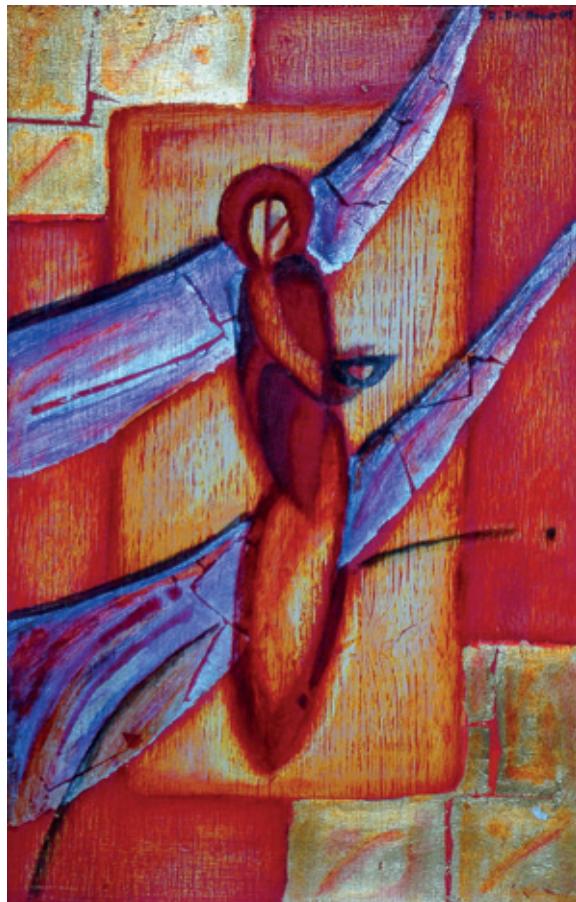




Zeitschrift für

Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge



Figur und Grund
in der Gestaltpädagogik und Beratung

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

F. Feiner: Zugrunde gehen oder zu Grunde gehen? 38

Biblisch-spirituelle Impulse

A. Höfer: Jesus – die Gestalt vor Gott 39

P. Trummer: Heilsamer Schuldenschnitt? 40

E. Petschnigg: „Jeremia und wir“ 43

Zum Thema

A. Müller: Das Figur-Grund-Prinzip im Beratungskontext von Familie und Schule 45

H. Neuhold: Lösungen verbergen sich im Grund 49

A. Klimt: Bibliodrama bringt den Lebenshintergrund der Seele zur Sprache 51

H. Gohla: Therapie und Beratung als Symptom der Gesellschaft 53

K. El Abdaoui: „Problemgestalten“ und ihr Hintergrund 54

kaum gehört und unbekannt

A. Klimt: vor-bild 57

Das aktuelle Interview

Interview mit Helmut Wegner u. Eva Maria Waibel 58

Das weite Land unserer Seele - Aus der Psychiatrie

S. Zankl: Figur und Hintergrund in der Therapie 61

Literatur zum Thema

M. Weritsch: Ian McEwan – Kindeswohl 64

Kritisches zum Zeitgeschehen

H. Neuhold: Nichts und Niemand oder Held/in 65

Aus der Praxis – für die Praxis

K. Hausdorf / M. Felix Hufnagl: Kreative Medien bringen den Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zur Sprache 65

I. Pokorny-Aldrian: Fragen und ihr Hintergrund. Philosophieren mit Kindern 67

Buchbesprechungen - Buchempfehlungen 68

Aus den Vereinen

K. Sommer u. U. Kawalle: GPN – Gestalttherapie – auch im hohen Norden! 70

Termine / Inserate 71

Titelbild: Jonny Reitbauer:

Meiner Lebensquelle vertrauen – Lydia

www.hans-reitbauer.at

Franz Feiner

Zugrunde gehen oder zu Grunde gehen

Erst auf einem festen Bau-„Grund“ kann sich die „Figur“ Haus abheben. Fragen: Kann man auf den Grund kommen, ohne zugrunde zu gehen? Wie komme ich auf meinen Grund, bei allem, was an Figur(en) im Vordergrund erscheint? Welche Botschaft bergen Krankheiten in Bezug auf Ver nachlässigung der eigenen Gestalt – auch im Hinblick auf die Gesellschaft („Schuldenschnitt“)? (Trummer)

Am häufigsten wird der Begriff „Grund“ bzw. Hintergrund im Zusammenhang mit Migration verwendet. Und schier un-er-gründ-lich scheinen die Ab-gründe derer, die sich den Kriegern / Dschihadisten anschließen. Kriegerischer Islamismus hat nichts mit der Religion Islam (Hingabe) zu tun, Dschihadismus nichts mit Dschihad (Bemühung, besser zu werden). Für eine differenzierte Sicht danken wir Khalid El Abdaoui. Selbstverständlich beleuchten wir das Thema Figur und Grund unter den vielfältigen Perspektiven: biblisch meditativ, psychologisch, (religions-)pädagogisch, therapeutisch, aus der Praxis – für die Praxis. PädagogInnen erleben es als Herausforderung und Geduldsprobe, den Sinn einer vordergründig unsinnigen Handlung von Educanden zu ergründen (Interview – Zugang von Logotherapie und „Existentieller Pädagogik“) und – ohne Strafen – zur Gestaltwerdung zu verhelfen. Wenn wir „Störungen als Offenbarungen“ verstehen, kreative Medien einsetzen und philosophierend uns den wesentlichen Fragen stellen, werden wir in offener Kommunikation der eigenen Gestalt und der unserer KlientInnen behutsam auf den Grund kommen.

Wir danken den AutorInnen und Autoren, die sich diesem Thema gestellt haben, für ihre vielfältigen Beiträge, sodass wir Ihnen ein anregendes Heft anbieten können.

Im Wechsel zwischen Figur und Grund zur eigenen Gestalt zu finden, das wünscht im Namen des Redaktionsteams

Franz Feiner, Chefredakteur

Philipperhymnus vom Gottesknecht

The musical notation consists of three staves of four-line staff paper. The top staff starts with a treble clef, the middle with an alto clef, and the bottom with a bass clef. The lyrics are written below each staff, aligned with the notes. The text is as follows:

Je - sus Christus war in Got - tes Ge - stalt,
doch hielt er nicht daran fest, Gott gleich zu sein.
Er ent - äußerte sich selbst und nahm an Knech - tes Ge - stalt,
ward Mensch und führte das Leben ei - nes Men - schen.

2. Er erniedrigte sich selbst und ward gehorsam bis zum Tod, ja, bis zum Tod am Kreuze. Darum hat ihn Gott so hoch erhoben und ihm einen Namen gegeben, der über alle Namen ist.
3. So soll im Namen Jesu sich beugen jedes Knie der Himmlichen, der Irdischen und der Unterirdischen und jede Zunge soll bekennen: Herr ist Jesus zur Verherrlichung Gottes des Vaters.

(Phil 2, 5-11)

Albert Höfer

Jesus – die Gestalt vor Gott

Eine der kostbarsten Stellen im Neuen Testamente ist der Christushymnus, den Paulus im Brief an die Philipper zitiert: 2, 5 – 11.

1. Strophe:

Es ist geheimnisvoll und beinahe unwahrscheinlich, dass Paulus hier auf einen theologischen Hymnus zurückgreift, der mit fast gleichen Worten das theologische Mysterium Jesu im Konzil von Chalzedon (451) definiert. Die Aussage über Jesus in der ersten Zeile des Hymnus besingt ihn als den geheimnisvollen „Sohn“ des unsichtbaren Gottes. Gleich darauf folgt das schier Unwahrscheinliche, dass dieser Sohn sein göttliches Geheimnis gleichsam abwirft, um in der Gestalt eines Menschen zu erscheinen. Das Mysterium der Menschwerdung Gottes ist also nicht als das Ende langer theologischer Überlegungen ausgesagt, sondern kraft der poetischen Sprache eines Hymnus in sehr früher Zeit des Christentums schon besungen. Diese erste Strophe ist nicht erst das Ergebnis großer kirchlicher Diskussionen und Streitigkeiten, sondern schon die Offenbarung und Selbstmitteilung Gottes im frühen Ursprung jeden christlich-theologischen Denkens. Für uns, die wir die Gestaltpädagogik treiben, wird dieser Text so kostbar, weil er unser pädagogisch-thera-

peutisches Tun unmittelbar an die Selbstmitteilung Jesu heranführt. Dabei erinnert er mich an unseren jetzigen Papst Franziskus, der mit der ganzen Befreiungstheologie Lateinamerikas in den Schuhen dieses Fischers geht.

2. Strophe:

Das Geheimnis dieses Menschgewordenen ist sein Gehorsam: Er war „gehorch-sam“. Er war ein Hörender auf Gott und hat seine „Gehorchesame“ (Meister Eckhart) zu seinem Wesen gemacht, zum Hören und Gehorchen. So röhmt dieser frühe Hymnus an die Philipper schon den Sohn als das „Wort“ Gottes, wie es das Johannes-Evangelium am Ende neutestamentlicher Zeit tut. Es muss die frühe, wenn nicht gar die erste Gemeinde den Tod Jesu schon auf diese Weise erahnt und geglaubt haben. Dem Tun Jesu, das voll Geheimnis ist, antwortet der Vater mit seinem Tun, indem er den zu Grabe geworfenen Sohn in die höchste Höhe hebt. Ich singe, wenn es mir möglich ist, an jedem Freitag zur Todesstunde Jesu um 15 Uhr diesen Hymnus in unserem sechsten Psalmton (Kantorenheft Nr. A 20, S. 16) mit dem österlichen Al-eluja als Antiphon nach jeder Strophe.

Wenn wir Gestaltpädagogen und -pädagoginnen den Gebrauch des Wortes Gestalt bis in diesen neutestamentlichen Ursprung verfolgen, dann werden wir auch unsere Tätigkeit „in Gestalt“ mit Ehrfurcht ausüben.

3. Strophe

Der Hymnus beginnt mit der Rühmung der Tätigkeit des Vaters und seines Sohnes (1. und 2. Strophe); ihm folgt in der 3. Strophe der Aufruf zu unserer Tätigkeit. Der Hymnus greift auf das Erste Testament (Jes 45, 23) zurück und wendet auf den Sohn an, was dem Vater gebührt.

Die ganze Schöpfung im Himmel und auf Erden hat vor dem hoch Erhöhten wie vor dem Vater die Knie zu beugen. Es liegt in der Linie dieses geheimnisvollen Gesanges, dass die ganze Schöpfung vor dem Sohn niederfällt, damit sie ihm wie dem Vater die Ehre bezeugt. Dieses großartige Gedicht erinnert in seinem Verlauf an den Text eines anderen frühchristlichen Hymnus, dem „Gloria in excelsis Deo“, das auch diese dreistrophige

Gliederung aufweist: Verherrlichung des Vaters, Anrufung des Sohnes, der hier als Lamm Gottes gerühmt wird, und in der 3. Strophe „zur Ehre Gottes, des Vaters“ „in gloriaM(!) Dei Patris“. Amen

Wenn wir unsere Gestaltarbeit in Pädagogik, Therapie und Mystagogik in diesen Rhythmus des Hymnus einschwingen, dann vereinigen wir uns mit den Chören der Engel und Heiligen. Das Mysterium der Gestalt Jesu hat also eine Tiefe, die mehr ist als unser Menschentun, weil es uns mit dem vom Sohn erwirkten Heil heiligt. ■

Univ.-Prof. Dr. Albert Höfer ist Priester und Psychotherapeut, Religionspädagoge, Gründer des Instituts für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge.

Peter Trummer

Heilsamer Schuldenschnitt?

Schuld & Schulden in Wirtschaft, Theologie und Psychosomatik

Dass Schulden nicht nur Private, sondern ganze Länder und Erdteile in den Ruin treiben können, führt uns die Geschichte immer wieder drastisch vor Augen. Schuld daran ist nicht nur die mangelnde Haushaltsdisziplin Einzelner oder ganzer Regierungen, sondern unser verrücktes Geldsystem, das mit seinen ungedeckten Zahlen zu reinen Spekulationsblasen und absurdem Sisyphus-Hypotheken verleitet.

Der Sündenfall liegt nicht erst in der Wirtschaft oder den *lame ducks* der Politik, sondern tiefer. Schon innerpsychisch kündigt sich ein äußerst destruktives Denkmuster an, das für eigene Frustrationen unendliche Genugtuung fordert. Wir fragen in unserer Welterklärung als Erstes nach dem "Warum" und benennen dann meist

den Nächstenbesten, der uns in die Quere kommt, als Schuldigen, der für alles büßen soll. Und bemerken nicht, dass wir damit uns selbst lähmen, weil wir nur mit anderen beschäftigt sind und ihnen andauernd ihre reale oder vermeintliche Schuld „nach“-tragen, statt unser eigenes Leben zu gestalten.

Womit wir bei Jesus wären. Vergebung ist sein zentrales Thema, das einzige sogar, wo er auch uns „ins Gebet nimmt“: *Vergib uns unsere Schulden, wie auch wir vergeben unseren Schuldner/inne/n* (Mt 6,12). Jesus hat von den (Geld)Schulden (*chobâ*) gesprochen. Sie waren damals genau so lebensbedrohend wie heute. Eine Krankheit, eine Missernte und schon war die Schuldknechtschaft unausweichlich. Aus ihr gab es kaum ein Entrinnen. Auch der für jedes 50. Jahr (Jobeljahr) ausgerufene Schuldenerlass (Lev 25,10; u.a.) blieb mehr Theorie als Praxis, sonst hätte es zur Zeit Jesu nicht soviel Großgrundbesitz gegeben. Und noch heute lebt der Welthandel und unser eigener Wohlstand zu einem beträchtlichen Teil von der Tatsache, dass andere für uns um wenig oder

gar kein Geld arbeiten bzw. mit dem ihnen auferlegten Schuldendienst (sie können mit ihren Rohstoffen für unsere Exporte nie genug zahlen) ewig nicht fertig werden und dabei um ihre Existenzgrundlage gebracht werden.

Der Schuldenschnitt, den Jesus verlangt, beginnt und endet bei der Wirtschaft, zumindest hätte die heutige Welt das Zinsverbot (Ex 22,24; u.a.), das auch der Koran teilt, nötiger denn je, wenn sie nicht an ihrer ungerechten Güterverteilung zugrunde gehen will. Das gilt im Großen wie im Kleinen. Wir alle müssen unsere vielfältigen Schuldfragen revidieren, weil sie uns wirtschaftlich, seelisch und religiös blockieren¹. Dabei bedarf es keiner emotionalen Kraftakte. Wir müssen nicht um jeden Preis vergessen oder gar gut heißen, was alles schief für uns gelaufen ist. Aber wir kommen nicht daran vorbei, das Thema Schuld wirklich so anzugehen und aufzuarbeiten, dass wir es gänzlich loslassen, auslassen, wegschicken können (so ungefähr ist der originale Wortlaut des 'Vergebens' zu verstehen).

Und das alles nicht nur aus Edelmut anderer gegenüber, sondern schon aus reinem Eigennutz. Erst wenn wir alles Negative verabschieden, konkret: alles, was uns kränkt oder an den anderen ärgert, können sich unsere eigenen Verstrickungen lösen. Es sind nämlich vor allem die seelischen Abfälle oder Schlacken, die wie die biochemischen vorzugsweise in den Gelenken abgelagert werden und dort als spürbarer Sand im Lebensgetriebe fungieren. Erst wenn wir uns davon reinigen, können wir frei werden für Neues, für unser Eigenes, Eigentliches. Das ist eine höchst entscheidende Frage für unsere körperliche und geistige Gesundheit. Und sie liegt fast ausschließlich in unserer eigenen Verantwortung!

Es verwundert also nicht, dass die Lahmenheilungen so etwas wie eine Standard- oder geradezu Normerzählung aller Evangelien und der Apostelgeschichte darstellen, wobei sie die längsten Leidengeschichten vermelden (Joh 5,5; Apg 3,2). Bei den einschlägigen Heilungen geht es

nicht nur um einzelne Körperteile wie die *vertrocknete Hand* (Mk 3,1), sondern um ganzheitliche Befindlichkeiten (Mk 2,3), wiewohl auch die Hand im original-semitischen Verständnis nicht allein diese, sondern die Handlungsfähigkeit (bis hin zur sexuellen Potenz) meint. Auch die Auf-Richtung der *sich verkrümmenden Frau* (Lk 13,10-17) begradigt nicht nur ihren Rücken, sondern ihr Person-Sein und löst ihre sozialen, "satanischen" Fesseln usw.

Dass wir im Leben mit vielen Behinderungen konfrontiert sind und unser Kampf dagegen oft aussichtslos erscheint ist das eine. Anderseits gab und gibt es immer auch Hoffnungen und Visionen, dass so etwas wie Lösung und Erlösung möglich ist, für einzelne wie für ganze Völker, dass endlich Befreiung eintritt, Gefängnisse und Gräber sich öffnen, und *der Lahme springen wird wie ein Hirsch* (Jes 35,6).

Beweglichkeit also ist das ersehnte und ver heißene Ziel, wobei wir uns von den Tieren einiges abschauen könnten (wenn wir sie nur freiließen): Nicht nur ihre Grazie, sondern auch den Umstand, dass sie sich ganz ihrem Sein und Tun hingeben ohne unser ständiges Hin und Her und unsere Unachtsamkeit. Es muss wohl an unserer inneren "Abwesenheit" liegen, dass wir nicht bei uns und bei der Sache sind, und wir uns deswegen so oft als gelähmt erleben. Doch sollten wir uns Jesus gar nicht so sehr als großen Wunderheiler, Schamanen oder ähnliches vorstellen. In erster Linie war er ein Mensch mit tiefen Wurzeln, einer guten Rückbindung (was wir gemeinhin "Religion" nennen). Er stärkte die Schwachen und heilte die Kranken. Die Kraft dazu bezog er aus seinem Glauben an einen Gott, der unsere moralischen Maßstäbe und Vorstellungen nicht teilt, es nicht nötig hat, dass ihm ständig Opfer dargebracht werden müssten, um wohlwollend zu sein. Für diesen Glauben, der den offiziellen Tempelkult "bis aufs Blut" reizte, stand Jesus auch mit seinem Tod gerade, weil er sonst unglaublich geworden wäre.

