



Zeitschrift für

Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge



Das Ganze ist mehr und etwas anderes
als die Summe seiner Teile

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

Hans Neuhold 02

Biblisch-spirituelle Impulse

Sr. A. Gamon: „Der eine Leib und die vielen Glieder“ – Das Ganze ist mehr und anderes als die Summe seiner Teile 03

G. Franzenburg: Schöpfungserzählungen: die ganzheitliche Sicht des Menschen 04

Zum Thema

H. Neuhold: Weil es immer ums Ganze geht 06

F. Feiner: „Gestalt und Ganzheit“ in seiner religionspädagogischen Bedeutung bei Albert Höfer 08

D. Wohlhart: Ganzheitliche Bildung aus der Perspektive aktueller pädagogischer Entwicklungen 10

F. Hofer: Das Ganze ist mehr und etwas anderes, als die Summe seiner Teile! 14

H. Reitbauer: Glaubst du noch, oder erfährst du schon? 15

Das aktuelle Interview

Interview mit Albert Höfer 18

Kritisches zum Zeitgeschehen

H. Neuhold: Die Wahrheit ist nicht einfach – aber auch nicht fünffach 19

Literatur zum Thema

M. Weritsch: Robert Seethaler – Ein ganzes Leben 20

Film zum Thema

B. Baunagl: Die Sprache des Herzens – das Leben der Marie Heurtin 21

Aus der Praxis – für die Praxis

G. Jöller: Filmvermittlung und Gestaltpädagogik 22

T. Zotlöterer: Das Ganze der Klasse und der/die einzelne SchülerIn im Religionsunterricht 26

Berichte aus unserem Umfeld

C. Brunnthaler: Ganzheitlichkeit als Stärke und Herausforderung 27

Das weite Land unserer Seele - Aus der Psychiatrie

S. Zankl: Psychiatrie und Gestalttherapie 28

kaum gehört und unbekannt

A. Klimt: unbekannt das Ganze 30

Buchbesprechungen - Buchempfehlungen 31

Aus den Vereinen

S. Berzel, S. Bickelmann: SÄEN – WACHSEN – ERNTEN 32

J. Teufel: IGBW: 18 Jahre kreative, kraftvolle Dynamik 33

Termine / Inserate 34

Hans Neuhold

Ganzheitliche Blickwinkel

Wir haben uns im vergangenen Jahr im Redaktionsteam dafür entschieden, in zwei Nummern im Jahr uns jeweils gestaltpädagogischen Prinzipien anzunähern und diese in Theorie und Praxis am heutigen Stand wissenschaftlich zu beleuchten. So kommt diesmal nach dem „Kontakt –“, und „Hier und Jetzt-Prinzip“ im Vorjahr das Ganzheitsprinzip in den Blick: „Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile“. Dieses von der Gestaltpsychologie vor allem vom Österreicher Christian von Ehrenfels betonte Prinzip geht letztlich schon auf die griechische Philosophie zurück und hat bis heute seine wichtigen Auswirkungen sowohl in der Pädagogik wie in der Beratung.

In der Zeitschrift werden theologische und philosophische Gesichtspunkte aufgegriffen, aber auch pädagogische und religionspädagogische bis hinein ins didaktisch-methodische. Im Bereich der Medizin, der Beratung und der Psychotherapie spielen ganzheitliche Blickwinkel und ganzheitliche Wahrnehmung eine wichtige Rolle.

All das haben wir versucht zusammenzutragen und den Leserinnen und Lesern zur Verfügung zu stellen. Wir freuen uns, wenn es Ihr/euer Interesse weckt. In dieser vorösterlichen Zeit mag das Thema noch eine Perspektive tröstlich aufwerfen, dass das Leben als Ganzes mehr ist und etwas anderes als die Summe seiner Teile selbst über den Tod hinaus...

Hans Neuhold, Chefredakteur

Titelbild: Jonny Reitbauer: Schülerarbeiten zum Klassenkreuz: Aus „verwundeten“ gerissenen Mandalas wird wieder etwas Neues (Tod-Auferstehung), wird wieder ein Ganzes...

Sr. Angela Gamon

„Der eine Leib und die vielen Glieder“ – Das Ganze ist mehr und anderes als die Summe seiner Teile.

An den Anfang stelle ich aus 1 Kor 12,12-31a die Verse 25 und 26 in der 2005 erschienenen Übersetzung von Albert Kammermayer:

²⁵*Unser Leib soll eine Einheit sein, in der jeder einzelne Körperteil sich um den anderen kümmert.*

²⁶*Leidet ein Teil des Körpers, so leiden alle anderen mit, und erfährt ein Teil besondere Aufmerksamkeit, dann freuen sich auch alle anderen.*

Meine persönliche Geschichte mit dem 1 Korintherbrief setzte am Ende des 13. Kapitels ein. Sie begann, als unser Religionslehrer gegen Ende meines zehnten Schuljahres Zettel austeilte. Mit dem darauf notierten Thema möge jede/jeder sich in schriftlicher Form auseinandersetzen und das Ergebnis vier Wochen später bei ihm abliefern. Wir waren nicht nur von der Aufgabe sondern auch von den Themen überrascht, fingen aber rasch Feuer. Mein Thema lautete: *„Für jetzt bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; doch am größten unter ihnen ist die Liebe (1 Kor 13, 13).“*

Rückblickend kann ich sagen: Durch die intensive Beschäftigung mit dem 13. und 12. Kapitel dieses Briefes ist in mir etwas geweckt worden. Letztlich hat es mich dazu geführt, nach dem mir von Gott zugedachten Platz im Leben zu fragen und zu suchen. Schließlich hat mich mein Weg vor gut vierzig Jahren in eine benediktinische Gemeinschaft geführt. Nach wie vor empfinde ich das als großes Glück, weiß mich beschenkt und im wörtlichen Sinn heraus-gefordert, immer mehr zu werden, wie ich bei Gott seit Anbeginn bin. Von Anfang an war mir klar: Um mich wirklich einzulassen, auf das, was jeweils zugemutet, zugebraut und manchmal auch abverlangt wird, ist tiefe Verwurzelung in Christus nötig. Dabei ist die innere Freiheit im Laufe der Jahre spürbar ge-

wachsen. Ebenso die Gewissheit: Es ist Gott, der uns hier zusammengeführt hat (1 Kor 12,13). Wie sonst wäre das schwesterliche Miteinander so unterschiedlicher Frauen zu erklären? Gerade darum muss die Frage lebendig bleiben und immer wieder gestellt werden: Wofür bin *ich* hier? Wofür wir *qua Gemeinschaft* - und was könnte ich *dazu* wie beitragen (1 Kor 12,31a – Kammermayer)? Wo ist meine und wo die Gabe einer anderen gefordert (1 Kor 12,18)? - Das verlangt ein waches Herz, einen klaren Blick und Achtsamkeit füreinander.

Es gelingt längst nicht immer, aufs Ganze gesehen aber doch immer besser. Vor allem aber: Wir sind miteinander in dieser Richtung unterwegs und wir sind es in Gelassenheit und Unbesorgtheit, weil es ja ist **Gottes** Haus ist und wir uns in seiner guten Hand wissen.

Ob ich das Bild vom einen Leib und den vielen Gliedern je fassen kann? Ich weiß es nicht, weiß nur, dass es mich erfasst hat und mein Leben seither Form und Richtung hat und mehr, Profil erhält durch Gottes Hand – so wie Irenäus im nachstehenden Text schreibt.

© Sr. Angela Gamon OSB, Benediktinerinnenabtei Herstelle (IGNW / IIGS)

Mensch, du bist ein Werk Gottes.
Erwarte also die Hand deines Künstlers,
die alles zur rechten Zeit macht:
zur rechten Zeit für dich, der du gemacht wirst.
Bring ihm ein weiches, williges Herz entgegen
und bewahre die Gestalt, die der Künstler dir gab.
Bleibe formbar, damit du nicht verhärtest
und schließlich die Spur seiner Finger verlierst.
Wenn du den Abdruck seiner Finger bewahrst in dir,
steigst du zur Vollkommenheit empor.
Die Kunst Gottes formt den Lehm, der du bist.
Nachdem er dich aus dem Stoff geformt hat,
wird er dich innen und außen
mit reinem Gold und Silber schmücken.
So schön wird er dich machen,
dass am Ende er selbst nach dir verlangt.
Das Erschaffene kommt der Güte Gottes zu.
Erschaffenwerden aber ist das Wesen der menschlichen Natur.

Irenäus von Lyon (+ um 202 n. Chr.)

Geert Franzenburg

Schöpfungserzählungen: die ganzheitliche Sicht des Menschen

„Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst, und des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst? Du hast ihn wenig geringer gemacht als Gott, mit Ehre und Hoheit hast du ihn gekrönt.“

(Ps 8,5-7)

Auf diese Menschheitsfrage des Psalmdichters antworten die biblischen Schöpfungserzählungen – ähnlich wie moderne anthropologische Aussagen – auf metaphorische Weise: Während die neuzeitliche Wissenschaft den Menschen als soziales animal rationale und als Gen- oder Neuro-gesteuertes Wesen charakterisiert, fassen die Schöpfungsberichte diese Erkenntnis um die animalische Natur des Menschen und seine „Erdung“ in das Bild des aus Erde geformten Menschen. Zugleich wissen beide – Religion und Wissenschaft – um das Göttliche im Menschen: Während die neuzeitliche Naturwissenschaft stolz auf den aufrechten Gang, Sprache, Vernunft und Kultur des Menschen verweist, sprechen die Schöpfungserzählungen von Gottes Geist, der aus Materie Leben, und dadurch den Menschen zum Ausdruck dieser göttlichen Kraft macht. Seitdem ist der Mensch ausgestreckt zwischen Himmel und Erde – zwischen himmelhoch jauchzend und zu Tode betrübt, der Ewigkeit nahe und jeden Augenblick endlich. Um damit angemessen umgehen zu können, geben die Schöpfungsberichte wichtige Anregungen: Werden sie in ihrer Metaphorik ernst genommen helfen sie, im Sinne einer spirituellen und gestaltorientierten Symboldidaktik (Tillich, 1986; Weidinger, 1990), ein Selbstbild zu entwickeln, das den Kontingenz- und Ambivalenzerfahrungen im Leben angemessen ist und Wachstumsprozesse ermöglicht. Dazu dienen folgende Anregungen:

1. Licht und Finsternis gleichermaßen wertschätzen

Die zentrale Lichtmetaphorik der Berichte verweist auf das Energiepotenzial jedes Menschen und macht deutlich, wie wichtig die erste Grundentscheidung ist: „Es werde Licht“. Nur wer den bewussten Schritt tut, sich dieser Energie zu stellen, kann sie in weiteren Schritten produktiv und konstruktiv im Sinne einer Selbstaktualisierung nutzen; er braucht weder auf der einen Seite der monistischen Versuchung zu erliegen, sich im Sinne eines Defizitmodells nur auf das Helle, Strahlende im Leben zu konzentrieren und das Dunkle, den Schatten auszublenden, noch auf der anderen Seite in dualistischer und konfliktreicher Weise beide Erfahrungen einander zu konfrontieren. Es kommt vielmehr auf die wertfreie integrierende Balance an, die vorhandenen Antriebe und Emotionen erst einmal als konstitutiv für das Menschsein wahrzunehmen. Auf diese Weise können Polaritäten entweder integriert („Licht“) oder als solche akzeptiert werden („Sonne und Mond“), z.B. durch eine „innere Energielandkarte“, in der jeder Persönlichkeitsanteil sein momentanes Level zeigt (Franzenburg, 2010,44f.).

2. Die Dinge beim Namen nennen

Der entscheidende Schritt zu dieser integrativen Erfahrung führt über die Benennung und Mitteilung der eigenen Antriebe, Bedürfnisse, Emotionen durch entsprechende Metaphorik („und Gott nannte“). Auf diese Weise kommen auch verdrängte Anteile in den Fokus und können integriert werden. Es kommt dabei auf die Achtsamkeit und Wachheit aller Beteiligten dafür an, wenn solche latenten Bedürfnisse und Energien sich aktualisieren, Impressionen ihren Ausdruck finden. Dazu gehört auch das Bewusstsein dafür, dass solche Prozesse Zeit brauchen und sich nicht forcieren, sondern nur wertschätzend und bejahend begleiten lassen: „1. bis 6. Tag“/„und Gott sah, dass es gut war“; zudem braucht es auch einen geschützten klar definierten Raum (Garten

Eden). Auf diese Weise verlieren auch vermeintliche Störungen ihren störenden Charakter und offenbaren ihren Eigenwert („ein jedes nach seiner Art“). Eine solche Definition kann z.B. durch Identifikationsfiguren erfolgen, wonach die Wut zum Löwen, der Zweifel zur Distel, der Wunsch nach Nähe zum Schmetterling wird (Franzenburg, 2010, 46f.).

3. Für ein Du sorgen

Damit sich diese latente Entfaltungsdynamik ungehindert und angemessen aktualisieren, und sich ein Mensch in sich selbst und in seiner Umwelt heimisch fühlen kann, ist ein entsprechender Geist der Akzeptanz, Empathie und Wertschätzung wichtig, der sich in einem entsprechenden Gegenüber manifestiert (Buber, 2008). Das machen beide Schöpfungsberichte auf ihre Weise unmissverständlich deutlich: Dass der Mensch als Paar, und damit als kommunikatives Wesen, erschaffen wird, verdeutlicht, wie sich die Kontaktebenen aufeinander beziehen: der Kontakt zu mir selbst, zur Umgebung und zum Gegenüber öffnen durch den jeweiligen Transzendenzbezug einen spirituellen Raum, in dem Wachstum und Entfaltung möglich wird. Dieser lässt sich dann auch ganz konkret gestalten, mit Gegenständen, Ritualen, Licht- oder Klangeffekten.

Fazit

Angeichts der Ambivalenzen und Wechselfälle im Leben ist eine frühe Vorbereitung auf eine Ambivalenz- und Frustrationstoleranz hilfreich. Dazu gehört die Erfahrung, dass Licht und Schatten gleichermaßen ihren Platz und Wert im Leben haben. Dadurch wird der Einzelne befähigt, auch den eigenen und fremden Lebensschatten anzunehmen in Akzeptanz, Empathie und Wertschätzung durch umfassenden Kontakt zu allen Anteilen und durch die Fähigkeit zu unterscheiden zwischen Dingen, die man ändern kann und solchen, denen man ausgesetzt ist. Das führt zu einer stärkeren Unabhängigkeit und Motivation gegenüber Kontingenzen und Ambivalenzen.

Da Animalisches und Menschlichkeit, Antriebe und Reflexionen die Person gleichermaßen bestimmen und formen, gilt es, beides individuell und in Gemeinschaft zu integrieren. So ergibt sich ein möglichst ganzheitliches und inklusives Menschenbild, das auch den Transzendenzbezug umfasst und zu einem Ganzen verhilft, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Vor allem aber verbindet es die eigene fragmentarische und angefochtene Existenz mit einem Allumfassenden, das nicht nur ein „Jenseits“, sondern ein fürsorgliches Gegenüber ist. So wie im alten Ägypten die Menschen aus den Tränen des Sonnengottes entstanden, sorgt sich auch der jüdisch-christliche Gott um seine Menschenwesen, nicht obwohl, sondern weil sie Staub sind. So wird aus dem Fragezeichen des Psalmdichters ein Ausrufezeichen: „Was (für ein Gesegneter) ist der Mensch, dass DU (der Weltschöpfer) dich seiner annimmst!“

Geert Franzenburg (Jg. 1962), evangelischer Pfarrer, Archivar, Religionspädagoge und grad. päd. counselor (BVPPT), Autor zahlreicher Bücher und Aufsätze zur Thematik.

Literatur:

Buber, Martin, *Ich und Du*, Stuttgart 2008

Franzenburg, Geert, *Spiritualität im Gemeindealltag*, München 2010

Tillich, Paul, *Symbol und Wirklichkeit*. 3., ergänzte Auflage. Göttingen 1986

Weidinger, Norbert, *Elemente einer Symboldidaktik*, Bd. 1: *Elemente einer Symbol-hermeneutik und -didaktik*, St. Ottilien 1990.

Hans Neuhold

Weil es immer ums Ganze geht...

Zum Ganzheitsbegriff in der Gestalttheorie bzw. in einer christlich orientierten Gestaltpädagogik

„Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile“, gilt als ein wesentliches Prinzip der Gestalttherapie und Beratung, das sie aus der Gestaltpsychologie übernommen hat; letztlich geht dieses Prinzip aber auf Aristoteles zurück. Fritz Perls formuliert in Anlehnung an Smuts (Holism and Evolution, 1926): *„The world consists per se not only of atoms, but the structures which have a meaning different from the sum of their parts.“* (Perls 1992, S. 21).

Er hat dieses Prinzip aus der Gestaltpsychologie von Christian von Ehrenfels übernommen, der 1890 erstmals den Begriff „Gestalt“ in einem Aufsatz mit dem Titel „Über Gestaltqualitäten“ verwendet. *„Er (von Ehrenfels) zeigte am Beispiel einer Melodie, dass sie als Zusammenfassung von Elementen (Tönen) etwas anderes und ‚Neues‘ ist als die einzelnen Elemente, aus denen sie besteht. Die Melodie ist im Vergleich zu der Summe ihrer Töne ein ‚Mehr‘, etwas ‚Neues‘. Von Ehrenfels bezeichnete diese Eigenschaft einer Gestalt als die Gestaltqualität der ‚Übersummativität‘ (1. Gestaltgesetz).“* (Leitmeier 2010, S. 139).

