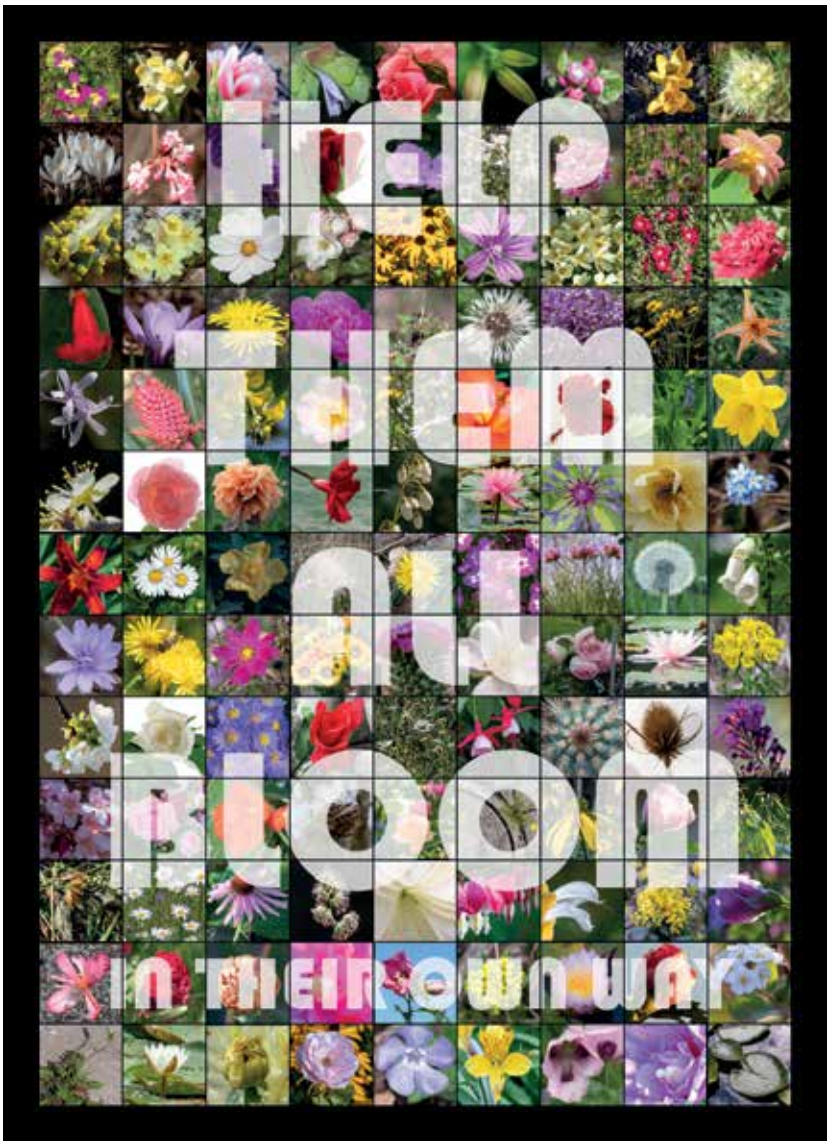
26. Jahrgang | No. 101-21

IIGS

Zeitschrift für
Integrative Gestaltpädagogik
und Seelsorge



Damit niemand auf der Strecke bleibt: **Bildungsgerechtigkeit**

ISSN 1991-7635

INHALTSVERZEICHNIS

Aus der Redaktion

42 F. Feiner: „Help them all bloom in their own way!“

Biblisch-spirituelle Impulse

43 E. Petschnigg: Was ist der Mensch?

45 J. Pichler: „Einer in Christus Jesus“

Zum Thema

46 H. Neuhold: Integrative Gestaltpädagogik und die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit

49 B. Grümme: Bildungsgerechtigkeit ein fernes Ziel

52 H. Schwetz: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

55 B. Schörkhuber: Wirklichkeit zeigen

58 E. Saric: Heroes gegen Unterdrückung im Namen der Ehre

60 M. Duzdar: Wie kann man/frau vermeiden, zur Bildungsverliererin zu werden?

Das aktuelle Interview

62 Interview mit Fred Ohenhen

Literatur zum Thema

64 Feiner/Weritsch: Lebensreise. Wallfahrt oder Werdegang und Lebenslauf

Film zum Thema

65 G. Jöller: Alphabet – Angst oder Liebe

Aus der Praxis – für die Praxis

66 A. Weilharter: Jugendliche mit ihren je eigenen Fähigkeiten ins Berufsleben begleiten

67 I. Pack: Wie gerecht ist Inklusion?

68 I. Baumeister: Meine Erfahrungen als Pädagogin und Seelsorgerin

70 A. Wehner: Arnd macht sich Gedanken

kaum gehört und unbekannt

69 A. Klimt: Bildungs-Hunger

Kritisches zum Zeitgeschehen

71 H. Neuhold: 314 – Nur Zahlen?

Berichte aus unserem Umfeld

72 G. Rathke & K. Vollmann: Die Mafalda LernBOX

73 **Buchbesprechungen – Buchempfehlungen**

74 **Zum Künstler**

75 **Termine/Inserate**

Titelbild:
help them all bloom in their own way
Georg Sackl

Aus der Redaktion

„Help them **all bloom** in their own way!“

Alle mögen in ihrer eigenen Art wachsen, gedeihen und blühen, so der Künstler Georg Sackl.

Ist nicht die Sehnsucht in uns, als eigenständiges Wesen gesehen zu werden und wachsen zu dürfen? Und: Das Wachsen zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten ist wohl die ureigene Aufgabe der Gestaltpädagogik und Gestalttherapie.

Die Autorinnen und Autoren begründen dies in der Tiefendimension, denn Gott will ja, dass jede/r in seiner/ihrer Individualität wachsen und seine/ihre Personalität entfalten kann. Ja, dass wir uns als Bild Gottes entwickeln und uns hinein verwandeln lassen.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre kompetenten Beiträge, damit die Leserinnen und Leser bestärkt werden, dies in ihren beruflichen Feldern umzusetzen und segensreich zu wirken.

Entscheidend ist ja die Zielrichtung, die uns das Salamanca-Statement 1994 als Leitprinzip vorgegeben hat und das als Meilenstein nicht nur der pädagogischen Entwicklung, sondern der Gesellschaft als ganze gilt, nämlich niemanden auszuschließen von den Möglichkeiten der Bildung.

Konkret geht es um die Umsetzung und das Handeln, nämlich zu verhindern, dass Menschen zu Bildungsverlierern werden. Tipps geben uns Menschen aus dem migrantischen Bereich, die einen erfolgreichen beruflichen Weg gegangen sind und gesellschaftliche Integration geschafft haben.

Je mehr es gelingt, dass Menschen in ihrer Heterogenität und Vielfalt (auf)blühen dürfen, um eher kann die Vision einer bunten Welt, eines neuen Himmels und einer neuen Erde, Wirklichkeit werden; das wünscht

FRANZ FEINER – CHEFREDAKTEUR

Was ist **der Mensch**?

Im Bilde Gottes geschaffen und gleich an Würde

EDITH PETSCHNIGG

Gleich, gleicher, am gleichsten? Selbstredend existieren kein Komparativ und Superlativ dieses Adjektivs, da Steigerungsformen dem Wortsinn von „gleich" widersprechen würden. „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen"[1] – stellt der erste Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 klar. Der Grundsatz „gleich an Würde und Rechten" gilt für alle Menschen, und doch sieht die von Menschen gemachte Weltordnung bis heute oft anders aus. Ungleichheiten im sozialen und ökonomischen Bereich etwa schränken die Lebens- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten vieler ein. Wenngleich im Europa des 21. Jahrhunderts bereits vieles der kurz nach dem Zweiten Weltkrieg verkündeten Menschenrechtserklärung verwirklicht wurde, besteht Gleichheit in einigen Bereichen, etwa was eine gerechte Entlohnung betrifft, zu oft nur auf dem Papier. Tatsächlich verwirklicht ist die Deklaration zudem erst, wenn sie weltweit vollends Fuß fassen konnte, denn wir sind eine Menschheitsfamilie, sitzen alle im selben Boot.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beschreibt in vielfacher Hinsicht einen Idealzustand – und keinen global verwirklichten Ist-Zustand. Sie entwirft eine Vision, wie sie schon rund zweieinhalb Jahrtausende früher die biblische Schöpfungstheologie zum Ausdruck gebracht hat. Die biblischen Schöpfungstexte sind keine Erklärung über naturwissenschaftliche Vorgänge, wie sie lange Zeit missverstanden wurden, sondern sie sind Hoffnungstexte, die den Weg zu einem gedeihlichen Miteinander aufzeigen wollen. Sie machen dies subtil, indem sie die von Gott angelegte Schöpfung der von Menschen gemachten gegenüberstellen (vgl. Gen 1–9). So gelesen entfaltet biblische Schöpfungstheologie bis heute ein immenses Gerechtigkeits- und Befreiungspotenzial:

„Die herrschenden Verhältnisse konfrontiert sie mit der Utopie einer lebensfreundlichen Welt. Diese Utopie ist zugleich der Maßstab, an dem die defizitäre Gegenwart kritisch gemessen wird".

(Benk, 2021, 6)

Der Gleichheitsgrundsatz aller Menschen findet sich bereits im ersten Buch und im ersten Kapitel der Bibel – und damit an einer Position, die dessen herausragende Bedeutung unterstreicht: „Gott schuf den Menschen in seinem Bilde, im Bilde Gottes schuf er ihn, männlich, weiblich schuf er sie" (Gen 1,27), so der Wortlaut in der Übersetzung von Martin Buber und Franz Rosenzweig. Die Bibel demokratisiert die Gottesbildlichkeit des Menschen im Unterschied zu altorientalischen Vorstellungen, deren zufolge allein der König als Bild Gottes angesehen wurde. Alle Menschen, ohne Unterschied, sind in der Sprache des Buches Genesis „im Bilde Gottes" geschaffen und damit gleich an Würde. Sie bevölkern das Lebenshaus Erde, das von Gott eingerichtet wurde und das in seinen Augen „sehr gut" ist (vgl. Gen 1,31).

Doch erfuhren die priesterlichen Kreise, aus denen die erste Schöpfungserzählung stammt, ihre Lebenswelt als sehr gut? Der entstehungsgeschichtliche Kontext der biblischen Schöpfungstheologie ist die Zeit des babylonischen Exils (6. Jh. v. Chr.). Jerusalem und der Tempel JHWHs waren zerstört, die Elite Judas war deportiert und im babyloni-

schen Reich angesiedelt worden. Tragende Institutionen und religiöse Traditionen, die das Leben im Südreich Juda ausmachten, gab es nicht mehr. Die biblische Schöpfungstheologie ist deshalb nicht zuletzt als eine Antwort auf katastrophische Welt- und Lebenserfahrungen zu lesen. Jedoch auch vor der Eroberung Judas durch die Babylonier und der Zerschlagung des Nordreiches Israel durch die Assyrer wurde die vorfindliche Welt vielfach als bedrohlich, ungerecht und gewalttätig erfahren, davon künden etwa die prophetischen Stimmen, die massiv Gesellschafts-, Herrschafts- und Kultkritik üben, oder die Exodustradition, die von der Unterdrückungs- und Befreiungserfahrung des Volkes Israel schlechthin erzählt.Das menschliche Zusammenleben wurde und wird in verschiedenerlei Hinsicht als Ungleichheitsgefüge konstruiert. Dies gilt bis heute besonders im Hinblick auf eine Hierarchisierung innerhalb der Geschlechtlichkeit des Menschen. In der Anthropologie der ersten Schöpfungserzählung bildet die sexuelle Differenz die einzige benannte Verschiedenheit, jedoch intendiert diese keinerlei Über- oder Unterordnung. Die göttliche Geschlechterordnung ist egalitär entworfen und wird nach biblischem Befund in der gebrochenen Schöpfungsordnung, wie sie sich im biblischen Erzählverlauf in weiterer Folge entfaltet, hierarchisch gelebt (vgl. Fischer, 2021, 45). Dass die egalitäre, befreiende Vorgabe des ersten Schöpfungstextes in der antiken Rezeption, etwa in der für das Christentum wirkmächtigen des Paulus, verknüpft mit einer die Frau abwertenden Leseweise der zweiten Schöpfungserzählung (Gen 2–3), realiter unterlaufen wurde, zeigt zum Beispiel 1 Kor 11,7f. (Einheitsübersetzung): „7 Der Mann darf sein Haupt nicht verhüllen, weil er Abbild und Abglanz Gottes ist; die Frau aber ist der Abglanz des Mannes. 8 Denn der Mann stammt nicht von der Frau, sondern die Frau vom Mann.“ Damit steht Paulus, der die auf Hebräisch verfassten biblischen Schriften in der griechischen, von der hellenistischen Wertewelt geprägten Übersetzung der Septuaginta vor Augen hatte, in der Tradition einer populär hellenistisch-philosophischen Anschauung, der zufolge allein der Mann im vollem Sinne Mensch sei (vgl. Schüngel-Straumann 2014, 94f.). Frühjüdische wie christliche misogyne Rezeptionen der egalitär entworfenen Schöpfungstexte sind in ihrem zeitgenössischen Kontext zu sehen und als zeitbedingt zu bewerten. Für uns heute stellt sich allerdings – wie in jeder Generation – die Frage, welche Sichtweise wir als lebens- und gerechtigkeitsförderlich erachten und welche nicht. Dies gilt ebenso für das gesamte Spektrum der Geschlechtlichkeit und der sexuellen Orientierungen des Menschen. Der priesterschriftliche Schöpfungstext drückt mittels der Stilfigur des Merismus durchgehend eine Ganzheit durch die Benennung polarer Paare aus – Tag und Nacht, Wasser und Trockenes, männlich und weiblich. Diese Beschreibung ist nicht exklusiv, sondern inklusiv zu verstehen – auch alles, was zwischen diesen Polen liegt, ist Teil des göttlichen, sehr guten Schöpfungswerkes (vgl. Fischer, 2021, 47). Gleich, gleicher, am gleichsten? Hierfür gibt es keine schöpfungstheologische Grundlage. Die biblische Vision einer egalitären Gesellschaft fordert uns auf, jeden Tag von Neuem für ihre Verwirklichung einzutreten.

MMag. Dr. Edith Petschnigg ist Universitätsassistentin am Institut für Alttestamentliche Bibelwissenschaft der Universität Graz.

FUSSNOTEN

[1] https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf. Gesehen 10. Mai 2021.

LITERATUR

Benk, A. (2021): Schöpfung als Vision einer gerechten Welt. Die Relecture biblischer Schöpfungstexte als Befreiungstheologie. In: Bibel und Kirche (S. 2–9). 1/2021.

Fischer, I. (2021): Liebe, Laster, Lust und Leiden. Sexualität im Alten Testament (Theologische Interventionen 5). Stuttgart: Kohlhammer.

Schüngel-Straumann, H. (2014): Eva: die erste Frau der Bibel. Ursache allen Übels? Paderborn: Ferdinand Schöningh.

