

Heilkraft der Sprache

Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie, Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold* und

herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leiser* und *Chae Yonsuk*

„Deutsches Institut für Poesietherapie, Bibliothherapie und literarische Werkstätten“

an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Verbindung mit der

„Deutschen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie“ (DGPB)

Thematische Felder:

Poesietherapie – Poesie – Poetologie

Bibliothherapie – Literatur

Kreatives Schreiben – Schreibwerkstätten

Biographiearbeit – Narratologie

Narrative Psychotherapie – Kulturarbeit

Intermethodische und Intermediale Arbeit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Heilkraft Sprache ISSN 2511-2767

Ausgabe 04/2016

**INTEGRATIVE POESIE- & BIBLIOTHERAPIE
als Praxis des „Ausgangs von Jugendlichen
aus der durch ein Bildungssystem
verschuldeten Unmündigkeit“**

Schule – quo vadis

GEDANKEN ZUR BILDUNGSREFORM

*Hildegard Kokarnig**

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. [mailto: forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>). Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung in IPBT

Inhaltsverzeichnis:

- 1 Einleitung
- 2 Die Schule – Kultur- und Lebenswelt des jungen Menschen
 - 2.1. Historischer Exkurs
 - 2.2. Ideal-Zustand und Ist-Zustand
 - 2.3. Deutschunterricht in einer multikulturellen Schule als Spiegel des gesellschaftlichen Wandels
 - 2.3.1. Der Stellenwert der Literaturgeschichte, der Literatur und des Lesens im Regelunterricht
 - 2.3.2. Literaturunterricht und Lesen – ein Pfad zu eigenen Sprachwelten
 - 2.3.3. Erfahrung mit Schreibwerkstätten: „Gegenwelten“. Von der Lust am Schreiben
 - 2.3.3.1. Persönliche Ausgangslage – Biographiearbeit
 - 2.3.3.2. Theoretische Überlegungen
 - 2.3.3.3. Fazit in der Arbeit mit Schreibwerkstätten und Bezug zur IPBT
 - 2.4. Setting und Gegebenheiten der Schulklassen
- 3 Die Integrative Poesie- und Bibliothherapie (IPBT) und ihre Methoden als unerlässliche Quelle für gesamtheitliche Erziehung
 3. 1. Einführende Überlegungen
 3. 2. Lernen
 3. 3. Integrative Agogik
 3. 4. Institution Schule als Konvoi auf Zeit
- 4 Fazit - Zukunftsausblick – Vision
- 5 Zusammenfassung / Summary
- 6 Literaturverzeichnis

1 Einleitung

Das Thema dieser Arbeit, „Schule – quo vadis“, beschäftigt mich als Professorin einer berufsbildenden höheren Grazer Schule schon seit vielen Jahren. Mit dieser Abschlussarbeit für das Kompaktcurriculum *Integrative Poesie- und Bibliothherapie* (IPBT) möchte ich eine Art kritische Betrachtung von „Schule heute“ und ihrem Wandel, dem sie durch gesellschaftliche Umwälzungen und Bildungsreformen ausgesetzt war und ist, vorlegen und vor allem aufzeigen, wie wichtig es wäre, den Fokus bei jeglicher Art von Bildungsreform dahin auszurichten, auch im Regelunterricht dem schöpferischen Prinzip einen Stellenwert einzuräumen, um den SchülerInnen in diesem normierten System einen Ausgleich zu bieten, damit sie gerne und erfolgreicher lernen und auf ihrem Weg zu „persönlicher Souveränität“ und „weltbürgerlichem Engagement“ (sensu *Kant 1784; Höffe 2004; Petzold, Orth 2004b, 2014*) ermutigt und bestärkt werden. Mir ist es im Laufe dieser Arbeit auch wichtig aufzuzeigen, welche große Bedeutung ein Ansatz wie die IPBT mit ihrem reichen Fundus an kreativen Methoden und Medien und ihrem expliziten Selbstverständnis als „emanzipatorischer Kulturarbeit“ in „weltbürgerlichen Ausrichtung“ (*Petzold, Orth 2004b; Petzold, Orth, Sieper 2013, 2014a*) für ein solches Bildungsprinzip haben könnte.

Meine Erfahrungen als Pädagogin basieren auf einer Berufsspanne von 30 Jahren, in denen ich erstaunliche Veränderungen im Schulwesen wahrnehmen konnte. Die Schule, an der ich unterrichte, repräsentiert für mich nun das Vorzeigemodell, um die Verhältnisse und Zustände zu illustrieren, mit denen LehrerInnen in Zeiten wie diesen täglich in ihrer Arbeits- und Lebenswelt Schule konfrontiert werden.

Kompetenzorientierung, Individualisierung und Bildungsstandards bestimmen den Unterricht, die Leistungsfeststellung bzw. – beurteilung und die abschließenden Prüfungen. Unsere SchülerInnen sind vertraut mit Diagnosechecks zur Erfassung der Stärken und Schwächen, mit Formen des offenen Lernens, etc.

Medien-, Wirtschaftskompetenz und Persönlichkeitsbildung sind Schlagwörter, die das Profil unserer Schule prägen, in der mit dem Einsatz modernster Technologie der Unterricht innovativ gestaltet und eine optimale Berufsvorbereitung gewährleistet wird, wobei der Informations- und Kommunikationstechnologie höchste Wichtigkeit zukommt. Sie bietet den Jugendlichen Zugang zu Wissen, Schulung im vernetzten Denken und die

Möglichkeit, im Fremdsprachenunterricht mit KollegInnen in anderen Ländern in Interaktion zu treten. Schulung in Flexibilität und Einsatzbereitschaft durch projektorientierten und fachübergreifenden Unterricht haben ebenso Priorität. Des Weiteren haben Integration und Vernetzung des multikulturellen Umfelds in vielfältigen Projekten unter Berücksichtigung und Förderung der Sprachenvielfalt enorme Bedeutung.

Wir sind „bewegte Schule“. Durch Aktivierungsübungen, auch außerhalb des Turnunterrichts, soll die Konzentration der SchülerInnen verbessert werden (*Orth, Petzold 1998a*).

Außerdem stehen ein Schulpsychologe und Sozialarbeiterinnen für Einzelberatungen in Problemfällen sowohl für SchülerInnen als auch für KollegInnen zur Verfügung. Auch der Schulerfolg der Jugendlichen soll durch dieses Team gefördert werden und es versucht, den SchülerInnen bei der sozialen Lebensbewältigung beizustehen. Die Initiative *Jugendcoaching auf außerschulischer Basis* und *Peer Mediation* soll in diesem Zusammenhang ebenfalls genannt werden.

Es wird alles getan, um die Schulwelt lebenswert und erfolgreich zu gestalten und dem Motto: „Bei uns zählt der Mensch“, gerecht zu werden.

Ein Schulklima, wie es bei uns herrscht, können sich viele Bildungsstätten nur wünschen. Das liegt vorrangig an dem lebendigen Zusammenspiel von Leitung, engagiertem Lehrkörper und jungen Menschen, ohne die unsere Existenzberechtigung nicht gegeben wäre.

Reinhard Göwell schreibt in einer Glosse der „Wiener Zeitung“: „Lehrkörper – das ist einerseits ein leicht antiquierter Begriff, andererseits aber gar keine schlechte Beschreibung der Summe aller Pädagoginnen und Pädagogen einer Schule. Denn der Körper ist ein Organismus, der nur dann gesund ist, wenn seine diversen Teile gut kooperieren. Trotz der oftmals beschämenden bildungspolitischen Diskussion funktionieren jene Schulen am besten, in denen der „Lehrkörper“ ein gutes Team, also einen gesunden Körper bildet.“ (*Göwell 2016, 50*). Dies trifft auf uns zu.

Aber alle diese positiven Voraussetzungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch wir mit den Schattenseiten, die der Wandel der Lebenswelt Schule mit sich bringt, konfrontiert werden.

Wir sind multikulturell (Sprachbarrieren, Jugendliche, die in zwei Welten zu Hause und somit nirgends ganz sind, Parallelgesellschaften, häufig traumatisierte Familien), wir sind bildungsreformatorisch angepasst (bildungspolitische Uniformität, etc.), wir sind multimedial (Rock around the clock. Das weltweite Netz bestimmt die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen auch außerschulisch, Tag und Nacht virtuelle Kontakte per Computer oder Smartphone, in der Schule während der Pausen, sogar während des Unterrichts, Konzentrationsmangel, soziale Fähigkeiten, die verkümmern. Unsere Jugendlichen wissen nicht mehr, was es bedeutet hat, im analogen Zeitalter heranzureifen. Der Einfluss der digitalen Technologie auf ihre Entwicklung ist unaufhaltbar, eine zukünftige Arbeitswelt ohne Informationstechnologie, ohne world wide web und Informations-Devices Utopie. Dieses breite, aber qualitativ unterschiedliche Angebot an Informationen und Chancen führt einerseits zur Verunsicherung der jungen Leute, andererseits zur Abstumpfung. Das Tempo der technischen Veränderung erhöht die Ungewissheit, Schule kann nur begrenzt den richtigen Umgang lehren, bzw. ein Puffer sein).

Zusätzlich zu diesen unmittelbaren Problemfeldern sehen wir uns jetzt, wie fast alle Bildungsstätten, mit Sachverhalten konfrontiert, die - realistisch - gesehen nichts mit der Basis, wie wir sie in der Schule bilden, zu tun haben, sondern mit dem Überbau, einer verstiegenen Konstruktion, einem System, das die Basis zu erdrücken droht.

Schule ist immer ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse. Es ist nicht zu übersehen, dass der gesellschaftliche Wandel und der damit einhergehende Wertewandel besonders im letzten Jahrzehnt zu großen Veränderungen in der Schullandschaft geführt hat. Demnach spiegeln sich hier alle die Schwierigkeiten, mit denen wir tagtäglich in der Gesellschaft konfrontiert werden. Um dem entgegenzuwirken, gehören viel Fingerspitzengefühl, Geschmeidigkeit und vor allem Freiheit in allen Bereichen dazu. Aber die Bildungspolitik der heutigen Tage hat ein Korsett geschnürt, das den Radius der Bewegungsfreiheit von Schule an sich massiv einschränkt. Durch die Bildungsreform ist das Wesen Schule zu einem Moloch geworden, dem die jungen Menschen zugunsten eines widrigen Systems geopfert werden. Es ist ein Bildungssystem, das reformiert, will sagen, abgrenzt, eingrenzt, definiert, schubladisiert, normiert, standardisiert, evaluiert.

Es wird viel ge-iert und es ist somit zu hinterfragen, ob nicht der Form über alle Maßen Genüge getan wird und bei dem Darüberbrüten, ob die rechte Form gefunden wurde,

dabei Inhalt, Gehalt und Substanzielles auf der Strecke bleiben und die Gefahr besteht, dass ein scheinbar befruchtetes Ei zur tauben Nuss mutiert.

Voraussetzungen, die für Schulen, trotz der besten Vorsätze seitens der BildungsreformerInnen, Einschränkungen bringen und es ihnen schwerer machen, die ihnen anvertrauten jungen Menschen auf ihrem Weg in die Erwachsenen- und Berufswelt so zu betreuen, dass sie bestmöglich gerüstet in eine Welt entlassen werden, die keinen geschützten Raum mehr bietet, sondern Widrigkeiten, die nur bewältigt werden können, wenn die jungen Menschen an Leib, Seele und Geist stark, sich ihrer Identität bewusst und mit hohem ethischen Bewusstsein ausgestattet sind. Schule an sich muss im tiefsten Kern und auf höchstem Niveau Wissenszentrum, aber auch attraktive Lebenswelt für Jugendliche sein, ein Ort, wo Entwicklungschancen erarbeitet werden, die ihre körperliche, seelische, geistige, soziale und ökologische Realität berücksichtigen, denn keine dieser Dimensionen des Menschen darf in der heutigen Zeit ausgespart werden. Das ist eine Konsequenz „transversaler Vernunft“ in der Moderne (Petzold, Orth, Sieper, 2013b, 2; Petzold 2000e, Sieper 2000). Für Schule sollte auch gelten, was Sigmund Freud einst über die Psychotherapie sagte: Schule ist „Kulturarbeit“.

Leider scheinen sich diese Gedankenansätze zu den Bildungsreformatoren und -experten nicht durchgesprochen zu haben. Sie grübeln in verschlossenen, klimatisierten Räumen, abgeschieden von der Welt, in Elfenbeintürmen vor sich hin, mixen ihr Bildungssüppchen, während PädagogInnen und SchülerInnen diese schwer verdauliche Mixtur nur widerwillig schlucken und mit starker Übelkeit kämpfen. Sie servieren uns Reformen, die keine Antwort auf Gesellschaft und Schule von heute sein können. Das führt zu massiven Problemen an der Basis, in den Konferenz- und Klassenzimmern. All diese Probleme verlangen nach Lösungen und der Suche nach adäquaten Modellen und Konzepten, die unterstützend helfen, einerseits die Bildungsreform zu hinterfragen und tatsächlich zu reformieren und andererseits PädagogInnen Rüstzeug in die Hand zu geben, damit sie mit den komplexen Problemen besser zurechtzukommen, die Schule heute mit sich bringt und für die sie gar nicht ausgebildet sind.

Schule kann viel, aber nicht alles. Schule kann und darf keine Erziehungsarbeit leisten, die Sache der Eltern wäre, Schule - und vor allem die ihr anvertrauten Jugendlichen - sollte aber auch nicht der Fußabstreifer einer Finanzpolitik sein, die an den

Zukunftsressourcen eines Staates, den jungen Menschen, spart, und nicht der einer Bildungspolitik, die den ganzheitlichen Menschen außer Acht lässt und die sich herablässt zum Diener der Wirtschaft zu werden.

Neben meinem Hauptfach Deutsch habe ich jahrelang Ethik und Kreatives Schreiben unterrichtet (Schulversuch und Freigegegenstand - eingestellt wegen Sparmaßnahmen!), das hat mich in meiner Vorstellung bestärkt, das der Sinn jeder Schule neben Wissensvermittlung nur darin liegen kann, eine innovative, vor allem aber auch altruistische Geisteshaltung weiterzutragen, eine Haltung, die an einem geistigen Ansatz ankert, der mit allen Ebenen des Menschseins arbeitet, die einen „neuen Menschen“ kreiert“, welcher in der heutigen Zeit bestehen und gleichzeitig ein sinngebendes Mitglied der Gesellschaft sein kann, eine kleine gesunde Zelle, die mit anderen kleinen Zellen den Weltkörper gesunden lässt. Eine Vision, die Don Quijoterie in einer Welt, wo der „unmögliche Traum“ immer wieder geträumt werden muss? Heruntergebrochen auf einen realen Bezug, jenseits von visionären Phantasiewelten heißt das, es müsste ein konkretes Modell gefunden werden, das diesen Vorstellungen entspricht. Es gibt natürlich nicht das eine glücklich machende Konzept, aber ich glaube, im Gedankengebäude, welches der Integrativen Therapie und seinem Zweig der IPBT zugrunde liegt, am ehesten ein Konzept realisiert zu sehen, das dem nahe kommt. Mit diesem Konzept in Zusammenhang mit der Institution Schule möchte ich mich in dieser Arbeit auseinandersetzen.

Vieles, was ich anspreche, beruht auf meiner subjektiven Wahrnehmung, aus dem Blickwinkel einer dreißigjährigen Erfahrung. Es ist die Sicht einer einst engagierten Pädagogin, die das Wohl der SchülerInnen im Auge hat(te) und melancholisch zurückblickt auf Zeiten, in denen in der Schule „nicht Zahlen und Figuren ausschließlich waren Schlüssel aller Kreaturen“ (frei nach Novalis).

Dabei erhebe ich nicht den Anspruch, mit meinen Ansichten über das System, das ich als rigide, engstirnig, phantasielos empfinde und sogar bis zu einem gewissen Grad gefährlich für die jungen Menschen, Recht zu haben, aber meine jahrelange Beschäftigung mit dem Thema und der Blick auf die Schullandschaft zeigen mir, dass Handlungsbedarf angesagt ist, sonst werden die jungen PädagogInnen von heute ins Burnout gleiten. Generationen von Jugendlichen werden sich im besten Falle ihr Wissen außerhalb der Bildungsanstalten aneignen, bzw. in einer Entwicklungsphase, in der -

aus neurobiologischer - Sicht ein Mensch besonders aufnahmefähig, also offen fürs Lernen ist, wertvolle Zeit in Schulen vertrödeln, wo Körper, Seele, Geist nicht umfassend genährt werden.

Wie freudvoll und dynamisch sollen Jugendliche heute lernen, wenn das Schulsystem Stagnation fördert? Von den Experten wird Aufbruch vorgegaukelt, aber wir alle, Jugendliche und PädagogInnen, fühlen uns wie Ameisen, die ein frisch geteertes Asphaltband überqueren. Viele bleiben kleben, andere schleppen sich dahin, auf der Strecke bleiben Eifer, Flinkheit, Schwung.

Es ist nicht übertrieben zu behaupten, dass es in keiner Zeit vorher in unserem Kulturkreis so vielfältige Möglichkeiten und Chancen wie heute gegeben hat, Bildung und Wissen zu erwerben. Es wäre zu wünschen, dass diese Chancen auch Bildungsreformer nützen würden, um Schule ganzheitlicher zu gestalten, indem sie erkennen, dass sich nur in einem Klima, das Identität und Beziehung gleichzeitig fördert, Persönlichkeiten entwickeln können. Das Gegenteil ist der Fall. Schule bedeutet heute Eindimensionalität anstatt Multiperspektivität. Bildung ist der Wirtschaft untergeordnet. Gerade in der heutigen Zeit, wo unabhängige, starke Menschen gefordert werden, ist dies ein Irrweg.

Ziel wäre eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung und ein Unterrichtssystem, dem ermöglicht wird, diese Ideen umzusetzen. Neue Anforderungen verlangen neue Aufgaben. Erwartungen an junge Menschen kann man nur hegen, wenn die Reformer die höchsten Werte und ein umfassendes lebendiges Konzept in den Mittelpunkt stellen. Schule muss leben. Doch es scheint, als ob wir es anstatt mit Bildungsexperten mit Schülern des „Faust“ zu tun hätten, denen wir mit Mephisto das geflügelte Wort zurufen wollten: „Grau, teurer Freund (teure Freunde), ist alle Theorie und grün des Lebens goldener Baum“.

Ein System, dass Lebendigkeit nicht fördert, macht krank und bedarf der Heilung. Und unser Schulsystem krankt. Das Schule, das Lehren und Lernen sich wenigstens teilweise anders vollziehen könnte, zeigte 2013 der Dokumentarfilm „Alphabet“ des Österreichers Erwin *Wagenhofer*, der sich mit dem Wettbewerb in den Bildungssystemen auseinandersetzt und anhand von geistreichen, kompetenten und fundierten Kommentaren von Forschern und Bildungsinteressierten dieses Thema von vielen Seiten beleuchtet. Demnach könne ein neuer Ansatz bei Bildung Gesellschaft und

Kultur verändern und es müsste niemand mehr das heutige Bildungssystem in Frage stellen. Der Leistungsdruck steige ständig, Schüler seien lediglich Teil einer wirtschaftlichen Verwertungskette. Ecken und Kanten, ein eigener Kopf und das Hinterfragen von Handlungsmaximen seien nicht gefragt. Stattdessen Anpassungsfähigkeit, bedingungsloses Erfüllen von Vorgaben, Konkurrenzdenken. Unser Schulsystem funktioniere immer noch wie im 19. Jahrhundert, als Menschen nicht ihr Potenzial ausschöpften, sondern an den Maschinen der immer noch zunehmenden Industrialisierung funktionieren sollten, kritisiert Gerald Hüther (*Hüther, Wagenhofer, Kaefer 2013*).

Wenn wir diese Gedanken ernst nehmen, müssen wir uns fragen, was wir unseren Anvertrauten in der Schule mitgeben wollen, was das Erbe unserer Generation für die nächste sein kann.

Ziel dieser Arbeit soll es aber, trotz aller Ressentiments, nicht sein, die Bildungsreform als Ganzes in Frage zu stellen, sondern den Ist-Zustand aufzuzeigen, Ideen zu entwickeln, nichts auszuschließen, sondern nur durch neue Perspektiven zu ergänzen. Den Blick nicht auf das reduzierte Modell, die Beschränkung, zu richten, sondern darzulegen, wo Handlungsbedarf, Förderung und Weitblick notwendig wären, um den jungen Menschen Chancen zu bieten, als zukünftige Erwachsene, als kritische Bürgerinnen und Bürger in der Welt zu bestehen, unbestechlich gegenüber Anfechtungen, kritisch genug, um zu einem demokratischen Verständnis fähig zu sein. Vom Aufbau her befasst sich diese Arbeit zuerst mit der historischen Entwicklung von Schule, dann mit dem Ideal- und Ist-Zustand, bis sie dann über den Stellenwert der Literatur, Literaturgeschichte und des Lesens zu sprechen kommt. Als exemplarisches Beispiel für Kreativität in der Schule schildere ich meine Erfahrungen als Leiterin von Schreibwerkstätten und illustriere abschließend in einem Unterkapitel Klassensettings und anhand von Fallbeispielen, mit welchen schwierigen Lebensbedingungen viele unserer SchülerInnen zurecht kommen müssen.

Der zweite Teil der Arbeit setzt sich hauptsächlich mit der IPBT und ihrem möglichen Bezug zum Schulunterricht auseinander, knüpft an Gedanken und Werte der Integrativen Agogik von Hilarion Petzold, Johanna Sieper und Ilse Orth an, beschäftigt sich mit dem Lernen und „Im Konvoi sein“ mit jungen Menschen. Abschließend befasse ich mich nochmals mit der Integrativen Agogik als Grundstein für die Kultur- und

Friedensarbeit und richte einen kritischen Ausblick auf das, was bleibt, wenn der Jugend nicht ihr Recht einräumt wird.

Meiner gesamten Arbeit liegt das Bedürfnis zugrunde, aufzuzeigen und Überlegungen in den Raum zu stellen, warum das Konzept der IPBT, seine Geisteshaltung und das Anwenden ihrer erlebnis- und ressourcenaktivierenden Methoden eine Möglichkeit bietet, auch im Regelunterricht die jungen Menschen in einer Form zu erziehen, um ihre Ressourcen optimal zu fördern. Es wäre ein essentieller Weg zum nachhaltigen Erfolg. Die Einrichtung Schule könnte dabei gewinnen und mit ihr junge Menschen, die als wichtige Ich-Aktie für ihre Zukunft eine „wahre Schul-Bildung“ ins Treffen führten. Die IPBT als Schlüssel, der die Türe zu einer neuen Form von Bildung öffnet, die letztendlich als Kulturarbeit verstanden werden kann, in ihr gipfelt und unerlässlich für ein multikulturelles Europa ist. Mehr denn je ist an Schulen Kulturarbeit notwendig, auch im Sinne von Integration und Friedensarbeit. Die Arbeit soll eine Art Gedankenstoß sein, ohne Lösungen anbieten zu wollen und können, ein Beitrag zum Thema Bildung und Kulturarbeit am Anfang des 21. Jahrhunderts, eine nachdenkliche Betrachtung, die sich all jenen Denkern, Pädagogen, etc. verpflichtet fühlt, die im schöpferischen Potential des Menschen eine Tür zu mehr Glück, sozialem Wohlergehen, Ko-operation und Altruismus sehen.

Eine Arbeit, welche die Forderung aufstellt: „IPBT in der Regelschule als ergänzenden, obligatorischen Aspekt des österreichischen Bildungsmodells anzusehen und in die Lehrpläne einzubauen.“

In der hochsensiblen Phase des Jugendalters benötigen die SchülerInnen adäquate Angebote des Lernens, die ihnen das derzeitige System nur beschränkt zur Verfügung stellt. Das große biologische Potential, das Jugendliche gerade in der Zeit ihres Schulbesuchs besitzen, welches sie besonders gut dazu befähigt, komplex lernen zu können, muss optimal gefördert und gefordert werden. Die Neuroplastizität des Gehirns sowie eine gute sozioökologische Situation sind die beste Ausgangsbasis für die jungen Menschen.

Als PädagogInnen gehören wir zu der Gattung „Menschenarbeiter“, von denen Hilarion Petzold spricht. Wir haben eine Wächterfunktion, die uns aufhorchen lassen sollte, wenn die optimalen Voraussetzungen in irgendeiner Form Störungen unterworfen sind. Das kann besonders bei Jugendlichen aus benachteiligten Schichten der Fall sein, die

gerade in unserer Schule einen hohen Prozentsatz ausmachen. Wir müssen alles tun, um die SchülerInnen zu unterstützen. Wir müssen Raum haben, um sozial aktiv zu sein, wie es schon Wilhelm Reich gefordert hat, müssen uns den Satz von Paul Goodman zur Prämisse machen: „The society I live in is mine“. Deshalb müssen besonders wir PädagogInnen auch den Mut haben, gemäß der sokratischen Parrhesie, der offenen Rede, den Mund aufzumachen, wenn wir merken, dass Bildungsexperten diese Ansprüche nicht wichtig nehmen. Jede(r) Bürger(in) hat das Recht etwas zu sagen, jede/r Menschenarbeiter(in) insbesondere, aber auch die Eltern und Großeltern aus allen Schichten sowie die SchülerInnen selbst - und sie müssen ernst genommen werden. Die Gedanken dieser Arbeit sollen dazu inspirieren (*Petzold, 2015*). Bedauerlicherweise konnten angesichts der Komplexität des Themas viele Aspekte nur angerissen werden, da die Ausführungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

2. Die Schule - Kultur und Lebenswelt des jungen Menschen

Niemand kann euch etwas eröffnen, das nicht schon im Dämmern eures Wissens schlummert. Der Lehrer, der zwischen seinen Jüngern im Schatten des Tempels umhergeht, gibt nicht von seiner Weisheit, sondern eher von seinem Glauben und seiner Liebe.

Wenn er wirklich weise ist, fordert er euch nicht auf, ins Haus seiner Weisheit einzutreten, sondern führt euch an die Schwelle eures eigenen Geistes (Kahlil Gibran)

2.1. Historischer Exkurs

Kants Schrift „Was ist Aufklärung“ kam einer geistigen Revolution gleich, aber nicht nur der deutsche Philosoph, sondern auch namhafte andere europäische Denker wie Bacon, Descartes, u. a. waren Väter der Aufklärung, deren Gedankengut sich wie ein Flächenbrand auf das geistige, soziale und wirtschaftliche Leben Europas auswirkte. Ein aufgeklärter Mensch glaubte an die Macht der Vernunft, die Gleichheit aller Menschen, die gleichen Rechte und die Tatsache, dass Bildung für alle zugänglich sei. Dem Menschen wurde Freiheit und Würde zugesprochen. In diesem Geiste erklärte die

österreichische Kaiserin Maria Theresia 1770, Schulen seien Angelegenheit des Staates (*Haslauer* 2010, 22ff).

Seit wir Maria Theresia die Schulpflicht zu verdanken haben, gab es unzählige Anläufe, die Schule in unserem Land zu reformieren, wobei ihr und ihren Lernmethoden und Inhalten immer die jeweilige Zeit in ihrem politischen, philosophischen, gesellschaftlichen und technischen Wandel den Stempel aufdrückte.

War es in den Anfängen der Institution Schule weniger sinnvoll gewesen, neben Rechnen, Lesen, Schreiben, Religion und Singen den Turnunterricht als Pflichtfach einzuführen, so ist es heute notwendiger denn je, Jugendlichen, die stundenlang vor Computern und anderen Medien sitzen, Bewegung in der Schule als Erziehungsprinzip angedeihen zu lassen.

Gab es die Prügelstrafe in der Schule in Mitteleuropa noch bis in die 80er Jahre hinein, wie z. B. in Bayern, so prägen heute körperliche Gewalt und Mobbing unter Kindern und Jugendlichen das Bild der Zeit.

Haben früher die Kinder zu viel arbeiten müssen, um die Schule zu besuchen, ist heute die Ganztagschule im Gespräch.

Waren den Mädchen Mitte des 19. Jahrhunderts noch die meisten Schulen und Universitäten verschlossen, so wurde in den ausgehenden 90er Jahren des 20. Jahrhunderts das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in den Lehrplänen aller Schularten verankert. Dies entspricht dem Grundsatz des Gender Mainstreamings, zu dem sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung bekannt haben.

Gab es im 19. Jahrhundert noch archaische Fächer, so gesellten sich im 20. Jahrhundert die Naturwissenschaften und das Maschineschreiben hinzu. Die Technik brachte dann den rasanten Aufschwung – in den 80er Jahren die Datenverarbeitung, in den 90er Jahren die EDV - der Übergang vom analogen zum digitalen Zeitalter war vollzogen. Die damit verbundene Informationsgesellschaft führte zu einer Entwicklung, deren Ende noch immer nicht absehbar ist. Heute sind die meisten Schulen mit Computern ausgerüstet, die nicht mehr aus dem Leben wegzudenken sind.

