



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Perspektivenwechsel im Kontext Globalen Lernens.

Der Beitrag der Gewaltfreien Kommunikation nach
Marshall Rosenberg.

Verfasserin

Magdalena Wimmer

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

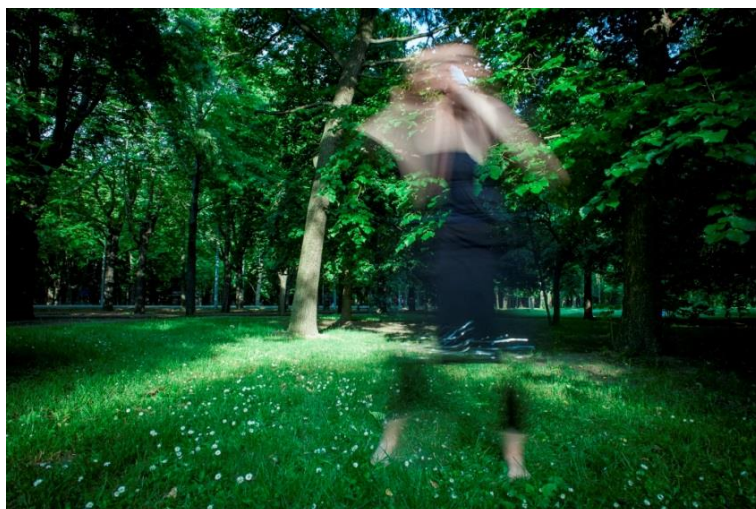
Studienrichtung lt. Studienblatt:

IDS Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

Allen,
die den Mut schöpfen,
sich in eine andere Perspektive
hinein zu ‚tanzen‘



Fotos: Maria Noisternig

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	11
1.1. Meine Perspektive in ‚ver-rückten Wirklichkeiten‘	11
1.2. Perspektivbildung und theoretische Einbettung	13
1.3. Erkenntnisinteresse	15
2. GLOBALES LERNEN	18
2.1. Der Kontext Globalen Lernens	18
2.1.1. Globalisierung	18
2.1.2. Globalität trifft Alltag	22
2.2. Was ist Globales Lernen?	23
2.3. Dimensionen und Spannungsfelder	25
2.3.1. Sachliche Dimension („issue dimension“)	25
2.3.2. Räumliche Dimension („spatial dimension“)	26
2.3.3. Zeitliche Dimension („temporal dimension“)	28
2.3.4. Soziale Dimension	28
2.3.5. Innere Dimension („inner dimension“)	29
2.4. Ziele	31
2.5. Kompetenzen	32
3. PERSPEKTIVENWECHSEL	37
3.1. Definitionen zum Bedeutungsfeld ‚Perspektivenwechsel‘	37
3.2. Sozial-kognitive Entwicklungsvoraussetzungen	38
3.3. Beiträge von Perspektivenwechsel und Multiperspektivität	39
3.3.1. Perspektivenwechsel	39
3.3.2. Personenbezogener Perspektivenwechsel vs. Gegenstandsbezogener Perspektivenwechsel	41
3.3.3. Multiperspektivität	41
3.4. Multiperspektivität als „Professionalität des Zeigens“ in der Didaktik	42
3.5. Philosophischer Hintergrund	43
3.5.1. Konstruktivismus	43
Weitere philosophische Bezugspunkte	46
3.5.2. Erkenntnistheorie	46
3.5.3. Kulturphilosophie	47
3.5.4. Strukturalismus	47
3.5.5. Politische Philosophie	48

3.6. Historischer Kontext	48
3.7. Bildungstheoretische Bedeutsamkeit von Perspektivenwechsel und Multiperspektivität	49
3.7.1. Bildungstheorie und Perspektivenwechsel	49
3.7.2. Bildungstheorie und Multiperspektivität	50
3.8. Exkurs: Wissen und Macht	51
3.9. Perspektivenwechsel und Multiperspektivität im Globalen Lernen	53
3.10. Selbstkompetenz	56
3.10.1. Selbstkompetenz und Perspektivenwechsel	56
3.10.2. Selbstkompetenz im Globalen Lernen	57
3.11. Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Rassismus	60
3.11.1. Kulturelle Selbstreflexion und Perspektivenwechsel	62
3.11.2. Universalität versus Multiversalität	63
3.11.3. Multiperspektivität als Produkt der westlichen Moderne	64
3.12. Konstruktivismus, Perspektivenwechsel, Multiperspektivität, Inklusion – ein Weg zur „Vielfalt als Normalfall“	65
Konstruktivismus und Inklusion	66
3.13. Sprache und Wirklichkeit	68
Der Zusammenhang zwischen linearem Denken und Sprache	70
3.14. Selbstvergegenwärtigung - Weltvergegenwärtigung	72
4. GEWALTFREIE KOMMUNIKATION (GFK)	74
4.1. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen der GFK	74
4.1.1. Das humanistische Menschenbild	74
4.1.2. Sprache bei Pierre Bourdieu	75
4.1.2.1. Der sprachliche Habitus	76
4.1.2.2. Wissenschaftssprache als sprachliches Feld	76
4.1.3. Exkurs: Gefühle in der Wissenschaft	77
4.2. Marshall B. Rosenberg und die Ursprünge der Gewaltfreien Kommunikation	78
4.3. Was ist die Gewaltfreie Kommunikation?	80
4.4. Gewaltfreie Kommunikation weltweit	81
4.5. Was will die Gewaltfreie Kommunikation?	82
4.6. Wie Kommunikation Einfühlungsvermögen blockiert	83
4.6.1. Moralische Urteile	83
4.6.2. Lob und Strafe	84
4.6.3. Verantwortung leugnen	85
4.6.4. Forderungen	85
4.6.5. Vergleichen	86

4.6.6. Lebensentfremdende Sprache – Gesellschaft	86
4.7. Die 4 Schritte: das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation	87
4.8. Schritt 1: Beobachtung	88
4.8.1. Beobachtung vs. Bewertung	88
4.8.2. Schritt 1: Förderung von Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz	92
4.9. Schritt 2: Gefühle	94
4.9.1. Die Aufgabe von Gefühlen	94
4.9.2. Das Zeigen von Gefühlen im gesellschaftlichen Kontext	95
4.9.3. Gefühle wahrnehmen und ausdrücken	96
4.9.4. Primär- und Sekundärgefühle	97
4.9.5. Wie unterscheide ich Gefühle von Pseudogefühlen?	98
4.9.6. Schritt 2: Förderung emotionaler Kompetenz	101
4.10. Schritt 3: Bedürfnisse	104
4.10.1. Verantwortung für die eigenen Gefühle übernehmen	104
4.10.2. Bedürfnisse im gesellschaftlichen Kontext	106
4.10.3. Bedürfnisse - ein Weg zu emotionaler Verantwortlichkeit	107
4.10.4. Bedürfnisse als verbindende zwischenmenschliche Basis	108
Unterscheidung von Bedürfnissen vs. Strategien	109
4.10.5. Schritt 3: Förderung motivationaler Kompetenz	114
4.10.6. Weitere Bedürfnisansätze aus der Tradition der humanistischen Psychologie	116
4.10.6.1. Bedürfnistheorie nach Abraham Maslow	116
4.10.6.2. Human-Scale Development und Bedürfnisse bei Max-Neef	119
4.10.6.3. Zusammenführung der Bedürfnisansätze	122
4.10.7. Bedürfnisse aus sozialkritischer Sicht	124
4.10.8. Bedürfnisse im Kontext Globalen Lernens	128
4.10.8.1. „Einheit und Vielfalt: ein kulturtheoretischer Versuch“	128
4.10.8.2. Oberflächenstruktur/Tiefenstruktur (Bühler) - Strategien/Bedürfnisse (Rosenberg)	129
4.11. Schritt 4: Bitte	131
4.11.1. Bitte vs. Forderung	131
4.11.2. Schritt 4: Förderung der variablen Strategiekompetenz	133
4.12. Zusammenfassung: Die 4 Schritte der Gewaltfreien Kommunikation	136
Die 4 Schritte der GFK: Förderung der relationalen Kompetenz	137
4.13. ‚Ich habe immer 3 Möglichkeiten!‘ - DAS MODELL der Gewaltfreien Kommunikation	138
4.14. Selbstempathie	140
4.14.1. Gewalttätige Handlungsweisen gegen mich selbst – Einfühlsamkeit mit mir selbst	143
4.14.1.1. Ein GFK-Beispiel: Fahr ich mit dem Auto?	144
4.14.1.2. Innere Gewaltherrschaft	146
4.14.2. Trauern in der GFK	147
4.14.3. Selbstvergebung	148
4.14.4. Vom ‚Müssen‘ zum ‚Frei-Wählen‘	148
4.14.5. Äußere Beweggründe vs. eigene Bedürfnisse	150
4.14.6. Selbstempathie trifft Konstruktivismus	150

4.15. Empathie	151
4.15.1. Definitionen zu Empathie	151
4.15.2. ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘	152
4.15.3. Biologische Grundfähigkeiten für Empathie	153
4.15.4. Empathie als ‚Gesundheitsdroge‘	154
4.15.5. Empathie bei Rosenberg	155
4.15.5.1. ‚Empathie-Geben‘	156
4.15.5.2. Die Kraft der Empathie	157
4.16. Perspektivenwechsel und Bedürfnisse: Feindbilder übersetzen	158
4.17. Was bewirkt die Gewaltfreie Kommunikation?	161
4.17.1. Wesentliche Veränderungen durch die GFK bei Erwachsenen	161
4.17.2. Kompetenzdiagramm	164
4.17.3. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen	166
4.18. Skarpnäck Fria Skola – eine GFK-Schule	167
4.19. GFK und Schule in Österreich	168
4.20. Gewaltfreie Kommunikation und sozialer Wandel	168
4.20.1. Der „Urmythos“	168
4.20.2. Herrschaftssprache	169
4.20.3. ‚Macht-über‘- Taktiken	170
4.20.4. ‚Feindbilder übersetzen‘: Ein Perspektivenwechsel	170
5. CONCLUSIO – DER PERSPEKTIVENWECHSEL ALS BEFRUCHTUNG IM WECHSELSPIEL GLOBALES LERNEN UND GFK	172
6. LITERATURVERZEICHNIS	177
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	194
8. TABELLENVERZEICHNIS	194
ANHANG	195
Bedürfnisliste	196
Abstract (Deutsch)	198
Abstract (Englisch)	200
Lebenslauf	201

1. Einleitung

1.1. Meine Perspektive in ‚ver-rückten Wirklichkeiten‘

Widersprüche, Konflikte, Gewalt, Ausbeutung, Krieg. Eine tiefe Sehnsucht nach einem ‚friedvollen Miteinander‘ begleitet mich: *Welche Ursachen liegen hinter Ausbeutungsmechanismen? Wie schaffen wir mehr ‚Gerechtigkeit‘? Welchen Beitrag kann ich leisten? Wo liegt meine Verantwortung? Wo liegt meine Handlungsfähigkeit?*

Innerhalb des Studium Internationale Entwicklung lernte ich unterschiedlichste Theorien kennen, die zu klären suchen, wie ‚**Entwicklung**‘ aus ‚ver-rückten Wirklichkeiten‘ heraus gelingen könnte. Ich analysierte, kritisierte und wog ab, was für mich selbst plausibel erschien. Ohnmacht und Wut über den Status Quo machten sich breit.

GEGENmacht schaffen durch Politischen Aktivismus war eine meiner Antworten: Demonstrationen, politisches Theater, Rebel-Clowning¹ halfen mir, meine Handlungsfähigkeit zu spüren, mich in meiner Kraft zu spüren und für meine Werte einzustehen. Gemeinsam traten wir auf GEGEN Abschiebung, GEGEN den Bologna-Prozess, GEGEN die Abschaffung der IE, GEGEN den Überwachungsstaat, GEGEN ein Genehmigungsgebot von Straßenmusik ... Gesetze wurden trotzdem durchgezogen: Menschen wurden abgeschoben, der IE-Bachelor wird abgeschafft, Bologna wurde durchgesetzt, Straßenmusik muss genehmigt werden

Was blieb waren viele Enttäuschungen, Leere und Ohnmacht: Ein Kampf GEGEN Mauern, GEGEN anonyme Machtstrukturen. Ein Verurteilen von Handlungen anderer Menschen führte mich immer wieder in eine Abwärtsspirale.

Im Studium hörte ich viel über ‚**Empowerment**‘ – als ein selbst in die ‚Kraft‘ gehen. Wo war diese Kraft? Wo war in meinem Leben die Handlungsfähigkeit, die ich südlichen Weltgenoss*innen² wünschte und zusprach? Durch aufflammenden Idealismus und gestärkt durch Gemeinschaft, schöpfte ich wieder neue Motivation, Begeisterung und Enthusiasmus.

¹ Clown in der Clandestine Insurgent Rebel Clown Army (CIRCA) Wien; Infos auf: <http://www.clownarmy.org/>

² Ich verwende die Schreibweise mit Sternchen, da mir Offenheit für eine Vielfalt von Geschlechtern und (Trans-) Identitäten wichtig ist, die sich dem binären Geschlechterkonstrukt ‚Frau‘ und ‚Mann‘ nicht zuordnen möchten.

Mit Hilfe des **Theaters der Unterdrückten**³ nach Augusto Boal versuchte ich meine Handlungsspielräume auszuloten und auszuprobieren – spielerisch mitten im Leben: In Rollen schlüpfen, Macht und Ohnmacht spüren, nach Lösungsmöglichkeiten forschen.

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) eröffnete mir ein bis dahin wenig beachtetes Forschungsfeld - ‚Erkenne dich selbst!‘.

Im Zentrum der GFK stehen Gefühle und Bedürfnisse. Diese bei sich selbst und bei anderen Menschen zu achten, ist in der GFK Grundlage für ein ‚friedvolles Miteinander‘. In der Folge beschäftigt mich, wie es um die psychische Verfassung von uns Menschen bestellt ist, wenn wir durch zivilgesellschaftlichen Konsens ausbeuterische Systeme aufrechterhalten. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Außen und dem Inneren des Menschen?

GFK-Seminare, Übungsgruppen und Forschen im alltäglichen Leben machten kontinuierlich ein Netz an Verbindungen und Verknüpfungen für mich sichtbar, das sich zwischen dem Außen und dem Inneren des Menschen ‚entwickelt‘ und ‚knüpft‘.

‚Entwicklung‘ beginnt bei mir:

- Konkurrenz beginnt bei mir, wenn ich mich mit jemandem oder etwas vergleiche, mich abwerte oder aufwerte.
- Eine Haltung des Mangels beginnt bei mir, wenn ich das Gefühl habe, nie genug zu bekommen und so viel wie möglich zum geringsten Preis bekommen möchte.
- Anerkennung beginnt bei mir, wenn ich die Meinung und das Handeln anderer Menschen als ebenbürtig anerkenne.

Ich hoffe auf eine Transformation der Kräfte des GEGEN in die **Kräfte eines FÜR**.

WoFÜR wende ich meine Kraft auf, um im Hier und Jetzt, im unmittelbaren Moment zu einem ‚friedvollen Miteinander‘ beizutragen und dem Leben zu dienen?

Die vorliegende Arbeit ist für mich ein persönlicher Versuch:

Mehr Transformation eines GEGEN in die Kräfte eines FÜR ...

³ Infos auf: <http://www.tdu-wien.at/>

1.2. Perspektivbildung und theoretische Einbettung

Durch die vorangestellte Perspektive hebe ich hervor, dass ich als Forschende untrennbar mit dem Erkenntnisgegenstand verbunden bin. Auch innerhalb der Arbeit mache ich dies durch die Verwendung der **ICH-Form** und durch Bezüge zum persönlichen Lebensbereich deutlich.

Der **Konstruktivismus** als „reflexive Erkenntnistheorie“ (Siebert 2004: 95) geht davon aus, dass Wissen über die Welt und Wissen über uns selbst Ergebnis eines inneren Konstruktionsprozesses ist. (Vgl. Gergen 2002: 4) Ich richte mich gegen eine radikale ‚Subjekt-Objekt-Trennung‘, da ich der ausschließlich positivistischen Epistemologie kritisch gegenüberstehe. **Novy** spricht sich gegen einen allumfassenden Objektivitätsbegriff aus und betont „dass all unser Beobachten *interpretations-imprägniert* ist, d.h. durchtränkt von Interpretationen: Es gibt die uns umgebenden Dinge nur als interpretierte Dinge.“ (Novy 2005: 27) Den Aspekt der Subjektivität kehrt **Carl Rogers** – Vertreter der humanistischen Psychologie – folgendermaßen hervor: „Ich erfahre etwas; in diesem Erfahren existiere ich; in diesem Existieren weiß ich in einer gewissen Hinsicht, habe ich eine ‚gefühlte Sicherheit‘. Alles Wissen, eingeschlossen das wissenschaftliche Wissen, ist eine weit ausgedehnte, umgekehrte Pyramide, die auf dieser kleinen persönlichen, subjektiven Basis ruht.“ (Rogers 1968., zit. n. Hutterer 1984: 32)

Ferner beziehe ich mich auf **feministische Theoretiker*innen**, die es als notwendig erachten, Persönliches „in eine zentrale analytische Position zu rücken“ (Singer 2010: 292) und die „Situiertheit des Wissens“⁴ (Singer 2010: 293) offenzulegen. Mein Wissenshorizont, mein Erkenntnisinteresse ist auf meine soziale, politische, historische, kulturelle, ökonomische und technologische Situiertheit und Standortbezogenheit zurückzuführen. (Vgl. Singer 2010: 293, 299) Meine persönlich „Denksozialisation“ ist gewachsen durch kulturelle Werte und Normen, durch Erfahrungen, die ich im Laufe meines Lebens gemacht habe. Wissensproduktion ist in diesem Sinne an die „Machtverhältnisse ihrer ProduzentInnen gebunden“ (Singer

⁴ Der Begriff „situierendes Wissen“ wurde von Donna Haraway und Sandra Harding eingeführt. (Vgl. Singer 2010: 293) Für sie bedeutet er „feministische Objektivität“ (Singer 2010: 299).

2010: 293). Wissenschaftliche Erkenntnis ist demnach nicht mit Wahrheit, sondern mit Macht verbunden. (Vgl. Singer 2010: 296)

Soziale Strukturkategorien unserer Gesellschaft sind Geschlecht, Klasse, sexuelle Orientierung, Ethnizität und Hautfarbe. (vgl. Singer 2010: 295, 297) Entlang dieser Kategorien positioniere ich mich als **Weiß⁵, europäische⁶ Frau⁷, verwurzelt im sogenannten Bildungsbürger*innentum**. Mit dieser Offenlegung möchte ich deutlich machen, dass ich in vielen Bereichen Privilegien genieße.⁸ Im Außen werde ich meist anhand dieser ‚Markierungen‘ wahrgenommen. Gleichzeitig sind meine Verhaltensweisen und mein Handlungsrahmen, den ich wahrnehme und den ich mir ‚herausnehme‘, geprägt durch genannte Kategorien.

Aufgewachsen in einer Familie, in der beide Eltern einen Lehrberuf ausüben, nahm der Aspekt Bildung und Reflexion immer einen wesentlichen Stellenwert innerhalb der erzieherischen Praxis ein. Eine universitäre Laufbahn einzuschlagen war in meinem soziokulturellen Kontext naheliegend. Ein Philosophieren und Diskutieren über die Welt und unser Dasein regte vor allem mein Vater an.

Meine Erfahrungen und mein Blick auf die Welt sind überdies stark geschlechtsspezifisch geprägt: Biologisch und sozial Frau zu sein heißt, gebärfähig zu sein, für Nachkommen zu sorgen und Beziehungsarbeit zu leisten. (Vgl. Singer 2010: 295) Meine letzten drei Jahre waren geprägt durch mein Muttersein: Vielfach rund um die Uhr da zu sein, zu sorgen und auf die Bedürfnisse meiner Tochter bedacht zu sein.

Diese sozialen Strukturkategorien kennzeichnen und formen meine Perspektiven und machten es mir möglich, diese Arbeit zu verfassen.

⁵ Die Großschreibung soll den Konstruktionscharakter der Kategorien Weißsein und Schwarzsein hervorheben, die ich in Anlehnung an die *critical whiteness studies* nicht als Identitätsposition oder Hautfarbe deute. Die unmarkierte Position ‚Weiß‘ verwende ich, um meine Rolle transparent zu machen.

⁶ In diesem Zusammenhang möchte ich auf die eurozentristische Ausrichtung meiner Perspektive verweisen und die ‚Hegemonie des Westens‘ innerhalb der Geokultur hervorstreichen.

⁷ Innerhalb der binär orientierten Geschlechterkategorie werde ich der Kategorie ‚Frau‘ zugeordnet.

⁸ Neben der Verortung der eigenen Perspektive ist innerhalb der feministischen Wissenschaftskritik auch der kritischen Reflexion von Privilegiertheit Aufmerksamkeit zuzuwenden. (Vgl. Singer 2010: 298)

1.3. Erkenntnisinteresse

Der Aspekt des **Perspektivenwechsels** nimmt im Kontext Globalen Lernens einen zentralen Stellenwert ein. Das ‚Hineinschlüpfen in eine andere Rolle‘ soll ‚Fremdverstehen‘ fördern, gegenseitige Wertschätzung und ein respektvolles Miteinander ermöglichen.

Im Rahmen des Seminars ‚Rassismus‘ innerhalb des Studiums Internationale Entwicklung stellte sich mir die Frage, welche Formen der Auseinandersetzung mit ‚dem Fremden‘ eine offene und wertfreie Begegnung ermöglichen können. *Wie kann eine Begegnung mit ‚Fremdem‘ angeregt werden, die den eigenen Horizont erweitert? Wie kann ein Kennen-Lernen des ‚Fremden‘ in Gang gesetzt werden, ohne dabei Bewertungen vorzunehmen? Wie kann ich etwas ‚Fremdes‘ annehmen, anerkennen und wertschätzen? Wie kann ich die Wertschätzung der Vielfalt fördern?*

Mein Forschungsinteresse fußt auf diesem Bündel an Fragen und auf meiner Affinität zur Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg.

Meine **Forschungsfrage** lautet:

Kann Perspektivenwechsel im Sinne des Globalen Lernens durch Elemente der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall Rosenberg ‚befruchtet‘ werden?

Hypothese:

Die Gewaltfreie Kommunikation birgt Möglichkeiten den Aspekt des Perspektivenwechsels im Kontext Globalen Lernens zu bereichern. Elemente der Gewaltfreien Kommunikation können wesentlich dazu beitragen, Anliegen des Perspektivenwechsels im Sinne Globalen Lernens zu stärken.

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich entlang der Untersuchungsfelder in drei Kapitel: **Globales Lernen, Perspektivenwechsel** und **GFK**. Das letzte Kapitel bietet eine Zusammenführung der erschlossenen Ergebnisse und ‚Befruchtungsmöglichkeiten‘.

GFK möchte Verbindung zwischen Menschen ermöglichen, möchte dazu anregen in andere ‚Seinswelten‘ einzutauchen. Dabei führe ich die vier Schritte der GFK aus: **Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse und Bitte**. ‚Herzstück‘ der GFK ist die

Wahrnehmung und das Ausdrücken von Bedürfnissen. Rosenbergs Ausführungen über Bedürfnisse führe ich in meiner Arbeit mit zwei weiteren Bedürfnistheorien zusammen: Abraham Maslow und Manfred Max-Neef. Zudem integriere ich eine sozialkritische Perspektive, die den Aspekt der Bedürfnisse mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse näher beleuchtet. An jeden einzelnen Schritt der GFK schließe ich Forschungsergebnisse von Karoline Bitschnau an, die Kompetenzen herausgearbeitet hat, welche durch die vier Schritte Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse und Bitte angebahnt werden können. Die Einbettung der GFK auf gesellschaftlicher Ebene bildet den Abschluss dieses Kapitels, hier werden die Thesen Rosenbergs zu sozialem Wandel dargestellt.

Im letzten Kapitel fasse ich Forschungsergebnisse zusammen, die sich durch das Wechselspiel von Globalem Lernen und GFK für den Perspektivenwechsel ergeben. Diese Analyse wird durch den Aspekt der **Globalkompetenz** ergänzt.

1.4. Methode

Für meine Forschungsarbeit habe ich eine **kumulativ-zirkuläre Arbeitsweise** – angelehnt an Novy – gewählt, die im Forschungsprozess „nicht bloß im Kreis geht, sondern wie eine Spirale in der Kreisbewegung gleichzeitig voranschreitet“ (Novy 2005: 28). Ich habe Literatur gesichtet und integrierende bzw. für mich sinnstiftende Bausteine zusammengefügt. Dabei bewegte ich mich in einem „**Wechselverhältnis von Teil und Ganzem**. Das Ganze ist nur zu verstehen, wenn wir den Teil verstehen, Letzteren verstehen wir aber nur, wenn wir das Ganze kennen.“ (Novy 2005: 27) Ich habe versucht, verschiedene Teile in Beziehung zu setzen und gleichzeitig meine Aufmerksamkeit auf die innere Ordnung des Ganzen zu richten.

Als **Quellen** für meine Forschungsarbeit dienen Sammelbände, Zeitschriftenartikel, Monographien, Internetressourcen und Seminarunterlagen. Die verwendete Literatur ist überwiegend auf Deutsch, teilweise auf Englisch.

Persönliche Erfahrungen, mein Vorwissen zu den gestellten Themenbereichen und meine „subjektiv gebildete Leitvision“ (Rogers 1980: 158) haben den Erkenntnisprozess dieser Arbeit ‚genährt‘. Ebenso reicherten Gespräche, GFK-Peergruppentreffen, Innehalten, Reflexions-Joggingtouren und Alltagserfahrungen meinen Forschungsprozess an. Diese Erfahrungen stelle ich unter anderem in konkreten Beispielen dar.

Die vorliegende Arbeit ist **transdisziplinär** ausgerichtet: Ich bewege mich in den Disziplinen Bildungswissenschaft und Psychologie, eingebettet in das Fachgebiet Friedens- und Konfliktforschung. Die Bereiche Philosophie, Neurobiologie und Ökonomie greife ich in einzelnen Abschnitten auf.

2. Globales Lernen

„Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben.“ (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469)

„Zeichen der Zeit“ werden aufgegriffen und thematisiert. Auf die Herausforderungen der Globalisierung gehe ich im nächsten Abschnitt ein, denn sie nähren die Lernfelder und Themenfelder Globalen Lernens.

2.1. Der Kontext Globalen Lernens

2.1.1. Globalisierung

„Die Globalisierung in ihrer heutigen Form ist keine Erfolgsgeschichte.
Sie hat das Schicksal der meisten Armen in der Welt nicht gelindert.
Sie ist ökologisch bedenklich. Sie hat die Weltwirtschaft nicht stabilisiert. (...)
Nicht die Globalisierung ist das Problem,
sondern die Art und Weise, wie sie umgesetzt wurde. (...)
Ich glaube, dass die Globalisierung so gestaltet werden kann,
dass sie ihr positives Potenzial freisetzt.“
*Joseph Stiglitz, Wirtschafts-Nobelpreisträger*⁹

Entgrenzung. Vernetzung. Globalisierung. Die Welt als ‚globales Dorf‘.

Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf den Begriff ‚Globalisierung‘ geworfen; eine eingehende Analyse würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen.

Nohlen spricht von einer „weltweiten wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtung“ (Nohlen 2000: 332).

Seit den 1990er Jahren ist der Begriff ‚Globalisierung‘ in aller Munde. (Vgl. Seitz 2002: 50) Zunächst beschränkte sich der Begriff auf die globale ökonomische Expansion, heute umfasst er eine Vielzahl von Phänomenen. (Vgl. Leggewie 2005: 25)

⁹ (Joseph Stiglitz, zit. nach Thaler 2010: 19)

Wirtschaft

Das wachsende Netz der Weltwirtschaft vergrößert die wechselseitige Abhängigkeit von Staaten und Regionen. (Vgl. Nohlen 2000: 332) Der Handel hat eine globale Dimension angenommen: Waren, Dienstleistungen, Informationen und Kapital verkehren über alle Kontinente. (Vgl. Seitz 2002: 67) Internationale Gesetze und Auflagen schaffen den Rahmen für die weltweite Abwicklung des Handels, Nationalstaaten verlieren dadurch an Handlungsmöglichkeiten. (Vgl. Nohlen 2000: 332)

Profite generieren, Marktanteile vergrößern, Macht erweitern: Diese Leitmotive stehen im neoliberalen Wirtschaftsparadigma im Vordergrund.

Legitimation und zivilgesellschaftlicher Konsens werden durch Mythen ermöglicht, wie: „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut“, „Privatisierung macht öffentliche Dienstleistungen besser“, „Der beste Weg zu Entwicklung ist Freihandel“ (Vgl. BEIGEWUM 2005).

„Globale Produkte“ etablierten eine weltweite Konkurrenz. Oberstes Ziel ist es, so billig wie möglich zu produzieren. Der „Kampf“ um den billigsten Preis endet in einem „Lohn-Dumping“. Während Industrieländer die Wertschöpfung aus den Produkten ziehen und profitieren, sind für Arbeitnehmer*innen prekäre Arbeitsbedingungen und eine schlechte Entlohnung die Folge. (Vgl. Küblböck 2007: 8f.)

Die Liberalisierung des Kapitalverkehrs zog eine enorme Entwicklung auf den Finanzmärkten nach sich und vergrößerte die Macht internationaler Konzerne und Kapitaleigentümer*innen. Das Finanzkapital kann durch die Forderung des Zinses Wert schaffen. Nach Novy handelt es sich um ein „extensives, vom Finanzkapital dominiertes Akkumulationsregime“, das dazu tendiert Zinsen anzuheben. Das Produktivkapital wird dadurch geschwächt und Investieren ist nur zu ‚teuren‘ Konditionen möglich. *Shareholder* - nicht die Produzent*innen - diktieren die Entwicklung der Märkte. (Vgl. Novy 2005: 115)

Finanzmärkte expandieren ihre Einflussphären, auch gesellschaftliche Bereiche werden ihrer Verwertungslogik unterworfen. Bildungseinrichtungen, öffentliche

Verkehrsmittel und Wasser zählen teilweise zu ‚privaten Gütern‘. (Vgl. Küblböck 2007: 8f.)

So ist beispielsweise das Netz der Wiener Straßenbahnen im Besitz einer amerikanischen Investmentfirma („Cross-Boarder-Leasing“), Wiener Linien bezahlen Miete. (Wagenhofer 2008: 22f.)

Soziales

„Der Wettbewerb wird zur die Gesellschaft bestimmenden strukturellen Form und die Natur immer weitergehend inwertgesetzt.“ (Novy 2005: 115)

Die Wachstumslogik des Marktes und des Akkumulationsregimes zwingen Menschen in ein Korsett: Schneller, effizienter, besser als andere. Überstunden, Fleiß, Flexibilität haben höchste Priorität. Das Leben der Menschen steht im Dienste der Wirtschaft, wo der Wert des Menschen durch seinen Marktwert bestimmt wird.

Menschen wollen immer mehr haben, um zufrieden zu sein. Ihr Selbstbild und ihre Erwerbsziele bauen sie auf Versprechungen und Frohbotschaften der Märkte. Diese generieren menschliche Bedürfnisse, die nie gestillt werden können und versuchen so die Kaufkraft der Marktteilnehmer*innen ständig auszuweiten. (Vgl. Gronemeyer 2002) „Materialschlachten“ finden statt, die ein Versuch sind, Defizite auf sozialer, emotionaler und spiritueller Ebene auszugleichen. (Vgl. Felber 2008: 6) Unsere Gesellschaft des materiellen Reichtums verkommt zu einer „Gesellschaft der seelischen Armut“ (Felber 2008: 6). Glücksstudien führen vor Augen, dass Glück kontinuierlich schwindet. Das Einkommen in den USA ist heute doppelt so hoch als vor 50 Jahren, trotzdem sind Amerikaner*innen Umfragen zufolge weniger glücklich als früher. Ziel des Kapitals ist es zu wachsen, nicht menschliche Bedürfnisse zu befriedigen. (Vgl. Felber 2008: 5f.) Das Bedürfnis des Kapitals ist stetige Vermehrung. Kann es nicht wachsen, fällt es in eine Depression. (Vgl. Felber 2008: 5) „Wirtschaftliche Erfolgsmessungen“ orientieren sich ausschließlich an den Bedürfnissen des Kapitals, Bedürfnisse des Menschen haben vorrangig dem Wachstum des Kapitals zu dienen oder bleiben auf der Strecke. (Vgl. Felber 2013/14: 82) Konkurrenz, Gier und Egoismus werden belohnt, die einfühlsame und kooperative Natur des Menschen wird abgewertet bzw. verfremdet. Denn Gewinne sind nur möglich, wenn andere verlieren. (Vgl. Felber 2008: 7)

Die Akkumulation des Kapitals polarisiert Menschen. Die Schere zwischen arm und reich wächst stetig an – auf globaler, regionaler und lokaler Ebene. Die Hälfte des Weltvermögens ist im Besitz von 2 % der Weltbevölkerung. Der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung gehört ein Prozent des Weltvermögens. (Vgl. Felber 2007: 2) In Österreich besitzt das reichste Promille genauso viel wie die Hälfte der Bevölkerung. (Vgl. Gugler et al. 2009: 35)

Ökologie

Das Wachstumsparadigma drängt auch das Ökosystem, das Fundament jeglicher Existenz, an die Grenzen. ‚Gesetze der Marktwirtschaft‘ sind die Hauptregulative. Wenn das Angebot eines Gutes sinkt, z.B. von Erdöl, und die Nachfrage gleich bleibt, dann steigt der Preis. Gerade der Mangel an Gütern steigert den Wettbewerb und die Profite der Großkonzerne. Grenzüberschreitungen innerhalb des Ökosystems, die zu negativen Rückkoppelungsprozessen führen und das gesamte Leben auf dem Planet Erde betreffen, werden nicht bzw. nicht rechtzeitig ausgeglichen. Die Natur wird inwertgesetzt, aber es wird nichts bzw. zu wenig zurückgegeben. Erdöl stellt eine der wichtigsten Ressourcen des globalisierten Wirtschaftssystems dar. Laut verschiedener Studien erreicht die Erdölproduktion in den nächsten Jahren seine Maximalförderungskapazität („Peak oil“). Zwischen 2050 und 2100 – je nach Studie – könnten die Erdölvorkommen aufgebraucht sein. (Douthwaite et al. 2006)

In Österreich erhöhte sich z.B. der Flugverkehr zwischen 1990 und 2005 um das Dreifache, von 7,5 Millionen auf 20,3 Millionen Passagiere.

Ein Kilo Lebensmittel auf unserem Speiseplan hat durchschnittlich 2250 Transportkilometer zurückgelegt.

Der Pestizidverbrauch in der österreichischen Landwirtschaft steigt stetig: waren es im Jahr 1999 3418 Tonnen, wurden im Jahr 2000 3563 Tonnen verbraucht. (Felber 2007: 24) Die Liste an ökologischen Grenzüberschreitungen könnte endlos weitergeführt werden.

2.1.2. Globalität¹⁰ trifft Alltag

Unser Alltag ist geprägt von den wirtschaftlichen, politischen, ökologischen und soziokulturellen Veränderungen, initiiert durch die Globalisierung. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009: 7) Produkte aus aller Welt decken unseren Tisch und durch die Medien empfangen wir jederzeit weltweite Neuigkeiten, Informationen und Bilder. (Vgl. Hartmeyer 2005: 164) **Lebensräume sind ,Begegnungsstätten‘** für Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Lebenskonzepte und Sichtweisen. Die Welt, ein Lebensraum für mehr als sieben Milliarden Menschen, ein Sammelsurium von mehr als sieben Milliarden Weltbildern und Perspektiven. Eine Vielzahl von Realitäten begegnet einander. Polaritäten tun sich auf.

Giddens fasst die Welt als weitgespanntes Netz an Beziehungen auf; Globalisierung verdichtet und erweitert es. Die Intensität von Beziehungen variiert: von direkten Begegnungen zu Beziehungen über Dienstleistungen und Produkte. „Definieren lässt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“ (Giddens 1997: 85)

Wenn ich meinen ,Guten-Morgen-Kaffee‘ trinke, bin ich beispielsweise mit einer Kaffeebäuerin aus Ghana ,verbunden‘.

Küblböck stellt die Wahrnehmung von „Globalisierung als Prozess“ heraus. Globalisierung ist kein statischer „Ist-Zustand“ und keine Naturgewalt. Akteur*innen und Interessensgruppen treffen bewusst politische Entscheidungen und forcieren Entwicklungen in eine bestimmte Richtung. (Vgl. Küblböck 2007: 9f.)

„Die Globalisierung wird dabei im Diskurs häufig als ein Subjekt, gleichsam als ein eigenständiger *Täter* dargestellt. Die Interessenslagen und Strukturen dahinter sowie die Akteure werden überdeckt.“ (Hartmeyer 2007b: 13)

¹⁰ „Der Begriff steht für die Tatsache eines bereits erreichten, nicht mehr revidierbaren Zustands.“ (Grobbauder/Thaler 2010: 8)

Globalisierung ist ein Projekt. (Vgl. Küblböck 2007: 9) Globale Vernetzung führt Systeme, Menschen und Perspektiven zusammen. Ein Teil, ein Faden sind wir. **An einem Faden hängt unsere Verantwortung. Wir entscheiden über unsere Rolle, die wir spielen auch selbst, wir suchen unseren Platz in einem gigantischen Netzwerk.**

2.2. Was ist Globales Lernen?

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für pädagogische Ansätze, die sich mit dem Prozess der Globalisierung auseinandersetzen. Es gibt keine allgemeingültige Definition. Die Definitionen sind vielfältig und facettenreich. (Vgl. Forghani 2005: 5)

Forghani-Arani und Hartmeyer bezeichnen Globales Lernen als „Bauplatz“: das Konzept ist offen, es ist unfertig und in Konstruktion. Ein „Bauplatz“, wo viele arbeiten; gemeinsam und nebeneinander etwas entwickeln. (Forghani-Arani/Hartmeyer 2008: 19)

Die Strategieguppe¹¹ Globales Lernen, ein Expert*innenpool, hat einen gemeinsamen Nenner gefunden – sie definiert Globales Lernen wie folgt: „Globales Lernen nimmt als Bildungskonzept für sich in Anspruch auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer ‚Weltgesellschaft‘ pädagogisch angemessen zu reagieren.“ (Strategieguppe Globales Lernen 2009: 7)

Globalität bedeutet eine enorme Komplexitätssteigerung für das alltägliche Leben. (Vgl. Forghani 2005: 7) Globales Lernen möchte ‚empowern‘ und Lernende dabei begleiten, Orientierung im globalen Netz der Verwobenheiten zu finden. An Schnittstellen, wo Globales, Regionales und Lokales zusammenfließen wird geforscht. Die eigene Positionierung und Eingebundenheit in der pluralistischen Weltgesellschaft wird reflektiert. Ein bewusstes Umsehen, ein Bereiche Beleuchten, ein Wege und Alternativen Erkunden kann dabei unterstützen, mit der Komplexität konstruktiv umzugehen. (Vgl. Forghani 2005: 7) Nicht die Problemfelder stehen im Fokus, sondern Impulse, die Einblicke gewähren. (Vgl. Tiefenbacher: 2)

¹¹ „Die Strategieguppe Globales Lernen wurde 2003 eingerichtet. Mitglieder sind Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems und mit langjährigen Erfahrungen im Globalen Lernen. Die Gruppe setzt sich zum Ziel, Globales Lernen in Österreich qualitativ und strukturell zu stärken. Die dafür geplanten Maßnahmen setzen im gesamten Bildungsbereich an. Der Strategieguppe Globales Lernen gehören Vertreterinnen und Vertreter des Unterrichtsministeriums, der ADA (Austrian Development Agency), von Nichtregierungsorganisationen, der Schulpraxis und der Wissenschaft an.“ (Strategieguppe Globales Lernen 2007: 3)

Globales Lernen regt zu kritischer Auseinandersetzung an und möchte Raum geben „die Verknüpfung der eigenen Lebenswelt mit weltweiten Entwicklungen zu erfassen“ (Hartmeyer 2005: 169). Die Reflexion der eigenen Perspektive, das Hinterfragen eigener Werthaltungen und Urteilsbildung über globale Gegebenheiten stellen Kernaspekte Globalen Lernens dar. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009: 7)

Im Globalen Lernen gibt es keinen fixen Themenkanon. Die Welt als Ganzes und die Überlebensherausforderungen der Menschen stellen die Themenfelder dar. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 24) Der Zugang zu Themen und Lerngegenständen findet über eine globale und multiversale Perspektive statt. (Vgl. Seitz 2002: 458) Nicht Fachwissen wird angehäuft; hyperkomplexe Zusammenhänge werden ergründet, indem ein Sachverhalt „im Koordinatensystem einer Weltgesellschaft vermessen wird“ (Seitz 2002: 458). **Jeder Blickwinkel einer globalen Perspektive ist standortabhängig und widerlegt somit den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Universalität.** Auch Perspektiven entlang unterschiedlicher Fachrichtungen werden beleuchtet. **Perspektivenwechsel – egal auf welcher Ebene – führt somit die Begrenztheit des eigenen Standpunktes immer wieder neu vor Augen.** (Vgl. Seitz: 460) Die Fähigkeiten Fühlen, Denken, Urteilen dienen als innerer Kompass, um die eigene und globale Perspektive zu erschließen. Globales Lernen trägt zu „zeitgemäßer Allgemeinbildung“ bei und orientiert sich am Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen: 7; Vgl. Asbrand/Scheunpflug: 469)

Angesichts der Komplexität erscheint es teilweise verlockend, den Lernenden eindimensionale Lösungsperspektiven zu präsentieren, um auf ihre Bedürfnisse nach Sicherheit und Orientierung einzugehen. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 25) Dem gilt es jedoch entgegenzutreten. Sich Unsicherheit und Ungewissheit zu stellen und einen konstruktiven Umgang innerhalb komplexer Verhältnisse zu finden, verkörpern weitere Intentionen Globalen Lernens. (Vgl. Hartmeyer 2007a: 11) **Globales Lernen möchte Lernende zum Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstständigkeit Mut machen** (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 25) **und gleichzeitig „die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext fördern“** (Hartmeyer 2007a: 11).

Es bleibt Hoffnung: Angebote zum Entfalten der eigenen Tatkraft und Potenziale, sowie der forsche/aufmerksame Blick auf globale Gegebenheiten sind ein hervorragendes Rüstzeug. Sie wappnen Menschen für die Herausforderung ‚Leben in der Weltgesellschaft‘.

Inwieweit Lernende dieses Rüstzeug für sich und die Welt nutzen, hängt von ihnen selbst ab. Hier endet die Einflussphäre Globalen Lernens.

Es ist die Hoffnung der Akteur*innen, dass Eckpfeiler Globalen Lernens eine tragende Stütze für Verantwortungsbewusstsein und Humanisierung weltgesellschaftlicher Verhältnisse sind. (Vgl. Seitz 2002: 464)

2.3. Dimensionen und Spannungsfelder

Lernfelder und Zugänge Globalen Lernens werden anhand von Dimensionen aufgefächert. Entlang dieser Dimensionen gehe ich in diesem Kapitel auf Spannungsfelder ein, die aus der Komplexität der Weltgesellschaft für die Didaktik erwachsen: Unterschiedliche Theorien, Ansätze und Blickwinkel, die in Spannung zueinander treten bzw. sich zu widerlegen scheinen. Jeder Blickwinkel für sich wirkt logisch und einleuchtend. Treten sie dann mit einem anderen Blickwinkel in Beziehung, entstehen Anziehungen oder Abgrenzungen in verschiedene Richtungen: Spannungsfelder tun sich auf.

2.3.1. Sachliche Dimension („issue dimension“)

In einem didaktischen Würfel weisen Scheunflug und Schröck die sachliche Dimension als einen Parameter aus. Unter dem Thema globale Gerechtigkeit formulieren sie die Aspekte Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. (Scheunflug/Schröck 2007: 25) Aspekte, die sich aus dem Kontext der fortschreitenden Globalisierung ergeben, stehen in dieser Dimension im Vordergrund. Die Auswirkungen der ökonomischen Globalisierung auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen – sozial, politisch, ökologisch – werden analysiert. Wirtschaftliche Ungleichheiten, wie Verteilung innerhalb und außerhalb von Staaten, eine weite Palette daraus resultierender Herausforderungen, wie Arbeitslosigkeit,

Privatisierung, Terrorismus u.v.m. werden behandelt. (Vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003: 17)

Globales Lernen postuliert die Aneignung einer globalen Anschauungsweise. Gleichzeitig wird jedoch die Notwendigkeit gesehen, die Vielfalt an Perspektiven, welche die Welt in sich birgt, wahrzunehmen. Jeder Mensch hat eine andere Sichtweise, eine andere Perspektive, andere Bilder über diese eine Welt. Es tut sich ein Spannungsfeld zwischen Universalität und der eigenen Subjektivität auf. (Vgl. Seitz 2002: 382)

Ein weiterer Widerspruch eröffnet sich in Hinblick auf Wahrnehmung und Wirklichkeit: „Menschen produzieren Wirklichkeit und sehen sich der [universellen] Wirklichkeit gegenüber gleichzeitig auch als bloße Objekte.“ (Novy 2005: 127)

Ziel des Globalen Lernens ist es, beim Subjekt anzusetzen und den Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizont jeder und jedes Einzelnen auszuweiten: es geht darum, miteinander und voneinander zu lernen. Sich eine ‚globale Perspektive‘ anzueignen, stößt an die Grenze des eigenen Subjekts. Das Bewusstsein über die Einzigartigkeit der eigenen Perspektive, ermöglicht die eigene Grenze zu überschreiten und sich der Vielzahl anderer Perspektiven zu öffnen. **Der didaktische Ansatz der Multiperspektivität bedient sich der Vielfalt und beleuchtet Inhalte und Themen aus verschiedenen Blickwinkeln.** (Vgl. Seitz 2002: 382) Auf den Aspekt der Multiperspektivität gehe ich in Kapitel 3 näher ein.

2.3.2. Räumliche Dimension („spatial dimension“)

Die globale Verflochtenheit mit gleichzeitigem Fokus auf lokale, regionale, nationale und globale Ebene steht hier im Mittelpunkt. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 25) Themen wie steigender Ressourcenverbrauch, die ‚Entgrenzung‘ der Welt, weltweite Ungleichheit, Migration, Flucht u.a. ergeben sich durch die Komplexitätssteigerung entlang der räumlichen Dimension. (Vgl. Forghani-Arani 2005: 7)

„Raum“ eröffnet ein Spannungsfeld im Wechselspiel von global und lokal: Globales Lernen postuliert eine globale Anschauungsweise, jedoch passiert Bildung per se nicht global und abstrakt. Lernen passiert lokal, bezogen auf einen bestimmten Kontext, bezogen auf ein bestimmtes Subjekt. Die **Didaktik Globalen Lernens** orientiert sich an

dieser Annahme: **Globalität wird auf das Lebensumfeld und den Kontext der Lernenden bezogen.**

Überdies werden internationale Bildungskonzepte auf den jeweiligen regionalen Kontext übertragen, um dem Aspekt der Standortbezogenheit gerecht zu werden. (Vgl. Seitz 2002: 381f.)

Das Zusammenspiel globaler und lokaler Faktoren illustriert der Begriff ‚Glokalisierung‘. Novy verweist in diesem Kontext außerdem auf „die Zurichtung des Lokalen nach den Erfordernissen des globalen Kapitals“ (Novy 2005: 93). Im Gegensatz zu ‚Globalisierung‘ ist dieser Begriff umfassender, er thematisiert auch die „Dialektik von Wandel und Beharrung“ (Novy 2005: 93). Zudem schließt ‚Glokalisierung‘ auch eine Dezentralisierung mit ein, die den Raum eröffnet für lokale Initiativen, kulturelle Projekte und persönliches Engagement. In seiner Tendenz wendet sich dieser Begriff ab von beschränkenden Strukturen, Politik und Machtfeldern, hin zu lokalen Handlungsräumen. (Vgl. Novy 2005: 93) Dieser Ansatz spricht dem Subjekt selbst Einflussnahme und Verantwortung hinsichtlich seines Beitrags zu nachhaltiger Entwicklung zu.

In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch der **Ansatz des fairen Handels**, der Konsument*innen als Subjekte erscheinen lässt, welche die Welt verändern können. „Die Mitverantwortung an verflochtenen globalen Prozessen kann schwerlich dem individuellen Handeln, schon gar nicht den guten oder bösen Absichten des Einzelnen zugerechnet werden. Der in diesem Zusammenhang häufig bemühte Slogan „global denken – lokal handeln“ steht so gesehen auf tönernen Füßen.“ (Seitz 2000a: 101). In Bezug auf die Bewegung des fairen Handels und Gesellschaftsgestaltung, merkt Novy an, dass es vor allem darum geht, problematische weltwirtschaftliche Strukturen zu thematisieren und in den Vordergrund zu stellen. „Sie müsste das Wettbewerbsverhältnis, insbesondere den Marktfundamentalismus kritisieren, und nicht die Illusion nähren, faire Märkte bedürfen bloß der kritischen KonsumentInnen.“ (Novy 2005: 131)

Dieser Problematik stellt sich die Didaktik des Globalen Lernens, wenn sie den Einzelhandlungen der Menschen große Verantwortung überträgt. Vielmehr sollen

nach Hartmeyer Gestaltungskompetenz und ein Gefühl der demokratischen Teilhabe mit verstärktem Blick auf globale Strukturen angeregt werden. Voraussetzung dafür stellen vor allem Solidarität, zwischenmenschliche Sensibilität und die Wahrnehmungsfähigkeit des fremden Anderen in seinen Lebenslagen und Lebensinteressen dar. (Vgl. Hartmeyer 2001: 7)

2.3.3. Zeitliche Dimension („temporal dimension“)

Der Prozess der Globalisierung führte zu einer enormen Beschleunigung des gesellschaftlichen und sozialen Wandels. (Vgl. Seitz 2002: 399) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stehen in einer dynamischen Verbindung. (Vgl. Selby 2003: 155) Der Abstand zwischen den Generationen vergrößert sich. Moderne und Traditionalität treffen aufeinander. (Vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 17)

Diese schnell fortschreitende Dynamik bringt Unsicherheiten und Ungewissheit über zukünftige Entwicklungen in unser Leben: ein Spannungsfeld, das allgegenwärtig ist. (Vgl. Seitz 2002: 399) Horrorszenarien – von Klimakatastrophen bis zu Weltkriegen – nehmen durch die Medien Platz im Alltag ein. Selby schlägt vor, den Aspekt „Zukunft“ in den Lehrplan zu integrieren. Ein Diskutieren, Reflektieren, Träumen und Sinnieren über alternative, persönliche, kollektive, mögliche, unmögliche, wünschenswerte, realistische, unrealistische und verwerfliche Zukunftsvorstellungen soll im Rahmen von Lernarrangements möglich sein. Dies könnte Lernende stärken, um in richtungsändernden Momenten ihres Lebens, Orientierung, Stabilität und ‚Kontrolle‘ zu finden. (Vgl. Selby 2003: 157f.)

2.3.4. Soziale Dimension

Die soziokulturelle Lebensrealität wirft Polaritäten auf: Vertrautes trifft Fremdes, vor der Haustür, mitten im Alltag. Kategorisierungen von fremd und vertraut funktionieren nicht mehr anhand räumlicher und geographischer Entfernung, sondern nach Differenzen. (Vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 17) Vielfalt prägt das alltägliche Leben. Forghani-Arani spricht von einer „Heterogenität als Normalität“. Diese zeigt sich auf kultureller, sprachlicher, religiöser oder ethnischer Ebene. Begegnungen werden als Chance und Bereicherung wahrgenommen, können aber

auch Widerstand, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit auslösen. (Vgl. Forghani-Arani 2005: 7)

Als weiterer Punkt ist die soziale Fragmentierung zu nennen: Kumulierung von Reichtum und die immer größer werdende Schere zwischen arm und reich auf lokaler und globaler Ebene. (Vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 18)

Innerhalb der sozialen Dimension erzeugen die Aspekte Kooperation und Konkurrenz ein Spannungsfeld. Globales Lernen möchte durch Lernangebote Kooperation, Zusammenarbeit und ein friedvolles Miteinander anbahnen. Demgegenüber steht eine gesellschaftliche Realität, die sich an Konkurrenz orientiert. Am Markt geht es darum, Standortvorteile für sich zu nutzen und den bestmöglichen Profit herauszuschlagen. Dieses Leistungsprinzip schlägt sich auch in der Schule durch: Es geht darum, besser als andere zu sein und sich zu profilieren. Hier tut sich die Frage auf, inwieweit Globales Lernen beitragen kann, Bildung innerhalb und außerhalb des formellen Bildungswesens anzustiften und neben Angeboten in der Schule auch informelle Lernräume zu kreieren. (Vgl. Hartmeyer 2007: 261)

2.3.5. Innere Dimension („inner dimension“)

Der Terminus ‚Innere Dimension‘ im Kontext Globalen Lernens ist bei Selby anzutreffen, nicht im ‚Mainstream‘ des Globalen Lernens. Ich greife sie heraus, da sie mir für den Aspekt Perspektivenwechsel relevant erscheint.