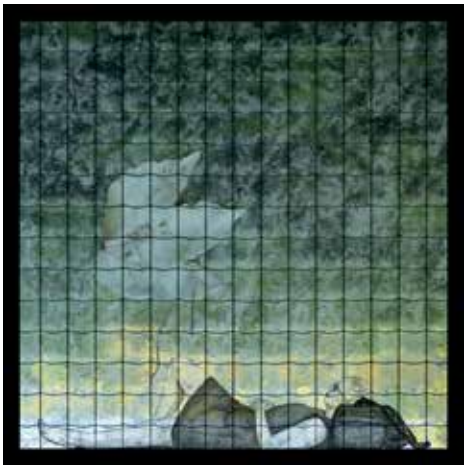
„Einer in **Christus Jesus**“

mit Gal 3,28 nach Bildung fragen

JOSEF PICHLER

„Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht männlich und weiblich; denn ihr alle seid einer in Christus Jesus“: Mit diesem Spitzensatz paulinischer Theologie (Gal 3,28) beschäftigt sich der vorliegende Beitrag und fragt nach seiner Relevanz für Fragen und Aspekte heutiger Bildung. Dem liegt zugrunde, dass Gal 3,28 so kühn und gleichzeitig auch so universal formuliert, dass diese sogenannte „Einheitsformel“ immer wieder neu zu denken gibt – und nicht zuletzt auf Impulse für den Bildungsbereich hin befragt werden kann.

Liest man Gal 3,28 im ursprünglichen Kontext, zeigt sich zunächst, dass Gal 3,28 in ein Glaubensbekenntnis eingebettet ist, das bereits einige Zeilen zuvor beginnt. So heißt es in Gal 3,26 – im Folgenden in einer möglichst textnahen Übersetzung: „Denn ihr alle seid Söhne Gottes durch den Glauben in Jesus Christus, denn wie viele ihr in Christus eingetaucht wurdet, ihr habt Christus angezogen.“ Die Anrede mit „Söhne“ irritiert heutige sprach- und inklusionssensible Leser und Leserinnen mit Sicherheit, war aber – betrachtet man den gesellschaftlichen Kontext, in dem der Text entstanden ist – sicher nicht auf die Exklusion von Frauen hin formuliert – im Gegenteil: Paulus spricht hier alle gläubigen Männer und Frauen der Gemeinde, die sich zum Messias Jesus bekennen, als Söhne Gottes an; in der jungen christlichen Gemeinde sind alle gleich würdig – und tragen dasselbe Gewand: Jesus Christus. Eine solche christliche Konzeption ist natürlich eine starke Provokation für antike Familienstrukturen, die im profanen Bereich stark patriarchal konzipiert waren.



Relax – Virtualgrafitti
Georg Sackl

In einer Gesellschaft, in der der römische pater familias die Macht über das Schicksal aller im Haus hatte, werden nun Frauen im paulinischen Text als „Söhne Gottes“ angeredet, wird Geschlechtergerechtigkeit neu gedacht.

Im Glauben an Jesus Christus eröffnet sich ein Raum, in dem neues (Zusammen-)Leben möglich wird: Und so heißt es eben in V 28 – hier wieder in wörtlicher Übersetzung: „Nicht ist Judäer und nicht Hellene, nicht ist Sklave und nicht Freier, nicht ist männlich und weiblich; denn alle seid ihr einer in Christus Jesus.“ Der Glaube an Christus Jesus transzendiert stereotype religiöse Differenzierungsmuster wie auch die sozial und politisch wirksame Unterscheidung von Freien und Sklaven in der Christusgemeinschaft keine Gültigkeit mehr beanspruchen kann. Und: Es ist auch nicht mehr „männlich und weiblich.“

Diese Begrifflichkeit erinnert deutlich an die Schöpfungserzählung und erzählt diese weiter: Wer zu Christus gehört, ist Teil des Leibes Christi (vgl. 1 Kor 12) und damit neue Schöpfung – und in dieser neuen Schöpfung entsteht wirklich Neues: Sie wird zur Zeit des Paulus u.a. dadurch erfahrbar, dass Frauen in den urchristlichen Gemeinden „männlich“ agieren – zum Beispiel, indem sie Leitungsfunktionen übernehmen. Dass der Begriff

„Söhne Gottes“ im paulinischen Text auch für die Frauen gilt, macht das deutlich. Es ist nur konsequent, wenn Paulus in weiterer Folge alle Ämter in der Gemeinde mit männlichen Amtsbezeichnungen ausweist. Frauen – tatsächlich einmal „mitgemeint“?

Es ist klar, dass ein Text aus dem ersten Jahrhundert hinter der konzeptionellen wie auch sprachlichen Differenziertheit, durch die sich aktuelle Diskurse rund um Geschlechterfragen auszeichnen, zurückbleiben muss. Und dennoch gilt es, Wichtiges zu heben: Will man mit Gal 3,28 über Bildung nachdenken, muss man über Gerechtigkeit im Bildungswesen nachdenken, über Mechanismen der Exklusion und diskriminierende Differenzlinien, über Inklusion und über eine „neue“ – inklusive? – Bildung, in der soziale und kulturelle Barrieren überwunden sein werden – und über den Raum, in dem eine solche Bildungsgemeinschaft entstehen kann. Gal 3,28 spricht von der neuen Schöpfung, in der die Unterschiede zwischen Menschen nicht mehr zu Diskriminierung und Trennung führen, sondern im „Raum Jesu Christi“ aufgehoben sind. Das ist eine universale Aussage, die jeden Tag auf ihre Aktualisierung wartet – gerade auch im Bildungssystem.

Ein Wort zum Schluss: Paulus war es ein Anliegen, dass Gleichstellung nicht nur gedacht, sondern auch gelebt wird. Und so war es ihm im Hinblick auf das eucharistische Mahl wichtig, dass alle das gleiche Essen miteinander teilten. Es braucht also beides: kühne Theorien über die Möglichkeiten einer neuen Schöpfung und zugleich konkrete Orte, an denen bereits jetzt Gleichheit und Gerechtigkeit gelebt werden kann.

Ao.Univ.-Prof. Dr. Josef Pichler lehrt Neutestamentliche Bibelwissenschaft an der Theologischen Fakultät der KF-Universität Graz.

Integrative **Gestaltpädagogik**

und die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit

HANS NEUHOLD

In seinem Grundansatz der Religionspädagogik und später der Integrativen Gestaltpädagogik ging es Höfer im Sinne eines heilsam-therapeutischen Ansatzes besonders um die in den Schulen benachteiligten bzw. den sozial-auffälligen Kinder und Jugendlichen, die meist auch die Zukurzgekommenen sind, die sich in den Haupt- bzw. (Neuen) Mittelschulen finden, weniger in der AHS und in den Gymnasien. Im Vorwort zu *„Die neuen Glaubensbücher. Einführung in die integrative Religionspädagogik“* (1979) greift Höfer eine Untersuchung der Caritas auf, in der aufgezeigt wird, *„dass 20 Prozent der Kinder schwere Persönlichkeitsverbildungen aufweisen; mittelschwere Störungen bei 30 % …“* (Höfer 1979, 9). Mag uns manches heute an diesen Zahlen etwas übertrieben vorkommen, so darf und muss es die (Religions-)Pädagogik herausfordern, dort genau hinzuschauen. Im Blick auf den Religionsunterricht formuliert Höfer vor über 40 Jahren fragend: *„Kann man von Jesus erzählen und dabei die Not seiner Schüler und die Zerwürfnisse in der Klasse verschweigen? Wenn man Jesus als Heiland verkündet, dann hat die Kate-*

chese selbst Heilandsdienste zu leisten." (Höfer 1979, 13). Aus der Kinder- und Jugendarbeit kommend hatte er erlebt, wie Kinder und Jugendliche auf die eigenen kreativen Spiel– und Gestaltungsmöglichkeiten ansprechen, auf das eigene Tun oftmals fern eines vorgegebenen Sprachschatzes kirchlicher Traditionen, den es im Sinne des Katechismus zu lernen galt, und wie heilsam es sich auswirken kann, wenn ihr eigenes Leben, ihr Glauben und Hoffen, ihre Ängste und Sorgen eine ganzheitliche Ausdrucksgestalt finden. Insgesamt wurde das Potential des kreativen Gestaltens (Zeichnen und Malen, Rollen- und Szenenspiel, Bibliodrama, Körper- und Leibarbeit, Arbeiten mit Ton, Singen und Musizieren, ...) – eben die Arbeit mit kreativen Medien (Petzold) -, des aktiven Symbolisierens und ganzheitlicher Zugänge als wesentlich für Lernprozesse entdeckt und didaktisch-methodisch entwickelt.

Im Augenblick scheint so manches davon wieder eher in den Hintergrund zu rücken und durch stark kognitiv und sprachlich ausgerichtete Lernprozesse, wie beim Philosophieren und Theologisieren, werden vor allem die SuS aus „mittelschichtigen" bildungsaffinen Familien gefördert. Eine *„milieusensible Religionspädagogik"* (Grümme 2014), die sich auch der Bildungsverlierer/innen in den Hauptschulen bzw. Mittelschulen aus den bildungsfernen Schichten annimmt, braucht andere kreative, nicht-sprachliche Wege des Ausdrucks und der Kommunikation, damit auch *„dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die nicht mit einem hohen Sprach- und Reflexionsvermögen ausgestattet sind, Lernerfolge und damit ein Stück Bildungsgerechtigkeit ermöglicht wird."* (Neuhold 2021, 79). Wesentlich könnten für die Integrative Gestaltpädagogik jene drei Leitworte sein, die Grümme in seinem Buch „Bildungsgerechtigkeit" (2014, 218) nennt. Seine darin beschriebene Kritik an der Kindertheologie ergibt interessante Korrelationen zur Gestaltpädagogik, die er als möglichen Ausweg auch selbst erwähnt, wobei es aber nicht nur um das kritische Hinterfragen der so wertvollen Kindertheologie geht, sondern insgesamt um das Hinterfragen rein kognitiver, reflexiver und pädagogisch-didaktischer Wege, die sprachlich begabte und bildungsaffine Gruppen bevorzugen bzw. andere benachteiligen.

„1) Ganzheitlichkeit: Es geht um die Überwindung einer tendenziell in der Kindertheologie gegebenen kognitiven Engführung" (Grümme 2014, 218), die bildungsferne, nicht so sprachgeförderte Kinder, benachteiligt. Es braucht ganzheitliche Methoden und Wege des Unterrichts, die Ausdrucksmöglichkeiten schaffen, aber auch insgesamt eine „Sprachförderung" gegen die Sprach- und Kommunikationsarmut dieser Kinder und Jugendlichen im Sinne von Sich-selbst-ausdrücken zu lernen, für sich selbst und für das eigene Fühlen und Denken, eine Sprache zu haben; es geht um eine Sprachermächtigung. Das setzt voraus, mit sich selbst im Kontakt zu kommen und sich selbst wahrnehmen zu lernen und ist eine pädagogisch psycho-soziale Arbeit.

„2) Advokatorisch-ermutigend: Kindertheologie sollte insbesondere diejenigen ermutigen, sich einzubringen, die dies nicht tun und sich … entziehen wollen, weil sie sich selber nichts zutrauen" (Grümme 2014), weil ihnen der Mut und das Zutrauen zur eigenen Sprach- und Kommunikationskompetenz im Unterschied zu den bildungsaffinen Kindern und Jugendlichen fehlt. Unterricht wäre dann auch Ermutigung zur Sprache, zum Sprechen, Sich-zur-Sprache-Bringen, sich positiv und konstruktiv in die Mitte zu stellen und sich einzubringen. Es geht um Empowerment und Bestärkung, es geht um Vertrauensräume der Begegnung und des Sprechens und damit wesentlich um Kontakt, Beziehung und Kommunikation, die über „Home-schooling" und „Distance-learning" nur schwer möglich sind.

Eine besonders leistungsorientierte und am Maturaniveau orientierte Schule, die in erster Linie ökonomisch nützliche Kompetenzen ins Auge fasst, übersieht leicht die „social basics", die notwendigen „soft skills", die Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und verliert eine ganze Gruppe von jungen Menschen, die eben nicht sprachlich und intellektuell so gefördert wurden

und vielfach aus einem Migrationshintergrund kommen, wo die Burschen nochmals mehr gefährdet sind, weil ihnen die positiven männlichen Vorbilder fehlen, die ein offenes und empathisches Kommunikationsverhalten vorleben fern von verschlossener Coolness und Machogehabe. *„Als ich die Schülerinnen und Schüler fragte, was sie werden wollen, antworteten die Mädchen ‚Ärztin' oder ‚Anwältin', die Burschen grinsend ‚AMS' (Arbeitsmarktservice) oder ‚Bombenleger' – sie wussten, dass sie nicht mithalten können und konterten mit Provokation, veralteten Rollenbildern, gefährlichen Verhaltensvorschriften, Demokratiefeindlichkeit."* (Erkurt 2020, 80). Die Verlierer, die Ohnmächtigen, möchten zumindest mächtiger erscheinen und ihrer verletzenden Ohnmacht entkommen durch die Angst, die sie zu verbreiten versuchen. Die Wurzel auch so mancher Gewalttätigkeit liegt in der Ohnmacht, im verletzenden Gefühl immer Verlierer zu sein, keine Chance zu haben; sie kann als Versuch (nicht als Rechtfertigung) verstanden werden, sich selbst ein Stück Wert und Würde zu geben.

„3) Heterogenitätsfähig: … Ohne die konzeptionelle, didaktische und methodische Veranschlagung je individueller Zugänge und Problemlagen der Kinder… würde Kindertheologie (letztlich der RU und die Bildung – Verfasser) hinter das eigene Postulat der Subjektorientierung zurückfallen" (Grümme 2014, 219). Subjektorientierung und Heterogenitätsfähigkeit sind die klassischen Postulate der Integrativen Gestaltpädagogik. Wenn man diese eher bildungsfernen Kinder und Jugendlichen in den Fokus nimmt, kann ein Blick in die Neurowissenschaft hilfreich sein: Studien der Neurowissenschaft zeigen ganz deutlich, dass *„soziale Ausgrenzung oder Isolation Gene im Bereich der Motivationssysteme inaktiviert"* (Bauer 2007, 20). Umgekehrt erweist sich für die biologische Funktionstüchtigkeit der Motivationssysteme von entscheidender Bedeutung: das Interesse, das Menschen (Kindern und Jugendlichen) von anderen spüren, die soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung, die ihnen entgegengebracht wird. *„Diese Grundhaltung der Aufmerksamkeit und Wertschätzung ist in den Gestaltkursen und in einem von Gestaltpädagogik geprägten Unterricht von immenser Bedeutung."* (Neuhold 2021, 80). Zudem wird der Zugang zu und für alle Bildungsschichten eröffnet und die Motivation gefördert, weil Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung möglich und erfahrbar sind.

Inkarnation, Menschwerdung Gottes und Menschwerdung des Menschen, ist der tiefste theologische Grund und die Sicht einer christlich orientierten Integrativen Gestaltpädagogik und heilsamen Seelsorge: die Sorge Gottes um uns Menschen und damit die Sorge des Menschen um den Menschen. „Erlösung will erfahrbar sein" postuliert Höfer – gestaltpädagogische Bildung will, wenn auch nur fragmentarisch, das Heilsame und Tröstende erfahrbar machen und so selbstverständlich auch für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen, damit niemand auf der Strecke bleibt.

Prof. Hans Neuhold, Religionspädagoge und Psychotherapeut; Gestalttrainer und – supervisor; war Leiter des Institutes für Religionspädagogik & Interreligiösen Dialog an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) in Graz.

LITERATUR

Bauer, Joachim. (2007). Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Erkurt, Melisa (2020). Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Grümme, Bernhard (2014). Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Höfer, Albert (1979). Die neuen Glaubensbücher. Einführung in die Integrative Religionspädagogik 5. – 8. Schulstufe. Graz-Wien-Köln: Verlag Styria.

Höfer, Albert. 2002. Erlösung will erfahrbar sein. Erlösungsvorstellungen und ihre heilende Wirkung. München: Don Bosco.

Neuhold, Hans (2021). Wie zukunftsfähig ist die Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge? Rückblick, Ausblick, Vision. In: Gerjolj, Stanko/ Feiner, Franz/Neuhold, Hans/ Vodičar, Janez (Hrsg.) Gestaltwandel – Transformation in Gesellschaft und Kirche. Auswirkungen auf die (Religions-)Pädagogik und Pastoral. Ljubljana: Verlag Salve d.o.o., S. 73 – 108.

