



Bachelorarbeit

Gewaltfrei kommunizieren in pädagogischen Berufen:

Ein Weg zu mehr Anerkennung in der pädagogischen Praxis?

Welche Auswirkungen hat die Anwendung des Sprachhandlungsmodells „Gewaltfreie Kommunikation“ durch Lehrende an Schulen?

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Fritzsche
Zweitgutachter: Dipl. Päd. Tom Weidenfelder

Verfasserin: Renate Schraag
Matrikelnummer: 145 32 45
renate.schraag@stud.ph-freiburg.de

Abgabedatum: 25.02.2017

Zusammenfassung:

In der vorliegenden Arbeit werden die Auswirkungen der Anwendung des Sprachhandlungsmodells „Gewaltfreie Kommunikation“ durch Lehrende an Schulen beleuchtet. Die Untersuchung hat das Ziel, Hypothesen über diese Auswirkungen zu entwickeln, die Vorgehensweise ist demgemäß induktiver Art. Hierfür werden in einem qualitativen Design in Anlehnung an die Grounded Theory vier Personen in Leitfaden-Interviews befragt. Die Daten werden durch eine offene Kodierung ausgewertet, die Ergebnisse in einer axialen Kodierung verdichtet. Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der GFK und deren Integration in die pädagogische Praxis von Lehrenden an Schulen hat, den Ergebnissen der Untersuchung zufolge, die Auswirkung, dass Lehrende in veränderter Weise mit Konflikten und Normüberschreitungen umgehen. Durch eine nicht negativ wertende Interpretation des Verhaltens der Lernenden machen diese Erfahrungen der Anerkennung. Ein Vertrauenszuwachs in die nicht beschämend, sondern anerkennend handelnde Lehrperson wird stark vermutet. Außerdem sind Veränderungen auf schulkultureller Ebene und im Bereich des Befindens der Lehrenden bemerkbar.

Inhaltsverzeichnis:

Zusammenfassung	I
Inhaltsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Aufbau der Arbeit	2
2 Pädagogisches Handeln – die pädagogische Beziehung –Interaktionen im Kontext	4
2.1 Bedingungen pädagogischen Handelns	4
2.2 Pädagogisches Handeln in sich widersprechenden Anforderungen	6
2.2.1 Organisationsantinomie	6
2.2.2 Differenzierungsantinomie	7
2.2.3 Näheantinomie	7
2.3 Die Bedeutung der pädagogischen Beziehung	8
2.4 Zwischenfazit	9
3 Anerkennung	11
3.1 Drei grundlegende Formen der Anerkennung	11
3.1.1 Emotionale Anerkennung (Liebe)	12
3.1.2 Anerkennung als Gleichberechtigte Person (Recht)	12
3.1.3 Anerkennung als Einzigartige Person (Solidarität)	12
3.1.4 Zusammenfassung	13
3.2 Anerkennung in der pädagogischen Praxis	13
3.3 Lehrerhandeln zwischen Anerkennung und Beschämung	14
3.4 Zwischenfazit	18
4 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation	19
4.1 Marshall B. Rosenberg und die Entstehung der GFK	19
4.2 Grundannahmen, Prämissen, das Menschenbild der GFK	20
4.3 Vier Komponenten der GFK	21
4.3.1 Beobachtungen beschreiben ohne Bewertung	22

4.3.2	Gefühle wahrnehmen und äußern	23
4.3.3	Bedürfnisse direkt benennen	24
4.3.4	Eine konkrete Bitte formulieren	26
4.4	Selbsta Ausdruck – Empathie	28
4.5	Gewalt – Gewaltfreiheit: Die Ziele und Absichten der GFK	28
4.6	Zusammenfassung	31
5	Forschungsfrage	32
5.1	Vorangegangene Untersuchungen	32
5.2	Erstellung der Forschungsfrage	36
6	Methodisches Vorgehen	39
6.1	Datenerhebung	39
6.1.1	Sampling	39
6.1.2	Interview	40
6.2	Datenauswertung	41
7	Forschungsergebnisse	43
7.1	Ursächliche Bedingung	43
7.1.1	Äußerer Möglichkeitsraum: Interesse von Schulen an GFK	43
7.1.2	Innerer Möglichkeitsraum: Die Perspektive des anderen als gleichwertig erkennen	45
7.2	Strategie	50
7.2.1	Reaktionen	51
7.2.1.1	Emotionsmanagement im Konflikt	51
7.2.1.2	Verhalten offen interpretieren/ Interesse für die andere Perspektive	52
7.2.1.3	Nachfragen	54
7.3	Intervenierende Bedingungen	58
7.3.1	Zeitmangel	58
7.3.2	Grenzen des individuellen Vermögens	62
7.4	Kontext	65
7.4.1	Die Charakteristik der Begegnung	65
7.4.2	Die Rolle als Handlungsrahmen	68
7.5	Konsequenz	70
7.5.1	Anerkennung	70

7.5.1.1	Beispiel 1: Anerkennung im Konflikt	70
7.5.1.2	Beispiel 2: Anerkennung in der Streitschlichtung	72
7.5.1.3	Beispiel 3: Anerkennung als Ziel	74
7.5.1.4	Beispiel 4: Zuwachs an Vertrauen	75
7.5.2	Auswirkung auf das Befinden der Lehrenden	77
7.5.3	Schulkulturveränderung	77
7.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	79
8	Diskussion	82
8.1	Die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung	82
8.2	Die Ergebnisse in Bezug zur Theorie	84
8.2.1	Der Selbsterforschungsaspekt	85
8.2.2	Das Interesse für die Perspektive des anderen	86
8.2.3	Der Anerkennungsaspekt	86
8.3	Fazit	90
9	Literaturverzeichnis	94
10	Anhang	99
10.1	Gefühle-Liste Rosenberg	99
10.2	Grundlegende menschliche Bedürfnisse	101
11	Eidesstattliche Erklärung	102

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1	Beispielsatz die erste Komponente der GFK	23
Tabelle 2	Beispielsatz, die ersten zwei Komponenten der GFK	23
Tabelle 3	Beispielsatz, die ersten drei Komponenten der GFK	25
Tabelle 4	Beispielsatz, alle vier Komponenten der GFK	27
Tabelle 5	Überblick: Was versteht Rosenberg unter Gewaltfreier Kommunikation?	29
Tabelle 6	Überblick: Was versteht Rosenberg unter gewaltvoller Kommunikation?	30
Tabelle 7	Sample	40

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1	Überblicksdarstellung: Anerkennung in Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen	87
-------------	--	----

Abkürzungsverzeichnis:

Abk.	Abkürzung
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
B	Befragte
bzw.	bzw.
ebd.	ebenda
Einf. d. Verf.	Einfügung der Verfasserin
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
GFK	Gewaltfreie Kommunikation
insb.	insbesondere
I	Interview
I1	Interview 1
IP	Interviewpartner, Interviewpartnerin
IP1	Interviewpartner 1
Kap.	Kapitel
s. Kap.	siehe Kapitel
m. E.	meines Erachtens
S.	Seite
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
s. a.	siehe auch
vgl.	vergleiche
Z.	Zeile

1 Einleitung

„Wir reden nicht nur über die Welt, sondern konstituieren unsere Welt als eine soziale Welt auch durch unser Reden: zu sprechen heißt, eine Beziehung zu den Angesprochenen aufzunehmen und einzugehen“ (Krämer, 2007, S. 32). Auch in der Pädagogik wird über Reden, über Kommunikation eine soziale Welt konstituiert, es ist die Welt, in der sich Heranwachsende über Jahre hinweg selbst erfahren. In dieser Realität erfahren sie ihre Fähigkeiten und ihr Unvermögen, erfahren sie etwas über die Wirksamkeit ihrer Handlungen, über die Auswirkungen ihres Verhaltens über ihr Bestehen oder Nichtbestehen in Gruppen etc. Über diese Erfahrungen entwickelt sich über die Jahre ein Selbstbild, das Gefühl für den eigenen Selbstwert, ein Selbstentwurf, mit dem sie dann nach der Schule antreten für ein selbständiges und mündiges Leben in der Gesellschaft. Die Beschaffenheit dieser durch Reden und Kommunikation geschaffenen Realität spielt also eine Rolle im Rahmen der Entwicklung und Subjektwerdung von Heranwachsenden. Demgemäß ist die Qualität der Rede und Kommunikation selbst von großem Belang in der Pädagogik. Die Art und Weise, wie Lehrende¹ kommunizieren, gestaltet also den Möglichkeitsraum für die Subjektwerdung Heranwachsender mit. Kommunizierend treten Lehrende an Schulen in Beziehung mit den Lernenden und werden oftmals, wenn auch unbeabsichtigt zu signifikanten Anderen von diesen. Auf diese Weise greifen sie mit ihrem Handeln und eben auch Sprachhandeln in die biographische Entwicklung der Lernenden ein (vgl. Helsper 2004, S. 77). Dieser Einfluss kann sowohl anspornend, bestätigend als auch hemmend und einschränkend sein. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen (Krumm & Weiß, 2001; Krumm & Eckstein, 2003; Prengel, 2012; Hafener, 2013), dass die Bandbreite der Erscheinungsformen der Sprachhandlungen von Lehrenden groß ist, sie bewegt sich von unterstützenden, fördernden und anerkennenden bis zu beschämenden, erniedrigenden und verletzenden Ausprägungen. Letztere können unmöglich als erwünscht betrachtet werden, bedenkt man noch einmal, dass sie den Selbstentwurf von jungen Menschen mitgestalten.

Sprachhandlungen sind immer auch ein Ausdruck individueller Interpretation von Realität. Eine beschämende Adressierung Lernender ist demnach auch ein Ergebnis der

¹ In dieser Arbeit werden für die Bezeichnung von Personengruppen, die beiderlei Geschlechts sein können, nach Möglichkeit substantivierte Adjektive im Plural verwendet (z. B. Lernende, Lehrende, Teilnehmende), wenn diese Formen im Satzverlauf unschön sind, dann werden maskuline und feminine Substantive im Plural zusammengezogen in Formen wie SchülerInnen, SchülerInnenverhalten etc. Maskuline Substantivformen beziehen sich in dieser Arbeit allein auf Männer und feminine Substantivformen allein auf Frauen.

individuellen Interpretation und Bewertung des vorangegangenen SchülerInnenverhaltens durch die Lehrenden. Sprachhandlungen von Lehrenden sind aber auch eingebettet in Bedingungen, die sowohl die Interpretation von Verhalten mitbestimmen und die Handlungsoptionen der Lehrenden extrem einschränken. Es sind die Bedingungen, die der schulische Zwangskontext festlegt, der die Normen und Regeln vorgibt, nach denen Schülerverhalten von Lehrenden interpretiert werden muss.

Das Kommunikationsmodell „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK) nach Marshall B. Rosenberg bietet als Ausgangspunkt eine Erklärung für das Entstehen von Verhalten und Handeln, gewissermaßen eine Grundlage für die Interpretation von Verhalten, die dieses in einen besonderen Betrachtungswinkel setzt. Unerfüllte universelle Bedürfnisse werden hier als Ursprung jeglichen Handelns angesehen (vgl. Rosenberg, S. 69 ff.). Das verändert die Deutung von Verhalten generell, ganz besonders jedoch das Verständnis über das Entstehen normüberschreitenden oder konflikthaften Verhaltens. GFK nach Rosenberg wird in unterschiedlichen Kontexten gelehrt, trainiert und angewendet. Es findet Verwendung im Zusammenhang mit Konfliktprävention und bei der Lösung bereits bestehender Konflikte in verschiedensten Institutionen und Zusammenhängen, so eben auch in Schulen (vgl. Rosenberg, 2016 a, S. 69). In dieser Arbeit wird die Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns betrachtet. Es wird offen nachgefragt, wie sich diese Anwendung auswirkt, könnte doch theoretisch angenommen werden, dass schon bereits die oben verkürzt dargestellten Grundgedanken der GFK eine Veränderung des Raumes, der durch Sprachhandlungen von Lehrenden an Schulen geschaffen wird, bewirken könnte. Die Anwendung der GFK an Schulen wurde bisher noch nicht beforscht, das macht eine Beschäftigung mit dieser Thematik besonders interessant und relevant.

1.1 Aufbau der Arbeit

Am Anfang dieser Arbeit werden die Bedingungen von pädagogischem Handeln und der pädagogischen Beziehung dargestellt (s. Kap. 2), um zu zeigen, in welchem Feld die Anwendung der GFK untersucht wird und mit welchen Gegebenheiten sie dort in Wechselwirkung tritt (s. Kap. 2.1). Pädagogisches Handeln und die daraus resultierende pädagogische Beziehung geschehen immer in Rahmungen, die häufig das Handeln der Akteure deutlich einschränken. Diese Einschränkung wird am Anfang dieser Arbeit als besondere Anforderung und Herausforderung an Lehrende dargestellt (s. Kap. 2.2). Kapitel 2 stellt also insgesamt das pädagogische Handeln und die pädagogische Beziehung in ihren Eingebundenheiten und Abhängigkeiten von strukturellen

Gegebenheiten dar, weil diese wesentlich in kommunikative Prozesse und Handlungen hineinspielen.

Kapitel 3 führt dann in das Konzept der Anerkennung ein, als pädagogisches Grundprinzip und als Voraussetzung für die Subjektwerdung. Dabei werden drei Formen der Anerkennung in Anlehnung an Honneth (1992) (s. Kap. 3.1) und eine Übertragung auf die pädagogische Praxis (s. Kap. 3.2) zusammenfassend dargestellt. Kapitel 3.3 veranschaulicht, dass Lehrerverhalten sich zwischen anerkennendem Verhalten einerseits und verletzend, beschämendem Verhalten Lernenden gegenüber andererseits aufspannt.

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation wird dann in Kapitel 4 dargestellt. Die Entstehungsgeschichte der Methode wird im Zusammenhang mit der Person von Marshall B. Rosenberg betrachtet (s. Kap. 4.1) und die ihr zugrundeliegenden Prämissen im darauffolgenden Kapitel (s. Kap. 4.2). Anschließend werden die vier Komponenten der GFK dargestellt (s. Kap. 4.3), eine Möglichkeit des Selbstaudrucks im Konflikt. Kapitel 4.4 stellt dar, dass die Reaktion in einem Konflikt entweder über den Weg der Selbstempathie und des Selbstaudrucks erfolgen kann oder aber auch, und das ist zentral, über den Weg der Empathie und des einführenden Verständnisses des anderen. Abgeleitet aus der Methode wird schließlich Rosenbergs Verständnis von Gewalt und Gewaltfreiheit in Kapitel 4.5 ausgeführt.

Kapitel 5 schafft einen Überblick über bereits durchgeführte empirische Untersuchungen über die Anwendung der GFK (s. Kap. 5.1) und erklärt nachfolgend die Erstellung der Forschungsfrage (s. Kap. 5.2).

Schließlich wird in Kapitel 6 die methodologische Vorgehensweise beschrieben, die Methoden der Datenerhebung (s. Kap. 6.1) und die Methode der Datenauswertung (s. Kap. 6.2).

In Kapitel 7 werden die Forschungsergebnisse aufgeführt, erläutert und zusammengefasst.

Die Diskussion setzt diese Ergebnisse in Bezug zum Erkenntnisinteresse (s. Kap. 8.1) und zur theoretischen Rahmung der Arbeit (s. Kap. 8.2).

Im Fazit (s. Kap. 8.3) werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst, kritisch betrachtet und bewertet.

2 Pädagogisches Handeln – die pädagogische Beziehung – Interaktionen im Kontext

Pädagogisches Handeln ist soziales Handeln, es ist folglich eine Form von Handeln, die wechselseitig bedingt ist, eine Interaktion. Die Wechselseitigkeit besteht darin, dass die Subjekte, auf die sich das Handeln bezieht, Menschen sind, also unvorhersehbar Handelnde und Wollende, die durchaus genügend Freiheit haben, selbst zu handeln, auch eben gegen die Absichten der pädagogisch handelnden Person. Es richtet sich auf die Veränderung von Menschen, „menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ (vgl. Giesecke, 2015, S. 20). Ziel dieses Handelns ist es also, Lernen zu initiieren und zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 23). Die situative Rahmung pädagogischen Handelns ist soziale Unmittelbarkeit, sie ist immer auch beziehungsgestaltend und beziehungsbestimmend. Das pädagogische Handeln und die pädagogische Beziehung liegen also dicht beieinander und bedingen sich gegenseitig.

In diesem Kapitel werden pädagogisches Handeln und die pädagogische Beziehung in ihren Bedingtheiten betrachtet. Es soll deutlich werden, dass beide „eingezwängt“ sind in verschiedene Handlungskontexte und paradoxe Anforderungen, dass pädagogisches Handeln und pädagogische Beziehung in einer Rahmung situiert sind, die aus ihrer Strukturierung heraus allen Beteiligten folgenreiche Zwänge auferlegt. Kapitel 2.1 befasst sich mit dem Einfluss staatlicher Verfasstheit auf die beteiligten Akteure, Kapitel 2.2 zeichnet die Ausführungen Werner Helspers (2004) zu antinomischen Anforderungen nach, denen sich Lehrende an Schulen gegenübersehen und die die Ausprägungen pädagogischer Beziehung mitbestimmen.

2.1 Bedingungen pädagogischen Handelns

Unsere Gesellschaft organisiert Bildung kollektiv in Schulen. Sie sind Einrichtungen, in denen Heranwachsenden regelmäßig und systematisch aufgebautes Lernen ermöglicht wird (vgl. Flittner, 2010, S. 182). Als öffentlich-rechtliche Institution ist die Schule Teil moderner Staatlichkeit und Träger staatlicher Forderungen an die Staatsangehörigen. So gibt auch der Staat die Rahmungen der Schule in Form von Schulpflicht, Lerninhalten und Prüfungsstandards vor (vgl. Flittner, 2010, S. 184). Aus einer staatlichen und gesellschaftlichen Perspektive hat Schule einerseits das Ziel, Bürger zu aktiver Partizipation in der Gesellschaft zu befähigen (vgl. ebd.) und andererseits kommt sie auch „*Forderungen* [Hervorh. i. Original] des Gemeinwesens gegenüber der nachwachsenden Generation“ (Giesecke, 2015, S. 76) in dem Sinne nach, als sie

diese zu ökonomischer Unabhängigkeit führt (vgl. ebd.). Schulische Realität ist unmittelbar von dieser staatlichen Rahmung geprägt. Es entstehen Zwänge und heteronome Normen, die alle beteiligten Akteure in ihrem Handeln und Sein beeinflussen.

Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Schulpflicht. Sie macht aus einer Bildungsstätte, in der sich Heranwachsende entfalten können, einen Zwangskontext, in dem Schüler unfreiwillig zur Schule gehen müssen, auch wenn sie für die Inhalte kein Interesse haben, sich für Lernen in diesem Kontext nicht motivieren können, wenn sie durch Mitschüler, Lehrer oder nur durch die äußeren Umstände Herabwürdigung erfahren, einen Zwangskontext, der sich unter anderem negativ auf das pädagogische Arbeitsbündnis auswirkt (vgl. Oevermann, 1996, S. 163; 2008, S. 66). Auch die kollektive Organisation von Bildung ist eine folgenreiche institutionelle Bedingung pädagogischen Handelns. Sie wirkt bspw. in die sozialen Strukturen der Schule hinein. Entgegen der Annahme, dass Heranwachsende in Gruppen positives Sozialverhalten lernen, spricht Dollase (2010, S. 26 zit nach Dollase, 2000) z. B. davon, dass administrative Zwangsgruppen eher unerwünschtes Sozialverhalten hervorbringen. Sozialpsychologisch nachgewiesene Effekte zeigen, dass in Gruppen stets „1. Unterordnung unter den Mehrheitsdruck (Konformität), 2. Ausgrenzung der Andersartigen, 3. eine Hack- und Rangordnung, 4. Konflikte mit Gewinnern und Verlierern, 5. Aggression, 6. Beliebte, Abgelehnte, Kontroverse, Isolierte und Unbeachtete“ (ebd. S. 25) existieren.

Dieses fragwürdige Hereinspielen systembedingter Realitäten in Bildungsprozesse heranwachsender Generationen könnte man auch mit Johan Galtung (1978, S. 9) als Gewalt, bzw. *strukturelle* Gewalt bezeichnen. Gewalt wird von Galtung „*als die Ursache für den Unterschied zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen*“ (ebd., Hervorh. im Original), also als Ursache für den Unterschied zwischen dem, was ist und dem was sein könnte bezeichnet. Sie ereignet sich in Galtungs Verständnis dann, wenn Menschen daran gehindert werden, ihre Möglichkeiten auszuschöpfen. Galtung differenziert einerseits einen Typ von Gewalt, der konkret durch eine handelnde Person verübt wird und bezeichnet diese Form der Gewalt als personale oder auch direkte Gewalt. Im Gegensatz dazu bezeichnet er eine Form der Gewalt, die *ohne* Akteur, sondern nur aus strukturellen Gegebenheiten heraus besteht, als strukturelle oder auch indirekte Gewalt (vgl. ebd., S. 12). Er sieht in diesem Fall die Gewalt also als systemimmanent, wahrzunehmen in asymmetrischen Machtverhältnissen und daraus folgend in unterschiedlichen Aussichten hinsichtlich der Verwirklichung menschlicher Potentiale (vgl. ebd.).

Das Bildungssystem stellt für alle beteiligten Akteure Bedingungen her, die aus sich heraus nicht uneingeschränkt förderlich sind für die Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden und die Handlungsfreiheit der Lehrenden. Es kann auf seine Weise potenziell Wünschenswertes verhindernd. In diesem Sinne kann man hier feststellen, dass die im Schulsystem beruflich Handelnden und die Heranwachsenden mit Auswirkungen von struktureller Gewalt konfrontiert sind.

2.2 Pädagogisches Handeln in sich widersprechenden Anforderungen

Pädagogisches Handeln im Lehrberuf ist dadurch gekennzeichnet, dass es immer ein Handeln in einem Spannungsfeld aus sich widersprechenden Anforderungen ist. Helsper (vgl. 2004, S. 67 f) sieht den Ursprung dieser Voraussetzung in der Szenerie staatlicher Organisation von Bildung. Durch sie entstehen basale Strukturprobleme, die zu konstitutiven Antinomien im Lehrerhandeln führen (vgl. ebd.). Lehrende sehen sich also neben den Herausforderungen, welche die Grundformen pädagogischen Handelns wie unterrichten, informieren, beraten, arrangieren, animieren (vgl. Gieseke, 2015, S. 72) etc. bereithalten, eben auch mit dieser antinomischen Gestalt der Anforderungen, die an sie gerichtet sind, konfrontiert (Helsper 2004, S. 61). Helsper (ebd.) arbeitet in einem strukturtheoretischen Ansatz über professionelles Lehrerhandeln elf Antinomien, innerhalb derer pädagogisch Handelnde ihre Handlungsweise wählen müssen, heraus. Sie zeigen die widersprüchliche Rahmung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Beispielhaft werden hier drei dieser Gegensatzpaare dargestellt:

2.2.1 Organisationsantinomie

Lernprozesse finden in Schulen innerhalb von verbindlichen institutionalisierten Regeln statt. Diese Regeln strukturieren soziale, sowie zeitliche, inhaltliche und auch räumliche Prozesse (vgl. Helsper 2004, S. 79). Die Struktur besteht und muss von den Verantwortlichen durchgesetzt werden, ob sie für fruchtbare Bildungsprozesse dienlich ist oder nicht. Lehrende erleben also eine Spannung zwischen formal gegebenen Verfahrensregeln einerseits und dem Erfordernis, mit Offenheit und Kreativität auf die Anforderung der jeweiligen Bildungsprozesse einzugehen andererseits. Die festgelegten „universalistischen Verfahrensregeln“ (ebd.) können schwerlich aufgegeben werden, da sie, obwohl sie die kreative Offenheit für Lernprozesse empfindlich stören, eine enorme Handlungsentlastung für die hochgradig unter Handlungsdruck stehenden Lehrenden bedeuten (vgl. ebd.). An anderer Stelle (2010, S. 21) drückt Helsper jedoch auch aus, dass, obwohl die Regeln der Organisation für Pädagogen eine Einschränkung

ihres Handlungsspielraumes bedeuten, „die den konkreten Erfordernissen des Falles Gewalt antun“ (ebd.), sie trotzdem auch in gewisser Weise eine Faszination ausüben auf Pädagogen. Sie können sich hinter diesen Regeln verbergen, Entlastung finden bzw. sich von Verantwortung entledigen. Man kann hier sehen, dass das Eingebundensein der pädagogisch Handelnden in die formale Organisation einerseits bedeutet, dass Abstriche auf einer individuellen Ebene der Lernenden gemacht werden müssen. Lernprozesse müssen so organisiert werden, dass sie in die Organisation passen und nicht etwa, dass sie den Bedürfnissen der Lernenden in Gruppen und viel weniger noch denen der einzelnen Lernenden entsprechen. Andererseits wird eben auch ersichtlich, dass in Schulen nicht nur Schüler durch den Zwang des Systems beeinflusst sind (s. o.), sondern dass auch Lehrende unter dem Einfluss des Zwangs sind, handeln und entscheiden.

2.2.2 Differenzierungsantinomie

Homogenisierung und Generalisierung sind konstitutive Elemente des Schulsystems, sie sind auf ihre Weise erforderlich, da die moderne Gesellschaft Bildung für alle Heranwachsende anbietet. So sind bspw. Bildungszeiten wie das Schuleintrittsalter, die Koordination von Lerninhalten oder auch die innerschulischen Selektionsverfahren homogenisiert (vgl. Helsper, 2004, S. 82). Gleichzeitig ist es aber auch unerlässlich, dass zwischen bestimmten Gruppen von Lernenden und auch einzelnen Lernenden aufgrund der hohen Diversität von Lernbiographien und Bildungsvoraussetzungen differenziert wird (vgl. ebd.). Pädagogisch Handelnde an Schulen sehen sich also vor der Herausforderung einerseits, Schüler gleichbehandeln und andererseits aber auch Unterschiede machen zu müssen.

2.2.3 Näheantinomie

Lehrende an Schulen sehen sich vor der Anforderung, ihren Schülern auf zwei sich fast ausschließende Weisen begegnen zu müssen. Helsper (2004, S. 77) charakterisiert diese Haltungen sehr treffend als „sowohl emotional-diffuse, partikulare Haltungen als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen“. Sie bewegen sich also in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu den Lernenden. Diese Spannung gründet in der Tatsache, dass Lehrende mit Heranwachsenden arbeiten, die erst lernen „zwischen rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Beziehungsmustern zu unterscheiden“ (ebd.) und folglich dazu neigen, die Beziehung zu den Lehrenden, also einer rollenförmig-distanziert definierten Beziehung, für eine Beziehung von emotionaler und diffuser Beschaffenheit zu halten (vgl. ebd.). In unterschiedlichen Situationen

müssen auch Lehrende ihrerseits den Lernenden näherkommen, wenn diese bspw. in Bildungskrisen Unterstützung benötigen, wenn sie in ihren Bildungsprozessen an emotionale Grenzen stoßen, sie an ihren Fähigkeiten zweifeln und Lösungsversuche mit Bezugnahme auf lebensweltliche und biographische Konstellationen gefunden werden müssen. Zugleich haben alle Schüler das gleiche Recht auf pädagogische Unterstützung und so haben Lehrende sich auch in einer universalistischen Haltung allen Schülern zuzuwenden (vgl. ebd.). Das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Polen zu halten ist nicht einfach. Jede Situation erfordert ihre je eigene Mischung der beiden Beziehungskomponenten, weil Lernende sehr unterschiedliche Bedarfe und Erwartungen haben (vgl. ebd. S. 77 f.).

2.3 Die Bedeutung der pädagogischen Beziehung

In dieser oben ausschnitthaft dargestellten Komplexität, abhängig von vielen Faktoren, entsteht und besteht pädagogische Beziehung. Sie wird in der pädagogischen Disziplin schon seit langer Zeit als bedeutsam gewertet. Wie diese Beziehung beschaffen sein sollte, damit Erziehung und Bildung gelingen möge, wurde in Abhängigkeit von der jeweiligen pädagogischen Zielsetzung, der historischen Epoche und Denkschule sehr unterschiedlich definiert. Abgesehen von Didaktik als einem wesentlichen Faktor der zum Gelingen von Erziehung und Bildung beitragen kann, wird die Beziehung von Lehrenden und Lernenden dabei auch als zentral beurteilt und in der Unterrichtsforschung erforscht (vgl. Thies, 2008, S. 77). So wird beispielsweise festgestellt (vgl. Schweer, 2008, S. 547), dass Vertrauen in der pädagogischen Beziehung ein wesentliches Merkmal für die Güte der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist; Vertrauen, als Voraussetzung für angstmindernde und leistungsförderliche Effekte (ebd.), als Voraussetzung für ein positives Sozialklima, in dem produktiv gearbeitet und gelernt werden kann (vgl. Schweer, 2009, S. 6). Weiter gibt es Hinweise, darauf, dass gelingende Lernprozesse mit positiven Emotionen und Lernmotivation zusammenhängen und somit auch mit einer gelingenden pädagogischen Beziehung (vgl. Sann & Preiser, 2008, S. 210). Diese beiden Aspekte sind hier nur beispielhaft aufgeführt, ein Überblick über die Forschung zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion wird hier nicht angestrebt. Diese kurze Veranschaulichung dient lediglich dazu, den Wert, das Gewicht und die Wirksamkeit der Qualität der pädagogischen Beziehung anzusprechen.

2.4 Zwischenfazit

An diesem Punkt der Arbeit kann resümierend festgestellt werden, dass die Struktur und Organisation von Schule sich sowohl auf das pädagogische Handeln von Lehrenden, auf das Befinden der Lehrenden und der Lernenden, und auf die Beziehung von Lehrenden und Lernenden auswirken, dass also Kontext, pädagogisches Handeln und die pädagogische Beziehung eng miteinander verquickt sind, dass zwischen den Dreien wechselseitige Abhängigkeiten bestehen.

Lehrende bewegen sich in ihrem Handeln zwischen „rollenförmigen, spezifischen, emotional-abstinenten und universalistischen Haltungen und nichtrollenförmigen, diffusen, emotionalen und partikular auf die konkrete Individualität der Schüler bezogene Haltungen“ (Helsper, 2004, S. 76 f.). Sie sehen sich dadurch der ständigen Herausforderung ausgesetzt, in unvereinbaren Beziehungslogiken fast Unmögliches vollbringen zu sollen. Auf der Seite der Lernenden bleibt dabei offen, ob sie *das* erhalten, was sie für einen fruchtbaren Bildungsweg und die Subjektwerdung dringend benötigen: Die nötige Offenheit und Kreativität der Lehrenden in Bezug auf ihren Lernprozess (siehe Organisationsantinomie), ein ausreichendes Maß an differenzierter Aufmerksamkeit seitens der pädagogisch Handelnden (siehe Differenzierungsantinomie) und die richtige Entfernung oder Nähe zum Lehrenden (siehe Näheantinomie), um hier beispielhaft bei den dargestellten Antinomien zu bleiben. Die Situation birgt eine gewisse Dramatik, auf der einen Seite stehen Lehrende, die sich kaum verwirklichbaren Herausforderungen gegenübersehen und auf der anderen Seite befinden sich heranwachsende Lernende, die bestimmte Gegebenheiten und Voraussetzungen benötigen, um den Schritt in ein gelingendes Leben tun zu können. Der potentielle Missstand entsteht aber nicht vorrangig aus den Individuen, es ist vielmehr die Beschaffenheit der Struktur von der der Missstand primär herrührt, die Verortung in einer Umgebung struktureller Gewalt.

Das folgende Kapitel führt in das Konzept der Anerkennung in der Pädagogik ein. Die Gewährung von Anerkennung in der Pädagogik - verändert für sich genommen - an der Existenz der dargestellten Antinomien und ihre Auswirkungen auf pädagogisch Handelnde und Lernende selbst nichts, Reflexionen darüber könnten jedoch das Potenzial enthalten, über Lernende als Individuen mit Bedürfnissen, individuellen Erfahrungen, Fähigkeiten, Lebensentwürfen und Rechten nachzudenken, was vermutlich eine Auswirkung auf Handlungsentscheidungen von Lehrenden innerhalb der existierenden Antinomien verändern könnte, im besten Fall in einer Weise, die den oben als

dramatisch bezeichneten Sachverhalt entschärfen oder auf eine Art zum Besseren wenden könnte, auf eine Weise die positive Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung haben könnte.

3 Anerkennung

„Anerkennung ist ein anthropologisches Grundbedürfnis. Sie hat viele Facetten und ist in pädagogischen Beziehungen unverzichtbar“ (Moldenhauer, 2015, S. 50). Anerkennungstheorien beschäftigen sich grundsätzlich mit zwischenmenschlicher Beziehung, insbesondere mit einer bestimmten Qualität dieser Beziehung, einer Beziehungsqualität, die man als „psychisch nährend“ (Prenzel 2013) bezeichnen könnte (vgl. Prenzel, ebd., S. 30). Mit dem Begriff der Anerkennung verbinden sich in der Philosophie Namen wie Johann Gottlieb Fichte, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und gegenwärtig u.v.a. Axel Honneth. Es ist unmöglich, einen Überblick darüber zu geben, wie das Konzept der Anerkennung in unterschiedlichen historischen und disziplinären Kontexten diskutiert wird, deshalb wird hier der Begriff und seine Bedeutung ausschnittshaft nur für den Zusammenhang dieser Arbeit erschlossen. Anerkennung wird in der Erziehungswissenschaft erst seit kürzerer Zeit thematisiert. Zunächst im Zusammenhang mit dem Thema Differenz (Prenzel, 1993, inzwischen 2006). Inzwischen wird sie aber auch in der Erziehungsphilosophie im Zusammenhang mit Schultheorie und Schulpädagogik diskutiert (vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 35; Helsper, Sandring, & Wiezorek, 2005). Am Anfang des Kapitels 3.1 findet eine Annäherung an den Begriff in Bezug auf Honneth (1992) statt, dann folgt in Kapitel 3.2 die Darstellung einer Idee, wie die Theorie der Anerkennung sich auf die konkrete Praxis übertragen lassen kann und schließlich (in Kapitel 3.3) wird verdeutlicht, dass sich Lehrerhandeln zwischen anerkennendem und aber auch beschämendem Verhalten bewegt.

3.1 Drei grundlegende Formen der Anerkennung

Durch die Breite des Diskurses gibt es keine eindeutige Bedeutungsfassung des Begriffs der Anerkennung. Das macht es notwendig, im Kontext dieser Arbeit festzulegen, wie Anerkennung hier verstanden wird, gewissermaßen eine Arbeitsdefinition festzulegen. Ich werde mich dabei hauptsächlich auf eine Definition von Mechthild Bertram, Werner Helsper und Till-Sebastian Idel (2000) beziehen, weil diese die Anerkennungstheorie in direkter Anlehnung an Honneth (1992) im Zusammenhang von Schulpädagogik und der Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse auf diesen Kontext übertragen. Honneth zeigt drei grundlegende Formen der Anerkennung auf. Die Bezeichnungen der einzelnen Formen der Anerkennung in den nächsten Kapiteln (3.1.1; 3.1.2; 3.1.3) sind selbst gewählt, die Originalbezeichnungen Honneths sind in Klammern gesetzt, sie werden nicht im Text verwendet, da die von ihm verwendeten Begriffe umfassenderer Erklärung bedürften.

