

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

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

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märten**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

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, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 10/2019

**Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen
zur Humanistischen Pädagogik.**

**Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten
(2007/2019)**

*Günther Holzapfel, Bremen **

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com>.

Zusammenfassung: Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten (2007/2019)

Dieser Text stellt in dichter Form und kritisch reflektiert das Modell der Integrativen Agogik vor, wie es von Hilarion Petzold und Johanna Sieper entwickelt worden ist. Er zeigt seinen breiten Ansatz der besonders für die Erwachsenenbildung und die Supervision geeignet ist. Die Integrative Therapie hat in ihrer phänomenologisch-hermeneutischen Leibtheorie, Erkenntnis-, Bewusstseins-, Beziehungs- und Lerntheorie wichtige metatheoretische und theoretische humanwissenschaftliche Grundlagen für verschiedenste Arbeitsbereiche gelegt und damit auch für die Pädagogik (Erwachsenenbildung, Supervision, Beratung) wichtige referenzwissenschaftliche Fundierungen geliefert, die in der Auseinandersetzung mit anderen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Theorierichtungen vielmehr Beachtung als bisher finden sollten, wenn Pädagogik nicht weitgehend eine von der Lebenswelt und den Lernbedürfnissen der Menschen abgehobene Disziplin bleiben will. Wir sollten dabei verdeutlichen, dass ohne Persönlichkeitsbildung und Organisationsentwicklung von pädagogischen Organisationen (Holzapfel 2005), in denen Gesichtspunkte von Humanität und ökonomischer Effizienz versöhnt werden, ein Trainieren von Softskills, Informationsverarbeitung und kommunikativer Kompetenz und Performanz, von Lernen des Lernens eine wertgeleitete Pädagogik nicht begünstigt wird. Die grundlegenden Werte von Aufklärung, Mündigkeit, Autonomie, Solidarität und Ökologie müssen aber theoretisch wie praktisch gefördert werden und da vermag Integrative Agogik als angewandte Humanwissenschaft wichtige Diskurse anzustoßen.

Schlüsselwörter: Integrative Pädagogik, Erwachsenenbildung, komplexe Erkenntnistheorie, komplexes Lernen, angewandte Humanwissenschaften.

Summary: Integrative Education in the context of discourses concerning Humanistic Education. Chances, Limits and Possibilities for further development

This text is presenting in a concise way and critically reflected the model of Integrative Agogics resp. Education developed by Hilarion Petzold and Johanna Sieper. It shows its broad approach which is particularly suitable for adult education and supervision. In this model phenomenological and hermeneutic body theory, cognition, consciousness, relationship and learning theory have been interconnected. Integrative Therapy has provided important metatheoretical and theoretical human scientific foundations for a wide range of work areas (adult education, supervision, counseling) and has thus provided pedagogical foundations with important basic concepts for scientific studies and pedagogical theories that deserve more attention than so far has been paid to this innovative approach. If pedagogy does not want to remain largely a discipline that is detached from the lifeworld and learning needs of people it should be made it clear: without personality development and organizational development of educational organizations (Holzapfel 2005) in which aspects of humanity and economic efficiency are reconciled, training of soft skills, information processing and communicative competence and performance, learning of learning, a value guided pedagogy cannot be realized. For an applied Human Science however the basic values of education, maturity, autonomy, solidarity and ecology are theoretically and practically essential, and have to be developed, and here integrative agogics can initiate important discourses.

Keywords: Integrative pedagogic, adult education, complex epistemology, complex learning, applied human sciences

Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Günter Holzappel, Bremen

1. Einleitung: Intentionen und Begriffsklärungen

Integrative Agogik¹ (umfasst Integrative Pädagogik, Andragogik und Geragogik), basierend im Wesentlichen auf Konzepten und Praxen der Integrativen Therapie (IT), wurde von *Hilarion Petzold* und *Johanna Sieper* Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre entwickelt (*Sieper/Petzold* 1993c, 359; *Petzold/Sieper* 1977) und hat manche Weiterentwicklungen in den letzten dreißig Jahren erfahren (z.B. *Nitsch-Berg/Kühn* 2000; *Holzappel* 2002; *Sieper* 2003). Der Einfluss der Integrativen Therapie und Agogik auf die pädagogischen Diskurse in den verschiedensten Feldern der Humanistischen Psychologie und den verschiedenen Richtungen, Ausprägungen und Ausformungen von Humanistischer Pädagogik ist bedeutend.

Wesentliche Merkmale der Integrativen Agogik (vgl. *Petzold* in *Sieper/Petzold* 1993c, 359) spielen auch in anderen Ansätzen von Humanistischer Pädagogik (*Karmann* 1987; *Buddrus* 1995; *Dauber* 1997a, 1997b; *Schön* 1998), v.a. in Ansätzen zur Gestaltpädagogik (z.B. *Fatzner* 1987; *Burrow* 1988; *J. Bürmann* 1992; *I. Bürmann* 1997), aber auch in psychodramatischer Bildungsarbeit (z.B. *Wittinger* 2000) und teilweise auch in personzentrierter Pädagogik (*Wagner* 1976; *Gerl* 1990; *Groddeck* 1998) und der Themenzentrierten Interaktion (z.B. *Löhmer/Standhardt* 1995) eine bedeutende Rolle:

- die Integration von rationaler Einsicht, emotionaler Berührtheit, leiblich konkretem Erleben und sozialer Interaktion,
- gemeinsame Erarbeitung der Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens zwischen den am Lernprozess beteiligten Lehrenden und Lernenden durch intersubjektive Ko-respondenz (eine Begriffsschöpfung mit besonderer Schreibweise von *Petzold*, die deutlich machen soll, dass es hier um Beziehungen geht, die alle Ebenen menschlichen

¹ Klärung zu den Begriffen Agogik und Pädagogik weiter unten in der Einleitung.

- Seins umfasst und nicht nur verbale und/oder schriftliche Äußerungen wie im *Habermas'schen* Diskursbegriff oder im üblichen Sprachgebrauch verwendeten Korrespondenzbegriff (*Petzold* 1993a, 21/2003a),
- die Betonung der Bedeutsamkeit von Methoden der Erlebnisaktivierung und der kreativen Medien,
 - die Verbindung von Sach- und Affektlernen,
 - die Betonung der Persönlichkeits- und Sozialbildung,
 - das Heranziehen von Selbsterfahrungsmethoden als pädagogischen Varianten in der pädagogischen Arbeit.

Es wäre eine eigene Arbeit, die Entwicklung der genannten Ansätze in den letzten 25 Jahren im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander und bezogen auf die Integrative Pädagogik nach verschiedenen Fragestellungen hin herauszuarbeiten. Die wichtigste Fragestellung in diesem Zusammenhang wäre, in welcher Weise die einzelnen Ansätze es geschafft haben, die Grundkonzepte der jeweiligen Therapierichtungen und deren sozial- und humanwissenschaftliche Begriffseinbettungen für pädagogische Problemstellungen nutzbar zu machen. Da ist im letzten Vierteljahrhundert sicherlich sehr viel Produktives in Theorie und Praxis entwickelt und realisiert worden. Dennoch liegen noch einige Aufgabenstellungen in Bezug auf diese pädagogische Transformation der Grundkonzepte aus den humanistischen Therapien vor uns. Deren Bewältigung wird einen Einfluss darauf haben, ob die Humanistische Pädagogik als pädagogische und erziehungswissenschaftliche Richtung sich weiter in Theorie und Praxis verankern kann und weitere Anerkennung finden wird. Angesichts dieser Zielsetzung sollten die unterschiedlichen Ausformungen von Humanistischer Pädagogik noch mehr miteinander diskutieren, ihre eignen Reviere und Szenen mehr gegenüber anderen Richtungen öffnen, bei kontroversen Positionen intensiv miteinander streiten (fachwissenschaftliche Kontroversen sind Zeichen für einen hohen professionellen Reifegrad), gemeinsam mehr Wert auf Forschung und Nachwuchsbildung legen und sich in der Wissenschafts- und Bildungspolitik bemerkbarer machen.

In diesem Aufsatz möchte ich die Chancen, Grenzen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Pädagogik auf der Basis der Integrativen Therapie beschreiben, ohne dabei den Anspruch zu vertreten, dass die hier entwickelten Positionen alle anderen Facetten und Richtungen der Humanistischen Pädagogik integriert haben oder integrieren können. Ich glaube aber, aufzeigen zu können, dass diese von der Integrativen Therapie aus entwickelte Pädagogik an zentralen Stellen

ihrer bezugswissenschaftlichen Begründungen einen elaborierteren und differenzierteren Ausarbeitungsstand erreicht hat als andere Richtungen der Humanistischen Pädagogik und deshalb als ein entscheidendes theoretisches Fundament für Humanistische Pädagogik im Hinblick auf ihre bezugswissenschaftliche Begründungen geeignet ist. Gängige Bezugswissenschaften für Pädagogik sind Philosophie, Anthropologie, Psychologie und Soziologie. Die Neurowissenschaften kommen in den letzten Jahren hinzu. Gerade auf diesen Gebieten hat die IT durch ihre phänomenologisch begründete Leibtheorie, ihre Konstituierung körpertherapeutischer Konzepte, ihre Weiterverarbeitung und Integration von Gestalt-, Psychodramakonzepten und Konzepten der ungarischen Psychoanalyse sowie der Verhaltenstherapie, durch eine aus verschiedensten Quellen gespeiste Bewusstseins- und Erkenntnistheorie, ihre Konzeptualisierung der Beziehungsdimension in Form der Ko-respondenztheorie in der Tradition der großen Beziehungsphilosophien und ihrer Öffnung zu Kognitionstheorie und Neurowissenschaften auch für pädagogische Fragestellungen einen wichtigen Grundstock gelegt. Dennoch muss im Hinblick auf die Verarbeitung dieser bezugswissenschaftlichen Konzepte für pädagogische Theorie und Praxis noch einiges weiterentwickelt werden. In Bezug auf die pädagogische Transformation geht es der IT ähnlich wie anderen Richtungen der Humanistischen Pädagogik, die sich auf unterschiedliche Richtungen der Humanistischen Psychologien beziehen: Überall sind ähnliche Defizite zu registrieren. Hier ist eine Gemeinsamkeit der Aufgabenstellung für alle Richtungen der Humanistischen Pädagogik festzustellen.

