

Dr. Robin J. Malloy

FÜHRUNG - BILDUNG - GESUNDHEIT

Von der Bedeutung reflexiver,
emotionaler und spiritueller Kompetenzen



Vom Fachbereich Sozialwissenschaften
der Technischen Universität Kaiserslautern
genehmigte
D i s s e r t a t i o n

mit dem Titel:

Reflexion der Relevanz emotional-archetypischer Deutungsmuster
im Kontext der Erwachsenenbildung und
theoretische Entwicklung eines didaktischen Konzeptes
des „emotional-archetypischen Deutungslernens“
am Beispiel eines Führungskräfte-seminars
zum Umgang mit affektiven Störungen

D 386
2013

1. Auflage 2016

Copyright © aetos Verlag, Paderborn

aetos Verlag GbR | Postfach 7149 | 33078 Paderborn

www.aetos-verlag.de | info@aetos-verlag.de

ISBN: 978-3-942064-07-1 (Printausgabe)

ISBN: 978-3-942064-08-8 (ebook)

Umschlaggestaltung, Grafiken & Satz: Bernhard Cremer

Druck: Strauss GmbH, Mörlenbach

Printed in Germany

Nachdruck & Vervielfältigung, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlages.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

*Furcht ist nicht in der Liebe,
sondern die völlige Liebe treibt die Furcht aus.*

1. Johannes 4,18

Für Margret

INHALT

1 Einleitung 8

- [1.1] Einführung & sozioökonomischer Ausgangspunkt der Arbeit
Seite 8
- [1.2] Ziel dieser Arbeit
Seite 9
- [1.3] Theoretische Bezugspunkte & methodische Vorgehensweise
Seite 10
- [1.4] Das Konzept emotional-archetypischen Deutungslernens im Kontext von Erwachsenenpädagogik, Professionalität und Kompetenz
Seite 11
- [1.5] Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Lehren und Heilen: Stand der Forschung
Seite 12
- [1.6] Das Belastungs-Beanspruchungs-Modell
Seite 18

2 Theoretischer Ausgangspunkt I: Der Deutungsmusteransatz von Arnold 20

- [2.1] Konstruktivismus & Identität als Grundannahmen des Deutungsmusteransatzes
Seite 20
- [2.2] Definition des Begriffes „Deutungsmuster“
Seite 21
- [2.3] Wie entstehen Deutungsmuster?
Seite 23
- [2.4] Merkmale von Deutungsmustern
Seite 24

3 Theoretischer Ausgangspunkt II: Vom Deutungsmusteransatz zum Konzept des Deutungslernens von Schüßler 26

- [3.1] Die drei Dimensionen des Deutungslernens nach Schüßler
Seite 27
- [3.2] Das Deutungslernen in Lehr-/Lernprozessen
Seite 28
- [3.3] Didaktische Ansätze für das Deutungslernen
Seite 28
- [3.4] Ethische Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Deutungslernen
Seite 29
- [3.5] Zwischenstand: Nutzbarkeit des Deutungsmusteransatzes sowie des Modells des Deutungslernens für die Reflexion von psychischer Belastung & Bewältigungsstrategien
Seite 30

4 Theoretischer Ausgangspunkt III: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit und Emotionslernen nach Arnold 32

- [4.1] Definition von „Emotion“ bei Arnold
Seite 32
- [4.2] Emotionaler Konstruktivismus
Seite 33
- [4.3] Emotionales Lernen und emotionale Intelligenz
Seite 36

- 5** Theoretischer Ausgangspunkt IV: Reflexion in der pädagogischen Praxis **37**
- [5.1] Reflexion in der pädagogischen Praxis nach Dauber
Seite 37
- [5.2] Reflexives Lernen zwischen Anpassung und Veränderung bei Schüßler
Seite 40
- 6** Das Konzept des emotional-archetypischen Deutungslernens **45**
- [6.1] Reflexion des „Ich“
Seite 47
- [6.2] Reflexion des „Wir“
Seite 48
- [6.3] Reflexion des „Es“
Seite 50
- 7** Auswahl des Beispielseminars und Begründung **52**
- [7.1] Begründung des Seminarcharakters mit dem Schwerpunkt depressive Störungen
Seite 52
- [7.2] Begründung für die Auswahl von Führungskräften als Zielgruppe
Seite 53
- [7.3] Strukturierung der Seminarinhalte nach dem Konzept emotional-archetypischen Deutungslernens
Seite 54
- [7.4] Von der Reflexion zu neuem Denken und Handeln
Seite 56
- 8** Vertiefung der theoretischen Bezugspunkte **57**
- [8.1] Klassifikation depressiver Störungen
Seite 57
- [8.2] Ätiologie depressiver Störungen
Seite 60
- [8.3] Lerntheoretische, kognitive und psychosoziale Entstehungsmodelle
Seite 60
- [8.4] Neurobiologische Korrelate depressiver Störungen
Seite 61
- [8.5] Chronische Depressionen
Seite 68
- [8.6] Behandlungsstrategien für depressive Erkrankungen
Seite 69
- 9** Pädagogisches Verhalten/ Führungsverhalten & Cortisol **77**
- 10** Vom Trias Kognition, Emotion & Motivation zur Kohärenz und Salutogenese **80**
- 11** Von der Salutogenese zur emotionalen Intelligenz **83**
- 12** Das Modell emotionaler Kompetenzen und effektiver Emotionsregulation **84**

INHALT

13 Vertiefung zum Thema Emotionale Selbstregulation 87

[13.1] Emotionale Regulation bei J. Gross
Seite 87

[13.2] Die Neuropsychologie der emotionalen Regulation
Seite 89

[13.3] Lernen im Spannungsfeld von Wachstum und Schutz
Seite 94

[13.4] Grenzen der Verantwortung /negative Unterstützung
Seite 96

14 Von der emotionalen Kompetenz/Intelligenz zum Weisheitsbegriff 97

15 Emotional-archetypisches Deutungslernen: „Reflective functioning“ und Archetypen 100

16 Persistenz früherer Erfahrungen, archetypischer Deutungsmuster (Mutter) und pädagogisches Handeln 106

17 Archetypische Deutungsmuster und Spiritualität 110

18 Emotional-archetypisches Lernen anhand einer spirituellen Deutungsmusterressource 114

[18.1] Begründung für die Psalmen als Deutungsmusterressource
Seite 116

[18.2] Vertiefende Begründung der Psalmen als Deutungsmusterressource /Reflexions- und Beratungsprozess nach Weintraub
Seite 118

19 Kompetenzen im Kontext einer emotional-archetypischen Didaktik 121

20 Praktische Umsetzung des emotional-archetypischen Führungskräfte-seminars 124

[20.1] Das Forschungstagebuch als qualitative Forschungsmethode
Seite 124

[20.2] Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der subjektiven Reflexion des Führungskräfte-seminars anhand des Forschungstagebuches
Seite 125

21 Fallbeispiel 1: **130**
Die praktische
Umsetzung des emotional-
archetypischen Coachings
im Anschluss eines
Führungskräfteseminars

[21.1] Ausgangslage
Seite 130

[21.2] Gespräch mit der Mitarbeiterin
Seite 131

[21.3] Rückmeldegespräch
mit der Vorgesetzten
Seite 133

22 Fallbeispiel 2: **134**
Die praktische
Umsetzung des
emotional-archetypischen
Coachings und die
Nutzbarkeit von
Transkriptionen

[22.1] Eine kurze Darstellung des
affektiven Diktionärs Ulm
Seite 134

[22.2] Anwendung des ADU im
Kontext des emotional-
archetypischen Coachings
Seite 136

23 Möglichkeiten der **144**
Evaluation des
Konzeptes emotional-
archetypischen
Deutungslernens am
Beispiel des EMO-
Checks nach Berking

24 Zusammenfassung **147**

25 Wissenschaftstheoretische
Einordnung **152**

26 Schlussbetrachtung **154**

D Danksagung **157**

A Abbildungsverzeichnis **158**

L Literaturverzeichnis **160**

1

Einleitung

1.1

Einführung und sozioökonomischer Ausgangspunkt der Arbeit

Die sozioökonomischen Veränderungen seit Beginn der 1990er Jahre führten zu einer Bedeutungszunahme von psychosozialen Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz, hervorgerufen u. a. durch einen Anstieg des Leistungs- und Konkurrenzdrucks, zunehmende Arbeitsplatzunsicherheit, die Forderung nach Flexibilität, ständiger Erreichbarkeit, Arbeitsintensivierung sowie längeren Arbeitszeiten (vgl. Lenhardt u. Priester 2005).

Als besondere Formen der psychischen Beeinträchtigung durch die o. g. Faktoren sind an dieser Stelle Angststörungen, depressive Störungen und Stress zu nennen, die zu eingeschränkter Leistung und sogar Arbeits- und Berufsunfähigkeit führen können und deren Behandlungen erhebliche Kosten für das Gesundheitswesen verursachen. Verschiedene Untersuchungen von Krankenkassen (so z. B. der DAK in 2005) zeigen einen rasanten Anstieg der ärztlich diagnostizierten Arbeitsunfähigkeit aufgrund von psychischen Störungen auf, wobei hier Stress am Arbeitsplatz, Depression sowie die Burn-out-Problematik (vgl. Hillert und Marwitz 2006) besonders im Vordergrund stehen.

