

Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 1989

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Hilarion G. Petzold,
Düsseldorf/Amsterdam (1989j):
Zur Einführung
Psychotherapie und Pädagogik –
Pädagogik und Therapie*

Erschienen in: *Integrative Therapie* 3/4, 365-374.

In diesem Internet-Archiv werden wichtige Texte von Hilarion G. Petzold und MitautorInnen in chronologischer Folge nach Jahrgängen und in der Folge der Jahrgangssiglen geordnet zur Verfügung gestellt. Es werden hier auch ältere Texte eingestellt, um ihre Zugänglichkeit zu verbessern. Zitiert wird diese Quelle dann wie folgt:

Textarchiv H. G. Petzold et al.

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

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

Zusammenfassung: Psychotherapie und Pädagogik - Pädagogik und Therapie (1989j)

Das Verhältnis von Pädagogik und Therapie war oft zwiespältig und wurde selten solide reflektiert. Immer wieder wurden Gegensätzlichkeiten aufgebaut, oft aufgebauscht. Jede Richtung hat versucht, „ihre“ Pädagogik zu kreieren. Die starken Gemeinsamkeiten von beiden Disziplinen sind: Lernen und Beziehungsarbeit. Sie wurden häufig vernachlässigt. Hier Vertiefung und mehr an „common ground“ zu schaffen, bleibt Aufgabe.

Schlüsselwörter: Psychotherapie, Pädagogik, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Lernen als Gemeinsamkeit, Beziehung als gemeinsame Aufgabe

Summary: Psychotherapy and Pedagogy - Education and Therapy (1989j)

The relationship between pedagogy and therapy was often ambiguous and rarely soundly reflected. Again and again, opposites were built up, often exaggerated. Every direction has tried to create "their" pedagogy. The strong similarities of both disciplines are: learning and relationship work. They were frequently neglected. Here, deepening and creating more "common ground" remains a task.

Keywords: psychotherapy, pedagogy, similarities and differences, learning as common ground, relationship as common task

Seit den Bemühungen *Ferenczis* (1924) und anderer Psychoanalytiker, therapeutische Erkenntnisse für die Pädagogik fruchtbar zu machen, seit den ersten Versuchen *Morenos* (1931), therapeutische Techniken und Methoden – hier die des Psychodramas (*Haus* 1949; *Chesler, Fox* 1966; *Shaftel, Shaftel* 1966) – in pädagogischen Kontexten einzusetzen, reißt der in dieser Richtung gehende Strom der Publikationen nicht ab, ja ist kaum noch überschaubar geworden (*Rothbucher, Wurst* 1983; *Bürgermann, Reinert* 1984; *Haug* 1985). Vertreter therapeutischer Schulen versuchen, pädagogische Konzepte zu entwerfen, oder Pädagogen versuchen, unter Rekurs auf therapeutische Theorien und Methoden ihr Handlungsfeld theoretisch und praxeologisch zu fundieren. In der Regel sind diese Versuche gescheitert oder sind nur partiell gelungen. Die „psychoanalytische Pädagogik“ (*Höchstetter* 1975; *Cremerius* 1971) – sofern man von einer solchen sprechen darf und es nicht vielleicht richtiger wäre, von einer heilpädagogischen Variante der Psychoanalyse, einer „Psychagogik“ zu reden – hat in das Schulsystem keinen Eingang gefunden, wenn man von einigen Versuchen etwa im Vorschulbereich oder im Bereich der Hochschuldidaktik bei Studenten der Heil- und Sonderpädagogik einmal absieht, die von engagierten Einzelgängern unternommen wurden. Damit soll nicht ausgeblendet werden, welch großen Einfluß isolierte Versatzstücke psychoanalytischer Theorien für die Pädagogik hatten und haben (Repressionen → antiautoritäre Erziehung; Lernstörung → verdrängte Konflikte; Leistungsdruck → Über-Ich usw.). Oft stehen aber diese Fragmente bezuglos da, sowohl in den vorherrschenden Strömungen der Didaktik, insbesondere aber im Hinblick auf die schulischen Strukturen (vgl. aber *Wellendorf* 1979, 1982). Der Gesamtkontext, sowohl der psychoanalytischen Kulturkritik als auch der psychoanalytischen klinischen Praxis, wird nicht oder nur disfiguriert zur Kenntnis genommen, so daß sich Konsequenzen, die ein vertieftes Verständnis bringen müßten, kaum finden lassen. Es ergeben sich vielmehr unguete Zwitter.