Ungern schließe ich mich dem von *Petzold* und *Sieper* vorgeschlagenen Begriff der Agogik an, möchte lieber den Begriff Pädagogik als Oberbegriff für alle Stadien des lebenslangen Lernens beibehalten, weil er in der scientific community der Erziehungswissenschaftler und Pädagogen eingeführt ist, mit der wir mit unseren Ansätzen in intensiveren Austausch treten wollen und auch sollten. Der Begriff Agogik würde nur zusätzlich Verwirrung und Befremden bei den Gesprächspartnern hervorrufen, was die Dialogchancen unsererseits nicht unbedingt erhöht. Was aber noch schwerer wiegt: Agogik ist als Oberbegriff für Pädagogik, Andragogik und Geragogik auch keine absolut tragfähige Begriffslösung, weil Andragogik aufgrund des Wortstammes Andros (= griechisch = Mann) nicht für die ganze Erwachsenenbildung stehen kann. Der Begriff Andragogik konnte sich u.a. aufgrund dieser etymologischen Schwierigkeiten in der deutschen Erwachsenenbildung nicht durchsetzen (vgl. dazu

Forneck 1999; Reischmann 2001, 19; vgl. auch zum selbstverständlichen Gebrauch der Wörter Erwachsenenpädagogik, Erwachsenenpädagoge, erwachsenpädagogische Didaktik Schmitz/Tietgens 1995, 120, 171f., 304f. oder Arnold 1996, 214f.; Arnold 2001). Gemeinhin wird in der erwachsenpädagogischen Diskussion die Altenbildung (Geragogik) als Untergebiet der Erwachsenenpädagogik gesehen. Freilich ist aus eben solchen etymologischen Gründen der Begriff Erwachsenenpädagogik auch keine absolut zufriedenstellende Wortwahl. Angesichts der Wahl zwischen „Baum“ und „Borke“ entscheide ich mich im Moment für den Begriff Pädagogik als Oberbegriff für alle Bildungsbereiche und nicht für Agogik, weil Pädagogik für alle Bildungsbereiche als bekannterer und besser eingeführter Oberbegriff gilt und damit unsere Dialogchancen mit den Pädagogen aus allen Bildungsbereichen sich erhöhen.

Im nachfolgenden Hauptteil (Abschn. 3) möchte ich die bezugswissenschaftlichen Grundlagen der IT für Integrative Pädagogik (IP) in einem zusammenfassenden Überblick darstellen, ihre Chancen, Grenzen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten und –notwendigkeiten im Hinblick auf pädagogische Konsequenzen und Implikationen herausarbeiten und umreißen. Zuvor (Abschn. 2) erfolgt ein historischer Abriss bisheriger Integrativer Pädagogik bzw. Agogik. Ein Resümee (Abschn. 4) bildet den Abschluss.

2. Historischer Abriss zur Integrativen Agogik

2.1 Die 70er Jahre

Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre begannen *Hilarion Petzold* und *Johanna Sieper* (1970), ausgehend von ihren praktischen Erfahrungen in der Volkshochschulleitung, Modelle von Vorschulerziehung und Altenarbeit zu konzipieren und zu realisieren und zugleich auch auf dem Hintergrund der grundlegenden theoretischen Arbeiten zur Integrativen Therapie auch theoretisch zu untermauern und als Integrative Agogik konzeptionell zu fassen (vgl. *Sieper/Petzold* 1993c, 359; *Petzold* 1977b, 11). Umfassendere Begründungen und Konzepte zum Integrativen Ansatz in der Bildungsarbeit spiegelt der von *Petzold & Brown* (1977) herausgegebene Band mit dem Titel „Gestaltpädagogik“ wider, dessen Untertitel „Konzepte der Integrativen Erziehung“ lautet. Integrative Pädagogik wurde damals von *Petzold* als eine von drei gestaltpädagogischen Richtungen

eingeordnet (neben confluent Education und themenzentrierter Interaktion (vgl. *Petzold* 1977b, 11). Der im selben Band enthaltene grundlegendere Aufsatz von *Petzold & Sieper* (1977) umreißt Quellen und Konzepte Integrativer Agogik. Dieser Aufsatz enthält die meisten Grundkonzepte der Integrativen Agogik im Kern. In ihm werden wichtige Voraussetzungen und Grundlagen für einen pädagogischen Theorieansatz entwickelt: Zum einen erfolgt eine historische Einordnung in bisherige pädagogische Traditionen (u.a. von Sokrates, Rousseau, Herder, Schleiermacher, Pestalozzi, der Reformpädagogik), zum anderen eine differenzierte Nennung und Entwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Bezugsquellen der Integrativen Agogik (u.a. pädagogische Anthropologie, Humanistische Psychologie, Existenzialismus/Phänomenologie) und die Skizzierung von acht Konzepten, die als Elemente einer „angewandten Anthropologie“ (ibid, 25-36) bezeichnet werden. Diese Konzepte enthalten in relativ ausführlicher Form Aussagen zum Menschenbild, in knapper Form Anleitungen zu Lehr- und Lernzielen (mit Unterteilung in Globalziele und Richtziele), zu Wertorientierungen, ausführlicher wieder zu Beziehungsebenen in Lehr- und Lernprozessen und streckenweise explizit, z.T. implizit Aussagen zu methodischen Prinzipien des Lehrens. In diesem Grundriss einer Integrativen Agogik steckten sehr viele Elemente, auf denen man eine neue Sichtweise des Lehrens und Lernens aufbauen und von hier aus eine fundamentale Kritik an gängigen pädagogischen Theorien und Praxen formulieren konnte: Der Mensch rückte in den Mittelpunkt von Pädagogik, weniger Schulsysteme, gesellschaftspolitische Entwürfe und obligatorische Stoffpläne. Das emotionale und phantasievolle Lernen spielte eine bedeutende Rolle. Die einzelnen Subjekte bekamen im Lernprozess Vorrang vor der Stoffvermittlung. Positive Erfahrungen aus den Praxen der Humanistischen Psychologien und Therapien ließen erwarten, dass humane Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur hohe Ansprüche blieben, sondern auch Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) bei Lehrenden und Lernenden gefördert werden können, um Kontakte, Begegnungen und Beziehungen als Voraussetzungen für Persönlichkeitsentwicklung und gelingende Aneignungsprozesse gestalten zu können, nach dem Motto: Wo Belehrung war, kann Beziehung und kreative Aneignung und Weiterentwicklung von Dingen, Welt und selbst erfolgen. Dieser Entwurf einer Integrativen Agogik von 1977 lässt aber auch Defizite und Probleme bei der Anwendung auf pädagogische Problemstellungen erkennen. Wenn Pädagogik nicht nur ein Beziehungsgeschehen ist, son-

dem es auch um die Vermittlung von Lernangeboten in Form von Wissensbeständen, symbolischen Repräsentationen und Erfahrungen, Gesetzmäßigkeiten aus Natur, Geschichte, Gesellschaft und Kultur, von Wert- und Ethikmaßstäben, von Kompetenz- und Performanzmustern für berufliche und private Lebenssituationen, ergibt sich folgende Frage: Reichen die Skizzen zum Leibkonzept, zu Identitätsaspekten (ibid, 26f.) zur Verbindung von Sachlernen und Affektbildung (ibid, 24f.) und zu Begegnung mit den Dingen (ibid, 30), um auf die Entwicklung eines Bildungsbegriffes und einer Bildungstheorie in der Integrativen Agogik zu verzichten? Ich denke nicht. Auch sind Ansätze zu einer Didaktik-Theorie und dementsprechenden Modellen von Didaktik, aus denen ein System von Lernbereichen, Bildungszielen, Lernprogrammen, Lehr- und Lernzielen, sowie Lehr- und Lerninhalten entwickelbar wird, in dem erwähnten Grundriss nicht erkennbar. Eine pädagogische Methodenlehre kommt nicht allein mit einigen Hinweisen u.a. auf die Notwendigkeit auf Erfahrungslernen (ibid, 27), Begegnungslernen (ibid, 28f.) und Synergienlernen (ibid, 31) aus. Gerade die Ambivalenz von Erfahrungslernen in der pädagogischen Diskussion seit Rousseau und der Reformpädagogik macht deutlich, dass ein differenzierter methodischer Umgang mit Erfahrungen im Vermittlungsprozess notwendig ist, um eine Integration von Subjekt und potentiellen Lerngegenständen zu ermöglichen und die Dialektik von Sache und Person nicht einseitig aufzulösen. Im Entwurf der Integrativen Agogik von 1977 sind also ihre Chancen, Grenzen und Weiterentwicklungsnotwendigkeiten erkennbar, die in der Grundstruktur bis heute ähnlich geblieben sind. Mir geht es nicht darum, von der Grundskizze aus dem Jahre 1977 zu erwarten, dass sie alle genannten Probleme hätte lösen sollen. Das konnte man damals von diesem Entwurf nicht erwarten. Ich möchte auch einräumen, dass andere Autoren im gleichen Sammelband manchmal intensiver pädagogische Umsetzungs- und Anwendungsfragen von Gestaltdenken und Integrativer Therapieprinzipien diskutierten (z.B. *Brown 1977; Besems 1977; Yeomans 1977*). Dennoch zeigt sich auch bei diesen Entwürfen eine Lücke bezüglich pädagogischer Begrifflichkeiten zwischen den anthropologischen Grundlagen ihrer Argumentation und den konkreten Unterrichtsskizzen. Pädagogisch am profiliertesten sind verschiedenste Arbeiten des Confluent-Education-Ansatzes aus Kalifornien (z.B. *Phillips 1978; Shiflett 1978*). Was bei den damaligen Grundrissen (trotz dieser auch vorhandenen Aufsätze mit Unterrichtsskizzen) fehlt, ist das Vorsehen eines systematischen Ortes für die als defizitär monierten pädagogischen Problemstel-

lungen. Ich nehme an, dieses Fehlen hat mit der Auffassung von *Petzold & Sieper* in Anlehnung an *Perls* zu tun, dass die Trennung von Pädagogik und Therapie eine artifizielle ist, die man aufheben müsse (vgl. *Petzold* 1977b,7). Sicherlich: Es gibt auch Gemeinsamkeiten zwischen Therapie und Pädagogik, aber die konstitutiven Unterschiede zwischen beiden Arbeitsbereichen dürfen nicht verwischt werden.

Es geht bei meiner kritischen Einschätzung des damaligen Ausarbeitungszustandes der IA auch nicht darum zu behaupten, dass die damalige pädagogische Theorie, die vorhandenen didaktischen Modelle und Methodenlehren absolut brauchbar waren und man sie doch bloß in einen eigenen Ansatz nach vernünftiger Auswahl hätte integrieren müssen. Ein solches Unternehmen hätte die wesentlichen neuen und fruchtbaren Impulse der IA vermutlich erstickt. Problematisch ist aus meiner Sicht eher, dass man damals glaubte, sich mit diesen pädagogischen Aspekten nicht auseinandersetzen zu brauchen. Womöglich war es auch keine bewusste Negierung der von mir angemahnten pädagogischen Fokussierung. Der Zeitgeist des Nachdenkens und Forschens über pädagogische Fragestellungen wurde damals auch stark von bezugswissenschaftlichen Theorien und Begrifflichkeiten bestimmt, insbesondere von den Sozialwissenschaften, weil man unter Pädagogik hauptsächlich auch geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand, der man eine kritische Erneuerung aus ihren eigenen Begriffstraditionen heraus nicht zutraute. Von diesem Zeitgeist wird auch die Integrative Agogik nicht ganz unberührt gewesen sein.