In dieser Dimension erstreckt sich die Dialektik zwischen Welt und Subjekt, das Verhältnis zwischen Bewusstseinsveränderung und Weltveränderung. Innerhalb des Globalen Lernens gibt es unterschiedliche Diskurse zu dieser Dialektik.

Selby geht von einem systemisch-ganzheitlichen Paradigma aus. Das heißt, er stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsstrukturen und der Verfasstheit der Welt her. Das ‚Innere‘ des Menschen, also die Psyche, hängt mit der Verfasstheit der Gesellschaft zusammen. (Vgl. Seitz 2002: 399) Deshalb sollte es nach Selby auch Ziel des Globalen Lernens sein, **der inneren Dimension des Menschen Raum zu geben: „Our inner world [...] is as much the focus of global education as our outer world. Our programmes and projects need to address the ‚global self‘ as much as the ‚global village‘.”** (Selby 2003: 159) Innerhalb des holistischen Paradigmas ist

eine transdisziplinäre und ganzheitliche didaktische Herangehensweise erforderlich, um komplexe Netzwerke und dynamische Zusammenhänge fassen zu können. Es geht um nicht weniger als um die Verwobenheit des Menschen in den Gesamtzusammenhang des Universums. (Vgl. Seitz 2002: 401) Auch Bühler plädiert für einen **Perspektivenwechsel von einem deterministischen zu einem holistischen Paradigma, von einem ‚exklusiven Denken‘ zu einem ‚inklusiven Denken‘. (Vgl. Bühler 1996)**

Der Zusammenhang zwischen Subjekt als denkendes und rezipierendes Individuum und gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Diskursen spiegelt sich in diesen Ausführungen. Morin und Kern bringen dies folgendermaßen auf den Punkt: **„Nicht nur wird jeder Teil der Welt immer mehr in das Weltganze eingebunden, sondern die Welt als Ganzes ist immer mehr in jedem ihrer Teile präsent. [Hervorhebung: M.W.]“** (Morin/Kern 1999 zit. nach Seitz 2002: 44)

Globales Lernen setzt bei realen Problemen aus dem individuellen Nahbereich der Lernenden an. Diese werden reflektiert und in einen erweiterten Kontext gesetzt. Es eröffnet sich ein Spannungsfeld: Globales Lernen bedient sich der Annahme, dass die Handlungskompetenz im Nahbereich gleichzeitig ermöglicht, dass die Wahrnehmung von Problemzusammenhängen durch eine transzendierende Tätigkeit von Individuen auf andere Ebenen ausgeweitet werden kann. Überdies stellt sich die Frage, was von einzelnen Menschen eigentlich als „Problem“ gedeutet und identifiziert wird; auch dies entspringt individuellen Erfahrungen und dem jeweiligen Kontext. (Vgl. Seitz 2002: 405f.)

Pädagogik stößt hier auf die Realität individueller Lernprozesse, die sie nicht beeinflussen kann. Lernen findet statt, wenn zu einer bestimmten Information bereits eine Vorinformation bzw. Vorerfahrung im Gehirn vorhanden ist. Neues Wissen wird mit Vorwissen verknüpft, Wissen wird an bestehende Synapsen angeschlossen. (Vgl. Hartmeyer 2005: 166) Individuelles Lernen wird basierend auf dieser Annahme durch Ganzheitlichkeit und Transdisziplinarität angekurbelt, nicht durch das Einflößen von ‚vorgefertigtem Wissen‘. Der Mensch soll dabei als „eigenständig lernendes Wesen respektiert“ (Hartmeyer 2005: 173) werden.

Seitz spricht sich dafür aus, dass es wesentliches Ziel von Bildung sein sollte, den Kontext der Lernenden zu erweitern. (Vgl. Seitz 2002: 406)

2.4. Ziele

Auf der Ebene der Ziele gibt es im Globalen Lernen zwei Richtungen bzw. Theoriediskurse, die auch als Paradigmenstreit bezeichnet werden.

Handlungstheoretischer Ansatz

Dem Handlungstheoretischen Ansatz liegt meist ein holistisches Weltbild zu Grunde. Im Vordergrund stehen hier normative Bildungsziele. Globales Lernen verfolgt dabei das Ziel, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, indem Solidarität, Empathie und Toleranz bei Lernenden angebahnt werden. (Vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: 471) Individuelle und kollektive Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität sollen eingeleitet werden. (Vgl. VENRO: 2) Unter anderem geht es nach VENRO¹² um die „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (VENRO 2000: 13). Entwicklungspolitische Ziele stehen im Mittelpunkt dieses Diskurses. Bewusstseinsbildung soll Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung fördern. (Vgl. Hartmeyer 2007: 202) Der Ansatz basiert auf zwei Annahmen: dem direkten Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis und weiters einer direkten Verbindung zwischen lokal und global. (Vgl. Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 104)

Evolutions- und systemtheoretischer Ansatz

Beim evolutions- und systemtheoretischen Ansatz stehen Reflexion und Kommunikation im Zentrum: die Verfasstheit der Welt bzw. die eigene Eingebundenheit darin werden fokussiert. (Vgl. Hartmeyer 2007: 202) Dieser Diskurs beinhaltet auch anthropologische und lerntheoretische Aspekte. Es geht um eine Hinführung zu abstraktem Denken, die Lernende dabei unterstützen soll, sich in der Komplexität der Weltgesellschaft zurechtzufinden. (Vgl. Asbrand/Scheunpflug: 471; Scheunpflug/Schröck 2002: 6ff.) Weiters steht das „Einüben einer abstrakten Sozialität“ im Vordergrund. Problemlösungen beziehen sich auf den Nahbereich, wo diese sinnlich wahrnehmbar sind. Diese Lösungen dienen zur Orientierung und werden in einem weiteren Schritt auf eine weitere Ebene hin abstrahiert. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2002: 7)

¹² VENRO = Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

Dieser Ansatz basiert auf dem Verständnis, dass Lernen durch einen individuellen Lernprozess der Lernenden passiert, welcher durch Impulse und durch die Lernumgebung angeregt werden kann. Aneignung von Wissen und Bildung von Werten können nicht von außen determiniert und ‚eingepflegt‘ werden. (Vgl. Scheunpflug 2001: 71ff.) Dieser Ansatz basiert auf der Systemtheorie. Bei gesellschaftlichen Veränderungen, die demnach in einem komplexen Kontext stattfinden, kann keine direkte Verbindung zwischen persönlicher Handlung und gesellschaftlicher Wirkung gesehen und hergestellt werden. (Vgl. Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 105)

Es geht darum „die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben in einer globalisierten, vernetzten, komplexen, unüberschaubaren Weltgesellschaft benötigt“ (Forghani-Arani 2005: 6).

Auf den Erwerb von Kompetenzen, der vor allem im evolutions- und systemtheoretischen Ansatz im Vordergrund steht, gehe ich nun näher ein.

2.5. Kompetenzen

Seit den 1990er Jahren wird der Begriff ‚Kompetenzen‘ in Bezug auf Bildungsziele des Globalen Lernens verwendet. Kompetenzen sollen Individuen befähigen, mit der Komplexität der Weltgesellschaft umzugehen und zur Gestaltung einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Gesellschaft beizutragen. (Vgl. Lang-Wojtasik/Klemm 2012: 99)

Im deutschsprachigen Raum bezieht sich ein Großteil der Kompetenzkonzepte auf die Veröffentlichungen von Weinert. (Vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 2) Er weist Kompetenzen aus als **„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“** (Weinert 2001: 27f.).

Innerhalb der Strategiegruppe Globalen Lernens in Österreich herrscht derzeit noch eine Debatte über mögliche Kompetenzkonzepte: Es gibt demnach noch kein

gemeinsames Dokument oder Kompetenzmodell. In Anlehnung an das Kompetenz-Strukturmodell Politischer Bildung geht es allgemein um ein „reflektierte[s] und selbstreflexive[s] politische[s] Denken und Handeln“ (Krammer 2008, zit. nach Strategieguppe Globales Lernen 2009: 10), wo ausdrücklich der globale Kontext berücksichtigt wird. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009: 10)

Im Konzept des didaktischen Würfels von Schröck und Scheunpflug kommt den Kompetenzen eine ‚Schlüsselrolle‘ zu. Sie bilden neben der räumlichen Dimension (global, national, regional, lokal) und neben dem Thema globale Gerechtigkeit den dritten Parameter im Würfel. Kompetenzen werden in Fach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenzen unterteilt. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 26)

Fachkompetenz

Die Fachkompetenz umschließt kognitive Fähigkeiten: das Anbahnen von Fachwissen, Verständnis darüber – wie auch Kenntnis von Begriffen aus dem Fachjargon – sowie Reflexion über Inhalte und Themenstellungen. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 25)

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz beinhaltet Kenntnisse, die als Instrument dienen, um sich selbstständig Wissen anzueignen: Nachschlagen in Literatur, Erstellen von Exzerpten, Aufarbeiten von Themenstellungen (wie z.B. in Referaten oder Gruppenarbeiten). Lernende planen, gestalten und strukturieren. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 26; Tiefenbacher: 5)

Soziale Kompetenz

Zusammenarbeit und Kooperation stehen innerhalb der sozialen Kompetenz im Vordergrund. Gegenseitiges Zuhören, Argumentation, Diskussion, Solidarität, ein konstruktiver Umgang mit Konflikten gehören hier dazu. Bei der kommunikativen Kompetenz – als Teil der sozialen Kompetenz – geht es vordergründig um eine differenzierte Fähigkeit sich zu artikulieren, sei dies verbal oder non-verbal. In Diskussionen Gegensätze annehmen und anerkennen, unterschiedliche Körpersprachen deuten und sensibel dafür zu sein, sind ein weiterer wichtiger Bestandteil für ein respektvolles Miteinander. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 26; Tiefenbacher: 5)

Personale Kompetenz

Personale Kompetenz umfasst Selbstvertrauen, den Umgang mit Unsicherheit, Widersprüchen und Ungewissheit, Toleranz und Empathie, Innehaben von eigenen Wertvorstellungen. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2007: 26)

SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR GLOBALES LERNEN			
	Räumliche Komplexitätssteigerung	Zeitliche Komplexitätssteigerung	Soziale Komplexitätssteigerung
Sach-kompetenzen	Fach- und Methoden-Kompetenzen Globale Sichtweise Vernetztes Denken Kreatives und laterales Denken	Lernfähigkeit Historische Kompetenz Antizipationsvermögen Flexibilität	Umgang mit unterschiedlichen Sprachen (auch Körpersprachen) Umgang mit Nichtverstehen Aufbau von Werthaltungen Multiperspektivität
Sozial-kompetenzen	Interkulturelle Kompetenz	Anschlussfähigkeit Innovationsfähigkeit Konfliktfähigkeit	Kommunikative Kompetenzen Kooperationsfähigkeit Empathievermögen
Selbst-kompetenzen	Gerechtigkeitssinn Handlungs- und Urteilsvermögen	Umgang mit Wandel Erinnerungs- und Utopiefähigkeit Flexibilität Gestaltungskompetenz Selbstreflexionsvermögen	Selbstvertrauen Entscheidungsvermögen Identitätskompetenz Solidaritätsfähigkeit

Tabelle 1: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen (Forghani-Arani 2005: 8)

Forghani-Arani unterteilt Kompetenzen in Sach- Sozial- und Selbstkompetenzen. Diese werden anhand von drei Dimensionen (räumlich, zeitlich und sozial) nochmals unterteilt, wodurch eine Tabelle mit einem ausdifferenzierten Kompetenzprofil dargestellt werden kann. Anhand dieser Systematik können Parallelen zum globalen Würfel von Scheunpflug und Schröck gezogen werden. Kreatives und laterales Denken, historische Kompetenz, Flexibilität, Anschlussfähigkeit, Innovationsfähigkeit, Erinnerungs- und Utopiefähigkeit möchte ich in diesem Modell hervorheben, da diese Erkenntnisbereiche im Konzept des globalen Würfels nicht vorkommen. (Vgl. Forghani-Arani 2005: 8)

Gestaltungskompetenz

Des Weiteren stelle ich die Gestaltungskompetenz heraus, da diese im Kontext Globalen Lernens und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Kompetenz häufig erwähnt wird und Anklang findet. (Vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 4) Mit

Gestaltungskompetenz „wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (Haan/Harenberg 1999: 62).

Fähigkeiten innerhalb der Kategorie Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, sowie entlang der Kategorie sozialer Komplexitätssteigerung sind für meine Themenstellung eine wesentliche Grundlage. Im weiteren Verlauf der Arbeit erläutere ich den Beitrag der Gewaltfreien Kommunikation innerhalb dieser Kompetenzfelder.

Perspektivenwechsel

Sachkompetenzen	Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
Systemisches Denken	Teamfähigkeit	Umgang mit Ungewissheit
Vernetztes Denken	Kooperationsfähigkeit	Umgang mit Wandel
Kreatives und laterales Denken	Kompromissbereitschaft	Umgang mit Widersprüchen
Wissen und Kenntnisse über: • Fakten, Regeln, Begriffe • Lokale und globale Vernetzungen und Abhängigkeiten • Globale Systeme • Das Wesen und die Funktionen eines Systems • Verbindungen innerhalb der Wissensgebiete • Bedürfnisse von Menschen und anderen Lebewesen • Die Beziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft • Mögliche, wahrscheinliche und bevorzugte Zukunftsaussichten • Nachhaltige Entwicklung • Aktionsmöglichkeiten auf persönlicher bis globaler Ebene	Kommunikative Kompetenzen wie: • Zuhören • Fragen/Nachfragen • Diskutieren • Argumentieren • Präsentieren • Einüben einer differenzierten Sprache • Sensibler Umgang mit unterschiedlichen Sprachen • Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen	Personale Kompetenzen wie: • Selbstvertrauen • Aufbau von Werthaltungen • Üben von Toleranz • Identifikation • Empathie und Solidaritätssinn • Engagement (z.B. persönliches, politisches, soziales und ökologisches Engagement) • Flexibilität • Anpassungsfähigkeit • Lernfähigkeit (im Sinne von lebenslangem Lernen) • Persönliche Entscheidungsfindung • Kritikfähigkeit • Risikobereitschaft • Neugierde und Aufgeschlossenheit
Methodenkompetenzen	Solidarisches Handeln	Selbstreflexion (auch kulturelle

wie: • Exzerpieren • Nachschlagen • Strukturieren • Planen • Gestalten • Visualisieren • Organisieren • Erforschen • Trendanalyse • Evaluieren	Gewaltfreie Konfliktbewältigung	Selbstreflexion)
	Umgang mit Nichtverstehen	Fähigkeit sich in andere versetzen zu können
		Fähigkeit sich mit den Augen (Normen) anderer zu sehen
Phänomene und Argumente durchschauen		Fähigkeit zur persönlichen Entfaltung/Selbstverwirklichung (emotional, intellektuell, körperlich und geistig)
Zusammenhänge Erkennen		Persönliche Initiative
Voraussicht		Anwendung von Phantasie und Intuition
Urteilsvermögen		Perspektivenwechsel
Problemlösung		
Umgang mit abstrakten Sachverhalten		
Perspektivenwechsel		

Tabelle 2: Exemplarische Zusammenstellung von Kompetenzen und Lernzielen des Globalen Lernens
(Forghani 2004: 3f.)

In einer Zusammenstellung von Kompetenzen und Lernzielen von Forghani-Arani (Schweizer Forum Schule für eine Welt, Annette Scheunpflug, Pike und Selby zusammengefasst) ist auch der Aspekt ‚Perspektivenwechsel‘ enthalten. (Vgl. Forghani 2004: 3) Forghani-Arani ordnet in diesem Modell den Perspektivenwechsel in Sachkompetenzen, Unterkategorie Methodenkompetenzen, ein. Sie deutet also Perspektivenwechsel als methodisches Werkzeug. Außerdem zählt sie Perspektivenwechsel auch zu den Selbstkompetenzen, wo er in der Unterkategorie Selbstreflexion Platz findet. Neben Perspektivenwechsel werden unter anderem die „Fähigkeit sich in andere versetzen zu können“ und die „Fähigkeit sich mit den Augen (Normen) anderer zu sehen“ angeführt. (Vgl. Forghani 2004: 2f.) Perspektivenwechsel trifft Selbstkompetenz insofern, als eine Reflexion des eigenen Standpunktes passiert, indem ich mich in andere versetze bzw. versuche Aspekte aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten. Auch die Fähigkeit sich mit den Augen anderer zu sehen, wird gefördert.

3. Perspektivenwechsel

„Die einzige wahre Reise, der einzige Jungbrunnen wäre für uns, wenn wir nicht neue Landschaften aufsuchten, sondern andere Augen hätten, die Welt mit den Augen eines anderen, von hundert anderen betrachten, die hundert verschiedenen Welten sehen könnten, die jeder einzelne sieht, die jeder von ihnen ist; [...], wir fliegen dann wirklich von Stern zu Stern.“
Marcel Proust ¹³

„The beauty lies in the eye of the beholder“
Seeba ¹⁴

3.1. Definitionen zum Bedeutungsfeld ‚Perspektivenwechsel‘

In der Literatur gibt es einige Begriffe, die für das Bedeutungsfeld ‚Perspektivenwechsel‘ verwendet werden. Hier sind zu nennen: Empathie, Rollenübernahme und Perspektivenübernahme. Auch Altruismus, Attributionsstil und prosoziales Verhalten werden teilweise unter dem Begriff Perspektivenwechsel subsumiert. Hier kann zwar inhaltlich ein Zusammenhang hergestellt werden, jedoch können diese nur als „Unterbegriffe“ für das Begriffsfeld ‚Perspektivenwechsel‘ verwendet werden. (Vgl. Neuf 1997: 8f.)

Neuf differenziert zwischen dem ‚erkennenden Perspektivenwechsel‘ und dem ‚empathischen Perspektivenwechsel‘.

Erkennender Perspektivenwechsel

Beim **‚erkennenden Perspektivenwechsel‘** geht es um das „Erschließen und Erkennen eines psychischen Inhalts“ der Zielperson, während der **‚empathische Perspektivenwechsel‘** ein „Mit- und Nacherleben eines psychischen Inhalts“ beinhaltet. Psychische Inhalte könnten in diesem Kontext Bilder sein, die wahrgenommen werden, aber auch Kognitionen wie z.B. Absichten, Gedanken oder Emotionen. (Vgl. Neuf 1997: 12)

¹³ (Maier 2006: 319)

¹⁴ (Seeba 2003: 119)

Den ‚erkennenden Perspektivenwechsel‘ unterteilt Neuf in drei weitere Untergruppen: visuell-räumlicher Perspektivenwechsel, kognitiver Perspektivenwechsel und affektiver Perspektivenwechsel.

Visuell-räumlicher Perspektivenwechsel

Beim visuell-räumlichen Perspektivenwechsel geht es um die Wahrnehmung des Raumes. Eine Person A fragt sich zum Beispiel, was eine Person B, die entfernt steht, aus ihrer Wahrnehmungsperspektive erschließen kann. Die Person A versucht sich sozusagen in die räumliche Wahrnehmung hineinzuversetzen.

Kognitiver Perspektivenwechsel

Beim kognitiven Perspektivenwechsel geht es um das Erschließen von Gedanken und Absichten der anderen Person.

Affektiver Perspektivenwechsel

Beim affektiven Perspektivenwechsel werden nicht nur Gedanken, sondern auch Gefühle erschlossen. Wichtig ist hier die Abgrenzung zum empathischen Perspektivenwechsel, wo es um ein empathisches Mit- und Nachfühlen geht. (Vgl. Neuf 1997: 11)

Neuf merkt an, dass die Orientierung an Grundbedürfnissen als sogenannter ‚gemeinsamer Nenner‘ Perspektivenwechsel unterstützen könnte. (Vgl. Neuf 1997: 3)
Diesen Aspekt greife ich in Kapitel 4.16. noch einmal auf.

3.2. Sozial-kognitive Entwicklungsvoraussetzungen

Die Stadientheorie nach Jean Piaget geht davon aus, dass Kinder erst im Stadium von konkreten Operationen bzw. endgültig erst auf der Stufe des formal-operatorischen Denkens die Perspektive eines anderen einnehmen können. Kindlicher Egozentrismus steht hier im Vordergrund. Die Theorie von Piaget hatte einen großen Einfluss auf die Pädagogik und ihre Praxis.

Zahlreiche Untersuchungen, die sich mit der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern auseinandersetzen widerlegen dies und konnten bei Kindern ‚bessere‘ Fähigkeiten des Perspektivenwechsels nachzeichnen als sie Piaget ausgewiesen hat. Egozentrismus ist sehr wohl nachvollziehbar, zudem bezieht sich bei Kindern Denken vor allem auf

spezielle Bereiche und ist nicht universell. Denken steht außerdem in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Vorerfahrungen der Kinder und der Basis an Wissen. **Im Vorschulalter haben Kinder bereits ein differenziertes Verständnis zu eigenem und fremdem Denken, das auf Wissen, Intentionen und Überzeugungen aufbaut.** (Vgl. Enders 2005: 151f.)

Auch Elfriede Billmann-Mahechas empirisch-psychologische Studien leisten einen Beitrag zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag. Sie macht darauf aufmerksam, dass bereits kleine Kinder die Perspektive von anderen Personen berücksichtigen können. (Vgl. Billmann-Mahecha 1990)

3.3. Beiträge von Perspektivenwechsel und Multiperspektivität

3.3.1. Perspektivenwechsel

Der Perspektivenwechsel kann dazu anregen, die soziale Konstruktion unserer Wirklichkeit zu erkennen. Wir betrachten die Welt durch unsere eigenen „Linsen“ („lenses“) – wie es Alun Morgan bezeichnet. Durch Erfahrungen, die den eigenen historischen und biographischen Kontext ausmachen, wurden diese „Linsen“ geformt. Auch die Strukturen, in denen unsere Erfahrungen stattgefunden haben – unser soziokultureller Hintergrund – hatten maßgebenden Einfluss auf die Form unserer „Linsen“. Unser unmittelbares Umfeld wie Familie und Freunde, sowie Gesellschaft und Kultur haben unsere „Werte-Matrix“ geprägt. Hier wurde ‚fest‘geschrieben, welche Aspekte der Welt unsere Aufmerksamkeit an sich ziehen und mit welchen Informationen und Wahrnehmungen unsere bisherige Matrix in Resonanz geht. (Vgl. Morgan 2005: 27)

Die eigene Perspektive ist sozusagen das Wirklichkeitsmodell des Menschen. Der biographische Hintergrund, Werthaltungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Wünsche, Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten finden hier Platz. (Vgl. Surkamp 2005: 35)

Durch die Methode des Perspektivenwechsels wird die Grenze des eigenen Horizonts überschritten. Die Distanz, die dadurch zum eigenen Blickwinkel entsteht, kann es ermöglichen, eigene Einstellungen zu hinterfragen. (Vgl. Surkamp 2005: 34)

Das Fremde, das Andere spiegelt sich im eigenen Bezugsrahmen. Dieser Spiegel kann ein Impuls sein das Eigene zu hinterfragen, was bisher unhinterfragt blieb. (Vgl. Dreßler 2005: 118) Eigene leibliche, kulturelle und existenzielle Begrenzungen können wahrgenommen und relativiert werden. Indem die eigene Perspektivität mit einer anderen Perspektive in Beziehung gesetzt wird, wird deren Selbstverständlichkeit enttarnt und aufgebrochen, ein neuer Horizont eröffnet sich. (Vgl. Duncker 2005: 11f.)

Durch die Wahrnehmung der eigenen Begrenztheit, wird klar, dass eigene Deutungen, Ansichten und Erfahrungen nicht allgemeingültig und universell sind.

Festzuschreiben, was für jemand anderen gut ist oder nicht, entspricht in diesem Sinn einem Rückschluss aus dem eigenen Bezugsraum, der jemand anderem übergestülpt wird. (Vgl. Duncker 2005: 11)

Lernen bzw. die Entfaltung des eigenen Bezugsrahmens findet in einer dialektischen Bewegung statt. Eine Bewegung zwischen der Wahrnehmung der eigenen Position, dem persönlichen Hintergrund und den Vorerfahrungen hin zum Kennenlernen, Wahrnehmen und Deuten von Neuem, das an eigene Denkmuster angeschlossen wird und dadurch neue Horizonte eröffnet und sich manifestieren kann. (Vgl. Duncker 2005: 11) **Die eigene Perspektive wird innerhalb des Perspektivenwechsels also auch rekonstruiert.** (Vgl. Surkamp 2005: 35)

Heutzutage birgt das ‚Eröffnen neuer Horizonte‘ eine globale Dimension und der Begriff ‚Weltsicht‘ spricht im wahrsten Sinne des Wortes für sich. Der dynamische Prozess der Globalisierung erweiterte den Bezugsraum für die Ausbildung des eigenen soziokulturellen Kontextes enorm, eine Expansion des Bezugsrahmens fand statt. Der soziokulturelle Kontext in großen Teilen der Menschheitsgeschichte war vor allem auf einen lokalen Raum und die unmittelbare Umgebung, das direkte Lebensumfeld beschränkt. Einen ersten Schritt in der Expansion des Bezugsrahmens stellte die Gründung der Nationalstaaten dar, die Basis für ein sogenanntes ‚kollektives Bewusstsein‘ mit gemeinsamen Wert- und Normgebäuden. Heutzutage sind Bilder über die ‚Welt‘ allgegenwärtig in unseren Köpfen und treten durch die Medien ein in unseren Wohn- und Lebensraum. (Vgl. Morgan 2005: 27)

Weltweite Telekommunikation, Mobilität von Kapital, Mensch, Waren und Dienstleistungen, eine enorme Komplexität nehmen Einfluss auf unsere ‚Innenwelt‘ und dringen durch unsere Sinne in unser Selbst vor.

Hier setzt das Globale Lernen an. Es geht darum, wahrgenommene Dinge und Reize in einen ‚globalen Kontext‘ bringen zu können.

3.3.2. Personenbezogener Perspektivenwechsel vs. Gegenstandsbezogener Perspektivenwechsel

An dieser Stelle weise ich nochmals auf eine weitere Differenzierbarkeit von Perspektivenwechsel hin. So kann Perspektivenwechsel in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen, also auf zwischenmenschlicher und kommunikativer Ebene stattfinden, diesen hebe ich als personenbezogenen Perspektivenwechsel hervor. Besonders im Kontext der Didaktik wird auch der Perspektivenwechsel, der sich auf kollektive Wirklichkeitsdeutungen bezieht, relevant bzw. ein Perspektivenwechsel, der sich mit einem konkreten Gegenstand oder einer Disziplin auseinandersetzt. Wir begegnen einer Vielfalt von Perspektiven wie Weltdeutungen, Paradigmen und Diskursen in Politik, Kultur, Gesellschaft oder Wissenschaft, die möglicherweise Spannungsfelder mit der eigenen Perspektive erzeugen können. (Vgl. Duncker 2005: 9)

3.3.3. Multiperspektivität

In der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand geht es darum, diesen von verschiedenen Seiten zu betrachten, unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen und diese zu erforschen. Es stellt sich heraus, dass aus jedem Blickwinkel der Betrachtung ein neues Bild entsteht. Die Perspektive konstituiert sozusagen den Gegenstand, der fokussiert wird. Dies ist ein offener Prozess, der durch Suchen, Forschen, Finden und das Herstellen von Zusammenhängen zu eigenem Lernen und zu Erkenntnis beitragen kann. (Vgl. Duncker 2005: 9f.) Es wird ermöglicht, dass der eigene naive und egozentrische Blick erweitert wird. Der Versuch, die „Welt mit anderen Augen“ (Plessner 1970) zu sehen, bringt Bewegung in eigene Denkstrukturen und Wahrnehmungsmuster. (Vgl. Duncker 2005: 11) Außerdem regt die Einbeziehung von

verschiedenen Ansichten und Standpunkten den eigenen Meinungsbildungsprozess an. (Vgl. Surkamp 2005: 34)

3.4. Multiperspektivität als „Professionalität des Zeigens“¹⁵ in der Didaktik

Duncker weist Mehrperspektivität als ein „Prinzip des Zeigens“ aus, wo an erster Stelle nicht die Selbsttätigkeit steht, wie bei einem Großteil anderer didaktischer „Konzepte“, sondern das Sichtbarmachen des Reichtums und der Vielfältigkeit an Ansichten. Dabei wird ein Gegenstand, ein Thema von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, wo jeweils unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt gerückt und näher betrachtet werden. Die Professionalität des Zeigens stellt für Lernende eine Hinführung und einen Impuls dar, der in weiterer Folge Selbsttätigkeit in diesem Prozess anregen soll. (Vgl. Duncker 2005: 15)

Duncker trifft hier eine **Unterscheidung zwischen Zugängen primärer bzw. sekundärer Ordnung**, die Eingang finden sollten. Erstere betrifft Aspekte aus der persönlichen, subjektiven Sicht, Anschauungen aus der eigenen Erlebens- und Erfahrungswelt. Sekundäre Aspekte befinden sich auf einer Ebene von wissenschaftlichen und öffentlich-politischen Kategorien, auf die trotz vergrößertem Lehraufwand besonderes Augenmerk gelegt werden sollte.

Ein **vielfältiges Bild jenseits von ‚richtig‘ und ‚falsch‘** kann in einem offenen und dynamischen Prozess entstehen. Das Prinzip der Multiperspektivität kann Impuls sein für weiteres Suchen und Erforschen, es regt Fragen an. Dabei ist es wichtig, dass die*der Pädagog*in die Herausforderung annimmt, Verantwortung für die Auswahl von Perspektiven zu tragen, dies zu argumentieren und in den jeweiligen Kontext einzubetten. Dabei ist es von Bedeutung, achtsam zu sein, um sich nicht im Pluralismus zu verlieren und als Folge in den Relativismus abzudriften. Es soll Einfachheit und Orientierung angeboten werden. (Vgl. Duncker 2005: 16)

Die angebotenen Inhalte sollen nach Duncker anschließen an „gesellschaftlich-demokratische, ethisch-moralische, religiös-weltanschauliche, philosophisch-aufklärerische und sachlich-fachliche Diskurse“ (Duncker 2005: 16).

¹⁵ (Duncker 2005:9)

Es ist nicht die Aufgabe von Bildung, den Lernenden fertige Antworten zu präsentieren. Das Anregen von Fragen und das Erforschen von verschiedenen Aspekten sind von Bedeutung. **Im Globalen Lernen kann eine zukunftsfähige und nachhaltige Gesellschaft als Leitbild genannt und gefördert werden.** (Vgl. Duncker 2005: 17)

3.5. Philosophischer Hintergrund

Dreßler hebt hervor, dass die Ursprünge der Perspektivengebundenheit der Wirklichkeit weit zurückliegen. **Bereits Descartes (1641) ging es um die Emanzipation der eigenen Perspektive. Er plädierte dafür überlieferte Meinungen und absolute Wahrheiten in Frage zu stellen. Er wies das Subjekt als Zentrum des Weltverstehens aus.** (Vgl. Dreßler 2005: 112f.) Auch Kant unternahm Versuche „unter der Bedingung der Erkenntnis die Grenzen der Erkenntnis“ (Jahraus 2004: 49) darzulegen. Auch in Strömungen der neuzeitlichen Philosophie können Verbindungen zum didaktischen Prinzip des Perspektivenwechsels nachgezeichnet werden. (Vgl. Dreßler 2005: 114)

Ein verstärktes Augenmerk richte ich auf die Strömung des Konstruktivismus, weitere philosophische Bezugspunkte stoße ich kurz an.

3.5.1. Konstruktivismus

„Der Konstruktivismus lädt dich ein,
so zu handeln, so zu denken,
dass eine Welt, die du dir vorstellst,
existieren könnte.“
Heinz von Foerster ¹⁶

„Die Welt, in der wir leben, ist nicht außerhalb, nicht unabhängig von uns.
Wir erschaffen sie gemeinsam im Prozess des Erkennens
und im Verwandeln der Erkenntnis in Sprache. Realität finden wir nicht ‚draußen‘,
sie entsteht im Auge des Betrachters. Bewußtsein findet nicht im Gehirn statt,
sondern in der Beziehung der Menschen untereinander.“
Humberto Maturana ¹⁷

¹⁶ (Foerster/Bröcker 2002: 31)

¹⁷ (Maturana/Lippe 1997: Zitat am Buchrücken)

Horst Siebert spricht vom Konstruktivismus als eine Metatheorie, die analysiert, auf welche Weise menschliche Theoriebildung stattfindet und Möglichkeiten und Grenzen der Theoriebildung zu deuten versucht. Konstruktivismus könnte auch als **reflexive Erkenntnistheorie** bezeichnet werden, die Theorien als Konstruktionen ausweist, welche durch Beobachtung entstehen. Im Prozess der Erkenntnis ist eine untrennbare Verbundenheit zwischen Subjekt und Erkenntnisgegenstand nachzuvollziehen.

Der Konstruktivismus geht sogar davon aus, dass der Erkenntnisgegenstand durch das Subjekt selbst produziert wird und – wie Maturana hervorhebt – „im Auge des Betrachters“ entsteht. (Vgl. Siebert 2004: 95f.)

Der Konstruktivismus basiert auf zwei Säulen. Einerseits steht die Selbstständigkeit des Menschen im Vordergrund: **„Ein lebender Organismus ist eine selbständige, autonome organisatorisch geschlossene Wesenheit.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Foerster 1998: 42) Ein zweiter Wesenszug des Konstruktivismus ist die Einbezogenheit des Menschen, die Foerster auch als „Teil-der-Welt-Haltung“ bezeichnet. **„Ein beobachtender Organismus ist selbst Teil, Teilhaber und Teilnehmer der Beobachtungswelt.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Foerster 1998: 43).

Glaserfeld bezeichnet Zeit und Raum als „Koordinaten System“, wo unser Erleben eingeordnet wird. Vorgänge und Abläufe außerhalb dieses Ordnungsprinzips wären durch die eigene Involviertheit für uns im wahrsten Sinne des Wortes ‚undenkbar‘. (Vgl. Glaserfeld 1991: 23)

Sowohl der **Radikale** als auch der **Soziale Konstruktivismus** teilen die Ansicht, dass Wissen über uns selbst und über die Welt das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses darstellt. Der Radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass jede Erfahrung und jedes Wissen an das Subjekt gebunden ist. Wissen existiert also nur im Menschen selbst, innerhalb einer Person, wo kognitive Prozesse geschlossen und isoliert stattfinden. Der Soziale Konstruktivismus nimmt den Menschen als Teil der Gesellschaft wahr und kehrt hervor, dass Wissen und Erfahrungen sozial eingebunden und somit auch ‚kollektiv‘ durch die Gesellschaft produziert werden. (Vgl. Gergen 2002: 4f.)

Da Ereignisse und Erfahrungen auch zwischen Personen stattfinden, wird Wirklichkeit auch durch Beziehungen, durch Austausch, Kommunikation und die Auseinandersetzung mit anderen Menschen konstruiert. In dieser Hinsicht kommt

dem Aspekt des Perspektivenwechsels und der Erfahrung von Differenz eine essentielle Rolle zu. (Vgl. Siebert: 3)

Während im Radikalen Konstruktivismus gilt – „Ich denke, also bin ich“ – kann für den Sozialen Konstruktivismus hinzugefügt werden – „Ich kommuniziere, also denke ich“. (Vgl. Gergen 2002: 5)

Der **Soziale Konstruktivismus** geht von einer „strukturellen Koppelung“ zwischen Innen- und Außenwelt aus. Eine Übereinstimmung von persönlichen Denkmustern und der Außenwelt stellt eine Voraussetzung dar, um als Subjekt „viabel“ bzw. erfolgreich Handlungen setzen zu können. (Vgl. Siebert: 96) Francisco Varela bezeichnet Intelligenz „als die Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten“ (Maturana/Varela 1987: 111). Individuum und Gesellschaft wirken wechselseitig aufeinander und sind in der Wirklichkeitserzeugung voneinander abhängig. Während der Mensch als ein Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse – Karl Marx wies darauf hin – ausgewiesen werden kann, so wird auch die gesellschaftliche Realität durch menschliches Denken, ‚Dasein‘, Handeln und Nicht-Handeln beeinflusst. Die Handlungsfähigkeit des Menschen innerhalb der Gesellschaft wird durch diese Ausgangslage gestärkt und ist somit relevant für die sozialwissenschaftliche Bildungsarbeit. Die Bedeutung der Reflexion über die soziale Einbettung von Wissen und die Konstruiertheit gesellschaftlicher Wirklichkeiten und Wahrheiten tritt hier in den Vordergrund. (Vgl. Siebert: 99)

Innerhalb des Konstruktivismus bilden **Erkenntnistheorie und Handlungstheorie** eine Einheit: **„Erkennen [...] ist Handeln – und handelnd erkennen wir. [Hervorhebung: M.W.]“** (Siebert: 101).

Innerhalb des systemisch-konstruktivistischen Diskurses werden Selbstverständnisse, die sich aus dem pädagogischen Kontext ergeben, hinterfragt. So wird die Rolle von Lehrenden als „Wissensvermittler“ in Frage gestellt. Aspekte wie eine anregende Lernumgebung, Lern- und Denkstrategien, Reflexion, metakognitive Lerntechniken und Lehrende als BeraterInnen gewinnen an Bedeutung. (Vgl. Siebert: 102)

Von Erkenntnissen der Neuropsychologie, wo Binnenverdrahtungen im Gehirn erforscht werden, kann eine direkte Linie zu den Annahmen des Konstruktivismus gezogen werden. Sowohl die Biologie unserer Kognition als auch der Konstruktivismus

ziehen den Schluss „[...], dass wir sehen, was wir sehen (können). Zudem ist es auch so, dass wir bloß sehen, was wir ‚aushalten‘ können [...]. Man sieht dann auch nur noch das, was man kennt. [...] Wir erleben nicht das, was uns begegnet, sondern das, was wir schon kennen – auch wenn dies überhaupt nicht in dem enthalten ist, auf das wir zu reagieren glauben.“ (Arnold 2007: 56f.)

Weitere philosophische Bezugspunkte

3.5.2. Erkenntnistheorie

Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist Erkenntnis weder nur ein abgeschlossenes Abbild der Welt noch ist es ausschließlich ein Akt der Wahrnehmung. Sie entfaltet sich in einem Wechselspiel „von Innen und Außen, von Bild und Erfahrung, von Phantasie und Handeln“(Duncker 2005: 11).

Es ist ein Ding der Unmöglichkeit, dass Bildung bzw. Unterricht uns ‚die‘ Welt zeigen könnten, wie sie ‚ist‘. Sie können uns nur ein bestimmtes Bild von der Welt vermitteln. Ein Bild, ein Text, eine Erzählung über die Welt stellen sozusagen Vorinterpretationen dar. Es geht darum, diese Überlieferungen in den kulturellen und historischen Kontext einzubetten, um Interpretationen und Sichtweisen sichtbar zu machen. (Vgl. Duncker 2005: 12)

Aus Sicht der Erkenntnistheorie treten somit die zwei Pole Nähe und Distanz als didaktische Herangehensweisen in den Vordergrund. Nähe, Anschaulichkeit, sinnliche Erfahrbarkeit bzw. Ganzheitlichkeit zeigen deutliche Präsenz in der heutigen Didaktik. Im Sinne der erkenntnistheoretischen Sicht plädiert Duncker dafür, der Distanz, dem bewussten Abstandnehmen von Bekanntem, der distanzierten Reflexion, wieder mehr Beachtung zuzuwenden.

Im Vorgang der Erkenntnis geht es nicht um Abbilden, sondern um Konstruktion. In diesem Punkt trifft die Erkenntnistheorie den Konstruktivismus. (Vgl. Duncker 2005: 12)

3.5.3. Kulturphilosophie

Weitere Argumentationspunkte können aus der kulturphilosophischen Theorie gezogen werden, die der grundsätzlichen Frage nachgeht, was der Mensch ist. Cassirer geht davon aus, dass die menschliche Kultur auf Ausdrucksfähigkeit, Produktivität und Spontanität zurückzuführen sind. Es gibt eine Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit erstreckt. Eigene Bilder, Deutungen, Interpretationen, Projektionen, Träume, Hoffnungen, Phantasien und Ängste finden hier Platz, die für den einzelnen Menschen genauso Wirklichkeit bedeuten wie andere vermeintliche ‚Tatsachen‘. Ein eigenes symbolisches Universum wird erschaffen, um Erfahrungen einordnen, deuten und verarbeiten zu können. (Vgl. Duncker 2005: 12)

„Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft. [Hervorhebung: M.W.]“ (Cassirer 1956, zit. nach Duncker 2005: 12)

Diese Fähigkeit ermöglicht dem Menschen, sich an seine Umgebung anzupassen und sich gleichzeitig **eine „neue Dimension der Wirklichkeit** (Hervorhebung: M.W.)“(Cassirer 1990, zit. nach Duncker 2005: 13) **zu schaffen.**

3.5.4. Strukturalismus

Die Entdeckung der persönlichen Wirklichkeit bzw. die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven könnte auch als „strukturalistische Tätigkeit“ (Barthes 1969) gedeutet werden. Neues wird entdeckt, indem Elemente aus einem vorherigen Kontext herausgelöst, mit neuen Aspekten verwoben und zu einer neuen Einheit zusammengefügt werden. Eine neue Wirklichkeit wird konstruiert. Barthes differenziert hier zwischen dem Vorgang der „Zerlegung“ und dem Prozess des „Arrangements“.

Zuerst werden die Dinge in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und dann mit neuen Elementen wieder arrangiert. Das Produkt dieser Vorgänge kann der ursprünglichen Zusammensetzung ähneln aber auch ganz anders und neu sein. Ein neues Netz mit unterschiedlichen Beziehungen und Verknüpfungen entsteht. (Vgl. Duncker 2005: 13)

3.5.5. Politische Philosophie

Im Ansatz der Multiperspektivität kann auch eine Linie zur politischen Philosophie gezogen werden. In „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (1992) kehrt Karl Popper den Zusammenhang zwischen Demokratie und politischer Offenheit hervor. Pluralismus und Vielfalt sind demnach gefährdet durch Dogmatismus und fundamentalistische Positionen. Es ist Aufgabe der Bildung, hier anzusetzen und die Vielfalt von Perspektiven sichtbarzumachen, um die Relativität der eigenen Sichtweise wahrzunehmen. **Eine offene Gesellschaft sollte in diesem Sinne Raum eröffnen für eine Atmosphäre, wo Vielfalt erwünscht, respektiert und wertgeschätzt wird.** (Vgl. Duncker 2005: 13f.)

3.6. Historischer Kontext

Obwohl der Gedanke der Emanzipation des Subjekts zu Descartes und Kant weit zurückgesponnen werden kann, so ist doch nachzuvollziehen, dass während einer längeren Zeitspanne danach das aufklärerische Gedankengut zurückgedrängt wurde und die Bewegungen in eine andere Richtung verliefen. Die Dominanz von Romantik und deutschem Idealismus sind hier zu nennen. Kosellecks nimmt an, dass möglicherweise der Nationalsozialismus als extremste Form der Zurückdrängung aufklärerischer Philosophie und die vollständige Unterwerfung des Subjekts Impuls für eine Gegenbewegung darstellten und Ende der 60er Jahre aufklärerische Positionen wieder zur Entfaltung brachten. (Vgl. Dreßler 2005: 122)

Auch im Bereich der Bildung stieß dies auf Resonanz und Überlegungen wie man den Prämissen einer demokratischen Gesellschaft auch im Bereich der Bildung gerecht werden könnte, drängten in den Vordergrund. (Vgl. Sander 2005: 8)

Ansätze des didaktischen Prinzips des Perspektivenwechsels und der Multiperspektivität wurden in Bildungskonzepte integriert. Im Jahre 1976 wurden Grundprinzipien für Politische Bildung beschlossen, die als Akzeptanz von Perspektivenvielfalt gedeutet werden können. Während vor 1945 Politische Bildung vor allem von politisch herrschenden Gruppen und teilweise auch von Oppositionellen instrumentalisiert wurde, um Meinungen ‚ans Volk zu bringen‘, um bestehende Machtstrukturen zu stabilisieren, wurde mit dem Erlass der Grundprinzipien ein

Überwältigungsverbot verhängt, welches untersagte, vorgefertigte Meinungen und Ansichten den Lernenden aufzuoktroieren. Außerdem sollte es Ziel von Bildung sein, Kontroversen in Politik und Wissenschaft auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Besonders Standpunkte sollten hier herausgearbeitet werden, die den Lernenden aus ihrem eigenen soziokulturellen Hintergrund eher fremd sind. Sowohl die Analyse der eigenen Interessenslage als auch die Situation der Politik sollten in der Politischen Bildung verstärkt Platz finden. In weiterer Folge sollte man auch in die Lage versetzt werden, Wege zu erschließen, die politische Situation im Sinne eigener Interessen mitzugestalten. (Vgl. Sander 2005: 8)

Als Plädoyer für Multiperspektivität, das auch für den Kontext des Globalen Lernens Relevanz trägt, soll Politische Bildung folgende Kompetenz fördern: „die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbildern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Geschichte und Gegenwart des politischen [und vernetzten] Denkens entwickeln“ (GPJE 2004: 16).

3.7. Bildungstheoretische Bedeutsamkeit von Perspektivenwechsel und Multiperspektivität

3.7.1. Bildungstheorie und Perspektivenwechsel

Perspektivenwechsel stellt eine wichtige Basis für soziales Handeln und Kommunikationsfähigkeit dar. (Vgl. Surkamp 2005: 33; Vgl. Duncker 2005: 18) Empathie und Fremdverstehen können durch den Akt des Überschreitens der eigenen Grenze und das Hineinlassen in eine andere Realität angeregt werden. Sich in andere Menschen hineinzusetzen heißt, sich mit Beweggründen, Ansichten und Absichten von anderen Menschen auseinanderzusetzen. Dies kann Verständnis für Absichten und Motive von anderen Menschen fördern, gleichzeitig kann dies aber auch Widersprüche und Spannungen erzeugen. Um diese Gegensätzen nicht zu verdrängen, sondern diese auszuhalten und konstruktiv damit umzugehen, ist

Ambiguitätstoleranz¹⁸ erforderlich. Ambiguitätstoleranz kann wiederum durch Perspektivenwechsel angeregt werden. Auch eine Kommunikationskultur, die auf Dialog basiert, erfordert die Fähigkeit des Perspektivenwechsels. (Vgl. Duncker 2005: 14) Das Bewusstsein über die eigene Subjektivität bringt die Vielfalt von Perspektiven und Diskursen in den Vordergrund. (Vgl. Surkamp 2005: 33)

Bildung, die Perspektivenwechsel anregt, öffnet einerseits den Raum, um die eigene Sichtweise zu reflektieren und zu hinterfragen – wie bereits Descartes und Kant forderten – , andererseits unterstützt sie Lernende, mit der Vielfalt an Perspektiven umzugehen, die aus diesem Bewusstsein hervorgeht. (Vgl. Dreßler 2005: 114) Bildung sollte den Mut fördern sich dieser Komplexität zu stellen und sich ein reflektiertes eigenes Bild über die Welt zu kreieren.

3.7.2. Bildungstheorie und Multiperspektivität

„Neue Fragen, neue Möglichkeiten aufzuzeigen,
alte Probleme aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten,
bedarf es kreativer Vorstellungskraft und
markiert die wahren Fortschritte in der Wissenschaft.“
Einstein ¹⁹

Multiperspektivische Zugänge können einen Beitrag zu problemorientiertem Denken leisten, wie es auch das Globale Lernen fordert. Sie fördern Austausch und Verständigung über verschiedene Positionierungen und Ansichten. Fragen werden kultiviert und die Neugier, den Aspektreichtum zu beforschen, gefördert. Dialog und gegenseitige Annäherung können angeregt werden. (Vgl. Duncker 2005: 10)

Lernende entwickeln Sensibilität dafür, dass Aussagen einen ‚hypothetischen Charakter‘ haben. Das Resultat einer Betrachtung ist immer an einen bestimmten Blickwinkel rückgebunden. **Wissen und Information sind somit ein Konstrukt, die in einem bestimmten geschichtlichen, soziokulturellen bzw. biographischen Kontext zurückzuführen sind.** Wissen wurde geschaffen, es hat somit einen vorläufigen, nicht abgeschlossenen Charakter und kann ergänzt und hinterfragt werden. Durch den

¹⁸ **Ambiguitätstoleranz** ist „die Fähigkeit, widersprüchliche Erwartungen auszuhalten und die Bereitschaft, sich auch dann an Interaktionen zu beteiligen, wenn eine volle Bedürfnisbefriedigung nicht (sofort) garantiert werden kann“ (Roth 2006: 25).

¹⁹ (Einstein, zit. nach Matussek 1974: 26)

Perspektivenwechsel wird die eigene Weltsicht immer wieder aufs Neue reflektiert und es wird immer wieder vor Augen gehalten, dass es nicht ‚die eine Wahrheit‘ über die Welt gibt und daher produziertes Wissen keinen Absolutheitsanspruch innehat.

Nach Hannah Arendt beginnt politisches Denken in der Umwandlung von Tatsachen zu Ansichtssachen. (Vgl. Göttel (s.a.): 12)

3.8. Exkurs: Wissen und Macht

Auf der Ebene der Wissenschaft zeigt sich die positivistische Epistemologie als sehr dominant. **Es wird davon ausgegangen, dass man durch das Ansammeln von ‚Faktenwissen‘ zu einer Annäherung an die Wahrheit kommt und auch ‚allgemeingültige‘ Gesetzmäßigkeiten festgestellt werden können.** In diesem Prozess wird Rationalität zur ‚Autorität‘ erhoben.

„ [...] we bureaucracies will devote effort more to activities that are more observable and less to activities that are less observable. By the same token, we bureaucrats will perform better when we have tangible, measureable goals, and less well when we have vague illdefined dreams. We will perform better when there is a clear link from effort to results, and less well when results reflect many factors besides effort.“
(Easterly 2006: 179)

Diagramme, Graphiken, Zahlen erzeugen durch ihre Klarheit und Deutlichkeit Wahrheitsanspruch. Komplexe Zusammenhänge werden auf ein einfaches, klares Ergebnis heruntergeschraubt. **Undefinierbare und unmessbare, unerklärliche Seiteneffekte und das Zusammenwirken komplexerer Kräfte finden hier keinen Platz. Klarheit, Rationalität und messbare Ziele zählen.**

Produziertes Wissen wird als neutral wahrgenommen, was dazu führt, dass die eigene Rolle nicht selbstkritisch reflektiert wird. Auf diese Weise werden die Etablierung von hierarchischen Strukturen und die Instrumentalisierung von Wissen ermöglicht. Macht und Machtstrukturen verhärten sich durch ‚Wissen‘ und ‚Nicht-Wissen‘. Die Verknüpfung zwischen Subjektivität bzw. Macht und Wissen bleiben im Dunkeln und werden nicht fokussiert. Auch Foucault geht davon aus, dass der Besitz von Wissen mit Macht gleichzusetzen ist.

