

Soff, Marianne

Gestaltpsychologie und Begabungsförderung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 69-77. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Soff, Marianne: Gestaltpsychologie und Begabungsförderung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 69-77 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91312 - DOI: 10.25656/01:9131

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91312>

<https://doi.org/10.25656/01:9131>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

Editorial: Ach die Werte! Zum Geleit <i>Ingmar Ahl</i>	4
Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs <i>Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck</i>	6
»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen <i>Regina Ammicht Quinn</i>	12
Konzepte schulischer Werteerziehung <i>Armin Hackl</i>	19
Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie. Zur Aktualität des Personbegriffs <i>Walter Schweidler</i>	26
Person und Begabung <i>Gabriele Weigand</i>	32
Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur <i>Armin Hackl</i>	39
Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs <i>Gabriele Weigand</i>	48
(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell <i>Victor Müller-Oppliger</i>	55
Gestaltpsychologie und Begabungsförderung <i>Marianne Soff</i>	69
Was ist Begabung? Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs <i>Christine Koop</i>	78
Impressum	83

Marianne Soff

Gestaltpsychologie und Begabungsförderung

Einleitung

Die Gestaltpsychologie, insbesondere die der sogenannten Berliner Schule, hat seit 1912 und in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, jedoch auch darüber hinaus, die Psychologie insgesamt stark beeinflusst. Viele der in anderen Kontexten und Forschergruppen später untersuchten Themen wurden von gestalttheoretisch orientierten Wissenschaftlern bereits seit den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts konzeptionalisiert. Dies betrifft bekanntlich wahrnehmungs- und denkpsychologische Fragestellungen, in denen exakte experimentelle Forschungen mit originellen Konzepten verbunden wurden, es gab aber zum Beispiel auch frühzeitig eine intensive Beschäftigung mit anthropologischen, epistemologischen und ethischen Fragen (vgl. Wertheimer 1991; Köhler 1968). Mittlerweile wird nicht nur in der Psychologie – und keineswegs nur vereinzelt – wieder explizit auf gestalttheoretische Konzepte zurückgegriffen (vgl. Metz-Göckel 2008a, b). Für pädagogisch-psychologische Fragestellungen erweisen sich besonders die Werke Wolfgang Metzgers und Kurt Lewins immer noch als wertvolle und anregende Quellen, sofern man die »Mühen der Aneignung« (Petzold 1990, 181) nicht scheut. Der Thematik des Denkens und Lernens widmet sich in neuerer Zeit verstärkt Ferdinand Herget (2008).

Im folgenden Beitrag wird skizziert, wie Begabungsförderung aus gestaltpsychologischer Sicht aussehen könnte und welche Aspekte dabei besonders zu berücksichtigen sind. Die Ähnlichkeit und sogar mögliche Überschneidung mit einer bildungstheoretischen Position zum Thema wird

aufgegriffen und diskutiert, da es in erster Linie um eine Bereicherung des Diskurses gehen soll.

Begabungsförderung bei Metzger

Zur Frage der Begabung und Begabungsförderung findet sich im Abschlusskapitel der dritten Auflage von Metzgers »Psychologie in der Erziehung« zunächst die folgende explizite Anmerkung:

»Es gibt kein Alter und keine Begabungsstufe, auf welcher Verständnis sich durch irgend etwas anderes, etwa durch die Vermittlung von Regeln und Formeln oder das induktive Überzeugen, ersetzen läßt« (Metzger 1976, 222).

Diesem Zitat ist bereits zu entnehmen, dass Metzger in seinem Abschlusskapitel, in dem er einen Beitrag zur Bildungsdebatte der 1970er Jahre des vorigen Jahrhunderts leistet, vor dem Hintergrund gestalttheoretischer Grundannahmen und -überzeugungen argumentiert. Wir finden die Betonung des »Verständnisses« – anders gesagt: der Einsicht – als Kern des Lernens überhaupt und die Überzeugung, dass der Prozess der Einsichtgewinnung für *alle* Schülerinnen und Schüler zentral ist und nicht ersetzt werden kann. Es folgt eine scharfe Kritik an der »Stückhaftigkeit« und »Undsummenhaftigkeit« der damaligen Entscheidungen von Schulverwaltungen, die beispielsweise die Einführung von A-, B- und C-Kursen nach zweifelhafter Feststellung von Begabungsunterschieden betrifft. Man muss dieser Kritik nicht gänzlich folgen. Unbedingt nachvollziehbar aber ist, dass »Begabung« als einzelner,

isoliert gesehener Teil der Persönlichkeit von Schülern, zum Einteilungskriterium erhoben, zu einer verkürzten Sicht auf die Entfaltungs- und Fördermöglichkeiten in der Schule führt:

»(...) hatte man nicht mit Menschen, sondern mit ›Begabungsträgern‹ gerechnet. Man hatte vergessen, daß die Begabung kein herausisolierbarer Teilfaktor ist, der auf jedem beliebigen Platz in den sozialen Strukturen, an dem der junge Mensch sich befindet, und bei jeder beliebigen – möglicherweise durch diesen Platz bedingten – Gemütsverfassung genau gleich funktioniert, also zum Beispiel auch in einer C-Klasse genauso wie in der Testprüfung, in der er scheinbar so genau und zuverlässig bestimmt werden kann. Aber diese Prüfung sagt nichts darüber aus, sie kann nichts darüber aussagen, ob an dem Platz, auf den man auf Grund ihrer Ergebnisse den Schüler versetzt, auch *die Antriebe vorhanden* sind, ohne die keine Begabung, die starke sowenig wie die schwache, irgend etwas ausrichtet« (Metzger 1976, 224).