2.2 80er und 90er Jahre bis jetzt

Anfang der 80er Jahre erfolgten Differenzierungen, Schwerpunktsetzungen, Abgrenzungen und zunehmende Systematisierungen u.a. von Gestaltpädagogik in verschiedensten Formen, an verschiedensten Orten, von verschiedensten Personen und Gruppen in einer anwachsenden Zahl von Publikationen. Die Ausbildungsabteilung für PädagogInnen am FPI wird Gestaltpädagogik genannt (vgl. *J. Bürmann* 1993a). Nach Aussagen von *Sieper & Petzold* (vgl. 1993c, 362) orientiert sich das Ausbildungskonzept im Wesentlichen am integrativ-agogischen Ansatz, aber man hätte die Bezeichnung „Gestaltpädagogik“ „aufgrund seiner Popularität und Resonanz im Feld“ (ibid, 362) gewählt. Vermutlich waren es nicht nur Marketing-Gesichtspunkte, die zur Wahl der Bezeichnung Gestaltpädagogik führten, sondern auch inhaltlich andere Schwerpunktset-

zungen der Weiterentwicklung von Integrativer Pädagogik, Gestaltpädagogik, Confluent-Education und anderen pädagogischen Richtungen, die aus der Humanistischen Psychologie, aber auch aus anderen Disziplinen heraus entwickelt wurden. Dies wird u.a. an den Veröffentlichungen zu Anfang der 80er Jahre deutlich. *Burow & Scherpp* (1981) kritisieren die Sonderbezeichnung „Integrative Agogik“. Der theoretische Ausarbeitungszustand verschiedener Akzentsetzungen von Gestaltpädagogik sei nicht ausreichend, um eine andere Richtung mit dem Namen Integrative Agogik zu begründen (ibid, 21). Sie entwickeln auf der Basis von Gestalttherapie und anderen Humanistischen Psychologien einen theoretischen Grundriss von Gestaltpädagogik und kombinieren diesen mit Entwicklungsprojekten, der gerade die oben angemahnten pädagogischen Fokussierungen sehr gezielt angeht und als Grundriss von Gestaltpädagogik viel Anerkennung fand. *Jörg Bürmann* (1983), Leiter der Abteilung Gestaltpädagogik beim FPI seit 1982, konzentriert sich bei seinen theoretischen Systematisierungen von Gestaltpädagogik stark auf die schulische Unterrichtsebene und schlägt Differenzierungen der Erlebnis- und Erfahrungsorientierung und deren Verschränkungsmöglichkeit mit schulischen Lernangeboten im Vergleich zu therapeutischen Settings vor, die auch gegenwärtig noch aktuell und deren damit verbundene Probleme nicht abschließend gültig geklärt sind. *Prenzel* (1983) bezieht sich in ihrem Sammelband u.a. auf Gestalttherapie, Confluent-Education und gesellschaftskritische Diskurse für ihre eigenen Begründungen einer „politisch orientierten Gestaltpädagogik“ (ibid, 10). Die weiteren Beiträge dieses Sammelbandes signalisieren eine große Offenheit gegenüber anderen Richtungen und Strömungen (z.B. der TZI, dem Psychodrama, der Psychoanalyse). In Einzelbeiträgen werden verschiedene Richtungen miteinander verglichen (*Reiser* 1983; *Abé* 1983). Ich glaube nicht, dass es heute an einer grundsätzlichen Offenheit der einzelnen Richtungen zueinander fehlt. Nur: Es mangelt an gemeinsamem Austausch. Die Energien werden nicht gebündelt. Das schwächt die Position der Humanistischen Pädagogik in Wissenschaft und Politik. Der Trend der unterschiedlichen Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen in Theorie und Praxis der Gestaltpädagogik und anderen Richtungen der Humanistischen Pädagogik neben der Integrativen Agogik von *Petzold* und *Sieper* setzt sich in den achtziger und neunziger Jahren fort. In den Beiträgen zum Thema Pädagogik in der Zeitschrift „Integrative Therapie“ (2/1985; 4/1986; 3-4/1989) zeigen sich in den achtziger Jahren bei den einzelnen Autoren ihre speziellen Fokussierungen von Gestaltpädagogik und anderen Richtun-

gen, die Ende der achtziger und in den neunziger Jahren in vertieften Ausarbeitungen in Form von Monographien eine ziemlich ausgeformte Gestalt gewinnen, z.T. über den Kreis der Autoren der Zeitschrift „Integrative Therapie“ hinaus (in Gestaltpädagogik *Burow* 1988; *J. Bürmann* 1992; *Affeldt* 1994; in Humanistischer Pädagogik *Fatzler* 1987; *Karmann* 1987; *Ernst* 1993; *Dauber* 1997a, 1997b; *I. Bürmann* 1997 als einer Kombination von anthropologischen sowie pädagogischen Diskussionsebenen und Gestaltpädagogik). Es erscheinen mehrere Sammelbände, in denen die verschiedenen Richtungen der Humanistischen Pädagogik im Kurzüberblick oder in Form von Schwerpunktbearbeitungen dargestellt werden (*Buddrus* 1992; *Buddrus* 1995; *Bürmann/Dauber/Holzäpfel* 1997; *Schön* 1998). Ein Evaluationsprojekt (*Burow* 1993) und Sammlungen von Falldarstellungen aus der Gestaltpädagogik-Fortbildung (*Bürmann/Heinel* 1997; *Bürmann/Heinel* 2000; *Ortmann* 1998) geben vertiefte Einblicke in die Chancen und Wirkungen gestaltpädagogischer Lehreraus- und -fortbildung. 1989 kommt es zur Gründung der gestaltpädagogischen Vereinigung als einer ausbildungsinstitutsübergreifenden Organisation der Gestaltpädagogen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich mit Sitz in Berlin und zur Gründung einer von dieser Vereinigung herausgegebenen Zeitschrift *Gestaltpädagogik* 1991 (vgl. *J. Bürmann* 1993a). In den siebziger und achtziger Jahren werden mehrere Aus- und Fortbildungsinstitute u.a. in Berlin, Würzburg, Hamburg, Frankfurt/M. und Dortmund zum Thema Gestalttherapie und Gestaltpädagogik gegründet (vgl. *Burow et al.* 1993, 192f.). Auf der Ebene der Wissenschaftler konstituiert sich 1994 die Arbeitsgemeinschaft Pädagogik und Humanistische Psychologie als Arbeitsgruppe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 1997 startet eine von *Bürmann*, *Dauber* und *Holzäpfel* herausgegebene Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie im Klinkhardt-Verlag, in der mittlerweile 12 Bände erschienen sind.

Für den besprochenen Zeitraum ist zu konstatieren, dass die theoretischen und praktischen Aktivitäten der einzelnen Richtungen der Humanistischen Pädagogik (Gestaltpädagogik, personenzentrierte Pädagogik, TZI, Psychodramapädagogik) ziemlich nebeneinanderherlaufen. Auf der Publikationsebene ist kein Dialog zwischen den verschiedenen Richtungen festzustellen (siehe z.B. das Sammelheft 3-4/1989 der „Integrativen Therapie“ zu den verschiedenen Richtungen). Die Integrative Agogik bzw. Integrative Pädagogik wird eine neben anderen Richtungen (vgl. *Petzold* 1989k; *Sieper/Petzold* 1993c). Sie konzentriert sich dabei in der Praxis schwerpunktmäßig auf Erwachsenenbildung und Altenbildung.

Der Schwerpunkt der Arbeiten der Begründer der IA liegt in dieser Zeit auf den metatheoretischen Fundierungen der Integrativen Pädagogik, die sie mit Psychotherapie, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und Soziotherapie gemeinsam hat (vgl. *Petzold* 1989j, 371). Auf dieser Ebene werden von *Petzold* umfassende und differenzierte Theoriepositionen erarbeitet, deren Ergebnisse in den umfangreichen Grundlegungen zur Integrativen Bewegungs- und Leibtherapie (1996, Erstveröffentlichung 1988) und zur Integrativen Therapie (2003a, erste Auflage 1993) dargestellt sind. In diesen Grundlegungen stecken zahlreiche und komplexe Potentiale zur weiteren Ausarbeitung einer Integrativen Pädagogik, wie ich sie in meiner zusammenfassenden Arbeit zur Integrativen Therapie und Ihrer Transformationspotentiale für Pädagogik herausgearbeitet habe (*Holzäpfel* 2002). Der Aufsatz von *Sieper & Petzold* (1993c) kann als weitere Zwischenbilanz auf dem Weg zu einer Integrativen Agogik gesehen werden, der die metatheoretischen Ergebnissen der großen Theoriearbeiten von *Petzold* in Form von Prinzipien nochmals zusammenfasst. Im Hinblick auf eine stärkere pädagogische Fokussierung bringt diese Zwischenbilanz wenig. Die Notwendigkeit einer Differenzierung der metatheoretischen Grundlagen für die jeweiligen Interventionsbereiche Psychotherapie, Sozialarbeit, Soziotherapie und Pädagogik wird aber von *Petzold* stärker als noch in den siebziger Jahren eingeräumt (vgl. *Petzold* 1989j, 371). In zwei Aufsätzen (*Becker* 1997; *Singer* 1998) wird zur Strukturierung schulpädagogischer Problemstellungen auf Konzepte der Integrativen Therapie zurückgegriffen. *Nitsch-Berg/Kühn* (2000) stützen sich sowohl bei der theoretischen Ableitung als auch bei der Strukturierung der Ziele, Inhalte und Methoden des Projektes „Integrative Gestaltarbeit für soziale Berufe“, ein Modell einer dreieinhalbjährigen Fortbildung für Pädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen, auf zentrale Konzepte der Integrativen Therapie. *Sieper* (2003) zeigt die Spannweite der Lernkonzepte, die implizit oder explizit in der Integrativen Therapie verwendet werden und als metatheoretische Grundlage auch den Agogikkonzepten zugrunde liegen. In einem Postskriptum dazu macht *Petzold* die Notwendigkeit der Öffnung der IT für Konzepte der Selbstorganisation und der Neurowissenschaften deutlich (*Petzold* 2003b).

In einem systematischen Abschnitt sollen jetzt die Hauptlinien der theoretischen Fundierungen der Integrativen Therapie als bezugswissenschaftliche Potentiale zur Grundlegung und Weiterentwicklung einer Integrativen Pädagogik zusammenfassend dargestellt werden.

3. Bezugswissenschaftliche Grundlagen der Integrativen Pädagogik: Potentiale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Folgende theoretische Grundlagen der Integrativen Therapie, die in ihrem Gesamtsystem die Integrative Bewegungs- und Leibtherapie mit einschließt, sollen als bezugswissenschaftliche Grundlagen für Integrative Pädagogik (IP) herausgearbeitet und ihre pädagogischen Konsequenzen und Implikationen, aber auch auf ihre momentanen Begrenzungen für Übertragbarkeit auf pädagogische Problemstellungen hin (v.a. Abschnitt 3.3) untersucht werden (im Detail *Holzappel* 2002, 149-251): das Leibkonzept (3.1), das Erkenntnis- und Bewusstseinskonzept und kognitionstheoretische Aspekte (3.2), das Beziehungskonzept (3.3), der Lernbegriff (3.4) und das Verhältnis von Neurowissenschaften zu IT und IP (3.5).