3.1.1 Emotionale Anerkennung (Liebe)

Die elementarste Form intersubjektiver Anerkennung ist eine emotionale Anerkennung wie die, die Kinder in ihrer Beziehung zu ihren Eltern erfahren können, auf dem Fundament sinnlich-leiblicher Zuwendung. Die emotionale Anerkennung durch signifikante Andere ist so der Ursprung dafür, dass Vertrauen in andere entsteht und Vertrauen zu sich selbst (vgl. Bertram, Helsper, & Idel, 2000, S. 18). Honneth (1992, S. 172) schreibt:

„Weil dieses Anerkennungsverhältnis zudem einer Art von Selbstbeziehung den Weg bereitet, in der die Subjekte wechselseitig zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen, geht es jeder anderen Form der reziproken Anerkennung sowohl logisch als auch genetisch voraus: jene Grundschicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, zu der die intersubjektive Erfahrung von Liebe verhilft, bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung“.

Was hier also deutlich gemacht wird, ist, dass emotionale Anerkennung verschiedene psychische Auswirkungen auf das Individuum hat. Sie wird hier als die Basis von *Selbstvertrauen* und *Vertrauen in Andere* gesehen.

3.1.2 Anerkennung als Gleichberechtigte Person (Recht)

Eine zweite Form der Anerkennung in Honneths Entwurf ist „die Anerkennung des Anderen als einer gleichberechtigten Person“ (vgl. Bertram, Helsper, & Idel, 2000, S. 18). Der andere wird als Wesen mit moralischer Zurechnungsfähigkeit wahrgenommen und wird so als gleichberechtigter Interaktionspartner geachtet. Das ergibt eine Leitlinie, nach der alle Menschen in gleicher Weise gerecht behandelt werden, ohne dass Unterschiede auf der Grundlage „besonderer Eigenschaften, Merkmale oder Kennzeichen gemacht werden“ (ebd.). Die Autoren bezeichnen das als ein „Prinzip der universellen Gleichbehandlung“ (ebd.). Die Erfahrung, die ein Subjekt macht, wenn ihm durch andere gleiche Rechte zugeschrieben werden, mündet in die Entwicklung von *Selbstachtung* und darin, dass das Subjekt *Achtung für den ihm gleichgestellten Anderen* empfindet (vgl. ebd.).

3.1.3 Anerkennung als Einzigartige Person (Solidarität)

Diese dritte Form der Anerkennung gilt dem Individuum nicht als Subjekt mit gleichen Rechten, sondern vielmehr dem Subjekt in seiner Einzigartigkeit. Das Individuum erfährt Anerkennung auf der Basis von „besonderen Eigenschaften, Haltungen, Fähigkeiten und Leistungen“ (ebd.) und erfährt so den eigenen *Selbstwert*. *Selbstschätzung* entsteht also aufgrund von fremder Wertschätzung (vgl. ebd.).

3.1.4 Zusammenfassung

Anerkennung wird hier also als Relation verstanden, in der Subjekte Selbstvertrauen und Vertrauen in andere, Selbstachtung und die Achtung für andere, Selbstwert und Selbstschätzung entwickeln können (s.o.), als eine Relation also, die konstitutiv für die Subjektwerdung ist. Anerkennung gilt hier als etwas, was Heranwachsende von Menschen erhalten sollten, die sie in ihrem Heranwachsen unterstützen.

Die Definition des Anerkennungsbegriffes ist hier bewusst auf einen positiven Bedeutungsbereich eingeschränkt. Das, was hier unter einem Anerkennungsverhältnis verstanden wird und welche Auswirkungen ein solches haben kann, wird hier in dieser Arbeit auf seine spezifisch positive Bedeutung hin beschränkt, ambivalente Aspekte wie der Bezug zum Thema Macht (Balzer & Ricken, 2010) werden nicht berücksichtigt.

3.2 Anerkennung in der pädagogischen Praxis

Wie ist nun eine Umsetzung der drei oben dargestellten Formen der Anerkennung in der Schule und somit in der professionellen pädagogischen Beziehung denkbar?

„Für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen werden eine professionsgerechte Form der Liebe [...] gebraucht“ (Prenzel 2013, S 60). *Emotionale Anerkennung* in der Form, wie sie in Familien, Freundschaften oder gar Liebesbeziehungen zu finden ist, passt nur sehr eingeschränkt in das schulische Umfeld, in dem immer auch auf angemessene Distanz und auf die Gleichbehandlung von allen geachtet werden muss. Als eine angemessene Form von emotionaler Anerkennung kann vielmehr ein Handeln aus einer offenen, positiv und interessiert zugewandten Haltung heraus gesehen werden, aus der heraus Lehrende auch im Stande sind, emotional Anteil am Leben der Lernenden zu nehmen (vgl. Bertram, Helsper, & Idel, 2000, S. 20). Als zentral kann hier der Aufbau eines gefestigten Vertrauensverhältnisses angesehen werden, in dem sich Lernende bei diversen Schwierigkeiten in ihren Bildungsprozessen, in Situationen individueller Verletzlichkeit vertrauensvoll an die Lehrenden wenden können (vgl. ebd.). Vertrauen haben zu können an diesem Punkt bedeutet für Lernende, sich sicher fühlen zu können in der pädagogischen Beziehung.

Auch die Anerkennung als *gleichberechtigte Person*, einer Person mit „moralischer Zurechnungsfähigkeit“ (ebd., S. 18), bedarf eines Theorie-Praxis-Transfers. Diese Form der Anerkennung ist im schulischen Zusammenhang wesentlich, bedeutet sie doch die Zusicherung gleicher Behandlung, gleicher Rechte und gleicher Möglichkeiten. Anerkennung auf dieser Ebene bedeutet für Lernende, dass sie als Individuum,

ungeachtet jeglicher Differenz zu den anderen, ihre „eigene Meinung, Position und Gründe vertreten und vortragen [...] können, um darin Beachtung zu finden und sich insofern von anderen als geachtet zu erfahren“ (ebd., S. 22). Bezogen auf die Konkrete Umsetzung seitens Lehrender heißt das, dass diese zur Stärkung der Rechte der Lernenden beitragen sollten und darauf achten sollten, dass nach Möglichkeit Beteiligung an Entscheidungen ermöglicht werden und dass dabei alle Beteiligten die Chance erhalten, ihre Meinung und ihren Willen zu äußern (ebd. S. 22 ff.).

Die dritte Form der Anerkennung, die *Anerkennung als einzigartige Person*, erfahren Lernende, indem sie aufgrund von bestimmten Leistungen, Fähigkeiten, Haltungen Wertschätzung ihrer Person durch Lehrende entgegengebracht bekommen (ebd. 25). Um diese Form der Anerkennung wird jedoch individuell und gesellschaftlich gekämpft (Honneth, 1992, S. 206) in dem Sinne, dass es einzelnen besser gelingt, dieser Anerkennung teilhaftig zu werden, als anderen. Deshalb gilt es für Lehrende, leistungsschwächere Schüler auf evtl. verborgene Stärken hin zu betrachten und ihnen durch die Wahrnehmung derselben, Möglichkeiten zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls zu schaffen (vgl. Bertram, Helsper, & Idel, 2000, S. 27). Das Gegenstück zu Anerkennung durch Wertschätzung stellt die Beschämung dar.

3.3 Lehrerhandeln zwischen Anerkennung und Beschämung

Wenn Anerkennung etwas ist, was wesentlich und positiv zur Subjektwerdung beiträgt, heißt das, dass dieses spezielle Interaktionsmuster in der pädagogischen Beziehung wesentlich ist. Die Qualität der Beziehung von Lehrenden zu den Lernenden ist wesentlich in der Entwicklung Heranwachsender und diese Qualität ist ein Produkt von Lehrerhandeln. In der Folge der obigen Darstellungen wird im Kontext dieser Arbeit eine Pädagogik der Anerkennung als eine Pädagogik verstanden, die auf Subjektbildung abzielt, obwohl sie nicht kontextfrei besteht, also abhängig ist von gesellschaftlichen Funktionszuweisungen, obwohl sie selbst auch Trägerin von Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist und obwohl die Handlungsoptionen für Pädagogen eingeschränkt sind (vgl. Scherr, 2013, S. 39). Ihre Zielsetzung läge mit Scherr (ebd., S. 28) also darin,

„zur Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit in Anerkennungsverhältnissen beizutragen. Dazu ist es unverzichtbar, Individuen Erfahrungen der Anerkennung (im Sinne von Beachtung und Wertschätzung) ihrer Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfe zugänglich zu machen sowie Prozesse der Aneignung und kritischen Überprüfung vielfältiger Sichtweisen ihrer selbst, der Gesellschaft und der Natur anzuregen.“

Es ist also eine Pädagogik, deren Inhalt nicht nur Wissensvermittlung ist, sondern die darüber hinaus auch die Selbstbeziehungen der Individuen sowie deren Beziehung zu anderen, zur Gesellschaft und der Umwelt berücksichtigt. Eine Pädagogik der Anerkennung nach dieser Definition sieht ihre Bestimmung darin, Heranwachsenden die Möglichkeit anzubieten, diese Verhältnisse und Beziehungen klärend zu überprüfen und das Angebot zu machen, dieses zu verändern (vgl. ebd.). Wenn Pädagogik dieses aber erreichen möchte, wenn sie also Individuen ein anderes Selbst- und Weltverständnis eröffnen möchte, dann ist es wesentlich, dass sie die subjektiven Erfahrungen und das subjektive Wissen, das auf die praktische Ausgestaltung des alltäglichen Lebens bezogen ist sowie die Ängste und Hoffnungen der Heranwachsenden aufgreift, wertschätzend betrachtet und in vermittelten Themen und Inhalten auf diese auch Bezug nimmt (vgl. Scherr, 2013, S. 39 f.). Möchte eine Pädagogik, die Subjekt-Bildung zum Ziel hat, Heranwachsenden die Möglichkeit geben, Erfahrungen zu klären und einen anderen Blickwinkel auf kulturell übernommene Wahrnehmungs- und Bedeutungsschemata ermöglichen, so braucht sie eine entsprechende Struktur, in der die einzelnen Individuen die Chance bekommen, über diese Schemata überhaupt zu sprechen, sie zu thematisieren. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass pädagogisch Handelnde die Lernenden als Subjekte anerkennen, „deren Erfahrungen und Wissen relevant und nicht minderwertig ist“ (ebd. S. 40). Es braucht also einen ebenbürtigen, respektvollen Austausch.

Dieser respektvolle und ebenbürtige Austausch findet nicht immer statt, vielmehr bewegt sich die „Qualität pädagogischer Beziehung [...] im Spannungsfeld zwischen inkludierend-aner kennend und exkludierend-verletzenden Handlungsmustern“ (Hafenecker, 2013, S. 124). Letztere können auch als beschämende „professionell-pädagogische Verhaltensweisen“ (ebd. S. 11) bezeichnet werden. Sie sind häufig in eher subtiler Form als „Ignorieren, Vernachlässigen, ungerechte Behandlung, bestimmte Formen der Nachrede, Einreden von fehlender Begabung, Beschämen wegen Persönlichkeits- und Herkunftsmerkmalen, Lächerlich oder Fertig machen, Vorführen, Bloßstellen oder auch Belasten mit Schuldvorwürfen“, zu beobachten. Diese Formen destruktiven Lehrerhandelns sind bisher eher lückenhaft erforscht (vgl. Prengel, 2012; Schubarth, 2014). Bisherige empirische Befunde zeigen jedoch, dass Formen vor allem psychischer Gewalt durchaus im Handlungsrepertoire von Lehrenden vorkommen. Schubarth erfährt bspw. 1997 (2014, S. 107) durch eine Studie, dass ein Drittel der befragten Schüler davon berichtete, dass es Lehrpersonen gibt, „die einen vor der

ganzen Klasse blamieren“. Studien von Volker Krumm erforschen Erscheinungsformen negativen Lehrerverhaltens (Krumm, Lamberger-Baumann, & Haider, 1997; Krumm/Weiß 2001; etc.), erheben auch quantitative Daten zur Häufigkeit von Kränkungen von Lernenden durch Lehrende sowie auch die Folgen von kränkendem Verhalten durch Lehrende (Krumm & Eckstein, 2003). Auch Prenzel (2013) beforscht dieses Feld, sie wertet Beobachtungsprotokolle aus, in denen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden auf einer Bewertungsskala von „sehr anerkennend, leicht anerkennend, neutral, leicht verletzend, sehr verletzend und schwer einzuordnen“, bewertet werden. Ihr Ergebnis zeigt, dass „annähernd drei Viertel der Interaktionen ein positives Ergebnis konstatierten“, wenn von einer durchschnittlichen Anerkennungsqualität ausgegangen wird, während jede vierte Interaktion mit einer Verletzung verbunden war (vgl. ebd., S.103). Ihre Untersuchung verdeutlicht, dass Lehrerhandeln sich fließend zwischen anerkennendem Verhalten einerseits und beschämendem, verletzendem Verhalten andererseits bewegt, sie findet dass

„Anerkennung in [...] Formen der Solidarität mit Fremden, der Achtung von kindgerechten Ansätzen gleicher Freiheit und des Wertschätzens von individueller Leistung möglich ist und in Teilen des Bildungswesens [...] alltäglich praktiziert wird – und zwar nicht perfekt, sondern „genügend gut“ (Prenzel 2013, S. 121)

und, dass gleichzeitig im selben Feld eben täglich auch „professionelle Kunstfehler in Form von verbalen Verletzungen stattfinden“ (ebd.).

Zu beschämenden Verhaltensweisen durch Lehrende kommt es in Situationen, in denen das Verhalten von Lernenden in einer Diskrepanz zu einer bestehenden sozialen Norm steht. Lehrende bewerten das Verhalten der Lernenden aus ihrer Warte und stellen das Verhalten gewissermaßen an den Pranger, machen es öffentlich. In der folgenden Aussage wird deutlich, dass beschämende Erziehungspraktiken genau dort beginnen, wo anerkennende Erziehungspraktiken aufhören, sie beschreibt die Dynamik der Überschreitung einer Schamgrenze folgendermaßen:

„Die Grenze wird dort überschritten, wo der oder die Erziehende seine oder ihre Macht in der Beziehung, die auf der institutionellen Ebene eine asymmetrische ist, missbraucht. Da, wo der Edukand/die Edukandin das Gesicht verliert, weil der/die Erziehende die Sicherheit in der Beziehung abgebrochen hat; da, wo die Würde der Person verletzt wird. Der erzieherische Prozess ist verloren, wenn der Stärkere den Wert der wechselseitigen Anerkennung aufkündigt und an dessen Stelle die hierarchisch einseitige Anerkennung durchsetzt.“ (Spychinger, 2007, S. 87)

Hier wird von der Aufkündigung des Wertes wechselseitiger Anerkennung seitens des Stärkeren gesprochen, man könnte es auch umformulieren: Die Beschämung findet dann statt, wenn pädagogisch Handelnde die Gleichwertigkeit der Heranwachsenden nicht mehr wahrnehmen, wenn die Gleichwertigkeit nicht mehr handlungsführend ist,

im Grunde eigentlich dann, wenn der Nachvollzug der Gefühle, Gedanken und Erfahrungen ihres Gegenübers nicht gelingt oder verkürzt gesagt, dann, wenn sie keine Empathie² für ihr Gegenüber empfinden. Man kann sich fragen, was sich der Empathie und damit auch der Anerkennung eigentlich an dieser Stelle, in diesen Situationen der Beschämung in den Weg stellt.

Hafeneger nimmt an, dass Beschämung in der Schule „vor allem ein Instrument des politisch und bürokratisch vorgegebenen und erzwungenen Leistungs-, Zensuren und Selektionszwanges“ (2013, S. 72) sei, damit könnte man hier zu dem Schluss kommen, dass genau diese Eingebundenheit, dieses Eingezwängtsein der Lehrenden in ihre Aufgabe dazu führt, dass ihnen die Empathie für die Lernenden in manchen Situationen verloren geht. Das bestätigt sich nicht, wenn Prenzel (2013) bspw. vorfindet, dass sich in ein und derselben Institution, also unter denselben institutionellen Bedingungen sowohl Lehrende finden, die verletzend handeln sowie auch Lehrende, die anerkennend handeln. Daher vermutet sie, dass sich im pädagogischen Handeln Einflüsse allgemeiner institutioneller Gegebenheiten, belastende biographische Hintergründe sowie allgemeine berufliche Belastungen manifestieren (vgl. ebd., S. 117 f.). Gleichzeitig sieht sie auch Gründe für aversives Verhalten von Lehrenden in einer bis heute teilweise bestehenden „kulturellen Normativität von verletzenden Handlungsmustern“ (ebd.).

Die Auswirkungen beschämenden, verletzenden Verhaltens werden eindrücklich durch Stephan Marks beschrieben, ein beschämter Mensch fühlt sich demnach „hilflos, schwach, machtlos, wertlos, lächerlich, gedemütigt oder gekränkt“. Als erste Reaktion auf die ausgelösten Gefühle und Gedanken nennt er den plötzlichen Beziehungsabbruch zum Beschämer und darauf folgend Reaktionsimpulse, die entweder von einer versteckenden Natur sind, in Form von Erstarrung, Enttäuschung über sich selbst und geringer Selbstwertschätzung, Fluchtimpulse oder Reaktionsimpulse, die eher in Ärger über sich selbst, Aggression und dann auch Überheblichkeit und dem Wunsch den Beschämer zu bestrafen, münden (vgl. Marks, 2016, S. 37). Was diese verletzenden und beschämenden Erfahrungen für Lernende in ihrem Bildungsprozess und in ihrer Subjektwerdung bedeuten, wird hier nicht ausgeführt, aber es wird davon ausgegangen, dass die Auswirkungen entmutigender und demotivierender Art sind und insofern der Bewältigung von Entwicklungs Herausforderungen im Bildungsprozess sowie bei der Subjektwerdung nicht dienlich sind.

² Empathie wird hier anwendungsorientiert verstanden: „Empathie ist eher ein Verstehen bzw. Nachvollziehen von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen eines anderen [...]. Empathie ist eher wahrnehmend als bewertend; weniger vorurteilend; sich für den anderen öffnend, aber bei sich bleibend; innerlich einen Schritt zurücktretend von den eigenen Emotionen; eher ein verstehendes Hinterfragen einer Beobachtung“ (Neumann, 2014, S. 474).

3.4 Zwischenfazit

Zieht man die vorangegangenen Ausführungen über die Auswirkung von Anerkennung als Basis der Subjektwerdung in Betracht, so erscheint Anerkennung ein Aspekt im pädagogischen Handeln und in der pädagogischen Beziehung zu sein, der unumgänglich ist. Allerdings wurde auch klar, dass pädagogische Praxis in der Schule keinesfalls durchwegs von einer Haltung der Anerkennung geprägt ist. Typische Situationen, in denen Anerkennung verweigert wird und in denen es stattdessen zu Beschämungen von Lernenden durch Lehrende kommt, sind Situationen, in denen Lernende sich aus bestehenden sozialen Normen herausbewegen.

Es wurden hier auch einige Erklärungsansätze gegeben, wodurch es zu verletzendem Lehrerverhalten kommen kann. In ihnen kann man Antworten auf die Frage finden, was sich der Anerkennung an Schulen eigentlich entgegenstellt. Als Bremsblöcke für die anerkennende Adressierung wurden erstens die Eingezwängtheit der Lehrkräfte in das System Schule, belastende biographische Hintergründe sowie allgemeine berufliche Belastungen genannt.

Im Moment der verletzend, beschämenden Handlung, so wurde festgestellt, fehlt beschämend Handelnden die nötige Empathie für ihr Gegenüber.

Was könnte dazu beitragen, dass die Empathie in diesen Momenten nicht verloren geht? Was könnte Lehrenden dabei helfen, sich aus dieser Falle missbilligenden Verhaltens herauszubewegen und was könnte ihnen dabei helfen, trotz ihrer beruflichen Verortung in einem rigiden System schulischer Ordnung zu „anteilnehmend-zugewandten *Anerkennungsspezialisten*“ [Hervorh. im Original] (Hafeneger, 2013, S. 149) zu werden?

Das folgende Kapitel führt in ein Sprachhandlungsmodell ein, in die Gewaltfreie Kommunikation nach M. B. Rosenberg. Dieses Modell ist grundsätzlich darauf ausgelegt, Anwender zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten zu befähigen. Dabei ist eine empathische Haltung sich selbst gegenüber und dem Konfliktpartner gegenüber grundlegend. Könnte dieses Modell für Lehrende eine Möglichkeit sein, die Haltung der Anerkennung auf eine Weise zu verinnerlichen, die es ihnen ermöglicht, auch in konflikthaften Situationen eine Relation der Anerkennung beibehalten zu können?

4 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (Abk.: GFK) wurde von Marshall Bertram Rosenberg (1934 - 2015), einem US-amerikanischen Psychologen, als Instrument für einen versöhnlichen und verbindenden Umgang im zwischenmenschlichen Miteinander und zur konstruktiven Lösung von Konflikten entwickelt. Es soll Menschen dabei helfen, ihre sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, damit sie auch in herausfordernden Situationen menschlich bleiben können (Rosenberg, 2016, S.22) und, wie Rosenberg in einem Interview sagt, damit sie lernen, eine mitfühlende und einfühlsame Verbindung zu sich selbst und anderen zu entwickeln (Rosenberg & Seils, 2012, S. 10). Die Gewaltfreie Kommunikation wurde von Rosenberg als Anwendungsmodell entwickelt und verbreitet. Sie wird in verschiedensten Kontexten als Grundlage von Mediationsprozessen, in der Konfliktprävention und bei der Lösung von bestehenden Konflikten in „Schulen, Unternehmen, Gesundheitsinstitutionen, Gefängnissen“ (Rosenberg 2009, S. 219) angewendet und gelehrt.

Die Entwicklung des Modells hat sehr starke Bezüge zu Rosenbergs Biographie, die hier in Kapitel 3.1 zur besseren Einordnung der Methode stark komprimiert dargestellt wird. Im Zusammenhang mit Rosenbergs Verständnis von Gewalt und Gewaltfreiheit werden anschließend in Kapitel 2.2 die daraus folgenden Absichten und Ziele der GFK dargelegt. Schließlich werden in den darauffolgenden Unterkapiteln von Kapitel 4 die Methode und die ihr zugrundeliegende Haltung erläutert.

4.1 Marshall B. Rosenberg und die Entstehung der GFK

Marshall B. Rosenberg machte früh in seiner Kindheit bereits einschlägige Gewalterfahrungen. Im Alter von acht Jahren (1943) zieht seine Familie nach Detroit in einen ghettoartigen Wohnbezirk, der hauptsächlich von Afroamerikanern bewohnt ist. Dort erlebt er kurz nach dem Zuzug gewalttätige Rassenunruhen. Als jüdischer Junge erfährt er seitens seiner Mitschüler körperliche Gewalt und Verachtung. Dies führt dazu, dass er bereits früh darüber nachzudenken beginnt, was Menschen dazu motiviert, sich gegenseitig zu verletzen (vgl. Rosenberg & Seils, 2012, S. 10 f). Innerfamiliär gibt es zeitgleich Menschen, die ihm das genaue Gegenteil vorleben. So erfährt und bemerkt er also bereits früh ein großes Spektrum menschlicher Handlungsmöglichkeiten und benennt diese auch für sich als solche. Die inneren Fragen, die er dazu entwickelt, lassen ihn fortan nicht mehr los. Auf der Suche nach Antworten auf Fragen über das menschliche Verhalten und Handeln studiert er schließlich Psychologie (vgl. ebd.).

Seinem früh entstandenen Lebensthema kommt er näher durch den Soziologen Michael Hakeem, der ihn darauf stößt, dass menschliches Verhalten nicht nur psychologisch erklärt werden kann, dass vielmehr auch strukturelle Gewalt ursächlich dafür sein kann. Durch die Mitarbeit in einem Forschungsprojekt von Carl Rogers³ zur Therapie-Effizienz (1960) kommt Rosenberg mit dessen Forschungsergebnissen zu hilfreichen interpersonellen Beziehungen in Berührung (vgl. Weckert, 2004, S.15). „Die Ergebnisse dieser Forschung haben eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung des Kommunikationsprozesses gespielt [...]“ (Rosenberg, 2009, S. 17).

Nach seiner Promotion arbeitet er als klinischer Psychologe (Weckert, 2004, S. 16) und kann sich nach und nach immer weniger mit seiner Rolle als Therapeut identifizieren (Rosenberg & Seils, 2012, S. 12), da er die Ursache des Leides seiner Patienten zunehmend in gesellschaftlichen Strukturen, Machtverhältnissen und dem Sprachgebrauch sieht (vgl. ebd. S. 11). Er folgt immer mehr seinem Interesse an der menschlichen Interaktion im Bereich von Kommunikation und Konfliktlösung und beginnt als Konflikttrainer in Schulprojekten und öffentlichen Institutionen zu arbeiten. Rosenberg sucht in dieser Zeit nach „Formen, um Denk- und Machtstrukturen zu verändern, und nach einer Methode, die uns dabei helfen kann, uns selbst umzuerziehen“ (vgl. ebd. S. 12). Aus dieser Arbeit heraus entwickelt er sein Modell, das großen Anklang findet. Daher sucht er einen Weg, wie dieses effektiver verbreitet werden kann. Er gründet schließlich 1984 das Center for Nonviolent Communication (Abk. CNVC) (Rosenberg, 2016a, S 68), aus dem inzwischen eine internationale Organisation geworden ist, deren Mitarbeiter die GFK weltweit unterrichten. Rosenberg selbst hat nach Angaben des CNVC seine Methode in 60 Ländern gelehrt, arbeitete mit Konfliktparteien in Krisengebieten wie Sierra Leone, Ruanda, im Mittleren Osten⁴, u.v.m.

4.2 Grundannahmen, Prämissen, das Menschenbild der GFK

Die ideelle Basis der Methode entspringt der humanistischen Psychologie, von der Rosenberg durch eine Zusammenarbeit mit Carl Rogers stark beeinflusst ist. Die humanistische Psychologie sieht den Menschen als aktives Geschöpf, das von Grund auf gut ist und das Wahlfreiheit im Handeln besitzt (vgl. Gerrig, Zimbardo, & Graf, 2011, S. 12). Auf dieser Basis finden sich in der GFK einige Grundannahmen, gewissermaßen Arbeitshypothesen, die für die Methode in ihrer Vorgehensweise und Zielsetzung richtungsweisend sind.

³ Carl R. Rogers, (1902-1987), amerik. Psychologe, Begründer der Personzentrierten Psychotherapie, in der der Therapeut eine grundsätzliche Haltung der Empathie, Wertschätzung und Kongruenz verwirklicht und auf dirigistische, deutende Maßnahmen verzichtet. Vertreter der Humanistischen Psychologie (Lück, 2017)

⁴ <https://www.cnvc.org/about/marshall-rosenberg.html> (ohne Autor)

Erstens geht Rosenberg davon aus, dass Menschen das elementare Verlangen nach Kooperation und wohlwollender Verbundenheit haben (vgl. Muth, 2010, S. 12; Rosenberg, 2009, S. 21).

Zweitens gilt menschliches Verhalten - auch gewalttätiges - in der GFK ausnahmslos als Versuch bzw. Strategie, Bedürfnisse zu erfüllen. Bedürfnisse werden also als intrinsischer Motor für menschliches Verhalten verstanden und sind somit Dreh- und Angelpunkt der gewaltfreien Kommunikation (vgl. Muth, 2010, S. 12 f). Wird absolut jede, von der liebevollsten, altruistischsten bis hin zur gewalttätigsten, zerstörerischsten Handlung als der Versuch angesehen, Bedürfniserfüllung zu erlangen, so verändert sich der Blick auf die Welt, die andere Konfliktpartei, auf das Gegenüber und auf sich selbst. Hier scheint auch ein Zugang zu Empathie zu liegen, da der Fokus nicht mehr auf dem Verhalten des Gegenübers liegt, als vielmehr auf dem dahinterstehenden Bedürfnis. Gewalttätiges Verhalten fällt dann nicht mehr so sehr in die Kategorien „schlecht“ und „böse“, als vielmehr in die Kategorie „tragisch“, wie Rosenberg es ausdrückt. So bezeichnet Rosenberg einen Konflikt als tragischen Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses (Rosenberg & Seils, 2012, S. 27). Diese radikale Grundannahme ist die Basis der GFK. Ein Hauptmotiv der GFK ist es, „die Bedürfnisse aller im Blick zu haben“ (ebd., S. 14). Eine ausführlichere Thematisierung des Bedürfnisbegriffs bei Rosenberg findet sich im Kapitel 4.3.3.

Eine *dritte* Grundannahme und auch Grundvoraussetzung für den Prozess der Gewaltfreien Kommunikation - oder man könnte auch sagen, ein Resultat aus der eben beschriebenen Verhaltensklärung - ist das Gewährwerden und die Akzeptanz der Herkunft menschlicher Gefühle. Das, was andere sagen oder tun, wird ausnahmslos als Auslöser für Gefühle verstanden, nie aber als die Ursache für dieselben (Rosenberg, 2009, S. 69). Rosenberg legt hier als einen der Grundsteine der GFK einen radikal konstruktivistischen Gedanken. Unsere Gefühle sind nach Rosenberg also nicht Folge von äußeren Einflüssen, sie resultieren vielmehr aus den jeweiligen Wünschen, Bedürfnissen, Bestrebungen und aus einer subjektiven Entscheidung darüber, wie das Wahrgenommene interpretiert wird. Gewaltfreie Kommunikation basiert also darauf, dass alle Beteiligten prinzipiell und grundlegend Verantwortung für ihre Gefühle übernehmen.

4.3 Vier Komponenten der GFK

Im Zentrum der Kommunikationsmethode stehen einerseits die vier Schritte als klare Handlungsstruktur, die im Folgenden näher dargestellt werden und andererseits eine

mitfühlende Grundhaltung sich selbst und anderen gegenüber (vgl. Muth, 2010, S. 12). In einer Situation, in der eigenes und fremdes Wollen nicht zusammenpassen und in der diese Differenz so ausgedrückt werden soll, dass sie vom Empfänger der Nachricht auch verstanden werden kann, dass bei diesem also Verstehen und nicht Widerstand gegen die Botschaft ausgelöst wird, sollte sich nach Rosenbergs Methode der Sender beim Senden seiner Botschaft auf die unten dargestellten vier Punkte konzentrieren. Der Wortlaut ist Altmann (2015, S. 36) direkt entnommen, die Bezeichnungen der Schritte basieren jedoch auf Rosenbergs Modell (2009, S. 25).

1. Beschreiben der konkreten Beobachtung der Situation,
2. Äußern der aktuellen Gefühle in dieser Situation,
3. Benennen der betroffenen Bedürfnisse, die für die Gefühle ursächlich sind,
4. Formulieren einer konkreten Bitte, wie die Bedürfnisse erfüllt werden können.

In einem Interview fasst Rosenberg den Prozess der vier Schritte umgangssprachlich und treffend folgendermaßen zusammen: „Hey, wenn du so handelst, dann passiert Folgendes in mir. So fühle ich mich, das brauche ich. Und das ist es, worum ich dich bitten will“ (Rosenberg & Seils, 2012, S. 16). Die vier Schritte sollen ausdrücklich nicht als „feststehende Formel“ (Rosenberg, 2009, S. 26), die schematische Anwendung findet, verstanden werden, sondern wie Rosenberg sagt (ebd.): „Das Wesentliche der GFK findet sich in unserem Bewusstsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlichen Worten, die gewechselt werden“. Damit wird klar, dass die vier Schritte nicht so sehr eine Methode darstellen, sondern dass sie eher das Ergebnis einer Haltung sind, die verinnerlicht werden soll.

4.3.1 Beobachtungen beschreiben ohne Bewertung

In einem Konflikt stoßen immer mindestens zwei verschieden geartete Interessen aufeinander. Um einen Konflikt konstruktiv zu lösen, muss Verständigung über diese Interessen stattfinden. Spricht der Sender einer Nachricht an, was ihn am Verhalten des Empfängers der Nachricht stört, so stößt er häufig auf Widerstand, Rechtfertigung und Gegenwehr seitens des Empfängers der Nachricht. Der Empfänger verschließt sich also tendenziell vor der Nachricht des Senders, was dann einer fruchtbaren Konfliktlösung im Weg steht. Der Grund dafür ist, so Rosenberg (2009, S. 45), dass die Äußerung über die Störung für gewöhnlich mit einer Bewertung verknüpft wird, mit einer Kritik. So empfiehlt er im ersten Schritt Beobachtung und Bewertung klar voneinander zu trennen und zunächst ausschließlich objektive Tatsachen wertfrei zu beschreiben.

„Durch die Konzentration auf tatsächlich Wahrgenommenes und die Trennung von den Bedeutungszuweisungen steigt in einer konflikthafter Interaktion die Wahrscheinlichkeit, dass das Gegenüber einer derartigen Wahrnehmungs- bzw. Situationsbeschreibung zustimmen kann, wodurch eine erste Ebene von Situationsklärung erreicht ist.“ (Altmann, 2015, S. 38)

Im ersten Schritt soll also der Auslöser klar formuliert werden oder in Rosenbergs Worten das, was die andere Person getan hat, was den Sender der Nachricht in seiner Lebensqualität einschränkt (vgl. Rosenberg & Seils, 2012, S. 15).

Tabelle 1 Beispielsatz die erste Komponente der GFK

GFK-Beispiel:		Gegenteiliges Beispiel:	
Schritt 1: Reine Beobachtung <i>ohne</i> Bewertung:	„Heute Morgen hat bei Ihnen zwischen 04:00 Uhr und 05:30 Uhr ein Wecker geklingelt, ich konnte dadurch ab vier nicht mehr schlafen.“	Schritt 1: Beobachtung und Bewertung sind <i>nicht</i> voneinander getrennt:	„In letzter Zeit hat bei Ihnen in der Wohnung zu nachtschlafender Zeit stundenlang ein Wecker geklingelt. Ich kann dann einfach nicht richtig schlafen und wache ständig auf.“

4.3.2 Gefühle wahrnehmen und äußern

Wenn im ersten Schritt genau ausgedrückt wurde, was in der betreffenden Situation wahrgenommen wurde, wenn also der Auslöser klargeworden ist, dann ist es im zweiten Schritt der GFK wichtig auszudrücken, welche Gefühle in der Situation ausgelöst wurden. Dadurch, dass der Sender äußert, wie er sich fühlt, wenn der Empfänger ein bestimmtes Verhalten zeigt, ist es mit Rosenbergs Worten, wahrscheinlicher, dass die beiden in Kontakt kommen (vgl. Rosenberg, 2009, S. 65). Es ist dann wahrscheinlicher, dass sie nicht aneinander vorbeireden und sich missverstehen, sondern dass auf einer immer sichereren Gesprächsbasis Verstehen möglich wird. Gefühle auszudrücken heißt für Rosenberg, sich verletzlich zu zeigen und gerade das hält er, ohne zu begründen warum, für hilfreich in Konfliktlösungsprozessen (ebd.). Rosenberg unterscheidet zwischen authentischen Gefühlen und sogenannten „Nicht“-Gefühlen. Authentische Gefühle drücken immer genau aus, was im Sender geschieht, „Nicht“-Gefühle im Sinne Rosenberg, analysieren das Verhalten des Empfängers und suchen dort die Schuld für das eigene Unwohlsein (vgl. Rosenberg 2009, S. 60 ff). Der Beispielsatz (s.o.) könnte dann folgendermaßen fortgesetzt werden:

Tabelle 2 Beispielsatz, die ersten zwei Komponenten der GFK

GFK-Beispiel:		Gegenteiliges Beispiel:	
Schritt 1: Reine Beobachtung <i>ohne</i> Bewertung:	„Heute Morgen hat bei Ihnen zwischen 04:00 Uhr und 05:30 Uhr ein	Schritt 1:	„In letzter Zeit hat bei Ihnen in der Wohnung zu nachtschlafender Zeit

	Wecker geklingelt, ich konnte dadurch ab vier nicht mehr schlafen.“	Beobachtung und Bewertung sind <i>nicht</i> voneinander getrennt:	stundenlang ein Wecker geklingelt. Ich kann dann einfach nicht richtig schlafen und wache ständig auf.“
Schritt 2: Ein wirkliches Gefühl wird geäußert:	„Ich bin völlig erschlagen und schlapp.“	Schritt 2: Ein sogenanntes „Nicht-Gefühl“ wird geäußert:	„Sie tun gerade so, als wären Sie der einzige Mieter hier im Haus. Ich fühle mich nicht beachtet und respektiert...“

Rosenberg definiert nicht, was er genau unter einem Gefühl versteht. Hier zeigt sich wieder, dass ihm nicht daran gelegen ist, die Methode wissenschaftlich präzise zu untermauern, sie soll vielmehr sehr lebens- und gebrauchsnah sein, damit sie möglichst viele Menschen auf eine Weise anspricht, dass sie die Inhalte intuitiv erfassen und umsetzen können. Anstelle einer expliziten Definition des Begriffs „Gefühl“, die auf aktuelle psychologische Diskurse Bezug nimmt, findet man bei Rosenberg eine implizite Definition in Form von zwei Wortverzeichnissen (s. Kap. 10.1 im Anhang), in denen er zwei Arten von Gefühlen auflistet: „Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse erfüllt sind, und Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse nicht erfüllt sind“ (Rosenberg & Seils, 2012, S. 18). Gefühle sind für Rosenberg also der Wegweiser zu den Bedürfnissen:

„[...] die Gefühle sind wie die Signale auf dem Armaturenbrett, sie geben Auskunft über die Bedürfnislage. Also übertragen heißt das, wenn ich schmerzhaft Gefühle habe, dann weiß ich, ein Bedürfnis wird gerade nicht erfüllt. Und dann kann ich mir überlegen, was ich unternehmen will, um das Problem zu beheben (ebd., S. 17 f.).