Weitaus leichter hat sich da die gefällige pädagogische Theorie von *Carl Rogers* getan (wenn man diese als pädagogische Theorie bezeichnen darf, wahrscheinlich wäre es besser, von einer allgemeinen Lebens-

philosophie zu sprechen mit Implikationen für die Pädagogik). Das Werk von Rogers hat sich (hierzulande durch die Arbeiten von Reinhard und Annemarie Tausch) als förderlich und leichter rezipierbar erwiesen als die Versuche einer psychoanalytischen Pädagogik mit ihren – bei aller „Liberalität“ der Gesellschaft heute – immer noch „skandalösen“ Aussagen über den Trieb, die Sexualität, die Perversion, mit ihrem Konzept des Unbewußten, das an sich schon eine Kränkung für den Menschen darstellt, der damit gesagt bekommt, er sei nicht „Herr im eigenen Hause“ (Freud); eine Kränkung, die besonders Pädagogen treffen muß, denn sie stehen bewußt oder „unbewußt“ in Traditionen, deren Erziehungsideale Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung, Disziplin einerseits sind und die Kontrolle und Disziplinierung des Schülers andererseits. Carl Rogers' Vision des „guten Menschen“ paßt sich ein in den humanistischen Bildungsbegriff (Bubolz 1983). Seine über Lecky und Anygal von Goldstein übernommene Selbstaktualisierungstheorie, die er mit anderen humanistischen Psychologen (Maslow) und Therapeuten (Perls) teilt, paßt sich ein in das unhinterfragte Fortschrittsideal unserer Kultur: Wir aktualisieren uns bis zum „geht nicht mehr“. Wir wachsen, wir wachsen, wir wachsen ... bis wir erkennen, daß es sich um *Wucherungen* handelt, die kaum mehr zu steuern sind. Das das Wachstum korrigierende Element, die vielbeschworene „organismische Selbstregulation“ (wiederum von Goldstein auf Perls und Rogers übergegangen) erweist sich als eine Illusion, denn es ist offenbar das Wesen des Menschen – und die Geschichte der Zivilisation (Elias) weist dies aus –, daß sie nicht der „wisdom of the organism“ folgen, der selbstregulierend das „rechte Maß“ finden solle, sondern daß der Mensch *sich beständig überschreitet* – for better or worse. Das Wesen der Freiheit liegt genau darin, daß der Mensch über seine Grenzen gehen kann, und er muß dies tun, um Mensch zu sein. Die Frage ist nur, wann aus der *Grenzüberschreitung* eine *Grenzverletzung* wird, eine destruktive Entgrenzung.

Die Freud'sche Theorie ist hier sicherlich „weiser“ als die an der „wisdom of the organism“ orientierte der Humanistischen Psychologie, denn sie stellt mit einer nüchterneren, ja oftmals schon resignierenden anthropologischen Schau, die destruktiven, entgrenzenden Seiten des Menschen in Rechnung und versucht, Konzepte zu entwerfen, diesen Seiten zu begegnen: durch Deutung (Ricoeur) aus „exzentrischer Position“ (Plessner) und durch Herstellung von Sinnzusammenhängen, Ermutigung von „Durchleiden“ der Verstrickungen, die das Begehren (*désir*) mit sich bringt, durch die Konfrontation mit dem Faktum des Unbewußten. Psychoanalyse thematisiert das Moment der Aggression schonungslos und blendet es nicht aus wie C. Rogers, oder entschärft es wie F. Perls und R. Cohn durch eine positive Umdeutung: Aggression = Ad-gression = natürliche, positive Lebensfunktion. Zweifellos ist dies eine richtige Teilperspektive, aber sie

wird falsch, wenn nicht gleichzeitig Modelle für die „*destrudo*“, für die Erklärung und die Handhabung destruktiven Aggressionspotentials gegeben werden. Hier lassen uns die humanistischen Psychologen im Stich, bzw. ihre Erklärungsversuche bleiben flach oder – wie bei *Goodman* (*Blankertz* 1983, 1985) – skizzenhaft.

