



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Emotionale Ökumene in der Schule

Verfasser

Dipl. Theol. Pashalis Archimandritis

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. Theol.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 190 020 313
Lehramt UF Katholische Religion und UF Geschichte
Univ.- Prof. Dr. Martin Jäggle

Vorwort

Diese Diplomarbeit gäbe es nicht ohne die freundliche Unterstützung von drei Menschen. Dr. Rudolf Prokschi, Universitätsprofessor an der römisch-katholischen Fakultät der Universität Wien, Branislav Djukaric, Fachinspektor für den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich und schließlich der – mittlerweile verstorbene – Metropolit der griechisch-orthodoxen Kirche in Österreich Dr. Michael Staikos stellten für mich ein Vorbild der Zuwendung und brüderlichen Liebe dar. Ich bedanke mich bei Ihnen für Ihr Interesse und Vertrauen, welches sie mir all diese Jahre schenkten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
------------------	---

Teil I

1. Emotionale Ökumene	3
2. Die Begriffe <i>Emotion</i> und <i>Empathie</i>	4
3. Menschenbilder	7
3.1. Antagonismus prägt die Gesellschaft in allen Ebenen	8
3.2. Die Schule – ein Ort der Unterdrückung?	9
4. Didaktische Konzepte – ein Rückblick	12
4.1. Vom radikalen Konstruktivismus zu einem schulisch-konformen didaktischen Ansatz	13
4.1.1. <i>Lernen</i> nach dem konstruktivistischen Ansatz	14
4.1.2. Die Rolle der Lehrperson im konstruktivistischen Didaktik-Ansatz	14
4.1.3. Didaktische Konzepte: Fazit	16
5. Von der Neurobiologie zur schulischen Soziologie und Pädagogik	17
5.1. Spiegelneuronen und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche Kommunikation	17
5.2. Was Spiegelneuronen sind und wie sie funktionieren	18
5.3. Spiegelneuronen und Intuition / Spiegelneuronen und die Erfassung der Umwelt	20
5.4. Spiegelneuronen und Emotionen	20
5.5. Die Kindheit und das Spiegelneuronensystem	21
5.5.1. Bezugspersonen bieten den Kindern Handlungsmuster	21
5.5.2. <i>Theory of Mind</i> und die <i>Interpersonale Intelligenz</i> nach Gardner	23
5.5.3. Familie ist der primäre Ort einer bewussten <i>Herzensbildung</i>	24
5.5.4. Die Entwicklung eines <i>Urvertrauens</i> bzw. eines <i>Urmisstrauens</i> in den Herzen der Kinder	25
5.6. Das <i>emotionale Gedächtnis</i> und die Grundlage der Motivation	26
5.7. Das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem (STS= Sulcus temporalis superior) und die innere Repräsentation von uns selbst und von anderen Personen	28
5.8. <i>Emotionale Kommunikation</i>	30
5.9. Spiegelneuronensystem und <i>Emotionale Intelligenz</i>	32

5.10. Der Mensch ist auf Kooperation berufen	33
5.10.1. Wie <i>Motivation</i> entsteht	33
5.10.2. Die Fähigkeit zwischenmenschliche Bindungen einzugehen ist keine angeborene Fähigkeit	34
5.10.3. <i>Aggression</i> als Abwehrmechanismus gegen soziale Ausgrenzung	35
5.10.4. Wieso es Menschen gibt, die sich nicht auf Kooperation einlassen	36
6. Welche Bedeutung die Erkenntnisse der Neurobiologie für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule haben	37
6.1. Ohne Spiegelung in der Lehrer-SchülerIn Beziehung gibt es keine <i>Motivation</i>	39
6.1.1. Weitere Motivationsfaktoren	42
6.2. Wieso SchülerInnen Aggression zeigen	43
7. Die Notwendigkeit zur Einübung in die Beziehungskompetenz	44
7.1. Unter welchen Umständen die Beziehungskompetenz vermittelt werden kann bzw. nicht kann	46

Teil II

1. Die theologische Grundlage der Kommunikation/Kooperation	48
1.1. Der Mensch aus christlicher Sicht	48
1.2. Liebe als Grundlage der christlichen Gemeinschaft	51
2. Jesus Christus: das Vorbild einer <i>dialogischen Kultur</i>	54
2.1. Geschichte des Barmherzigen Samariters (Lk 10,25-37)	55
2.2. Jesus Christus und die Ehebrecherin (Joh 8, 3-11)	56
2.3. Die Begegnung Jesu mit Zachäus (Luk 19,1-10)	57
2.4. Die Heilung einer Frau am Sabbat (Lukas 13,10-12)	58
2.4.1. Jesus Christus und das jüdische Gesetz (Das Sabbatgebot).....	58
3. Was Jesus mit der heutigen Schule zu tun hat	60
3.1. Jesus ein Vorbild für Pädagogen und Pädagoginnen	60
3.2. Die Rolle der biblischen Jesusgeschichten für die Einübung in die Empathie	62

Teil III

1. Der konfessionelle Religionsunterricht: eine Adressaten-Analyse	64
2. Fragen des Leben als Gegenstandsbereich der Ökumene	66
3. Perspektivität im konfessionellen und kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht	67

4. Die Vermittlung von Emotionalen Kompetenzen im ökumenischen Lernen	69
4.1. Einübung in die <i>Empathie</i> als Grundlage der christlich-moralischen Erziehung	71
5. Ökumene quo vadis? - Ökumene als <i>Frieden-lernen</i> und <i>Gemeinschaft-schaffen</i> <i>lernen</i> verstehen.....	73
5.1. Ökumenische Zusammenarbeit in der Schule	75
5.1.1. Modelle der Gestaltung von ökumenischen Konzepten	77
5.2. Voraussetzungen für das Gelingen eines ökumenischen Projekts in der Schule	78
Zusammenfassung	80
Literaturverzeichnis	82
Quellen	82
Fachliteratur	82
Internetquellen	86
Indizes	87
Bibelstellenregister	87
Abstract	88
Lebenslauf	90

Einleitung

Diese Diplomarbeit versteht sich als ein Beitrag zur ökumenischen Annäherung der verschiedenen christlichen Konfessionen vor allem im schulischen Bereich. Ökumene wird als eine Grundhaltung verstanden, die sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen verwirklichen lässt. Der Begriff *emotionale Ökumene*, der den ersten Teil des Titels ausmacht, ist eine erfundene Konstruktion, welche, meines Wissens nach, in der deutschen und englischsprachigen Literatur nicht vorkommt. In umgangssprachlichem Bereich ist aber der Begriff der *emotionalen Ökumene* bekannt, allerdings ist er negativ konnotiert.

In den letzten Jahren werden die Erkenntnisse der Psychologie und Neurobiologie stärker in die pädagogische Arbeit in der Schule einbezogen. Wie das menschliche Gehirn funktioniert, wie es nämlich Wissen aneignet und welche Rolle Emotionen bei der Motivation spielen, sind wichtige Erkenntnisse, die die erzieherische Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen in der Schule erleichtert. Diese Diplomarbeit erforscht, wie die Erkenntnisse der Neurobiologie dazu beitragen können, dass die ökumenische Zusammenarbeit in der Schule optimiert werden kann.

Die Diplomarbeit gliedert sich in drei Teile: im ersten Teil wird zuerst definiert, was man unter den Begriffen *Emotion* und *Empathie* versteht. Folgend wird erläutert, wie das herrschende darwinsche Menschenbild die moderne Gesellschaft und die Institution Schule nachhaltig geprägt hat. Im Versuch den *besten Unterricht* zu gestalten wurde im Laufe der letzten ungefähr fünfzig Jahre eine Reihe von didaktischen Konzepten entwickelt. Schließlich werden die wichtigsten Erkenntnisse der Neurobiologie zusammengefasst: es wird die Entdeckung des sog. Spiegelneuronensystems vorgeführt und welche Bedeutung es bei dem Erwerb von emotionaler Kompetenz spielt. Es wird versucht, ein neues Menschenbild zu vermitteln, welches auf Kooperation und Gemeinschaftlichkeit basiert.

Im zweiten Teil werden die Erkenntnisse der Neurobiologie aus biblischer/theologischer Sicht begründet. Nach dem Schöpfungsbericht wurde der Mensch Gott ähnlich geschaffen. Die christliche Lehre der Dreifaltigkeit bezieht diese Ähnlichkeit auf den sozialen Aspekt des Menschen. Der Fall aus dem Paradies hat allerdings die Fähigkeit zur friedlichen Gemeinschaftlichkeit beeinträchtigt.

Durch eine Reihe von neutestamentlichen Geschichten wird offenbart, wie Jesus Christus den Menschen in den Mittelpunkt seiner Bemühungen stellte und seinen Gefühlen und Emotionen

besondere Beachtung geschenkt hat. Jesus Christus stellt für die Pädagogen und Pädagoginnen vor allem ein Vorbild dar.

Der letzte Teil wird der Ökumene in der Schule gewidmet. Ökumenisches Lernen begrenzt sich nicht auf die Vermittlung eines bestimmten Unterrichtsstoffes, sondern geht in die Einübung von emotionalen Kompetenzen über. Als Ziel des ökumenischen Lernens wird die Befähigung zu einer friedlichen Gemeinschaft gesetzt. Zusätzlich wird eine Adressaten-Analyse versucht und diskutiert inwieweit der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht den Perspektivenwechsel, welchen ein moderner Religionsunterricht garantieren soll, tatsächlich gewährleisten kann. Schließlich werden einige praktische Hinweise präsentiert, wie Ökumene in der Schule konkret gelingen kann.

Teil I

1. Emotionale Ökumene

In der Psychologie spricht man von rationaler und emotionaler Seele. Die emotionale Seele folgt einer assoziativen Logik. Sigmund Freud nennt diese Logik *primärprozessuales Denken*. Umweltelemente werden von der emotionalen Seele aufgenommen und so verstanden, wie sie unmittelbar wahrgenommen werden, ohne einer rationalen Bearbeitung unterzogen zu werden. Die emotionale Seele ist kindlich: sie verdrängt Erinnerungen oder Tatsachen, die nicht mit ihren Ansichten kompatibel sind. Logische Argumente bleiben unberücksichtigt. Viel mehr stellen für die emotionale Seele die wahrgenommenen Gefühle die *Beweise* für die Richtigkeit ihres Handelns dar. Die emotionale Seele liefert dem Gehirn die Gewissheit, dass sie weiß, worum es geht und wie zu agieren ist.¹ Weil die emotionale Seele so spontan ist und daher viele Fehler begehen kann, spricht man im Rahmen der ökumenischen Bewegung nicht so gerne von Emotionen. Deshalb stellt man, wenn man von einer *emotionalen Ökumene* spricht, eine Art der ökumenischen Annäherung vor, die die Besonderheiten der jeweiligen christlichen Konfessionen und die Empfindungen der Gläubigen übersehend stark vom Wunsch beherrscht wird, eine Einheit zu demonstrieren. Eine solche Haltung aber birgt in sich die Gefahr, dass Gefühle verletzt werden und so konfessionell selbstbewusste Gläubige an diesem Versuch nicht teilnehmen.

Obwohl in Mitteleuropa die Präsenz anderer christlicher Konfessionen und Religionen als den im Lande vorherrschenden eine langjährige Tradition haben, scheint sich in der Schule immer noch nicht eine *Kultur gegenseitiger Anerkennung*² und Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe durchgesetzt zu haben. Oft fehlt den Lehrpersonen und Pädagogen in den Schulen die Erfahrung, wie sie mit den anderen Kulturen bzw. christlichen Konfessionen oder nicht-christlichen Religionen umgehen können. Lange gab es im öffentlichen Leben (auch in den Schulen) keine Lehrpersonen, die einer anderen Tradition angehörten und den Übrigen ein Bild davon geben konnten, woran sie glauben. Aufklärungsarbeit ist notwendig.

¹ Vgl. GOLEMAN, Daniel, *Emotionale Intelligenz*, München – Wien 1996, 370-371; [in Folge: D. GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz*].

² Vgl. JÄGGLE, Martin (Hg.)/KROBATH, Thomas (Hg.)/SCHELANDER, Robert (Hg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien [u.a.] 2009, 23f.; Vgl. auch JÄGGLE, Martin, *Schritte auf dem Weg zu einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung*, in: BASTEL, Heribert/GÖLLNER, Manfred/JÄGGLE, Martin/MIKLAS, Helene (Hg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*, Wien 2006, 33f. [in Folge: H. BASTEL u.a., *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen*]

Der britische Psychoanalytiker Daniel Goleman ist der Erfinder des Begriffes der *emotionalen Intelligenz*. Damit ist die Fähigkeit des Menschen gemeint, die Gefühle der anderen Mitmenschen verstehen zu können und dann entsprechend zu handeln. Auf der Basis der *emotionalen Intelligenz* Golemans wird der Begriff der *emotionalen Ökumene* in dieser Diplomarbeit neu konstituiert. In der ersten Fassung, wie oben beschrieben, wird der Begriff *Emotion* negativ verstanden: Wer emotional denkt berücksichtigt die Umstände nicht, die Emotionen übertreffen den Verstand, man ist blind und nimmt nicht wahr, wie die Menschen rings um einen denken. Sein einziger Wunsch ist seine Leidenschaft zu verwirklichen ohne zu berücksichtigen, ob die anderen damit einverstanden sind, oder ob ihre Gefühle verletzt und ihre Ideen anerkannt werden. Oft führt eine solche Haltung zu Missverständnissen und gegenseitigen Verletzungen. Im schulischen Bereich bedeutet dies praktisch, dass oft eine Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen unmöglich gemacht wird. Im Gegensatz dazu wird *emotionale Ökumene* nun viel mehr als eine Art der Ökumene verstanden, die, mit Hilfe der Erkenntnisse der Neurobiologie und Neuropsychologie, berücksichtigt, wie das menschliche Gehirn funktioniert und welche Bedeutung die Gefühle für das menschliche Leben haben.

2. Die Begriffe *Emotion* und *Empathie*

Nach dem Neurobiologen Gerhard Roth sind „Emotionen d.h. Gefühle [...] neben Wahrnehmen und Denken die Grundzustände unseres Erlebens“³. Was unter dem Begriff der *Emotion* alles zu verstehen ist bleibt unter Psychologen höchst umstritten. Zu den sogenannten *elementaren Affektzuständen*, wie zum Beispiel das Gefühl des Hungers, der Müdigkeit, der Empfindung/Wahrnehmung von körperlichem Schmerz etc., die dem Menschen angeboren sind, werden von einigen Emotionsforschern, wie zum Beispiel Paul Ekman, noch zum Beispiel die Empfindung von Aggression, Fürsorge- und Verlassenheitsgefühl dazugezählt⁴. Andere Psychologen rechnen wiederum die *elementaren Affektzustände* nicht zu den Emotionen. Für diese letzte Gruppe von Psychologen stellen Emotionen viel mehr „eine erfahrungsabhängige nicht-kognitive Form der Bewertung lebens- und überlebensrelevanter Ereignisse“⁵ dar. Zu den Emotionen werden dann Empfindungen wie Furcht, Freude, Verachtung, Ekel, Enttäuschung, Erwartung etc. gezählt.

³ ROTH, Gerhard, Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart 2011, 73; [in Folge: G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit].

⁴ Vgl. EKMAN, Paul, Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, Heidelberg 2010, 117f., 155f., 206f., 238f.; [in Folge: P. EKMAN, Gefühle lesen].

⁵ G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 74.

In dieser Diplomarbeit werden die *elementaren Affektzustände* vom Begriff der *Emotion* ausgeschlossen. Viel mehr sind unter *Emotionen* die Empfindungen zu verstehen, die in Individuen bei jeder wahrgenommenen Situation oder durchgeführten Handlung hervorgerufen werden. Wir werden sehen, dass Gefühle unbewusst sein können und dass empfundene Emotionen stark das menschliche Motivationssystem beeinflussen. Das Bewusstwerden von Emotionen andererseits hilft dem Individuum dabei, seine eigenen Handlungen zu verstehen und dass es seine eigenen Emotionen zu steuern lernt.⁶

Zum Begriff der *Empathie*: das Wort *Empathie* stammt aus dem griechischen Wort *Empatheia*⁷. Der Begriff der *Empathie* wurde zum ersten Mal in den zwanziger Jahren vom amerikanischen Psychologen E.B. Titchener verwendet. Nach Titchener's Theorie geht die Empathie auf eine Art physischer Nachahmung des Kammers eines anderen zurück, die dann bei einem selbst die entsprechenden Gefühle hervorruft. Er suchte nach einem Wort, das sich unterschieden sollte von *Sympathie*, Mitgefühl, das man für das Schicksal eines anderen empfinden kann, ohne auch nur im Geringsten die Gefühle des anderen zu teilen.⁸

„Γνωθι σε αυτόν“ („erkenne dich selbst“), ein Spruch aus dem antiken Griechenland, wird vielfach gedeutet. In Bezug zur Empathie will ich die Wichtigkeit dieses Spruches betonen, was das Erkennen unserer eigenen Emotionen angeht. Dass wir uns unserer Emotionen bewusst werden, ist die Grundlage der Empathie. Wir können nämlich die Gefühle der anderen nicht wahrnehmen, wenn wir nicht zuerst gelernt haben unsere eigenen Emotionen und Gefühle zu erkennen. Eine weitere Grundlage ist die Fähigkeit non-verbale Mitteilungen deuten zu lernen. Damit meint Goleman zum Beispiel den Klang der Stimme, eine Geste oder den Gesichtsausdruck während eines Gespräches.⁹

Bei der Begegnung zweier Personen findet, noch bevor ein Gespräch anfängt und verbale Mitteilungen bewusst getauscht werden, eine gewisse Kommunikation statt. Diese *erste* Kommunikation basiert ausschließlich auf non-verbale Mitteilungen. Die Fähigkeit des Wahrnehmens dieser ersten non-verbale Mitteilungen gehört auch zur Empathie. Von Paul Watzlawick, einem österreichischen Psychoanalytiker, stammt der Satz: „Man kann nicht

⁶ Vgl. G. ROTH, *Bildung braucht Persönlichkeit*, 79; Vgl. auch LANTIERI, Linda/GOLEMAN, Daniel, *Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche*. Ein Übungsprogramm, um innere Stärke aufzubauen, München 2009, 32f.; [in Folge: L. LANTIERI/D.GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche*]; Vgl. auch D. GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz*, 334f.

⁷ Der Begriff stammt aus dem griechischen Wort *Empáθεια* (εν + παθος) (siehe <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>). In der neugriechischen Sprache bekam das Wort eine ganz andere Bedeutung (gleichbedeutend mit dem Begriff *Antipathie*)

⁸ Vgl. TITCHENER, Edward Brandford, *A text-book of psychology*, New York 1915, 417, 512-515; Vgl. auch D. GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz*, 130.

⁹ Vgl. D. GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz*, 128.

nicht kommunizieren“. Ab dem Moment, wo zwei Personen gegenseitig ihre körperliche Anwesenheit wahrnehmen, findet auch eine gewisse Art des Kommunizierens statt. Die ersten Blickkontakte (oder auch das Vermeiden von Blickkontakten), die Körperhaltung, der Gesichtsausdruck, offenbaren vieles über die Stimmung, die Gedanken oder Absichten einer Person. Emotionen äußern sich oft in unbewussten non-verbalen Handlungen. Bei einer verbalen menschlichen Kommunikation gibt es stets zwei Aspekte: den Inhalts- und den Beziehungsaspekt. Der Beziehungsaspekt stellt eine Art Kommunikation über eine Kommunikation dar. Man spricht in diesem Zusammenhang von *Metakommunikation* oder *Metabeziehung*. Der Beziehungsaspekt bestimmt den Charakter des Inhaltsaspekts.¹⁰

Wie wir den Menschen verstehen ist entscheidend für die Art des Umgangs mit ihm. Menschenbilder prägen und prägen die Art und Weise, wie Schule verstanden wird und wie die Lehrpersonen einer Bildungsanstalt mit ihren SchülerInnen umgehen. Folgend wird zuerst eine Reihe von didaktischen Konzepten präsentiert, die Anwendung im schulischen Unterricht gefunden haben. Weiter werden die Erkenntnisse der Neurobiologie und ihre Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens vorgestellt. Viele Thesen der Bildungswissenschaft konnten durch Erkenntnisse, die aus den Neurowissenschaften gewonnen wurden, bestätigt werden. Mit der Hilfe der Neurobiologie konnte den Menschen zum Ersten Mal erklärt werden, wieso die menschlichen Beziehungen und der Wunsch zur Kooperation ein Bestandteil unserer menschlichen Natur sind und welche verhängnisvollen Folgen für die Motivation und die Kreativität sich ergeben können, wenn diese Tatsache übersehen wird und auf die Theorie der Auslesung und Selektion beharrt wird. Im Verlauf dieser Diplomarbeit wird gezeigt, wie die Erkenntnisse der Neurobiologie den Religionspädagogen und Religionspädagoginnen, Theologen und Theologinnen dabei helfen können, die Wichtigkeit der zwischenmenschlichen Bindungen für das Gelingen des ökumenischen Lernens zu erkennen. *Ökumene lernen* in der Schule begrenzt sich nicht auf den Rahmen des Unterrichtsgeschehens, sondern es übersteigt ihn. *Ökumene erleben* heißt sich mit den Menschen in Beziehung setzen. Es stellt eine Grundhaltung in der Gestaltung von zwischenmenschlichen Bindungen zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen und ihre Bindungen zu ihren KollegInnen im Lehrerkollegium im schulischen Mikrokosmos dar. Jesus Christus stellt das Vorbild in vielfacher Hinsicht dar. Weiter werden Ereignisse aus dem

¹⁰ Vgl. WATZLAWICK, Paul/BEAVINH, Janet/JACKSON, D. Don/Mental Research Institute Palo Alto, (Kalifornien), *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern – Göttingen – Toronto – Seattle, 2000, 50-53, 55f.; [in Folge: P. WATZLAWICK/H.J. BEAVIN/D.D. JACKSON/Mental Research Institute Palo Alto, Kalifornien, *Menschliche Kommunikation*].

Leben Jesu Christi, so wie sie uns von dem Neuen Testament bekannt sind, vorgestellt, wo Jesus in Interaktion mit den Menschen tritt. Wir werden Jesus Christus als einen Kommunikationskünstler und einfühlsamen Heiler kennenlernen. Auch die Religionspädagogen und Religionpädagoginnen können Wunder wirken. In einer Zeit, wo Anerkennung und Liebe zunehmend *bedrohte Arten* werden, kann es heilsam sein den Menschen Zuwendung und Interesse zu zeigen. Ökumene als eine ehrliche Begegnung von Menschen kann nur gelingen, wenn im Mittelpunkt der Mensch und seine emotionalen Bedürfnisse stehen.

3. Menschenbilder

In der Menschheitsgeschichte hat es verschiedene Menschenbilder gegeben. In der europäischen Gesellschaft konnte sich bis zur Aufklärung das christliche Menschenbild auf Dauer durchsetzen. Doch die Aufklärung, die Prämisse der Befreiung des Menschen aus seiner Unmündigkeit, hat dazu geführt, dass das christliche Menschenbild allmählich zu zerfallen begann. In den heutigen stark säkularisierten westlichen Gesellschaften hängen die Menschenbilder und Weltanschauungen der Individuen zunehmend von den selbst gemachten Erfahrungen ab. Traditionelle und aus der Religion überlieferte Menschenbilder kommen in Kontrast mit der von den Individuen selbst erlebten Wirklichkeit. Die Erfahrungen, die die Menschen sammeln, widersprechen ihrer eigenen religiösen Tradition. Dies führt zu dem Phänomen, dass man heute die Welt in eine Heilige und eine Profane Welt zu teilen neigt. Einerseits wird von traditionell religiös geprägten Menschen das christliche, das muslimische usw. Menschenbild weiterhin akzeptiert, andererseits wird seine Gültigkeit auf den Bereich des Heiligen begrenzt. In der real existierenden profanen Welt wird das christliche oder muslimische Menschenbild bewusst oder unbewusst als unanwendbar bestimmt. Das im Christentum wurzelnde Menschenbild wird als Teil einer starren Tradition verstanden, die nur noch einen musealen Wert zu haben scheint. Der westliche wirtschaftliche Kapitalismus, der auf dem Hauptprinzip der Konkurrenz fußt, hat jeden Aspekt des menschlichen Lebens bis zur Tiefe beeinflusst und verändert. Das Prinzip des Wettbewerbs ist das Hauptprinzip der menschlichen Seele geworden. Es findet Eingang in die kirchliche Religiosität und bestimmt sogar die Gestaltung der menschlichen Beziehungen von den familiären bis zur beruflichen Ebene.

Ein entscheidender Schritt zur Formierung eines neuen Menschenbildes, welches von nun an die westliche Gesellschaft nachhaltig prägen sollte, wurde in der zweiten Hälfte des

neunzehnten Jahrhunderts vollzogen. In dieser Zeit hat nämlich Charles Darwin seine zwei Werke *Über die Entstehung der Arten* und das Buch *Die Abstammung des Menschen* veröffentlicht. Darwin hat begriffen, dass die Arten sich im Laufe der Zeit entwickeln und dass diese Entwicklung unter einem Selektionsdruck steht. Ob die Entwicklungstheorie Darwins eine reale Basis hat, ist kein Gegenstand mit dem sich diese Diplomarbeit beschäftigen wird, dies würde den thematischen Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Das was viel mehr fraglich scheinen mag ist die sogenannte Selektionstheorie. Sie besagt, dass im Laufe der Entwicklung die Starken von jeder Art größere Chancen zu überleben haben, während die Schwachen (damit sind Tiere/Wesen gemeint, die gegenüber anderen Tieren/Wesen ihrer Art körperlich oder mental beeinträchtigt sind) zu verschwinden neigen. Wichtige biologische Grundregeln waren für Darwin der *Krieg der Natur* und der *Kampf ums Überleben*. Seine Theorie wurde auf die Menschheit übertragen. Kritiker Darwins weisen richtig darauf hin, dass Darwin eigentlich von den gesellschaftlichen Umständen seiner Zeit (er lebte in England in der Epoche, wo die Industrialisierung stark vorangetrieben wurde, die elenden Lebensumstände der ArbeiterInnen waren ein Teil des Großstadtbildes geworden) starken Einfluss auf die Formulierung seiner Selektionstheorie nahmen. Er übertrug das kapitalistische Modell auf die Biologie. Daraus ergab sich die Theorie, dass die Menschen auch von Natur aus auf Kampf eingestellt sind. Wo Kooperation zwischen Menschen entsteht dient sie ebenfalls dem Kampf ums Überleben. Die darwinschen Ideen gaben dem Nationalsozialismus in Deutschland und in anderen Ländern Europas einen Anstoß und die Basis für die Herausbildung ihrer unmenschlichen Theorie, dass es Menschen mit unterschiedlichem Wert gibt. Die Arier standen, nach der Auffassung der Nationalsozialisten, an der Spitze der menschlichen Spezies. Alle anderen Völker waren gegenüber den Ariern Menschen minderwertiger Art. Der zweite Weltkrieg brachte den Untergang des Nationalsozialismus und seiner menschenunwürdigen Weltanschauung. Die darwinsche Theorie aber und die Ideen des *Krieges der Natur* und des *Kampfes ums Überleben* mögen in latenter Weise das Menschenbild unserer Gesellschaft weiterprägen.¹¹

3.1. Antagonismus prägt die Gesellschaft auf allen Ebenen

Es wird oft geäußert, dass die Bildung (damit ist vor allem die Bildung gemeint, welche in unserer institutionalisierten Gesellschaft primär in den schulischen Einrichtungen angeboten wird) die neue Generationen formen soll, die auch die Gesellschaft zum Besten

¹¹ Vgl. BAUER, Joachim, *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*, München 2010, 9-22; [in Folge: J. BAUER, *Prinzip Menschlichkeit*].

transformieren und weiterentwickeln soll, wobei unter dem Ausdruck *bessere Gesellschaft* jedes Individuum (da jeder Mensch sein eigenes Menschenbild und seine eigene Weltanschauung hat) etwas verschiedenes versteht. Außerdem beinhaltet dieser Wunsch zur Entwicklung zum Besseren einen latenten Darwinismus in sich, da dadurch akzeptiert wird, dass die Welt unter einem Entwicklungsdruck steht, der als Ergebnis immer eine *bessere, stärkere, gerechtere* Gesellschaft hat. Diese Ansicht aber übersieht einen wichtigen Bestandteil der Realität, dass nämlich die Schule als Einrichtung selbst ein Teil der Gesellschaft ist: In der Schule kommen SchülerInnen zusammen, die in Familien, welche in der lokalen Gesellschaft sozialisiert wurden, aufwachsen. LehrerInnen, die in der Schule interagieren, sind ebenfalls ein Teil der Gesellschaft, welcher sogar aus ihren oberen Bildungsschichten stammt. DirektorInnen und Bildungsträger (wenn es um private Schulen geht) verfolgen konkrete Ziele. Es wird offenbar, dass die Verfolgung verschiedener Ziele auf allen gesellschaftlichen Ebenen und der Entwicklungsdruck in einer Wettbewerbsmentalität mündet, die sich zwischen Individuen, (Bildungs)Trägern, politischen und ökonomischen Mächten gestaltet. Dieses Model wird auf die schulische Ebene übertragen. Innerhalb der Schule kann eine Art Entwicklung und Veränderung stattfinden. Die Veränderung, wenn sie tatsächlich stattfindet, ist ein Ergebnis vom Drang und keine freiwillige Entwicklung. Dies führt zu Spannung, die die Kreativität begrenzt und die Individuen unter psychischen Druck stellt. Das Ergebnis kann sein, dass ein oberflächlicher, scheinbarer Friede herrscht. Eine solche Institution, die auf Wettbewerb eingestellt ist (das mag eine Schule oder ein Staat sein) kann bestehen, sie ist aber keine Einrichtung, die auf Dauer ihre Existenz behaupten kann (siehe den inneren Zerfall der privaten religiösen Schulen und der kirchlichen Einrichtungen im Deutschsprachigen Raum). Ihr verdanken in den heutigen westlichen Gesellschaften die religiösen Träger ihre Existenz und ihre traditionelle und bürokratische Position im Staatsapparat, auf keinen Fall aber genießen sie die bewusste enthusiastische Unterstützung der BürgerInnen. Dies führt zu Starrheit und wie gesagt zu einem unvermeidlichen allmählichen Zerfall. Ein psychisch gesundes Individuum setzt voraus, dass gesunde menschliche Beziehungen vorhanden sind.

3.2. Die Schule – ein Ort der Unterdrückung?

Einige meiner SchülerInnen meinten einmal, dass die Schule ähnlich wie ein Gefängnis ist. Es war nicht nur das Aussehen des Gebäudes welches den SchülerInnen solche Ideen in den Kopf brachte – obwohl dies eigentlich zutrif, das Schulgebäude sah tatsächlich wie ein Gefängnis aus: die Klassen waren klein, die Gänge eng, die schlechte Beleuchtung hat dafür

gesorgt, dass die Gänge zusätzlich dunkel waren, die Wandfarben waren monoton und es roch oft unangenehm. Viel mehr aber war es das genau geregelte Tagesprogramm, die vielen Regeln und das Verlangen der LehrerInnen, dass diese Regel eingehalten werden – sonst drohten Strafen – die die SchülerInnen dazu veranlassten, ihre Schule mit einem Gefängnis zu vergleichen. Wenn die Schule von den SchülerInnen wie ein Gefängnis wahrgenommen wird, dann werden auch die LehrerInnen als Polizisten oder Wächter angesehen. Nun ist die Frage: was ist schief gelaufen, dass die SchülerInnen die Schule so unangenehm empfinden und aus ihr fliehen wollen? Sehr oft haben die SchülerInnen den Eindruck, dass die Institution Schule nicht für sie, die SchülerInnen, sondern um den Willen jemand Anderer zu erfüllen geschaffen wurde.

Die Schule konzentriert sich oft nur auf die Vermittlung von Sachinformationen. Ziel ist die kognitive Fähigkeiten zu optimieren, nämlich den Intelligenzquotient (IQ). Der IQ ist ein Instrument unserer Gesellschaft, welches für die Messung von kognitiven Fähigkeiten geschaffen wurde. Die Lehrpläne an der Schule sind sehr darauf orientiert, dass Wissen vermittelt und Fähigkeiten erworben werden, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Oft wird aber vergessen, dass das Leben nicht nur Wissensanhäufung (etwas was immer irrelevanter in unserem vernetzten Leben wird) und Fähigkeiten erwerben bedeutet, die dem Arbeitsmarkt dienen sollen.

