

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg
als Unterstützung von Selbstbestimmung im Lebensraum Schule

Verfasserin

Simone Roth

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Oktober 2012

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A 190 299 353
Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Spanisch UniStG
Betreuer: A. o. Prof. Dr. HG Karl Garnitschnig

„To be self-determined is to endorse one’s actions at the highest level of reflection. When self-determined, people experience a sense of freedom to do what is interesting, personally important, and vitalizing.”

Edward Deci & Richard Ryan

Danksagung

Mit großer Dankbarkeit denke ich an Professor Karl Garnitschnig, der mir, als mein Diplomarbeitsbetreuer, die Haltung, über die ich in dieser Arbeit schreibe, in mich immer wieder zutiefst erstaunender Weise, vorgelebt hat. Die wenigen Begegnungen haben mich zutiefst berührt.

Ich danke euch Marianne und Werner für euer Kreieren, Begleiten, Herausfordern und Unterstützen meiner selbst, für das Annehmen und Sein lassen. Elisabeth, Christian, Tina, Paula und Moritz für die Leichtigkeit und Lebendigkeit, die ich mit euch spüre. Nada für die Inspiration und das Wunder. Karin für dein liebevolles Dasein mit meinen Widerständen und Durchbrüchen. Meine Lieben, die mich bei dieser Diplomarbeit unterstützt haben, meine GFK-Kolleg_innen, wo ich mich zugehörig fühle und alle wunderbaren Menschen, die mich über die Jahre begleitet haben. In Liebe Simone

Abstrakt

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit steht das von Marshall B. Rosenberg in den 1960er Jahren entwickelte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK). In einem ersten Schritt unternimmt die Autorin den Versuch, die GFK im weiten Kontext philosophischen Denkens zu positionieren, indem sie den Rosenberg'schen Ansatz aus allgemeinen Theorien zu Kommunikation, Motivation und Menschenbild her ableitet und grundlegt. Aus dieser kontextualisierten Analyse heraus wird das Potenzial der GFK im Bereich des institutionalisierten Lernens ausgelotet, die Voraussetzungen ihrer Nutzbarmachung für die Praxis diskutiert und daraus Konsequenzen für das schulische Lernen aufgezeigt.

Abstract

The current master's thesis focuses on the concept of Nonviolent Communication developed by Marshall B. Rosenberg in the 1960s. In a first step, the author positions Nonviolent Communication in the wider field of philosophical discourse by way of contextualizing Rosenberg's approach within general theories of communication, motivation and anthropology. Taking this conceptualization as a starting point, the thesis subsequently explores the potential for applying Nonviolent Communication in the field of institutionalized learning and education, discussing the preconditions and requirements necessary for said application as well as expectable results and consequences in, and for, school education.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	7
2	FORSCHUNGSFRAGE UND METHODIK.....	8
2.1	VORGEHENSWEISE.....	8
2.2	PROBLEMSTELLUNG UND MOTIVATION.....	9
3	SELBSTBESTIMMUNG UND IHRE ASPEKTE.....	12
3.1	BEDEUTUNG DER SELBSTBESTIMMUNG.....	13
3.2	DEFINITION AUTONOMIE.....	15
3.3	FREIHEIT.....	17
3.4	VERANTWORTUNG.....	19
3.5	MOTIVATION.....	21
3.5.1	<i>Motivationale Aspekte.....</i>	<i>21</i>
3.5.2	<i>Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan.....</i>	<i>23</i>
3.5.3	<i>Förderung intrinsischer Motivation.....</i>	<i>24</i>
3.5.4	<i>Selbstwirksamkeitserwartungen.....</i>	<i>25</i>
3.6	ZUSAMMENFASSUNG.....	27
4	BEDINGUNGEN FÜR DIE ERMÖGLICHUNG VON SELBSTBESTIMMUNG VON KINDERN IN DER SCHULE.....	29
4.1	DIE BEZIEHUNG DER LEHRPERSON ZU SICH SELBST.....	30
4.2	DIE BEZIEHUNG DER LEHRPERSON ZUM KIND.....	33
4.2.1	<i>Bedingungen für eine humane Begegnung von Person zu Person nach Tausch und Tausch.....</i>	<i>33</i>
4.2.2	<i>Sinnvolles Lernen.....</i>	<i>35</i>
4.2.3	<i>Der Lernprozess.....</i>	<i>37</i>
4.3	DIE IDEE DES OFFENEN UNTERRICHTS.....	38
4.4	LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG.....	42
4.5	ZUSAMMENFASSUNG.....	44
5	DAS MENSCHENBILD DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION.....	45
5.1	DAS HUMANISTISCHE MENSCHENBILD.....	45
5.2	DIE PERSÖNLICHKEITSTHEORIE CARL RANSOM ROGERS.....	46
5.3	DIE BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH ABRAHAM HAROLD MASLOW.....	48
5.4	BEDÜRFNISBEGRIFF IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION.....	49
5.5	BEDÜRFNISKATEGORIEN NACH MANFRED MAX-NEEF.....	53
5.6	ZUSAMMENFASSUNG.....	55
6	GEWALTFREIE KOMMUNIKATION NACH MARSHALL B. ROSENBERG... 56	56
6.1	DER BEGRIFF DER GEWALT NACH JOHAN GALTUNG.....	56
6.2	DER BEGRIFF DER GEWALTFREIHEIT NACH MAHATMA GANDHI.....	57
6.3	MARSHALL B. ROSENBERG.....	59
6.4	LEBENSENTFREMDEnde KOMMUNIKATION.....	61
6.5	DIE KOMPONENTEN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION.....	61
6.5.1	<i>Empathie.....</i>	<i>61</i>
6.5.2	<i>Das Modell.....</i>	<i>63</i>
6.5.3	<i>Beobachtung ohne Bewertung.....</i>	<i>63</i>
6.5.4	<i>Gefühle wahrnehmen und ausdrücken.....</i>	<i>63</i>
6.5.5	<i>Bedürfnisse.....</i>	<i>64</i>

6.5.6	<i>Bitten – Klarheit über die eigenen Wünsche haben</i>	66
6.6	DIE ZWEI MODI IN DER GFK.....	67
6.6.1	<i>Sich klar und ehrlich ausdrücken</i>	67
6.6.2	<i>Empathisch Aufnehmen – Fokus auf Gegenüber</i>	67
6.6.3	<i>Selbstepathie – Fokus auf sich selbst</i>	68
6.7	ÜBERNAHME VON VERANTWORTUNG FÜR DIE EIGENEN GEFÜHLE.....	68
6.8	IMPLIZITE KOMPETENZEN	69
6.9	DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION ALS METHODE DER INTROSPEKTIVEN EINFÜHLUNG	70
6.10	SOKRATISCHE METHODE UND GEWALTFREIE KOMMUNIKATION	71
6.11	ZUSAMMENFASSUNG.....	72
7	DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION ALS METHODE FÜR ERZIEHUNG ZUR FREIEN HANDLUNGSFÜHRUNG	74
7.1	PARADIGMENWECHSEL	74
7.2	DAS BEWUSSTSEIN IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION: VOM ICH ZUM WIR.....	79
7.3	DIE ABSICHT IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION	80
7.4	DIE HALTUNG IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION	81
7.5	PARTNERSCHAFTLICHE BEZIEHUNGEN IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION	82
7.6	KOMMUNIKATION ALS VORAUSSETZUNG VON BEFRIEDIGENDEN BEZIEHUNGEN.....	83
7.7	GEMEINSCHAFTLICHES AUFSTELLEN VON REGELN	84
7.8	KLARHEIT ÜBER DIE LERNMOTIVE SCHAFFEN – SELBSTBESTIMMUNG LEBEN	85
7.9	ZUSAMMENFASSUNG.....	87
8	AUSBLICK	89
8.1	BEDEUTUNG FÜR DIE BILDUNGSWISSENSCHAFT.....	89
8.2	NEUE PERSPEKTIVE FÜR PÄDAGOGISCHE INTERVENTIONEN	89
8.3	BERÜCKSICHTIGUNG IN AUS- UND WEITERBILDUNG VON PÄDAGOGISCH TÄTIGEN.....	90
8.4	WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN.....	90
8.5	ABSCHLIEßENDE BEMERKUNG.....	91
9	LITERATURVERZEICHNIS	92

Im gesamten Text wird das Bewusstsein der Gleichwertigkeit aller Geschlechter und dem daraus resultierenden Wunsch diese Gleichwertigkeit in der Sprache sichtbar zu machen, durch geschlechtsneutrale Bezeichnungen aktiviert und entsprochen. Wo keine geschlechtsneutralen Bezeichnungen verwendet werden, wird zur besseren Lesbarkeit des Textes willkürlich, gleichwertig und die nicht ausdrücklich erwähnten Geschlechter integrierend, nur eine der männlichen oder weiblichen Bezeichnungen von Identitäten verwendet. Dieser Text richtet sich an kein bestimmtes soziales Geschlecht.

„Die Gewaltfreie Kommunikation“ oder „GFK“ wird im Text an mehreren Stellen als Subjekt gebraucht, als Umschreibung für handelnde Personen, die im Bewusstsein der spezifischen inneren Haltung des ganzheitlichen Konzeptes der Gewaltfreien Kommunikation handeln.

1 EINLEITUNG

Durch meine persönlichen Erfahrungen mit der Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) nach Marshall B. Rosenberg in Auseinandersetzung mit meiner Umwelt, bemerkte ich, wie mich diese Methode darin unterstützt, mich, meine Wünsche und meine Freiheit wahrzunehmen, diese ausdrücken zu können und sie in selbstbestimmtem Handeln umzusetzen. Gleichzeitig habe ich gelernt, meine Gesprächspartnerinnen in ihren eigenen Wünschen verstehen und annehmen zu können und sie in der Umsetzung ihrer Wünsche zu unterstützen. Warum eine pädagogische Auseinandersetzung mit *Gewaltfreier Kommunikation*? In intensiver Auseinandersetzung mit GFK und den Ansätzen, die sich hinter dem Kommunikationsmodell befinden, stieß ich auf Bücher über Erziehung, die zeigen, wie nach den Prinzipien der GFK gelebt werden kann und bekam das geliefert, worauf ich während meines Lehramt-Studiums vergeblich gewartet hatte – eine integrative Methode, die an der Ergründung der Ursachen verschiedener menschlicher Ausdrucksweisen von emotionalen Zuständen ansetzt. Die GFK ist eine Methode, die als Modell leicht zu lernen ist, und die ich als angehende Lehrende als Basis meiner Arbeit und alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation als ein mir bisher fehlendes Handwerkszeug erkannte. Ich wandte das, was ich in Seminaren, einer wöchentlichen Übungsgruppe und in Selbstbeobachtung gelernt hatte, in meinem Umfeld an. Als ich einem fünfjährigen Mädchen Schwimmunterricht gab, in Anwesenheit ihres Vaters und seinen Erwartungen an das Ergebnis, und das Mädchen partout nicht schwimmen wollte, erteilten mich die Grenzen einer Methode. Ich wusste, dass ich irgendetwas nicht „richtig“ machte, doch war mir nicht bewusst, was das sein konnte. In einem GFK-Seminar mit Nada Ignjatovic-Savic, ehemalige Professorin für Entwicklungspsychologie in Belgrad und Trainerin für GFK seit 1993 mit dem Schwerpunkt der Erziehung von Kindern, erkannte ich, dass ich eine Grundvoraussetzung außer acht ließ. Ich folgte nicht dem Willen des Kindes, sondern dem Willen des Vaters und war ratlos und frustriert, weil ich Verständnis für die Widerstände des Mädchens brauchte. Meine Schlussfolgerung daraus war: Wenn es mein persönliches Anliegen ist, dass ein Mensch die Möglichkeit bekommen soll, etwas in Freude und ohne Widerstände zu lernen, muss ich dem Menschen die Möglichkeit geben, sich für oder gegen das Lernen selbst und frei entscheiden zu können. Die Entscheidung, dass das Mädchen schwimmen lernen sollte, trafen die Eltern, und ich nahm diese Entscheidung als Ausgangspunkt an. Ich verpflichtete mich zur Erfüllung der Wünsche der Eltern. Alle Erwartungen waren jedoch auf eines gerichtet – das Handeln des Kindes - aufgrund der unhinterfragten Vorstellung, das Mädchen hätte die gleichen Wünsche und Bedürfnisse wie ihre Eltern.

2 FORSCHUNGSFRAGE UND METHODIK

Durch Reflexion meiner eigenen Lernproblematik entstanden ähnliche Fragen: Wodurch bin ich willens etwas zu lernen und wie schaffe ich es, meine eigene Motivation aufrecht zu erhalten? Welche Aspekte von Erziehung wirken dafür unterstützend?

Einer dieser zentralen Aspekte ist Selbstbestimmung. Ich frage im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation weiter: Welche Bedürfnisse müssen erfüllt sein, um Selbstbestimmung zu leben? Welche Bedingungen können die Erfüllung dieser Bedürfnisse fördern? Welche Sichtweise auf die Welt und welches Menschenbild bilden eine tragende Basis für ein Handeln in Selbstbestimmung?

Zur Beantwortung der beschriebenen Forschungsfrage setze ich mich in hermeneutischer Weise mit ausgewählter Literatur des referierten Modells von Kommunikation, der humanistischen Psychologie und Pädagogik als auch der Neurobiologie und Motivationsforschung auseinander. Die Auswahl der Texte begründet sich darin, eine möglichst breit gefächerte theoretische Analyse zur Grundlegung der Gewaltfreien Kommunikation und der Aspekte von Selbstbestimmung gewährleisten zu können.

2.1 VORGEHENSWEISE

Im einleitenden Kapitel beschreibe ich meine persönlichen Herausforderungen im Kontext des Lernens und Lehrens und die Methode der Gewaltfreien Kommunikation, die mir als Unterstützung dabei dient und mich inspirierte in diesem Kontext zu forschen.

Das zweite Kapitel stellt die Forschungsfrage, Methodik und die einzelnen Kapitel vor und umreißt das Problemfeld, das diese Arbeit motiviert.

Das dritte Kapitel stellt einige Aspekte von Selbstbestimmung dar. Ausgehend von der Vorstellung, dass das Wünschen und das Wollen der betroffenen Person – im schulischen Kontext das lernende Kind – zentral für freudvolles Lernen sind, wurde ich bei der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan fündig. Wodurch werden Kinder motiviert zu lernen und welche Art der Motivation unterstützt sie das in Freude zu tun?

Das vierte Kapitel steht im Zeichen der Voraussetzungen für Selbstbestimmung in der Schule und welche Rahmenbedingungen den Prozess unterstützen. Es wird analysiert,

welche Faktoren im schulischen Kontext dazu beitragen, die Erziehung zur freien Handlungsführung real werden zu lassen.

Im fünften Kapitel gehe ich der Frage nach dem Sinn des Lernens nach, welche sich aus dem humanistischen Menschenbild beantworten lässt, das der gewählten Methode, der *Gewaltfreien Kommunikation*, zugrunde liegt. Das Menschenbild wird durch die Theorien von Carl R. Rogers, Abraham Maslow und Manfred Max-Neef und der von ihnen postulierten Grundbedürfnisse erklärt.

Die Methode der Gewaltfreien Kommunikation wird im sechsten Kapitel ausgehend vom Leben Marshall B. Rosenbergs, dem Begründer der Methode, und seiner Erkenntnisse über zwischenmenschliche Beziehungen, beschrieben. Die Konzepte der Gewalt nach Johan Galtung und der Gewaltfreiheit nach Mahatma Gandhi, werden aus Sicht der Selbstbestimmung erklärt. Anschließend werden die Komponenten der GFK beschrieben und erläutert.

Im Kapitel sieben werden innere Zusammenhänge von Menschenbild, Methode und Auswirkungen auf alle Beteiligten explizit gemacht. Das Wirkgefüge von zwischenmenschlicher Interaktion, Interdependenz und Verantwortung wird in Bezug auf Möglichkeiten schulischer Erziehung, Selbstbestimmung und den Ansätzen der *Gewaltfreien Kommunikation* wahrgenommen und beschrieben.

Im abschließenden Kapitel acht werden der untersuchte Zusammenhang von Unterstützung von Selbstbestimmung in der Schule unter dem Einsatz von GFK in ihrer Bedeutung für die Bildungswissenschaft, neuer Perspektiven und der Aus- und Weiterbildung pädagogisch Tätiger, reflektiert.

2.2 PROBLEMSTELLUNG UND MOTIVATION

Ausgehend von dem Wunsch, die Arbeitsumstände aller Beteiligten im schulischen Umfeld dauerhaft angenehmer zu gestalten und ihre Zufriedenheit mit der mehr oder minder selbstgewählten Situation zu vergrößern, begann ich mich für die Interaktion der Beteiligten zu interessieren. In der Schule lassen sich viele Faktoren feststellen, die auf das Lern- und Arbeitsklima einwirken, wie die ländliche oder städtische Situierung, die Schularchitektur, die Raumgestaltung und technische Ausstattung, das Selbstverständnis der Schule und der

Lehrpersonen, die eingesetzten Lehr- und Lernmethoden wie auch Luftqualität, Lärmentwicklung und viele andere. Der zentrale Faktor, die beteiligten Menschen selbst, tragen jedoch unverhältnismäßig mehr zu diesem Klima bei und sind gleichwohl die Einzigen, die dieses aktiv gestalten können. Als angehende Lehrende möchte ich zu meinem eigenen und dem Wohl aller Beteiligten beitragen und widme mich daher in vorliegender Arbeit dem Faktor der zwischenmenschlichen Interaktion in Hinblick auf die Selbstbestimmung des Individuums.

Als Lehramtsstudentin wird man nach Abschluss des Studiums in den Beruf entlassen. Fragen nach dem Ziel von Erziehung, nach den Merkmalen von gutem, lernförderndem und effektivem Unterricht und den Methoden, um diese Ziele zu erreichen, drängen sich in den Vordergrund. Erinnerungen an die eigene Schulzeit werden wach und lassen nachdenken. Welches Ziel verfolgt Erziehung? Was sind die Absichten von Erziehung und Bildung und welche Zukunftsvorstellungen für den Lernenden und die Welt lassen sich daraus ableiten? Und umgekehrt, wie sehen die Erziehungsziele aus, wenn Zukunftsideale bereits vorgestellt oder vorgegeben sind?

Alle erzieherischen Handlungen sollen in der nahen und fernen Zukunft auf unterschiedlichen Ebenen Wirkungen zeigen. Welche Kenntnisse und Fähigkeiten, welches Verhalten wird ein junger Mensch in seiner Zukunft benötigen und welche nicht? Durch die Veränderungen der Welt in der wir leben, den schnellen Wandel nicht nur im Bereich der Technologien, sondern auch im Bereich des sozialen Zusammenlebens und in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität, durch die Themen der Nachhaltigkeit im Wirtschaften und im Umgang mit allem Lebendigen, ergeben sich im Bereich der Erziehung und Bildung neue Anforderungen. Durch das Auftreten neuer Aufgaben müssen neue Wege gefunden und formuliert werden, die mit den Herausforderungen der Gegenwart in Einklang stehen und die Vielfalt der gegenwärtigen Lebensumstände einbeziehen.

Janusz Korczak teilt mit uns seinen Schmerz über die Art und Weise Erziehung einzusetzen, die eher die Bedürfnisse der Erziehenden, als die der zu Erziehenden, erfüllt, wenn er schreibt:

„Man gestattet unseren Kindern nicht, nach eigenem Willen und Verstand zu leben. Wir bereiten sie ständig auf das zukünftige Leben vor, wenn sie erwachsen sein werden, inzwischen schmälern wir ihre Rechte und schränken sie ein. Es wird immer im Namen ihrer Erziehung und ihres Schutzes gehandelt, aber tatsächlich für die eigenen Belange und aus Bequemlichkeit.“ (Korczak, 1991, S. 41)

Durch die allgemeine Schulpflicht in Österreich wird zunächst ein Rahmen geschaffen, der Selbstbestimmung in der Bildung von vorneherein als unwirklich erscheinen lässt. Daher

muss gefragt werden, welche Formen der Selbstbestimmung in einem von Einschränkungen und Vorschriften begrenzten System theoretisch vorhanden sind, und welche dieser Formen in der Erziehung und Bildung als möglich gelten können. Gleichsam stellt sich die Frage nach einer Neugestaltung des Systems, um optimale Bedingungen für selbstbestimmtes Lernen zu schaffen. Die Ziele der Bildung haben sich über die letzten Jahrzehnte von einem allgemeinen umfassenden Wissenserwerb, zu einer Spezialisierung von Fertigkeiten und Wissen auf eng definierte Bereiche verlagert. Diese Spezialisierung geschieht vorrangig, um dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden und den Heranwachsenden eine berufliche und gesellschaftliche Perspektive zu bieten. Wer aber fällt die Entscheidung darüber, was die Einzelne lernen soll, lernen darf und lernt? Welche Überlegungen stehen hinter diesen Entscheidungen? Und inwieweit hat der Wunsch nach Flexibilität in der sich ständig verändernden Arbeitswelt Auswirkungen auf die Lehre und das Lernen? Allgemeine Bildung im Sinne Humboldts (1767-1835) lässt sich meines Erachtens in der heutigen Gesellschaft nicht mehr aufrecht erhalten. Das angesammelte Wissen ist ungleich umfangreicher als zu Humboldts Zeit und ändert sich laufend, wodurch sich nicht mehr feststellen lässt, was allgemeine Bildung für den Menschen des 21. Jahrhunderts tatsächlich ist und welche Aufgaben sie erfüllen soll. Humboldt war mit seinem Anspruch „allgemeiner Bildung für alle“ dem Ansatz entgegengetreten, „nützliche“ Bürger zu erziehen, da damals jedem Stand nur diejenige Bildung zugestanden wurde, die für eben diesen Stand als „nützlich“ angesehen wurde. Humboldt wollte allen Menschen die Möglichkeit zur Entfaltung durch Bildung geben. Jedoch ist auch dieses Brauchbarkeitsmodell von der Perspektive der Betrachtung abhängig. Je nachdem, ob vom Standpunkt des Arbeitsmarktes oder eines Blickwinkels der Selbstentfaltung des Menschen, von einer hierarchisch oder einer partnerschaftlich organisierten Gesellschaft darauf geblickt wird, entstehen daraus grundsätzlich unterschiedliche Zugänge zu Bildung und dazu, was nützlich erscheint. Dieses Spannungsfeld der unterschiedlichen Perspektiven wird in dieser Arbeit aufgegriffen und darin die Möglichkeit von Selbstbestimmung durch den Zugang über die Gewaltfreie Kommunikation erörtert und diskutiert.

3 SELBSTBESTIMMUNG UND IHRE ASPEKTE

Die Frage nach einer Definition selbstbestimmten Handelns und deren Eingrenzung wird zu einer Frage nach dem, was selbstbestimmtes Handeln auszeichnet und welche Voraussetzungen nötig sind, um selbstbestimmt mit anderen Menschen zu leben. Fragen der Anthropologie, der Philosophie und der Ethik geben dafür eine Grundlage. Inwieweit ist die Person frei zu entscheiden und zu handeln? Handelt sie unbewusst oder bewusst? Zieht die Person die Auswirkungen ihrer Handlungen auf die Welt mit in Betracht und übernimmt sie für ihre Handlungen die Verantwortung? Selbstbestimmung wird, wie durch die Bedürfnispyramide nach Maslow ersichtlich, als höheres Bedürfnis angesehen, welches erst ins Bewusstsein des Menschen tritt, wenn niedrige, existentielle Bedürfnisse befriedigt sind.¹ Daher erfordert die Komplexität von menschlichen Handlungen das Einbeziehen der Konzepte von Bewusstsein, Freiheit, Verantwortung und Motivation des Menschen in eine Darstellung von Autonomie. Im Folgenden wird Autonomie als Begriff für die wesentlichen Inhalte, die Selbstbestimmung ermöglichen, definiert. Die einhergehenden Voraussetzungen für die Ermöglichung dieser Inhalte werden anhand von Bewusstsein, Freiheit, Verantwortung und Motivation dargestellt. Ziel des Einbeziehens dieser Begriffe ist eine kohärente Konzeption von Selbstbestimmung, in der die vorwissenschaftlichen Intuitionen auf diesen Begriff so weit wie möglich erfasst werden. Ausgehend vom Begriff der Autonomie, der den der Selbstbestimmung einschließt, wird über die sich ineinander verflechtenden, sich bedingenden und gegenseitig erklärenden Begriffe des Bewusstseins, der Freiheit, Interdependenz und Verantwortung, des Willens und der Motivation versucht, Selbstbestimmung zu verorten und als wesentlichen Teil des menschlichen Handelns zu positionieren.

Als programmatische Definition von Erziehung wird die folgende von Garnitschnig hergeleitete Definition als Ausgangspunkt der Arbeit gewählt und alle anderen möglichen Verwendungsarten des Begriffes werden damit ausgeschlossen: „Erziehung [wird] als Beziehung der Anerkennung zwischen Individuen [verstanden], in der bewusst das Ziel freier Handlungsführung in allen Bereichen von Bewusstsein und Erfahrung angestrebt wird.“ (Garnitschnig, 2004, S. 13 [Online])

Ob und wie die Elemente der Anerkennung und freien Handlungsführung in der Erziehung umgesetzt werden, bleibt den Individuen und der momentanen Bewusstheit in den

¹ Siehe Kapitel 4 Das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation.

Erziehungssituationen vorbehalten. Die Auswirkungen einer solchen Erziehung zeigen sich in der Bewusstheit der eigenen Handlungen und sind qualitativer Natur.

3.1 BEDEUTUNG DER SELBSTBESTIMMUNG

Tausch und Tausch (1991) beschreiben vier „psychosoziale Grundwerte menschlichen Zusammenlebens“ (S. 20), die sie „als bedeutsamer [...] als hohe Erziehungsziele und ideale Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd.) ansehen. Diese Grundwerte sind: „> Selbstbestimmung einer Person > Achtung der Person > Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit einer Person > Soziale Ordnung.“ (ebd.) In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Grundwert der Selbstbestimmung und der Frage, ob dieser mithilfe der Gewaltfreien Kommunikation gefördert werden kann. Tausch und Tausch beschreiben den Grundwert Selbstbestimmung als einen

„bedeutsame[n] Wunsch von Menschen: > Das eigene Leben selbst in größerem Ausmaß zu bestimmen und entsprechend handeln zu können > Frei zu sein von Zwang und Dirigierung ihres Verhaltens durch andere > Frei zu sein von Angst und Unterdrückung durch andere > Frei zu sein von erheblichen inneren und äußeren Beeinträchtigungen.“ (ebd., S. 21)

Kindern ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, geschieht in der Absicht, sie zu einem Leben zu geleiten, das sie aus sich selbst heraus und für sich selbst glücklich leben können. Für diese Absicht ist der Standpunkt der Betrachtung des Lebens wichtig, aus dem heraus dem Kind Raum zugestanden wird, sein eigenes Glück in sich selbst zu finden. Dafür bedarf es einer Haltung der Offenheit, der Akzeptanz und der Anerkennung.² Aus dieser Absicht heraus werden gesellschaftliche Gewohnheiten und Vorlieben als solche erkannt und als eine von mehreren Möglichkeiten wahrgenommen sein eigenes Leben zu leben. Dagegen ist die Sichtweise, die aus den Strukturen unserer Bildungsinstitutionen spricht, eine des Wissens. Wissen im Sinne von Vorgaben, was gelernt werden soll und damit welche Fähigkeiten welchen Kindern zu einem glücklich gelebten Leben verhelfen werden. Holzkamp (1993) unterscheidet „zwei unterschiedliche, widersprüchliche Bewegungsformen“ (S. 92) in der Schule:

„Einerseits die pädagogischen Prozesse, mit denen die Schule in ‚relativer Autonomie‘ (vgl. Klafki 1989, S. 22) ihrem aufklärerischen Selbstverständnis folgend umfassende Bildung und geistige Mündigkeit der Schülerinnen/Schüler anstrebt, und andererseits die die pädagogischen Prozesse durchdringenden und formierenden ‚disziplinären‘ Prozesse der Einbindung der Schule in herrschende Machtstrukturen.“ (ebd.)

² Siehe dazu Kapitel 3 Bedingungen für die Ermöglichung von Selbstbestimmung von Kindern in der Schule.

Daraus werfen sich einige Fragen auf: Welche Absicht steht hinter dieser Sichtweise? Drückt sich die Vorstellung von Glück in jedem Menschen durch die gleichen Strategien aus? Ist der Mensch ein vorhersagbares Wesen? Kann angenommen werden, dass alle Individuen mit demselben vorgegebenen Ausschnitt von Wirklichkeit glücklich leben?

Die Antworten auf Fragen wie diese sind in der Literatur vielfältig. Was passiert jedoch, wenn diese Fragen von einem anderen Standpunkt aus, dem des Kindes und seiner Selbstbestimmung, beantwortet werden? Diese Arbeit setzt einen Paradigmenwechsel voraus. Der Ansatz der lebensbereichernden Erziehung von Marshall B. Rosenberg unterscheidet sich grundsätzlich von der Form von Bildung und Erziehung, die in österreichischen Regelschulen derzeit gelebt wird. Die Betrachtungsweise der Situation verändert die Fragen und die Antworten gleichermaßen. Das Denken, das hier als Hintergrund dient, basiert auf Prinzipien, wie Gleichwertigkeit, Kooperation und Gewinn-Gewinn-Denken, abgeleitet aus dem Zusammenwirken sich selbst bestimmender Individuen.

Der Paradigmenwechsel in der Erziehung, der sich aus einem „Macht über“ bzw. Dominanz orientierten Paradigma zu einem „Macht mit“ bzw. partnerschaftlich orientierten Paradigma verändert, dient als Ausgangspunkt der Arbeit. „Macht mit“ anderen zu teilen bedeutet, dass Lehrende und Lernende gemeinsam ihr Lern- und Lebensumfeld Schule gestalten. Sie arbeiten kooperativ und unterstützen und bereichern sich gegenseitig.

„In einer Solidargemeinschaft herrscht eine generalisierte Form von Gegenseitigkeit vor. Das bedeutet, dass jeder, der anderen ohne die Erwartung einer unmittelbaren Gegenleistung zu Diensten ist, damit zur Entstehung und zum Fortbestand eines Systems beiträgt, in dem alle Beiträger ihrerseits von anderen unterstützt werden, wenn auch nicht notwendig von denjenigen, denen sie selbst zu Hilfe gekommen sind.“ (Jacobs, 2006, S. 112)

Um ein solches Erziehungsparadigma für alle Beteiligten denkmöglich zu machen und damit einen Rahmen und Sicherheit für die Umsetzung zu schaffen, ist es notwendig, Grundlagen, die im Wesen des Menschen und damit im Kind angelegt sind, als solche explizit zu machen. Die Annahme von Selbstbestimmtheit und der oben genannten Grundwerte aller Menschen geht diesem Denken voraus. Durch die Ermöglichung von Selbstbestimmung wird die Fähigkeit gestärkt, sie bewusst zu wollen und zu wählen und daher selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln.

Der Einstieg Theodor W. Adornos in seinen Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ (1966) mit dem Satz, „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno, 1970, S. 92) zeigt die Dringlichkeit, die dem Wunsch nach Selbstbestimmung des Menschen aus historischer Perspektive inne liegt und enthält einen

Aufruf an die Erziehung Wege zu beschreiten, die diese fördern und unterstützen, um ein Leben in Würde und Verantwortung zu gewährleisten. Adorno bekräftigt dies mit der Einsicht, dass „die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz Autonomie [ist], wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno, 1970, S. 97) Die erzieherischen Ansätze Adornos werden in dieser Arbeit nicht besprochen, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und die Notwendigkeit von Autonomie des Menschen werden jedoch in ihrer Dringlichkeit für Erziehung wahrgenommen.

3.2 DEFINITION AUTONOMIE

Der Begriff „Autonomie“ (griech. *autos* = selbst, *nomos* = Gesetz oder Norm), wörtlich Selbstnormierung oder Selbstgesetzgebung, wird in der gegenwärtigen Ethikdiskussion weitgehend als „die inneren moralischen Überzeugungen einer Einzelperson“ (Vorstenbosch, 2006, S. 23) verwendet. Anknüpfend an tugendethische Ansätze ließe sich laut Jan Vorstenbosch, der zu angewandter Ethik in Utrecht forscht, „Autonomie [...] mit dem Habitus gleichsetzen, die tiefsten Lebensüberzeugungen zur Grundlage eines mehr oder weniger selbstverständlichen Handelns zu machen, das sich nicht jeder Situation auf rationale und argumentative Weise zu nähern braucht.“ (ebd., S. 25)

In der Ethikdebatte wird zwischen praktischer, individueller und moralischer Autonomie unterschieden. Praktische Autonomie besteht dann,

„wenn der Einzelne selbständig und ohne fremde Hilfe in der Lage ist, ein entweder selbstgestecktes oder von außen vorgegebenes Ziel tatsächlich zu verwirklichen. Dabei handelt es sich immer um eine relative Selbständigkeit bzw. ein relatives Handlungsvermögen.“ (ebd., S. 26)

Dieses relative Handlungsvermögen zeigt sich in verschiedenen Handlungsfeldern in denen eine Person autonom nach ihren erworbenen Fähigkeiten handeln kann, eine andere Person mangels Fähigkeiten jedoch nicht. Damit spielen Ausbildung und Bewusstheit über die selbständige Handlungsführung eine zentrale Rolle für das Individuum (vgl. ebd.).

