

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische
Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Ausgabe 19/2012

Die Medien in der Integrativen Pädagogik und Therapie*

1977c/2012**

Hilarion G. Petzold

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>).

** Erschienen als: Die Medien in der integrativen Pädagogik. In: *Petzold, H.G., Brown, G., 1977.* (Hrsg.) Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. München: Pfeiffer. S. 101-123.

Jede pädagogische oder therapeutische Konzeption ist in einem Weltbild und einem Bild von Menschen begründet. Diese kosmologische und anthropologische Grundlage ist wiederum in einen historischen, ökonomischen und politischen Rahmen eingebettet. Alle diese Elemente bestimmen das Konzept der Didaktik als Theorie des Unterrichts (*Klafki*, 1965) und konstituieren die Ziele und Inhalte pädagogischen Handelns als in die Tat umgesetzte Weltanschauung und Erkenntnistheorie (*Freire*, 1973), die sich in der Praxis durch Methoden konkretisieren. Die Methode wiederum bedarf der Techniken und Medien, um zur Wirkung kommen zu können. Ich möchte *Methode* definieren 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«. Methoden in der Integrativen Pädagogik sind z. B. Rollenspiel, Bewegungserziehung, Awareness-Training. *Techniken* können definiert werden »als Instrumente zur Erreichung bestimmter Zielsetzungen im Rahmen der Methode«. Rollentausch, Bewegungsübungen und Sensibilitätsübungen können hier als Beispiel genannt werden. *Medien* sind »die Träger von oder Systeme von Informationen in einem kommunikativen Prozeß, die methodisch vermittelt werden sollen«. Aus dieser Ableitung folgt, daß Methoden ohne theoretische Fundierung genauso unsinnig sind wie Techniken ohne Methode und Medien ohne theoretischen und methodologischen Rahmen. Wenn *Frese* (1976, 118) »eine *Methode* als den zielgerichteten Einsatz eines *Mittels*« bezeichnet, so sagt er damit ähnliches aus, nimmt aber damit eine Nachordnung der Medien gegenüber den Methoden und Techniken vor, die sich bei Zugrundelegung eines komplexen Medienbegriffes (Medium =- »Zeichen- bzw. Informationsträger, aber auch Zeichen und Informationssystem ..., welches die Kommunikation zwischen mindestens zwei Partnern unterstützt und/oder erst ermöglicht«, *Dichanz/Kolb*, 1974, 21) nicht halten läßt, denn Methoden und Techniken können durchaus als *Medien* klassifiziert werden, wie dies in den Medientaxonomien von *Edling* (1966), *Briggs* (1966) geschieht (vgl. *Schwittmann*, 1973). Wenn *van Beugen* (1972, 63) vertritt, daß es bei einer Methode um Zielsetzungen, bei einer Technik aber lediglich um eine praktische Fertigkeit gehe, so sieht er nicht, daß Techniken ohne Methoden und die dahinterstehenden Theorien sinnlos sind. Selbst wenn man davon ausgeht, daß im Praxisfeld sich häufig Techniken finden, die dann nachträglich theoretisch geordnet und begründet werden, so wird man bei genauer Untersuchung feststellen, daß diese Techniken schon und in einem im »common sense« präsenten theoretischen Zusammenhang standen, der, wenn er systematisch reflektiert und empirisch untersucht wird, aus den vorwissenschaftlichen Vorstellungen in eine wissenschaftliche Theorie überführt werden kann (v. *Hentig*, 1973; *Weinrich* 1973). Für eine Vielzahl der Techniken und Medien, die in der Integrativen Pädagogik und der Humanistischen Psychologie und Psychotherapie verwandt werden und im Praxisfeld einen konsistenten Zusammenhang aufzeigen, ist die methodische Durchdringung und theoretische Einordnung noch nicht mit wissenschaftlicher Akribie geleistet worden, obgleich ihre praktische Effizienz sich erwiesen hat und auch schon ein grober theoretischer methodologischer Rahmen vorhanden ist. Ich möchte mich an dieser Stelle auf die Darstellung einiger wichtiger *Konzepte* zu Medien im Bereich der Integrativen Pädagogik (und Therapie) beschränken, ohne auf eine Theorie der Techniken einzugehen. Auch der theoretische Ansatz zur Stellung und Funktion der Medien kann nur skizziert werden.

I. Das Medium im Kommunikationsprozeß

Wir haben das Medium als Informationsträger oder Informationssystem bezeichnet. Informationen aber werden in kommunikativen Prozessen weitergegeben, woraus zu folgern ist, daß ohne Medien Information nicht möglich ist. Das Medium der Sprache, des geschriebenen Wortes, des Bildes und der Mimik und Gestik können als Konstituenten der Kommunikation betrachtet werden.¹

Kommunikative Prozesse sind durch folgende Strukturelemente und Operationen gekennzeichnet:

1. Senden, Sender, einkodieren der Information
2. übermitteln, Medium, kodierte Information
3. Empfangen, Empfänger, dekodieren der Information

Ein solches formales Modell des Kommunikationsprozesses, wie es *Koszyk* und *Pruys* (1970, 191) beschrieben haben, wird noch durch eine vierte Variable bestimmt:

4. Den situativen Kontext, in dem sich Sender und Empfänger befinden. Dieser vierte Aspekt macht eine weitere Differenzierung des kommunikativen Prozesses möglich:
 1. One-way-Kommunikation. In ihr hat der Empfänger keine Möglichkeit der Rückwirkung auf den Sender. *Kolb* (1973, 57) spricht hier vom indirekten Modell der Kommunikation. So wie es z. B. bei der Informationsübermittlung durch Massenmedien praktiziert wird.
 2. Zirkuläre oder »direkte Kommunikation«, bei der der Empfänger die Möglichkeit der unmittelbaren Rückwirkung auf den Sender hat.
 3. Selbstgerichtete Kommunikation (Autokommunikation). Hier kommuniziert der Sender über ein Medium mit sich selbst.

Die beiden letztgenannten Kommunikationsformen können als relativ geschlossene Kommunikationssysteme bezeichnet werden, die durch eine unmittelbare zirkuläre Rückwirkung (*feed back*) gekennzeichnet sind. Es ergibt sich damit folgender Ablauf:

1. Der Sender will Informationen übermitteln.
2. Für diesen Zweck wird Information kodiert, d. h. in Zeichen gefaßt, und ein Medium »geladen«.
3. Über ein Medium wird Kontakt zum Empfänger aufgenommen und die »Ladung« befördert.
4. Der Empfänger »entlädt« das Medium und macht sich die Information über Dekodierung verfügbar.
5. Der Empfänger wertet die Information aus.
6. Der Empfänger kann aufgrund der Auswertung dem Sender eine neue Botschaft übermitteln. Er wird damit selbst zum Sender.

Dieser Vorgang setzt voraus, daß Sender und Empfänger über Medien verfügen, die sie kennen und handhaben können (z. B. Sprache, Mimik, Gestik, Schrift). Weiterhin sind gemeinsame Zeichen, z. B. Wörter, Bilder, notwendig, damit Information kodiert und entschlüsselt werden kann. Im Kommunikationsprozeß ist dabei zwischen dem Vorgang der *Kodierung*, des symbolhaften Fassens der Information und dem Vorgang der *Ladung*, d. h. der Einspeicherung der Information in ein bestimmtes Medium, zu unterscheiden!

Die *Kodierung* ist die intentionale Verschlüsselung von Information aus dem zerebralen Speicher. Die *Ladung* des Mediums ist der Vorgang der Vorbereitung für die mediale Übermittlung der Information, wobei nichtintendierte (d. h. »unbewußt«) Inhalte, die aus dem zerebralen Speicher einfließen, »mitgeladen« werden können. Diese Anteile sind zum einen vom situativen Kontext bestimmt, in dem sich der Sender befindet, d. h. aber auch durch seine Beziehung zum Empfänger. »Wenn man untersucht, was jede Mitteilung enthält, so erweist sich ihr Inhalt vor allem als Information. Gleichzeitig enthält jede Mitteilung einen weiteren Aspekt, der viel weniger augenfällig, doch ebenso wichtig ist — nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinne seine persönliche Stellungnahme zum anderen« (*Watzlawick et al.*, 1969, 53).

Die Unterscheidung *Watzlawicks* zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt müssen wir im Hinblick auf Information, die über ein Medium zwischen zwei Personen vermittelt wird, noch näher spezifizieren. Die *Ladung* eines Mediums wird von folgenden Faktoren bestimmt:

1. Intendierte Information (Inhaltsaspekt).
2. Periintentionale* Information, d. h. die Informationen, die nicht bewußt einkodiert wurden, aber in die

Ladung als »um die intendierte Information angesiedelt« einfließen.

3. Informationen aus dem situativen Kontext, der zeitlichen, räumlichen, sozialen Gegebenheit, die direkt oder indirekt die Ladung mitbestimmen.
4. Die »natürliche Ladung«, d. h. den Aussagewert des Mediums selbst.