Die Schulnoten bewerten, wie schnell, wie genau und exakt Informationen im Gehirn gespeichert werden. Die Schnelligkeit und die Genauigkeit nach der man Auskünfte im Kopf speichern kann ist aber nur eines der vielen Talente, die eine Person besitzen könnte. Die christlichen Theologen sind davon überzeugt, dass Gott die Menschen geschaffen hat und jeden von uns mit verschiedenen Begabungen bereichert hat.¹² Renommierete Psychologen wie Howard Gardner und Daniel Goleman kommen nun um zu unterstreichen, dass das Spektrum der Talente eines Menschen sehr breit ist. Sie fordern uns auf, dass wir endlich aufhören nur auf die Leistung unserer Kinder zu achten, und sie nach ihren hervorgebrachten Leistungen zu bewerten, sondern uns viel mehr auf die natürlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu konzentrieren und sie zu fördern versuchen. Gardner spricht in seinen Werken von *multiple intelligences*. Es gibt Fähigkeiten des Menschen, die nicht nach dem IQ gemessen werden können. Es geht um Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die weit über den Begriff des

¹² Vgl. 1 Kor 12, 1ff.

IQ hinaus gehen. Er will uns damit darauf aufmerksam machen, wie eng unsere Vorstellung von der Vermittlung von Fähigkeiten in der Schule ist.¹³

Obwohl die Idee Gardners, dass es verschiedene Arten von Intelligenzen gibt, wobei damit gemeint ist, dass der Mensch mit unzähligen Talenten begabt ist, seit Jahren bekannt ist, findet diese Erkenntnis kaum Echo im schulischen Alltag. Die Religionspädagogen sind vielleicht diejenigen, die Achtung darauf geben, dass die Person – die Schülerin oder der Schüler der der Lehrperson gegenüber sitzt – auch andere Arten von Talenten besitzt, die beachtenswert sind und zu Lebenserfolg führen können. Natürlich mag jeder unter dem Begriff *Lebenserfolg* etwas anderes verstehen, da jede Person ein anderes Menschenbild vertritt und innerhalb seiner individuell konstruierten Weltanschauung seine eigenen Ziele verfolgt, deren Erreichen als *Lebenserfolg* verstanden wird. Es gibt aber doch ein gemeinsames Ziel: Aristoteles hat dieses Ziel *Glückseligkeit* (*ευδαιμονία*) genannt. Jeder strebt nach dem Gefühl des Glücks, wobei natürlich jeder Mensch für sich selbst definiert, was Glück ist und wie es zu verwirklichen ist. Für Apostel Paulus ist es klar, dass die besondere Eigenschaften jedes Menschen, seine Talente, göttliche Gaben sind. Sie sind den Menschen geschenkt damit sie in der Gemeinde eingesetzt werden. Sie sollen dem Wohl des Menschen dienen.

Der Titel dieses Abschnittes mag für Einige befremdlich wirken. Damit will ich aber deutlich machen, dass *Unterdrückung*, nicht nur als eine explizite Freiheitsberaubung verstanden werden soll. Damit ist viel mehr gemeint, dass Aspekte und Charakterzüge der Kinder und Jugendlichen, die mit dem affektiven und kreativen Teil ihrer Persönlichkeit zu tun haben, von den Erwachsenen nicht selten weder beachtet noch bestätigt werden. Dies führt zu einer Art Unterdrückung. Auch die SchülerInnen selbst tendieren ihre emotionalen Empfindungen und Erfahrungen zu ignorieren oder zu banalisieren, wenn die Menschen in ihrem Umfeld ihnen keine Beachtung schenken.¹⁴ Der Religionspädagoge Martin Jäggle hat es treffend formuliert: wir brauchen „eine Schule für die man nicht lebt, sondern in der man leben kann“. Beides, sowohl das System Schule, als auch die LehrerInnen müssen sich weiterentwickeln, denn wenn die Menschen anders handeln würden, dann wäre die Schule auch anders. Die

¹³Vgl. GARDNER, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart, 2002 14, 47; [in Folge: H. GARDNER, Intelligenzen]; Vgl. auch GARDNER, Howard, multiple intelligences. The theory in practice, New York 1993, 5-12; [in Folge: H. GARDNER, multiple intelligences]; Vgl. auch D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 58-59

¹⁴ Vgl. L. LANTIERI/D.GOLEMAN, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche, 19-20

Vision einer Schule, welche sich auf Kooperation auf allen Ebenen einsetzt, Angst mildert und Fehler als Chance ansieht kann verwirklicht werden¹⁵.

4. Didaktische Konzepte – ein Rückblick

Es gibt eine Reihe von didaktischen Konzepten, die in den letzten sechzig Jahren entwickelt wurden: Zum Beispiel die sogenannte bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik, deren Hauptvertreter Wolfgang Klafki ist. Klafkis Hauptfrage lautete: wie kann man die SchülerInnen mündig machen, sodass sie in der Entwicklung und Gestaltung der gesellschaftlichen Prozesse vor allem aktiv werden. Dieses Konzept versuchte einen SchülerInnen-gerechten Zugang anzubieten und den Unterrichtsstoff nach diesem Prinzip zu strukturieren. Sein Ziel war die Bildung des Menschen im Ganzen. Klafki selbst hat später die bildungstheoretische Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt: sie war die Verkörperung des Programms Klafkis zur Demokratisierung von Bildung und Schule¹⁶. Ziel der Schule ist Schlüsselthemen zu bearbeiten und die SchülerInnen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu befähigen. Die Lerntheoretische Didaktik (auch als *Berliner Modell* bekannt), deren Vertreter Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz waren, steht im Gegensatz zu Klafkis Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik. Die Lerntheoretische Didaktik ging systematischer vor und setzte Faktoren, die den Unterricht bestimmen und deshalb von der Lehrperson berücksichtigt werden müssen. Sie geriet aber in Kritik wegen ihrer *Lehrerzentriertheit*. Wolfgang Schultz hat das *Berliner Modell* zu dem sog. *Hamburger Modell* weiterentwickelt. Damit wurde der *schülerorientierte Unterricht* entwickelt. Zum ersten Mal wurde Erziehung als ein *Dialog* zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden. Nicht mehr der Wille des Lehrenden dominiert. Vielmehr werden die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen berücksichtigt. Ziel ist es, dass die SchülerInnen Kompetenzen wie Autonomie und Solidarität einüben. Stark vom Philosophen Jürgen Habermas und seiner Theorie des Kommunikativen Handelns beeinflusst, definierten die Begründer der kritisch-kommunikativen Didaktik *Lernen* als ein kommunikatives Geschehen. Wichtig ist die Beziehungsinteraktion zwischen Lehrperson und SchülerIn. Der Neurobiologe Gerhard Roth stellt die kritisch-kommunikative Didaktik in Kritik: *Kommunikation* wird als Wert in sich dargestellt. Welche die genauen inhaltlichen Ziele sind, gibt uns die kritisch-kommunikative Didaktik nicht. Ein weiteres Modell ist das sog. Programmierete Lernen. Sein

¹⁵ Vgl. KROBATH, Thomas/JÄGGLE, Martin, Schulentwicklung und Religion. Auf dem Weg zu einer Kultur der Anerkennung, in: Begegnung & Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht, Nr. 162/III (2011) 6.

¹⁶ Vgl. KLAFKI, Wolfgang, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1972, 46-54, 70.

Vertreter Burrhus F. Skinner stellt die SchülerInnen in den Mittelpunkt seines Modells. Das Modell zerlegt Unterrichtsziele in viele kleine Schritte mit dem Ziel, dass Unterrichtsziele so an das persönliche Lerntempo der SchülerInnen angepasst werden. In diesem Modell spielt die Lehrperson keine entscheidende Rolle mehr. Schließlich gibt es das Modell des lernzielorientierten Unterrichtes (auch *curriculare Didaktik* genannt), welches von der Psychologin Christine Möller entworfen wurde. In diesem Modell spielen die Genauigkeit bei der Formulierung der Ziele und auch die Überprüfung des tatsächlichen Lernerfolges eine wichtige Rolle. Die Kritik Gerhard Roths konzentriert sich in diesem Modell auf die Tatsache, dass sowohl der emotionale Aspekt des Lernens völlig außer Acht gelassen wird als auch, dass der Auftrag, wie es zum Beispiel im Konzept Klafkis sehr stark zu finden ist, dass der Mensch zur *reifen Persönlichkeit* ausgebildet werden soll, kein Ziel mehr darstellt¹⁷. In diese Reihe der didaktischen Konzepte gehört auch der Ansatz der konstruktivistischen Didaktik. Diesen Ansatz will ich hier ausführlicher präsentieren.

4.1.Vom radikalen Konstruktivismus zu einem schulisch-konformen didaktischen Ansatz

Seinen Ursprung hat der konstruktivistische didaktische Ansatz in der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus. Er besagt, dass menschliches Erkennen als Erfassung und Abbildung der Realität grundsätzlich unmöglich ist. D.h. dass der Mensch nie eine objektive Wahrnehmung der realen Welt haben kann. Das Bild von der Welt, welches jeder Mensch macht, ist immer unmittelbar von individuellen Ideen und Erfahrungen, dem kulturellen und sozialen Kontext in dem das Individuum verankert ist, beeinflusst. Man konstruiert ein Bild von der Welt, man kann die wahre Welt nie entdecken, sondern nur erfinden! Diese Feststellung des Konstruktivismus führt zur Erkenntnis, dass der Mensch (wie jedes andere Lebewesen) strukturdeterminiert ist, d.h. dass er seine eigene (begrenzte) menschliche Natur nicht überwinden kann¹⁸.

Es wird versucht den Konstruktivismus durch gehirnphysiologische Forschungen zu bestätigen (Naturalisierung der erkenntnistheoretischen Argumente des Konstruktivismus): Für die Neurowissenschaft ist die menschliche Wahrnehmung der Wirklichkeit nichts anderes als eine neuronale Konstruktion. Die Perfektion dieser Konstruktion wird gerade in der Tatsache erkennbar, dass der Mensch die Wirklichkeit als etwas Kontinuierliches,

¹⁷ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 255-267.

¹⁸ Vgl. VOß, Reinhard, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, in: VOß, Reinhard (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Weinheim - Basel 2005, 43-44 [in Folge: R. VOß, Unterricht aus konstruktivistischer Sicht].

Verstehbares und ohne *Brüche* oder *Leerstellen* wahrnimmt (etwas was natürlich nicht immer stimmt – sehr oft versteht der Mensch eine Situation nicht, obwohl er den Eindruck hat, dass sie für ihn vollständig verstehbar ist)¹⁹. Das Ergebnis dieses Gefühls sind die oft anzutreffenden Fehleinschätzungen.

4.1.1. *Lernen* nach dem konstruktivistischen Ansatz

Die Wichtigkeit der Erfahrungen des Menschen im Lernprozess hat Schacter so ausgedrückt: „Wir sind Erinnerung“²⁰, das heißt, dass jeder Mensch nur auf der Basis seiner oder ihrer eigenen Lerngeschichte eine neu vermittelte Information deuten kann. Also sind die Erfahrungen, die jemand im Leben gemacht hat von entscheidender Bedeutung. Sie bilden den Filter, durch den jede neue Erfahrung beleuchtet und interpretiert wird. Wie oft hat jeder von uns erlebt, dass gut gemeinte Gesten oder Aussagen schnell missinterpretiert und missverstanden wurden. Gerade in solchen Fällen sind der kulturelle Kontext in dem eine Person aufgewachsen ist und auch ihre persönliche Erfahrungen bestimmend. Erfahrungen entstehen in der Interaktion mit Menschen. So könnte man sagen: Lernen ist im wahren Sinn des Wortes *Beziehung*.

In diesem Sinne ist Unterricht ein Raum, in dem SchülerInnen zu anderen Menschen oder Sachen Beziehungen aufbauen und dadurch Bedeutungen konstruieren. Die Kommunikation und das Eintreten in eine reziproke Beziehung helfen den Individuen ihre eigenen Erfahrungen und Ideen neu zu interpretieren und gegebenenfalls auch zu erweitern. Genau diese evolutionäre Art, wie sich Wissen gewinnen lässt (als Ergebnis der Erlebnisse und Reflexionen – damit sind sowohl die Reflexionen gemeint, die aus dem Beziehungen herauskommen als auch die Selbstreflexionen) ist die konstruktivistische Sicht, wie sich Lernen vollzieht²¹

4.1.2. Die Rolle der Lehrperson im konstruktivistischen Didaktik-Ansatz

Die Lehrperson ist nicht mehr die einzige Quelle des Wissens im Klassenzimmer. Vom konstruktivistisch-didaktischen Ansatz wird nicht mehr verlangt, dass die Lehrperson allwissend ist und dass sie die Aufgabe hat ihr Wissen den SchülerInnen zu übermitteln. Tobin Hart hat es so in seinem Buch folgendermaßen formuliert:

¹⁹ Vgl. TERHART, Ewald, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim – München 2000, 184-186; [in Folge: E. TERHART, Lehr-Lern-Methoden]

²⁰ SCHACTER, Daniel L., Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit, Reinbek bei Hamburg 2011, 37f.

²¹ Vgl. VOß, Reinhard, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, in: R. VOß, Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, 44-46.

„Wir lehren in erster Linie, wer wir sind und wie wir leben. Unsere Entwicklung ist mit der unserer Kinder verflochten – wir wachsen gemeinsam“²²

Dieses Verständnis der Lehrerrolle kommt ganz im Gegensatz zu dem früheren traditionellen Verständnis, wo die Lehrperson nicht nur als die einzige Autorität galt, die entschied, was richtig und was falsch war, sondern auch die einzige Instanz war, die zuständig war für die Auswahl des Unterrichtsstoffes.

Im Zentrum der Bemühungen des Ansatzes der Konstruktivisten steht der Versuch die Lehrperson und die SchülerInnen in Beziehung miteinander oder sie in Beziehungen zu Sachen zu bringen. Das heißt, die Hauptrolle der Lehrperson ist Prozesse einzuleiten, die das Lernen durch indirekte (als *direkte* wäre ein unmittelbare - meistens frontal gestaltete – Wissensübertragung gemeint) Beeinflussung antreibt. In diesem Sinne spricht man oft von *Ermöglichungs-Didaktik*. In der Schule, wo die Lehrperson alltäglich mit mehreren hunderten von Schülern zu tun hat, scheint diese Voraussetzung der *Ermöglichungsdidaktik* unmöglich zu erfüllen. Oft wird in der Schule das Wissen pauschalisiert und die Lehrperson verlangt oder glaubt einfach naiv, dass dieses Wissen (nicht unbedingt negativ gemeint) von allen SchülerInnen gleichmäßig und gleichartig angeeignet werden kann. Die Erfahrungen, die die SchülerInnen mit sich in die Schule mitbringen, sind entscheidend für ihre Weiterentwicklung. Ein Schüler oder eine Schülerin wird mehr Interesse an einer Thematik zeigen, wenn er oder sie schon persönliche Erfahrung mit diesem Thema gemacht hat. In Wirklichkeit ist es nicht die Lehrperson, sondern der Schüler oder die Schülerin selbst entscheidet, was von dem Angebotenen angeeignet wird und wie dieses Wissen seine oder ihre Denkstruktur verändern wird. Die Lehrperson hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass den SchülerInnen durch die Entstehung von Dialog, zwischen Lehrperson und Schülerin oder auch zwischen Schülern, möglichst viele Anregungen angeboten werden. Welche von diesen Anregungen von den jeweiligen SchülerInnen angenommen werden, entscheiden sie selbst. Wissen, welches SchülerInnen durch aktive Teilnahme am Lernprozess auf praktische und spielerische Weise sammeln, wird tiefer und einprägsamer in ihrem Gedächtnis erhalten bleiben. SchülerInnen sollen keine passive, sondern aktive Subjekte im Lernprozess werden, sie sollen zur *Urhebern der eigenen Lernerfahrung werden*, so kann ihre Neugier und ihr

²² HART, Tobin, Die spirituelle Welt der Kinder. Wie Sie ihre verborgenen Fähigkeiten verstehen und fördern, München 2007, 95.

Selbstvertrauen bewahrt werden. Für die Förderung eines solchen Verhaltens ist notwendig, dass die Lehrperson sich in die Rolle des Mit-Lernenden versetzt²³.

Ein weiterer Aspekt, der die Verwirklichung der *Ermöglichungsdidaktik* gewährleistet, ist, dass die Lehrperson den Perspektivenwechsel im Unterricht garantiert²⁴. Die Garantie der Perspektivität kann sich als eine schwierige Aufgabe für den Lehrenden erweisen, wenn ihm nicht erst klar wird, dass er auch von einer bestimmten Kultur, Sprache und Weltanschauung geprägt ist, aber auch wenn der Lehrperson dies bewusst wird, bedeutet das nicht automatisch, dass man sich für die Vielfalt der Perspektivität einsetzt. Die Lehrperson soll vielmehr davon überzeugt sein, dass die Perspektivität das Wissen der SchülerInnen fördert und dass sie zu einer Offenheit beiträgt, die eine moderne Gesellschaft charakterisieren sollte.

Zusammenfassend könnte man folgendes sagen: der konstruktivistische Ansatz wird von den Pädagogen nicht als eine Methodenlehre, die man im Unterricht, genauso wie andere Methoden, anwenden kann, sondern „als eine Grundhaltung verstanden, die geprägt ist durch die Anerkennung von Autonomie, Respekt und Wertschätzung“²⁵. All diese drei Aspekte werden über Kommunikation und menschliche Beziehungen übermittelt. Wir haben gesehen, dass es die Rolle der Lehrperson ist, primär als Kommunikationskünstler zu handeln. Die Lehrperson selbst stellt das Vorbild dar. Dass die SchülerInnen in der Lage sind, in einen fruchtbaren Austausch von Informationen und Gefühlen zu treten und die Fähigkeit zum Ausdruck von Respekt und Wertschätzung entwickeln, setzt voraus, dass sie von der Lehrperson in die Kommunikationskompetenzen der Wahrnehmung, der Empathie und des Zuhörens eingeübt werden.²⁶

4.1.3. Didaktische Konzepte: Fazit

Diese Konzepte, vom bildungstheoretischem Ansatz Klafkis bis zum konstruktivistischen Ansatz, sind das Zeugnis eines Versuches, den *besten* Unterricht zu gestalten. Wie Gerhard Roth und andere Bildungswissenschaftler und Pädagogen heutzutage immer wieder sagen, gibt es den *besten* Unterricht eigentlich gar nicht. Der Frontalunterricht, welcher immer noch die dominierende Unterrichtsform an unseren Schulen ist, ist heute negativ konnotiert und wenn eine Lehrperson frontal unterrichtet macht sie es oft mit einem schlechten Gewissen. Das aber was wir in all diesen Jahren der Anwendung verschiedener didaktischer Konzepte in

²³ Vgl. L. LANTIERI/D.GOLEMAN, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche, 36-38.

²⁴ Vgl. VOß, Reinhard, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, in: R. VOß, Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, 47-51.

²⁵ Vgl. Ebd., 53.

²⁶ Vgl. Ebd., 54-56.

der Schule als Erfahrungen gewonnen haben, ist die Feststellung, dass der Frontalunterricht nicht bedingungslos zu verurteilen ist. Sicher ist ein gut strukturierter Frontalunterricht, der von einer kompetenten und begeisterten Lehrperson durchgeführt wird besser als eine schlecht organisierte Gruppen- oder Partnerarbeit. Andererseits bringt eine gut durchdachte Gruppenarbeit dem Schüler mehr als ein Frontalunterricht, welchem keine zeitlichen Grenzen gesetzt werden und welcher sich am Ende zu einem monotonen Monolog der Lehrperson entwickelt²⁷.

Daraus ergibt sich die Feststellung, dass die Anwendung eines bestimmten didaktischen Konzepts nicht das Gelingen einer Unterrichtsstunde garantieren kann. Es gibt eine Reihe von anderen Komponenten die entscheidend sind, wie die Persönlichkeit der Lehrperson, die Einstellung der SchülerInnen gegenüber der Lehrperson und dem Lernprozess. Heute spricht man in der Bildungswissenschaft zunehmend von der Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Psychologie, der Neurobiologie mit der schulischen Soziologie und Pädagogik. Die Erkenntnisse der Neurobiologie können für die Pädagogen sehr wertvoll sein, in der Gestaltung ihrer Beziehung(en) zu den SchülerInnen, etwas was entscheidend sein kann für einen erfolgreichen Unterricht welcher sich nicht nur um Informationstransfer kümmert, sondern auch um die Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen.

5. Von der Neurobiologie zur schulischen Soziologie und Pädagogik

5.1. Spiegelneuronen und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche

Kommunikation

In unserem Alltag beobachten wir, wie Menschen sich verhalten, wie sie auf eine Handlung spontan reagieren. Wenn wir einer Person begegnen, die uns anlächelt, dann reagieren wir spontan auch mit einem Lächeln. Oft, wenn wir Personen sehen, die gähnen, dann wollen wir auch gähnen. Traurige Menschen machen uns auch traurig, fröhliche Menschen können uns etwas von ihrer Fröhlichkeit übertragen. Auf die Frage wieso all diese Phänomene in Gang treten, können uns heute die Hirnforscher eine Antwort geben. Die Entdeckung des sogenannten *Spiegelneuronensystems*, welches in fast allen Spezies (und nicht nur in den Menschen) zu finden ist kann eine Erklärung liefern. Wie Spiegelneuronen funktionieren kann Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen helfen, dass sie besser verstehen, wie Wissen und Lernen im schulischen Mikrokosmos stattfindet und wie wichtig ihre eigene Persönlichkeit für die Entwicklung und Formierung der Persönlichkeit der SchülerInnen ist.

²⁷ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 312-313.

Das Spiegelneuronensystem ist nicht nur ein System, welches die Ursache für die Nachahmung von äußeren Tätigkeiten erklärt, sondern viel mehr die Übertragung von Gefühlen erläutert. In der Fachliteratur spricht man von *emotionaler Ansteckung*. Experimente von Hirnforschern und Neurologen sollen diese These bestätigen: Der Forscher Ulf Dimberg (tätig an der Universität Uppsala in Schweden) hat Testpersonen vor einen Bildschirm gesetzt.. Das Gesicht der Testperson ist mittels Sensoren über ein Kabel an ein Gerät angeschlossen, welches jede Aktivität der Gesichtsmuskeln registrieren kann. Konkreter wird die Aktivität des Freundlichkeits- und Lächelmuskels der Wange und des Sorgen- und Ärgermuskels der Stirn erfasst. Nach dieser Vorbereitung wurden der Testperson eine Reihe von Fotos mit Gesichtern gezeigt. Die Testperson wurde angeordnet ihren Gesichtsausdruck während des Experiments möglichst neutral zu halten. Am Beginn des Experiments wurden der Testperson Gesichter gezeigt, die eine neutrale Miene hatten, dann aber plötzlich ein Porträt mit einem lachenden Gesicht. Nach dem Foto mit dem lächelnden Gesicht wurden weitere Porträts mit neutralen Gesichtsausdrücken gezeigt. Obwohl das Foto mit dem lächelnden Gesicht für kürzer als eine Sekunde gezeigt wurde und die Person versucht hat ihr eigene Gesichtsmiene neutral zu halten, verriet das Messgerät, dass der Lächelmuskel der Wange der Testperson sich bewegt hat. Als dann das Experiment fortgesetzt wurde und, ähnlich wie in der ersten Phase des Experiments, eine Reihe von neutralen Gesichtern gezeigt wurde, aber statt eines lächelnden ein ärgerlich verstimmtes Gesicht gezeigt wurde, registrierte das Messgerät die Bewegung des Ärgermuskels unter den Augen der Testperson. Aus diesem Experiment ist festzustellen, dass in beiden Fällen die Testperson spontan die bewusste Kontrolle über den eigenen Gesichtsausdruck verloren hat. Dieses Experiment beweist die Bereitschaft unseres Spiegelneuronensystems spontan den emotionalen Ausdruck einer anderen Person zu spiegeln²⁸.

5.2. Was Spiegelneuronen sind und wie sie funktionieren

Man muss zwischen Spiegelneuronen und Nervenzellen unterscheiden. Die Spiegelneuronen befinden sich in einer speziellen Region der Hirnrinde (dem sog. prämotorischen Cortex). Im Unterschied zu den Nervenzellen, die einfach Aufträge durchführen (die Nervenzellen kontrollieren die Bewegung der Muskulatur – daher auch *Bewegungsneuronen* genannt), sind Spiegelneuronen *intelligent*, da sie über Programme

²⁸ Vgl. DIMBERG, U./THUNBERG, M./ELMEHED, K., Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science* 11 (2000) 86-89; Vgl. auch BAUER, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst. *Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*, München 2005, 7-15; [in Folge: J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst].

verfügen, mit denen sich zielgerichtete Aktionen ausführen lassen (daher nennt man sie auch *Handlungsneuronen*). Die Spiegelneuronen sind die, die den Nervenzellen ihre zu durchführenden Aufträge übermitteln. Allerdings werden nicht alle Handlungsgedanken der Spiegelneuronen in Tat gesetzt. Es kann nämlich sein, dass Handlungsvorstellungen einfach Vorstellungen bleiben ohne realisiert zu werden.²⁹

Die Existenz der Spiegelneuronen wurde von dem Italiener Giacomo Rizzolatti entdeckt (Leiter des Physiologischen Instituts der Universität Parma). In einer Reihe von Experimenten mit Affen konnte er herausfinden, wie die Handlungsneuronen agieren: Die Handlungsneuronen feuerten nicht nur, wenn der Affe die Absicht hatte zum Beispiel nach einer Nuss zu greifen, sondern auch, wenn der Affe einen anderen Affe beobachtete, wie er nach einer Nuss greift, ohne dass das Versuchstier selbst etwas unternahm. Die Experimente Rizzolattis brachten aber auch weitere wichtige Schlüsse über die Funktionsweise der Spiegelneuronen: sie feuerten nicht nur, wenn das Versuchstier ein anderes Tier beobachtete, wie es handelt, sondern auch, wenn es zum Beispiel nur ein Geräusch hörte, welches verriet, dass das Tier eventuell handelt um eine Nuss zu nehmen. Das heißt, dass das Versuchstier die Handlung, die es anfänglich selber durchführte nun in den Spiegelneuronen als Handlungsvorstellung gespeichert hat: Jede Wahrnehmung eines Vorgangs, der bei anderen abläuft, kann im Gehirn des Beobachters Spiegelneuronen zum Feuern bringen. In Experimenten bei Menschen hat sich herausgestellt, dass ähnlich wie bei den Affen, Spiegelneuronen feuern, wenn der Testperson aufgetragen wurde sich eine Handlung vorzustellen. Noch stärker feuerten die Spiegelneuronen bei Menschen, wenn sie aufgefordert wurden, eine beobachtete Handlung simultan zu imitieren³⁰. In der Fachliteratur ist allerdings umstritten, ob das Empathie-System des Menschen genauso wie bei den Affen als *Spiegelneuronensystem* bezeichnet werden soll oder nicht. Nach dem Neurobiologen Gerhard Roth haben die Spiegelneuronen, die von Giacomo Rizzolatti bei den Affen entdeckt wurden nichts mit Empathie und Imitation zu tun, da sie nicht in einer limbischen Region des Cortex wie beim Menschen liegen, sondern in einer prämotorischen Region³¹. Trotzdem wird in dieser Diplomarbeit bei der Bezeichnung des menschlichen Empathie-Systems weiter der Begriff des *Spiegelneuronensystems* verwendet, da sich dieser Begriff in der allgemeinen Fachliteratur etabliert hat.

²⁹Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 18-21.

³⁰Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 21-25.

³¹Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 57-58

5.3.Spiegelneuronen und Intuition / Spiegelneuronen und Erfassung der Umwelt

Die Existenz des Spiegelneuronensystems beim Menschen liefert uns eine Erklärung wie das Intuitionsphänomen entsteht. Wie oben erwähnt haben die Spiegelneuronen die Fähigkeit Handlungssequenzen zu speichern. Wenn sich eine Person vor einer Situation befindet, die ähnliche Merkmale mit einer schon einmal erlebten Erfahrung aufweist, dann entsteht das Phänomen der Intuition, da die Spiegelneuronen eine ähnliche Abwicklung der neu erlebten Handlung erwarten, wie sie es schon einmal in sich gespeichert haben. Die Intuition fühlen Menschen oft, ohne dass es ihnen bewusst ist. Ein intuitives Gefühl über den Ausgang einer Handlung kann sich als richtig erweisen, wenn die Person, die dieses intuitive Gefühl hat, Vorerfahrung besitzt. Zum Beispiel kann sich eine Lehrperson mit langjähriger schulischer Erfahrung mehr sicher sein über den Ausgang einer Situation in der Schule, als eine junge Lehrperson, die erst seit ein paar Wochen in der Schule agiert. Andererseits soll uns bewusst sein, dass Spiegelneuronen uns nicht vor Irrtümern schützen können³².

Nach den Erkenntnissen der Neurobiologie ist das Verstehen subjekt- und kontextabhängig. Im Gegensatz aber zu dem Konstruktivismus, der besagt, dass alles Wissen ein Konstrukt des *denkenden Subjekts* ist (also der Person selbst), versteht die Neurobiologie das *denkende Subjekt* nicht als Konstrukteur des Wahrnehmungsprozesses, sondern vielmehr als das Produkt dieses Verlaufs. Es stellt sich nun die Frage, wie unter diesen Umständen eine objektive Wahrnehmung der äußeren Welt und eine Verständigung zwischen den Individuen möglich ist: Es ist eine Tatsache, dass jede Person in ihrer eigenen Welt lebt. Sie ist selbst ein Produkt ihres Wahrnehmungsprozesses, das heißt, dass sich eine absolute zwischenmenschliche Verständigung als unmöglich herausstellt. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, gemeinsame oder ähnliche Erfahrungen der Individuen, spielen eine entscheidende Rolle inwieweit und in welcher Tiefe Kommunikation und Verständigung gelingen kann, trotzdem werden nicht immer von ähnlich erlebten Erfahrungen dieselben oder ähnliche Schlüsse gezogen und nicht immer, wenn zwei Individuen das Gleiche sagen, meinen sie auch das Gleiche. Dem Menschen steht ein System zur Verfügung welches ihm die Fähigkeit gibt Informationen und Reize aus der Umwelt aufzunehmen und eine Interpretation auszuarbeiten³³.

5.4.Spiegelneuronen und Emotionen

³² Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 26-35.

³³ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 248-251.

Die menschlichen Handlungen sind nicht bloß körperliche Bewegungen ohne Sinn, sondern sie haben ein Ziel. Jede Handlung ist immer von Gefühlen und Emotionen begleitet. Aber auch, wenn eine Person nicht handelt, heißt das nicht, dass sie nichts fühlt. Wir brauchen keine Experimente um zu verstehen, dass auch Spiegelneuronen dazu beitragen, dass wir oft die gleichen Gefühle empfinden, wie die von uns beobachteten Personen. Wenn wir zum Beispiel eine verletzte Person sehen, die offenbar Schmerzgefühle empfindet, dann sorgen die Spiegelneuronen dafür, dass in uns ein ähnliches Gefühl erweckt wird. Je enger die emotionale Verbundenheit des Beobachters zu der Schmerz empfindenden Person ist, desto stärker werden auch in dem Beobachter die Schmerzgefühle durch die Spiegelneuronen gespiegelt: Experimente konnten beweisen, dass auch in den Schmerzzentren des Gehirns Spiegelneuronen beheimatet sind, die uns den Schmerz eines anderen direkt nachvollziehen lassen. Wie schon oben bei der Funktionsweise der Spiegelneuronen angedeutet wurde, kann auch nur die Erwartung, dass ein Schmerz auftreten kann, dazu führen, dass die Person schon vor dem tatsächlichen Eintreten des Schmerzes Schmerzgefühle empfindet³⁴.

