



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik

Bachelorarbeit

Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg in Sozialpädagogischem Unterricht mit angehenden pädagogischen Fachkräften

Vorgelegt von:

Alina Gisdepski

urn: nbn: de: gbv:519-thesis 2022-0400-3

Erstgutachter*in: Dr. Mirjam Reiß

Zweitgutachter*in: Bianca Grundmann M.A

Abstract

Berufliche Bildung fokussiert sich auf die berufliche Qualifizierung und den Erwerb wichtiger Handlungskompetenzen, was im Vergleich mit allgemeinbildenden Schulen eine Besonderheit darstellt. Es gilt, fortwährend Methoden zu entwickeln, um diesen Anspruch zu erfüllen. Ziel der vorliegenden Literaturlarbeit ist es, Möglichkeiten und Grenzen einer Anwendung des Modells der gewaltfreien Kommunikation in Sozialpädagogischem Unterricht mit angehenden pädagogischen Fachkräften aufzuzeigen. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden verschiedene Literaturquellen gesichtet und gegenübergestellt. Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass sich sowohl deutliche Möglichkeiten, jedoch auch klare Grenzen einer Anwendung identifizieren lassen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	1
Einleitung	2
1 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation	3
1.1 Die Vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation	4
1.1.1 Beobachtungen	4
1.1.2 Gefühle	5
1.1.3 Bedürfnisse	7
1.1.4 Bitten	7
1.2 Lebensentfremdende Kommunikation	8
1.2.1 Moralische Urteile und Vergleiche.....	8
1.2.2 Verantwortung Leugnen.....	10
2 Anwendung Gewaltfreier Kommunikation in Sozialpädagogischem Unterricht.....	12
2.1 Möglichkeiten	12
2.1.1 Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung und Interaktion im Unterricht.....	13
2.1.2 Didaktische Ansätze.....	18
2.1.3 Konfliktlösung im Unterricht	22
2.1.4 Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation in Kindertagesstätten.....	25
2.2 Grenzen und Kritik	31
2.2.1 Allgemeine Kritik am Modell der Gewaltfreien Kommunikation.....	32
2.2.1 Grenzen der Anwendung.....	34
4. Fazit	35
Literaturverzeichnis	38

Abkürzungsverzeichnis

GFK	Gewaltfreie Kommunikation
-----	---------------------------

Einleitung

Kommunikation ist ein zentraler und selbstverständlicher Bestandteil unseres täglichen Lebens. Um es in den Worten Watzlawicks zu sagen: „*wir können nicht, nicht Kommunizieren (Watzlawick et al. 1969: 24–25).*“ Eine Vielzahl von Modellen untersucht das zwischenmenschliche Phänomen Kommunikation mit der Absicht, ein tieferes Verständnis dafür zu erlangen. Ein solches Modell ist die Gewaltfreie Kommunikation. Geprägt von als Kind erlebten Rassenunruhen in Detroit und eigenen Rassistischen Erfahrungen widmete sich Marshal B. Rosenberg, der Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, der Frage, was Menschen die Kraft verleiht, auch unter schwierigen Bedingungen in Verbindung mit sich selbst zu bleiben. Das Konzept fokussiert sich dabei auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten und ein hohes Maß an Selbstreflexion.

Was jedoch hat gewaltfrei Kommunizieren mit Sozialpädagogischem Unterricht oder beruflicher Bildung zu tun? Im Vergleich mit allgemeinbildendem Unterricht weist sozialpädagogischer Unterricht gewisse Besonderheiten auf, welche ein vernetztes Wissen über kommunikative Vorgänge voraussetzen. Kommunikation spielt in diesem Kontext von berufsbildendem Unterricht angehender Erzieher*innen auf mehreren Ebenen eine zentrale Rolle. Zum einen prägt die Art und Weise wie kommuniziert wird das schulische Miteinander und die Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung. Darüber hinaus ist Kommunikation ein im Rahmenlehrplan fest verankerter Inhalt und eine der zentralen Handlungskompetenzen, die es für angehende Erzieher*innen zu erwerben gilt. Zudem ist Unterricht in der Berufsschule von doppelter Vermittlungspraxis, oder in diesem Fall, dem doppelten Pädagogischen Bezug geprägt. Das, was Schüler*innen im Unterricht lernen und auch erleben, hat zugleich einen exemplarischen Charakter für die Berufspraxis. Diese Abschlussarbeit sucht nach Überschneidungen von Gewaltfreier Kommunikation und Sozialpädagogischem Unterricht. Absicht ist es, sowohl Möglichkeiten und Chancen als auch Grenzen und Kritik dieser Verbindung auf verschiedenen Ebenen darzustellen und einen Überblick darüber zu geben, wie das Modell für Sozialpädagogischen Unterricht einen bereichernden Beitrag leisten kann.

Hierzu erfolgt zunächst eine allgemeine Erklärung des Modells der Gewaltfreien Kommunikation als theoretische Grundlage der Arbeit. Dieser erste Teil klärt und definiert wichtige Begriffe und erläutert die zentralen Grundannahmen und Vorgehensweisen. Die darauffolgenden Kapitel widmen sich der Beantwortung der Forschungsfrage, zeigen also Chancen und Grenzen einer Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation in Sozialpädagogischem Unterricht auf. Um der Beleuchtung des Themas Struktur zu geben, wurden die folgenden Schwerpunkte gesetzt: Lehrer*innen- Schüler*innen Beziehung und Interaktion, Didaktik, Konfliktlösung im Unterricht und Anwendung in der Kita.

Zunächst werden die Schwerpunkte hinsichtlich Möglichkeiten, dann mit Blick auf Grenzen geprüft. Ein Fazit formuliert eine Bedeutung für die Berufspädagogik und fasst alle wichtigen Erkenntnisse der Arbeit abschließend zusammen.

1 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Zwar ist in der Literatur zumeist von der Gewaltfreien Kommunikation als Modell oder Konzept die Rede, jedoch weist Rosenberg darauf hin, dass es sich eher um eine Art der Sprache und eine Haltung handelt (vgl. Rosenberg 2016: 19). Dies ist beim Lesen dieser Arbeit zu berücksichtigen, auch wenn aus Gründen des Leseflusses der Modellbegriff verwendet wird.

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg beruht auf der Kernannahme, dass die grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen erfüllt sein müssen, um glücklich zu sein. Daraus resultiert im Umkehrschluss das Eintreten von negativen Emotionen als Reaktion auf die nicht Erfüllung eigener Bedürfnisse (vgl. Rosenberg 2016: 77). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht demnach die Wahrnehmung dessen, was ein Mensch selbst, sowie andere Menschen zum Leben brauchen, was die eigenen und was fremde Bedürfnisse sind. Dies geht mit der These einher, dass jegliches Verhalten dem Versuch der Bedürfniserfüllung dient (vgl. Orth, Fritz 2013: 15). Rosenberg verwendet häufig Bilder, um wichtige Grundannahmen und Haltungen der Gewaltfreien Kommunikation zu transportieren und verständlicher zu machen.

So verwendet er auch für den zentralen Aspekt der Sprache das Bild von „Wolfssprache“ und „Giraffensprache“ (vgl. Orth, Fritz 2013: 17). Diese können sich sowohl nach innen als auch nach außen richten. Von Wolfssprache ist die Rede bei fehlender Selbst- und Fremdempathie. Sie ist gekennzeichnet durch Muster von Verteidigungshaltungen, Rückzug oder sogar Angriffshandlungen. Giraffensprache, ebenfalls nach innen oder außen gerichtet, vereint Sprechen und Zuhören mit Selbst- und Fremdempathie und geht mit der Achtung und Wertschätzung der Bedürfnisse aller Parteien einher (vgl. Plate 2015: 17–18).

Bedeutsam für die Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation ist das Vorhandensein der nötigen sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten. Ziel ist es, nach und nach eine Art der Kommunikation durch automatische Reaktionen abzulegen und eine Kommunikation durch bewusste Antworten anzustreben (vgl. Rosenberg 2016: 18). Zudem soll die Gewaltfreie Kommunikation das von Rosenberg als natürlich beschriebene Einfühlungsvermögen des Menschen erneut zur Entfaltung bringen. Durch die Achtung der

Bedürfnisse und die klare und ehrliche Sprache bietet die Gewaltfreie Kommunikation Potential für Vermittlung bei Konflikten und Auseinandersetzungen.

Zudem drückt sich die Gewaltfreie Kommunikation in einer Haltung aus, welche nicht davon ausgeht, dass es ein Richtig und ein Falsch gibt. Zweck ihrer Anwendung ist also nicht herauszufinden, wer Recht hat. Es gibt weder Gewinner*innen noch Verlierer*innen (vgl. Orth, Fritz 2013). Zentral ist ebenso das Bild vom Menschen, welcher für sich selbst, die eigenen Gefühle und Handlungen verantwortlich ist (vgl. Rosenberg 2016: 32).

1.1 Die Vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation

Neben den zuvor beschriebenen Grundgedanken sind vier Komponenten elementar für das Modell der Gewaltfreien Kommunikation und stellen gleichzeitig den Prozess dessen dar: Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten. Diese Bestandteile dienen als Leitfaden, welcher dabei helfen soll, sich anderen Menschen zum einen authentisch mitzuteilen und ihnen zum anderen empathisch zuzuhören (vgl. Plate 2015: 84). Die folgenden Kapitel definieren besagte Komponenten, klären wichtige Begriffe und erläutern eminente Haltungen, die die einzelnen Schritten begleiten.

1.1.1 Beobachtungen

Die erste Komponente der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshal B. Rosenberg ist die Beobachtung. Zentral für diesen Schritt ist es, Beobachtungen rigide von möglichen Bewertungen zu trennen. Rosenberg begründet diese strenge Trennung in der Tatsache, dass Menschen dazu neigen, mit Kritik oder Abwehr zu reagieren, wenn sie in dem Gesagten eine Wertung ihres Verhaltens oder ihrer Person hören (vgl. 2016: 38). Darüber hinaus rät Rosenberg dazu, statische Verallgemeinerungen, wie zum Beispiel „immer“, „nie“ oder „jedes Mal“, der Sprache zu vermeiden, da solche Übertreibungen bei Menschen oft zu Abwehrreaktionen führen (2016:41). Hören Menschen Urteile oder Kritik, führt die darauffolgende Abwehrreaktion dazu, dass sich ihr Blick für das eigentlich Wichtige, die Beobachtung, verschließt und sie diese nicht aufnehmen.

Die Beobachtung so zu beschreiben, dass der Empfänger diese mutmaßlich teilen kann und damit konform ist, wird als hilfreich dargestellt (vgl. Orth, Fritz 2013: 59–60). Es geht also zunächst darum, die Beobachtung des Störenden dem Gegenüber, ohne jegliche Wertung mitzuteilen. Was in der Theorie simpel erscheint, kann sich in der Praxis als schwierig erweisen. Plate definiert Wertungen als nicht beobachtbar und schafft mit der Aussage, Beobachtungen seien alles, was ein Tonband oder eine Kamera aufzeichnen könnte, eine Gedankenhilfe, um Wertungen in der Praxis zu vermeiden (vgl. 2015: 84).

Die Literatur weist zwar mit Nachdruck auf die Wichtigkeit und Eminenz der Trennung von Beobachtung und Wertung hin, macht aber ebenfalls deutlich, dass Wertungen in der Gewaltfreien Kommunikation nicht kategorisch ausgeschlossen sind. Das Modell hat nicht den Anspruch, resolut objektiv zu sein, jedoch werden Bewertungen nur im Kontext einer konkreten Beobachtung vorgenommen. Sie werden in einem konkreten Zeit- und Handlungszusammenhang und immer getrennt von der objektiven Beobachtung geäußert. Veranschaulicht wird dies in folgenden Beispielen:

„Du bist unzuverlässig, nie machst du das, was von dir verlangt wird. Nie hast du deine Hausaufgaben gemacht, wenn sie fällig sind“ (vgl. Orth, Fritz 2013: 60)

Ein Beispiel einer Bewertung. Dem Zuhörenden wird durch das Adjektiv „unzuverlässig“ eine Charaktereigenschaft zugeschrieben. Durch die Verwendung des Wortes „nie“ wird übertrieben und stark verallgemeinert. Die Aussage verfügt über keinen konkreten Bezug zu Zeitrahmen und Kontext. Die Bewertung ist dadurch allgemein wenig konkret und suggeriert Zuhörenden womöglich böse Absicht oder einen Vorwurf. Beobachtung und vorgenommene Bewertung sind vermischt und die Bewertung ist als solche nicht klar zu erkennen. Das wiederum macht eine Abwehrreaktion wahrscheinlicher als die Reaktion auf diese Aussage mit Mitgefühl.

„Mir ist aufgefallen, dass du letzten drei Mal als ich die Hausaufgaben im Unterricht besprechen wollte gesagt hast, das du vergessen hast diese zu machen.“ (vgl. Orth, Fritz 2013: 60)

Ein Beispiel einer Beobachtung. Zuhörenden wird weder eine Fähigkeit noch eine Eigenschaft zugesprochen. Die Beobachtung wird nicht verallgemeinernd ausgedrückt, sondern nennt den konkreten Zeitrahmen, auf den sie sich bezieht. Zudem wird der Handlungskontext der Beobachtung genannt.

Orth und Fritze schreiben dieser Form der Formulierung Konkretheit, Beschränkung auf beobachtbares Verhalten und einen nicht wertenden Charakter als Vorteile zu (vgl. Orth, Fritz 2013: 60).

1.1.2 Gefühle

Genauso wie Beobachtungen von Bewertungen abgegrenzt werden sollten, müssen auch Gefühle, welche die zweite Komponente der Gewaltfreien Kommunikation darstellen, von Gedanken unterschieden werden. Plate beschreibt Gefühle als emotionale Reaktionen und schreibt sogenannten Nicht-Gefühlen einen stark kognitiven Charakter zu, den beispielsweise Gedanken und Interpretationen aufweisen (vgl. 2015: 85).

Darüber hinaus weist Rosenberg daraufhin, dass Menschen dazu neigen, ihre Gedanken zu sich und wie sie sind, als Gefühle zu äußern (vgl. 2016: 52). Wichtig für die Komponente der Gefühle ist also der wahrhaftige Ausdruck dieser und weniger der Ausdruck von Gedanken über das eigene Sein. Marshall B. Rosenberg verwendet zur Beschreibung der Funktion von Gefühlen das Bild von Alarmleuchten eines Auto und stellt so gleichzeitig die Verknüpfung von Gefühlen mit Bedürfnissen her.