Wir haben damit eine Einwirkung des situativen Kontextes und einen »Zwang des Mediums auf die Aussage« (Maletzke, 1972) zu berücksichtigen. Diese intervenierenden Variablen im Prozeß der Informationsübermittlung können nur in direkter oder zirkulärer Kommunikation reduziert oder geklärt werden. Der Kommunikationsmodus der Massenmedien, der keine unmittelbare Rückwirkung auf den Sender zuläßt, bietet hierzu keine Möglichkeit. Die Autokommunikation hingegen läßt über den Selbsta Ausdruck im Medium und seine Reflexion die Klärung nichtintendierter Informationen zu.

II. Medien und Ausdruck

Medien können nicht ausschließlich unter dem Aspekt der Kommunikation gesehen werden. Kommunikation kommt ja erst zustande, wenn ein geladenes Medium in der Interaktion eingesetzt wird, d. h. als *aktives Medium* verwandt wird. Intendiert geladene Medien können als »Konserven« gelagert und aufgehoben werden, um später und vielleicht überhaupt nicht aktiv im Kommunikationsprozeß zum Einsatz zu kommen (z. B. eine besprochene Tonbandkassette). Eine derart intendiert geladene »Konserven« (Moreno, 1969) wird u. a. dadurch charakterisiert, daß sie »Ausdruck« der jeweiligen Person ist, die das Medium »geladen« hat. Aber auch in der aktiven Kommunikation über Medien kommt dem *Ausdruckswert* Bedeutung zu. Das Medium ist immer Ausdruck der Person oder Gruppe, die sich seiner bedienen. Das *Medium als Selbsta Ausdruck der Person* vermag dieser durch die nichtintendierten Anteile der Ladung Aufschluß über sich selbst zu geben. Wenn z. B. das Medium Ton dadurch geladen wird, daß es zu einer Plastik gestaltet wird, so vermag der Hersteller in der Aussage seines Tongebildes Anteile seiner selbst zu entdecken, die er neben der intendierten Information hineingegeben hat. Das Medium vermittelt ihm also selbst Informationen, die zuvor nicht zugänglich waren. Auf diese Weise kann über den Ausdrucksaspekt des Mediums eine Kommunikation des Herstellers mit sich selbst geschehen, und es entsteht ein kommunikatives Feld. Praktisch alle künstlerische Produktion kann auf diesem Hintergrund betrachtet werden. Der Maler gibt in sein Bild eine Aussage hinein, die für andere Menschen bestimmt ist, die aber auch für ihn selbst bedeutungsvoll werden kann, ja, im Prozeß des Entstehens seines Bildes wird sein Selbsta Ausdruck ihm immer wieder neue Information übermitteln, die die Darstellung entfaltet und vorantreibt.

Die Betrachtung von Medien unter dem Aspekt von *Kommunikation* und *Ausdruck* erschließt insbesondere für das Verständnis von Material-Medien (Ton, Collagen, Farben usw.) wichtige Aspekte wie den der Autokommunikation, d. i. der Dialog mit sich selbst über ein Medium, oder der projektiven Produktion, d. i. das Zutagekommen von »unbewußten«, nichtintendierten Ladungsanteilen aus der eigenen Persönlichkeit über das Medium.

Durch die bisher gemachten Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß ein Medium jenseits eines situativen Kontextes und eines kommunikativen Feldes seinen Sinn verliert. Wo und zu wem sollte sonst vermittelt werden? Bei aller Bedeutung, die dem Medium selbst, dem Potential seiner natürlichen Ladung und seinen Wirkungsmöglichkeiten zukommt, sind es doch die intendierten Botschaften, die den entscheidenden Einfluß ausüben. Eine flimmernde Fernschröhre ohne Sendeprogramm wird kaum Wirkungen zeitigen. Medien mit intendierter Ladung sind von Einzelpersonen oder Interessengruppen gestaltet und mit Ladungen bestimmten Inhalts versehen worden. Dieser Inhalt aber *wird* erst zur Botschaft, wenn das Medium eingesetzt wird und damit zur Wirkung kommt. Medien wirken nie an sich über ihre »natürliche Ladung« hinaus, sondern immer als Verlängerung von Personen und Interessengruppen (McLuhan, 1964b). Insofern ist die inspirierende und umstrittene Aussage von *Marshall McLuhan* (1964, 1967), »*the medium is the message*«, durchaus zutreffend. Die natürliche Ladung des Mediums *ist* schon

* Die Begriffe »perintentional« und »nichtintendiert« stehen in dieser Arbeit synonym.

Botschaft, und das intendiert geladene Medium *wird* Botschaft, d. h. *Ausdruck* von Intentionen und Interessen.

Je potenter ein Medium in seiner Wirkkraft ist, desto stärker und größer sind auch die Manipulationsmöglichkeiten derjenigen, die über Medien verfügen und über sie ihre Informationen verbreiten.

III. Zur Klassifikation von Medien

Versuche zur Klassifikation von Medien sind verschiedentlich aufgestellt worden. Dabei wurden unterschiedliche Zielsetzungen im Hinblick auf Kriterien der Klassifikationen, den Zweck und die Systematik verfolgt und z. T. Taxonomien aufgestellt. *R. M. Gagné* (1970, 220) versteht die Medien als »Quellen der Reizung«, die Teile der Lernumgebung darstellen. Dabei geht *Gagné* aber nicht, wie man annehmen könnte, auf den Aufforderungscharakter der natürlichen Ladung ein. Es handelt sich vielmehr um nicht systematisch gebildete und nicht theoretisch begründete Klassifikationen, die mehr einen heuristischen Aspekt haben. *L. J. Briggs* versteht Medien als »*any means of presenting stimuli*« und postuliert eine »*taxonorny of stimulus characteristics*«, die künftige Forschung zu leisten habe. Die von ihm vorgelegte Taxonomie scheint, pragmatisch zusammengestellt, in der Unterrichtspraxis zu wurzeln, ohne daß eine theoretische Begründung versucht wird. *J. V. Edling* (1966) versucht Medien nach der *Menge der Reize*, die durch das jeweilige Medium vermittelt werden, zu klassifizieren. Die Begrenzung auf diese Dimension der Stimulusmenge scheint auf den ersten Blick das Problem einer Medientaxonomie zu vereinfachen und würde das auch tun, wenn eine Begrenzung auf die »natürliche Ladung« des Mediums stattfände, d. h. auf den Aufforderungscharakter, die Menge der Stimuli, die das Medium selbst aussendet. Aber selbst für diese müßte man noch eine Bemessungsgrundlage finden. Die vermittelte Reizmenge eines »geladenen Mediums« hängt aber wesentlich von dem Inhalt der Ladung, der Intention des Senders, der Situation des Empfängers, kurz dem situativen Kontext ab. *Heidt* (1974) hat diese Problematik von Medientaxonomien aufgezeigt.

Der Wert von Taxonomien liegt darin, Medien unter bestimmten Funktionen zu betrachten. Ihre Praxisrelevanz scheidet an dem Problem der Objektivierung solcher Begriffe wie z. B. »Stimulusmenge«, der Vielfältigkeit des situativen Kontextes und der Interessen des Senders. Welches Medium in welchem Kontext, d. h. an welchem Ort, zu welcher Zeit, in welcher sozialen Situation das günstigste ist, läßt sich eben nur aus der jeweiligen Situation und den in ihr vom Sender verfolgten Intentionen entscheiden. Es ist z. B. durchaus möglich, daß ein Medium mit einer geringen Stimulusmenge, z. B. ein ausgesprochenes Wort, gegenüber dem Medium mit einer hohen Stimulusmenge, z. B. einem Rollenspiel (vgl. *Edling*, 1966), eine weitaus höhere Reizmenge vermittelt, dadurch, daß es den Empfänger im richtigen Moment *betrifft*. So kann z. B. ein Trauernder durch ein »richtiges Wort im richtigen Moment« stärker berührt werden als durch eine Beerdigungszeremonie von hoher Stimulusintensität.

Die Kategorie des situativen Kontextes, mit der verbunden ist, daß die Wirkung des Mediums von der »sozialen und emotionalen Lage« von Sender und Empfänger bestimmt ist, legt es nahe, den Gebrauch des Mediums jeweils im situativen Kontext zu entscheiden. Das heißt aber nicht, daß eine Kenntnis potentieller Wirkweisen von Medien überflüssig wird. Nur auf Grund einer solchen Kenntnis kann ein Medium »*intuitiv richtig*« in Prozessen des Lehrens und Lernens oder auch in der therapeutischen Interaktion eingesetzt werden, wobei ich *Intuition* definieren möchte »*als das Zusammenwirken von situativ wahrgenommener Information und vorgängiger Erfahrung*«. In die vorgängige Erfahrung sind Erlebnisse aus dem Praxisfeld und theoretische Kenntnisse und Konzepte eingeschlossen. Zu diesen Konzepten gehören Raster, die eine Klassifikation von Medien für jeweils gegebene Situationen ermöglichen. Die Kategorie »Stimulusmenge« z. B. hat hier durchaus heuristischen Wert. Ich habe für die Verwendung von Medien in der Integrativen Pädagogik versucht, ein heuristisches

Ordnungsschema zu erstellen, und unterscheidet Medien 1. nach ihrer *Modalität*, 2. ihrem *Substrat* und 3. ihren *Qualitäten*.