5.5.Die Kindheit und das Spiegelneuronensystem

5.5.1. Bezugspersonen bieten den Kindern Handlungsmuster

Die Spiegelneuronen sind der Grund, wieso Menschen Emotionen verstehen und Empathie empfinden können. Die Spiegelneuronen sind ein System mit dem wir geboren werden. Für die Spiegelneuronen ist aber die Fähigkeit die Gefühle der anderen zu verstehen keine angeborene Fähigkeit, sondern eine Fähigkeit, die angeeignet wird. Die Familie spielt in diesem Fall eine entscheidende Rolle. Die Kinder imitieren die Verhaltensweise der Menschen ihrer Umgebung und die Spiegelneuronen sind die, die diese Verhaltensmuster in sich speichern. Die Eltern versuchen oft die Imitationen ihres Kleinkindes weiter zu fördern, indem sie die Ausführungen des Kindes widerspiegeln (d.h. die Eltern immitieren, wie in einem Spiel, wiederum die Mimik des Kindes). So entwickeln sich die ersten zwischenmenschlichen Bindungen zwischen dem Kind und seinen Eltern. Dieser Akt der Anerkennung seitens der Eltern ist ein entscheidender Moment, da das Kind sich wahrgenommen und verstanden fühlt. Diese Wahrnehmung und Anerkennung seiner Ausführungen motiviert das Kleinkind weiterzuhandeln. Experimente zeigten, dass das Kind sich mit der Stimmung (welche durch Mimik deutlich gemacht wird) seiner Mutter oder seines Vaters synchronisieren lässt. Zum Beispiel, wenn eine Mutter dem Kind zulächelt,

³⁴ Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 46-48; Vgl. auch WAGER, T.D. u.a., Placebo-induced changes in fMRI in the anticipation and experience of pain, Science 303 (2004), 1162-1167.

dann lächelt das Kind zurück, wenn aber das Gesicht der Mutter regungslos bleibt ohne Gefühle und Emotionen zu offenbaren, dann zeigt das Kind auch keine derartigen Gefühle. (Ein Experiment, welches *still face procedure* genannt wurde, bestätigte diese These)³⁵. Die primäre zwischenmenschliche emotionale Bindung des Kindes zu seiner Bezugsperson ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit in seinem Leben als Jugendlicher und Erwachsener zwischenmenschliche Bindungen mit Personen außerhalb seiner Familie zustande bringen zu können.

Die Bedeutsamkeit der familiären Nähe zum Kind (damit ist die Bereitschaft der Eltern gemeint, die Handlungen ihrer Kindern wahrzunehmen und anzuerkennen) zeigt sich aber auch in einer anderen Hinsicht: Es ist unbestritten, dass Spielen eine bedeutsame Rolle im Leben der Kinder hat. Das Kind spielt gerne mit Puppen, kleinen Autos und anderen Gegenständen, welche es in seiner Phantasie beleben lässt. Oft entsteht beim Spielen solcher Art ein Rollenspiel, welches vom Kind selbst gesteuert wird. Auch in diesem Aspekt des Spielens ist der Beitrag seiner Eltern und Bezugspersonen ein unverzichtbarer: bevor das Kind sich in eine selbst gesteuerte Imitation einüben kann ist es notwendig, dass seine Spiegelneuronen Möglichkeit gegeben wurde Handlungsmuster zu speichern. Diese Handlungsmuster bieten ihm seine Bezugspersonen. Experimente haben gezeigt, dass ein Kind nur Handlungsmuster lebender Vorbilder und biologischer Akteure in seinen Spiegelneuronen speichern kann. Das heißt, dass das Kind zuerst von seinen Eltern in die Welt des Spielens begleitet werden muss, bevor es selbst die Fähigkeit erwirbt spielen zu können. Zusätzlich dazu ist zu merken, dass das Rollenspiel eine hervorragende Einübung des Kindes in die Empathie sein kann: das Kind versetzt sich in verschiedene Rollen und da die Handlungen nicht nur motorische Ereignisse sind, sondern immer auch von Gefühlen begleitet werden, kann das Kind besser die Gefühle des jeweiligen Charakters verstehen³⁶.

Mangelnde Spiegelung der Emotionen der Kinder kann zum psychologischen Phänomen der *Alexithymie* führen. Der Psychiater Peter Sifneos war der Erste, der den Begriff der *Alexithymie* prägte. Das Wort besteht aus dem griechischen *a*, welches für *nicht* oder *Mangel* steht, *lexis* welches *Wort* bedeutet und *thymos* welches so was wie *Gefühl* heißt. Also *Alexithymie* nennen Psychiater die Unfähigkeit die eigenen Gefühle wahrzunehmen und sie auszudrücken. Den Alexithymikern fehlen die Worte für ihre Gefühle. Das heißt nicht, dass

³⁵ Vgl. SPITZ, Rene [unter Mitarbeit von W. Godfrey Cobliner], Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr, Stuttgart 1967, 104-114; [in Folge: R. SPITZ, Vom Säugling zum Kleinkind].

³⁶ Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 57-72; Vgl. auch R. SPITZ, Vom Säugling zum Kleinkind, 207; Vgl. auch ERIKSON, Erik H., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1998, 126.

solche Menschen unfähig sind Gefühle zu empfinden, sondern nur, dass sie ihre Gefühle nicht wirklich wahrnehmen können. Den Alexithymikern fehlt die grundlegende Fähigkeit der emotionalen Intelligenz, nämlich die Selbstwahrnehmung. Die Selbstwahrnehmung ist wiederum der Ausgangspunkt für Empathie, nämlich der Fähigkeit wahrzunehmen, welche Gefühle andere empfinden³⁷.

5.5.2. *Theory of Mind* und die *Interpersonale Intelligenz* nach Gardner

Die Einübung des Spiegelneuronensystem in die Fähigkeit die Emotionen und Gefühle anderer Menschen zu verstehen ist die Basis für die Entwicklung der Fähigkeit, die in der Fachliteratur *Theory of Mind* genannt wird. Damit ist die Fähigkeit eines Menschen gemeint schnell zu erfassen, was in einem anderen Menschen vorgeht. Das heißt die Fähigkeit eine Theorie zu entwickeln was eine andere Person über etwas denkt, was sie fühlt, oder wie sie eventuell in einer Situation handeln würde (man kann auch von *Empathie* im allgemeinen Sinne sprechen. *Theory of Mind* ist aber von *Empathie* im engeren Sinne zu unterscheiden: in diesem Fall handelt es sich um die Fähigkeit zum Mitleiden). Die Fähigkeit zur *Theory of Mind* bildet sich sobald das Kind 9 Monate alt wird (diese Phase wird auch als *9-Monate-Revolution* genannt). Die Bildung dieser Fähigkeit ist kein Prozess, der in einem bestimmten Alter abgeschlossen wird, sondern dauert bis zum Erwachsenenalter. Die Fähigkeit zur *Theory of Mind* ist keine selbstverständliche Fähigkeit, sondern hängt, wie wir oben gesehen haben, sehr stark von den Erfahrungen, die jeder Mensch in seiner Kindheit gemacht hat, ab und davon, ob sein Spiegelneuronensystem vom Umfeld durch Anreize entsprechend gefördert wurde³⁸.

Nach Howard Gardner wird der Grad der Einübung in die *Theorie of Mind Interpersonale Intelligenz* genannt. Er definiert sie wie folgend:

„Interpersonal intelligence is the ability to understand other people: what motivates them, how they work, how to work cooperatively with them. Successful salespeople, politicians, teachers, clinicians, and religious leaders are all likely to be individuals with high degrees of interpersonal intelligence. Intrapersonal intelligence, a seventh kind of intelligence, is a

³⁷ Vgl. D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 72-73; Vgl. auch SIFNEOS, Peter, Affect, Emotional Conflict, and Deficit. An Overview, Psychother. Psychosom: 56, 1991, 116-122.

³⁸ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 33, 57, 64-65; Vgl. auch J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 50-51

correlative ability, turned inward. It is a capacity to form an accurate, veridical model of oneself and to be able to use that model to operate effectively in live.“³⁹

Für Gardner ist es offensichtlich, dass die interpersonale Intelligenz, nämlich die Fähigkeit die Wünsche, die Motivationen und die Gefühle der anderen Menschen zu verstehen, eine wichtige Fähigkeit ist, die jedem Mensch hilft die besten Entscheidungen für ihn und für die Anderen zu treffen. Die Gefühle, die die Menschen und Tiere empfinden, unterscheiden sie von anderen Existenzformen. Ein hochentwickeltes Computerprogramm kann den Menschen den Anschein geben, dass es Gefühle und Emotionen versteht oder sogar selbst hat, empfindet aber in der Wirklichkeit keine Gefühle. Gardner fragt sich, ob es nicht angemessen ist, in Hinsicht auf die Wichtigkeit der Emotionen für das Leben, dass die SchülerInnen in den Formen der interpersonalen Intelligenz, welche sozusagen eine Vorform der emotionalen Intelligenz ist, ausgebildet werden⁴⁰.

5.5.3. Familie ist der primäre Ort einer bewussten *Herzensbildung*

Wir haben gesehen, wie die Grundlage für das Empfinden von Emotionen in der Kindheit gelegt wird. Was ein Kind in seinem Alltag erlebt, die Einflüsse, die es aus der unmittelbaren familiären Umgebung empfängt, sind entscheidend für die Entwicklung der Fähigkeit, die Emotionen und die Gefühle der anderen Menschen zu verstehen. Linda Lantieri, eine Expertin für emotionales und soziales Lernen spricht von *Herzensbildung*, die in der Familie anfängt. Die *Herzensbildung* in der Familie kann von den Bezugspersonen bewusst für die Kinder begünstigt werden. Von großer Bedeutung ist, dass die Eltern die Wichtigkeit einer emotionalen Bildung ihres Kindes/ihrer Kinder verstehen. Dazu erforderlich ist, dass sich die Eltern selbst die grundlegenden Emotionalen Kompetenzen bereits angeeignet haben. Gute Eltern sind so wie gute LehrerInnen in der Schule⁴¹.

Der erste Schritt wäre, dass die Kinder ihre eigenen Emotionen wahrnehmen und verstehen lernen und auch wie sie ihren Gefühlen Ausdruck verleihen können. Empfindungen und Emotionen, die von ihren Eltern oder ihrer unmittelbaren Umgebung ignoriert werden, werden allmählich auch von den Kindern selbst nicht mehr wahrgenommen. Es gibt auch Fälle, wo gezeigte Emotionen nicht nur ignoriert werden, sondern offen verachtet oder sogar

³⁹ H. GARDNER, multiple intelligences, 9; Vgl. auch D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 60-61.

⁴⁰ Vgl. H. GARDNER, multiple intelligences, 71-80; Vgl. auch D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 64.

⁴¹ L. LANTIERI/D.GOLEMAN, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche, 9-13; Vgl. auch D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 239-243; Vgl. auch GOTTMAN, John/DECLAIRE, Joan, Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern, München – Zürich 1997, 28-32; [in Folge: J. GOTTMAN/J. DECLAIRE, Kinder brauchen Intelligenz].

auch bestraft werden. Diese Kinder, die bestraft werden, nur weil sie ihre Emotionen offen gezeigt haben, lernen, dass Emotionen manchmal sogar gefährlich sein können. Diese Feststellung führt dazu, dass sie ihre Emotionen für sich behalten oder auch verstecken. Kinder mit solchen Erfahrungen weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, dass sie später im ihrem Leben Probleme mit Depressionen oder Wut entwickeln. Schließlich gibt es auch Familien in welchen die Eltern die emotionalen Ausdrücke ihrer Kinder wahrnehmen, aber über das Verhalten ihrer Kinder nicht reflektiert wird. Jede Art von ausgedrückten Emotionen wird angenommen unabhängig von der Stärke dieses Ausdrucks. So zum Beispiel beeilen sie sich, auch wenn ihr Kind andere Kinder schlecht behandelt, indem es sie verhöhnt oder schlägt, trotzdem nicht dem Kind zu zeigen, wie ein alternatives Verhältnis aussehen könnte. Sie versuchen mit dem Kind zu verhandeln und es durch Tricks zu beruhigen. Daher ist es bedeutend im Rahmen des emotionalen Lernens, dass die Eltern die Empfindungen ihrer Kinder ernst nehmen. Es soll offen gezeigt werden, dass die Gefühle ihrer Kinder geschätzt werden⁴².

5.5.4. Die Entwicklung eines *Urvertrauens* bzw. eines *Urmisstrauens* in den Herzen der Kinder

Der Begriff des *Urvertrauens* stammt vom Erik Erikson. Viele meinen, dass ein Kind, welches nur ein paar Monate alt ist, noch nichts von seiner Umgebung versteht. Diese Einstellung könnte sich als falsch erweisen. Daniel Goleman versucht anhand eines Beispiels zu erklären, wie auch Kinder, die nicht einmal ein Jahr alt sind, die Stimmung ihrer Eltern wahrnehmen und sie in ihrem Gedächtnis registrieren:

„Angenommen, ein Baby von zwei Monaten wacht um drei Uhr nachts auf und beginnt zu weinen. Die Mutter kommt herein, und in der folgenden halben Stunde nuckelt das Kind zufrieden an der Brust der Mutter, die das Kind liebevoll anschaut und ihm sagt, wie gern sie mit ihm zusammen ist, auch mitten in der Nacht. In der Liebe seiner Mutter geborgen, schlummert das Kind wieder ein. Jetzt stellen wir uns ein anderes Baby von zwei Monaten vor, dass gleichfalls in den frühen Morgenstunden weinend aufgewacht ist; seine Mutter ist nervös und reizbar, denn sie ist nach einem Streit mit ihrem Mann erst vor einer Stunde eingeschlafen. Das Kind verkrampft sich sofort, als die Mutter es abrupt aufnimmt und zu ihm sagt: „Sei bloß still – ich kann nichts mehr ertragen! Los, bringen wir`s hinter uns“. Während

⁴² L. LANTIERI/D.GOLEMAN, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche, 20, 191; Vgl. auch J. GOTTMAN/J. DECLAIRE, Kinder brauchen Intelligenz, 122-125.

das Kind saugt, starrt die Mutter mit versteinerner Miene vor sich hin, ohne ihm einen Blick zu gönnen, läßt den Streit mit seinem Vater noch einmal an sich vorüberziehen und wird, während sie nachgrübelt, immer erregter. Das Kind, das ihre Spannung spürt, windet sich, versteift sich, hört auf zu saugen. „Das war alles, was du wolltest? Dann bekommst du auch nichts“, sagt die Mutter. Und genauso abrupt legt sie das Kind in sein Bettchen zurück und stapft hinaus, und anschließend läßt sie es schreien, bis es erschöpft in den Schlaf sinkt“.⁴³

Dieses Beispiel will den Eltern bewusst machen, dass auch die Kinder, die nicht älter als ein Jahr sind, die Situation um sich verstehen und die Stimmung ihrer Mutter oder der Betreuungsperson sehr wohl wahrnehmen und entsprechende Feststellungen in ihrem Gehirn treffen, welche ihren emotionalen Zustand beeinflussen. Im ersten Fall, wo das Kind von seiner Mutter so liebevoll behandelt wurde, lernt das Kind, dass es, wenn es ihm schlecht geht oder es ein Bedürfnis hat, den Menschen – seinen ihm nahe stehenden Menschen – vertrauen kann. Im zweiten Fall lernt das Kind, dass es sich, obwohl es so tragisch (das Weinen als tragischer Moment für das Kind) offenbar macht, dass es von seinen Menschen Hilfe und Unterstützung braucht, auf diesen Menschen nicht verlassen kann⁴⁴.

Es lohnt sich zu überlegen, wie es ist, wenn ein Kind ständig schon von seiner Frühkindheit eine solche ablehnende Haltung in der Erfüllung seiner elementaren Erlebnisse nach Liebe und Anerkennung erfährt. Wenn es seinen Eltern und nahe stehenden Menschen nicht vertrauen kann, dann wird dieses Kind auch Schwierigkeiten haben anderen Menschen vertrauen zu zeigen, die es in seinem späteren Leben kennenlernen wird. Die Fähigkeit dieser Kinder in ihrem Leben tiefgehende Beziehungen aufzubauen wird beeinträchtigt. Kinder, die das Glück haben von ihren Eltern so liebevoll aufgenommen zu werden, entwickeln eine Offenheit gegenüber dem Leben. Wenn sie von vielen Menschen umgeben sind, die genauso wie ihre Eltern von dieser Art der Offenheit geprägt sind und die Grundlage einer emotionalen Intelligenz aufweisen, dann weißt sich diese Umgebung nicht nur quasi wie eine Bestätigung des *Urvertrauens* aus, welches das Kind empfangt, sondern hilft dem Kind in seiner späteren Kindheit sein Vertrauen in die Menschen weiter zu stärken.

5.6. Das emotionale Gedächtnis und die Grundlage der Motivation

Es wurde schon angedeutet, dass menschliche Handlungen keine bloß motorische Handlungen sind, die ohne Grund auftreten, viel mehr sind Handlungen mit Emotionen und Gefühlen

⁴³ D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 245-246.

⁴⁴ Vgl. ERIKSON, Erik H., Kindheit und Gesellschaft (= Internationale Bibliothek für Psychologie und Soziologie XV), Zürich – Stuttgart 1957, 228-231.

verbunden. Das heißt, dass das Auftreten der Handlungen immer einen Grund hat, der (oft) mit einem Gefühl verbunden ist. Die Abspeicherung der jeweiligen Ereignisse, Situationen und Handlungen, die mit einem (positiven oder negativen) Gefühl verbunden sind, geschieht in dem sogenannten *emotionalen Gedächtnis*. Der Hauptort des emotionalen Gedächtnisses im Gehirn ist die Amygdala und das mesolimbische System. Sobald das einmal abgespeicherte Ereignis wieder erlebt wird, treten erneut die Gefühle, die mit diesem Ereignis verbunden sind, auf. Meistens ist es so, dass die Abspeicherung im emotionalen Gedächtnis unbewusst geschieht. Ein einfaches Beispiel: wenn wir ein Gericht gekostet und festgestellt haben, dass uns dieses Gericht nicht nur einfach nicht schmeckt, sondern sogar Ekel hervorbringt, dann ist es ziemlich sicher, dass wir eine Abneigung gegenüber dieser Art von Gericht entwickeln. Das nächste Mal, wenn wir dieses Gericht nur sehen werden oder von der Ferne riechen, dann empfinden wir sicher bewusst oder unbewusst das gleiche Gefühl des Ekels, welches wir beim erstmaligen Kosten des Gerichtes hatten.

Dieses simple Beispiel zeigt uns welche bedeutsame Funktion das emotionale Gedächtnis für die Motivation hat: Allgemein ist es so, dass Menschen nach Dingen streben, die zu positiven Gefühlszuständen führen und solche vermeiden, die von negativen Gefühlszuständen begleitet werden.

Zu merken ist, dass uns nicht nur das Erleben von Lust oder Unlust selbst motiviert oder uns zur Zurückhaltung veranlasst, sondern die Perspektive, dass ein Lustgefühl losgetreten wird. Also kann bloß die Idee, dass etwas für uns eine Quelle des Genusses sein könnte, die Rolle einer treibenden Macht spielen, die uns zur Verwirklichung einer Handlung führt⁴⁵. Die Vorerfahrung spielt auch hier eine entscheidende Rolle: Bei Erfahrungen oder Ereignissen, die im emotionalen Gedächtnis mit positiven Gefühlen verbunden sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Wunsch zur ihrer Wiederholung auftritt, höher, andererseits werden Handlungen vermieden, die mit negativen Gefühlen korreliert sind. Wie fest die Verbindung eines Ereignisses mit einem konkreten Gefühl ist und ob sich ein Ereignis, welches mit einem negativen oder positiven Gefühl verbunden ist, von dieser Verbundenheit lösen lässt, hängt von der Stärke des Erlebnisses ab. Neurobiologen sagen, dass die Amygdala (dort wo das emotionale Gedächtnis lokalisiert ist) nie vergisst! Es ist aber unter Umständen möglich, dass die Amygdala neu-lernt. Dafür sind neue prägende Erfahrungen notwendig. Die emotionale Konditionierung (mit *Konditionierung* ist in diesem Zusammenhang die

⁴⁵ Vgl. G. ROTH, *Bildung braucht Persönlichkeit*, 81-84; Vgl. auch WEINER, Bernard, *Motivationspsychologie*, Weinheim – Basel 1984, 25, 143-145, 152-156, 178-179; Vgl. auch KUHL, J., *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*, Göttingen 2001, 415f.

Verbindung eines Reizes mit einem entsprechendem Gefühl gemeint) fängt schon im Mutterleib oder in den ersten Monaten nach der Geburt eines Kindes an. Die Korrelation eines Reizes mit einem negativen oder positiven Gefühl findet oft unbewusst statt, viel früher bevor der Teil unseres Gehirns entwickelt wird, der fähig ist, bewusst längerfristig Ereignisse zu speichern (die sogenannte *deklarative Erinnerung*). Diese Art kindlicher Amnesie, die sich bis zum Alter von ungefähr zweieinhalb Jahren erstreckt nennt man *infantile Amnesie*. Obwohl die deklarative Erinnerung noch nicht vollständig entwickelt ist, ist das emotionale Gedächtnis aktiv und registriert alle Ereignisse die negative oder positive Gefühle hervorrufen. Dies erklärt wieso die Menschen im Erwachsenenalter die Wiederholung einer Handlung sinnen oder vermeiden, ohne aber erklären zu können, wieso es so ist. Wenn ein Kleinkind im Alter von zwei Jahren eine schlimme Erfahrungen gemacht hat, zum Beispiel von Bienen gestochen wurde, es ist ziemlich wahrscheinlich, dass es Jahre später und obwohl das konkrete Ereignis vom Kind selbst vergessen wurde, in seinem Erwachsenenalter Angst vor Bienen haben wird⁴⁶.

5.7. Das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem (STS= *Sulcus temporalis superior*) und die innere Repräsentation von uns selbst und von anderen Personen

Das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem schaltet sich ein, wenn durch unsere Augen Bilder von lebendigen Wesen in unser Gehirn gelangen. Wie sein Name uns offenbart, hat dieses System die Aufgabe die Handlungen der Menschen zu interpretieren, ihnen eine Erklärung zu verleihen und über die möglichen Absichten der handelnden Wesen zu spekulieren. Nicht nur Körperbewegungen, sondern auch die Mimik und vor allem die Blicke werden analysiert. Die bearbeiteten Informationen, die die Person über das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem gewinnt, helfen ihr sich ein Bild von der jeweiligen beobachteten Person zu machen⁴⁷.

Von Personen die uns nahe stehen (Eltern, Geschwister, Verwandte), oder die wir über lange Zeit kennen (zum Beispiel Freunde aus der Kindheit) entwickelt es in unserem Gehirn, immer mit der Hilfe des optischen Aufbereitungs- und Interpretationssystems, eine *innere Repräsentation* dieser Person oder Personen. Innere Repräsentationen haben wir aber nicht nur von anderen Personen, sondern primär von uns selbst. Natürlich ist die innere Repräsentation unseres Selbst keine uns angeborene Repräsentation, sondern das Ergebnis

⁴⁶ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 106-107, 116-118.

⁴⁷ Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 53-54.

eines langzeitlichen Prozesses an dem vor allem die anderen Personen bewusst oder unbewusst beteiligt sind. Wie die innere Repräsentationen der Anderen von unserer eigenen Person beeinflusst wird hat der Philosoph Martin Buber sehr trefflich formuliert: „Der Mensch wird am Du zum Ich“⁴⁸. Damit will Buber zeigen, wie stark wir von der Anerkennung vor allem der Anderen geprägt werden. Wir haben es schon gesehen, dass der Säugling und die Wiederholung der Reize, welche er von seinem Umfeld sieht, sehr stark von der Anerkennung dieser Handlungen durch seine Bezugspersonen abhängt (Anerkennung hat hier die Bedeutung der Synchronisierung der Bezugspersonen zu den vom Säugling gezeigten Gefühlen). Auf jeden Fall gibt es eine objektive Wahrnehmung nicht (Konstruktivismus), und das heißt praktisch, dass die innere Repräsentation, die wir von anderen Personen in uns eingepägt haben nie vollständig mit der tatsächlichen Person übereinstimmen kann. Das gilt wiederum auch für die innere Repräsentation unserer Person im Gehirn der Anderen! Wenn man sich mit einer Person trifft, dann sind aus neurobiologischer Sicht an diesem Treffen nicht nur zwei, sondern mindestens vier oder sogar sechs Personen beteiligt sozusagen: nämlich die zwei physisch präsenten Personen, die innere Repräsentation/Vorstellung von sich selbst und zusätzlich dazu die innere Repräsentationen die die zwei Personen von der jeweiligen anderen Person haben. Die Spiegelneuronen übernehmen auch hier ihre Rolle: wir haben gesehen, dass in den Spiegelneuronen Handlungssequenzen lebender Wesen gespeichert werden. Sie sind aktiv, wenn wir andere Personen beobachten, wie sie handeln, noch stärker aktiv sind sie, wenn wir beobachtete Handlungen sogar selbst durchführen, ebenfalls wenn wir Gefühle wie Angst oder Freude empfinden oder Menschen sehen, die diese Gefühle zeigen. Damit soll gesagt werden, dass die Aktivierung der Spiegelneuronen tatsächlich die Person verändern kann. Natürlich wird nicht jede Handlung, die wir wahrnehmen, durch das Spiegelneuronensystem widergespiegelt und automatisch von der Person reproduziert. Beim Übergang vom Kindes- zum Erwachsenenalter entwickelt der Mensch einen Mechanismus welcher stärker die Imitationstendenz (oder Imitationsneigungen) kontrolliert. Trotzdem bleibt der Imitationsmechanismus durch die Spiegelneuronen aktiv. Menschen, die wir sympathisch finden und die uns sogar als Vorbilder dienen, wirken auf uns oft unbewusst, dadurch, dass wir nicht nur Bewegungen und Mimik dieser Personen imitieren, sondern auch ihre Denkweise und Lebensanschauung übernehmen.⁴⁹

⁴⁸ Vgl. BUBER, Martin, Ich und Du, Heidelberg¹¹ 1983, 37; [in Folge: M. BUBER, Ich und Du].

⁴⁹ Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 85-89, 92-93.

Wie schon geschrieben hat jeder von uns eine innere Repräsentation von einer anderen Person, die nie vollständig identisch mit der tatsächlichen Person sein kann. Wir bilden in uns ein Bild ab von den Personen, die wir kennen. Diese Feststellung der Neurobiologie soll uns aber nicht dazu führen, dass wir auf die Suche nach der Wahrheit verzichten. Es kann sein, dass die Wahrheit nicht nur auf einer Seite liegt oder dass wir wegen unserer Strukturdeterminiertheit nie die objektive Wahrheit finden können. Buber spricht aber von dem *dialogischen Prinzip* in der Suche nach der Wahrheit. Es gibt eine Art von Wahrheit die gemeinsam mit den anderen gesucht und gefunden werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Menschen sich offen halten Neues in den anderen und in sich selbst zu entdecken. „Im Antlitz des anderen Menschen begegnet uns unser eigenes Mensch sein“⁵⁰. Die Gegenseitige Erkennung und Anerkennung macht uns zu Mitmenschen, erst dann können wir uns selbst als Menschen erleben. Der Mensch braucht die Anerkennung seiner Mitmenschen. Wenn ihm diese Anerkennung systematisch verweigert wird, dann gerät er in psychischen Druck, die innere Repräsentation von sich selbst zu revidieren. Die systematische Verweigerung der Anerkennung kann die Grenzen der Unmenschlichkeit erreichen, da sie sogar die physische und psychische Gesundheit beeinträchtigen kann⁵¹. Die Verweigerung der Anerkennung gegenüber dem Säugling (die sich auf die Verweigerung einer mimischen emotionalen Reaktion seitens der Bezugspersonen konzentriert) führt dazu, dass der Säugling aufhört seine Emotionen zu äußern. Es kann sogar zu Ablehnungsreaktionen führen. Von Joachim Bauer wird die Verweigerung Emotionen zu spiegeln als schlimmer als Mobbing beschrieben. Im Mobbing zeigen die Menschen Emotionen der Ablehnung und versuchen die gemobbte Person durch emotionale negative Äußerungen in Stress und Angstsituation zu versetzen mit dem Endzweck die Person zu zerstören. Die Verweigerung der Spiegelung und jeder Art der Kommunikation kann aber viel härter sein und kann in extremen Fällen auch zum Tod führen (erweckt Selbstmordtendenzen)⁵².

5.8.Emotionale Kommunikation

Ab dem Moment wo eine Person sich im selben Raum mit uns befindet wird, auch wenn es keine motorische, blickliche (gemeint ist mit den Blicken) oder verbale Kommunikation gibt,

⁵⁰ Vgl. BUBER, Martin, Das dialogische Prinzip, Ich und du; Zwiesprache; Die Frage an den Einzelnen; Elemente des Zwischenmenschlichen; Zur Geschichte des Dialogischen Prinzips, Gerlingen ⁷ 1994, 306; [in Folge: M. BUBER, Das dialogische Prinzip]; Vgl. auch M. BUBER, Ich und Du, 18, 37.

⁵¹ Vgl. HONNETH, Alex, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main 1994, 148f.; Vgl. auch LEVINAS, Emmanuel, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg (Breisgau) [u.a.] 1987, 311-313.

⁵² Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 100-101, 107, 109-110, 113, 115-116.

trotzdem die Präsenz der Person wahrgenommen. Gefühle und Emotionen treten in beiden Personen hervor. Aber auch, wenn die Kommunikation eine bewusste Kommunikation ist, fehlt nie der (oft unbewusste) emotionale Aspekt (Metaebene der Kommunikation). Die emotionale Kommunikation geschieht auf nichtverbale Weise und wird wahrnehmbar über bewusste oder unbewusste Mimik, Körperhaltung oder Intonation der Stimme und der Bewegungen⁵³. Im Gehirn unterscheiden die Neurobiologen/Gehirnforscher zwei unbewusste limbische Ebenen von einer bewussten limbischen und einer bewussten kognitiven. Die untere und mittlere limbische Ebene steuern Affekte wie Wut, Zorn, Freude, Furcht, Trauer etc. Die obere limbische Ebene wirkt auf die untere und mittlere limbische Ebene regulierend: d.h. sie entscheidet ob Gefühle der Freude, Verachtung, Trauer etc. die wir gerade empfinden, tatsächlich gezeigt und in welchem Grad sie geäußert werden. Obwohl aber die obere limbische Ebene diese Kontrollkompetenz inne hat, gibt es Reaktionen (von Paul Ekman *Mikroexpressionen* oder *Mikroemotionen* genannt)⁵⁴, die der Kontrolle der oberen limbischen Ebene entkommen können. Oft werden die Mikroexpressionen weder von der Person, die sie ausdrückt, noch von der KommunikationspartnerIn bewusst wahrgenommen, trotzdem können sie den Empfänger beeinflussen. Es gibt eine Reihe von Gesichtsmuskeln, die unsere Mimik bestimmen. Die meisten davon sind kontrollierbar. Also, auch wenn wir nicht fröhlich sind, können wir uns zwingen, dass wir jemanden anlächeln, es gibt aber auch eine Reihe von Gesichtsmuskeln die nicht kontrollierbar sind. Dazu gehört der Augenringmuskel, der aktiviert wird, wenn wir ehrlich lachen. Es ist unmöglich, dass beim gezwungenen Lachen auch der Augenringmuskel angespannt wird. Viele Teile des Gehirns befassen sich mit der Gesichtserkennung, auch die Amygdala (die sich vor allem mit der emotionalen Auswertung der Gesichtssignale beschäftigt). Wie schon angedeutet, arbeitet die Amygdala ohne dass es die Person bewusst wahrnimmt. Sie bearbeitet die Signale, welche sie von den Mikroexpressionen der Gesichtsausdrücke des Kommunikationspartners sammelt. In der Amygdala entsteht auch der Effekt des ersten Eindruckes. Das Phänomen des ersten Eindruckes hat seine Wurzel, genauso wie das Phänomen Angst und Stress zu empfinden, in der antiken Geschichte der Menschheit. Der Mensch, der vor Tausenden von Jahren als Jäger im Wald lebte, war oft auf den Effekt des ersten Eindruckes angewiesen, wenn er fremden Menschen oder unbekanntem tierischen Wesen begegnete. Die Amygdala musste dem Menschen schnell Informationen liefern aufgrund derer er in kürzester Zeit entscheiden

⁵³Vgl. P. WATZLAWICK/H.J. BEAVIN/D.D. JACKSON/Mental Research Institute Palo Alto, (Kalifornien), *Menschliche Kommunikation*, 50-53, 55-56.

⁵⁴Vgl. P. EKMAN, *Gefühle lesen*, 20, 298.

konnte, ob er der anderen Person vertrauen soll oder nicht, ob das begegnete Tier gefährlich sei oder nicht. Natürlich war und ist es sehr oft so, dass die bearbeitete Informationen von der Amygdala, weil unbewusst entschieden wird, ob einer Person vertraut werden soll oder nicht, ein falsches Fazit hervorbringt. Über Personen, denen ursprünglich vertraut wurde, wird später von der gleichen Person entdeckt, dass sie letztendlich vertrauenswidrig sind und umgekehrt, könnte sich über Personen denen anfänglich mit Misstrauen begegnet wurde, später erweisen, dass sie nett und zuverlässig sind. Das heißt die kognitive Überprüfung, die sich in einer zweiten Phase nach dem Effekt des ersten Eindruckes ereignet ist der entscheidende Schritt, der auch zuverlässige Informationen über eine Person liefern kann. Dies ist auf jeden Fall verständlich, da den Mechanismen der kognitiven Überprüfung mehr Zeit zur Verfügung steht. Was bedeutet nun diese Entdeckung für die Lehrperson, wenn sie zum ersten Mal einen Klassenraum betritt? Der Lehrperson soll der Effekt des ersten Eindruckes bewusst sein. Sie soll sich dessen bewusst sein, dass der erste Eindruck, welchen sie bei den SchülerInnen erzeugt entscheidend für ihre Motivation ist. Eine ausgestrahlte Sympathie wird den SchülerInnen einen Schub von Motivation verleihen. Andererseits ist eine negative Aura genug, um die Motivation der SchülerInnen einzudämmen. Auf der anderen Seite, soll der Lehrperson ebenfalls bewusst sein, dass sie sich nicht auf den Effekt des ersten Eindruckes verlassen soll, wenn es um die Beurteilung der SchülerInnen geht⁵⁵.