Im entwicklungspolitischen Diskurs wird es z.B. auf diese Weise möglich, Kategorien wie ‚Dritte Welt‘ und ‚Unterentwicklung‘ zu konstruieren, die zu einer Legitimation von verschiedenen Praktiken und politischen Eingriffen beitragen und diese als ‚richtig und erforderlich‘ ausweisen. Der ‚Norden‘ hat somit das Recht und ist beinahe dazu verpflichtet in das Leben im ‚Süden‘ einzugreifen und teilweise zu kontrollieren, um seine Vision von ‚Entwicklung‘ durchzusetzen. Auf diese Weise tragen diese Diskurse dazu bei, dass die bestehenden Machtverhältnisse weiterhin aufrechterhalten und untermauert werden. (Vgl. Abrahamsen 2000: 13)

Wenn es gelingt, vermeintliche Tatsachen zu hinterfragen und Geschichte bzw. Wissen ebenso menschliche Subjektivität zuzuschreiben, kann dies dazu beitragen, die als unverrückbar erscheinenden Machtstrukturen aufzubrechen und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmtheit zu erwecken.

Das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels und der Multiperspektivität können hier als unterstützende Werkzeuge wirksam werden. Befruchtet durch dieses Bewusstsein, wird Lernen zu einem interessanten, anregenden, dynamischen und offenen Prozess, der die Selbstbestimmung und das Selbstvertrauen von Lernenden anregt. (Vgl. Duncker 2005: 16)

Schule in der Wissensgesellschaft

Für die Institution Schule tut sich zwischen dem eindeutigen Wissensbegriff und dem Prinzip der Multiperspektivität ein Spannungsfeld auf. Die Welt wird in ‚Lernstoff‘ portioniert, ist auf verschiedene Fächer aufgeteilt und wird den Schüler*innen präsentiert. Durch den Lehrplan bzw. durch die weitere Instanz der Lehrperson wird festgelegt, welches Wissen ‚wissenswert‘ ist und Relevanz für eine Leistungsabfrage hat. Innerhalb des dominierenden Leistungsbegriffs wird somit eine „Pseudoobjektivierung von Lerngegenständen“ praktiziert und Wissen hierarchisiert. (Vgl. Sander 2005: 9)

Es liegt somit auch bei der*dem Lehrenden den Lernprozess offen zu gestalten und Handlungsmöglichkeiten – zum Beispiel projektorientierter, transdisziplinärer Unterricht – innerhalb der vorgegebenen Strukturen wahrzunehmen und auszuloten.

3.9. Perspektivenwechsel und Multiperspektivität im Globalen Lernen

Perspektivenwechsel und Multiperspektivität werden in der Literatur zu Globalem Lernen sowohl als didaktische Dimension als auch als Ziel, Fähigkeit und Kompetenz ausgewiesen, die aus einem Lernprozess hervorgehen soll.

Die Strategiegruppe Globales Lernen weist Perspektivenwechsel als didaktische Dimension aus: „Globales Lernen erfordert [...] Methodenvielfalt und ermöglicht den Lernenden Formen des Perspektivenwechsels.“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 7)

Auch in einem VENRO-Diskussionspapier wird unter dem Aspekt Methode festgehalten: „Globales Lernen bedient sich bevorzugt handlungsorientierter Methoden, die Perspektivenwechsel und interkulturelle Kommunikation ermöglichen, Orientierung in komplexen Zusammenhängen vermitteln und tendenziell alle menschlichen Erfahrungsdimensionen ansprechen.“ (VENRO 2005: 13)

Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ nennt unter den Fertigkeiten, die durch Globales Lernen angeeignet werden sollen, die „Fähigkeit sich in andere versetzen zu können, aber auch, sich selber mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger Perspektivenwechsel.“ (Forum „Schule für eine Welt“ 1996: 22) Wie aus diesem Zitat hervorgeht, nehme ich an, dass Perspektivenwechsel in diesem Zusammenhang als didaktisches Werkzeug interpretiert wird, das dabei unterstützen sollte, sich in andere zu versetzen und den eigenen Blickwinkel zu verändern. In einer veröffentlichten Mindmap wird Perspektivenwechsel als Grundkompetenz ausgewiesen. (Vgl. Forum „Schule für eine Welt“: 25)

Die Zusammenschau über Kompetenzen von Neda Forghani, auf die ich im Kapitel Kompetenzen bereits eingegangen bin, führt Perspektivenwechsel in der Kategorie Sachkompetenzen innerhalb der Unterkategorie Methodenkompetenzen an. Außerdem ordnet sie Perspektivenwechsel im Bereich Selbstkompetenz innerhalb der Unterkategorie Selbstreflexion ein. (Vgl. Forghani 2004: 3f.) Auch Heidi Grobbauer ordnet die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel neben der „Empathie für den Fremden/die Fremde“ als soziale Kompetenz ein. (Vgl. Grobbauer 2007: 16)

In einem Kompetenzmodell von Schreiber findet „soziokultureller Perspektivenwechsel“ als Kompetenz innerhalb „Werte und Bewerten“ Platz.

Schreiber weist auf eine konkrete inhaltliche Herangehensweise hin: das Thema Ferntourismus könnte sowohl aus dem Blickwinkel von Reisenden als auch aus der Perspektive der einheimischen Bevölkerung betrachtet werden. Als weiteren ‚Standard‘ bzw. als konkretes Lernziel wird das Beispiel genannt, dass Schüler*innen in der Lage sein sollten „auf der Grundlage einer Situationsbeschreibung oder Erzählung die Rolle des Dienstpersonals in einem asiatischen Tourismuszentrum zu übernehmen und Rückwirkungen auf eigene Einstellungen zu reflektieren“ (Schreiber 2005: 24).

Perspektivenwechsel soll die Auseinandersetzung mit Querschnittsthemen wie beispielsweise „Gender“, „Dimensionen der globalen Gerechtigkeit“ und „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“ unterstützen. (Vgl. Schreiber 2005: 25)

Globales Lernen setzt den Fokus auf den Nahbereich bzw. auf die Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen, wie die vorangehenden Beispiele verdeutlichen. **Dies kann durch direkten Kontakt bzw. ‚Face to Face‘- Begegnungen geschehen oder auch durch Lernformen, die Perspektivenwechsel anregen.** Das können zum Beispiel Rollen- und Planspiele sein, wo Lernende in eine andere Rolle schlüpfen und Perspektivenwechsel ‚ganzheitlich‘ und sinnlich erleben können. Feste, Literatur, Filme, Musik u.a. sind weitere Aspekte, die zum ‚Nachspüren‘ einladen können. (Vgl. Hartmeyer 2007b: 22)

„Globales Lernen sollte die Fähigkeit fördern, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen in offenen Kontakt zu treten, dialogfähig zu sein und die Welt aus der Sicht anderer betrachten zu können. Es sollte schließlich ein Ziel sein, auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen im Lichte der globalen Entwicklungen sich eine Meinung zu bilden und Handlungen zu setzen.“ (Hartmeyer 2007a: 283)

Die Dimension des Perspektivenwechsels soll ermutigen, die Besonderheit und die soziokulturelle Einbettung des eigenen Blickwinkels wahrzunehmen und aus dieser Erkenntnis heraus anderen Weltansichten mit Offenheit, Neugier und Anerkennung entgegenzutreten. Es geht darum, sich die Welt durch eine multiperspektivische Herangehensweise zu erschließen und Themen und Inhalte von verschiedenen Standpunkten zu betrachten. (Vgl. Seitz 2002: 382)

Pike und Selby sprechen von einem „perspective consciousness“ – von einem „Perspektivenbewusstsein“ – wo Lernende wahrnehmen, dass sie eine Weltansicht

haben, die nicht universell geteilt wird und auf diese Weise sensibel für die Wahrnehmung anderer Perspektiven werden. (Vgl. Pike/Selby 1988: 34f.)

In einer Tabelle von Selby über die Schlüsselkomponenten von „Global Education“ merkt er an, dass es darum geht, die Weite und Vielseitigkeit von möglichen Perspektiven auf einen Themenbereich wahrzunehmen und sich auch damit auseinanderzusetzen, wie diese Perspektiven gebildet und geformt wurden. Standpunkten wird mit offener Haltung und durch kritische Auseinandersetzung begegnet. (Vgl. Selby 2003: 162)

Eine globale Anschauungsweise als Unterrichtsprinzip – das heißt innerhalb eines jeden Lerngegenstands – und entlang verschiedener Themen anzuwenden ist zentrales Ziel Globalen Lernens. Aspekte aus dem persönlichen Umfeld werden in einen globalen Zusammenhang gesetzt. Seitz merkt an, dass es eine Herausforderung für die Praxis des Globalen Lernens darstellt, sowohl den Aspekt der globalen Perspektive als auch die Integration bzw. die Anerkennung der Vielfalt an Perspektiven, die aus unterschiedlichen Interessenslagen oder soziokulturellen Bedingungen entspringen, gleichzeitig miteinzubeziehen. (Vgl. Seitz 2002: 381f.)

„Eine globale Anschauungsweise darf daher nicht in einem hegemonialen Universalismus münden, der eine spezifische Weltsicht und eine partikulare Interessenslage zum Anliegen der gesamten Menschheit verklärt. Eine vieldeutige komplexe Welt aus verschiedenen Perspektiven sehen zu lernen und mit entsprechenden Differenzerfahrungen konstruktiv umzugehen, rückt in den Mittelpunkt einer Didaktik des Globalen Lernens.“ (Seitz 2002: 460)

3.10. Selbstkompetenz

„Jeder Mensch ist dazu aufgerufen, sein Selbst zu verwirklichen.“
*Erich Fromm*²⁰

„Menschen können nicht entwickelt werden – sie können sich nur selbst entwickeln.“
*J.K. Nyerere*²¹

„Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und
sich nur in ihr gewahr wird.“
*Johann Wolfgang v. Goethe*²²

In der Folge thematisiere ich die Selbstkompetenz, da sie mit dem Perspektivenwechsel in enger wechselseitiger Verbindung und Abhängigkeit steht.

3.10.1. Selbstkompetenz und Perspektivenwechsel

Wintersteiner weist im Kontext der Identitätsbildung darauf hin, dass zwischen Empathie bzw. Fremdverstehen und Identitätsbildung eine Wechselbeziehung besteht und diese einander bedingen. (Vgl. Wintersteiner 2001: 218) Ich spanne den Bogen zu meinen Interessensgebieten und übertrage die Ausführungen von Wintersteiner auf die Begriffe Perspektivenwechsel – was wie in vorherigen Kapitel erläutert Fremdverstehen und Empathie beinhaltet – und Selbstkompetenz, wo ein enger Zusammenhang zu Identitätsbildung hergestellt werden kann. Durch Perspektivenwechsel können die Wahrnehmung der eigenen Begrenztheit und die Standortbezogenheit des eigenen Blickwinkels bewusst werden. Auf diese Weise wird Selbstreflexion angeregt und kann somit ein Beitrag zur Erweiterung der Selbstkompetenz sein.²³ Gleichzeitig setzt Perspektivenwechsel auch ein gewisses Maß an Selbstreflexion voraus, um den Schritt aus dem eigenen Horizont heraus wagen zu können. Wintersteiner spricht auch den Aspekt der Selbstsicherheit an, der eine Rolle spielt, inwieweit jemand auf andere Menschen und Erfahrungen eingehen kann. (Vgl. Wintersteiner 2001: 218)

²⁰ Bezugsquelle unbekannt

²¹ (J.K. Nyerere, zit. nach VENRO 2000: 13)

²² Bezugsquelle unbekannt

²³ In einer Zusammenschau von Kompetenzen nach Forghani ist Selbstreflexion eine Unterkategorie von Selbstkompetenz. (Vgl. Forghani 2004: 3f.)

Auch Fruhmann weist auf die Voraussetzung von Selbstreflexion hinsichtlich des Perspektivenwechsels hin: „ [...] ein gelingender Perspektivenwechsel für ein Individuum [ist] erst dann möglich [...], wenn es im Zuge der individuellen Bewusstseinsentwicklung einen Grad der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis erreicht hat, der es dem Individuum erlaubt, die Identifizierung mit Wissensinhalten in seinem Bewusstsein loszulassen und dabei im Selbstbewusstsein seines ‚Ich bin‘ zu verbleiben [...] Bewusstseinsinhalte werden von dieser Position aus relativ und können situationsbezogen ergänzt und ausgetauscht werden.“ (Fruhmann 2012: 152) Durch die Distanz zur eigenen Perspektive, die eigene Werthaltungen und Wissensinhalte u.a. miteinschließt, wird eine Basis geschaffen, das Selbstverständnis der eigenen Bewusstseinsinhalte zu hinterfragen. In weiterer Folge können neu gewonnene Erkenntnisbausteine eingefügt werden, bestehende Inhalte fragmentiert und neu zusammengesetzt werden. Ein Teil der Wirklichkeit wird neu erschlossen.

Die Beziehung zwischen Perspektivenwechsel und Selbstkompetenz könnte auch als dialektisch-zirkulärer Prozess gedeutet werden, der zu Bewusstseinsbildung beiträgt. Gelingt ein Perspektivenwechsel, so kann dies Selbstkompetenz hervorbringen, ein erhöhter Grad an Selbstkompetenz kann möglicherweise die Wahrnehmungsfähigkeit für die Perspektive des Gegenübers erweitern, diversifizieren und schärfen. Ein unendlicher Lernprozess ist in Bewegung und schreitet fort.

3.10.2. Selbstkompetenz im Globalen Lernen

Wie bereits ausgeführt wird Perspektivenwechsel im Kontext Globalen Lernens als Methode ausgewiesen, die es ermöglichen kann, das eigene Selbst zu reflektieren und in weiterer Folge zu Selbstkompetenz zu gelangen.

Neda Forghani verwendet für die Einteilung der Kompetenzbereiche **das dreiteilige Kompetenzschema: Sach-, Sozial und Selbstkompetenz, welches erstmals 1971 von Heinrich Roth verwendet wurde.** (Vgl. Klieme/Hartig 2007: 19) **Die Kompetenztrias sollte „Mündigkeit ausgelegt als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ hervorbringen.**

Nach Roth kann dies jedoch nur im Zusammenspiel von den drei Kompetenzbereichen erfolgen. „Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff.“ (Roth 1971: 180) Nach Roth ist Selbstkompetenz die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Roth 1971: 180). Die Dialektik und das „Sich-Bedingen“ zwischen dem sich entwickelnden Selbst und des Erkennens durch das „In-Welt“ bzw. „In- Beziehung-Seins“ tritt in diesem Kompetenzmodell zu Tage. Sie sind sozusagen ein Spiegel und Reflexionsrahmen für die Entwicklung des eigenen Selbst.

Auch Weick Karl deutet darauf hin, dass besonders Erfahrungen in Beziehungen eine maßgebliche Rolle für das Entwickeln und Formen des Selbst spielen. Das Selbst kann als sozial situierte und dynamisch-interpretative Struktur gedeutet werden, innerhalb welcher eine Vermittlung zwischenmenschlicher und intrapersonlicher Prozesse stattfindet. Die Entfaltung des eigenen Selbstkonzeptes erfolgt dabei größtenteils durch Selbstbestimmung. (Vgl. Weick 1995: 20)

Auch der Mündigkeitsbegriff von Roth bezieht sich auf das seelische Befinden einer Person, wo es Ziel ist, sich von Fremdbestimmung zu lösen und sich durch Selbstbestimmung leiten zu lassen. (Vgl. Klieme/ Hartig 2007: 19)

Die Wichtigkeit von Selbstbestimmung hebt Hartmeyer hervor, wenn er explizit darauf hinweist, dass es Aufgabe Globalen Lernens ist, „Selbstbestimmung in einem globalen Kontext [zu] fördern“ (Hartmeyer 2007a: 11).

In einem Fachlexikon für Psychologie wird Selbstkompetenz folgendermaßen definiert: „Selbstkompetenz beinhaltet die Fähigkeit zum Selbstmanagement, die Fähigkeit, sich selbst zu beurteilen, weiterzuentwickeln und so den eigenen Wertehorizont ständig zu erweitern.“ (Wenninger 2001: 302) Diese Definition – Selbstmanagement und sich selbst zu beurteilen – korreliert mit den von Neda-Forghani ausgewiesenen Handlungs- und Urteilsvermögen, die angesichts der räumlichen Komplexitätssteigerung anzustreben sind.

Der Aufbau von Werthaltungen ist bei Scheunpflug und Schröck unter dem Aspekt der Personalen Kompetenzen angeführt.

Selbstmanagement birgt außerdem eine Verbindung zum Begriff Selbstorganisation, welcher bei VENRO neben dem Begriff Selbstkompetenz innerhalb des Menschenbildes Globalen Lernens eine herausragende Rolle spielt. „Globales Lernen

setzt auf *Empowerment*, auf die Stärkung von Selbstorganisation und Selbstkompetenz als Voraussetzung einer menschlichen Entwicklung.“ (VENRO 2005: 13) In einem weiteren Positionspapier von VENRO wird darauf hingewiesen, dass die Stärkung von Selbstorganisation und Selbstkompetenz von Individuen das Hauptaugenmerk innerhalb der Entwicklungspolitik wie auch in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit darstellen. (Vgl. VENRO 2000: 13)

Die innige Verbindung zwischen Bildung und Selbst hebt Ribolits so hervor: „In gewissem Sinn lässt sich Bildung als ‚Herstellen einer Liebesbeziehung zum eigenen Selbst‘ begreifen.“ (Ribolits 1997: 285)

Der Begriff Personalkompetenz, welcher auch von Scheunpflug und Schröck verwendet wird, nützen Sonntag und Schaper als Synonym für Selbstkompetenz: „Selbst- und Personalkompetenz schließlich bezieht sich am deutlichsten auf persönlichkeitsbezogene Dispositionen, die sich in Einstellungen, Werthaltungen, Bedürfnissen und Motiven äußern und vor allem die motivationale und emotionale Steuerung des [...] Handelns betreffen.“ (Sonntag/Schaper 1999, zit. nach Sonntag /Schmidt-Rathjens 2005: 56) Im Vergleich zur vorhergehenden Definition werden hier auch Aspekte der Gefühlswelt, Motivation und Bedürfnisse angesprochen, die im Kontext der Gewaltfreien Kommunikation eine bedeutende Rolle in meiner Arbeit spielen.

Selbstkompetenz bei Forghani und Personale Kompetenzen bei Scheunpflug und Schröck wurden in Kapitel 2.5 ausgeführt.

3.11. Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Rassismus

„Wer den eigenen Standpunkt verabsolutiert und globale Weltsicht mit eine [sic!] extramundialen Gottesperspektive verwechselt, vertritt ein hegemoniales Konzept, das mit dem Anliegen globalen Lernens nicht vereinbar ist.“

Klaus Seitz ²⁴

Die eigene Perspektive als Wirklichkeit und Wahrheit für andere Menschen zu deuten, kann fatale Folgen haben: Die Phänomene Ethnozentrismus, Eurozentrismus und Rassismus sind sowohl in Österreich als auch in Europa omnipräsent. (Vgl. Hartmeyer 2007b: 22) Diese Phänomene basieren auf der sozialen Konstruktion von Ethnizität und Nationalität, die sich auch im Kollektiv-Bewusstsein unserer Gesellschaft spiegeln. Gegensätze prallen aufeinander: die einen proklamieren das Bewusstsein der „Einen Welt“, die anderen bevorzugen Teilung und Abgrenzung aufgrund von Ethnizität bzw. Nationalität. Auf ökonomischer Ebene lässt sich der Trend nachverfolgen, dass nationale Grenzen nicht mehr so wichtig sind, auf gesellschaftlicher Ebene jedoch sind steigende Ethnisierung und neonationalistische Ideenkonzepte zu beobachten. (Vgl. Focali 2007: 116 f.)

Ethnozentrismus

Ethnozentrismus wird im Duden definiert als „eine besondere Form des ↑Nationalismus, bei der das Volk (die eigene Nation) als Mittelpunkt u. zugleich als gegenüber anderen Völkern überlegen angesehen wird“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2003: 419).

Eurozentrismus

Eurozentrismus kann als spezifische Form des Ethnozentrismus ausgewiesen werden, in der Europa als Zentrum angesehen wird. Außerdem ist bei diesem Phänomen die Tendenz erkennbar, dass seit der neuzeitlichen europäischen Expansion eine Ausbreitung des Einfluss- und Wirkungsbereiches stattfindet. Europa dient für die gesamte „Geokultur“ (Wallerstein) als Beispiel und konstituiert, wie die Welt zu sein hat bzw. sich entwickeln soll. Die europäische Sichtweise wird als beispielhaft,

²⁴ (Seitz 2000b: 6)

höherwertig und allgemeingültig eingestuft. Eurozentrismus könnte somit auch als strukturelles Machtfeld bezeichnet werden, das sich über verschiedene Ebenen wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und zwischenmenschliche Kontakte ausweitet. (Vgl. Sonderegger 2008: 46)

Rassismus

In Abgrenzung zu Ethnozentrismus und Eurozentrismus gilt für den Rassismus, dass der Fremde aufgrund seiner Andersartigkeit nicht ‚nur‘ ausgegrenzt, sondern auch marginalisiert wird. (Vgl. Miles 1991: 211) „Marginalisiert wird eine angeblich besondere soziale Gruppe, von der man annimmt, dass sie sich selbst reproduziert, und die, im allgemeinen unter Hinweis auf wirkliche oder angenommene biologische Merkmale, als von Natur aus anders bezeichnet wird. Das heißt, das Resultat und oft die Intention eines rassistischen Diskurses ist es, einer als ‚Rasse‘ konstruierten Gruppe bestimmte Rechte und Ressourcen, oft alle Rechte und Ressourcen (einschließlich des Rechts auf Leben), zu verweigern, die andere in der gleichen Gesellschaft besitzen.“ (Miles 1991: 211)

Sowohl biologische als auch kulturelle Rassismen basieren somit auf einer „naturalisierten“ (quasi von „der Natur“ abgeleiteten) Herrschaftsstruktur, die durch unterschiedliche gesellschaftliche Formationen reproduziert wird. Es werden Unterschiede und Differenzen konstruiert, welche die Diskriminierung einer bestimmten Gruppe rechtfertigen und die Vormachtstellung einer anderen bestätigen. (Vgl. Miles 1991: 212)

Globales Lernen bzw. interkulturelles Lernen macht es sich zum Ziel, ethnozentrisches und rassistisches Denken und Handeln für andere Optionen zu öffnen. Hartmeyer meint hierzu, dass Aufklärungsarbeit und politische „(Gegen)-Agitation“ nicht genug und unzulänglich sind. **Es geht vor allem darum, Vorurteile aufzudecken und eigene Rassismen und Sexismen zu thematisieren. Besonders die Methode des Perspektivenwechsels soll dabei unterstützen, das Blickfeld für andere Kulturen, Lebensformen und Menschen zu weiten und dem Eigenen kritisch zu begegnen.** (Vgl. Hartmeyer 2007b: 22)

3.11.1. Kulturelle Selbstreflexion und Perspektivenwechsel

Auch Nestvogel hebt hervor, dass interkulturelles Lernen nicht nur das Lernen über andere Kulturen beinhalten sollte, sondern, dass auch die eigene Kultur einer kritischen Reflexion unterzogen werden sollte. Sensibilität von Seiten der Lehrenden hinsichtlich der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen ist sehr essentiell. Thematisieren von Differenz birgt die Gefahr, dass Vorurteile bestätigt und Vorstellungen von Höherwertigkeit unterstützt werden. Ethnozentrismus und Rassismus werden auf diese Weise Vorschub geleistet. (Vgl. Nestvogel 2003: 186)

Die kulturelle Selbstreflexion ist insofern unerlässlich, als Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit auf die Wurzeln der eigenen kulturellen Geschichte zurückgehen und somit Teil der soziokulturellen Entwicklung unseres Selbst sind. Wir sind in einem „System kultureller Selbstverständlichkeiten“ gewachsen und groß geworden. Durch die Konfrontation mit einer anderen Kultur wird dieses Selbstverständnis aufgedeckt. (Vgl. Nestvogel 2003: 187) Durch Perspektivenwechsel kann kulturelle Selbstreflexion angeregt werden und kann eine Basis bilden, dass beide Sichtweisen gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Nestvogel versteht Kulturelle Selbstreflexion „als Bewusstmachung verinnerlichter kultureller Traditionen, abendländischer Vorstellungen von Höherwertigkeit, als Aufspüren von Bildern und Assoziationen, die unsere Einstellungen und Verhaltensweisen leiten“ (Nestvogel 2003: 189). Es geht darum, die Tiefenstruktur und Grundmuster der eigenen Kultur aufzudecken. (Vgl. Nestvogel 2003: 194)

Diesen Tiefenstrukturen und Mustern auf den Grund zu gehen, kann die Gewaltfreie Kommunikation²⁵ einen wesentlichen Beitrag leisten.

Es gibt auch zahlreiche andere Wege, wie kulturelle Selbstreflexion und Perspektivenwechsel angeregt werden können, die das Aufspüren der eigenen und fremden Kultur ermöglichen. So können beispielsweise Literatur, Filme, wissenschaftliche Dokumente, Kinder- und Jugendbücher, wo andere Kulturen im Vordergrund stehen, Rollenspiele, Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen Anregungen sein, um mit der eigenen und fremden Kultur in Kontakt zu kommen. Besonders aufschlussreich können auch Dokumente und Bücher sein, die von

²⁵ Siehe Kapitel 4

Migrant*innen verfasst wurden: z.B. Berichte über ihre Erfahrungen in ihrer neuen Heimat oder Wahrnehmung der Begegnungen mit der heimischen Bevölkerung. *Wie geht es uns mit den Bildern, die andere von uns haben? Womit kann ich mich identifizieren, was lehne ich ab?* (Vgl. Nestvogel 2003: 191f.)

Besonders wichtig ist es auch, sich mit Bildern, Vorurteilen und Stereotypen auf affektiver Ebene auseinanderzusetzen, denn hier sind sie gespeichert. Bilder, verbunden mit Gefühlen, schlummern in unserem Inneren und werden durch bestimmte Reize und Impulse ins Außen gewendet. Assoziationsübungen, Phantasie Reisen, künstlerisch-gestalterischer Ausdruck wie zum Beispiel Malen und Körperübungen können eine Möglichkeit sein, um den inneren Bildern Gestalt zu geben und Ausdruck zu verleihen. In einem weiteren Schritt ist es notwendig, die Erfahrungen, die auf der affektiven Ebene passiert sind, auf kognitivem Weg aufzuarbeiten. Individuelle Erkenntnisse werden in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gesetzt und in kulturell geprägte Strukturen wie Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster eingeordnet. (Vgl. Nestvogel 2003: 192)

3.11.2. Universalität versus Multiversalität

Nun komme ich im Kontext von Ethnozentrismus nochmals auf die ‚Eine-Welt-Pädagogik‘ zurück, die sich sehr stark am Universalismus orientiert und eine globale politische Integration anstrebt.

Seitz argumentiert, dass ‚Eine-Welt-Pädagogik‘ einen Widerspruch in sich selbst mitführt. Einerseits ist es Ziel einer ‚Eine-Welt-Pädagogik‘ Ethnozentrismus entgegenzuwirken, andererseits wird durch die Art und Weise, wie die Weltgeschichte dargestellt wird, Ethnozentrismus reproduziert. Geschichte wird vorwiegend als linearer Fortschritt mit Europa als Zentrum repräsentiert. Anderen Völkern wird die Rolle als Subjekt dabei aberkannt. Eurozentrische Vorstellungen, wie sich etwas zu entwickeln hat, stehen im Vordergrund. (Vgl. Seitz 2002: 88)

Odo Marquard plädiert für die Deutung von Geschichte als „Multiversalgeschichte“. Hier wird das Prinzip Multiperspektivität angesprochen, die eine Anerkennung einer Vielzahl an möglichen Geschichtsdeutungen ins Blickfeld rückt. (Vgl. Seitz 2002: 89)

Zudem spricht er von „multiversalistische[r] Kommunikation, die des unendlichen

Gesprächs, die die Andersartigkeit der Anderen braucht und bewahrt“ (Marquard 1986: 74).

Didaktisch schlägt Krammer hier vor, ‚fertige‘ und offiziell anerkannte Geschichten zu dekonstruieren. Auf diese Weise wird Multiperspektivität sichtbar gemacht.

In einem ersten Schritt gilt es, die Sachverhalte zu registrieren und die Bezüge zu den Quellen herzustellen. Dieser Arbeitsvorgang soll eine Einschätzung ermöglichen, ob das Erzählte als repräsentativ gelten kann. In einem nächsten Schritt geht es um eine Offenlegung der Kontextualisierungen, welche die Perspektive, den Standort, die Absicht der Erzählerin*des Erzählers, sowie etwaige andere Deutungszusammenhänge beinhaltet. In einem dritten Schritt steht die Frage im Vordergrund, welche Schlüsse aus der Geschichtsdarstellung für Gegenwart und Zukunft gezogen werden können. (Vgl. Krammer 2005: 43)

Universale Globalgeschichte kann auf diese Weise dekonstruiert und multiversale Globalgeschichte offengelegt werden.

3.11.3. Multiperspektivität als Produkt der westlichen Moderne

Alle zuletzt beschriebenen Ausführungen über Ethnozentrismus und Eurozentrismus, die den Aspekt Kultur relativieren, sind selbst ein kulturelles Produkt. Sie gehören zur Geschichte der Aufklärung und der europäisch-westlichen Moderne. Somit ist die Vorstellung einer Gleichberechtigung aller Kulturen in sich auch kulturell gewachsen und geprägt.

Es gibt auch politisch-kulturelle Strömungen, die das Prinzip der Multiperspektivität mit großer Skepsis entgegnetreten. Auch in diesem Fall wird die eigene Grenze, die Grenze der eigenen Kultur, die Grenze des Kulturrelativismus²⁶ deutlich. **Indem ich das Thema Eurozentrismus abhandle, bewege ich mich im Gedankengut der europäisch-westlichen Demokratien.** Der Vorwurf des ‚Eurozentrismus‘ ist somit per se an die eigenen Wurzeln des Kulturrelativismus gebunden. (Vgl. Sander 2005: 11)

²⁶ Der **Kulturrelativismus** geht „davon aus, dass es keine objektive, für alle Kulturen gleiche Moralität gibt. Jede Kultur hat ihre eigenen Traditionen. [...] Es gibt keine allgemein-gültigen Werte, [...]“. (Schwarz 2012: 69)

Willkommen im Globalen Lernen! Ein Raum, wo Widersprüche, Perspektiven, Vielfalt, Hinterfragen, Fragen, das von einem Aspekt zum nächsten Spinnen, Philosophieren und Diskutieren Platz haben.

3.12. Konstruktivismus, Perspektivenwechsel, Multiperspektivität, Inklusion – ein Weg zur „Vielfalt als Normalfall“²⁷

„Jeder Mensch ist begabt, variiert und gestaltet auf seine eigene und einzigartige Weise das Ganze des Seins und wird so selbst zu einem kreativen Baustein dieser Ganzheit.“

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft ²⁸

Ethnozentrismus, Eurozentrismus und Rassismus sind sehr stark an Konstruktionen über ein ‚WIR‘ und ‚die Anderen‘ verhaftet. Ein **exklusives Denken** steht dahinter, das separiert und Mauern zwischen Menschen und Völkern errichtet hat. Diskriminierung, Shoah, Holocaust, Genozid, „ethnische Säuberung“ sind Formen von Exklusion in der europäischen Geschichte und Gegenwart, die in diesem Zusammenhang erinnert werden müssen. (Vgl. Bühler 1996: 36)

Bühler plädiert für ein **inklusives Denken**, dabei „geht es um den Prozeß der Erschließung von Verstehenshorizonten innerhalb des holistischen Paradigmas, der prinzipiell, zuweilen aber auch praktisch nicht zum Abschluß gebracht werden kann. Unsicherheit wird damit nicht abgebaut sondern bewußt gemacht und vorstrukturiert“ (Bühler 1996: 33).

Inklusives Denken erfordert ein Maß an Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, um mit der konfrontierten Ungewissheit umzugehen. Während bei exklusivem Denken Eindeutigkeit und Ordnung im Vordergrund stehen, richtet inklusives Denken den Fokus auf Einblicke in kulturelle Vielfalt, menschliche Interdependenzen und weltweite Vernetzung. (Vgl. Bühler 1996: 36)

²⁷ (Sander 2004: 243)

²⁸ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 1998: 81)

„Willst du inklusiv handeln, lerne (radikal-)konstruktivistisch zu erkennen.“
Lars Anken²⁹

An exklusives und inklusives Denken schließe ich die Idee von Anken Lars an, der eine Verbindung zwischen der radikal-konstruktivistischen Epistemologie und inklusivem Handeln herstellt. Anken geht davon aus, dass sich Konstruktivismus und Inklusion wechselseitig befruchten und so einen Beitrag für eine humanere Gesellschaft leisten könnten. (Vgl. Anken 2010: 168) Während Rationalismus und Realismus Gehorsam und ein „Sich-Beugen“ gegenüber der rationalen und objektiven Wahrheit fordern, regt der Konstruktivismus an, sich auf die Pluralität von verschiedenen Perspektiven einzulassen. (Vgl. Anken 2010: 168 f.) Hier kann eine Parallele zur Gegenüberstellung von exklusivem und inklusivem Denken, wie sie Bühler interpretiert, gezogen werden. Im Kontext von Bildung heißt das, dass jede*r Lernende eingeladen ist, sich ein eigenes Bild über die Wirklichkeit zu machen und diese nicht aufoktroziert werden soll.

„Der Konstruktivismus steht ja auf dem Standpunkt, dass wir nicht so sehr entdecken, wie die Welt aussieht, sondern dass wir durch unsere Beziehungen miteinander [...] die Welt erfinden.[...] Also man müsste bei den Kindern schon eine Grundlage legen, dass wir alle eine Einheit sind; dass wir zusammen sind; dass man nicht separiert ist [...] ‚Wir sind alle Schüler.‘ Da verschwindet das ‚gut‘ und ‚schlecht‘. ‚Wir sind eine Einheit.‘“ (Foerster/Bröcker 2002: 308 f.)

Dieses Zitat bringt die Verbindung, die Konstruktivismus und Inklusion wechselseitig in sich bergen, deutlich zum Ausdruck. Die Leitidee der Inklusion ist die **Einheit in gemeinsam getragener Vielfalt**. Der Konstruktivismus verdeutlicht die Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktionen. (Vgl. Anken 2010: 164)

Inklusion ist ein Konzept menschlichen Zusammenlebens jenseits von Kategorisierungen und Festschreibungen, eine Einheit, eine Ganzheit in der Vielfalt.

²⁹ (Anken 2010: 166)

Inklusion ist kein Resultat, sondern stellt einen Prozess dar. (Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft³⁰ 1998: 3)

„Inklusion versteht die Verschiedenheit (Heterogenität) von Menschen als bereichernde Vielfalt und versucht, sie aktiv zu nutzen. Inklusion [...] begreift die Gruppe als unteilbares Spektrum von Individuen. Dabei geht es auch um die Vielfalt (in) einer Person, die in unterschiedlichen Zusammenhängen, bereits unterschiedliche Kompetenzen, Bedarfe und Stärken zeigen kann.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 1998: 2f.) Die Vielfalt wird dabei ganzheitlich wahrgenommen, nicht in Kategorisierungen. (Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 1998: 3)

Wichtig ist hier eine Klärung zum Begriff ‚Integration‘, der selbst separieren kann und Distinktion zwischen ‚Normalen‘ und den zu ‚Integrierenden‘ schaffen kann. Wenn jemand als „nicht integrationsfähig“ eingestuft wird, impliziert dies eine mögliche Abwertung. (Vgl. Anken 2010: 141) **Es ist wichtig anzumerken, dass es beim Ansatz der Inklusion nicht darum geht, Differenz zu leugnen oder zu relativieren, sondern Pluralismus und Diversität wertzuschätzen.** Inklusion beginnt also bereits „an dem Punkt“, wo Differenzen wahrgenommen werden. (Vgl. Anken 2010: 142)

Sander schreibt vom Weg zur „Vielfalt als Normalfall“ (Sander 2004: 243), der als Moment dort eintritt, wo Inklusion so selbstverständlich ist, dass der Begriff seine Bedeutung verliert und nicht mehr gebraucht wird. (Vgl. Anken 2010: 138)

„Eine reflexive inklusive Perspektive heißt vor allem, sich der *Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en)* zu stellen. *Anerkennung von Vielfalt* ist die eine Seite der Medaille, die *Dekonstruktion von Differenzsetzungen* ist deren Kehrseite. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und

³⁰ Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat einen „Index für Inklusion“ herausgegeben. Dies ist „ein Fragenkatalog, der ursprünglich für Schulen und Kindertagesstätten entwickelt wurde. Er besteht aus einer Art „Checkliste“ mit über 500 Fragen, die dabei helfen, eine Einrichtung auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen. Die Fragen regen den inneren Dialog an und helfen bei der Planung und Umsetzung inklusiver Werte.

Der Index für Inklusion wurde von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth entwickelt und wird inzwischen international erfolgreich eingesetzt. [...]Das [von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft erstellte] Arbeitsbuch richtet sich an Menschen in allen Arten von Einrichtungen – Kommunen, Organisationen, Behörden, Unternehmen, Verbänden, Kirchen, Bildungseinrichtungen etc.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 1998: 4)

Kategorisierung immer auch erst hergestellt. Letzteres erfolgt über die machtvolle Durchsetzung von Lesarten, die es erforderlich macht, sich der Analyse der Machtprozesse, die den Kampf um die Bedeutung von bestimmten Differenz(en) (und deren Wechselwirkung) maßgeblich bestimmen, zu stellen.“(Dannenbeck/Dorrance 2009)

Ein Plädoyer für die Verschmelzung von Inklusion und Multiperspektivität, auf Basis konstruktivistischer Denkansätze – Globales Lernen auf dem Weg zu „Vielfalt als Normalfall“:

„Globales Lernen zielt auf die Ausbildung einer kosmopolitischen Identität, die nicht einfach elementarere und exklusive Formen der sozialen Zusammengehörigkeit und des Selbstverständnisses ergänzen und z.B. zu einer nationalen Identität hinzukommen kann, sondern die vielmehr im Kern als inklusiv und multipel aufgebaut werden muss.“ (Seitz 2002: 461)

3.13. Sprache und Wirklichkeit

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
Ludwig Wittgenstein ³¹

„Sprache kann nur als Sprache in der Welt sein, wie Welt nur Welt in Sprache sein kann.
Ist nun jede Sprache eine Welt für sich, so gibt es so viele Welten, wie es Sprachen gibt. Streng genommen, bedeutet das, daß die jedem Individuum eigene Sprache gleichzeitig,
die ihm eigene Welt ist.“
Clemens Menze ³²

Sprache erschafft unsere Welt. Sprache ist ein Instrument, um unser Erlebtes ins Außen zu tragen. (Vgl. Gergen 2002: 84) Zwischen Reiz und Wort befinden sich mehrere Ebenen, die in sich geschlossen sind und deren Verbindung zueinander rein metaphorisch ist. „Ein Nervenreiz, zuerst übertragen in ein Bild! Erste Metapher. Das Bild wird nachgeformt zu einem Laut! Zweite Metapher. Und jedes Mal vollständiges

³¹ (Wittgenstein 1979: 89)

³² (Menze 1965: 240)

Überspringen der Sphäre, mitten hinein in eine ganz andre und neue.“
(Nietzsche/Schlechta 1973: 312)

Erzählungen aus der Vergangenheit treten ein in die Gegenwart und gestalten möglicherweise unsere Zukunft. In Gesprächen, Geschichten und Austausch mit Freunden, Bekannten, Menschen gestalten wir Zukunft. (Vgl. Gergen 2002: 84) Das Nachdenken über Diskurs erfolgt innerhalb unserer Sprache, deshalb werden Gedanken wie Diskurse durch Sprache konstruiert.

Wir haben zwar den Eindruck, dass wir uns frei und spontan äußern. Aber die Struktur der Sprache liegt bereits in uns, man könnte sagen, dass wir durch sie „gesprochen werden“. (Vgl. Gergen 2002: 87) Phänomene und Erfahrungen werden durch Sprache konstruiert. Umso wichtiger erscheint es, diese zu reflektieren und zu dekonstruieren, um das Sichtfeld der Wirklichkeit zu erweitern und um neue Visionen anzustoßen. (Vgl. Gergen 2002: 85)

Studien zeigen, dass sich allgemein angenommene Definitionen im Laufe der Zeit und unter Einflussnahme bestimmter Umstände auch verändern können. Zum Beispiel könnte man sich fragen, warum heute Wörter wie ‚Homosexualität‘ oder ‚Burn-out‘ aus einer Selbstverständlichkeit heraus verwendet werden. Oder welche sozialen Prozesse haben dazu beigetragen, dass wir heute von ‚Globalisierung‘, ‚Bio‘ und ‚Asylpolitik‘ sprechen? Welche Gefühle kommen bei diesen Worten auf? Warum machen mir manche Wahrnehmungen in Konfrontation mit der Welt Angst, warum fühlen sich andere wiederum angenehm an? Welche Konstruktionen und Bilder stehen für uns hinter bestimmten Worten? Welche Welt erschließt sich für uns durch ein Wort? Welche Ursprünge haben Definitionen? Inwieweit konstruieren uns medizinische Einrichtungen, Schulen oder Medien durch ihre Begrifflichkeiten?

Diese Fragen offenbaren, wie Diskurse unser Leben konstruieren.

Des Weiteren gibt es Untersuchungen, die sich damit auseinandersetzen, wie Sprache funktioniert und dass die Konstruktionen der Welt und die Beteiligung am kulturellen Leben ineinander gehen. (Vgl. Gergen 2002: 86) *Wie verhalten wir uns als Frauen und Männer, als Asylwerber*innen, als Kinder, als ‚Ökofuzis‘, als Weiße oder Schwarze?*

„Wörter formen unser Leben auf diese Weise, doch ihre Bedeutung erhalten sie durch ihre Einbettung in Handlungsmuster, materielle Umstände und soziale Institutionen.“

(Gergen 2002: 86) Kategorisierungen wurden zur sprachlichen Orientierung geschaffen. Der Deutungsinhalt einer Kategorisierung ist an die eigene Perspektive rückgebunden.

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellectuelle Thätigkeit [sic!], durchaus geistig, durchaus innerlich, und gewissermaßen spurlos vorübergehend, wird durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne. Sie [die intellektuelle Tätigkeit] und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander. Sie [die intellektuelle Tätigkeit] ist aber auch in sich an die Nothwendigkeit [sic!] geknüpft, eine Verbindung mit dem Sprachlaute einzugehen; das Denken kann sonst nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden.“
(Humboldt 1836, zit. nach Fruhmann 2012: 206)

An diesem Zitat wird deutlich, dass Denken an die Struktur der Sprache gebunden ist und Denken auch nur innerhalb dieser Struktur stattfinden kann und durch Kommunikation veräußerlicht wird. Sprache kreiert Wirklichkeit und veräußerlicht unser Bild der Welt.

Habermas und Peukert machen deutlich, dass Sprache nicht absolut ist, da sie auch innerhalb von Handlungszusammenhängen steht und auf diese Weise in Gemeinschaft die Basis für Konsensfindung durch einen innovativen Prozess darstellt. (Vgl. Kock 2005: 151) Der Aspekt der „kollektiven Weltkonstruktion“ durch gegenseitigen Austausch und Kommunikation tritt hier in den Vordergrund.

Der Zusammenhang zwischen linearem Denken und Sprache

Korzybski verweist auf den Zusammenhang zwischen einseitiger technologischer Entwicklung und linearem Denken, wo der Mensch in seiner Ganzheit aus dem Blick gerät und dies eine Gefahr für die Menschheit an sich darstellt. Bedenke man beispielsweise die Kernspaltung. Ungeachtet der Folgen und Gefahren, die Atomwaffen oder Atomenergie in sich bergen, wird Forschung ausgeweitet und der technische Fortschritt erobert die Welt. Korzybski plädiert dabei für eine demokratische Bewusstseinsentwicklung, wobei der Mensch als Ganzes im Vordergrund stehen soll. Innerhalb der ganzheitlichen Bewusstseinsentwicklung gehe es darum, eine neue Sprache zu entwickeln, um den gesellschaftlichen

Herausforderungen begegnen zu können. Fruhmann verweist hier auch auf die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg, die in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag leisten könnte. (Vgl. Fruhmann 2012: 238)

Lineares Denken und die ‚Logik der Machbarkeit‘, die hinter dem naturwissenschaftlich-technischen Wachstumsparadigma stehen, sind von ethischen Grundsätzen und von einem Denken, wo der Mensch als Ganzes im Vordergrund steht, abgetrennt. Dies hat horrenden Auswirkungen auf soziale und ökologische Faktoren, die durch diese Art und Weise zu denken ausgeklammert – exkludiert – werden. Die Natur wird dem Wachstumszwang unterworfen. Die Grenzen machen sich durch die Veränderung von Klima, Umweltkatastrophen, Atomkatastrophe von Fukushima u.a. bemerkbar und schreien nach Aufmerksamkeit und Besinnung auf ganzheitliches Denken. (Vgl. Fruhmann 2012: 238)

Aus der Systemtheorie geht hervor, dass sich nur Maschinen und Regelkreise steuern lassen. Gesellschaften, Klima und Wetter konstituieren komplexe Systeme, die nicht steuerbar sind. Menschen können diese nicht ‚in den Griff bekommen‘. Die Verhaftung an einseitigem Denken, das technischen Fortschritt über alles andere stellt, hat uns in eine Sackgasse geführt. Es geht darum, neue vielseitige Wege einzuschlagen, die eine ganzheitliche Bewusstseinsentwicklung anregen. Ganzheitliches Denken, wo Emergenz, Nonlinearität und Kreativität Platz haben, rücken in das nähere Betrachtungsfeld.

In diesem Kontext plädiert Korzybski für ein De-Identifikationstraining, das eine Einsicht über die semantische Struktur der Sprache beinhaltet und die Macht von Sprache als Instrument, Wirklichkeit zu konstruieren, in den Mittelpunkt rückt. Diese Art der Selbstreflexion könnte den Menschen dabei unterstützen, aus Traditionen, die in Sackgassen geführt haben, herauszufinden, seine Persönlichkeit zu klären und Problemlösestrategien auf ganzheitlicher Ebene³³ zu etablieren. (Vgl. Fruhmann 2012: 238f.)

³³ Ich bemerke dazu, dass das holistisch-systemische Denken in einigen Bereichen wie beispielsweise in der Ökologie bereits Eingang gefunden hat und nachhaltig-verantwortungsvolles Handeln und der achtsame Umgang mit der Natur als anzustrebende Prämissen hochgeschrieben werden. Im Sinne dieses Bewusstseins von Ganzheitlichkeit werde ich darauf bedacht sein, einen neuen Baum zu pflanzen, wenn ich einen fälle. (Vgl. Fruhmann: 239f.)

3.14. Selbstvergegenwärtigung - Weltvergegenwärtigung

Thomas Mohrs merkt an, dass es vor allem darum geht, den Fokus auf uns selbst und das eigene Weltbild zu richten, dies zu hinterfragen und der Frage nachzugehen, wie wir mit weltweiten Problemen umgehen.

Das Ziel von Bildung bzw. Globalem Lernen kann es nicht sein, zu propagieren wie „gutes Leben“ aussieht. Denn keine Sichtweise, kein Vorschlag, kein Ansatz hat einen universalen Geltungsanspruch. So kann auch die „Eine-Welt-“ und „Gerechtigkeits-Philosophie“, die vorgibt zu glauben, was ein objektiv gesehen ‚gutes Leben‘ ist, eine Form von Neo-Kolonialismus darstellen. (Vgl. Mohrs 2005: 51f.)

Maria Hallitzky weist darauf hin, dass die Schaffung einer einheitlichen und gemeinsamen Weltkultur aus gesellschafts-, evolutions- und auch bildungstheoretischer Perspektive nicht realisierbar und auch nicht als ethisch vertretbar erscheint. „Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass individuelle wie kulturelle Vorstellungen von Welt, wie sie ist und wie sie sein könnte oder sollte, so verschieden sind, wie die Menschen selbst.“ (Hallitzky 2005: 106)

Angesichts dieser Voraussetzungen ist es wichtig, durch Globales Lernen einen kommunikativen Prozess zwischen den Menschen anzuregen und Lernende am Weg zu einer Kultur und Praxis der Verständigung zu begleiten, um sich auf diese Weise dem Anspruch Globalen Lernens einer Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens anzunähern. (Vgl. Hallitzky 2005: 107)

Basis der Verständigung ist das „Miteinander-in-Welt-Sein“, wo in Begegnung die eigene Sinndimension überschritten wird und mit anderen Menschen ein neuer Sinnhorizont aufgespannt wird. (Vgl. Hallitzky 2005: 113)

Hallitzky verweist auch auf die Wichtigkeit, der intrapersonalen Kommunikation Aufmerksamkeit zu schenken, da diese in engem Zusammenhang mit der eigenen Handlungsfähigkeit steht. Kommunikationsprozessen, die im Inneren stattfinden, setzen sich auseinander mit den Widersprüchen, die sich möglicherweise zwischen Emotion und Kognition oder zwischen Volition und Motivation auf tun. So verspeise ich zum Beispiel mit schlechtem Gewissen eine Tafel Milka-Schokolade, wo ich weiß, dass hinter diesem Produkt eine lange Wertschöpfungskette – möglicherweise unter

ausbeuterischen Bedingungen – steht. Oder habe ich das schlecht Gewissen schon ausgeschaltet und ich blende Aspekte aus, die mich am Genuss der Schokolade hindern könnten? Diese Exklusionsprozesse sind möglicherweise eine eigene Schutzfunktion, um mich nicht weiter mit weltweiten Problemen belasten zu müssen. An diesem Punkt setzt das Globale Lernen an, wo es darum geht hinzuschauen, Unsicherheiten, Widersprüche zu konfrontieren und auszuhalten. Auch verunsichernde und möglicherweise ängstigende Faktoren wahrzunehmen, Bedrohungen zu identifizieren und daraus eigene Handlungsfähigkeit abzuleiten. In diesem Prozess der „Selbstverständigung“ geht es darum, Kontakt mit sich selbst aufzubauen, eigenes Handeln und möglicherweise Vermeidungshandeln besser kennenzulernen. In diesem metakommunikativen Prozess der Selbstreflexion kann es auch darum gehen, die Wechselbeziehung zwischen Eigenem und Fremden aufzuspüren, Eigenes im Fremden zu entdecken. (Vgl. Hallitzky 2005: 112)

Bei der Betrachtung der kommunikativen Prozesse im Innen und im Außen tritt der Mensch als selbstreflexives, handelndes und mitgestaltendes Wesen in den Mittelpunkt und wird in seiner Ganzheit beachtet und wahrgenommen. Auch menschliche Bedürfnisse, die im Kompetenzkatalog als „coenästhetische“ Qualifikationen bezeichnet werden, finden hier Platz. Horst Rumpf nennt sie „menschliche Weltresonanzen“ (Rumpf 1981, zit. nach Hallitzky 2005: 115), die eine essentielle Rolle im Prozess der Selbstvergegenwärtigung und Weltvergegenwärtigung spielen. Ihre Bedeutung geht über Basisqualifikation hinaus, da sie nicht nur als Werkzeug dienen, sondern an sich wesentlich zu Orientierung und Stabilität beitragen und auf diese Weise eine Grundlegung für das Überschreiten des eigenen Sinnhorizonts darstellen. (Vgl. Hallitzky 2005: 115)

Die Herausstellung der Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Handlungsmustern führen mich zur „Gewaltfreien Kommunikation“.

4. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

4.1. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen der GFK

4.1.1. Das humanistische Menschenbild

Durch die Zusammenarbeit mit Carl Rogers trifft das Modell der Gewaltfreien Kommunikation auf das Menschenbild der humanistischen Psychologie deutlich hervor. Auf dieser Grundlage humanistischer Psychologie geht die Gewaltfreie Kommunikation davon aus, dass der Mensch grundsätzlich und von sich aus daran interessiert ist, mit anderen Menschen zu kooperieren und mit ihnen eine positive Verbindung zu pflegen. (Vgl. Muth 2010: 12) Auch in der Neuropsychologie wird diese Auffassung geteilt. (Vgl. Bauer 2008)

Kernaspekte des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie werden von Wolfgang Roth (2006) wie folgt zusammengefasst:

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

An diesen Ausführungen tritt die **gebende Natur des Menschen** deutlich zum Vorschein, die eine Voraussetzung in der GFK darstellt: die Freude am Geben, wenn wir dies freiwillig machen können. (Vgl. Hart/Hodson 2010: 44)

„Geben impliziert, auch das Gegenüber zu einer gebenden Person zu machen, und dass beide die Freude darüber teilen, was sie für das Leben getan haben. Im Akt des Gebens liegt der Ausdruck meiner Lebendigkeit.“ (Erich Fromm, zit. nach Hart/Hodson 2010: 45)

4.1.2. Sprache bei Pierre Bourdieu

„Jeder Sprechakt und allgemeiner jede Handlung ist eine bestimmte Konstellation von Umständen, ein Zusammentreffen unabhängiger Kausalreihen: auf der einen Seite die – gesellschaftlich bestimmten – Dispositionen des sprachlichen Habitus, die eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge einschließen (das Ausdrucksstreben), und eine gewisse Sprachfähigkeit, die als sprachliche Fähigkeit zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse und, davon nicht zu trennen, als soziale Fähigkeit zur adäquaten Anwendung dieser Kompetenz in einer bestimmten Situation definiert ist; auf der anderen Seite die Strukturen des sprachlichen Marktes, die sich als ein System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge durchsetzen.“ (Bourdieu 1990: 11f.)

Bourdieu spricht in diesem Zitat **vier Aspekte an, die im Kontext von Sprechen bzw. Sprache relevant sind:**

- der sprachliche Habitus, der durch gesellschaftliche Dispositionen bestimmt wird,
- die Fähigkeit und Kompetenz sich sprachlich ausdrücken zu können,
- die soziale Kompetenz, die es ermöglicht, die sprachliche Fähigkeit in sozialen Situationen anwenden zu können,
- das sprachliche Feld bzw. der sprachliche Markt, der die Zensuren und Sanktionen determiniert.

Nach Bourdieu stellt Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel dar, sondern ist auch ein Mittel der Macht und ein Indiz für Reichtum. (Vgl. Bitschnau 2008: 37)

Bourdieu sieht sprachliche Zeichen und Sprache als Güter, die innerhalb eines Marktes einen bestimmten Wert haben.

4.1.2.1. Der sprachliche Habitus

Menschen passen unbewusst ihre sprachliche Ausdrucksweise an, die in einem bestimmten sozialen Rahmen als akzeptabel wahrgenommen wird. Der sprachliche Habitus kommt somit einem ‚Sinn für Akzeptabilität‘ gleich. (Vgl. Bourdieu 1990: 56)

„Nicht irgendein rationales, auf die Maximierung der symbolischen Profite gerichtetes Kalkül, sondern dieser Sinn für die Akzeptabilität bestimmt, indem er schon bei der Produktion des Diskurses für die Einkalkulierung seines wahrscheinlichen Wertes sorgt, die Korrekturen und alle Arten von Selbstzensur, also jene Zugeständnisse an das soziale Universum, die man schon damit macht, dass man akzeptiert, sich akzeptabel zu machen.“ (Bourdieu 1990: 56f.)

Durch den sprachlichen Habitus erfolgt eine vorweggenommene unbewusste Zensur von Ausdrucksweise, Sprachniveau und inhaltlichen Aspekten, die innerhalb eines sozialen Kontextes durch ein Individuum als relevant eingestuft werden.

Bourdieu bezeichnet den verbalen Ausdruck, wo all diese Aspekte Platz finden, auch als Sprachspiele. Die Aneignung von Sprachspielen erfolgt vor allem durch familiäre und schulische Sozialisation und wird durch Gewöhnung erworben. Bestimmte Ausdrucksweisen erscheinen durch diesen Gewöhnungsprozess innerhalb bestimmter Felder (Gruppen, Klassen u.a.) als ‚normal‘ und natürlich. Eine Erweiterung und Veränderung des sprachlichen Habitus erfordert intensive Auseinandersetzung und Reflexion von gewohnten Sprachmustern. (Bourdieu 1990:31,40)

4.1.2.2. Wissenschaftssprache als sprachliches Feld

Wissenschaftssprache könnte als eigenes sprachliches Feld bzw. als eigener sprachlicher Markt verstanden werden, deren bestimmte Regeln und Strukturen inhärent sind.

Da Wissenschaft den Anspruch hat objektiv zu sein, schlägt sich dies auch in der Sprache nieder und Formulierungen wie „Es ist festzustellen, dass ...“ verschleiern die Rückbezogenheit dieser Feststellung an eine bestimmte Person und Perspektive. Rosenberg verwendet in seinen Büchern vorrangig eine ‚WIR‘ anstatt einer ‚ES‘-Sprache, welche die persönliche Einbezogenheit hervorhebt. Mit „WIR“ spricht

Rosenberg Menschen an, die – wie er – durch soziokulturelle Prozesse der ‚westlichen‘ Gesellschaft geprägt sind.

Ich verwende für den Rahmen meiner Arbeit, die den Aspekt der Gewaltfreien Kommunikation als ein Kernthema hat, den Habitus dieses sprachlichen Feldes. Mir ist wichtig, die Essenz der Gewaltfreien Kommunikation ‚authentisch‘ und ‚so wie sie ist‘ zu präsentieren und sie nicht zu ‚verwissenschaftlichen‘.

Das sprachliche Feld der Gewaltfreien Kommunikation ist geprägt durch Metaphern und Gefühlsausdrücke, die es ermöglichen, den Facettenreichtum und die Prozesshaftigkeit menschlichen Daseins und Befindens ins Zentrum zu rücken.

In der GFK übliche Wortlaute wie ‚sich mit einem Bedürfnis verbinden‘ oder ‚nachspüren, was in einem lebendig ist‘ sind im konventionellen wissenschaftlichen Habitus eher unüblich und wirken innerhalb dieses Kontexts möglicherweise irritierend. Ich möchte bewusst darauf aufmerksam machen, dass wir hier einem verinnerlichten sprachlichen Habitus begegnen, der immer wieder zensieren möchte, wenn sich etwas nicht stimmig anfühlt. Es gibt Vorerfahrungen, die darauf aufmerksam machen, dass Sprache innerhalb wissenschaftlicher Texte meist anders klingt.

Rosenberg hat ein Werkzeug entwickelt, welches das Potenzial in sich birgt, die Prozesshaftigkeit unserer menschlichen Wirklichkeit und unseres Seins in all seiner Lebendigkeit einzufangen. Diesem möchte ich mich innerhalb dieser Arbeit bedienen.

4.1.3. Exkurs: Gefühle in der Wissenschaft

Meier-Seethaler (1998) fordert in ihrem Werk „Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft“, Gefühlen und Subjektivität einen gebührenden Platz innerhalb wissenschaftlicher Diskurse einzuräumen und sich den Grenzen der rationalen Denk- und Deutungslogik zu stellen.

„Wenn das komplexe Gebiet der menschlichen Gefühle von der offiziellen Wissenschaft ignoriert oder zumindest vernachlässigt wird, so fristen die emotionalen Bedürfnisse ein vom Denken abgespaltenes Dasein und sind, je mehr sie verdrängt werden, umso anfälliger für selbst ernannte Heilslehrer, Fundamentalisten und Demagogen. [...] Emotionsloses Denken führt immer zu

partieller Wertblindheit, weil Wertqualitäten, von der einfachsten sinnlichen Qualitätswahrnehmung bis hin zu den höchsten menschlichen Werten, nur emotional und nie ausschließlich rational wahrgenommen werden können.

[Hervorhebung: M.W.]“ (Meier-Seethaler 1998: 19f.)

Unser Leben ist geprägt von Gefühlen, Stimmungen, Leidenschaften. Meier-Seethaler nimmt Gefühle als Basis für Urteile, Entscheidungen und Handlungsmotivationen wahr. Sie hebt die Bedeutung hervor, sich innerhalb der Sprache eine Vielseitigkeit an emotionalen Ausdrücken anzueignen. Diesem Anspruch stellt sich die Gewaltfreie Kommunikation innerhalb ihres zweiten methodischen Schrittes: Das Wahrnehmen und Ausdrücken von Gefühlen.

4.2. Marshall B. Rosenberg und die Ursprünge der Gewaltfreien Kommunikation

„Was ich in meinem Leben will, ist Einfühlsamkeit, ein Fluß zwischen mir und anderen, der auf gegenseitigem Geben von Herzen beruht.“

*Marshall B. Rosenberg*³⁴

Marshall B. Rosenberg geht in seinen Erinnerungen auf das Jahr 1943 zurück, wo er als neunjähriger Junge Erfahrungen machte, die sein weiteres Leben und Wirken sehr prägten. In diesem Jahr zog er mit seiner Familie nach Detroit, Michigan, wo es kurz darauf zu einem Höhepunkt von rassistischen Ausschreitungen kam. In diesem ‚Rassenkrieg‘ – wie es Rosenberg bezeichnet – kamen mehr als vierzig Menschen ums Leben. Er selbst wurde aufgrund seines jüdischen Hintergrundes diskriminiert und im Schulalltag aufgrund seines jüdischen Namens mit gewalttätigen Übergriffen konfrontiert. (Vgl. Rosenberg 2010: 21) Bereits als Kind fragte er sich, was Menschen dazu bringt, Gewalt gegen ihre Mitmenschen aufgrund ihres Namens, ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft oder Religion auszuüben. (Vgl. Rosenberg 2006: 15) Es kristallisierten sich zwei Fragen heraus, die Rosenberg sehr beschäftigten und auch in seinem weiteren Ausbildungsweg sehr präsent waren:

„Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten? Und

³⁴ (Rosenberg 2010: 19)

umgekehrt, was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwierigsten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen in Kontakt zu bleiben?

[Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2010: 21)

Innerhalb seines Studiums der klinischen Psychologie versuchte er Antworten auf seine Fragen zu finden. Ende der fünfziger Jahre arbeitete er an einem Forschungsprojekt von Carl Rogers, dem Begründer der personenzentrierten bzw. nicht-direktiven Psychotherapie. Er forschte an Aspekten, die eine positive zwischenmenschliche Beziehung ausmachen. (Vgl. Bitschnau 2008: 47; Rosenberg 2010: 17) 1961 promovierte er im Fach Klinische Psychologie, doch die Forschungsfragen konnte er für sich nicht zufriedenstellend beantworten. Es lag noch einiges offen. (Vgl. Rosenberg 2006: 15) Eine wichtige Erkenntnis war, dass eine psychiatrische Behandlung, die den Menschen als krankhaft betrachtet, ein sehr beschränktes Blickfeld darstellt. Rosenberg sah darin Gefahren auf sozialer und politischer Ebene. Er forschte daher an neuen Wegen und Möglichkeiten, wie eine Praxis der Psychologie aussehen konnte, die den Menschen in seiner ursprünglichen Lebensweise in den Mittelpunkt rückt. (Vgl. Rosenberg 2010: 17) Die Arbeit als Psychotherapeut, klinischer Psychologe, Konflikttrainer und Mediator, sowie Lebenserfahrungen und das Studium der vergleichenden Religionswissenschaften unterstützten Rosenberg beim Erforschen, welche Art zu denken und zu kommunizieren eine friedliche ‚Alternative‘ ermöglichen könnten. Besonders Menschen, die mit Freude am Wohlergehen von anderen Menschen ihren Beitrag leisten wollten, nährten seine Auseinandersetzungen. Hier ist beispielsweise sein Onkel zu nennen, den Rosenberg als Kind schon bewunderte, als dieser mit einer menschlichen und fürsorglichen Hingabe die Großmutter pflegte.

Er suchte immer wieder Gespräche mit Leuten, die es schafften trotz einer Konfliktsituation, geprägt von destruktiver Atmosphäre, bei sich zu bleiben und zum Wohlergehen anderer Menschen beizutragen. (Vgl. Rosenberg 2006: 15)

Nach mehrjährigen Untersuchungen und Erfahrungen **entwickelte Marshall Rosenberg 1963 das Modell der ‚Nonviolent Communication‘, im deutschen Sprachraum als ‚Gewaltfreie Kommunikation‘ bzw. ‚Einfühlsame Kommunikation‘ bezeichnet.** (Vgl. Bitschnau 2008: 47; Rosenberg 2010: 221)

Es kann Menschen Orientierung geben, um einen Prozess zu initiieren, lebensdienliches Bewusstsein in den Alltag zu integrieren. (Vgl. Rosenberg 2006: 16)

4.3. Was ist die Gewaltfreie Kommunikation?

Die Gewaltfreie Kommunikation ist ein Kommunikationsmodell, das durch Sprechen und aktives Zuhören unser natürliches Einfühlungsvermögen zulässt und dadurch ermöglicht, mit uns selbst und mit unseren Mitmenschen in Kontakt zu kommen. Dieses Kommunikationsmodell kann unterstützen, uns die Bedeutung von Sprache ins Bewusstsein zu rufen, gewohnte und automatisierte Redewendungen zu reflektieren und in unserer Sprache verstärkt der Aufmerksamkeit auf Gefühle und Bedürfnisse zu richten. Gelingt uns diese Aufmerksamkeit, können wir uns selbst und anderen gegenüber authentisch, respektvoll und einfühlsam präsent sein. Indem wir den Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse richten, können wir Menschen und Beziehungen in einem neuen Licht sehen. (Vgl. Rosenberg 2010: 22) Die ‚Giraffensprache‘³⁵, wie sie Rosenberg bezeichnet, birgt das Potenzial für eine transformierte innere Haltung:

- Einfühlsamkeit und Verbindung auf Herzesebene (Giraffen haben das größte Herz aller am Land lebenden Tiere.)
- Gewaltfreiheit (Die Giraffe setzt ihre Kraft nur zum Schutz des Lebens ein, nicht zum Töten.)
- Weitblick und Überblick bei Konflikten (durch den langen Hals) (vgl. Bitschnau 2008: 51)

Rosenberg weist darauf hin, dass kulturelle Wurzeln uns auch auf Irrwege führen, unsere Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken, die uns nicht darin unterstützt, das zu finden, was wir eigentlich brauchen und möchten. (Vgl. Rosenberg 2010: 23) Denn Menschen, die nicht in „Verbindung“ mit ihren Bedürfnissen sind, handeln meist so, wie es Autoritäten von ihnen erwarten und sind daher gute Sklaven. (Vgl. Rosenberg 2006: 31)

Den Begriff Gewaltfreiheit verwendet Marshall Rosenberg im Sinne von **Mahatma Gandhi**: „Er meint damit unser einfühlsames Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn

³⁵ Eine Sprache, geprägt von Verurteilungen und Bewertungen bezeichnet Rosenberg als ‚Wolfssprache‘.

die Gewalt in unseren Herzen nachläßt. Wir betrachten unsere Art zu sprechen nicht als „gewalttätig“, dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid – bei uns selbst oder bei anderen.“ (Rosenberg 2010: 22)

Glasl merkt an, dass die Gewaltfreie Kommunikation „die Grundlage bildet für Konfliktmanagement im mikro-sozialen Bereich, das heißt in der direkten Auseinandersetzung von Mensch zu Mensch, die somit auch die Basis für Mediationen im meso- und makro-sozialen Feld ist [Hervorhebung: M.W.]“ (Glasl 2010: 15).

4.4. Gewaltfreie Kommunikation weltweit

In den Anfängen arbeitete Rosenberg mit diesem Ansatz in Alltagskonflikten, in Schulen und in Konfliktregionen wie in verschiedenen Ländern Afrikas, Israel, Palästina, Indien, Malaysia und Jugoslawien. In den USA hat er Schulen gegründet und als Berater Umgestaltungen von Schulen begleitet. (Vgl. Bitschnau 2008: 47f.)

Um eine Plattform für sein Tätigkeitsfeld zu schaffen, **gründete Marshall Rosenberg im Jahr 1984 in Albuquerque – New Mexico – das „Center for Nonviolent Communication“ (CNVC)**, das sich mittlerweile zu einer gemeinnützigen internationalen Organisation entwickelt hat.

Ziel dieser Organisation ist es, Denken, Sprechen und Handeln durch Begegnungen, die auf gegenseitiger Einfühlung basieren, zu transformieren. (Vgl. Rosenberg 2010: 218f.)

Marshall Rosenberg intensivierte seine Arbeit in Konfliktgebieten und ökonomisch benachteiligten Ländern, wo vor allem Konfliktprävention, die friedvolle Auseinandersetzung mit Differenzen und Konfliktlösung im Vordergrund standen bzw. stehen. (Vgl. Homepage CNVC)

Marshall Rosenberg hat Friedensprogramme initiiert – Konfliktregionen wie Ruanda, Burundi, Sierra Leone, Nigeria, Sri Lanka, Serbien, Bosnien, Kolumbien und der Mittlere Osten sind hier als Beispiele zu nennen.

Im Rahmen eines Unesco-Programmes nahmen in Serbien zehntausende Schüler*innen und Lehrer*innen an Seminaren teil. Auch in Israel werden in Hunderten von Schulen Seminare angeboten und durch die Regierung erfolgte eine

offizielle Anerkennung der Gewaltfreien Kommunikation. Workshops finden in Schulen, Gesundheitsinstitutionen, Gefängnissen, Unternehmen, Gemeinschaften und Familien statt. Auch Polizist*innen, Soldat*innen, Geistliche, Regierungsbeamte, Eltern u.a. gehören zu den Zielgruppen, die an Workshops teilnehmen. (Vgl. Rosenberg 2010: 219, 221)

Während im Jahr 2001, in dem die erste Auflage des Buches „Gewaltfreie Kommunikation“ erschienen ist, darauf hingewiesen wird, dass in 30 verschiedenen Ländern Trainings abgehalten wurden, so wird auf der CNVC-Homepage (im November 2013) auf 60 Länder verwiesen, die Rosenberg bereist hat, um Workshops anzubieten. (Vgl. Rosenberg 2010: 221; Homepage CNVC)

4.5. Was will die Gewaltfreie Kommunikation?

Ein neues Paradigma: Im Einklang mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu leben und zu handeln birgt nach Rosenberg Potenzial für einen sozialen Wandel innerhalb von Gesellschaften.

Es geht darum, sich von dem zu befreien, was eine harmonische innere Resonanz behindert. All das,³⁶ was Rosenberg in diesem Paradigma zusammenfasst, ist in verschiedenen Kulturen seit Jahrhunderten bekannt. So wurde Rosenberg bei einem Workshop in der kanadischen Provinz British Columbia darauf aufmerksam gemacht, dass die Inhalte, die er mit den Menschen teilte, den Weisheiten ihrer Volksgruppe sehr ähnlich sind. (Vgl. Rosenberg 2010: 22; Vgl. Rosenberg 2004: 8)

Ein Palästinenser sprach Rosenberg darauf an, dass dieses neue Paradigma dem entspreche, was er ‚angewandten Islam‘ nennt.

Ein orthodoxer Rabbi wies ihn darauf hin, dass GFK gängige Praxis im Judentum sei. Ein Jesuit in Sri Lanka konnte in der GFK Grundanliegen des Christentums wiedererkennen.

Innerhalb der GFK bedienen wir uns unserer Natur, der die Freude am gegenseitigen Beschenken zugrunde liegt. Hinter jeder Handlungsmotivation steckt das eigene Wohl und/oder das Wohl anderer. (Vgl. Rosenberg 2006: 17f.)

³⁶ Weitere Ausführungen sind im Buch „Das Herz gesellschaftlicher Veränderungen“ von Rosenberg nachzulesen.

Rosenberg geht davon aus, dass ein Leben, das die menschlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt, gleichzeitig eine Anerkennung und Achtsamkeit der Bedürfnisse der Umwelt nach sich ziehen. (Vgl. Rosenberg 2004: 10)

Es geht darum, „die Welt meiner Wahl in mir selbst zu erschaffen. Frieden beginnt bei mir. [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2004: 8)

An dieser Stelle kann eine Parallele zum Ansatz des **Konstruktivismus** gesehen werden, der die Konstruktion der Welt und die eigene Handlungsfähigkeit an den Menschen selbst zurückgibt. Heinz von Foerster betont: „**Es steht uns immer frei, entsprechend jener Zukunft zu handeln, die wir uns schaffen wollen.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Heinz von Foerster, zit. nach Rust 2011 : 37)

4.6. Wie Kommunikation Einfühlungsvermögen blockiert

„Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“
Sufi-Poet Rumi ³⁷

4.6.1. Moralische Urteile

Innerhalb unserer Alltagssprache bewegen wir uns in einer Welt, geprägt von Urteilen. Wir determinieren, wie etwas oder jemand ist oder zu sein hat.

Moralische Urteile geben wir ab, wenn Menschen sich nicht nach unseren eigenen Wertvorstellungen verhalten.

Durch Ausdrücke wie ‚richtig‘ und ‚falsch‘, ‚gut‘ und ‚böse‘, ‚fleißig‘ und ‚faul‘, ‚brav‘ und ‚schlimm‘ unterziehen wir Menschen einer Diagnose, sie werden in Schubladen gesteckt. Indem ich sage ‚Du bist fremdenfeindlich!‘, ‚Du bist pingelig!‘ oder ‚Du bist schlampig!‘ richte ich meine Aufmerksamkeit darauf, Fehlverhalten einzuordnen und zu analysieren, ich kritisiere jemanden.

Der Fokus wird in unserem Sprachstil kaum darauf gerichtet, was wir brauchen und vielleicht nicht bekommen. (Vgl. Rosenberg 2010: 35) Wenn wir uns auf eine Art und Weise ausdrücken, die beim anderen den Fehler sucht, so erzeugt dies bei unserem Gegenüber Widerstand. Wenn trotz einer inneren Abwehr auf eine Konfrontation wie beispielsweise ‚Du bist schlampig/prüde!‘ Folge geleistet wird, steht hinter der daraus

³⁷ (Sufi-Poet Rumi, zit. nach Rosenberg 2010: 35)

erfolgten Handlung kein freier Wille. Motivatoren für diese Handlung werden Angst, Scham oder Schuldgefühle sein, die wiederum eine negative Auswirkung auf das Selbstbewusstsein dieser Person haben. (Vgl. Rosenberg 2010: 36)

Rosenberg verweist in diesem Kontext auf den **Psychologieprofessor O. J. Harvey** (Universität Colorado), der innerhalb einer **Studie** den Zusammenhang zwischen **Sprache und Gewalt** herausgearbeitet hat. Aus unterschiedlichen Ländern hat er Textausschnitte zusammengestellt und analysiert, wie oft diese Wörter enthalten, die über Menschen urteilen und diese abstempeln. Er stellt in dieser Forschungsarbeit fest, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen gewalttätigen Vorfällen und der Häufigkeit der Verwendung von urteilenden Worten hergestellt werden kann.

Weiter bezieht sich Rosenberg auf den **Wissenschaftler Andrew Schmookler** (Harvard Universität – Fachrichtung Konfliktlösung), der in seinem Buch ‚Out of Weakness‘ herausstellt, **dass jede Art von Gewalt, sowohl verbal als auch physisch, auf eine Art zu Denken zurückzuführen ist, die den Gegner als Ursache für den Konflikt sieht.**

Eine Denk- und Ausdrucksweise, die definiert, wer ‚böse‘ und ‚schlecht‘ ist und deshalb eine Strafe ‚verdient‘, trägt zu gewalttätigen Übergriffen bei. (Vgl. Rosenberg 2010: 37)

4.6.2. Lob und Strafe

Das Wort ‚verdienen‘ weist auf ein weiteres sprachliches Konstrukt hin, das zu einer lebensentfremdenden Kommunikation beiträgt. Hinter dem Wort ‚verdienen‘ verbergen sich die Konzepte ‚Lob und Strafe‘. Wenn jemand etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ gemacht hat, ‚verdient‘ er* sie ein ‚Lob‘ oder eine ‚Strafe‘.

Etwas oder jemand wird bewertet und daraus wird eine logische Folgehandlung abgeleitet, die durch die erste Handlung legitimiert wird. Die Verantwortung und ‚Schuld‘ wird auf die Person projiziert, die es ‚verdient‘ bestraft oder belohnt zu werden. (Vgl. Rosenberg 2010: 41)

4.6.3. Verantwortung leugnen

So wie es beim Wort ‚verdienen‘ gelingt, dass ich meine Verantwortung abschiebe, gibt es in unserer Sprache noch weitere Wörter, die uns ermöglichen, dass wir uns der Verantwortung unserer Gedanken, Gefühle und Handlungen entledigen können.

Das Wort ‚müssen‘ ist eins, das sehr oft in Gebrauch ist. So ‚mussten‘ Funktionäre in der NS-Zeit beispielsweise Dinge tun, ‚weil es oberster Befehl war‘. Ein Vater gibt von sich, dass er sein Kind schlagen ‚muss‘, ‚weil es sonst nicht folgt‘. ‚Als Mutter und Ehefrau muss ich kochen.‘

Durch Sprache schieben wir unsere Verantwortung auf äußere statische Faktoren ab, die wir nicht beeinflussen können. Auf diese Weise übergeben wir die Verantwortung für unser Tun zum Beispiel dem Diktat von Autoritäten, den Handlungen anderer Menschen, sozialen Rollen, Regeln, Vorschriften, Gruppendruck oder unkontrollierbaren Impulsen. (Vgl. Rosenberg 2010: 39) Unsere Sprache zeigt uns keine Wahlmöglichkeit, sondern unterstützt uns dabei, gehorsam zu sein, sich zu fügen und verschleiert dabei unsere Eigenverantwortung für unser Denken, Fühlen und Handeln. (Vgl. Rosenberg 2010: 40)

4.6.4. Forderungen

Indem ich von jemandem etwas einfordere, ignoriere ich dessen Gefühle und Bedürfnisse. **Wenn es darum geht, meinen Willen durchzusetzen, wenn ich Anweisungen erteile, kann dies beim Gegenüber nicht zu einem ‚Handeln aus freiem Willen‘ beitragen.**

Hinter solchen Handlungen stehen Gehorsam aus Angst, Scham und Schuldgefühlen. Ich kann etwas vorschlagen, meine Position und mein Anliegen vertreten, darum bitten, dies liegt in meiner Verantwortung. Aber die Entscheidung, ob diese Person das macht, oder nicht, liegt in ihrem Ermessen, in ihrem Verantwortungsbereich. (Vgl. Rosenberg 2010: 40)

4.6.5. Vergleichen

Vergleichen stellt eine weitere Form des Bewertens dar. Ich erkenne etwas oder jemanden zu einem erstrebenswerten Maßstab. Alles was daneben liegt und diesem Maßstab nicht entspricht, wird abgewertet, ist ‚nicht entsprechend‘ und ‚schlecht‘.

Eine besonders starke Rolle spielen hier auch Werbung und Medien, die uns diese ‚Idealbilder‘ – von ‚Idealfigur‘ bis zum ‚tollsten Auto‘ – vorzeigen und somit erstrebenswerte Kategorien erschaffen an denen sich Menschen messen sollen.

Indem ich mich mit anderen vergleiche, wird das Mitgefühl mit uns selbst und den anderen blockiert. (Vgl. Rosenberg 2010: 38)

4.6.6. Lebensentfremdende Sprache – Gesellschaft

Rosenberg stellt einen Zusammenhang zwischen hierarchischen Strukturen und einer lebensentfremdenden Sprache her. Eine Sprache, die verurteilt, trägt zu Gewalt bei, degradiert Menschen zu Objekten, produziert Unterwürfigkeit und Gehorsam und festigt somit eine hierarchische Gesellschaft, die von hörigen und unterwürfigen Bürger*innen abhängig ist.

Gleichzeitig fördert eine Sprache, die ‚Macht-über‘ – Taktiken wie Bestrafung, Belohnung, Pflicht, Verpflichtung, Schuld und Scham beinhaltet, Hierarchien.

Durch die Veränderung der Sprache, indem wir Kontakt mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen herstellen, können wir neue Wirklichkeiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene schaffen. (Vgl. Rosenberg 2010: 42; Rosenberg 2004: 22f.)

„Indem die GFK uns dazu anregt, Beobachtung und Bewertung voneinander zu trennen, gefühlsbestimmende Gedanken und Bedürfnisse zu erkennen und unsere Bitten in einer klaren Handlungssprache auszudrücken, macht sie uns die gesellschaftliche Prägung bewußter, die in jedem Augenblick unseres Lebens auf uns wirkt. Wenn wir diese Prägung ins Licht des Bewußtseins rücken, dann tun wir den wichtigsten Schritt, um ihren Einfluß auf uns zu verringern. [Hervorhebung: M.W.]“
(Rosenberg 2010: 191)

Gewaltfreie Kommunikation richtet die Aufmerksamkeit auf zwei Fragen:

- „Was ist in uns lebendig? [...]
- Was können wir tun um das Leben schöner zu machen?“ (Rosenberg 2005: 23)

Innerhalb unserer Gesellschaft wurden wir vor allem darauf konditioniert, uns zu fragen, was andere Leute – vor allem auch Autoritätspersonen – von uns denken. Für als ‚gut‘ befundene Leistungen werden wir belohnt, für ‚Schlechtes‘ bestraft. Wir wurden dazu erzogen, in Kategorien von Belohnung und Bestrafung zu denken, nicht wie es uns geht bzw. was in uns lebendig ist, und wodurch ich mein Leben schöner machen könnte. (Vgl. Rosenberg 2005: 24)

Das Kommunikationsmodell der vier Schritte soll uns dabei unterstützen, uns diesen Fragen anzunähern.

4.7. Die 4 Schritte: das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation

Die 4 Schritte können uns anleiten und unterstützen, unsere Sprache der Prozesshaftigkeit unseres Lebens anzupassen. Marshall Rosenberg verweist hier auf den Sprachforscher Johnson Wendell. Dieser hebt hervor, dass wir uns durch unsere animistische Sprache Probleme schaffen. Unsere Sprache fordert dazu auf, beispielsweise endgültige Lösungen, Konstanten, Ähnlichkeiten, Statisches und Stabilität auszudrücken in einer von Wandel geprägten Welt. Es entsteht eine Diskrepanz zwischen der Welt im Wandel und der Welt, wie wir sie vielfach beschreiben. Es fällt daher schwer, Worte zu finden für eine Welt im Wandel, geprägt von Veränderungen, Differenzen, Beziehungen, Prozessen, Wachstum, Lernen, Entwicklungen, Herausforderungen und Komplexität. (Vgl. Rosenberg 2010: 45) Hier ist eine Parallele zu Korzybski zu ziehen, der den Zusammenhang zwischen linearem Denken und Sprache beschreibt.³⁸ GFK soll eine Unterstützung sein, den Prozessen, den sich wandelnden Wirklichkeiten in unserem Leben Ausdruck zu verleihen.

³⁸ Vgl. Kapitel 3.13

4.8. Schritt 1: Beobachtung

„Die höchste Form menschlicher Intelligenz ist, zu beobachten, ohne zu bewerten.“
*Jiddu Krishnamurti, Indischer Philosoph*³⁹

4.8.1. Beobachtung vs. Bewertung

Im Schritt der Beobachtung geht es darum, Bewertung und Beobachtung zu trennen. Wenn wir nämlich Bewertung und Beobachtung verknüpfen, kann es sein, dass Leute Kritik hinter dem Gesagten hören.

Eine Beobachtung bezieht sich auf den konkreten Kontext und geht auf den Zeitrahmen und Handlungszusammenhang konkret ein, es soll ein Anliegen wertfrei kommunizieren. (Vgl. Rosenberg 2010: 45)

Als Beobachtung könnte man etwas bezeichnen, das wie durch eine Kamera mitgefilmt und nachvollzogen werden kann. Es geht um das, was wir konkret wahrnehmen können: Was wir hören, sehen und berühren. (Vgl. Rosenberg 2007: 39)

Das Gesagte sollte somit **für alle** sinnlich wahrnehmbar und erfahrbar sein. Es geht um eine möglichst objektive Beschreibung der Situation, die intersubjektiv nachvollzogen werden kann.

Exkurs: Konstruktivismus

Der Konstruktivismus verweist darauf, dass es eigentlich nicht möglich ist, etwas per se objektiv zu beschreiben, da Beobachtung immer aus einer Perspektive heraus stattfindet und somit nicht objektiv sein kann.

An dieser Stelle möchte ich Rogers zitieren, der sagt: „ Ich komme zu einer neuen – und für viele erschreckenden – Feststellung: Die einzige Wirklichkeit, die ich überhaupt kennen kann, sind die Welt und das Universum so, wie *ich* sie wahrnehme und in diesem Augenblick erlebe. Die einzige Wirklichkeit, die Sie überhaupt kennen können, sind die Welt und das Universum so, wie *Sie* sie in diesem Augenblick erleben. Und die einzige Gewißheit ist die, daß diese wahrgenommenen Wirklichkeiten verschieden sind. *Es gibt ebensoviele ‚wirkliche Welten‘ wie es Menschen gibt!*“ (Rogers 1980: 179)

³⁹ (Jiddu Krishnamurti, zit.n. Rosenberg 2010: 48)

Durch unsere Wahrnehmungsstruktur, durch unseren soziokulturellen Hintergrund und unsere Erfahrungen nehmen wir die Wirklichkeit anders wahr. Hinzu kommt auch noch die Rolle, in der ich mich in einer Situation befinde. So werden die Wahrnehmungen im Schulhof zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen, Direktor*in, Schulwart, Reinigungskraft unterschiedliche sein, da der Fokus der Aufmerksamkeit aus der eigenen Rolle heraus auf unterschiedliche Aspekte der Wirklichkeit gerichtet wird.

Beobachtung versucht einen gemeinsamen Nenner der verschiedenen Wirklichkeiten und Perspektiven zu finden. Eigene Wertungen und Urteile werden enttarnt und herausgefiltert, eine gemeinsame Ausgangslage wird geschaffen. Die Grenze des eigenen Subjekts, die Individualität der eigenen Perspektive wird durch diesen Schritt hervorgekehrt. Es stellen sich die Fragen: Was ist für andere Menschen auch wahrnehmbar und spürbar? Welche Aspekte sind ausschließlich auf eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zurückzuführen?

Der Schritt der Beobachtung kann anregen, Bewertungen und Interpretationen in sprachlichen Äußerungen offenzulegen und bewusst zu machen. **Rosenberg weist darauf hin, dass die GFK nicht den Anspruch stellt, Bewertungen ganz aus dem Sprachgebrauch zu eliminieren, wichtig ist es, den Unterschied wahrzunehmen. Bewertungen sollen als solche ausgewiesen und durch Formulieren erkennbar gemacht werden: z.B. ‚Ich denke‘, ‚Meiner Meinung nach, ‚Ich befinde das als...‘, ‚Ich werte das als...‘. Der Objektivitätscharakter von Aussagen wird fragmentiert und aufgebrochen.** (Vgl. Rosenberg 2010: 45) **Wörter wie *immer, jemals, jedes Mal, nie, dauernd, meistens* u.a. und die Verwendung von Komparativen ziehen in vielen Fällen eine Bewertung nach sich.**

Beispiele:

Bewertung	Beobachtung
Du unterbrichst mich ständig!	In den letzten 5 Minuten hast du 3 Mal zu sprechen begonnen während ich mitten in einem Satz war.
Dieses Kind ist viel braver als du!	Seit wir in den Bus eingestiegen sind, sitzt dieses Kind auf seinem Platz und schaut

	aus dem Fenster hinaus. Du läufst seit wir eingestiegen sind am Gang hin und her.
Du besuchst mich fast nie!	Vor 3 Wochen hast du mich das letzte Mal besucht.
Dieser Hund ist fürchterlich aggressiv!	Letzte Woche ging ich 2 Mal an diesem Gartentor vorbei. Jedes Mal sprang der Hund gegen das Tor und bellte.
Was bist du denn schon wieder so unmotiviert!	Als ich gesagt habe, dass ich heute gerne ins Kino gehen möchte, hast du ein Gesicht gemacht, das ungefähr so (Imitation der Mimik) aussieht.
Du machst deine Hausaufgaben fast nie!	In der letzten Woche hattest du deine Hausaufgaben dreimal nicht mit.

„Ich habe noch nie ein dummes Kind gesehen;
 Ich habe schon mal ein Kind gesehen, das hin und wieder
 etwas gemacht hat, was ich nicht verstand,
 oder etwas anders gemacht hat, als ich geplant hatte;
 ich habe schon mal ein Kind gesehen,
 das nicht dieselben Orte kannte wie ich,
 aber das war kein dummes Kind.
 Bevor du sagst, es wäre dumm,
 denk' mal nach, war es ein dummes Kind, oder hat es einfach nur
 andere Sachen gekannt als du?“

(Ausschnitt eines Liedes von Ruth Bebermeyer, zit. nach Rosenberg 2007: 38f.)

Dieser Ausschnitt des Liedes führt vor Augen, durch welche Bewertungen wir Menschen verurteilen und auch klein machen. ‚Worte können Fenster oder Mauern sein‘. Die GfK möchte unsere Sprache zu Fenstern machen, die es uns ermöglichen bzw. leichter machen, anderen Menschen offen zu begegnen.

Zusammenfassung Schritt 1: BEOBACHTUNG



Eine möglichst objektive Beschreibung der Situation:

- intersubjektiv nachvollziehbar
- konkret und positiv formuliert
- sinnlich wahrnehmbar
- dauert meist länger, ist umfassender

Bsp.: Bewertung: ‚Du bist nervig!‘

Beobachtung: ‚Seit 5 Minuten wackelst du mit dem Sessel hin und her!‘

WOZU?

- ❖ Kontextualisierung
- ❖ Gleiche Ausgangslage
- ❖ erstes Einverständnis
- ❖ eigene Bewusstwerdung von Interpretation und Bewertung

Achtung:

Worte wie *immer, jemals, jedes Mal, nie, dauernd, meistens, überall* u.a.

und *Komparative* werden vielfach als Bewertungen gedeutet.

Formulierungshilfe: ‚**Wenn ich sehe/höre...**‘

Beispiel:

Bewertung: ‚Tobias! Das ist wirklich gemein von dir, wenn du Raphael mit dem Holzstab auf den Kopf schlägst!‘

4 Schritte: ‚Tobias, **wenn ich sehe, dass du Raphael mit einem Holzstab auf den Kopf schlägst**, bin ich verängstigt (bekomme ich Angst), weil mir wichtig ist, dass sich in der Klasse alle sicher fühlen. Könntest du bitte den Holzstab ins Regal zurücklegen und dann zu mir kommen?‘ (Ein Empathiegespräch könnte folgen.)

4.8.2. Schritt 1: Förderung von Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz ⁴⁰

Anhand der Rückmeldungen von Workshop-Teilnehmer*innen GFK stellt sich heraus, dass die Trennung von Beobachtung und Bewertung, die auf den ersten Blick vielleicht einfach erscheint, eine Vielzahl an Fähigkeiten erfordert. Innerhalb des ersten Schritts kristallisiert sich für Bitschnau die Förderung der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz heraus, welche in verschiedene Komponenten und Fähigkeiten aufgefächert werden kann⁴¹: (Vgl. Bitschnau 2008: 86)

1. Entscheidungskomponente

Diese bildet die Voraussetzung für nachfolgende Komponenten, da es erforderlich ist, zuallererst eine bewusste Entscheidung zu treffen, ob das eigene Ausdrucksverhalten verändert werden will.

Bitschnau verweist auf Menschen, die sich nach Kennenlernen der Methode dagegen entscheiden, weil es ihnen zu ‚anstrengend‘ ist. (Vgl. Bitschnau 2008: 86)

2. Wahrnehmungskomponente

Diese Fähigkeit beinhaltet die bewusste Wahrnehmung mit den Sinnen und eine genaue und differenzierte Beobachtung von Situationen.

3. Entschleunigungskomponente

Bei dieser Komponente geht es darum, bewusst innezuhalten und die Aufmerksamkeit auf bereits internalisierte Reaktionsprozesse zu richten, Wahrnehmungen zu prüfen und die Reaktion bewusst zu steuern. Das bewusste Innehalten impliziert eine bewusste Verlangsamung der Kommunikation.

4. Reflexionskomponente

Auf einer Metaebene werden Denken und Sprachverhalten reflektiert.

⁴⁰ In einer qualitativ und quantitativ angelegten Forschungsarbeit setzt sich Ida Bitschnau mit der Frage auseinander, welche Kompetenzen durch die GFK gefördert werden können. Anhand von Schwierigkeiten, die sich für Anwender*innen ergeben, arbeitet sie Kompetenzen heraus, die für jeden einzelnen Schritt notwendig sind und gefördert werden. (Vgl. Bitschnau 2008: 79ff.) Dabei streicht sie die Schwierigkeit der Anwendung der GFK an sich hervor, die es erfordert, den sprachlichen Habitus zu verändern. (Vgl. Bitschnau 2008: 85)

⁴¹ Genauere Ausführungen mit konkreten Beispielen von Kursteilnehmer*innen sind nachzulesen in: Bitschnau 2008: 81-87.

5. Differenzierungskomponente

Diese Komponente umfasst nach Bitschnau die kognitive Fähigkeit, zwischen Katalogisierung, Interpretation, moralischen Bewertungen und eigener Wahrnehmung zu unterscheiden.

6. Ausdruckskomponente

Nachdem das Ausdrucksverhalten auf einer Metaebene überprüft und reflektiert wurde, steht hier die Fähigkeit im Mittelpunkt, Situationen neutral, real und differenziert in Worte fassen zu können.

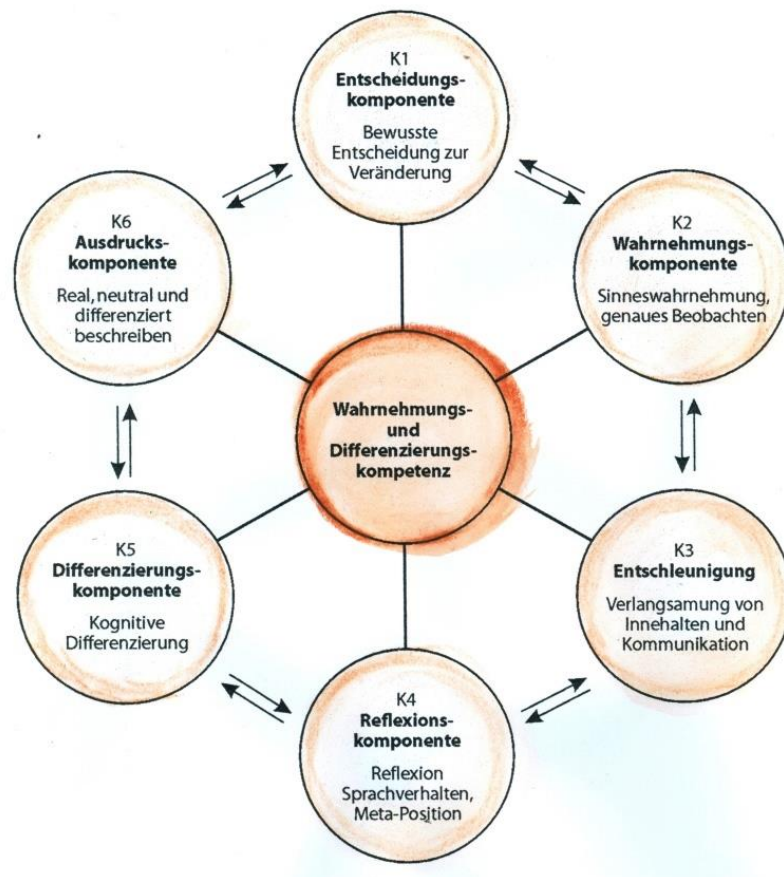


Abbildung 1: Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 87)

Die angeführten Kompetenzen sind nach Bitschnau miteinander verbunden und teilweise bedingen sie sich wechselseitig.

4.9. Schritt 2: Gefühle

„Was auch immer das Gefühl ist – ob Schmerz oder Freude –,
es ist ein Geschenk und seine Schönheit liegt darin,
dass es wahr ist und dir zeigt, dass du lebendig bist.
Ich denke, das Ziel im Leben ist nicht, immer glücklich zu sein,
sondern all unser Lachen zu lachen und all unsere Tränen zu weinen.
Was auch immer sich in uns offenbart, es ist das Leben, das sich darin zeigt
und es ist immer ein Geschenk, sich damit zu verbinden.“
*Marshall B. Rosenberg*⁴²

Beim zweiten Schritt geht es darum, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. (Vgl. Rosenberg 2010: 37)

4.9.1. Die Aufgabe von Gefühlen

Gefühle sind grundsätzlich dazu da, uns zu lenken und all unsere Handlungen sind von Gefühlen begleitet. (Vgl. Weckert 2010: 13) Auf gewisse Impulse reagiert unser Körper automatisch. (Ekman 2004: 27) Auslöser für Gefühle sind nach Ekman automatische Bewertungsmechanismen, die innerhalb von Millisekunden im Gehirn passieren: „Emotion ist ein Prozess, eine spezielle Art von automatischer Bewertung der Lage, die von unserer evolutionären und persönlichen Vergangenheit beeinflusst ist.“ (Ekman 2004: 18)

Rosenberg spricht nicht von Bewertungen, sondern von Bedürfnissen, die Gefühle in uns auslösen, wenn sie erfüllt bzw. nicht erfüllt sind. Es ist Rosenberg ein zentrales Anliegen, nicht in Bewertungen sondern in Bedürfnissen zu denken.

Auslöser – seien es wie bei Ekman Bewertungen oder bei Rosenberg Bedürfnisse – setzen Prozesse in unserem Nervensystem in Gang. Transpiration, Atmung, Herzschlag und eine Vielzahl von anderen Körperfunktionen werden reguliert, um für verschiedene Situationen vorbereitet zu sein. Auch Veränderungen in der Körperhaltung, in Gestik, Mimik und Stimme werden durch das Nervensystem induziert. (Vgl. Ekman 2004: 27f.)

Diese körperlichen Regungen und Empfindungen von Gefühlen werden durch unsere Zellen gespeichert und wieder abgerufen, wenn wir diese Handlung wiederholt

⁴² (Rosenberg 2011: 18)

durchführen oder planen dies zu tun. Das heißt, Gefühle werden in unserem Gehirn an konkrete Objekte und Geschehnisse im Außen gekoppelt. Hier findet ein ständiger Austausch zwischen Körper und Psyche statt. So können manche Erinnerungen Panik- und Angstzustände hervorrufen, während wir uns bei anderen Gedanken wohl fühlen und uns darin schwelgen. (Vgl. Weckert 2012: 13)

Der Mensch ist seit seinen Anfängen als Gemeinschaftswesen angelegt und reagiert auf kooperatives Verhalten, indem körpereigene Stoffe ausgeschüttet werden, die Glücklichzustände auslösen. Neurobiologische Forschungen haben das nachgewiesen. Dieses innere System hat es den Menschen ermöglicht, trotz existentieller Bedrohungen und unter extremen Umweltbedingungen als Kollektiv zu überleben. (Vgl. Bauer 2008) Kooperation erfordert das Deuten äußerlicher Gefühlsäußerungen, um in weiterer Folge dahinterliegende Bedürfnisse erkennen zu können. Dies ermöglichen uns „Spiegelneurone“, die in unserem Körper das Gefühl unseres Gegenübers reproduzieren und „nachspielen“. (Vgl. Weckert 2012: 13; Bauer 2006)

Gefühle sind Wegweiser für Bedürfnisse, sie unterstützen uns dabei herauszufinden, was wir selbst brauchen und was andere Menschen brauchen. (Vgl. Weckert 2012: 13)

Damit Bedürfnisse entdeckt werden können, ist es wichtig, aufkommende Gefühle anzunehmen. Denn nur wenn sie angenommen werden, können ihre Kräfte wirken: sie kommen, gehen und verwandeln sich.

4.9.2. Das Zeigen von Gefühlen im gesellschaftlichen Kontext

Das Zeigen besonders starker Gefühle wie Wut, Angst oder Trauer ist in manchen sozialen Kontexten ‚nicht gern gesehen‘ und tabu. (Vgl. Weckert 2012: 14)

In der Öffentlichkeit, im Beruf, in der Wissenschaft wird ein Auftreten, das rational, unemotional und logisch ist, angestrebt. (Vgl. Rosenberg 2010: 59)

Zum Schutz der eigenen Verletzlichkeit werden Gefühle oft weggeschoben, einbetoniert und eingemauert.

Rosenberg verweist auf eine Anekdote aus seinem Leben, wo er sich als neunjähriger Junge in der Klasse versteckt hat und nicht nach Hause gehen wollte, aus Angst verprügelt zu werden. Als er dies einer Lehrerin vermittelte, die wollte, dass er nach

Hause geht, sagte diese zu ihm: „Große Jungs haben keine Angst.“ (Rosenberg 2010: 57)

Redewendungen wie ‚Ein Indianer kennt keinen Schmerz‘, ‚Große Jungen weinen nicht‘, ‚Sei kein Angsthase‘, ‚Männer weinen nicht‘, ‚Du Weichei!‘ sind ein Hinweis darauf, welchen ‚Stellenwert‘ manche Gefühle in unserer Gesellschaft haben.

In der alltäglichen Begrüßungsfloskel ‚Wie geht’s dir?‘ wird das Wohlbefinden der anderen Person angesprochen. Antworten bewegen sich vor allem in der binären Auswahlmöglichkeit zwischen ‚gut‘ und ‚schlecht‘, wobei hier ‚gut‘ meist bevorzugt wird, da ‚schlechte Gefühle‘ in einem gewissen sozialen Kontext als ‚nicht erwünscht‘ wahrgenommen werden und die eigene Verletzlichkeit geschützt werden möchte. (Vgl. Rosenberg 2007: 43)

4.9.3. Gefühle wahrnehmen und ausdrücken

Mit der Frage ‚Was ist lebendig in dir?‘ möchte Rosenberg einen Raum eröffnen für den Facettenreichtum unserer Gefühlslagen. Diese Frage soll uns daran erinnern, dass hinter einem ‚gut‘ und einem ‚schlecht‘ Gefühlslagen wie begeistert, bewegt, entzückt, glücklich, vergnügt bzw. erschöpft, traurig, verzweifelt, ratlos stehen können. (Vgl. Rosenberg 2007: 43) Es soll ein Gefühlswortschatz aufgebaut werden, welcher der Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit unserer Gefühlslagen gerecht wird und entspricht. Rosenberg unterscheidet hier zwischen Gefühlen, die wir haben, wenn Bedürfnisse erfüllt sind, und Gefühlen, die wir haben, wenn Bedürfnisse unerfüllt sind. (Vgl. Rosenberg 2010: 63ff.)