Was jedoch meist übersehen wird: Heilung kann nur geschehen, wenn auch die Schuldfragen Entlastung finden und wir bereit sind, uns selbst und anderen (auch Gott!) zu verzeihen. Thematisiert wird dies in den Heilungsgeschichten allerdings nur sehr verhalten. Einzigartig ist die Heilung des Gelähmten, der durch das aufgegrabene Dach zu Jesus hinuntergelassen wird, und dem dieser zuerst die Sünden vergibt, bevor er ihn aus seinem Bett aufstehen heißt (Mk 2,1-12 und Parallelen). Flüchtig klingt das Thema auch beim Gelähmten vom Betesdateich an, dem nach einem kolportierten Jesuswort noch Schlimmeres widerfahren könnte, wenn er weiter sündigt (Joh 5,14). Doch wissen wir nicht, ob Jesus dies wirklich so gesagt hat. Ein innerer Zusammenhang jedoch besteht zweifelsohne: Nicht vergebene Schuld lähmt, unerledigte Schulden ebenfalls.

Das Johannesevangelium versteht die Vergebung als österliches Vermächtnis Jesu. Friede kann nur entstehen durch Vergebung (Joh 20,19.23). Dieser Text („Welchen ihr die Sünden nachlasst...“) wurde oft als klerikales Vorrecht verstanden, zeigt aber (ebenso wie Mt 18,18), wie konsequenzenreich unsere Vergebung bzw. ihre Verweigerung ist. Wir können uns selbst und einander gerade mit Schuldfragen mehr als lahmen oder gegenseitig so etwas wie Auferstehung ermöglichen.

Jedoch: Eindeutige und definitive Vergebung ist gefragt, nicht andauernde Schuldverwaltung, wie es die römisch-katholische Kirche praktizierte und sich bei ihren virtuellen Gnadenrechnungen gleichzeitig als einzige Vermittlerin anbot: Geistliches, jenseitiges Heil schien durch materielle Opfer käuflich. Dieses Geschäftsmodell der Messopferstiftungen zugunsten des Seelenheils Einzelner oder ganzer Sippen hat die größte mittelalterliche Besitzumschichtung in Europa bewirkt, wie die Kirchengeschichte heute offen eingesteht². Darin liegt wohl einer der Hauptgründe dafür, dass die Kirchen immer leerer werden, weil die Feier der Eucharistie nicht mehr als die jesuanische Einladung zum Mahl der Sün-

der/innen wahrgenommen werden kann (und das Kommunionverbot für die Wiederverheirateten macht die Sache nur noch schlimmer). Erst wenn die sich dermaßen selbst lähmende Kirche vor Jesus hinlegen lässt wie der Gelähmte zu Beginn des Markusevangeliums, Vergebung erfährt und alles loslässt, was sie bislang an ungerechtem Mammon³ und geistlicher Vollmacht festzuhalten sucht, wird sie selbst auferstehen und auch Menschen so befreien und heilen können, dass ein friedvolles, frei bewegliches Miteinander über alle Grenzen hinweg möglich wird. ■

Peter Trummer, Jg. 1941, lehrte Neues Testament an der Uni Graz. Schwerpunkte u.a.: Übersetzung, Eucharistie und Abendmahl, Heilungen, Bildersprache. Jüngstes Buch: Steh auf, nimm dein Bett und geh nach Hause. Wie Jesus heilte und heilt, 2. Aufl. Freiburg 2013.

Fußnoten:

¹ Das will noch lange nicht heißen, dass Kredite nicht rückzahlbar wären. Nur ist ihre Nachhaltigkeit (wie beim Warenfluss schon einigermaßen selbstverständlich) kritisch zu hinterfragen, z.B. inwieweit heimische Banken bei uneinbringlichen Dritte-Welt-Krediten mitschneiden, wieso Kontoirüberziehungen um ein Vielfaches über dem allgemeinen Zinsniveau liegen oder der Umstand, dass viele Banken mit so geringem Eigenkapital arbeiten, wofür sie jeden ebenso dürfsig ausgestatteten Kreditgeber nur müde belächeln würden. Vor allem aber: Fließt nicht insgesamt noch immer der Gewinn in die Taschen weniger, während das Risiko bzw. die ökologische und seelische Umweltzerstörung auf die Allgemeinheit abgewälzt werden?

² Vgl. Arnold Angenendt, Offertorium. Das mittelalterliche Messopfer (Liturgiewissenschaftliche Quellen und Forschungen 101) Münster 2013, 485.

³ Es gibt auch diesbezüglich hoffnungsvolle Ansätze, wenn z.B. gutschituierte Klöster Obdachlosenprojekte finanzieren oder ökumenische Einrichtungen leistbare Entwicklungskleinkredite vergeben usw.

Edith Petschnigg

„Jeremia und wir“

Leo Trepps Rezeption der Prophetengestalt Jeremia im Angesicht der Schoah

„Nein, ich nehme Sie nicht mit. Sie sind der Kapitän des Schiffes, und Sie müssen der letzte sein, der das Schiff verlässt.“¹ Wer möchte solche Worte angesichts einer sich anbahnenden Katastrophe gerne hören? Im Deutschland des Jahres 1938 ist die Katastrophe bereits angebrochen – Jüdinnen und Juden haben ihre Bürgerrechte verloren, die nationalsozialistische Verfolgung gleicht für sie einem sinkenden Schiff, mit dem sie unterzugehen drohen. Leo Trepp (1913–2010), damals Landesrabbiner von Oldenburg, ist einer von ihnen. Er ist der Kapitän seiner Gemeinde, sie darf er nicht verlassen. Diese Botschaft lässt ihn 1938 der britische Oberrabbiner, den er um Hilfe bei der Flucht aus Deutschland bittet, wissen. Nach der Reichspogromnacht vom November dieses Jahres ist auch dem Oberrabbiner klar: Das Schiff ist gesunken. Rabbiner Trepp gelingt gemeinsam mit seiner Frau Miriam die rettende Flucht nach England. Später, im Jänner 1940, gelangt das Paar in die Vereinigten Staaten, die zu ihrem bleibenden Exilsland werden.

Mehr als fünf Jahrzehnte später, im Sommer 1993, ist Leo Trepp wieder zu Gast in seinem ehemaligen Heimatland Deutschland. Anlass dafür ist die **Jüdisch-Christliche Bibelwoche** in Bendorf am Rhein nahe Koblenz, zu deren 25-jährigem Jubiläum Rabbiner Trepp als Referent geladen ist. Dass nach den schrecklichen Ereignissen der Schoah eine solche „jüdisch-christliche“ und vor allem „deutsch-jüdische“ Zusammenkunft möglich ist, mutet vielen wie ein Wunder an – als das „Wunder von Bendorf“². Seit 1969 treffen sich jedes Jahr im Sommer Jüdinnen und Juden, Christinnen und Christen eine Woche lang, um gemeinsam biblische Schriften zu studieren und miteinander ins Gespräch zu kommen. Bis zum

Jahr 2003 wird die Jüdisch-Christliche Bibelwoche in Bendorf tagen und nach der Schließung des dortigen Bildungshauses in Georgsmarienhütte bei Osnabrück eine neue Heimstätte finden³.

Anlässlich der Jubiläumsbibelwoche des Jahres 1993 standen die Kapitel 13 bis 20 des Prophetiebuchs Jeremia im Zentrum der gemeinsamen Bibellektüre. Vielleicht bot gerade das Buch Jeremia einen besonders passenden Rahmen, um sowohl der Klage über das erfahrene Leid als auch der Freude über den bereits erfolgten Neuanfang im „jüdisch-christlichen“ Miteinander Ausdruck zu verleihen. Das Buch Jeremia und seine Botschaft verleihen allen, die gelitten haben, und allen, die heute leiden, eine Stimme, und gleichzeitig wird in ihm Gott als jener sichtbar, der „*jede Not überwindet, die ganze Schöpfung erfüllt und dem nichts zu wunderbar ist*“⁵.

Das Jeremiabuch – die längste Schrift der Bibel – reflektiert die Katastrophe der Eroberung und Zerstörung Jerusalems und Judas im Jahre 586 v. Chr. durch Nebukadnezzar, den König des neubabylonischen Reiches, und ist durch den Gegensatz von Gericht und Heil geprägt. Das Gericht, das infolge des Abfalls des Volkes Israel von JHWH eintrat, ist zeitlich begrenzt, und für Israel zeichnet sich eine heilsame Zukunft nach der Zeit des Babylonischen Exils ab. In der Rezeption gerade vor dem Hintergrund der Schoah erfuhr die in Jeremia beschriebene Situation des Leides immer wieder neue Deutungen, insbesondere in der Literatur.⁶

Rabbiner Leo Trepp stellte 1993 seinen Festvortrag unter den Titel „Jeremia und wir“. Aus sehr persönlicher Perspektive knüpfte der Referent an das biblische Buch an und führte die Hörerinnen und Hörer in seine Lebensgeschichte ein, die er eng mit der Gestalt des Propheten Jeremia verwob. Seine Intention war es, Jeremia „nicht als Gegenstand einer wissenschaftlichen Erforschung“, sondern als „lebendigen Freund, Begleiter“ vorzustellen: „Das bedeutet, es wird anachronistisch sein dieses Lesen, es wird per-

sönlich sein, wie ein Jude es liest, und vor allen Dingen wie ein deutscher Jude es liest.“⁶ In seinem Vortrag brachte Rabbiner Trepp das Leiden des Propheten Jeremia immer wieder stark mit der Verfolgung von Jüdinnen und Juden durch die Jahrhunderte bis hin zum Versuch ihrer völlichen Auslöschung durch das NS-Regime in Verbindung:

In einem gewissen Sinn ist Jeremias Biographie unsere Biographie. Eine jüdische Biographie. Er ist immer wieder verleumdet, er wird immer wieder unschuldig angeklagt. Seine Feinde suchen dauernd ihm Fallen zu stellen (23:9–13). [...] Die Verleumdungen führen zu physischen Angriffen. [...] Wir brauchen keine große Einbildungskraft, um in diesem Schicksal das Schicksal der Juden in unserer eigenen Zeit zu erkennen, vor allem derer, die in die Nazihände fielen, vor allem der deutschen Juden. Was immer Jeremia leiden mußte in einer im großen und ganzen zivilisierten Gesellschaft, das mußten die Juden millionenfach vergrößert durch die Herrscher und durch das Volk in einer total verrotteten und korrumptierten Gesellschaft hören und leiden, einer Gesellschaft, die ihre „Propheten“ verführt haben.⁸

Gleichzeitig betonte Trepp, dass die Gesellschaft, in der Jeremia lebte, keine Nazi-Gesellschaft war. Warum musste der Prophet also seine Botschaft des bevorstehenden Gerichts verkünden und die damit verbundene Last tragen, die Gott ihm aufgebürdet hatte? Trepp sah einen der Gründe im besonderen Naheverhältnis zwischen Gott und seinem Volk Israel, das nach Jeremia „die erste Frucht der göttlichen Ernte“ (2:1–3)⁹ ist. Deshalb käme Israel eine besondere Verantwortung und Vorbildwirkung unter den Völkern zu:

Wenn Israel fehlerhaft ist, so sieht es Jeremia, dann kann die Welt sagen, wir brauchen auch nichts mehr zu tun. Israel muß daher für Jeremia vollkommen sein. In anderen Worten, Israel leidet für die Menschheit, genau wie Jeremias für die Menschheit und für Israel leidet. Israel ist Gottes „Bekleidung“, und wenn Israel nicht da ist, dann steht Gott ge-

wissermaßen nackt da. Israel nahm diese Prüfung auf, aber die Welt blieb unbewegt.⁹

Wenn sich in diesem Jahr, 2015, das Ende des Zweiten Weltkrieges und der nationalsozialistischen Herrschaft zum 70. Mal jähren, darf nicht vergessen werden, dass die christlichen Kirchen dieses besondere Naheverhältnis des Volkes Israel zu Gott nicht nur jahrhundertelang leugneten, sondern sich selbst an die Stelle des erwählten Volkes setzten. Erst in Reaktion auf die Tragödie der Schoah beschritten die Kirchen langsam einen Weg des Umdenkens hin zu einem Neuanfang gegenüber der jüdischen Schwesternreligion, zu einer Erneuerung der christlichen Theologie, die die bleibende Erwählung Israels und den Eigenwert der Hebräischen Bibel unverbrüchlich anerkennt.

Umkehr – Teschuva – ist nicht zuletzt ein zentrales Wort des Buches Jeremia. Die Erneuerung erwachse aus der göttlichen Gnade, aber auch das Tun, die Umkehr der Menschen seien entscheidende Voraussetzungen für eine neue, heilvolle Zukunft, wie Trepp in seinem Vortrag betont. Vielleicht kann der Blick auf die Figur des Jeremia und seine Botschaft auch uns heute dabei helfen, den Weg der in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg begonnenen Teschuva fortzusetzen. Denn, wie Leo Trepp resümierend festhielt: „Jeremia lebt in seiner Gesellschaft und gleichzeitig tritt er aus seiner Gesellschaft heraus. Als Typ paradigmatisch, Symbol.“¹⁰ ■

MMag.^a Edith Petschnigg, geb. 1978, Theologin & Historikerin, FWF-Projektmitarbeiterin am Institut für Alttestamentliche Bibelwissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Forschung mit dem Schwerpunkt: "Die Hebräische Bibel im 'jüdisch-christlichen' Dialog in Österreich und Deutschland nach 1945". Diplomarbeiten mit den Themen „Arbeit im Feindesland. Britische Kriegsgefangene in der Steiermark 1941–1945“ und „Die Bibel zu lesen ist ein reines Vergnügen“. Biblische Bezüge in der Lyrik der Exilsdichterin Stella Rotenberg.

Fußnoten:

¹ Trepp, Leo: „Jeremia und wir“, Festvortrag anlässlich der 25. Jüdisch-Christlichen Bibelwoche vom 18.–25. Juli 1993, 1–5, 1, in: Landeshauptarchiv Koblenz, Außenstelle Rommersdorf, JCB Ordner 8.

² Stadler, Alisa: Das Wunder von Bendorf, in: Die Furche 32 (12.8.1977) o. S., aus: Österreichische Exilbibliothek/Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur (DST), Wien, Nachlass Alisa Stadler (N1.EB-12), Mappe 24.

³ Zur Geschichte der Jüdisch-Christlichen Bibelwoche von Bendorf siehe Koeppeler, Daniela: Zelte der Begegnung, Frankfurt a. M. 2010; zu ihrer Fortführung in Haus Ohrbeck in Georgsmarienhütte siehe Zwingenberger, Uta: Der Praxisfall des jüdisch-christlichen Dialogs: Fast zehn Jahre Internationale Jüdisch-Christliche Bibelwoche in Haus Ohrbeck, in: Cooper, Howard / Eimer, Colin / Sarah, Elli Tikvah (Hg.): Welcome to the Cavalcade. A Festschrift in Honour of Rabbi Professor Jonathan Magonet,

[London] 2013, 262–275.

⁴ Fischer, Jeremia 26–52, 691.

⁵ Vgl. Backhaus, Franz Josef / Meyer, Ivo: Das Buch Jeremia, in: Zenger, Erich u. a.: Einleitung in das Alte Testament, 8. Aufl. hg. v. Christian Frevel, Stuttgart 2012, 548–577, 552f.

⁶ Vgl. Backhaus / Meyer, Jeremia, 576. Zur Rezeption des Jeremiabuches in der modernen Literatur siehe Fischer, Georg: Jeremia 26–52 (HThKAT), Freiburg i. Br. 2005, 681–683.

⁷ Trepp, Leo: „Jeremia und wir“, Festvortrag anlässlich der 25. Jüdisch-Christlichen Bibelwoche vom 18.–25. Juli 1993, 1–5, 1, in: Landeshauptarchiv Koblenz, Außenstelle Rommersdorf, JCB Ordner 8.

⁸ Trepp, „Jeremia und wir“, 2.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., 1.

Alois Müller**Das Figur - Grund - Prinzip im Beratungskontext von Familie und Schule****Störungen als Offenbarungen****Zur Ausgangslage von Schule und Unterricht heute**

Wer Kinder und Jugendliche in der Schule bewusst wahrnimmt, kann feststellen, dass Schule zunehmend mit Problemen konfrontiert ist (Unterrichtsstörungen, Lernstörungen, Konflikte, Angststörungen,...). In zunehmendem Maße können SchülerInnen nicht mehr aufmerksam sein, nicht zuhören und kaum Regeln akzeptieren und einhalten. Herkömmliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen greifen zuweilen kaum mehr. Büermann beschreibt die Wechselbeziehung der Systeme Familie und Schule und verweist auf die Notwendigkeit von Lehrerkompetenz im Umgang mit Störungen. „Schule und Unterricht sind bestimmt durch vielfältige geänderte Bedingungen des Aufwachsens (Wandel der Familie, Ver-

änderung der Geschlechterrollen, Wandel der Arbeitsgesellschaft, Individualisierung von Lebensentwürfen, Auflösung traditioneller Milieus, erhöhte Migration, ...). Dies hat Auswirkungen auf die Aufgaben der Schule und die Kompetenzanforderungen an die Lehrer. ... Die Unterrichtssituation ist für den Lehrer gekennzeichnet durch eine wachsende Häufigkeit individueller Lernstörungen und kollektiver Lernverweigerungen oder den Rückzug einzelner aus dem Lerngeschehen aufgrund individueller Bedürfnislagen. Unter dem Einfluss psychotherapeutischer Erfahrungen (Psychoanalyse, systemische Therapieansätze, Psychodrama, Gestalttherapie u.a.), haben sich neue Einsichten und Herangehensweisen in Bezug auf Unterrichtsstörungen und Motivationseinbrüche entwickelt. Hierbei werden Hemmnisse und Störungen nicht mehr als Fehlverhalten Einzelnen zugerechnet, mit entsprechenden Schuldzuweisungen beantwortet und mit disziplinarischen Maßnahmen zu unterbinden gesucht, sondern sie werden als Phänomene von tieferliegenden Störungen des komplexen Lehr- Lerngeschehens verstanden.“¹

(Unterrichts)Störungen offenbaren intrapersonale Störungen und interpersonale Störungen

in den Systemen Schule und Familie. Gestaltpädagogisch arbeitende LehrerInnen erhalten mit Hilfe des Figur-Grund-Prinzips eine systemische Sicht von Störungen.