Einige gestalttheoretische Grundannahmen

Begabung und Begabungsförderung gehören nicht zum klassischen Themenbestand gestalttheoretischer Auseinandersetzung. Es lassen sich jedoch auf der Basis allgemeinerer Annahmen Folgerungen für diesen Bereich ableiten.

Allgemein-psychologische Grundannahmen

In der Gestaltpsychologie wird eine differenziert-ganzheitliche Position in Bezug auf psychisches Geschehen eingenommen, insbesondere auf menschliches Erleben und Verhalten. Demnach gehört zu einer angemessenen wissenschaftlichen Betrachtung einzelner Sachverhalte die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges, in dem sie stehen, von dem sie mitbeeinflusst sind und den sie ihrerseits mitbeeinflussen; eine isolierte (»stückhafte«) Betrachtung bleibt unvollständig und kann zu falschen Schlussfolgerungen führen.

Der Feldcharakter von Wahrnehmung, Denken, Motivation und Handeln wird betont, im Sinne einer »(...) Gesamtheit von gleichzeitig bestehenden Tatsachen und Kräften, die gegenseitig voneinander *abhängig* sind« (Metz-Göckel 2008c, 16).

Dabei sind unter »Kräften« z. B. Motive, Wünsche und Einstellungen zu verstehen, die im Kontext wahrgenommener Umweltangebote auftreten und sie verändern können. Sie können als »innere« Erfahrungen, jedoch auch als »von außen kommend« (z. B. als Anreiz, Druck oder Zwang) erlebt werden, bedingen sich aber in dieser Betrachtungsweise stets wechselseitig.

Das im Gesamtfeld entstehende Kräftespiel von Verhalten und Erleben hat Systemcharakter und tendiert zu einem dynamischen Gleichgewicht, zu *möglichst guter Ordnung*, dies hat man auch als *Prägnanztendenz* oder als *Tendenz zur guten Gestalt* bezeichnet und nimmt an, dass sie selbstregulativ erfolgt (Metz-Göckel 2008c, 16 f.). Allerdings kann die Gleichgewichtsregulierung im Sinne der Prägnanztendenz auch beeinträchtigt sein, etwa durch Zwangsmaßnahmen von außen, restriktive innere Überzeugungen oder Gewohnheiten. Andererseits besteht, sobald das Ungleichgewicht erlebt wird, die Möglichkeit zur Wiederherstellung des dynamischen Ausgleichs nach einer Störung und sogar zur Entwicklung des Systems in Richtung auf eine höhere Ordnung auf einem komplexeren Niveau (vgl. Tholey 1994, 251).

Da die Gestaltpsychologie »Organisiertheit und Strukturiertheit als ursprüngliches Phänomen des Bewusstseins« postuliert (Herget 2008, 139), das dem Prägnanzprinzip unterliegt, anstatt von im Wesentlichen durch zufällige Kontiguität und Gewöhnung zustande gekommenen Schemata auszugehen, wird besonders betont, dass Denken und Lernen *ganzheitlich-dynamische, zielbestimmte* und *freie* Prozesse sind:

»Ganzheitlich bezeichnet dabei, dass alle Komponenten in einem Realzusammenhang stehen, so dass die Struktur, also die Stelle und Rolle der Teile im Ganzen und für das Ganze vom Strukturgesetz des Ganzen selbst bestimmt sind. Dynamisch meint, dass sich die Teile untereinander und das Ganze und seine Teile wechselseitig beeinflussen und Änderungen an Teilen Wirkungen auf alle anderen Teile bzw. das Ganze haben können (...) Als zielbestimmt werden Prozesse bezeichnet, die von beliebigen Ausgangszuständen zu einem Endzustand optimalen Gleichgewichts verlaufen, so dass eine Ordnung größtmöglicher Prägnanz entsteht. Frei heißt, dass diese Verläufe durch die inneren Kräfte gesteuert und angetrieben werden und nicht durch von außen eingreifende, also mechanische Ordnungskräfte« (ebd., 138 f.). Lernvorgänge

werden wesentlich unter dem Aspekt des Problemlösens betrachtet, »bei dem ein Lernender für sich entdeckt und dann versteht, *warum* es bestimmte Zusammenhänge in einem Feld gibt« (ebd., 139).

Das heißt zugleich, Lernen, bei dem es um Einsicht, Entdeckung, Verständnis geht, ist ein Sonderfall produktiven oder kreativen Denkens, das sich auf den Neu-Erwerb, die erstmalige Aneignung von strukturellen Zusammenhängen bei Inhalten bezieht, die zumeist zwar »bereits kultureller Besitz« sind, aber: Die »denkpsychologischen Prozesse beim Gewinnen von Einsichten verlaufen (...) unabhängig davon, wem die Inhalte sonst noch bekannt sind« (ebd., 134).

Damit kann auch Lernen zu den schöpferischen Prozessen gezählt werden, sofern man mit Lernen nicht bloßes Auswendiglernen meint.