Die Berliner Schule der Gestaltpsychologie (Wertheimer, Koffka, Köhler) postulierte, *„dass die Gestalt etwas dem Objekt oder der Natur Anhaftendes sei“* (Blankertz/Doubrawa, 2005, S. 110); sie nahmen also eine „natürliche Ordnung“ an. Demgegenüber betonte die „Grazer Schule“ um Christian von Ehrenfels stärker, dass die Ganzheit vom Wahrnehmenden in das Objekt hineingelegt wird. Diese Sichtweise ist stärker heutigen konstruktivistischen Blickwinkeln verwandt.

Portele zitiert Wertheimer (1925): *„Es gibt Zusammenhänge, bei denen nicht, was im Ganzen geschieht, sich daraus herleitet, wie die einzelnen Stücke sind und sich zusammensetzen, sondern umgekehrt, wo – im prägnanten Fall – sich das, was an einem Teil dieses Ganzen geschieht, bestimmt ist von inneren Strukturgesetzen dieses seines Ganzen.“* (Portele, S.265).

Die Gestalttheoretiker des Anfangs gehen von „natürlichen Ordnungen“ (Ganzheiten) aus, die inhärent sind. *„Goldstein nannte das ‚organismische Selbstregulierung‘ oder ‚spontane Selbstgliederung‘, Wertheimer setzt Gestalt mit ‚von innen her bestimmt‘ gleich.“* (Portele, S.266). In dieser Selbstregulierung liegt nach Perls auch die Autonomie des Menschen begründet, die es erst ermöglicht verantwortlich zu handeln: nicht fremdbestimmt durch die eigene Kindheit und Erziehung (wie die Psychoanalyse annahm), sondern autonom, von innen her gesteuert. Damit wurde auch der eigenen Freiheit entsprechend leben zu lernen zum Ziel der Gestalttherapie. Dies verdeutlicht, dass es nicht nur um ein Prinzip der Wahrnehmung von Gestalten geht, sondern es sich darüber hinaus um eine ganze Philosophie und Erkenntnistheorie handelt (vgl.: Portele 2001, S. 265ff).

Der Begriff „Gestalt“ – meist synonym zu „Ganzheit“ verwendet – *„steht also zum einen für eine erkenntnistheoretische Position: Wir konstruieren – oder besser inszenieren – unsere Wirklichkeiten, indem wir Ganzheiten bzw. Gestalten wahrnehmen und erleben. Am Prozess des Wahrnehmens sind wir aktiv beteiligt; Subjekt und Objekt sind nicht per se getrennt, sondern schaffen sich wechselseitig immer wieder selbst. Zum anderen steht ‚Gestalt‘ für eine evolutionstheoretische und anthropologische Position und damit für ein Verständnis vom menschlichen Lernen und Wachsen, wonach sich lebendige Ganzheiten selbst regulieren, entfalten und zu immer neuen Gestalten oder umfassenderen Ganzheiten transformieren.“* (Gremmler-Fuhr, S. 348).

Nochmals zu einer möglichen (unausgesprochenen) Ausgangsfrage dieses Beitrages kann das heißen: Wenn man wissenschaftliche Fakten und soziologisches Datenmaterial zum heutigen Menschsein, zu Bildungsfragen oder auch zu psychischer Krankheit und Gesundheit zusammenträgt, sind das wichtige Einzelteile, die natürlich ihre Aussagekraft haben, aber: das Ganze ist mehr ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile. Zahlen und Fakten werden dem Ganzen des Menschen, menschlicher Persönlichkeit, menschlicher Biographie und menschlicher Gesellschaft zumindest aus dem Blickwinkel einer christlich orientierten Gestaltpädagogik nicht gerecht.

Ganzheitliches Denken kann davor bewahren Menschen auf das Messbare und Kontrollierbare „einzuebnen“ und damit möglichen Funktionalisierungen auszusetzen. Es ist nicht uninteressant, dass Perls die Gestalttherapie ursprünglich „Existenzielle Therapie“ nennen wollte, um damit zu verdeutlichen, dass es um die ganze Existenz des Menschen geht, dass es um „alles“ geht. Da sind wir dann schon ganz nahe bei möglichen religiösen Fragestellungen. Was gehört zur „Ganzheit des Menschen“, zu einer ganzheitlichen Bildung? Welchen Raum darf Religion einnehmen, wenn es ums „Ganze“ geht, um die ganze Existenz? ... und wie steht es dann um die Details bis zu den detaillierten Forschungsergebnissen in den unterschiedlichsten Bereichen?

Einerseits ist das „Ganze“ eine Evidenzerfahrung, die nicht hinterfragt werden kann – wir nehmen Ganzheiten wahr - und zugleich eine Illusion, darauf macht Rolf Bick zu recht aufmerksam, damit „Ganzheit“ nicht zu einer Ideologie verkommt, wo dem Subjekt und Detail seine Eigenständigkeit genommen wird. *„Weil das Ganze mehr ist als die Summe der Teile, hat es seine eigene Qualität. Darum bringen ganzheitliche Ansätze, die die Komplexität der Systeme berücksichtigen, gegenüber der ‚atomistischen‘ Weltsicht einen Zuwachs an Lebenswirklichkeit. Wenn aber das Ganze dem Einzelnen übergeordnet wird, kann es zu totalitärem Denken entarten. In einer seriösen Gestalt-*

psychologie aber sind ganzheitlicher Ansatz und Detailtreue gleichwertig.“ (Bick 2011, S. 40). ■

Hans Neuhold ist Religionspädagoge und Religionsdidaktiker, Leiter des Institutes für Religionspädagogik und Katechetik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Graz; Psychotherapeut, Gestalttrainer; Gesch. Präsident der Internationalen Gesellschaft für Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge nach Albert Höfer (AHG)

Literatur:

Bick, R. (2011): Ich singe den Ruhm der Gestalt. Neue Gestaltarbeit. Basiswissen für Therapie, Beratung, Pädagogik und Seelsorge. Bergisch Gladbach: Verlag Andreas Kohlhaage.

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

Gremmler-Fuhr, M. (2001): Grundkonzepte und Modelle der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe-Verlag.

Leitmeier, W. (2010): Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer. Berlin: LIT Verlag.

Perls, F. (1992): Ego, Hunger and Aggression. A Revision of Freud's Theory and Method. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press.

Portele, H. (2001): Gestaltpsychologische Wurzeln der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe-Verlag.

Franz Feiner

„Gestalt und Ganzheit“ in seiner religionspädagogischen Bedeutung bei Albert Höfer

„Mit dem Blick auf das ‚Ganze‘ hat die Gestaltpädagogik ‚mehr‘ im Auge als die ‚Summe‘ der einzelnen Segmente ... Es geht um ein ‚lebendiges Lernen für eine lebenswertes Leben, um eine ‚Humanisierung des Lehrens und Lernens für eine menschlichere Gesellschaft‘ und um eine Erfassung des Menschen ‚in seiner Ganzheit und nicht nur in Teilaspekten‘“ (Klaushofer, 1989, 25), so fasst Klaushofer – entscheidende Definitionen von Petzold, Burow und Scherp aufgreifend – den Blick auf das „Ganze“ der Gestaltpädagogik treffend zusammen. Dies sind das Fundament und der Fundus, aus dem Höfer seine Konzeption der Gestaltkatechese entwickelt hat.

Ganzheitliche Weltwahrnehmung – Konsequenz: In Bildern reden

„Ich stand einmal mit Studenten um eine riesige Blutbuche vor einem Schloss, wir standen rundherum in einem Kreis. Wir teilten uns mit, was wir sahen: eine Unzahl von Blättern, Zweigen, Ästen und Wurzeln. Eine schier verwirrende Fülle, die wir in ihren Einzelheiten gar nicht beschreiben konnten. Dazu kam, dass diese Gebilde des Lebendigen ja ineinanderliefen, die Äste verschlangen, die Blätter freigaben und wiederum bedeckten. Und zu allem noch: Jeder Student sah die Buche von einer anderen Seite aus. Jener, der mir gegenüber stand, sah nichts von dem, was ich wahrnahm, und doch sahen wir beide dieselbe Buche. Jedem von uns tat sie je nach unserem Standpunkt ihren Reichtum in anderer Weise kund. Und trotz der unüberschaubaren Fülle an Teilen, an den Beziehungen der Teile untereinander und zum Ganzen, sprachen wir immer nur von der einen Buche: von ihrer Ganzheit und von ihren Teilen innerhalb des Ganzen; von ih-

rer Fülle, die einen geordneten Reichtum darstellt; von ihrer je anderen Seite entsprechend unseres je anderen Standpunktes; von ihrer Dynamik, die aus dem winzigen Kern das Wunder erwachsen ließ (du brauchst einem Buchenkern nicht anzuschaffen, eine Buche und nicht eine Birke zu werden!), und schließlich vom System des Lebendigen dieser Buche, die Jahreszeit für Jahreszeit immer tiefer in den Boden und immer höher und breiter in den Himmel wächst und sich dabei die Säfte der Erde und die Energie der Sonne buchstäblich einverleibt und sich selbst verwandelt“ (Höfer 1982, 14f.).

Aus einer solch unmittelbaren „Erkennung einer Ganzheit von einem wesentlichen Detail her“ (ebd. 51) leitet Höfer ab, dass die Gestaltkonzeption eine bestimmte Weise ist, die Wirklichkeit(en) zu sehen, dass die Wirklichkeit jeweils eine Ganzheit ist, „also eine ganz bestimmte Gestalt“, die in Teile gegliedert ist, „die ihren Sinn davon erhalten, wie sie auf das Ganze und aufeinander bezogen sind“ (ebd. 15).

Gestalt, Symbol vs Begriff

Die Erfahrung der Gestalt „Blutbuche“ kann zum Symbol, zu einer Verdichtung der Wirklichkeit werden. *Exempla trahunt* (Beispiele ziehen) sagt der Lateiner. Beispiele, Geschichten vom Leben waren für Jesus Stoff für Vergleiche, wie man sich das „Reich der Himmel“ vorstellen kann. So wie Jesus in seinen Gleichnissen in Bildern gesprochen hat, kann „Vorbild“ für die Katechese sein: eine konkrete, anschauliche, bildhafte Sprache zu gebrauchen. Denn Bilder prägen sich ein, Begriffe muss man erst – mittels Gegenständen – mit den Fingern begreifen, damit sie erfahrbar werden. Für Höfer leistet das „religiöse Symbol“ „einen großen Beitrag zur Reifung und Entfaltung der Persönlichkeit insofern, als es den ganzen Menschen anspricht und er im symbolischen Prozeß mit seiner Ganzheit dabei ist ... Denn das Wesentliche des Symbols, gerade des religiösen Symbols, besteht darin; sichtbare Gestalt des Unsichtbaren zu sein“ (ebd. 58).

„Pars pro toto“ – in einem wesentlichen Detail wird das Ganze erkannt

Im Bild vom „**Teich**, in dem sich der **ganze Himmel spiegelt**“ (Höfer, 1982, 70) fand Höfer ein Bild, dass ein Teil immer schon den Blick fürs Ganze öffnet. Damit tritt er für die Tiefendimension gegenüber dem Vielen ein: Schon in seinen frühen Publikationen ist Höfer ein Anliegen, dass der /die SchülerIn das Wesentliche, Ganze vermittelt bekommt, und das in einer Tiefenerfahrung. Daher plädiert er dafür, das Prinzip ‚pars pro toto‘ ernst zu nehmen und beispielhaft führt er aus und fragt: Wie viele Heilungsgeschichten muss man im RU bringen, um den *ganzen* heilenden Jesus kennenzulernen? Was bleiben soll, muss also konkret und anschaulich vermittelt werden

Der Mensch als Leib-Seele-Geist-Einheit und Ebenbild Gottes

In der Tradition von F. Ebner, M. Buber, G. Marcel, Romano Guardini ... ist Höfer erstrangig der – unteilbare – Mensch. Diese Sicht hat vielfältige Konsequenzen für seine Theologie und Religionspädagogik (Katechese) und Didaktik. Genährt wird dieses Bild vom Menschen von der Anthropologie der Bibel, die den Menschen als Ebenbild Gottes sieht. – Damit erhält das Menschenbild eine besondere Tiefendimension.

Der Schüler/die Schülerin als Ganzheit – unterwegs zur eigenen Identität

Zu seiner ureigenen Gestalt und Gottebenbildlichkeit zu finden – das ist wohl das Grundanliegen der Gestaltkatechetik, nämlich der durch Albert Höfer konzipierten Richtung der Gestaltpädagogik. Zu seiner Identität zu finden – auch im Sinne von C.G. Jungs Individuationsprozess. Schon 1974, also acht Jahre vor der Gründung des „Integrativen Instituts für Gestaltpädagogik und Seelsorge“ spricht Höfer vom langen Weg der Selbstverwirklichung wie das „Herausarbeiten einer verborgenen Gestalt“ (1974, 73), wobei er als Hilfen „zur Selbstfindung und Selbstgestaltung“ Publikationen von Otto Betz nennt. „Das größte

Symbol, das der Mensch bilden kann, ist er selbst“ und zwar erwächst „als Ergebnis verantworteten Handelns und Gestaltens ... das Bild des Menschen“ (ebd. 73). Höfer hebt sich von C.G. Jung, für den Christus ein Symbol des Selbst ist, ab, indem er – im Gegenteil – das Selbst als Symbol Christi bezeichnet (ebd. 89) und er findet dafür ein Bild des Gefäßes, des gefüllt werden will (ebd. 90). Dies geschieht nach Höfer in drei Schritten, nämlich erstens als Bereitung des Gefäßes durch die Meditation, zweitens als „Aktivierung des Seelengrundes kraft der projektiven Phantasie“ (ebd. 91) und Kreativität und drittens als Übernehmen der Motivationen Jesu, seinen Handlungsmuster zu seinen zu machen, wodurch Christus als „Soziale im Menschen“ erscheint, das „durch den Einsatz der projektiven Phantasie für das Handeln in der Welt“ (ebd. 92) verwirklicht wird.

Christus, die Urgestalt des Auferstandenen mittels schöpferischer Kräfte ein-bilden

Um Christus in sich aufnehmen zu können, ist das Wecken der schöpferischen Kräfte entscheidend. Nach einer intensiven meditativen Befassung verschmilzt in der bildnerischen Gestaltung „die Gestalt Jesu mit der Phantasietätigkeit des Schülers ... Allein dieser Vorgang, der die Jesusgestalt zunächst einmal in die Seele des Schülers einbildet, ist das Unterfangen schon wert“ (ebd. 102)

Die Entfaltung der Urgestalt Christus in der Gestalt des Kirchenjahres

In welcher Gestalt wird Theologie be-greifbar? Höfer – seit 1977 erblindet – erschließt die großen Bildprogramme der Kirchen von Ravenna, Chartres oder die Bildzyklen von Mark Chagall und öffnet den Sehenden die Augen durch die Theologie in Wort-, Lied-, Bildgestalt. Ein Anliegen ist die Entfaltung des Christusgeheimnisses in der Gestalt des Kirchenjahres. Höfer spricht von der Wirkmächtigkeit der Gestalt / des Symbols (53 f.) und vertraut darauf, dass sich Konkretes / Bildhaftes einprägt und auch auf die Fähigkeit zum Transfer.

Biblische Zyklen in Bildgestalt

Mit der Kärntner Künstlerin Anne Seifert hat Höfer – in seiner Fähigkeit Ganzheiten zu sehen und zu schaffen – Bildzyklen kreiert, in denen die großen biblischen Zyklen so gestaltet wurden, dass sich jeweils um ein zentrales Mittelbild neun Bilder herum reihen. So werden „Gottes Wege mit den Menschen“ (Höfer 1993) ganzheitlich bildhaft erschlossen, damit Adressaten zu ihrer Gestalt finden und „ins Leben kommen“ (Höfer 1995). ■

Dr. Franz Feiner ist emeritierter Professor für Religionspädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, Gestalttrainer am IIGS und Chefredakteur der Zeitschrift.

Literatur:

Höfer, Albert (1974): Das Glauben lernen. Schwerpunkte der Religionspädagogik. Donauwörth: Auer

Höfer, Albert - Johannes Thiele (1982): Spuren der Ganzheit. Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik. München: pfeiffer

Höfer, Albert (1993): Gottes Wege mit den Menschen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch. München: Don Bosco

Höfer, Albert (1995): Ins Leben kommen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch. München: Don Bosco

Klaushofer, Johann W. (1989): Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht. Eine Auseinandersetzung mit der Gestaltkatechese von Albert Höfer. Salzburg: O. Müller

David Wohlhart

Ganzheitliche Bildung aus der Perspektive aktueller pädagogischer Entwicklungen

Ganzheitlichkeit beschreibt einen Bildungsbegriff, der die Ganzheit der Person als Einheit von Fühlen, Denken und Handeln, die multiperspektivische Ganzheit des Unterrichtsinhalts sowie die Ganzheit der Erlebnis- und Auffassungsweise von SchülerInnen umfasst (Wiater 2012, S. 62). Im Folgenden soll an ausgewählten pädagogischen Trends gezeigt werden, dass in vielen Entwicklungsansätzen die Tendenzen zur Verengung und zur Ausweitung des Bildungsbegriffs eng beieinander liegen.

