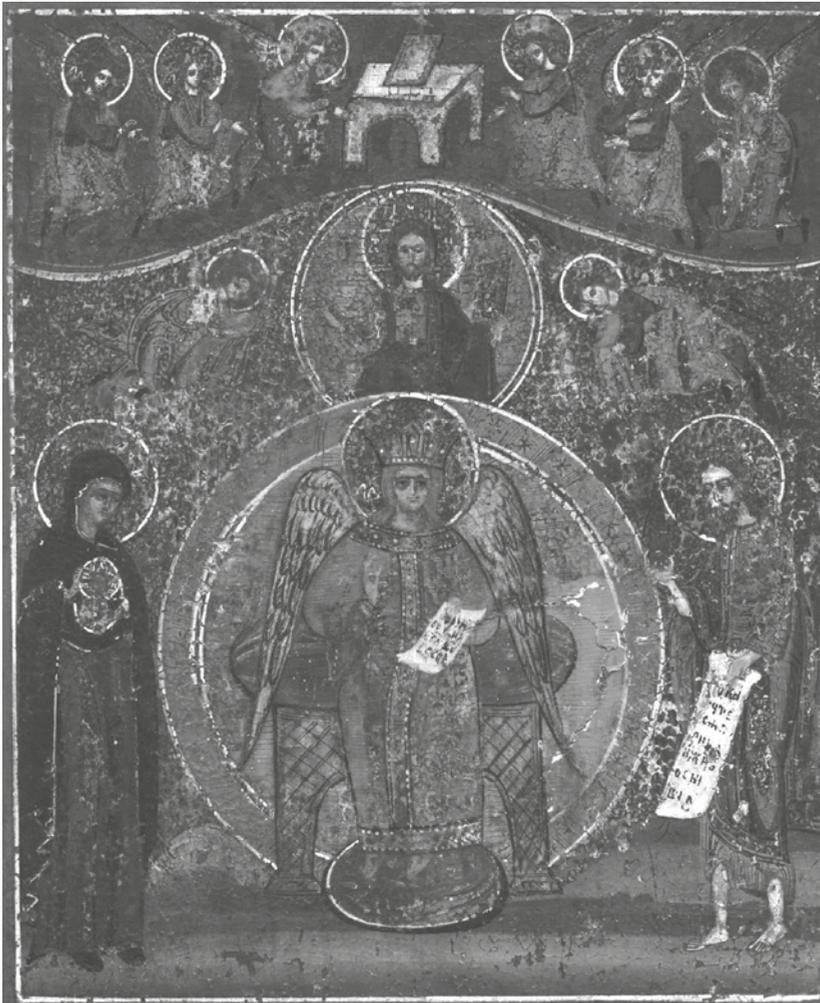




Zeitschrift für

Integrative

Gestaltpädagogik und Seelsorge



Gehirn und Gestalt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion	
H. Neuhold: Gehirn und Geist.....	2
Biblich-spirituelle Impulse	
M. Resnik: Weisheit - das bessere Wissen	3
A. Höfer: Pflichtgebot und Wertgestalt.....	5
Zum Thema	
H. Neuhold: Awareness - Aufmerksamkeit.....	7
A. Schrettle: Gott, Seele, Bewusstsein und Gehirn.....	11
H. Mendl: Lernen ist Glückssache	13
W. Leitmeier: Die Entdeckung der Spiegelneurone und deren Relevanz für das gestalttherapeutische Verständnis von Beziehung	17
H. Gohla: Die Macht der Vorsätze - wie innere Bilder den Menschen verändern.....	20
Das aktuelle Interview	
Interview mit Dr. Hannes Brandau	23
Literarisches zum Thema	
M. Weritsch: P. O. Enquist - Kapitän Nemos Bibliothek.	25
Kritisches zum Zeitgeschehen	
H. Neuhold: Wir (Brüder nach Paulus) sind schon alle „gegendert!“	26
Aus der Praxis - für die Praxis	
M. Petek: Wenn Sprache Gestalt annimmt... ..	27
kaum gehört und unbekannt	
A. Klimt: Herzwärts	29
Berichte aus unserem Umfeld	
Gehirnforschung Steiermark	30
Buchbesprechungen - Buchempfehlungen	
31	
Vereins-Leben.....	
33	
Termine / Insetate	
34	

Fotos:

Mojca Resnik: Seiten 7, 9

Projekt RE-CREATION (c) Feiner: Seiten 10, 15, 19, 28

Aus H. Diestler u.a., *Ich bin bei dir. Religionsbuch 1*,
7. Auflage, 2000, Seite 19 - Ch. Sonderegger, in: *Das
Zeichen 95/7+8, 1988, 220: Seite 27*

Titelbild: Ikone „Weisheit“ - russisch, 19. Jh., Privatbesitz

Hans Neuhold

Gehirn und Geist

Wir legen mit dieser Ausgabe unserer Zeitschrift die 60. Nummer in Ihre Hände und die 24. seit 2005 im neuen "Outfit" - eine für mich überraschend große Zahl und lange Zeit. Diesmal soll das spannende Feld der Neuro-Science in möglichen Bezügen zur Gestaltpädagogik, Beratung, Seelsorge beleuchtet werden und dies durchaus auch kritisch. Manchmal müssen gerade auch der Neuro-Science die Grenzen aufgezeigt werden, wenn sie ihre Grenzen überschreitet und meint sagen zu können, wo denn im Gehirn "Gott" zu finden sei bzw. entsteht, wie das Glück gemacht werden kann oder der freie Wille mehr oder weniger gezeugnet wird, weil eben nur "Neuronen feuern" und unser Leben nur biologisch gesteuert sei. Die Gehirnforschung, zumindest wie sie sich manchmal populärwissenschaftlich darstellt, scheint für manche fast zur neuen Religion zu werden. Alle "Es ist nichts als..." - Formulierungen sind wohl meist solche Grenzüberschreitungen: "Bewusstsein ist nichts als neuronale Schaltmuster...", die einer fachlichen Auseinandersetzung nicht unbedingt sehr dienlich sind.

In diesem spannenden Feld bewegt sich unsere Arbeit mit Menschen und es gibt m. E. genug zu lernen gerade von der Neuro-Science, wie auch viele Artikel in der vorliegenden Zeitschrift zeigen. Vieles, was gute PädagogInnen, BeraterInnen, SeelsorgerInnen "intuitiv" oder auch gut begründet getan haben, scheint sich plötzlich auch von der Hirnforschung gut nachweisen zu lassen bzw. durch sie besser verständlich zu werden.

Wir haben wieder versucht interessante Beiträge zusammenzustellen. Dankbar schaue ich auf alle Autorinnen und Autoren, die sich immer wieder auf spannende Experimente und Ideen von uns einlassen und auch bei oft übervollen Terminkalendern noch bereit sind oft sehr kurzfristig einen Artikel zu schreiben. Wir hoffen, dass die dargebotenen Beiträge Ihr/Euer Interesse trifft.

Mojca Resnik

Weisheit – das bessere Wissen

Mit »Gehirn« verbinden wir oft nur Denken und Kognition. In der heutigen Bildungsdiskussion geht es fast nur um Themen wie »Wissen« und »Kompetenz«. Der Begriff »Weisheit« ist in Vergessenheit geraten. Dabei gibt es in der Bibel mit der Weisheitsliteratur eine Literaturgattung, zu der sieben Bücher zählen: Hiob, Psalmen, Sprüche, Kohelet, Hohelied, Weisheit und Jesus Sirach. Der Weisheit ist ein ganzes Buch gewidmet.

»Der Anfang der Weisheit ist aufrichtiges Verlangen nach Bildung; das eifrige Bemühen um Bildung aber ist Liebe« (Wsh 6,17).

»Gottheit unserer Vorfahren, Fülle des Erbarmens! Du hast das All durch dein Wort gemacht, und durch deine Weisheit hast du die Menschen bereitet, damit sie über die Geschöpfe gebieten, die du geschaffen hast. [...] Gib mir die an deiner Seite sitzt, die Weisheit, [...] Sende sie vom heiligen Himmel, von deiner überragenden Herrlichkeit her schicke sie, damit sie bei mir beistehe und alle Mühe mit mir teile und ich erkenne, was dir gefällt« (Wsh 9, 1-2. 4a.10).

Das **Titelbild** zeigt als Ikone zeigt das Thema der "Hl. Sophia" oder auch "Göttliche Weisheit" genannt, in der Gestalt eines feurigen Engels, auf einem Thron sitzend.

Die Ikone gliedert sich in drei Bildzonen. In der unteren Zone sitzt - in einem Medaillon - auf einem Thron die göttliche Weisheit in Gestalt eines geflügelten Engels. Links steht die Gottesmutter. Sie hält den Christusknaben in einem Medaillon vor der Brust. Rechts steht Johannes der Täufer. Er hält eine geöffnete Schriftrolle in seiner linken Hand. Beide bitten in Deesishaltung stellvertretend für die Menschheit um Erlösung.

Über der Figur von Sophia erscheint in einer Aureole Christus Pantokrator, der zur Erde hinabsteigt, um die Menschheit zu erlösen

Die obere Bildzone zeigt in der Mitte einen Altar, auf dem das Evangelienbuch liegt, Symbol für Christus. Zur Rechten und zur Linken dieses Altars sind jeweils drei Engel dargestellt.

1. Chokma – sophia

Im Alten Testament steht der hebräische Begriff »chokma« (חכמה) für die personifizierte Weisheit. Sie ist von Gott in der Urzeit erschaffen „als Erstling seines Wirkens“ (Sir 1, 4). In den biblischen Texten können wir die Weisheit nur als »Personifikation« verstehen, und zwar als »Kommunikation« (Murphy 2002, 133). Für uns Menschen heute ist die Weisheit als Person schwer vorstellbar.

Im Griechischen wird »chokma« mit »sophia« übersetzt. Sophia ist in der hellenistischen Philosophie der zentrale Begriff; »Philosophie« (philia – sophia) heißt ja »Liebe zur Weisheit«.

Der Begriff »Weisheit« kommt in der Bibel 318-mal vor: 270-mal im Alten und 48-mal im Neuen Testament; »weise« 166-mal im AT und 62-mal im NT, also insgesamt 228-mal.

2. Die Weisheit Salomos

Das biblische Buch der Weisheit heißt in der griechischen Bibel »Weisheit Salomos«. Es spricht über die große Weisheit des König Salomos, der auch von der Königin von Saba besucht wurde (1Kg 10). Aber trotzdem erfahren wir in dem Buch der Weisheit nichts über den Namen und die Person Salomo. Er ist immer mit »Ich« genannt. Dieses »Ich« ist aber nicht Salomon, der Sohn Davids, selbst. Der Autor zieht »den Mantel Salomos« an und spricht in seinem Namen. Mit dem Namen Salomo verbindet das Volk Israel eine Fülle von Geschichten, in denen der König weise Entscheidungen getroffen hat, z.B. die Geschichte der zwei Mütter (vgl. 1 Kg 3, 16-28) Weisheit ist ihm wertvoller als alles andere: »Ich zog sie Zeptern und Thronen vor, Reichtum achtete ich für nichts im Vergleich zu ihr. Keinen noch so unschätzbaren Edelstein stellte ich ihr gleich, denn alles Gold ist neben ihr wie Sand.« (Wsh 7,8f.).

3. Entstanden im Zentrum des Wissens und der Weisheit

Die Exegeten nehmen an, dass dieses Buch um 50 vor Christus in Alexandria geschrieben wurde.

Alexandria war in der Antike ein intellektueller Mittelpunkt (Murphy 2002, 83). Als Alexandria im Jahr 48 v. Ch. zerstört wurde, verbrannte auch die Bibliothek mit vermutlich 700.000 Buchrollen und Bänden. (http://de.wikipedia.org/wiki/Bibliothek_Alexandria) Dies war ein Schock in diesem Zentrum des Wissens, eines Wissens von Philosophen, also derer, die nach Weisheit such(t)en. Der Autor ist noch bis heute unbekannt. Alexandria war ein bedeutendes Zentrum für Juden, die in der Diaspora lebten. Das Buch der Weisheit hat einen interessanten und kunstvollen Aufbau. Wir können eine Dreiteilung des Buches beobachten: Aufforderung zu einem Leben nach der Weisheit (Kap. 1-5); Das Wesen und Wirken der Weisheit (Kap 6-9) und Salomos großes Gebet – Das Walten der Weisheit in der Geschichte (Kap 10-19).

4. „Ich will verkünden, was die Weisheit ist“ (Wsh 6,22).

Ein besonderer Zug ist, dass die Weisheit in der Weisheitsliteratur personifiziert wird; sie wird als Person beschrieben. Sie ist jemand, der vor dem Thron Gottes »spielt« (Spr 8,30). Ist sie weibliche Dimension Gottes? Ist sie Gott selbst? Steckt Gott selbst hinter der Gestalt der Frau Weisheit? »Als er den Himmel baute, war ich dabei« (Spr 8,27). »Da er die Wolken festigte, ... hatte ich meine Lust täglich und spielte vor ihm allezeit, und spielte auf dem Erdboden und meine Lust ist bei den Menschen zu sein« (Spr 8, 28 – 31).

Die Weisheit ist »ein unerschöplicher Schatz für die Menschen« (Wsh 7,14); sie ist »beweglicher als alle Bewegung« (Wsh 7,24), ein »Hauch der Kraft Gottes« (Wsh 7,25), »Widerschein des ewigen Lichts« (Wsh 7,26), sie ist »schöner als die Sonne und übertrifft jedes Sternbild« (Wsh 7,29). »Sie kennt das Vergangene und errät das Kommende« (Wsh 8,8); sie »erneuert alles« (Wsh 7,27).

5. Weise ist, was dem Leben dient

Oft wurde und wird in der (religiösen) Erziehung das Leben vergällt. »Zuerst die Arbeit, dann

das Spiel«; »In der Schule beginnt der Ernst des Lebens«; »Schaffe, schaffe ...« ! Pflicht und Härte wurden als das »wahre Leben« bezeichnet. Mit Sprüchen wie: »Gott sieht alles. Gott weiß alles. Tu nichts Unrechtes!« ängstigte man Kinder davor, ständig kontrolliert zu werden. Die Angst, etwas falsch zu machen, bestimmte das Handeln. So verband sich Glauben und »Bild Gottes« mit Strenge, nicht aber mit Freude und Lust. Es ist einsichtig: Wenn wir nicht gerecht handeln, hat dies Konsequenzen. Die Weisheitsliteratur weiß dies, daher gebietet sie nicht und sie verbietet nicht. Sie stellt das Leben der Gerechten und der Frevler gegenüber. Sie gibt Ratschläge in einer gut hörbaren Weise: »Gut ist, wenn ...«. Denn jede/r erlebt: Mein Tun hat Folgen. Nicht imperative, sondern lediglich infinitive Aussagen gebraucht das Buch der Weisheit: »Der Reiz des Bösen verdunkelt das Gute« (Wsh 4,12); »die Hoffnung des Frevlers ist wie Spreu, die der Wind verweht« (Wsh 5,14); »Gesetzlosigkeit bringt Verheerung über die ganze Erde« (Wsh 5,23). Welches Bild von Gott vermittelt das Buch der Weisheit? »Du liebst alles, was ist, und verabscheust nichts von allem, was du gemacht hast; denn hättest du etwas gehasst, so hättest du es nicht geschaffen. Wie könnte etwas ohne deinen Willen Bestand haben, oder wie könnte etwas erhalten bleiben, das nicht von dir ins Dasein gerufen wäre? Du schonst alles, weil es dein Eigentum ist, Herr, du Freund des Lebens« (Wsh 11, 24-26). Diese Worte sind klar: Alles Geschaffene ist gut. Wie es auch im Schöpfungsgedicht heißt. Nur: Wir vergessen es sehr leicht. Lassen wir es uns immer wieder zusagen und zurufen: Nichts von dem Geschaffenen ist schlecht. Auch die Lust und die Sexualität nicht. Denn, du, Gott, magst alles, was du geschaffen hast. Würdest du etwas hassen, hättest du es nicht geschaffen.

6. „Esst und trinkt, berauscht euch an der Liebe“ (Hld 5, 1)

So schildert das Hohelied – auch ein Buch der Weisheitsliteratur – die Freude am Leben

und an der Beziehung. »Lasst uns die Güter des Lebens genießen und die Schöpfung auskosten« (Wsh 2,6) klingt hedonistisch, ist aber eine Aufforderung aus der Bibel. – »Das Leben mit ihr [der Weisheit] kennt keinen Schmerz, sondern nur Frohsinn und Freude« (Wsh 8,16). Wir sind als Gottes Bild erschaffen zur Unvergänglichkeit (Wsh 2, 23).