3.1 Leibkonzept der IT und seine pädagogischen Konsequenzen und Implikationen

3.1.1 Anthropologische und philosophische Grundlagen

Von der Erwachsenenbildung herkommend, dort u.a. von der theoretischen und praktischen Bearbeitung der Arbeitsfelder politische Erwachsenenbildung, Kulturpädagogik (mit intensiven Erfahrungen in Theaterpädagogik seit über zwanzig Jahren) und Gesundheitsbildung suchte ich u.a. nach anthropologischen Grundlegungen für die theoretische und praktische Arbeit in den genannten Arbeitsbereichen. Relevante Grundlagenarbeiten dazu fand ich zunächst v.a. bei *Rudolf zur Lippe* (1987). Seine Arbeiten sind richtungsweisend bei der theoretischen Begründung von Sinnenpädagogik, weil er durch die Untersuchung der Tiefendimensionen des Ästhetischen, seinen komplexen Untersuchungen zum Natur- und Lebensbegriff und seine Absage an die Trennungsstrategien von Natur und Geist, Leben und Bewusstsein, Emotionalität und Rationalität meine praktischen Erfahrungen in Sinnen-, Kultur- und Gesundheitspädagogik gut erklären und eine den ganzen Menschen ansprechende Pädagogik begründen konnte. Neben seiner Kritik der Körperlosigkeit gängiger sozialwissenschaftlicher Theorien und den gelungenen Entwürfen zu einer Zivilisationskritik enthält diese Sinnenpädagogik aber auch neue Gefahren naturalistischer und biologistischer Verkürzungen des komple-

nen Verhältnisses von Körper, Emotionalität, Geist und Sozialität des Menschen (vgl. Holzäpfel 2002, 122f, 135f). Meinen Blick für die Ausklammerung der Sinnlichkeit aus der Pädagogik schärfen auch die Arbeiten von Rumpf (1994, 1987). Sein Ansatz birgt nicht die Gefahr naturalistischer Verkürzungen, eher ist zu wenig geklärt, wie Sinnenpädagogik in kognitive Strukturen integriert werden kann.

Petzolds Integrative Bewegungs- und Leibtherapie enthält den Vorteil der anthropologischen Leibfundierung auch für Pädagogik, ohne sich die Nachteile der sinnenpädagogischen Theoriestrukturen bezüglich der erwähnten Verkürzungen einzuhandeln. Dies alles gelingt durch die zusätzlichen phänomenologischen Begründungen seiner Leibkonzeption. Gerade die Kombination der theoretischen Begriffe und v.a. der praktischen Erfahrungen aus Psychodrama, Gestalttherapie, reichianischer Körperanalyse und den Erfahrungen aus der konzentrativen Bewegungstherapie von E. Gindler einerseits (vgl. Petzold 1996a, 13, 30) und den philosophischen Traditionen aus Phänomenologie, Gestaltpsychologie (Merleau-Ponty; Marcel; Goldstein; V.v. Weizsäcker, Perls; Plessner, Schmitz) und tiefenhermeneutische Theorien und Begrifflichkeiten (Schleiermacher; Gadamer; Merleau-Ponty; *ibid*, 30) andererseits ergeben auch für Pädagogik folgenreiche Strukturierungen:

- Perls Organismus-Begriff wird als reduktionistisch, biologistisch und unhistorisch kritisiert, und es werden damit auch neuere Anknüpfungspunkte aktueller Gestalttheorie an Autopoesis-Konzepten von Maturana und Varela als nicht weiterführend eingeschätzt (vgl. Petzold 1996a, 277; Petzold 1999d).
- Körper- und Leibgestalt des Menschen sind Ergebnis aus phylogenetischen, gesellschaftlich-kulturellen und biografischen Entwicklungen. Das bedeutet, dass das Individuum über seine Leibgestalt auch immer als Beziehungswesen zu verstehen ist, seine Bedürfnisse auch über Gesellschaft und Biografie vermittelte zu begreifen sind und immer einer hermeneutischen Interpretation bedürfen, deshalb also nicht als anthropologisch-naturalistische Konstanten aufgefasst werden können (Petzold 1996a, 32f.).
- Erkennen ist an die Existenz des Leibes gebunden, geht aber nicht in ihm auf. Bewusstsein gibt es nicht als reines, vom Leib gänzlich Losgelöstes, noch ist der Leib selbst reine Natur. Durch unseren Leib sind wir relational und intentional mit der Welt verbunden. Er bietet auch die Chance zur Transzendierung des Seins: Geist und Erkenntnis werden als nicht auf Leibphänomene reduzierbare Aspekte ver-

standen. Durch Einbau emergenztheoretischer Positionen versucht *Petzold* einen dritten Weg durch Monismus und Dualismus hindurch zu finden (vgl. *Petzold* 1996a, 187).

- Im Soziotherapiekonzept werden Heilungs-, Lern- und Bildungsintentionen miteinander verknüpft. Die Leibkonzeption der IT wirft ein kritisches Licht auf die leib- und körperfeindlichen Entwicklungen westlicher Zivilisation. Die Kombination von zur Entfremdung von Leib und Sinnen führenden Anaesthesierungs- und Ästhetisierungsprozessen verlangt neue Wege der Erlebnisaktivierung, Persönlichkeitsentwicklung, Solidaritätserfahrung und Empowerment (*Petzold* 1996a, 193, 250, 260). Solche Intentionen können dann nicht in reparativer Individualtherapie, sondern nur in präventiver und rehabilitierender Gesellschaftstherapie – eben Soziotherapie – verwirklicht werden.

3.1.2 Pädagogische Konsequenzen

Aus der Leibkonzeption lassen sich verschiedenste Konsequenzen für Ziele, Inhalte und Methoden auf verschiedensten didaktischen Handlungsebenen (Makro- und Mikrodidaktik) und für verschiedenste Bildungsbereiche ableiten und begründen (vgl. *Holzäpfel* 2002, Kap. 5.3.3 und 5.3.4). Als Erwachsenenbildner weise ich hier auf dort mittlerweile klassisch gewordene Programmkapitel und Aufgabenbereiche hin: Besonders Sinnen- und Erlebnispädagogik berücksichtigen die leibliche Situiertheit des Erfahrens, Erkennens und Lernens. Auch in der kulturellen Weiterbildung, ästhetischen Bildung und Soziokulturarbeit spielt dieses Moment eine entscheidende Rolle. Vergegenwärtigungs-, Darstellungs- und Ausdrucksprozesse in dieser Art von Bildungs- und Kulturarbeit sind raumgreifend und auf sinnen- und körperorientierte Wahrnehmungs- und Spürprozesse angewiesen. In der Gesundheitsbildung wird die Leiborientierung der Bildungsarbeit besonders virulent, wenn der Leib und seine Zeitrhythmen, Körperempfinden, Bewegungsdrang und Bewegungslust als im Konflikt mit den zivilisatorisch vorgegebenen und einengenden, z.T. krankmachenden Arbeits- und Freizeitnormen erlebt werden. Es gibt praktisch keinen Bildungsbereich, in dem die Leib- und Sinnenorientierung inhaltlich wie methodisch nicht vorkäme (vgl. *Holzäpfel* 2002, Kap. 6, auch mit Beispielen aus der beruflichen und politischen Bildung). Quer zu Programmkapiteln und Methodenüberlegungen gibt es zahlreiche Lernprinzipien für die Leib-

orientierung, von denen ich drei wichtige auch in Abgrenzung zu naiven Positionen der Körper- und Leiborientierung und Ganzheitlichkeitspositionen formulieren möchte:

- Die Leibkonzeption der IT fundiert die *Kritik an kognitivistisch verkürzten Bildungsmodellen*, in dem sie die Inkorporiertheit von Denk- und Fühlstrukturen in der Leiblichkeit des Menschen, deren präreflexive, unbewusste, aber durchaus mit Sinnstrukturen ausgestattete leibliche Basis hervorhebt. An dieser Inkorporiertheit gleiten rein rationale Lern- und Bildungsprozesse einfach ab. Lernprozesse zur Bewusstwerdung solcher Denk- und Fühlstrukturen bedürfen der *Vergegenständlichung, Verleiblichung und des Ausdrückens des Gefühlten und Gedachten in vielfältigen und kreativen medialen Gestaltungen*. Gerade bei entfremdeten Bewusstseins- und Gefühlsstrukturen in einer inszenierten und ästhetisierten Erlebnisgesellschaft, in der u.a. existenzielle Gefühle (z.B. Sehnsucht nach Liebe, Anerkennung, Angst vor Ohnmacht, Ausgegrenztwerden, Sterben und Tod) bis zur absoluten Unkenntlichkeit in den verschiedenen Life-Style-Hülsen von Konsumgütern und Events eingewoben und eingeschmolzen sind (z.B. Werbesprüche wie „Ford – besser ankommen“, „Rexona men – lässt Dich nicht im Stich“), ist ein Bewusstwerdungsprozess über solche entfremdeten Gefühls- und Denkmuster nur über *pädagogische Dialyseprozesse* (= Trennungs-, Reinigungs- und Entschmelzungsprozesse) mit Hilfe von leiblich orientierten Vergegenwärtigungs- und Ausdrucksprozessen in Gang zu bringen und erfolgreich zu gestalten (vgl. Holzäpfel 2002, 52f., 191).
- Leib-, Sinnen-, Wahrnehmungs- und Gefühlsbewusstwerdungsprozesse sind nicht in linearen und einfachen induktiven Lernphasenprozessen anzuleiten und zu gestalten. Es gibt keinen einfachen aufsteigenden Weg vom Fühlen und Erfahren zum Begreifen, wie es manchmal in naturalistisch inspirierten Modellen in der Sinnenpädagogik (z.B. im Erfahrungsfeld der Sinne nach Kückelhaus: vom Greifen zum Begreifen, vom körperlichen Gleichgewicht auf der Schwingscheibe zum seelischen Gleichgewicht, vom harmonischen Gleichklang von Pendelbewegungen zum Gleichklang der Gruppe) oder auch in Anwendung des Kontaktphasenmodells aus der Gestalttherapie zur Strukturierung pädagogischer Lernphasen angenommen wird. Bildungs- und Lernprozesse gestalten sich diskontinuierlicher, zirkulärer, komplexer. Im *Modell der Spirale* lassen sich solche komplexen Prozesse eher verdeutlichen (vgl. Petzold, Sieper 1988b; Holzäpfel 1990): Aufsteigen und Absteigen, Regression als Aufstieg, vom Ganzen zum Einzelnen, vom

Einzelnen zum Ganzen, Vielfalt in der Einheit, mehrmaliges Durchlaufen der Prozesse des Erfahrens und Begreifens.

