner Didaktik. 4. Aufl., München: Ehrenwirth Verlag 1994

**Petzold, H. G.:** Heraklitische Wege. Gestalttherapie und Integrative Therapie. Bezüge, Gemeinsamkeiten und Divergenzen. In: Latka, H. F.; Maack, N.; Merten, R.; Trischkat, A. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik zwischen Anpassung und Auflehnung. Dokumentation der Münchner Gestalttage '87. Eurasburg: Gesellschaft zur Förderung der Humanisierung des Erziehungswesens 1988, S. 34-92.

**Petzold, H. G.:** Gestaltpädagogik. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977a, S. 7-13.

**Petzold, H. G.:** Die Medien in der Integrativen Pädagogik. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977b, S. 101-123.

**Petzold, H. G.; Sieper, J.:** Quellen und Konzepte Integrativer Agogik. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 14-36.

**Popper, K. R.:** Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. 4. Aufl., Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 1984

**Popper, K. R.; Eccles, J. C.:** Das Ich und sein Gehirn. 6. Aufl., München: Piper Verlag 1997

**Prenzel, A.:** Gestaltpädagogik, Politik und Selbsterkenntnis im Schulsystem. In: Prenzel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 17-39.

**Raguse, H.:** Was ist Themenzentrierte Interaktion. In: Hahn, K.; Schraut-Birmelin, M.; Schütz, K.; Wagner, Ch. (Hrsg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. 2. Aufl., Mainz: Grünewald Verlag 1993, S. 117-143.

**Raine, M.; Reuter-Pachale, E.:** Gestalt und Ton. In: Latka, H. F.; Maack, N.; Merten, R.; Trischkat, A. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik zwischen Anpassung und Auflehnung. Dokumentation der Münchner Gestalttage '87. Eurasburg: Gesellschaft zur Förderung der Humanisierung des Erziehungswesens 1988, S. 321.

**Reetz, L.:** Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenz – Bildung. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung, Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang Verlag 1999, S. 32-51.

**Reichel, R.; Scala, E.:** Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. Ein Lehrbuch für die Praxis. 1. Aufl., Münster: Ökotopia Verlag 1996

**Reiser, H.:** Ruth Cohn und Martin Buber. In: Hahn, K.; Schraut-Birmelin, M.; Schütz, K.; Wagner, Ch. (Hrsg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. 2. Aufl., Mainz: Grünewald Verlag 1993, S. 38-46.

**Reiser, H.:** Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983, S. 253-277.

**Roth, G.:** Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 1995

**Rusch, G.:** Konstruktivistische Theorien des Verstehens. In: Rusch, G. (Hrsg.): Wissen und Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag 1999, S. 127-160.

**Santjer, I.; Schumacher, L.:** Lernen in Gruppen und Emotionale Befindlichkeit. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 167-189.

**Saum, K.:** Langzeiterfahrung bei der Voith-Berufsbildung. In: Walter-Arndt, H.: Innovative Bildungsprojekte, Kreativität entdecken und anwenden, 1. Aufl., Stuttgart, Dresden: Klett Verlag 1994, S. 11-20.

**Schäfer, G.:** Man lernt nie aus. ... In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 129-134.

**Scharf, W.; Vossen, K.:** Konzept-Kunst in der Ausbildung. In: Walter-Arndt, H.: Innovative Bildungsprojekte, Kreativität entdecken und anwenden, 1. Aufl., Stuttgart, Dresden: Klett Verlag 1994, S. 57-77.

**Scheller, R.; Heil, F. E.:** Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte. In: Filipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 253-271.

**Schelten, A.:** Grundlagen der Arbeitspädagogik. 3. Aufl., Stuttgart: Steiner Verlag 1995

**Schiefele, H.; Prenzel, M.:** Motivation und Interesse. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth Verlag 1994, S. 813-823.

**Schmidt, S. J.:** Kognition und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 1992

**Schmidt, S. J.:** Ernst von Glaserfelds Sprachphilosophie. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. In: Rusch, G. (Hrsg.): Wissen und Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag 1999, S. 111-126.

**Schmiel, M.; Sommer, K.-H.:** Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., München: Ehrenwirth Verlag 1992

**Schneider, H. J.:** Handlung, Verhalten, Prozess. Skizzen eines integrierten Ansatzes. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 27-48.

**Schneider, W.:** Grundlagen der soziologischen Handlungs- und Kommunikationstheorie. Band 1, Klassische Ansätze. Opladen: Westdeutscher Verlag 2001a.

**Schneider, W.:** Grundlagen der soziologischen Handlungs- und Kommunikationstheorie. Band 2, Neuere Ansätze. Opladen: Westdeutscher Verlag 2001b.

**Scholz, Ch.:** Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltensorientierte Grundlagen. 4. Aufl., München: Vahlen Verlag 1994

**Schütz, V.:** TZI zwischen Gruppendynamik, Gruppenpädagogik und Gruppenpsychotherapie. In: Hahn, K.; Schraut-Birmelin, M.; Schütz, K.; Wagner, Ch. (Hrsg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. 2. Aufl., Mainz: Grünewald Verlag 1993, S. 11-23.

**Schulz von Thun, F.:** Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Band 1, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1993

**Schulz von Thun, F.:** Miteinander reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Band 2, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1992

**Seeger, R.:** Gestaltpädagogik in der Lehrerbildung. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 103-108.

**Sembill, D.:** Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung, Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang Verlag 1999, S. 146-174.

**Signer, R.:** Möglichkeiten und Grenzen der Integrativen Pädagogik in öffentlichen Schulen. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 266-274.

**Simon, F. B.:** Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrückheit. 5. Aufl., Heidelberg: Carl Auer Verlag 1995

**Sommer, K.-H.; Fix, W.:** Juniorenfirmen als berufspädagogisches Forschungsobjekt. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Berufliche Bildungsmaßnahmen bei veränderten Anforderungen, Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 10, Esslingen: DEUGRO Verlag 1989, S. 165-186.

**Spranger, E.:** Lebensformen. Halle (Saale): Niemeyer Verlag 1927

**Stein, M. I.:** Kreativität und Kultur. In: Ulsamer, G. (Hrsg.): Kreativitätsforschung. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag 1973, S. 65-75.

**Stolz, M.:** Erfahrungen mit Gestaltmethoden in der Erwachsenenbildung. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 201-213.

**Trautner, H. M.:** Der Beitrag der Selbstkonzept-Forschung zur Erklärung sozial abweichenden Verhaltens. In: Filipp, S.-H.: Selbstkonzept-Forschung. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1993, S. 273-289.

**Treichler, M.:** Mensch, Kunst, Therapie. Anthropologische, medizinische und therapeutische Grundlagen der Kunsttherapien. Stuttgart: Urachhaus Verlag 1996

**Ulrich, E.:** Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: Beckmann, D.; et.al. (Hrsg.): Psychologische Zeitschrift für Analyse, Prävention und Therapie psychosozialer Konflikte und Krankheiten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1/78, S. 44-63.

**Ulsamer, L.:** Wenn alle an einem Strang ziehen ... Betriebssoziologie und Betriebspsychologie für die praktische Arbeit. 1. Aufl., Esslingen: DEUGRO Verlag 1988

**van Heck, W.:** Wenn die Schildkröten beginnen zu tanzen. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 153-168.

**o. Verf.:** Zeit finden. Zeitplaner statt Terminkalender. In: Motivation. München: Huss Verlag 5/1998, S. 42.

**Vester, F.:** Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? 25. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1998

**Vester, F.:** Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit unserer Welt. München: Heyne Verlag 1990

**Vopel, K. W.:** Lernen zwischen Thema und Interaktion. Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn. In: Petzold, H. G.; Brown, G. I.: Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer Verlag 1977, S. 88-100.

**Vorsteher, B.:** ... und an der Grenze entsteht Kontakt! Leben und Arbeiten mit grenzverletzten Kindern. In: Burow, O.-A.; et.al. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen, sich begegnen. Dokumentation der Berliner Gestalttage 93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1993, S. 146-159.

**Waldenfels, B.:** Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 243-260.

**Walter-Arndt, H. (Hrsg.):** Innovative Bildungsprojekte. Kreativität entdecken und anwenden. 1. Aufl., Stuttgart, Dresden: Klett Verlag 1994

**Watzlawick, P.:** Anleitung zum Unglücklichsein. 3. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1994

**Watzlawick, P.:** Wie Wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen. 21. Aufl., München: Piper Verlag 1993

**Watzlawick, P.:** Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin, H.; Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 5. Aufl., München: Piper Verlag 2000, S. 89-107.

**Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D.:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Aufl., Bern, Stuttgart, Toronto: Huber Verlag 1990

**Weber, A.:** Zwischen den Stühlen. Auf der Suche nach meinem Platz. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, S. 9-28.

**Welk, Ch.:** Wir machen unsere eigenen Bücher. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 9-16.

**Wenz, A.:** In Bewegung kommen. In: Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2000, S. 143-150.

**Werbik, H.;** Appelsmeyer, H.: Handlungsbegriff und Perspektivität. Eine Diskussion traditioneller Perspektiven psychologischer Erkenntnisgewinnung. In: Straub, J.; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns in interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1999, S. 74-92.

**Witt, R.:** Fachwissen, didaktisches Wissen und Meta-Wissen als Aspekte pädagogischer Professionalität. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung, Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang Verlag 1999, S. 350-369.

**Wittwer, W.:** Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung – Optionen für die Implementierung einer Lernkultur lebenslangen Lernens. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, Opladen: Leske und Budrich Verlag 1999, S. 265-272.

## **Anmerkung 1**

### **Einbezug von Ergebnissen der Selbstkonzept-Forschung in die Gestaltpädagogik**

Obwohl die Zahl der Selbstkonzept-Theorien bislang die Zahl theoriegeleiteter experimenteller Analysen bei weitem übersteigt, und Selbstkonzepte von vielen Theoretikern als existenzstrittige Phänomene behandelt werden, ist ihre heuristische Brauchbarkeit in der Literatur unbestritten. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Pädagogischen Psychologie. Die Pädagogische Psychologie hat korrelative Zusammenhänge zwischen Schulleistung und dem Selbstkonzept von Schülern festgestellt, und zwar trotz der Tatsache, dass Definitionen und Messinstrumente für „Selbstkonzepte“ bisweilen unterschiedlich konzipiert sind.<sup>445</sup>

Die Selbstkonzept-Forschung ist beispielhaft für eine „Psychologie des reflexiven Selbst“: „Menschen sind in der Lage, sich selbst zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu machen und zwischen ihren Erfahrungen und ihrer Person einen sinndeutenden (Rück)Bezug herzustellen. Menschen verfügen über kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person ... und gewährleisten dadurch im raum-zeitlichen Beziehungsgefüge das Erlebnis personaler Existenz und Kontinuität“.<sup>446</sup> Die Selbstkonzept-Forschung geht von der Prämisse aus, dass der Mensch seine Erfahrungen in konzeptuellen Systemen organisiert. Das menschliche Gehirn leistet Verknüpfungen zwischen Ereignissen, verknüpft diese Verknüpfungen wiederum untereinander, bis ein organisiertes, differenziertes und integriertes Konstruktionssystem aufgebaut ist. Es wird davon ausgegangen, dass jeder – willentlich oder unwillentlich – seine Theorie von der Wirklichkeit konstruiert und ordnet, was ohne eine solche Theorie chaotische Erfahrungswelt bliebe. Ferner wird davon ausgegangen, dass der Mensch eine solche Theorie braucht, um seiner Welt einen Sinn zu verleihen.<sup>447</sup> Mit dieser Annahme knüpft die Selbstkonzept-Forschung an die Theorie des Konstruktivismus an, die auch in den Gestaltansätzen von Kelly und Perls zu finden ist.

Die theoretische Konzeptionalisierung und Präzisierung des Terminus „Selbstkonzept“ kann nach Filipp wie folgt dargestellt werden:

1. Die Menschen verfügen über kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person, indem sie selbstbezogene Informationen im Gedächtnis gespeichert haben. Die Totalität aller gespeicherten selbstbezogenen Informationen wird als „internes Selbstmodell“ hinzugefügt. Dieses interne Selbstmodell konstituiert zusammen mit dem „internen Umweltmodell“ eine naive Handlungstheorie der Person.
2. Das interne Selbstmodell wird als „organisiertes Wissen“ über die eigene Person bezeichnet. Hierfür werden Selbstschemata als konstituierende Einheiten des internen Selbstmodells angenommen und wie diese als hypothetische Konstrukte hinzugefügt.
3. Eine Person hat so viele Selbstschemata ausgebildet, wie sie Invarianzen in ihrer Selbsterfahrung bzw. in selbstbezogenen Informationen erkannt und konstruiert hat.