Wir leben in einem globalen Dorf, in dem sich ein mehrdimensionaler Wandel im schulischen Wesen abgezeichnet hat. Social Media, das Leben in virtuellen Welten beeinflusst unsere Jugendlichen, fördert weltweite Kommunikation, schadet aber unter

Umständen der Entwicklung bestimmter Hirnareale und sozialer Fähigkeiten der jungen Menschen. Schule müsste da harmonisierend wirken.

Der Paradigmenwechsel vom analogen zum digitalen Zeitalter hat enorme Umwälzungen mit sich gebracht, vor allem, was das Tempo betrifft und die Verarbeitung im Gehirn. Die Medien- bzw. Informationsgesellschaft prägt uns alle unweigerlich, dazu kommen enorme Umwälzungen im gesellschaftlichen Bereich, wenn wir an die Multikulturalität unserer Gesellschaft und die Multikulturalität an den Schulen denken. Mit alledem muss die Schule von heute zu Rande kommen, sie muss einen hohen ethischen Anspruch erheben, um adäquat auf den Wandel zu reagieren.

2.2. Ist- Zustand und Ideal-Zustand

In Anbetracht dieser Situation erhebt sich nun die Frage, ob Schule als komplexer Organismus jemals befriedigend für SchülerInnen sein konnte und ob das jetzige Bildungssystem das bestmögliche seiner Zeit sein kann? Dass jede Gesellschaft sich glücklich schätzen kann, Bildungsinstitutionen zu besitzen, steht ohne Zweifel fest, doch wem sie nützen und wem sie Schaden zufügen oder zufügen, hat mit tiefergreifenden Fragestellungen zu tun. Ebenso, wie Schule sein soll. Dass die Institution oft damit zu kämpfen hatte, zu rigide, trocken, angsteinflößend, zu wenig liberal zu sein, zeigen zahlreiche Beispiele berühmter Menschen, die ein sehr kritisches Bild von Schule hatten und ihre Erfahrungen zu Papier brachten.

War es in Schulen immer so, wie Gustav Meyrinck schreibt und auch zahlreiche andere Schriftsteller bezeugen, dass „Unsere Schulen Hexenküchen seien, in denen der Verstand so lange gebildet werde, bis das Herz der Schüler verdurste. Wenn das gelungen sei, bekämen sie das Zeugnis der Reifeprüfung“ (Meyrinck 1921)? Wie Othmar Wagner nachstehend dokumentiert?

Othmar Wagner: Über die Schule.

Eine Geringschätzung

Chaplin konnte nie eine Schule besuchen und Mark Twain drückte sich vor ihr. Rousseau bildete sich selbst fort während der Musterschüler Kant mit Schrecken und Bangigkeit

seine Lehrer wesentlich zu fördern). G.B. Shaw konnte nicht lernen was ihn nicht interessierte (sein Bildungsweg wurde nur durch den Schulbesuch unterbrochen). Selbst Adenauer mogelte sich durchs Abitur (wie viele andere auch). Richard Wagner hingegen wurde ohne Reifezeugnis entlassen. Später „Genie des Jahrhunderts“ genannt Quälte Einstein sich ab mit der Schule. So verzweifelte Hesse, und so auch schätze ich sie gering. (Wagner, 1981)

jener „Jugendklaverei“ gedachte.
Gerhard Hauptmann hielt man für dumm
Weil er zweimal sitzenblieb.
Baudelaire verwies man
wegen „undiszipliniertes Verhalten“
und Schopenhauer schrieb ein
Spottgedicht.
Auch den jungen Brecht drohte
die Relegierung
(es gelang ihm übrigens nicht

In der Literatur finden sich etliche Werke, die sich direkt oder indirekt mit dem Thema Schule sehr kritisch auseinandersetzen: Hesses „Unterm Rad“, Torbergs „Der Schüler Gerber“, Bernhards „Ursache“, Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“, Manns „Professor Unrat“, um nur einige zu nennen. Als Filme könnten der Internatsfilm „If“, Morton Rhues „Die Welle“ und „Der Club der toten Dichter“ genannt werden. Immer wieder sind es sensible junge Menschen, die schöpferischen, die unter dieser Anstalt gelitten haben.

Dass Schule und der Druck, den sie ausübt, Leben und Seelen zerstören kann, hat sich auch an zahllosen Beispielen weniger berühmter Menschen gezeigt. Doch auch Verbesserungen sollen hier angeführt werden.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts können wir getrost sagen, dass die Restriktionen, die Schule häufig mit sich brachte, der Vergangenheit angehören. Kein Karzer mehr, keine Prügelstrafe, zumindest in unserem Kulturkreis. Nun ist dadurch zwar der Weg für idealere Bedingungen geebnet, und doch ist es so, dass der gesellschaftliche Wandel das System vor neue Herausforderungen stellt. Dabei sitzen Lehrende und Lernende im selben Boot, dessen Balken zwischen Scylla und Charibdis - sprich Bildungssystem und gesellschaftliche Veränderung - zu zerschellen drohen.

Was ist damit gemeint?

Das „neue“ Bildungskonzept wurzelt in der Ökonomie. Sie entwickelte ein Konzept, das den Einsatz der Menschen in den Betrieben optimiert. In der Schule führt es dazu, dass Kompetenzorientierung die Lehrpläne dominiert und bemühte, aber schulferne BürokratInnen und TechnokratInnen versuchen, das Rad der Bildung neu zu erfinden. Seitdem Bildung systematisch den Interessen der Wirtschaft untergeordnet wird, nehmen Konkurrenzdenken, Wettbewerb, Leistungsdruck und die Überbewertung von

Testergebnissen deutlich zu. Kulturelle Einflüsse werden möglichst ausgeschaltet und die Ausbildung wird maßstabsgerecht auf die Berufsprofile zugeschnitten .

Es ist wahrscheinlich, dass die Pisastudie Defizite in der Bildung nicht aufdecken kann. Gerade beim Lesen misst der Text nämlich die Kompetenz beim Verstehen von Trivial- und Gebrauchstexten, von Grafiken, etc. Somit handelt es sich bei der Kategorie Lesen um zielgerichtetes Informationslesen und nicht um das Verständnis literarischer Texte.

„Der PISA-Test zielt auf den homo oeconomicus“ – Manfred Fuhrmann („Der europäische Bildungskanon“) kritisiert diese anwendungsorientierte Instrumentalisierung des Lesens. „Der Idealtyp des PISA-Tests ist derjenige, der sich einmal am besten in der Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur, von denen nämlich, die sich nicht globalisieren lassen, sieht der Test rigoros ab“ (*Literaturen-Redaktion*, 2005,1).

Wir PädagogInnen sind aufgrund des neuen Systems gezwungen, Jugendliche so „auszubilden“, besser gesagt zu dressieren, dass sie perfekt auf Prüfungsmodelle vorbereitet werden, die der Pisa-Studie ähneln. Die Freude der Lehrenden an ihrer pädagogischen Tätigkeit erstickt unter einem Berg bürokratischer Aufgaben. Standardisierung, Gleichschaltung und überfrachtete Theorien nehmen den Raum, die uns anvertrauten Jugendlichen in einem offenen Unterrichtsstil auf ihrem Weg zu begleiten, sich ihnen persönlich zu widmen, ihnen den geistigen Freiraum zu geben, eigenständiges Denken zu entwickeln, Freude an Kreativität und innovativen Gedanken zu bekommen, ihren Geist wach, geschmeidig und flexibel machen. Die von uns verlangten

„Erziehungsmethoden“ machen die SchülerInnen zu Automaten, zu willfährigen SoldatInnen der Bildungsfront. Die Lebenswelt der jungen Menschen gleicht einer geistigen Wüstenei. Viele sind unmotiviert, sogar depressiv, werden ihrer Lebendigkeit beraubt und hocken wie nasse Mehlsäcke auf ihren Sesseln. Die einzige Bewegung ist das Streichen der Finger auf dem Display ihres Handys. Auf Vorgaben reagieren sie meist nur unter hohem Druck. Die Lernwilligeren und -fähigeren benötigen in diesem Resonanzraum enorm viel Energie.

Schulalltag bedeutet also: Worthülsen anstatt Inhalte, Kompetenzraster- und -pools, „fuck you Goethe und Dürrenmatt, Innerer Monolog und Phantasieerzählung“ anstatt Poesie als Heilung. Bye, bye Literatur, hello Zusammenfassung von Sachtexten,

Beschreibung von Graphiken, Evaluierungs-, Standardisierungs- und Messbarkeitswahn, Verdummungsmaschinerie.

Wir PädagogInnen sind einer „Bildungs“-Diktatur unterworfen, in der wir zu ausführenden Organen für den in bildungsfernen Räumen am Reißbrett entworfenen Kompetenzrasterwahnsinn degradiert werden.

Die jungen Menschen können nicht mehr dort abgeholt werden, wo sie stehen. Es gibt wenig Zeit für Methodenfreiheit. Die Prämisse heißt: Learning for the Test. Resultat ist das nachhaltige Verschwinden von Wissen. Die SchülerInnen flüchten in ihren Facebook- und Computerspielekosmos.

Was die „Bildungsreformer“ und wir PädagogInnen, als willfährige VasallInnen, der Jugend antun, ist bedenklich und wird sich in den nächsten Jahrzehnten zeigen. In den Bildungsanstalten des 21. Jahrhunderts wird eine Armee Retortenkclone herangezüchtet, keine frei denkenden, kritisch hinterfragenden BürgerInnen, die das Antlitz eines modernen Europas prägen sollten.

Der Schulvormittag gleicht einer Sisyphosarbeit für Lernende und Lehrende. Der Begriff kompetenzorientierter Unterricht schwebt wie ein Damoklesschwert über all unseren Köpfen.

Und was ist mit dem neuen Prüfungssystem? Im Großen und Ganzen wurden keine schlechteren Ergebnisse erzielt als vorher. Letztendlich könnte es sogar sein, dass mehr SchülerInnen die Matura bestehen als vorher. Bedeutet das, dass die Standardisierung die nötige Optimierung gebracht hat? Wenn ja, um welchen Preis? Operation gelungen - Patient tot?

Wahre Kompetenzen werden verschüttet, Erschöpfung macht sich breit, Ressourcen werden nicht gefördert, gehen verloren. Die heutigen Bildungsanstalten mutieren zu Gefängnisanstalten des Geistes. Keine Ort, an denen der Mensch zählt, sondern nur, was er im Akkord abarbeiten kann. Das ist ein Angriff auf das Denken der Schüler, ihren Intellekt, ihren Geist, obwohl durch die Medien- und „Multikultigesellschaft“, durch die schwierigen Zukunftsperspektiven für junge Menschen in der Arbeitswelt enormer Handlungsbedarf besteht.

Ein besonders kritisches, ja fast düsteres Bild unserer Bildungs- und Kulturlandschaft zeichnet der Kulturforscher Bernhard Heinzlmaier. Die Probleme ortet er vorrangig im Bildungssystem. "Gut ausgebildete kalte Technokraten, dazu erzogen, ihre Projekte

voranzutreiben, ohne dabei an die gesellschaftlichen Folgen zu denken, sollen den noch verbliebenen Rest der humanistischen Eliten ersetzen." Die Bildung werde systematisch den Interessen der Wirtschaft untergeordnet. Widerstand gegen die "sich ausbreitende geistige Monokultur und bildungspolitische Uniformität" sei angesagt, betont Heinzlmaier, der sich auch nicht damit anfreunden kann, dass Kinder "obligatorisch in ganztägige Zwangsanstalten eingewiesen werden" sollen. In den Bildungsinstitutionen werde der Jugend wenig Anleitung zur kritischen Reflexion gegeben, so der Autor. Heinzlmaier attestiert der Jugend das Motto "Nach mir die Sintflut". Er befasst sich in dem Buch aber auch damit, wie diese „Philosophie“ mit den jüngsten "Occupy"-Bewegungen zusammenpasst, wonach junge Menschen sehr wohl aktiv wurden (*Heinzlmaier 2013*). In dem Film „Alphabet“ stellt der Neurobiologe Gerald Hüther die Frage, wie sich die Gesellschaft entwickeln müsste, damit Kinder unbeschwert lernen und ihre Kreativität entdecken könnten. Es müsste ein Bildungskonzept geben, das auf ganzheitlichem Denken aufgebaut ist und keinesfalls das schöpferische Prinzip vernachlässigt. Das müsste für alle Schultypen gelten. Daher ist es naheliegend, wenn man sich mit einem Ideal-Zustand Schule, den es natürlich nur als Utopie geben kann, auseinandersetzen will, sich näher mit dem Ansatz der Integrativen Therapie und dem Konzept der IPBT zu beschäftigen, die sich den oben erwähnten Vorstellungen von Bildung verpflichtet fühlen. Welche Einflüsse in der Institution Schule zum Tragen kommen und wie sehr es auf ganzheitliche Bedingungen ankommt, soll der folgende Exkurs zeigen.

Brigitte Leeser stellt in einer Arbeit, die sich mit der Poetik der Walderfahrung befasst, eine interessante These auf. Sie schreibt, dass möglicherweise der Mangel an sensitiver Wahrnehmung und sinnlicher Erkenntnis der Natur (und allen anderen Bereichen unseres Lebens) ein Merkmal des postmodernen Menschen und eine der Wurzeln unserer derzeitigen Umweltkrise sei (Leeser 2011, 5). Dies sei sogar die Wurzel für andere, vielfältige Probleme. In unserem Fall wurzelt das Übel direkt in der Schule und sogar in ihren Räumlichkeiten.

Schule bedeutet nicht nur Lernen, sondern auch eine Örtlichkeit, in der gelehrt und gelernt wird. Schule bedeutet in der heutigen Zeit zum Teil klimatisierte und von Elektrosmog verseuchte Räume, Heißluftgebläse in der Toilette, Handys in Taschen und Jacken. Leeser zitiert in diesem Zusammenhang den Naturphilosophen und Physiker Meyer Abich: „Nur wenn die Menschen erst einmal lernen, die Welt sinnlich anzusehen,

werden sie lernen, sich ihrer anzunehmen (*Meyer Abich, 1986*). Er propagiert Bewegung in guter Luft, das in Beziehung-Gehen mit der Natur. All das bietet Schule nur wenig. Schullandwochen, Schikurse, Freilandprojekte sind nur ein Tropfen auf den Stein. Dabei widerspricht dieses stundenlange Kleben auf den Sesseln, inmitten von Staub und Ausdünstungen, einer Mischung aus Döner, Wurstsemmeln, Deo und Angstschweiß, so gar nicht dem Bewegungsdrang eines jungen Menschen. Auch, was sensitive Wahrnehmungen betrifft, reduzieren sich diese meist auf die sensibilisierten Finger auf dem Touchscreen ihres neuen iPhones 6. Aus dieser Situationsbeschreibung wird deutlich ersichtlich, dass sich das Wahrnehmungsvermögen in dieser dekadenten High-Tech-Zivilisation reduziert, es zur Entfremdung von der Natur und von sich selbst kommt, wenn nicht „zurückbildet“ wird. Die Entfremdung führe zwangsläufig zu seelischer und physischer Verarmung, in weiterer Folge zur Umweltzerstörung (*ibid*). Die IT sieht den Menschen allerdings immer als Teil seines kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Kontextes. Er ist in ihm verankert, von ihm geprägt. Deshalb muss alles getan werden, dass Entfremdung nicht stattfindet und sinnliche Wahrnehmung wieder geschult wird. Übertragen auf Schule bedeutet dies: SchülerInnen können nur aktiv sein und „schwingen“, wenn Elemente in den Lernprozess eingebaut werden, die auch das Spüribewusstsein, das eigenleibliche Spüren, wie es in der IT heißt, fördern und Lernen sich in Räumen vollzieht, die von der Ausstattung her entsprechend gestaltet sind und auch die Natur, sprich der „große Raum“, miteinbezogen wird, d.h., Unterricht im Freien, etc. Feinspürigkeit und Beweglichkeit bedeuten auch Beweglichkeit und Geschmeidigkeit im Geiste. Dazu gehört auch das Bild des gestaltenden, des schöpferischen, multisensorisch begabten, expressiven Menschen. Im Gestalten erfährt sich der junge Mensch selbst, wird offener, wacher, kann besser die Unterrichtseinheiten aufnehmen und „überstehen“, die genauso zum Regelunterricht gehören müssen. An diesem Beispiel wird gezeigt, dass ganzheitliche Konzepte unterstützen, dass Schule nicht als Übel, sondern als Segen gesehen werden kann. In der Schule werden SchülerInnen gewöhnlich (Prinzip der aufsteigenden Klassen) im Prozess über viele Jahre begleitet, deshalb müssten solche Konzepte umfassend in den Regelunterricht eingebaut und es sollte darauf geachtet werden, dass für die Jugendlichen die bestmögliche Ausgangsbasis geschaffen wird, dass das Lernen, auch das Nutzlernen, unterstützt wird.

Die Lehrenden sollten den Lernenden nicht im Frontalunterricht distanziert gegenüberstehen, sondern Vertrauenspersonen, Freunde und Begleitende sein. Sicherlich eine Idealvorstellung, aber kann es eine Änderung ohne Vision geben? Nur so schaffen es die Betreuer der jungen Menschen, ihnen optimal etwas zu vermitteln und noch viel mehr.

In der Publikation von Gerald Hüther und Hilarion Petzold „Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründeten Menschenbild“ heißt es: Die wichtigsten Erfahrungen sammeln wir zeitlebens in lebendigen Beziehungen und Bindungen zu anderen Menschen, vor allem zu all jenen, denen wir emotional sehr nahe stehen, mit denen wir uns besonders eng verbunden fühlen und die uns auch einen übergeordneten Weltbezug vermitteln (Hüther, Petzold 2013, 22). Um den Heranwachsenden optimalen Nährboden in den Jahren der Bildung zu gewährleisten, sollten die PädagogInnen in der Schule als Vorbilder, als Außenfeld im sozialen Netzwerk eines jungen Menschen, als „protektive Faktoren“ resilienzfördernd wirken. Die Exzentrizität bleibt eingeschränkt, wenn dies nicht der Fall ist. Entwicklungen in totalitären Systemen mit einem hohen Konformitätszwang haben das in der Vergangenheit immer wieder gezeigt (Hüther, Petzold, *ibid*).

Ich selbst habe als Lektorin an der Universität Wuhan/VR-China 1985-1986 erlebt, welchem Druck die Studierenden ausgesetzt waren. Seit die VR-China (auch viele andere Länder Asiens) sich noch mehr dem Leistungsprinzip geöffnet hat, nimmt der Druck an Schulen und Universitäten über alle Maßen zu, was zu dramatischen Entwicklungen führt, um den Preis, bei einem internationalen Ranking an erster Stelle zu stehen (Wagenhofer, 2013). Auch in Kontakt mit MusikerInnen aus aller Welt, die ich als Deutsch- als-Fremdsprachenlektorin in Graz an der Musikhochschule unterrichtete, konnte ich feststellen, dass nicht nur die Mentalität der StudentInnen beim Umgang mit ihrem Fach eine Rolle spielte, sondern auch das Land, aus dem sie stammten.

Auf der Suche nach Konzepten, die den Ideal-Zustand Schule optimal stützen könnten, sei an dieser Stelle unzweifelhaft die IPBT genannt. Der Nutzen für Schule an sich, für das Lehrpersonal und die anvertrauten Jugendlichen läge in einem nicht Gegen- sondern Miteinander, das sich letztendlich - wie konzentrische Kreise auf dem Wasser, nachdem ein Stein es berührt hat - auf größere Räume und Kulturen ausbreitet, also Arbeit in der Schule zur Kulturarbeit wird, denn es ist ein herausragendes Anliegen der

Integrativen Therapie, den Menschen nicht als Einzelwesen zu sehen, sondern als gesellschaftliches Wesen, als einen Handelnden in ständigem Bezug zu und in Ko-Kreativität – idealerweise in Konvivialität – mit Anderen (*Orth/Petzold 2002/2011*), Engagement aufzubringen für unsere soziale, kulturelle, ökologische und, soweit möglich, ökonomische Umwelt, ein „konkretes, melioristisches Bemühen um Verbesserung“ und eine „proaktive Wachheit für die Nachwelt“ auf dem „Weg zu einer konvivialen Weltgemeinschaft“ (Petzold 2008f.) – dies sind anspruchsvolle und gesellschaftlich weitgreifende Aspekte des Integrativen Ansatzes, und da Sein auch immer als ein „Mit-Sein“ gesehen werde, sei in unserer heutigen Zeit „engagierte Kulturarbeit“ auch Arbeit an „Friedenskultur“. Es müsse eine „Kultur der Achtsamkeit“ und des „altruistischen Engagements“ sein (*Petzold 1986a, 2009d und Leiser, ibid, 21*).

2.3. Deutschunterricht in einer multikulturellen Schule als Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

In der Poesie- und Bibliothherapie wird etwas mit Literatur gemacht, und dabei macht Literatur etwas mit uns (mit Literatur ist dabei breit gefasst alles gemeint, was gelesen werden kann), "sie erfreut uns, stachelt an, heilt oder führt ins Nachdenken" (*Petzold-Heinz 2009, S. 377*).

Die Sprache Deutsch besitzt mittlerweile in vielen Bildungsstätten (auch an unserer Schule) in den deutschsprachigen Ländern - übertrieben gesehen - denselben Stellenwert wie andere Fremdsprachen. Das liegt an der Tatsache, dass die Klassen vorwiegend aus SchülerInnen zusammengesetzt sind, die sozusagen zwei Muttersprachen besitzen, unter Umständen noch Englisch und andere Fremdsprachen lernen, aber alle Sprachen nur leidlich beherrschen. Lehrende müssten folglich, besonders im Fach Deutsch, über multikulturelle Kompetenzen verfügen (*Horstkotte 2012*). Das Erstaunliche ist, dass nur wenige Lehrende in dem Fachbereich „Deutsch-als-Fremdsprache“ ausgebildet sind, um Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Sprachherkunft optimal zu unterrichten. Obwohl

viele Jugendliche, gerade auch an unserer Schule, schon der zweiten Generation MigrantInnen angehören, besitzen sie häufig äußerst geringe Deutschkenntnisse. Dies ist ein Problem, das den Deutschunterricht sehr belastet. Manche SchülerInnen haben minimale Kenntnisse und bräuchten Basisstoff, während die besseren unterfordert sind. Auch hier ist die Frage angebracht, ob nicht die Bildungsforschung und -politik versagt hat. Zwar wurde Geld für Förderung ausgegeben, aber wegen falsch angewandter Methoden hält sich der Erfolg in Grenzen. Auch hier würde einer Methodenverflechtung und einer gezielten Ausbildung eine bedeutende Rolle zukommen.

Aber nicht nur Zuwanderer haben Probleme. Die verkürzte SMS-Sprache, der saloppe Umgang mit Sprache in Facebook, die geringe Lesefreudigkeit tragen dazu bei, dass auch Kinder ohne Migrationshintergrund Probleme mit der deutschen Sprache haben. Die Förderung der Kleinkinder müsse im Zentrum der Bildung stehen, und zwar nicht nur auf eindimensionaler Ebene. Ein großes Problem sei auch die immer breitere Masse benachteiligter Schichten und die damit verbundenen bildungsfernen Elternhäuser. Schule könne nicht alle Defizite beheben, auch nicht die Sprachdefizite, aber trotz allem oder gerade deshalb dürfe nicht an der Bildung gespart werden. Es bräuchte viel mehr LehrerInnen, die Deutsch als Fremdsprache lehren, sonst drohten soziale und wirtschaftliche Schäden in unabsehbarer Größe (*Horstkotte, ibid*), sonst produzierten wir Massen zukünftiger Arbeitsloser. In Anbetracht dieser Misere sollten aber Lehrende nicht nur in DaF ausgebildet werden, sondern vor allem in Konzepten wie der IPBT, denn einem so vielschichtigen und brisanten Problem kann nur mit einem ganzheitlichen Ansatz begegnet werden.

Um ein weiteres Problem darzustellen, muss bis in die ersten Schuljahre zurückgegangen werden. Recht früh beginnt in der Schule das Trainieren der orthographischen und grammatikalischen Regeln. Das mag als Spezialtraining in der „Fremdsprache Deutsch“ mit kompetenten Deutsch-als-FremdsprachelehrerInnen gut sein, aber im regulären Deutschunterricht bedeutet das für die Kinder deutliches Zurückdrängen ihrer kreativen Fähigkeiten. Aufsätze mit sehr gutem, ideenreichem Inhalt werden trotzdem mit Befriedigend oder sogar mit Nicht Genügend bewertet, da die Fehler es nicht zulassen, eine bessere Note zu geben. Folglich ist deutlich zu sehen, wo der Trend hingeht, Normen werden über Inhalte gestellt. Viele begabte SchülerInnen sitzen dann mit hängenden Köpfen in den Bänken und verstehen die Welt nicht mehr.

Auch Eltern leiden mit ihrem Kind mit. Extreme Ausformungen sind Fälle, wo Legasthenie nicht die Berücksichtigung findet, die für den/die betroffene(n) Schüler/in notwendig wäre, ohne ihn/sie noch mehr zu verunsichern. Fazit ist, dass die Kinder und später die Jugendlichen die Freude am Fabulieren und Formulieren verlieren. Auch wenn sie die Regeln der richtigen Schreibweise beherrschen, ist es häufig so, dass die Kreativität auf der Strecke bleibt. Nach Schuleintritt müssten Kinder, anstatt sich die Beziehung zu dieser Welt durch selbständiges, freies, aber nicht wahlloses Forschen und Entdecken zu erobern, auf einmal Dinge lernen, die ihnen von außen fertig geliefert werden. Sie seien deshalb schwer zu begreifen, weil sie "in keiner lebendigen Beziehung zu den Notwendigkeiten ihres jungen Lebens" stehen (*Hengstenberg* 1991, 16).

Petzold verwendet den Begriff „kulturelle Disziplinierung“, wenn ein Individuum – mehr oder weniger bewusst – von den eigenen schöpferischen Fähigkeiten entfremdet wird (*Petzold/Orth* 1985a, 65).

Diese Entfremdung vollzieht sich also zweifelsohne, wenn man Kindern und Jugendlichen im Deutschunterricht die Kreativität vorenthält und vorrangig auf die richtige Schreibweise drängt. Auch hier gilt die Frage, ob der Preis der Dressur nicht zu hoch ist. Viele Heranwachsende büßen ihre Fähigkeit zu schreiben ein, noch bevor sie es versucht haben. Die Auswirkung kann sogar an der Universität zum Problem werden, wenn sie als Studenten eine akademische Arbeit schreiben müssen - falls diese schon vorher entmutigten jungen Menschen überhaupt noch soviel Selbstbewusstsein besitzen, ein Studium in Erwägung zu ziehen.

Für Schulen mit hohem Migrantanteil eignet sich im übrigen eine spezielle Sprachbildung. „Language(s) Awareness“ ist Kern der von Sigrud Luchtenberg (1995) entwickelten interkulturellen sprachlichen Bildung, die besonders für diese Art von Schulen Erfolge bringt und darüber hinaus nicht nur Mehrsprachigkeit in die Deutschdidaktik einbezieht, sondern auch Methoden der interkulturellen Pädagogik übernimmt:

. Empathie: Interesse und Freude an Sprachen und sprachlichen Phänomenen sind Grundzüge von „Language(s) Awareness“ und ebenso von Sprachaufmerksamkeit, die Kinder oft schon in die Schule mitbringen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern müssen sie zu Teil (wieder) geweckt werden.

. Das Aufzeigen von Mehrperspektivität entspricht im Sprachunterricht dem

Sprachvergleich, durch den sich ergibt, dass Sprachen unterschiedliche Konzepte im semantischen, syntaktischen, pragmatischen oder textuellen Bereich entwickeln können, aber dennoch in allen Sprachen alles ausgedrückt werden kann.

. Perspektivenwechsel in der interkulturellen Pädagogik meint den Versuch, ein Thema oder ein Problem aus einer anderen Sichtweise heraus zu betrachten. Im sprachlichen Bereich meint es die probeweise Übernahme von sprachlichen Konzepten in einer anderen Sprache, was vor allem im Bereich der Semantik und Kommunikation wichtig sein kann.

Eine interkulturelle sprachliche Bildung ist daher im Wesentlichen durch Offenheit gegenüber Vielfalt gekennzeichnet (*Luchtenberg* 2002, 31).