Anthropologische Grundannahmen

Auch das gestalttheoretische *Menschenbild* ist insgesamt durch das *Modell des offenen, dynamischen Systems mit finaler Orientierung* charakterisierbar (vgl. Metzger 1976, 26 und 33 f.), woraus sich (unter hinreichend günstigen Bedingungen) auch die Annahme eines natürlichen Strebens nach Lernen und Weiterentwicklung ergibt. Metzger betont, dass »ein Mensch, um gesund zu bleiben, und ein Kind, um sich zu entwickeln, ein Mindestmaß an Tätigkeit und der Sinne benötigt, daß die Befriedigung seiner Neugier und seiner ›Funktionslust‹ (seines Bewegungs- und Betätigungsdranges und etwas später seiner Werkfreude) nicht etwa eine Zugabe ist, auf die ohne Schaden auch verzichtet werden kann (...)« (ebd., 33 f.).

Als weiterer und mindestens ebenso bedeutsamer Aspekt des Menschenbildes nach dem Modell des offenen Systems ist hervorzuheben, dass die »*Systemgrenzen* nicht mit den Grenzen des Einzelorganismus zusammenfallen«. Dies wird unmittelbar verständlich, wenn man als epistemologische Basis den Kritischen Realismus mit in die Überlegungen einbezieht (vgl. ebd., 37 ff.): In seinem Erleben, seiner phänomenalen Welt, ist der einzelne Mensch keineswegs allein, sondern er findet dort neben anderen Umweltgegebenheiten andere Menschen vor, er findet sich selbst inmitten anderer Menschen vor, als (nicht einmal notwendigerweise zentraler) Teil einer (oder mehrerer) Gruppe(n), die für ihn ebenso wirklich sind wie er selbst. Von diesen

gehen erlebte Kräfte aus, die ihn beeinflussen, und indem er Teil des gleichen Kraftfeldes ist, nimmt er umgekehrt auch Einfluss auf sie. Anders formuliert, wird der Mensch in der Gestalttheorie als von Anfang an *soziales Wesen* gesehen, mit dem Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit, nach »Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit«, wie Metzger dies bezeichnet. Er führt auch verschiedene Konstellationen auf, in denen das soziale »Ich-Welt-Verhältnis« gestört ist (ebd., 45 ff.; vgl. auch Stemberger 2002). Auch in solchen Konstellationen werden Kräfte wirksam, die darauf gerichtet sind, »aus dem gestörten in ein befriedigendes Verhältnis überzugehen.« Falls dies nicht möglich ist, kann es zu charakteristischen Fehlentwicklungen in der Persönlichkeit und damit zugleich der Beziehungsfähigkeit kommen. Insbesondere ist mit Fehlentwicklungen durch alle Formen der Degradierung von Menschen zu »Objekten« zu rechnen.

Damit sind zugleich die *ethischen Komponenten* des gestalttheoretischen Menschenbildes berührt, wie sie unter anderen von Wertheimer (in seinen Aufsätzen 1934–1940, vgl. ders. 1991), Köhler (1968), Metzger (1962 und 1976), Walter (1991, 1994 und 1996) herausgearbeitet wurden. Unter diesen ist zunächst die Fähigkeit zur Sachlichkeit von herausragender Bedeutung. Sie besteht darin, in der jeweils aktuellen Situation die »Gefordertheit der Lage« (Wertheimer 1964) wahrnehmen, anzuerkennen und ihr gemäß handeln zu können. Dies betrifft sowohl intellektuelle wie vor allem auch soziale Problemlagen aller Art. Dazu gehören auch »die Fähigkeit, sich mit neuen Problemen selbständig auseinanderzusetzen und die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten, ohne mit den Wölfen zu heulen« (Metzger 1976, 254) bzw. ohne sich der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, blind zu unterwerfen (Walter 1994, 147). Eng mit dieser Fähigkeit zur Sachlichkeit ist im gestalttheoretischen Menschenbild die Annahme der Fähigkeit zu Freiheit und Verantwortungsübernahme verbunden:

»Wir werden weder nur von unseren physiologischen oder anders begründeten Bedürfnissen angetrieben (Psychoanalyse) noch nur durch äußere Kräfte gesteuert (Behaviorismus). Vielmehr ist vom Wechselspiel der Kräfte im psychologischen Feld, zu dem zugleich ein aktives, aussuchendes, aufsuchendes oder herstellendes Ich gehört, auszugehen« (Metz-Göckel 2008c, 21).

Begabung, (nicht nur) gestalttheoretisch gesehen

Aus der hier dargelegten Sichtweise, die sich, wie wohl nicht erst im letzten Zitat deutlich wurde, von der anderer psychologischer Denktraditionen unterscheidet, kann nun eine gestalttheoretische Position zur Thematik der Begabung und Begabungsförderung formuliert werden, die sich mit bildungstheoretischen Positionen fruchtbar verbinden lässt.

Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Klassifizierungen von Menschen in Typen und/oder Stufen aus Sicht der ganzheitlich und dynamisch ausgerichteten Gestalttheorie insofern problematisiert werden, als damit Vorstellungen einhergehen, die das »Wesen« von Verhalten statistisch und historisch erklären wollen. Damit ist selbstverständlich auch die Anlage-Umwelt-Diskussion, z. B. in Bezug auf Begabung, kritisch zu hinterfragen, wie dies bereits Kurt Lewin in seinem 1931 in der Zeitschrift »Erkenntnis« erschienenen Artikel »Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie« tut:

»Was ist wichtiger: Anlage *oder* Milieu? Wie erwähnt, steht dabei ganz im aristotelischen Sinne die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Situation »stören« (oder eventuell »fördern«) kann. Wiederum also wird in einer Form, die überhaupt nur historisch-statistisch einen Sinn hat, ein dynamisches Problem aufgrund eines abstraktiv gewonnenen Begriffes »Situation überhaupt« behandelt. Die Diskussion über die Frage »Anlage oder Milieu?« zeigt auch im einzelnen eindringlich, wie sehr bei der Begriffsbildung Gegenstand und Situation primär getrennt werden und wie die Dynamik von den isolierten Gegenständen ausgeht« (Lewin 1931a, 268).

Lewin setzt dem entgegen: »Es kündigt sich, wenn auch nur zögernd, eine Begriffsbildung an, die die Bestimmung der Anlage nicht dadurch vorzunehmen versucht, daß sie alle Umwelteinflüsse möglichst ausschaltet, sondern dadurch, daß sie in den Begriff der Anlage die notwendige Beziehung zu einem Inbegriff konkret zu definierender Umfelder selbst aufnimmt. In der Biologie findet diese Tendenz ihren Ausdruck in der Unterscheidung von »Phänotypus« und »Genotypus«. Allerdings nehmen diese Begriffe im wesentlichen auf die durchschnittliche Struktur einer Umgebung von gewisser Dauer Bezug und noch nicht auf die konkrete Gesamtstruktur einer Momentsituation, wie sie

für die Dynamik entscheidend ist. (...) *Die Dynamik des Geschehens ist allemal zurückzuführen auf die Beziehung des konkreten Individuums zur konkreten Umwelt* und, soweit es sich um innere Kräfte handelt, auf das Zueinander der verschiedenen funktionellen Systeme, die das Individuum ausmachen« (ebd., 269 f.).

Dieses Plädoyer für die gleichwertige Einbeziehung von individueller Person und ihrer spezifisch erlebten Umwelt in der aktuell gegebenen Situation samt den Veränderungen, die sich durch die jederzeit vorhandene Wechselwirkung dynamisch ergeben, ist ein frühes anspruchsvolles Grundlagenkonzept. Bezogen auf Begabung können wir hier durchaus Parallelen zu heutigen bildungstheoretisch begründeten Vorstellungen finden.

Eine bildungstheoretische Position (z. B. Schenz 2011) unterstellt, dass sich Begabung im Rahmen von Bildungsprozessen aus einer besonderen Ansprechbarkeit des individuellen Menschen und seiner selbstbestimmten Zuwendung gegenüber bestimmten Inhalten, die ihm Anspruch werden können, entwickelt. Die Ansprechbarkeit für bestimmte Inhalte ermöglicht eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff und die Ausgestaltung der damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Damit jedoch der Schritt von der Ansprechbarkeit zum Anspruch und zur besonderen Ausgestaltung erfolgt, bedarf es immer wieder der persönlichen Entscheidung des sich entwickelnden Menschen. Die Entscheidung, sich bestimmten Inhalten zuzuwenden und seine Begabungen auszugestalten, findet innerhalb von Rahmenbedingungen statt, die in den Gegebenheiten, den Anforderungen und Ansprüchen der Umwelt bestehen.

Im Rahmen des Bildungsprozesses geht es zugleich darum, sich selbst immer wieder »ins Verhältnis zur Welt zu setzen«, das eigene Wollen und den inneren Anspruch in persönlich sinnvoller Weise mit den Ansprüchen der ihn umgebenden Gesellschaft in Verbindung zu bringen. Dieser ganzheitliche, Bildungs- und Erziehungsprozesse umfassende, Sachverhalt kann gestalttheoretisch in der Begrifflichkeit »Gefordertheit der Lage« (vgl. Wertheimer 1964) zum Ausdruck gebracht werden. Begabungsunterschiede können dann in der Art und Weise entstehen, wie klar die Individuen jeweils die Gefordertheit der Lage erkennen können, wie sie sich von ihr leiten lassen und welche Folgerungen sie daraus ziehen, wie sie also die Aufgabe des »Sich-ins-Verhältnis-zur-Welt-Setzens« erfüllen. Dass dies

auch dem gleichen Individuum nicht in jeder Situation gleich gut gelingt, liegt allerdings im Sinne Lewins auf der Hand.

Gestaltpsychologische Beiträge zur Begabungsförderung

Gestaltpsychologisch betrachtet, lassen sich Begabungen vor allem als schöpferische Prozesse in der Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer Umwelt erkennen. Schöpferische Prozesse sind – wie erwähnt – solche, die zu (mindestens für das Individuum selbst) neuen und dabei sinnvollen und in sich stimmigen (prägnanten) Ergebnissen führen. Da es sich um freie, dynamische Selbstorganisationsprozesse handelt, lassen sie sich nicht erzwingen, schon gar nicht von außen. Aber es wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche selbst über die inneren Kräfte verfügen, die sich unter günstigen Rahmenbedingungen entfalten, in schöpferischen Prozessen wirksam und als Begabungen sichtbar werden.