IV. Modalität

Unter Modalität verstehe ich die Ausgangslage eines Mediums, den Zustand, in dem es sich im Hinblick auf seine kommunikative und Ausdrucksfunktion befindet. Wir können hier drei Modalitäten unterscheiden:

1. *Natürliche Medien* (ungeladene Medien bzw. Medien mit natürlicher Ladung)
2. *Geladene Medien* (Medien mit primär intendierter Ladung und perintentionalen Anteilen)
3. *Aktive Medien* (geladene Medien, die von Personen oder Interessengruppen zum Einsatz gebracht werden).

In der Integrativen Pädagogik sind alle drei Medientypen von Bedeutung. Der Pädagoge muß über die ungeladenen Medien, d. h. ihre »natürliche Ladung«, informiert sein, damit er sie optimal einsetzen kann. In dem Moment, wo er den Schülern ein Tonbandgerät, Farbstifte oder Musikinstrumente anbietet, wird das Medium zur Message — wenn auch noch nicht zu einer sehr spezifischen. Im Umgang mit den natürlichen Medien lernen die Schüler, diese »intendiert« zu laden, d. h. Informationsträger herzustellen und schließlich diese Informationsträger angemessen zu gebrauchen. Auf diese Weise wird nicht nur Information übermittelt, sondern der Prozeß der Informationsverarbeitung und -weiterleitung wird transparent und für den Schüler erlebbar. Diese Erfahrung ist in einer Gesellschaft, in der die Manipulation durch Medien ein kaum noch zu überschauendes Ausmaß angenommen hat, für das Individuum und für die Gesamtheit notwendig. Die Unterscheidung, die *McLuhan* in diesem Zusammenhang vornimmt, nämlich in »kalte« und »heiße« Medien, wird von ihm sehr willkürlich gehandhabt. Sie erscheint mir jedoch grundsätzlich sinnvoll. Das entscheidende Kriterium für ein kaltes Medium ist der Grad der Partizipation des Empfängers an der »Dekodierung« der Information (*Bourdin; 1970*). Bei heißen Medien ist ein so hohes Maß an Eindeutigkeit gewährleistet, daß der Empfänger die Information weder durch seine eigene Vorstellungskraft ergänzen muß noch an ihrer Gestaltung mitwirken kann. Ich halte *McLuhans* Konzept der Partizipation für unpräzise, weil es so verschiedene Vorgänge wie das eigenständige Mitgestalten an der Kommunikation (wie z. B. in einem Gespräch) und das mehr rezeptive Ergänzen einer Information (wie z. B. ein Nachrichtenteil einer Fernsehsendung) zusammenfaßt. Unter einer politischen Perspektive könnte man die Medien als »kalt« bezeichnen, bei denen das größtmögliche Maß an Partizipation, d. h. aktiver Mitgestaltung und Kontrolle möglich ist; die Medien als »heiß«, deren intendierte Ladung nicht überprüft und deren aktive Auswirkung nicht kontrolliert oder beeinflusst werden kann. Aus sozialpsychologischer Optik will *Michael Argyle* (1975, 372) die heißen Medien mit der verbalen und die kalten Medien mit der nonverbalen Kommunikation vergleichen. In jedem Falle sind die Begriffe *hot and cool media* nur im Hinblick auf die geladenen und aktiven Medien sinnvoll.

V. Substrate

Als Substrat eines Mediums verstehe ich seine »materielle« Grundlage, den Stoff, aus dem es gemacht ist. Dieser Stoff kann sowohl ein Material, ein Handlungssystem, ja ein personales System sein.

Wenn wir ein Medium als »Träger von Information« definiert haben, so könnte man in weitem Sinne all das als Medium bezeichnen, was Information übermittelt. Dabei ist der Prozeß der Ladung und der Übermittlung als ganzheitlicher aufzufassen, d. h., ein Medium vermittelt nicht nur auf einer Dimension seiner natürlichen Ladung, sondern durch das Zusammenwirken der verschiedenen Dimensionen (»Kanäle«) der natürlichen Ladung, der intendierten Ladung, der perintentionalen Ladung und der Ladung aus dem situativen Kontext. Auf Grund einer solchen ganzheitlichen Betrachtungsweise können nicht nur

Gegenstände (Musikinstrument, Kassettenrekorder), sondern auch Handlungsabläufe — wie eine Entspannungsübung oder psychodramatisches Rollenspiel — als Medium betrachtet werden. Wir sehen damit, daß auch Techniken und Methoden als Medium charakterisiert werden können. Wenn man einen weitgefaßten Medienbegriff zugrunde legt, wie er im vorausstehenden vorgetragen wurde, so können selbst Personen, die als solche Information vermitteln, als Medien bezeichnet werden. Es bietet sich damit eine Unterscheidung in 1. Personale Medien, 2. Handlungsmedien und 3. Sachmedien an.

1. Personale Medien

Als personales Medium wird die jeweilige Person im kommunikativen Prozeß bezeichnet, die Information vermittelt. *McLuhans* Devise, »*the medium is the message*«, erweist sich hier in der Tatsache, daß Medium und Information koinzidieren. Der Lehrer wird mit seiner ganzen Person, mit seinen Haltungen und seinem Verhalten Medium, ähnlich wie in der Gestalttherapie der Therapeut in seinem ganzen Habitus, der Art und Weise, wie er sich gibt, Intervention *ist*. Der Lehrer selbst als »personales Medium« inkorporiert in seinem Verhalten alle Sach- und Handlungsmedien, die er verwendet.

2. Handlungsmedien

Als Handlungsmedien können Handlungssysteme, wie z. B. Techniken und Methoden, bezeichnet werden, durch die Information im kommunikativen Prozeß übermittelt werden. Hierzu sind z. B. zu rechnen: Sprache, Mimik, Gestik, Rollenspiel, Interaktionsspiele u. ä. Die Handlungsmedien inkorporieren zum Teil Sachmedien. Sie zeichnen sich durch hohe Komplexität und die Tatsache aus, daß sie in das Repertoire personaler Medien gut integriert werden können.

3. Sachmedien

Unter Sachmedien sind alle materiellen Informationsträger zu verstehen, die in der Kommunikation eingesetzt werden können. Wir können untergliedern in *Materialmedien*: Schreibmaterialien, Farben, Ton, Instrumente, Collagen; und *technische Medien*: etwa Tonband, Video, Film. Die Sachmedien haben unterschiedliche natürliche Ladung, d. h. sehr variierende Kapazität, Aufforderungscharakter und Möglichkeit, in das Repertoire eines »personalen Mediums« integriert zu werden.

Ich werde in den folgenden Ausführungen noch näher auf diese drei Kategorien von Mediensubstraten eingehen, für die alle drei Medienmodalitäten möglich sind.

VI. Qualitäten

Die Eigenschaften von Medien sind in den verschiedenen Klassifikationsversuchen mehr oder weniger faßbar beschrieben worden. Beim jetzigen Stand der theoretischen Diskussion und der empirischen Forschung ist mehr als ein heuristisches Schema nicht zu leisten. Unter den verschiedenen Versuchen (vgl. Abschnitt III) scheint mir der Beitrag von *Boulding* (1969) beachtenswert, der in der Diskussion um den Ansatz *McLuhans* versucht, den Begriff des Mediums durch drei Kategorien zu spezifizieren: 1. durch das Maß an Zuverlässigkeit, 2. an Kapazität und 3. an Retroaktion, d. i. das Potential an Feedback, das ein Medium auslöst bzw. zuläßt. Ich selbst habe für die natürlichen Medien folgende — auch auf intendiert geladene und aktive Medien anwendbare — Eigenschaften herausgestellt:

1. **Aufforderungscharakter:** Hierunter verstehe ich die stimulierende Wirkung durch den natürlichen Informationsgehalt des Mediums. Diese Wirkung ist auch vom »Empfänger« der Stimulierung abhängig, seinen Erfahrungen und Bedürfnissen. So kann ein Kästchen mit bunter Kreide für einen Dreijährigen einen größeren Aufforderungscharakter haben als ein ausrangiertes Radio.
2. **Ausdrucksmöglichkeiten:** Unter Ausdrucksmöglichkeiten verstehe ich Vielzahl und Variabilität im Hinblick auf die Informationsaufnahme (vgl. *Bouldings* Kapazitätsbegriff) und Weitervermittlung, d. h. die Qualität und Quantität, was Ladung und Übermittlungen betrifft.
3. **Wirkungsmöglichkeit:** Die Wirkungsmöglichkeiten eines Mediums setzen bei den Sinnen an. Je direkter ein Medium auf möglichst viele Sinne Einfluß gewinnen und je klarer es seine Botschaft an

sie weitervermitteln kann, desto größer wird seine Wirkung sein. Medienkomplexe bzw. -kombinationen wie z. B. das Fernsehen, in dem Bild, Ton, Film, Sprache verbunden werden, haben eine weitere Ansatzfläche und deshalb oft eine umfassendere Wirkung.

4. *Rückwirkungsmöglichkeiten:* Die Rückwirkungsmöglichkeiten eines Mediums bestimmen seine Effizienz in der zirkulären Kommunikation. Je unmittelbarer das Feedback auf eine Information zurückkommen kann, desto kommunikationsfördernder ist das Medium. Die Aspekte 2-4 wirken vielfach in den des Aufforderungscharakters (1) hinein.