2.3.1. Der Stellenwert der Literaturgeschichte, der Literatur und des Lesens im Schulunterricht

Autoren, Wissenschaftler und Lehrer haben in den letzten Monaten, vor allem aber, als in Österreich 2014 flächendeckend die neue Deutschmatura mit zentral erstellten Themen eingeführt wurde, heftigst dagegen protestiert, dass die Literatur in der Schule nur mehr einen marginalen Stellenwert habe, allen voran der bekannte Philosoph Paul Liessmann (*Liessmann* 2014). Wo ist sie hin, die schöne Zeit, als die MaturantInnen kreative Texte schreiben durften oder die klassischen Interpretationsaufsätze, in denen sie stolz ihr literarisches Wissen zeigen konnten, - aber auch für die Schwächeren gab es genug Wahlmöglichkeiten. Nun kann man auch maturieren ohne Kenntnisse der Literatur oder kreative, zündende Ideen. Christian Schacherreiter hat in einem Zeitungsartikel die neue Reifeprüfung als gedankliches und formales Korsett bezeichnet, ein wahres Prokrustesbett sei der dreiteilige Operatoren-Kanon (Verben, die Anweisungen zu Schreibhandlungen geben). Sogar die überdurchschnittlich begabten SchülerInnen seien seitdem nur bemüht, die mittels Operatoren gestellten Teilaufgaben zu beantworten. Das Ergebnis sei brav gefertigte Massenware, schlicht und farblos, der Beurteilungsraster ähnlich beckmesserisch (*Schacherreiter* 2015).

Den Erstellern dieser Zentralmaturathemen schwebte Objektivität vor, herausgekommen ist jedoch eine Gleichschaltung, die jedem kreativen und geschulten LehrerInnengehirn spottet. Ich erlebte ein Vorbereitungsseminar, in dem 20 langgediente, engagierte,

sprachgewandte ProfessorInnen Themen nach diesen Operatoren zusammenstellen mussten und ins Stocken gerieten.

Gegen die Zentralmatura selbst ist nichts einzuwenden, aber bei dem derzeitigen Modell müsste massiv der Korrigierstift angesetzt werden. Vor allem sollte dieses Korsett gelockert werden. Es darf auch nicht sein, dass der Literatur im Deutschunterricht keine Bedeutung mehr zugeschrieben wird und der mangelnde Zeitfaktor es auch engagierten KollegInnen unmöglich macht, Literaturgeschichte vertiefend zu vermitteln und Literatur zu lesen.

Auch die IG Autorinnen und Autoren haben diesen Umstand wiederholt fundiert kritisiert. Es wurde sogar die Idee geboren, ein Fach „Deutsch und Literatur“ einzuführen.

In einer Aussendung der IG Autorinnen Autoren heißt es: "Den Schülerinnen und Schülern wird zwar in einem der drei Themenpakete eine mit Literatur in Verbindung stehende Aufgabenstellung angeboten. Deren Qualität ist aber nicht nur im Skandaljahr 2014 völlig unzureichend gewesen (Es wurde ein Text, der den Nationalsozialismus verharmlost zur Verfügung gestellt, Anm.) Die für eine fundierte

Maturaauseinandersetzung mit literarischen Werken ungeeigneten Kriterien der Standardisierung und Objektivierung machen es de facto unmöglich, sich jenseits textimmanenter Interpretationen von Kürzesttexten mit der Kunstform Literatur sinnvoll zu beschäftigen“ (*Anonym*, Kurier 2014).

Die Bifie-Verantwortlichen (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) sprachen sich gegen ein flexibleres System aus! Es entspricht der Tatsache, dass bei den zehn Textsorten, die bei der Zentralmatura als Wissen eingefordert werden, keine einzige kreative Aufsatzgattung dabei ist, dass die SchülerInnen Textinterpretationen ausweichen können und literarische Beispieltex te nur sehr kurz vorkommen. Da die Vorbereitung für alle Aufsatzgattungen gerade an den höheren berufsbildenden Schulen sehr viele Stunden in Anspruch nimmt, - da wird noch nicht vom Üben der Fertigkeiten gesprochen, von Grammatik, Rechtschreibung, Ausdruck (meist Training von Formulierungen, Checklisten mit Phrasen, etc.), Diktaten, mündlichen Übungen, etc. - bleibt eine umfassende Beschäftigung mit Literatur, Literaturgeschichte und Lesen ein frommer Wunsch.

In Klassen mit hohem Migrationsanteil wäre aber umso mehr Zeit für Literatur notwendig, da den SchülerInnen sehr viel Hintergrundwissen über unsere Kultur fehlt, das vor

Jahren noch vorausgesetzt werden konnte. Sätze von Schülern, wie: „Ich habe meine Kultur, ich brauche keine andere“, würden vielleicht nicht so selbstverständlich und ausgrenzend fallen, würden Lehrende mehr Zeit haben, den SchülerInnen den Kulturbegriff in einer größeren Dimension anhand der Kultur, in der sie jetzt leben, und in der des ehemaligen Heimatlandes ihrer Eltern (eventuell vergleichende Texte, etc.), darzulegen. Kulturarbeit sei verändernde – korrigierende, optimierende, entwickelnde Arbeit an den kollektiven und den in diesen gründenden persönlichen „mentalen Repräsentationen“ (*Mocovici* 2001; *Petzold* 2003b), d. h. Kognitionen, Emotionen Volitionen und den mit ihnen verbundenen Gedanken-, Sprach und Handlungswelten in fortlaufenden Prozessen der „Mentalisierung“ (*Petzold* 2010f und *Petzold, Orth, Sieper* 2013, 4). Kulturarbeit gründe immer zugleich in wissensdurstiger, explorativer Neugier, kritischer Bewusstseinsarbeit (Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären) und kokreativer, proaktiver Poiesis, d. h. Gestaltungsarbeit (Kreieren, Handeln, Schaffen, Verändern) auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Kulturationsprozesses, um das Projekt der Entwicklung einer konvivialen, d. h. menschengerechten und lebensfreundlichen Kultur engagiert voranzubringen (*Petzold, Orth, Sieper* 2010b, 43 und *ibid*). Kulturarbeit hat damit Ziele, die von Wertsetzungen, ethischen Grundpositionen bestimmt sind. Welchem Unterrichtsfach sollte mehr Raum gegeben werden, Kulturarbeit zu leben, als im Fach Deutsch? Wenn den PädagogInnen die Möglichkeit genommen wird, in einem freieren Rahmen zu agieren, schadet das allen Prinzipien wahrer Kulturarbeit, die allen zu Gute kommt, die nicht ausgrenzt und einengt. Faktum ist, dass DeutschlehrerInnen die Unterrichtszeit hauptsächlich damit verbringen, den Jugendlichen das nötige Know how mitzugeben, die Textsorten zu beherrschen. Es wird versucht, ihr Textverständnis zu schulen, allerdings mit Sachtexten. So bleibt sehr wenig Zeit, um die Heranwachsenden für Literatur zu begeistern und so beginnt der *circulus vitiosus*: In der Wahrnehmung der SchülerInnen spielt Literatur eine untergeordnete Rolle und die Gefahr steigt, dass an Universitäten StudentInnen ausgebildet werden, die auch ohne eine literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung besucht zu haben, ein Deutschstudium absolvieren können. Sollte sich in Zukunft an den Lehrplänen in der Schule etwas ändern, könnten PädagogInnen in den Klassen stehen, die selbst der Literatur entfremdet wurden und diese nicht mehr vermitteln könnten, wie die IG Autorinnen Autoren feststellt (*Ruiss, IG Autorinnen Autoren* 2015).

„Schüler werden in der Oberstufe häufig bloß auf die problematischen Kriterien der neuen Reifeprüfung hingetrimmt, differenzierte Literaturvermittlung bleibt jenen Lehrerinnen und Lehrern überlassen, denen Prosa, Lyrik und Drama ein persönliches Anliegen sind“, kritisiert die IG Autorinnen Autoren (*Ruiss, Laher* Autorinnen Autoren 2014). Dabei wäre es schon in den Volksschulen wichtig, geeignete Ganztexte der Kinderliteratur zu lesen und zu besprechen, um die Lesekompetenz und das Erfassen von Inhalten zu verbessern. Die IG Autorinnen Autoren hat dazu ein eigenes Konzept entwickelt und den zuständigen Stellen übermittelt. Ein zentrales Anliegen ist ihnen z.B. der Schulhausroman für Pflichtschüler, der schon viele Erfolge zeitigte.

Trotz aller Beteuerungen, den erschreckenden Ergebnissen internationaler Bildungstests, was die Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen anlangt, mit neuen Strategien entgegenzutreten zu wollen, geschehe in der Praxis jenseits persönlichen Engagements einzelner Lehrkräfte viel zu wenig (*ibid*). Sachlich und fachlich könnte die IG Recht haben, wenn sie ein eigenes Fach für Literatur fordert, da es auch Musik und Bildende Kunst als eigenen Schulgegenstand gibt. Bedenken wir aber, dass auch diese künstlerischen Fächer von der Stundenreduzierung betroffen sind, so sehen die Zukunftsaussichten eher trüb aus. Ich denke voller Melancholie an den Besuch bei meiner amerikanischen Freundin zurück, die an der Idyllwild Arts Academy in den San Jacinto Mountains, Kalifornien, einem privaten College für Musik, Theater, Tanz, Kreatives Schreiben, Film, etc. an der faculty of humanities lehrt und mehr österreichische und internationale Literatur unterrichtet als ich (siehe, <http://www.idyllwildarts.org>. Geladen, 20h42 27 04 16).

Ein weiteres Ärgernis für die IG Autorinnen Autoren war ein in der Zeitung „Standard“ veröffentlichtes Gespräch mit dem Direktor des BIFIE, in dem dieser meinte, dass Sexualität, Kriminalität und Tod in der Zentralmatura nicht vorkommen dürften. Es gehe darum, Schüler nicht zu emotionalisieren. Es sollten die Jugendlichen gar nicht erst mit Texten und Inhalten befasst werden, die ihnen nahe gingen oder wichtig sein könnten oder sollten, das hieße Zensur für die großen Dichter der Vergangenheit ebenso wie für die Moderne (*Ruiss* IG Autorinnen Autoren 2015b). Im März dieses Jahres folgte ein Forderungskatalog der IG an die Bundesregierung in Form eines offenen Briefes. Die Regierung solle von den Fetischen der Standardisierung, Vergleichbarkeit und Kompetenzorientierung abrücken und der Individualisierung,

Motivation und den unmittelbaren Kontakten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen vertrauen. Weder wolle noch solle man in einer Gesellschaft der Chancenlosen leben. Eine Politik, die zusehe, wie sie Chancenlosigkeit produziere, ohne Maßnahmen zur Gegensteuerung zu ergreifen, begehe Raubbau an der Zukunft (*Ruiss IG Autorinnen Autoren 2016*). Dieser Kampf um das Recht auf Individualität, um Literatur und somit Kultur ist wahre Parrhesie. Umso bedenklicher ist die Tatsache, dass alle diese Initiativen auf unfruchtbaren Boden fallen.

Unter der Riege der zahlreichen österreichischen AutorInnen, die stellvertretend für viele andere gegen die neue Bildungsreform Bedenken anmelden, finden sich u. a. Elfriede Jelinek, Peter Henisch, Clemens Setz, Peter Turrini, Marlene Streeruwitz.

Kein Wunder, dass sich Widerstand meldet. Immerhin gehört Literatur und damit verbunden das Lesen zu einer ganz wichtigen Kulturtechnik. In Anbetracht der Tatsache, dass junge Menschen, wenn sie es nicht vorgelebt bekommen, dazu neigen, nur den Sportteil der Zeitung am Morgen, ihre zahlreichen verstümmelten SMS und Facebucheintragungen zu lesen. Das heißt also, dass bruchstückhaft gelesen wird, aber leider nicht Goethes „Faust“, der „Schwarze Peter“ von Peter Henisch, Jelineks „Klavierspielerin“, Maja Haderlaps „Engel des Vergessens“ oder viele andere wunderbare Werke der Weltliteratur. Wie heißt es so schön, was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr, wenn man nicht mit kleinen Strecken beginnt, wird man keinen Marathon laufen, wer die Brüder Grimm als Kind nicht vorgelesen bekommen hat, wird sich niemals an „Ulysses“ von James Joyce oder Virginia Woolf heranwagen, wer nie von Literatur in der Schule gelesen oder gehört hat, wird - ??!

Es ist mir bewusst, dass sich der Geschmack bei den jungen LeserInnen geändert hat, das ist auch gut so, es gibt viel Neues zu entdecken, ich spreche jedoch von der großen Masse, die der Literatur entfremdet ist.

Deutschunterricht darf nicht ohne Literatur und Lesen auskommen und dem Kreativen Schreiben müsste genauso viel Platz eingeräumt werden wie einem Kommentar oder einem Leserbrief. Gerade in einer multikulturellen Gesellschaft leistet der Literaturunterricht einen unvorstellbar wichtigen Beitrag zur Kulturarbeit, etc. Lassen wir noch ein paar AutorInnen zu Wort kommen, deren Statements für sich stehen (*Sichrovsky et al. 2014, 16ff*).

„Alles, was gelesen werden kann, muss auch gelesen werden, sonst wird es immer jemand geben, der glaubt, einem das Wort verbieten zu können. Das wäre den Herrschenden vielleicht ganz recht“ (Jelinek *ibid*). Peter Henisch sieht in der Dezimierung des Literaturunterrichts einen „signifikanten Beitrag zu einer Entwicklung, die seit Jahren vorangetrieben werde. „Dabei gefährdeten Lesen (und Schreiben) die Dummheit... Auf der einen Seite bejammere man das Vordringen eines neuen Analphabetismus, auf der anderen trage man durch Maßnahmen wie diese dazu bei. Kulturpolitik sollte gebildete Leute schätzen“ (*Henisch, ibid 19*).

Der Jungautor Clemens Setz sieht die Tatsache ambivalent. Zu viel lesen zu müssen könnte abschrecken. „Lesen von Literatur mit einer Schulnote zu verbinden, ist obszön. Statt Literatur zu prüfen, soll man sie reich im Unterricht vorkommen lassen und lehren, wie man sie genießt“ (*Setz, ibid*).

„Wenn der Klang und die Vielfalt der dichterischen Worte verstummen, dann wird es auch in den Oberstübchen der Gymnasiasten immer stiller und leerer. Wer will das“, meint Peter Turrini (*Turrini ibid, 20*).

Marlene Streeruwitz: „Wie die Demokratie kommt unsere Literatur aus dem 18. Jahrhundert und es ist ja auch logisch, dass nur Personen, die wissen, in welcher Vielfalt Geschichten erzählt werden können, ihre eigenen Leben als ihre eigene Geschichte begreifen können. Erst aus einem solchen Wissen kann frei und demokratisch gehandelt werden. Ohne die Vielfalt dieser Erzählungen, wie sie die Literatur vorlegt, kann die Politik bei vorgeschriebenen Texten bleiben, unter die die Leben der Personen eingeordnet werden müssten, und die Personen erleben im Gefängnis der Sprachlosigkeit. Zur Kultur der Demokratie gehört die Literatur als Modell der Freiheit“ (*ibid, 21*).

Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, dass sich ein Großteil der SchülerInnen auf den Literaturunterricht freut, als Abwechslung zum monotonen Üben von Grammatik, Orthographie und zu den Tests und Schularbeiten, welche die 10 Textsorten für die Zentralmatura, deren Unterscheidungsmerkmale eher schwammig sind, abwechselnd zum Inhalt haben. Leider bleibt in Anbetracht der vielen Knochenarbeit, der Pflicht, nur wenig Zeit für die Kür – die LiteraTÜR.

Die mündliche Deutschmatura wurde im übrigen an den berufsbildenden höheren Schulen abgeschafft. Als Ersatz gibt es die sogenannte Kulturmatura, deren Fragenpool

und jede einzelne Frage so umfassend sind, dass man daran zweifeln könnte, ob die ProfessorInnen selbst diese beantworten könnten, wie soll es also ein Schüler schaffen, der im Unterricht so wenig Literatur mitbekommt, außer er beschäftigt sich als Hobby zu Hause damit. So nebenbei sollte auch erwähnt werden, dass aus Spargründen die meisten Klassen nicht einmal über ein Literaturgeschichtebuch verfügen.

Natürlich empfinden die Klassen Literatur als Abwechslung von dem starren System, aber es muss auch gesagt werden, dass die Dressur teilweise so weit gelungen ist, dass, wenn sie überhaupt noch Energie und Lust verspüren zu arbeiten, lieber für die bevorstehende Schularbeit üben wollen, als sich mit Literatur auseinanderzusetzen, die ihnen keinen offensichtlichen Nutzen bringt.

Der/die Lehrer/in kommt sich häufig vor, wie ein Esel/in, der/die vor einen Karren gespannt ist, der schwerbeladen mit Wissen, das er/sie nicht abladen darf, im Schlamm steckt. Bei dem Versuch, den Karren wieder flott zu machen, geht sämtliche Energie verloren und – es ist noch nichts geschehen.

Es ist merkwürdig, wenn bei Studien die Leseschwäche der uns anvertrauten jungen Leute beklagt wird und gleichzeitig kein Raum mehr für Literatur offen ist. Und sich Lehrer, die trotz allem noch motiviert genug sind, nur mehr in Nischen bewegen können. Chapeau an alle Pisabegeisterten!

Viele Schüler stammen aus benachteiligten Schichten. Diversität, ethnische und soziale Unterschiede prägen das Bild einer einzigen Klasse.

Es fühlt sich nach Mäusemelken an, wenn man als Deutschlehrer/in Literatur in Klassen vermittelt, die geprägt sind von Interkulturalität, Interreligiosität und Mehrsprachigkeit.

SchülerInnen sitzen in der Klasse, deren Großeltern, speziell die Frauen, weder schreiben noch lesen können und deren Mütter, fern der Heimat, ihrer Sprachwurzel entrissen, unter dem Familienjoch, hinter Bergen von Töpfen und Pfannen verstummen, unfähig, ohne ihre dolmetschenden Kinder zu Untersuchungen ins Krankenhaus zu gehen oder komplizierte Einkäufe zu tätigen, geschweige denn mit anderen Frauen in Deutsch zu kommunizieren. Viele von ihnen sind ehemalige Flüchtlinge, die sahen, wie in Grosny Babies in Häusern verbrannten und in Mostar Leichen unter der berühmten Brücke im Fluss schwammen. Was bleibt, sind traumatisierte Familien, die ihre Ängste - bewusst oder unbewusst - ihren Kindern weitergeben. Was bleibt, sind Eltern und

Großeltern, die meist keine Zeit oder Motivation haben, ihren Kindern und Enkeln am Abend vorzulesen oder Geschichten zu erzählen.

Es ist fraglich, ob die Jugendlichen Literatur in der Muttersprache der Eltern lesen, weil sie auch die Sprache nicht mehr perfekt beherrschen. Viele verbringen täglich viele Stunden vor dem Fernseher, um Talkshows auf Türkisch, Edo und Tschetschenisch zu hören. Gerade für sie wäre es wichtig, ihnen ein Gefühl für Literatur zu vermitteln, etwas für die Seele, etwas, um sich die Kultur der neuen Heimat anzueignen, um Verständnis und Sensibilität für die Kultur des Heimatlandes ihrer Eltern zu entwickeln. Literatur, um zu wurzeln, um eine neue geistige Heimat zu finden und dabei die alte nicht zu verlieren. Ein Ausverkauf Europas darf nicht stattfinden. Von Homer über Shakespeare und die Schwestern Bronte, über E.T.A. Hoffmann zu Maria Ebner Eschenbach, von Tausendundeine Nacht zu Orhan Pamuk und Wislawa Szymborska - das wäre wahre Integration. Die Weltliteratur kennt keine Grenzen.

In Amerika gibt es schon Städte ohne Buchhandlung, das mag nicht nur mit dem Großkonzern Amazon in Zusammenhang stehen. In „Fahrenheit 451“ von Ray Bradbury lernen manche Menschen Bücher auswendig, weil ihr Besitz verboten ist, in der heutigen Zeit werden die Schüler bald nichts mehr von diesen Kostbarkeiten wissen, weil sie mit dem iPhone 6 in der Tasche mit dem gesamten Wissen vernetzt sind, wie sie meinen, und lesen ohnehin „out“ ist. Und die Schulen Literatur nicht mehr fördern.

2.3.2. Literaturunterricht und Lesen – ein Pfad zu eigenen Sprachwelten

You only live once (Yolo), Laugh out loud (lol) und keine Ahnung (ka) und zahlreiche weitere Abkürzungen schreiben SchülerInnen an die Tafel, wenn wir über die SMS-Sprache sprechen. Natürlich kann man über die Kreativität der Jugendlichen staunen, wenn sie immer neue, raffinierte Kurzformeln entwickeln. Auch die Sprache, die Jugendliche auf diversen Plattformen und in Computerchats verwenden, strotzt vor kreativen Ideen. Gleichzeitig bewirkt diese Tendenz eine enorme Reduktion von Sprache. Auch die Orthographie spielt keine Rolle mehr. Wie soll man diesen Jugendlichen klar machen, dass ein Text fehlerfrei sein sollte und wie, dass eine „reiche Sprache“ Ausdruck einer „reichen Persönlichkeit“ sein kann? Gegen kreative SMS- und Chat-Sprache wäre nichts einzuwenden, wenn es parallel dazu trotzdem eine

Sprachentwicklung der Jugendlichen gäbe, die sie befähigt, komplexere Texte zu lesen, bzw. selbst zu schreiben. Sprache ist Selbstaussdruck, Ausdruck der Persönlichkeit, Sprachmangel bzw. -reduktion führt zu geistiger Verarmung. In der Zeit der elektronischen Medien, der globalisierten medialen Kultur, sei es deshalb umso wichtiger, dass sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Schule dafür gesorgt werde, sprachereiche Räume zu schaffen (*Orth, Petzold* 2008, 124), damit die Sprachfähigkeit der jungen Menschen nicht verkümmert. Aber wie kann das in der Schule gelingen, wenn weder dem Lesen von Literatur noch dem Schreiben von kreativen Texten hoher Stellenwert eingeräumt wird? Es wäre oberste Pflicht, in der Schule eine narrative Kultur zu pflegen. Die Jugendlichen könnten durch das Schreiben von kreativen Texten ihre eigene Sprache entwickeln und finden. Sie wird komplexer. Die jungen Menschen lernen, Freude am Lesen zu entwickeln. Es ist ein Prozess, der einem Schneeballeffekt gleicht. Das gedichtete, verdichtete Leben – ein Geschenk der Poesis (*ibid*), das ihnen zum Beispiel ermöglicht, mit Hilfe von Gedichten ihr Leben zu verdichten, führt zur Intensivierung, macht das Leben reicher und sie lernen, zwischen poetischer Sprache und medialen Kurzformen zu unterscheiden.

Das Medium Literatur in seiner Gesamtheit ist gewissermaßen eine Initialzündung für Prozesse seelischer Integration und persönlichen Wachstums. Wären da der Literaturunterricht und das Lesen nicht schon alleine deshalb von enormer Bedeutung? Wieder kämen hier die Verfahren der IPBT zum Tragen, die genau diese Prozesse unterstützen und sie mit ihren intermedialen, kreativen Quergängen in Gang setzen. In der Begegnung mit Literatur können eigene Gefühle wahrgenommen oder tiefer empfunden werden, was wiederum das Interesse an Literatur und Lesen vertieft. Textlektüre- und Textinterpretation, Texte, die erzählt, gelesen und durchgesprochen werden, bieten emotionale Tiefung und innovative Reflexionen über die eigene Persönlichkeit, den sozialen Lebensraum. Berührung durch Literatur bewirke nicht nur Katharsis, sondern Integration in der Teilnahme an den sprachlich ausgedrückten Empfindungen und der Integrationsleistung des Dichters (*Petzold, Orth* 1979 und *Thamm* 1982 und 2015, 155).

Sprache vermag soviel, was weit über das Lernen von Orthographie und Grammatik hinausführt. Sprache könne helfen, die Persönlichkeit zu entwickeln, sie könne helfen, die Identität in einer fremden Sprache (Migration) besser zu finden, und Sprache könne

vor allem heilen (*Petzold, Orth 2015*).

Nicht umsonst wäre gestaltete Sprache einer der ältesten therapeutischen Medien gewesen und nicht umsonst sei Sprache ein Medium für den therapeutischen Prozess, das wie kein anderes mit dem Wesen des Menschseins verbunden sei: Sprache mache den Menschen zum Menschen (*Petzold, Orth 2015, 21*).

Wenn Sprache, besonders gestaltete Sprache, diese Wirkung ausübt, dann ist es noch verwerflicher, dass sogenannte Bildungsreformen die Möglichkeiten, mit Sprache umzugehen, Schülern vorenthalten. Art Berger arbeitete zum Beispiel schon in den 1980er Jahren im Unterricht mit einem poesietherapeutischen Ansatz - mit großem Erfolg. Berger benutzte Texte und Musik des Soul und Rock, etc., eine Zeile aus einem Lieblingslied, etc. „It is necessary to help children find the material required by the imagination from out of their sharpened perception of the environment“ (*Berger, 1969 177*). In diesem Zusammenhang sei noch das „Buch der Fragen“ von Pablo Neruda erwähnt. Es handelt sich dabei um Fragen, die über die Logik hinausgehen und den Worten erlauben, spielerisch ihren eigenen Weg zu finden. Die chilenische Lehrerin Victoria Castro arbeitete tief beeindruckt vom „Buch der Fragen“ mit ihren achtneunjährigen Schülern damit. Die Kinder erfanden Antworten und wurden dabei selbst zu Dichtern (*Brito 2002*).

Was noch für kreative Texte im Schulunterricht spricht, ist die Tatsache, dass Textproduktion nicht zur entfremdeten Tätigkeit werden muss. Sie kann den Schülern neben der Freude am Tun auch Gelegenheit zur Selbsterkenntnis und Selbstfindung bieten.

Wir wissen, dass die emotionale Befindlichkeit des Menschen Bedingung für seine Gesundheit ist. Poesie nun ist „eine der tiefsten Ausdrucksformen des Menschen, durch die Gefühle freigesetzt werden können. Das vermag zu erklären, warum Kommunikation durch Poesie so direkt zustande kommt“ (*Leedy 1969 und Petzold, Orth 2015, 32ff*).

„Poesietherapie kann zu dem Ergebnis einer Wiederbelebung und Stärkung des Selbst führen, indem es ihm ein ganzheitliches Bewusstsein ermöglicht – eine Integration von Emotion, Kognition und Bildwelt - , durch das persönlicher Sinn erhalten und gefunden werden kann“ (*Stainbrook 1978, 11, Petzold, Orth ibid*).

2.3.3. Erfahrung mit Schreibwerkstätten. „Gegenwelten“. Von der Lust am Schreiben



Abb.: 1-3, Fotografie, Kokarnig H

Die Augen auf jedes Detail zu richten, meine Ohren in jedes Eck lauschen zu lassen,
meine Nase und meine Haut auf jedes sinnliche Abenteuer zu stürzen.
Mit den Wörtern und Buchstaben zu jonglieren, sie miteinander befreundet machen,
sie aufzuhetzen, bis sie sich in den Haaren liegen, sich ignorieren.
Die Koffer gepackt, auf eine Reise zurück in das Erlebte, voraus in alle Vorahnungen
und hinein in die Schatzkammer des Gauklers.
Das habe ich in der Schreibwerkstätte gelernt!
(Schülerin, 16 Jahre, Österreicherin)

Abb.: 4 Collage, Kokarnig, H.



Der erste Schritt

Als ich den ersten Schritt in diese Wohnung setzte, sagte mir „Oh, mein Gott, aus dieser Wohnung kam Kreativität, Kunst, Geschichte auf mich zu“. Gleich im Vorraum die modernsten, kreativsten Bilder. Abgesehen von den Büchern haben mir am meisten die Bilder gefallen. Auf der rechten Wand des Vorrums hängt ein Bild von zwei Pariser Frauen in einem Café in Schwarz-Weiß. Dieses Bild hat mich aufgefangen

(Schülerin, 17, Kurdin)



Abb.: 5 Fotografie, Kokarnig H.

Schreiben ist die Verständigung der Völker. Mit dem Schreiben kann ich mehr ausdrücken als mit der gesprochenen Sprache. Schreiben ist die Grundlage aller Erfindungen. An geschriebenen Texten und Werken kann die ganz Welt teilhaben. Schreiben ist für mich Philosophie. Das Schreiben regt die Fantasie an. (Schüler 16, Österreich)

Ich bin hier, weil meine Deutschprofessorin es so wollte. Ich habe keine Ahnung, warum sie mich unbedingt in diesem Kurs haben wollte. Ich glaube, sie hält mich für einen sehr kreativen Schüler, obwohl ich eigentlich nicht denke, dass ich wirklich kreativ bin. Es könnte auch sein, dass sie mich in ihrem Kurs haben wollte, weil ich anders aufwuchs, eine andere Kultur habe und andere Sprachen spreche und somit eine andere Denkweise habe. Ich bin hier, weil ich lernen will, wie ich mich sowohl sprachlich als auch schriftlich besser ausdrücken kann. Ich bin eigentlich keine Person, die gerne schreibt oder liest. (Schüler, 16 Jahre, Ghana)

Spürst du nicht auch die Gefahr im wiehernden Lachen des Meeres?

Nein, ich spüre keine Gefahr im wiehernden Lachen des Meeres, weil das Meer mein Freund ist. Es bringt mich zum Lachen, wenn ich seine Wellen höre, ich vergesse alle meine Sorgen, wenn ich sein Lachen höre. Wenn ich es spüre, fühle ich mich wie ein neuer Mensch. Wenn ich sein lachen höre, fühle ich mich wie ein wertvoller Mensch. Sein Lachen ist unbezahlbar und das Beste, was mir jemals passieren konnte.