Diese Formen von psychischen Beeinträchtigungen spielen nicht nur eine wachsende Rolle in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sondern auch in der allgemeinen Weiterbildung, da sie nicht nur sozioökonomische, sondern auch soziokulturelle und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen haben. So führen Depressionen z. B. zu einer Minderung der Lebensqualität und des Wohlbefindens, zu sozialem Rückzug und zu schweren körperlichen Erkrankungen, von denen dann auch die Familienangehörigen, Freunde und Bekannten betroffen sind. Um die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der psychischen Beeinträchtigungen zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige Daten und Fakten genannt (SBAA 2005):

- Jeder zehnte Deutsche erkrankt während seines Lebens einmal an einer schweren depressiven Episode.
- Die internationale Arbeitsorganisation (ILO) beziffert die unternehmerischen Kosten für

Depression in Europa auf 3 - 4 % des Bruttoinlandsproduktes.

- Nach Angaben der ILO gehen 10,9 Millionen Arbeitstage durch krankheitsbedingte Abwesenheit aufgrund psychischer Erkrankungen verloren.
- Die direkten Kosten von psychiatrischen Erkrankungen von Erwerbstätigen belaufen sich europaweit auf 8.246 Millionen Euro und die Kosten durch Arbeitsausfall durch diese Erkrankungen auf 72.158 Millionen Euro.
- Einer Schätzung der WHO zufolge werden Depression und koronare Herzkrankheit bis zum Jahr 2020 weltweit die führenden Ursachen vorzeitigen Todes und durch Behinderung eingeschränkter Lebensjahre sein.
- Personen, die unter psychischen Beeinträchtigungen am Arbeitsplatz leiden, tragen ein 2,3-fach höheres Risiko der Herz-Kreislauf-Sterblichkeit in einem Zeitraum von 25 Jahren als jene ohne psychische Beeinträchtigungen.
- Besondere psychosoziale Arbeitsbelastungen, die das Depressionsrisiko erhöhen, sind: Rollenkonflikte, Aufgabenunklarheit, Innehaben von Leitungsfunktionen und Arbeitsplatzwechsel.

Entscheidende Faktoren für diese Entwicklung sind der durch die Globalisierung verschärfte internationale Wettbewerb sowie der Strukturwandel der Gesellschaft in ökonomischer und soziokultureller Hinsicht im Zuge der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. In fast allen Berufen ist eine steigende Komplexität im Bereich der neuen Medien zu verzeichnen, Mitarbeiter und Führungskräfte unterliegen einem immer stärkeren Konkurrenzdruck und müssen zur Verbesserung ihrer Konkurrenzsituation ständig an Erhalt- und Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen.

Ganz besondere Herausforderungen im Zuge der o. g. ökonomischen und soziokulturellen Entwicklungen liegen im Bereich der Arbeitsplatzgestaltung, des

Gesundheitsmanagements sowie der Implementierung von Führungsphilosophien und Führungsstrukturen in Betrieben und Behörden, um den zuvor genannten Trends auch nur ansatzweise entgegenzutreten zu können.

Besonders diese neuen „zwischenmenschlichen“ Herausforderungen führen inhaltlich zu einer weiteren Akzentverschiebung innerhalb der Bildungsmaßnahmen sowohl im beruflichen als auch im allgemeinen Bereich, von den stark fachbezogenen Angeboten hin zu den sogenannten weichen oder informellen Angeboten, wie u. a. Führungsverhalten, Kommunikationstraining, Arbeitszeitmanagement oder Stress- und Konfliktbewältigung.

Soziale Qualifikationen oder „Soft-Skills“, die auf eine Berücksichtigung der Gefühle, Meinungen und Kompromissfindung unter Berücksichtigung der betrieblichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abzielen (vgl. Damm-Rüger u. Stiegler 1996), „überschwemmen“ den Markt der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Ziel ist hierbei immer die Erweiterung der persönlichen sozialen Kompetenzen.

Fraglich ist jedoch im Hinblick auf diese Entwicklungen im Bereich sowohl der betrieblichen als auch der allgemeinen Erwachsenenbildung, welche Bildungstheorie/welches Bildungsideal diesen Weiterbildungsangeboten explizit oder zumindest implizit zugrunde liegt.

Grünewald (1997) konstatiert, dass das „zentrale Ziel der betrieblichen Weiterbildung (...) die Erhöhung der Arbeitsproduktivität der eigenen Mitarbeiter ist“. Wie lässt sich solch ein „materialistisch-ökonomisches“ Bildungsprinzip ethisch vertreten und dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die psychischen Belastungen am Arbeitsplatz immer stärker werden und die daraus resultierenden psychischen Beeinträchtigungen zu immer mehr krankheitsbedingten Ausfällen führen?

Kann die berufliche Erwachsenenbildung tatsächlich „Handlanger“ der wirtschaftlichen Interessen von Unternehmen sein? Die Antwort auf diese Frage hängt vom Blickwinkel des Betrachters ab. Aus emanzipatorisch-empathischer Sicht (vgl. Blankertz 1968) – orientiert an der Bildungsphilosophie der Aufklärungsidee – ist Bildung ein Prozess der Emanzipation und der Befreiung des Einzelnen aus den Zwängen tradierter Sozialstrukturen gemäß der „vocation commune“ (Jean Jacques Rousseau in Emile) und sollte nicht auf das Maß des jeweils ökonomisch Notwendigen beschränkt bleiben. Eine ausschließlich an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientierte Entwicklung der Bildungsmaßnahmen wäre dementsprechend sehr kritisch zu betrachten. Maßnahmen der Erwachsenenbildung hätten hier im humanistischen Sinne die Aufgabe, die Teilnehmer aus den Zwängen des „Hamsterrades“ zu befreien.

1.2 Ziel dieser Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, ein didaktisches Konzept der Bildung darzustellen und zu begründen, das dazu dienen soll, den Tätigen in der Erwachsenenbildung zu helfen, den o. g. besonderen psychosozialen Herausforderungen für sich selbst und für den Teilnehmer begegnen zu können.

Die o. g. Fakten verdeutlichen die gesamtgesellschaftliche Relevanz der psychischen Beeinträchtigungen und somit auch die Relevanz für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Erwachsenenpädagogik allgemein. Es ist unschwer zu erkennen, dass Erwachsenenpädagogen die Kompetenz besitzen müssen, in Lehr- und Lernsettings die Phänomene der psychischen Belastung wahrnehmen und gebührend berücksichtigen zu können. Eine solche Form der Erwachsenenpädagogik würde also beinhalten, den Teilnehmern zu helfen, die psychischen Auswirkungen der Umwelt auf das Selbst sowie Reaktionsmechanismen zu reflektieren

und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, die es ermöglichen, den beruflichen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen und dabei die seelische und körperliche Gesundheit zu bewahren.

In dieser Arbeit soll ein erwachsenenpädagogisches Konzept vorgestellt und begründet werden, anhand dessen Erwachsenenpädagogen psychosoziale Reflexionen sowie die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen bei Teilnehmern, sowohl beruflicher als auch allgemeiner Maßnahmen der Erwachsenenbildung, ermöglichen können.

Wie weiter unten aufgeführt, wird eine psychische Belastung erst dann zu einer psychischen Beeinträchtigung (mit dem Risiko seelischer und körperlicher Erkrankungen), wenn die eingehenden Reize subjektiv als bedrohlich oder unangemessen eingestuft werden. Diese Interpretation der eingehenden Reize beruht auf

den sogenannten Deutungs- und Gefühlsprogrammen (DGPs) (vgl. Arnold 2008) eines jeweiligen Menschen, auch als kognitive und emotionale Deutungsmuster bezeichnet. Das erwachsenenpädagogische Konzept, welches in dieser Arbeit hermeneutisch begründet werden soll, basiert auf der Annahme, dass die Reflexion der eigenen DGPs dazu führen kann, besser zu verstehen, warum der Einzelne bestimmte Situationen als Bedrohung empfindet und wie somit diese Situationen zu einer psychischen Belastung führen können.

Dieses Verstehen wiederum eröffnet Chancen, geeignete Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Ein erwachsenenpädagogisches Konzept müsste eine stufenweise Reflexion der bewussten und unbewussten DGPs vorsehen, wobei der Erwachsenenbildner als Coach fungiert, dem Teilnehmer bei dem Reflexionsprozess quasi als „Geburtshelfer“ beisteht und aufgrund seines umfangreichen Wissens über neuropsychologische Prozesse helfen kann, die geeigneten Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Dabei sollten nicht nur kognitive und emotionale Deutungsmuster, sondern als Besonderheit zusätzlich die sogenannten archetypischen Deutungsmuster, d. h. kollektive psychische Dynamiken und Strategien, die

entweder genetisch, epigenetisch oder im Sinne eines kulturellen kollektiven Gedächtnisses vermittelt worden sind (vgl. Kapitel 16), berücksichtigt werden.

