

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

**MASTERARBEIT**

im Studiengang

„Sonderpädagogik (Kernfach ISS/GYM)“

Zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education“

Thema:

Auswirkungen von Gewaltfreier Kommunikation (nach Marshall B. Rosenberg) auf die  
Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen bei  
Konfliktgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern

Erstgutachter\*in: Susann Hanspach

Zweitgutachter\*in: Univ.-Prof. Dr. Sascha Hein

vorgelegt von: Antonia Nordmann

Datum der Abgabe: 12.1.2024

**Lizenz:**

Die Masterarbeit *Auswirkungen von Gewaltfreier Kommunikation (nach Marshall B. Rosenberg) auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen bei Konfliktgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern* © 2024 von Antonia Nordmann ist lizenziert nach CC BY 4.0

Bitte siehe auch: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2 THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>3</b>
2.1 AUFTRAG, HERAUSFORDERUNG UND BEDEUTUNG PÄDAGOGISCHER BERATUNG .....	3
2.1.1 BERATUNG IM SPANNUNGSFELD SCHULE .....	5
2.1.2 KENNZEICHEN PROFESSIONELLER BERATUNG .....	8
2.2 EINORDNUNG DES BEGRIFFS DER HALTUNG.....	11
2.2.1 VORSCHLAG ZUR HALTUNGSENTWICKLUNG – PERSÖNLICHKEITS-SYSTEM-INTERAKTION VON JULIUS KUHL ....	13
2.2.1 HALTUNG - IHRE BEDEUTUNG FÜR PROFESSIONALITÄT .....	16
2.3 SELBSTWIRKSAMKEIT ALS TEIL DES SELBSTREGULATIONSPROZESSES .....	17
2.4 KONZEPT DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION.....	19
2.4.1 MARSHALL ROSENBERG UND GFK PRÄGENDE THEORIEN .....	19
2.4.2 PROZESS WERTSCHÄTZENDER KOMMUNIKATION: GFK .....	21
2.4.3 DAS GFK-MODELL: VIER KOMPONENTEN UND DREI RICHTUNGEN .....	23
2.4.4 MACHTVERSTÄNDNIS DER GFK .....	27
2.4.5 GFK ALS SPRACHLICHER LERNPROZESS ZUR HALTUNGSENTWICKLUNG .....	28
2.4.6 GFK - LITERATUR UND AKTUELLE FORSCHUNGSLAGE .....	29
2.5 HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG .....	31
<b>3 FORSCHUNGSFRAGE .....</b>	<b>33</b>
<b>4 METHODIK .....</b>	<b>33</b>
<b>5 EMPIRISCHE ERGEBNISSE.....</b>	<b>36</b>
5.1 ERGEBNISVORSTELLUNG EINZELNER INTERVIEWS .....	38
5.2 ERGEBNISSE IM VERGLEICH.....	45
5.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	59
<b>6 DISKUSSION.....</b>	<b>62</b>
<b>7 FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>69</b>

<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>73</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>I</b>
<b>FRAGEBOGEN .....</b>	<b>I</b>
<b>CODEBOOK .....</b>	<b>VIII</b>

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ANGENEHME UND UNANGENEHME GEFÜHLE UND PSEUDOGEFÜHLE – GFK .....	29
TABELLE 2: BEDÜRFNISLISTE – GFK .....	30
TABELLE 3: INTERVIEWSAMPLING .....	39
TABELLE 4: KATEGORIEN .....	41
TABELLE 5: VERGLEICH VON ZU BERATENEN PERSONEN, THEMEN & WAHRGENOMMENEN BESONDERHEITEN.....	51
TABELLE 6: ESSENTIELLE EIGENSCHAFTEN GFK.....	52
TABELLE 7: VERÄNDERTE BEREITSCHAFT FÜR KONFLIKTGESPRÄCHE.....	54
TABELLE 8: GFK ERZEUGT HANDLUNGSSICHERHEIT .....	54
TABELLE 9: EINGESCHÄTZTE UNTERSTÜTZUNG DURCH GFK .....	55
TABELLE 10: GFK INEFFEKTIV .....	56
TABELLE 11: GFK HILFREICH.....	56
TABELLE 12: VERÄNDERTE EINSTELLUNG ZU KONFLIKTGESPRÄCHEN.....	57
TABELLE 13: GFK-HALTUNG EINNEHMBAR .....	57
TABELLE 14: GFK – UNTERSTÜTZUNG DER EIGENEN HALTUNG.....	58
TABELLE 15: GFK AUSWIRKUNG AUF DIE EIGENE HALTUNG .....	60

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: FUNKTION DER BERATUNG UND IHRE FEHLFORMEN .....	15
ABBILDUNG 2: SCHALENMODELL HANDLUNGSRELEVANTER ASPEKTE .....	18
ABBILDUNG 3: STRUKTUR VON SCHLÜSSELKONZEPTEN NACH JULIUS KUHL	19
ABBILDUNG 4: VIER PSYCHISCHE TEILSYSTEME DER PSI-THEORIE. ....	20
ABBILDUNG 5: DREI AUSRICHTUNGEN DER ANWENDUNG DER GFK.....	32
ABBILDUNG 6: ZUSAMMENFASSUNG DER AUSWIRKUNGEN VON GFK AUF HALTUNG.....	66

## Kurzzusammenfassung

Vor dem Hintergrund, dass sich das Schulbildungssystem hin zu einem Ganztagschulbetrieb wandelt und Lehrer\*innen zunehmend zu den ersten persönlichen Ansprechpersonen für Schüler\*innen zählen, kommt den Lehrkraft-Lernenden-Beziehungen eine immer größer werdende Bedeutung zu. Viele Lehrer\*innen fühlen sich jedoch in Hinblick auf ihren Beratungsauftrag für Schüler\*innen und deren Eltern oft überfordert und nicht gut ausgebildet und vermeiden Beratungsgespräche. Als ein wesentlicher Gelingens-Faktor bei Beratungsgesprächen wird die professionelle Haltung und eine entsprechende Selbstwirksamkeit eingeschätzt. Die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) nach Marshall Rosenberg wird als eine Methode empfohlen, die sich besonders gut für Konfliktlösungen eignet. In dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern sich die Anwendung der GFK-Methode auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Lehrer\*innen bei schulischen Konflikt- und Beratungsgesprächen auswirkt. Dazu wurden vier Lehrerinnen interviewt, die von sich angaben eine Ausbildung als Beratungslehrerin absolviert zu haben und die GFK-Methode bei Konflikt- und Beratungsgesprächen anzuwenden. Die Interviewpartnerinnen berichteten, dass sich die Verwendung der GFK positiv auf die professionelle Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben auswirkt und beschrieben eine Zunahme an Handlungsfähigkeit in Hinblick auf Konflikt- und Beratungsgespräche.

# 1 Einleitung

Die Qualität der Beziehung zwischen Schüler\*innen und der Lehrkraft hat eine große Auswirkung darauf, wie gerne Schüler\*innen die Schule besuchen, wie sie miteinander umgehen und wie gut ihre Schulleistungen sind (Hattie & Beywl, 2013).

Lehrkraft-Lernenden-Beziehungen können dadurch unterstützt werden, dass Schüler\*innen sich über die Wissensvermittlung hinaus von ihren Lehrer\*innen wahrgenommen, unterstützt und beraten fühlen. Doch Lehrer\*innen stehen aktuell vor der Herausforderung, diversen Aufgaben und Ansprüchen zugleich gerecht werden zu müssen. Im Zuge des sich kontinuierlich verändernden Schul- und Bildungssystems – hin zu inklusiven Ganztagschulen – verbringen bereits Grundschüler\*innen wochentags mehr Zeit in der Schule, als in ihren Familien und Lehrer\*innen werden deshalb immer zu ihren ersten persönlichen Ansprechpersonen zählen (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Außerdem schlagen aufgrund von stetig wachsenden, sozialen Ungleichheiten und steigender Kinderarmut vermehrt familiäre Sorgen thematisch in den Schulen auf (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2023)

Laut des *Deutschen Schulbarometers 2023* stellen Verhaltensauffälligkeiten – wie Ängste und Konzentrationsprobleme –, aber auch Gewalt und Schulabsentismus die größten alltäglichen Herausforderungen für Lehrer\*innen dar (Anders, 2023). Die aktuelle Zunahme von globalen Krisen und Kriegen schüren zusätzlich Sorgen und Konflikte in Schulen, aufgrund derer in Schulen ein zusätzlich großer Kommunikations- und Beratungsbedarf herrscht. Doch die wenigsten Lehrer\*innen haben eine Fort- oder Weiterbildung in schulischer Beratung gemacht und fühlen sich zum Teil überfordert. Der Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (LAMA, 2024) forderte jüngst erneut dazu auf, die *Gewaltfreie Kommunikation* (GFK) in der Ausbildung von Lehramtsanwärter\*innen, Pädagog\*innen und dem gesamten Schulpersonal zu etablieren. Doch was hat es mit der GFK auf sich? Inwiefern kann die GFK-Methode beratende Lehrer\*innen in ihrem Handeln unterstützen?

Die Art und Weise, wie eine Handlung ausgeführt wird, wird einerseits durch ein spezifisches Wissen und Können geprägt, doch der Haltung mit der eine Person agiert wird *die* ausschlaggebende Rolle zugeschrieben (Wildfeuer, 2011). In dieser Arbeit wird untersucht, wie sich die Anwendung der GFK-Methode auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen bei Konflikt- und Beratungsgesprächen mit Schüler\*innen und ihren Eltern auswirkt. Für diese qualitative Untersuchung wurden vier Pädagoginnen

interviewt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine Weiterbildung für schulische Beratung absolviert haben und von sich sagen, die GFK in ihren schulischen Beratungssituationen und Konfliktgesprächen zu nutzen.

Im Theorieteil dieser Arbeit wird zunächst der Kompetenzanspruch skizziert, der an Lehrer\*innen in Hinblick auf schulische Beratungskompetenz gestellt wird (Kunter et al., 2009). Dieser Anspruch wird im Folgenden in Hinblick auf die besonderen Umstände im Spannungsfeld Schule beleuchtet, dessen Besonderheit vor allem darin liegt, dass der Beratungsauftrag zwar allen pädagogisch ausgebildeten Akteuren zukommt, sie aber zugleich auch einen Bewertungsauftrag über die schulischen Leistungen und das Verhalten von Schüler\*innen haben, was zu einer Machtasymmetrie zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen führt (Rotter, Schülke & Bressler, 2019), was wiederum einen Einfluss auf die Gesprächsdynamik insbesondere in Konfliktsituationen nehmen kann.

Es folgt eine Vorstellung der Kennzeichen professioneller Beratung, die sich grundlegend an dem *Klientenzentrierten Beratungsansatz* nach Carl Rogers (1984) orientiert und durch eine begleitende *Haltung* der beratenden Person auszeichnet (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Darauf folgt zunächst die Einordnung des Haltungsbegriffs vor dem Hintergrund der Frage, wie sich Haltungen überhaupt entwickeln lassen. Hierfür werden die Kompetenzen der *Reflexion* und *Selbstregulation* als bedeutend erfasst (Schwer et al., 2014). Für ein vertiefendes Verständnis wird daraufhin die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion von Julius Kuhl (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a) vorgestellt, anhand derer der Prozess der Haltungsgenerierung modellhaft veranschaulicht wird. Darauf aufbauend wird die Haltung in ihrer Bedeutung für die pädagogische Professionalität betrachtet (Zierer, Weckend & Schatz, 2019). Anschließend wird die Selbstwirksamkeit durch ihren motivationalen und handlungsinitiierenden Charakter als Teil des Haltungsgenerierenden Selbstregulationsprozesses vorgestellt. Darauf folgt die Vorstellung des Konzepts der GFK und eine Einordnung ihres Nutzens zur Entwicklung einer entsprechenden Haltung (Rosenberg, 2023). Anschließend folgt eine Analyse der aktuellen Forschungslage über den Nutzen von GFK im schulischen Kontext, sowie in Hinblick auf Beratungen und schulische Konflikte. Daraus wird die Fragestellung dieser Arbeit hergeleitet und ein Methodenteil – in dem die Untersuchungsmethodik vorgestellt wird – schließt daran an. Es folgt der Ergebnisteil, in dem die Aussagen der Interviewpartnerinnen im ersten Schritt personenweise zusammengefasst, im zweiten Schritt miteinander verglichen und im dritten Schritt zusammengefasst werden. Abschließend werden in der Diskussion auffallende Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage und auf die im Theorieteil dargestellten theoretischen Hintergründe in



Beziehung gesetzt, analysiert und diskutiert. Schlussendlich werden im Fazit die Ergebnisse der Diskussion, die Limitationen dieser Untersuchung und Vorschläge für eine an diese Untersuchung anschließende Forschung formuliert.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Hier wird im Folgenden ein Überblick über die Erwartung sowie die Notwendigkeiten schulischer Beratung aufgezeigt (Kunter, Klusman & Baumert, 2009; Schnebel, 2017; Strasser, 2022). Anschließend werden die Besonderheiten professioneller Beratung dargelegt und besonders in Beziehung zum humanistischen Ansatz nach Rogers in Beziehung gesetzt (Rogers, 2017; Rogers & Stevens, 1984). *Haltung* wird als eine von drei grundlegenden Voraussetzungen für das Gelingen von Beratung vorgestellt, weshalb dann der Frage genauer nachgegangen wird, was eine *Haltung* überhaupt ist und inwiefern sie generiert werden kann (Meurer, 2019; Wildfeuer, 2011; Will, 2021; Zierer et al., 2019). Diesbezüglich wird die PSI-Theorie nach Kuhl vorgestellt, die aufzeigt, dass Selbstregulierung einen großen Einfluss auf Haltungsgewinnung hat (Kuhl, 2001; Kuhl & Quirin, 2011; Kuhl et al., 2014a, 2014b; Storch et al., 2016). Anschließend wird Selbstwirksamkeit als motivationales Element vorgestellt und in Beziehung zur Haltungsgewinnung gesetzt (Bandura, 1995; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ferner wird der Prozess der GFK beschrieben und werden neuste Studienergebnisse vorgestellt, die ihre positive Wirkung auf Konfliktsituationen zeigen (Bitschnau, 2008; Rosenberg, 2017a; Weckert & Oboth, 2017). Abschließend wird die durch diese Arbeit zu schließende Forschungslücke erläutert.