Sein Lachen bietet mir Schutz. Sein Lachen erweckt das Kreative in mir. Sein Lachen bringt mich auch zum Weinen. Sein Lachen ist für mich mehr wert als alles andere auf dieser Welt. Sein Lachen ist für mich die Familie, die ich nie hatte.

(Schüler, 16 Jahre, Ghana)

Werbetext

Hast du genug vom Alltagsstress? Möchtest du einmal etwas Verrücktes tun, zum Beispiel bei:

Sonnenaufgang über die Golden Gate joggen, ohne dir den langen, teuren Flug leisten zu müssen, möchtest du den grauen Häuserfluchten entfliehen und über dem Himalaja schweben oder möchtest du in das endlose Meer deiner Erinnerungen abtauchen, deinem Kind, das du einmal warst, begegnen, mit deinem Schatten einen Dialog führen, das El Dorado deiner Seele erforschen, eine Bank ausrauben, ohne eingesperrt zu werden, möchtest du einfach, dass dein Verstand Kapriolen schlägt und ihren Gefühlen die Pferde durchbrennen, dann öffne die Türe zu deiner Phantasie und benütze das Schreiben als deinen Schlüssel.

SCHREIBE DICH FREI!!!

Lass alle Regeln und Zwänge, denen du im Deutschunterricht in der Schule unterworfen warst beiseite und erinnere dich an Worte des kleinen Prinzen, dass man nur mit dem Herzen gut sieht, bzw. schreibt. Entdecke, dass in jedem von uns ein Autor Verbogenen wartet, um sich zu befreien, denn wie Picasso schon sagte: „Jedes Kind ist ein Künstler. Das Problem besteht darin, wie es ein Künstler bleiben kann, wenn es aufwächst“. Wir wollen es bleiben! (Gemeinschaftstext).



Abb.: Photographie, Kokarnig, H.

2.3.3.1 Persönliche Ausgangslage - Biographiearbeit

„**Biographiearbeit** beginnt in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, mit der Frage: Wie bin ich die/der geworden, der oder die ich bin. Was lässt mich *wahrnehmen, denken, fühlen* – lieben und zürnen, trauern und froh sein –, lässt mich *wollen, handeln*, wie es mir eigen ist? Dieses *Nachsinnen* – ein *Nachspüren, Nachfühlen* (Sich-nachfühlen, weil man empathisches Nachfühlen erfahren hat) und *Nachdenken* – beginnt um das fünfte Lebensjahr. Es sollte von Eltern und Lehrenden agogisch in den Prozessen des ‘lebenslangen Lernens’ und des ‘life span developments’ (Petzold 1999b; Sieper 2007b, c) gefördert werden: vom Kindergarten, über die Schulzeit bis ins Studium und in die Erwachsenen- und Altenbildung (Petzold 2004a; Petzold, Bubolz 1976; Petzold, Geibel 1972) dadurch, dass sie als bedeutsame Andere in reicher und dichter Sprache als Gesprächs- und KorrespondenzpartnerInnen, als Dialog- und Polyloggefährten (Petzold 1991e, 2005ü, 2010f) in Begegnungen und Beziehungen (idem 1991e) Verfügung stehen. Die ersten Fragen des ‘Wer bin ich eigentlich?’ in der Vorschulzeit und ihre Beantwortung durch ‘significant caring adults’ führen in persönlicher Hermeneutik (Petzold 2000e) zu ersten Selbstantworten in den Prozessen des ‘Selbst- und Weltlernens’ (Petzold 2016b, e), die eine ‘theory of my mind’ ermöglichen (Petzold, Orth 2015) und ein Selbstverstehen, eine Selbstgewissheit begründen. Sie werden in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Fühlen, der eigenen ‘*intellektuellen und emotionalen Biographie*’ (Petzold 20011i, j) fortgeführt, den Fragen nach dem Lebenssinn und den Lebenszielen (idem 2001k; Orth, Petzold 2015/1993; Petzold, Orth 2005a) in Adoleszenz und Erwachsenenleben. Sie werden zur Basis *reifer personaler Biographiearbeit* als Kernelement transversaler Arbeit an sich selbst, an der Gestaltung des eigenen ‘Lebenskunstwerks’ (Petzold 1999q), bei der das ‘Selbst Künstler und Kunstwerk zugleich’ werden, wachsende transversale Vernunft (Petzold, Orth, Sieper 2013b) und persönliche Integrität und Souveränität (Petzold, Orth 2014) gewonnen werden kann – Weisheit vielleicht (Petzold, Orth, Sieper 2010) –, die zugleich Grundlage für eine engagierte, mundanökologische, zivilgesellschaftliche und weltbürgerliche Lebenspraxis ist (Petzold 2016e, Petzold, Orth 2004b).“ (Petzold 2016f).

Die Motivation, vor ungefähr 10 Jahren mit Schreibkursen zu beginnen, war meine persönliche Freude an der Literatur und am Selbstaussdruck Schreiben sowie der Wunsch, meinen SchülerInnen Fenster zu einer Welt zu öffnen, die sie bisher nicht kannten. Mich interessierte schon immer die Wirksamkeit von unterschiedlichen Unterrichtskonzepten und ich fand im Kreativen Schreiben mehr intuitiv als mit dem Kopf einen anderen Weg der Schulerfahrung. Außerdem war ich des Öfteren verärgert, wenn mir befreundete Mütter Aufsätze ihrer Sprösslinge zeigten, die aufgrund der Fehler mit Nicht Genügend bewertet wurden, obwohl der Inhalt vor Phantasie und Bilderreichtum überquoll.

Meine eigene Biographie war außerdem von der Tatsache geprägt, dass ich, in grauer Vorzeit (realiter Matura 1976), noch Schularbeiten schreiben durfte, die Kreativität sehr wohl zuließen und ich Menschen in meinem Umfeld hatte, die mich förderten. Ansonsten stamme ich aus einfachsten Verhältnissen und wuchs in einer seltsamen Mischung aus Farbigkeit und vollkommener Tristesse auf. Meine Großmutter väterlicherseits, die in unserem Haushalt lebte, konnte wunderschön singen und Geschichten erzählen, eine

einfache Frau, die aber schon als junges Mädchen zunächst nach Triest und dann nach Ungarn ging und sich als Stubenmädchen, Köchin und schließlich als Kindermädchen verdingte und sich autodidaktisch bildete, Ungarisch lernte, indem sie sich u. a. Stummfilme ansah. Die Hauptqualität meines meist abwesenden Vaters, einem Träumer, dessen Luftschlösser von zu viel Hochprozentigem weggeschwemmt wurden, und der sich in meinem siebenten Lebensjahr schließlich ganz verabschiedete, bestand in seiner überbordenden Phantasie und Fähigkeit zu fabulieren. Meine puritanische, pflichtbewusste, arbeitswütige Mutter, die weder die Zeit noch das Potential hatte, mich zu fördern, aber meine Lesefreude unterstützte, in dem sie mir Bücher kaufte, die ich mir wünschte, führte zu Hause ein strenges Regime. Die Großmutter mütterlicherseits war eine Werner Berg-Gestalt mit schwarzem dreieckigen Kopftuch und Schweigegelübde. Hätte ich nicht meine „ungarische“ Großmutter gehabt, wäre ich in einem sprachlosen Raum aufgewachsen. Ich wurde für banale Vergehen mit „Wundschweigen“ bestraft (vgl. *Orth, Petzold* 2008, S. 118f). Einwort- und Befehlssätze waren der hauptsächliche Sprachstil meiner Mutter und meine Großmütter unterhielten sich auf Windisch, wenn sie nicht haben wollten, dass ich verstand, worüber sie sprachen. Eine unvorstellbar belesene Nachbarin mit hohem Bildungsgrad, eine schwere Alkoholikerin, die von meiner Mutter betreut wurde und der ich zu Mittag das Essen brachte, um danach stundenlang ihren Erzählungen zu lauschen, war meine erste Mentorin:

MATA HARI VON WEINGARTEN

Meine Nachbarin war eine wandelnde Bar und eine Bibliothek. Sie strickte und philosophierte, trank Schwarztee und einen Liter Sliwowitz pro Tag. Bevor sie mit Delirium tremens ins Krankenhaus eingeliefert wurde, malte sie sich die Lippen rot. Eine konturlose Wunde, die mit ihren schwarzen, buschigen Augenbrauen kontrastierte, der Zigarettenspitze dauerlippenstiftverschmiert. Ich las mit ihr, hörte ihr zu. Während sie das nächste Glas Schnaps aus dem geschliffenen Glas in sich hinein stürzte, erzählte sie mir von Wassermann, Wieland, Simenon und Colette. Sie war mein Lexikon. Sie sah mich wachsen, ich sah sie vergehen. Säuferrheuma, sagte sie und lächelte. Ich war dabei, als sie sich im Regen auf der Wiese, nur mit einem Unterrock bekleidet, ins Gras warf und Beethovens *Freude schöner Götterfunken* grölte. Ich lernte, dass Leidenschaft und Verfall nebeneinander bestehen können. Sie war eine schöne Frau gewesen. Die warmherzigste, klügste, exzessivste Begegnung meiner Jugend (*Hildegard Kokarnig*)

ProfessorInnen an der Schule und der Universität und andere MentorInnen, die meine Stärken förderten und mich meine Schwächen nie spüren ließen, waren WegbegleiterInnen auf Zeit, die ich niemals missen möchte. Natürlich könnte ich, wie

jede/r von uns, die Reihe fortsetzen, alle Spiegel aufzählen, denen ich in meinem Leben begegnete und begegne und von denen ich lernen durfte. Warum ich das niederschreibe? Weil mir genau diese Voraussetzungen geholfen haben, meine SchülerInnen besser zu verstehen, weil persönliche Erfahrungen das Bedürfnis in mir weckten, ihre Ressourcen zu entdecken und zu fördern.

Manche meiner Schularbeiten strotzten vor Fehler, wie die meiner Schüler, aber die phantasiereichen Inhalte wurden von meinem verständnisvollen Deutschlehrer gelobt. Bewusste Orthographie und Grammatik lernte ich erst in meinem ersten Unterrichtsjahr. Noch an der Universität schrieb ich Seminararbeiten, die von den Professoren gelobt, aber von einem guten Freund korrigiert worden waren. Er hat selbst das Studium nie beendet, wie schade.

Mir wurde gleichzeitig bewusst, wie die jungen Menschen mir halfen, meine eigene Biographie besser zu verstehen.

Zusätzlich zu den Schreibwerkstätten motivierte mich die Tatsache, dass ich jedem/r Schüler/in die Zeit geben konnte, die er/sie benötigte, um in einem angst- und stressfreien Klima Sprachbewusstsein zu entwickeln und das Gefühl für Sprache zu schulen. Es war eine Freude zu sehen, dass mit jedem gestalteten Text, der entstand, der vorgelesen und mit Anerkennung gewürdigt wurde, sich der Selbstwert der Teilnehmenden steigerte.

2.3.3.2. Theoretische Überlegungen

„Schreiben ist die einsamste aller Künste“ – mit diesem Zitat leitet die berühmte Autorin Joyce Carol Oates ihren Essayband „Beim Schreiben allein“ ein. Das gilt für den Schaffensprozess des Schriftstellers/der Schriftstellerin, denn Schreiben bedeutet Gegenwelten zur realen Welt zu schaffen, in denen sich der Schreibende/die Schreibende abseits der echten Wirklichkeit solange alleine in phantastischen Räumen bewegt, bis er/sie den Lesenden Einlass gewährt. Unter guten Voraussetzungen entsteht so große Kunst, die ein breitgefächertes Publikum erreicht.

Es gibt bereits sehr viele schreibende Menschen (auch manche SchülerInnen, von denen man das im Regelunterricht gar nicht erfährt) – jedoch oft nur in stillen Kämmerchen, weil ihnen das Handwerkzeug fehlt oder weil sie nicht an ihr Talent

glauben. Trotzdem schlummert in ihnen das Bedürfnis, als ureigenste Form des Selbstaudrucks, Erinnerungen, Erfahrungen, Erlebnisse, kurz und gut, ihren Kopf- und Seelenwelten Worte zu verleihen. Aber ihr Schreiben ist einsam, es vegetiert dahin in Tagebuchfragmenten, auf fliegenden Blättern, verkommt in Schubladen.

Doch Schreiben wird zum Gemeinschaftserlebnis, wenn sich eine Gruppe von Menschen trifft, die zusammen den Versuch wagt, sich schreibend in Gegenwelten vorzutasten, die üblicherweise nur SchriftstellerInnen vorbehalten zu sein scheinen. Texte werden produziert. Und mit einem Mal bietet das kreative Potential in der Gruppe, z. B. im Rahmen einer Schreibwerkstätte in der Schule, den Schreibenden ein Forum, wo sie diese unmittelbar präsentieren können.

Nach dem Modell des „Creative Writing“, das in den frühen 20er Jahren in den USA seine Geburtsstunde erlebte, entwickelte sich auch im deutschsprachigen Raum in den 70er Jahren eine kreative Schreibbewegung. Mittlerweile gibt es akademische Studiengänge, Volkshochschulen, die Schreibwerkstätten anbieten, und vor allem poesietherapeutische Schreibgruppen in unterschiedlichen Settings. Doch ausgerechnet in Schulen sieht es so aus, dass es gar kein Bewusstsein dafür gibt, bzw. nicht das Geld für diesen „kreativen Luxus“ bei der Stundenverteilung vorgesehen ist. Sie können und wollen sich diese fruchtbare Alternativmethode zum klassischen Schreibunterricht nicht mehr leisten.

Dabei bot meinen SchülerInnen der Freigegegenstand „Kreatives Schreiben“ die Möglichkeit, ihre Freude am Schreiben als Selbstaudruck zu schulen und die ersten Gehversuche im literarischen Schreiben abseits des traditionellen Unterrichts und ohne Notendruck zu machen.

In Schreibblöcken von jeweils mehreren Stunden an unterschiedlichen Tagen und mit unterschiedlichen Klassen in offenen Gruppen von ca. 5-10 Jugendlichen entstanden auf spielerische Art und Weise unzählige Texte.

Die SchülerInnen stammten manchmal, wie bereits erwähnt, aus unterschiedlichen Klassen oder hatten in ihren Klassen wenig bis gar keinen Kontakt, aber je länger die Workshops bzw. Schreibblöcke dauerten, je mehr eine vertrauensvolle Atmosphäre entstand, gefördert durch den Raum jenseits von Schule, desto mehr machte sich ein Klima des gegenseitigen Respekts breit und Solidarität wurde spürbar.

Viele, deren Kreativität verschüttet war oder die behaupteten, keine zu besitzen, entwickelten ungeahnte Begeisterung, andere merkten zum ersten Mal, dass sie in dieser lockeren Atmosphäre des Wohlwollens mehr zustande brachten als im rigiden System der üblichen Schulstunden. Natürlich war allen bewusst, dass Schule nicht immer so ablaufen könne, aber sie waren einhellig der Ansicht, dass diese Art von Auflockerung ihnen wieder mehr Energie und Motivation für den normalen Schulalltag brachte.

Ich wagte das Experiment, dass ich die Gruppen mit Erlaubnis der Schulleitung zu mir nach Hause einlud. Ich orientierte mich hier an dem amerikanischen Campussystem, bzw. an den Erfahrungen, die ich in Wuhan mit meinen chinesischen StudentInnen gemacht habe, die regelmäßig zu mir ins Expertenhaus gekommen sind und ich ihnen mit der Gestaltung meines Raums eine fremde Welt näher bringen konnte, österreichische Gemütlichkeit und Kultur, genauso, wie ich von ihnen und den ProfessorInnen eingeladen wurde. Mein Unterrichtsgebäude, die idyllische Holzpagode mit ihrem moosgrünen, glasierten Ziegeldach und den kunstvoll geschnitzten Holzfensterrahmen am Campus von Wuhan sah zwar sehr hübsch aus, aber im Winter, wenn es schneite und der Nordwind direkt aus der Mongolei kalt durch die fehlenden oder kaputten Scheiben blies, war es bei mir in der Wohnung eindeutig behaglicher. Die SchülerInnen antworteten schreibend auf Schreibimpulse und hatten dann Zeit, in Schreibblöcken von ungefähr 20 Minuten ihre Texte zu verfassen. Die Schreibanregungen umfassten Prosa-Beispiele, szenisches Schreiben und lyrische Formen, autobiographische Texte, kollektive Texte, Schreiben mit Musik, Schreiben mit allen Sinnen, etc. Die fertigen Texte wurden sofort vorgelesen (da ich die Schüler kannte und sie die Schulsituation gewöhnt sind, gab es selten Probleme mit dem Vorlesen, trotzdem hatte Freiwilligkeit die oberste Priorität) und meist gab es ein kurzes Feedback und Sharing. Es war teilweise verblüffend, welche ausführlichen, inhaltlich ansprechenden Texte in dieser kurzen Zeit der Schreibphase entstanden. Die Textproduktionen wurden in einem Manuskriptband gesammelt und mit einem ansprechenden Layout versehen, das die SchülerInnen selbst kreierten.

Einige der SchülerInnen fühlten sich so inspiriert, dass sie begannen, in ihrer Freizeit Texte zu verfassen. Sie meinten auch, dass sie durch diese Art zu schreiben an Kraft und Freude gewönnen. Häufig war die Stimmung ausgelassen. Das zeigte sich auch

daran, dass die Gruppe meist am Frühnachmittag nach einem langen, zermürbenden Schultag zu mir kam und gegen Abend die besten Texte verfasste. Ihr Selbstwertgefühl verbesserte sich zusehends und es kam nicht nur einmal vor, dass ein im Regelunterricht schlechter Schüler in der kreativen Schreibgruppe die besten Texte verfasste. Ehemalige TeilnehmerInnen berichteten nach Jahren, dass sie diese gemeinsame Schreibzeit für ihren weiteren Weg mehr inspiriert hätte als der Regelunterricht.

Im Sinne der Poesietherapie kann demnach von einer idealen Ko-Kreativität gesprochen werden, auch das Anhören der Texte ihrer MitschülerInnen löste neue Prozesse aus. Die Resonanz auf die fremden Texte brachte ein Schwingen mit dem Eigenen mit sich. Es entwickelten sich Synergien, die wiederum in Kreativität umgesetzt wurden. Der Umgang mit den Fremdtexen geschah voller Respekt. Sozial war zu erkennen, dass jede Gruppe sich durch ihr gemeinsames Tun näherte, auch solche SchülerInnen, die einander vorher völlig fremd waren, bzw. im regulären Klassenverband nie miteinander gesprochen hätten. Ethnische und soziale Diversitäten wurden nivelliert. Es entstand ein vertiefendes Verständnis für das Gegenüber, jenseits aller Vorbehalte, weil sie sich schreibend zum ersten Mal richtig begegneten und kennen lernten.

Es entstanden sehr persönliche Texte, phantasievolle, skurrile, nachdenkliche, eine ganze Bandbreite, die den jungen Schriftstellerpersönlichkeiten aus den Minen ihrer Bleistifte und Kugelschreibern floss. Und es war berührend zu sehen, wie sich raue Schalen lösten, Problemschüler geschmeidiger wurden und verunsicherte, scheue, wenig selbstbewusste sprachliche „Mauerblümchen“, im Kern als „farbenfrohe Schmetterlinge“ entpuppten.

Im letzten Jahr hatte ich zu Beginn des Semesters dreißig Anmeldungen. Es nützte nichts. Der Freigegegenstand wurde (ebenso wie das Fach Ethik) aus Spargründen eingestellt, obwohl die SchülerInnen sich leidenschaftlich für diesen Freigegegenstand einsetzten, obwohl die Texte in den Jahresberichten jedes Mal anerkennend von unterschiedlichen Seiten gewürdigt wurden.

Nun presse ich, selten genug aber doch, kreative Schreibeinheiten in den Regelunterricht hinein. Das Problem ist, dass es immer schwerer wird, die SchülerInnen zu motivieren, Freude am kreativen Schreiben zu haben. Es dauert lange, bis sie die nötige Ruhe finden, viel leichter ist es, ihnen Lückentexte vorzulegen, die sie ausfüllen

müssen. Im Regelunterricht sind sie nicht mehr gewohnt, zu hinterfragen oder eigenständige Gedanken zu entwickeln. Auch die Größe der Klassen macht es nahezu unmöglich, kreative Schreibübungen, wie sie in kleinem Rahmen in der Schreibwerkstätte gut funktioniert haben, durchzuführen. Das Klassenklima ist bestimmt durch Unruhe und Unkonzentriertheit, man „hört“ die Schüler „nicht denken“, man spürt die Anspannung, den Brei in ihren Köpfen und es kostet umso mehr Mühe und Zeit, sie in den Prozess zu bringen.

Es liegt also die Annahme nahe, dass ein Gleichgewicht zwischen kreativen, bewegenden und kognitiven Lerneinheiten den Lernerfolg im Gesamten verbessern und steigern würde. Welche Methoden würden sich nun eignen oder warum sollte das Konzept der IPBT besonders gut in Schulen funktionieren, welche positive Wirkung brächte es mit sich?

2.3.3.3. Fazit der Arbeit mit Schreibwerkstätten und Bezug zur IPBT

Die Förderung von Erlebnisfähigkeit ist ein wesentlicher Wirkfaktor von Integrativer Poesietherapie, das war für mich schon während meiner Tätigkeit als Schreibworkshopleiterin ein wichtiger Aspekt in den Schreibgruppen. Immer wieder bin ich mit ihnen aus der Wohnung in den nahegelegenen Park der Herz-Jesu-Kirche in Graz gegangen, um die sinnliche Erfahrung von Natur als Schreibanregung zu nützen (auch in den Regelstunden kommt es vor, dass ich mit den Klassen die Grünanlagen unserer Schule aufsuche, um die SchülerInnen in Ruhe zu bringen).

Damit die TeilnehmerInnen an den Schreibgruppen Zeit zum Ankommen haben, bekommen sie Schreibimpulse, z. B. „Wie bin ich hierher gekommen“? Oder andere Einstiegsübungen körperlicher Natur, damit sie den Alltag abschütteln können, ihre Lähmung, die sich während des Vormittags in der Schule aufgebaut hat. Durch Texte wie „Ich erinnere mich“... wird ihr emotionales Wesen angesprochen. Die erstarrten Strukturen des Fühlens, des Denkens und Verhaltens kommen wieder in Bewegung. Oft werden willkürliche Schreibimpulse gewählt, die ich während der Arbeit intuitiv entwickle, aber schon allein durch den Akt des Schöpferischen wird etwas bewirkt.

Vorauszuschicken ist natürlich, dass ich die TeilnehmerInnen gekannt habe. Vielen bietet die Schreibwerkstätte die Möglichkeit, aus seinem/ihrem Gefühl des Versagens in

der deutschen Sprache herauszutreten. SchülerInnen, denen ich im Regelunterricht ein Nicht Genügend geben muss, erfahren in der kreativen Schreibgruppe Lob und Bestätigung. So, wie es *Petzold/Orth* beschreiben: „Der Text wird für den Autor eine Botschaft von sich, über sich, aber auch an andere. Er wird ein Medium, in dem er sich zu begreifen versucht, um damit ein Gefühl von Sinn, ein vertieftes Verstehen seiner selbst, seiner Beziehungen und seines Lebens in der Welt zu erlangen“ (*Petzold/Orth* 2005).

Erst während meiner Ausbildung in Poesietherapie merkte ich, dass sich während meiner jahrelangen Arbeit mit den jungen Menschen in den Schreibgruppen vieles im Ansatz zeigte, was Ziel der Poesietherapiearbeit ist, was ihre Methoden bewirken wollen. Das bestärkte mich in dem starken Verlangen, die Methode als integrierten Bestandteil des Regelunterrichts zu sehen und der Frage nachzugehen: Welche Leistungen könnten SchülerInnen erbringen, wenn die Methoden der IPBT angewendet würden? Die ressourcenorientierte Integrative Poesietherapie arbeitet betont mit Resonanzen aus dem Leibgedächtnis. Impulse werden gegeben, um an Glücksquellen, an Glücksmomente als Rückkehr zu guten Quellen anzuschließen. Neben der lösenden Wirkung der Poesietherapie sei die Schulung von (Selbst)Wahrnehmung und Achtsamkeit ebenso wichtig, das Achtsamwerden auf die Umgebung, auf sich selbst, auf andere (*Leeser*, 45). Alles in allem bietet diese Arbeit mit den SchülerInnen in einem freien Raum eine die Sinne anregende und Sinn stiftende Methode, besonders in Verbindung mit narrativen Techniken. Viele Anregungen holte ich mir aus den Klassikern des kreativen Schreibens, Lutz von Werder, Natalie Goldberg uvm.

Wahrnehmung außerhalb der Schule führt zur Selbsterfahrung, zur Selbstreflexion und Stärkung des Ichs, bis zur Schärfung des Wir-Gefühls und kreative Arbeit mit SchülerInnen trägt generell zur Stärkung ihrer Identität und zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Hilft mit, dass sich im Schulkorsett eingezwängte Jugendliche als schöpferische, befreite Menschen erfahren.

2.4. Setting und Gegebenheiten der Schulklassen

In den mindestens 15.000 Stunden, die ich im Laufe meiner Berufszeit in Klassen verbracht habe (abgesehen von den weiteren 15.000 zu Hause, die der Vorbereitung

und den Korrekturen dienen), hat sich durch den gesellschaftlichen Wandel auch eine andere Klassenzusammensetzung ergeben. Das Alter ist gleich geblieben: SchülerInnen zwischen 15 und 18 Jahren (mit Ausnahmen) in einer Klassengröße bis zu 35 SchülerInnen im schlimmsten Falle. Obwohl sich die ethnische und religiöse Zusammensetzung gewandelt hat, sind die Sorgen der Teenager, mit denen ich die Vormittage und Nachmittage verbringe, inhaltlich gleich geblieben, bzw. haben sich lediglich vermehrt.

Basisemotionen und Grundkonstellationen wiederholen sich: Gruppen von kraftstrotzenden, gestressten, launischen, ängstlichen, verliebten, aggressiven, provokanten, coolen, testosterongeschüttelten, schüchternen, gemobbten jungen Menschen, die in unterschiedlichen Kontexten aufgewachsen sind und unterschiedliche Vorerfahrungen und Vorstellungen mitbringen. Jugendliche, die kultur- und religionsbestimmten Rollenerwartungen ihrer Eltern ausgeliefert sind und sich zwischen zwei Welten zurechtfinden müssen. Rollenbilder und politische Ansichten, die sich widersprechen, divergierende Interessen, unterschiedlicher Reifungsgrad, all das führt neben dem Druck durch die Schule selbst zu enormen Spannungen, die sich immer wieder und wieder im Klassenzimmer entladen.

So ergibt es sich, dass LehrerInnen weit mehr sein müssen als Wissensvermittler, nämlich multiprofessionelle Animatoren, Clowns und Projektionsflächen für diverse vorhandene, bzw. nicht vorhandene Autoritäten.

Die früher rein österreichischen Klassen haben sich jetzt in „Multikultiklassen“ gewandelt, in der Jugendliche sitzen, die einerseits erst wenige Jahre in Österreich leben, andererseits hier geboren wurden, aber Kinder aus Migrantenfamilien sind, die große Mängel sowohl in kultureller als auch in sprachlicher Hinsicht aufweisen. Ausnahmen bestätigen glücklicherweise die Regel. Im Großen und Ganzen kann man aber von einer Flut junger Menschen aus benachteiligten und bildungsfernen Schichten sprechen. Eine große Zahl von leistungsschwachen, schwierigen Schülerinnen in einer Klasse, deren teilweise belastenden Biographien wir als LehrerInnen nur selten in der ganzen Bandbreite erfahren, vor allem nicht, wenn uns die Möglichkeit genommen ist, sie ganzheitlich zu erziehen, bestimmt das Unterrichtsklima ganz wesentlich. Nicht selten ist es der Fall, dass verhaltensauffällige SchülerInnen es in dem Maße beeinflussen, dass Begabte nicht mehr gefördert werden können, sondern die Hauptenergie darin versickert,

die sogenannten „ProblemschülerInnen“ zu disziplinieren. Die Gründe für ihre Verhaltensauffälligkeiten werden sehr häufig durch ihr privates, soziales Umfeld bestimmt.

Hierzu zwei Fallbeispiele (Praxisvignetten), die illustrieren sollen, aus welchen schwierigen sozialen Verhältnisse unsere SchülerInnen teilweise stammen.