Gefühle im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation sind Wegweiser menschlicher Bedürfnisse. Im Bild der Alarmleuchten leuchten letztere grün, wenn alle Bedürfnisse als erfüllt wahrgenommen werden, was sich wiederum in positiven Gefühlen äußert. Leuchtet eine Alarmleuchte rot, weist das wiederum auf ein nicht erfülltes Bedürfnis hin, welches sich mit negativen Gefühlen in Verbindung bringen lässt (vgl. Rosenberg 2012: 17).

Wie alle der vier Bestandteile der Gewaltfreien Kommunikation werden auch in Bezug auf den Ausdruck von Gefühlen günstige Sprachgewohnheiten formuliert. Rosenberg ist der Meinung, dass allein die Verwendung des Wortes „fühlen“ im Sprachgebrauch noch kein Hinweis darauf ist, dass gerade ein tatsächliches Gefühl ausgedrückt wird. Oft äußern Menschen, folgend auf das Wort „fühlen“ Dinge, welche eigentlich Gedanken sind. (vgl. Rosenberg 2016: 51). Die Verwendung der Wörter „dass“, „wie“ oder „als ob“ sowie die Verwendung von Personalpronomen und sich auf Menschen beziehende Namen und Hauptwörter werden als unklarer Ausdruck von Gefühlen definiert. Dasselbe gilt für Selbst- und Fremdeinschätzungen (vgl. Plate 2015: 86). Folgende Beispiele veranschaulichen dies:

„Ich habe das Gefühl, dass ich als Lehrkraft besser sein sollte.“

„Ich fühle mich als Lehrkraft wie ein Fußabtreter.“

„Ich fühle mich als Lehrkraft, als ob ich im Unterricht gegen eine Wand Anrede.“

„Ich habe das Gefühl, immer deine Arbeit übernehmen zu müssen.“

„Ich habe das Gefühl, ihr wollt gar nichts verstehen.“

*„Ich habe das Gefühl, Schüler*in XY ist sehr faul.“*

*„Ich fühle mich von Kolleg*innen manipuliert.“*

„Ich fühle mich als Lehrkraft inkompetent.“

*„Ich habe das Gefühl meine Schüler*innen missverstehen mich.“*

Ziel laut Rosenberg ist die Entwicklung eines Wortschatzes, welcher die eigenen Gefühle klar und deutlich ausdrückt und sie einem Gegenüber leicht zugänglich machen (2016: 56).

1.1.3 Bedürfnisse

An dritter Stelle im Prozess der Gewaltfreien Kommunikation stehen die Bedürfnisse. Diese sind nicht nur eng mit den Gefühlen verknüpft, sondern das Kernstück der Gewaltfreien Kommunikation. Alle weiteren Komponenten werden maßgeblich durch Bedürfnisse beeinflusst (vgl. Holler 2016: 80). Zudem dient im Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation jegliche Handlung der Bedürfniserfüllung, was diesen eine hohe Bedeutung zuschreibt (vgl. Orth, Fritz 2013: 29). Rosenberg beschreibt Bedürfnisse als Wurzeln der Gefühle, macht zudem jedoch sehr deutlich, dass die Handlungen oder Äußerungen anderer zwar Auslöser jener Gefühle sein können, aber niemals dessen Ursache sind (vgl. Rosenberg 2016: 59). Es kann also sehr wohl sein, dass ein bestimmtes Verhalten eines Menschen bei einem anderen ein Gefühl auslöst, jedoch nie dessen Ursache ist. Letztere sind vielmehr die eigenen Bedürfnisse dieses Menschen. Laut Rosenberg sind Urteile, Kritik oder Diagnosen über andere Menschen entfremdete Äußerungen über eigene unerfüllte Bedürfnisse (vgl. Rosenberg 2016: 62). Die daraus hervorgehende Haltung beinhaltet, Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen und diese Verantwortung nicht auf andere zu übertragen.

Folglich sind gemäß Gewaltfreier Kommunikation Sprachmuster zu vermeiden, welche implizieren, dass die Verantwortung für Gefühle und die eigenen Bedürfnisse nicht bei einem selbst liegen. Unpersönliche Pronomen wie „Es“ oder „Das“, Konditionierungen und die Nennung eines Gefühls in Verbindung mit einem anderen Pronomen als „Ich“ sind wenig dienlich für die Gewaltfreie Kommunikation (vgl. Plate 2015: 87–88). Besser ist die folgende Formulierung: *„Ich fühle mich X, weil ich Y brauche.“* Das Gefühl wird mit dem Bedürfnis verknüpft und stellt einen Kontextrahmen für beide Äußerungen her.

1.1.4 Bitten

Abschließend folgt das Bitten als letzte Komponente der Gewaltfreien Kommunikation. Holler weist darauf hin, dass es sehr wichtig ist, den Prozess mit einer Bitte abzuschließen, da ein Gegenüber alles Vorangegangene als diffusen Vorwurf wahrnehmen könnte (2016: 101). Im Allgemeinen wird um Handlungen gebeten, die der Bedürfniserfüllung dienen. Dabei kann es sich um die folgenden vier Aspekte handeln: Verhalten zur

Bedürfniserfüllung, Wiedergabe des Verstandenen, aufrichtige Reaktion des Gegenübers sowie Resonanz in Form einer Antwort (vgl. Plate 2015: 88). Holler unterteilt Bitten zudem noch in sachliche Lösungsbitten und weitere Beziehungsklärung (2016: 105–106).

Bitten sind von Forderungen zu unterscheiden. Holler ordnet einer Bitte die „freie Wahl“ als Hauptmerkmal zu (2016: 109). Eine Forderung ruft dagegen laut Rosenberg entweder Rebellion oder Unterwerfung beim Gegenüber hervor (vgl. Rosenberg 2016: 85). Die Formulierung einer Bitte sollte immer positiv sein. Es sollte geäußert werden, was getan werden soll und nicht, was nicht getan werden soll. Zudem muss sie konkret und beobachtbar sein und sich auf Verhalten und Handlungen statt auf Charaktereigenschaften beziehen. Ebenso sollte der Erfolg der Bitte beobachtbar oder überprüfbar sein (vgl. Holler 2016: 103).

1.2 Lebensentfremdende Kommunikation

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation konzentriert sich insbesondere auf die Darstellung und Empfehlung jener Sprachmuster und Formulierungen, die als optimal oder günstig angesehen werden. Jedoch werden mit lebensentfremdenden Kommunikationsmustern sprachliche Gewohnheiten beschrieben, welche einer Kommunikation im Sinne der GFK im Weg stehen. So blockieren unter anderem moralische Urteile, Vergleiche und das Leugnen von Verantwortung nach Rosenberg die Empathie und tragen zudem zu gewalttätigem Verhalten bei (2016: 29). Plate hebt die Ansicht Rosenbergs hervor, lebensentfremdende Kommunikation sei für einen Großteil menschlicher Probleme verantwortlich (2015: 80). Lebensentfremdung im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation meint die Entfernung eines Menschen von sich selbst und den eigenen Bedürfnissen sowie von anderen Menschen und deren Bedürfnissen (vgl. Plate 2015: 80). Folgend werden die verschiedenen Arten lebensentfremdend zu kommunizieren näher betrachtet.

1.2.1 Moralische Urteile und Vergleiche

Zunächst sind moralische Urteile von Werturteilen zu unterscheiden. Werturteile sind als individuelle Überzeugungen und Lebensansichten eines Menschen definiert, während moralische Urteile zumeist mit einer abwertenden Haltung gegenüber anderen einhergehen und Personen (Charakter)-Eigenschaften oder Handlungen zuschreiben (vgl. Plate 2015: 80). Verurteilung, Schuldzuweisungen, Beleidigungen, Schubladendenken oder Diagnosen als Reaktion auf Verhalten, welches nicht den eigenen Wünschen entspricht, wird als moralisches Urteilen verstanden (vgl. Rosenberg 2016: 29).

Das Kommunizieren in festen Kategorien gründet auf der Haltung, dass ein objektives „richtig“ oder „falsch“ existiert. Diese Denkweise lässt wenig Raum für eigene und fremde Bedürfnisse und löst häufig Abwehr genau bei den Menschen aus, von denen Empathie und Zustimmung erwünscht wird (vgl. Rosenberg 2016: 30). Rosenberg stellt klar, dass es auch unter Bedingungen moralischer Urteile zur Bedürfniserfüllung kommen kann, allerdings ist es wahrscheinlich, dass das Gegenüber aus Angst vor Schuldzuweisung oder auch Scham handelt und nicht mit wertschätzender und empathischer Absicht (vgl. Rosenberg 2016: 30). Greifen beide Beteiligten einer Situation zu moralischen Urteilen entsteht ein Teufelskreis aus Abwertungen, welchen Plate als destruktive Spirale beschreibt (2015: 81).

Die beschriebene Verhaltensweise, eine Konflikursache einem bestimmten Fehlverhalten eines Gegenübers zuzuordnen, sieht Rosenberg als Ursache gewaltvollen Verhaltens (2012: 31). Die folgenden Beispiele im Kontext Schule, verdeutlichen die Sprachmuster, die mit moralischen Urteilen einhergehen (vgl. Rosenberg 2012: 29–30).

*„Schüler*in XY ist zu blöd, um die Aufgabe zu lösen.“*

*„Lehrer*in XY ist gemein.“*

In beiden Beispielen wird als Konsequenz der Abweichung des Verhaltens von den Wünschen einer Person dem Gegenüber eine feste Eigenschaft diagnostiziert und zugeschrieben. Schüler*in xy kommt dem Wunsch der Lehrperson nicht nach, indem er*sie eine Aufgabe nicht löst. Anstatt empathisch nach möglichen Bedürfnissen zu suchen, welche zum Nichterfüllen der Aufgabe geführt haben könnten, wird das „zu blöd sein“ als Ursache gesehen. Dies blockiert das Einfühlungsvermögen der Lehrperson und die Bedürfnisse beider Parteien bleiben mit dieser Kommunikationsweise wahrscheinlich unerfüllt. Gleiches funktioniert auch andersherum. Die Lehrperson wird als Konsequenz einer schlechten Note von Schüler*innen möglicherweise als „gemein“ abgestempelt. Hier ist ebenso wenig Raum für die Bedürfnisse aller Beteiligten.

Eine weitere Form der Verurteilung, ähnlich den moralischen Urteilen, ist das Anstellen von Vergleichen. Greifen Menschen zu dieser Handlung, verlagert sich die Aufmerksamkeit von den eigenen Bedürfnissen auf den Vergleich, was wiederum das Einfühlungsvermögen blockiert (vgl. Plate 2015: 82). Vergleicht sich ein Mensch mit einem anderen, dessen Bezugsgröße er als besser einstuft, ist dieser womöglich darin gehemmt, Empathie für die andere Partei aufzubringen. Vergleicht sich ein Mensch wiederum mit einem anderen, dessen Bezugsgröße als schlechter eingestuft wird, führt das womöglich dazu,

dass dieser sich überlegen und besser fühlt. In beiden Fällen kommt es, ähnlich wie bei moralischen Urteilen, zu Kategorisierungen und Verurteilungen, denn indem anderen Menschen bestimmte bessere oder schlechtere Eigenschaften zugeschrieben werden, wird den Bedürfnissen aller Beteiligten wenig Aufmerksamkeit zugebracht (vgl. Plate 2015: 82). Die folgenden Beispiele sollen besagte Bezugsgrößen verdeutlichen:

*„Lehrer*in XY gibt sich bei den Unterrichtsvorbereitungen viel weniger Mühe als ich, Lehrer*in XY ist faul.“*

*„Lehrer*in XY gibt sich bei den Unterrichtsvorbereitungen viel mehr Mühe als ich, Lehrer*in ist übergenau und pingelig.“*

1.2.2 Verantwortung Leugnen

Die eigene Verantwortung für Gedanken, Gefühle und Handlungen zu leugnen, ist eine weitere Form der lebensendfremdenden Kommunikation. Wie anfangs erwähnt, ist eine Grundhaltung der GFK, dass jeder Mensch für seine eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen verantwortlich ist. Wie in Kapitel 1.1.3 beschrieben: Handlungen oder Aussagen Anderer können zwar auslösenden Charakter haben, sind aber nie die Ursache für Gefühle oder Handlungen (vgl. Rosenberg 2016: 59). Durch verschiedene Sprachmuster und Gewohnheiten lässt sich dieses Leugnen erkennen. Rosenberg hat eine Aufzählung von Gründen zusammengestellt, denen Menschen häufig die Verantwortung oder auch Schuld für ihre Handlungen zuschreiben. Vage und unpersönliche Mächte, welche als Ursache eigener Handlungen deklariert werden, sind ein solcher Grund. Rosenberg weist an dieser Stelle auf die Verwendung des Wortes „müssen“ hin (vgl. Rosenberg 2016: 32). Dasselbe ist der Fall, wenn der eigene Zustand, eine Diagnose oder die eigene Geschichte die Verantwortung verschleiern. Die Handlungen anderer oder das Diktat einer Autorität werden ebenfalls als verlagerte Verantwortung aufgeführt. Weitere Gründe sind Gruppendruck, Politik, Regeln, Vorschriften, jegliche Rollen (Geschlecht, Alter, sozial) und unkontrollierbare Impulse (vgl. Rosenberg 2016: 32). Plate weist auf eine Möglichkeit zur Vermeidung solcher Muster hin. Wichtig ist das Bewusstsein, dass eine Möglichkeit der freien Wahl existiert. Menschen können entweder die Entscheidung treffen „auszusteigen“ oder die Konsequenzen bewusst zu tragen (2015: 83). Folgende Beispiele, ähnlich von Rosenberg formuliert, machen die erläuterten Gründe verständlicher:

<i>Vage unpersönliche Mächte</i>	<i>„Ich muss das tun, es ist meine Bestimmung und ich kann einfach nicht anders.“</i>
<i>Zustand, Diagnose, eigene Geschichte</i>	<i>„Ich bin Bildungsgangkoordinator, sowas mache ich nicht, dafür bin ich zu überqualifiziert.“</i>
<i>Handlungen anderer</i>	<i>„Deine Aussage hat mich so demotiviert, dass ich meine ToDo Liste heute nicht mehr abarbeiten konnte.“</i>
<i>Verordnung einer Autorität</i>	<i>„Ich muss das so machen – Anordnung von der*dem Chef*in.“</i>
<i>Gruppendruck</i>	<i>„Alle meine Kolleg*innen gehen mit störenden Schüler*innen so um, ich muss das genauso machen.“</i>
<i>Politik, Regeln, Vorschriften</i>	<i>„Ich bin Lehrkraft, daher muss ich Noten geben. So sind die Vorschriften.“</i>
<i>Geschlechter-, Alters-, Soziale Rollen</i>	<i>„Ich habe Ideen, wie man etwas besser machen könnte, aber ich bin jünger als die anderen Lehrer*innen und deswegen ist meine Idee nichts wert.“</i>
<i>Unkontrollierbare Impulse</i>	<i>„Ich konnte einfach nicht anders, das ist mir so herausgerutscht.“</i>

2 Anwendung Gewaltfreier Kommunikation in Sozialpädagogischem Unterricht

Nachdem die vorherigen Kapitel einen Überblick über die Gewaltfreie Kommunikation gegeben und wichtige Begrifflichkeiten geklärt haben, folgt nun der Hauptteil dieser Literaturarbeit. Die folgenden Kapitel zeigen Möglichkeiten und Chancen der Anwendung der GFK im Sozialpädagogischen Unterricht mit angehenden pädagogischen Fachkräften, weisen jedoch ebenso auf die Grenzen hin. Vor diesem Hintergrund werden die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, der Unterricht und der Umgang mit Konflikten, Bedeutung für die Didaktik sowie die Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation im Kontext Kita betrachtet. Die ausgewählten Schwerpunkte spiegeln die für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung allgegenwärtige doppelte Vermittlungspraxis beziehungsweise dem doppelten Pädagogischen Bezug wider. Sowohl die Perspektive des Unterrichts und die Beziehung der Lehrer*innen und Schüler*innen in der Schule, als auch die Situation im zukünftigen Beruf werden eingenommen, um einen möglichst ganzheitlichen Überblick über Möglichkeiten und Grenzen sicherzustellen.