Speziell zur Begabungsförderung im schulischen Unterricht ist zunächst auf den denk- und lernpsychologischen Ansatz der Gestaltpsychologie, zuletzt konzeptionalisiert von Seel (1997; 1999) und Herget (2008), zu verweisen. In der Tradition von Wertheimer, Köhler, Koffka, Duncker und Luchins stehend, hat etwa Herget strukturelle Operationen beim einsichtigen Lernen (wie Umzentrierung, Funktionswechsel, Gruppierung und Herausgreifen unklarer Stellen) herausgearbeitet und sie mit Duncckers »heuristischen Methoden« zur Durchdringung von Problemsituationen (Ziel- und Konfliktdanalyse, Materialanalyse und Verfahrensanalyse) verbunden, um so zu einem stringenten und überzeugenden didaktischen Modell zu gelangen, das einsichtiges Lernen ermöglichen soll. Im sog. »didaktisch-methodischen Kegel« werden die Denkprozesse von Schülern und das Lehr-Lern-Geschehen im Unterricht systematisch aufeinander bezogen. Hergets Anliegen ist es, Unterricht so zu gestalten, dass die »Begreifprozesse von Schülern Angelpunkt des Unterrichts« (Herget 2008, 146) werden. Wie bereits Metzger (z. B. 1976, 186) fordert er dazu auf, das Staunen der Schüler zu wecken und nutzbar zu machen, für die Klarstellung der jeweiligen Aufgabe und die Konkretisierung dessen, was man eigentlich wissen will, aber noch nicht weiß, und schließlich, was man braucht, um zur Lösung des Problems zu kommen (Materialbeschaffung). Er betont die Notwendigkeit, auf die unterschiedlichen Zugänge der einzelnen Schüler zu Aufgabe, Material und

Lösungsablauf, auf ihre unterschiedlichen Schwierigkeiten und Wege im Unterricht einzugehen. Gerade die Beschaffung des Materials hält Herget (2008, 154 f.) für das Kennzeichen geistiger Selbstständigkeit, und die vom Schüler ausgehende Organisation eines Lösungsablaufs bezeichnet er als »Nagelprobe der Einsicht« (ebd., 155). Demnach findet Begabungsförderung im Unterricht über einsichtiges Lernen in dem hier beschriebenen Sinn statt.

Welches sind nun in einem weiteren Sinn günstige Rahmenbedingungen für das Zustandekommen schöpferischer Prozesse im Denken, Lernen und Handeln bei Kindern und Jugendlichen?

Als globale Randbedingung ist zunächst noch einmal auf die soziale Natur des Menschen hinzuweisen. Eine »gute Ordnung des Zusammenlebens«, in der das einzelne Kind seinen Platz finden, sich als »Teil eines größeren Ganzen« zugehörig und – bei aller Unterschiedlichkeit der aktuellen Möglichkeiten – möglichst als gleichwertig erleben kann, wird daher in der gestalttheoretischen Erziehungspsychologie (z. B. Metzger 1976; Soff 2008) als förderlich angesehen.

Zu förderlichen Randbedingungen gehört nach Metzger (1976, 54) weiter eine möglichst große Entscheidungs-, Handlungs- und Selbsterprobungsfreiheit für Kinder innerhalb von sinnvollen »festen« Grenzen. Die Grenzen sollen vor allem von kleinen Kindern als unerschütterlich erlebt werden, dürfen aber nicht willkürlich gesetzt werden, sondern sollen im Hinblick auf die Notwendigkeit des Schutzes vor (realen, nicht eingebildeten!) Gefährdungen für Leben und Gesundheit sowie der Rücksichtnahme auf Bedürfnisse und Besitz der Mitmenschen sinnvoll sein. Im Sinn unserer speziellen Thematik der Begabungsförderung können wir daraus folgern: Selbsterprobungsfreiheit erleichtert aktives Auseinandersetzen und Sammeln von neuen und vertiefenden Lernerfahrungen mit der Umwelt. Sie ist dazu geeignet, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (self-efficacy im Sinne von Bandura 1997) zu ermöglichen.

Bei Pannen und Rückschlägen im Lern- und Auseinandersetzungsprozess gilt vor allem Ermutigung als geeignete Lernhilfe. Hingegen muss der »pädagogische« Einsatz von zusätzlichen und vor allem sachfremden Belohnungen (wie er in vielen Trainings- und Verhaltensmodifikationsprogrammen üblich ist) kritisch gesehen werden, fördert er doch einseitig die Entwicklung ausschließlich oder

vorrangig extrinsischer Motivation zur Beschäftigung mit einem Sachgebiet oder Thema. Schon Lewin (1931b), der als Pionier der psychologischen Motivationsforschung angesehen werden muss, räumt in seiner feldtheoretischen Erörterung »Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe« der von ihm so bezeichneten »Interessenpädagogik« den Vorrang vor dem Einsatz von Lohn und Strafe ein. Lewin betont besonders, dass Strafandrohungen im Bereich intellektueller Aufgaben nicht nur ungeeignet zur Weckung von Interesse sind, sondern dass der Lernerfolg und das Lösen von intellektuellen Aufgaben durch Strafandrohungen negativ beeinflusst werden. Dies lässt sich mit der bei Strafandrohung erhöhten Spannungslage in der Gesamtsituation des Kindes schlüssig erklären: Wird die Spannung zu groß, verhindert dies den Überblick über die Gesamtsituation, die aber Voraussetzung für erfolgreiches Umstrukturieren und damit für Einsichtgewinnung und das Lösen eines intellektuellen Problems ist. Stattdessen wird sich ein durch Strafandrohung zur Aufgabe »gezwungenes« Kind vermehrt mit Einzelheiten beschäftigen, deren Funktion und Zusammenhang ihm aber nicht klar werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies zu Misserfolg und weiterer Demotivierung führt, ist sehr hoch.