### 2.1 Auftrag, Herausforderung und Bedeutung pädagogischer Beratung

Schüler\*innen und Eltern zu beraten, gilt als eine der basalen Aufgaben von Pädagog\*innen (Kunter et al., 2009). Dementsprechend kann das spezifisch pädagogische Beratungswissen als eine Teildisziplin pädagogischer Handlungskompetenz verstanden werden, die von Lehrkräften als gleichwertig zu *pädagogischem Wissen*, *Fachwissen*, *Fachdidaktischem Wissen* und *Organisationswissen*, verstanden werden sollte (Schnebel, 2017). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte 2004 die Beratungskompetenz als einen Standard, den es für Absolvent\*innen der Lehramtsausbildung zu erreichen gilt. Sie ordnet die Qualifikation zur *Beratung* dem Kompetenzbereich *Beurteilen* zu und formuliert die zu erreichenden beratenden Fertigkeiten so: Absolvent\*innen „kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern [*Sie*] setzen unterschiedliche

Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion“ (KMK, 2004, S.11). Dieses Zitat macht zwei Aspekte deutlich: Erstens evoziert dieser Standard eine Erwartung, dass Lehramtsabsolvent\*innen in ihrem Studium eine grundlegende Beratungskompetenz entwickelt haben. Zweitens verweist das oben genannte Zitat auf die spezifischen Herausforderungen schulischer Beratung, die vor allem darin liegen, dass *Beraten* und *Beurteilen* zwei von Pädagog\*innen erwartete Handlungsformen sind, welche unterschiedliche Ziele verfolgen und verschiedene Grundbedingungen voraussetzen (Schnebel, 2017). Denn durch eine Beurteilung von Seiten einer Lehrkraft werden Leistungen von Schüler\*innen bewertet, welche möglicherweise durch Selektionsprozesse nachhaltige Folgen für individuelle Schullaufbahnen haben können und durch eine Beratung sollen Schüler\*innen in ihrer Ausbildung begleitend unterstützt werden. Trotz dieser Handlungsformen, die nur schwer zu vereinbaren sind, ist Beratung im schulischen Kontext aus mehreren Gründen essentiell: Durch das Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention (2009) hat in Deutschland ein Veränderungsprozess des Bildungssystems begonnen, der sukzessive darauf abzielt, im allgemeinen Schul- und Bildungssystem die Bedingungen für eine inklusive Beschulung zu entwickeln (Prenzel, 2018). Damit einhergehend wurden die Bedürfnisse der Schüler\*innenschaft an allgemeinen Schulen heterogener und die schulische Aufgabe, auf individuelle Bedarfe einzugehen erfordert vermehrt besondere pädagogische sowie sonderpädagogische Beratungskompetenzen (Seifried, Janz & Heyl, 2016). Zudem benötigen strukturelle Veränderungen des Schulsystems - hin zu Ganztagschulen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021) - eine Anpassung der praktischen Umsetzung des Lehr-, Erziehungs- und Beratungsauftrags (Schnebel, 2017), da Schüler\*innen vermehrt ihre Lebenszeit in der Schule verbringen, wodurch Lehrer\*innen automatisch zu natürlichen und persönlichen ersten Ansprechpersonen von Lernenden werden (Hertzsch & Dörflinger, 2013, S.281). Neben dem pädagogischen Auftrag der Wissensvermittlung, der nach wie vor wichtig ist, nimmt die Bedeutung der Lehr-Lernenden-Beziehung zu. Konstruktive Beratung bewirkt positive Beziehungen und gute Beziehungen wirken sich positiv auf die Art des Umgangs, den auch Schüler\*innen miteinander pflegen, aus und damit einhergehend auf deren Schulleistungen (Hattie & Beywl, 2013). Hinzu kommt, dass in Zeiten globaler Krisen die Migration steigt (Statistisches Bundesamt). Damit einhergehend brauchen besonders belastete oder traumatisierte, geflüchtete Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern beratende Unterstützung (Grothe, 2017; Wagner, 2018). Für zugewanderte Eltern ist schulische Beratung von konstruktiver Bedeutung, da für sie das deutsche Schulsystem oft fremd ist und sich stark von dem unterscheidet, was sie selbst als Schüler\*innen kennengelernt haben (Fürstenau &

Gomolla, 2009; Sacher, 2022). Außerdem haben ganz grundsätzliche pädagogische Innovationen das Verständnis von schulischem Lernen verändert – weg vom lehrerzentrierten Unterrichten, hin zu offeneren Formaten wie Projektlernen, Sozialem Lernen und Stationslernen – , sodass Lehrkräfte sich zunehmend als Moderator\*innen oder Lernberater\*innen begreifen (Schnebel, 2017). Hervorzuheben ist, dass sich in den Universitäten nur sehr vereinzelt diesbezügliche Qualifikationsangebote finden lassen (Hertzsch & Dörflinger, 2013; Palmowski, 2012; Schlosser, Paetsch & Sauer 2022; Wagner, 2018). Je nach Bundesland werden unterschiedlich umfangreiche Fort- und Weiterbildungen angeboten, doch auch erfahrene Lehrer\*innen geben oft an, dass sie sich nicht ausreichend kompetent fühlen, Beratungsaufgaben als belastend erleben und deshalb selten Beratungsgespräche anbieten (Schlosser et al., 2022).

### 2.1.1 Beratung im Spannungsfeld Schule

In schulischen Institutionen gibt es zahlreiche pädagogische Ämter, die einen impliziten sowie expliziten Beratungsauftrag innehaben – man könnte Beratung als eine Querschnittsaufgabe aller schulischen Akteur\*innen definieren: So beraten allgemeine Fachlehrkräfte, Vertrauenslehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen, Beratungslehrer\*innen, Sozialpädagog\*innen, Schulpsycholog\*innen und auch Schulleiter\*innen (Schnebel, 2017). Je nach Bundesland<sup>1</sup>, Schulform und individueller Rolle innerhalb des Schulsystems unterscheiden sich Beratungsaufträge und -formen vor allem darin, wie pädagogisch und wie psychologisch ein Beratungsangebot aufgestellt ist und ob die Inanspruchnahme einer Beratung freiwillig ist oder als eine disziplinarische Maßnahme verordnet wurde (Schlosser et al., 2022). In der Praxis lassen sich die Beratungsaufträge zwar nicht trennscharf unterscheiden, eine grobe theoretische Einordnung lässt sich jedoch vornehmen: Für *Lehrkräfte* kann - durch die von der KMK (2004) formulierten Empfehlungen von Standards - von einem grundlegenden, pädagogischen Beratungsauftrag für Schüler\*innen und deren Eltern ausgegangen werden (Aich et al., 2017). Dieser bezieht sich jedoch vornehmlich auf pädagogische Themen wie schulische Leistungsentwicklungen, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, mögliche schulische Förderungen und Schulwechsel (Schnebel, 2017). Wohingegen *Vertrauenslehrer\*innen* –

---

<sup>1</sup> So ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen in der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer\*innen (ADO, §8) der Beratungsauftrag fest verankert, wohingegen im Berliner Schulgesetz (§107) der Beratungsauftrag vornehmlich den Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) zugeschrieben wird. In Hinblick auf die Kooperation zwischen Eltern und Lehrer\*innen wird vornehmlich auf ein Informations- und Beratungsrecht hingewiesen, das Eltern geltend machen können (§47, Berliner Schulgesetz).

jeweils von der Schüler\*innenschaft einer Schule gewählt – bei schulischen Problemen, Konflikten aber vor allem bei der Zusammenarbeit der Schülervvertretung mit der Schulleitung beratend unterstützen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2012). *Sonderpädagog\*innen* hingegen agieren innerhalb eines Zuständigkeits-Netzwerks, das weit über die Schule hinausgeht, um die Unterstützung und Expertise Externer miteinzubeziehen – wie beispielsweise Diagnostik-, Beratungs- und Förderungsinstitutionen. Die Beratung erfolgt auf dreierlei Ebenen innerhalb der Schule (Wilfert, 2020): So beraten sie ihre Kolleg\*innen, Schüler\*innen sowie deren Eltern. Im Fokus steht hierbei die bestmögliche Unterstützung aller Schüler\*innen in Bezug auf ihre individuellen Bedarfe sowie sonderpädagogischen Förderbedarfe (Wilfert, 2020). In Hinblick auf sonderpädagogische Beratungsgespräche mit Schüler\*innen kann es zum Beispiel um konkrete Verhaltensweisen, Lernmethoden oder Förderpläne gehen. Wohingegen Eltern etwa zu Hintergründen und Fördermöglichkeiten eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, zu inner- und außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten oder zu Förderplänen beraten werden sollen. Sonderpädagog\*innen sind die Fachberater\*innen für alle sonderpädagogischen Themen im schulischen Kontext (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Der Beratungsauftrag von *Beratungslehrer\*innen* ist hingegen viel weiter und psychologischer gefasst, als der von Fachlehrer\*innen. Zu einer Beratungslehrkraft können sich Fachlehrer\*innen durch eine umfangreiche Weiterbildung fortbilden lassen (Schnebel)<sup>2</sup>. Sie ergänzen mit ihrer Expertise allgemeine Pädagog\*innen (Schwarzer & Posse, 2005) bei psychosozialen Problemen oder schulsystembezogenen Konflikten (Wagner, 2018). Beratungslehrer\*innen sind besonders in *professioneller Beratung* qualifiziert und entlasten auch aufgrund ihrer psychologisch fundierten Qualifikation - wie ein „vorgelagerter Filter“ (Hertzsch & Dörflinger, S.287) - den Schulpsychologischen Dienst. Auf die Kriterien von professioneller Beratung samt psychologischer Grundlagen wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen. Betrachtet man Beratung im System Schule, so fällt auf, dass es eine inhärente Spannung im Beratungskontext gibt: Beratungslehrer\*innen sind oft an der eigenen Schule beratend tätig. Damit Beratung wirkungsvoll sein kann, braucht die ratsuchende Person Vertrauen in die beratende Person. Wenn jedoch diese Person zugleich eine Person ist, von dessen direkter oder indirekter Leistungsbewertung und Urteil Schüler\*innen oder Eltern abhängig sind, so kann dieser

---

<sup>2</sup> Im Rahmen einer Internet-Recherche für diese Arbeit ließ sich feststellen, dass sich aktuell die Ausbildung und Ausübung von Beratungslehrkräften in den verschiedenen Bundesländern stark unterscheidet – in Hinblick auf: 1) Konkrete Anforderungen und Handlungsfelder- in Hamburg z.B. ist der Anteil sonderpädagogischer Inhalte sehr viel umfangreicher, als in Bayern und NRW. 2) In Hinblick auf die Ausbildungsthemen. 3) In Form von zugesprochenen Stunden für beratende Tätigkeiten.

Umstand den Beratungsprozess stören. Die womöglich folgeschwere und selektierende Wirkkraft von Bewertungen im schulischen Kontext forciert eine grundlegende Machtasymmetrie in der Beziehung zwischen Lehrer\*innen zu Schüler\*innen sowie deren Eltern (Rotter et al., 2019). Eine *professionelle Beratung* setzt jedoch eine gewisse Symmetrie (Schnebel, 2017), Neutralität (Hertzsch & Dörflinger, 2013) aber auch partnerschaftliche Haltung (Hamburg, 2018) zwischen ratsuchenden und beratenden Personen voraus. Hertzsch und Dörflinger fassen zusammen: „Diese hierarchische Abhängigkeitsbeziehung zwischen Schüler und Lehrkraft ist offen oder verdeckt in jeder Beratungssituation präsent und schränkt den Entscheidungsspielraum der Schüler und Eltern in Hinblick auf mögliche Lösungsvorschläge ein“ (2013, S.283).

Schwarzer und Posse (2005) heben hervor, dass jede Problembewältigung einen Lernprozess darstellt, der über das System der Schule hinaus wirkt. Einmal mehr fungieren beratende Lehrer\*innen als Modell für ihre Schüler\*innen (Perels et al., 2020): Denn wenn Schüler\*innen erleben, wie strukturiert und konkret zur Lösung eines Problems vorgegangen werden kann, dann können sich angewendete Strategien auch auf zukünftige problematische Situationen übertragen lassen. Dadurch wird - so Schwarzer und Posse (2005):

...Beratung transaktional. Sie wird einer weiteren ihr zugeschriebenen Funktion gerecht, vorbeugend für zukünftige Problemsituationen zu sein, indem die Rat Suchenden die in der Beratung erworbenen Lösealgorithmen – sich neue Informationen verschaffen oder vorhandene Informationen neu zu bewerten – auf zukünftige Probleme anwenden. Beratung ist – wenn sie sich diesem Ziel verpflichtet fühlt – eine genuin pädagogische Handlung. (2005, S.151)

Hinzukommt, dass jede Form von Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Eltern sowie Schüler\*innen und Eltern aber auch Schüler\*innen und Lehrer\*innen sich wechselseitig - nach dem *Prinzip der Zirkularität* - beeinflusst (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Dementsprechend wirken sich schulische Probleme von Kindern und Jugendlichen auf die Familie aus- oder eben umgekehrt. Beratungsangebote in Schulen sollten als ein wirkmächtiges Element aufgefasst werden, das sich positiv - und entsprechend des Prinzips der Zirkularität - auf die Beziehung zwischen den Akteur\*innen auswirkt und deshalb einen relevanten Einfluss auch auf die schulischen Leistungen von Schüler\*innen haben kann (Hattie & Beywl, 2013). Die Ergebnisse einer 2018 veröffentlichten Studie, im Rahmen derer 1155 Schüler\*innen der Sekundarstufe 1 und deren Eltern (n=798) befragt wurden, zeigen, dass 21% der befragten Schüler\*innen sich mehr Beratung und Unterstützung im schulischen Kontext wünschen (Wagner, 2018). Besonders oft wurde dieser Wunsch von

leistungsschwachen Schüler\*innen mit Migrationshintergrund an Gymnasien angegeben (Wagner, 2018). Auch Eltern wünschen sich beratende Unterstützung bei Lern- und Leistungsproblemen, sozialen Problemen sowie bei Konflikten und Problemen mit Lehrkräften und im Unterricht, wobei interessanterweise beide Gruppen angaben, dass das Lehrer\*innengespräch keine favorisierte Bewältigungsstrategie schulischer Probleme darstellt (Wagner, 2018). Qualifikationen in Gesprächsführungskompetenzen sowie Beratungskompetenzen - in der Lehramtsausbildung oder als Weiterbildung - könnten hier Abhilfe schaffen (Schlosser et al., 2022).

Ausgebildeten Beratungslehrer\*innen kommt eine zusätzliche Ausbildung zu, die sie besonders professionalisiert. Auf die Kennzeichen professioneller Beratung soll im kommenden Abschnitt genauer eingegangen werden – auch in Hinblick auf den Umstand, dass sie im schulischen Kontext stattfindet.

### 2.1.2 Kennzeichen professioneller Beratung

Professionelle Beratung sollte strikt von einem alltäglichen Beratungsverständnis abgegrenzt werden, bei dem eine versierte Person einer unwissenden Person einen direktiven Ratschlag erteilt (Schlosser et al., 2022). Als professionelle Beratung wird eine Interaktion zwischen einer ratsuchenden und einer beratenden Person verstanden, bei der - innerhalb eines spezifischen Kontextes und einem ausgewiesenen Setting - ein bestimmter Konflikt oder ein Problem im Zentrum steht (Schnebel, 2017). Die Aufgabe der beratenden Person ist, die ratsuchende Person dabei zu unterstützen ein Problem zu bewältigen - mithilfe zusätzlicher Informationen, durch analytische Betrachtung vorhandener Informationen oder durch eine Neubewertung (Schwarzer & Posse, 2005). Doch um angemessen unterstützen zu können, benötigt die beratende Person ein Mehr an Wissen und Expertise, was in diesem Sinne zu einem asymmetrischen Verhältnis zwischen ratsuchender und beratender Person führt. Jakob Will (2021) zeigt auf, dass diese Art Asymmetrie in helfenden Beziehungen nicht wirklich überraschend ist. Er schreibt: „Grundlegend für einen Hilfeprozess ist gerade, dass Ratsuchende ein Mehr an Wissen und Information von Helfer\_innen erwarten. Dies stellt für Ratsuchende [...] ja auch die Motivation dar, sich beraten zu lassen“ (Will, 2021, S.39). Spezifische Kompetenzen einer professionell beratenden Person sind – abgesehen von kontextspezifischen Kenntnissen wie beispielweise das schulische Bildungssystem – theoretische sowie methodische pädagogisch-psychologische Grundlagen in Hinblick auf diagnostische Verfahrensweisen und beraterische Prozessgestaltung (Schnebel, 2017; Schwarzer & Posse,

2005). Einen besonderen Stellenwert nimmt innerhalb professioneller Beratung Carl Rogers Theorie menschlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ein (Rogers & Stevens, 1984; Schnebel, 2017). Sie fußt auf dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie, wonach Menschen als gleichwürdige und grundsätzlich autonome Wesen verstanden werden. Demnach ist jeder Mensch ein eigenes System von Körper, Seele, Geist, Denk- und Handlungsweisen (Hellwig, 2020) und strebt danach im Tun sein individuelles Potenzial zu entfalten und dabei Sinnhaftigkeit zu erleben (Schnebel, 2017). Dabei wird Menschen das gleichzeitige und divergente Streben nach Zugehörigkeit sowie Autonomie zugeschrieben, wobei aber von einer grundsätzlich menschlichen Fähigkeit zur Entscheidung sowie einer konstruktiven Verantwortlichkeit ausgegangen wird (Schnebel, 2017). In dem von Carl Rogers konzipierten *Beratungsansatz* der personenzentrierten, beziehungsweise klientenzentrierten Beratung steht der dynamische Aspekt von Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund (Schnebel, 2017). Carl Rogers (1984) hebt hervor, dass schon durch eine *vollkommene Anerkennung* der ratsuchenden Person durch eine beratende Person ein Entwicklungsprozess aktiviert werden kann. Als Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Prozesses gelten folgende Umstände: Im Mittelpunkt der Beratung steht nicht das Problem, sondern die ratsuchende Person und die Qualität der Beziehung zwischen ratsuchender und beratender Person (Rogers & Stevens, 1984). Hierfür zeigt sich die Professionalität der beratenden Person in Form von drei spezifischen Einstellungen und damit verbundenen Verhaltensweisen (Schnebel, 2017): Zunächst durch *Empathie*, womit die Bereitschaft gemeint ist, sich gedanklich und gefühlsmäßig ganz auf die andere Person einzulassen, mitzufühlen und sie verstehen zu wollen, doch ohne die Verbindung zu sich selbst oder, wie hervorgehoben von Carl Rogers, „ohne die Qualität des ‚als ob‘ zu verlieren“ (1984, S.107). Zudem durch eine *bedingungslose Wertschätzung*, womit eine bewertungsfreie Akzeptanz des ratsuchenden Gegenübers in seiner aktuellen Verfasstheit gemeint ist. Und schließlich durch *Kongruenz*, womit die Authentizität, beziehungsweise eine Echtheit der beratenden Person in Bezug auf die Situation der Beratung gemeint ist, also die Klarheit über die eigene Verfassung und Gefühle und die Fähigkeit, diese auch der ratsuchenden Person gegenüber mitzuteilen. Rogers selbst beschreibt Kongruenz als „Übereinstimmung mit sich selbst“, die eine Transparenz in der Beziehung schafft und somit eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ermöglichen kann (Rogers & Stevens, 1984, S.105).