2.1 Möglichkeiten

Aktuelle Ergebnisse der Lehr- Lernforschung schreiben der Beziehung und Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen eine besondere Bedeutung zu. Gewissermaßen wird diese, wenn auch nicht ausschließlich, als entscheidender Faktor für Gelingen oder Nichtgelingen von Unterricht beschrieben (vgl. Jaszus 2017: 66). Zudem sehen Neurowissenschaftler*innen einen signifikanten Zusammenhang zwischen emotionalem Erleben von Schüler*innen und deren Lernerfolgen (vgl. Jaszus 2017: 91). Dies mag auf Sozialpädagogischen, beruflichen Unterricht in besonderer Weise zutreffen. Es geht bei der Ausbildung angehender Sozialassistent*innen und Erzieher*innen nicht mehr nur um Vermittlung von reinem Faktenwissen, sondern zu großen Teilen um Kompetenzerwerb. Der Unterricht soll den Schüler*innen die nötigen Ressourcen zu Entwicklung von Handlungskompetenz und professioneller Haltung bieten und sie auf den anspruchsvollen, komplexen und vor allem dynamischen Berufsalltag vorbereiten.

Schule und im engeren Sinne Unterricht als komplexer und dynamischer Prozess birgt Potenzial für Unterrichtsstörungen und Konfliktsituationen. Diese beeinträchtigen nicht nur das Lernen, sondern führen gar zu einer Unterbrechung oder dem Abbruch des geplanten Unterrichts. Um Konflikte produktiv zu lösen, ist es notwendig diese explizit zum Thema zu machen und ihnen Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Thiel 2016: 109).

Die gestiegenen Anforderungen an die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, geht laut dem Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil, mit der Notwendigkeit neuer, auf diese Anforderungen antwortende didaktischer Ansätze einher (vgl. Kultusministerkonferenz 2017: Abschn. 6). Solche sind beispielsweise die Beziehungsdidaktik oder die Persönlichkeitsorientierte Didaktik. Diese jüngeren Aspekte einer Didaktik der Sozialpädagogik nehmen aktuelle Ergebnisse der Lehr-Lernforschung auf und neue Blickwinkel ein (vgl. Jaszus 2017: 26).

Die aufgeführten Schwerpunkte bilden Schnittstellen mit Grundgedanken, Haltungen und Vorgehensweisen der Gewaltfreien Kommunikation. Daraus resultiert die Möglichkeit, Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation für die produktive und lebendige Gestaltung von Sozialpädagogischem Unterricht zu nutzen. Ob und in welchem Maß dies sinnvoll ist, soll in den folgenden Kapiteln geprüft werden.

2.1.1 Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung und Interaktion im Unterricht

Das System Schule ist in hohem Maß von Bewertungen und Beurteilungen geprägt und in gewisser Weise darauf angewiesen. Immerhin benötigt es Bewertungen, meist in Form von Noten, um einen Abschluss zu erhalten. Dies gilt nicht nur für allgemeinbildende Schulen, sondern auch für den hier entscheidenden sozialpädagogischen Unterricht. Denkt man an Schule, sind sensible Bedürfniswahrnehmung oder Erfüllung oder Ausdruck von Gefühlen gemeinhin nicht die ersten Assoziationen. An dieser Stelle offenbart sich die erste Möglichkeit, die Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation in den Schulalltag und schließlich in den Unterricht zu integrieren. Am Anfang steht eine Lehrperson, die sich zunächst mit der Gewaltfreien Kommunikation auseinandersetzt und ihre eigenen Sprachmuster und Gedanken reflektiert. Mit den vier Schritten als Leitlinie ist es Lehrer*innen möglich, ihre sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten im Unterricht und in Interaktion mit den Schüler*innen weiterzuentwickeln und anzupassen. So mag es Lehrer*innen nach etwas Übung und ausreichender Reflexion gelingen, Beobachtungen im Unterricht von Bewertungen zu trennen und Verallgemeinerungen und Schubladendenken zu vermeiden (vgl. Plate 2015: 84). Gelingt es Beobachtungen getrennt von Bewertungen zu artikulieren, mag das dazu führen, dass es Schüler*innen leichter fällt, dieser zuzustimmen und keine Kritik oder Urteile in der Äußerung zu hören (vgl. Orth, Fritz 2013: 60). Konträr dazu führen Bewertungen, Strafen oder gar Beleidigungen zu Ablehnung und Blockade des Einfühlungsvermögens (vgl. Schweer 2017: 214). Ein mögliches Resultat dieser Art der Kommunikation ist, dass sich Schüler*innen auf Augenhöhe mit ihren Lehrer*innen wahrnehmen, was sich wiederum positiv auf das Miteinander im Unterricht auswirkt. Nimmt eine Lehrperson ihre eigenen Gefühle als Wegweiser wahr und wird sich deren Einfluss bewusst, kann sie die Erfahrung machen,

dass sich die Äußerung von Gefühlen positiv auf die Lehrer*innen – Schüler*innen Beziehung auswirkt (vgl. Orth, Fritz 2013: 39). Die Wahrnehmung und Äußerung von Gefühlen mögen für viele Lehrkräfte zunächst ungewohnt sein, sind Gefühle in der Institution Schule doch eher ein Tabu oder zumindest ein Aspekt, dem nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Plate 2015: 85). Die Trennung von Gefühlen und Gedanken und die bewusste Wahrnehmung und Übernahme von Verantwortung für die eigenen Gefühle lässt Lehrpersonen Selbstwirksamkeit erfahren und kann Überforderung mindern. Durch Auseinandersetzung mit den Mustern der Gewaltfreien Kommunikation erlangen Lehrer*innen die Erkenntnis, dass ihre Handlungen der Bedürfniserfüllung dienen. Durch Selbstempathie und Selbstfürsorge spüren sie ihren eigenen Bedürfnissen nach und nehmen die Verantwortung dafür wahr und an (vgl. Orth, Fritz 2013: 29). Schließlich werden im letzten Schritt Forderungen von Bitten unterschieden (vgl. Rosenberg 2016: 75). Es mag auch hier einigen Lehrkräften Schwierigkeiten bereiten, vorhandene Gewohnheiten zu durchbrechen, da es unmöglich erscheint, im Kontext von Unterricht Forderungen durch Bitten zu ersetzen. Allerdings nennt Holler Ursachen für ein „Nein“ als Reaktion auf eine Bitte. Diese sind zum einen das sachliche Unmöglich-Sein der Erfüllung der Bitte, ein ihr entgegenstehendes Bedürfnis oder die Tatsache, dass die Bitte nicht realistisch ausführbar ist (2016: 109). Wird es zur Normalität, offen über Bedürfnisse und Gefühle zu kommunizieren, sind Bitten sachlich erfüllbar, steht der Erfüllung kein Bedürfnis entgegen und ist sie realisierbar, ist es jedoch wahrscheinlich, dass es in vielen Situationen sehr wohl möglich ist, Forderungen durch Bitten zu ersetzen. Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass es sicherlich unrealistisch ist, dass Lehrpersonen nach nur etwas Übung in der Lage sind, ihre kompletten Denkmuster und Kommunikationsgewohnheiten zu ändern, jedoch bietet die Orientierung am Prozess der Gewaltfreien Kommunikation einen guten Zugang zu Selbstreflexion und offenbart Chancen, die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu verbessern. Indem Lehrer*innen die Gewaltfreie Kommunikation oder Teile davon anwenden und in ihre Kommunikationsmuster integrieren, lernen auch die Schüler*innen diesen Prozess kennen, erhalten einen Zugang zu ihren eigenen Bedürfnissen und davon beeinflussten Gefühle. Diese Möglichkeit zur Anwendung findet in der Interaktion statt und nicht durch Behandlung von Gewaltfreier Kommunikation als Unterrichtsthema.

Bis dato offen bleibt die Frage nach dem Bezug zu speziell sozialpädagogischen Unterricht. Pädagogische Fachkräfte finden sich in einem Arbeitsfeld wieder, welches von spezifischen Merkmalen geprägt ist. Ihre tägliche Arbeit findet in unmittelbarer Interaktion mit Kindern und Jugendlichen als spontan handelnde Subjekte statt. Ihr Verhalten ist zu keinem Zeitpunkt vollständig vorhersehbar, das Zusammenleben und die Interaktion dynamisch. Der Beruf ist hochgradig vielschichtig und komplex und Erzieher*innen

und Sozialassistent*innen sehen sich täglich mit der gesamten Breite an Herausforderungen konfrontiert. Darüber hinaus wirken pädagogische Fachkräfte sozialisierend auf andere ein (vgl. Jaszus 2017: 122). Dieser hohe Grad an menschlicher Interaktion benötigt funktionierende und reflektierte Kommunikation. Auf diese beruflichen Anforderungen antwortet der Rahmenplan für Erzieher*innen mit der Formulierung von Unterrichtsprinzipien und der erneuten Betonung der Besonderheit des Berufsfeldes von Pädagogischen Fachkräften. Diese Besonderheit, nämlich der tägliche pädagogische Umgang mit einzelnen Menschen und Gruppen sei im Unterricht zu beachten. Zum einen soll der Unterricht einen klaren Bezug zum Berufsbereich herstellen, was eine integrale Persönlichkeitsentwicklung voraussetzt. Fachschulen sollen den Schulalltag und den Unterricht bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum gestalten und den Schüler*innen ausreichend Raum für Persönlichkeitsentwicklung lassen. Zudem wird eine hohe Theorie- Praxisverknüpfung und das Lernen anhand sozialpädagogischer Praxissituationen als Anforderung an Sozialpädagogischen Unterricht gestellt. Letztlich ist Unterricht in der beruflichen Bildung von Erzieher*innen immer im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis zu gestalten (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg - Vorpommern 2016: Abschn. 12). Durch die Kommunikation im Unterricht im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation wird der Lebens- und Erfahrungsraum ein positiver Ort für alle Parteien. Alle werden gesehen und in ihrer Einzigartigkeit wahr- und ernstgenommen. Zudem leistet die Gewaltfreie Kommunikation für einen hohen Theorie- Praxis Bezug und die Berücksichtigung der doppelten Vermittlungspraxis einen sinnvollen Beitrag. Durch die Etablierung einer solchen Kommunikation im Unterricht verändern sich die Sprachmuster und die Wahrnehmung von Denkweisen der Schüler*innen. Diese Erkenntnisse nehmen sie mit in ihren Berufsalltag als pädagogische Fachkraft und können in der Praxis wiederum die positiven Auswirkungen der GFK erfahren. Letztlich ist Kommunikation als Inhalt auch fest im Rahmenplan verankert. Als Bestandteil von Modul 3: „Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen“ kann die Gewaltfreie Kommunikation als Unterrichtsinhalt einen Platz finden und so die doppelte Vermittlungspraxis berücksichtigen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg - Vorpommern 2016: Abschn. 40). Schüler*innen lernen die GFK kennen und üben diese in ihre Kommunikation zu integrieren, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen, Gedanken und Gefühle zu unterscheiden, Bedürfnisse zu erkennen und Bitten von Forderungen zu differenzieren. Dieses Wissen und die innere Haltung der GFK wenden Schüler*innen wiederum in der Praxis an.