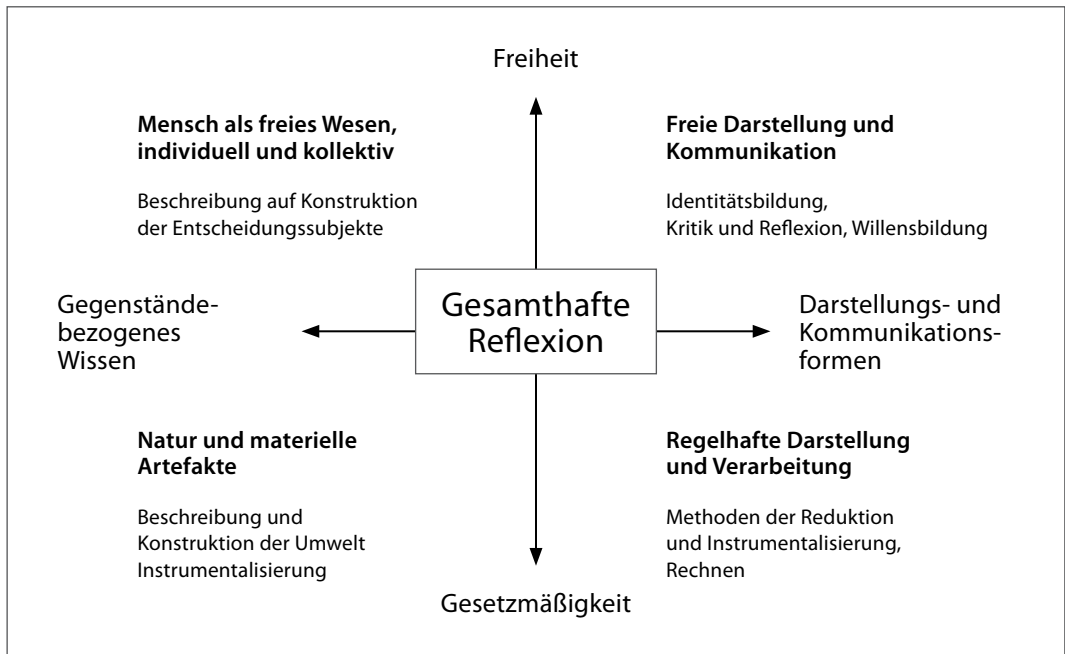
Bildungsstandards: Kompetenzmodelle oder Testorientierung?

Beginnen wir mit einem Unterrichtsbeispiel. Kinder einer vierten Volksschulklasse laufen mit Klemmbrett und Maßband in der Hand im Park neben der Schule von Baum zu Baum. Sie fotografieren die Bäume, bestimmen die Baumart,

messen den Umfang des Baumes und tragen die Daten in eine Liste ein. In der Klasse führen sie anschließend ihre Ergebnisse zusammen, erstellen Diagramme, berechnen über eine Daumenformel das Alter der Bäume und finden heraus, dass ein Großteil der Bäume schon mehr als hundert Jahre alt ist.

Das Unterrichtsszenario folgt einem Mathematikbuch (Wohlhart, Scharnreitner, Kleißner, 2012, S. 32). Über den Mathematikunterricht hinaus finden sich aber zumindest Anklänge an die naturwissenschaftliche und geschichtliche Perspektive des Sachunterrichts und ein wenig Medieneinsatz; die Bewegung im Freien könnte man noch dem Fach Bewegung und Sport zuordnen.

Auf den stofflichen Kern reduziert, könnte der Unterricht aber auch ganz anders aussehen. Gegeben: eine Liste von Baumumfängen, eine Tabelle mit Umrechnungszahlen. Gesucht: das Alter der Bäume – zu lösen durch die Anwendung einer Rechenvorschrift. Der Grund für die Aufnahme stärker lebensweltbezogener Aufgabenstellungen in Lehrbücher sind die Bildungsstandards am Ende der 4. Volksschulklasse. Das überrascht



Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (vgl. Fischer, Greiner, Bastel 2012, S. 53)

zunächst, da den Bildungsstandards in der öffentlichen Diskussion ja gerade fachliche Verengung vorgeworfen wird. Innerhalb der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch allerdings weiten die Bildungsstandards das Spektrum der handelnden Auseinandersetzung deutlich aus. Das Kompetenzmodell für Mathematik z.B. stellt neben die gewohnten Inhalte des Lehrplans das Finden von Strategien für unbekannte Aufgaben (Problemlösen), das Herstellen von Beziehungen zwischen Alltag und Mathematik (Modellieren), das konkrete Durchführen mathematischer Operationen (Operieren), mathematische Visualisierung und das Sprechen über mathematische Sachverhalte (Kommunizieren) (BIFIE 2011).

Mit den Bildungsstandards werden also in den betroffenen Fächern eine fächerübergreifende Perspektive und ein größerer Bezug zum Alltag der SchülerInnen verankert. Diesem ganzheitlichen Ansatz stehen allerdings bei entsprechender Interpretation Wirkungen wie teaching to the test oder die Vernachlässigung anderer, z.B.

kultureller Fächer gegenüber, Effekte, denen die Tendenz zu einer Verengung des Bildungsbegriffs eingeschrieben ist.

Renaissance der Fächer oder Domänen fächerbezogener Bildung?

Über die fachbezogene Perspektive hinaus verspricht der auf Allgemeinbildung bezogene Domänenansatz eine zusammenhängende Sicht auf Bildung. „Entscheidungsfähigkeit“ gepaart mit „Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen“ werden als zentrale Bildungsziele beschrieben. Die ersten vier Domänen sind aufgespannt an den Hauptachsen Freiheit vs. Gesetzmäßigkeit und Gegenständebezogenes Wissen vs. Darstellungs- und Kommunikationsformen.

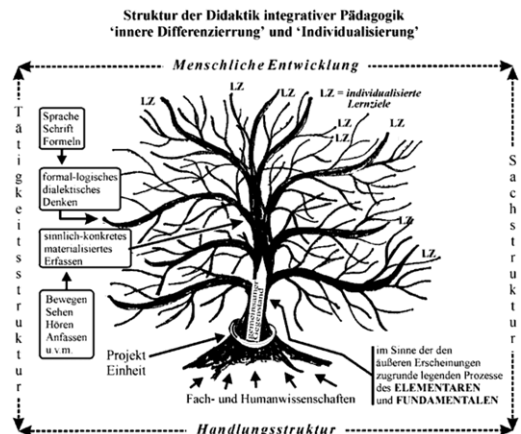
Während die ersten vier Domänen wertvolle Analysefacetten für die Betrachtung von Unterrichtsinhalten als auch Gestaltungshinweise für fächerübergreifenden Unterricht liefern, wirkt die fünfte Domäne „Gesamthafte Reflexion, Ganzheitlichkeit und Transzendenz“ etwas aufgesetzt.

Dennoch muss festgehalten werden, dass mit dem Domänenansatz eine ganzheitliche Konzeption von Bildung vorliegt, die gerade in der fünften Domäne auch dem menschlichen Bedürfnis nach Transzendenz – nicht nur im Religionsunterricht – einen Stellenwert zuweist.

Dem Domänenansatz liegt eine erneute Hinwendung zu den Fächern als Perspektiven der Welterschließung zugrunde. Diese Renaissance der Fächer kann allerdings auch gegenteilige Formen annehmen. Interpretiert man z.B. die Polemik „Reine Pädagogik – nackte Pädagogen“ von Neuweg (2011) im Sinne einer Abwertung von lebensweltorientierter Kompetenzorientierung gegenüber Fachwissen und Fachunterricht, so kann daraus leicht eine Abkehr von Ganzheitlichkeit abgeleitet werden.

Inklusion zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik

Traditionell ganzheitlich orientiert ist die bildungswissenschaftlich geprägte inklusive Pädagogik, da sie einen hinreichend weit gefassten Bildungsbegriff grundlegen muss, der alle SchülerInnen ungeachtet ihres Soseins und damit alle Bereiche menschlicher Wahrnehmung und Tätigkeit umfasst. Den wesentlichsten Beitrag dazu hat wohl Feuser (1995) mit seiner entwicklungslogischen Didaktik geleistet. Diese beschreibt inklusiven Unterricht als Spielen, Lernen und Arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand. Dieser gemeinsame Gegenstand ist bestimmt durch das, was ein Kind wissen und können muss, um selbstbestimmt und erfüllt leben zu können. Feuser befindet sich damit in Übereinstimmung mit Konzepten der „Grundbildung“, die vor allem in der global citizenship education und in der Entwicklungszusammenarbeit verwendet werden (vgl. Waterkamp 2014). Die Art der lernenden Befassung mit diesem Gegenstand ist ebenfalls im besten Sinne ganzheitlich. Sie reicht vom sinnlichen Erfassen und handelnden Begreifen bis hin zur formal logischen Auseinandersetzung auf höchsten kognitiven Niveaus und macht damit



Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik, (vgl. Holzinger, Wohlhart 2009)

kooperatives Lernen unter verschiedenen Voraussetzungen erst möglich.

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 in Österreich erhöht sich die Chance, dass ganzheitliche Ansätze der inklusiven Pädagogik im allgemeinen Bildungssystem stärker wirksam werden. Dem gegenüber steht allerdings eine Tradition der Sonderpädagogik, die sich im Gegensatz dazu fast ausschließlich mit der Diagnose und Behebung von individuellen Defiziten befasst.

„Nebenwirkungen“ von Vergleichstests: Öffnung von Unterricht und Schule

Im Gefolge der Erforschung von Ergebnissen internationaler Vergleichstests kommt die Erziehungswissenschaft zum Schluss, dass bildungswirksame Effekte nicht nur von der Schule ausgehen: „Da die Schule nur einen Teil der Leistungsvarianz erklären kann, müssen über den Unterricht im engeren Sinne hinaus folgerichtig – im Sinne gelingender Bildung – verstärkt externe Einflüsse, also nicht schulische Bildungs- und Lerngelegenheiten, in die Betrachtung einfließen.“ (Fuhs & Brand 2014, S. 117).

Zunächst gibt es in der Schule selbst genügend lernwirksame Faktoren, die über den Unterricht hinausgehen. Selbst wenn das Augenmerk

– wie bei den Vergleichstests – nur auf dem Lernen selbst liegt, kann man feststellen, dass in Klassen, in denen der Zusammenhalt zwischen den SchülerInnen hoch ist und in denen sie gut mit ihren LehrerInnen auskommen, die Einstellung zur Schule und zum Lernen positiver ist und dass in der Folge die Lernergebnisse besser ausfallen (z.B. Stecher 2003, S. 68). Soziales Lernen, Klassen- und Schulklima tragen also bedeutsam zum Lernen bei.

Fuhs & Brand kommen darüber hinausgehend zum Schluss: „Erst im Zusammenspiel mit außerschulischen Lebensbereichen und Bildungsprozessen von Kindern ist schulische Bildung heute verständlich.“ (Fuhs & Brand 2014, S. 118). Das sollte nicht überraschen. Der Erziehungsauftrag der Schule ist in Ergänzung zur familialen Erziehung gehalten, die derzeitigen Lebensumstände der SchülerInnen aufzugreifen und diese auf ihre künftige Lebenswelt hin zu orientieren. Sowohl gegenwärtige als auch zukünftige Lebenskontexte sind aber im Wandel begriffen. Pluralisierung von Familienformen, andere familiäre Erziehungsnormen, explosive Zunahme und qualitative Veränderung der Mediennutzung, neue Formen von Freizeit- und Konsumverhalten, interkulturelle Erfahrungen, geänderte sozioökonomische Situationen bezeichnen nur Ausschnitte bildungsrelevanter Bereiche, die starken Veränderungen unterworfen sind (z.B. Fölling-Albers 2014).

Will man die Passung von Schule und Gesellschaft nachhaltig aufrecht erhalten, kann dies nur durch eine bewusste Öffnungsbewegung von Schule in mehreren Dimensionen geschehen: Erstens liegt es nahe, an außerschulischen Orten zu lernen, zweitens sollte Schule Akteure aus der Lebenswelt der SchülerInnen aktiv einbeziehen. Drittens sollte ein Bildungsauftrag an LehrerInnen lauten, sich mit diesen geänderten Lebenswelten umfassend auseinanderzusetzen.

Zusammenfassung

Die skizzierten Entwicklungen umfassen eine innerfachliche Ausweitung des Bildungsan-

liegens, überfachliche Zusammenschau, lebensweltliche Orientierung von Bildung sowie die Erweiterung des Bildungsbegriffs über Institutionsgrenzen hinaus. Sie haben das Potenzial, im Sinne ganzheitlicher Bildung wirksam zu werden, ihnen sind aber auch jeweils gegenläufige Tendenzen eingeschrieben. Die Verantwortung liegt nach wie vor bei den AkteurInnen im Bildungssystem und deren Entscheidung für eine personale, ganzheitliche Entfaltung aller SchülerInnen. ■

David Wohllhart ist Professor für Pädagogik und Didaktik an der KPH Graz; Sonderschullehrer, Schulbuchautor, Entwickler und Produzent von Lernsoftware.

Literatur:

- BIFIE (Hrsg.) (2011). Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Graz: Leykam.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, R., Greiner, U., Bastel, H. (Hrsg.) (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Linz: Trauner Verlag.
- Fuhs, B., Brand, D. (2014). Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-123.
- Neuweg, G., H. (2011). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. wissenplus 5-10/11. Wien: Manz.
- Stecher, L. (2003). Schulerleben am Ende der Grundschule. In: Panagiotopoulou, A. & Brügelmann, H. (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen, 55-68.
- Wiater, W. (2012). Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.
- Wohllhart, D., Scharnreiter, M., Kleißner, E., (2012). EINS PLUS Erarbeitungsteil Band 4. Innsbruck: Helbling Verlag.
- Waterkamp, D. (2014). Grundbildung in Entwicklungsländern. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-123.

Friederike Hofer

Das Ganze ist mehr und etwas anderes, als die Summe seiner Teile!

Perspektivenwechsel?

Volksschule XY, eine Lehrerin steht vor der 4.b

Ich habe die Türklinke in der Hand, drücke sie nieder. Ich weiß ziemlich genau, was heute geschehen wird: in dieser Klasse ist es immer unruhig. Besonders in der 5.Stunde. Den Kevin werde ich ganz genau im Auge behalten! Ich hab der 4.b immer wieder gesagt, wie wichtig es ist, zusammenzuhalten. Habe extra das Programm einer Kollegin über soziales Lernen durchgemacht, aber nichts kommt an, es herrschen immer nur Streit und Unruhe.

Ich betrete die Klasse: 22 Paar Kinderaugen schauen mir erwartungsvoll entgegen. Genau wie ich es mir gedacht hatte: der Kevin rauft schon wieder. Diesmal mit dem Matteo.

„Jetzt ist aber sofort Schluss, geht auf eure Plätze!“ Ich baue mich vor den beiden auf und lasse den Größenunterschied wirken. Matteo folgt sofort und nach einigem Maulen setzt sich auch der kleine Raufbold. Nach meinem Gespräch mit seiner Mutter weiß er genau, dass er Computerverbot bekommt, wenn er noch einmal so einen Aufstand macht, wie bei unserer letzten Auseinandersetzung.

„Wer kann mir noch erzählen, was wir in der letzten Stunde besprochen haben?“ Niemand meldet sich. Wahrscheinlich haben alle Angst vor dem Kevin, der jede Mitarbeit mit dem Begleitruf „Streber!“ im Keim erstickt.

„Na gut- dann nehmt eure Hefte und schreibt die richtigen Antworten auf meine Fragen mit. Erstens: Was gehört zu einer guten Gemeinschaft? Zweitens: Wie lauten unsere Klassenregeln? Kevin, gib dein Heft ab, du hast schon wieder abgeschrieben - das kommt davon, weil du nie aufpasst!“ „Aber ich...!“ „Nix da, ich hab genau gesehen, wie du bei der Susi ins Heft geschaut hast.“ „Gehen Sie jetzt wieder zu meiner Mama petzen?“ Die ganze Klasse lacht. „Nicht in diesem Ton, junger Mann!“ Immer das gleiche, ich verstehe dieses Kind nicht! Noch vor einigen Jah-

ren war so eine freche Antwort undenkbar, da haben die meisten Kinder noch eine andere Erziehung genossen. Heutzutage gehen die jungen Mütter halt lieber arbeiten, anstatt sich um ihre Kinder zu kümmern...Das hätte ich mich als Kind nie getraut, da hätte es andere Konsequenzen gegeben!