Wir sind für Beziehung erschaffen. Von uns Menschen, von mir selber ist abhängig, ob ich die Beziehungen weiter entwickle, immer neuen Zusatzwert gebe oder die Beziehungen abbreche. Ohne Beziehungen sind wir uns selber überlassen. Können wir so überleben? Kann ich alle meine Beziehungen wegstreichen? Wenn ich das machen würde, würde für mich den »sozialen Tod« bedeuten. Durch unsere Beziehung können wir auch das erste Kapitel des Buch der Weisheit besser verstehen. Unsere Entscheidungen haben Folgen, Auswirkungen. »Unglücklich sind alle, die Weisheit und Belehrung verachten; leer ist ihre Hoffnung, vergeblich sind ihre Mühen und wertlos ihre Taten« (Wsh 3, 11). Diejenigen, die die Weisheit nicht schätzen, die Frevler, denken und reden: »... kurz und traurig ist unser Leben, für das Ende des Menschen gibt es keine Arznei und man kennt keinen, der aus der Welt des Todes befreit. Durch Zufall sind wir geworden und danach werden wir sein, als wären nie gewesen ...« (Wsh 2, 1-3). Die Weisheit »weiß, was dir gefällt« (Wsh 9,9), sie weiß, was gut tut. Diese inneren Bedürfnisse zu vernehmen, ist vernünftig. Ebenso vernünftig ist es, die Bedürfnisse von anderen vernehmen. Das Wort Gottes erinnert mich an das geschenkte Leben, an meine Kindheit und an die Dankbarkeit für meine Umgebung, an die Fähigkeit zu denken, zu fühlen, zu sprechen, mit anderen solidarisch zu sein, zu lieben. »Liebe ist Halten ihrer Gebote; Erfüllen der Gebote sichert Unvergänglichkeit« (Wsh 6,18).

7. Weise ist, was taugt

Nach jahrzehntelanger Vergessenheit wird in den letzten Jahren der Begriff »Tugend« wieder

entdeckt. »Tugend« kommt von »taugen«, d.h. was tauglich ist für mich, für andere und auf Dauer. Tauglich ist, was dem Leben dient und was das Leben gelingen lässt. »Sie ist es, die alle Tugenden erarbeitet: Maßhalten und Klugheit lehrt sie, Gerechtigkeit und Tapferkeit; Nützlicheres gibt es für die Menschen im Leben nicht« (Wsh 8,7); die vier »Kardinaltugenden« wurden auch von griechischen Philosophen gelehrt (Murphy 2002, 89).

8. Weisheit rettet

Weisheit ist ein »Geschenk«. Sie wird vorgestellt als »Rettung« für das auserwählte Volk. »Sie führte sie durch das Rote Meer und geleitete sie durch gewaltige Wasser« (Wsh 10, 18). Der dritte Teil stellt die Weisheit der Torheit gegenüber, die rettende Macht der Weisheit erfahren die Israeliten auf ihrem Exodus. Mit der Parallelsetzung der Völker Israels und Ägyptens wird herausgestrichen, dass die Weisheit zum Segen führt.

Sollte nicht das Buch der Weisheit von den Bildungsexperten beherzigt und bedacht werden? Denn mehr als »Wissen« und »Kompetenz« ist die Weisheit, die zukunftstauglich ist und rettet: »Strahlend und unvergänglich ist die Weisheit; wer sie liebt, erblickt sie schnell, und wer sie sucht, findet sie. Denen, die nach ihr verlangen, gibt sie sich sogleich zu erkennen. Wer sie am frühen Morgen sucht, braucht keine Mühe, er findet sie vor seiner Türe sitzen« (Wsh 6, 12 – 14).

Literatur:

Murphy, Roland Edmund. 2002. *The Tree of Life. An Exploration of Biblical Wisdom Literature*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co. http://de.wikipedia.org/wiki/Bibliothek_Alexandria - Abruf: 2011-02-14

Mojca Resnik ist Absolventin der Soziologie und Theologie an der Universität Maribor und derzeit Leonardo-da-Vinci-Praktikantin der EU an der KPH Graz.

Albert Höfer

Pflichtgebot und Wertgestalt

Der große deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724-1804) lebte in Königsberg, einer Stadt, die ihren Namen vom Böhmenkönig Ottokar auf einem seiner Kreuzzüge gegen die Preußen erhalten hatte. Am Ende seines Lebens fasste Immanuel Kant seine metaphysischen Verankerungen in den zwei berühmten Sätze zusammen: „Der gestirnte Himmel über mir und das Sittengesetz in mir“. Kant wusste genau, das ein Begriff ohne Anschauung, sprich Erfahrung, leer sei, dennoch begründete er seine Sittenlehre auf die *Vernunft* sowie auf Gebot, Pflicht und Gehorsam. Eine Begründung der Ethik auf Gefühlen war ihm zu wenig verlässlich, verlässlich war ihm nur die Vernunft. Ihre prägnanteste Gestalt gewann diese Ableitung der Ethik im preußischen Heer- und Beamtenstaat, denen die alte katholische normative Ethik sehr nahe kommt. In der katholischen Sittenlehre spiegelt sich das heute noch.

Richard David Precht weist in seinem Buch: *Wer bin ich - und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise* (2007) darauf hin, dass die heutige Ethik immer mehr auf die subjektiven aber auch kollektiven Werte abzielt, die ihr Fundament und ihre Gründung in der Werterfahrung und den sie tragenden oder erzeugenden Gefühlen findet. Damit ist ein Schwenk von Gehorsam fordernden Vorgesetzten hin zur subjektiven Werterfahrung der Schüler gemacht. Die psychische Instanz der Werte ruht aber auf den subjektiven oder auch kollektiven Gefühlen auf. Werte werden vom Kollektiv getragen, in Gemeinschaften geschaffen und in den Gefühlen erlebt. Dementsprechend liegt nicht die rationale Vernunft an erster Stelle, sondern die Erfahrung der Gefühle und deren Kultivierung. Wie kann in dieser Wende zum Subjekt noch normatives gefunden werden? Und hier ist spannend, dass im Alten Testament das Buch der Sprüche den Weg von

der Abstraktheit zur Anschaulichkeit findet. Es dominiert nicht mehr der Akzent: Du sollst, du darfst nicht, sondern anschauliche Sprüche und Sprichwörter, die sogar humorvollen Kurzgeschichten gleichen. Das Buch der Sprüche wird zwar König Salomo zugeschrieben (das ist die alte Weisheitsliteratur), aber dürfte durchgehend von der Weisheitsliteratur von Ägypten übernommen worden sein.

Aufschlussreich ist, dass noch die Kirchenväter bei ihrer Taufunterweisung, dieses Buch der Sprüche zur Unterlage genommen haben. Wir blicken auf einige Beispiele:

*Höre mein Sohn, auf die Meinung des Vaters
und verwirf nicht das Gebot deiner Mutter!
Sie sind ein schöner Kranz auf deinem Kopf
und eine Kette für deinen Hals. 1,8 f.*

*Nie sollen Liebe und Treue dich verlassen,
binde sie dir um den Hals,
schreib sie auf die Tafel deines Herzens! 3,3.*

*Geh zur Ameise, du Faulenzer,
betrachte ihr Verhalten und werde weise!
Sie hat keinen Meister,
keinen Aufseher und Gebieter,
und doch sorgt sie im Sommer für Futter,
sammelt sich zur Erntezeit Vorrat. 6,6f*

*Eine Quelle des Lebens ist der Mund des Gerechten,
im Mund der Frevler birgt sich Gewalttat.*

Hass weckt Streit,

Liebe deckt alle vergehen zu. 10, 11 f.

*Eine großsprecherische und zungenfertige Frau ist
wie eine Kriegstrompete.*

*Ein jeder Mann, der dazu schweigen muss, muss
sein Leben in Kriegsunruhen verbringen. Sir 26,27.*

*Es könnte ein Löwe auf der Straße sein, sagt der
Faule und bleibt liegen 22,13*



Bei den Sprichwörtern fällt auf: Sie bringen Beispiele, die konkret und anschaulich sind – ebenso die Folgen ihrer Missachtungen. Sie dozieren anschaulich, indem sie das Weh- oder Wohlergehen beschreiben. Die Sprichwörter sind beinahe wie eine Kurzgeschichte in Nuce- eben eine *Gestalt*. Man konnte sie oft und leicht in solche verwandeln mit: „Es war einmal...“

Selbst die Schüler schaffen gerne solche Geschichten aus ihrem Erfahrungsbereich. Damit kommen wir schon zur pädagogischen Frage, wie erwirbt sich ein Schüler oder eine Schülerin *Werte*?

Eine amerikanische Studie hat folgende pädagogische Schritte festgelegt: 1. Am Anfang steht das konkrete Werterlebnis (wie bei Kirchtagsbuden); 2. Der Schüler wählt aus dem reichen Angebot, was für ihn wertvoll ist. Die Freiheit der Wahl ist äußerst wichtig; 3. Der Schüler stellt der Klasse öffentlich seine Wahl vor und stellt sie zur Diskussion; 4. Er rühmt, verteidigt oder verwirft sie in diesem Gespräch; 5. Der Schüler macht mit dem praktischen oder ideellen gewählten Gut eine Tat vor der ganzen Gemeinschaft, die ihm etwas bringt, wodurch die Wertaneignung erst so richtig geschieht. Diese Diskussionen können sich an erzählte Geschichten, Filme oder an Zeitgeschehen anschließen und verlieren so nicht die Bodenhaftung.

Hans Neuhold

Awareness - Aufmerksamkeit

„Awareness“ und „Kontakt“ als zentrale Begriffe der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik und „Aufmerksamkeit“ bei Joachim Bauer aus der Sicht der Neuroscience - mögliche Korrelationen

„Awareness - Bewusstheit - Wachheit - Gewahrsein“ und „Kontakt“ gelten sowohl in der Gestalttherapie wie auch in der Gestaltpädagogik als zentrale Begriffe und Voraussetzungen, wie Lern- und Veränderungsprozesse geschehen können. Interessanterweise gelten sie jeweils für beide Seiten: sowohl auf der SchülerInnen- und Klientenseite wie auch auf Seiten der Lehrenden bzw. TherapeutInnen. Es handelt sich um wechselseitige Prozesse, die Lernen, Veränderung und Wachstum ermöglichen. *„Mit dem gestalttherapeutischen Begriff ‚awareness‘ ist nicht das Bewusstsein gemeint, wie es mit dem englischen Wort ‚consciousness‘ bezeichnet wird, nämlich ‚bei Bewusstsein sein‘, ‚Ich-Bewusstsein‘, ‚Absichtlichkeit‘ oder ‚Denken‘. Vielmehr ist an ein ‚mehr in der Umwelt oder an sich selbst Wahrnehmen‘ gedacht, in welchem weniger Bewertung und Absichtlichkeit liegt.“*¹ Deshalb wird der englische Begriff „awareness“ heute häufig mit dem Wort „Gewahrsein“ übersetzt, weil das Gewahrsein stärker das Umfeld und die Wahrnehmung der anderen in den Fokus der Aufmerksamkeit mit hereinnimmt.² In der Gestalttherapie hat Awareness auch die Bedeutung, den durch Bewertung, Gewohnheit, Angst, Erziehung und Sozialisation verdrängten und zensierten Anteilen auf die Spur zu kommen. *„Demgegenüber hilft die ‚awareness‘, sich den Dingen zu öffnen, wie sie sind, und demzufolge angemessener handeln zu können.“*³

Offensichtlich weckt das Gewahrsein auf der einen Seite das Sich-selbst-Gewahrwerden mit all

den unbewussten Verdrängungen, Problemen, Krisen und auch Lösungsmöglichkeiten auf der anderen Seite; das Wahrgenommen werden ermöglicht den Prozess des Sich-selber-Wahrnehmens und damit auch des Wahrnehmens möglicher Lösungswege und der notwendigen Ressourcen.

Dadurch, dass in pädagogischen oder therapeutischen Beziehungen dem Gegenüber Aufmerksamkeit und Achtsamkeit entgegengebracht wird, entwickelt sich dies auch in ihm. Therapeutische Prozesse des Lernens sich seiner selbst gewahr zu werden und der je eigenen Lösungsmöglichkeiten werden durch Kontakt und Awareness auf Seiten der Therapeuten wachgerufen: ich lerne den Kontakt zu mir selbst durch das Herstellen von Kontakt von anderen zu mir, ich lerne mich wahrnehmen, weil ich wertungsfrei und wertschätzend wahrgenommen werde.

*„Bewusstheit ist das unmittelbare Wahrnehmen all dessen, was einen Menschen erregt und worauf sich seine gegenwärtige Aufmerksamkeit richtet. Dabei spielen sinnliche Wahrnehmungen ebenso eine Rolle wie körperliche Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken. Bewusstheit hängt eng mit der menschlichen Fähigkeit zusammen, Entscheidungen zu fällen und zu handeln, zumal Wahrnehmen selbst eine Funktion ist, an der wir aktiv gestaltend Anteil haben.“*⁴ Damit macht Martina Gremmler-Fuhr auf den aktiven Charakter von „Awareness“ aufmerksam. Am besten ist dieser Prozess wohl als dialogischer bzw. wechselseitiger zu beschreiben, der damit sowohl aktiv wie auch passiv ist.

Das „dialogische Prinzip“, das für das „Kontaktkonzept“ der Gestalttherapie zentral ist, übernimmt Fritz Perls, der Begründer der Gestalttherapie, aus der Auseinandersetzung mit dem jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber. Es ist die Einsicht, *„dass Menschen von Anfang ihres Lebens an immer auf andere Menschen bezogen sind und in ständigem Austausch mit ihnen leben... es bedeutet, dass es unsere Beziehungen*

sind, die uns zu den Menschen werden lassen, die wir jeweils sind. Deswegen sagt Buber, ‚die Krankheiten der Seele sind Krankheiten der Beziehung‘ (1965)“.⁵

Wenn Kontakt, Beziehung, Gewahrsein im Sinne auch einer dialogischen Bezogenheit auf diese Welt in der Gestalttheorie als so zentral für Lernen und psychische Gesundheit angesehen werden, dann stellt sich die Frage, wie denn diese Fähigkeiten im Laufe der Lebensgeschichte erworben werden bzw. was in diesem Prozess die sensiblen Phasen sind. Hier lässt sich einiges aus der Neurobiologie lernen bzw. wird bestätigt, was guten PädagogInnen immer schon klar war.

Nach Joachim Bauer braucht das Gehirn aus Sicht der Neuro-Biologie, damit es zur Produktion und Ausschüttung der körpereigenen Motivationsbotenstoffe wie Dopamin, Opiode und Oxytozin kommt, die für Lebensfreude und positive Lebensenergie verantwortlich sind, Wertschätzung, Interesse und Aufmerksamkeit.⁶ Nur wenn einem Menschen Wertschätzung, Interesse und Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, kommt es zu diesen Prozessen. Umgekehrt entsteht sonst eine negative Spirale, die sich in Aggression, Lebensunlust und Depression oder im Suchtverhalten ihre Wege bahnt.

Das Gehirn zeigt sich also als „soziales Wesen“⁷, das sich in der Interaktion mit dem Umfeld entwickelt, und weniger als allgemein angenommen durch Gene bestimmt ist. Diese bilden die Bausteine - wie Hüther es in einem vielsagenden Bild ausdrückt -, aber was gebaut wird, entwickelt sich in der Interaktion und durch Sozialisation; da wiederum spielen Interesse, Wertschätzung, Beziehung eine zentrale Rolle. *„Wie schon erwähnt, verwandelt das Gehirn seelische Eindrücke in biologische Signale, es macht - etwas salopp ausgedrückt - aus Psychologie also Biologie. Studien zeigen, dass soziale Ausgrenzung oder Isolation Gene im Bereich der Motivationssysteme inaktiviert.“*⁸ Auch für die Neurobiologie gilt, was

Martin Buber das „dialogische Prinzip“ nennt: Das Ich wird am Du zum Ich. *„Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“*, nennt es Joachim Bauer aus Sicht des Neurobiologen. Zudem reicht die Aussicht auf positive Veränderung oder die Erfahrung, dass es nur ein wenig besser wird als ursprünglich erwartet, damit es zur Ausschüttung der Motivationsbotenstoffe kommt.¹⁰

Wir Menschen können aufgrund der Spiegelneurone mit den Gehirnen unserer Mitmenschen in Resonanz treten und so auch mitbekommen, welche Bilder und Vorstellungen, Empfindungen und Gefühle in ihnen sind bzw. was der andere von einem denkt. Dasselbe gilt auch im pädagogischen Kontext für Kinder und Jugendliche. *„Sie leben sich gewissermaßen in den Korridor der Vorstellungen und Visionen hinein, die sich ihre Bezugspersonen - vorausgesetzt, sie haben welche - von ihnen machen. Gibt es keinen solchen ‚Zukunftskorridor‘, dann weiß das Kind nicht, wohin die Reise gehen soll.“*¹¹

Hier wird deutlich, wie wichtig sowohl in der Therapie und Beratung, wie auch in pädagogischen Prozessen die Visionen und Vorstellungen sind, die wir von KlientInnen oder SchülerInnen haben. Früher wurde das in der Pädagogik „der Glaube an die positiven Möglichkeiten jedes Kindes und Jugendlichen“ genannt. Insofern ist der Glaube an mich selbst immer eine „geliebter Glaube“, der eigentlich im Gegenüber, der/die an mich glaubt, wurzelt. Das verdeutlicht, dass sich der Mensch die Hoffnung nicht selbst geben kann, sondern sie im zugesprochen wird: von außen kommt, was innen wächst. Das wäre natürlich auch eine hoch interessante theologische Perspektive und könnte zu einem erweiterten Verständnis des Begriffes Gnade führen.