Wahrnehmung des Gestaltbildungsprozesses - das Figur - Grund - Prinzip

Bei Wahrnehmungsvorgängen werden Elemente aus einer Vielfalt von möglichem Wahrnehmbaren durch die Sinnesorgane (vgl. VAKOG visuell, akustisch, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) ausgewählt und im Gehirn zu Sinnvollem zusammengefügt. Dieser Prozess wird ‚Gestaltbildungsprozess‘ bzw. ‚Figurbildung‘ genannt. Wir Menschen müssen ständig zwischen wichtigen Informationen (Figur) im Vordergrund und im Moment unwichtigen im Hintergrund (Grund) differenzieren.

„Die Gestaltbildung oder Figur-Hintergrund-Auflösung kann dabei in unterschiedlicher Weise erfolgen: eine klare Figur kann sich vor einem blassen Hintergrund herausheben, oder die Figur bleibt diffus und verschwommen; auch können sich mehrere Figuren anbieten und miteinander um die Aufmerksamkeit konkurrieren; die Figurbildung kann fragmentarisch und unvollständig erfolgen oder organisch und vollständig.“² Figur ist, was ins Zentrum der Aufmerksamkeit tritt. Grund ist, was im Hintergrund und daher undifferenziert bzw. nicht-bewusst bleibt (keine Bewusstheit), aber potentiell Figur werden kann. Damit korrespondiert das Gesetz der Prägnanz (Prägnanztendenz): Jeder Reizkonfiguration wird so gesehen, dass sie eine möglichst einfache Struktur ergibt. Was Figur wird, bestimmt das jeweilige aktuelle Interesse.

Gestaltpädagogik und -therapie arbeiten mit der Spannung von Figur und Grund, z. B. störender Schüler und Klasse oder störender Schüler und Familie. Die aktuelle Störung erhält ihre Bedeutung auf dem Grund (Familie, Klasse, Kollegium). So betrachtet ist gestaltpädagogisches Arbeiten in der Schule systemisches Arbeiten. Ein Lehrer, der mit einem störenden Schüler in

Kontakt ist, ist mit mehreren Systemen (Familie, Schule, Kollegium) und Subsystemen (Geschwister, Schülergruppe einer Klasse) konfrontiert. Ohne diese Sichtweise lassen sich Lehrer leicht zu problematischen Erziehungsmaßnahmen verleiten (z. B. Etikettierung des Verhaltens, ‚nur‘ strafen, Ausschluss, ...).

Die Betrachtung der Gestaltwerdung eines Verhaltensmusters (Figurbildung auf einem Hintergrund) ist eine Voraussetzung für eine sinnvolle pädagogische Begleitung bzw. Beratung (z. B. Ressourcenhebung). Ein lösungsorientiertes Beratungsgespräch in der Schule bezieht daher die Klasse, Teilgruppen einer Klasse, die Familie, Kollegen (Klassenkonferenz) mit ein.

Phänomenologie einer Störung: Timo, Klasse 5

Als Klassenlehrer unterrichte ich jeden Tag in Timos Klasse. Timo fällt sofort nach der Einschulung in die Realschule auf:

Erster Unterrichtstag

- Beim Betreten des Klassenzimmers schauen mich die Füße Timos an, sein Kopf befindet sich unter der Tischfläche.
- Timo steht während der Stunde auf und spielt für sich allein auf dem Boden mit Murmeln.
- Während des Unterrichts springt er auf und bewegt sich mit wenigen Sätzen auf den Sims des Oberlichts und macht Kaspereien.
- Die MitschülerInnen werden attackiert und sind hilflos.

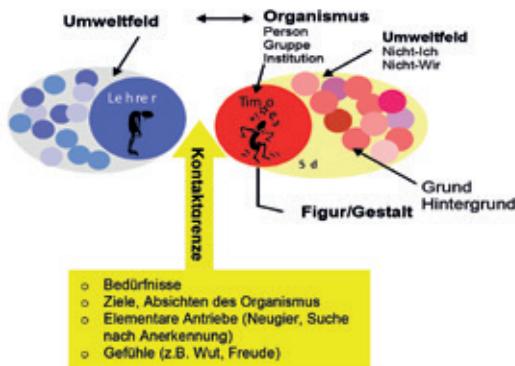
Wahrnehmungen in den folgenden Unterrichtswochen

- Timo leistet massiv Widerstand gegen Zurechtweisungen (z. B. „Leck mich am Arsch!“)
- Starke Konzentrationsschwankungen und Leistungsabfall im Tagesverlauf zunehmend
- Mangelnde Motivation (spontane Unlustäußerungen in allen Unterrichtsfächern)
- Auffallender Leistungsunwillen und häufige Leistungsverweigerung während des Unterrichts
- Geringe Affekttoleranz – impulsives Handeln

- mit Hyperkinese, was bei Mitschülern zu aggressiver Reaktanz führt.
- Sein Verhalten ist oft spontan aggressiv (verbal durch Beschimpfen und Drohen, motorisch durch Schlagen und spielerisch durch Balgen). Gelegentlich konnte auch autoaggressives Verhalten (Aufreißen von Wunden, Schlagen gegen den Kopf, Suizidäußerungen) beobachtet werden.
 - T. ignoriert die Schulordnung und widersetzt sich den Anweisungen der LehrerInnen. Zurechtweisungen und Strafen bringen keinen Erfolg. Die in der Klasse unterrichtenden FachlehrerInnen beklagen sich massiv und fordern eine Klassenkonferenz mit dem Ziel, T. von der Schule zu weisen.

Was offenbart Timo durch sein Verhalten?

Figur Timo auf dem Grund Klasse



Irritiert durch Timos Verhalten und durch KollegenInnen massiv unter Druck gesetzt („Das ist doch kein Schüler für eine Realschule!“) überdenke ich meine bisherigen pädagogischen Intentionen.

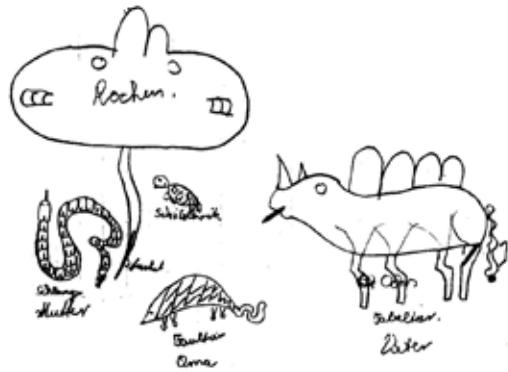
Ich nehme mich wahr als stark irritierten und herausgeforderten Lehrer (Bewusstheit). Ich trete in Kontakt zu mir selbst: Welche Lehrer - Gestalt (*Figurbildung 1*) entsteht auf dem Grund (Unterricht in Klasse 5, Erziehungsmaßnahmen, Zusammenarbeit mit den an der Erziehung Beteiligten). Und ich suche nach Möglichkeiten der Konflikt-

bewältigung in der Klasse – Kontakt zu anderen. Timo erlebe ich als störenden Schüler (*Figurbildung 2*) auf dem Grund (Klasse 5, Familie). Seine Gestalt hebt sich deutlich von den anderen Schüler - Gestalten ab (Gestaltbildungsprozess). Wie trete ich mit ihm in Kontakt (Kontaktgrenze)? Strafmaßnahmen helfen nicht weiter. Ein achtsames und wertschätzendes Lehrerverhalten (Empathie und Akzeptanz) ist eher hilfreich: z. B. Aktives Zuhören, Ich - Botschaften, Anwendung von produktiven Ich – Zuständen³ (nährendes El-Ich, Er-Ich, freies K-Ich).

Welche Klassen-Gestalt (*Figurbildung 3*) wird auf dem Grund der Erziehungsmaßnahmen (Feedback, Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, Klassenkodex, ...) entstehen?

Obwohl ich nach den ersten Wochen eine hilfreiche Beziehung zu Timo aufbauen konnte, musste er aufgrund eines Beschlusses der Klassenkonferenz die Schule verlassen. Eine sonderpädagogische Einrichtung mit angeschlossener psychologischer Beratungsstelle hat ihn aufgenommen.

Figur Timo auf dem Grund Familie



Das Kreative Medium FIT(Familie in Tieren) sowie Elterngespräche gaben Einblicke in Timos Lebenssituation. Ein FIT- Bild eines Schülers darf auf keinen Fall „psychologisiert“ werden. Wie werden die Tiere ins Bild gesetzt (Reihenfolge, Größe, Abstand, „Ausrüstung“, ...). Welche Assoziationen entwickelt T. beim Betrachten seines FIT-Bildes?

Im Gespräch mit Timo und seiner Mutter stellt sich heraus (*Figurbildung auf dem Grund Familie*), dass T. durch sein auffälliges Verhalten Zuwendung und Anerkennung sucht. Timos Vater nimmt nicht an den Gesprächen teil. Die Mutter berichtet von gewalttätigen Übergriffen. Vor allem wenn der Vater angetrunken nach Hause kommt, wird T. für sein Verhalten bestraft.

„Wissen Sie, Herr Müller, ich habe meinen Timo nie gemocht!“ Diese Aussage der Mutter und Timos Verhalten zeigen, Timo kann in seiner familiären Situation offensichtlich nur bestehen, wenn er als Teufelsrochen seinen Giftstachel zum Einsatz bringt. Er setzt ihn zwischen Mutter und dem kleinen Bruder, der erst im Jahr der Einschulung in die Realschule zur Welt kam. Möglicherweise erfährt T. durch die Zuwendung der Mutter zum Säugling erneut eine für ihn tiefgreifende Ablehnung. Schon als Säugling und Kleinkind erfährt er Ablehnung (Bann – Botschaft: nie gemocht). Je früher eine Schädigung erfolgt, umso schwerwiegender und nachhaltiger ist sie. Sein frühkindlicher unbewusster Bezugsrahmen⁴ könnte folgender gewesen sein: Wenn ich schon keine positive Wertschätzung (Zuwendung, Liebe) erfahre, suche ich durch mein Verhalten negative Zuwendung. Sein in der Familie früh gewonnenes Lebensscript überträgt er auf die Schule. Er will von Anfang an durch sein Verhalten Aufmerksamkeit und Zuwendung erreichen. Doch er erfährt dort Ablehnung und gerät damit in große Not. Die in der frühen Kindheit erzielten – damals sinnvollen und kreativen – Anpassungen wurden durch Fixierungen zu Blockierungen der organismischen Selbstregulation in der Gegenwart. „Nach gestalttherapeutischem Konzept beinhaltet also psychische Gesundheit intakte Gestaltbildungsprozesse, die lebenslanges Wachstum und die Nutzung des eigenen Potentials erlauben.“⁵ Die Blockierungen halten T. in seinen alten Mustern fest, obwohl er diese in der Schule nicht nötig hätte. Diese Störung beeinträchtigt die Entwicklung Timos nachhaltig.

Wie nehmen LehrerInnen SchülerInnen wahr?

Die Praxis der schulischen Erziehung zeigt, dass LehrerInnen bei Störungen zuerst re-agieren durch Ermahnung, Strafarbeit, Tagebucheintrag, Elterinfo über das Fehlverhalten u.a.. Eine Wahrnehmung im Sinne des Figur-Grund-Prinzips erfolgt nur ansatzweise oder nicht. Dadurch entstehen weitere Störungen zwischen den Systemen Schule und Familie. Grundvoraussetzung im Umgang mit Störungen ist die Wahrnehmung der **Figur** (Schüler, Lehrer, Eltern, ...) auf dem **Grund** (Schülergruppe, Klasse, Schule /Familie, Geschwister, ...). Diese differenzierte Wahrnehmung hat dann eine detailliertere Sichtweise von Störung zur Folge. So verschieden die Ursachen von Störungen sind, so differenziert werden LehrerInnen ihre pädagogischen Maßnahmen gestalten bzw. im Vorfeld präventiv arbeiten müssen.

Störungen wahrnehmen – Was steckt dahinter?

- Lernstörungen: z. B. mangelnde Lernorganisation, Konzentration, LRS, AD(H)S, Über- oder Unterforderung
- Unterrichtsstörungen, z. B. dazwischenrufen, Klassenregeln missachten, Sachen wegnehmen, unterhalten
- Konflikte, z. B. Störungen des Sozialverhaltens, Mobbing, oppositionelles Trotzverhalten
- Krisen, z. B. Liebesentzug, Trennung, Ängste, Pubertät, Essstörungen

Beziehungsdidaktik und Beratung in der Schule sind not – wendig.

‘Primat der Beziehung’ im System Schule

Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch Lebensraum (Primat der Beziehung). Die aktuelle Gehirnforschung (Bauer, Spitzer, Hüther u.a.) zeigt uns, dass Lernen auf Beziehung angewiesen ist. In der Schule leben und handeln ist weniger primär die Anwendung ganzheitlicher, schülerorientierter Methoden im Sinne eines abwechslungsreichen betont inhaltsorientierten Unterrichts als vielmehr ein intensives

Bemühen um **Beziehung**, die aus der **personenzentrierten Haltung** der LehrerInnen erwächst. Dieses Bemühen um Beziehung hat eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zum Ziel. Eine **Personliche Didaktik** (Beziehungsdidaktik) und eine **Klassenführungs-kompetenz** helfen, den Schulalltag schülerorientiert - wertschätzend und konfliktbearbeitend zu gestalten. Personen sind die nachhaltigste Erfahrung in der Schule (H. von Hentig). **■**

Alois Müller, Gestaltberater, -trainer und -supervisor (IGBW), Erwachsenen- und Lehrerfortbilden, Buchautor

Fußnoten:

¹ Bürmann, www.gestaltpaedagogik-europa.net/hintergrund.html (23.4.2005)

² Fuhr R. u.a. (2001), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen, S. 352f

³ Die Strukturanalyse innerhalb der Transaktionsanalyse beschäftigt sich mit den Ich-Zuständen eines Menschen: Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kindheits-Ich

⁴ Vgl. Schlegel (1993) S.35f Bezugsrahmen ist ein Terminus aus der Transaktionsanalyse und bedeutet die ‚Realität, in der ich lebe‘. Bedeutung, Wert, Sinn, den jemand dem, was ihm begegnet, zuordnet.

⁵ Vgl. Stein R. (2005), Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit, Hohengehren, S. 63

Literatur:

Brem-Gräser L. (2001), Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung, München

Dreitzel H.P. (2004), Gestalt und Prozess. Eine psychotherapeutische Diagnostik oder: Der gesunde Mensch hat wenig Charakter, Bergisch-Gladbach

Fuhr R./Gremmler-Fuhr M. (1995), Gestalt – Ansatz. Grundkonzepte und -modelle aus neuer Perspektive, Köln

Fuhr R. u.a. (2001), Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen

Hennig C./Knödler U (1995), Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern, Weinheim

Müller A. (2013), Integrative Gestaltpädagogik. Auf dem Weg zu (meiner) Beziehungsdidaktik, Ellwangen, unveröffentlicht (über den Autor zu beziehen: a.mueller.ellwangen@t-online.de)

Müller A., Integrative Gestaltpädagogik. Gestaltberatung im Kontext von Familie und Schule, Ellwangen 2012, a.mueller.ellwangen@t-online.de

Oaklander V. (1999), Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart

Schlegel L. (1993), Handwörterbuch der Transaktionsanalyse, Freiburg

Stein R. (2005), Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit, Hohengehren

Stein R. (2011), Grundwissen Verhaltensstörungen, Hohengehren

Hans Neuhold

Lösungen verbergen sich im Grund

Von der Schwierigkeit und Notwendigkeit des Perspektivenwechsels im pädagogischen Feld

Nach klassischem gestaltpsychologischen Verständnis muss sich eine Gestalt/Figur vom Grund abheben, um sichtbar zu werden und wahrgenommen werden zu können. Zugleich aber stehen Figur und Grund immer in einem wechselhaften Spannungsverhältnis zueinander. Dieser Prozess

wird als „Gestaltbildung“ oder „Gestaltwerdung“ bezeichnet.

Dieser Prozess der Wahrnehmung wurde später auch auf Handlungsprozesse bezogen (Kurt Lewin). In dieser Sicht ist das Unbewusste, dessen Erforschung bei Sigmund Freud an sich schon heilsam ist, in der Gestalttherapie und deren Folge in der Gestaltpädagogik ein Hintergrund, der aus Elementen besteht, die derzeit für die Gestaltbildung nicht relevant erscheinen, es aber jederzeit werden können. In den meisten Problem- und Konfliktlagen erweist sich dieser Hintergrund allerdings als Schatz des Verstehens und damit auch der möglichen Lösung von Schwierigkeiten und

Konflikten. Der Konflikt, das Problem ist dann die Figur, die aus einem meist zunächst diffusen Hintergrund auftaucht und nur auf diesem verstehtbar wird.

„Die Figur erhält ja ihre Bedeutung vor einem bestimmten Hintergrund. Es gibt ein Feld voll mit vielen möglichen Hintergründen, unter denen ich auswählen und auf die ich Einfluss nehmen kann.“¹ (Blankertz, St./Doubrawa, E. 2005, 72).

Ähnlich wie bei C.G. Jung der Traum das Komplementär der Not darstellen kann und zugleich damit auch die Lösung, so ist es auch in vielen Konfliktsituationen. Das Problem, der Konflikt bildet eine konkrete Gestalt/Figur auf einem bestimmten Hintergrund und zeigt zugleich die Not und die Lösung in der jemand steckt oder ein System sich befindet.

Um diesen Hintergrund im schulischen Kontext zu verstehen, braucht es Einfühlung, Empathie und einen klaren Perspektivenwechsel. Ich muss/darf als Lehrer/in in die Rolle der Schüler/innen schlüpfen, um so deren Hintergrund zu erspüren, zu erahnen und damit zugleich die Not und mögliche Lösungswege. Verstehen verändert und zeigt Wege auf, erweitert den Horizont, ermöglicht neue Blickwinkel, führt aus der Enge der Problem- oder Konfliktsicht heraus – ähnlich wie in der Psychotherapie.