Diese Arbeit wird sich exemplarisch mit dem Umgang von Erwachsenenpädagogen mit Führungskräften als Teilnehmer an einer Bildungsmaßnahme beschäftigen, da diese a) zu der Gruppe der besonderen Risikoträger psychischer Beeinträchtigungen gehören und b) diese Gruppe einen maßgeblichen Einfluss auf den Arbeitsschutz hat und daher ein transformativer Reflexionsprozess nicht nur Auswirkungen auf die Betroffenen selbst hat, sondern noch für diejenigen haben könnte, die den jeweiligen Führungskräften „anvertraut“ worden sind (vgl. Kapitel 7).

Nach einer theoretischen Darstellung und Begründung der Bezugstheorien des erwachsenenpädagogischen Konzeptes sollen mehrere Feldbeobachtungen beschrieben werden. Wobei konkrete Führungskräfte trainings, die anhand des hier dargestellten möglichen erwachsenenpädagogischen Konzeptes durchgeführt wurden, auf die Fragestellung hin evaluiert werden, inwiefern die Teilnehmer „befähigt“ wurden, besser mit psychosozialen Herausforderungen umgehen zu können.

1.3

Theoretische Bezugspunkte und methodische Vorgehensweise

Die in der Einführung dargestellten sozioökonomischen Entwicklungen und das Ausmaß der psychischen Belastungen und Beeinträchtigungen sollen die Relevanz dieser Herausforderungen für die Erwachsenenpädagogik verdeutlichen. Eine Erwachsenenbildung, will sie professionell sein, kann im Hinblick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen an den psychopathologisch wichtigen Themenfeldern nicht vorbeigehen, zumal die aktuellen Statistiken von einem immensen Dunkelfeld ausgehen.

Eine Untersuchung von Jacobi, Klose u. Wittchen (2004) der 12-Monats-Prävalenz psychischer Störungen in Deutschland ergab, dass jeder Dritte im Alter von 18 bis 65 Jahren betroffen ist (31 %). Die häufigste Gruppe bilden die Angststörungen (Frauen 20 %, Männer 9 %), gefolgt von den depressiven Störungen (Frauen 14 %, Männer 8 %).

Somit kann konstatiert werden: Jede Maßnahme der Erwachsenenbildung wird mit Teilnehmern zu tun haben, die unter Angststörungen oder Depressionen leiden (und

wenn nicht im pathologischen Ausmaß, dann doch in sub-pathologischer Hinsicht), d. h. mit Menschen, die aus sozioökonomischer Hinsicht Einflüssen ausgesetzt sind, die zu einer psychischen Beeinträchtigung jedweder Art führen können. Eine professionelle Erwachsenenpädagogik muss also immer auch psychologische, biologische und medizinische Kenntnisse einbeziehen, soll sie tatsächliches Verstehen des Selbst, der Gesellschaft sowie der Welt ermöglichen können.

Zu verschiedenen Zeiten wurde die Frage nach dem Verstehen des Selbst und der Welt von unterschiedlichen Disziplinen beantwortet: von der Theologie (Verstehen durch Offenbarung), zur Philosophie (Verstehen durch Erkenntnis), zur Psychologie (Verstehen durch Beobachtung des Verhaltens), hin zu den modernen Wissenschaften der Neurobiologie, der Neuropsychologie sowie der Bewusstseinsforschung, zusammengefasst als Sciences of Mind (Verstehen des Selbst durch Erforschung des Gehirns). Die Pädagogik und die Erwachsenenbildungswissenschaft können sich den „neuen“

8.4.1 Die Stressachse/Das HPA-System (hypothalamo-hypophysen- adrenokortikale System)

Bei der neuroendokrinen Stressreaktion handelt es sich um einen der stammesgeschichtlich ältesten Mechanismen des Menschen, welcher jedoch erst in jüngster Zeit umfassender Forschung und genauerer Beschreibung unterlag. Zu den Pionieren der Erforschung der menschlichen Stressreaktion zählt der amerikanische Hirnforscher Joseph Ledoux, Professor am Center for Neural Sciences an der NYU. Die Stresstheorie von Ledoux (2006) ist zurzeit un widersprochen, seine Tierexperimente an Ratten bildeten die Grundlage für die Erkenntnis, dass die Stressreaktion bei Tieren und Menschen als Angstreaktion auf folgenden hier zusammengefasst dargestellten Mechanismen besteht (vgl. ebenda):

1. Die Aktivierung von Stressreaktionen im Körper (Ausschüttung von Hormonen wie z. B. Noradrenalin und Cortisol) erfolgt u. a. durch eine emotionale Bewertung der eingehenden Reize durch das sogenannte limbische oder subkortikale System im Gehirn (Definition des limbischen Systems: Das limbische System ist ein „gürtelförmig um den Hirnstamm gruppiertes Areal neuronaler Netze, die intensiv miteinander sowie mit höher- und tiefergelegenen Netzwerken des Gehirns verbunden sind. Es erhält seine Informationen parallel zu diesen anderen Hirnregionen und wirkt modellierend auf die dort ablaufenden Verarbeitungsprozesse ein. Es hat eine zentrale Bedeutung für die Entstehung von Emotionen (Amygdala), für Lern- und Gedächtnisleistungen (Hippocampus) und für die Regulation vegetativer Funktionen (Hypothalamus)“ (Hüther 2007, S. 119)). Alle eingehenden Reize werden zunächst vom Thalamus aufgenommen und dann an die Amygdala weitergeleitet, noch bevor die Informationen die sensorische Rinde des Kortexes und damit das Bewusstsein erreichen.
2. Diese emotionale Bewertung erfolgt unbewusst durch einen Abgleich der eingehenden Reize mit dem emotionalen Furchtgedächtnis, welches in dem zentralen Kern der Amygdala angesiedelt ist. Die Amygdala setzt nach erfolgter, unbewusster und emotionaler Bewertung Stoffwechselprozesse im Gehirn in Gang (siehe weiter unten), die wiederum u. a. die Produktion von Cortisol in den Nebennierenrinden veranlassen.
3. Erst nachdem die unbewusste, emotionale Bewertung der eingehenden Reize auf der

Grundlage des unbewussten (expliziten) Gedächtnisses sowie die darauffolgende emotionale Reaktion aktiviert worden sind, erfolgen ein Abgleich des Reizes mit den bewussten (expliziten) Gedächtnisinhalten des Hippocampus und eine kognitive Bewertung durch die mediale präfrontale Rinde des Kortexes.

4. Zu beachten ist hierbei, dass die Amygdala emotionale Erinnerungen speichert, d. h. die emotionalen Abwehrreaktionen auf einen Reiz, während der Hippocampus die bewusste Erinnerung des gespeicherten Wissens oder der persönlichen Erfahrungen (Erinnerung an die Emotion) ermöglicht. Subjektiv werden die unbewussten, emotionalen Erinnerungen (die Aktivierung der emotionalen Abwehrreaktion) sowie bewussten Erinnerungen an die Erfahrung gleichzeitig, also verschmolzen wahrgenommen, sodass der Eindruck eines Gedächtnisses geweckt wird, wobei es sich faktisch um zwei verschiedene Gedächtnisfunktionen handelt.
5. Chronischer Stress, d. h. eine unkontrollierbare Stressreaktion führt (im Gegensatz zu einer leistungsförderlichen kurzzeitigen Stressreaktion (Akutstress)) zu einer massiven und lang anhaltenden Cortisol ausschüttung (Hypercortisolismus) mit weitreichenden und unkontrollierbaren Belastungen für die im Gehirn angelegten Verschaltungen.

Definition der HPA-Stressachse: „Relativ unspezifische Reaktion des Organismus auf physische oder psychische Belastung. Die Reaktion auf psychische Stressoren (Herausforderungen, Belastungen) ist von der individuellen Bewertung (implizit und explizit, Ergänzung des Verfassers) abhängig. Sie beginnt mit einer unspezifischen Aktivierung assoziativer Netzwerke in kortikalen und limbischen (subkortikalen) Regionen.“

„Im Fall stärkerer, anhaltender und als unkontrollierbar eingeschätzter Belastungen führt die auf hypothalamische Kerngebiete (...) übergreifende Erregung zur Freisetzung von CRF (corticotropin releasing factor) und Vasopressin. Beide Release-Hormone stimulieren die Freisetzung von ACTH (adrenokortikotrophes Hormon) aus der Adenohypophyse (Hirnanhangdrüse). ACTH wiederum regt die Sekretion von Glukokortikosteroiden (beim Menschen Cortisol) durch die Zellen der Nebennierenrinde an“ (Hüther 2007, S. 122).