Gefühle wahrzunehmen und differenziert zu benennen, fällt vielen Menschen oft schwer, Rosenberg schildert das ausführlich (vgl., 2009, S. 57) und führt das auf gegenwärtige Gesellschaftsstrukturen zurück, in denen Menschen eher dazu angehalten und erzogen werden „außenorientiert“ zu leben, mit der ständigen Frage im Kopf, wie andere Menschen sie sehen und beurteilen (Rosenberg 2009, S. 57). Gefühle wahrzunehmen ist eine Art der Introspektion, sie muss geübt werden. Die erwähnten Wortverzeichnisse sollen dabei helfen, den individuellen Wortschatz für Gefühle zu erweitern.

4.3.3 Bedürfnisse direkt benennen

Hat der Sender der Nachricht das Gefühl, das durch das Verhalten des Empfängers ausgelöst wurde, verständlich gemacht, so soll sich sein innerer Fokus als nächstes auf das zugrundeliegende Bedürfnis richten, um auch dieses zum Ausdruck zu bringen. Dadurch verdeutlicht der Sender, dass das benannte Gefühl ausgelöst wurde, weil er

selbst ein bestimmtes Bedürfnis hat und nicht, weil der Empfänger der Nachricht etwas falsch gemacht hat. Der Sender erkennt und akzeptiert in diesem dritten Schritt der GFK das Bedürfnis, das sich hinter dem ausgedrückten Gefühl verbirgt und übernimmt (vgl. Rosenberg, 2009, S. 81) damit die Verantwortung dafür (s.o. Kapitel 2.2.1). Wenn der Sender deutlich macht, dass er selbst verantwortlich ist für seine Gefühle und Bedürfnisse, dann vermittelt seine Nachricht weder einen Vorwurf noch eine Schuldzuweisung. Rosenberg betont, dass es viel leichter für den Empfänger sei, empathisch zu reagieren, wenn der Bezug zwischen Gefühl und Bedürfnis sehr explizit gemacht wird (ebd., S. 71) und somit auf Vorwurf und Schuldzuweisung verzichtet wird. Oft werden Bedürfnisse nur indirekt geäußert, sie sind dann gewissermaßen verschlüsselt, in Interpretationen und Bewertungen des Verhaltens des Empfängers, zu finden. Ein unbedarftes Ohr wird nicht in der Lage sein, das Bedürfnis zu hören, es wird nur Kritik und Angriff hören und entsprechend reagieren (vgl. ebd., S. 73).

Tabelle 3 Beispielsatz, die ersten drei Komponenten der GFK

GFK-Beispiel:		Gegenteiliges Beispiel:	
Schritt 1: Reine Beobachtung <i>ohne</i> Bewertung:	„Heute Morgen hat bei Ihnen zwischen 04:00 Uhr und 05:30 Uhr ein Wecker geklingelt, ich konnte dadurch ab vier nicht mehr schlafen.“	Schritt 1: Beobachtung und Bewertung sind <i>nicht</i> voneinander getrennt:	„In letzter Zeit hat bei Ihnen in der Wohnung zu nachtschlafender Zeit stundenlang ein Wecker geklingelt. Ich kann dann einfach nicht richtig schlafen und wache ständig auf.“
Schritt 2: Ein wirkliches Gefühl wird geäußert:	„Ich bin völlig erschlagen und schlapp.“	Schritt 2: Ein sogenanntes „Nicht-Gefühl“ wird geäußert:	„Sie tun gerade so, als wären Sie der einzige Mieter hier im Haus. Ich fühle mich nicht beachtet und respektiert...“
Schritt 3: Das Bedürfnis wird direkt geäußert:	„Da ich bei der Arbeit gerade sehr gefordert bin und innerlich irgendwie angespannt, brauche ich dringend eine ausgiebige und ungestörte Nachtruhe.“	Schritt 3: Das Bedürfnis wird nur indirekt geäußert in Form von einer Bewertung des Verhaltens des Nachbarn:	...wenn Sie so gedankenlos handeln.“

Wie Gefühle werden auch Bedürfnisse bei Rosenberg über eine Auflistung derselben definiert (s. Kap. 10.2 im Anhang). Nach Rosenbergs Verständnis sind sie universell, das heißt, jeder Mensch hat grundsätzlich dieselben Bedürfnisse (vgl. Rosenberg, 2009, S. 74) und sie beziehen sich weder auf „eine bestimmte Personen, noch auf eine bestimmte Handlung“ (Rosenberg & Seils, 2012, S. 30). Der Satz: „Ich habe wirklich das Bedürfnis, dass du *auch* dann und wann mal kochst.“ drückt also, obwohl das Wort

Bedürfnis im Satz vorkommt, nur indirekt ein Bedürfnis aus. Es ist zu vermuten, dass das zugrundeliegende Bedürfnis des Senders dieses Beispielsatzes vielleicht das Bedürfnis nach Unterstützung ist. Weiter, und das wurde bereits in Kapitel 4.2 verdeutlicht, gelten Bedürfnisse bei Rosenberg als Ausgangspunkt der Verhaltensgenese. Altmann (2015, S.47) präzisiert den Bedürfnis-Begriff bei Rosenberg aus psychologischer Sicht wie folgt:

„Bedürfnisse in der Konzeption der Gewaltfreien Kommunikation können damit verstanden werden als individuell erlebte Mangelzustände, die physiologischer (z.B. Nahrung) oder psychologischer Natur (z.B. Bindung) sein können, situativ bestehen und durch die Auslösung aversiver Emotionen zu bedürfniserfüllendem Verhalten anregen.“

Rosenberg versucht allerdings, die Konnotation von Bedürfnissen mit Mangel aufzuheben, er möchte Bedürfnisse als etwas Positives verstanden wissen. So spricht er von Bedürfnissen als „Offenbarungen des Lebens“ (Rosenberg & Seils, 2012, S. 27), als Antwort auf die Frage: „Was ist lebendig in dir? Und: Was würde dein Leben bereichern?“ (ebd.). Hier wird noch einmal deutlich, wie zentral die Rolle der Bedürfnisse in der GFK ist. Sie sind letztendlich das, worüber man sich im beschriebenen Prozess verständigt. Auf das Erkennen und verständlich machen der eigenen Bedürfnisse und das Erkennen und Verstehen der Bedürfnisse des Gegenübers zielt der Kommunikationsprozess der GFK ab. Stehen diese beiden vielleicht komplett kontroversen Bedürfnisse erst einmal wertfrei nebeneinander, ist der Weg dafür frei, dass sich beide Parteien überlegen, was getan werden kann, damit beide Bedürfnisse erfüllt werden können.

4.3.4 Eine konkrete Bitte formulieren

Als vierten Schritt des Prozesses äußert der Sender eine Bitte. Der Sender macht dem Empfänger einen Handlungsvorschlag. Die Bitte soll konkret und eindeutig sein und sie soll das zum Ausdruck bringen, was gewollt wird und nicht etwas, was unterlassen werden soll (vgl. Rosenberg, 2009, S. 105). „Bitte kümmere dich besser um die Kaninchen“ gilt im Sinne der GFK nicht als eine umsetzbare Bitte, denn es wird nicht klar, was mit *besser kümmern* genau gemeint ist. Konkret umsetzbar wäre folgende Bitte: „Bitte füttere die Kaninchen an Schultagen gleich, wenn du von der Schule kommst, überprüfe auch, ob sie genügend Wasser in der Tränke haben und fülle welches nach, wenn sie leer ist“.

Rosenberg macht eine strikte Unterscheidung zwischen Bitte und Forderung. In seinem Verständnis unterscheiden sich die beiden auf folgende Art: Ob der Sender einer

Nachricht eine Bitte oder eine Forderung gestellt hat, merkt er erst, wenn der Empfänger der Nachricht sie ausschlägt. Eine Bitte im Sinne Rosenbergs lässt es dem Empfänger offen, wie er reagiert, sie lässt dem Empfänger die Wahl zuzustimmen oder abzulehnen, denn der Sender geht davon aus, dass hinter dem „Nein“ des Empfängers ein gleichwertiges Bedürfnis steht, das ergründet werden will, damit am Ende des Prozesses die Erfüllung von beiden Bedürfnissen möglich ist. Der Sender einer authentischen Bitte im Sinne der GFK würde also empathisch nachfragen, was hinter diesem „Nein“ steht.

Tabelle 4 Beispielsatz, alle vier Komponenten der GFK

GFK-Beispiel:		Gegenteiliges Beispiel:	
Schritt 1: Reine Beobachtung <i>ohne</i> Bewertung:	„Heute Morgen hat bei Ihnen zwischen 04:00 Uhr und 05:30 Uhr ein Wecker geklingelt, ich konnte dadurch ab vier nicht mehr schlafen.“	Schritt 1: Beobachtung und Bewertung sind <i>nicht</i> voneinander getrennt:	„In letzter Zeit hat bei Ihnen in der Wohnung zu nachtschlafender Zeit stundenlang ein Wecker geklingelt. Ich kann dann einfach nicht richtig schlafen und wache ständig auf.“
Schritt 2: Ein wirkliches Gefühl wird geäußert:	„Ich bin völlig erschlagen und schlapp.“	Schritt 2: Ein sogenanntes „Nicht-Gefühl“ wird geäußert:	„Sie tun gerade so, als wäre sie der Einzige Mieter hier im Haus. Ich fühle mich nicht beachtet und respektiert...“
Schritt 3: Das Bedürfnis wird direkt geäußert:	„Da ich bei der Arbeit gerade sehr gefordert bin und innerlich irgendwie angespannt, brauche ich dringend eine ausgiebige und ungestörte Nachtruhe.“	Schritt 3: Das Bedürfnis wird nur indirekt geäußert in Form von einer Bewertung des Verhaltens des Nachbarn:	...wenn Sie so gedankenlos handeln.“
Schritt 4: Eine Bitte wird geäußert, sie lässt dem Empfänger der Nachricht die Freiheit diese auszuschlagen:	„Wären Sie bereit gemeinsam zu überlegen und auszuprobieren, wo der Wecker stehen kann, damit Sie ihn gut hören können und ich nicht davon gestört werde?“	Schritt 4: Eine Forderung wird geäußert, mit der Erwartung, dass der Nachbar dieser auch nachzukommen hat. Sie klingt nur wie eine Bitte:	„Bitte überlegen Sie sich irgendetwas, sonst dreh' ich durch.“

Reagiert der Sender auf das „Nein“ des Empfängers mit Ärger, so hat er in Rosenbergs Sinne eine Forderung gestellt. Eine Forderung zu stellen heißt hier also das Verhalten des Gegenübers ändern zu wollen.

4.4 Selbsta Ausdruck – Empathie⁵

Die Darstellung dieser vier Schritte zeigen einen Prozess, in dem sich das Individuum als Konfliktpartner ohne zu werten auf den Auslöser des Konfliktes besinnt, und dann allerdings durch einen Schritt der Introspektion die eigenen Gefühle und die dahinterstehenden Bedürfnisse wahrnimmt. In einer akzeptierenden, annehmenden Haltung durchgeführt, ist das ein Akt der Selbstempathie⁶. Die Interaktion findet also auf der Basis einer genauen und wohlwollenden Selbstwahrnehmung statt.

Das ist aber nur eine von *zwei* Möglichkeiten, die im Konflikt gewählt werden können nach Rosenbergs Modell. Es ist auch denkbar, dass aus der Gewissheit heraus, dass das Gegenüber gute Gründe (in Form von Gefühl und Bedürfnis) für sein Verhalten hat, diese vier Schritte auf eine direkte empathische Weise vollzogen werden. Hier wird dann folglich 1. nachgefragt, wie das Gegenüber die Situation wahrnimmt und beobachtet, 2. welches Gefühl das beim Gegenüber auslöst, 3. welches Bedürfnis er/sie eigentlich hat und schließlich 4. welche Bitte das Gegenüber hat, damit dieses Bedürfnis erfüllt werden kann (Rosenberg 2009, S. 115 ff.). Hier wird also nach der Perspektive des anderen gefragt, damit ein Nachvollzug stattfinden und so Verständnis entstehen kann. Rosenberg geht davon aus, dass Menschen, die auf diese Weise sich wahrgenommen finden, sich selbst dann auch öffnen für die Perspektive des anderen und dass so sich im Laufe des Gesprächs sich nicht mehr Konfliktpartner gegenüber sitzen, sondern, dass zwei verschiedene Bedürfnisse ans Tageslicht geraten sind, über deren Erfüllungsmöglichkeiten man sich dann austauschen kann (vgl. ebd.) (siehe auch Kapitel 4.3.3).

4.5 Gewalt – Gewaltfreiheit: Die Ziele und Absichten der GFK

In den vorangegangenen Kapiteln wurde Rosenbergs Methode der GFK und deren zugrundeliegenden Annahmen dargestellt. Allerdings wurde noch nicht geklärt, was Rosenberg genau unter gewaltfrei versteht. Das liegt daran, dass es keine direkte wissenschaftliche Definition von Gewalt und Gewaltfreiheit von Rosenberg selbst gibt (vgl. Altmann, 2015, S. 33). „Der Schwerpunkt der Literatur liegt vielmehr auf der praktischen (zumeist praktisch intuitiven) Anwendung und nicht im Anspruch, wissen-

⁵ Empathie wird hier anwendungsorientiert verstanden: „Empathie ist eher ein Verstehen bzw. Nachvollziehen von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen eines anderen [...]. Empathie ist eher wahrnehmend als bewertend; weniger vorurteilend; sich für den anderen öffnend, aber bei sich bleibend; innerlich einen Schritt zurücktretend von den eigenen Emotionen; eher ein verstehendes Hinterfragen einer Beobachtung“ (Neumann, 2014, S. 474).

⁶ Selbstempathie bedeutet hier Empathie (s. o.), die ein Subjekt sich selbst entgegenbringt.

schaftlich eindeutig formuliert zu sein“ (ebd.). So bietet es sich an, Rosenbergs Vorstellung von Gewaltfreiheit und von Gewalt in der Kommunikation aus der dargestellten Methode herauszulesen, sie gewissermaßen abzuleiten.

Die Darstellung erfolgt in Form von zwei kommentierten Tabellen.

Tabelle 5 Überblick: Was versteht Rosenberg unter Gewaltfreier Kommunikation?

Gewaltfreie Kommunikation:			
	A	B	C
Haltungen:	<p>Radikale Bedürfnisorientierung: Die Bedürfnisse aller Menschen sind gleichwertig und in jeder Situation auch gleichberechtigt.</p>	<p>Der Ursprung jedes Verhaltens liegt in dem Wunsch nach Bedürfnis-erfüllung: Überzeugung, dass jede Handlung eine Verhaltensweise bzw. Strategie ist, sich ein universelles Bedürfnis zu erfüllen und sei die Strategie auch noch so unfruchtbar und gewaltvoll.</p>	<p>Jeder trägt die Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse selbst: Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse übernehmen. Das Gegenüber ist immer nur der Auslöser für Gefühle, nicht aber die Ursache.</p>
Gewaltfreies kommunizieren nach Rosenberg	<p>1. Das Bemühen sich auf der Ebene der Bedürfnisse zu verständigen und darauf zu achten, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten jeweils erfüllt werden. 2. Handlungs-aufforderungen werden in Form von Bitten geäußert, die dem Empfänger beides, Zustimmung und Ausschlagen, offenlassen. Das Nachkommen einer Bitte soll also auf Freiwilligkeit beruhen.</p>	<p>1. Ein Perspektivenwechsel: Gewaltvolles Verhalten oder Verhalten, dass subjektiv missfällt, wird prioritär nicht als schlecht und verwerflich interpretiert, sondern eher als tragisch. 2. Eine grundsätzlich empathische Haltung anderen Menschen gegenüber, egal wie viel oder wenig persönliche Zustimmung zur gewählten Strategie besteht. 3. Eine grundsätzlich empathische Haltung sich selbst gegenüber, wenn eigene Strategien unfruchtbar, verletzend etc. waren.</p>	<p>Auf Schuldzuweisungen und Analysen wird verzichtet.</p>

Die Folgen der Haltung A, B und C zeigen, dass Gewaltfreiheit in der Kommunikation für Rosenberg dann gegeben ist, wenn auf den Prinzipien der Gleichberechtigung und Freiwilligkeit, fundamentalem Wohlwollen *allen* Menschen gegenüber und einer als absolut verstandenen Selbstverantwortlichkeit für das eigene Befinden kommuniziert wird. Der Kern der Gewaltfreiheit nach Rosenberg scheint in dem Wort *allen* zu stecken. Rosenberg macht eine konkrete Andeutung über die Herkunft seiner Sicht von Gewaltfreiheit. Er beruft sich dabei auf Gandhi (Rosenberg, 2009, S. 22). Mit Nonviolence übersetzt Gandhi das Sanskrit Wort Ahimsa, es bedeutet laut Gandhi (Gandhi, Kumarappa, & Sternstein, 1996, S. 4) *Liebe*, allerdings eine Form der Liebe, für die es im englischen keinen Begriff gibt. So äußert sich Gandhi: „Wahre Liebe besteht darin, den zu lieben, der dich haßt [sic.], den Nächsten zu lieben, selbst wenn du ihm mißtraust“ [sic.]. In der GFK scheint sich diese Form der Liebe am stärksten durch die Folgen aus Haltung B zu ergeben, denn mit dieser Sichtweise können Individuen, wenn sie es denn tatsächlich vermögen, *allen* Menschen mit Mitgefühl begegnen.

Die folgende Tabelle (6) stellt dar, was Rosenberg unter gewaltvoller Kommunikation versteht. Die Folgerungen wurden im Umkehrschluss aus der Methode abgeleitet (vgl. Rosenberg, 2009, S. 35 ff) :

Tabelle 6 Überblick: Was versteht Rosenberg unter gewaltvoller Kommunikation?

Gewaltvolle Kommunikation:			
Haltung:		So wie ich die Welt wahrnehme ist sie auch. Ich kann einschätzen, was richtig und falsch, was normal und unnormale, was wichtig und unwichtig, angemessen, unangemessen, richtig und falsch, gut und böse ist etc..	
daraus folgt:			
A	B	C	D
Aufgrund von dieser Haltung kann ich Forderungen stellen auf deren Einhaltung ich auch bestehe und deren Nichteinhaltung ich bestrafe. Es ist die Legitimation meiner Macht über andere.	Aufgrund von dieser Haltung fälle ich Urteile, beurteile das Handeln und Sein anderer, Vergleiche ich mich mit anderen, lobe und tadle.	„Wer sich nicht in Übereinstimmung mit unseren Werten verhält, dem werden Fehlverhalten, oder böse Absichten unterstellt“ (ebd., S. 42)	Aufgrund von dieser Haltung wird die Verantwortung für das eigene Befinden geleugnet: Das Verhalten von anderen Menschen wird als Ursache für subjektives Befinden verstanden.

Die Folgen A, B, C und D aus der in Tabelle 6 dargestellten Haltung zeigen, was Rosenberg unter Gewalt in der Kommunikation versteht. Gewalt heißt demnach zusammengefasst:

Zwang auf andere Menschen auszuüben zur Erfüllung eigener Bedürfnisse, durch Schuldzuweisungen o. ä. manipulativ auf Menschen einwirken bei der Verfolgung eigener Zwecke und Menschen aus der eigenen Weltsicht heraus beurteilen und kategorisieren.

Diese Art der Kommunikation nennt Rosenberg auch „lebense entfremdende“ Kommunikation (Rosenberg, 2009, S. 35). Moralisches Urteilen, Vergleiche anstellen, Wünsche als Forderungen formulieren, die keine Wahl lassen, Schuld zuweisen (ebd. S. 35 ff), Kritik, Generalisierungen, Vorwürfe (Bitschnau, 2008, S. 51), all das sind nach Rosenberg Elemente in der Sprache, die Einfühlsamkeit blockieren (vgl. Rosenberg, 2009, S. 41), Elemente, mit denen wir uns selbst oder andere verletzen (ebd. S. 42).

Die Definition könnte also ergänzt werden: Kommunikation ist dann gewalthaltig, wenn Einfühlsamkeit bzw. Empathie abwesend sind.

4.6 Zusammenfassung

Die wichtigsten Punkte des bisher Dargestellten sollen hier in Kürze noch einmal festgehalten werden: Die GFK basiert auf der Annahme, dass Bedürfnisse die Ursache von Gefühlen sind und im Sinne des Wunsches nach bedürfniserfüllendem Verhalten auch die Ursache von Verhalten sind. Diese Grundeinsicht verursacht, dass Verhalten mit der Frage nach dem dahinterstehenden Bedürfnis auch in konflikthafter Situationen empathisch betrachtet wird (s. Kapitel 4.2; 4.3.3).

In einer Konfliktsituation gibt es zwei Perspektiven: Den Blick auf den eigenen inneren Zustand (Selbstepathie) oder/und den Blick auf das Befinden des Gegenübers (Empathie) (s. Kapitel 4.4). Der Konflikt kann mit Hilfe von Selbstaussdruck der eigenen Gefühle und Bedürfnisse oder/und durch Empathie mit den Gefühlen und Bedürfnissen des Gegenübers - jeweils unter Beachtung der vier beschriebenen Komponenten - gelöst werden (s. Kapitel 4.3).

5 Forschungsfrage

Bedenkt man die vorangegangenen Ausführungen über den Kontext des pädagogischen Handelns und der pädagogischen Beziehung (s. Kap. 2), so enthält die GFK offensichtlich Aspekte, die ihre Begegnung mit den beschriebenen Strukturen schwierig machen könnte. Insbesondere die starke Bedürfnisorientierung und die daraus folgende Idee Handlungsaufforderungen immer in Form von Bitten zu formulieren, die dem Empfänger beides, Zustimmung und Ausschlagen, offenlassen (s. Kap. 4.3.4; 4.5), erscheint unvereinbar mit der schulischen Realität zu sein.

Andererseits sind aber auch Aspekte erkennbar, von denen anzunehmen ist, dass sie sich dort positiv ausnehmen könnten. Die Grundannahme, dass Verhalten immer ein Ausdruck basaler und universeller Bedürfnisse sei (s. Kap. 4.2; 4.3.3; 4.5), könnte sich als Grundhaltung von Lehrpersonen zum Beispiel positiv auswirken.

Dieses Kapitel schafft zunächst einen Überblick über vorangegangene empirische Arbeiten, die sich mit GFK befassen (Kapitel 5.1). Mit der Erstellung der Forschungsfrage wird dann die Ausrichtung der Arbeit weiter konkretisiert (s. Kap. 5.2).

5.1 Vorangegangene Untersuchungen

Die Anwendung und Auswirkung der GFK im pädagogischen Bereich ist bisher nur in Ansätzen erforscht. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema fand bisher vor allem in unveröffentlichten Diplom-, Bachelor-, und Masterarbeiten statt. Einige wenige Dissertationen konnten gefunden werden.

Andrea Lynn Nash (2007) evaluiert ein Projekt, bei dem ein Teil der Angestellten eines Betreuungsprojektes für straffällig gewordene männliche Jugendliche bei einem GFK-Training mitmachen und im Anschluss daran in wöchentlichen Übungsgruppen über zwei Jahre hinweg das Gelernte vertiefen. Nash findet durch eine Prä- und Post-Messung heraus, dass die GFK-trainierten Pädagogen signifikant weniger gewaltvolle Konfliktauflösungen sowie auch signifikant mehr gewaltlose Auflösungen von Konflikten zuwege bringen als die KollegInnen, die ein solches Training nicht durchlaufen hatten. Das heißt umgekehrt auch, dass die nicht geschulten KollegInnen signifikant mehr gewaltvolle und signifikant weniger gewaltlose Auflösungen von Konflikten aufwiesen (Nash, 2007, S. 35). Auch Marion Little (2002) untersucht in einer Kombination von quantitativer, quasi-experimenteller Prä- und Post-Messung und qualitativen Daten aus Interviews und Beobachtungen von Trainingseinheiten die Veränderung der Konfliktlösekompetenz sowie die Entwicklung empathischer Verbundenheit

durch ein GFK-basiertes Programm bei heranwachsenden jungen Müttern und weiblichen Jugendlichen, die auf Bewährung waren. Die Ergebnisse zeigen, dass ein beträchtlicher Zuwachs im Verständnis und in der Anwendung der geförderten Kompetenzen zu verzeichnen war. Die Kontrollgruppe zeigte diesen Effekt nicht.

Marlow et al. (2012) zeigen ähnliche Effekte durch ein GFK-Training bei Gefangenen auf Bewährung in einer Drogenentzugsklinik. Auswertungen von Fokusgruppen- und Einzelinterviews zeigen, dass die Teilnehmer der Studie das Gelernte sofort umsetzten und in der Mehrheit erstaunt und erfreut waren von der Auswirkung ihrer neuen Art der kommunikativen Begegnung. Durch empathische Hinwendung zum Gegenüber schätzen die meisten frühere Beziehungspraktiken als oberflächlich ein, berichten viele, dass sie erstmals bemerkten, dass die Gefühle und Erfahrungen anderer Menschen sich von den eigenen unterscheiden, weiter wurde berichtet, dass sie mehr zuhören und fragen in Gesprächen. Die Teilnehmer nutzten die neuen Erkenntnisse in herausfordernden, angespannten und emotional bewegenden Situationen und berichteten davon, dass potentielle Zusammenstöße besser bewältigt werden konnten.

Weitere Erkenntnisse kommen aus einem Projekt, das Cornelia Muth mit Studierenden durchgeführt hat (Muth, 2010). Dabei führten Studierende problemzentrierte Interviews mit Kindern und Jugendlichen durch, die außerschulisch an GFK-Kursen teilgenommen hatten. Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Begleitung des Projektes werden von der Projektleitung selbst relativiert: Dass die Schulungen der Kinder und Jugendlichen etwas bewirkt hat, sei sicher, so wie jede pädagogische Praxis etwas bewirkt, dass sie darüber hinaus nachhaltig wirkt, kann durch die Begleitung aber nicht geklärt werden (ebd., S. 128). Aus den Interview-Auswertungen zieht sie folgende Ergebnisse: Bei den Interviewten ist eine Zunahme von Selbst- und Fremdwahrnehmung festzustellen, dadurch dass der Andere im Dialog genauer beobachtet wird und in den Übungen auch versucht wird, eigene Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken (ebd., S. 129). Damit die Methode gewaltpräventiv wirken könne, so vermutet sie, wäre eine „Bewusstseinsweiterung der TeilnehmerInnen“ notwendig (ebd., S. 133).

In einer evaluativen Studie untersuchen Schoppe und Stück (2012) auf der Basis eines Prä- und Postkontrollgruppendesigns ein Projekt in einer Kita („Verbale Aspekte wertschätzender Kommunikation im Kindergartenalter“) mit dem Ziel, Effekte der Förderung sozialer-emotionaler Kompetenzen zu finden. Dabei wurden 45 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren durch ihre Kita-Erzieherinnen in den Grundlagen der Gewaltfreien Kommunikation geschult. Zwanzig weitere Kinder bildeten die Kontrollgruppe.

Daten wurden über eine Prä- und Postbefragung der Erzieherinnen und der Eltern über standardisierte Fragebögen zur Verhaltensbeurteilung von Vorschulkindern erhoben. Die Evaluation zeigt folgende Effekte auf: Im kognitiven Bereich wird ein Wissenszuwachs über Gefühle und Bedürfnisse festgestellt, was als Zuwachs sozioemotionaler Kompetenz gewertet wird. Im emotionalen Bereich kann anhand der Fragebögen festgestellt werden, dass „sich bei den Kindern die Bereitschaft erhöht, die Gefühle und Bedürfnisse ihres Gegenübers stärker zu beachten und gewaltfreie Möglichkeiten der Konfliktlösung in Betracht zu ziehen“ (ebd., S. 235). Auch im Bereich des Verhaltens werden gewisse Veränderungen dahingehend festgestellt, dass die Kinder häufiger Wörter benutzen, die Gefühle ausdrücken, dass sie öfter nachfragen, wie es einer anderen Person geht und schließlich auch, dass ein besserer Umgang mit einem „Nein“ des Gegenübers zu beobachten war. Die Forscher betonen, dass eine längerfristiger angelegte Studie notwendig wäre, um Aussagen über einen langfristigen Effekt des Programms zu machen.

Grundsätzliche Ergebnisse über die Auswirkung von GFK-Trainings finden sich in einer längsschnittlichen Interventions-Kontrollgruppen-Studie mit Prä-, Post- und Follow-up-Messungen, die Tobias Altmann (2013) im Rahmen seiner Dissertation durchführt. In der Studie wird ein von ihm entwickeltes Empathietrainings-programm für soziale Berufe, das auf den Methoden der GFK beruht, auf dessen Akzeptanz und Wirksamkeit evaluiert. Das Programm soll Berufstätige in sozialen Berufen zu einem „funktionalen und reflektierten Umgang mit dem eigenen empathischen Handeln“ (ebd. S. I) befähigen und somit langfristig emotionale Fehlbelastungen zu verhindern helfen. Im Blockunterricht über vier Tage hinweg innerhalb der regulären Unterrichtszeit werden Auszubildende (insg. 233 Personen) an verschiedenen Schulen für Krankenpflege mit den Inhalten des Programms vertraut gemacht. Parallel wurden als Kontrollgruppen (insg. 238 Personen) Ausbildungsklassen untersucht, die dieses Training nicht erhielten. Drei Messungen wurden dazu durchgeführt, direkt vor dem Training, direkt nach dem Training und als Follow-up Messung ca. 3 Monate nach Trainingsende. Zur Messung wurden standardisierte Inventare benutzt (Beispiele: EKF, Emotionale-Kompetenz-Fragebogen; ISK, Inventar sozialer Kompetenz; MBI, Maslach Burnout Inventar; SOE, Self-Other Empathy Fragebogen etc.). Altmann konnte mit seiner Studie zeigen, dass das Training zu positiven Effekten im Bereich der „sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie in den psychosomatischen und Belastungssymptomen [...]“ (Altmann, 2013, S. II) führte. Darüber hinaus gelang es ihm zu zeigen, dass durch die Intervention das Gleichgewicht zwischen Mitgefühl für andere und

Selbstempathie besser gehalten werden konnte, auch der Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse der anderen bei gleichzeitig gesunder Selbst-Anderen Differenzierung, wie es in der GFK gelehrt wird, konnte gezeigt werden. Außerdem fand er eine stärkere Bejahung der eigenen Emotionen und eine gesteigerte Handlungsfähigkeit in emotional sehr belastenden Situationen.

Auch die Arbeit von Karoline Bitschnau (2008) ist im Hinblick auf die Arbeit relevant. Ihr Interesse gilt Veränderungsaspekte und Kompetenzerweiterungen aufzuzeigen, die durch langfristige Beschäftigung mit der Gewaltfreien Kommunikation entstehen. Dabei fokussiert sie drei Bereiche: den Bereich der Selbstveränderung, den Bereich interpersonaler Veränderung und den Bereich der Veränderungen in Beziehungsstrukturen (ebd., S. 13). Bitschnau arbeitet hauptsächlich mit einem qualitativen Forschungsdesign, führt Experteninterviews, fokussierte Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtung durch und erarbeitet sich ihre Ergebnisse mit der forschungsmethodischen Analyse der Grounded Theory. Ihre Interviewpartner sind Teilnehmer aus GFK-Fortbildungsseminaren. Die Interviewdaten werden von ihr zum einen im Hinblick auf die Beweggründe der Teilnehmer für eine Beschäftigung, die Aneignung und die Integration von Inhalten der GFK betrachtet. Ferner analysiert sie die Daten auf Veränderungen die durch diese Beschäftigung entstehen.

Bitschnau extrahiert aus den Interviews einen Veränderungstrend nach ersten Auseinandersetzungen mit der GFK. Die Teilnehmer scheinen zunächst erst einmal Handlungs- und Denkmuster zu verstärken, die sie bereits schon hatten, die einen achten noch besser auf ihre eigenen Bedürfnisse, als sie das sowieso bereits getan hatten und andere achten noch deutlicher auf die Bedürfnisse der anderen, als sie das vor den Schulungen ebenfalls sowieso schon getan hatten. Erst nach einer längeren Beschäftigung mit dem Modell, erweitern die Befragten ihren Fokus und beginnen tatsächlich durch Reflexion ihr Denken und auch ihr Verhalten zu verändern (ebd., S. 177 ff). Eine langfristige Integration der Inhalte zeigt sich hier als langwieriger Prozess. Die wesentlichsten Veränderungen, die Bitschnau durch die Analyse der Interviews wie auch durch einzelne Fragebögen aufzeigen kann, sind zuallererst ein Wandel in der Beziehungsqualität der Befragten. Sie beschreiben, dass sich sowohl die Beziehung zu sich selbst gewandelt hat als auch die Beziehung zu anderen. Bitschnau bündelt die zentralen Aussagen dazu in drei Hauptphänomene: Sie stellt fest, dass Befragte von einer Intensivierung bestehender Beziehungen, von der Beendigung von Beziehungen, „in denen keine befriedigende Wechselseitigkeit möglich war“ (ebd., S. 182) und von

der „Heilung alter Beziehungs-Verletzungen“ berichten (ebd.). Weiter stellt sie fest, dass Teilnehmer von einer besseren Bewusstheit über ihre eigenen Bedürfnisse berichten, von einem neuen Umgang mit Kritik und mit dem eigenen Streben. Der Zugang zu den latenten Motiven ist deutlicher, wodurch sich im Alltag Handlungsoptionen zu erweitern beginnen (vgl. ebd., S. 187). In einer besseren Bewusstheit über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und deren verbesserter Kommunizierbarkeit sieht Bitschnau einen konkreten Gesundheitsschutz, konkret hier Schutz vor Burnout.