Die Spiegelneurone bilden die neuronale Grundlage für unsere Empathie und damit für unsere Beziehungen und Kommunikationsmöglichkeiten. Joachim Bauer: *„Empathie defi-*



*zite sind Spiegelungsdefizite. Kindern, die selbst nur wenig Einfühlung, Rücksicht und Zärtlichkeit erlebt haben, stehen wegen fehlender Spiegelungserfahrungen keine neurobiologischen Programme zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen würden, Mitgefühl zu empfinden und zu zeigen.“*¹² Gestalttheoretisch gesprochen: Ohne diese Spiegelungserfahrungen wird „Awareness - Gewahrsein“ äußerst schwierig. Wertschätzung, Interesse, achtsame Aufmerksamkeit sind Grundvoraussetzungen, damit sich die Spiegelneurone entwickeln können und sich nicht erst später unter wesentlich schwierigeren Bedingungen diese neuronalen Netzwerke und Bahnen als Basis zwischenmenschlichen Verhaltens bilden müssen.

Noch eines scheint in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: *„Das menschliche Gehirn bewertet zugefügten körperlichen Schmerz auf die gleiche Weise wie soziale Ausgrenzung oder Demütigung, was zur Folge hat, dass beides - physischer wie psychischer Schmerz - mit Aggression beantwortet wird.“*¹³ Damit zeigt sich, dass die fehlende Aufmerksamkeit, das fehlende



Interesse, als eine der Wurzeln für Aggression und Gewalt gesehen werden muss. Durch das Fehlen der Spiegelungserfahrungen fehlt zudem die Empathiefähigkeit; das kann auch erklären, warum manche Kinder und Jugendliche mit hoher Gewaltbereitschaft gegen andere vorgehen: es fehlen die neurobiologischen Grundlagen für die Empathie.

Zum Schluss nochmals zurück zum Anfang: Awareness - Gewahrsein, als wesentlicher Punkt für Selbstwahrnehmung (Identität), Kontakt und Beziehung, wird erlernt durch Wahrgenommen werden, durch Spiegelungs- und Resonanzphänomene (Bauer). Damit wird auch klar, dass alles Lernen immer auch ein Sich-selbstentwickeln, persönliches Wachsen und Werden im Sinne persönlich-bedeutsamer Lernprozesse ist und davon letztlich nicht abgekoppelt werden kann, weil ja schon evolutionär bedingt für unser Gehirn letztlich nur das interessant bleibt, was dem Leben und der Arterhaltung dient. Für therapeutische (wie auch pädagogische) Entwicklungsprozesse kann nach Joachim Bauer gelten: *„Es begegnen sich zwei Personen, deren Einstellungen und Erwartungen zu intuitiven Wahrnehmungs- und Spiegelungsabläufen führen, die den Behandlungserfolg stärker beeinflussen als manche therapeutische Maßnahme.“*¹⁴ In der Gestalttheorie geht es um Kontakt, Gewahrsein, Beziehung, die zu diesen Spiegelungsabläufen führen kann, deren Grundlage die Aufmerksamkeit und das Interesse ist. *„Die Resonanz*

*der Psychotherapeutin/des Psychotherapeuten ist ein Spiegelungsphänomen besonderer Art, das in der psychoanalytischen Fachsprache als Gegenübertragung bezeichnet wird.“*¹⁵ Es ist gut, wenn die Pädagogik und unsere Schule daraus lernt. Damit kommen im Sinne der Gestaltpädagogik als Reformpädagogik die personal-kommunikativen Fähigkeiten des Lehrers/der Lehrerin in den Blickpunkt und wird ihre Persönlichkeitsentwicklung zum Gebot der Stunde, soll sich Schule wirklich ändern.

Fußnoten

- ¹ Blankertz, St./Doubrava, E.: Lexikon der Gestalttherapie, Köln 2005, 28.
- ² Vgl.: Ebda., 37.
- ³ Ebda., 28.
- ⁴ Gremmler-Fuhr, M.: Grundkonzepte und Modelle der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen 2001, 380.
- ⁵ Staemmler, F.-M.: Was ist eigentlich Gestalttherapie? Eine Einführung für Neugierige, EHP - Bergisch Gladbach 2009, 17.
- ⁶ Vgl.: Bauer, J.: Lob der Schule, Hamburg 2007, 16ff und: Prinzip Menschlichkeit, Hamburg 2006.
- ⁷ Vgl: Hüther, G.: Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, Freiburg 2008, 70ff. Ebenso. Hüther, G.: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Herrmann, U.: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006, 41ff.
- ⁸ Ebda.: 20.
- ⁹ Bauer, J.: Lob der Schule, Hamburg 2007, 14.
- ¹⁰ Vgl.: Ebda., 20.
- ¹¹ Bauer, J.: Lob der Schule, Hamburg 2007, 27.
- ¹² Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg 2005, 126f.
- ¹³ Bauer, J.: Lob der Schule, 31.
- ¹⁴ Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst, 129.
- ¹⁵ Ebda.: 135.

Anton Schrettle

Gott, Seele, Bewusstsein und Gehirn.

Grenzen der Neuro-Science aus theologisch-religionspädagogischer Sicht.

1. Das Problem, die Fragestellung

Wir hören laute Rock-Pop-Musik - für die einen ein Grund zur Flucht, für die anderen ein Gipfelerlebnis.

Wir stoßen auf ein Gedicht von Rilke - für die einen eine „Offenbarung“, für die anderen ein Nichts.

Wir schauen auf den Sternenhimmel - für die einen ein Grund zu Dank und Staunen, für die anderen eine Tatsache neben beliebigen anderen.

Wir lesen in der Heiligen Schrift - für die einen ein Wegweiser für ein Leben in Hoffnung und Vertrauen, für die anderen ein altes und veraltetes Buch.

Wir erleben Verschiedenes – und deuten das je nach unserer Biographie, unser Bildung, unserem emotionalen Zustand usw. Diese Tatsache gilt grundsätzlich und wohl ohne Ausnahme. Warum ist das so? Dass das mit unserer jeweiligen Biographie, mit der jeweiligen Stimmung, mit dem Umfeld, in dem wir uns gerade bewegen, zu tun hat, scheint uns selbstverständlich. Man könnte aber weiter fragen: „Wer“ deutet? Eine mögliche Antwort: „Das Gehirn“ – mit seinen vielleicht hundert Milliarden Zellen. Was macht da das Gehirn? Dafür gibt es zwei einander scheinbar widersprechende Antworten: Die Neuronen „feuern“ – chemische und elektrische Prozesse spielen sich in diesem Hirn-Universum ab. Was immer an bewussten und unbewussten Vorgängen sich in uns abspielt – es hinterlässt Spuren im Gehirn – das ist die eine Lesart. Oder – und das ist die andere Lesart – alles, was wir denken, fühlen, glauben, ästhetische Empfin-

dungen, ethische Einstellungen und auch religiöse Überzeugungen sind überhaupt „nur“ Produkte unserer Hirnprozesse. Man könne sie ganz gut evolutionär erklären, aber ihnen entspreche keine objektive Wirklichkeit. Gott hört auf, transzendente Wirklichkeit zu sein; er wird zur Funktion des Gehirns, das die komplexe Realität der Welt „deutet“.

2. Antwortversuche

2.1. „Das Gehirn ist für uns eine leicht geöffnete Black Box. Wir verstehen nicht wirklich, was hier passiert.“ (Der Wiener Philosoph M.F. Peschl in „Standard“ 2.Feb.2011,16) Wenn man tausendmal überzeugt ist, dass allen geistigen Prozessen biologisch-chemische Vorgänge zu Grunde liegen – die Frage, was dieses „Umschlagen“ von Biologie und Chemie in Bewusstsein bedeutet, ist vollkommen ungelöst. Alle Sprüche, man habe das Rätsel des Bewusstseins gelöst, sind großspurige, nichtssagende Irrläufer, die mediale Aufmerksamkeit erzielen wollen, nicht mehr.

2.2. „Der Geist fiel nicht vom Himmel“ – dieser Buchtitel eines immer noch lesenswerten Buches von Hoimar v. Dithfurt drückt aus, was auch für unser Thema zu beherzigen ist: Auch Religiosität, Gottesglaube und Gottesbilder haben eine Evolutionsgeschichte. Wenn die Monotheismen sich auf „Offenbarung“ berufen, dann bedeutet das nicht, dass ein „Kanal“ aus dem Jenseits in das Gehirn eines Irdischen eröffnet wurde und dadurch ewige, unverrückbare Wahrheiten eingetrichtert wurden. Das „Gehirn“ der Menschheit hat sich immer weiter entwickelt, nicht immer vorwärts oder aufwärts, aber es ist immer in Bewegung.

2.3. Wenn wir sagen, Religion „entstehe“ im Gehirn, dann ist damit eine Selbstverständlichkeit ausgedrückt; wo soll sie denn sonst ihren Platz haben? (Die Bibel und andere mystische Traditionen sprechen vom „Herzen“ – der ganzheitlichen Mitte der Person – und sagen damit, dass die Synthese aller geistigen und seelischen

Kräfte des Menschen mehr ist als die „nur“ rational-kognitiven Vermögen; das ist aber kein Gegensatz zum „Gehirn“, es ist nur eine andere Sprechenebene). Die Frage ist nur: Was bedeutet dieses Wort „entstehen“?

2.4. Jeder geistig-seelische Vorgang hinterlässt eine neurophysiologische Spur, das ist unbestritten. Das gilt für die einfachsten Denkvorgänge (Was soll ich kochen? Das Wetter gefällt mir heute gar nicht...) wie für die höchsten wissenschaftlichen Einsichten – wie etwa die Relativitätstheorie. Wir ziehen aber daraus nicht die Schlussfolgerung, dass die Speisen oder die Relativitätstheorie nur in unseren Hirnen existieren. Es ist kein plausibler Grund für die Annahme erkennbar, alles Geistig-Seelische sei eine unwirkliche Dimension des Lebens. Am Beispiel des Liebens kann man das am deutlichsten erkennen: Es kann sein, dass sich das nur in meinem Kopf abspielt, in meinem Gehirn -, wenn ich in jemanden verknallt bin, und der/diejenige gar nichts davon weiß; aber es gibt auch eine Liebe, die ein Band zwischen Menschen darstellt, die zwar ganz in den Herzen und Hirnen drinnen ist, aber auch ganz außen und dazwischen.

2.5. Man kann noch einen Schritt weiter gehen: Was sich im Lauf der Evolution herausgebildet hat, waren die „Antworten“ der Organismen auf die Welt. „Das Gehirn hat das Denken nicht erfunden... die Augen waren eine Reaktion der Entwicklung auf die Tatsache, dass die Oberfläche der Erde von einer Strahlung erfüllt ist, die von festen Gegenständen reflektiert wird... So gesehen sind die Augen also ein Beweis für die Existenz der Sonne“ (H.v. Dithfurt: a.a.O. 318) Goethe hat diesen Gedanken schon erahnt: „Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken“

2.6. Allerdings muss man auch hier aber vorsichtig sein: Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur (Ich bitte um Verständnis für den lateinischen Text). Der mittelalterliche Gelehrte Thomas von Aquin sagt bereits: Was

wir aufnehmen, verstehen, hängt von unseren eigenen Voraussetzungen ab. Die Sonne, die wir wahrnehmen, „entsteht“ in unserem Gehirn, vermittelt durch den Sehsinn, d.h. durch die Physiologie, Chemie, Biologie unseres Gehirns. Wir können elektromagnetische Strahlen messen, aber das ist nicht dasselbe wie das „Licht“, das wir sehen. Wir können akustische Schwingungen messen und katalogisieren, aber das ist nicht dasselbe wie die „Musik“, die uns erfreut. Im philosophischen Bereich hat I. Kant davon gesprochen, dass das „Ding an sich“ unerkennbar bleibt; wir erkennen die Welt nur vermittelt durch unsere eigenen Wahrnehmungsformen (Raum, Zeit u.a.)

2.7. Das gilt nun auch für Religiöses: Was immer wir von Gott sagen, wie immer wir religiöse Erfahrungen machen – es sind unsere, durch das Gehirn, durch Biographie, durch soziokulturelle Formen vermittelte Erfahrungen. „Deus semper maior“ – Gott ist immer größer als das, was wir von ihm denken, fühlen, ahnen. Die alte spirituelle Tradition der Kirche hat daran geglaubt; wenn man manche Predigten und theologischen Abhandlungen liest, hat man Eindruck, die Autoren wüssten über Gott mehr als er selbst über sich!

3. Folgerungen

3.1. Erkenntnisse der Hirnforschung sind naturwissenschaftliche Daten und als solche zu werten.

3.2. Schlussfolgerungen, die – vor allem medial gehypt – oft vorgenommen werden, sind oft banal, voreilig bis falsch. Kulturtheoretische, ökonomische, gesellschaftliche, didaktische oder theologische Fragen fallen nicht in den Kompetenzbereich der Hirnforschung. Man sollte nicht einen „Neuromythos“ aufbauen (vgl. OECD (Hg.): Wie funktioniert das Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. New York 2003)

3.3. Religionspsychologische Fragestellungen (Welche Gefühle, Verhaltensweisen, Ein-

stellungen werden in dieser oder jener religiösen Theorie oder Praxis warum und wie geäußert?) können von der Hirnforschung wichtige Impulse erhalten.

3.4. Religionspädagogische Fragestellungen (Welche Themen, welche Inhalte, welche Methoden in welchem Alter und in welchem Zusammenhang?) sollten sich von der Hirnforschung nur sehr begrenzte Hilfen erwarten: Einerseits sind noch zu viele Themen auch in der Hirnforschung im Fluss (Was hat man nicht alles in das Thema ‚rechts – oder linkshemisphärisch‘ hineinprojiziert, was heute von den meisten Hirnforschern aufgegeben ist!), andererseits sind soziale, gruppenpädagogische, milieu – und kulturspezifische Fragen nicht Thema der Hirnforschung

3.5. Vielleicht sind manche Aussagen der Hirnforscher und der sich dran hängenden Medien deshalb so marktschreierisch, weil sie damit die scheinbare oder wirkliche Selbstsicherheit der überlieferten Philosophien und Religionen treffen wollen. Eine realistischere Bescheidenheit in unseren Aussagen über Gott und Religion tut uns nicht nur im Hinblick auf die Hirnforschung tut.

Die Literatur zum Thema Hirnforschung ist unüberschaubar. Die folgenden angeführten Titel können eine kleine Orientierung sein.

Ernst Pöppel: Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München 2010

Ulrich Lüke: Das Säugetier von Gottes Gnaden. Evolution, Bewusstsein, Freiheit. Freiburg 2006

Tobias D. Wabbel (Hrsg.): Im Anfang war kein Gott. Naturwissenschaftliche und theologische Perspektiven. Düsseldorf 2004

Ralf Caspary: Alles Neuro. Was die Hirnforschung verspricht und nicht halten kann. Freiburg 2010

Dr. Anton Schrettle lehrte Biblikum und Religionspädagogik an der KPH Graz, mittlerweile emeritiert, in der Erwachsenenbildung tätig.

Hans Mendl

Lernen ist Glückssache

Neuro-Science und religiöses Lernen

1. Gehirnforschung und Religionspädagogik

Die Religionspädagogik versteht sich als eine interdisziplinär arbeitende Wahrnehmungs- und Handlungswissenschaft. Wie jede moderne Wissenschaft ist sie auf Nachbardisziplinen angewiesen, deren Forschungsergebnisse in den eigenen Begründungszusammenhang eingespielt werden müssen. Das verhält sich so auch bei der Frage, wie religiöses Lernen funktioniert: Die Erkenntnisse der benachbarten pädagogischen und psychologischen Disziplinen müssen ebenso erkenntnisleitend berücksichtigt werden wie – speziell beim Thema dieses Heftes – die der Medizin und der Neuro-Science. Dabei braucht man kein Fachmann auf dem jeweiligen fremden Terrain sein, sondern darf auf die Seriosität der jeweiligen Forschungsergebnisse vertrauen, die über die Publikationsmechanismen der jeweiligen science community gesichert werden. Das ist beispielsweise der Fall, wenn wir zur Begründung der eigenen Theorien auf moral-, lern- oder entwicklungspsychologische Rahmendaten zurückgreifen. Diese Vorbemerkung erscheint insofern als besonders bedeutsam, als die Neuro-Science ein relativ junges Fach ist und in ihren populärwissenschaftlichen Wendungen zu durchaus auch umstrittenen Schlussfolgerungen führte, vor allem auch in Bezug auf die Frage nach der Beziehung zwischen Religion und Gehirn (vgl. Angel 2002, Spitzer 2007, Schnabel 2008). Allgemeine Basics werden in den anderen Beiträgen hinreichend grundgelegt, so dass ich mich der zentralen Fragestellung, was man denn nun aus den unterschiedlichen Ergebnissen der Gehirnforschung für Prozesse religiösen Lernens schließen kann, zuwenden kann.

2. Grundlegende Erkenntnisse der Gehirnforschung

Die Frage, was man unter Lernen versteht, kann man von verschiedenen Perspektiven aus angehen. In diesem Heft wird das Erkenntnisinteresse daraufhin fokussiert, wie die Funktionsweise unseres Gehirns Lernen beeinflusst. Erkenntnistheoretisch liegt hier ein sensualistischer Ansatz zugrunde, der auch mit einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen korreliert (vgl. Mendl 2005): Wir nehmen die Welt um uns herum mit unseren Sinnen wahr – wir hören, riechen, sehen, tasten und schmecken etwas. Diese neuronalen Reize erreichen das Gehirn. Dort werden sie nach unterschiedlichen Filterprozessen in verschiedenen Gehirnregionen verarbeitet und mit bereits vorhandenen Gedächtnisspuren verbunden und abgespeichert. Erst im Gehirn erlangen also die eingehenden Impulse den Status einer „Information mit Bedeutung“. Die folgenden Ausführungen bündeln verschiedene Konsequenzen, die in der pädagogischen Diskussion von dieser knapp skizzierten Ausgangsbasis aus eruiert werden können.