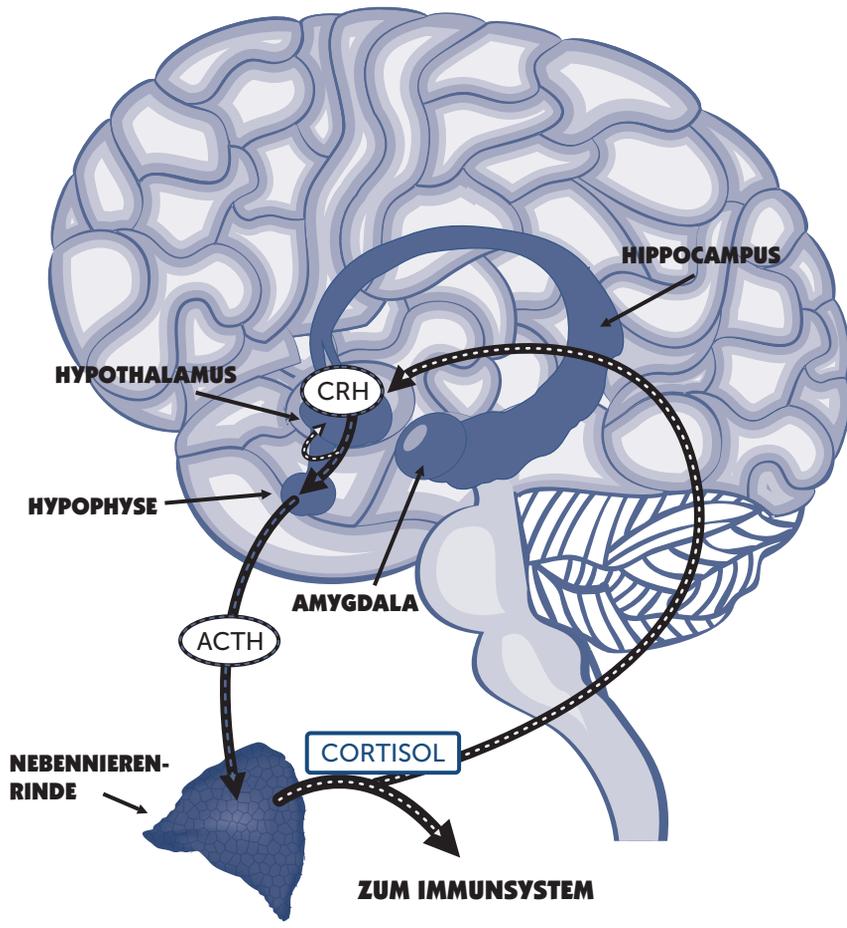


Abbildung 7:
Die HPA-Stressachse (vgl. Osti 2011)

8.4.2 Die Auswirkung der Stressachse auf den Hippocampus

Herrschende Meinung der neurobiologischen Erforschung der depressiven Störungen ist, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der HPA-Stressachse und depressiven Störungen gibt. Depressive Patienten weisen erhöhte Cortisolkonzentrationen im Plasma auf (vgl. Burke et al. 2005), welches auf eine Hyperaktivität der HPA-Achse hinweist.

Selbst im Schlaf führen Veränderungen der Schlafarchitektur bei an depressiven Störungen Erkrankten zu einer chronischen Erhöhung der nächtlichen Cortisolkonzentration (vgl. Hoslboer 2000). Diese Hyperaktivität der Stressachse hat weitreichende Folgen, wie z. B. Zellaufbau- und Zellfunktionsstörungen

im Bereich des Hippocampus (vgl. Duman et al. 1999), wie oben genannt. Dies ist aus folgendem Grund von besonderer Bedeutung:

Während die Amygdala die Funktion besitzt, die Stressachse nach Bewertung eines eingehenden Reizes zu aktivieren, hat der Hippocampus die Funktion, die Cortisolausschüttung durch die am Hippocampus befindlichen Glucocorticoidrezeptoren zu regulieren. Eine chronische Stressreaktion schädigt jedoch, wie oben genannt, die Dendriten des Hippocampus und damit auch die Regulationsfunktion. Dadurch entsteht ein „Teufelskreis“, da die weitere Cortisolausschüttung den Hippocampus immer weiter schädigt und die Regulationsfunktion immer weiter dezimiert.

10

Vom Trias Kognition, Emotion und Motivation zur Kohärenz und Salutogenese

Wie die Ätiologie und Phänomenologie der affektiven Störungen – allen voran der Formenkreis der depressiven Störungen – zeigen, wird die subjektive Lebensqualität maßgeblich von dem Trias Kognition („Wie denke ich?“), Emotion („Wie fühle ich?“), Motivation („Wie, wann und warum handle ich?“) und den Verhältnissen dieser Faktoren zueinander bestimmt. So stellen bei depressiven Störungen sowohl dysfunktionale Kognitionen als auch negative Gefühle und Antriebslosigkeit Symptome dar, wobei nicht abschließend geklärt ist, wie sich diese Faktoren kausal bedingen. Rufen die dysfunktionalen Kognitionen die negativen Gefühle hervor oder umgekehrt? Rufen die neuroendokrinen Prozesse (HPA-Achse, Serotoninmangel) die dysfunktionalen und negativen Gedanken hervor oder umgekehrt? Auch wenn diese Fragen nicht geklärt sind, so steht fest, dass diese Faktoren sich systemisch beeinflussen, sodass bei depressiven Störungen ein „Teufelskreis“ der Gedanken, Gefühle und körperlichen Prozesse in Gang gesetzt wird. Wie die psychotherapeutischen Behandlungsweisen zeigen, ist eine ganzheitliche Herangehensweise sowohl auf der kognitiven, emotionalen, motivationalen als auch biomedizinischen Ebene am vielversprechendsten. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass ein pädagogisches Verhalten oder Führungsverhalten im Sinne von Prävention immer alle drei Ebenen im Blick haben muss. Gesund sein oder gesund werden scheint von einer Kohärenz (lat. „*cohaere*“ – zusammenhängen) zwischen Kognition, Emotion und Motivation abhängig zu sein. Das Konzept emotional-archetypischen Deutungslernens berücksichtigt daher sowohl die Reflexion als auch die Transformation dysfunktionaler kognitiver, emotionaler und motivationaler Muster zur Wiederherstellung der Kohärenz im Sinne einer Widerspruchsfreiheit.

Diese Kohärenz von Kognition, Emotion und Motivation ruft die Kohärenztheorie von Antonovsky (1987) in Erinnerung, demnach der Kohärenzsinn aus dem überdauernden und dennoch dynamischen Gefühl des Vertrauens besteht, dass

1. die internale und externale Umwelt strukturiert, vorhersagbar und erklärbar ist,
2. Lebensereignisse/Traumata bewältigbar sind und

3. die Anforderungen des Lebens Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen.

Obwohl hier explizit das Wort „Gefühl“ hervorgehoben wird, umschreibt der Kohärenzsinn von Antonovsky sowohl die kognitive (Deutungsmuster, Weltbild, Meinung und Einstellung) als auch emotionale (Mut, Zuversicht) und motivationale Ebene (Investitionen und Engagement). Menschen mit affektiven Störungen scheinen diesen Kohärenzsinn nicht entwickelt oder verloren zu haben, d. h. die Umwelt ist für sie nicht mehr erklärbar, Lebensereignisse sind nicht mehr bewältigbar und Anforderungen stellen nicht Herausforderungen, sondern Überforderungen dar. Daraus resultierend kann gesagt werden, dass der kontinuierliche Verlust dieses Kohärenzsinn krank machen kann, eine Entwicklung und Erhaltung des Kohärenzsinn Krankheit vermeiden und eine Stärkung des Kohärenzsinn Gesundheit erhalten und fördern kann. Die Kohärenztheorie von Antonovsky findet starken Anklang in den Konzepten der sogenannten Salutogenese. Ein Vertreter der pastoralpsychologischen Salutogenese ist C. Jacobs, dessen Modell der Salutogenese hier kurz dargestellt werden soll:

1. Das Konzept der Salutogenese ist systemisch, d. h. es hat nicht nur den Menschen als einzelnes Individuum, sondern immer als Teil eines lebendigen Systems im Blick mit der Konsequenz, dass Krankheit und Gesundheit immer komplexen und dynamischen Faktoren unterliegen. Darüber hinaus bezieht sich „systemisch“ auf den Menschen als System an sich. Im Gegensatz zum biomedizinischen und mechanistischen Weltbild, das das Ganze in Teile zerlegt und den Menschen als Summe von Organen, Symptomen und Genen versteht, versteht das Konzept der Salutogenese den Menschen im ganzheitlichen Sinne, d. h. es wird nicht das Organ behandelt, sondern der Mensch als Ganzes. Nicht ein Organ ist krank und muss operiert werden, sondern Körper und Seele bedingen sich im Kontext der sozialen Umgebung. Der systemische Ansatz sieht den Menschen als einen Organismus an,

der sich selbst reguliert und selbst konstruiert, sodass er nicht von außen verändert werden kann, sondern lediglich die selbstwirksamen Kräfte gefördert werden können.