Die voranstehend aufgezeigten vier Aspekte gelten natürlich nicht nur für Medien mit »natürlicher Ladung«, sondern genauso für Medien mit »intendierter Ladung«.

Wir können all diese Eigenschaften als das »*kommunikative Potential*« eines Mediums bezeichnen. Dieses kommunikative Potential variiert mit dem Kontext der Kommunikationsform. Ein Medium, das in einer zirkulären Kommunikation mit anderen Personen ein hohes Potential hat, z. B. Sprache, kann in der Autokommunikation einem anderen Medium, z. B. Ton oder Plastelin, unterlegen sein, in einer Einwegkommunikation (z. B. Radio) jedoch wieder einen hohen Stellenwert gewinnen.

VII. Personale Medien

Das Theorem *Wätzlawicks*, »man kann nicht *nicht* kommunizieren«, kann im Hinblick auf das Konzept der »personalen Medien« die These fundieren, daß jede Person eine »natürliche Ladung« hat, die sich als Information übermittelt. Es geht hier nicht darum, den Lehrer, Therapeuten oder irgendeinen Menschen auf den Begriff und die Funktion »Medium« zu reduzieren, sondern es soll deutlich gemacht werden, daß hier eine wichtige Komponente des Lehr- und Lerngeschehens gesehen werden muß, die weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Der Lehrer muß sich seiner »natürlichen Ladung«, d. h. seines Aussehens, seiner Haltung, seiner Bewegungen, seiner Stimme, seines Sprechdukts bewußt sein und damit überblicken, was er neben intendierten Ladungen beiläufig durch seine persönliche Charakteristik, die Art, wie er ist, vermittelt.

So sollte ein großer, massig-bullig wirkender Mann mit buschigen Augenbrauen und grollendem Baß — um einmal ein starkes Bild zu verwenden — wissen, wie er wirkt, welche Informationen er durch seine äußere Erscheinung vermittelt und wie diese Informationen seine intendierten Ladungen beeinflussen, damit er eventuelle Negativ- oder Seitenwirkungen auffangen kann.

Für die pädagogische und therapeutische Situation ist es von höchster Wichtigkeit, sich selbst als Medium zu kennen und handhaben zu können, um seine Mimik und Gestik, Bewegung, Stimmintonation, Emotionalität in der Kommunikation intendiert einzusetzen. Um sich als Medium zu verwenden, muß der Pädagoge sich kennen. Er muß seine Fähigkeiten und Möglichkeiten erfahren haben, und das nicht nur auf der Handlungs- und Ausdrucksebene, sondern auch im Hinblick auf seine gesamte Person. Im Unterschied zu Sach- und Handlungsmedien, die von Personen, einzelnen oder Gruppen, »geladen« und eingesetzt werden, bestimmen personale Medien ihre intendierten Ladungen weitgehend selbst. Der Lehrer entscheidet, zumindest durch Konsens mit dem Curriculum, was er an Information vermitteln will, wie er es vermitteln will, d. h., wie er sich als Medium einsetzt und welche Sach- und Handlungsmedien er dabei integriert.

Man muß sich darüber im klaren sein, daß das »personale Medium Lehrer« in seiner Ladung auch fremdbestimmt ist: zum einen durch die curricular vorgegebenen Inhalte. Der Lehrer wird hier zum Vermittler von Informationen, die die jeweilige Gesellschaft gezielt an den Schüler weitervermitteln will. Je stärker sich der Lehrer mit diesen gesellschaftlich determinierten Inhalten identifizieren kann, desto klarer wird er die Informationen weitergeben können, da keine Diskongruenz zwischen seinen persönlichen und

den kollektiv bestimmten Intentionen eintritt.

Zum anderen wird der Lehrer durch seine Lebensgeschichte, das, was ihn zu dem gemacht hat, was er ist, bestimmt. In die persönliche Lebensgeschichte gehen Erfahrungen aus der Primärgruppe und dem unmittelbaren persönlichen Umfeld im Lebensverlauf ein; über diese und vermittelt durch diese aber auch Informationen aus dem übergeordneten gesellschaftlichen und kulturellen Gefüge.

Diese biographischen Elemente, die sich in Einstellungen und Verhalten konkretisieren, können als nichtintendierte Informationen in Ladungen eingehen. Es gibt deshalb verschiedene Möglichkeiten der Diskongruenz:

1. Diskongruenz zwischen gesellschaftlich intendierter Ladung und persönlicher Intention.
2. Diskongruenz zwischen persönlich intendierter Ladung und nicht intendierten Elementen.
3. Diskongruenz zwischen nichtintendierter Ladung und gesellschaftlich bestimmter Ladung.
4. Diskongruenz zwischen gesellschaftlicher Ladung, persönlich intendierter und nichtintendierter Ladung.

Derartige Diskongruenzen führen nicht nur innerhalb der Persönlichkeit des Lehrers zu Konflikten, sondern werden, da sie durch das »Medium Lehrer« als Information übermittelt werden, bei den Lernenden zu Konflikten führen, indem es zu einer pädagogischen »double-bind«-Situation kommt. Es ist aus diesem Grunde unbedingt erforderlich, daß der Lehrer eine komplexe Bewußtheit (awareness) seiner selbst hat. Er muß nicht nur seine natürliche Ladung im Hinblick auf seine äußere Erscheinung und ihre Wirkung kennen, er muß auch über Selbsterfahrung sein persönliches So-geworden-Sein kennen und verstehen, um auf diese Weise nichtintendierte Anteile von Ladungen in intendierte zu überführen, d. h., daß er sie ausklammern oder durch Gegenakzente korrigieren kann. Diese Forderung verlangt ein hohes Maß an Reflexion, Introspektion und ein Einlassen auf die eigenen Gefühle und die eigene Leiblichkeit. Die Wichtigkeit der biographischen Dimension des Lehrers für den Lehr- und Lernprozeß ist in der Pädagogik noch nicht annäherungsweise erkannt.

Das eigene Gewordensein darf in unserem Zusammenhang nicht nur individualistisch auf dem Hintergrund der persönlichen Biographie gesehen werden, sondern gehört in einen größeren Zusammenhang gestellt, da der Lebensverlauf in ein Sozialisationsfeld eingebunden ist und jede Persönlichkeit auch Ausdruck der jeweiligen politischen, ökonomischen, kulturellen und historischen Situation ist. Die Reflexion muß deshalb diese Dimensionen umgreifen, um nichtintendierte Ladungen, die als »kulturelles Erbe«, als gesellschaftlich bestimmte und durch die Sozialisation individuell rezipierte Werte und Normen aufgenommen wurden und im Lernprozeß weitervermittelt werden, in intendierte Information zu überführen. So sind denn persönliche und politische Bewußtheit nicht voneinander zu trennen.

Über die Rolle und Funktionen des Lehrers, die sich in konkretem Handeln als Informations- und Zeichensysteme manifestieren, ist an anderer Stelle in diesem Buch geschrieben worden. Es soll deshalb hier der Hinweis genügen, derartige Ausführungen auch unter dem Aspekt zu sehen, *daß der Lehrer Medium und als solches »Message« ist.*

VIII. Handlungsmedien

Die Handlungsmedien sind so vielfältig und teilweise in ihrer Methodologie und ihren Techniken so differenziert, daß hier nur eine cursorische Darstellung gegeben werden kann.

1. Psychodramatisches Rollenspiel

Das von *Moreno* entwickelte psychodramatische Rollenspiel (*Moreno*, 1924, 1969) hat nicht nur im therapeutischen Raum weite Verbreitung gefunden (*Leutz*, 1974), sondern ist zu einem der wichtigsten Handlungsmedien im pädagogischen Feld geworden. Es hat sowohl in der Vorschulpädagogik (*Seidl* et al., 1976), in der Schulpädagogik (*Petzold/Schulwitz*, 1972; *Shaftel/Shaftel*, 1973; *Chesler, Fox*, 1966) Verwendung gefunden, es wurde in der Erwachsenenbildung (*Sturm*, 1967; *Petzold/Sieper*, 1973), in der Altenbildung und der Heil- und Sonderpädagogik eingesetzt (*Petzold*, 1977).

Psychodramatisches Rollenspiel als »Medienkomplex« kann gleichzeitig als Methode eingestuft werden, die über ein reichhaltiges Arsenal an Techniken verfügt (*Schützenberger*, 1970). Die »natürliche Ladung« des Rollenspiels ist ausgesprochen hoch. Das Spiel hat einen hohen *Aufforderungscharakter* und bietet durch die Inkorporation der Medien Mimik, Gestik, Sprache reiche *Ausdrucksmöglichkeiten*, durch die vielfältige und differenzierte Informationen vermittelt werden können. Die *Wirkungsmöglichkeiten* auf Kommunikationspartner sind sehr unmittelbar. Er kann direkt und »auf vielen Kanälen« erreicht werden und hat unmittelbare *Rückwirkungsmöglichkeiten*. Durch Techniken wie Rollentausch, Spiegel und Doppelgänger (*Petzold*, 1977) können die intendierten Ladungen verdeutlicht und nichtintendierte Ladungen geklärt werden. Im Unterricht bietet das psychodramatische Rollenspiel vielfältige Möglichkeiten, Informationen erlebnisnah zu vermitteln und zu erarbeiten. Es kann besonders im Literatur-, Sozialkunde-, Geschichts-, Sprach-, Heimatkundeunterricht eingesetzt werden.