- *Die Leiborientierung der Bildungsarbeit darf nicht zum Allheilmittel werden, weil Geistiges und Seelisches nach Petzold auch eigene Qualitäten hat, die in Emergenzprozessen aus niederen Seinstufen hervorgegangen sind, aber nicht aus den niederen Stufen komplett abgeleitet werden können (Petzold 1996a, 179f, 187). Das bedeutet, dass nicht in allen Lern- und Bildungsprozessen ganzheitlich gearbeitet werden kann und soll. Es gibt Fächer, Themen und Problemstrukturen, in denen die dort zu lernenden Begriffe und Theorien nicht auf Leib, Gefühle, Empfindungen und Erfahrungen zurückgeführt werden können. Deshalb wird hier ein inhaltlich und methodisches Arbeiten mit Leib und Emotion nicht zu einem besseren Begreifen per se beitragen. Wir brauchen eine Pädagogik, in der die *Einheit* von Fühlen, Erfahren und Denken beachtet wird, aber auch die *Differenz* dieser Ebenen.*

3.2 Erkenntnis-, Bewusstseins- und kognitionstheoretische Aspekte der IT und ihre pädagogischen Konsequenzen und Implikationen

3.2.1 Erkenntnis- und Bewusstseinskonzept und seine pädagogischen Konsequenzen

Für pädagogische Fragestellungen wichtige Aspekte aus der IT sind das „Bewusstseinspektrum“ (Petzold 1993a, 248/2003a) und die kognitionstheoretischen Aspekte (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994a).

Aufgrund von neurowissenschaftlichen, klinischen und philosophischen Konzepten und Forschungsergebnissen entwickelt Petzold ein Spektrum von Bewusstseinszuständen und Prozessen, das differenzierter als die gängigen Kategorien Bewusstsein und Unbewusstes verschiedene Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustände unterscheiden und untersuchen kann. Insgesamt unterscheidet er sieben Formen von Bewusstseinszuständen (Petzold 1993a, 267/2003a), wovon die Ausdifferenzierungen in die ‚Tiefen‘ und ‚Höhen‘ im Vergleich zu gängigen Bewusstseinsmodellen hier besonders relevant sind. In den Begriffen „Wachbewusstes“ und „Mitbewusstes“ und „Vorbewusstes“ werden von ihm Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustände erfasst, die nicht reflexiv sind. Darunter fallen

für ihn auch subliminale Wahrnehmungsprozesse. Dazu gehören viele alltägliche Wahrnehmungen und v.a. für unseren pädagogischen Kontext hier Wahrnehmungen von Lernprozessen, die meist unbewusst oder weniger bewusst so nebenbei registriert werden, wie z.B. Raumatmosphäre, DozentInnenausstrahlung, Lernatmosphären, Gruppenstimmungen, affektive Färbungen eines Themas oder der gewählten Methoden. Solche Phänomene des Bewusstseins unterstützen das oben in 3.1.2 Gesagte: Wahrnehmungsschulung, leib- und bewegungsorientierte Lernangebote dort, wo zur gültigen Bearbeitung des Themas die Bewusstwerdung alltäglicher meist unbewusst ablaufender Wahrnehmungsprozesse gehört. Dazu kommt der bewusstere Umgang seitens der pädagogischen Professionals mit den soeben genannten, meist von den Lernenden unbewusst registrierten Lernbedingungen.

Auf der anderen Seite des *Petzoldschen* Bewusstseinspektrums finden wir die Zustände des „Klarbewussten“ und des „Nichtsbewussten“ (*Petzold* 1993a, 266/2003a), die weit über die Fassung des traditionellen Bewusstseinsbegriffes hinausgehen, aber als Out-of-mind-Zustände sich auch neurowissenschaftlich nachweisen lassen und aus der therapeutischen, meditativen und mystischen Praxis verschiedenster Religionen bekannt sind: Zustände von ‚Helle‘ und ‚Klarheit‘, in denen z.B. Patienten ihr ganzer Lebensweg ‚auf einen Schlag‘ erfassbar wird (*ibid*, 257), oder wenn von fortgeschrittenen Meditierenden, Weisen oder Mystikern von einem Zustand von ‚innerer Klarheit‘, ‚Weltschau‘ von einem ‚großen Erwachen‘ berichtet wird. Klarbewusstes und Nichtsbewusstes vermag auch Vorbewusstes und bestimmte Bereiche des Unbewussten erschließen. Solche Aspekte des Bewusstseins sollen m.E. auch von moderner Pädagogik nicht mehr als irrationale Ebenen von Lernen und Bildung ausgeschlossen, bzw. als nur von der Vernunft kontrollierte und beherrschte Dimension des Lernens zugelassen werden, sondern als A-rationales (im Gegensatz zum Irrationalen) zum Thema und zur methodischen Arrangement werden dürfen, weil sie als Ausdruck innerweltlicher Grunderfahrung womöglich auf etwas Absolutes verweisen, auf etwas, das über unsere individuelle Existenz hinausgeht und in denen Verbundenheit und Partizipation mit einem tieftragenden Grund durchscheint (*ibid*, 263). Ähnliche Gedanken finden wir bei anderen Kritikern des dualistischen Menschenbildes (*Kamper, zur Lippe, Böhme/Böhme*; vgl. dazu zusammenfassend *Holzäpfel* 2002, Kap. 2, 3 und 4). In der pädagogischen Konsequenz bedeutet das mit großer Plausibilität, dass die Thematisierung existenzieller Gefühle, Fragen nach Transzendenz, Religiosität und

Spiritualität wieder Bestandteile des Bildungsbegriffes werden können, weil diese Dimensionen einen wesentlichen Teil der Existenz und z.T. mehr und mehr in den letzten Jahren auch des Bewusstseins der Individuen ausmachen. Ausdruck, Vergegenwärtigung, Rituale in verschiedensten Formen sind ebenso gültige Formen des Bildens und Bearbeitens dieser Themen wie rationale über das Wort vermittelte Diskurse. In der Kritik wurden meine Thesen zu dieser neuen Dimension des Bildungsbegriffes unterschiedlich aufgenommen. *Witte* (2003, 908) spricht von einer „latente[n]“ Gefahr eines totalisierenden Zugriffs und Durchgriffs auf den Edukanden, positiv dagegen z.B. die Rezensionen von *Papenkort* (2003), *Rösener* (2003) und *Gieseke* (2003). Die vermutlichen Ängste, die in der Kritik von *Witte* zum Ausdruck kommen, könnte ich verstehen. Darüber müsste man sich verständigen. Ich habe allerdings an verschiedensten Stellen meiner Arbeit sehr deutlich gemacht, dass das eigenverantwortliche Sich-Einlassen, Spüren und Bearbeiten seitens der TeilnehmerInnen bei diesen Themen als absolutes Handlungskriterium für pädagogische Arrangements zu gelten habe (*Holzappel* 2002, 16, 61, 192, 197). Die Alternative, vor der die Pädagogik sich in dieser Situation gestellt sieht, ist ja nicht die Nichtbehandlung religiöser Thematiken in Bildungs- und Erziehungsprozessen, sondern das schutzlose Überlassen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen an das „Konsumistische Manifest“ (*Bolz* 2002) der durchökonomisierten und anästhesierten Gesellschaft und Kultur mit ihren pseudoreligiösen Produkten und Eventisierungen.

3.2.2 Kognitionstheoretische Aspekte und ihre pädagogischen Konsequenzen

Bereits in der Leibkonzeption setzt sich *Petzold* von einem einfachen Monismus ab, der alle Ausdrucks- und Erscheinungsformen des menschlichen Lebens aus einer (monos) Materie hervorgegangen ansieht. Unterfüttert wird diese Position des „emergenten differentiellen Monismus“ (*Petzold* 1996a, 187) durch Aufgreifen des kognitionstheoretischen Repräsentationsbegriffes. Nach den Emergenztheorien generieren materielle neurophysiologische Prozesse der Verarbeitung biochemischer Informationen transmaterielle Informationen, so dass Repräsentationen entstehen können. Das *prozessuale* Moment dieser Repräsentationen kann als *materiell* bezeichnet werden, aber der *Inhalt* der Repräsentationen (Gedanken, Gefühle, Bilder usw.) ist *transmaterieller* Natur. Derzeit kann also kei-

ne Gleichung (Materie = Emergenz = Information) geschrieben werden (vgl. *Petzold, van Beek, van der Hoek* 1994a, 557). Damit unterstützt auch die kognitionstheoretisch ausgerichtete Repräsentationstheorie die oben formulierte These von der Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Erfahren und Begreifen in Lern- und Bildungsprozessen. Die praktisch-pädagogische Handhabung dieser These kann nicht unabhängig von den aktuellen gesellschaftlich-historischen Entwicklungen bestimmt werden. In der gegenwärtigen Zivilisation ist ein Abdriften der geistigen Symboliken von der Lebenswelt der Menschen zu beobachten. Geist kann aber nicht ohne die Kommunikation lebendiger Menschen existieren, und wenn seine Symbole sich von der Lebenswelt der Menschen zu sehr entfernt haben, verlieren sie jegliche Bedeutung. Dort wo die „Exzentrizität“ (*Plessner*) sich verselbständigt, wo die geistige Symbolik von den Menschen nicht mehr verstanden wird, wo kein subjektiver Sinn in den Objektivierungen der Kultur mehr erkannt werden kann, dort ist eine Rückführung, Konstruktion und Rekonstruktion von geistigen Symbolen auf elementare Emergenzstufen – um in der Sprache dieses kognitionstheoretischen Modells zu sprechen – notwendig. Dabei ist dann ein Lernen zu fördern, in dem sich materielle und transmaterielle Ebenen wieder stärker ineinander verschränken und in einem intensiven Wechselprozess miteinander stehen, oder wie *Feldenkrais*, der große Pionier des Lernens durch Bewegung, einmal formulierte:

„Was ich unter Lernen verstehe, ist, dass alles, was du weißt, auf drei, vier oder fünf verschiedene Arten gewusst werden muss – mindestens.“ (*Moshe Feldenkrais*, cit. *Batz/Schroth* 1983, 63).

Also z.B.: den Sozialisationsbegriff im Sozialpsychologie-Seminar verstehen lernen, Sozialisationsprozesse in der Mutter- oder Vaterrolle gegenüber den eigenen Kindern erfahren und bisher kaum bewussten Momenten der eigenen Sozialisation im selbstproduzierten Theaterspiel nachzugehen. Wann welche Ebenen und Arten des Lernens zum Begreifen von Begriffen und Theorien notwendig sind, kann man nicht allgemein gültig für alle historischen Situationen und Kulturen festlegen. Modelle von Lernen und Bildung jenseits von Dualismus und Monismus sind deshalb gebunden an die historische Situation und bedürfen einer hermeneutischen Interpretation.

Das Emergenzmodell ist neurophysiologisch und neuropsychologisch noch längst nicht in allen Einzelheiten geklärt. Das weiß auch *Petzold*

(vgl. *Petzold, van Beek, van der Hoek* 1994a, 559). Wenn wir das wüssten – so möchte ich hinzufügen – dann wäre klarer, wie Bewusstsein entsteht. Hier sind aber entscheidende Fragen auch in den Forschungen und Diskussionen der Neurowissenschaften noch nicht geklärt (*Holzappel* 2004). Zur Emergenzdebatte gibt es unterschiedliche Einschätzungen der Fruchtbarkeit dieses Konzeptes. *Roth* (1997, 291f) ist eher skeptisch, aber *Stephan* (2001) zeigt, dass solche Herangehensweisen interessante Weiterentwicklungen enthalten.