„Früher habe ich sie in positive und negative Gefühle unterteilt. Und dann habe ich gesehen, dass diese beiden Kategorien implizieren, dass es Gefühle gibt, die ‚schlecht‘ sind, anstatt als Teil des Lebens gesehen zu werden. Jetzt nenne ich sie: Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse erfüllt sind, und Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse nicht erfüllt sind.“ (Vgl. Rosenberg 2011: 18)

Gefühlswortschatz: Beispiele für Gefühlslagen

Gefühle, wenn Bedürfnisse erfüllt sind

GLÜCKLICH, frei, froh, zufrieden, mutig, dankbar, freudvoll, zuversichtlich, erleichtert, berührt, stolz, optimistisch

FRÖHLICH, munter, begeistert, verblüfft, amüsiert, inspiriert, atemlos, fasziniert, interessiert, angeregt, berauscht, ekstatisch, energiegeladen, enthusiastisch, entzückt, erstaunt, gebannt, überrascht, aufgeregt

SPIELERISCH, belebt, beschwingt, energiegeladen, erfrischt, stimuliert, wach, lebendig, abenteuerlustig, neugierig, kraftvoll, locker, lustig, unbeschwert, vergnügt

FRIEDVOLL, ausgeglichen, ruhig, zufrieden, weit, entspannt, sicher, klar, erleichtert, angenehm, behaglich, hoffnungsvoll

LIEBEVOLL, warm, zärtlich, genährt, bewegt, ruhig, angenehm, behaglich, leicht, erfrischt, stark, gelassen, gesammelt, still,

DANKBAR, berührt, bewegt, erfüllt, erfreut, ergriffen, gerührt

Gefühle, wenn Bedürfnisse nicht erfüllt sind

TRAURIG, schwer, hilflos, ohnmächtig, überwältigt, mutlos, bestürzt, bekümmert, erschüttert, unglücklich, verstört, verzweifelt, betrübt, enttäuscht, bedrückt

ÄNGSTLICH, besorgt, panisch, nervös, einsam, skeptisch, alarmiert, misstrauisch, verzagt, beklommen, schockiert

ZORNIG, ärgerlich, rasend, aufgeregt, wütend, empört, genervt, verstimmt, unzufrieden

VERWIRRT, frustriert, zögerlich, aufgewühlt, beunruhigt, zerrissen, verlegen, betreten, unruhig, verblüfft, verstört, widerwillig, unsicher, durcheinander, irritiert, perplex

MÜDE, erschöpft, gleichgültig, überwältigt, hilflos, schwer, schläfrig, gelangweilt, dumpf, ausgelaugt, elend, erschlagen, erstarrt, lasch, leblos, lustlos, schwach

UNWOHL, beschämt, angespannt, verletzt, beschämt, verlegen, schuldig, ungeduldig, irritiert, rastlos, nervös, verspannt

(Lechner/Pelikan 2013: 5)

4.9.4. Primär- und Sekundärgefühle

Rosenberg trifft innerhalb der Gewaltfreien Kommunikation eine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärgefühlen. Er orientiert sich dabei an Golemans Konzept der emotionalen Intelligenz und verweist auf Ärger, Scham, Schuld und Depression als sekundäre Emotionen. (Vgl. Bischnau 2008: 100)

Nach Lelord und André sind **Basisemotionen bzw. Primäremotionen** gekennzeichnet durch abruptes Einsetzen. Außerdem sind sie von begrenzter Dauer. Hier erfolgt eine Abgrenzung zum Begriff der **Stimmung**, die auch über einen längeren Zeitraum

anhalten kann. Emotionen treten bei allen Menschen auf. Sie sind begleitet von körperlichen Reaktionen – wie z. B. beschleunigter Herzschlag, unterschiedliche Hauttemperatur u.a. (Vgl. Lelord/André 2005: 24)

In Abgrenzung zu Basisemotionen, die auch Säuglinge erleben, entwickeln sich **Sekundäremotionen** etwa ab Ende des zweiten Lebensjahres. (Vgl. Bitschnau 2008: 99) Sekundäremotionen werden auch als soziale oder selbstbezogene Emotionen bezeichnet, da sie sich erst entwickeln können, wenn Kinder ihr Verhalten reflektieren können und sich ihrer selbst bewusst sind. Außerdem können in diesem Alter sozial anerkannte Verhaltensregeln und Verhaltensstandards wahrgenommen werden. Das eigene Verhalten wird in Beziehung zu diesen Regeln gesetzt und verglichen. Die Verantwortung für das Einhalten bzw. Nicht-Einhalten dieser Regeln wird einem selbst zugeschrieben. (Vgl. Petermann/Wiederbusch 2004: 2)

Internalisierte gesellschaftliche Werte und Normen und damit verbundene Denkmuster stellen eine Grundvoraussetzung für Sekundäremotionen dar.

Bitschnau schlägt vor, die von Rosenberg genannten Sekundäremotionen wie Ärger, Schuld, Scham und Depression in Orientierung an der Emotionspsychologie durch Sekundäremotionen wie Neid, Verlegenheit, Stolz, Eifersucht und Mitleid zu erweitern. (Vgl. Bitschnau 2008: 100)

4.9.5. Wie unterscheide ich Gefühle von Pseudogefühlen?

In unserem Sprachgebrauch verwenden wir oft Formulierungen, die zwar begrifflich auf das Wort ‚Gefühl‘ oder ‚fühlen‘ verweisen, jedoch nichts mit unserem Gefühlszustand zu tun haben. (Vgl. Rosenberg 2007: 43)

Beispiele:

‚Ich fühle mich hintergangen.‘

‚Ich fühle mich unter Druck gesetzt.‘

‚Ich fühle mich manipuliert.‘

‚Ich habe das Gefühl, das stimmt nicht.‘

Diese Aussagen sind eigentlich Gedanken, Bewertungen, Interpretationen und Einschätzungen, die Gefühle auslösen, aber per se keine Gefühlszustände sind. (Vgl. Rosenberg 2010: 65) Gedanken über Handlungen und Personen stehen bei Pseudogefühlen im Vordergrund, nicht das eigene Befinden. (Vgl. Rosenberg 2010: 61) Ingrid Holler bietet im Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation einen Test an, um echte Gefühle zu identifizieren. Gedanken über Handlungen oder Personen sollen von ‚echten Gefühlen‘ unterschieden werden:

TEST:

Die Phrasen ‚Ich habe das Gefühl,...‘ oder ‚Ich fühle mich‘ werden durch
=> **‚Ich bin...‘** ersetzt.

Dann wird überprüft, ob dabei ein sinnvoller Satz mit Gefühlsäußerungen entsteht.

Beispiel: Aus den Sätzen ‚Ich fühle mich hintergangen.‘ oder ‚Ich habe das Gefühl, das stimmt nicht!‘ werden transformiert zu **‚Ich bin hintergangen!‘** oder **‚Ich bin das stimmt nicht!‘**. In dieser Zusammensetzung ergeben diese keinen Sinn mehr und es kann der Rückschluss gezogen werden, dass es sich um kein echtes Gefühl, sondern um einen Gedanken handelt. (Vgl. Holler 2003: 60f.)

Wie gelange ich vom Pseudogefühl zum Gefühl?

Mit dem Satz **‚Was fühlst du, wenn du denkst...‘** können die Gefühle, die hinter diesen Gedanken stecken, ergründet werden. (Vgl. Orth/Fritz 2013: 40)

Beispiel: ‚Was fühlst du, wenn du denkst, dass jemand dich hintergangen hat?‘ => **‚Ich bin wütend/traurig/deprimiert/frustriert...‘**

Zusammenfassung Schritt 2: GEFÜHLE



- Wegweiser zu den Bedürfnissen
- Was ist in mir lebendig?
- sind flüchtig, wenn sie sein dürfen
- Verantwortung liegt bei jedem Menschen selbst

Formulierungshilfe: ‚Ich bin...‘ / ‚Ich fühle mich...‘

⇒ Verbindung + Mitgefühl

Pseudogeühle, Gedanken, Interpretationen:

‚Ich fühle, dass...‘ / ‚Ich habe das Gefühl, Du...‘

⇒ Verteidigung, Abwehr, Ohnmacht

Transformation von Pseudogeühlen in Gefühle:

‚Was fühlst du, wenn du denkst...?‘

Beispiel:

4 Schritte: ‚Tobias, wenn ich sehe, dass du Raphael mit einem Holzstab auf den Kopf schlägst, **bin ich verängstigt (bekomme ich Angst)**, weil mir wichtig ist, dass sich in der Klasse alle sicher fühlen. Könntest du bitte den Holzstab ins Regal zurücklegen und dann zu mir kommen?‘ (Ein Empathiegespräch könnte folgen.)

4.9.6. Schritt 2: Förderung emotionaler Kompetenz

In Seminaren geht es bei diesem Schritt vorerst darum, sich mit der Unterscheidung zwischen Primär-, Sekundär- und Pseudogefühlen auseinanderzusetzen.

Es werden konkrete Lebenssituationen herausgegriffen und die dabei mitschwingenden Emotionen reflektiert und identifiziert. Die dabei wahrgenommenen Gefühle werden dann ausgedrückt. Eine eingehende Auseinandersetzung mit Gefühlswörtern anhand von ‚Gefühlslisten‘ unterstützt Anwender*innen dabei, ihren Gefühlswortschatz zu erweitern und verschiedenen Nuancen von Gefühlsempfindungen Ausdruck zu verleihen.

Bitschnau fasst die Essenz der Fähigkeiten, die durch die GFK gefördert werden, folgendermaßen zusammen⁴³ (Vgl. Bitschnau 2008: 126):

1. Emotional-selbstreflexive Komponente (= Emotionale Selbstreflexion im Sinne selbstreflexiver Achtsamkeit)

Hier wird die Fähigkeit angesprochen, sich innerer emotionaler Zustände bewusst zu sein und diese ohne Bewertung wahrzunehmen. Auf Belastungssituationen kann durch die differenzierte(re) Wahrnehmung von emotionalen Zuständen frühzeitig bzw. früher als bisher eingegangen werden.

2. Ausdruckskomponente (= Elaboriertes Emotionsvokabular)

Emotionen können sprachlich differenziert ausgedrückt und benannt werden. Dabei ist eine Wechselwirkung zwischen Benennung und Bewusstheit hervorzuheben.

Je begrifflich nuancierter das Vokabular ist, das Menschen verinnerlicht haben und auch anwenden, umso umfassender ist die Bewusstheit über emotionale Prozesse.

Zudem werden durch eine differenzierte(re) Ausdrucksweise emotionaler Befindlichkeit Authentizität und Kongruenz gestärkt.

⁴³ Genauere Ausführungen mit konkreten Beispielen von Kursteilnehmer*innen sind nachzulesen in: Bitschnau 2008: 119-130.

3. Verständigungskomponente (= Stärkung der emotionalen Kommunikation)

Emotionale Kommunikation wird insofern gefördert, als eine differenzierte(re) Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit das Verständnis und die Verständigung zwischen Individuen unterstützt.

4. Regulations- und Intensivierungskomponente (= Emotionsmanagement)

Diese Komponente umfasst einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Emotionen. Einerseits können unerwünschte Emotionen besser reguliert werden, andererseits erwünschte Emotionen intensiviert werden. Es gibt die Sicherheit, mit ‚negativen‘ Emotionen im Sinne emotionaler Selbstwirksamkeit ‚gut‘ umgehen zu können.

5. Handlungskomponente (= Differenziertes Verhaltensrepertoire)

Indem Emotionen differenziert wahrgenommen werden, kann auf belastende Situationen konstruktiv reagiert werden und ein differenziertes Verhaltensrepertoire unterstützt werden.

6. Empathiekomponente (= Empathiefähigkeit)

Die Fähigkeit anderen Menschen empathisch zu begegnen, kann durch bewusstes Wahrnehmen, Erkennen und sich Öffnen für eine emotionale Kommunikationsweise und durch das Verstehen emotionaler Prozesse gefördert werden.

7. Deeskalationskomponente (= Deeskalation bei inneren und äußeren Konflikten)

Drei Aspekte, die in emotional belastenden Situationen die Fähigkeit zur Deeskalation erhöhen können:

zum einen sind dies Reflexionsprozesse und Entschleunigung, zweitens das vertiefte Verständnis für Emotionen und drittens die erweiterte Empathiefähigkeit.

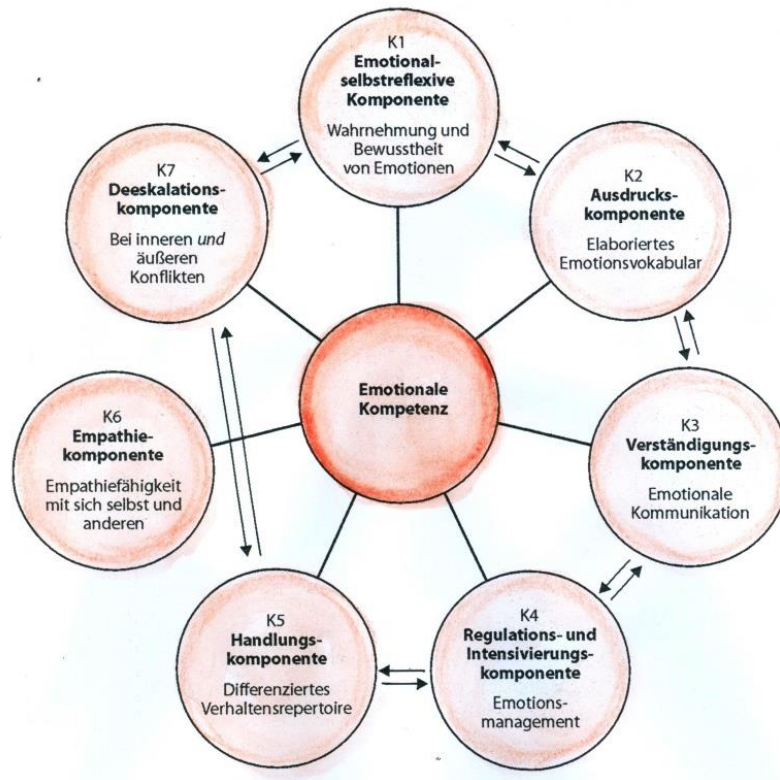


Abbildung 2: Relationaler Zusammenhang emotionaler Kompetenz [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 129)

Die genannten Komponenten sind eng miteinander verbunden. Einige Komponenten stellen die Basis bzw. Voraussetzung für die Entwicklung einer anderen Komponente dar.⁴⁴

⁴⁴ Näheres ist nachzulesen in: Bitschnau 2008: 129f.

4.10. Schritt 3: Bedürfnisse

„Wer menschliche Bedürfnisse versteht,
hat sie schon zur Hälfte erfüllt.“
Adlai Stevenson ⁴⁵

4.10.1. Verantwortung für die eigenen Gefühle übernehmen

„Nicht die Tatsachen selbst machen das Leben schwer,
sondern unsere Bewertung der Tatsachen.“
Epictetus ⁴⁶

Rosenberg bezeichnet Bedürfnisse als ‚Gefühlswurzeln‘, hinter Wut, Traurigkeit, Freude stehen Bedürfnisse, die sich je nachdem ob sie erfüllt oder nicht erfüllt sind, durch unsere Gefühle äußern. (Vgl. Rosenberg 2011: 69)

„Es geht nicht darum, die Wut zu unterdrücken. Es geht vielmehr darum, sich tiefer in die Wut einzulassen und bis zu ihrer Wurzel zu gehen. Dort finden wir immer unerfüllte Bedürfnisse. Ich kann nur wütend sein, wenn ich mich vom Leben abschneide. Und dann ist mein erster Impuls, dem anderen weh zu tun, ihn zu bestrafen. [Hervorhebung: M.W.]“ (Vgl. Rosenberg 2011: 23)

So können Dinge, die andere sagen oder tun, Gefühle bei uns auslösen, sie sind jedoch nicht ihre Ursache. Rosenberg betont, dass die Verantwortung für Gefühle ausschließlich bei uns selbst zu suchen ist. (Vgl. Rosenberg 2010: 69) Bedürfnisse können uns dabei unterstützen diese Verantwortung bewusst wahrzunehmen und zu tragen, indem sie uns die Wahlmöglichkeiten vor Augen führen, die wir in jeder Situation haben.

Rosenberg verweist auf vier verschiedene Möglichkeiten, wie wir auf negative Äußerungen reagieren können. Die beiden ersten Reaktionsmöglichkeiten basieren auf einer bewertenden Haltung anderen und mir selbst gegenüber. In Seminaren präsentiert Rosenberg die Reaktionsmöglichkeiten auch durch seine Metaphern Giraffe und Wolf, die sich ins Innen und ins Außen wenden.

Vier Reaktionsmöglichkeiten auf die Aussage: „Du bevormundest mich!“ (Bitschnau 2008: 63; Vgl. Rosenberg 2012: 69f.) ⁴⁷:

⁴⁵ (Adlai Stevenson, zit. nach Rosenberg 2006: 31)

⁴⁶ (Epictetus, zit. nach Rosenberg 2010: 68)

1. Dem Anderen die Schuld geben (Wolfsohren nach außen)

Eine Möglichkeit ist es in Gegenangriff zu gehen und dem anderen die Schuld zuzuschieben. Antworten wie „Da bildest du dir nur was ein!“ (Bitschnau 2008: 63) oder „Pah, gerade du sagst so etwas, wer bevormundet da wen?!“ könnten auf so eine Äußerung folgen. Das Gefühl, das uns dabei begleitet, wird wahrscheinlich Ärger sein. Es wird sich ein „Wolfstheater im Kopf“ (Rosenberg 2011: 26) abspielen.

2. Mir selbst die Schuld geben (Wolfsohren nach innen)

Innerhalb dieser Reaktion richte ich die Gewalt nach innen, gegen mich selbst. Schuldgefühle, Scham und Depression können hier die Folge sein. Wir nehmen das Urteil anderer an. So könnten wir auf die Äußerung mit „Stimmt wohl. Ich bin einfach unmöglich!“ (Bitschnau 2008: 63) reagieren. Rosenberg spricht davon, dass in so einer Situation eine „Herde von Wölfen im Kopf“ (Rosenberg 2011: 24) sein wird, die mir sagt, was alles nicht in Ordnung mit mir ist. Bei dieser Möglichkeit ist es sehr wahrscheinlich, dass unser Selbstvertrauen leidet.

3. Gefühle und Bedürfnisse des Anderen wahrnehmen (Giraffenohren nach außen)

Hier versuchen wir uns auf die Gefühlsebene des anderen ‚einzuschwingen‘ und dadurch dahinterzukommen, welche Bedürfnisse möglicherweise bei meinem Gegenüber nicht erfüllt sind. Eine mögliche Antwort könnte sein: „Bist du frustriert, weil du Selbstbestimmung brauchst?“ (Bitschnau 2008: 63)

4. Gefühle und Bedürfnisse von mir selbst wahrnehmen (Giraffenohren nach innen)

Wir machen uns bewusst, dass unser Gefühl hervorgerufen wurde, um uns auf ein unerfülltes Bedürfnis aufmerksam zu machen, das gehört werden möchte. Wir spüren in uns nach und gehen dem Bedürfnis auf den Grund. Vielleicht komme ich zu einer Antwort wie: „Ich bin enttäuscht, weil ich Anerkennung brauche.“ (Bitschnau 2008: 63)

⁴⁷ Bei den Ausführungen zu den einzelnen Reaktionsmöglichkeiten orientiere ich mich am Basiswerk (2010) von Rosenberg, das Beispiel entnahm ich aus dem Buch von Ida Bitschnau (2008).

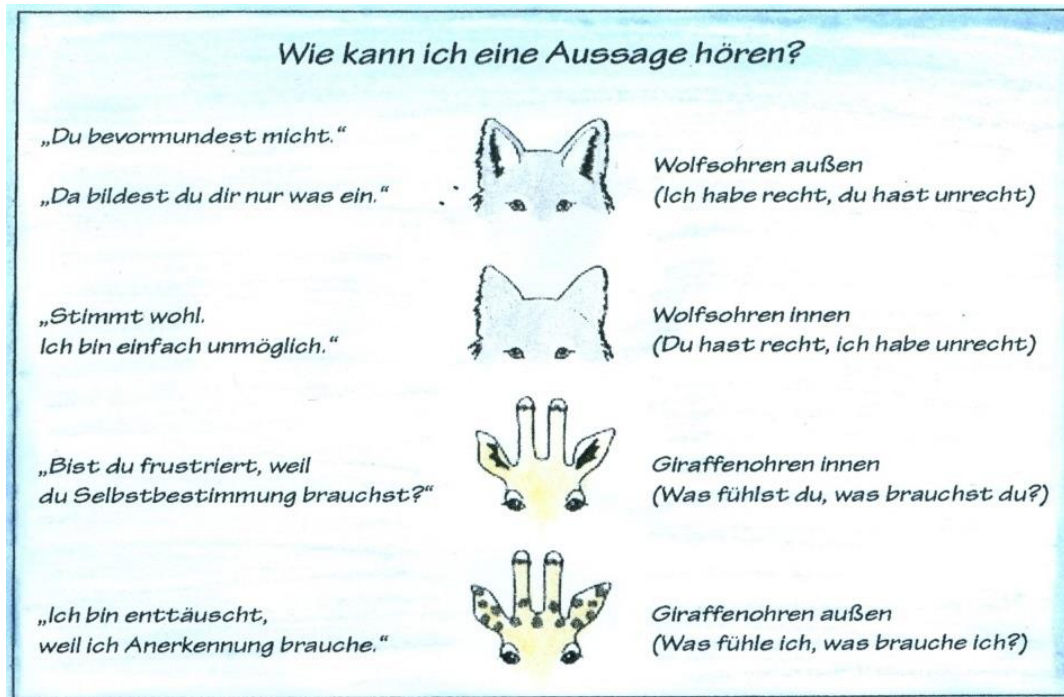


Abbildung 3: Vier-Ohren-Modell nach Rosenberg [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 63)

4.10.2. Bedürfnisse im gesellschaftlichen Kontext

In unserem herkömmlichen Sprachgebrauch verbergen sich Bedürfnisse meist hinter Interpretationen, Bewertungen und Vorstellungen wie jemand anderer sich zu verhalten hat, damit es uns gut geht.

Rosenberg bezeichnet Urteile als „entfremdete Äußerungen unserer eigenen, unerfüllten Bedürfnisse.“ (Vgl. Rosenberg 2010: 73)

Eine Aussage kann dies verdeutlichen: ‚Sogar am Wochenende lebst du nur für deine Arbeit. Nie hast du Zeit für mich!‘ In diesem Beispiel kommen vielleicht Bedürfnisse wie Nähe und Verbindung zu kurz. Auf solche Äußerungen ist es naheliegend, dass jemand in die Verteidigung gehen will, weil er/sie sich kritisiert fühlt.

„Leider haben die meisten von uns nie gelernt, in Begriffen von Bedürfnissen zu denken. Wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen, dann denken wir automatisch darüber nach, was andere Menschen falsch gemacht haben.“ (Rosenberg 2010: 73)

Wenn wir versuchen würden, unserem Gegenüber Bedürfnisse nahezubringen, meint Rosenberg, dass die Chance erheblich steigt, dass diese auch in Erfüllung gehen.

Mit Fokus auf Bedürfnisse und die vier Schritte könnte die vorige Aussage vielleicht auch so ausgedrückt werden: ‚Diese Woche warst du von Montag bis Freitag jeden Tag von 8-21h im Büro. Ich spüre, dass ich betrübt und traurig bin, weil mir die Nähe zu dir und unsere Verbindung wichtig sind. Könntest du dir diesen Sonntag ganz frei halten, damit wir gemeinsam etwas unternehmen?!‘

Rosenberg spricht davon, dass es sehr herausfordernd sein kann, in einer Gesellschaft – geprägt von Urteilen und Bewertungen – eigene Bedürfnisse auszudrücken, da dies unüblich ist und teilweise auch als „selbstsüchtig“ und egoistisch interpretiert wird. Außerdem wird mit dem Begriff Bedürfnis auch „Bedürftigkeit“ konnotiert, was mit Assoziationen wie „unfähig“ und „unreif“ einhergehen kann. (Vgl. Rosenberg 2010: 76, 191)

Er hebt hervor, dass die Kommunikation von Bedürfnissen besonders für Frauen eine große Überwindung darstellen kann, da diese als fürsorgliche, liebende Frau und Mutter, erzogen wird, eigene Bedürfnisse zu ignorieren und sich um das Wohl anderer zu kümmern. Dies kann einer jedoch selbst zum Verhängnis werden.

„Wenn wir unsere Bedürfnisse nicht ernst nehmen, tun andere es auch nicht. [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2010: 76) Rosenberg bringt ein Beispiel von seiner Mutter, die einmal an einem Seminar teilnahm, den Raum verließ und ganz blass im Gesicht wiederkam. Sie erzählte, dass ihr klar wurde, dass sie sich 36 Jahre lang über ihren Ehemann geärgert hat, ihm aber nie klar gesagt hat, was sie braucht. (Vgl. Rosenberg 2010: 76f.)

4.10.3. Bedürfnisse - ein Weg zu emotionaler Verantwortlichkeit

Rosenberg verweist darauf, dass er beobachtet hat, dass die Entwicklung zu „emotionaler Befreiung“ meist in drei Stadien verläuft.

Rosenberg bezeichnet das **erste Stadium**, indem wir Verantwortung für die Gefühle von anderen übernehmen als „emotionale Sklaverei“. Liebe wird hier als die Verleugnung eigener Bedürfnisse verstanden. Dies kann Menschen insofern zum Verhängnis werden, als ihnen Menschen, die ihnen sehr nahe stehen, zur Last werden. (Vgl. Rosenberg 2010: 78)

Das **zweite Stadium** im Prozess zu emotionaler Befreiung könnte sein, dass Ärger und Wut in uns hochsteigen, weil wir für die Gefühle anderer nicht mehr Verantwortung tragen wollen. Innere Rebellion macht sich breit und das Entstehen für eigene Bedürfnisse steht im Vordergrund, ist jedoch teilweise noch durch Angst und Schuldgefühle behaftet. (Vgl. Rosenberg 2010: 79)

Im **dritten Stadium** der „emotionalen Befreiung“ tragen wir volle Verantwortung für eigene Absichten und Handlungen, jedoch nicht für Gefühle von anderen Menschen.

Unsere Handlungen basieren auf Mitgefühl, nicht auf Schuld, Angst und Scham. Wir stehen zu unseren Bedürfnissen, sorgen für uns und da uns als menschliche Wesen das Wohl anderer und Kooperation am Herzen liegen, werden wir auch im Sinne der Bedürfnisse anderer verantwortungsvoll handeln. (Vgl. Rosenberg 2010: 80)

4.10.4. Bedürfnisse als verbindende zwischenmenschliche Basis

„Was immer Jemand tut oder sagt, und sei es auch noch so gewalttätig, er macht es, um sich eines seiner innewohnendsten Bedürfnisse zu erfüllen.“
*Marshall B. Rosenberg*⁴⁸

Rosenberg spricht von den Bedürfnissen als Wurzeln unserer Gefühle. Sie sind die Quelle, die all unserem Denken, Fühlen und Tun zu Grunde liegt. Sie sind das, was uns im Innersten bewegt und motiviert. Hinter JEDER Handlung steht ein Bedürfnis. Stricken, laufen, bauen, streiten, schreien, tanzen, arbeiten, schlagen, fernsehen, duschen, zerreißen, erfinden, spazieren gehen, nachdenken und vieles mehr sind Möglichkeiten, wie wir in einem Moment unsere Bedürfnisse befriedigen können. (Vgl. Fritsch 2008: 59)

Die Gewaltfreie Kommunikation geht davon aus, dass Bedürfnisse „universell“ und deshalb für alle Menschen gleich sind, sie stellen eine gemeinsame menschliche Basis dar. (Vgl. Muth 2010: 12) Bedürfnisse als „universelle Lebensmotive“ (Fritsch 2008: 59) oder als „universelle Lebensqualitäten“ (Muth 2010: 12) geleiten uns, damit unser lebendiger Organismus gedeihen kann und wir ein erfülltes Leben führen können. (Vgl. Muth 2010: 12; Fritsch 2008: 59) Sie sind allgemein und abstrakt und deshalb nicht direkt verknüpft mit einer konkreten Handlung, einer bestimmten

⁴⁸ (Marshall B. Rosenberg, zit. nach Lechner/Pelikan 2013: 8)

Person, einem bestimmten Ort oder einem bestimmten Zeitpunkt. Ob Bedürfnisse erfüllt bzw. nicht erfüllt sind, signalisieren uns die Gefühle, Handlungsimpulse können darauf folgen. (Vgl. Fritsch 2008: 67)

Jeder Mensch kann Bedürfnisse nachvollziehen. Sie sind eine gemeinsame Basis und bergen das Potenzial in sich, uns in tiefe Beweggründe anderer Menschen hineinversetzen zu können.

Auf der Ebene von Bedürfnissen gibt es keine Konflikte. „Bedürfnisse dienen dem Leben. [Hervorhebung: M.W.]“ (Fritsch 2008: 59)

Unterscheidung von Bedürfnissen vs. Strategien

Menschen als individuelle Persönlichkeiten erfüllen sich Bedürfnisse jedoch auf unterschiedliche Art und Weise. Rosenberg bezeichnet diese verschiedenen Verhaltensmaßnahmen und Handlungsmöglichkeiten, sich Bedürfnisse zu erfüllen als Strategien. (Vgl. Fritsch 2008: 59) Die Kommunikation auf der Ebene von Strategien führt oft zu Missverständnissen und birgt enormes Konfliktpotenzial, da hier vor allem die Verhaltensmaßnahmen innerhalb des individuellen Lebenskonzeptes und der eigenen Perspektive im Mittelpunkt stehen. Sie werden als allgemeingültige und universelle Wahrheit gedeutet. **„Strategien können Leben zerstören.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Fritsch 2008: 59)

Sobald es uns jedoch gelingt, hinter Strategien ein Bedürfnis zu erkennen, gibt uns das eine gemeinsame Basis und möglicherweise auch ein Verständnis für die Handlung einer anderen Person. Indem wir unsere Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse – nicht auf Strategien – lenken, treten die Menschlichkeit und Ebenbürtigkeit anderer Menschen zu Tage. Die Motivation von Handlungen kann nachvollzogen werden. Überdies kann es uns gelingen, Enge und Scheuklappen abzulegen und die Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten und Strategien wahrzunehmen, die sich innerhalb eines Bedürfnisses auftun.

Beispiele

So kann es zum Beispiel sein, dass das **Bedürfnis nach ‚Ruhe‘** durch Strategien wie ein Buch lesen, in der Wiese liegen, fernsehen, häkeln, schlafen, beten, ein Spaziergang im Wald u.a. erfüllt werden kann.

Gleichzeitig können hinter der **Strategie ‚Spaziergang im Wald‘** auch noch andere Bedürfnisse stecken, wie zum Beispiel Bewegung, das Nähren der physischen Existenz durch Luft, innerer Friede, Verbindung-zu-sich-selbst. u.a.

Das **Bedürfnis nach ‚Verbindung- zu-sich-selbst‘** kann vielleicht auch erfüllt werden durch Handlungen wie meditieren, Geschirr abwaschen, tanzen, Coaching, durch einen Konflikt, das Genießen einer Tasse Kaffee, durch ‚In-die-Weite-Schauen‘ u.a.

An diesen Beispielen ist erkennbar, welche Fülle und welcher menschliche Facettenreichtum sich da auf tut. Ein Forschungsfeld mit uns selbst und unseren Mitmenschen eröffnet sich.

„ Wenn ich mir anschau, was für Bedürfnisse ich habe, ohne sie mit bestimmten Strategien zu verknüpfen, dann eröffnen sich mir alle Möglichkeiten dieser Welt, um diese Bedürfnisse zu erfüllen. Sobald wir Bedürfnis und Bitte vermischen und denken, unser Bedürfnis kann nur von einer bestimmten Person oder auf eine bestimmte Weise erfüllt werden, schränken wir uns ein und aus der Fülle wird **Knappheit**. [...] Wenn ich also die Erfüllung meiner Bedürfnisse von bestimmten Personen entkoppeln kann – es gibt sechs Milliarden Menschen auf der Welt – dann finde ich sicher jemanden, der etwas für mich tun kann. Mich selbst eingeschlossen, ich kann auch etwas tun, zum Beispiel kann ich mir Selbsteinführung geben, um mein Bedürfnis nach Empathie zu nähren. [Hervorhebung M.W.]“ (Vgl. Rosenberg 2011: 30)

„Buddha hat das ganz schön auf eine Formel gebracht: Mach dich niemals von deinen Strategien abhängig.“ (Rosenberg 2011: 34)

Sieben Bedürfniskategorien nach Rosenberg

Autonomie	• Träume/ Ziele/ Werte wählen • Pläne für die Erfüllung der eigenen Träume / Ziele / Werte entwickeln
Feiern	• Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern • Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw. (trauern)
Integrität	• Authentizität • Kreativität • Sinn • Selbstwert
Interdependenz	• Akzeptieren • Wertschätzung • Nähe • Gemeinschaft • Rücksichtnahme • zur Bereicherung des Lebens beitragen • emotionale Sicherheit • Empathie • Ehrlichkeit (gemeint ist die Ehrlichkeit, die uns die Kraft gibt, aus unseren Schwächen zu lernen) • Liebe • Geborgenheit • Respekt • Unterstützung • Vertrauen • Verständnis • Zugehörigkeit
Nähren der physischen Existenz	• Luft • Nahrung • Bewegung, Körpertraining • Schutz vor lebensbedrohenden Lebensformen: Viren, Bakterien, Insekten, Raubtieren • Ruhe • Sexualleben • Unterkunft

	• Körperkontakt • Wasser
Spiel	• Freude • Lachen
Spirituelle Verbundenheit	• Schönheit • Harmonie • Inspiration • Ordnung (im Sinn von Struktur/Klarheit) • Frieden

Tabelle 3: Grundlegende menschliche Bedürfnisse, die wir alle haben (Rosenberg 2010: 74.f.)

Ich betone, dass die hier angeführten Bedürfnisse als Orientierungsrahmen dienen. In der praktischen Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation und in Seminaren wird besondere Aufmerksamkeit darauf gelegt, den Bedürfniswortschatz immer wieder auszuweiten und Begriffe der Zielgruppe – zum Beispiel Kinder – anzupassen.⁴⁹

⁴⁹ Im Anhang befindet sich eine erweiterte Bedürfnisliste von Gerlinde Ruth Fritsch.

Zusammenfassung Schritt 3: BEDÜRFNISSE



- allgemein & abstrakt
 - ⇒ unabhängig von Person / Ort / Zeit
- universell: alle Menschen teilen sie
 - ⇒ schaffen Verbindung und eine gemeinsame Basis
- Wurzel der **Gefühle**
 - ⇒ Gefühle zeigen, ob bestimmte Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht
- **Strategien** erfüllen unsere Bedürfnisse
 - ⇒ Konkret, abhängig von Person / Ort / Zeit

Formulierungshilfen: ‚Ich brauche ...!‘

‚Mir ist ... wichtig!‘

Beispiele: Inspiration, Selbstbestimmung, Selbstaussdruck, Anerkennung, Verständnis, Autonomie, Authentizität, Frieden, Kontakt, Wirksamkeit u.v.m.

Beispiel:

4 Schritte: ‚Tobias, wenn ich sehe, dass du Raphael mit einem Holzstab auf den Kopf schlägst, bin ich verängstigt (bekomme ich Angst), **weil mir wichtig ist, dass sich in der Klasse alle sicher fühlen.** Könntest du bitte den Holzstab ins Regal zurücklegen und dann zu mir kommen?‘ (Ein Empathiegespräch könnte folgen.)

4.10.5. Schritt 3: Förderung motivationaler Kompetenz

Dieser Schritt stellt die Essenz der Gewaltfreien Kommunikation dar, bedürfnistheoretisches Wissen wird in die Praxis umgesetzt.

Das Erkennen und Formulieren von Bedürfnissen wird von Befragten als jener Schritt bezeichnet, der die meisten Veränderungen initiiert und gleichzeitig am herausforderndsten ist. (Vgl. Bitschnau 2008: 153; 156) Durch die Detailliertheit in der Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und deren Benennung hebt sich dieses Modell von anderen Kommunikationsmodellen wie z.B. Schulz von Thun (1996), dem dialogischen Ansatz von Bohm (2002) oder Gordon (1998) klar ab. (Vgl. Bitschnau 2008: 153f.)

Die Komponenten, die sich innerhalb der motivationalen Kompetenz aufgliedern, sind jenen der emotionalen Kompetenz sehr ähnlich⁵⁰ (Vgl. Bitschnau 2008: 155f.):

1. Selbstreflexive Komponente

Diese Komponente als Basis aller anderen Komponenten impliziert die Wahrnehmung und Kenntnis von Bedürfnissen als Motive von Handlungen.

2. Ausdruckskomponente

Die Fähigkeit, sich differenziert in Bedürfnissen auszudrücken und sich einem elaborierten Bedürfnisvokabular bedienen zu können.

3. Verständigungskomponente

Durch eine bedürfnisorientierte Kommunikation kann gegenseitiges Verständnis wachsen.

4. Konstruktiver Umgang

Die Fähigkeit eines konstruktiven Umgangs in Bezug auf Bedürfnisse bedeutet, diese zu akzeptieren, sie aufzuschieben oder sie zu verinnerlichen.

⁵⁰ Genauere Ausführungen mit konkreten Beispielen von Kursteilnehmer*innen sind nachzulesen in: Bitschnau 2008: 153-156.

5. Handlungskomponente

Diese Komponente beinhaltet die Fähigkeit, einen Spielraum an alternativen Handlungsmöglichkeiten für die Erfüllung von konkreten Bedürfnissen zu entwickeln und diesen kontinuierlich auszuweiten.

6. Empathiekomponente

Die bereits angeführten Komponenten können die Empathiefähigkeit erleichtern und erweitern. Es ist jedoch kein einfacher Schluss zu ziehen, da für diesen Schritt eine bewusste Entscheidung seitens der Akteur*innen erforderlich ist.

7. Deeskalationskomponente

Ein konstruktiver Umgang sowohl mit inneren als auch äußeren Konflikten kann durch die Bewusstmachung von Bedürfnissen und durch ein erweitertes Repertoire an alternativen Handlungsmöglichkeiten bzw. Strategien gefördert werden.

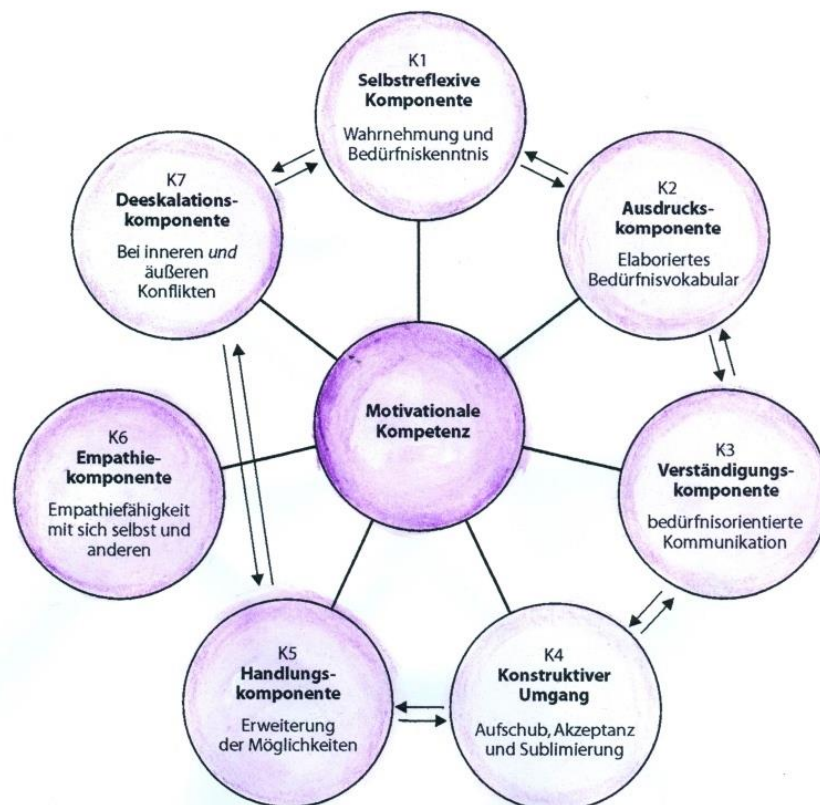


Abbildung 4: Relationaler Zusammenhang motivationaler Kompetenz [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 156)

4.10.6. Weitere Bedürfnisansätze aus der Tradition der humanistischen Psychologie

Den Ausführungen zu Bedürfnissen von Rosenberg möchte ich noch zwei weitere Modelle anfügen, die der humanistischen Psychologie sehr nahe stehen.

Abraham Maslow, der neben Carl Rogers, Fritz Pearls, Charlotte Bühler und Rollo May u.a. zu den Mitbegründern der humanistischen Psychologie zählt, hat die Bedürfnispyramide, die auf einem Ansatz von Defizit- und Wachstumsmotivation basiert, erstellt. (Vgl. Bitschnau 2008: 134)

Eine weitere Theorie, die sich mit Bedürfnissen auseinandersetzt, stellt die ‚Human-needs-Theorie‘ nach **Manfred Max-Neef** dar, die inhaltlich der humanistischen Psychologie sehr nahesteht, jedoch sich nicht explizit auf diese Strömung bezieht. Ein Naheverhältnis zur Gewaltfreien Kommunikation ergibt sich insofern, als sich Rosenberg in Büchern und Seminaren auf Max-Neef bezieht: „Und ich schlage vor, Bedürfnisworte in unserer Sprache zu integrieren. Das ist gar nicht so schwer, denn im Prinzip haben wir nur neun Bedürfnisse. Das behauptet zumindest der chilenische Wirtschaftstheoretiker Max-Neefs [sic!] – seine gesamte Theorie basiert auf der Ökonomie menschlicher Bedürfnisse. Ich selber habe in meinem Buch 20 bis 30 Bedürfnisse aufgeführt, aber ich stimme Max-Neefs [sic!] zu, es gibt neun Überbegriffe, mit denen man so ziemlich alle abdeckt.“ (Rosenberg 2011: 27)

4.10.6.1. Bedürfnistheorie nach Abraham Maslow

Maslow bezeichnet seine Theorie als „dritte Kraft“ neben Psychoanalyse (Freud) und Behaviorismus. Maslow ging es darum, ein holistisches Persönlichkeitsmodell zu erstellen.

Während Freud seine Aufmerksamkeit vor allem auf innere Determinanten des Menschen richtete, rückten Behavioristen äußere und umweltbestimmte Aspekte in den Mittelpunkt. Maslow ging es darum, aus diesen beiden Standpunkten eine Synthese hervorzubringen. Bei der Analyse von menschlichem Verhalten gehe es außerdem darum, dass auch Gefühle, Hoffnungen, Ambitionen und Wünsch in der Analyse menschlichen Verhaltens Platz finden sollten. Der Mensch als Ganzer rückt in den Mittelpunkt. (Vgl. Goble 1979: 33)

Maslow differenziert innerhalb der hierarchischen Pyramide **zwischen physiologischen Bedürfnissen, Mangelbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen**. Er weist Bedürfnisse als „gut“ und „neutral“ aus, sie sind angeboren und somit kulturübergreifend. Sie können unterdrückt, aber nicht zerstört werden. (Vgl. Goble 1970: 58) Außerdem bezeichnet er sie als „instinktiv“ und „genetisch“, als „psychologisch“ und „physiologisch“, sie machen die Gattung Mensch aus. (Vgl. Goble 1979: 57f.)

Die Basis stellen körperliche Bedürfnisse dar, die das physische menschliche Überleben sichern. Wenn ein Mensch hungrig ist, dann sind sein ganzes Wesen und alle seine Motivationen vom Verlangen nach Nahrung bestimmt. Andere Bedürfnisse verlieren an Bedeutung und sind in der Hierarchie weiter oben angelegt. (Vgl. Goble 1979: 59) Jedoch kann ein Mensch, der vermutet hungrig zu sein, auch einen Mangel an Liebe spüren. Hunger kann auch durch andere Handlungen wie Rauchen oder Wassertrinken befriedigt werden. (Vgl. Goble 1979: 59) In diesem Zusammenhang verweist Maslow darauf, dass es wichtig sei, zwischen Bedürfnissen per se und Mittel bzw. Zwecke, wie diese befriedigt werden können, zu unterscheiden: „Ein volles Verständnis der Motivation erfordert Betonung des grundlegenden Bedürfniszieles oder Zielobjekts und nicht der Mittel, die verwendet werden, um es zu erreichen. Wenn man sie auf einer breiten, sich quer durch die Kulturen erstreckenden Basis untersucht, sind die Ziele weit allgemeiner als die verschiedenen Mittel zu ihrer Erreichung.“ (Goble 197: 57)

Grundsätzlich können Bedürfnisse anhand dieses Modells nur innerhalb der vorgegebenen Rangordnung erschlossen werden. Maslow hebt jedoch hervor, dass die Hierarchie nicht absolut festgeschrieben ist. Im Bereich der Grundbedürfnisse gibt es sehr wohl Bewegungsspielraum. Das Bedürfnis nach Liebe kann demnach auch präsent sein, wenn das Bedürfnis nach Sicherheit nicht ganz erfüllt ist.

Maslow geht davon aus, dass besonders unbefriedigte Grundbedürfnisse das Verhalten der Menschen am stärksten beeinflussen. (Vgl. Goble 1979: 68f.)

Nach Maslow liegt allen Bedürfnissen ein „Mangelmotiv“ zu Grunde: wenn Bedürfnisse gestillt sind, verlieren sie an Bedeutung.

Grundbedürfnisse (Mangelbedürfnisse)

Maslow definiert Grundbedürfnisse – er nennt sie auch Mangelbedürfnisse – als jene Bedürfnisse, die bei Nicht-Erfüllung zu Krankheit führen. (Vgl. Goble 1979: 58)

„Es sind diese Bedürfnisse, die essentielle Defizite im Organismus darstellen, leere Löcher sozusagen, die um der Gesundheit willen gefüllt werden müssen; [...].“
(Maslow 1973: 38)

Damit Menschen sich entfalten können und sich den Wachstumsmotiven zuwenden können, ist die genährte Basis der Mangelbedürfnisse Voraussetzung. Erst nach der Erfüllung der Grundbedürfnisse strebt der Mensch höhere Ebenen an.

Wachstumsbedürfnisse (Seinswerte, Metabedürfnisse)

Wachstumsbedürfnisse bezeichnet Maslow auch als „Seinswerte“ und „Metabedürfnisse“. (Vgl. Goble 1979: 70f.) Nur „gesunde“ Menschen streben diese an: „Soweit es den Motivationsstatus betrifft, haben gesunde Menschen ihre Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Achtung und Selbstbewußtsein ausreichend befriedigt, so daß sie primär von Tendenzen zur Selbstverwirklichung motiviert werden [...] Selbstverwirklichung [...] stellt sich als ein äußerster und endgültiger Zustand dar, als ein fernes Ziel, nicht als ein dynamischer Prozeß, der durch das ganze Leben hindurch aktiv bleibt, als Sein und nicht Werden.“
(Maslow 1973: 41) Wachstumsbedürfnisse sind nicht hierarchisch, sie sind alle von gleicher Wichtigkeit. (Vgl. Goble 1979: 77)

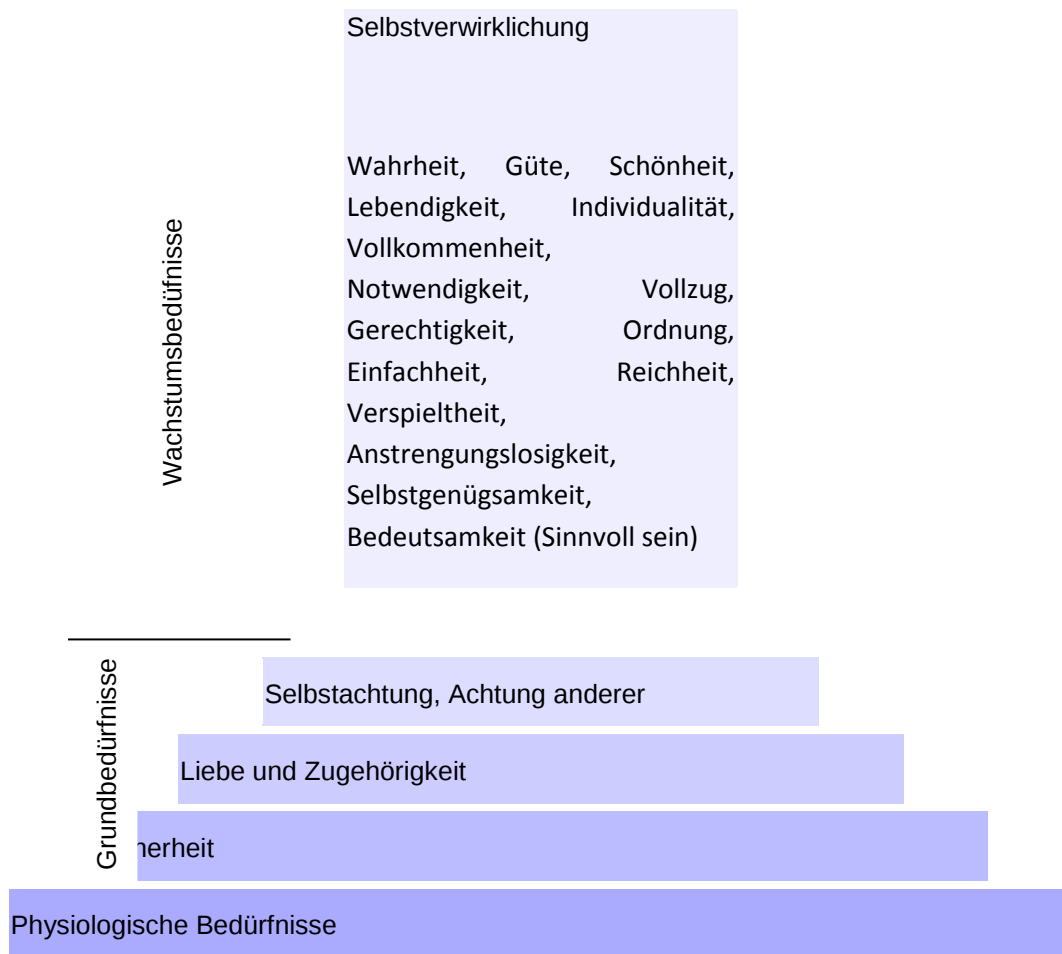


Abbildung 5: Abraham Maslows Hierarchie der Bedürfnisse (Vgl. Goble 1979: 77)

4.10.6.2. Human-Scale Development und Bedürfnisse bei Max-Neef

Human-Scale Development-Ansatz

Der chilenische Ökonom Manfred Max-Neef entwickelte in den 1980er Jahren den Human-Scale Development (H-SD)-Ansatz. Im Mittelpunkt steht, wie Bedürfnisse – *human-needs* – und menschliche Entwicklung zusammenhängen. (Vgl. Cruz et al. 2009: 2022)

Max-Neef nimmt die Befriedigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse als Indikator für Entwicklung wahr. Bedürfnisse werden als zusammenhängendes und interaktives System verstanden, die keiner hierarchischen Ordnung unterliegen. Die Dynamik dieses Systems ist durch Gleichzeitigkeit, Komplementarität und Kompensation geprägt. (Vgl. Max Neef 1991: 17) Bedürfnisse sind im Unterschied zur

neoklassischen Auffassung, die durch mehr Konsum mehr Bedürfnisbefriedigung propagiert, begrenzt und universell gleich.

Eine Grenze der Gleichwertigkeit von Bedürfnissen sieht Max-Neef darin, wenn der Mangel eines nicht-befriedigten Bedürfnisses so tiefgreifend ist, dass auf diese Weise alle anderen Bedürfnisse blockiert werden und Alternativen nicht wahrgenommen werden. Im Bereich der Subsistenz könnte hier ein akuter Schmerz genannt werden, der das körperliche Wohlbefinden so beeinträchtigt, dass er die anderen Bedürfnisse überlagert. Auch ein Mangel an Zuneigung kann so schwerwiegend sein, dass er Denken und Handeln dieser Person dominiert. (Vgl. Max-Neef et al. 1991: 49f.) Trotz dieser Grenze ist es Max-Neef wichtig, Bedürfnisse grundsätzlich auf einer nicht-hierarchischen Ebene wahrzunehmen, da diese Herangehensweise einen anderen Zugang zu Entwicklung ermöglicht.

In einem hierarchischen Bedürfnissystem – wie zum Beispiel bei Maslow – tritt Subsistenz – wie Max-Neef es bezeichnet – in den Vordergrund. In Sozialprogrammen wird es aus diesem Blickwinkel heraus, in erster Linie darum gehen, ‚Mangelercheinungen‘ auf dieser Ebene auszugleichen. Durch das System werden sogenannte ‚Einzel-Befriediger‘ (*satisfier*) auserkoren, die diese Bedürfnisse stillen können. (Vgl. Max-Neef 1991: 51f.)

Die Akkumulation von ‚Befriedigern‘ und nicht die Entwicklung des Menschen rückt in den Vordergrund. Dies kann einen Kreislauf unterstützen, wo ‚Bedürftige‘ bedürftig bleiben, weil eine Abhängigkeit zu exogen generierten ‚Befriedigern‘ (*satisfier*) besteht.

Bedürfnismatrix

Max-Neef hat eine Bedürfnis-Matrix erstellt, die neun Grundbedürfnisse beinhaltet:

• Subsistenz • Zuneigung • Schutz • Teilhabe • Verstehen	• Müßiggang • Identität • kreatives Schaffen • Freiheit
---	---

Bedürfnisse werden dabei als evolutionäre Entwicklungsschritte wahrgenommen. So entstammen Identität und Freiheit der jüngeren Geschichte, während Transzendenz – als zehntes Grundbedürfnis – im Kommen ist. (Vgl. Max-Neef et al. 1991: 32ff.)