Bildungsgerechtigkeit ein fernes Ziel

Auch der Religionspädagogik?

BERNHARD GRÜMME

Es gehört zum Ethos der Religionspädagogik, eine Sprachschule der Freiheit zu sein (vgl. Mette, 2016). Doch ist dies der Fall? Was trägt dazu bei, was relativiert dies, was verhindert dies? Um diesen Fragen nachzugehen, bieten sich drei Schritte an: zunächst wird das normative Selbstverständnis der Religionspädagogik weiter aufgeschlüsselt; zweitens werden dann problematische Implikationen erörtert und schließlich drittens ein weiterführender Horizont eröffnet.

1. Parteiliche Religionspädagogik

Ihr Selbstverständnis als Sprachschule der Freiheit verlangt von der Religionspädagogik eine prinzipielle Orientierung an Anerkennung und Gerechtigkeit. Damit aber ist sie im Ansatz parteiisch. Sie bringt die jüdisch-christliche Tradition ein als Option für die Armen, Benachteiligten, Ausgeschlossenen, für die Anderen, Fremden. Im Zentrum „steht der leidende Arme und nicht unmittelbar das Allgemeinmenschliche; und wir alle wissen, dass die Gerechtigkeit allein mit dieser Parteilichkeit ein wenig unparteiischer sein wird“ (Sobrino, 2007, 446).

Religiöse Bildung aktualisiert so die biblische Verheißung universaler Gerechtigkeit und die Hoffnung auf universale Versöhnung in Bildungsprozesse hinein, indem sie die liebende Hinwendung Gottes zu seinen Geschöpfen im Dienste der Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler zur Geltung bringt. Sie motiviert die Subjekte zum parteiischen praktischen Engagement für die Anderen unter den Bedingungen vielfältigster Entsubjektivierungs-, Entfremdungs- und Ungerechtigkeitszusammenhängen. Damit werden gesellschaftliche Verhältnisse im Spätkapitalismus ebenso problematisch wie die eines beschleunigten digitalen Kapitalismus. Sie artikuliert sich damit als eine diakonische Bildung, die advokatorisch sich zum Anwalt der Ausgeschlossenen macht und zugleich einen Beitrag zur gleichen Teilhabe aller zu leisten versucht. Subjektwerden zielt auf eine Identität in der Solidarität mit den Unterdrückten und Ausgeschlossen, den Armen und Fremden. Bildung des Subjekts geht mit der bildenden Umgestaltung der Lebenswelten bis in gesellschaftliche Strukturen hinein einher. Sie überwindet die Beschränkung auf eine privatistisch begriffene Innerlichkeit ebenso wie die Reduktion des Politischen auf ethische oder sozialethische Zugänge. Das, was unabänderlich, das, was durch Sachzwänge und die Normativität des Faktischen vorgegeben scheint, das, was sich durch ästhetisierende Vernebelungen wie in einem „Verblendungszusammenhang“ (Th. W. Adorno) immun halten will gegenüber politischen Gestaltungsversuchen, wird in die Sphäre von Herrschaft, Kritik und Transformation gerückt.

Denn religiöse Bildung hilft die verschiedenen Dimensionen von Entfremdung insbesondere strukturell-politischer, ökonomischer, kultureller, aber auch religiöser Art zu analysieren und kritisch zu beurteilen. Sie konfrontiert die Subjekte mit deren eigener Verflochtenheit in diese Zusammenhänge. Insgesamt wird deutlich: Aus ihrem Axiom der Subjektorientierung heraus ist folglich die Bildungsgerechtigkeit von integraler Bedeutung für die Religionspädagogik (vgl. Grümme, 2014, 171-176).

2. Aporetik religionspädagogischer Prozesse

Nun hat man in der Schulpädagogik wie in der Religionspädagogik diese normative Selbstverpflichtung bereits als Ablass dafür genommen, Bildung und religiöse Bildung als wesentlichen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit in Schule und Gesellschaft zu bestimmen. Bildung, „ist eine der wenigen Chancen, soziale Herkunft und individuelle Zukunft etwas stärker voneinander zu entkoppeln. Gelingt es, Kinder und Jugendliche beim Kompetenzerwerb zu unterstützen, so könnte dies ein vielversprechender Weg sein, um soziale Ungleichheiten auszugleichen" (Rauschenbach, 2010, 58).

Angesichts der sozialen Ungerechtigkeiten liege im Bildungssystem ein unverzichtbares Element der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit, „wenn vor allem die Bildungsbenachteiligungen von Kindern von wenig ‚gebildeten' Eltern sowie Eltern mit geringem Einkommen und ‚unteren' sozialen Positionen, aber auch von Kindern mit ‚Migrationshintergrund' und Kindern mit Behinderungen abgebaut werden können" (Möhring-Hesse, 2011, 197). Darum seien die im Bildungssystem vermittelten Kompetenzen ein grundlegender Beitrag zur Prävention von Teilhaberisiken wie eine unverzichtbare, integrale Basis gesellschaftlicher und kultureller Partizipation (vgl. Evangelische Kirche Deutschland 2006, 12-17).

Gleichwohl deuten nachdenkliche Stimmen auf die Grenzen einer solchen Bildungseuphorie hin. Dabei geht es nicht um die ohnehin feststellbare Diskrepanz zur Empirie, wie sich im Blick auf Machtmissbrauch und Schwarze Pädagogik in religionspädagogischen Prozessen zeigen ließe. Sozialethisch gesehen muss Bildung grundlegend mit Sozial-, Bildungs- oder auch Arbeitsmarktpolitik zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit verzahnt werden (vgl. Evangelische Kirche Deutschland 2006, 8-13). Bildung kann nicht durch sich selber Bildungsgerechtigkeit herstellen. Sie ist auf Politik, Ökonomie, Zivilgesellschaft, vor allem aber auf familiäre Strukturen und peer-groups verwiesen. „Das ist einer der Gründe dafür, warum Bildung nicht als alleiniger oder zentraler ‚Schlüssel' zur Erklärung von Armut, im Sinne der Einschränkung von Beteiligungsmöglichkeiten, dienen kann. So bedeutet das ‚System Schule' beispielsweise immer eine Unterscheidung der Schüler nach Leistung und damit nach Begabung. Begabungen sollen gefördert werden. Allerdings sind Begabungen immer das, was die Kinder schon mit in die Schule bringen. Der Kreis schließt sich" (Wilhelms, 2010, 161). Institutionentheoretisch zu erwarten, dass Schule Bildungsgerechtigkeit herstellt, wird damit aporetisch: Eine Institution, die über die Mechanismen von Allokation, Selektion und leistungsorientierten Wettbewerb funktioniert, wird gerechtigkeitstheoretisch widersprüchlich (vgl. Stojanov 2011). Eine geradezu soteriologisch angeschärfte Fixierung auf Bildung und der allenthalben sogar zu einem „Hype" verdichtete Bildungsdiskurs als Motor von größerer Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit überhaupt (Möhring-Hesse, 2011, 199), entpuppen sich bei näherem Hinsehen damit als Kompensation massiver gesellschaftlicher Ungerechtigkeit. Der Bildungsdiskurs droht auf diese Weise in eine ideologische Alibidebatte zu geraten.

Doch liegt die Herausforderung für die Religionspädagogik noch tiefer. Erst langsam wächst in ihr die Einsicht darin, dass Bildungsungerechtigkeit nicht nur von außen in den Religionsunterricht oder auch in die Katechese kommt. In ihren Praxen wird diese vielmehr selber produziert – und zwar ohne dass dies den Beteiligten bewusst oder gar von ihnen intendiert wäre. Die Bildungssoziologie bezeichnet dies als eine „institutionelle Diskriminierung" (Brake/Büchner, 2012, 112). Eine religionspädagogische Praxeologie macht auf solche Tiefenstrukturen des Unterrichts aufmerksam. In ihrer unreflektierten Ausrichtung an sprachlichen und reflexiven Kategorien, die sich am elaborierten Code und dem Habitus der Mittelschicht orientieren; in ihrer Favorisierung konstruktivistischer und individualisierender Didaktik, die nach empirischer Bildungsforschung klar die lernschwächeren Kinder benachteiligt, die eine klare und strukturierte Lern-

umgebung brauchen: diese exemplarischen Felder markieren die Problematik der Tiefenstrukturen des Unterrichts für Bildungsungerechtigkeit. Kontraintentional unterläuft die Praxis die eigene normative Ausrichtung (vgl. Grümme, 2021, 147-167).

3. Aufgeklärte Religionspädagogik. Perspektiven

Es wäre allerdings ein Missverständnis, diese Kritik zu einer radikalen Absage an die religionspädagogische Subjektorientierung voranzutreiben. An subjektorientierten Lernprozessen kann man nur um den Preis didaktischer Heteronomie vorbeigehen. Jedoch gilt es, eine komplexe Verhältnisbestimmung zwischen Konstruktion und Instruktion vorzunehmen, die auch Ermöglichungsdidaktiken stärker mit Unterstützungsdidaktiken korreliert.. In diesem Zusammenhang würde die bislang noch weitgehend unterschätzte Leichte Sprache ebenso relevant wie stärker handlungsorientierte und produktorientierte Methodiken. Von ihnen darf eine inklusive Wirkung erhofft werden (vgl. Altmeyer, 2017, 259-261).

Doch zugleich wäre die Religionspädagogik selbstreflexiv anzulegen. Sie hätte sich praxeologisch über ihre Tiefenstrukturen aufzuklären, denen sie, ob sie will oder nicht selbst im Willen zu Bildungsgerechtigkeit und Inklusion jeweils unterliegt (Grümme, 2021, 361-410). Im Bestreben etwa, Benachteiligte durch die Verwendung der Leichten Sprache anzuerkennen und teilhaben zu lassen, würde sie diese doch zugleich in einer besonderen Weise identifizieren und aus der Gruppe der anderen herausnehmen (vgl. Grümme, 2017 206-245). Eine praxeologische Religionspädagogik, die sich über sich selber aufklart, kann Exklusionen durch Reifizierungs- und Essentialisierungsprozesse oder auch durch didaktische Methodiken nicht überwinden. Wohl aber kann sie diese selbstkritisch reflektieren und so einer ideologiekritischen Bearbeitung zuführen – um so ihr normatives Ziel von Bildungsgerechtigkeit zumindest nicht aus dem Auge zu verlieren.

Dr. Bernhard Grümme, Prof. für Religionspädagogik und Katechetik und Dekan an der Ruhr-Universität Bochum.

LITERATUR

Altmeyer, St. (2017) Was wahr ist, ist auch leicht zu sagen – oder?, in: KatBl 142, 259-261.

Brake, A. / Büchner, P. (2012) Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart.

Evangelische Kirche Deutschland (2006) Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh.

Grümme, B. (2014) Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.

Grümme, B. (2017) Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.

Grümme, B. (2021) Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg.

Mette, N. (2016) Art. Gerechtigkeit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)

Möhring-Hesse, M. (2011) Auf Bildung gereimt. Zur Bildungsoffensive in der Gerechtigkeitstheorie und -politik, in: Bitter, Gottfried / Blasberg-Kuhnke, Martina (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. Für Norbert Mette, Würzburg, 187–199.

Rauschenbach, Th. (2010) Gerechte Verhältnisse? Das Potenzial außerschulischer Lernwelten, in: Frank, Jürgen / Hallwirth, Uta (Hg.), Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen, Münster, 49-62.

Sobrino, J. (2007), Kritik an den heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblischen Tradition her; in: Concilium 4, 439-453

Stojanov, K. (2011) Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden.

Wilhelms, G. (2010), Christliche Sozialethik, Paderborn.

Dschungelforscher Virtualgrafitti
Georg Sackl

Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Zur Rolle der Schule im Hinblick auf die Bewältigung von primären Herkunftseffekten und von Schereneffekten

HERBERT SCHWETZ

1. Einleitung

Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit haben unter anderem mit der primären Herkunft der Kinder und mit der Rolle der Schule als sorgender Akteur für die Reduzierung der Herkunftseinflüsse auf die Leistung in der Schule zu tun. Weiters ist mittlerweile nachgewiesen, dass Schule eher eine aktive Rolle in der Erzeugung von leistungsbezogenen Schereneffekten (Helmke, 2017, S. 33) spielt. Je länger ein Kind mit unterprivilegierter Herkunft eine Schule besucht, desto größer wird die Leistungsschere zu den Leistungsstarken, meist aus privilegierten Familien. Das wäre die Rolle der Schule als „Rüttelsieb" (Fend, 1981, S. 29), die Kinder aus wenig privilegierten Familien aussiebt.

Für die Grundschule, Gymnasien in urbanen Ballungsräumen und ländlichen Mittelschulen ist aktuell und künftighin von einer heterogenen Zusammensetzung von Klassen auszugehen. In Bayern oder auch Österreich wird nach dem Besuch der Grundschule in verschiedene weiterführende Schulformen aussortiert, um (scheinbar) einigermaßen homogene Zusammensetzungen von Klassen zu erzielen. Der „primäre Herkunftseffekt" (El-Mafaalani (2021, 78) und, daraus folgend, die ungleichen Startbedingungen für Bildung können als empirisch nachgewiesen angenommen werden. Dies besagt, grob gesprochen, dass Bildung „vererbt" wird. Nach El-Mafaalani (ebda., S. 66) gilt z. B. für die BRD das „79 zu 27"-Prinzip für die Verteilung in die Berufsfelder nach der Schulzeit. Von 100 Kindern aus Akademiker*innen-Familien besuchen nach dem Gymnasium 79 eine Hochschule (bei Nicht-Akademiker*innen-Familien sind es 27). Das ist ein Drittel und dies weist darauf hin, dass Eltern mit mehr Bildung diese in „dreifacher Weise besser vererben". Die Benachteiligung von Kindern aus sozioökonomisch

und nicht-privilegierten Familien wurde auch in ausführlicher Weise von Quenzel & Hurrelmann (2019, S. 3-25) thematisiert.

Fallbeispiel 1: Im Entwicklungsplan einer ländlichen Volksschule P. wurde die Leseförderung neben anderen Zielen zur Qualitätssicherung festgeschrieben. Im Rahmen einer Initiative zur Förderung evidenzbasierter Messungen für Leseförderung (z. B. Einsatz von „Lese-Omas/Opas", Lesenacht etc.) war die VS P. bereit, an einer von externen Expertinnen/Experten durchgeführten Feststellung von Lernausgangslagen teilzunehmen. Am Ende der Eingangstestung sprach die Klassenlehrerin die Testleiterin an und teilte mit, dass die Überprüfung nur ergeben könne, dass die Kinder nicht lesen können.

Auf die Rückfrage nach den möglichen Gründen für die mangelnde Lesekompetenz wurde Folgendes erwidert: (1) Die Klasse ist erst seit einigen Monaten in der pädagogischen Obhut der Lehrerin. In der ersten und zweiten Klasse gab es häufige Wechsel der Lehrenden. (2) Die mangelnde Lesekompetenz wäre also nicht in der Verantwortung der aktuell wirkenden Lehrkraft zu sehen. (3) Weiters wurde ausführlich dargestellt, dass die Eltern an der Mitwirkung der Bearbeitung der Hausübungen und der Leseaufgaben nicht sehr interessiert sind.

Fallbeispiel 2: Der Drittklässler L. hat große Probleme beim Dekodieren von bekannten und unbekannten Wörtern, liest nicht flüssig und muss zum Erledigen der Lesehausübungen von der Mutter gedrängt werden. In einem Gespräch mit der Mutter äußert die Lehrerin Unbehagen über die mangelnde Lesemotivation des Buben. Die Mutter bat um einen Rat. Daraufhin antwortete die Lehrerin, dass der Bub eben mehr und freudiger lesen möge.