Die Gestaltung des eigenen Lebens aus den individuellen Wünschen und der Freiheit des Willens heraus wird als individuelle Autonomie bezeichnet: „Individuelle Autonomie steht für Selbstbestimmung, d. h. für die Fähigkeit und die Möglichkeit, das Leben nach eigenen Überzeugungen, Normen und Wertvorstellungen zu gestalten.“ (ebd.) Jeder Mensch wird jedoch in bestimmte kulturelle Kontexte hineingeboren, die ihn prägen, zu seinen Überzeugungen beitragen und ihn auch fordern, viele davon für sich selbst als notwendig anzuerkennen. Vorstenbosch nennt zwei ethisch relevante Einschätzungen, die der Idee der

individuellen Autonomie in der gegenwärtigen Diskussion eine besondere Stellung zuschreiben. Dazu gehört die „Überzeugung, dass ein wertvolles Leben notwendig von innen her zu führen ist und nicht von anderen gelenkt werden darf; zum anderen der negativ-kritischen Bedeutsamkeit, die einer Schutznorm gegen allerlei Formen von Macht, Unterdrückung, Herrschaft, Missbrauch oder Zwang beigemessen wird.“ (ebd.) In einem Paradigma, das die Macht von Menschen über andere Menschen als Leitbild und einzige Chance zum Überleben des Einzelnen sieht, stehen sich vermeintlich knappe Ressourcen und dadurch scheinbar unvereinbare Bedürfnisse der Beteiligten gegenüber. Dominanz, Macht und Unterdrückung, in Bezug auf andere Lebensformen und gegen sich selbst, werden ohne klare Ausrichtung zu wählbaren Alternativen für den Moment. Tausch und Tausch (1991) sehen in der Erfahrung von Selbstbestimmung die Möglichkeit zu lernen, „persönliche Freiheit verantwortlich und sinnvoll ohne Beeinträchtigung der Achtung und Rechte anderer zu nutzen sowie über sich und sein Leben selbst zu bestimmen“ (S. 21). Der Mensch, der sich der Würde des Menschen und seiner selbst als Verantwortung tragendes Wesen bewusst wird, gibt dem Freiheitsbegriff „eine noch tiefere Bedeutung, die das Wesen des Menschen betrifft und auf jene Form sittlich gebundener Selbstbestimmung zielt, die seit I. Kant die Autonomie des Willens heißt.“ (Essen, 2006, S. 102) Georg Essen (2006), niederländischer Theologe, stellt in seiner Darstellung der Geschichte des Freiheitsbegriffs die Verbindung der Autonomie zur Freiheit anhand Kants Überlegungen zur praktischen Vernunft dar. Die freie Handlungsführung als die Entscheidung des eigenen Willens sich einem Gesetz zu verpflichten, das die Freiheit als Grundrecht des Seins anerkennt.

„Autonomie ist die Selbstbindung des vernünftigen Willens an das Sittengesetz, das die Freiheit als ihren einzigen Bestimmungsgrund gelten lässt. Anders gewendet: In der Bestimmung durch sich selbst als vernünftigen Willen ergreift sich die Freiheit als Autonomie und vereint so Gesetz und Unbedingtheit des Willens. Damit ist eine unbedingte Instanz gegeben, die zum Grund einer jeden freien Handlung wird, und ein inneres Kriterium (Gesinnung), das diese zu einem sittlichen Handeln qualifiziert.“ (ebd., S. 108)

Wenn der Autonomiebegriff auf Wünsche, Motive, Entscheidungen oder Handlungen angewandt wird (im Sinne moralischer Autonomie), geht es um die Voraussetzungen, unter denen solche Handlungen als autonom bewertet werden können, wodurch der Mensch auf die Ideen der Freiheit und Verantwortung verwiesen wird (vgl. Vorstenbosch, 2006, S. 27). „Dass eine Handlung bzw. Entscheidung sowie die ihr zugrunde liegenden Motive oder Gründe autonom sind, betrachten viele als Voraussetzung dafür, dass überhaupt von Verantwortung gesprochen werden kann.“ (ebd.) Autonomie ist in Verbindung mit diesen Begriffen, die sich wechselseitig bedingen, als positive Freiheit zu sehen. Vorstenbosch stellt

fest, dass „[...] eine Entscheidung oder Handlung erst dann wirklich autonom genannt zu werden verdient, wenn die Entscheidungsgründe der Person selbst entstammen, d. h. jenem Teil der Person, der wohlüberlegte Werte bzw. Wünsche zweiter Ordnung bekräftigt [...]“ (ebd.). Diese Wünsche zweiter Ordnung können im System der humanistischen Psychologie als Bedürfnisse erkannt werden, die dazu dienen eine Entscheidungsgrundlage für eine autonome Handlung zu liefern.³

3.3 FREIHEIT

Der Begriff „Freiheit“ wird sehr unterschiedlich definiert und wechselt seine Bedeutungen je nach Kontext, in dem er verwendet wird. Freiheit ist von einer positivistischen Position aus empirisch nicht fassbar und wirft die Frage auf, wie Freiheit zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis werden kann (vgl. Essen, 2006, S. 102). Ausgehend von einem gemeinsamen Grundverständnis, dem *Prinzip der alternativen Handlungsmöglichkeiten*, kann daher festgehalten werden, dass nur von Freiheit gesprochen werden kann, „wenn man in einer gegebenen Situation auch anders hätte handeln können“ (ebd.). Im Bewusstsein sich selbst bestimmender Individuen kann aber eine Handlungsalternative von vorne herein ausgeschlossen sein. Jürgen Kriz (2007), klinischer Psychologe und im Bereich der humanistischen und systemischen Psychotherapie forschend tätig, erläutert die Zusammenhänge von der Entfaltung des Menschen und seiner Autonomie aus der Sicht der Freiheit und seiner Verantwortung.

„Nicht das, was der Mensch ist, sondern das, wozu er sich jeweils durch die Tat macht, ist sein Wesen. Er ist, wie Sartre sagt, „zur Freiheit verdammt“, er selbst oder nicht er selbst zu sein und zu werden. Durch diese Verantwortung und den Entscheidungsspielraum werden gleichzeitig aber auch Autonomie, Identität und menschliche Würde möglich.“ (Kriz, 2007, S. 156)

Die Entscheidung bewusst zu handeln und die Verantwortung für sein Handeln bewusst zu übernehmen, ist demnach das, was den Menschen zu einem selbstbestimmten Wesen macht. Die Grunddebatte der Philosophie in Bezug auf Freiheit dreht sich um das Determinismusproblem. Die grundsätzliche Frage, ob Determination und Freiheit miteinander vereinbar sind, schlägt sich auch in allen Folgefragen nieder. (vgl. Essen, 2006, S. 102) In vorliegender Arbeit wird ein theoretischer Ansatz gewählt und verfolgt, der die Annahme von Determination nicht voraussetzt und gleichzeitig mit ihr kompatibel ist, zumal von einem holistischen System ausgegangen wird.

³ Siehe Kapitel 4 Das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation.

Michael Pauen (2009), formuliert im *Handbuch Anthropologie* Freiheit im Sinne von Handlungsspielräumen, der nicht Freiheit im eigentlichen Sinn definiert: „Freiheit steht für die Abwesenheit von Hindernissen und damit für ein Maximum an Handlungsspielräumen; gleichzeitig begründet Freiheit individuelle Verantwortlichkeit für Handlungen und ihre Konsequenzen“ (Pauen, 2009, S. 328). Unterschieden wird in der philosophischen Auseinandersetzung mit dem Freiheitsproblem klar zwischen Handlungs- und Willensfreiheit. „Von Handlungsfreiheit kann dann die Rede sein, wenn eine Handlung dem Willen der Person entspricht“ (ebd.). Diese Idee von Freiheit greift allerdings zu kurz, wenn man den vorwissenschaftlichen Intuitionen nach äußeren und inneren Zwängen gerecht werden möchte. Die Frage der Selbstbestimmung ist somit auf Basis der Willensfreiheit zu beantworten. Wann ist der Wille tatsächlich frei und wann steht er unter Zwang? Ist gesellschaftliche Konditionierung bereits Unfreiheit? Wie kann festgestellt werden, ob die getroffene Entscheidung respektive der Willensakt frei ist? Hier steht die Philosophie noch vor offenen Fragen. Pauen schreibt weiter: „Unumstritten ist, dass Freiheit Zwang sowie die Bestimmung durch andere äußere Einflüsse ausschließt“ (ebd.). Eingehend auf das Problem der Willensfreiheit stellt Pauen in seiner Abhandlung alternative Theorien dar, „die Willensfreiheit als eine Form von Selbstbestimmung verstehen“ (ebd., S. 330) Pauen stellt fest, dass Freiheit und Selbstbestimmung eine Abgrenzung zu Zufall und Zwang notwendig machen, da eine Handlung unter Zwang fremdbestimmt und ein zufälliges Verhalten unbestimmt wäre. Entscheidend sei dabei, dass „die Abgrenzung gegen den Zufall ein nachvollziehbares Verständnis von Urheberschaft voraussetzt. Dieses erfordert seinerseits, dass die handelnden Personen bestimmte Wünsche und Überzeugungen besitzen können“ (ebd.). Die Konzeption von Freiheit und Selbstbestimmung als Zuschreibung von Urheberschaft von Handlungen, die aus bestimmten Motiven und aus freiem Willen heraus erwachsen, hilft den Kern von Selbstbestimmung, als ein Antrieb der im Menschen selbst liegt, zu verstehen.⁴ Die Handlung selbst variiert „unter gegebenen äußeren Bedingungen nicht unabhängig von der handelnden Person und ihren Einstellungen“ (ebd.). Das bedeutet, dass die Haltung des Menschen als Handelnder zu seinen Handlungen für Veränderungen ausschlaggebend ist. Freiheit hängt daher davon ab, wie eine Handlung determiniert ist. „Wird sie von äußeren Umständen festgelegt, ist sie fremdbestimmt und unfrei; wird sie von der Person selbst festgelegt, dann ist sie selbstbestimmt und frei.“ (ebd.) Die äußeren Umstände können vom Menschen reflektiert und dadurch verändert werden, was eine

⁴ Siehe Kapitel 2.5 Motivation.

Handlung potentiell selbstbestimmt werden lässt.⁵ Pauen konzentriert sich auf den Handlungsspielraum, der sich im täglichen Leben zeigt und in einer bestimmten Bewusstseinssebene wahrgenommen werden kann. Aus all dem lässt sich ableiten, dass Freiheit das Anerkennen der eigenen Wahl und die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln ist.

3.4 VERANTWORTUNG

Der Begriff „Verantwortung“ wird in seinem responsorischen Charakter, des Antwortens, als allgemeine Grundhaltung, einer Einstellung der ‚verbindlichen Sorge‘ für jemanden oder etwas verstanden. Verantwortung wird als Prinzip erkannt, das jeder Handlung inne liegt und vorausgesetzt wird (vgl. Holderegger, 2006, S. 397). Die Beziehungen, die sich aus der Selbstbestimmung zu den genannten Aspekten ergeben, sind „die Bedingung der Möglichkeit von Verantwortung, nämlich jene Fähigkeit, aus eigenem Antrieb, aus freien Stücken und aus eigenem Bewusstsein handeln zu können“ (ebd., S. 399).

Adrian Holderegger (2006), Moralthologe in Fribourg, führt als Abgrenzung des Menschen zu anderen Lebewesen in ihrem Einzigartig-Sein des Verantwortung Tragenden aus, dass ‚antworten‘, als eine besondere Form des Sprechens „nur da anzutreffen [ist], wo Sprache im Sinne vernünftiger Kommunikation möglich ist“ (ebd., S. 397). Wo Menschen nun auf Herausforderungen treffen, ‚antworten‘ sie auf diese im Bewusstsein ihrer Verantwortung „nicht in der Form des automatischen Reagierens und Sich-Treibenlassens, sondern in der Form des überlegten, bewussten, sich an Gründen ausweisen lassenden Reagierens.“ (ebd., S. 398)

Das große Problem der Verantwortung für Folgen, die nicht unmittelbar angestrebt wurden, entsteht, wenn die handelnden Personen dieser Verantwortung durch strukturelle Rahmenbedingungen entzogen werden. „Zwischen die Handelnden und die Folgen schieben sich ‚institutionelle Strukturen‘, die eine gewisse Selbsttätigkeit erlangen. Die Verantwortungszuschreibung kann hier deshalb nicht mehr direkt erfolgen“ (ebd., S. 397). Das bedeutet, dort, wo institutionelle Strukturen Verantwortungszuschreibung verhindern, entstehen Lücken in der Grundhaltung der ‚verbindlichen Sorge‘ des Einzelnen gegenüber allem was ist und dem Agieren in diesem Bewusstsein (vgl. ebd.).

Verantwortung zu tragen bedeutet also mehr, als die vorgegebenen Strukturen zu nutzen. Es fordert ein Sich-Bewusst-Werden der persönlichen Haltung jeder seiner Handlungen gegenüber, die über äußere Bedingungen hinweg die jeweilige Handlung bestimmt.

⁵ Siehe Kapitel 2.5.2 Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan.

Holderegger beschreibt die Voraussetzungen von Verantwortung als „erstens ein bewusst geleistetes, sich an Gründen ausweisen lassendes Handeln; und zweitens die subjektive Übernahme des Tuns und Lassens in der Form des Engagements, der Teilnahme und der Empathie, die über das bloß pflichtgemäß Geschuldete hinausgehen“ (ebd., S. 398). Verantwortung ist demnach etwas Individuelles, das sich durch persönliches Ermessen auszeichnet und damit „außer Gewissenhaftigkeit eine moralische Sensibilität und ein entsprechendes Maß an kognitiven Fähigkeiten“ (ebd.) bedarf. Die Verantwortung erfüllt aus dieser Individualisierung heraus die Funktion, Gesetze und Normen selbst sinnvoll auszulegen und „deren Gehalt zu realisieren“ (ebd., S. 401f).

Probleme ergeben sich aus der Grenzziehung zwischen Unzurechnungsfähigkeit und prinzipieller Verantwortungsfähigkeit, da Grenzziehung leicht zum Herrschaftsinstrument wird und scheinbar abgenommene Verantwortung zu Unterlassung der ‚Sorge für jemanden oder etwas‘ führt (vgl. ebd., S. 398). Holderegger nennt die Bereiche „des Ermessens, der Klugheit und der Besonnenheit“ (ebd.) als Qualitäten, die Verantwortung begleiten und erforderlich werden, je größer das Ausmaß der Entscheidungsfindung wird. Die Entwicklung der Verantwortung durch Veränderung der Umstände fordert das Überprüfen von Normen und Vorschriften an „generelle[n] Leitprinzipien“ (ebd., S. 402), wodurch sich die Position in den Vorgaben verändern kann.

Dem Prinzip des *ultra posse nemo obligatur* zufolge hat eine Person nur soweit ihre Verpflichtungen zu verantworten, soweit ihre Fähigkeiten reichen.⁶ Dieses Prinzip ist die Verbindungsstelle zum Bewusstsein über Handlungsalternativen, die eigenen Handlungen und deren Konsequenzen, das sich im Begriff der Verantwortung wiederfindet, die das Individuum auf sich selbst verweist (vgl. Pauen, 2009, S. 330). Pauen hält weiter fest, dass das Prinzip der alternativen Handlungsmöglichkeit einer Person die Bedingung für eine selbstbestimmte Handlung ist. Die Frage ist daher,

„ob diese die Handlung ausführt oder nicht. Genau dies setzt jedoch voraus, dass die Person sowohl die eine wie auch die andere Handlung ausführen *kann*. [...] Entfällt eine der beiden Alternativen, dann ist die Entscheidung für die verbleibende Option nicht mehr selbstbestimmt – es bleibt mir gar nichts anderes übrig.“ (ebd., S. 331)

Die Aussage steht damit außerhalb der Diskussion um Freiheit. Dieses Prinzip garantiert nach Pauen, dass „die Handlung tatsächlich auf die Person und nicht auf äußere Umstände zurückzuführen ist und gewährleistet damit die Verantwortlichkeit“ (ebd.).

⁶ [lat.]: Unmögliches zu leisten, kann niemand verpflichtet werden (vgl. www.duden.de [online]).

3.5 MOTIVATION

Warum und aufgrund welcher Antriebe handeln wir? Diese Frage wird in vorliegender Arbeit aus Theorien der Motivation beantwortet, die auf einem humanistischen Zugang und der Bedürfnispyramide Abraham Maslows basieren, welche die menschlichen Bedürfnisse als Ausgangspunkte von Motivation beschreibt.⁷ Der Neurobiologe Joachim Bauer fragt in *Lob der Schule* (2007) nach den Voraussetzungen für die Funktionstüchtigkeit der Motivationssysteme und was diese unterstützt. In jüngsten neurologischen Studien wurden Botenstoffe im Gehirn ausgemacht, die mit Motivation verbunden sind. Als Aktivatoren dieser biologischen Systeme nennt Bauer Interesse, das jemandem von anderen entgegengebracht wird, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung (vgl. Bauer, 2007, S. 18f). Auf psychologischen Fragestellungen basiert die Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (Self-Determination Theory [SDT]), die an der Universität Rochester entwickelt und von einem Netzwerk von Wissenschaftlerinnen in vielen Ländern erforscht wird. Die Theorie geht von drei grundlegenden psychischen Bedürfnissen aus, die als Motor für die persönliche Entwicklung und für psychisches Wohlbefinden dienen: „Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, Autonomie oder Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit oder soziale Zugehörigkeit“ (Deci/Ryan, 1993, S. 229) Die Umstände, die die Neigung des Menschen unterstützen, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen, sollen herausgefunden werden.

3.5.1 Motivationale Aspekte

Emotionale Komponenten wie Freude und Angst sieht Wiltrud Gieseke (2009), Erziehungswissenschaftlerin in Berlin, als zentrale Elemente des Lernprozesses, wobei positive Emotionen die intrinsische Lernmotivation unterstützen. Auch eine ausgebildete Beziehungsfähigkeit, die sich als emotionale Kompetenz zeigt, trägt nach Gieseke zur Lernfähigkeit bei, wobei soziale Beziehungen die Entwicklungspotentiale in Schwung bringen. (vgl. ebd., S. 114) Emotionen wurden lange Zeit aus den Diskursen zur institutionellen Umsetzung von Erziehung und Bildung ausgeschlossen, da diese beim Lernen und Lehren als nicht relevant angesehen wurden. Lernförderliche und lernhinderliche Aspekte von Emotionen wurden dadurch nicht in Unterrichtskonzepte einbezogen und der Fokus auf kognitive (Bildungs-/Lern-)Prozesse reduziert. (vgl. Gieseke, 2009, S. 15) Die Ergebnisse neurobiologischer Forschung der letzten Jahre lenken den Blick nun auf die

⁷ Siehe das Kapitel 4.3 Die Bedürfnispyramide nach Abraham Harold Maslow.

zentrale Bedeutung von Emotionen in Lernprozessen und deren wechselseitigen Abhängigkeit mit kognitiven Prozessen (vgl. Bauer, 2007).

Der Neurobiologe und Medizinprofessor Joachim Bauer (2007) erforschte die Stimuli, die die Motivation eines Menschen beeinflussen, Ziele zu verfolgen. Bauer nennt drei Grundpfeiler, die der Leistungsbereitschaft von Schülerinnen zugrunde liegen und notwendig sind, um gute Schule zu realisieren:

- „1. die Motivation zum Erwerb von Bildung,
- 2. der Wille zur Kooperation zwischen Lernenden, Lehrenden und Eltern und
- 3. die Fähigkeit von Lehrern und Schülern, im Unterricht eine Beziehung zu gestalten, die Lehren und Lernen möglich macht.“ (Bauer, 2007, S. 9)

Um diese drei Komponenten für Freude am Lernen verfügbar zu machen, müssen wir erkunden, wodurch Motivation, kooperatives Verhalten und Beziehungsgestaltung entstehen, wie sie gefördert werden können und welche Rahmenbedingungen unterstützend wirken. Bauer kommt zu dem Schluss, dass Anerkennung und Wertschätzung die Voraussetzungen für das Funktionieren der neurobiologischen Motivationssysteme sind, soziale Ausgrenzung hingegen deaktivierend auf diese Systeme wirkt. Der Mensch wird in diesem Kontext als ein sich ständig verändernder und in fortwährender Kommunikation mit seiner Umwelt stehender Organismus begriffen. „Spezifische Interaktionen zwischen Organismus und Umwelt haben spezifische biologische Folgen für den Organismus.“ (ebd., S. 126) Um eine optimale geistige Entwicklung zu erreichen, braucht ein Kind aus neurobiologischer Sicht daher:

- verlässliche Bindungen zu Bezugspersonen,
- „Einfühlung und Unterstützung, um sich frei von Angst der Welt zuwenden und lernen zu können“ (ebd., S. 128) und
- Bezugspersonen, an denen es sich orientieren kann und von denen es in der eigenen Entwicklung und seinen Potenzialen gespiegelt wird. (vgl. ebd.)

Gute, funktionierende zwischenmenschliche Beziehungen sind demnach der essentielle Grundbaustein der menschlichen Entwicklung. Zuneigung, Wärme und Geborgenheit sind Bedürfnisse, die aus diesen Bindungen befriedigt werden können und soziales Zugehörigkeitsgefühl erfahren lassen. Bindung „beruht auf der Erfahrung, dass ein anderer Mensch so fühlen kann, wie man selbst fühlt“ (ebd., S. 129). Dieses Nachempfinden von Gefühlen anderer, auch als Einfühlung oder Empathie bekannt, wird über ein Netzwerk von Spiegelneuronen möglich, die Signale von anderen Menschen empfangen und das nachvollziehen, was in diesem Menschen vorgeht. (vgl. ebd.) Die Möglichkeit zu erfahren,

was ein Kind tatsächlich braucht, ist damit gegeben und wird so zur Basis von gelingenden Beziehungen. Allein die Möglichkeit zu haben, die unerfüllten Bedürfnisse im Kind zu erspüren, eröffnet einen unendlichen Raum diese auch zu erfüllen. Die Bereitschaft, die Meldungen der Spiegelneuronen bewusst wahrzunehmen liegt im Individuum selbst und kann geübt werden. Die GFK übt Empathie als integralen Bestandteil ihres Kommunikationssystems durch aktives Zuhören und empathisches Raten, welches für Bauer am Beginn jeder Verbindung steht. „Menschen sind nicht ‚gut‘, aber sie sind – aus neurobiologischer Sicht – auf gelingende Beziehungen geeicht, an deren Anfang die Einfühlung steht“ (ebd., S. 129f). Die Priorität in der Anwendung der GFK liegt vor jedem anderen Ziel auf der Aufrechterhaltung einer verlässlichen Beziehung.⁸

3.5.2 Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan

Verhaltensweisen werden in motivierte, eine Absicht verfolgende und amotivierte, kein erkennbares Ziel anstrebende, unterschieden. Motivation, die von der handelnden Person selbst ausgeht und durch absichtsvolles Handeln beschrieben wird, wird als intentional motiviert bezeichnet. Intentional motivierte Handlungen richten sich auf ein bestimmtes Ziel aus, das unmittelbar oder langfristig als Ergebnis einer Handlung erfahren werden kann. Es können dabei Unterschiede in der Motivationsstärke, aber auch qualitative Unterschiede durch den Stil der Handlungsregulation oder der motivationalen Orientierung festgestellt werden. (vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 224) Die Psychologen Deci und Ryan (1993) ordnen intentionalen Handlungen in ihrer Selbstbestimmungstheorie, in dem Kontinuum zwischen selbstbestimmtem und aufgezwungenem Handeln einen Grad der Selbstbestimmung zu, der sich nach dem Ausmaß der Wahlfreiheit beziehungsweise Kontrolliertheit der Handlungen orientiert. Handlungen gelten als selbstbestimmt, wenn sie von den Personen selbst gewählt sind, respektive als kontrolliert, wenn sie durch äußeren Druck oder intrapsychische Zwänge ausgeführt werden. (vgl. ebd., S. 225)

Parallel dazu werden in der klassischen Motivationstheorie zwei Typen motivierten Verhaltens unterschieden: „intrinsisch motivierte Handlungen wurden als selbstbestimmt, extrinsisch motivierte Handlungen dagegen als nicht-selbstbestimmt charakterisiert“. (ebd., S. 226) Diese Unterscheidung wird von Deci/Ryan zugunsten der Annahme eines Kontinuums zwischen diesen Polen aufgegeben. (vgl. ebd.) Nach Deci und Ryan zeichnen sich die intrinsisch motivierten Verhaltensweisen durch die Übereinstimmung der Handlung und der eigenen Auffassung aus. Sie treten spontan auf und werden durch persönliche Interessen

⁸ Siehe Kapitel 6.3 Die Absicht in der Gewaltfreien Kommunikation.

geleitet, denen das Gefühl der Neugier an der unmittelbaren Umwelt zugrunde liegt. Intrinsische Motivation benötigt keine externen oder intrapsychischen Stimuli um aufrecht erhalten zu werden und stellt damit den Inbegriff selbstbestimmten Handelns dar. (vgl. ebd., S. 226f)

Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden durch Aufforderungen ausgelöst, die Konsequenzen erwarten lassen, die von der Handlung separierbar sind. Da das Verhalten in instrumenteller Absicht ausgeführt wird, ist es von den externen Motivatoren abhängig. (vgl. ebd., S. 225) Extrinsische Steuerung des Verhaltens wird bei Deci/Ryan in vier Typen differenziert, die sich auf einem Kontinuum zwischen den Polaritäten der „Selbstbestimmung“ und „heterogenen Kontrolle“ befinden.⁹ Deci/Ryan kamen in ihrer Forschung zu dem Schluss, dass „extrinsisch motivierte Verhaltensweisen [...] durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci/Ryan, 1993, S. 227) können. Der Grad der Selbstbestimmung von extrinsisch motivierten Handlungen ist bei der integrierten Regulation am höchsten, da einzig das Ziel der Handlung bei der integrierten Verhaltensregulation instrumentell ist, wohingegen das Ziel der intrinsischen Motivation autotelisch ist. (vgl. ebd., S. 228) „Ein Regulationsprozeß ist dem individuellen Selbst nur dann wirklich zuzurechnen, wenn er als internal verursacht und als Basis selbstbestimmten Handelns erlebt wird.“ (ebd., S. 229) Damit bildet der integrierte Regulationsstil gemeinsam mit der intrinsischen Motivation die Grundlage für selbstbestimmtes Handeln und ist ihr dabei qualitativ ähnlich. (vgl. ebd., S. 228)

3.5.3 Förderung intrinsischer Motivation

Die soziale Umgebung fördert das Auftreten intrinsischer Motivation, wenn sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt, wobei intrinsisch motiviertes Handeln und die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie in einem integralen Zusammenhang stehen.¹⁰ (vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 230) In Feldstudien konnte gezeigt werden, dass Kinder, deren Lehrperson häufiger auf ihre Interessen und Lebenswelten Bezug nahm und einging, „häufiger Neugier zeigten, mit größerer Eigenständigkeit Probleme zu bewältigen versuchten und eine günstigere Selbsteinschätzung hatten als Schüler in kontrollierenden Klassen“ (ebd., S. 232). Kontrollierende Eingriffe von außen, wie Strafen,

⁹ Die vier Typen der extrinsischen Motivation gemessen am Grad der Selbstbestimmung und der externen Kontrolle sind: Externale, Introjizierte, Identifizierte und Integrierte Verhaltensregulation. (vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 227f)

¹⁰ Siehe dazu auch Kapitel 3 Bedingungen für die Ermöglichung von Selbstbestimmung von Kindern in der Schule.

Belohnungen, Bewertungen und zeitliche Einschränkungen, die als Druck erlebt werden, schwächen die intrinsische Motivation. (vgl. ebd.) Der Mensch habe nach Deci/Ryan „die natürliche Tendenz Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden“ (ebd., S. 227). Um sozial vermittelte, extrinsisch motivierte Verhaltensweisen als selbstbestimmt erfahren und sich als Teil der persönlich relevanten Umwelt identifizieren zu können, werden diese Verhaltensweisen über den Prozess der Integration in als selbstbestimmt erfahrbare Handlungen transformiert. (vgl. ebd.) Das soziale Eingebunden-Sein wird in der Selbstbestimmungstheorie, wie auch in der GFK, als eines der zentralen psychischen Bedürfnisse und damit als eines der stärksten Motivatoren angenommen.

3.5.4 Selbstwirksamkeitserwartungen

Was bedeutet Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Selbstbestimmung und den Bedingungen für intrinsische Motivation? „Selbstwirksamkeitserwartungen sind optimistische Überzeugungen von der eigenen Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können“ (Schmitz/Schwarzer, 2002, S. 192). Albert Bandura (1997), kanadischer Psychologe, nannte dieses Phänomen auch „stellvertretende Erfahrung“ oder „Modelllernen“, da Menschen durch den Vergleich von Leistungen für sich den Schluss ziehen, das Gleiche leisten zu können. Allerdings hielt Bandura auch fest, dass Leistungen, die nicht der eigenen Kompetenz, sondern äußeren Faktoren zugeschrieben werden, die Selbstwirksamkeitserwartung nicht erhöhen würden. (vgl. Krapp/Ryan, 2002, S. 70)

Die Forschungsgruppe rund um Deci und Ryan hat sich kritisch mit der sozialkognitiven Lerntheorie des *Lernens am Modell* nach Bandura auseinander gesetzt. „Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura geht davon aus, dass die Erfahrung von Kompetenz bzw. Wirksamkeit eine zentrale Bedeutung im Motivationsgeschehen besitzt.“ (Krapp/Ryan, 2002, S. 71) Selbstregulative Zielerreichungsprozesse, die dem selbstbestimmten Lernen zugrunde liegen, kommen daher ohne das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung nicht aus. Zur Selbstwirksamkeitserwartung oder Kompetenz, werden zwei weitere psychologische Bedürfnisse postuliert, die „erheblichen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden einer Person“ (ebd., S. 72) haben und entscheidend für „die Entwicklung persönlicher Ziele, Motive und Interessen“ (ebd.) sind. Die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sind demnach:

- Kompetenzerfahrung (Selbstwirksamkeit)

- Soziale Eingebundenheit (Verbundenheit mit Anderen, Zugehörigkeit, Anerkennung und Akzeptanz von anderen)
- Autonome Handlungsregulation (sich selbst als die Handlungsursache zu erleben, selbst entscheiden, Freiheit von heteronomen Kräften) (vgl. ebd.)

Durch diese Theorie wird der Einwand, Menschen hätten eine natürliche Motivation zu Gewinnsucht, Macht und Unterwerfung, der das „zu optimistische“ Menschenbild der humanistischen Strömung entkräften sollte, relativiert, da für diese Motive keine „unabdingbare Voraussetzung für das menschliche Wohlbefinden innerhalb und zwischen Personen“ (ebd. S. 73) nachgewiesen werden konnte. Das bedeutet weiter, dass alles, was Wohlbefinden zwischen Personen herstellt, als Faktor der Motivation angesehen wird.

„Insbesondere die frühen Stadien der Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation sowie die Annäherung an neue Interessengegenstände beruhen zu einem wesentlichen Teil auf dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Es sorgt dafür, dass die Verhaltensmuster und Wertbezüge anderer „signifikanter“ Personen in einer Bezugsgruppe beachtet werden und diese Verhaltensprinzipien internalisiert werden.“ (ebd.)

Bezogen auf das Schulgeschehen bedeutet dies, dass die gelebten Werte und das Verhalten aller am Schulleben Beteiligten, großen Einfluss auf die Interessen der einzelnen Schülerinnen hat. Je klarer und einsichtiger sich das Verhalten aller Bezugspersonen gestaltet, desto eher kann sich ein eigener Wertekanon entwickeln und dadurch das ‚Eingebundensein‘ gefestigt werden.

Nach Krapp und Ryan gibt es Ziele menschlichen Handelns, die sehr eng mit der Erfüllung der postulierten drei grundlegenden Bedürfnisse zusammenhängen, wie die Qualität von persönlichen Beziehungen oder persönliches Wachstum (intrinsische Ziele), und andere Ziele, die wenig bis gar nicht mit ihnen in Bezug sind, wie das Streben nach Ruhm oder Reichtum (extrinsische Ziele). (vgl. ebd. S. 74) „Um also das Wohlbefinden von Menschen wirklich verstehen zu können, genügt es nicht, alleine die Selbstwirksamkeitserwartung zu betrachten; man muss auch klären, auf welche Ziele oder Inhalte sich die Wirksamkeit richtet.“ (ebd., S. 74) Dies ist eine Grundsatzentscheidung, die sich zu diesem Zeitpunkt der gesamten modernen Gesellschaft stellt.