Volksschule XY, eine andere Lehrerin steht vor der 4.b

Ich habe die Türklinke der 4.b in der Hand, drücke sie nieder. Ich bin schon neugierig, was heute geschehen wird: in den letzten Stunden hat der Kevin sich oft in den Vordergrund gespielt. Der Matteo steigt da besonders gerne ein, wahrscheinlich hat er nicht allzu viele Freunde in der Klasse und will bei seinen Mitschülern ein bisschen Eindruck schinden. Besonders in der 5.Stunde merkt man, dass vorher schon viel passiert ist. Mit dem Kevin hab ich in der nach der letzten Stunde eh schon gesprochen und ihn gefragt, was er braucht, damit er besser mitmachen kann. Er tut sich beim Lernen total schwer und seit er den Computer im Zimmer hat, spielt er fast jeden Tag bis Mitternacht. Seine Mama muss oft im Krankenhaus Nachtdienst machen, seit der Papa zu seiner neuen Familie gezogen ist. Sie weiß gar nichts von den halb durchwachten Nächten ihres Sohnes.

Ich betrete die Klasse: meine Schülerinnen und Schüler schauen mir erwartungsvoll entgegen. Unruhe und Angst liegen in der Luft. Der Sauerstoff im Raum ist fast verbraucht, es ist viel zu warm. Frische Luft täte allen gut! Kevin rauft mit dem Matteo. Ich stelle mich spontan zwischen die beiden Raufbolde, und weiß nicht, was ich sagen soll. Ich schau Kevin einfach an und sehe, dass er Tränen in den Augen hat. Er merkt das und geht schnell auf seine Platz; er legt den Kopf in seine Arme. Matteo zittert am ganzen Körper und atmet heftig. „Matteo, versuch einmal, ruhig durchzuatmen und erzähl, was dich so zornig macht!“ Er sagt nichts, sondern setzt sich möglichst weit entfernt von Kevin auf einen Sessel. Ich lade alle Kinder in den Sesselkreis. Im Klassenrat gehen wir gemeinsam dem Konflikt auf die Spur. Jede/r, der etwas beitragen möchte, kommt an die Reihe. Susi erzählt schließlich, dass sie richtig Angst vor dem Kevin hat, weil er immer so schnell wütend wird. Ich glaube in der letzten Stunde bemerkt zu haben, dass Kevin ein bisschen in Susi verliebt ist.

„Kevin, hast du eigentlich gewusst, dass sich die Susi vor dir fürchtet?“ Kevin schaut auf. „Magst du zu uns in den Kreis kommen?“ Kevin schnappt sich einen Sessel und beginnt zu erzählen, was der Matteo in der Pause zu ihm gesagt hat...

Jede Ähnlichkeit mit einer realen Schulsituation ist zufällig (-):

Ganzheitliche Wahrnehmung bemerkt nicht nur das, was an der Oberfläche ist. Sie versucht möglichst frei von Bewertung und eigenen Mustern zu erkennen, was im Augenblick ist. Sie nimmt die Bedürfnisse der Menschen (besonders auch die eigenen) ernst und entdeckt den Körper als Ausdrucksmittel innere Vorgänge - Worte allein können in die Irre führen. Schon der Philosoph Aristoteles meinte in seinem Werk *Metaphysik*: „Das was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitli-

ches Ganzes bildet, ist nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile. Eine Silbe ist nicht die Summe ihrer Laute: *ba* ist nicht dasselbe wie *b* plus *a*, und *Fleisch* ist nicht dasselbe wie *Feuer* plus *Erde*.“

Eine Klasse kann letztlich nicht mit einem Buchstaben und einer Zahl (s.4b) beschrieben werden, sondern besteht aus einzelnen Kindern. Diese sind meist offen und bereit zu lernen, wenn man als Grundlage wertschätzenden Kontakt schafft. Junge Menschen übernehmen dann auch Verantwortung für das, was sie denken und tun - wenn man sie dazu ermutigt, dabei begleitet und versucht, mehr zu sehen, als nur die Summe der Teile! ✱

Friederike Hofer, VS- und Religionslehrerin, Gestaltpädagogin

Hans Reitbauer

Glaubst du noch, oder erfährst du schon?“¹

Von der Kraft „ganzer Gestalten“ und ganzer biblischer Zyklen

In Abwandlung an den Werbespruch einer bekannten Möbelfirma, wird hier darauf hingewiesen, dass das Erfahren eine ganz besonders verlockende Lebensqualität ist, die es sich lohnt anzustreben. Wer immer sich in heutiger Zeit dem Phänomen der Spiritualität nähert, kommt um den Begriff der Erfahrung nicht umhin. Ohne Erfahrung gibt es keine Spiritualität. Sie wird erlebt, körperlich, geistig, authentisch, mit allen Sinnen und nicht aus der Distanz betrachtet. Erich Fromm würdigt dies als eine „biophile“ Form von Religiosität, durchdrungen von Lebensfreude, bestrebt Menschen zur Freiheit zu ermutigen und ihre Talente zur Blüte zu bringen. Anders hingegen begegnen uns Formen von Religiosität, die beanspruchen, dass Kulte, Symbole und Glaubenssätze unveränderlich sind und der Besitz der

Wahrheit legitimiert Andersgläubige gering zu schätzen. (Nicht nur die letzte Zeit weiß ein Lied davon zu singen.)

Seit Jahrtausenden verhelfen Geschichten in einer „biophilen“ Art und Weise, unsere Sehnsüchte und Hoffnungen in der Tiefe der Seele besser zu verstehen und zur Entfaltung zu bringen. Uns sind mit den großen Geschichten der Menschheit und der Bibel Schlüssel in die Hand gegeben, um unseren Lebensweg besser zu begreifen, um die verborgenen Geheimnisse zu entdecken und fruchtbar werden zu lassen. Es sind im wahrsten Sinn abenteuerliche Texte vom Weg eines jeden Menschen, von der Suche nach Glück, von Bewährung und Rettung, von guter Begleitung und wundersamer Erlösung.

Und in all diesen Geschichten gibt es die Erfahrung von Verbundenheit. Verbundenheit zu sich selbst, zur sozialen Welt, zur Mitwelt in Natur und Kosmos und zu Gott. Diese Verbundenheit ist die eigentliche spirituelle Erfahrung, damals wie heute. In diesen Erfahrungen von Zugehörigkeit, von Begegnung und Beziehung leuchten die verhaltenen oder offensichtlichen Spuren Gottes auf: Gott, der „inmitten“ ist, der „mütterlich/vä-



„Selig die Brotmenschen“

Objektbild 2014, Hans Reitbauer; www.hans-reitbauer.at

terlich“ zugegen ist, der als „Gegenüber“ Herr der Zeiten ist und als „begnadete Gegenwart“ körperlich weit und frei macht und der als „der und das Alleine“ das Spüren, Teil des Großen und Ganzen zu sein, eröffnet. Und so groß ist dieses Geheimnis, dass es sich in diesen Erfahrungen nicht erschöpft, sondern übersteigt (symbolische Differenzenerfahrung).

In der Gestalt beleuchten wir formal diese Erfahrungen mit dem Phänomen des Kontaktprozesses. Die integrative Gestaltpädagogik kann solche Kontaktprozesse in den vier oben genannten Lebenswelten evozieren, die ich als „spirituelle Lebenskunst im Kontext der Gestalt“ bezeichnen möchte. Sie lädt, unter anderem ein, biblische Geschichten zu hören, sich mit den Personen zu identifizieren und verhilft zur Erfahrung: Ich bin gemeint. Mein Leben findet zu der ihm eingepflanzten Form und Gestalt.

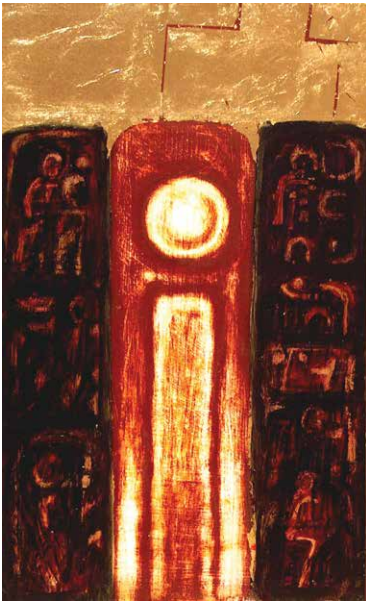
Biblische Geschichten aus dem ersten oder zweiten Testament haben ihre eigene Weisheit. Wenn wir hinhorchen und diese Lebensgeschichten nicht als berieselnden Lärm hören, „werden wir in ganz unterschiedliche Schicksale verstrickt, nehmen Anteil am Leiden und an der Glückseligkeit der variabelsten Charaktere. Aber beim Horchen werden wir merken: Manche Gestalten sind uns näher, andere ferner. Manche kommen uns so nah, dass wir uns mit ihnen identifizieren, ohne es so recht zu merken.“² Und manchmal kann es

passieren, dass wir etwas in ihnen entdecken, das in uns angelegt ist, ohne dass es schon richtig ans Tageslicht gekommen wäre. Solche Texte bleiben bei uns „haften“, legen sich an die Innenseite des Alltags, sie klammern sich in unserem Gedächtnis fest, werden von unseren Phantasiekräften wie in einem Webstuhl als Faden aufgenommen und zu neuen Lebensmustern verwoben. So wie sich Freiheitsräume den biblischen Gestalten öffnen, so hoffen auch wir, etwas davon zu spüren. Ein wesentlicher heilsamer Aspekt der integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge ist die Erfahrung, nicht der einzige Mensch mit diesem Schicksal zu sein. An die Stelle eines kognitiven Heilungsideals tritt der Blick auf die Fragmente als Impulsgeber für heilsames Handeln.

Oft neigen wir heute dazu (gerade im RU), die großen biblischen Zyklen zu verkürzen und zu „zerstückeln“. Stattdessen erzählen wir kleine „Appetithäppchen“, die wahrscheinlich oft den „Nährwert“ der Lebensmittel von Fastfoodketten besitzen. Wir gehen historisch-kritisch an Texte heran und merken wie wenig übrigbleibt. Diese „Zu-kleinst-Texte“ sind kaum geeignet das eigene Leben zu deuten, geschweige denn Hilfe auf unserem Weg der Selbstwerdung zu sein. Ein einzelnes Element aus einer Lebenserzählung kann nicht die ganze Kraft an Wandel, Heilung und Lösung anbieten. Das Prinzip, das ein Teil schon das Ganze in sich birgt (pars pro toto) wäre damit falsch interpretiert.

Schüler der vierten NMS: „Wann erzählen sie wieder einmal ordentlich?“ Ich: „Ordentlich?“ Schüler: „Ja, so richtig geil“ Ich: „Geil?“. Ja so geil wie Sie beim Jakob, David oder Mose... erzählt haben.“ „Geil“ finden die Schüler eine Erzählung, die mindestens über eine Woche geht und wo ich meistens an einem spannenden Punkt die Erzählung abbreche und auf die Fortsetzung in der nächste Religionsstunde verweise.

Offensichtlich persönlich bedeutsam sind Texte, die die Menschen mit hineinnehmen in das persönliche Milieu von Höhe und Tiefe. Persönlich bedeutsam sind Geschichten, die eine Fülle von Symbolen bereit halten, die berühren, weil



„Heilsgeschichten“
Ikonenmischtechnik 2004, Hans Reitbauer;
www.hans-reitbauer.at

sie Antworten auf menschliche Grunderfahrungen, Sehnsüchte und Ängste geben, ohne in den Irrtum konkreter Verhaltensanweisungen oder moralischer Imperative zu verfallen. Offensichtlich persönlich bedeutsam sind Erzählstränge, die als Bilder dem Menschen genügend Freiraum lassen über die eigenen Assoziationen einen Lösungsweg zu entwickeln. Persönlich bedeutsam sind Geschichten, in denen wir in die Personen wie in einen Handschuh schlüpfen können, Bindungen und Trennungen, Verluste und Gewinne, Scheitern, Bewältigung und Erlösung handgreiflich nacherleben und neu erleben können. Und noch dazu spüren dürfen: Gott ist die heilsame Fülle. „Gott ereignet sich im Hier und Jetzt. [...] Gott will leidenschaftlich gelebt werden.“³ Besseres kann man zur Selbstwerdung nicht anbieten.

Wahrscheinlich wird es beim Erzählen notwendig sein sich der gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Formen der Entstehungszeit biblischer Texte bewusst zu werden. Nicht auf diese zeitbedingten Elemente wird beim Erzählen der Fokus gelegt werden, sondern auf die „Absicht Gottes“ für uns. Die Sprache fand nämlich ihren

Ausdruck in dem, was die Umwelt an sichtbarer Gestalt anbot. Das Lied: „Singt dem Herrn alle Völker und Rassen... sucht neue Worte das Wort zu verkünden, neue Gedanken es auszudenken, damit alle Menschen die Botschaft hören“, beschreibt den religionspädagogischen Impuls dazu. „Die Unterscheidung zwischen Erlösungsvorstellung einerseits und Erlösungswirklichkeit andererseits dürfen wir auf die Bibel anwenden. Dieser unterscheidende Blick führt zu höchst spannenden Ergebnissen. Diese befreien uns ihrerseits von zeitbedingten und überholten Vorstellungen“⁴ und führen uns zu befreiender heutiger Erfahrung. In der spirituell-systemischen Aufstellungsarbeit (S. Essen) spricht man hier von „Konstruktion -Dekonstruktion-Neukonstruktion“. Aber das ist eine andere Geschichte...

Ich plädiere dafür die Erzählorizonte so zu weiten, dass das Ganze in den Blick-, Hör und Herzwinkel gerät: Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe der einzelnen Teile. ■

Dipl.Päd. Hans Reitbauer BEd, Religions- und Gestaltpädagoge, Gestaltberater, Systemischer Berater und Aufstellungsleiter, Künstler und Galerist

Fußnoten:

¹ Fishedick 2014

² Betz 1987, S. 24

³ Jäger 2012, S. 122

⁴ Höfer 2002, S. 6,7

Literatur:

Betz, Otto (1987): Vom Schicksal, das sich wendet. Märchen von Freiheit u. Glück. München: Kösel.

Fishedick, Heribert (2014): Glaubst Du noch oder erfährst Du schon? Das spirituelle Christentum. neue Ausg. Cheyenne: Windsor Verlag.

Höfer, Albert (2002): Erlösung will erfahrbar sein. Erlösungsvorstellungen und ihre heilende Wirkung. Orig.-Ausg. München: Don-Bosco-Verl. (TOPOS-plus-Taschenbücher, Bd. 417).

Jäger, Willigis (2012): Die schönsten Texte. Bearb. Neuausg. Hg. v. Christoph Quarch und Elisabeth Walcher. Freiburg, Br., Basel, Wien: Herder (Perlen der Weisheit, Bd. 7154).

Interview mit Albert Höfer

Der Priester als Anwalt der Ganzheit und Repräsentant des Ganzen (Gemeinde, Mensch, Gott..)

Lieber Albert, in der Redaktionssitzung haben wir beschlossen, Dich zu dem Thema „Priester als Anwalt der Ganzheit und Repräsentant des Ganzen“ zu interviewen. – Was sagst Du zu diesem Titel?

Den Priester gibt es nicht, den gibt es nur in der Theologie als allgemeinen Begriff. – Es gibt mehrere Priestertypen als es *den* Priester gibt. Es gibt verschiedene Priestertypen, die unterschiedlich ihr Priestersein leben.

Welches Bild eines Priesters hast Du selber für Dich?

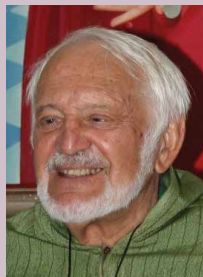
Ich bin ‚Arbeiterpriester‘, weil ich durch die Arbeit als Direktor mein Geld verdient habe. Ich lebe nicht von Kirchenbeiträgen, wie auch die vom Staat bezahlten Religionslehrer; auch sie sind, wenn sie Priester sind, ‚Arbeiterpriester‘ – ‚von gehobener Art‘. Das verlangt viel Eigenverantwortung in der Berufsgestaltung und gibt auch viel Freiheit.

Kannst Du das genauer ausführen?

Die Eigenverantwortung gegenüber der kirchlichen Autorität besteht darin, dass Priester als Lehrer bzw. als Religionslehrer sich den allgemeinen Normen des Lehrerseins zu fügen haben – dieses weiße Blatt aber selber ausfüllen müssen. Dabei entdeckt man als ‚Lehrerpriester‘ so viele Tätigkeiten, die dem Priestersein ungeahnte Wege erschließen.

Was sind solch ‚ungeahnte Wege‘?

Nur als Lehrer, z.B. braucht man die Gläubigen nicht mühsam suchen, sondern sie werden einem organisatorisch durchstrukturiert in den Schulen angeboten. Der Priesterlehrer hat als ‚Arbeiterpriester‘ sich den Normen des allgemeinen Lehrerseins zu fügen, ist jedoch Nutznießer die-



Univ.-Prof. Dr. Albert Höfer

Geb. 1932, ist Priester, Psychotherapeut, Gründer des Vereins "Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge"; war langjähriger Professor an der KF-Uni Graz und Direktor der Religionspädagogischen Akademie Graz.

ser Berufsgestaltung (regelmäßiger Gehalt, Freizeiten, Pension)

Du gestaltest Liturgie in ausgesprochen ansprechender Art, wobei Musik eine besondere Rolle spielt ...