2. Pantomime

Von der Pantomime gilt im Hinblick auf ihre Vielfältigkeit ähnliches wie vom Psychodrama. Im pädagogischen Bereich wurde sie in Vorschule und Schule von *Gording* (1971), *Pickersgill* (1969) u. a. eingesetzt. Die Beschränkung auf den nonverbalen Ausdruck bedeutet keineswegs eine Verarmung gegenüber dem psychodramatischen Rollenspiel, vielmehr werden Erlebnisqualitäten freigesetzt, die von der Verbalisation überdeckt worden sind und gerade für das affektive Lernen hohe Bedeutung haben. In der Pantomime kann der Schüler weit intensiver als im dramatischen Spiel erleben, wie er auf Situationen und Inhalte reagiert. Pantomime kann in allen Unterrichtsbereichen eingesetzt werden, die für das Psychodrama schon genannt wurden. Besonders in der freien mimischen Improvisation, die nach spontanen Einfällen oder zu vorgegebenen Themen durchgeführt wird, kommt häufig »nichtintendiertes Material« ins Spiel, das in nachfolgenden Gesprächen in der Lerngruppe deutlich gemacht werden kann.

3. Theaterspiel

Theaterspiel unterscheidet sich von dem improvisierten psychodramatischen Rollenspiel dadurch, daß Texte oder zumindest Szenarien vorgegeben werden, die einen Rahmen abgeben. In verschiedenen Varianten hat es im pädagogischen Bereich Eingang gefunden: als »didaktisches Theater« (*Petzold, Iljine, Zenkovskij*, 1972), als »Creative Drama« (*Barnfield*, 1968), als »Dramapädagogik« (*Figge*, 1975) oder »*Jeux Dramatiques*« (*Hofer-Moser*, 1976). In der Regel werden in diesen Ansätzen auch die Ausdrucks- und Beweglichkeitsübungen des Schauspielunterrichts mit verwertet. Das Theaterspiel als pädagogisches Mittel hat eine Tradition, die bis in das alte Griechenland zurückreicht (*Coggin*, 1956), und läßt sich mit Kindern und Erwachsenen in fast allen Unterrichtsfächern hervorragend einsetzen, insbesondere wenn die Schüler in das Erarbeiten von Stücken durch die Dramatisierung eines Themas miteinbezogen werden (*Way*, 1967; *Wethered*, 1973).

4. Bewegung

Bewegung als Element integrativer Pädagogik begrenzt sich nicht auf den sportlichen Bereich oder auf die Bewegungserziehung im engeren Sinne (*Petzold*, 1977). Sie hat in einem integrativen Ansatz, der auch auf

die körperliche Wirklichkeit gerichtet ist, hervorragende Bedeutung (*Petzold/Berger*, 1974). Bewegung kann als Gestaltungselement im sachbezogenen Unterricht eingesetzt werden und fällt dabei oft in den Bereich der Pantomime oder des Tanzes. Als Ausdrucksmedium hat die Bewegung besonders in der Grundschule und in Unterstufenklassen durchaus ihre Berechtigung. Das stundenlange Sitzen in den Klassen ist den natürlichen Antriebsimpulsen von Kindern entgegengerichtet. Bewegungsübungen oder Spiele, in den Unterricht eingestreut, haben eine auflockernde und entspannende Wirkung, fördern die soziale Interaktion und den Ausdruck von Gefühlen, so daß kognitives Lernen danach freier und effektiver erfolgen kann.

Auf Bewegungserziehung als Methode und auf die in ihr verwandten Medien und Techniken kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. *Laban*, 1975). Es sei nur erwähnt, daß gerade in der Arbeit mit Erwachsenen, aber auch in der Oberstufe die Atem- und Relaxationsübungen der Bewegungspädagogik einen ausgezeichneten entkrampfenden und damit konzentrationsfördernden Wert haben. Außerdem fördert die körperliche »fluency« den Fluß der Gedanken, so daß in kreativen Unterrichtseinheiten Bewegungselemente einen sehr nützlichen Effekt haben.

5. Puppenspiel

Pädagogisches Puppenspiel hat nicht nur im Bereich der Vorschule (*Petzold/ Geibel*, 1972) oder im therapeutischen Rahmen (*Pfeijfer*, 1965; *Petzold*, 1975) Verwendung gefunden, sondern kann auch im Schulunterricht, in der Andragogik und Geragogik eingesetzt werden, besonders wenn man Großpuppen verwendet. Mit diesen und mit Marionetten ist Puppenspiel auch in der Sekundarstufe im Literatur-, Gemeinschaftskunde-, Sprachunterricht zu verwenden. Der Aufforderungscharakter und Ausdruckswert des Puppenspiels ist ähnlich hoch wie der der Pantomime, des Masken- oder Märchenspiels (*Petzold*, 1975). Auch beim Puppenspiel wird intendiertes Material aktualisiert, was z. T. schon in der Wahl der Puppen und insbesondere in ihrer Herstellung zum Ausdruck kommt — sofern man diese in den Arbeitsprozeß miteinbezieht. Die Schüler entdecken an ihrer Puppe oder Maske Züge ihrer eigenen Persönlichkeit, die sich ihnen in der spielerischen Interaktion verdeutlichen. Soziales und affektives Lernen, insbesondere ein tieferes Kennen- und Verstehenlernen der eigenen Persönlichkeit, sind Resultate integrativer Puppenarbeit.

6. Imaginationstechniken

Von gleicher Bedeutung wie das psychodramatische Rollenspiel ist für den Integrativen Unterricht das Medium der Imagination oder Visualisierung. Die aus dem therapeutischen Raum stammenden Methoden und Techniken verschiedener Provenienz (*FrgtignylVirel*, 1968; *Desoille*, 1961; *Leuner*, 1970) sind für die Pädagogik insbesondere im Ansatz der Psychosynthese von *Assaglioli* (1971; 1973) und seiner Mitarbeiter (*Carter-Haar*, 1975) sowie von den Praktikern der Confluent education in den USA (*Yeomans*, 1975) fruchtbar gemacht worden. Imagination und Visualisierung als Medium bieten hervorragende Möglichkeiten der Erlebnisaktivierung in allen Unterrichtssparten und bei allen Zielgruppen pädagogischer Arbeit. Bei den Imaginationstechniken gibt es keine Beschränkung der Vorstellungskraft und der Erlebnisqualitäten. Nicht nur Bilderleben, auch Geruchs-, Geschmacks- und Geräuschvorstellungen können induziert werden (*Petzold/Geibel*, 1972). Zu einem literarischen Stück die entsprechenden Szenen »bilden«, geometrische Figuren farbig imaginieren, »Phantasietrips« durch die Geschichte machen oder in der Imagination durch fremde Länder gehen — all das sind Möglichkeiten, die über dieses Medium erschlossen werden können. Es findet daher in der Integrativen Pädagogik — oft in der Kombination mit psychodramatischem Rollenspiel — häufig Verwendung. Durch die Mitteilung der imaginierten Inhalte und die sich auf diese Weise ergebenden Gruppenprozesse ist auch Rückwirkung möglich. Bei freier Imagination oder Vorstellungen zu bestimmten Themen kommt wiederum häufig nichtintendiertes Material auf und wird der Lerngruppe und dem Schüler, der die Bilder und Phantasien produzierte, zugänglich.

IX. Sachmedien

Die Sachmedien können wir in zwei Gruppen unterteilen:

1. Technische Medien, 2. Materialmedien.

Diese beiden Gruppen werden oft als die Medien im engeren Sinne bezeichnet. über technische Medien besteht inzwischen eine kaum noch zu überschauende Literatur. Ich möchte deshalb an dieser Stelle auf den

Einsatz technischer Medien nicht ausführlich eingehen. Ein Beitrag zur Verwendung des Videorekorders in der Integrativen Pädagogik von *L. Grizzard* findet sich in *Brown/Petzold* (1977).

1. Technische Medien

Für die Integrative Pädagogik ist wesentlich, daß technische Medien nicht außerhalb oder jenseits eines intersubjektiven Lernprozesses eingesetzt werden, daß sie in ihrem Gebrauch und in ihrer Wirkung vom Lernenden verstanden werden, so daß er die manipulative Kraft technischer Medien einschätzen lernt. Im Integrativen Unterricht sind wir besonders auf das »Laden« technischer Medien gerichtet. Die Schüler sollen aktiv in den Prozeß der Medienaufbereitung eintreten. So ist es sehr anregend und lerneffektiv, wenn man mit einer Klasse z. B. eine Tonbildschau herstellt und von der Recherche der Informationen und des Bildmaterials bis zur technischen Verarbeitung die Schüler das Zustandekommen eines geladenen Mediums mitvollziehen läßt. Es können auf diese Weise ganze Unterrichtsprogramme und -einheiten von den Schülern selbst erstellt werden.