„Es gibt zahlreiche Befunde, die die funktionale Bedeutung der „basic needs“ für das Auftreten selbstbestimmter Motivation, die Entstehung und Aufrechterhaltung situativer und individueller Interessen und das allgemeine Wohlbefinden empirisch belegen [...]. Es gibt auch Befunde für die entgegengesetzte Wirkrichtung, dass nämlich die Deprivation eines jeden dieser drei Bedürfnisse das Wohlbefinden beeinträchtigen kann oder zu einer Abneigung gegenüber bestimmten Lern- und Ausbildungsinhalten führt.“ (ebd., S. 73).

Angesichts dieser Ergebnisse erscheint es notwendig Schülerinnen die bestmögliche soziale Umwelt zur Förderung ihrer Selbstbestimmung zu bieten, wenn sie durch deren Abwesenheit eine Abneigung gegenüber verschiedenen Lerninhalten aufbauen und gleichzeitig ihr Wohlbefinden einbüßen können. Wird Jugendlichen durch starke Kontrolle von außen die Chance genommen, sich über ihre eigene Kontrolle bewusst zu werden, werden sie entmündigt und enthebt sie jeglicher Verantwortung. August Flammer und Yuka Nakamura (2002), Schweizer Entwicklungspsychologinnen, schreiben in ihrem Aufsatz „An den Grenzen der Kontrolle“:

„Kontrolle zu haben heißt, Ziele erreichen zu können, seine Lebensbedingungen im Griff zu haben, Freiheitsgrade zu besitzen und funktionstüchtig zu sein, gelegentlich auch Macht zu haben und sich überlegen zu fühlen. Kontrolle ermöglicht persönliches Verdienst, impliziert aber auch Verantwortung. In wesentlichen Bereichen der Kontrolle zu entbehren, macht hilflos und kann zu Depression führen.“ (S. 106)

Die Notwendigkeit Kontrolle über sein eigenes Leben zu besitzen und die daraus entstehende Verantwortung bewusst zu übernehmen ist die Basis für selbstbestimmtes Handeln. Durch selbstbestimmtes Handeln kann die Erfahrung von Kompetenz gemacht werden und wirkt dadurch wiederum auf die Motivation.

3.6 ZUSAMMENFASSUNG

Selbstbestimmtes Handeln wird als bewusste, durch klare Motive, in Anerkennung seiner selbst und anderen, gewählte Handlung in Verantwortung, Respekt und Rücksicht gegenüber anderen definiert. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Philosoph, schreibt:

„Der Mensch hat für sein menschliches Handeln kein Richtmaß aus der Natur; es gibt keine natürlich festgelegte Praxis menschlichen Verhaltens. Alles, was der Mensch als das „Natürliche“ seines handelnden Menschseins bezeichnet, ist bereits eine zur selbstverständlichen Tradition gewordene menschliche Bestimmung von Sitte, Erziehung und politischem Handeln. Das Menschliche des menschlichen Seins muß der Mensch sich erst selber bestimmen und erarbeiten, um es so zu seiner „zweiten Natur“, zu seiner sich selbst aufgegebenen Bestimmung zu machen.“ (Schmied-Kowarzik, 1993, S. 27)

Selbstbestimmung als Prozess geht von der Annahme der Eigenmacht des Lernenden aus. Selbstbestimmung gründet auf Entscheidungs- und Handlungsfreiheit und ist daher ein Abwägen von Möglichkeiten und Konsequenzen. Das Modell der Selbstbestimmungstheorie räumt ein, dass auch Verhalten, das extrinsisch motiviert ist, sich über mehrere Prozesse zu einem integrierten Handeln wandeln kann, das ähnlich dem intrinsisch motivierten Handeln, als selbstbestimmt gilt.

Verhalten erfüllt Bedürfnisse von in Gemeinschaft lebenden Personen, wie gegenseitiger Rücksichtnahme, Respekt, Achtung, Schutz usw. Hierbei wird die Motivation, aus der dieses Verhalten entstammt, interessant. Aus Sicht der Motivationsforschung sollte Verhalten intrinsisch motiviert sein, um es dauerhaft aufrecht erhalten zu können. Entsteht das Verhalten nicht aus dem Individuum selbst, sondern wird durch Strafe oder Belohnung herbei geführt, bedarf es ständiger Kontrolle von außen und der daraus folgenden Ausübung von Macht über Menschen. Selbstbestimmtes Entscheiden und Handeln wird durch Verhaltensregeln vermindert oder verhindert. Deshalb ist Dauber (2007) im Ergebnis zuzustimmen, der „Autonomie“ [...] [als] ein erstrebenswertes Ziel [beschreibt], wenn sie mit größeren Mitbestimmungsrechten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten für *alle* Beteiligten, und zwar von ‚unten‘ angefangen, verbunden ist: mithin zu mehr Entscheidungsmacht führt“ (S. 27 [online]).

Durch die Eigenart der Erziehung, als interaktive Beziehung von Menschen, wird der Prozess der Selbstbestimmung immer in Auseinandersetzung mit anderen Menschen gestaltet. Selbstbestimmung wird als dauerhafter Prozess und gleichzeitig als anzustrebendes Ziel in Bewusstheit des Erziehungs- und Reifungsprozesses gesehen. Der Mensch wird jenseits von absoluten Werten und Normen als ein sich immer wieder selbst in Frage stellendes Subjekt auf dem Weg des Selbstwerdens wahrgenommen, losgelöst von ewig gültigen Antworten.

4 BEDINGUNGEN FÜR DIE ERMÖGLICHUNG VON SELBSTBESTIMMUNG VON KINDERN IN DER SCHULE

Für das Ziel der Selbstbestimmung des Kindes ist eine grundlegende Veränderung des gegenwärtigen pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzeptes notwendig. Selbstbestimmung steht in Widerspruch zu den im österreichischen Schulsystem vorherrschenden Lehrkonzepten, insbesondere dem dominierenden Frontalunterricht und dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das durchwegs von der Lehrperson im Vorhinein geplant, strukturiert, angeleitet und ausgeführt wird. (vgl. Jürgens, 2003, S. 16) Nach Ansicht Eiko Jürgens ist die Rolle der Lehrperson „die des vielfältig geforderten Akteurs, je nach Situation haben sie nebeneinander in schneller Abfolge Berater, Stratege, Diagnostiker, Kontrolleur, Sachexperte oder Planer zu sein“ (ebd., S. 10). Den Gegenpol dazu bildet die passive, empfangende, regulierte, aber auch aufmerksame, fokussierte, der Gedankenentwicklung der Lehrperson folgende Rolle der Schüler. Bei Anwendung der erwähnten Lehrkonzepte wird der Schüler, auch angesichts einer Schülerzahl von 25-30 Kindern pro Klasse und der Heterogenität der Lerngruppe, kaum aktiv in den Verlauf des Unterrichts eingebunden. Die Heterogenität der Lerngruppe ist bedingt durch die „Unterschiedlichkeit in den Lernbiographien, in der Lern- und Bildungsentwicklung, im Lern- und Verarbeitungstempo, in der Verfügung über Lerntechniken und Lernstrategien, in der Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit“ (ebd., S. 12) der Schüler. Um dieser Realität gerecht zu werden, werden neue Unterrichtsparadigmen benötigt, die von der Individualität des Schülers ausgehen und Rücksicht auf verschiedene Lern-Vorlieben und Möglichkeiten nehmen. „Schüleraktive Lernformen“ und sogenannter „Offener Unterricht“ werden in der vorliegenden Arbeit als Möglichkeiten gesehen, auf die genannte Ausgangssituation zu reagieren, mit der Absicht, der Selbstbestimmung des Kindes Raum zu geben.

„Mit der definitorischen Fokussierung auf die „Schüleraktivität“ soll im Grunde nicht mehr, aber auch nicht weniger ausgesagt werden, als dass einerseits alle schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse aus der Entwicklungsperspektive des Kindes und Jugendlichen unter dem überragenden Ziel seiner Menschwerdung innerhalb und als Teil der Gesellschaft betrachtet und bewertet werden sollten.“ (ebd., S. 15)

Jürgens geht darauf ein, dass alle „modernen Lerntheorien [...] eindeutig die selbstmotivierende, aktive und konstruktive Rolle des Lernenden“ (ebd., S. 16) hervorheben. Der Ansatz des „Offenen Unterrichts“ spiegelt die Grundsätze wieder, von denen in dieser Arbeit ausgegangen wird:

- „einem erziehungs- und bildungsnormativen Zielbild des selbstbestimmten, ‚seine Menschlichkeit entfaltenden‘ Individuums und seiner Verantwortlichkeit für die Gemeinschaft und
- einem lerntheoretischen Zielbild des selbstgesteuerten, eigenaktiven und entdeckend-problemlösenden Kindes und Jugendlichen“ (ebd. S. 16).

Nach Wolfgang Roth (2006) geht es in der Erziehung darum, Räume und Möglichkeiten zu schaffen, aus denen heraus Menschen ihren Sinn im Leben entwickeln und ihn „aus sich heraus erleben und leben können“ (S. 51). Für Roth sind Rebellion und Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen ein Zeichen dafür, dass sie „ihre Ziele und ihren Sinn in der ihnen gebotenen Umgebung nicht (bzw. eben nur mit Gewalt) realisieren zu können glauben“ (ebd.) und nicht daran, dass sie keine Ziele oder Sinn hätten.

Aus der Diskrepanz zwischen bestehenden und für selbstbestimmtes Lernen nötigen Räumen und Strukturen ergeben sich folgende Fragen, die im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden: Welche Rahmenbedingungen von Schule sind nötig, um ein Klima zu gestalten, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Ziele und ihren Sinn realisieren können? Was brauchen Lernende, um ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren, gerne zu lernen und soziale Verantwortung zu übernehmen?¹¹ Welche Haltung, Einstellung und welches Selbstverständnis brauchen Lehrende, um das Potential der Selbstbestimmung von Kindern optimal zu entfalten?

4.1 DIE BEZIEHUNG DER LEHRPERSON ZU SICH SELBST

Anne-Marie und Reinhard Tausch (1991) erkennen im Selbstverständnis der Lehrperson eine der wesentlichsten Bedingungen für förderlichen oder hemmenden Unterricht in Bezug auf das Ziel der Selbstbestimmung. „Durch die Art seiner [des Lehrers, Anmerk. d. Verfass.] Unterrichtsgestaltung wird er etwa entweder intuitives, kreatives oder konformistisches Denken und das Erlernen von Gedächtnisinhalten fördern.“ (S. 29) Die Lehrperson beeinflusst aber auch „die Lernvorgänge“ durch das „gefühlsmäßige und soziale Verhalten“, was „bestimmte soziale und gefühlsmäßige Vorgänge bei Schülern“ (ebd.) auslöst. Heinrich Dauber (2007), Erziehungswissenschaftler in Kassel, sieht die Veränderung der Rolle der Lehrperson in einem Wandel von der methodenkompetenten Lehrperson hin zu einer, die sich durch ihre Haltung kongruent und authentisch zeigt.

„Der Lehrer der Zukunft wird selbst als Person sein wichtigstes Medium sein. Wie glaubwürdig er/sie ist, wird wesentlich davon abhängen, wie authentisch er/sie mit diesen Fragen umgeht, wie akzeptierend er/sie sich auf die lebensweltlichen Fragen und Probleme

¹¹ Siehe auch Kapitel 2.5.4 Selbstwirksamkeitserwartungen.

der Schüler und Schülerinnen eingeht und wie kongruent er/sie sich (zu sich selbst) verhält. Der Lehrer/die Lehrerin der Zukunft wird sich in diesem Sinne weniger durch seine *Methodenkompetenz* definieren als durch seine *Haltung* und die daraus erwachsende *Praxis*.“ (Dauber, 2007, S. 30, [online])

Die Haltung der Lehrperson ist ein zentraler Punkt in der Umgestaltung von Unterricht. Der Wandel vollzieht sich von einer autoritären Beziehung des wissenden Lehrenden zum unwissenden Lernenden hin zu einer partnerschaftlichen, verstehenden und wertschätzenden Beziehung zweier Menschen.

Welche Haltung, die ein befriedigendes Zusammenleben in gegenseitiger Achtung, Selbstbestimmung und sozialer Ordnung fördert, wird für Erzieher im Umgang mit Kindern und Jugendlichen gewünscht? Einander ähnliche Haltungen, Reaktionsweisen und Aktivitäten wurden von Tausch (1991) in vier Dimensionen von zwischenmenschlichen Beziehungen zusammengefasst und empirisch geprüft. Nach Tausch ergaben viele wissenschaftliche Beobachtungen von Verhalten von Erwachsenen und ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen folgendes Bild:

„Die 4 Dimensionen Achtung, Verstehen, Echtheit sowie fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten sind – wenn sie von einer Person weitgehend gleichzeitig deutlich gelebt und zumindest teilweise vom anderen so wahrgenommen werden – die entscheidend fördernden und erleichternden Bedingungen für die wesentlichen seelischen Grundvorgänge des anderen, z. B. für seine Selbstachtung und offene Auseinandersetzung mit seinem Erleben, für sein bedeutsames Lernen und die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung. Die Dimensionen fördern und erleichtern entscheidend ein humanes Zusammenleben mit den Grundwerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und seelische und körperliche Funktionsfähigkeit.“ (Tausch, 1991, S. 101f.)

Die vier Dimensionen, die hier als hilfreich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen definiert werden, stützen sich auf Forschungen von Rogers, wobei die vierte von Tausch hinzugefügt wurde und diese gleichsam in den ersten drei enthalten ist. Sie werden als notwendige Bedingungen zur Förderung der seelischen Grundvorgänge und der Persönlichkeitsentwicklung angesehen. (vgl. ebd.)

Nach Tausch können die Haltungen und Aktivitäten der vier Dimensionen in der Ausbildung der Lehrpersonen „deutlich gefördert werden“ (ebd., S. 102). Es wurde jedoch häufig die Erfahrung gemacht, dass die Lehrperson die angestrebte Haltung anfangs nur begrenzt lebt. Tausch dazu:

„Die Haltungen erfordern ein Lernen über längere Zeit, Unterstützung durch andere, ferner ein Lernen des Umgangs mit Streßbelastungen sowie eine persönliche Entwicklung. Kaum jemand kann in jeder Situation immer diese Haltungen leben. Schuldgefühle und Entmutigung sind eher hinderlich für weiteres Lernen. Das Lernen wird erschwert, wenn

Jugendliche – zumindest zunächst – diese Haltungen des Erwachsenen nur wenig erwidern.“ (ebd., S. 99)

Tausch sieht in genanntem Verhalten förderliche Bedingungen für die Entwicklung des Menschen, der Lehrperson und des Kindes, und räumt dabei ein, dass sie keine Garantie dafür abgeben, da Faktoren wie Vererbung und Umwelt das Verhalten beeinflussen. (vgl. ebd.)

Die Haltung und die Absicht der Lehrperson ist ein wichtiger Faktor in der Umsetzung von Zielen in der Schule. Nun existieren seit jeher unterschiedlichste Ansichten darüber, wie Schule funktionieren und was sie zur Entwicklung von Kindern beitragen kann und soll. Das Ziel von Erziehung, um das es in dieser Arbeit geht, ist die ‚Erziehung zur freien Handlungsführung‘. Die innere Haltung und Intention der Lehrperson sollte dieser Zielsetzung entsprechen.

Alexander Neveling (2007), freier Erziehungswissenschaftler, stellt fest, dass die persönliche Haltung der Lehrperson als „kognitive Entität“ (Neveling, 2007, o. S., [online]) empirisch nicht fassbar ist und die Rechenschaft über ihre Handlungen „aus Pflicht, pflichtgemäß oder aus Neigung“ (ebd.) allein durch die Lehrperson in einem Prozess der Selbstreflexion geschehen kann. Als „kognitive Repräsentation“ lasse sie sich jedoch „dialogkonsensual rekonstruieren und ist damit auch einem intersubjektiven Reflexionsprozess zugänglich“ (ebd.). Neveling fragt danach, warum die genannte Haltung für pädagogisches Handeln notwendig ist.

„Es ist davon auszugehen, dass bei einer Menge von Handlungen, die eine Person ausführt, entweder bei wechselnden handlungsleitenden Motiven Diskrepanzen bemerkbar werden oder, bei konstanten handlungsleitenden Motiven, diese perceptibel werden (für derartige Wahrnehmungen sind Schüler geradezu Experten!). Im Falle wechselnder Motive ist die Glaubwürdigkeit des Lehrers durch seine Widersprüchlichkeit ohnehin in Frage gestellt, im Falle konstanter Motive verliert der Lehrer seine Glaubwürdigkeit, sobald wahrnehmbar wird, dass er seine eigenen Interessen pflichtmäßig oder aus innerer Neigung verfolgt. Einzig der Handlung aus Pflicht ist [...] immanent, dass sie Ausdruck eines immer gleichen Maßstabs ist, nämlich Bedingungen der Möglichkeit zur Entwicklung von Mündigkeit zu schaffen. Eine Lehrerhandlung, die dieser Haltung folgt, macht sie – *ganz gleich welcher Art sie ist*, ob Aufforderung zur Selbstbestimmung, Vertrauensäußerung oder Sanktion – für den Schüler als Fürsorge für ihn und Anerkennung seiner Subjekthaftigkeit und damit Vernunftbegabung identifizierbar!“ (Neveling, 2008, [online], kursiv im Original)

Die Notwendigkeit einer Selbstverpflichtung der Lehrperson zu einer bestimmten Haltung und Ausrichtung auf ein bestimmtes Erziehungsziel wird hier von Neveling verdeutlicht, um Bedingungen für die Entwicklung von Selbstbestimmung herstellen zu können. Allein diese Klarheit in ihren Handlungen lässt die Lehrperson die notwendige Fürsorge für den Schüler übernehmen und ihn ernst nehmen.

Das Selbstverständnis der Lehrperson ist damit ein Knackpunkt jeglicher erziehungswissenschaftlichen Theorie und birgt die Spannung von theoretischen Ideen und praktischer Umsetzung. Diese zentrale Person, die Möglichkeiten schaffen, aber auch förderliche Bedingungen wieder zu Fall bringen kann, denkt und handelt aus ihrer persönlichen Einstellung und Erfahrungswelt heraus.

4.2 DIE BEZIEHUNG DER LEHRPERSON ZUM KIND

Die Beziehung der Schülerin zur Lehrperson wird augenscheinlich und kommt zum Tragen, wenn Unsicherheiten oder Unklarheiten und dadurch motivationale Probleme im Lernprozess auftauchen. Unklarheiten können methodischer, inhaltlicher, ausführender, verstandesmäßiger aber auch körperlicher, psychischer oder seelischer Natur sein und wollen gelöst werden, um der Schülerin zu ermöglichen, sich wieder voll und ganz dem Lernprozess zuwenden zu können. Damit beschränkt sich die Unterstützung der Lehrperson nicht rein auf Komponenten des kognitiven Lernprozesses, sondern bezieht sich ganzheitlich auf das Wesen der Schülerin. Das bedeutet, dass Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrpersonen bereits aufgebaut und gefestigt wurden und gegenseitiges Vertrauen besteht. Um zu ergründen, was diese prozessoralen Unsicherheiten auslöst bzw. welche Wege durch diese Unsicherheit hindurch genommen werden können, wird es notwendig, die Beziehung zu aktivieren, um in gegenseitigem Austausch und Unterstützung einen Lösungsweg zu finden, der Sicherheit zurück gibt.

4.2.1 Bedingungen für eine humane Begegnung von Person zu Person nach Tausch und Tausch

Tausch & Tausch (1991) definieren notwendige und hinreichende Bedingungen für eine „humane Begegnung von Person zu Person, in der die seelischen Grundvorgänge und die seelische Funktionsfähigkeit des Partners gefördert und erleichtert werden und in der die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens deutlich vorhanden sind“ (S. 102). Diese Bedingungen fassen sie unter drei Grundhaltungen zusammen, die für pädagogische Prozesse entscheidend sind und sich in folgenden Aspekten realisieren lassen:

1. Achtung – Wärme – Rücksichtnahme von Person zu Person

- „den anderen wertschätzen, an ihm anteilnehmen
- ihm Geltung schenken, ihn anerkennen, ihn willkommen heißen, ihm zugeneigt sein
- mit ihm freundlich, herzlich umgehen, mit ihm nachsichtig sein

- ihn rücksichtsvoll, zärtlich, liebevoll behandeln
- ihn ermutigen, ihn wohlwollend behandeln
- ihm vertrauen
- zu ihm halten, ihm beistehen, ihn beschützen, ihn umsorgen, ihm helfen, ihn trösten
- sich ihm gegenüber öffnen, ihm nahe sein.“ (ebd., S. 120)

2. *Vollständiges einfühlendes Verstehen* versucht die andere Person ernst zu nehmen und zu erkennen, indem wie sie gerade ist

- „eine Person erfasst die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte [...]
- sie wird gewahr, was die Äußerungen oder das Verhalten für das Selbst des anderen bedeuten [...]
- sie teilt dem anderen das mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat
- sie hilft dem anderen, die von ihm gefühlten Bedeutungen dessen zu sehen, was er geäußert hat [...]
- ihre Handlungen und Maßnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen.“ (ebd., S. 181)

3. *Echtheit – Übereinstimmung - Aufrichtigkeit* gibt den Schülerinnen die Möglichkeit zu erfahren, welche Gefühle ihre Handlungen in der Lehrperson auslösen.

- „eine Person sagt das, was sie denkt und fühlt,
- sie gibt sich so, wie sie wirklich ist, [...]
- sie ist vertraut mit dem, was in ihr vorgeht, [...]
- sie ist ehrlich sich selbst gegenüber, macht sich nichts vor, ist bereit, das zu sein, was sie ist,
- sie offenbart sich anderen und gibt sich mit ihrem Ich zu erkennen, sie verleugnet sich nicht, [...]“ (ebd., S. 215)

Die drei genannten Grundhaltungen unterstützen die gleichwertige Begegnung von Mensch zu Mensch. Es ist Aufgabe der Lehrperson, ihre Position der Macht und ihre Haltung des lehrenden versus des lernenden Menschen zu überdenken und ihr Gegenüber und sich selbst in ihrer Echtheit zu erkennen und anzunehmen. Diese wechselseitigen Beziehungen stellen das Kredo einer neuen Lernkultur dar. Nicht nur die humanistische Pädagogik, sondern auch die Neurobiologie legen ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Bildung und Erhaltung funktionierender, verlässlicher Beziehungen, die auch als Basis vieler biologischer

Funktionen fungieren und als notwendiges Merkmal von erfolgreichem Lernen gehandelt werden. (vgl. Bauer, 2007).

4.2.2 Sinnvolles Lernen

Für Rogers (1969) wird Bildung, wenn die zu lernenden Inhalte keinen direkten Bezug zur Lebensrealität des Lernenden hat,

„zu dem nutzlosen Versuch, Material zu lernen, das keine persönliche Bedeutung hat. Lernen dieser Art betrifft nur den Intellekt. Es ist Lernen, das „vom Hals ab aufwärts“ stattfindet. Es schließt Gefühl oder persönliche Bedeutungszusammenhänge nicht ein; es hat keine Relevanz für den ganzen Menschen.“ (Rogers, 1969, S. 12)

Rogers propagiert daher „signifikantes, bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen“ (ebd.). Eine Definition dessen, was Rogers mit dieser Art des Lernens meint, fasst er in seinem Buch *Lernen in Freiheit* (1969) in fünf Faktoren zusammen:

- persönliches Engagement, als Involviertsein mit Gefühlen und kognitiven Aspekten
- selbst-initiiertes Lernen, wenn das Gefühl des entdecken Wollens von innen kommt
- Lernen, das den ganzen Menschen betrifft und als Veränderung des Verhaltens, der Einstellungen und der Persönlichkeit beobachtet werden kann
- Selbstbewertung durch den Lernenden, indem er selbst erkennt, ob das Gelernte seiner Motivation zu lernen, um seine Bedürfnisse zu erfüllen, entspricht
- der Sinn, das Warum ein Mensch lernt, als zentrales Merkmal (vgl. ebd., S. 13)

Alle genannten Faktoren gehen vom Lernenden als Individuum aus und betrachten ihn als selbstbestimmt in seinen Möglichkeiten zu lernen und dieses Lernen als sinnvoll zu erfahren. Die Annahme, dass Lehrende sinnvolles Lernen unterstützen möchten, wirft die Frage auf, was getan werden muss, um dies in der Bildungspraxis umzusetzen. Welche Veränderungen in unserem Bildungssystem können sinnvolles Lernen unterstützen? Wie kann die Verbindung von Lernhandlung und Sinn für den Lernenden wieder hergestellt werden?

Heinrich Dauber (2007) streicht die Notwendigkeit von frei wählbaren Zeiten und Orten für gelingendes, sinnvolles Lernen hervor. Schüler wollen sich

„in ihrer Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit ernst genommen fühlen und werden ihre eigenen Lernwege entdecken. Die wichtigste Bedingung dafür ist frei verfügbare Zeit und frei gestaltbarer Raum. Zeit und Raum sind keine Ressourcen. Sinnvoll erfahrene Lebenszeit und sinnvoll gestalteter Lebensraum kann man weder sparen noch kaufen.“ (Dauber, 2007, S. 36, [online])

Das Lernen im eigenen Tempo ist eines der wichtigsten Aspekte des „freien Lernens“. Jeder Schüler verwendet die Techniken und Methoden, die ihm sinnvoll erscheinen, um sich das gewünschte Können und interessierte Wissen anzueignen und braucht dazu seine ganz eigene Zeit. Die Lehrperson bemüht sich einen zeitlichen Rahmen in Auseinandersetzung mit den Schülern zu finden und gemeinsam mit ihnen auf die Einhaltung zu achten. (vgl. ebd.)

Rogers (1969) zeigt weitere zentrale Elemente von Unterricht auf, die einer Veränderung bedürfen, wenn schülerzentriertes, sinnvolles Lernen real werden soll.

„Wenn wir derartige Elemente wie das vorgeschriebene Curriculum, gleiche Aufgaben für alle Lernenden, den Frontalunterricht als fast die einzige Art der Unterweisung, die standardisierten Tests, mit denen alle Lernenden äußerlich bewertet werden, und die Noten, die vom Lehrenden als Maßstab für Lernen festgelegt werden, zu einem System zusammenfassen, dann können wir fast garantieren, daß sinnvolles Lernen äußerst selten sein wird.“ (S. 13)

Claus J. Tully (2004) spricht vom „informellen Lernen“, wenn Formen des Lernens in „unmittelbare Lebens- und Erfahrungszusammenhänge eingebettet“ (S. 37) sind. Für Tully stellt informelles Lernen einen Gegenpol des institutionellen Lernens dar und soll dieses erweitern und vertiefen. In der vorliegenden Arbeit wird die Art des informellen Lernens jedoch als eine Art gesehen, wie Lebenszusammenhänge in institutionelle Bildung einbezogen werden können und diese dadurch aktuell, flexibel, situations- und kontextbezogen sein kann. Die Motivation für Lernen entsteht dabei aus konkreten Problemsituationen heraus. Der Lernerfolg wird daran gemessen, „inwieweit in Eigenverantwortung Informationen zur Lösung eines bestimmten Problems genutzt werden können [...]“ (ebd.). Informelles Lernen als eine Form des selbstgesteuerten Lernens wird großteils selbstbestimmt organisiert, woraus sich Offenheit der Lernräume, der Lernzeiten, des Lernrhythmus usw. ergibt. „Beim selbstgesteuerten Lernen entscheidet der/die Lernende eigenmächtig über die Lernorganisation [...], die Lernkoordination [...], die Lernziele, den Lernerfolg und die Lerndefinition.“ (ebd., S. 38) Aus dieser Entscheidungsfreiheit und der erworbenen Kompetenz selbständig zu lernen, ergibt sich Autonomie für den Lernenden in Bezug auf das zu Lernende. (vgl. ebd., S. 37f) Tully spricht auch die sich ergebenden Problematiken des selbstbestimmten Lernens hinsichtlich der Verantwortung des Individuums an und zitiert dazu Dietrich (1999, S. 17, in ebd., S. 39): „Selbstgesteuertes

Lernen führt nicht per se zu positiven oder erfolgreichen Lernergebnissen, [...] löst nicht selten Frustration bei Lernenden wie Lehrenden aus, [...] erfordert in aller Regel viel Zeit, [...]und setzt bestimmte Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden voraus.“ Die Kompetenzen, die für selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen notwendig sind, um Frustrationen begegnen zu können, gegenseitig Unterstützung geben zu können und eine Vielfalt von Lernmethoden zur Verfügung zu haben, müssen auch in der Ausbildung von Lehrpersonen beachtet werden. Selbstbestimmtes Lernen bedarf in Abgrenzung zu selbstgesteuertem Lernen das Loslassen der Lehrperson hin zu einem Nicht-Instruierendem Begleiten. (vgl. Tausch, 1991, S. 99)

4.2.3 Der Lernprozess

Wie entsteht sinnvolles Lernen? Peter Faulstich (2006) betrachtet Lernen vom Gesichtspunkt des Widerstands gegen Lernen aus. Er stellt fest, dass wir „um zu verstehen, wie Lernwiderstände entstehen, [...] uns mit alltäglichen und unseren eigenen Lernerfahrungen beschäftigen [müssen]. Um zu begreifen, was Handlungen, auch Lernhandlungen begründet, kommen wir nicht darum herum, eine ‚Subjektperspektive‘ einzunehmen“ (Faulstich, 2006, S. 16). Faulstich bezieht sich dabei auf Klaus Holzkamp (1993), der nach der persönlichen Motivation des einzelnen Menschen fragt, die diesen zum Lernen anregt. Holzkamp nennt dies den „Begründungsdiskurs“, in dem sich Lernbegründungen und Lernwiderstände auf Wünsche und Interessen der Lernenden zurückführen lassen (vgl. Faulstich, 2006, S. 16). Holzkamp geht in seinem „Begründungsdiskurs“ von einem „Subjektstandpunkt“ aus, der besagt, „dass der reale Lebensprozess die zentralen Dimensionen des Weltzugangs umfasst: Wollen, Fühlen und Vorstellen. Daraus folgt eine ursprüngliche, kognitiv-volutiv-affektive Form des Verstehens von Welt – innerer und äußerer.“ (ebd., S. 17) Wollen wir nun verstehen, wieso jemand lernt oder nicht lernt, müssen wir alle zentralen Dimensionen in eine Begründung einbinden. Absehend vom „gehirngerechten Lernen“ (ebd., S. 13), dessen Begriff aus der neurophysiologischen Lernforschung stammt, verweist Faulstich auf „die Nicht-Reduzierbarkeit psychischer Prozesse auf neurophysiologische Analysen“ (ebd.), da Lernfähigkeit in erster Linie ein psychisches Phänomen sei. Die körperliche Verfassung schaffe nur die Voraussetzungen für Wahrnehmung, Erfahrung und Aneignung beim Lernen.

Faulstich stellt weiter fest, dass Lernende, die in Widerstand zum Lernen gehen, sinnvoll handeln, da sie berechtigte Gründe haben, nicht zu lernen.

„Ohne erwartbare Lernerfolge ist Lernaufwand sinnlos. Erst wenn die Bedeutsamkeit von Lernanstrengungen deutlich wird, greifen lernförderliche Rahmenbedingungen, wie sie durch die Partizipation der Lernenden gestaltet und durch Lernzeiten und Lernfelder gesichert werden müssen.“ (Faulstich, 2006, S. 24)

Institutionelles Lernen stellt sich bei Faulstich als Lernen „ohne Bedeutsamkeit für die Lernenden“ (ebd.) dar. Solange Strukturen, Anforderungen und Kontrolle von außen aufgezwungen werden, sei auch das Lernen erzwungen, weil der Sinn dieser Strukturen „fremd und somit äußerlich bleibt: Lernziele sind nicht transparent, Lerninhalte nicht nachvollziehbar und Prüfungsverfahren kontrollierend. In der Folge entziehen sich die Lernenden bzw. reagieren mit Lernwiderständen“ (ebd., S. 22).

Faulstich erkennt im Begriff des lebenslangen Lernens zwei sich widersprechende Lernbegriffe.

„Zum einen geht es um „Anpassungslernen“, wobei die Individuen einem Zwang zu immer neuem Lernen unterworfen werden; zum anderen kann es aber auch „Entfaltungslernen“ geben, wenn die Personen ihre eigene Identität umfassender entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Ein solches Lernen meint dann Aneignung von Welt, bei der mögliche Verfügungserweiterung gewonnen wird.“ (ebd., S. 11)

Die Sichtweise auf Lernen als Entwicklung von Persönlichkeit, als Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und als Erkennen von Welt ist in Bezug auf das Ziel der Selbstbestimmung notwendigerweise zu wählen. Die eigene Erfahrung von Lernen in der Schulzeit ist jedoch auch mit „Unsinnigkeit und Unlust, [...] Druck, [...] Gewalt, [...] Versagen verbunden“ (ebd., S. 12). Wenn diese Erfahrungen so gering wie möglich sein sollen, dann muss dem „Entfaltungslernen“ der Vorzug gegeben werden.