Betrachtet man die aus der Therapie kommenden pädagogischen Ansätze, die nachfolgend in Kurzdarstellungen von Vertretern der jeweiligen Richtung umrissen werden, so stellt man fest, daß sie sich in Randbereichen der Pädagogik bewegen: in der Heil- und Sonderpädagogik, der Sozialpädagogik, in der Vorschulerziehung, in experimentellen Schulen, in Projekten. Hier versuchen sie einzudringen, zu infiltrieren. Hier auch werden sie angefragt, herbeigerufen, und hier gewinnen sie oftmals die Funktion einer *Heilslehre*, denn es geht um Heilen, und zwar nicht nur reparativ bzw. kurativ, sondern durchaus auch weitergefaßt im Sinne einer ganzheitlichen Schau, die den Blick auf Bereiche richtet, die in der traditionellen Pädagogik ausgeblendet oder in dieser Form nicht gesehen wurden. Es zeigen sich Berührungspunkte zu Strömungen der Reformpädagogik bis hin zur „Waldorfpädagogik“, in der dann eine explizit als Heilslehre ausgelegte Sicht angeboten wird, die Anthroposophie *Rudolf Steiners*. Im Unterschied zu derartigen pädagogischen Strömungen indes, die von Pädagogen (*Maria Montessori*, *Peter Petersen* u. a.) oder sich als „Menschheitslehrer“ verstehenden „Visionären“ (*Steiner*) vorangetrieben wurden und die spezifisch auf die Erziehung von Kindern und auf den Bereich der Schule gerichtet waren, verfügten die Therapeuten mit pädagogischen Ambitionen in der Regel weder über unterrichtspraktisches Know-how, noch über entsprechende Kontakte und Ressourcen oder eine politische Basis, um in den Bereich der Schule hineinwirken zu können. Auch die Psychoanalyse und die Gestalttherapie sowie die von ihnen beeinflusste „Themenzentrierte Interaktionelle Methode“ von *Ruth Cohn* fand eher Eingang in die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung von Lehrern und Sozialberuflern – außerhalb des eigentlichen Schulbereiches. Dies hat sicherlich auch Gründe in den Methoden selbst, die für den Primarschulbereich und den Sekundarstufenbereich nur mit Einschränkungen einsetzbar sind.

Die „*confluent education*“ (*Brown*), die von ausgewählten gestalttherapeutischen Konzepten (Selbstregulation, Response-ability) und methodischen Prinzipien (Awareness-Training, Erlebnisaktivierung) beeinflusst war, ist hier eine Ausnahme, denn sie wurde von Pädagogen im Rahmen eines von der Ford Foundation finanzierten Projektes (DRICE) zum emotionalen Lernen in verschiedenen Schulversuchen entwickelt und erprobt. *George Brown* und seine Mitarbeiter nahmen dabei Bezug auf Ideen und Praktiken von *Fritz Perls* und seine Version der Gestalttherapie, allerdings wiederum ohne den ganzen Zusam-

menhang dieses Ansatzes zu berücksichtigen – etwa das Werk *Paul Goodmans*, der, selbst Pädagoge, das Konzept einer anarchistischen Pädagogik ausgearbeitet hatte und die anarchistische Seite der *Perls'schen* Gestalttherapie in seinem Grundlagenwerk (*Perls, Hefferline, Goodman* 1951) entwickelt hat. Diese Seite des Gestaltansatzes jedoch war von den im herkömmlichen amerikanischen Schulsystem operierenden Vertretern der „confluent education“ nicht gefragt. Sie wäre geradezu störend gewesen. *George Brown* kam ja über seine frühen Arbeiten zum Begriff der Kreativität und zur Kreativitätsförderung an die Gestalttherapie. Die „confluent education“ ist damit ein Ausfluß des „Kreativitätsbooms“, der nach dem Sputnik-Schock in Amerika angefangen hatte und zu einer Flut kreativitätsfördernder Programme geführt hat; und natürlich ließen auch die Psychotherapeuten – *Rogers, Maslow, Moreno, Fromm, May*, (vgl. *Anderson, Anderson* 1954) – es sich nicht nehmen, sich kräftig zu Wort zu melden und ihre Vorschläge dazu beizusteuern, wie Amerika „im Wettlauf der Systeme“ durch die Förderung von mehr Kreativität wieder beikommen, ja die „Kommunisten“, die „Russen“ wieder überrunden könnte. Bei derartigen herrschaftsstabilisierenden Unternehmungen war für die Ideen *Paul Goodmans* bei den „confluent educators“ wenig Platz. Seine Analysen struktureller Gewalt, sein Aufruf zur „Entschulung der Schule“, die er als Instanz von „compulsory miseducation“ ansah, und die Free-school- und Street-school-Projekte, an denen er mit seinem Freund *Denison* arbeitete, paßten nicht in industriell finanzierte, staatlich kontrollierte und regulierte Schulversuche, geschweige denn in das offizielle Schulsystem und in den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang, in dem die Absolventen der Schulen „verbraucht“ werden.