5.9.Spiegelneuronensystem und *Emotionale Intelligenz*

Die Fähigkeit zur Empathie hängt mit den Erfahrungen jeder Person in ihrer Kindheit ab. Wir haben gesehen, dass die Fähigkeit zur Einfühlung mit der Einübung des Spiegelsystems sehr stark zusammenhängt. Wenn Handlungen und Gefühle eines Kindes von seinen Eltern nicht gespiegelt wurden, dann kann dies zu einem Spiegelungsdefizit führen. Das heißt, dass die Unfähigkeit eines Kindes zur Empathie ein Ergebnis seines defizitären Spiegelungssystems ist. Solche Kinder haben keine oder kaum Rücksicht, Zärtlichkeit und Liebe erlebt: ihnen fehlen dann die Spiegelungserfahrungen, die es ihnen ermöglichen würden, Mitgefühl zu empfinden und zu zeigen. Die Fähigkeit zur Empathie nannte der Psychoanalytiker Daniel Goleman *Emotionale Intelligenz*. *Emotionale Intelligenz* wird erworben. Wenn die Rolle der Familie in diesem Fall keine fördernde war, dann fällt die volle Verantwortung auf die

⁵⁵ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 188-196, 298.

Lehrpersonen. Sie sollen Verfahren schaffen, die die Empathie-Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen nachentwickeln könnten.⁵⁶

5.10. Der Mensch ist auf Kooperation berufen

5.10.1. Wie *Motivation* entsteht

Die Entdeckung einer Reihe von Substanzen im Gehirn war entscheidend für das Verstehen des Motivationssystems bei den Menschen. Den Sitz des Motivationssystems lokalisieren die Gehirnforscher im Mittelhirn, welches in enger Verbundenheit (über Nervenfaserschaltungen) mit den Emotionszentren steht. Es handelt sich um die drei Substanzen Dopamin, Opioide und Oxytozin. Sie werden auch als Treibstoff des Motivationssystems bezeichnet. Mein Ziel ist nicht die genaue Funktionsweise der Substanzen im Gehirn zu präsentieren, sondern die Gründe für die Auslösung dieser Substanzen (und daher der Motivation) darzustellen.

Wir haben gesehen, wie die Spiegelneuronen funktionieren und welche Bedeutung bei den Kleinkindern die Spiegelung ihrer Handlungen von ihren Bezugspersonen hat. Die zwischenmenschlichen Beziehungen, die durch Anerkennung, Wertschätzung gezeichnet werden, scheinen die Grundlage der Motivation zu sein. Zuwendung und vor allem ihre gesteigerte Form, die Liebe, schenkt den Menschen Kraft und motiviert sie gesetzte Ziele erreichen zu wollen. Das heißt aus neurobiologischer Sicht, dass der Mensch ein Wesen ist, welches auf soziale Resonanz und Kooperation gestimmt ist. Wenn Anerkennung fehlt, dann entsteht auch keine Motivation. Zustände der sozialen Isolation und Ausgrenzung führen zur vollständigen Ausschaltung des Motivationssystems. Wenn zwischenmenschliche Beziehungen, die man pflegt, aus irgendeinem Grund unterbrochen werden, wird auch das Motivationssystem ins Stocken geraten. Ein Beispiel für dieses Phänomen ist, wenn Personen ihnen nahestehenden Menschen (mag es der Ehepartner, ein Familienmitglied oder ein enger Freund sein), die für sie in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielten, verloren haben. Sie sind dann demotiviert und ohne Lebenslust mehr. Andererseits wird unser Motivationssystem nicht nur durch zwischenmenschliche Beziehungen, welche eine Quelle der Zuwendung und der Anerkennung darstellen, aktiviert, sondern auch vorher, wenn uns solche Art der zwischenmenschlichen Beziehungen nur in Aussicht gestellt werden. So entdeckten die Gehirnforscher, dass die Substanz Dopamin (welche, wie gesehen, eine Substanz von denen ist, die die Gehirnforscher als Treibstoff des Motivationssystems bezeichnen) produziert wird,

⁵⁶ Vgl. CIERPKA, Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen, Göttingen u.a. 1999, 68f.; Vgl. auch CIERPKA, M., Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1 bis 3, Göttingen – Wien u.a. 2001, 6f.

auch nur in der Perspektive, dass der Mensch eine zwischenmenschliche Beziehungen herstellen kann, die ihm Zuwendung und Anerkennung schenken könnten. Dieses Phänomen betrachten wir in verstärkter Form zwischen zwei Menschen, die sich in den Prozess des Verliebens einlassen. Der Verliebte ist bereit alles zu tun um die Person, die er liebt, gewinnen zu können, dies bringt das amerikanische Lied von Meat Loaf „I would do anything for love“ („Ich würde alles für Liebe tun“) sehr schön zum Ausdruck⁵⁷. Aber Motivation ist kein Phänomen welches nur zwischen Verliebten entsteht. Experimente haben gezeigt, dass Sympathie reichen kann. Auch wenn nur ein sympathisches Gesicht gesehen wird, ohne dass man diese Person kennt, entsteht Motivation. Dieses Phänomen kennen die Werbeagenturen gut, deshalb werden für Plakate oder Fernsehwerbungen immer Personen ausgewählt, die sympathisch wirken⁵⁸. Zusammenfassend könnte man sagen:

„Alle Ziele, die wir im Rahmen unseres normalen Alltags verfolgen, die Ausbildung oder den Beruf betreffend, finanzielle Ziele, Anschaffungen etc. haben aus der Sicht unseres Gehirns ihren tiefen, uns meist unbewussten *Sinn* dadurch, dass wir damit letztlich auf zwischenmenschliche Beziehungen zielen, das heißt, diese erwerben oder erhalten wollen. Das Bemühen des Menschen, als Person gesehen zu werden, steht noch über dem, was landläufig als Selbsterhaltungstrieb bezeichnet wird.“⁵⁹

5.10.2. Die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Bindungen ist keine angeborene Fähigkeit

Der Grundsatz, dass der Mensch auf Kooperation und menschliche Beziehungen eingestellt ist, bedeutet nicht automatisch, dass die Fähigkeit Bindungen zu anderen Personen einzurichten eine angeborene ist. Wie wir oben gesehen haben ist die Fähigkeit zur Empathie keine angeborene Begabung. Das was angeboren ist, ist das Spiegelneuronensystem. Seine Existenz aber ist keine Garantie, dass jede Person die Fähigkeit zur Empathie entwickelt. Sie hängt viel mehr von den individuellen Erfahrungen in der Kindheit ab. Ähnlich ist es auch mit der Begabung zur Gestaltung von zwischenmenschlichen Bindungen. Man kann nicht von allen Menschen fordern, dass sie den gleichen Grad von Bereitschaft zeigen sich auf eine Kooperation oder eine zwischenmenschlichen Bindung einzulassen. Dies hängt vom Umfeld ab in dem ein Kind aufgewachsen ist, nämlich ob das Kind gute Erfahrungen mit anderen

⁵⁷ STEINMAN, Jim [gesungen von Meat Loaf], I do Do Anything for Love (But I Wont` t Do That), in: “Bat out of Hell II: Back Into Hell“, [COMPAKT DISC], 1993.

⁵⁸ Vgl. J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 26-41.

⁵⁹ Ebd., 39.

Personen gemacht hat. Primär handelt es sich um die Beziehungen eines Kindes zu seiner Mutter und zu seinem Vater. Von entscheidender Bedeutung sind auch die Beziehungen des Paares miteinander. Wenn Kinder aus Familien stammen, wo die Beziehungen des Vaters zur Mutter gescheiterte sind, dann wird das eine besondere Auswirkung auf die Fähigkeit des Kindes haben später in seinem Erwachsenenalter zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten. Das Vorbild der zwischenmenschlichen Beziehung überhaupt (die Beziehung der Eltern) geht zugrunde und das Vertrauen in die Gestaltung von liebevollen Bindungen wird verdunkelt. Nicht selten haben Kinder, die aus solchen gescheiterten familiären Verhältnissen stammen, in ihrem Erwachsenenalter enorme Schwierigkeiten sich auf eine ehrliche, vertrauensvolle Bindung einzulassen, mag sie eine freundschaftliche oder eheliche Art der Beziehung sein.

Sowohl in Personen mit schwierigen zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrer Kindheit, als auch in Personen, die in ihrem Erwachsenenalter krisenhafte Bindungen erleben mussten, die sie tief prägten, wird das Angst- und Stresssystem aktiviert. Stressbotenstoffe in erhöhten Konzentrationen können Nervenzellenstrukturen schädigen. Diese Feststellung ist eine Bestätigung dessen, dass der menschliche Organismus auf Kooperation und nicht auf Gewalt und ein Leben in der Einsamkeit, außerhalb der menschlichen Gemeinschaft, ausgerichtet ist⁶⁰.

5.10.3. *Aggression* als Abwehrmechanismus zur soziale Ausgrenzung

Die Entstehung von *Aggression* hat vor allem eine biologische Funktion. Sie dient einem Mechanismus, der sich gegen Zufügung von Schmerz wehrt. Das heißt andererseits, dass Zufügung von Schmerz zur Auslösung des Schmerzgefühls führt⁶¹. Experimente konnten aber beweisen, dass Schmerzgefühle (und daher *Aggression*) nicht nur ein Ergebnis von biologisch zugefügten Schmerzreizen sein kann, sondern auch eine Folge sozialer Ausgeschlossenheit ist.

Naomi Eisenberger hat folgendes Experiment durchgeführt: Eine Testperson, nennen wir sie Testperson A, wurde vor einen Computerbildschirm gestellt. Die Testperson A wurde angewiesen, dass sie über den Computer Bälle mit zwei anderen Testpersonen spielen soll (die Testpersonen B und C waren für die Testperson A nicht sichtbar). Alle drei Testpersonen spielten gemeinsam Bälle. Während des Spielvorgangs wurde die Gehirnaktivität der Testperson A (mit Hilfe eines Kernspintomographen) beobachtet. Für eine gewisse Zeit

⁶⁰ Vgl. Ebd., 69.

⁶¹ Vgl. Ebd., 79-80.

spielten alle drei Testpersonen gemeinsam Bälle. Danach trat folgendes Ereignis ein: Die Testpersonen B und C spielten nur miteinander Bälle. Testperson A wird in das Spiel nicht mehr einbezogen. Sie wurde ignoriert. (In der Wirklichkeit gab es die Testpersonen B und C überhaupt nicht. Der Fakt der Ausgeschlossenheit der Testpersonen A vom Spiel war Teil des Experimentes). Die Gehirnforscherin beobachtete dann was sich in diesem Moment der Ausgeschlossenheit vom Spiel im Gehirn der Testperson A vollzog. Es wurde festgestellt, dass in diesem Augenblick, als die Testperson vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen wurde, tatsächlich die Schmerzzentren im Gehirn aktiviert wurden⁶².

Dieses Experiment gibt uns die Antwort wozu die Menschen Aggression spüren. Aggression scheint nicht mehr, wie nicht selten behauptet wurde, das Grundprinzip zu sein auf dem der menschliche Charakter aufgebaut ist und nach dem Menschen handeln, sondern viel mehr ist sie ein Art Abwehrmechanismus, wenn die Bedrohung der Unterbrechung einer Bindung entweder in Aussicht gestellt oder sogar verwirklicht wird. Aber auch, wenn Bindungen total fehlen. Bauer betont dass:

„wo Aggression stattfindet, geht es – direkt oder indirekt – immer um das Bemühen um gelingende Beziehung, um die Verteidigung einer Beziehung oder um die Reaktion auf ihr Scheitern“⁶³

Also Aggression tritt genau deswegen auf, weil gescheiterte Bindungen psychischen und biologischen Schmerz verursachen. Sie ist kein Gefühl, welches die Bosheit der menschlichen Spezies beweist, sondern ihr Zweck liegt viel mehr darin von empfundenem Schmerz abzurücken⁶⁴. Für eine innere psychische Balance die Lebenslust schenkt sind die Beziehungen von entscheidender Bedeutung. Mit anderen Worten könnte man zusammenfassend sagen: „Vertrauen schafft Vertrauen. Misstrauen und Ablehnung begünstigt Aggression“⁶⁵. In ihrer gesteigerten Form kann Aggression bei einer Person, wenn sie Ergebnis der sozialen Isolation und Ausgrenzung ist, zu Depressionen führen.

5.10.4. Wieso es Menschen gibt, die sich nicht auf Kooperation einlassen

⁶²Vgl. EISENBERGER, N. L. et al., Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion, in: Science 302: (2003) 290; Vgl. auch J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 108-109.

⁶³ J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 86.

⁶⁴ Vgl. Ebd., 93.

⁶⁵ Ebd. 77.

Es wurde erklärt, dass der Mensch auf Kooperation eingestellt ist, dass Aggression sogar ein Gefühl und Gewalt ein Phänomen ist, welches nur dann auftritt, wenn Bindungen in eine Krise geraten oder die Gefahr als real eingeschätzt wird, dass sie unterbrochen werden. Tatsächlich gibt es Menschen, die Kooperation ablehnen und ganz auf ihre eigenen Kräfte für die Ausführung einer Aufgabe setzen. Die Disziplin der Soziobiologie versucht die Wirklichkeit der Verweigerung sich auf eine Kooperation einzulassen dadurch zu erklären, dass sie den Menschen nicht als ein Wesen betrachtet, welches unbedingt auf Kooperation eingestellt ist, sondern viel mehr als eine Kreatur, die mit ihrer alleinigen Verantwortung rationale Entscheidungen trifft, die ihren individuellen Gewinn optimieren könnten.

Ein Experiment von Alan Sanfey von der Princeton Universität in den USA⁶⁶, welches die Kooperationsbereitschaft der Menschen untersuchte, hat beachtliche Schlüsse über das Faktum gebracht, dass es Menschen gibt, die sich der Kooperation aussetzen. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass im Fall einer unfairen Art der Kooperation im Gehirn der Person, die sich im Rahmen der Kooperation als ungerecht behandelt fühlt, ein Bereich aktiviert wird, der normalerweise angeregt wird, wenn der Mensch Ekel empfindet. Das heißt, dass das menschliche Gehirn nichtkooperative Unfairness nicht nur verschmäht, sondern sogar bestrafen will, dadurch, dass es sich die weitere Kooperation (solange sie im Rahmen einer unfairen Behandlung durchgeführt wird) verweigert und sich auf Individualität einstellt. Trotz der schwierigen Verhältnisse innerhalb einer Kooperation und der Gefahr, dass man unfair behandelt wird, wählen viele den Weg der Zusammenarbeit aus, da sie die Erwartung haben Zuwendung, Anerkennung und Vertrauen, die den Kraftstoff für die Motivation darstellen, zu empfinden. Die Ergebnisse des Experiments von Sanfey beweisen auf keinen Fall, dass der Mensch lieber auf sich selbst eingestellt ist und die Kooperation verweigert. Viel mehr bestätigt dieses Experiment die kooperative Grundhaltung des Menschen und seine Enttäuschung wenn Kooperationen scheitern. Weder bestätigt das Experiment von Sanfey, dass der Mensch keine rationalen Entscheidungen trifft, die den möglichst höheren Gewinn aus seinen Bemühungen erzielen. Sicher, wenn die Kooperationsarbeit im Rahmen der Gerechtigkeit und der gegenseitigen Achtung gestaltet wird, hat dies das Ergebnis, dass Probleme schneller und effizienter gelöst werden könnten⁶⁷.

6. Welche Bedeutung die Erkenntnisse der Neurobiologie für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule haben

⁶⁶ Vgl. SANFEY, A. G. et al., The basis of economic decision-making in the ultimatum game, Science 300 (2003) 1755.

⁶⁷ Vgl. J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 185-191

Beziehungen entwickeln sich in der Schule auf verschiedenen Ebenen. Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, Beziehungen zwischen den SchülerInnen und Beziehungen zwischen KollegInnen (nämlich zwischen den LehrerInnen). Wir haben gesehen, dass hilfreiche Zuwendung (soziale Akzeptanz) oder Sympathie dazu beitragen kann, dass das Motivationssystem des Menschen aktiviert wird. Man könnte sagen: „Der Mensch ist eine Droge für die anderen Menschen!“ Das Problem ist, dass unsere Konsumgesellschaft, die auf Wettbewerb und Konkurrenz orientiert ist, schwer die Entstehung von zwischenmenschlichen Beziehungen zulässt. Ein Beispiel dafür. Es scheint beim ersten Blick gegensätzlich zu sein, aber es lohnt sich, sich Gedanken darüber zu machen: ein Ergebnis der Konsumgesellschaftsdenkweise ist, dass den Kindern zunehmend Waren/Gegenstände als Belohnung oder Motivationstreiber in Aussicht gestellt werden. Dies mag meisten ein kurzer Motivationsgrund sein. Sicher heißt es aber nicht, dass man dadurch dem Kind die Botschaft vermittelt, dass es für seine Bezugspersonen wichtig ist. Mit anderen Worten, man braucht ein Kind nicht zu verwöhnen, damit ihm gezeigt wird, dass es für seine Bezugsperson wichtig ist, es gibt andere effektivere Wege. Andererseits kann ein massives Defizit an Akzeptanz zu psychischen Störungen führen: Das Stresssystem wird aktiviert, Angst, Depressionen und Aggression treten ein. Besonders bei den Jugendlichen, die sich in der Pubertät befinden, kann dies zur Folge haben, dass sich in ihnen enorme Spannungen entwickeln. Ihr Leben wird für sie unerträglich! Junge Menschen suchen dann verzweifelt eine Erlösung: sie können es in ihrem eigenen Körper nicht mehr aushalten. Oft finden sie den Ausweg in Drogenkonsum. Also noch einmal zusammenfassend: Beachtung und Anerkennung aktiviert das Motivationssystem und erweckt in den Jugendlichen Interesse und Leistungsbereitschaft. Denn ohne Beziehungen kann es keine dauerhafte Motivation geben⁶⁸. Demgegenüber erwecken soziale Isolation, Überforderung, Bedrohung oder Gewalt (sowohl psychische als auch körperliche) das Stresssystem, welches dann im Gehirn Stoffe produziert, die Angst hervorrufen und zur Schwächung des Immunsystems führen (das heißt, die Jugendlichen sind dann bei Erregung von Krankheiten empfindlicher). Diese Erkenntnisse der Neurobiologie haben eine große Bedeutung für die PädagogInnen: Die SchülerInnen suchen von ihren LehrerInnen Beachtung und Anerkennung und sie sind bereit für Zuwendung und Interesse vieles zu tun. Der ist der Schlüssel für die Erweckung von Motivation und Lebenslust. Das heißt konkret für die Gestaltung des Unterrichts, dass auch Zeit für Gespräche eingeplant werden muss. Weder die Lehrperson, noch die SchülerInnen sollen den Mittelpunkt im

⁶⁸ Vgl. Ebd., 63-65.

Unterricht darstellen, viel mehr soll durch das dialogische Prinzip ein ehrliches wechselseitiges Gespräch entstehen, das den SchülerInnen Anerkennung und Achtung signalisiert. Das heißt aber andererseits nicht, dass die Lehrpersonen ihre SchülerInnen nur loben sollen, auch wenn sie es nicht verdient haben. Jeder Schüler und jede Schülerin wird sofort ein unberechtigtes Lob verstehen. Dies ist auch nicht der Sinn der Anerkennung und Beachtung. Die Kinder und Jugendlichen wollen viel mehr, dass ihnen gesagt wird, wie sie sich verbessern können. Wichtig ist also, dass den SchülerInnen eine Mission gegeben wird und auch die praktischen Schritte dazu bekannt gemacht werden, wie sie zur erfolgreichen Durchführung dieser Mission kommen können.

Die Jugendlichen verbringen eine bedeutende Zeit ihres Lebens in der Schule und pflegen alltägliche Kontakte zu ihren LehrerInnen. Die innerfamiliären Beziehungen aber spielen die entscheidende Rolle und oft ergeben die Bemühungen der PädagogInnen keine Früchte, wenn nicht auch die Familie der Jugendlichen einbezogen wird. Daher ist die enge Zusammenarbeit der PädagogInnen / LehrerInnen mit den Bezugspersonen der SchülerInnen eine Notwendigkeit. Zum Beispiel durch gemeinsame Veranstaltungen. Die Elternabende sind einer Art solcher Veranstaltungen. Das Problem ist aber, dass sie nicht immer eine Verpflichtung für die Eltern sind, mit dem Ergebnis, dass nur die tatsächlich interessierten Eltern erscheinen. Bei den Elternabenden müssen die LehrerInnen die Probleme, denen sie in der Klasse begegnen, nennen und gemeinsam mit den Bezugspersonen und ihren Kindern eine Lösung finden. Eltern müssen motiviert werden, dass sie mit ihren Kindern reden.

Gemeinsame Aktivitäten der Familienmitglieder geben den Kindern das Zeichen, dass sie wichtig sind. Zum Beispiel mit Kindern gemeinsam essen! Beim gemeinsamen Essen entsteht keine oder nur ganz wenig Aggression. Das gemeinsame Essen, die Zeit, welche den Vorbereitungen und dem Kochen gewidmet wird gibt den Kindern die Botschaft: „Du bist für mich wichtig!“. Gemeinsames Essen ist ein *beziehungsstiftender Akt*. Es gibt sogar Schulen, wo Lehrkräfte mit ihren SchülerInnen gemeinsam essen.

6.1. Ohne Spiegelung in der Lehrer-SchülerIn Beziehung gibt es keine Motivation

Ich kann mich an dem Tag erinnern, als ich zum ersten Mal eine Klasse in einer Handelsschule in Wien betrat. Das Erste was ich machte war die SchülerInnen über sie selbst zu befragen: wie sie heißen, wo sie herkommen, was sie in ihrer Freizeit tun, was ihre besonderen Interessen sind, ob sie Geschwister haben, was ihr Traum im Leben ist. Am Ende jedes Kennenlern-Gespräches stellte ich noch folgende Frage: „Was ist noch wichtig über dich zu wissen“. Viele der Schüler beantworteten diese Frage, damit, dass sie mir über ihre

besonderen Talente erzählten oder Ereignisse, die sie Mal erlebt haben und die ihre Persönlichkeit bis heute prägen. Als ich dann einem jungen 16-Jährigen Schüler in der Klasse diese letzte Frage stellte gab er mir mit ernster und ruhiger Miene die Antwort: „Sie sollen wissen, dass ich lästig bin“. Bevor wir analysieren, welche Bedeutung diese Antwort des Schülers hat, kehren wir kurz zurück zu den Erkenntnissen, die wir bis jetzt von der Neurobiologie gewonnen haben: wir haben oben gesehen, dass eine Lehrperson, die Sympathie ausstrahlt, auf die SchülerInnen so wirken kann, dass sie sich motiviert zeigen. Die SchülerInnen sind für Anerkennung und Beachtung seitens der Lehrperson bereit vieles zu tun. Im Klassenzimmer und in unmittelbarer wechselseitiger Kommunikation nimmt der/die SchülerIn wahr (über die Fähigkeit zur *Theory of Mind*), was die Lehrperson möglicherweise über ihn/sie denkt. Ich habe *möglicherweise* geschrieben, weil, die *Theory of Mind*, die der/die SchülerIn entwickelt, in der Wirklichkeit nur eine Annahme ist, die nicht unbedingt mit dem Bild übereinstimmt, welches die Lehrperson von dem/der SchülerIn tatsächlich hat. Die *Theorie of Mind* bildet sich im Gehirn des/der SchülerIn aufgrund von Signalen, die er/sie vom Gesichtsausdruck der Lehrpersonen, ihrer Körperhaltung, ihrer Aussagen (ob es Anerkennung und Wertschätzung zum Ausdruck bringt oder nicht) und von der Art, wie sie sich gegenüber dem/der SchülerIn im Allgemeinen verhält (einfach gesagt: ob die Lehrperson sympathisch, ohne Interesse oder mit gewisser Unhöflichkeit gegenüber den SchülerInnen auftritt). Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Lehrperson diesen für den Schüler/die Schülerin unbewussten Prozess der *Theory of Mind* kennt und dass ihr bewusst ist, dass ihre Signale sich auf das tatsächliche Verhalten des Schülers/der Schülerin widerspiegeln lassen. Über diese Zeichen kann der/die SchülerIn die *Vision* der Lehrperson über seine Person (des Schülers oder der Schülerin) rekonstruieren. Die *Vision* der Lehrperson über den Schüler/die Schülerin hat tatsächlich die Macht einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung. Der Schüler/die Schülerin sucht in der Lehrperson Auskunft über seine/ihre eigene Person und tendiert diese Auskunft zu bestätigen. Das heißt, dass die Rückmeldungen, die die SchülerInnen von den PädagogenInnen empfangen für die Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen von entscheidender Bedeutung sind. Positive Rückmeldungen können eine aufbauende, andererseits negative Rückmeldungen eine verwerfliche Wirkung auf sie haben. Diese These bestätigt auch der sogenannte Rosenthal-Effekt. Bei einem Experiment wurde einer Lehrperson mitgeteilt, dass es in der Klasse, wo die Lehrperson nie vorher unterrichtete – die SchülerInnen also nicht kannte – bestimmte SchülerInnen gäbe, die eine höhere Intelligenzquote aufweisen, obwohl dies in Wirklichkeit nicht stimmte und alle SchülerInnen der Klasse gleich intelligent gewesen waren. Dieses Vorurteil der Lehrperson führte nach der

Studie dazu, dass fast die Hälfte der SchülerInnen, die angeblich als besonders intelligent galten, tatsächlich einen höheren Intelligenzquotienten um 20 bis 30 Punkte erreichte. Dieses Phänomen ist dadurch zu erklären, dass die Lehrperson unbewusst diesen SchülerInnen, die ihr gegenüber als intelligenter bezeichnet wurden, mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung zeigte: er überließ ihnen mehr Zeit beim Beantworten von gestellten Fragen, er lobte sie häufiger und erwartete von ihnen höhere Leistungen⁶⁹. All dies führt uns noch einmal zu der Feststellung, die wir vom ersten Augenblick getroffen haben: Der/die SchülerIn will spüren, dass er/sie von dem/der PädagogeIn wahrgenommen wird. Will, dass ihm/ihr gezeigt wird wo seine/ihre Stärken und wo seine/ihre Schwächen liegen. Will wissen, ob der/die PädagogeIn glaubt, dass aus ihm/ihr etwas werden kann und ob ihm/ihr etwas zugetraut wird.

Nun kehren wir zum Fall des jungen Mannes aus meiner Klasse zurück: als ich ihn fragte, was noch wichtig ist über ihn zu wissen, sagte er mir, dass ich wissen soll, dass er ein „lästiger Junge ist“. Es lohnt sich Gedanken darüber zu machen, welche Menge von negativer Resonanz und Spiegelung dieser Schüler bis jetzt von seinen Bezugspersonen und während seiner schulischen Karriere von den Lehrpersonen erhalten hat. Die Signale, die er über lange Zeit empfing, führten über die Fähigkeit zur *Theorie of Mind* und über die Tendenz der sich selbsterfüllenden Prophezeiung dazu, dass es seine feste Überzeugung wurde, dass er lästig ist. Und dies ist nicht nur eine mentale Überzeugung gewesen, sondern beeinflusste tatsächlich seine Persönlichkeit. Er wurde lästig und störte nur deswegen, weil ihm statt Anerkennung und Zuwendung Ablehnung zuteil wurde. Ihm wurde eine positive, für seinen Charakter aufbauende Resonanz verweigert.

Dieser Fall zeigt, wie wichtig für SchülerInnen LehrerInnen sind, die bereit sind ihren SchülerInnen positive Rückmeldung zu signalisieren. Wie schon erwähnt ist das, was SchülerInnen von ihren Lehrpersonen (und Bezugspersonen) erwarten in erster Linie Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit bei der Gestaltung ihrer Lehrer-Schüler Beziehung und natürlich überhaupt Offenheit, denn ohne Bereitschaft sich auf einen dialogischen Prozess einzulassen können überhaupt keine zwischenmenschlichen Beziehungen entstehen. Wie ein Spruch des vietnamesischen buddhistischen Mönchs Thich Nhat Hanh besagt:

⁶⁹ ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.F., Teacher`s expectancies. Determinants of pupils`IQ gains, Psychological Reports 19 (1966), 115-118; Vgl. auch ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.F., Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim u.a 1971, 82; Vgl. auch G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 169-170.

„Zwischenmenschliche Beziehungen sind der Schlüssel für den Erfolg unseres Übens. Ohne eine innige, tiefe Beziehung mit zumindest einem Menschen, ist eine Verwandlung unwahrscheinlich“⁷⁰.

Die Unentbehrlichkeit der Lehrperson für den Reifungsprozess der Persönlichkeit der Jugendlichen erinnert ebenfalls an den Leitsatz des Philosoph Martin Bubers: „Der Mensch wir am Du zum Ich“. Wir brauchen den anderen damit er uns sagt, wer wir sind. Die Personen gegenüber den Kindern und Jugendlichen übernehmen für sie die Funktion eines Spiegels, in dem das Kind sich selbst *entdeckt*. Notwendig ist, dass die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler nicht nur als eine bloße Summe von Eigenschaften sieht, sondern sie oder ihn als Ganzheit bejaht und ihr oder ihm seine Potentialität bewusst machen⁷¹.

6.1.1. Weitere Motivationsfaktoren

Neben dem Motivationsfaktor zwischenmenschliche Bindung gibt es noch weitere: Motivation als Grundhaltung hängt zusätzlich vom Gefühl der Menschen ab, ob eine gestellte Aufgabe oder ein Ziel für sie sinnvoll ist. Wenn den SchülerInnen eine Aufgabe sinnlos erscheint, dann ist es ziemlich sicher, dass sie weniger Bereitschaft für ihre Durchführung zeigen werden. Nicht selten äußern sich die SchülerInnen demotiviert, wenn in der Schule etwas unterrichtet wird, wenn unklar ist, wie dieses Wissen angewendet werden könnte. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrperson den SchülerInnen den Sinn des im Unterricht behandelten Stoffes klar zu machen. Auch milder Stress kann fördernd sein (im Gegensatz zu dauerhaftem intensivem Stress, welcher kontraproduktiv auf die Motivation wirkt). Die SchülerInnen verbinden ihre Leistungsbereitschaft mit Belohnungserwartungen⁷². Im schulischen Bereich gibt es - und das mag einige überraschen - neben den Noten (die die ausdrücklichste Form der Anerkennung darstellen) auch andere Arten von Belohnungserwartungen, nämlich Zuwendung und Achtung seitens der Lehrperson. Die Schule als einen *Ort der Unterdrückung* anzusehen ist eine verächtliche Bezeichnung für diese Institution. Die Schule und die Lehrpersonen sollten vielmehr die SchülerInnen motivieren, indem es endlich allen bewusst wird, dass es verschiedene Arten von Begabungen (Intelligenzen) gibt und dass die SchülerInnen unendlich kreativ und begabt sein können.

⁷⁰ HANH, Thich Nhat, Heute achtsam leben. 366 inspirierende Gedanken, Freiburg in Breisgau (1999), 13 November (keine Seitenangabe).

⁷¹ Vgl. M. BUBER, Ich und Du, 37, 154.

⁷² Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 2011, 34; Vgl. auch R. SPITZ, Vom Säugling zum Kleinkind, 165-166.

Wenn dies endlich wahrgenommen wird, dann wird die Schule von einem Ort, welcher einem Gefängnis ähnelt, zu einem *Ort der Herausforderung* transformiert werden. Die Rolle der Lehrperson ist es nicht nur als Quelle des Wissens zu agieren. Die Lehrperson soll zu einem *Provokateur aus Liebe* werden. Er stellt vorhandene Denkmuster der SchülerInnen über sich selbst und über die Welt in Frage und provoziert dadurch, dass die SchülerInnen zur Konstruktion von neuen Denk- und Handlungsmustern kommen, die die Sichtweise über ihre eigene Person und über die anderen ändert⁷³.