Schülerin X

Die Schülerin ist 15 Jahre alt. Ihre Eltern sind mit ihr vor 10 Jahren von Ägypten nach Österreich eingewandert. Der Vater verbringt immer wieder viel Zeit in seinem Heimatland, wobei es unklar ist, welcher Tätigkeit er dort nachgeht. Er spricht kein Deutsch und arbeitet während seiner Aufenthalte in Graz gelegentlich als Hilfsarbeiter. Die Mutter ist Hausfrau, lebt in Graz und spricht ein wenig Deutsch. Sowohl der Vater als auch die Mutter von X besitzen ein sehr aufbrausendes, aggressives Temperament. X's älterer Bruder ist beruflich selbstständig, wobei die Schwester nicht weiß, womit er seinen Lebensunterhalt verdient. Er ist in Graz verheiratet, hat einen kleinen Sohn und scheint in der Familienhierarchie die erste Stelle einzunehmen. In der Familie geschieht, was er anordnet. Sein Sohn wird von allen hofiert, Mutter/Tante und Großmutter müssen es dem Kleinen in allem Recht machen. Die Schülerin X darf das Elternhaus hauptsächlich verlassen, um die Schule zu besuchen. Nur manchmal darf sie in Begleitung einer ägyptischen Freundin und unter Aufsicht der Mutter spazieren gehen. Auch, wenn sie versucht, die Wünsche der Eltern zu erfüllen, wird sie häufig mit Schlägen bestraft. Sie ist vor kurzem verlobt worden, X. stimmte dieser Verbindung glaubhaft zu. Es ist noch unklar, ob das Paar in Graz oder im Heimatland der Eltern leben wird.

Auffallend ist das Rollenbild der Frau. Bestrafungen und Maßnahmen werden gesetzt, die im Herkunftsland üblich, in Österreich aber verboten sind .

Die Männer haben das Sagen. Die Mutter von X steht unter hohem Druck durch den Vater und ihren Sohn und gibt diesen an ihre Tochter weiter.

Die Tochter wird mit Informationen verschiedenster Art nur spärlich versorgt. Sie weiß nicht um Aufenthaltsorte und Berufe der Familie. Von Seiten der Eltern soll die Ausbildung nur im Rahmen der österreichischen Schulpflicht erfolgen und kann gering bleiben. Die Verlobung und Ausbildung in fraulichen Pflichten reicht aus. Im Großen und Ganzen hat sich die Tochter unterzuordnen und in das System (Familie!) einzufügen, die individuelle Persönlichkeit bzw. Empfindungen der Tochter scheinen für die Familie unwesentlich zu sein. Die Schülerin hat keine Bezugs- oder Vertrauenspersonen, die Community ist gut vernetzt – Fehlritte werden sofort bemerkt.

Schüler Y:

Schüler Y ist 15 Jahre alt. Die Eltern sind aus dem ehemaligen kriegsverheerten Bosnien geflüchtet. Die Familie lebt auf 50 m²: Vater, Mutter, Y, zwei jüngere Schwestern und ein Bruder im Kindergartenalter. Der Vater ist kriegstraumatisiert, im Grunde genommen ein zugänglicher Mensch, aber ein „belangloses“ Gespräch kann innerhalb von Sekunden eskalieren und in tätlichen Angriffen gipfeln. Der Vater sieht sich oft ungerecht behandelt, sucht die Schuld für Schwierigkeiten bei anderen. (Es kam z.B. zu tätlichen Angriffen bei Amtsterminen, weil er meinte, ungerecht und herablassend behandelt zu werden.)

Die Mutter ist zuhause und spricht kaum Deutsch. Sie ist für die Schule nicht greifbar. Der Vater, der in Graz als Hilfsarbeiter arbeitet, spricht die deutsche Sprache besser

Aufgrund der Schilderungen des Schülers Y liegt nahe, dass seine Mutter unter Depressionen leidet.

Der Vater wünscht sich für seine Kinder eine bessere Zukunft, erwartet gutes Benehmen und entsprechenden Ehrgeiz in der Schule. Er selbst ist sehr inkonsequent in der Erziehung: An einem Tag stellt er strenge Regeln auf, am nächsten Tag ist wieder „alles egal“.

Der Vater lebt seinen Kindern wechselnde Stimmungen, unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen vor. Struktur in Erziehung und Alltag fehlen (z.B. sind sowohl Körperhygiene als auch Ernährung ein schwieriges Thema)

Die jüngeren Kinder können sich sozial besser anpassen als Y.

Y. leidet unter der fehlenden Struktur und der vorgelebten Aggression, da er eher ein sensibler Jugendlicher ist. In der Schule bemüht sich Y, möglichst viel richtig zu machen und anderen zu gefallen (Freunden, aber auch LehrerInnen). Allerdings ist sein Verhalten oft auffällig. Er stört den Unterricht, gibt freche Antworten und leidet unter mangelnder Konzentration. In mehreren Unterrichtsfächern muss er negativ beurteilt werden.

Y. hat (auch aufgrund der Wohnsituation) einen Freundeskreis, der seiner Entwicklung alles andere als gut tut. Die Möglichkeit, in die nächste Klasse aufzusteigen, ist am Ende des Schuljahres vertan. Er ist auch schon mit einem kleineren Delikt straffällig geworden.

3. Methoden der IPBT als unerlässliche Quelle für gesamtheitliche Erziehung

3.1. Einführende Überlegungen

Der Mensch wird als schöpferisches Wesen gesehen. Diese Fähigkeit trägt zu seiner Gesundheit bei und sollte deshalb gefördert werden (*Orth/Petzold* 2008, 106). Folglich muss die dringliche Frage gestellt werden, warum in dem derzeitigen Bildungskonzept Kreativität keinen Platz findet.

Durch die Integrative Therapie ist wissenschaftlich erwiesen, dass Kokreativität (*Iljine, Petzold, Sieper* 1967/1990) Menschen hilft, im sozialen Feld des Alltagslebens besser zurechtzukommen, dass intermediale Quergänge notwendig sind und unterstützend wirken (*Orth, Petzold ibid*, 113).

Auch bei schwieriger Sprachsozialisation (zwei Muttersprachen) bieten die Möglichkeiten der Poesietherapie - des eigenen sprachlichen Gestaltens - und der Bibliothherapie - des Lesens von ausgewählten Texten - gute Möglichkeiten, Einseitigkeiten oder Defizienzen in der sprachlichen Enkulturation und Sozialisation anzugehen und gegebenenfalls zu kompensieren (*ibid*, 108).

Weiters ist es ein herausragendes Anliegen der Integrativen Therapie, den Menschen nicht allein als Einzelnen zu sehen, sondern als gesellschaftliches Wesen, als einen Handelnden in ständigem Bezug zu und in Ko-Kreativität – idealerweise in Konvivialität mit Anderen (*Orth/Petzold* 2002/2011).

Schule sollte den SchülerInnen diese Wege aufzeigen. Vielleicht würden sie die Erkenntnisse für das Leben mitnehmen, dass kreatives Tun sich nicht nur im Klassenzimmer vollzieht, sondern dass sich das ganze Leben kreativ leben lässt (*Petzold, Moser, Orth* 2012).

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, sich vertiefend mit den unterschiedlichen Aspekten der IPBT auseinanderzusetzen und darzustellen, wie schlüssig es wäre, die IPBT als wichtigen Bestandteil von Bildung anzusehen und in sämtlichen Schultypen als Bildungsprinzip einzusetzen.

3.2. Lernen

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit.“ - „Lernen ... ist Verhalten, 'Lernverhalten', das Verhalten nachhaltig verändert“ - „Lernen ist das Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbeständen; ... im Erfassen, Verarbeiten und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse selbst wird es Metalernen [Lernen über Lernen]. Lernen nutzt die multisensorische und multiexpressive leibliche Verfasstheit des Menschenwesens.“ - „Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?“ (H. Petzold 1969c; Sieper, Petzold 2002, 1).

Am Lernen ist zentral das Gehirn und mit ihm der ganze Mensch beteiligt. Das erfordert eine neurobiologische Theorie des Lernens (Petzold, Sieper 2002, Spitzer 2002), die aber nicht reduktionistisch allein auf das Entstehen von Bahnungen und neuronalen Netzwerken, kognitiv-emotional-volitiven Mustern gerichtet sein dürfe, sondern auch die Qualität des „persönlich Bedeutsamen“, des subjektiv als „sinn-voll“ Erlebten, des in komplexen *Selbsterfahrungsprozessen* „selbst Erfahrenen“ einbeziehen müsse (vgl. Sieper, Petzold 1993 und grundlegend Petzold, Orth, Sieper 2005). Es lernt immer der ganze Mensch, deshalb müsse Lernen komplex sein. Wenn wir von Lernen sprechen, sprechen wir von geistig/kognitivem, seelisch/emotionalem, körperlich/somatomotorischem, volitivem und sozial/ökologischem Lernen. Dies führte in der Integrativen Theorie zum Begriff des „komplexen Lernens“, der sich im Verständnis von Lernen als ein Differenzieren und Vernetzen von Wissensbeständen und als Lernen als Erfassen von Komplexität und als Verstehen dieses Erfassens selbst als Metalernen zeigt. (Petzold, Sieper 2002, 8f und Lukesch/Petzold 2012, 33).

Soziales Lernen müsse gezielt ins angebotene Lernumfeld der sozialpädagogischen Einrichtung eingeplant werden. Der differenzierenden Förderung von emotionalem Lernen (etwa dem Umgang mit Gewalt, sexuellem Begehren, Kränkung, Verlust und Trauer, Neid usw., um Wertigkeiten und Wichtigkeiten zu erfassen) müsse gerade in der Zeit von Pubeszenz und Adoleszenz größte Beachtung geschenkt werden und sie

müsse mit größter Aufmerksamkeit betrachtet und methodisch „intelligent“ angegangen werden – natürlich im Kontext sozialer Dynamiken. Die Prozesse des **kognitiven Lernens**, um Inhalte und Wissen aufzunehmen, werden in den öffentlichen Bildungssystemen, eben in unseren Schulen, zumeist in den Vordergrund gestellt. Sie sind für die Lebenschancen junger Menschen immens wichtig, aber ohne die anderen Lernbereiche können sie nicht optimal zum Tragen kommen. Sofort einleuchtend wird dies, wenn man sich einem der vernachlässigsten Lernbereichen zuwendet, dem volitiven Lernen, um Entscheidungsprozesse kennenzulernen und Durchhaltevermögen zu entwickeln. Hat jemand nicht gelernt, seine Willenskräfte richtig zu entwickeln und zu gebrauchen, nütze ihm sein ganzes kognitiv erworbenes Wissen wenig (*Petzold, Sieper* 2003, 2006).

Kognitives Lernen macht den Jugendlichen häufig keine Freude, da immer mehr Stoff in sie hineingestopft wird und dies zu einer andauernden Überbelastung führt. Ihre Ressourcen werden aufgebraucht. Hier wäre es die Aufgabe der PädagogInnen, diese aber zu fördern. Sonst entsteht eine doppelte Negativspirale, da sehr viele Lehrer selbst unter extremer Belastung im Beruf leiden. Häufig kommt es sowohl bei SchülerInnen als auch bei LehrerInnen zu Burnoutsymptomen und zur erlöschenden Flamme der Begeisterung. Von zentraler Bedeutung seien daher Gewinn und Erhaltung von Ressourcen sowie die Verhinderung ihres Verlusts und deren Beschädigung (*Petzold* 2012). Je mehr den PädagogInnen und SchülerInnen durch die Bildungsreform etwas aufgezwungen wird, desto schwieriger fällt es beiden Seiten, Ressourcen und Potentiale zu nützen. Der Weg zur Heilung eines kranken Systems kann niemals durch Starrheit erfolgen, sondern nur durch „Arbeit mit multipler Stimulierung in der erlebnisaktivierenden Modalität des integrativen Vorgehens, dem sogenannten Dritten Weg der Heilung und Förderung, auf dem Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeit gefördert und so Ressourcen, Potentiale sowie die damit verbundenen Resilienzen nutzbar gemacht bzw. weiterentwickelt werden“ (*Petzold* 1988n, nach *Petzold, Moser, Orth* 2012, S. 19, vgl. auch Stressprävention).

An dieser Stelle muss noch einmal der Stellenwert des Lernens in der Frage der Bildung und der neuen Reformen hinterfragt werden. Hier hat sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen.

Das alte Lernsystem ist tot - es lebe die Kompetenzorientierung. Sie lässt, wie der österreichische Philosoph Paul Liessmann in einem Zeitungsartikel sarkastisch darauf hinweist, alles, „was man bisher glaubte lehren und vermitteln zu müssen, hinfällig werden“. Sie solle endlich garantieren, „dass anstelle toten Wissens brauchbare Fähigkeiten erworben werden, das verspricht, dass nichts Unnützes mehr gelernt wird, sondern nur mehr das, was mit der Lebenswelt von Schülern und Studenten, mit ihren Bedürfnissen und Problemen zu tun hat oder auf diese anzuwenden ist“ (Liessmann 2015). Das Ziel von Bildungsprozessen sei nicht mehr eine wie auch immer definierte Bildung, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch, der mit Fähigkeiten ausgestattet sei, die es ihm angeblich erlauben, in jeder Situation die angemessenen Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig verspreche die Umstellung von Bildung auf Kompetenzen endlich verlässliche Instrumentarien zu schaffen, um genaue Messungen und Bewertungen dieser Fähigkeiten vornehmen zu können“ (ibid).

Diese Kompetenzorientierung löst in der Tat eine große Debatte aus. Im Endeffekt erscheint mir als langgediente Pädagogin das Ergebnis dieses neuen Bildungsprozesses wie eine Mischung aus Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ und Goethes „Zauberlehrling“. Zu viele undurchsichtige Positionen, zu wenig konkrete Bezugnahme, zu viel Selbstüberschätzung, die aus dem Ruder läuft. Auf der Strecke bleiben die eigentlich Betroffenen – die SchülerInnen. Es zeigt sich, dass die Fachdidaktiker, empirischen Bildungsforscher, Schulreformer und ministeriellen Bürokratien mit dem Umsetzen des theoretisch ansprechenden Ansatzes Schiffbruch erlitten haben, nach dem Motto: „In bunten Bildern wenig Klarheit, viel Irrtum und ein Fünkchen Wahrheit, so wird der beste Trank gebraut“. Liessmann nennt ein Fallbeispiel, in dem ein Grundschullehrplan für die Schweiz es auf eine Sammlung von 4500 Kompetenzen brachte, die entwickelt, geübt, getestet, überprüft und angewandt werden sollten (Liesmann, ibid).

Der nächste Wahnsinn zeige sich anhand der schriftlichen Prüfungen. Da Kompetenzen nur als operationalisierbare Tätigkeiten beschrieben werden dürfen, wie der Philosoph erklärt, haben die Bildungsforscher, wie schon oben erwähnt, eine Liste von Operatoren, zusammengestellt, die Lehrer ausschließlich bei Themenstellungen für Schularbeiten verwenden dürfen. Schule werde ökonomisiert, sagen die einen, fairere Beurteilungen meinen die anderen. Liessmann bringt es auf den Punkt.

„Zukünftige Bildungsforscher werden in der Umstellung auf die Kompetenzorientierung möglicherweise den didaktischen Sündenfall unserer Epoche sehen, die Praxis der Unbildung schlechthin, und übereinkommen, dass Kompetenz genau das bedeutet, was der Philosoph Odo Marquard einst manchen «kompetenten» Vertretern seiner eigenen Zunft unterstellt hatte: Sie seien für nichts zuständig, zu manchem fähig und zu allem bereit. Aber vielleicht sei es genau das, was intendiert ist. In der Kompetenzorientierung zeige sich die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt“ (ibid).

Es steht zweifelsohne fest, dass im Laufe der Zeit schon -zig Theorien, Konzepte und Methoden zum Thema Lernen entwickelt wurden. Ebenso klar ist, dass Ansätze, die beabsichtigen, auf Veränderungen und Entwicklungen von Einzelnen/ Gruppen/ Teams/ Organisationen und Institutionen abzu zielen, die Förderung von Kompetenz und Performanz in den Blick nehmen. „Unter Kompetenz wird die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind, unter Performanz die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur erfolgreichen Umsetzung/Realisierung der Ziele notwendig sind, verstanden“ (Petzold 1967, cit.ibid,7). Im Integrativen Ansatz wurde das Performanzkonzept u.a. für die agogische Arbeit bestimmend.

Letztendlich geht es immer um das komplexe Lernen. Auch die Theoriebildung könne nie abgeschlossen werden, da sie ein „work in progress“ sei, denken wir nur an neuere Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft. Letztendlich erfolgt das Lernen auf allen Ebenen und meiner Ansicht nach kann auch das Lehren in der Schule nur funktionieren, wenn der Ansatz auf Pluralität und Transversalität ausgerichtet ist.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich noch auf den Komplex der Selbststeuerung und auf die in diesem Zusammenhang sehr anregende Arbeit mit dem Titel „Selbststeuerung – Der Wille zum souveränen Selbst“ von *Annemarie Moser* (2015) hinweisen. Selbststeuerung, Kompetenzen der Selbstregulierung, Selbstmotivierung, Selbstbestimmtheit beim Lernen, etc. sind nämlich auch sehr wichtig für den Lern- und Schulerfolg.

Laut Studien sei die Selbststeuerung wichtiger als die Intelligenz. Gerade diese Fähigkeiten sollten folglich bei SchülerInnen gefördert werden. Gerade hier spielt wieder das ganzheitliche Menschenbild, das auf selbstgesteuertem Lernen basiert, eine bedeutende Rolle. Der Regelunterricht hat dabei enormen Nachholbedarf. Es sollte alles

getan werden, dass aber auch im staatlich-bürokratischen Schulsystem, in unseren Bildungsinstitutionen, darauf Augenmerk gelegt wird. Anregungen könnte man sich wiederum in dem Ansatz der Integrativen Therapie und seiner Vorstellung des Selbst und der Selbststeuerung holen. Ansätze finden sich auch in unserer Schule mit COOL (Cooperatives Offenes Lernen), dem Konzept des offenen Lernens, das sich an den Grundprinzipien von reformpädagogischen Ansätzen orientiert und SchülerInnen mehr Möglichkeit zur Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Freiheit gibt, ihr Lernen autonom, alleine oder mit KollegInnen zu gestalten. Es ist ein Alternativkonzept zu dem Normunterricht, in dem durch Lehrpläne, Lehrziele und Leistungsbewertungen die Jugendlichen zum fremdbestimmten Lernen gezwungen werden.

Bei selbstgesteuertem Lernen wird der Jugendliche als Ganzes gesehen. Schließlich darf soziales, emotionales und kognitives Lernen niemals voneinander getrennt werden, schon alleine deshalb, „weil der Mensch (sein Selbst) ein lebendiger Organismus ist, der auf der Vorstellung des informierten Leibs beruht, der wiederum Körper-Geist-Seele in einem umfasst, wie es in der anthropologischen Grundformel heißt (das Leitbild eines in die ökologische und soziale Welt eingebetteten (embedded) Menschen, der Mensch-Welt-Verhältnisse erlebniskonkret wahrnimmt, verarbeitet und sich - sie verkörpernd (embodied) – als *Leibsubjekt* in einer Weise konstituiert, dass Leiblichkeit und Subjektivität nicht voneinander getrennt werden können“ (Petzold & Sieper, 2012, 243 und Moser 2015, 37).

Es ist klar, dass die klassischen Kulturtechniken nur einen geringen Teil des ganzheitlichen Konzepts Schule darstellen, in dem sich Individuen bewegen - im Idealfall im kooperativen Miteinander. In der Zeit des Homo oeconomicus wird aber in Schulen eher das Gegen- als das Miteinander gefördert. So kommt dem Lehrer/der Lehrerin und somit vor allem dem Bildungssystem eine ganz wichtige Rolle zu, neben der kognitiven Wissensvermittlung Lernen im Sinne der Resilienzfaktoren zu fördern: die Selbstwahrnehmung, die Selbststeuerung, soziale Kompetenzen, Stressprävention, Problemlösungen, etc., damit die jungen Menschen gerade in der sensiblen Phase, wo die Gefahr von Vulnerabilität groß sei, lernen, mit Hilfe ihres ureigensten Selbst und der Selbststeuerung ihre Ressourcen zu stärken.

Laut Petzold ist das Selbst „leiblich gegründete Stabilität in ständigen Metamorphosen (Petzold 1990b), eingebunden in den Heraklitischen Fluß des Lebens – über die Spanne

der Lebenszeit ...“ (*Petzold*, 2003b, S. 435 und *Moser* (2015, 61), was wiederum große Chancen bringt. Der Grundstein für ein positives, umfassendes Selbst werde früh gelegt, die dynamische Seite des Selbst zeige jedoch, dass es möglich sei, Kinder im pädagogischen Kontext zu fördern. Der Hirnforscher Hüther ist sogar der Meinung, dass Gene durch den Lebensstil formbar seien. Werden Erfahrungen zugelassen, baue sich das menschliche Gehirn um (*Hüther*, 2008, 45f). Ein reifes Leib-Selbst nun verfüge über ein flexibles, leistungsfähiges Ich und eine konsistente Identität.

Es geht um ein Selbst, das „sich selbst zum Projekt macht“ und sich selbst führt, aber immer als ein „Selbst mit Anderen im Kontext“ zu verstehen sei (*Petzold*, 2006p, 5). Eine „Selbstständigkeit in Bezogenheit“ sei keine völlige Autonomie, sondern eine „Souveränität als Ausgehandelte“, denn Menschen lebten in Angrenzungen und Beziehungen, das erfordere ein „Aushandeln von Grenzen und Positionen“ (*Petzold, Sieper&Orth*, 2013b, 71 und *Moser*, 2015,67). Es gelte Selbst- und Ko-Beobachtung zu entwickeln, sodass Freiräume oder Exzentrizität zu einer z. B. überfordernden, energieraubenden, leibverschleißenden Arbeit entstehen könnten (*Moser*, 67). Durch das gemeinsame Beobachten, Diskutieren, Recherchieren, Reflektieren entstünde eine gewisse Unabhängigkeit vom Zeitgeist und von sozialen Rahmenbedingungen, die kultiviert werden könne (*ibid*).

Ziel sei es, das (selbstbezogene) Wissen zu vergrößern. Dies könne möglichst vielfältig durch mediengestützte Techniken (Körperbild, Lebenspanorama, Identitätsbilder, etc.) gefördert werden. Auch der narrativen Praxis, dem Üben differenzierter Selbst- und Weltversprachlichung, käme da eine große Bedeutung zu, wie auch den körperlichen Selbstwahrnehmungsübungen und der Schulung des Spüribewusstseins, dem in der Schule wenig Bedeutung zukommt.

Es muss alles getan werden, dass auch die Institution Schule die jungen Menschen mit Maßnahmen unterstützt, damit sie zu Steuermännern und Steuerfrauen ihres Lebensschiffs werden. In dem Zusammenhang muss dem Selbst eine zentrale Rolle zukommen. Im Integrativen Ansatz haben wir es mit einem flüssigen, vielgestaltigen, pluralen, kreativen Selbst zu tun, das immer in Beziehungen steht, ein „Selbst für-sich-mit-anderen“ (*Petzold & Mathias*, 1983 und *Moser* 2015, 7), denn im integrativen Ansatz gibt es keine Einzelleistung. Es wird von dem Konzept der „Co - Kreation“ gesprochen

(von Iljine und Petzold begründet). Ko-Existenz müsse gefördert werden. Das Selbst sei folglich nicht ohne Gesellschaft zu denken.

Der Persönlichkeitspsychologe Julius Kuhl meint zum Beispiel: „Das Selbst kann als die höchste Integrationsstufe paralleler („ganzheitlicher“) Verarbeitung betrachtet werden, auf der eine „persönliche Entscheidung“ sehr viele Gesichtspunkte berücksichtigen kann (z.B. eigene und fremde Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten)“ (Moser, 52). Menschen, Gruppen, Organisationen, wie sie Schule darstellt, sind sich selbst steuernde soziale Systeme im Megasystem Welt (Luhmann 1968), die im Geflecht umliegender Systeme, d. h. in der Interaktion mit ihnen und durch Abgrenzung und Angrenzung, durch die Stabilisierung einer Innen/Außendifferenz und durch Ausbildung kollektiver Kognitionen und Eigenreferenzen (Moscovici 1961) ihre Identität gewinnen (Petzold 1974j, 296f und Moser 2015). Das Selbst und das In-der-Welt-Sein sind also keine Widersprüche, sondern, wie schon Ricoeur meint, aufeinander bezogen. Lehrtheoretiker haben sich mit diesem Thema kaum beschäftigt. „In ihrem Bemühen, das Vage, Romantische und Phantastische auszuschließen, haben die Lerntheoretiker das Konzept vom Selbst vermieden“ (Moser, ibid 51).

Heute, in einer vernetzten und globalisierten Welt wird von einem „flexiblen Selbst“ oder „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007) gesprochen. Es existiere geradezu ein Zwang zur Beweglichkeit, Kurzlebigkeit und damit steige die Gefahr eine „hinlänglich konsistente Identität“ (Petzold, 2007, 302 und Moser 2015, 56) nicht erreichen zu können. Individualisierte Lösungen innerhalb privatistischer Dialogik greifen, so Petzold, zu kurz, da persönliche Identität sich in den jeweiligen sozialen, kulturellen Kontexten entwickle.

Tiefer in die Materie einzudringen, würde den Rahmen meiner Arbeit sprengen. Deshalb verweise ich, wie oben erwähnt, auf die Studie von Annemarie Moser (2015).

3.3. Integrative Agogik

Der Ansatz einer „Integrativen Agogik“ (= Pädagogik, Andragogik, Geragogik) (Petzold 1965; Petzold, Sieper 1977), welche die ältesten Traditionen abendländischer Erziehungspraxis aufnimmt und sich einer Reihe von Vordenkern aus den großen, klassischen pädagogischen Systemen wie z. B. Pestalozzi verpflichtet fühlt, aber auch

von der „Reformpädagogik“ und verschiedenen Strömungen der „alternativen Pädagogik“ nützliche Impulse aufnahm und verarbeitete (*Petzold, Sieper 1977*), wurde Mitte der 1960er Jahre von Hilarion Petzold und Johanna Sieper entwickelt und praktiziert. Die Integrative Agogik wird am „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ gelehrt und weiterentwickelt (*Petzold Sieper 1977, 1988; Petzold Reinhold 1983; Sieper 1971, 1985*). Die Postulate: „Werde, der du bist!“, „Mensch, erkenne dich selbst!“ werden in der Art *sokratischer Maieutik* („Hebammendienst“) angegangen: Erkenntnis müsse geweckt, müsse geboren werden, und wir sollten in diesem Prozess Hilfen geben, ohne dass wir einengten. Nur dann könne *Erziehungsarbeit* im besten Sinne des Wortes *Bildungsarbeit* werden und die Aufgabe des menschlichen Lebens gelingen, „sich selbst im Lebensganzen verstehen zu lernen“ (*Petzold 1981g*). Sie ist an einem Konzept der „Psychologie und Soziologie der Lebensspanne“ ausgerichtet, einem „life-long-learning“, die Leibliches, Seelisch-emotionales, Geistiges, Soziales und Ökologisches einbezieht, also nicht allein auf kognitive Förderung ausgerichtet ist, sondern den Menschen in seiner Ganzheit, seinem Lebenskontext und seinem Lebenskontinuum sieht. Integrativ-agogisches Arbeiten richte sich deshalb auf alle Lebensalter, wobei die Erwachsenenbildung als Bezugsrahmen gelte, und sich als „kritische Kulturarbeit“ sehe. Sie sei einem emanzipatorischen, persönlichkeitsbildenden und auf politische Bewusstheit abzielenden Weiterbildungskonzept verpflichtet (*Sieper 1985, 2015*).

Integrativ-agogische Arbeit entstand in einer progressiven Bewegung des deutschen Bildungswesens und konnte sich auf diesem Hintergrund in guter Weise entwickeln. Die besondere Situation psychosozialer und psychotherapeutischer Weiterbildung biete bis heute eine relative Nische, in der ein emanzipatorischer Anspruch von "Kulturarbeit" verwirklicht werden und bis jetzt aufrechterhalten werden konnte, so Sieper (1985, 2007c). Sie könne innovative Impulse für Bereiche des Bildungswesens geben und einen kleinen Beitrag gegen die Demontage einer breiten Bildungskonzeption leisten, wie sie derzeit unter dem Druck der wirtschaftlichen Situation sich abzeichne. Integrative Therapie und Agogik haben einen breiten Ansatz. Die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des ganzen Menschen in seinem Lebenszusammenhang, von alltagspraktischer Kompetenz und Performanz, von „sozialer Awareness“ von einer „Sorge um Integrität“ (*Petzold 1978/1991e*) bestimmte die Ausrichtung (*Sieper, ibid*).

Weiterbildung ist Sieper ein hohes Anliegen. Sie sollte nicht in Schulen enden. Gleichzeitig sollte sie dort, meiner Ansicht nach, verstärkt im Geiste der Integrativen Agogik stattfinden und vor allem für LehrerInnen in diesem Sinne angeboten werden. Leider gibt es nur unzureichende finanzielle Mittel, bzw. werden die vorhandenen falsch investiert.