Schöpferische Freiheit und pädagogische Haltung

Abschließend sei auch an dieser Stelle noch auf die grundsätzlichen Erörterungen Wolfgang Metzgers zur schöpferischen Freiheit hingewiesen, die in denkbar unfreier Zeit (1941) erstmals erschienen und seit 1962 als Buch vorliegen (vgl. auch Soff 2001). Zwei Schwerpunkte sind daraus besonders erwähnenswert: zum einen die Charakterisierung schöpferischer Vorgänge selbst (auf die oben bereits kurz eingegangen wurde), zum anderen die in der angewandtgestalttheoretischen Literatur (z. B. Metzger 1973a, 1973b; Walter 1994; Soff 2008) immer wieder betonten »Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen«, die gerade auch in Bezug auf Begabungsförderung in schulischen und anderen Zusammenhängen zu einer achtsamen, die »Machbarkeit« begrenzenden und zugleich höchst anspruchsvollen pädagogischen Haltung herausfordern. Es sind dies

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Form*

Damit ist gemeint, dass sich lebende Wesen im Gegensatz zu unbelebtem Material, das einem Herstellungs- oder Formungsprozess unterworfen werden kann, nicht vom »Bearbeiter« (dem Betreuer, Lehrer, Therapeuten) beliebig

formen lassen. Bezogen auf Begabungsförderung bedeutet die »Nicht-Beliebigkeit der Form« zunächst den Abschied des Pädagogen von der illusionären Haltung des »Machen-Könnens« und die Achtung vor dem bereits vom Schüler »Mitgebrachten«, das es zu erkennen und in einer dem individuellen Kind angemessenen Weise mit Förderangeboten zu begleiten gilt.

- *Die Gestaltung aus inneren Kräften*

Metzgers zweites »Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen« hängt mit dem zuvor Genannten eng zusammen und betont Ursprung und Urheberschaft der zu fördernden Kräfte, in unserem Zusammenhang der Begabungen des Kindes oder Jugendlichen, in ihm selbst. Daraus folgt für den Fördernden, dass er sich darauf beschränkt sieht,

»(...) durch die Setzung und Abwandlung gewisser Randbedingungen dessen innere Kräfte nach seinem Wunsch zu steuern, zu stärken oder zu schwächen, ihre Wirksamkeit im ganzen oder an bestimmten Stellen zu erleichtern oder zu hemmen. (...) Die Art und der Erfolg äußerer Eingriffe zur Formung des Lebendigen sind durch Wachstums- und Triebkräfte des lebenden Wesens selbst in bezeichnender Weise eingeschränkt; man kann nichts gegen sie tun, sondern muß sich mit ihnen verbünden« (Metzger 1962, 24)

Unter den »Randbedingungen« sind prinzipiell sowohl einzelne Erziehungsmittel wie Belohnung, Bestrafung oder Ermutigung zu verstehen, als auch ganze »Trainingsprogramme« oder eben im Gegenteil eine didaktische Gestaltung im Sinne Hergets sowie eine demokratisch ausgerichtete Klassenführung, in der eine »gute Ordnung des Zusammenlebens« für die Schüler erfahrbar wird. Dass die zuletzt genannten Randbedingungen nach gestalttheoretischer Auffassung zur Förderung von Begabungen eher geeignet sind, wurde bereits ausgeführt.

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Arbeitszeiten*

Das dritte Grundmerkmal bezieht sich auf einen wesentlichen Prozessaspekt der Arbeit am Lebendigen, der in der Schule im Allgemeinen viel zu wenig Beachtung findet: Ein Lebewesen hat – im Gegensatz zu totem Stoff, der typischerweise zu jeder Zeit mit gleicher Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden kann – »seine eigenen Gezeiten von Tätigkeit und Ruhe, von Hunger und Sättigung und allen sonstigen eigentümlichen Verhaltensweisen und Bedürfnissen. Es hat vor allem auch *seine eigenen fruchtbaren Zeiten und Augenblicke*, in denen es bestimmten Arten

der Beeinflussung, der Lenkung oder der Festlegung zugänglich ist; während es vorher und nachher sich ihnen verschließt, sodass entweder alle Bemühungen vergeblich sind, oder doch nur schwer und spät und vielleicht trotzdem unvollkommen erreichen, was sich im rechten Augenblick spielend und zugleich vollkommen verwirklicht hätte. Wer mit lebenden Wesen umgeht, muß also in viel höherem Maß als der Macher geduldig warten können, andererseits aber, wenn der rechte Augenblick heranrückt, ohne Zögern bei der Hand sein« (Metzger 1962, 27).

»(...) Ebenso notwendig wie das geduldige Abwarten ist also das Gefühl für den rechten Augenblick und die Bereitschaft, ihn beim Schopf zu fassen und nicht etwas eben Fälliges auf unbestimmte Zeit zu verschieben, weil man gerade etwas anderes vorhat oder weil es zu beschwerlich ist« (Metzger 1976, 77).