Bei vielen Seminaren im Bereich der Kommunikation, des Konflikt- oder Krisenmanagements fällt mir immer wieder auf, dass dieser Perspektivenwechsel vielen Lehrer/innen schwer fällt und sie schnell zurück in die Lehrerrolle schlüpfen und damit in die Frage: „Was kann ich jetzt zur Lösung tun?“ bzw. „Sagen Sie uns, wie das Problem zu lösen ist?“... Das Vertrauen, dass es zunächst um ein Verstehen – auch „unmöglich“ Sichtweisen – geht, fehlt vielfach. Es kommt ganz schnell zu Beurteilungen und Wertungen. Es fällt schwer in den Problemen und Schwierigkeiten, die ein Kind oder Jugendliche machen, die Not und Verzweiflung dieser zu sehen, die sie eben in ganz schwierige Situationen geraten lässt.

Ich denke, dass es eng mit unserer Rolle bzw. unserem Rollenverständnis als Lehrer/innen zusammenhängt. Wesentlich gehört eben zum Lehrberuf das ständige Bewerten und Beurteilen; es gibt ständig die Beurteilungskategorien „Richtig und Falsch“, „Gut und Schlecht“, „Erwünscht – Nicht – erwünscht“, die dann auch kaum mehr im Zusammenleben hinterfragt werden, schließlich erwartet man das ja auch von Lehrkräften.

Hier zeigt sich der mögliche systemische Zusammenhang und die mögliche Wechselwirkung: wird es getan, weil es erwartet wird? Oder: Wird es erwartet, weil es getan wird? Diese Wechselwirkung lässt sich kaum auflösen, aber es macht Sinn, sich ihrer bewusst zu sein bzw. sie auch hinterfragen zu lernen. Wenn ich Kinder manchmal bei ihrer Frage nach ihrer Leistung zurückgefragt habe „Wie denkst du? Hast du ein gutes Ergebnis zusammengebracht? Entspricht es dem, was du von dir erwartest?“, war die Irritation oft groß. Im schulischen Kontext geht es viel um Bewerten und Beurteilen, um Selektion, so dass die Gefahr besteht, dass man auch in Konflikten, Krisen oder anderen Schwierigkeiten nicht mehr zu verstehen versucht, sondern auch die sich darin zeigenden Verhaltensweisen nur mehr nach „richtig und falsch“ beurteilt. Allerdings ohne Verstehen des Hintergrundes (Figur-Grund-Prinzip) sind Lösungen kaum zu erreichen und eher zufällig. Nöte, Probleme, Konflikte, Schwierigkeiten entstehen bei Kindern und Jugendlichen ja meist in einem familiären oder gesellschaftlichen Umfeld, das ihnen ständig Unverständnis spiegelt und nicht auf ihre Bedürfnisse und Notwendigkeiten einzugehen weiß. Schon das legt nahe, dass die Lösungen nur durch den Weg des Verstehens gefunden werden können.

Zudem spielt die „Defizitorientierung“ der Schule als Hintergrund eine Rolle. Diese verlangt vom Lehrer, dass er „weiß“ – der Schüler hat das Defizit (sprich: keine Lösung). Hier wäre ein Wechsel zur „Lösungsorientierung“ hilfreich, um zu Änderungen zu kommen, die sich im Hintergrund der Figur verbergen.

Fritz Perls im ‚Originalton‘ dazu: „Änderungen finden von selbst statt. Wenn man tiefer in sich hineingeht, in das, was man ist, wenn man animmt, was da vorhanden ist, dann ereignet sich der Wandel von selbst. Das ist das Paradoxe des Wandels ... Solange man ein Symptom bekämpft, wird es schlimmer.“²

Fußnoten:

¹ Blankertz, St./Doubrawa, E.(2005): Lexikon der Gestalttherapie, Peter Hammer Verlag, Wuppertal, S.72.

² Perls, F. (1976): Gestalt-Therapie in Aktion, Kösel Verlag, Kempten, S.187.

Prof. Hans Neuhold, Leiter des Institutes für Religionspädagogik und Katechetik an der KPH Graz; Religionspädagoge, Psychotherapeut, Gestalttrainer.

Andrea Klimt

Bibliodrama bringt den Lebenshintergrund der Seele zur Sprache

Dargestellt anhand eines Bibliodramas zum Thema Bleiben und Gehen mit dem Buch Ruth

Wenn ich ein Bibliodrama vorbereite, dann frage ich mich, welche menschlichen Grunderfahrungen kommen in diesem Text zur Sprache. Wo berührt der Text mein Leben oder das Leben und die Erfahrung anderer? Ich suche nach den Schnittstellen von Text und menschlicher Grunderfahrung. *Das Verlassen einer Heimat, eines sicheren Ortes kommt zum Beispiel im Buch Ruth mehrfach zu Sprache, mit dieser Erfahrung ist Verlust verbunden. Auch die Entscheidung zu bleiben oder zu gehen ist hier zentral. Wie viel ist hier selbstbestimmt oder fremdbestimmt?*

Im Bibliodrama begegnen wir als Personen biblischen Texten. Biblische Texte beinhalten verdichtete Glaubenserfahrungen von Menschen, die lange vor uns gelebt haben. Im Nach-spielen und Neu-spielen dieser Texte werden diese verdichten Glaubenserfahrungen wieder verflüssigt. Die menschlichen Grunderfahrungen, die ich in der

Vorbereitung herausgearbeitet habe, werden nun „umspielt“. Als Symbol für den sicheren Ort baut nun jede Person aus verschiedenen Materialien, die auf einem „Materialbüfett“ angeboten werden – Schrott, Verpackungsmaterial, Wolle, alte Obstnetze, Naturmaterialien, Ton – ein eigenes kleines „Nest“. Die Fragen, „Was gibt mir Sicherheit? Was brauche ich, um mich geborgen zu fühlen?“, stehen im Raum.

Schon hier und auch an anderen Stellen wird im Rückblick das eigene Erleben bedeutsam. Daher gibt es viel Raum, das innere Erleben in Gesprächen in Triaden zu reflektieren. *Die eigene Geschichte, das eigene gedeckte oder eben nicht gedeckte Bedürfnis nach Geborgenheit wird Thema. Die eigene Seele meldet sich zu Wort und lässt sich vom Bibeltext berühren. Auch wenn dieser noch nicht offiziell eingeführt ist, ist er doch immer schon im Raum.*

Ein wesentlicher Bestandteil des Bibliodramas ist die Körperarbeit. Schon vor der Texteingabe werden die Teilnehmenden durch passende Körperübungen auf die Begegnung mit dem Text vorbereitet. *Verlust als Grunderfahrung wird erfahrbar gemacht, indem jeweils zwei Personen pantomimisch um ein reißfestes Tuch „kämpfen“. Die eine Person ist schwach, die andere stark. Die schwache Person bekommt das Tuch. Die eigene Existenz ist davon abhängig, ob sie dieses Tuch hat oder nicht. Die andere Person ist mächtiger und nimmt das Tuch. Nacheinander erleben Beide*

im verlangsamten, konzentrierten Spiel die Erfahrung des „Verlustes“. Danach wird ausgetauscht: Wie war es, das Tuch zu verlieren. Was habe ich gefühlt? Welche verschiedenen Arten von Verlust sind mir bekannt? Was klingt hier aus meinem Leben an? Wo habe ich schon einmal „Verlust“ erlebt? Auch hier wird deutlich – es geht nicht nur um den Text. Die eigene Geschichte, das eigene Erleben, evtl. Erleiden von Verlust wird aktualisiert, ist im Hier und Jetzt bedeutsam.

Bei all den Übungen wissen die Teilnehmenden noch nicht welcher Text von Anfang an schon im Raum steht. Sie kennen nur das Thema: Bleiben und Gehen. Bleiben oder Gehen, Beides setzt eine Entscheidung voraus. Was spricht für Bleiben, was für Gehen? Hier kommt wieder das Materialbüffet zum Einsatz. Diesmal wird mit einem Drahtkleiderbügel eine Waage gestaltet. Die Argumente, die für das Bleiben sprechen (symbolisiert durch kleine Gegenstände vom Materialbüffet), werden mit Wäscheklammern an der linken Seite des Drahtbügels befestigt, die Argumente, die für das Gehen sprechen, an der rechten. Was wiegt schwerer? Die so gestalteten Waagen werden in Triaden im Feedbackverfahren betrachtet. Was sehen die anderen in meiner Gestaltung? Was ist daran neu für mich? Was habe ich unbewusst mit meiner Waage ausgedrückt und kann es jetzt durch das Feedback der anderen entdecken?

Wenn die Teilnehmenden jetzt in Kontakt mit dem Text kommen, sind sie für einige Aspekte, einige menschliche Grunderfahrungen, schon vorbereitet, haben diese Erfahrungen gerade gemacht und damit Erfahrungen ihres Lebens auch aktualisiert. Die Texteingabe erfolgt indem alle dem Text (Ruth 1,1-19) auf einem DinA3-Blatt quer vor sich haben. Hier ist viel Raum dem Text später eigenen Gedanken, Symbole, Worte, Zeichnungen, Farbschattierungen zuzufügen. Zunächst gehen alle durch den Raum und jede und jeder liest den Text im eigenen Tempo laut vor. So lese ich den Text selbst und er erzeugt in mir Resonanz, aber ich höre ihn auch von meiner und vielen anderen Stimmen gelesen, von außen auf mich zukommen. Das ein oder andere Wort wird mir wichtig – was hat das mit mir zu tun? Danach gibt es Zeit, den Text zu lesen, darin herum zu malen, ihn mir vertraut zu

machen, vielleicht Notizen zu den vorhergehenden Übungen dazu zu schreiben. Wie dieser Prozess der Begegnung mit dem Text erlebt wird, wird anschließend in einer Triade besprochen.

Jetzt sind die Teilnehmenden bereit für das gemeinsame Spiel. Der Text wird auf die Bühne gebracht. In dem Spiel, in und mit unserem Körper, wird der Text aktualisiert, ist quasi für uns erfahrbar bzw. er berührt uns. Einige Personen übernehmen Rollen und spielen eine Szene aus dem Text, die anderen beobachten das Spiel und sind damit Zeugen und Zeuginnen des Geschehens. Fünf Personen suchen sich nacheinander auf der Bühne ihren Platz und stellen sich in ihren Rollen vor: Die Heimat – Die Fremde - Ruth – Noomi und Orpha. Sie beginnen mit ihrem Spiel und nach einer Weile ist deutlich der Moment der Entscheidung spürbar. Die Hauptpersonen sind zwischen Heimat und Fremde hin- und hergezogen und die Zeugen sind berührt von ihrer Entschlossenheit, aber auch ihrer Verletzlichkeit. Ein Moment, in dem die eigene Seele, sowohl die der Spielenden als auch die der Zuschauenden berührt wird.

In den Körperübungen, in den materialen Gestaltungen, in den Gesprächen, im Spiel und im Zuschauen ist der Text mit allen Sinnen erfahrbar und immer schwingt die eigene Seele mit. An der Schnittstelle von menschlicher Grunderfahrung und Bibeltext ist auch die Kontaktgrenze vom Du des Textes, in dem sich die Glaubenserfahrungen der Menschen vergangener Zeiten spiegeln, zum Ich im Hier und Jetzt gegeben. Eigene Themen treten in den Vordergrund und können so wahrgenommen und bearbeitet werden. ■

Prof. Dr. Andrea Klimt – Professorin für Praktische Theologie an der Theologischen Hochschule Elstal (bei Berlin) – Lebens- und Sozialberaterin – Bibliodramaleiterin und Bibliodrama ausbildnerin

Literatur:

Gerhard Marcel Martin, Sachbuch Bibliodrama. Berlin 2011³

Gerhard Marcel Martin, Bibliodrama, in Mirjam Zimmermann und Ruben Zimmermann, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013

Holger Gohla

Therapie und Beratung als Symptom der Gesellschaft

Die psychologische Beratung gehört längst zur psychologischen Grundversorgung. Ebenso ist eine „psychologische Beratung in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Kultur und Politik für die Zukunftssicherung unserer Gesellschaft unverzichtbar.“ In seinen fach- und berufspolitischen Leitsätzen (2000) fordert der „Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V.“ zusätzlich einen Ausbau der Beratungsangebote sowie einen verbesserten Zugang zu Beratungsmöglichkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Doch neben dem gebildeten psychologischen Beratungsmarkt hat sich längst eine zweite Ebene gebildet. Deren Angebote sind niedrigschwelliger, oft auch kostengünstiger und für viele Rat suchende meist ohne längere Wartezeiten zu erreichen. Wie qualifiziert die Mitarbeiter sind, hängt vom jeweiligen Ausbildungsinstitut und seiner Konzeption ab. Ihre Standards sind nicht immer wissenschaftlich überprüfbar. Eine Beratung wird zuweilen schon „online“ angeboten. Die Kirchen in Deutschland reagieren ebenfalls und qualifizieren ihre Mitarbeiter, aber auch Ehrenamtliche in Beratung und Seelsorge.

Zweifellos ist der Bedarf an psychologischer Beratung und Therapie gestiegen. Dies korreliert mit den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen. Was früher als feste Form oder Tradition galt, steht heute zur Disposition, die jeder einzelne bestätigen oder verwerfen muss. Zudem sind Gesellschaft und ihre Individuen in der „Multioptionsgesellschaft“ (Peter Gross, 1994) geprägt von einer Dynamik, Unruhe und Dramatik. Zugleich wird das Leben zwischen Zeitknappheit und Sicherheitsbedürfnissen zur letzten Gelegenheit (Marianne Gronemeyer, 1993).

Zuweilen „verschleißen“ manche Rat-Suchende etliche Berater und Therapeuten. Denn

trotz deren fachlich guter Begleitung wollen sich diese Menschen nicht entscheiden oder gar festlegen. Vielmehr soll letztlich – selbst unter Schmerzen – alles so blieben, wie es ist: eben offen und unspezifisch.

In seinem neusten Buch „Etwas mehr Hirn, bitte“ (2015) diagnostiziert der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther „Sinnkrisen“, „die eine zunehmende Zahl von Menschen befallen und sie mit allen möglichen psychischen und psychosomatischen Symptomen zu Patienten unserer therapeutischen Einrichtungen machen“ (172). Da ist es mit der Anwendung von ein paar Techniken oder wenigen Beratungsgesprächen nicht getan.

Auch IIGS-BeraterInnen und Berater werden also nicht nur einfühlsam auf den jeweiligen „Klienten“ eingehen, sondern ebenso die gesellschaftliche Entwicklung beobachten. Aber auch hier gilt der Grundsatz: wahrnehmen, nicht werten.

Ob sich durch diesen Beratungsboom eine Gesellschaft zum Guten entwickelt und vielleicht sogar alte Traumata überwinden lernt, ist noch offen. Hüther konzediert jedoch: „Kein Mensch wird irgendetwas in seinem Leben verändern, nur weil er von irgendjemandem erfährt, dass es besser, günstiger für ihn … wäre, sich anders zu verhalten. … Erst wenn es unter die Haut geht, bleibt es auch hängen.“ (183) Das fordert jede Beraterin und jeden Therapeuten heraus, bei sich selbst und im Prozess mit anderen stets tiefer zu „schürfen“ – unter Beachtung der fachlichen Kenntnisse zur „Tiefung“ und der Grenzen.

Holger Gohla, Karlsruhe (D), Fachredakteur Religion beim Südwestrundfunk Baden-Baden, Coach und IIGS-Gestaltberater, Leiter der Beratungsarbeit www.bus-diakoniewerk-bw.de.

Khalid El Abdaoui

„Problemgestalten“ und ihr Hintergrund:

Junge Dschihadisten als Herausforderung für die Gesellschaft und für die islamische Theologie in Österreich

Eine Umfrage des OGM-Instituts zum Islam aus dem Jahr 2015 thematisiert, dass viele Bürger in Österreich das Zusammenleben mit Muslimen als sehr problematisch empfinden (OGM, 2015). Die Umfrage wurde zwar nach den Anschlägen in Paris Anfang des Jahres erhoben, das Verhältnis zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen in Österreich scheint jedoch nicht erst seit diesem Ereignis und den schrecklichen Nachrichten aus dem Irak und Syrien angespannt zu sein.

Diese Umfrage zeigt, dass viele Menschen in Österreich (vergleichbar übrigens mit anderen Ländern in Europa) Ängste umtreiben vor dem politischen und „radikalisierten“ Islam. Ich möchte mit Nachdruck darauf hinweisen, dass zu diesen Menschen auch viele Muslime gehören. Menschen in Österreich wie anderswo fragen sich zu Recht: wie kommt es, dass muslimische Jugendliche, die hier aufgewachsen sind, zur Schule gegangen sind, alle Freiheiten einer demokratischen Gesellschaft genossen haben, sich entschließen, zu radikalen Dschihadisten zu werden? Wie ist es erklärbar, dass sie bereit sind, für „ihre Sache“ ihr Leben aufs Spiel zu setzen und unschuldige Menschen auf abscheuliche Weise zu töten? Welche Rolle spielt ihre Religion im Prozess der Radikalisierung?

Diese Fragen weisen darauf hin, dass sich die Gesellschaft ganz generell fragen muss: Welche Aufgaben und Herausforderung im Sinne einer langfristigen Prävention kommen auf uns alle zu? Allzu oft wird nämlich davon ausgegangen, dass es hier entweder ein Problem innerhalb der islamischen Quellen selbst gebe, oder aber wird darauf hingewiesen, dass die muslimische Com-

munity sich mit ihren Problemgestalten kritischer auseinandersetzen müsse.

