

Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst

Ulrike Sell^{1,*}

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich 04,
Kindheitsforschung und Elementar-/Primarbereich,
Campus Westend, Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
60323 Frankfurt am Main
U.Sell@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Im Beitrag wird die Bedeutung des Gestalt-Ansatzes für Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung geklärt. Dieser von Perls (1985/1973) auf Grundlage der Psychoanalyse über Jahrzehnte in den USA entwickelte und seit den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Europa und v.a. in Deutschland rezipierte und weitergeführte therapeutische Ansatz basiert auf spezifischen Annahmen, die vorgestellt werden. Ausgehend von dem Professionalisierungsmodell von Oevermann (1996, 2002) und der Akzentuierung dieses Modells in Bezug auf professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln durch Wernet (2014), wonach der Lehrer*innenberuf dadurch gekennzeichnet ist, dass er in alle drei von Oevermann genannten professionalisierungsrelevanten Problemfokuse involviert ist, postuliere ich, dass die „Integrität des Subjekts“ im Bereich des pädagogischen Lehrer*innenhandelns besonders geschützt werden sollte, wenn man die generationale Differenz machtkritisch betrachtet. So ist neben der Vermittlungs- und der Ordnungsfunktion insbesondere die subjektivierende Funktion der Lehrkräfte (vgl. Reh & Ricken, 2012) im Rahmen sozialer Praktiken für die Bildung der Schüler*innen entscheidend und sollte im Fokus von Professionalisierung als Ziel der Lehrer*innenbildung stehen. Dazu wird geklärt, welches Wissen (im oder nach dem Studium) insbesondere im Hinblick auf das sog. „pädagogische Arbeitsbündnis“ erworben werden muss, um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, „*integritätsverletzendes pädagogisches Handeln*“ (Wernet, 2014, S. 87; Hervorh. i.O.) zu vermeiden. Schließlich ist zu klären, *wie* dieses Wissen erworben bzw. die *Arbeit am professionellen Selbst* vorangebracht werden kann und welchen Beitrag der Gestalt-Ansatz in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) hierzu leistet.

Schlagwörter: Gestalt-Ansatz; Beratung; Supervision; Lehrerbildung; Professionalisierung; generationale Differenz; Subjektivierung; pädagogisches Arbeitsbündnis



1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Bedeutung des Gestalt-Ansatzes für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung bezogen auf die drei Phasen der Lehrer*innenbildung (Studium; Referendariat; Berufspraxis). Es soll geklärt werden, was der Gestalt-Ansatz beinhaltet und was dieser Ansatz in Beratung und Supervision für die Bildung von Lehrer*innen und damit für die konkrete alltägliche schulische Praxis leisten kann. Dabei wird auf die Entstehung, auf Grundbegriffe und auf Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes eingegangen. Darüber hinaus werden zwei Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie eine vom Gestalt-Ansatz geleitete Beratungs- und Supervisionsarbeit aussehen könnte. Nach einem Fazit wird noch ein Ausblick auf mögliche Anwendungen im und nach dem Studium gegeben.

Ausgegangen wird dabei von der These, dass die Professionalisierung der Lehrkräfte durch Sensibilisierung für die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung – das sog. pädagogische Arbeitsbündnis – und dabei insbesondere für die diffusen Anteile¹ dieser Beziehung gefördert werden kann, da diese diffusen Anteile² – ob intendiert oder nicht – die soziale Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen m.E. stärker beeinflussen, als üblicherweise angenommen wird. Gerade also in der Berufsrollen- und Fall-Reflexion in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) sollte auf diese diffusen Anteile geschaut werden. Dies kann etwa durch (Selbst-)Erfahrung(en) bspw. von Inklusion/Exklusion in Erfahrungskontexten, die in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) hergestellt und reflektiert werden können, initiiert werden.

Dazu sollen zunächst für die Professionalisierung von Lehrer*innen relevante sozial- und erziehungswissenschaftliche Zugänge zu sozialer Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen im Hinblick auf die – für das Arbeitsbündnis und damit für dessen diffuse Anteile und deren gestaltorientierte Klärung relevante – generationale Differenz zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen sowie den Umgang mit Heterogenität in der Schule schlaglichtartig benannt werden. Des Weiteren soll der professionalisierungstheoretische Zugang, auf den sich hier bezogen wird, kurz beschrieben und die Theorie sozialer Praktiken (Reckwitz, 2003) auf Perspektiven für die Professionalisierung durch Beratung und Supervision befragt werden, da mit dieser Theorie Unterrichtspraktiken erforscht werden und/oder ein Übertrag auf supervisorische Praktiken erfolgen kann.

2 Professionalisierung

2.1 Professionalisierung durch differenz- und machtkritisches Wissen zur generationalen Differenz und zum Umgang mit Heterogenität

Sozial- und erziehungswissenschaftliche Zugänge zu sozialer Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen, die für die Bildung von Lehrkräften relevant sind, fokussieren durchaus auf die generationale Differenz zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen sowie den Umgang mit Heterogenität in der Schule. Für die Professionalisierung als Ziel der Lehrer*innenbildung ist hier die Aneignung differenz- und machtkritischen Wissens als „explizites, [...] bewusst zugängliches und kognitiv verfügbares Wissen“ (vgl. Helsper, 2021, S. 131) zentral. Ein solches Wissen schließt

¹ Nach Oevermann (vgl. 1996, S. 152ff.) ist das pädagogische Arbeitsbündnis durch diffuse und spezifische Komponenten der Sozialbeziehung gekennzeichnet. Das Kind vertraut sich der Lehrkraft „in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person an“ (S. 153); der Erwachsene begegnet dem Kind idealerweise im Wissen um die „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Anteilen seines Handelns“ (S. 155).

² Diffuse Anteile betreffen v.a. Emotionen und Bedürfnisse, die in Beziehungen bzw. Interaktionen auftauchen und etwa durch die Antinomien pädagogischer Beziehungen, wie z.B. Nähe und Distanz, Asymmetrie und Symmetrie, Heteronomie und Autonomie (vgl. Helsper & Hummrich, 2009), noch verstärkt werden können.

z.B. 1) an die Kritik von Kuhn (2014) an einer migrationsspezifischen Professionalisierung, 2) an die Adulthoodskritik, wie sie etwa von Schulze et al. (2020) formuliert wurde, 3) an die Kritik an Hierarchie und Gleichschaltung über den Begriff der egalitären Differenz, wie sie von Prengel (2003, 2013) angebracht wurde, sowie 4) die Studien von bspw. Reh et al. (2011), Reh und Ricken (2012) und Ricken et al. (2017) an, die herausarbeiten, wie soziale Positionierung und Herrschaft in sozialen Praktiken etabliert wird, und lässt sich auf die generationale Differenz mit einer (einseitig) generations-/kindheitsspezifischen Professionalisierungsstrategie übertragen. Die genannten Studien legen nahe, dass es für die soziale Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen darauf ankommt, die „konstitutive Unsicherheit, das unauflösbare Nicht-Wissen, die prinzipielle Nicht-Verfügbarkeit und Nicht-Verstehbarkeit des ‚Anderen‘ als Grundmomente kindheitspädagogischen Handelns“ erfahren und aushalten zu können (Kuhn, 2014, S. 139); des Weiteren geht es darum, zuhören zu können und Macht teilen zu wollen (vgl. Schulze et al., 2020, S. 216); es geht darum, Gleichheit und Verschiedenheit anzuerkennen (Prengel, 2003, 2013) und nicht zuletzt sich der sozialen Positionierung durch Anerkennung und Adressierung und der darüber entstehenden Herrschaft in sozialen Praktiken bewusst zu werden (Reh et al., 2011; Reh & Ricken, 2012, und Ricken et al., 2017, im Anschluss an Reckwitz, 2003).