In professionellen Beratungsprozessen obliegt der beratenden Person die Aufgabe, durch das Mehr an Wissen und ein kultiviertes Beratungsverständnis einen Gesprächsraum zu gestalten, der Entwicklung ermöglicht. Doch die Entscheidungsgewalt, welche der Anregungen für sinnvoll erachtet und konkret umgesetzt werden, liegt nach dem *Prinzip der*

*Eigenverantwortung* bei der ratsuchenden Person (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Schnebel (2017) bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Eine Beraterin muss die Problemlage der Ratsuchenden inhaltlich verstehen, sie muss aber vor allem Expertin darin sein, den Ratsuchenden zu helfen, ihr Problem besser zu verstehen und Lösungsmöglichkeiten für sich zu entwickeln und umzusetzen“ (Schnebel, 2017, S.16). Ähnlich schreiben Schwarzer und Posse der professionellen Beratung einen *Selbsthilfe-Charakter* zu. Ferner fordern sie dazu auf, dass sich professionelle Beratung auf drei aktive Funktionen reduzieren sollte: Erstens sollte das *Sammeln von Informationen* der ratsuchenden Person dienen, um ein besseres Verständnis der eigenen Lage zu erzeugen. Zweitens sollte sie mithilfe von gezielter *Unterstützung* ermutigt werden die Problembewältigung anzugehen. Und schließlich kann durch eine bewusste *Steuerung* bei der ratsuchenden Person die Sicht auf Zusammenhänge und realistische Handlungsoptionen geschärft werden. Würden diese drei Aspekte nicht gleichermaßen berücksichtigt, bestünde die Gefahr, dass es zu einem Ungleichgewicht kommt, wodurch sich die Qualität einer Beratung negativ verwandelt und es zu Fehlformen kommen kann: Etwa zu Manipulationen, Abhängigkeiten oder Belehrungen (siehe Abbildung 1).

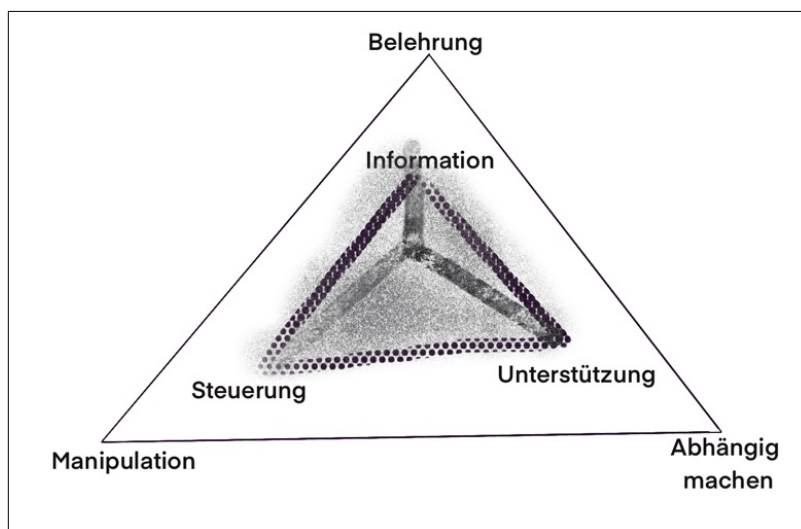


Abbildung 1. Funktion der Beratung und ihre Fehlformen (Schwarzer & Posse, 2005, S.142).

In Beratungssituationen, die sich auf den schulischen Kontext beziehen, vermischt sich meist handlungsspezifisches Wissen aus der Pädagogik und Beratungswissen aus der Psychologie (Schnebel, 2017). Bei professioneller, schulischer Beratung gilt es deshalb, besonders zwischen unterrichtlichen Lernprozessen und Entwicklungsprozessen durch Beratung zu differenzieren. Lehrkräfte und schulische Berater\*innen versuchen gleichermaßen Prozesse bei Schüler\*innen in Gang zu setzen. Doch im Unterricht geht es darum, Wissen und



Kompetenzen durch ein didaktisch und fachlich aufbereitetes Lernangebot zu erwerben, während in der schulischen Beratung der Fokus auf der Entwicklung für ein Verständnis für ein individuelles und situationsgebundenes Problem und einer Suche nach Handlungen, die zur Lösung des Problems führen liegt (Schnebel, 2017). Die Doppelrolle für Lehrer\*innen, die zugleich als Berater\*innen tätig sind, stellt diesbezüglich eine besondere Herausforderung dar und erfordert die Fähigkeit, ganz bewusst zwischen der Rolle der bewertenden Lehrkraft und der neutralen Berater\*in wechseln zu können (Hertzsch & Dörflinger, 2013; Schnebel, 2017). Die Qualität der Beziehung zwischen Berater\*in und ratsuchender Person gilt als wirkmächtigster Faktor für das Gelingen einer Beratung (Rogers & Stevens, 1984; Will, 2021). Insofern sind Beratungslehrer\*innen gefordert, im schulischen Kontext einen geschützten Raum zu gestalten, für eine gute Beziehung zu ratsuchenden Schüler\*innen oder Eltern zu sorgen, eine Unparteilichkeit zu wahren und Partnerschaftlichkeit zu erzeugen, um zu ermöglichen, dass auch Aspekte zur Sprache kommen können, für die sich ratsuchende Personen möglicherweise schämen könnten (Will, 2021).

In Beratungssituationen kommt der persönlichen *Haltung* der beratenden Person als eine individuelle Disposition eine wesentliche Bedeutung zu – abgesehen vom erlernbaren, psychologischen, grundlegenden *Wissen* und methodischem *Können* (Wildfeuer, 2011)<sup>3</sup>. Eine persönliche Haltung wird als *die* wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Beratung eingeschätzt (Schnebel, 2017). Im folgenden Abschnitt wird beleuchtet, was eine Haltung ausmacht, wie sie generiert wird und ob sie bewusst beeinflusst werden kann.

## 2.2 Einordnung des Begriffs der Haltung

Der Begriff der *Haltung* wird als komplex, diffus und vielschichtig empfunden (Meurer, 2019) und als Containerbegriff benannt (Will, 2021). Schon seit der Antike beschäftigt sich die Philosophie mit dem Konstrukt der *Haltung* (Aristoteles, 2011; Baumann et al., 2015). Hanfstingl (2019) vermutet, dass die Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Annäherung an diesen Begriff vor allem darin liegt, dass *Haltung* ein Alltagsbegriff sei. Doch schon aus dem alltäglichen Verständnis heraus hat *Haltung* zwei ineinanderfließende Bedeutungen: In einem deutschen Wortfamilienbuch wird *Haltung* definiert als: „(Grund)einstellung, die jmds. Denken

---

<sup>3</sup> Jedwede *Handlungskompetenz* basiert nach Wildfeuer (2011) auf drei gleichwertigen Dimensionen: *Wissen* gilt als erste Grundvoraussetzung- im Handeln greift die handelnde Person auf explizite und implizite Wissensbestände zurück. Die zweite Dimension umfasst das *Können* einer Person- damit sind methodische Fähigkeiten gemeint, die erlern- sowie einübbar sind. Und als dritte Dimension gilt die *Haltung*, die persönliche und habituelle Fähigkeiten beinhaltet (Wildfeuer, 2011, S.1796).

u. Handeln prägt“ (Splett, 2010) zugleich aber auch als ein „'durch innere Einstellung geprägtes Verhalten, Auftreten“ (Splett, 2010, S.78). Die erste Definition verweist darauf, dass Haltung etwas ist, was sich auf ein Handeln auswirkt. Die zweite Definition macht hingegen deutlich, dass die Handlung selbst als Haltung bezeichnet werden kann (Baumann et al., 2015). Spezifisch ist auch, dass Haltung selbst nicht direkt erkenn- oder messbar ist (Schwer et al., 2014). Der Begriff *Habitus* – lateinisch für Haltung oder auch Gewohnheit – steht im Zentrum der Soziologie von Bourdieu und umfasst „die Annahme, dass gruppenspezifische Handlungsmuster im Lebenslauf verinnerlicht werden und gleichsam die soziale Natur des Menschen bilden“ (Bourdieu, 1976, zitiert nach Baumann et al., 2015, S.82). Insofern gleicht *Habitus* einerseits einem persönlichen inneren Stil. Dieser wird durch Erfahrungen, welche eine Person innerhalb einer bestimmten Gesellschaft und aufgrund ihrer besonderen Lebensbedingungen macht, geprägt (Schwer et al., 2014). Andererseits ist eine Person Teil ihrer spezifischen Lebensbedingungen - ihres *Handlungsfeldes* - und unterstützt durch eigene Handlungen genau diese sie umgebenden Regeln, solange sie als sinnvoll oder hinnehmbar eingeschätzt werden (Baumann et al., 2015, S.83). Insofern wirkt jede Person auch als Akteur\*in durch ihre Handlungen auf das sie umgebende Lebensfeld zurück. Dementsprechend heben Baumann et al. hervor, dass unter „Habitus [...] sowohl Teil der Struktur des Sozialen wie dessen praktischer Operator“ (Baumann et al., 2015, S.83) verstanden werden kann. Meurer (2019) präzisiert haltungskonstituierende Aspekte und Begriffe - er stellt klar, dass *Einstellungen* bewusst eingenommen sowie benannt werden können, auch *Überzeugungen* und *Glaubenssätze* sind formulierbar – zur Veranschaulichung siehe auch das „Schalenmodell handlungsrelevanter Aspekte“ nach Meurer (2019) *Abbildung 2*. Doch gerade weil die Haltung als ein verinnerlichtes Muster Teil des Selbstkonzeptes einer Person ist, ist Haltung Teil der eigenen Identität und Persönlichkeit und deshalb – so heben Schwer et al. (2014) hervor – nur bedingt bewusst veränderbar.

Meurer betont, dass die Arbeit an der eigenen Haltung ermöglichende Ressourcen und unterstützende Lernumgebungen benötigt (2019). Schrittester und Hofer beschreiben ein Modell des *doppelten Habitus* (2012, zitiert nach Schwer et al., 2014). Es bezieht sich thematisch auf die Professionalisierung von Lehrkräften und räumt ein, dass es neben einem *primären Habitus*, der sich vornehmlich durch praktische Erfahrungen im Berufsalltag entwickelt, die Möglichkeit eines *sekundären Habitus* gebe (Schrittester und Hofer 2012, zitiert nach Schwer et al., 2014). Dieser könne sich durch eine gezielte Reflexion zu einem „wissenschaftlich-reflexive[n] Habitus“ entwickeln (Helsper, 2001, S.13 zitiert nach Schwer et al., 2014, S.51). Allgemein gilt die *Reflexion* als „das entscheidende Transformationsmedium,

das den Übergang eines automatisierten Agierens bzw. habituierten Verhaltens in ein willenskontrolliertes und selbstbestimmtes Handeln markiert“ (Oldemeyer 1979, S.751 zitiert nach Schwer et al., 2014, S.55). Reflexion ist somit eine der initiiierenden und aktiven Handlungen, die in Kombination mit *Selbstregulationskompetenzen* im besten Fall einen kreislaufartigen Prozess anstößt, bei dem sich eine individuelle Haltung konstant und lebenslang weiterentwickeln kann (Hanfstingl, 2019). Julius Kuhl hat eine Theorie der *Persönlichkeits-System-Interaktion* (PSI) entwickelt – die auf persönlichkeits- und motivationspsychologischen Konzepten sowie neurobiologischen Beobachtungen basiert – und macht damit einen Vorschlag, wie *Selbstregulationskompetenzen* und auch *Affekte* in Bezug auf eine Haltungsentwicklung genutzt werden können (Kuhl et al., 2014a). Im Folgenden wird diese Theorie kurz vorgestellt, um zusätzliche Anhaltspunkte für die Frage zu erhalten, auf welche Weise das Nutzen einer Methode – später am Beispiel der GFK – sich auf die eigene Haltung auswirken kann.

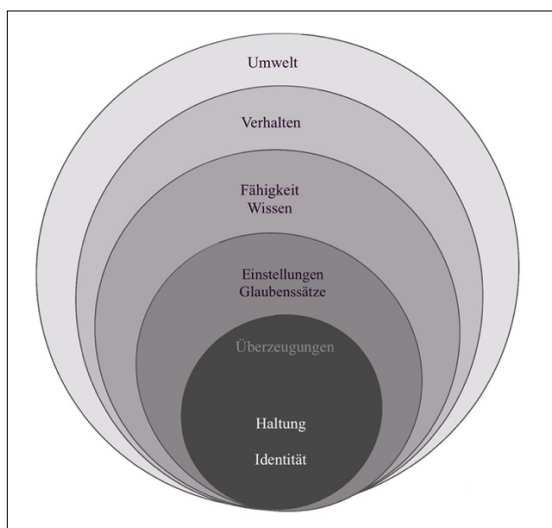
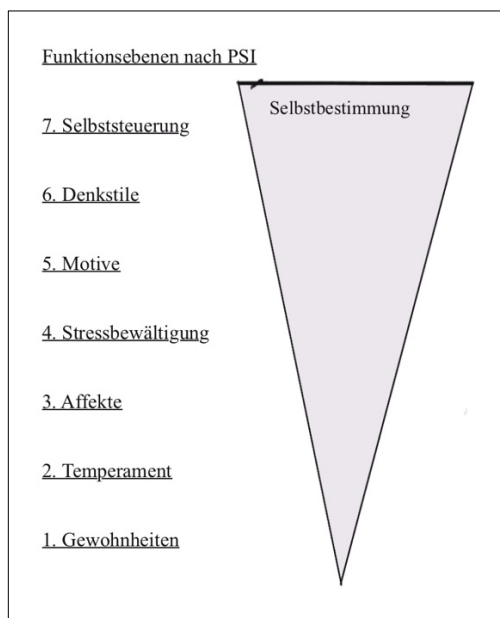


Abbildung 2. In Anlehnung an das „Schalenmodell handlungsrelevanter Aspekte“ nach Meurer (2019, S.128), eigene Darstellung. Identität, Haltung, Überzeugungen und Einstellungen werden dimensional zum Wissen und Handeln (Verhalten) einer Nähe der Identität zugeordnet.

### 2.2.1 Vorschlag zur Haltungsentwicklung – Persönlichkeits-System-Interaktion von Julius Kuhl

Ausgangspunkt der PSI-Theorie war zunächst, psychologische Theorien der Persönlichkeit zusammenzufassen und in konstruktive Beziehung miteinander zu setzen (Kuhl & Quirin, 2011). Motivation dafür war, diese Theorien nicht rein als unterschiedliche

*Perspektiven auf die Persönlichkeit* zu verstehen, sondern sie entsprechend ihrer jeweiligen Funktionsbeschreibung hierarchisch zu sortieren (Kuhl & Quirin, 2011) – siehe *Abbildung 3*. Die Zusammenfassung dieser Erklärungsansätze ergibt ein Persönlichkeitsfunktions-Theorie-Modell mit sieben Ebenen und jeder Ebene wird unterschiedlich viel Selbstbestimmung und psychologische Freiheit zugeschrieben (Kuhl & Quirin, 2011). Die PSI-Theorie räumt ein, dass die unterschiedlichen Funktionen der einzelnen Ebenen im Verhalten einerseits zusammenspielen und andererseits gezielt durch Selbstregulation bei geplanten Handlungen nutzbar gemacht werden können (Kuhl & Quirin, 2011).



*Abbildung 3*. Hierarchische Struktur von sieben Schlüsselkonzepten und ihre entsprechende Zunahme an Selbstbestimmung nach Julius Kuhl (Kuhl, 2001; Kuhl & Quirin, 2011), eigene Darstellung.