2. Das pathogenetische Krankheitsmodell im Gegensatz zum salutogenetischen Modell sieht die Krankheit als etwas Schlimmes an, die geheilt werden muss, während die Salutogenese die Krankheit als Teil des Lebens und als Chance zur Reifung und Weiterentwicklung anerkennt. Der Blick wird dabei nicht nur auf die Defizite des Menschen gelegt, sondern allen voran auf seine Potentiale und Fähigkeiten. Die Aufmerksamkeit liegt hierbei also nicht auf der Beseitigung von Problemen, sondern der Förderung aller Prozesse, die es ermöglichen, den Herausforderungen des Lebens gerecht zu werden.
3. Das Gesundheitskonzept der Salutogenese umfasst die Aspekte Kohärenzgefühl (im Sinne von Antonovsky), Selbstvertrauen, Widerstandsfähigkeit und Optimismus, wobei Widerstandsfähigkeit die drei Merkmale Herausforderung (Schwierigkeiten als Chancen zu sehen), Kontrolle (über Lebensbedingungen, Verantwortung für das eigene Leben) sowie Engagement (in sozialen Beziehungen, in der Arbeit etc.) umfasst.
4. Die strukturellen Quellen positiver Lebenskräfte sind nach dem Salutogenesekonzept:
 - a) Konsistenz der Lebenserfahrung (gewisse Planbarkeit und Vorhersagbarkeit des Lebens),
 - b) Balance zwischen Unterbelastung und Überbelastung (die gesundheitliche Entwicklung ist abhängig von dem Gefühl, etwas erreichen zu können und herausgefordert zu sein, ohne die eigenen Belastungsgrenzen zu überschreiten) sowie
 - c) Teilhabe am Entscheidungsgeschehen (wer dauerhaft den Eindruck hat, auf Entscheiden und Handeln im weitesten Sinne keinen gestaltenden Einfluss auszuüben, wird krank).
5. Das Konzept der Salutogenese sieht unvermeidliche Stressoren und Belastungen des Lebens zunächst als heilsame Herausforderungen zu Wachstum und Reifung in Richtung der Gesundheit an. Stress kann demnach

gesundheitsfördernd sein, wenn heilsame Ressourcen (salutory resources) und Widerstandskräfte durch sie aktiviert werden (können).

6. Das Konzept der Salutogenese verfolgt das Ziel, weniger pathologische Symptome zu bearbeiten, als vielmehr Eigenschaften und Verhaltensweisen zu fördern, die den Einzelnen erleben lassen, dass er dem Leben und den Herausforderungen gewachsen ist. Dazu gehören
 - a) eine realistische Einschätzung der sozialen Umwelt sowie der Ansprüche aus Rollenerwartungen.
 - b) die Möglichkeit, die Erfahrungen des Lebens in das Selbstbild integrieren zu können.
 - c) die Entwicklung eines gesunden und flexiblen Wertesystems.
 - d) der Erwerb von Problemlösefähigkeiten sowie sozialer Kompetenzen.
 - e) die Entwicklung von Liebesfähigkeit (sich selbst und andere zu lieben) sowie eines Selbstwertgefühls.
 - f) das Training von sozial akzeptierten Durchsetzungsfähigkeiten.
 - g) die Sättigung von wesentlichen Grundbedürfnissen (physiologische Bedürfnisse, Gemeinschaft, Verwirklichung, Orientierung und Sicherheit, Bindung, Achtung und Anerkennung).
 - h) die Entwicklung eigener Wünsche und Ziele.
 - i) die Kompetenz, soziale Werte, Normen und Regeln zu beachten, aber auch damit situativ umgehen zu können.
 - j) die Entwicklung einer Balance zwischen Stabilität und Flexibilität der Person und ihrer Einstellungen.

Zuletzt sieht das Konzept der Salutogenese soziale Beziehungen und soziale Unterstützung als die vermutlich entscheidendsten Faktoren für die Förderung, Aktivierung und Unterstützung der Gesundheit an (alle Punkte: vgl. Jacobs 2000/2005).

Das kurz dargestellte Konzept von Jacobs kann eindeutig mit allen in dieser Arbeit dargestellten neurobiologischen und neuropsychologischen Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden. Interessanterweise stellen die o. g. Punkte in negativer Hinsicht genau die Mangelsymptomatiken bei Patienten mit depressiven Störungen auf

kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene dar. Das hier beschriebene Salutogenesekonzept lässt sich jedoch auch mit den in den Grundlagen beschriebenen Modellen der system-konstruktivistischen Erwachsenenbildung verbinden. Beiden gemein ist, den Menschen als selbstreferentielles und autopoietisches System zu betrachten, das a) nicht losgelöst von seiner Umwelt

verstanden werden, aber auch b) nicht ohne Weiteres von außen beeinflusst werden kann. Das Konzept des emotional-archetypischen Deutungslernens will alle drei „Erkenntnisfelder“ – Neuropsychologie der affektiven Störungen, system-konstruktivistische Erwachsenenbildung sowie das Konzept der Salutogenese – integrieren, wie die folgende Abbildung zeigt:

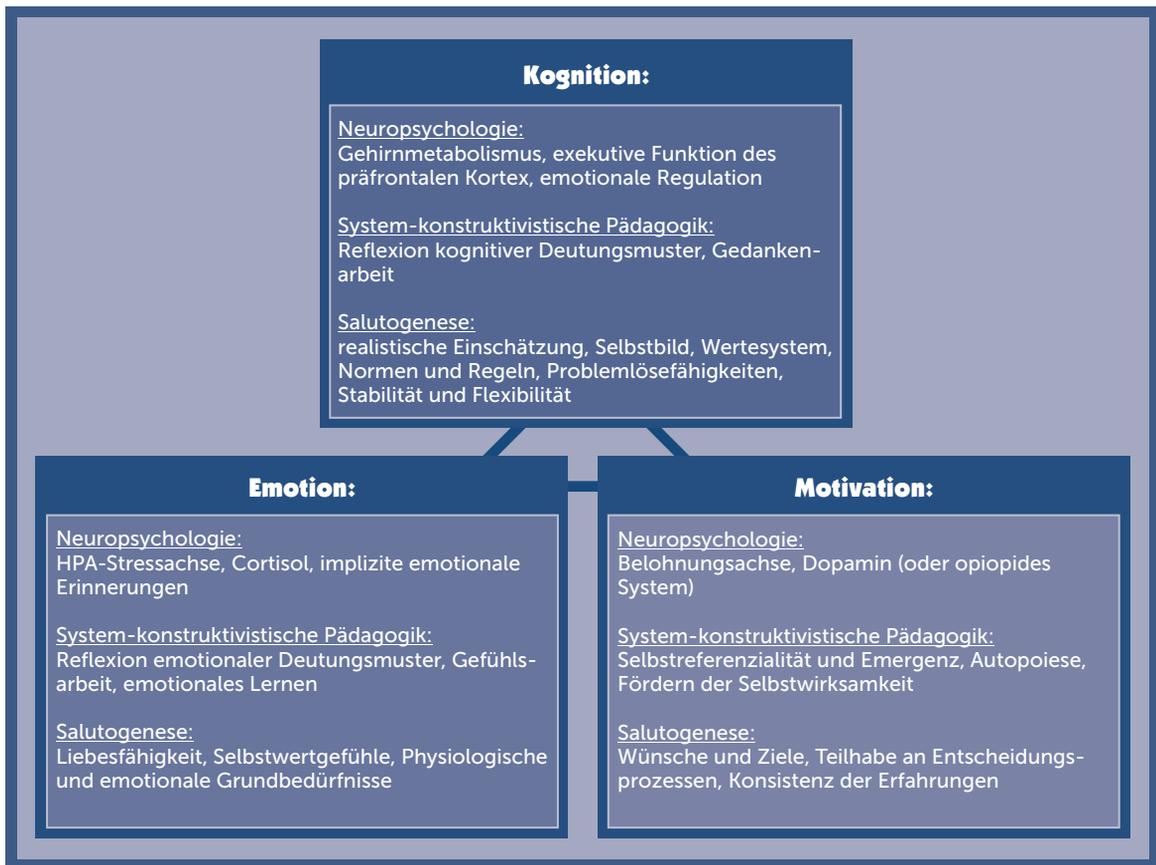


Abbildung 15:
Der Dreiklang zwischen Kognition, Emotion und Motivation

12

Das Modell emotionaler Kompetenzen und effektiver Emotionsregulation

Allen Konzepten der Emotionalen Intelligenz sind die Kompetenzmerkmale gemein, wie zuvor bereits aufgeführt, Emotionen wahrzunehmen und emotionale Zustände zu regulieren (vgl. Eisenberg 2000; Gross 1998). Berking und Znoj (2007/2008) entwickelten ein konkretes Modell der Emotionsregulation, welches die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen, das klare

Erkennen und Benennen von Gefühlen, die Interpretation von Körpersignalen, die Analyse der Ursachen von emotionalen Reaktionen, die gezielte Regulation der Emotionen, die Akzeptanz der Emotionen, emotionale Selbstunterstützung sowie die Bereitschaft zur zukünftigen Konfrontation mit negativen Gefühlen umfasst:

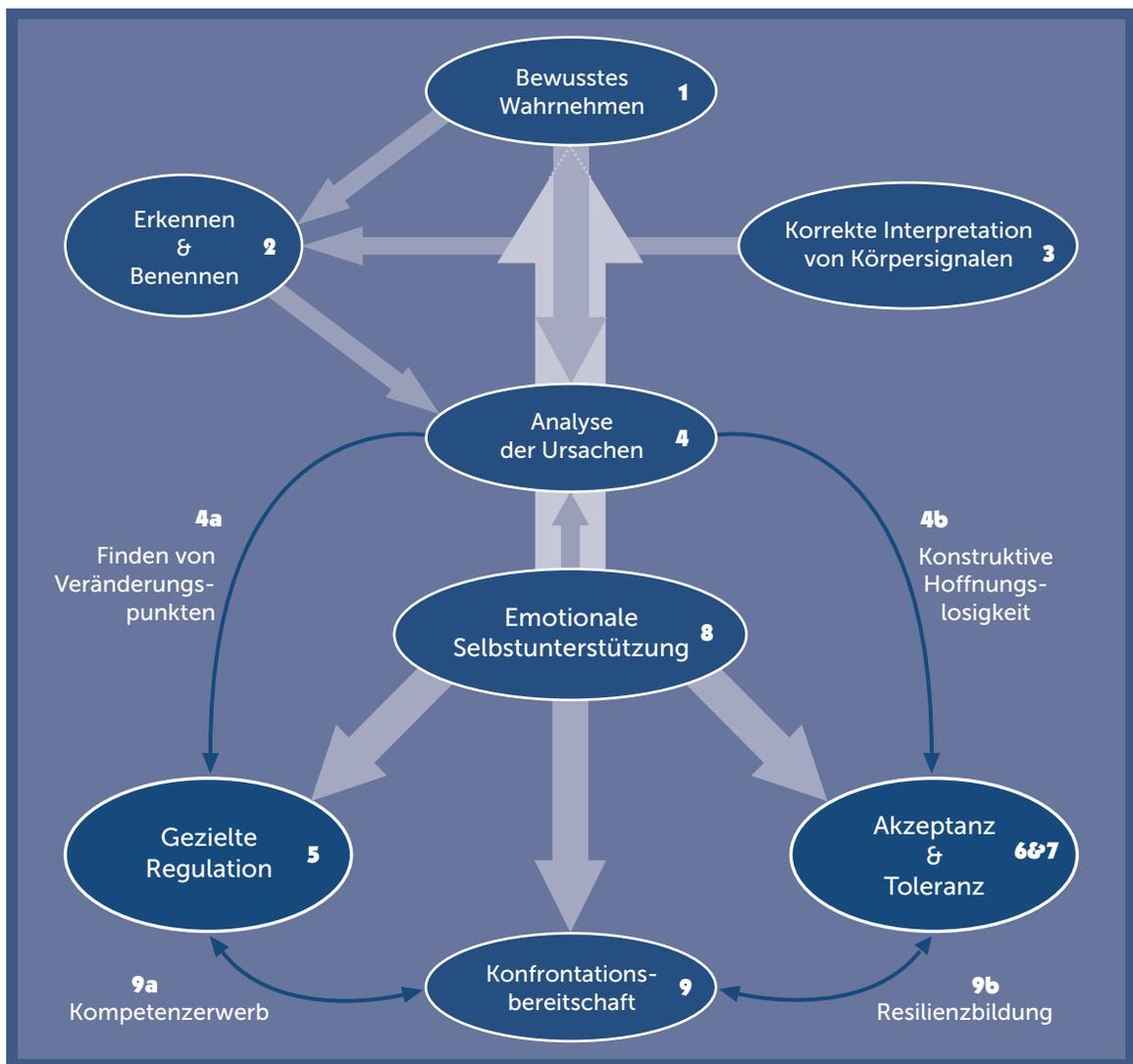


Abbildung 16:
Effektive Emotionsregulation nach Berking und Znoj (2008, S. 142)

Emotionale Regulation beginnt hiernach damit, Gefühle zunächst erst einmal überhaupt als solche wahrzunehmen. Es gibt eine Vielzahl verschiedener (und zum Teil widersprüchlicher) Definitionen und Abgrenzungen der Begriffe Gefühl und Emotion. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle noch einmal die theoretische Differenzierung von Emotion und Gefühl dargestellt werden, die dem Konzept emotional-archetypischen Deutungs-lernens zugrunde liegt. Dazu soll auf die Aussagen des emotionalen Konstruktivismus von Arnold zurückgegriffen werden. Emotionen werden demnach als „*psycho-physiologische Prozesse (...) stets durch Wahrnehmung und Interpretation eines Objekts, eines Erlebnisses oder einer Situation ausgelöst und führen zu physiologischen Veränderungen, spezifischen Kognitionen, subjektiven Gefühlserleben und einer Veränderung der Verhaltensbereitschaft und des tatsächlichen Verhaltens*“ (Arnold 2009, S. 64).

Im Sinne von Ledoux (2001) und Damasio (2004) liegen Emotionen nach Arnold also den Gefühlen zugrunde, d. h. das bewusste Gefühlserleben wird durch zumeist unbewusste emotionale, d. h. psycho-physiologische Prozesse hervorgerufen. Mit anderen Worten sind Gefühle „*Ausdrucksweisen von Emotionen*“ (Arnold 2009, S. 65).

Das Erkennen sowie die Regulation von Emotionen beginnen zunächst mit der Wahrnehmung der Gefühle, die dann einen Rückschluss darauf geben können, welche Emotionen diesen Gefühlen zugrunde liegen. Voraussetzung für die Wahrnehmung der eigenen Gefühle ist eine Form der Achtsamkeit, wie sie bereits im Kontext der Mindfulness-Based Cognitive Therapie (MBCT) von Jon Kabat Zinn verdeutlicht wurde. Die augenblicklichen Gefühle werden dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit gehoben und bewusst wahrgenommen. Dieser bewussten Wahrnehmung folgt das Erkennen der darin ausgedrückten Emotion, d. h. es findet ein bewusster Abgleich der Gefühle mit dem abgespeicherten Wissen und den expliziten Erinnerungen von vergangenen Erfahrungen mit dem Ziel statt, festzustellen, ob diese Emotion wiedererkannt werden kann. Emotionen und Gefühle sind vorsprachlich, d. h. sie treten in unserem Bewusstsein nicht als Bilder oder Wörter auf, wobei auch Bilder und Wörter Emotionen und Gefühle auslösen. Erfolgreiche Emotionsregulation setzt voraus, dass die Emotionen als solche erkannt und benannt werden können, denn die Verbalisierung stellt den ersten Schritt der Rationalisierung des Gefühlserlebens und der Emotionen dar und macht diese bestimmbarer, reduziert die Komplexität des subjektiven Erlebens und bietet die Chance, sie „fassbarer“ zu machen: „*Die in einem selbst entstehenden Emotionen werden aufmerk-*

sam beobachtet und zunächst in einem eingeübten inneren Dialog (vgl. Arnold 2008a) benannt. Diese Benennung dient einerseits der emotionalen Alphabetisierung, sie hilft einem aber andererseits auch, in eine Distanz zu dem eigenen inneren Geschehen zu treten. Wenn ich meine Gefühle benennen kann, dann bin ich zwar noch nicht in der Lage, sie zu beherrschen, aber sie büßen einiges von ihrem Nimbus des Unvermeidbaren ein“ (Arnold 2009, S. 41).

Diese Rationalisierung ist jedoch gleichwohl begrenzt und beschränkt, denn die Vielzahl von Gefühlsempfindungen und Emotionen kann nur im Rahmen des Möglichen verbalisiert werden, d. h. es kann nur das ausgedrückt werden, wofür es Worte gibt, oder besser gesagt, wofür der Einzelne Worte findet.

Von der Poesietherapie her wissen wir, dass die Verbalisierung und das Benennen (bestenfalls noch das Aufschreiben) von Gefühlsempfindungen und Emotionen der erste Schritt dazu ist, sich nicht von den Gefühlen bestimmen zu lassen oder von der „*Impulsivität*“ der emotionalen Reaktionen sowie von Gefühlen „*überrollt*“ zu werden (vgl. Rost 2005 in Arnold 2008, S. 77).

Emotionen gehen mit Gefühlen, körperlichen Reaktionen und körperlichem Erleben einher. Diese körperlichen Reaktionen wahrzunehmen und zu erkennen, ist zwingend notwendig, um geeignete Regulationsmechanismen in Gang zu setzen und frühzeitig mögliche gesundheitliche Konsequenzen der emotionalen Empfindung festzustellen und ggf. diesen entgegenzutreten. Gerade im Zusammenhang mit Symptomen psychischer oder psychosomatischer Erkrankungen hat die Wahrnehmung von körperlichen Empfindungen und Prozessen eine besondere Bedeutung. Durch diese Wahrnehmung können Symptome affektiver Störungen oder Risikofaktoren frühzeitig erkannt werden. Eine Regulation emotionalen Erlebens kann jedoch nach Berking u. Znoj nicht ohne eine Analyse der Ursachen des aktuellen emotionalen Erlebens auskommen, denn diese ermöglicht es erst, entweder die geeignete Strategie der Regulation festzulegen oder aber zu erkennen, dass die jeweiligen Emotionen nicht reguliert, sondern nur akzeptiert werden können. Diese Akzeptanz im Sinne Jon Kabat Zinns ist deshalb so wichtig, weil die Nicht-Akzeptanz wiederum zusätzlichen Stress und weitere negative Emotionen auslöst. Nach Greenberg (2002) führen dysfunktionale Regulations- oder Kontrollbemühungen von Emotionen wiederum zu negativen Gefühlen und Emotionen, die die Regulation des „primären“ Gefühls behindern. Auf der anderen Seite führt eine wirksame positive Selbstregulation der Emotionen zu einem Erfolgserlebnis sowie zu einer Selbstwirksamkeitserwartung für den weiteren

Umgang mit negativen Emotionen (vgl. Bandura 1997). Diese Selbstwirksamkeitserwartung versetzt den Einzelnen dann in die Lage oder gibt ihm die Fähigkeit, sich auch in Zukunft „mit Situationen zu konfrontieren, die negative Gefühle auslösen“ (Berking u. Znoj 2008, S. 143), um dadurch wichtige Ziele zu erreichen und so beständig weitere Emotionsregulationsstrategien zu erlernen (vgl. ebenda).