6.2. Wieso SchülerInnen Aggression zeigen

In der Schule ist es meistens so, dass die Jungs ihre Aggression nach außen zeigen und dass die Mädchen ihre Aggression nach innen verlegen (Verschiebung der Aggression kann zur Depressionen führen). Wichtig ist, dass die Lehrperson bei sachlichen Aussagen bleibt und die SchülerInnen nicht lächerlich macht! Eine Balance von Verstehen und Führen ist wesentlich. Das heißt, dass das Kind extrinsisch motiviert werden muss. Die Motivation existiert nicht vom allein⁷⁴. Oder um es noch radikaler auszudrücken „Kinder ohne Beziehung sind permanent ausgegrenzt!“

Die Beziehungskompetenz ist daher eine entscheidende für Lehrpersonen aller Schulstufen. Die Verantwortung zur Gestaltung solcher Beziehungen liegt vor allem auf der LehrerInnenseite. Ob sie sich aber leicht oder schwer gestalten lassen hängt auch von den Erfahrungen der SchülerInnen ab, welche sie in der Familie gemacht haben. Leider begegnen die Lehrpersonen zunehmend SchülerInnen, die keine oder kaum Erfahrungen mit zwischenmenschlichen Beziehungen haben. Und da liegt die besondere Herausforderung, die die Lehrpersonen als ErzieherInnen und PädagogenInnen zu überwinden haben. Daher ist es unbedingt notwendig, dass den ErzieherInnen bewusst wird, dass die SchülerInnen von ihnen erwarten, dass sie eine Führungsfunktion übernehmen. Sie erwarten nämlich von ihren LehrerInnen, dass sie ihre eigene Lebenseinstellung für sie erkennbar machen, dass ihnen deutlich wird, welche Ziele es gibt und wie sie zu erreichen sind, dass von ihnen etwas gefordert wird. So wird ihnen der Weg gezeigt, wie sie Anerkennung gewinnen können, da Kinder und Jugendliche neurobiologisch auf Beziehung und soziale Akzeptanz *ingerichtete* Wesen sind. Daher ist es wichtig, dass ErzieherInnen eine Balance zwischen Verstehen/Empathie und Führen schaffen.

⁷³ Vgl. VOß, Reinhard, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, in: R. VOß, Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, 51.

⁷⁴ Vgl. HECKHAUSEN, Heinz, Motivation und Handeln, Berlin [u.a.] 1989,455f.; [in Folge: H. HECKHAUSEN, Motivation und Handeln].

Anerkennung und Zuwendung erfährt man tiefer und intensiver in der Gemeinschaft. Gemeinschaft besteht, wenn Menschen zusammenkommen, die den gleichen Glauben haben und die gleichen Ziele verfolgen und bereit sind, sich auf Andere zu verlassen. Sich in Gemeinschaft zu befinden geschieht nicht automatisch, sondern ist eine erlernbare Kompetenz. Daher ist es unentbehrlich, dass die SchülerInnen in die Beziehungskompetenz eingeübt werden. Dazu aber brauchen sie Bezugspersonen die sie mögen und die sie dazu erziehen⁷⁵.

7. Die Notwendigkeit zur Einübung in die Beziehungskompetenz

In den letzten Jahren werden von den Lehrplänen zunehmend *Bildungsziele* formuliert, die die Förderung von Fähigkeiten beabsichtigen: Fähigkeiten wie *Sozialkompetenz*, *Kritikfähigkeit*, *Problemlösefähigkeit*, *Kreativität* und *Empathie*. Diese *Bildungsziele* offenbaren eine zunehmende Tendenz, die die Schule nicht nur als Institution wahrnimmt, welche die Aufgabe hat den SchülerInnen Wissen zu vermitteln, sondern auch die Persönlichkeit der SchülerInnen zu bilden. Das heißt, die Schule muss nun das *Beziehungslernen* und das *emotionale Lernen* fördern, damit wird auch der Wissenserwerb verbessert⁷⁶.

Emotionen regen aber nicht nur Inhalte oder Medien oder Methoden an, die beim Unterricht angewendet werden, sondern auch Lehrpersonen selbst. Sicher ist, dass kein *Beziehungslernen* erfolgen kann, wenn die Lehrperson alle diese Kompetenzen nicht selbst aufweist und sie im Klassenraum ausstrahlt. Auf jeden Fall könnte man zusammenfassend sagen, dass die Berücksichtigung der Emotionen im Lernkontext die interpersonelle Kommunikation und die Lehrer-Schüler-Interaktion beeinflussen. Kurz gesagt wird die Qualität dieser Kommunikation optimiert. Dies ist immer wieder zu betonen, da die Emotionen bei der Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen oft vernachlässigt werden⁷⁷. Ziel eines solchen Erziehungsstils ist nicht nur, dass die SchülerInnen Freude beim Lernen haben, sondern auch, dass die SchülerInnen emotionale und soziale Kompetenzen entwickeln. Eine solche Art der Erziehung braucht mehr Zeit und manchmal ist es schwer im engen zeitlichen

⁷⁵ Vgl. J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 212-214.

⁷⁶ Vgl. HOFER, Theo (Hg.), Emotionale Intelligenz im Schulalltag. Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht, Luzern 2000, 13-14; [in Folge: T. HOFER, Emotionale Intelligenz im Schulalltag].

⁷⁷ Vgl. DOMAGK, Steffi/NIEGEMANN, M. Helmut, Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten, in: GIESSEN, Hans (Hg.), Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten (= Beltz Medienpädagogik 2), Weinheim - Basel 2009, 41; [in Folge: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule]; Vgl. auch ANDERSEN, P.A./GUERRERO, L.K., Principles of Communication and Emotion in Social Interaction, in: ANDERSEN, P.A./GUERRERO, L.K. (Hg.), Handbook of Communication and Emotion, New York 1998, 49-89.

Rahmen des schulischen Alltags der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen in den SchülerInnen Achtung zu schenken. Auch hängt es oft vom Unterrichtsfach ab, ob eine Einübung in diese Kompetenzen möglich ist oder nicht⁷⁸.

Man muss kein großer Bildungswissenschaftler sein, damit man merkt, was uns unsere alltägliche Erfahrung lehrt, dass nämlich das Lernen auch sehr oft mit den Emotionen zusammenhängt. Wissen und Informationen, die emotional gefärbt sind, bleiben tiefer im Gedächtnis der Personen. Das heißt praktisch, dass Wissen, welches unter emotionaler Aufregung (vor allem in einem positiven emotionalen Zustand) vermittelt wird, leichter zu merken ist. Die SchülerInnen lernen einfacher und schneller bei Spielen, bei welchen auch ihre emotionale Kompetenz einbezogen wird⁷⁹. Auch die neuen Medien basieren ihren Erfolg genau auf diesem Ereignis, dass sie die emotionale Welt der SchülerInnen beim Lernprozess einbeziehen. Es gibt auch Hinweise, dass es auch umgekehrt funktioniert: wie erwähnt wirkt das Aufwecken positiver Emotionen (wie Freude, Hoffnung oder auch Stolz) positiv auf die Motivation der SchülerInnen. Heckhausen und Lazarus machen uns aufmerksam darauf, dass Emotionen erst dann eintreten, wenn die Motivation für die Verwirklichung eines Ziels vorhanden ist⁸⁰. Diese Erkenntnis scheint mir wichtig: Die SchülerInnen müssen zuerst einen Erfolg erleben, damit sie sich für etwas begeistern können. SchülerInnen beteiligen sich zum Beispiel am Unterrichtsgeschehen nicht deswegen nicht, weil sie desinteressiert sind, sondern, weil sie unsicher sind oder sogar Angst haben, dass sie negativ kritisiert werden, wenn sie auf die Fragen der Lehrperson eine falsche Antwort geben, entweder von der Lehrperson oder auch von den MitschülerInnen. Deswegen ist es wichtig, dass im Klassenraum ein Klima der Akzeptanz geschaffen wird. Die Gedanken der SchülerInnen müssen vom Muster *richtig-falsch* entfernt werden. Ich sage immer meinen SchülerInnen, dass es keine *falschen* Antworten gibt, es gibt nur *wenig richtige* und *mehr richtige* Antworten. Außerdem mache ich immer klar, dass mich mehr die Meinungen der SchülerInnen selbst interessieren. Sobald die SchülerInnen eine Antwort geben, quasi ihren ersten Erfolg erleben, dann ist sichtbar, dass die Motivation der Schülerin oder des Schülers steigt. Der Schüler, die Schülerin ist aufmerksamer und interessiert aktiver im Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. In den Herzen der SchülerInnen entsteht Freude oder Stolz. Die SchülerInnen verfolgen es dann immer

⁷⁸ Vgl. GIESSEN, W. Hans, Emotion und Narration – neue Medien, neue Formen des Lernens, in: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule, 7-10.

⁷⁹ Vgl. T. HOFER, Emotionale Intelligenz im Schulalltag, 12; Vgl. auch G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 180-182; Vgl. auch R. SPITZ, Vom Säugling zum Kleinkind, 161-162.

⁸⁰ Vgl. DOMAGK, Steffi/NIEGEMANN, M. Helmut, Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten, in: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule, 43; Vgl. auch H. HECKHAUSEN, Motivation und Handeln, 34; Vgl. auch LAZARUS, Richard, .S., Emotion and Adaptation, New York 1991, 89f.

wieder, dass sie diese Emotionen, welche sie empfinden, wiederholen – die Emotionen sind hedonistischer Natur und solange die SchülerInnen emotionale Zufriedenheit von einer Tätigkeit empfinden (Teilnahme im Unterrichtsgeschehen - Lob und Motivation der Lehrperson), werden sie sie wiederholen. So entsteht ein reziproker Zusammenhang zwischen Emotionen und Motivation⁸¹.

7.1.Unter welchen Umständen kann bzw. kann nicht die Beziehungskompetenz vermitteln werden

Die ErzieherInnen sind professionell handelnde Personen. Trotzdem bleiben sie Menschen und ihr Verhalten und ihre Kompetenzen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst, von der Umgebung in der Lehren und Lernen stattfindet. Nicht selten bringt das Bild des Schulgebäudes den SchülerInnen den Eindruck, dass sie sich nicht in einer Schule, sondern in einem Gefängnis befinden. Die Fähigkeit der SchülerInnen zur Einübung in die Beziehungskompetenz wird auch davon beeinflusst, welche Atmosphäre in der Schule herrscht: Ob die Lehrpersonen in ihrem Umgang mit den SchülerInnen verständnisvoll und hilfsbereit sind, ob es im Klassenzimmer unter den SchülerInnen ein Klima der Wertschätzung und Solidarität gibt. Weiter, ob SchülerInnen bereit sind, die geschenkte Zuwendung und Aufmerksamkeit ihrer Lehrpersonen zurückzugeben. Die Lehrperson soll sich bemühen, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Klassenzimmer seinen *emotionalen Platz* findet. Gewalt und Ausgrenzung sollen verdrängt werden⁸².

Außerhalb des Rahmens der Klassengemeinschaft ist die Gestaltung der Beziehungen im Lehrerkollegium ein entscheidender Faktor. Oft geraten unterschiedliche pädagogische Einstellungen in Konfrontation (liberale – konservative). Und gerade weil im Lehrerkollegium nicht selten, bei Spannungen, die von SchülerInnen oder Eltern verursacht werden, das Solidaritätsgefühl fehlt, können solche Situationen die psychische Welt und daher ihr professionelles Handeln beeinträchtigen. Dies bedeutet wiederum nicht, dass keine Kritik zugelassen werden soll. Viel mehr ist es die Aufgabe der Schule dass ein System geschaffen wird, wo berechtigte Kritik bearbeitet werden kann. Ein Raum, welcher für Dialog und

⁸¹ Vgl. DOMAGK, Steffi/NIEGEMANN, M. Helmut, Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten, in: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule, 43; Vgl. auch RHEINBERG, F., Motivation und Emotionen im Lernprozess. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven, in: JERUSALEM, M./PEKRUN, R. (Hg.), Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen 1999, 189-204.

⁸² Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 178-180.

Kommunikation offen steht. Denn nur durch Dialog kann man sich entwickeln und Neues dazu lernen⁸³.

Die Schule ist eine Institution, wo die Hierarchie besonders stark aufgebaut ist. Motivation hängt von Anerkennung ab. Besondere Wirkung hat die Anerkennung von der höheren Hierarchie. Die höchste Instanz in der Schule sind die Direktoren. Es muss den SchulleiterInnen bewusst werden, dass ihr Interesse an den von ihren LehrerInnen gesetzten Zielen (z.B. Projekten) eine entscheidende Rolle spielt. Wenn sich SchulleiterInnen distanziert ausdrücken, hat dies entmutigende Folgen für die Motivation ihrer LehrerInnen. Daher ist es wichtig, dass Vorgesetzte persönlich hinter den gesetzten Zielen stehen. Dafür ist vor allem Mut und verantwortliches Verhalten erforderlich⁸⁴.

⁸³ Vgl. Ebd., 297.

⁸⁴ Vgl. J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 208-209.

Teil II

1. Die theologische Grundlage der Kommunikation/Kooperation

Im Buch des Propheten Jesaja 1,18 steht im altgriechischen Text der Septuaginta „καὶ δεῦτε καὶ διελεγχθῶμεν λέγει κύριος...“ etwas was man folgendermaßen übersetzen könnte: „kommt her, damit wir miteinander reden, sagt der Herr...“⁸⁵ Schon in der Bibel sind die Grundlagen des Dialogs und der Kommunikation gestellt. In der Sophia Sirah⁸⁶ (ein Buch aus dem zweiten Jahrhundert v.Chr., welches in den Septuaginta-Kanon aufgenommen wurde. Es ist stark von der griechischen Philosophie beeinflusst) wird der Dialog als Mittel der Kommunikation und Verständigung der Menschen gelobt und auch Kirchenväter, wie zum Beispiel Kyrillos von Alexandrien, verteidigen den Dialog frei von Vorurteilen⁸⁷.

Voraussetzung für einen Dialog ist die *Anthropognosia*⁸⁸, das heißt das Kennen des Menschen und seiner Seele. Wir haben im ersten Teil dieser Diplomarbeit gesehen, wie die Neurowissenschaft und Neuropsychologie uns helfen können zu verstehen, wie der Mensch auf wechselseitige Kommunikation und Kooperation eingestellt ist und welche Konsequenzen es für ihn selbst und für seine Beziehungen mit den anderen haben kann, wenn ihm die Kommunikation verweigert wird und statt dem Dialog eine auf Wettbewerb orientierte Denkweise die menschliche Beziehung ersetzt.

Für die Christen ist Jesus Christus das Vorbild einer dialogischen Kultur. Diese Kultur des Dialogs und der kooperativen Kommunikation findet ihren reinen Ausdruck innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft. Die kirchliche Gemeinschaft ist in den Augen der Christen kein Verein, wo nur die Menschen untereinander in Kommunikation kommen, sondern der Ort, wo der Mensch Gott begegnet.

1.1. Der Mensch aus christlicher Sicht

Im Buch Genesis 1,26 steht, dass der Mensch dem Gott ähnlich geschaffen wurde:

⁸⁵ In der Einheitsübersetzung wird die Stelle wie im Folgend übersetzt: „Kommt her, wir wollen sehen, wer von uns Recht hat, spricht der Herr.“ / In der Elberfelder wie folgend: „Kommt denn und lasst uns miteinander rechten!, spricht der HERR...“

⁸⁶ Soph. 14, 20 „Μακάριος ἀνὴρ, ὃς ἐν σοφίᾳ τελευτήσῃ καὶ ὃς ἐν συνέσει αὐτοῦ διαλεχθήσεται“.

⁸⁷ Vgl. Κύριλλος Ἀλεξανδρείας, Περὶ Ἀγίας τε καὶ ὁμοουσίου Τριάδος, P.G. 75, 657.

⁸⁸ *Anthropos* aus dem altgriechischen *άνθρωπος* bedeutet *Mensch*. *Gnosis* aus dem altgriechischen *γνώσις* kann man mit *Erkenntnis* oder *Wissen* wiedergeben.

„²⁶ Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere auf dem Land.“

Diese Bibelstelle hat man im Laufe der Jahrhunderte verschieden zu interpretieren versucht. Einige bezogen die Ähnlichkeit zu Gott auf die Seele des Menschen. Diese Annahme aber übersieht, dass Gott den Menschen in seiner Ganzheit ihm ähnlich geschaffen hat, und nicht nur einen Teil von ihm. Der Begriff des *Menschen* lässt sich nicht nur auf seine Seele begrenzen, viel mehr ist der Mensch eine *psychosomatische Einheit*⁸⁹. Nicht nur aus christlich-theologischer Sicht ist die Teilung des Menschen in Seele und Körper unzulässig, sondern auch aus psychologischer Sicht. Die Spaltung des Menschen in zwei Elemente und die Überschätzung oder Unterschätzung eines der beiden kann zur Spaltung der Persönlichkeit des Menschen mit fatalen für ihn Folgen führen.

Ein weiterer Standpunkt bezieht die Ähnlichkeit des Menschen zu Gott auf seine Vernunftfähigkeit, welche wiederum die Voraussetzung für ein moralisches Verhalten ist⁹⁰. Ohne die Begabung der Vernunft könnte der Mensch seine eigenen Handlungen nicht verantworten. Die Handlungen eines Menschen aber sind unmoralisch oder moralisch nur in Bezug zu Gott und zu seinen Mitmenschen. Diese Erkenntnis führt dazu, dass die Ähnlichkeit des Menschen zu Gott vor allem auf seine Fähigkeit bezogen wird, mit Gott und den Menschen in wechselseitige Kommunikation treten zu können. Der *soziale Mensch* stellt das Abbild Gottes dar. Gregor von Nyssa ordnet die Fähigkeit des Menschen als soziales Wesen zu handeln in latenter Weise in den ersten Menschen Adam und Eva ein⁹¹. Der Mensch wurde von Anfang an so geschaffen, dass er auf Kooperation und Kommunikation eingestellt ist. Die Tatsache, dass Gott zwei Menschen, nämlich einen Mann und eine Frau, geschaffen hat (Gen 2,18), beweist den sozialen Charakter der Menschen. Der soziale Aspekt des menschlichen Wesens findet seinen Ursprung in der *Koinonia* (in lat. *communio*. Wird im Deutschen mit dem Begriff der *Gemeinschaft* wiedergegeben) der drei Hypostasen der heiligen Dreifaltigkeit⁹². Die Gemeinschaft der hl. Dreifaltigkeit spiegelt sich in dem Wesen des Menschen wider. Die Kommunikation der hl. Dreifaltigkeit ist eine wechselseitige Beziehung.

⁸⁹ Vgl. Ιουστίνου, Περὶ ἀναστάσεως, 8 B.E.Π.E.Σ. 4, 229-230.

⁹⁰ Vgl. Ιωάννου Δαμασκηνού, Περὶ τῶν ἐν τῷ Χριστῷ δύο θελήσεων 30 P.G. 95,168B; Vgl. auch ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Παναγιώτης, Δογματική της ορθοδόξου καθολικής εκκλησίας, Τομ. Α, Αθήναι 1959, 489.

⁹¹ Vgl. Γρηγόριος Νύσσης, Περὶ κατασκευεῆς ἀνθρώπου, 16 P.G.44, 185B.

⁹² Vgl. ΜΑΝΤΖΑΡΙΔΗΣ, Γεώργιος, Κοινωνιολογία του Χριστιανισμού, Θεσσαλονίκη 1977, 106; Vgl. auch ΜΑΝΤΖΑΡΙΔΗΣ, Γεώργιος., Χριστιανική Ηθική, Θεσσαλονίκη 1981, 202.

Der Mensch ist fähig eine Beziehung zu Gott und zu seinen Mitmenschen aufzubauen, wobei eine Beziehung zu Gott ohne eine Beziehung zu den Menschen und umgekehrt, eine Beziehung zu den Menschen ohne die Beziehung zu Gott zu suchen, unmöglich ist. Aus christlicher Sicht ist aber diese Fähigkeit des Menschen harmonische Beziehungen zu Gott und zu seinen Mitmenschen zu gestalten durch den Fall der ersten Menschen aus dem Paradies beeinträchtigt. Adam und Eva entschieden die Kommunikation zu Gott zu unterbrechen und lieber den Teufel, welcher ihnen nun in der Gestalt einer Schlange erschienen war, zu hören und mit ihm einen Dialog zu starten (Gen 3). Ihre Schuld war ihnen durchaus bewusst: Als Gott sie rief, versteckten sie sich, weil sie Furcht empfanden. Furcht ist ein Zeichen, dass sie ihre Schuld erkannt haben. Empfundene Schuldgefühle sind gleichzeitig ein Zeichen der Verwerfung der Kommunikation zum Anderen. Gleichzeitig ist aber das Gefühl der Furcht eine innere Stimme, die zur Wiedergutmachung ruft (*Metanoia*). Trotzdem beharren die ersten Menschen auf ihrer egoistischen Haltung. Sie verweigern es, ihre Schuld offen und vor Gott zu erkennen. Mit der Unterbrechung der Kommunikation mit Gott gehen auch die harmonischen zwischenmenschlichen Beziehungen verloren: Adam steht in einem Abstand von seiner Frau Eva: er beschuldigt sie. Eva reagiert apathisch auf die Beschuldigungen Adams und versucht einfach die Schuld auf die Schlange zu verschieben (Gen 3, 7-13). Die darauffolgende Geschichte im Buch Genesis beweist uns, welche tiefen Konsequenzen die Unterbrechung der Koinonia der Menschen zu Gott und ihren Mitmenschen haben kann: Kain und Abel, die Nachkommen von Adam und Eva, geraten in einen Konflikt, weil Gott Kains Opfertier keine Achtung schenkte, während Er die Opfertier seines Bruders Abel annahm (Gen 4,1-12). Das Ergebnis war, dass Kain seinen Bruder Abel aus Eifersucht ermordete. Das Muster ist auch hier das gleiche wie bei der Geschichte von Adam und Eva, als Gott sie fragte, ob sie vom Baum gegessen haben. Als Gott nämlich Kain fragte, wo sein Bruder ist, entgegnete er: „Ich weiß es nicht. Bin ich der Hüter meines Bruders?“ (Gen 4,9b). Obwohl Kain wusste, was er getan hatte, wollte er es nicht zugeben. Nicht nur Gott gegenüber wollte er seine Sünde nicht zugeben, sondern auch ihm selbst scheint seine verwerfliche Tat nicht bewusst zu sein. Erst in einer zweiten Phase, als Gott offenbarte, dass Er sehr wohl von den Taten Kains Bescheid weiß, gestand auch Kain offen, dass er die schreckliche Tat des Brudermordes begangen hatte.

In beiden Geschichten sehen wir, wie die Menschen ihre eigene Schuld auf Andere zu übertragen versuchten. Die egoistische Haltung des Menschen beeinträchtigt die Kommunikation des Menschen mit Gott und die Beziehungen des Menschen zu seinem Mitmenschen.

Genau diese Beeinträchtigung in der Kommunikation zielt die Fleischwerdung des Sohnes Gottes Jesu Christi zu beheben. Jesus ist ein lebendiges Beispiel dafür und ein Vorbild für alle Menschen, wie die Koinonia des Menschen zu Gott und zu seinen Mitmenschen wiederhergestellt werden kann. Im Römerbrief wird dieser Aspekt des Kommens Jesu auf die Erde betont. Im Röm 5,11 steht:

„Mehr noch, wir rühmen uns Gottes durch Jesus Christus, unseren Herrn, durch den wir jetzt schon die Versöhnung empfangen haben.“

1.2.Liebe als Grundlage der christlichen Gemeinschaft

Wenn man die gesamte christliche Lehre in einem Satz zusammenfassen will, könnte man sagen, dass sie sich in der Liebe zu den Mitmenschen und zu Gott fassen lässt (Mt 22, 35-40). Man kann Gott nicht lieben, wenn man sein Geschöpf den Menschen an erster Stelle, und auch die übrige Schöpfung, nicht liebt. Praktische Liebe ist für Jesus das Mittel, das zur Wiederherstellung der Koinonia mit Gott und den Mitmenschen entscheidend beitragen kann. Im ersten Johannesbrief 5,7-12 lesen wir:

„⁷ Liebe Brüder, wir wollen einander lieben; denn die Liebe ist aus Gott und jeder, der liebt, stammt von Gott und erkennt Gott. ⁸ Wer nicht liebt, hat Gott nicht erkannt; denn Gott ist die Liebe. ⁹ Die Liebe Gottes wurde unter uns dadurch offenbart, dass Gott seinen einzigen Sohn in die Welt gesandt hat, damit wir durch ihn leben. ¹⁰ Nicht darin besteht die Liebe, dass wir Gott geliebt haben, sondern dass er uns geliebt und seinen Sohn als Sühne für unsere Sünden gesandt hat. ¹¹ Liebe Brüder, wenn Gott uns so geliebt hat, müssen auch wir einander lieben. ¹² Niemand hat Gott je geschaut; wenn wir einander lieben, bleibt Gott in uns und seine Liebe ist in uns vollendet.“

Nach Johannes ist Gott selbst die Liebe und wer nicht geliebt hat, hat auch Gott nicht erkannt. Gott hat aus Liebe zu den Menschen ihnen seinen Sohn Jesus Christus geschickt. Dass Jesus sich selbst geopfert hat, ist der höchste Ausdruck seiner Liebe für den Menschen.

Johannes schreibt weiter im dritten Kapitel des ersten Johannesbriefes:

„¹¹ Denn das ist die Botschaft, die ihr von Anfang an gehört habt: Wir sollen einander lieben ¹² und nicht wie Kain handeln, der von dem Bösen stammte und seinen Bruder erschlug. Warum hat er ihn erschlagen? Weil seine Taten böse, die Taten seines Bruders aber gerecht

waren.¹³ Wundert euch nicht, meine Brüder, wenn die Welt euch hasst.¹⁴ Wir wissen, dass wir aus dem Tod in das Leben hinübergegangen sind, weil wir die Brüder lieben. Wer nicht liebt, bleibt im Tod. (...) ¹⁸ Meine Kinder, wir wollen nicht mit Wort und Zunge lieben, sondern in Tat und Wahrheit.“

Kain bietet ein Gegenbeispiel, wie die Menschen ihre Beziehungen zu den anderen Menschen gestalten sollen. Wer seinen Bruder nicht liebt, lebt nicht. Weil es ohne Liebe kein Leben geben kann. Ohne Liebe ist der Mensch tot. Und es handelt sich nicht um eine Liebe, die sich in Worten begrenzt, sondern um eine praktische Liebe. Das heißt eine Liebe, die sich in Taten verwirklichen lässt.

Jesus Christus betet selbst für die Einheit aller Gläubigen und die Bewahrung der Liebe. Im Johannesevangelium im 17. Kapitel wird dieses Gebet überliefert:

„²⁰ Aber ich bitte nicht nur für diese hier, sondern auch für alle, die durch ihr Wort an mich glauben. ²¹ Alle sollen eins sein: Wie du, Vater, in mir bist und ich in dir bin, sollen auch sie in uns sein, damit die Welt glaubt, dass du mich gesandt hast. ²² Und ich habe ihnen die Herrlichkeit gegeben, die du mir gegeben hast; denn sie sollen eins sein, wie wir eins sind, ²³ ich in ihnen und du in mir. So sollen sie vollendet sein in der Einheit, damit die Welt erkennt, dass du mich gesandt hast und die Meinen ebenso geliebt hast wie mich. ²⁴ Vater, ich will, dass alle, die du mir gegeben hast, dort bei mir sind, wo ich bin. Sie sollen meine Herrlichkeit sehen, die du mir gegeben hast, weil du mich schon geliebt hast vor der Erschaffung der Welt. ²⁵ Gerechter Vater, die Welt hat dich nicht erkannt, ich aber habe dich erkannt und sie haben erkannt, dass du mich gesandt hast. ²⁶ Ich habe ihnen deinen Namen bekannt gemacht und werde ihn bekannt machen, damit die Liebe, mit der du mich geliebt hast, in ihnen ist und damit ich in ihnen bin.“

Für den ersten Christen war klar, dass die Gemeinschaft den Ort der Verwirklichung der praktischen Liebe darstellt. Dies heißt nicht, dass die Liebe etwas ist, was nur den in der Gemeinschaft Beteiligten geschenkt wird. Viel mehr ist die vorbehaltlose Liebe gegenüber allen Menschen, die unsere Hilfe brauchen (in der Geschichte des barmherzigen Samariters hat Jesus eine Antwort auf die Frage gegeben, wer unser Nächster ist, Lk 10,25ff), das Mittel, welches Gemeinschaft schafft. Die Liebe macht den Menschen stärker und gleichzeitig ist sie das Zeichen für das Entstehen einer Gemeinschaft. Weil Gemeinschaft nicht etwas Statisches

ist, was einmal entstanden ist und dann fortwährend existiert. Man soll viel mehr von einer *werdenden Gemeinschaft* reden. Eine solche Gemeinschaft ist nach Buber:

„das Nichtmehr-ebeneinander-, sondern Beieinandersein einer Vielheit von Personen, die, ob sie auch mitsammen sich auf ein Ziel zu bewege, überall ein Aufeinanderzu, ein dynamisches Gegenüber, ein Fluten von Ich und Du erfährt“⁹³

Das *Du* stellt den Zugang des *Ich* zu Gott. Durch das *Du* erfährt man, was Gott ist. Weswegen die Gemeinschaft als ein Ort der Begegnung des Menschen mit den Mitmenschen und mit Gott verstanden wird.

Das-Vater-Unser-Gebet (Mt 6,9ff), welches der Evangelist Matthäus uns überliefert hat, drückt die erlebte Gemeinschaft der Gläubigen aus: Der Bezug auf den einen gemeinsamen Vater stellt die besondere Beziehung aller Menschen untereinander dar. Auch die Bitte, dass Gott unseren Sünden vergebe, genauso, wie wir die Fehler unseren Mitmenschen vergeben, ist ein Zeugnis dafür, dass die Beziehung zu den Mitmenschen, die *Koinonia* zu Gott, unserem gemeinsamen Vater, voraussetzt. Die Rahmen der kirchlichen Gemeinschaft dürfen aber auf keinen Fall die Grenzen darstellen, innerhalb derer nur die Einheit demonstriert und die Liebe ausgeübt wird. Die Bibelstelle Joh 17,21ff wird oft im Kontext der ökumenischen Bewegung zitiert. Nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Art soll die Voraussetzung für die Entstehung der Gemeinschaft darstellen. Begrenzungen gefährden die Offenheit, die ein Bestandteil der christlichen Lehre ist.

In der kirchlichen Gemeinschaft wird die Einheit nach dem Beispiel Jesu Christi beim letzten Abendmahl in der Spende von Brot und Wein, die repräsentativ für den Leib und das Blut Jesu Christi stehen, sichtbar. Die Protestanten nennen die Spende von Leib und Blut Jesu Christi *Abendmahl*, die Katholiken *Kommunion*, die orthodoxen wiederum *Eucharistie* (vom griechischen *Ευχαριστία*, was man mit dem Begriff *Danksagung* im Deutschen wiedergeben kann). Im konfessionellen Zeitalter scheint aber die Praxis der Spende des Leibes und Blutes Jesu Christi in der jeweiligen Kirche zu einem Akt der Begrenzung und Verwerfung der Einheit geworden zu sein. Was damit gemeint ist: einerseits demonstriert die Teilnahme an der Spende vom Leib und Blut Christi in der jeweiligen konfessionelle Kirche tatsächlich Einheit – nämlich Einheit unter den konfessionell homogenen Gläubigen, gleichzeitig aber bestimmt sie den Rahmen der Gemeinschaft, außerhalb dessen es keine *Koinonia* geben kann.

⁹³ M. BUBER, Das dialogische Prinzip, 185.

Aber auch, wenn Offenheit demonstriert wird und auch Gläubigen anderer konfessioneller Prägung zu einem/einer Abendmahl/Kommunion/Eucharistie einer konfessionellen Kirche eingeladen werden, stellt sich die Frage in wieweit eine solche Einladung ehrlich sein kann. Damit ist gemeint, dass die konfessionell geprägte Abendmahlpraxis von Anfang an die Idee in sich birgt, dass sie die *richtige* Art der Spende vom Leib und Blut Jesu Christi ist. Oft wird die Teilnahme eines Gläubigen einer konfessionell geprägten Kirche an der Abendmahlpraxis einer anderen konfessionellen Kirche von der *spendenden Kirche* als Anerkennung ihrer Autorität und Richtigkeit gegenüber den anderen konfessionellen Kirchen verstanden.