Für die Bildung von Lehrer*innen scheint deshalb die Stärkung ihrer analytischen Kompetenz als wesentlich dahingehend, die eigene (Macht-)Position wahrnehmen und kritisch reflektieren zu können. Um sich dieses explizite Wissen im Lehramtsstudium nicht nur kognitiv anzueignen, sondern auch in Gruppen zu erfahren und quasi als Erfahrungswissen (implizit) zu integrieren, haben Hehn-Oldiges et al. (2018) vorgeschlagen, die nachfolgend aufgeführten fünf Dimensionen in Lehrveranstaltungen zu etablieren bzw. diese Dimensionen in Lehrveranstaltungen durch das Schaffen entsprechender Erfahrungs- und Reflexionsräume erfahrbar werden zu lassen. Die fünf Dimensionen beziehen sich auf „Partizipation“, „Exklusion und Inklusion durch Lehrenden/Dozierenden-Feedback“, „Normierung und Einseitigkeiten“, „Kategorisierungen und Zuschreibungen“ und „Subjektive Deutungen und Umgang mit eigener Emotionalität“. Der*die Dozierende kann im Hinblick auf diese Dimensionen Anlässe zur Reflexion in der Lehrveranstaltung aufgreifen. Die Lehrveranstaltung selbst wird so zum Erfahrungsraum bspw. für den Umgang des*der Dozierenden mit Partizipation, Exklusion und Inklusion durch Lehrenden/Dozierenden-Feedback etc. Hier geht es also nicht um die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, sondern um die Dozierenden-Studierenden-Beziehung, die ebenfalls einer Reflexion zugänglich gemacht werden kann. Eine professionelle Reflexion der genannten Dimensionen in der Lehrveranstaltung setzt wiederum Sensibilität des*der Dozierenden für die Beziehung mit den Studierenden voraus, da auch hier wieder diffuse Anteile dominant werden können und machtkritisch reflektiert und analysiert werden sollten. Hierfür kann der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz bereits in der Lehre für die Professionalisierung von Lehrkräften einen Beitrag leisten, indem er geeignet ist, diese diffusen Anteile zum Gegenstand von Beratung und Supervision zu machen. Damit kann für Studierende zudem erfahrbar werden, wie durch „implizites“, in Praxis- und Erfahrungszusammenhängen erworbenes Wissen [...], das nur zum Teil oder nicht bewusst verfügbar ist, dem aber eine große Relevanz für die Ausgestaltung des professionellen Handelns zugeschrieben wird“ (Helsper, 2021, S. 131), machtkritisch reflektiert und dadurch die analytische Kompetenz erweitert werden kann.

2.2 Professionalisierung durch Priorisierung der „Integrität des Subjekts“

Wernet (2014) hat im Anschluss an Oevermann (1996, 2002) herausgestellt, dass Lehrkräfte in alle drei von Oevermann beschriebenen Problemlösungsfokuse involviert sind, ohne jedoch mit der „Allein- oder Erstzuständigkeit betraut zu sein. Keiner der Zuständigkeiten kann er [der Lehrberuf; U.S.] sich entziehen; keine kann er federführend reklamieren.“ (Wernet, 2014, S. 92) So ist die Lehrkraft zuständig für die „Integrität der

begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis“, die „Integrität der normativen Ordnung“ und die „Integrität des Subjekts“, die zugleich die beruflichen Handlungsfelder Wissenschaft und Kunst (Erstzuständigkeit: „Professor*in“), Recht (Erstzuständigkeit: „Richter*in“; „Polizist*in“) und Therapie (Erstzuständigkeit: „Arzt/Ärztin“; „Therapeut*in“) als Professionen begründen. Lehrpersonen hätten somit v.a. die berufliche Aufgabe der

„Vermeidung integritätsverletzenden pädagogischen Handelns. [...] Denn die berufssystematische Aufgabe der Vermeidung pädagogisch induzierter Verletzung setzt ja voraus, dass im pädagogischen Handeln ein systematisches Motiv für diese Verletzungen anzutreffen ist. Dieses Motiv können wir in der notwendigen Diffusität der Lehrer-Schüler-Beziehung verorten.“ (Wernet, 2014, S. 87; Hervorh. i.O.)

Professionelles pädagogisches Handeln findet somit dort seine (logische) Begrenzung, wo es darum geht, integritätsverletzendes Handeln zu generieren, genauer: nicht zu generieren.

Für die Bildung von Lehrkräften scheint deshalb die Stärkung all jener Erfahrungs- und Reflexionsräume als wesentlich, die die machtkritische Reflexion und Analyse der diffusen Anteile in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung betreffen und die auf eine Sensibilisierung für die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zielen. So wäre bspw. die Wahrnehmung der eigenen Anteile und Resonanzen der Lehrkraft in Bezug auf „schwierige“ oder „störende“ Schüler*innen notwendig, um etwa die Heterogenität der Schüler*innen neutral-beobachtend wahrnehmen und anerkennen zu können, was die Voraussetzung darstellt, soziale Praktiken, die Integritätsverletzungen befördern, innovieren zu können. Neben macht- und differenzkritischem Wissen, bspw. bezogen auf die generationale Differenz sowie auf den Umgang mit Heterogenität (vgl. Kap. 2.1), würden demnach die Reflexion der Berufsrolle und die Reflexion von sog. Fällen nicht ausreichen, um Professionalisierung durch Beratung und Supervision sicherzustellen. Wenn die Schüler*innen-Integrität gewahrt werden soll, können der Rückbezug auf Berufsrolle und Fallbesprechung und die Ausblendung der eigenen diffusen Anteile die Gefahr bergen, genau diese Integrität zu verletzen. Durch die Fokussierung der Berufsrolle bzw. die Zentrierung auf den Fall ohne die Einbeziehung der eigenen Emotionen und Bedürfnisse zum „Fall“ bleiben eigene Ambivalenzen unbearbeitet und eine Reflexion der subjektivierenden Dimensionen sozialer Praktiken unvollzogen.³ Vielmehr sollte die Lehrkraft die diffusen Anteile in der (jeweiligen) Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung klären und sich die eigenen Anteile in der (Arbeits-)Beziehung bzw. im sog. Arbeitsbündnis zwischen sog. Klient*in und Professionellem bzw. Professioneller bewusstmachen. Auch hierfür kann der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz für die Professionalisierung von Lehrkräften einen Beitrag leisten und exakt diese diffusen Anteile zum Gegenstand von Beratung und Supervision machen.