Bevor ich darauf eingehen will, in welcher Hinsicht diese beiden Schlussfolgerungen richtig sein können, und wo ihnen weitere Konsequenzen hinzugefügt werden müssen, soll zunächst erklärt werden, was unter islamischem Radikalismus zu verstehen und vorzustellen ist. In seiner Abhandlung „The Concept of Radicalization as a Source of Confusion“ (2010) beschreibt der britische Historiker Mark Sedgwick Radikalisierung als “the standard term used to describe what goes on before the bomb goes off” (Sedgwick, 2010, 479). Dieses Verständnis von Radikalisierung zeigt auf, wie umfangreich und unterschiedlich der Begriff im alltäglichen, politischen aber auch wissenschaftlichen Diskurs gefasst und definiert wird (Kühle/ Lindekilde, 2010, 22-27). Obwohl allgemein anerkannte Definition von Radikalisierung fast unmöglich zu sein scheint, kann man davon ausgehen, dass Radikalisierung generell in Bezug auf Gewaltbereitschaft und Extremismus definiert wird. Der deutsche Soziologe und Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traughber definiert Extremismus als „Sammelbezeichnung für unterschiedliche politische Bestrebungen, die sich gegen die Normen und Regeln eines demokratischen Verfassungsstaates richten und dabei durch ideologische Absolutheitsansprüche, politischen Autoritarismus, identitäres Gesellschaftsverständnis und Freund-Feind-Stereotype geprägt sind“ (Pfahl-Traughber, 2008, 32 f.). Als Unterscheidungskriterium zwischen beiden Begriffen gilt die Anwendung von Gewalt. Während Extremisten Gewalt für die Veränderung der Gesellschaft einsetzen, wenden Radikale nicht unbedingt Gewalt an, obwohl auch sie eine fundamentale gesellschaftliche Änderung wünschen. Wenn es darum geht, den islamischen Radikalismus/Extremismus zu beschreiben, dann spricht man im öffentlichen Diskurs von dschihadistisch-salafistischem Extremismus. Die dschihadistischen Salafisten sind davon überzeugt, dass der Dschihad im Sinne von bewaffnetem Kampf,

der einzige richtige Weg sei, um die muslimische Gemeinschaft gegen ihre „Feinde“ zu verteidigen. Sie streben die Errichtung eines „islamischen Staatssystems“ an, denn eine Demokratie ist ihrer Überzeugung nach nicht mit dem Willen Gottes vereinbar: Als theologischen Beweis dafür stützen sie sich auf eine buchstabentreue Interpretation von koranischen Suren wie im Vers 45 Sure 5, wo gesagt wird: „Und diejenigen, die nicht in Übereinstimmung mit dem richten, was Gott offenbart hat - sie sind die Übeltäter!“ (Koran: 5/45). Für die Mehrheit der Muslime ist das eine unzulässige Verkürzung des „Dschihad“, aber wie viele andere islamischen Symbole und Konzepte wurde dieser Begriff mittlerweile von radikalen Muslimen besetzt und als Rechtfertigung für ihre kriminellen terroristischen Akte missbraucht (Esack/Tatari, 2014, 94-97).

Vor diesem Hintergrund scheint die Vermutung einer fundamentalistischen Auslegung und Befolgung islamischer Glaubenssätze als ursächlich für die Entstehung von Radikalisierung nahezu liegen. Sie tritt zumeist in Verbindung mit bestimmten ethnischen, sozioökonomischen, politischen, kulturellen sowie individualpsychologischen Faktoren auf. Viele für Europa vorliegende Studien über Radikalisierungsprozesse in muslimischen Milieus widersprechen jedoch dieser Annahme: „Der typische Adept einer jihadistischen Gruppierung hat gerade keine besonders religiöse Vergangenheit und kein gesteigertes Interesse an Theologie [...] Gerade das geringe theologische Wissen ist es jedoch, was anfällig macht für Radikalisierungen! Es ist gerade nicht eine zu intensive Beschäftigung mit der islamischen Theologie und den verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten des Korans“ (Schirrmacher, 2010, 141). Häufig werden als Ursachen für Radikalisierung von muslimischen Jugendlichen auch soziale Benachteiligungen angenommen. Aber auch diese Ursachenerklärung stellt sich auf den zweiten Blick als problematisch heraus: Erstens kommen die meisten islamischen Extremisten nicht aus sozial benachteiligten Unter-

schichten. Zweitens stellt sich die Frage: Wenn die sozialen Bedingungen tatsächlich so ausgeprägt schlecht sind, warum gibt es dann so verhältnismäßig wenige Extremisten in der islamischen Community? Soziale Ungerechtigkeit bleibt ein möglicher Grund unter anderen für islamistisch motivierte Gewalt, aber eben keine ausreichende Erklärung. Der Versuch durch wissenschaftliche und nachrichtendienstliche Studien zur Identifizierung eines gemeinsamen Profils islamistischer „Gefährder“ zu kommen, führte bis jetzt zu wenig befriedigenden Aussagen über den Ursprung von islamistisch motivierter Gewalt: „Es sind weder einheitliche, in ein demographisches Raster einzuordnende Profi le erkennbar, noch existieren geradlinige Wege zur Beteiligung an terroristischen Aktivitäten“ (Kandel/Bärwaldt, 2009, 3).

Als Gemeinsamkeit wird jedoch herausgelesen, dass nahezu alle betroffenen Individuen in ihrem Leben Situationen ausgesetzt gewesen seien, die sie anfällig für eine Radikalisierung gemacht haben. Zu diesen Ereignissen gehören unter anderen negative Erfahrungen mit der Einwanderung, Kriminalität, Auslandsreisen und Versagensängste. Hinzu kommt oftmals eine ausgeprägte religiöse Naivität. Persönliche Bindungen zu charismatischen Persönlichkeiten aus dem unmittelbaren Lebensumfeld gelten als die möglicherweise ausschlaggebenden Einflussfaktoren für den Beginn einer Radikalisierung. Aus den Ergebnissen zahlreicher Studien aus Europa oder auch den USA kann sich daher ableiten lassen, dass es ratsam ist, die Vorstellung von Basisfaktoren zur Entstehung von islamistischer Gewalt aufzugeben und Radikalisierung stattdessen als komplexes und prozessorientiertes Phänomen zu verstehen (Schirrmacher, 2010, 144-147).

Wie sich zeigt, sind Prävention und Verhinderung von Radikalisierung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, für die sich sowohl die muslimische Community, die Politik, die Zivilgesellschaft und die Schule gemeinsam einsetzen müssen. Dieser Herausforderung sollten wir alle uns im Dialog über unterschiedliche Perspektiven

stellen. Was wir brauchen, ist ein ganzheitlicher und langfristiger Ansatz mit einer klaren Zielsetzung, denn im Kampf gegen Radikalisierung müssen wir uns zuvorderst über unsere grundlegenden Ziele im Hinblick auf ein gewünschtes Gesellschaftsmodell im Klaren sein. In der vom Integrationsfond im Jahr 2013 publizierten Studie über mögliche Gesellschaftsszenarien im Jahr 2030 wurden in Bezug auf die Integration drei kohärente und schlüssige gesellschaftliche Zukunftsbilder entwickelt. Jedes dieser Szenarien beschreibt eine mögliche (aber nicht zwingende) Form der zukünftigen Gestaltung österreichischer Lebensrealität. 1) Gesellschaftliche Kohäsion, 2) eine fragmentierte Gesellschaft und 3) Populismus. Im ersten Modell der gesellschaftlichen Kohäsion kann bis 2030 ein Grundkonsens über das Zusammenleben in Österreich gefunden werden. Ein Grundkatalog an gemeinsamen Werten für das Zusammenleben, der gleichzeitig mit den Identitäten der Menschen vereinbar ist, ermöglicht dies. Radikalismus existiert zwar in diesem Szenario, jedoch als Randphänomen. Radikale Strömungen erhalten kaum Zulauf, da es wenig bzw. keinen Grund für Rekrutierung gibt (Identitätssuche, wirtschaftliche Benachteiligung, etc.) und so Radikalisierungsprozessen vorgegriffen werden kann. Das Szenario „Gesellschaftliche Kohäsion“ bietet also die beste Voraussetzung für die Bekämpfung der Radikalisierung ganz allgemein. Die Entscheidung für dieses Modell ist eine bewusste Entscheidung seitens der Politik und der Gesellschaft und bedarf einer baldigen Weichenstellung (Rose, 2013, 23-29).

Seitens der Politik und der Gesellschaft wird zu Recht die Forderung vorgetragen, die Muslime und Moscheegemeinden sollten einen bedeutsamen Beitrag zur Radikalisierungskämpfung leisten. Hier stellt sich die Frage: Wie und wer sollte das machen? Zunächst ist festzuhalten, dass viele Moscheegemeinden hier nur beschränkte Wirkmöglichkeiten haben, da viele muslimische Jugendliche die Moschee gar nicht oder nur selten besuchen. Darüber hinaus verfügen viele

Imame über keine Anbindungen an die Wohnquartiere. Ihre Deutschkenntnisse sind oftmals unzureichend, sie kennen zudem die Lebensrealität der Jugendlichen nur bedingt. Schließlich fehlen ihnen die grundlegenden pädagogischen Kenntnisse, die für eine qualifizierte Arbeit mit Jugendlichen erforderlich sind. Nicht zuletzt von dieser Warte aus besehen, ist die gegenwärtige Etablierung der islamischen Theologie und Religionspädagogik an österreichischen Universitäten ein richtiger und wichtiger Schritt in Richtung der Entstehung eines Islam mit österreichischer Prägung. Damit würde sie einerseits zu einer deutlicheren Grenzziehung zu problematischen Auslegungen beitragen als auch andererseits helfen, zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Problemgestalten zu finden.

Mag. Khalid El Abdaoui, Institut für Islamische Studien / Universität Wien

Fußnoten:

¹ Veröffentlicht seit Anfang der 1990er Jahre das „Jahrbuch Extremismus und Demokratie“.

² Das Wort ist eine sprachliche Konstruktion bestehend aus zwei Begriffen aus dem arabisch-religiösen Sprachgebrauch: Dschihad und Salafismus. Der Begriff Salafismus stammt vom arabischen »as-Salaf a saleh«, was ungefähr bedeutet »ehrwürdige, rechtschaffende Vorfahren« und bezeichnet eine religiös-fundamentalistische Strömung des Islam, die sich an den ersten drei Generationen der Muslime orientiert. Die grundlegenden Quellen des Islam – Koran und Sunna (Überlieferungen des Propheten Muhammad) – sind für Salafiten die einzigen Rechts- und Normgrundlagen, wobei jede Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche und politische Gegebenheiten als „unislamische Neuerung“ abgelehnt wird (Görke/Melchert 2014, S. 27). Dschihad ist ursprünglich ein allgemeinerer theologischer Begriff im Islam und bedeutet zunächst einmal schlicht „persönliche Anstrengung / Bemühung / Kampf auf dem Wege Gottes“ – vor allem gegen die eigenen Schwächen. Der Begriff wird aber auch im Sinne von „Kampf gegen die Ungläubigen“ zur Stärkung der islamischen Religion, dem Schutz der Muslime und die Beseitigung des Unglaubens benutzt.

³ Diese Aussagen entnommen aus einer Studie des britischen Inlandsgeheimdienstes MI5 bereits vom Juni 2008, die Profile von Hunderten von islamistischen Extremisten in Großbritannien untersucht.

Literatur:

Assad, M (2012): Die Botschaft des Koran - Übersetzung und Kommentar (2. Auflage) Ostfildern: Patmos.

Esack, F./Tatari, M. (2014): Untersuchungen zum Ḡihād-Begriff. In: Mohagheghi, H./Von Stosch, K. (Hrsg.): Gewalt in den Heiligen Schriften von Islam und Christentum (S. 93–116) Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Görke A./Melchert, C. (2014): Was wir wirklich über die frommen Altvorderen (al-salaf al-salih) und ihre Vorstellungen vom islamischen Recht wissen können. In Schneiders, T. (Hrsg.): Salafismus in Deutschland - Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung (S. 27-43) Bielefeld: transcript Verlag.

Kandel, J. / Bärwaldt, K. (2009): Einführung in die Thematik . In (Friedrich-Ebert-Stiftung Hrsg.): Determinanten von Radikalisierung in muslimischen Milieus aus deutsch-britischer Perspektive. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/06936.pdf>. Zuletzt abgerufen 24.4.2015.

Kühle, L./Lindeskilde, L. (2010): Radicalization among Young Muslim in Aarhus. Aarhus: The Center for Studies in Islamism and Radicalisation.

OGM-Institut (2015): Umfrage - Einstellungen und Meinungen der Bevölkerung zum Thema Islam. <http://www.ogm.at/2015/02/orf-buergerforum-zum-thema-islam/> Zuletzt abgerufen 23.4.2015.

Pfahl-Traughber, A. (2008): Extremismus und Terrorismus. Eine Definition aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Pfahl-Traughber, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung (S. 9-33). Brühl: Fachhochschule des Bundes.

Rose, K. (2013): Integrationsszenarien der Zukunft - Integrationsherausforderungen in Österreich bis 2030. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.

Schirrmacher, C (2010): Konvertiten zum Islam: Je gläubiger - je radikaler? Wege der Radikalisierung bei Muslimen in Europa. In: Hempelmann, R. (Hrsg.) Religionsdifferenzen und Religionsdialoge (S. 133-149) Berlin: EZW.

Sedgwick, M. (2010): The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. In: Terrorism and Political Violence (S. 479-494). 4/ 2010.

Silber, Mitchell D. & Arvin Bhatt (2007). Radicalization in the West: The Homegrown Threat. New York: New York City Police Department.

Kaum gehört und unbekannt

Andrea Klimt***vor-bild***

von oben nach unten
gott in bewegung
ganz sehn sucht
ganz liebe
ganz leidenschaft

gott gestaltet sich neu
sklavengleich
wird mensch

menschlich geboren
menschlich fühlen
menschlich sein
menschlich gestorben

und dann?

göttlich angenommen
göttlich aufgehoben
von unten nach oben
der mensch in bewegung
ganz sehn sucht
ganz liebe
ganz leidenschaft

ein neuer Platz
der mensch neben gott

vor-bild
meiner gestalt
wie gott
mensch werden

christus in uns
hoffnung auf herrlichkeit

*nach Phillipper 2
und Kolosser 1,27*

Interview mit Helmut Wegner und Eva Maria Waibel

Helmut Wegner, geb. 1958, Leiter einer großen (kinder-)pädagogischen Einrichtung für 0- bis 18-jährige in Berlin mit 150 MitarbeiterInnen, Studium der Theologie, Systemische Theorie; Schwerpunkt: Existentielle Pädagogik und Kinder, die einer besonderen Förderung bedürfen.

Dr. Eva Maria Waibel, geb. 1953, Studium der Pädagogik und Psychologie, Therapeutin, Dozentin in der LehrerInnenbildung in der Schweiz und Österreich, dzt. Lehrende an der Viktor Frankl Hochschule Kärnten, internationale Referententätigkeit, zahlreiche Publikationen.

Lieber Helmut, liebe Eva Maria, stellt euch bitte unseren LeserInnen mit ein paar Eckdaten vor:

Eva Maria Waibel: ich bin von meiner Grundausbildung Grundschullehrerin; es folgten das Lehramt für die Hauptschule; eine Psychotherapieausbildung in Existenzanalyse und Logotherapie. Ich habe in diversen Pflichtschulen unterrichtet, als Therapeutin gearbeitet und war auch in der Suchtprävention tätig; nach einem Umweg über die Politik hatte ich die Leitung der Lehrpersonenweiterbildung im Kanton Luzern inne; ich bin verheiratet, habe zwei erwachsene Kinder und drei Enkelkinder.

Helmut Wegner: drei Schwerpunkte im Beruf: Studium der Sozialpädagogik und Theologie Berlin; arbeite seit fast 20 Jahren als Pädagogischer Leiter im Elisabethstift in Berlin; verheiratet, zwei erwachsene Kinder

Was assoziert ihr zum Prinzip „Figur und Grund“?

Eva: Person ist in der Existenzanalyse der Grund und tatsächlich das Zentrum, um das sich alles dreht. Von einem sehr ausgearbeiteten Menschenbild ausgehend wird überlegt: Was heißt eigentlich Personsein, was heißt diese geistige Dimension, die Viktor Frankl anspricht? Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für den



Helmut Wegner, Franz Feiner, Eva Maria Waibel

Menschen und damit auch für die Erziehung und welche Chancen ergeben sich aus der Geistigkeit der Person. Und wer wird es sagen?

Figur als Phänomen: welche Herausforderung besteht darin, dass wir sagen: Person kann nie begriffen, sondern letztlich nur verstanden werden? Es gilt, sich der Person phänomenologisch zu nähern: ein „Messen“ der Person wird ihr nur zu einem geringen Teil gerecht.

Helmut: Wenn Figur das ist, was ich sehen kann, dann würde ich sagen, ist die Figur die Brücke zum Grund, d.h. ich kann mich der Person nur über eine Brücke nähern. Ich habe die Aufgabe, das ernstzunehmen, wie sie sich zeigt, was sie sagt, in einer möglichst kundigen Weise. Ich gehe davon aus, dass die Menschen, mit denen wir arbeiten, sich zeigen, aber oft selbst nicht verstehen, was sie zeigen. Meine Aufgabe liegt darin, ein Verstehen zu ermöglichen, d.h. ein umfassendes Verstehen aller Beteiligten.

Im pädagogischen Arbeiten sieht man oft zu wenig die Person; es kommt häufig nur die „Figur“ zum Ausdruck. – Welche Beispiele fallen euch dazu ein?

Ein markantes Beispiel: Ein Junge in der 6. Klasse ist in das Dienstzimmer eingebrochen, hat dort die gemeinsame Gruppenkasse mit ca. 400 Euro gestohlen, darauf geht er in ein Diskontgeschäft und kauft Süßigkeiten für fast 400 Euro und verschenkt sie in der ersten großen Pause auf dem Schulhof.

Im ersten Moment waren die Erziehenden erbost; fühlten sich auf moralischer Ebene verurteilt; gekränkt etc. ... bis wir dann auf die phänomenologische Sichtweise kamen: Was zeigt der Junge? Was drückt der Junge denn aus? Dann ist es zu einem Verstehen gekommen; und der Junge merkte ... der Junge war nicht auf einer Anklagebank; es ging darum, zu verstehen, was passiert ist; er konnte sagen, dass es seine Idee war – im vorbewussten Bereich –, dass er immer wieder als „Heimkind“ beschimpft worden ist; dass es seine Idee war, Freunde zu haben, dass er nett ist, wenn er was verschenke. An die Konsequenzen hatte er nicht gedacht, dass die Erwartungshaltung steigt, er hat auch nicht bedacht, dass er seine Gruppenmitglieder, Freunde beklaut etc. Es war keine Bestrafung nötig; er konnte im Gespräch erkennen: Was macht Freundschaft aus? Wo sind meine Sehnsüchte? Und: Wie kann ich das erreichen?