Die beschriebenen Arbeiten haben erstens die Auswirkungen der Anwendung der GFK bei professionellem Betreuungs- und Pflegepersonal (Nash, 2007; Altmann, 2003) im Fokus. Dabei werden einerseits die Veränderung der Kompetenz bei Konfliktauflösungen (Nash, 2007) und andererseits Auswirkungen auf soziale und emotionale Kompetenzen sowie die emotionale Belastbarkeit untersucht (Altmann, 2013). Zweitens wird die Schulung von Klienten evaluiert: junge, straffällig gewordene Mütter (Little, 2002), Gefangene auf Bewährung im Drogenentzug (Marlow et al., 2012), Kinder und Jugendliche (Muth, 2010; Schoppe & Stück, 2012). Die primäre Aufmerksamkeit dieser Arbeiten liegt im Bereich der sozialen Kompetenz und Selbst- und Fremdwahrnehmung. Drittens untersucht Bitschnau (2008) GFK-Anwender ohne einen beruflichen Bezug. Sie legt ihren Schwerpunkt auf den Bereich der Selbstveränderung und Veränderungen in Beziehungsstrukturen.

Eine Studie, die sich explizit mit GFK in Schulen beschäftigt, konnte nicht gefunden werden und existiert laut Lang und Lang-Wojtasik (2015) auch nicht, über die Anwendung der GFK in der Schule finden sich lediglich Beschreibungen über die Durchführung von GFK-Projekten an Schulen (Mollet, 2011; Orth & Fritz, 2014; Pataki, 2009). Aus diesem Grund ist eine Untersuchung im schulischen Feld interessant und auch relevant.

5.2 Erstellung der Forschungsfrage

Obwohl die GFK an Schulen Anwendung findet, gibt es, wie oben festgestellt, bislang keine empirischen Untersuchungen darüber (vgl. Lang & Lang-Wojtasik, 2015). Das macht eine empirische Auseinandersetzung mit diesem Thema besonders relevant. Es ist naheliegend, den Fokus der Untersuchung möglichst breit zu halten und offen nachzufragen, wie sich die Anwendung auswirkt.

Konkret wird nachgefragt, wie sich die Anwendung der GFK durch Lehrende an Schulen auswirkt.

Der Blick auf das Szenario ist dabei nicht evaluativer, sondern eher investigativer Art. Die Untersuchung soll also dazu dienen Hypothesen hervorzubringen.

Selbstverständlich bestehen durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik einige Vermutungen über mögliche Auswirkungen, das ist nicht zu vermeiden, sondern vermutlich erforderlich. So seien im Folgenden *prinzipielle* Unvereinbarkeiten genannt, die aus den vorangegangenen Darstellungen zu schließen sind. Es werden jeweils auch Fragen gestellt, die damit in Verbindung stehen und die in die Untersuchung einfließen werden.

Die Ausführungen des theoretischen Teils der Arbeit (s. Kap. 2) machen deutlich, dass das schulische Feld, in dem die Anwendung der GFK in dieser Arbeit betrachtet wird, in seiner Grundverfasstheit als Zwangskontext mit den Grundsätzen und Prämissen der GFK unvereinbar erscheint. Die radikale Bedürfnisorientierung und das damit verbundene Prinzip der Freiwilligkeit (s. Kap. 4.5, Tabelle 5, Punkt A) tritt hier am deutlichsten hervor: Weder wird in Schulen prinzipiell darauf geachtet, dass die Bedürfnisse aller erfüllt werden - das ist durch die bestehende Struktur unmöglich (s. Kap. 2) - noch werden Handlungsaufforderungen gegeben, die für gewöhnlich als Bitten im Sinne der GFK (s. Kap. 4.3.4; 4.5) ausgeschlagen werden dürfen.

Auf welche Weise kann sich die GFK also an Schulen etablieren, wenn prinzipielle Unvereinbarkeiten bestehen?

In welchen Bereichen und auf welche Weise macht es sich bemerkbar, dass Lehrpersonen sich mit GFK beschäftigen und die Inhalte auch anwenden?

Die Ansicht, dass der Grund jeglichen Verhaltens in einem universellen Bedürfnis zu finden ist und die in der Folge dieser Einsicht entstehende Empathie und Selbstempathie (s. Kap. 4.5, Tabelle 5, Punkt B) stehen in direktem Widerspruch zu sanktionierendem oder gar beschämendem Handeln auf Seiten der Lehrenden (s. Kap. 3.3). Ein solches Verhalten enthält Vorwürfe und Schuldzuweisungen. Der Ursprung normabweichenden Verhaltens wird hier eher in selbstverschuldetem Unvermögen gesehen.

Können in diesem Bereich Auswirkungen der Anwendung der GFK durch Lehrende gefunden werden?

Macht sich diese veränderte Sichtweise im pädagogischen Handeln der Lehrenden oder in der pädagogischen Beziehung bemerkbar?

Diese spannende Begegnung von Schule und GFK soll nun durch diese Untersuchung beleuchtet werden mit der äußerst offen gestellten Frage danach, wie sich die Anwendung der GFK durch Lehrende in der Schule auswirkt. Diese Frage ist allen oben gestellten Fragen übergeordnet.

6 Methodisches Vorgehen

Die Offenheit der Fragestellung legt nahe, dass für diese Untersuchung eine qualitative Forschungsmethode gewählt wird. Obwohl Vorwissen besteht, gibt es eher den Wunsch Neues zu entdecken, als Altes oder Hypothesen zu bestätigen. In der Untersuchung wird folglich induktiv vorgegangen. Sie folgt nach Möglichkeit dem Forschungsstil der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (2010). Im Verlauf der Arbeit bestätigt sich allerdings die Annahme, dass es im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit nur bedingt möglich ist, diesem Forschungsstil zu folgen, iterativ-zyklische Forschungsprozesse (vgl. Strübing, 2013, S. 128) sind in diesem Rahmen nicht möglich.

6.1 Datenerhebung

Um Daten im zu untersuchenden Feld zu erheben, wurden Leitfaden-Interviews mit einem GFK-Trainer und drei GFK anwendenden Lehrerinnen geführt. Es wurde versucht, die Datenerhebung und Datenauswertung aufeinander zu beziehen, so wurden die Leitfäden für die Interviews mit den Lehrerinnen jeweils durch Erkenntnisse und offen gebliebene Fragen der vorangegangenen Interviews leicht angepasst. Inwiefern das zielführend war, bleibt offen, wurde doch an einigen Stellen die Erfahrung gemacht, dass interessante Aspekte des einen Interviews, die gerne noch vertieft werden sollten, bei der nächsten Interviewpartnerin, wenn direkter nachgefragt wurde, keineswegs in ähnlicher Weise Erwähnung fanden. Diese Erfahrung hat dann wieder zurückgeführt zu den sehr offen gehaltenen Fragen. Durch die Einsicht, dass sich Aussagen eben nicht erzwingen lassen und sich ja auch nicht erzwingen lassen sollen, entstand so eine Art Vertrauen, dass die interessantesten Aussagen oftmals ohne großes Zutun gemacht werden und dass geschicktes Nachfragen über bereits Erzähltes oftmals am ergiebigsten sind. Auf diese Weise haben die Interviews jeweils eigene Schwerpunkte, die während der Durchführung entstanden.

6.1.1 Sampling

Da zu Beginn des Forschungsprozesses die Fragestellung mit dem Wunsch induktiv zu arbeiten, extrem offengehalten war, lag zunächst nur fest, dass Personen interviewt werden sollen, die als GFK-Trainer mit GFK anwendenden Personen aus dem professionellen pädagogischen Bereich arbeiten und mit Personen, die selbst als pädagogisch Handelnde, GFK in ihrer pädagogischen Tätigkeit anwenden. Über einen Erstkontakt zu einem Trainer, der gleichzeitig Interviewpartner war, wurden drei weitere Inter-

viewpartner vermittelt. Es handelt sich dabei um Lehrerinnen, die im Rahmen beruflicher Fortbildung seit mindestens fünf Jahren eine GFK-basierte Supervisionsgruppe besuchen, die der Trainer (Interviewpartner 1) an der Schule, an der sie unterrichten, anbietet. Das Sampling fand also nach dem Gatekeeperverfahren (vgl. Kruse, 2017) statt. Mit dem Vorteil, dass ich so ohne großen Aufwand Kontakt zu Personen bekommen konnte, der sonst schwer herzustellen gewesen wäre. Das Sampling nahm entscheidenden Einfluss auf die genauere thematische Ausrichtung der Arbeit, wurde sie doch dadurch aus ihrer anfänglichen Platzierung in der Pädagogik allgemein im schulischen Feld verortet. Die folgende Tabelle zeigt die InterviewpartnerInnen im Überblick:

Tabelle 7 Sample

Interviewpartner	Bezug zur GFK	Tätigkeit in der Schule
IP1	GFK-Trainer. Fortbildungsangebote pädagogisches Personal in der Ganztagesbetreuung, in Kindertagesstätten und Horten sowie für Lehrer. Betreut Lehrerkollegien bereits seit einigen Jahren durch Supervision. Überregionales Engagement für die Etablierung der GFK an Schulen.	IP1 supervisiert Lehrende auf der Grundlage der GFK an der Schule, an der die anderen Interviewpartnerinnen als Lehrerinnen arbeiten.
IP2	Hat eine zweitägige GFK-Fortbildung besucht, nimmt seit mind. 5 Jahren ca. 4 Mal im Jahr an schulinternen GFK-basierten Supervisionen teil.	Grundschullehrerin, Klassenlehrerin (Klassenstufe 1-4), Fachlehrerin in allen Fächern.
IP3	Hat eine zweitägige GFK-Fortbildung besucht nimmt seit mind. 5 Jahren ca. 4 Mal im Jahr an schulinternen GFK-basierten Supervisionen teil. Weniger regelmäßige Teilnahme.	Grundschullehrerin, arbeitet im Moment keinen vollen Lehrauftrag als Fachlehrerin, tätig in einer gemeinsamen Klassenführung hauptsächlich in der 1. und 2. Klassenstufe.
IP4	Hat eine zweitägige GFK-Fortbildung besucht nimmt seit mind. 5 Jahren ca. 4 Mal im Jahr an schulinternen GFK-basierten Supervisionen teil. Sehr regelmäßige Teilnahme.	Grundschullehrerin, Klassenstufe 1-4, alle Fächer. Momentan Klassenleitung einer 2. Klasse, voller Lehrauftrag.

6.1.2 Interview

Für die Untersuchung wurden insgesamt vier Interviews geführt. Da die Interviewpartner alle zu weit entfernt wohnen, wurden alle Interviews am Telefon geführt, was in meiner Wahrnehmung nicht nachteilig war. Die Interviews verliefen vielleicht auch dadurch sehr konzentriert und fokussiert. Für die ersten zwei Interviews wurden

zwei verschiedene Leitfäden nach Helfferich (2014, S. 565 ff.) ausgearbeitet. Der erste Teil der Interviews wurde jeweils nach einem Erzählaufforderung-Erzählung-Schema entworfen und geführt, dabei lag in diesem Teil des Interviews der Schwerpunkt darauf, möglichst an verborgeneren Sinngehalte zu gelangen, so wurden die Fragen sehr offen gestellt. Im Anschluss daran folgten je nach Bedarf, das heißt, je nachdem, was thematisch im Interview bereits angesprochen wurde, geschlosseneren Fragen und am Ende wurden jeweils Einzelheiten nachgefragt. Der Leitfaden des dritten und vierten Interviews wurde im Anschluss an die jeweiligen Auswertungsprozesse und den sich dadurch verschobenen und konkretisierten Schwerpunkt des Forschungsinteresses verändert (s. Kap. 6.1).

6.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden nach leicht modifizierten Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015, S. 21 f.) transkribiert: Vorhandene Dialekte wurden möglichst direkt ins Hochdeutsche übersetzt, abgebrochene Sätze sowie Wort- und Satzabbrüche wurden mit einem Abbruchzeichen (/) gekennzeichnet, die Interpunktion wurde zur besseren Lesbarkeit geglättet, besonders betonte Worte wurden durch Großschreibung (alle Buchstaben als Großbuchstaben) dargestellt, alle Sprechbeiträge haben eigene Absätze, emotionale, nonverbale Äußerungen wurden (z. B. Lachen) in Klammern gesetzt, stellenweise wurde auch der Charakter einzelner Modulationen notiert (z.B. leise, oder fröhlich etc.), unverständliche Worte wurden in Klammern mit „unverständlich“ gekennzeichnet.

Die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe eines Datenauswertungsprogrammes (MAXQDA12) bearbeitet. Der Prozess der Datenanalyse folgt den Ideen von Strauss und Corbin (2010, S. 43). Das erste Interview wurde sehr intensiv ausgewertet, förmlich in alle Teile zerlegt, viele Memos wurden geschrieben, es hatte eine Schlüsselfunktion und führte ein in den betrachteten Gegenstand. Die Auswertung der nun folgenden Interviews war von Interview zu Interview jeweils etwas geschlossener, wobei trotzdem versucht wurde, die Offenheit für neue Aspekte möglichst beizubehalten. Durch die Gruppierung von offenen Codes (Konzepten), die Erarbeitung von Zusammenhängen, konnten dann nach und nach übergeordnete Kategorien bestimmt werden.

Die Interpretation wurde im Anschluss verdichtet. Durch axiales Kodieren (Strauss & Corbin, 2010, S. 75) wurden die Kategorien nach dem sogenannten paradigmatischen Modell (vgl. ebd., S. 78) in folgende Beziehungen zueinander gesetzt:

- Phänomen
- Ursächliche Bedingungen
- Strategie
- Intervenierende Bedingungen
- Kontext
- Konsequenzen

Die Ergebnisse der axialen Kodierung werden in diesem Kapitel als Ergebnis der Forschung vorgestellt.

Obgleich eine Vermutung darüber besteht, was die Kernkategorie in dieser Untersuchung sein könnte, musste auf den weiter verdichtenden Schritt des selektiven Kodierens im Zusammenhang mit den begrenzenden Auswirkungen des Untersuchungsrahmens verzichtet werden. Auf die Annahme wird allerdings in der Diskussion eingegangen.

7 Forschungsergebnisse

Ins Zentrum der axialen Kodierung wurde als zentrales Phänomen *die Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen* gerückt. Die im Auswertungsprozess erstellten Kategorien wurden dann nach Strauss und Corbin (s. o.) in Beziehung zu diesem Phänomen gesetzt. Nicht wenige dieser Kategorien könnten auch anders zugeordnet werden oder mehrfach zugeordnet werden. Die dargestellte Zuordnung stellt also nur *ein* Set an Bezügen dar, in Wirklichkeit sind die Kategorien, als Phänomene betrachtet, vielfältig verknüpft, zusammenhängend oder sogar wechselseitig voneinander abhängig. Die Struktur der Ergebnisdarstellung folgt den Ergebnissen der axialen Kodierung. Dabei ist jeweils ein Teil, der in die Beziehung zum zentralen Phänomen (s. o.) einführt, gefolgt von einer interpretierenden Darstellung der zugeordneten Kategorien und Subkategorien.

Im Anschluss an die jeweiligen Darstellungen folgt zur Übersicht eine kurze Zusammenfassung der veranschaulichten Zusammenhänge. Am Ende des Kapitels (s. Kap. 7.6) werden die Ergebnisse zusammengefasst.

7.1 Ursächliche Bedingung

Ursächliche Bedingungen sind in Bezug auf das Phänomen Bedingungen, die es möglich machen, dass GFK in Schulen angewendet werden kann. Dazu wurden in den Daten zwei Kategorien gefunden, die einmal darstellen, welche äußeren Bedingungen gegeben sein müssen, damit die GFK an Schulen Fuß fassen kann (Kategorie: *Äußerer Möglichkeitsraum: Interesse von Schulen an GFK*) und zum anderen, welche intrapersonellen Vorbedingungen erforderlich sind, damit die GFK angewendet werden kann (Kategorie: *Innerer Möglichkeitsraum: Die Perspektive des anderen als gleichwertig erkennen*).

7.1.1 Äußerer Möglichkeitsraum: Interesse von Schulen an GFK

GFK kann an Schulen nur Fuß fassen, bei denen genügend Interesse dafür besteht. Welche Schulen das sind und welche Interessen dahinterstehen, wird unter der Subkategorie „Interesse von Schulen an der GFK“ zusammengefasst.

Interessen von Schulen an der GFK

Das Interesse von Schulen an der GFK scheint von Schule zu Schule und auch in Abhängigkeit von der Schulform verschieden zu sein. IP1 (Trainer) beobachtet,

"dass es im Gymnasium oft die größten Widerstände gibt und im Grundschulbereich sind die Widerstände am geringsten und ähnlich ist es halt eben auch im Hauptschul-, Realschulbereich [...]" (Z. 140-144, II).

Er begründet das damit, dass GymnasiallehrerInnen nicht so sehr die Notwendigkeit sehen, sich auf der Beziehungsebene zu engagieren, dass sich unter Lehrenden an Gymnasien häufiger die Haltung findet,

"ich muss die Schüler dahin bringen, dass sie einfach funktionieren und die haben halt gefälligst zu funktionieren [...] (Z. 148 f., I1)."

Gymnasien haben nach der Äußerung von IP1 auch die Möglichkeit,

"Schüler, die irgendwie nicht in den Kram passen auch loszuwerden [...] nach unten hin abgeben, was zum Beispiel ja im Hauptschulbereich ja nicht mehr möglich ist" (Z. 153-156, I1).

Die Formulierungen, die der Interviewpartner IP1 wählt, deuten für mich darauf hin, dass er den Eindruck hat, dass Gymnasien deutlich rigidere Strukturen haben, dass dort das Thema Zwang deutlich stärker präsent ist auch im Zusammenhang mit Leistung. Man kann fragen, warum hat jemand den Eindruck, dass er Schüler dazu bringen muss zu funktionieren (s.o., Zitat: Z. 148 f, I1)? Der Zusammenhang mit Leistungserbringung, die systemstrukturell bedingt gefordert ist, liegt nahe.

Zusammenfassend könnte man aus den Äußerungen von IP1 folgern, dass das Interesse an der GFK am ehesten dort besteht, wo Unausweichbarkeit eine Grundlage der pädagogischen Beziehung ist, also in der Grund- und Haupt und Realschule („[...] nach unten hin abgeben, was zum Beispiel ja im Hauptschulbereich ja nicht mehr möglich ist"). Im Umkehrschluss zu der Äußerung über Gymnasien könnte man weiter hypothetisch sagen, dass eine Implementierung der GFK im pädagogischen Bereich nur dort möglich ist, wo strukturelle Zwänge reflektiert werden. Darauf weist eine weitere Aussage hin:

„Die Schulen, die mich seit Jahren als Supervisor buchen, dass die Schulleitung ja sehr sehr offen dafür ist, auch bereit Mittel aufzutun, damit die Supervision finanziert werden kann, das heißt, ich bin halt nur an den Schulen Supervisor, wo die Schulleitung schon sehr progressiv drauf ist und so lange die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule erleben, dass die Schulleitung sie darin unterstützt mit diesen Zwängen konstruktiv umzugehen, ist das Leiden lang nicht mehr so groß.“ (Z. 682-687, I1).

Man könnte daraus also schließen, dass dort Interesse an der GFK zu finden ist, wo auch bereits Interesse an einer Veränderung besteht.

IP2 (Lehrerin) sagt dazu (Z. 81-85, I2):

„Die fördert das. Ohne die Schulleitung wären die Rahmenbedingungen nicht da, dass wir das hätten, das ist schon ein Verdienst auch der Schulleitung. Die Schulleitung zieht sich bewusst raus, aktiv dran teilzunehmen, hätte sehr großes Interesse auch selbst/ also das zu machen.“

Zusammenfassung:

GFK scheint vor allem dort gefragt zu sein, wo Unausweichbarkeit eine Grundlage der pädagogischen Beziehung ist, wo strukturelle Zwänge reflektiert werden, wo durch progressive Schulleitungen bereits Interesse an einer Veränderung besteht.

7.1.2 Innerer Möglichkeitsraum: Die Perspektive des anderen als gleichwertig erkennen

Der innere Möglichkeitsraum als zweite bedingende Kategorie für das betrachtete Phänomen ist eine intrapersonale Vorbedingung, die, wie es sich darstellt, gegeben sein muss, damit Lehrende GFK an Schulen anwenden können. Da die GFK eine Methode ist, die auf Veränderung in der Haltung sich selbst und anderen gegenüber und damit auch auf eine Veränderung von zwischenmenschlicher Interaktion abzielt, ist es nicht verwunderlich, dass in den Daten Informationen darüber zu finden sind, dass Lehrende durch die Beschäftigung mit der GFK Erkenntnisse über individuelle intrapersonale Abläufe erlangen. Interviewausschnitte, die zeigen, dass diese Erkenntnisse zu Veränderungen im Verhalten führen, wurden in zwei Subkategorien zusammengefasst: *Selbsterforschung/Bedürfnis* und *Selbsterforschung/Ärger*. Es wird im ersten Fall deutlich, dass die gewonnenen Erkenntnisse über innere Vorgänge den Wunsch, auch andere verstehen zu können, verstärkt und im zweiten Fall, dass die Klärung innerer Vorgänge es ermöglicht, in konflikthaften Situationen mit mehr Überblick zu handeln und die Perspektive des anderen miteinzubeziehen. Gemeinsam ist diesen beiden Subkategorien, dass jeweils die Perspektive des Gegenübers als gleichwertig, gleichrangig erkannt wird.

Selbsterforschung/Bedürfnis

Lehrende, die GFK lernen, beschäftigen sich in den Trainings mit ihren Bedürfnissen. Diese spielen in der GFK eine zentrale Rolle (s. Kapitel 4.2; 4.3.3; 4.5, Tabelle 5). An der Wurzel jedes Gefühls und auch jeder Handlung liegt ein universelles Bedürfnis, heißt es in der GFK (ebd.). So ist ein Ergründen der eigenen Bedürfnisse Inhalt der GFK Trainings, die der befragte Trainer hält und an denen die befragten Lehrerinnen teilnehmen. IP1 (Trainer) spricht davon, wie einschneidend diese Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen sein kann:

„relativ klar ist, wenn Leute zum ersten Mal an einem GFK Seminar teilnehmen und vorher noch nichts in der Richtung kennengelernt haben [...], dass es für viele frappierend ist zu erkennen, a) welche Bedürfnisse sie selbst haben und, dass sie bisher noch gar nicht geübt sind, die eigenen Bedürfnisse bei sich zu erkennen. Und schlagartig wird damit auch klarer, weshalb andere Menschen so wenig tun IHRE Bedürfnisse zu erfüllen, weil sie halt eben es [das Bedürfnis, Einf. d.

Verf.] a) nicht bei sich erkannt haben und oft auch nicht klar kommuniziert haben, was sie denn gerne hätten, dass der andere tun kann, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Das heißt, da fällt ihnen schon so eine Last von den Schultern, dass sie einfach erkennen können, warum so vieles bisher so unbefriedigend verlaufen ist im Kontakt mit anderen Menschen“ (Z. 539-553, I1).

IP1 beschreibt hier eine erste Begegnung mit der GFK. In einer solchen ersten Begegnung ist die Konfrontation mit den eigenen Bedürfnissen meist neu und, wie er sagt, die Teilnehmenden sind „bisher noch gar nicht geübt [darin, Einf. der Verf.] „die eigenen Bedürfnisse bei sich zu erkennen“ (Z. 543 -545, I1). Aus der Aussage, dass sie *bisher noch gar nicht geübt* sind, schließe ich, dass sie sich aber stetig darin üben werden, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und dass sie sich schließlich immer besser damit auskennen werden, welche Bedürfnisse sie haben und wie diese in ihr Handeln hineinspielen. Es findet also vermutlich mit der Zeit eine Sensibilisierung für bestehende Bedürfnisse statt und dafür präzise zu spüren, ob diese erfüllt sind. Diese Annahme wird bestätigt, wenn IP1 davon spricht, dass subjektive Bedürfnisse von den Lehrenden in Bezug auf die Zwänge, in denen sie sich beruflich an der Schule bewegen, reflektiert werden:

„Das ist ein typischer Entwicklungsschritt, zu erkennen: "aha es gibt eine Menge Zwänge", es gibt ganz viel: "Ich muss, ich muss, ich muss", oder: "ich sollte, ich sollte" und zuerst mal klarzukriegen und welche Bedürfnisse erfülle ich mir damit, wenn ich dem nachkomme und genauso auch, welche Bedürfnisse bleiben auf der Strecke, wenn ich all diese Erwartungen bediene“ (Z. 592-598, I1).

Diese intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen führt aber dazu, dass erstens erkannt wird, an welchen Stellen genau eigene Bedürfnisse nicht erfüllt werden und zweitens führt sie zu dem Wunsch, die Verhältnisse so zu verändern, dass das evtl. doch möglich ist.

"Und das ist oft auch ein Stück weit schmerzlich und erschreckend zu erkennen, wie viel Zwänge das System Schule, ich würde sagen, als Form struktureller Gewalt einfach vorgibt und das auch als ganz normal einstuft und dass die Leute dann lernen, mit diesen Zwängen zunehmend konstruktiver umzugehen, dass sie erkennen können, manche Sachen sind sehr wohl geeignet Bedürfnisse zu erfüllen und andere Sachen würden sie gerne an ihrer Schule nach und nach verändern wollen, dass die Regeln und Vereinbarungen, die halt eben so gelten, nach und nach an den Bedürfnissen aller ausgerichtet werden“ (Z. 599-610, I1).

Drittens, und das ist hier in dem Zusammenhang das Wesentlichste, führt die Beschäftigung mit *eigenen* Bedürfnissen dazu, dass auch ein Interesse für die Bedürfnisse der Interaktionspartner entsteht. Dies kann man aus der vorangegangenen Äußerung folgern, wenn IP1 sagt, dass bei Teilnehmenden seiner Supervisionen der Wunsch entsteht, Regeln und Vereinbarungen, die an der Schule gelten, nicht etwa nur so zu ver-

ändern, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse erfüllen, sondern sie möchten die Bedingungen an ihrer Schule so verändern, dass die Regeln und Vereinbarungen „an den Bedürfnissen aller“ (Z. 609, I1) ausgerichtet werden. Dieser Zusammenhang bestätigt sich auch in der folgenden Aussage noch direkter. IP1 (Trainer) berichtet hier darüber, wie GFK-Lernprozesse oftmals verlaufen.

„Dann gibt es bei manchen Leuten eine regelrechte Phase, wo ich gerne sage, da schlägt das Pendel in das andere Extrem um, dann kümmern sie sich SEHR stark um ihre eigenen Bedürfnisse [...]“ (Z. 553-555, I1).

„Nach meiner Erfahrung ist diese Phase, wenn sie denn eintritt, auch nur vorübergehend, dass wenn die Leute ihre Bedürfnisse erkannt haben, eine Zeit lang sich sehr stark um eigene Bedürfnisse gekümmert haben, die oft teilweise schon seit Jahren oder Jahrzehnten, brachgelegen sind, dass sie NACH einer solchen Phase auch wieder mehr in der Lage sind, die Bedürfnisse anderer Menschen mehr in den Mittelpunkt zu nehmen. Diese Dritte Phase ist dann halt eben, wo es eigentlich dann losgeht, nämlich, dass partnerschaftliche Verhandeln von Bedürfnissen. Was sind meine Bedürfnisse? Was sind die Bedürfnisse des Gegenübers? Wie können wir jetzt eine Lösung finden, die für beide Seiten passend ist?“ (Z. 562-574, I1)

Zusammenfassung:

Warum wird hier also die Beschäftigung mit den eigenen Bedürfnissen als ursächliche Bedingung für die Anwendung von GFK an Schulen angesehen? Aus den zitierten Interviewausschnitten wurde deutlich, dass die Sensibilisierung für eigene Bedürfnisse den Wunsch entstehen lässt, dass diese Bedürfnisse auch erfüllt werden. Den Teilnehmenden der Supervisionen wird also klar, wie wichtig ihre eigenen Bedürfnisse sind, dadurch erkennen sie gleichzeitig nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, dass die Bedürfnisse von anderen gleichwertig wichtig sind. Die Bedürfnisse der Gegenüber ernst zu nehmen, sie zu respektieren, wertzuschätzen, ihnen mit Interesse zu begegnen, genau das ist aber die mindeste Voraussetzung für die Anwendung von GFK, solange dieser Punkt nicht zutiefst internalisiert ist, kann GFK nicht bzw. nur fragmentarisch angewendet werden. Wer diese Haltung einnimmt, zeigt sich gleichzeitig bereit zu einem Perspektivwechsel in Interaktionen und genau diese Bereitschaft ist die Basis, auf der alles andere dann aufbaut.

Selbsterforschung/Ärger

Eine häufige Reaktion auf konflikthafte Situationen ist Ärger. Dieser entsteht im Zusammenhang mit der Handlung eines Gegenübers, in Abhängigkeit von der persönlichen Interpretation dieser Handlung. Diese persönliche Interpretation hängt mit der

jeweils individuellen Vergangenheit und den Erfahrungen, die das Individuum gemacht hat, zusammen.⁷

In den Daten wurden verschiedene Äußerungen darüber gefunden, dass die IP durch die Beschäftigung mit der GFK sich mit dem Thema Ärger als Reaktion auf Konflikte beschäftigen, dass sie eigene Muster erkennen und dass diese Reflexion auch ihr Handeln im Konflikt verändert. Die Subkategorie Selbsterforschung/Ärger wurde hier platziert, weil tatsächlich ein reflektierter Umgang mit Ärger auch eine ursächliche Bedingung dafür zu sein scheint, dass die GFK angewendet werden kann.

Im folgenden Ausschnitt spricht IP3 darüber, dass die Erkenntnis über den Zusammenhang von Ärger, also bestimmten Reaktionen in der Gegenwart, mit ihrem persönlichen Erleben und Erfahren in der Vergangenheit für sie in der GFK-Supervision ein Aha-Erlebnis war. Sie wurde im Interview darum gebeten, von einem Aha-Erlebnis in der Supervision zu berichten. Ohne zu zögern erzählt sie dann von folgendem Erlebnis:

„Aber ein Aha-Erlebnis, [...] war eben, dass uns irgendwann in der Gruppe durch so ein Beispiel klar wurde, dass ganz viele Verhaltensweisen, die wir an den Kindern kritisieren, wo wir sagen "Boah, das geht ja GAR NICHT", dass das ganz häufig Verhaltensweisen waren oder sind, die wir uns als Kinder selber nie zugestanden hätten und das war für mich so ein Moment, wo ich gedacht habe oah, o.k. (ganz leise). Aber ne, dieser Moment, wo einem klar wird, warum man sich überhaupt über manche Sachen aufregt, WARUM das so stört“ (Z. 239-248, I3).

Es ist nicht nur ein Erlebnis, es ist eine Erkenntnis für sie, die ihr wirklich wichtig zu sein scheint, das kann man an der Art und Ausführlichkeit ihrer Erzählung bemerken.

Im folgenden Interviewausschnitt führt sie ihre Einsicht weiter aus.

„[...] das war halt dieses, dass das eigentlich ganz viel und eigentlich immer irgendwo was mit uns wirklich PERSÖNLICH zu tun hat, mit unserer Kindheit, mit unserer Erziehung selber. Das war mir halt irgendwie/man sagt immer so "mein Gott ja, der ist halt/ich bin selber so irgendwie früher erzogen worden, aber WIE da so diese Verknüpfung/, wie extrem das manchmal ist und wie unbewusst man dann eventuell Sachen/ ne, und dadurch selber sich verhält heutzutage als Erwachsener, das war mir so oder weiß ich noch uns in der Gruppe nicht so klar“ (Z. 254-263, I3).

Diese Einsicht hat ihr wirklich das eigene Verhalten verständlich gemacht: „aber „WIE da so diese Verknüpfung/, wie extrem das manchmal ist und wie unbewusst“, darüber ist sie sich jetzt, offensichtlich ganz sicher im Klaren.

⁷ Die Genese von Affekten wird von Bohus und Wolf (2009) in einem allgemeinen Emotionsmodell beschrieben. Demnach entsteht ein Affekt in kommunikativen Empfangsvorgängen in folgendem Ablauf: Wahrnehmung – Interpretation – Gefühl – Handlungsdrang. Das Gefühl, das ausgelöst wird und der Handlungsdrang entstehen in Abhängigkeit von der individuellen Interpretation der Wahrnehmung. Die Interpretation wiederum hängt mit vorangegangenen Erfahrungen des Empfängers zusammen.

Auch IP4 berichtet von dieser Erkenntnis, sie erzählt davon, ohne dass direkt nachgefragt wurde, einfach im Zusammenhang mit ihren ersten Erfahrungen mit der GFK in der ersten Fortbildung, die sie besuchte:

„Es kam auch dort schon bei der ersten Begegnung so vor, dass das mit einem selbst auch viel zu tun hat, wie man auf Situationen reagiert. Das war jetzt so für mich persönlich so ein Punkt, den hatte ich überhaupt noch gar nicht vorher überlegt“ (Z. 48-53, I4).

Nachgefragt im Interview, was sie denn damit genau meine „dass es sehr viel mit einem zu tun“ habe, macht sie zwei Beispiele, die beide zeigen, dass sie diesen Sachverhalt sehr verinnerlicht hat:

„Angenommen, es gibt bei uns eine Kollegin, die musste zuhause sehr sehr sehr sehr pünktlich sein, bei allem. [...] wissen wir jetzt, dass man daraus entweder auch sehr sehr sehr sehr pünktlich ist und auch kein Verständnis hat, wenn dann andere Leute unpünktlich sind, also das ist dann schon ganz ganz schlimm oder das Gegenteil ist, dass man besonders frei mit der Zeit umgeht, weil man das früher als Zwang empfunden hat. [...] Wenn man dann weiß, wie war es bei einem selbst/ aha, deshalb rege ich mich so darüber auf. Wenn ich das so weiß, kann ich schon einen Schritt zurück gehen [...]“.

Später wird nachgefragt, was es für sie bedeutet, „einen Schritt zurückgehen“. „Dann“ sagt sie „sehe ich das wieder anders“ (Z. 137, I4) und erzählt ein Beispiel davon, wie sie reagiert, wenn sie einen Schritt zurückgegangen ist. Aus ihrer Erzählung wird klar, dass sie, wenn sie einen Schritt zurückgeht, ohne jeden Ärger die potenziell ärgerliche Situation analysiert und dem in dieser Situation involvierten Kind dann eine Lösungsmöglichkeit anbietet, statt ärgerlich zu sein.

Auch IP2 berichtet von ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Ärger in der Supervisionsgruppe:

„Also wir sind auch in dieser Gruppe wirklich SEHR intensiv an der Schule dran, [...] das überschneidet sich natürlich auch mit privaten Situationen, die dann mit in die Schule kommen, [...] was ja logischer Weise Auswirkungen hat dann in der Schule und ja grundsätzlich ist ja alles, was mich aufregt [...] Meins und nicht das von den Schülern, so. Und das aber dann auch wieder wirklich wahrzunehmen und ja, damit auch umgehen zu können“ (Z. 558-567, I2).

IP2 spricht hier von der Arbeit in der GFK-Supervisionsgruppe und erzählt, dass dort sehr intensiv an schulischen Themen gearbeitet wird („wir sind auch in dieser Gruppe wirklich SEHR intensiv an der Schule dran“). Sie bearbeiten in der Gruppe allerdings nicht nur schulische Themen, da berufliche Probleme meist sehr persönliche Wurzeln haben. Das spricht sie an, wenn sie sagt „das überschneidet sich natürlich auch mit privaten Situationen, die dann mit in die Schule kommen“. Auch wenn sie sich über etwas aufregt, liegen die Gründe dafür in dem, was sie von sich persönlich mit an die Schule bringt: „grundsätzlich ist ja alles, was mich aufregt [...] also Meins und nicht das von den Schülern, so“. Die Arbeit in der Gruppe hilft ihr dabei, das „dann auch

wieder wirklich wahrzunehmen“ und „damit auch umgehen zu können“. Sie sagt hier zwar nicht, dass sie diese Art über die Herkunft ihres Ärgers zu denken, durch die Beschäftigung mit der GFK kennengelernt hat, aber es wird auf alle Fälle deutlich, dass sie ihren Ärger („das was mich aufregt“) durch die Arbeit in der Supervisionsgruppe immer wieder auf diese Weise wahrzunehmen im Stande ist und dadurch lernt „damit auch umgehen zu können“.