Eine besondere Stellung im Modell der emotionalen Regulation von Berking und Znoj nimmt die „emotionale Selbstunterstützung“ (ebenda, S. 143) ein. Hierbei geht es darum, sich selbst im Rahmen einer emotional belastenden Situation Mut zu machen und nicht den impulsiven Verhaltensweisen zu folgen, die eine kurzfristige Stimmungsverbesserung ermöglichen, sondern die höheren kognitiven Prozesse der Emotionsregulation weiterzuverfolgen, die eine langfristige Lösung im Hinblick auf den Umgang mit dem emotionalen Empfinden ermöglichen. Das Modell der emotionalen Reflexion und Regulation von Berking und Znoj ist übersichtlich und leicht verständlich. Es verbindet Elemente der Konzepte der emotionalen Intelligenz (Selbstreflexion, Selbstregulation) mit den Prinzipien der Achtsamkeit und Akzeptanz aus den achtsamkeitsbasierten Stressmodellen und Therapien.

Jüngere Ansätze sowohl in der humanistischen als auch in der analytischen Psychologie verstehen Archetypen als unbewusstes spirituelles Material oder spirituelle Energiemuster, welche – wenn vernachlässigt oder verdrängt – zu psychischen Erkrankungen oder affektiven Störungen führen oder, wenn beachtet, eine positive psychische Entwicklung hervorrufen können (vgl. Welwood 1983). Nelson (2007) argumentiert für einen klaren Zusammenhang zwischen psychischer und spiritueller Reife („maturity“), basierend auf der (von ihr als solche interpretierte) Differenzierung C. G. Jungs zwischen dem spirituellen Selbst des Unbewussten („*spiritual self*“) und dem ego-bezogenen Selbst des Bewusstseins, wobei Reife („*maturity*“) auf der fließenden Bewegung und Einheit zwischen diesen beiden „Selbst“ basiert. Archetypen stellen hierbei für Nelson (2007) die Brücke zwischen dem spirituellen Selbst des Unbewussten und dem Ego-Selbst des Bewussten dar, weshalb eine Reflexion dieser Archetypen sowohl die psychische als auch die spirituelle Reife fördert. Zu dieser Form der reflexiven Kompetenz zählen nach Nelson Achtsamkeit („*awareness*“) und Akzeptanz („*acceptance*“) gegenüber den beiden Formen des Selbst, aber insbesondere gegenüber dem spirituellen Selbst sowie die Weisheit als Fähigkeit, alles Wahrgenommene mit tieferen intuitiven Formen des Wissens in Verbindung bringen zu können. Fehlen diese Achtsamkeit, Akzeptanz sowie diese Weisheit, kann dies zu psychischer Unausgeglichenheit und psychischen Erkrankungen führen. Psychische Unreife (die auch zu psychischer Krankheit führen kann) bedeutet hier, dass das Ego-Selbst den Geist mit solchen Gedanken bestimmt, die keine Achtsamkeit mehr gegenüber dem Unbewussten sowie dem spirituellen Selbst ermöglichen. Nach Nelson sollen spirituelle Praktiken dazu dienen, diese Verbindung des Menschen zu seinem zunächst unbewussten spirituellen Selbst wiederherzustellen und an die essentiellen Energien anzuknüpfen. Dieser Prozess des Anknüpfens an das spirituelle Selbst beginnt demnach damit, das Ego-Selbst des Bewusstseins zur Ruhe zu bringen, damit das unbewusste Material freigesetzt werden kann (vgl. ebenda). Sobald das Ego-Selbst bereit ist, den Anspruch auf den Besitz der alleinigen Wahrheit „loszulassen“ und dem spirituellen Selbst Raum zu geben, beginnt es, neue Formen der Erkenntnis und neue Denkformen („*thought forms*“) zu integrieren (vgl. ebenda). Dieser spirituelle Prozess ist jedoch nicht nur ein gedanklicher, sondern ein zutiefst emotionaler Prozess, da nach Nelson spirituelle

Informationen zutiefst emotional aufgeladene Informationen sind („*emotionally charged*“). Diese durch Loslassen hervorgerufene Einheit zwischen bewusstem Wissen auf der einen Seite und der unbewussten Intuition sowie Emotionen auf der anderen Seite ist nach Nelson die „spirituelle Weisheit“. Spirituelle Weisheit geht mit emotionaler Reife und emotionaler Heilung einher. D. h. das Erkennen und Akzeptieren von spirituellem und emotionalem Material aus dem Unbewussten ist nach Nelson der Pfad zu psychologischer Heilung („*path to psychological healing*“). Dieser Weg zu emotionaler und spiritueller Reife ist nach Nelson ein langer Weg, auf dem archetypische Bilder und Symbole als Wegweiser dienen können (vgl. ebenda). Wie bereits genannt, stellen Archetypen und die Auseinandersetzung mit ihnen die Brücke zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten, dem Ego-Selbst des Bewusstseins und dem spirituellen und emotionalen Selbst des Unbewussten, dar:

„Working with archetypes can assist the release of the ego and, as a natural psychological process, can create and maintain an opening between the conscious and unconscious mind. (...) The Self can use an archetype to pry open the unconscious mind to create a channel to conscious awareness. The conscious mind focuses on the archetype, creating a focus of attention“ (Nelson 2007, S. 241).

Diese Arbeit mit Archetypen kann nach Nelson dann auch emotionales Material freisetzen, welches bisher verdrängt und versiegelt war und so eine Ursache für affektive Störungen wie depressive Störungen darstellte. Diese Archetypen als kollektive spirituell-emotionale Energien finden sich nach Nelson äußerlich in Bildern oder Erzählungen wieder, wobei hierbei religiösen Bildern, Statuen, Texten, Riten, Liedern und Tänzen eine besondere Rolle zukommt, da diese in besonderer Weise in der Lage sind, die verborgenen Emotionen freizusetzen. Wichtig hierbei ist, dass nach Nelson Menschen auf ganz unterschiedliche Archetypen ansprechen, die Emotionen hervorrufen und Verhalten motivieren. Sobald ein Mensch den Ausdruck eines Archetypen in einem religiösen Bild, einer Statue, einem Text, einer Zeremonie, einem Lied oder Tanz gefunden hat, löst dies nach Nelson eine körperlich-emotionale und kognitive Resonanz aus, welche wiederum psychische Heilung und spirituelle Entwicklung hervorrufen kann (vgl. ebenda). Die Beschäftigung (z. B. in Form von Meditation) mit spirituellen Archetypen führt

nach Nelson zu einer Entwicklung des Menschen von einer Person mit einer selbstzentrierten, beschränkten und verkrüppelten („*crippled*“) Sicht der Realität, zu einem befreiten spirituellen Wesen („*spiritual being*“) mit archetypischer Achtsamkeit (ebenda, S. 242).

Es ist diese verkrüppelte, selbstbezogene Sicht der Dinge, die für Autoren wie Nelson, Senge et al. oder Burke zu den Problemen unseres Planeten wie Kriegen, Armut, Hungersnöten, humanitären Katastrophen, Umweltzerstörung, körperlichen Krankheiten und psychischen Störungen in immensen gesellschaftlichen Größenordnungen führen. Ein Ausweg aus diesem selbstbezogenen Denken, dem Machtstreben, der Gier, dem materialistischen Konsum und der Ausbeutung stellt nach Burke (2006) die sogenannte spirituelle Leiterschaft dar, die im Gegensatz zu Nelson nicht zwingend von einem religiösen Standpunkt ausgehen muss. Nach Burke stellt ein spiritueller Leiterschaftsansatz folgende Fragen: „(...) *what it means to be human, what we really mean by growth, and what values and power distributions are needed to enhance both organisations and society as a whole*“ (Burke 2006, S. 15). Es geht also um die Frage, wie ein Leiterschaftsstil aussehen kann, der spirituelle Ziele im Sinne von Menschlichkeit, Nachhaltigkeit, Ressourcenschonung, Gesunderhaltung und Mitmenschlichkeit („*sense of connectivity*“), Naturverbundenheit und Ganzheitlichkeit fördert. Auch Burke spricht in diesem Zusammenhang von einer nicht- oder vor-rationalen Achtsamkeit („*non-rational*“) gegenüber den tieferen Motivationen, der Emotionalität sowie der Spiritualität des anderen Menschen oder einer emotional-spirituellen Intelligenz, die sich von den krankmachenden Paradigmen des materialistisch-kapitalistischen Menschenbildes und dem Streben nach Effizienz, Effektivität und Produktivität zum Nachteil des menschlichen Wohlergehens distanziiert. Spirituelle Führung wird bei Burke als übergeordnetes Wertesystem betrachtet, das die ökonomische, ökologische, soziale und spirituelle Ebene im engeren Sinne umfasst und sich dem Ziel verpflichtet fühlt, der Gesunderhaltung, der Förderung und Ermutigung der Mitarbeiter, der ethischen Verantwortung sowie der Nachhaltigkeit im Sinne der Ressourcenschonung, aber auch der organisationalen Weiterentwicklung zu dienen: „*In this transformation I believe we need organisational and political leaders, who can courageously engage others in conversations about what it means to be human, an ontological engagement. This requires leaders to challenge assumptions at all levels in an organisation and in our society as a whole. The goal is for a return to the economy serving humanity as opposed to the current situation where humanity is serving the economy*“ (Burke 2006, S. 22). Spiritualität im Sinne von Burke ist somit mit Humanität im weitesten Sinne gleichzusetzen und die Mitmenschlichkeit ist als