Diese Grundbedürfnisse sind nach Max-Neef kulturübergreifend und universell. Als ‚Befriediger‘ (*satisfier*) bezeichnet Max Neef die Art und Weise, wie Bedürfnisse erfüllt werden. Variationen sind auf dieser Ebene kulturell, historisch und individuell nachzuvollziehen.

„In this sense, every system of needs, is either satisfied, or not, by different types of satisfiers. These, whether of an individual or collective nature, include all things that, by representing forms of being, having, doing, and interacting, contribute to the realization of human needs.“ (Max Neef 1989, zit. nach Cruz et al. 2009: 2023)

Die ‚Befriediger‘ werden innerhalb der Matrix anhand von **vier Dimensionen** entlang der **neun Grundbedürfnisse** axiologisch zusammengefasst:

- Die **erste Dimension ‚Sein‘ (*being*)** als Seins-Dimension schließt persönliche und kollektive Aspekte mit ein.
- Die **zweite Dimension ‚Haben‘ (*having*)** als Besitz-Dimension beinhaltet Normen, Mechanismen, Werkzeug und Institutionen.
- Die **dritte Dimension ‚Tun‘ (*doing*)**, die Tätigkeits-Dimension umfasst individuelle und kollektive Aktionen.
- Die **vierte Dimension ‚Interaktion‘ (*interacting*)**, die Interaktions-Dimension stellt Orte und Milieus heraus und die Art, wie Menschen mit ihrer Umwelt in Interaktion treten. (Vgl. Cruz et al. 2009: 2023)

Die verschiedenen Dimensionen können sich ergänzen, sie können sich gegenseitig ersetzen oder eine dialektische Verbindung haben. Damit ein Bedürfnis erfüllt werden kann, sind meist einige ‚Befriediger‘ auf biologischer, physischer, soziokultureller und institutioneller Ebene notwendig. Einige konkrete Beispiele können die Abgrenzung zwischen Bedürfnissen (*needs*) und Befriedigern (*satisfier*) näher erläutern:

„Food and the system which provides for the distribution of food, is not in itself a need; rather it is a satisfier of the need for subsistence. Likewise, education is a satisfier of the need for understanding. Breast feeding is simultaneously a satisfier of

the infant's need for subsistence, affection, participation and identity – and the mother's need for creation, participation, identity and affection. Medicine is a satisfier of the need for protection.“

(Max-Neef et al. 1992: 210)

Max-Neef geht davon aus, dass Entwicklungsstrategien sehr stark dadurch geprägt sind, auf welche Art und Weise Bedürfnisse wahrgenommen werden und welche Rolle den ‚Befriedigern‘ zugewiesen wird.

Die Integration von „human needs“ in Entwicklungsprozesse könnte neue Möglichkeiten und Formen von Entwicklung eröffnen: „This may give origin to a healthy, self-reliant and participative development, capable of creating the foundations for a social order within which economic growth, solidarity and the growth of all men and women as whole persons can be reconciled.“ (Max-Neef 1991: 53f.)

4.10.6.3. Zusammenführung der Bedürfnisansätze

Kennzeichen des humanistischen Menschenbildes, die sich in allen drei Bedürfnistheorien von Maslow, Rosenberg und Max-Neef finden:

- Die **positive Natur des Menschen** und das **Streben nach Selbstentfaltung**.
- **Bedürfnisse sind universell und kulturübergreifend**. Sie kennzeichnen das menschliche Wesen.

Parallelen der Ansätze von Rosenberg und Max-Neef im Gegensatz zu Maslow:

- Sowohl **bei Rosenberg als auch bei Max-Neef** stehen alle Bedürfnisse auf einer Ebene, es gibt **keine hierarchische Anordnung**. Je nach Dringlichkeit drängt das eine oder andere Bedürfnis in den Vordergrund.
- Maslow sieht Bedürfnisse als „Mangelbedürfnisse“: wenn sie befriedigt wurden, verschwinden sie. Im Gegensatz dazu existieren bei Rosenberg und Max-Neef **Bedürfnisse auch als positiv motivierende Kräfte**. Erfüllte Bedürfnisse zeigen sich nach Rosenberg zum Beispiel als „angenehm“ interpretierte Gefühle.

- Maslow verweist zwar darauf, dass es bestimmte Mittel und Zwecke gibt, um Bedürfnisse zu erfüllen, führt dies jedoch nicht näher aus. Er misst diesem Aspekt keine große Bedeutung bei. **Sowohl Rosenberg als auch Max-Neef treffen eine klare Trennung zwischen Bedürfnissen und die Art und Weise wie diese erfüllt werden. Rosenberg verwendet den Begriff Strategie, Max-Neef den Begriff ‚Befriediger‘ (*satisfier*). Sie messen dieser klaren Differenzierung eine große Bedeutung zu, da sie ermöglicht, herauszufinden, was Menschen wirklich für ein „gutes Leben“ brauchen – Max Neef bezieht sich hier auf Aristoteles. (Cruz et al. 2009: 2022).**

Maslow und Max-Neef in den Wirtschaftswissenschaften

Sowohl das Stufenmodell nach Abraham Maslow als auch die Human-Scale Development Ansatz dienen vor allem in den Wirtschaftswissenschaften dazu, verschiedene Theorieansätze zu untermauern.

Das hierarchische Bedürfnismodell nach Maslow stellt eine Basistheorie innerhalb der ‚Mainstream‘-Ökonomie. Es legitimiert sozialpolitische Maßnahmen, die darauf abzielen ‚Mängelzustände‘ vor allem durch Konsummöglichkeiten und das Akkumulieren von Waren zu befriedigen und auf diese Weise zu einer höheren Lebensqualität beizutragen. Die Bedürfniserfüllung auf dem kommerziellen Markt soll in weiterer Folge dazu beitragen, die Wirtschaft anzukurbeln und auf diese Weise für das Wohl der Gesellschaft sorgen.

Der Begriff ‚Bedürfnis‘ wird in den Wirtschaftswissenschaften teilweise synonym mit ‚Bedarf‘ bzw. ‚Nachfrage‘ verwendet. Unter dem Begriff ‚Bedarf‘ steht beispielsweise in Gablers Kompakt-Lexikon Wirtschaft: „wirtschaftlicher Begriff für eine am Markt tatsächlich auftretende Nachfrage – anders: Bedürfnis“. (Arentzen 2006: 38.) Der Begriff ‚Bedürfnis‘ wird von Gabler folgendermaßen definiert: „Wunsch, der aus dem Empfinden eines Mangels herrührt. Nur ein Teil der B. kann vom Menschen befriedigt und in Bedarf umgewandelt werden. Aufgabe der Volkswirtschaft ist es, die Güter, die zur Bedürfnisbefriedigung oder zur Deckung des Bedarfs erforderlich sind, bereitzustellen.“ (Arentzen 2006: 38)

Max-Neef geht davon aus, dass die Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse mit universalem Charakter, Entwicklungsprozesse sowohl auf weltweiter als auch auf intrapersoneller Ebene stimulieren können und außerdem einen maßvollen Umgang mit Ressourcen ermöglichen.

Rosenberg sieht eine wesentliche Chance darin, Bedürfnisse in unser Bewusstsein und in unsere Sprache zu integrieren. Sie ermöglichen, unseren persönlichen Handlungsspielraum zu erweitern und Verständnis für Handlungen anderer Personen zu gewinnen.

Eine rege Diskussion über die Rolle von Bedürfnissen herrscht auch in den Sozialwissenschaften.

4.10.7. Bedürfnisse aus sozialkritischer Sicht

Marianne Gronemeyer (2002) thematisiert im Buch „Die Macht der Bedürfnisse“, welche Rolle und Ausformungen Bedürfnisse innerhalb der Konsumgesellschaft einnehmen. Die Grundbedürfnisse des modernen Menschen, die sie dabei anspricht, wurden weder selbst gewählt noch sind diese natürlich. Sie untermauern ein Machtverhältnis von Produzent*innen über Konsument*innen, welches in die Köpfe ‚installiert‘ wurde. Gronemeyer stellt vier Grundbedürfnisse heraus, die der Mensch von heute sich stets zu erfüllen versucht. Sie bezeichnet diese auch als **„Grundbedürfnisse der Macht“**:

- Das Bedürfnis nach Sicherheit
- Das Bedürfnis nach Zeit bzw. Zeitersparnis
- Das Bedürfnis nach Bequemlichkeit
- Das Bedürfnis der Anerkennung

Diese vier Grundbedürfnisse der Macht führen eine ‚Herrschaft der Knappheit‘. (Vgl. Gronemeyer 2002: 45) Sie verlangen nach immer mehr Waren und Dienstleistungen, die eine gigantische Produktionsmaschinerie vorantreiben und aufrechterhalten. (Vgl. Gronemeyer 2002: 46) Knappheit wurde innerhalb der Überflussgesellschaft generiert, sie ist eine Bedingung ihrer Existenz. Anstatt „menschliche Grundbedürfnisse“ zu

befriedigen, wird Knappheit durch die Erweckung von „Grundbedürfnissen der Macht“ verewigt. (Vgl. Gronemeyer 2002: 74)

Gronemeyer versteht den Menschen als ein Mängelwesen, das sich versorgt, indem es auf Bedürfnisse als die „nicht versiegenden Antriebskräfte“ zurückgreift. (Vgl. Gronemeyer 2002: 14f.)

Im Zeitalter des „Homo consumens“ sind Bedürfnisse und Konsumismus „die zwei Seiten derselben Medaille“. (Vgl. Gronemeyer 2002: 192; 72)

Herbert Marcuse trifft eine Unterscheidung zwischen wahren und falschen Bedürfnissen: „Falsch‘ sind diejenigen, die dem Individuum durch partikuläre gesellschaftliche Mächte, die an seiner Unterdrückung interessiert sind, auferlegt werden: diejenigen Bedürfnisse, die harte Arbeit, Aggressivität, Elend und Ungerechtigkeit verewigen. Ihre Befriedigung mag für das Individuum höchst erfreulich sein, aber dieses Glück ist kein Zustand, der aufrechterhalten und geschützt werden muß, wenn es dazu dient, die Entwicklung derjenigen Fähigkeit (seine eigene und die anderer) zu hemmen, die Krankheit des Ganzen zu erkennen und die Chancen zu ergreifen, diese Krankheit zu heilen. Das Ergebnis ist dann Euphorie im Unglück.“ (Marcuse 1968: 25)

Menschen werden im System des Überflusses blind für das, was sie wirklich für ein ‚gutes‘ Leben brauchen. Attraktive Konsumangebote blenden das menschliche Dasein und innerhalb der Produktions- und Marketingmaschinerie ist es für das Individuum unmöglich, selbstbestimmt zu handeln.

Bedürfnisse, die nach Freiheit verlangen, werden innerhalb der fortgeschrittenen Industriegesellschaft unten gehalten, während die „zerstörerische Macht“ einer Gesellschaft im Überfluss freigesprochen und unterstützt wird. (Vgl. Marcuse 1968: 27)

Gronemeyer fügt hinzu, dass Befreiungs- und Konsumbedürfnisse eng miteinander verbunden und gleichzeitig unversöhnlich sind, da die Unterdrückung des Ersteren durch die Befriedigung des Zweiten entschädigt wird. (Vgl. Gronemeyer 2002: 21)

Agnes Heller unterscheidet zwischen quantitativen und qualitativen Bedürfnissen: „**Nichtentfremdende menschliche Bedürfnisse sind qualitativer Natur.** Ihre Entwicklung ist nicht gekennzeichnet durch die praktisch unbegrenzte Akkumulation der Gegenstände des Bedürfnisses, sondern durch die Entfaltung der Mannigfaltigkeit [...] des [Reichtums der Bedürfnisse] selbst. [...] **Die entfremdenden Bedürfnisse sind dagegen quantitativer Natur;** sie lassen sich praktisch unbegrenzt akkumulieren [Hervorhebung: M.W.] “ (Heller 1975: 21).

Quantitative Bedürfnisse werden so zu Mitteln für wirtschaftliche Zwecke.

Diese entfremdenden Bedürfnisse stellen sich gegen eine Entfaltung des Menschen, sie streben nach einem großen Absatzmarkt und Kapitalverwertung hat Priorität.

Heller spricht von einer „fremden Wesenskraft“, die quantitative Bedürfnisse erschafft und befriedigt, auch wenn es Individuen erscheint, als geschehe dies aus eigener innerer Kraft und wäre ihr persönliches Ziel. (Vgl. Heller 1980: 22) **Menschliche Entwicklung und Gemeinschaft finden in dieser Bedürfnisgruppe keinen Platz.** Durch die Hinwendung zu quantitativer Bedürfnisbefriedigung und persönliche Entfremdung durch Orientierung an ökonomischen Zielen und Zwecken verändert sich die eigentliche Gemeinschaft zu einer „**Pseudo-Gemeinschaft**“. Diese Form von gesellschaftlichem Zusammenleben dient einer äußerlichen systemimmanenten Notwendigkeit, sie ist Mittel zum Zweck, um persönliche Interessen durchzusetzen. (Vgl. Heller 1980: 24)

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit führt der Sozialpsychologe **Erich Fromm** aus, der zwischen „[...] **subjektiv wahrgenommenen Bedürfnissen**, [...] deren Befriedigung zu momentanem Vergnügen führt (hedonistisch) und **objektiv gültigen Bedürfnissen** differenziert, die in der menschlichen Natur wurzeln (kein Marketing brauchen) und deren Erfüllung menschliches Wachstum fördert, das heißt Wohl-Sein (eudaimonia) hervorbringt [Hervorhebung: M.W.]“ (Fromm 2007: 17).

Die Einteilungen und Abgrenzungen des Begriffs ‚Bedürfnis‘ in menschliche

- Grundbedürfnisse / Grundbedürfnisse der Macht,
- Konsumbedürfnisse / Befreiungsbedürfnisse,
- wahre / falsche,
- qualitative / quantitative
- objektive / subjektive Bedürfnisse

führt die ambivalente Rolle und den ambivalenten Deutungsinhalt dieses Begriffs deutlich vor Augen.

Konkrete Alternativen und Lösungsvorschläge wie es Menschen gelingen kann, die Lebensgestaltung an Bedürfnissen menschlicher Natur zu orientieren, bleiben jedoch aus.

Eine wage Orientierung bietet Heller indem sie schreibt: „Die unbegrenzte Akkumulation der quantitativen – der entfremdeten – Bedürfnisse läßt sich nur durch einen einzigen Prozeß verhindern und unterbrechen: durch die Entwicklung qualitativer Bedürfnisse, die sich nach und nach durchsetzen.“ (Vgl. Heller 1975: 22).

An dieser Stelle bringe ich die Gewaltfreie Kommunikation als konkrete Alternative ein.

Die GFK bietet sehr konkrete Werkzeuge, Vorgehensweisen und Wege an, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und Gefühlen anzuregen. Auf diese Weise kann sie die Sensibilität für die Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Bedürfnissen fördern und offenlegen. Die GFK unterstützt Menschen dabei, Strategien und Handlungen zu finden, jene Bedürfnisse zu erfüllen, die dem Leben dienen und das Leben bereichern.

Diese Methode bietet – wie ich es wahrnehme – Anregungen für konkrete Vorgehensweisen, um für das eigene ‚bedürftige Wesen‘ zu sorgen und so zur Entwicklung qualitativer Bedürfnisse beizutragen.

4.10.8. Bedürfnisse im Kontext Globalen Lernens

4.10.8.1. „Einheit und Vielfalt: ein kulturtheoretischer Versuch“⁵¹

„Die einen berufen sich auf Einheit,
um die Unterschiede in Abrede zu stellen,
während andere die Vielfältigkeit vorbringen,
um die Unmöglichkeit einer Einheit zu begründen.“
*Radrianja*⁵²

Bühler legt in seinem Buch (1996) einen Perspektivenwechsel nahe, von exklusivem zu inklusivem Denken. Er weist darauf hin, dass dem Verhältnis zwischen Einheit und Vielfalt besondere Beachtung zu schenken ist. Vor allem Kämpfe um Hegemonie zwischen Kulturen und ethnischen Gruppen haben hier ihr Fundament und ihre Begründung. In einem Artikel greift er diesen Aspekt erneut auf und schreibt, dass die Vielfalt von Kulturen als Erklärung für ihn nicht ausreiche, um unterschiedliche Verhaltensweisen zu deuten. Er verweist dabei auf persönliche kulturübergreifende Erfahrungen, wo er intrakulturelle Unterschiede bedeutungsvoller als interkulturelle Unterschiede wahrgenommen habe.

Er stellt daher die These auf, dass hinter der kulturellen Vielfalt ein gemeinsames kulturelles Fundament liege. (Vgl. Bühler 2003: 101)

Nach Bühler gibt es **„gleichzeitig die Einheit und die Vielfalt von Kulturen** [Hervorhebung: M.W.]“ (Bühler 2003: 104). Um sich dieser Hypothese anzunähern, verwendet Bühler die Begriffe **„Oberflächenstruktur“** und **„Tiefenstruktur“**, die er der generativen Grammatik entnimmt. (Vgl. Bühler 2003: 104) Im Kontext von Einheit und Vielfalt stellt er fest:

„Unterschiede zwischen den Kulturen sind in der Vielfalt der Oberflächenstrukturen zu beobachten; sie können erst dann verstanden werden, wenn man annimmt, dass zu jeder Oberflächenstruktur auch eine intrakulturelle Tiefenstruktur gehört. Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen finden sich in der interkulturellen Tiefenstruktur. Die intrakulturelle [sic!] Tiefenstruktur enthält die notwendigen Elemente, die sichern, wie man die beobachtbare Oberflächenstruktur der Einzelkultur verstehen soll. Die interkulturelle Tiefenstruktur enthält als Metaebene die Elemente

⁵¹ (Bühler 2003: 101)

⁵² (Radrianja 1993, zit. nach Bühler 1996: 125)

aller Kulturen, die sichern, dass man zwischen einzelnen, vielen, vielleicht sogar allen menschlichen Kulturen verstehen kann.“ (Bühler 2003: 105)

Bühler trifft in seiner Grundlegung also eine Differenzierung zwischen der Vielfalt an Oberflächenstrukturen, die in kulturübergreifenden Kontakten aufeinander treffen, und der Einheit von intrakultureller bzw. interkultureller Tiefenstruktur, die ein Erkennen der gemeinsamen menschliche Basis ermöglichen können. Die intrakulturelle Tiefenstruktur kann entdeckt werden, indem die Oberflächenstruktur aus einem relativistischen Blickwinkel fokussiert wird.

Durch das Erkennen der intrakulturellen Tiefenstruktur kann diese auf andere Kulturen übertragen werden und eine interkulturelle Tiefenstruktur erschlossen werden, die universellen Geltungsanspruch in sich birgt.

Bühler verweist auf die „Universalismus-Relativismus-Debatte“ nach Schöfthaler (1983), die sich innerhalb dieser These nicht mehr widersprechen würden, sondern vereinbar und untrennbar werden. (Vgl. Bühler 2003: 114)

4.10.8.2. Oberflächenstruktur/Tiefenstruktur (Bühler) - Strategien/Bedürfnisse (Rosenberg)

Während Bühler die Bedeutung einer Unterscheidung zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur betont, differenziert Rosenberg zwischen Strategien und Bedürfnissen.

Strategien sind konkrete Handlungen, mit denen sich Menschen in der Tiefe liegende Bedürfnisse erfüllen. Während die Aufmerksamkeit auf Strategien nach Rosenberg ein großes Konfliktpotenzial in sich trägt, schafft die Vorstellung von Bedürfnissen, die universell und kulturübergreifend sind, eine gemeinsame menschliche Basis und gegenseitiges Verständnis.

Bühler bezeichnet seine These als „kulturtheoretischen Versuch“ und legt im Kontext von Vielfalt und Einheit das Augenmerk auf kulturelle Differenzlinien und deren Überbrückung. **Gleichzeitig betont Bühler, dass intrakulturelle Differenzen zwischen Menschen schwerwiegender sein können als interkulturelle Differenzen.** (Vgl. Bühler 2003: 101) Bei Rosenberg steht die zwischenmenschliche Verbindung aller Menschen im Zentrum der GFK.

Ein von Bühler angeführtes **Beispiel** kann Vergleichbarkeit dieser These auf Rosenbergs Konzept der Bedürfnisse und Strategien verdeutlichen:

Eine Tiefenstruktur, die allen Menschen gemein ist, stellt nach **Bühler** die Begebenheit dar, dass Menschen **bei der Geburt rituell begrüßt** werden und **nach dem Tod rituell bestattet** werden. Im Bedürfniskatalog nach **Rosenberg** sind hier das „**Feiern der Entstehung des Lebens**“ und „**Verluste feierlich begehen**: von geliebten Menschen [...] (trauern)“ (Rosenberg 2010: 74) zu nennen.

Die Riten bei z.B. Trauerfeiern – also die Oberflächenstruktur bzw. Strategie – variieren zwischen den verschiedenen Kulturkreisen: Bei vielen Bamileke – eine ethnische Gruppe in Kamerun – werden die Toten durch einen nächtlichen Tanz, der sieben Tage dauert, vor dem Haus zu den Ahnen begleitet. In Österreich bzw. Deutschland gibt es meist eine Zeremonie am Friedhof und danach ein gemeinsames Essen, zu dem sich die Trauergemeinschaft zusammenfindet. (Vgl. Bühler 2003: 105f.)

Weltweite **Migrationsbewegungen** in der Geschichte und die **zunehmende Globalität im Alltag** machen das Verhältnis von Einheit und Vielfalt im alltäglichen Leben zu einem Spannungsfeld. Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus bezeugen, dass dieses Verhältnis missbraucht wurde und wird, um gewalttätige Handlungen zu legitimieren und hegemoniale Strategien durchzusetzen. (Vgl. Bühler 2003: 108f.)

Rosenberg spricht von einem Kampf, der sich auf der Ebene der Strategien ereignet. Das Ergründen der gemeinsamen menschliche Tiefenstruktur (bzw. Bedürfnisse) erfordert nach Bühler einen Perspektivenwechsel. Indem der eigene Blickwinkel geöffnet wird, kann dessen Allgemeingültigkeit relativiert und aufgebrochen werden. Andere Lebenskonzepte kommen in das Blickfeld. Er deutet darauf hin, dass sich in Konzepten des Globalen Lernens Ansätze dieser Qualität des Perspektivenwechsels hervortun. (Vgl. Bühler 2003: 119)

Die Differenzierung zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur (zwischen Strategie und Bedürfnis) kann „dazu beitragen, dass sowohl kulturelle Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten erkannt werden und ihren Stellenwert bekommen [Hervorhebung: M.W.]“ (Bühler 2003: 117).

Hier schließt sich der Kreis zu Seitz' Plädoyer im Globalen Lernen, dem es um die Ausbildung von kosmopolitischen Identitäten geht, die in ihrem Kern sowohl „inklusiv“ – Orientierung an Tiefenstruktur /Bedürfnis – als auch „multipel“ – Orientierung an Oberflächenstruktur /Strategie – aufzubauen sind. (Vgl. Seitz 2002: 461)

4.11. Schritt 4: Bitte

Im vierten Schritt steht die Frage im Mittelpunkt „um was wir andere bitten möchten, damit sich unsere Lebensqualität verbessert“ (Rosenberg 2010: 87).

Wenn ich jemanden um etwas bitte, verwende ich eine positive Handlungssprache. Das heißt, wir sagen nicht, was wir nicht wollen, sondern drücken klar und konkret aus, was wir wollen. Dieser Schritt dient auch der inneren Klärung: ein „Sich-vor-Augen-Führen“ durch welchen Handlungsschritt eine andere Person mein Bedürfnis erfüllen kann. Ein konkreter Aspekt, ein klares Ziel tritt in den Vordergrund. (Vgl. Rosenberg 2010: 89, 102) Rosenberg merkt außerdem an, dass eine vage Ausdrucksweise zu innerer Konfusion beitragen kann. (Vgl. Rosenberg 2010: 92) Je klarer wir selbst wissen, was wir möchten, umso eher können unsere Bedürfnisse erfüllt werden. (Vgl. Rosenberg 2010: 94) **Ein weiteres Kennzeichen von Bitten ist die Gegenwartsbezogenheit, denn Bitten, die sich auf die Zukunft beziehen, sind nach Rosenberg Wünsche.** (Vgl. Rosenberg 2011: 20)

4.11.1. Bitte vs. Forderung

Bitten werden vielfach als Forderung verstanden, wenn die dahinter stehenden Gefühle und Bedürfnisse nicht ausgedrückt werden. Es ist daher bedeutend, sie in die vier Schritte der GFK zu integrieren.

Bitten können außerdem als Forderungen wahrgenommen werden, wenn meine Haltung gegenüber der Antwort nicht von Offenheit und Mitgefühl geprägt ist. Eine mögliche Reaktion auf eine Forderung wäre zum Beispiel Unterwerfung, wo das Gegenüber aus Angst, Scham oder Schuldgefühlen einer Bitte zustimmt, nicht aus freiem Willen. Rebellion wäre eine andere Reaktion, die auf eine Forderung folgen könnte. (Vgl. Rosenberg 2010: 100)

Rosenberg spricht von der **„Weihnachtsmann-Energie** [Hervorhebung: M.W.]“. Es geht um die Haltung, dass Bedürfnisse ein Geschenk sind und Bitten eine Chance sind, das Leben anderer zu bereichern. Zum Leben beitragen, stellt eine Grundessenz und Grundmotivation menschlichen Handelns dar. (Vgl. Rosenberg 2011: 31) Eine Stimme hinter dieser Haltung könnte nach Rosenberg zum Beispiel so klingen: **„Ho, ho, ho, du Glückliche. Von sechs Milliarden Menschen auf dieser Erde habe ich dich ausgewählt, um mein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Verbindung zu erfüllen.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2010: 31f.)

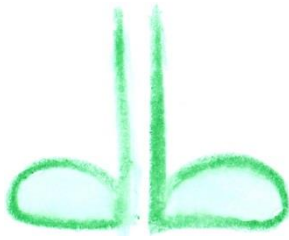
Indem wir hervorheben, dass es uns ein Anliegen ist, unserer Bitte nur zuzustimmen, wenn dies beim Gegenüber aus freiem Willen geschieht, können wir andere im Vertrauen unterstützen, dass wir Bitten und keine Forderung stellen. (Vgl. Rosenberg 2010: 106)

Unterstützend kann es auch sein, mein Gegenüber zu bitten, das Gesagte zu wiederholen, um sicherzustellen, dass die von mir übermittelte Botschaft mit meiner Intention beim Gegenüber angekommen ist. (Vgl. Rosenberg 2010: 95)

„Das Ziel der GFK ist es nicht, Menschen und ihr Verhalten zu ändern, damit wir unseren Willen durchsetzen; es besteht vielmehr darin, Beziehungen aufzubauen, die auf Offenheit und Einfühlsamkeit basieren, so daß sich über kurz oder lang die Bedürfnisse jedes einzelnen erfüllen. [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2010: 106)

Zu einem Bedürfnis gibt es viele Bitten und Strategien. Bitten sind nicht zu verwechseln mit frommen Wünschen wie zum **Beispiel**: ‚Ich möchte, dass du mich endlich verstehst!‘ In diesem konkreten Beispiel könnten das Bedürfnis nach Verständnis und Empathie dahinter stehen. Die Person weist jedoch keine Möglichkeit aus, wie das Bedürfnis nach Verständnis konkret aussehen könnte. Eine konkrete Bitte könnte sein: ‚Kannst du mir bitte sagen, was du von meinen Worten verstanden hast?‘

Zusammenfassung Schritt 4: BITTEN



- Strategien, um abstrakte Bedürfnisse zu erfüllen
 - ein Geschenk, das anderen ermöglicht, mein Leben zu bereichern
- ⇒ Keine Forderungen oder frommen Wünsche
- Positiv und konkret formuliert
- ⇒ Verhalten einer Person zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort
- Gegenwartsbezogen, im Hier und Jetzt
 - Freiwillig: ein ‚Nein‘ wird mitfühlend angenommen

Formulierungshilfe: ‚Wärst du bereit...?‘

‚Würdest/Könntest du bitte...?‘

Beispiel:

4 Schritte: ‚Tobias, wenn ich sehe, dass du Raphael mit einem Holzstab auf den Kopf schlägst, bin ich verängstigt (bekomme ich Angst), weil mir wichtig ist, dass sich in der Klasse alle sicher fühlen. **Könntest du bitte den Holzstab ins Regal zurücklegen und dann zu mir kommen?**‘ (Ein Empathiegespräch könnte folgen.)

4.11.2. Schritt 4: Förderung der variablen Strategiekompetenz

Im Vergleich zu den anderen Schritten fallen Aha-Erlebnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten in diesem Schritt von Seiten der Befragten eher spärlich aus.

Bitschnau führt dies auf die Tatsache zurück, dass bei den Bitten, die Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen darstellen, eine enge Verbindung zum dritten Schritt, den Bedürfnissen besteht. Die grundlegende Fähigkeit zwischen Strategien und Bedürfnissen zu unterscheiden, wurde bereits im dritten Schritt angebahnt. Möglicherweise haben sich bei der Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse bereits konkrete Strategien, diese zu erfüllen hervor getan. Die Kenntnis von Bedürfnissen bzw. auch von Gefühlen als deren Wegweiser ist die Basis für den Schritt der Bitte. Eine Person

überlegt sich eine konkrete Handlung bzw. Strategie und kommuniziert diese, falls sie an eine andere Person gerichtet ist. (Vgl. Bitschnau 2008: 157)

Auf Basis emotionaler und motivationaler Kompetenz werden also umsetzbare variable Strategien entwickelt, um Bedürfnisse zu erfüllen. (Vgl. Bitschnau 2008: 163)

Die Komponenten, die der variablen Strategiekompetenz angehören, sind den Komponenten emotionaler und motivationaler Kompetenz sehr ähnlich. Bitschnau weist dabei auf folgende Komponenten hin⁵³ (Vgl. Bitschnau 2008: 163):

1. Selbstreflexive Komponente

Um die Wahrnehmung und Reflexion von eigenem und fremdem Verhalten grundzulegen, erfordert dies innerhalb der ersten Komponente auch eine erste bewusste Entscheidung, dies tun zu wollen.

2. Bedürfniskennntnis

Die Bedürfniskennntnis wird durch die Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsmöglichkeiten und Strategien gefördert, gleichzeitig stellt sie eine Voraussetzung für die Entwicklung strategischer Alternativen dar.

3. Differenzierungskomponente

In dieser Komponente wird die Fähigkeit angesprochen, zwischen Bedürfnissen und Strategien zu unterscheiden.

4. Handlungskomponente

Diese Komponente deutet auf die Fähigkeit hin, variable Alternativen und Strategien zu finden, die eine Vielfalt an Wahlmöglichkeiten bieten, um sich Bedürfnisse zu erfüllen.

5. Ausdruckskomponente

In dieser Komponente geht es darum, konkret, klar und konstruktiv auszudrücken, was man braucht und wünscht. Sowohl eine offene innere Haltung, die eine Bitte als

⁵³ Genauere Ausführungen mit konkreten Beispielen von Kursteilnehmer*innen sind nachzulesen in: Bitschnau 2008: 157-164.

4.12. Zusammenfassung: Die 4 Schritte der Gewaltfreien Kommunikation

ZIEL = VERBINDUNG

Ich möchte innere Klarheit → mir selbst empathisch zuhören (Selbstempathie)

Ich möchte verstanden werden → ehrlicher Ausdruck (Selbstaussdruck)

Ich möchte dich verstehen → empathisches Zuhören (Empathie)



1. Beobachtung, Wahrnehmung

Konkrete Fakten und Handlungen. Was jede*r Anwesende wahrnehmen (hören, sehen, riechen, ...) kann/konnte.

Nicht verwechseln mit: Bewertungen, Urteile, Interpretationen

„Wenn ich sehe/höre _____ ...“

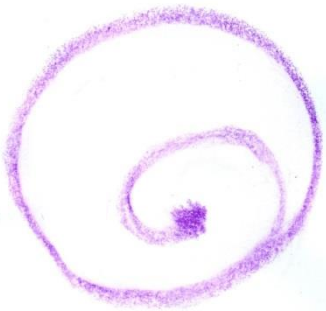


2. Gefühl

Empfindungen, emotionale Reaktionen

Nicht verwechseln mit: Gedanken; Worten, die wie Gefühle klingen, aber eher beschreiben, was du denkst oder was eine andere Person angeblich getan hat.

„... fühle ich (mich)/bin ich _____ ...“

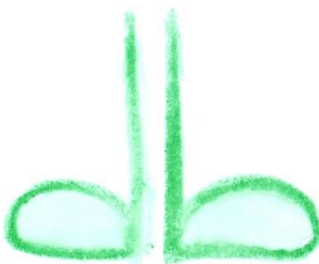


3. Bedürfnis

Was wir brauchen, worum es uns eigentlich geht, was uns wichtig ist

Nicht verwechseln mit: Strategien

„... weil ich _____ brauche.“



4. Bitte

Was kann ich oder der/die andere ganz konkret tun, jetzt oder in absehbarer Zukunft

Nicht verwechseln mit: Forderungen.

„Würdest du bitte _____?“

[Farbgebung: M.W.] (Lechner/Pelikan 2013: 4)

Die 4 Schritte der GFK: Förderung der relationalen Kompetenz

1. **Schritt:** Er erweitert vor allem Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz.
2. **Schritt:** Er beinhaltet eine Förderung der emotionalen Kompetenz.
3. **Schritt:** Es können Aspekte motivationaler Kompetenz angebahnt werden.
4. **Schritt:** Er fördert die variable Strategiekompetenz.

Jeder einzelne Schritt fördert somit Kompetenzen, die in sich wiederum Fähigkeiten und Komponenten bergen, welche miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig stützen und nähren.

Bitschnau führt die vier Kompetenzen, die den vier Schritten entspringen, zusammen und stellt fest, dass diese in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen, das heißt auch, dass diese Kompetenzbereiche einander beeinflussen. In Beziehung gesetzt ergeben sie letztendlich eine Form von Grund- und Basiskompetenzen, die auch Teilaspekte sozialer Kompetenz darstellen. (Vgl. Bitschnau 2008: 165).

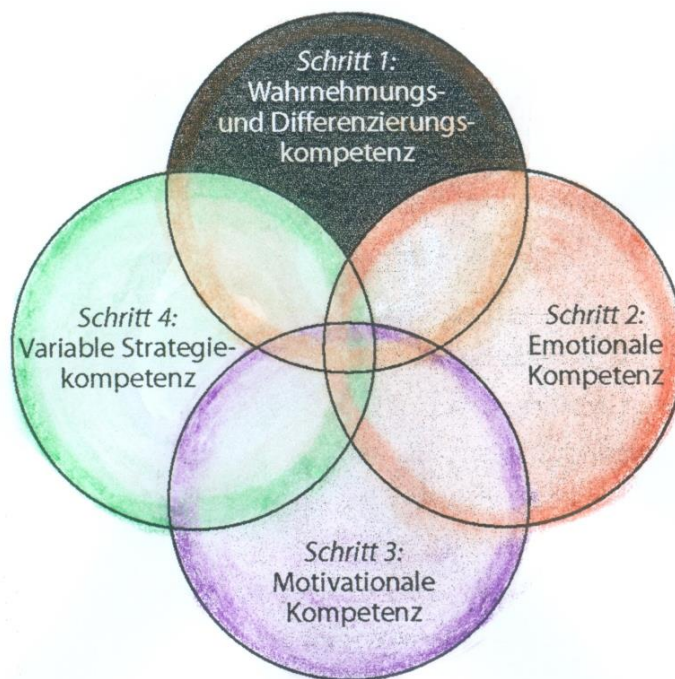


Abbildung 7: Die vier Schritte der GFK als relationale Kompetenz [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 165)

4.13. ‚Ich habe immer 3 Möglichkeiten!‘ - DAS MODELL der Gewaltfreien Kommunikation

In den bisherigen Ausführungen wurde vor allem der **Selbstaussdruck** beleuchtet, wobei die Kommunikation mit dem Gegenüber im Mittelpunkt steht. Aus den vier Schritten erschließen sich noch zwei weitere Möglichkeiten: eine **Innenschau** und eine **Außenschau**.

Die Anwendung der vier Schritte ist somit auf drei Ebenen möglich: **im innen**, zur inneren Klärung, **von innen nach außen**, um innere Beweggründe für das Gegenüber verständlich zu machen und **nach außen**, um mein Gegenüber zu verstehen. In jeder Situation habe ich diese drei Möglichkeiten: **Selbstklärung, Selbstaussdruck und Empathie**. Ein Zusammenspiel dieser drei Wege ermöglicht einen Fluss der Kommunikation. Die Entscheidung für einen Weg passiert meist von selbst, ohne bewusstes Vorantreiben. In herausfordernden Situationen kann es unterstützen, sich die Wahlmöglichkeiten bewusst vor Augen zu halten, um Verbindung im Kommunikationsprozess wachsen zu lassen. (Vgl. Lechner/Pelikan 2013: 12)

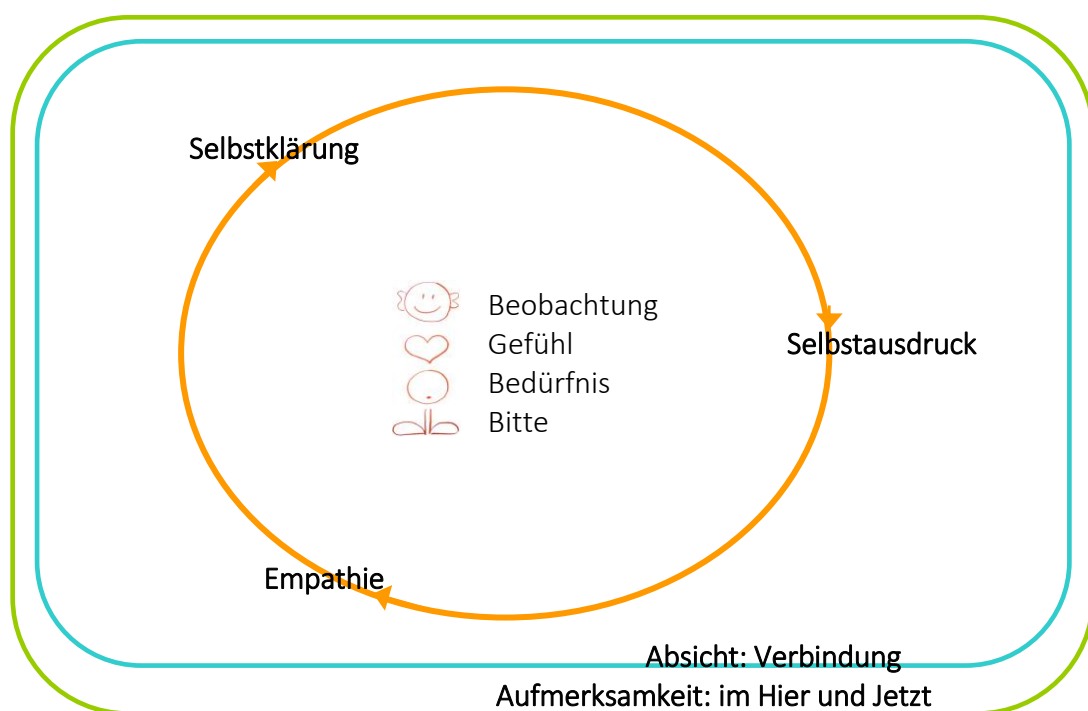


Abbildung 8: Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (Lechner/Pelikan 2013: 12)

Selbstepathie (ICH)

Ist ein Prozess der Selbstklärung, in dem mein ganzer Fokus auf meinem Inneren – auf dem ICH - liegt. Möglicherweise haben ein äußerer Reiz, eine Handlung, ein Blick oder ein Satz in mir Unruhe, Unbehagen oder Wut ausgelöst. Die Innenschau, also der Kontakt mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen kann mir zu Klarheit verhelfen. Die vier Schritte können dabei persönliches Wachstum fördern und als Gesprächsvorbereitung dienen. (Vgl. Lechner/Pelikan 2013: 12)

Selbstaussdruck (ICH → DU)

Die vier Schritte in dieser Form ermöglichen eine Form des Selbstaussdrucks, die den Fokus auf mein Erleben legt und in den ersten drei Schritten Ich-Botschaften beinhaltet. Es ist ein Werkzeug, um ehrlich und offen auszudrücken, was in einem vorgeht, ohne sich dabei in Bewertungen, Verurteilungen und Schuldzuweisungen zu verlieren. Beobachtungen, Gefühle und Bedürfnisse – Wahrnehmungen über das eigene innere Wesen – werden ins Außen getragen und im letzten Schritt – ein Schritt vom ICH zum DU - wird dem Gegenüber eine Bitte bzw. Strategie eröffnet. Wenn mein Gegenüber möchte, kann sie*er zur Bereicherung meines Lebens beitragen. (Vgl. Lechner/Pelikan 2013: 12)

Empathie (DU)

In diesem Schritt liegt die Aufmerksamkeit innerhalb aller Schritte beim Gegenüber, – beim DU. Hier geht es darum, sich in die Lebenswirklichkeit der anderen Person hineinzuversetzen. Was nimmt mein Gegenüber in seiner Lebensrealität wahr, wie fühlt sie*er sich dabei, was ist ihr*ihm dabei wichtig und was könnten Lösungsmöglichkeiten sein, die sie*er sich wünscht. In der Empathie unterstütze ich mein Gegenüber bei der Selbstklärung.

Die vier Schritte können in diesen 3 Möglichkeiten als Werkzeug verwendet werden, um Kommunikationsprozesse im innen und außen zu unterstützen, sie dienen als Orientierung. Das wichtigste jedoch ist die innere Haltung und der Fokus auf das eigentlich Essentielle, die Verbindung zum ICH und zum DU.

Wortlaute von Rosenberg bringen das sehr deutlich auf den Punkt:

„In der Gewaltfreien Kommunikation geht es NICHT um Kommunikation in vier Schritten, es geht NICHT um 1,2,3 und 4 – sondern es geht darum, in Verbindung zu kommen. Wenn wir uns auf Technik konzentrieren, kann uns das zwar helfen in Verbindung zu kommen, ist aber keine Garantie. Es ist wichtig, sich NICHT in der Technik zu verlieren, sondern sich zu erinnern ans Menschsein und sich zu verbinden mit der Lebendigkeit in uns und mit der Lebendigkeit in anderen.“ (Rosenberg 2006, zit. nach Bitschnau 2008: 76)

Um Empathie geben zu können, ist es Voraussetzung, dass wir selbst innerlich auch ‚genährt‘ sind. Wenn **abwehrende Gefühle** hochkommen oder wenn wir merken, dass es nicht möglich ist, Empathie zu geben, rät Rosenberg zu **drei Handlungsmöglichkeiten**. Eine Option könnte sein, **sich eine Auszeit zu nehmen**, dann nennt Rosenberg die Möglichkeit **gewaltfrei zu schreien** oder **innezuhalten und sich selbst Empathie zu geben**. (Vgl. Rosenberg 2010: 125)

4.14. Selbstempathie

„Eine einfühlsame Haltung ist nicht einfach immer da,
sondern entsteht immer wieder,
wenn wir gut für uns sorgen und uns selbst nähren.“
*Marshall B. Rosenberg*⁵⁴

„Bei sich beginnen, aber nicht bei sich enden,
bei sich anfangen, aber sich nicht selbst zum Ziel haben.“
*Martin Buber*⁵⁵

„Wer in seiner Person die Welt liebt,
dem kann man wohl die Welt übergeben.“
*Lao Tse*⁵⁶

So wie Selbstkompetenz und Perspektivenwechsel eine sich bedingende Wechselbeziehung haben, so sind auch Selbstempathie und Empathie verbunden. **Denn Empathie und Perspektivenwechsel sind nur „einer Person möglich, die in sich**

⁵⁴ (Marshall B. Rosenberg, zit. nach Fritsch 2008: 9)

⁵⁵ (Martin Buber, zit. nach Rust 2011: 72)

⁵⁶ (Lao Tse, zit. nach Fritsch 2008: 148)

selbst sicher genug ist und weiß, daß sie in der möglicherweise seltsamen oder bizarren Welt des anderen nicht verloren geht und in ihre eigene Welt zurückkehren kann, wann sie will. [Hervorhebung: M.W.]“ (Rogers 1980: 79)

Den ‚Schlüssel‘ in der GFK stellt die Entwicklung von Selbsteinfühlung dar. Wenn wir uns selbst gewalttätig behandeln, tragen wir diese Gewalt auch nach außen. Begegnen wir uns selbst rücksichtsvoll und achtsam, können wir auf andere empathisch reagieren. (Vgl. Rosenberg 2010: 149)

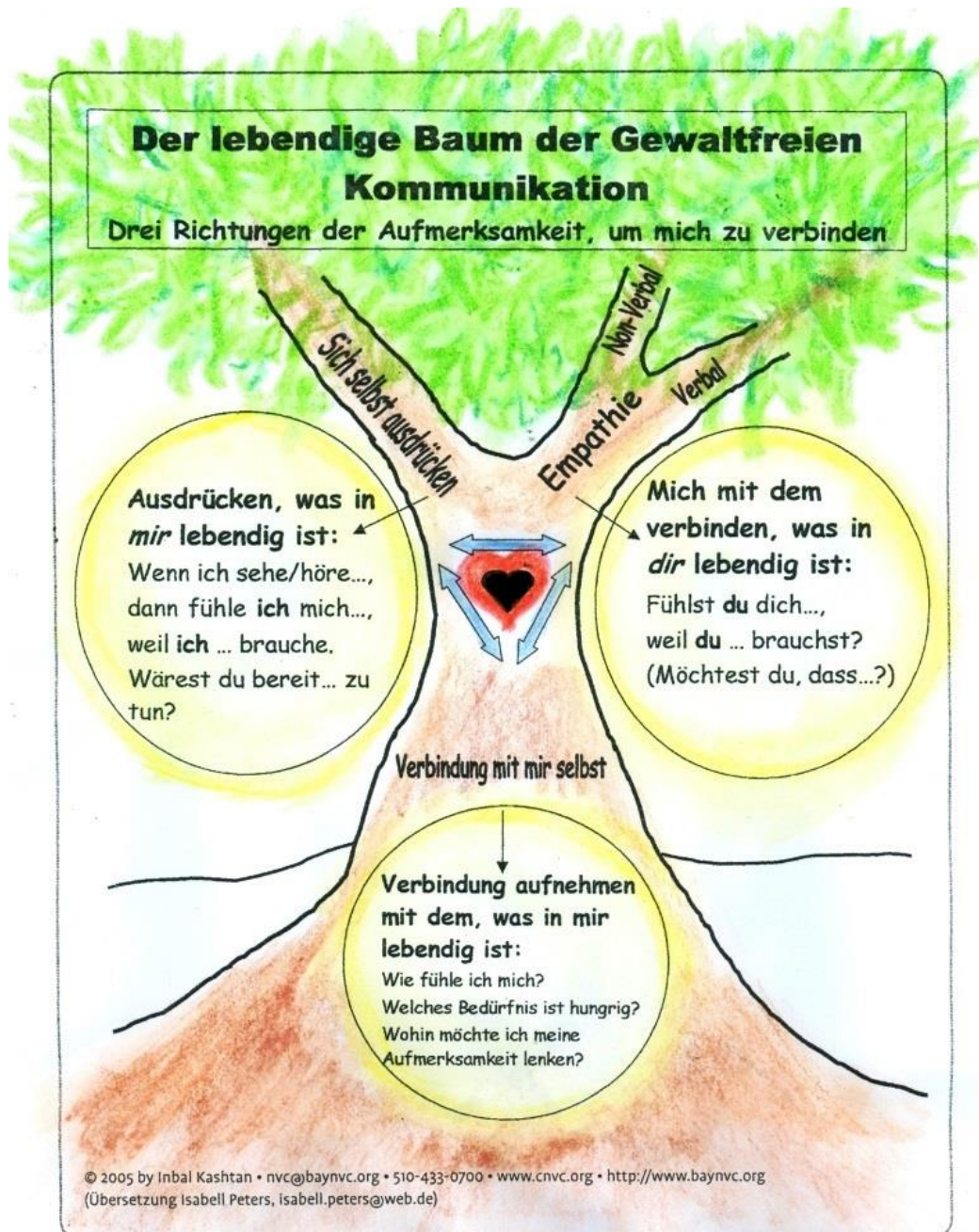


Abbildung 9: Der lebendige Baum der Gewaltfreien Kommunikation [Farbgebung: M.W.]
(Orth/Fritz 2013: 84)

Der Umgang mit sich selbst spiegelt sich also im Umgang mit der Außenwelt, im Umgang mit anderen Menschen. Fritsch bezeichnet Selbstempathie auch als „altruistisch motivierten Egoismus“. (Fritsch 2008: 10) Dies wird im Bild vom **„lebendigen Baum der Gewaltfreien Kommunikation“** sehr deutlich und klar erkennbar. Selbsteinführung, Selbstwahrnehmung und Selbstverbindung sind die Wurzel, die den ganzen Baum nähren und am Leben erhalten. Ist die Wurzel nicht versorgt, kann der Baum nicht gedeihen. Im Kontext der GFK mangelt es dann an Versorgung mit Selbstausdruck und Empathie. Der Umgang mit sich selbst stellt den Stamm dar, der für Halt sorgt und die Basis für ein Wachsen ist, das im Kontakt mit dem ‚Innen‘ und dem ‚Außen‘ steht. (Vgl. Orth/Fritz 2013: 85)

Im Prozess der Selbstempathie werden die vier Schritte zur inneren Klärung angewandt. In der praktischen Umsetzung und in Seminaren wird oft noch ein weiterer Schritt dazugegeben, den Rosenberg als **„Wolfsshow“** bezeichnet. **Es kann sehr erleichternd, klärend und belebend sein, (in diesem Schritt) in der Rolle des Wolfes Bewertungen, Urteile, Interpretationen, Frust, verbale Attacken und Aggressionen herauszulassen.** (Vgl. Fritsch 2008: 117)

Je nachdem, wo es für einen selbst stimmiger ist, wird dieser Schritt entweder vor oder nach dem Schritt der Beobachtung eingefügt.

Selbstempathie kann besonders hilfreich sein, wenn man sich nicht wohl fühlt, wenn Frustration, Traurigkeit und Ärger präsent sind, wenn Scham- und Schuldgefühle an einem nagen und wenn es für einen schwierig ist, anderen Menschen verständnisvoll zu begegnen. (Vgl. Fritsch 2008: 10)

4.14.1. Gewalttätige Handlungsweisen gegen mich selbst – Einfühlsamkeit mit mir selbst

„Wir sind darauf getrimmt, uns selbst als Objekte zu betrachten –
Objekte, die nicht perfekt sind. Wundert es dann,
dass sich viele von uns in gewalttätigen Handlungsweisen
gegen sich selbst wiederfinden?“
*Marshall B. Rosenberg*⁵⁷

In der Selbsteinfühlung kann ich **inneren Teilpersönlichkeiten Gehör verschaffen** und ihnen mitfühlend begegnen: **meinem inneren Kritiker, meiner Nörglerin, der Perfektionistin**, dem Harmonisierer, der Richterin, dem Luftikus, der Abenteurerin. (Vgl. Orth/Fritz 2013: 85)

„Wir sind dann einfühlsam mit uns selbst, wenn es uns gelingt, alle Teile unseres Selbst aufzunehmen und mit den Bedürfnissen und Werten in Kontakt zu kommen, die von jedem einzelnen Teil gerade zum Ausdruck gebracht werden.“ (Rosenberg 2010: 154)

Mit uns selbst in Verbindung zu kommen heißt, die verschiedenen Teilpersönlichkeiten in uns selbst zu erschließen, die verschiedenen Perspektiven die sich in uns auftun, anzuschauen. Die Ganzheit des Selbst kann dann erfasst werden, wenn ein **Perspektivenwechsel zwischen den Teilpersönlichkeiten** innerhalb eines intrapersonellen Kommunikationsprozesses stattfindet. Teilpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Perspektiven – Meinungen, Anliegen, Gefühle und Bedürfnisse – möchten gehört werden. Auch Hallitzky betont in Bezug auf Globales Lernen die Wichtigkeit intrapersonaler Kommunikation, da diese eng mit persönlicher Handlungsfähigkeit verbunden ist. Die Verdrängung innerer Stimmen, die sich widersprechen, reproduzieren Unsicherheit und Ohnmacht. Interne Exklusionsprozesse lenken die Außenwahrnehmung und steuern die Wahrnehmung der sozialen und sachlichen Umwelt.⁵⁸ (Vgl. Hallitzky 2005: 112) **Höre ich den Teilpersönlichkeiten zu, kann innere Klarheit aufsteigen und die Verbindung zu uns selbst wird möglich.** Die Kraft liegt im Hinhören und Annehmen dieser Widersprüche. Scheuklappen, die diese Widersprüche verdecken wollen, um sich vor inneren

⁵⁷ (Rosenberg 2010: 149)

⁵⁸ Vgl. Kapitel 14.2.