Hilbert Meyer spricht im Kontext seiner zehn Merkmale von gutem Unterricht von lernförderlichen Klima. Dieses ist als die sogenannte humane Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen- Beziehung zu verstehen und vor allem gekennzeichnet durch Respekt,

verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge (vgl. Meyer 2019: 47). Meyer schreibt einem positiven Unterrichtsklima eine häufigere und intensivere Mitarbeit durch Schüler*innen zu, sowie eine zufriedenerere Gesamteinstellung zur Schule. Darüber hinaus entstehen in einem lernförderlichen Klima seltener Unterrichtsstörungen und Konflikte (vgl. Meyer 2019: 51). Die Gewaltfreie Kommunikation mit Wertschätzung und Empathie als Grundpfeiler begünstigt ein lernförderliches Klima. Ein Ziel der GFK ist ein lebensdienliches Miteinander (vgl. Orth, Fritz 2013: 143). Die Entfernung von lebensdienlich und lernförderlich erscheint gering. Schüler*innen können in gewaltfreiem Unterricht wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Sie erlangen ein Bewusstsein über das, was ihre Äußerungen und ihr Empathisches Zuhören bei einem Gegenüber bewirken können (vgl. Orth, Fritz 2013: 144). Lob sieht Gewaltfreie Kommunikation mit skeptischem Blick, da das Konzept kein Instrument sein soll, um Menschen zu konditionieren und dazu zu bringen, das zu tun, was ein anderer möchte. Lob wird also durch den Ausdruck von Wertschätzung ersetzt. Dieser erfolgt durch Benennung von Handlungen und Verhaltensweisen, die Wohlbefinden ausgelöst und/oder Bedürfnisse erfüllt haben und daraus resultierender Gefühle (vgl. Orth, Fritz 2013: 144). Empathie ist die Grundlage der GFK. Das gilt sowohl für Selbst- als auch für Fremdempathie. Rosenberg verwendet zur Veranschaulichung das Bild eines Baumes. Empathie und Verbindung zu sich und anderen bilden den starken und kraftvollen Stamm, eine einfühlsame und wertschätzende Haltung die Wurzeln. Wie Wurzeln eines Baumes ist eine solche Haltung nicht einfach da, sie muss umsorgt und gepflegt werden (vgl. Orth, Fritz 2013: 85). Voraussetzung für Empathie sind Präsenz und Respekt, ähnlich Meyers Beschreibung von lernförderlichem Klima. Bei all den positiven Aspekten ist jedoch festzuhalten, dass Empathie keinesfalls bedeutet, mit allem einverstanden zu sein und alles ertragen zu müssen. Es bedeutet viel mehr, ein Gegenüber wertschätzend und wohlwollend zu betrachten und feinfühlig Bedürfnisse und Gefühlen nachzuspüren. Günstig ist eine Haltung, alles verstehen zu wollen, statt der Annahme, alles ertragen zu müssen. So können Lehrer*innen Strategien, welche die Schüler*innen verwenden, um Bedürfniserfüllung zu erreichen, als störend empfinden, sich diesen jedoch empathisch zuwenden und auf dahinterliegende Bedürfnisse zu fokussieren (vgl. Orth, Fritz 2013: 99). Dieses Bewusstsein schafft eine Basis, um störende Strategien beider Seiten, Lehrer*innen und Schüler*innen, im Unterricht anzusprechen. Die Aspekte der GFK und dem lernförderlichen Klima nach Meyer bieten ausreichend Schnittstellen für eine lernbegünstigende Wechselwirkung. Von Bedeutung für sowohl die Interaktion im Unterricht als auch für lernförderliche Bedingungen ist zudem die Rolle der Lehrpersonen, ihre Haltung und die Art, wie sie sich und ihren Berufsauftrag verstehen. Wollen Lehrer*innen das Bedürfnis nach Wissen der Schüler*innen fördern und

herausfordern, so sind lebensdienliche Beziehungen und die Verbindung aus Wachstum, Gemeinschaft und Autonomie vorteilhaft (vgl. Orth, Fritz 2013: 178). Hierfür ist die GFK laut Orth und Fritz aus den bereits aufgeführten Argumenten ein ideales Instrument. Besonders von Bedeutung für (Sozialpädagogischen) Unterricht, im Sinne der GFK ist die Authentizität der Lehrpersonen. Schüler*innen nehmen sehr sensibel wahr, ob sie es mit einer authentischen Lehrer*in zu tun haben, oder ob ihnen in gewisser Weise etwas „vorgespült“ wird. Diese Tatsache zeigt auf, dass es bei der Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation darauf ankommt, dies aus ehrlichem Wohlwollen zu tun und nicht als Instrument zur Manipulation der Schüler*innen (vgl. Orth, Fritz 2013: 180). Zudem lädt die Gewaltfreie Kommunikation Lehrkräfte dazu ein, alte Tugenden und Paradigmen zu reflektieren und gegebenenfalls abzulegen. Dies kann beinhalten, Perfektionsansprüche abzulegen und allen Beteiligten Raum für ehrliche Authentizität zuzugestehen (vgl. Orth, Fritz 2013: 180). Rosenberg sieht Lehrer*innen nicht in üblicher Perspektive, sondern viel mehr als Begleiter*innen der Schüler*innen auf ihrer Reise, also dem Lernen. Lehrer*innen machen keine Vorschriften, wohin gereist wird, sie stellen alles Nötige zu Verfügung und nehmen Bedürfnisse und Gefühle wahr (vgl. Orth, Fritz 2013: 182).

Die Institution Schule verfügt über eine asymmetrische Verteilung von Macht. Lehrer*innen haben einen Machtvorsprung: Sie bewerten Leistungen anhand von Noten, entscheiden, was im Unterricht wann und wie behandelt wird, moderieren Unterrichtsgespräche und haben allgemein die Entscheidungsgewalt. Letzteres beinhaltet bereits das Problem, welches diese Asymmetrie mit sich bringt. Hier kann die Gewaltfreie Kommunikation eine mögliche Antwort auf die Frage sein, wie mit Macht so umgegangen werden kann, dass wertschätzende Kommunikation und Empathie weiterhin möglich sind und nicht verhindert werden (vgl. Orth, Fritz 2013: 113). Für Rosenberg ist die Differenzierung zwischen strafender und schützender Machtausübung entscheidend für den schulischen Alltag. Ziel der GFK ist daher gegenseitige Ermächtigung (vgl. Orth, Fritz 2013: 114). Strafbare Machtausübung ist von der Intension gekennzeichnet, andere kontrollieren zu wollen und sie dazu zu bringen, das zu tun, was erwünscht ist, und zwar auf die Art und Weise, die für richtig gehalten wird (vgl. Orth, Fritz 2013: 115). Diese Art ist gewalttätiger als notwendig und hochgradig manipulativ. Hinter der Anwendung bestrafender Macht kann die Absicht stehen, andere für eine als schlecht bewertete Handlung leiden zu lassen oder ihnen ein gewisses unerwünschtes Verhalten gar auszutreiben. Rosenberg stellt allerdings klar, dass diese Machtausübung nicht nur sehr zeitaufwendig, sondern auch nicht von nachhaltigem Erfolg ist. Bestrafung zieht eine sinnfreie Spirale weiterer Maßnahmen nach sich und erzeugt Angst und Abwehr bei den Schüler*innen. Ausgrenzungen entstehen und auf Dauer wird das Zusammenleben und die

Interaktion vergiftet (vgl. Orth, Fritz 2013: 118). Nicht erwünschte Verhaltensweisen und die Reaktion darauf stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit, es bleibt kein Raum für die Bedürfnisse und Gefühle von sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen (vgl. Rosenberg 2016: 177). In manchen Situationen ist die Ausübung von Macht jedoch notwendig, etwa um Bedrohungen oder Gefahr abzuwenden. Das ist die schützende Anwendung von Macht. Schüler*innen greifen gelegentlich zu Strategien, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen, die wiederum verletzend für andere Schüler*innen und ihre Bedürfnisse sein können. Die Anwendung von Macht mit schützender Absicht, um Menschen vor Gefahr zu bewahren, sieht die GFK als sinnvoll an (vgl. Orth, Fritz 2013: 118). Die bewusste Wahrnehmung des schulischen Machtgefälles und die schützende Verwendung des Machtvorsprungs hilft, das Machtgefälle von Lehrer*innen und Schüler*innen zu reduzieren und bereichert so das Miteinander.

2.1.2 Didaktische Ansätze

Wie bereits zuvor erwähnt, formuliert das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen klar die Notwendigkeit besonderer didaktischer Ansätze, die auf die veränderten und gestiegenen Anforderungen an den Beruf antworten (vgl. Kultusministerkonferenz 2017: Abschn. 6). Daraus resultierend wird persönlichkeitsorientierten didaktischen Ansätzen immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Eine Verbindung zwischen der Anwendung und Haltung der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg und diesen Didaktik-Ansätzen scheint auf den ersten Blick abwegig. Jedoch lassen sich bei näherer Betrachtung Schnittstellen einer potentiellen gegenseitigen positiven Beeinflussung erkennen. Besagte Schnittstellen und Potentiale werden im Folgenden näher beleuchtet.

Persönlichkeitsorientierte Ansätze einer Didaktik stellen im Gegensatz zu klassischeren Modellen die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und deren Kompetenzerwerb in den Vordergrund. Ausgangspunkt von Unterricht ist nicht mehr nur die reine Vermittlung von Faktenwissen. Besonders in der beruflichen Bildung ist dieses Persönlichkeitsprinzip der bestimmende Faktor von sowohl der Auswahl als auch der Anordnung von Unterrichtszielen und Inhalten (vgl. Jaszus 2017: 97). Derartige Betrachtungsweisen einer Didaktik der beruflichen Bildung gehen mit bestimmten Prinzipien einher, welche es bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu beachten gilt. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Berücksichtigung der Persönlichkeit besonders in sozialpädagogischem Unterricht als wesentlich beschrieben. Dies ist der Fall, da sozialpädagogische Fachkräfte als Resultat ihrer alltäglichen Interaktion mit spontan handelnden Subjekten ebenfalls immer interaktiv handeln. Verhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen lässt sich niemals vollständig vorhersehen oder gar planen. Es gibt

schlichtweg Situationen in denen Fachkräfte mit dem Rückgreifen auf Handlungsrou-
tinen nicht weiterkommen. Sie sind immer als ganzer Mensch, mit ihrer ganzen Persön-
lichkeit in der Situation gefordert (vgl. Jaszus 2017: 98). Darüber hinaus wird die Per-
sönlichkeitsentwicklung als zentrale Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe beschrieben.
Schüler*innen können so in sozialpädagogischem Unterricht am eigenen Leib und un-
mittelbar erleben, was das Ziel pädagogischen Handelns ist (vgl. Jaszus 2017: 98). Ne-
ben diesen Ausführungen zur Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung für speziell so-
zialpädagogischen Unterricht, werden in der Literatur Grundsätze für eine persönlich-
keitsorientierte Didaktik formuliert, welche den Unterricht und den Lehr-Lernprozess op-
timieren sollen. Einer dieser Grundsätze ist der bereits vielfach erwähnte und allgegen-
wärtige doppelte pädagogische Bezug. Ergänzt wird dieser durch die Berücksichtigung
der Persönlichkeitsentwicklung als Strukturprinzip des Unterrichts sowie sozialpädago-
gischer Praxissituationen als Ausgangspunkt für den Erwerb von Fachwissen (vgl. Jas-
zus 2017: 99). Als wesentliche Schnittpunkte mit der Gewaltfreien Kommunikation stel-
len sich die Bedeutung von Empathie und Wertschätzung sowie der starke Modellcha-
rakter von Unterricht dar. Wertschätzung im Sinne einer persönlichkeitsorientierten Di-
daktik meint eine positive Grundhaltung den Lernenden und ihrem individuellen Lernpro-
zess gegenüber. Diese drückt sich unter anderem durch emotionale Wärme, Achtung
und Rücksichtnahme aus. Empathie beschreibt die Fähigkeit, sich in andere Personen
und ihr individuelles Erleben einzufühlen. Sie ist gekennzeichnet von dem Willen, das
Erleben und die Wahrnehmung des Gegenübers verstehen zu wollen (vgl. Jaszus 2017:
100). Da Empathie eine der grundsätzlichen Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation
darstellt, besteht sowohl durch die Vermittlung dieser im Unterricht als auch durch die
aktive Anwendung in der Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen eine
für persönlichkeitsfokussierte Didaktik günstige Ausgangslage. Eine Lehrperson, welche
die Haltung von ehrlicher Empathie und Wertschätzung lebt und gewaltfrei kommuni-
ziert, bietet Schüler*innen ein Modell. Sie erfahren die positiven Effekte einer gewalt-
freien Kommunikation und können diese in ihr eigenes Selbstverständnis ihrer professi-
onellen Haltung als angehende Erzieher*innen integrieren. Resultat können positive Ef-
fekte für das Lernverhalten der Schüler*innen sein. Nicht nur die Lehrperson kann ein
Modell für die Schüler*innen sein. Chancen verspricht vor allem die Betrachtung von
Prozessen innerhalb der Lerngruppe, also der Klasse als wichtige Modelle für den Kom-
petenzerwerb (vgl. Jaszus 2017: 103). Gelebte Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht
sowie deren Behandlung als Unterrichtsinhalt ist ein lebendiges Modell sozialpädago-
gischen Handelns für die Schüler*innen. Im Rahmen Persönlichkeitsorientierter Ansätze
wird es als sinnvoll beschrieben, bestimmte Methoden nicht nur als Fachinhalt zu

vermitteln, sondern auch aktiv selbst anzuwenden. Die Gewaltfreie Kommunikation als solch eine Methode bietet sich aus bereits beschriebenen Gründen daher an.

Ein konkretes Beispiel eines solchen persönlichkeitsorientierten Ansatzes, welcher besonders viele Überschneidungen mit Grundhaltungen der Gewaltfreien Kommunikation aufweist, ist die Beziehungsdidaktik. Diese ist im Grunde keine eigenständige Didaktik, sondern vielmehr ein Überdenken des klassischen Verständnisses von Unterricht, Lernen und Erziehung. Miller beschreibt gängige Erfahrungen im Schulalltag sowie Erkenntnisse auf der Humanwissenschaft als Auslöser dieses Umdenkprozesses (2011: 36). Zugrundeliegende Theorien sind sowohl konstruktivistische als auch systemische Sichtweisen. Zentral für eine Beziehungsdidaktik ist also sowohl die Annahme, dass keine objektive Wahrheit oder Wirklichkeit existiert, als auch das Bild vom Menschen als operational geschlossenes System (vgl. Miller 2011: 37). Die konstruktivistische Haltung, dass es nicht die eine Wahrheit gibt, überschneidet sich mit der Grundannahme der Gewaltfreien Kommunikation, dass kein Richtig oder Falsch existiert. Während der Konstruktivismus darauf hinweist, dass Erkenntnis immer subjektgebunden und objektiv nicht möglich ist (vgl. Miller 2011: 37), richtet sich die Gewaltfreie Kommunikation an Bedürfnissen aus. Auch die Aussage, aus unterschiedlichen konstruierten Wirklichkeiten könne eine gemeinsam konstruierte Wahrheit werden, weist Parallelen zur Gewaltfreien Kommunikation auf (vgl. Miller 2011: 37). Durch die Orientierung an den vier Schritten Gewaltfreier Kommunikation und den Schritten, um diese zur Konfliktlösung anzuwenden, wird eine Verbindung zwischen Personen geschaffen. Sie kommen „auf einen Nenner“. Beziehungslernen kann wiederum im Sinne der Beziehungsdidaktik nur in einer Begegnung oder Verbindung von Person zu Person stattfinden (vgl. Miller 2011: 36). Miller beschreibt die Anwendung von Zwang als tödlich für den Lernprozess und Lernmotivation und für eine gute Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Er fügt jedoch hinzu, dass die Anwendung von Zwang aus Schutzgründen und zur Abwehr von Bedrohungen sehr wohl gerechtfertigt ist (2011: 39). Dieses Prinzip von Beziehungsdidaktik deckt sich mit den Ausführungen Rosenbergs zu bestrafender und beschützender Macht. Rosenberg hebt ebenfalls die Schädlichkeit von bestrafender Macht und die Daseinsberechtigung von beschützender Macht hervor (vgl. Orth, Fritz 2013: 1114–1115). Allein der Terminus unterscheidet sich hier. Dieses Bild von Macht- und Zwanganwendung erfordert als Resultat die Reflexion und schließlich die Veränderung der Rolle von Lehrer*innen. Diese erfährt eine Entwicklung vom „Besserwisser*in“ oder „Diktator*in“ hin zu Expert*innen für Kommunikation, Beziehung und Lernen (vgl. Miller 2011: 40). Lehrkräfte, die durch die Auseinandersetzung mit Gewaltfreier Kommunikation ihre eigenen Muster reflektieren, erlangen ein tieferes Bewusstsein von Kommunikation und wie sich ihre Qualität positiv oder negativ auswirken. Der Fokus einer