3.3 Das Beziehungskonzept der IT und seine pädagogischen Implikationen

Die Beziehungsdimension wird von *Petzold* im Ko-respondenz-Modell gefasst (*Petzold* 1993a, 21/2003a). Wenn wir die Bestandteile und Ableitungen aus diesem Ko-respondenz-Modell für unsere pädagogische Fokussierung betrachten, dann sind daraus drei Aspekte wichtig:

- a) die konstituierenden Begriffselemente des Ko-respondenzbegriffes,
- b) das tetradische Modell als ein Prozessmodell zur Strukturierung von Phasen in Therapie- und Lernprozessen,
- c) die Ausdifferenzierung von Beziehungsformen nach Intensität und Dauer (Konfluenz, Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung; vgl. *Orth/Petzold* 1993, 118; *Petzold* 1986e).

Zu a)

Wesentliche konstituierende Elemente im Ko-respondenzbegriff sind die direkte und ganzheitliche Begegnung zwischen Subjekten, das Ziel der Konsensfindung und als wesentliche Voraussetzung für Begegnung und Konsens die prinzipielle Koexistenz alles Lebendigen auf der Basis der wechselseitigen Anerkennung der subjektiven Integrität der Ko-respondenzpartner (vgl. *Petzold* 1993a, 55/2003a). In einer detaillierten Analyse dieser Ko-respondenzbegriffsanteile und ihrer Begründungen werden von mir neben den Chancen zwei problematische Aspekte bezüglich eines pädagogischen Transfers dieser Begrifflichkeit herausgearbeitet (vgl. detailliert *Holzappel* 2002, 222f, 228f.):

1. Die Verknüpfung des Ko-respondenzgeschehens mit den Begriffen und Normgehalten von Sinn, Konsens und Integrität führt zu einem Zusammenfallen von Sein und Sollen in diesem Begriff, das ihn seiner analytischen Funktion beraubt.

2. Trotz des universellen und auch normativen Anspruches des Ko-respondebegriffes kann dieser nicht den Bildungsbegriff ersetzen oder überflüssig machen, weil Bildung immer die Vermittlungsfrage von Person, Intersubjektivität und Welt- und Gegenstandsbezug mit einschließt, was im Ko-respondenzbegriff nicht oder zumindest nicht ausreichend enthalten ist. Wichtige konstituierende Prozesse von pädagogischen Vermittlungsfragen sind die der Reduktion und Rekonstruktion, in denen von der Fülle möglicher Bildungsziele und -inhalte und deren Konkretisierungen diejenigen ausgewählt werden, die dem Lern- und Bildungsprozess zugrunde liegen sollen. Solche Prozesse werden im Ko-respondenz-Modell nicht diskutiert.

Zu b)

Das tetradische Modell (Initial-, Aktions-, Integrations- und Neuorientierungsphase; *Petzold* 1993a, 67-87/2003a) ist zur Strukturierung von Lernprozessen in Teilen der allgemeinen Bildung und im soziotherapeutischen Bereich geeignet. Es ist aber völlig unzureichend für viele Teile von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung, wenn es um die Aneignung, kreative Bearbeitung, Integration und Weiterentwicklung von objektivierbaren Wissensbeständen und Weltbezügen aus natur- und geisteswissenschaftlichen sowie lebenspraktischen Bereichen geht (z.B. vom Physikunterricht bis zum ökologischen Gärtnern). Die Beschreibung der Funktionen, Aktivitäten und Abläufe der einzelnen Phasen bei *Petzold* (*ibid*, 70-79) sind für pädagogische Arbeitsbereiche z.T. völlig überladen, z.T. in wichtigen Elementen – im Wesentlichen bei den kognitiven Aktivitäten – nicht adäquat akzentuiert (detaillierte Kritik *Holzäpfel* 2002, 230f). Ebenso wenig wie der Kontaktbegriff als universelle Struktur von Lernprozessen geeignet ist (gleichlautende Kritik bei *J. Bürmann* 1993b, 98 und *I. Bürmann* 1997, 169), ist das Therapieprozessmodell von *Petzold* auf alle pädagogischen Bereiche übertragbar. Ohne Integration der Curriculum- und Didaktikdiskussion aus der Erziehungswissenschaft wird Integrative Pädagogik, Gestaltpädagogik und Humanistische Pädagogik nicht weiterkommen.

Zu c)

Die Ausdifferenzierung der Beziehungsformen in der IT geben im Vergleich zum Kontaktbegriff differenzierte Hinweise für unterschiedliche Intensitäten, Längen und Gestaltungsformen der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Entscheidend in einer pädagogischen

Transformation der Beziehungsdimension der IT ist, dass sich die Notwendigkeit einer Bewusstmachung, Gestaltung und ggf. Klärung von Beziehungsstrukturen in pädagogischen Prozessen didaktisch begründen lassen muss. Eine solche Bewusstmachung und Bearbeitung ist nicht für alle pädagogischen Veranstaltungen und Prozesse automatisch notwendig, geschweige denn möglich. Beispiele für Unterschiede: In einer pädagogischen Arbeit mit dem Ziel des Nachholens des Hauptschulabschlusses kann es notwendig sein, mit den lernenden Formen von ‚Begegnung‘ bis hin zu ‚Beziehungen‘ zu praktizieren, weil für und mit den Lernenden aufgrund gestörter Identitätsentwicklung auch eine Persönlichkeitsentwicklung als Voraussetzung und Begleitung für fachliche Lernprozesse angeregt werden soll. Und diese wiederum setzt intensivierte Formen von Begegnung und Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden voraus. Auf der anderen Seite mag ein Einführungskurs in die Grundlagen der Arbeit mit dem PC für eine Gruppe von AltenpflegeschülerInnen stehen, die sich aus anderen Ausbildungszusammenhängen bereits kennt. Hier ist ein guter ‚Kontakt‘ zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Lernklima. Weitergehende intensivierte Begegnungs- und Beziehungsformen sind für die Förderung der fachlichen Lernprozesse in diesem Fall nicht erforderlich.

Zusammenfassend halten wir fest, dass die Bewusstmachung, Gestaltung, Klärung und Konkretisierung von Interaktions- und Kontaktaspekten in pädagogischen Prozessen von vier didaktischen Faktoren abhängt: von Lernzielen, den Lerninhalten, dem persönlichen Entwicklungsstand der Lernenden und dem Entwicklungsstand der Lerngruppe.

3.4 Der Lernbegriff der IT – fehlender Bildungsbegriff?

Implizit stecken in den Ansätzen der Integrativen Therapie verschiedenste Lernbegriffe und -konzepte. In einem Aufsatz von *Sieper* (2003) werden sie expliziert und komplett zusammengestellt. Es wird dabei ein großer Vorteil sichtbar: Es wird kein Lernkonzept aus den Haupttraditionen dieser Diskussion aus der IT ausgeschlossen. Folgende Lern- und Entwicklungskonzepte werden in der IT verwendet (vgl. *Sieper* 2003):

- Behaviorismus, wenn auch in einer bereits durch Konzepte der Gruppentiefenpsychologie, solchen von *George Herbert Mead* und *Merleau-Ponty* reflektierten Form;
- die interaktionistischen Konzepte von *G.H. Mead* und *Wygotski*;

- die phänomenologische Tradition, dort v.a. die Integration von Innen und Außen;
- die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie (z.B. *Wygotzki, Leontjew, Lurija*). Die Aufnahme dieser Ansätze in den Corpus einer integrierten Lerntheorie finde ich besonders wichtig und bemerkenswert. Lange Zeit und z.T. immer noch werden diese Ansätze eng mit dem sozialistisch-kommunistischen Lager verknüpft gedacht und deshalb eher selten im Westen registriert, obwohl ihre wissenschaftlichen Gehalte äußerst interessante Anknüpfungspunkte auf verschiedensten Gebieten bieten (siehe zu Anknüpfungspunkten in der Pädagogik *Holzäpfel* 1982; *Holzäpfel/Röhlke* 1988a, 1988b); neuerdings besonders bei der Diskussion des Stellenwertes der Neurowissenschaften für lerntheoretische und lernpraktische Fragen;
- die Psychoanalyse;
- Gestalttherapie;
- Psychodrama;
- Konzepte des komplexen Problemlösens;
- Lernen als Ergebnis der Evolution/phylogenetische Aspekte der Lernpotentialentwicklung;
- Neurowissenschaften.

Dieses „Mehrebenenmodell des Lernens“ (*Sieper* 2003, 200) ist u.a. dazu gedacht, der „didaktisch-zentrierten Gestaltpädagogik ... eine solide und moderne lerntheoretische Basis“ (*ibid*, 204/205) zu geben. Mit diesem Überblicksaufsatz wird im Vergleich zu den letzten zwanzig Jahren integrativer Theoriebildung ein stärkerer Beitrag zu einer systematischen Grundlegung Integrativer Pädagogik geleistet. Folgende Fragen und Probleme des Lernbegriffes bleiben aber noch offen:

- Eine Integration dieser verschiedenen Lernkonzepte ist noch nicht in Sicht; es sind dort verschiedene Bausteine und andere Materialien für eine Integrierte Lerntheorie bereit gestellt, aber noch kein fertiges Haus mit dem Namen Integrierte Lerntheorie. Ich bin eher skeptisch, ob eine Integration dieser verschiedenen Ansätze überhaupt möglich und sinnvoll ist.
- Seit langem gibt es in der Pädagogik das Problem des Transfers von Lerntheorien auf Konzepte von organisiertem Lernen und Unterricht. Bei diesen Transferversuchen kommt es – ganz gleich, welche Richtung der Erziehungswissenschaft und welche Didaktikmodelle wir uns anschauen – immer wieder zu Brüchen. Komplizierte Vermittlungsar-

beiten sind dabei zu leisten. Genau dieser Transfer ist für die Integrative Pädagogik noch zu wenig geleistet.