Spannungszuständen zu schützen, können abgelegt werden. Widersprüche und Unsicherheiten bekommen Raum.

Hallitzky bringt das Beispiel ‚Autofahren‘: Ein innerer Widerspruch und Spannungen tun sich auf, wenn ein Teil in mir aufschreit und vor der ‚Klimakatastrophe‘ warnt, während ein anderer Teil sich dafür entscheiden möchte mit dem Auto zu fahren, weil es „einfach bequemer ist“ (Hallitzky 2005: 112). Mit Hilfe der GFK können die Gefühle und Bedürfnisse dieser Stimmen offengelegt werden.

4.14.1.1. Ein GFK-Beispiel: Fahr ich mit dem Auto?

Ich führe nun dieses Beispiel, das Hallitzky genannt hat – im Sinne der GFK – aus und lasse dabei auch den ‚Wolf‘ sprechen. Die ‚Stellvertreter‘ meiner inneren Teilpersönlichkeiten nenne ich ‚Weltretterin‘ und ‚Easy-Rider‘.

Selbstempathie für die ‚Weltretterin‘

Wolfsshow

Verurteilungen werden gehört:

‚Jetzt fährst du schon wieder mit dem Auto! Du bist so egoistisch! Du liest Bücher über ‚Klimawandel‘ und dann trägst du selbst genauso zur Katastrophe bei!‘

Selbstempathie

Wenn du das sagst

- bist du enttäuscht, weil es dir wichtig ist dein Leben und das Leben anderer Menschen zu schützen? (Schutz des Lebens)
- bist du mürrisch, weil es dir ein Anliegen ist deine Ideale auch im praktischen Leben umzusetzen? (Kongruenz, Effektivität, Wirksamkeit)
- bist du resigniert, weil dir persönliche Entwicklung und Lernen wichtig sind?
- bist du misstrauisch, weil dir Verantwortung für das menschliche Wohlergehen am Herzen liegt?
- bist du kribbelig, weil dir Weltorientierung wichtig ist?

Selbstempathie für den ‚Easy-Rider‘

Wolfsshow

„Ma, jetzt tu doch nicht immer so herum. Ob DU jetzt mit dem Auto fährst oder nicht: die Welt wird deswegen nicht untergehen! Wenn du mit dem Fahrrad fährst musst du eine halbe Stunde früher aufstehen. Außerdem kommst du verschwitzt in der Arbeit an. Mach dir nicht so einen Kopf! Take it easy!“

Selbstempathie

Wenn du das sagst

- bist du gereizt, weil dir Leichtigkeit wichtig ist?
- bist du angespannt, weil dir innerer Friede, emotionale Sicherheit und Harmonie ein Anliegen sind?
- bist du unruhig, weil dir Flexibilität wichtig ist?
- bist du genervt, weil dir dein Schlaf und Entspannung wichtig sind?
- bist du aufgewühlt, weil dir deine Gesundheit ein Anliegen ist? (Hast du Angst dich zu verkühlen, wenn du beim Radfahren schwitzt?)
- bist du kribbelig, weil dir Kontinuität, Beständigkeit und der gewohnte Rhythmus wichtig sind? (Möchtest du, dass alles beim Alten bleibt?)
- bist du ungehalten, weil es dir wichtig ist für dich selbst zu sorgen? (Fürsorge)

„Weltretterin“ und „Easy-Rider“: zwei Stimmen, die unzufrieden sind und innerlichen Druck ausüben. Zum Schutz vor innerlichen Spannungen wird eine Stimme oft ausgeschaltet, damit innere Klarheit hergestellt wird. Ziel eines GFK-Prozesses ist es, die Bedürfnisse beider Teile zu erkunden, um Strategien zu erforschen, welche die Bedürfnisse beider Teile miteinschließen: Wo treffen sich der Schutz des Lebens, Wirksamkeit, persönliche Entwicklung oder Weltorientierung mit Leichtigkeit, Flexibilität, Schlaf, Entspannung und Kontinuität?

Mögliche Strategien könnten sein:

- die Angebote des Öffentlichen Verkehrs versuchen
- ein Elektrofahrrad kaufen, um nicht ins Schwitzen zu kommen
- ein ‚Car-Sharing‘-Projekt mit Freund*innen
- Montag und Freitag mit dem Fahrrad in die Arbeit fahren (wenn es nicht regnet)

Wenn der ‚Easyrider‘ auf den täglichen Autofahrten beharren will und die starken Bedürfnisse nach Leichtigkeit und Flexibilität nicht aufgeben möchte, könnte sich die ‚Welttrotterin‘ ihr Bedürfnis nach ‚Schutz des Lebens‘ und ‚Verantwortung für den Planeten Erde‘ auch anders erfüllen:

- regionale Wanderurlaube anstatt Flugreisen

Eine Fülle an Handlungsmöglichkeiten eröffnet sich durch die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Bedürfnisse. Ein Hinschauen auf die differierenden Perspektiven innerlicher ‚Wettstreiter*innen‘ gibt mir die eigene Handlungsfähigkeit zurück.

4.14.1.2. Innere Gewaltherrschaft

‚Das schaffe ich sowieso nie!‘

‚Als Einzelne*r kann ich da eh nichts tun!‘

‚Die anderen können das viel besser!‘

‚Wenn ich so nervös bin, halt ich mich selbst nicht aus!‘

‚Jetzt tu doch nicht so herum, entscheid dich endlich!‘

‚Du kriegst nichts auf die Reihe!‘

‚Du musst das machen, sonst bist du eine Niete!‘

‚Eigentlich sollte ich das besser können!‘

So könnten innere Stimmen klingen, die einen selbst und eigene Handlungen bewerten und verurteilen. Innere Stimmen, die vorgeben, was wir tun ‚müssten‘ und wie wir sein ‚sollten‘, damit wir zufrieden mit uns sind und uns mögen.

Rosenberg spricht von einer „inneren Gewaltherrschaft“, die wir gegen uns selbst führen. (Vgl. Rosenberg 2010: 151)

Diese inneren Selbsteinschätzungen können blockieren, uns in Schuld, Scham und Ohnmacht versinken lassen. Sie verklären unsere Wahrnehmung und wir verlieren den Blick auf Autonomie, Wahl- und Handlungsmöglichkeiten. (Vgl. Orth/Fritz 2013: 85)

Rosenberg bezeichnet Scham als eine Art von Selbsthass. Handlungen, die dieser Motivation entspringen, werden keine Freude bereiten. (Vgl. Rosenberg 2010: 150)

4.14.2. Trauern in der GFK

„Ich unterscheide Trauern von Entschuldigungen.
Wenn ich mich entschuldige, gebe ich zu,
dass ich ein schrecklicher Mensch bin und Strafe verdient habe.
Wenn ich traure, dann gehe ich auf eine viel tiefere Ebene in mir.
Ich setze mich mit meinem eigenen Schmerz auseinander.“
*Marshall B. Rosenberg*⁵⁹

Der Schrei einer inneren Kritikerin wie ‚Jetzt hast du schon wieder etwas falsch gemacht! Du bist nicht auszuhalten!‘ deutet Rosenberg als „tragischen Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse“. (Vgl. Rosenberg 2010: 151)

Selbstempathie kann dabei unterstützen, Handlungen in eine Richtung zu lenken, die das Leben bereichern. Wir können ergründen welche Gefühle auftauchen, wenn wir uns einen Satz wie diesen sagen. Wenn es uns gelingt, das unerfüllte Bedürfnis hinter dem Satz herauszufinden, werden hinter Schuld, Scham und Depression, die eine innere Spaltung ausdrücken und lähmend wirken, Gefühle wie Traurigkeit, Enttäuschung und Angst zu Tage treten, die Handlungsimpulse anregen können. Rosenberg bezeichnet diesen Prozess als „Trauern“, wo wir uns Klarheit über unsere Gefühle und Bedürfnisse über vergangene Handlungen verschaffen, die wir jetzt bedauern.

Wir können erkennen auf welche Art und Weise wir unser Verhalten gegen unsere Bedürfnisse gerichtet haben. (Vgl. Rosenberg 2010: 152)

⁵⁹ (Rosenberg, zit. nach Fritsch 2008: 142)

4.14.3. Selbstvergebung

„Wir machen niemals etwas falsch. Wir haben nie etwas falsch gemacht. Wir werden niemals etwas falsch machen. Wir tun Dinge, die wir nicht getan hätten, wenn wir damals gewusst hätten, was wir jetzt gerade lernen.“
*Marshall B. Rosenberg*⁶⁰

Nachdem wir Vorwürfe enttarnt und die dahinterliegenden Bedürfnisse entdeckt haben, können wir uns in einem weiteren Schritt – der Selbstvergebung – fragen: **„Als ich mich so verhalten habe, wie ich es jetzt bedaure, welches Bedürfnisse [sic!] habe ich damit versucht zu erfüllen?“** (Rosenberg 2010: 153).

Rosenberg geht davon aus, dass hinter JEDER Handlung ein Bedürfnis steht, auch hinter Handlungen, die ich möglicherweise im Nachhinein bereue. Egal, ob dieses Bedürfnis durch die Handlung erfüllt wurde oder nicht – aus dieser Sichtweise kann keine Handlung als ‚falsch‘ bezeichnet werden. Jede Handlung will ursprünglich und in diesem bestimmten Moment dem Leben dienen.

„Ein wichtiger Aspekt der Selbst-Vergebung ist die Fähigkeit, einen empathischen Kontakt mit *beiden* Teilen in uns aufrechtzuerhalten: Mit dem Teil, der die geschehene Handlung betrauert, und mit dem Teil, der gehandelt hat.“ (Rosenberg 2010: 153)

4.14.4. Vom ‚Müssen‘ zum ‚Frei-Wählen‘

Einen weiteren Aspekt, um für sich selbst zu sorgen und dem eigenen Leben zu dienen, fasst das Motto der GFK zusammen: **„Tue nichts, was du nicht aus spielerischer Freude heraus tust! [Hervorhebung: M.W.]“** (Rosenberg 2010: 155)

Hier spricht Rosenberg das ‚Müssen‘, das ‚Sollen‘ und die Pflichten an, die wir uns im Leben selbst auferlegen, welche durch den Fokus auf Bedürfnisse, die ich mir dabei erfülle, aufgebrochen werden können.

Im Basiswerk „Gewaltfreie Kommunikation“ gibt Rosenberg die Anregung, aufzuschreiben, welche Tätigkeiten wir im Leben tun, wo wir das Gefühl haben, dies aus einer ‚Müssens-Motivation‘ heraus zu machen und nicht aus Freude. In einem weiteren Schritt sollen folgende Satzfragmente hinzugefügt werden:

⁶⁰ (Rosenberg, zit. nach Fritsch 2008: 142)

„Ich habe frei gewählt zu, denn ich möchte“ (Rosenberg 2010: 156)

Einerseits ermöglicht dies eine Bewusstmachung, dass wir alle Handlungen frei gewählt haben und andererseits das Erkennen, dass wir diese Tätigkeiten machen, um uns Bedürfnisse zu erfüllen.

Bekommen wir Klarheit über die dahinterliegenden Bedürfnisse, unsere ‚Lebensmotive‘, können wir vielleicht auch Freude in Tätigkeiten wahrnehmen, die sonst mit Frust und Abwehr behaftet sind. Oder es erschließen sich aus dem Wissen über unsere Bedürfnisse neue Strategien, die diesen Bedürfnissen dienen können. (Vgl. Rosenberg 2010: 155ff.)

Ein **Beispiel** aus meinem persönlichen Alltag kann dies verdeutlichen. Ein GFK-Workshop vor drei Jahren hat dieses Bewusstsein in mir wachgerufen. Vor etwa 3 Jahren ist meine Tochter in der Nacht etwa sechs Mal oder öfter aufgewacht, weil sie ihre Zähne bekam. Ich war selbst sehr müde und wollte mich in der Nacht auch erholen, Ruhe haben, mich entspannen und auf meine körperlichen Ressourcen schauen. Aber das Vorhalten dieser Bedürfnisse brachte mich in diesem Moment nicht weiter, sondern förderte eher den Ärger in mir – jedes Mal wenn sie wieder aufschrie, tauchte ein ‚schon wieder‘ in mir auf. Ich stand etwas frustriert auf, um sie wieder zu mir ins Bett zu holen, zu stillen und in ihr Bett zu legen. Nach 20 Minuten war wieder ein Schreien... Durch einen GFK-Workshop bekam ich die Anregung mich mit dem Bedürfnis zu verbinden, das ich mir erfüllte, indem ich aufstand. Dies traf es auf den Punkt – mir waren Fürsorge und das Dasein für meine Tochter, wenn es ihr nicht gut ging, ein ganz großes Anliegen, darum blieb ich nicht liegen, sondern stand auf. Indem ich mir jedes Mal, wenn sie aufschrie dies vor Augen führte, gelang es mir, mit einer anderen Hingabe und Energie für meine Tochter da zu sein, obwohl auch die Bedürfnisse nach Ruhe und Entspannung da waren.

Ich habe frei gewählt, für meine Tochter aufzustehen, denn ich möchte für sie da sein.

4.14.5. Äußere Beweggründe vs. eigene Bedürfnisse

Rosenberg weist darauf hin, dass unser Handeln oft durch äußere Beweggründe geleitet wird. So kann es sein, dass Handlungen am Wunsch nach Geld oder dem Wunsch nach Bestätigung und Belohnung folgen. Beides sind Formen, die uns vom ‚Außen‘ abhängig machen und eigene Lebensmotive verdecken können. Indem Geld als Strategie wahrgenommen wird und neben unzähligen anderen Strategien steht, verliert es an Wert und Bedeutung. (Vgl. Rosenberg 2010: 157) Die Suche nach Bestätigung und der Versuch, Liebe zu erkaufen haben oft den Preis, das eigene Selbst zu verleugnen. Sehr stark am Außen orientiert sind auch Handlungen, die wir tätigen, um uns nicht zu schämen oder schuldig zu fühlen. Die Erfüllung eigener Bedürfnisse wird dabei hintangestellt.

Das Pflichtgefühl, das heißt „Dinge zu tun, ‚weil sie von uns erwartet werden‘, führt zu den potenziell gefährlichsten Verhaltensweisen. [Hervorhebung: M.W.]“(Rosenberg 2010: 159)

Rosenberg verweist hier auf Adolf Eichmann und seine Kolleg*innen, die sich im zweiten Weltkrieg jeglicher Verantwortung entledigten und aus ‚Pflichtgefühl‘ Zehntausende Menschen töteten. (Vgl. Rosenberg 2010: 159)

4.14.6. Selbstempathie trifft Konstruktivismus

Im Kontext der Selbstempathie kann eine Parallele zur konstruktivistischen Didaktik gezogen werden, die darauf abzielt, Gedanken und Wahrnehmungen des Außen insofern zu deuten, als sie in einem inneren Konstruktionsprozess entstanden sind und somit nicht konstitutiv und allgemeingültig sind.

„Realität finden wir nicht ‚draußen‘, sie entsteht im Auge des Betrachters.“ (Maturana/Lippe 1997: Zitat am Buchrücken) – wie Humberto Maturana es zusammenfasste.

Der Prozess der Selbstempathie kann hier einen Beitrag leisten, insofern er die Wahrnehmung und das Bewusstsein unterstützt, dass Gedanken und Gefühle zu mir gehören und durch mich selbst erschaffen werden. Bedürfnisse, die ich mir durch bestimmte Handlungen erfülle, bilden ein Produkt meiner eigenen Seins-Welt. Selbsteinführung kann ein Bewusstsein ‚nähren‘, das die eigene Verantwortlichkeit in

den Vordergrund stellt und offenlegt, dass ich mich entscheiden kann, mit welchem Blick und mit welchen Ohren ich mich selbst und andere wahrnehme.

Ich entscheide, ob ich ‚Wahrgenommenes‘ als ‚vermeintliche Tatsachen‘ oder als ‚Bewertungen‘ einordne. Außerdem führt es mir vor Augen, welche Sprache ich wähle und welche Handlungen ich setze. (Vgl. Orth/Fritz: 86)

4.15. Empathie

„Wir können nicht für uns allein leben. Unsere Leben sind verbunden durch tausend unsichtbare Fäden, und entlang dieser mitfühlenden Fasern laufen unsere Handlungen als Ursachen und kehren als Wirkung zu uns zurück.“
Hermann Melville ⁶¹

4.15.1. Definitionen zu Empathie

Der Begriff Empathie enthält das griechische Wort ‚pathos‘, das im Deutschen u.a. mit ‚Gefühl‘ übersetzt wird. Die deutsche Bezeichnung für Empathie ist ‚Einfühlung‘. (Vgl. Weckert 2012: 31)

Allgemein wird Empathie als Fähigkeit definiert „Gedanken, Gefühle und Emotionen eines Menschen zu erkennen und die eigenen Reaktionen darauf wahrzunehmen“ (Weckert 2012: 31).

Innerhalb des Begriffs Empathie wird zwischen „eindimensionalen“ und „mehrdimensionalen“ Definitionskonzepten unterschieden. Bei „**eindimensionalen**“ Empathiekonzepten werden Phänomene wie eine kognitive Perspektivübernahme, Einfühlung, Mitleid, unbewusste emotionale Ansteckung und auch Hilfeleistung mit eingeschlossen. Innerhalb der „**multidimensionalen**“ Strömung wird eine bewusste und klare Unterscheidung zwischen einer kognitiven und einer affektiven Empathie getroffen. (Vgl. Weckert 2012: 32)

Die Differenzierungslinie wird wie folgt beschrieben: „Kognitive Empathie wird als die Fähigkeit zur Perspektivübernahme bezeichnet, affektive Empathie als die emotionale Reaktion des Beobachters auf die Emotionen anderer Menschen (vorausgesetzt, dass die emotionale Reaktion Übereinstimmungen mit der Emotion der beobachteten Person aufweist).“ (Weckert 2012: 32) Weckert zitiert Paul Ekman, der die Abgrenzung

⁶¹ (Hermann Melville, zit. nach Rosenberg 2006: 54)

folgendermaßen definiert: „Kognitive Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt. Emotionale Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt [...]“ (Paul Ekman, zit. nach Weckert 2012: 32)

Rogers definiert Empathie folgendermaßen: „Empathie bedeutet, die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch zu werden. Sie beinhaltet, in jedem Augenblick ein Gespür zu haben für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen in dieser anderen Person, für Furcht, Wut, Zärtlichkeit, Verwirrung oder was auch immer sie erlebend empfindet. Empathie bedeutet, zeitweilig das Leben dieser Person zu leben; sich vorsichtig darin zu bewegen, ohne vorschnell Urteile zu fällen; [...]“ (Rogers 1980: 79)

Rosenberg stellt die Wichtigkeit von Präsenz innerhalb von Empathie in den Vordergrund und schlägt vor: „Den Verstand leer machen und mit dem ganzen Wesen zuhören.“ (Vgl. Rosenberg 2012: 113)

4.15.2. ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘

Innerhalb der Begriffsfelder ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘ gibt es begriffliche Überschneidungen bzw. Übereinstimmungen. Auf Basis dieser Deutungsinhalte kann in einem nächsten Schritt die Einbettung des Perspektivenwechsels innerhalb des Empathiekonzeptes der Gewaltfreien Kommunikation folgen.

So wie zahlreiche Ausführungen zum Begriff ‚Empathie‘ den Perspektivenwechsel und die Perspektivübernahmen subsumieren, wird auch im Bedeutungsfeld ‚Perspektivenwechsel‘ das Wort Empathie verwendet. (Vgl. Weckert 2012: 32, Neuf 1997: 8f.) Die Deutungsinhalte beider Begriffe zeigen somit Überschneidungen und sind teilweise kongruent:

Somit kann eine klare Verbindung hergestellt werden zwischen dem Begriff des ‚empathischen Perspektivenwechsels‘, der als „Mit- und Nacherleben eines psychischen Inhalts“ (Neuf 1997: 12) definiert wird und der ‚emotionalen bzw. affektiven Empathie‘, die als „eine emotionale Reaktion des Beobachters auf die Emotionen anderer Menschen“ (Weckert 2012: 32) gilt.

Zudem kann eine Parallele zwischen der ‚kognitiven Empathie‘ und dem ‚affektiven Perspektivenwechsel‘ hervorgehoben werden, wobei Gefühle einer anderen Person

erkannt und erschlossen, aber nicht „mitgeföhlt“ werden. (Vgl. Weckert 2012: 32, Neuf 1997: 11)

Entlang dieser Definitionslinien der ‚emotionalen Empathie‘ bzw. des ‚empathischen Perspektivenwechsels‘ sind die Grundlagen der GFK nach Rosenberg anzusiedeln.

4.15.3. Biologische Grundfähigkeiten für Empathie

„Wenn ich einen Akrobaten auf einem Hochseil beobachte,
habe ich das Gefühl in seiner Haut zu stecken.“
Theodor Lipps⁶²

Eine biologische Voraussetzung für Empathie stellen Spiegelneurone dar. „Die Spiegelaktivität von Nervenzellen für die Vorstellung von Empfindungen erzeugt im Beobachter ein intuitives, unmittelbares Verstehen der Empfindungen der wahrgenommenen Person.“ (Bauer 2005: 44)

Auch innerhalb der Handlungsneurone konnte dieses Spiegelverhalten nachvollzogen werden, die es dem Menschen ermöglichen, den gesamten Ablauf einer Handlung nachzukonstruieren, auch wenn nur ein Teil dieser Handlungssequenz wahrgenommen wurde. Spiegelneurone helfen uns, Zustände, die wir bei anderen Personen wahrnehmen, selbst nachzuerleben bzw. nachvollziehen zu können. (Vgl. Bauer 2005: 44)

Als *Gyrus cinguli* wird das Zentrum im Gehirn bezeichnet, das für Emotionen verantwortlich ist. Bei Impulsen – wie zum Beispiel Schmerz – werden in diesem Areal des Gehirns Nervenzellen befeuert. Zur Veranschaulichung des Phänomens der Spiegelaktivität bringt Joachim Bauer ein **Beispiel** aus einem Versuchslabor:

Eine Testperson pikste sich dabei mit einer Nadel in die Fingerkuppe, was dazu führte, dass in einer bestimmten Region des *Gyrus cinguli* Nervenzellen gefeuert wurden und der Schmerz signalisiert wurde. In einem weiteren Schritt stach sich der Untersuchungsleiter mit der Nadel in die Fingerkuppe und die Testperson beobachtete ihn dabei. Obwohl die Testperson die Handlung nur beobachtete, reagierten dieselben Nervenzellen innerhalb des *Gyrus cinguli*, die auch beim eigenen Piksen und direkten Erleben gefeuert hatten. (Vgl. Bauer 2005: 47)

⁶² (Theodor Lipps 1903, zit. nach De Waal 2011: 67)

Dies verdeutlicht, dass Zustände – wie zum Beispiel Schmerz – bei bloßer Beobachtung im wahrsten Sinne des Wortes körperlich ‚miterlebt‘ werden. Es wurde festgestellt, dass bereits die Vorausahnung einer Situation, die möglicherweise Schmerz auslöst, das Feuern von Neuronen veranlasst. (Vgl. Bauer 2005: 48)

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass Empathie nicht über den Intellekt, sondern über Spiegelzellen funktioniert. Frans de Waal bezeichnet dieses Phänomen der menschlichen Interaktionsfähigkeit auch als „Gespräche von Körper zu Körper“ (Frans de Waal 2009: 67).

4.15.4. Empathie als ‚Gesundheitsdroge‘

Thomas Insel hat 1979 festgestellt, dass Menschen – ausgelöst durch intensive zwischenmenschliche Beziehungen – Körperstoffe ausschütten, die menschliches Überleben ermöglichen. Eine geringere Ausschüttungsmenge würde zu Krankheit und in weiterer Folge zum Tod führen.

Thomas Insel entdeckte die Stoffe Dopamin, Oxytocin, Opioiden, die als ‚Gesundheitsdrogen‘ gelten: Sie wirken stark stressreduzierend und bewirken bzw. steuern das natürliche Motivationssystem des Menschen. (Vgl. Weckert 2012: 98, 101; Bauer 2008: 26-66) Bei einem Mangel an diesen drei Körperstoffen werden als Ersatz oft andere Substanzen wie Zigaretten, Zucker, Alkohol u.a. zugeführt. Diese können bei manchen Menschen ein ähnliches Wohlfühl auslösen, können jedoch Suchtdruck erzeugen und das körperliche System irritieren. (Vgl. Weckert 2012: 101)

Menschen haben also einen ‚social brain‘ und ein Körpersystem, das durch ‚nährende‘ soziale Bindungen und Beziehungen aufrechterhalten wird. Basis für ein gesundes Dasein stellen somit Achtung, Wertschätzung, Gesehen-Werden und Liebe durch andere Mitmenschen dar. (Vgl. Weckert 2012: 100)

Empathische Präsenz und Kommunikation kann hier einen Beitrag leisten, da sie tragfähige Bindungen und respektvolle Beziehungen fördern kann. Sie trägt auf längere Sicht zu innerer Zufriedenheit und zu einem stabilen und gesunden Immunsystem bei, sowohl beim Sender als auch beim Empfänger von Empathie. (Vgl. Weckert 2012: 101)

4.15.5. Empathie bei Rosenberg

„Die Schönheit eines Menschen zu sehen ist dann am nötigsten, wenn er auf eine Weise kommuniziert, die es am schwierigsten macht, sie zu sehen.“

Marshall B. Rosenberg ⁶³

Rosenberg bezeichnet Empathie als „respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2010: 113).

Gegenwärtige Präsenz stellt Rosenberg in seinen Ausführungen in den Mittelpunkt. Empathie findet nur dann statt, wenn vorgefasste eigene Meinungen und Urteile abgelegt werden. **Auch Ratschläge, Beschwichtigungen und die Darlegung eigener Gefühle unterbrechen den Kontakt zum Gegenüber.** (Vgl. Rosenberg 2010: 113) Oft passiert es uns auch, dass wir vom aktiven Zuhören abschweifen und uns gedanklich in eigene Geschichten verlieren und diese möglicherweise ansprechen. Weitere Aspekte, die eine Verbindung und das ‚Präsent-Sein‘ beim Anderen unterbrechen, können Analysen und Verhöre sein, auch Erklärungen, Tipps und Verbesserungsvorschläge, die wir zu einem bestimmten Thema abgeben. (Vgl. Rosenberg 2010: 114) Besonders der Glaube, dass wir dafür Sorge tragen, dass es anderen wieder besser geht und der Wille etwas ‚in Ordnung zu bringen‘ verhindern Empathie. Hier einige Beispiele, die empathische Präsenz außer Kraft setzen können:

Trösten: ‚Ach, lass den Kopf nicht so hängen. Das wird schon wieder!‘

Eigene Geschichten: ‚Ach, wirklich? Jetzt muss ich dir mal erzählen, was mir passiert ist...‘

Mitleid: ‚Das ist wirklich schlimm! Du Arme...‘

Verbessern: ‚Also was du erzählst, das stimmt nicht! Ich sehe das so...‘

Belehren: ‚Ich sag dir was. Mach einfach...‘ (Vgl. Rosenberg 2010: 114)

Rosenberg verweist in diesem Zusammenhang auf ein Buch von **Rabbi Harold Kushner**, der in seinem Buch **„When Bad Things Happen to Good People“** darüber schreibt, welchen Schmerz er durchlebte, als Leute versuchten in aufzuheitern, als sein Sohn starb. Noch schwerer fiel es ihm anzunehmen, dass er selbst die zwanzig Jahre

⁶³ (Marshall B. Rosenberg, zit. nach Fritsch 2008: 111)

davor dasselbe gemacht hatte, als andere Menschen sich in ähnlichen Situationen befunden hatten. (Vgl. Rosenberg 2010: 114)

Präsenz ist nach Rosenberg abzugrenzen von Mitleid, als ein ‚Sich-hinein-Fallenlassen‘. Empathisch präsent sein, heißt für Rosenberg – egal, was jemand sagt – auf Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und auf das, worum ein Mitmensch bittet zu hören und wachsam zu sein. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Gefühlen und Bedürfnissen, die die Basis für gegenseitige Verbindung darstellen. (Vgl. Rosenberg 2010: 115f.): „ [...] **all meine Aufmerksamkeit ist auf die Gefühle und Bedürfnisse der anderen Person gerichtet.** [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2011: 46)

4.15.5.1. ‚Empathie-Geben‘

Beim ‚Empathie-Geben‘ kann das Gesagte des Gegenübers paraphrasiert und auch in Gefühle und Bedürfnisse übersetzt werden. Dies kann für den anderen Menschen eine Unterstützung sein, sein Inneres zu ergründen und mit tieferen Ebenen seines Selbst in Berührung zu kommen.

Eine Formulierungshilfe kann sein: „Fühlst du dich ..., weil du gerne ... hättest?“ (Vgl. Rosenberg 2010: 118, 123)

Weckert fasst eine praktische Anleitung für das empathische Zuhören so zusammen, dass nach drei bis fünf gesagten Sätzen die Sachinhalte, Gefühle und Bedürfnisse paraphrasiert wiedergegeben werden. (Vgl. Weckert 2012: 45)

Ob jemand genug Empathie bekommen hat, ist nach Rosenberg daran erkennbar, ob die wahrgenommene Anspannung – auch bei einem selbst – nachlässt oder ob der Redeschwall bei der anderen Person aufhört. (Vgl. Rosenberg 2010: 123) **Im Kontakt mit anderen Menschen geht es darum herauszufinden, ob diese gerne ihre Worte gespiegelt haben möchten oder ob stilles aufmerksames Zuhören eher ihrem Wesen entspricht.** (Vgl. Rosenberg 2011: 46)

Rosenberg hebt hervor: Empathie ist nicht mit Zustimmung gleichzusetzen; mir muss nicht gefallen was jemand anderer sagt. **Um Personen zu verstehen, ist es nicht Voraussetzung, mit ihnen einer Meinung zu sein. Wir wollen nicht herausfinden, was wir selbst darüber denken, wir gehen der Lebenswirklichkeit und den Lebensmotiven der anderen Person auf den Grund.** (Vgl. Rosenberg 2011: 44)

Orth und Fritz betonen die Unterscheidung von Bedürfnissen und Strategien – auch beim ‚Empathie-Geben‘. Denn die Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse ermöglicht Verbindung, die gemeinsame Basis wird ‚genährt‘. Das Nachdenken über gewählte Strategien kann Widerstände auslösen und eine wohlwollende Präsenz unterbrechen. Das heißt, der Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse unterstützt mich, auch selbst präsent zu sein und in der Gegenwart zu verweilen. (Vgl. Orth/Fritz 2013: 101)

4.15.5.2. Die Kraft der Empathie

Empathie schafft Vertrauen, Wertschätzung und kann das Bewusstsein über eigenes Befinden und Bedürfnisse unterstützen. Außerdem kann es eine tragende Struktur in den Kommunikationsprozess bringen und diesen vertiefen. Missverständnisse können geklärt werden. (Vgl. Weckert 2012: 45f.)

Weckert verweist auf Lyman Steil, die im Buch „Aktives Zuhören“ die Verantwortung des Zuhörers hervorhebt und diesem 51 Prozent Verantwortung für eine gelingende und ‚nährende‘ Kommunikation beimisst. (Vgl. Weckert 2012: 47)

Zusammenfassend zitiere ich Gerlinde Ruth Fritsch:

„Durch Empathie wird möglich, mit einer unvoreingenommenen offenen Haltung durch die Worte von Menschen hindurchzuhören und durch ihr Verhalten hindurchzuschauen. Sie befähigt dazu, das Vordergründige zu durchdringen, um zur lebenspulsierenden Essenz vorzustoßen: mitten ins Herz. Empathie erfasst, welche Sehnsucht einen Menschen dazu drängt, zu handeln, ungeachtet dessen, wie er seine Sehnsucht umzusetzen versucht. Empathie ist die Suche danach, was den anderen bewegt: Was sind seine Schmerzen, was seine Freuden? Und bei allen Fragen, bei aller Suche gibt es keinerlei Verurteilung oder Ablehnung, sondern tiefes Verständnis und Mitgefühl.“ (Fritsch 2008: 9)

4.16. Perspektivenwechsel und Bedürfnisse: Feindbilder übersetzen

Fritsch verweist auf Rosenberg, der einmal sagte, dass bei der Empathie 10% der Kontakt mit den Gefühlen ausmacht und 90% der Kontakt mit den Bedürfnissen.

(Vgl. Fritsch 2008: 59) Diese Feststellung spricht dafür, dass es uns auch möglich sein kann, einen Großteil der Perspektive eines anderen Menschen zu erschließen, wenn wir dessen Bedürfnisse erkennen, auch wenn wir keinen direkten Kontakt mit dessen Gefühlen herstellen können bzw. wir diesem Menschen nicht direkt gegenüberstehen. Es geht also darum, dessen Gedankengut anhand von dahinterliegenden Bedürfnissen wahrzunehmen.

Auch Neuf weist darauf hin, dass die Orientierung an Bedürfnissen einen Perspektivenwechsel fördern kann. (Vgl. Neuf 1997: 3) Für mich stellt sich diese Art von Perspektivenwechsel insofern als wichtig heraus, da wir im Alltag oft mit Meinungen, Handlungen, Erzählungen und Diskursen konfrontiert sind, jedoch keinen direkten Bezug zu einer Zielperson haben. Das Konzept von Rosenberg, das Bedürfnisse als verbindendes gemeinsames menschliches Element hervorhebt, kann dabei unterstützen, differierende Erfahrungswelten und Strategien auf einen ‚gemeinsamen Nenner‘ zu bringen. Es unterstütze uns dabei, die Perspektive zu wechseln.

Besonders im Kontext Globalen Lernens soll Perspektivenwechsel auch auf abstrakter Ebene angebahnt werden: eine ‚Minimalperspektive‘ einer Zielperson, die tausende Kilometer entfernt lebt, wird erschlossen.

In der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven stoßen wir oft auf Verurteilungen, die sich in der Abgleichung mit der eigenen Perspektive auf tun. Die Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse kann dabei unterstützen, einer anderen Perspektive mit Offenheit zu begegnen. Rosenberg fasst dies auch unter dem Aspekt **‚Feindbilder übersetzen‘**⁶⁴ zusammen.

Das Erschließen einer **‚Minimalperspektive‘** bzw. das Übersetzen von Feindbildern möchte ich anhand eines konkreten **Beispiels** veranschaulichen:

Ein Artikel im Magazin TAU weckte Feindbilder in mir. Tobias Schlagitweit schreibt darin über seinen Volontariatsaufenthalt bei der Organisation ‚Jugend Eine Welt‘ in

⁶⁴ Nähere Ausführungen zu ‚Feindbilder übersetzen‘ sind in Kapitel 4.20.4. nachzulesen.

Andhra Pradesh (Indien): „Schläge gehörten hier zur Erziehung. Der Unterricht wird frontal gehalten. Stures Auswendiglernen ohne Sinnerfragung war die Methode. Die Autorität des Lehrers war wichtig und musste immer wieder klargemacht werden.“ (Schlagitweit 2013: 32)

Erinnerungen an eigene Auslandserfahrungen kamen hoch: Als Pädagog*in interessierte ich mich sehr für die Lehr- und Lernpraxis an Schulen in einigen afrikanischen Ländern, die ich bereiste. In verschiedenen Schulen in **Muyuka** („South-West Province“ Kamerun), in **Apac** (Norduganda) und in **Elinkine** (Südsenegal) traf ich Lehrer*innen, die auf ihrem Pult stets einen Stab griffbereit liegen hatten. In den Klassen waren zwischen 50 und 100 Schüler*innen und ein*e Pädagog*in.

Verurteilungen stiegen in mir hoch, **negative Bewertungen** gingen mir durch den Kopf und wühlten mich auf. Rosenberg nennt diese Stimmen auch **innere Wölfe**.

Wolfsshow

„Das ist ja echt menschenunwürdig wie die mit den Kindern umgehen!“

„Mit diesen Disziplinierungsmaßnahmen funktioniert Lernen sicher nicht – die armen Kinder!“

Sich diese Verurteilungen vor Augen zu halten, kann dabei unterstützen, Klarheit über die eigenen Feindbilder zu bekommen. Im nächsten Schritt ‚Feindbilder übersetzen‘ geht es darum, Verurteilungen gegen andere Menschen in Bedürfnisse zu übersetzen. Wenn innere Widerstände auftauchen und es einem schwer fällt einer anderen Person Einfühlung zu geben, rät Rosenberg dazu, sich vorher selbst Empathie zu geben. Empörung, Frust und Ärger bekommen Raum und eigene Bedürfnisse werden gehört. Dies könnte so aussehen:

Selbstempathie

Wenn du sagst „Das ist ja echt menschenunwürdig wie die mit den Kindern umgehen“

- bist du da empört, weil dir ein **achtsamer Umgang** ein Anliegen ist?
- bist du frustriert und mutlos, weil dir **Menschlichkeit** wichtig ist?
- bist du aufgewühlt, weil dir die **Fürsorge** und der **Schutz** für diese Kinder am Herzen liegen?
- bist du verzagt, weil dir **Wertschätzung, Anerkennung** und **Liebe** wichtig sind?

Wenn du sagst ‚Mit diesen Disziplinierungsmaßnahmen funktioniert Lernen sicher nicht – die armen Kinder!‘

- bist du besorgt, weil dir **Zusammenarbeit** und **Gegenseitigkeit** wichtig sind?
- bist du aufgebracht, weil dir **Selbstbestimmtheit** ein Anliegen ist?
- bist du betrübt, weil dir **Freude, Spaß** und **Vergnügen** am Herzen liegen?
- bist du traurig, weil dir **Wachstum, Entwicklung** und **Lernen** wichtig sind?

Wenn ich mich selbst gehört und verstanden fühle, kann ich in einem nächsten Schritt dazu übergehen, die Bedürfnisse meines Feindbildes zu ergründen. Feindbild ist in diesem Fall ein*e Lehrer*in, die*der Kinder mit einem Stab schlägt. Was mich in innerlichen Aufruhr und Unbehagen versetzt ist die Strategie, Kinder mit einem Stab zu schlagen. Lehrer*innen erfüllen sich durch diese Strategie Bedürfnisse.

Der Fokus auf Strategien eröffnet in diesem Fall einen Blickwinkel auf eklatante Differenzen, auf geteilte Welten. Die Aufmerksamkeit auf dahinterliegende Bedürfnisse führt geteilte Welten und eklatante Differenzen zusammen. Die Einheit in der Vielheit wird bewusst gemacht.

Perspektivenwechsel: Bedürfnisse meines Feindbildes ergründen

Folgende Bedürfnisse könnten möglicherweise hinter einer Handlung stehen, Kinder mit einem Stab zu schlagen:

Der*Dem Lehrer*in

- ist **Wirksamkeit** ein Anliegen.
- ist **Respekt** wichtig.
- ist **Effizienz** wichtig.
- liegt **Wissen, Kompetenz** und **Verstehen** am Herzen.
- ist **Ordnung** und **Struktur** (im Sinne eines konstruktiven Ordnungsrahmens) ein Anliegen.
- ist **Selbstbehauptung** wichtig.
- liegt **Fokus** (im Sinne fokussierten Arbeitens) am Herzen.
- sind **Präsenz** und **Gehörtwerden** ein Anliegen.
- ist **Wachstum, Entwicklung** und **Lernen** wichtig.

Diese Bedürfnisse ermöglichen einen Blick auf die ‚Menschlichkeit‘, die sich auch hinter gewaltvollen Handlungen verbirgt. Sie können Verbindung und Verständnis schaffen und als menschliches Verbindungselement wirken.

Es ist mir wichtig zu betonen, dass ein ‚JA‘ zu Bedürfnissen kein ‚JA‘ zu Strategien impliziert. Ich kann ‚JA‘ zu den Bedürfnissen sagen und *aus meiner Perspektive* ein klares ‚NEIN‘ zu den gewählten Strategien vertreten.

Ein ‚JA‘ die Perspektive zu wechseln und auf Bedürfnisse zu schauen ermöglicht mir in Verbindung zu treten und offen zu sein. Diese Offenheit stellt die Basis für eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe dar und ist die Grundlage für dialogisches – durch Gegenseitigkeit angeregtes - Lernen und Wachsen.

4.17. Was bewirkt die Gewaltfreie Kommunikation?

4.17.1. Wesentliche Veränderungen durch die GFK bei Erwachsenen

Anhand von Interviews und Fragebögen ging Bitschnau der Frage nach, welche wesentlichen Veränderungen die GFK ins Leben der Befragten brachte. (Vgl. Bitschnau 2008: 177) Bitschnau liefert eine umfangreiche Forschungsarbeit dazu.⁶⁵

Bitschnau beschreibt drei Hauptphänomene in **Beziehungen**: Zum einen die Intensivierung bestehender Beziehungen, dann Beziehungsabbruch, wo „keine befriedigende Wechselseitigkeit“ möglich war und als dritten Punkt nennt Bitschnau die „Heilung alter Beziehungs-Verletzungen“. (Vgl. Bitschnau 2008: 182)

73,33% der Befragten, die sich seit kurzem (bis zu einem Jahr) mit der GFK auseinandersetzen, nennen als wesentlichste Veränderung „das Wahrnehmen, Erkennen und Benennen eigener und fremder Bedürfnisse“. **Bedürfnisse** werden dabei als Grundlage und Beitrag zu erfülltem Leben empfunden. (Vgl. Bitschnau 2008: 186)

Einige Befragte zogen den Schluss, dass durch die Beschäftigung mit der GFK eine Stärkung ihrer Gesundheit einherging. Drei Workshop-TeilnehmerInnen wiesen auf die präventive Komponente hinsichtlich Burn-out hin, weil die Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse gleichzeitig einen achtsamen Umgang mit den eigenen Kraftressourcen unterstützen kann. (Vgl. Bitschnau 2008: 189) Bitschnau hebt hervor, dass der Aspekt

⁶⁵ Genauere Ausführungen können nachgelesen werden in: Bitschnau 2008: 177-239.

der **Salutogenese** sich erst im Forschungsprozess gezeigt hat und zu Beginn der Forschungsarbeit nicht absehbar war. Ergebnis war, einen weiteren Schwerpunkt ihrer Untersuchungen auf gesundheitsfördernde Aspekte zu legen, die sich für Teilnehmende durch die GFK herausstellten. (Vgl. Bitschnau 2008: 210)

Bitschnau verweist dabei auf Antonovskys Konzept der Salutogenese, der davon ausgeht, „dass der Gesundheits- und Krankheitszustand eines Menschen wesentlich durch eine individuelle und psychologische Einflussgröße bestimmt wird: die allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt und gegenüber dem eigenen Leben“ (Bitschnau 2008: 211).

Antonovsky spricht im Kontext von Salutogenese und Pathogenese vom Faktor der „Angemessenheit der Spannungsverarbeitung“ (Antonovsky 1997 zit. nach Bitschnau 2008: 212) und vom Aspekt des „*sense of coherence*“ (SOC), von einem Kohärenzerleben im Sinne von „sich selbst als stimmig, als ganz zu erleben“ (Bitschnau 2008: 212).

Innerhalb subjektiver Grenzen werden dabei einzelne Lebensbereiche als bedeutsam, handhabbar und verstehbar wahrgenommen. Bitschnau verweist auf Antonovsky, der **vier Bereiche** hervorhebt, die innerhalb dieser Grenze liegen müssen, damit ein SOC aufrechtzuerhalten ist:

- Gefühle
- interpersonelle Beziehungen
- existenzielle Fragen
- eine essentielle Tätigkeit

Hier zieht Bitschnau die Parallele zur GFK, die besonders diese Bereiche stärkt. Im Rahmen des GFK-Prozesses geht es um Wahrnehmen und Reflektieren von Gefühlen. Interpersonelle Beziehungen werden gestärkt, da mit Konflikten konstruktiv umgegangen werden kann und zu authentischem Auftreten ermutigt wird. Durch eine stetige Selbstreflexion werden Menschen darin unterstützt, sich damit auseinanderzusetzen, ob sie Tätigkeiten gerne machen oder nicht. (Vgl. Bitschnau 2008: 215)

Anhand dieser Ausführungen zieht Bitschnau den Schluss, dass eine „intensive Beschäftigung“⁶⁶ mit der Gewaltfreien Kommunikation sich positiv auf das Gesundheitserleben auswirkt.

Als weitere wesentliche Veränderung durch die GFK heben Befragte hervor, dass es ihnen leichter fällt, in **Konflikte** zu gehen, weil ihr Selbstbewusstsein in der Ausdrucksfähigkeit gestärkt wird. Außerdem können die vier Schritte dabei unterstützen, Lösungen zu erarbeiten und zur Deeskalation beizutragen. (Vgl. Bitschnau 2008: 192)

Eine weitere Bereicherung, die Teilnehmer*innen für sich erkannten, ist eine neue Form von **Selbstbewusstsein**, die vor allem darauf zurückzuführen ist, dass es ihnen leichter fällt, sich selbst zu positionieren. Damit gehen oft auch eine Veränderung des Selbstbildes bzw. die Veränderung von Sichtweisen einher. (Vgl. Bitschnau 2008: 192)

Zusammenfassend stellt Bitschnau fest, dass die Beschäftigung und die Anwendung der GFK einen Entwicklungsprozess anregen. Durch eine neue Verhaltens- bzw. Kommunikationsform stellen Befragte **Veränderungen in allen Lebensbereichen** fest, sowohl im unmittelbaren familiären Umfeld, als auch in erweiterten sozialen Netzwerken wie Beruf u.a. Durch eine erweiterte Kommunikationsfähigkeit und qualitativ intensivere Kontakte kann der Wirkungsbereich der Menschen ausgeweitet werden. (Vgl. Bitschnau 2008: 237)

⁶⁶ Unter „intensiver Beschäftigung“ versteht Bitschnau eine kontinuierliche und reflexive Auseinandersetzung – möglicherweise mittels Tagebuch-, selbstständiges Erarbeiten von Wissen, der Besuch von Übungsgruppen und Seminaren und eine bewusste Integration der Inhalte der GFK in das alltägliche Leben. (Vgl. Bitschnau 2008: 230f.)

4.17.2. Kompetenzdiagramm

Zusammenfassend veranschaulicht Bitschnau die Kompetenzen, die durch die Auseinandersetzung mit den vier Schritten wirksam werden können.

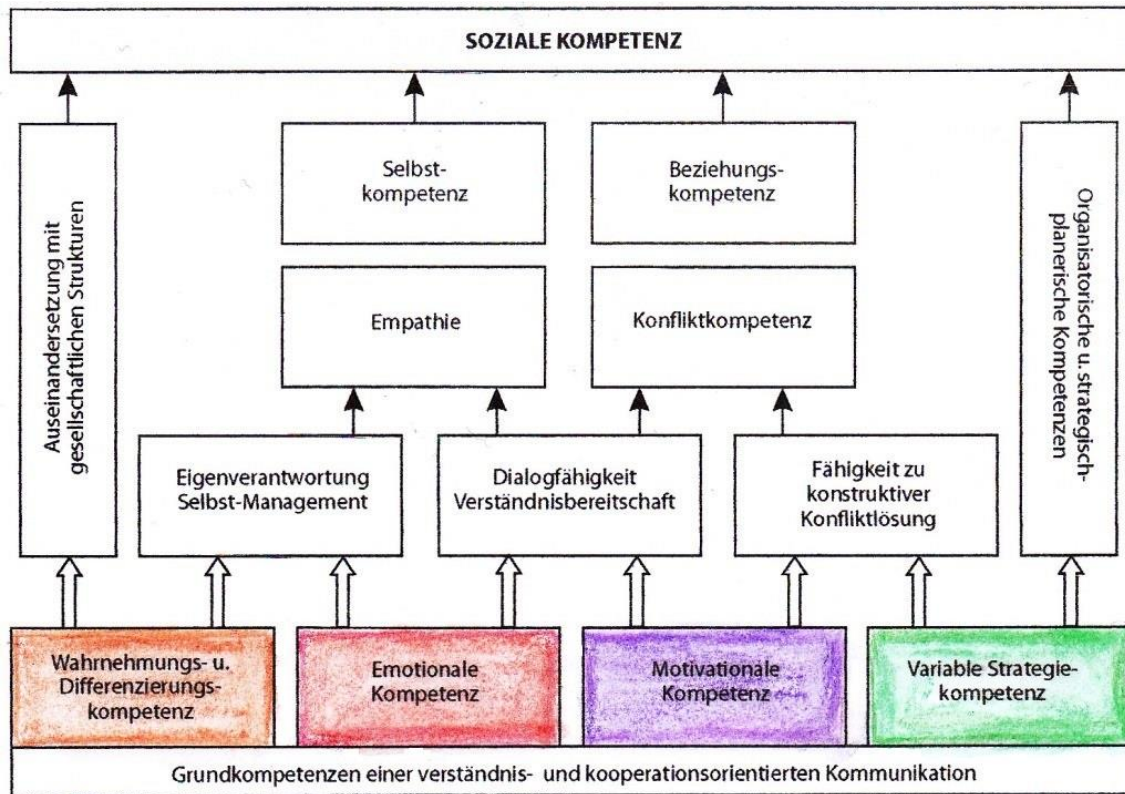


Abbildung 10: Relationale Komponenten sozialer Kompetenz [Farbgebung: M.W.]
(Bitschnau 2008: 238)

Bitschnau weist die GFK in diesem Diagramm als verständnis- und kooperationsorientierte Kommunikation aus, da gegenseitiges Verständnis und die Anbahnung von Kooperation im Vordergrund stehen:

1. Die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz
2. Die emotionale Kompetenz,
3. Die motivationale Kompetenz und
4. Die variable Strategiekompetenz

bilden die ‚Grundkompetenzen‘.

Weitere Kompetenzen bauen direkt bzw. indirekt auf diese auf:

- Eigenverantwortung, Selbst-Management
- Dialogfähigkeit, Verständnisbereitschaft
- Die Fähigkeit, eine konstruktive Konfliktlösung anzubahnen.

Konfliktkompetenz kann deeskalieren und gleichzeitig die Verbindung zwischen Menschen stärken. Bitschnau spricht von einem allgemein „friedfertigeren Umgang“ (Bitschnau 2008: 238), welcher durch Zusammenwirken mit einer „erweiterten **Empathiefähigkeit**“ (Bitschnau 2008: 238) auch Selbstkompetenz und Beziehungskompetenz wachsen lässt.

Zum Aspekt der **Selbstkompetenz** zählt Bitschnau „die Kompetenz, sich konstruktive Ziele zu setzen, Selbstdisziplin, Selbstmotivation, Vorbildfunktion, Konsequenz, Flexibilität, in Balance zu bleiben, mit Frustrationen gut umgehen zu können, insgesamt das eigene Leben – in Bezug zu gegebenen und im Moment unbeeinflussbaren Faktoren – in einem hohem [sic!] Ausmaß nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können“ (Bitschnau 2008: 238f.). **Beziehungskompetenz** impliziert die „Fähigkeit, sich auf unterschiedliche soziale Beziehungen einzulassen, sich gegenseitig nährenden Beziehungen zu leben, auch Kooperationsfähigkeit und das Wertschätzen von Differenz.“ (Bitschnau 2008: 239)

Soziale Kompetenz schließt außerdem Komponenten wie die ‚Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen‘ und ‚Organisatorisch und strategisch-planerische Kompetenzen‘ mit ein.