Nach der PSI-Theorie interagieren diese Funktionen innerhalb von vier miteinander verbundenen psychischen Teilsystemen - *Intentionsgedächtnis*, *Extensionsgedächtnis*, *Objekterkennungssystem* und *intuitive Verhaltenssteuerung* - und jedes einzelne dieser Teilsysteme steuert einen eigenen, situationsbezogenen Verhaltensaspekt, siehe auch *Abbildung 4*. Das erste System ist das *Intentionsgedächtnis*, welches den Verstand samt der Fähigkeit sprachlich bewusst zu denken und Handlungen zu planen, umfasst (Kuhl et al., 2014a). Ihm ist die Entkopplung von Emotionen und die Hemmung von Handlungen zu eigen, denn hier werden Vorsätze gebildet, die im zweiten System der *intuitiven Verhaltenssteuerung* umgesetzt werden (Kuhl et al., 2014a). Dazu ist zunächst eine Fremd- oder Eigenmotivierung nötig, die dann ermöglicht, dass Handlungen automatisiert umgesetzt werden, wobei eine erhöhte

Kontextsensibilität dabei unterstützt, sich kontinuierlich verändernden Bedingungen anzupassen (Kuhl et al., 2014a). Das dritte System *Objekterkennung* ermöglicht einen Fokus auf Einzelheiten, auf Fehler und enttäuschende sowie schmerzvolle Erfahrungen (Kuhl et al., 2014a). Und im letzten, vierten System, dem *Extensionsgedächtnis*, – das auch als das *Selbst* bezeichnet wird – werden die im Objekterkennungssystem generierten schmerzvollen Affekte gehemmt und die gemachten Erfahrungen in einen ganzheitlichen, komplexen Bezug gesetzt (Kuhl et al., 2014a). Die Affekte dienen in der PSI-Theorie nicht nur zur Orientierung - wie etwa, dass ein negatives Gefühl Fehler oder Unbefriedigung anzeigt - sondern auch, um eine bewusste Affektregulation bewusst zu nutzen, um zwischen den Systemen wechseln zu können (Kuhl et al., 2014a).

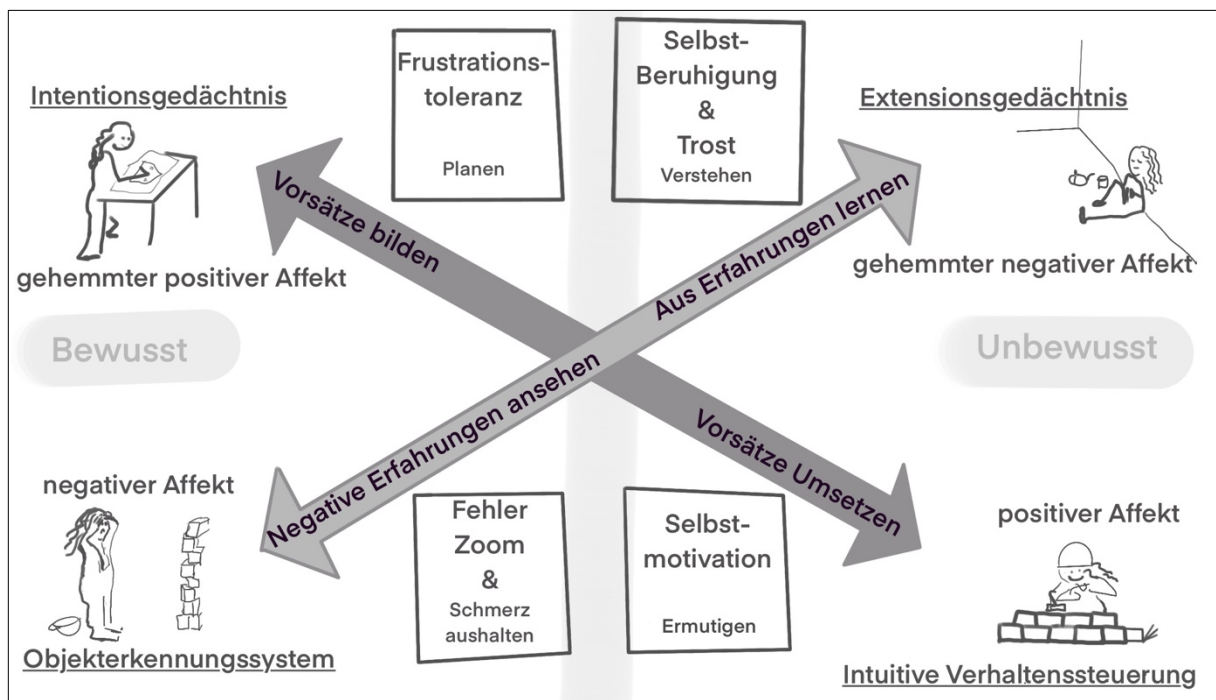


Abbildung 4. Vier psychische Teilsysteme der PSI-Theorie, die an der Umsetzung eines Vorhabens und dessen Auswertung beteiligt sind (Kuhl, ohne Angabe; Kuhl et al., 2014a, 2014b), eigene Darstellung.

Kuhl betont, dass es in Hinblick auf die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung sowie ihrer Umsetzung im Alltag von Bedeutung sei, dass Pädagog\*innen willentlich die jeweiligen Teilsysteme aktivieren können, die ihnen in einer bestimmten Situation am geeignetsten erscheinen (Kuhl et al., 2014a). Beispielsweise ist ein Beratungsgespräch, das sich thematisch unkompliziert zeigt, mit der intuitiven Verhaltenssteuerung und dem damit einhergehenden positiven Affekt – man fühlt sich gut – intuitiv und kontextsensibel zu

bewältigen. Doch wenn unvorhergesehen eine Schwierigkeit im Gespräch auftaucht, so reichen die Lösungen aus dem gängigen *Handlungsrepertoire* nicht aus. In dem Fall – orientiert man sich an der PSI-Theorie – wird der positive Affekt gehemmt, um in das Intentionsgedächtnis zu wechseln und dort eine bewusste Handlung zu generieren, die sich dann wiederum durch eine Aktivierung und Selbstmotivierung und einem Wechsel zurück in die intuitive Verhaltenssteuerung ausführen lässt. Wird im Anschluss an das Beratungsgespräch in einer Reflexion bewusst, dass Fehler gemacht wurden, so stellt sich ein negatives Gefühl ein. Das Objekterkennungssystem ermöglicht eine sehr spezifische Fokussierung auf fehlerhafte Details. Wird an dieser Stelle persistiert, so kann keine Erkenntnis daraus gezogen werden. In diesem Fall ist die selbstregulative Hemmung des negativen Affekts notwendig, damit ein Wechsel in das Extensionsgedächtnis gelingen kann. Erst dort können auch negative Erfahrungen in Bezug zu bestehendem Wissen zu neuen Erkenntnissen führen – und so eine *Haltung* generieren (Kuhl et al., 2014a). Kuhl et al. (2014a) weisen diesbezüglich daraufhin, dass das Extensionsgedächtnis, welches zur Erkenntnisgewinnung und zum Generieren einer Haltung wesentlich ist, besonders stressanfällig ist und deshalb zu Haltungsgenerierung die Kompetenz der Selbstberuhigung von großer Bedeutung ist.

### 2.2.1 Haltung - ihre Bedeutung für Professionalität

Wie zuvor beschrieben lässt sich Reflexion nach Kuhl et al. (2014a) im psychologischen System *Extensionsgedächtnis* verorten; dort kann Erlebtes in Zusammenhang mit Vorwissen gebracht werden und zu neuen Erkenntnissen führen, die *haltungskonstituierend* sind. Doch kein Handlungsschritt kann hierfür ausgelassen werden. Meurer (2019) betont, dass Haltungsgewinnung ein ganzheitlicher und komplexer Prozess sei, der vor allem genügend Zeit brauche. Eine eigene Haltung zu entwickeln gleicht einer persönlichen Investition, denn es impliziert die Bereitschaft zu reflektieren, Erkenntnisse zu generieren und neue Pläne schmieden zu wollen. Zierer et al. (2019) heben die Bedeutung der Haltung als fundamentales Element einer jeden Handlungskompetenz hervor. Auch Will (2021) weist Haltung eine *Scharnierfunktion* zu, die zwischen Werten, Erwartungen, Regeln und einer individuellen Ausführung moderiert. In Hinblick auf die pädagogische Professionalisierung einer Haltung weisen Zierer et al. (2019) darauf hin, dass es wichtig sei, diese auf der Grundlage von pädagogischem Wissen und Einstellungen zu gründen, die sich an evidenten Erkenntnissen orientieren- es bräuchte in Hinblick auf Professionalität keine „Überzeugungen als einfache Glaubenssätze oder Wertungen als unreflektierte Tradierungen [...] sondern die Hinwendung

zu Evidenz“ (Zierer et al., 2019, S.24). In Hinblick auf professionelle Beratung betont Will (2021) ebenfalls die fundierende Kraft der Haltungsentwicklung als Basis einer Beziehungsgestaltung; damit Akzeptanz, Verständnis, Einfühlung und Authentizität keine Ideen bleiben, sondern zu erfahrbaren Werten werden, so schreibt er: „Haltungen lassen sich [...] als Grundpfeiler der Beziehungsgestaltung und damit überhaupt erst als Voraussetzung gelingender und helfender Beziehung ansehen“ (Will, 2021, S.43). Kuhl et al. (2014a) weisen zudem darauf hin, dass Schule ein Ort ist, an dem verschiedenste Interessen und Anforderungen aufeinanderprallen; hier eine eigene Haltung zu haben und diese gut kommunizieren und begründen zu können, ist daher von großer Bedeutung - auch für das eigene Selbstwirksamkeitserleben. Der Frage, inwiefern die beiden Konstrukte Haltung und Selbstwirksamkeit zusammenhängen, soll im kommenden Abschnitt nachgegangen werden.

### 2.3 Selbstwirksamkeit als Teil des Selbstregulationsprozesses

Schwarzer und Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeit als „...die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.35). Das Konzept ist Teil der sozial-kognitiven Theorie Banduras, wonach Handlungsprozesse vor allem durch subjektive Konsequenz-Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gesteuert werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der Selbstwirksamkeitserwartung wird ein grundlegend motivationaler und handlungsinitiierender Charakter zugeschrieben: „Efficacy beliefs are the foundation of human agency. [...] Whatever other factors may operate as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce effects by one’s actions“ (Bandura, 2001 zitiert nach Bach, 2022, S.12). Demnach antizipieren Individuen wie und in welcher Form sie einer Herausforderung gewachsen sind und ob sie sich selbst zutrauen, sich dieser zu stellen.

Nach Bandura (1995) wird Selbstwirksamkeit auf vier Weisen entwickelt: Den stärksten Einfluss auf die eigene Selbstwirksamkeit haben *positive Erfahrungen*, deren Erfolge als Folge der eigenen Wirksamkeit eingeschätzt wurden (Bandura, 1995). Außerdem kann Selbstwirksamkeit durch stellvertretende Erfahrungen – durch die *Beobachtung* sowie Nachahmung anderer – gemacht werden (Bandura, 1995). Auch wenn der Effekt nicht so stark ist, wie wenn Erfahrungen selber gemacht werden, so ist hier von Bedeutung, dass die Beobachtenden sich mit dem Modell identifizieren können (Bandura, 1995). Eine dritte Möglichkeit der Generierung von Selbstwirksamkeit kann die *verbale Ermutigung* sein, die jedoch als anfällig eingeschätzt wird, weil abwertende innere Kommentare die Wirkung von

gutem Zureden schnell aufheben können (Bandura, 1995). Als unzuverlässigste Informationsquelle zur Selbstwirksamkeitsbeeinflussung wird die *gefühlsmäßige Erregung* eingeschätzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Damit ist gemeint, dass Menschen auf physische und emotionale Verfasstheiten als Indikatoren für ihre individuelle Bewältigungsfähigkeit vertrauen, wobei Bandura hervorhebt, dass es nicht die Intensität der Empfindungen selbst ist, sondern die kognitiven Interpretationen des Erlebens, die sich – in diesem Fall meist negativ – auf die Selbstwirksamkeit auswirken (Bandura, 1995). Schwarzer und Jerusalem (2002) fassen zusammen, dass die „... persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten [...] die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit [ist]“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.36). Ferner wird darauf hingewiesen, dass Selbstwirksamkeit von Bedeutung zur Zielerreichung ist und Selbstregulationsprozesse unmittelbar mitbestimmt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Sie wirkt auf die Planungsphase einer Handlungsabsicht aber auch bei der Umsetzung – wenn es zum Beispiel darauf ankommt, trotz Widrigkeiten das eigene Handlungsziel zu verfolgen. Schwarzer und Jerusalem (2002) betonen, dass Selbstwirksamkeit einer Schlüsselkompetenz zur Selbstregulation gleiche, da sie einerseits in motivierender Form auf das Denken, Fühlen und Handeln einwirkt und in volitionaler Hinsicht die Zielsetzung, Ausdauer und Anstrengung beeinflusst. Hinzu kommt die Interpretation des Erlebens einer Handlung und die situative Ursachenzuschreibung - ob die Umstände oder die eigene Person für das Gelingen oder Nichtgelingen einer Handlung attribuiert wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In den vorherigen Abschnitten wurde dargelegt, welche Bedeutung Selbstregulationsprozesse in Hinblick auf die Entwicklung einer Haltung haben. Selbstwirksamkeit als motivationaler und volitionaler Aspekt dieses Prozesses ist von Bedeutung für eine Haltungsentwicklung sowie in Hinblick auf das Erleben von Beratungssituationen.

In einer Interventionsstudie von Schlosser, Paetsch und Sauer (2022) wurde untersucht, ob eine universitäre Ausbildung in Beratungstätigkeit einen Effekt auf die Selbstwirksamkeit in Hinblick auf Beratungssituationen haben kann. An der Studie nahmen 292 Lehramtsabsolvent\*innen teil. Diese besuchten hierfür zunächst theoretische Seminare über Basiswissen für schulische Beratung. Anschließend nahmen sie an praktischen Workshops teil, in denen Beratungssituationen nachgestellt und erprobt wurden. Die Studie wurde über drei Jahre durchgeführt; an drei Zeitpunkten wurde die Einschätzung der Selbstwirksamkeit gemessen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Veränderung der Selbstwirksamkeit erst durch den Praxisteil erreicht werden konnte, wohingegen keine Veränderung nach dem Theorieteil der Intervention beobachtet wurde. Die Ergebnisse dieser Studie werden so interpretiert, dass



hybride Lehrangebote, bei denen das Wissen auch praktisch übersetzt erprobt wird, die Selbstwirksamkeitserwartung für Beratungssituationen deutlich steigern können, wohingegen rein theoretische Angebote keine positiven Entwicklungseffekte erzielen

In diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, welche Bedeutung die Selbstwirksamkeit für Handlungen und somit auch Selbstregulationsprozesse hat, die wie in den vorigen Abschnitten dargelegt wurde, auch ganz wesentlich für die Generierung einer Haltung sind. In Hinblick auf Konflikt- und Beratungsgespräche wird die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) als eine unterstützende Methode empfohlen (Kolodej, 2022; Neander, 2020; Nitsche, 2021). Diese Methode wird in den nächsten Kapiteln genauer vorgestellt.

## 2.4 Konzept der Gewaltfreien Kommunikation

Das Konzept der GFK wurde von dem Psychologen Dr. Marshall B. Rosenberg in den 1960er Jahren begründet (Center for Nonviolent Communication (NVC), 2018, S.7). Persönliche Beobachtungen und Lebenserfahrungen motivierten ihn zur Konkretisierung der GFK. Deshalb soll zunächst - auch für ein tieferes inhaltliches Verständnis des Prozesses der GFK - seine Biografie grob umrissen und einige wesentliche Einflüsse genannt werden. Anschließend wird das Konzept genauer beschrieben und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Nutzen der GFK gegeben.

### 2.4.1 Marshall Rosenberg und GFK prägende Theorien

Marshall B. Rosenberg (1934\*- 2015+) studierte Psychologie und arbeitete studienbegleitend bei Carl Rogers – dessen humanistisch geprägte Erkenntnisse über die positive Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen eine wesentliche Schlüsselrolle für die Entwicklung der GFK zukam (Rosenberg, 2017a). Rosenberg lehnte es grundlegend ab, Gewalttätigkeit als ein rein pathologisches Störungsbild zu begreifen – siehe dazu Kapitel 2.4.2 – und schrieb vor allem dem *empathischen Zuhören* ein konfliktlösendes Potential zu (Rosenberg, 2023).