4.3 DIE IDEE DES OFFENEN UNTERRICHTS

Das Konzept des „Offenen Unterrichts“ gibt im Bereich des institutionellen Lernens einen Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Lernenden frei bewegen können und eigenverantwortlich wählen, wie sie ihr Lernen gestalten wollen. Die Öffnung des Unterrichts bezieht sich auf Lernmethoden, die Einbeziehung aller in Entscheidungsfindungsprozesse und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. (vgl. Rabensteiner, 2005, S. 24) Diese Veränderungen zeigen sich im „Unterricht und Klassenleben durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung, Selbstregulierung und Interessenorientierung“ (Peschel, 2003, S. 867). Falko Peschel (2003) sieht als Grundlage „offenen Unterrichts“ eine „weitreichende methodische und inhaltliche Öffnung im Bereich der Wissensaneignung sowie eine umfassende Öffnung im sozialen Bereich“ (S. 867).

Peschel (2006, S. 230f) zitiert mehrere Studien, in denen als solches bezeichneter ‚offener‘ bzw. ‚schülerorientierter‘ Unterricht in der Praxis nur wenig mit den theoretischen Vorgaben gemein hat. In den untersuchten Unterrichtsformen wurde nur zeitweilig freie Arbeit zugelassen und die Methoden in großem Maße von einem lehrerzentrierten Unterricht hin zu einem ‚materialzentrierten‘ Unterricht verändert.

„In der Regel befinden sich die Schüler in den ‚offenen‘ Unterrichtsphasen in einer Doppelbindungssituation: einerseits wird von ihnen größtmögliche Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verlangt, andererseits werden ihnen aber gleichzeitig mehr oder weniger konkrete Arbeitsvorgaben gemacht. Dieser Widerspruch zwischen den hohen Zielsetzungen und Prinzipien des Offenen Unterrichts und dem gleichzeitigen Verstoß gegen eben genau diese Prinzipien in der tagtäglichen Anwendung führt zu einem sehr ineffektiven Unterrichtsgeschehen – was die Beteiligten meist auch spüren.“ (ebd., S. 297)

Freie Arbeit sieht Peschel als „eine Zeit, in der die Kinder einer Beschäftigung ihres Interesses nachgehen, individuelle Vorhaben frei entwickeln oder Inhalte von Aufgaben bestimmen können“ (ebd., S. 231). Lehrpersonen scheinen jedoch neue didaktische Prinzipien nahe am zuvor praktizierten Unterricht anzulehnen. Peschel sieht den Offenen Unterricht jedoch als „ganz andere Unterrichtskultur“, die „vor allem im Hinblick auf ein effektiveres Lernen notwendig wäre“ (ebd.). Es gehe darum, so Peschel, die Basis von Unterricht zu verändern, da sonst Prinzipien wie

„Kreativität, Individualisierung, Demokratisierung, Kind- und Situationsorientierung, Lebensbedeutsamkeit, Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, Anwendungs- und Handlungsorientierung, Selbstverantwortung und Mitmenschlichkeit, ganzheitlichem, fächerübergreifendem und entdeckenden Lernen“ (ebd., S. 232, kursiv im Original)

hinfällig werden.

Aus älteren Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum wurde abgeleitet, dass „[...] traditioneller Unterricht zu tendenziell höheren Erfolgen im fachlichen Bereich führt, offene Unterrichtsformen hingegen im Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale [...] besser abschneiden“¹² (Peschel, 2003, S. 882). In Untersuchungen zur Effektivität von Unterricht weisen „[...] soziales Klima [...] und Förderungsorientierung des Unterrichts [...]“¹³ (ebd., S. 885) keine große Beziehung aus. Jedoch wird dabei effektiver und damit ‚erfolgreicher‘ Unterricht durch auffällig lehrpersonenzentrierte und lehrpersongesteuerte

¹² Persönlichkeitsmerkmale: „(Selbständigkeit, Neugier, Selbstkonzept, positive Einstellung zum Lernen, Kreativität, Kooperation etc.)“ (Peschel, 2003, S. 882).

¹³ Soziales Klima „(Akzeptanz und ausdrückliche Thematisierung des affektiven Erlebens der Schüler; Bedeutung des Lehrers als persönlicher Ansprechpartner und Vertrauensperson über die Rolle als Stoffvermittler hinaus)“; Förderungsorientierung des Unterrichts „(Vorrang der Förderung lernschwacher Schüler; ausgeprägte Versuche, die Schwierigkeit von Anforderungen und Fragen den Lernvoraussetzungen der Schüler anzupassen)“ (ebd., S. 885).

Unterrichtsmerkmale abgegrenzt. (vgl. ebd.) Wenn nun aber als Ausgang für die Untersuchung von effektivem Unterricht „größtmöglicher Spielraum für selbstständiges Arbeiten“, „interessegeleitete[s] Umsetzen eigener Ideen“, ein „positive[s], soziale[s] Klima“ und die „persönliche[...] Beziehung zwischen den Schülern sowie dem Lehrer und den Schülern“ (ebd., S. 887) steht, werden die als lernförderlich angesehenen Unterrichtsmerkmale relativiert.

Nach Peschel (2003) ergaben sich aus einer ausführlichen empirischen Untersuchung von „Offenem Unterricht“ folgende als „besonders lernförderlich angesehenen Unterrichtsmerkmale“, die in großer Diskrepanz zu ähnlichen Studien stehen, welche lehrpersonzentrierte Unterrichtsmerkmale als Ausgangsbasis verwenden.

- „[...] der Lehrer unterrichtet nicht (direktiv), sondern ist Ansprechpartner unter vielen, der sicherlich eine andere Rolle als die Kinder innehat, sich aber als „learning facilitator“ nicht in der traditionellen Lehrerrolle befindet;
- der Lernstoff wird nicht besonders strukturiert dargeboten, sondern eher unstrukturiert über Eigenproduktionen von den Kindern erschlossen;
- der Lehrer überwacht die Arbeit des Einzelnen oder der Gruppe nicht und schaltet sich auch nicht aus didaktischen Gründen in die Arbeit ein, sondern wird gefragt oder ist persönlich interessiert;
- der Lehrer gibt keine Unterrichtsformen vor, sondern die Wahl der Arbeitsform obliegt dem Einzelnen bzw. der Gruppe;
- der Lehrer gibt keine Anweisungen an die Schüler, weder im Bereich der Wissensaneignung noch im sozialen Bereich;
- die Zeitnutzung obliegt vollständig dem Schüler, es gibt keine lehrergesteuerten Phasen und Übergänge;
- die Schüler regeln ihre Spannungs- und Entspannungsphasen selbst“ (S. 888).

Offener Unterricht lässt aus einer vertrauenden, wertschätzenden Haltung heraus das Kind selbst seine Interessens- und Problemfelder suchen und seine Lerninhalte, ohne jegliche Vorgabe von Material finden. Peschel sieht Selbsttätigkeit vom Kind aus, als einen „inneren Bezug des Lernenden zur Tätigkeit ‚selbst‘“ (Peschel, 2006, S. 232). Nicht das Beschäftigt-Sein ist das Kriterium von Handlungsorientierung, sondern das Machen eigener Erfahrungen in Auseinandersetzung mit einer Sache. Wird das Kind als Individuum ganzheitlich wahrgenommen, so muss Lernen als „natürliches Lernen verstanden werden: Das Kind hat weitgehende Inhalts-, Methoden- und Zeitfreiheit, kann verschiedenste Techniken und Materialien verwenden und so lernen, wie es für es selbst am besten ist“ (ebd., S. 233).

Strukturiertheit, Transparenz und Zielgerichtetheit sind einige der wichtigsten Prinzipien für effektives Lernen, die auch im traditionellen Unterricht angewendet werden. Diese Prinzipien aus der Sicht des Schülers zu betrachten, ergibt ein völlig anderes Bild, als aus der Sicht des Lehrenden. Was für das Individuum Lehrperson strukturiert und transparent erscheint ist für das Individuum Schüler oft verwirrend und undurchsichtig, da sich die einzelnen Denkschritte am Lerntypus der Lehrkraft orientieren, und damit am Verständnis des einzelnen Schülers vorbeigehen können. Individuelle Lernprozesse werden durch selbstgewählte Arbeits- und Sozialformen unterstützt. (vgl. Peschel, 2003, S. 893)

„Aus diesem Blickwinkel erscheint nun der lehrerzentrierte Unterricht als willkürlich und nicht auf die individuellen Bedürfnisse und Strukturen des Lernenden passend, während sich die „chaotische Unstrukturiertheit“ des Offenen Unterrichts als das eigentlich struktur-, transparenz- und zielgebende Moment darstellt.“ (ebd., S. 893)

Demnach benötigt Unterricht der auf „Selbstbestimmung, Selbstregulierung und Interessenorientierung der Lernenden“ (ebd., S. 890) basiert, eine andere Rollenverteilung, als dies im traditionellen Unterricht gehandhabt wird. Selbstbestimmung bedeutet Stärkung des persönlichen Bereiches und

„[...] durch die Stärkung der Person zusammen mit einem Klassenklima, in dem das Lernen an sich als positiv betrachtet wird, andere Merkmale effektiven Unterrichts zweitrangig oder sogar vernachlässigbar werden. Der fachliche Input muss nicht mehr strukturiert und rhythmisiert aufbereitet bzw. dargeboten werden, sondern es reicht, wenn in der Klasse Werkzeuge oder Ansprechpartner (Kinder oder Lehrer) vorhanden sind.“ (ebd., S. 891)

Lernen wird durch die Möglichkeit der Selbstbestimmung zu einem individuellen Prozess, der sich durch Selbststeuerung, Selbstverantwortung und Eigenmotivation auszeichnet. „Dieser individuelle Zugang des Einzelnen scheint dafür zu sorgen, dass die eigene Leistung auch dann nicht als minderwertig empfunden wird, wenn andere oder höherwertigere Leistungen erkannt werden.“ (ebd., S.891) Das heißt, der Selbstwert der Schülerinnen wird durch die Stärkung der Selbstständigkeit und der Möglichkeit der Wahl des individuellen Lernweges positiv beeinflusst. Die Schülerinnen lernen die Einzigartigkeit jeder Schülerin, die durch die unterschiedlichen Interessen, Lernwege und sonstigen Präferenzen für andere sichtbar wird, bewusster wahrzunehmen, sich mit ihr auseinander zu setzen, sie anzuerkennen und letztlich auch für Lernprozesse zu nutzen. (vgl. ebd.)

Das emotional sichere Umfeld wird im Offenen Unterricht umso bedeutender, als bei gravierenden äußeren Belastungen Leistungseinbrüche zu erkennen sind, die bei selbstbestimmtem Lernen höher ausfallen können, da die Schülerinnen stärker von Eigenmotivation und Selbststeuerung, sowie von Meinungen nahestehender Personen

abhängig sind.¹⁴ (vgl. Peschel, 2003, 891f) Durch die Möglichkeit den freien Raum zur Verarbeitung von Erfahrungen zur Verfügung zu haben, sozial eingebunden zu sein und sich selbst als autonom und kompetent zu erleben, stabilisieren sich Schülerinnen leichter als in traditionellem Unterricht. (vgl. Krapp/Ryan 2002, S. 72f) Es zeigt sich deutlich, wie stark der emotionale Bereich auf den kognitiven Bereich Einfluss nimmt und damit besonders im Erziehungskontext besonderer Berücksichtigung bedarf.

4.4 LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Nach dem Erziehungswissenschaftler Richard Olechowski (2003) sind die drei Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität bei sogenannten „informellen Prüfungen“, die als Standard bei Beurteilung schulischer Leistungen in Österreichs Schulen angewandt werden, nur geringfügig gegeben.¹⁵ Somit kann die schulische Leistungsbeurteilung, wie sie derzeit an österreichischen Regelschulen gehandhabt wird, nur als mangelhaft und großteils subjektiv eingeschätzt werden, was sich in weiterer Folge durch beurteilungsimmanente schulische Selektionsmechanismen auf „die Zuweisung eines dem Schulabsolventen – angeblich – angemessenen Platzes in der Gesellschaft“ (Olechowski, 2003, S. 221) auswirkt. Lernen als Prozess betrachtet ergibt einen gänzlich anderen Zugang zu dem der klassischen Pädagogik, die durch die Form der Überprüfung des ‚Gelernten‘, das Endstadium, also das Produkt bewertet. Besonders die Problematik der „Input-Output-Beziehung“ ist nach Heinz Foerster (1993), Systemtheoretiker und Mitbegründer der Kybernetik, als ‚Trivialisierung‘ der Kinder zu sehen. Foerster meint dazu:

„Da unser Erziehungssystem daraufhin angelegt ist, berechenbare Staatsbürger zu erzeugen, besteht sein Zweck darin, alle jene ärgerlichen inneren Zustände auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen. Dies zeigt sich am deutlichsten in unserer Methode des Prüfens, die nur Fragen zuläßt, auf die die Antworten bereits bekannt (oder definiert) sind, und die folglich vom Schüler auswendig gelernt werden müssen. Ich möchte diese Fragen als ‚illegitime Fragen‘ bezeichnen.“ (S. 170f).

Es wird als nebensächlich angesehen, wie der Schüler zu seinem Wissen gelangt, und ob und wie stark er dieses integriert hat. Einzig die Reproduktion zu einem gegebenen Zeitpunkt zählt als Kriterium für Wissen oder Nichtwissen und damit für gelernt haben oder eben nicht. Die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und der Schüler auf den Prozess des Lernens

¹⁴ Peschel (2003) nennt als gravierende äußere Belastung in seinen Fallanalysen die „Ausweisung aus Deutschland, Nichterfüllung der versprochenen Rückkehr zur Mutter, Zwang zum Besuch einer bestimmten weiterführenden Schule gegen den eigenen Willen etc.“ (S. 891f)

¹⁵ „Objektivität: Grad der Übereinstimmung verschiedener Beurteiler bei der Beurteilung derselben Schülerleistung, ‚Reliabilität‘: Grad der ‚Zuverlässigkeit‘ der Übereinstimmung desselben Beurteilers bei wiederholter Beurteilung, ‚Validität‘: Grad der ‚Gültigkeit‘ der Beurteilung jenes Kriteriums, über das man aufgrund der Beurteilung einer Schulleistung Aufschluss haben möchte.“ (Olechowski, 2003, S. 219)

zu fokussieren ist eng mit einer prozessorientierten Leistungsbeurteilung verknüpft. Der Prozess des Lernens als Weg zu kreativen Lösungen wird durch Überprüfung des Wissens in einem bestimmten Moment ausgeblendet. Die ausgelösten Veränderungen der Person durch emotionale, körperliche und psychische Reizverarbeitung bleiben dabei unbeachtet. Festgelegte Punktbewertungen und Ziffernbenotung lassen außerdem die Individualität der Selbstbetrachtung außer Acht, welche die subjektiv besseren oder schlechteren Leistungen einzelner Schüler sichtbar werden lässt (vgl. Bauer, 2007, S. 35). Des Weiteren ist zu unterscheiden zwischen dem, was von dem Gelernten präsentiert werden kann (kommunikative Kompetenz), und dem, was als Teil des Lernprozesses im Menschen selbst zurück bleibt. Besonders im Bereich von persönlichen Erfahrungen und emotional-sozialem Lernen kann eine Einschätzung des Gelernten von außen nur minimal, höchst spekulativ-interpretativ und damit unangemessen sein.

In der Situation des Leistungszwanges, dem Schülerinnen durch Selektionsmechanismen ausgesetzt sind, kommt der Vermeidung von Fehlern im Lernprozess ein großes Augenmerk zu. Die Sicherheit zu haben ‚Fehler machen zu dürfen‘, ohne dass sich diese Fehler auf die Jahresnote auswirken, kann aus Sicht der Schülerin nur schwer selbst generiert werden, und muss demnach dem Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerin entspringen. Hier wird eine Umkehrung des Leistungsdenkens zu einem kooperativen, prozessorientierten Denken angestrebt.

Da Lernprozesse sich direkt auf die ontogenetische Entwicklung des Menschen auswirken, soll Leistungsbeurteilung „grundsätzlich nicht als ein Mittel der Selektion, sondern als ein notwendiges Mittel zur Steuerung von Lernprozessen und [...] von Entwicklungsprozessen aufgefasst werden“ (Olechowski 2003, S. 215). Um diese fördernde Komponente der Leistungsbeurteilung umsetzen und einsetzen zu können, müssen alternative Wege gefunden werden. Ausgehend von Überlegungen der Selbstbestimmung der Schülerinnen können im Hinblick auf dieses Ziel nur Formen der Selbstbeurteilung als sinnvoll betrachtet werden, da ansonsten der selbstbestimmte Lernprozess als Farce in Fremdbestimmung endet. Fremdbeurteilung bedeutet auch einen Teil der Verantwortung des Lernens an den Beurteiler abzugeben.

„Eines der Hauptmittel, durch das selbstinitiiertes Lernen auch zu verantwortlichem Lernen wird, besteht darin, die eigene Arbeit selbst zu bewerten. Nur wenn der einzelne die Verantwortung für die Entscheidungen übernehmen muß, welche Kriterien ihm wichtig sind, welche Ziele er zu erreichen versucht und bis zu welchem Grad er sie erreicht hat, lernt er wirklich, Verantwortung für sich und für die Richtungen zu übernehmen, in die er sich bewegt.“ (Rogers, 1969, S. 145f.)

In diesem Sinn bedeutet Selbstbeurteilung auch Selbststeuerung von Lernen und Entwicklung, da Schülerinnen sich dafür einer Selbstreflexion unterziehen. Die Selbstreflexion wird im Kontext der Selbstbeurteilung nicht punktuell aufgefasst, sondern als ständiger Prozess, der wesentlich auf die ontogenetische Entwicklung wirkt. (vgl. Olechowski, 2003, S. 217)

4.5 ZUSAMMENFASSUNG

Ein verlässlicher, Vertrauen schaffender Rahmen bildet den Kern von Unterricht und Beziehungen in der Schule, damit Selbstbestimmung gefördert werden kann. Vertrauen in andere und in die eigene Person sowie Wertschätzung und Selbstwertschätzung sind wichtige Aspekte für die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit.¹⁶

„Offener Unterricht ist keine Unterrichtsmethode, kein didaktisches Arrangement, das von sich aus ein effektiveres Lernen bedingt. Offener Unterricht ist mehr – es ist ein bestimmtes Welt- bzw. Menschenbild, um das es geht. Und aus diesem folgen ganz bestimmte Prinzipien und Einstellungen, die zu guter Letzt wiederum die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer bestimmen – und damit auch ihre Rollen im Unterricht.“ (Peschel, 2006, S. 231f)

Eine partnerschaftliche Organisation von Gemeinschaft bringt die Gleichwertigkeit aller Menschen zum Ausdruck. Die gemeinsam getragene Verantwortung für das eigene Handeln spiegelt sich darin wieder. In der Schule bedeutet dies eine neu „Verteilung von Verantwortung und Zuständigkeiten“ und eine „Änderung vom hierarchischen zum kollegialen Tun“ (Rabensteiner, 2005, S. 25).

¹⁶ Siehe Kapitel 2.5 Motivation.

5 DAS MENSCHENBILD DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION

Jeder psychologischen Theorie liegt ein Menschenbild zu Grunde, das wiederum auf Weltanschauungen und philosophischen Strömungen aufbaut. Ausschlaggebend für die Denkweise der Forschenden sind ihre Herkunft, die sie umgebenden wissenschaftlichen Traditionen wie auch ihre persönlichen Meinungen. (vgl. Kluge, 2009, S. 356)

„In den Prozessen der Erziehung, Bildung und Sozialisation wird das menschliche Handeln vom Menschenbild, d. h. in unserem Zusammenhang von dem Bild, das die Erziehenden vom kindlichen Menschen haben, wesentlich bestimmt. Betrachtet man die verschiedenen Kindbilder, welche die Historiografie für die zurückliegenden Epochen aufgewiesen hat, so fragt sich abschließend, welche Vorstellungen wir heute mit dem Kindsein verbinden.“ (ebd.)

Um die Ansätze und Vorstellungen Marshall B. Rosenbergs, der die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) entwickelte, verstehen zu können, wird in diesem Kapitel der entsprechende wissenschaftliche Bezugsrahmen erläutert. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 17) Das der GFK zugrunde liegende humanistische Menschenbild wird durch die Persönlichkeitstheorie Carl Ransom Rogers und der Bedürfnispyramide Abraham Harold Maslows erklärt. Der zentrale Begriff des Bedürfnisses, der diese Theorien stützt und das postulierte Streben des Menschen nach Entfaltung erklärt, wird in diesem Kapitel beschrieben und durch die *Needs-Satisfier-Matrix* von Manfred Arthur Max-Neef (1991) in einen interdisziplinären Rahmen gebracht.

5.1 DAS HUMANISTISCHE MENSCHENBILD

Grundlegend für das Humanistische Menschenbild ist seine holistische Orientierung. Der Mensch und die ihn betreffenden Phänomene seiner Lebenswelt werden als Aspekte eines ganzheitlichen dynamischen Geschehens begriffen. (vgl. Kriz, 2007, S. 154) Ziel der 1962 in den USA gegründeten *Gesellschaft für humanistische Psychologie* war, „sich explizit gegen das (eher) analytisch-kausale, mechanistische und deterministische Verständnis des Menschen auf bio-physiologischer Basis (Psychoanalyse) bzw. auf reiz-reaktions-mechanistischer Basis (Behaviorismus) abzugrenzen“ (Kriz, 2007, S. 154). Die Annahme, dass „der Mensch als reflexives Wesen seine Existenz und sein Dasein sinnhaft in dieser Welt definieren muss“ (ebd.), begründet die Idee, dass der Mensch Entwürfe seiner Zukunft entwickeln, und gleichzeitig seine „Vergangenheit hinreichend konsistent beschreiben“ (ebd.) muss, um in der Gegenwart sinnvoll leben zu können.

Wolfgang Roth (2006) fasst die Sichtweisen, die im humanistischen Menschenbild starke Betonung finden zusammen:

- „das Positive des Menschen, seine prinzipielle Konstruktivität und Kreativität [...],
- die Ressourcenorientierung statt der Defizitorientierung [...].
- die Bewusstheit des Menschen [...],
- die prinzipielle Entscheidungsmöglichkeit und Freiheit [...],
- die prinzipiell vorhandene Verantwortlichkeit sich und anderen gegenüber von Anfang an [...],
- die Sinn- und Zielorientiertheit, die Menschen von Anfang an leitet, so dass Kinder/Menschen danach suchen, worin sie für sich selbst einen Sinn sehen und wo sie sich für die Gemeinschaft nützlich fühlen können. [...] und
- die organismische und in einer komplexen Wechselwirkung stehende Ganzheitlichkeit [...].“ (Roth, 2006, S. 47f)

5.2 DIE PERSÖNLICHKEITSTHEORIE CARL RANSOM ROGERS

Carl Ransom Rogers (1902-1987) versuchte die Ansätze der naturwissenschaftlich-statistisch orientierten Psychologie und der Psychoanalyse Freuds in einer Humanistischen Psychologie zu vereinen und über diese Grundlagen hinaus zu gehen. In seiner Arbeit als klinischer Psychologe und in der Erziehungsberatung erprobte Rogers therapeutische Methoden, die er in sein wichtigstes Werk *Client-Centered Therapy* (1951) einfließen ließ. Er entwickelte seine Überlegungen weiter und übertrug seine Ergebnisse von Einzelnen auf Gruppen (sog. Encountergruppen). Rogers war sehr darauf bedacht, eine Psychologie zu lehren, die möglichst nah am Menschen orientiert bleibt. Er glaubte daran, dass es möglich sei, mit Hilfe der von ihm entwickelten klientenzentrierten Methode nicht nur zwischenmenschliche, sondern auch internationale Konflikte und Spannungen lösen zu können und wurde deswegen als übertrieben optimistisch beurteilt. (vgl. Stumm, 2005, S. 404-407)

"Ich habe kein euphorisches Bild von der menschlichen Natur. Ich weiß, dass Individuen aus Abwehr und innerer Angst sich unglaublich grausam, destruktiv, unreif, regressiv, asozial und schädlich verhalten können. Es ist dennoch einer der erfrischendsten und belebendsten Aspekte meiner Erfahrung, mit solchen Individuen zu arbeiten und die starken positiven Richtungsneigungen zu entdecken, die sich auf den tiefsten Ebenen bei ihnen wie bei uns allen finden." (Rogers, 1989, zitiert nach Hobmair, 2003, S. 419)

Die Persönlichkeitstheorie Rogers ist klinisch orientiert und basiert auf jahrelanger Erfahrung im Umgang mit seinen Klienten. Das Menschenbild Rogers stützt sich auf eine positive Natur des Menschen und sieht psychische Gesundheit als normale Konstitution des Menschen an. Rogers betrachtet Schwierigkeiten in der Entwicklung des Lebens als Störung

des von ihm postulierten natürlichen Strebens nach Selbstaktualisierung. Die Neigung zur Verwirklichung (*actualizing tendency*) ist nach Rogers jeder Lebensform eigen und bewirkt das Ausschöpfen der den Lebewesen inne liegenden Potentiale. Demnach strebt der Mensch nicht einfach danach zu überleben und sich fortzupflanzen, sondern insbesondere seine Persönlichkeit zu entwickeln, zu wachsen und zu reifen. (vgl. Boeree, 2006, S. 4) Rogers sieht das Menschsein als die „grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen“ (Rogers, 1973, S. 422). Die Tendenz der Selbstaktualisierung ist nach Rogers die allen lebendigen Wesen einzig notwendige Motivation zur Selbstverwirklichung.¹⁷ Wenn jedoch diese Tendenz hemmende Faktoren vorhanden sind, wird der Prozess der Selbstverwirklichung eingeschränkt. Solche Einschränkungen ergeben sich aus der den Menschen umgebenden Umwelt, Gesellschaft und Kultur. Die vielschichtigen Gesellschaften und Kulturen wie wir sie heute erleben, haben sich von der Natur des Menschen als soziales Wesen entfernt und sind ihm in vielerlei Hinsicht nicht mehr dienlich, sondern wirken sich eher nachteilig oder sogar zerstörerisch auf seine Entwicklung aus. (vgl. Boeree, 2006, S. 4 [online])

In Rogers Theorie der Persönlichkeit sind die Konstrukte des *Organismus* und des *Selbst* zentral. Der *Organismus* wird als Ort allen Erlebens und aller Erfahrung, die im Körper stattfindet, beschrieben, den nur die Person selbst in dieser Form wahrnehmen kann. (vgl. Langfeldt; Nothdurft; Baumgartner, 2007, S. 62) Dieses Feld der Wahrnehmung ist „das individuelle Bezugssystem der Person; es ist die Realität für die Person.“ (ebd.)¹⁸ Die Begriffe des *Selbst* bzw. *Selbstkonzept*

„[...]beziehen sich auf die organisierte, in sich geschlossene Gestalt. Diese beinhaltet die Wahrnehmungscharakteristiken des Ich, die Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und verschiedenen Lebensaspekten, einschließlich der mit diesen Erfahrungen verbundenen Werte. Dieser Gestalt kann man gewahr werden, sie ist jedoch nicht notwendigerweise gewahr.“ (Rogers, 1991, S. 26)

Wenn das wahrgenommene *Selbst* und die reale *organismische* Erfahrung in Übereinstimmung sind, wird die Beziehung zwischen den beiden Konstrukten als kongruent, die Person als integriert und ausgeglichen, bezeichnet. Stimmt das Streben des Organismus nach Erfüllung seiner Bedürfnisse jedoch nicht mit dem Selbstkonzept überein, entsteht ein Konflikt, der die Grundlage der Angst ist, die Inkongruenz. Inkongruenz entsteht durch Veränderung des

¹⁷ Rogers bezieht, im Gegensatz zu Maslow, alle lebendigen Wesen, wie Seetang oder Pilze, in seine Theorie ein und wendet seine Auffassungen auch auf Ökosysteme an. (vgl. Kriz, 2007, S. 171)

¹⁸ Hans-Peter Langfeldt lehrt am Institut für pädagogische Psychologie an der Universität Frankfurt, Werner Nothdurft lehrt Theorie und Praxis sozialer Kommunikation an der Fachhochschule Fulda im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.

Verhaltens, um das Bedürfnis nach Zuwendung oder nach Schutz des Selbst befriedigen zu können, indem die Person versucht so zu sein, wie sie annimmt ihre Bedürfnisse eher befriedigen zu können, dabei aber die eigenen Erfahrungen verleugnet. (vgl. Kriz, 2007, S. 170f)

Die Personenzentrierte Psychotherapie von Rogers ist eine der Hauptrichtungen humanistischer Einzeltherapien. Humanistische Therapieformen gelten als Anleitung zum Tun. (vgl. ebd., S. 155) Marshall B. Rosenberg hat als Schüler Rogers die Idee des Tun in der GFK umgesetzt und bietet mit seiner Methode Werkzeuge an, die auch und gerade ohne therapeutische Hilfe nutzbar sind. Seine Methode wird mit einer heilenden Intention in der Situation angewendet. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 17) Das Ziel und der Prozess sind die Bewusstwerdung der eigenen Handlungen, um zur Akzeptanz und Selbstachtung der eigenen Person sowie des Gegenübers, durch einen wechselwirksamen Prozess, zu kommen. (vgl., ebd. S. 23) Bei diesen Prozessen sind

- das Phänomen der Emergenz als das „Entstehen neuer Qualitäten durch ganzheitliches Zusammenwirken“ und
- das Phänomen der Interdependenz als „gegenseitige Abhängigkeit in einem umfassenden Wirkungsgefüge“ (Kriz, 2007, S. 154) wesentlich.

Das Zusammenwirken und die gegenseitige Abhängigkeit sind das Leitbild für die Überlegungen zur Entwicklung von Selbstbestimmung, da dem Menschen zwar das Potential von Fähigkeiten mitgegeben wurde, diese sich aber nur in der Begegnung mit relevanten Anderen entwickeln. (vgl. Kriz, 2007, S. 171) Begegnung und Begegnungsfähigkeit stehen daher im Zentrum der Forschung der humanistischen Psychologie und prägen das humanistische Menschenbild.

5.3 DIE BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH ABRAHAM HAROLD MASLOW

Abraham Harold Maslow (1908-1970) war einer der Mitbegründer der humanistischen Psychologie, die sich als „dritte Kraft“ neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus begreift. (vgl. Kriz, 2007, S. 154) Er entwickelte das Modell der Bedürfnispyramide. Sie stellt die Bedürfnisse, die allen Menschen gemein sind, auf einer hierarchischen Skala nach ihrer Dringlichkeit dar. Maslow gliedert die von ihm gefundenen Grundbedürfnisse in folgende fünf Klassen:

- Physiologische Bedürfnisse nach Nahrung, Kleidung und Wohnung

- Sicherheitsbedürfnisse nach Schutz vor unvorhersehbaren Ereignissen, Stabilität und Ordnung
- Soziale Bedürfnisse nach Eingebundensein und Liebe
- Bedürfnisse nach Wertschätzung und Anerkennung
- Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (vgl. Maslow, 1978, S.74-89).

Wenn der Organismus von niederen Bedürfnissen beherrscht wird, dann werden höhere Bedürfnisse in den Hintergrund gedrängt. Nach Maslow müssen zunächst die niedrigen physiologischen Bedürfnisse befriedigt werden, um die nächsthöheren wahrnehmen und erfüllen zu können. (vgl. ebd., S. 76) Wenn etwa physiologische Bedürfnisse wie Hunger oder Durst gestillt sind, werden diese in der „aktuellen Dynamik des einzelnen unwichtig“ (ebd., S. 78). Maslow relativiert die hierarchische Abstufung der Pyramide, indem er alle Stufen der Bedürfnispyramide gemeinsam und nicht von einander isoliert betrachtet, da auch hier der holistische Blick auf die Persönlichkeit gilt. Maslow nennt dies eine „Hierarchie der relativen Vormächtigkeit“ (ebd.). Durch die intrinsische Motivation Bedürfnisse erfüllen zu wollen, wird sich nach Maslows Theorie, der Mensch der Erfüllung höherer Bedürfnisse zuwenden, sobald niedrige befriedigt sind. Dies führt den Menschen zur Selbstverwirklichung, welche bei Maslow als Ziel der Entwicklung des Menschen angesehen wird. Sofern der Mensch von seiner Umwelt nicht daran gehindert wird, seine Bedürfnisse zu erfüllen, wird er danach streben, diese Erfüllung zu erwirken. (vgl. ebd., S. 74-89) Dies setzt die Annahme voraus, „dass jeder Mensch das Bedürfnis nach Wachstum und voller Entfaltung seines Potentials hat“ (Zimbardo, 2004, S. 325), welche aus anderen Forschungsperspektiven als optimistische Sichtweise angesehen wird. (vgl. ebd.)

5.4 BEDÜRFNISBEGRIFF IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION

Rosenberg (vgl. 2005, S. 73-75) entwickelte einen Bedürfnisbegriff, der sich an die Theorien Rogers und Maslows anlehnt und die Neigung zur Selbstaktualisierung beinhaltet. Rosenberg nimmt an, dass Menschen Bedürfnisse haben, die unabhängig von Zeit, Ort und einzelnen Personen sind. Das bedeutet, dass alle Bedürfnisse in allen Kulturen konstant vorhanden sind, einzig die Strategien zur Befriedigung dieser Bedürfnisse unterscheiden sich. Die unterschiedlichen Strategien sind nach Rosenberg Ausdruck von kultureller Vielfalt, wobei sich gleichzeitig die ganze Menschheit in ihrer Einheit durch die Gleichheit der Bedürfnisse erfahren lässt. Bedürfnisse sind nach Rosenberg auf einer allgemeinen Ebene angesiedelt, existieren nebeneinander gleichwertig und stehen nie im Gegensatz zueinander. Wodurch

nach Rosenberg scheinbare Gegensätze entstehen sind die Strategien, die zur konkreten Erfüllung der Bedürfnisse beitragen sollen. Er grenzt seinen Bedürfnisbegriff klar gegen gängige Alltagsdefinitionen und einer etwaigen negativen Konnotation ab und betrachtet Bedürfnisse als etwas Wertvolles.