3. Folgerungen für Lehr-Lernprozesse

3.1 Lernen mit beiden Gehirnhälften

„Bei der Geschichte vom verlorenen Sohn war's am Anfang hell, dann dunkel und am Ende wieder ganz hell“, fasst ein Schüler das bekannte Gleichnis zusammen. Deutlich wird, dass dieser Schüler nicht analytisch, sondern vielmehr synästhetisch die Aufgabenstellung einer beschreibenden Zusammenfassung löst. Er scheint mit der rechten, synthetisch arbeitenden, Gehirnhälfte zu denken, weniger mit der linken. Von der Erkenntnis her, dass unser Gehirn aus zwei unterschiedlich arbeitenden Hälften besteht (vgl. Edelmann 2000, 1-28) ergeben sich drei Folgerungen: 1. Lehrerinnen und Lehrer müssen sensibel die verschiedenen Lernmodalitäten der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und sie wertschätzen. 2. Da schulisches Lernen Gefahr läuft, die linke Gehirnhälfte

durch analytische Lernprozesse einseitig zu beanspruchen, braucht man das ganze Füllhorn kreativer Methoden, um auch synästhetisches Lernen zu forcieren. 3. Erst das Zueinander der Arbeitsweisen beider Gehirnhälften verdient es, als ganzheitliches Lernen bezeichnet zu werden (das bedeutet einen kritischen Blick auf die einseitige Einschränkung des pädagogisch umstrittenen Begriffs der Ganzheitlichkeit auf das Feld des synthetischen Lernens, womit dann häufig kognitiv-analytische Lernprozesse ausgeblendet werden).

3.2 Situiertes Lernen

„Das Gehirn speichert Wissen am optimalsten, wenn es ihm zusammen mit lebensnahen praktischen Handlungserlebnissen dargeboten wird“ (Bauer 2010, 124). Die Diskussion post Pisa hat verdeutlicht, dass das deutsche und österreichische Verständnis von Lernen zu lange vom Modell der Paukschule und des Trichterlernens gekennzeichnet war. Langfristige Lernprozesse ergeben sich aber erst dann, wenn Erkenntnisse über situierte Lernwege und problemlösendes Denken in herausfordernden Prozessen eines aktiven Lernens erworben und vertieft und wenn verschiedene Wissensdomänen (semantisches, episodisches und prozedurales Gedächtnis) miteinander verschränkt werden. So bilden sich Synapsen! Aber Vorsicht: Nicht alle Wissensbestände lassen sich durch erprobendes Erlernen erarbeiten; ein „Lernen durch situiertes Handeln“ muss ergänzt werden durch ein „Lernen am Modell“! Gerade bei der Einführung eines neuen Stoffes erscheint eine instruierende Lernstrategie als erfolgversprechender (vgl. Kat-Bl 135 (2010), Heft 5). Wenn heute Kinder und Jugendliche nur noch geringe Kontaktzonen mit kirchlicher Religion aufweisen, ist es im Sinne dieser Option für ein situiertes Lernen sinnvoll, dass Religion auch erlebbar wird, weil sie nur so verstanden werden kann (vgl. Mendl 2008).

3.3 Lernen ist Glückssache

Gerade die neueren Erkenntnisse der Gehirnforschung

schung verdeutlichen, in welchem Maße Lernen von Emotion und Motivation abhängig ist (vgl. Spitzer 2007, 157-200). Die stammesgeschichtlich älteren Teile des Gehirns des limbischen Systems (vgl. Schmid / Romahn 2006, 243), in denen die Emotionen verankert sind, beeinflussen maßgeblich, ob Informationen überhaupt Bedeutung erlangen und wie sie emotional verankert werden. In pädagogischer Hinsicht erscheint deshalb das Nachdenken über anregende Lernumgebungen (das reicht von der Klassenzimmergestaltung bis hin zur Unterrichts- und Klassenatmosphäre), aber auch die Frage nach einem angstfreien, motivational anregenden und beziehungsstarken Lernen als bedeutsam: Lernen ist Glückssache!

3.4 Lerntypendifferenzierung

Die eingangs geschilderte Fokussierung auf einen sensualistischen Ansatz findet ihren Niederschlag in einer deutlicheren Sensibilisierung für unterschiedliche Sinnes- und Verarbeitungsdominanzen bei den verschiedenen Lernenden: Man unterscheidet zwischen auditiven, visuellen (zwei Formen: über Bilder und über Texte), haptischen, individuell-reproduzierenden, kontaktpersonenorientierten, medienorientierten, verbal-abstrakten und einsichtig-sinnstrebenden Lerntypen (vgl. Morawitz 1995). Die Forderung, man müsse jeden Lerntypen zu jeder Zeit im Unterricht erreichen, wäre eine maßlose Überforderung. Vielmehr sollte Unterricht methodisch so vielfältig sein, dass übers Jahr hin auch die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen Lernpräferenzen gefördert werden. Gerade offene Unterrichtsformen bieten hier die Chance einer lerntypen-orientierten methodischen Binnendifferenzierung.

3.5 Empathie lernen

Zu den neueren Erkenntnissen der Gehirnforschung zählt die Entdeckung der Spiegelneuronen (siehe auch Beitrag von Walter Leitmeier in diesem Heft), die zu unterschiedlichen pädagogischen Konsequenzen führen (vgl. Bauer 2010):



Zum einen wird nochmals deutlich, dass Kinder keine Aktenordner sind, die mit Wissen abgefüllt werden können, sondern in beziehungsstarken Situationen lernen. Das bedeutet auch, dass dem Lernen am Modell, konkret an der Lehrperson, wieder ein deutlicheres Augenmerk zukommt. Besonders die Fähigkeit zur Empathie entwickelt sich über die Orientierung an den Menschen in der eigenen Umgebung. Konkret: Vom Auswendiglernen der Bergpredigt ist noch niemand zu einem guten Menschen geworden. Eine Auseinandersetzung mit „großen“ und besonders den „kleinen“ Helden des Alltags kann Anreiz zur Reflexion über eigene Möglichkeiten altruistischen Handelns bieten (vgl. Mendl 2008, 121-134). Und ein drittes: Die Diskussion über die Bedeutung der Spiegelneurone wirft ein neues, kritisches Licht auf die Frage nach kindlichem und jugendlichem Medienkonsum, Reizüberflutung und der negativen Beeinflussung durch Gewaltmodelle.

3.6 Nachhaltiges Lernen

„Urlaub macht dumm“, war vor einigen Jahren eine Zeitungsmeldung überschrieben. Synapsen bilden sich zurück, wenn sie nicht immer wieder eingespart werden. Wie geschieht nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht? Meines Erachtens müssten gerade die Erkenntnisse der Gehirnforschung (vgl. Spitzer 2007, 19-137) zu einem sorgfältigeren aufbauenden Lernen im

Religionsunterricht führen, wo viel zu häufig zu punktuell gelernt wird. Neuere pädagogische Formen wie das Führen von Lerntagebüchern und die Strategien einer Arbeit mit Advance Organizer (siehe KatBl 135 (2010), 318f) und Lernkarteien (ebd. 329. 350-353) sowie eine deutlich vernetztere spiralcurriculare Anordnung von thematischen Grundlinien auf der Lehrplanebene sollten dazu führen, dass auch nach beinahe 1000 Stunden Religion noch etwas bleibt.

3.7 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Ein abschließender Aspekt, der mich selber vor einiger Zeit sehr nachdenklich gemacht hat: Einer der Gründe, wieso in unserem Bildungssystem Jungs allmählich ins Abseits geraten, liegt nach dem amerikanischen Kinderarzt Leonhard Sax auch darin, dass die Gehirnentwicklung von Jungs, besonders die Sprachentwicklung (vgl. Sax 2007, 38f) langsamer vonstatten geht als die von Mädchen. Dies führt dazu, dass die ersten schulischen Erfahrungen von Jungs häufiger von Frust geprägt sind. Von daher ergibt sich die Forderung, dass Schul- und Unterrichtsformen, aber auch die Art des Wettbewerbs (vgl. Sax 2007, 60f) deutlicher auf die Entwicklungsprozesse von Jungen abgestimmt werden müssten.

4. Die spirituelle Dimension religiösen Lernens

Das Religiöse ist mehr als nur ein „Schläfenlappenphänomen“ (vgl. KatBl 127 (2002), 313). Religiöse Erfahrungen haben „eine biologische Basis in der Struktur des menschlichen Gehirns“ (Angel 2002, 111; vgl. auch Schnabel 2008, 169-265; Geo kompakt 16 / 2008, bes. 60-67), ohne dass daraus die Folgerung gezogen werden könnte, Religion entstünde im Gehirn. Wenn es bei religiösen Bildungsprozessen darum geht, Sinn und Geschmack für das Unendliche (Schleiermacher) zu erlangen, sollten auch die entsprechenden Gehirnregionen aktiviert werden, in denen Religiosität beheimatet ist. Stauen, Meditieren, Beten sind solche erfahrungsnahen Wege eines Lernens von Religiosität und Spiritualität (vgl. Bucher 2007).

Literatur

- Angel, Ferdinand, Neurotheologie. Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in: RpB 49/2002, 107-127.
- Bucher, Anton, Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt, Düsseldorf 2007.
- Bauer, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, 15. A. München 2010.
- Edelmann, Walter, Lernpsychologie, 6. A. Weinheim u. Basel 2000.
- Geo kompakt Nr. 16: Glaube und Religion, Hamburg 2008.
- Katechetische Blätter 127 (2002), Heft 5: Gehirn und Geist.
- Katechetische Blätter 135 (2010), Heft 5: Klug vermitteln.
- Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.
- Morawitz, Holger, Lerntypen im lehrgangsorientierten und im offenen Unterricht, in: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 3/1995, 76-81.
- Schmid, Wolfgang / Romahn, Pia, Die Seele hilft beim Lernen, in: Religion heute 68 (2006), 242-247.
- Schnabel, Ulrich, Die Vermessung des Glaubens. Forscher ergründen, wie der Glaube entsteht und warum er Berge versetzt, 2. A. München 2008.
- Sax, Leonard, Jungs im Abseits, München 2007.
- Spitzer, Manfred, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin u. Heidelberg 2007.

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts Universität Passau, Mitherausgeber der Schulbuchreihe „Religion vernetzt“, umfangreiche Tätigkeit in der Lehreraus- und weiterbildung.

Walter Leitmeier

Die Entdeckung der Spiegelneurone und deren Relevanz für das gestalttherapeutische Verständnis von Beziehung

Neurowissenschaft, Neurobiologie, Neurotheologie - bald Neurotherapie statt Gestalttherapie, Neuropädagogik statt Gestaltpädagogik? In riesigen Schritten erobern sich neurowissenschaftliche Autoren wie Gerald Hüther¹, Manfred Spitzer² und allen voran Joachim Bauer³ ihren Platz in pädagogischen Diskussionen und Veröffentlichungen. Da stellen sich schnell die Fragen: Was bedeuten diese neuen Erkenntnisse für die eigene Disziplin? Gilt noch das, was wir über Jahre hinweg gelernt und gelehrt haben?

An einer Schnittstelle sollen diese Fragen exemplarisch für die Gestalttheorie geklärt werden. Hierzu erscheint es sinnvoll, die von der neurowissenschaftlichen Forschung beschriebenen Eigenschaften der „Spiegelneurone“ und den in der Gestaltarbeit verwendeten Beziehungs- bzw. Empathiebegriff zu reflektieren und aufeinander zu beziehen. Zunächst jedoch soll geklärt werden, was unter dem Begriff „Spiegelneurone“ verstanden wird.

Entdeckung und Funktion der Spiegelneurone

Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts entdeckten die italienischen Neurophysiologen Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese und Leonardo Fogassi bei der Untersuchung der Bewegungsplanung im Säugetiergehirn ein für die Neurowissenschaften bahnbrechendes Phänomen. Die Biologin Katja Gaschler beschreibt dies eindrücklich:

„Sie untersuchten die Aktivität einzelner Nervenzellen im Gehirn eines Makakenäffchens, während dieses nach verschiedenen Objekten wie Obststückchen, Nüssen oder Spielzeug griff. Dazu hatten sie einige Elektroden in einem Hirnareal namens »F5« im unteren Teil des prämotorischen

Cortex platziert – in diesem Bereich der Großhirnrinde werden Handlungen geplant und angestoßen. Kurz vor einer weiteren Messung langte Fogassi selbst nach einer Rosine. Das verkabelte Äffchen rührte sich nicht, aber es beobachtete den Experimentator und löste im nächsten Moment einen kleinen Tumult aus. Denn das Messgerät sprach an: Eines der prämotorischen Neurone feuerte, genau wie in den Versuchen zuvor, als der Makake selbst nach dem Leckerbissen gegriffen hatte!

Die Forscher trauten ihren Augen nicht – vielleicht war es ein Messfehler, ein Problem in der Apparatur? Nein, alles funktionierte einwandfrei. Als sie das Resultat mehrmals zuverlässig wiederholen konnten, wurde ihnen klar, dass sie etwas völlig Neues entdeckt hatten: eine prämotorische Nervenzelle, die nicht nur aktiv war, wenn das Tier selbst nach einem Objekt seiner Begierde griff, sondern auch, wenn es mit ansah, wie dies jemand anderes tat ...! Die Italiener staunten: Endlich hatten sie die lange vermutete Verbindung zwischen Wahrnehmung und Bewegung gefunden. Denn offenbar aktivierte bloßes Zuschauen beim Affen die eigenen am Handeln beteiligten Schaltkreise – zumindest diese eine Zelle jedenfalls, und bestimmt gab es davon noch weitere! Das Neuron mit der Doppelfunktion schien das Beobachtete zu »spiegeln«. Deshalb taufen die Forscher ihre Entdeckung »Spiegelneurone«.⁴

Ähnliche Beobachtungen konnten auch bei Menschen gemacht werden, daher wissen wir heute, dass prämotorische Spiegelneurone dann in unserem Gehirn aktiviert werden, wenn wir Handlungen anderer Menschen beobachten. Sie bewirken, dass wir diese unbewusst mitvollziehen und wenn wir uns nicht bewusst daran hindern, diese auch tatsächlich nachvollziehen würden. Der Neurobiologe Joachim Bauer erklärt dies folgendermaßen:

„Der Vorgang der Spiegelung passiert simultan, unwillkürlich und ohne jedes Nachdenken. Von der wahrgenommenen Handlung wird eine inter-

ne neuronale Kopie hergestellt, so, als vollzöge der Beobachter die Handlung selbst. Ob er sie wirklich vollzieht, bleibt ihm freigestellt. Wogegen er sich aber gar nicht wehren kann, ist, dass seine in Resonanz versetzten Spiegelneurone das in ihnen gespeicherte Handlungsprogramm in seine innere Vorstellung heben. Was er beobachtet, wird auf der eigenen neurobiologischen Tastatur in Echtzeit nachgespielt. Eine Beobachtung löst also in einem Menschen eine Art innere Simulation aus.⁵

Spiegelneurone haben auch den Effekt, dass wir errahnen können, weswegen eine beobachtete Person eine Handlung vollzieht. Sie ermöglichen uns sogar, den anderen zu *verstehen* und seine Handlungsabsichten nachzuvollziehen. So kann mit dem Gestalttherapeuten Frank Staemmler festgestellt werden, dass die Hauptfunktionen der prämotorischen Spiegelneurone darin bestehen, „imitative Handlungen“ zu vermitteln und zu einem „unmittelbaren Verständnis beobachtbarer Handlungen“⁶ beizutragen. Für unseren Zusammenhang relevant ist, dass über beobachtete Handlungen hinaus auch Emotionen nachvollzogen und verstanden werden können.

Obwohl die Spiegelneurone selbstständig und scheinbar von unserem Bewusstsein getrennt arbeiten, gibt es verschiedene Wirkfaktoren, die ihre Aktivität beeinflussen. Je höher die *Motivation* des Beobachters ist, die Handlungen eines Mitmenschen zu verstehen, desto leichter fällt es ihm, diese neuronal zu imitieren und zu verstehen.⁷ Einen direkten Zusammenhang gibt es auch zur *Aufmerksamkeit* des Beobachters, zur *Prägnanz* der erlebten Emotion, zur *Sympathie* und zur *Bekanntheit* der anderen Person bzw. zur Bekanntheit der beobachteten Handlungen und Gefühle.⁸

Kontakt und Beziehung in der Gestalttherapie⁹

Hier zeigen sich Parallelen zum gestalttherapeutischen Verständnis von Kontakt und Beziehung. Nach Martin Buber - der die Gestalttherapie diesbezüglich maßgeblich beeinflusst hat - ist die Beziehung in der Art, dass ich den anderen Menschen vorbehaltlos annehme und ihn in sei-

nem Wesen erkenne die Grundvoraussetzung für menschliche Existenz und Entwicklung. Buber geht in seiner Schrift „Ich und Du“¹⁰ von folgender anthropologischer Grundannahme aus:

„Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung, *das eingeborene Du*.“¹¹

Die Beziehung zum anderen Menschen ist in jedem Menschen schon angelegt, sie ist ihm mitgegeben, als Wesensmerkmal, das gelebt werden will. Dadurch, dass ein Mensch Beziehungen eingeht, verwirklicht er dieses „eingeborene Du“ in seinem konkreten Leben. Daher sagt Buber: „Die erlebten Beziehungen sind Realisierungen des eingeborenen Du am begegnenden.“¹² Wenn ein Mensch Beziehungen lebt, das heißt das *apriori* in ihm Angelegte lebt, besagt das, dass er „*sich selbst* in seinen Beziehungen zu anderen verwirklicht. Das, was mich als Person ausmacht, entfaltet sich dadurch, dass ich immer wieder mit anderen in Beziehung trete.“¹³ In Bubers Worten:

„Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsergebnisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewusstsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewusstsein.“¹⁴

Denken wir dies weiter wird klar, dass für die Entwicklung und Selbstverwirklichung eines Menschen unbedingt ein Gegenüber nötig ist, das die Bereitschaft zeigt, sich auf diesen Menschen einzulassen und ihn verstehen will. Dadurch kann eine Beziehung möglich werden, in der sich beide verwirklichen können.