2.3 Theorie sozialer Praktiken und Perspektiven für die Professionalisierung durch Beratung und Supervision

Wenn es darum geht, Professionalisierung *durch* Beratung und Supervision (vgl. Leser & Jornitz, 2021) voranzutreiben, lohnt sich ein Blick auf sog. soziale Praktiken. Die Theorie sozialer Praktiken definiert das Soziale wie folgt:

„Der ‚Ort‘ des Sozialen [...] sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen.“ (Reckwitz, 2003, S. 289)

³ Vgl. auch Koller (2018), der aus einer anderen Theorietradition heraus von der „Bildung als einem Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (S. 17) und von Selbstbildungsprozessen spricht.

Der Begriff „Praktik“ meint dabei die „kleinste Einheit‘ des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Als wichtigste Merkmale bzw. Grundannahmen der Theorie sozialer Praktiken gelten 1) die Annahme der Bedeutung der Materialität der Praktiken, v.a. in Form menschlicher Körper und von Artefakten (Sachen, Dinge, Gegenstände, Papiere, Räume etc.), so dass nicht v.a. das Immaterielle als die soziale Praxis definierend angesehen wird, sondern das Materielle/Körperliche selbst; 2) die Annahme einer impliziten, informellen Logik der Praxis bzw. des sozialen Lebens, die Rationalismus und Intellektualismus in ihrer Bedeutung für diese relativiert, da „andere“ Praxislogiken das Handeln bestimmen, die jedoch den handelnden Subjekten nicht notwendigerweise bewusst sein muss und die allenfalls aus der Praxis herausgelesen bzw. rekonstruiert werden kann;⁴ 3) die Annahme der Routinisiertheit und zugleich Unberechenbarkeit der Praktiken, d.h., dass Praktiken routinemäßig geschehen, es aber auch zu unberechenbaren Brüchen in den Routinen kommen kann.

Schule ist zweifellos ein Ort sozialer Praktiken. Praktiken und Routinen zu bestätigen oder zu innovieren, setzt deren Bewusstmachung voraus. Eine solche Bewusstmachung kann angeregt werden durch eine (selbst-)reflexive Praxis, die sich auf Erzählungen und Berichte bezieht, d.h., die Lehrkraft spricht über ihr Erleben bzw. ihre Belastungen. Darüber hinaus kann eine solche Bewusstmachung angeregt werden durch die Beobachtung und (Selbst-)Reflexion eigener Praxis. Dafür können bspw. von Supervisor*innen durchgeführte teilnehmende Beobachtungen von sozialen Praktiken der Lehrkraft als Basis dienen, um dieser Lehrkraft die eigenen Praktiken bewusst und einer Überprüfung zugänglich zu machen. So kann auf Basis der Forschungsmethode „Teilnehmende Beobachtung“ auch ein Beratungs- und Supervisionsprozess angeregt werden. Unterrichtspraktiken können dann entweder erforscht werden, etwa in Bezug auf ihre inklusiven oder exklusiven Effekte, oder/und supervisorisch begleitet, d.h. reflektiert und damit entweder bestätigt oder verworfen bzw. verändert werden. Im größeren Kontext können auch schulische Inklusions-/Exklusionspraktiken und -prozesse auf Team- bzw. Kollegien-Ebene forschend und/oder supervisorisch begleitet werden. Auch hierfür kann der Gestalt-Ansatz nützlich sein.

3 Der Gestalt-Ansatz

Damit komme ich zu der Frage, was der Gestalt-Ansatz⁵ beinhaltet. Zunächst kurz zur Entstehung: Begründet und entwickelt wurde der Gestalt-Ansatz von dem aus Deutschland emigrierten Fritz Perls zusammen mit seiner Frau Lore Perls sowie von Paul Goodman im Laufe mehrerer Jahrzehnte in den USA. Seit den 1980er-Jahren wurde er in Europa und v.a. in Deutschland rezipiert und weitergeführt. Der Gestalt-Ansatz hat seine Wurzeln in der Psychoanalyse (Sigmund Freud) – von der sich der Gestalt-Ansatz jedoch auch abgrenzt – in der Gestalt-Psychologie bzw. der Gestalt-Theorie (Max Wertheimer), in der Feldtheorie (Kurt Lewin), in der dialogischen Beziehung (Martin Buber), aber auch im Stehgreiftheater bzw. Psychodrama (Jacob Levy Moreno). Darüber hinaus können weitere Bezüge hergestellt werden.⁶

⁴ Vgl. dazu die Analysen von zwei Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Frühpädagogik in Sell (2020) sowie die Analyse einer Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen in der Grundschule in Sell (2021).

⁵ Die sog. Gestalt-Therapie ist eine jener Therapieformen, die von der kassenärztlichen Vereinigung als nicht zugelassen gilt, gleichwohl in freier Praxis breit vertreten ist. Es gibt in Deutschland zahlreiche Gestalt-Institute (z.B. in Frankfurt a.M., Tübingen, Berlin, Köln etc.) mit Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten. Auch besteht eine Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, die die Fort- und Weiterbildungen zu Gestalt-Berater*innen, Gestalt-Therapeut*innen und Gestalt-Supervisor*innen bei Vorliegen der Voraussetzungen mit dem Zusatz DVG zertifiziert.

⁶ Vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen im Handbuch für Gestalttherapie (2001, hrsg. v. Fuhr et al.).

3.1 Grundbegriffe des Gestalt-Ansatzes

Was sind also Kernelemente bzw. -annahmen des Gestalt-Ansatzes? Grundsätzlich geht Fritz Perls davon aus, dass persönliche Veränderung und Entwicklung im Erwachsenenalter – sei es im privaten oder beruflichen Bereich – durch „neue Erfahrungen“ ermöglicht werden kann. Diese Neuerfahrungen betreffen dabei im Wesentlichen neue Kontakt- und Dialogerfahrungen mit anderen Menschen. Sie ermöglichen, Dinge neu zu sehen, neue Perspektiven einzunehmen und damit auch „Wahrnehmungsgestalten“ zu „erneuern“ bzw. zu transformieren. Voraussetzungen dafür sind Neutralität des*derjenigen, welche*r berät/therapiert oder supervidiert, die Abstinenz-Regel und die freie Assoziation. In Bezug auf die Abstinenz-Regel und die freie Assoziation grenzt sich der Gestalt-Ansatz von der klassischen Psychoanalyse ab. Während Psychoanalytiker*innen nur in der Berufsrolle Kontakt zu Klient*innen aufnehmen, zeigt sich der*die Gestalt-Therapeut*in auch (selektiv) als (ganze) Person und quasi nicht absolut „abstinent“. In Bezug auf das Arbeitsbündnis könnte man sagen, dass er*sie neben den spezifischen Anteilen auch diffuse Anteile offenbaren kann, wenn er*sie dies für das Arbeitsbündnis förderlich hält. Er*sie hält sich also nicht zwingend „bedeckt“, sondern bietet sich als „ganzes“ bzw. „authentisches“ Gegenüber an. In Bezug auf die freie Assoziation bietet der Gestalt-Ansatz – im Gegensatz zur klassischen Psychoanalyse – Resonanz bzw. Dialog an, wobei bekanntermaßen in der heutigen psychoanalytischen Praxis i.d.R. ebenfalls Resonanz bzw. Dialog angeboten wird (vgl. Petzold, 2012).