Bei guter technischer Ausstattung kann das Verfahren der »*multimedialen Selbsterfahrung*« (*Petzold*, 1974b, 50) eingesetzt werden, was besonders für die Arbeit in der Erwachsenenbildung und im Oberstufenunterricht geeignet ist. Zu einem Themenkomplex werden Diapositive, Musikstücke, Textstellen gesammelt und so vorbereitet, daß sie in einer spontanen Aktion verarbeitet werden können. Die Arbeit geschieht während der Präparationsphase in Kleingruppen. Die eigentliche Gruppenarbeit geschieht im Medienraum. Ich habe z. B. an einer Volkshochschule ein fünfteiliges Seminar zum Thema »Der Mensch in der Katastrophe« abgehalten, in dessen Rahmen ich multimediale Selbsterfahrung verwandte. Es wurden verschiedene Lichtbildserien zu Katastrophensituationen, *persönlichen* Katastrophen (Trauer, Tod, Bilder von weinenden Kindern, Verunglückten), *kollektiven* (Kriegsbilder, Bilder aus Hungergebieten), *technischen* (Bilder von Unfällen, Bränden, Havarien) und *Naturkatastrophen* (Bilder von Flut, Sturm, Vulkanausbruch) mit mehreren Projektoren spontan gemischt und vorgeführt. Dazu wurden über verschiedene Tonbänder am Mischpult von einer Gruppe entsprechende Musikstücke eingeblendet. Eine weitere Gruppe sorgte mit farbigen Lampen und Zerkhacker für Lichteffekte. So wurde mit den verschiedenen Medien improvisiert. Spontan entwickelten sich hierzu Tanz- und Pantomimegruppen.

In »breaks«, kurzen Pausen, wurde das emotionale Erleben durch Gesprächsrunden aufgegriffen. Nach größeren Frequenzen erfolgte ein Durcharbeiten und Auswerten. Diese Arbeitsweise ist zwar einigermaßen aufwendig, aber ausgesprochen dicht, was die kreative Entfaltung und die emotionale Beteiligung, die Tiefe der Einsichten und die Kohäsion der Gruppe anbetrifft, so daß eine intensive Lernerfahrung bereitgestellt werden kann.

2. Materialmedien

Die Materialmedien als nicht-technische Sachmedien haben ein z. T. intensives Aktivierungspotential, sind aber vielfach auf den Aspekt des *Ausdrucks* und der *Kommunikationen* mit der eigenen Person (*Autokommunikation*) gerichtet. In ihnen und durch sie können nichtintendierte Elemente ausgezeichnet zum Ausdruck kommen und integriert werden. Sie bieten Möglichkeiten projektiver Gestaltung und lassen einen Dialog mit dem eigenen Selbst zu. Die Verwendungsmöglichkeiten der Materialien sind besonders in dem Bereich der affektiven und kreativen Erziehung zu sehen. In der Heil- und Sonderpädagogik leiten sie oft zur Therapie über. Im Kreativitätstraining tragen sie dazu bei, unbewußte schöpferische Kräfte freizusetzen und den *spontanen Ausdruck* zu fördern.

a) Ton

Ton hat nicht für alle Menschen einen unmittelbaren *Aufforderungscharakter*. Erst wenn man ihn in die Hand nimmt, spürt, knetet, wird er zu einem Medium, das zum Gestalten stimuliert. Die *Ausdrucksmöglichkeiten* sind von der Vielfalt her eingeschränkt, doch von der Qualität her intensiv. Der Schüler gestaltet »aus dem Gefühl« und versucht seine inneren Gestimmtheiten, seine Gedanken und Phantasien über die Hände in den Ton hineinzuleiten. Beim Formen und Betrachten entdeckt der Gestaltende häufig Elemente, die ihn überraschen, die ihm Gefühle, Vorstellungen, Anteile seiner selbst verdeutlichen und ihre

Integration ermöglichen. Die gesamte Arbeit wird im »Continuum of Awareness« (*Petzold, 1973*) durchgeführt, d. h. der Arbeitende benutzt die gestalttherapeutische Grundhaltung wacher Aufmerksamkeit, um für alles sensibel zu werden, was aus ihm durch seine Hände hindurch in den Ton hineingeprägt wird. Die Erschließung der Inhalte kann z. T. über gestalttherapeutische Techniken erfolgen, auf die wir noch näher eingehen werden. Die *Wirkungsmöglichkeiten* für den Gestaltenden selbst sind groß, insoweit Tongebilde eine hohe affektive Ladung gewinnen können. Auch die *Rückwirkungsmöglichkeiten* sind gut, da das Tongebilde beständig umgestaltet werden kann, solange es weich und plastisch ist. So kann der Gestaltende Themen entwickeln und sie nach dem inneren Fluß seiner Gefühle und Phantasien entfalten.

Das kommunikative Potential der Tonarbeit ist relativ gering. Im gemeinsamen Tongestalten an einem größeren Tonklumpen können allerdings wichtige Erfahrungen auf einer basalen Ebene gemacht werden. Die Grenzen zu einer therapeutischen Arbeit werden hier sehr schnell fließend.

b) Farben

Die Arbeit mit Wachsmalstiften, Fingerfarben, Filzstiften, Wasserfarben o. ä. bietet vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Auch hier sind die Selbsterfahrungselemente groß, weil reiches projektives Material aufs Papier gebracht werden kann. Ich lasse Teilnehmer an Gruppenexperimenten zunächst »ihre Farben« auswählen und mit dieser Farbe linear und flächig improvisieren. Eine andere Einstiegsmöglichkeit besteht darin, zwei Farben auswählen zu lassen und beidhändig zu malen. Es entstehen auf diese Weise manchmal Dialoge zwischen den gestaltenden Händen, die zum Ausdruck innerer Polaritäten werden. Malen oder Zeichnen »aus dem Gefühl heraus« führt oftmals zu starken emotionalen Reaktionen: Glücksgefühl, Heiterkeit, Schmerz, Zorn, insbesondere, wenn der Teilnehmer angehalten wird, in das Zeichnen die Bewegung des Körpers miteinzubeziehen. *Wirkungs- und Rückwirkungsmöglichkeiten* sind ähnlich wie beim Ton, nur daß die Umgestaltung des Bildes nicht so vollständig geschehen kann wie mit der plastischen Erdmasse. Intensive Selbsterfahrung vermittelt das Zeichnen der »Lebenslinie«. Der Teilnehmer wird aufgefordert, vom Zeitpunkt seiner Geburt seine Lebenslinie zu zeichnen, auf ihr oder durch sie figürlich oder abstrakt die wichtigen Ereignisse seines Lebens auszudrücken. Ist er bei der Gegenwart angelangt, so kann die Lebenslinie auch noch projektiv in die Zukunft fortgezogen werden, so daß sich auf diese Weise Wünsche, Erwartungen, Befürchtungen konkretisieren können. Die Auswertung dieser Arbeit erfolgt wiederum mit gestalttherapeutischen Techniken, wobei die Wahl der Farben, die Qualität des Striches, der Wechsel von figürlichen und abstrakten Darstellungen, von Form und Fläche für die Auswertung berücksichtigt werden müssen.

c) Collage

Unter den Materialien hat das Medium der Collage besonders vielfältige Verwendungsmöglichkeiten. Sein Ausdruckspotential ist ebenso hoch wie der stimulierende Aufforderungscharakter, den Collagematerialien meistens haben. Natürlich ist es wesentlich, reichhaltiges und aussagestarkes Grundmaterial zur Verfügung zu stellen. Am besten eignen sich anspruchsvolle Illustrierte und Magazine. Zu vorgegebenen Themen oder »aus dem Gefühl heraus« gehen die Teilnehmer die Ausgangsmaterialien durch und sammeln Bilder, Überschriften, Zeichnungen, um sie zu eigenständigen Kompositionen zusammenzufügen. Dabei geht in der Regel sehr viel nichtintendiertes Material in die Komposition ein. Wegen des hohen Aufforderungscharakters der Ausgangsmaterialien, die zahlreiche Assoziationen wachrufen und anregen, ist die Collage den anderen Gestaltungsmaterialien in mancher Hinsicht überlegen.

Beim freien Gestalten aus dem Gefühl wird im Sinne eines projektiven Tests »unbewußtes« Material zugänglich, finden Wünsche, Bedürfnisse und Interessen des Individuums in der Collage ihren Niederschlag und können im Durcharbeiten erschlossen werden. Die Collage wird somit Ausdruck der persönlichen Befindlichkeit des Herstellers und vermag ihm Aufschluß über verborgene oder zumindest nicht klar bewußte Anteile seiner aktuellen Lebenssituation und seiner Lebensgeschichte zu geben. Die *Wirkungsmöglichkeiten* der Collagen sind sehr groß. Sie sprechen den Betrachter unmittelbar emotional an und vermögen durch die Kombination von Bild und Wort sowohl quantitativ als auch qualitativ eine große Menge von Informationen zu vermitteln. Im Hinblick auf die *Rückwirkung* ist die Collage ähnlich einzustufen

wie die Produktionen, die mit Farben, Stiften oder Aquarell angefertigt wurden. Wenn man mit Gummilösung arbeitet, sollten die einzelnen Bildelemente wieder leicht abzuziehen sein. Damit ist die Veränderbarkeit der Collage recht gut gegeben. So können Rückwirkungen aus dem »Dialog mit sich selbst« durchgeführt werden, die Entwicklungen möglich machen. Für die Autokommunikation ist die Collagearbeit gut geeignet. Sie ist aber auch in der Gruppen- und Paararbeit ein ausgezeichnetes Medium. Ähnlich wie mit Farbmaterialien eine Gruppe gemeinsam ein »Gruppenbild« malen kann und zwei Menschen nur über Zeichnen an einem Bild kommunizieren können, so können auch Collagen Ausdruck einer Stimmung in der Gruppe und eine Kommunikationsmöglichkeit zwischen Gruppenmitgliedern bieten. Es wird durch die emotional geladenen Bilder, d. h. Materialien mit hoher natürlicher Ladung, die in den Dienst intendierter Aussagen gestellt werden, die affektive Kommunikation stark angeregt, und die Teilnehmer können sich Aussagequalitäten vermitteln, die im rein verbalen Ausdruck nicht aufscheinen können.