Zudem basiert Rosenbergs GFK-Konzeption auf verschiedenen Erkenntnissen und Theorien – diese seien hier kurz skizziert: Die Ergebnisse des Psychologen O. J. Harvey galten für Rosenberg als fundamental, da er einen Zusammenhang zwischen einer statischen

Sprachform<sup>4</sup> und einem erhöhten Gewaltvorkommen aufzeigen konnte (Rosenberg, 2017a; Rosenberg, 2023). Als eine weitere theoretische Grundlage nennt Rosenberg die Schriften des Theologen Walter Wink. Darin wird dargelegt, dass die menschliche Kommunikation über mehrere Generationen durch dominanzstrukturierte Gesellschaftsordnungen geprägt wurde - also die Feststellung, dass wenige machtvolle Menschen das Leben von vielen bestimmen und dass diese Erfahrungen nach wie vor das allgemeine Kommunikationsverhalten dominieren (Rosenberg, 2023, S. 21). Zugleich benennt Rosenberg die Ausführungen des Wirtschaftstheoretikers Manfred Max-Neef als eine seiner Quellen (Rosenberg, 2023, S.27). In seinem Konzept des *Human Scale Development* entwickelte dieser in den 1980er Jahren eine Ökonomie, die sich an einer Bedürfnisbefriedigung *aller* Menschen orientiert (1989). Max-Neef stellt darin eine neue Bedürfnisklassifikation - in der er neun Grundbedürfnisse<sup>5</sup> benennt sowie fünf verschiedene Arten von Bedürfniserfüllungsstrategien, sogenannte *satisfier-* vor. Darüber hinaus verweist Rosenberg auf die Theorie des Psychologen Daniel Goleman, nach der Gefühle als wertvolle Indikatoren für befriedigte sowie unbefriedigte Bedürfnisse aufgefasst werden (Rosenberg, 2023, S.21).

Rosenberg stellte 1963 die GFK als eine leicht verständliche Methode für eine friedensstiftende Kommunikation vor (Rosenberg, 2004, S.35). Seitdem vermittelte er die GFK und medierte in Familien, öffentlichen Institutionen, Schulen, Unternehmen, Gemeinschaften, Gefängnissen und in verschiedenen Krisen- und Kriegsgebieten wie beispielsweise Israel, Sierra Leone, Ruanda, Bosnien und Serbien (Bitschnau, 2008; Rosenberg, 2004, S.36). Die US-Regierung förderte die Vermittlung der GFK mit finanziellen Mitteln, wodurch 1984 das *Center for Nonviolent Communication* gegründet werden konnte – eine internationale, gemeinnützige Organisation, mit deren Hilfe GFK-Trainings bis heute weltweit angeboten werden (NVC, 2018). Marshall B. Rosenberg starb 2015, doch seine Methode wird weiterhin in 60 Ländern vermittelt – unter anderem in Deutschland als Weiterbildung für Lehrkräfte und angehende Lehrer\*innen<sup>6</sup> (NVC, 2018)

---

<sup>4</sup> Mit statischer Sprachform ist gemeint, dass beispielsweise ein Kommentar beim Erblicken eines wütend anmutenden Verhaltens wäre: „Du bist ein fröhlicher Mensch!“ Wohingegen eine prozesshafte Sprachform den Zustand als vorübergehend einschätzt und dementsprechend ein Kommentar so ausgedrückt würde: „Du bist gerade fröhlich?“

<sup>5</sup> Die neun Grundbedürfnisse nach Max-Neef sind: Subsistence (Lebenserhalt), Protection (Schutz), Affection (Zuneigung), Understanding (Verständnis), Participation (Teilhabe), Idleness (Müßiggang), Creation (Kreatives Schaffen), Identity (Identität), Freedom (Freiheit).

<sup>6</sup> Das universitäre Angebot für Fortbildungen an den Universitäten ist bundesweit eher marginal. An einigen Universitäten wird es im Rahmen der Lehramtsausbildung angeboten, sowie als Fortbildungen z.B. <https://www.gew-berlin.de/veranstaltungen/detailseite/einfuehrung-in-die-gewaltfreie-kommunikation>. Bei einer Recherche in den aktuellen Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten werden hauptsächlich von Career-Centren Seminare in GFK angeboten.

## 2.4.2 Prozess wertschätzender<sup>7</sup> Kommunikation: GFK

In einem Gespräch mit Gabriele Seils fasst Marshall Rosenberg im Jahr 2000 sein Ursprungsverständnis von Gewalt wie folgt zusammen: „Die Antwort auf die Frage nach der Ursache von Gewalt liegt in der Art und Weise, wie wir gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und mit Macht umzugehen“ (Rosenberg, 2023, S.11). Er ist davon überzeugt, dass die zur Gewohnheit gewordene Weise der Kommunikation durch eine *Dominanzstruktur* geprägt wurde, welche sich auf Grund von jahrhundertealter Erfahrung in monarchistisch bedingten gesellschaftlichen Ordnungen entwickelt habe (Rosenberg, 2011; Rosenberg, 2023, S.21). Verbale Gewalt findet ihm zufolge immer dann statt, wenn: „...die Person, die Macht ausübt, moralische Urteile über eine andere Person [*fällt*]. Sie fällt auf der Basis einer Form von ‚Falsch-Sein‘ ein Urteil, das eine Bestrafung nach sich zieht“ (Rosenberg, 2011, S.25).

Rosenbergs Motivation zur Konzeption der GFK liegt darin, ein *Instrument* zu entwickeln, das einzelnen Personen dient, um in Konfliktsituationen gewaltfrei kommunizieren und handeln zu können (Rosenberg, 2023, S.48). Doch diese Methode ist nicht dazu gedacht, dass sie „mechanisch“ eingesetzt wird (Rosenberg, 2023). Sie soll vielmehr als *eine* Unterstützung verstanden werden, um die Kommunikation mit sich selbst und anderen Personen friedvoll zu verändern (Rosenberg, 2023). Die GFK zielt auf mehreren Ebenen auf grundlegende soziale Veränderungen ab: „...auf der Ebene der Gedanken, auf der Ebene der Sprache, auf der Ebene der Kommunikation [*und*] in der Art der (Selbst-) Beeinflussung“ (Bitschnau, 2008, S.50). Unter *Gewaltfreiheit*<sup>8</sup> versteht Rosenberg nach Gandhi eine „...Macht, die anfängt zu wachsen, wenn Menschen sich umeinander sorgen“ (Rosenberg, 2023, S.61). Zudem stellt er klar, dass es ihm keinesfalls um eine passive Haltung geht. Vielmehr liegt der Fokus dieser Macht auf dem, was Menschen miteinander verbindet: Als die zentralen Interaktionselemente der GFK gelten menschliche *Bedürfnisse*. Sie haben als „angeborene Triebkräfte“ (Larsson & Hoffmann, 2013, S.20) die Funktion, Menschen am Leben zu halten und der Entfaltung ihrer Fähigkeiten Ausdruck zu verleihen. Nach Rosenberg sind Bedürfnisse als *universell* zu verstehen – also für alle Menschen gleichermaßen bestimmend sowie unabhängig von geografischen oder kulturellen Prägungen (Larsson & Hoffmann, 2013, S.20).

---

<sup>7</sup> *Wertschätzung* wird in der GFK-Literatur manchmal als Liebe bezeichnet (Baumgartner, 2015, S.17). Rosenberg formuliert im Gespräch mit G. Seils jedoch ein Unbehagen über den missverständlichen Gebrauch des Begriffs *Liebe* und stellt sein Verständnis über die Haltung der Liebe klar: „Eine Pflanze zu gießen und sich zu freuen, dass sie wächst. Das ist für mich Liebe“ (Rosenberg 23, S.88).

<sup>8</sup> Rosenberg fand den Begriff *gewaltfrei* problematisch, weil seine Bedeutung auf ein Verhalten verweist, welches gerade nicht stattfinden soll, anstatt einen positiven Gegenvorschlag zu beinhalten. Auch wenn andere Methoden-Titel wie z.B. *Wertschätzende Kommunikation* im Gespräch waren, so blieb es bei der Bezeichnung GFK (Rosenberg, 2023).

Zugleich werden Bedürfnisse aber generell in ihrer notwendigen und in der dem *Leben dienenden* Funktion verkannt und regelrecht diskreditiert und „...mit ‚bedürftig‘, ‚gierig‘, ‚anhängig‘, ‚selbstsüchtig‘ und anderen unangenehmen Dingen...“ (Rosenberg, 2023, S.27) in Verbindung gebracht. Diese generelle Einschätzung führt dazu, dass die meisten Personen nicht darin geübt sind, ihre Bedürfnisse zu benennen – ein Umstand, der nach Rosenberg wiederum signifikant für die kulturelle Prägung des westlichen Sprachgebrauchs ist (Rosenberg, 2023).

Die *Strategien*, die angewendet werden, um Bedürfnisse zu erfüllen, sind dagegen hoch individuell und kulturell abhängig. Und genau hier verortet Rosenberg das größte Konfliktpotential - nicht die Bedürfnisse selber, sondern die individuell gelernten, uneinheitlichen Strategien der Bedürfnisbefriedigung führen zu Konflikten und er betont, dass Konflikte an sich „tragischer Ausdruck“ unerfüllter Bedürfnisse seien (Rosenberg, 2023). Die Überzeugung, dass strategisch konkrete Dinge geschehen müssen, damit Bedürfnisse erfüllt werden, erschwert den Umgang mit Bedürfnissen. Rosenberg macht deutlich, dass wenn ein Bedürfnis oder eine Bedürfnislage bekannt ist und es *keine* Fixierung auf eine bestimmte Strategie gibt – beispielsweise die Vorstellung, dass nur eine bestimmte Person zu einer bestimmten Zeit helfen kann ein bestimmtes Bedürfnis zu erfüllen – täte sich ein Handlungsraum auf, in dem Lösungen gefunden werden können und in dem durch Kommunikation Bedürfniserfüllungen von mehreren Personen verknüpft werden können (Rosenberg, 2011). Zudem geht er davon aus, dass die Bereitschaft, sich gegenseitig bei der Bedürfnisbefriedigung zu unterstützen, eine fundamental menschliche Eigenschaft ist, also „...dass es unserer menschlichen Natur entspricht, dass wir, wenn wir mit uns verbunden sind, nichts lieber tun, als zum Wohlergehen anderer beizutragen“ (Rosenberg, 2023, S.74). Die GFK- Methode soll dabei unterstützen, eine Sprache zu kultivieren, die Bedürfnisse ins Zentrum stellt. Und weil Bedürfnisse im steten Wandel sind, unterscheidet sich eine solche Sprache von einer festschreibenden, *statischen Sprache*, die darauf abzielt Dinge, Menschen und Umstände zu definieren und die - nach Rosenberg - auf diese Weise Gewalt ausübt und Konflikte schürt (zum Beispiel: ‚Du bist ein nervöser Mensch!‘). Gewaltfreie Kommunikation versteht sich als eine *Prozesssprache*, die sich darauf ausrichtet, was zum aktuellen Zeitpunkt passiert (zum Beispiel: ‚Bist Du gerade nervös?’). Der Zugang zu dieser Prozesssprache wird hauptsächlich durch *Empathie* erreicht und Rosenberg (Rosenberg, 2023) bezeichnet diese einführende Tätigkeit als *die grundlegende Bereitschaft für Aufmerksamkeit* in der Gewaltfreien Kommunikation, durch die eine entsprechende *Präsenz* und somit die notwendige Bedürfniswahrnehmung überhaupt erst ermöglicht werden kann, welche letztendlich zu einer Veränderung der Kommunikation beitragen kann. Ziel der GFK ist „...eine Qualität der

Beziehung [zu] erreichen, wo beide Seiten denken, dass die gegenseitigen Bedürfnisse wichtig sind. Beide Seiten sind sich bewusst darüber, dass die Bedürfnisse und das Wohlergehen beider Personen miteinander verknüpft sind“ (Rosenberg, 2011, S.12).

Im kommenden Abschnitt werden die einzelnen Aspekte des GFK-Modells vorgestellt.

### 2.4.3 Das GFK-Modell: Vier Komponenten und drei Richtungen

Das GFK-Modell kann als ein *Handwerkszeug* aufgefasst werden, mit dessen Hilfe strukturiert Klarheit gewonnen werden kann, um kooperative Konfliktlösungen zu generieren. Diesbezüglich schlägt Rosenberg vier Komponenten - beziehungsweise *vier konkrete Schritte* vor, die jedoch keinesfalls mechanisch als feststehende Formel angewendet werden sollen, sondern unter Einbezug einer jeweiligen Situation sowie persönlichen und kulturellen Gegebenheiten (Rosenberg, 2017a). Er betont: „Obwohl ich die GFK zweckmäßigerweise als ‚Prozess‘ oder als ‚Sprache‘ bezeichne, ist es genauso gut möglich alle vier Teile des Modells auszudrücken, ohne dabei ein einziges Wort zu verlieren. Das Wesentliche der GFK findet sich in unserem Bewusstsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlichen Worten, die gewechselt werden“ (Rosenberg, 2017a, S.22).

Das Vier-Schritt System der GFK sei hier im Einzelnen vorgestellt:

Schritt 1: Beobachte! In diesem ersten Schritt geht es darum, Beobachtungen und Wahrnehmungen von den Interpretationen zu trennen. Durch das Formulieren von Beobachtungen lassen sich nachvollziehbare Umstände und Verhaltensweisen benennen (Rosenberg, 2017a, S.38). Bewertungen hingegen verhindern diesen Nachvollzug. Weckert und Oboth (2017) bringen diese Dynamik so auf den Punkt: „...[wenn] Sie Menschen bewerten, beschuldigen oder in eine Schublade stecken, werden sich diese Menschen mit hoher Wahrscheinlichkeit verschließen oder verteidigen“ (S.60).

Schritt 2: Nimm Gefühle wahr! Siehe dazu auch Tabelle 1. Gefühle können erstens als Hinweise und Signale dafür verstanden werden, dass Bedürfnisse befriedigt oder unerfüllt sind. Rosenberg beschreibt es so: „Gefühle und Bedürfnisse sind nicht voneinander trennbar, Bedürfnisse werden durch Gefühle sichtbar, erkennbar. Darin liegt die Bedeutung von Gefühlen [...] sie geben uns Auskunft über die Bedürfnislage“ (Rosenberg, 2023, S.17). Zweitens weist Rosenberg darauf hin, dass zwischen Gefühlen

und Gedanken, die als Gefühle getarnt sind, unterschieden werden sollte (Rosenberg, 2017a). Demnach ist beispielsweise die Beschreibung – ‚*Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Schüler\*innen gleichgültig bin*‘ – ein sogenanntes „Pseudogefühl“ ein Gedanke, eine Vermutung darüber, in welchem Bezug die Schüler\*innen sich zur eigenen Person einschätzen (Weckert & Oboth, 2017, S.71). Wohingegen die Beschreibung ‚*ich fühle mich traurig*‘ ein tatsächliches Gefühl beschreibt. Und drittens ist die Verortung der Ursache eines Gefühls und eine klare Abgrenzung zum Auslöser von Bedeutung: Auslöser für ein Gefühl kann ein aktueller Stimulus sein, doch die Ursache des Gefühls liegt nach Rosenberg in der Bedürfnislage. Dementsprechend gehört zur GFK-Theorie – und ihrer Annahme, dass Bedürfnisse durch verschiedene unterschiedliche Strategien zu erfüllen sind – die Verantwortung für wahrnehmbare, aufkommende Gefühle selbst zu übernehmen (Rosenberg, 2017a).

Tabelle 1

*Auswahl angenehmer sowie unangenehmer Gefühle und Pseudogefühle nach Weckert und Oboth (2017), eigene Darstellung*

Angenehme Gefühle (eine Auswahl)	Unangenehme Gefühl (eine Auswahl)	Pseudogefühle (eine Auswahl)
glücklich	wütend	abgelehnt
erleichtert	verwirrt	verarscht
frei	erschrocken	gut beraten
satt	traurig	erniedrigt
erfüllt	widerwillig	angegriffen
sicher	mutlos	akzeptiert

Schritt 3: Welches Bedürfnis wird angezeigt? Siehe dazu auch Tabelle 2. In diesem Schritt geht es um das Erkennen der Bedürfnisse, die sich hinter einem Gefühl zeigen – es geht um die Benennung, Anerkennung und Akzeptanz der Bedürfnisse. Rosenberg bezeichnet Bedürfnisse als die „Wurzeln“ von Gefühlen (Rosenberg, 2023, S.23).