3.1.1 Gestalt-Psychologie bzw. Gestalt-Theorie

Im Anschluss an die Gestalt-Psychologie⁷ bzw. Gestalt-Theorie wird die Vorstellung der Gestalt-Abhängigkeit der menschlichen Wahrnehmung vertreten. Aus den Reizen der sinnlichen Wahrnehmung formt die menschliche Wahrnehmung sog. Gestalten, die durch kognitive, soziale und emotionale Erfahrungen (vor-)strukturiert bzw. präfiguriert werden. Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Verhalten organisieren sich demnach in spezifischen (Deutungs-)Mustern, die erfahrungsbedingt sind bis hin zu frühkindlichen (Bindungs-)Erfahrungen (vgl. Bowlby, 1984), denen jedoch prinzipiell Veränderbarkeit unterstellt wird. Anders ausgedrückt: Über die Wahrnehmung wird i.d.R. Sinn bzw. Bedeutung produziert. Alle Reize und Eindrücke werden interpretiert und eingeordnet, und ihnen wird ein Sinn beigelegt. Dieser Sinn ist das Resultat der Herstellung bedeutungsvoller Ganzheiten („Gestaltbildungsprozess“) und wird nicht zufällig produziert, sondern die Interpretation bzw. Einordnung hängt von der jeweiligen individuellen (Vor-)Erfahrung ab.

Darüber hinaus formulierte Wertheimer sog. Gestalt-Gesetze für die Wahrnehmung von Gestalten bzw. Mustern. Diese bilden in erster Linie Wahrnehmungsgesetze ab, z.B. das Gesetz der guten Gestalt (sog. Prägnanztendenz), wonach bevorzugt Gestalten wahrgenommen werden, die einfach und prägnant bzw. einprägsam strukturiert sind. Weitere Gesetze stellen die Übersummation (Das Ganze beinhaltet mehr als die Summe der Teile.) und die Schließungstendenz (siehe weiter unten zur sog. offenen Gestalt) dar.

⁷ Bekannt geworden sind dazu die sog. Figur-Hintergrund-Bilder, auf denen bspw. sog. Kipp-Figuren entweder Gesichter im Profil oder eine Vase erkennen lassen oder auch eine Hexe oder eine junge Frau – je nachdem, welche Figur sich in der eigenen Wahrnehmung gerade in den Vordergrund schiebt. Dabei ist die Wahl der Gestalt oft nicht willentlich steuerbar; vielmehr entscheidet das wahrnehmende Gehirn darüber, was als Gestalt in den Vordergrund tritt. Weitere Beispiele: eine als Gestalt aus dem Hintergrund in den Vordergrund heraustretende Kuh; ein Würfel, der sich der Wahrnehmung in zweifacher Gestalt anbietet; ein aus den Konturen und Schwarz-Weiß-Gebieten entstehender Ausschnitt aus einer Europa-Ansicht. Die menschliche Wahrnehmung erkennt demnach mehr oder weniger unbewusst Gestalten und Bedeutungen. Wir nehmen in (sinnhaften) Mustern wahr.

3.1.2 Figur-Hintergrund-Prinzip

Nach diesem Prinzip aus der Gestalt-Psychologie tritt das aktuelle Bedürfnis als Figur oder auch Muster in den Vordergrund und dominiert die aktuelle Wahrnehmung. Man spricht vom „Prägnantwerden einer Figur auf einem Hintergrund“ (Blankertz, 2006). Mit Bedürfnissen sind dabei sowohl körperliche oder Es-Bedürfnisse gemeint (sog. Triebe) als auch sog. Ich-Bedürfnisse und Über-Ich-Bedürfnisse (z.B. anerkannt und bewundert zu werden; frühere und jetzige Beziehungen zu den Mitmenschen geklärt zu haben; Einhaltung von Normen etc.). Sobald das aktuelle Bedürfnis befriedigt ist, tritt es als Figur wieder in den Hintergrund zurück, und eine neue Figur, ein neues Bedürfnis bildet sich heraus und tritt in den Vordergrund.

3.1.3 Unvollendete, „offene“ Gestalt

Um offene Gestalten handelt es sich insbesondere bei unvollendeten Episoden aus der Vergangenheit, die immer wieder neu inszeniert werden, immer wieder neu als Figur aus dem Hintergrund in den Vordergrund treten und andere Bedürfnisse verdrängen. Wird dies zu einer Dauerhaltung, spricht man vom Wiederholungszwang. Dieser kann durchbrochen werden, wenn offene Gestalten geschlossen werden („unfinished business“; unerledigte Geschäfte), bei denen es sich häufig um sog. Es-Bedürfnisse handelt. D.h., „Gestalten“ binden, können aber auch gelöst werden, wenn sich diese als dysfunktional bzw. hinderlich erweisen (z.B. Zwänge). Zudem versucht die Wahrnehmung permanent, unvollendete Gestalten zu komplettieren.

3.1.4 Kontakt

Kontakt ist ein zentraler Begriff im Gestalt-Ansatz. Gemeint ist Kontakt zu sich selbst und Kontakt zur Umwelt. Zentrale sog. Kontakt-Funktionen sind: Projektion, Introjektion, Konfluenz, Retrofektion und Deflektion.⁸ Auch wenn diese Umgangsweisen im Kontakt diesen primär „stören“, werden sie im Gestalt-Ansatz zunächst in ihrer Funktionalität und Bedeutsamkeit für die betreffende Person wahrgenommen.

3.1.5 Hier-und-Jetzt-Prinzip

Dieses Prinzip schließt Vergangenheit und Zukunft nicht aus, sondern betont, wie Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart erlebt werden. Wie gestaltet sich der Kontakt im Hier und Jetzt mit einem selbst, mit Anderen und mit der Umwelt? Welche Bedürfnisse treten im Hier und Jetzt in den Vordergrund? Handelt es sich dabei um „offene“ Gestalten, die andere Bedürfnisse verdrängen? Welche Auswirkungen ergeben sich daraus auf den Kontakt bzw. die Kontakt-Funktionen? Dazu Miller (2001):

„Perls behandelt die Neurose als eine Art ‚Trance-Zustand‘, in welchem man insgeheim völlig von den losen Enden der kindlichen Angst absorbiert ist und dadurch vom lebendigen Kontakt mit der gegenwärtigen Situation abgehalten wird. Die zentrale Aufgabe der Therapie sei nicht, erklärt er [gemeint ist Perls; U.S.], die Klienten zu überzeugen, geheimnisvolle Interpretationen ihrer frühkindlichen Biographie zu akzeptieren, vielmehr ihnen zu helfen, lebendig und unmittelbar den gegenwärtigen Augenblick zu erfahren. Dieses Ziel kann weder durch Geistesblitze der Einsicht noch durch Umprogrammierungen des Verhaltensprogramms erreicht werden. Aber es wird auch nicht erreicht, indem einfach die Emotionen befreit werden (wie Perls manchmal zu unterstellen scheint). Es ist mehr das Erwachen in einer unmittelbaren und einfachen Gegenwart“.