Die Teilnahme an der Liturgie (damals noch der lateinischen) hat mich als Ministrant im Knabenalter fasziniert, dieses Fascinosum ist mein ganzes Leben lang geblieben, hat mir jedoch auch viele Schwachstellen der genormten Liturgie gegenüber den biografischen Situationen der mitfeiernden Menschen gezeigt.

Ich glaube, dass die so dringend erwartete Liturgiereform durch das II. Vaticanum vor einer revolutionären Neugestaltung steht, wenn sie eine wirkliche Symbiose mit den feiernden Gemeinden eingehen will.

Wie kann sich diese Symbiose zeigen?

Die Symbiose verwirklicht sich durch Elemente des ‚Theatralischen‘, das heißt durch Elemente, die alle mit der Kunst des Theater Befassten kennen: Atemtechnik, Auftreten, Augenkontakt, Stimm-Modulation usw., die der Priester mit seiner Gemeinde wahrnimmt. Er ist wie ein Schauspieler (sit venia verbo!) vor der Gemeinde agierend, indem er das wirklich Theatralische der Liturgie verlebendigt und so das Mysterium ‚transponiert‘.

Mit dem Thema „Repräsentant des Ganzen“ sind auch die Gemeinde, der Mensch und Gott gemeint ...

Der Priester ist Repräsentant der „ganzen“ Gemeinde und doch nur ein Glied unter den vielen (anderen) Gläubigen. Er steht dem Volk Gottes vor und ist selber auch nur ein Teil (= Laie) der Gemeinde. Er ist erlösungsbedürftig wie alle und soll die Wege Gottes zur Erlösung aufzeigen und verwalten. Die Spannungen zwischen der dauernden Überforderung durch das Amt und dem eigenen Elend können unermesslich sein.

Priester sind auch nur Menschen ...

Wir Priester sollen und können (wenn wir dazu gebildet sind) die Höhenflüge und die oft unerträglichen Tiefen des Menschseins selber leben und gleichzeitig allen dafür die Augen öffnen.

Das ist ein heilsames Wirken ...

Manchmal denke ich, mein Leben ist unzumutbar für das Amt, das mich drückt, zumutbar für die Gnade, die mich trägt.

Der Priester als Repräsentant Gottes ...

Was der Glaube den suchenden Menschen zeigt, spiegelt sich in gebrochener Form im Priester. Diese gebrochene Form mag aber im Willen Gottes wie das Oszillieren der Sonnenstrahlen auf dem Wasser des Meeres sein.

Der Priester als Anwalt der Menschen ...

Wir erleben unser Menschsein – ob Priester oder nicht – als gebrochene Gestalt, die auf die Ganzheit der Erlösung hofft, wie alle anderen.

Ich danke im Namen der Zeitschrift für das Interview.

Das Interview führte Franz Feiner

Hans Neuhold

Die Wahrheit ist nicht einfach – aber auch nicht fünffach.

Zum Terror in Frankreich und auch anderswo...

Nach dem Schrecken in der Redaktion von Charlie Hebdo und im jüdischen Geschäft sind wieder die Fachleute gefragt – und jene, die sich selbst zu solchen ernennen. Erschreckend vereinfacht wird da vieles gesehen, um den Ohnmachtsgefühlen ob solcher Grausamkeiten zu entkommen – die es übrigens genauso schlimm aber wenig wahrgenommen gleichzeitig in Nigeria durch die Islamisten Boko Haram gibt.

Wer fragt, „Muss alles karikiert werden, was verletzt oder darf sich Kunst auch eine Selbstbeschränkung auferlegen?“, der wird wohl schnell

ins fundamentalistische rechte Eck geschoben, dort wo die „europäische Leitkultur“ zu Hause ist; ähnlich wer es wagt zu sagen, dass es sich schon um einen Zusammenhang von Religion und Gewalt handelt, schließlich geschieht hier Gewalt im Namen Gottes. Wer fragt oder sagt, man müsse schon genauer hinschauen und unterscheiden zwischen Religion, Terroristen, Islam und Islamisten..., der wird schnell bezichtigt den Untergang des Abendlandes zu provozieren und den Islamischen Staat nach Europa holen zu wollen, gegen die Freiheit zu sein und und und...

Je einfacher desto besser... Berechtigt will man angesichts der Ohnmacht und Hilflosigkeit des Terrors und der Gewalt diesem Zustand entkommen. Aber angesichts der Komplexität und der vielen möglichen Ursachen werden uns einfache Lösungen nicht weiterbringen...

M. Weritsch

Robert Seethaler Ein ganzes Leben

Der bisher wenig bekannte Wiener Autor unternimmt nicht nur in seinem jüngsten Roman den Versuch, aus vielfältigen unterschiedlichen Ereignissen im Leben seines Protagonisten ein Ganzes entstehen zu lassen, das schließlich als gut empfunden wird, auch wenn vieles daran als kaum zu ertragen erscheint.

Erzählt wird die Geschichte des Andreas Egger, der als kleines, verwaistes Kind von einem entfernten Verwandten widerwillig aufgenommen und großgezogen wird und alle Härten eines schutzlos Ausgelieferten in diesem Tal zu spüren bekommt. Und schutzlos ausgeliefert bleibt er auch, wie alle anderen Leute im Tal, den damals üblichen Arbeitsverhältnissen und den politischen Ereignissen dieser Zeit.

Eine Art Vorspann und Nachspann hält das Erzählte wie eine Klammer zusammen.

Beim Versuch, dem Ziegenhirten Hannes das Leben zu retten, spricht dieser vom Tod als der Kalten Frau, der man nicht entkommt. Und gegen Ende seines Lebens begegnet Andreas diese in Gestalt seiner früh verunglückten Frau, ihm vorausgehend ins Licht. In einem kurzen Anhang an diese Klammer ist von dem vergeblichen Versuch die Rede, seine Enge zu überwinden und das Vorgegebene anzunehmen. „Wo wollen Sie denn eigentlich genau hin?“, fragte der Mann. Der alte Egger stand nur da und suchte verzweifelt die Antwort. „Ich weiß es nicht“, sagte er und schüttelte langsam und immer wieder den Kopf. „Ich weiß es einfach nicht.“

In diesen Rahmen gestellt ist die episodenhafte Beschreibung eines Lebens von unvorstellbarer Härte, Kargheit und Trauer, aber auch von tief empfundenem Glück, das freilich sehr früh schicksalhaft zerstört wird. Chronologisch aufgebaut lässt der Autor eindringliche Bilder aus diesem noch völlig abgeschlossenen Tal, das sich im Laufe der Jahrzehnte zum florierenden Fremdenverkehrsgebiet entwickelt, entstehen. Zentral bleibt der Lebensweg der geschundenen, misshandelten Hauptfigur, doch auch die Zeichnung der anderen Personen beeindruckt tief.

Anfangs geängstigt vom „Schweigen der Berge“, ständig der Willkür und den Launen des Stiefvaters



Robert Seethaler Ein ganzes Leben

Hanser, Berlin 2014
Gebundene Ausgabe,
160 Seiten,
ISBN-978-3446246454
€ 17,90

ausgesetzt, erwacht im 18jährigen Widerstand und er nimmt sein Leben selbst in die Hand, ja er fühlt sich, anerkannt als geschickter Arbeiter beim Seilbahnbau, durchaus als Teil von etwas Größerem, das Bestand haben wird. Auch Schwierigkeiten entmutigen ihn nicht. Narben sind wie Jahre, da kommt eines zum anderen, und alles zusammen macht erst einen Menschen aus, sagt er zu Marie, seiner großen Liebe.

Eine Lawine vernichtet das trotz aller Ärmlichkeit überwältigende, kurze Glück. Krank und starr vor Traurigkeit bleibt er zurück, und dieser Zustand wird sich nie mehr ändern. Später erinnert er sich an die ersten Jahre danach als an eine leere, schweigende Zeit, die sich nur langsam und unmerklich wieder mit Leben füllt.

Zurückgekehrt aus Krieg und Gefangenschaft haben sich Dorf und vormalige Welt verändert und auch in Andreas' Erinnerung beginnt sich manches zu verschieben. Manchmal lösen sich wirre Träume voller Schmerzen aus dem Schneegestöber seines Geistes. Der Kreis beginnt sich zu schließen und er kann sagen, für seine Begriffe hatte er es irgendwie geschafft und dementsprechend allen Grund zufrieden zu sein.

Beeindruckend seine Aneinanderreihung von Alltäglichkeiten, die er bewältigt oder denen er widerstanden hat, eine Art Aufzählung all dessen, was sein Leben ausgemacht hat. Auf die Zeit dazwischen, auf sein Leben, konnte er ohne Bedauern zurückblicken, mit einem abgerissenen Lachen und einem einzigen großen Staunen.

Schlicht, klar und beeindruckend, mehr muss, kann man zur Sprache dieses empfehlenswerten Textes nicht sagen. Thomas E. Schmidt schreibt darüber in DIE ZEIT: Ein überaus poetisches Buch, schroff und zart. Ein Buch der Würde und des Achtgebens auf das Marginale.

Barbara Baunagl

Die Sprache des Herzens – das Leben der Marie Heurtin

...diese war für mich schon vor dem Kauf meiner Kinokarte spürbar. Der Ticketverkäufer zeigte sie den beiden Kinobesuchern vor mir, ebenso der Kartenabreißer, der jeder Person mit wohlwollendem Blick noch „Viel Vergnügen“ wünschte. Nun saß ich in dem bis auf den letzten Platz gefüllten Kino, und während ich meine Blicke schweifen ließ, drängte sich in mir das Gefühl auf, all diese Menschen um mich, jede und jeder auf ihre und seine Art spricht sie schon, die Sprache des Herzens und deshalb sitzen wir hier und sehen uns diesen Film an.

Der Film von Jean-Pierre Améris beginnt mit Untertitel: Der Wind weht leise. Und ja, ich höre ihn, den Wind und sehe das Spiel der Hand des Mädchens mit dem Wind, während ihr Vater die Kutsche zur Klosterschule fährt. Auch das im Untertitel beschriebene atmosphärische Klirren, sonst Stille, nehme ich wahr. Weiters sind im Untertitel angekündigt Blätter rauschen im Wind, Vögel zwitschern, Insekten summen. Ich nehme mit großer Dankbarkeit wahr, dass ich diese Sätze, die für gehörlose Menschen geschrieben wurden, meine Aufmerksamkeit schulen. Akustische Wahrnehmungen werden in mir bewusst, die sonst in der visuellen Kraft des Filmes untergegangen wären.

Marie, das Mädchen, das blind und taub geboren wurde, wird von ihrem Vater in das Institut Larnay gebracht. Die Nonnen kümmern sich dort um taube Mädchen. Da Marie auch blind ist, wird sie zuerst von der Mutter Oberin abgelehnt. Einerseits weil die Erfahrung im Umgang mit taubblinden Kindern fehlt, andererseits weil sie um die ernste Erkrankung von Schwester Marguerite weiß. Doch Schwester Marguerite gelingt es dank ihrer starken Überzeugungskraft und Hartnäckigkeit, dem Mädchen helfen zu können, die Mutter Oberin doch noch umzustimmen. Es folgt ein Jahr mit vielen Rückschlägen. Marie benimmt sich wie ein wildes Tier, schlägt wild um sich, lässt sich nicht berühren, lässt sich nicht integrieren.



Jean-Pierre Améris: Die Sprache des Herzens – das Leben der Marie Heurtin

*Darsteller: Isabelle Carré,
Ariana Rivoire, Jahr: 2014,
Spieldauer: 90 min*

Schwester Marguerite notiert in ihr Tagebuch: Heute bin ich einer Seele begegnet, die durch ihr Gefängnis leuchtet. Marguerite erkennt, wenn Marias Intelligenz intakt ist, dann leidet sie furchtbar unter dem Eingesperrt-Sein. Dieses Leiden zeigt sich immer wieder im wilden Umsichschlagen des Mädchens.

Als Schwester Marguerite Marie abholt, gibt ihr die Mutter ein Messer mit und erklärt, dass dies für Marie sehr wichtig sei. Dieses Messer durchschneidet die Stäbe des Gefängnisses ihrer Seele und eröffnet ihr den Weg zur Kommunikation mit der Außenwelt nach einem langen harten Kampf mit sich selbst und ihrer Umwelt. Alle beteiligten Personen sprechen sie, die Sprache des Herzens, und ebnen so Marie den Weg, ihrer Sprache Gestalt zu geben. Dennoch ist die Verbindung zu ihrer Bezugsperson Schwester Marguerite die innigste. Gegen Ende des Leidensweges der Schwester, pflegt Marie, das taube und blinde Mädchen diese aufopferungsvoll. Sie zeigt Empathie und Solidarität mit ihr und will sie nicht alleine lassen. Über den Tod hinaus bleibt Marie mit ihr in Kontakt. Marie kommuniziert aber auch mit all den kleinen taubblinden Mädchen, die nach ihr in dieses Institut kommen und verhilft nun ihnen ihren Wörtern Gestalt zu geben. Sie verbleibt in dieser Institution und verstirbt dort mit 36 Jahren.

Die Geschichte wird von den beiden Hauptdarstellerinnen Isabelle Carré und Ariana Rivoire glaubhaft und berührend vermittelt. Filmstart war am 15. Jänner 2015. Das Prädikat besonders wertvoll wurde von der deutschen Film- und Medienbewertung verliehen.

Gudrun Jöller

Filmvermittlung und Gestaltpädagogik

Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis

Ein Film ist mehr, als die Summe der Kameraeinstellungen, der Dialoge und aller sonstigen Analyse-Ergebnisse. Film ist ein Abbild der Zeit und der Gesellschaft, aus der heraus er entsteht und wirkt in diese zurück. Ein Film ist Wirken-der und Bewirkter. Film selbst kann als kulturelle Gestalt bezeichnet werden, die viele Gesichter in sich trägt. In diesem Sinne ist nichts naheliegender, als die Erkenntnisse der Gestaltarbeit in die pädagogische Arbeit mit Film zu integrieren.

In meiner Abschlussarbeit zum Grundlehrgang versuchte ich Methoden der Filmanalyse und der Gestaltpädagogik miteinander zu verbinden. Ein Versuch, der auf den ersten Blick widersprüchlich scheint, da Filmvermittlung primär auf einer sachlichen, analytischen Ebene erfolgt. Es geht dabei nicht darum, ein Thema mit Hilfe eines Films zu besprechen, (zB Umweltverschmutzung anhand „Plastic Planet“). Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht die Frage, wie der Film ein bestimmtes Thema verhandelt, welche Haltung im Film vermittelt wird und mit welchen filmsprachlichen Werkzeugen diese Haltung transportiert wird.

Bei der Filmanalyse wird ein Film auf möglichst vielen Ebenen untersucht. Zur inhaltlichen Arbeit zählen der dramaturgische Aufbau, die Handlung, die einzelnen Charaktere und ihre Beziehung zueinander, die Dialoge des Films. Der Film wird anhand einer Zeitachse in Kapitel und Szenen eingeteilt. Wichtige Wendepunkte, die die Erzählung vorantreiben, werden untersucht. Die formale Ebene befasst sich mit der filmtechnischen Erzählung der Geschichte, mit allen Bildern, die man sieht und mit dem Ton, den man hört. Filmsprachliche Mittel werden diskutiert. Das Gefühl von Nähe kann zum Beispiel über

Grossaufnahmen vermittelt werden. Distanz entsteht, wenn auch die Kamera einen Abstand zu den gezeigten Personen und Handlungen einnimmt. Über den Ton wird nicht nur Information, vermittelt, sondern auch Emotion. Der Schnitt bestimmt den Rhythmus und die Geschwindigkeit des Films und ist das wesentliche Werkzeug, die Erzählung zu gliedern.

Alle diese Elemente können einzeln untersucht und miteinander in Verbindung gebracht werden. Das Ergebnis ist immer ein besseres Verständnis des Films und ein besseres Verständnis darüber, wie Film funktioniert, welche filmsprachliche Mittel es gibt, wie diese eingesetzt werden und wie Film als Medium bei uns als Publikum das erreicht, was er erreicht (Interesse, Langeweile, Sympathie, Ablehnung, Angst, Fröhlichkeit). Das Wesen der Analyse liegt dabei in der Sachlichkeit. Man kann unterschiedlicher Meinung darüber sein, ob man den Film interessant oder langweilig findet. Man kann jedoch nicht unterschiedlicher Meinung darüber sein, in welche Richtung der Kamerablick den Blick der ZuseherInnen lenkt und ob die Erzählweise gewöhnlich oder ausgeklügelt ist.

Der analytische Zugang ist wichtig, weil dadurch das genaue Beobachten geschult und sachliches Argumentieren geübt wird.

So wertvoll die Schulung eines kritischen Geistes auch ist, so weist sie doch ein wesentliches Manko auf: die körperliche und emotionale Ebene wird nur flüchtig berührt, dadurch fehlt ein ganzheitlicher Zugang. Aus dem großen Bedürfnis der Jugendlichen nach einer stärkeren emotionalen Erfahrbarkeit der angesprochenen Themen, entstand bei mir die Idee, Methoden der Gestaltpädagogik in die Arbeit der Filmvermittlung zu integrieren und über die Gestaltarbeit Filmanalyse ganzheitlich „erlebbar“ zu machen. Dabei soll, getreu des Ganzheitlichkeitsprinzips der Gestaltpädagogik, das Lernen über Verstand, Gefühl und über die Körperwahrnehmung erfolgen.