X. Zum Aufarbeiten der Materialien

Zum Aufarbeiten der Materialien verwenden wir die Techniken und Methoden der Integrativen Gestalttherapie, die als eine Form kreativer Therapie hier vielfältige Möglichkeiten bietet (*Petzold, 1977; Zinker, 1977; Rhyne, 1973; Frings/Keyes, 1974*). Auch Methoden aus der Gestaltungs-therapie (*Franzke, 1977*), der psychoanalytischen Kunsttherapie (*Naumburg, 1966*) und Art Therapy (*Kramer, 1975; Ulman/Dachinger, 1975*) können herangezogen werden.

Zunächst wird nach Fertigstellung des Tongebildes, der Zeichnung oder der Collage, der Hersteller aufgefordert, sich sein Produkt »als Ganzes« anzusehen und auf sich wirken zu lassen: »Was empfindest du, wenn du dein Bild (deine Collage, deine Tonplastik) betrachtest?« Die Gesamtwirkung löst im Betrachter oft starke emotionale Reaktionen, z. B. Staunen, Erschrecken, Freude, aus, denen er auf verschiedene Weise Ausdruck verleihen kann. So ist es möglich, daß er »zum Bild spricht«. Er tritt zum Bild in einen verbalen Dialog, indem er in einer Art »inneren Rollentausch« als Bild antwortet. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, daß der Klient sich mit dem ganzen Bild identifiziert und »als Bild spricht«. Auf diese Weise kann die Gesamtaussage des Bildes erfaßt und integriert werden. Die Zwiesprache mit dem Bild, mit der Collage oder Tonplastik darf sich aber nicht auf die Ganzheit beschränken. Die Ganzheit ist zwar mehr und etwas anderes als die Summe der Teile, aber sie entwertet die Bedeutung des Teils dadurch nicht. Die Verarbeitung eines geladenen Materialmediums muß deshalb nicht nur auf der Ebene der *Primärqualität*, d. h. der über summativen Ganzheit erfolgen, sondern sie muß auch die *Sekundärqualität* der einzelnen Teile bzw. Unterganzen einbeziehen und schließlich auch die *Tertiärqualität* berücksichtigen, d. h. die Anmutungsqualitäten, die das Ganze und die Details im Betrachter auslösen, z. B. Erinnerungen, »Atmosphärisches«. Die Ganzheit ist nicht ohne das Detail und das Detail ist nicht ohne die Ganzheit zu sehen, und beides kann nicht ohne die persönlichen Erlebnisqualitäten des Betrachters erfaßt werden (*Metzger, 1968*). Die Dinge werden von Menschen gesehen, nicht von Computern. Eine wesentliche Aufgabe der Auswertung besteht deshalb darin, *Primär-, Sekundär- und Tertiär-Qualität* zu verbinden bzw. die Verbindung bewußt zu machen. Das wesentlichste Verfahren zu diesem Zweck ist die Erhöhung der Awareness gegenüber dem Wahrgenommenen, das Wahrnehmen der Wirkungen und die Vertiefung und Intensivierung dieser Wirkungen. Eine wichtige Methode hierzu ist die Identifikation mit den einzelnen Teilen des Bildes, der Collage oder der Tonplastik. Die Produktion wird wie in der klassischen gestalttherapeutischen *Traumarbeit* angegangen: »Welcher Teil deines Bildes bzw. deiner Collage spricht dich am meisten an, springt dir ins Auge?« Die nähere Exploration erfolgt dann durch die Bearbeitung. »Wie wirkt dieses Teil auf dich?« — »Was sagt dir dieses Teil?« Mit diesem Ansatz gehen wir »von außen« an das jeweils Dargestellte heran. Auch das Ansprechen eines Teils wäre diesem Ansatz zuzuordnen: »Was kannst du zu diesem Baum sagen? — Sprich diesen Stein an.« Ausgehend von der theoretischen Annahme, daß kreative Produktion als intendierte und nichtintendierte Ladung eines Mediums aufzufassen ist, d. h. als projizierte Anteile der eigenen Persönlichkeit, besteht die direkteste und intensivste Form der Aufarbeitung darin, durch die Identifikation mit den einzelnen Elementen des Bildes oder mit dem Gesamtbild den Inhalt zu erschließen: »Sei der Baum und versuche als Baum zu sprechen! Beginne einfach mit dem Satz: Ich bin der Baum ...!« In der Identifikation mit dem Dargestellten werden die persönlichen

Anteile deutlich, einsichtig und emotional erfahrbar. Ein weiterer Schritt ist der Dialog mit dem Teil. Der Betrachter tritt mit einem Teil seines Bildes oder seiner Collage in ein Zwiegespräch. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einen Dialog zwischen einzelnen Elementen des Bildes führen zu lassen. Dabei ist es besonders fruchtbar, Polaritäten zwischen Form, Farbe, zwischen inhaltlichen Elementen, zwischen Wort und Bild aufzugreifen. In einer Art »inneren Psychodramas« übernimmt der Hersteller des Bildes die Rolle der verschiedenen Bildelemente. Wenn z. B. in der Tonarbeit mehrere Tongebilde hergestellt wurden, so könnte der Dialog zwischen solchen Elementen, z. B. einer Kugel und einer Schale, laufen.

Geladene Materialmedien können weithin nach inhaltlichen Elementen, dem, *was* sie darstellen, betrachtet werden und nach formalen bzw. prozessualen Gesichtspunkten, der Art und Weise, *wie* sie es darstellen. Es können Zusammenhänge zwischen diesen beiden Aspekten hergestellt werden, und es besteht die Möglichkeit, einen »roten Faden«, einen »gemeinsamen Nenner« für die vielfältigen Bildinhalte und Darstellungsweisen zu finden. Die Gesamtaussage des Produkts wird damit in einer tiefen Dimension erschlossen, die bei oberflächlicher Betrachtung verborgen bleibt. Es ist eben nicht nur wichtig, daß etwa ein Baum dargestellt wurde, sondern es ist ebenso wichtig zu sehen, daß dieser Baum in roter Farbe, ohne Blätter oder mit weiter Krone gezeichnet wurde. Die Aussage der roten Farbe, der Inhalt der weiten Krone können mit den oben geschilderten Techniken erschlossen werden. Andere Verfahren setzen mit einer assoziativen Methodik an: »Was fällt dir zu diesem Baum ein? Vielleicht kannst du einmal eine Phantasie zu der roten Farbe bilden? Was verbindest du mit der ausladenden Krone?« Gerade bei Bildgestaltungen finden wir häufig eine innere Dynamik und Bewegtheit, die eine eigenständige Aussagekraft hat, und einen wichtigen Aspekt der Gesamtaussage darstellt. Diese Dimension kann u. a. dadurch erschlossen werden, daß die Bewegungen der Linienführung durch Körperbewegungen nachvollzogen werden. Das kann den Übergang zu einer multimedialen Arbeitsweise darstellen. Z. B. kann man ein Bild tanzen, zu einem Bild singen, auf Instrumenten improvisieren, zu einem Bild Worte, Laute improvisieren. Die Auswertung des geladenen Mediums bedient sich wieder neuer Medien, die dann stärker auf den Ausdrucksaspekt des Mediums zentriert sind.

Die geschilderten Methoden sind natürlich auch in der Gruppenarbeit einzusetzen. So kann eine Gruppe zu dem Bild eines Teilnehmers Phantasien bilden. Einzelne Teilnehmer können die Rollen von Bilddetails übernehmen und sie spielen. Die Gruppe kann zu einem Bild tanzen, musizieren oder kollektive Sprachimprovisationen im Sinne der Poesietherapie (*Leedy*, 1969) produzieren. So ist es möglich, daß jeder Gruppenteilnehmer versucht, in Pantomime darzustellen, wie das Bild auf ihn wirkt, welche Aussage es für ihn hat.

Es dürfte ersichtlich geworden sein, daß die Möglichkeiten der Aufarbeitung ausgesprochen vielfältig sind und daß es der Kreativität des Gruppenleiters anheimgestellt ist, neue Verfahren und Techniken zu erfinden oder die Gruppe dazu zu stimulieren, selbst neue Möglichkeiten zu ersinnen (*Petzold*, 1977). Die geschilderten Verfahren der Arbeit mit Materialmedien sind auf Selbsterfahrung, affektives Lernen und personale Begegnung zentriert. Sie können aber auch bei der Bearbeitung von Sachthemen eingesetzt werden, bei denen die emotionale Komponente und die Tertiärqualitäten stärker ins Spiel gebracht werden sollen.