Beziehungsdidaktik liegt also weniger auf Erziehung und mehr auf Beziehung. Zudem ist es dem Ansatz dienlich, Erziehung nicht als das Umformen eines Menschen zu definieren, sondern als gemeinschaftliche Sinnverständigung (vgl. Miller 2011: 42). Ziel von Beziehung und einer Erziehung im moderneren Sinn, ist das Begleiten der Schüler*innen auf ihrem Weg des Lernens (vgl. Miller 2011: 44). Um dem grundsätzlichen Ziel von Beziehungsdidaktik, dem Aufzeigen und Bereitstellen von Möglichkeiten, die Schüler*innen in ihrem Selbst zu bestärken und Beziehungen untereinander gewaltfrei und entwicklungsfördernd zu gestalten, näher zu kommen, kann die GfK einen begünstigenden Beitrag leisten. Durch eine Begegnung auf Augenhöhe, weil die Bedürfnisse aller Beteiligten von Bedeutung sind, werden Beziehungen gestärkt und das Klima im Unterricht wird in seiner Qualität gesteigert. Die zentralen Gegenstände des beziehungsdidaktischen Ansatzes zeigen ebenfalls gewisse Parallelen zu den vier Komponenten auf. Erstere sind benannt als die Wahrnehmung und Beobachtung von Verhaltensweisen der Individuen in zwischenmenschlichen Beziehungen, Klärung von Haltungen und Einstellungen, die Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte und in gesellschaftlichen Übungsfeldern durch Beziehungen über eben diese zu lernen (vgl. Jaszus 2017: 77). Hinsichtlich der vorangegangenen Ausführung ergibt sich in Bezug auf speziell sozialpädagogischen Unterricht das folgende Bild. Der Unterricht als solches ist nicht nur reine Wissensvermittlung, sondern immer auch ein Erfahrungs- und Handlungsraum für Beziehungslernen und Lehren. Der Unterricht ist folglich so zu gestalten, dass sich genügend Gelegenheiten und Räume für Beziehungserfahrungen ergeben. Dieses Handeln in besagtem Handlungsraum muss reflektiert werden. Es braucht ausreichend Gelegenheit die Konstruktionen von Wirklichkeit aller Beteiligten zu besprechen und wahrzunehmen. Letztlich geht es neben den fachlichen Inhalten auch darum, dass Schüler*innen sich beziehungsrelevante Inhalte als Fach- und Handlungswissen aneignen (vgl. Jaszus 2017: 77). Eine weitere Gemeinsamkeit von Beziehungsdidaktik und Gewaltfreier Kommunikation ist der Hinweis auf die Bedeutung der Authentizität der Lehrperson. Darüber hinaus wird in Bezug auf Beziehungsdidaktik darauf hingewiesen, dass nicht allein die Inhalte im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sondern die Bedeutung von Beziehung und Interaktion nicht außeracht zu lassen ist. (vgl. Jaszus 2017: 79). Beziehung kann letztlich einen wertvollen Beitrag dazu leisten, dass neues Wissen in bereits vorhandene Strukturen eingeordnet werden kann. Besonderheit im Kontext der Sozialpädagogik ist an dieser Stelle, dass Beziehung nicht nur ein Utensil zur Inhaltserschließung ist, sondern für die Schüler*innen auch die Wahrnehmung einer professionellen Gestaltung von Beziehungen als zentraler Bestandteil ihres Berufes ermöglicht (vgl. Jaszus 2017: 85).

2.1.3 Konfliktlösung im Unterricht

Konflikte sind im schulischen Alltag keine Seltenheit und gehören gewissermaßen dazu. Das Problem dabei ist, dass Störungen oder Konflikte meist dazu führen, dass Unterricht unterbrochen oder in extremen Fällen sogar abgebrochen wird. Ziel der Gewaltfreien Kommunikation in diesem Kontext ist es, zu verhindern, dass Konflikte eine trennende Wirkung haben, sondern die Aufmerksamkeit auf das Suchen und Finden konstruktiver Lösungswege gerichtet wird (vgl. Orth, Fritz 2013: 184). Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass die GFK kein Wundermittel auf dem Weg zu völliger Konfliktfreiheit sein kann. Jedoch lädt sie dazu ein, die Chance von Konflikten zu sehen. Prägend für die Konfliktlösung im Sinne der GFK ist das Suchen einer Lösung, die die Bedürfnisse aller Beteiligten erfüllt, also keine Kompromisse eingeht (vgl. Orth, Fritz 2013: 185). Diese These zweifeln Orth und Fritz zwar an, jedoch sehen sie die Bedeutung dieser Haltung, um Konflikte nicht schnell abzuhandeln und vorschnelle Kompromisse zu vermeiden (2013: 185). Als Basis von gewaltfreier Konfliktlösung sieht Rosenberg neben Empathie, das Erzeugen einer Verbindung zwischen den Konfliktparteien. Diese Verbindung ist die Voraussetzung für Empathie und ihr Fehlen macht eine Klärung im Sinne der GFK nahezu unmöglich (2013: 7). Darüber hinaus ist es nie das Ziel, dass eine Partei nachgibt und zurücksteckt. Rosenberg ersetzt das Wort Kompromiss aus diesem Grund mit dem Wort Zufriedenheit. Mit Kompromiss wird die Annahme etwas aufgeben zu müssen assoziiert. Hat eine Partei das Gefühl zu verlieren oder etwas aufgeben zu müssen, so wird es ihr wahrscheinlich schwerfallen, empathisch zu bleiben. Das wäre für die Lösung eines Konfliktes wenig dienlich (vgl. Rosenberg 2016: 153).

Zu einer gewaltfreien Konfliktlösung orientiert sich die GFK an fünf Schritten: eigene Bedürfnisse ausdrücken, Bedürfnisse anderer Erkunden, auf richtiges Verständnis prüfen, Empathie aufbringen und das Ausdrücken vorgeschlagener Strategien zur Lösung in positive Handlungssprache (vgl. Rosenberg 2013: 7). Es kann nur eine Lösung für alle am Konflikt beteiligten Personen zu ihrer Zufriedenheit geben, wenn die Bedürfnisse das Zentrum der Aufmerksamkeit darstellen (vgl. Rosenberg 2013: 7). Der erste Schritt einer Klärung ist folglich der Ausdruck der eigenen Bedürfnisse. Rosenberg hebt hervor, dass es wichtig ist, Bedürfnisse von Strategien zu unterscheiden und Ausdrucksweisen zu vermeiden, die suggerieren, mit der anderen Partei sei etwas falsch (2013: 8). Darüber hinaus stellt er fest, Menschen hätten erlernt zu kritisieren und zu diagnostizieren, anstatt ihre Bedürfnisse mitzuteilen. Daraus resultiert, dass keine Einigung erreicht wird, obwohl eine, für alle Beteiligte zufriedenstellende Lösung möglich wäre. Steht die Frage „Wer hat Recht?“ im Zentrum der Aufmerksamkeit, resultiert daraus nach Rosenbergs Auffassung verbale Gewalt (vgl. Rosenberg 2013: 9). Er sieht Bedürfnisse als wichtige Ressourcen des Lebens zur Selbsterhaltung. Beim Ausdrücken eigener Bedürfnisse

erscheint es hilfreich, dass diese keine Hinweise auf andere Personen enthalten. Intellektuelle Analysen werden als Kritisierungen wahrgenommen und unklare Artikulation dessen, was gebraucht wird, resultiert in lebensentfremdender Kommunikation (vgl. Rosenberg 2016: 157). Nachdem eigene Bedürfnisse ehrlich, klar und frei von Verurteilung artikuliert wurden, folgt die Erkundung der Bedürfnisse anderer. Dies geschieht vollkommen unabhängig davon, auf welche Art und Weise die Person sich äußert. Es geht darum, die anderen Konfliktparteien dabei zu unterstützen, sich über verborgene Bedürfnisse klar zu werden. Dazu ist es hilfreich zu trainieren, Bedürfnisse hinter Botschaften herauszuhören (vgl. Rosenberg 2013: 12). Zentral ist folglich die Annahme, dass hinter jeder Botschaft auch der Ausdruck eines Bedürfnisses steht. Eine ausschlaggebende Fähigkeit besteht also vor allem darin, erspüren zu können und zu wollen, was Menschen gerade brauchen (vgl. Rosenberg 2013: 12). In heiklen Situationen oder schwierigen Konflikten kann der starke Fokus auf die Bedürfnisse aller ein Wegweiser sein, um Eskalation zu vermeiden. Wurden die Bedürfnisse beider Seiten ausgedrückt, gilt im dritten Schritt der Konfliktlösung zu überprüfen, ob diese auch korrekt verstanden wurden. Nur weil eine Botschaft gesendet wurde, ist dies nicht gleichbedeutend damit, dass diese vom Gegenüber auch so verstanden werden, wie sie gemeint waren. Bei Unsicherheit um Wiederholung zu bitten, ist eine simple Lösung dieses Dilemmas (vgl. Rosenberg 2013: 15–16). Rosenberg merkt dahingehend an, dass starke angestaute Gefühle wie beispielsweise Schmerz die Fähigkeit blockieren können, empathisch zuzuhören. Das kann wiederum dazu führen, dass Menschen Äußerungen anders hören, als vom Gegenüber beabsichtigt (vgl. Rosenberg 2016: 162). Zum wiederholten Male scheint Empathie das Fundament zu sein, auf dem das Gebilde der GFK gebaut ist. Sind Bedürfnisse geklärt und Ressourcen identifiziert resultiert die Frage, was getan werden kann, um eine Erfüllung, konkret eine Konfliktlösung zu erreichen. Dieser vierte Schritt sucht nach einer Lösung des vorhandenen Konflikts welche alle Beteiligten zufriedenstellt und die Bedürfnisse aller wahrnimmt und erfüllt. Rosenberg sieht an dieser Stelle die Gefahr, zu oft zu schnell in Kompromisse zu verfallen und sieht als Konsequenz die verminderte Qualität der gewählten Lösungsstrategie (2013: 21). Zentral für diesen Schritt des Lösungsprozesses ist es, mit einer Aktion abzuschließen. Voraussetzung dafür ist es, laut Rosenberg, die vorgeschlagenen Strategien in gegenwartsbezogener Handlungssprache zu verbalisieren. Gegenwärtig meint, eine klare Aussage darüber zu treffen, was jetzt gerade von der Gegenpartei gebraucht oder gewollt wird (vgl. Rosenberg 2013: 21). Dieses Äußern der Bitte in der Gegenwart fördert eine respektvolle Diskussion zwischen den am Konflikt beteiligten Personen. Handlungssprache meint die Verwendung von Handlungsverben, also die Beschreibung dessen, was seh- oder hörbar ist. Respekt ist in diesem letzten Schritt des Konfliktlöseprozesses ein Schlüsselement. Auf den

Ausdruck der Strategien in gegenwärtiger Handlungssprache folgt die Aktivität (vgl. Rosenberg 2016: 163–165).

Für Lehrer*innen bieten die Anwendung dieser Art von Konfliktlösung das Potential, Konflikte im Unterricht auf konstruktivere Weise zu lösen. Da Konflikte ein Teil ihres Alltags sind, erscheint es als Chance zur Klärung dieser, einen Weg einzuschlagen, der zu mehr Verständnis und Empathie im Klassenzimmer führt. Wie im vorangehenden Kapitel ausgeführt kann sich die aus gewaltfreier Konfliktlösung gestärkte positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung deutlich positiv auf den Lernerfolg der Schüler*innen auswirken. Angehende pädagogische Fachkräfte werden sich in ihrem erwartenden Beruf oft in Konfliktsituationen wiederfinden. Sie lernen durch die Selbsterfahrung eine neue Art kennen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und erlangen durch die Erprobung im Umgang untereinander und mit den Lehrer*innen Sicherheit in Konfrontation mit selbigen. Dies kann Teil der Entwicklung und Vertiefung beruflicher Identität und professioneller Haltung sein, welche im Rahmenlehrplan verankert sind (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg - Vorpommern 2016: Abschn. 36). Lehrer*innen müssen zudem nicht immer an Konflikten beteiligt sein, die im Unterricht auftreten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie untätig bleiben müssen. Als Mediator*innen können sie Schüler*innen bei der Konfliktlösung unterstützen. Hierbei gilt es neben den erläuterten Schritten einige Punkte zu beachten. Wichtig ist es, dass die als Mediator*innen fungierende Lehrkraft von Beginn an klarstellt, dass es nicht ihre Absicht ist, Partei zu ergreifen und dass die Bedürfnisse aller am Konflikt beteiligten von Bedeutung sind (vgl. Rosenberg 2016: 166). Ziel der Mediation ist die Unterstützung beider Seiten und das Herstellen einer Verbindung. Eigene Wünsche gilt es dabei außenvor zu lassen. Die Rolle der Lehrer*in besteht darin, einen geeigneten Rahmen für die Konfliktklärung zu schaffen. Dabei kann es gelegentlich und auch mehrmals von Nöten sein, die Schüler*innen im Konflikt daran zu erinnern, dass keine*r einen Unterstützungsvorsprung erhält und es nicht darum geht, wer Recht hat. Rosenberg nennt dieses Vorgehen Erste-Hilfe-Notfallempathie (vgl. Rosenberg 2016: 167). Während dem Fortschreiten des Klärungsprozesses folgt die Lehrkraft dem roten Faden des Vorgang und verfolgt aufmerksam dessen Verlauf. Es kann hilfreich sein, wesentliche Schritte und Erkenntnisse zu visualisieren. Darüber hinaus wird sichergestellt, dass das Gespräch in der Gegenwart verbleibt und die Beteiligten das Bewusstsein für den aktuellen Augenblick nicht verlieren. Bei Verlust dessen stellen Lehrer*innen als Mediator*innen den Fokus auf das Gegenwärtige erneut her (vgl. Rosenberg 2016: 168). Zu vermeiden ist es ebenso, dass sich das Gespräch festfährt. Dies kann durch das Stellen geeigneter Fragen, die auf neue Perspektiven hinweisen, erreicht werden. Eskaliert ein Konflikt ist es legitim, die Diskussion zu unterbrechen. Im Zentrum des Abbruchs steht jedoch die Absicht den

Prozess der Klärung im Sinne der GFK wiederherzustellen (vgl. Rosenberg 2016: 169–170).