Mir ging es bei dieser Arbeit um die Frage, ob

es gelingt, Jugendliche über gestaltpädagogische Methoden stärker zu sensibilisieren und inwiefern dieser Zugang die Wahrnehmung und das Denken über ein Thema verändern kann.

Wichtig sind dabei

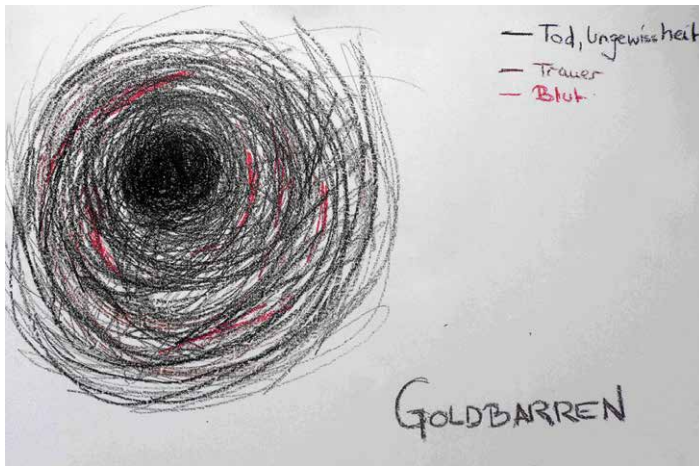
- die Verbindung von kognitivem und ästhetischem Lernen und die Berücksichtigung der Dissonanztheorie, nach der sich rationale und emotionale Prozesse gegenseitig beeinflussen – hemmen oder fördern. (Bick, 2011, 105)
- die Erweiterung von Lernchancen durch meditative Übungen und kreative Medien (Bick, 2011, 208)
- Die Gewichtung von Beziehung vor Inhalt (Bick, 2011, 233)
- Das Prinzip der Ganzheitlichkeit – Ganzheitliches Lernen ist Erfahrungslernen
- Das Hier und Jetzt Prinzip. (Nicht über einzelnen Szenen des Films reden, sondern diese im Hier und Jetzt, zB durch Aufstellungsarbeit, erfahrbar machen)
- Bewusstes Ansprechen der Awareness – dem Zustand aufmerksamer Wachheit - durch Achtsamkeitsübungen.

Wichtig war mir, einen Film zu nehmen, der stark polarisiert. Der Kurzfilm „Erbgut“ von Matthias Zuder, ist ein solcher Film. Die Geschichte ist klug aufgebaut und ladet zu einer (vor)schnellen Meinungsbildung darüber ein, was „gut“ und „böse“, was moralisch richtig und was verwerflich ist. Bei näherer Betrachtung wird es schwierig, diese klare Trennung aufrechtzuerhalten. Der Film erzählt die Geschichte von Max, der von seinem Großvater einen Goldbarren als Erbe angeboten bekommt. Der Großvater war Aufseher in einem KZ. Es wird klar, dass es sich bei dem Goldbarren um eingeschmolzenes Zahn- und Raubgold handelt. Max's hochschwangere Frau Lina ist entsetzt über das Angebot und darüber, dass Max den Goldbarren nimmt. Es wird klar, dass die beiden schon länger vom Erbe profitieren,

ohne es gewusst zu haben. Das Auto, die Wohnung, das Haus der Eltern von Max – alles wurde mit dem belasteten Erbe bezahlt.

Zu Recht herrscht in Schulklassen eine einhellige Meinung darüber, dass die am Holocaust beteiligten Menschen schlecht gehandelt haben. Diese Erkenntnis alleine ist wichtig, greift jedoch zu kurz, wenn sie sich selbst genügt und nicht im Ansprechen der eigenen Verantwortung in der Gegenwart mündet. Aus einem sicheren zeitlichen Abstand heraus betrachtet ist es einfach, sich moralisch über die an Gräueltaten involvierte Generation zu stellen. Mir ist es jedoch wichtig, die Frage zu stellen, wie wir selbst mit der Verantwortung, die wir für das Heute tragen, umgehen. Auch wir wissen Bescheid über Zwangsarbeit und Kinderarbeit, über Umweltverschmutzung, Massentierhaltung und blutige Konflikte um Ressourcen. Vor welchen Grausamkeiten verschließen wir die Augen und akzeptieren sie stillschweigend, weil wir einen kleinen, finanziellen oder bequemen Vorteil daraus haben und weil es alle anderen tun. In einem gewissen Sinn sind wir alle wie „Max“ im Film Erbgut. Um es mit der Radikalität von Rolf Bick zu sagen: „Neben einer Kraft des Guten gibt es auch eine Kraft des Bösen. (...) Inzwischen verstehe ich, dass Auschwitz auch heute noch möglich wäre.“ (Bick, 2011, 86) Diese Erkenntnis ist eine Verpflichtung für uns alle – im ganz alltäglichen Hier und Jetzt, genau dort, wo wir jetzt stehen, in jedem Augenblick.

Das Ziel folgender Übungen war es, durch Empathie und erlebtes Verständnis der Offenheit und Diskursbereitschaft der TeilnehmerInnen zu fördern anstelle einer Haltung der schnellen Verurteilung und schroffen Abgrenzung. Ein neutral beobachtender Blick sollte geübt und die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung gestärkt werden, bei der von einer Metaebene die eigene Befindlichkeit beobachtet wird. Die WorkshopteilnehmerInnen sollten mit sich selbst und ihren Werten in Kontakt kommen. Idealerweise sollte in der Auseinandersetzung mit dem Film ein Stück weit das Erkennen, Akzeptieren



und Integrieren von Schattenanteilen der eigenen Person, des sozialen Umfeldes und der gesellschaftlichen Geschichte möglich werden. Die Eigenverantwortung der SchülerInnen sollte bewusst angesprochen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt werden – in der Hoffnung, dass das im Workshop Erlebte in den eigenen Lebensalltag ausstrahlt.

- Assoziationsfeld zum Titel des Films. Der Titel „Erbgut“ wird auf die Tafel geschrieben. Die SchülerInnen rufen die Gedanken laut aus, die ihnen dazu einfallen.

Ziel: Herstellen eines Vorkontakts zum Thema. Wecken von Neugierde, Auftun eines breiten Gedankenfeldes.

- Achtsamkeitsübung. Meditation zur Wahrnehmung des Sitzens auf dem Sessel. (Richter, 2012, 328)

Ziel: in Kontakt mit dem eigenen Körperempfinden kommen. Verankerung der Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt.

- Spontanes Schreiben oder „Erste Reaktionen“: Die SchülerInnen schreiben nach dem Film ihre ersten Gedanken auf ein Kärtchen. Die Kärtchen werden anonym abgegeben und laut vorgelesen.

Ziel: Ausschalten des inneren Zensors durch Anonymität und Spontaneität. Stärkung des

Vertrauens in die Richtigkeit der eigenen Wahrnehmung. In Kontakt mit dem eigenen Empfinden treten. Kontakt zum Empfinden der Gruppe herstellen.

- Aufstellungsarbeit mit „Film-Stills“: Standbilder (Stills) der Hauptcharaktere des Films werden ausgedruckt und auf den Boden gelegt. Die SchülerInnen haben die Aufgabe von Bild zu Bild zu wandern, vor je-

dem Portrait zu verweilen und schließlich vor dem Bild stehen zu bleiben, das bei Ihnen besondere Resonanz auslöst. Wichtig war mir, neben die Fotos der Hauptdarsteller Grossvater, Max und der Ehefrau Lina auch ein Bild des Goldbarren und des ungeborenen Kindes zu legen. Der Goldbarren trägt grosse Anteile „des Schattens“ – negierte Anteile der Persönlichkeit/Gesellschaft in sich. An der Figur des Kindes wird die transgenerationale Weitergabe von Konflikten und Schuld sichtbar (Rahm, 2014).

Ziel: in Kontakt mit den eigenen Gefühlen kommen. In Kontakt mit den Charakteren des Films treten. In Kontakt mit den Schatten-Anteilen treten.

- Zeichnen eines Emotions-Bildes: Die SchülerInnen zeichnen ein Bild, in dem sie die Gefühle sichtbar machen, die ihnen beim Betrachten des ausgewählten Portraits (Aufstellung mit Film-Stills) gekommen sind.

Ziel: in Kontakt mit den eigenen Gefühlen kommen. Das innere Erleben im Aussen sichtbar machen. Durch das Zeichnen kommen unbewusste und kreative Prozesse in Gang, die sehr viel mehr sichtbar machen, als beim bloßen „reden über“ Gefühle bewußt wird.

- Konfliktaufstellung im Sesselkreis: Die SchülerInnen nennen reihum die Zahlen von 1 bis

5. Entsprechend der genannten Zahl werden sie zu VertreterInnen der Filmfiguren. Aufgetauchte und offen gebliebenen Fragen werden an die Gruppe gestellt. Die jeweiligen VertreterInnen antworten.

Ziel: Körperliches und Emotionales Hineinspüren in einen Konflikt. Nutzung der „Weisheit der Gruppe“, um neue Einsichten und mögliche Antworten auf intellektueller Ebene zu erhalten.

- **Konfliktaufstellung „der heiße Polster“:** die SchülerInnen nehmen abwechselnd in der Mitte eines Sesselkreises Platz. Vor Ihnen steht ein Stuhl mit einem Polster, der für symbolisch für den Goldbarren steht. Die SchülerInnen dürfen sich entscheiden, ob sie das Gold nehmen wollen oder nicht. Der zweite Polster wird hinzugelegt. Er steht für die „Schuld“, die mit dem Gold verbunden ist. Die TeilnehmerInnen spüren ins ich hinein, wie sich Gold und Schuld anfühlen und ob sich beides voneinander trennen lässt.

Ziel: in direkten Kontakt mit „der Schuld“ kommen. In Kontakt mit den eigenen Werten kommen. Durch die Arbeit in der Gruppe werden den SchülerInnen auch die „anderen“ Positionen, also jene, die nicht der eigenen Wahl entsprechen, deutlich und nachvollziehbar. Dieses Verständnis soll in einer gesprächsbereiten Haltung gegenüber Andersdenkenden führen.

- **Aufstellung „Vernetztes System“ (Neuhold, 2013):** die SchülerInnen bewegen sich im Raum. Insgeheim soll sich jedeR zwei „PartnerInnen“ aussuchen. Die Aufgabe beginnt: jedeR soll sich so positionieren, dass er mit den zuvor gewählten PartnerInnen die Eckpunkte eines gleichseitiges Dreiecks bildet. Es wird eine zeitlang dauern, bis alle SchülerInnen den richtigen Platz gefunden haben und sich das System „beruhigt“.

Ziel: Erfahren und Kennenlernen eines vernetzten Systems. Es geht dabei um die Bewusstwerdung, des eigenen Verhaltens, und um den

Ausbruch aus der gleichmütigen Hilflosigkeit. Es ist NICHT egal, was ich tue. Ich habe sehr wohl Einfluss auf mich, auf mein Leben, auf andere, auf die Umwelt. Das gibt Hoffnung, ruft uns aber auch zur Verantwortung darüber auf, was wir tun und sagen, denn es ist eben nicht egal.

Résumé

Die Methoden der GP in die Filmvermittlung zu übernehmen ist ein lohnendes Unterfangen, wenn man das persönliche Erleben der TeilnehmerInnen stärker mit einbeziehen möchte. Gerade die Aufstellungsarbeit mit Filmfiguren ist eine spannende Option. Es war erstaunlich, wie schnell und umfassend die SchülerInnen „in Kontakt“ mit dem vielschichtigen Thema des Films kamen. Besonders die Aufstellungsarbeiten und das „vernetztes System“ als Schlussübung hinterließen bei den SchülerInnen einen starken Eindruck. Die SchülerInnen verließen den Workshop, bei dem sie mit sehr schwierigen Themen konfrontiert waren, in hoffnungsvoller Stimmung und mit einem gestärkten Gefühl der Selbstwirksamkeit. Die Stimmung kippte von Resignation zu Ermutigung. ✱

DI (FH) Gudrun Jöller ist Film- und Kulturvermittlerin und Gestaltpädagogin am IIGS

Literatur:

Bick, R. (2011): Ich singe den Ruhm der Gestalt. Neue Gestaltarbeit. Basiswissen für Therapie, Beratung, Pädagogik und Seelsorge. Bergisch Gladenbach: EHP – Verlag Andreas Kohlhaage

Neuhold, H. (2013, Juni): Vortrag im Rahmen des Lehrgangs Integrative Gestaltpädagogik. (WS 2013/2104) KPH Graz.

Rahm, D. (2014, Juni): Vom Wunder der Resilienz. Seminar im Rahmen der IIGS-Sommerwoche. Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge Österreich. Thainach.

Richter, F. (2012): Coaching als kreativer Prozess. (3. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.

Trixi Zotlöterer**Das Ganze der Klasse und der/die einzelne SchülerIn im Religionsunterricht**

Ich unterrichte schon seit vielen Jahren Religion in einer sehr großen privaten Volksschule in Wien. Mit der Klassenanzahl von zwanzig und 460 SchülerInnen, dazu ein großer Lehrkörper, blicke ich auf ein großes Ganzes. Für mich als Religionslehrerin eine große Herausforderung in einer Privatschule das Ganze nicht aus dem Auge zu verlieren.

Jeden Tag begegnen mir Kinder mit einem Lächeln oder mit müden Blick oder mit einer Kummerfalte. Unsere kleinen Erdenbürger bringen Tag täglich ihre Sorgen und Freuden in die Schule. Immer wieder bin ich gerade als Religionspädagogin damit konfrontiert und versuche, so gut es geht, neben meinem vorbereiteten Stundenablauf, noch genügend Zeit zu finden den SchülerInnen meine volle Aufmerksamkeit und Empathie zu schenken. Wenn ich das Ganze einer Klasse und dann auch die einzelnen SchülerInnen betrachte, dann tauchen gleich ein paar konkrete Situationen auf. Einige unserer Schulkinder besitzen ein besonderes Selbstbewusstsein oder sind durch schwierige Familienverhältnisse geprägt. Immer wieder kommt es vor, dass gerade diese Kinder im Unterricht, also im Klassenverband, Probleme bereiten. Wie ausgewechselt sind sie, wenn ich mit ihnen alleine arbeite oder ihnen zuhöre und Zeit schenke. Aber gerade die fehlt mir als Religionslehrerin, obwohl in unserer Schule noch genügend katholische SchülerInnen sind und ich zumindest zwei Religionsstunden halten kann. So gut es geht versuche ich allen Kindern gerecht zu werden und mein größter Schatz im Unterricht ist, flexibel bleiben und auf die momentanen Situationen eingehen. Nicht immer gelingt mir das, da ich auch mit einer vorbereiteten Stunde in den Unterricht komme und manchmal auch mein Anspruch mit der Klasse

zu diesem Thema zu arbeiten, ihnen etwas beizubringen, im Vordergrund steht.

Womit ich jetzt bei dem zweiten großen Thema bin: Das Ganze einer Stunde/des Schuljahres und die einzelnen Themen. Zuerst möchte ich darauf hinweisen, dass wir ReligionslehrerInnen seit September den neuen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule verpflichtend in der Vorschulklasse und 1. Schulstufe umsetzen sollen. Der neue kompetenzorientierte Lehrplan ermöglicht uns einerseits Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lerninhalte sowie vor allem ihre Erweiterung. Zudem ist es in begründeten Fällen möglich, Themenfelder auch zwischen den Klassen zu verschieben. (vgl. Lehrplan, 2013, S. 13). Das bedeutet andererseits für uns ReligionspädagogInnen den Lehrplan für alle Schulstufen der Volksschule als Ganzes zu sehen und nicht nur die einzelnen Schulstufen. Auch die Lerninhalte und Kompetenzen eines Schuljahres sind ein Ganzes. Dazu kommt noch einen besonderen Blick auf die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden zu haben, die wir dann in der Planung und Umsetzung berücksichtigen sollen. Somit eine große Herausforderung all dem gerecht zu werden.

Zum Schluss möchte ich noch einen Satz aus dem neuen Lehrplan zitieren, der für mich viel über den Religionsunterricht aussagt. Der Religionsunterricht unterstützt Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach einem gelingenden Leben und bietet Hilfe für gelingendes Mensch- und Christsein. (vgl. Lehrplan, 2013, S.11) ✱

Trixi Zotlöterer, Religionspädagogin in Wien, Paarberaterin (VIPP), Gestaltpädagogiktrainerin und Landesgruppenleiterin am IIGS (Wien), Mitglied des Graduierungsausschusses (IIGS)

Literatur:

LEHRPLAN für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen, approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im November 2013

Christian Brunnthaler

Ganzheitlichkeit als Stärke und Herausforderung

Das Institut für Ganzheitliche Pädagogik der KPH Graz ist für die Erstellung und Durchführung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung für literarische Lehrer/innen zuständig. Die Umsetzung erfolgt in diversen Angeboten der Fortbildung an einen Nachmittag bis hin zu mehrphasigen Fortbildungsreihen oder der prozessorientierten Begleitung von Schulentwicklung an verschiedenen Standorten und mit den unterschiedlichen Schultypen.