Die Befragungen lassen darauf schließen, dass das Modell der GfK soziale Kompetenz fördert. Voraussetzung dafür ist die persönliche Entscheidung und der Wille jedes Einzelnen, sich für diesen Lern- und Entwicklungsprozess zu öffnen. (Vgl. Bitschnau 2008: 239)

4.17.3. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

Die Ergebnisse von Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach GFK-Trainings

Cornelia Muth dokumentiert anhand von Interview-Ergebnissen, welche Lernfelder bei Kindern und Jugendlichen im Bildungsprogramm des Projekts „Ahimsa – Gewaltfreie Kommunikation für Kinder und Jugendliche“ angeregt werden konnten. (Vgl. Muth 2010: 5) An diesem Projekt haben insgesamt 100 Kinder und Jugendliche in den Altersgruppen: 4-6 Jahre; 8 Jahre; 10/11 Jahre; 15/16 Jahre teilgenommen. (Vgl. Muth 2010: 11;18)

Muth fasst zusammen, dass ein Großteil der Interviewten darauf hingewiesen hat, dass sie einen größeren Handlungsspielraum hinsichtlich des Umgangs mit Konflikten wahrnehmen. Handlungsalternativen wurden im Rahmen der Trainings auch erprobt. Sie erweitern dabei auch ihre Frustrationstoleranz im Zusammenhang mit Bedürfnissen. (Vgl. Muth 2010: 5; 136) Das Erkennen von Gefühlen und Bedürfnissen von sich selbst und des Gegenübers wurde von den Interviewten hervorgehoben. (Vgl. Muth 2010: 5; 129) Für die vierjährigen Kinder war der Begriff ‚Bedürfnisse‘ teilweise schwer zu fassen. (Vgl. Muth 2010: 15)

Muth verweist auf den Aspekt der Selbstempathie, der vor allem ältere Kinder und Jugendliche als Werkzeug zur Selbstregulation unterstützt und der dabei hilft, „Emotionen besser in den Griff zu bekommen“, zum Beispiel sich selbst zu beruhigen. (Vgl. Muth 2010: 15)

Die GFK kann einen positiven Zugang zu Gefühlen ermöglichen, besonders zu solchen, die gesellschaftlich als negativ gedeutet und teilweise tabuisiert werden. Im Rahmen der Trainings wurde Raum geschaffen, um Gefühle bewusst wahrzunehmen und diese auch auszudrücken. „Wir konnten im Kindergarten beobachten, dass einige Jungen, die in den ersten Herzrunden immer wieder gesagt haben, dass sie sich wütend fühlen, es nach einiger Zeit auch gewagt haben, es auszudrücken, wenn sie traurig sind.“ (Muth 2010: 132)

Einen weiteren Aspekt stellt die qualitative Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen dar.

Es ist schwierig festzustellen, inwieweit die Trainings der Gewaltfreien Kommunikation zu nachhaltiger Gewaltprävention beitragen können. Dazu bräuchte es nach Muth weitere Studien. (Vgl. Muth 2010: 133)

Außerdem stellt Cornelia Muth fest, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene für einen zwischenmenschlichen Dialog ein unterstützendes Umfeld brauchen. (Vgl. Muth 2010: 5)

Schulen können ein unterstützendes Umfeld für Gewaltfreie Kommunikation sein!

4.18. Skarpnäck Fria Skola – eine GFK-Schule

In Schweden, in der Nähe von Stockholm, wurde vor 15 Jahren durch eine Elterninitiative eine Schule gegründet, die auf Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation geführt wird.

Die Skarpnäck Fria Skola ist die erste Schule Europas, die Kernaspekte der Gewaltfreien Kommunikation als Unterrichtsprinzipien in den Vordergrund rückt. (Vgl. Grunt 2013: 68)

Eine staatliche Evaluierung des schwedischen Bildungsministeriums führt vor Augen, welche Erfolge es heute zu feiern gibt:

„In der Skarpnäck Fria Skola⁶⁷

- gibt es keine Anzeichen von Gewalthandlungen und Mobbing – alle Kinder beurteilen ihre Lernumgebung als sicher und friedlich
- liegt der Lernerfolg der Kinder in allen Schulfächern deutlich über dem schwedischen Durchschnitt
- lernen die Kinder aus innerer Motivation und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen
- gibt es einen hohen Grad an Kooperationsbereitschaft, Rücksicht und Akzeptanz für die Gleichwertigkeit aller Menschen“ (Grunt 2013: 68)

⁶⁷ Nähere Informationen können auf www.skolande.se nachgelesen werden.

4.19. GFK und Schule in Österreich

Durch die Erfolge von Schulen und Kindergärten mit Gewaltfreier Kommunikation inspiriert, steigt auch in Österreich die Anzahl an Pädagog*innen, die das Werkzeug der Gewaltfreien Kommunikation in ihren Arbeitsalltag integrieren. In fast allen Pädagogischen Hochschulen wird die GFK mittlerweile als Lehrer*innen-Fortbildung angeboten, in öffentlichen Schulen teilweise auch schulintern für das ganze Lehrer*innenkollegium.

Gabriele Grunt, die selbst GFK-Trainerin in Österreich und Ansprechpartnerin für ‚GFK und Bildung im Netzwerk Gewaltfrei Austria‘ ist, stellt fest, dass ein ‚Unterricht‘ für Kinder in GFK sich als unnötig herausgestellt hat. Lehrer*innen, die eine Haltung der Wertschätzung, der Akzeptanz, der Freiwilligkeit und des Interesses in den Schulalltag und die Gestaltung der Lernumgebung einbringen, schaffen den Nährboden für ein friedvolles und respektvolles Miteinander. (Vgl. Grunt 2013: 68f.)

4.20. Gewaltfreie Kommunikation und sozialer Wandel

„Ich begreife es einerseits als Aufgabe, uns selbst und unser persönliches Umfeld von der Gewalt in unserer Sprache und in unserem Denken zu befreien. Und andererseits ist es unsere Aufgabe, die Machtstrukturen zu verändern, die uns überhaupt erst so konditioniert haben und die immerfort das Unglück produzieren, das wir bekämpfen.“

Marshall B. Rosenberg ⁶⁸

4.20.1. Der „Urmythos“ ⁶⁹

Rosenberg beruft sich in seinen Ausführungen über sozialen Wandel auf den „Urmythos“ bzw. das Paradigma nach dem Religionstheoretiker Walter Wink, der sich seinen Veröffentlichungen folgend vor 8000 bis 10000 Jahren herausgebildet hat. (Vgl. Bitschnau 2008: 29; Rosenberg 2006: 69)

Dieses Paradigma reproduziert – vereinfacht gesagt – das Denken, dass ein gutes Leben darin besteht, wenn gute Menschen schlechte Menschen bestrafen und besiegen. Innerhalb dieses Mythos hat sich ein Rechtssystem entwickelt, das auf vergeltender Gerechtigkeit aufbaut und die Vorstellung reproduziert, dass Bestrafung

⁶⁸ (Rosenberg 2011: 133)

⁶⁹ (Rosenberg 2006: 69)

und Belohnung verdient werden. Rosenberg weist diese Art zu Denken als „Kern der Gewalt auf unserem Planeten“ aus. (Vgl. Rosenberg 2006: 69)

Diejenigen, die auf der Autoritätsebene oben stehen, definieren und bestimmen, welche Dinge ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ sind. Menschen sind also darauf konditioniert, die Urteile einer Person, die sich auf einer höheren Autoritätsebene befindet, zu fürchten. (Vgl. Rosenberg 2006: 70)

Diese Herrschaftsstrukturen gehen Hand in Hand mit einer Herrschaftssprache, deren Aufmerksamkeit auf moralischen Bewertungen liegt. Fragen ‚Wer ist wie?‘ oder ‚Wer ist was?‘ stehen hier im Vordergrund. Es werden Kategorien geschaffen, wer ‚normal‘ oder ‚abnormal‘ ist, wer ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist, wer ‚arm‘ oder ‚reich‘, wer ‚adelig‘ oder ‚Tagelöhner‘ ist, wer ‚Recht‘ hat oder wer im ‚Unrecht‘ ist. (Vgl. Rosenberg 2004: 20)

4.20.2. Herrschaftssprache

Der sprachlichen Verständigung kommt insofern eine Schlüsselrolle zu, als sie das Potenzial in sich trägt, Bewusstsein und Denken zu prägen. Die Sprache, die an Schulen gelehrt und durch die Medien weitergegeben wird, bezeichnet Rosenberg als Herrschaftssprache. Moralische Bewertungen prägen das Denken und verleiten Menschen dazu, die Verantwortung für ihr Leben, für ihre Gefühle und Bedürfnisse abzugeben. Menschen degradieren Menschen zu Objekten und Herrschaftsstrukturen werden unterstützt. (Vgl. Rosenberg 2004: 21)

Mit moralischen Bewertungen geht meist das Konzept von ‚Wert-Sein‘ und ‚Verdienen‘ einher. Durch diese Sichtweise wird Gewalt genießbar gemacht: Böses wird ‚zurecht‘ bestraft und gewaltvolle Handlungen werden somit ‚verdient‘ und gutgeheißen. Sowohl innerhalb juristischer als auch ökonomischer Systeme ist diese Art zu Denken Status Quo. (Vgl. Rosenberg 2004: 21)

4.20.3. ‚Macht-über‘- Taktiken

Rosenberg geht davon aus, dass es entscheidend ist, auf welche Art und Weise Macht eingesetzt wird. Jeder Mensch braucht eine gewisse Macht und Wirksamkeit, um überleben zu können. Das herrschende Paradigma hat uns gelehrt, dass wir uns durch das Anwenden von sogenannten ‚Macht-über‘-Taktiken wirksam gegenüber anderen Menschen erleben können. Solche ‚Macht-über‘-Taktiken sind nach Rosenberg Schuld, Scham, Verpflichtung, Pflicht, Bestrafung und Belohnung. (Vgl. Rosenberg 2004: 22) Durch Bewertungen von ‚gut‘ und ‚böse‘ werden Handlungen und Sanktionen gegen einen selbst oder gegen andere Menschen legitimiert, „nette, leblose Gestalten innerhalb hierarchischer Strukturen“ (Rosenberg 2004: 23) werden produziert.

Ein **Beispiel**: ‚Wenn du brav bist, bekommst du einen Schlecker!‘ In so einem Satz obliegt mir die Macht zu definieren was ‚brav‘ bzw. ‚gut‘ ist, ich wende somit eine ‚Macht-über‘-Taktik an, Gefühle und Bedürfnisse vom Gegenüber werden nicht beachtet und gehört.

Rosenberg bezeichnet Bestrafung als „ein Spiel, bei dem alle Beteiligten verlieren.“ (Rosenberg 2006: 63)

„Wenn unser Ziel darin besteht, jemanden dazu zu bringen, mit etwas aufzuhören [oder etwas Bestimmtes zu machen], verlieren wir an Macht. Wenn wir wirklich Macht haben wollen, um Veränderungen herbeizuführen – ob es die persönliche Veränderung, die Veränderung eines anderen Menschen oder die der Gesellschaft ist –, müssen wir ein Bewusstsein darüber haben, wie die Welt besser sein könnte. Wir wollen, dass andere sehen können, wie sie ihre Bedürfnisse besser und zu einem geringeren Preis erfüllen können.“ (Rosenberg 2006: 63f.)

4.20.4. ‚Feindbilder übersetzen‘: Ein Perspektivenwechsel

„Wie kommen wir aus all dem heraus? Wie sieht unsere Entwicklung als menschliche Wesen aus?“ (Rosenberg 2004: 23) Wie könnte eine Welt ohne Verurteilungen aussehen?

Feindbilder sind in uns allen präsent: Wenn wir die Zeitung aufschlagen werden wir genug Situationen finden, wo Menschen gewalttätig sind, wo Menschen ausgebeutet werden, Bilder einer ‚schlechten‘ Welt tun sich auf. Gehen wir in Gedanken über, die

den ‚Gut-Handelnden‘ Belohnung und den ‚Schlecht-Handelnden‘ Bestrafung wünschen, finden wir uns wieder im Kreis des ‚Urmythos‘. Denn das Problem beginnt dort, wo wir andere als ‚Terrorist*in‘ einstufen und uns selbst als ‚Freiheitskämpfer*in‘ oder ‚Weltretter*in‘. (Vgl. Rosenberg 2006: 82)

Rosenberg regt dazu an, sich darin zu üben, Feindbilder zu übersetzen und sich in die Perspektive anderer Menschen zu versetzen. Unabhängig davon, was andere Menschen sagen, die Aufmerksamkeit liegt bei dem, was in anderen Menschen lebendig ist bzw. welches Bedürfnis sich Menschen durch eine bestimmte Handlung erfüllen. (Vgl. Rosenberg 2004: 41)

„Wir erkunden ihre [Person] Bedürfnisse und Gefühle, und wenn wir das tun, dann sehen wir keine Feinde, wir sehen keinen Widerstand und wir hören nicht die leiseste Kritik. Wir sehen nichts als ein menschliches Wesen, das die gleichen Bedürfnisse hat, wie wir. Vielleicht mögen wir ihre Strategien nicht, mit denen sie versuchen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Aber wenn wir ein Feindbild von diesem Menschen in uns tragen, das in uns wirkt, dann denke ich, tragen wir zur Gewalt auf dieser Erde bei. [Hervorhebung: M.W.]“ (Rosenberg 2004: 42)

5. Conclusio – Der Perspektivenwechsel als Befruchtung im Wechselspiel Globales Lernen und GFK

Im **Globalen Lernen** ist die ‚Welt‘ das Lernfeld, in dem sich Menschen Kompetenzen über sich selbst und auf sozialer und sachlicher Ebene angeeignen. Es geht um die Entfaltung von Fähigkeiten und Potenzialen von Menschen durch mehrdimensionale, transdisziplinäre und ganzheitliche Methoden.

Perspektivenwechsel, das ‚Übersetzen von Feindbildern‘, im Kontext Globalen Lernens – bereichert durch die Methode der GFK – spricht alle **drei Kompetenzbereiche** an:

1. In einem ersten Schritt können Informationen über den situativen und soziokulturellen Kontext einer Person eingeholt werden. Lebensumstände, familiäre Situation und die Einbezogenheit in ‚globale‘ Zusammenhänge werden untersucht. (=> Sachkompetenz) Eckdaten einer Person unterstützen, sich in die Perspektive einzulassen.⁷⁰
2. Beim Einlassen auf Bedürfnisse der Person kann die Selbstkompetenz gestärkt werden.
3. Werden die Bedürfnisse bewusst, wird zugleich die Sozialkompetenz erweitert.

Globalkompetenz

Ein fließendes Zusammenwirken der drei Kompetenzbereiche kann Globalkompetenz – in Anlehnung an das *Themen-Zentrierte-Interaktionsmodell* nach Ruth Cohn – fördern. Bei Globalkompetenz geht es „um die Selbstrealisierung [...], die die soziale und materiale Situation nachhaltig so einbezieht, dass sie sich ergänzen und gegenseitig fördern [...]“ (Roth 2006: 24)

⁷⁰ Diesen Schritt habe ich im Rahmen meiner Arbeit nicht genauer beleuchtet, da dies den Rahmen meiner Arbeit übersteigen würde.

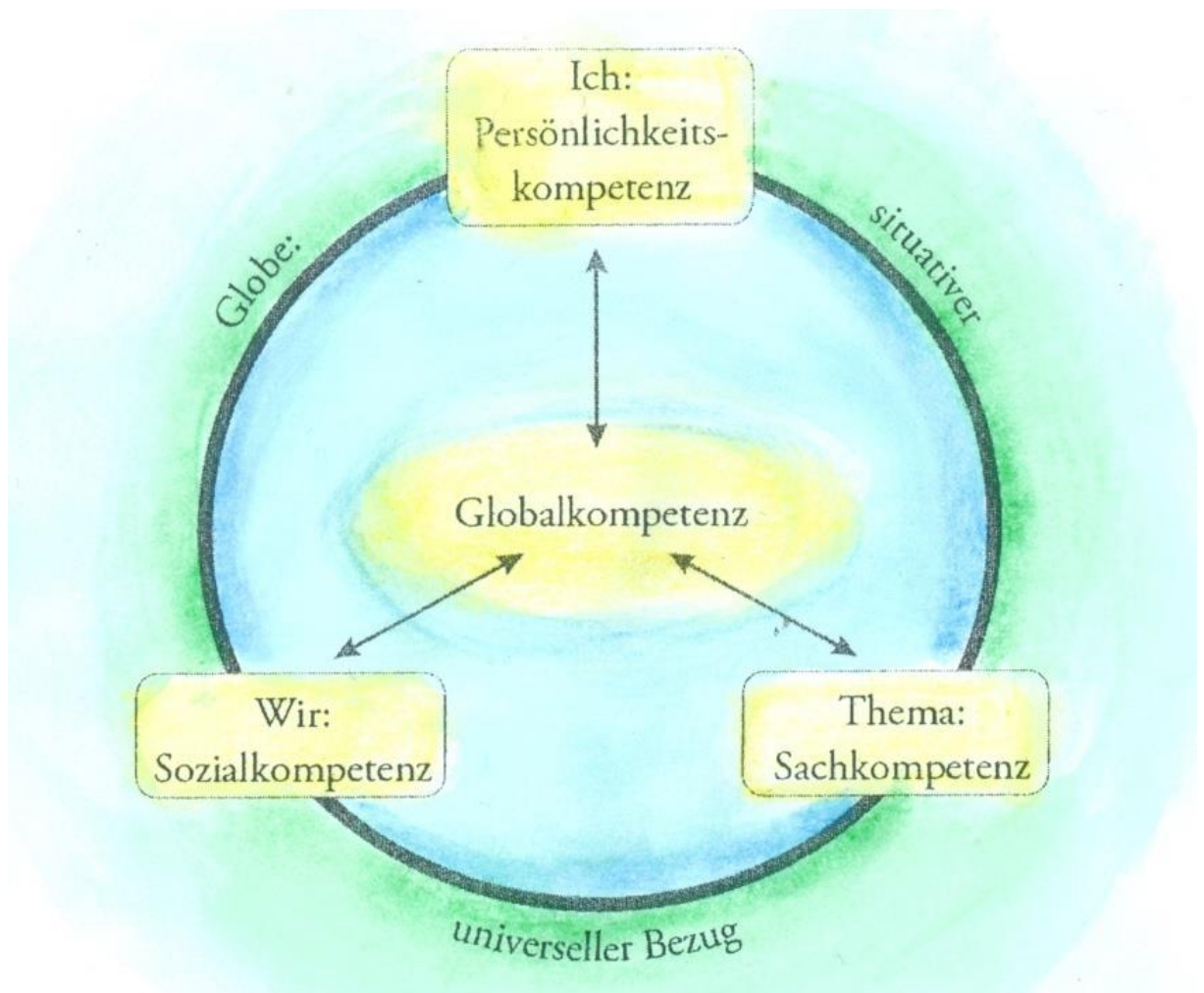


Abbildung 11: Abgewandeltes Modell nach der Themen-Zentrierten-Interaktion [Farbgebung: M.W.]
(Roth 2006: 24)

Perspektivenwechsel, der sich auf alle Kompetenzbereiche bezieht, kann demnach ‚Globalkompetenz‘ fördern.

Für mich eröffnet diese gegenseitige Befruchtung von Globalem Lernen und Gewaltfreier Kommunikation die grundlegende Möglichkeit, die Welt in ihrer Komplexität im Spiegel des Selbst zu entdecken.⁷¹ Dieser Spiegel verbildlicht die Struktur unserer Wahrnehmung. Er reflektiert Bilder, Worte und Sätze, die mit dem Selbst in Resonanz gehen. Ist der Spiegel – das Selbst – verklärt, wird auch der Blick auf die Welt ein verschwommener sein. Die GFK unterstützt eine Innenschau, einen Blick hinter die Fassade und bietet konkrete Anleitungen, das Selbst – Gefühle und Bedürfnisse – zu ergründen. Die Sicherheit des Selbst – die Klarheit des Spiegels –

⁷¹ Lernen passiert dann, wenn ich an persönliche Vorerfahrungen anschließen kann und die soziale und materiale Situation konstruktiv einbezogen werden können.

ermöglicht eine offene Begegnung mit dem Außen – mit der Welt und den Menschen. **Perspektivenwechsel im Sinne der GFK – ein Überschreiten des eigenen Sinnhorizonts – ermöglicht einen Blick in die Seinswelt anderer Menschen. Die Besinnung auf Gemeinsamkeiten und auf Bedürfnisse, die universell gleich sind, lässt die Ebenbürtigkeit anderer Menschen und Seinsweisen erkennen und erfahrbar werden.**

In einer Verschmelzung von Globalem Lernen und Gewaltfreier Kommunikation liegt das Potenzial für Globalkompetenz:

Globales Lernen in der GFK

Globales Lernen, das inhaltlich die Komplexitätssteigerung durch die Globalisierung ins Zentrum rückt, kann einen Blick für gesellschaftliche Zusammenhänge auf globaler, lokaler und persönlicher Ebene schärfen. Rosenberg begreift es als wesentliche Aufgabe – neben persönlicher Veränderung – die gesellschaftlichen Dominanzstrukturen zu reflektieren. (Vgl. Rosenberg 2011: 133) Diese Reflexion erfordert Sachwissen und ein Bewusstsein von der individuellen Einbezogenheit in ‚globale‘ Zusammenhänge. **Dimensionen Globalen Lernens könnten ein wesentlicher Beitrag sein, in der Praxis der GFK ein Bewusstsein zu nähren, das die Handlungsfähigkeit auf gesellschaftspolitischer Ebene erweitern könnte.**

GFK in Lernsettings des Globalen Lernens

Verständnis- und kooperationsorientierte Kommunikation, die ein Annehmen verschiedener Perspektiven und Meinungen anstrebt, kann ein friedvolles zwischenmenschliches Miteinander in Lernarrangements Globalen Lernens fördern. Sie bildet das Fundament für einen dialogischen Wachstumsprozess, der neue Dimensionen persönlicher Entwicklung hervorbringen kann. Die GFK kann Pädagog*innen dabei unterstützen, eine Haltung des Respekts, der Wertschätzung, der Anerkennung (verschiedener Perspektiven) und der Freiwilligkeit in zwischenmenschlicher Praxis zu leben. **Globales Lernen kann so zu einem Versuchslabor werden: Alternativen auf gesellschaftlicher Ebene werden erträumt**

und angedacht, eine Kultur der Fülle und des Gebens wird auf lokaler Ebene erprobt und gelebt.

Entscheidend ist: Ein Perspektivenwechsel, der die Bedürfnisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, ermöglicht mir, der ‚gemeinsamen Tiefenstruktur‘ – wie Bühler sie bezeichnet – auf den Grund zu gehen.

Ob ich nun zwischen Strategie und Bedürfnis (Rosenberg) oder zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur (Bühler) unterscheide: Beide Wege ermöglichen, meinen Blick von der Vielfalt auf die Einheit zu richten – und von der gemeinsamen Einheit zurück auf die Wertschätzung der Vielfalt!

Zuletzt liegt es an mir, den ‚Tanz‘ zu wagen und den Bedürfnissen anderer Menschen entgegen zu ‚tanzen‘.

Die Hoffnung auf Wandel lädt mich ein zu ‚tanzen‘:

Zu ‚tanzen‘ zwischen Perspektiven – im Innen und im Außen.

Zu ‚tanzen‘ zwischen Polaritäten.

Zu ‚tanzen‘ zwischen Vielfalt und Einheit.



⁷² (Augustinus von Hippo, zit. nach Rust 2011: 2f.), Foto: Maria Noisternig

6. Literaturverzeichnis

Abrahamsen, Rita (2000): Democratisation and Development Discourse. In: Abrahamsen, Rita: Disciplining Democracy: Development Discourse and Good Governance in Africa. London/New York: Zed Books, 1-25.

Andersen, Katja Natalie (2005): Wahrnehmung in der Leibphänomenologie. Zur Mehrperspektivität leiblicher Interaktion und sinnlicher Wahrnehmung im Theaterspiel. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 177-188.

Anken, Lars (2010): Konstruktivismus und Inklusion im Dialog. Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für inklusive Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Reihe Systemische Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Arentzen, Ute (2006): Gabler Kompakt-Lexikon. Wirtschaft. 9. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung. 3. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 469-484.

Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Bauer, Joachim (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Wilhelm Heyne Verlag.

BEIGEWUM [Beirat für Gesellschafts-, Wirtschafts- und Umweltpolitische Alternativen] (Hg., 2005): Mythen der Ökonomie. Hamburg: VSA-Verlag.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1990): Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Bitschnau, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GFK Ihr Leben verändern kann. Paderborn: Junfermann Verlag.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Bühler, Hans (2003): Einheit und Vielfalt. Ein kulturtheoretischer Versuch. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – globales Lernen – internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main/ London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 101-121.

Cruz, Ivonne/Stahel, Andri Werner/Max-Neef, Manfred (2009): Towards a systemic development approach. Building on the human-scale development paradigm. In: Ecological Economics 68 (7): 2021-2030.

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html>, 15.12.2013.

De Waal, Frans (2011): Das Prinzip Empathie. Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können. München: Carl Hanser Verlag.

Douthwaite, Richard/Emer, Ó Siochrú (2006): The Economic Challenge of Sustainability. Dublin: FEASTA.

Duncker, Ludwig (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 9-20.

Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg., 2005): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Dreßler, Jens (2005): „Audiatur et altera pars“. Das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels im Geschichtsunterricht. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 111-124.

Easterly, William (2006): The rich have markets, the poor have bureaucrats. In: The white man's burden. Why the West's efforts to aid have done so much ill and so little good. New York/London: Penguin, 165-207.

Ekman, Paul (2004): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. München: Elsevier GmbH, Spektrum Akademischer Verlag.

Enders, Susanne (2005): Vielfalt als pädagogisches und didaktisches Prinzip. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Pluralität im Ethikunterricht. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 145-157.

Felber, Christian (2007): Aktuelle Daten zu Wirtschaft und Gesellschaft. <http://www.christian-felber.at/artikel/pdf/facts.pdf>, 07.12.2013.

Felber, Christian (2008): Bedürfnisse der Menschen – Bedürfnisse der Wirtschaft. In: brennstoff (11), 4-7.

Felber, Christian (2013/14): ANDERERSEITS... In: IMP Perspectives (05), 81-92.

Focali, Ergin (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. Münster: Waxmann Verlag.

Foerster, Heinz von (1998): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. Band 5. Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. München/Zürich: Piper Verlag, 42 – 43.

Foerster, Heinz von/Bröcker, Monika (2002): Teil der Welt – Fraktale einer Ethik – Ein Drama in drei Akten. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.

Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!
http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/forghani1.pdf, 23.10.2013

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 5-10.

Forghani-Arani, Neda/Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globales Lernen. Praxis- und Forschungsfragen. In: ZEP 31 (1), 19-24.

Forum „Schule für eine Welt“ (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona. Seminarhandreichung.

Fritsch, Gerlinde Ruth (2008): Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht. Gewaltfrei mit sich selbst umgehen. Paderborn: Junfermann Verlag.

Fromm, Erich (2007): Haben oder Sein: Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 35. Auflage. München: dtv.

Fruhmann, Immanuel (2012): Bewusstseinsentwicklung und Weltkonstruktion. Dissertation, Universität Graz.

[http://ema2.unigraz.at:8090/livelinkdav2/nodes/272307/Fruhmann Immanuel%2019.03.2012.pdf](http://ema2.unigraz.at:8090/livelinkdav2/nodes/272307/Fruhmann%20Immanuel%2019.03.2012.pdf), 07.10.2013.

Gergen, Kenneth J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Giddens, Anthony (1997): Jenseits von Links und Rechts: die Zukunft radikaler Demokratie. Edition Zweite Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag KG.

Glaserfeld, Ernst von (1991): Abschied von der Objektivität. In: Watzlawick, Paul/Krieg, Peter: Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Glasl, Friedrich (2010): Einführung. In: Rosenberg, Marshall B. (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 9. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag, 15-16.

Goble, Frank (1979): Die Dritte Kraft. A.H. Maslows Beitrag zu einer Psychologie seelischer Gesundheit. Olten: Walter Verlag AG.

Göttel, Hans (s.a.): Globales Lernen neuer Generationen. Machbarkeitsstudie für ein ÖJAP-Bildungsprojekt. Seminarhandreichung.

GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung
(2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung:
Ein Entwurf. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

<http://www.gpie.de/media/Bildungsstandards.pdf>, 11.11.2013.

Grobbauder, Heidi (2007): „Ich bin Ich“ und die Vielfalt der Welt. Identität und
Globalisierung. In: BAOBAB, EntwicklungsPolitische Bildungs- und Schulstelle (Hg.):
Gemeinsam entdecken wir die Welt: globales Lernen in der Volksschule. Wien:
Baobab, 12-16.

Gronemeyer, Marianne (2002): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit.
Darmstadt: Primus Verlag.

Grunt, Gabriele (2013): Menschlichkeit und/oder Lehrplan? Erfahrungen mit der
Gewaltfreien Kommunikation in der Schule. In: TAU. magazin für barfußpolitik (4), 68-
69.

Gugler, Alois/Marterbauer, Markus (2009): Die Verteilung von Einkommen und
Vermögen in Österreich. In: Dimmel, Nikolaus et al. (Hg.): Handbuch Armut in
Österreich. Innsbruck: Studienverlag, 32-43.

Haan, Gerhard de/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige
Entwicklung. <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/218/pdf/heft72.pdf>, 23.10.2013.

Hallitzky, Maria (2005): „Mit anderen in Welt leben“ – Schulpädagogische
Fragestellungen zu Möglichkeiten und Wegen globalen Lernens. In: Hallitzky, Maria
(Hg.): Globales Lernen: Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag
Hohengehren, 69-132.

Hart, Sura/Hudson, Victoria Kindle (2010): Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. 2. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.

Hartmeyer, Helmuth (2001): Globales Lernen in Österreich – Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven. <http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer1.pdf>, 07.12.2013.

Hartmeyer, Helmuth (2005): „Globales Lernen“ – ein pädagogisches Konzept?* In: Faschingeder, Gerald/Ornig, Nikola (Hg.): Globalisierung entwickeln. Eine Reflexion über Entwicklung, Globalisierung und Repolitisierung. Wien: Mandelbaum Verlag, 164-175.

Hartmeyer, Helmuth (2007a): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Hartmeyer, Helmuth (2007b): Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen. In: BAOBAB, EntwicklungsPolitische Bildungs- und Schulstelle (Hg.): Gemeinsam entdecken wir die Welt: globales Lernen in der Volksschule. Wien: Baobab, 17-22.

Heller, Agnes (1975): Theorie und Praxis. Ihr Verhältnis zu den menschlichen Bedürfnissen. In: Lukács, Georg et al.: Individuum und Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heller, Agnes (1980): Theorie der Bedürfnisse. Hamburg: VSA-Verlag.

Holler, Ingrid (2003): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare & Übungsgruppen. Paderborn: Junfermann Verlag.

Hutterer, Robert (1984): Authentische Wissenschaft. Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (Hg.): Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 27-51.

Jahraus, O. (2004): Martin Heidegger: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (8), 11-27.

Kock, Renate (2005): Unterricht und Erziehung in einer globalen Bürgergesellschaft: Anpassung – Widerstand – Ichstärkung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Krammer, Reinhard (2005): Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 43-54.

Küblböck, Karin (2007): Globalisierung als Schicksal? In: BAOBAB, EntwicklungsPolitische Bildungs- und Schulstelle (Hg.): Gemeinsam entdecken wir die Welt: globales Lernen in der Volksschule. Wien: Baobab, 7-11.

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg., 2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (2003): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung. Diskurse und Perspektiven. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – globales Lernen – internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 9-30.

Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP 28 (2), 2-7.

Lechner, Christian/ Pelikan, Irma (2013): Eine Sprache des Herzens. Gewaltfreie Kommunikation. Unveröffentlichte Seminarunterlage.

Leggewie, Claus (2005): Globalisierung oder : Die Entgrenzung der Welt. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 25-34.

Lelord, Francois/ André, Christophe (2005): Die Macht der Emotionen. München: Piper.

Maier, Franz Michael (2006): Becketts Melodien. Die Musik und die Idee des Zusammenhangs bei Schopenhauer, Proust und Beckett. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Marcuse, Herbert (1968): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag.

Marquard, Odo (1986): Universalgeschichte und Multiversalgeschichte. In: Marquard, Odo (Hg.): Apologie des Zufälligen. Stuttgart: Reclam, 54-75.

Maslow, Abraham H. (1973): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München: Kindler Verlag GmbH.

Maturana, Humberto/Lippe, Rudolf zur (Hg., 1997): Was ist erkennen?
Mit dem Kolloquium "Systemtheorie und Zukunft". 2. Auflage. München: Piper
Verlag GmbH.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München:
Scherz-Verlag.

Matussek, Paul (Hg., 1974): Kreativität als Chance. Der schöpferische Mensch in
psychodramatischer Sicht. München: Piper & Co.

Max-Neef, Manfred (1991): Human Scale Development. Conception, Application and
Further Reflexions. New York/London: Apex Press.

Max-Neef, Manfred/Elizalde, Antonio/Hopenhayn, Martín (1992): Development and
human needs. In: Ekins, Paul/Max-Neef, Manfred (Hg.): Real-Life Economics:
understanding wealth creation. London: Routledge, 197-213.

Meier-Seethaler, Carola (1998): Gefühl und Urteilskraft – Ein Plädoyer für die
emotionale Vernunft. München: Beck.

Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen.
Ratingen: A. Henn Verlag.

Miles, Robert (1991): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus:
Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das
Fremde. Neuer Rassismus in einer Alten Welt? Hamburg: Junius Verlag, 176-189.

Mohrs, Thomas (2005): „Die Welt ist *meine* Welt“ – Philosophische Grundlagen des
Globalen Lernens. In: Hallitzky, Maria (Hg.): Globales Lernen: Schulpädagogik.
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 3-54.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (1998, Hg.): Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch.

[http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend und Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler Index/KommunenundInklusion Arbeitsbuch web.pdf](http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf),

12.12.2013.

Morgan, Alun (2005): The Global Dimension. Contexts within Contexts. In: ZEP 28 (2), 26-28.

Muth, Cornelia (2010, Hg.): „dann kann man das ja auch mal so lösen!“ Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach Trainings zur Gewaltfreien Kommunikation. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Nestvogel, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – globales Lernen – internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 186-194.

Neuf, Hartmut (1997): Determinanten des Eindenkens in andere Personen. Der Perspektivenwechsel im Reaktionszeitexperiment. Münster: Waxmann Verlag.

Nietzsche, Friedrich/Schlechta, Karl (Hg., 1973): Über Wahrheit und Lüge außermoralischen Sinne. Werke in drei Bänden. Band 3. München: Hanser Verlag.

Nohlen, Dieter (Hg., 2002): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Novy, Andreas (2005): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderung in der Einen Welt. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Orth, Gottfried/Fritz, Hilde (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten. Paderborn: Junfermann Verlag.

Petermann, Franz/Wiederbusch, Silvia (2004): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

Pike, Graham/Selby, David (1988): Global Teacher – Global Learner. London: Hodder & Stoughton Educational.

Popper, Karl (2004): Alles Leben ist Problemlösen: Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. (Jubiläumsedition). München/Zürich: Piper.

Ribolits, Erich (1997): Die Arbeit hoch?: berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien: Profil-Verlag.

Rogers, Carl R./ Rosenberg, Rachel L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, Konzepte der Humanwissenschaften.

Rosenberg, Marshall B. (2004): Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Wie Sie ihre Welt entscheidend umgestalten können. Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Was Sie als Nächstes sagen, wird Ihre Welt verändern. Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 9. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, Marshall B. (2011): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 13. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Band 2. Hannover: Schroedel Verlag.

Roth, Wolfgang (2006): Sozialkompetenz fördern. In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Röhrs, Hermann (1966): Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.

Rust, Serena (2011): Giraffentango. Selbstbewusste Kommunikation in der Partnerschaft. Burgrain: Koha-Verlag GmbH.

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 240-244.

Sander, Wolfgang (2005): Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: ZEP 28 (2), 8-13.

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2007): Die Globalisierung als Herausforderung für Bildung. Eine Minimalperspektive. In: BAOBAB, EntwicklungsPolitische Bildungs- und Schulstelle (Hg.): Gemeinsam entdecken wir die Welt: globales Lernen in der Volksschule. Wien: Baobab, 23-27.

Schlagitweit, Tobias (2013): In der Ferne zu Haus'. Mein Lehr- und Lernjahr in Andhra Pradesh. In: TAU. magazin für barfußpolitik (4), 32-33.

Schöfthaler, Traugott (1983): Kultur in der Zwickmühle, zur Aktualität des Streits zwischen kulturellrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument (139), 333-347.

Schreiber, Jörg-Robert (2005): Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘. In: ZEP 28 (2), 19-25.

Schwarz, Sarah (2012): Leitkultur und Toleranz, unter besonderer Berücksichtigung von Integration durch Sprache. In: Fikentscher, Wolfgang/ Pflug, Manuel/Schwermer Luisa (Hg.): Akkulturation, Integration, Migration. München: Herbert Utz Verlag GmbH, 63-104.

Seeba, Hinrich C. (2003): The Eye of the Beholder. Kleist's Visual Poetics of Knowledge. In: Fischer, Bernd (Hg.): A Companion to the Works of Heinrich von Kleist.

Seitz, Klaus (2000a): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt / Main: Cornelsen, 85-114.

Seitz, Klaus (2000b): Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Mahnke, Hans-Peter/Treml, Alfred K. (Hg.): edition ethik kontrovers 8. Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik? Frankfurt am Main: Diesterweg, 69-79.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Seitz, Klaus (2003): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – globales Lernen – internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main, London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 63-100.

Selby, David (2003): Global Education as Transformative Education. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – globales Lernen – internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 145-166.

Siebert, Horst (2004): Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion. In: JSSE – Journal of Social Science Education 3 (2), 95-103.

Singer, Mona (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden und Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 293-302.

Sonderegger, Arno (2008): Geschichte und Gedenken im Banne des Eurozentrismus. In: Gomes, Bea/Schicho, Walter/Sonderegger, Arno: Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien: Mandelbaum Verlag, 45-72.

Sonntag, Karlheinz/Schmidt-Rathjens, Claudia (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: Gonon, Philipp (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-67.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.

http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf, 21.10.2013.

Surkamp, Carola (2005): „The essence of the new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen“. Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker,

Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 33-48.

Thaler, Karin (2010): Vernetzte Welten – Methodische Impulse. In: BmUKK/BAOBAB Globales Lernen (Hg.): Globalisierung verstehen. Menschen – Märkte – Politik. Methoden für den Unterricht (Sekundarstufe II). Wien: BAOBAB, 19.

Tiefenbacher, Erika (s.a.): GLOBALES LERNEN – ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept. <http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/link-elements/Tiefenbacher%20GL%20ein%20p%C3%A4d.%20Konzept.pdf>, 21.10.2013.

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/VENRO_GLAufgabeNRO.pdf, 25.10.2013.

VENRO (2005): Venro-Arbeitspapier Nr. 15. Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014, Autoren: Seitz, Klaus/ Schreiber, Jörg-Robert http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Nachhaltige_Entwicklung/arbeitspapier15-dt.pdf, 5.11.2013.

Wagenhofer, Erwin (2008): Let's make money. Presseheft. http://stuermer.ch/blog/documents/LetsMakeMoney_Presseheft.pdf, 12.12.2013.

Weckert, Al (2012): Der Tanz auf dem Vulkan. Gewaltfreie Kommunikation und Neurobiologie in Konfliktsituationen. Paderborn: Junfermann Verlag.

Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand oaks. London/New Delhi: Sage.

Wenninger, Gerd (2001): Lexikon der Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg., 2003): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. 3. überarbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Wittgenstein, Ludwig (1979): Tractatus logico-philosophicus. Logisch philosophische Abhandlung. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp Verlag.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag.

Wintersteiner, Werner (2001): „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht“. Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.

7. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: WAHRNEHMUNGS- UND DIFFERENZIERUNGSKOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 87)	93
ABBILDUNG 2: RELATIONALER ZUSAMMENHANG EMOTIONALER KOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 129)	103
ABBILDUNG 3: VIER-OHREN-MODELL NACH ROSENBERG [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 63)	106
ABBILDUNG 4: RELATIONALER ZUSAMMENHANG MOTIVATIONALER KOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 156)	115
ABBILDUNG 5: ABRAHAM MASLOWS HIERARCHIE DER BEDÜRFNISSE (VGL. GOBLE 1979: 77)	119
ABBILDUNG 6: RELATIONALER ZUSAMMENHANG VARIABLER STRATEGIEKOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 164)	135
ABBILDUNG 7: DIE VIER SCHRITTE DER GFK ALS RELATIONALE KOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 165)	137
ABBILDUNG 8: DAS MODELL DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION (LECHNER/PELIKAN 2013: 12)	138
ABBILDUNG 9: DER LEBENDIGE BAUM DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION [FARBGEBUNG: M.W.] (ORTH/FRITZ 2013: 84)	141
ABBILDUNG 10: RELATIONALE KOMPONENTEN SOZIALER KOMPETENZ [FARBGEBUNG: M.W.] (BITSCHNAU 2008: 238)	164
ABBILDUNG 11: ABGEWANDELTES MODELL NACH DER THEMEN-ZENTRIERTEN-INTERAKTION [FARBGEBUNG: M.W.] (ROTH 2006: 24)	173

8. Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR GLOBALES LERNEN (FORGHANI-ARANI 2005: 8)	34
TABELLE 2: EXEMPLARISCHE ZUSAMMENSTELLUNG VON KOMPETENZEN UND LERNZIELEN DES GLOBALEN LERNENS (FORGHANI 2004: 3F.)	36
TABELLE 3: GRUNDLEGENDE MENSCHLICHE BEDÜRFNISSE, DIE WIR ALLE HABEN (ROSENBERG 2010: 74.F.)	112

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Anhang

Bedürfnisse

Autonomie

- seine eigenen Träume/Ziele/Werte bestimmen
- über das eigene Vorgehen bestimmen, wie diese Träume, Ziele und Werte realisiert werden können
- Freiheit
- Wahl
- Freiwilligkeit
- Privatsphäre

Identität

- Authentizität
- etwas schaffen, Ursache sein
- Kompetenz
- Integrität
(nach den eigenen Werten leben)
- Selbstbehauptung
- Selbstausdruck
- Einzigartigkeit, Individualität
- Selbstvertrauen (in die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten)

Seelische Nahrung

- Geborgenheit
- Wärme
- Berührung, Körperkontakt, Zärtlichkeit
- Bindung
- Nähe
- Intimität
- Empathie (Wahrnehmen und Anerkennen der Gefühle)
- Fürsorge
- Trost
- Anteilnahme
- Mitgefühl
- Ermutigung
- Elternschaft
- Wertschätzung
- Liebe

- Freundlichkeit, Güte
- Beruhigung
- Aufmerksamkeit
- Bestätigung
- Verständnis
- Wahrnehmen
- Annahme (Toleranz für Unzulänglichkeiten, Begrenztheiten und Anders-Sein)
- Bewunderung
- Vertrauen

Sicherheit

- emotionale Sicherheit (Verlässlichkeit, Kontinuität, Beständigkeit, Diskretion, Behutsamkeit, Verbindlichkeit)
- Treue, Loyalität
- Ehrlichkeit (ehrliche Rückmeldung über unsere Worte und unser Verhalten, was es möglich macht, aus unserem bisherigen Verhalten und unseren Begrenzungen zu lernen)

Kontakt mit anderen

- Gemeinschaft
- Rücksichtnahme
- Respekt
- Präsenz
- Unterstützung, Hilfe
- Zugehörigkeit
- Verständigung
- Menschlichkeit
- Zusammenarbeit
- Gerechtigkeit
- Austausch
- Einbezogen-Sein
- Offenheit
- Würdigung
- Kameradschaft, Freundschaft
- Gemeinsamkeit
- gemeinsame Werte
- gemeinsame Geschichte und/oder Kultur

Körperliche Bedürfnisse

- (Über-)Leben
- Luft
- Nahrung
- Wasser
- Licht
- Bewegung
- Kraft
- Schutz vor körperlichem Schaden
- Raum
- Unterkunft
- Kühle
- Wärme
- Rhythmus
- Spannung, Erregung
- Entspannung
- Ruhe, Erholung
- sinnliche Reize
- Sexualität
- Schlaf
- Wohlbefinden

Geistige Bedürfnisse

- Inspiration, Anregung
- Abwechslung
- Entdecken
- Wissen
- Verstehen
- Herausforderung
- Wachstum, Entwicklung, Lernen
- Ordnung (Struktur, Klarheit)
- Bewusstheit, Selbstkenntnis
- Wirksamkeit
- Effektivität
- Kreativität

Spiritualität und Sinn

- Weltorientierung
- zur Bereicherung des Lebens beitragen (Geben und Nehmen)
- Bedeutung, wichtig sein
- Sinn
- seinen Platz finden
- Verantwortung
- Arbeit, sinnvolle Tätigkeit
- Verbundenheit mit dem Leben
- Stille
- Transzendenz

Feiern

- die Gestaltung eines erfüllten Lebens und wahr gewordene Träume feiern
- Verluste und Abschiede von geliebten Menschen, Träumen etc. feierlich begehen (Trauern)
- Leichtigkeit
- Lebendigkeit
- Erleben
- Spiel
- Spaß, Freude, Vergnügen
- Humor
- Rituale

Harmonie

- Balance
- Frieden
- Schönheit
- Ganzheit
- Stimmigkeit
- Gleichwertigkeit
- Gegenseitigkeit

(Fritsch 2008: 60f.)

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit untersucht die Anschlussfähigkeit der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall Rosenberg an den ‚Perspektivenwechsel‘ im Kontext Globalen Lernens.

Im ersten Teil wird der pädagogische Ansatz ‚**Globales Lernen**‘ dargestellt. Die persönliche Lebensrealität und die Persönlichkeitsentwicklung - eingebettet in komplexe weltweite Zusammenhänge - wird in ihren Dimensionen und Spannungsfeldern beschrieben.

Im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Arbeit steht der ‚**Perspektivenwechsel**‘. Ausgehend von verschiedenen philosophischen Bezugspunkten wird die bildungstheoretische Bedeutsamkeit von Perspektivenwechsel und Multiperspektivität vergegenwärtigt. Durch das ‚Eintauchen‘ in einen anderen soziokulturellen Kontext wird im Perspektivenwechsel die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung erfahrbar. Diese Selbstkompetenz bildet die Voraussetzung für **kulturelle Selbstreflexion** im Kontext von Ethnozentrismus, Eurozentrismus und Rassismus. Im Perspektivenwechsel tut sich ein vielfältiges Bild ‚der Wirklichkeit‘ auf. **Vielfalt ist hier ‚Normalfall‘**. Konstruktivismus und das Konzept der Inklusion beschreiben und wertschätzen Vielfalt jenseits von exklusivem Denken: Jede*r erfindet ‚die Welt‘ neu. Keine Sichtweise hat einen universellen Geltungsanspruch.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wird der Beitrag der ‚**Gewaltfreien Kommunikation (GFK)**‘ nach Marshall Rosenberg zur Selbstvergegenwärtigung und Weltvergegenwärtigung gewürdigt. Ein ‚Sich-Hineinlassen‘ in eine andere Perspektive kann beim Abgleichen mit der eigenen Perspektive innere Widerstände hervorrufen. Differenzen, die als schwerwiegend und unüberbrückbar interpretiert werden, lassen die eigene Perspektive möglicherweise ‚richtiger‘, ‚höherwertiger‘ und ‚überlegener‘ erscheinen. An diesem Punkt bietet die Gewaltfreie Kommunikation Wege zu Kompetenzen an, die eine gewaltfreie Verbindung zu sich selbst und zu anderen Menschen gelingen lassen. Perspektivenwechsel im Wechselspiel zwischen Globalem Lernen und GFK fördert **Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz**.

Vier konkrete Schritte der GFK – **Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitte** – dienen als ‚Grundbausteine‘ einer kooperations- und verständnisorientierte Kommunikation.

‚**Herzstück**‘ der GFK sind **Bedürfnisse**, die als Lebensmotive für das menschliche Handeln und Entscheiden grundlegend und richtungweisend sind. Da diese Bedürfnisse einander universell gleichen, stellen sie ein mögliches Verbindungselement zwischen allen Menschen dar.

Im letzten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Frage gestellt, wie ein **sozialer Wandel** im Sinne der GFK und des Globalen Lernens gelingen kann. Friedensprogramme in mehreren Ländern lassen erkennen, dass **Selbstepathie und Empathie** jene ‚Bausteine‘ sind, die das

„Fundament“ für einen sozialen Wandel legen können, der auf gewaltfreie Kommunikation „baut“. **Globalkompetenz** kann durch GfK und Globales Lernen wechselseitig gestärkt und weltweit „aufgebaut“ werden.

Abstract (English)

This thesis examines the relevance of Marshall Rosenberg's Nonviolent Communication (NVC) to the concept 'change of perspective' in Global Education. The first part introduces and defines the educational approach of '**Global Education**'. I then describe the conflicting priorities of personal reality and personality development within their complex global context. At the core of the research of this thesis is '**change of perspective**', a way of experiencing the world as other experience it, based on various philosophical points of reference. By 'entering' another sociocultural context, the limits of one's own perception become apparent. Such self-competence then becomes the basis for a '**cultural self-reflection**' in the context of ethnocentrism, Euro-centrism and racism. With empathy, **diversity becomes the 'new normal'**. Both constructivism and the concept of inclusion describe and value diversity beyond exclusive thinking: Everyone invents the world for his or her self and no one has a monopoly on the truth.

The third part of this thesis focuses on Marshall Rosenberg's **Nonviolent Communication** and its use in human interaction. Becoming acquainted with other perspectives can trigger cognitive dissonance when comparing these new perspectives with one's own. Differences that are seen as being significant and irreconcilable can contribute to the conclusion that one's own point of view are 'more correct', 'privileged', or 'superior'. Here, NVC offers techniques for establishing a non-violent connection with one's self and with others. Experiencing the world as others experience it through a combination of Global Education and NVC encourages **self-competence, social competence and expertise**.

The four concrete steps in NVC – **observation, emotions, human needs and request** – are the basic building blocks of this cooperative and empathetic form of communication. **At the core of NVC are universal human needs**, which form the basis of human interaction and decision making. Their universality makes it possible to use them as a means of connection for all people.

The final part of the thesis asks the question, how **social change** in the direction of NVC and Global Education can occur. Peace processes in several countries point to **self-empathy and empathy** as the basic 'building blocks' for social change. NVC and Global Education may strengthen **global competence** all around the world.

Lebenslauf

Name: Magdalena Wimmerer
Geburtsdatum, -ort: 15.03.1984; Korneuburg
Wohnort: Wien
Familienstatus: verheiratet; eine Tochter (geboren am 11.03.2010)

Ausbildung und Berufstätigkeit

1994 - 2002	Bundesgymnasium Vöcklabruck, Matura 2002
2002 - 2005	Diplompädagog*innen-Ausbildung für Volksschule an der Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
seit SS 2004	Individuelles Diplomstudium ‚Internationale Entwicklung‘ an der Hauptuniversität Wien
09-2009 bis 12-2009	Begleitlehrerin in den Volksschulen Laimäckerg. 17, 1100 Wien und Laaer Berg Str. 170, 1100 Wien <u>Tätigkeitsbereiche:</u> Soziales Lernen, Förderunterricht in Deutsch und Mathematik
12-2009	frühzeitiger Mutterschutz; darauffolgender Karenzurlaub
02-2011 bis 11-2012	Montessori-Diplomlehrgang (der Montessori-Vereinigung Wien Arbeitsgruppe Freie Lernphase)

Zusatzqualifikationen

Innerhalb der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie

- Lehrbefähigung für integrativen Französischunterricht in Grundstufe I und II

Auslandsaufenthalte im Rahmen der Pädagogischen Akademie

02- bis 04-2004	Teilnahme am internationalen Comenius 2.1 Projekt ‚Argonauts of Europe‘ an der Universität Jyväskylä (Finnland) <u>Absolvierte Kurse:</u> <i>Intercultural Communication, World Heritage Education, Finnish Language</i>
SS 2005	Erasmus- Aufenthalt an der Universität Kalmar (Schweden) <u>Absolvierte Kurse:</u> <i>Environmental Education - from Awareness to Lifestyle, Preschool and Compulsory School, Introduction to Swedish Culture, Swedish Language</i>