Inwiefern ist Viktor Frankls Logotherapie euch eine Hilfe dafür, auf den „Grund“ zu gehen, Tieffdimensionen einer Person wahrzunehmen?

Eva: Was Viktor Frankl in seinem Menschenbild deutlich macht, das er in Abgrenzung zu Freud und Adler sieht, ist die geistige Dimension des Menschen. Diese Dimension und deren Bedeutung ist mir durch Frankl sehr deutlich geworden und diese Bedeutung für die Pädagogik beginnen wir gerade auszuloten; es geht darum, zu sehen, was einem Kind wichtig ist, es geht darum, ein Kind in seinem Wesen, in seinem ganzen Sein anzusprechen; und es geht darum, sich dem Verstehen des Kindes zu nähern, zu einem tiefen Verstehen seiner Person zu kommen.

Helmut: Ich zähme das Pferd mal von hinten auf und beschränke mich auf die pädagogische Seite der Logotherapie. Sehr viel Erziehung (menschliches Zusammensein, Pädagogik) beschäftigt sich mit Gesundheitsaspekten, auch mit sozialer Gesundheit. Wir haben Ansprüche an Kinder und Jugendliche. Wir wollen Kinder zu gesellschaftsfähigen Menschen erziehen. In der

Existentiellen Pädagogik lehnen wir verhaltensmodifizierende Methoden ab. Wir fragen: Wie kommt ein Mensch dazu, dass er seine gesundheitlichen Aspekte nicht beachtet; das kommt daher, dass er noch kein sinnerfülltes Leben gefunden hat; es geht uns um den Grund, um die Person. Das ist für mich eine der wesentlichsten Erkenntnisse, dass wir üblicherweise Kinder zur Minderwertigkeit erziehen, und dass wir Figur und Hintergrund vermengen. Wir sprechen von sogenannten „schlechten Schülern“; aber nicht die Schüler sind schlecht, sondern lediglich ihre Noten. Es hilft mir enorm dabei, wenn ich das Kind zu dem Grund führe: Wenn ich mit ihm gemeinsam Entwicklungsräume eröffne, wird das Kind automatisch einen Sinn entdecken und es wird von ganz allein gesund.

Damit ist auch Kritik an einer Erziehung die den Menschen funktionalisiert, auch eine Skepsis gegenüber Erziehungsratgebern, die das vordergründige „Grenzen setzen“ und die „Disziplinieren“ anstreben.

Eva: In der Existentiellen Pädagogik geht es stark darum, der Person zum Erscheinen zu verhelfen. Was ist damit gemeint? Das Subjekt ist sehr ernst zu nehmen; als ein Gegenüber wahrzunehmen. Dieses Gegenüber ist nicht nur wahrzunehmen, sondern auch ernstzunehmen. Erstnehmen heißt auch, seine Werte, seinen Willen, seine Vorstellung von der Welt, vom Leben und sich selbst einzubeziehen. Es geht daher darum, in den Dialog mit den Werten des Kindes zu kommen im Sinne einer dialogischen Erziehung und in diesem Sinn dem Kind dazu verhelfen, das, was ihm wichtig ist, umzusetzen, das, was ihm als wertvoll erscheint ...

Helmut: Wenn ich das erst nehme, ist Erziehung nicht machbar; das bedeutet, dass ich mich in der Zusammenarbeit und im Leben mit den Kindern / Menschen auf ein gemeinsames Abenteuer einlasse.

Eva: Ich möchte unterstreichen, was Helmut Wegner gesagt hat: Wenn wir uns in das „Wagnis

Erziehung“ einlassen, dann geht es nicht um ein Verbleiben im Hafen, sondern um ein Auslaufen des Schiffes ins offene Meer, dann ist der Ausgang offen ... Wir können Erziehung nicht planen, wir können die Kinder nicht „planen“, wir können über Kinder nicht verfügen.

Eine besondere Herausforderung ist „Erziehung“ von Kindern mit straffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen ...

Helmut: In der Erziehung kann man keine Zeit sparen. Wenn ein Kind mit einem Messer vor dir (vor dem Erzieher) steht, dann haben wir plötzlich Zeit; es geht mir / uns darum, uns vorher Zeit zu nehmen. ... Wir haben genau genommen die Zeit, oft leider nur sehr spät. Der Existentiellen Pädagogik geht es darum, dass wir uns vorher Zeit nehmen und Beziehung bauen, bevor ein Kind delinquent wird und bevor es mir mit dem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit zeigt, dass etwas schief läuft...

Versteht sich also „Existentielle Pädagogik“ als präventive Erziehung?

Eva: Das kann man absolut so sagen. Es ist eine die Person stärkende Erziehung, eine Erziehung, die zum Ziel hat, mit dem Kind gemeinsam Wege zu finden, die ihm ein sinnvolles Leben ermöglichen (und dieses nicht für das Kind zu machen, nicht dem Kind vorzugeben).

Helmut: Der Weg dorthin geht über Beziehung. Delinquente Kinder und Kinder, die bestimmte Verhaltensauffälligkeiten zeigen, können sich oft nur auf eine von Negation geprägte Beziehung einlassen. Wir müssen den Kindern tragfähige Beziehungen anbieten, dass sie uns glauben, dass sie wertvoll sind und sich wieder auf Beziehung einlassen können und es nicht mehr nötig haben, delinquent zu werden, bestimmte Dinge / straffälliges Verhalten zu zeigen.

Eva: Kinder haben oft keinen Halt, keine Bezugspersonen, an denen sie sich anhalten können, keinen Schutz, keinen Raum in der Welt.

Helmut, schildere bitte Dein aktuelles Projekt, in welchem Du die Umsetzung der Zielsetzungen der „Existentiellen Pädagogik“ realisierst:

Helmut: Mein jüngstes Projekt ist eine sogenannte Familienfarm in Berlin und diese meint, es gibt ein Restaurant, die Möglichkeit, auch standessamtlich zu heiraten; Möglichkeit für Feiern, Seminare zu führen, einen Kindergarten, eine Höfschule, wir bauen Bio-Gemüse an, haben eigene Tiere...das ist der äußere Rahmen der Farm. Der Sinn dieser Farm besteht aber darin, dass wir in Berlin sehr viele Familien haben, die oft in der 2. und manche gar in der 3. Generation von staatlichen Transferleistungen leben und keinen Schulabschluss haben; wir betreuen etwa 30 Familien, die auf die 2. und 3. Chance des Lebens warten; wir wollen ihnen zeigen, dass sie gebraucht werden:

Unsere Vorstellung ist, dass wir sie Verantwortung übernehmen lassen. Wir suchen Menschen, die diese Chance wahrnehmen wollen. Es gibt eine Ausbildung zum Koch, Tierpfleger, zu Servicekräften. Wir haben die Erfahrungen gesammelt, dass diese Menschen wirklich einen Trainingsbedarf haben und Menschen brauchen, die sie an die Hand nehmen und sie trainieren. Über diesen Weg erfahren sie Wertschätzung; genau genommen über die Erfahrung der Wertschätzung trauen sie sich, ihr Leben wieder selbst gestalten zu wollen... was sicher auch über normale Ausbildung und Arbeit gehen kann.

Aber wir sind zu dieser Idee gekommen, weil wir einen Jugendhilfe-Bereich haben, mit etwa 160 Kindern, die bei uns wohnen (0-16). Ein Kind hat eine Verweildauer von 2 Jahren, dann entlassen wir das Kind (jedes zweite Kind) wieder nach Hause. Wir bieten Elternführerscheine und Elterntrainings, Organisationstrainings etc, aber wir haben bemerkt, wenn die Eltern nicht grundsätzlich ihr Leben verändern, dann ist die Hilfe, die wir dem Kind geben konnten, nicht nachhaltig, weil das Kind wieder alleine in der Umgebung lebt, wo es nicht geschätzt worden ist ... deswegen

entstand die Idee, Familie als Ganzes zu stärken, nicht nur durch Training und Therapiegespräche, sondern auch durch das gemeinsame Leben und Arbeiten. Im Jugendhilfbereich ist der Selbstwert wesentlich: Es macht keinen Sinn, einen Langsamten zur Schnecke zu machen oder jemanden, der am Boden liegt, noch zu bestrafen. Kinder haben mir gezeigt, indem sie wegrennen, magersüchtig sind, indem sie die Diebstähle begehen, dass sie mit diesem Leben nicht klar kommen ...

Wir haben die Aufgabe nach Wegen zu suchen, die hilfreich sind. Wenn wir wollen, dass sich die Kinder aufeinander einlassen, muss ich mich selber auf das Kind einlassen ... und das sehen wir auch bei unserer Schulgründung: Es ist möglich, Hochbegabte und Verhaltensauffällige in einer Schule, in einer Klasse beschulen, und Neugierde neu zu wecken.

Wie sehr werdet ihr von staatlichen Stellen und vom Land unterstützt?

Helmut: Von Spendern und Betern sehr, vom Staat werden die Regelkosten beglichen; die Pädagogik, die Art, mit Kindern umzugehen, wird nicht besonders unterstützt.

Wird euer breites Know-how, von der Gesellschaft gesehen? Hier im Lehrgang „Existentielle Pädagogik“ mit 44 TeilnehmerInnen wird es ge-

sehen und geschätzt. – Welchen Tipp / welchen Wunsch würdet ihr unseren Lesern mitgeben?

Eva: Wir haben eine Basis, einen Hintergrund, aus dem ich schöpfen kann und der mir immer Struktur und Hilfestellung gibt und zwar für viele pädagogischen Themen für alle Lehrerinnen, ErzieherInnen, alle die mit Kinder zu tun haben, dass sie dieses sehen lernen, und ...

Ein zweiter Gedanke: Wenn man John Hat tie folgt, dass die Person des Lehrers / der Lehrerin, eine wesentliche Rolle spielt und diesen Gedanken überträgt, dann setzt diese Pädago gik genau dort an, an der Entwicklung und Stär kung der Person ... Und da denke ich, liegt die große Chance.

Das sind große Parallelen zur Gestaltpädagogik

Helmut: Was ich mir wünschen würde – abseits von den Wünschen zu Weihnachten - dass die Leser sich auf ein Wagnis einlassen und sagen: die Beziehung ist wichtiger als alles andere, wichtiger als Recht zu haben, sich durchzusetzen; dass PädagogInnen sich auf die Gestalt des anderen einlassen, dass die Beziehung eine tragfähige wird, das ist (für mich) ein Abenteuer, aber auf dieses Einlassen kommt es an.

Ich danke im Namen der Zeitschrift für das Interview!

Das Interview führte Franz Feiner

Sabine Zankl

Figur und Hintergrund in der Therapie

Wenn Sie, werte Leserin, geschätzter Leser, diese Zeitschrift in Ihren Händen halten, sitzen Sie vielleicht gerade beim Frühstück und der Duft von Kaffee drängt sich als Figur in den Vordergrund. Mein Artikel gerät in den Hintergrund. Aber dann lesen Sie die Überschrift, und das Thema beginnt

Sie zu interessieren – dann tritt der Artikel plötzlich in den Vordergrund. Der Frühstückstisch gerät dabei wieder aus dem Blick.

Unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit wird also in Figur-Hintergrund Phänomenen dargestellt, als ständiger Fluss von Dingen, die unsere Aufmerksamkeit fesseln¹. Unaufhörlich bilden sich Gestalten (Figuren vor Hintergründen). Dies geht mehr oder weniger unbewusst vor sich. In den Anfangszeiten der Psychologie dachte man, die Menschen würden sämtliche Aspekte einer Si

tuation zunächst einzeln auffassen und dann „irgendwie“ assoziativ zusammensetzen. Das neue an der gestalttheoretischen Annahme¹ war, dass wir die Welt normalerweise von vornherein geordnet, eben als „Gestalten“ wahrnehmen (vgl. Soff u. a., 2004, 21).

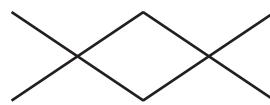
Figur und Hintergrund, sozusagen die Kulisse, vor der sich die Szenen des Lebens abspielen, sind Begriffe aus der Gestaltpsychologie, zu einer Zeit, in der sich die Psychologie an den Universitäten zu etablieren begann. Der Begriff „Gestalt“ wurde von Christian von Ehrenfels, einem Philosophen, in seiner Abhandlung über „Gestaltqualitäten“ 1890 in die wissenschaftliche Auseinandersetzung eingeführt.

„Wenn wir zwei Tonfolgen von zwei verschiedenen Tönen ausgehen und nach denselben Schwingungszahlenverhältnissen fortschreiten lassen, so erkennen wir in beiden dieselbe Melodie ebenso unmittelbar durch die Empfindung, wie wir an zwei geometrisch ähnlichen, ähnlich liegenden Gebilden die gleiche Gestalt erkennen.“ (Ehrenfels 1890, 125). Am Beispiel einer Melodie macht er hier deutlich, dass die einzelnen Teile, die Töne, andere Eigenschaften haben, als wenn sie zusammen, also als Melodie, auftreten. Beim Wechsel der Tonhöhe kann das Lied dennoch wiedererkannt werden, durch das Gesetz der Transponierbarkeit, eines der Gestaltgesetze (vgl. Soff u. a., 2004, 14).

Der Wahrnehmungsakt besteht laut Gestaltpsychologie darin, dass das Bewusstsein das Wahrnehmungsfeld in Figur vor Hintergrund differenziert. Diese Figur-Hintergrund-Konstellation wird als Gestalt bezeichnet. (vgl. Nausner, 2015)

Menschen, die sich hilfesuchend an uns wenden, kommen mit Themen, die ihnen wichtig sind. Wir machen uns ein Bild, eine „Figur“ davon, dann aber wechselt plötzlich das Thema, „die Figur“, die wir von der Klientin gewonnen haben, ändert sich. Aber warum gerät einmal dieses, einmal jenes in den Fokus unseres Gewahrseins?

Nach welchen Gesetzmäßigkeiten spielt sich dieser Wechsel ab? Was sind die Motive und die Anlässe dieses Wechselspiels (vgl. Ladenhauf 2015)? Was wir wahrnehmen ist nicht zufällig, sondern folgt den so genannten Gestaltgesetzen: Max Wertheimer und die Mitglieder der „Berliner Schule“² entdeckten diese in unzähligen empirischen Experimenten: Sie zeigten Versuchspersonen einfache „Reizvorlagen“ und fragten, was sie z. B. in folgendem Gebilde sehen würden:



(Auflösung: Es empfiehlt sich, erst selbst zu raten, dann die Fußnote³ zu lesen!)

Die Erforscher der Gestaltgesetze fanden hier zum Beispiel heraus, dass, wenn man verschiedene Leute zu diesem Gebilde befragt, das Ergebnis ist, dass dieselbe Wirklichkeit (nämlich diese zwei X) zu ganz verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen führt (siehe Auflösung).

Figurbildungen finden nach ganz bestimmten Gesetzmäßigkeiten statt. Es gibt zum Beispiel eine Tendenz zur guten, geschlossenen Gestalt. Menschen neigen also dazu, eine Form zu erkennen, auch wenn nur ein paar Punkte aufgezeichnet sind. Dies wird als der Überbegriff für diese Gestaltgesetze bezeichnet. Weitere Erkenntnisse waren, dass Menschen dazu tendieren, zum Beispiel die Prägnanz einer Figur zu erkennen, Kohärenz und Konsistenz, die größten Eindeutigkeit und die minimale Komplexität von Gestaltmustern zu erkennen (vgl. Amendt-Lyon u. a., 103). Auch die Rekursivität wurde entdeckt, also eine Wechselwirkung zwischen Figur und Hintergrund. In unserem obigen Beispiel bemerken Sie vielleicht nun, dass der Kaffee, den Sie am Beginn des LeSENS getrunken haben, nun seine anregende Wirkung zeigt und Sie interessiert weiterlesen. Und diese anregende Wirkung ist nun als Figur in den Vordergrund getreten ...

Was heißt das nun für Beratung oder Therapie? Für uns in der Gestaltarbeit ist es unerlässlich, uns auf die Angebote der Figuren der Klienten einzulassen und aus demselben Material, derselben „Reizvorlage“; wie die Gestaltpsychologen sagen, neue, alternative Wirklichkeitskonstruktionen herzustellen und den Menschen anzubieten (vgl. Wengraf 2015).

Ein seit Jahren depressiver Patient, Ende 40, erzählt, dass er wieder einmal einen totalen Einbruch in der Stimmung erlitten hatte. Er kann es sich nicht erklären, warum das gerade jetzt passierte. Gemeinsam rätseln wir nach dem aktuellen Auslöser. Vor meinem inneren Auge tauchte nur diffuser Hintergrund auf (ich erinnerte mich, dass er erzählte, dass er in seiner Kindheit von häuslicher Gewalt betroffen war – wir suchen nach möglichen Ursachen, die diesen Stimmungseinbruch vielleicht auslösen hätten können – ohne Ergebnis).

Dann ließ ich mir genau den Ablauf des Tages vor dem Tief schildern: Er fuhr mit seiner Mutter zum Arzt, sonst war nichts Besonderes vorgefallen. Also Figur um Figur verschwindet wieder im diffusen Hintergrund. Bei der Beschreibung des Hergangs des entsprechenden Tages erzählte er, dass er seine Sachen geordnet habe. Als ich fragte, wie lange er bei dieser Tätigkeit verblieb, antwortete er, er hätte drei Stunden Papiere sortiert, er sei aber nicht fertig geworden mit dieser Arbeit. Beim Zuhören löste sich bei mir auf einmal die Figur des Auslösers für diesen Stimmungseinbruch ganz deutlich vom Hintergrund. Vor meinem inneren Auge entstand das Bild eines einsamen Junggesellen, der, nachdem er am Vortag die Mutter zum Arzt gebracht hatte, sein Haus, ohne Pausen einzuplanen, in Ordnung bringt, sich dabei erschöpft, dies aber nicht wahrnimmt und sich dann ganz seiner Verzweiflung hingibt.