Neurobiologische Entsprechung und personale Verantwortung

Das gestalttherapeutische Verständnis von Beziehung erhält durch die neurowissenschaftliche Entdeckung der Spiegelneurone eine naturwissenschaftliche Begründung. Unser Gehirn bietet die Voraussetzungen dazu, uns in andere Men-



schen einzufühlen und sie zu verstehen. Wir haben die Möglichkeit, ein „Gegenüber“ zu sein und die Bereitschaft zu zeigen, uns auf einen anderen Menschen einzulassen. In unserem Gehirn gibt es also eine neurobiologische Entsprechung, wenn wir in der Gestaltarbeit von der Resonanz des Gestalttherapeuten sprechen.¹⁵ Joachim Bauer konstatiert daher: „Ohne Spiegelnervenzellen gäbe es keine Intuition und keine Empathie. Spontanes Verstehen zwischen Menschen wäre unmöglich und das, was wir Vertrauen nennen, undenkbar.“¹⁶ Ähnlich sieht dies Frank Staemmler, wenn er formuliert:

„In dieser verkörperten Simulation, im unmittelbaren leiblichen Mitsein sehe ich das Fundament aller zwischenmenschlichen Einfühlung, das in allen empathischen Prozessen wirksam ist und auch die Grundlage für die mehr kognitiven Aspekte der Einfühlung und den bewussten Perspektivenwechsel bildet, der im empathischen Austausch zwischen Erwachsenen gleichfalls allgegenwärtig ist.“¹⁷

Blicken wir zurück zu unseren Ausgangsfragen: Ja, es gilt noch das, was wir über Gestalttherapie gelernt und gelehrt haben. Die Gehirnforschung und ihre Forschungsergebnisse zu den Spiegelnervenzellen unterstreichen und untermauern das Beziehungs- und Empathieverständnis der Gestalttherapie. Aus „neurobiologischer Sicht“ ist der Mensch „auf soziale Resonanz und Kooperation“¹⁸ angelegt. Was wir daraus machen, liegt in unserer Verantwortung!

Literatur

- Bauer, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg ¹⁰2006
- Bauer, Joachim, Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, München 2008
- Buber, Martin, Das dialogische Prinzip, (Heidelberg 1962) Gerlingen ⁸1997
- Gaschler, Katja, Spiegelneurone. Die Entdeckung des Anderen, in: Gehirn & Geist 10/2006, 26-33
- Hüther, Gerald, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen ⁷2007
- Holzappel, Günther, Zur neurowissenschaftlichen Herausforderung der Pädagogik - Manche Neuromythen - aber auch Pluspunkte für Gestaltpädagogik, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 20, 1/2009, 5-28
- Leitmeier, Walter, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Berlin 2010,
- Roth, Stefanie, Neurowissenschaftliche Gestalten. Hirnforschung und Gestalttherapie, in: Gestalttherapie 24, 1/2010, 90-101
- Spitzer, Manfred, Das WAHRE SCHÖNE GUTE. Brücken zwischen Geist und Gehirn, Stuttgart 2009
- Staemmler, Frank-Matthias, Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten, München 1993
- Ders., Das Geheimnis des Anderen - Empathie in der Psychotherapie, Stuttgart 2009

Fußnoten

- ¹ Gerald Hüther, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen ⁷2007.
- ² Manfred Spitzer, Das WAHRE SCHÖNE GUTE. Brücken zwischen Geist und Gehirn, Stuttgart 2009.
- ³ Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg ¹⁰2006.
- ⁴ Katja Gaschler, Spiegelneurone. Die Entdeckung des Anderen, in: Gehirn & Geist 10/2006, 26-33, 28.
- ⁵ Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst, a.a.O., 26.
- ⁶ Frank M. Staemmler, Das Geheimnis des Anderen - Empathie in der Psychotherapie, Stuttgart 2009, 178. Hier ist eine sehr detaillierte Neudefinition des Empathiebegriffs in der Gestalttherapie zu finden.

⁷ Vgl. Ebd., 179.

⁸ Vgl. Ebd. 190-194.

⁹ Vgl. im Folgenden: Walter Leitmeier, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Berlin 2010, 177-178.

¹⁰ Martin Buber, Das dialogische Prinzip, (Heidelberg 1962) Gerlingen ⁸1997, darin die Schriften:

- Ich und Du (S. 5-136)
- Zwiesprache (S. 137-196)
- Die Frage an den Einzelnen (S. 197-267)
- Elemente des Zwischenmenschlichen (S. 269-298).

¹¹ Ebd., S. 31.

¹² Ebd. Buber geht hierbei noch einen Schritt weiter, wenn er das „eingeborene Du“ letztlich auf Gott bezieht, indem er konstatiert: In „jedem Du reden wir das ewige an“ (Ebd., S. 10).

¹³ Frank-Matthias Staemmler, Therapeutische Beziehung und Diagnose. Gestalttherapeutische Antworten, München 1993, S. 25.

¹⁴ Martin Buber, Das dialogische Prinzip a.a.O., S. 32.

¹⁵ Vgl. Stefanie Roth, Neurowissenschaftliche Gestalten. Hirnforschung und Gestalttherapie, in: Gestalttherapie 24, 1/2010, 90-101, hier: 97.

¹⁶ Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst, a.a.O., 8.

¹⁷ Frank M. Staemmler, Das Geheimnis des Anderen, a.a.O., 198.

¹⁸ Joachim Bauer, Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, München 2008, 23. Als weiterführende, durchaus kritische Lektüre empfehle ich interessierten LeserInnen den Aufsatz von Günther Holzapfel: Ders, Zur neurowissenschaftlichen Herausforderung der Pädagogik - Manche Neuomythen - aber auch Pluspunkte für Gestaltpädagogik, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 20, 1/2009, 5-28.

Dr. theol. Walter Leitmeier ist Gestalttherapeut, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Holger Gohla

Die Macht der Vorsätze - wie innere Bilder den Menschen verändern

Zu Jahreswechselln wiederholen sich die Fragen. „Mit welchen Vorsätzen starten Sie ins neue Jahr?“, wollen dann die Meinungsforscher wissen, die oft im Auftrag von Krankenkassen unterwegs sind. Die Antworten ähneln sich, bei geringen prozentualen Unterschieden.

Die Top-Drei im Ranking der guten Vorsätze Ende 2010 lauten – zumindest für Deutschland: (1) „Vermeidung von Stress“; (2) „Mehr Zeit für Familie und Freunde“; (3) „Mehr Bewegung und Sport“. Alle drei Vorsätze bringen es auf über 50 bis knapp 60 Prozent der Befragten. An Position 4 liegt der Wunsch „mehr Zeit für sich selbst“ gefolgt von „gesünder ernähren“. Die Liste liest sich wie eine Hitparade der Wünsche. Zu den weiteren Vorsätzen gehören „Abnehmen“, „weniger Alkoholkonsum“ oder „Aufgabe des Rauchens“.

Die Meinungsforscher von „forsa“ stellen auch fest: Jüngere Menschen zwischen 18- und 29-Jahren nehmen sich mehr vor als andere. Immerhin hält die Hälfte der über 3.000 befragten Deutschen ihre guten Vorsätze länger als drei Monate durch. Besonders ältere Menschen ab 60 Jahren setzen sie langfristig um (56 Prozent). Zudem scheinen Frauen etwas willensstärker zu sein als Männer (52 zu 47 Prozent).

Aber was motiviert Menschen, ihre Vorsätze in die Tat umzusetzen? Doris Gunsch, Diplom-Psychologin und Coach für Führungskräfte in Osnabrück, sagt dazu in einer von mir moderierten Hörfunkdiskussion: „Zur Vorsatzbildung benötigen wir ein negatives Ereignis“. Vielleicht ist es die Diagnose eines Arztes. „Dieser Vorsatz muss dann aber mit Selbstaspekten gefüllt werden. Eigene positive Gedanken zum Beispiel: Was gewinne ich, wenn ich aufhöre zu rauchen?“

„Diese Energie durch positive Bilder, die mit dem Vorsatz verbunden ist, brauchen wir dann auch, um Vorsätze in die Tat umzusetzen“, erklärt sie weiter. Dabei müssten auch emotionale Schwierigkeiten überwunden werden.

Der Göttinger Neurobiologe Prof. Dr. Gerald Hüther beschreibt einen Vorsatz zunächst als ein gedankliches Konstrukt, „das in den höheren rationalen Bereichen des Gehirns aufgebaut wird als neuronales Schaltungsmuster.“ Dieses könne auf das bisherige Wissen oder auch gerade neu erworbenes Wissen basieren. Zur Umsetzung müsse ein Gedanke „einem unter die Haut gehen, muss es also zur Aktivierung emotionaler Zentren kommen.“ Dies könne auch bedeuten, dass einem etwas sehr stinkt oder man sich gar vor sich selbst schämt.

Negative Motivationen seien, so Gerald Hüther, längst nicht mehr alleinige „Motoren“. Eine Verführung des Rauchers könnte Lust machen auf schöne Düfte, die man nur als Nichtraucher wahrnehmen könne. „Dies ist dann sehr emotional“ und lasse einen Rauchen von ganz allein aufhören.

Diese Verführung durch eine emotionale Sehnsucht unterstreicht die Sozialphilosophin Marianne Gronemeyer. Zugleich kritisiert sie jedoch einen Vorsatz, der lediglich auf die Steigerung des eigenen Ichs gerichtet sei. Statt zu fragen: „Was gewinne ich?“ müsse der Vorsatz auf den anderen gerichtet sein. „Was gewinnst Du, wenn ich etwas tue oder unterlasse? Um Dir zuliebe möchte ich in meinem Leben etwas ändern.“ Gerade die „guten Vorsätze“ zum Jahresbeginn passen, so Marianne Gronemeyer, „hervorragend in unsere konsumistische Welt“.

Dem hält jedoch Doris Gunsch entgegen: „Grundsätzlich werden wir motiviert durch eigene Bedürfnisse. Die Motive dabei können dann beziehungs-, leistungs- oder machtmotiviert sein.“ Prosoziale Bedürfnisse gehörten in der Motivationspsychologie auch zu den an Macht orientierten Motiven, Einfluss nehmen und et-

was bewirken zu wollen. In Depressionen würden Menschen den Zugang zu ihren eigenen Bedürfnissen verlieren und dadurch teilweise auch ihre gesamte Handlungsenergie.

Jeder Mensch hat, so Gerald Hüther, von Mutterleib an zwei Grundbedürfnisse. So wie ein Kind vor der Geburt verbunden war, wünscht es sich, „draußen“ auch jemanden zu finden, der einem verbunden ist, und zugleich möchte jedes Wesen über sich selbst hinauszuwachsen, verbunden mit dem Wunsch nach Freiheit, Autonomie und Selbstwirksamkeit. In Krisensituationen würden Ersatzbefriedigungen gesucht, die notdürftig die tiefen Bedürfnisse befriedigen können. Hüther denkt dabei an legitime Bedürfnisse wie einzukaufen, sich zu unterhalten oder zu amüsieren, Computer zu spielen oder auch Karriere machen zu wollen.

Für den Göttinger Neurobiologen steht auch fest: Ein Mensch kann sich bis ins hohe Alter ändern, wenn er es wirklich will – durch Aktivierung der emotionalen Zentren. Neue Vernetzungen im Gehirn sorgen dafür, dass man beispielsweise nach drei Monaten tatsächlich gut jonglieren kann. Früher herrschte für das Gehirn das Bild eines mentalen Muskels vor, der nur genügend „mechanisch“ trainiert werden müsse. Doch längst haben heute Hirnforscher nachgewiesen: Das Gehirn wird vielmehr so und dafür, was man mit Begeisterung tut. Es wird also emotional gesteuert. Ein Mensch ist begeistert, aus seinen alten Gewohnheiten herauszudürfen.

Das Gehirn stößt dann, Hüther verwendet laienverständlich gerne das Bild einer Gießkanne, neurotrophe Botenstoffe aus. Diese stärken die Vernetzungen, die durch eine emotionale Aktivierung ausgelöst wurden, Veränderungen weiter auszubauen. „Aber es geht nicht ohne Gefühle!“, so Hüther weiter. Das Gehirn sei eben kein Computer, in den man vorne das einspeist, was hinten herauskommen soll. Jeder Mensch sei vielmehr ein emotionales und intentionales Wesen.

Im therapeutischen Rahmen heißt das dann

laut Doris Gunsch, authentische Beziehungen zu haben und bei seinem Selbst berührt zu werden. Problematisch wird es bezogen auf Vorsätze, „wenn wir uns kontrolliert fühlen und das Freiheitsbedürfnis eingeschränkt ist, wenn wir Druck und Bewertung erleben.“ Dann schalten sich nämlich genau diese emotionalen Zentren ab. Diese behindere auch stark die Selbstmotivation. Deshalb funktioniere auch nicht stets der Satz, wo ein Wille ist, sei auch ein Weg.

Zur Veränderung sei also eine emotionale und soziale Einbindung nötig. „Unsere Motivationssysteme sind stark abhängig von positiven Zuwendungen und zwar bei allen Menschen.“ Selbst bei Menschen, die wenige Kontakte hätten, könne nachgewiesen werden, dass sie von positiven Kontakten leben. Diese seien auch förderlich, Verhalten zu verändern. Bei Führungskräften etwa könne, trotz sozialer Kontakte, eine durch Leistungsdruck erzeugte stressbedingte Blockierung der höheren Funktionen im Gehirn nachgewiesen werden.

Eine Veränderung, der Erfolg eines Vorsatzes, hänge, so wendet Marianne Gronemeyer ein, auch davon ab, „wie viel Spielraum mir gewährt wird.“ Das schließe auch die Frage ein: „Was bietest Du mir an Möglichkeit, dass ich auf Dich so reagieren kann. Wie frei setzt Du mich, etwas zu tun, dass ich normalerweise gar nicht tun würde.“

Diplom-Psychologin Gunsch wendet ein, dass es Menschen gibt, die das in bestimmten Situationen gar nicht können. Das sei dann verbunden mit einem starken Cortisolspiegel, einem Hormon im Blut. Dadurch werde das empathische Zentrum blockiert und die Art zu denken stark eingeschränkt.

Gerald Hüther betont: Das Gehirn ist eng mit dem Körper verbunden und es strukturiert sich auch stark anhand dessen „Eingänge“. Zudem sei das Gehirn unter der Schädeldecke nicht zu Ende, „weil wir in sozialen Welten leben. Erfahrungen dort würden dann im Gehirn in Netz-

werkstrukturen verankert.“ Die Neurobiologie trage in „bezaubernder Weise“ dazu bei, „uns selbst besser zu verstehen, als das bisher möglich gewesen ist.“ Letztlich bestätige die Wissenschaft heute, was Menschen seit 5.000 Jahren schon wissen.

Doch an der Umsetzung hapere es. So herrsche in den Schulen leider Leistungsdruck vor, jedoch nur wenig Begeisterung. Da sei es doch ein Riesenglück, wenn „ein paar Hirnforscher“ altes mechanistisches Denken aufbrechen würden. Letztlich heiße das: „Ihr dürft Euch nicht selbst funktionalisieren und die Interessen eines Wirtschaftssystems zu erfüllen.“

Gerald Hüther fährt sozialkritisch fort, vielmehr sei Glaube nötig, dass Veränderung möglich ist, dass ein Leben ohne Begeisterung gar nicht führbar ist. Schüler müssten durch die Schule Freude haben, sich Wissen anzueignen und Begeisterung zu finden am Entdecken und Gestalten. Auch in Seniorenheimen dürften Menschen nicht einfach abgestellt und gepflegt werden, bis sie gestorben sind, sondern in denen tatsächlich auch noch Leben stattfindet. „Die Hirnforschung sagt, es geht. Aber dann müsste man es auch richtig wollen.“

Von der Motivationsforschung her betrachtet, ergänzt Doris Gunsch, müsse ein viel positiveres Klima geschaffen werden.

Ein positives Resümee zieht der Göttinger Neurobiologe: „Wir kommen mit viel mehr Potentialen auf die Welt, als wir denken, was aus uns geworden ist.“ Doch in der Routine des Alltags mit seinen Gesetzmäßigkeiten und Beziehungsproblemen werde vieles verdeckt. Deshalb geht es für Gerald Hüther um ein Wiederentdecken des Schatzes, den man fürs Leben mitbekommen habe.