Wir achten in unserer Entwicklungsarbeit darauf, den Blick auf das jeweilige Ganze zu wahren:

die Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Bildungselemente sowie von Forschungserkenntnissen; Schule als Lernraum und Lebensraum; den/die Einzelne/n, die Gruppe, die Klasse, die Schulgemeinschaft; die Schüler/innen, die Unterrichtenden, die Eltern, das Schulpersonal; Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper; Welten, Perspektiven, Horizonte; Lehrveranstaltung, Modul, Studiengang u.v.m

Ganzheitlichkeit erfordert, dass die umfassende Förderung des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen als gleichrangige, kooperative Aufgabe aller Lehrkräfte, der Eltern und aller anderen am Schulleben beteiligten Personen zu sehen ist. Die Persönlichkeit der/des Lernenden ist dabei ebenso wichtig wie die Struktur und der Anspruch des Lernstoffes sowie die individuellen und realen schulischen Gegebenheiten. Der Einzelne nimmt eine aktive Rolle im Lernprozess ein. Ansätze ganzheitlicher Pädagogik „reagieren auf die Herausforderungen radikaler Pluralität und auf die Krise eines rationalistisch getränkten Weltbildes in unseren westlichen Gesellschaften ebenso wie auf die Instrumentalisierung von Bildung im Blick auf Nutzen und Effektivität für ökonomische Produktions- und Distributionsprozesse“, formuliert Peter Schreiner.

Für unsere Hochschule ist es wichtig, Ausfort- und Weiterbildung zusammen zu denken. Durch das neue Dienstrecht ist es gut möglich, Lehrende in allen drei Sparten einzusetzen. Die Tätigkeit der ExpertInnen in Aus-, Fort- und Weiterbildung ermöglicht die Konvergenz dieser Bereiche zu fördern, wechselseitige Ergänzung und Korrekturen einzubringen und somit das Kontinuum der Professionalisierung zu leben. Die Überschaubarkeit unserer Institution ist dafür möglicherweise ein Vorteil, vor allem die konsequent durchgeführten Modulkonferenzen.

Stehen in der Ausbildung die für den Berufseinstieg erforderlichen Kompetenzen und ihr Erwerb im Mittelpunkt, so ist die Fortbildung am Qualifikationserhalt, also am Aufrechterhalten und Aktualisieren des in der Lehrer/innen/erstausbildung erworbenen Kompetenzniveaus interessiert. Aus der Wirksamkeitsforschung wissen wir, dass systematische Fort- und auch Weiterbildung mit integrierten Praxisphasen nachhaltige Veränderungen wie die des Unterrichtsgeschehens ermöglichen.¹

Die Idee von SQA (Schulqualität in der Allgemeinbildung) und ihr Pendant in der Berufsbildung (QUIBB) unterstreichen diesen Ansatz und treiben gezielte Schulentwicklung voran. Die Erarbeitung von Entwicklungsplänen auf verschiedenen Ebenen (Schule, Region, Land, Staat) bilden die Grundlage für die gemeinsame Arbeit an der Qualität des Lernens und Lehrens. Mit Ihnen korrespondiert Fort- und Weiterbildung auf enge Weise.

HS-Prof. Mag. Dr. Christian Brunnthaler, Leiter des Instituts für Ganzheitliche Pädagogik

Fußnoten:

¹ Vgl. Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.

Sabine Zankl

Psychiatrie und Gestalttherapie

„Es gibt keine Krankheiten, sondern nur kranke Menschen“

Viktor v. Weizsäcker (Meyer-Abösch, 2011, 611)

Wenn ein Gestalttherapeut und eine Psychiaterin miteinander reden, kann es sein, dass sie sich nicht verstehen, sie sprechen verschiedene Sprachen, sie haben verschiedene Zugänge zu Krankheit. Beide Disziplinen haben den Anspruch, seelisch Leidende zu behandeln. Beide Professionen brauchen einander, um kranken Menschen zu helfen, wieder zu gesunden. Der grundlegende Unterschied besteht in den verschiedenen Zugängen: Kann ich das Leiden eines Menschen messen und erklären? Oder kann ich es verstehen?

Die Gestalttherapie hat einen hermeneutischen Zugang. Die Hermeneutik ist die Wissenschaft von der Auslegung von Texten. Als Gestalttherapeutin deute ich also „den Lebenstext eines Menschen“ (Ladenhauf, 2015). Sie arbeitet sich von den Phänomenen zu den Strukturen eines Menschen vor, sie fragt sich „Was können wir auf der phänomenologischen Ebene beobachten“ (Dreitzel, 2004, 45)? Die Phänomenologie sagt uns, dass wir immer nur Teile eines Menschen erkennen können. Sie betrachtet den Menschen im „Hier und Jetzt“ (Zabransky u.a., 2004, 137). Ein Phänomen, das man während der Begegnung mit einem Menschen wahrnimmt, das also „aus dem Hintergrund hervortritt“ und zur „Figur“ (Nausner, 2015) wird, kann heute erscheinen und bei der nächsten Begegnung bereits wieder anders ausschauen.

Psychiatrie ist ein Spezialfach der Medizin und diese gehört zu den Naturwissenschaften. Hier liegt der grundlegende Unterschied zu Gestalttherapie, die in der Geisteswissenschaft ihren Ursprung hat. Zwei verschiedene Menschenbilder werden dahinter sichtbar. Dies zeigt sich etwa

in der Herangehensweise an die Diagnostik. Die Psychiatrie verwendet ein organmedizinisches Modell zur Beschreibung dieser Leidenszustände. „Die traditionelle Psychiatrie der letzten hundert Jahre ging davon aus, dass diesen seelischen Zuständen verschiedene Krankheitsnamen zugeordnet werden können (vgl. Simon 1991, 11)“. In der Behandlung liegt der Fokus der Psychiatrie auf Medikamenten. Die Ursachen der seelischen Leiden sucht die Psychiatrie in der Störung der Biochemie im Gehirn oder in den Genen. In letzteren konnte bis vor kurzem noch kein Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen gefunden werden. Neuere Erkenntnisse zeigen sogar, dass die Gene keineswegs festgelegt sind, sondern quasi „lernen“ können (Lux, 2011, 8). Durch die Veränderung der Ausbildungsordnung (Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie versus früheren Facharzt für Psychiatrie und Neurologie) sind Psychiater gefordert, Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft zu koordinieren (Gaßner, 2015).

Die Gestalttherapie bedient sich einer „... am Kontakt - Prozess-Modell orientierten Diagnostik“ (Dreitzel, 2004, 13). Krankheit entsteht als „Folge einer dauerhaften Störung der organismischen Selbstregulation“ (Hutterer-Krisch, 1999, 22). Die Gestalttherapie betrachtet Krankheit als eine Störung „an der Kontaktgrenze im Organismus/Umwelt-Feld“ (Dreitzel, 2004, 12). Hutterer-Krisch macht auf den Unterschied einer auf die Person gerichteten „Diagnostik“ aufmerksam, die in der ursprünglichen Bedeutung „genau erkennen, unterscheiden, beurteilen“ will – im Gegensatz zur „Klassifikation“, die – wie in der psychiatrischen Diagnostik üblich – eher allgemeingültige Gesetze aufstellen will (vgl. Hutterer-Krisch, 1999, 27-28).

Die Problematik von klassifikatorischer Diagnostik aus gestalttherapeutischer Sicht besteht, darin, dass der/die DiagnostikerIn einen Standpunkt einnehmen kann, von dem aus er/sie sich emotional distanzieren kann. In dieser Haltung ist das Risiko groß, dass der Psychotherapeut emotional abkühlt und den/die PatientIn „zu einem

Fall schrumpfen lässt“ (Hutterer-Krisch, 1999, 39). Dem gegenüber steht der hohe Stellenwert der therapeutischen Beziehung in der Gestalttherapie. Die klassische psychiatrische Diagnostik berücksichtigt auch nicht ausreichend das soziale Feld (vgl. Hutterer-Krisch 1999, 47-51). Manche sprechen auch von einer „Medikalisierung des Sozialen“ (Graefe, 2011, 18), von „medizinischen Reaktionen auf soziale Probleme“ (Weinmann, 2011, 14) oder von Medikalisierung sozialer Probleme (vgl. Haubl, 2007). Franziska Reiss wies nach, dass Kinder, die in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen, häufiger an psychischen Störungen erkranken (vgl. Knab, 2014, 55).

Es gibt ein Machtgefälle zwischen den beiden Disziplinen. In der jetzigen Gesellschaft hat sich die Naturwissenschaft durchgesetzt. Es wird mehr Geld für Pharmazeutika ausgegeben als für Psychotherapie. 2009 betrugen in Österreich die Ausgaben der Krankenkassen für Psychotherapie und psychotherapeutische Medizin 63 Mio. Euro, die Ausgaben für Psychopharmaka 250 Mio Euro (vgl. Hauptverband der Österreichischen Sozialversicherungsträger 2011, 7).

Am Beispiel der Depression kann man die Unterschiede gut erkennen: Die Psychiatrie verwendet eine objektivierende Sprache, sie macht den Menschen zum Objekt: „Depressive Menschen haben einen gestörten Hirnstoffwechsel. ... Depression resultiert somit aus der fehlenden Balance im biochemischen Gleichgewicht (Kasper, 2012, 4). Im Vergleich dazu bedient sich die Gestalttherapie einer Handlungssprache. Der Depressive wird als „der sich und Andere niederschlagende Mensch“ (Dörner u.a. 2007, S. 189) bezeichnet.

Es gibt keine psychische Krankheit an sich, sondern diese wird in einem historisch zu verstehenden, psychosozialen und kulturell geprägten Prozess ausgebildet (vgl. Petzold, 1992, 371-486, 383 ff). Krankheit ist ein Konstrukt, eine Deutung von körperlich-seelisch-sozialen Zuständen. Deutungen schaffen Wirklichkeit. Jedes Deu-

tungskonzept menschlicher Realität ist auf seine identitätsstiftende und beziehungsstiftende Wirkung hin zu untersuchen. Wenn ich als Fachperson einem Menschen eine Diagnose zuschreibe, was bedeutet das für ihn/sie und was für unsere Beziehung (vgl. Ladenhauf, 2013)?

Die Kunst für die Gestalttherapie und für die Psychiatrie wird es sein, die jeweils andere Sprache zu verstehen, um sich zum Wohlergehen der PatientInnen miteinander verständlich zu machen.

Als Bindeglied zwischen Gestalttherapie und Psychiatrie kann der „Recovery Ansatz“¹ betrachtet werden. Das zentrale Element dabei ist Hoffnung. Die seelisch Kranken werden ermutigt, ein Unterstützungssystem aufzubauen, die Symptome zu beeinflussen, um der Gesundheit näher zu kommen, aber vor allem: Sich mit ihrer Krankheit auseinanderzusetzen, um Sinn und Bedeutung im Leben zu gewinnen. ■

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

Fußnoten:

¹ Der „Recovery-Ansatz“: Ausführliche Beschreibung findet sich in der hervorragenden Zeitschrift „Kontakt“ 1/2013 der Selbsthilfeorganisation HPE. Sehr informativ für Betroffene und Angehörige.

Literatur:

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

Gaßner, Margit, Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapie, Integrative Gestalttherapeutin und Lehrtherapeutin (ÖAGG) (2015), persönliche Mitteilung.

Hauptverband der Österreichischen Sozialversicherungsträger und GKK Salzburg (2011): Analyse der Versorgung psychisch Erkrankter. „Projekt Psychische Gesundheit“ Abschlussbericht. Wien. Salzburg. http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.sopol.at%2Fget_file.php%3Fid%3D1318&ei=Cfz0VPLjAoW3OMLGmGmN&usq=AFQjCNGhXH4GU0NBvU7RwiMyjoc0oxgQJw

&bvm=bv.87269000,d.bGQ abgerufen am 02.02.2015 (Seite 7).

Haubl, R. (2007): „Krankheiten, die Karriere machen: Zur Medizinalisierung und Medikalisierung sozialer Probleme“ in Reinke, Ellen; Christian Warrlich (Hrsg.): „Auf der Suche. Psychoanalytische Betrachtungen zum AD[H] S. Gießen. Psychosozial-Verlag (S. 159 – 186).

Hutterer-Krisch, R. (1999): Zum Stellenwert der Diagnostik in der Integrativen Gestalttherapie – Grundlegende und ausgewählte Aspekte. In: Hutterer-Krisch, R. et al.: Neue Entwicklungen in der Integrativen Gestalttherapie. Wiener Beiträge zum Theorie-Praxis Bezug. Wien. Facultas Universitäts Verlag

Ladenhauf, K. Psychotherapeut, Pastoral- und Religionspsychologe, Univ.-Lektor für Ethik in der Psychotherapie und Medizin; (2013): Probleme eines Begriffs von psychischer Krankheit. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ladenhauf, K.s.o. (2015): persönliche Mitteilung

Dörner, K; Plog, U.; Teller, Ch; Wendt, F. (2007): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie (3. Auflage) Bonn. Psychiatrie Verlag (S. 189).

Knab, B. (2014): Armut beschädigt Kinderseelen. In: Psychologie heute (S. 55) 11/2014.

Lux, V. (2011): Genetischer Postdeterminismus. In: Genethischer Informationsdienst GID Nr. 208. 10/2012 (S. 7 – 10).

Meyer-Aböck, K. (2011): Rück- und Vorblick auf Viktor von Weizsäcker

Mitteilungen der Viktor von Weizsäcker Gesellschaft: S. 611 <https://www.yumpu.com/de/document/view/10603550/mitteilungen-der-viktor-von-weizsacker-gesellschaft/5> abgerufen am 28.02.2015

Nausner, L. (2015): Integrative Gestalttherapie. <http://praxis-nausner.at/integrative-gestalttherapie>. Abgerufen am 26.02.2015.

Petzold, H. (1975): Techniken beziehungsgestützter Krisenintervention. 1975. Link

Abgerufen am 27.02.2015.

Simon B. (1991): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. (2. Auflage), Heidelberg: Carl Auer.

Weinmann, S. (2011): Defizite der Biochemie. In: Genethischer Informationsdienst GID Nr. 208. 10/2012 (S. 11 – 14).

Kaum gehört und
unbekannt

Andrea Klimt das Ganze

du
hast ein Herz
für Trauernde

und du
ein Ohr
für Verzweifelte

und du
den Kopf
etwas zu verändern

eine andere
hat eine Hand
Gebeugte aufzurichten

und ein anderer
Füße
Einsame zu besuchen

und wieder eine andere
Schultern
zum Anlehnen

und andere
haben ihre Knie
gebeugt zum Gebet

das Ganze
Christus

nach 1 Korinther 12, 12ff

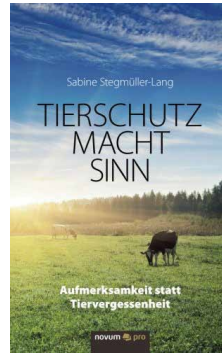


**Jörg + Ilse Bürmann/
Ute Kienzl (Hg.):
Gestaltpädagogik
im transnationalen
Studium**

Ed. Humanistische Psychologie. Bergisch-Gladbach:
*EHP – Verlag Andreas
Kohlhage 2014, 228 Seiten,
ISBN 978-3-89797-090-8
€ 19,99*

Das vorliegende Buch vereint Autorinnen und Autoren aus sieben europäischen Ländern, die im dreijährigen Projekt „Humanistische Pädagogik, Heterogenität und Persönlichkeitsbildung“ beteiligt waren, das im Rahmen des Erasmus-Programms der Europäischen Kommission stattfand. In diesem transnationalen Projekt, wird der „Aufbau von Selbstkompetenz, sozialer Kompetenz und einer prozessorientierten und kreativen didaktischen Kompetenz durch biografische Selbsterfahrung fundiert und mit einer Kultivierung der Wahrnehmung nach innen und außen in aktuellen und experimentellen Situationen verbunden.“ (S.7). Das Projekt orientierte sich an den Grundlagen und Erfahrungen der Gestaltpädagogik, deshalb werden diese im ersten Teil des Buches im Bezug auf Heterogenität und Vielfalt thematisiert, deren zentraler Ansatzpunkt die Subjektorientierung und Freiheit des Menschen darstellt und einer sehr positiven Sicht des Menschen wurzelt. Gestaltpädagogik bringt besonders den geschärften Blick auf das, was ist, ein. So werden Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult und erweitert und ermöglichen die Einzigartigkeit der Personen und Situationen wahr- zunehmen und pädagogisch sinnvoll zu handeln. Die Heterogenität (auch sprachlich) der Seminargruppen war demnach ein wichtiger Teil des Projektes, um Erfahrungen zu sammeln und die biografischen Wurzeln von Einstellungen und Haltungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Im zweiten Teil des Buches werden die individuellen Schwerpunkte und Konzepte der Lehrenden (meist sehr persönlich) dargestellt und reflektiert – eine spannende Darstellung der unterschiedlichen Zugänge, die sich in dem Überbegriff „Humanistische Psychologie“ treffen. Ein interessantes Buch, das einen guten Einblick gewährt, in die Chancen und Möglichkeiten der Gestaltpädagogik in den heterogenen Situationen der heutigen Schule.