⁸ Vgl. dazu ausführlich Perls (1985/1973, S. 50ff.); vgl. auch Perls (1978/1947) und Perls et al. (1991/1951).

3.1.6 Awareness (Bewusstheit)

Dieses „Erwachen“ kann durch Awareness/Bewusstheit angeregt werden. Der Begriff Bewusstheit ist vom Begriff „Bewusstsein“ abzugrenzen, der in Unterscheidung zum „Unterbewusstsein“ oder „Unbewussten“ benutzt wird. Bewusstheit meint die volle Konzentration auf das Hier und Jetzt, die gleichzeitige Bewusstheit für Gedanken, innere Bilder, Gefühle, Körperwahrnehmungen und Außenwahrnehmungen und ist insofern ganzheitlich orientiert.⁹

3.2 Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes

Im Folgenden möchte ich zentrale Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes vorstellen. Grundsätzlich kann man sagen, dass der Gestalt-Ansatz experimentell (spielerisch) und existenziell angelegt ist; es geht – wie gesagt – darum, die Erfahrung zu machen, dass neue Erfahrungen möglich sind, die wiederum Entwicklung und Veränderung bewirken können. Der Gestalt-Ansatz gilt demnach als erfahrungsaktivierend. Darüber hinaus kann man sagen, dass es in Beratung und Supervision nach dem Gestalt-Ansatz darum geht, Klärungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Für solche Klärungsprozesse sowie die Ermöglichung neuer Erfahrungen mit sich und Anderen können neben Einzelgesprächen – v.a. im Fort- und Weiterbildungskontext – Übungen¹⁰ in der Gruppe¹¹ angeleitet werden. Der (sichere) Rahmen einer Gruppe schafft besonders viele Möglichkeiten für Neuerfahrungen jedweder Art.

3.2.1 Ablauf in drei Phasen

Bewährt hat sich für die Arbeit in der Gruppe¹² ein Ablauf in drei Phasen: eine Awareness-Phase, die bspw. auf die eigene (Körper-)Wahrnehmung fokussiert, eine Klärungs-Phase, die bspw. innere Anteile in den Blick nimmt, und eine Feedback- und/oder Sharing-Phase, in der Resonanzen mitgeteilt werden können.

(1) Awareness-Übung/Kontakt finden

Für die Awareness-Phase können unterschiedliche „Gruppen-Runden“ genutzt werden, z.B. kurze blitzlichtartige Befindlichkeitsrunden (z.B. Körperwahrnehmung, Gefühlsregungen, Gedankenstrom im Hier und Jetzt etc.) oder ausführliche Befindlichkeitsrunden (z.B. Hier und Jetzt und aktueller biographischer Hintergrund).

Die grundlegende Awareness-Übung nach Perls ist, den Klienten bzw. die Klientin aufzufordern, mit dem folgenden Satz zu arbeiten: „Jetzt bin ich mir bewusst ...“ (1985/1973, S. 149) oder „Ich nehme bei mir wahr ...“, um Awareness für das Hier und Jetzt und die aktuellen Gestaltbildungen in der eigenen Wahrnehmung zu erlangen. Was tritt gerade an Gefühlen, Empfindungen, körperlichen Zuständen und Gedanken etc. in den Vordergrund? Wie erlebe ich gerade den Kontakt zu mir und zu meiner Umwelt? Hierbei geht es darum, wahrzunehmen und sich bewusst zu werden über gegenwärtige Gefühle, Empfindungen und körperliche Zustände („Awareness“), aber auch über Gedanken, die auftauchen und das Hier und Jetzt dominieren, sowie über den Kontakt zu sich selbst, zu den Anderen und der Umwelt. Diese Übung ist auch im Einzelsetting – ohne Gruppe – anwendbar.

⁹ Auf weitere Grundbegriffe oder Modelle kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden, wie z.B. auf den Begriff des Charakterpanzers von Wilhelm Reich, der von Perls aufgegriffen wurde, oder auf die sog. Gestaltwelle (vgl. Doubrawa & Blankertz, 2018, S. 66).

¹⁰ Vgl. Vopel (2001) mit zahlreichen Gruppen-Übungen.

¹¹ Zudem können für die Bewusstmachung des Gruppenprozesses – insbesondere bei länger bestehenden Gruppen – Phasen-Modelle für Gruppenprozesse herangezogen werden (vgl. Frew, 1998; vgl. auch Kepner, 1983).

¹² Ich beziehe mich hier auf Gruppen-Arbeiten in Fort- und Weiterbildungskontexten.

(2) *Anliegen/Bedürfnisse klären: Drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen*

Für die Klärungs-Phase können Anliegen/Bedürfnisse über drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen geklärt werden.

Anliegen/Bedürfnisse artikulieren sich in der Gruppen-Kommunikation in Form von Mitteilungen (Ich-Aussage), Beziehungsaussagen (Ich-Du-Aussage; Ich-Gruppe-Aussage) oder/und Beziehungsklärungen (Ich-Du-Beziehung: z.B. Grenzen setzen; sich zeigen/verbergen etc.; Ich-Gruppe-Beziehung: z.B. Grenzen setzen; sich zeigen/verbergen etc.).

Anliegen dahingehend können z.B. im Rahmen des Formats „Offener Raum“¹³ oder des Formats „Walking Hot Seat“ in der Gruppe bearbeitet und geklärt werden. Dabei ist eine Reihenfolge nicht vorgegeben; auch gibt es keine weiteren Vorgaben; ggf. finden Interventionen der Gruppen-Leitung statt.

Diese Klärungen können – wie gesagt – über drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen zustande kommen. So begleitete Perls in seinen Gruppen-Sitzungen Personen dabei, ihre inneren Dramen, Träume und Gegensätze in der Gruppe nicht nur verbal zu äußern, sondern diese zu inszenieren und dadurch dem Verstehen und der Akzeptanz zugänglich zu machen. Die drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen sind in unterschiedlichem Grade experimentell-existenziell bzw. erfahrungsaktivierend:

- der verbale Dialog,
- Dialog über Visualisierung (z.B. Organigramm, Skizzen, Figuren, Bauklötze, Kissen, weitere Gegenstände etc.),
- der dramatisierte/inszenierte Dialog.

Typisch für den Gestalt-Ansatz ist das Monodrama bzw. der monodramatisch inszenierten Dialog. Dieser kann intrapersonell oder interpersonell angelegt sein. Häufig werden hier Stühle „gestellt“ (sog. Stuhl-Arbeit oder „leerer Stuhl“), die eigene innere Anteile oder andere Personen repräsentieren.