2.1.4 Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation in Kindertagesstätten

Nachdem die bisherigen Ausführungen das Geschehen im Unterricht thematisiert haben, wird auch hier der doppelte Pädagogische Bezug in Sozialpädagogischem Unterricht berücksichtigt. Dieses Kapitel zeigt Möglichkeiten auf, wie Schüler*innen als pädagogische Fachkräfte die Gewaltfreie Kommunikation in ihrem Berufsfeld anwenden können. Konzentriert wird sich dabei auf die Schwerpunkte Interaktion mit Kindern, Umgang mit Kolleg*innen und Umgang mit den Eltern.

Die vier Schritte gewaltfreier Kommunikation können für pädagogische Fachkräfte ein konstruktiver Weg sein, die Kinder, ihre Eltern und die Kolleg*innen besser zu verstehen und die Beziehung zu den Beteiligten positiv zu gestalten. Diese Art von Beziehungsgestaltung kann eine Chance sein, Belastungen und Anstrengungen des pädagogischen Alltags zu vermindern (vgl. Leitner 2020: 21). Dem gewaltfreien Kommunizieren mit Kindern geht zunächst eine Klärung des Bildes vom Kind im Sinne Rosenbergs voran. Dieser betitelt Kinder als Lehrmeister*innen, da sie noch auf natürliche Weise mit ihren Bedürfnissen und Gefühlen in Verbindung sind. Sie haben noch nicht gelernt, diese durch Sprache und Verhalten zu verschleiern und sie haben noch nicht verinnerlicht, dass es nicht in Ordnung sein könnte, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu verbalisieren und zum Thema zu machen (vgl. Leitner 2020: 17). Jedoch erwarten Kinder gleichzeitig die Bestätigung von außen, dass sie so wie sie sind gesehen und gemocht werden, selbst dann, wenn sie sich nicht ausschließlich konform mit deren Wünschen und Vorstellungen verhalten. Ähnlich dem Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen herrscht auch zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften eine ungleiche Verteilung von Macht. Erzieher*innen setzen Belohnung und Strafe ein, planen den Tag, gestalten den Raum und vieles mehr. Voraussetzung mit Kindern gewaltfrei umzugehen, ist eine Reflektion dieser Machtverhältnisse und der eigenen Haltung gegenüber den Kindern (vgl. Leitner 2020: 18). Als überaus bedeutsam ist die Wahrnehmung der Kinder als selbstbestimmte Akteure ihres Lebens zu sehen, da sie Expert*innen für ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle sind (vgl. Leitner 2020: 22). Im Sinne der GFK beginnt die Pädagogische Fachkraft zunächst bei sich selbst, beobachtet sich liebevoll und nimmt das eigene innere wahr. Für Erzieher*innen mag es zunächst ungewöhnlich sein, zu akzeptieren, dass das Einnehmen einer Ich -Perspektive und die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse im beruflichen Kontext keineswegs ein Zeichen von Egoismus ist. Bei der GFK geht es um die Bedürfnisse von allen Beteiligten zu gleichen Teilen. Oft sind pädagogische Fachkräfte in so hohem Maße dem Umsorgen anderer gewidmet, dass sie selbst

dabei etwas verloren gehen. Jedoch ist liebevolle Selbstfürsorge eine wichtige Voraussetzung, um sich auf gesunde Art und Weise um andere kümmern zu können (vgl. Leitner 2020: 31). Erst das Bewusstmachen eigener Ressourcen und die Erforschung eigener Bedürfnisse und Gefühle lässt Menschen in einen guten Kontakt mit dem eigenen Selbst kommen und macht es möglich, sich für andere zu öffnen. Eine Formel Rosenbergs zum Thema Selbstfürsorge lautet: Die Grenze für Fremdempathie wird durch das Maß an Selbstfürsorge und Selbstempathie definiert (vgl. Leitner 2020: 31). In diesem Kontext hat Rosenberg eine Typologie der Selbstzuwendung formuliert, die Arten und Weisen zeigt, wie Menschen sich selbst begegnen. Der Kommunikationstyp „Sklav*in“ sieht das „muss“ als Handlungsmotivation. Sklav*innen tendieren dazu, sich aus zwischenmenschlichen Beziehungen herauszunehmen, da sie sich als unwichtig wahrnehmen und sich selbst nicht viel Bedeutung für die Gemeinschaft zuschreiben. Die eigene Verantwortung und die eigene Rolle werden geleugnet mit der Ansicht, dass keine Wahlmöglichkeit existiert und die Haltung, sich unterordnen zu müssen, ist vorherrschend. Dieser Typ spricht sich selbst den Einfluss auf ihre Umwelt ab und ist der Ansicht, Macht und Kraft liegen nur bei ihrem Gegenüber. Es wird angenommen, für die Gefühle und das Wohlergehen anderer verantwortlich zu sein (vgl. Leitner 2020: 36). Für pädagogische Fachkraft diesen Kommunikationstyps ist es von Bedeutung sich als aktive Gestalter*innen ihres Lebens und ihre Rolle im Beruf wahrzunehmen und in eine selbstverantwortliche Haltung zu gelangen. Es gilt eine gute Beziehung zu sich selbst aufzubauen und die Wichtigkeit und Verantwortlichkeit eigener Bedürfnisse und Gefühle anzuerkennen. Diese Entwicklung oder Veränderung der inneren Haltung zeigt sich folglich auch in der Ausstrahlung nach außen: es steht mehr Energie zu Verfügung und der berufliche Alltag ist von Freundlichkeit und Verbindlichkeit geprägt (vgl. Leitner 2020: 36). Das Gegenteil zu emotionaler Sklaverei stellt der Kommunikationstyp „Rebell*in“ dar. Rebell*innen achten vorrangig auf das Durchbringen eigener Bedürfnisse und Anliegen und bleiben von ihrem Einfluss auf andere gänzlich unbehelligt. Dass Aufgaben und Abläufe zur eigenen Person passen und angenehm sind, steht im Vordergrund der Aufmerksamkeit. Die hohe Interdependenz in zwischenmenschlichen Beziehungen wird weitgehend ignoriert. Diese Form des Selbstkontakts mündet in der Gewalt gegen sich und andere und leugnet die Existenz von zwischenmenschlicher Verbindung und Beziehung (vgl. Leitner 2020: 38–39). Wichtig für pädagogische Fachkräfte, die sich als Rebell*innen im Selbstkontakt ertappen, ist die Anerkennung dessen, dass sie nicht in einem leeren Raum passieren. Zwar sind sie nicht verantwortlich oder Verursacher*innen für die Gefühle anderer, allerdings sind sie ein Teil des Beziehungsgeflechts und ihre Handlungen haben sehr wohl einen Einfluss auf ihre Umwelt. Konträr zu diesen beiden Extremen steht der Typ der „emotionalen Freiheit“. Dieser ist gekennzeichnet durch die bewusste

Wahrnehmung und Übernahme eigener Verantwortung aber gleichzeitig vom Wissen, nicht Ursache für die Gefühle anderer zu sein. Das Motto lautet: „Ich weiß, was ich brauche aber achte die Bedürfnisse von anderen Personen“. Fachkräfte, welche emotional frei sind, sorgen selbstverantwortlich für ihre eigene innere Ausgeglichenheit und Balance. Dadurch sind sie wiederum in der Lage, offen und flexibel auf die Kinder als spontan handelnde Subjekte zu reagieren, den Alltag zu bewältigen und sich den Kindern empathisch und bedürfnissensibel zuzuwenden (vgl. Leitner 2020: 39).

Wie kann die Beziehung zu den Kindern mithilfe der Gewaltfreien Kommunikation gestaltet werden? Das klären die Ausführungen im Folgenden. Zum wiederholten Male ist zunächst die eigene Haltung zu hinterfragen und die Aufmerksamkeit darauf zu richten, ohne Bewertung wahrzunehmen, was ist. Andauerndes Schubladendenken führt schließlich dazu, dass Kinder sich mit den ihnen zugeordneten Schubladen und den damit einhergehenden Eigenschaften identifizieren. Dadurch erhoffen sie sich die Sicherung ihrer Zugehörigkeit mit der Gruppe, erfüllen sich also das Grundbedürfnis nach eben dieser Zugehörigkeit. Durch diese Denkweise von pädagogischen Fachkräften wird ihr Blickwinkel verkleinert und beschränkt, auch wenn diese Muster sich oft unterbewusst abspielen (vgl. Leitner 2020: 102). Umso bedeutsamer ist es, sich zu bemühen, das, was ist, wahrzunehmen. Hilfreich ist hier die Orientierung an den vier Schritten der GFK und die Integration dieser prozesshaften Sprache in eigene Kommunikationsmuster. Förderlich für eine lebensbereichernde Beziehungsgestaltung ist ebenfalls, den Blick für die Einzigartigkeit jedes Kindes nicht zu verlieren. Jedes Kind ist ein einzigartiges und komplettes Wesen und von Beginn an handelndes Subjekt. Sie sind immer aktiv am Geschehen beteiligt und brauchen ein „ja“ zu sich und ihrer Einzigartigkeit für ein positives Selbstbild. Ihre lautlichen Äußerungen und Bewegungen wie Gestik und Mimik sind Auskünfte, die Informationen über Gefühle und Bedürfnisse enthalten, die es wiederum für pädagogische Fachkräfte zu entschlüsseln gilt (vgl. Leitner 2020: 106). Indem die Kinder den nötigen Raum haben, um selbst zu handeln, zeigen sich ihre Gefühle und ihre Bedürfnisse. Pädagogische Fachkräfte kommen dann in eine Position, sich zu fragen, welche Signale der Kinder sie wahrnehmen, sie begeben sich täglich mit den Kindern auf Forschungsreise (vgl. Leitner 2020: 108). Die Signale die Kinder wiederum von den Erwachsenen erhalten, enthalten für sie wichtige Informationen über die Beziehung und die Situation, in der sie sich befinden. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, den Kindern Präsenz und Sicherheit zu geben, also eine Haltung von „Ich bin für dich da.“ und „Ich nehme auf, was gerade passiert.“ Dies ist nur als Ergebnis ausgiebiger Selbstreflexion der eigenen Fremdwahrnehmung möglich (vgl. Leitner 2020: 108–109). Frühe Erlebnisse und Erfahrungen haben für die Kinder prägenden Charakter. Die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse nach Autonomie und Zugehörigkeit wirkt sich in einem

positiven Selbstbild aus, während Unsicherheiten und Nichterfüllung dieser Bedürfnisse in einem eher negativen und unsicheren Selbstbild resultieren (vgl. Leitner 2020: 109). Die Kinder bringen in die KiTa und in die Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften bereits die in der Familie erlangten Erfahrungen mit. Durch ihre Stimmungen und Reaktionen teilen sie den Erzieher*innen mit, was sie bereits über sich und ihre Rolle gelernt haben. Sie haben das Bedürfnis nach Resonanz und Spiegelung durch die pädagogischen Fachkräfte. Diese sichere oder unsichere Responsivität hat Einfluss auf das Bindungsverhalten der Kinder. Ausbleiben oder Negativität einer Reaktion führt für die Kinder zu emotionalem Schmerz und Stress, sie fühlen sich zurückgewiesen und nicht gesehen. Insbesondere für jüngere Kinder ist neben der Bindung zu den Eltern die Bindung zu den Bezugserzieher*innen essentiell (vgl. Leitner 2020: 111). Die Berücksichtigung der Gewaltfreien Kommunikation im Kita Alltag, ist für Fachkräfte eine Gelegenheit, ihre Einstellung für alles verantwortlich zu sein zu überdenken. Nicht nur die Orientierung an den vier Schritten und die vorangegangenen Ausführungen sondern auch ernstgemeinte und aktiv gelebte Partizipation der Kinder, kann von großen Vorteil für beide Seiten sein. Es geht um gutes, gemeinschaftliches Zusammenleben. Durch diese Art des Miteinanders lernen Kinder, ohne sich dessen bewusst zu sein, Verantwortung für sich selbst in einer Gemeinschaft zu übernehmen (vgl. Leitner 2020: 122). Denn auch wenn Erzieher*innen durch ihre Position einen Machtvorsprung haben, Kinder sind ebenso wie sie am Leben beteiligt und sollten diese Verantwortung für sich auch zugetraut bekommen. Themen des Zusammenlebens, die für die eine, die andere oder beide Seiten gerade aktuell sind, werden in der Gemeinschaft behandelnd. Dies bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte einen geschärften Blick dafür brauchen, was gerade in den Kindern lebendig ist (vgl. Leitner 2020: 123). Um den Ansatz der Partizipation aktiv umzusetzen, braucht es einen gemeinsamen Konsens darüber, wie Kinder und Erzieher*innen miteinander umgehen möchten. Eine solche Basis der Verständigung macht auch das Thematisieren tieferer Fragen möglich. Wichtig ist, dass Demütigung und Vorführen streng zu vermeiden sind und Gespräche geprägt sind von Wertschätzung und gegenseitiger Empathie. So wird Verständnis, Mitgefühl, emotionale Regulation und soziales Lernen der Kinder unterstützt (vgl. Leitner 2020: 125). Erzieher*innen sollten sich zudem bewusst sein, dass Partizipation auch sie selbst einschließt. Es gilt die Balance zwischen empathischem Zuhören und authentischer Mitteilung zu finden. Eine solche Balance entsteht, wenn Fachkräfte über eine stabile Selbstverbindung verfügen: sie haben so genügend Neugierde und Geduld, um den Kindern empathisch zuzuhören und ganz bei ihnen zu sein. Abschließend für diesen Schwerpunkt ist die Bedeutung von Bitten im Kontext Kita. Es mag auf den ersten Blick seltsam sein, im Kita-Alltag zunächst Forderungen und Erwartungen als solche zu identifizieren und diese, wenn möglich durch eine Bitte zu

ersetzen. Bitten sind das Ergebnis von innerer Erforschung und eine wertvolle Chance einem Gegenüber zu sagen, wie er*sie das eigene Leben bereichern kann. Das ist für Kinder eine besonders wertvolle Erfahrung. Die Gewaltfreie Kommunikation bietet für Anwender*innen ausreichend Ressourcen, um gemeinsam zu einer Lösung zu kommen, sollte die Bitte mit einem „Nein“ beantwortet werden (vgl. Leitner 2020: 135–140).