Zusammenfassung

Alle drei Interviewpartnerinnen, die GFK Anwenderinnen an Schulen sind (IP2-4), berichten jeweils von einer Auseinandersetzung mit der Herkunft ihrer Reaktionen bzw. mit der Herkunft ihres Ärgers in Konflikten. Dabei haben zwei von ihnen (IP3 und 4) die Ansicht, dass die Genese von Emotionen, in diesem Fall Ärger, mit eigenen Interpretationen der Situation und somit der eigenen Vergangenheit zusammenhängen: „dass das mit einem selbst auch viel zu tun hat, wie man auf Situationen reagiert“, I4, s. o. Diesen Zusammenhang haben sie durch die GFK-Supervisionen kennengelernt. Aus den Aussagen von IP2 kann man nicht ersehen, dass sie diese Gedanken durch die Supervision kennengelernt hat, allerdings spricht sie davon, dass sie durch die Supervisionen ihren Ärger „immer wieder auf diese Weise wahrzunehmen im Stande ist“, s. o.

Die Beispiele oben zeigen, dass die Reflexion über die Herkunft des eigenen Ärgers dazu führt, Ereignisse anders als bisher zu betrachten. Die Herkunft des Ärgers wird nicht mehr mit der Quelle der Störung, mit dem Auslöser in Verbindung gebracht, sondern mit der eigenen Vergangenheit und den daraus entstandenen Reaktionsmustern. Diese Selbsterforschungsarbeit weitet also den Blick in konflikthaften Situationen. Der Ärger wird im Zusammenhang mit seiner Genese wahrgenommen, so kann ein Schritt zurückgetreten und die Situation kann mit mehr Überblick betrachtet werden. Die Situation mit mehr Überblick zu betrachten heißt aber auch, die Perspektive des anderen miteinbeziehen zu können und die Fähigkeit zur empathischen Reaktion in konflikthaften Situationen zu entwickeln. Diese Fähigkeit ist eine Grundbedingung für die Anwendung der GFK.

7.2 Strategie

Handlungs- und Interaktionale Strategien sind in diesem Bezugsrahmen spezifische Handlungen und Interaktionen der Lehrenden, die auf der Kenntnis der Prinzipien der GFK basieren. Sie zeigen, in welcher Form die Ideen der GFK im schulischen Kontext Anwendung finden.

7.2.1 Reaktionen

Übergeordnet betrachtet sind diese Strategien Reaktionen auf Verhalten. Da jedoch von unterschiedlichen Reaktionen berichtet wird, ist diese Kategorie in drei Subkategorien unterteilt. Eine der Subkategorien fasst Aussagen zusammen, welche die Reaktion der Lehrenden auf ihren im Konflikt entstandenen Ärger beschreiben (*Emotionsmanagement im Konflikt*). In einer weiteren Subkategorie werden Hinweise auf eine bestimmte Qualität der Reaktion Lehrender auf das Verhalten von Lernenden subsumiert (*Verhalten offen interpretieren/ Interesse für die andere Perspektive*). Einer dritten Subkategorie sind Aussagen zugeordnet, die auf eine weitere Form der Reaktion von Lehrenden auf das Verhalten von Lernenden veranschaulichen, nämlich das *Nachfragen*.

Es wäre auch möglich, diese Subkategorien anders in das paradigmatische Modell einzuordnen, sie liegen sehr dicht an den ursprünglichen Bedingungen, die in Kapitel 7.1 dargestellt wurden. Allerdings konnten jeweils Hinweise dafür gefunden werden, dass die IP diese Reaktionen bewusst, also zielführend einsetzen, deshalb wurden sie als Strategien kategorisiert.

7.2.2 Emotionsmanagement im Konflikt

In den Daten wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass die IP darauf achten, mit welcher Emotion sie in Konflikten⁸ reagieren und, dass sie mit dieser Emotion daraufhin bewusst umgehen. Diese Aktivität wird hier als *Emotionsmanagement*⁹ bezeichnet.

"so, wenn du jetzt so reagierst, dann kommst du hier gar nicht weiter, du musst dich selber runterfahren und du musst hier irgendwo ein sachliches Gespräch führen, du musst fragen, der hat ja auch irgendwas, der ist jetzt nicht so der Böse, weil er den Stein geworfen hat, sondern irgendeinen Beweggrund hat der gehabt, auch wenn der vielleicht für dich in dem Moment völlig nicht nachzuvollziehen ist [...]" (Z. 344-351, I3)

IP3 spricht hier davon, dass sie sich „runterfahren“ muss damit es ihr möglich ist „irgendwo ein sachliches Gespräch zu führen“. Sie bemerkt also ihre emotionale Erregtheit, weiß, dass diese hier nicht nützlich ist und ist bereit diese „runterzufahren“.

„[...] und würde das glaub ich auch wirklich hinkriegen, dass ich mich dann wirklich auch runterfahre und wirklich versuche, ruhig und sachlich mit ihm zu sprechen, [...]“ (Z. 320-323, I3).

⁸ Die Definition von Konflikt erfolgt hier nach Glasl (2013; S. 17): „Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolge“

⁹ Nach Conzelmann, Süß und Weis (2017, S. 602) ist Emotionsmanagement „die Fähigkeit die eigenen Emotionen [...] zu regulieren und zu steuern.“

Anhand von dieser Aussage wird klar, dass IP3 genau weiß, dass sie, solange sie selbst ärgerlich und aufgebracht ist, nicht wirklich fruchtbar handeln kann. Für den Perspektivwechsel, um sich auf den Schüler einzulassen („sondern irgendeinen Beweggrund hat der gehabt“), muss sie sich zunächst regulieren. Dann erst hat sie die Möglichkeit das Gegenüber wahrzunehmen.

Auch IP4 berichtet, dass sie zunächst ärgerlich reagiert, dass sie gleich im Anschluss aber schon an das Gegenüber und dessen Position denkt.

"Mei, das GIBT'S doch gar nicht, das KANN doch nicht sein (ungehalten, aufgebracht)", so was. Passiert mir heute auch noch, dass ich im Moment so denke, aber SOFORT im zweiten Moment denke ich dann HALT, o.k., bei denen ist es nicht so, wie es bei dir selbst vielleicht gewesen ist [...]“ (Z: 154-159, I4)

Interessant ist hier, dass sie sagt „Passiert mir heute auch noch [...]“, daraus wird ersichtlich, dass es zwar heute manchmal passiert, dies aber nicht die Regel ist und wenn doch, sie die Ausrichtung ihrer Reaktion im nächsten Moment ändert. Sie achtet also in konflikthaften Situationen sehr auf ihre emotionalen Reaktionen und steuert sie in Übereinstimmung mit ihrer Einsicht über die Genese dieses Reaktionsmusters (s. a. Kap. 7.1.2, Selbsterforschung/Ärger).

7.2.2.1 Verhalten offen interpretieren/ Interesse für die andere Perspektive

Die Interpretation von erlebtem Verhalten ist immer auch Bestandteil einer Reaktion auf Verhalten (siehe dazu auch Fußnote Affektgenese in Kap. 7.1.2). Wie das erlebte Verhalten interpretiert wird, bestimmt maßgeblich auch die Qualität der kommunizierten Reaktion. Die beiden in diesem Kapitel dargestellten Subkategorien stehen in direktem Zusammenhang. Sie werden daher gemeinsam anhand von einem Beispiel aus I4 dargestellt. Die Darstellung ist ausführlich, weil dieser Aspekt in allen Interviews dominant enthalten ist, an vielen Stellen wird genau diese Haltung bzw. Strategie erwähnt.

Im folgenden Beispiel vergleicht also IP4, wie sie in einer konflikthaften Situation früher reagierte bzw. wie sie heute reagiert. Die Situation besteht darin, dass ein Kind die Hausaufgaben nicht gemacht hat und sie auf diese Situation in entsprechender Weise reagiert. Als Lehrerin möchte IP4 natürlich grundsätzlich, dass Hausaufgaben gemacht werden, insofern besteht hier ein Konflikt. IP4 betont zunächst, dass sie Hausaufgaben bei ihren Zweitklässlern nur „pro Zeit“ aufgibt,

„also erstes, zweites Schuljahr soll man nur eine halbe Stunde Hausaufgaben aufgeben und so mach ich es auch“ (Z. 204 ff, I4).

Früher hat sie aus ihrer Perspektive heraus, dass eine halbe Stunde Hausaufgaben machen, für alle Kinder möglich sein sollte, mit Ärger reagiert, wenn Lernende nicht einmal dieser Anforderung gerecht wurden.

„Also früher habe ich mich einfach darüber aufgeregt und gesagt: "Mei, das GIBT'S doch gar nicht, das KANN doch nicht sein (ungehalten, aufgebracht)" (Z. 153 ff., I4)

„Also genauso, es hat immer dieses Verständnis dahinter mehr gefehlt, also, dass ich dann gedacht habe "du das GEHT aber nicht, deine Hausaufgaben, die musst du machen" (Z. 200-203, I4).

„Heute versuche ich eher rauszukriegen, woran liegt es. Es kann also sein, dass die überhaupt keinen Platz hat, wo die arbeitet“ (Z. 218-220, I4).

Dann beschreibt IP4 ausführlich in den folgenden Zeilen (bis Z. 222), was die Gründe dafür sein könnten, dass das Kind die Hausaufgaben nicht gemacht hat und man merkt ihrer Schilderung an, dass sie diese Perspektive vermutlich schon öfter eingenommen hat und daher wirkliches Verständnis für die Situation der Kinder und für die Gründe für deren Handeln entwickelt hat.

Was ist an diesem Beispiel sichtbar? IP4 hat einen Konflikt mit einer Schülerin, sie möchte, dass die Schülerin eine Forderung erfüllt, diese kommt der Forderung aber nicht nach. Früher hätte sie das Verhalten der Schülerin dahingehend interpretiert, dass eindeutig die Schülerin Schuld an deren Verhalten hat: Die von IP4 gestellte Aufgabe ist in ihrer früheren Perspektive bewältigbar, sie wurde nicht erledigt, also kann es nur an der Schülerin liegen, dass sie die Hausaufgaben nicht gemacht hat. Heute fragt IP4 ergebnisoffen, woran es liegt, dass die Hausaufgaben nicht erledigt wurden, mit dem Bewusstsein, dass es dafür sehr viele Gründe geben kann, gute Gründe, die sie als Lehrerin nicht überschauen kann, da sie die häusliche Situation des Kindes nicht kennt. In der darauffolgenden Schilderung veranschaulicht IP4, wie sie *mit* der Schülerin zu ergründen versucht, woran es liegt, dass diese die Hausaufgaben nicht erledigt hat und im zweiten Schritt versucht sie, die Situation gemeinsam mit der Schülerin zu lösen (Z. 219-233, I4).

Das ist auch offensichtlich keine Einzelsituation, IP4 gibt viele Beispiele genau dieser Reaktionsweisen. In einem Fall fälscht ein Junge die Unterschrift der Eltern unter einer Klassenarbeit, auch hier fragt sie nach und erfährt gute Gründe für sein Verhalten. Er fälscht die Unterschrift, damit er nicht von seinen Eltern als Reaktion auf unerwünschte Noten geschlagen wird (die ganze Erzählung: Z. 629-701, I4). So findet sie gemeinsam mit dem Jungen und der Schulleitung eine Lösung für das Problem. Diese Denk- und Handlungsweise zieht sich bei ihr durch das ganze Interview, sie ist sich

dessen auch sehr bewusst und so kann man sagen, dass es sich hier um eine Handlungsstrategie handelt:

„[...] es ist immer noch einigen Kolleginnen nicht bewusst, wenn die dann manchmal über Eltern meckern, wo ich dann denke "mhm, auf diese Art kommst du nicht weiter". Also, wo ich dann denke boah, die macht den gleichen Denkfehler, den/so habe ich es früher auch gedacht“ (Z. 589-593, I4).

Meckern ist für sie keine hilfreiche Strategie mehr. Meckern bedeutet, sich über eine Situation unzufrieden zu äußern. Dagegen ist das offene Ansehen von Positionen des Gegenübers für sie eine Strategie geworden, mit der sie ihr Ziel besser erreichen kann. Was sie mit ihrer Strategie bewirken möchte, kommt an verschiedenen Stellen des Interviews auf jeweils ähnliche Weise zur Sprache, hier als Beispiel:

„Ja und keine Schuldzuweisung, es ist total egal, es hat gar nichts mit Schuld zu tun, sondern einfach versuchen das Problem besser zu lösen“ (Z. 758-760, I4).

Sie sucht nach Lösungen für die Kinder:

„dass man schon ständig nach Lösungen mit dem Kind überlegt. Wäre dieses oder jenes vielleicht eine Lösung“ (Z.183 f., I4)

„trotz dieser Situation die vorliegt, neue Lösungen zu finden, die dem/die das Kind etwas/wo das Kind auch irgendwie glücklicher sein kann, besser mit leben kann. Wenn ich nur meckere, passiert halt nichts. Das Kind hat oft nur wenig Einfluss auf diese Situation der Großen zuhause“ (Z. 189-194, I4).

Das nächste Zitat erwähnt noch ein weiteres Ziel, das sie mit ihrem Vorgehen anstrebt:

„und das genau das Gleiche natürlich mit den Kindern, indem ich auch mit denen mehr nach Lösungsvorschlägen suche, wie man etwas verändern kann und die immer weniger von dem Strafgedanken, dass hier einer bestrafen will, wegkommen“ (Z. 558-562, I4).

Zusammenfassung:

Hier ist also eine Handlungsstrategie im Konflikt zu sehen: Im Konflikt interpretiert IP4 das Verhalten von Lernenden offen, lässt es sich erklären, hat Interesse an der Perspektive des Gegenübers und bemerkt dadurch jeweils gute Gründe für deren Handeln. Es geht ihr dann nicht um Schuldzuweisung und Bestrafung, sondern um die Lösung von Problemen und darum, dass es den Lernenden gut geht.

7.2.2.2 Nachfragen

Die in dieser Subkategorie gruppierten Aussagen aus den Daten beschreiben als eine konkrete Handlung eine weitere Form der Reaktion von Lehrenden auf das Verhalten von Lernenden: *das Nachfragen*. Die IP schildern an verschiedenen Stellen, dass sie mit Lernenden zu ergründen versuchen, warum diese ein bestimmtes Verhalten gezeigt haben, was einerseits dazu dient, dass sie, um adäquat reagieren zu können, selbst das

Verhalten verstehen sollten und andererseits in manchen Fällen auch dazu den betroffenen Lernenden selbst einen Zugang zu ihren Handlungsmotiven zu ermöglichen. Deshalb fragen sie gezielt nach, dieses ist ihre Handlungsstrategie.

Beispiel 1:

IP 2 schildert, wie sie mit einem Schüler spricht, der in der Pause einen heftigen Konflikt mit einem anderen Schüler hatte, bei dem er den Konfliktpartner körperlich angegriffen und, wenn auch geringfügig, verletzt hat. Sie und der Schüler versuchen nun gemeinsam herauszufinden, warum das passiert ist, was ihn eigentlich dazu gebracht hat, so zu handeln. IP2 hört sich zunächst an, was eigentlich vorgefallen ist:

„er hat erst einmal beschrieben, was gewesen ist, was er gesehen hat, was vorgefallen ist“ (Z. 262 f., I2)

Sie macht ihm dann sprachliche Angebote für das, was in ihm vielleicht vorgegangen sein mag:

"du wolltest"/ also ich habe ihm vorgeschlagen [...], was dahintersteckte und er sagte/ er guckte mich nur wirklich so ganz intensiv an, das war ganz intensiv auch mit Blickkontakt, [er, Einf. d. Verf.] dachte darüber nach, ich weiß jetzt nicht mehr, was ich ihm vorgeschlagen habe und spürt/ also ich merkte richtig, wie er so in sich spürt, und merkte, da stimmt was nicht ganz, das ist nicht ganz falsch, aber es stimmt nicht so ganz und dann kam so: "Ich wollte dazugehören" (Z. 265-275, I2).

An der Erzählung kann man merken, dass sie ihn nicht zu einer bestimmten Sicht gedrängt hat, sie hat sich fragend vorgearbeitet und er hat ihre Vorschläge innerlich abgeglichen, bis er dann selber formulieren konnte, was ihn eigentlich bewegt hat, welches Bedürfnis¹⁰ eigentlich hinter seiner Wut und seiner Handlung steckte. Dass der Prozess im Einverständnis mit dem Schüler vonstattenging, lässt die folgende Äußerung vermuten, in dem sie zunächst den Schüler zitiert:

"Nee, das ist es nicht, das ist es nicht" [das Bedürfnis, Einf. d. Verf.], hat aber selbst das formuliert, was sein Bedürfnis ist. [...] ich habe ihn auf die Idee gebracht und dass er überhaupt darüber [...] nachdachte, was dahintersteckt, hat den Schüler total fasziniert, also das war wirklich so eine Wechselwirkung, GANZ unglaublich fruchtbares Gespräch“ (Z. 171-176, I2)

Auf dieser Grundlage schauen dann IP2 und der Schüler, wie sein Bedürfnis tatsächlich erfüllt werden kann:

"ok und jetzt gucken wir: Wie kannst du dazugehören? Also das war dann auch für ihn klar, "ok, damit kann ich ja auch was anfangen" (Z. 280-283, I2).

¹⁰ Der Bedürfnisbegriff wird hier jeweils im Sinne Rosenbergs benutzt (s. Kap. 4.2; 4.3.3 ;4.5. sowie die Liste universeller Bedürfnisse in Kap. 10.2 im Anhang).

Er bemerkt am Ende des Prozesses, dass die Kenntnis der eigenen Handlungsmotivation dazu dient, hilfreiche Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen finden zu können.

Was ist hier wesentlich an diesem Beispiel? IP2 fragt nach und ermuntert den Schüler damit nachzuspüren, was in ihm vorging. Meines Erachtens ermutigt sie ihn durch die Nachfrage zur Introspektion, damit dieser Schüler erkennen kann, was er *eigentlich* möchte, was er *eigentlich* braucht. Erst dann versuchen sie gemeinsam einen anderen Weg zu finden dieses Bedürfnis zu erfüllen.

Weitere Aussagen unterstreichen, dass dieses Nachfragen tatsächlich eine verwendete Strategie ist:

„dann wieder zu sagen: "Hier, eine Situation, die besprechen, dann die nächste, dann zu gucken, was WAR da mit dir", also so das aufzurollen“ (Z. 431-434, I2).

„Mal zu schauen, Bedürfnis, Bedürfnisebene der Schüler. Ich fand es unglaublich faszinierend, wie gut zu merken ist/ [...] oder, dass genau das Bedürfnis des Schülers ist erreicht und damit ist eigentlich das Thema erledigt, also es [das Bedürfnis, Einf. d. Verf.] ist formuliert, er ist gesehen worden damit und oft hat sich schon das Thema damit erledigt, also der Konflikt“ (Z.155-161, I2).

I: „Allein dass du da/ dass das benannt wurde und der Schüler sich gesehen gefühlt hat.

B: genau und, dass es EXAKT benannt worden ist als Bedürfnis. Diese positiv formulierte/, ja das positiv formulierte/ das Gesehen werden also, dass ICH es benannt habe [...]“ (Z. 162-167, I2)

Sie geht diesen Erkundungsweg des empathischen Nachfragens als Ermunterung zur Introspektion, zur Erkenntnis über individuelle innere Vorgänge also öfter (s. a. Kapitel 4.4). Es fasziniert sie, dass es tatsächlich gelingt, Handlungsmotivationen gemeinsam mit Lernenden zu verstehen und dadurch bereits Konflikte zu lösen. Es scheint hier wesentlich zu sein, dass ein Gesehen werden der Lernenden durch die Lehrenden („also, dass ICH es benannt habe“, s.o.), die EXAKTE (s. o.) Benennung und Wahrnehmung eine Entspannung der Situation bewirkt („oft hat sich schon das Thema damit erledigt, also der Konflikt“). Die Spannung in der Situation wird vermutlich durch den Umstand, dass Lernende durch den Prozess und dessen Ausgang wahrnehmen können, dass die Lehrperson sie nicht missversteht und womöglich moralisch verurteilt, sondern, sie sich, wenn eine Handlung auf ein universelles Bedürfnis zurückgeführt wird, als grundsätzlich gut erfahren und nicht ausgeschlossen durch Normüberschreitung, sondern eingeschlossen auf der Grundlage des GFK-basierten Verständnisses über Bedürfnisse.

Beispiel 2

Ein weiteres Beispiel aus I3 zeigt auch die Strategie des Nachfragens einer Lehrerin. Das Ziel ist hier jedoch ein anderes. IP3 erzählt davon, dass ein Schüler gegen Ende einer Unterrichtsstunde ohne ersichtlichen Grund zu weinen beginnt. In der Pause spricht sie mit ihm.

„[...] und dann habe ich halt gefragt: "Bist du traurig? Hat dich jemand geärgert? Tut dir was weh? Und da kam halt dann recht schnell das "Ja" bei der Frage "bist du traurig?". [...] Und ich glaube, wenn die dann schon mal "Ja" sagen können, dann kann ich ja auch wiederum ganz anders überlegen [...] ich denke, wenn die schon so eine versprachlichte Hilfe [...] haben, dann können die da [...] schneller [...] durch ein Ja oder ein Nein kommunizieren. Das meine ich so mit öffnen, dass die also eher dann sagen "Ja" oder "Nein", als von sich aus selber sagen "mir geht's jetzt gerade nicht gut, ich bin traurig, weil du hast gerade das und das gemacht". In dem Fall/ ich hatte das Kind nicht drangenommen.“(Z. 124-153, I3)

Hier verhilft IP3 ihrem Schüler durch ihr Nachfragen dazu, sich über seine Traurigkeit zu äußern. Es ist in dem Fall nicht so sehr die Ermunterung zur Introspektion, wahrscheinlich weiß der Junge schon vor dem Gespräch, dass er traurig ist und worüber er traurig ist, sie hilft ihm eher dabei innere Vorgänge zu versprachlichen.

„[...] aber ich weiß, dass ich komplett durch diese Fragen/ dass ich irgendwie versuche, das Kind/ oder dem Kind zu helfen, durch meine Fragen, das es eher eventuell sagen kann, was überhaupt los ist (Z. 82-85, I3)

Hier ist auch wieder zu sehen, dass das Nachfragen für sie eine Strategie ist, mit dem Ziel, dem Kind dabei zu helfen, sich über sein Befinden zu äußern. Dieses Nachfragen übt sie auch in der Supervision, und findet es sehr hilfreich.

„[...] wenn der irgendwas hat und es gibt ja wirklich Kinder, die SAGEN dann einfach nichts und das habe ich wirklich gemerkt, wenn man dann wirklich FRAGT nach den Gefühlen und das machen wir ja auch immer in den Treffen, das wir irgendwie/, dass sich da einer was überlegen muss und die anderen fragen eben so lange, bis wir im Grunde merken, was los ist, das finde ich sehr hilfreich“ (Z. 99-106, I3).

Beispiel 3

Dieses Beispiel aus I4 schildert eine Situation, in der IP4 früher „gemeckert“ (s. u.) hätte, heute fragt sie stattdessen nach dem eigentlichen Grund für die Normüberschreitung.

„Also NATÜRLICH müssen alle Kinder pünktlich um acht Uhr in der Klasse sein und dann gibt es Kinder, die trudeln bis zehn nach acht ein [...]. Also da hätte ich früher ein riesen Fass aufgemacht, hätte mit den Kindern erst mal gemeckert, hätte die Eltern bestellt, hätte einfach gesagt, dass das eine wichtige Regel ist, dass das bei uns so ist, unsere Regel erklärt, warum Pünktlichkeit wichtig ist und hätte einfach an die Vernunft appelliert, dass sie das jetzt einhalten. Heute ist es dann so, dass ich erst mal beim Kind nachfrage: "Du, du weißt ja genau, acht Uhr ist Schulbeginn, woran liegt es denn, dass du immer zu spät kommst? Bist du der Trödler oder ist es vielleicht die Mama, hat die noch viel zu tun oder/und dann erzählen die meistens, dann kommt dann irgendein Grund raus.“ (Z.373-388, I4)

Dieses Nachfragen von IP4 gilt einem Sachverhalt, es dient einfach dazu, dass sie einen Sachverhalt verstehen kann und diesen dann klären kann.

Zusammenfassung:

Als Reaktion findet das Nachfragen jeweils aufgrund der Annahme statt, es gäbe erstens für jedes Verhalten einen guten Grund und zweitens dieser gute Grund sei bisher noch nicht bekannt. In den drei Beispielen wird sichtbar, dass die Nachfragen sich an drei verschiedene Ebenen richten. In Beispiel 1 wird die Handlungsmotivation für eine Ausschreitung gesucht, die Nachfrage richtet sich an die Gefühls- und Bedürfnisebene des Schülers. In Beispiel 2 wird nach dem Grund für Weinen im Unterricht gefragt, nach einem Gefühl und dessen Ursache. In Beispiel 3 wird lediglich nach den Umständen gefragt, die einen Sachverhalt hervorbringen. Gemeinsam ist diesen Beispielen, dass die Lehrenden durch ihr Nachfragen Verhalten besser verstehen wollen. Gemeinsam ist allen drei Beispielen auch, das Verhalten der Lernenden nicht negativ bewertet wird. In allen Beispielen scheint sich folgender Zusammenhang zu zeigen: Nachfragen führt zu Verstehen, Verstehen führt zu Wahrnehmen und Benennen. Wahrnehmen und Benennen führt bei den Lernenden zu dem Erlebnis verstanden worden zu sein. Für Beispiel 1 und 3 kommt als weiterer Punkt dazu, dass die Lernenden hier darüber hinaus die Erfahrung machen, für ihr Verhalten nicht negativ bewertet und in irgendeiner Form ausgeschlossen worden zu sein.

7.3 Intervenierende Bedingungen

Intervenierende Bedingungen sind Gegebenheiten, die das Phänomen in seiner Existenz beeinflussen. Es sind also Bedingungen, die als Mangel betrachtet, die Existenz des Phänomens beeinträchtigen oder wenn sie in angemessener Menge vorhanden sind, die Existenz des Phänomens begünstigen. Als intervenierende Bedingungen für das vorliegende Phänomen lassen sich zwei Kategorien finden. Die Kategorie *Zeitmangel*, die sich in die Subkategorien *GFK braucht Zeit* und *Zwiespalt Individuum/Gruppe* sowie die Subkategorie *Gruppengröße* unterteilen lässt. Eine weitere Kategorie wäre *individuelles Vermögen* mit der Subkategorie, deren Namen aus einem In-Vivo-Code beibehalten wurde: *Es gelingt nicht IMMER, um GOTTES Willen*.

7.3.1 Zeitmangel

Die Kategorie Zeit lässt sich eindeutig als intervenierender Faktor identifizieren. Steht genügend Zeit zur Verfügung, kann GFK gut angewendet werden, ist die Zeit jedoch knapp, so zeigen die Daten, wird die Möglichkeit der Anwendung eingeschränkter.

Alle befragten Anwenderinnen in der Schule (IP2-4) haben Aussagen dazu gemacht. Zunächst sind hier Beispiele aufgeführt, die lediglich besagen, dass GFK ihre Zeit braucht, in weiteren Beispielen wird ersichtlich, wie die zur Verfügung stehende Zeit mit einem Zwiespalt der Lehrperson zusammenhängt, sich entweder um einzelne Lernende oder um die Gruppe kümmern zu können. Dann folgen noch Aussagen darüber, dass eine kleine Gruppengröße einen positiven Einfluss hat.

GFK braucht Zeit

IP2 erzählt hier von der Schlichtung eines Konflikts zwischen zwei Schülern, die schwerfällt, weil immer noch weitere konflikthaltige Themen auftauchen, die zwischen den Kontrahenten geklärt werden müssen.

„und dann kommen plötzlich so Geschichten raus, die quasi nicht direkt angesprochen worden sind oder wo noch etwas besprochen werden muss oder was halt regelmäßig irgendwie auftaucht und manchmal landet man auch im Nachmittagsbereich dadurch also so dieses: "Ich seh' jetzt überhaupt nicht ein, irgendwie jetzt da auf dich Rücksicht zu nehmen, du warst gestern so fies zu mir." Und dann landet man plötzlich ganz wo anders und dann wieder zu sagen: "Hier, eine Situation, die besprechen, dann die nächste, dann zu gucken, was WAR da mit dir", also so das aufzurollen. Das braucht natürlich richtig Zeit“ (Z. 424-434, I2).

IP2 gelangt laut dieser Aussage durch die sehr gründliche und deshalb zeitintensive Schlichtung von Konflikten auf der Grundlage von GFK in den Nachmittagsbereich. So wie sie den Schlichtungsprozess oben schildert, lässt sich leicht vermuten, dass solch ein gründliches Vorgehen nicht gut in die üblichen Zeitfenster im Schulalltag einzupassen ist.

Das folgende Beispiel macht das auf ähnliche Weise deutlich:

„[...] war inzwischen wieder ansprechbar, ich habe ihn gefragt: "Kannst du schon reden? Können wir drüber reden?", also einmal einen Zeitpunkt zusammen mit ihm festgelegt, weil es ja sonst nichts bringt, dann „ja“, war ihm auch das Thema dann auch wichtig, wenn er wieder in der Lage dazu ist, kann er das/ konnte er, ich hoffe er kann es immer noch, sehr gut reflektieren, was eigentlich passiert ist [...]“ (Z. 254-260, I2)

IP2 erzählt hier vom Anfang eines Klärungsgesprächs, das sie mit einem Schüler führte, der in der Pause in einem Konflikt „salopp gesagt, ausgerastet“ [ist, Einf. d. Verf.] (Z. 216 f., I2). Sie räumt ihm erst einmal Zeit ein, sich zu sammeln, „weil es ja sonst nichts bringt“. Sie weiß, dass er gut reflektieren kann, „wenn er wieder in der Lage ist“, also wenn er emotional nicht mehr so erregt ist. In Ihrer Erzählung thematisiert sie nicht, dass dies Zeit braucht, die sie aber nicht hat, doch es wird deutlich, dass geraume Zeit gebraucht wird, wenn einem Individuum auf diese Weise Aufmerksamkeit und Raum gegeben werden soll.

Das folgende Zitat stammt aus derselben Darstellung, an dieser Stelle wird die Annahme bestätigt:

„Ja und dann war es auch für ihn (unverständlich) also da wirklich mit sich Zeit zu lassen, "ok und jetzt gucken wir, wie kannst du dazugehören, also das war dann auch für ihn klar, "ok, damit kann ich ja auch was anfangen" (Z. 279-283, I2).

Auch hier ist wieder zu sehen, wie das Individuum im Mittelpunkt steht, es wird hier genau auf sein Bedürfnis eingegangen und auch das braucht wieder Zeit.

Der folgende Abschnitt (Z. 275-285, I3) ist ein Ausschnitt aus I3. IP3 (unten B) wird hier im Interview gefragt, wie sie in einer bestimmten Situation reagieren würde.

I: „[...] und Sie als Klassenlehrerin klären die Angelegenheit mit ihrem Schüler, also mit dem Schüler aus Ihrer Klasse. [...] und wie würden Sie da mit dem Schüler umgehen? Wie würden Sie reagieren? Wie würden Sie die Sache klären?

B: Also ich hätte auch die Zeit? (Z. 275-285, I3)

Interessant ist hier vor allem ihre spontane Reaktion auf die gestellte Frage. Es ist eine präzisierende Nachfrage, von der die Art ihrer Antwort direkt abhängt. Sie fragt nach, ob die Zeit zur Verfügung stünde, die sie bräuchte, um die Sache im Sinne der GfK zu klären, wie es eine hier nicht abgedruckte Antwort erkennen lässt. Der Faktor Zeit ist ihre erste Sorge. Auch hier wird wieder ersichtlich, dass GfK ihre Zeit braucht.

Auch IP4 äußert sich mehrfach zum Thema Zeit. Die folgende Äußerung ist eindeutig:

„ich kann es [GfK, Einf. d. Verf.] nicht immer anwenden, weil einfach auch ganz viel die Zeit fehlt.“ (Z. 487 ff., I4)

Gruppengröße/Personalschlüssel

Die Gruppengröße wurde auch als intervenierende Subkategorie gefunden, denn je größer die Gruppe ist, desto weniger Zeit haben Lehrende für die individuellen Belange ihrer SchülerInnen. Gruppengröße und Zeit stehen in engstem Zusammenhang.

IP2 äußert sich dazu sehr direkt, sie wünscht sich:

„Kleinere Gruppen und eine zweite Person dazu. [...] Weil ich dann wirklich auf die Kinder eingehen kann. Das geht gar nicht anders/ also geht nicht in einer großen Gruppe. Nicht so, wie die Bedürfnisse der Kinder da sind. Ich KANN sie nicht erfüllen, mit dem, was sie brauchen“ (Z. 826-832, I2).

IP4 berichtet, dass sie seit kurzem zum ersten Mal einen Integrationshelfer in ihrer Klasse hat, also eine zweite Person und, dass genau dies es ihr ermöglicht auf Kinder einzeln einzugehen.

„Für mich ist das eine ganz tolle Sache, weil einfach das ist jetzt ein/ zufällig ein Lehramtsstudent auch, zwar für das Gymnasium, der sich aber sehr gut in die Kinder, in die Situation auch einfinden kann, sodass ich dadurch immer Möglichkeiten habe und mal sage, die sollen jetzt mal in Ruhe,

Arbeitsphase, „du, ich geh mal mit Kind X in der Zeit kurz raus, ich muss mal mit dem über was reden““

IP2 berichtet hier, dass sie die Anwendung von GFK immer wieder praktiziert, sie die GFK jedoch eher in Kleingruppen und Einzelgesprächen anwendet.

„Ja, ich versuche es immer wieder einzubringen und klar es ist nicht immer der Fall auch gerade im Unterrichtsalltag auch im/ ja, aber ich versuche es insbesondere eben in diesen Kleingruppen und Einzelgesprächen ist es wirklich mehr vertreten als vor der Gruppe, behaupte ich jetzt einmal“ (Z.188-193, I2).

An diesen Aussagen fällt auf, dass sie meist Bedauern über zu große Gruppen und die daraus folgende intervenierende Bedingung ausdrücken.

Zwiespalt Individuum/Gruppe

Auch diese Subkategorie ist eng mit der Kategorie Zeit verbunden, an einigen Stellen drücken die befragten IP aus, dass sie in einen Zwiespalt durch unterschiedliche Anforderungen geraten, denen sie beiden gerecht werden wollen. Was sie hier darstellen, ist nichts anderes als der Umgang mit der Differenzierungsantinomie (s. Kap. 2.2.2), sie möchten zugleich beiden, also den einzelnen Lernenden und der Gruppe gerecht werden.

IP3 beschreibt einen inneren Konflikt. Einerseits möchte sie sich um ein Kind kümmern, das sich im Unterricht gerade verweigert und nicht mitarbeitet und andererseits hat sie da „so und so viele andere“ in der Klasse sitzen und der Unterricht müsste eigentlich weitergeführt werden. Sie bräuchte hier Zeit, die ihr aber nicht zur Verfügung steht. Es fällt ihr demnach schwer, sich zwischen zwei Handlungsoptionen zu entscheiden, die beide auf ihre Weise wichtig und notwendig wären:

„und ich hab jetzt hier so und so viel andere und die müssen doch eigentlich jetzt/ sondern dass man wirklich, wenn es, wie gesagt, die Umstände zulassen, versucht dann wirklich ja auch in Situationen, wo man vielleicht denkt, "Mensch eigentlich müsste ich jetzt mit dem Unterricht weitermachen", dass ich dann sag', Mensch also, der kann aber im Moment dann gar nicht", ne [...]“ (Z. 93-99, I3)

Ähnlich wird das von IP4 ausgeführt:

„[...] man hätte gerne viel mehr Zeit, um irgendwas zu klären, aber man muss ja auch mit Unterricht, mit allem möglichen weitergehen, eben in dem ganzen Rahmen, in dem man sich befindet und würde für GFK natürlich lieber viel mehr Zeit aufwenden, aber alles muss ja irgendwie in einen vernünftigen Rahmen eingebettet sein“ (Z. 302-307, I4).