Die Verbindung zu sich selbst und anderen ist in der GFK die erste Absicht. Das Bedürfnis dient in der GFK dazu, sich mit sich selbst zu verbinden und sein eigenes liebevolles Wesen zu erfahren. Eine Betrachtung des Bedürfnisses aus der Sicht des *Selbst* (nach Rogers) ist eher als das Gewähr-werden des Bedürfnisses zu beschreiben. Ein Bedürfnis weist somit auf eine gewahr gewordene Inkongruenz hin. Das Bedürfnis wird wahrgenommen als Motivation sich mit dem eigenen Sein wieder zu verbinden.¹⁹ Das wertvollste Hilfsmittel der GFK, um sich wieder mit seinem Wesen zu verbinden, ist die Empathie, die als einführende und verstehende Kraft die innerste Qualität des Bedürfnisses zum Vorschein bringt. Das Wesen des Menschen enthält das Potential das Bedürfnis zu erfüllen, ohne in der materiellen Welt nach Befriedigung suchen zu müssen. Bei Rosenberg wird das Bedürfnis als Lebenskraft gesehen, als eine Form von Energie, die im Menschen selbst vorhanden ist und als solche sich selbst entfalten kann und nicht im Außen erfüllt werden muss. (vgl. Holler, 2006, S. 80f) Das Bedürfnis wird als etwas, das in Fülle vorhanden ist, gesehen, nicht als Bedürftigkeit oder als Mangel.

„Nach dem Verständnis unserer Kultur sind Bedürfnisse negativ und zerstörerisch. Bezeichnet man einen Menschen als ‚bedürftig‘, wird damit Unfähigkeit oder Unreife assoziiert. Wenn Menschen ihren Bedürfnissen Ausdruck verleihen, werden sie oft als ‚selbstsüchtig‘ abgestempelt, und das persönliche Fürwort ‚ich‘ in Wort und Schrift wird gleichgesetzt mit Egoismus oder Bedürftigkeit.“ (Rosenberg, 2005, S. 191)

Die Art, das Bedürfnis als in Fülle vorhanden zu denken, bringt den Menschen zu seiner Selbstverantwortung gegenüber der Erfüllung seiner eigenen Bedürfnisse zurück und er kann gleichzeitig das Potential seines Gegenübers, sein eigenes Leben zu gestalten, zu bereichern und zur Entfaltung zu führen, als kraftvoll erleben. Demnach ist jede Person für ihr eigenes Wohlergehen verantwortlich und kann aus der Konditionierung der „emotionalen Sklaverei“ (ebd., S. 78) aussteigen, die sie glauben lässt, für anderer Menschen Gefühle verantwortlich zu sein.²⁰

Die Balance zu halten zwischen der Hinwendung zu sich selbst und der Hinwendung zu anderen Wesen als Teil des Menschseins, ist ein Merkmal der GFK. Durch Halten dieses

¹⁹ Siehe „Konstrukte des Organismus und des Selbst“, Kongruenz/Inkongruenz, im Kapitel 4.2 Die Persönlichkeitstheorie Carl Ransom Rogers.

²⁰ „Emotionale Sklaverei“: siehe dazu Kapitel 5.7 Übernahme von Verantwortung für die eigenen Gefühle.

Gleichgewichts kann ein Geben und Nehmen auf der Basis von gegenseitiger Anerkennung entstehen. Der Austausch mit anderen, der durch das Bedürfnis nach Verbindung (engl. connection) genährt wird, steht im Zentrum des Konstrukts des Menschen als sozialem Wesen. Wenn diese Balance nicht gehalten werden kann, weil in einem Moment nicht alle vorherrschenden Bedürfnisse in einem Wesen befriedigt werden, entsteht ein Gefühl der Zerrissenheit. „Immer wenn wir davon ausgehen, daß jemand falsch oder schlecht ist, meinen wir eigentlich, daß sie oder er sich nicht in Übereinstimmung mit unseren Bedürfnissen verhält.“ (ebd., S. 151) Diese Zerrissenheit entsteht durch den Verlust des *Gewahr Seins* seiner eigenen Bedürfnisse und einer damit einhergehenden Unklarheit, oder einer Einschränkung der kreativen Offenheit, eine passende Strategie zur Erfüllung aller Bedürfnisse zu finden. Bei Verlust der kreativen Offenheit fällt die Person von einem bewussten „sowohl – als auch“, in ein „entweder – oder“ Denken zurück und schränkt damit ihre Handlungsmöglichkeiten und den Grad ihrer Selbstbestimmung ein. Rosenberg nennt den Ansatz der GFK in diesem Zusammenhang „innere Forderungen übersetzen“:

„Wenn wir etwas tun, das das Leben nicht bereichert, dann werten wir unsere Handlungen von Moment zu Moment so aus, daß Veränderung in zweifacher Hinsicht geschehen kann:

- Veränderung in die Richtung, in die wir gerne gehen möchten und
- Veränderung motiviert durch Respekt und Empathie für uns selbst statt aus Selbsthaß, Schuld oder Scham.“ (ebd.)

Der englische Begriff „needs“ wird häufig mit den Begriffen „values“ oder „longings“ im Kontext der GFK synonym verwendet, wobei auf die nicht wertende Sichtweise auf den Begriffsinhalt aufmerksam gemacht wird, da jeder dieser Begriffe für die eine oder andere Person negativ konnotiert ist.²¹ In Abgrenzung zur traditionellen Denkweise des Bedürfnisses als Mangel, Bedürftigkeit oder Schwäche, wird auch die Bezeichnung „the beauty of needs“ oder “universal life force energies” gewählt, um die Qualität von Bedürfnissen in der Theorie der GFK sichtbar zu machen. (vgl. Gonzales, 2008, [online]) „Needs are an aspect or an expression of the energy of life. The reaching to contact the energy of the need is an aspect of wanting to nurture and extend life.” (ebd.)

Robert Gonzales, klinischer Psychologe und GFK-Trainer seit 1986, der sich im Besonderen mit der Spiritualität im Konzept der GFK auseinandersetzt, verwendet vorwiegend die Ausdrücke “life impulses” oder “life energy moving through us, seeking fulfillment” für den Begriff des Bedürfnisses. (ebd.) Bedürfnis wird demnach verstanden als eine Form von

²¹ Die Auslegung und das Verständnis des Bedürfnisbegriffes bringt die Autorin aus verschiedenen GFK-Seminaren ein (z. B. bei Nada Ignjatovic-Savic, Robert Gonzales).

Lebensenergie, die sich im Organismus zeigt und das *Selbst* durch ein körperlich spürbares Gefühl auf sich selbst aufmerksam macht. Durch achtsame Hinwendung zu dem wahrgenommenen Gefühl kann das darunter liegende Bedürfnis bewusst gemacht und transformiert oder erfüllt werden. Bedürfnisse sind demnach intrinsische Antriebe für zielgerichtetes Handeln. Die herkömmliche Betrachtung eines Bedürfnisses als der Ansicht „es sei etwas nicht in Ordnung“, wie z. B. ein neurotisches Bedürfnis jemanden zufriedenzustellen oder seinen eigenen Wert zu beweisen, wird in der GFK als ungesunde Strategie, darunter liegende Bedürfnisse zu erfüllen, verstanden. Das Bedürfnis wird in der GFK aus der Perspektive dessen, was im Moment gebraucht und gewünscht wird und welche passenden Schritte zur Erfüllung möglich und notwendig sind, gesehen – also als etwas, das der Erfüllung zustrebt. In dieser Form der Betrachtung von Bedürfnissen gibt es keine positiven oder negativen Gefühle, sondern Harmonie oder Disharmonie von Handlungen und Bedürfnissen, wodurch Gefühle der einen oder anderen Art ausgelöst werden.

Rosenberg formuliert sieben Kategorien von Bedürfnissen:

Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Träume, Ziele, Werte wählen • Pläne für die Erfüllung der eigenen Träume, Ziele, Werte entwickeln
Feiern	<ul style="list-style-type: none"> • Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern • Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw. (trauern)
Integrität	<ul style="list-style-type: none"> • Authentizität • Kreativität • Sinn • Selbstwert
Interdependenz	<ul style="list-style-type: none"> • 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 der physischen Existenz	<ul style="list-style-type: none"> • Luft • Nahrung • Bewegung, Körpertraining • Schutz vor lebensbedrohenden Lebensformen: Viren, Bakterien, Insekten, Raubtieren

	<ul style="list-style-type: none"> • Ruhe • Sexualeben • Unterkunft • Körperkontakt • Wasser
Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Freude • Lachen
Spirituelle Verbundenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Schönheit • Harmonie • Inspiration • Ordnung (im Sinn von Struktur/Klarheit) • Frieden

Tabelle 1: „Grundlegende Bedürfnisse, die wir alle haben“ (Rosenberg, 2005, S. 74f)

5.5 BEDÜRFNISKATEGORIEN NACH MANFRED MAX-NEEF

Manfred Arthur Max-Neef, chilenischer Ökonom und Gewinner des Right Livelihood Award 1983, hat in seinem Buch *Human Scale Development* (span. 1987, engl. 1991) ein Modell von neun Grundbedürfnissen (Subsistenz, Schutz, Zuneigung, Verstehen, Teilhabe, Müßiggang, kreatives Schaffen, Identität und Freiheit) geschaffen, das, wie Rosenbergs Verständnis von Bedürfnissen, von der Vereinbarkeit und Erfüllbarkeit aller Bedürfnisse ausgeht, da diese wenige, eingrenzbar und klassifizierbar seien.²² Das Bedürfnis nach Transzendenz, das Max-Neef in jüngeren Vorträgen ausdrücklich als zehntes Grundbedürfnis nennt, erschien ihm ursprünglich als zu gewagt. Max-Neef trennt, parallel zu Rosenberg, strikt zwischen Bedürfnissen (needs) und Befriedigung (satisfiers, bzw. strategies bei Rosenberg). Er findet für die Bedürfnisbefriedigung vier existentielle Kategorien: Sein, Haben, Tun und Interaktion, die er axiologisch mit den neun Grundbedürfnissen verbindet. (vgl. Bitschnau, 2007, S. 148f) Die 36-zellige *Needs-Satisfier-Matrix* die daraus entsteht, erfährt eine umfangreiche empirische Auswertung und stellt für das Konzept der GFK eine sinnvolle, übersichtliche und klar erarbeitete Basis dar, die Rosenberg in seinen Seminaren als Basis anbietet. (vgl. ebd., S. 155)

Max-Neef bezieht sich in seiner Forschung vorrangig auf ökonomische Entwicklung, welche jedoch auf dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung von Menschen aufbaut.²³ Durch diese Sichtweise auf den Menschen lassen sich seine Ansichten in Bezug auf die Betrachtungsweise von Bedürfnissen mit den Ansichten von Rosenberg vereinbaren. Erziehung, Bildung und Forschung werden seinem Schema nach als Befriedigung für das Bedürfnis nach Verstehen

²² “The Right Livelihood Award honours and supports those offering practical and exemplary answers to the most urgent challenges facing us today. In many countries, the Award is often referred to as the 'Alternative Nobel Prize'”. (<http://www.rightlivelihood.org/home.html>).

²³ Max-Neefs Einstellung gegenüber der Ökonomie: „practise 'economics as if people matter'“ (<http://www.rightlivelihood.org/max-neef.html>).

betrachtet. Max-Neef sieht Bedürfnisse und deren Befriedigung als Bestandteile eines Prozesses an, der als Antrieb für Entwicklung selbst betrachtet wird. Aus dieser Perspektive heraus sind Bedürfnisse, wie bei Rosenberg, keine Erscheinungen des Mangels, sondern Motivatoren für Entwicklung.

“[...]the difference with respect to the prevailing development styles lies in considering the aims of development not only as points of arrival, but as components of the process itself. In other words, fundamental human needs can and must be realized from the outset and throughout the entire process of development. In this manner, the realization of needs becomes instead of a goal, the motor of development itself. This is possible only if the development strategy proves to be capable of stimulating the permanent generation of synergic satisfiers.” (Max-Neef, 1991, S. 53 [online])

Subsistenz wird bei Max-Neef als Basis des physischen Überlebens angesehen. Alle weiteren Bedürfnisse werden als gleichwertig betrachtet. Dadurch entsteht als Bild ein Geflecht der Gleichzeitigkeit, gegenseitigen Ergänzung und Austauschs dieser interdependenten Teile von Entwicklung.

„Human needs must be understood as a system: that is, all human needs are interrelated and interactive. With the sole exception of the need of subsistence, that is, to remain alive, no hierarchies exist within the system. On the contrary, simultaneities, complementarities and trade-offs are characteristics of the process of needs satisfaction.“ (Max-Neef 1991, S. 17)

Max-Neef sieht, ähnlich wie Rosenberg, eine Gesellschaft, in der Solidarität, Gleichheit und Teilen im Vordergrund stehen, als Notwendigkeit für eine Zukunft mit positivem Ausgang für den Menschen an. Den Weg dorthin zeichnet er als einen Weg in kleinen Schritten, und bezieht sich damit auf die Möglichkeiten jedes Einzelnen, seine Bedürfnisse in Hinblick auf seine Interdependenzen zu hinterfragen. (vgl. Max-Neef, 1991, S. 30-33, Drekonja-Kornat, 2001, o.S. [online])

Der Ökonom stellt heraus, dass die Art und Weise, wie Bedürfnisse betrachtet werden und welche Rolle und Attribute den möglichen Bedürfnis-Erfüllungs-Strategien zugeschrieben werden, die Entwicklungsstrategien bestimmen.²⁴ Durch die bewusste Integration von Bedürfnissen in den jeweiligen Entwicklungsprozess können nach Max-Neef gesunde, sich selbst erhaltende, von Mitgestaltung und Solidarität getragene soziale Systeme entstehen, in denen die Entfaltung aller Menschen möglich wird.

„To integrate the harmonious realization of human needs into the process of development gives everyone the possibility of experiencing that development from its very outset. This may give origin to a healthy, self-reliant and participative development, capable of creating the foundations for a social order within which economic growth, solidarity and the

²⁴ „Needs will be understood simultaneously as deprivations and potentials...“ (ebd. S. 52).

growth of all men and women as whole persons can be reconciled.“ (Max-Neef, 1991, S. 53f)

5.6 ZUSAMMENFASSUNG

Die positive Natur des Menschen, das Streben nach Selbstaktualisierung und Toleranz, sind Kennzeichen des nach Rogers und Maslow definierten humanistischen Menschenbildes. Die Motivation des Menschen zu handeln, wird aufgrund dieses Menschenbildes nicht aus einem Mangel heraus erklärt, sondern durch die Tendenz zur Selbstentwicklung. Sobald jedoch Barrieren auftauchen, wird diese natürliche Tendenz erschwert oder unterbrochen. Die Fragen der humanistischen Pädagogik sind demnach, wie man diese Tendenzen des Strebens nach Selbstaktualisierung unterstützen, die intrinsische Motivation erhalten und dadurch die Entfaltung des Selbst für jedes Individuum erfahrbar machen kann. Die idealistischen Grundsätze, auf denen die humanistischen Wissenschaften basieren, fördern visionäres Denken, das sich im Durchbrechen von vorherrschenden Paradigmen zeigt und neue Räume eröffnet, für sich selbst und andere aktiv zu werden. Max-Neef zeigt im Feld der Ökonomie, parallel zu Rosenbergs Feldern der Kommunikation und Erziehung, Möglichkeiten auf, die Gesellschaft nachhaltig und auf Basis der Theorien der Bedürfnisbefriedigung und des Strebens nach Selbstverwirklichung zu verändern.

6 GEWALTFREIE KOMMUNIKATION NACH MARSHALL B. ROSENBERG

In den 1960er Jahren entwickelte der amerikanische Psychologe Marshall B. Rosenberg mit dem Modell der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) eine Kommunikationsmethode, welche die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf Beobachtungen, Gefühle und die ihnen zugrundeliegenden Bedürfnisse sowie auf das was sie wollen, lenkt.²⁵ (vgl. Rosenberg, 2005, S. 25) Zunächst werden die Begriffe der Gewalt, Gewaltfreiheit, das Leben Marshall B. Rosenberg und die sogenannte „lebensentfremdende“ Kommunikation dargestellt. Danach wird auf die vier Komponenten der GFK (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte) und auf die zwei Modi (aufrichtiger Selbstausdruck und empathisches Aufnehmen), näher eingegangen, die die Anwender dahingehend sensibilisieren sollen, zumeist unbemerkte Gewaltpunkte ihrer Gedanken und ihrer Sprache erkennen zu lernen.

6.1 DER BEGRIFF DER GEWALT NACH JOHAN GALTUNG

Johan Galtung, norwegischer Friedensforscher und Träger des Alternativen Nobelpreises 1987, hat den Gewaltbegriff in der Friedenspädagogik geprägt und ihn seit den sechziger Jahren erweitert. Der Friedensforscher unterscheidet nicht nur zwischen personaler direkter Gewalt und struktureller Gewalt, sondern bringt als dritte Komponente die kulturelle Gewalt in sein Konzept ein, welche strukturelle und direkte Gewalt durch die Kultur legitimiert. Strukturelle Gewalt besteht dann, wenn menschliche Bedürfnisse durch gesellschaftliche Strukturen und Systeme verletzt werden, aber keine Person direkt Täter und damit verantwortlich ist. (vgl. Zalewska, 2005, S. 13) Nach Galtung liegt „Gewalt [...] dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potenzielle Verwirklichung.“ (Galtung, 1975, S. 9) Galtung spricht damit auch dann von Gewalt, wenn die Wahlfreiheit, die persönliche Identität und die Selbstverwirklichung als Grundbedürfnisse des Menschen, eingeschränkt werden. „So würde Gewalt im Sinne GALTUNGS dann in der Schule vorliegen, wenn Schüler durch institutionelle Umstände und Strukturen der Schule [...] und damit zusammenhängender mangelnder individueller Förderung ihre potentiellen Fähigkeiten nicht entfalten können.“ (Zalewska, 2005, S. 14) Gewalt steht damit der menschlichen Entfaltung im Wege.

²⁵ Die GFK wird in diesem Kapitel mehrfach als Subjekt gehandhabt, siehe dazu S. 3.

Dieser weite Begriff von Gewalt von Galtung wird in vorliegender Arbeit gewählt, um die umfassende Haltung der „Gewaltfreiheit“, die im anschließenden Kapitel dargelegt wird, für alle Lebensbereiche herauszustreichen und um sich der daran gekoppelten Verantwortung des Individuums für seine Handlungen und Unterlassungen auf verschiedenen Ebenen bewusst zu werden.

6.2 DER BEGRIFF DER GEWALTFREIHEIT NACH MAHATMA GANDHI

Den Namen der Methode Nonviolent Communication verwendet Rosenberg angelehnt an den von Mahatma Gandhi geprägten Begriff der Nonviolence. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 22) Dieser Begriff steht für eine Philosophie und Strategie, Veränderung in der Gesellschaft durch gewaltlosen Widerstand herbei zu führen. Rosenberg verwendet den Begriff der Gewaltfreiheit für „unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachlässt“ (ebd.).

Gewaltfreiheit wird nach Gandhi als eine Versicherung gegen das Risiko angesehen, dass eine Person eine andere, die das Recht auf ihrer Seite hat, verletzen oder töten könnte. (vgl. Mahadevan [nach Naess, Arne, o.J.], 1970, S. 13)

„Wer gewaltlos sein will, darf dem nicht zürnen, der ihn beleidigt. Darf ihm nichts Böses wünschen. Muß ihm Gutes wünschen. Darf ihm nicht fluchen. Darf ihm keinerlei körperliche Verletzung zufügen. Muß jede Bosheit ruhig hinnehmen, die sein Verfolger gegen ihn anwendet. Völlige Nicht-Gewalt ist völlige Abwesenheit von Übelwollen gegen alles, was lebt. [...] Nicht-Gewalt ist also in ihrer Anwendung Wohlwollen allem Leben gegenüber. Sie ist reine Liebe. Ich fand sie in den Schriften der Hindu, in der Bibel und im Koran.“ (Gandhi, zitiert in Rolland, 1924, S. 99)

Die Vision von Mohanda Karamchand Gandhi (1869-1948) war eine gewaltlose Gesellschaft. Gandhis Weg der Gewaltlosigkeit inspirierte und beeinflusste viele Menschen, so auch Marshall Rosenberg. Sein „Handeln aus dem Geist“ lebte er nicht nur spirituell, sondern bezog auch den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich ein. Die Gewissheit mit der Gandhi sein Handeln ausübte, fußte auf der Überzeugung, dass alles aus der Wahrheit (Satya) komme und Gerechtigkeit und Friede nicht durch Feindseligkeit entstehen könne. Die Kraft von Sanftmut, Güte und Wahrhaftigkeit stellte er gegen Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt. Ein Dichter gab ihm den Beinamen Mahatma was soviel heißt, wie große Seele oder All-Seele. Gandhi lernte in seinem politischen Widerstand, dass es auch in herausfordernden Situationen möglich ist Ahimsa (Gewaltlosigkeit) zu leben.²⁶ Nicht sich

²⁶ Ahimsa bedeutet im Sanskrit „Nichtverletzen“, im Buddhismus auch „wohlwollende Gesinnung“. (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online 2005-2008).

drücken und einstecken, um Gewalt zu vermeiden, sondern aktiv werden gegen Ungerechtigkeit und Abwertung, das war Gandhis Antrieb. (vgl. Gandhi, 2002, S. 123)

Da Leben sogar inmitten von Zerstörung bestehen kann, muss es nach Gandhi ein höheres Gesetz geben: das Gesetz der Nicht-Gewalt, auf dem „alle wohlgeordneten Gesellschaften beruhen“ (ebd., S. 112). Er stellt weiter fest, dass es nur durch viel Übung möglich wird, „den Geisteszustand der Nicht-Gewalt zu erreichen“ (ebd.) und dieser erst dann vollkommen ist, „wenn Geist, Leib und Sprache in gänzlicher Übereinstimmung sind“ (ebd.). Das Allumfassend-Sein wird für Gandhi in der Anwendung des Prinzips der Gewaltfreiheit in allen Lebensbereichen und gegenüber allen Menschen sichtbar. Alles Lebendige wird als achtenswert angesehen und jeder Mensch als fähig betrachtet gewaltlos zu agieren. (vgl. ebd.) Die Lehre der Gewaltlosigkeit Gandhis, sowie die Gewaltfreie Kommunikation von Rosenberg stellen mitunter Hilfe zur Selbsthilfe, als auch eine Technik zur Akzeptanz der Selbstverantwortung, dar.

„Für mich ist Nicht-Gewalt nicht nur ein philosophisches Prinzip. Sie ist das Gesetz und der Atem meines Lebens. Ich weiß, daß ich oft Fehler mache, manchmal mit Wissen, noch öfter unbewußt. Das ist keine Sache des Intellekts, sondern des Herzens. [...] Ich bin mir peinlich meines Versagens bewusst.“ (ebd., S. 123)

Gandhi sieht sich selbst als Suchenden nach der Wahrheit, die er über alles stellt. Für ihn bedeutet Selbstverwirklichung diese Wahrheit zu finden und sich kontinuierlich darum zu bemühen, um sein Potential erfüllen zu können und damit vollkommen zu werden. (vgl. ebd.)

Arun Gandhi, ein Enkel von M. K. Gandhi und Gründer und Präsident des M. K. Gandhi-Instituts für Gewaltlosigkeit, schreibt im Vorwort zu Rosenbergs Grundlagenwerk „Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens“ (2005) über seinen Großvater und dessen Ansicht, dass die passive Gewalt, die sich in Strukturen, Provokationen, Kritik, Urteilen und Demütigungen ausdrücke und Ärger und Wut im Individuum hervorrufe die Gewalt am Leben erhalte und vermehre. Dadurch würde der Mensch zu einer gewalttätigen Antwort gedrängt und die körperliche Gewalt am Leben erhalten. (vgl. Gandhi, 2003, in Rosenberg, 2005, S. 10) Um diese Spirale zu durchbrechen, gehe es in der GFK und „in der Gewaltlosigkeit [...] darum, negative Einstellungen, die uns beherrschen, in positive Einstellungen umzuwandeln.“ (ebd.)

Nach Mahatma Gandhi gibt es nur zwei Alternativen im gewaltlosen Kampf. Zunächst die Möglichkeit der Übereinkunft mit dem Gegner ohne Blutvergießen, was als Gewinn angesehen wird, oder die Vernichtung durch den Gegner, was allerdings nicht schlimmer

wäre, als ein gewalttätiger Krieg. (vgl. Steger, 2001, S. 36) Von solch einer Überlegung ausgehend, wird klarer, wieso es für Gandhi keine Alternative zum gewaltlosen Handeln gab. Gewaltlosigkeit konnte nach Gandhi nicht der Gewalt gegenübergestellt werden, sondern vielmehr einem Nicht-Einstehen für eine Sache und einer Nicht-Teilnahme an sozialen Belangen und Interessen. (vgl. Mahadevan, 1970, S. 14)

Auch wenn es viel Kritik an der Lehre Gandhis gab und gibt, enthält sie sehr viele Leben bereichernde Ideen und Ideale. Das in ihr vorhandene Potential zur aktiven Beteiligung am Leben nutzt Rosenberg für seine Form der gewaltfreien Sprache. Auch für Gandhi ist Gewaltlosigkeit ein sprechendes Element, eine Idee, die dem Gegenüber etwas mitteilt. Wohingegen Gewalt nicht spricht und somit nicht vom Empfänger verstanden werden kann. Weiter ist das Prinzip der Ehrlichkeit, um authentisch agieren zu können, in Gandhis wie in Rosenbergs Menschenbild unverzichtbar. Das Wesentliche einer ethisch vertretbaren Handlung ist nach Gandhi Ehrlichkeit – vor allem zu sich selbst. (vgl. ebd., S. 12ff)

6.3 MARSHALL B. ROSENBERG

Die Angaben zum Leben und Wirken Marshall B. Rosenbergs (*1934) in diesem Abschnitt stammen aus den eigenen Angaben von Rosenberg in „Gewaltfreie Kommunikation“ (2005) und der Webseite des Center for Nonviolent Communication.

Das Jahr 1943 sieht der jüdisch stämmige Rosenberg als einschneidend in seinem Leben. Der damals erst neunjährige erlebt die Rassenunruhen in seiner damaligen Heimatstadt Detroit hautnah und beginnt sich zu fragen, was Menschen dazu veranlasst, anderen Menschen Schaden und Schmerz zuzufügen. 1961 schloss Rosenberg sein Doktorats-Studium für Klinische Psychologie an der Universität von Wisconsin ab. Besonders beeinflusst wurde Rosenberg während seines Studiums vom Psychologen Carl R. Rogers und der zu dieser Zeit aufkommenden humanistischen Psychologie. Die damals vorherrschenden Theorien eines negativen, gewaltvollen und egoistischen Menschenbildes waren für ihn nicht stimmig, da er sehr viel positiv Menschliches in seiner Umgebung wahr nahm. Rosenberg arbeitete mehrere Jahre mit Rogers zusammen, der zeitlebens danach strebte zu erforschen, wodurch sich hilfreiche Beziehungen in Therapie, Beratung und anderen sozialen Feldern auszeichnen. In diesen Forschungen suchte Rosenberg Antworten auf seine Fragen nach dem Umstand, dass manche Menschen sich an anderer Menschen Schmerz zu erfreuen scheinen, wohingegen anderen der Beitrag zu mitmenschlicher Freude und Wohlbefinden am Herzen zu liegen schien.

Rosenberg war über mehrere Jahrzehnte als Psychotherapeut tätig und wandte vor allem die Klienten-zentrierte Therapie Rogers an. Bei dieser Tätigkeit machte er grundlegende Beobachtungen wie Kommunikation funktioniert und erforschte fördernde und hemmende Komponenten der Kommunikation. Dadurch erhielt er viele Impulse für seine Idee zur Ausgestaltung der Gewaltfreien Kommunikation zu einer ganzheitlichen Kommunikationsmethode.²⁷ Durch die Umlegung der umfassenden humanistischen Theorien Roger's auf eine praktisch anwendbare Kommunikationsmethode erfüllt Rosenberg sich den Wunsch, vielen Menschen gleichzeitig in ihrer Entwicklung helfen zu können, dabei nicht auf den therapeutischen Rahmen beschränkt zu bleiben, und damit eine friedvollere Welt aktiv mitzugestalten.

Die Notwendigkeit einer gewaltfreien Kommunikationsform zeigte sich für Rosenberg besonders deutlich während der Bürgerrechtskämpfe Anfang der 1960er Jahre in den USA. Rosenberg bemühte sich darum, eine möglichst schnell greifende Form von friedensstiftenden Fähigkeiten zu finden, um diese den betroffenen Menschen näherbringen zu können. Aus diesen Bemühungen entstand das Training zur Gewaltfreien Kommunikation und Rosenberg gründete 1984 das Center for Nonviolent Communication, das GFK Seminare anbietet, Trainer ausbildet und ein weltweites Netzwerk für Anwender der Gewaltfreien Kommunikation ist.

„Ich stelle fest, dass meine kulturellen Wurzeln meine Aufmerksamkeit in eine Richtung lenken, wo ich sehr wahrscheinlich nicht das bekomme, was ich haben möchte. Und so habe ich die GFK als eine Methode entwickelt, die meine Wahrnehmung trainiert, damit das Licht der Bewusstheit in eine Richtung scheint, die das Potential hat, mir das zu geben, wonach ich suche. Was ich in meinem Leben möchte, ist Einfühlsamkeit, einen Fluss zwischen mir und anderen, der auf gegenseitigem Geben von Herzen beruht.“ (Rosenberg, 2005, S. 23)

Marshall B. Rosenberg hat zahlreiche Auszeichnungen für seine Bemühungen um einen friedvolleren Umgang miteinander und seinen Einsatz für die gewaltfreie Konfliktlösung mittels seiner Kommunikationsform erhalten. Seine Auseinandersetzung mit den großen Herausforderungen einer modernen, multikulturellen, werteppluralistischen Gesellschaft in einer globalisierten Welt führte Rosenberg zur Basis der menschlichen Verständigung zurück – zum verantwortungsvollen Handeln. (vgl. Rosenberg, 2005; The Center for Nonviolent Communication [online])

²⁷ Die Ganzheitlichkeit der GFK zeichnet sich durch das Fokussieren der Aufmerksamkeit auf eine Beobachtung, das Wahrnehmen der Gefühle, dem Erfassen der ursächlichen Bedürfnisse und dem Aussprechen einer konkreten Bitte aus. Siehe Kapitel 5.5 Die Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation.

6.4 LEBENSENTFREMDEnde KOMMUNIKATION

Rosenberg hat in seinen Studien zur Kommunikation einige Formen der Sprache identifiziert, die zu Gewalttätigkeit beitragen. Er nennt diese Kommunikationsformen *lebenseutfremdende Kommunikation*. Dazu zählt er moralische Urteile, das Anstellen von Vergleichen, Verschleierung und Leugnung von Verantwortung für seine eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen, sowie Wünsche in Form von Forderungen anstatt von Bitten zu formulieren. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 35-42) Nach Rosenberg entspringt die lebenseutfremdende Kommunikation hierarchischen Gesellschaften, „deren Funktionieren von einer großen Anzahl schwacher, unterwürfiger Bürger abhängt“ (ebd., S. 42) und diese Art der Kommunikation gleichzeitig dieses System stützt.

„Indem die GFK uns dazu anregt, Beobachtung und Bewertung voneinander zu trennen, gefühlsbestimmende Gedanken und Bedürfnisse zu erkennen und unsere Bitten in einer klaren Handlungssprache auszudrücken, macht sie uns die gesellschaftliche Prägung bewußter, die in jedem Augenblick unseres Lebens auf uns wirkt.“ (ebd., S. 191)

Lebenseutfremdende Kommunikation wird in der GFK als Hemmer von fließender Kommunikation gesehen und verfolgt häufig die Absicht, die Gesprächspartnerin zur Verhaltensänderung, respektive einem Einlenken, Nachgeben, oder Zurückstecken eigener Interessen und Bedürfnisse zugunsten der Anderen zu bewegen. Die Wirkung einer solchen Absicht ist meist Widerstand, Abwendung oder ein Aufbauen von Barrieren und lässt Konflikte anstatt eines Kommunikationsflusses entstehen. (vgl. ebd., S. 41)

6.5 DIE KOMponentEN DER GEWALTfREIEN KOMMUNIKATION

Im Folgenden wird die essentielle Komponente der Empathie für den gewaltfreien Kommunikationsprozess, die vier Schritte des Modells der GFK nach Rosenberg und die zwei Modi, des sich selbst Ausdrückens und des empathischen Aufnehmens, erläutert. Durch diese Komponenten sollen die Anwender der GFK befähigt werden, ihre eigene Kommunikation, durch aktives Zuhören, sowie ehrliche und den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen entsprechende Äußerungen, bewusst zu gestalten.