Tabelle 2

*Bedürfnisliste GFK nach Weckert und Oboth (2017), eigene Darstellung*

Bedürfniskategorie	Bedürfnisse
Autonomie	Freiheit, Selbstbestimmung
Körperliche Bedürfnisse	Luft, Wasser, Nahrung, etc.
Integrität	Identität, Übereinstimmung mit eigenen Werten, Individualität
Sicherheit	Schutz, Übersicht, Klarheit, Privatsphäre, Struktur
Einfühlung	Empathie, Verständnis, Gerechtigkeit
Verbindung	Wertschätzung, Zugehörigkeit, Liebe, Intimität, Unterstützung, Vertrauen, Anerkennung, Freundschaft, Achtsamkeit
Entspannung	Erholung, Ausruhen, Spiel, Leichtigkeit
Geistige Bedürfnisse	Harmonie, Inspiration, Friede, Freude, Humor, Ästhetik
Entwicklung	Wachstum, Anerkennung, Lernen, Feiern, Trauern, Feedback, Engagement

Schritt 4: Formuliere eine Bitte! In diesem Schritt soll eine positiv formulierte Handlungsoption vorgestellt werden, die aufzeigt was die anderen Personen tun könnte, damit es dem eigenen Leben besser geht (Rosenberg, 2017a). Rosenberg betont hierbei die Bedeutung der positiven Formulierung, denn es geht hier darum, „...was ich von der anderen Person will – nicht was ich nicht will – und dabei klare Handlungsangebote zu machen: Worum bitte ich eine Person, was möchte ich von ihr“ (Rosenberg, 2023, S.15)? Bitten zu äußern kann dann schwerfallen, wenn nicht geklärt ist, was man selbst

möchte oder was man braucht. Zudem ist der Unterscheid zwischen einer Bitte und einer Forderung hervorzuheben, denn die Erfüllung von Bitten basiert auf Freiwilligkeit (Weckert & Oboth, 2017).

Diese oben vorgestellten vier Schritte können auf drei Weisen angewendet werden. Sie werden in der GFK-Literatur auch als *drei Säulen* bezeichnet (Bitschnau, 2008, Weckert und Oboth, 2017). Das erscheint jedoch in Hinblick auf die Dynamik, die in dem Prozess steckt, recht statisch. Deshalb werden sie hier *drei Richtungen* genannt, siehe auch Abbildung 5. Sie können genutzt werden, um sich selbst besser zu verstehen, sich konstruktiv auszudrücken, aber auch um Informationen konstruktiv aufzunehmen:

Erste Richtung: Diese Anwendungsform bezieht sich auf die eigene Person und Rosenberg stellt klar: „Die bedeutendste Anwendung der GFK liegt vermutlich in der Entwicklung von Selbsteinführung“ (Rosenberg, 2017a, S.125). Bei dieser Ausrichtung wenden sich GFK-Praktizierende sich selbst zu – mit einer empathischen, verstehenden und einfühlenden Einstellung. Diese Richtung ist deshalb essenziell, weil in ihr Klarheit und Selbstverständnis generiert werden kann, was für die zwei weiteren Anwendungsformen von grundlegender Bedeutung ist (Weckert & Oboth, 2017).

Zweite Richtung: Die GFK kann hier genutzt werden, um die eigenen Äußerungen zu sortieren und um „sich mithilfe der vier Komponenten ehrlich aus[zu]drücken“ (Rosenberg, 2017a, S.22).

Dritte Richtung: Bei dieser Anwendungsform können die GFK-Schritte helfen, „empathisch [zu] zuhören“ (Rosenberg, 2017a, S.22) - also mithilfe von Empathie die Äußerungen anderer zu verstehen, sich dafür zu interessieren und dem Gehörten ein bestimmtes Verhalten, Gefühle sowie Bedürfnissen zuordnen zu können. Dabei spielt es in der GFK laut Rosenberg „...keine Rolle, mit welchen Worten sich andere Menschen ausdrücken, wir hören einfach auf ihre Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten“ (Rosenberg, 2017a, S.107). Allerdings weist Rosenberg darauf hin, dass eine empathische Einstellung anderen gegenüber nur dann wirklich möglich ist, wenn man selbst ausreichend Empathie erfährt (Rosenberg, 2017a). Deshalb ist die oben zuerst genannte *erste Richtung* von grundlegender Bedeutung.



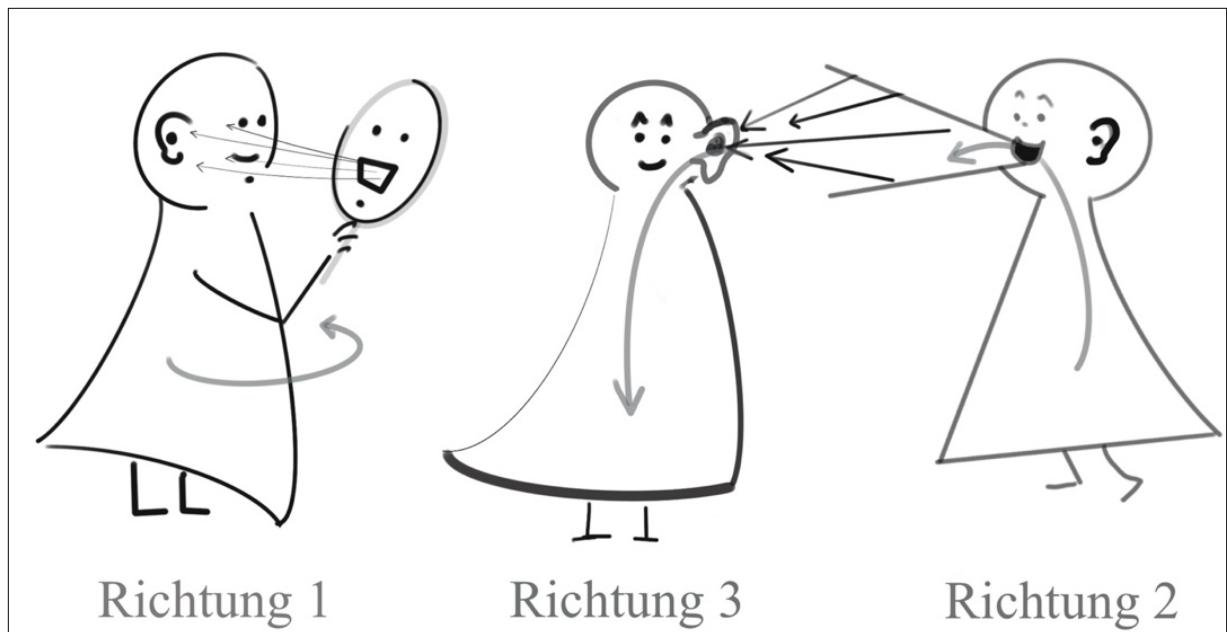


Abbildung 5.

Drei Richtungen der Anwendung von GFK, eigene Gestaltung.

Die Anwendungsrichtungen machen die Bedeutung von Empathie als einen Schlüsselbegriff der GFK deutlich (Bitschnau, 2008, S.76). Ähnlich, wie sein Lehrer Carl Rogers begreift auch Rosenberg Empathie als eine menschliche Fähigkeit, die in Interaktionsprozessen Veränderungen ermöglichen kann (Rogers & Stevens, 1984; Rosenberg, 2023). Siehe dazu auch Kapitel 2.1.2.

Eine empathische Zugewandtheit bedeutet keinesfalls eine Haltung des *Laissez-faire* (Rosenberg, 2017a). Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen, unterscheidet Rosenberg zwischen einer konstruktiven und einer destruktiven Form der Machtausübung, die im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt wird.

#### 2.4.4 Machtverständnis der GFK

Machtausübung wird in der GFK nicht grundlegend abgelehnt, jedoch bleibt entscheidend, wie Macht eingesetzt wird (Rosenberg, 2023). Rosenberg unterscheidet zwischen destruktiver, *strafender Macht* und konstruktiver, unterstützender, *schützender Macht*. Die strafende Macht findet ihren Ausdruck, wenn eine Überlegenheit dazu genutzt wird, mithilfe von Beschämung und Beschuldigung zu strafen. Sie erzeugt im Ergebnis Feindseligkeiten und

Abwehr und „...basiert auf der Vorstellung, dass Menschen im Grunde ihres Wesens sündhafte, böartige Kreaturen sind...“ (Rosenberg, 2011, S.25). Wohingegen bei einer schützenden Machtanwendung eine Überlegenheit genutzt wird, um Verletzungen oder Ungerechtigkeiten zu verhindern (Weckert & Oboth, 2017). Mit ihr wird die allgemeine Bedürfnislage in den Fokus genommen, eingegriffen und gestoppt, um Schade abzuwenden (Rosenberg, 2017a). „Das Ziel der beschützenden Machtanwendung ist die Verhinderung von Verletzung und Ungerechtigkeit – niemals jedoch zu bestrafen, jemanden leiden oder bereuen zu lassen oder ihn oder sie zu verändern“ (Rosenberg, 2017a, S.188).

Eine bewusste Machtausübung ist Teil einer empathischen Grundhaltung, die durch die praktische Anwendung der GFK kultiviert wird. Im nächsten Abschnitt wird auf die Herausforderung dieses Lernprozesses eingegangen.

#### 2.4.5 GFK als sprachlicher Lernprozess zur Haltungsentwicklung

Die Vier-Schritt Handlungsanweisungen der GFK erscheinen auf den ersten Blick einfach, sind in der Praxis jedoch nicht leicht umzusetzen. Rosenberg empfiehlt daher: Um „...die GFK zu üben, müssen wir langsam vorgehen, sorgfältig überlegen, bevor wir sprechen, und oft auch nur einen tiefen Atemzug nehmen und gar nichts sagen. Den Prozess zu erlernen und ihn anzuwenden braucht beides seine Zeit“ (Rosenberg, 2017a, S.149). Das wiederum führt leicht dazu, dass Formulierungen nach der GFK-Methode zunächst fremd, gestelzt und irritierend klingen. Dennoch betont Rosenberg, dass die GFK nicht als „eine feststehende Formel“ (2017a, S.22) aufgefasst werden soll, die es strikt zu befolgen gilt:

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... (Rosenberg 2006a, zitiert nach Bitschnau, 2008, S.76).

Vielmehr geht es darum das *Vokabular* zu nutzen, das in einer bestimmten Situation am besten geeignet ist, um in Kontakt zu treten - es geht nicht darum, sich angestrengt an Wortlisten zu halten (Rosenberg, 2023). Außerdem ist es nicht notwendig, dass Gesprächspartner\*innen auch in GFK ausgebildet sind, um GFK anzuwenden. Rosenberg führt weiter aus, dass die GFK als ein *Instrument* zu begreifen ist, das dabei unterstützen soll, eine *Haltung* zu entwickeln

(Rosenberg, 2023), welche Bitschnau als eine „mit humanistischer Grundlage“ sowie als eine „Haltung der Empathie“ bezeichnet (2008, S.76). Rosenberg räumt selber ein, dass der Entwicklungsprozess nicht unmittelbar *geht* (Rosenberg, 2017a). Auch Karoline Bitschnau (2008), die zahlreiche Interviews mit GFK Seminarteilnehmer\*innen durchführte, um den Einfluss der GFK auf psychosoziale und kommunikative Kompetenzen zu untersuchen, fasst zusammen, dass die Vier-Schritt Praxis und die Umsetzung einer empathischen Haltung eine bewusste Entscheidung voraussetzt sowie Zeit, Geduld und eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Tuns.

#### 2.4.6 GFK - Literatur und aktuelle Forschungslage

Das Konzept der GFK ist kein wissenschaftliches Modell und auch das Grundlagenwerk *Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens* (Rosenberg, 2017a) entspricht nicht wissenschaftlichen Standards sondern ist der Ratgeberliteratur zuzuordnen (Lutz, 2020). Entsprechend ist der Schreibstil eher allegorisch gehalten und zahlreiche Anekdoten und Erfahrungsberichte veranschaulichen den Prozess der GFK. Beispielsweise formuliert Rosenberg seine Definition von Gewaltfreiheit nach Gandhi einleitend so: „Er meint damit unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachlässt“ (Rosenberg, 2017a, S.22). Außerdem gibt es keinerlei wissenschaftliche Rezensionen über das Buch (Lutz, 2020). Neben dem Hauptwerk gibt es eine umfangreiche GFK Ratgeberliteratur, welche den Nutzen der GFK in Hinblick auf unterschiedliche Lebens- und berufliche Situationen beleuchtet – unter anderem auch von Autoren verfasst, die Rosenberg als Schüler\*innen folgen oder selbst GFK-Seminare leiten. Auffallend dabei ist, dass fast sämtliche Grundlagen-Literatur über GFK beim Junferman Verlag veröffentlicht wurde (Bitschnau, 2008; Larsson & Hoffmann, 2013; Rosenberg, 2004, 2011, 2017; Weckert & Oboth, 2017). Doch zunehmend wird GFK auch als Kommunikationsmethode für Konfliktgespräche in wissenschaftlichen Veröffentlichungen vorgestellt und diskutiert (Baumgartner, 2015; Kolodej, 2022; Lutz, 2020).

Im deutschsprachigen Raum sind beispielsweise folgende Veröffentlichungen erschienen, die thematisch einen Bezug zu der hier vorliegenden Untersuchung haben: Baumgartner und Geiger (2015) veröffentlichten ein Buch, das die Anwendung von GFK für Psycholog\*innen im *therapeutischen* Einsatz beleuchtet und ihre unterstützende Funktion hervorhebt. Von Lang und Lang-Wojtasik (2015) wurde ein Text zum pädagogischen Nutzen von GFK veröffentlicht, der besonders den Empathie fördernden Aspekt der pädagogischen

Anwendung von GFK vorstellt. Rainer Köppe hingegen stellt einen Bezug zwischen der Nutzung von GFK in Schulen und einer Förderung von Demokratie und Partizipation her und weist auf die konfliktreduzierende Wirkung von GFK hin (2022). Eine qualitative Untersuchung mit dem Titel: *Wertschätzende Kommunikation in Schüler-Lehrer-Konflikten*, die in Form einer Dissertation erschien, untersucht den Nutzen von GFK in deutschen Schulen - insbesondere bei Konflikten zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen im Unterrichtsgeschehen (Dormann, 2019). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen unter anderem, dass die Anwendung von GFK sich deeskalierend auf Konflikte auswirkt und eine Verbesserung der Beziehung zwischen Pädagog\*innen und Schüler\*innen fördert.

Michalski und Lang-Wojtasik veröffentlichten eine Übersicht über die seit den 1990er Jahren erschienen Publikationen über GFK (2023). Auffallend ist, dass die Anzahl der Beiträge mit peer-review zum Nutzen von GFK gerade in den letzten 10 Jahren sichtbar zugenommen hat (Michalski & Lang-Wojtasik, 2023). Zusammenfassend zeigen die Beiträge, dass die Anwendung von GFK zu einer Verbesserung in der Kommunikation und einer Zunahme an Empathie führt (Michalski & Lang-Wojtasik, 2023).

Kürzlich erschienen einige internationale wissenschaftlich anerkannte Artikel, die den Nutzen von GFK thematisieren. Einige - der hier vorliegenden Arbeit thematisch verwandte - Artikel sollen genannt werden: Arieli and Armaly veröffentlichten die Beschreibung eines Mediationsprozesses eines Konflikts zwischen arabischen und israelischen Pädagog\*innen in Israel und beleuchten den effektiven Nutzen der diesbezüglich eingesetzten GFK (2023). Eine an der Kent-State University (USA) durchgeführte Untersuchung – hier kam es 1970 zu einem sogenannten *school-shooting*, bei dem vier Student\*innen starben (Kent State University) –, zeigte die positiven Wirkung von GFK bei Diskussionen im Unterricht und stellte einen signifikant positiven Effekt auf Emotionsregulierung fest (Koopman & Seliga, 2021). Eine in Süd-Korea durchgeführte, quantitative Untersuchung – bei der angehende Krankenpfleger\*innen in GFK ausgebildet wurden und eine Veränderung von wahrgenommenem Selbstwertgefühl, Empathiefähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationskompetenz abgefragt wurde – zeigte für diese Variablen signifikante Zunahmen (Sung & Kweon, 2022).

Manuela Röthke veröffentlichte eine Dissertation mit dem Titel „Gewaltfreie Kommunikation in Beratungsgesprächen“(Röthke, 2009). Darin wird - auf Basis einer qualitativen Untersuchung - ein Sprachhandlungsmodell für Pädagog\*innen vorgeschlagen.