2. Kann und will Schule wirklich ausgleichen?

In den zwei angeführten Fallbeispielen können unterschiedliche „Stile" des Umgangs mit defizitären Leistungen von Kindern durch Lehrkräfte und Schulleitungen identifiziert werden. Beabsichtigt ist damit kein allgemeines Bashing von Schule oder gar eine Generalisierung. Im ersten Fall ist es das Nicht-Wahrnehmen von Verantwortung durch die Lehrerin (oder das Verschieben der Verantwortung auf andere Akteurinnen). Im zweiten Fallbeispiel liegen ein Defizit an pädagogischer Diagnostik an der von L. besuchten VS und ein „hausbackener" Therapievorschlag vor. Ein Defizit behebt man am besten mit „mehr desselben", einfach mehr und freudig lesen, wenn jemand nicht flüssig und freudig lesen kann (oder will). Diesen Mechanismus hat schon Watzlawick (1985, S. 27) als unzureichende Lösungsstrategie verworfen.

Mit El-Mafaalani (2021) wird vorsichtig der These zugestimmt, dass Chancengleichheit in Bildungssystemen ein Mythos ist (ebda.; 57) und von der Schule aktuell nicht hergestellt wird. Damit ist nicht gemeint, dass „alle das Gleiche machen oder gleichgemacht wird" (ebda. S. 57). Vielmehr wären gleiche Chancen herzustellen, damit alle Kinder ihre Fähigkeiten entwickeln können, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Weiters ist mit El-Mafaalani sehr kritisch zu fragen, ob das herrschende Bildungsverständnis, ob klassisch oder OECD-nützlichkeits-orientiert, nicht doch blind für sozial ungleiche Realitäten ist (ebda. S. 41).

Dem wäre hinzufügen, ob es sinnvoll und möglich ist, für aufkommende gesellschaftliche Probleme immer das Bildungswesen als Lösungsansatz vorzuschlagen.

Festzuhalten ist auch, dass Schule und Gesellschaft nach wie vor am Matthäuseffekt beträchtlich mitwirken und diesen in ungünstigen Konstellationen verstärken (Schwetz & Benischek, 2021, S. 334-344). Der Matthäuseffekt, benannt nach einer Stelle im Matthäusevangelium, beschreibt ein Phänomen, dass die Leistungsstarken im Bildungssystem profitieren und die

Leistungsschwächeren verlieren. Den Beitrag des Bildungswesens für die Minderung des Matthäuseffekts und des primären Herkunftseffekts sieht El-Mafaalani (2021) sehr negativ. Er vertritt die Position, dass zur Lösung großer gesellschaftlicher Probleme, wie z. B. Ungleichheit von Bildungschancen, das Bildungswesen der falsche Ort ist. Dort, wo Ungleichheit entsteht, wäre diese zu bekämpfen.

3. Fazit

Zweifelsohne gibt es Lehrkräfte, Kollegien, Schulleiter*innen und Qualitätsmanger*innen , die versuchen die Verantwortung und den Kompensationsauftrag von Schule (Wiater, 2009, S. 65-72) wahrzunehmen. Es wird versucht, Schüler*innen zu fördern und im Bedarfsfall engagiert zu unterstützen. Ebenso gibt es Institutionen, die die Umsetzung der Kompensationsaufgabe von Schule vernachlässigen oder gar verweigern.

Nach der negativ formulierten These zur Unwirksamkeit von Schule bezüglich der Kompensation von Benachteiligungen nach El-Mafaalani sollen abschließend Hattie (2009) Mortimore et al. 1988 und Gailberger 2013) genannt werden, Forschungsergebnisse vorgelegt haben, die belegen, dass Schule etwas bewirken kann. Für die Zukunft einer wirksamen Unterrichtsentwicklung zur Vermeidung von „blinden Flecken“ in der Wahrnehmung primärer Herkunftseffekte und von Matthäuseffekten werden mehr schulbasierte Evidenzbasierung und vertiefte Kenntnisse von pädagogischer Diagnostik erforderlich sein. Weit schwieriger wird es sein, eine sorgende und sensible Kompensationseinstellung zu etablieren.

Univ. Doz. Mag. Dr. Herbert Schwetz, em. Prof. für Soziologie an der PH Steiermark und KPH Graz, Lehrtätigkeit an der PH NÖ in Baden b. Wien

LITERATUR

El-Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Fend, H. (1981). Theorie der Schule. Münhen: Urban & Schwarzenberg.

Gauilberger, St. (2013). Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektüre-begleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.

Hattie, J. a. C. (2009). Visible Learning. London: Routledge.

Helmke, A. (2017). Unterrichtsprofessionalität und Lehrerprofessionalität. Diagnoes, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob. R. (1988). School Matters. Sommerset: Open Books.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS.

Watzlawick, P. (1985). Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper & Co.

Schwetz, H. & Benischek, I. (2021). „denn wer hat, dem wir gegeben ...“ Zum Matthäuseffekt als Begleiterscheinung von leistungssteigerndem Unterricht in heterogenen Klassen. In: Erziehung & Unterricht. Heft 3-4. 2021. 171. Jahrgang.

Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, S.; Bohl, Th.; Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.). Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wirklichkeit zeigen

Warum das Menschenrecht Bildung nur inklusiv verstanden werden kann

BERNHARD SCHÖRKHUBER

Ich habe keine Lehre. Ich zeige etwas.
Ich zeige Wirklichkeit.
Ich zeige etwas an der Wirklichkeit,
was nicht oder zu wenig gesehen worden ist.

(Buber, 1968, 1114)

Menschenrechte haben einen hohen Stellenwert im Bildungsdiskurs, weil sie rechtlich verankert, erstmals im Artikel 26 der UN-Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) im Jahr 1948 festgeschrieben wurden. Das Recht auf Bildung und ein separates Recht auf Menschenrechtsbildung leiten sich davon ab. Da es zur Förderung der Menschenrechte beitragen soll, hat das Recht auf Bildung eine herausragende Stellung. Im Artikel 26 der AEMR wird wie folgt erklärt:

> 1. „Jeder Mensch hat Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
>
> 2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
>
> 3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll."

Insofern ist das Menschenrecht auf Bildung „ein zentrales Instrument, um den Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen" (Motakef, 2006,5). Als *„Empowerment Right"* bildet es die Grundlage zur Realisierung aller anderen Menschenrechte (Dangl/Lindner, 2021, 69). Dabei wird eine Vielzahl von Perspektiven und Rechten unter Bezugnahme auf die Unteilbarkeit und Interdependenz der Menschenrechte beschrieben.

Inklusive Bildung meint alle. Sie wird gemeinhin mit den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen und dem Zusammenhang von allgemeinem Unterricht und besonderer Förderung assoziiert. Seit 1990 haben die Anliegen von Menschen mit Behinderungen die globale Sicht auf Inklusion in der Bildung geprägt, was zur Anerkennung des Rechts auf inklusive Bildung in Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) von 2006 geführt hat.

Inklusion umfasst jedoch mehr, Inklusion meint alle wie 2016 in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zu diesem Artikel anerkannt wurde. Dieselben Mechanismen schließen nicht nur Menschen mit Behinderungen aus, sondern auch andere Menschen – aufgrund von Geschlecht, Alter, Wohnort, Armut, ethnischer Zugehörigkeit, Indigenität, Sprache, Religion, Migrations- oder Vertriebenenstatus, sexueller Orientierung oder

Mann mit Kind – Virtualgrafitti
Georg Sackl

geschlechtlicher Identität, Haft, Überzeugungen und Einstellungen. Es sind das System und der Kontext, die die Diversität und die Vielfalt von Bedürfnissen nicht berücksichtigen, wie auch die COVID-19-Pandemie offenbart hat. Es sind die Gesellschaft und die Kultur, die Regeln bestimmen, Normalität definieren und Unterschiede als Abweichungen wahrnehmen (UNESCO-Kommission, 2020, 11ff). Das Konzept der Barrieren für Teilhabe und Lernen sollte das Konzept der besonderen Bedürfnisse ablösen. Inklusive Bildung ist ein Prozess, der zum Erreichen des Ziels der sozialen Inklusion beiträgt (Ebd.). Das bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können.

Während der Begriff *„Inklusion"* oft nur in einem engeren Sinne im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet wird, vertritt die UNESCO dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann.

Als Kern inklusiver Bildung gilt Adaption, die Passung von Bildungsangeboten und Bildungssubjekten als Teilaspekt der zentralen Strukturelemente des Menschenrechts auf Bildung. Dieses elementare *„Recht"* muss diskriminierungsfrei zugänglich, qualitativ hochwertig, relevant und kulturell angemessen sowie anschlussfähig an die gesellschaftlichen Herausforderungen und spezifischen Lebensrealitäten der Bildungssubjekte (Adaptierbarkeit) sein (vgl. Sen, 2004).

In struktureller Hinsicht erfordert Adaption, dass sich die Schulen den Lernenden anpassen: *„Das Bildungssystem ist gefordert, sich an jedes einzelne Kind anzupassen, entgegen der Tradition, alle Kinder auszuschließen, die nicht für fähig gehalten wurden, sich an das bestehende System anzupassen."* (Tomasevski, 2001, 31). Was hier mit Adaption konkret gemeint ist, wird im Rekurs auf den durch die Kinderrechtskonvention geprägten Begriff *„best interests of the child"* (Ders., 2003, Nr. 27) erläutert. An dieser Forderung müssen sich die Bildungsangebote orientieren und messen lassen. Beklagt wird in diesem Zusammenhang, dass Individualität und Unterschiedlichkeit der Lernenden in der schulischen Bildungspraxis in der Regel auf den kleinsten gemeinsamen Nenner reduziert werden, der im Rahmen schulischer Maßnahmen handhabbar ist und der den Orientierungsmaßstab für Bildungspolitik und Bildungsgesetzgebung darstellt. Inklusive Bildung lässt jedoch Kategorisierungen hinter sich und behandelt Lernende nicht mehr als Merkmalsträger*innen (Tomasevski, 2004, Nr. 54), sondern in erster Linie und vor allem als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen.

Die Herausforderung und Aufgabe der Adaption ist eine universale Forderung, die sich nicht

Wallpeople – Virtualgrafitti
Georg Sackl

nur in Bezug auf die Lernenden mit bestimmten bekannten, erkannten und anerkannten Beeinträchtigungen, sondern in Bezug auf alle Lehrenden stellt. Seitz (2009) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Heterogenität nicht einfach vorhanden, sondern sozial konstruiert und insofern zeit- und kontextabhängig variabel ist: *„Das Erkennen von Heterogenitätsdimensionen ist perspektivengebunden. Heterogenitätsdimensionen sind folglich vom veränderbaren Erkenntnishorizont der Beobachter*innen abhängig, werden innerhalb soziokultureller Kontexte konstruiert und sind somit zeitgebunden und wandelbar"* (Seitz, 2009, 68). Daher müssen Lehrer*innen in ihrer Sensibilität gegenüber Heterogenitätsdimensionen geschult werden.

Bildung kann nur inklusiv verstanden werden, weil das Prinzip des gemeinsamen Lernens aller Lernenden, ungeachtet der zwischen ihnen bestehenden Unterschiede, die Anerkennung der Individualität jedes einzelnen und seiner individuellen Fähigkeiten, Lernbedürfnisse und Lerninteressen durch den Einsatz einer lernendenzentrierten und lernzieldifferenzierten Pädagogik erfordert.

Prof. Dr. Bernhard Schörkhuber, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Bildungswissenschaften, Religionspädagogik, Theologie

LITERATUR

Buber, M. (1968): Werke I. München: Kösel.

Dangl, O. /Lindner, D. (2021): Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Inklusion und Bildung. Für alle heißt für alle, Weltbildungsbericht. http://www.unesco.de/bildung/weltbildungsbericht.html. Gesehen 23. Mai 2021.

Humanrights: Artikel 26 – Recht auf Bildung, Erziehungsziele, Elternrecht. https://www.human-rights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/artikel-26-aemr-recht-bildung-erziehungsziele-elternrecht

Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung – Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Seitz, S. (2009): Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Jerg et al. (Hrsg): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration (S. 67-79) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sen, A. (2004): Elements of a Theory of Human Rights. In: Philosophy and Public Affairs, Jg. 32, H. 4. https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2004.00017.x. Gesehen 22. Mai 2021.

Tomasevski, K. (2003): The right to education. Report of the Special Rapporteur, Katarina Tomasevski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2002/23. Hrsg von Economic and Social Concil. United Nations. (E/CN.4/2003/9).

Tomasevski, K. (2004): Manual on rights-based education. Global Human Rights requirements made simple. Bankok: UNESCO.

Heroes gegen Unterdrückung **im Namen der Ehre**

Zusammenhang zwischen Bildungsverlierer und Gewalt gegen Frauen

EMINA SARIC

Die unterschiedlichen Sichtweisen und Wahrnehmungen der kulturellen Realitäten führen im Integrationsprozess sehr oft zu Ein- und Ausgrenzung der Migrant*innen und zur Überspitzung der Debatten über eine gelungene Integration. Aus der Arbeitspraxis des „Heroes"-Projektes [1] mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ca. 20 männliche und 24 weibliche Jugendliche im Alter von 14 bis 21 Jahren umfasst, wird ersichtlich, dass diese Ein- und Ausgrenzung eine innere Problematik darstellt, da Jugendliche der zweiten oder dritten Generation über zwei und mehr kulturelle Identitäten verfügen und sich nicht nur in ihrer Herkunftskultur einheimisch fühlen, sondern sich wesentlich mehr mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft identifizieren können. Diese inneren Vorgänge im Integrationsprozess führen oft zu ambivalenten Gefühlen oder Verdrängungsmechanismen, da sie nicht bewusst erlebt werden und somit keinen gesellschaftlichen Ausdruck finden, der eine innerliche Akzeptanz dieser Gefühle legitimieren könnte. Dies offenbart sich in individuellen Schicksalen, die oft durch eine Unfähigkeit, sich zu integrieren oder durch konfliktgeladene zwischenmenschliche Beziehungen in der neuen Kultur gekennzeichnet sind. Ferner legen Jugendliche, die in Österreich geboren sind, häufig das Unbehagen an den Tag, mit diesen durch mehrere kulturellen Identitäten hervorgerufenen Ambivalenzen umzugehen. „Ich habe mal einen tschetschenischen Burschen aus meiner Schule gefragt, warum er seine Schwestern kontrollieren muss. Er sagte mir, dass es nicht viele Tschetschenen gibt und sie unter sich bleiben möchten. Das kenne ich auch von mir, denn meine Eltern haben auch etwas dagegen, wenn ich einen Burschen außerhalb der kurdischen Community heirate. Verstehe ich zwar nicht, aber ich kann damit leben…" [2], berichtet ein Mädchen aus dem Mädchenbeirat im Projekt Heroes.