Auch hier sieht man wie oben wieder einen Zwiespalt, man sieht, wie es einerseits Dinge mit einzelnen Lernenden zu klären gibt, was Zeit bräuchte, und andererseits jedoch auch noch Unterricht für alle stattfinden soll. Weiter führt sie aus:

„Also wo ich dann denke, andere haben ein/AUCH ein Recht auf Unterricht, ein Recht zu lernen, die haben ein Recht auf eine RUHE der nächste braucht nämlich vielleicht seine Ruhe und Konzentration, den stört das massiv, wenn da ständig irgendwas ist, was ich da regeln muss. Und DAS IST SO, dass man sich um diese ganzen Sachen immer Gedanken macht“ (Z. 320-326, I4).

IP4 nimmt diesen Zwiespalt also nicht leicht, „DAS IST SO“ (s. o.), dass sie sich um diesen Zwiespalt „immer Gedanken macht“ (s. o.).

Zusammenfassung:

Wie interveniert also die Kategorie Zeitmangel mit der Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen? Wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, wird die Anwendung von GFK behindert, wie in der Subkategorie *GFK braucht Zeit* gezeigt werden konnte. In gleicher Weise veranschaulicht dies die Subkategorie *Gruppengröße/Personalschlüssel*. Indem Lehrende sich im Unterricht eine als Unterstützung mitanwesende Person wünschen oder diese bereits zu schätzen wissen, wird deutlich, dass sie dann mehr Zeit für einzelne Lernende haben und das für wünschenswert halten. Die dritte Subkategorie *Zwiespalt Individuum/Gruppe* deutet auf einen typischen Zwiespalt für Lehrende hin (siehe Differenzierungsantinomie Kapitel 2.2.2). Auch das ist ein Zeitthema, denn die Lehrenden müssen ihre Zeit einteilen und sich häufig mit der Frage auseinandersetzen, wie viel Zeit sie auf das Individuum einerseits und die Gruppe andererseits aufwenden. Der entstehende Zwiespalt interveniert mit der Anwendung von GFK dann, wenn für den Lehrenden die Gruppe im Vordergrund steht und auch stehen muss, weshalb folglich keine Zeit für das Individuum bleiben kann.

Hypothetisch ließe sich hier im Zusammenhang mit dieser letzten Subkategorie die Vermutung äußern, dass die Kenntnis der GFK auf ihre Weise dazu beiträgt, Lehrende an diesem Punkt stärker die Enge des Systems spüren zu lassen. Sie bemerken die Widersprüchlichkeit der an sie gestellten Anforderungen vermutlich stärker, weil sie Bedürfnisse bei sich und anderen vermehrt wahrnehmen

7.3.2 Grenzen des individuellen Vermögens

Alle IP, vor allem die Lehrerinnen, berichten, dass die Anwendung von GFK ihnen manchmal nicht gelingt. Sie stoßen an wahrscheinlich gewöhnliche intrapersonelle Grenzen, also Grenzen, mit denen Menschen auch im Allgemeinen zu tun haben. Diese begrenzen das, was sie individuell zu tun vermögen.

Es gelingt nicht IMMER, um GOTTES Willen

Gewaltfrei zu kommunizieren ist für IP2 z. B. nach eigenen Worten manchmal nicht möglich, manchmal gebietet sie auch einfach strikten Einhalt, setzt eine Grenze, wie hier zu sehen ist („Hier, SO NICHT!“):

„Also [...] ich folge [in der Gesprächsführung, Einf. d. Verf.] dann einfach der Intuition und bin dann mit Sicherheit draußen in solchen Gesprächen, wo ich ganz strikt zu sagen habe: "Hier, SO NICHT!" Wenn ich dann wieder in den Erklärungsansatz gehe, also das wäre impulsiv erst einmal, wenn ich dann wieder darauf eingehe, dann komm ich oft auch wieder in die GFK zurück. Aber das ist dann schon auch ein Wechsel, meiner Meinung nach“ (Z.734-742, I2).

Sie bezeichnet diese Reaktion selbst als „impulsiv erst einmal“ und reagiert kurzzeitig in Übereinstimmung mit einem bestehenden Gefühl. Im zweiten Schritt geht sie aber auf die Situation rational ein, handelt bedacht und kommt so „oft auch wieder in die GFK zurück“. An der in diesem Beispiel veranschaulichten Grenze zeigt sich, dass ihr das oben beschriebene Emotionsmanagement (s. Kap. 7.3.1.1) in einer solchen Situation nur bedingt gelingt. Im Grunde pendelt sie hier zwischen einem emotionsbestimmten und einem kognitiv reflektierten Handlungsmodus. Die IP ist sich beider Reaktionsweisen bewusst und differenziert sie auch selbst, einmal als impulsiv, zum anderen klar abgegrenzt als GFK, nämlich dann, „wenn ich dann wieder darauf eingehe“. „Darauf eingehen“ heißt in diesem Fall auf die Perspektive des Gegenübers einzugehen. Sie ist sich ihres Handelns bewusst, aber in den speziellen Momenten, von denen sie hier spricht, laufen durchaus wenig beeinflussbare Reaktionsmuster ab, was eine innere Grenze darstellt, die sicher mal mehr und mal weniger stark vorhanden ist und einschränkt.

Vermutlich handelt es sich in der Erzählung von IP3 um dieselbe Grenze, sie spricht allerdings nur implizit davon:

„Ich habe schon das Gefühl, dass ich heute HÄUFIGER/ nicht IMMER um GOTTES Willen, ich würde niemals sagen, ich hab das jetzt schon völlig verinnerlicht und das gelingt immer, aber schon HÄUFIGER wirklich auch überlege, "was ist denn jetzt gerade bei dem los? Warum macht der das denn jetzt?", ohne, dass ich vielleicht sowieso, dass mit IHM verbal versuche, sondern dass ich das auch für MICH schon im Kopf versuche "[...] was ist denn mit DEM jetzt gerade heut los hier?“ (Z. 443-451, I3)

Sie berichtet, dass es ihr in Situationen, die ihre Reaktion erfordern, schon häufiger gelingt, erst einmal zu überlegen, was denn bei der betreffenden Person innerlich gerade eigentlich passiert. Hier wäre zu vermuten, dass sie in Fällen, in denen es ihr nicht gelingt, diesen reflektierten Zwischenschritt zu machen, dann in Übereinstimmung mit dem ausgelösten Gefühl impulsiv reagiert, ohne die Perspektive des Gegenübers zu berücksichtigen. So, wie es auch im oberen Beispiel bei IP2 zu sehen ist.

Im folgenden Zitat berichtet IP3 außerdem sehr genau, in welchen Situationen ihr eine angemessene Reaktion besonders wenig glückt.

„[...], also das kommt echt auf die Situation an. Wenn ich also gerade mitten irgendwie DRAN bin [...], also ich geb' da vollen Körpereinsatz und mach' mich wirklich zum Äffchen teilweise da vorne, um irgendwelche bildlichen Dinge irgendwie besser darzustellen, [...]. Ich glaube, in so einer Situation, wenn man so richtig irgendwie drinne ist, da glaube ich nicht, dass ich in dem Moment dann denke "hm, was geht denn bei dem jetzt ab?", dann nervt es gerade einfach nur. Aber dadurch bin ich BESTIMMT auch jemand, der sagt "Freund, jetzt ist Ruhe, sonst faucht's hier [...] oder sonst passiert hier was". Aber in Situationen, wo ich vielleicht NICHT hundertprozentig gerade von mir alles gebe, [...].“ (Z. 460-482, I3)

Es sind Unterrichtssituationen, in denen sie sich besonders bemüht und verausgabt, in denen sie sich sehr stark einsetzt, damit Schüler etwas besser verstehen können. Wenn in einem solchen Moment Lernende stören, bedenkt sie nicht zunächst, was die Handlungsmotivation der Lernenden sein könnte und erst recht nicht, welches Bedürfnis sich hinter der Handlung verbergen mag. In ihrer Reaktion bewegt sie sich dann nicht auf einer Verständnisebene, sondern ein Verhalten „nervt“ sie (Emotion) und sie reagiert prompt: „'Freund, jetzt ist Ruhe, sonst faucht's [...]““. In solchen Situationen geht sie also nicht auf die Bedürfnisse der als störend empfundenen Lernenden ein, sondern sorgt vermutlich dafür, ein eigenes Bedürfnis zu erfüllen vielleicht ein solches nach Rücksichtnahme, Respekt, Wertschätzung (um in Rosenbergs Bedürfnisbegriff¹¹ zu bleiben (s. Kap. 4.2; 4.3.3; 4.5).

Auch IP4 berichtet von einer Grenze; ihre Grenze ist erreicht, wenn der Tag zu anstrengend war:

„Also, es ist von Fall zu Fall/ wenn jetzt wirklich unheimlich viel an einem Tag war, so wie heute, muss ich sagen, habe ich dann keine Kraft mehr, ganz toll nach GFK, nach den einzelnen Sachen zu gehen, das ist dann auch der Fall. Das weiß ich dann auch [...]“ (Z. 264-268, I4).

In diesem Fall geht sie nicht detailliert darauf ein, warum die Lernenden gerade so unruhig sind, sondern sorgt dafür, dass die Bedingungen in ihrem Unterricht so werden, dass die ihr verbleibende Kraft ausreicht:

"so, jetzt musst du einfach nur für Ruhe sorgen, [...] das sage ich denen dann auch "ALSO, JETZT REICHT'S MIR wirklich, heute war für mich schon ein ganz anstrengender Tag, ich habe jetzt KEINE Kraft mehr und jetzt seid ihr einfach ruhig, alle sitzen still, hören mir zu, ich möchte nicht alles mehrfach wiederholen". Also dann/ aber das haben wir AUCH in GFK gelernt (Z. 286-292, I4).

Was IP4 hier berichtet, stellt nicht, wie oben gesehen, eine impulsive Reaktion dar. Sie berichtet vielmehr davon, dass sie ihre Kommunikation ändert, wenn ihr die Kraft

¹¹ Bedürfnisliste nach Rosenberg siehe Anhang (s. Kap. 10.2)

fehlt „ganz toll nach GFK“ vorzugehen. Sie „weiß das dann auch“, diese Grenze ist ihr bewusst. Wenn man genau hinsieht, fällt auf, dass die beschriebene Reaktion trotzdem im Muster der GFK bleibt, ihr fehlt zwar die Kraft für die empathische Reaktion auf andere, aber sie nimmt ihren eigenen Zustand wahr, reagiert selbstempathisch und lässt die Lernenden wissen, wie es ihr geht. Die Lernenden haben dann also eine Lehrerin vor sich, die sich öffnet, sich zeigt und so mit ihrem strikten Verhalten verständlich bleibt oder verständlich wird.

Zusammenfassung

Wie interveniert das individuelle Vermögen der einzelnen Anwenderinnen mit der Anwendung der GFK? Die ersten Beispiele zeigen, dass es für die IP Situationen gibt, in denen sie nicht die Perspektive ihrer Gegenüber in Betracht ziehen, nämlich dann, wenn Gefühle ihr Handeln leiten. Darüber hinaus schränkt der Faktor Kraft die Anwendung von GFK ein. Es wurde hier sichtbar, dass manchmal die Kraft fehlt, die Perspektive des anderen zu sehen oder sehen zu wollen. Auch ohne die gedankliche Vorlage Rosenbergs kann man aus meiner Sicht in allen drei Fällen vermuten, dass an der Wurzel dieser beschriebenen kommunikativen Handlungen ein unerfülltes Bedürfnis steht. Man könnte also sagen, dass individuelles Vermögen dort begrenzt ist, wo ein unerfülltes Bedürfnis und das darin begründete Gefühl so stark sind, dass die Perspektive des Gegenübers zunächst einmal nicht im Fokus steht.

7.4 Kontext

Der Kontext des Phänomens ist die Schule mit ihren charakteristischen Strukturen und Bedingungen, der Kontext wirkt, von den Daten her beurteilt, einengend, begrenzend und behindernd auf das Phänomen, die hier eingeordneten Kategorien können auch als intervenierende Bedingungen gesehen werden. Der Schulkontext ist in jedem Fall eine intervenierende Bedingung für das Phänomen.

Der Kontext wird als eine eigenständige Kategorie gehandhabt. Unter diese Kategorie fallen zwei Subkategorien: *Die Charakteristik der Begegnung* und die *Rolle der Lernenden*. Für die erste Subkategorie wird ein Beispiel aus I1 herausgegriffen. Es zeigt eine charakteristische Begegnung von Schule und GFK.

7.4.1 Die Charakteristik der Begegnung

Exemplarisch für die Begegnung von GFK und Schule und vermutlich typisch für deren Interaktion findet sich in I1 eine Darstellung.

Beispiel 1

IP1 (Trainer) spricht mit Bezug darauf, dass Lehrende unter Trainern als schwierige Adressaten gelten davon, dass er zu Beginn seiner Fortbildungen an Schulen sicherstellt, dass die Teilnehmenden wirklich freiwillig anwesend sind. Denn nur wenn Freiwilligkeit bzw. Wahlfreiheit gegeben sind, kann er gut mit dieser Berufsgruppe arbeiten.

„Die Offenheit für die Themen, die die GFK im schulischen Kontext so mit sich bringt, ist sehr sehr unterschiedlich, deswegen ist eine wichtige Frage für mich, inwiefern das Kollegium das Thema wirklich selbst gewählt hat oder ob nur einige wenige beschlossen haben: "oh das sollten wir unbedingt als Fortbildung machen", und die anderen kriegen das quasi einfach nur vorgesetzt, womöglich sogar gegen ihren Willen“ (Z. 97-104, I1).

In dieser Äußerung zeigt sich, dass IP1 erstens die Tatsache, dass die Offenheit für die Themen der GFK sehr unterschiedlich ist, völlig akzeptiert. Das zeigt sich in seiner Fragestellung, inwieweit die Teilnehmer freiwillig anwesend sind, er interessiert sich dafür, er bewertet diese Tatsache aber nicht. Sie „ist eine wichtige Frage“ für ihn. Zweitens zeigt sich allerdings, dass er die Tatsache, dass Menschen etwas „einfach nur vorgesetzt“ bekommen, „womöglich sogar gegen ihren Willen“, nicht ohne weiteres akzeptiert. Die Wortwahl „vorgesetzt bekommen“ gibt einen Eindruck davon, dass er unfreiwilliger Anwesenheit nicht begrüßt. Die Worte „womöglich“ und „sogar“ unterstreichen das noch. Meines Erachtens wird deutlich, dass er Unfreiwilligkeit generell nicht akzeptiert oder, dass er zumindest den starken Wunsch empfindet, die Handlungsfreiheit seiner Gegenüber möglichst unangetastet zu lassen. Das bestätigt sich auch im weiteren Verlauf der Textstelle:

„Na ja, da achte ich sehr darauf im Vorfeld das klar rauszubekommen, wie weit die Leute freiwillig da sind oder es halt eben doch eine Sache ist, die gegen ihren Willen abläuft und versuche das auch wirklich das so abzuwenden, dass Leute, die gegen ihren Willen anwesend sind, dann auch gehen können oder zumindest irgendetwas anderes im Nachbarraum machen, so dass das nicht in die Fortbildung mit reinspielt“ (Z. 105-112).

Er meint es also sehr ernst und ermöglicht es den Anwesenden in sich zu gehen und sich evtl. gegen eine weitere Teilnahme zu entscheiden. Mit diesem Wunsch, einen Raum für Wahl- und Handlungsfreiheit und damit für Freiwilligkeit zu schaffen, geht er noch weiter, wenn er bei größeren Kollegien Fortbildungstage so organisiert, dass Workshops zu verschiedenen Themenschwerpunkten der GFK besucht werden können.

„[...] und da will ich auch sehr dafür Werbung machen, dass dann bei so einem Fortbildungstag eher verschiedene Workshops stattfinden, so dass die Lehrerinnen und Lehrer eher wählen können, was sie gerade am meisten anspricht (Z. 123-127)“.

Er handelt aus verschiedenen Motiven, zum einen weil:

„Wenn die Leute wirklich freiwillig da sind oder einfach eigenes Interesse mitbringen, gibt es eigentlich gar nicht so oft Widerstände“ (Z. 112-114),

Die Zusammenarbeit wird also einfacher und fruchtbarer, aber eben auch, weil er niemanden unterrichten möchte, der *womöglich sogar* gegen seinen Willen die Fortbildung besucht.

Zentral an dieser dargestellten Praxis ist meines Erachtens die Öffnung eines Raumes für Wahl- und Handlungsfreiheit. Diese Praxis basiert vermutlich auf einer Grundhaltung der GFK, wie sie in Kapitel 2.4 dargestellt ist, also auf der Annahme, dass die Bedürfnisse aller Menschen gleichwertig und in jeder Situation auch gleichberechtigt sind (vgl. Kapitel 2.4).

Beispiel 2

Dieses Beispiel wird zur Kontrastierung von Beispiel 1 herangezogen. Die Darstellung stammt von IP2, einer Lehrerin, sie gibt hier ihre Einschätzung darüber ab, wie bescheiden die Wahlmöglichkeiten und Handlungsfreiheiten, die sie den Lernenden lassen kann, häufig sind.

„Momentan fühle ich mich damit nicht unwohl, Dompteur vor der Klasse zu sein, manchmal dann schon: "Hier, du musst, du hast, hier, zack, zack (seufzt), klar ich sag dann auch: "Du kannst dir das aussuchen, machst du es jetzt oder machst du es zuhause am Nachmittag" – mhm, ja, das sind nicht wirklich Wahlmöglichkeiten für Kinder, finde ich. Wobei manche das schon gerne zuhause machen, eher. Also und auch, von wegen Freizeiteinteilung und alles Mögliche aber irgendwo ist/ es bleibt bei diesem Zwang, logischer Weise“ (Z. 744-752, I2).

Zusammenfassung:

Es scheint, als charakterisiere Beispiel 1 die Begegnung von Schule und GFK, wie eine Begegnung von Freiheit und Zwang oder von Bedürfnisorientierung und Pflicht etc.. Der Trainer ist eine schulexterne Person und vermag in dieser Position einen Freiraum zu schaffen, anderen zu gewähren und bedürfnisorientiert zu handeln. Dieses Beispiel wurde ausgewählt, um einen Gegensatz herauszuarbeiten und zu beleuchten. Es zeigt, wie Arbeiten nach Prinzipien der GFK aussehen kann und lässt im Gegensatz dazu in Beispiel 2 erkenntlich werden, dass Lehrende an Schulen, also schulinterne, systeminterne Personen, diese Möglichkeit oft bzw. überwiegend nicht haben. Aus strukturellen Gründen können sie den Prinzipien, die in Beispiel 1 in die Tat umgesetzt werden konnten, oft nicht nachkommen, nicht treu bleiben, sie nicht anwenden.

7.4.2 Die Rolle als Handlungsrahmen

Lehrenden an Schulen sind ganz bestimmte Rollen zugewiesen. Diese Rollen stellen auch einen Kontext der Anwendung von GFK an Schulen dar. Die Rolle als Lehrende beschränkt den jeweiligen Handlungsspielraum. Im folgenden Kapitel sind Äußerungen von IP2 zusammengestellt, in denen sie ihre Rolle und ihren Handlungsspielraum reflektiert.

Sie spricht hier ausdrücklich davon, warum es ihr wichtig ist, dass ihre Schüler auch wirklich lernen, was sie ihnen vermitteln möchte und formuliert damit auch, wie sie ihre Aufgabe sieht:

„[...] um Grundkenntnisse zu erreichen, um lesen zu können, um selbstständig zu werden, um dann wieder DADURCH, ja, mehr Möglichkeiten zu haben auch zu handeln, mit ihrem Tun. Selbständig rauskommen können aus einer Situation“ (Z. 766-770, I2).

Sie spricht hier unmittelbar von ihrer pädagogischen Aufgabe, Lernende auf das Leben vorzubereiten, von ihrer Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Lernenden in ihrem Leben „mehr Möglichkeiten [...] haben [...] in ihrem Handeln, mit ihrem Tun“. Sie wünscht sich, dass sie möglichst selbstständig werden, aus einer Situation (s. o.) „rauskommen zu können“, was ein Querverweis darauf ist, dass sie oft Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen unterrichtet. Möchte sie aber dafür sorgen, dass sie dieser Aufgabe gerecht wird, dann, so sagt sie, geht es manchmal nicht ohne Zwang, im nächsten Abschnitt spricht sie darüber, dass manche Kinder ohne den Zwang bestimmte Dinge nicht lernen würden:

„[...] irgendwo ist/ es bleibt bei diesem Zwang, logischer Weise. Also in unserem Schulsystem ist es auch für manche Kinder irgendwo auch wichtig/ für manche ist es wirklich wichtig, weil sie im ganz Freien es nicht tun WÜRDEN. Weil sie mit ganz anderen Dingen beschäftigt sind und die brauchen Jahre, Jahrzehnte, dass die überhaupt auf ihre Kosten kommen, ja“ (Z. 752-757, I2).

Damit deutet sie an, dass die Lebenswelt der Kinder, die sie unterrichtet, sich auf diese oft sehr beeinträchtigend auswirkt, u.a. in ihrer Fokussierung auf Lerninhalte, weil sie eigentlich mit „ganz anderen Dingen beschäftigt sind“. Schulhalte können für die Kinder, von denen sie hier spricht, keine Priorität sein, weil Anderes vorrangig bewältigt werden muss. Weil sie aber weiß, dass es für die Heranwachsenden zukünftig wichtig sein wird, Inhalte erlernt zu haben, lässt sie ihnen keine Wahl und übt Zwang aus:

„Das dauert Jahre oder Jahrzehnte, bis die ganz rauskommen, wenn überhaupt, was da für Kummer hintersteckt, was manche Kinder haben und dann können die natürlich auch nicht wirklich gut arbeiten, dann brauchen die auf der einen Seite schon diese klare strikte geführt werden, schon um es auch/ um was zu tun“ (Z. 759-764, I2).

Hier entsteht der Eindruck, dass für sie der Einsatz von Zwang in diesen Fällen eher einen beschützenden Aspekt hat.

„Ich bin natürlich schon irgendwo ein Dompteur – so, bei machen Sachen bleibt das nicht aus, ich verlange etwas, Schule ist Zwang und das fällt mir persönlich schon auch schwer, immer wieder. Da sind auch immer so Momente, wo ich manchmal denke, „warum mache ich das denn hier jetzt“? Und gleichzeitig, o.k., ich weiß, ich habe die Möglichkeit, den Kindern Freiräume zu geben und ich habe auch meine Verpflichtung, wie die Schüler/also wie jeder irgendwo auch/ und es ist WICHTIG für die, das sie bestimmte Dinge lernen“ (Z. 696-705, I2)

Es wird klar, dass sie den Zwang als Methode begreift, die sie akzeptieren muss, wenn sie ihre pädagogische Aufgabe ernst nehmen möchte. In bestimmten Situationen wird sie den Lernenden keine Wahlmöglichkeit lassen und lassen können, wenn sie die selbst und auch schulisch definierte Aufgabe erfüllen möchte. Die folgende Aussage unterstreicht das noch, es wird klar, dass sie die „Dompteurseite“ ihrer Rolle manchmal nur ungern ausfüllt, dass sie die Wahlmöglichkeiten, die sie lassen kann, nicht wirklich als solche begreift:

„[...] also momentan fühle ich mich da ja – ja – (leise) unwohl, was heißt unwohl? Momentan fühle ich mich damit nicht unwohl, Dompteur vor der Klasse zu sein, manchmal dann schon: "Hier, du musst, du hast, hier, zack, zack (seufzt). Klar ich sag dann auch: "Du kannst dir das aussuchen, machst du es jetzt oder machst du es zuhause am Nachmittag" – mhm, ja, das sind nicht wirklich Wahlmöglichkeiten für Kinder, finde ich. Wobei manche das schon gerne zuhause machen, eher“ (Z. 742-750, I2).

Man kann hier deutlich erkennen, dass IP2 den Handlungsspielraum, den sie geben kann, sehr genau reflektiert hat, sie ist sich darüber im Klaren, dass die Option, die sie in dem Beispiel beschreibt, keiner wirklichen Handlungsoption entspricht. Ihre Aussage drückt eher aus, dass es der Versuch eines kleinen Zugeständnisses mit wenig weitreichenden Folgen ist.

Danach gefragt, was sie statt einer Dompteurin eigentlich gern wäre, sagt sie:

„mhm (überlegt), kurz gesagt – hm, ja, jemand, der die/ ja einfach die Ressourcen der Kinder hervorbringt/ fördert. Ein Förderer“ (Z: 818-820, I2)

Es wird nicht im Interview klar, wie der Wunsch eigentlich entstanden ist, eine Fördernde zu sein, auch wenn sie dies ja sicher schon ist. Aber sie würde es vermutlich vorziehen, hauptsächlich eine Fördernde zu sein. Das kann man dahingehend interpretieren, dass sie lieber in ihrer Handlungsfreiheit weniger eingeschränkt wäre, damit sie sich fördernder der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden annehmen könnte.

Zusammenfassung:

Die Rollenfestlegung von Lehrenden als Kontext des Phänomens schränkt die Umsetzung von zentralen Ideen der GFK deutlich ein: Das Prinzip der Freiwilligkeit und die damit verbundene Bedürfnisorientierung (s. Kap. 4.5., Tabelle 5, Punkt A) wird von etwas verhindert, dass hier als Zwang durch Zielorientiertheit bezeichnet werden kann.

7.5 Konsequenz

Die Konsequenzen aus dem Phänomen sind Auswirkungen, die aus der Anwendung der GFK durch Lehrer resultieren. Effekte wurden auf unterschiedlichen Ebenen gefunden. Auf einer Ebene der Beziehung, der Interaktion und des Aufeinanderbezogenseins wurden die Subkategorien *Anerkennung*, *Auswirkung auf die pädagogische Beziehung und das pädagogische Handeln* erstellt. Weitere Effekte wurden auf einer Ebene des individuellen Befindens geschildert und werden, allerdings nur sehr knapp, in der Kategorie *Auswirkungen auf das Befinden der Lehrenden* dargestellt. Schließlich fanden sich auch Folgen auf einer Ebene des Schulklimas, die der Subkategorie *Schulkulturveränderung* zugeordnet wurden.

7.5.1 Anerkennung

Streng genommen ist die Kategorie *Anerkennung* eine Subkategorie der Kategorie *Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung und das pädagogische Handeln*. Allerdings weisen die Daten schwerpunktmäßig darauf hin, dass die Auswirkungen im Zusammenhang mit *Anerkennung geben* und *Anerkennung erfahren* stehen. Die Veränderung des pädagogischen Handelns geht also in eine Richtung, die vermuten lässt, dass Anerkennung gegeben wird; die Veränderung der pädagogischen Beziehung scheint damit in Bezug zu stehen. Da in dieser Untersuchung ausschließlich Lehrende befragt wurden, wird hier von den Darstellungen der Befragten auf die Erfahrungen, die die Lernenden in diesen Situationen machen, geschlossen. Inwiefern oder auf welcher Ebene die Lehrenden die Lernenden anerkennen und weshalb hier angenommen wird, dass die Lernenden, von denen die Beispiele handeln, eine Erfahrung des Anerkannt Werdens machen, wird im Verlauf der Interpretation ersichtlich werden.

7.5.1.1 Beispiel 1: Anerkennung im Konflikt

Die folgende Darstellung demonstriert, wie sich IP2 als Konfliktpartner in einer konflikthafter Situation im Unterricht verhält. Sie benennt das gegebene Beispiel als "typisches Beispiel" (Z. 580) dafür, wie sie die GFK im Unterricht auch im Klassenver-

band anwendet. Der Konflikt besteht darin, dass ein Schüler in dem geschilderten Moment gerade etwas Anderes macht, als das, was sie vorgegeben hat. Interessant sind ihre Formulierungen:

"So, ich will, dass er sich jetzt hinsetzt und seine Aufgaben macht und der Schüler hat jetzt ja gerade mal ganz andere Bedürfnisse und macht es nicht. So – [...] und ja, grundsätzlich so dieses Zugestehen oder dieses Formulieren, das ist jetzt auch ein ganz typisches Beispiel, was ich im Klassenverband auch anwende, so dieses ‚dir-ist-jetzt-gerade-nach-spielen‘, oder ‚dir-ist-jetzt-gerade-nach-reden – ich möchte, dass du das arbeitest‘ – so – macht oft schon/ so dieses ‚ich-sehe-was-du-gerade-wirklich-brauchst‘, ‚dir ist nach Bewegung, du brauchst frische Luft‘ oder was auch immer, ‚ich möchte jetzt noch, dass du fertig wirst, ich bin hier, um dir das beizubringen‘ – so was." (Z. 574-588, I2)

Zunächst ist ihre Formulierung interessant, sie erzählt von einer Störung im Unterricht, aber sie verwendet das Wort Störung gar nicht, sondern sie spricht davon, dass der Schüler "jetzt ja gerade mal ganz andere Bedürfnisse [hat, Einfg. d. Verf.]" (Z. 575-576) und sich ihrer Anweisung widersetzt. Weil sie sein Verhalten als Ausdruck eines Bedürfnisses interpretiert, reagiert sie darauf nicht ungehalten oder bestrafend, sondern mit einem grundsätzlichen "Zugestehen" (Z. 579). Sie gesteht ihm also zu, dass er dieses Bedürfnis hat und versucht es zu benennen: "dir-ist-jetzt-gerade-nach-spielen, oder dir-ist-jetzt-gerade-nach-reden (Z. 582 f.)", erst dann teilt sie mit, was sie möchte, nämlich, dass er arbeitet, er noch mit der Aufgabe o.ä. fertig wird.

Was passiert also? Der Schüler bekommt nicht seinen Willen, sein Bedürfnis nach Bewegung etc. wird nicht erfüllt, denn die Struktur des Unterrichts lässt nicht zu, dass Einzelne das tun, wonach ihnen gerade ist. Die Lehrerin hat selbst keine Wahl, sie erhält die Struktur und verfolgt ihre Lehrziele.

Sie begegnet jedoch dem Verhalten des Schülers mit Einfühlsamkeit und seinem Bedürfnis mit Respekt. An keiner Stelle sagt sie, dass das Bedürfnis zu spielen, sich zu bewegen etc. schlecht, unberechtigt, dumm, störend etc. sei. Indem sie seine Handlung als Ausdruck eines Bedürfnisses rezipiert und dieses auch als solches respektvoll benennt, findet keine negative Wertung des Verhaltens statt.

Der Moment der Anerkennung verbirgt sich meiner Ansicht nach hier, in der respektvollen Begegnung mit einem für die IP eigentlich den Ablauf störenden Bedürfnis des Schülers. Diese Begegnung in Form offener Wahrnehmung desselben und respektvoller Benennung öffnet einen Raum der Gleichberechtigung beider Akteure. Der Begriff Gleichberechtigung scheint nicht ganz zuzutreffen, ist die Lehrerin doch die hierarchisch höhergestellte Person, mit der Macht, ihr Bedürfnis durchzusetzen. Die Gleich-

berechtigung bezieht sich hier auf den Aspekt, dass dieser Schüler erfährt, dass er dieses Bedürfnis haben darf, dass es nicht negativ ist, dieses Bedürfnis zu verspüren. Indem die Lehrerin an dieser Stelle nicht maßregelt, sondern nur wahrnimmt, lässt sie den Lernenden sein, wie er ist. Er bekommt dadurch die Botschaft, dass sein Sosein nicht auf Ablehnung stößt, sondern dass sein Bedürfnis dieselbe Daseinsberechtigung hat, wie das der Lehrerin und in der Erfahrung von Gleichberechtigung liegt meiner Meinung nach der Moment der Anerkennung.

Aus dieser Erfahrung heraus erwächst vermutlich auch so etwas wie Vertrauen. Es wird vermutet, dass die Erfahrung, die der Schüler in diesem Beispiel macht, dazu beiträgt, sein Vertrauen zu seiner Lehrerin zu stärken, weil er erfahren hat, dass er nicht vor der Gruppe bloßgestellt wird, auch wenn er sich in Bezug auf die momentane Situation (Schulunterricht) unpassend verhält. Im Rückbezug auf die Ausführungen in Kapitel 3.2, im Anschluss an Bertram, Helsper, & Idel (2000, S. 20) wird hier folglich angenommen, dass der Schüler eine Erfahrung emotionaler Anerkennung macht.

7.5.1.2 Beispiel 2: Anerkennung in der Streitschlichtung

Auch dieses Beispiel entstammt I2, IP2 berichtet hier über Streitschlichtungen. Aus ihrer Erzählung erfährt man, dass an der Schule, an der sie unterrichtet, allgemein ein Streitschlichtermodell (Streitschlichterbrücke) gelehrt wird und dass folglich das Thema Streitschlichtung unter Schülern bekannt ist und geübt wird. In der Streitschlichtung benützt sie selbst allerdings auch Komponenten der GFK, sie hat das Streitschlichtungsmodell, das an der Schule eingeführt wurde, mit eigenen Worten durch Elemente der GFK „verfeinert“ (Z. 380, I2) und hat am Ende des Prozesses eine für sie wesentliche Änderung vorgenommen. Statt am Ende des Schlichtungsprozesses nach dem Modell der Streitschlichterbrücke zu äußern: „Bitte lass das sein“ (Z. 376, I2), stellt sie die Frage: „Kannst du das bitte sein lassen?“, sodass der andere „Ja“ oder „Nein“ antworten muss“ (ebd., ff., I2). Das ist keine rhetorische Frage, sie ist tatsächlich auf beide Antworten gefasst, was kurz darauf deutlich wird:

„wenn dann das 'Nein' kommt. Und das kommt auch. "Bist du bereit das zu machen?" "Nein" (Lachen).(Ganz leichte fröhliche Stimme) "Gut, dann haben wir [...] ein größeres Problem, dann brauchen wir mehr Zeit, dann brauchen wir einen anderen Zeitpunkt unter Umständen, weil wir das gerade so schnell nicht klären können“ (Z. 381-389, I2).

Später (Z. 428, I2) wird auch klar, dass sie durch dieses „Nein“ evtl. im „Nachmittagsbereich“ gelangt. Dort wird dann die Sache noch einmal gemeinsam betrachtet: „Hier eine Situation, die besprechen, dann die nächste, dann zu gucken, ‚was WAR da mit dir‘, also so das aufzurollen“ (Z. 432-434, I2).

Am (vorläufigen) Ende eines Streitschlichtungsprozesses wird also ein Schüler gefragt, ob er bereit sei, das, was er getan hat und was wohl auch der Grund für den Streit war, nicht mehr zu tun. Er hat die Wahl zu bejahen oder auch zu verneinen. Die offene gestellte Frage ist nach dem Modell der GFK eine Bitte, im Unterschied zu einer Forderung. Der Sender einer Bitte geht davon aus, dass hinter jeder Antwort ein vollwertiges Bedürfnis steht, das gehört werden will (s. Kapitel 4.3.4). Es kommt auch tatsächlich vor, dass Lernende in dieser Situation verneinen.