Die *Goodman'sche* Linie in der Gestaltpädagogik wurde also nicht entwickelt und aufgegriffen. Stattdessen wirkte die „confluent education“ in einem Kontext, der systemimmanent letztenendes doch an systemkonformen Zielen arbeiten wollte (nämlich durch den Einbezug emotionalen und sozialen Lernens die Effizienz der amerikanischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung zu erhalten und zu optimieren). Von *Brown* (1971, 1976) und *Philipps* (1978) und Mitarbeitern wurden normative Orientierungen, „value sets“ entwickelt, die den Idealen des „*American Way of Life*“ entsprachen, dem ungebrochenen Fortschrittsglauben, der Profitmaximierung, der Bewunderung des ellenbogenstarken Selfmademan, der nach der *Maxime* handelt: „I take responsibility for my affairs – mind your business!“ Von einer solchen Haltung ist es nicht weit bis zur Devise: „I don't have ulcers, I give them!“. Selbständige und verantwortungsvoll handelnde Individuen vom Schlage eines *Paul Goodman* nehmen auch Verantwortung für den anderen, für den Lebenszusammenhang, für das „gute Leben“ aller wahr. *Goodman* arbeitete in selbstgewählter Armut für

ein Gemeinwohl, das sich Selbstbeschränkung, Wertschätzung des Kleinen, Reduktion des Konsums auf die Fahne geschrieben hat. Es ist interessant und notwendig, diese Hintergründe zu sehen und zu diskutieren, um zu einer Wertung des Einflusses der „confluent education“ auf die „Gestaltpädagogik“ in den europäischen Ländern zu kommen. Dies muß differentiell geschehen, denn die norwegischen Entwicklungen reproduzieren die amerikanischen Modelle, in der Schweiz kamen durch die Arbeiten von *Ruth Cohn* an der „École Humanité“ und in der experimentellen Schule von *Damaris Kägi-Romano* andere lokale Einflüsse stark zum Tragen; in Deutschland und Österreich beeinflussen die jeweiligen Möglichkeiten im Rahmen der länderspezifischen Schulsysteme den Rezeptionsmodus. Gestalttherapie wie Gestaltpädagogik sind in Deutschland im Kontext der auslaufenden Welle der 68er Bewegung zu sehen, für die sie einen entschärften und deshalb „machbaren“ Weiterschwingung ermöglichte, auf den viele Enttäuschte wieder einige Hoffnungen setzten. Aber waren diese Hoffnungen nicht trügerisch? Auf jeden Fall scheint mir die Reflexion derartiger Zusammenhänge äußerst bedeutsam.

Die *Integrative Agogik*, die ich gleichfalls der Gestaltpädagogik zugeordnet hatte, weil sie in phänomenologischer Tradition steht und methodische Elemente aus der Gestalttherapie (neben anderem, insbesondere dem Ansatz von *Moreno*) integriert hat (*Petzold, Sieper* 1977), war in ihren Anfängen, trotz Seitenlinien im vorschulischen und schulischen Bereich (idem 1968, 1972), auf Erwachsenen- und Altenbildung gerichtet (idem 1965, 1971, 1973; *Petzold/Reinhold* 1983; *Petzold/Bubolz* 1976; *Bubolz* 1983). Sie übernahm aus den therapeutischen Ansätzen, die ihr zugrunde lagen, insbesondere aus der sich entwickelnden „Integrativen Therapie“, vor allem metatheoretische Konzepte. Sieht man einmal von *Morenos* Beitrag zur Pädagogik ab, nämlich der soziometrischen Betrachtungsweise des Klassenzimmers und – unverzichtbar im Arsenal der Unterrichtsmethodik heutzutage – den psychodramatischen Rollenspieltechniken, so kann man sagen, daß die therapeutischen Schulen zum Felde der Pädagogik vor allen Dingen Hintergrundtheorien beigesteuert haben: anthropologische Konzepte (sehr deutlich z. B. in *Dienels* Rekurs auf die Logotherapie von *Frankl*), persönlichkeits-theoretische Modelle (hier wurden besonders *Freud* und *Rogers* einflußreich), entwicklungspsychologische Modelle, (insbesondere durch Rückgriff auf die psychoanalytischen Entwicklungstheorien). In praxeologischer Hinsicht wurde auf psychotherapeutisches Gedankengut zurückgegriffen, wenn es um die Erklärung von Schulschwierigkeiten, den Umgang mit Problemschülern und das Verständnis von Aggressionen im Klassenzimmer ging; auf Gruppenmodelle der Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, wenn es sich um den Klassenverband als Gruppe, und auf Konzepte der Humanistischen Psychologie, wenn es sich um die

pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler handelte, wobei man sich an Modellen der therapeutischen Beziehung zu orientieren suchte.

All diese Fragestellungen indes decken nur einen Teil dessen ab, was Pädagogik ausmacht. Die psychotherapeutischen Metatheorien haben hier vielfach die Nachfolge der Philosophie übernommen, von der her in der Pädagogik traditionellerweise die Fragen nach dem Menschenbild und nach den Werten beantwortet wurden. Hier wäre zu überlegen, wie es dazu gekommen ist, daß die Philosophie abgelöst wurde, wo doch die neuen „Zulieferer“, die Psychotherapien selbst, einen ausgesprochenen Bedarf an der philosophischen (insbesondere wissenschaftstheoretischen, aber auch anthropologischen und ethiktheoretischen) Reflexion ihrer Grundpositionen hat, denn hier ist es (etwa bei der Psychoanalyse und mehr noch bei der Gestalttherapie, themenzentrierten Interaktionen und klientzentrierten Gesprächstherapien nach *Rogers*) schlecht bestellt. Die therapeutischen Theorien haben sicher einen Vorteil: Sie erwachsen zumeist aus der Praxis und sind interventionsorientiert. Sie bleiben nicht bei der *Anthropologie* stehen, sondern transponieren diese (so *Freud* und *Rogers*, nicht aber *Perls*) in eine *Persönlichkeitstheorie*, wengleich das nicht immer ohne Brüche erfolgt. Die Persönlichkeitstheorie wiederum wird in Entwicklungstheorien gegründet (zumindest in der Psychoanalyse), und all dieses mündet in Interventionskonzepte, die im Praxisfeld Hilfen bieten.

Der Bruch zwischen *Theorie und Praxis* wiegt seit jeher in der Pädagogik schwer. Der Rekurs auf therapeutische Konzepte verhindert oftmals eher die Lösung dieser immanenten Thematik, als daß er sie vorantreibt. Therapeuten müssen sich die Frage gefallen lassen, mit welchem Recht, auf der Grundlage welcher Erfahrung sie sich anmaßen, Konzepte und Theorien für die Schule zu integrieren. Pädagogen müssen sich ihrerseits fragen lassen, aufgrund welcher Kompetenz sie sich anmaßen, therapeutische Methoden und Techniken im pädagogischen Geschehen einzusetzen, um das ganze dann „therapeutische Pädagogik“, „pädagogische Therapie“ u. ä. zu nennen (*Lumma* 1986). Ich habe zum „Unfug der therapeutischen Pädagogik“ anderen Orts Stellung genommen (*Petzold* 1988). Warum bleibt man nicht bei eingeführten Begriffen wie dem der Heilpädagogik? Es ist ein Faktum, daß Therapie und Pädagogik mit ihren verschiedenen Varianten (Andragogik, Geragogik, Sozialpädagogik), daß Sozialarbeit, Supervision oder Beschäftigungstherapie, daß letztlich alle wissenschaftlich begründeten und anwendungsbezogenen Arbeitsformen mit Menschen – legt man das Modell des „Tree of Science“ (*Petzold* 1985) zugrunde – einer erkenntnistheoretischen Position, einer Anthropologie, eines gesellschaftspolitischen Konzeptes, einer ethischen Ausrichtung, also einer *Metatheorie* bedürfen. Stellt man

weiterhin in Rechnung, daß diese metatheoretischen Grundlagen für alle genannten Disziplinen die gleichen sein können, bedeutet dies *nicht*, daß damit eine Gleichschaltung dieser Disziplinen gegeben oder sinnvoll ist. Sozialarbeit und Psychotherapie und Beschäftigungstherapie und Pädagogik usw. können durchaus das gleiche Menschenbild, die gleiche Erkenntnistheorie, die gleichen ethischen Positionen haben. Selbst im Bereich der „*realexplikativen Theorien*“ (ibid.) kann es noch Gleichheiten geben, etwa im Hinblick auf die Persönlichkeitstheorie, die Entwicklungstheorie; aber dann wird es spezifisch, wird eine *allgemeine* und eine *spezielle Theorie* der Psychotherapie oder der Sozialarbeit oder der Pädagogik oder der Erwachsenenbildung oder der Beschäftigungstherapie oder der Pflegewissenschaften usw. notwendig mit entsprechenden theoretischen Unterdisziplinen.