---

<sup>445</sup> vgl. Ewert, O. (1993), S. 191

<sup>446</sup> Filipp, S.-H. (1993), S. 129

4. Die Selbstschemata stehen untereinander und mit Umweltschemata in spezifischer Verknüpfung und konstituieren so ein mehr oder minder komplexes strukturelles Gefüge.
5. Selbstschemata gewährleisten die Einordnung von Erfahrungsdaten und vermitteln in dieser ordnungsstiftenden Funktion das Erlebnis personaler Kontinuität und Identität.
6. Die Selbstschemata sind potentiell lebenslang einem Wandel unterworfen, und zwar so lange wie selbstbezogene Informationen verarbeitet werden. Konstanz oder Wandel von Selbstschemata über die Zeit ist davon abhängig, wie sie den Informationsstrom zu assimilieren vermögen bzw. an veränderte Selbsterfahrungen akkomodieren.
7. Selbstschemata werden angesichts konkreter Situationen und Handlungskontexte aktualisiert und als selbstbezogene Kognitionen dem Individuum bewusst. Sie stellen auf dieser Ebene für das Individuum „psychische Realität“ dar.
8. Selbstbezogene Kognitionen besitzen für das Individuum instrumentellen Wert, da sie zur Planung, Vorhersage, Erklärung und Kontrolle von Ereignissen und Handlungen in der jeweiligen Situation erlebnismäßig beitragen.
9. Selbstbezogene Kognitionen sind als sprachliche Äußerungen der Person über sich selbst (als Selbsteinschätzungen oder Selbstbeschreibungen) operativ zu bestimmen. Da im Alltag selbstbezogene Kognitionen immer situativ gebunden und ihre Aktualisierung in konkreten Handlungsumständen erfolgt, müssen Selbsteinschätzungen oder –beschreibungen immer in Relation zu konkreten situativen Kontexten gesehen werden.
10. Da Individuen selbstbezogene Informationen konstruktiv zu Selbstschemata verarbeiten und diese rekonstruktiv-selektiv memorieren, sind selbstbezogene Kognitionen in jeder Situation in hohem Maße idiosynkratisch.<sup>448</sup>

Trautner versteht unter „... dem Selbstkonzept einer Person das ihr zugängliche System von auf das Selbst bezogenen Bedeutungen und Einstellungen, das über bestimmte Untersuchungsverfahren auch für andere erfassbar wird“.<sup>449</sup> Weiter geht er davon aus, dass „... diese Bedeutungen und Einstellungen vermittelt werden durch die Erfahrung und Verarbeitung von Fremdeinschätzungen. Unter diesen Begriff des Selbstkonzepts fallen sowohl spezifische und konkrete Selbstbeschreibungen ..., als auch die eher globale, von spezifischen Inhalten relativ freie Bewertung der eigenen Person auf der Dimension positive versus negative Selbstwertschätzung (self-esteem). ... Zuweilen werden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwertschätzung synonym verwendet“.<sup>450</sup>

Epstein geht in seiner Betrachtung zur Erhaltung des Selbstsystems des Individuums davon aus, dass die Wirklichkeitstheorie eines Individuums nicht nur die Assimilation von Erfahrungsdaten zur Aufrechterhaltung einer günstigen Lust-Unlust-Balance und einer angemessenen Selbstwertschätzung gewährleisten muss, sondern auch das Individuum vor Zerstörung bewahrt.<sup>451</sup> Sobald also ein theoretisches Konstrukt nicht mehr aufrechterhalten werden kann, kann es offensichtlich seine Funktionen nicht mehr erfüllen. In dem Maße, in dem eine Selbsttheo-

---

<sup>447</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 15

<sup>448</sup> vgl. Philipp, S.-H. (1993), S. 148 f.

<sup>449</sup> Trautner, H. M. (1993), S. 274

<sup>450</sup> Trautner, H. M. (1993), S. 274

<sup>451</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 20

rie ihre Funktionen nicht mehr erfüllen kann, gerät sie nach Epstein unter Druck, was von der Person als Angst erlebt wird. Ist dieser Druck groß genug und kann er nicht abgewehrt werden, so stellt sich eine Desorganisation der Selbsttheorie ein.<sup>452</sup> Dies passiert häufig dann, wenn neue, unerwartete Ereignisse auf das Individuum zukommen. Im Bildungsbereich erlebt man dies häufig zu Beginn von neuen Lehr-/Lerneinheiten und zu Seminar- oder Workshopbeginn, wenn die Teilnehmer die ihnen unbekannte Situation noch nicht einschätzen können. Durch gezielte gestaltpädagogisch orientierte Übungen kann dem Teilnehmer der Einstieg in eine neue Lehr-/Lernsituation erleichtert werden. Dies wird durch die Forderung der Gestaltpädagogik erreicht: die eingesetzten gestaltpädagogischen Methoden und Übungen sollen es dem Teilnehmer erleichtern, einen Bezug zwischen sich und dem Lehr-/Lerninhalt herzustellen. Mit der Erfüllung dieser Forderung kann eine Einordnung der neuen, unbekannteren Situation oder des Lehr-/Lerninhalts in das Selbstkonzept des Teilnehmers erfolgen.

Die Stabilität der Selbsttheorie gerät nach Epstein durch jede Erfahrung in Gefahr, welche ihre funktionalen Aufgaben herausfordert.<sup>453</sup> Sobald das Selbstsystem bedroht wird, kann die Person das bedrohliche Ereignis entweder assimilieren und dadurch das Selbstsystem unter Angstzuständen erweitern. Die Person kann aber auch Abwehrmechanismen entwickeln und so das Selbstsystem schützen und Angst vermeiden. Die allgemeinste Form der Verteidigung gegen Desorganisation ist eine Einengung des Selbstsystems. Das Individuum verschließt sich gegenüber neuen Informationen, klammert sich in rigider Weise an vorgeschriebene Verhaltens- und Denkstrategien und versucht, Forderungen an das Selbstsystem zur Assimilation neuer Daten auf jede mögliche Weise zu vermeiden.<sup>454</sup> Andere Abwehrmechanismen sind Projektionen, Rationalisierungen etc. wie sie in Anlehnung an Burow beschrieben sind.

Obwohl die Selbsttheorie eines Individuums ein konzeptuelles System darstellt, ist sie unmittelbar mit Emotionen verknüpft. Wenn die Selbsttheorie im Zuge der Assimilation neuer Informationen ausgeweitet wird oder wenn sie zur Lösung innerer Konflikte beiträgt, kann dies positive Gefühlszustände zur Folge haben. Solche positiven emotionalen Reaktionen tragen laut Epstein zur Anpassung bei, indem sie Prozesse zunehmender Integration und Differenzierung des konzeptuellen Systems in Gang setzen. In vergleichbarer (wenn auch gegensätzlicher Weise) entstehen Gefühle der Angst, wenn die Selbsttheorie die Assimilation neuer Information oder den Erhalt interner Konsistenz nicht leistet.<sup>455</sup>

Da die Fähigkeit und Unfähigkeit zur Assimilation jeweils von gegensätzlichen Emotionen begleitet wird, ist das Individuum zwangsläufig einem Wachstumskonflikt ausgesetzt. Sobald dem Individuum die Assimilation einer neuen Information gelingt, wird es mit Angstreduktion und Gefühlen der Heiterkeit belohnt. Zugleich wird das Selbstsystem weniger anfällig für Bedrohung, da dadurch eine potentielle Bedrohungsquelle eliminiert wurde. Auf diese Weise ist laut Epstein das Individuum gefangen in einem Konflikt zwischen der Vermeidung von Angst und damit „Null-Wachstum“ einerseits und der Tolerierung von Angst und damit fortschreitendes Wachstum andererseits. Wird jedoch die erlebte Bedrohung als besonders hoch erlebt und große Angst erzeugt, kommt

---

<sup>452</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 21

<sup>453</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 21

<sup>454</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 21

<sup>455</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 22

es eher zu innerem Rückzug, als zu Wachstum.<sup>456</sup> Somit erschwert das Erleben von Angst unter bestimmten Bedingungen psychisches Wachstum.

Emotionen sind jedoch noch in anderer Weise mit dem Selbstsystem verbunden. Epstein geht davon aus, dass hinter nahezu jeder Emotion eine versteckte Kognition steht. Das heißt, dass Emotionen nicht durch die Ereignisse selbst bestimmt werden, sondern dadurch, wie Dinge interpretiert werden.<sup>457</sup> Akzeptiert man, dass emotionale Zustände über Kognitionen vermittelt werden, dann wird klar, dass Personen, die häufig deprimiert, ängstlich oder ärgerlich sind, bestimmte verfestigte Kognitionen haben müssen, die ein unproportional häufiges Auftreten dieser Gefühlszustände bewirken und in Bezug auf Lehr-/Lernsituationen Lernblockaden auslösen können.

Anzumerken ist, dass nach Fischer die Aufmerksamkeit auf die Umwelt gerichtet bleibt, wenn sie als Emotionsquelle erfahren wird<sup>458</sup> – dies gilt auch im Kontext von Lehr-/Lernsituationen.

Die Gestaltpädagogik bezieht Emotionen gezielt mit in die Bildungsarbeit ein. Mit Bezug auf diese Tatsache und unter Einbezug der oben genannten Aspekte zur Theorie des Selbstkonzepts, kann davon ausgegangen werden, dass durch den Einsatz der Gestaltpädagogik Einfluss auf das Selbstkonzept von Personen ausgeübt werden kann und ein nachhaltiger Lernerfolg eher möglich ist.

Bildung und Entwicklung des Selbstkonzepts sind bisher in erster Linie über die aus Gruppen- oder Rollenbeziehungen resultierten Erfahrungen des Individuums erklärt worden. Vergessen wurde, dass die Beziehungen, als soziale Interaktion realisiert, immer an eine konkrete räumlich-materielle Umgebung gebunden sind. Nach Fischer schlägt Proshansky ein komplexes Konstrukt vor, das er nach kognitiv-deskriptiven, affektiv-evaluativen und rollenbezogenen Dimensionen unterteilt. Die kognitiven Dimensionen betreffen den Inhaltsaspekt von Ortsidentität, bilden Vorstellungen und Erinnerungen von Plätzen und Räumen ab, stehen für Strukturen, die sich aus deren physischen Attributen (Größe, Distanz, Farbe etc.) zusammensetzen. Erwartungen, Gefühle und Präferenzen gegenüber einer Umgebung machen den affektiv-evaluativen Teil der Ortsidentität aus.<sup>459</sup> Die rollenspezifische Bedeutung der physischen Umwelt wird deutlich, wenn die Ausübung einer sozialen Rolle an dinglich-materiellen Barrieren scheitert oder behindert wird. Beispielhaft sei ein Lehrer, Ausbilder oder Trainer genannt, der mittels „Lernen durch Entdecken“ einen spezifischen Lehr-/Lerninhalt vermitteln will, aber die Räumlichkeiten und/oder Ausstattungsgegenstände ein solches nicht oder nur unzureichend ermöglichen. Der Aufbau von Selbstkonzepten unterliegt folglich einer ganzen Reihe von Einflüssen. Zum einen scheint es, dass Selbstkonzepte stark von Prozessen der Selbstbeobachtung aufgebaut werden. Wie Fischer beschreibt, bleiben dem Individuum im allgemeinen die kognitiven Vorgänge, welche dem Verhalten zugrunde liegen, verschlossen.<sup>460</sup> Die Personen werden zu Beobachtern ihres eigenen Verhaltens und schließen daraus, wer sie sind. Sie nehmen soziale Rollen ein und lassen sich davon überzeugen, was für ein Mensch sie sind. Laut Fischer gibt es

---

<sup>456</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 22

<sup>457</sup> vgl. Epstein, S. (1993), S. 23

<sup>458</sup> vgl. Fischer, M. (1993), S. 53

<sup>459</sup> vgl. Fischer, M. (1993), S. 65 f.

<sup>460</sup> vgl. Gergen, K. J. (1993), S. 79 f.

zwischenzeitlich zahlreiche Belege dafür, dass durch die Technik des Rollenspiels Einstellungen verändert und Einsichten vermittelt werden können.<sup>461</sup> Aus dieser Aussage lässt sich ableiten, dass die gestaltpädagogische Forderung nach Selbsterfahrung durch den Einsatz von Rollenspielen in der Aus- und Weiterbildung situationsbedingt sinnvoll sein kann. Die Technik des Rollenspiels bzw. Rollentauschs ist in der Gestalttherapie eine häufig angewandte Arbeitsform, durch die das Einfühlungsvermögen und der Gefühlszustand des anderen stark gefördert und trainiert werden kann. Durch den gezielten Einsatz des Rollenspiels in der Gestaltpädagogik und vor allem in der gestaltpädagogischen Ausbildung der Trainer und Ausbilder, kann das Selbstkonzept der Ausbilder und Trainer sowie der Teilnehmer beeinflusst werden, was einen nachhaltigeren Lehr-/Lernerfolg zur Folge haben kann.

Die Ergebnisse vielfältiger Forschungsaktivitäten zur Selbstkonzeptthematik zeigen, dass das Bild eines Individuums von sich selbst sein Verhalten wesentlich mitdeterminiert. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Bewältigung situativer Anforderungen als auch für die Bewältigung ganzer Lebensabschnitte und –bereiche. Umstritten sind jedoch nach wie vor das Ausmaß und die Mechanismen der Verhaltensdetermination durch das Selbstkonzept. Naheliegend ist, dass in Bezug auf den gesamten beruflichen Bereich Selbstkonzeptüberlegungen hohe Relevanz zukommt. So sind neben evidenten Beziehungen des Selbstkonzepts zum beruflichen Leistungsverhalten und zur beruflichen Zufriedenheit insbesondere Beziehungen zwischen beruflicher Entwicklung und Selbstkonzept zu vermuten.<sup>462</sup> Die Annahme, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen weitgehend in der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit vollzieht, wird durch empirische Ergebnisse für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gestützt.<sup>463</sup>

---

<sup>461</sup> vgl. Gergen, K. J. (1993), S. 80

<sup>462</sup> vgl. Scheller, R.; Heil, F. E. (1993), S. 253

<sup>463</sup> vgl. Ulrich, E. (1978), S. 44 ff.

## Anmerkung 2

### Historische Ursprünge der Gestaltpädagogik

Greift man Petzolds Ausführungen zur vitalen Evidenz auf<sup>464</sup>, kann man unter vitaler Evidenz ein Geschehen verstehen, in dem körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar und total „eingängig“ sind. Es sind Erfahrungen, die den Menschen als Ganzes erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt.<sup>465</sup> Legt man diese Umschreibungen des Begriffs vitale Evidenz zugrunde, lassen sich Verbindungen zu Pestalozzi, Spranger, aber vor allem zu Martin Buber herstellen.<sup>466</sup>

Die Werke des Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi<sup>467</sup> zählen heute zur Pädagogik der Deutschen Klassik. Pestalozzis Werke hatten einen festen Ausgangspunkt im sozialen Engagement der Aufklärungspädagogik und wurden von Pestalozzi selbst als Beitrag der Erziehung zur Industrie verstanden.<sup>468</sup>

Nach Blankertz ist für Pestalozzi die mütterliche Erziehung die Basis aller Pädagogik, aber nicht wie von Rousseau formuliert, als Prinzip, sondern als soziale Realität im Familienleben des ökonomisch bedrängten, sich moralisch behauptenden Menschen.<sup>469</sup> Die Rückführung der Erziehung auf ihren Ursprung, der Familie, wäre, so Blankertz, an Emotionalität, Irrationalität und Suggestivkraft geschlossener sozialer Systeme gebunden.<sup>470</sup>

Pestalozzis Erziehungs-“Methode” entstand, als er in seiner Arbeit mit den Bauern- und Waisenkindern von der Vielfältigkeit, der im Industrieschulprogramm eröffneten, inhaltlichen Möglichkeiten die Frage nach den elementaren Anfangsgründen der menschlichen Entwicklung stellte.<sup>471</sup> Das besondere an der “Methode” Pestalozzis war, dass in ihr zwei unterschiedliche Auslegungsmöglichkeiten formaler Theorie miteinander verknüpft waren. Die Konzepte formaler Bildung können nach Pestalozzi einerseits verstanden werden als didaktische Auslegung einer Theorie der subjektiven menschlichen Möglichkeiten. Andererseits lassen sie sich aber auch darstellen als eine Theorie von Grundfähigkeiten, die die Vielfältigkeit der gegenständlichen Welt auf ihre objektiven Grundstrukturen zurückführen.<sup>472</sup> Für Pestalozzi waren deshalb Form, Zahl und Wort die Elementarpunkte für den Bereich “Erkenntniskräfte” (Kopf), Emotionen (“Herz”) und körperliche Kraft (“Hand”).<sup>473</sup> In ihnen waren für ihn die Konzepte der formalen Bildung vereint. Von den menschlichen Möglichkeiten ausgehend, entsprachen Form und Zahl den reinen Formen der Anschauung “Raum” und “Zeit”, während das Wort

---

<sup>464</sup> Diese wurden herausgegriffen, da sie den Sachverhalt am präzisesten und eingehendsten umschreiben.