Die konfessionelle Realität und die Abendmahlpraxis zeigen uns, dass nicht mehr die Liebe, sondern die Typolatrie nun im Zentrum des christlichen Denkens steht. Die Gemeinschaft, die im Moment der Teilnahme am Abendmahl/an der Kommunion/ an der Eucharistie sichtbar gemacht wird (diese nenne ich *symbolische Gemeinschaft*), wird als die *wesentliche Gemeinschaft* verstanden (wobei unter dem Begriff der *wesentlichen Gemeinschaft* eine Gemeinschaft im Sinne Martin Bubers erfasst wird). Damit aber wird ein wichtiger Aspekt außer Acht gelassen: Nicht die *symbolische Gemeinschaft* schafft die Voraussetzung für eine *wesentliche Gemeinschaft*, sondern viel mehr stellt die *wesentliche Gemeinschaft* die Basis dar, ohne die keine *symbolische Gemeinschaft* zum Ausdruck kommen könnte. Wir müssen vorsichtig sein: es geht nicht darum, dass man die *Symbolik* in der Kirche abschafft. Dies wäre ein absurdes Verlangen. Es geht darum, dass den Gläubigen bewusst wird, dass die Symbolik nicht vor der Liebe kommt. Da die Symbolik der Rahmen ist, innerhalb dessen die christliche Kirche wächst, soll sie erneuert werden und in engeren Kontakt mit der Lehre Jesu gebracht werden. Das heißt die Symbolik wieder in der Liebe bestimmen: es müssen neue Formen der sichtbaren Gemeinschaft geschaffen werden, die den engen konfessionellen Rahmen überspringen und die Emotionen, die bisher außer Acht gelassen wurden, erneut ernsthaft wahrnehmen. Mit anderen Worten: der Mensch stellt den Mittelpunkt und die Tradition soll den Mensch als Maßstab haben. Diese Denkweise, die eine tief christliche Denkweise ist, soll den Charakter der neuen *symbolischen Tradition* bestimmen.

2. Jesus Christus: das Vorbild einer *dialogischen Kultur*

Jesus Christus stellt das Vorbild einer dialogischen - gemeinschaftlichen Kultur. Seine Taten und sein Handeln liefern uns neue Konzepte dafür, wie eine *wesentliche Gemeinschaft* entstehen kann. Jesus hat im Laufe seines öffentlichen Wirkens in Palästina ständig Dialog geführt: Er stand in Dialog mit seinen Jüngern. Er disputierte mit den Pharisäern, die ihn

meistens durch die Einführung eines Dialogs in eine Falle bringen wollten. Jesus sprach aber auch mit einer Reihe von fremden Menschen. Die Offenheit und die Bereitschaft Jesu Christi mit allen Menschen zu reden, unabhängig davon, ob sie gute oder böse Absichten hatten, bietet den Menschen ein Vorbild für die Gestaltung ihres eigenen Verhaltens gegenüber den anderen Menschen. Als Jesus gefragt wurde, welches Gebot das allerwichtigste ist, hat er eine kurze eindeutige Antwort gegeben: „Liebe deinen Nächsten, wie dich selbst“⁹⁴. Wer unser Nächster ist hat er uns in der Geschichte des barmherzigen Samariters verdeutlicht: Wir sollen Liebe schenken, und mit Liebe ist hier nicht ein intellektueller Vorgang, sondern viel mehr eine praktisch beweisende Liebe gemeint. Es gibt Menschen, die besonders in Not stehen. Jesus hat solche Menschen sonderlich beachtet und ihnen Liebe geschenkt.

2.1. Geschichte des Barmherzigen Samariters (Lk 10,25-37)

„²⁵ Da stand ein Gesetzeslehrer auf, und um Jesus auf die Probe zu stellen, fragte er ihn: Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu gewinnen? ²⁶ Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz? Was liest du dort? ²⁷ Er antwortete: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken, und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst. ²⁸ Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach und du wirst leben. ²⁹ Der Gesetzeslehrer wollte seine Frage rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster? ³⁰ Darauf antwortete ihm Jesus: Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halb tot liegen. ³¹ Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. ³² Auch ein Levit kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. ³³ Dann kam ein Mann aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, ³⁴ ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. ³⁵ Am andern Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme. ³⁶ Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? ³⁷ Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!“

⁹⁴ Vgl. Gal 5,14; Mk 12,31; Röm 13,9; Mt 19,19; Jak 2,8; Lev 19,18.

Die Geschichte des barmherzigen Samariters erzählt Jesus um die Frage eines Gesetzeslehrers zu beantworten, wer unser Nächster ist. Die Samariter waren ein Stamm welcher von den Juden verachtet wurde, da sie sich mit anderen nicht jüdischen Stämmen im Laufe der Jahrhunderten vermischten und zusätzlich Gott nicht ausschließlich im Tempel in Jerusalem verehrten, sondern auf dem Berg Garizim. Oft fühlten sich Samariter von ihren jüdischen Mitbrüdern ausgeschlossen. Die Geschichte der Begegnung Jesu mit der Samariterin beim Brunnen zeigt, wie die Juden der damaligen Zeit Samariter angesehen haben (Joh 4,9). Es ist wohl verständlich, dass Samariter ähnliche Abneigungsgefühle gegenüber den Juden haben sollten. In der erzählten Geschichte spricht Jesus absichtlich von einem Samariter, der einem fremden Mann half, um zu zeigen, dass unser Nächster jede Person ist, die unsere Hilfe braucht, unabhängig von seiner nationalen, religiösen oder traditionellen Zugehörigkeit. Mit dieser Geschichte offenbart Jesus den Menschen, was er von seinen Jüngern und Jüngerinnen wünscht: dass sie in ihrem Umgang mit den Menschen Offenheit demonstrieren und dass sie die ersten sind, die den anderen die Hand zur Hilfe ausstrecken.

2.2. Jesus Christus und die Ehebrecherin (Joh 8, 3-11)

„³ Da brachten die Schriftgelehrten und die Pharisäer eine Frau, die beim Ehebruch ertappt worden war. Sie stellten sie in die Mitte ⁴ und sagten zu ihm: Meister, diese Frau wurde beim Ehebruch auf frischer Tat ertappt. ⁵ Mose hat uns im Gesetz vorgeschrieben, solche Frauen zu steinigen. Nun, was sagst du? ⁶ Mit dieser Frage wollten sie ihn auf die Probe stellen, um einen Grund zu haben, ihn zu verklagen. Jesus aber bückte sich und schrieb mit dem Finger auf die Erde. ⁷ Als sie hartnäckig weiterfragten, richtete er sich auf und sagte zu ihnen: Wer von euch ohne Sünde ist, werfe als Erster einen Stein auf sie. ⁸ Und er bückte sich wieder und schrieb auf die Erde. ⁹ Als sie seine Antwort gehört hatten, ging einer nach dem anderen fort, zuerst die Ältesten. Jesus blieb allein zurück mit der Frau, die noch in der Mitte stand. ¹⁰ Er richtete sich auf und sagte zu ihr: Frau, wo sind sie geblieben? Hat dich keiner verurteilt? ¹¹ Sie antwortete: Keiner, Herr. Da sagte Jesus zu ihr: Auch ich verurteile dich nicht. Geh und sündige von jetzt an nicht mehr!“

Jesus erkannte die bösen Absichten der Pharisäer: Jesus wusste, dass wenn er die Ehebrecherin frei sprechen würde, dann wäre dies ein eindeutiger Verstoß gegen das Gesetz (Lev 20,10). Die Pharisäer hätten mit Gewalt reagiert und die Frau auch töten lassen. Andererseits, wenn Jesus die Ehebrecherin nach dem Gesetz verurteilen ließe, dann hätte er gegen sich selbst und seine Lehre von der verzeihenden Liebe gehandelt. So suchte Jesus,

statt ein Urteil auszusprechen, den Dialog mit den anwesenden Pharisäern⁹⁵. Er stellte ihnen nämlich folgendes Dilemma: „wer unfehlbar ist, soll der erste sein, der einen Stein auf die Ehebrecherin wirft“: Sein Ziel war mit dieser Frage den Menschen bewusst zu machen, dass es keinen auf dieser Welt gibt, der unfehlbar ist. Jesus will damit die Menschen dazu bewegen ihre Augen zu öffnen und zuerst ihre eigenen Fehler zu erkennen. Das Erkennen der eigenen Fehler macht den Menschen milder und geduldiger gegenüber den Fehlern anderer Menschen. Wie Jesus mit der Ehebrecherin umging zeigt die unbegrenzte Liebe, die Er für den Menschen hat. Nicht die Person hat er kritisiert, sondern den Fehler. Der gute Mensch ist gleichzeitig ein schwacher Mensch und genau deswegen braucht er die Liebe. Ohne Liebe kann der Mensch unter dem Gewicht der böartigen Kritik sterben. Nicht das Gesetz steht im Mittelpunkt seiner Lehre, sondern der Gedanke, wie man dem Menschen helfen kann, damit die Kommunikation zwischen ihm, den Mitmenschen und Gott wiederhergestellt wird. Den Mensch verurteilen bedeutet den Mensch von der Gemeinschaft ausschließen. Und genau das will Jesus auf keinen Fall. Er will, dass den Menschen eine Chance für Kommunikation gegeben wird.

2.3. Die Begegnung Jesu mit Zachäus (Lk 19,1-10)

„¹ Dann kam er nach Jericho und ging durch die Stadt. ² Dort wohnte ein Mann namens Zachäus; er war der oberste Zollpächter und war sehr reich. ³ Er wollte gern sehen, wer dieser Jesus sei, doch die Menschenmenge versperrte ihm die Sicht; denn er war klein. ⁴ Darum lief er voraus und stieg auf einen Maulbeerfeigenbaum, um Jesus zu sehen, der dort vorbeikommen musste. ⁵ Als Jesus an die Stelle kam, schaute er hinauf und sagte zu ihm: Zachäus, komm schnell herunter! Denn ich muss heute in deinem Haus zu Gast sein. ⁶ Da stieg er schnell herunter und nahm Jesus freudig bei sich auf. ⁷ Als die Leute das sahen, empörten sie sich und sagten: Er ist bei einem Sünder eingekehrt. ⁸ Zachäus aber wandte sich an den Herrn und sagte: Herr, die Hälfte meines Vermögens will ich den Armen geben, und wenn ich von jemand zu viel gefordert habe, gebe ich ihm das Vierfache zurück. ⁹ Da sagte Jesus zu ihm: Heute ist diesem Haus das Heil geschenkt worden, weil auch dieser Mann ein Sohn Abrahams ist. ¹⁰ Denn der Menschensohn ist gekommen, um zu suchen und zu retten, was verloren ist.“

In dieser Geschichte wollte Zachäus die Aufmerksamkeit Jesu nicht unbedingt auf sich lenken. Trotzdem sehen wir, wie Jesus ihn wahrgenommen hat: Jesus blickte zu Zachäus hinauf und sprach ihn aus eigener Initiative an. Er hat erkannt, dass Zachäus ihn braucht.

⁹⁵ PIETSCHMANN, Herbert, Gott wollte Menschen, die Genesis ist jeden Tag, Wien 1999, 169f.

Jesus geht zu ihm, nicht Zachäus zu Jesus. In seinem Wort zu Zachäus kritisiert er ihn weder noch lehrt er ihn etwas. Er stellt ihm keine direkten Fragen. Viel mehr trägt das Verhalten und das Handeln Jesu dazu bei, dass Zachäus seine Schuld bekennt.

Die Geschichte des Zachäus zeigt uns, wie Jesus die Kommunikation mit jeder Person gesucht hat. Er nahm jede Person wahr, besonders die *Kleinen*, die gewöhnlicherweise von den anderen unbeachtet blieben oder sogar verachtet wurden, nur deswegen, weil sie ihrer Auffassung nach nicht wichtig waren! Jesus scheute sich nicht sich Leuten zu nähern, die einen schlechten Ruf hatten. Vom ersten Augenblick erkannte er, was die Seele Zachäus wünschte: sie wünschte nämlich Anerkennung und Zuwendung. Die Anerkennung, die Zachäus von Jesus erfahren hat, war stark genug um ihn zur *Metanoia*, nämlich zum *Umdenken*, zu führen. Die Liebe Jesu war für ihn eine enorme Motivation sich zu ändern⁹⁶.

2.4. Die Heilung einer Frau am Sabbat (Lk 13,10-12)

„¹⁰ Am Sabbat lehrte Jesus in einer Synagoge. ¹¹ Dort saß eine Frau, die seit achtzehn Jahren krank war, weil sie von einem Dämon geplagt wurde; ihr Rücken war verkrümmt und sie konnte nicht mehr aufrecht gehen. ¹² Als Jesus sie sah, rief er sie zu sich und sagte: Frau, du bist von deinem Leiden erlöst. ¹³ Und er legte ihr die Hände auf. Im gleichen Augenblick richtete sie sich auf und pries Gott.“

Die Geschichte der Heilung der verkümmerten Frau vollzog sich in drei Schritten: Das was Jesus zuerst machte, war die verkümmerte Frau zu sehen, er hat sie wahrgenommen. Die Frau hat von Jesus keinerlei Art der Hilfe verlangt, stattdessen saß sie einfach und hörte ihm zu. Jesus ergriff die Initiative und rief sie zu sich. Er wollte ihr helfen. Er hat ihren Kummer erkannt und wollte sie von ihren Schmerzen befreien.

2.4.1. Jesus Christus und das jüdische Gesetz (Das Sabbatgebot)

Es gibt verschiedene exegetische Theorien, die die Haltung Jesu zur jüdischen Gesetzstradition zu erklären versuchen: eine alte, die mittlerweile überholt ist, besagte, dass Jesus, obwohl er als Jude geboren wurde, diese Identität ablehnte und sich außerhalb der jüdischen Tradition bewegte⁹⁷. Heutzutage ist es mehr klar geworden, dass Jesus ein Jude

⁹⁶ Vgl. STAIKOS, Michael, Auferstehung. Von erlebter orthodoxer Spiritualität, Wien 2000, 20-22; Vgl. auch BANTΣOΣ, Χρήστος, Θέματα ποιμαντικής ψυχολογίας. Εγχειρίδιο για φοιτητές θεολογίας, για κληρικούς και για γονείς που ενδιαφέρονται για την χριστιανική αγωγή των παιδιών τους, τεύχος Α, Θεσσαλονίκη 2002, 39-40.

⁹⁷ Vgl. FRIEDRICH, Gerhard, Die Verkündigung des Todes Jesu im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1982, 25.

gewesen war und auch nach dem jüdischen Verständnis sein Leben gestaltet hat. Immer häufiger wird von Exegeten der Versuch die Jesusbewegung als neue Gruppe zu sehen, die gegenüber allen anderen jüdischen Gruppierungen stand (Sadduzäer, Pharisäer, Essener) kritisiert.

G. Dautzenberg behauptet, dass man in der Lehre Jesu keine prinzipielle Infragestellung der Torah nachweisen kann⁹⁸. Seine Gesetzeskritik stellt keine Aufhebung dar, sondern ist vielmehr der Ausdruck einer Torahverschärfung, die die eigentliche Intention des Gesetzes zum Zuge bringen wollte⁹⁹. Man sollte in diesem Zusammenhang eher von einer Neubewertung des Gesetzes durch Jesu reden. Diese Theorie lässt die Frage auftauchen, welcher dann der Grund der pharisäischen Feindlichkeit gegen Jesu war. H.S. Reimarus beantwortet dieser Frage folgend: der Grund war nicht, dass Jesus das Gesetz in Frage stellte, sondern viel mehr die Aufdeckung der „verkehrten und heuchlerischen Moral der Pharisäer und Schriftgelehrten“¹⁰⁰. Für ihn ist klar, dass sich die Infragestellung des jüdischen Gesetzes erst in der Zeit der Heidenmission durch die Apostel vollzog¹⁰¹.

Peter Fiedler geht einen Schritt weiter: er versteht die Lehre Jesu als eine, die ihre Wurzel eindeutig in der pharisäischen Tradition hatte. Der Auferstehungsglaube, die Forderung der Nächstenliebe (Lev 19,18), welche auch die Liebe an den Feind einschließt (Ex 23,4f; Spr 25,21f) sind Lehren, die sich aus der Torah herleiten lassen und eine zentrale Stellung in der pharisäischen Tradition einnahmen. Das Besondere in der Lehre Jesu scheint viel mehr die *humanistische* Ausrichtung zu sein. Jesus stellte den Menschen in den Mittelpunkt seiner Lehre¹⁰².

Die Einhaltung des Sabbats war ein Bestandteil der jüdischen Religiosität. An diesem Tag war es verboten zu arbeiten. Trotzdem, ist es in diesem Zusammenhang wichtig zu erwähnen, dass es unter anderem erlaubt war, dass Tiere und Menschen aus Lebensgefahr gerettet werden (Mt 12,11; Lk 14,5). Zur Thematik der Einhaltung des Sabbatsgebotes könnte man sagen, dass Jesus nicht die Tradition der Einhaltung des Sabbats, sondern die Art der Einhaltung der Sabbatruhe von den Pharisäern kritisierte.

Die besondere Einstellung Jesu Christi zur Einhaltung des Sabbats offenbaren uns eine Reihe von Ereignissen, die von den Evangelisten überliefert wurden. In Mk 2,23ff wird beschrieben,

⁹⁸ Vgl. DAUTZENBERG, G., Gesetzeskritik und Gesetzesgehorsam in der Jesustradition, in: KERTELGE, Karl (Hg.)/BEUTLER, Johannes, Das Gesetz im Neuen Testament, Freiburg im Breisgau - Wien [u.a.] 1986, 47, 68f.

⁹⁹ SCHULTZ, Siegfried, Neutestamentliche Ethik, Zürich 1987, 43.

¹⁰⁰ REIMARUS, Hermann Samuel, Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, Neues Testament, Bd. 2; Frankfurt (am Main) 1972, 155.

¹⁰¹ Vgl. Ebd. 316f.

¹⁰² Vgl. FIEDLER, Peter, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, Düsseldorf, 1980, 65-66.

wie die Jünger Jesu am Sabbat Ähren von Feldern sammelten. Es folgen eine Reihe von Heilungsgeschichten. Im Lk 13,10 sahen wir oben, wie Jesus eine verkümmerte Frau heilte. Markus und Matthäus (Mk 3,1-5; Mt 12,9ff) beschreiben wie Jesus am Sabbat einen Mann mit einer verdorrten Hand in der Synagoge vor den Augen der Pharisäer heilt. Er stellt ihnen direkt die Frage: „was ist am Sabbat erlaubt: Gutes zu tun oder Böses, ein Leben zu retten oder es zu vernichten?“ (Mk 3,4). Der Evangelist Lukas überliefert uns eine Auseinandersetzung, die Jesus mit den Gesetzeslehrern hatte: Jesus provozierte nämlich die Gesetzeslehrer dadurch, dass er sie befragte, ob es erlaubt sei am Sabbat zu heilen. Unmittelbar danach und ohne auf eine Antwort zu warten, heilte er einen Mann, der an Wassersucht litt. (Lk 14,1-6)

Auch der Evangelist Johannes beschreibt solche Geschichten welche die Haltung Jesu gegenüber der Sabbatruhe zeigen: Am Sabbat heilte Jesus einen Gelähmten beim Teich Betesda (Joh 5,1ff). An einem anderen Sabbat heilte er vor den Augen der Pharisäer einen blinden Mann. Die Pharisäer hat diese Heilung in Verwirrung gebracht: einige sagten, dass Jesus nicht von Gott sein kann, da er am Sabbat heilt, andere wiederum meinten, dass ein Sünder solche Zeichen nicht machen könnte (Joh 9,16). Für die Pharisäer war der Akt der Heilung keine zugelassene Handlung, da die Menschen, die Jesus heilte, nicht unter unmittelbarer Lebensgefahr standen. Sie konnten auch an einem anderen Tag geheilt werden. Dass Jesus viele Heilungswunder am Sabbat vollzieht stellt den Willen Jesu dar die Juden auf die Dringlichkeit der liebevollen Aufnahme der Menschen und der Anerkennung und Milderung ihrer Schmerzen durch gefühlvolle Zuwendung hinzuweisen. Johannes erzählt uns wie Jesu beim Auftreten im Tempel die anwesenden Juden fragte, wieso sie sich zürnen, wenn er am Sabbat Menschen hilft und Kranke wieder gesund macht (Joh 7, 22ff).

Zusammenfassend: Für Jesus war nicht der Mensch für das Gesetz geschaffen, sondern das Gesetz für den Menschen. Das heißt, dass das jüdische Gesetz tatsächlich für den Menschen geschaffen wurde. Das Leiden des Menschen stand für ihn im Mittelpunkt. Jesus wollte durch sein Handeln den Juden bewusst machen, wie stark sie das Gesetz der Sabbatruhe missinterpretierten. Er wollte seine Jünger nicht lehren, dass sie gegen das Gesetz handeln (Mt 5,17-19), sondern dazu bewegen, den Menschen vor das Gesetz zu stellen und das Gesetz zugunsten des Menschen auszulegen.

3. Was Jesus mit der heutigen Schule zu tun hat

3.1. Jesus ein Vorbild für Pädagogen und Pädagoginnen

Für die Lehrperson hat der Begriff des Wahrnehmens noch einen weiteren Sinn. Im schulischen Kontext geht es nicht nur um das Wahrnehmen der Menschen und ihrer Bedürfnisse, sondern auch darum, dass der Wert des jeweiligen Falls für die moralische Erziehung der SchülerInnen wahrgenommen wird.

Die Lehrperson ist ein Mensch, der die Verhaltensweise der SchülerInnen, bewusst oder unbewusst, beeinflusst. Die Vorbildfunktion der Lehrperson für die SchülerInnen ist unbestritten. In solchen Fällen also, wo erkannt und wahrgenommen wird, dass ein Schüler oder eine Schülerin Hilfe braucht, soll die Lehrperson der Erste sein, der die Initiative ergreift Hilfe und Liebe zu schenken, genauso wie es Jesus gemacht hat: Er rief die verkümmerte Frau zu sich und sprach sie an. Er setzte sich für diese Frau ein und heilte sie von ihrer Krankheit. Zuwendung und Aufmerksamkeit schenkt den SchülerInnen Mut und motiviert sie im Leben. Zusätzlich dazu erhöht sich, wenn die SchülerInnen in ihren Spiegelneuronen die Handlungsmuster der Lehrpersonen registrieren, die Wahrscheinlichkeit, dass sich SchülerInnen selbst zu einem anderen Zeitpunkt für ihren Mitmenschen einsetzen.

Die Schule ist streng hierarchisch organisiert. Regeln sollen SchülerInnen und LehrerInnen an eine bestimmte Verhaltensweise binden. Für die, die sich nicht an die Regeln halten, werden Strafmaßnahmen eingeführt, die sie zur Besinnung bringen sollen. Sehr oft übersieht das Anwenden von Regeln den Menschen und seine Bedürfnisse. Einige würden behaupten, dass das Dilemma für den Religionspädagogen groß ist, da sie nur innerhalb eines bestimmten rechtlichen Rahmens handeln dürfen. Das Beispiel Jesu aber weist den Weg: die Regeln müssen nicht unbedingt abgeschafft werden, um den Mensch in den Vordergrund zu bringen. Viel mehr geht es darum den Menschen wahrzunehmen, seinen Wert anzuerkennen und falls der Mensch Fehler begeht nicht den Menschen, sondern seine Verhaltensweise zu beurteilen. So wird den Menschen der Weg zur *Metanoia* geöffnet. Der Mensch wird als Mensch akzeptiert. Ihm wird eine zweite Chance gegeben.

Zusammenfassend soll die Lehrperson vor allem drei Aspekte beachten: erstens den Wert des jeweiligen Falls für die moralische Erziehung der Schulgemeinschaft zu erkennen, zweitens sich aktiv und vorbildhaft für die Mitmenschen einzusetzen und drittens immer den Menschen vor Augen halten, da die Schule für Menschen geschaffen wurde und nicht die Menschen für die Schule. Nicht die systematische Darstellung von Informationen an SchülerInnen ist das Mittel, welches der Erziehung in die Empathie förderlich ist, sondern viel mehr die alltäglichen Erfahrungen, die man in allen Ebenen des Lebens sammelt. Alltägliche Erfahrungen, das Leben selbst, können im Klassenzimmer thematisieren werden. In diesem Kontext spricht man von *Entschulung des Lernens*. Der Begriff steht in Spannung mit der

Idee der Institutionalisierung des Lernens und der systematischen moralischen Erziehung in der Schule unter bestimmten Regeln, die den Rahmen einer funktionierenden Institution darstellen¹⁰³.

3.2. Die Rolle der biblischen Jesusgeschichten für die Einübung in die Empathie

Die biblischen narrativen Geschichten eignen sich besonders für einen reflexiven Zugang zu den Gefühlen. Biblische narrative Geschichten können von Religionspädagogen und Religionspädagoginnen dazu verwendet werden, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich darin einzuüben, wie sie ihre eigenen Gefühle wahrnehmen können. Jugendliche erleben oft ähnliche Erfahrungen wie einige biblische Figuren, sind sich aber unsicher, wie sie ihre Gefühle verstehen sollen. Die biblischen Geschichten bieten den SchülerInnen ein Muster. Von der emotionalen passiert der Übergang zur kognitiven Ebene. Auf der kognitiven Ebene verbinden sich die Emotionen mit der bewussten Wahrnehmung. Man erstellt Zusammenhänge zwischen dem Gefühlten und den Gedanken. Man fragt sich welche Gedanken mit einem konkreten Gefühl einhergehen oder auch wie diese konkreten Gefühle zu erklären sind¹⁰⁴. Im protestantischen Raum entstand in diesem Zusammenhang die sog. *Bibliolog*-Methode. In der *Bibliolog*-Methode werden erzählerische Bibeltexte ausgewählt. Den SchülerInnen wird der erste Teil beziehungsweise der Anfang der biblischen Geschichte vorgelesen. In der ersten Phase werden die Akteure der Geschichte präsentiert und auch die Situation dargestellt, mit der sie sich konfrontiert finden. In einer zweiten Phase wird von den SchülerInnen gefordert, dass sie die Fortsetzung der Geschichte erraten. SchülerInnen werden aufgefordert, sich die Gefühle und den emotionalen Zustand der handelnden Personen auszudenken. Noch dazu werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, sich in die Person der biblischen Geschichte hineinzusetzen. Gefragt wird dann, wie sie sich in dieser konkreten Situation verhalten würden. In einer dritten Phase wird die Fortsetzung der biblischen Geschichte gelesen. SchülerInnen vergleichen das von ihnen Gesagte mit der tatsächlichen Fortsetzung der Geschichte. Die ausgewählten biblischen Geschichten bieten am Ende eine Lösung aus dem Problem, mit welchem sich die handelnden Personen konfrontiert fanden¹⁰⁵. Das Reflexionsgespräch über mögliche Handlungsformen und ihre Konsequenzen, welches

¹⁰³ Vgl. ILLICH, Ivan, *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*, München 2003, 64-70.

¹⁰⁴ Vgl. ARNOLD, Rolf, Überlegungen zu Emotion und Narration im Kontext des Lernens mit „Neuen Medien“, in: H. GIESSEN, *Emotionale Intelligenz in der Schule*, 29-31; Vgl. auch: STADELMANN, Willi, *Lernen verändert die Verhaltensweisen*, in: *Fragile* (Juni 1995); STADELMANN, Willi, *Das Gehirn als Interpret*, in: *Schweizerische Technische Zeitschrift STZ* 6 (1995), 44-47.

¹⁰⁵ POHL-PATALONG, Uta, *Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule*, Stuttgart 2007, 12, 35-67.

während der letzten Phase durchgeführt wird, hilft dem Spiegelneuronensystem der SchülerInnen, neue Handlungsmuster zu speichern. Die gespeicherten Handlungssequenzen werden dann möglicherweise aktiviert und dienen als Muster für mögliche Handlungen, wenn SchülerInnen eine ähnliche Situation erleben wie in den erzählten biblischen Geschichten.

Teil III

1. Der konfessionelle Religionsunterricht: eine Adressaten-Analyse

Wie der Philosoph Herder, der Vorgänger der modernen Philosophie, feststellte, lebt der Mensch in einer sprachlich vermittelten Welt. Der Mensch muss sich diese Welt zuerst aneignen, er muss in dieser Welt zum Menschen erzogen werden. Das heißt der Mensch muss seine soziale Identität auf Grund seiner Erfahrungen (Sitten und Bräuche) zuerst aufbauen. Diese Feststellung ist zugleich eine Art Erinnerung an uns, dass es auch Traditionen gibt, die Menschen vergessen können, wenn sie zum Beispiel für lange Zeit (über Generationen hinweg) nicht mehr praktiziert werden. Der Mensch muss also zweimal geboren werden: zuerst als organisches Wesen und dann als Kulturwesen. Der Mensch wird zu dem was er ist erst durch den Erziehungsprozess (primär findet dieser Prozess in den Familien statt)¹⁰⁶. Das Spiegelneuronensystem spielt im Prozess der kulturellen bzw. religiösen Identitätsbildung eine entscheidende Rolle: Das Spiegelneuronensystem ist das System durch das, meistens unbewusst, Signale aus der Umwelt bearbeitet werden und die Persönlichkeitszüge einer Person beeinflusst und nachhaltig geprägt werden. Man spricht von einem *neurobiologischen Urbedürfnis nach Spiegelung*. Die bestimmte Gesellschaft innerhalb derer ein Individuum lebt und sein Leben aufbaut, bietet der Person eine soziale Identität. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Identität ist für den Einzelnen ein lebensnotwendiges Bedürfnis, da er innerhalb einer sozialen Identität das Gefühl geschützt zu sein hat¹⁰⁷. Das *neurobiologische Urbedürfnis nach Spiegelung* erläutert zum Beispiel das Phänomen der kulturellen Integration von Einwanderern in dem Land, wo sie sich nun aufhalten. Es ist sinnvoll in diesem Zusammenhang von Integration von Einwanderern zu reden, da ein großer Teil der Schülerschaft in den Schulen des deutschsprachigen Raumes SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind. Diese SchülerInnen bringen ihre eigene Kultur in die Schule hinein. Ihre konfessionell geprägte Religion ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer kulturellen Identität. In welchem Grad sie Züge der neuen sozialen Identität des Landes, in dem sie sich nun als Migranten aufhalten, aneignen oder inwieweit die ursprüngliche sozial-kulturelle Identität bewahrt und bewusst weiter gepflegt wird, hängt von einer Reihe von Faktoren ab (zum Beispiel von der Intensivität der Kontakte zur Gesellschaft, von der Integrationspolitik des Landes, von der Bereitschaft der Einwanderer sich für neue Einflüsse zu öffnen, von den

¹⁰⁶ Vgl. HERDER, Johann Gottfried von/IRMSCHER, Hans Dietrich (Hg.), Abhandlung über den Ursprung der Sprache (= Reclams Universal-Bibliothek 8729), Stuttgart 1985, 10-170.

¹⁰⁷ Vgl. J. BAUER, Warum ich fühle, was du fühlst, 151.

Vorerfahrungen der Einwanderer mit Spiegelungsphänomenen, von der Einstellung der Einheimischen gegenüber den für sie fremdartigen Kulturen, usw.). Tatsache ist, dass es auch, wenn sich die Generation der Einwanderer sozusagen *unter sich* hält und keine neuen Einflüsse der Gesellschaft zulässt, unvermeidlich ist, dass die nächsten Generationen in unmittelbarem Kontakt zur Gesellschaft kommen (Die Institution Schule spielt hier den primären Ort der Sozialisation in der lokalen Gesellschaft). Sobald das Spiegelneuronensystem durch Einflüsse der Umwelt angeregt wird, entsteht die Tendenz zur Angleichung und Nachahmung von Trends und Verhaltensweisen. Diese soll aber nicht den Eindruck vermitteln, dass der Verlauf der Integration ein linear, reibungslos verlaufender Vorgang ist. In diesem Prozess können enorme Spannungen entstehen, die die Individuen in extremen Fällen in eine existenzielle Identitätskrise führen können.

Wie im ersten Teil der Diplomarbeit erwähnt wurde, spielen Interesse und Zuwendung eine entscheidende Rolle bei der Motivation bzw. Öffnung einer Person gegenüber neuen Einflüssen und Erfahrungen. Desinteresse, Abwendung, Ausgeschlossenheit oder ungerechte Behandlung bei Kooperation führt zur Erweckung von psychischem und biologischem Schmerz, die entstehende Aggression ist ein Abwehrmechanismus. Die weitere Kooperation wird verweigert. So ähnlich kann auch der Prozess der Integration verlaufen, wenn Einwanderer Desinteresse und Ablehnung erfahren, da Integration sich nicht hauptsächlich in staatlichen Förderungsprogrammen verwirklichen lässt, sondern im Mikrokosmos der Gesellschaft in dem die zwischenmenschlichen Bindungen die primäre Rolle spielen. Gelungene Bindungen arbeiten zugunsten der Integration.