Den Großteil des Tages verbringen pädagogische Fachkräfte, wie die meisten Menschen, auf ihrem Arbeitsplatz und somit in Interaktion mit ihren Kolleg*innen. Hierbei muss nicht erklärt werden, dass diese Interaktion sowohl negativ als auch positiv sein kann, ganz in Abhängigkeit des Umgangs im Kollegium. Die Sichtweisen und das Menschenbild der Gewaltfreien Kommunikation Rosenbergs, können für Erzieher*innen ein Wertvolles Werkzeug sein, um den Umgang im Kollegium bewusster wahrzunehmen und bei Bedarf positiver und wertschätzender zu gestalten. Ähnlich anderen beschriebenen Kontexten ist es auch an dieser Stelle der erste Schritt, sich eigenen Sichtweisen und Denkweisen zu stellen und diese, so ungemütlich, dies eventuell sein mag, bewusst wahrzunehmen. Rosenberg nennt das die Wolfsshow (vgl. Leitner 2020:66). Im Zuge dessen wird pädagogischen Fachkräften womöglich die eigene Scheu bewusst, sich diesen verborgenen oder verdrängten Dingen zu stellen und sie zu akzeptieren. Leitner hebt hervor, dass jedoch vor allem verborgene, als falsch eingeordnete Gedanken „im Dunkeln weiter wüten“ und Schaden anrichten, auch wenn Menschen sich nach außen stets freundlich zeigen. Untergründiger und aufgetauter Ärger kappt die zwischenmenschliche Verbindung, die letztlich Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist (2020: 66). Das Verstehen der mit den vier Komponenten einhergehenden Sprachmuster und deren Integration in den eigenen Sprachgebrauch sowie das Verständnis von Kommunikation kann dabei helfen, zu vermeiden, dass sich unerfüllte Bedürfnisse und negative Emotionen anhäufen (vgl. Leitner 2020: 67). Konstruktivistische Sichtweisen, wie das Nichtexistieren einer objektiven Realität, also die Anerkennung der Existenz verschiedener, individueller Realitäten wird ebenfalls als hilfreich beschrieben. Menschen sind laut GFK über den gemeinsamen Fokus auf Bedürfnisse miteinander verbunden. So wird Verständnis und Wertschätzung auch möglich, wenn Kolleg*innen einer vollkommen anderen Meinung sind. Leitner beschreibt zudem einen Perspektivwechsel bezüglich der Position des Gegenübers als hilfreich (vgl. Leitner 2020: 69).

Authentische Selbstmitteilung, sich also anderen mitzuteilen und manchmal auch zuzumuten wird als Chance für Kolleg*innen in Kindertagesstätten beschrieben. An dieser Stelle wird nochmals die bereichernde Eigenschaft konstruktivistischer Sichtweisen hervorgehoben. Die Ansicht, dass alle Realitäten ihre Gerechtigkeit haben und es nicht die eine Wahrheit gibt, vereinfacht die Übernahme von eigener Verantwortung (vgl. Leitner

2020: 69). Erzieher*innen äußern sich, zumindest über ihr eigenes Befinden und Empfinden, womöglich eher zaghaft und warten zunächst, bis ihr Gegenüber sich zuerst öffnet. Ursache dafür ist die eigentlich zu befürwortende fürsorgliche Haltung. Die Angst jemanden zu kränken oder die eigene Zugehörigkeit in der Gruppe, dem Kollegium zu gefährden, führt zu Zurückhaltung, wenn es um authentische Selbstmitteilung geht. Allerdings bedeutet das, dass jene Menschen sich als verantwortlich für die Gefühle ihrer Kolleg*innen ansehen. Dies ist eine Form lebensentfremdender Kommunikation (vgl. Leitner 2020: 70). Leitner spricht sich klar dafür aus, dass jeder sich authentisch mitteilen kann und sollte. Das Aussprechen der eigenen Wahrheit, ohne Bewertung und ohne den Wunsch, Recht zu haben oder zu behalten ist der wertvollste Vorteil für eine gute Beziehung und Verbindung zu anderen (vgl. Leitner 2020: 71).

Trotz dessen, dass die Annahme, dass jede*r für sich selbst verantwortlich ist, für die Gewaltfreie Kommunikation zentral ist, wäre es realitätsfern zu leugnen, dass Menschen immer in irgendeiner Weise abhängig von anderen Menschen sind. Leitner beschreibt diesen Fluss von Abhängigkeit im besten Fall als ein Geben und Nehmen und hebt hervor, dass Menschen einander brauchen, ob zum Überleben oder Glückhsein (vgl. Leitner 2020: 75). Andere Menschen sind nach dem Verständnis der GFK zwar niemals die Ursache für etwas, was in einem Menschen vorgeht, jedoch hat ihr Verhalten doch Auswirkungen. Dies wird Interdependenz genannt. Diese Abhängigkeit ist nichts Negatives, solange sie nicht mit der Intension zur Bevormundung oder Erziehung akzeptiert wird, sondern sich mit dem Bedürfnis nach guter Beziehungsgestaltung verknüpft. So kann es mit der Zeit gelingen, aus Gefühlen von Ärger und Ablehnung, Verbundenheit und Ehrlichkeit bald die gegenseitige Interdependenz als Chance und nicht als Problem zu erkennen (vgl. Leitner 2020: 75). Um diese Erkenntnis zu erreichen, kann es sinnvoll sein, den unter Umständen angelegten Schutzpanzer aufzubrechen: Aus Angst etwas Persönliches preiszugeben und als unprofessionell wahrgenommen zu werden, kann es passieren, dass Erzieher*innen sich und ihre Bedürfnisse hinter einem dicken Panzer von Sachlichkeit verstecken. Sie sind zudem häufig in Gedankenspiralen gefangen, die sich mit den vielen Herausforderungen des Alltags beschäftigen. So entsteht der Eindruck, dass obwohl das Team im Grunde einen hohen Grad der Vertrautheit aufweist, doch eine sehr angespannte Stimmung wahrnehmbar ist. Der Aufbau von Schutzmechanismen ist die natürliche Reaktion auf zu viel Druck, mündet jedoch zumeist in Mustern von Vergleichen und Urteilen und trägt so keinesfalls zur Verbesserung der eigenen Position sowie der des Teams bei. Es entsteht eine gewisse Distanz zwischen den Teammitgliedern. Um dieser Spirale zu entkommen, empfiehlt es sich, die innere Haltung zu reflektieren, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und nicht „in die Falle vor-schneller Lösungen zu tappen“ (vgl. Leitner 2020: 80). Die Erkenntnis, mit dem Schmerz

über die eigene Situation und mit den Herausforderungen des Berufs nicht allein zu sein, kann für pädagogische Fachkräfte eine offene Tür sein, durch die sie in besseren Kontakt untereinander kommen und erneute Handlungsfähigkeit erlangen (vgl. Leitner 2020: 81).

Die Eltern sind als wichtige, wenn nicht die wichtigsten Akteure im Gebilde KiTa nicht außer Acht zu lassen. Sie sind und bleiben die engsten Bezugspersonen der Kinder und sind für diese verantwortlich. Das müssen pädagogische Fachkräfte akzeptieren und respektieren, was es ermöglicht allen Eltern mit ehrlicher Wertschätzung zu begegnen. An dieser Stelle nehmen sie möglicherweise Urteile wahr, welche sie für einen wertschätzenden Kontakt überwinden müssen. Das ist besonders dann der Fall, wenn sich Ansichten grundlegend unterscheiden oder Erzieher*innen sich über eine bestimmte Umgangsweise oder Handlung besonders ärgern (vgl. Leitner 2020: 150). Sind Urteile identifiziert und überwunden, ist es ein Zeichen von Professionalität, den Eltern die ehrliche eigene Meinung mitzuteilen. Erzieher*innen möchten Eltern vielleicht auf ein bestimmtes Verhalten, welches als Störung wahrgenommen wird, hinweisen. Dies soll ohne Ärger, den Wunsch im Recht zu sein oder Forderungen zu stellen erfolgen. Es ist notwendig, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, in solchen Gesprächen mit Eltern, voll und ganz für sich selbst und ihre Position die Verantwortung zu übernehmen. Die Anwendung von Gewaltfreier Gesprächsführung mit Eltern ist eine Chance, aktiv die Beziehung untereinander zu stärken und zu verbessern. Durch die Auseinandersetzung mit der GFK fällt es nach etwas Übung womöglich leichter, hinter Verhaltensweisen von Eltern, die als schlecht wahrgenommen werden, die Bedürfnisse zu sehen, welche sich diese mit der besagten Handlung zu erfüllen versuchen. Dies öffnet die Tür zu Wertschätzung und Empathie und kann verhindern, dass Ärger oder Frustration die Beziehung trüben. In Elterngesprächen ist die Annahme, dass kein richtig oder falsch existiert, ein verlässlicher Wegweiser zum Ziel. Dies kann das Wohlergehen des Kindes, Beziehungsklärung oder -verbesserung oder etwas ganz anderes sein. Festzuhalten ist jedoch, dass es keinem Beteiligten etwas bringt, wenn er*sie tatsächlich Recht hätte, denn darum geht es nicht (vgl. Leitner 2020: 158).

2.2 Grenzen und Kritik

Um eine einseitige Perspektive zu vermeiden, bedarf es nicht nur der Suche nach Möglichkeiten und Chancen der Gewaltfreien Kommunikation, sondern ebenso auch dem Identifizieren von Grenzen und Kritikpunkten. Trotz der kritischen Perspektive der folgenden Kapitel, sollen die Ausführung keinesfalls die Chancen aushebeln oder reduzieren. Beide Perspektiven haben eine Daseinsberechtigung und sind gleichzeitig auch nur

zusammen eine gute Voraussetzung für eine abschließende Urteilsbildung. Es werden an dieser Stelle sowohl allgemeine Kritikpunkte als auch die Grenzen einer Anwendung im Kontext des zentralen Schwerpunktes, dem Sozialpädagogischen Unterricht, näher beleuchtet.

2.2.1 Allgemeine Kritik am Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Rosenberg hebt an mehreren Stellen hervor, dass jeder Mensch die Gewaltfreie Kommunikation anwenden kann. Im Zuge einer näheren Auseinandersetzung entsteht der Eindruck, ausreichende Selbstreflexion und das Überdenken eigener Gewohnheiten genüge als Voraussetzung einer Anwendung. Die vielfältigen Kompetenzen, die zudem bei jedem Menschen individuell ausgeprägt sind, werden in der Literatur wenig bis gar nicht beachtet. Das verschärft den Eindruck, jeder Mensch hätte die gleiche Perspektive auf den Prozess der GFK. Präzises Beobachten, die Unterscheidungen von Bewertungen, das Wahrnehmen eigener Gefühle und die Trennung von Gedanken sowie das Identifizieren von Bedürfnissen und deren Einfluss auf das eigene Verhalten (vgl. Rosenberg 2016: 38,51,59) setzt ausgeprägte emotionale Kompetenzen voraus. Diese sind nicht bei jedem Menschen gleich, sondern hochgradig individuell und multifaktoriell bestimmt. Fähigkeiten sprachlicher Pragmatik, also das Einordnen der Angemessenheit von Äußerungen, haben einen Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Sprachliche Fähigkeiten sind nach Forschungsergebnissen eng mit dem Emotionswissen verknüpft, welches in der frühen Kindheit nahezu vollständig durch die Sprache der Eltern vermittelt wird. Zudem ist Sprache ein Mittel, um emotionale Sachverhalte zu repräsentieren und zum Ausdruck zu bringen (vgl. Klinkhammer/Salisch 2015: 70). Auch die Ausprägung und vor allem die bewusste Ansteuerung von Aufmerksamkeit hat einen solchen Einfluss. Zudem gibt es Zusammenhänge zwischen mangelnder Aufmerksamkeit und Emotionswissen (vgl. Klinkhammer/Salisch 2015: 73). Auch die nonverbale Intelligenz und Temperament sind Einflussfaktoren. Festzuhalten ist, dass Menschen über unterschiedlich verteilte Einflussfaktoren und somit auch über unterschiedliche Kompetenzausprägung verfügen. Im Zuge der Gewaltfreien Kommunikation wird immer wieder die Bedeutung von Individualität hervorgehoben, jedoch vermittelt das Außerachtlassen von nötigen Kompetenzen, um die GFK anwenden zu können, eher den Eindruck von Verallgemeinerung. Fraglich ist, inwiefern die individuellen Unterschiede allein durch Selbstreflexion überbrückbar sind.

In der Literatur zur Gewaltfreien Kommunikation findet sich im Allgemeinen sehr wenig Kritisches. Selten bis gar nicht werden Grenzen in der Anwendung erwähnt. Das kann unter Umständen dazu führen, dass ein Bild eines Allheilmittels für gute Interaktion und Konfliktfreiheit entsteht. Drastischer formuliert kann die einseitige Darstellung und die

versprochenen Vorteile auf Interessierte möglicherweise direktiv wirken und den Eindruck des einzig richtigen Ansatzes vermitteln.

Immer wieder lassen sich in den Grundannahmen von Gewaltfreiem Kommunizieren konstruktivistische Züge erkennen. Zum Beispiel das Nichtexistieren einer objektiven Wahrheit und die Tatsache, dass es kein richtig oder falsch gibt. Jedoch beruht das Modell auf einem festen Menschenbild, weicht von diesem nicht ab und lässt so wenig Raum für andere Konstruktionen.

Die Ziele des Modells können guten Gewissens als erstrebenswert angesehen werden. Schlagwörter wie Verbindung, Interaktion, Mitgefühl und weitere sind gemeinhin positiv konnotiert. Nichtsdestotrotz tun sich einige Fallen auf, in die Menschen leicht tappen können. So kann es leicht passieren, auch ohne böse Absicht, in eine Art manipulative Nutzung der GFK hineinzurutschen, beispielsweise aus Gründen der kognitiven Dissonanz. Die Dissonanztheorie nach Festinger meint im Wesentlichen einen unangenehmen Zustand, der entsteht, wenn zwei Kognitionen wie Einstellungen oder Bedürfnisse eines Menschen gar nicht oder nur sehr schwer miteinander vereinbar sind. Menschen möchten diesen unangenehmen Zustand rückbauen, um wieder einen Zustand innerer Balance zu erreichen (vgl. Fischer et al. 2018: 20). Teil eines solchen Versuches, die Balance wiederherzustellen, kann zum Beispiel sein, übelwollende Charakterzüge oder moralisch fragwürdige Handlungen mit positiven Bedürfnissen zu rechtfertigen. Diese Berücksichtigung von Bedürfnissen ist zwar hilfreich für Empathie, sollte aber nicht dazu führen, dass Unangebrachtes oder sogar gefährdendes Verhalten validiert und akzeptiert wird. Verinnerlicht man die Haltung, dass es weder ein richtig noch ein falsch gibt, stellt sich möglicherweise die Frage, wo es dann noch Verantwortung zu übernehmen gibt. Daher ist es sinnvoll diesem Grundsatz das Wort „objektiv“ hinzuzufügen. Denn sicherlich kann man bestimmte Verhaltensweisen als schlecht und falsch betiteln, selbst wenn sich Bedürfnisse dahinter erkennen lassen. Das ein Verhalten nicht nur falsch ist, weil es mit den eigenen Ansichten übereinstimmt, ist wiederum ein konstruktiver Gedanke. Es bedarf an dieser Stelle einer klaren Differenzierung und Erläuterung, was genau gemeint ist, um Verwirrung und Manipulationen zu vermeiden.