<sup>465</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27

<sup>466</sup> Zu Wurzeln und Traditionen der humanistischen Pädagogik vgl. Dauber, H. (1997a), S. 162 ff.

<sup>467</sup> Formale Charakteristik: Basistexte und Sekundärliteratur

<sup>468</sup> vgl. Blankertz, H. (1982), S. 105

<sup>469</sup> vgl. Blankertz, H. (1982), S. 105; Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 59 ff. sowie Pestalozzi, J. H. (1997), S. 70 f.

<sup>470</sup> vgl. Blankertz, H. (1982), S. 106

<sup>471</sup> vgl. Pestalozzi, J. H. (1994), S. 10 ff.

<sup>472</sup> vgl. Blankertz, H. (1982), S. 108 f.; Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 18 ff. sowie Pestalozzi, J. H. (1998b), S. 97

<sup>473</sup> vgl. Pestalozzi, J. H. (1994), S. 66 ff.

als auf die Kategorien, d.h. auf die Grundbegriffe, die menschliche Erfahrung möglich machen, beziehbar gemacht werden können.<sup>474</sup>

Eine Unterrichtsmethode kann nach Pestalozzi nur dann dem Menschen angemessen sein, wenn die Grundsätze des Unterrichts mit der Natur des Menschen in Übereinstimmung zu bringen sind. Das blinde sich der Natur überlassen meint, im Verständnis Pestalozzis: "Wo du die Erde der Natur überlässest, da trägt sie Unkraut und Diesteln, und wo du ihr die Bildung deines Geschlechts überlässest, da führt sie dasselbe weiter nicht, als - in den Wirrarr einer Anschauung; die weder für deine noch für die Fassungskraft deines Kindes so geordnet ist, wie ihr es für den ersten Unterricht bedürftet. ... Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen"<sup>475</sup>. Demnach muss jede Unterrichtsmethode der Natur des Menschen, d.h. seiner physischen und psychischen Verfassung entsprechen, um sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen zu lernen.

Pestalozzi empfiehlt in seiner Unterrichtsmethode, "... die mechanischen Formen alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt"<sup>476</sup>. Mit dieser Auffassung war für Pestalozzi die Möglichkeit gegeben, eine Unterrichtsmethode zu entwickeln, die den Erkenntnisvorgang wie einen Mechanismus verstand. Grundlage dieser Auffassung ist das Veranschaulichen des Lehrgegenstandes und die Bewußtmachung des Eindrucks.<sup>477</sup>

Ähnlich geht die Gestaltpädagogik vor, in dem sie ihre Lehr-/Lerngegenstände, die sich schwerpunktmäßig auf Themen der sozialen Kompetenz<sup>478</sup> und Schlüsselqualifikationen<sup>479</sup> beziehen, zu visualisieren versucht, um sie für den Edukanten fassbar, begreifbar zu machen.

---

<sup>474</sup>vgl. Blankertz, H. (1982), S. 109 sowie Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 59 ff.

<sup>475</sup>Liedtke, M. (1983), S. 126

<sup>476</sup>Liedtke, M. (1983), S. 126

<sup>477</sup>vgl. Liedtke, M. (1983), S. 126; Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 59 ff. sowie Pestalozzi, J. H. (1994), S. 66 ff.

<sup>478</sup>Als soziale Kompetenz wird das erfolgreiche Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen verstanden. (vgl. Greif, S. (1983), S. 312; Forgas, J. P. (1994), S. 9 ff. sowie Burow, O.-A. (1988), S. 17)

<sup>479</sup>Schlüsselqualifikationen sind solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens. Mertens unterscheidet zur Operationalisierung vier Typen von Bildungselementen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren. Zu den Basisqualifikationen zählt er das logische Denken, analytisches Vorgehen, kritisches strukturiertes und dispositives Denken, kooperatives Verhalten, konzeptionelles und dezisionistisches Denken, kreatives Vorgehen sowie kontextuelles Denken. Die Horizontalqualifikationen sollen dem Einzelnen die effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft ermöglichen. Darunter fasst Mertens vier Dimensionen zusammen: Das Wissen über das Wesen von Informationen, die Gewinnung von Informationen, das Verstehen von Informationen sowie das Verarbeiten von Informationen. Als Breiterelemente bezeichnet Mertens nach Gaugler jene Schlüsselqualifikationen, die sich weder den Basis- noch den Horizontalqualifikationen zuordnen lassen. Dabei handelt es sich um jene speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Arbeitswelt nachweislich als praktische Anforderungen am Arbeitsplatz auftreten. Die sogenannten Vintage-Faktoren sollen dazu beitragen, die Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen, die aus der Weiterentwicklung der Lehrpläne zwischen Älteren und Jüngeren resultieren, zu beseitigen. (vgl. Mertens, D. (1974), S. 40; Gaugler (1987), S. 73 ff.; Schmiel, M.; Sommer, K.-H. (1992), S. 31 ff.; Dubs, R. (1996), S. 33 ff. sowie Czycholl, R. (1996), S. 118)

Nach Pestalozzi ergibt sich eine klare und eindeutige Vorstellung von Lehr-/Lerninhalten dann, wenn man die Wesensmerkmale des Gegebenen vor Augen hat. Die Gesamtheit der Wesensmerkmale des Lehr-/ Lerngegenstandes erzeugt das Verständnis. Der Mechanismus hängt dabei wesentlich davon ab, ob die Wesensmerkmale als in der Anschauung Gegeben erfasst werden. „... Hier soll die ‘Kunst’ die Natur unterstützen, d.h. der Unterricht soll Anschauungen so vermitteln, daß ihre wesentlichen Strukturen erkennbar sind. Darüber hinaus soll er den Sinnen solche Anschauungen vermitteln, über welche man alles, was auch immer den Sinnen gegeben wird, nach seinen Wesensmerkmalen aufschlüsseln kann“<sup>480</sup>. Diesen Zugang könnte Pestalozzi in der “Erkenntnis von Zahl, Form und Wort”<sup>481</sup> gefunden haben. Für Pestalozzi bedeutet diese Erkenntnis, dass in der Anschauung vermittelt werden muss: die Zahl (,wie viele Gegenstände habe ich vor Augen’), seine Form (,wie sehen sie aus’) und das Wort (,wie heißen sie’).<sup>482</sup>

Das Erkenntnismittel “Wort” untergliedert Pestalozzi bis auf den Schall. Der Schall ist das gemeinsame Element der Tonlehre, der Wortlehre und der Sprachlehre.<sup>483</sup> Verknüpfungen zur Gestaltpädagogik lassen sich an dieser Stelle aufzeigen, wenn in der Gestaltpädagogik Methoden eingesetzt werden, die mit Sprache oder Musik arbeiten. Verbindungen zum Merkmal vitale Evidenz zeigen sich darin, dass durch den Einsatz von Sprache oder Musik körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren können und Erfahrungen, die unmittelbar und total „eingängig“ sind, gemacht werden können. Erfahrungen werden möglich, die den Menschen als Ganzes erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt

Das Elementarmittel der Form umfasste bei Pestalozzi zunächst die Messbarkeit, die an Hand des gleichseitigen Vierecks und dessen Unterteilungen in Winkel und Bögen das Verständnis für Maß und Proportionen fördern sollte. An das Elementarmittel Form schließt sich bei Pestalozzi die Zeichenkunst an, die das in der Messkunst gelernte festigen sollte.<sup>484</sup> Auch hier lassen sich Verbindungen zur Gestaltpädagogik herstellen, vor allem wenn mit künstlerischen Formen und geometrischen Figuren gearbeitet wird, wie man es bei der Ausbildung von Jugendlichen in Metallberufen häufig findet. Auch mit plastischen Elementen wie Formen oder Figuren lassen sich Erfahrungen ermöglichen, die den Menschen ganzheitlich erfassen.

Pestalozzis soziale Idee “der Methode” spiegelt sich wieder im besonderen Interesse an der Elementarbildung zur Industrie. Er hoffte “die Methode” werde die sozialen Verhältnisse ändern. “... Alles, was ... bisher geschehen, ist ... nichts gegen das, was die Methode in industriöser Hinsicht unzweydeutig hervorbringen wird. Ein Kind, das elementarisch zu einer hohen Kraft des Rechnens und Zeichnens gebracht würde und dabey den ins Unendliche gehenden Imaginationsschwung genommen, den die Methode ihren Zöglingen gibt, hat das Wesen alles dessen, was zu höheren Bildung der Industrie erfordert wird, im höchsten Grad in sich selbst. ...”<sup>485</sup>.

---

<sup>480</sup>Lidtke, M. (1983), S. 127

<sup>481</sup>Lidtke, M. (1983), S. 127 sowie Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 59 ff.

<sup>482</sup>vgl. Liedtke, M. (1983), S. 127

<sup>483</sup>vgl. Liedtke, M. (1983), S. 127 sowie Pestalozzi, J. H. (1998a), S. 59 ff.

<sup>484</sup>vgl. Liedtke, M. (1983), S. 129

<sup>485</sup>Lidtke, M. (1983), S. 129 f.

Aus dem Gesagten lassen sich ebenfalls parallelen zur Gestaltpädagogik ableiten. Die Gestaltpädagogik versucht, die heutigen Anforderungen der Industrie und der Gesellschaft den Edukanten zu vermitteln. Dabei geht es der Gestaltpädagogik weniger um Kulturtechniken<sup>486</sup>, wie es bei Pestalozzi der Fall war, als vielmehr um die Vermittlung sozialer Kompetenzen.

Mit "der Methode" Pestalozzis entdeckte, so Blankertz, die Pädagogik der damaligen Zeit, die Entwicklung jener subjektiven Kräfte, die gleichzeitig objektive Bedeutung für ein Weltverständnis haben.<sup>487</sup> Die Entwicklung der subjektiven Kräfte, wie Blankertz sie nennt, stellen eine Verbindungslinie zur Gestaltpädagogik, vor allem zur Theorie von Burow dar, der im selben Zusammenhang von Verständnis und Verantwortung zum Globe spricht.

Eduard Spranger<sup>488</sup> versucht in seinem Buch "Lebensformen" das Ästhetische der Natur und die Mannigfaltigkeit der Künste auf eine Form geistiger Sinngebung zurückzuführen.<sup>489</sup> Er fasst dabei das Wesen des Ästhetischen zusammen als "Geformter Eindruck-Ausdruck"<sup>490</sup>. Hierin sind für ihn drei Elemente enthalten:

1. der Eindruck, d.h., ein sinnlich konkretes, in der Wirklichkeit gegebenes oder in der Phantasie erzeugtes Objektgebilde, das in seiner Gefühlsbedeutsamkeit vom Individuum seelisch erlebt wird,
2. der Ausdruck, d.h., die sinnlich-konkrete Darstellung des phantasiemäßig erweiterten Seelengehalts des Individuums und
3. die Form, als das Produkt des Durchdringungsprozesses von Eindruck und Ausdruck, das dann ganz bewusst Form genannt wird, wenn ein Zustand des Gleichgewichts, der Harmonie zwischen dem objektiven und subjektiven Faktor erreicht ist. Da in der Auffassung des Gegebenen immer auch theoretische Akte enthalten sind, handelt es sich beim "Formgeben" oder "Formerleben" in der Regel um eine Verschmelzung von Auffassungsakten mit Einfühlungsakten des Individuums.<sup>491</sup>

Demnach sind laut Spranger theoretisch-konstituierende und seelisch-einfühlende Akte an jedem ästhetischen Eindruck des Menschen beteiligt.

Die Verbindungen zwischen Eduard Spranger und der Gestaltpädagogik lassen sich insofern herstellen, als dass die Gestaltpädagogik untersucht, wo die Grenze zwischen dem Objekt, dem Gegenstand als solchen und dem Individuum liegt. Indem die Gestaltpädagogik das Objekt zunächst rein theoretisch betrachtet, bringt sie eine begriffliche Isolierung hinein, von der der "ästhetische Genießer"<sup>492</sup> nichts weiß. Das Individuum "lebt zunächst in den Objekten"<sup>493</sup> und erlebt dabei zugleich sie und sich. Erlebt der Mensch in diesem Zustand eine freie, allseitige und seelische Bewegung - eine Ganzheitlichkeit zwischen sich und dem Objekt, wie es die vitale Evidenz

---

<sup>486</sup>Kulturtechniken sind z.B. lesen, schreiben oder rechnen.

<sup>487</sup>vgl. Blankertz, H. (1982), S. 109

<sup>488</sup>Formale Charakteristik: Basistext

<sup>489</sup>vgl. Spranger, E. (1927), S. 92-113

<sup>490</sup>Spranger, E. (1927), S. 165

<sup>491</sup>vgl. Spranger, E. (1927), S. 165

<sup>492</sup>Spranger, E. (1927), S. 165

<sup>493</sup>Spranger, E. (1927), S. 166

umschreibt, erlebt er nach Spranger Form und somit Kunst.<sup>494</sup> Dazu Spranger: "... nur aus der ästhetisch erlebenden Seele werden Kunstwerke geboren; nur aus dem inneren Rhythmus der Seele entsteht die musikalische Rhythmik"<sup>495</sup>.