6.5.1 Empathie

Nach Rosenberg ist Empathie „ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“ (Rosenberg, 2005, S. 113) und es verlange danach, den Verstand leer zu machen und mit dem ganzen Wesen zuzuhören. (ebd.) Diese Bereitschaft von den eigenen Wahrheiten Abstand zu nehmen stellt Nipkow (2006) in Anlehnung an Joas (2002) dar:

„Wie die Empathieforschung zeigt, ist Empathie anspruchsvoller als man meint. Es handelt sich nicht nur um ein Sich-Einfühlen, sondern auch um geistige Bereitschaften und Anstrengungen. Empathie verlangt die Kompetenz zum Perspektivenwechsel, die Fähigkeit, sich von sich selbst und den eigenen Wahrnehmungsperspektiven wenigstens zeitweise lösen und die Perspektiven der Anderen und Fremden einnehmen zu können. Diese ‚Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung von sich selbst‘ (Joas, 2002, S. 72, eingefügt v. d. Vf.) ist aber nichts anderes als ein Grundmerkmal von Bildung.“ (Nipkow, 2006, S. 30)

Doris Bischof-Köhler, Entwicklungspsychologin in München, spricht bei Empathie von einer Qualität des Erlebens.

„Empathie ist die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Das Verständnis rührt dabei aus der phänomenalen Qualität des empathischen Erlebens, das anschaulich auf den Anderen bezogen bleibt.“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 312)

Empathie wird nach Bischof-Köhler benötigt für die Fähigkeiten, die Absichten anderer einzubeziehen, zusammen zu arbeiten und Unterstützung anzubieten. Empathie ist abzugrenzen von Gefühlsansteckung, die nur durch deutlichen Ausdruck von Absichten und Emotionen des Gegenübers ausgelöst wird. (vgl. ebd.)

„Indem ich mich mit dem Anderen auf vergleichbare Weise identifiziere wie mit meinem Spiegelbild, erfahre ich seine Situation, als würde sie mich selbst betreffen. Das bringt in mir das subjektive Erleben zum Klingen, das dieser Situation angemessen ist. Gleichzeitig erlaubt die Ich-Andere-Unterscheidung die induzierte Empfindung auf den anderen zu beziehen und dadurch zu erkennen, dass sie *seine* Lage kennzeichnet.“ (ebd., S. 314)

Kinder im zweiten Lebensjahr entwickeln die Fähigkeit sich selbst im Spiegel zu erkennen. Im Prozess dieses Selbsterkennens wird auch empathisches Verhalten entwickelt, das sich empirisch nachweisen lässt. (vgl. ebd.)

„Empathie ist ein Potenzial, das sich bei allen Kindern entfaltet [...]. In der weiteren Entwicklung kann dieses Potenzial durch einfühlsame und auf die subjektive Verfassung des anderen hinweisende Erziehung gefördert werden [...]. Ob Empathie sich individuell zu eher prosozialen oder sozial-negativen Neigungen entwickelt, hängt allerdings von Faktoren ab, die bisher weitgehend unerforscht sind.“ (ebd., S. 315)

Bischof-Köhler weist darauf hin, dass die Ausübung einer prosozialen Handlung, die durch Empathie ausgelöst wird, „nicht selten durch Rationalisierung unterdrückt“ (ebd.) wird. Ist ein Bedürfnis nicht erfüllt, können die dadurch entstehenden Gefühle zu sozial negativen Emotionen im Mitempfinden werden und so zu Schadenfreude, Sensationslust, Neid oder Missgunst führen. (vgl. ebd.)

6.5.2 Das Modell

Im Fluss der Kommunikation zu sein bedeutet für Rosenberg auszudrücken „was ich beobachte, fühle und brauche; um was ich bitte, um mein Leben zu verschönern; was du beobachtest, fühlst und brauchst; worum du bittest, um dein Leben zu verschönern [...]“ (Rosenberg, 2005, S. 26). Daher besteht die GFK als Kommunikationsmodell aus vier Komponenten bzw. Schritten:

- dem Beobachten von konkreten Handlungen,
- den Gefühlen, die in Verbindung mit der Beobachtung wahrnehmbar werden,
- den Bedürfnissen, aus denen diese Gefühle entstehen und
- die Bitte um eine konkrete Handlung, die das Leben bereichern soll. (vgl. ebd.)

Diese Schritte bauen aufeinander auf und bedingen sich im Verlauf eines Kommunikationsprozesses gegenseitig. Es ist möglich im Gespräch eine oder mehrere Komponenten auszulassen, was die Wirkung der Methode verändert bzw. erhöhte Anstrengung des Gegenübers verlangt, um diese fehlende(n) Komponente(n) der Mitteilung für sich ergänzen zu können. Grundsätzlich werden immer alle Komponenten in einer Äußerung mitgeliefert, egal, ob sie ausgesprochen werden oder nicht. Werden sie jedoch nicht klar ausgedrückt, kann dies zu Missverständnissen führen. Die Methode dient als unterstützendes Vehikel Kommunikation zu beleuchten und somit veränderbar zu machen.

6.5.3 Beobachtung ohne Bewertung

Rosenberg legt in der GFK nahe, eine Bewertung strikt von einer Beobachtung zu trennen. Eine Bewertung sollte nur geäußert werden, wenn sie klar als solche erkennbar gemacht und eindeutig einer spezifischen Situation oder einer Handlung zugeordnet wird. Dadurch werden zeitliche und charakterliche Verallgemeinerungen verhindert und die Sprache als Prozess in einer sich ständig wandelnden Welt wahrgenommen. Rosenberg (2005) verweist auf ein Zitat des indischen Philosophen Jiddu Krishnamurti (1895-1986): „Die höchste Form menschlicher Intelligenz ist die Fähigkeit, zu beobachten, ohne zu bewerten.“ (S. 48) Interpretationen sind nach Rosenberg dem Ziel der Verhaltensänderung gegenläufig, da eine Aussage, die eine Interpretation von Handlungen darstellt, keine Rückschlüsse auf ein konkretes Verhalten erlaubt, das verändert werden kann. (vgl. ebd., S. 49)

6.5.4 Gefühle wahrnehmen und ausdrücken

Die moderne Bildung ist laut Rosenberg darauf ausgerichtet, richtiges Denken zu vermitteln. Gefühle werden in Lehrplänen nicht erwähnt und Lernende kommen im Schulalltag selten in

die Lage, diese ausdrücken zu können und zu dürfen. Die moderne, technisierte und globalisierte Gesellschaft kennt die Auseinandersetzung mit Dingen und Ereignissen, die sich außerhalb des Selbst befinden viel besser, als mit Regungen die im Inneren ablaufen. Die GFK setzt hier an und holt die vielfältigen Gefühle, die einen Menschen bewegen können, wieder ins Bewusstsein. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 57f)

Gefühle sind nach Rosenberg Signale, die eine Rückmeldung über Befriedigung oder Nicht-Befriedigung eines Bedürfnisses geben. Nicht nur Gefühle wie Ärger, Freude und Angst gelten als wert ausgedrückt zu werden, sondern insbesondere feinere Unterscheidungen werden nach und nach bewusst wahrgenommen und bedürfen einer angemessenen, erweiterten Sprache. Die meisten Sprecherinnen können jedoch nicht zwischen Gefühlsausdrücken und Worten, die Gedanken ausdrücken, die Rosenberg als *Pseudogefühle* bezeichnet, unterscheiden. Pseudogefühle entstehen durch den verwirrenden Sprachgebrauch der Wörter fühlen und Gefühle (z. B. „Ich fühle mich wie ein Versager.“, „Ich habe das Gefühl, ich bin immer zur Stelle.“, „Ich habe das Gefühl, mein Chef manipuliert.“). Mit diesen Wörtern wird beschrieben, „was wir darüber denken, wie wir sind“ (ebd., S. 61), anstatt wirkliche Gefühle auszudrücken. Gefühle drücken in der GFK das aus, „was in den Menschen lebendig ist“ und erleichtern den zwischenmenschlichen Kontakt zwischen den Gesprächspartnerinnen. (vgl. ebd., S. 60ff) Ein umfangreicher Gefühlswortschatz soll durch Übung und Ausdifferenzierung aufgebaut werden. Je mehr eine Anwenderin der GFK gelernt hat sich selbst zu beobachten, desto eher wird sie die Gefühlsregungen von anderen erfragen, erkennen und auch verstehen können. Damit baut die Person weiter an ihrem Einfühlungsvermögen. (vgl. ebd., S. 58ff) Vermutungen über die Gefühle des Gegenübers, die aufgrund von Tonfall, Gestik und Mimik mit der verbalen Äußerung mit überliefert werden, die jedoch unausgesprochenen bleiben, werden geraten und ausgesprochen und damit versucht, mit den Gefühlen des Gesprächspartners und dem Menschen selbst, in Kontakt zu kommen. (vgl. ebd., S. 65)

6.5.5 Bedürfnisse

Menschliche Bedürfnisse werden in der humanistischen Psychologie als universell betrachtet.²⁸ Rosenberg betrachtet Bedürfnisse als die „Wurzeln unserer Gefühle“ (Rosenberg, 2005, S. 73) und stellt sie ins Zentrum seiner Methode. „Was andere sagen oder tun, kann ein Auslöser für unsere Gefühle sein, ist aber nie ihre Ursache“ (ebd., S.81). Eine

²⁸ Siehe dazu Kapitel 4 Das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation.

der Fähigkeiten, die die GFK schult, ist es, die Bedürfnisse hinter den Aussagen als Ursache von Gefühlen zu erkennen und anzunehmen.

„Durch das Wissen bzw. die Überzeugung, dass Emotionen in direktem Zusammenhang mit der Erfüllung oder Nichterfüllung der Bedürfnisse stehen (als Axiom der GFK) wird die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse und Werte gelenkt und es ist wesentlich leichter, auch auf emotionale Ausbrüche ruhiger und gelassener zu reagieren.“ (Bitschnau, 2007, S. 130)

Im herkömmlichen Sprachgebrauch werden Bedürfnisse meist indirekt über Bewertungen, Urteile und Kritik des Verhaltens anderer oder sich selbst ausgedrückt. Das Aussprechen der eigenen Bedürfnisse, anstatt von Bewertungen und Kritik, ist das, was nach Rosenberg unsere Chancen erhöht, dass unsere Bedürfnisse erfüllt werden. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 73) „Leider haben die meisten von uns nie gelernt, in Begriffen von Bedürfnissen zu denken. Wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen, dann denken wir automatisch darüber nach, was andere Menschen falsch gemacht haben“ (ebd.). Um die Wirksamkeit des Modells der GFK zu erklären, erläutert Rosenberg den Zusammenhang zwischen Gefühlen und Bedürfnissen: „Je besser es uns gelingt, unsere Gefühle direkt mit unseren Bedürfnissen zu verknüpfen, desto einfacher ist es für andere, einfühlsam auf unsere Bedürfnisse zu reagieren.“ (ebd.)

Nicht jeder Mensch bedarf der gleichen Bedingungen des Lebens und schätzt nicht alle Bedürfnisse als gleich dringlich ein wie andere Menschen.²⁹ Überlegungen über die Verschiedenartigkeit in der Vorrangigkeit von Bedürfnissen, führen Rosenberg zu den Werten und Wertehierarchien der einzelnen Menschen. Diese sieht er als Auslöser dafür, dass andere Menschen gering geschätzt, abgestempelt und verurteilt werden. Rosenberg erkennt in der Tendenz, dass Menschen dazu neigen, sich zuerst Gedanken darüber zu machen, was andere oder sie selbst falsch gemacht haben, eine Entfremdung von den Bedürfnissen. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 73) Die Gewohnheit, sich auf Grund der eigenen Werte eine Meinung zu bilden, soll mit Hilfe der GFK und der rein beobachtenden Darstellung von Ereignissen durchbrochen werden. Starre Ansichten, Zuschreibungen, Bewertungen und Interpretationen behindern offene Kommunikation und sollen in gegenwärtig vorhandene Gefühle und Bedürfnisse umformuliert werden. Durch bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf Gefühle und Bedürfnisse, bekommen die Anwenderinnen Klarheit über diese und können sich selbst ausdrücken, ohne andere zu analysieren oder zu beschuldigen. Daher ist es nach Rosenberg wichtig, Bedürfnisse klar auszudrücken, um von

²⁹ Siehe dazu Kapitel 4.3 Die Bedürfnispyramide nach Abraham Harold Maslow.

sich selbst und anderen verstanden zu werden und die Bedürfnisse von anderen erkennen und akzeptieren zu können. (vgl. ebd., S. 81)

6.5.6 Bitten – Klarheit über die eigenen Wünsche haben

Nachdem die Gefühle und Bedürfnisse, die auf einer Beobachtung basieren, ausgesprochen wurden und sich gewisse Bedürfnisse als nicht erfüllt darstellen, folgt im Prozess der GFK eine konkrete, im Moment erfüllbare oder überprüfbare Bitte.³⁰ Bitten und Handlungsvorschläge werden in positiver Form formuliert, da Bitten in verneinter Form eher zu Irritation und Widerstand führen. Außerdem sichert Vermeidung des Nicht-Erwünschten nicht, dass das gewünschte Verhalten auftritt. Das präzise Wissen darum, was geschehen soll, um die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen, erfordert Selbsterforschung zur Überprüfung des Ist- und Soll-Zustands der eigenen Wirklichkeit. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 89)

Durch mehrmaliges Hinterfragen der Gefühle und Bedürfnisse kann der GFK-Anwender Wünsche erkennen, die als konkrete Handlungen ausgeführt werden können. Dabei vermeidet er ungenaue, zweideutige und abstrakte Aussagen. „Je klarer wir wissen, was wir vom anderen bekommen möchten, desto wahrscheinlicher ist es, daß sich unsere Bedürfnisse erfüllen werden“ (ebd., S. 95).

Bitten, die zwar klar ausgedrückt werden, aber nicht von den Bedürfnissen und Gefühlen der Sprecherin begleitet werden, können leicht als Forderungen oder Angriffe verstanden werden, da sie nicht erkennen lassen, aus welchem Bedürfnis heraus die Sprecherin diese Bitte äußert. Ausgehend von dem Grundsatz, dass jede Äußerung das Ziel hat, Bedürfnisse zu erfüllen und damit den Wunsch beinhaltet das Leben zu bereichern, soll durch klare Bitten diese Bereicherung erleichtert und erreicht werden. Daher ist das Zusammenspiel aller vier Komponenten des Modells zur Erfüllung von Bedürfnissen wichtig. Rosenberg weist außerdem darauf hin, dass eine vage Ausdrucksweise auch zu innerer Konfusion beiträgt. Durch undeutliches Ausdrücken von Ärger, Unbehagen und Frustration wird dem Zuhörer, als auch der Sprecherin selbst, nicht klar, welche konkrete Handlung erwünscht ist. Dabei bleibt das Ausgesprochene im leeren Raum stehen, ohne Erfüllung zu bekommen und wird zu einem unbefriedigenden Austausch von Wörtern. (vgl. ebd., S. 90f)

³⁰ Siehe auch Schulz von Thun, 2001, S. 209-213. Die GFK schwenkt im vierten Schritt meines Erachtens von der Ausdrucks- (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis) zur Wirkungs-/Handlungsorientierung über.

6.6 DIE ZWEI MODI IN DER GFK

Rosenberg (2005) beschreibt zwei sich ergänzende und sich gegenseitig beeinflussende, als ständiges Geben und Nehmen pulsierende Modi der GFK: Das Sich selbst Ausdrücken und das einfühlsame Aufnehmen.

Neben dem einfühlsamen Aufnehmen des Senders durch den Empfänger und der Selbstempathie des Empfängers, beschreibt Rosenberg zwei weitere Möglichkeiten der Reaktion auf eine Äußerung. Nach Rosenberg kann sich jeder Akteur entscheiden, eine Aussage a) persönlich zu nehmen, die Schuld auf sich zu nehmen und beginnen sich selbst zu verteidigen, zu entschuldigen, oder sich herauszuwinden und er kann b) die vermeintliche Angreiferin auch angreifen. Einfühlsames Aufnehmen bedeutet jedoch, c) seine Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was sich hinter einer Aussage verbergen könnte, oder d) sich selbst Empathie zu schenken. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 81)³¹ Diese beiden Möglichkeiten ad c) und d) werden in der GFK als konfliktlösend und gewaltlos betrachtet.

6.6.1 Sich klar und ehrlich ausdrücken

Durch reine Beobachtungen, die getrennt von Wertungen ausgesprochen werden, wird eine Tatsache, die für alle Gesprächsteilnehmerinnen wahrnehmbar ist, dargelegt. Daraufhin drückt die Sprecherin die, durch diese Tatsache, auftretenden Gefühle aus und verbindet diese mit den Bedürfnissen, die wiederum den gegenwärtigen Gefühlen zugrunde liegen. Nachdem die Sprecherin ihre Bedürfnisse geklärt und über eine Ich-Botschaft mitgeteilt hat, äußert sie eine konkrete, auf diesen Moment bezogene, durchführbare Bitte, die diese Bedürfnisse befriedigen könnte. (vgl. ebd., S. 26)

6.6.2 Empathisch Aufnehmen – Fokus auf Gegenüber

Beim Vorgang des empathischen Hörens kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Sender alle vier Komponenten der GFK zum Ausdruck bringt. Daher versucht der GFK-Anwender und Zuhörer, die vier Komponenten der GFK in einer Aussage durch Nachfragen, Raten und Paraphrasieren herauszufinden, ohne eigene Interpretationen oder Bewertungen des Gehörten einfließen zu lassen. Die GFK versucht außerdem, die je individuelle Wahrnehmung der Situation und die daraus entstehenden Handlungswünsche, in den Fokus zu nehmen. Das Mittel der Fokussierung ist die Empathie, die Rosenberg als etwas beschreibt, das “im Kontakt mit Menschen nur dann auf[tritt], wenn wir alle

³¹ Siehe auch Schulz von Thun, Friedemann (2001). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rororo. S. 44-81.

vorgefaßten Meinungen und Urteile über sie abgelegt haben“ (ebd., S. 113). Die Bewusstheit über das Vorhandensein der vier Komponenten in jeder Aussage, ermöglicht es, den Gesprächspartner leichter zu verstehen, und das Gesagte offen zu hören und anzunehmen. (vgl. ebd., S. 111-128)³²

6.6.3 Selbstempathie – Fokus auf sich selbst

Die Anwenderin kann außerdem die Aufmerksamkeit auf ihre eigenen Gefühle legen, um herauszufinden, welches Bedürfnis nicht befriedigt oder befriedigt wurde, als sie die eben gehörte Aussage zum Beispiel irritierte, verletzte oder erfreute. Die Verantwortung für die eigenen Gefühle kann leichter angenommen werden, wenn die dahinter liegenden Bedürfnisse, Werte und Wünsche erkannt werden, und dadurch Schuldzuweisungen an andere vermieden werden können. Schuldzuweisungen, die andere zu Verhaltensänderungen motivieren sollen, sind durch das Abschieben von Verantwortung (für Gefühle) an andere gekennzeichnet. Das negative Urteil des Gegenübers und die Schuld werden akzeptiert, wenn die Verantwortung für die eigenen Gefühle nicht übernommen wird. (vgl. ebd., S. 115f)

6.7 ÜBERNAHME VON VERANTWORTUNG FÜR DIE EIGENEN GEFÜHLE

Vorwürfe und Kritik des Gegenübers können Auslöser für Gefühle sein, diese sind aber nie die Ursache der wahrnehmbaren Gefühle. (vgl. ebd., S. 81) Auf dieser Annahme aufbauend liegt die Entscheidung und Verantwortung der Handelnden, wie sie mit Handlungen und Äußerungen in der aktuellen Situation umgehen möchten, bei ihnen selbst. Durch das Verknüpfen von Gefühlen und Bedürfnissen in Aussagen wird die Eigenverantwortung über dieselben leichter wahrgenommen. Damit steigt die Möglichkeit diese Verantwortung bewusst zu übernehmen. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 80) Mit auf sich selbst bezogene Aussagen wie: „Mami *ist enttäuscht*, wenn du nicht aufißt, *weil mir* etwas daran liegt, daß du stark und gesund aufwächst.“ Oder „Ich *bin wütend* darüber, daß die Gruppenleiterin ihr Versprechen nicht gehalten hat, *weil ich* mich auf das lange Wochenende eingestellt hatte und meinen Bruder besuchen wollte.“ (ebd., S. 72) soll das Anliegen, Verantwortung für seine eigenen Gefühle zu übernehmen erfüllt werden. Rosenberg beschreibt einen Prozess zur *emotionalen Befreiung* respektive der Übernahme der Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse. Er nennt drei Stadien in der Entwicklung: Anfangs, im *Stadium der emotionalen Sklaverei* übernehmen Menschen in ihrer Kommunikation mit anderen die Verantwortung für deren Gefühle. Die Person versucht etwas gegen das Unwohlsein des Gegenübers zu

³² Es wird davon ausgegangen, dass das Gegenüber sich nicht nach der Methode der GFK ausdrückt.

unternehmen, um die Schuld an dessen Befindlichkeit von sich weisen zu können. Wenn sich die Erkenntnis durchsetzt, dass dieses Verhalten zum eigenen Schaden führt, kommt die Person ins *rebellische Stadium*. Dem Ärger über die Selbstversklavung folgen strikte Abwehr von Wünschen anderer, um seine eigenen neu erkannten Bedürfnisse erfüllen zu können. Im dritten Stadium, der *emotionalen Befreiung*, übernimmt die Person die volle Verantwortung für ihre eigenen Gefühle und Handlungen, aber nicht für die der anderen. Es entsteht Bewusstsein darüber, dass ein Bedürfnis nicht auf Kosten anderer erfüllt werden kann. Aus dieser Einsicht heraus wird auf Bedürfnisse anderer nicht aus Schuld, Angst oder Scham eingegangen, sondern aus Mitgefühl. (vgl. ebd., S. 78-80)

6.8 IMPLIZITE KOMPETENZEN

Da aus der humanistischen Psychologie heraus davon ausgegangen wird, dass alle Menschen eine wohlwollende, friedliebende Natur haben, ist die Gewaltfreie Kommunikation für alle Menschen in ihrem vollem Umfang und ihrer Wirksamkeit anwendbar und nutzbar. Das Grundlagenmodell Rosenbergs ist jedoch nur eine Hilfestellung, um die GFK umsetzen zu können, nicht aber die Gewaltfreie Kommunikation selbst. (vgl. Holler, 2006, S. 107) Die GFK, als innerer Prozess und Persönlichkeitsentwicklung, stellt hingegen eine Methode dar, die starke Grundsätze fordert und ein sich einlassen auf eine humanistische Haltung.³³ Daher steht und fällt die Anwendbarkeit der GFK mit den Wünschen an sich selbst als menschliches Individuum und den eigenen Absichten und Zielen im Leben.

„Sich auch in schwierigen Situationen wertorientiert mitzuteilen, mit unangenehmen Gefühlen produktiv umgehen zu können, eine empathische Haltung zu entwickeln und mit eigenen (vor allem unerfüllten) Bedürfnissen konstruktiv umzugehen, erfordert eine relativ entwickelte Persönlichkeit und multiple Kompetenzen, die explizit in der Gewaltfreien Kommunikation nicht beschrieben, implizit aber notwendig sind.“ (Bitschnau, 2007, S. 78)

Bitschnau beschreibt mehrere Schwierigkeiten in der praktischen Anwendung der GFK, da es mehrerer Kompetenzen und einer bestimmten Haltung bedarf, um das Sprachverhalten zu verändern. Die GFK erfordert sehr viel Gleichmut in Situationen, in denen üblicherweise den Emotionen freier Lauf gewährt wird. Außerdem benötigt die Achtsamkeit darauf, zuerst klar verstehen zu wollen, was das Gegenüber ausdrücken möchte, bevor die eigenen dringenden Emotionen ausgedrückt werden, ein gewisses Maß an Zurückhaltung und den absoluten Wunsch, die andere Person verstehen zu wollen. Damit wird die andere Person und deren Wünsche als tatsächlich gleichwertig mit den eigenen Anliegen betrachtet.

³³ Siehe dazu Kapitel 3 Bedingungen für die Ermöglichung von Selbstbestimmung von Kindern in der Schule.

6.9 DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION ALS METHODE DER INTROSPEKTIVEN EINFÜHLUNG

Die GFK ist eine Methode im Sinne des hermeneutischen Paradigmas. Sie bedient sich des Methodendualismus, wobei der Mensch selbst zum Gegenstand der Erkenntnis wird und gleichzeitig Erkennender ist. Die GFK verwendet die Methode der introspektiven Einfühlung und Interpretation und sichert diese durch den Austausch mit anderen intersubjektiv ab. Weiters wird in der GFK versucht, in den Erscheinungen das Wesentliche durch einen geistig-intuitiven Zugang zu erfassen, indem das Subjekt in seiner Bewusstheit das nachvollzieht, was in seinem Gegenüber vorgeht. Sogenannte Spiegelneurone bilden für einfühlsames Erkennen die biologische Grundlage (Phänomenologie).

Die GFK als Methode geht hermeneutisch vor, indem sie Aussagen des Gegenübers (oder der eigenen) verstehend aus der Situation und Intention (der Befriedigung von Bedürfnissen) des Sprechers her aufnimmt, durch die Techniken des Paraphrasierens und empathischen Ratens versucht, die Bedeutung der Aussage für den Empfänger offen zu legen und Klarheit über die Aussage zu erlangen.

Holistisch ist die GFK durch ihr Verständnis der Zusammenhänge von Ausdruck, dahinter stehendem Bedürfnis, der dadurch ausgelösten Gefühle und der Bitte um Erfüllung auf der Handlungsebene.

Die GFK als Erkenntnismittel erfüllt weiter die Axiome einer humanen Wissenschaft, die auf Erfahrung aufbaut.³⁴ Sie erfüllt das Kriterium der Nachvollziehbarkeit, indem sie Schritt für Schritt aufbereitet, wie ein Mensch zu einer Äußerung durch Selbsterfahrung gelangt und diese Schritte systematisch für diese Erfahrung nutzen kann. Die Erfahrung ist insofern an die Handlung gebunden, als die erwünschte Erleichterung nur bei Durchspielen der empathischen Methode eintritt.^{35, 36} Der tatsächliche Prozess, der in der GFK verankert liegt, erschließt sich nur dem, der selbst in die Materie eintaucht. Die Bedeutsamkeit der GFK erreicht die Personen, die sie in ihren Lebenszusammenhängen als brauchbar erachten. Das vorrangige Bedürfnis dabei ist Veränderung als kritische Haltung gegenüber den alltäglichen Handlungen.

³⁴ Die GFK zielt darauf ab, die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer zu erkennen, um so handeln zu können, damit diese befriedigt werden.

³⁵ Erleichterung tritt ein bei Erkennen des Bedürfnisses hinter dem Gefühl. Das bedeutet, dass das Bedürfnis nicht erfüllt werden muss, jedoch sein „Wert an sich“, auch als „Schönheit des Bedürfnisses“ bezeichnet, erkannt wird. Die Richtung, die das Bedürfnis für eine Handlung anzeigt, wird als Wert, den das Bedürfnis bietet, geschätzt.

³⁶ Empathisches Raten in Form von Selbstempathie oder Empathie für jemand anderen.

Darüber wird das Lernen in schulischen Institutionen einer am Selbst erfahrbaren Erkenntnis unterzogen und nach Bedürfnissen gefragt, die in einem System, das lernzielorientiert arbeitet, nicht erfüllt werden und somit Gefühle auslösen, die jenseits von Freude sind. Diese Selbsterfahrung bringt Klarheit über Bedürfnisse und Wünsche des lernenden Subjekts. Dieses Subjekt muss sich seiner Wahlfreiheit zur Erfüllung dieser Bedürfnisse bewusst sein und diese Wahl treffen und ausdrücken können, um Erfüllung zu erlangen. Um eine Wahl treffen zu können, muss das Individuum selbstbestimmt handeln können. Diese Selbstbestimmung des Menschen zeigt sich in der Haltung der GFK, die sich in jedem Moment neu in der Entscheidung zu Gewaltlosigkeit, Wahrhaftigkeit und Achtsamkeit ausdrückt und sich in seinen umgebenden Lebenssystemen manifestiert. Grundsätzlich offenbart sich in der Haltung des Individuums die Wahrheit der GFK, denn nur durch die Ausrichtung auf die Herstellung oder den Erhalt einer lebensbereichernden Verbindung können die Handlungen (Äußerungen) verbindungserhaltend gewählt werden. Diese primäre Absicht des Erhalts der Verbindung liegt allen Handlungen zugrunde und bildet den Kern der GFK. Der Erhalt der Verbindung ist als Wahrheitskriterium anzusehen, auch wenn gegenwärtig über andere vorherrschende Bedürfnisse gesprochen wird. Die Klarheit über die Ausrichtung ist immer wieder überprüfbar und mitteilbar. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, sind auf körperlicher, emotionaler und verstandesmäßiger Ebene in Zusammenhang zu bringen und ermöglichen dadurch ganzheitliches Lernen. (vgl. Garnitschnig, 2004, S. 5-8)

6.10 SOKRATISCHE METHODE UND GEWALTFREIE KOMMUNIKATION

Das Bewusstsein des Nichtwissens ist nach der Sokratischen Selbstprüfung der Zustand, in dem erkannt wurde, dass vermeintliches Wissen nicht mit der eigenen Idee von Wissen übereinstimmt. (vgl. Zeller, 1990, S. 117) Was bei Sokrates *Nichtwissen* heißt, könnte bei Rosenberg als *reine Beobachtung* gelesen werden. „Nichts ist auch für unser praktisches Verhalten unerlässlicher, als dass wir uns mit dem Zustand unseres Inneren, mit dem Umfang unseres Wissens und Vermögens, mit unseren Mängeln und Bedürfnissen bekannt machen.“ (ebd.) Dieses Bewusstsein über den eigenen Zustand und den der anderen, führt nach Sokrates zu „gewisse[n] Überzeugungen, durch deren Mittheilung der Philosoph auch andere belehren kann“ (ebd., S. 119). Rosenberg bezieht sich mit seinem Wunsch nach Freiheit von Bewertung auch auf die Grenzen menschlicher Erkenntnis – denn, wie kann erkannt werden, ob jemand schlampig, faul oder großzügig ist? Zuschreibungen dieser Art sind nach Sokrates nicht möglich, da sie der Erkenntnis nicht zugänglich sind, und daher nur

Streit hervorrufen. (ebd.) Mit der Methode der GFK sucht Rosenberg, nachdem die Unwissenheit erkannt wurde, nach dem Wissen um das, was das Leben bereichert, und kann seine Wahrheit nur hierin entdecken. Die Interdependenz des Menschen, die in Rosenbergs GFK eine zentrale Stelle einnimmt, tritt auch bei Sokrates auf. Das dialogische Philosophieren gründet auf dem Bewusstsein des Nichtwissens, da durch den Drang zu wissen, der Mensch „sich an andere wendet, um zu sehen, ob das Wissen, das ihm selbst fehlt, nicht bei ihnen zu finden sei“ (ebd., S. 121). Diese Art der Gesprächsführung wird bei Rosenberg *aktives Zuhören* genannt, wobei verstärkt nach dem was wahrnehmbar ist, den Gefühlen, denn nach Meinungen gefragt wird, und die Gründe von Äußerungen und Handlungen immer in Bedürfnisse übersetzt werden. „[...] der Philosoph veranlasst andere durch seine Fragen, ihr Bewusstsein vor ihm auszubreiten, er erkundigt sich nach ihrer eigentlichen Meinung, nach den Gründen ihrer Annahmen und Handlungen, und sucht so durch fragende Zergliederung ihrer Vorstellungen den darin verborgenen, ihnen selbst unbewussten Gedanken herauszuheben.“ (ebd., S. 124) Die Aufmerksamkeit der Gesprächspartnerin wird auf für sie emotional bewegende Elemente gelenkt und diese ihrem Bewusstsein leichter zugänglich. Der Antrieb des Fragenden, sein fehlendes Wissen bei anderen zu finden, wird bei Rosenberg mit dem Wunsch das Leben zu bereichern in Einklang gebracht. Auch geht Rosenberg mit Sokrates, wo er mit seiner Methode auf die am nächsten liegenden Erfahrungen, wie die der eigenen Gefühle, zurückgeht und den Menschen zu sich selbst zurück bringt. Für Sokrates ist das dialogische Gespräch das bislang „geeignetste Mittel, um auf die Menschen erziehend und bildend einzuwirken, sie zum Selbstdenken anzuregen, ihre Bedenken zu lösen, ihr Verständnis zu wecken und zu leiten, das Gefühl ihrer sittlichen Mängel und Aufgaben in ihnen zu beleben“ (ebd., S. 121).