- Ein solcher ist letztlich auch nur möglich, wenn die Entwürfe zu einer Integrativen Pädagogik sich mit Didaktik- und Methodikmodellen aus der pädagogischen Diskussion auseinandersetzen (Standardwerke dazu sind z.B. *Blankertz* 1970; *Kron* 1993; *Jank/Meyer* 1994; *Meyer* 1994, *Meyer* 2000). Dies ist bisher nicht geschehen.
- Der Nutzen von Lerntheorien für die Praxis von Lernen und Unterricht kommt aus meiner Sicht nur dann richtig zum Tragen, wenn Lerntheorien (einfacherer oder komplexerer Natur) von Bildungs- und Erziehungstheorien unterstützt werden. Pädagogik ist eine normative Handlungswissenschaft, die der Begründung durch Theorien über Werte und Normen bedarf. Die Lerntheorien alleine leisten dies in der Regel nicht. Es gibt in der Integrativen Therapie viele Ansätze (z.B. Leibtheorie, Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie, Ko-responsenztheorie), aus denen eine solche Bildungstheorie entwickelt werden kann. Erste Ansätze dazu sind auch immer dann zu registrieren, wenn Lern- und Bildungskonzepte für bestimmte Aufgabenfelder entwickelt wurden (z.B. für Altenbildung *Petzold* 1985a). Es fehlt allerdings weitgehend eine allgemeine Bildungstheorie in der Integrativen Pädagogik. Dabei kann man natürlich auch fragen, ob eine solche überhaupt erreichbar und sinnvoll ist. Womöglich kann es in unserer schnelllebigen Zeit, wo auch in der Pädagogik eine Theorie- und Begriffsmode die andere jagt (und die Ansprüche An- und Herausforderungen für Pädagogik rasch wechseln und im Zweifelsfalle immer zu hoch sind), sowieso nur eine sukzessive Annäherung an ein allgemeines System pädagogischer Normen, Ziele und Methoden auch aus der Sicht der Integrativen Pädagogik geben, in denen die größten Widersprüche und Leerstellen benannt und einer sukzessiven Klärung zugeführt werden. Erste Wege dahin habe ich in meiner pädagogischen Transformation der theoretischen Grundlagen der IT besprochen (*Holzappel* 2002, *Holzappel* 2003).
- Solche sukzessiven Annäherungen gibt es auch in der sich weitgehend in vielen Strecken von der Integrativen Therapie und Integrativen Pädagogik getrennt entwickelnden Gestaltpädagogik (*Buraw/Scherpp* 1981; *Buraw* 1988; *J. Bürmann* 1992; *Buraw* 1993), in der Humanistischen Pädagogik (*Dauber* 1997a; *Dauber* 1997b) und im weitestgehenden Versuch der Integration von anthropologischen und philosophischen Konzepten mit solchen aus der allgemeinen Pädagogik mit Blickrich-

tung auf Diskurse in der Gestaltpädagogik von I. Bürmann (1997). Es ist also keinesfalls so, dass diese Theoriearbeiten aus Gestaltpädagogik und Humanistischer Pädagogik nur auf der didaktischen Ebene liegen, eine fundierte Lerntheorie ihnen fehlen würde (vgl. Sieper 2003, 200), die dann von der Integrativen Therapie kommen könnte. Die genannten Ansätze haben eigene lerntheoretische Konzepte und Implikationen. In der Zeitschrift „Gestaltpädagogik“ werden seit Jahren Praxisbeispiele und Praxisreflexionen zu gestaltpädagogisch orientiertem Unterricht, Organisationsentwicklung und Lehrerfortbildung publiziert, aus denen die Möglichkeiten und Grenzen einer gestaltpädagogischen Praxis ersichtlich werden. Zwischen diesen Praxisbeispielen und deren Reflexion einerseits und der Theorieentwicklung andererseits fehlen streckenweise Theorien der mittleren Reichweite, die die allgemeine Theorie mit der konkreten Praxis noch besser verbinden könnten. Diese Verbindung weiter voranzutreiben wäre eine reizvolle Aufgabe und gelänge am besten, wenn dazu größere Forschungsprojekte mit empirischer Ausrichtung entwickelt würden. Eine wichtige Aufgabe zur Konsolidierung der theoretischen Grundlagen von Integrativer Pädagogik, Gestaltpädagogik und Humanistischer Pädagogik wäre die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der genannten theoretischen Arbeiten zur Gestaltpädagogik, Humanistischen Pädagogik und Integrativen Pädagogik. Erste Hypothesen dazu sind formuliert in Holzapfel (2003, 32, 39).

3.5 Zur Rezeption der Neurowissenschaften in der IT

Die IT hat sich früher als andere mit der Rezeption neurowissenschaftlicher Konzepte und Forschungsergebnisse für ihren Ansatz beschäftigt (Petzold 1993a, 207f./2003a, Erstveröffentlichung dazu 1988). Dies ist sehr verdienstvoll und macht sich besonders vorteilhaft in der differenzierten Entwicklung des Bewusstseinsspektrums bemerkbar (vgl. Petzold 1993a, 242, 244f., 267/2003a), aus der für pädagogische Fragestellungen Strukturierungen für Ziele, Inhalte und Methoden abgeleitet werden können (vgl. Holzapfel 2002, 206f. und oben Abschnitt 3.2). Auch in neueren Veröffentlichungen (Petzold 2003a, 1067-1091; 2003b) werden die neuen Forschungsergebnisse aus der Genforschung und den Neurowissenschaften rezipiert: So wird z.B. der Frage nachgegangen, ob die Forschungsergebnisse über die Spiegelneuronen neuartige bzw. zusätzliche Erklärun-

gen geben können für die Ausbildung von Imitationslernen, Interaktions- und Kommunikationsvermögen, für Empathie und Sprachentwicklung (vgl. Petzold 2003a, 1080f.; 2003b, 217). Petzold ist offen für neue zusätzliche Erklärungsebenen aus den Neurowissenschaften für anthropologische und psychologische Gegebenheiten, bleibt aber auch seiner Linie treu, indem er vor der Gefahr des Reduktionismus von Bewusstseinsphänomenen auf neurowissenschaftliche Gegebenheiten warnt (Petzold 2003b, 220/221) und an das nach wie vor nicht gelöste Body-mind-Problem erinnert. Er schlägt in seinen Konzepten vom „informierten Leib“ und dem „Leibgedächtnis“ (ibid, 230) die Verbindung von psychodynamischen, humanistisch-experimentellen, behavioralen und letztlich auch neurowissenschaftlichen Paradigmen vor. Eine intensive Zusammenarbeit all dieser Wissenschaftszweige sei erforderlich. Dem kann ich nur zustimmen. In meiner Auseinandersetzung mit einer z.T. einseitigen Rezeption neurowissenschaftlicher Ergebnisse in der Erwachsenenbildungsdiskussion (Holzapfel 2004b) komme ich zu vier Ergebnissen in der Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Neurowissenschaften:

1. Pädagogische Begrifflichkeiten können nach wie vor nicht auf neurowissenschaftliche Begriffe und Forschungsergebnisse reduziert werden, was selbst profilierteste Neurowissenschaftler wie z.B. G. Roth im Konzept eines „nichtreduktionistischen Physikalismus“ (Roth 1997, 247) oder Schwegler im Konzept des „Aspektpluralismus“ (2001, 79) einräumen.
2. Es darf zu keiner Hierarchisierung des Verhältnisses von Neurowissenschaften und Pädagogik kommen, sondern es geht um eine gleichberechtigte interdisziplinäre Zusammenarbeit. Pädagogische Theorie und Praxis sind in ihren Beschreibungen und Analysen pädagogischer Probleme z.T. präziser und differenzierter als die Neurowissenschaften, wenn sie mit ihren Begriffen und Forschungsergebnissen pädagogische Problemstellungen zu erfassen suchen. Insofern kann Pädagogik nicht als untergeordnetes Forschungsgebiet unter den Leitparadigmen neurowissenschaftlicher Forschungsstrategien aufgefasst werden.
3. Neurowissenschaften können mit ihren Instrumentarien zu Geltungsfragen von Werten und Normen, zu Fragen der Perspektivenverschränkung und zu Aspekten des freien Willens, z.T. keine, z.T. nur inadäquate Lösungen anbieten.
4. Aufgrund neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse kommt es zu einer hohen Favorisierung der Bedeutung der Emotionen für Lernen und Steuerung des Verhaltens. Diese Position darf aber nicht als

neuer Dualismus zwischen Emotion und Kognition interpretiert werden. Die Gefahr einer solchen alten Spaltungsauffassung (mit jetzt der umgekehrten Seite der alten Medaille: Statt Verstand dominieren jetzt die Emotionen das menschliche Verhalten, der Verstand wird zu einer der Emotion völlig nachgeordneten und untergeordneten Instanz) deutet sich in neueren Publikationen zu diesem Thema an (vgl. Roth 2003, 22-23; Roth 2001, 318 f.).

4. Resümee

Die Integrative Therapie hat in ihrer Leib-, Erkenntnis-, Bewusstseins-, Beziehungs- und Lerntheorie wichtige metatheoretische und theoretisch-humanwissenschaftliche Grundlagen für verschiedenste Arbeitsbereiche gelegt und damit auch für die Pädagogik wichtige bezugswissenschaftliche Fundierungen geliefert, die in der Auseinandersetzung mit anderen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Theorierichtungen vielmehr Beachtung als bisher finden sollten, wenn Pädagogik nicht weitgehend eine von der Lebenswelt und den Lernbedürfnissen der Menschen abgehobene Disziplin bleiben will. Andererseits muss Integrative Therapie noch viel stärker als bisher sich für die Verarbeitung von erziehungswissenschaftlichen Theorien und Didaktik- und Methodikmodellen aus der Pädagogik öffnen, wenn ihre Konzepte auch auf pädagogische Problemstellungen angewendet werden sollen. Erst diese gegenseitige Vermittlung wird die Weiterentwicklung einer Integrativen Pädagogik ermöglichen. Auf keinen Fall ist es dabei hilfreich, wenn im Dialog mit den Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft die verschiedenen Spielarten der Humanistischen Pädagogik (Gestaltpädagogik, Integrative Pädagogik², TZI, Personzentrierte Pädagogik, Psychodramapädagogik)

² Unter starker Bezugnahme auf *K. Wilber* spricht *R. Fuhr* (2004) von einer „Integralen Pädagogik“ als einer Pädagogik mit dem Ziel eines grundlegenden Bewusstseinswandels. Das Anregende eines solchen Entwurfes kommt dann besonders zum Tragen, wenn damit nicht gleich der Anspruch verbunden wird, wieder eine neue Richtung von Pädagogik zu eröffnen. *H. Dauber* (2004) bezieht sich ebenfalls auf *K. Wilber* und unterstreicht u.a. mit dessen Denkfiguren integrale, transpersonale und spirituelle Dimensionen einer Humanistischen Pädagogik und Psychologie als wichtige, z.T. bisher zu wenig beachtete Aspekte der Diskussion, aber auch von Haltungen in einer Gemeinschaft der Forschenden (ähnlich auch *H. Ortman* 2004). Auch diese

ihre Unterschiede mehr als ihre Gemeinsamkeiten betonen. Einzelne Richtungen der Humanistischen Pädagogik mögen bestimmte Aspekte des Lehrens und Lernens ausdifferenzieren oder unterschiedlich akzentuieren. Dies ist in wissenschaftlichen und praktischen Prozessen notwendig und ein Hinweis für den professionellen Reifegrad einer Disziplin, wenn dabei darauf geachtet wird, dass die Gesamtperspektive nicht verloren geht. Manchmal gibt es aber auch in der Humanistischen Pädagogik einen Hang zu Zirkel- und Grüppchenbildungen, oder es entwickeln sich Machtansprüche einer Richtung über andere. Solche Phänomene sind menschlich, allzu menschlich, sollten aber selbstkritisch beobachtet und abgewehrt werden. Alle Richtungen der Humanistischen Pädagogik müssen wieder mehr zusammenarbeiten, wenn diese neue Sicht auf Lehren und Lernen eine größere Verbreitung und höhere Akzeptanz finden will. Dabei müssen wir uns mit verschiedenen anderen Ansätzen auseinandersetzen, die ebenfalls Kompetenz- und Performanceebenen des Lehrer- und Pädagogenhandelns als ihr Thema ansehen (wie z.B. *Klippert*-Ansatz, neurodidaktische Orientierungen). Wir sollten dabei verdeutlichen, dass ohne Persönlichkeitsbildung und Organisationsentwicklung von pädagogischen Organisationen (*Holzappel* 2005), in denen Gesichtspunkte von Humanität und ökonomischer Effizienz versöhnt werden, ein Trainieren von Softskills, Informationsverarbeitungs- und kommunikativer Kompetenz, von Lernen des Lernens eine wert- und richtungslose technizistische Pädagogik begünstigt, die grundlegende Werte von Aufklärung, Mündigkeit, Autonomie, Solidarität und Ökologie theoretisch wie praktisch aufgegeben hat.