Martin Buber<sup>496</sup> entwickelte in seiner Theorie eine Kategorie des Zwischen. Unter der Kategorie des Zwischen versteht er die zwischenmenschliche Wirklichkeit, die sich zwischen dem "Ich und Du"<sup>497</sup> abspielt.<sup>498 499</sup> Das Ich-Du umfasst für ihn den Bereich der Beziehung. "Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung"<sup>500</sup>. Die Beziehung ist für ihn eine Beziehung zu einem einzelnen Menschen, zur Natur, zu den Menschen allgemein und zu geistigen Wesensheiten.<sup>501</sup> Oder anders ausgedrückt: "... die Ich-Du-Beziehung, das dialogische Prinzip, ist die Verbindung zwischen den Identifikationen, zwischen dem ganzheitlichen Menschen und seinem Umfeld".<sup>502</sup> Den Bereich der Erfahrung, des Wissens bezeichnet er als Ich-Es.<sup>503</sup> Es wird deutlich, dass für Martin Buber Beziehung Gegenseitigkeit ist.<sup>504</sup> "Den Menschen, zu dem ich Du sage, erfahre ich nicht. Aber ich stehe in der Beziehung zu ihm, ... . Erst wenn ich daraus trete, erfahre ich ihn wieder. Erfahrung ist Du-Ferne"<sup>505</sup>. Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass für Martin Buber eine Beziehung auch dann bestehen kann, wenn der Mensch in seiner Erfahrung das Bezogensein nicht wahrnimmt.

Im "echten Gespräch"<sup>506</sup> geschieht für Buber die Hinwendung zum Gesprächspartner "... in aller Wahrheit als Hinwendung des Wesen. ... Jeder Sprecher meint hier den Partner, an die er sich wendet, als diese personhafte Existenz. Jemanden meinen heißt in diesem Zusammenhang zugleich das dem Sprecher in diesem Augenblick mögliche Maß der Vergegenwärtigung üben. Die erfahrenden Sinne und die Realphantasie, die das von ihnen Befundene ergänzt, wirken zusammen, um den andern als ganze und einzige, als eben diese Person gegenwärtig

---

<sup>494</sup>vgl. Spranger, E. (1927), S. 166

<sup>495</sup>Spranger, E. (1927), S. 166

<sup>496</sup>Formale Charakteristik: Basistexte und Sekundärliteratur

<sup>497</sup>vgl. Buber, M. (1995), S. 3 ff.; Buber, M. (1997), S. 7 ff. sowie Nitsch-Berg, H.; Kühn, H. (2000a), S. 39

<sup>498</sup>vgl. Muth, C. (1997), S. 105 sowie Buber, M. (1997), S. 7 ff.

<sup>499</sup>Auch F. S. Perls spricht von einer Ich-Du-Es-Beziehung des Individuums, wenn er schreibt: "... Sein 'Ich' steht einem 'Du' und einem 'Es' gegenüber. Das 'Es' ist der Eindruck der Stoffe, der Bedürfnisse und des Hintergrundes, das 'Du' ist die Gerichtetheit des Interesses, das 'Ich' unternimmt die Schritte und leistet die Folge der Identifizierungen und Entfremdungen" (Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988), S. 166). Und weiter heißt es: "... Als Aspekt des Selbst in einer einfachen spontanen Handlung sind Ich, Es und Persönlichkeit die Hauptstadien schöpferischer Anpassung: Das Es ist der gebende Hintergrund, der sich in seine Möglichkeiten auflöst; er umfaßt organische Erregungen, unerledigte frühere Situationen, deren wir gewahr werden, die unbestimmt wahrgenommene Umwelt und die unausgegorenen Gefühle, die den Organismus mit der Umwelt verbinden. Das Ich ist das fortwährende Sichidentifizieren mit und Sichentfremden von Möglichkeiten, das Vermehren und Vermindern des gegenwärtigen Kontakts. ... Die Persönlichkeit ist die geschaffene Figur, zu der das Selbst wird und die es an den Organismus assimiliert, vereinigt mit den Ergebnissen früheren Wachstums. ..." (Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988), S. 167).

Dabei ist Persönlichkeit für Perls "... die Verantwortungsstruktur des Selbst" (Perls, F. S.; Hefferline, R. F.; Goodman, P. (1988), S. 172).

<sup>500</sup>Buber, M. (1997), S. 10

<sup>501</sup>vgl. Buber, M. (1997), S. 10

<sup>502</sup>Beaumont, H. (1988), S. 338

<sup>503</sup>vgl. Reiser, H. (1987), S. 40 sowie Buber, M. (1997), S. 10

<sup>504</sup>vgl. Buber, M. (1995), S. 8 sowie Glaserfeld von, E. (2000), S. 12

<sup>505</sup>Buber, M. (1995), S. 9 sowie Buber, M. (1997), S. 13

<sup>506</sup>Buber, M. (1997), S. 293

zu machen. Der Sprecher nimmt ... den ihm so Gegenwärtigen nicht bloß wahr, er nimmt ihn zu seinem Partner an, und daß heißt: er bestätigt, soweit Bestätigen an ihm ist, dieses andere sein<sup>507</sup>.

Für Martin Buber ist "... der ewige Ursprung der Kunst, daß einem Menschen Gestalt gegenübertritt und durch ihn Werk werden will. Keine Ausgeburt seiner Seele, sondern Erscheinung, die an sie tritt und von ihr die wirkende Kraft erheischt. Es kommt auf eine Wesenstat des Menschen an: vollzieht er sie, spricht er mit seinem Wesen das Grundwort zu der erscheinenden Gestalt, dann strömt die wirkende Kraft, das Werk entsteht"<sup>508</sup>. Martin Buber könnte damit gemeint haben, dass der Mensch mit seinem Gegenüber in Beziehung treten muss, um es für sich begreifbar, verwirklichbar zu machen. "Die Gestalt, die mir entgegentritt, kann ich nicht erfahren und nicht beschreiben; nur verwirklichen kann ich sie"<sup>509</sup>. Das Gegenüber muss dabei nicht notwendigerweise ein Mensch sein. Vielmehr kann es auch ein Baum, ein Tier oder etwas anderes Gegenständliches sein. "Nicht als ein Ding unter den 'inneren Dingen', nicht als ein Gebilde der 'Einbildung', sondern als das Gegenwärtige. ... Und wirkliche Beziehung ist es, darin ich zu ihr stehe: sie wirkt an mir wie ich an ihr wirke"<sup>510</sup>.

Die Verbindung zur Gestaltpädagogik lässt sich knüpfen, indem man auf Grund des oben Gesagten davon ausgeht, dass für Martin Buber, genau wie im Verständnis der Gestaltpädagogik, Gestaltung Entdeckung ist. Die Gestaltpädagogik versucht Beziehungen zu gegenständlichen Dingen, Menschen und zu nichtgegenständlichen Begrifflichkeiten, wie man sie häufig unter dem Schlagwort "soziale Kompetenzen" wiederfindet, herzustellen. Das Herstellen von Bezogensein erfolgt dabei über den Versuch der Visualisierung. Das könnte Martin Buber gemeint haben, wenn er schreibt: "Gestaltung ist Entdeckung. Indem ich verwirkliche, decke ich auf. Ich führe die Gestalt hinüber in die Welt des Es"<sup>511</sup>. Mit der Welt des Es meint er das Gegenständliche.<sup>512</sup> Und weiter schreibt er: "Das geschaffene Werk ist ein Ding unter Dingen, als eine Summe von Eigenschaften erfahrbar und beschreibbar"<sup>513</sup>.

Die Gestaltpädagogik geht in ihrem Wesen davon aus, dass ein in Beziehung treten nur möglich ist, wenn sich das Individuum auf diesen Prozess einlässt. Ähnliches könnte Buber gemeint haben, wenn er in "Ich und Du" schreibt: "Aber dem empfangend Schauenden kann es Mal um Mal leibhaftig gegenübertreten"<sup>514</sup>. Somit wird für Buber "alles wirkliche Leben"<sup>515</sup> zur Begegnung.

Diesen Dialog auf den Ebenen Leib/Seele/Geist mit dem Gegenüber (Mensch oder Sache), wie ihn Martin Buber beschreibt, versucht die Gestaltpädagogik durch die besondere Berücksichtigung der Beziehung zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen, wie auch der Beziehung zwischen Personen und Sachen/Gegenständen, zu realisieren. Die bewusste Wahrnehmung und Steuerung von ganzheitlichen, die Bedürfnisse der Person berück-

---

<sup>507</sup>Buber, M. (1997), S. 293

<sup>508</sup>Buber, M. (1995), S. 10 sowie Buber, M. (1997), S. 13 f.

<sup>509</sup>Buber, M. (1995), S. 10 sowie Buber, M. (1997), S. 14

<sup>510</sup>Buber, M. (1995), S. 10 f. sowie Buber, M. (1997), S. 14

<sup>511</sup>Buber, M. (1995), S. 11

<sup>512</sup>vgl. Buber, M. (1995), S. 10

<sup>513</sup>Buber, M. (1995), S. 11

<sup>514</sup>Buber, M. (1995), S. 11

<sup>515</sup>Buber, M. (1995), S. 12 sowie Buber, M. (1997), S. 15

sichtigenden Begegnungsformen ist ein zentrales Ziel gestaltpädagogischen Lernens und Lehrens, was auch durch die notwendige und hinreichende Bedingung der vitalen Evidenz deutlich zum Ausdruck kommt.<sup>516</sup>

---

<sup>516</sup>vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 62

### Anmerkung 3

#### Handlungstheoretische Aspekte in der Gestaltpädagogik

In der Literatur findet man zahlreiche Perspektiven und Erklärungsversuche, wie menschliches Handeln zustande kommt:

1. das Verständlich machen von Handlungen unter Rekurs auf die Absichten des Handelnden und seine Sicht der Situation.
2. das Erklären von Prozessen aufgrund naturgesetzlicher Zusammenhänge.<sup>517</sup>

Neben den „Handlungen im engeren Sinne“ werden mindestens drei Bereiche von „handlungsähnlichen“ Gegebenheiten in der Literatur beschrieben:

1. Es gibt Verhaltensweisen des Menschen, bei denen es nicht selbstverständlich ist, dass sie sich dem Muster des Handlungsverstehens fügen, bzw. dass es in allen Fällen angemessen ist, sie nach diesem Muster zu verstehen. Beispiel: Person A verhält sich so, dass eine Begegnung mit einer Person B nicht stattfindet. Man kann A ein Vermeidungsverhalten zuschreiben, das man nach dem Muster des Handlungsverstehens begreifen muss.
2. Es gibt leibliche (oder besser: leiblich-seelische) Prozesse am oder im Menschen, die sich noch stärker als die „handlungsartigen“ Verhaltensweisen von den planvollen Handlungen im engeren Sinne unterscheiden. Beispiel: Erröten oder Herzklopfen in Fällen, in denen man es unter Rekurs auf Intentionen, Überzeugungen etc. verständlich machen kann.
3. Es gibt „mentale“ oder „seelische“ Prozesse und Zustände, die, da sie Prozesse sind, der betreffenden Person „einfach passieren“. Sie scheinen den Handlungen konträr gegenüber zu stehen. Schneider spricht hier von „Widerfahrnissen“. Beispiel: Träume, Einfälle, plötzliche Erinnerung.<sup>518</sup>

Bei den beiden zuletzt genannten Punkten lässt sich ein Zusammenhang mit der Gestaltpädagogik herstellen, wenn man die vitale Evidenz als notwendige und hinreichende Bedingung der Gestaltpädagogik betrachtet. Die vitale Evidenz umschreibt Erfahrungen, die den Menschen im körperlichen Erleben, in emotionalen Erfahrungen und rationaler Einsicht konvergieren. Es sind Erfahrungen, die unmittelbar und total ‚eingängig‘ sind. Es handelt sich um Erfahrungen, die den Menschen als Ganzes erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt. Die in den beiden Punkten 2. und 3. beschriebenen Verhaltensweisen beschreiben ganzheitliche Erfahrungen, die den Menschen als ganzes berühren. Einzuschränken ist die Aussage jedoch dahingehend, dass es in den beiden Punkten nicht um geplantes, zielgerichtetes und absichtsvolles Handeln geht. Bei gezeigten Handlungen und Verhaltensweisen im Rahmen einer gestaltpädagogischen

---

<sup>517</sup> vgl. Schneider, H. J. (1999), S. 27

<sup>518</sup> vgl. Schneider, H. J. (1999), S. 31 ff.

Vorgehensweise liegt hingegen immer eine beabsichtigte und zielgerichtete Intervention vor. Mit dem Einsatz gestaltpädagogischer Methoden und Vorgehensweisen ist immer eine Zielsetzung und Handlungsorientierung verbunden. Bei den gestaltpädagogischen Vorgehensweisen handelt es sich immer um zielgerichtetes Handeln.