Auch im Bereich der *Praxeologie* wird es bedeutsame Differenzierungen geben. Wenngleich etwa im Hinblick auf Prozeßtheorie, Interventionslehre oder Theorie der Medien wiederum Gemeinsamkeiten vorhanden sein können. All diese Gemeinsamkeiten sind nützlich, sind wünschenswert. Sie helfen uns, Fragmentierungen in den „angewandten Humanwissenschaften“ zu überwinden, gewährleisten, daß wir übergreifende Handlungsgrundlagen für interdisziplinäre Kooperationen haben, die den Austausch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen erleichtern. Dies ist jedoch nur so lange fruchtbar, wie Nivellierungen vermieden werden, die einzelnen Disziplinen sich nicht subordinativ selbst entwerten und ihr *Proprium* verlieren. Wenn es zu Beeinflussungen kommt, so müssen sie wechselseitig sein. Psychotherapeuten könnten von der Pädagogik sehr viel lernen, wenn sie sich nicht in chronischer Hybris den Pädagogen gegenüber als „überlegen“ empfänden. Dabei wäre es einmal wichtig, daß die Psychotherapietheorien und ihre Praxisformen einmal auf die *impliziten pädagogischen Konzepte* durchforstet würden. Pädagogik und Therapie haben überdies neben den metatheoretischen Gemeinsamkeiten übereinstimmende Momente darin, daß in beiden Ansätzen – wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung und Ausrichtung – das „Lernen“ zentral steht und daß auch die zwischenmenschliche Beziehung ein kardinales Element darstellt. Und dennoch, gerade diese letztgenannten Momente können in ihrer *Unterschiedlichkeit* gar nicht klar genug gesehen werden. *Therapeutische Beziehung* und *pädagogische Beziehung* – beide in zwischenmenschlichen Beziehungen wurzelnd – sind *qualitativ* verschieden. Therapeutisches und pädagogisches Lernen akzentuieren unterschiedliche Lernformen, Lernmechanismen, Lernsettings (Gagné 1972). Sie treffen sich in Grenzbereichen, in Grauzonen, Überlappungen, wie wir sie in ähnlicher Weise zwischen Psychotherapie und Beratung finden (Rahm 1985). Der *Dialog* zwischen Therapie und Pädagogik ist noch kaum geführt worden, und er kann nur zwischen

Partnern auf gleicher Ebene geführt werden. Die Transponierung oder Transformation therapeutischer Konzepte ins Pädagogische ist – das ist meine These – bislang noch kaum gelungen, unter anderem deshalb, weil Therapeuten hierfür die notwendige Erfahrung fehlt, Pädagogen zu anfällig gegenüber der Faszination des Therapeutischen sind und deshalb oftmals die pädagogischen Anliegen aus dem Blick verlieren. Lernprozesse sind, was die Integration beider Felder im Hinblick auf das Integrierbare und Nicht-Integrierbare angeht, im Gange.

Neben den theoretischen Konzepten, die therapeutische Ansätze für die Pädagogik geliefert haben und liefern können, scheint es mir wichtig, noch zwei bedeutende Beiträge aus der Psychotherapie für die Pädagogik herauszustellen: die Methodik der *Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit* durch Selbsterfahrung und die Verwendung *erlebnisaktivierender Methoden* und *kreativer Medien* (ich prägte diesen Begriff 1965, vgl. auch *Petzold* 1971 und *Dunkel, Rech* 1990) im Felde des Lehrens und Lernens. Von den vielen fruchtbaren Impulsen, die in den zahlreichen reformpädagogischen Modellen aufgekommen waren, ist, so können wir heute feststellen, nicht sehr viel übrig geblieben. Die Bewegungen sind erstorben – mit dem Tod ihrer charismatischen Begründer, um deren einzigartige Persönlichkeit sich engagierte Gefolgsleute gesammelt hatten, die ein ähnliches Feuer nicht entfachen, ja nicht einmal langfristig weitertragen konnten. Die Zentriertheit auf Leitfiguren sowie das Fehlen von Methoden, Lehrerpersönlichkeiten zu entwickeln, ihnen ihre Potentiale zu erschließen, sind neben den einschneidenden historischen Faktoren, die an dieser Stelle nicht näher behandelt werden können (die Beschneidung durch und z. T. die Verstrickung in den Nationalsozialismus), die bestimmenden Momente dafür, daß die reformpädagogische Bewegung verschwunden ist.