Im folgenden Abschnitt werden die bisherigen Erkenntnisse grob umzeichnet sowie aus dem bestehenden Forschungsstand eine Forschungslücke benannt, aus der die Fragestellung dieser Arbeit abgeleitet wird.

## 2.5 Herleitung der Fragestellung

Es konnte gezeigt werden, dass Beratung eine Kompetenz ist, die von Pädagog\*innen gefordert und erwartet (KMK, 2004; Kunter et al., 2009) sowie sich auch von Schüler\*innen und Eltern gewünscht wird (Wagner, 2018). Ferner wurde beschrieben, dass vielschichtige Krisen sowie Bildungs- und soziale Entwicklungen eine umfangreichere schulische Beratung notwendig machen (Fürstenau & Gomolla, 2009; Hertzsch & Dörflinger, 2013; Schlosser et al., 2022; Schnebel, 2017). Zugleich ist die Beratungsausbildung für Lehramtsstudierende bis jetzt nur an sehr wenigen Universitäten Teil der Ausbildung und wird oft erst durch Weiterbildungen erlangt (Schlosser et al., 2022; Wagner, 2018). Obwohl Beratung im schulischen Feld eine besondere Herausforderung mit sich bringt, da Lehrer\*innen den divergierenden Auftrag haben, einerseits Wissen zu vermitteln sowie Leistungen zu beurteilen – und damit eine beurteilende Macht auszuüben – und zugleich unterstützend und beurteilungsfrei beratend tätig zu sein (Hertzsch & Dörflinger, 2013; Schnebel, 2017). Beratungslehrer\*innen sind ganz besonders durch ein psychologisches und methodisches Grundwissen in professioneller Beratung qualifiziert (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Wenn es gelingt, Schüler\*innen bei Problemen konstruktiv beratend zu unterstützen, so konnte gezeigt werden, dass eine Beratung auch einer Lerngelegenheit gleichen kann, die auf zukünftige Problemsituationen anwendbar ist (Schwarzer & Posse, 2005).

Professionelle Beratung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass entsprechend des humanistischen Ansatzes nach Rogers die ratsuchende Person im Zentrum steht und nicht das Problem (Schnebel, 2017). Der ratsuchenden Person wird entsprechend des Prinzips der Eigenverantwortung ein großes Maß an Gestaltung in der Beratung zugeschrieben (Hertzsch & Dörflinger, 2013). Daher sollte sich die beratende Funktion vornehmlich auf drei Aspekte reduzieren: Auf Bereitstellung von Informationen, auf Unterstützung durch Ermutigung und auf bewusste Steuerung, bei der die ratsuchende Person sich ihrer eigenen Handlungsoptionen bewusst werden kann (Schwarzer & Posse, 2005). Zwischen beratender und ratsuchender Person besteht zwar auch ein asymmetrisches Verhältnis, das aber nur auf einem Mehr an Wissen und Können der beratenden Person basiert (Will, 2021). Nach Rogers wirken *Empathie*, *Kongruenz* und vollkommene *Anerkennung* besonders entwicklungsaktivierend (Rogers & Stevens, 1984). Als erfolgsbestimmend gilt von Seiten der Beratenden Beratungswissen und

methodisches Können und die *persönliche Haltung* – dieser wird eine wesentliche Rolle zugeschrieben (Schnebel, 2017).

Der Begriff Haltung ist komplex, weil er einerseits etwas beschreibt, was die Weise einer Handlung bestimmt und zugleich die Handlung selbst ist (Schnebel, 2017). Als handlungskonstituierend lässt sie sich als Teil der Persönlichkeit und der Identität zugehörig einordnen (Meurer, 2019). Haltung konstituiert sich durch Umgebungen, Erfahrungen und durch Gewohnheiten (Baumann et al., 2015) und lässt sich nur bedingt ändern, weil sie im Selbstkonzept einer Person verortet ist (Schwer et al., 2014). Kuhl et al. (2014a) stellen mit der PSI-Theorie einen Ansatz vor, der betont, dass durch Selbstregulation tatsächlich eine Einflussnahme auf die Haltungsentwicklung möglich ist. Dabei werden einerseits Aktionsformen verschiedenen psychologischen Systemen einander zugeordnet, die andererseits bewusst durch Affektsteuerung stimuliert werden können (Kuhl et al., 2014a). In diesem System lässt sich auch Selbstwirksamkeit als motivationaler und volitionaler Handlungsaspekt verorten (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In Hinblick auf Beratungssituationen konnte gezeigt werden, dass nur bei denjenigen, die in Beratungsausbildungen zusätzlich zu theoretischem Wissen praktische Übungen absolviert haben, das Selbstwirksamkeitsempfinden zunahm (Schlosser et al., 2022). Somit lässt sich festhalten, dass sich Haltung sowie Selbstwirksamkeit am ehesten durch praktische Erfahrung ändern können, wobei der bewussten Reflexion konkreter Erlebnisse eine besondere Wirkkraft zukommt (Hanfstingl, 2019).

Die GFK gilt als eine Methode, die mithilfe eines Angebots eines Kommunikationsmodells – dem Vier-Schritt Modell – eine empathische Grundhaltung erzeugen kann (Bitschnau, 2008; Rosenberg, 2017a; Rosenberg, 2023), welche - wie oben dargelegt - für beratende Situationen besonders förderlich ist. Empathie kommt in der GFK, wie auch in dem klientenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers eine Schlüsselfunktion zu (Bitschnau, 2008). GFK fördert eine Bedürfnisorientierung, mithilfe derer sich bewusst Beziehungsqualitäten entwickeln lassen, die als förderlich für Beratungssituationen eingeschätzt werden – Anerkennung, Empathie und Akzeptanz (Bitschnau, 2008; Rogers & Stevens, 1984; Schnebel, 2017). Das Ziel der GFK besteht dabei nicht darin, lediglich die richtigen Worte zu finden, vielmehr bedarf es der Generierung einer empathischen Haltung (Rosenberg, 2023). Und genau hier schließt sich die Fragestellung dieser Arbeit an. Es soll untersucht werden, inwiefern die Nutzung von GFK sich auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen auswirkt. Damit sollen bisherige Studien, die den Nutzen von GFK mit Fokus auf die Haltungsentwicklung und Steigerung von

Selbstwirksamkeit untersucht haben, ergänzt werden (Bitschnau, 2008; Koopman & Seliga, 2021; Röthke, 2009).

Im nächsten Kapitel werden die Forschungsfragen vorgestellt.

### 3 Forschungsfrage

In den vorigen Abschnitten wurde die Thematik dieser Arbeit in Bezug zur aktuellen Forschungslage gesetzt. Daraus ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende zwei Fragen:

1) Welche Auswirkungen hat die GFK auf die Haltung von beratenden Pädagoginnen bei Konflikt- und Beratungsgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern?

Hier soll gezielt der Frage nachgegangen werden, woran beratende Pädagog\*innen die Auswirkungen von GFK auf ihre Haltung festmachen und ob sie durch die Nutzung der GFK-Methode bei sich selbst eine veränderte Haltung in Konflikt- und Beratungsgesprächen an sich feststellen konnten.

2) Welche Auswirkungen hat die GFK auf das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagoginnen bei Konfliktgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern?

In diesem Bereich soll untersucht werden, ob und woran Pädagog\*innen Auswirkungen von GFK auf ihr Selbstwirksamkeitserleben, insbesondere in Konflikt und Beratungsgesprächen, wahrnehmen.

Im Nächsten Abschnitt wird das methodische Vorgehen vorgestellt, mit dem die Forschungsfrage beantwortet wird.

### 4 Methodik

#### Samplingstrategie:

Für die Befragung wurden vier Pädagog\*innen gesucht, die im schulischen Kontext regelmäßig Beratungs- und Konfliktgespräche durchführen und die laut eigener Aussage die Methode der GFK anwenden. Die Suche nach Interviewpartner\*innen geschah durch Streuung des Vorhabens im Bekanntenkreis und anschließender Kontaktaufnahme per Mail oder Telefon. Es konnten vier Pädagoginnen gefunden werden, die eine qualifizierende Weiterbildung als Beraterinnen haben und von sich angaben, GFK als Methode zu nutzen, siehe dazu Tabelle 3.

Drei Interviewpartnerinnen arbeiten im schulischen Kontext in Berlin, eine in Hamburg. Die Ausbildung in der GFK-Methode unterschied sich bei den Interviewpartnerinnen im zeitlichen Umfang und Intensität. So sagte A, sie hat die GFK von einer Kollegin kennengelernt. B und C gaben an, sie haben GFK in ihrer Beratungsausbildung kennengelernt und jeweils eine spezielle GFK-Fortbildung besucht. D hat in mehreren Weiterbildungen von GFK erfahren und inzwischen unterrichtet sie die Methode an ihrer Schule. Die Aufgabenbereiche unterscheiden sich ebenfalls: Interviewpartnerin A arbeitet als Fach- und Beratungslehrerin an einem Gymnasium. Interviewpartnerin B arbeitet als ausgebildete Sonderpädagogin sowie Schulpsychologin in einem *Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum* (SIBUZ). Interviewpartnerin C ist Sonderpädagogin und arbeitet an einer inklusiven Förderschule. Interviewpartnerin D arbeitet als Beratungslehrerin an einem Oberstufenzentrum und unterrichtet angehende Erzieher\*innen – unter anderem in GFK.

#### Methodisches Vorgehen:

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine analytische Untersuchung – unter Verwendung der Interviewform des *episodischen Interviews* (Misoch, 2019) – vorgenommen. Diese leitfadengestützte Interviewform zeichnet sich durch eine semantische sowie episodische Wissensabfrage aus (Misoch, 2019).

Die Interviews haben einen zeitlichen Umfang von ungefähr einer Stunde. Dazu wurden zum einen die individuell praktizierten schulischen Beratungsformen abgefragt sowie zum anderen die persönlichen Qualifikationen für diese Tätigkeit. Anschließend folgte eine Befragung nach dem persönlichen Kenntnisstand über die GFK-Methode. Zudem wurde erfragt, welches der als grundlegendsten wahrgenommene Aspekt der GFK-Methode ist und welche Bedeutung er für schulische Beratungs- und Konfliktgespräche hat. Anschließend wurde die eingeschätzte Wirkung von GFK auf die eigene Haltung in Beratungs- und Konfliktgesprächen erfragt und um eine Einschätzung, ob die GFK eine Bewahrung einer Haltung in Beratungs- und Konfliktgesprächen ist, gebeten. Schließlich wurde eine Einschätzung der Wirkung von GFK auf das eigene Selbstwirksamkeitserleben in Konflikt- und Beratungsgesprächen erfragt und ob die GFK-Methode als empfehlenswert beurteilt wird. Schließlich wurde gefragt, ob sich die Bereitschaft, Konflikt- und Beratungsgespräche zu führen durch die GFK-Methode verändert hat. Siehe dazu auch den Interviewleitfaden im Anhang.



Tabelle 3

*Interviewsampling, eigene Darstellung*

Interviewpartner in	A	B	C	D
Qualifikation Beratung	Fachlehrerin Beratungslehrer in	Sonderpädagogin Schulpsycholog in Ausbildung zur systemischen Beraterin	Sonderpädagoge in Ausbildung zur systemischen Beraterin	Fachlehrerin Beratungslehrerin
Ort schulischer Beratung	Gymnasium	SIBUZ	inklusive Förderschule	Oberstufenzentrum
Nutzt GFK	Ja	Ja	Ja	Ja
Art der Ausbildung in GFK	Teil der Ausbildung zur Beratungslehrerin in	GFK Wochenend- Weiterbildung	GFK Wochenend- Weiterbildung	Teil der Ausbildung zur Beratungslehrerin
Form des Interviews	Online/Schule	Privater Raum	Schule	Schule

Datenerhebung:

Zwei Interviews wurden an Schulen durchgeführt, ein Interview fand im privaten Raum statt und eine Befragung fand online statt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

## Datenanalyse:

Mittels des Programms *MAXQDA 2022* wurden die Interviews nach den „Transkriptionsregeln“ von Kuckartz und Rädiker (2020, S.2) transkribiert, kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Identität der Interviewpartnerinnen wurden entsprechend der Reihenfolge der durchgeführten Interviews alphabetisch anonymisiert (A-D). Anschließend wurde in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage ein Kategoriensystem entwickelt.

Im nächsten Kapitel wird das für diese Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem in Form einer Übersicht dargestellt und anschließend die empirischen Ergebnisse vorgestellt.

## 5 Empirische Ergebnisse

Für das Kategoriensystem wurden zunächst fragestellungs- und forschungsfragengeleitete, deduktive Kategorien erstellt, die nach Sichtung der Interviews durch induktive Kategorien ergänzt wurden, siehe Tabellen 4 sowie das Codebuch im Anhang.

Tabelle 4

### *Kategorien*

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beschreibung
Grundlagen Beratende Pädagoginnen	1. Hintergrundinformation	Wo arbeitet Pädagogin? (Schulform) Welche Fächer? Angaben zu Arbeitszeit
	2. Ausbildung zur Beratung	Formen der Weiterbildung
	3. Beratungsthemen	Aktuelle Beratungstätigkeiten
	4. Zielgruppe der Beratung	Wer wird beraten?
	5. Pers. Zugang zur GFK	Was für eine Ausbildung in GFK gibt es? Wie wurde GFK kennengelernt?
	6. Beratung von Schüler*innen & Eltern	Typischen Konflikt- und Beratungsgesprächen mit Schüler*innen und Eltern benennen

Das Essentielle der GFK	7.	Subjektives Verständnis der Interviewpartnerinnen von GFK: Was ist das <i>Wichtigste</i> das <i>Essentielle</i> der GFK?
Selbstwirksamkeitserleben & Handlungsfähigkeit	8. Veränderte Bereitschaft für Konfliktgespräche	Grundsätzlich die Bereitschaft für Konfliktgespräche durch GFK
	9. GFK erzeugt Handlungsfähigkeit	Eingeschätzte Auswirkung von GFK auf Handlungsfähigkeit
	10. GFK als konkrete Unterstützung bei Konfliktgesprächen	Wird GFK als eine Unterstützung erfahren oder eingeschätzt?
	11. Wann ist GFK ineffektiv	Situationen in denen GFK als unpassend und nicht wirksam wahrgenommen und nicht empfohlen wird
Haltung	12. GFK ist grundsätzlich hilfreich	Ist es hilfreich sich von GFK leiten zu lassen?
	13. Veränderte Einstellung zu Konfliktgesprächen	Veränderung der Einstellung zu Konflikten durch die Kenntnis von GFK
	14. GFK - Einstellung einnehmbar	Kann es gelingen die Einstellung der GFK einzunehmen und aufrecht zu halten?
	15. GFK – Unterstützung für eigene Haltung?	Einschätzung, ob GFK eine Unterstützung für die eigene Haltung bei Konfliktgesprächen im schulischen Kontext sei
	16. GFK – Auswirkung auf eigene Haltung	Einschätzung von Auswirkungen von GFK auf eigene Haltung
Kontextabhängigkeit GFK	17.	Ist der Gebrauch von GFK vom Kontext abhängig?

Herausforderung GFK	18.	Subjektiv empfundene Schwierigkeiten mit der Methode GFK. Wann, warum und wie es schwierig ist GFK umzusetzen?
Nennung GFK als Handwerkszeug	19.	Wie oft GFK als Handwerkszeug genannt wird?
Wunsch: Verbesserung Kommunikation in der Schule	20.	Interviewpartnerinnen äußern Wünsche für das Schulsystem – in Bezug auf Kommunikation

Wie im letzten Kapitel gezeigt, eint alle Interviewpartnerinnen dieser Untersuchung, dass sie eine Weiterbildung als Beraterinnen im schulischen Kontext haben und dass sie von sich selbst angeben, die GFK-Methode zu nutzen. Da ihre Arbeitsbedingungen sich ansonsten stark voneinander unterscheiden, werden sie zunächst einzeln vorgestellt – in der Reihenfolge, in der die Interviews durchgeführt wurden. Dazu werden insbesondere die Aussagen zu den Kategorien eins bis fünf zusammengefasst.

Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung kategorisiert und miteinander verglichen. Die Quellenangaben beziehen sich – entsprechend der alphabetischen Sortierung – auf die Interviews, die im Anhang zu finden sind<sup>9</sup>.