Terminologisch erscheint es sinnvoll, „Verhalten“ als einen Bereich zu bezeichnen, der potentiell nach dem Schema des Handlungsverstehens verständlich gemacht werden kann. Der so verstandene Verhaltens-Begriff wird gegen das Handeln im engeren Sinne abgegrenzt, da dem Verhaltensbegriff ein ausdrückliches Erwägen fehlt. Der Bedarf, gewisse Veränderungen im Bereich menschlichen Daseins als Verhaltensweisen zu verstehen, kann nur entstehen, wenn eine „handlungsförmige“ Beschreibung des fraglichen Sachverhalts als angemessen gilt. Der verständlich zu machende Sachverhalt muss als potentielle Handlung gesehen werden können.<sup>519</sup>

Für Laucken ist das Bewusstsein ein selbstreferentieller/selbstreflexiver Teil eines kognitiven Systems. Das Bewusstsein entspricht der Aufmerksamkeit eines Individuums.<sup>520</sup> Mit dieser Akzentuierung des Bewusstseins kann dieses als lebensweltlich autonomer Kosmos verstanden werden. Dieser autonome Kosmos ist inhaltlich artikuliert und ich-zentriert strukturiert. Das Handeln wird zu einem inhaltlichen Moment des phänomenalen Sinnzusammenhangs, den ein Mensch erlebt.<sup>521</sup> Dieses Verständnis von Handeln als „In-der-Welt-Sein“ wird auch in der Gestaltpädagogik als zentrales Element hervorgehoben und betont. Die Gestaltpädagogik benutzt hierfür den Begriff Awareness. Unter Awareness versteht Burow Bewusstsein.<sup>522</sup> Ähnlich versteht Petzold den Begriff. Er versteht Awareness als wache Bewusstheit im Hier und Jetzt.<sup>523</sup>

Will man das soziale Leben eines Menschen begreifen, muss man dessen Strukturierung begreifen. Diese folgt nach Laucken einem bestimmten Muster, dem narrativen Ordnungsmuster.<sup>524</sup> Lebensweltlich ist ein Handeln dann für ihn ein Handeln, wenn es vom Handelnden als solches gelebt wird.<sup>525</sup> Dieser Punkt lässt sich innerhalb der Gestaltpädagogik in den gestaltpädagogischen Elementen der Awareness, der Kontaktförderung, der Kategorie des Zwischen und des Spüren und Erlebens von Körpern, Materialien auch des eigenen Körpers wiederfinden. Für Burow geht es bei der Kontaktförderung um die Förderung der Kontaktfunktionen. Im Kontaktvollzug kommt es für ihn zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt, oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.<sup>526</sup> Für Perls vollzieht sich ein physiologischer Vorgang des Kontakts immer innerlich, jedoch nicht, ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.<sup>527</sup> Petzold sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und

---

<sup>519</sup> vgl. dazu Schneider, H. J. (1999), S. 37

<sup>520</sup> vgl. Laucken, U (1999), S. 57

<sup>521</sup> vgl. Laucken, U. (1999), S. 59 f.

<sup>522</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 26 f.

<sup>523</sup> vgl. Petzold, H. G. (1977a), S. 7

<sup>524</sup> vgl. Laucken, U. (1999), S. 60

<sup>525</sup> vgl. Laucken, U. (1999), S. 60

<sup>526</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>527</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.

Auseinandersetzung stehen.<sup>528</sup> Die Kategorie des Zwischens zeigt sich nach Burow im Kontaktvollzug. Im Kontaktvollzug wird ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.<sup>529</sup> Perls gliedert hingegen die Kategorie des Zwischens in vier Punkte:

1. Vorkontakt:

Der Körper ist Grund, das Verlangen oder der Umweltreiz ist Figur. Dies ist, was als das „Gegebene“ oder Es der Situation gewahrt wird und sich in seine Möglichkeiten ablöst.

2. Kontaktnehmen:

a) Die Erregung des Verlangens wird Grund, und ein „Objekt“ oder eine Gruppe von Möglichkeiten ist Figur. Der Körper verblasst. ... Ein Gefühl ist vorhanden.

b) Auswählen und Verwerfen von Möglichkeiten. Aggression als Herangehen und Überwinden von Hindernissen, absichtliches Sich-orientieren und Entfremden des Ichs.

3. Kontaktvollzug:

Vor dem uninteressierten Hintergrund von Umwelt und Körper tritt die Figur lebhaft hervor und wird in Berührung genommen. Alles Absichtliche ist gelockert, Wahrnehmung, Bewegung und Gefühl wirken spontan und einheitlich zusammen. Das Gewahrsein besitzt am meisten Leuchtkraft in der Figur des Du.

4. Nachkontakt:

Fließende Organismus/Umwelt-Interaktion, die kein Figur-/Grund-Prozess ist: das Selbst verblasst.<sup>530</sup>

Petzold umschreibt die Kategorie des Zwischens mit einem „Zur-Welt-Sein“. Für ihn impliziert das „Zur-Welt-Sein“ ein „Mit-Sein“, woraus sich die Identität der Begegnung mit den anderen und den Dingen verwirklicht. Dabei kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du eine zentrale Bedeutung zu. Erst in der Begegnung mit anderen Menschen kann ich mein Menschsein in Fülle entfalten. Das Subjekt verlangt das Mit-Subjekt, um seine Identität zu klären. Die Begegnung mit sich selbst impliziert Bewegung. Bewegung ... führt zu Kontakt.<sup>531</sup> Treichler umschreibt das Spüren und Erleben von Körpern, Materialien auch des eigenen Körpers folgendermaßen: Elemente, wie Linien, Flächen, Hell-Dunkel-Kontraste und Farben werden als äußeres Erscheinungsbild für innere Empfindungen, Stimmungen und Seelenzustände des Individuums verstanden. Töne, Intervalle, Melodie und Rhythmus sind für ihn Elemente, die psychologische Prozesse wie Denken, Fühlen und Wollen im Menschen auslösen können.<sup>532</sup> Perls leitet hingegen das Spüren und Erleben von Körpern, Materialien auch des eigenen Körpers aus einem anderen Zusammenhang her. Gefühle sind für ihn Motivation zur Handlung, die es dem Individuum ermöglichen, seine Umwelt zu erleben. Wird die Motivation durch den Bezug

---

<sup>528</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

<sup>529</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>530</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193 f.; Burow, O.-A. (1988), S. 59 f. sowie Blankertz, S. (2000), S. 53

<sup>531</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 28 f.

<sup>532</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 34 ff. sowie Treichler, M. (1996), S. 49 f.

auf ein Objekt konkretisiert, so werden für ihn beispielsweise die Bildhauerei oder die Musik zu einem Ausdrucksmittel der Gefühle.<sup>533</sup>

Werbik und Appelsmeyer weisen in ihrem Artikel Handlungstheorie und Perspektivität explizit darauf hin, dass alle Handlungsbeschreibungen und –erklärungen vorläufigen Charakter haben, da die Perspektiven der Betrachtung sich verändern können. Die Interpretationen einer Handlung haben immer subjektiven Charakter und sind auf den theoretischen Horizont des Interpretierenden zurückzuführen.<sup>534</sup> D.h., die Handlungsbeschreibungen und –erklärungen gelten immer „bis auf weiteres“, da „bei Bedarf“ immer höhere Ebenen der Reflexion eingeführt werden können, von denen aus eine gegebene Handlung betrachtet werden kann. Dieser Aspekt berührt sich mit dem Punkt der „Nichtabschließbarkeit der Handlungsinterpretation“, welcher in der Literatur der qualitativen Sozialforschung bekannt ist. Handeln ist folglich alles andere als ein bloß auferlegtes, sondern ein im Prinzip immer reflektiertes, Zeichen interpretierendes, Bedeutungen zuschreibendes, Sinn erzeugendes, durchaus rationales, stets aber nur von vorläufigen Sicherheiten umgebenes Tun.<sup>535</sup> Innerhalb der Gestaltpädagogik findet man ähnliche Gedanken und Sichtweisen: die Theorie der persönlichen Konstrukte von Kelly, die sich mit der Konstruktion von Wirklichkeit beschäftigt und das Selbstaktualisierungsmodell nach Burow, das beschreibt, wie das „Selbst“ sich durch die Kontaktgrenze, die der Ort ist, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt, konstruiert.

Esser hingegen akzentuiert seine handlungstheoretischen Überlegungen anders. Er legt zwei Interpretationen für „rationale“ Definitionen der Situation zugrund:

- Rationales Handeln als ein Handeln unter dem Rahmen-Modell einer normativen Orientierung am Code der Zweckrationalität (z.B. Wirtschaftsleben in kapitalistischen Gesellschaften).
- Spezieller Aktions-Modus einer genauen „Kalkulation“ der Konsequenzen der verschiedenen Alternativen, die zur Wahl stehen.<sup>536</sup>

Die wohl wichtigste Besonderheit der Betrachtungsweise von Esser ist, dass er berücksichtigt, dass Menschen nicht einfach nur auferlegten Orientierungen folgen oder nur „rational“ handeln, sondern grundsätzlich zu mehreren Formen der „Definition einer Situation“ in der Lage sind und sie jeweils, je nach den Bedingungen und Problemstellungen einer Situation, eine möglichst effiziente Strategie einsetzen. Das „innere“ Tun der kognitiven und emotionalen Selektion bei der subjektiven Definition der Situation, von dem die „Rationalität“ der subjektiven Definition der Situation abhängt, folgt nach Esser den Variablen und der Selektionsregel der Theorie des rationalen Handelns. Die Übereinstimmung von kulturell definierten Normen und Werten mit Handlungen in bestimmten Situationen wird gesellschaftlich erwartet. Furcht vor falschen Entscheidungen kann es nur bei der Berücksichtigung der Bewertung von Folgen geben. Aufwand und Opportunitäten verweisen auf Restriktionen und Kosten der Selektion. Die Optimierung, die dem Handeln seinen Rahmen gibt, folgt den Regeln der Optimierung.<sup>537</sup>

---

<sup>533</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>534</sup> vgl. Werbik, H.; Appelsmeyer, H. (1999), S. 88 ff.

<sup>535</sup> vgl. dazu auch Esser, H. (1999), S. 110 f.

<sup>536</sup> vgl. Esser, H. (1999), S. 133

<sup>537</sup> vgl. Esser, H. (1999), S. 134

Die Rationalität des Handelns besteht nach Esser darin, dass sich die Menschen bei ihren subjektiven Definitionen der Situation vom „richtigen“ Sinn und von „wahren“ Interessen leiten lassen – vorausgesetzt: sie können es und sofern es sich für sie, nach allem was sie in der Situation erkennen können, auch tatsächlich „lohnt“.<sup>538</sup>

Berührungspunkte mit der Gestaltpädagogik gibt es in den Punkten Kontaktförderung, Kontaktgrenze, Wahrnehmung und Konstruktionstheorie. Für Burow zielt die Kontaktförderung auf die Förderung der Kontaktfunktionen. Im Kontaktvollzug kommt es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.<sup>539</sup> Perls sieht den Kontakt als ein physiologischer Vorgang. Der physiologische Vorgang vollzieht sich für ihn immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum ...“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.<sup>540</sup> Petzold hingegen sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.<sup>541</sup> Die Kontaktgrenze ist für Burow die Grenze, an der das Individuum mit der Umwelt in Berührung tritt.<sup>542</sup> Perls geht von einer ähnlichen Annahme aus. Für ihn findet der Kontakt an verschiedenen Grenzen des Organismus statt.<sup>543</sup> Den Aspekt der Wahrnehmung bezieht Perls auf die Gefühle. Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Wird jedoch die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert, werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden. Gefühle werden für ihn somit zum Mittel des Erkennens. Für Perls sind die Gefühle damit Träger von Informationen über den Organismus-/Umweltzustand.<sup>544</sup> Treichler hingegen setzt die Wahrnehmung mit den Sinnesfunktionen in Verbindung. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engen anthropologischen Sinne geht es laut Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus der psychologischen Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>545</sup> Im Punkt Konstruktionstheorie geht Burow davon aus, dass sich das „Selbst“ durch die Konstrukti-

---

<sup>538</sup> vgl. Esser, H. (1999), S. 134 f.

<sup>539</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>540</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.

<sup>541</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14

<sup>542</sup> vgl. Burow, O.-A.; Scherpp, K. (1981), S. 69 sowie Burow, O.-A. (1988), S. 56

<sup>543</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 190 ff.

<sup>544</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>545</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie Treichler, M. (1996), S. 89

ongrenze konstruiert. Die Konstruktionsgrenze ist der Ort, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt. Der Akt der Integration bzw. der Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert werden. Im Austausch mit dem Umfeld können sich, auf der Grundlage der „Selbstaktualisierungstendenz“ und der „Bedürfnishierarchie“, verschiedene, relativ stabile Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung herausbilden, die im Verlauf der Sozialisation erworben werden und größtenteils dem Bewußtsein entzogen sein können. ... Das „Selbst“ steht in einem permanenten Austauschprozess mit seiner Umwelt, das durch Umwelteinflüsse und sozio-biologische Dispositionen, sozio-kulturellen und individuell präforierte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster gefiltert wird.<sup>546</sup> Ähnlich wird die Konstruktionstheorie auch von Perls gesehen. Das Individuum konstruiert im Bezug oder Kontakt zum Gegenstand, zum Gegenüber und zu den Vorerfahrungen seine Wirklichkeit. Das Konstruieren der Wirklichkeit kann für das Individuum sowohl zu einem sozialen, als auch zeitgeschichtlichen Prozess werden.<sup>547</sup> Auch im Theorieansatz von Kelly wird die Konstruktionstheorie ähnlich umschrieben. Die Konstruktionstheorie ist für ihn ein Konstrukt der Realität. Die Ausgangsthese lautet: der Mensch konstruiert sich seine Realität. Der Mensch bildet auf seine Art und Weise seine Welt durch transparente Muster und Schablonen ab. Auf diese Weise versucht das Individuum seine persönlichen Eindrücke zu ordnen. Die Muster und Schablonen müssen ständig aktualisiert werden.<sup>548</sup>

Für Brandtstätter und Greve lassen sich Emotionen, Präferenzen, Einsichten, Einstellungen, die die Intentionbildung und die Ausbildung von Handlungstendenzen beeinflussen, nicht als intentional herbeigeführte Eigenzustände verstehen.<sup>549</sup> Beispielsweise ist für Emotionen der Charakter des passiven Widerfahrens konstitutiv; dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass auf die Gefühlslage in vielfacher Weise Einfluss genommen werden kann.

Für die Gestaltpädagogik sind Emotionen ein wichtiger Faktor. Das bewusste Auslösen von Emotionen und das Einflussnehmen auf Emotionen wird gezielt in die gestaltpädagogische Arbeit eingebaut, um Handlungsimpulse auszulösen und Veränderungen von Verhaltensdispositionen herbeizuführen. Dabei wird argumentiert, dass durch Emotionen begleitete Handlungen sich stärker im Bewusstsein des Menschen verankern, als Handlungen, bei denen die Gefühlsebene weitgehend unberührt bleibt. Durch die Verknüpfung von Emotion und Handlung ist, aufgrund einer stärkeren Verankerung im Bewusstsein, eine nachhaltige Verhaltensänderung (Lernen) eher möglich.