Ziel wäre, dass sich die Bildungsreform nicht hauptsächlich an der Wirtschaft orientiert, sondern sich mit Ansätzen, wie sie die Integrative Agogik darstellt, auseinandersetzt und diese in ihre Konzepte miteinbaut.

Im Grunde wären auf dem Bildungssektor heute die progressiven Impulse der 1960er und 70er Jahre wünschenswert: Weg von Restriktionen und hin zu einem offeneren Denken und Handeln.

„Bildung heilt. Fehlende Bildung macht krank oder fördert zumindest Krankheitsgeschehen“ (*Petzold, 1975*). Deshalb fordert Sieper, dass sich TherapeutInnen gemeinsam mit PädagogInnen und BildungsarbeiterInnen für ein umfassendes und lebendiges Bildungsgeschehen einsetzen, in bildungspolitischen Initiativen, in einer "kritischen und integrativen Kulturarbeit" (*Sieper 1985/2015, 355f.*). (*ibid*). Das, was Sieper hier für die Weiterbildung anstrebt, sollte auch in Schulen Ziel sein. Eine umfassende Bildungsreform muss immer und überall „kritische und integrative Kulturarbeit“ sein. Um optimale Voraussetzungen für ein Bildungskonzept zu schaffen, das in diese Zeit passt, müssen bei Reformen weit mehr Experten aus unterschiedlichsten Bereichen mitwirken.

Der agogische Erfahrungsraum gewann schließlich maßgebliche Bedeutung für das Konzept des integrativen, ganzheitlichen Lehrens und Lernens. In ihm wird mit einer Didaktik gearbeitet, in der die „Methode durch die Methode gelehrt wird“.

Wichtig wurde auch das Identitätskonzept: Leiblichkeit (I), soziale Bezüge (II) Arbeit, Leistung, Muße (III), materielle Sicherheiten (IV) und Werte (V) sind die Säulen einer stabilen Identität. Mit der Ausarbeitung dieses Identitätsmodells (*Petzold 1984i, 1991a*) wird die Integrative Agogik als Persönlichkeitsbildung erkennbar. Da die Säule III für eine stabile Identität besonders große Bedeutung hat, schließt sie das Lernen von kognitiven Wissensinhalten, Allgemeinwissen und berufsbezogenem, spezifischem Wissen mit ein. Schulischem Lernen, Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung über die gesamte Lebensspanne hin kommt deshalb im integrativen Ansatz große Bedeutung

zu. Kognitive Lernziele und Inhalte werden also keineswegs vernachlässigt, nur werden sie in den übergreifenden Kontext emotionalen und sozialen Lernens eingebettet und in einen gesellschaftlichen und ökologischen Bezug gestellt.

Viele der folgenden zentralen Aspekte der Integrativen Agogik sollten auch in Schulen eine bedeutende Rolle spielen und bei jeder Reform von Bildung berücksichtigt werden: Integrative Agogik sieht den Menschen ganzheitlich und differentiell als „Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Umfeld“ (Petzold 1974k), als „Leib-Subjekt in der Lebenswelt“ (idem 1988a). Aufgrund dieses Menschenbildes erhalten Erziehungs- und Bildungsarbeit ihre Richt- bzw. Leitziele, die sich in kognitive, emotionale, somatomotorische, soziale und ökologische Grob- und Feinziele ausdifferenzieren lassen und in offenen und halboffenen Curricula angegangen werden (Sieper, Petzold, 2011, 362).

- — Deshalb muß die *leibliche Dimension* des Menschen erreicht werden, um Sensibilität, Expressivität, Elastizität und Spannkraft des Körpers aufzubauen und zu entwickeln, z. B. durch Formen der Bewegungs-, Atem- und Leibeserziehung und Leibtherapie (Petzold 1985b, 1978f; Metzmacher 1987).
- — Es muß weiterhin die *seelische Dimension*, der Bereich der Gefühle, der Spontaneität, der Phantasie gefördert werden durch Wege des emotionalen Lernens, der kreativen Gestaltung und Imagination (Petzold 1987a, b, c; Jason-Michl 1981, Petzold Orth 1990; Katz-Bernstein 1990; Wof 1989).
- — Auch die *geistige Dimension* muß angesprochen werden, der Bereich der Werte und des Sinnes, aber auch der der Feinfühligkeit für Ästhetisches, für Kunst und Religion. Hier können wir auf meditative Methoden der Besinnung und Betrachtung zurückgreifen, auf erlebnisaktivierende Ansätze der Hinführung zu den „Schätzen der Kunst“. Auch das „sokratische Gespräch“, der Dialog über existentielle Fragen, über Werte und Wertkonflikte, gehört zum Umgang mit den geistigen Strebungen des Menschen (Petzold 1983a, 1987b).
— Die *soziale Dimension* des Menschen charakterisiert jeden Erziehungs- und Bildungsprozeß, der selbst in einem sozialen Raum, in sozialen Netzwerken, sozialen Klimata als „Ko-respondenz“ zwischen Menschen stattfindet. Der Gruppe/Klasse als sozialem Gefüge und als Lerngemeinschaft, den Formen kooperativen Lernens (Rollenspiel, Soziodrama, Konfliktlösungsspiele, vgl. idem 1973d) kommt deshalb besondere Bedeutung zu, denn unter dieser Perspektive und mit diesen Methoden und Techniken ist es möglich, das Engagement am anderen Menschen erlebnisnah zu fördern und statt negativem Konkurrenzverhalten Wege des sozialen Miteinanders aufzuweisen. Es wird der Blick für den gesellschaftlichen Zusammenhang geöffnet, den man in solidarischen Aktionen mitgestalten kann und muß (Petzold 1978a, 1986a, 1987c; idem, Laschinsky, Rinast 1985; Petzold, Schneewind 1986).
- — Die *ökologische Dimension* kann heute, wo sich die Menschheit am Rande einer ökologischen Katastrophe befindet, in der Erziehungsarbeit nicht mehr ausgeklammert werden. Kinder, Erwachsene und alte Menschen müssen dafür sensibilisiert werden, daß sie mit ihrer Leiblichkeit der Natur, der Lebenswelt, dem Lebendigen zugehören. *Ökologische Erziehung* durch Erfahrungen der „Lebensgemeinschaft mit der Natur“, als eine „Praxis der Sorge um die Dinge“, als ein Entdecken der „Schönheit des Lebendigen“, als ein Fördern der „Ehrfurcht vor dem Leben“ und einer „Ökosophie“ ist ein Schwerpunkt Integrativer Pädagogik (Petzold, Reinhold 1983; Dauber 1988).

- — *Leben ist Entwicklung*, in beständiger Wandlung, ein heraldischer Fluß ... über die gesamte Lebensspanne hin (Petzold Sieper 1988; Petzold, Orth 1990b). Die Richtziele, die sich aus unserem Menschenbild ableiten, müssen nicht nur in Kindheit und Jugend durch Pädagogik angestrebt, sondern in einem Prozeß *lebenslanger Bildung (lifelong learning, éducation permanente)*, in *lebenslanger Sozialisation* verwirklicht werden durch integrative Kindererziehung, Erwachsenen-, ja Altenbildung (Pädagogik, Andragogik, Geragogik, Thanatagogik). Die Integrative Pädagogik richtet sich deshalb an einer „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ (Baltes) aus und beachtet, welches relevante Entwicklungsgeschehen für die jeweilige Lebensperiode bedeutsam ist. Mit einer solchen Perspektive im Hintergrund können Kinder mit einer Neugier auf das Leben ausgestattet werden (Oerter 1984; Petzold Bubolz 1976; Petzold, Reinhold 1983), aber auch mit der Bereitschaft, sich mit der Endlichkeit des Lebens auseinanderzusetzen (*death education*), ein Thema, das auch in der Kindererziehung nicht fehlen sollte (Huck, Petzold 1984; Petzold 1985a; SpiegelRösing, Petzold 1984). S. 363.
- — Leben vollzieht sich in *Raum und Zeit*, in Kontext und Kontinuum, ist an Lebensraum und Lebenszeit gebunden. Erziehungsarbeit muß deshalb für die *Qualität* des Lebensraumes und für den Umgang mit der *Zeit* sensibilisieren — der *biologischen Zeit* des Organismus (Biorhythmen), der *psychologischen Zeit* (die dahinflieht oder sich dehnt), der *ökonomischen Zeit* die „Geld“ ist. Der Umgang mit der Zeit, das hat das Märchen „Momo“ sehr schön gezeigt, ist ein vernachlässigtes, ein verdrängtes Thema im Lebensalltag. Deshalb muß ihm in der Erziehungsarbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (Ende 1980; Petzold 1981f, h, 1989d, e).
- — Menschliches Leben vollzieht sich als unbewußtes Geschehen *und als wache Sinnesbewußtheit (awareness)*, die sich zu einem *komplexen Bewußtsein (consciousness)* ausdehnt und vertieft. Integrative Pädagogik versteht sich als *Bewußtseinsarbeit*, die auf *Mehrperspektivität*, auf *Aufhellung unbewußter Strebungen*, auf die Konstituierung von *Sinn* gerichtet ist: Alle Dinge haben einen Hintergrund, einen Untergrund, mehr als eine Seite, vielfacettigen, multiplen Sinn (idem 1990o). Alle Situationen können aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden, und zwar über einen vierstufigen Weg: des *Wahrnehmens*, des *Erfassens*, des *Verstehens* und des *Erklärens*. Bewußtseinsarbeit fördert diesen vierstufigen tiefenhermeneutischen Prozeß, der der Interpretation, der Auslegung und Deutung von Wirklichkeit und dem Umgang mit Wirklichkeit zugrunde liegt (Brooks 1979; Stevens 1975; Petzold 1988a, b; Brown, Petzold 1978) und zu gemeinschaftlich und „persönlich bedeutungsvollem Lernen“ (Biirmann 1983) führt. Komplexes Bewußtsein richtet sich auf die Wahrnehmung des Kontextes und die Wahrnehmung des eigenen Leibes, der *Wahrnehmender (exzentrisch) und Wahrgenommener (zentriert) zugleich ist (Plessner, Merleau-Ponty)*. Es greift dabei auf alle seine Sinne zurück, auf den „*perzeptiven Leib*“. Das Wahrgenommene wird im Leibgedächtnis (im „*memorativen Leib*“) gespeichert, und der Leib reagiert als „*expressiver Leib*“ auf das Perzipierte mit Ausdrucksverhalten. Dieses Selbst wird vom Leib-Subjekt selbstreflexiv „aus exzentrischer Positionalität“ (Plessner) erfaßt (*reflexiver Leib*). Integrative Agogik ist darauf gerichtet, *komplexes Bewußtsein* im dialektischen Wechselspiel von *Exzentrizität* und *Zentriertheit* zu fördern (Petzold 1988a).
- — Der Leib ist ein „*totales Sinnesorgan*“. Er arbeitet polyästhetisch und synästhetisch zugleich („*vielsinniges Zusammenspüren*“). Er ist Grundlage der Bewußtheit der Person, aller Lebensprozesse, aller Expressivität. In seinen Sinnesvermögen wurzeln alle künstlerischen Ausdrucksformen (Ohr/Musik — Auge/Malerei — Tastsinne/Plastik — Muskel- und Gleichgewichtssinne/Tanz/Pantomime etc.). Die Sinne wach und die Ausdrucksfähigkeit lebendig zu halten, vor den Deformationen kultureller Disziplinierung (insbesondere durch pädagogische Maßnahmen) zu bewahren, ist ein Hauptanliegen Integrativer Pädagogik bzw. Agogik. Sie ist *leibzentriert* und nimmt ernst, *daß ich mein Leib bin* und ihn nicht *habe* wie ein Ding, wie eine Maschine. Damit wird Integrative Agogik immer auch Gesundheitserziehung und Neuroseprophylaxe. Sie lehrt, auf die „*Weisheit des Lebens und des Leibes*“ zu achten und sich der Entfremdung und Verdinglichung des Leibes entgegenzustellen (Petzold 1985m, 1987d; Dauber 1986; LippertLutz 1987; Metzmacher 1987). Sensibilisierung für *multiple Entfremdung* steht für die Integrative Agogik als Leitziel, aus dem unmittelbar ein anderes folgt: die „*Humanisierung des Lebenszusammenhanges*“. Sie muß deshalb schon früh soziales Bewußtsein fördern, politisches Interesse wecken. Sie thematisiert die Zerstörung der Natur, die Ausbeutung des Leibes, unmenschliche Arbeitsbedingungen, das

Elend der „dritten Welt“, kurz, die destruktiven Seiten des Menschen. Damit wird *Friedenserziehung* Teil der Bewußtseinsarbeit und unverzichtbare Aufgabe integrativpädagogischen Handelns (Petzold 1986a, 1987d; Höchstetter 1986), S. 364.

- — Integrative Agogik sieht es als ihre zentrale Aufgabe an, zur Entwicklung bewußter, sozialer, freiheitsliebender und kreativer Persönlichkeiten beizutragen, die im gesellschaftlichen Miteinander eine klare *Identität* gewinnen, durch Intersubjektivität zu einer unentfremdeten Identität anderer beitragen und die sich selbst mit den anderen im Lebenszusammenhang verwirklichen können. Deshalb wird dieses Ziel der *Persönlichkeitsbildung* und *Identitätsentwicklung* allen anderen kognitiven, emotionalen, somatomotorischen, sozialen und ökologischen Lernzielen vorgeordnet (Ramin, Petzold 1987; Petzold 1984i).
- — Lernen erfolgt in gemeinschaftlich und „persönlich bedeutungsvollen“ (Bürmann) Kontexten durch Internalisierung von *ganzen Szenen* mit ihren *Atmosphären* auf „holographische“ Weise (Pribram 1979). Es wird gefördert durch *Erlebnisaktivierung* mittels „*multipler Stimulierung*“. Der Integrative Ansatz verfügt über zahlreiche *Methoden, Techniken* und *Medien*, die z. T. den „neuen Kreativitätstherapien“ (Petzold, Orth 1990) entlehnt sind, um die von seinen metatheoretischen und theoretischen Konzepten abgeleiteten Richtziele einerseits und die aus der *Analyse der Lebenswelt* bzw. der Situation der jeweiligen Zielgruppe gewonnenen Grob und Feinziele andererseits anzugehen und auf dem *erlebnisaktivierenden Weg* „*holographischen Lernens*“ (Petzold 1985c, 1988d) zu erreichen (ibid).

Daraus folgert Petzold weiter: Um derart umfassende pädagogische Arbeit leisten zu können, ist es notwendig, daß der Pädagoge selbst sensibel für seine Leiblichkeit und für die Realität des Unbewußten ist, bewußt für soziale und ökologische Zusammenhänge, daß er sich in kreativen Medien flexibel auszudrücken versteht und auf dem eigenen Weg der Selbstverwirklichung und Selbsterkenntnis voranschreitet. Der Persönlichkeitsbildung und Schulung der Pädagogen in den Methoden kreativer Selbsterfahrung kommen in der Integrativen Pädagogik Bedeutung zu, die kaum hoch genug veranschlagt werden kann (Bürmann 1993; Petzold 1985c, 1988d).

Dies finde ich als zentralen Punkt, warum die Ausbildung in Integrativer Therapie, bzw. in IPBT auch für PädagogInnen Pflicht sein sollte.

3.3. Institution Schule als Konvoi auf Zeit

In der Tierwelt ist es häufig so, dass manche Muttertiere oder beide Tiereltern sich rührend um den Nachwuchs kümmern; manche Jungtiere verlassen wiederum selbst rasch ihr Nest oder die Beziehung zwischen Muttertier und Jungem ist nach der Aufzucht nach wenigen Wochen oder noch früher beendet. Es ist bekannt, dass die Beziehung zu Eltern oft bildhafte Entsprechung in der Tierwelt findet, bzw. umgekehrt. Die Bezeichnung „Rabeltern“ ist nach wie vor im deutschsprachigen Raum ein Dysphemismus, in Mexiko bedeutet der Begriff das Gegenteil, hier gibt es die exklusive Bezeichnung, „Mama cuervo“, für eine liebevolle Mutter. Es gibt auch die „gluckenhafte“ Erziehung.

Nur wenige wissen, dass Raben ein ausgeprägtes Sozialverhalten besitzen und gluckenhafte Mütter/Eltern dem Kind oft die Luft zum Atmen nehmen. In der Erziehung

des 21. Jahrhunderts wird mittlerweile zwischen der Erziehung nach dem Tiger-Prinzip (übertriebenes Durchplanen, Belehren, Kontrollieren, Antreiben ...) und dem Delfin-Prinzip unterschieden, das die kanadische Pädagogin Dr. Shimi *Kang* in den Mittelpunkt rückt und dass ihrer Meinung nach gute Erziehung und glückliche, starke Kinder erzeugt. Delfine werden als hochintelligent, sozial und voller Lebensfreude beschrieben (vgl. *Kang*, Das Delfin-Prinzip).

Letztendlich geht es bei uns Menschen darum, dass Eltern ihren Kindern so viel Unterstützung geben sollten, wie sie können, aber sie beizeiten ihren eigenen Weg gehen lassen sollten. Dazu gehört viel Weisheit und bedingungslose Liebe.

Erziehende müssen erkennen, dass sie nichts weiter sind als Begleiter, Teil eines Konvois, mit dem der junge Mensch auf dem Weg ist. Auch die PädagogInnen sollten ihre Funktion so sehen und die Jugendlichen weiterbegleiten, auch wenn sie diese manchmal mit Tiernamen versehen, die weniger schmeichelhaft klingen als Begriffe wie Rabe und Glucke. Die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen steckt voller Herausforderungen. Vor allem sollte uns bewusst sein, dass trotz aller Widrigkeiten im Umgang mit den anvertrauten jungen Menschen das höchste Prinzip das des Dienens (trotz gesunder Autorität und bewusster Strenge und Grenzziehung ab und an) sein sollte, im Sinne von Würdigung der Freude am Lebendigen, das, was junge Menschen schon aufgrund der Biologie in purer Weise verkörpern, und dass wir, während wir an ihrer Seite gehen, trotz aller Probleme niemals vergessen dürfen, die Ehre haben, sie als beiläufiger Tross auf dem Weg zu ihren eigenen Quellen zu begleiten. Petzold betitelt in diesem Zusammenhang eine Arbeit über biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Therapie“ mit dem Titel „Mit Jugendlichen auf dem WEG“, auf welche ich in diesem Abschnitt der Arbeit besonders eingehen werde.

Diese Vorstellung des „Dienstens“ mag in unserer Zeit sehr altmodisch klingen, aber trotzdem sollten wir, egal, welches Fach wir unterrichten, zu welchem Unterrichts- und Bildungsprinzip wir von Institutionen auch verpflichtet werden, nie vergessen, dass es die Basis ist, der wir PädagogInnen als DienstleisterInnen verpflichtet sind. Dabei sollten wir nicht vergessen, dass nicht nur wir den jungen Menschen etwas beibringen, sondern auch wir von ihnen lernen, wie es zum Beispiel dem Unterrichtsprinzip im Fach Ethik entspricht.

Wenn diesen Vorstellungen auch ein ideales Prinzip zugrunde liegt, muss doch gesagt werden, dass pädagogische Erziehung (die weit über Wissensvermittlung hinausgehen sollte) mit Jugendlichen nicht immer einfach verläuft. Wie H. Petzold (1982c) sagt: „Erziehung braucht Beziehung. Sie ist ein Aushandeln von Grenzen“, denn Beziehung sei nicht immer konfliktfrei und das Überschreiten von Grenzen an der Tagesordnung. Hier erlangten auch anthropologische Perspektiven Bedeutung, denn Menschenbilder haben für pädagogisches Tun eine bestimmende Wirkung (Petzold 1999r, 2006j). An dieser Stelle wird auf die anthropologische Grundformel verwiesen:

» Der Mensch - Mann und Frau - wird im Integrativen Ansatz als *Körper-Seele-Geist-Wesen* gesehen, d. h. als **Leib**, als **Leibsubjekt**, das eingebettet ist im *ökologischen und sozialen Kontext/Kontinuum* der Lebenswelt, in der es mit seinen Mitmenschen seine *Hominität* verwirklicht. Mensch wird man als Mitmensch«(vgl. idem 1969c, 2003e).

„Das Hominitätskonzept sieht den Menschen als Natur- und Kulturwesen in permanenter Entwicklung durch Selbstüberschreibung, so daß Hominität eine Aufgabe ist und bleibt, eine permanente Realisierung mit offenem Ende – ein WEG der nur über die Kultivierung und Durchsetzung von Humanität führen kann“ (idem 1999r,5,2003e). Aus einer solchen Sicht ergeben sich vielfältige Konsequenzen nicht nur für die psychosoziale und sozialpädagogische Praxis, sondern auch für jegliche schulische Praxis. Umgelegt auf Schule würde das bedeuten:

Es muss genderbewusst gearbeitet werden, es muss der körperlichen Dimension der SchülerInnen Genüge getan werden (gesundes Schulbuffett, Entspannungs- und Spannungstraining zwischen den Unterrichtsstunden und im Turnunterricht), es muss den seelischen Belangen der jungen Menschen entsprochen werden (emotionale Entwicklung fördern durch empathische, liebevolle Beziehungen, wo notwendig durch psychologische Hilfe) und natürlich auch den geistigen (durch kognitive, ethische, ästhetische und kulturelle Förderung, Ermöglichung kokreativer Erfahrungen).

Außerdem müssten zur Berücksichtigung der sozialen und ökologischen Dimension angemessene Räumlichkeiten bereitgestellt werden (funktionsfähige soziale Netzwerke/Konvois – Leitung, Eltern, LehrerInnen, PsychologInnen und SozialarbeiterInnen). Weiters sollte auf die Bedingungen im Schulhaus geachtet werden (ansprechende Klassenräume, Sauberkeit, etc.) und auf die umgebende Natur.

Insgesamt würden solche Maßnahmen angemessene Bedingungen für förderliche Enkulturations-, Sozialisations- und Ökologisationsprozesse, für gemeinschaftliches

Lernen auf der körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Ebene (*Sieper, Petzold* 1993, 2002) darstellen.

Die anthropologische Position ist außerdem unlösbar mit einer Ethik der Konvivialität (des guten, intersubjektiven Miteinanders) und des Eintretens für Integrität und Würde des Anderen verbunden, die in der konkreten Arbeit erlebbar werden müsse und den Kindern und Jugendlichen damit ethische Orientierung vermittelt (*Petzold*, 2007, 5).

Es ist mir bewusst, dass die o.g. Praxis in dafür geschaffenen Modelleinrichtungen optimal angewendet werden, aber in Schulen - aufgrund unterschiedlichster Faktoren - nur bedingt realisiert werden kann. Aber auch hier gilt, dass eine gewisse Don Quijoterie durchaus einen Platz haben sollte, denn wir PädagogInnen sollten den unmöglichen Traum für die Jugend ausfechten, damit sie den Glauben an ihre Träume nicht verlieren. BildungsforscherInnen, - expertInnen, etc. sollten ein Konzept einer idealen Schule erstellen, die einem holographischen Weltbild entspricht und das System sollte sich nicht davor scheuen, die notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen.

Es muss auch gesagt werden, dass der Glaube der PädagogInnen an die Jugend in der Alltagsarbeit sehr häufig auf die Probe gestellt werden würde, gäbe es nicht zwischendurch Lichtblicke. Jugendliche seien schwer zu erreichen, stellt Petzold fest, aber er fügt hinzu, dass sie sich als engagierte PartnerInnen in gemeinschaftlichen Lernerfahrungen und Entwicklungsprozessen erweisen, wenn es gelingt, mit ihnen die richtige Kommunikationsebene zu finden (*ibid*,7). Es sei deshalb notwendig, ihre gesamte Lebenswelt in die Arbeit mit ihnen einzubeziehen (ihre Gefühle, Denken, Wollen, etc.).

Ein ganz wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Weggefährte der Jugendlichen zu sein. Dadurch würde man selbst Menschlichkeit gewinnen (*Petzold* 1982c und *ibid*). Nicht außer Acht lassen muss man dabei das Einbeziehen von neurobiologischen Erkenntnissen.

Der Übergang zum „operativen Denken“ (Piaget) und zu neuen Qualitäten des Erlebens und Fühlens in der Adoleszenz ist, wie wir heute wissen, mit erheblichen neurobiologischen Wachstumsprozessen vornehmlich im präfrontalen Bereich verbunden, die auf der Ebene subjektiven Erlebens (und damit auch in den kommunikativen Bezügen) Orientierungs- und Adaptierungsprobleme aufwerfen. Das mache Jugendliche oft für die rationalen Argumentationen der Erwachsenenwelt

unzugänglich („Wegen Umbau geschlossen!“ signalisiert das Gehirn des Jugendlichen dem Betreuer und fährt fort, sich weiter mit sich selbst zu beschäftigen).

Für Pubeszenz und Adoleszenz wird ein solcher Wissenstransport fruchtbar, wenn sich TherapeutInnen vergegenwärtigen, dass die Stirnlappen in diesem Entwicklungszeitraum eine gravierende Veränderung durchmachen. Sie sind ja für intentionale Planung, Organisation, prospektiv-strategisches Denken, Zielfindung und -realisierung, damit auch für Willensprozesse, für das Erkennen multipler Kausalitäten, Meinungs- und Wertbildung zuständig. Erhalten Heranwachsende in dieser Zeit die richtigen Angebote an Explorations- und Erprobungsräumen, die richtigen korrespondenzfähigen PartnerInnen für „Begegnung und Auseinandersetzung“ (Petzold 1978c), können sie die für ihre weitere Lebensführung erforderlichen **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können) erwerben und insgesamt leistungsfähiger werden mit ihrem Hirn, das durch „environmental support“ leistungsfähiger geworden ist (ibid 13) So gibt es offenbar einen vorübergehenden puberalen Leistungsabfall in bestimmten Bereichen kognitiver Performanz. Es könnte durchaus sein, dass die Bildungsziele für ältere Heranwachsende geändert werden müssen, so dass sie auch die Stärkung der internen Kontrolle, das Lernen im eigenen Tempo, die kritische Evaluierung des vermittelten Wissens und die metakognitiven Kompetenzen umfassen“ (Blakemore, Frith 2005, 174). Es müssen adäquate *Genregulationen* bezogen auf – und hier akzentuiere ich etwas anders als die britischen kognitiven Neurowissenschaftlerinnen – kognitive, volitionale und emotionale **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können) erfolgen und sich entsprechende Verknüpfungen, mentale Landkarten und Bereitschaftspotentiale ausbilden (Spitzer 2000; Grawe 2004; Petzold 2002j, Sieper, Petzold 2002).

Für das „puberale Tief“ müssen pädagogische Strategien der wohlwollenden, großzügigen Förderung die schwankenden Motivationen des Pubertierenden flexibel und recht individualisiert Motive aufnehmen, wobei ökopädagogische Interventionen (wald- und tierpädagogische Maßnahmen, Petzold 2006j; Miklitz von Beltz 2004; Stölb 2005; Greiffenhagen 1993; Olbricht 1997; Otterstedt 2001) angezeigt sind (ibid 20).

Diese Implosionen im Gehirn eines Jugendlichen sind auch die Erklärung dafür, warum es in Klassen manchmal massive Probleme mit den Jugendlichen gibt. Es geht darum, dass PädagogInnen auch auf diesem Gebiet die bestmögliche Weiterbildung erfahren, damit sie adäquat mit den Problemen umgehen, bzw. Strategien entwickeln können, um beiden Seiten zu helfen.

So kommt es immer wieder zu den gleichen Feststellungen: Den Heranwachsenden und den Lehrenden müssen die besten Bedingungen geboten werden: ein gesundes Schulsystem. Schüler brauchen gutfunktionierende Konvois, PädagogInnen, die nicht selbst an übermäßigen Stress leiden oder an einem Burnout entlangschrammen, Bildungsforscher, die im Geiste eines ganzheitlichen Bildungsprinzips arbeiten und eine kräftige finanzielle Unterstützung vom Staat, die all das erst möglich machen kann. So

können Bildungsprozesse gelingen, in denen Ressourcen bestmöglichst ausgeschöpft werden. „Menschen leben und gedeihen in guten Polyaden, in entwicklungsfördernden Wir-Feldern“ (Petzold, 1969c, *ibid* 19f.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen in der Schule entwicklungsfördernde, ressourcenreiche soziale Netzwerke, Polyaden, besitzen sollten. Es sollte sich, abgesehen von dem Umfeld außerhalb der Schule, auch in diesem Bereich ein Konvoi bilden.

Gute Konvoiquantitäten sind besonders in sensiblen Phasen der Entwicklung notwendig. „Als Konvoi bezeichnet werden soziale Netzwerke, die auf der Kontinuumsdimension betrachtet werden, denn der Mensch fährt nicht allein auf der Lebensstrecke, sondern mit einem Weggeleit (Petzold 1969c). Ist dieses stabil, ressourcenreich und supportiv, so kann es *stressful life events* abpuffern, eine Schutzschildfunktion (*shielding*) übernehmen und damit Gesundheit und Wohlbefinden sichern. Ist der Konvoi schwach oder kaum vorhanden, negativ oder gefährlich (durch Gewalt und Missbrauch), so stellt er ein hohes Risiko dar und das nicht nur in Kindheit und Jugend“ (Petzold 2006t).