spiritueller Referenzpunkt des Menschen zu verstehen. Nelson sieht einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Spiritualität (im Sinne von religiös-archetypischer Achtsamkeit) und affektiver Gesundheit, ebenso Burke, wiewohl er Spiritualität in einem weiteren, eben humanistischen Sinne begreift als Nelson. Einen Ansatz, der beide Formen der Spiritualität zusammenfasst, verfolgen Senge et al. (2004) in ihrem Buch „*Presence*“. Auch sie machen das materialistische Menschenbild der heutigen postindustriellen Konsumgesellschaft sowie gravierende technologische und wirtschaftliche Entwicklungen bei gleichzeitigem Absinken der „*Weisheit*“ für die gesellschaftlichen Missstände verantwortlich: „*I have concluded that there is only one real problem: over the past hundred years, the power that technology has given us has grown beyond anyone’s wildest imagination, but our wisdom has not. If the gap between our power and our wisdom is not redressed soon, I don’t have much hope for our prospects*“ (ebenda, S. 187). Senge et al. verstehen Weisheit dabei sowohl im humanistischen Sinne als Achtsamkeit sich selbst und dem anderen gegenüber als auch als Haltung der kritischen Distanz zu der Technik- und Wissenschaftsgläubigkeit der heutigen Gesellschaft, welche dem tradierten Wissen eine sehr geringe Halbwertszeit zuspricht: „*We’re fixated on newness, which often misleads us into elevating novelty over substance (...). And with the loss of valuing the old (...) wisdom was replaced by a technical expertise, and aging came to be seen as a long descent from youth and vigor to old age and infirmity*“ (ebenda, S. 179). Diese Überhöhung des technischen Wissens, einhergehend mit dem Verlust der Wertschätzung gegenüber dem Alter und der Lebenserfahrung, verursacht bei vielen Menschen in den Organisationen Angst, überhaupt noch mit den Entwicklungen der Wissenschaft und Wirtschaft mithalten zu können. Führungskräfte stehen unter einem immensen Konkurrenz- und Leistungsdruck, der elementaren Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz dieser Personengruppe hat. Führungskräfte sind in ihren Entscheidungsfindungen lediglich von der Angst bestimmt, Fehler zu machen oder unberücksichtigt zu bleiben: „*(...) all kinds of different emotions – greed, fear, anger, anxiety – (...) will prevent them from making right decisions*“ (ebenda, S. 181). Diese Emotionen führen nach Senge et al. (2004) – und dies kann neurobiologisch gut begründet werden – zu psychischen Erkrankungen, wie z. B. Depressionen. Ziel einer Führungskraft muss es daher sein, sich auf einen selbstkritischen Prozess der Selbstbeobachtung der eigenen Motive und Gefühle einzulassen, d. h. innezuhalten und die Stimmen der Gedanken und Gefühle zum Schweigen zu bringen, um so neu hören zu können: „*Not until we stop can the essential question appear. Before ‘stopping’ our goals and aims are more likely to be a reflection of our past than what’s*

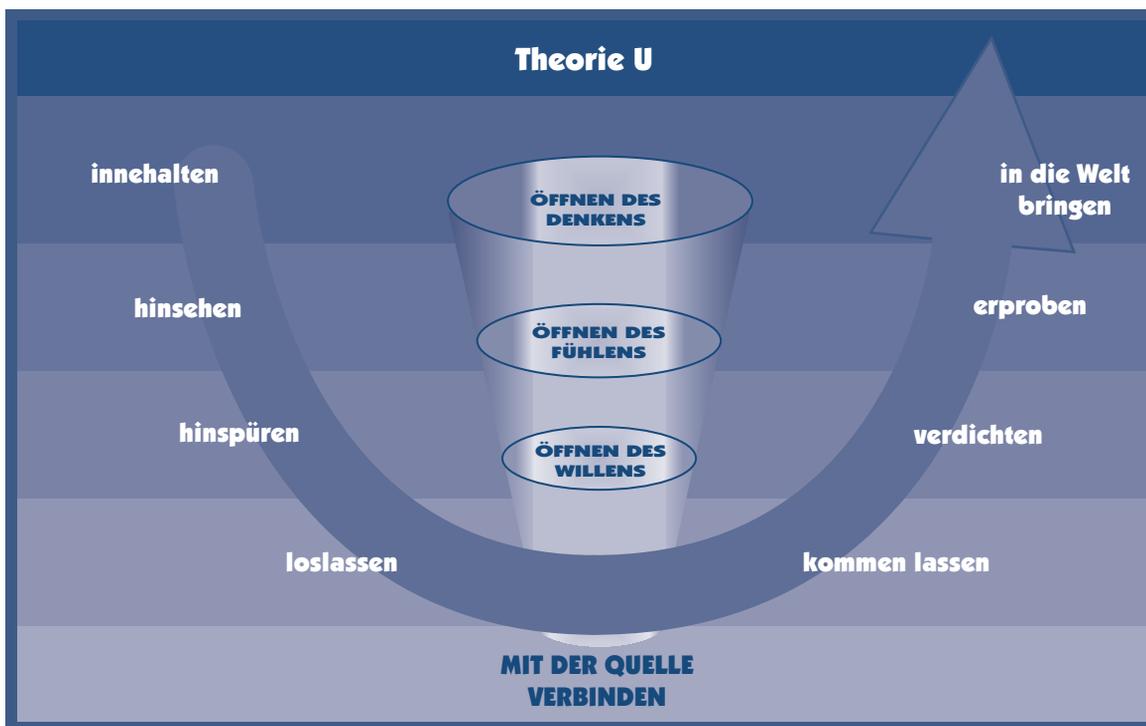


Abbildung 23:
Das Theorie U - Modell nach Otto Scharmer

really needed now“ (ebenda, S. 182). Diese alten Stimmen oder besser gesagt, diese emotional-archetypischen Deutungsmuster können dysfunktional und starr, sie können krankmachend sein, wenn sie eine Anpassung an sich wechselnde Umstände verhindern. Senge et al. (2004) fordern daher folgende Kompetenzmerkmale für eine Führungskraft: „If you want to be a great leader (...) you need to enter seven meditative spaces. These seven spaces (...) [are] awareness, stopping, calmness, stillness, peace, true thinking, and attainment“ (ebenda, S. 181).

Genau bei diesen Kompetenzmerkmalen, die sehr an die Mindfulness-Ansätze erinnern, betreten Senge et al. den spirituellen Bereich, in ihrem Sinne als transzendenten Bezugspunkt gemeint, welcher sowohl ein humanistisches Prinzip als auch eine göttliche Dimension beinhalten kann. Senge et al. (2004) entwickelten zusammen die sogenannte Theorie des Presencing (zusammengesetzt aus presence – Gegenwart und sensing – Erspüren), die einen Prozess der Loslösung von alten Denk-, Fühl- und Handlungsmustern hin zum Anknüpfen an spirituelle Quellen, die ein Wahrnehmen der im Entstehen begriffenen Zukunft und neues Denken, Fühlen und Handeln ermöglichen, beinhaltet.

Die Theorie U als Ausdruck des Presencingprozesses von Otto Scharmer (2009) beschreibt einen Transformationsprozess vom Innehalten („stopping“) und vom Wahrnehmen der eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsmuster über das Loslassen dieser Muster, dann hin zum Anknüpfen an die „Quellen“, womit durchaus auch rein religiös-archetypische Bilder, Texte, Zeremonien gemeint sein können, die die Kreativität, die Produktivität sowie den Ideenreichtum fördern, welche sich wiederum nicht aus den alten Ängsten speisen, sondern den Mut erzeugen, die Zukunft zu gestalten. So entstehen die Prototypen neuer gesellschaftlicher Interaktions-, Handlungs- und Produktionsformen, die erprobt werden müssen, um die nachhaltige Wirksamkeit zu erweisen. In ihrem Buch „Presence“ beschreiben Senge et al. (2004), in welcher Art und Weise in Führungskräfte-seminaren Teilnehmer durch konkret religiös-spirituelle Praktiken ermutigt werden, gedanklich und emotional frei zu werden, spirituelle Ressourcen (im Sinne von Nelson (2007)) für sich zu finden und einen Bezug zur ganzheitlichen Betrachtung von Natur und dem Weltgeschehen zu gewinnen. Es würde das Ausmaß dieser Arbeit sprengen, die Erkenntnisse der Presence-Forschung hier in Gänze darzustellen. Es soll jedoch erkennbar werden, inwiefern die Spiritualität, im religiös-göttlichen und im