Für Angehrn sind Sprache und Handlung Gegenstand des Verstehens.<sup>550</sup> Verstehen im engeren Sinne heißt für ihn, wissen was eine Äußerung „meint“. Eine sprachliche Äußerung kann in dem was sie sagt, als auch in dem was sie verschweigt, oder in der Art und Weise, wie sie vorgebracht wird, etwas über den Sprechenden zum Ausdruck bringen. Umgekehrt kann das Handeln etwas über das Subjekt zu verstehen geben, das seiner verbalen Selbstdarstellung widerspricht.

---

<sup>546</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 33 sowie Burow, O.-A. (1993), S. 35

<sup>547</sup> vgl. Klatte, J. (1997), S. 87 f.

<sup>548</sup> vgl. Kelly, G. A. (1986), S. 22 sowie Burow, O.-A. (1993), S. 239

<sup>549</sup> vgl. Brandtstädter, J.; Greve, W. (1999), S. 201

<sup>550</sup> vgl. Angehrn, E. (1999), S. 213

Die Handlung ist eine Äußerung einer Intention mit dem Zweck, eine Absicht zu realisieren. Eine Handlung zu verstehen heißt nach Angehrn: den Sinn eines Tuns begreifen – erfassen, was jemand tut.<sup>551</sup>

Das Verstehen gründet einerseits auf einem strukturell-vergleichenden Erfassen verschiedener Äußerungen einer Person (z.B. Texte) und es setzt zum anderen die Fähigkeit voraus, das Singuläre und Innovatorische einer Äußerung, die neue Sichtweise wahrzunehmen. Ein Verstehen also, das nicht nur ein Einfühlen in den anderen, sondern letztlich eine eigene Kreativität, einen eigenen Sinnentwurf verlangt. Angehrn geht es um ein Sprachverstehen im zweifachen Sinn: das Sprachverstehen enthält den eigenen konstituierenden Ausgriff auf Sinn, und es bewegt sich im Medium allgemeiner Strukturen.<sup>552</sup>

Die Akzentuierung des Handlungsverstehens von Angehrns kommt auch bei Treichler in der Betrachtung der Sprache deutlich hervor. Nach Treichler kann die Sprache dem individuellen Ausdruck dienen und ist somit ein wichtiges Element der Selbstdarstellung. Die allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten, die in der Sprache wirksam sind, sind Ausdruck und Erscheinungsform eines Sprachgenius, der innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft, eines Sprachraums existiert und sich den individuellen persönlichen Ausdrucks- und Gestaltungswillen eines Menschen zur Verfügung stellt.<sup>553</sup>

Sprache wird also sowohl bei Angehrn als auch bei Treichler zur Handlung in einer allgemeingültigen Struktur, die ihrerseits Verstehen schafft. Kommt es zu Missverständnissen oder Fehldeutungen von Handlungen, handelt es sich um Fehlinterpretationen. Diese Fehlinterpretationen kommen zustande, weil Sprache, Handlungen und der soziale Kontext nicht in Übereinstimmung, mit der Sichtweise des Interpretierenden, zu bringen sind. Ziel der gestaltpädagogischen Vorgehensweise ist, das Bewusstsein und die Sensitivität für solche Situationen zu schärfen, damit gestörte Kommunikation oder Missverständnisse frühzeitig erkannt und Interventionen eingeleitet werden können. Dabei soll die Handlungsfähigkeit des Einzelnen in konkreten Situationen (beispielsweise Konfliktsituationen) erhalten bleiben, erweitert werden und die Mündigkeit der Person gefördert werden.

Waldenfels geht in seinem Beitrag zur Handlungstheorie davon aus, dass Handlungen sich primär vom Wollen und Wünschen, vom Sollen oder Können her entschlüsseln lassen. Für ihn gehen bestimmbare Handlungen aus einem Zusammenspiel von subjektiven Bedürfnissen und Bestrebungen, von sozialen oder intersubjektiven Normen oder objektiven Umständen hervor.<sup>554</sup> Ein Bezug zur Gestaltpädagogik kann hergestellt werden, wenn man den Aspekt der Wahrnehmung heranzieht. Perls bezieht die Wahrnehmung auf die Gefühlsebene. Gefühle sind für Perls ein Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen usw. ... In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Wird jedoch die Motivation durch den Bezug auf ein Objekt konkretisiert, werden z.B. die Bildhauerei oder die Musik zur Sprache der Gefühle, in der Überzeugungen formuliert werden. Gefühle werden für ihn somit zum Mittel des Erkennens. Für ihn sind die Gefühle damit Träger von

---

<sup>551</sup> vgl. Angehrn, E. (1999), S. 214 ff.

<sup>552</sup> vgl. Angehrn, E. (1999), S. 217 f.

<sup>553</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 52

<sup>554</sup> vgl. Waldenfels, B. (1999), S. 249

Informationen über den Organismus-/Umweltzustand.<sup>555</sup> Hingegen bezieht Treichler die Sinnesfunktionen mit ein. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder künstlerischen Übungen immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahrnehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle. Im engen anthropologischen Sinne geht es laut Treichler bei der plastischen Kunst um das Wachsen als differenziertes Zunehmen oder Abnehmen, um Gestaltentwicklung, um das Spüren und Erleben von Körpern und Materialien, auch des eigenen Körpers. Aus der psychologischen Sicht sieht Treichler darin eine seelische Strukturierungsmöglichkeit, ein „kognitives Form- und Ordnungselement“.<sup>556</sup> Auch mit der Aussage von Waldenfels lassen sich Verbindungen zur Gestaltpädagogik und zum Thema Wahrnehmung herstellen, wenn dieser sagt, dass Handeln eine Auseinandersetzung mit der Welt sei, und dies auch ausdrücklich auf das Aushandeln von Normen, die sich als offener Prozess der Normierung darstellen, bezieht.<sup>557</sup> Durch eine bewusste Wahrnehmung der äußeren und inneren Welt des Menschen, so wie von der Gestaltpädagogik gefordert, wird es möglich, sich intensiver mit gegebenen Normen auseinanderzusetzen, da die eigene Person und damit das eigene Wollen, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche stärker in das Bewusstsein gerückt werden und das Handeln beeinflussen.

Mees geht in seinem Beitrag Sprache, Gefühle und Handlungen auf den Zusammenhang von Emotionswörtern innerhalb einer Sprache, Emotionen und Handlungen ein. Er versucht zu zeigen, wie diese Emotionswörter im Sprachgebrauch Einfluss auf tatsächlich empfundene Emotionen/Gefühle haben und wie Gefühle Einfluss auf Handlungen ausüben können.<sup>558</sup> Sprache ist auch in der Gestaltpädagogik ein wichtiger Bestandteil. Vor allem Treichler geht dezidiert darauf ein. Eine Verbindung zwischen den Gedanken von Mees und Treichler lässt sich herstellen, wenn man Treichlers Aussage heranzieht, dass Sprache dem individuellen Ausdruck dient.<sup>559</sup>

Nach Miebach stehen die Begriffe „Verhalten“ und „Handeln“ in einer Beziehung zueinander. Für ihn ist „Verhalten“ der allgemeinste Begriff, der sich auf die Klasse aller möglichen menschlichen Aktionen bezieht, die unbewusst oder bewusst ablaufen können und sowohl Reflexe als auch geplante Handlungen einschließen. Handeln ist Verhalten, mit dem der Akteur (Handelnder) einen bestimmten Sinn verbindet. Diesen Sinn kann der Akteur durch Kommunikation anderen vermitteln. Der Handlungssinn kann „deutend verstanden“ werden. Handeln ist ein Spezialfall von Verhalten, indem es nach Miebach auf sinnhaftes Verhalten beschränkt ist.<sup>560</sup> In Anlehnung an Parsons interpretiert Miebach Handeln als Anpassung an ein institutionalisiertes Rollenmuster und als Ausdruck internalisierter Werthaltungen. Institutionalisierte Rollen und internalisierte Werte sind als Konkretisierungen eines übergreifenden kulturellen Wertmusters anzusehen.<sup>561</sup> Für die Gestaltpädagogik, mit dem Ziel, die bewusste Wahrnehmung zu fördern, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu berücksichti-

---

<sup>555</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.

<sup>556</sup> vgl. Treichler, M. (1996), S. 32 sowie Treichler, M. (1996), S. 89

<sup>557</sup> vgl. Waldenfels, B. (1999), S. 254 f.

<sup>558</sup> vgl. Mees, U. (1999), S. 289 f.

<sup>559</sup> vgl. Treichler, M. (1999), S. 52

<sup>560</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 17

<sup>561</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 21

gen, sowie den Anspruch, von außen kommende Einflüsse kritisch zu betrachten und zu prüfen, ob sie mit den Ansprüchen, Wünschen und Bedürfnissen des Selbst in Einklang zu bringen sind (die Gestaltpädagogik spricht hierbei von dem Streben nach geschlossener Gestalt), ist der Verstehensaspekt von Miebach interessant. Wenn Handlung Anpassung an institutionelle Rollenmuster und Ausdruck internalisierter Werthaltungen ist, muss es möglich sein, durch gezieltes Hinterfragen von Rollen und Werthaltungen Verhalten und Handeln zu ändern. Im umgekehrten Sinne müsste es möglich sein, Rollen und Werthaltungen eines Individuums zu verändern. Die Gestaltpädagogik, mit ihren therapeutischen Ursprüngen, hat die Instrumentarien, um solches leisten zu können.

Der Begriff Rolle wird von Miebach so definiert, dass unterschiedliche Verhaltenserwartungen auf einen Positionsinhaber gerichtet sind. Die Menge der mit einer Position verbundenen Rolle bezeichnet er als „Rollen-Set“.<sup>562</sup> Um nicht in den Konflikt zu geraten, ob Rollen aus Erwartungen an das Verstehen oder aus erwartetem Verhalten bestehen spricht Miebach von Verhaltensnormen. Verhaltensnormen bestehen für ihn aus „tatsächlich ablaufendem Verhalten“, das in einer gegebenen Gesellschaft regelmäßig stattfindet. D.h., dass Verhalten durch gesellschaftliche Normen vorgegeben wird. Falls jemand von der Norm abweicht, kommen Sanktionen zur Korrektur des abweichenden Verhaltens zum Einsatz.<sup>563</sup>

Des Weiteren setzt für Miebach sinnhaftes Verhalten die Fähigkeit voraus, die Reaktionen anderer auf die eigenen Gesten vorauszusagen. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass Individuen die Haltungen anderer in ihren Denkvorgängen einbeziehen können. Der Geist des Menschen zeichnet sich für ihn durch eine „reflexive Intelligenz“ aus, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich vor einer konkreten Handlung die Reaktionen der anderen auf unterschiedliche signifikante Symbole vorzustellen und das Symbol zu setzen, dessen potentielle Wirkung den eigenen Intentionen für das weitere Handeln am ehesten entspricht.<sup>564</sup> Die Gestaltpädagogik lässt es nicht auf der bloßen Handlungswirkung beruhen, sondern geht an dieser Stelle noch einen Schritt weiter. Sie spricht in diesem Zusammenhang von Empathie: also davon, sich in die Gefühle oder Einstellungen anderer Menschen hineinzuversetzen, um situationsangemessenes Handeln zu ermöglichen. Martin Buber spricht hierbei vom „Ich-und-Du“. Auch bei Pestalozzi, Burow, Perls und Petzold findet sich die „Kategorie des Zwischen“. Für Buber umfasst das Ich-Du den Bereich der Beziehung. Die Beziehung ist für ihn eine Beziehung zu einem einzelnen Menschen, zur Natur, zu den Menschen allgemein und zu geistigen Wesensheiten.<sup>565</sup> Nach Pestalozzi ergibt sich eine klare und eindeutige Vorstellung von Lehr-/Lerninhalten dann, wenn man die Wesensmerkmale des Gegebenen vor Augen hat. Die Gesamtheit der Wesensmerkmale des Lehr-/Lerngegenstandes erzeugt ein Verständnis. Der Mechanismus hängt dabei wesentlich davon ab, ob die Wesensmerkmale als in der Anschauung Gegeben erfasst werden.<sup>566</sup> Burow hingegen umschreibt die Kategorie des Zwischens etwas anders. Für ihn wird im Kontaktvollzug ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig aus-

---

<sup>562</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 36

<sup>563</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 36 f.

<sup>564</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 58 f.

<sup>565</sup> vgl. Buber, M. (1997), S. 10; Beaufort, H. (1988), S. 338; Buber, M. (1995), S. 8

<sup>566</sup> vgl. Liedtke, M. (1983), S. 127

füllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.<sup>567</sup> Perls gliedert den Aspekt der Kategorie des Zwischens in vier Punkte:

1. Vorkontakt:

Der Körper ist Grund, das Verlangen oder der Umweltreiz ist Figur. Dies ist, was als das „Gegebene“ oder Es der Situation gewahr wird und sich in seine Möglichkeiten auflöst.

2. Kontaktnehmen:

a) Die Erregung des Verlangens wird Grund, und ein „Objekt“ oder eine Gruppe von Möglichkeiten ist Figur. Der Körper verblasst. ... Ein Gefühl ist vorhanden.

b) Auswählen und Verwerfen von Möglichkeiten. Aggression als Herangehen und Überwinden von Hindernissen, absichtliches Sichorientieren und Entfremdungen des Ichs.

3. Kontaktvollzug:

Vor dem uninteressierten Hintergrund von Umwelt und Körper tritt die Figur lebhaft hervor und wird in Berührung genommen. Alles Absichtliche ist gelockert, Wahrnehmung, Bewegung und Gefühl wirken spontan und einheitlich zusammen. Das Gewahrsein besitzt am meisten Leuchtkraft in der Figur des Du.