Voraussetzung für das »Gefühl für den rechten Augenblick«, z. B. auch in einem fördernden Prozess, ist eine hinreichend enge »Fühlung mit dem Gegenstand«, das heißt hier: eine achtsame und möglichst individuelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Förderung ihrer Begabungen.

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit*

Dieses Kennzeichen bezeichnet einen verwandten und in den letzten Jahren zunehmend aktuellen und wichtigen Prozessaspekt, an den deshalb gerade im Zusammenhang mit Begabungsförderung erinnert werden muss:

»In der Technik lassen sich vielfach Fertigungsgeschwindigkeiten fast beliebig steigern. Demgegenüber hat alles lebendig sich Entwickelnde, und so auch der Zögling, seine eigenen Geschwindigkeiten der Entfaltung, der Änderung, der Annahme oder des Ablegens gewisser Verhaltensweisen. Die genau planende und Termine festsetzende Organisationssucht ist darum in der Erziehung ebenso wenig am Platz wie die Ungeduld, die alles schneller und immer noch schneller, früher und noch früher erreichen will. Beispielsweise sind sowohl das fruchtbare Denken wie auch die Umstellung *ehrlichen* Gehorchens (...) ihrer Natur nach *langsame* Vorgänge, die durch ungeduldiges Drängen nicht beschleunigt, sondern nur verhindert werden. Die Erziehung ist für olympische Geschwindigkeitswettbewerbe nicht der rechte Platz, weder im großen noch im kleinen. Pädagogische »Stoßtherapien« sind ebenso fragwürdig wie die medizinischen« (Metzger 1976, 81).

Die zunehmende Beschleunigung der Lebensvollzüge (vgl. Rosa 2005), die auch vor dem Bildungsbereich nicht Halt macht, verbunden mit einem Dauer-Wettbewerb, in dem alle außer den jeweils »Besten« und »Schnellsten« in der Gefahr der Ausgrenzung stehen, ist – die These sei gewagt – kontraproduktiv für die Förderung von Begabungen und dürfte nicht einmal im Bereich der »Hochbegabung« auf die Dauer zu wünschenswerten Resultaten führen.

- *Die Duldung von Umwegen*

Auch Metzgers fünftes Grundmerkmal der Arbeit am Lebendigen stellt für Lehrer und Erzieher und alle, die meinen, es im jeweiligen Fall »besser« zu wissen, eine Herausforderung dar: Geht es doch darum, Abweichungen von einer denkbaren »Ideallinie« zur Erreichung eines Zieles oder einer Problemlösung zuzulassen, im Vertrauen darauf, dass schöpferische Prozesse einer prägnanten Gestalt zustreben, dass etwa einsichtiges Denken als selbstorganisierter, also freier und zielgerichteter Prozess, letztlich zu einem fruchtbaren Ergebnis führen wird. Hierzu passt, dass Herget rät, den zeitlichen »Freiraum für das Finden und Klären einer Aufgabe (...) großzügig zu bemessen, damit sich Schüler gedanklich auf ihr Ziel einpendeln können« (2008, 153).

Und Rosebrock (2011), der sich mit Begabungsförderung im Bereich der Mathematik auseinandersetzt, weist darauf hin, dass Metzgers fünftes Kennzeichen sowohl allgemein für schöpferische Prozesse, als auch im Besonderen für die freie Beschäftigung mit mathematischen Problemen Geltung hat.

- *Die Wechselseitigkeit des Geschehens*

Metzgers sechstes Kennzeichen schließlich betont das »Hin und Her zwischen dem Menschen, der kultiviert, und dem Leben, das unter seiner Wartung gedeiht«, das »Frage- und Antwort-Spiel« zwischen »Partnern des Lebens« (Metzger 1962, 33), die sich gegenseitig hinreichend kennen und grundsätzlich vertrauen. Daraus folgt: »Alle echte Pflege ist Einzelbetreuung. Sie ist es auch dann noch, wenn sie sich auf eine kleinere oder größere Gruppe von Pflegelingen richtet. (...) Wird die Schar so groß, dass der Pfleger sich nicht mehr reihum um alle besonderen Bedürfnisse kümmern kann, so wird der Zweck der Pflege verfehlt, und es gibt keine technischen Einrichtungen, mit denen man diese Grenzzahlen überschreiten kann« (ebd., 35).

Hierauf wäre demnach bei der Begabungsförderung in der Schule und im Rahmen anderer Bildungsangebote ein

besonderes Augenmerk zu richten: In einer zu großen Lerngruppe oder Schulklasse dürfte es für den Lehrer oder Betreuer schwierig werden, zu jedem einzelnen Schüler eine hinreichend tragfähige Beziehung für einen fruchtbaren Lern- und Förderprozess zu entwickeln.

Zusammenfassung und Fazit

Wenn auch Metzgers explizite Bezugnahme auf den Begriff der Begabung wegen der in seiner Zeit verkürzten Sichtweise eher auf eine kritische Haltung zur Thematik schließen lässt, bietet gestalttheoretische Literatur insgesamt – von der hier nur ein kleiner Ausschnitt angesprochen werden konnte – ein fruchtbares Fundament für Begabungsförderung. Sowohl die allgemein-psychologischen Grundlagen, als auch die anthropologischen Überlegungen und besonders die Auseinandersetzung mit der Natur produktiver Denk- und einsichtiger Lernprozesse sind dazu geeignet, Anregungen für den Diskurs um Begabung und Begabungsförderung zu geben.