Bezogen auf die inneren Bilder schreibt Hüther in seinem Buch (siehe Literaturtipp), es sei „alles andere als belanglos, wie die inneren Bilder beschaffen sind“ (9). Sie hängen davon ab, „wie und wofür ein Mensch sein Gehirn benutzt“ (ebd.). Wichtig sei jedoch, mit der Zeit zu begreifen, „wie

diese inneren Bilder sind, wie sie entstehen und woher sie kommen“ (10). Denn die Bilder sollten nicht uns bestimmen, sondern wir sie. „Wohl am deutlichsten“ offenbare sich ihre Macht am Beispiel der großen Religionsstifter, weil diese Bilder zur Gestaltung der Welt benutzt würden.

Zudem lebten die inneren Bilder, die das Leben zeichnet, „länger als die jeweiligen Lebensformen, deren Lebensweg sie bestimmt haben und in Zukunft weiter bestimmen werden“ (13f). Wenn diese inneren Bilder gänzlich differieren, kann das letztlich zu Krisen und Katastrophen führen, wie die jüngste Geschichte immer wieder zeigt.

Hinter dem Begriff „innere Bilder“ verbergen sich für Hüther hochkomplexe Nervenzellverschaltungen, Denken, Fühlen und Handeln bestimmende Muster“ (16). Diese Bilder können so stark sein, weil sie „zu Herzen“ gegangen seien oder aber „auf den Magen“ geschlagen seien. Schon zum Zeitpunkt der Geburt verfüge jeder Mensch „über einen beträchtlichen Schatz an inneren Bildern“ (27). Sozial anerkannt können sie eine ganze Gesellschaft zusammenhalten.

Wie die Welt sich verändert, veränderten sich auch immer wieder diese inneren Bilder, „mit denen wir das zu fassen und mitzuteilen versuchen, was einen bestimmten Aspekt der Welt für uns so bezaubernd und anziehend macht“ (132).

Holger Gohla, Fachredakteur Religion und Gesellschaft beim SWR in Baden-Baden (D), Gestaltpädagogie (IIGS), Coach und Leiter eines baptistischen Diakoniewerkes in Baden-Württemberg.

Literaturtipp

Gerald Hüther: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2008 (4. Aufl.)

Link

www.gerald-huether.de

Interview mit Hannes Brandau

Dr. Hannes Brandau, welche Assoziationen hast Du zum Thema „Gehirn und Gestalt“?

Unsere Gehirnhälften haben sich im Laufe der Evolution spezialisiert - so schlüsselt die linke Hemisphäre alle Reize eher seriell, digital, analytisch, sprachlich auf - während die rechte Hemisphäre eher auf die ganzheitliche Erfassung von Mustern, Strukturen und eben komplexen Gestalten spezialisiert ist- mir ist aber das Wort - eher - wichtig - weil neuere Forschungen zeigen, dass die Aufteilung etwas zu einfach ist-und immer beide Hemisphären auf komplexe Weise - als System - wenn man so will - als ganze Gestalt - an vielen besonders komplexeren Aufgaben zusammenarbeiten.

Wie zeigt sich das Thema „Gehirn und Gestalt“ bei Mädchen, wie bei Buben?

Viele evolutionspsychologische Ergebnisse sprechen dafür, dass beim männlichen Geschlecht die rechtshemisphärischen - während beim weiblichen Geschlecht linkshemisphärische Fähigkeiten dominieren was z.B. im Grundschulalter dazu führt, dass Jungen viel schlampiger schreiben, schwer zuhören, sprachlich unbeholfener sich ausdrücken und besonders bei räumlich-visuellen und motorischen Herausforderungen durchschnittlich besser abschneiden. Allerdings muss man auch hier wieder vor Vereinfachungen warnen. Der Frontallappen, der für Impulskontrolle (ruhig sitzen, vernünftig sein und geordnet arbeiten) verantwortlich ist, reift beim männlichen Geschlecht erst später, der Temporallappen bei Mädchen früher, was auch für den sprachlichen Vorsprung mit verantwortlich scheint, wobei Mädchen mehr Hirnareale z.B. beim Zuhören nutzen, während Jungen einseitiger das Hirn beim Zuhören verwenden. Auch hier ist vor Vereinfachungen zu warnen, da Untersuchungen die Komplexität zeigen. Als sensibel bezeichnete Buben haben oft viel mehr Ähnlichkeiten mit weiblichen Hirnstrukturen. Eines von fünf

männlichen Hirnen scheint stark weibliche Eigenschaften zu haben, während eines von sieben weiblichen Hirnen männliche Strukturmerkmale aufweist. Verabschieden wir uns also von stereotypen Vorurteilen bezüglich der Hirnunterschiede.

Wie siehst du in Zukunft die Entwicklung des Gehirns?

Meine Kinder waren an bestimmten technologischen Geräten wie Joy Stick, Handy etc. wesentlich schneller in der Bedienung als ich. Die neue Informationstechnologie könnte ein "Userhirn" mit vielen neuen Verdrahtungen erschaffen- aber die große Gefahr ist, dass sinnliche und tiefergehende Erfahrung durch Geschwindigkeit und Informationssucht ersetzt werden- also Informationen nicht mehr in der Tiefe analysiert und reflektiert werden, sondern Information nur mehr oberflächlich konsumiert und genutzt wird. Manche Kinder sind nur mehr durch spannende TV-Sendungen oder CP-Spiele zu beruhigen und für längere Zeit konzentriert. Auch Erwachsene sind nur mehr dann ruhig, wenn sie ein Handy, Internet, I-Pad etc. bedienen können wie Junkies ihre Dosis konsumieren, sonst werden sie nervös. Neurobiologisch werden also diese Menschen immer mehr von inneren Suchtmechanismen versklavt. Und workoholics sind ja ökonomisch erwünscht.

Kann man Voraussagen machen?

Wissenschaftlich nein - denn chaotische Systeme sind grundsätzlich unberechenbar und auch kreativ. Spekulieren und phantasieren kann ich aber. Wenn die Entwicklung mit dem Suchtkonsum linear fortschreitet etwa unter dem Motto "immer schneller, immer sensationeller, immer besser-also mehr desselben" verheißt dies sicherlich nichts gutes und die "erschöpfte Ich-AG" wird immer anfälliger für psychische Ausfallserscheinungen, abgestumpfte Psychopathie und psychosomatische Erkrankungen, da unser "Steinzeit-Gehirn" mit dem Tempo und der steigenden Komplexität möglicher zukünftiger

Per Olov Enquist

Kapitän Nemos Bibliothek

München 1994

Sie verstünde nicht, hatte sie gesagt. Aber wer hat gesagt, dass es zu verstehen ist. Das kann man nicht, aber wer wären wir, wenn wir es nicht versuchten.

So endet der Roman des bekannten schwedischen Autors, der mehr mit der Thematik dieser Ausgabe der ZS zu tun hat, als es anfangs scheint.

Es geht um zwei Jungen, die „im Namen der Gerechtigkeit“ in die Identität des jeweils anderen

Multitasking-Anforderungen nicht mehr mitmachen kann. Andererseits ist die Anpassungsfähigkeit dieses Organs enorm, so dass sich vielleicht ein Teil der Menschheit adaptieren wird -ein anderer bleibt immer mehr zurück- also so wie bei arm und reich jetzt die Schere auseinander geht, könnte dies in Zukunft bezüglich der Adaptationsfähigkeit des Hirns sein- oder die Menschheit geht durch einen grundlegenden Bewusstseinswandel - entschleunigt sich -vernetzt sich sinnvoll in überschaubaren Einheiten ,Gemeinschaften und fühlt sich wieder mehr als ökologischer und sozialer Teil des Ganzen- was sicherlich auf die "sinnvolle" Organisation des Hirns einwirkt- denn für indigene Völker oder sogenannte "Primitive" haben wir ein wahnsinniges und verrücktes Hirn, das diese Ganzheit und Welt durch Entfremdung und Gier zerstört.

Dr. Hannes Brandau ist Univ.-Dozent und lehrt an der Uni Graz und den Päd. Hochschulen. Professor für Förderpädagogik, Klinischer Psychologe, Gesundheitspsychologe, Qi Gong Lehrer, Psychotherapeut, Supervisor, Coach, Autor von Sachbüchern über systemische Supervision, ADHS und professioneller Arbeit mit Eltern

Das Interview führten F. Feiner und Mojca Resnik.

gezwungen werden und die beide daran zu Grunde gehen. Aber nicht nur sie.

Zwei Buben werden bei der Geburt vertauscht, wachsen als Nachbarskinder und gute Freunde auf, bis im Alter von sechs Jahren die Verwechslung offenbar wird. Sie müssen auf höchst richterlichen Befehl zurückgetauscht werden und in der „richtigen“ Familie weiterleben. Damit beginnt die Tragödie, die beide Familien trifft und auch die Ziehschwester, die für einen der beiden Buben zum Trost aufgenommen wird. Die strengen Moralvorstellungen, vorgegeben vom Pastor und dem Prediger, aber ohnehin schon seit Menschengedenken internalisiert, lassen keinen Weg offen außer Zerstörung und Flucht in eine Phantasiewelt.

Das Geschehen ist in den Rahmen von Prolog – *die letzten 5 Vorschläge* – und Epilog – *Ausgangspunkte* – gestellt. Dazwischen entwickelt sich unentrinnbar in den festgefühten Strukturen von Ort und Zeit die Katastrophe. Eindringlich schildert der fiktive Ich-Erzähler die ihn prägenden Ereignisse und versucht, sein Leben zu verstehen. *Früher träumte ich insgeheim, ich könnte alles einmal zusammenfügen, einen Schlussstrich ziehen, um am Ende sagen zu können: so war es, so ging es zu. Doch das wäre wider besseres Wissen.*

Als Grundregel des Lebens gilt, die Väter sind weit weg oder tot. Gott ist der absolute Vater, strafend. Die Hoffnung ist Jesus, der Menschensohn, als Vorbild und Fürbitter, aber der ist immer anderswo oder hat keine Zeit. Also bleibt nur der Weg in die Phantasiewelt, zum Wohltäter Kapitän Nemo in der Nautilus (J. Verne).

Immer wieder spürt der Erzähler seinem Leben nach - *Unsere ganze Kindheit hindurch lernten wir, Signale zu deuten und Signale zu geben. ... Es galt nur, es zu deuten. Es dauerte fast ein ganzes Leben, aber schließlich konnte ich es - und versucht es anzunehmen - Wenn man den Schmerz fortwirft, war er vergebens, dann hat er nur wehgetan .*

Er ist die einzige namenlose Person des Romans, während Namen sonst im Text eine große Rolle

spielen, betont und oftmals wiederholt werden. Erwähnt wird nur, dass er bei der Taufe den Namen des toten Erstgeborenen seiner *Mama* erhalten habe. *Ich lebte also mit dem Namen eines Toten.*

Überhaupt werden Lokalisierung und Zeitangaben sehr wichtig genommen. Sie geben Halt im Ausgeliefertsein.

Zentrales Ereignis ist die *Auswechslung* der Kinder zwischen den Eltern. Johannes, der Andere, wird zum anderen Ich, er bekommt und ist alles, was die Hauptperson gerne hätte und wäre. Er ist *nettig*, klug, beliebt, bekommt Bücher, sogar Eeva Lisa, die Ziehschwester, deren spätere Tragödie zu den besonders berührenden Stellen des Buches gehört. Der Erzähler versucht, Erklärungen zu finden: *Sie habe soviel Hoffnung gehabt, als sie gekommen sei. ... Dass sie, obwohl sie ein Kind war, wie eine Mutter für sie werden würde, obwohl sie selbst die Mutter war. Weil sie beide soviel gehofft hatten, hatten sie sich wohl schließlich gehasst.*

Nach dem schrecklichen Tod des Mädchens bei der Geburt im Versteck und der Beseitigung des Totgeborenen kommt es noch zum „Unfalltod“ des Johannes, aber da kann der Erzähler schon nicht mehr unterscheiden zwischen Wirklichkeit und Wahn.

Faszinierend ist u. a. die Sprache, deren Wirkung man sich nicht entziehen kann, manchmal mit Anklängen an J. Verne, dessen *Geheimnisvolle Insel* dem Kind Zuflucht ist, häufiger noch an das NT, z.B. „Als ich noch ein Kind war, dachte wie ein Kind, redete wie ein Kind...“

Überhaupt spielt das Gleichnishafte eine große Rolle. *Als ich noch ein Kind war, gab es vieles, das gleichsam war. Wenn etwas gleichsam war, musste man lange nachdenken, um es zu verstehen. Nichts war, wie es war.*

Ein Gedanke, der einen - auch im Hinblick auf neuere Hirnforschung - noch lange nach der Lektüre dieses absolut lesenswerten Romans begleitet und beschäftigt.

Margarethe Weritsch

Hans Neuhold

Wir (Brüder nach Paulus) sind schon alle „gegendert!“

„Die Menschen haben 2000 Jahre gebraucht, um die Schreckensbotschaft ‚all men are equal‘ in ihren Konsequenzen auch nur zu erahnen. Noch nicht einmal eine historische Sekunde lang, nämlich zwei Jahrzehnte, beginnt ihnen die noch völlig unabsehbare Katastrophe zu dämmern: ‚and women are equal too!‘“, so der Soziologe Ulrich Beck am Beginn der 90-er Jahre. Was machen wir also im kirchlichen Kontext damit: „and women are equal too“?

Auf den Universitäten, auf den Pädagogischen Hochschulen gibt es neuerdings Gender-Beauftragte – ein Großteil von ihnen interessanterweise TheologInnen... Sie sollen dafür sorgen, dass Gender-Mainstreaming als Vehikel um Gleichstellung zwischen Männern und Frauen zu erreichen, in Österreich gesetzlich vorgeschrieben, umgesetzt wird.

So geht also Mann/Frau daran und setzt Aktionen, plant neue Lehrveranstaltungen, bringt in die Fortbildung ein, versucht in der Erwachsenenbildung das Thema unter die Leute zu bringen, regt Diskussionen an... und immer im Hinterkopf: „Hoffentlich interessiert das überhaupt jemand... die Gleichbehandlung, die Gleichberechtigung, die bis in den konkreten Alltag umgesetzte gleiche Würde...“

Das sollte es aber, neben dem berechtigten und wichtigen Anliegen ist es ja schließlich österreichisches und auch EU-Gesetz. „Naja, wir haben uns ja schon alle umgestellt: wir sagen Männer und Frauen, Buben und Mädchen, Lehrerinnen und Lehrer... alle offiziellen Arbeiten müssen sprachlich

richtig sein. Schließlich sind wir ja eine fortschrittliche Hochschule!“

In kirchlichen Bildungsveranstaltungen habe ich es leid, manchmal da noch etwas zu sagen; auch nach der Lesungsanrede „Brüder“ – vorgetragen durch Frauen – bin ich meist schon still... „Wir sind ja eh alle ‚equal‘ und ‚women are equal too‘. Das nicht alle gleich bezahlt bekommen für die gleiche Arbeit...Frauenquoten...Ich weiß nicht, was ihr alle habt. Ein bisserl einen Unterschied muss es schon noch geben... schließlich die Biologie, die kann man nicht ändern...“

Der Grazer Pastoraltheologe Rainer Bucher hat ein sehr schönes Bild fürs Patriarchat geprägt: „Männer wollen Mitspieler und Schiedsrichter zugleich sein.“ Aber da spielen weltweit die Frauen nicht mehr mit. Wenn wir Männer also ‚mitspielen‘ wollen, werden wir unser Schiedsrichter-Dasein und die damit verbundene Macht aufgeben müssen. Vielleicht eine schmerzliche Kränkung, aber ein Prozess der sich möglicherweise lohnt, weil wir damit auch frei fürs Spiel sind.

Dass da am Anfang der Bibel steht „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er sie (eigentlich steht in der Bibel: ihn). Als Mann und Frau erschuf er sie. Gott segnete sie...“, wird gern in den Hintergrund gerückt... „Aber das kann man ja nicht so eins zu eins umsetzen wollen, schließlich gibt es ja doch Unterschiede... und Jesus war auch ein Mann; wir wissen nicht, warum es Gott gefallen hat, einen Mann zum Erlöser zu machen...“

Prof. Hans Neuhold, Gender-Beauftragter der KPH Graz, Religionspädagoge, Psychotherapeut, Referent und Seminarleiter in der Erwachsenenbildung

Maria Petek

Wenn Sprache Gestalt annimmt

„Mia! Auto. Mia, Auto da!“ Vor Freude strahlend hält mir mein zweijähriger Neffe in jeder Hand ein Auto entgegen und verdeutlicht eindrucksvoll, dass bei ihm Sprache mehr und mehr Gestalt annimmt. Er verwendet sie gezielt, um mich zu begrüßen, um mir zu zeigen, was ihm momentan wichtig ist, und um mich sogleich zum Spielen zu überreden. Wie kommt ein Kind in relativ kurzer Zeit zu all den passiven und aktiven sprachlichen Fähigkeiten, die es ihm ermöglichen, Sprache zu erfassen und zu verstehen, Kontakt zu anderen aufzunehmen, Aussagen, Fragen und Aufforderungen in eine seiner Umwelt verständliche Sprache zu übertragen – kurzum zu kommunizieren und zu interagieren? Noch dazu in dem besonderen Fall meines Neffen, denn er wächst zweisprachig auf.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht beschreibt Gisela Szagun (2008) Sprache als ein Symbolsystem, das willkürlich gewählte Symbole verwendet, ein System, das aufgrund von Regeln zahlreiche Kombinationen ermöglicht, das frei – ohne Kontext – gebraucht werden kann und zudem kulturell vermittelt wird (vgl. S 17).