Unter Integration ist nicht nur das Einleben von Personen in einer für sie fremdartige Gesellschaft zu verstehen, sondern auch das Problem, wie die religiösen Ansichten und Traditionen der Individuen mit dem Leben in einer säkular orientierten Gesellschaft, wie es die Gesellschaft im deutschsprachigen Raum ist, zu vereinbaren sind. Wie in der Einführung dieser Diplomarbeit erwähnt wurde ist zunehmend das Phänomen der Teilung des Lebens/der Welt in eine profane und eine heilige Welt zu beobachten. Individuen, die in einer religiös-konfessionell orientierten Familie und Umgebung aufwachsen, übernehmen Traditionen ihrer Religion und machen sie zum Bestandteil ihrer Persönlichkeit, sie neigen aber dazu, dass sie ihren religiösen Ansichten nur in einem begrenzten *heiligen* Wirkungsbereich Geltung schenken. In der realen profanen Gesellschaft innerhalb derer sie ihr Leben gestalten hat der religiös-konfessionelle Glaube keine wirkliche Bedeutung für die Gestaltung ihrer Handlungsweise. Auf der anderen Seite gibt es Jugendliche, die nie religiös sozialisiert wurden. Wie auch an einer anderen Stelle geschrieben wurde, ist die Schule kein

abgesonderter Ort, sondern selbst ein Teil der Gesellschaft. Die Schule stellt einen Mikrokosmos der gesellschaftlichen Verhältnisse dar. Und genau darin konzentriert sich die Herausforderung an die ReligionslehrerInnen, dass sie einen Konsens finden.

Im deutschsprachigen Raum kann man betrachten, wie die konfessionellen Grenzen zunehmend undeutlich werden. Selbstverständlich hängt dies, wie oben dargestellt wurde, davon ab, wie Jugendliche sozialisiert wurden. Einerseits werden Kinder christlicher Familien weiter getauft, dann auch zur Erstkommunion oder Firmung begleitet, andererseits aber scheinen diese Initiationen immer weniger Spuren im Leben der Jugendlichen zu hinterlassen. Die SchülerInnen in der Schule fragen oft, welche die Unterschiede zwischen den Konfessionen sind und wieso es verschiedene Religionsunterrichte gibt, wenn doch alle Christen sind. Wie der Religionspädagoge Stephan Leimgruber schreibt, stellen SchülerInnen in der Schule oft die Frage:

„müssen wir uns wirklich im Religionsunterricht, wo es doch vorrangig um Fragen des Lebens, des Glaubens und der Religion geht, trennen? Weshalb gibt es überhaupt verschiedene Kirchen, wenn doch alle Leute an denselben Gott glauben? Warum wird an Sonn- und Feiertagen nicht gemeinsam in einer Kirche gebetet? Warum feiern die einen Erstkommunion und Firmung, die andern Konfirmation und Abendmahl?“¹⁰⁸

Der konfessionelle Religionsunterricht soll sich nicht nur mit rein konfessionellen oder streng religiösen Inhalte beschäftigen, sondern auch mit Fragen des Lebens. Das Christentum und das Leben stehen in einer substantiellen Verbindung.

2. Fragen des Leben als Gegenstandsbereich der Ökumene

Ökumene soll nicht als eine Realität verstanden werden, die neben der konfessionellen Realität besteht. Auch soll Ökumene nicht nach dem Schema der Teilung der Welt in eine profane und eine heilige entfallen, und der einen oder anderen Welt zugeordnet werden. Damit ist gemeint, dass Ökumene die Gesamtheit des Lebens umfasst. Ökumene ist nicht einfach ein Identitätsmerkmal, wie die berufliche oder soziale Identität, sondern stellt eine Grundhaltung dar, wie man sein Leben gegenüber den Menschen und Gott gestaltet. Das heißt, dass Fragen des Lebens sehr wohl den Gegenstandsbereich der Ökumene ausmachen. Der Glaube an Gott, den Menschen und seine menschlichen Beziehungen, Schmerz, Freude,

¹⁰⁸ LEIMGRUBER, Stephan, Ökumenisches Lernen, in: HILGER, G./LEIMGRUBER, S./ZIEBERTZ, H. G., Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 421; [in Folge: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik].

Familie, Liebe, die Natur und den Umweltschutz: all diese Bereiche sind Themen, die von Ökumene angesprochen werden.

3. Perspektivität im konfessionellen und kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht

Das Erkennen des dialogischen Charakters der Wahrheit und die Notwendigkeit des wechselseitigen Verstehens zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen und auch den anderen Religionen haben dazu geführt, dass zunehmend von der Gewährleistung der Perspektivität im Religionsunterricht gesprochen wird¹⁰⁹. Auch wenn während der letzten Jahrzehnte dafür plädiert wird und praktische Schritte (mit der Schaffung von neuen Curricula) eingenommen werden, dass der Religionsunterricht sich von einer Katechese (welche exklusivistisch nur die christlich konfessionell geprägte Perspektive zu vermitteln vermochte) entfernt, ist das Problem der Perspektivität im Religionsunterricht noch nicht gelöst. Man kann die Frage stellen, ob die Behandlung anderer Religionen (Religionskunde) und Konfessionen im jeweiligen Religionsunterricht tatsächlich die Perspektivität garantiert, oder ob sie sie sogar verwirft. Karlo Meyer hat in seiner Dissertation bemerkt, dass im konfessionell orientierten Religionsunterricht die Gefahr bestehe, religiöse Inhalte der christlichen Konfessionen und nicht-christlichen Religionen nur oberflächlich zu behandeln. Dabei wird der Kontext, in dem sich die Religion entfaltet hat, nicht immer berücksichtigt. Zusätzlich dazu wird die religiöse Praxis übersehen und die tatsächliche Fremdheit der religiösen Texte einfach übergegangen. Meyer analysierte selbst eine Reihe von Unterrichtsmaterialien und stellte in ihnen eine Tendenz fest, dass nämlich schnell Parallelen mit dem Christentum gesehen werden. Dadurch wird eine gewisse Vereinnahmung der anderen Religion ausgeübt, anstatt sie in ihrer Authentizität zuerst einmal wahrzunehmen und zu würdigen¹¹⁰.

Das Ziel eines Religionsunterrichts, welcher sich auf *Perspektivenwechselseitigkeit* orientiert, ist, dass der Religionsunterricht so gestaltet wird, dass man die eigene Konfession nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Konfessionen oder Religionen zu verstehen versucht. Weiter, dass die Fähigkeit entwickelt wird, die anderen

¹⁰⁹ Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg/LEIMGRUBER, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 437.

¹¹⁰ Vgl. MEYER, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 40-96; Vgl. auch ZIEBERTZ, Hans-Georg/LEIMGRUBER, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 439.

Konfessionen oder Religionen nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Ökumenisches und interreligiöses Lernen beinhaltet die wechselseitige Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Konfessionen oder Religionen¹¹¹. Die Einübung in die *Perspektivenwechselseitigkeit* ist eine Kompetenz die erworben werden kann. Der Aufbau von Kontakten und zwischenmenschlichen Beziehungen mit Angehörigen anderer christlicher Konfessionen und Religionen kann dazu entscheidend beitragen. Die Existenz von SchülerInnen und KollegenInnen verschiedener konfessioneller und religiöser Glaubensrichtungen in den Schulen im deutschsprachigen Raum bietet die Möglichkeit zu solchen Kontakten. ReligionslehrerInnen haben die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels erkannt und versuchen durch Kooperationen auf schulischer Ebene Projekte einzuführen, die Lehrenden und SchülerInnen verschiedener christlicher Konfessionen und Religionen in Kontakt bringen sollen. In den neunziger Jahren wurde die Notwendigkeit einer Institutionalisierung der Kooperation erkannt. In diesem Rahmen wurde im Schuljahr 2001/2 in Volks- und Hauptschulen in Wien/Österreich das Projekt eines kooperativen-konfessionellen Religionsunterrichts (KoKoRu) durchgeführt. Ziel des Projekts war unter anderem „neue Formen der Kooperation im Religionsunterricht christlicher Kirchen zu entwickeln“¹¹². Denn, wie Albert Schweizer treffend formulierte: „ökumenisches Lernen in ausschließlich konfessionellen Gruppen ist unmöglich. Es bleibt stets ein Lernen über andere und wird nicht zum Lernen von und mit anderen“¹¹³. Im kooperativen-konfessionellen Religionsunterricht steht das prozessorientierte Lernen im Vordergrund: SchülerInnen und Lehrpersonen suchen Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen zu entdecken. Das heißt aber nicht, dass Differenzen nicht angesprochen oder sogar verheimlicht werden sollen. Wenn versucht wird, dass Differenzen aufgehoben werden, dann kann dies sogar bedeuten, dass Anerkennung verweigert wird. Vielmehr sollen die Unterschiede, die unvermeidlich existieren, erkannt und gewürdigt werden, da Anerkennung die Basis für eine ehrliche Kooperation darstellt. In diesem Zusammenhang spricht man von *dialogischer Konfessionalität*. Zu bemerken ist, dass hier der Begriff der *Konfessionalität*

¹¹¹ Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg/LEIMGRUBER, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 438.

¹¹² Vgl. MANN, Christine/BÜNKER, Michael, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: H. BASTEL u.a., Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 19f.

¹¹³ SCHWEITZER, Friedrich, Schule und Religionsunterricht, in: SCHWEITZER, Friedrich (u.a.), Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1, Gütersloh - Freiburg 2002, 159f.; Vgl. auch MANN, Christine/BÜNKER, Michael, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: H. BASTEL u.a., Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 28.

nicht mit dem des *Konfessionalismus* zu verwechseln ist. Der *Konfessionalismus* ist ein Begriff, der sich in religiöser und sozialer Abgrenzung verwirklicht, *Konfessionalität* wiederum steht offen für eine wertschätzende ökumenische Zusammenarbeit¹¹⁴.

Es kann sein, dass der konfessionelle Religionsunterricht nach wie vor den Regelreligionsunterricht darstellt, es sind aber mit solchen Projekten wie *KoKoRu* in Wien/Österreich die Rahmen für einen kooperativen-konfessionellen Religionsunterricht, der die *Perspektivenwechselseitigkeit* besser garantieren kann, gestellt. Die ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen sind von ihrer Kirche dazu ermächtigt und ermutigt in eine Kooperation einzutreten. Die Intensität der Zusammenarbeit hängt ausschließlich von der Kooperationswilligkeit der ReligionslehrerInnen einer Schule ab. Wie wir im ersten Teil dieser Diplomarbeit gesehen haben hängt die Willigkeit zur Zusammenarbeit stark von der Art der zwischenmenschlichen Beziehungen ab, das heißt, ob von Anfang an Offenheit und gegenseitige Anerkennungen unter den ReligionslehrerInnen verschiedener Religionen und christlicher Konfessionen herrscht. Wenn die zwischenmenschlichen Beziehungen aus irgendeinem Grund nicht gut sind, dann kann es dazu führen, dass eine Zusammenarbeit entweder scheitert oder sogar nie zustande kommt. Dann wird oft weiter versucht, trotz der Möglichkeit einer interkonfessionellen Zusammenarbeit, dass ökumenisches Lernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts betrieben wird, ohne dass der Beitrag der ReligionslehrerInnen anderer christlicher Konfessionen oder Religionen gewünscht wird. Aber wie es schon oben erwähnt wurde ist ein ökumenisches Lernen ausschließlich innerhalb dem konfessionellen Religionsunterricht ungenügend.

4. Die Vermittlung von Emotionalen Kompetenzen im ökumenischen Lernen

Ökumenisches Lernen begrenzt sich auf keinen Unterrichtsstoff, sondern wird als eine grundsätzliche Einstellung verstanden. Es stellt einen ganzheitlichen Prozess, in dem sich soziales und religiöses Lernen in einer Einheit verbunden werden. Im ökumenischen Lernen wird die Teilung der Welt in eine profane und eine heilige Welt aufgehoben. Sein Ziel ist den Gläubigen ihre Verantwortung und ihre Mission zur Verständigung und Versöhnung bewusst zu machen und sie zu konstruktivem Dialog zu befähigen¹¹⁵. Daher scheint die Vermittlung

¹¹⁴ Vgl. JÄGGLE, Martin, Schritte auf dem Weg zu einer Kultur der gegenseitiger Anerkennung, in H. BASTEL, u.a., Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 35, 37.

¹¹⁵ Vgl. BECKER, Ulrich, Ökumenisches Lernen, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1446f.

von emotionalen Kompetenzen ein Bestandteil des ökumenischen Lernens zu sein. Die *emotionale Bildung*, bietet die Basis, wie man menschliche Bindungen gestalten kann. Wir haben gesehen, dass menschliche Bindungen den Weg zur Förderung einer emotionalen Ökumene darstellen. Die *Selbstwahrnehmung* ist die primäre Kompetenz. Das Wahrnehmen der eigenen Emotionen ist der erste Schritt sich selbst besser verstehen zu können. Wenn man seine eigenen Gefühle wahrnimmt, kann man auch besser die Motive des eigenen Handelns erklären und sie auch steuern lernen. Zweite Kompetenz ist die Entwicklung der Fähigkeit zur *Empathie*, nämlich dass man sich an die Stelle einer anderen Person versetzen kann und so ihre Gefühle erfasst. Dritte Kompetenz ist das *Selbstmanagement*, das heißt die Fähigkeit sich selbst motivieren zu können trotz eventueller Hindernisse, denen man begegnet und die demotivieren könnten. Vierte Kompetenz, dass man *verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen* lernt. Voraussetzung dafür ist, dass der Mensch die langfristigen Folgen des eigenen Handelns für sich selbst und für die anderen abschätzen lernt. Eine weitere Kompetenz wäre, dass man lernt den anderen zuzuhören. Diese Gabe ist eine Voraussetzung für eine gesunde Kommunikation. Konflikte entstehen oft dadurch, dass die Personen nicht mehr miteinander kommunizieren¹¹⁶.

Eine weitere Kompetenz wäre die *Kreativität*. Sie hängt von den persönlichen Erfahrungen ab, welche jede Person in ihrem Leben gemacht hat. Sehr oft sind es die Schwierigkeiten des Lebens und die Zukunftsangst, die das Individuum zur Kreativität veranlassen, weil es zur Natur des Menschen gehört, dass jeder von uns nach Fortschritt und besseren Lebensbedingungen strebt. In seinem Beitrag erwähnt Gardner, dass wenn er gefragt wurde, wie kann man zu Kreativität erzogen werden kann, er immer eine Antwort gegeben hat, die nicht immer erwartet wurde: Wenn Jugendliche in die Kreativität eingeübt werden sollen, dann sollte man in ihren Weg „Anfechtungen, Hürden und Steine legen“¹¹⁷. Diese Antwort klingt pädagogisch unkonventionell, wird aber von Eltern oft praktiziert, weil sie wissen, dass es wichtig für die Jugendlichen ist, dass sie die Erfahrung machen, dass im Leben nicht alles geschenkt wird und dass man dafür kämpfen muss. Aber auch die Erfahrung zu machen, dass der, der kämpft, auch mehr Chancen hat der Sieger zu sein. Aber nicht nur die Kreativität, sondern auch das Empfinden von Empathie kann dadurch erhöht werden.

Heute, wo Kreativität in der ökumenischen Arbeit, vor allem im schulischen Bereich, mehr denn je gefragt ist, ist ein weiteres Spannungsverhältnis sichtbar geworden. Nämlich die

¹¹⁶ Vgl. L. LANTIERI/D.GOLEMAN, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche, 32f.; Vgl. auch D. GOLEMAN, Emotionale Intelligenz, 334f.; Vgl. auch G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 79, 295.

¹¹⁷ Vgl. GARDNER, Howard, Ausblick: Fünf Kompetenzen für die Zukunft, in: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule, 144.

Spannung zwischen Respekt und Kreativität. Der Respekt vor den traditionellen konfessionellen Strukturen lässt keinen Platz mehr für die Kreativität. Denn, wie Gardner es beschreibt, ist ein *Vatermord* notwendiger Bestandteil für den Ausbruch kreativer Prozesse¹¹⁸. Und das ist genau der Punkt, wo Bemühungen für eine ehrliche ökumenische Annäherung scheitern. Christen aus allen Denominationen werden oft enttäuscht und distanzieren sich letztendlich von ihrer Kirche, weil sie ihre Kreativität innerhalb der Kirche nicht entfalten können.

Ein wesentliches Ziel der emotionalen Bildung ist, dass Personen die Fähigkeit Andersartigen Respekt zu zeigen entwickeln und die Fähigkeit ethisch/moralisch zu handeln. Nach Gardner spielt die Umgebung, in der eine Person aufgewachsen ist, eine entscheidende Rolle für den Ausbau der Tugend den anderen zu respektieren unabhängig seines Geschlechts, Rasse, Weltanschauung oder Religion. Verwandt mit der Fähigkeit zum Respekt ist die Fähigkeit moralisch zu handeln. Das ethische Verhalten fasst sich für die Christen im Paradigma der Person Jesu Christi zusammen. Ethisch handeln bedeutet daher für die Christen das Handeln Jesu Christi nachahmen. Beides, die Erziehung zum Respekt und die Erziehung zum ethischen, christlichen Verhalten erfordern lebenslanges Bemühen¹¹⁹. Jesus Christus hat es verstanden, dass der Mensch sich in ein ethisches Verhalten einüben muss. Er hat den Menschen bewusst gemacht, dass sie Fehler machen dürfen. Wichtig ist, dass man die Fehler dann tatsächlich als Fehler anerkennt und die Schuld nicht auf andere schiebt. Jesus hat den Menschen den Weg der *Metanoia* geöffnet. Bei seinen Begegnungen mit den Menschen hat er auf das Fehlverhalten hingewiesen, den Menschen selbst aber hat Er vorbehaltlos akzeptiert.

4.1. Einübung in die *Empathie* als Grundlage der christlich-moralischen Erziehung

Die Wurzeln der Moral sind in der *Empathie* zu finden. Da christliche Moral die Liebe zum Menschen in den Mittelpunkt stellt, ist es unmöglich, in dem Sinne moralisch zu handeln, wenn keine Einfühlung in das Leid, die Trauer oder Hoffnung auf Hilfe und Unterstützung der Menschen eingegangen wird. Moralische Entscheidungen im Leben der Menschen hängen stark von ihrer Fähigkeit zur empathischen Anteilnahme an dem Emotionszustand Anderer ab. Es gibt verschiedene Arten, wie moralische Erziehung stattfinden kann. Moralische Erziehung als Wertübermittlung wird heute kritisiert. Sie ist eine Methode, die besonders von totalitären Regimes angewendet wird, damit SchülerInnen sich in einer neuen Weltanschauung, die vom

¹¹⁸ Vgl. GARDNER, Howard, *Ausblick: Fünf Kompetenzen für die Zukunft*, in: H. GIESSEN, *Emotionale Intelligenz in der Schule*, 148.

¹¹⁹ Vgl. Ebd., 145-146.

Regime verbreitet wird, indoktriniert werden (Dies wurde oft im Faschismus angewendet). Weiter spricht man von moralischer Erziehung als Wertklärung oder Wertanalyse. Hier geht es nicht darum, dass SchülerInnen in eine Weltanschauung geführt werden, sondern es geht primär um die Klärung von Werten. Man analysiert Werte, man spricht über Werte aber nicht mehr um Werte. Natürlich hängt es von der Absicht des Unterrichtes ab, welche Art der moralischen Erziehung gewünscht wird. Der Religionsunterricht, solange er an eine Religion gebunden ist und keinen Religionskunde-Charakter annimmt, vertritt immer eine Weltanschauung, die er auch implizit oder explizit zu vermitteln versucht. Dies ist den Religionen zu Recht, da sie davon überzeugt sind, dass ihre Lehre zur Schaffung einer besseren Welt beiträgt. (Die Christen glauben an die friedensstiftende Macht der Liebe). Diese Haltung war und ist allerdings die treibende Kraft der missionarischen Wirkung in Ländern der Welt, die noch nicht von Jesus Christus und seiner Lehre gehört haben. Nun stellt sich die Frage für den Religionsunterricht wie man die SchülerInnen moralisch erziehen kann. Die Methode der Wertübermittlung kommt nicht mehr in Frage, nicht nur weil sie von den totalitären faschistischen Regimes der jüngsten Geschichte in Europa degradiert wurde und einen negativen Beigeschmack hinterlassen hat und in den demokratischen Gesellschaften in denen wir in Westeuropa leben die Methode der Wertübermittlung anachronistisch erscheinen lässt, sondern auch, weil es den Bildungswissenschaftlern und Religionspädagogen klar geworden ist, dass eine solche Art der moralischen Erziehung keine nachhaltige Wirkung haben kann. Für eine effektive, konstruktivistisch ausgerichtete moralische Erziehung spricht man heute von einer moralischen Erziehung durch moralische Atmosphäre. Die moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre ist kein Ergebnis von Belehrung, sondern ein Ergebnis von Erfahrung.

Für christliche Theologen ist es schwer die Assoziation zu Jesus nicht hervorzurufen. Jesus, der unter anderem auch ein Lehrer der Moral gewesen war, lehrt nicht direkt, Lehrgebote und Verordnungen aussprechend, sondern durch Gleichnisse. Durch die Gleichnisse schafft Jesus eine alltägliche Welt, die dem Zuhörer familiär ist. Die Zuhörer versetzen sich in die Rolle der Hauptfigur des jeweiligen Gleichnisses. Die Erfahrungen, die die Hauptfigur im Gleichnis macht, werden zu eigener Erfahrung. Den Zuhörern werden die Konsequenzen eines bestimmten Akts und einer bestimmten Verhaltensweise sichtbar gemacht. In Wirklichkeit folgt der Ansatz der schulischen moralischen Erziehung durch moralische Atmosphäre dem Beispiel Jesu. Genauso, wie es Jesus gemacht hat, die Menschen in lebensnahe Situationen einzubeziehen, werden im Unterricht die SchülerInnen in Situationen einbezogen, welche eine Entscheidung zu treffen erfordern. Die SchülerInnen selbst entscheiden, wie sie handeln

sollen. Die Lehrperson ist aber da, um den SchülerInnen die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidung zu veranschaulichen. Bei der moralischen Erziehung durch moralische Atmosphäre spielen die Emotionen eine wichtige Rolle¹²⁰.

5. Ökumene quo vadis? - Ökumene als *Frieden-lernen* und *Gemeinschaft-schaffen lernen* verstehen

Stellen wir uns folgendes Bild vor: ein Mensch steht vor einer Straßengabelung. Er muss eine Entscheidung treffen, welche Richtung er einschlagen soll. Beide Wege führen zu einem bestimmten Ziel. Wie kann man aber wissen, welchen Weg man nehmen soll, wenn man nicht einmal das Ziel kennt?

Genau diese Frage des Zieles ist die kontroverseste Frage unter der Kirchen: welchen Weg soll die Ökumene schlagen? Wie soll Ökumene überhaupt definiert werden? Was ist das Ziel? Diese Hauptfrage der Ökumenischen Bewegung bleibt unbeantwortet – oder richtiger zu sagen, sie wird von jedem anders beantwortet mit dem Ergebnis dass kein Konsens über den Weg, welcher genommen werden soll und daher keine gemeinsame Dynamik entstehen kann. In den letzten fünfzig Jahren hat sich manifestiert, dass die Thematik Ökumene ein Bestandteil des evangelischen und des römisch-katholischen Religionsunterrichts in den deutschsprachigen Ländern geworden ist. Das Curriculum wurde basierend auf dem ökumenischen Prinzip umstrukturiert und aufgebaut. Eine Entwicklung, die vor dem zweiten Weltkrieg unvorstellbar gewesen wäre. Die Polemik, die in der Vorkriegszeit zwischen den Konfessionen auf allen Ebenen spürbar war, ist nun ein Tabuthema geworden. Andererseits hat aber die Uneinigkeit über das Ziel der Ökumene dazu geführt, dass traditionelle Strukturen aufrechterhalten werden. Was die Mission angeht in Afrika zum Beispiel, wird weiter konfessionell vorgegangen. Die konfessionellen Spaltungen, welche Ergebnis von Streitigkeiten in der Geschichte sind, werden auf das Bewusstsein der neuen Christen übertragen. Genauso auch in der Schule. Obwohl die Ökumenische Annäherung der Kirchen den katechetischen Charakter des Religionsunterrichtes zugunsten eines für die Ökumene offenen Religionsunterrichts beigetragen hat, bleibt das Prinzip der Konfessionalität das Bestimmende.

Ein Christentum außerhalb der konfessionellen Rahmen gibt es heute angesichts der historischen Entwicklungen nicht mehr. Die christlichen Konfessionen sind Ergebnis einer Reihe von Konflikten (theologischer und politischer Natur). Daher bedeutet Ökumene-lernen

¹²⁰ Vgl. E. TERHART, Lehr-Lern-Methoden, 164-173.

heute vor allem *Frieden-schaffen-lernen* und *Gemeinschaft-schaffen-lernen*. Geschichtliche Ereignisse prägen mehr oder weniger das kollektive Gedächtnis der verschiedenen konfessionellen Gemeinschaften. Die Konflikte sind aber kein Ergebnis der *Unchristlichkeit* der Generationen nach der Apostelgeneration, sondern waren schon in der Zeit des Apostels Paulus nicht selten gewesen. Die Konflikte in der Gemeinde in Korinth sind ein Beweis dafür (1 Kor 1,12). Dass viele Mitglieder der Gemeinde sich mit verschiedenen Autoritäten verbunden fühlten und sich zu diesen bekannten, führte zu Spannungen. Die Einheit um Jesus von Nazareth drohte verloren zu gehen. Noch dazu gab es Personen, die wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens, wie den Glauben an die Auferstehung, ablehnten und dies auf die Gemeinde zu übertragen suchten (1 Kor 15,12). Mit solchen ähnlichen Konflikten, wie es sie schon in der Geburtswiege des christlichen Glaubens gegeben hat, hat die Kirche (oder soll man besser von *Kirchen* reden?) auch heute zu tun. Paulus versuchte mit den aufbrechenden Konflikten kommunikativ und entschieden umzugehen¹²¹. Für die Ökumene ist wichtig, dass die Gläubigen selbst die Verantwortung übernehmen, da Ökumene nichts anderes ist als eine Grundhaltung des christlichen Lebens. Sie verwirklicht sich durch die Übernahme der Verantwortung für den Nächsten und die Schöpfung Gottes, da jeder Christ zur Freiheit berufen wurde (Gal 5, 13f). Der Mensch selbst soll das Gesicht der Hoffnung und Zuwendung Gottes zu den Menschen und seiner Schöpfung sein, ein Botschafter des Evangeliums und der freimachenden Liebe Jesu Christi. Es ist lebensnotwendig, dass die institutionelle Kirche den Gläubigen, denen Verantwortung für das Tragen der christlichen Lebensweisen in die Welt bewusst ist, Achtung schenkt. Die Kirche ist die Gesamtheit ihrer Mitglieder, an deren Spitze Jesus Christus steht. Die Kirche als Institution ist eine *lernende Kirche*, die den Kontakt und den Aufbau von Beziehungen und Bindungen zu ihren Mitgliedern sucht. Der institutionellen Kirche muss bewusst sein, dass der Wunsch Verantwortung für die Gestaltung einer christlichen Gesellschaft zu übernehmen keine Selbstverständlichkeit ist und dass er bewusst gefördert werden soll. Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes und des ökumenischen Lernens in der Schule ist genau dieser Auftrag, nämlich jungen Menschen ihre christliche Identität bewusst zu machen und ihre Berufung zur Freiheit, im Sinne des Apostels Paulus, wie es im Galaterbrief beschrieben wird, zu offenbaren.¹²² Das Ziel, verantwortungsfähige Menschen auszubilden, ist aber nicht eine Aufgabe, die sich nur innerhalb des Religionsunterrichtes zu verwirklichen lässt. Nach dem Schulorganisationsgesetz in Österreich

¹²¹ Vgl. LEIMGRUBER, Stephan, Ökumenisches Lernen, in: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 423.

¹²² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Evangelische Verantwortungselite. Eine Orientierung (= EKD TEXTE 112), Hannover 2011, 19, 23, 30f.

hat jede Lehrperson, die in der Schule tätig ist, den Auftrag „verantwortungsbewusste Glieder der Gesellschaft und Bürger herauszubilden, die fähig sind bei der Gestaltung einer freien und friedlichen Menschheit mitzuwirken“¹²³.

Die Neurobiologie kann Theologen / Theologinnen und ReligionslehrerInnen dabei helfen zu verstehen, wie das menschliche Gehirn funktioniert und wie eine ökumenische Annäherung und Mitarbeit optimiert werden könnte, da sich Ökumene im Sinne des Lernens der Schaffung von Frieden und Gemeinschaft vor allem in der Begegnung und Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen verwirklichen lässt. In der kirchlichen Geschichte spricht man oft von psychischen Traumata, die das kollektive Gedächtnis der kirchlichen Gemeinschaften geprägt haben und ihre Einstellung gegenüber der Ökumene, meistens unbewusst, beeinflussen. Genauso wie die Persönlichkeit eines Lehrenden in der Schule die Art seines Unterrichtens bestimmt, genauso beeinflussen spezifische Persönlichkeitsmerkmale der Theologen und Religionspädagogen in der Schule ihre Einstellung und die Einstellung der SchülerInnen zur ökumenischen Kooperation. Entscheidend sind die Persönlichkeitsmerkmale der Intelligenz, der Motivationsbereitschaft und des Fleißes.

Zweck dieser Diplomarbeit ist nicht, dass eventuelle dogmatische Unterschiede bearbeitet werden. Dies bedeutet wiederum nicht, dass sie in der ökumenischen Annäherung keine Rolle spielen, sicher stellen sie aber im schulischen Kontext nicht das Haupthindernis.

5.1.Ökumenische Zusammenarbeit in der Schule

Wie wir im ersten Abschnitt dieser Arbeit ausführlich präsentiert haben, ist das Ziel der Bildung im Allgemeinen nicht nur den SchülerInnen Wissen und Informationen zur Aneignung anzubieten, sondern auch die jungen SchülerInnen auf den Weg zu einer reifen Persönlichkeit zu führen. Eine reife Persönlichkeit wird vor allem durch die Tugenden der Offenheit, Solidarität, und Gerechtigkeit charakterisiert, kurz gesagt: eine reife Persönlichkeit wird nach dem Grad der Einübung in die soziale Kompetenz gemessen.

Im Titel dieses Absatzes ist die Rede von *ökumenischer Zusammenarbeit*. Sobald man das Wort *ökumenisch* liest und vor allem in diesem Zusammenhang, denkt man sofort an die Ökumenische Arbeit, wie sie unter den ReligionslehrerInnen in der Schule gestaltet werden soll. In diesem Fall aber wird der Begriff von mir auch in seiner zweiten profanen Bedeutung gemeint, es ist nämlich eine Notwendigkeit in der heutigen Schule geworden, dass LehrerInnen verschiedener Disziplinen kooperieren. Daher bekommt *ökumenisch* in diesem

¹²³ Vgl. Schulorganisationsgesetz SchOG § 2 (1) (BGBl 1962/242).

Zusammenhang die Bedeutung von *holistisch* oder *gesamt*. Die Gestaltung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten ist den letzten Jahren in Zahl und Intensität gestiegen, aber nicht nur deshalb ist die Dringlichkeit der Zusammenarbeit notwendiger geworden: es ist kontraproduktiv, wenn LehrerInnen, besonders neue LehrerInnen, die in den ersten Jahren ihrer Tätigkeit in den Bildungseinrichtungen noch eine Phase des Experimentierens durchlaufen, in dem Sinne, dass sie auf der Suche eines eigenen Stiles bei der Gestaltung ihres Unterrichts sind und sich in die Rolle des Lehrers / der Lehrerin einzuüben suchen, allein gelassen werden. Teamarbeit ist schon mehr oder weniger in den Schulen des deutschsprachigen Raumes keine Seltenheit mehr, sie konzentriert sich aber meistens auf die Besprechung von organisatorischen Fragen. Wichtig ist, dass sich die Gewohnheit/Tradition durchsetzt, dass in LehrerInnen-Teams gemeinsame Unterrichtskonzepte ausgearbeitet werden, die danach auch in einem gemeinsam gestalteten Unterricht in den Klassen durchgeführt werden. Diese Arbeitsweise an den Schulen ist nicht nur für die neuen LehrerInnen förderlich, sondern auch vor allem für die SchülerInnen selbst, da eine Übereinstimmung in der Arbeitsweise der LehrerInnen einer Schule dazu führt, dass eine höhere Transparenz sowohl bei der Inhalts- und Methodenauswahl als auch bei der Zielsetzung herrscht. Die Arbeit der LehrerInnen wird effektiver gestaltet und die SchülerInnen haben es leichter in ihrem schulischen Alltag¹²⁴.