6.11 ZUSAMMENFASSUNG

Die Gewaltfreie Kommunikation ist, durch ihren einfachen Aufbau bedingt, eine Kommunikationstechnik, die von jedem erlernt werden kann. Die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit, das Erkennen und Verstehen der eigenen Bedürfnisse und der Bedürfnisse anderer, führt zu einer Wandlung der Wahrnehmung von Situationen und zu einer veränderten Sicht auf potentielle Konflikte. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 35f) Durch das Element der Einfühlsamkeit und das Wiedergeben des Gehörten, kann die GFK in allen Bereichen von Kommunikation angewandt werden. Dazu gehört der empathische Umgang mit sich selbst und anderen. Einfühlsamkeit wird laut Rosenberg durch die Übung des in sich Hineinhorchens und des intensiven Zuhörens anderer gefördert, wodurch außerdem Tiefe,

Achtsamkeit und Respekt in den Beziehungen entwickelt werden. (vgl. ebd., S. 23, 118, 149)
Die zentrale Frage der GFK ist, wohin sich die Aufmerksamkeit der Anwenderin richtet.³⁷
Durch Kennen und Beachten der vier Schritte (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte) wird der sprachliche Ausdruck von gewohnheitsmäßigen, automatischen Reaktionen auf Äußerungen, zu bewussten Antworten umgestaltet. Die vier Schritte dienen hierbei einerseits als roter Faden, um konflikträchtige Situationen besser bewältigen zu können, andererseits als Erinnerung an den Fokus der Aufmerksamkeit auf die zwischenmenschliche Verbindung und die eigene Absicht während eines Gesprächs. „Gewaltfreie Kommunikation ist ein Weg, unser Bewusstsein in jedem beliebigen Augenblick auf die Schönheit in uns und in anderen auszurichten.“ (Rosenberg, 2009, S. 37) Rosenberg sieht im Ausdrücken der Gefühle einen wesentlichen Vorteil, beim Versuch mit jemandem in tieferen Kontakt zu kommen. Wenn der Sprecher seine Gefühle mit den Gründen für eine Handlung in Verbindung nennt, entfaltet sich nach Rosenberg eine neue Qualität des Austauschs.

³⁷ Anwenderin, als Bezeichnung einer Person, die im Veränderungsprozess selbstbestimmt von alten angelernten Kommunikationsmustern absieht und zu neuem kommunikativen Handeln im Sinne der „Gewaltfreien Kommunikation“ findet.

7 DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION ALS METHODE FÜR ERZIEHUNG ZUR FREIEN HANDLUNGSFÜHRUNG

Verschiedene Aspekte der Erziehung zur Selbstbestimmung werden auf Basis der Bücher *Life-Enriching Education* (2003) (dt. *Erziehung, die das Leben bereichert*, 2004) und *Teaching Children Compassionately* (2003) (dt. *Kinder einfühlsam unterrichten*, 2009) von Marshall B. Rosenberg in den Kontext der Gewaltfreien Kommunikation gestellt und in mögliche Wirkzusammenhänge gebracht. In *Erziehung, die das Leben bereichert* (2004) stellt Rosenberg dar, wie der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation in Schulen angewandt werden kann. „Worum es mir geht ist eine Veränderung auf der Ebene von Werten, eine Veränderung sämtlicher Grundlagen; so radikal ist mein Vorhaben.“ (Rosenberg, 2004, S. 28) Rosenberg sieht die Veränderung der traditionellen Erziehungsformen durch eine Veränderung und Entwicklung der Menschen, die diese Erziehung ausüben, und ihrer bestehenden Lehr- und Erziehungsstrukturen bedingt. Die Idee der Entwicklung des Menschen durch Selbstaktualisierung liegt im humanistischen Menschenbild begründet und ist Basis der Methode der GFK.³⁸

Den Nutzen der GFK sieht Rosenberg in der Sicherung des eigenen und fremden Wohls durch die Möglichkeit zur gewaltfreien Lösung von Konflikten und im Potential zu offener, ehrlicher Zusammenarbeit, in der Schwierigkeiten nicht nur auf der Inhaltsebene, sondern vor allem auf der Beziehungsebene angesprochen und thematisiert werden können.³⁹

Nach Rosenberg sind es die vordergründigen Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit, die Schülerinnen davor zurückhalten, ihrem Bedürfnis nach Selbstbestimmung Ausdruck zu verleihen. Schutz davor sich lächerlich zu machen oder vor anderen gedemütigt zu werden bzw. sich vor unangenehmen Konsequenzen abzusichern. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 76f)

7.1 PARADIGMENWECHSEL

Ausgehend von dem Satz „Hansi, setzt dich sofort hin!“ möchte ich die Unterschiede in den Betrachtungsweisen von Erziehung und ihren Zielen herausarbeiten und für die Lesenden verständlich machen, von welchem Ort (Paradigma) die *lebensbereichernde Erziehung* kommt.⁴⁰

Nach Rosenberg (2005) blockiert die Art der Kommunikation „unsere Wünsche in Form

³⁸ Siehe Kapitel 4 Das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation.

³⁹ Siehe dazu die Kommunikationstheorie von Schulz von Thun online (<http://www.schulz-von-thun.de/>).

⁴⁰ Ein Gespräch dieser Art hat die Autorin mit einem interessierten Menschen geführt und ihm so die Unterschiede der Position und Sichtweise des Erwachsenen auf sich selbst in Bezug zum Kind erläutert. Die Fragen stammen aus diesem Gespräch.

von Forderungen zu formulieren“ (S. 41), der Einfühlsamkeit und bedroht den Menschen an den sie gerichtet ist mit Schuldzuweisung oder Strafe. (vgl. ebd.) In dem Beispielsatz lässt sich die Position der Lehrperson, die den Satz ausspricht, als Position, die Macht über jemanden hat, Ungleichheit einschließt und die Erhabenheit der Lehrperson feststellt, erkennen. Allein die Bedürfnisse der Lehrperson - eventuell nach Ruhe und Leichtigkeit bei ihrer Arbeit - zählen in dieser Interaktion. Es bedarf für die Erfüllung dieser Aufforderung auf der Seite des Schülers die Unterdrückung seiner eigenen Bedürfnisse - möglicherweise nach Spiel und Spaß - oder er lehnt sich gegen die Aufforderung auf. Beide Reaktionen, Unterdrückung der Bedürfnisse oder Auflehnung, erzeugen innere Spannungen beim Schüler, da sein Bedürfnis nach Spiel und Spaß durch keine der beiden Reaktionen Erfüllung findet. Zusätzlich kommt der Konflikt mit dem Außen, der Lehrperson und den Mitschülerinnen, hinzu, da Bedürfnisse nach Gehört-Werden, Anerkennung, Harmonie und Rücksichtnahme nach Rosenberg jedem Menschen ein Anliegen und in diesem Moment vermutlich (hypothetisch) nicht erfüllt sind. (vgl. ebd., S. 73ff)

Das Bedürfnis das grundlegend unterdrückt wird, ist das der individuellen Autonomie. Die Freiheit zu wählen, zu entscheiden und danach zu handeln, wird im Impuls des Kindes aufzusteigen sichtbar und stößt durch die Worte der Lehrperson an eine Barriere. Das was der Lebensimpuls im Kind ausdrücken will, wird von einer Person, die *Macht über* das Kind hat, nicht akzeptiert. Die Autonomie, seinen Lebensimpulsen zu folgen und sich selbst in frei gewählten Handlungen zu erfahren, wird in dieser Arbeit als selbstbestimmtes Handeln bezeichnet, das befreit von gesellschaftlichen und moralischen Bewertungen und Konditionierungen begriffen ist. Gefühle, wie Ärger, Frustration und Hilflosigkeit, entstehen im Kind, die anzeigen, dass Bedürfnisse nicht erfüllt sind. (vgl. ebd., S. 141) Für den Schüler ergeben sich demnach in solch einer Unterrichtssituation mehrere Herausforderungen, wodurch die Konzentration und Lernfähigkeit beeinflusst werden kann. Bei häufiger Wiederholung von *Macht über* Situationen entstehen Machtlosigkeit und Resignation beim Schüler gegenüber dem Einstehen für seine eigenen Lebensimpulse und Bedürfnisse. (vgl. Tausch, 1991, S. 332ff) Diese Impulse oder Gefühle in Ergründung der dahinterliegenden Bedürfnisse werden meines Erachtens in Anwendung der GFK als Wegweiser zur Lebensentfaltung verstanden, die, wenn sie beachtet werden, diese Entfaltung fördern.

„Was ist, wenn das Kind nicht macht, was ich sage?“ Eine Frage, die aus einer Sichtweise und Position kommt, die gewohnt ist, Macht über Kinder zu haben und diese als sinnvoll und logisch betrachtet. Dabei werden die Bedürfnisse der Macht habenden Person als zentral angesehen. Dieses Paradigma wird in der GFK als das der *Macht über* jemanden bezeichnet,

in dem Gewalt in psychischer, physischer oder struktureller Form immanent ist. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 82) „Gib ihm eine Watsche oder schicke ihn weg“ sind Antworten, die Menschen sich selbst geben und haben als Rechtfertigung für ihr Handeln das „Wohl der Anderen“ im Sinn. „Strafen bewirken gewöhnlich nicht, daß die Gestraften Reue zeigen und sich ändern, sondern in den meisten Fällen erzeugen sie bei den Betroffenen Groll und Feindseligkeit, und ihr Widerstand gegen eine Veränderung ihres Verhaltens wird noch stärker.“ (ebd., S. 141) Rosenberg meint hingegen, „dass Menschen Dinge, durch die sie sich selbst und/oder anderen schaden, aus Unwissenheit tun“ (ebd., S. 142) und unterstützt ausschließlich die schützende Anwendung von Macht in der GFK.

Was ist das Ziel von Erziehung? Das Mittel „Watsche“ oder Zurechtweisung verfolgt das Ziel der eigenen Machterhaltung und verliert das Ziel der Selbstbestimmung und des Lernens des Kindes aus den Augen. „Auch in der Erziehung mißachten Erzieher und Lehrer Kinder-Jugendliche, demütigen sie, beeinträchtigen ihre Selbstachtung, oft mit der Begründung, nur so könnten sie die hohen Werte und Ziele der Erziehung erreichen.“ (Tausch, 1991, S. 20) Die Ausrichtung und Zielklarheit gehen verloren. In Situationen, in denen Gewalt angewandt wird, geht es nicht um die Bedürfnisse des Kindes, sondern um den Machterhalt von Erwachsenen. Die Veränderung der Denkweise von *Macht über* zu *Macht mit* Kindern bringt die oben gestellte Frage zu neuen Antworten, die zuvor nicht denkbar waren. Wenn von der Gleichwertigkeit aller Beteiligten ausgegangen wird, kann die Frage „Was ist, wenn das Kind nicht macht, was ich sage?“ in dieser Form nicht gestellt werden.

Die Frage innerhalb von partnerschaftlichen Strukturen gestellt, setzt bei den Ursachen an. Die Person fragt sich selbst: „Was brauche ich jetzt in dieser Situation?“ und sie fragt das Kind: „Was brauchst du jetzt?“ Aus diesen Fragen heraus wird Gleichwertigkeit sichtbar und die Bedürfnisse aller werden in die Situation bewusst hinein genommen. Die Handlung, die auf diesem Grundsatz aufbaut, wird in der Absicht getan, für beide bereichernd zu sein. (vgl. Rosenberg, 2004, S. 26) Somit kann eine Gewinn-Gewinn-Lösung entstehen, die nicht eine oder beide Personen zwingt von ihren Bedürfnissen Abstand zu nehmen. Gewinn-Gewinn-Denken enthält Kooperation als zwischenmenschliches Handlungsprimat, das in allen Situationen alle zu Gewinnern macht. Dagegen können im Paradigma des Gewinn-Verlust-Denkens nicht alle gewinnen, es wird als unmöglich betrachtet. Deshalb verlangen Lösungen, bei denen alle Beteiligten gewinnen, alternative Handlungsstrategien, da Strategien, die im *Macht über* Paradigma funktionieren, nur Gewinn und Verlust hervorbringen können. Um sich in ein neues Paradigma hinein zu begeben, benötigt es eine neue Betrachtungsweise

aufeinander als Menschen und auf die Situation. Vertrauen in sich selbst und andere ist die Basis des Gewinn-Gewinn-Denkens.

Menschen, die im Paradigma der Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung, Rebellion versus Anpassung denken und „Macht über“ Strategien als Lösungen anwenden, erhalten andere Ergebnisse als Menschen, die aus einem Denken der Interdependenz, gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung kommen. Rosenberg zeigt in folgender Gegenüberstellung auf, welche Auswirkungen die Paradigmen von dominanzbasierten und lebensbereichernden Organisationen in den Bereichen der Ziele, der Motivation und der Bewertungsmaßstäbe haben.

Organisationen, die auf Dominanz basieren	Lebensbereichernde Organisationen
Ziel: Beweisen wer im Recht und wer im Unrecht ist; dafür sorgen, daß man bekommt, was man will; der Autorität gehorchen	Ziel: Das Leben schöner machen; für die Erfüllung der Bedürfnisse aller sorgen; zu sich selbst und anderen eine Verbindung suchen.
Motivation: Bestrafung, Belohnung, Schuld- und Schamgefühle, Verpflichtung, Pflicht	Motivation: Zum Wohlbefinden anderer etwas beitragen; von anderen zwanglos etwas annehmen.
Bewertungsmaßstab: Etikettierungen, Verurteilungen	Bewertungsmaßstab: Was dient der Erfüllung menschlicher Bedürfnisse und was nicht? Was macht das Leben für dich und mich schöner?

Tabelle 2: „Gegenüberstellung von dominanzbasierten und lebensbereichernden Organisationen“ (Rosenberg, 2004, S. 26f)

Die dargestellten Unterschiede sind im pädagogischen Kontext für die Zielsetzung von Erziehung wichtig. Aus welcher Motivation heraus sollen Kinder lernen und handeln, an welchen Maßstäben wollen wir uns orientieren und was ist das Ziel der Erziehung?

Die Strukturen der traditionellen hierarchisch aufgebauten Lernkultur sind einer Beziehung des Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung zwischen Lehrperson und Schülerin eher hinderlich und zeigen Tendenzen der Unterdrückung von Bedürfnissen auf beiden Seiten.⁴¹

⁴¹ Siehe Kapitel 3.1 Die Beziehung der Lehrperson zu sich selbst.

Dies ist dem Anspruch von Erziehung, den jungen Menschen zu Mündigkeit und Freiheit anleiten zu wollen, gegenläufig. Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation hingegen versucht die Erfüllung der angesprochenen Bedürfnisse, über eine für beide Seiten befriedigende und Leben bereichernde Beziehung, durch die partnerschaftliche Gesprächsführung zu erreichen, „ohne daß irgend jemand etwas aufzugeben oder in irgendeiner Hinsicht nachzugeben braucht. Dadurch entsteht eine Verbundenheit, die es ermöglicht, die Bedürfnisse aller zu erfüllen“ (ebd., S. 27). Das Zentrum der lebensbereichernden Erziehung stellt damit keine spezifische Lehr- oder Lernmethode dar, sondern die Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen der Handelnden selbst.⁴²

Ein weiteres Merkmal von dominanzorientierten Organisationen ist der Umgang mit Lob und Strafe. Kinder werden (nach wie vor) in einer Art und Weise erzogen, die Belohnungen hervor bringt, wenn Anordnungen von Erwachsenen gehorcht wird, oder Strafen, wenn Anordnungen nicht befolgt werden. Belohnungen anzunehmen und sich dem bestehenden System einzugliedern, erhält die Privilegien derjenigen, die die Macht haben und halten damit die Herrschaftsverhältnisse stabil. Riane Eisler (2003), amerikanische Kulturanthropologin, die Studien zu Patriarchat, Matriarchat und Partnerschaftsmodellen antiker Kulturen durchführte, erkennt in Einfühlsamkeit und Fürsorge Handlungsweisen, die in Dominanz orientierten Gesellschaften den „Frauen und ‚weibischen‘ Männern“ (Eisler, 2003, in Vorwort zu Rosenberg, 2004, S. 17) zugeschrieben werden. Einer Personengruppe, die von der Macht in dominanzorientierten Kulturen zum größten Teil ausgeschlossen bleibt. Der Umgang mit Einfühlung ist in großen Kreisen der Gesellschaft mit Angst besetzt, besonders in geschäftlichen und männlichen Kreisen. (vgl. ebd.) Rosenberg erkennt im Element der Einfühlsamkeit (Empathie), als das Erkennen und Annehmen des Menschen, das Zentrale für die Art von Beziehung, die er anstrebt. „Es gehört zur Empathie, für das, was die andere Person im Augenblick fühlt und braucht, völlig offen zu sein und diese Präsenz nicht in einem Wirrwarr von Diagnosen oder Interpretationen zu verlieren.“ (Rosenberg, 2004, S.71) Einfühlsamkeit als eine vermeintlich schwache Eigenschaft, die durch Nachgiebigkeit, Wehr- und Kraftlosigkeit konnotiert ist, wird bei Rosenberg zu einer zentralen Fähigkeit, um in Beziehung zu gehen. Aus Bewertungen hingegen, die das Eine über das Andere stellen, entstehen Angst, Vermeidung und Konkurrenz. Selbstermächtigt ist nach Rosenberg die Person, die sich und ihre Bedürfnisse erkennen, sie ausdrücken und um ihre Erfüllung bitten

⁴² Siehe auch Carl Rogers (1994) Beziehung des Klienten zum Therapeuten als selbständiges Element der Entwicklung und des Lernens.

kann. (vgl. ebd.) Um Selbstbestimmung zu fördern bleibt daher das Paradigma, von dem aus wir auf das Selbst und die Anderen blicken, entscheidend.

7.2 DAS BEWUSSTSEIN IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION: VOM ICH ZUM WIR

Lebensbereichernde Verbindungen und das damit einhergehende Bewusstsein, die durch die GFK angestrebt werden, zeichnen sich durch drei Qualitäten aus:

1. die Absicht zu verbinden.

„Die Beteiligten verstehen empathisch, was jeder von ihnen empfindet und braucht – sie beschuldigen sich nicht selbst und lassen nicht zu, daß Urteile, die beinhalten, daß ein Mitglied der Gruppe etwas falsch gemacht hat, sich negativ auf ihre Beziehung auswirken.“ (Rosenberg, 2004, S. 26)

Indem eine Verbindung zu uns selbst und zu anderen gehalten wird, entsteht ein Gefühl des Wir mehr denn ein Gefühl des Ich.

2. die eigenen Werte hochhalten

„Die Beteiligten sorgen für sich selbst und für einander und verfolgen ausschließlich die Absicht, das Leben aller zu bereichern. Weder die Ausübung von Macht, etwa durch Erzeugung von Schuld- und Schamgefühlen, noch Appelle an das Pflichtgefühl oder an irgendeine Verpflichtung, Angst vor Strafe oder Hoffnung auf äußere Belohnungen motiviert sie, und sie bedienen sich dieser Mittel nicht.“ (ebd.)

Dabei geht es um die Dinge im Leben, die für jeden Einzelnen wichtig sind. Dieses Bewusstsein unterstützt Anwender der GFK mit sich selbst verbunden zu bleiben und mit dem, was sie selbst und andere zur gleichen Zeit unterstützt. Darüber hinaus werden die Werte und Dinge selbst geschätzt und nicht nur deren Erfüllung.

3. natürliches Geben und Empfangen – Gewinn-Gewinn-Denken

„Die Beteiligten sind sich der Interdependenz ihrer Beziehungen zueinander bewußt, und engagieren sich ebenso dafür, daß die Bedürfnisse der anderen erfüllt werden, wie sie für die Erfüllung ihrer eigenen Anliegen sorgen – ihnen ist klar, daß ihre Bedürfnisse nicht erfüllt werden können, wenn dies auf Kosten eines anderen Menschen geschieht.“ (ebd.)

Das Konzept der GFK ist auf ein Bewusstsein ausgerichtet, aus dem heraus die Person wirklich will, dass der andere Mensch das bekommt, was er möchte. Gleichzeitig wird die Wahrnehmung auf das gehalten, was dem GFK-Anwender selbst wichtig ist.

Aus dem Paradigma, wie es das Bewusstsein der GFK beschreibt, lassen sich Werte ableiten, die diesem System innewohnen und sich in bestimmten Verhaltensweisen äußern. Werte, im Sinne von Qualitäten von Beziehungen, wie die der Gleichwertigkeit aller Menschen, Respekt gegenüber allen Lebensformen, Freiheit und Selbstbestimmung des Einzelnen, sowie Solidarität mit anderen, sind Basis der GFK. Aus diesen Grundsätzen kann das Zusammenleben und ‚Zusammenlernen‘ der Leben bereichernden Erziehung entstehen.

7.3 DIE ABSICHT IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION

„Unter Intention (lat. *intentio* = Gespanntsein) verstehen wir das Ausgerichtetsein auf etwas, in einem spezifisch ethischen Sinn: die mit einer Handlung verbundene Absicht.“ (Lesch, 2006, S. 160) Die Welt der Gewaltfreien Kommunikation teilt sich nicht in richtig und falsch, sondern fokussiert auf die Bedürfnisse, die der Einzelne gerade braucht, um sein Leben zu bereichern – und wie er durch Interaktion dieser Bereicherung näher kommt. Die Ausrichtung ergibt sich aus dem humanistischen Menschenbild und kann durch das oben dargestellte Bewusstsein der GFK beschrieben werden.⁴³ Vertreter der Phänomenologie wie Franz Brentano und Edmund Husserl haben den Begriff der Intention entfaltet und ihn als Teil des Bewusstseins positioniert. „Bewusstsein ist für Brentano nicht diffus und assoziativ, sondern immer *auf etwas gerichtet* (intentional).“ (ebd.)

„Generell ergibt sich das ethische Verständnis an der Intention eines Handelnden daraus, dass eine Handlung *nicht allein* an ihren Folgen gemessen wird. Daneben sollte auf jeden Fall die Intention berücksichtigt werden, die ein Akteur mit einer von ihm frei gewählten und zu verantwortenden Handlung verbindet.“ (Lesch, 2006, S. 160)

Roth (2006) drückt aus, dass die Entscheidung, sich selbst und andere einfühlsam wahrzunehmen, in jedem Moment aufs Neue vom Individuum getroffen wird. (vgl. S. 56) Die gehaltene Absicht einfühlsam zu sein, erleichtert die Wahl, indem sie eine Art Anker zu den Bedürfnissen herstellt, und somit Klarheit über die Richtung gibt. Das Gefühl gibt an, ob das Individuum im Einklang mit seinen Bedürfnissen handelt oder nicht und ist damit ein Feedback-Geber über die getroffene Entscheidung. (vgl. Rosenberg, 2005, S. 125f)

In der GFK bedeutet die Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen Absicht und konkreter Handlung oder Äußerung, die Aufmerksamkeit so zu lenken, dass das Bewusstsein auf den Moment gehalten wird und die unbewussten Elemente der Interaktion verringert werden. (vgl. Rosenberg, 2004, S. 26) Wenn beide interagierende Subjekte sich ihrer Handlungen und Äußerungen immer mehr bewusst werden, können die gewählten Absichten leichter verfolgt, bzw. Schwierigkeiten mit unklaren Aspekten leichter angesprochen werden.

„Absichten, die im Inneren des Subjekts verborgen zu sein scheinen, werden diskutierbar, sobald sie sprachlich formuliert sind. Doch auch dies ist nicht immer der Fall, da die mit einer Handlung verbundenen Absichten für die Handelnden selbst keineswegs immer transparent sind.“ (Lesch, 2006, S. 161)

Das Ansprechen von Unklarheiten ist wiederum der Transparenz im Prozess dienlich und kann neue, zuvor nicht wahrgenommene Absichten sichtbar machen. Dieses Handeln erfolgt

⁴³ Siehe Kapitel 4 Das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation und Kapitel 6.2 Das Bewusstsein in der Gewaltfreien Kommunikation.

nach Rosenberg aus einer in der Person selbst gewählten Haltung heraus und wird daher als selbstbestimmt betrachtet. Es entsteht ein Klima der Offenheit, das gleichzeitig Verletzbarkeit und damit Vertrauen enthält, da sich die Person auf das Verständnis, die Anerkennung und die Unterstützung durch eine andere Person einlässt. (vgl. ebd., S. 50)

Die Intention „das Leben zu bereichern“, wie sie in der GFK zentral ist, gibt den Lehrpersonen eine konkrete Ausrichtung. Sie entscheiden sich, bewusst verantwortungsvoll zu handeln und sind sich dieser Absicht und ihrer Konsequenzen soweit möglich bewusst. Das bedeutet, dass diese Lehrpersonen sich der Notwendigkeit von Korrekturen im eigenen Denken, Handeln und Sprechen bewusst sind, um der Absicht der gleichwertigen, wertschätzenden und einfühlsamen Beziehung zu folgen.

7.4 DIE HALTUNG IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION

Die humanistische Weltanschauung, die hinter der Methode der GFK steht, wirkt auf das Denken und Handeln der Anwender der GFK, sowie auf die Gestaltung von Lerngemeinschaften und weiterführend auf die Gestaltung von Welt im Allgemeinen. Roth (2006) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Das Zuhören ist die Grundhaltung der Humanistischen Pädagogik, nicht das Besserwissen“ (S. 52f). Diese innere Haltung ist Ziel und gleichzeitig Basis der GFK. Heinrich Dauber (2007), Pädagoge an der Universität Kassel, sieht als wesentliche, jedoch nicht messbare Dimensionen des Lehrerverhaltens die „*Spürfähigkeit i.S. leiblicher Resonanz*“ als Voraussetzung empathischer Einfühlung und die *Fähigkeit zum inneren Perspektivwechsel* als Voraussetzung dialogischen Lehrens und Lernens“ (S. 31f). Diese Begriffe verweisen auf einen wörtlichen Sinn von μέθοδος, Methode, dem „*Nachgehen*“, die Spurensuche. In diesem Sinn ist Humanistische Pädagogik eher eine *Haltung* als eine Methode im nachsokratischen Sinn.“ (ebd., S. 32)

Der Raum der durch die Haltung geöffnet wird, ist der Raum des Vertrauens in den Wunsch der Schüler aus sich selbst heraus lernen zu wollen und zu handeln, auch wenn keine positiven oder negativen Konsequenzen von außen auf die Schüler einwirken⁴⁴. Auf die Frage „und was, wenn die Schüler doch nicht lernen wollen?“ gibt Rosenberg eine klare Antwort. Ein Nein wird im Rahmen der eigenen Empathiefähigkeit akzeptiert, da ein Nein immer eine Entscheidung, ein Ja, für etwas anderes darstellt. Die Erkundung der Bedürfnisse hinter einem Nein führt zu Verständnis und Akzeptanz. Dauber (2007) stellt fest, dass eine Veränderung der Sichtweisen, der Haltung und des Bewusstseins der Lehrperson eines inneren Prozesses und einer Absicht bedürfen.

⁴⁴ vgl. Kapitel 6.1 Paradigmenwechsel und Kapitel 2.5 Motivation.

„Kompetenzen, die mit einer solchen Haltung verknüpft sind, können nicht in kurzfristigen Ausbildungsprogrammen antrainiert, sondern nur in langfristigen Bildungsprozessen erworben werden, in deren Mittelpunkt die Veränderung der persönlichen Paradigmen des Lehrerhandelns steht.“⁴⁵ (ebd., S. 32, [online])

Empathisches Zuhören ist in lehrpersonzentriertem Unterricht kaum vorstellbar, da dieses Bild mit Zeitknappheit und dem Wunsch nach Effizienz einher geht. In einem Lernsetting, in dem die Lehrperson jedoch als Begleiterin und Unterstützerin bei Herausforderungen im Lernen und Leben als Ansprechpartnerin präsent ist, wird das Erforschen der zugrundeliegenden Bedürfnisse zu einem Merkmal von Effektivität. Durch empathisches Hören wird die Qualität des Lernens geschätzt und erkennbar, was die Schülerin bewegt, wenn sie sich dafür entscheidet, etwas anderes zu tun.

7.5 PARTNERSCHAFTLICHE BEZIEHUNGEN IN DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION

Jegliche Art der Interaktion baut auf sozialen Beziehungen auf, ohne welche menschliches Leben nicht möglich ist. Das primäre Ziel des Konzeptes der Gewaltfreien Kommunikation besteht darin, lebensbereichernde Beziehungen herzustellen und zu erhalten. Die Aufmerksamkeit wird auf die Art und Weise der Interaktion gelegt, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung der angestrebten Beziehung beitragen kann. „Lebensbereichernde Erziehung geht von der Annahme aus, daß die Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sowie die Beziehungen der Schüler/innen untereinander und zu dem, was sie lernen, für die Zukunft mindestens genauso wichtig sind.“ (Rosenberg, 2004, S. 19) Rosenberg geht von einer symmetrisch ablaufenden Kommunikation aus, die alle Abläufe im Lernkontext, wie auch im sozialen Umfeld der Schule bestimmt. Der Wille zur gleichwertigen Beziehung mit dem jungen Menschen, um Interdependenzen und Eigenverantwortung spürbar zu machen, rückt ins Zentrum. (vgl. ebd., S. 26) Da Schüler gelernt haben, sich in einer Weise auszudrücken, die der von Dominanzsystemen entspricht, ist es nach Rosenberg wichtig, die Gefühle und Bedürfnisse auch in Botschaften hören zu können, in denen sie nicht direkt ausgedrückt werden. „Um einem Schüler, der sich nicht offen mitteilt, mit Empathie begegnen zu können, muß der Lehrer lernen, die Gefühle und deren Ursachen in Botschaften wie Forderungen, Urteilen, Fragen, nonverbalen Mitteilungen und Bitten zu erkennen.“ (ebd., S. 79) Das Gefühl der Angst, das durch asymmetrische Kommunikation verstärkt wird, wird durch die Gleichberechtigung der Kommunizierenden in der GFK nicht verstärkt. (vgl. ebd., S. 27) Angst, als einer der größten lernhemmenden

⁴⁵ vgl. Burow, Olaf-Axel (1993): Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Junfermann Verlag. Paderborn.

Faktoren, wird durch das Mittel der Gleichstellung aller Beteiligten weitestgehend vermieden – zumindest bei den Lernenden, da, gegenläufig dazu, Ängste bei den Lehrpersonen aufkommen, da sie ihr gewohntes, angelerntes, sozialisiertes Terrain der hierarchischen Ordnung und der machthabenden Position verlassen und dabei leichter in unbekannte Situationen kommen können, welche mit anderen Mitteln, als Belohnung oder Bestrafung gelöst werden müssen.⁴⁶ Es obliegt vorerst den Lehrpersonen, Vertrauen in neue Strukturen und Machtverhältnisse zu gewinnen, da sie es selbst sind, die Bewegung in strukturverändernde Vorgänge im Klassenraum bringen können.

7.6 KOMMUNIKATION ALS VORAUSSETZUNG VON BEFRIEDIGENDEN BEZIEHUNGEN

Kommunikation bestimmt unser Leben, oder wie es Watzlawick in seinem Werk *Menschliche Kommunikation* (1969) zum Ausdruck brachte: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ In der Gewaltfreien Kommunikation ist der Beziehungsaspekt, die Verbindung der Kommunizierenden, das herausragende Element. Der Fokus liegt auf der Art und Weise, wie der Sender seine Beziehung zum Empfänger wahrnimmt und ausdrückt. Dabei steht das gegenseitige Verstehen der Personen auf Bedürfnisebene im Mittelpunkt, nicht die Aussage selbst. „Mit Gewaltfreier Kommunikation hören wir jede Mitteilung als den Ausdruck eines Gefühls und eines Bedürfnisses.“ (Rosenberg, 2009, S. 54) Schulz von Thun (2001) zeigt in seiner Kommunikationstheorie, dass jede Nachricht vier Aspekte in sich trägt.⁴⁷ Die GFK versucht diese Aspekte explizit zu machen, um den Verständigungsprozess zu vereinfachen und Missverständnisse zu vermeiden. Eine einfache Äußerung wie „Ulrike, setz dich bitte“, hat mehrere Dimensionen und Botschaften, die indirekt übermittelt werden, wie zum Beispiel der Inhalt: „Die anderen können sich nicht konzentrieren“. In der Aussage „Ulrike, setz dich bitte“ könnte es sein, dass die Lehrperson genervt ist und das Bedürfnis nach Leichtigkeit in ihrer Arbeit hat. Aus diesem Bewusstsein heraus, das die eigenen Gefühle und Bedürfnisse versteht, entsteht Achtsamkeit gegenüber den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer. Nicht nur der Sender, sondern auch der Empfänger hat Einfluss darauf, Missverständnisse in der Interaktion zu vermeiden. Er kann auswählen, welche Aspekte, die in der Nachricht enthalten sind, er hört. D.h. was der Empfänger aus der Nachricht heraushört, wie er das Gehörte versteht und worauf er

⁴⁶ Siehe dazu: Artikel über Erkenntnisse von Manfred Spitzer, Mediziner und Psychologe. Daser, Barbara (2007) in: Forum Alpbach: Angst hindert am Lernen [online]. Artikel über Erkenntnisse von Joachim Bauer, Professor für Neurobiologie in: Focus Online Schule (2007): Angst ist ein „Bildungskiller“ [online].