Die Autorin:

Dr. Marianne Soff, Dipl.-Psych., ist Akademische Oberärztin im Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Internet: www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=1029

Literatur

- Bandura, A. (1997):** Self-Efficacy. The Exercise of Control. Palgrave: Macmillan.
- Herget, F. (2008):** Einsichtiges Denken und Lernen – gestaltpsychologische Beiträge zur Denkpsychologie und zur pädagogischen Psychologie. In: Metz-Göckel 2008a, S. 133–158.
- Köhler, W. (1968):** Werte und Tatsachen. Dt. Übersetzung von: Ders. (1938): The place of value in a world of facts. Berlin: Springer.
- Lewin, K. (1931a):** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Graumann, F.-C. (Hrsg.) (1981): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 1, Wissenschaftstheorie I. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, S. 233–278.
- Lewin, K. (1931b):** Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In: Weinert, F. E./Gundlach, H. (Hrsg.) (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 6, Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, S. 113–167.
- Metzger, W. (1941):** Zur Frage der Bildbarkeit schöpferischer Kräfte. In: Arbeit und Betrieb 12, S. 60–70 und S. 118–127.
- Metzger, W. (1962):** Schöpferische Freiheit. Frankfurt: Kramer.
- Metzger, W. (1973a):** Kreativität – unbekannt und doch bekannt. In: Bayerische Schule 26, S. 87–90.
- Metzger, W. (1973b):** Wie kann man Kreativität im mathematischen Unterricht fördern? In: Bayerische Schule 26, S. 115–118.
- Metzger, W. (1976):** Psychologie in der Erziehung. 3. Aufl. Bochum: Kamp.
- Metz-Göckel, H. (Hrsg.) (2008a):** Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer.
- Metz-Göckel, H. (2008b):** Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 7–13.
- Metz-Göckel, H. (2008c):** Einführung in die Gestaltpsychologie – Klassische Annahmen und neuere Forschungen. In: Ders. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 15–37.
- Petzold, H. (1990):** Die »vier Wege der Heilung« in der »Integrativen Therapie«. In: Ders. (Hrsg.): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. 2. Aufl. Paderborn: Jungfermann, S. 173–284.
- Rosa, H. (2005):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosebrock, S. (2011):** Begabungs- und Kreativitätsförderung aus Sicht der Mathematikdidaktik. In: Schenz, C./Rosebrock, S./Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Berlin: LIT-Verlag, S. 85–96.
- Schenz, C. (2011):** Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Schenz, C./Rosebrock, S./Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Berlin: LIT-Verlag, S. 45–62.
- Seel, H. (1997):** Didaktik und Gestaltpsychologie. In: Gestalt Theory 19, S. 100–127.
- Seel, H. (1999):** Gestalttheoretische Grundlagen des exemplarischen Lernens. In: Gestalt Theory 21, S. 240–255.
- Soff, M. (2001):** Gestalttheoretische Beiträge zur Förderung von Kreativität. In: Gestalt Theory 23, S. 184–195.
- Soff, M. (2008):** Gestaltpsychologie in der Lehrerbildung – Einige erziehungspsychologische Konsequenzen. In: Metz-Göckel, H. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 273–290.

Stemberger, G. (Hrsg.) (2002): Psychische Störungen im Ich-Welt-Verhältnis. Gestalttheorie und psychotherapeutische Krankheitslehre. Wien: Krammer.

Tholey, P. (1994): Gestaltpsychologie. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 249–255.

Walter, H.-J. (1991): Zur Aktualität Max Wertheimers. In: Wertheimer, M. (1991): Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte. Aufsätze 1934–1940, herausgegeben von H.-J. Walter. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 171–208.

Walter, H.-J. (1994): Gestalttheorie und Psychotherapie. Zur integrativen Anwendung zeitgenössischer Therapieformen. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Walter, H.-J. (1996): Angewandte Gestalttheorie in Psychotherapie und Psychohygiene. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wertheimer, M. (1964): Produktives Denken. Frankfurt am Main: Kramer.

Wertheimer, M. (1991): Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte. Aufsätze 1934–1940, herausgegeben von H.-J. Walter. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Impressum

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 3, Dezember 2011:

Werte schulischer Begabtenförderung:
Begabungsbegriff und Werteorientierung

Herausgegeben von

Armin Hackl, Kuratorium Karg-Stiftung

Dr. Olaf Steenbuck, Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Konzept und Redaktion des Karg-Heftes

Claudia Pauly, Ressort Schule und Wissenschaft

Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Sabine Wedemeyer, Ressort Presse- und

Öffentlichkeitsarbeit

Photographien

Sabine Wedemeyer

Kartenausschnitt Titelbild: © Falk Verlag,

D-73760 Ostfildern

Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, www.plexgroup.com

Druck

Druckhaus Berlin-Mitte GmbH

1. Auflage, Dezember 2011

Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung

Lyoner Straße 15

60528 Frankfurt

Tel. (069) 665 62 - 113

Fax (069) 665 62 - 119

dialog@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über www.karg-stiftung.de.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Genehmigung.