Intrapersonell können im Monodrama bzw. dem monodramatisch inszenierten Dialog z.B. innere Polaritäten oder innere Anteile (Bilder, Gefühle etc.) miteinander in den Dialog gebracht werden. So können Ambivalenzen (z.B. Schuld- oder Ohnmachtsgefühle vs. Ärger/Wut) hervortreten und miteinander ins Gespräch gebracht werden, innere Rollen miteinander verhandeln (z.B. Über-Ich, Es, Ich und Ich-Ideal; Eltern-Ich, Kindheits-Ich, Erwachsenen-Ich), bis hin zu inneren Teammitgliedern (Antreiber*in vs. Boykotteur*in/Faulenzer*in) oder inneren (sich bekämpfenden) Kontrahent*innen (z.B. Topdog vs. Underdog: „Hohes Tier“ vs. unterlegener Anteil), die von der betroffenen Person „gespielt“ werden. Dieses Spiel kann auch nonverbal seinen Ausdruck finden, bspw. mimisch, gestisch, statisch-körperlich, dynamisch-körperlich. Dabei kann unterschiedlich mit Gefühlen umgegangen werden. So kann sich etwa (1) mit einem Gefühl (z.B. „Wut“) identifiziert und diesem stimmlich oder körperlich Ausdruck verliehen werden, (2) es wird ein Dialog mit dem Gefühl geführt und dadurch sich von diesem distanzieren, oder (3) es wird ein Dialog mit dem Gefühl und seinem Gegenpart (z.B. „Sanftheit“) initiiert, was weitere Distanz zu diesen Gefühlen ermöglicht.

Interpersonell können Dialoge mit anderen Menschen inszeniert werden, die bspw. herausfordern oder als belastend erlebt werden. Dabei können sowohl real erlebte Dialoge nachgespielt als auch fiktive Dialoge inszeniert werden. Die anderen Beteiligten müssen nicht anwesend sein; sie können von anderen Anwesenden vertreten¹⁴ oder auch von dem*der Inszenierenden (im Rollenwechsel) selbst gespielt werden. Auch hier kann

¹³ Der sog. Offene Raum kann als weitgehend herrschaftsfreier Raum durchaus im Sinne von Habermas (1995) angesehen werden („herrschaftsfreier Diskurs“), in dem prinzipiell alles (im Rahmen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats) möglich ist und alles (innere Anteile, Emotionalität etc.) angenommen wird.

¹⁴ Hier ist der Übergang zu sog. Aufstellungsarbeiten.

bspw. durch Positionierungen von Personen zueinander ein nonverbaler Ausdruck stattfinden, etwa durch Mimik, Gestik, Körperhaltungen etc.

(3) *Feedback- und/oder Sharing-Phase*

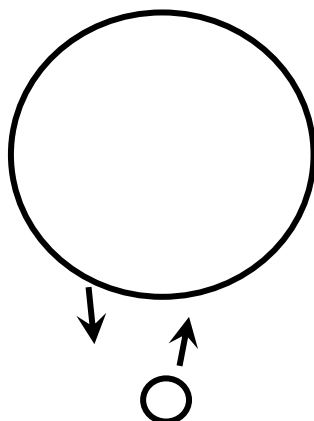
Sind weitere Personen – etwa in einer Gruppen-Sitzung – beteiligt, kann sich im Anschluss an die Einzelarbeit die Gruppe für sog. Feedback und/oder sog. Sharing zur Verfügung stellen. D.h., über den*die Gruppenleiter*in hinaus können bei Bedarf auch einzelne Gruppenmitglieder Resonanz geben. Beim Feedback kann das Gruppenmitglied dem*der Spieler*in mitteilen, was er*sie bei ihm*ihr während des Spiels wahrgenommen hat (Du-Aussage: „Ich habe bei Dir wahrgenommen ...“). Beim Sharing kann das Gruppenmitglied der Gruppe mitteilen, was er*sie bei sich wahrgenommen hat (Ich-Aussage: „Mich hat berührt ...“).

3.3 Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext des Gestalt-Ansatzes

Um die eben kurz beschriebenen Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes zu veranschaulichen, sollen zwei Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext vorgestellt werden. Thematisch geht es um (Selbst-)Erfahrungen von Differenz und Heterogenität bzw. von Inklusion und Exklusion des*der Einzelnen in der Gruppe.

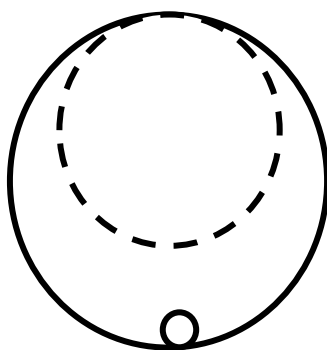
Beispiel 1

Es handelt sich um eine Gruppe, die bereits längere Zeit zusammen interagiert. Der Gruppe wird eine Aufgabe gestellt. Sie soll eine „Gruppenkulptur“ bilden, d.h., die Gruppe soll sich in einem nonverbalen Rahmen zueinander positionieren; jede*r einzelne soll den für sich passenden Platz in dieser Skulptur suchen und einnehmen. Dabei kann spielerisch ausprobiert werden, bis die passende Position in der Gruppe gefunden wurde. Ein Gruppenmitglied positioniert sich als einziges außerhalb der sich relativ nah zueinander stellenden restlichen Gruppe. Es kommt zu einem Dialog zwischen der Gruppe und dem Gruppenmitglied über die Distanz, die durch die Inszenierung sichtbar wird. Die Themen Autonomie und Zugehörigkeit werden daraufhin zwischen Gruppenmitglied und Gruppe verbal verhandelt. Schließlich äußert das Gruppenmitglied, dass es stärker spüren möchte, dass die Gruppe auf seine Nähe Wert legt. Die Gruppe äußert Entsprechendes. Das Gruppenmitglied setzt sich – angezogen von der Resonanz – in Bewegung und positioniert sich nah bei der Gruppe an einem für es (sozial, emotional und physisch) passenden Ort.



Beispiel 2

Es handelt sich um eine Gruppe, die kurze Zeit zusammen interagiert. Nach verschiedenen Übungen zieht sich ein Gruppenmitglied aus der Gruppenaktivität zurück, mit der Erklärung, dass es ein Problem mit einer*inem der beiden Gruppenleiter*innen hat. Das Gruppenmitglied platziert sich am Rand. Die Gruppe, die aufgefordert war, einen Kreis zu bilden für die nächste Übung, bildet einen Kreis und schließt dabei an das am Rand sitzende Gruppenmitglied an, so dass ein Kreis am Rand entsteht. Damit drückt die Gruppe Nähe und Zugehörigkeit zum Gruppenmitglied aus, erkennt aber auch die Distanzierung bzw. Autonomie des Gruppenmitgliedes an. Nach einer Weile formuliert die Gruppe die Frage, ob das Gruppenmitglied eine Klärung mit dem*der Gruppenleiter*in möchte.