Die „Wir-Gruppe" (der erweiterte Familienverband) bietet Zusammengehörigkeitsgefühl, Orientierung und Gemeinschaft und bildet oftmals die Hauptquelle der Identität, daher schuldet man ihr lebenslange Loyalität. Wenn nun auch die Chancen und Andockmöglichkeiten in der Mehrheitsgesellschaft nicht gegeben sind bzw. nicht gesehen werden (z. B. aufgrund von gesellschaftlichen Diskriminierungserfahrungen und einer sozioökonomisch schwierigen Situation) erscheint die Fortsetzung der Identifikation mit der Wir-Gruppe und ihren klaren Werten und Normen umso attraktiver. [3]

In einer fremden Umwelt scheint die Herkunftsfamilie oft der einzige Raum zu sein, in dem die ursprüngliche Identität bewahrt werden kann, gleichzeitig aber können hier ebenfalls traditionelle Rollen und Riten wiederhergestellt werden. Außerhalb der Familie verlieren die traditionelle Stärke und Autorität der Eltern an Bedeutung, da ihre Kinder häufig als Familienhelfer*innen agieren, indem sie für ihre Eltern dolmetschen, behördliche Wege erledigen oder finanzielle Hilfe leisten. In der Mehrheitsgesellschaft werden die Eltern häufig als unfähige oder bedürftige Individuen erlebt. Auf der anderen Seite wird im familiären Umfeld

oder in der Community selbst versucht, die traditionellen Rollen aufrecht zu erhalten. Die Ambivalenz und Unverträglichkeit der im Integrationsprozess aufgelösten Rollen führen zu innerfamiliären Konfliktpotenzialen, denn die Eltern fordern die ihnen nach traditionellen Maßstäben zustehende Anerkennung ihrer Autorität. Kinder und Jugendliche erfahren zwei unvereinbare Welten und Wertesysteme, mit denen sie nicht immer klarkommen können und oft keine Strategien zur Verfügung haben, diese Welten miteinander in Einklang zu bringen. Daher stehen viele Jugendliche vor einer innerlichen Zerrissenheit und geraten unter Druck, sich entweder für die elterliche, familiäre Welt oder die außerfamiliäre Welt der Mehrheitsgesellschaft entscheiden zu müssen. Die Arbeit mit Jugendlichen[4] zeigt, dass viele Jugendliche sich emotional für die elterliche Welt entscheiden, in der häufig die traditionellen Rollen versiegelt sind, da die emotionale Integration in der außerfamiliären Welt nicht erreicht wird oder wie aus persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen bekannt ist, durch Diskriminierungserfahrungen gekränkt und abgewiesen wird. Um sich nicht zu verlieren, bietet das Festklammern an die elterlichen Traditionen sowohl für die Eltern als auch für die Kinder einen Schutzmechanismus an, was allerdings die Entstehung von geschlossenen, familiären und sozialen Umfeldern begünstigt. Die innerliche Verbindung der Herkunftskultur mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft scheint aufgrund der entstandenen Spaltung nicht zu funktionieren, so dass viele Jugendliche, um diese inneren Konflikte zu vermeiden, die Integration als solche entwerten und die Mehrheitsgesellschaft innerlich ablehnen oder sogar zum Feindbild stilisieren. Diejenigen Jugendlichen, die wiederum ihre kulturellen Wurzeln zur Gänze ablehnen und sich äußerlich von ihrer Familie abgrenzen, laufen Gefahr, bloß eine äußerliche Anpassung an die neue Kultur zu erreichen. Diese stellt aber eine instabile Basis für die Identitätsbildung dar und birgt Gefahren einer psychischen Dekompensation.[5]

Das Projekt Heroes stellt ein Übergangsraum zwischen der Enkulturation und Akkulturation von Jugendlichen dar, in dem das kulturelle Spannungsverhältnis aufgelockert werden darf. In diesem Übergangsraum dürfen ambivalente Gefühle, traditionelle Rollenvorstellungen, Verhaltensmuster kulturübergreifend in Frage gestellt und neue Alternativen oder Lösungen unter Gleichaltrigen gefunden werden können. Sind sich kulturelle Settings ähnlich und gibt es große Überlappungen bei ihren Merkmalen, dann sind die Übergänge sanft und leicht zu bewältigen. Handelt es sich jedoch um fremdartige Umwelten, dann kommt es zu Brüchen, die als Stress erlebt werden und hohe Anpassungsleistungen erfordern.[6]

Emina Saric, prof., MA geboren 1969 in Banja Luka (BiH), Studium in Sarajewo, Gründerin und Leiterin div. frauenspezifischer Projekte in Österreich.

FUSSNOTEN

[1] Das Projekt Heroes. Steiermark / Mädchenbeirat: https://vmg-steiermark.at/de/empfehlung/heroesr-steiermark-gegen-unterdrueckung-im-namen-der-ehre [02.03.2021]

[2] Fallbeispiele aus der Praxisarbeit: Diskussion geführt am 18.03.21 über das Thema „Kontrolle über Mädchen und Sittenwächter" mit den Mädchen, die sich im Mädchenbeirat des Projektes „Heroes.Steiermark" engagieren. (A. 18 Jahre alt)

[3] Saric, E. (2021), Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung unter besonderer Berücksichtigung des Themas „Gewalt im Namen der Ehre", S. 23

[4] Das Projekt Heroes. Steiermark / Gruppentreffen mit männlichen Jugendlichen: https://vmg-steiermark.at/de/empfehlung/heroesr-steiermark-gegen-unterdrueckung-im-namen-der-ehre [02.03.2021]

[5] Vgl. Charlier, M. (2017), Ost-westliche Grenzgänge. Psychoanalytische Erkundungen kultureller und psychischer Differenzen zwischen „Orient" und „Okzidenz", Psychosozial-Verlag, S. 128

[5] Vgl. Oerter, Rolf (2013), Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation, In: Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Genkova, Petia, Ringeisen, Tobias, Leong, Frederick (Hrsg.), Springer. Wiesbaden.

Wie kann man/frau vermeiden, zur **Bildungsverliererin** zu werden?

Biografische Notizen

MUNA DUZDAR

Als ich im Mai 2016 als Regierungsmitglied angelobt wurde, wurde ich oftmals nach meiner Muttersprache gefragt. Ich gab an, mit zwei Muttersprachen aufgewachsen zu sein, nämlich mit der deutschen und der arabischen Sprache. Ich konnte für mich selber aber nicht genau definieren, was Muttersprache konkret bedeutet. Der Einfachheit halber und ohne viel Nachdenken gab ich eben beide Sprachen an.

Ich gehe davon aus, dass bis zum Eintritt in den Kindergarten meine Eltern vor allem nur arabisch mit mir gesprochen haben. Heute würde man solchen Eltern schwere Vorwürfe machen, nicht genügend Deutsch mit ihren Kindern gesprochen zu haben. Dabei wird außer Acht gelassen, dass Eltern nur in ihrer eigenen Sprache in der Lage sind, zum Kind eine emotionale Beziehung aufzubauen. Dies können sie in einer Fremdsprache nicht.

Meine Eltern konnten uns Kinder in der Schule kaum unterstützen oder fördern. Da halfen uns manchmal die Nachbarin oder deren Töchter bei den Schulaufgaben. Ich erinnere mich, seinerzeit in den 80er Jahren in Wien gab es bereits Deutschförderkurse an den Schulen, die meine Schwester und ich in der Schule in Anspruch nahmen. Die Volksschulklasse war 1983/1984 weitgehend ethnisch homogen. Eine Ausnahme bildeten ein türkisches Mädchen, ein jugoslawischer Junge und meine um ein Jahr ältere Schwester, die zuvor in der Vorschule gewesen war. Nun saßen meine Schwester und ich nicht nur in derselben Klasse, sondern wurden nebeneinandergesetzt. Ich war stets die bessere Schülerin gewesen. Wie belastend sich dieser Umstand auf unsere Geschwisterbeziehung auswirkte, möchte ich hier nicht näher ausführen, aber es zeigt die mangelnde pädagogische Sensibilität von damals. Es kam die vierte Klasse Volksschule. In Mathematik und Deutsch hatten wir beide einen Dreier im ersten Schulsemester. Die Aufnahme ins Gymnasium drohte zu scheitern. Meine Eltern übten auf uns beide enormen Druck aus, dies, obwohl sie uns kaum unterstützen konnten. Wir bekamen letztlich bezahlte Nachhilfe, und konnten die 3er auf 2er ausbessern. Somit war der Weg ins Gymnasium geebnet.

Die erste Klasse stellte sich als große Herausforderung dar. Ein Fünfer in Mathematik verhinderte beinahe meinen Aufstieg in die zweite Klasse. Dass es dennoch geklappt hat, ist dem Einsatz meines Klassenvorstandes Dr^{in} Gunda Mairbäurl zu verdanken, die an mich geglaubt hat, und sich sehr für mich eingesetzt hatte in all diesen Jahren, auch für meinen Aufstieg in die nächsthöhere Klasse und dies trotz eines Nichtgenügends, mit einer Klausel. Maturiert habe ich mit ausgezeichnetem Erfolg. Der Grund, warum ich das so detailliert erzähle? Die Auslese im Alter von 10 Jahren hätte beinahe meinen späteren Bildungsweg verhindert.

In einer palästinensischen Familie aufgewachsen, erlebte ich, wie wichtig meinen Eltern die Bildung ihrer Kinder war. Sie pflegten immer zu sagen, dass wir keine Heimat hätten, daher haben wir nur die Bildung. Gebildet zu sein bedeu-

tete für meine Eltern, in der Schule erfolgreich zu sein. Das bedeutete für mich als Migrantenkind, dass ich doppelt und dreifach soviel lernen musste wie die einheimischen Kinder, um gleiche Leistungen zu erreichen. Am Vormittag war die Welt der Schule und der österreichischen Mehrheitsgesellschaft und am Nachmittag, wenn ich nach Hause ging, war da die arabische Familienwelt. Täglich tauchte ich in zwei Welten ein mit nicht nur unterschiedlichen Sprachen, sondern auch verschiedenen Denkmustern und Gefühlen.

In meiner ganzen Jugendzeit beschäftigte ich mich damit, ob ich hierher gehöre oder doch nicht. Mit mathematischen Formeln und Prozentrechnungen versuchte ich herauszufinden, zu wieviel Prozent ich nun Österreicherin sei, und zu wieviel Prozent ich arabisch sei. Es beschäftigte mich und belastete mich. In der Schule verlangte und erwartete man von mir, dass ich mich anpasse, so bin wie alle anderen Mädchen. Die Mädchen in meiner Klasse in meiner Jugend durften Bravo-Hefte haben, und einen Freund. Das durfte ich nicht. In meiner Familie verlangte man von mir, ja nicht auf die Idee zu kommen, mein Arabischsein aufzugeben.

Die Suche nach Identität erfolgte in den 1980er Jahren bei jungen migrantischen Kindern eher nach nationalen ethnischen Linien und weniger – wie heutzutage – anhand von religiösen Linien. Diese Zerrissenheit begleitete mich sehr lange. Ich versuchte in Büchern und in der Sozialistischen Jugend darauf Antworten zu finden. Alle Menschen sind gleich, egal welcher Religion oder Ethnie sie angehören oder welche Hautfarbe sie haben. Dieser Gleichheitsgedanke, den ich in der Sozialdemokratie gefunden hatte, hat mir geholfen, diese innerlichen Widersprüche der Zugehörigkeit aufzulösen.

Daher empfinde ich jegliche Form von Segregation – auch gerade unter Kindern – fatal, weil sie sich tief in deren Köpfen einprägt und ein Gleichheits- und Zugehörigkeitsgefühl behindert. Das ist eines der Gründe, weshalb ich mich beispielsweise gegen die aktuellen Deutschförderklassen ausspreche, weil sie Kinder nicht fördern, sondern segregieren und stigmatisieren. Das ist genau das Gegenteil von dem, was man in einer zunehmend diversen Gesellschaft tun sollte. Man sollte die Gemeinsamkeit und die Zugehörigkeit zwischen Menschen und gerade unter Kindern stärken, und nicht Anderssein und Unterschiede von Kindern als Defizit konnotieren und in einem negativen Sinn hervorstreichen.

Identitäten der Kinder dürfen nicht abgewertet werden, weil sie anders sind. Anderssein und Vielfalt müssen als Stärke gesehen, und das Gemeinsame vor das Trennende gestellt werden. Wenn wir unsere Kinder nicht gut behandeln, und in unserer Gesellschaft nicht jedes Kind gleich viel wert ist, dann rächt sich das eines Tages an der Gesellschaft. Es kommt wie ein Bumerang zurück. Die Kinder, die mit Minderwertigkeitsgefühlen aufwachsen, werden eines Tages Verbitterung und negative Gefühle gegenüber der Mehrheitsgesellschaft empfinden. Die Kinder, die sich zur Gesellschaft zugehörig fühlen, werden dankbar sein, weil sie so gut aufgenommen wurden, Sie werden viel an Energie und Kraft, die sie daraus schöpfen können, der Gesellschaft wieder zurückgeben. Das ist ein wichtiges Fundament für den Zusammenhalt in einer Gesellschaft.

Mag[a] Muna Duzdar, Master, ist Tochter von palästinensischen Einwanderern, Studium in Wien und Paris, hat sich in vielfältigen politischen Funktionen höchst engagiert für Diversität und Integration eingesetzt; Rechtsanwältin in Wien.

Das aktuelle Interview mit Fred Ohenhen

Das Thema des aktuellen Heftes unserer Zeitschrift lautet: Damit niemand auf der Strecke bleibt: Bildungsgerechtigkeit – Was sind dazu Deine ersten Assoziationen?

Meine ersten Assoziationen sind: fehlende Schulpflicht, Kinderarbeit, Kindersoldaten, Ungerechtigkeit in der Welt…

Bildung bedeutet für mich Investition in die Zukunft oder in die Zukunft der Kinder, denn wer eine Bildung bzw. Ausbildung hat, der hat auch eine Zukunft. Es gibt in vielen Ländern der Welt leider keine Schulpflicht und weil es keine Schulpflicht gibt und die Kinder in diesen Ländern bereits zum Familieneinkommen beitragen müssen, werden sie für Kinderarbeit herangezogen. Im schlechtesten Fall werden sie sogar als Kindersoldaten eingesetzt, oder sie enden in der Kinderprostitution.

Bildung ist ein Menschenrecht: Nach **Artikel 26** der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 hat jeder Mensch das Recht auf Bildung einschließlich unentgeltlicher und verpflichtender Grundschulbildung. Viele Menschen kommen heute auch deshalb nach Europa oder in die USA.

Wie kann man es schaffen, aus der Migration sich in einem neuen Land zu bewähren? Was war Deinerseits nötig?

Integration heißt nicht nur die Sprache lernen und einen Arbeitsplatz haben, es braucht noch viel mehr dazu: es müssen Begegnungen stattfinden, man braucht Informationen und Austausch, Respekt, Empathie und vieles mehr … viele dieser Dinge fehlen manchen MigrantInnen leider. In meinem Fall hatte ich jedoch das Glück, Menschen zu begegnen, die mir genau das geben konnten oder bereit waren zu geben. Auch die Tatsache, dass ich ein gläubiger Christ bin und auch in Wien und Graz auf gläubige Menschen getroffen bin, hat mir sicherlich sehr geholfen. Migration gab es, gibt es und wird es immer geben – das wird leider oft vergessen oder ausgeblendet: Solange es keine globale Chancengleichheit, solange es Kriege, politische und religiöse Unruhen und keine Verteilungsgerechtigkeit in unserer Welt gibt, werden sich Menschen auf den Weg machen, nicht nur um wenigstens in Sicherheit leben zu können, sondern auch, um ihre individuelle Situation nach Möglichkeit zu verbessern. Es war früher in Europa auch nicht viel anders: Allein zwischen 1815 und 1930 wanderten mehr als 50 Millionen EuropäerInnen nach Übersee aus und die Gründe, warum sie es damals taten, sind nicht viel anders als die Gründe heute – Missernten, politische Unruhen, Krieg …

Viele kommen heute nach Europa und folglich auch nach Österreich aus verschiedenen Gründen – viele kommen wegen der Ausbildung, noch mehr aber wegen Krieg und Armut.

Doch wie funktioniert das Zusammenleben von MigrantInnen und der Mehrheitsgesellschaft? Leben wir gemeinsam in Vielfalt oder leben wir eher nebeneinander? Ist das Zusammenleben in Vielfalt ein Gewinn oder eher eine Herausforderung?