Der amerikanische Sprachforscher Noam Chomsky bezeichnet die für den Spracherwerb grundlegend notwendigen Fähigkeiten als „LAD“ und „LASS“. „LAD“ (Language Aquisition Device) wählt er als Bezeichnung für die primäre Fähigkeit des Erlernens von Sprache, die ein angeborenes Wissen für eine universelle Grammatik („linguistische Tiefenstruktur“, Bruner 1997, S 26) beinhaltet. „LASS“ (Language Aquisition Support System) hingegen bildet das sogenannte Hilffsystem für den Spracherwerb, das im Rahmen von Interaktion und Kommunikation die Ausbildung von sinnvollem, situations- und handlungsadäquatem Sprachgebrauch ermöglicht. Erst dadurch ist seiner Ansicht nach der Enkulturation des Menschen in die soziale und kulturelle Umwelt der Weg be-

reitet (vgl. Bruner 1997, S 15). Somit wird deutlich, dass der Erwerb und die Entwicklung von Sprache zusammenhängen und sich gegenseitig durch die soziale Interaktion beeinflussen.



Darauf weist Gisela Szagun (2008) ebenso eindringlich hin, indem sie der präverbalen Kommunikation mit einem Kleinkind und der frühen Sprachwahrnehmung sehr große Bedeutung zumisst. Nahezu automatisch sprechen Erwachsene, vor allem Mütter, mit Babys in einer höheren Stimmlage; sie verwenden Vokalisierungen und zahlreiche Wiederholungen, sprechen melodisch variantenreich und mitunter langsamer, setzen Mimik und Gestik zur Unterstützung des affektiven Ausdrucks ein und regulieren auf diese Art und Weise Erregungen und Emotionen des Babys, lassen Gefühle und Absichten erkennen; somit wird Sprache erfassbar, wird Sprachverständnis aufgebaut (vgl. S 36ff). Durch das „Be-greifen“ be-greift und erobert sich ein Kind seine Welt mehr und mehr; mit Sprache drückt es schließlich aus, wie es die Welt sieht, wie es damit zurechtkommt, was es denkt, fühlt und tut. Unverzichtbar ist dafür das menschliche Gegenüber, das dem Kind Beispiel ist und ihm durch das Mittun, das Zuhören, das Halten des Blickkontakts und durch unzählige Wiederholungen alltäglicher und besonderer Sprechsituationen vorlebt, wozu Sprache dient.

Es müssen also die anfänglichen Einwortäußerungen in Zwei- und Mehrwortäußerungen übergehen, der Wortschatz vergrößert sich, die durchschnittliche Satzlänge (MLU=Mean Length of Utterance/ Szagun 2008, S 80) wird durch die zusätzlichen grammatischen Verwendungsmög-

lichkeiten erweitert und kann beim Schulkind aufgrund des Gebrauchs von Haupt- und Gliedsätzen schon eine beachtliche Länge einnehmen. 10- bis 12-Wort-Sätze sind bei einem guten sprachlichen Vorbild, einem die Sprache fördernden Umfeld und einem ausreichenden Anreiz durch das Vorlesen und das Spielen mit Sprache sehr wohl möglich. Schließlich soll die Lautsprache in den schulischen Lernprozessen in die Schriftsprache und darüber hinaus in unterschiedliche Denkkonstruktionen weiterentwickelt werden.

Herbert Günther (2008) untermauert seine Überlegungen zur Entwicklung von Sprache durch die engen Verbindungen des Hörens von Sprache mit dem Verstehen von Sprache. Wird viel Sprache gehört, durch die Situation und die sozialen Interaktionen erfasst, so wird die Bedeutung (Semantik) ebenfalls leichter verstanden und Information besser gespeichert, um daraus zu lernen und in ähnlichen Situationen sprachlich richtig zu agieren. Hier verknüpft sich die expressive Sprachtätigkeit mit der Sprachhandlungskompetenz, die die Essenz der sprachlichen Fähigkeiten darstellt (vgl. S 23ff). Erst in den Sprachhandlungen wird ersichtlich, welche Möglichkeiten sich bieten und welche situationsadäquat wie zu nützen sind. Dafür müssen aber in Gedanken („innere Sprache“) Grundkonzepte erstellt werden, die durch oftmaliges Üben, das Denken und die Weiterverarbeitung in der äußeren Sprache die gängigen Formen annehmen.

Wenn Kinder nun zweisprachig aufwachsen, verlaufen die Prozesse zum Spracherwerb normalerweise simultan. Inge Holler-Zittlau (2007) nimmt bei dieser Formulierung Bezug auf das Prinzip „eine Person – eine Sprache“, das derzeit als das effektivste angesehen wird. Das Kind beginnt in alltäglichen Situationen einfach in zwei Sprachen zu agieren, weil es dies so von den Bezugspersonen vorgelebt bekommt. Es kann – besonders bei Buben – dabei zu zeitlichen Verzögerungen kommen, die um das dritte/vierte Lebensjahr meist ausgeglichen werden. Anders kann die Sprachentwicklung bei einem sukzessiven Spracherwerb vor

sich gehen, wenn Kinder zwischen zwei bis fünf Jahren (früher sukzessiver Spracherwerb) bzw. fünf bis zehn Jahren (kindlicher sukzessiver Spracherwerb) mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden. Hierbei können große Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auftreten, abhängig davon, wie weit der Erwerb der Mutter- bzw. Erstsprache positiv vorangegangen oder gar abgeschlossen ist. Besonders in der zuletzt genannten Form können Transferleistungen von Vorteil sein (vgl. S 38ff). Dennoch kann die Bandbreite von einer doppelten Halbsprachigkeit (keine der erlernten Sprachen erreicht ein altersgemäß hohes Niveau) bis zur additiven Zweisprachigkeit gehen.

Quintessenz der Entwicklung und Ausprägung von Sprache ist die Kommunikation, das Agieren mit und durch Sprache, worauf zahlreiche fachliche wie populäre Veröffentlichungen hinweisen. Beispielhaft sei abschließend ein Werk erwähnt, das zudem den Bewegungsdrang von Kindern im Fokus hat. Antje Suhr gibt mit ihrem Buch „Sätze rollen – Wörter fliegen“ (2008) anschaulich und anregend Einblick in die bewegte Sprachförderung, um diese enge Verknüpfung der beiden Aspekte zu verdeutlichen.

Mein Seil ist lang

Mein Seil ist lang,

ich kann drauf stehen.

Dann mach´ ich es kurz
und kann es drehen.

Ich kann es schlängeln, wie ich will,
doch jetzt liegt mein Seil ganz still.
Ich kann es fassen und fallen lassen.

Mein Seil ist rund,
ich kann drin stehen.
Ich leg´ es zusammen
und kann es drehen.

Ich spring´ drüber, wie ich will,
doch dann liegt mein Seil ganz still.

Ich kann es strecken und schnell verstecken.

(Verfasser unbekannt/ Suhr 2008, S 83f)



Literatur:

Bruner, J. (1997, 2. Nachdruck): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.

Günther, H. (2008): *Sprache hören – Sprache verstehen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Holler-Zittlau, I. (2007³): *Zweitspracherwerb*. In: Wiedenmann, M.; Holler-Zittlau, I. (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S 38-44.

Suhr, A. (2008): *Sätze rollen – Wörter fliegen*. München: Don Bosco Verlag.

Szagan, G. (2008²): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wendlandt, W.; unter Mitarbeit von Niebuhr-Siebert, S. (2006³): *Sprachstörungen im Kindesalter*; erschienen in der Reihe „Forum Logopädie“, herausgegeben von Springer, L. und Schrey-Dern, D. Stuttgart: Thieme Verlag.

Maria Petek ist Fachdidaktikerin (Deutsch, Sprachheilkunde) in der SL- und VL-Ausbildung sowie in (Hochschul-)Lehrgängen an der KPH Graz.

Andrea Klimt

Herzwärts

wo hat der Mensch
eigentlich
seinen Verstand?
gib mir ein verständiges Herz!
ein verständiges Herz?
als ob das Herz verstehen könnte
das Herz -
im Verständnis des ersten Testaments
das Zentrum des Menschen -
hier werden die Ereignisse gedeutet
und die Entscheidungen getroffen
hier gilt es zu verstehen
damit weise gehandelt werden kann
das Herz
Fühlen, Wollen und Verstehen
im Zentrum des Menschen
das Herz
sehnt sich nach Gott
und fragt nach ihm
sehnt sich nach Gerechtigkeit
und entscheidet sich Gerechtigkeit zu leben
das Herz
bleibt leer
oder erfüllt
das Herz
der Ort an dem die Worte Gottes
aufgehoben werden
da stehen sie dann zur Verfügung
wenn Entscheidungen getroffen werden
müssen
das können wir von den Menschen
der Bibel lernen
die Worte Gottes
unsere Gedanken
nicht nur in unseren Köpfen zu bewegen
sondern sie herzwärts
gehen zu lassen
Herzensbildung statt Kopfzerbrechen
Unsere Tage zu zählen, das lehre uns,
dass wir heimbringen ein weises Herz.

Psalm 90,12

Gehirnforschung Steiermark

Interdisziplinäre Forschung für neue Lebenswelten

Die Welt der Wissenschaft steht derzeit ganz im Banne der Gehirnforschung, die mit einer wahren Flut von Erkenntnissen zum Teil völlig neue Bilder unseres Lebens entstehen lässt.

Auch für die Steiermark gibt es in Sachen Gehirnforschung große Herausforderungen. Nach internationalem Vorbild sollen die Forschungsaktivitäten der im Bereich der Hirnforschung tätigen WissenschaftlerInnen interdisziplinär vernetzt werden. Als Plattform dient dabei der neu gegründete Verein „INGE St. - Initiative Gehirnforschung Steiermark“, der im Februar 2005 von Prof.in Dr.in Neuper und Dir. Mag. Harb – auf Anstoß der Landesrätin Mag.a Kristina Edlinger-Ploder gegründet wurde.

Ziele waren, „das Forschungspotenzial innerhalb der Neurowissenschaften in der Steiermark zu bündeln, die Rahmenbedingungen für WissenschaftlerInnen hier zu verbessern und das öffentliche Interesse auf die Wichtigkeit des Themas Gehirnforschung zu lenken“ (<http://www.gehirnforschung.at/ingest.ht>).

Alle Disziplinen und Institutionen der Steiermark, die einen wissenschaftlichen Beitrag zur Erforschung der Funktionalität des Gehirns leisten können, wurden eingeladen, bei INGE St. als Plattform für Wissensaustausch und Informationsweitergabe mitzuwirken.

Die Homepage als interdisziplinäre Kommunikationsplattform wurde intensiv genutzt. Mittlerweile ist die Mitgliederanzahl auf 47 gestiegen und der Vorstand wird durch einen wissenschaftlichen Beirat aus namhaften VertreterInnen unterschiedlicher Fachdisziplinen unterstützt. Schnell wurde sichtbar, dass Gehirnforschung in der Steiermark erfolgreich in verschiedene Richtungen betrieben wurde.

International wurden viele Projekte im Bereich der Gehirnforschung in die Tat umgesetzt.

Eine Aufgabe der INGE St. war es nun, ein solides

Forschungsumfeld für steirische WissenschaftlerInnen zu schaffen und gleichzeitig Vorkehrungen zu treffen, möglichst rasch die neuesten internationalen Forschungsergebnisse in die Steiermark zu bringen. Inhaltlich konzentriert sich INGE St. auf drei Themengebiete. „Lebenswelt“, in das etwa Altersforschung, physische und psychische Gesundheit oder Lernen im Alter fällt, das Gebiet „Lernwelt“ mit Pädagogik und Bildung sowie „Arbeitswelt“, das beispielsweise Umsetzungsmöglichkeiten in Technik und Produktion beinhaltet.

Forschungsprojekte:

Die Homepage listet eine Fülle von Forschungsprojekten auf, z.B.:

- Brain-Computer Interface (BCI)
- Die Darm-Gehirn-Achse
- Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI)
- Gedächtnis bei der visuellen Suche
- Neurowissenschaftliche Grundlagen von Begabung
- Training bei Legasthenie

Eine Reihe von **Veranstaltungen** wurde in den Jahren 2005 – 2007 durchgeführt, z.B.:

Interuniversitäre Ringvorlesung „Trends in der Neurorehabilitation“
 “Mind, Brain and Education”

Auf der **Linksammlung** werden Vernetzungen

- Austrian Neuroscience Association - ANA
- Federation of European Neuroscience Societies - fens
- Society for neurosciences - sfn
- BCI platform
- European Dana Alliance for the Brain - EDAB
- Schulen ans Netz - SAN
- Gehirn und Geist
- Wissenschaft online
- Neuroguide (Suchmaschine für Neurowissenschaftliche Quellen im Internet)

In der Liste der ForscherInnen finden sich namhafte Personen aus Universitäten und Hochschulen.

<http://www.gehirnforschung.at/>



Walter Leitmeier: Kompetenzen fördern: Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer.

LIT Verlag, Berlin 2010,
348 Seiten, ISBN: 978-3-643-10677-3, 34,90 €

Tübinger Perspektiven für Pastoraltheologie und Religionspädagogik herausgegeben von Ottmar Fuchs, Albert Biesinger, Reinhold Boschki.

Walter Leitmeier, Theologe, Hauptschullehrer, Gestalttherapeut, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des kath. Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg beschreibt und untersucht in dieser Studie einen interdisziplinären Brückenschlag zwischen Religionspädagogik und Gestalttherapie, der unserem Anliegen im IIGS ja sehr nahe ist, deshalb gibt es in der Untersuchung auch mehrere Querverweise zu unserer Arbeit.

In einem dreiteiligen Aufbau werden der empirische Forschungsstand zu Kompetenzen im Lehrberuf, über die ReligionslehrerInnen verfügen sollten, eine übersichtliche Darstellung der Gestalttherapie und in der Praxis erprobte Bausteine eines gestalttherapeutischen Lehrertrainings vorgestellt. Dadurch leistet die Untersuchung einen wesentlichen Beitrag zu der Frage, wie angehende und ausgebildete ReligionslehrerInnen durch gestalterorientierte Ausbildungsbausteine personale Kompetenzen entwickeln und entfalten können, die die Basis des Berufs bilden.

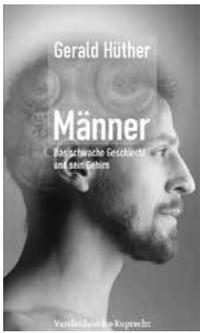
Im ersten Teil wird sehr umsichtig der derzeitige Stand der Kompetenzdiskussion im religionspädagogischen Feld im deutschen Sprachraum erhoben. Daran anschließend wird der Kompetenz-Bedarf bei RL, der sich besonders im Bereich "personale Kompetenz" manifestiert, in drei Themenkreise zusammengefasst: Wahrnehmung, Beziehung, Spiritualität. In diesen Themenkreisen gibt es natürlich eine hohe Anschlussfähigkeit an die Gestalttherapie und Gestaltpädagogik (Wahr-

nehmung - Bewusstheit im Hier und Jetzt, Beziehung - Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Spiritualität - existentieller Bezug), die im zweiten Teil der Arbeit sehr ausführlich und doch prägnant, gut gelungen dargelegt wird.

Interessant und spannend ist natürlich der dritte Teil, da er in die konkrete Praxis zurückführt und von außen kommend nach wissenschaftlichen Kriterien (schließlich handelt es sich um eine Dissertation) auch 'unseren' Höfer-Ansatz "Integrativer Gestaltpädagogik und heilender Seelsorge" untersucht: Förderung der Lehrerkompetenzen durch Elemente der Gestalttherapie. Zunächst setzt der Autor kritisch würdigend mit den verschiedenen Ansätzen gestalterorientierter Lehrertrainings (besonders FPI und IIGS) auseinander. Anschließend werden Praxis-Bausteine - bewusst unterschieden von einem Training - vorgestellt, die auch mit Studierenden und jungen Lehrkräften zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Förderung personaler Kompetenz durchgeführt und auch evaluiert wurden. Die Bausteine beziehen sich auf die Themen: Bewusstheit, Kontakt und Beziehung, Spiritualität - Glaubensbiographie. Vieles wird jenen, die aus der "Gestaltszene" kommen, vertraut sein. Das Angebot ist sicherlich ein niederschwelligeres als dreijährige Ausbildungen in Gestaltpädagogik, aber auch gerade deshalb interessant, weil sich die Bausteine sehr gut auf andere Lernsituationen (wie Hochschule, Erwachsenenbildung, Seelsorge, etc.) gut übertragen lassen. Die Arbeit weist sehr deutlich nach, welche Chancen und Möglichkeiten gestalterorientierte Weiterbildungen für angehende Lehrkräfte bieten, weil sie selbstreflexive Fragen und damit die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Wahrnehmungs-, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit fördern.

Das Buch ist zumindest all jenen ans Herz zu legen, die sich mit Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften beschäftigen, aber natürlich auch alle jenen, die sich gerne in interdisziplinären Räumen von Theologie, Gestalttherapie, Pädagogik bewegen.