In beiden Beispielen zeigt sich hier die Gestalt der Gruppe auf dem Wege einer Selbstinszenierung der Gruppe bzw. ihrer Mitglieder. Die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander kommen in die Sichtbarkeit, und auf diese Weise kann auch mit diesen Beziehungen experimentiert und gearbeitet werden. Es können Erfahrungen von Autonomie und Zugehörigkeit, von Differenz und Heterogenität und von Exklusion und Inklusion gemacht werden. Dabei geraten die eigenen Anteile an der Interaktion in den Fokus: Gefühle, wie z.B. Wut, Schuld, Ohnmacht, Angst, oder Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Freude können wahrgenommen und angenommen werden. Solche Erfahrungen erscheinen mir für Lehrkräfte bereichernd, um etwa Perspektiven der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen antizipieren zu lernen.

3.4 Fazit: Gestalt-Ansatz in Beratung und Supervision von Lehrkräften (im und nach dem Studium)

Um – wie eingangs argumentiert – mit Blick auf die diffusen Anteile im pädagogischen Arbeitsbündnis und mit Blick auf differenz- und machtkritisches Wissen zur generationalen Differenz und zum Umgang mit Heterogenität die Schüler*innen-Integrität zu wahren, scheint die Fokussierung der Berufsrolle bzw. die Zentrierung auf den Fall ohne die Einbeziehung der eigenen Emotionen und Bedürfnisse zum „Fall“ unbefriedigend. Beratung und Supervision sollten die eigenen Anteile an Kommunikation und Interaktion bearbeiten und die *Arbeit am professionellen Selbst* so vorantreiben.

In Kapitel 2 wurden bereits Möglichkeiten benannt, wie eine Sensibilisierung für das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen erreicht werden kann. Voraussetzung ist, dass der diffuse Anteil in der professionellen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen oder zwischen Dozierenden und Studierenden ernst genommen und mit adäquaten Methoden in Beratung und Supervision bearbeitet wird. So können Beziehungen geklärt und eine weitere Professionalisierung der Lehrkraft, die neben den spezifischen Komponenten der Sozialbeziehung auch die diffusen Anteile anerkennt, ermöglicht werden. Für diese Klärungsprozesse kann der Gestalt-Ansatz – wie oben beschrieben – hilfreich sein, da er bspw. ambivalente Anteile offenbart

und (bereits im Studium) in den Dialog bringen kann, und das auf eine Weise, die „implizites, latentes Erfahrungswissen“ (Helsper, 2021, S. 131) generiert, das vermutlich das professionelle Handeln stärker strukturiert, als dies „reflexiv und bewusst angeeignetes wissenschaftliches professionelles Wissen“ (Helsper, 2021, S. 131) tut. Somit scheint der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz geeignet, einen Beitrag zu leisten für die Professionalisierung von Lehrkräften, indem er die diffusen Anteile der pädagogischen Beziehung bzw. des pädagogischen Arbeitsbündnisses in Beratung und Supervision (im und nach dem Studium) zu klären hilft.

4 Ausblick

Wo kann man in der Lehrer*innenbildung Erfahrungen – wie die eben geschilderten – machen? Dass solche (Selbst-)Erfahrungen nützlich sind, um die eigenen Anteile in sozialen Interaktionen und Kommunikationen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen kennenzulernen und ggf. zu transformieren, wurde bereits oben ausgeführt. So gehe ich davon aus, dass nur generations- und heterogenitätssensibel im Unterricht gehandelt werden kann, wenn die Lehrkräfte auch selbst erfahren (und reflektiert) haben, was Macht in der Beziehung und Exklusion aus einer Gruppe bewirken und wie sich dagegen ein generations- und heterogenitätssensibler Umgang anfühlt. Es muss quasi eine Innenperspektive dazu aufgebaut worden sein.

Eine geklärte Sicht auf die eigenen Anteile und ein Bewusstsein für die diffusen Anteile des sog. Arbeitsbündnisses sind jedoch i.d.R. nicht qua Berufswunsch vorhanden, sondern müssen im beruflichen Sozialisations- und Bildungsprozess erworben werden, der seinerseits vom biographischen Sozialisations- und Bildungsprozess (einschließlich der primären Beziehungserfahrungen) geprägt ist. Diese Sicht wird durch die traditionellen Studienanteile i.d.R. nicht bzw. wenig gefördert, da das Studium eher kognitiv ausgerichtet ist und weniger an der Erfahrungsebene ansetzt. Eben diese (Selbst- und Anderen-)Erfahrungsebene ist es jedoch, die eine sich selbst und dem*der Anderen zugewandte Haltung ausbildet.

Wie kann diese Haltung erworben werden, die die potenziellen Integritätsverletzungen des*der Anderen in sozialen Interaktionen und Kommunikationen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen antizipiert, und welchen Beitrag können Gestalt-Ansätze hierzu leisten? Um eine solche innere Haltung aufzubauen und zu *bilden*, wäre es nötig, die beschriebene Erfahrungsebene zu mobilisieren und (Selbst-)Erfahrungsräume für Lernen und neue Erfahrungen mit sich und Anderen zu schaffen – und zwar möglichst schon im Studium, spätestens jedoch in der beruflichen Tätigkeit. Was diese dann beinhalten müssten bzw. wie diese aussehen könnten, wäre m.E. noch zu klären und auch präziser an der Hochschule bzw. der Universität zu verorten.

4.1 Im Studium

Universitär institutionalisierte Formate für Beratung und Supervision, die breit und einschlägig installiert sind, findet man in der derzeitigen Lehrer*innenbildung meines Wissens jedoch bislang kaum – dies übrigens im Gegensatz zur Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, die ihr Anerkennungsjahr bereits seit Jahrzehnten unter supervisorischer Praxisanleitung seitens der (Fach-)Hochschulen absolvieren. Wie oben beschrieben, kann im Studium des Lehramts das Seminar bzw. die Lehrveranstaltung ein Ort sein, an dem (1) durch Reflexion der Dozierenden-Studierenden-Beziehung unter der Perspektive relevanter Dimensionen sowie (2) durch Reflexion der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung (als theoretischer oder empirischer Gegenstand in der Lehre oder als Gegenstand von Beratung und Supervision in der Lehre) diffuse Anteile des sog. Arbeitsbündnisses (zwischen Professionellem bzw. Professioneller und sog. Klient*in) bearbeitet und machtkritisch reflektiert und analysiert werden. Dies setzt im ersten Fall voraus, dass

sich die Beteiligten auf diese Themen in diesem Rahmen einlassen und bspw. das Seminar als Erfahrungs- und Reflexionsraum für Beziehungserfahrungen (quasi als Modell-Beziehung) zwischen Lehrenden und Lernenden zulassen, was auch entsprechende Kompetenzen der Dozierenden voraussetzt.¹⁵

Im zweiten Fall kann die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung z.B. im Rollenspiel von sog. Fällen erschlossen werden als Basis für die Arbeit an eigenen Wahrnehmungen, Perspektiven und Anteilen.¹⁶

4.2 Nach dem Studium

Nach dem Studium in Referendariat oder Berufspraxis findet derzeit nur von Seiten der Lehrkräfte oder der Schulen individuell nachgefragte Supervision statt. Während des Referendariats (im Studienseminar) könnten (Selbst-)Erfahrungen durch Gestalt-Ansätze – wie sie in den zwei Beispielen vorgestellt wurden – durchaus gemacht werden. Hier ist für mich noch offen, warum eine beratende/supervisorische Begleitung seitens der Universität bislang nicht institutionalisiert werden konnte.