Welche Hindernisse musstest Du überwinden? Worin liegen die Gefahren, zu BildungsverliererInnen zu werden?

Eine meiner ersten Hürden, die ich als Immigrant zu überwinden hatte, war die Tatsache, dass das nigerianische und österreichische Bildungssystem nicht vergleichbar waren und mein Bildungsabschluss hier deshalb seinen Wert verloren hatte. Ich musste neue Qualifikationen erwerben, um auf dem österreichischen Arbeitsmarkt eine Chance zu bekommen. Aber ich habe die Herausforderung angenommen und eine neue Ausbildung absolviert. Bildung beginnt für mich bereits bei der Tagesmut-

Fred Ohenhen
geboren in Benin City, Nigeria; seit vielen Jahren interkulturelle Bildungsarbeit in Kindergärten und Schulen in Österreich, Deutschland und Südtirol; seit 1999 IKU-Leiter „spielend erleben" bei ISOP; Autor von Märchenbüchern und CDs.

Foto: © Peter Purger

ter- bzw. dem Tagesvater, setzt sich fort im Kindergarten und so weiter. Für die ImmigrantInnen heißt es, die Sprache lernen und sich mit den Gewohnheiten des Gastlandes vertraut zu machen oder sogar anzufreunden ... was ganz und gar nicht unwichtig ist ...

Viele der immigrierten Eltern sind aber leider nicht in der Lage, sich selbst weiterzubilden oder den Bildungsprozess ihrer Kinder zu unterstützen und ihnen zum Beispiel nach der Schule bei den Hausaufgaben zu helfen, sei es aus mangelnden Sprachkenntnissen oder weil sie selbst nicht den entsprechenden Bildungshintergrund haben. Viele haben das Gefühl, hier alleingelassen zu werden.

Welche Tipps kannst Du jungen Menschen geben, die in einem fremden Land wie Österreich erfolgreich sein wollen?

Bildung ist der Weg zum Erfolg. In einem fremden Land braucht man neben der Bildung (Sprache, Schule, gesellschaftliche Bildung etc.) aber auch andere Dinge. Man braucht Informationen über das Aufnahmeland und man muss vor allem offen sein. Offen zu lernen, um gewisse Dinge hin- bzw. anzunehmen, ohne sich oder seine Identität zu verlieren. Interesse für das Land, die Kultur, um die Menschen, mit denen man lebt, besser zu verstehen. Umgekehrt ist es dasselbe – man braucht einfach den gegenseitigen Respekt und die Akzeptanz, aber auch Freunde und Bekannte, die einem das „Leben" hier zeigen oder vorleben.

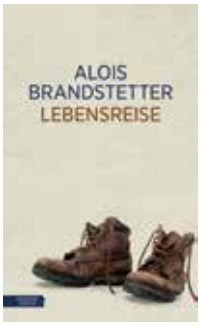
Wenn ich auf mein Leben hier zurückblicke: ich kam hierher mit 25 Jahren, mit einer anderen Kultur, einer anderen Erziehung und Mentalität von meiner alten Heimat Nigeria und von meinen Eltern im Gepäck. Hätte ich versucht, hier gleich wie in Nigeria zu leben oder aufzutreten, hätte das mit Sicherheit gewisse Missverständnisse hervorgerufen und mein Leben hier schwerer gemacht. **Alles wirkliche Leben ist Begegnung** – Martin Buber

Die meisten LeserInnen unserer Zeitschrift sind in pädagogischen, beraterischen, seelsorglichen und therapeutischen Feldern tätig. – Was sollen sie in der Begleitung von MigrantInnen beachten?

Jede / jeder muss immer bereit sein, auch Schüler/in zu sein. Dem anderen zuhören und wenn es geht, nachfragen, warum gewisse Sachen passieren oder gemacht werden ... und nicht immer gleich einen Generalverdacht erheben – sie sind eh immer so. Ein wenig mehr Verständnis, denn nicht alles ist schlecht gemeint ... Viele brauchen mehr Begleitung, Hilfe dabei sich weiterzubilden oder zu informieren, denn nur gemeinsam können wir es schaffen. Es leben heute bekanntlich allein in Graz Menschen aus weit mehr als 150 Nationen. Es sollte immer heißen: wir gemeinsam und nicht wir und die anderen. Wir müssen oder sollten allen Kindern das Gefühl geben, dass sie hier zuhause sind, damit auch sie dieses Land mein Land nennen können. Ich bin sehr stolz darauf, in Nigeria geboren zu sein und Graz, Steiermark und damit Österreich meine Heimat nennen zu dürfen.

DAS INTERVIEW FÜHRTE FRANZ FEINER

Lebensreise als „Menschwerdung“ durch Bildung



Alois Brandstetter

Lebensreise.
Wallfahrt oder Werdegang und Lebenslauf

Residenz-Verlag Salzburg
Wien 2020
400 Seiten
ISBN: 978-3-7017-1735-4

FEINER/WERITSCH

In seinem jüngsten Buch lädt der bekannte österreichische Schriftsteller Alois Brandstetter ein, ihn bei seiner „Menschwerdung“ zu begleiten. Seine „Lebensreise“ auf den Spuren seines Namenspatrons, des Heiligen Aloysius, gibt den Rahmen für diese lebendig erzählte Biografie mit sehr persönlichen Erinnerungen. Somit ist sie Wallfahrt, Rückblick, autobiografische „Revision de vie“ und zugleich österreichische Kultur- und Literaturgeschichte der Nachkriegszeit. In diesen Erinnerungen stecken viel akademische und menschliche Weisheit sowie Liebe zur Sprache, oft auch eine Suche nach etymologischen Bedeutungen des lateinischen oder griechischen Backgrounds. Szenen und Bilder aus seiner Kindheit und Jugend in der oberösterreichischen Provinz wechseln mit humoristischen Betrachtungen des modernen Lebens und Eindrücken oder Begegnungen des Autors als eines begeisterten Lesers.

Die „Lebensreise“ ist ein Erinnern an die wichtigsten Stationen seines Lebens: Brandstetter erzählt von seinem Werdegang, 1938 als siebtes Kind eines Müllers und Bauern in Oberösterreich geboren, fand seinen Weg in Wissenschaft und Literatur, hatte von 1974 bis 2007 eine Universitätsprofessur für Ältere deutsche Sprache und Literatur an der Universität Klagenfurt inne. Vor Jahren wollte er sich mit dem „Lebensraum“ seines Namenspatrons Prinz Aloysius von Gonzaga vertraut machen, hat im Jahr 2015 auch den Roman „Aluigis Abbild“ veröffentlicht; zum achtzigsten Geburtstag hat ihm seine Ehefrau einen Reisegutschein für eine „Wallfahrt“ nach Castiglione „und das Versprechen ihrer Begleitung geschenkt“.

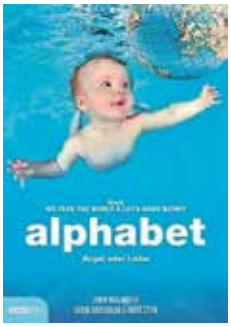
Der Autor schätzt seinen Namenspatron, den Heiligen Aloysius, den Jesuiten, der mit nur 23 Jahren als Folge seiner Fürsorge für Pestkranke 1591 starb. Ein ganz besonderes Erlebnis war auch die Romreise 1956 mit dem Fahrrad. Brandstetter war ein junger Mann, der schon von den ersten Eindrücken überwältigt war. Nach zehn Tagen war Rom erreicht: „Da habe ich auch Parallelen gefunden, wie der Heilige Aloysius Rom sieht, begeistert und erschrocken.“ Seine „Lebensreise“ folgt keinem strengen Fahrplan. Brandstetter kommt dabei aber nicht vom Hundertsten ins Tausendste. Es fällt ihm schon allein zu einem Begriff, einem Namen, sehr viel ein: Persönlichkeiten, die auch den Namen Alois tragen, James Joyce, der ja ein Jesuitenschüler war, sein „Ulysses“ kommt an mehreren Stellen vor.

Italien war und ist von der Coronavirus-Pandemie schwer betroffen. Das gilt auch für die Region, in der der Heilige Aloysius 1568 in Castiglione delle Stivere geboren wurde: „Betroffenheit, die sich ergeben hat, dass gerade die Lombardei und Castiglione sehr stark von der Pandemie betroffen ist“.

Brandstetter schreibt die „Lebensreise“ als eine lebendig erzählte Biografie mit sehr persönlichen Erinnerungen, mit dem Eindruck, dass er sein literarisches Leben abschließe; es ist schon ein bisschen auf Vermächtnis gestimmt. Es sind fast 400 Seiten voll Wissen, über Gott und die Welt, und damit Bildung durch einen gewaltigen Fundus an Literatur, Kunst und persönlichen Begegnungen.

alphabet

GUDRUN JÖLLER



Erwin Wagenhofer
Alphabet
Angst oder Liebe
AT 2013
113 min

Die Vorstellungskraft ist jene Fähigkeit, die uns Menschen zu Erfindungen beflügelt: wir sprechen über 6000 Sprachen, haben Hamlet, Mozart, Jazz, Quantenmechanik, den Düsenantrieb und den Hip Hop hervorgebracht. Wir zerstören diese Fähigkeit, welche die Grundlage für Genialität ist, systematisch bei unseren Kindern und bei uns selbst. Mit diesem Statement beginnt Erwin Wagenhofers Film, der das Thema Bildung in der westlichen Welt eindringlich beleuchtet. Unterschiedliche Meinungsführer kommen zu Wort: Manager der McKinsey Unternehmensberatung sind überzeugt, dass einzig das Studium an einer Eliteuniversität Erfolg gewährleistet. Die besten Absolvent/innen sind die, die gut funktionieren ohne zu hinterfragen und sich auf eine Karriere ausrichten, in der Leistungsorientierung über allem steht. Sie dienen der militärischen Betrachtung von Marktwirtschaft, welche sich über Kampf, Sieg und Niederlage definiert. Ein Pekinger Pädagogikprofessor ist besorgt über die Jugend im Pisa-Vorzeigeland China. Hier stehen bereits kleine Kinder unter enormem Leistungsdruck. Oft nehmen sich Schüler/innen das Leben, wenn ihnen die Aufnahme an elitären Ausbildungsstätten nicht gelingt.

Unser Bildungssystem wurzelt im Industriezeitalter, das brauchte fügsame Arbeiter/innen. Standardantworten waren gefragt, nicht unterschiedliche Meinungen. Abrichtung und Gehorsam sind gefährlich für die Menschheit. Die Erziehung von Kindern zu Prüfungsmaschinen bedeutet das Ende von Kreativität, Selbständigkeit, kritischem Hinterfragen und der Fähigkeit, mit gesellschaftlichen Veränderungen umzugehen. Die Diversität des Denkens, von Lösungsmöglichkeiten verkümmert. Im prüfungsorientierten Bildungssystem dient das Unterrichten dem „gerade richten". Begabungen sind nicht gerichtet und normiert. Der Hirnforscher Gerald Hüther entgegnet, dass alle Kinder mit unterschiedlichen Begabungen zur Welt kommen und hochbegabt sind. Der Fehler liege im Denken, dass eine Begabung höherwertiger sei, als die andere. Für Pablo Pineda, der mit Down Syndrom zwei Studien abgeschlossen hat, gibt es zwei Konzepte: Das Konzept der Angst und das Konzept der Liebe. Letzteres bedeutet die Annahme von Menschen, so wie sie sind, dies ermöglicht Wachstum. Pineda selbst hatte Lehrer, die sein selbständiges Denken und seine Neugierde förderten. Pädagogik heißt in Beziehung sein, Mut machen, zu glauben, dass es geht – dann gelingt es. Arno Stern, Begründer des Malspiels, fordert dazu auf, sich von Begeisterung leiten zu lassen und nicht von Diplomen. Die Kombination aus Spiel und Begeisterung schaffe die perfekte Bedingung fürs Lernen. Menschen geben ihr bestes, wenn sie das tun, was sie lieben. Das eigene Talent zu entdecken, zu spüren, was man kann, wäre eine ideale Prämisse für ein neues, organisches Schulsystem. Das einzige, was wir unseren Kindern schulden, ist Glück.

Die Geschichte des Lebens, vom Einzeller zum Vielzeller, ist eine Erfolgsgeschichte der Zusammenarbeit und nicht der Konkurrenz. Unser Gehirn wächst nicht durch mehr Wissen, es wächst durch die Intensivierung von Verbindungen. Diese Art des Wachstums kennen wir in der Wirtschaft noch nicht. Wagenhofer appelliert eindringlich an die Haltung jeder/s einzelnen.

Jugendliche mit ihren je **eigenen Fähigkeiten** ins Berufsleben begleiten

ANNEMARIE WEILHARTER

„Es ist leicht 1er SchülerInnen zu unterrichten, eine/n gute/n PädagogIn erkennst du aber erst dann, wenn er/sie die Schwachen genauso wertschätzen und fördern kann“. Dieser Satz einer Lehrerin wurde mein Leitfaden als Trainerin am Berufsförderungsinstitut (bfi) für Jugendliche, die eine Lehre anstreben. Als Begleiterin und Coach weiß ich, dass ich Verantwortung und Macht habe. Neben dem Erbgut als genetischer Basis ist ja die Förderung der Anlagen und Talente entscheidend.

Da ist Max, 19 Jahre alt, zwei Lehrabbrüche als Mechatroniker. Aufgrund seiner mathematischen Schwächen kann er die Berufsschule nicht schaffen. Da ist Susi, 15 Jahre alt, die Restaurantfachfrau werden möchte, aber ihre Mutter – selbst „gastgewerbegeschädigt“ – verwehrt ihr den Berufswunsch; sie meint, die Tochter solle Friseurin lernen. Wie diese beiden Geschichten ausgehen, dazu später. Ich halte mich im Training an den Satz *„Es ist nie zu spät für eine glückliche Kindheit“* (Erich Kästner). Den 10-monatigen Lehrgang beginne ich stets mit gestaltpädagogischen Methoden. Die TeilnehmerInnen zeichnen im Einzelcoaching einen Baum, als welchen sie sich selber sehen. Nun gibt es eine Ausstellung. Die Jugendlichen sehen, dass kein Baum dem anderen gleicht; viele sind gleichmäßig, manche aber schief gewachsen. Wir reden über Bäume, und dass jeder einen anderen Nährboden, eine andere Umgebung braucht, um gut wachsen zu können. Nur auf dem für mich passenden beruflichen Platz, der entsprechenden Umgebung und mit den nötigen Nährstoffen kann ich wachsen und mich entfalten.

Max konnte aufgrund dieses Bildes sehen, dass er die Lehre abgebrochen hatte, weil er in der für ihn falschen Umgebung war. Der Boden war zu hart (die Schule zu schwer) und nun war er offen für einen anderen Lehrberuf. Max hat dann bei einem Bauernhof die Lehre zum landwirtschaftlichen Facharbeiter gemacht und wird den kleinen Bauernhof erben. Susi erkannte, dass sie mit ihren 15 Jahren keine Chance hatte, den Wunschberuf zu erlernen, weil sie dadurch mit der ganzen Ablehnung ihrer Mutter konfrontiert gewesen wäre. Susi war ja von ihr abhängig. Susi schloss also die Lehre als Friseurin ab, und als ich sie fünf Jahre später traf, erzählte sie mir strahlend: „Frau Weilharter, ich habe eine günstige Wohnung und arbeite jetzt als Restaurantfachfrau in Velden“. Dies war „unser“ Karriereplan.