Literatur

- Abé, I.* (1983): Psychoanalytisch orientierte Pädagogik und Gestaltpädagogik. In: *Prengel, A.* (1983) (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim: Beltz. 243-252.

Denkanstöße werden sich am ehesten als fruchtbar erweisen, wenn sie mit ähnlichen Gedanken bei anderen Ausarbeitungen zur Humanistischen Pädagogik und anderen Richtungen der Pädagogik verglichen und als *ein* Aspekt von Pädagogik im Rahmen (Humanistischer) Pädagogik angesehen werden, aber daraus keine grundsätzliche Neuorientierung und Schwerpunktsetzung von Humanistischer Pädagogik abgeleitet wird.

- Affeldt, M.* (1994): *Erlebnisorientierte Gruppenarbeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R.* (1996): *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R.* (2001): *Erwachsenenpädagogik*. In: *Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.* (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Batz, M., Schroth, H.* (1983): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Becker, U.* (1997): „Gestaltpädagogische Spirale“. Ein Didaktisches Phasenmodell für Unterricht, Aus- und Fortbildung. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* Heft 9/ Februar 1997. 65-67.
- Besems, T.* (1977): Überlegungen zu intersubjektivem Unterricht in der Integrativen Pädagogik. In: *Petzold, H., Brown, G.* (1977) (Hrsg.): *Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*. München: Pfeiffer. 45-75.
- Blankertz, H.* (1970): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa. 3. Aufl. 1. Aufl. 1969.
- Bolz, N.* (2002): *Das Konsumistische Manifest*. München: Fink.
- Brown, G.* (1977): Menschlich sein heißt integrativ sein. In: *Petzold, H., Brown, G.* (1977) (Hrsg.): *Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*. München: Pfeiffer. 37-44.
- Buddrus, V.* (1992) (Hrsg.): *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Buddrus, V.* (1995) (Hrsg.): *Humanistische Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bürmann, I.* (1997): *Überwindung des Dualismus von Person und Sache*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bürmann, J.* (1983): *Gestaltpädagogik – Ein Weg zu humanerem Lernen*. In: *Sauter, F.* (Hrsg.): *Psychotherapie der Schule*. München: Kösel. 129-157.
- Bürmann, J.* (1992): *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bürmann, J.* (1993a): *Gestaltpädagogik – Weiterbildung für Lehrende*. In: *Petzold, H., Sieper, J.* (1993) (Hrsg.): *Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien*. Paderborn: Junfermann. Bd. 2. 483-488.
- Bürmann, J.* (1993b): Was ist Gestaltpädagogik? – Ein Nachwort. In: *Heinel, J.* (1993): *Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg. 83-107.
- Bürmann, J., Dauber, H., Holzäpfel, G.* (1997) (Hrsg.): *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, J., Heinel, J.* (1997) (Hrsg.): *Wege zu verändertem Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Bürmann, J., Heinel, J. (2000) (Hrsg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Burrow, O.-A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Burrow, O.-A. (1993): Gestaltpädagogik. Training und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.
- Burrow, O.-A. et al. (1993) : Gestalttherapie & Gestaltpädagogik heute. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Burrow, O.-A., Scherpp, K. (1981): Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.
- Dauber, H. (1997a): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Dauber, H. (1997b): Lernfelder der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. (2004): Notizen zur integralen/transpersonalen/spirituellen Dimension einer Humanistischen Pädagogik und Psychologie. Tagungspaper für die Tagung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der DGfE in Germerode im Mai 2004.
- Ernst, H. (1993): Humanistische Schulpädagogik. Problemgeschichte, Menschenbild, Lerntheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fatzger, G. (1987): Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann. 4. Auflage.
- Forneck, H. (1999): Andragogik. <http://www.111er.de/Lexikon/begriffe/andra-go2.htm>
- Fuhr, R. (2004): Integrale Pädagogik – eine konkrete Utopie. Göttingen: verf. Manuskript.
- Gerl, H. (1990): Personzentriertes Lehren und Lernen, in: Jahrbuch der Zeitschrift für Humanistische Psychologie. 13. Jahrgang 1990. 3-19.
- Gieseke, W. (2003): Rezension des Buches v. G. Holzäpfel 2002. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Heft 3 (2003) 124-127.
- Groddeck, N. (1998): Carl Rogers, die Reformpädagogik und die Reform der Regelschule. In: Schön, B. (1998) (Hrsg.) 52-116.
- Holzäpfel, G. (1982): Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München: Urban u. Schwarzenberg.
- Holzäpfel, G. (1990): Erfahrungsbezogene Didaktik, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung. Neuwied: Luchterhand, Blattnummer 6.30.20, 12 Seiten.
- Holzäpfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzäpfel, G. (2003): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen,

- Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 2 (2003) 27-41.
- Holzäpfel, G. (2004a): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 1 (2004) 157-163.
- Holzäpfel, G. (2004b): Mehr Selbstbewusstsein für Pädagogik! Eine Replik zum Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung 3/2003. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 2 (2004) 87-98.
- Holzäpfel, G. (2005): Entstehung, Konzeption und Praxis des weiterbildenden Studienganges Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich (WSO) an der Universität Bremen. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 2/2005, 14-26.
- Holzäpfel, G. (2006): Erfahrungsbezogene Didaktik. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Loseblattsammlung. Neuwied: Wolters Kluwer. 24 Seiten.
- Holzäpfel, G., Röhlke, G. (1988a): Theaterwerkstatt als Beispiel politischer Kulturarbeit. In: *Auernheimer, G. et al.* (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV. Marburg: Institut für Erziehungswissenschaften. 245-255.
- Holzäpfel, G., Röhlke, G. (1988b): Zur Verwendungsmöglichkeit tätigkeitstheoretischer Konzepte bei der Analyse von politisch-kulturellen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Projekts „Theaterwerkstatt“. In: *Hildebrandt-Nilsbon, M., Rückriem, G.* (1988) (Hrsg.): Kongressbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie. Berlin: System Druck. Band 2. 371-380.
- Jank, W., Meyer, H. (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen/Scriptor. 3. Aufl. 1. Aufl. 1991.
- Karmann, G. (1987): Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kron, F.W. (1993): Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt.
- Lippe, R. zur (1987): Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Löhmer, C., Standhardt, R. (1995): Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett.
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden, I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 6. Aufl. 1. Auflage 1987.
- Meyer, H. (2000): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen/Scriptor. 11. Aufl. 1. Aufl. 1987.
- Nitsch-Berg, H., Kühn, H. (2000): Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden Integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Praxisfelder. Band I u. II. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

- Ortmann, H.* (1998): Integrative Pädagogik und Feministische Praxis – Ein Schulforschungsprojekt und seine erkenntnistheoretischen Hintergründe. In: *Schön, B.* (1998) (Hrsg.): *Wieviel Therapie braucht die Schule?* Donauwörth: Auer. 117-146.
- Ortmann, H.* (2004): Brief an H. Dauber anlässlich seines Tagungspapers. Tagungsunterlage für die Tagung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der DGfE in Germerode im Mai 2004.
- Papenkort, U.* (2003): Rezension des Buches v. G. Holzapfel 2002. In: *Erwachsenenbildung* Heft 2 (2003) 97.
- Petzold, H.* (2003b): Postskriptum zu Sieper, J. (2003). „Komplexes Lernen, informierter Leib, Leibgedächtnis“ in der Integrativen Therapie. In: *Leitner, A.* (Hrsg.): *Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie.* Wien: Krammer. 213-251.
- Phillips, M.* (1978): Confluent Education als Integrative Pädagogik. Die Anwendung von Gestaltprinzipien im Unterricht. In: *Brown, G., Petzold, H.* (1978) (Hrsg.): *Gefühl und Aktion.* Frankfurt/ M.: Werner Flach KG. 13-31.
- Prengel, A.* (1983) (Hrsg.): *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule.* Weinheim: Beltz.
- Reischmann, J.* (2001): Andragogik. In: *Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.* (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reiser, H.* (1983): Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. In: *Prengel, A.* (1983) (Hrsg.): *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule.* Weinheim: Beltz. 253-277.
- Rösener, A.* (2003): Rezension des Buches v. G. Holzapfel 2002. In: *Forum Erwachsenenbildung* 3 (2003) 62-63.
- Roth, G.* (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, G.* (2001): *Fühlen, Denken, Handeln.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, G.* (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 3 (2003) 20-28.
- Rumpf, H.* (1987): *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur.* Weinheim, München: Juventa.
- Rumpf, H.* (1994): *Die übergangene Sinnlichkeit.* Weinheim, München: Juventa. 3.Aufl. 1.Aufl. 1981.
- Schmitz, E., Tietgens, H.* (1995) (Hrsg.): *Erwachsenenbildung.* Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Hrsg. v. *Lenzen, D.* unter Mitarbeit v. *A. Schründer*). Stuttgart: Klett.
- Schön, B.* (1998) (Hrsg.): *Wieviel Therapie braucht die Schule?* Donauwörth: Auer.
- Schwegler, H.* (2001): Reduktionismen und Physikalismen. In: *Pauen, M., Roth, G.* (Hrsg.): *Neurowissenschaften und Philosophie.* München: Fink. 59-82.

- Shiflett, J.* (1978): Unterricht nach „Gefühl und Wellenschlag“? – Forschung und Curriculumsentwicklung in der Integrativen Erziehung. In: *Brown, G., Petzold, H.* (1978) (Hrsg.): Gefühl und Aktion. Frankfurt/M.: Werner Flach KG. 87-96.
- Sieper, J.* (2003): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. In: *Leitner, A.* (Hrsg.): Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie. Wien: Krammer. 183-213.
- Singer, B.* (1998): Impulse der Integrativen Therapie für das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium. In: *Schön, B.* (1998) (Hrsg.): Wieviel Therapie braucht die Schule? Donauwörth: Auer. 282-302.
- Stephan, A.* (2001): Emergenz in kognitionsfähigen Systemen. In: *Pauen, M., Roth, G.* (Hrsg.): Neurowissenschaften und Philosophie. München: Fink. 123-154.
- Wagner, A.* (1976): Schülerzentrierter Unterricht. München.
- Witte, E.* (2003): Rezension des Buches v. Holzapfel 2002. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (2003) 905-908.
- Wittinger, Th.* (2000) (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Yeomans, Th.* (1977): Gestalttheorie und Praxis im Literaturunterricht. In: *Petzold, H., Brown, G.* (1977) (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer. 170-177.