Wir PädagogInnen sind Mitglieder des Konvois auf Zeit, aber oft ausschlaggebend prägend, weil wir die Jugendlichen gerade in ihrer „sensiblen Phase“ begleiten.

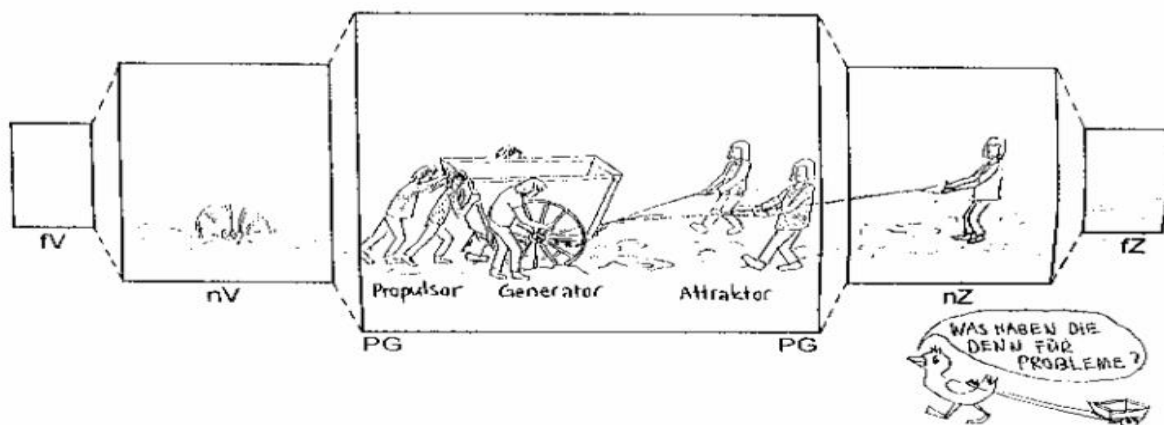
So stehen Schulen auch vor der Aufgabe, die Herkunftskonvois ihrer Anvertrauten, wo sie vorhanden und kooperationswillig sind, zu stützen. Aus diesem Grunde ist es für Schulen so wichtig, psychologische und soziale BetreuerInnen an ihrer Seite zu wissen, die ebenfalls Kontakte mit dem Elternhaus aufnehmen. Gerade gefährdete und geschädigte Kinder- und Jugendliche brauchen Sozialmaßnahmen, die einen funktionsfähigen „Konvoi auf Zeit“, eine angemessene Begleitung auf ihrem Weg durch das Schulleben gewährleisten. Bezogen unmittelbar auf das Schulleben könnte man sagen: Sie bräuchten, laut Petzold, die unterschiedlichsten Hilfen für ihr Gefährt, wenn sie die „Karre in den Sand gefahren haben“, die, welche das Gefährt wieder „anschieben“ (Propulsoren), Menschen, die „in die Speichen greifen“ und Kräfte generieren (Generatoren), Helfer, die attraktive Ziele setzen (Attraktoren) und zukunftsfähig machen und damit dazu beitragen, die „Karre aus dem Sand“ zu ziehen (*ibid*, 25).

Jede Schule, jeder Pädagoge/jede Pädagogin wird sich in diesem Modell in seiner Funktion bei den unterschiedlichen SchülerInnen wiederfinden. So spielen, wie in

„Integrativen sozialpädagogischen Modelleinrichtungen“ (ISM) in der Schule protektive Faktoren und Resilienzbildungen eines gut funktionierenden Konvois für die SchülerInnen eine herausragende Rolle (ibid,26).

Wie das Ganze funktionieren kann, zeigt sich bei Hilarion Petzold im Folgenden: In der fernen Vergangenheit (fV) liegen positive und ggf. negative Einflüsse, die vielleicht in der näheren Vergangenheit (nV) schon einmal zu einem Scheitern geführt haben (symbolisiert durch ein zerbrochenes Rad) und die in der psychologischen Gegenwart (PG) zusammen mit Aktualbelastungen einen erneuten Einbruch bewirkten. Wenn dann gute, verinnerlichte Personen der Vergangenheit (Propulsoren, innere Beistände) bekräftigend und versichernd hinter einem Menschen stehen und ihn wieder „auf den Weg“ bringen („Du wirst das schaffen, wirst Deinen Weg machen“), so ist das eine mächtige Unterstützung. Wenn zugleich Helfer in der Gegenwart beistehen („Wir sind da, wir helfen Dir“), dann können sie die Kräfte zur Überwindung der Krise generieren, die den eigenen Einsatz verstärken.

Abb. **Lebenskarriere und Lebensgefährte** aus: *Petzold 2003a*



Zukunftshoffnungen und glaubwürdige Ziele, die Menschen eines guten Konvois vermitteln und verheißen, ziehen gleichsam „aus der Zukunft“ den Menschen vorwärts („Mach Dich nur auf den Weg, es gibt für Dich eine gute Zukunft!“), beseitigen „No-future-Gefühle“, die so viele Jugendliche belasten (Das Entchen, instinktsicher und ohne exzentrische Zeitperspektive, hat solche Probleme nicht!) (ibid).

Alle MitarbeiterInnen der Schule sollten durch ihr Engagement, ihre Liebe zu den anvertrauten Jugendlichen, durch ihr Wissen beruhend auf einem ganzheitlichen

Denksystem Qualitäten bereitstellen, um ihren Schülern den bestmöglichen Konvoi zu bieten.

Da Schule eine Institution darstellt, kann sie nur in Ansätzen das bieten, was in ISM an der Tagesordnung ist, aber wir haben es glücklicherweise in weniger häufigen Fällen mit verhaltensauffälligen, drogensüchtigen und anders belasteten jungen Menschen zu tun.

Da aber die Zahl von schwierigen Jugendlichen steigt, ist es von besonderer Bedeutung, PädagogInnen in Ausbildungen für diese Problematik zu sensibilisieren und auch in Regelstunden mit Ansätzen eines ganzheitlichen Konzepts zu arbeiten, bzw.

Pflichtstunden dafür einzuführen.

Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch das seelische Erleben und Verhalten.

„Das Psychische entfaltet sich in lebenslangen, komplexen Lernerfahrungen zwischenmenschlichen Miteinanders und der seelische Reichtum oder die innere Armut und Bedürftigkeit von Menschen hängt ab von dem, was ihnen auf ihrem Lebensweg von anderen geschenkt wurde“ (Petzold 1969c). Es wäre an dieser Stelle notwendig, auf Empathie, etc. näher einzugehen, aber das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Nur so viel: In agogischen (sozial- und heilpädagogischen) und therapeutischen (psycho- und soziotherapeutischen Arbeitsfeldern), in sozialen Netzwerken und in konsolidierten Lebenslagen seien stimmige, mutuell-empathische Beziehungen eine unabdingbare Voraussetzung für die emotionale, kognitive, volitionale und soziale Entwicklung als gelingende Lernprozesse, und über Lernen müsse man sprechen, wenn es um die „Dimension des Psychischen“ geht (ibid 29f.).

Interessant ist auch die evolutionsbiologische Betrachtung. Wir Menschen tragen noch immer Programme aus der Zeit unserer alt- und jungsteinzeitlichen Ahnen in uns (ibid 33). Deshalb wird in Modelleinrichtungen versucht, ökopsychologische Aspekte umzusetzen. Bedenkt man, dass dysfunktionale Lebensweisen den seiner Natur nach immer noch steinzeitlichen Menschen von heute krank machen, dann muss darauf Augenmerk gelegt werden. Belastende Mikroökologien (geräusch-, geruch-, hitzebelastete) seien gesundheitliche high risk environments. Deshalb betont der Integrative Ansatz die zunehmende Wichtigkeit einer ökopsychosomatischen Betrachtungsweise und einer Bewusstheit für Prozesse der „Ökologisation“, der Beeinflussung durch ökologische Sozialisationserfahrungen. „Ökopsychosomatik“ ist

keineswegs ein neues Schlagwort, eine Spezialperspektive etwa bei baubiologisch verursachten Gesundheitsschäden, sondern eine höchst aktuelle Dimension salutogeneseorientierter Behandlungspraxis, Prävention und sozialpädagogischer Gesundheitsförderung.

Es gibt also eine Art ökologischen Stress, auch in der Schule, deshalb ginge es um „ökologisch salutogene Stimulierung“ (helle, freundliche, ökologisch gesunde Klassenzimmer wirken sich stressmindernd aus, ein schönes Umfeld ebenso) (Petzold 1990g). In der Arbeit mit Jugendlichen wäre das auch ein nicht außer Acht zu lassender Aspekt. Lernen ist in hohem Maße kontextspezifisch. Neue Kontextualisierungen müssen erfolgen. Kinder und Jugendliche haben ein stimmiges Empfinden für schöne Räume und sie sind dafür zu gewinnen, dazu beizutragen. Man könnte hier mit kreativmedialen Prozesstechniken arbeiten (z.B. Lebensorte) (Petzold, Orth, 1998a). Techniken, die im Übrigen zu ganz großen korrigierenden Mentalisierungen führen können. Ein Thema, auf das hier ebenfalls nicht näher eingegangen werden kann. Blickt man auf die modernen Lern-Environments bewegungspassiver und stimulierungsarmer Großklassen in unseren Schulen und Gymnasien, so kann man klar sagen, dass sie den in der Entwicklungszeit von Kindheit und Jugend „aufgeschalteten“ Verhaltens- und Lernprogrammen unserer neolithischen zerebralen Ausstattung nicht entsprechen. Reformpädagogische und erlebnispädagogische Modelle hatten erkannt, was Kinder und Jugendliche brauchen. In einer solchen evolutionspsychologischen Betrachtung erscheinen projektbezogene Unterrichtsformen mit konkreten Brückenschlägen zur Lebenspraxis in Betrieben und Berufswelten sehr sinnvoll. Und es wird ... evident, wie sinnvoll damit auch die Konzeptionen der ISM sind, die für junge Menschen, die in ihr Leben und aufwachsen können, ein „gutes Weggeleit“, einen guten Konvoi mit vielen Ressourcen und protektiven Faktoren (Petzold, Müller 2004 und ibid 38) darstellen.

Nach all diesen Ausführungen ist deutlich zu sehen, dass die Erziehungsziele von Schulen Feinabstimmungen benötigen, da es niemals nur um Vermittlung von Wissen gehen sollte. Wir sollten SchülerInnen ausreichend Material in die Hand geben, dass sie eigenständige Identität entwickeln, sich formen können. Dabei müssten in Unterrichtsplänen die „sensiblen Phasen“ wesentlich mehr beachtet werden und in diesem Zusammenhang die „Neuroplastizität“, aber auch die Evolutionsbiologie.

Ein guter Ansatz wäre auch, das Modell der „fünf Säulen der Identität“ von Petzold miteinzubeziehen, sich am Entwicklungskonzept von „Selbst, Ich und Identität“ zu orientieren.

Biographiearbeit und Familienarbeit wären ebenfalls wichtige Elemente für den pädagogischen Ansatz, auch in Regelschulen. Methoden und Techniken wie das „Lebenspanorama“ oder das „Soziale Netzwerk“ u. a. m. sollten eine Rolle spielen. Wobei uns immer bewusst sein muss, dass unsere Arbeit Grenzen hat. Wir können nur tun, was wir in der Zeit, in der die jungen Menschen uns anvertraut sind, schaffen. Impulse zu setzen und zu hoffen, das ist die Devise, gemäß dem Motto: „Das Pferd kann man zur Tränke führen, aber trinken muss es selber“. Was es in dieser Zeit trinkt, ob es trinkt, liegt nicht in unseren Händen. Wir können nur vertrauen und Wohlwollen haben, SchülerInnen helfen, ihre Ressourcen zu nützen, ihre Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung und Willensklarheit unterstützen, zur Stärkung protektiver Faktoren und zur Resilienzbildung beitragen und Teil eines guten Konvois sein.

Meiner Ansicht nach müsste man gemäß der evolutionsbiologischen Theorie die „Außenanlage Schule“ viel mehr mit einbeziehen. Grünflächen, Tiere, Bewegungsräume, Feuerstellen, bunte Container, die Erlebnisräume darstellen zur Entspannung, eine alte Mühle, die zu einer Erlebnisbibliothek umgebaut ist, etc. Eventuell könnte man Schulen untereinander mehr vernetzen, um dies zustande zu bringen. Nicht immer sind diese Bedingungen in größeren Stadtschulen, die oft eine Schülerzahl von 800 und mehr aufweisen, zu bewerkstelligen. Aber alles ist möglich. Man könnte eine Art Campussystem andenken. Qualitätsmanagement sollte gesamtheitliche Denkanstöße mit einbeziehen.

Vielleicht würde den Jugendlichen Schule auf diese Art wohl tun. Man könnte dadurch schulisches Scheitern von der Zahl her einschränken. Kommen Jugendliche gerne an einen Ort, dann lassen sich Unpünktlichkeit, Respektlosigkeit, geringe Frustrations- und Kritiktoleranz, Aggression leichter reduzieren.

Es ist von elementarer Bedeutung, SchülerInnen ein

verlässliches soziales Umfeld und einen vertrauten ökologischen Raum bereitzustellen, der für sie ein protektives Milieu bietet, in welchem sie sich akzeptiert fühlen und in dem es klare und kohärente Regeln gibt. Dem Jugendlichen soll bewusst gemacht werden, dass er „*sich selbst zum Projekt macht*“ und selbst entscheidet, dieses sein „Projekt“ durchzuführen, indem er die Verantwortung für sein eigenes Handeln übernimmt. Der Jugendliche soll die Erfahrung machen, dass es Erwachsene um ihn gibt, welche sich für ihn interessieren, die ihn unterstützen, ihm Halt geben, und welche die Regeln, die sie fordern einhalten

und überprüfen. Das gibt dem Jugendlichen Sicherheit und das Gefühl, dass man für ihn da ist und ihn ernst nimmt.

Oft fehlt es ihnen an der Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu erkennen, oder einen Konflikt verbal ausdrücken zu können. Deshalb liegt ein Schwerpunkt der sozialpädagogischen Arbeit darin, alle möglichen Situationen („positive und negative“) mit den Jugendlichen auf der Grundlage einfühlerischen Verstehens (Empathiegedanke) anzusprechen ... Das sind komplexe Lernprozesse (Sieper, Petzold 2003 und Merten, 48)). Sie können lernen, nicht mehr nur aus dem spontanen, „grobem Affekt“ zu agieren, sondern sich mit ihren Gefühlen, Wünschen und Absichten in Worten auszudrücken. Dadurch, dass man ihnen immer wieder ihre verschiedenen Reaktionen verdeutlicht, bewusst macht, spiegelt, trägt man dazu bei, dass sie sich neue Reaktionsmuster aneignen und neue *kognitive, emotionale* und *volitive* Schemata ausbilden und *mental repräsentieren*, so dass sie verinnerlicht werden können (ibid 48).

Schule sollte in vielen Aspekten ausgeweitet werden, sollte in Ansätzen so funktionieren wie eine Modelleinrichtung, sprich: In der Praxis finden Gruppengespräche mit den Klassen unter systemischen und mediatorischen Gesichtspunkten statt. Dieser Austausch ermöglicht den Jugendlichen, entweder über konkrete Konfliktsituationen mit anderen anwesenden Jugendlichen zu sprechen, was zu positiven Veränderungen führen kann, oder sich spezifische Thematiken zu erarbeiten. Daneben gibt es auch Kleingruppen- und Peergruppenarbeit, in welcher 3-5 Jugendliche sich unter der Leitung einer Psychologin/eines Psychologen treffen, um ihre Probleme mit Einbeziehung ihrer Vergangenheit anhand von verschiedenen gestalterischen Hilfsmitteln, kreativen Medien und Methoden wie Malen, Skulpturen aufstellen und über das metaphorische Erzählen eigener Erlebnisse bearbeiten. Diese kleineren Gruppen erlauben es den Jugendlichen, sich in der Gemeinschaft angenommen zu fühlen, Solidarität zu entwickeln und sich mit ihren Problemen nicht so alleine fühlen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird aufgebaut. Das ist auch eine Chance für verschlossene Jugendliche.

Wichtig ist es auch, nicht den Glauben an Visionen zu verlieren. Etwas ist immer möglich, wenn nur genug Menschen ähnlich denken. Im Konvoi ist vieles möglich. Und was unbestritten möglich ist, ist, die Jugendlichen in ihrer Ganzheit wahrzunehmen.

Schule ist nach wie vor ein geschützter Raum, der Unterstützung, Akzeptanz, Wertschätzung, etc. ermöglichen kann, so haben die SchülerInnen Möglichkeiten, neue Verhaltensweisen zu entwickeln und zu testen. PädagogInnen müssen ihnen auch das Vertrauen geben, dass ihnen nichts geschehen kann, wenn sie einmal überreagieren, dass eine Note ausbesserbar ist, dass sie angenommen werden, müssen den Jugendlichen aber auch klarmachen, dass sie einen gesunden Respekt vor den LehrerInnen haben sollten. Dass Grenzziehung auf natürliche Weise funktionieren kann.

Durch das gemeinsame Lernen, Arbeiten, Zuhören, Erzählen, Planen erleben sie mehr Sicherheit und Vertrauen als im üblichem Schulunterricht. Auf dieser Basis können auch negativ erlebte Emotionen und Affekte wie Neid, Eifersucht, Frustration, Aggression, und Kritik von allen Seiten konstruktiv bearbeitet und bewältigt werden. Das steigert den Selbstwert. Mit wachsendem Selbstbewusstsein und wachsender Selbstsicherheit erhöhen sich die eigene Kritikfähigkeit und das Vermögen, konstruktive Kritik zu üben. Sport wäre in diesem Zusammenhang auch wichtig, da der in der Pubertät häufig fremd erlebte Leib vertrauter wird. Die Künste sollten ebenfalls in jeder Regelschule ihren Platz haben. Natürlich lässt sich das nicht in dem Ausmaß realisieren, wie in der Anthroposophie, aber sie vollkommen zu ignorieren, ist kein guter Weg, schließlich sprechen sie alle Sinne des Menschen an. Sie aktivieren die Perzeption, stimulieren sensorische Wahrnehmung und wirken somit kreativierend auf die Gesamtpersönlichkeit. Es werden aber auch alle mit dem Sinnesvermögen verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten angeregt. Wichtig ist im integrativen Ansatz, dass nicht nur **ein** Sinnes- und Ausdrucksvermögen einbezogen wird, sondern, dass **alle** Sinnes- und Ausdrucksvermögen einbezogen werden. Hier ergibt sich eine organische Schnittstelle zwischen dem anthroposophischen Ansatz und der integrativtherapeutischen „Anthropologie des schöpferischen Menschen“ (Orth, Petzold 1993). Schaut man auf die Abgestumpftheit vieler Jugendlicher, wird deutlich, wie sehr anregende, die kreativen Ressourcen ansprechende Tätigkeiten zusätzlich notwendig wären.

Last but not least: Man kann nur erfolgreich arbeiten, wenn **alle** aktiv und engagiert in Lernprozessen stehen, an der gemeinsamen Entwicklungsarbeit mitwirken, auf dem WEGE sind. Jugendliche können dabei auch uns Erwachsene auf dem Weg voranbringen, können uns etwas, was so mancher von uns verloren hat, den Wagemut, die Spontaneität und Neugierde, den vollen, begeisterten Einsatz für das Leben (ibid, 58) zurückbringen.

Ganz kurz soll in diesem Zusammenhang auch die Kulturarbeit angesprochen werden. 2013 haben Hilarion Petzold und Johanna Sieper, nach mehr als vierzig Jahren internationaler Kulturarbeit als Psycho- und LeibtherapeutInnen, als Hochschul-lehrerInnen, LehrtherapeutInnen und LehrsupervisorInnen und unter Berücksichtigung zahlreicher kulturtheoretischer Veröffentlichungen ein „**Manifest Integrativer Kulturarbeit**“ erstellt, das ihre Kernkonzepte zusammenfasst. Aufgabe sei Schaffen eines

kritischen Bewusstseins und Denkens, Ideologiekritik, Förderung von Humanität, Konvivialität, reflektiertem Altruismus usw. auf der Basis „komplexer Achtsamkeit“ und „transversaler Vernunft“ mit dem Ziel konkreter praktischer Arbeit mit Menschen in Therapien, in Weiterbildungen und Projekten der Hilfeleistung (*Petzold, Sieper, 2013*). Auch das, was in Schulen geschieht, vor allem in Schulen mit multikulturellen SchülerInnen ist Kulturarbeit. All die Kernkonzepte könnten als Leitkonzepte für Schulen aller Altersstufen und Fachrichtungen dienen.

4. Fazit - Zukunftsausblick – Vision

„Jugend ist eine Zeit des Übergangs, eine „sensible und vulnerable Phase“ massiver zerebraler Wachstums- und Veränderungsprozesse. Das adoleszente Gehirn erschließt neue Möglichkeiten der erfinderischen Phantasie, komplexer Zukunftsantizipation, etc. Es braucht dazu aber Angebote, die im Regelunterricht meist fehlen. Massive Defizite und Entwicklungsnachteile können daraus folgen. Deshalb ist optimale Förderung ein Muss und bringt für Jugendliche und für die Gesellschaft nachhaltigen Gewinn“ (*Petzold, 2014 Zusammenfassung*).

Ein Problem ergibt sich daraus, dass Schule und Lehrende scheitern, weil sie wegen mangelnder oder falsch investierter Finanzressourcen optimale Förderung nicht bieten können. Es wird aber immer notwendiger, wesentlich mehr Geldmittel in Bildung zu investieren. Geldmittel, die vorrangig für ein Bildungskonzept verwendet werden, das neben klassischen Varianten verstärkt alternativ ganzheitliche Modelle (IPBT) miteinbezieht und in PädagogInnen investiert, die sich in dieser Richtung ausbilden lassen.

Es besteht dringender Handlungsbedarf. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels steigen die Gefahren „riskanter Kontexte“, in denen sich junge Menschen befinden können (prekäre Lebenssituationen: Suchtgefahr, Sinnentleerung, religiös-fundamentalistische Einflüsse, etc., was sich wiederum auf Schule auswirkt). Wenn nicht in einem breiten Spektrum etwas für die Jugendlichen getan wird, wächst eine Generation heran, die nur mehr geringe Chancen auf eine zufriedenstellende Zukunft hat. Jugendliche hätten aber, laut Petzold, ein „Recht auf Zukunft“, und verbaute

Zukunftschancen für Europas Jugend seien ein Spiel mit dem Leben der jungen Menschen und vergäben Chancen für Europas Zukunft (*Petzold, ibid, 23*).

Jugendliche bedeuten Ressource für den Erhalt der Vitalität, der Produktivität und Lebensfähigkeit unserer Gesellschaften, für ihre demokratische, humanitäre Qualität, für die Bewahrung unserer europäischen Kultur, für Generationen.

Bei dem Symposium zu dem Thema „Jugend hat ein Recht auf Zukunft“ im Jahre 2014 hielt Hilarion Petzold eine flammende Rede im Geiste der Parrhesie, die sich alle Schulen und Institutionen, die sich mit jungen Menschen beschäftigen, zu Gemüte führen und danach handeln sollten.

Auszüge aus dieser Rede mit ein paar meiner eigenen Gedankensplitter bezogen auf das Thema Schule sollen den Abschluss meiner Arbeit bilden, da diese Rede im Gesamten das trifft, was ich für die Jugendlichen als notwendig erachte, damit meine SchülerInnen und die nächsten und nächsten ... eine **sehr gute** Zukunft haben!

„Investiert in menschliche Persönlichkeiten und ihre Gehirne!“ ist ein Aufruf, den Petzold zu Beginn an das Publikum richtet. Investiert in die Mitmenschlichkeit der Jugend, in ihr Engagement für den Erhalt gesunder Ökologien, die wir seit Jahrzehnten in die ökologische Katastrophe führen... In Kultur, Ingeniosität, Kreativität, politisches Engagement von Jugendlichen muss man investieren, sonst werden wir das „sapiens“, das wir im Namen unserer Art tragen, verlieren, denn wir haben niemanden, der uns unter Artenschutz stellt! Das müssen wir schon selbst in die Hand nehmen, wenn wir Zukunft haben wollen (*ibid*).

Die exzellente Ausbildung von Jugendlichen sei eine der wichtigsten Investitionen in die Zukunft menschlicher Gesellschaften. Sie müsse schon im Vorschulbereich beginnen. Die fehlenden oder unzureichenden Investitionen in die Jugend durch die Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft wiesen auf ein tiefes Unverständnis der entwicklungspsychobiologischen Prozesse von Pubeszenz, Frühadoleszenz und des Jugendalters hin.

Erwachsene sollten sich auch in die realen und virtuellen Räume der aktuellen Jugendkulturen begeben, da das Hirn als „memorisierendes, antizipierendes, kommunizierendes „Organ der Kokreativität“ sehr viel ermöglichen. Petzold fordert auf, mit jungen Menschen in Polylogen ko-kreativ zu denken. Es sollten konstruktive Synergien zwischen „altem Denken“ und „jungem, junglichem Denken“ gebildet werden. In allen möglichen Bereichen ginge es um neue Vernetzung, darum sei Jugend miteinzubeziehen, ansonsten bedeute es Vergeudung von „brain potential“ (*ibid, 29*).

Mit der Neuorganisation des Gehirns in der Frühadoleszenz gibt die Evolution eine wunderbare Chance. Vieles kann sich neu formieren, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns macht das möglich. Und so gelte es, Formbarkeit und Entwicklungspotential des adoleszenten Gehirns adäquat zu nutzen und diese Chancen überall für die Zukunft einzusetzen.

Scheinbar haben die Alten aber noch den Geist der Aufklärung so tief inhaliert, dass sie Sorge haben, von den Jungen vom Thron gestoßen zu werden, wie es einst die Stürmer und Dränger mit den Altvorderen taten. Ist es die Angst vor dem Innovativen, vor der Kraft der Lebendigkeit, welche die Jugend verkörpert, die Furcht vor dem eigenen Alter, dem Machtverlust, dass die ältere Generation so wenig auf die Jugend baut? Dass so wenig in ihre Zukunft investiert wird? Es ist denkbar. Trotzdem benötigen junge Menschen die richtigen Angebote, um sich und ihre Zukunft zu gestalten, wie Petzold ausführt. Bildungsreform muss diese Gedanken mit einbeziehen und die notwendigen Mittel für Schulen zur Verfügung stellen. Dem „Think-Tank“ einer Bildungsreform sollten Jugendliche im Übrigen auf alle Fälle angehören.

Erhalten junge Menschen die richtige Unterstützung, die Faszination anstatt Langeweile bietet, stehen sie, wie Studien belegen, Erwachsenen in bezug auf Intelligenz- und Ausdauerleistungen vielfach nicht nach, folgert Petzold. Sie würden Visionen, Weitsicht, Umsicht, sogar Weisheit entwickeln. Sie hätten Erfindungsreichtum und würden schnell an sozialer Kompetenz und gesellschaftlichem Durchblick gewinnen, wenn man ihnen Aufgabenfelder für ihre wachsenden Kompetenzen bietet. Jugendliche wollen Aufbruch, Herausforderung, anspruchsvolles Denken, wenn man sie an die Möglichkeiten heranführt unter den Maximen, die Petzold aufstellt: „Mache dich selbst zum Projekt, nutze Gelegenheiten stets als Chance, frage nach Hilfe, wenn du sie brauchst und gib Hilfe, wenn man dich braucht, vertraue deinem Gehirn und deiner Vernunft. Ihre Hirnentwicklung ermöglicht gesteigerte Willenskapazität. Langweilige Beschäftigungsmaßnahmen, stupides Feilen und Hämmern sind nicht das richtige Angebot. Studien zeigen, was Jugendliche leisten können, wenn sie dazu eingeladen werden, Zukunft mitzugestalten. Man gewinnt Jugendliche, wenn sie Ko-operation erleben, wenn sie Entfaltung von Ko-kreativität spüren, wenn alle „im flow“ sind, wenn Neues entsteht“.

Die Hirne der Heranwachsenden könnten aber die gesamten Inhalte ihrer Aufgaben ohne den Support von Erwachsenen nicht aufnehmen. Sie bräuchten Anleitung. Hilfe durch Erwachsene, die ein „Herz für Jugendliche“ haben, die sie verstehen, ernst nehmen, sich mit ihnen auseinandersetzen und ihre Raubeinigkeit aushalten - gut ausgebildete Jugend-Coaches.