Im Zentrum der gestalttherapeutischen Arbeit stehen also die Wahrnehmungen bzw. die Verzerrungen, denen die KlientInnen aufgrund psychischer Probleme unterliegen. Den Men-

schen, die bei uns Hilfe suchen, begegnen wir mit der Haltung: „Ich will wissen, wer du bist, was für Erfahrungen du machst und wie du die Welt erlebst“ (Rosenblatt, D. 1987, 177f.) ■

Sabine Zankl Mag (FH), MSc ist Psychotherapeutin (Integrative Gestalttherapie) und Sozialarbeiterin in Güssing

Fußnoten:

¹ Es gab mehrere Schulen der Gestaltpsychologie, eine auch in Graz. Näheres siehe <http://www.gestalttherapie-lexikon.de/gestaltpsychologie.htm>

² Die Mitglieder der „Berliner Schule“ der Gestaltpsychologie waren Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Adhemar Gelb, Kurt Goldstein, Kurt Lewin

³ Man kann zum Beispiel folgende Figuren in diesem Geblide sehen: 2 Pfeile auf der Spitze stehend und umgekehrt, ein auf der Spitze stehendes Quadrat, zwei X, ein V und ein Dach und noch vieles mehr

Literatur:

Amendt-Lyon, N., Bolen, I., Höll, K. (2004): Konzepte der Gestalttherapie. In: Hochgerner, M. u.a. (Hrsg.): Gestalttherapie (S. 101 – 124) Wien: Facultas

Ehrenfels, C. v. (1890): Über Gestaltqualitäten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, Jahrgang 13, S. 249–292, Leipzig. <http://www.gleichsatz.de/b-u-t/begin/ehrufs0.html>. Abgerufen am 26.04.2015

Ladenhauf, H. (2015): Persönliche Mitteilung

Nausner, L. <http://praxis-nausner.at/integrative-gestalttherapie>. Abgerufen am 16.04.2015

Rosenblatt, D. (1987): Ins eigene Fleisch beißen. In: Doubrava A. und E. [Hg.], Erzählte Gestalttherapie. Gesehen in: <http://www.gestalttherapie-lexikon.de/phaenomenologie.htm>. Abgerufen am 14.04.2015

Soff, M.; Ruh, M., Zabransky, D. (2004): Gestalttheorie und Feldtheorie. In: Hochgerner, M. u.a. (Hrsg.): Gestalttherapie (S. 13 – 36) Wien: Facultas

Wengraf, A. (2015): Gestalt – Erkenntnis – Theorie. Vortrag im Rahmen des Jour Fixe der Gestaltsektion Wien des ÖAGG am 17. 3. 2015

Margarethe Weritsch

Ian McEwan: Kindeswohl

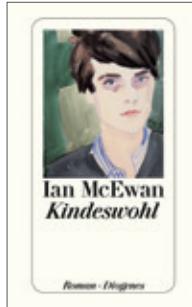
Im Titel auf den einfachen Begriff Kindeswohl fokussiert, vermittelt der Autor, von der Washington Post als einer der besten Schriftsteller unserer Zeit bezeichnet, dem Leser mit den spannenden Ereignissen des Romans durch seine Art der Darstellung erklärendes Hintergrundwissen zu Entwicklung und Haltung der handelnden Personen.

Sowohl zwei Handlungsstränge als auch zwei Erzählebenen prägen den gesamten Text, fortschreitend mehr und mehr miteinander verwoben:

- Einerseits die plötzliche große Ehekrise der angesehenen Familienrichterin, die ihr persönlich den Boden unter den Füßen wegziehen droht,
- andererseits der höchst komplizierte Fall eines todkranken Jugendlichen, der ihr just in diesem Moment zugeteilt wird. In Bezug auf beides versucht die Protagonistin sehr intensiv die Hintergründe auszuleuchten, zu verstehen.

Ihr Mann eröffnet ihr nach mehr als 30 glücklichen Ehejahren, dass er einen Seitensprung im Sinn hat, ohne sie verlieren zu wollen oder den Bruch ihrer Ehe zu riskieren. Die Beziehung sei schal geworden und brauche Belebung. Nach diesem Keulenschlag, dass er tatsächlich bereit war, für sein Vergnügen mit ihrem Elend zu bezahlen, versucht sie zu ergründen, warum es soweit gekommen ist und ist gleichzeitig herausgefordert in ihrer richterlichen Verantwortung, zu entscheiden über die Behandlung des 17 jährigen Leukämiepatienten, der selbst und dessen Eltern als Zeugen Jehovas strikt die lebenserhaltende Bluttransfusion ablehnen, während die verantwortlichen Ärzte juristisch-eHilfestellung beantragen.

In fünf Kapiteln werden jeweils beide Handlungsstränge – Ehekrise und geforderte Entscheidung als Familienrichterin –, und auch beide Erzählebenen – aktuelles Geschehen und Hintergrund –, miteinander verquickt. So etwa ihr Nachdenken über die eigene Kinderlosigkeit wie schwierig es wäre, in dieses ihr Leben einen Säugling hineinzuzwängen ... sie gehörte dem Gesetz, wie früher manche Frauen Bräute Christi gewesen waren mit den Vorgaben englischer Gerichtsbarkeit:



Ian McEwan Kindeswohl

Diogenes; 1. Auflage 2015
Gebundene Ausgabe
224 Seiten
ISBN 978-3257069167
€ 21,90

In der Frage der Sorge für die Person eines Kindes ... hat das Wohl des Kindes dem Gericht als oberste Richtschnur zu dienen (Abschnitt Ia des britischen Children Act 1989)

Kernstück des Textes neben mehreren hochinteressanten Fällen ist natürlich die spannende Gerichtsverhandlung zur notwendigen, von den Betroffenen aber verweigerten Bluttransfusion und das Gespräch der Richterin mit dem todkranken Jungen in der Klinik, das sie vor dem Urteil führt, um für sich selbst Klarheit zu erlangen.

Besonders faszinierend an diesem Roman ist die Art der Argumentation. Nichts was geschieht, wird einfach erzählt, dargestellt, sondern immer aus der Entwicklung heraus begründet, sei es im privaten Leben der Richterin oder im Bereich der behandelten Fälle. Besonderer Raum wird der jeweiligen Denkweise der Personen gegeben, um ihre Handlungen verstehen zu können. Beeindruckend z. B. Wie die Überzeugung der Zeugen Jehovas während der Verhandlung hinterfragt wird. „Ist Ihnen bekannt, wann den Zeugen Jehovas befohlen wurde, Bluttransfusionen zu verweigern?“ „Das Verbot steht in der Genesis. Es gilt seit Erschaffung der Welt.“ „Es gilt seit 1945, Mr. Henry.“ ... „Der Heilige Geist geleitet die gesalbten Vertreter ... Jehova spricht durch die leitende Körperschaft zu uns. Sie ist seine Stimme.“

Der Autor bleibt trotz der vielfältigen, berührenden Aspekte strikt neutral in der Darstellung und versucht nicht, dem Leser Standpunkte und Wertungen zu suggerieren. Das und die Vielzahl der angesprochenen Themen machen den streckenweise sehr spannenden Text lesenswert.

Hans Neuhold

Nichts und Niemand oder Held/in

Die Neurobiologie weist nach, wie wichtig es für uns Menschen ist, dass sich jemand für uns interessiert, dass wir für jemand wichtig sind, dass uns von klein auf Aufmerksamkeit und Interesse entgegengebracht wird. Denn dadurch wird das Gehirn veranlasst jene Mechanismen auszulösen, die in unserem Körper Opoide wie Dopamin und andere „ausschütten“ und damit ein positives Lebensgefühl auslösen, und uns das Gefühl vermitteln, dass wir das Leben gut meistern können. Joachim Bauer sagte bezeichnenderweise dazu in einem Vortrag: „Durch unser Gehirn wird aus Psychologie Biologie.“ Wenn einem Menschen Aufmerksamkeit und Interesse verweigert werden, dann kommt es zum negativen Kreislauf der Depression, des negativen Lebensgefühls, des Ver-

sagens... Zudem werden im Gehirn psychische Verletzungen wie Ausgrenzung, Nicht-Beachtet werden, am Rande stehen gleich verarbeitet wie körperliche Verletzung durch Gewalt... und mit Aggression (als versuchter Abwehr der Verletzung und Veränderung des Zustandes) „beantwortet“.

Ein zurückgekehrter „IS-Krieger“ sagte in einem Interview: „In Österreich bist du ein Ausländer, Sozialschmarotzer, ein Nichts und Niemand am Rande... bei der IS da bist du jemand, da bist du erwünscht und gewollt...“. Die Waffen symbolisieren zudem die Macht und Stärke, die scheinbar aus der Ohnmacht befreit. Am Ende wird man zudem noch als religiöser Märtyrer und Held mit dem Himmel belohnt. Was will man/frau mehr?

Das soll keine Legitimation für Terrorismus, Gewalt und Krieg sein, aber vielleicht macht es eine mögliche psychische Dynamik sichtbar oder diskutierbar.

»

Katharina Hausdorf / Marcus Felix Hufnagl

Kreative Medien bringen den Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zur Sprache

Gestaltwerden von Lebenssituationen durch Alttestamentliche Bibelgeschichten

Dominik, Schüler einer 2. Klasse Volksschule, begegnet dem Bibelzyklus um Jakob und Esau anhand von Bibelfiguren. Er kann seinen MitschülerInnen von seinen eigenen Geschwistererfahrungen berichten, diese kommen durch die Figuren zum Vorschein. Durch diese methodische Ausdrucksmöglichkeit kann das Kind seine Problematik thematisieren und mit Hilfe der Bibelgeschichte lösen.



Berufung der Jünger

Der Einsatz von Bibelfiguren im Religionsunterricht bietet eine wertvolle Chance: Die Figuren dienen als Vermittlungsmedium zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Der Text mit seiner inhaltlichen Dynamik wird mit der individuellen Lebenswelt des Kindes in Beziehung gebracht. Mit Standbildern stellen die Kinder die

ausgewählten biblischen Szenen nach und können so die unterschiedlichen Haltungen und Gefühle nachempfinden und Empathie entwickeln. Es findet ein Identifikationsprozess statt. Als weiterer intentionaler Impuls werden Erfahrungen aus der Lebenswelt der SchülerInnen der biblischen Perikope gegenübergestellt. Es wird ein Raum geschaffen in dem eigene Lebenserfahrungen und Fragen zur Sprache kommen können. Geht es mir auch so? Welche Probleme gibt es und welche Lösungen finden wir dazu? Welche Lösungen schlägt der Bibeltext vor? Ist dies für mich umsetzbar?

Der Einsatz von Bibelfiguren trägt zu einer Lernkultur bei, die den Lernenden auch in seiner Leiblichkeit und Sinnlichkeit annimmt. Die Wahrnehmungsfähigkeit für die Vieldimensionalität von Welt und Leben und eine kritische Infragestellung von Wahrnehmungsgewohnheiten werden gefördert.

Die Welt der Bibeltexte wird zur Sprache gebracht, mit ihrer Vielfalt an menschlichen Erfahrungen die auch heute nicht an Aktualität verloren haben. Der Einsatz von Bibelfiguren im Religionsunterricht sensibilisiert Kinder auf die Frage des Menschseins im Blickfeld des christlichen Kontextes.

Aus dem NMS-Sekundar 1- Bereich beeindruckt das Erlebnis eines Religionslehrers, der von seinem Schulinspektor überraschend besucht wurde. Als die beiden Männer gemeinsam knapp nach dem Läuten die Klasse betreten, sind die Schülerinnen und Schüler einer 4. Klasse bereits am Werken. Sie haben in der Pause begonnen, ihre Bilder, die fertigzustellen waren, auszuteilen. Nach einer mehrstündigen Thematik zur Josefsgeschichte wurden die Marc Chagall-Fenster des Hadassah-Hospitals in Jerusalem mit den Söhnen Jakobs vorgestellt. Die Kinder entwarfen und malten im Anschluss ihr eigenes Fenster, im Stil der Originale als große Glasfensterentwürfe mit Wasserfarben: Eine markante Lieblingsfarbe, verschiedene Lebenssymbole (vom Fußball über den



Josefs Traum

Lippenstift zur Blume und Sonne) und zumindest ein Symbol für die persönliche Gottesbeziehung (Kreuz, Kerze etc.).

Diese beiden Beispiele aus dem Religionsunterricht zeigen die enorme Kraft, die sich entfaltet, wenn der Unterricht – immer auf Grundlage einer hervorragend erzählten Geschichte – die Möglichkeit bietet, den Hintergrund des Lebens zum Ausdruck zu bringen.

Katharina Hausdorf BEd. unterrichtet Religion (kath.) an der VS Mengergasse, Wien

Dr. Marcus Felix Hufnagl, Gestalttrainer am IIGDF, leitet die Praxismittelschule der KPH Wien/Krems



Das EU-Projekt ETHIKA arbeitet schwerpunktmäßig mit dem „Philosophieren mit Kindern“ zu ethischen Themen – www.ethics-education.eu.
Ein Team der KPH Graz forscht mit Partnern aus fünf weiteren europäischen Ländern (Deutschland, Italien, Kroatien, Slowenien und Spanien) für eine „nachhaltige, dialogische Zukunft“.

Irene Pokorny-Aldrian

Fragen und ihr Hintergrund

Philosophieren mit Kindern

„Man kann sich von vielen Seiten einer Frage nähern. Das Beantworten von leicht klingenden Fragen ist meist schwierig. Du kannst aber dabei nichts falsch machen.“

„Es bedeutet, bis in die Fantasie hineinzudenken. Beim scharfen Nachdenken wird mir oft ganz heiß im Kopf.“

„Ohne Fragen kein Philosophieren!“

Dies ist eine kleine Auswahl an Zitaten, die mir von meinen „Kinderphilosophen“ am Ende des Schuljahres rückgemeldet wurden. Das „Philosophieren mit Kindern“ wird von mir als unverbindliche Übung oder als Freizeitgegenstand für alle Grundschulkinder angeboten, aber auch integrativ im Unterrichtsalltag praktiziert. Philosophischen Fragen nähern wir uns meist mit Hilfe alters- und kindgerechter Impulsgeschichten, die dem anschaulichen, assoziativen Denken von Grundschulkindern entgegenkommen. Philosophie, die Liebe zur Weisheit, ist ein permanentes Infragestellen und Nachdenken über (Sinn-)Fragen der menschlichen Existenz. Was schon die Philosophen der Antike auszeichnete, gilt ganz besonders auch für Kinder, die neben einem großen Wissensdurst auch mit nahezu unstillbarer Neugierde ausgestattet sind. Wenn ich mit meinen Kindern philosophiere, stellen wir uns viele Fragen, suchen nach möglichen Antworten, stellen Vergleiche an, lernen zu argumentieren, staunen über Dinge, experimentieren mit unseren Gedanken, ziehen logische Schlüsse, hören einander respektvoll zu, ...

Philosophieren ist weder elitär und nur mit hohem Vorwissen durchführbar, noch eine auf gemeinsames Plaudern reduzierbare Diskussion. Kernpunkt des Philosophierens ist die Methode des Gesprächs, die die Entwicklung einer demokratischen Gesprächskultur zum Ziel hat. Gesprächsfähigkeit bedeutet, sich mit Meinungen und Denkweisen anderer konstruktiv auseinanderzusetzen und an demokratischen Prozessen teilhaben zu können. Kinder werden sich eigener, aber

auch Vorstellungen anderer bewusst und lernen, ihre Anschauungen zu begründen, zu vertreten, präzise und sachlich zu argumentieren, zu reflektieren und logische Schlüsse zu ziehen. Voraussetzung ist eine offene, vertrauensvolle, angstfreie und wertschätzende Gesprächsatmosphäre, in der Kinder ermutigt werden, sich zu äußern. Beim Philosophieren mit Kindern lernt man genau hinzu hören. Die Aussagen und Gedanken der Kinder werden aufgegriffen und neue Fragestellungen auf eine höhere Ebene weitergetragen. Ein Gespür für die philosophische Dimension von Kinderfragen zu entwickeln, sowie das Loslassen von persönlichem Steuerungswillen und Zielorientiertheit sind Herausforderungen des Gesprächsleiters.

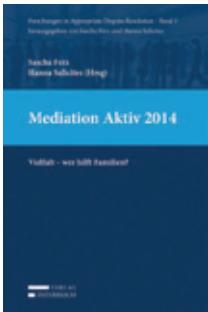
Das Philosophieren ist immer prozessorientiert! Lernen Kinder bereits in jungen Jahren, sich differenziert mit Fragen der menschlichen Existenz auseinanderzusetzen, bleibt dies – davon bin ich überzeugt - nicht ohne Folgen.

Vor allem Fragen der Ethik und Moral sind ein wesentlicher Teil der persönlichen Lebensphilosophie und auch im Schulalltag allgegenwärtig. Durch das Zusammenleben in einer zunehmend multikulturellen Gemeinschaft mit individuellen Bedürfnissen sind Konflikte unvermeidlich. Sie ermöglichen jedoch in hohem Maße die Auseinandersetzung mit den Kernfragen der Kant'schen Ethik:

- Was kann ich wissen?
- Was soll ich tun?
- Was darf ich hoffen?
- Was ist der Mensch?

Das Philosophieren beeinflusst Denkprozesse und in weiterer Folge auch das Sozialverhalten. Eine gute Dialogkultur, ein Miteinander, das von Wertschätzung geprägt ist und das Bewusstsein, dass jeder Mensch mit all seinem Denken einzigartig und wertvoll ist, tragen in erheblichem Maße zur positiven Entwicklung und Förderung der Sozialkompetenzen junger Menschen bei. *

Irene Pokorny-Aldrian ist Volksschullehrerin an der VS Sacre' Coeur in Graz, Mitarbeiterin am EU-Projekt ETHIKA



Sascha Ferz – Hanna Salicates (Hrsg): Mediation Aktiv 2014 Vielfalt - wer hilft Familien?