Den Reichtum, den uns die Medien durch ihre vielfältigen »*messages*« übermitteln, den sie uns in der Kommunikation mit anderen und uns selbst erschließen, und ihre fundamentale Bedeutung im Prozeß der Informationsvermittlung beim Lehren und Lernen macht die Medienkunde und die Arbeit mit Medien zu einem der wichtigsten Gebiete der Integrativen Pädagogik.

Anmerkung

1 Vgl. C. *Lévi-Strauss*, *Mythologica*, Frankfurt 1976, Bd. IV, 2, 769, der in anderem Zusammenhang, den »eigentlichen sprachlichen Ausdruck auch auf Moleküle, die sowohl mit Ton wie mit Sinn *geladen* sind«, bezieht. »Wenn sie einander begegnen, übermittelt jede Art der anderen die komplementäre Ladung.«

Literatur

- Argyle, M.*, Bodily Communication, London 1975; dtsch. bei *Junfermann*, Paderborn 1978.
- Assaglioli, R.*, Psychosynthesis, New York 1971; dtsch. bei *Junfermann*, Paderborn 1978.
- , The Act of Will, New York 1973; dtsch. bei *Junfermann*, Paderborn 1977. *Barnfield, G.*, Creative Drama in Schools, Glasgow 1968.
- Beugen, M. van*, Sociale technologie, bijdrage tot sociale emancipatie?, in: *B. van Gent, T. T. ten Have*, Andragologie, Alphen aan den Rijn 1972.
- Briggs, L. J.*, u. a., Introductory Media: A Procedure for the Design of Multimedia Instruction. A Critical Review of Research and Suggestions for future Research, American Institutes for Research, Monograph No. 2, Pittsburgh 1966.
- Boulding, K. E.*, in: Pour ou contre Mac Luhan, Paris 1969.
- Bourdin, A.*, McLuhan, Edition universitaire, Paris 1970.
- Brown, G. L, Petzold, H. G.*, Gefühl und Emotion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Frankfurt 1977.
- Carter-Haar, B.*, The Theory: Identity and Personal Freedom, in: *Synthesis*, 2 (1975) 55-91.
- Chesler, M., Fox, R.*, Role-playing methods in the classroom. Science Research Associates, Chicago 1966.
- Coggin, P. A.*, Drama and education. A historical survey from Ancient Greece to the present day, London 1956.
- Desoille, R.*, Theorie et pratique du reve éveillé dirigé, Geneve 1961.
- Dichanz, H.*, Medien im Unterrichtsprozeß, München 1974.
- Dichanz, H., Kolb, G.*, Mediendidaktik - Entwicklungen und Tendenzen, in: *Dichanz* (1974) 16-42.
- Edling, J. V.*, Media Technology and Learning Processes, in: *Loughary, J. W.* (Hrsg.), Man Machine Systems in Education, New York 1966.
- Figge, P.*, Lernen durch Spielen. Praktische Dramapädagogik und Dramatherapie, Heidelberg 1975.
- Franke, E.*, Der Mensch und sein Gestaltungserleben, Bern 1977.
- Freire, P.*, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973.
- Frese, H.*, Erwachsenenbildung eine Praxistheorie, Freiburg 1976.
- Fréigny, R., Virel, A.*, L'Imagerie mentale, Geneve 1968.
- Frings-Keyes, M.*, The inward Journey, Millbrae, California 1974.
- Gagng, R. M.*, Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1970. *Gording, E.*, Dramatisches Spiel, Friedrich, Velber 1971.
- Heidt, E. U.*, Klassifikationsprobleme von Medien in Lehr- und Lernprozessen, in: *Dichanz* (1974) 210-240.
- Hentig, H. v.*, »Komplexitätsreduktion« durch Systeme oder »Vereinfachung« durch Diskurs?, in: *Maciejewski, F.*, Theorie der Gesellschaft, Frankf. (1973) 115-145. *Hofer-Moser, A.*, Jeux Dramatiques. Eine Gruppenmethode zur Entfaltung individueller, kreativer Fähigkeiten, in: Integrative Therapie 4 (1976) 190-197. *Klafki, W.*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965.
- Kolb, G.*, Kommunikationsorientierte Mediendidaktik, in: *Dichanz* (1974) 42-82. -, Kommunikationstheoretische Überlegungen zu einer Mediendidaktik, in: Unterrichtswissenschaft 213 (1973).
- Koszyk, K., Pruys, K. H.*, Wörterbuch zur Publizistik, München 1970.

- Kramer, E.*, Kunst als Therapie mit Kindern, München 1975.
- Laban, R.*, Modern Educational Dance, London 1975.
- Leedy, J.*, Poetry therapy, Philadelphia 1969.
- Leuner, H. C.*, Katathymes Bilderleben, Unterstufe, Stuttgart 1970.
- Leutz, G.*, Psychodrama. Theorie und Praxis, Heidelberg 1974.
- Levis-Strauss, C.*, Mythologica, 4 Bd. Frankfurt 1975,1976.
- Maletzke, G.*, Massenkommunikation, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 2. Halbband: Forschungsbereiche der Sozialpsychologie, Göttingen 1972. *McLuhan, M.*, The Gutenberg Galaxy: The making of Typographic Man, Toronto, Canada 1964a. -, Understanding media: The extension of man, New York 1964b. , The Medium is the Message: an inventory of effects, New York 1967. *Metzger, W.*, Psychologie, 4. Auflage, Darmstadt 1968.
- Moreno, I. L.*, Das Stegreiftheater, Berlin 1924. - Psychodrama, Bd. 1-3, Beacon 1969.
- Naumburg, M.*, Dynamically oriented Art Therapy: Its Principles and Practice, New York/London 1966.
- Petzold, H.*, Angewandtes Psychodrama, Paderborn 1972,2. Aufl. 1977. -, Gestalttherapie und Psychodrama, Kassel 1973a.
- , Kreativität und Konflikte, Paderborn 1973b.
 - , Psychotherapie und Körperdynamik, Paderborn 1974a.
- Petzold, H.*, Drogentherapie, Paderborn 1974b.
- , Die Arbeit mit Puppen und Großpuppen in der Integrativen Therapie, in: Integrative Therapie 4 (1975) 197-208.
 - , Masken und Märchenspiel in der Integr. Ther., ebda. 1 (1975) 44-49.
 - Psychodrama als Methode der klinischen Psychotherapie, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 8,2, Göttingen 1977.
 - Integrative Therapie ist Kreative Therapie, in: Integrative Therapie 2/3 (1977).
 - Psychodramatische Initial-, Handlungs- und Abschlußtechniken, in: *Petzold, H.*, Angewandtes Psychodrama, 2. Auflage 1977.
 - Integrative Bewegungs- und Körpererziehung, in: *Brown, Petzold*, Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Frankfurt 1977.
- Petzold, H., Geibel, Chr.*, »Komplexes Kreativitätstraining« in der Vorschulerziehung durch Psychodrama, Puppenspiel und Kreativitätstechniken, in: *Petzold* 1972,331-345.
- , *Schulwitz, I.*, Tetradisches Psychodrama in der Arbeit mit Schulkindern, in: *Petzold* 1972,310-331.
 - *Iljine, V., Zenkovskij, B.*, Das didaktische Theater in der schulischen Erziehung, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2 (1972) 232-237.
 - *Sieper, J.*, Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, in: *Petzold* 1973b, 56-86.
 - , *Berger, A.*, Integrative Bewegungserziehung, in: *Petzold* 1974a, 405-425. *Pfeiffer, W. M.*, Das Spiel mit Handpuppen in der Therapie der Psychosen, in: Zeitschrift f. Psychother. med. Psychol. 15 (1965) 135-139.
 - , Handpuppen in der psychiatrischen Therapie, in: Beschäftigungs- und Gruppentherapie, 2. Folge (1966), Bayer, Leverkusen.
- Pickersgill, G. M.*, Practical Miming, London 1969.
- Rhyne, J.*, The Gestalt Art Experience, Belmont, California 1973.
- Schützenberger, A. A.*, Precis de psychodrama, Paris 1970.
- Schwittmann, D.*, Ansätze zur Medientaxonomierung, in: Unterrichtswissenschaft 2/3 (1973) 37-52.
- Seidl, E., et al.*, Rollenspiele für Grundschule und Kindergruppen, München 1976. *Shaftel, G., Shaftel, F.*, Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, UTB, München 1973.

- Sturm, I. E.*, Psychodrama in an adult education program, in: *Group Psychotherapy* 3/4 (1967) 181-183.
- Ulman, E., Dachinger, P.*, Art Therapy, New York 1975.
- Way, B.*, Development through Drama, London 1967.
- Watzlawick, P. u. a.*, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969.
- Weinrich, H.*, System, Diskurs, Didaktik und die Diktatur des Sitzfleisches, in: *Maciejewski, F.*, Theorie der Gesellschaft, Frankfurt 1973.
- Wethered, A. G.*, Drama and Movement in Therapy, London 1973.
- Yeomans, Th.*, Toward a Confluent Theory of Teaching English, in: *G. I. Brown*, The Live Classroom, New York 1975.
- Zinker, J.*, Gestalt Therapy and creative process, New York 1977.

ⁱ Die Seitenzahlen wurden der Web-Veröffentlichung angepaßt.