Ein letzter Kritikpunkt ist die Formelhaftigkeit der vier Schritte. Laut Rosenberg möchte die Gewaltfreie Kommunikation kein Werkzeug sein, sondern eine Haltung, eine Philosophie zwischenmenschlichen Umgangs. Es verbirgt sich durch die Formulierung der vier Schritte und sehr steifen Beispiele die Gefahr, genauso zu einem solchen Werkzeug zu werden. Der Prozess wird dann nur noch abgespult und durchgespielt, anstatt ehrlich praktiziert zu werden. In der Symbolik Rosenbergs, wäre das ein Wolf im Giraffenkostüm. Gespräche werden dann womöglich als gestellt, unnatürlich und unauthentisch

wahrgenommen, was wiederum schlechte Auswirkungen auf die zwischenmenschliche Verbindung hat, die der GFK eigentlich so wichtig ist. Des Weiteren wird die Anwendung immer schwieriger, je größer die Gruppe ist. Bei sehr großen Gruppen scheint es unrealistisch, dass ausnahmslos alle sich gesehen und wertgeschätzt fühlen. Dabei stellt sich die Frage, wer diese kollektive Zufriedenheit überprüft. In großen Gruppen ist die Gefahr womöglich größer, sich in den jeweiligen Befindlichkeiten zu verlieren und den Blick für die Sache zu verlieren. Denn es gibt gerade in beruflichen Kontexten Gespräche, in denen es schlichtweg um das Klären von Sachverhalten gehen muss.

2.2.1 Grenzen der Anwendung

Die Auseinandersetzung mit der Gewaltfreien Kommunikation, das Reflektieren eigener Handlungsmuster und die Frage, ob man das Modell überhaupt als sinnvoll einordnet, erfordert zunächst vor allem Zeit, Energie und Mut. Zeit ist eine Ressource die Lehrer*innen zumeist nicht in rauen Mengen zu Verfügung steht. Zudem verlangt der Arbeitsalltag ihnen bereits ein hohes Maß an Energie ab. Vorausgesetzt Lehrperson X möchte sich mit der GFK beschäftigen und diese sogar anwenden, ist dies nur möglich, wenn ausreichend Ressourcen dafür zu Verfügung stehen. Ressourcen sind demnach die erste Grenze einer Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation.

Hinzu kommt, dass Lehrer*innen nicht in einem luftleeren Raum und als Einzelkämpfer*innen agieren, sondern immer auch Teil eines komplexen Systems sind, welches über feste Regeln und Gesetzmäßigkeiten verfügt. Die Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation kann in Verbindung mit dem Bewusstsein, ein Teil des Systems zu sein, zu verstärktem Druck oder gar zu Dissonanz führen. Die hier wesentliche Grenze ist das eigene Wohlergehen.

Hypothetisch betrachtet ist eine weitere potentielle Grenze, dass es weder in der Interaktion noch in der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen einen wesentlichen Bedarf zur Verbesserung geben könnte. Das würde die Anwendung der GFK zumindest zu diesem Zweck obsolet machen.

Ein individuelles Verständnis von Nähe und Distanz kann der Anwendung von Gewaltfreier Kommunikation im Weg stehen. Nicht alle Menschen haben das Bedürfnis, sehr persönliche Dinge über sich preiszugeben. Sie fühlen sich damit nicht wohl und vielleicht entspricht es nicht ihrem Verständnis von Professionalität oder kollidiert mit der Haltung zur Lehrer*Innenrolle. Dies muss nicht immer Anzeichen einer Verschleierung und ein Hinweis auf Gewalt sein, sondern ist das Resultat von Individualität.

Es kann zudem schwierig sein, wenn zwar die Lehrperson die GFK als Prozess von Kommunikation anwenden möchten, die Schüler*innen jedoch keine Bereitschaft dafür

zeigen oder es schlichtweg nicht wollen. Auch sie wollen ihrer Lehrperson womöglich nicht persönliche Dinge wie Gefühle preisgeben. Ein einseitiges Praktizieren der GFK im Unterricht, scheint daher wenig sinnvoll zu sein.

Auch der Berufsalltag von pädagogischen Fachkräften ist von Zeitmangel und hoher Anstrengung geprägt. Sie sehen sich vielfältigen Aufgaben gegenüber und müssen oft eine Vielzahl von Herausforderungen gleichzeitig meistern. Hinzu kommen äußere Stressoren wie beispielsweise Personalmangel. Für Lehrer*innen sind Zeit und Energie, ebenso wie für Erzieher*innen begrenzte und oft schon ausgeschöpfte Ressourcen.

Darüber hinaus könnte der Anspruch, immer allen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, als Zerreisprobe erweisen. Unter Berücksichtigung des Personalmangels ist es für pädagogische Fachkräfte an vielen Stellen schlichtweg nicht zu leisten immer alle Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und dabei sich selbst und die eigenen Bedürfnisse noch im Blick zu behalten. Oft sind die Herausforderungen des Berufes schon so groß, dass die Anwendung der GFK zunächst ein zusätzlicher Stressfaktor wäre. Denn es bedarf viel Reflexionsarbeit und Übung, um langfristig zu profitieren.

4. Fazit

Kernaufgabe der Berufspädagogik ist es, fortwährend Methoden zu entwickeln, berufliche Qualifikation und Lernprozesse zu organisieren und durchzuführen. Die Absicht hinter allem ist es, die Schüler*innen zu beruflichem Handeln zu qualifizieren (vgl. Rauer/Grollmann 2018: 15). Es kann sich als vorteilhaft erweisen, als Lehrperson in der beruflichen Bildung den eigenen Blick für solche Methoden zu schärfen und sie zu erproben. Diese Arbeit kann als exemplarisch für einen solchen Denkprozess betrachtet werden. Um Klarheit darüber zu erlangen, ob eine Methode zur Erreichung des Ziels dienlich ist, ist es notwendig diese zu reflektieren. Welche Chancen und Möglichkeiten bietet die Methode? Welche Grenzen fallen auf? Gibt es Kritikpunkte oder Einschränkungen? Lehrpersonen können diese Erkenntnisse dann auf ihre individuellen Bedingungen beziehen und mit ihrer eigenen Grundhaltung und ihrem eigenen Berufsbild abgleichen. Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation mag keinen offensichtlichen Einfluss auf die Berufspädagogik haben, steht aber exemplarisch für die Reflexionsarbeit, die notwendig ist, um die berufliche Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in einem sehr dynamischen Berufsfeld sicherzustellen.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Gewaltfreie Kommunikation eine gute Möglichkeit bietet, die eigene Kommunikation zu reflektieren und dadurch bewusster wahrzunehmen. Besonders für die Anwendung in Sozialpädagogischem Unterricht ist

dies wertvoll. Durch den doppelten Pädagogischen Bezug erleben Schüler*innen die positiven Ergebnisse einer Gewaltfreien Kommunikation nicht nur selbst, sondern können ihre Erfahrungen wiederum auf ihre berufliche Praxis übertragen. Trotz berechtigter Kritik sind die vier Schritte Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten eine gute Leitlinie um Kommunikationsprozesse bewusst zu gestalten und zwischenmenschliche Interaktion empathisch zu erleben. Für Pädagogische Fachkräfte sind Selbstreflexion und Haltung wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf ihre berufliche Qualifikation. Sowohl die Anwendung von gewaltfreier Kommunikation als auch ihre Betrachtung als Unterrichtsinhalt bieten vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb wichtiger Handlungskompetenzen. Nehmen Lehrer*innen und Schüler*innen in Konsequenz von Selbstreflexion durch die GFK Verurteilungen und Bewertungen in ihrer Sprache wahr, bieten diese ihnen die Möglichkeit diese daraus zu entfernen. Das wiederum kann sich positiv auf die Interaktion und Beziehung auswirken und so Vorteile für den Unterricht induzieren. Auf höherer Ebene kann der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation mit didaktischen Ansätzen kombiniert werden, deren Merkmale und Grundsätze Überschneidungen aufweisen. Beide Themen können sich wechselwirksam verstärken. Beim Umgang mit Störungen oder gar Konflikten im Unterricht kann die GFK, auch wenn sie das eigentlich nicht sein möchte, ein konstruktives Werkzeug zur Konfliktlösung sein. Ganz im Sinne eines doppelten pädagogischen Bezugs können Schüler*innen als pädagogische Fachkräfte von der Integration der GFK in ihre Kommunikationsmuster profitieren. Es ermöglicht eine besondere Art der Partizipation für die Kinder und kann sich auch auf den Umgang mit Kolleg*innen und Eltern positiv auswirken.

Fatal wäre es, die Gewaltfreie Kommunikation und ihre Anwendung in sozialpädagogischem Unterricht nur einseitig, aus Perspektive der Chancen zu betrachten. Wie jede Methode oder jedes Konzept hat auch die Gewaltfreie Kommunikation Punkte, die berechtigterweise kritisiert werden können. Darüber hinaus gibt es jenseits allgemeiner Kritik klare Grenzen für die Anwendung im Kontext von sozialpädagogischem Unterricht. Es stellt sich die Frage, ob es ausreicht, zu lesen, dass die Gewaltfreie Kommunikation keine Art von Manipulation sein soll und sich nicht als ein Werkzeug versteht, andere dazu zu bringen, das zu tun, was man will. Durch die formelhafte Beschreibung der vier Schritte kann genau dies jedoch leicht passieren, auch ohne böse Absicht. Der Fokus auf das eigene Innere ist darüber hinaus nicht für jeden Menschen eine angenehme Erfahrung. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Verwendung der GFK auf Freiwilligkeit basiert, also niemand gezwungen wird, diese anzuwenden.

Die wohl bedeutsamste Grenze für die Anwendung in sozialpädagogischem Unterricht ist die Ressource Zeit, beziehungsweise der Mangel dieser. Denn eine Selbstreflexion

in dem Ausmaß, wie von der GFK gefordert und das Untersuchen und Einüben der Sprachmuster erfordert zunächst viel Zeit. Sowohl Lehrer*innen als auch pädagogische Fachkräfte stehen täglich vor einer Vielzahl von Herausforderungen und Aufgaben. In einem Berufsalltag der vermutlich zusätzlich noch durch andere Faktoren wie zum Beispiel Personalmangel geprägt ist, bleibt wenig bis gar keine Zeit, sich mit Gewaltfreier Kommunikation auseinanderzusetzen. In der Theorie mag die Gewaltfreie Kommunikation viele Vorteile und positive Auswirkungen versprechen, in der Praxis kann es jedoch zu viele Ressourcen beanspruchen, um sich mit dem Modell in so angemessener Weise auseinanderzusetzen, wie es eine Anwendung rechtfertigen würde.

Schlussendlich hat sowohl die Perspektive der Möglichkeiten als auch die der Grenzen einer Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation in der Sozialpädagogik ihre Daseinsberechtigung. Letztendlich ist es die eigene Einschätzung von Lehrer*innen und Schüler*innen als angehende pädagogische Fachkräfte, die über Sinnhaftigkeit oder Nicht-Sinnhaftigkeit einer Anwendung entscheidet.

Literaturverzeichnis

- Bryson, Kelly (2012): *Sei nicht nett, sei echt!: Handbuch für Gewaltfreie Kommunikation*, 3. Aufl., Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.
- Eremit, Britta/Kai F. Weber (2016): *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation: Quick Finder – Die wichtigsten Tools im Business Coaching*, Wiesbaden, Deutschland: Springer Gabler.
- Fischer, Peter/Kathrin Jander/Joachim Krueger (2018): *Sozialpsychologie für Bachelor*, 2., überarb. Aufl. 2018, Wiesbaden, Deutschland: Springer.
- Holler, Ingrid (2016): *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation: Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen*, 8. Aufl., Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.
- Jaszus, R. (2017): *Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-Lernprozessgestaltung im Unterricht*, 2. Aufl., Hamburg, Deutschland: Verlag Handwerk und Technik.
- José, Marco (2016): *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag: Förderung der Empathie*, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.
- Klinkhammer, Julie/Maria von Salisch (2015): *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*, 1. Aufl., Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.
- Kuhbandner, Christof/Springer Schelhorn (2020): *Emotionale Kompetenz im Lehrberuf : Grundwissen, Anleitungen & Übungsmaterialien – ein Lehrbuch für Studium und Unterrichtspraxis*, 1. Aufl. 2020, Berlin, Deutschland: Springer.
- Kultusministerkonferenz (2017): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*, kmk, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [abgerufen am 10.07.2022].
- Leitner, Babara (2020): *Gewaltfreie Kommunikation in der KiTa: Wertschätzende Beziehungen gestalten-zu Eltern, Kindern, im Team und zu sich selbst*, Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.
- Meyer, Hilbert (2019): *Was ist guter Unterricht ?*, 14. Aufl., Berlin, Deutschland: Cornelsen.
- Miller, Reinhold (2011): *Beziehungsdidaktik*, 5. Aufl., Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg - Vorpommern (2016): Vorläufiger Rahmenplan, Bildung-mv., [online] https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-fachschulen/rp_fs_erzieher.pdf [abgerufen am 11.07.2022].

Orth, Fritz, Gottfried, Hilde (2013): *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule: Ein Lern- und Übungsbuch für alle die in den Schulen leben und arbeiten*, Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.

Plate, Markus (2015): *Grundlagen der Kommunikation: Gespräche effektiv gestalten*, 2. Aufl., Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rauner, Felix/UTB Grollmann (2018): *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 3. aktual. u. erw., Stuttgart, Deutschland: UTB.

Rosenberg, Marshall B. (2013): *Das können wir klären : Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann ; gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen & ihre Anwendung*, 3. Aufl., Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2016): *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*, 12. Aufl., Paderborn, Deutschland: Junfermann Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2012): *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation: Ein Gespräch mit Gabriele Seils*, 15. Aufl., Freiburg im Breisgau, Deutschland: Herder.

Schweer, Martin K.W. (2017): *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 3. Aufl., Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.

Watzlawick, Paul/Janet H. Beavin/Don D. Jackson (1969): *Menschliche Kommunikation*, Bern, Schweiz: Huber.