Was ist zentral an diesem Beispiel? Der Schüler bekommt hier Handlungsspielraum eingeräumt, nämlich den Spielraum, den er braucht um in Freiheit zu handeln¹². Er wird nicht etwa dazu gedrängt etwas zu tun, wenn es keine innere Übereinstimmung findet. Seine Handlung (das „Ja“ oder das „Nein“) wird mit allen Konsequenzen begrüßt (die Sache landet evtl. im Nachmittagsbereich). In diesem Handlungsspielraum macht der Schüler vermutlich eine Erfahrung seiner selbst in der Welt. Ich möchte diese Erfahrung eine Ich-darf-sein-Erfahrung nennen. Sie ist vermutlich wesentlich verstärkt, macht er sie doch in einem Moment, in dem er von einer allgemeinen Verhaltensnorm abgewichen ist: Er macht diese Erfahrung also jenseits von einer bestehenden Norm, lediglich aufgrund eines durch die GFK beeinflussten Verständnisses der Lehrerin über die Universalität von Bedürfnissen und deren Gleichwertigkeit. Dass Lernende sich überhaupt trauen „Nein“ zu sagen, bezeugt möglicherweise, dass sie der betreffenden Lehrerin bereits vertrauen, was bedeuten könnte, dass sie sich vermutlich bereits emotional anerkannt fühlen. Diese Annahme erfolgt im Anschluss an die Ausführungen in Kapitel 3.2, in dem nach Bertram et al. als Auswirkung von professionsgerechter emotionaler Anerkennung der Aufbau eines tragenden Vertrauensverhältnisses angesehen wird.

Wegen seines Normübertritts wird der Lernende nach dieser Schilderung nicht ausgeschlossen, erniedrigt etc., dessen ist er sich sicher, sonst würde er sich vermutlich nicht trauen den Handlungsspielraum zu nutzen. Die Handlung der Lehrerin eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, „seine Meinung, Position und Gründe vertreten und vortragen zu können, um darin Beachtung zu finden und sich insofern von anderen als geachtet zu erfahren“ (Bertram, Helsper, & Idel, 2000, S. 22). Der Schüler macht hier

¹² Das gegenseitige Einräumen des Spielraums, den das Gegenüber braucht, um in Freiheit zu handeln, ist nach Fichte die Definition eines Anerkennungsverhältnisses. In einem solchen Anerkennungsverhältnis fordert bspw. Person A den Interaktionspartner B auf, etwas Bestimmtes zu tun oder zu lassen und beschränkt die eigene Handlungsfreiheit, indem sie Person B den Spielraum lässt, der Aufforderung nachzukommen oder auch nicht (vgl. Sitzer & Wiezorek, 2005, S. 104). Indem Person B der Aufforderung nachkommt, beschränkt sie ihrerseits ihre „Willkürfreiheit“ und gibt dem Anderen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung“ (ebd.). Beide Subjekte erfahren auf diese Weise am jeweils Anderen ihr Selbst, indem sie ihr Anderssein, die schrankenlose Willkür negieren“ (vgl. Sitzer & Wiezorek, 2005, S. 104, zit. nach Siep 1992, S. 176).

also eine Erfahrung moralischer Anerkennung, eine Erfahrung der Anerkennung als gleichberechtigte Person (s. Kapitel 3.1.2; 3.2).

In diesem Beispiel findet sich ein weiterer wesentlicher Aspekt: Die Art und Weise, wie IP2 sich ausdrückt sowie die Modulation ihrer Stimme zeigen ihre eigene Haltung zu Begebenheiten dieser Art. Dieses „Nein“ scheint sie nicht zu belasten. Sie lacht, ihre Stimme ist fröhlich und leicht. Wenn man genau hinhört, lässt es sich so interpretieren, als sei in ihrer Stimme, in ihrem Ausdruck etwas schmunzelnd Anerkennendes zu bemerken, wenn sie sagt: „Und das kommt auch [das „Nein“, Einf. d. Verf.]“ (Z. 384, I2). Man kann interpretierend heraushören, dass es ihr gefällt, dass ihre SchülerInnen sich selbst treu sind und sich trauen für ihre Position einzustehen. Sie gewährt diesen beschriebenen Handlungsspielraum also mit Überzeugung, vielleicht sogar mit Freude über die Art, wie die betreffenden Lernenden in der Welt stehen. Insofern lässt sich hier auch Anerkennung auf einer Ebene des einzigartigen Individuums in ihrer Interaktion finden. Indem sie das „Nein“ begrüßt, achtet und wertschätzt, anerkennt sie den Schüler in seiner Einzigartigkeit (s. Kapitel 3.1.3; 3.2).

7.5.1.3 Beispiel 3: Anerkennung als Ziel

Danach gefragt, was sie durch die Anwendung von GFK erfährt, eine ziemlich direkte Nachfrage nach den Konsequenzen der Anwendung, sagt IP2 ohne großes Zögern, dass sie dadurch zu einem bewussteren Umgang mit Sprache gefunden hat. Nach einiger Überlegung fügt sie leise hinzu:

(leise) „Was macht das mit meiner Haltung? Ich gehe/ ich versuche mich noch mal/ also das habe ich sicher vorher auch versucht, aber jetzt ist es deutlich effektiver/ liebevoll mit den Menschen umzugehen. Es ist eine Möglichkeit, viel stärker noch mal die Menschen auch wirklich so anzunehmen und das auch denen zu ZEIGEN, dass ich sie so annehme oder so sehe wie sie sind ohne zu werten. Ich glaube, das ist so einer der STÄRKSTEN Aspekte, noch mal darauf zu achten, weniger Wertung reinzubringen. Mir war das vorher auch schon immer sehr sehr wichtig, dass ich in Streitfällen kein Richter bin, das ist allerdings durch die Gewaltfreie Kommunikation ja einfach noch mal VIEL stärker in allen Bereichen drin, nicht nur bei der Streitschlichtung, sondern grundsätzlich, nicht in der Wertung drin/ also möglichst nicht in der Wertung zu sein – weniger“ (Z. 538-552, I2).

Diese leise geäußerte Essenz ihrer Erfahrung mit der Anwendung der GFK ist das, worauf es ihr auch wesentlich ankommt: „liebevoll mit Menschen umzugehen“, andere „so anzunehmen [...] wie sie sind“, Menschen auch „zu ZEIGEN, dass ich sie so annehme [...] wie sie sind“ und das Ganze auf der Grundlage von „weniger Wertung“. Ihre Äußerung beschreibt eine Änderung in ihren Interaktionen, eine Veränderung der Qualität ihrer Interaktionen, die sie auf die Beschäftigung mit der GFK zurückführt. Jemanden anzunehmen, so wie er ist, ohne zu werten, bedeutet jemanden jenseits einer

bestehenden Norm anzunehmen. Das Annehmen, der liebevollere Umgang, erfolgt also nicht aufgrund von einer besonderen Leistung, Eigenschaft etc. Es ist demnach nicht an eine bestimmte Bedingung geknüpft. Es besteht hier die Annahme, dass diese Beziehungsqualität sich enger oder weiter betrachtet unter dem Begriff „Liebe“ einordnen lässt, ohne hier eine Definition von Liebe von außen vergleichend heranzuziehen. Es entsteht hier der Anschein, als habe IP2 durch die Beschäftigung mit der GFK liebevolles Handeln kultiviert. Freilich erfährt sie sich hier in einem Prozess. Die leise und eher vorsichtige Äußerung scheint mir zu zeigen, dass sie über etwas spricht, was sie teilweise bereits lebt und verwirklicht, aber teilweise eben immer auch anstrebt. Im Rückbezug auf die Formen der Anerkennung ist hier folglich eine Lehrerin zu sehen, die übt, emotionale Anerkennung zu geben. Es ist für sie ein erklärtes Ziel, diese Form der Anerkennung geben zu können.

7.5.1.4 Beispiel 4: Zuwachs an Vertrauen

Wie in den vorigen Kapiteln (insb. Kap. 7.5.1.1; 7.5.1.2) deutlich wurde, entstehen durch die Anwendung der GFK vertrauensfördernde Situationen. Wiederholend zusammengefasst zeigt das erste Beispiel (s. Kap. 7.6.1.1), wie Vertrauen wächst, weil Schüler erfahren, dass sie nicht für situationsunpassendes Verhalten bloßgestellt werden. Im zweiten Beispiel (s. Kap. 7.5.1.2) ist bereits existierendes Vertrauen dadurch zu bemerken, dass sich der betreffende Schüler traut, in der oben ausgeführten Situation, „Nein“ zu sagen, sich also getraut, zu seiner Position zu stehen.

Weitere Beispiele, die Zuwachs an Vertrauen aufzeigen, sind im I4 in Schilderungen von IP4 zu finden, wenn sie davon erzählt, dass sie durch die Kenntnis der GFK regelabweichende Lernende möglichst nicht rügt („da hätte ich früher ein riesen Fass aufgemacht, hätte mit den Kindern erst mal gemeckert“, Z. 378 f., I4), sondern, dass sie versucht, den Grund für die Regelabweichung aufzuklären und eine individuelle Lösung mit den Betroffenen zu finden.

„da müssen wir mit dem Kind jetzt überlegen, welche Möglichkeiten gibt es da, können wir es in die Ganztagschule holen, wäre das eine Möglichkeit oder sagen wir/überlegen wir gemeinsam mit dem Kind, "kannst du ne ruhige Ecke dir irgendwo aussuchen, wo du mindestens einen Teil deiner Hausaufgaben machen kannst oder so“ (Z. 145-151, I4).

"Du, du weißt ja genau, acht Uhr ist Schulbeginn, woran liegt es denn, dass du immer zu spät kommst? (Z. 384-386, I4) [...] also dass ich da eher so vorgehe und es geht bis an Grenzen, wo ich zum Beispiel weiß, eine Mutter ist psychisch krank, die kommt morgens nicht aus dem Bett, wenn sie starke Medikamente genommen hat. So, dann sag ich gar nichts, wenn das Kind morgens später kommt“ (Z. 396-401, I4) [...] sie schleicht sich dann morgens rein, setzt sich mit in den Sitzkreis und ist dann da“ (Z.405-407, I4).

IP4 spricht selbst eine Vermutung darüber aus, wie die Beziehungserwartung der Kinder durch diese Form des Umgangs in ihren Klassen beschaffen ist:

„Also das sind so die Unterschiede und merke ich natürlich auch, dass die Kinder dann einfach hier auch das Gefühl haben, ich will die da nicht bestrafen, sondern ich mache mir Gedanken um sie und wir versuchen irgendwie gemeinsam trotz allem irgendwie noch eine Lösung zu finden“ (Z. 233-238, I4).

Das Resümee, welches IP4 zieht, deutet unmissverständlich darauf hin, dass die Lernenden durch das Verhalten ihrer Lehrerin, nämlich vorgegebenen Zwang individuell zu regeln, Vertrauen entwickeln. In diesem Fall Vertrauen, dass sie nicht bestraft werden und auch darin, dass die Lehrerin für sie in jedem Fall eine Lösung für evtl. Hindernisse im Bildungsverlauf finden möchte. Der Bezug zur Kategorie Anerkennung ist hier offensichtlich, denn auch in dieser Suche nach individuellen Lösungen in schwierigen Situationen zeigt IP4 Anerkennung auf emotionaler Ebene. Sie spricht mit ihren SchülerInnen Probleme in einer Weise an, die das Gegenüber nicht beschämt, sondern es im Gegenteil als Individuum anerkennt, indem sie sich ihm und den betreffenden Schwierigkeiten offen zuwendet.

Zusammenfassung

Im ersten Beispiel erfährt ein Lernender, dass ein zur Situation unpassendes Bedürfnis keine negative Bewertung erfährt. Sein Bedürfnis wird wahrgenommen und benannt. Indem er nicht gemaßregelt wird, erfährt er dabei Gleichberechtigung auf einer Ebene der Bedürfnisse. Vermutlich stärkt diese Erfahrung sein Vertrauen in die Lehrperson, denn er kann bemerken, dass er sogar bei einer Regelüberschreitung keine Beschämung durch die Lehrerin erfährt. Nach meinem Ermessen handelt es sich hier um die Erfahrung emotionaler Anerkennung.

Das zweite Beispiel zeigt Anerkennungserfahrungen auf allen drei dargestellten Ebenen (s. Kap. 3.1; 3.2): Zunächst die Auswirkungen emotionaler Anerkennung als bereits bestehendes Vertrauen, dann eine Erfahrung der Anerkennung als gleichberechtigte Person. Der Normüberschreitende Schüler bekommt die Handlungsmöglichkeiten, die es ihm ermöglichen, seine Position zu vertreten und sich in dieser als geachtet zu erfahren. Darüber hinaus wird in diesem Beispiel auch eine Erfahrung der Anerkennung als einzigartige Person sichtbar, indem die Lehrperson das Eintreten des Schülers für sich selbst, also seine Art in der Welt zu stehen, begrüßt.

Das dritte Beispiel lässt vermuten, dass es für die befragte Lehrperson ein Ziel darstellt, emotionale Anerkennung immer besser geben zu können.

Das vierte Beispiel zeigt eine Variante von anerkennendem Verhalten im Konflikt und den Zusammenhang mit einem Zuwachs an Vertrauen in der Beziehung zwischen der Lehrerin und den Lernenden.

Abschließend kann hier gesagt werden, dass die Daten den Eindruck vermitteln, zwischen der Anwendung der GFK und Anerkennung speziell in konflikthaften Situationen bestehe ein sehr direkter Zusammenhang, als begünstige oder ermögliche das GFK-spezifische Verständnis über das Entstehen von Verhalten Anerkennung, besonders in konflikthaften Situationen. Gerade also in Situationen der Normüberschreitung, die eigentlich sehr anfällig sind für nichtanerkanntes, beschämendes Verhalten (s. Kap. 3.3) von Seiten der Lehrenden.

7.5.2 Auswirkung auf das Befinden der Lehrenden

An verschiedenen Stellen wird erwähnt, wie sich das Phänomen auch auf das Befinden der Pädagogen auswirkt. Hier wird lediglich anhand eines Textbeispiels aus I2 gezeigt, in welche Richtung diese Auswirkungen gehen.

„Es ist eine/ ja, also ich würde es eher so als innere Ruhe bezeichnen, dass es mir stärker gelingt, oder über einen längeren Zeitraum wirklich egal, was auf einen einprasselt oder, was auf mich einprasselt, so diese innere Ruhe deutlich länger zu haben und dann auch ausstrahlen zu können und damit dann auch Auswirkungen auf die Kinder zu haben“ (Z. 603-607, I2)

Diese Auswirkung kann als Konsequenz einer anderen Bewertung von Verhalten gesehen werden (s. Kapitel 7.2.1.2). Auch der offenere Blick für gegenüberliegende Perspektiven und die Einsicht über die Herkunft des individuellen Ärgers (s. Kapitel 7.1.2) sind hier als Ursachen für die beschriebene Auswirkung anzunehmen. Andere Aussagen zeigen tendenziell, dass Entlastung empfunden wird, wenn mit GFK anwendenden Kollegen an der Schule ein reger Austausch über schwer zu lösende Situationen stattfindet (dazu auch Kapitel 7.5.3). Die beobachteten Auswirkungen auf das Befinden der Lehrenden gehen alle in die Richtung mehr innere Ruhe, Entlastung und weniger Empfindung.

Weiter wird auf diesen Aspekt nicht eingegangen - er kommt zwar vor und ist interessant - aber er liegt nicht im Fokus der Arbeit. Nähere Ausführungen darüber sind bei Altmann (2013; 2015) zu finden.

7.5.3 Schulkulturveränderung

Die Interviews zeugen an unterschiedlichsten Stellen davon, dass die Anwendung der GFK auch Auswirkungen hat, die über den direkten, interpersonellen Bereich hinaus-

gehen. Die Aussagen schildern bereits eingetretene Veränderungen, die m. E. potenziell schulkulturverändernd¹³ wirken können. Der andere Umgang mit Normüberschreitung nimmt, so scheint es, gängigen Dramatisierungen und Polarisierungen den Wind aus den Segeln. Ein individuellerer Umgang mit Zwang wird auch von der Schulleitung zugelassen und vermutlich als hilfreich eingestuft. Die Aussagen der IP, die dieser Kategorie zugeordnet wurden (hier werden nur einige wenige zitiert), sind freilich keine Aussagen, die große Veränderungen bezeugen, sie zeigen vielmehr Veränderungen in einem Mikrobereich, in dem Sinne, dass eben ein Teil eines Kollegiums über einige Dinge anders denkt, sie anders beurteilt, woraus sich kleine Veränderungen ergeben, über deren Reichweite sich streiten ließe.

Angesprochen darauf, ob es sich im Kollegium bemerkbar macht, dass 5-11 Kollegen schon seit 5-8 Jahren (die Zahlen variierten je nach Interview) an GFK-Supervisionen teilnehmen, schildert IP2,

B: KOLLEGEN sind auch entspannter, weil sie entspannter mit Situationen umgehen. [...]

I: An was merkst du das?

B: Dass die dann halt nicht so mega gestresst dann aus der Pause kommen oder man sagt schon: ‚Oh, ja DER und DER‘, aber das hat nicht mehr so eine ENERGIE drin, das ist nicht so ein ‚BOAHHHHH!!! PUUUH!‘ und nicht so ein ‚kann man eh nichts machen‘ oder so, sondern ‚ja, da müssen wir dann mal gucken‘ und ‚ach ich hab das ausprobiert‘ und also eher so ein entspanntes drüber reden, als so ein ‚Boah, das geht GAR nicht‘ und so ‚ne Positivstimmung, grundsätzlich, noch mal entspannter, ja (Z. 896-909, I2).

Hier wird davon berichtet, dass Kollegen sich weniger über Normüberschreitungen erregen. Ihre Reaktion ist weniger polarisierend, es wird weniger emotional beurteilt. Auch ist der Wechsel von ‚kann man eh nichts machen‘ zu ‚ja, da müssen wir mal gucken‘ (s. o.) interessant. Es scheint sich hier eine eher fatalistische Haltung zu einer eher zuversichtlichen Haltung auf der Basis einer gesunden Selbstwirksamkeitserwartung gewandelt zu haben. Ihrer Aussage zufolge findet eher ein Austausch statt als eine Bewertung.

Der kollegiale Austausch scheint ein wichtiger Punkt zu sein, IP4 führt aus, dass der Austausch mit den Kollegen, die auch an der GFK-Supervision teilnehmen, entlastet.

„Ich selbst bin viel zufriedener, Lösungssituationen doch finden zu können und das in Eigenüberlegung in teils Überlegung mit Kollegen, die so denken [...] Und so habe ich das Gefühl, also ich selber komme viel besser mit der ganzen Situation aus, man fühlt sich nicht so total alleingelassen und auch nicht so ausgelutscht, wie das sonst schon mal war“ [...] (Z. 552-565).

¹³ Der Begriff Schulkultur wird hier im Sinne Helsepers (2008) als etwas verstanden, das durch die „handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen“ (ebd. S. 66) entsteht. Alle an Schule beteiligten Akteure erschaffen, reproduzieren und verändern diese Schulkultur. Die Art ihrer Ausprägung steht unmittelbar mit den jeweiligen Akteuren im Zusammenhang (vgl. ebd. S. 67).

Der Austausch ist im Prinzip eine Art Peerberatung unter Gleichgesinnten und offensichtlich auch Menschen, die sich gegenseitig vertrauen. Dieser Aspekt ist sicher GFK-unabhängig, wahrscheinlich würde regelmäßige Supervisionsarbeit an Schulen auch aufgrund von anderen Konzepten das kollegiale Vertrauen fördern und Austausch anregen.

Diese hilfreichen, informellen und kollegialen Dialoge finden „ständig“ (s. u.) statt

„[...] aber unabhängig von unseren Treffen eigentlich ständig, weil wir uns mit den Lehrern, die die GFK bei uns in der Schule regelmäßig besuchen, immer bei Problemen unterhalten und austauschen“ (Z. 3-6, I4)

Insgesamt scheinen die Aussagen darauf hinzudeuten, dass sich schulkulturell eine Veränderung von einer exklusiven Beziehungsausprägung (Wir gegen die) hin zu einer inklusiven Beziehungsausprägung (Wir mit denen) bewegt. So können auch diejenigen Äußerungen ausgelegt werden, die verdeutlichen, dass die Befragten einen eigenen Umgang mit dem an der Schule herrschenden Zwang gefunden haben, wie z. B. IP4 im folgenden Interviewausschnitt schildert:

I: Das heißt jetzt eigentlich zusammengefasst, sie schauen inwieweit der Zwang nötig ist.

B: Ja und regle den ganz individuell und wenn ich darauf angesprochen werde vom Rektor auf irgendwelche/ ist der auch so/ wenn ich das begründen kann, dass das für ihn genauso o.k. ist. (Z. 412-417, I4)

Diese individuelle Auslegung des Zwanges ist eine Auseinandersetzung mit struktureller Gewalt (vgl. Galtung, 1978 bzw. s. Kapitel 2.1 in dieser Arbeit), es scheint als wäre es eine Art des Zurückdrängens dieser Gewalt, weil der Unterschied zwischen dem Potenziellen und dem Aktuellen hier verkleinert wird (vgl. ebd.). Indem Lehrende individuelle Lösungen finden und differenziert agieren, vergrößert sich die Chance der betroffenen Lernenden ihre Potenziale zu entfalten.

Veränderungstendenzen können also in folgenden Bereichen vermutet werden: In einem entspannteren, weniger polarisierenden Umgang mit Normüberschreitungen, einer eher inklusiven Beziehungsausprägung und einer tendenziellen Zurückdrängung der Auswirkungen struktureller Gewalt.

7.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Komprimiert zeigt sich aus den Ergebnissen heraus schließlich das folgende Bild:

Als *Ursächliche Bedingung* für die Anwendung der GFK durch Lehrende an Schulen kann als äußerer Faktor ein grundsätzliches Interesse der Schule an dieser Methode gesehen werden. Dieses Interesse scheint bei einer entsprechend stark vorhandenen

Progressivität der Schulleitung in Bezug auf die Reflexion von Zwängen und an Schulen, an denen Unausweichbarkeit eine Grundlage der pädagogischen Beziehung ist, stärker ausgeprägt als an Schulen, an denen das nicht der Fall ist (s. Kap. 7.1.1). Weitere ursächliche Bedingungen wurden auf der Ebene der intrapersonellen Vorbedingungen gefunden. Für die Anwendung der GFK scheint ein innerer Möglichkeitsraum nötig zu sein, der, wie es hier deutlich wurde, durch Selbsterforschung entstehen kann. Selbsterforschung im Bereich der eigenen Bedürfnisse kann, der Analyse zu Folge, die Ursache sein für eine gesteigerte Bewusstheit für die Gleichwertigkeit der Bedürfnisse anderer. Selbsterforschung über die Herkunft der eigenen Gefühle, insbesondere des eigenen Ärgers kann die Fähigkeit befördern, dass man sich in konflikthaften Situationen vom eigenen Ärger distanzieren kann, um die Perspektive des Gegenübers gleichwertig zu betrachten (s. Kap. 7.1.2).

Als *Handlungs- und Interaktionale Strategien*, die in Bezug zum Phänomen stehen, wurden auf verschiedenen Ebenen speziell ausgeprägte Reaktionsweisen im Konflikt gefunden. So geben die Daten Auskunft darüber, dass GFK-Anwendende im Konflikt nach Möglichkeit auf ihre emotionalen Reaktionen achten (s. Kap. 7.2.1.1), dass sie weiter konflikthaftem Verhalten offen und ohne Schuldzuweisung begegnen und Interesse für die Perspektive des Gegenübers zeigen (s. Kap. 7.2.1.2) und dass sie durch konkrete Nachfragen versuchen, Verhalten von Schülern besser zu verstehen und dass das jeweilige Verhalten dabei nicht negativ bewertet wird (s. Kap. 7.2.1.3). Die Strategie „Nachfragen“ führt zu Verstehen, das Verstehen führt allem Anschein nach zu einer vollständigeren Wahrnehmung und der Möglichkeit der Benennung.

Faktoren, welche die Anwendung der GFK beeinflussen, also *intervenierende Bedingungen* sind einmal die zur Verfügung stehende Zeit. Gründliche Klärungen von Konflikten scheinen sich oft schwer mit einem eher knappen Zeitbudget der Lehrenden vereinen zu lassen. Zum andern zeigt sich, dass die Hinwendung der Lehrenden zu einzelnen Lernenden, ihren Belangen und Bedürfnissen, in Widerspruch zu der Anforderung steht, den Gruppen als Ganzes gerecht werden zu wollen (s. Kap. 7.3.1). Ein weiterer Faktor, der mit dem Phänomen interveniert, ist das individuelle Vermögen der einzelnen Lehrenden die GFK anzuwenden. Es zeigt sich, dass dieses individuelle Vermögen dort begrenzt ist, wo ein unerfülltes Bedürfnis und das darin begründete Gefühl so stark sind, dass die Perspektive des Gegenübers zunächst einmal nicht im Fokus steht (s. Kap. 7.3.2).

Der *Kontext* des Phänomens ist die Struktur der Schule, man kann den Daten entnehmen, dass Zwang als Rahmung von schulischem Geschehen mit der Anwendung der

GFK in Konflikt gerät. Aus strukturellen Gründen können freilassende, bedürfnisorientierte Prinzipien der GFK oftmals nur sehr eingeschränkt verwendet werden (s. Kap. 7.4.1). Die Rolle der Lehrenden als Kontext des Phänomens wirkt in sehr ähnlicher Weise, der Bildungsauftrag, der in der Rolle der Lehrenden steckt, gibt eine Zielorientiertheit vor, die Zwang oft zum bevorzugten Mittel der Wahl werden lässt (s. Kap. 7.4.2).

Als *Konsequenz* aus der Anwendung der GFK durch Lehrende an Schulen wird einerseits dominant eine Auswirkung im Bereich des pädagogischen Handelns in konflikthaften Situationen und die daraus erwachsende Veränderung der pädagogischen Beziehung gesehen (s. Kap. 7.5.1). Die Interpretation der Daten legt nahe, dass durch das GFK-basierte Verhalten von Seiten der Lehrenden in konflikthaltigen Situationen oder im Umgang mit schulnormüberschreitenden Lernenden, das Vertrauen der Lernenden in die Lehrenden sich vertieft oder sich überhaupt etabliert (ebd.). Andererseits legt die Interpretation der Daten nahe, dass die betreffenden (normüberschreitenden) Lernenden in diesen Situationen durch das veränderte Verhalten der Lehrenden Erfahrungen emotionaler Anerkennung machen, Erfahrungen der Anerkennung ihrer Selbst als gleichberechtigte Personen sowie Erfahrungen ihrer Selbst als einzigartige Personen¹⁴ (s. Kap. 7.5.1).

Weitere Konsequenzen werden im Bereich des Befindens der Lehrpersonen sichtbar: Die Anwendung der GFK stehe im Zusammenhang mit mehr innerer Ruhe in herausfordernden Situationen und führe zu einer Entlastung, die auf einen entspannteren und zielorientierteren Austausch mit Kollegen über problematische Situationen zurückzuführen sei (s. Kap. 7.5.2).

Schließlich werden auch Veränderungen gesehen auf einer Ebene der Schulkultur (s. Kap. 7.5.3), in dem Sinne, dass diese durch das Handeln aller Akteure entsteht, reproduziert wird und sich auch in Abhängigkeit derselben verändern kann. An erster Stelle sei hier der veränderte kollegiale Austausch über Normüberschreitungen erwähnt. Der Umgang scheint weniger polarisierend und Normüberschreitungen scheinen als weniger dramatisch interpretiert zu werden. In der ruhigeren Handhabung scheint sich aber eine inkludierende Haltung zu manifestieren, die Normüberschreitende nicht bestraft und ausgrenzt. Außerdem zeigen sich Tendenzen, dass schulischer Zwang zurückgedrängt wird durch individuelle Auslegungen und Regelungen desselben.

¹⁴ Diese drei Ebenen der Anerkennung beziehen sich auf die Ausführungen in Kapitel 3.1 sowie Kapitel 3.2.

8 Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse werden im folgenden Kapitel auf ihre Bedeutung hin betrachtet. Kapitel 8.1 setzt sie in Bezug zu den eingangs (in Kapitel 5.2) gestellten Fragen. Kapitel 8.2 betrachtet die Ergebnisse im Zusammenhang mit den theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Arbeit. Hierbei werden in drei Unterkapiteln Aspekte herausgegriffen, die besondere Relevanz in Bezug auf die Anforderungen und Bedarfe im schulischen Umfeld zeigen, nämlich: der Aspekt der Selbsterforschung (s. Kap. 8.2.1), der Aspekt, dass das Interesse Lehrender für die Perspektive des anderen zunimmt und der Aspekt der Anerkennung im Kontext von Konflikt und Normüberschreitung. Im Fazit werden die Hypothesen, die aus der qualitativen Untersuchung hervorgehen zusammengefasst, dass durchgehend positive Ergebnis wird in Bezug auf die methodische Vorgehensweise kritisch betrachtet. In Verbindung mit einem Rückbezug auf die Ausführungen in der Einleitung und die Fragestellung im Untertitel der Arbeit wird eine Schlussfolgerung gezogen.

8.1 Die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung

In den folgenden Abschnitten werden die in Kapitel 7 dargestellten Ergebnisse der Forschung in Bezug zu den in Kapitel 5.2 gestellten Fragen gesetzt.

Wurde in Kapitel 5.2 gefragt, auf welche Weise sich die GFK an Schulen eigentlich etablieren kann, wo doch auf einer theoretischen Ebene prinzipielle Unvereinbarkeiten bestehen, so ergibt sich aus der Analyse der Daten folgende Antwort:

Schulische Strukturen und Vorgaben wie die Rolle der Lehrenden, der damit zusammenhängende Bildungsauftrag und die daraus folgende unvermeidliche Ausübung von Zwang (s. Kap. 7.4.2), schränken die Anwendung der GFK an Schulen wie vermutet tatsächlich ein. Lehrenden ist es, wie es sich in den Daten zeigt, nur sehr eingeschränkt möglich, Lernenden Wahlmöglichkeiten zu gewähren, sowie im Umgang mit den Lernenden bedürfnisorientiert dem Prinzip der Freiwilligkeit zu folgen (s. Kap. 7.4.1; 7.4.2). Es besteht aber keineswegs eine grundsätzliche Unvereinbarkeit auf einer praktischen Ebene, das zeigt sich an zwei Stellen:

Erstens zeigen die Daten, dass Lehrende durch Erkenntnisse, die sie durch die Beschäftigung mit GFK erworben haben, die Tendenz zeigen, den bestehenden Zwang zu hinterfragen. In Folge dessen wird der Zwang nach Bedarf etwas eingeschränkt, indem bestehende Regeln gegebenenfalls individuell zum Wohl der Lernenden ausgelegt werden (s. Kap. 7.5.3).

Zweitens zeigen die Daten deutlich, dass die Anwendung der GFK in einer besonderen Nische durchaus relativ ungehindert praktiziert wird. Im Umgang mit Normüberschreitungen und mit Konflikten wird die GFK erfolgreich eingesetzt (s. Kap. 7.5.1 f.). In diesem Bereich schränkt nicht der vorgegebene systemimmanente Zwang, sondern vor allem Zeitmangel an sich (s. Kap. 7.3.1) oder Zeitmangel in Verbindung mit dem Zwiespalt einerseits der Gruppe und andererseits dem Individuum gerecht werden zu wollen die Anwendung ein.

Damit ist auch bereits ein Teil der zweiten Frage beantwortet, die danach fragt, in welchen Bereichen und in welcher Weise es sich bemerkbar macht, dass Lehrpersonen sich mit GFK beschäftigen. Die Anwendung der GFK ist dieser Untersuchung zufolge prominent im Bereich des Umgangs mit Normüberschreitungen und Konflikten zu finden (s. o.). Das macht sich dadurch bemerkbar, dass die GFK-anwendenden Lehrpersonen das Verhalten der Lernenden generell und das normüberschreitende Verhalten hier im Speziellen nicht negativ bewerten (s. Kap. 7.2.1.2), weil sie aufgrund von ihrer Beschäftigung mit der GFK davon ausgehen, dass es auf einer Ebene universeller und basaler Bedürfnisse einen guten Grund für dieses Verhalten gibt. Weiter äußert sich die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit GFK in solchen Situationen darin, dass sie aus dieser nichtwertenden Haltung heraus Interesse für die Perspektive der normüberschreitenden Lernenden haben und zeigen, indem sie diese durch Nachfragen zu ergründen versuchen (s. Kap. 7.2.1.3). Im Umgang mit Konflikt und Normüberschreitung ist auf Seiten der Lehrenden eine empathische Haltung zu bemerken, die auf eine Auseinandersetzung mit eigenen inneren Vorgängen, eigenen Bedürfnissen und der Genese der eigenen Emotionen zurückzuführen ist (s. Kap. 7.1.2). Der GFK-inspirierte Umgang mit Normüberschreitung hat also, den Ergebnissen der Untersuchung folgend, Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen:

- (1) auf einer Ebene der Selbsterfahrung, die normüberschreitende Lernende durch diesen Umgang mit ihrem Verhalten machen;
- (2) auf einer Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden, der Ebene der pädagogischen Beziehung,
- (3) auf einer Ebene schulkultureller Veränderung und
- (4) auf das Befinden der Lehrenden.

(1) Die Interpretation der Daten legt nahe, dass normüberschreitende Lernende oder Lernende, die sich in einem Konflikt mit einer Lehrperson befinden, Erfahrungen der

Anerkennung auf emotionaler Ebene, Erfahrungen der Anerkennung als gleichberechtigte Personen und auch Erfahrungen der Anerkennung als einzigartige Person (s. Kap. 7.5.1 bis einschließlich 7.5.1.2) machen.

(2) Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird ein Zuwachs an Vertrauen beobachtet bzw. stark vermutet (s. Kap. 7.5.1.1; 7.5.1.2 und 7.5.1.4). Dieser Zuwachs an Vertrauen kommt durch die Erfahrung emotionaler Anerkennung zustande. Zu diesem Ergebnis kommt die interpretierende Analyse der Daten, im Rückbezug auf die Theorie (s. Kap. 3.1.1; 3.2).

(3) Der oben beschriebene Umgang mit normüberschreitendem Verhalten hat, wie es scheint, Auswirkungen auf schulcultureller Ebene. Erstens wird normüberschreitendes Verhalten im Kollegium unaufgeregter und weniger polarisierend thematisiert, es werden hier Entwicklungstendenzen von eher exkludierenden Beziehungshandlungen hin zu inkludierenden Beziehungshandlungen von Seiten der Lehrenden in Beziehung mit den Lernenden gesehen (s. Kap. 7.5.3). Außerdem gibt es Anzeichen dafür, dass die Auswirkungen struktureller Gewalt etwas zurückgedrängt werden (ebd.).

(4) Die Anwendung der GFK, so legt es die Auswertung nahe, hat auch eine Auswirkung auf das Befinden der Lehrenden, eine erleichternde Auswirkung, einerseits durch kollegialen Austausch auf einer Ebene gleicher Denk- und Interpretationsweisen und andererseits durch den ruhigeren Umgang mit Konflikten und Normüberschreitungen (s. Kap. 7.5.2). Dieser Aspekt der Auswirkung wird als bedeutsam angesehen, wurde er doch in allen vier Interviews erwähnt. Er wird aber nicht weiter in Beziehung gesetzt zu den restlichen Ergebnissen, der Fragestellung und der Theorie, denn das bedürfte einer insgesamt anderen theoretischen Rahmung.

Damit sind auch die restlichen Fragen aus Kapitel 5.2, nämlich ob sich der Umgang mit Normüberschreitung verändert und ob sich die Anwendung auch im pädagogischen Handeln und in der pädagogischen Beziehung bemerkbar macht, soweit beantwortet.