In der Berufspraxis kommen v.a. Fort- und Weiterbildungen sowie Einzel- und Team- bzw. Fall-Supervisionen in Betracht sowie auf Team- oder Kollegien-Ebene Moderationen von Schulentwicklungen, die forschend und/oder supervisorisch begleitet werden. In Bezug auf die Thematik Inklusion/Exklusion müssten m.E. schulische Inklusionsprozesse längerfristig begleitet werden. Diese Begleitung könnte auch die Supervision von Unterrichtspraktiken beinhalten, etwa durch teilnehmende Beobachtung von realem Handlungsvollzug bzw. von realen pädagogischen Interaktionen einer Lehrkraft durch den*die Supervisor*in mit anschließender Nachreflexion. Diese Nachreflexion kann als Feedback gestaltet sein und in ein Supervisionsgespräch münden. Dabei können sich Gestalten herausbilden, die – wenn gewünscht – auch visualisiert oder dramatisiert/inszeniert werden können, um sie vertiefend zu bearbeiten. Dadurch können wertvolle Erfahrungen, wie z.B. Heterogenität wahrzunehmen und anzuerkennen, auf Seiten der Lehrkräfte gemacht sowie soziale Praktiken reflektiert, bestätigt oder innoviert werden. Unterrichtspraktiken als soziale Praktiken können – wie oben beschrieben – erforscht und/oder supervisorisch begleitet werden, d.h. reflektiert und damit entweder bestätigt oder „gestört“ und damit Lehrkräftehandeln professionalisiert. Die Theorie sozialer Praktiken kann so mit Methoden des Gestalt-Ansatzes einen Beitrag zur Inklusion und zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung leisten.

Literatur und Internetquellen

- Blankertz, S. (2006). Gibt es eine Gestaltpädagogik? *Gestaltkritik*, 15 (1), 56–61.
- Bowlby, J. (1984/1969). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Aus dem Engl. übers. v. G. Mander (3. Aufl.). Fischer. Orig.-Ausg.: Attachment (Basic Books).
- Doubrawa, E. & Blankertz, S. (2018). *Einladung zur Gestalttherapie. Eine Einführung mit Beispielen*. Books on Demand.

¹⁵ Die generationale Ordnung – wie beim Lehrkräfte-Schüler*innen-Verhältnis – wäre hier zwar nicht abgebildet, aber dennoch durch die Wissensunterschiede und die Bewertung von Leistungen der Studierenden durch die Dozierenden eine Hierarchie-Beziehung präfiguriert. Zudem ist die Studierendenschaft wie die Schüler*innenschaft i.d.R. heterogen aufgestellt. Allerdings ist i.d.R. die Betreuungsrelation für solche Prozesse ungünstig.

¹⁶ In bereitgestellten Erfahrungs- und Reflexionsräumen können (Selbst-)Erfahrungen und (neue) Erfahrungen mit Anderen gemacht werden und kann an eigenen Haltungen gearbeitet werden (z.B. Welche eigenen Erfahrungen von Nicht-/Zugehörigkeit wurden gemacht? Wie fühlt es sich an, von der Lehrkraft und der Klasse integriert/nicht integriert zu werden? Wie fühlt es sich an, wenn die eigenen individuellen Besonderheiten anerkannt/nicht anerkannt werden? Wie wird mit den eigenen heterogenen Lernvoraussetzungen umgegangen?).

- Frew, J.E. (1998). *Die Leitung gestalttherapeutischer Gruppen – Phasen, Ebenen und Stile* (Gestalt-Publikationen, Bd. 31). Zentrum für Gestalttherapie.
- Fuhr, R., Sreckovic, M. & Gremmler-Fuhr, M. (2001). *Handbuch für Gestalttherapie* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. (Ausg. nach d. 4., durchges. Aufl.). Suhrkamp.
- Hehn-Oldiges, M., Sell, U. & Widmer-Wolf, P. (2018). Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der LehrerInnenbildung – Dimensionen eines inklusionspädagogischen Doppeldeckers. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/491
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Juventa.
- Kepner, E. (1983). Der Gestaltgruppenprozess. In R. Ronall & B. Feder (Hrsg.), *Gestaltgruppen* (S. 19–43). Klett-Cotta.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Beltz Juventa.
- Leser, C. & Jornitz, S. (2021). Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Rekonstruktionen zu Schule als Organisation und Institution* (S. 243–264). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_14
- Miller, M.V. (2001). Gestalttherapie in Aktion. Anmerkungen zu Fritz Perls' bekanntestem Buch. *Gestaltkritik*, (2).
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Perls, F.S. (1978/1947). *Das Ich, der Hunger und die Aggression* (zus. mit Laura Perls, ungenannt). Aus dem Amerikan. übers. v. G. Theusner-Stampa. Klett-Cotta. Orig.-Ausg.: *Ego, Hunger, and Aggression* (Allen & Unwin).
- Perls, F.S. (1985/1973). *Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle*. Aus dem Amerikan. übers. v. M. Ross (6. Aufl.). J. Pfeiffer. Orig.-Ausg.: *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy* (Science & Behavior Books).
- Perls, F.S., Hefferline, R.F. & Goodman, P. (1991/1951). *Gestalttherapie: Grundlagen*. Aus dem Amerikan. neu übers. u. m. einem Vorw. versehen v. R. Fuhr. Deutscher Taschenbuch-Verlag. Orig.-Ausg.: *Gestalt Therapy* (Souvenir Press).
- Petzold, H.G. (2012). Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer „Angrenzung“ statt abgrenzender „Arbeitsbeziehungen“. *Integrative Therapie*, 38 (1), 73–94.
- Prenzel, A. (2003). Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. *Archiv frühe Kindheit*, (6). <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/>
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn>

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Klinkhardt.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Schulze, H., Richter Nunes, R. & Schäfer, D. (2020). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 209–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_18
- Sell, U. (2020). Adressierung und Subjektwerdung. Potentiale einer anerkennungstheoretischen Perspektive für die Analyse (früh-)pädagogischer Interaktionen und für die Professionalisierung. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tràn & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 88–107). Beltz Juventa.
- Sell, U. (2021). Strukturelle Adressierungen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Literalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ulrich Mehlem* (S. 25–46). wbv.
- Vopel, K.W. (2001). *Interaktionsspiele*. 6 Bände (10. Aufl.). ISKO-Press.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–95). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

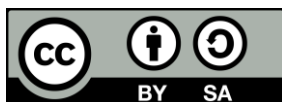
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sell, U. (2022). Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 64–78. <https://doi.org/10.11576/pflb-5222>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>