Verlag Österreich 2014,
217 S.,
ISBN 978-3-7046-6772-4,
€ 35,00



**Paul M. Zulehner:
Mitgift. Autobiografisches anderer Art**

Ostfildern Patmos,
2. Aufl. 2015, 296 S.,
ISBN 978-3-8436-0542-7,
€ 19,99

Zur Frage "Vielfalt - wer hilft Familien?" entstand ein umfassender Sammelband mit wertvollen Beiträgen erfahrener PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen. Das in fünf Kapitel gegliederte Buch enthält schwerpunktmäßig juristische Beiträge; als Herausgeber fungiert ja die Rechtswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz.

Das seit 1.2.2013 neu geltende Familienrecht erbrachte maßgebliche Neuerungen und Verbesserungen hinsichtlich des Kindeswohles (Stichwort: gemeinsame Obsorge). Folgerichtig sind daher dem Kindschafts- und Namensrechts-Änderungsgesetz 2013 – „KindNamRÄG 2013“ das erste und dem „Kindeswohl“ das zweite Kapitel gewidmet. Die weiteren drei Kapitel behandeln „Familieneinrichtungen“ (z.B. RAINBOWS, Rettet das Kind ...), Aspekte der „Elternschaft“ und diskutieren staatliche und religiös-kulturelle „Grenzmarken“.

Die vielseitigen Themen reichen von Familienkonflikten, Obsorge, Kinderanwaltschaft, Kinderschutzeinrichtungen, Gewaltschutz, Entführungsfall bis hin zur Islamischen Streitschlichtung. Besonders wertvoll sind die Fragen der Mediation bei Fremdunterbringung (Kinder in Heimen), was v.a. im äußerst spannenden „Steinberg-Coaching-Projekt: Veränderungsprozesse im Kinder- und Jugendhilfezwangskontext“ von Ute Kraemer-Pospiech dargestellt wird.

Ein wichtiges Buch, das als Ratgeber große Hilfe leistet und BeraterInnen, JuristInnen und MediatorInnen besonders empfohlen wird.

Franz Feiner

In kurzer Zeit war die 2014 erschienene erste Auflage vergriffen, die 2. Auflage mit dem doppeldeutigen Titel liegt nun vor: Mitgift meint sowohl „Brautgabe“ als auch – getrennt geschrieben – ein „Giften“ an der Kirche, das sich für Zulehner mit dem neuen Bischof von Rom, Franziskus, in ein Gefühl der „Verliebtheit“ (vgl. 10) gewandelt hat. Nach der Ouvertüre beschreibt Zulehner mit drei musikalischen Sätzen „Presto“, „Menuett“ und „Lento“ sein „Arbeiten“, „Lieben“ und „Wofür ich einstehe“, ergänzt durch „Coda“, „Die Unvollendete“. Von seinem Lehrer Karl Rahner beschreibt Zulehner „Liebe“ als „Heil im atheistischen Modus“ und vertritt einen universalen Heiloptimismus: „Gerettet werden die Liebenden“, alle mit kleinen Spuren der Liebe (29). Für den Autor ist Gott auch ein „Gott der Atheisten“, er versteht damit „nicht eine Vereinnahmung durch die Kirche sondern eine radikale Verausgabung Gottes für alle“ (32). Am Beginn einer „Theologie der Seelsorge heute“ müsse die „Frage nach dem Heil aller stehen“ (80) und im Hinblick auf die interreligiöse Frage hält Zulehner fest: „Das herzliche Erbarmen Gottes ist ein gemeinsamer Schatz der Christen, der Muslime, der Buddhisten“ (83). Zulehner würdigt seine Lehrer, die große Zeit des Konzils, beschreibt seine Visionen (z.B. auch Weizer Pfingstvision, S. 162ff.), sein Wirken an Universitäten, in der Öffentlichkeit, durch Publikationen ... „Menschen lieben“ und „Gott lieben“ schreibt er als seine „spirituelle Lebensreise“, auf die er die LeserInnen mitnimmt; spart das Thema „Zölibat“ nicht aus und das „Vermissen eigener Kinder“. Plakativ wiederholt Zulehner: „Je mystischer, desto politischer. Und umgekehrt“ (269). Ad multos annos!

Franz Feiner



**Zuzana Chanasová
– Tomáš Jablonský:
Geštaltpedagogika
Alberta Höfera v
náboženskej výchove.**

Ružomberok:
Verbum, 2013, 146 S.,
ISBN 978-8-0561-0068-4

Die Gestaltpädagogik ist in der Slowakei auch dank der Übersetzung des Buches von Albert Höfer Gottes Wege mit den Menschen (Božie cesty s ľuďmi, Bratislava 2004) nicht mehr ganz unbekannt. Aber eine ganzheitliche fachliche theoretische Bearbeitung dieser holistischen Konzeption, die auf der Förderung der ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit beruht, fehlte bis jetzt. Es geht nicht nur um die Entwicklung des Schülers / der Schülerin, sondern auch des Lehrers / der Lehrerin.

Die Monographie Gestaltpädagogik von Albert Höfer im Religionsunterricht, die auf der Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität in Ružomberok entstand, füllt diese leere Stelle. Ihr Wert liegt darin, dass die Autoren die gestaltpädagogische Konzeption von Albert Höfer nicht nur theoretisch vorstellen, sondern auch in dem slowakischen pädagogischen Bereich empirisch auswerten. Ein zusätzlicher Wert dieser Monographie liegt in ihrer Spezialisierung auf die fachliche Didaktik des Religionsunterrichts.

Die Publikation besteht aus vier theoretisch orientierten Kapiteln und aus einem (letzten) Kapitel, das die empirische und quantitative Forschung der Autoren enthält. In den ersten zwei Kapiteln legen die Autoren die theoretische Grundlage und stellen die pädagogisch-didaktische Fundamente der Gestaltpädagogik vor. In der Monographie sind die Prinzipien der gestaltpädagogischen Praxis vorgestellt und die Kriterien des gestaltpädagogischen Unterrichts genannt, wobei es notwendig wäre, sowohl diese als auch die genannten Ziele der Gestaltpädagogik zu erklären. In der Arbeit werden weiter die gestaltpädagogischen Methoden näher

präsentiert, wobei die Handlungsmedien dominierend sind. Das dritte Kapitel ist tragend, was die präsentierte und erklärte Theorie betrifft, weil sie direkt die gestaltpädagogische Einstellung von Prof. Höfer zum Religionsunterricht darstellt. Spezifisches Merkmal der Konzeption von Prof. Höfer ist die Tatsache, dass sie nicht auf dem allgemein-neutralen didaktischen Niveau formuliert wurde, sondern in enger Verbindung mit religiöser Ausbildung und geistlicher Begleitung.

Die Autoren dieser Monographie präsentieren allmählich die historisch-kontextuelle und biografische Motivation der Konzeption von Prof. Höfer. Dann beschreiben und kommentieren sie die einzelne Kompositionsteile der gestaltpädagogischen Konzeption von Prof. Höfer und seine konkrete Methoden und Verfahren.

Das vierte pragmatisch orientierte Kapitel enthält die Deskription der Anwendung dieser Konzeption in Religionsunterricht und Katechese und das System der ganzen gestaltpädagogischen Ausbildung. Dieses Kapitel kann als Inspiration für das Funktionieren des affilierten Instituts in der Slowakei dienen. Das letzte fünfte Kapitel präsentiert den Verlauf und die Ergebnisse der empirischen Forschung, derer Ziel war zu überprüfen, ob die Gestaltpädagogik im Religionsunterricht auf der primären Stufe einen positiven Einfluss auf die Schüler in diesem Fach hat. Die Autoren kamen dank der Forschung zu interessanten Schlussfolgerungen, für die aber eine umfangreichere, detaillierte und mehr didaktisch orientierte Interpretation notwendig wäre.

Das Buch von Zuzana Chanasová und Tomáš Jablonský ist eine wissenschaftliche Publikation, die auf sehr kompetente und fundierte Weise geschrieben ist. Positiv bewerte ich auch die graphische Seite des Buchs, wo die Zeichnungen der Schüler aus dem Religionsunterricht nach dem Konzept von Prof. Höfer, genutzt wurden. Ich hoffe, dass diese wertvolle Reflexion der Gestaltpädagogik von Albert Höfer zur Verbreitung und breiten Anwendung dieser Konzeption im Religionsunterricht in der Slowakei beitragen wird.

Branislav Kluska

Kerstin Sommer und Ulrich Kawalle

GPN : Gestaltpädagogik - auch im hohen Norden!

Ja, auch in Niedersachsen gibt es Begeisterte der Gestaltpädagogik!

Man könnte fast von Pionier-Arbeit sprechen: Nach 2 Schnupperkursen bot Schwester Cécile Leimgruber mit einer Co-Trainerin im Jahr 2001 den ersten Gestaltpädagogik-Grundkurs nach Albert Höfer in Niedersachsen an. 32 TeilnehmerInnen nahmen teil. Sich selbst (besser) kennenzulernen, eigene Denk- und Verhaltensmuster erkennen und daraus neues „Selbst-Bewusstsein“ zu entwickeln, das waren die Ziele der Ausbildung. Die Kirchenzeitung des Bistums Hildesheim, die damals über den Kurs berichtete, zitierte Albert Höfer: „Der beste Dienst am Schüler ist, sich selbst in den Blick zu nehmen.“.

Die weit tragenden Impulse für Geist, Körper und Seele, die aus der 2½-jährigen, gemeinsamen Arbeit hervorgingen, schlügen Wellen, persönliche, berufliche. Und fünf der TeilnehmerInnen des Kurses nahmen es in die Hand, den Verein GPN – Gestaltpädagogik in Schule und Bildung, Seelsorge und Beratung Niedersachsen e.V. – zu gründen. In diesem Jahr feiert der GPN mit einem Sommerfest sein 10-jähriges Bestehen in Hannover, in der Gemeinde am Döhrener Turm. Ein geladen sind alle knapp 100 Teilnehmer der bisher vier Grundkurse. Wir freuen uns darüber, dass einige AbsolventInnen der Grundkurse Workshops anbieten werden. Darüber hinaus wird gesungen, getanzt und Gottesdienst gefeiert werden. Ziel unseres Vereins ist die Vermittlung und För-

derung einer christlich orientierten Gestaltpädagogik. Wir bieten weiterhin regelmäßig Grundkurse an, die sich über eine Dauer von 2,5 Jahren erstrecken. Der derzeitige Kurs, geleitet von Sr. Cécile Leimgruber und Klaus Martin Fischer, läuft bis zum Sommer 2016. Viele TeilnehmerInnen der Grundkurse entschließen sich, ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen mit Gestaltpädagogik in einer Graduiierungsarbeit darzustellen. Sie werden nach einem erfolgreichen Kolloquium zum Gestaltpädagogen bzw. zur Gestaltpädagogin graduiert. Danach sind auch weitere Abschlüsse möglich, wie Gestaltberater/Gestaltberaterin, Gestalt supervisor/Gestalt supervisor und Gestaltrainer/Gestaltrainerin. Wir freuen uns darüber, dass einige AbsolventInnen der Grundkurse bereits diesen Weg eingeschlagen haben. Darüber hinaus werden im Frühjahr und im Herbst unterschiedlichste Wochenendseminare zu Themen der Gestaltpädagogik angeboten, die Impulse zur persönlichen und auch beruflichen Weiterentwicklung geben, wie Stimmbildung, Biographiearbeit oder Körpersprache.

TeilnehmerInnen unserer Kurse und Seminare sind vor allem PädagogInnen, SeelsorgerInnen und BeraterInnen. In Vorbereitung und Durchführung besteht dabei eine enge Zusammenarbeit mit der Schulabteilung des Bischöflichen Generalvikariates in Hildesheim. Im Herbst letzten Jahres wurde ein neuer Vorstand gewählt – der sich auf das ARGE-Treffen in Augsburg freut, um Kontakte vom Norden zum Süden lebendig zu halten.

Wenn ihr euch über unsere aktuellen Angebote informieren möchtet: Schaut auf unsere Homepage: www.gestaltpaedagogik-niedersachsen.de! Unsere Seminar-Angebote sind offen für alle Gestalten!

Termin	Ort	Thema / ReferentInn	Veranstalter / Anmeldung
IIGS - Landesgruppe Steiermark			
26.06.2015 18:00 Uhr	Kirche Maria Grün, Graz	Abschluss.fest.abend dieses Arbeitsjahres der Landesgruppe Steiermark	IIGS Steiermark brigitte.semmler@gmx.at oder KPH Graz 6002041
IIGS - Landesgruppe Kärnten			
29.05.2015 30.05.2015 31.05.2015	Technologiepark Klagenfurt	Einführungsseminar Der Baum und seine Wurzeln	
01.07.,17.00 bis 04.07.2015		Gestaltpädagogik Lehrgang - 1. Teil Leitung: Annemarie Weilharter	www.gestaltpaedagogik-ktn.at office@gestaltpaedagogik-ktn.at Tel: 0650 84 29 008

Termin	Ort	Thema / ReferentIn	Veranstalter / Anmeldung
IIGS - Landesgruppe Wien			
21.05.2015	Martin Luther King Zentrum 1030 Wien	"Aufbrechen und Gehen" - Impulse für Körper, Geist und Seele <i>Christine Schmidl</i>	IIGS Wien + IIGS NÖ Tel. 0699 124 29 587 trixi.zotloeterer@chello.at
IGB - Integrative Gestaltädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung - Bayern			
01.06.2015 18:00 bis 06.06.2015 13:00	Haus Werdenfels Waldweg 15 93152 Nittendorf	Exerzitien für GestaltädagogInnen <i>Leitung: Pfr. Günter Lesinski und Sr. Adelind Schächl</i>	Haus Werdenfels Tel. 09404/9502-0 anmeldung@Haus-Werdenfels.de www.igb-bayern.de
19.06.2015 bis 21.06.2015	Haus Werdenfels Waldweg 15 93152 Nittendorf	20 Jahre IGB mit Weiterbildung nach der Mitgliederversammlung	Haus Werdenfels Tel. 09404/9502-0 anmeldung@Haus-Werdenfels.de www.igb-bayern.de
IGBW - Institut für Gestaltädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung - Baden-Württemberg e.V.			
12. Juni 2015	St. Luzen Hechingen	Mitgliederversammlung mit Neuwahlen	www.igbw-ev.de
13. Juni 2015	St. Luzen Hechingen	Heilsamer Humor – Clown meets Therapeut. Seminartag <i>Ludger Hoffkamp & Michael Titze</i>	www.igbw-ev.de Kurse
IGNW – Institut für Integrative Gestaltädagogik und heilende Seelsorge in Nord-West-Deutschland			
05.-07.06.2015	Abtei Herstelle D-37688 Beverungen	"Komm ...!" - Eine Herausforderung sich einzulassen. <i>Sr. Angela Gamon</i>	gaestehaus@abtei-herstelle.de
igps - institut für ganzheitliche pädagogik und seelsorge - rheinland-pfalz/saarland e.v.			
13.-15.11.2015	Bildungshaus Maria Rosenberg in Waldfischbach-Burgalben	Rumpelstilzchen: Märchen in der Gestaltberatung: <i>Klara Maria H. Zierer</i>	annemarie.rosa-diehl@igps.de
15.11.2015	Bildungshaus Maria Rosenberg in Waldfischbach-Burgalben	Mitgliederversammlung	maria.koenig@igps.de

Impressum

Eigentümer, Herausgeber u. Verleger: Institut für Integrative Gestaltädagogik und Seelsorge, A-8020 Graz, Baierstr. 54/4 i. A. d. ARGE-IGS

Redaktionsteam: Franz Feiner (franz.feiner@kphgraz.at), Hans Neuhold (neuhold@iigs.at) - Chefredakteure

Albert Höfer (albert.hoefer@yahoo.com), Andrea Klimt (andreaklimt@yahoo.com), Nadja Schönwetter (nadja.schoenwetter@gmail.com) - Layout, Reinhardt Schwarzenberger (reinhardt@langstemmer.at) - Finanzen und Versand

Erweitertes Redaktionsteam - v.a. für inhaltliche Gestaltung: Stanko Gerjolj aus Laibach (stanko.gerjolj@guest.arnes.si), Heinrich Grausgruber aus Grieskirchen/OÖ (GRH@Ph-linz.at), Alois Müller aus Ellwangen (a.mueller.ellwangen@t-online.de), Holger Gohla aus Karlsruhe (holger.gohla@t-online.de)

Redaktionsrat - F.d.I.v.: Stanko Gerjolj (Vorsitzender ARGE-IGS), Barbara Remtisch (GNP), Johannes Teufel (IGBW), Sr. Cecile Leimgruber (IGCH), Rainer Hagencord (IGNW), Stefan Berzel (IGPS), Viliam Arbet (IIGDF), Albert Höfer (IIGS), Kerstin Deisinger (IGB), Martin Kläsner (IGH)

ZVR: 356542037

Druck: Reha-Druck, Kalvarienberggürtel 62, A-8020 Graz

Preis: 6,20 € Einzelpreis. 18,40 € Jahresabo.

ARGE IGS – Mitglieder



Institut für Gestaltpädagogik
in Erziehung, Seelsorge und
Beratung

Baden-Württemberg

www.igbw-ev.de



institut für ganzheitliche
pädagogik und seelsorge
rheinland-pfalz / saarland

www.igps.de



Institut für Integrative Gestaltpä-
dagogik und Seelsorge

Österreich

www.iigs.at



Institut für Integrative Gestaltpä-
dagogik in Schule, Seelsorge und
Beratung

Hessen



Društvo za Krščansko Gestalt
Pedagogiko

Slowenien

gestaltpedagogika.rkc.si



Gestaltpädagogik für Schule und
Bildung, Seelsorge und Beratung
Niedersachsen e. V.

Niedersachsen

www.gestaltpaedagogik-niedersachsen.de



Institut für integrative Gestaltpädo-
gik in Schule, Seelsorge und Beratung

Schweiz

www.igch.ch



Institut für Integrative Gestaltpä-
dagogik und heilende Seelsorge
in Nord-West-Deutschland e. V.

www.ignw.de



Inštitút Integratívnej Geštalt-
pedagogiky a Duchovnej
Formácie

Slowakei



Bar freigemacht/Postage paid
8026 Graz
Österreich/Austria

Die nächsten Ausgaben:

Nr. 78: Selbstwert durch Wertschätzung

Nr. 79: Authentizität

Österreichische Post AG
Info.Mail Entgelt bezahlt