Hans Neuhold



**Sabine Stegmüller-Lang:
TIERSCHUTZ MACHT SINN.
Aufmerksamkeit statt
Tierversessenheit.**

*Berlin – München –
Neckenmarkt - Zürich:*
*Novumverlag 2014,
148 Seiten,
ISBN 978-3-99038-557-9
€ 14,90 – auch als eBook
erhältlich*

Das Buch vermittelt einen Blick auf das Ganze des Lebens: Wird der Tierschutz nicht ernstgenommen, wird das Leben insgesamt fragwürdig.

Die Autorin beschäftigt sich seit 25 Jahren mit Tierschutzthemen, ist BHS-Lehrerin, ausgebildete Tierschutzpädagogin, Lebens- und Sozialberaterin sowie Gesundheitspädagogin mit Schwerpunkt Ernährung. Tierschutz, Macht und Sinn sind drei Themen, die zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das Buch beschreibt sachlich fundiert die Fragwürdigkeit unseres Umgangs mit Tieren und seine verheerenden Folgen und wirbt ideologiefrei und einladend für einen friedvollen und nachhaltigen Lebensstil.

Jahrhundertlang wurde in anthropologischen Publikationen betont, inwiefern sich der Mensch vom Tier unterscheidet; erst in letzter Zeit entdeckt und beschreibt man mutig auch die Gemeinsamkeiten (vgl. auch R. Hagencord: Die Würde der Tiere. Eine religiöse Wertschätzung, Gütersloh 2011 – das man in der umfangreichen Literaturliste leider vermisst). Die Problematik, Tiere nur von ihrem Nutzen her zu sehen, schränkt die Sicht auf ihren Eigenwert ein. Ein großer Teil ist dem Problem des hohen Fleischkonsums mit den ökologischen, sozialetischen und gesundheitlichen Folgen gewidmet. Positiv fällt auf, dass neben bekannten „christlichen Anwälten des Tierschutzes“ wie Franziskus und Albert Schweitzer auch der weitgehend unbekannte Johannes Ude genannt ist. Konsequenterweise zeigt ein ethisches Buch – wenn es Ethik als Handlungswissenschaft ernst nimmt – „Handlungsmöglichkeiten“ auf; was der Einzelne und die Gesellschaft tun können. - Ein aufrüttelndes Buch einer engagierten Autorin, die authentisch lebt, was sie vermittelt.

Franz Feiner

Stefan Berzel, Silvia Bickelmann

SÄEN – WACHSEN – ERNTEN

Unter diesem Thema stand das 20jährige Jubiläum des „Institutes für ganzheitliche Pädagogik und Seelsorge Rheinland-Pfalz / Saarland e.V.“ (igps), das am 18.09.1994 gegründet wurde.

Die Bodenbereitung für diesen Verein reicht bis 1987 zurück, als die von dem Österreicher Albert Höfer begründete „Christlich orientierte Gestaltpädagogik“ für die Fortbildung der ReligionslehrerInnen in der Diözese Speyer entdeckt wurde. Nach einigen „Schnuppertagen“ wurde von der Schulabteilung des Ordinariates Speyer ein sogenannter „Dreijahreskurs“ ausgeschrieben, zu dem sich über 70 Interessierte anmeldeten.

Von 1989-1991 kamen sie immer wieder für insgesamt 35 Tage in das Bildungshaus Maria Rosenberg nach Waldfischbach-Burgalben. Dort machten sie unter der Anleitung von Gestalt-TrainerInnen persönlich heilsame und beruflich hilfreiche Erfahrungen. Auf der Kursabschlusswoche in Österreich war klar: „Wir wollen diese Arbeit weiterführen!“

Zunächst schlossen sie sich dem schon existierenden österreichischen „Institut für integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge“ (IIGS) an. Doch recht bald wurde klar, dass es eine in Deutschland gültige Rechtsform braucht, um hierzulande handlungsfähig zu sein. So kam es 1994 zur igps-Vereinsgründung.

Das igps organisiert jedes Jahr interessante weiterführende Seminare für die eigenen Mitglieder (oft auch mit offener Ausschreibung) und bietet immer wieder „Grundkurse“ an, die, ähnlich wie der oben erwähnte „Dreijahreskurs“, einen Einstieg in die Gestaltpädagogik ermöglichen. Zunehmend melden sich dafür auch Menschen mit anderen religiösen und beruflichen Hintergründen an, die auf der Suche nach Sinn und dem Bedürfnis nach innerem Wachstum auf diese Angebote gestoßen sind.

In den Kurseinheiten geht es um ganzheitliches und selbsterfahrungsbezogenes Lernen.

•Wer bin ich? •Welchen Sinn sehe ich in meinem Leben? •Wie geht es mir hier und jetzt? •Was brauche ich? •Welche Kräfte und Schätze habe ich in meinem Inneren zur Verfügung, mit denen ich mein Leben und Wirken gut gestalten kann?

Diese und ähnliche Fragen begleiten alle inhaltlichen Themen der Kursarbeit. Eine geschützte, vertrauensvolle und absolut wohlwollende Atmosphäre ist Voraussetzung dazu. In ihr kann Neues wachsen und noch Unvollkommenes reifen.

Beim Jubiläumstreffen vom 07.-09.11.2014 auf Maria Rosenberg war die nachhaltige Wirkung dieser intensiven Einstiegsarbeit spürbar. Menschen, die zu unterschiedlichen Zeiten in den Verein eingetreten sind und sich teilweise noch nie begegnet waren, konnten herzlich miteinander feiern. Das Treffen begann mit einem Bibliodrama-Tag. Das Buch Tobit bildete dabei den Hintergrund für das eigene Leben. In der Identifikation mit einer selbstgewählten Rolle konnte Nichtbewusstes bewusst und Neues ausprobiert werden.

Der Festakt am Abend bot neben Sekt-Empfang und Buffet Zeit für Rückbesinnung und Begabung. Mit einem Trauertanz wurde der Toten gedacht. Und bis weit nach Mitternacht wurde gesungen und erzählt. Der Gottesdienst am Sonntagmorgen war Ernte-Dank. Jede und jeder der Mitfeiernden brachte einen persönlichen Dank ein. In der anschließenden Mitglieder-Versammlung wurden die Formalien erfüllt, die die Rechtsform des „e.V.“ verlangt. Weit darüberhinaus hat der engagierte Vorstand Großes geleistet. Herzlichen Dank all seinen Mitgliedern!

Hinweis: Hinweis: Ein neuer „Grundkurs Gestaltpädagogik“ begann im Januar 2015. Interessierte können auf der Homepage des Institutes genaueres erfahren: www.igps.de



Der aktuelle IGBW-Vorstand Susanne Abt, Johannes Teufel, Brigitte Kilian, Franziska Wagner-Lutz und Maria Fink (v. l.).

Johannes Teufel

IGBW: 18 Jahre kreative, kraftvolle Dynamik

Vor 20 Jahren, 1995 bis 1997, fand der erste Grundkurs für christliche Gestaltpädagogik in Baden-Württemberg statt, initiiert und organisiert durch das Bischöfliche Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart von dem damaligen Schulreferenten Dr. Günter Jerger. Er konnte den Begründer der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Univ. Prof. Dr. Albert Höfer, Priester und Psychotherapeut aus Graz und Robert Michor, Religionspädagoge und Psychotherapeut, als Trainer gewinnen. ReligionslehrerInnen, Pfarrer, Pastoral- und GemeindereferentInnen, SchuldekanInnen und der Dozent für Religionspädagogik am Priesterseminar Dr. Hans Schuh nahmen teil. Gleich im nächsten Grundkurs ein Jahr später – initiiert und organisiert durch das IRP Freiburg – waren auch evangelische Teilnehmer/innen und Interessenten aus anderen Berufsgruppen dabei.

Die Anregung Albert Höfers, auch bei uns einen Verein bzw. ein Institut zu gründen, wurde von den AbsolventInnen mit Begeisterung aufgegriffen. Denn dass die Gestaltarbeit in den baden-württembergischen Diözesen weitergehen sollte, darin waren sich alle Kursteilnehmer/innen einig. So wurde am 30. Mai 1997 in Leutkirch das Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung - Baden-Württemberg e.V. (IGBW, www.igbw-ev.de) gegründet, die Satzung verab-

schiedet und die entsprechenden Vereinsorgane gewählt. Die Mitglieder des ersten Präsidiums: Helmut Kurz, Dr. Hans Schuh, Ulla Heinemann, für sie kam später Hedwig Eggler. Als Schriftführerin wurden Christa Kohlbrenner und als Kassiererin Gabriele Leimgruber gewählt. Nach notarieller Eintragung beim Amtsgericht war das IGBW „aktenkundig“ mit Sitz in Rottenburg, die damalige Dienstadresse von Hans Schuh im Priesterseminar.

Neben der Pflege der Kontakte zu den anderen ARGE-IGS-Instituten stand als Hauptarbeit die Planung von gestaltpädagogischen Angeboten an – insbesondere neuer Grundkurse. Ferner wurden Strukturen für die Weiterqualifikation wie die Graduierung geschaffen. Hierbei konnten wir uns auf die gute Stütze der Geschwisterinstitute verlassen. Ein weiterer Schritt war der Einstieg bei der Zeitschrift des IIGS „Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge“ und deren Übernahme als Mitgliederzeitschrift.

2006 ging Hans Schuh in den Ruhestand und der Sitz des Vereins wurde an meinen Wohnort Hildrizhausen verlegt. Neben mir führten Ekkehard Stork (federführend), Ludger Hoffkamp, Christiane Thiemt und Doris Morath zusammen mit unseren TrainerInnen Alois Müller, unser Spiritus Rector von Anfang an, und Hedwig Schilling die Bearbeitung der Curricula zur A-Graduierung weiter, die Ekkehardt Stork vom Vorstand aus dann praktisch umsetzte. Die wesentliche Vorarbeit war in den Instituten in Ös-

terreich und Bayern geleistet worden. 2007 wurde Brigitte Kilian Schatzmeisterin und 2009 Maria Fink Schriftführerin. Cornelia Kramer koordinierte ab 2009 die für alle ARGE-IGS-Institute bedeutsame Fortentwicklung des B-Curriculums, an dem dann auch neben den oben Genannten unsere Trainerin Manuela Müller mitwirkte. Sie übernahm 2007 das Training für unsere Grundkurse, meist zusammen mit Robert Michor, und zahlreiche Seminare. Vorher wurden diese von Albert Höfer persönlich in Zusammenarbeit mit Robert Michor oder von unserer Trainerin Hedwig Schilling geleitet. Susanne Abt übernahm 2011 die Konkretisierung der neuen A-Graduierung und Franziska Wagner-Lutz führte ab 2013 das neu entwickelte B-Curriculum organisatorisch durch mit der ersten Geschlossenen Gruppe über ca. 1 ½ Jahre. 2013 haben Andrea Großmann und Wolfgang Weiß C-graduiert und sind nun die jungen TrainerInnen des IGBW. Konny Vonier-Hoffkamp organisierte und begleitete seit 2008 im Auftrag des Vorstands die von Hedwig Schil-

ling grundgelegten Frauenseminare des IGBW und ich lud Hans Neuhold und Robert Michor zu Männerseminaren für die Männer des ARGE-IGS ins Schwabenland ein.

2012 ließ sich der Vorstand und die Mitgliedschaft auf einen CI-Prozess ein (Corporate Identity), der dem IGBW ein neues Logo und ein komplett neues Erscheinungsbild bescherte. Mit seinem 18-jährigen Bestehen ist der Verein nun nicht nur volljährig, sondern auch organisatorisch und wirtschaftlich mit 205 Mitgliedern und drei aktiven Regionalgruppen gut aufgestellt.

So geht nun das IGBW im Juni mit einem neuen Vorstand in die siebte Legislaturperiode, in der dann 2017 das Zwanzigjährige gefeiert werden wird. Nach 10 Jahren – und inzwischen auch im Ruhestand – gebe ich dieses Vorstandsamt im Präsidium in jüngere Hände, ebenso Brigitte Kilian nach 8 und Maria Fink nach 6 Jahren. Die kreative und kraftvolle Dynamik des IGBW wird also weiterhin gewährleistet. ✪

Termin	Ort	Thema / ReferentIn	Veranstalter / Anmeldung
IIGS - Landesgruppe Steiermark			
21.04.2015 18 – 21 Uhr	KPH Graz, Langeasse 2	Auf den Spuren des Frühlings – "winterliches" Loslassen und frei werden für die Kräfte des Frühlings. <i>Barbara Kickmayer & Gabriele Kraxner-Zach</i>	IIGS Steiermark brigitte.semmler@gmx.at oder KPH Graz 6002041
IIGS - Landesgruppe Oberösterreich			
04.04.2015 18:30 Uhr	Priesterseminar Linz, Harrachstr. 7		IIGS Oberösterreich iigs.ooe@gmail.com
IIGS - Landesgruppe Kärnten			
09.04.2015 19:00 Uhr	Pfarre Gurnitz	Vortrag: Die Macht der Gewohn- heiten - Veränderungen im Leben als Chance <i>Referentin: Annemarie Weilharter</i>	www.gestaltpaedagogik-ktn.at office@gestaltpaedagogik-ktn.at Tel: 0650 84 29 008
10.04.2015 19:30 Uhr	Diözesanhaus Tarviserstraße Klagenfurt	Workshop: Biografiearbeit <i>Referentin: Elisabeth Hafner</i>	www.gestaltpaedagogik-ktn.at office@gestaltpaedagogik-ktn.at Tel: 0650 84 29 008

Termin	Ort	Thema / ReferentIn	Veranstalter / Anmeldung
17.04., 17:00 - 18.04., 9:00		Schnupperseminar Gestalt- pädagogik Lehrgang 2015-2017 <i>Leitung: Annemarie Weilharter</i>	www.gestaltpaedagogik-ktn.at office@gestaltpaedagogik-ktn.at Tel: 0650 84 29 008
21.04.2015 19:00 Uhr	Diözesanhaus Tarviserstraße Klagenfurt	Vortrag: Die Macht der Gewohn- heiten - Veränderungen im Leben als Chance <i>Referentin: Annemarie Weilharter</i>	www.gestaltpaedagogik-ktn.at office@gestaltpaedagogik-ktn.at Tel: 0650 84 29 008
IIGS - Landesgruppe Wien			
17.03.2015	Martin Luther King Zentrum 1030 Wien	"Den Clown/die Clownin in mir entdecken" <i>Traudi Gebetsberger</i>	IIGS Wien + IIGS NÖ Tel. 0699 124 29 587 trixi.zotloeterer@chello.at
21.05.2015	Martin Luther King Zentrum 1030 Wien	"Aufbrechen und Gehen" - Im- pulse für Körper, Geist und Seele <i>Christine Schmidl</i>	IIGS Wien + IIGS NÖ Tel. 0699 124 29 587 trixi.zotloeterer@chello.at
IGB - Integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung - Bayern			
13.04.15, 15:30 bis 17.04.15 13:00 Uhr	Haus Werdenfels Waldweg 15 93152 Nittendorf	Schnupperkurse Bibliodrama: „Geh einher vor meinem Antlitz! Sei ganz!“ <i>Sr. Adelind Schächtl & Gerhard Giger</i>	Haus Werdenfels Tel. 09404/9502-0 anmeldung@Haus-Werdenfels.de www.igb-bayern.de
IGBW - Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung - Baden-Württemberg e.V.			
07.-11.04.15	Hirscherhaus Rottenburg/N.	Osterwoche: Ziel- und Ressour- cenarbeit. Inneres Kind und Focusing. <i>Brigitte Kilian & Ekkehard Stork</i>	www.igbw-ev.de Kurse
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 Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge in Nord-West-Deutschland			
05.-07.06.2015	Abtei Herstelle D-37688 Beverungen	"Komm ...!" - Eine Herausfor- derung sich einzulassen. <i>Sr. Angela Gamon</i>	gaestehaus@abtei-herstelle.de

Impressum

Eigentümer, Herausgeber u. Verleger: Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge, A-8020 Graz, Baiernstr. 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 Kläser (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



Integrative Gestaltpädagogik
in Schule, Seelsorge und
Beratung

Bayern
www.igb-bayern.de



Institut für Integrative Gestaltpä-
dagogik und Seelsorge

Österreich
www.iigs.at



Društvo za Krščansko Gestalt
Pedagogiko

Slowenien
gestaltpedagogika.rkc.si



Integrative Gestaltpädagogik
in Schule, Seelsorge und
Beratung

Hessen



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

Niedersachsen
www.gestaltapaedagogik-niedersachsen.de



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

www.ignw.de



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

Schweiz
www.igch.ch



Inštitút Integratívnej Geštaltp-
edagogiky a Duchovnej
Formácie

Slowakei

Die nächsten Ausgaben:

**Nr. 77: Figur und Grund in der
Gestaltpädagogik und Beratung**

Nr. 78: Selbstwert durch Wertschätzung

Nr. 79: Authentizität

 **Post**
ÖSTERREICHISCHE POST AG

Bar freigemacht/Postage paid
8026 Graz
Österreich/Austria

Österreichische Post AG
Info.Mail Entgelt bezahlt

Retouren an A-8151 Attendorfberg 14