8.2 Die Ergebnisse in Bezug zur Theorie

Die Untersuchung wurde vor dem Hintergrund einer theoretischen Rahmung gemacht, die davon ausgeht, dass Heranwachsende für ihre Entwicklung und Subjektwerdung darauf angewiesen sind, dass sie von Menschen, die sie auf diesem Weg begleiten, respektvoll, wertschätzend und anerkennend wahrgenommen und adressiert werden (s. Kap.1; 3). Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass dies an Schulen häufig nicht der Fall

ist, sondern dass Lernende durch Lehrende Beschämung und Herabwürdigung erfahren (s. Kap. 3.3). Es wurde weiter deutlich, dass pädagogisches Handeln wie auch die pädagogische Beziehung in ihren Ausprägungen sehr stark vom schulischen Kontext mitbestimmt sind (s. Kapitel 2), dass dieser die Handlungsoptionen der Lehrenden beträchtlich einschränkt, bzw. schwer zu bewältigende Anforderungen an diese stellt (s. Kap. 2.2).

Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge scheint das Element GFK in der dargestellten Rahmung, die für alle Beteiligten oftmals herausfordernd ist, eine dienliche und nutzbringende Komponente darzustellen. Drei Aspekte seien hier in Bezug auf die Theorie herausgestellt:

8.2.1 Der Selbsterforschungsaspekt

Die persönliche Vergangenheit, die Erfahrungen, die im Leben bisher gemacht wurden, die individuelle Biographie hat auch bei Lehrenden, wie bei allen Menschen, Auswirkungen auf die Ausprägung des gegenwärtigen Handelns und Sprachhandelns. Die Auswirkungen können positiv sowie auch negativ sein. In den Ausführungen in Kapitel 3.3 wurde nach Prenzel (2013) erwähnt, dass aversives, ungeneigtes, beschämendes Lehrerverhalten u. a. auch auf biographische Hintergründe zurückzuführen sei. Die Beschäftigung der Lehrenden mit GFK stellt für diese eine Möglichkeit dar, biographische Verknüpfungen von Vergangenheit und Gegenwart direkt im Zusammenhang mit dem eigenen Handeln mit Lernenden zu reflektieren und zu analysieren (s. Kap. 7.1.2). Lehrende bekommen durch diese Beschäftigung die Chance das eigene Verhalten besser verstehen zu können und sie scheinen, wie das die Daten zeigen, ihr Verhalten daraufhin so zu verändern, dass Lernende die Folgen dieser biographisch verursachten aversiven Verhaltensweisen weniger zu spüren bekommen (s. Kap. 7.1.2; 7.2.1.1; 7.2.1.2; 7.5.1.1; 7.5.1.2; 7.5.1.4).

Dieser Aspekt scheint nutzbringend für die Lehrenden und die Lernenden zu sein. In einer Umgebung, die durch ihre strukturelle Lagerung bereits herausfordernd ist, wird durch eine zumindest fragmentarische Aufarbeitung von biographischen Hintergründen im Zusammenhang mit professionellem pädagogischen Handeln, eine wirkmächtige Variable wenn auch nicht ausgeschaltet so doch in ihrer Auswirkung abgemildert.

8.2.2 Das Interesse für die Perspektive des anderen

Im direkten Zusammenhang mit der Selbsterforschung und mit der Zunahme von Verständnis für das eigene Handeln und dessen Antriebe, steht die Entwicklung von Interesse für die Perspektive des Gegenübers. Diese Erkenntnis wird den Daten interpretativ entnommen (s. Kap. 7.1.2). Genau dieses Interesse aber, so scheint es, ist ein weiterer Aspekt, der nutzbringend ist, in der im ersten Teil der Arbeit dargestellten Rahmung (s. o.). Wenn unter menschlich zugewandten Bedingungen Interesse für die Perspektive eines anderen besteht, so verwandelt sich vermutlich auch die Art und Weise, wie man sich zu diesem anderen in Bezug setzt oder kurz die Beziehung verändert sich. Die Beziehung ist dann *geprägt* von diesem Interesse für den anderen. Der andere tritt auf eine Art aus einer homogenen Menge hervor, er wird nicht pauschal behandelt, sondern mit Interesse für seine ganz individuelle Perspektive. Vermutlich liegt hier die Ursache für das hier bemerkte anerkennende Verhalten das die Lehrenden den Lernenden entgegenbringen. Indem sie den anderen präzise und wertschätzend ohne negative Wertung wahrnehmen, entstehen vermutlich diese Momente der Anerkennung ganz gleich auf welcher Ebene (s. Kap. 3.1).

In Bezug auf die antinomischen Anforderungen, die an die Lehrenden gestellt sind (s. Kap. 2.2), stellt die Entwicklung von Interesse für die Perspektive des anderen eindeutig einen Aspekt dar, der die Lehrenden eher dazu veranlasst, den Anforderungen, die von Seiten der einzelnen Individuen an sie gerichtet sind, gerechter zu werden. Die Wichtigkeit der Anforderungen, die das System vorgibt, scheint dadurch etwas mehr in den Hintergrund zu treten. Das kann man in den Daten am besten in Kapitel 7.5.3 erkennen. Dieser Aspekt ist schwierig zu bewerten, da beide Seiten der sich antinomisch zueinander verhaltenden Anforderungen ihre Berechtigung haben. Das Interesse für die Perspektive des Gegenübers und damit die Betonung der Belange einzelner Lernender mag trotzdem ein eindeutig hilfreiches Element in der Schule sein, eben in jenen Momenten, in denen einzelne dringend Aufmerksamkeit, individuelle Zuwendung für ihre ganz eigenen Belange brauchen. Konflikte und Normüberschreitungen gehören gewiss genau in diese Kategorie von Momenten.

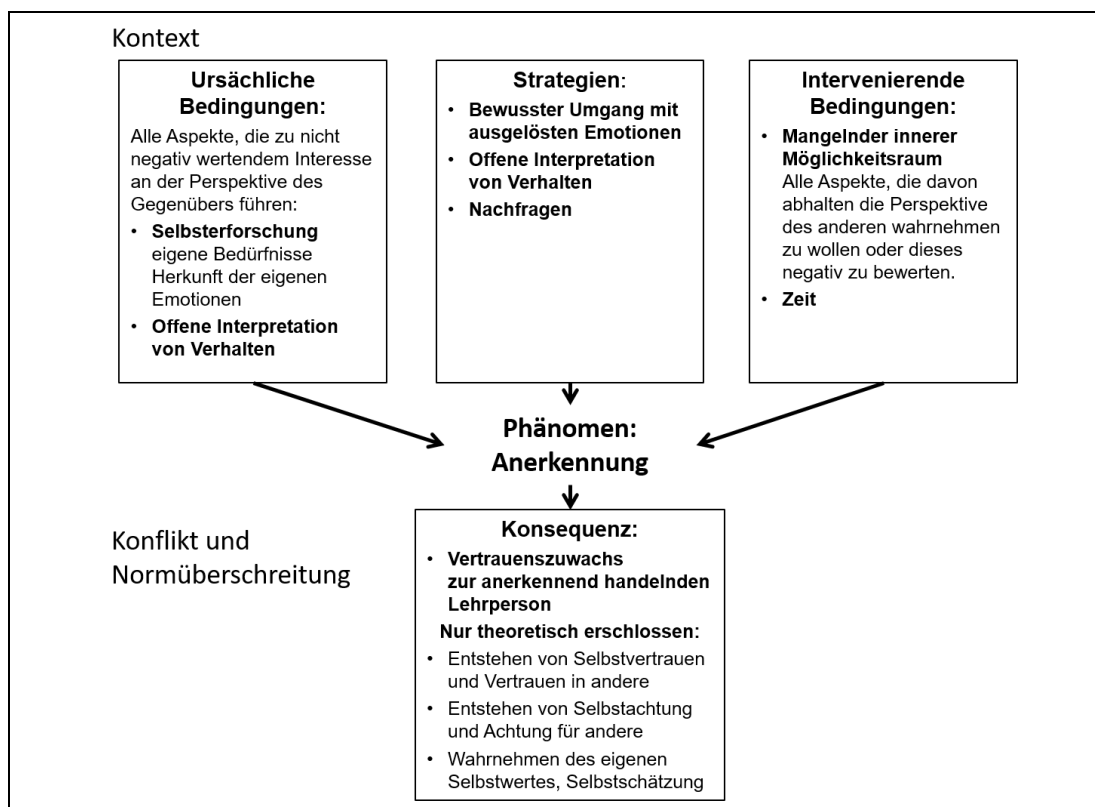
8.2.3 Der Anerkennungsaspekt

Der Aspekt, dass durch die Anwendung von GFK Lehrende in Konflikten sowie in Situationen, in denen sie Normüberschreitungen klären, die beteiligten Lernenden sowohl emotional als auch als gleichberechtigte und einzigartige Personen anerkennen,

wird in Bezug auf die theoretische Rahmung als zentrales Ergebnis dieser Untersuchung angesehen. Der schulische Kontext als Feld, das stark durch Regeln und Normen definiert wird, ist ein Umfeld, in dem Konflikt und Normüberschreitung naturgemäß vorkommen. Die Reaktionen des Lehrpersonals darauf sind also ständiger Bestandteil schulischer Realität. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde deutlich (s. Kap. 3.3), dass diese Situationen typische Umstände darstellen, in denen beschämende und bloßstellende Erfahrungen seitens der beteiligten Lernenden gemacht werden.

Die Anwendung der GFK erscheint nun durch die Untersuchung als Werkzeug/Instrument/Medium, das anerkennende Adressierung gerade im Zusammenhang mit Konflikt und Normüberschreitung unterstützt. Sie scheint gewissermaßen eine Anleitung für dieselbe zu sein. Das Modell der GFK stellt dafür die Haltung wie auch die Methode zur Verfügung. Auch wenn ihre Anwendung eingeschränkt ist durch den Zwangskontext und die zeitlichen Begrenzungen, so erscheinen die Auswirkungen in Situationen des Konfliktes und im Umgang mit Normüberschreitung einen Beitrag dazu zu leisten, dass Heranwachsende trotz schulnormentsprechenden Fehlverhaltens sich als grundsätzlich gut erfahren können.

Abbildung 1: Überblicksdarstellung - Anerkennung in Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen



Diese Aussagen werden hier noch einmal verdeutlicht, indem nach der axialen Kodierung Anerkennung als zentrales Phänomen dargestellt wird. Die Darstellung erfolgt nach dem paradigmatischen Modell nach Strauss und Corbin (1996) zunächst in einer graphischen Darstellung (vgl. Abbildung 1).

Der *Kontext*, der in dieser Untersuchung gefundenen Anerkennungserfahrungen ist jeweils Konflikt bzw. Normüberschreitung.

Die mit den angenommenen Anerkennungserfahrungen in Verbindung stehenden *Interaktionen und Handlungen* sind die Strategien, die in Kapitel 7.2 dargestellt wurden: ein möglichst bewusster Umgang mit ausgelösten Emotionen im Konflikt auf Seiten der Lehrenden (Emotionsmanagement, Kap. 7.2.1.1); eine offene Interpretation von Verhalten (s. Kap. 7.2.1.2), insbesondere hier von normüberschreitendem Verhalten; grundsätzliches Interesse an den Perspektiven der Konfliktpartner oder Normüberschreiter, das sich in interessiertem nicht negativ wertendem Nachfragen nach Handlungsmotiven (s. Kap. 7.2.1.3) auf der Gefühls- und Bedürfnisebene äußert und zu Verstehen, Wahrnehmen und Benennen derselben führt.

Als *ursächliche Bedingungen* können, wie es scheint, viele der Kategorien gelten. Gemeinsam ist ihnen, dass alle ursächlichen Bedingungen für Anerkennung dazu verhelfen, dass die Perspektive eines Gegenübers allgemein von Interesse ist, dass sie überhaupt oder leichter wahrgenommen werden kann und dass sie nicht negativ bewertet wird.

Übergeordnet steht hier an erster Stelle Empathie¹⁵, die in der Ergebnisauswertung in Kap 7 nicht als eigenständige Kategorie oder Subkategorie Eingang fand. Der Empathie untergeordnet finden sich alle jene Subkategorien, die zu einem empathischen Empfinden, einer empathischen Haltung und empathischem Handeln führen. Als solche sind hier die Subkategorien der Kategorie Innerer Möglichkeitsraum (s. Kap. 7.1.2) zu nennen: Selbsterforschung/Bedürfnis sowie Selbsterforschung/Ärger. Die Selbsterforschung der eigenen Bedürfnisse führt zum gleichwertigen und respektvollen Umgang mit den Bedürfnissen der anderen und wurde hier als Voraussetzung für den Perspektivwechsel in Interaktionen angesehen. Die Selbsterforschung über die Herkunft der eigenen Emotionen (hier Ärger) bietet den Daten folgend die Möglichkeit zu innerer Distanzierung in konflikthaften Situationen und erleichtert folglich den

¹⁵ Empathie wird hier anwendungsorientiert verstanden: „Empathie ist eher ein Verstehen bzw. Nachvollziehen von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen eines anderen [...]. Empathie ist eher wahrnehmend als bewertend; weniger vorurteilend; sich für den anderen öffnend, aber bei sich bleibend; innerlich einen Schritt zurücktretend von den eigenen Emotionen; eher ein verstehendes Hinterfragen einer Beobachtung“ (Neumann, 2014, S. 474).

empathischen Blick auf die Perspektive des Gegenübers. Die offene Interpretation von Verhalten (s. Kap. 7.2.1.2), die auch als Strategie eingeordnet wird, kann genauso als ursächlich für Anerkennung angesehen werden, da in ihr die Ursache liegt, dass grundsätzlich keine Verurteilung und Schuldzuweisung stattfindet im Kontext von Normüberschreitung und Konflikt und diese Tatsache ist eindeutig auch eine grundsätzliche Voraussetzung für anerkennendes Verhalten im gegebenen Kontext.

Der Faktor Zeitmangel (s. Kap. 7.3.1) kann als *intervenierende Bedingung* für Anerkennung im Kontext von Konflikt und Normüberschreitung gesehen werden, nicht in jedem Fall, wie in den analysierten Daten zu sehen ist (s. Kap. 7.5.1.1). Zeit scheint dann stärker intervenierend zu sein, je komplexer ein Konflikt ist, je mehr also nachgeforscht, nachvollzogen und verstanden werden muss (s. Kap. 7.5.1.2). Darüber hinaus ist alles das intervenierend, was davon abhält, die Perspektive des anderen wahrnehmen zu wollen, wahrnehmen zu können, alles was dazu veranlasst Verhalten negativ zu werten und zu verurteilen. Die entsprechenden Kategorien sind dort zu finden, wo ursächliche Bedingungen im Bereich des inneren Möglichkeitsraumes nicht gegeben sind. Wenn also keine Bewusstheit über die eigenen Bedürfnisse vorhanden ist und damit auch die Bedürfnisse anderer nicht wahrgenommen werden bzw. wenn keine Klarheit über die Herkunft der eigenen Emotionen besteht und folglich die Ursache derselben in den Verhaltensweisen der normüberschreitenden Lernenden und Konfliktpartnern gesehen werden.

Die *Konsequenz* von Anerkennung ist den Daten nur bruchstückhaft zu entnehmen. Sie wurde nur bruchstückhaft kodiert, geschweige denn kategorisiert. Um über die Konsequenz mehr zu erfahren, wäre es notwendig, weitere Daten zu erheben. Hierzu müssten andere Blickwinkel eingenommen werden, die Perspektive der Lernenden müsste dazu möglichst auch erfasst werden. Einzig der Zuwachs an Vertrauen zu den anerkennend handelnden Lehrpersonen ist deutlich zu erkennen.

Im Rückbezug auf die Ausführungen im theoretischen Teil der Arbeit kann nur vermutet werden, dass Lernende durch die Anerkennungserfahrungen, die sie im Zusammenhang mit GFK-anwendenden Lehrpersonen machen, Selbstvertrauen und Vertrauen in Andere (durch emotionale Anerkennung, s. Kap. 3.1.1) sowie Selbstachtung und auch Achtung für den gleichgestellten Anderen (durch die Anerkennung als gleichberechtigte Person, s. Kap. 3.1.2) gewinnen und dass sie ihren Selbstwert dadurch erfahren, dass sie anerkannt werden als einzigartige Personen (s. Kap. 3.1.3). Diese Perspektive geht jedoch weit über den Umfang der Arbeit hinaus.

Der Zuwachs an Vertrauen der Lernenden in die Lehrperson ist in den Daten allerdings ersichtlich und wird hier als dienlich und nutzbringend in der im Theorieteil dargestellten Konstellation eingestuft (s. Kap. 2, insb. Kap. 2.3). In Bildungsprozessen sehen sich Lernende auch immer mit eigenem Unvermögen, Nicht-Wissen, mit den Grenzen ihrer individuellen Auffassungsgabe konfrontiert. Nicht-Wissen und Nicht-Können einzugestehen ist in Lehr- Lernprozessen eine ermöglichende Voraussetzung. Darum ist es wichtig, dass Lernende das nötige Vertrauen haben, dass sie damit nicht bloßgestellt werden (vgl. Helsper 2004, S. 75 f.). Vermutlich handelt es sich um immer dasselbe Vertrauen nämlich, dass Vertrauen der Lernenden, dass sie in Situationen, in denen eine wie auch immer geartete Nichtübereinstimmung mit der Lehrperson besteht - sei es Konflikt, Normüberschreitung oder auch Nicht-Wissen -, darauf bauen können, nicht bloßgestellt zu werden.

8.3 Fazit

Eine offene Fragestellung und methodische Vorgehensweise haben es ermöglicht, zu verschiedenen hypothetischen Erkenntnissen über die Auswirkung der Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen zu gelangen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen Aspekte des untersuchten Phänomens deutlich hervortreten und beleuchten den untersuchten Bereich, so dass dadurch ein erweiterter Einblick in die Thematik möglich ist. Folgende Hypothesen ergeben sich aus der Untersuchung:

Die Beschäftigung mit der GFK bringt Lehrende dazu, gegenwärtiges Handeln in Bezug zu biographischen Themen zu setzen. Die Einwirkung biographischer Hintergründe in das pädagogische Handeln wird zumindest fragmentarisch reflektiert und in seiner Wirkungsintensität eingeschränkt. Die Selbsterforschung und in gewissem Sinn Selbstklärung öffnet den Blick der Lehrenden für die Perspektiven und Positionen der Lernenden.

Das grundsätzliche Interesse für die Perspektive der Lernenden und der nicht negativ wertende, vielmehr respektvoll wertschätzende, nach Verständnis und Erkennen suchende Umgang damit ist Voraussetzung für anerkennendes Verhalten oder besser *ist* anerkennendes Verhalten.

Durch die Anwendung von GFK durch Lehrende in konflikthaften Situationen oder im Umgang mit Normüberschreitung machen die daran beteiligten Lernenden Anerkennungserfahrungen auf allen drei Ebenen: auf emotionaler Ebene, als gleichberech-

tigte Person und als einzigartige Person. Lehrende zeigen in solchen Situationen anerkennendes und nicht etwa beschämendes Verhalten. Das führt zu mehr Vertrauen der Lernenden in die Lehrpersonen.

Wenn Lehrende sich die grundsätzlichen Haltungen der GFK zu eigen machen, verändert das ihren Blick auf konflikthafte Verhalten und Normüberschreitung. Das führt zu einem ruhigeren, weniger polarisierenden Umgang mit denselben. Diese Entwicklungstendenz könnte auf einer schulkulturellen Ebene verändernd sein, wenn es zwischen Lehrern und Lernenden nicht um ein *Wir-gegen-die* sondern mehr um ein *Wir-mit-denen* geht.

Die resultierenden Hypothesen zeichnen ein positives Bild des untersuchten Phänomens: Durch die Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen werden Perspektiven von Lernenden in Situationen, in denen nach tradierten Verhaltensweisen beschämt wird, genau wahrgenommen, erkannt, benannt und anerkannt. Der untersuchte Gegenstand leistet also einen Beitrag dazu, dass Lernende durch Lehrende Anerkennungserfahrungen und damit positive Selbsterfahrungen machen. Aus der Untersuchung heraus entsteht der Eindruck, dass die Anwendung der GFK durch Lehrende an Schulen sich einzig positiv auswirkt. Das wird im Folgenden kritisch betrachtet:

Obwohl Offenheit in der Anlage der Untersuchung maßgeblich war, so wurde diese bereits durch das Sampling im Gatekeeperverfahren gewissermaßen beschränkt. Das Sampling in dieser Form hatte den deutlichen Vorteil, dass so für die Untersuchung Personen gefunden werden konnten, die ansonsten eher schwer aufzufinden gewesen wären. Nachteilig im Sinne der Offenheit war jedoch evtl., dass die Interviewpartnerinnen dadurch vorverlesen waren, da der Gatekeeper selbst nicht neutral ist¹⁶ (vgl. Kruse, 2017). Es war von vornherein klar, dass pädagogisch Handelnde, die GFK lernen, gelernt haben und auch anwenden, befragt werden sollen und so war auch von vornherein zu erwarten, dass die potentiellen Interviewpartner der GFK eher zugewandt sein werden. Durch diese spezielle Vorauswahl aber hat sich sicherlich der Blickwinkel auf das Phänomen noch etwas weiter auf vorwiegend positive Perspektiven eingeschränkt. Diese Tatsache ist kritisch einzuschätzen, da das Bild des Phänomens, das sich in den Ergebnissen abzeichnet, eben vor allem eine Beleuchtung von einer dem Phänomen positiv zugewandten Seite erfährt. Das war so nicht geplant, der Interviewleitfaden wurde zu Anfang dahingehend konzipiert, dass auch Kritisches zur

¹⁶ Das hat sich auch in einer E-Mail bestätigt, die nur zufällig an mich geraten ist, in der E-Mail schreibt der Gatekeeper: „ich schreibe euch vier an, [...]Meines Erachtens kommt ihr vier dafür in Frage. Wenn ihr dazu bereit wärt, nehmt bitte mit der Studentin direkt Kontakt auf“ (07.08.2016)

Sprache hätte kommen können. Negative bzw. ambivalente Auswirkungen werden durchaus auch für möglich gehalten, aber sie konnten in den gegebenen und oben beschriebenen Konstellationen nicht gefunden werden.

Möglicherweise hatte diese Einschränkung auf positive Aspekte aber eben auch einen bereichernden Effekt, möglicherweise bewirkte diese Auswahl der Interviewpartnerinnen, dass die Anerkennung in den erzählten Situationen überhaupt sichtbar werden konnte, weil die vorverlesenen Interviewpartnerinnen - wie man durch die Analyse der Daten stark vermuten kann - die Haltung der GFK doch sehr stark integriert haben und ihre pädagogische Praxis dadurch tatsächlich stark reflektiert und verändert haben. Interviewpartner, die distanzierter zur Praxis der GFK sind, wenden diese vermutlich auf dieser hier berichteten Ebene gar nicht an.

Eine Begrenzung der Untersuchung ist durch den weitgefassten Fokus der Fragestellung verursacht. Dieser bewirkt, dass Aspekte, die im Prozess der Arbeit als zentral hervortreten, nicht vertieft werden können. Vertiefung hätte iterativ-zyklischer Forschungsprozesse bedurft, um einzelnen Hypothesen nachgehen zu können und diese weiter auszuleuchten und zu festigen. Die Ergebnisse der Arbeit leisten daher m. E. vor allem einen Beitrag dazu weiteres Erkenntnisinteresse zu wecken, dem weiter empirisch nachgegangen werden könnte. Zwei Stränge sehe ich hier als besonders interessant an: *erstens* der Aspekt der Anerkennung im Kontext von Normüberschreitung und Konflikt. Um diesem Aspekt näher kommen zu können, wäre gesonderte empirische Aufmerksamkeit und eine andere methodische Vorgehensweise nötig: Auch die Perspektive der Lernenden sollte in die Datenerhebung Eingang finden. *Zweitens* wäre aus meiner Sicht auch interessant, den Aspekt der Schulkulturveränderung durch die Anwendung der GFK an Schulen empirisch weiterzuverfolgen.

Die Ergebnisse der Arbeit sind hypothetischer Art und bedürfen weiterer Untersuchung, aber die Ausführungen der Diskussion legen doch nahe, dass die GFK, angewendet durch Lehrende in Schulen, ein Element ist, das die soziale Realität der Schule mitgestalten kann; die soziale Realität, die in der Einleitung als Möglichkeitsraum für die Subjektwerdung bezeichnet wurde. Insbesondere das Phänomen der Anerkennung im Kontext von Normüberschreitung und Konflikt deutet darauf hin, dass der Entfaltungsraum in dem Selbstbilder und Selbstkonzepte Heranwachsender entstehen, in dem Subjektwerdung stattfindet, möglicherweise etwas weiter und offener wird. Die Weitung und Öffnung scheint darin zu bestehen, dass jenseits von Verhalten und Norm

der Mensch als Ganzes und gleichwertiges Wesen wahrgenommen, erkannt und anerkannt wird. Im Prozess der Entwicklung des Selbstentwurfs bleibt dadurch vermutlich eine größere Vielfalt der Werdensmöglichkeiten erhalten. Die Voraussetzung für diese Öffnung des Raumes wird hier in einer grundsätzlich zugewandten und empathischen Haltung und im Interesse für die Perspektive des anderen gesehen, welche Lehrende, so legt es diese Untersuchung nahe, durch Prozesse der Selbsterforschung und Klärung entwickeln. Diese Selbstanerkennung führt höchstwahrscheinlich zur Fähigkeit anderen anerkennend begegnen zu können. In diesem Sinne folgt aus den Ausführungen der Arbeit abschließend erstens, dass die Anwendung der GFK tatsächlich dazu beiträgt, Anerkennung als Teil pädagogischer Praxis mehr zu etablieren und zweitens, dass diese Prozesse der Selbsterforschung und Klärung mit Hilfe der GFK oder auch auf anderem Wege ein unverzichtbares Element in der Ausbildung von Lehrenden sein sollten.

9 Literaturverzeichnis

- Altmann, T. (2013). *Funktionale Empathie: Entwicklung und Evaluation eines Empathietrainings auf Basis eines integrativen Prozessmodells zur Vermeidung empathisch kurzschlüssigen Handelns*. Duisburg-Essen. https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-34497/DISS.Text_UB_online_2013-12-12.pdf [20.12.2016]
- Altmann, T. (2015). *Empathie in sozialen und Pflegeberufen: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Bertram, M., Helsper, W., & Idel, T.-S. (2000). *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Hrsg.). Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.
- Bitschnau, K. (2008). *Die Sprache der Giraffen: zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen ; wie die GFK Ihr Leben und Ihre Beziehungen verändern kann*. Paderborn: Junfermann.
- Bohus, M., & Wolf, M. (2009). Interaktives Therapieprogramm für Borderline-Patienten. Infoblatt: Umgang mit Gefühlen 4A. Berlin: Schattauer.
- Center for Nonviolent Communication. (2016). Marshall B. Rosenberg, PH.D. 1934-2015. Our Founder's Bio. <https://www.cnvc.org/about/marshall-rosenberg.html> [13.10.2016]
- Conzelmann, K., Süß, H.-M., & Weis, S. (2017). Four branch ability model of emotional intelligence. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. überarbeitete Auflage, S. 602–603). Bern: Hogrefe.
- Dollase, R. (2000). Jacob Levy Moreno: Who shall survive (1934). In H. E. Lück, R. Miller, & G. Sewz-Vosshenrich (Hrsg.), *Klassiker der Psychologie* (S. 151–155). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollase, R. (2010). *Gewalt in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Flittner, A. (2010). Schule. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Galtung, J. (1978). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Gandhi, M. K., Kumarappa, B., & Sternstein, W. (1996). *Für Pazifisten*. Münster: Lit.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., & Graf, R. (2011). *Psychologie* (18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]). München: Pearson Higher Education.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11., aktualisierte Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration* (1. Aufl., S. 179–206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 15–34). Opladen: Barbara Budrich.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krämer, S. (2007). Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte. In S. K. Herrmann, S. Krämer, & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte* (S. 31–48). Bielefeld: transcript.

- Kruse, J. (2017). Qualitative Rekrutierungsverfahren. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 02.01.2017, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/qualitative-rekrutierungsverfahren/>
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B., & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257–275.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2001). „Du wirst das Abitur nie bestehen“. Befunde aus einer Untersuchung über verletztes Lehrerverhalten. *Pädagogisches Handeln*, 3(4), 121–130.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die Deutsche Schule*, 95(4), 439–451.
- Lang, J., & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit* (S. 151–166). Opladen: Budrich.
- Little, M. (2002). *Total Honesty/Total Heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy* (Unveröffentlichte Masterarbeit). University of Victoria.
- Lück, H. (2017). Rogers, Carl Ransom. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1456). Bern: Hogrefe.
- Marks, S. (2016). *Scham - die tabuisierte Emotion* (6. Auflage, überarbeitete Neuausgabe der 2. Auflage). Ostfildern: Patmos Verlag.
- Marlow, E., Nyamathi, A., Grajeda, W. T., Bailey, N., Weber, A., & Younger, J. (2012). Nonviolent Communication Training and Empathy in Male Parolees. *Journal of Correctional Health Care*, 18(1), 8–19.
<https://doi.org/10.1177/1078345811420979>
- Moldenhauer, A. (2015). Zwischen Anerkennung und Beschämung. Ambivalenz in pädagogischen Beziehungen. *Pädagogik*, (04), 50–53.
- Mollet, B. (2011). *Einfühlsam statt gewaltsam: Arbeitshilfen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der fächerübergreifenden Projekt- und Schulsozialarbeit an Grund- und Förderschulen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Muth, C. (Hrsg.). (2010). „dann kann man das ja auch mal so lösen!“: *Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach Trainings zur gewaltfreien Kommunikation*. Stuttgart: Ibidem-Verl.

- Nash, A. L. (2007). *Illustration of Nonviolent Communication Training's Effect on Conflict Resolution* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Neumann, M. (2017). Empathie, anwendungsorientierte Definition. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 24.01.2017, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/empathie-anwendungsorientierte-definition/>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orth, G., & Fritz, H. (2014). *Bitten statt Fordern: ein Schulentwicklungsprojekt mit gewaltfreier Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge* (S. 178–194). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation: eine Sprache des Lebens ; gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten* (8. Auflage). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B., & Seils, G. (2012). *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation: ein Gespräch mit Gabriele Seils* (Orig.-Ausg., 15. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Das Herz gesellschaftlicher Veränderung: wie Sie Ihre Welt entscheidend umgestalten können: gewaltfreie Kommunikation: die Ideen & ihre Anwendung*. (M. Dillo, Übers.) (2. Auflage). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sann, U., & Preiser, S. (2008). Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 209–226). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scherr, A. (2013). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In

- Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 26–44). Schwalbach/Ts: debus Pädagogik.
- Schoppe, S., & Stück, M. (2012). Wertschätzende Kommunikation in Kindertagesstätten: Evaluation eines Programms zur Empathieförderung und frühen Gewaltprävention bei Kindern. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(4), 229–236. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0352-3>
- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer“ und Schülergewalt. In *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 103–112). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Schweer, M. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 547–564). Wiesbaden: VS Verlag.
- Siep, L. (1992). *Praktische Philosophie im Deutschen Idealismus* (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sitzer, P., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Spychinger, M. (2007). Zur Rolle der Scham beim Lernen aus Fehlern und beim Aufbau von Normen und Fehlerkultur. In S. Marks (Hrsg.), *Scham – Beschämung – Anerkennung* (S. 71–88). Berlin: LIT.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl). Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Thies, B. (2008). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 77–100). Wiesbaden: VS Verlag.
- Weckert, A. (2004, August). Marschall B. Rosenberg. Bausteine einer Biographie. *Kommunikation und Seminar*. Abgerufen von <http://www.empathie.com/wp-content/uploads/Marshall-Rosenberg-Biografie-KS.pdf>

10 Anhang

10.1 Gefühle-Liste Rosenberg

Wörterverzeichnisse nach Rosenberg (2009, S. 63 f.), die Verzeichnisse sind einschließlich der Überschriften von Rosenberg übernommen.

Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse erfüllen

angeregt	fasziniert	motiviert
aufgeregt	freundlich	munter
angenehm	friedlich	mutig
aufgedreht	fröhlich	neugierig
ausgeglichen	froh	optimistisch
befreit	gebannt	ruhig
begeistert	gefasst [sic.]	satt schwungvoll
behaglich	gefesselt	selbstsicher
belebt	gelassen	selbstzufrieden
berauscht	gespannt	selig sicher
berührt	gerührt	sich freuen
beruhigt	gesammelt	spritzig
beschwingt	geschützt	still
bewegt	glücklich	strahlend
eifrig	gutgelaunt	überglücklich
ekstatisch	heiter	überrascht
energiegeladen	hellwach	überschwänglich [sic.]
energisch	hocherfreut	überwältigt
engagiert	hoffnungsvoll	unbekümmert
enthusiastisch	inspiriert	unbeschwert
entlastet	jubilnd	vergnügt
entschlossen	kraftvoll	verliebt
entspannt	klar	wach
entzückt	lebendig	weit
erfreut	leicht	wissbegierig [sic.]
erfrischt	liebepoll	zärtlich
erfüllt	locker	zufrieden
ergriffen	lustig	zuversichtlich
erleichtert	Lust haben	
erstaunt	mit Liebe erfüllt	

Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen

ängstlich	erstarrt	schockiert
ärgerlich	frustriert	schwer
alarmiert	furchtsam	sorgenvoll
angeekelt	gehemmt	streitlustig
angespannt	geladen	teilnahmslos
voller Angst	gelähmt	todtraurig
apathisch	gelangweilt	tot
aufgeregt	genervt	überwältigt
ausgelaugt	hasserfüllt [sic.]	voller Sorgen
bedrückt	hilflos	unglücklich
bekommen	in Panik	unter Druck
besorgt	irritiert	unbehaglich
bestürzt	kalt	ungeduldig
betroffen	kribbelig	unruhig
bitter	lasch	unwohl
deprimiert	lebloß	unzufrieden
dumpf	lethargisch	verärgert
durcheinander	lustlos	verbittert
einsam	miserabel	verletzt
elend	müde	verspannt
empört	mutlos	verstört
enttäuscht	nervös	verzweifelt
entrüstet	niedergeschlagen	verwirrt
ermüdet	perplex	widerwillig
ernüchtert	ruhelos	wütend
erschlagen	traurig	zappelig
erschöpft	sauer	zitternd
erschreckt	scheu	zögerlich
erschrocken	schlapp	zorn
erschüttert	schüchtern	

10.2 Grundlegende menschliche Bedürfnisse

nach Rosenberg (2009, S. 74)

Autonomie

Träume /Ziele /Werte wählen
Pläne für die Erfüllung der eigenen
Träume /Ziele / Werte entwickeln

Feiern

Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern

Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw. (trauern)

Integrität

Authentizität
Kreativität
Sinn
Selbstwert

Interdependenz

Akzeptieren
Wertschätzung
Nähe
Gemeinschaft
Rücksichtnahme
Zur Bereicherung des Lebens beitragen
emotionale Sicherheit
Empathie

Ehrlichkeit (gemeint ist die Ehrlichkeit, die uns die Kraft gibt, aus unseren Schwächen zu lernen)

Liebe

Geborgenheit

Respekt

Unterstützung

Vertrauen

Verständnis

Zugehörigkeit

Nähren

Luft

Nahrung

Bewegung, Körpertraining

Schutz vor lebensbedrohenden Lebensformen: Viren, Bakterien, Insekten, Raubtieren

Ruhe

Sexualleben

Unterkunft

Körperkontakt

Wasser

Spiel

Freude

Lachen

Spirituelle Verbundenheit

Schönheit

Harmonie

Inspiration

Ordnung (Sinn von Struktur/Klarheit)

Frieden

11 Eidesstattliche Erklärung

Erklärung gem. § 14, Abs. 11 SO/PO

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Ort, Datum

Unterschrift