Wenn wir nun das Stichwort des Titels dieses Absatzes *ökumenisch* auf seinen Bezug zum Religionsunterricht nehmen: wenn die Zusammenarbeit aller LehrerInnen verschiedener Disziplinen gesucht wird (für die Gründe, die oben analysiert wurden) gilt dies umso mehr für die ReligionslehrerInnen des schulischen Kollegiums. Der Religionsunterricht (unabhängig seiner konfessionellen oder religiösen Richtung) ist der Gegenstand, welcher sich die primäre Aufgabe jeder Bildungseinrichtung, nämlich den jungen Menschen den Weg, der zu der Ausbildung einer reifen Persönlichkeit führt, zu zeigen, am tiefsten zu Eigen gemacht hat. Die Einübung in die sozialen Kompetenzen der Solidarität („Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst“, Röm 13,9), der sozialen Gerechtigkeit (In der Bibel gilt der Prophet Amos als der Prophet der Gerechtigkeit), und der Offenheit („Darum geht zu allen Völkern und macht alle Menschen zu meinen Jüngern“, Mt 28,19a) ist Hauptaufgabe des Religionsunterrichts, da Jesus Christus „uns in die Freiheit berufen hat“. Aus der Wissenschaft der Neurobiologie und Hirnforschung haben wir die Kenntnis gewonnen, wie das Spiegelneuronensystem funktioniert und welche Rolle es bei der Imitation spielt. Diese Kenntnis hilft endlich zu

¹²⁴ Vgl. G. ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit, 285-287.

verstehen, wie wichtig eine Zusammenarbeit zwischen den ReligionslehrerInnen ist. Der Wille zur Zusammenarbeit über konfessionelle und religiöse Vorurteile hinweg ist der reinste Ausdruck einer reifen Persönlichkeit. Die Kooperation in Teams/Gemeinschaften, wo gemeinsame Unterrichtskonzepte entwickelt und durchgeführt werden, demonstriert die Aneignung sozialer Kompetenzen. Denn wie kann ein LehrerInnenkollegium auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen an die SchülerInnen orientiert sein, wenn es nicht selbst zuerst diese Kompetenzen aufweist? Die gute Gemeinschaft unter den ReligionslehrerInnen, die sich im schulischen Alltag widerspiegelt, wird aufgrund der Fähigkeit des menschlichen Spiegelneuronensystems Handlungsmuster und Verhaltensweisen zu speichern den SchülerInnen das beste Beispiel für die Einübung der sozialen Kompetenz sein.

5.1.1. Modelle der Gestaltung von ökumenischen Konzepten

Es wurden bereits verschiedene Formen der Planung der Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener Religionen und christlicher Konfessionen durchgedacht. Auf jeden Fall, unabhängig davon welche Form der Zusammenarbeit ausgewählt wird, bleiben die Voraussetzungen für das Gelingen des ökumenischen Projektes die gleichen, wie sie im vorigen Kapitel präsentiert wurden.

Eine einfache Form der ökumenischen Zusammenarbeit in der Schule wäre der *Parallelunterricht*. In der Form des Parallelunterrichts wird der Unterricht von den ReligionslehrerInnen gemeinsam geplant (das heißt der Stoff, der unterrichtet wird, ist der gleiche). Der Unterricht aber wird parallel, nämlich getrennt durchgeführt. Eine zweite Form der ökumenischen Zusammenarbeit wäre gemäß dem sogenannten *Delegationsmodell*, dass ein/e ReligionslehrerIn religions- und konfessionell gemischte Klassen unterrichtet über ein Thema welches von den ReligionslehrerInnen vorher in einer Vorbereitungsphase gemeinsam entworfen wurde. Eine ähnliche Form der ökumenischen Zusammenarbeit wäre, dass ein/e ReligionslehrerIn einer anderer Religion oder christlichen Konfessionen z.B. ein orthodoxe/r ReligionslehrerIn von seinem oder seiner katholischen Kollegen oder Kollegin zum römisch katholischen Unterricht eingeladen wird, damit er den katholischen Schülerinnen einen bestimmten Unterrichtsgegenstand näher bringt oder besser erklärt. Weiter noch wäre eine ökumenische Zusammenarbeit in Form von *Teamteaching* denkbar. Das bedeutet, dass ReligionslehrerInnen verschiedener Religionen oder christlicher Konfessionen gemeinsam in einer religiös oder konfessionell gemischten Klasse unterrichten. In dieser Form der Kooperation wird auch den SchülerInnen selbst die Gemeinschaftsarbeit der LehrerInnen

offen vor ihren Augen präsentiert. Schließlich wäre es möglich, dass in einem Projekttag den SchülerInnen ein *Wahlunterricht* angeboten wird. ReligionslehrerInnen, die allein oder in Teams arbeiten bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, dass sie verschiedene Aspekte einer Thematik kennenlernen¹²⁵.

5.2. Voraussetzungen für das Gelingen eines ökumenischen Projekts in der Schule

Die Neurobiologie zeigt den Beteiligten an einem ökumenischen/interkulturellen Projekt den Weg, wie sie ihre Beziehungen gestalten und dadurch ihre Zusammenarbeit verbessern können. Dazu gehört die Voraussetzung, dass man den Anderen wahrnimmt, ein Zeichen gibt, dass man den Anderen sieht. Nicht nur die Missachtung, sondern auch nur die Nichtbeachtung reicht, damit menschliche Beziehungen scheitern. Daher ist es notwendig, dass die Basis der Kooperation (das bedeutet vor allem Im-Gespräch-sein) die vorbehaltlose Hinwendung zum Anderen ist. Ohne wahrhafte Hinwendung entsteht kein Interesse und ohne Interesse ist es unmöglich, dass Motivation und die Bereitschaft zur Kooperation entsteht. Aufmerksamkeit und Hinwendung bedeutet aber andererseits nicht unbedingt zwangsläufig, dass die Ideen und die Vorschläge der Anderen gebilligt werden. Viel mehr handelt es sich um die Bejahung und Akzeptanz des Werts der Person als Mensch.

In jeder Art von Zusammenarbeit werden Ideen vorgeschlagen und Meinungen über die praktischen Schritte, die für die Verwirklichung einer Arbeit vorgenommen werden sollen, empfohlen. Alle Vorschläge verdienen die Aufmerksamkeit der an der Zusammenarbeit beteiligten. Dadurch, dass man Interesse an Vorschlägen und Ideen der Anderen zeigt, können sich Bindungen verstärken. Desinteresse an dem was jemand sagt oder vorschlägt kann sogar zu Aggression führen. Weiter soll der emotionalen Stimmung der Beteiligten besondere Achtung geschenkt werden. Wir wissen, dass Emotionen ansteckend sind, dass man wenn man will etwas von seiner psychischen Kraft den Anderen schenken kann. Die Entstehung von gemeinsamen Traditionen ist von entscheidender Bedeutung: gemeinsame Entwürfe sollen nicht in der Theorie bleiben, sondern der Plan soll durch gemeinsame Handlungen, die alle Beteiligten im gleichen Maße involvieren, eingesetzt werden. Die Erfahrungen die man von durchgesetzten Projekten sammelt, bilden dann den Stoff für die Entstehung einer Tradition. Gemeinsame Traditionen bilden den Rahmen für enge Bindungen, die auf Dauer halten. Die Zeit und die Wiederholung der gemeinsamen Tradition ist sogar ein Faktor, der die Bindungen verstärkt.

¹²⁵ Vgl. LEIMGRUBER, Stephan, Ökumenisches Lernen, in: G. HILGER/S. LEIMGRUBER/H.G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 431.

Eine weitere Voraussetzung ist das *Verstehen von Motiven und Absichten*. Unser Gehirn ist so strukturiert, dass Motive und Absichten von Personen immer nach Mustern, die durch die gewonnene Erfahrung geschaffen wurden, interpretiert werden. Deshalb werden Ideen und Vorschläge, wenn Personen einander begegnen, die sie äußern oder aktiv Ziele verfolgen, von den anderen oft missverstanden und ihre Motive und Absichten völlig anders gedeutet. Daher benötigt die Aufforderung des Verstehens von Motiven und Absichten der Anderen nicht nur Wahrnehmungsfähigkeit, sondern auch vor allem das Suchen des Dialogs. Dazu muss aber betont werden, dass das Einlassen auf einen Dialog nicht nur bedeutet, dass man die Bereitschaft zeigt und sich Mühe gibt den Anderen zu Verstehen, sondern auch, dass man bereit ist, dem Anderen seine Idee und seinen Glauben zu präsentieren, d.h. den Anderen offen zu legen, welche Absichten man hat und was man von den Anderen erwartet. Man soll sich nicht scheuen sich selber in den Prozess des Gesprächs einzubringen. Der Philosoph Martin Buber, aus dessen Werken in dieser Diplomarbeit mehrmals zitiert wurde, schreibt von den Merkmalen des echten Gesprächs. Für ihn sind die Ehrlichkeit im Gesprächsprozess und die gegenseitige Anerkennung die Voraussetzungen für die Entstehung einer gemeinschaftlichen Fruchtbarkeit¹²⁶.

Wichtig ist für die Beteiligten an der ökumenischen Zusammenarbeit zur Verwirklichung eines Projekts, dass es ihnen bewusst ist, dass die Vorgangsweise der Kooperation auf keinen Fall eine gewöhnliche Zusammenarbeit ist, wie es in Firmen ist oder wie sie zwischen Finanzexperten entsteht, wo das Ziel nur einfach die reibungslose Durchführung des Projekts bzw. die Optimierung des Resultats ist. Viel mehr soll den Beteiligten an der ökumenischen Arbeit bewusst werden, dass der Weg das Ziel ist. Das Maß des Erfolges des Projektes wird nicht nur an der erfolgreichen Anwendung und Durchführung gemessen, sondern vor allem an den Veränderungen in den Verhältnissen und den entstandenen Bindungen zwischen den beteiligten Personen. Voraussetzung für das Entstehen einer solchen Art der *dialogischen* Kooperation ist, dass den Beteiligten alle erwähnten Voraussetzungen für das Gelingen einer ehrlichen Zusammenarbeit bewusst sind und sie sie sich bereits angeeignet haben. Das Konzept der *emotionalen Ökumene* will dazu beitragen, dass die Voraussetzungen für eine *dialogische* Kooperation in der ökumenischen Zusammenarbeit geschaffen werden.

¹²⁶ Vgl. J. BAUER, Prinzip Menschlichkeit, 192-199; Vgl. auch M. BUBER, Das dialogische Prinzip, 291-297.

Zusammenfassung

„Der Mensch kann nicht nicht kommunizieren.“: dieser Satz stammt von dem berühmten österreichischen Psychoanalytiker P. Watzlawick. Damit soll gesagt werden, dass auch wenn Menschen nicht in bewusstem direktem Kontakt zueinander stehen, trotzdem eine Art der Kommunikation stattfindet. Sie wird *Metakommunikation* genannt und vermittelt Informationen über die Art der Beziehung zwischen zwei Individuen. Diese Erkenntnis ist wichtig für die ökumenische Annäherung, da *Ökumene erleben* vor allem mit den Menschen in Beziehung treten bedeutet.

Die Übertragung der darwinschen Selektionstheorie (*Kampf ums Überleben*) auf die Menschheit manifestierte den Antagonismus, der die kapitalistischen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts prägte und auch heute weiter prägt. Die Schule als Institution ist ein Teil der Gesellschaft. Die Kritik konzentriert sich auf die Tatsache, dass die Schule auf Wettbewerb orientiert ist und als ihre primäre Aufgabe die Vermittlung von Informationen sieht. Dass Menschen vielfältig begabt sind, wird oft übersehen.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden didaktische Konzepte entwickelt, die sich dem Ziel der Gestaltung des *besten Unterrichts* anzunähern versuchten. Erst die Wahrnehmung, dass die Persönlichkeit der Lehrperson entscheidend für die Gestaltung eines lernfördernden Klimas ist und die Erkenntnisse der Neurobiologie, dass der Mensch auf Beziehungen angewiesen ist, haben dazu beigetragen, dass der Unterricht schülerInnengerecht gestaltet wird.

Die Entdeckung des sogenannten Spiegelneuronensystems in Tieren und Menschen erklärte, wie wichtig Vorbilder sind und auch welche bedeutende Rolle Emotionen beim Lernen spielen. Nach dem Neurobiologen J. Bauer sind die Spiegelneuronen diejenigen, die zur Empfindung von Empathie befähigen. Die Fähigkeit zur Empathie stellt wiederum die Basis für ein christlich moralisches Handeln. Diese Fähigkeit ist allerdings keine angeborene Fähigkeit des Spiegelsystems, sondern eine Fähigkeit die angeeignet werden muss. Die Erfahrungen in der Kindheit spielen eine entscheidende Rolle. Die Familie ist der primäre Ort der sog. *Herzensbildung*. Mangelnde Anerkennung und Reflexion der Emotionen der Kinder in einer Familie kann Konsequenzen haben für ihre Fähigkeit Beziehungen zu ihren Mitmenschen aufzubauen. Anerkennung und Interesse braucht der Mensch aber nicht nur in der Kindheit, sondern in jeder Phase seines Lebens – sie stellt die Grundlage der Motivation. Der Mensch ist von seiner Natur her auf Kooperation eingestellt. Der Abbruch von menschlichen Bindungen aber oder verweigerter Anerkennung und unfaire Behandlung kann

das Stress- und Angstsystem aktivieren, welches wiederum Schmerzgefühle auslöst. Im Menschen entsteht das Gefühl der Aggression als eine Art Abwehrmechanismus mit dem Ergebnis, dass die weitere Kooperation verweigert wird. Diese Erkenntnis zeigt welche wichtige Rolle die Gestaltung von wertschätzenden, ehrlichen Beziehungen in der Schule für das Motivationssystem der LehrerInnen und SchülerInnen haben. Ohne Spiegelung in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung kann keine Motivation entstehen.

Die Wurzel der natürlichen Einstellung des Menschen auf Kommunikation und Kooperation kann man in der Bibel wiederfinden: der Mensch wurde Gott ähnlich geschaffen. Unter anderem versteht man darunter die Fähigkeit des Menschen mit Gott und seinen Mitmenschen in wechselseitige Kommunikation treten zu können. Mit dem Fall der ersten Menschen aus dem Paradies und der egoistischen Haltung, die sie einnahmen, wurde die Kommunikation zu Gott und ihren Mitmenschen beeinträchtigt. Das Kommen Jesu Christi war unentbehrlich für das Wiederherstellen der Beziehungen (Röm 5,11). Jesus stellte den Menschen in den Mittelpunkt seiner Lehre. Den Ausdruck praktischer Liebe sah Er als das Mittel zur Wiederherstellung der *Koinonia* des Menschen mit Gott und seinen Mitmenschen. Eine Reihe von Geschichten aus dem Neuen Testament stellen Jesus als ein Vorbild einer dialogischen Kultur dar, die den Umgang der ReligionslehrerInnen mit ihren SchülerInnen und KollegInnen bestimmen soll.

Das ökumenische Lernen als Bestandteil des konfessionellen Religionsunterrichtes begrenzt sich nicht einfach auf die Vermittlung von Informationen über andere Konfessionen oder Religionen, sondern stellt viel mehr eine Grundhaltung dar, deren Kern die Vermittlung von emotionalen Kompetenzen ausmacht. Da die Entstehung der christlichen Konfessionen das Ergebnis einer Reihe von Konflikten ist, wird Ökumene als *Frieden-lernen* oder *Gemeinschaft-schaffen-lernen* verstanden, deren Hauptcharakteristikum die Schaffung von Gemeinschaft durch das Zulassen der Entstehung von neuen Traditionen ist. Aufgabe des ökumenischen Lernens in der Schule ist nichts anderes als den jungen Menschen ihre christliche Identität bewusst zu machen. Die Kooperation und Zusammenarbeit unter den Religionspädagogen und Religionspädagoginnen in der Schule demonstriert die Aneignung von sozialen Kompetenzen und stellt ein sichtbares Vorbild für den Umgang der SchülerInnen untereinander dar.

Literaturverzeichnis

Quellen

Die Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg – Stuttgart 1980

Elberfelder Bibel, Wuppertal ¹ 2006

Kirchenamt der EKD (Hg.), Evangelische Verantwortungselite. Eine Orientierung (= EKD TEXTE 112), Hannover 2011

Schulorganisationsgesetz SchOG § 2 (1) (BGBL 1962/242)

Γρηγόριος Νύσσης, Περί κατασκευεῆς ανθρώπου, 16 P.G.44

Ιουστίνου, Περί αναστάσεως, 8 B.E.Π.E.Σ. 4

Ιωάννου Δαμασκηνού, Περί των εν τω Χριστώ δύο θελήσεων 30 P.G. 95

Κύριλλος Αλεξανδρείας, Περί Αγίας τε και ομοουσίου Τριάδος, P.G. 75

Fachliteratur

ANDERSEN, P.A./GUERRERO, L.K., Principles of Communication and Emotion in Social Interaction, in: ANDERSEN, P.A./GUERRERO, L.K. (Hg.), Handbook of Communication and Emotion, New York 1998

ARNOLD, Rolf, Überlegungen zu Emotion und Narration im Kontext des Lernens mit „Neuen Medien“, in: GIESSEN, Hans (Hg.), Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten (= Beltz Medienpädagogik 2), Weinheim – Basel 2009

BAUER, Joachim, Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, München 2010

BAUER, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen, München 2005

BECKER, Ulrich, Ökumenisches Lernen, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001.

BUBER, Martin, Ich und Du, Heidelberg ¹¹1983

BUBER, Martin, Das dialogische Prinzip, Ich und du; Zwiesprache; Die Frage an den Einzelnen; Elemente des Zwischenmenschlichen; Zur Geschichte des Dialogischen Prinzips, Gerlingen, ⁷Gerlingen 1994

CIERPKA, Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen, Göttingen u.a. 1999

CIERPKA, M., Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1 bis 3, Göttingen – Wien u.a. 2001

DAUTZENBERG, G., Gesetzeskritik und Gesetzesgehorsam in der Jesustradition, in: KERTELGE, Karl (Hg.)/BEUTLER, Johannes, Das Gesetz im Neuen Testament, Freiburg im Breisgau – Wien (u.a.) 1986

DIMBERG, U./THUNBERG, M./ELMEHED, K., Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science* 11 (2000)

DOMAGK, Steffi/NIEGEMANN, M. Helmut, Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten, in: GIESSEN, Hans (Hg.), Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten (= Beltz Medienpädagogik 2), Weinheim – Basel 2009

EISENBERGER, N. L. et al., Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science* 302 (2003)

EKMAN, Paul, Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, Heidelberg 2010

ERIKSON, Erik H., Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1998

ERIKSON, Erik H., Kindheit und Gesellschaft (= Internationale Bibliothek für Psychologie und Soziologie XV), Zürich – Stuttgart 1957

FIEDLER, Peter, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, Düsseldorf 1980

FRIEDRICH, Gerhard, Die Verkündigung des Todes Jesu im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1982

GARDNER, Howard, Ausblick: Fünf Kompetenzen für die Zukunft, in: H. GIESSEN, Emotionale Intelligenz in der Schule

GARDNER, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002

GARDNER, Howard, multiple intelligences: The theory in practice, New York 1993

GIESSEN, W. Hans, Emotion und Narration – neue Medien, neue Formen des Lernens, in: GIESSEN, Hans (Hg.), Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten (= Beltz Medienpädagogik 2), Weinheim – Basel 2009

GOLEMAN, Daniel, Emotionale Intelligenz, München – Wien 1996

GOTTMAN, John/DECLAIRE, Joan, Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern, München – Zürich 1997

HANH, Thich Nhat, Heute achtsam leben, 366 inspirierende Gedanken, Freiburg in Breisgau 1999, 13 November (keine Seitenangabe)

- HART, Tobin, Die spirituelle Welt der Kinder. Wie Sie ihre verborgenen Fähigkeiten verstehen und fördern, München 2007
- HECKHAUSEN, Heinz, Motivation und Handeln, Berlin [u.a.] 1989
- HERDER, Johann Gottfried von/IRMSCHER, Hans Dietrich (Hg.), Abhandlung über den Ursprung der Sprache (= Reclam Universal-Bibliothek 8729), Stuttgart, 1985
- HOFER, Theo (Hg.), Emotionale Intelligenz im Schulalltag. Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht, Luzern 2000
- HONNETH, Alex, Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main 1994
- ILLICH, Ivan, Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, München 2003
- JÄGGLE, Martin, Schritte auf dem Weg zu einer Kultur der gegenseitiger Anerkennung, in: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006
- JÄGGLE, Martin (Hg.)/KROBATH, Thomas (Hg.)/SCHELANDER, Robert (Hg.), lebens.werte.schule, religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien [u.a.] 2009
- KLAFKI, Wolfgang, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1972
- KROBATH, Thomas/JÄGGLE, Martin, Schulentwicklung und Religion. Auf dem Weg zu einer Kultur der Anerkennung, in: Begegnung & Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht 162 (III/2011)
- KUHL, J., Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme, Göttingen 2001
- LANTIERI, Linda/GOLEMAN, Daniel, Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche. Ein Übungsprogramm, um innere Stärke aufzubauen, München 2009
- LAZARUS, Richard, .S., Emotion and Adaptation, New York 1991
- LEIMGRUBER, Stephan, Ökumenischen Lernen, in: HILGER, G/LEIMGRUBER, S./ZIEBERTZ, H. G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001
- LEVINAS, Emmanuel, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg (Breisgau) [u.a.] 1987
- MANN, Christine/BÜNKER, Michael, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006

MEYER, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999

PIETSCHMANN, Herbert, Gott wollte Menschen, die Genesis ist jeden Tag, Wien 1999

POHL-PATALONG, Uta, Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule, Stuttgart 2007

REIMARUS, Hermann Samuel, Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, Neues Testament, Bd.2, Frankfurt (am Main) 1972

RHEINBERG, F., Motivation und Emotionen im Lernprozess. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven, in: JERUSALEM, M./PEKRUN, R. (Hg.), Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen 1999

ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.F., Teacher`s expectancies. Determinants of pupils` IQ gains, Psychological Reports 19 (1966)

ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.F., Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim u.a 1971

ROTH, Gerhard, Bildung braucht Persönlichkeit, Wie Lernen gelingt, Stuttgart 2011

SANFEY, A. G. et al., The basis of economic decision-making in the ultimatum game, Science 300 (2003)

SCHACTER, Daniel L., Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit, Reinbek bei Hamburg 2011

SCHULTZ, Siegfried, Neutestamentliche Ethik, Zürich 1987

SCHWEITZER, Friedrich, Schule und Religionsunterricht, in: SCHWEITZER, Friedrich (u.a.), Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1, Gütersloh – Freiburg, 2002

SIFNEOS, Peter, Affect, Emotional Conflict, and Deficit. An Overview, Psychother. Psychosom 56 (1991)

SPITZ, Rene [unter Mitarbeit von W. Godfrey Cobliner], Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr, Stuttgart 1967

STADELMANN, Willi, Lernen verändert die Verhaltensweisen. in: Fragile, Juni 1995

STADELMANN, Willi, Das Gehirn als Interpret. in: Schweizerische Technische Zeitschrift STZ 6 (1995)

STAIKOS, Michael, Auferstehung, Von erlebter orthodoxer Spiritualität, Wien 2000

STEINMAN, Jim [gesungen von Meat Loaf], I do Do Anything for Love (But I Won't Do That), in: "Bat out of Hell II: Back Into Hell", [COMPACT DISC], 1993

TERHART, Ewald, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim – München 2000

TITCHENER, Edward Brandford, A text-book of psychology, New York 1915

VOß, Reinhard, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel in: VOß, Reinhard (Hg.) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Weinheim – Basel 2005

WAGER, T.D. u.a., Placebo-induced changes in fMRI in the anticipation and experience of pain, Science 303 (2004)

WATZLAWICK, Paul/BEAVINH, Janet/JACKSON, D. Don/Mental Research Institute Palo Alto (Kalifornien), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern – Göttingen – Toronto – Seattle, 2000

WEINER, Bernard, Motivationspsychologie, Weinheim – Basel, 1984

ZIEBERTZ, Hans-Georg/LEIMGRUBER, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: HILGER, G/LEIMGRUBER, S./ZIEBERTZ, H. G, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001

BANTΣΟΣ, Χρήστος, Θέματα ποιμαντικής ψυχολογίας, εγχειρίδιο για φοιτητές θεολογίας, για κληρικούς και για γονείς που ενδιαφέρονται για την χριστιανική αγωγή των παιδιών τους, τεύχος Α, Θεσσαλονίκη, 2002

MANTZAPIΔΗΣ, Γεώργιος., Χριστιανική Ηθική, Θεσσαλονίκη 1981

MANTZAPIΔΗΣ, Γεώργιος, Κοινωνιολογία του Χριστιανισμού, Θεσσαλονίκη 1977

ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Παναγιώτης., Δογματική της ορθοδόξου καθολικής εκκλησίας, Τομ. Α, Αθήναι 1959

Internetquellen

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper> , Zugriff am: 13.01.2012

Indizes

Bibelstellenregister

Ex 23,4f	59
Gal 5,13f	55/74
Gen 1,26	48
Gen 2,18	49
Gen 3	50
Gen 3,7-13	50
Gen 4,1-12	50
Gen 4,9b	50
Jak 2,8	55
Jes 1,18	48
Joh 3,11-18	51-52
Joh 4,9	56
Joh 5,1ff	51/60
Joh 7,22ff	60
Joh 8, 3-11	56
Joh 9,16	60
Joh 17,20-26	52/53
1 Joh 5,7-12	51
1 Kor 1,12	74
1 Kor 12,1ff	10
1 Kor 15,12	74
Lev 19,18	55/59
Lev 20,10	56
Lk 10,25-37	55
Lk 13,10f	58/60
Lk 14,1-6	60
Lk 14,5	59
Lk 19,1-10	57
Mk 2,23ff	60
Mk 3,1f	60
Mk 12,31	55
Mt 5,17-19	60
Mt 6,9ff	53
Mt 12,9ff	59/60
Mt 12,11	59
Mt 19,19	55
Mt 22,35-40	51
Mt 28,19a	76
Röm 5,11	51
Röm 13,9	55/76
Soph. 14, 20	48
Spr 25,21f	59

Abstract

Die Schule ist ein Mikrokosmos unserer Gesellschaft. Obwohl die Schule heute meistens primär darauf orientiert ist Wissen zu vermitteln, ist sie sicher auf keinen Fall nur eine wissensvermittelnde Institution. Charakteristikum einer Gesellschaft ist nicht nur die Tatsache, dass die Individuen Informationen austauschen, sondern viel mehr, dass die Individuen in einer Beziehung zueinander stehen. Die Emotionen spielen für die Gestaltung der Beziehungen eine wichtige Rolle, die aber den Lehrern und Lehrerinnen nicht immer bewusst ist.

In einer stark hierarchischen Gesellschaft, wo der Schein (das was man sehen kann), wichtiger ist als das Sein (die unsichtbaren, nicht unmittelbar wahrnehmbaren Eigenschaften eines Menschen), in einer Gesellschaft, wo das Alter, die Herkunft und der Bildungsstand oder der ökonomische Status entscheiden, ob ein Mensch unseren Respekt verdient hat oder nicht, in einer Gesellschaft, aus der die Emotionen verbannt werden, scheint die Institution Schule eine besondere Aufgabe und Verantwortung übernehmen zu müssen.

Die Wissenschaft der Neurobiologie liefert heute den Pädagogen und Pädagoginnen Erkenntnisse über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns. Emotional handeln ist für sich allein keine verwerfliche Tat. Viel mehr soll bewusst werden, dass die Emotionen eine empfundene Realität sind, die die Handlungsweise der Menschen entscheidend bestimmt. Der amerikanische Psychologe Silvan S. Tomkins sagte einmal, dass „die Emotionen der Antrieb des Lebens sind“¹²⁷. In der ökumenischen Annäherung der christlichen Konfessionen ist es klar geworden, dass es vor allem psychologisch-geschichtliche Traumata sind, die der ökumenischen Zusammenarbeit im Wege stehen. Gardner, Goleman, Ekman, Roth, Bauer, helfen uns zu verstehen, welche Rolle das Spiegelneuronensystem unseres Gehirns für die Erzeugung von Motivation spielt und wie das Gefühl der Ausgeschlossenheit dazu führen kann, dass Aggression entsteht.

Es besteht die Notwendigkeit, dass Theologen und Theologinnen, Religionspädagogen und Religionspädagoginnen in die Erkenntnisse der Psychologie und Neurobiologie eingeschult werden. In Wirklichkeit teilt uns die Neurobiologie keine neuen Erkenntnisse mit, die wir nicht wussten: Jesus Christus hat den Menschen gut gekannt. Er stellte ihn in den Mittelpunkt seiner Lehre. Durch seine Bereitschaft mit ihm ein dialogisches Verhältnis einzugehen hat Jesus ihm Zuwendung und Liebe geschenkt. Nicht den Menschen hat Er getadelt, sondern die Fehler, die er machte. Durch seine Haltung hat er jeden einzelnen Menschen, welchem er

¹²⁷ Vgl. P. EKMAN, Gefühle lesen, Einleitung, XVIII

begegnet ist, den Weg zur Metanoia geöffnet und ihm so eine Chance zu Wiederherstellung seiner Beziehung zu Gott und seinen Mitmenschen gegeben.

Die Existenz von Religionspädagogen und Religionspädagoginnen verschiedener christlicher Konfessionen und Religionen in den Schulen der deutschsprachigen Länder und vor allem in Österreich, wo sich der konfessionelle Religionsunterricht seit längstem etabliert hat und am meisten verbreitet ist, stellt den Rahmen für eine dialogische Zusammenarbeit nach dem Vorbild des Handelns Jesu Christi dar. In einer tief gespaltenen Christenheit sind die modernen Theologen / Theologinnen und Religionspädagogen / Religionspädagoginnen zur Förderung einer *emotionalen Ökumene* berufen. Die Gefühle der Anderen wahrnehmen, die Fähigkeit, die Antriebe und Motive für die Handlungsweise unserer Mitmenschen verstehen zu können, nennt der amerikanische Psychologe Daniel Goleman *emotionale Intelligenz*. Die *emotionale Intelligenz* wird als Basis für eine *emotionale Ökumene* verstanden, da sich Ökumene vor allem in den zwischenmenschlichen Beziehungen verwirklichen lässt.



Europass Lebenslauf

Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n)	Archimandritis Pashalis
Adresse	Boltzmannngasse / 7-9, 1090 Wien (Österreich)
Mobil	+43(0)69915022976
E-Mail	archimandritis@hotmail.de
Staatsangehörigkeit	polnisch, griechisch
Geburtsdatum	28. September 1983
Geschlecht	Männlich

Berufserfahrung

Zeitraum	Okt 07 - Aug 08
Beruf oder Funktion	Assistent Bibliothekar
Name und Adresse des Arbeitgebers	Collegium Oecumenicum München Sondermeierstraße 86, 80939 München (Deutschland)
Zeitraum	Mär 09 →
Beruf oder Funktion	Religionslehrer für den orth. Religionsunterricht
Name und Adresse des Arbeitgebers	Schulzentrum Friesgasse Friesgasse 4, 1150 Wien (Österreich)

Schul- und Berufsbildung

Zeitraum	09/2001 - 03/2006
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Diplom Theologie
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Pastoral- und Sozialtheologie (orthodoxe Theologie)
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Aristotle University of Thessaloniki Aristotle University of Thessaloniki, 54124 Thessaloniki (Griechenland)
Zeitraum	Mär 05 - Sep 05
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie (Erasmus-Student)
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Ludwig-Maximilians-Universität München Ludwigstraße 29, 80539 München (Deutschland)
Zeitraum	Okt 06 - Aug 08
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Evangelisch-Theologische Fakultät (Austausch-Student)
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Ludwig-Maximilians-Universität München Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München (Deutschland)
Zeitraum	Okt 08 →

Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Magister
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Katholische Theologie / Geschichte, politische Bildung und Sozialkunde (Lehramtstudium)
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Universität Wien Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien (Österreich)
Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen	
Muttersprache(n)	Griechisch
Zusätzliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Stipendiat der "Evangelischen Kirche Deutschlands" (EKD), 10/2006-07/2008 - Wohnhaft im Collegium Oecumenicum München, 09/2006-09/2008 - Stipendiat der Katholischen Österreichischen Bischofskonferenz, 09/2008 - 03/2009 - Wohnhaft im Thomaskolleg Wien (ehemaliges "Frintaneum" gegründet 1816), 09/2008