Daß die Reformpädagogik mit ihrer Kind- und Lebenszentriertheit einstmals greifen und blühen konnte, entsprach einer historischen Situation: es gab eine Notwendigkeit für einen Neuanfang, dafür, die Hoffnung auf die Kinder zu setzen, in ihre Erziehung „für eine bessere Zeit“ zu investieren. Dahinter stand ein therapeutisches Bedürfnis: Der erste Weltkrieg und die nachfolgenden Wirren hatten böse Wunden geschlagen, die der Heilung bedurften. Es müßte reflektiert werden, inwieweit der gegenwärtige Trend zu einer „therapeutischen Pädagogik“ bzw. der Rekurs auf therapeutische Verfahren in der Pädagogik nicht auch von Wunden herrührt, die es zu kennen gilt, wenn man das richtige Remedium finden und anwenden will: Nachwirkungen des zweiten Weltkrieges, Wunden, die durch die Vernachlässigungen von Beziehungen („Schlüsselkinder“) in der Zeit des Wiederaufbaus gesetzt wurden, Verödungen des Zwischenmenschlichen im Konsumrausch.

Pädagogik hat zweifelsohne *gesellschaftstherapeutische* Funktionen. Dies gilt für den schulischen Bereich wie für die Erwachsenen- und Berufsbildung. Pädagogen und Andragogen stehen immer wieder vor individueller und kollektiver Pathologie (bei Schülern, Studenten, in Klassenverbänden) und sind dabei häufig überfordert und hilflos. Sie blicken dann hilflos auf die Therapie, die in diesen Situationen sicherlich auch keine Patentlösungen hat. Aber der Dialog zwischen beiden Disziplinen könnte weiterführen, besonders im Hinblick auf die Fragen: Was steht *hinter* den „Symptomen“ der Aggressivität, der Drogenabhängigkeit, der Angstzustände, der Somatisierungen? *Warum* zeigt dieser Schüler, dieser Student, diese Familie solche Symptome? Was steht im Hintergrund der Biographie, der Lebenssituation? Wie können wir hier helfen? Derartige Fragen sind sehr individualisiert gestellt und führen zu einer *therapeutischen* Diagnostik und zu therapeutischen oder heilpädagogischen Interventionen.

Es gibt aber noch ein zweites „*warum*“, das weiter greift und nach den gesellschaftlichen Zusammenhängen, der politischen und ökonomischen Situation, den historischen Bedingungen, dem Zeitgeist fragt: *Warum* werden Kinder vernachlässigt? *Warum* vereinsamen Studenten? *Warum* zerbrechen so viele Familien? Derartige kontextbezogene, die Gesamtzusammenhänge thematisierende Fragen führen zu einer sozialgeschichtlichen und gesellschaftsbezogenen Diagnostik und verlangen eine umfassende Therapeutik, die politische, pädagogische, klinische *und* soziale Maßnahmen verbinden muß. Und hier ist Pädagogik überfordert. Das „*doppelte Warum*“ bringt zumindest eine zweifache Perspektive, ja Mehrperspektivität und verlangt nach mehrdimensionalen Interventionen – Eingleisigkeiten verbieten sich. Damit sind die „angewandten Humanwissenschaften“ auf Dialog, Ko-respondenz, Kooperation verwiesen. Dies gilt besonders für Psychotherapie und Pädagogik, die ihr Verhältnis zueinander und die Möglichkeiten und Grenzen ihres Zusammenwirkens wieder und wieder in einem *kontinuierlichen Diskurs* (die sich wandelnden Verhältnisse verlangen dies) neu bestimmen müssen.