Das Zeitfenster für die optimale Nutzung des Gehirns sei begrenzt, nur für eine bestimmte Zeit voll geöffnet. Problematisch sei, dass das Potential dieser sensiblen Phase der adoleszenten zerebralen Offenheit durch medialen Schrott des Cyberspace zugemüllt und nützliches Wissen aus Naturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Kulturarbeit und Kunst blockiert werde. Menschenkenntnis, kommunikative Kompetenz, Empathie, Intuition, soziale Flexibilität blieben an der Playstation unaktiviert. Es werde eine Oberflächlichkeit, Seichtheit, eine Art amorphe Strukturlosigkeit ausgebildet und die erfolgreiche Zukunft gefährdet. Viele Karrieren scheiterten, wenn nicht Unterstützung und breitgefächerte positive, kompetente Zuwendung zur richtigen Zeit vorhanden war. Die Schule bildet hier die Schnittstelle.

Ständiges Scheitern wegen unzureichender Hilfen führt zur Ausbildung von zerebralen Mustern des Versagens, zu resignativen Mentalisierungen anstatt zu positiven, lebensbejahenden Haltungen selbstwirksamer Zukunftsorientierung, die das Leben kreativ gestalten will, in denen das eigene Selbst Künstler und Kunstwerk zugleich werden kann. Dann erst kommt es zu diesem so oft angesprochenen „No-future-Lebensgefühl“. Da bleibt nur zu sagen: „Wehret den Anfängen“!

Vielfalt/Diversität ist ein schützenswertes Gut geworden. Inklusion und Konvivialität müssen erfahrbare Werte werden. Eine konviviale Ethik gemeinschaftlicher Sicherung von Gerechtigkeit, Würde und Integrität für Menschen, eine Sorge aus komplexer Achtsamkeit für menschenwürdige Lebensverhältnisse in Europa und darüber hinaus und für die Natur seien Gebote der Stunde (ibid).

All das könnte den jungen Menschen in der Schule geboten werden, damit sie so viel wie möglich auf ihre Wege mit in die Welt nehmen können. SchülerInnen sollten auch in möglichst vielen Belangen mitbestimmen, ihre Interessen und Ideen einbringen können. Am besten wäre es, dass das Gefühl von Schule in der Schule gar nicht aufkommt. In diesem Zusammenhang ist die an Montessori orientierte katholische Bodenseeschule in Friedrichshafen zu erwähnen. Sie entspricht einer selbst regulierenden, lernenden

Organisation ohne hierarchischer Führung, von der man viel Gutes hört. So könnten Schulen eine Wende im Leben eines jungen Menschen bringen.

Schule muss auf humanitären und ökologischen Meliorismus setzen und mit altruistischem Engagement zum Besseren führen.

Schule könne zu einem großen Kulturraum werden, der durch seine Diversität ein kreatives Potential habe (allein durch die Multilingualität, durch die Synergien).

Ziel müsse es schon in der Schule sein, die Multikulturalität des Nebeneinander zu überwinden und zur Interkulturalität eines konvivialen Miteinanders zu gelangen (ibid).

„Neue, reformierte Schulen“ der Zukunft könnten Keimzellen für die Zukunft eines besseren Landes und eines besseren Europas werden.

Dass Schule so viel mehr sein kann, müssen Jugendliche früh vermittelt bekommen und lernen, sonst tendieren ihre Zielhorizonte und damit ihre Bildungskarrieren häufig auf einen realen oder auf einem No-future-Gefühl projizierten Abbruch, wie Petzold es prägnant ausdrückt.

Ist der Spagat zwischen Leistungsanforderung und Zukunftsmöglichkeiten zu groß, dann kann es für die „No-future-kids“ der benachteiligten Schichten zu Aggression und Gewalt kommen. Wenn man heute mit den jungen Menschen arbeiten will, müsse man sich einerseits dieser sozialen Strukturprobleme bewusst sein und andererseits das heute zur Verfügung stehende entwicklungspsychobiologische Wissen über das Jugendalter und die biospsychoziale Organisation des Menschen berücksichtigen. Jeder Pädagoge, jede Pädagogin muss sich darüber klar sein, dass er/sie an komplexen Enkulturations- und Sozialisationsprozessen mitarbeitet, die sich in jeder Biographie der jungen Menschen etwas anders vollziehen. Jeder Pädagoge/jede Pädagogin muss in der heutigen Zeit mehr Rüstzeug bekommen und die Gewährleistung, dass die Qualität des Unterrichts, etc. durch Supportsysteme (Klassenteams, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, etc.) zusätzlich gesichert ist.

Die Wirksamkeit der Unterrichtskonzepte ist ebenfalls ganz bedeutend. Diese müssen den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen folgen. Moderner Unterricht sollte, wie oben erwähnt, durch Selbststeuerung die Eigenverantwortlichkeit fördern, gibt andererseits aber schwächeren Schülern jene Unterstützung, die sie brauchen (Zollnerisch, 2016). Mögen diese Wünsche nicht mit dem nächsten Wind, der den Saharastaub heranweht, zurück in die Wüste gewirbelt werden!

Wie gesagt, es muss alles für das Wohl der jungen Menschen getan werden. Wir Lehrende, und vor allem die „Bildungsexperten“ haben die Pflicht, gerade in dieser von großem Wandel, von Bedrohungen und globalen Problemen geprägten Zeiten, alles zu tun, dass starke, ethisch bewusste Menschen unsere Schulen verlassen und keine abgestumpfte Automaten.

Deshalb verlangt eine multikulturelle Gesellschaft von uns PädagogInnen „engagierte Kulturarbeit“, eine „Kultur der Achtsamkeit“, „altruistisches Engagement“ (Petzold 1986a, 2009d) und eine hohe Ethik. Nur ein ganzheitliches Erziehungskonzept kann diesen Ansprüchen gerecht werden und den jungen Menschen das nötige Handwerkszeug in die Hände geben. Kulturarbeit habe wiederum als zentrale Aufgabe Friedensfähigkeit zu fördern (Petzold, Orth, Sieper 2013, 11).

Ziel wäre eine humane konviviale Gesellschaft, wo die Wertschätzung nicht auf der Strecke bleibt. Die Schule könnte ein Vorzeigemodell für diese Vorstellung sein. Und es wäre wichtig, Gedanken dieses Konzepts im Regelunterricht in eigenen Pflichtfächern einzuführen, wie z. B. Ethik und IPBT, etc.

Die integrative Poesie- und Bibliothherapie ist nach all den Ausführungen unbestritten ein geeigneter Ansatz, um in Schulen als Pflichtfach aufgenommen zu werden, denn sie fördert mit ihren Methoden den ganzen Menschen, Körper, Seele und Geist, aktiviert seine Ressourcen, trägt dazu bei, dass sich seine Persönlichkeit entwickelt und lehrt indirekt, wie man das Leben kreativ gestalten kann, sich selbst zum Projekt macht.

Für alle Bildungsforscher wird es Zeit, in ihren Bemühungen umzukehren. Viel wurde in den letzten Jahren reformiert, aber der Gastkommentar des Grazer Arbeiterkammer-Präsidenten Pessler zeigt nach wie vor, dass Handlungsbedarf angesagt ist:

Bildung sei der Schlüssel. Die technischen Veränderungen in der Arbeitswelt erfordern zudem zukunftsorientierte Bildungskonzepte und verstärkte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen. Alarmierende Ergebnisse aus der Studie zur Erhebung der Bildungsstandards zeigen, dass unser Schulsystem reformiert gehört. Kinder aus bildungsfernen Familien seien beim Lesen drei Jahre hinter Kindern aus Akademikerfamilien. Daher sei es unumgänglich, das Schulsystem von Grund auf zu verändern, da die Karrierechancen für diese „benachteiligten“ Kinder eklatant schlechter seien. Die Politik sei gefordert (Pessler, 2016, 14).

Zum Abschluss möchte ich nur mehr frei nach dem Text einer Teilnehmerin meiner Schreibwerkstätten einen Gruß an die Bildungsexperten senden:

Die Augen auf jedes Detail zu richten, die Ohren in jedes Eck lauschen zu lassen, das Herz öffnen und das Hirn wach machen, auf Altes neu und auf Neues adäquat reagieren zu können (frei nach Moreno und Petzold)

Mit den Wörtern und Buchstaben zu jonglieren, sie miteinander befreundet machen, sie aufzuhetzen, bis sie sich in den Haaren liegen, sich ignorieren.

Die Koffer gepackt, auf eine Reise zurück in das Erlebte, voraus in alle Vorahnungen und hinein in die Schatzkammer des Finanzministeriums, Sesam öffne dich, auf dass Gold in die Säcke des Bildungsministeriums fließe.

Inklusion, Ko-respondenz, Ko-Kreativität, Kon-vivialität

Das habe ich in der Integrativen Poesie- und Bibliotheraapieausbildung gelernt!

Last but not least – eine Schlagzeile:

Am 12. Jänner ist Welttag der Poesie am Arbeitsplatz: US-Amerikaner schwören aktuell auf Dichten als Anti-Stressmittel Nr. 1 bei der Arbeit. Laut dem Burnout-Network Österreich sind hierzulande 1,1 Millionen Menschen gefährdet. Laut Wifo kostet Burnout die heimische Wirtschaft rund sieben Milliarden Euro im Jahr. Alarmierende Tendenzen, die leider immer schlimmer werden. Die neueste Antwort darauf kommt aus den USA und lautet: Poesie! – der neueste Trend zur Stressreduktion am Arbeitsplatz ist zunächst einmal an Originalität schwer zu überbieten: Wenn sich der Stress bei der Arbeit zuspitzt, soll man sich, laut Experten, eine Auszeit gönnen und ein Gedicht schreiben. Das nennt sich Poesietherapie und soll, so schwören die Experten, den Stress in Minutenschnelle deutlich lindern. Natürlich neben anderen Möglichkeiten, aber immerhin ein Anfang! (*Anonym, 2016*).

Sollte da unsere Bildung wirklich nachhinken, wenn sich unsere Wirtschaft laufend am amerikanischen „Vorbild“ orientiert??

5 Zusammenfassung/Summary

Zusammenfassung: Die IPBT-Praxis als Ausgang des Jugendlichen aus der durch ein Bildungssystem verschuldeten Unmündigkeit. Schule - quo vadis. Gedanken zur Bildungsreform.

Vor dem Hintergrund von 30 Jahren pädagogischer Arbeit in der Schule, als DaF – Lehrerin (Deutsch als Fremdsprachenlehrerin), Lektorin, als ausgebildete Schreibpädagogin und für den Abschluss zur zertifizierten Leiterin im Rahmen der Ausbildung in Integrativer Poesietherapie und Bibliotheraapie ist diese Arbeit zum Thema „Schule - quo vadis“ entstanden, in der ich versuche aufzuzeigen, was der Schule abhanden kommt, wenn die Bildungsreform mehr auf die Wirtschaft setzt als auf das uralte, schöpferische Prinzip, das jedem Menschen innewohnt.

Es soll nachgewiesen werden, dass die IPBT eine ideale Möglichkeit wäre, mit ihren Methoden und dem ganzheitlichen Ansatz ergänzend zum Regelunterricht und als Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen Schule zu dem zu machen, was sie

sein sollte. Eine Institution, die kognitives Wissen lehrt, aber gleichzeitig den bio-psycho-sozialen-ökologischen Hintergrund ihrer anvertrauten jungen Menschen berücksichtigt und mit Hilfe der IPBT letztendlich Kulturarbeit auf höchstem ethischen Niveau betreibt, die das kritische Bewusstsein und Denken der Jugendlichen schult, Humanität, Konvivialität und reflektierten Altruismus fördert, sie in einem Konvoi auf Zeit begleitet und unterstützt, damit sie später ihre Zukunft und damit die Zukunft der Gesellschaft aktiv und innovativ mitgestalten können.

Schlüsselwörter: Schule, Bildungsreform, Literaturunterricht, Integrative Agogik, Konvoi auf Zeit, Integrative Kulturarbeit, Zukunft der Jugend, Selbststeuerung

Summary: IPBT practice as a means of liberating young people from immaturity caused by the educational system. School- quo vadis? Thoughts on educational reform.

Against the background of 30 years of educational work at school, as a foreign language -teacher (German as a foreign language), an editor, a trained writing teacher, I try to show in my final paper for this course for certified trainers of Integrative Poetry Therapy and Bibliotherapy what goes missing at school when the target of educational reform is economical skills rather than the ancient creative principle inherent in every human being.

It should be demonstrated that IPBT with its methods and integrated approach would be an ideal supplement for regular teaching and teachers' further training to improve our schools. They could be institutions that teach cognitive knowledge, but at the same time take into account the bio-psycho-social-ecological background of the young people entrusted to them. With the help of IPBT schools will ultimately do cultural work on the highest level, nurturing critical thinking, humanity, inspired altruism, encouraging conviviality in a temporary convoy and thus enable them to shape their future as well as our society in an active and innovative way.

Keywords: school, educational reform, teaching literature, Integrated Agogic, temporary convoy, Integrative cultural work, young people's future, self-organization

6 Literaturverzeichnis:

Bücher und Polyloge-FPI Publikationen (<http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/index.php>):

Gibran, K. (2012): Sämtliche Werke in 5 Bänden, Übersetzt u. herausgegeben von Ursula u. S. Yussuf Assaf, Patmos, Düsseldorf

Haslauer, H. (2010): Das Schulwesen in Österreich: Historischer Überblick mit besonderer Betrachtung der Mädchenerziehung und der Veränderungen im Nationalsozialismus. Institut für Geschichte. Graz 2010.

Heinzlmaier, B. (2013): „Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben“. Berlin, 2013.

Hengstenberg, E. (1991): Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern, hrsg. von Ute Strub, Freiamt / Schwarzwald.

Höffe, O. (2004): Immanuel Kant. 6. überarbeitete Auflage. München: Verlag C.H. Beck.

Kang, S. (2014): Gute Erziehung-glückliche und starke Kinder. 1. Aufl. Deutsche Erstausgabe Nov. 2014. Goldmann Verlag, München.

*Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494. ([Digitalisat und Volltext](#) im [Deutschen Textarchiv](#)) und als *Immanuel Kant. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. In: *Horst D. Brandt* (Hrsg.): Philosophische Bibliothek (Bd.512).Hamburg 1999.*

Berger, A. (1969): Self-discovery for teacher and youngster through poetry, in: Leedy J.J.: (1973), Poetry the healer, Lippincott, Philadelphia/ Toronto, 1973,175-196

Leeser, B. (2011): Poetik der Walderfahrung – Quelle der Kraft, der Heilung und Schönheit. Ausgabe 23/2011

*Luchtenberg, S. (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zur Möglichkeit von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *ide* 3/02.*

Meyer-Abich, K.M. (1986): Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München: dtv.

Meyrinck, G. (1921): Der weiße Dominikaner, Kap. 7.

- Moreno, J.L. (1990): Theorie der Spontanität-Kreativität. In: *Petzold, H.G., Orth, I.* (Hrsg.): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Paderborn: Junfermann Verlag, Bd. 1, 189-202.
- Moser, A. (2015): Selbststeuerung – Der Wille zum souveränen Selbst! Konzepte für die Supervision. In: Supervision: Theorie-Praxis-Forschung. Ausgabe 08/2015.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2008): Leib, Sprache, Geschichte in einer integrativen und kreativen Psychotherapie. Über die Heilkraft von „Poesietherapie“ und „kreativen Medien“. In: Integrative Therapie 34. Jg, 2008/ Heft 1, 99-132.
- Orth, I., Petzold, H. G. (2015/1993): "Zum Thema Integration" - Integration als persönliche Lebensaufgabe (Ilse Orth) - Leben als Integrationsprozeß und die Grenzen des Integrierens (H.G. Petzold) *POLYLOGE* 10/2015. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/10-2015-orth-i-petzold-h-g-zum-thema-integration-persoenliche-lebensaufgabe-grenzen.html>
- Orth, I., Petzold, H. G. (2016b): *POLYLOGE* in der INTEGRATIVEN THERAPIE zu kokreativer, intermethodischer und intermedialer Arbeit am Beispiel des „kreativen Schreibens“ *Heilkraft der Sprache* 2016, <http://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/heilkraft-der-sprache/index.php>
- Petzold-Heinz, I.* (2009): Literarische Werkstätten im Altenheim. In: *Petzold, H.G., Orth, I.* (Hgg.): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliotherapie, Literarische Werkstätten. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, S. 377-387.
- Petzold, H.G., Geibel, Ch. (Christa Petzold, 1972):* "Komplexes Kreativitätstraining" in der Vorschulerziehung durch Psychodrama. Puppenspiel und Kreativitätstechniken. In: *Petzold, H.G., 1972a* (Hrsg.). Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik, Theater und Wirtschaft, Junfermann, Paderborn. S. 331-334, überarbeitet und erweitert 1977h. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>
- Petzold, H.G., Bubolz, E.*(1976a) Bildungsarbeit mit alten Menschen. Stuttgart: Klett.
- Petzold, H. G., Orth, I.* (1985a): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache, Poesietherapie, Bibliotherapie, Literarischer Werkstätten, Paderborn.
- Petzold, H.G.*(1991b): Die Chance der Begegnung. Dapo, Wiesbaden; repr. Integrative Therapie, Paderborn, Junfermann, Bd. II, 3 (1993a) S. 1047-1087; (2003a) S. 781-808.

Petzold, H.G.(1991e): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Aqogik, überarbeitet und erw. von (1978c); in *Integrative Therapie*, Paderborn, Junfermann(1991a) 19 - 90; (2003a) S. 93 - 140.

Orth, I., Petzold, H.G. (1998a): Heilende Bewegung - die Perspektive der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie. In: Illi, U. Breithecker, D., Mundiqler, S. (1998) (Hrsq.): *Bewegte Schule. Gesunde Schule*. Zürich: Internationales Forum für Bewegung (IFB). S. 183-199; repr. in *Polyloge* 4, 2009. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/04-2009-orth-i-petzold-h-g-heilende-bewegung.html>

Petzold, H.G. (1999b): Psychotherapie in der Lebensspanne. *Gestalt* (Schweiz) 34, 43-46. Textarchiv 1999; <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al/index.php>

Petzold, H.G. (1999q): Das Selbst als Künstler und Kunstwerk - Rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Und in: *Kunst & Therapie* 1-2/1999, 105-145, *Integrative Therapie* 3/2004, 267-299; auch in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 07/2001. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/update-2006-1999q-07-2001-petzold-h-g-das-selbst-als-kuenstler-und-als-kunstwerk.html>

Petzold, H.G. (2000e): Wege „Integrativer Hermeneutik“ und „Metahermeneutik – jenseits „hermeneutischer Versuche einer dialogische Gestalttherapie“. Überlegungen aus einer „Dritten Welle“ in der Integrativen Therapie Düsseldorf/Hückeswagen: Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. *POLYLOGE* 5, 2000. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/251.html>

Petzold, H.G. (2001k): Sinnfindung über die Lebensspanne: Collagierte Gedanken über Sinn, Sinnlosigkeit, Abersinn – integrative und differentielle Perspektiven zu transversalem, *polylogischem* SINN. Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 03/2001 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-2001k-03-2001-petzold-h-g.html>. Erg. in: Petzold, Orth (2005a) 265-374. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/14-2012-petzold-h-g-2005b-sinnfindung-ueber-die-lebensspanne-collagierte-gedanken-ueber-sinn.html>.

Petzold, H.G. (2004a): Mit alten Menschen arbeiten. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von 1985a in zwei Bänden. Bd. I: Konzepte und Methoden sozialgerontologischer Praxis. Bd. II: Psychotherapie – Lebenshilfe – Integrationsarbeit. 2005, München: Pfeiffer, Klett-Cotta.

Petzold, H.G., Orth, I. (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen 2004b, mimeogr. ergänzt in: Petzold, Orth (2004/2005a) 689-791. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/09-2009-orth-i-petzold-h-g-2004b-unterwegs-zum-selbst-und-zur-weltbuergergesellschaft.html>

Petzold, H.G., Orth, I. (2005a): Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag.

Petzold, H.G. (2005ü): POLYLOGE II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin. (Updating von 2002c) . www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 8/2006 - <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-08-2006-petzold-h-g-upd-von-2002c.html>

Petzold, H.G. (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem Weg...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. Polyloge Ausgabe 9/2007, 2007d.

Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie. Wien: Krammer. 2.Aufl. Bielefeld: Aisthesis. 2015.

Petzold, H. G. (2010f): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 7/2010. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-07-2010-petzold-h-g-2010f.html>

Petzold, H. G. (2011i, Update von 2002h): „Klinische Philosophie“ – Menschen zugewandtes Lebenswissen von Natur und Kultur in der Integrativen Therapie. Collagierte Materialien (I) zu einer „intellektuellen Biographie“ –, Neueinstellung Fassung 2011i, <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al/index.php>.

Petzold, H. G. (2011j, Update von 2002p): „Lust auf Erkenntnis“. ReferenztheoretikerInnen der Integrativen Therapie. Polyloge und Reverenzen –

Colligierte Materialien (II) zu einer intellektuellen Biographie und zu 45 Jahren „transversaler Suche und kokreativer Konnektivierung“ (1965-2010) – Erstversion 2002p, erw. 2004b und Updating 2006e, Neueinstellung Fassung 2011j
Textarchiv: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Petzold, H.G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. Integrative Therapie 3.

Petzold H. G., Lukesch B. (2012): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. Supervision: Theorie-Praxis-Forschung. Ausgabe 05/2012.

Petzold H. G., Hüther G. (2013): Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründeten Me
18/2013

Petzold H.G., Orth I., Sieper J. (2013a): Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013, Polyloge 24/2013

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2013b): TRANSVERSALE VERNUNFT. Fritz Perls, Salomo Friedlaender und die Gestalttherapie – einige therapiegeschichtliche Überlegungen zu Quellen, Bezügen, Legendenbildungen und Weiterführungen als Beitrag zu einer „allgemeinen Theorie der Psychotherapie“ (Erweiterte Fassung von Petzold 2013c) in: POLYLOGE, Ausgabe 16/ <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/16-2013-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-2013b-transversale-vernunft-fritz-perls-salomo.html>

Petzold, H.G. (2014): Jugend hat ein „Recht auf Zukunft“. In: Hartz P., Petzold, H. G. (Hrs.): Gegen Jugendarbeitslosigkeit. Innovative Ideen, Modelle, Strategien. Zukunftsperspektiven für die Jugend in Europa. 1. Europäischer Kongress gegen Jugendarbeitslosigkeit. 23. Bis 25. Juni 2014 Saarbrücken. Unter der Schirmherrschaft von José Manuel Barroso, Präsident der Europäischen Kommission. www.europatriates.eu. Aisthesis Verlag.

Petzold, H. G., Orth, I. (2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. In: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg. 2014. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2014-petzold-h-g-orth-i-1998-2014-wege-zum-inneren-ort-persoenerlicher-souveraenitaet.html>

- Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2014a): „Mythen, Macht und Psychotherapie“.*
Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis.
- Petzold H.G., Orth I. (2015): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache.*
Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten. Bielefeld: Aisthesis.
- Petzold, H. G. (2016b): Die „Neuen Naturtherapien“, „engagiertes Green Care“, „Waldtherapie“ – mit „komplexer Achtsamkeit“ und „konkreter Ökophilie“ gegen die Bedrohung der Biosphäre. Grüne Texte 1/2016.* <http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene-texte/index.php>
- Petzold, H. G. (2016e): ÖKOLOGISATION: LERNEN und LEHREN in den „NEUEN NATURTHERAPIEN“ (tiergestützte, garten- und waldgestützte Therapie).* In: *Grüne Texte 2/2016:* <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-gruene-texte/index.php>
- Petzold, H. G. (2016f): BIOGRAPHIEARBEIT und BIOGRAPHIEERARBEITUNG in der INTEGRATIVEN THERAPIE (IT), der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie (IPBT) und in Schreibwerkstätten mit „kreativem Schreiben“* Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit und im Interent-Archiv „Heilkraft der Sprache“ 2/2016 <http://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/heilkraft-der-sprache/index.php>
- Sieper J. (1985/2015): Integrative Agogik: Bildung als Therapie und Kulturarbeit.*
Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für integrativ-agogische Arbeit an FPI und EAG. In POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – Ausgabe 14/2015
<http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/sieper-integrative-agogik-bildung-kulturarbeit-bildungspolitisch-hintergrunddimensionen-14-2015.pdf>.
- Sieper, J. (2000): Ein neuer „POLYLOG“ und eine „Dritte Welle“ im „herakliteschen Fluß“ der INTEGRATIVEN THERAPIE - Transgressionen III.* Polyloge 03/2000.
<http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/03-2000-sieper-j-ein-neuer-polylog-und-eine-dritte-welle-im-herakliteschen-fluss.html>
- Sieper, J. (2007b/2011): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen und alten Menschen, Gestalt & Integration,* Teil I 60, 14-21, Teil II 61 (2008) 11-21. Update 2011, in: . [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-05-2011-sieper-johanna.html>

Sieper, J. (2007c): Agogische Bildungsarbeit, pädagogische Perspektiven. In: Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40 Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG - Festschrift für Hilarion G. Petzold. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag. S. 449-456.

Sieper J., Petzold, H.G. (2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: SUPERVISION. Theorie-Praxis-Forschung. Ausgabe 06/2011, 361-365).

Thamm, A. (2015): Poesie und Integrative Therapie. Linguistische Überlegungen zu einem besonderen Sprachspiel. In: Petzold H., Orth I.: Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten. Aisthesis psyche 2015, S.135-166.

Wagner, O.: Über die Schule. Eine Geringschätzung. Literarische Texte – Konfliktfeld Schule. germanistik.elte.hu/landeskunde_hefop/bildungskompass_16.html, gel. 24 04 16.

Vortrag:

*Petzold, H. G. (2015e): Psychotherapie, Beratung, Coaching und Soziale Verantwortung, Vortrag zum 3. AKJF-Kongress im Juni 2015 in Graz, Universität Graz;
<https://www.youtube.com/watch?t=1422&v=Jm0XGU5scv8>*

Film:

Wagenhofer, E. (2013): Film: „Alphabet“

Beiträge aus Zeitschriften:

*Anonym, (2014): Warum Schriftsteller ein Fach „Deutsch und Literatur“ einführen wollen. In: *Kurier*, erstellt 29 09 2014, 12:42, geladen kurier.at, 27 04 2016, 6h30*

Anonym (2016): In: der GRAZER online, 12. 01. 2016, erstellt von ts.

Göwell, R. (2016): Editorial. In: Sonderbeilage Schule. Wiener Zeitung, Sa./So.23./24. April 2016, S. 50.

Horstkotte, H. (2012): Lehrer mit multikultureller Kompetenz gesucht. Sprungbrett Kita. Die Zeit online. 6. Juni 2012, 14h03, Zugriff 26. 4. 2016

Kaever O. (2013): Alles nur geföhnte Bubies und Barbies. Dokumentarfilm „Alphabet“. In Zeit online 1. November 2013, 12:04, Geladen 7h40, 13 05 2016.

Schacherreiter C. (2015): Zentralmatura: Zu eng, zu krampfhaft, zu spießig. Kommentar der Anderen. 12. Mai 2015, 17:40. In: derStandard.at, geladen 13 05 2016.

Liessmann, K. P. (2015): Debatte. Gastkommentar zur Bildung. Das Verschwinden des Wissens. Neue Zürcher Zeitung, Montag, 9. Februar 2015, entnommen vom Netz 3. April 2016.

Literaturen-Redaktion (2005): Editorial. In: Literaturen ½ Januar/Februar 2005, 1.

Pessler, J. (2016): Berufe der Zukunft – Sonderausgabe „Kleine Zeitung“, 1. Mai 2016 Arbeiterkammer-Präsident im Gastkommentar.

Sichrovsky, H., Zobl S., Kaindl D. (2014): Coverstory „Du meine Goethe“. Österreichs Schulen schaffen die Literatur ab. In: Österreichs grösstes Nachrichtenmagazin. News, Nr. 38, S. 16ff.

Zollneritsch, J. (2016): Schule, Nr. 282, April 2016)

Anonym (2013): Jugendforscher: „Bildungsmisere“. In: Karriere Nachrichten. Von Sn, Apa/ 13 06 2013 – 00.00, Salzburger Nachrichten. Geladen, 14 05 2016, 13h30.

Protokolle, Briefe:

Ruiss G., Laher L. (2014) Sitzungsprotokoll. IG Autorinnen Autoren fordert: Aus „Deutsch“ soll das Schulfach „Deutsch und Literatur“ werden, 29 09 2014

Ruiss G. (2015): IG Autorinnen Autoren schlägt Alarm- Deutschlehrer/innen/ausbildung ohne Literatur. Wien 18. 3. 2015

Ruiss G. IG Autorinnen Autoren (2015b): „Die unfassbaren Äußerungen des BIFIE-Direktors Jürgen Horschinegg. Wien, 8. 5. 2015

Ruiss G. IG Autorinnen Autoren (2016): Galoppierende Bildungsverarmung. Wir wollen in keiner Gesellschaft der Chancenlosen leben! Wo ist die Bildungsreform, die diesen Namen auch verdient? Wien, 14. 3. 2016.

Spiel:

Brito Paut, M. (2004): Begegnung mit Neruda. Santiago de Chile 2004.

Internetlinks:

<http://www.idyllwildarts.org>. Geladen, 20h42, 27 04 16.