Hans Neuhold



Gerald Hüther: Männer - Das schwache Geschlecht und sein Gehirn

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009, 142 Seiten, ISBN: 978-3-525-40420-1, 16,95 €

Der Neurobiologie und Bestsellerautor Gerald Hüther von der UNI Göttingen wagt sich mit diesem Buch auf interessant gefährliches Terrain: wem interessiert nicht der neurobiologische Unterschied zwischen Männern und Frauen (sofern es ihn gibt)? Mit viel Esprit und Witz zeigt Hüther auf, dass sich unser Gehirn als weit formbarer und anpassungsfähiger erweist, als meist angenommen. Unser Gehirn ist kein Computer, der nur zu programmieren ist, sondern eher eine "soziales Wesen". Nervenzellen und Netzwerke verknüpfen sich so, wie man sie benutzt. Eine besondere Rolle spielt dabei das, was mit besonderer Begeisterung getan wird. Männer sind von anderen Motiven geleitet und bekommen von Anfang an andere Lernangebote. Sie benutzen deshalb ihr Gehirn auf andere Weise und damit bekommen sie zwangsläufig auch ein anderes Gehirn. "Das mitgebrachte Potential der genetischen Anlagen ist bin gewisser Weise vergleichbar mit einem großen Orchester, das viele unterschiedliche Musikstücke einüben und spielen kann. Welches Stück aber am Ende tatsächlich von diesem Orchester immer wieder und deshalb auch am besten aufgeführt wird, hängt von denen ab, für die es seine Musik macht." (65). Wenn es Männern gelänge, sich nicht an Wettbewerb und Konkurrenz auszurichten, sondern auch die in ihnen angelegten anderen Potenziale zu entfalten, fände eine Transformation auf dem Weg zur Mannwerdung statt. Dann gäbe es kein schwaches Geschlecht mehr. Sehr deutlich zeigt Hüther auch neurobiologisch die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehung für die Entwicklung zum Mannsein auf. Ein absolut lesenswertes Buch.

Hans Neuhold



TUGENDKARTEN des Virtuesprojekts

<http://virtuesproject.at/tugendkarten/>

Preis: 25 € pro Kartenset – bestellbar unter virtuesaustria@gmail.com.

Jahrzehntelang war der Begriff „Tugend“ kaum in Publikationen zu finden. – Neuerdings gibt es immer mehr Bücher, denn die Menschen scheinen zu spüren, dass Tugenden etwas Brauchbares sind, dass Tugend etwas ist, das „taugt“ und zwar umfassend und auf Dauer taugt. Ein schon vor 20 Jahren in Kanada gegründetes Projekt wurde 1993 von der UNO als „vorbildhaftes Modell-Projekt für Familien aller Kulturen“ gewürdigt und fasst nun auch im deutschen Sprachraum Fuß. Die Gründer entdeckten durch die Vertiefung in den Heiligen Schriften der Religionen, dass im Kern aller geistigen Traditionen die Tugenden liegen.

100 besinnliche Karten unterstützen, „Charaktereigenschaften zu verfeinern“. Die 100 Tugendkarten zum Nachdenken haben je ein einzigartiges und wunderschönes Naturbild. Ein Kartenset besteht aus 100 Tugenden von A bis Z, von Achtsamkeit bis Zuversicht.

Diese Karten sind vielfältig einsetzbar, für die Persönlichkeitsentwicklung, Elternarbeit, in Schulen/ Gemeinden und sozialen Einrichtungen „um eine charakterbildende Kultur aufzubauen“ und „um den Geist und die Kultur im Alltag zu stärken“.

Die TUGENDKARTEN sind Inspiration für den Tag, Orientierung in Entscheidungsprozessen, Beitrag zur Konfliktlösung, Wegweiser zum Glück, Grundlage für Einsicht und Verständnis, gemeinsamer Blickwinkel im Beziehungsaufbau in Gruppen. Das Virtuesprojekt scheint mir eine sehr gute Konkretisierung dessen, was Hans Küng mit dem „Weltethos“ angestiftet hat, nämlich die Suche nach einem gemeinsamen Ethos aller Religionen.

Franz Feiner



Einladung zum IIGS Sommer in Tainach

Das Wochenende

Samstag, 09. Juli 2011

11 bis 17:30	Graduierungskolloquium	„gestalt:gewinnen“
ab 19:30	dance for health - Tanz, Körper- und Energiearbeit auf sanfte Weise in Kontakt mit seinen inneren Stärken und Potentialen kommen Fabiana Pastorini	„dabei:sein“ http://www.fabianapastorini.com

Sonntag, 10. Juli 2011

10 Uhr bis 12:30	28. Generalversammlung des IIGS	„mit:gestalten“
15 Uhr	Gemeinsamer Gottesdienst	„mit:feiern“

Die IIGS-Sommerwoche 2011

Alle Seminare beginnen am Sonntag, 10. Juli um 17 Uhr und enden am Donnerstag, 14. Juli 2011, ebenfalls um 17 Uhr. Alle Seminare umfassen je 40 Einheiten und sind für die Bausteine B, C und D anrechenbar.

Angeboten werden:

- Gottfried Dohr, Dr.,**
„Vom Werden und Sein - Das Wunder Mensch“
 Wir Menschen sind wunderbare Wesen. Unsere Entwicklung ist vom ersten Tag an faszinierend und lässt uns nur staunen. Im Rahmen dieses Seminars wird die biologische Entwicklung des Menschen bis zur Geburt in verständlicher Form vermittelt. Wir wollen die biologische Entwicklung des Menschen bis zur Geburt und unser eigenes Werden vom ersten Tag an betrachten. (Details: <http://www.iigs.at/index.php?id=156>)
Gottfried Dohr, (Jahrgang 1952) Graz, Universitätsprofessor, Doktor der gesamten Heilkunde, Lehrtherapeut für klientenzentrierte Psychotherapie (C. Rogers), Supervisor, (Weiteres: <http://www.iigs.at/index.php?id=156>)
- Christl Lieben,**
„In der Gegenwart des Todes öffnet sich das Leben bis auf den Grund“
 Seminartage mit Systemischer Aufstellungsarbeit. Der Tod ist eine Hälfte des Lebens. Wenn wir den Mut haben, auf Tod und Leben gleichzeitig zu schauen, erkennen wir die schöpferische Kraft des Augenblicks. Dies Erkennen umzusetzen und zu leben ist ein Weg. (Details: <http://www.iigs.at/index.php?id=156>)
Christl Lieben, (Jahrgang 1936) Wien, Konzertmanagement, Goldschmiedin, Arbeit mit Gruppen als Psychotherapeutin, Supervisorin und Coach, Systemischer Aufstellungsarbeit, Lehrtätigkeit, (Weiteres: siehe Link oben)

Die genaue Ausschreibung und das **Anmeldeformular** findest Du unter www.iigs.at

NEU - Bitte beachten – NEU

- 1) Anmeldung Theresa Steinhuber: (Mo-Fr 09:00-17:00) 0(043)676 / 91 84 591 anmeldung.sommerwoche@gmx.at
- 2) Nächtigung/Verpflegung **gesondert** über Bildungshaus Sodalitas zu buchen! ☎ 0(043)4239/2642 www.sodalitas.at

Information und Anmeldung für die Graduierungen bei:

Josef Perner, 8071 Hausmannstätten, Eisenstraße 9, ☎0650/5281177 josef.perner@gmx.at

Termin	Ort	Thema / ReferentIn	Veranstalter / Anmeldung
IIGS - Landesgruppe Steiermark			
03.05.2011 18:30-21:00	KPH Graz	Tänze im Jahreskreis / Dipl.-Päd. <i>Kraxner-Zach, B. Kickmayr</i>	IIGS LG Stmk, B. Semmler 0664/4138250, brigitte.semmler@gmx.at
IIGS - Landesgruppe Tirol			
08.04.2011 18.00	KPH Edith-Stein, Riedg.11, Innsbruck	“Mein Bild lernt laufen” - Kreatives Arbeiten mit Collagen / <i>U. Hawel</i>	IIGS LG Tirol/Vbg, Mag.U. Hawel, ursulahawel@hotmail.com, 0676/9519875
16.05.2011 15.00 - 18.00	KPH Edith-STEIN, Riedg.11, Innsbruck	Das Lebendige findet immer einen Weg / Hans Neuhold	Anmeldung KPH-ES
IIGS - Landesgruppe Kärnten			
28.04.2011 19.00 - 21.00	Bildungshaus Sankt Georgen am Längsee	“Zwischen Liebe und Gewalt”/Ganz- heitliche Lösungswege / Dr. G. Mattitsch	IIGS LG Kärnten & Stift St. Georgen; petra. kudlicka@bildungshaus.at 0664/620795
IIGS - Landesgruppe Oberösterreich			
08.04.2011 18:30	Priesterseminar Linz, Harrachstr. 7	Jour fixe - Leben aus der Kraft der 4 Richtungen / <i>Andrea Gschwendtner</i>	IIGS LG Oberösterreich Christine Todter ctodter@gmx.at
20.05.2011 18:30	Priesterseminar Linz, Harrachstr. 7	Bibliolog Schnupperabend <i>Gabriele Kraxner-Zach</i>	
IIGS - Landesgruppe Salzburg			
06.04.2011, 01.06.2011 18:00 - 20:15	BIZ Borromäum, Salzburg, Gaisßberg- straße 7	Jour fixe der LG Salzburg <i>Termin am 1.6. mit Albert Höfer!</i>	IIGS LG Salzburg, G. Zlanabitnig gottfried.zlanabitnig@aon.at Tel. 06247/8511
IGBW - Institut für Gestaltpädagogik in Erziehung, Seelsorge und Beratung - Baden-Württemberg e.V.			
20.06.2011	Freiburg i. Br	Grundkurs Gestaltpädagogik <i>Manuela Müller, Hedwig Schilling</i>	www.igbw-ev.de 7 weitere Termine bis 2013
09.04.2011	Wernau	Kommunikationstraining für Eltern (von Schülern) planen und durchführen / <i>Alois Müller</i>	www.igbw-ev.de Fortbildungen
20. u. 21.05.11	Rottenburg/N	Mitgliederversammlung und Seminartag	www.igbw-ev.de Fortbildungen
IGNW - Institut für Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge in Nord-West-Deutschland e. V.			
20.- 22.05.2011	Abtei Herstelle D-37688 Beverungen	Glauben mit Leib und Seele / „Auf dein Wort hin“ – Eine Herausfor- derung sich einzulassen / <i>Sr. A. Gamon</i>	Sr. Angela Gamon OSB sr.angela@abtei-herstelle.de
22.- 24.07.2011	Abtei Herstelle D-37688 Beverungen	Meine Ressourcen – Quellen mei- ner Lebendigkeit und Spiritualität <i>Dr. Franz Feiner (IIGS)</i>	Sr. Angela Gamon OSB sr.angela@abtei-herstelle.de
IGB - Integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung - Bayern			
14.06.2011 - 19.06.2011	Haus Werdenfels	Gestaltexerzitien / Günter Lesin- ski, Adelind Schächtl	Haus Werdenfels, 09404/95020 Anmeldung@Haus-Werdenfels.de
01.07.2011	Haus Werdenfels	Mitgliederversammlung	
IGCH - Institut für integrative Gestaltpädagogik in Schule, Seelsorge und Beratung - Schweiz			
03.09.2011 – 04. 09. 2011	Kloster Rickenbach, Dominikusw. 3, CH- 6221 Rickenbach/LU	Das Selbstwertgefühl ist ein Geschenk, das man nicht zufällig erhält. <i>Dipl. Psych.</i> <i>Dr. rer. nat. B. Hadinger, Tübingen/Wien</i>	Anmeldeschluss: 31. Mai cecileleimgruber@hotmail.com

Termin	Ort	Thema / ReferentIn	Veranstalter / Anmeldung
igps - institut für ganzheitliche pädagogik und seelsorge - rheinland-pfalz/saarland e.v.			
15.04.2011 - 18.04.2011	Neustadt: Herz Jesu Kloster	Grundkurs Gestaltpädagogik <i>Maria Walter und Gisela Broichmann</i>	maria.walter@igps.de oder gisela.broichmann@igps.de
06.05.2011 - 08.05.2011	Waldfischbach-Burgalben: M. Rosenberg	Feste Gruppe für Baustein B <i>6. Einheit</i>	Annemarie Mast
27.05.2011 - 29.5.2011	Waldfischbach-Burgalben: M. Rosenberg	Rhythmus-Atem-Bewegung	Maria König, 06836-4391 mm.koenig@t-online.de
03.06.2011 - 05.06.2011	Neustadt: Herz Jesu Kloster	Aufbaukurs für Baustein A <i>2. Einheit</i>	maria.walter@igps.de
GPN - Gestaltpädagogik für Schule und Bildung, Seelsorge und Beratung Niedersachsen e. V.			
2010-2012	Haus Ohrbeck, 49124 Georgsmarienhütte	Grundkurs Gestaltpädagogik Erste Woche: 25.-30.06.10 Anmeldung bis 30.04.2010	BGV Hildesheim u. GPN e. V. Ulrich Kawalle, 05121/307285 ulrich.kawalle@Bistum-Hildesheim.de
IGBPS LUXEMBURG a.s.b.l. - Institut für ganzheitliche Pädagogik, Beratung und Seelsorge Luxemburg			
20.05.2011 - 22.05.2011	Luxemburg	Des Dichters Wort will mich leiten / <i>Gaby Schroeder</i>	Gaby Schroeder schroega@pt.lu
17.06.2011 - 19.06.2011	Luxemburg	Lebensthemen als ein Tor zu unserem Wesenskern / <i>Gaby Schroeder</i>	Gaby Schroeder schroega@pt.lu

Die 4 verschiedenen Erzählungen vom Kreuzestod Jesu und ihre jeweilige Botschaft

Ein Tag mit Prof. Dr. Albert Höfer (Theologe, Priester, Psychotherapeut)

Termin und Ort: Sa, 2. April 2011, 9-12h und von 14- ca 16h mit Vesper, Pfarrheim Stattersdorf, 3100 St. Pölten, Johann Klapperstr. 7

Anm.: haas.elisabeth@tele2.at, ambichl@aon.at

Beitrag: 35,- € bzw. 25,- € für IIGS-Mitglieder

Gestaltkibbuz auf Alberts Hütte - Sommer 2011

veranstaltet von der Albert Höfer Gesellschaft (AHG)
Spezialseminare für TrainerInnen uns solche, die es werden wollen.

Termin: 1. Krisenintervention und Schritte des Verzeihens (24.-29.7.) ||| 2. Zukunftsarbeit und Schritte der Hoffnung (7.-12.8.) ||| 3. Die Wurzeln meines Glaubens finden (14.-19.8.)

Selbstverpflegung, Honorar und Nächtigung; Spende für die Hüttenrenovierung!

Anm.: albert.hoefer@yahoo.com, 0043316584515

Impressum

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

Redaktionsteam: Franz Feiner (franz.feiner@kphgraz.at), Hans Neuhold (neuhold@iigs.at) - Chefredakteure
Albert Höfer (hoefer@iigs.at), Andrea Klimt (andreaklimt@yahoo.com), David Feiner (info@high-five.at) - Layout, Reinhardt Schwarzenberger (schwarzenberger@iigs.at) - Finanzen und Versand

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

Redaktionsrat - Verantwortung für Europaheft - Ed.I.v.: Stanko Gerjolj (Vorsitzender ARGE-IGS und DKGP), Barbara Remtisch (GNP), Johannes Teufel (IGBW), Sr. Cecil Leimgruber (IGCH), Rainer Hagencord (IGNW), Chantal Stieber (IGPBS), Stefan Berzel (IGPS), Viliam Arbet (IIGDF), Albert Höfer (IIGS), Andreas Döberl (IGB), Martin Kläsner (IGH)

ZVR: 356542037

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

Preis: 4,50 € Einzelpreis, 13,50 € Jahresabo.

ARGE IGS - Mitglieder



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



institut für ganzheitliche
pädagogik und seelsorge
rheinland-pfalz / saarland
www.igps.de



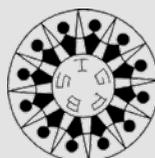
Integrative Gestaltpädagogik
in Schule, Seelsorge und
Beratung
Bayern
www.igb-bayern.de



Institut für Integrative Gestalt-
pädagogik und Seelsorge
Österreich
www.iigs.at



Društvo za Krščansko Gestalt
Pedagogiko
Slovenien



IGPBS LUXEMBURG a.s.b.l.
Institut für ganzheitliche Pädagogik, Beratung und Seelsorge
Luxemburg



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

Gestaltpädagogik
Niedersachsen e. V.



Institut für Integrative Gestalt-
pädagogik und heilende Seel-
sorge in Nord-West-Deutsch-
land e. V.
www.ignw.de/ignw



Institut für integrative Gestalt-
pädagogik in Schule, Seelsorge
und Beratung
Schweiz



Inštitút Integratívnej Geštaltpedagogiky a Duchovnej Formácie
Slowakei



Integrative Gestaltpädagogik
in Schule, Seelsorge und Be-
ratung
Hessen



Die nächsten Ausgaben:

Nr. 61 - Mai 2011

Multikulturalität und Gestaltarbeit

Nr. 62 - Oktober 2011

Märchen

Österreichische Post AG
Info.Mail Entgelt bezahlt