4. Nachkontakt:

Fließende Organismus-/Umwelt-Interaktion, die kein Figur-/Grund-Prozess ist: das Selbst verblasst.<sup>568</sup>

Für Petzold impliziert das „Zur-Welt-Sein“ ein „Mit-Sein“, woraus sich die Identität der Begegnung mit den anderen und den Dingen verwirklicht. Dabei kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du eine zentrale Bedeutung zu. „Erst in der Begegnung mit anderen Menschen kann ich mein Menschsein in Fülle entfalten. Das Subjekt verlangt das Mit-Subjekt, um seine Identität zu klären. Die Begegnung mit sich selbst impliziert Bewegung. Bewegung ... führt zu Kontakt“.<sup>569</sup>

Die Rollendistanz drückt nach Miebach die Relation eines Individuums zu seiner Rolle aus, wobei der Grad der Abgrenzung variieren kann. Wer nach Miebach eine Rolle erfasst hat, hat erstens eine starke innere Bindung an die Rolle und demonstriert zweitens seine Fähigkeit zur souveränen Durchführung und zeichnet sich drittens durch aktiven Einsatz und spontanes Einbezogenheit in das Rollenhandeln aus.<sup>570</sup> Die Fähigkeit zur Rollendistanz wird notwendig, wo eine Person in vielfältigen sozialen Situationen unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Rollen inne hat. In diesem Fall muss sich die Person von den Pflichten der Rolle lösen können, um sich das notwendige Maß an Flexibilität zu erhalten.<sup>571</sup>

In der Gestaltpädagogik ist das Übernehmen und erfolgreiche Ausführen einer Rolle ein sich Einbringen mit der „Ich-Identität“. Gezwungenermaßen hat jedes Individuum innerhalb einer Gesellschaft eine Vielzahl von unterschiedlichen Rollen inne. Um bei dieser Rollenvielfalt nicht seine „Ich-Identität“ zu verlieren, sondern eventuell sogar noch zu erweitern, spricht die Gestaltpädagogik von der Notwendigkeit einer Kontaktgrenze. Das „Selbst“

---

<sup>567</sup> vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25

<sup>568</sup> vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193 f.; Burow, O.-A. (1988), S. 59 f.; Blankertz, S. (2000), S. 53

<sup>569</sup> vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 28 f.

<sup>570</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 76

<sup>571</sup> vgl. Miebach, B. (1991), S. 85

des Individuums konstituiert sich durch die Kontaktgrenze, die der Ort ist, an dem das Individuum Neues aufnimmt oder abstößt. Die Integration bzw. die Abgrenzung kann vor allem durch Einflüsse der individuellen Biographie, durch sozio-kulturelle Faktoren und durch sozio-biologische Dispositionen präformiert sein und das Handeln des Individuums beeinflussen. Im Austausch mit der Umwelt können sich, auf der Grundlage der Selbstaktualisierungstendenz und der Bedürfnishierarchie, verschiedene, relativ stabile Muster der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung herausbilden, die im Verlauf der Sozialisation erworben werden.<sup>572</sup>

Überblickartig lassen sich die autorenbezogenen handlungstheoretischen Aspekte wie folgt zusammenfassen:

Autor	handlungstheoretische Aspekte	Bezugspunkte zur Gestaltpädagogik
Schneider, H. J. (1999)	Für ihn gibt es leiblich-seelische Prozesse am oder im Menschen, die sich stärker als die „handlungsartigen“ Verhaltenweisen von den planvollen Handlungen im engeren Sinne unterscheiden. Des Weiteren gibt es „mentale“ oder „seelische“ Prozesse und Zustände, die, da sie Prozesse sind, der betreffenden Person „einfach passieren“. Sie scheinen den Handlungen konträr gegenüber zu stehen. Schneider spricht in diesem Zusammenhang von „Widerfahrnissen“.	Auslösen von leiblichen und/ oder mentalen/seelischen Prozessen durch die Einflussnahme gestaltpädagogischer Methoden.
Laucken, U. (1999)	Für Laucken ist das Bewusstsein ein selbstreferentieller/selbstreflexiver Teil eines kognitiven Systems. Das Bewusstsein entspricht der Aufmerksamkeit des Individuums. Das Handeln ist für ihn ein inhaltlicher Moment des phänomenalen Sinnzusammenhangs.	Awareness
Laucken, U. (1999)	Lebensweltlich ist nach Laucken Handeln dann ein Handeln, wenn es vom Handelnden als solches gelebt wird.	Awareness, Kontaktförderung, Kategorie des Zwischen und das Spüren und Erleben von Körpern, Materialien auch des eigenen Körpers
Werbik, H.; Appelsmeyer, H. (1999)	Die Interpretationen einer Handlung haben immer subjektiven Charakter und sind auf den theoretischen Horizont des Interpretierenden zurückzuführen.	Theorie der persönlichen Konstrukte nach Kelly. Selbstaktualisierungsmodell nach Burow.
Brandtstätter, J.; Greve, W. (1999)	Für Brandtstätter und Greve lassen sich Emotionen, Präferenzen, Einsichten, Einstellungen, die die Intentionbildung und die Ausbildung von Handlungstendenzen beeinflussen nicht als intentional herbeigeführte Eigenzustände verstehen. Auf die Gefühlslage kann auf vielfache Weise Einfluss genommen werden.	Das bewusste Auslösen von Emotionen und das Einflussnehmen auf Emotionen wird gezielt in die gestaltpädagogische Arbeit eingebaut, um Handlungsimpulse auszulösen und Veränderungen von Verhaltensdispositionen herbeizuführen.
Angehrn, E. (1999)	Für Angehrn sind Sprache und Handlung Gegenstand des Verstehens. Das Verstehen gründet einerseits auf einem strukturell-vergleichendem Erfassen verschiedener Äußerungen einer Person und es setzt zum anderen die Fähigkeit voraus, das Singuläre und Innovatorische einer Äußerung, die neue Sichtweise wahrzunehmen.	Nach Treichler kann Sprache dem individuellen Ausdruck dienen und ist somit ein wichtiges Element der Selbstdarstellung.
Waldenfels, B.	Für Waldenfels gehen Handlungen aus einem Zusam-	Bewusstheit als genaue Wahrneh-

<sup>572</sup> Zur weiteren Vertiefung handlungstheoretischer Ansätze siehe Schneider, W. (2001a und 2001 b).

Autor	handlungstheoretische Aspekte	Bezugspunkte zur Gestaltpädagogik
(1999)	menspiel von subjektiven Bedürfnissen und Bestrebungen, von sozialen oder intersubjektiven Normen oder objektiven Umständen hervor. Handeln ist für ihn eine Auseinandersetzung mit der Welt. Er bezieht dies ausdrücklich auf das Aushandeln von Normen, die sich für ihn als offener Prozess der Normierung darstellen.	mung der Prozesse, die im Hier- und-Jetzt vorgehen. Wahrnehmung
Mees, U. (1999)	Mees versucht zu zeigen, wie Emotionswörter im Sprachgebrauch Einfluss auf tatsächlich empfundene Emotionen/Gefühle haben, und wie Gefühle Einfluss auf Handlungen ausüben können.	Nach Treichler kann Sprache dem individuellen Ausdruck dienen.
Miebach, B. (1991)	Miebach sieht Handlung als Anpassung an institutionelle Rollenmuster und Ausdruck internalisierter Werthaltungen.	Wahrnehmung Streben nach geschlossener Gestalt.
Miebach, B. (1991)	Für sinnhaftes Verhalten setzt er die Fähigkeit voraus, die Reaktionen anderer auf die eigenen Gesten vorauszusagen. Der Geist des Menschen zeichnet sich für ihn durch eine „reflexive Intelligenz“ aus, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich vor einer konkreten Handlung die Reaktionen der anderen auf unterschiedliche signifikante Symbole vorzustellen.	Die Gestaltpädagogik spricht von Empathie: sich in die Gefühle oder Einstellungen anderer Menschen hineinzusetzen, um situationsangemessenes Handeln zu ermöglichen. Kategorie des Zwischen
Miebach, B. (1991)	Die Rollendistanz drückt für ihn die Relation eines Individuums zu seiner Rolle aus, wobei der Grad der Abgrenzung variieren kann. Die Fähigkeit zur Rollendistanz wird notwendig, wo eine Person in vielfältigen sozialen Situationen unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Rollen inne hat.	Kontaktgrenze

Tab.: Handlungstheoretische Aspekte in der Gestaltpädagogik

Die hier knapp skizzierten Erklärungsansätze handlungstheoretischer Art bieten in unterschiedlichem Maße Möglichkeiten, eine Akzentuierung auf das berufspädagogische Handlungsfeld vorzunehmen. Vor allem in jenen Varianten, in welchen neben individuellen Handlungspräferenzen die situativen Bedingungen als zentrale Bestimmungsfaktoren gestaltpädagogischer Art betont werden, ergeben sich brauchbare Ansatzpunkte. Für eine auf das berufspädagogische Handlungsfeld bezogene Akzentuierung scheint es vor allem notwendig, den dort gegebenen situativen Kontext auszdifferenzieren, um eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik effektiv und effizient im beruflichen Bildungsgeschehen implementieren zu können. Dazu sind notwendig:

- das Vorhandensein und die Wahrnehmung eines Ausgangsproblems in der Bildungssituation, das hinreichend ist, ein Veränderungsmotiv zu erzeugen,
- die Kenntnis relevanter alternativer gestaltpädagogischer Handlungsmodelle,
- die Einschätzung von gestaltpädagogischen Handlungsalternativen im Hinblick auf die Lehr-/Lernziele und die individuellen Bedürfnisse, die gegebenenfalls durch Anreize modifiziert werden können,
- die Einschätzung der situativen Praktikabilität, die nicht nur von äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch von der Kompetenz der Akteure abhängig ist,

- der Grad, in dem die Handlungsalternativen situationsspezifische Adaptionen erfordern, die gegebenenfalls auch institutionelle Veränderungen im Aus- und Weiterbildungsbereich notwendig machen,
- die Einschätzung der Handlungsalternativen im Hinblick auf Erfolgsaussichten, Aufwands- und Ertragsverhältnisse und Nebenfolgen,
- die Sicherung personeller, organisatorischer und materieller Voraussetzungen zur Umsetzung der gestaltpädagogischen Handlungsalternativen und
- die Entwicklung eines angemessenen Implementationsverfahrens für eine gestaltpädagogisch orientierte Berufspädagogik (beispielsweise Einbezug von Machtpromotoren, offene Informationspolitik, Unterstützung von Selbstreflexion und Qualifikationsprozesse).<sup>573</sup>

Von hoher Bedeutung sind auch Bezüge zwischen primären Lehr-/Lernzielen und individuellem Verhalten, die zum Teil harmonisch ausgeprägt, zum Teil jedoch durch massive Diskrepanzen gekennzeichnet sein können.

---

<sup>573</sup> vgl. dazu auch Nickolaus, R.; Schnurpel, U. (2000), S. 15 ff. sowie Nickolaus, R. (2000), Orig.

## **Anhang**

### **Untersuchung der gestaltpädagogischen Ansätze**

Im Folgenden werden systematisch anhand der Methode der Inhaltsanalyse zunächst die Gemeinsamkeiten, darauffolgend die Unterschiede zwischen den Ansätzen der Gestaltpädagogik herausgearbeitet. Die ausgewählten Ansätze von Kelly, Burow, Petzold, Perls und Treichler werden systematisch auf die vier im Kapitel 2.2 genannten Merkmale hin untersucht. Die methodische Vorgehensweise ist dort ebenfalls ausführlichst beschrieben, wird aber folgend nochmals zusammenfassend skizziert. Die Ansätze von Kelly, Burow, Petzold, Perls und Treichler werden zunächst jeweils auf Gemeinsamkeiten in Bezug auf die vier Merkmale Kontaktförderung (1), vitale Evidenz (2), kreative Medien (3), Kategorie des Zwischen (4) hin untersucht. Daran anschließend werden die Ansätze in Bezug auf die vier Merkmale nach Unterschieden hin untersucht. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Resumé bilden den Abschluss dieses Kapitels.