So möchte ich alle motivieren, zu entdecken, was an Talenten in jedem und jeder steckt. *„Wir bitten Gott, euch Einsicht für das zu schenken, was er in eurem Leben bewirken will, und euch mit Weisheit und Erkenntnis zu erfüllen“* (Kolosser 1,9).

Dankbar blicke ich auf eine erfüllte Berufslaufbahn am zurück, wo ich so viele junge Menschen begleiten durfte. Wenn Gott mir weiterhin Gesundheit schenkt, so freue ich mich auf die frei gewordenen Zeitressourcen für meine Gestaltpädagogiklehrgänge mit Seelsorge nach Albert Höfer. Die beste Weiterbildung – privat und beruflich.

Annemarie Weilharter, Gestaltpädagogin und Trainerin am IIGS, Lebens- und Sozialberaterin, Leiterin der IIGS-Landesgruppe Kärnten.

Wie gerecht ist **Inklusion?**

Bildungsgerechtigkeit zwischen Utopie, Anspruch und Realität

IRENE PACK

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wird in der Diskussion um Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem der Leitbegriff „Bildungsgerechtigkeit" verwendet. Dieser bezeichnet das Ideal eines von individuellen Faktoren (wie ethnischer oder sozialer Herkunft, religiöser Zugehörigkeit, sozialer Geschlechtsidentität, Leistungsniveau etc.) unabhängigen Bildungssystems. Das Konzept „Inklusion" ist dabei als Ansatz zur Überwindung von Ungerechtigkeit im Bildungswesen zu verstehen und strebt Wege zu einer gerechten, selbstbestimmten Bildung für alle an. Doch wie gerecht ist ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem tatsächlich? Eine Antwort auf diese Fragen muss zurückhaltend ausfallen, wenn man die schulische Praxis genauer beleuchtet.

Grundsätzlich entspricht das Modell der Inklusiven Pädagogik, das aus der Kritik an den Ungerechtigkeiten eines selektiven Bildungssystems entwickelt wurde, wie kein anderes pädagogisches Konzept den Postulaten der Bildungsgerechtigkeit. Inklusion zu verwirklichen ist Auftrag und Aufgabe, insbesondere für die inklusive Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Österreich hat sich 2008 dazu verpflichtet, für jedes Kind inklusiven Schulunterricht möglich zu machen. Neben der insgesamt positiven Entwicklung ist aber auch ein Faktum, dass derzeit rund 50 Prozent der schwer- und schwerstbehinderten Kinder in der Steiermark eine der 18 Sonderschulen besuchen. Diese widersprechen zwar einem inklusiven Verständnis von Pädagogik, werden aber von betroffenen Eltern und deren Kindern als chancengerechtes Bildungsangebot gewürdigt. Die sogenannte „Sonderschule"[1] bietet einen Ausweg aus dem Bildungsdilemma dort, wo die praktische Umsetzung des Inklusionsgedankens an ihre Grenzen stößt, weil erforderliche Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden (können), um für behinderte Kinder einen ihren Bedürfnissen entsprechenden und förderlichen Lebens- und Lernraum zu ermöglichen. Fachleute plädieren dafür, beide Systeme aufrechtzuerhalten und miteinander zu koordinieren. Im inklusiven Unterricht bräuchte es jene Ressourcen, die in Sonderschulen zur Verfügung stehen, z.B. Möglichkeiten zum Kleingruppenunterricht, zusätzliches Fachpersonal, spezielle räumliche Gegebenheiten, therapeutische Angebote, Barrierefreiheit etc.

Bildungsgerechtigkeit erfordert gerade im Bereich der Sonderpädagogik flexible Formen der schulischen Bildung und somit auch das explizite Angebot, Unterricht in einer Sonderschule nutzen zu können, wenn es die konkreten Bedürfnisse eines Kindes oder Jugendlichen erfordern. Auch wenn eine Steigerung der Inklusionsquote unbedingt erstrebenswert ist, darf dies nicht auf Kosten einzelner Schülerinnen und Schüler gehen. Gerechte Bildung heißt, nach Möglichkeit ALLEN gerecht zu werden.

Pack Irene BEd MA, Religions- und Integrationspädagogin an einer inklusiv geführten Volksschule und einer Sonderschule in Graz

FUSSNOTEN

[1] Anm.: Die Bezeichnung „Sonderschule" ist aus der Sicht der Autorin kritisch zu hinterfragen.

Meine Erfahrungen als Pädagogin und Seelsorgerin

IRENE BAUMEISTER

Deutschland gilt als das Land, in dem die Bildungschancen stark von der Herkunft und dem sozial-ökonomisches Status der Familie abhängen. Ich werde einen persönlichen und systemischen Blick auf diese Aussagen werfen. Die drei Bereiche Familie, Schule und Freizeit gelten als wesentliche Faktoren für den schulischen Erfolg. Im Rahmen der Familie spielt neben der (früh-)kindlichen Förderung die Bildung der Eltern, die Anzahl der Bücher im Haushalt, sowie der sozioökonomische Status und die Herkunft eine wichtige Rolle (IGLU).

Mir als Bildungsaufsteigerin halfen in der Gemeinde und Schule die Gestalt, meine systemische Fortbildung und Selbsterfahrung, meinen Platz zu finden und zur Bildungsgerechtigkeit in einem ganzheitlichen Sinn beizutragen; weiters Haltung, soziale Fähigkeiten und Kompetenzen, um auf einer personalen und sozialen Ebene Kinder zu unterstützen.

Konflikte in der Klasse schauten wir mit gestaltpädagogischen Methoden wie z.B. dem Klassenwald an. Schüler, die durch den Krieg im ehemaligen Jugoslawien traumatisiert waren und ihre Hefte voller Bilder von Bombern und Panzer gestalteten, konnten auf Bildebene kommunizieren und ihrem Erleben Ausdruck verleihen konnten. Russlanddeutsche Jugendliche, die durch die Emigration ein ganzes Stück entwurzelt waren, christliche Flüchtlinge aus der Türkei, brauchten eine Haltung der Offenheit und Wertschätzung neben der konkreten Unterstützung und Förderung durch die Schule, Gemeinschaft und Kirche, um ihren Platz zu finden. Ich erinnere mich auch an eine zweite Klasse, die über mehrere Stunden immer wieder ein Nikolausspiel wiederholen wollte und sich dabei neu zusammenfand. Ein Vater sagte zu mir: Was haben sie mit meinem Sohn im RU gemacht, der geht auf einmal gerne zur Schule! In höheren Klassen fühlten sich Schüler*innen gestärkt durch Imaginationsübungen und Malen ihres "inneren Garten" oder durch das Reflektieren der eigenen Familienarbeitsgeschichte.

Peter Levine und Maggie Kline betonen, wie wichtig eine ruhige und offene Haltung der Erwachsenen besonders in Krisensituationen ist, da sie das Gefühl von Sicherheit bei Kindern fördert. Dass es entscheidend sei, präsent zu sein, Zeit zu lassen, ggf. Körperkontakt zu halten, Malen, Rollenspiele, aber auch das Einführen von imaginativen Helfern hilfreich seien für deren Verarbeitung.

Zusätzlich zur Unterstützung durch Sozialarbeiter*innen und Lerncoachings müsste von meinem systemischen Verständnis her mit den Eltern gearbeitet werden. In vielen Familien (insbesondere mit Migrationshintergrund) spielen Mütter wenig mit ihren Kindern. Eltern sprechen oft wenig Deutsch in der Familie, verfügen seltener über eine qualifizierte Ausbildung und Bücher. Das sind Benachteiligungen für Kinder, die die Schule nicht alleine auffangen kann und die den Eltern vielleicht zu wenig bewusst ist. Hier bräuchte es mehr Zusammenarbeit mit und Angebote für die Eltern. Laut dem Neurowissenschaftler Manfred Spitzer sind gerade die ersten Lebensjahre für die Entwicklung des Gehirns die entscheidenden. Das Miteinander-Tun, das Vorlesen mit Interaktion, viel miteinander zu sprechen und die Bewegung, legen das Fundament. So habe ein Unterschichtskind im Durchschnitt bei Schuleintritt 8 Millionen Wörter gehört, ein Oberschichtskind 40 Millionen.

Als wichtigste Fächer nennt er für die Gehirnentwicklung, Sport, Musik, Theaterspielen, mit den Händen arbeiten. Sehr kritisch sieht er den Einsatz digitaler Medien für das Lernen, am problematischsten seien diese für die schwächeren Schüler*innen und im Primarbereich.

Die Studien in IGLU differenzieren nicht zwischen Herkunftsländern und Religionszugehörigkeit. Es könnte auch hilfreich sein, mehr über kulturelle und religiöse Hemmnisse und Chancen zu erfahren und was Gender in diesem Kontext bedeutet. Das war ein Thema, das mich in meiner ehrenamtlichen Arbeit mit Flüchtlingen sehr beschäftigte. Die regelmäßige Teilnahme an Deutschkursen war oft sehr niedrig, die Bildungsdefizite teilweise sehr hoch. Ich denke dabei an einen Gambier, der nur auf einer islamischen Religionsschule war und nicht fehlerfrei bis 13 zählen konnte, an zwei Afghanen, die Analphabeten und lernbehindert sind.

Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zu ausreichendem Einkommen, Gesundheit (auch im Blick auf Demenz) und Lebenserwartung. Daher braucht es dringend eine Evaluierung, wie sich die Corona-Maßnahmen auf die Bildung von Kindern auswirken durch soziale Distanzierung, eingeschränkte Kommunikation, Begrenzung des kreativen Tuns durch Abstand und Masken, Wegfall von Sport und Musik, mit gleichzeitig starker Zunahme der Digitalisierung.

Irene M. Baumeister ist Religionspädagogin (FH), Gestalttrainerin und -beraterin (IGB), Systematisch-integrative Familientherapeutin und -beraterin (DGSF) uvm; tätig in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung.

LITERATUR

IGLU (2016): (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), in: https://deutsches-schulportal.de/

Levine, P. & Kline, M. (2010): Kinder vor seelischen Verletzungen schützen, München: Kösel;

Spitzer, M. (2018): Wissensdurst, in: https://www.youtube.com/watch?v=Z0mACwH2mjY

ANDREA KLIMT

Bildungs-Hunger

Jesus, schau mal
den ganzen Tag haben sie zugehört
sie werden Hunger bekommen
lass sie gehen

sie haben Hunger
gebt ihr ihnen zu essen
sagt der Herr

woher sollen wir es nehmen
wir haben nichts
oder nur wenig
es wird nicht reichen
für alle

lass sie gehen
sie sollen für sich selber sorgen

gebt ihr ihnen zu essen
schaut, was ihr habt

da
ein Kind
nur wenig
fünf Brote
zwei Fische

aus wenig wird viel
in den Händen des Herrn
und alle werden satt

Bildung
die einen haben Hunger
die anderen sind übersättigt

die einen haben
einen großen Vorrat an Nahrung
die anderen leben
von der Hand in den Mund

sie haben Hunger
gebt ihr ihnen zu essen
sagt der Herr

Johannes 6, 1-13

Arnd macht sich **Gedanken:**

Über MaskenBildung und Gerechtigkeit

ARND WEHNER

Wenn wir uns dann tatsächlich mal in der Schule treffen, dann tragen wir alle Maske. Und weil wir Maske tragen, können wir uns nicht richtig anschauen. Aber vielleicht ist das Problem ja die Lösung: wir gestalten unsere individuellen Power-Masken. Das ist der Plan: Masken personalisieren: nicht verbergen sollen sie, sondern zeigen, wer wir wirklich sind, was uns gerade beschäftigt, wie es uns heute so im Herzen zumute ist.

Gesagt – getan: so eine Maske ist sehr schnell angemalt in den persönlichen Farben, mit den Motiven, die uns gerade umtreiben. Was passiert, wenn du mit so einer Maske durchs Schulhaus läufst? Das probierst du am besten selber aus – wenn du dich traust!

Und dann spür genau hin, wie sich das anfühlt mit so einer frisch angemalten Power-Maske. Hier ist, was wir herausgefunden haben: je mehr du deine Maske personalisierst, desto maskenhafter wird es. Desto archaischer fühlt sich das an, desto weniger fühlt es sich an wie das Alltags-Ich …

Künstlerisch verzierte Maske

Und dann purzeln die Erkenntnisse: Du musst gar keine Maske anziehen, um eine zu tragen. Dein Haus, dein Auto, deine Reisen, dein Geld – alles Masken. Wenn du dir das klar machst, aber nicht nur im Kopf, sondern leibhaftig als die GESTALT, die du bist, als der, der ständig die ganzen Minitheaterstücke spielt, dann denk mal über deine Gerechtigkeit nach:

Wo kann ich meine Maske ablegen – und wo ist´s gut, sie vorsichtshalber vorerst aufzubehalten?

Wo ist meine Gerechtigkeit eine Maske?

Wo kann ich mich ent-„larven“?

Und vielleicht gelingt es dann, die Ebene zu wechseln, das Nach-denken loszulassen, in einen gedankenlosen rezeptiven Zustand einzutreten. Das ist der Ort, wo Gerechtigkeit kein Konzept mehr ist, mit dem ich mich schmücke oder über das ich mich gräme. Gerechtigkeit ist dann nicht länger eine Forderung des Geistes, sondern eher eine lebendige Sehnsucht im eigenen Sein. Wenn dieser Ebenenwechsel eintritt, da sind wir einfach Gerechtigkeit, garantiert ohne Maske und doppelten Boden.

Arnd Wehner ist Gestaltpädagoge am IGBW, Meditationsleiter, Mentaltrainer und Lehrender an einem Gymnasium in Ludwigsburg.

314 – *Nur Zahlen?*

HANS NEUHOLD

Ich lese gerade wieder in der Zeitung vom Missbrauchsskandal im katholischen Erzbistum Köln bzw. über seine versuchte Aufarbeitung unter Kardinal Woelki. Nachdem ein erstes Gutachten zurückgehalten wurde, aus welchen Gründen auch immer, hat nur eine unabhängige Expertenkommission ein Gutachten über die Verantwortlichkeiten für Missbrauchsfälle in im Erzbistum zwischen 1975 und 2018 verfasst. Im Gutachten sind 314 Fälle aufgelistet, die Dunkelziffer dürfte weit höher sein…, so schreibt die Zeitung. Danach werden personelle Konsequenzen aufgelistet in den höchsten Ebenen im Bischofsrang, der Imageschaden für die Kirche, der Vertrauensverlust, inklusive Austrittswelle, wird vom Kardinal bedauert. Aber er stilisiert sich, wie manch andere, Gott sei Dank nicht selbst zum Opfer.

Aber es geht nicht nur um Zahlen: es sind 314 Menschen! Es sind 314 Menschen (und noch mehr, wenn man die Dunkelziffer berücksichtigt), die möglicherweise schwer beeinträchtigt, traumatisiert, psychisch beschädigt, in ihrem Grundvertrauen in die Menschen und die Welt schwer erschüttert, vielleicht auch religiös-spirituell verstört, trotz der schrecklichen oder zumindest verstörenden Erfahrungen versuchen, ihr Leben langsam auf die Reihe zu bekommen. Es sind 314 Menschen, deren Leben wesentlich negativ beeinflusst und beeinträchtigt wurde. Es sind 314 Menschen, die noch heute leiden und versuchen mit den Folgeschäden zurecht zu kommen, denen Mitgefühl alleine noch nicht helfen wird, auch wenn es lindern kann…

Ich habe in den mittlerweile Jahrzehnten meiner freiberuflichen psychotherapeutischen Tätigkeit zu oft Klienten und Klientinnen nach Missbrauchserfahrung begleitet, die oft Jahrzehnte später ins Bewusstsein gekommen ist; KlientInnen, mit ihren Folgen von Missbrauch, von Übergriffserfahrung, Ausnützung von Autoritätsverhältnissen, Ausübung von moralischem Druck und Unterdrückung… Es sind schreckliche Leidensprozesse, schwierige Bewältigungsversuche… aber auch die Erfahrung: Es ist möglich zu einem guten Leben zu finden!