⁴⁷ Vier Aspekte einer Nachricht nach Schulz von Thun: 1. Sachinhalt, 2. Selbstoffenbarung, 3. Beziehung, 4. Appell (Schulz von Thun, 2001, S. 26ff).

reagiert, bestimmt der Empfänger selbst und es liegt daher in seiner Verantwortung. „Mit Gewaltfreier Kommunikation hören wir jede Mitteilung als den Ausdruck eines Gefühls und eines Bedürfnisses.“ (Rosenberg, 2009, S. 54) Die Lehrperson könnte sich nach GFK so ausdrücken: „Ulrike, wenn ich sehe, dass du in der Klasse herumgehst, frage ich mich, ob du dich unruhig fühlst und du Bewegung und Ruhe brauchst? Kannst du mir bitte sagen, was du von mir gehört hast?“ „Gleichzeitig bin ich genervt, weil mir wichtig ist, dass sich alle auf ihre Aufgaben konzentrieren und in Ruhe sein können. Bist du bereit dich hinzusetzen?“ „Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter ist es für andere, einfühlsam zu reagieren.“ (Rosenberg, 2005, S. 71) Durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf die erfüllten oder nicht erfüllten eigenen Bedürfnisse und die der Anderen⁴⁸, die sich aus einer erfolgten Handlung oder Unterlassung ergeben, kann Bewusstsein über die wechselseitige Abhängigkeit der Einzelnen von allen Anderen entstehen. Die Aufmerksamkeit wird auf das Bewusst-Werden der Folgen einer spezifischen Handlung für sich selbst und für andere gerichtet und aus diesem neuen Bewusstsein können Handlungsalternativen kreiert werden. „Wenn wir unsere Bedürfnisse aussprechen, dann steigt unsere Chance, daß sie erfüllt werden.“ (ebd., S. 73) Gleichzeitig weist Rosenberg darauf hin, dass die Erfüllung unserer Bedürfnisse nicht aus Zwang geschehen darf, da es dabei keine Gewinner gibt. „Wir bezahlen alle teuer dafür, wenn Leute aus Angst, Schuldgefühl oder Scham auf unsere Werte und Bedürfnisse eingehen und nicht aus dem Wunsch heraus, von Herzen zu geben.“ (ebd., S. 36) Rosenberg zentriert alle Kraft im Beziehungsaspekt, wobei er gleichzeitig Interpretationsmöglichkeiten in diesem gegen Null führt, da das Anliegen der GFK von vorneherein klar gemacht wird: er nennt es „von Herzen geben“ (ebd., S.19) oder „alle Bedürfnisse aller zu berücksichtigen“ (ebd., S. 23). Mit diesem Postulat wird in der GFK versucht, die Ursache-Wirkungs-Ketten von Kommunikation ins Bewusstsein der Interakteure zu bringen und sie auf ihre grundlegende Motivation, ihre Bedürfnisse zu erfüllen, aufmerksam zu machen. „Das Wesentliche der GFK findet sich in unserem Bewußtsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlichen Worten, die gewechselt werden.“ (ebd., S. 26)

7.7 GEMEINSCHAFTLICHES AUFSTELLEN VON REGELN

Das Leben miteinander benötigt Regeln. Wer jedoch diese Regeln aufstellt darf hinterfragt werden. Victoria Kindle Hodson, Pädagogin, Psychologin und GFK Trainerin, beschäftigt sich mit dem Lebensraum Schule und welche Bedingungen das Leben in diesem Raum

⁴⁸ Mitschüler, Eltern, Schulleitung oder Lehrpersonen.

unterstützt. Ausgehend von einer Betrachtungsweise, die die Bedürfnisse aller Beteiligten einbezieht und das Leben aller bereichern möchte, definiert sie Freiheit von Einflüssen als notwendige Bedingung von Lernen und Unterrichten. „Zwang in jeglicher Form unterwandert die emotionale Sicherheit, die notwendig ist, damit Schülerinnen lernen und Lehrer unterrichten können.“ (Hart & Kindle Hodson, 2006, S. 14) Außerdem sind wir nach Rosenberg „dazu erzogen worden zu glauben, daß Menschen, die Autoritätspositionen innehaben, wissen, welches Urteil in einer bestimmten Situation zutreffend ist.“ (Rosenberg, 2004, S. 33) Nicht die Entwicklung von Bewusstsein von Verantwortung wird in Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit hervorgehoben, indem die eigene Motivation zu handeln erkannt wird, sondern die Position in einer willkürlich erstellten Struktur. Dadurch wird nicht der innere Antrieb des Handelns als Maß von Verantwortung gesehen, sondern, das was von außen als Motiv angesehen werden kann. Dieses Paradigma geht von einem Organ der Macht aus, das Regeln vorgibt und Strafen ausspricht für etwas, was offensichtlich getan wurde, ohne die Beweggründe für diese Handlung verstehen zu wollen.

Die Idee, die dahinter steht, ist die der Veränderung von Verhalten, um Leben in einer Gemeinschaft gestalten zu können. Rosenberg sieht jedoch einen Weg jenseits von Lob und Bestrafung der zu Veränderung führt. „Ich bin davon überzeugt, daß es in unser aller Interesse liegt, daß Menschen sich ändern, aber nicht um Strafen zu entgehen, sondern weil sie sehen, daß eine Veränderung ihnen selbst nutzt.“ (Rosenberg, 2005, S. 41) Regeln und Anweisungen, Gebote und Verbote werden daher in der lebensbereichernden Erziehung gemeinschaftlich festgelegt, wodurch Gleichwertigkeit und Solidarität unter allen Beteiligten des Lebensraums Schule als Grundlage hergestellt werden. Regeln die von allen gemeinschaftlich festgelegt werden, sind der Tendenz nach so beschaffen, dass sie niemandem schaden, da das Individuum sich als Teil der interdependenten Gemeinschaft erlebt und die Konsequenzen seiner Handlungen selbst mitbegründet. (vgl. ebd. S. 25)

7.8 KLARHEIT ÜBER DIE LERNMOTIVE SCHAFFEN – SELBSTBESTIMMUNG LEBEN

Klarheit über die zugrunde liegenden Bedürfnisse des Handelns zu haben ist besonders im Lernkontext hilfreich. Laut der im Kapitel Selbstbestimmung referierten Motivationstheorien ist es von Nutzen, dass Schüler verstehen können, wieso sie etwas Bestimmtes lernen sollen. Der Sinn des zu Lernenden sollte für das Leben des Einzelnen relevant sein. Carl Rogers (1969) Beobachtung über die Lehre, dass „alles was man einen anderen lehren kann, relativ belanglos ist und wenig oder keinen signifikanten Einfluß auf sein Verhalten hat“ (S. 153), lässt aufhorchen. Als Lernender stellte Rogers fest, nur an Dingen interessiert zu sein, die

von Belang seien und die „irgendeinen signifikanten Einfluß auf mein eigenes Verhalten haben“ (S. 154), also genau das Gegenteil dessen, als das er Lehren identifiziert. Was hat Einfluss auf das Verhalten? Rogers ist der Meinung, dass „Lerninhalte, die Verhalten signifikant beeinflussen, selbst entdeckt, selbst angeeignet werden müssen“ (ebd.). Selbst wenn manche Versuche zu lehren positive Auswirkungen zeigen und Vermittlung Erfolg zu haben scheint, trifft dieses Lehren auch andere Bereiche, als lediglich den gelehrten Inhalt; denn die Lernenden beginnen dem vermittelten Wissen mehr zu vertrauen, als dem selbst Angeeigneten. (vgl. ebd.)

In der lebensbereichernden Erziehung nach Rosenberg werden (Lern-) Ziele eines jeden Schülers individuell und im empathischen Gespräch mit der Lehrperson gefunden.

„Ich bin interessiert an einem Lernen, das durch den Bezug zum Leben motiviert ist; einem Lernen, das motiviert ist durch den Wunsch, Fähigkeiten und neue Dinge zu lernen, so dass wir besser zu unserem eigenen Wohlergehen und dem Wohlergehen von anderen beitragen können.“ (Rosenberg, 2009, S. 8)

Die persönliche Bedeutung dessen, was der Schüler sich aneignen möchte, die intrinsische Motivation, dieses Ziel zu erreichen und die Bereitschaft für sich selbst zu lernen, wird durch Rückkoppelung auf Bedürfnisse wahrnehmbar gemacht. (vgl. Rosenberg, 2004, S. 86f)

Rosenberg gibt an, in seinen Studien Menschen beobachtet zu haben, die „[...] eine Sprache gesprochen haben, die Menschen dabei hilft, motiviert durch den Bezug zum Leben zu lernen.“ (Rosenberg, 2009, S. 9) Rosenberg lehnt lernen unter Zwang ab, weil er Lernen selbst als zu wertvoll hält, „um durch irgendeine dieser einzwängenden Taktiken motiviert zu sein“ (Rosenberg, 2009, S. 8). Das Lernen selbst wird so ohne Aussicht auf verstärkendes Lob oder Bestrafung von außen vom Lernenden selbst wertgeschätzt.

Für die selbstbestimmte Gestaltung des Lebensweges, ist es im Sinne der Motivationstheorien wichtig, für das Erkennen der Stärken und des Potentials des Individuums zu sorgen, um Klarheit über das angestrebte Ziel zu bekommen. Dadurch kann der innere Antrieb und das Durchhaltevermögen stabil gehalten und der Weg zu einem selbstgewählten Ziel als dauerhaft relevant für das persönliche Leben betrachtet werden.⁴⁹

Wie kann die GfK diese Motivation von Schülerinnen unterstützen? Ob Schülerinnen lernen wollen oder nicht, ist durch ein oder mehrere Bedürfnisse, die durch das Lernen erfüllt oder nicht erfüllt werden, bestimmt. „Egal wie wir Bedürfnisse definieren: Der Wunsch, etwas zu lernen ist nicht das einzige wichtige, das Schüler in die Schule mitbringen. Sie bringen auch ihre Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Spaß, Freiheit, Kompetenz und nach Autonomie mit.“ (Hart & Kindle Hodson, 2006, S. 23) Die in GfK geschulte Lehrperson kann über

⁴⁹ Siehe Kapitel 2.5 Motivation.

empathisches Raten die zugrundeliegenden Bedürfnisse der Schülerin ergründen, und dadurch die Schülerin in ihrer Wahl zu lernen oder etwas anderes zu tun, unterstützen. (vgl. Rosenberg, 2004, S. 75)

„Persönlich bedeutsames Lernen, Bildung, Respekt, Verständnis und Liebe sind weder pädagogisch noch didaktisch, weder methodisch noch therapeutisch herstellbar oder verfügbar. Wir können uns nur mit größtmöglicher Achtsamkeit innerlich darauf einstellen und äußerlich bereit sein, wenn es sich ereignet, um dann zu versuchen, diesen Prozess empathisch (= einfühlsam) zu begleiten und zu fördern.“
(Dauber, 2007, S. 24)

Im österreichischen Regelschulsystem können Schwerpunkte des zu Lernenden von der Lehrperson nach persönlichen Vorlieben gesetzt werden.⁵⁰

„Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, daß die Lehrer wissen, was Schüler lernen müssen und wie sie sich verhalten sollen. Aufgrund dieses Wissen wird den Lehrern das Recht zugestanden, „Machtstrategien“ anzuwenden (Belohnung, Bestrafung, Hervorrufen von Schuld- und Schamgefühlen, Appelle an das Pflichtgefühl und an Verpflichtungen), um das Verhalten ihrer Schüler/innen zu steuern.“ (Rosenberg, 2004, S. 85)

In einer hierarchisch anordnenden, und daher gewaltvollen Struktur, wie sie im Regelschulwesen gegeben ist, wird das Lernziel von hierarchisch Übergeordneten gewählt und die Schüler in die Rolle der Passiv-Empfangenden oder Rebellierenden gedrängt.

„Wenn wir unsere Bedürfnisse indirekt durch Bewertungen, Interpretationen und Vorstellungen ausdrücken, werden andere höchstwahrscheinlich Kritik heraushören. Und wenn Menschen etwas hören, das auch nur entfernt nach Kritik klingt, dann neigen sie dazu, ihre Energie in die Verteidigung oder in einen Gegenangriff zu stecken.“ (Rosenberg, 2005, S. 73)

Antrieb zum Handeln und Lernen wird nicht durch Sinn von innen, sondern durch Belohnung oder Bestrafung z. B. durch Notengebung von außen erzeugt.⁵¹

Die Frage, wieso Schülerinnen einer bestimmten Klasse gerade die persönliche Präferenz eines Lehrers auch für sich selbst als sinnvoll erachten sollen, entbehrt jeder sinnvollen Grundlage. Der Ansatz der GFK, die Bedürfnisse der einzelnen Schülerin als Basis ihres Lernens anzusehen, lässt hingegen Sinn entstehen.

7.9 ZUSAMMENFASSUNG

Ohne bewusste Zuwendung zu Werten der Gleichwertigkeit aller, der Einfühlsamkeit und Fürsorge und der Absicht zu verbinden, bleibt die GFK eine Kommunikationsmethode unter vielen. Rosenberg würde wohl nicht von ‚korrekter Anwendung der GFK‘ sprechen, es soll jedoch expliziert werden, dass eine angewandte Methode nicht zugleich eine bestimmte

⁵⁰ Was die Freiheit der Lehrperson fördert, gleichzeitig die Fremdbestimmung der Lernenden erhält.

⁵¹ Vgl. Galtung, strukturelle Gewalt.

innere Haltung mit sich bringt. Die innere Haltung kann jedoch durch die Anwendung dieser Kommunikationsform in all ihren Merkmalen erfahren werden. Die Absicht der GFK ist die Bereicherung des Lebens durch die Verbindung zu den eigenen Bedürfnissen und der anderer Menschen und dabei alle Bedürfnisse gleich wertzuschätzen. Die bewusste Hinwendung zu dieser Ausrichtung wird als innere Haltung bezeichnet, die durch „die Veränderung der persönlichen Paradigmen“ (Dauber, 2007, S. 32) der Lehrperson entsteht. Als zentrales Paradigma der Möglichkeit der Selbstbestimmung wird in der vorliegenden Arbeit die Anerkennung der Person in ihrer Gleichwertigkeit und Eigenmacht gesehen.

8 AUSBLICK

Der untersuchte Zusammenhang von Unterstützung von Selbstbestimmung in der Schule und dem Einsatz von Gewaltfreier Kommunikation zeigt einige Implikationen für alle Beteiligten in der Praxis und der Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen auf. Die bereits bekannte Erkenntnis, dass Achtung, Einfühlung und Echtheit die Beziehungen zwischen Menschen unterstützen und dadurch die seelische Funktionsfähigkeit von Menschen gefördert wird, weist darauf hin, dass die Förderung beschriebener Grundhaltungen und einer sicheren Beziehung ein wichtiges Ziel im Bildungskontext sein sollte. (vgl. Tausch und Tausch, 1991)

Im Folgenden stelle ich dar, inwiefern das Wissen um diesen Zusammenhang für die Bildungswissenschaft von Relevanz ist und welche Implikationen sich für verschiedene pädagogische Aufgabenfelder ergeben.

8.1 BEDEUTUNG FÜR DIE BILDUNGSWISSENSCHAFT

Die zentrale Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Selbstbestimmung von Lernenden und Gewaltfreier Kommunikation als Methode für Erziehung ist in seiner den Bildungsprozess, in Bezug auf die Autonomie, die Freiheit, die Verantwortung und die Motivation des Subjekts, beeinflussenden Wirkung zu sehen. Die Bedingung für gelingendes Lernen ist ein gelingendes interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen. Die Gewaltfreie Kommunikation ermöglicht es durch ihre Ausrichtung auf Einfühlung eigene und fremde mentale Zustände wahr zu nehmen. Einfühlung in die Praxis von Lernenden und Lehrenden zu bringen, kann den Lernprozess in Hinblick auf Motivation, Interdependenz und Kooperation stark verändern. Durch die potentielle Veränderung des gesamten Lernprozesses wird dieser Zusammenhang für pädagogische Disziplinen relevant, die sich mit der Ausbildung sowie der geistigen und psychischen Entwicklung der pädagogisch Tätigen beschäftigen, als auch der Disziplinen, die strukturelle Bedingungen von Bildung und Erziehung untersuchen.

8.2 NEUE PERSPEKTIVE FÜR PÄDAGOGISCHE INTERVENTIONEN

Die innere Haltung der Menschen, die die Gewaltfreie Kommunikation und ihre Werkzeuge zur Erreichung dieser Haltung verwenden, eröffnet neue Perspektiven zur Förderung und Unterstützung von Selbstbestimmung. Da es für die Bildungswissenschaft wichtig ist, sich mit der Umsetzung des Wissens um die innere Haltung der Lehrpersonen auseinander zu setzen ist es Bedingung zu überprüfen, inwiefern diese in bereits bestehende Konzepte zur

Förderung von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen aufgenommen wurden. Der Wandel der Mitbestimmung von Kindern in vielen alltäglichen Fragen bringt auch die Frage nach der Verantwortung für ihre Entscheidungen mit sich. Die erziehende Person ist gefordert, den Grad der Selbstbestimmung mit der Möglichkeit der Verantwortungsübernahme in Einklang zu bringen und damit ihre Verantwortung in ihrer Rolle zu übernehmen. In der theoretischen als auch praktischen Auseinandersetzung stellen sich Fragen danach, wie und inwiefern sich das Kind als selbstbestimmt wahrnehmen lässt und wo es authentischer Wertschätzung statt Strafe oder Lob oder einer schützenden Anwendung von Macht bedarf. Von der Seite der pädagogisch Tätigen aus betrachtet lässt sich fragen, wo, in welchem Ausmaß und aus welchen Bedürfnissen heraus wird Macht von der erziehenden Person eingesetzt, mit dem Denken, die Verantwortung für das Kind zu tragen und daher seine Selbstbestimmung einschränken zu dürfen. Beide Betrachtungen tragen zu mehr Klarheit für alle Beteiligten im Lernprozess bei und können Lehrende in ihrem Tun unterstützen.

8.3 BERÜCKSICHTIGUNG IN AUS- UND WEITERBILDUNG VON PÄDAGOGISCH TÄTIGEN

Es ist sinnvoll pädagogisch Tätigen die zentrale Rolle der inneren Haltung und Ausrichtung der Bezugspersonen für die Entwicklung der Selbstbestimmung des Menschen zu vermitteln und diese Haltung durch ständige Übung und Selbstreflexion in das Handeln zu integrieren. Die intentionale Haltung und die Feinfühligkeit der Lehrperson werden durch Anwendung der GFK gefördert und ermöglichen es, sich in Klarheit der eigenen Absicht sich dem Handeln des Kindes zu nähern.

8.4 WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN

Das Wissen um die Auswirkungen von innerer Haltung, verlässlichen Bindungen und bedürfnisbasierter Kommunikation auf die Aspekte von Selbstbestimmung sind nicht nur für die persönliche Entwicklung und Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen interessant. Grundlegende Fragen der Strukturierung, Kontextualisierung, Verwirklichung und Folgen von Lehr- und Lernprozessen in Selbstbestimmung, sowohl auf Subjektebene als auch im sozialen Zusammenhang, ergeben sich daraus. So stellt sich die Frage, ob es möglich ist, Selbstbestimmung durch die Veränderung des Systems zu unterstützen. Ausgehend von der Theorie der Motivation und dem Ansatz aus der Freude heraus zu lernen, ist es von Interesse bestehende Bildungskonzepte von diesen Perspektiven aus zu hinterfragen und ihre Gültigkeit in diesen Paradigmen zu diskutieren. Dienen die bestehenden Systeme der

Erreichung der Ziele, oder bedarf es einer Systemänderung, um die angestrebten Ziele der Selbstbestimmung und des bedürfnisbasierten Lernens zu erreichen? Inwiefern unterstützt es die Ziele, innerhalb des Systems Veränderungen durchzuführen? Wie können Strukturen im Bildungskontext aussehen, die „Macht mit“ unterstützen und welche Implikationen ergeben sich daraus? Wie wirken sich neu erlangte Kernkompetenzen wie gegenseitiges Vertrauen, Eigeninitiative und Kooperation auf das Zusammenleben in der Gesellschaft, auf die Art des Wirtschaftens und das Leben als Ganzes aus? Welche Organisations- und Verwaltungsstrukturen braucht es, um permanentes Lernen, miteinander und von einander, zu unterstützen? Dazu wäre eine kritische Analyse von selbstbestimmtem Lernen im gesellschaftlichen Kontext wünschenswert.

8.5 ABSCHLIEßENDE BEMERKUNG

Durch das Feld, das sich durch die Thematik der Selbstbestimmung in der Schule auftut, bedarf es einer Neubestimmung von Bildung und Erziehung und einer Neugestaltung des Systems, worauf Erziehung basiert. Die Wechselwirkungen von Wandlungsprozessen in der Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Bildung und Technologie eröffnen diesbezüglich viele Möglichkeiten und sind nicht nur auf organisationstheoretischer Ebene zu diskutieren sondern auch in der Pädagogik. Wenn pädagogische Interventionen in einem bestehenden System nicht greifen, wird es notwendig, die systemische Ebene einzubeziehen. Durch einen Strukturwandel kann auf individuelle Bedürfnisse des Lernens eingegangen werden, wodurch die soziale Konstruktion des Lebenslaufs an Macht verliert. Eine Neuorientierung in der Lehrpersonenausbildung und Lehrpersonenfortbildung sowie in unterstützenden Maßnahmen zur Umsetzung der Erkenntnisse in der Praxis wäre der nächste logische Schritt.

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit : Vorträge u. Gespräche mit Hellmut Becker 1959-69* / Theodor W. Adorno. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bábosik, István (2003): *Grundlegung der konstruktiven Lebensführung in der Schule*. In: Bábosik, István; Olechowski, Richard (Hg.): *Lehren - Lernen - Prüfen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 16), Bd. 16, S. 188–202.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. 1. print. New York, NY: Freeman.
- Bauer, Joachim (2007): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, theory of mind*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bitschnau, Karoline (2007): *Gewaltfreie Kommunikation als relationale und soziale Kompetenz. Eine empirische Studie zur Qualität zwischenmenschlicher Verständigung*. Dissertation im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Universität Innsbruck.
- Boeree, C. George (2006): *Persönlichkeitstheorien: Rogers, Carl [1902-1987]*. Übersetzt von D. Wieser. Online verfügbar unter <http://www.social-psychology.de/sp/pt/rogers>, zuletzt aktualisiert am 07.06.2007, zuletzt geprüft am 23.02.2011.
- Daser, Barbara (2007): *Angst hindert am Lernen*. Herausgegeben von Forum Alpbach. Online verfügbar unter <http://sciencev1.orf.at/science/news/149160>, zuletzt aktualisiert am 17.08.2007, zuletzt geprüft am 19.03.2011.
- Dauber, Heinrich (2007): *KOBRA - DSpace an der Uni Kassel: Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?* Dauber, Heinrich (u.a.) (Hrsg.). Online verfügbar unter <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007042717861>, zuletzt aktualisiert am 03.05.2007, zuletzt geprüft am 13.02.2011.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, S. 223–238. Online verfügbar unter http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorieDerMotivation-German.pdf, zuletzt geprüft am 13.02.2011.
- Dietrich, Stephan (1999): *Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?* In: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a. (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt: DIE-Materialien, Bd. 18, S. 14–23.
- Drekonja-Kornat, Gerhard (2001): *Manfred A. Max-Neef (* 1932). Entwicklung nach menschlichem Maß*. In: *E+Z Entwicklung und Zusammenarbeit*, H. 7/8, S. 233–235. Online verfügbar unter <http://www.inwent.org/E+Z/zeitschr/ez7801-9.htm>, zuletzt geprüft am 23.02.2011.
- Eisler, Riane (2004): *Vorwort von Riane Eisler*. In: Rosenberg, Marshall B.; Weidenbach, Karl (Hg.): *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Aus dem Amerikanischen von Karl Weidenbach. Paderborn: Junfermann, S. 15–18.
- Essen, Georg (2006): *Freiheit*. In: Wils, Jean-Pierre; Hübenthal, Christoph (Hg.): *Lexikon der Ethik*. Paderborn: Schöningh, S. 101–111.
- Faulstich, Peter (2006): *Lernen und Widerstände*. In: Faulstich, Peter (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung ; [eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW]*. Hamburg: VSA-Verl., S. 7–25.
- Flammer, August; Nakamura, Yuka (2002): *An den Grenzen der Kontrolle*. In: Jerusalem, Matthias;

- Hopf, Dieter (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 83–112.
- Focus Online Schule (2007): Angst ist ein "Bildungskiller". Online verfügbar unter http://www.focus.de/schule/lernen/forschung/lernen_aid_56859.html, zuletzt aktualisiert am 21.05.2007, zuletzt geprüft am 19.03.2011.
- Foerster, Heinz von; Ollrogge, Birger (1993): Kybernetik. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs & Perspektiven der Technokultur, 180).
- Galtung, Johan; Wagner, Hedda (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Erstausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo aktuell, 1877).
- Gandhi, Arun (2005): Vorwort. In: Rosenberg, Marshall B. (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler. 6. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 9–11.
- Gandhi, Mohandas Karamchand (2002): Mahatma Gandhi. Gewalt überwinden - aus dem Geist handeln. Neuausg. Sartory, Gertrude; Sartory, Thomas (Hg.). Freiburg im Breisgau, Wien u.a.: Herder ([Herder Taschenbuch], 5326).
- Garnitschnig, Karl (2004): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <http://homepage.univie.ac.at/karl.garnitschnig/erzieh.htm>, zuletzt geprüft am 13.02.2011.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungs-theoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie, 8 i.e. 9).
- Gonzales, Robert (2008): The Living Energy of Needs: Inner Work and Empathy from the Beauty of Needs. A Recorded Telecourse. Online verfügbar unter <http://nvctraining.com/courses/recordings/RG/living-energy-needs-inner-work-popup.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2010.
- Hart, Sura; Hodson, Victoria Kindle; Dillo, Michael (2006): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt ; gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Paderborn: Junfermann (Reihe KommunikationGewaltfreie Kommunikation).
- Holderegger, Adrian (2006): Verantwortung. In: Wils, Jean-Pierre; Hübenthal, Christoph (Hg.): Lexikon der Ethik. Paderborn: Schöningh, S. 394–403.
- Holler, Ingrid (2006): Trainingsbuch gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Jacobs, Timo; Amrhein, Volker (2006): Dialog der Generationen. Leben - Gesellschaft - Schule ; Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Joas, Hans (2002): Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2289), S. 58–77.
- Jürgens, Eiko (2003): Schüleraktive Unterrichtsformen. Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 108).
- Klafki, Wolfgang (1989): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.
- Kluge, Sven (2009): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2009).
- Korczak, Janusz (1991): Von Kindern und anderen Vorbildern. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-

Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern, 1084).

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Dieter (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 54–82.

Kriz, Jürgen (2007): Grundkonzepte der Psychotherapie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Lehrbuch).

Langfeldt, Hans-Peter; Nothdurft, Werner; Baumgartner, Elisabeth (2007): Psychologie. Grundlagen und Perspektiven für die soziale Arbeit. 4., überarb. Aufl. München: Reinhardt (UTB Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, 8296).

Lesch, Walter (2006): Intention. In: Wils, Jean-Pierre; Hübenthal, Christoph (Hg.): Lexikon der Ethik. Paderborn: Schöningh, S. 160–162.

Mahadevan, Thopil K. (Hg.) (1970): Truth and Nonviolence. Report of the UNESCO Symposium on Truth and Nonviolence in Gandhi's Humanism, Paris 14 - 17 October 1969. 1. ed. New Delhi: Gandhi Peace Foundation New Delhi on Behalf of Indian National Commission for Cooperation with UNESCO.

Maslow, Abraham H. (1978): Motivation und Persönlichkeit. 2., erw. Aufl. Olten u.a.: Walter.

Max-Neef, Manfred A. (1991): Human scale development. Conception, application and further reflections. New York u.a.: The Apex Press.

Neveling, Alexander (2007): "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" Schule im Spannungsfeld von Bildung und 'selbstgesteuertem Lernen'. Herausgegeben von Karin Büchter und Tade Tramm. (13). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe13/neveling_bwpat13.shtml, zuletzt geprüft am 13.02.2011.

Nipkow, Karl Ernst (2006): Weltreligionen – Weltethos – Weltfrieden. Offene Flanken des Weltethos-Programms in religionsphilosophischer, pädagogisch-evolutionstheoretischer und anthropologischer Sicht. In: Reinalter, Helmut (Hg.): Projekt Weltethos. Herausforderungen und Chancen für eine neue Weltpolitik und Weltordnung ; [Symposium des Instituts für Ideengeschichte und der Initiative WeltethosÖsterreich ... ; Vorträge, die im Rahmen des Interdisziplinären und Internationalen Symposiums "Projekt Weltethos - Herausforderungen und Chancen für eine Weltpolitik und Neue Weltordnung" im Kulturhaus des ORF-Landesstudios Tirol am 14. und 15. Mai 2004 gehalten wurden]. Innsbruck: Studien-Verl. (Interdisziplinäre Forschungen, 16), S. 23–46.

Olechowski, Richard (2003): Alternative Leistungsbeurteilung - Humanisierung der Schule. In: Bábosik, István; Olechowski, Richard (Hg.): Lehren - Lernen - Prüfen. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 16), Bd. 16, S. 215–232.

Pauen, Michael (2009): Freiheit. In: Bohlken, Eike; Thies, Christian (Hg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart: Metzler, S. 328–331.

Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Peschel, Falko (2006): Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand ... In: Fritz, Annemarie (Hg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 228–240.

Rabensteiner, Gerhard (2005): Eine veränderte Schule erfordert Veränderungen in der Lehrer/innenbildung. In: Rabensteiner, Gerhard; Rabensteiner, Pia-Maria (Hg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur. Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrerinnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 23–35.

Rogers, Carl R. (1969): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München:

Kösel.

Rogers, Carl R. (1973): *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Rogers, Carl R. (1984): *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel.

Rogers, Carl R.; Höhner, Gerd (1991): *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. 3. Aufl. Köln: GwG (GwG Thema).

Rolland, Romain (1924): *Mahatma Gandhi : Mit e. Nachw. Gandhi seit s. Freilassg / Romain Rolland*. [Übers. aus d. Franz. besorgt durch Emil Roniger]. 31422. Aufl. Erlenbach-Zürich: Rotapfel-Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2004): *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Aus dem Amerikanischen von Karl Weidenbach. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, Marshall B. (2005): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. 6. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, Marshall B. (2009): *Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können*. Paderborn: Junfermann (Gewaltfreie Kommunikation).

Roth, Wolfgang L. (2006): *Sozialkompetenz fördern. In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie).

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Die Selbstbestimmung des Menschen als Voraussetzung für Ethik, Pädagogik und Politik (1969)*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Erklärungsversuche*. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 23), S. 27–42.

Schmitz, Gerdmarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): *Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern*. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Dieter (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 192–214.

Schulz von Thun, Friedemann (2001): *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. allgemeine Psychologie der Kommunikation. Originalaus., Sonderausg.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Steger, Gerhard (2001): *Das Prinzip "Ahimsa" bei M. K. Gandhi und M. L. King*. Diplomarbeit. Betreut von Wolfgang Palaver. Innsbruck. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Theologische Fakultät.

Stumm, Gerhard (2005): *Personenlexikon der Psychotherapie*. Wien: Springer.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1991): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 10., erg. und überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

The Center for Nonviolent Communication. Online verfügbar unter <http://www.cnvc.org/>, zuletzt geprüft am 19.03.2011.

Tully, Claus J (2004): *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schriften des Deutschen Jugendinstituts/Jugend).

Vorstenbosch, Jan (2006): *Autonomie*. In: Wils, Jean-Pierre; Hübenthal, Christoph (Hg.): *Lexikon der*

Ethik. Paderborn: Schöningh, S. 23–28.

Zalewska, Elwira (2005): Das Peer-Mediationskonzept als Beitrag zur Prävention von Gewalt in der Schule. Norderstedt: GRIN Verlag.

Zeller, Eduard (1990): Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung. : [3 Teile, jeder Teil in 2 Abteilungen]. 2. Nachdr. d. 5. Aufl., Leipzig 1922. Hildesheim: Olms.

Zimbardo, Philip George; Gerrig, Richard J; Graf, Ralf (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Aufl. München: Pearson (Pearson-Studiums, Psychologie).

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Simone Roth
Geburtsdatum: 02. Juli 1977
Geburtsort: Graz
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig

Schulbildung/Studium

1983 - 1987: Volksschule Gratwein
1987 - 1991: Bundesrealgymnasium Kepler in Graz
1991 – 1996: Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Graz,
Abschluss mit Matura 10/1996
1998 - 1999: Studium der Soziologie an der Karl-Franzens Universität in Graz
1999 – 2001: Studium Lehramt Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Lehramt
Spanisch an der Karl-Franzens Universität in Graz
Seit 2001: Studium Lehramt Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Lehramt
Spanisch an der Universität Wien

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

2003: Erasmus an der Universidad de Granada, Spanien

Sonstige Ausbildungen

Über 55 Tage Training in Gewaltfreier Kommunikation bei verschiedenen CNVC
zertifizierten Trainer_innen mit unterschiedlichen Schwerpunkten