**Gemeinsamkeiten zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen**

<b>Autor</b>	<b>Auswertungseinheit</b>	<b>Kodiereinheit</b>	<b>Kontexteinheit</b>	<b>Gemeinsamkeit zu:</b>
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25	Kontaktförderung (1)	Demnach zielt die Gestaltpädagogik auf die Wiederbelebung bzw. Förderung der Kontaktfunktionen. Im Kontaktvollzug kommt es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt, oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.	Perls, F. S. Petzold, H. G.
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.	Kontaktförderung (1)	Der physiologische Vorgang vollzieht sich für ihn immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.	Burow, O.-A. Petzold, H. G.
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14	Kontaktförderung (1)	Er sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.	Perls, F. S. Burow, O.-A.
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27	vitale Evidenz (2)	Lernen vollzieht sich für ihn am nachhaltigsten durch Erfahrung von vitaler Evidenz. Unter vitaler Evidenz	Perls, F. S. Treichler, M. Burow, O.-A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Gemeinsamkeit zu:
			<p>verstehen wir ein Geschehen, in dem körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar und total „eingängig“ sind. „Es sind Erfahrungen, die den Menschen als Ganzes erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt“.</p>	
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S. (1988), S. 198 f.	vitale Evidenz (2)	<p>Gefühle sind für Perls Motivationswissen, die es dem Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen. In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Gefühle sind für ihn Mittel des Erkennens.</p>	Petzold, H. G. Treichler, M. Burow, O.-A.
Treichler, M.	vgl. Treichler, M. (1996), S. 30 f.	vitale Evidenz (2)	<p>Der Mensch besteht aus einem inneren und einem äußeren Menschen. Der innere Mensch belebt, beseelt und begeistert den äußeren Menschen. Der äußere Mensch verwirklicht in der Welt, was im Inneren lebt. Demnach stehen der innere und äußere Mensch in einer besonderen Beziehung zueinander, die Entwicklungen und Wandlungen und nicht selten Konflikte durchleben. Im Sinne des sozialpsychologischen Ansatzes bedeutet der Umgang mit inneren und äußeren Konflikten das Annehmen und Interpretieren der neuen Erfahrungen. Die Erfahrungen können sich im Neuerwerb von Fähigkeiten und Einsichten, in neuen Umgangs- oder Lebensformen oder auch in der Akzeptanz und Weiterentwicklung von Veränderungen oder Modifikationen widerspiegeln.</p>	Petzold, H. G. Perls, F. S. Burow, O.-A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Gemeinsamkeit zu:
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 29	vitale Evidenz (2)	Die Erweiterung der Kontaktfunktion sieht er als ein Ergebnis der dialogischen Begegnung mit sich selbst und anderen.	Petzold, H. G. Perls, F. S. Treichler, M.
Petzold, H. G.	vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 186 vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 115 ff.	kreative Medien (3)	Materialmedien, wie z.B. Ton, Farbe (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc. Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc.), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema) Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc. Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.	Treichler, M. Burow, O.-A.
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.	kreative Medien (3)	Er sieht die kreativen Medien als Mittel der Kontaktförderung.	Petzold, H. G. Treichler, M.
Treichler, M.	vgl. Treichler, M. (1996), S. 32	kreative Medien (3)	Methoden die zum Einsatz kommen können, sind für ihn beispielsweise das Formen und Gestalten von Plastiken, die Malerei, die Musik sowie die Dichtung oder allgemein die Sprache. Betrachtet man die Sinnesfunktionen, kann nach Treichler festgestellt werden, dass im Wahrnehmen der Kunst oder der künstlerischen Übungen, immer mehrere Sinne, häufig eine Fülle von Sinnesfunktionen angesprochen werden. Sinnesphysiologisch und psychologisch wirken bei der Kunstwahr-	Petzold, H. G. Burow, O.-A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Gemeinsamkeit zu:
			nehmung immer mehrere Sinnesprozesse zu einer Gesamtwahrnehmung zusammen. Es kann zu einer Konkordanz zwischen Seele und Körper kommen. Dabei spielt das Zusammenwirken der Sinne, ihre häufig spontane Belebung und wechselseitige Aktivierung und Durchdringung eine wichtige Rolle.	
Perls, F. S.		kreative Medien (3)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Kelly, G. A.
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 28 f.	Kategorie des Zwischen (4)	Für ihn impliziert das „Zur-Welt-Sein“ ein „Mit-Sein“, woraus sich die Identität der Begegnung mit den anderen und den Dingen verwirklicht. Dabei kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du eine zentrale Bedeutung zu. „Erst in der Begegnung mit anderen Menschen kann ich mein Menschsein in Fülle entfalten. Das Subjekt verlangt das Mit-Subjekt, um seine Identität zu klären. Die Begegnung mit sich selbst impliziert Bewegung. Bewegung ... führt zu Kontakt“.	Burow, O.-A. Perls, F. S.
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25	Kategorie des Zwischen (4)	Im Kontaktvollzug wird ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.	Petzold, H. G. Perls, F. S.
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193 f.	Kategorie des Zwischen (4)	1. Vorkontakt: Der Körper ist Grund, das Verlangen oder der Umweltreiz ist Figur. Dies ist, was als das	Petzold, H. G. Burow, O.-A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Gemeinsamkeit zu:
	vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 59 f. vgl. Blankertz, S. (2000), S. 53		<p>„Gegebene“ oder Es der Situation gewahrt wird und sich in seine Möglichkeiten ablöst.</p> <p>2. Kontaktnehmen: a) Die Erregung des Verlangens wird Grund, und ein „Objekt“ oder eine Gruppe von Möglichkeiten ist Figur. Der Körper verblasst. ... Ein Gefühl ist vorhanden. b) Auswählen und Verwerfen von Möglichkeiten. Aggression als Herangehen und Überwinden von Hindernissen, absichtliches Sichorientieren und Entfremden des Ichs.</p> <p>3. Kontaktvollzug: Vor dem uninteressierten Hintergrund von Umwelt und Körper tritt die Figur lebhaft hervor und wird in Berührung genommen. Alles Absichtliche ist gelockert, Wahrnehmung, Bewegung und Gefühl wirken spontan und einheitlich zusammen. Das Gewahrsein besitzt am meisten Leuchtkraft in der Figur des Du.</p> <p>4. Nachkontakt: Fließende Organismus/Umwelt-Interaktion, die kein Figur-/Grund-Prozess ist: das Selbst verblasst.</p>	
Treichler, M.		Kategorie des Zwischen (4)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Kelly, G. A.

Tab.: Gemeinsamkeiten zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen

### Unterschiede zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25	Kontaktförderung (I)	Demnach zielt die Gestaltpädagogik auf die Wiederbelebung bzw. Förderung der Kontaktfunktionen. Im Kontaktvollzug kommt es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt oder anders ausgedrückt: zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen.	Treichler, M.
Treichler, M.	vgl. Treichler, M. (1996), S. 30 f.	Kontaktförderung (I)	Nach Treichler besteht der Mensch aus einem inneren und einem äußeren Menschen. Der innere Mensch ist von physisch-stofflicher Natur. Der innere Mensch belebt, beseelt und begeistert den äußeren Menschen. Der äußere Mensch „... verwirklicht in der Welt, was im Inneren lebt“. Demnach stehen der innere und äußere Mensch in einer besonderen Beziehung zueinander, die Entwicklungen und Wandlungen und nicht selten Konflikte durchlebt. Dabei werden Konflikte als anregendes, belebendes Moment angesehen - etwas Altes, Gewohntes zugunsten etwas Neuem aufzugeben.	Burow, O.-A. Perls, F. S. Petzold, H. G.
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S. (1988), S. 191 f.	Kontaktförderung (I)	Der physiologische Vorgang vollzieht sich für ihn immer innerlich, jedoch nicht ohne dass ein Teil aus der Umwelt assimiliert wird. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wachstum ...“. Aufgrund von Mangel- oder Überschusszuständen erregen nach Perls	Treichler, M.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
			periodisch unerledigte physiologische Situationen die Kontaktgrenze.	
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 14	Kontaktförderung (1)	Er sieht gestaltpädagogische Konzepte als Elemente einer Theorie und Praxis, die, bezogen auf konkrete Situationen, miteinander korrespondieren bzw. durch die in einer Situation befindlichen Personen miteinander in Kontakt, Austausch und Auseinandersetzung stehen.	Treichler, M.
Kelly, G. A.		Kontaktförderung (1)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Petzold, H. G. Perls, F. S. Treichler, M Burow, O.-A.
Kelly, G. A.		vitale Evidenz (2)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Petzold, H. G. Perls, F. S. Treichler, M Burow, O.-A.
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.; Sieper, J. (1977), S. 27	vitale Evidenz (2)	Lernen vollzieht sich für ihn am Nachhaltigsten durch Erfahrung von vitaler Evidenz. Unter vitaler Evidenz versteht er ein Geschehen, in dem körperliches Erleben, emotionale Erfahrung und rationale Einsicht konvergieren, Erfahrungen, die unmittelbar und total „eingängig“ sind. „Es sind Erfahrungen, die den Menschen als Ganzes erfassen, in denen der Mensch sich, den anderen und die Welt ganzheitlich verstehen und begreifen lernt“.	Kelly, G. A.
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S.	vitale Evidenz (2)	Gefühle sind für Perls Motivationswissen, die es dem	Kelly, G. A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
	(1988), S. 198 f.		Lebewesen ermöglichen, die Umwelt als sein eigen zu erleben, zu wachsen, sich zu schützen. In der Abfolge der Gründe und Figuren übernehmen die Gefühle die Motivationskraft der Triebe und Bedürfnisse. Gefühle sind für ihn Mittel des Erkennens.	
Treichler, M.	vgl. Treichler, M. (1996), S. 30 f.	vitale Evidenz (2)	Der Mensch besteht aus einem inneren und einem äußeren Menschen. Der innere Mensch belebt, beseelt und begeistert den äußeren Menschen. Der äußere Mensch verwirklicht in der Welt, was im Inneren lebt. Demnach stehen der innere und äußere Mensch in einer besonderen Beziehung zueinander, die Entwicklungen und Wandlungen und nicht selten Konflikte durchlebt. Im Sinne des sozialpsychologischen Ansatzes bedeutet der Umgang mit inneren und äußeren Konflikten das Annehmen und Interpretieren der neuen Erfahrungen. Die Erfahrungen können sich im Neuerwerb von Fähigkeiten und Einsichten, in neuen Umgangs- oder Lebensformen oder auch in der Akzeptanz und Weiterentwicklung von Veränderungen oder Modifikationen widerspiegeln.	Kelly, G. A.
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 29	vitale Evidenz (2)	Die Erweiterung der Kontaktfunktion sieht er als ein Ergebnis der dialogischen Begegnung mit sich selbst und anderen.	Kelly, G. A.
Petzold, H. G.	vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 186 vgl. Petzold, H. G. (1977b), S. 115 ff.	kreative Medien (3)	Materialmedien, wie z.B. Ton, Farbe (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte etc.), Collagen, Bastelmaterialien etc. Technische Medien, wie z.B. Bilder (Drucke, Repro-	Perls, F. S. Kelly, G. A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
			duktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte etc.), Musik, Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema) Handlungsmedien, wie z.B. Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel etc. Personale Medien, wie z.B. Ausbilder, Trainer, Lehrer, Schüler etc.	
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 31 f.	kreative Medien (3)	Er sieht kreative Medien als Mittel der Kontaktförderung.	Perls, F. S. Kelly, G. A.
Treichler, M.	vgl. Treichler, M. (1996), S. 32	kreative Medien (3)	Methoden, die zum Einsatz kommen können sind z.B. das Formen von Gestalten, von Plastiken, die Malerei, die Musik sowie die Dichtung oder allgemein die Sprache.	Perls, F. S. Kelly, G. A.
Perls, F. S.		kreative Medien (3)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Petzold, H. G. Treichler, M. Burow, O.-A.
Kelly, G. A.		kreative Medien (3)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Treichler, M. Petzold, H. G. Burow, O.-A.
Kelly, G. A. Treichler, M.		Kategorie des Zwischen (4)	<i>Findet keine Berücksichtigung</i>	Petzold, H. G. Burow, O.-A. Perls, F. S.
Petzold, H. G.	vgl. Petzold, H. G.;	Kategorie des Zwischen (4)	Für ihn impliziert das „Zur-Welt-Sein“ ein „Mit-Sein“,	Kelly, G. A.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
	Sieper, J. (1977), S. 28 f.		woraus sich die Identität der Begegnung mit den anderen und den Dingen verwirklicht. Dabei kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du eine zentrale Bedeutung zu. „Erst in der Begegnung mit anderen Menschen kann ich mein Menschsein in Fülle entfalten. Das Subjekt verlangt das Mit-Subjekt, um seine Identität zu klären. Die Begegnung mit sich selbst impliziert Bewegung. Bewegung ... führt zu Kontakt“.	Treichler, M.
Burow, O.-A.	vgl. Burow, O.-A. (1993), S. 25	Kategorie des Zwischen (4)	Im Kontaktvollzug wird ein ursprüngliches Bedürfnis der Menschen befriedigt, wenn es zur Übereinstimmung von Organismus und Umwelt kommt, also zu einer Einheit von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gefühlsfunktionen. Ein gelungener Kontaktvollzug zeigt sich demnach darin, dass ein Bedürfnis das Hier und Jetzt vollständig ausfüllt und alles andere in den Hintergrund gerückt wird.	Kelly, G. A. Treichler, M.
Perls, F. S.	vgl. Perls, F. S. (1988), S. 193 f. vgl. Burow, O.-A. (1988), S. 59 f. vgl. Blankertz, S. (2000), S. 53	Kategorie des Zwischen (4)	1. Vorkontakt: Der Körper ist Grund, das Verlangen oder der Umweltreiz ist Figur. Dies ist, was als das „Gegebene“ oder Es der Situation gewahrt wird und sich in seine Möglichkeiten auflöst. 2. Kontaktnehmen: a) Die Erregung des Verlangens wird Grund, und ein „Objekt“ oder eine Gruppe von Möglichkeiten ist Figur. Der Körper verblasst. ... Ein Gefühl ist vorhanden. b) Auswählen und Verwerfen von Möglichkeiten. Aggression als Herangehen und Überwinden von Hindernissen, absichtliches Sichorientieren und Entfremdungen des Ichs.	Kelly, G. A. Treichler, M.

Autor	Auswertungseinheit	Kodiereinheit	Kontexteinheit	Unterschiede zu:
			<p>3. Kontaktvollzug: Vor dem uninteressierten Hintergrund von Umwelt und Körper tritt die Figur lebhaft hervor und wird in Berührung genommen. Alles Absichtliche ist gelockert, Wahrnehmung, Bewegung und Gefühl wirken spontan und einheitlich zusammen. Das Gewahrsein besitzt am meisten Leuchtkraft in der Figur des Du.</p> <p>4. Nachkontakt: Fließende Organismus/Umwelt-Interaktion, die kein Figur/Grund-Prozess ist: das Selbst verblasst.</p>	

Tab.: Unterschiede zwischen den gestaltpädagogischen Ansätzen

**Zusammenfassung**

<b>Autor</b>	<b>Kelly</b>	<b>Burow</b>	<b>Petzold</b>	<b>Perls</b>	<b>Treichler</b>
<b>(1)</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>(2)</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>(3)</b>		<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>(4)</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>3</b>				<b>3</b>

Tab. : Zusammenfassung der Untersuchung der gestaltpädagogischen Ansätze auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede

**Legende:**

**1 = Gemeinsamkeiten**

**2 = Unterschiede**

**3 = Findet keine Berücksichtigung**

Im Theorieansatz von Kelly lässt sich keines der vier Merkmale nachweisen. Das Merkmal der Kontaktförderung (1) lässt sich in den Ansätzen von Burow, Petzold und Perls nachweisen, jedoch nicht im Ansatz bei Treichler. Das Merkmal der vitalen Evidenz (2) lässt sich in den Ansätzen von Burow, Petzold, Perls und Treichler nachweisen, jedoch nicht im Ansatz von Kelly. Das Merkmal kreative Medien (3) lässt sich in den Ansätzen von Burow, Petzold und Treichler nachweisen, jedoch nicht im Ansatz von Perls. Das Merkmal Kategorie des Zwischen (4) lässt sich in den Ansätzen von Burow, Petzold und Perls nachweisen, jedoch nicht im Ansatz bei Treichler. Aus diesen Untersuchungsergebnissen kann deshalb geschlossen werden, dass das Merkmal vitale Evidenz die notwendige und hinreichende Bedingung für die Gestaltpädagogik bildet.