Literatur

- Bitter, G., Rehm, W., Psychoanalyse und Erziehung, Goldmann, München 1966.
Bubolz, E., Bildung im Alter. Eine Analyse geragogischer und psychologisch-therapeutischer Grundmodelle, Lambertus, Freiburg 1983, 1984.
Bürgermann, S., Reinert, G.-B., Einführung in die pädagogische Therapie, Schwann, Düsseldorf 1984.
Buraw, O.-A., Scherpp, H., Lernziel Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung, Kösel, München 1981.
Buraw, O.-A., Grundlagen der Gestaltpädagogik, Verlag modernes lernen, Dortmund 1989.
Cremerius, J., Psychoanalyse und Erziehungspraxis, Fischer, Frankfurt 1971.

- Daumenlang, K., André, K., Taschenbuch der Schul- und Erziehungsberatung, Pädagogischer Verlag, Burgbücherei, Baldmannsweiler 1983.
- Dewey, John, Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976.
- Friedmann, W., Schwarze Pädagogik im Gewand des Fortschritts, Extrabuchverlag, Frankfurt 1983.
- Füchtner, H., Einführung in die psychoanalytische Pädagogik, Campus, Frankfurt 1979.
- Goodman, P., Compulsory mis-education and the community of Scholars, Vintage books, New York 1966; dt.: Das Verhängnis der Schule, Fischer-Athenäum, Frankfurt 1975.
- , Growing up absurd, Random House, New York 1960; dt.: Aufwachsen im Widerspruch, Verlag Darmstädter Blätter, Darmstadt 1971.
- Haug, C. V., Trendarbeit: Bilden oder Heilen?, Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung, Haag & Herchen, Frankfurt 1985.
- Höchstetter, W. K., Der Tod der Schule oder die Selbstbefreiung der Gelehrten, Rhaith, München 1975a.
- , Die psychoanalytischen Grundlagen der Erziehung, Rhaith, München 1975b.
- Garnitschnik, K., Menschenweckende Erwachsenenbildung, Herold, Wien 1983.
- Köpcke-Duttler, A., Nikolay Berdjajew's Weg einer schöpferischen Bildung, Haag & Herchen, Frankfurt 1982, 2 Bde.
- Krüger, W., Beratung in der Weiterbildung, Schöningh, Paderborn 1978.
- Mutzeck, W., Pallash, W., Handbuch zum Lehrertraining, Beltz, Weinheim 1983.
- Peccei, A., Zukunftschance Lernen, Verlag Fritz Molden, Wien 1979; Goldmann, München 1983, 3. Aufl.
- Petzold, H. G., Triadisches Psychodrama in der Erwachsenenbildung. *Volkshochschule im Westen* 3 (1971) 120-132.
- , Moderne Methoden psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung, *Erwachsenbildung* 3 (1971) 160-178.
- , Kreativität und Konflikte, Junfermann, Paderborn 1973.
- , Brown, G., (Hrsg.), Gestaltpädagogik, Pfeiffer, München 1977.
- , Sieper, J., Quellen und Konzepte der Integrativen Pädagogik. In: Petzold, Brown (1977) 14-36.
- , Brown, K. I., (Hrsg.), Gefühl und Aktion – Gestaltmethoden im Integrativen Unterricht. W. Flach Verlag für Humanistische Psychologie, Frankfurt 1978.
- Petzold, W., H.-J. Speichert, Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Rowohlt, Reinbek 1981.
- , Vom Unfug „pädagogischer Psychotherapie“. Stellungnahme zum Diskussionsbeitrag Pädagogische Psychotherapie/konfliktorientierte Erwachsenenbildung von K. Lumma, in: *Informationen Weiterbildung* in NW 5 (1987) 13-14.
- Prengel, A., Gestaltpädagogik, Beltz, Weinheim 1983.
- Rothbacher, H., Wurst, F., Pädagogik und Psychotherapie – ihr gemeinsamer Dienst für eine gesündere Gesellschaft, Internationale pädagogische Werktagung, Neumarkter Druckerei, Salzburg 1983.
- Sauter, F., Psychotherapie der Schule, Kösel, München 1983.
- Tausch, R., Tausch, A., Erziehungspsychologie, Hogrefe, Göttingen 1979.
- Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität, Beltz, Weinheim 1979.
- , „Soziales Lernen“ in der Schule, in: *Fromm, M., Keim, W.* (Hrsg.), Diskussion Soziales Lernen, Burgbücherei Schneider, Beilmannsweiler 1982, 99-114.