Aber sind nicht nur Zahlen, es sind in Köln (mindestens) 314 Menschen, die leiden. Da gibt es nichts zu beschönigen, geschweige denn zu vertuschen oder zu verschleiern. Es geht um die Würde und Anerkennung der Opfer des Missbrauchs durch das Anerkennen und Stehen zum Versagen – auch strukturellem Versagen -, und der Schuld. Frei nach Paulus: Nur die Wahrheit wird euch frei machen! Dass dies nicht nur für die Kirchen und Religionsgemeinschaften, sondern für alle gesellschaftlichen Vereinigungen im Bereich des Sports, der Musik und Kunst oder wo auch immer, gilt, muss auch klar sein, auch wenn man berechtigt an die Kirchen einen schärferen Maßstab legen darf und sich Besseres erwarten darf.

Die **Mafalda LernBOX**

GERHILD RATHKE & KARIN VOLLMANN

Die LernBOX ist ein Basisbildungsprojekt des Vereins Mafalda, gefördert von ESF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Land Steiermark. Das Projekt wendet sich an junge Frauen zwischen 15 und 25 Jahren mit Bedarf an Basisbildung. Die Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmerinnen reichen vom Deutschlernen über den Abbau von Schulängsten bis zum Ausbessern einer Note im Pflichtschulabschlusszeugnis. Viele Mädchen kommen in die Lernbox, weil sie sich hier optimal auf den Einstieg in eine externe Pflichtschule vorbereiten können. Drei Basisbildungstrainerinnen, welche die Mädchen auch sozialpädagogisch begleiten, unterstützen die 10 Teilnehmerinnen über 25 Wochen, an ihren Zielen zu arbeiten und diese auch zu erreichen. So steigern die jungen Frauen ihre Bildungschancen und erweitern ihre Anschlussperspektiven.

„Seit ich in der LernBOX bin, bin ich ein normaler Mensch geworden. Hier hatte ich gar keine Angst“, schreibt Helene* bei der Evaluierung zum Kursabschluss. Helene kommt aus Afghanistan, lebt seit einigen Jahren in Österreich und möchte in eine externe Pflichtschule einsteigen. Da sie sowohl in Deutsch als auch in Mathematik und Englisch gute Kenntnisse zeigt, wird das klappen. Allerdings muss sie lernen, persönliche Hürden zu überwinden: Helene ist oft traurig und müde, manch aufbrausende Emotion steht ihrem Lernen im Weg. Da ist es gut, sich im wertschätzenden Klima der LernBOX entfalten zu können, das einen sensiblen und respektvollen Umgang mit Diversität und Vielfalt pflegt. Die LernBOX bietet jungen Frauen einen barrierefreien Lernraum, in dem sie unter sich sind. Die erfahrenen Trainerinnen stehen für Grammatik, Textrechnungen und Beziehungsarbeit gleichermaßen zur Verfügung. Wie viele der jungen Frauen erfährt Helene: Lernen kann am besten gelingen, wenn die Beziehungsebene stimmt, wenn die Lernende sich wahr- und ernstgenommen fühlt und weiß, hier darf sie sein wie sie ist. Selbst wenn sie mal schlecht drauf ist und auch dann noch, wenn sie einmal geschwänzt hat. Eingebettet wird die Basisbildung in kreative Projekte, die so konzipiert sind, dass sie die gesellschaftliche Partizipation der jungen Frauen fördern und ihre Lernmotivation stärken. So können Kompetenzen in den Lernfächern wie auch im Umgang mit sich selbst – besonders in Bezug auf das eigene Lernen – und mit den anderen Teilnehmerinnen gestärkt werden.

Basisbildung in der LernBOX bedeutet also, jede Teilnehmerin gemäß ihrer Ausgangssituation und Zielvorstellung dabei zu unterstützen, ihren Bildungsweg zu gehen. Um den individuellen Bildungsansprüchen gerecht zu werden, ist binnendifferenziertes Lehren und Lernen nötig. Dazu werden Lernpläne individuell auf jede Teilnehmerin abgestimmt. Das Führen eines kreativen Lerntagebuchs über den Kursverlauf hinweg gewährleistet, dass sich die jungen Frauen selbstreflexiv mit ihrem Lernen auseinandersetzen und auch das Lernen lernen. Dies ist ein wesentlicher Beitrag für ihren weiteren Lernerfolg auch in anschließenden Bildungsangeboten.

*Name der Teilnehmerin geändert.

Mag[a] Gerhild Rathke & Mag[a] Karin Vollmann begleiten Lernende in der LernBOX von Mafalda – Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen in Graz; **www.mafalda.at**

Willkommen im **Garten der Schule** heißt ...

Hier findet jeder seinen Platz:

Das kleine Gänseblümchen
und die leuchtende Sonnenblume,

der vorwitzige Löwenzahn
und die duftende Rose,

der mutige Rittersporn
und das schüchterne Veilchen,

die Aster, die erst im Herbst blüht,
und das neugierige Schneeglöckchen.

Wenn die Sonne scheint,
wachst alle dem Licht entgegen!

Entfaltet eure bunten Blätter,
jedes in seiner vorbestimmten
Farbe und Form!

Und wenn es regnet, schließt eure Blüten!

Lauscht dem leisen Rauschen
wie alte Geschichten.

Spürt den sanften Wind,
der euch die Richtung weist!

Lernt dem brausenden Sturm
zu widerstehen!

Verliert auch im Winter den Mut nicht.

Gebt niemals die Hoffnung auf,
denn immer kehrt der Frühling wieder.

Atmet den Duft vielfältiger Blüten!

Erprobt euch im Geben und Nehmen!

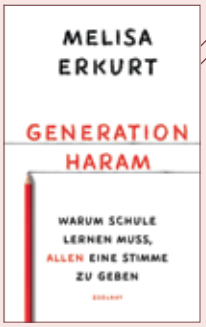
Fühlt euch geborgen
im abgegrenzten, schützenden Raum!

Behindert euch nicht gegenseitig
beim Wachsen.

Lasst euch einen Platz zuweisen,
an dem ihr euch entfalten könnt!

Behauptet euren Platz im Garten
des Lebens!

Quelle unbekannt



Melisa Erkurt

Generation haram
Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben.

Wien: Zsolnay
192 Seiten
ISBN 978-3-552-07210-7
€ 20,60

Die Autorin, geboren 1991 in Sarajevo, als einjähriges Kind im Krieg mit ihrer Mutter geflüchtet, entwickelte sich persönlich vom schüchternen Mädchen ohne Stimme zur selbstsicheren engagierten Frau, deren berufliches Anliegen es ist „allen eine Stimme zu geben" (Untertitel). Sie studierte Germanistik, wurde Redakteurin beim Magazin biber, schreibt eine wöchentliche Kolumne im Falter, war zwei Jahre mit dem Schulprojekt „Newcomer" an Wiener Brennpunktschulen unterwegs, unterrichtete an einer Wiener AHS und ist seit September 2019 Redakteurin beim Report (Innenpolitik) im ORF.

In ihrem Buch beschreibt sie autobiografisch alltäglichen Rassismus, kombiniert ihre Erfahrungen mit denen nicht-autochthoner ÖsterreicherInnen. Sie ist eine, die es geschafft hat; die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler aber werden durch ihr anderes Aussehen und mit ausländischem Akzent nie ausreichend gut Deutsch können, um ihr vorgezeichnetes Schicksal zu durchbrechen. Die Autorin sieht eine Generation ohne Sprache und Selbstwert heranwachsen, der keiner zuhört, weil sie sich nicht artikulieren kann. Als „chancenlos von Anfang an" sieht sie den „Bildungsalltag vom Kindergarten bis zur Matura". Für Mädchen wird Sprachlosigkeit verstärkt, denn mit der Äußerung „das ist haram" = verboten, sind es „mehrheitlich Burschen", „die im Namen der Religion Verbote für andere erstellen und so das Leben ihres weiblichen Umfelds einschränken" (80).

Melisa Erkurt leiht ihre Stimme den Verlierern des Bildungssystems. Nicht sie müssen sich ändern, sondern das System Schule muss neue Wege gehen. Empfohlen sei dieses Buch allen PädagogInnen, die dadurch sublimen Rassismus wahrnehmen lernen und ermutigt werden, „Verlierern" eine Stimme zu geben.

FRANZ FEINER

ZUM KÜNSTLER

Georg Sackl

Jahrgang 1956

Photographie und Umgebung.

Umgebung bedeutet: Bearbeitung digital und manuell. Recycling in Video und Collagen. Überzeichnungen. Drucke Umwelteinflüssen aussetzen. Experimentieren ohne Limit.

Bilder haben ein Leben. Sie werden geboren, entwickeln sich, gehen Beziehungen ein, sterben. Manche werden wiedergeboren.

gsackl.myportfolio.com

GESTALTARBEIT – BERATUNG – SPIRITUALITÄT

Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge in der Tradition nach Albert Höfer

Train the Trainer

für alle (angehenden Trainer/innen) aus allen Vereinen

Wann

04. August, 17.00 Uhr – 07. August 2021, 16.00 Uhr

Wo

Bildungshaus St. Michael in Matrei a. Brenner/Tirol; Schöfens 12, 6143 Pfons (mit dem Zug über Innsbruck und Matrei gut erreichbar)

Seminarleitung: Hans Neuhold, Gabriele Kraxner-Zach und Ursula Hawel

Anmeldeschluss: 10. Juli 2021

Seminarbeitrag + Saalmiete: € 330,00 (Ermäßigung aus sozialen Gründen ist möglich)

Kosten für Nächtigung (EZ) und Pension (VP): € 88,00 pro Tag

Seminaranmeldung und Anmeldung für Nächtigung und Verpflegung:
Hans Neuhold hans_neuhold@aon.at oder 0676/87 49 30 47 oder Gabriele Kraxner-Zach, g.kraxner-zach@aon.at oder 0680/21 25 525

Einige wenige Plätze sind noch frei!

TERMINE	ORT	THEMA / REFERETIN	VERANSTALTER / ANMELDUNG
IIGS – Landesgruppe Steiermark			
19.10.2021 17.00 – 19.30	KPH Graz Langegasse 2	**Tönen und Singen in Leichtigkeit** *mit Aaron Saltiel*	KPH Graz
23.11.2021 17.00 – 19.30	KPH Graz Langegasse 2	**Krisensicher leben und glauben – angesichts von COVID 19 und ähnlicher Krisen?** *mit Hans Neuhold*	KPH Graz
IGB – Integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung – Bayern			
28.06.–02.07.21	Haus Werdenfels Nittendorf	**Bibliodrama** *mit Christine Seufert & Gerhard Gigler*	Haus Werdenfels anmeldung@haus-werdenfels.de **www.haus-werdenfels.de**
IGNW – Institut für Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge in Nord-West-Deutschland			
11.–14.10.2021	Haus Maria Immaculata Paderborn	**Quellen meiner Lebendigkeit –** Neue Dimensionen meiner Spiritualität und Religiosität entdecken. *mit Ulla Sindermann & Hans Neuhold*	IGNW anmeldung@IGNW.de
22.–24.10.2021	Abtei Varensell	**Gestaltweiterbildungstage** *mit Stanko Gerjolj*	IGNW
IGBW – Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung – Baden-Württemberg e.V.			
02.–05.08.2021	Kloster Reute	**„Humore yourself"** – wenn der Körper spricht *mit Laura Fernandez*	Kornelia Vonier-Hoffkamp kornelia.vonier-hoffkamp@igbw-ev.de
04.–07.09.2021	Schönenberg Ellwangen	**Krisenintervention** *mit Ludger Hoffkamp & Robert Michor*	Petra Helderrs Petra.helders@igbw-ev.de
02.–05.11.2021	Schönenberg Ellwangen	**Gruppendynamik** *mit Hellmut Santer & Robert Michor*	Gudrun Gaspers-Jacob gudrun.jacob@hsz-hdn.de
igps – Institut für Gestaltpädagogik, Persönlichkeitsentwicklung und Spiritualität – Rheinland-Pfalz/Saarland e.V.			
16.–18.07.2021	Herz-Jesu-Kloster Neustadt a.d. Weinstraße	**Grundkurs Gestaltpädagogik** Schnuppereinheit *mit Maria Walter & Gisela Schlarp*	IGPS Rheinland-Pfalz/Saarland **www.igps.de**
27.06.2021	Zoom-Veranstaltung	**„Reise zur Quelle meiner inneren Kraft"**	Maria Walter maria.walter@igps.de
Verschoben auf 07.11.2021	Herz-Jesu-Kloster Neustadt a.d. Weinstraße	**Mitgliederversammlung**	Maria Walter maria.walter@igps.de

Impressum

Eigentümer, Herausgeber u. Verleger: Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge, A-8047 Graz, Berliner Ring 54 i. A. d. ARGE-IGS

Redaktionsteam: Franz Feiner (franzfeiner1@gmail.com), Hans Neuhold (hans_neuhold@aon.at) – Chefredakteure, Albert Höfer (albert.hoefer@yahoo.com), Andrea Klimt (andrea@klimt.co.at), Hans Reitbauer (majomicle@aon.at), Cornelia Stefan (conni.stefan@gmail.com), Nadja Schönwetter (nadja.schoenwetter@gmail.com) – Layout, Reinhardt Schwarzenberger (reinhardt@langstemmer.at) – 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.: Kornelia Vonier-Hoffcamp (Vorsitzende ARGE-IGS), Julia Grzesiak (GNP), Stanko Gerjolj (DKGP), Sr. Cecile Leimgruber (IGCH), Ursula Sindermann (IGNW), Stefan Berzel (IGPS), Viliam Arbet (IIGDF), Kerstin Deisinger (IGB), Martin Kläsner (IGH), Brigitte Semmler-Bruckner (IIGS)

ZVR: 356542037

Druck: Reha-Druck, Kalvarienberggürtel 62, 8020 Graz **Preis:** € 6,90 Einzelpreis. € 20,60 Jahresabo.

ARGE IGS – MITGLIEDER

Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung
Baden-Württemberg
www.igbw-ev.de

Institut für Gestaltpädagogik, Persönlichkeitsentwicklung und Spiritualität Rheinland-Pfalz/Saarland
www.igps.de

Integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung
Bayern
www.igb-bayern.de

Institut für Integrative Gestaltpädagogik & Seelsorge
Österreich
www.iigs.at

Društvo za Krščansko Gestalt Pedagogiko
Slowenien
gestaltpedagogika.rkc.si

Institut für Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge in Nord-West-Deutschland e.V.
www.ignw.de

Gestaltpädagogik für Schule und Bildung, Seelsorge und Beratung Niedersachsen e.V.
Niedersachsen
www.gestaltpaedagogik-niedersachsen.de

Inštitút Integrativnej Geštaltpedagogiky a Duchovnej Formácie
Slowakei

Institut für integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung
Schweiz
www.igch.ch

Društvo Integrativne Geštalt Pedagogije
Kroatien

DIE NÄCHSTEN AUSGABEN

Nr. 102: Spiritualität und Körper
Nr. 103: Das innere Kind
Nr. 104: Esoterik und Gestalt
Nr. 105: Träume und Gestaltarbeit

Post
ÖSTERREICHISCHE POST AG
Bar freigemacht / Postage paid
8026 Graz
Österreich / Austria

Österreichische Post AG
Info.Mail Entgelt bezahlt

RehaDruck
sozialfair

Retouren an A-8151 Attendorfberg 14