## 5.1 Ergebnisvorstellung einzelner Interviews

Interviewpartnerin A:

A gab an, dass sie an einem Hamburger Gymnasium arbeitet. Ihre Beratungstätigkeit nimmt einen Drittel der schulischen Arbeit ein – zwei Drittel unterrichtet sie die Fächer Englisch und Geografie. Sie berät Schüler\*innen und Eltern sowie das gesamte Kollegium und die Abteilungsleitung – das sind in Hamburg Personen aus dem Schulkollegium, die Aufgaben der Schulleitung übernehmen (Behörde für Schule und Berufsbildung von Hamburg, 2019). Als typische Konflikt- und Beratungsthemen mit Schüler\*innen nannte A Konflikte, Mobbing und

---

<sup>9</sup> Die Quellenangaben der Aussagen setzen sich aus dem Kürzel (A-D) für die jeweilige Interviewpartnerin und den Nummern der Zeilenangaben der Transkripte im Anhang zusammen.

– seit Corona vermehrt – selbstverletzendes Verhalten, Panikattacken, Sozialphobien und Angstzustände. In der Zusammenarbeit mit Eltern nannte A deren Sorgen über schulische Konflikte ihrer Kinder. Fälle der Kindeswohlgefährdung sind nach A die Ausnahme. A bezeichnete diese als eine besondere Herausforderung; unter anderem auch, da in solchen Fällen die Fürsorgepflicht dringlicher ist, als eine Verschwiegenheit einzuhalten (A.6-15).

A sagte, sie sei mit der GFK-Methode seit fünf Jahren vertraut – sie hat sie während ihrer zweijährigen Weiterbildung zur Beratungslehrerin kennengelernt (A.82-102). A sagte, dass sie zwar keine spezielle GFK-Weiterbildung besucht hat, den GFK-Ansatz aber als Teil ihrer Konfliktmoderation begreift. A gab an, dass sich ihre Einstellung zu Konflikten durch GFK grundsätzlich verändert hat (A.283). Sie beschrieb die diesbezüglichen Sorgen, die sie zu Beginn ihrer beratenden Tätigkeit so: „... als ich angefangen habe mit meiner Beratungslehrertätigkeit war meine größte Sorge nicht das Einzelgespräch in Not, sondern Konfliktmoderation“ (A.413-415). Die GFK-Methode ist laut A eine Technik, mithilfe der es ihr gelingt, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen und einen Zugang zu eigenen Bedürfnissen sowie denen des Gegenübers herzustellen (A.138-139), weil sie einen Kontakt mit ihren eigenen Gefühlen und denen der Gesprächspartner\*in sucht (A.144-145). A sagte, dass sich auf diese Weise das Konfliktpotential minimieren lässt (A.121-123), wobei die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung für A wichtig sind - vor allem in Hinblick auf Schüler\*innen beschrieb sie die Haltung so: „...ich glaube, das ist so der Kern, das ist [...] ok, was ich empfinde (A.236-237).“

Nach A stellt die GFK eine Methode dar, die einerseits dazu anregt miteinander zu sprechen, anstatt miteinander zu streiten (A.418-419). Andererseits ermöglicht die GFK allen Teilnehmenden, sich im Konfliktgespräch eine gegenseitige Handlungsfähigkeit zuzugestehen. Dieses wirkt sich – laut A – folgendermaßen auf das Selbstwirksamkeitserleben aus:

Also es gibt mir ein Gefühl von Souveränität und es gibt mir Handwerkszeug flexibel in Situationen zu reagieren. [...] also es wird dadurch nicht enger, sondern mein Handelsspektrum wird weiter und das wichtigste [...] sind Handlungsmöglichkeiten. Mein Gegenüber braucht auch immer noch das Gefühl: Ich bin handlungsfähig und das ist für mich das Essenzielle, dass ich mich durch eine Störung oder durch ein Konfliktgespräch nicht ganz eng mache, sondern im Gegenteil, [...] das Ganze zu öffnen und das gibt mir eine Freiheit (A.168-175).

Zudem beschrieb A die GFK als eine Unterstützung, um eine professionelle Haltung in Form einer „Rollenklarheit“ auch in eskalierenden Konfliktsituationen zu wahren (A.331) und

hob hervor, dass das Gefühl von Handlungsfähigkeit daher kommt, dass die Methode ihr zu Klarheit über die eigenen Bedürfnisse ermöglicht. A sagte:

...wenn man [...] [*die GFK*] trainiert hat wenn man für sich selber seine eigenen Gefühle formulieren kann, wenn man sie auch nicht aussprechen muss [...] aber ich kann das für mich ja empfinden, ich kann es ja vor meinem inneren Auge, kann ich ja sozusagen mir beschreiben, wie geht's mir jetzt gerade damit und mir geht's jetzt grad nicht gut mit wie's jetzt gerade ist. Und was brauche ich jetzt eigentlich, so (A.394-397).

Daraus resultiert nach A eine moderierende Haltung, die es ermöglicht, Situationen zu schaffen, in denen Konflikt- und Beratungsgespräche ergebnisoffen geführt werden können, bei denen sich eine Lösung im Gespräch entwickeln kann (A.452-454). In Situationen akuter körperlicher oder psychischer Gewalt sieht A die Wirkkraft von GFK überschritten. Dann reicht es laut A nicht zu reden, sondern bedarf einer intervenierenden Handlung (A.473-477).

Interviewpartnerin B:

B ist ausgebildete Sonderpädagogin sowie Schulpsychologin und arbeitet seit zehn Jahren in Berlin in einem SIBUZ. Sie schilderte, dass sie dort in einer Beratungsstelle für Eltern tätig ist, die Eltern aufsuchen können, wenn ihre Kinder schulische Leistungsprobleme oder *Schulfrust* haben. Schulkinder berät sie nur, wenn das zuvor mit Eltern abgesprochen wurde. Andererseits beschrieb B, dass sie bestimmten Grundschulen zugeteilt ist und diese in Bezug auf Schulentwicklung und Inklusion berät. Hierfür besucht B einzelne Klassen, um das Unterrichtsgeschehen von Fachlehrer\*innen in Hinblick auf bestimmte Schulkinder zu beobachten und anschließend die Lehrkräfte zu beraten (B.6-162).

B gab an vor fünfzehn Jahren eine systemisch, lösungsorientierte Beratungsausbildung gemacht und im Zuge dessen von GFK erfahren zu haben (B.99-102). Außerdem hat sie eine Wochenendweiterbildung besucht, bei der sie sich eingehender mit der GFK-Methode auseinandergesetzt hat (B.85-89). B sagte, dass die GFK theoretisch und methodisch vieles abdeckt, was sie für eine gute Kommunikation in einer hierarchisch geprägten, schulischen Struktur wichtig findet. GFK ist für B *eine* Methode von vielen, die in ihrer Arbeit zum Einsatz

kommen. Sie sagte, sie erkenne viele Ähnlichkeiten zwischen GFK und der Methode der *Neuen Autorität*<sup>10</sup> (B.108-112; B.323-326).

Sie hob hervor, dass die GFK-Methode theoretisch einfach erscheint, sich aber in der praktischen Umsetzung schwieriger gestaltet. B benannte beispielsweise die *Wertfreiheit* einerseits als essentiell, um einen konstruktiven Kontakt in einer Beratung zwischen Gesprächspartner\*innen herzustellen. Andererseits gab B an, dass die dafür erforderliche Trennung von Beobachtung und Bewertung tatsächlich schwer umzusetzen ist (B.152-154), auch weil sie ganz anders erzogen wurde (B.693-697).

Sie sagte:

...ja also diese Anweisung der GFK [...] einfach am Anfang zu gucken, ohne Bewertung zu sprechen, das finde ich die größte Herausforderung dabei aber auch die hilfreichste, weil sie erst mal [...] die Möglichkeit gibt, so eine Basis zu schaffen, [...] wo ich mich auch gut mit regulieren kann (B.129-133).

B gab an, dass die vier Schritte der GFK ihr in Beratungssituationen helfen, sich selbst zu sortieren und dadurch gute Fragen stellen zu können (B.183-186). Außerdem beschrieb B den Eindruck, dass der Einsatz von Empathie und Anerkennung den Verlauf einer begleitenden Beratung von Eltern unterstützt – vor allem, wenn diese Sorgen über die Entwicklung ihrer Kinder haben und unzufrieden mit dem Schulsystem sind (B.263-269). Sie sagte, dass sie sich sicher ist, dass die GFK-Methode die eigene Haltung bei schulischen Konfliktgesprächen unterstützen kann (B.329-333).

B betonte, dass die Bedürfnisorientierung der GFK-Methode hilft, ihre Motivation in Konfliktgesprächen zu klären – besonders bei Konfliktgesprächen mit Schüler\*innen. Denn dann – so B – sollte man sich folgende Frage beantworten können: „... warum mache ich das jetzt hier eigentlich, für wen ist jetzt wichtig, dass ich [*das sage*] oder [...] gehts wirklich nur um Macht“ (B.366-367)? B führte diesbezüglich auch Beispiele an, die aus der Zeit stammten, in der sie als Lehrerin an einer Schule in Kreuzberg unterrichtet hat.

B schätzte GFK als eine für schulische Beratungsgespräche prinzipiell entlastende und hilfreiche Methode ein (B.484-486), die ihre Konfliktgesprächsbereitschaft erhöht (B.625-631).

---

<sup>10</sup> *Neue Autorität* ist ein Konzept, das von Haim Omer und Arist von Schlippe entwickelt wurde, das darauf abzielt bei Konflikten mit Kindern und Jugendlichen bei Erziehungsberechtigten und Pädagog\*innen eine beziehungsförderliche Haltung zu entwickeln, die sich durch Gewaltfreiheit – im Sinne des gewaltlosen Widerstandes nach Mahatma Gandhi und Martin Luther King – , durch Präsenz, Transparenz und Verlässlichkeit auszeichnet (Lemme & Körner, 2016).

Sie führte jedoch auch ihr Alter und ihre Beratungs-Erfahrung als Gründe an, warum sie sich mittlerweile mit mehr Selbstwirksamkeitserwartung in Konfliktgespräche begibt als zu Beginn ihrer Tätigkeit im schulischen Kontext (B.688-702). Nach B stößt die GFK bei Sprachlosigkeit oder Nicht-Beherrschung von Sprache an ihre Grenzen (B.532-540) – etwa bei Gesprächen mit Schüler\*innen mit einem Förderbedarf Lernen (B.707-712), bei Eltern mit niedrigem Bildungsstand oder Eltern, die wegen eines Migrationshintergrunds die deutsche Sprache nicht beherrschen oder bei „emotionalem Analphabetismus“ (B.583-590) – damit sind Personen gemeint, die ihren Emotionen keinen verbalen Ausdruck verleihen können. Schließlich hob B hervor, dass die GFK eine Methode ist, die Anstrengungsbereitschaft und Zeit erfordert (B.779-785).

Interviewpartnerin C:

C ist ausgebildete Sonderpädagogin und Klassenlehrerin an einer inklusiven Schwerpunktschule in Berlin. Sie unterrichtet seit über 20 Jahren an derselben Schule und leitet zurzeit eine Klasse 4/5/6 – im Jahrgangsübergreifenden Lernen (JüL). Sie sagte aus, dass sich ihre beratende Tätigkeit hauptsächlich auf die Schüler\*innen ihrer Klasse bezieht. Da sind Konflikte, die sich beispielsweise in Hofpausen ergeben und die geklärt werden müssen, bevor der Unterricht weitergehen kann. Die Beratungsgespräche mit Eltern beziehen sich thematisch auf die Leistungsentwicklung der Schüler\*innen sowie deren Wohlbefinden an der Schule. Zudem berät C Referendar\*innen, die in ihrer Klasse tätig sind sowie Kolleg\*innen (C.1-80).

C berichtete, dass sie eine Ausbildung zur systemisch, pädagogischen Beraterin – nach Winfried Palmowski (Erfurter Akademie für Systemische Pädagogik e. V.) – gemacht hat. Dort hat sie das erste Mal von der GFK-Methode gehört und vor ungefähr sieben Jahren hat sie an einem vertiefenden GFK-Informationswochenende teilgenommen (C.81-111). Sie sagte, dass sie sich seitdem nicht mehr bewusst mit GFK beschäftigt hat. Doch die GFK-Annahmen, dass sich hinter jeder Kommunikation ein Bedürfnis verbirgt, schätzte C gerade in angespannten Situationen als hilfreich ein, vor allem, wenn es gelingt, die Bedürfnisse zu formulieren (C.142-153).

C schilderte die Bedürfnisorientierung bei Konfliktgesprächen als unterstützend – unabhängig davon, in welchem Kontext ein solches Gespräch erfolgt – und beschrieb die damit einhergehende Haltung als ein „innerliches Zurücktreten“ (C.171). Diese Haltung wirkt sich nach C *bremsend* (C.186) und in diesem Sinne deeskalierend auf Konfliktgespräche aus (C.165-189). Ansonsten gab C an, GFK nicht bewusst zu praktizieren. In Hinblick auf ihren Unterricht ordnete C die Haltung der GFK ihrer eigenen pädagogischen Haltung zu (C.197-200). Sie sagte,



dass die Kenntnis der GFK-Methode grundsätzlich ihre Haltung zu Konfliktgesprächen wertschätzend verändert hat (C.255-257), „weil es eben den Menschen mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen so berücksichtigt, der darf so da sein“ (C.262-263). Sie geht davon aus, dass aufgrund einer solchen Haltung Gesprächsteilnehmer\*innen eher bereit sind, sich gegenseitig mitzuteilen, was wiederum – so C – zu einer konstruktiven Transparenz führt (C.272-277) und Missverständnissen vorbeugt (C.280-284). Bei Beratungsgesprächen mit Eltern verhilft die GFK C auf eine Metaebene:

...da hilft [...] die Gewaltfreie Kommunikation, indem ich mich immer so versuche, ich hab‘ immer so ein bisschen so eine innere Distanz, nicht, weil es mich nicht interessiert, sondern weil das mir hilft auf so eine Metaebene zu gehen, dass ich nicht so involviert werde, damit ich dieses im Blick behalte was will ich [...] eigentlich von [...] diesem Gespräch, ne um was geht’s hier eigentlich. (C.302-310)

C schätzte die GFK als hilfreich ein, um sich in Konfliktgesprächen leiten zu lassen und nimmt an, dass sich die GFK auf die eigene Haltung auswirkt – das zeigt sich dann beispielsweise in ihrer Bereitschaft, erklärend auf störendes Verhalten zu reagieren (C.340-351). Sie sagte zudem, dass die GFK grundsätzlich ein verlässliches Gefühl von Handlungsfähigkeit vermitteln kann, bemerkte aber, dass die Umsetzung von GFK situationsbedingt auch nicht klappen kann (C.433-434), wenn die Gesprächspartner\*innen beispielsweise keine Kooperationsbereitschaft mitbringen, sondern eigene Interessen durchsetzen wollen (C.440-470). Insgesamt sagte C, dass sie keine Scheu davor hat in Konfliktgespräche zu gehen. Sie nannte es als Vorteil, mehrere Methoden und deren Anwendung zu kennen und Erfahrung gesammelt zu haben:

...Ich hab‘ schon auch viele, da kommt mir jetzt natürlich auch ein bisschen die Zeit zugute, ne dadurch, dass ich schon so viele Gespräche geführt habe, bin ich da glaube ich inzwischen auch relativ gelassen und kann da ganz gut reingehen in so einen Konflikt erst mal(C.485-488).

Interviewpartnerin D:

D beschrieb, dass sie an einem Oberstufenzentrum für Sozialwesen arbeitet. Zwei Drittel ihrer Arbeitszeit unterrichtet D und zu einem Drittel arbeitet sie als Beratungslehrerin im vierköpfigen Beratungsteam der Schule. Sie berät Schüler\*innen, Studierende und

Lehrer\*innen. Als Themen nannte sie Klassenkonflikte wie Mobbing aber auch Prüfungsängste und Lernschwierigkeiten sowie kollegiale Fallberatungen (D.5-22).

D berichtete, dass sie vor zehn Jahren das erste Mal von GFK gehört hat. Danach ist ihr die Methode wiederholt bei unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungen begegnet. Bei einer Weiterbildung zur qualifizierten Beratungslehrerin, die D kürzlich gemacht hat, hat sie sich intensiver mit der Methode beschäftigt – auch, weil sie die GFK-Methode inzwischen an ihrer Schule für angehende Erzieher\*innen unterrichtet (D.39-52). Sie gab an, die Methode bei Beratungen zu nutzen, im Unterricht, bei Klassenkonflikten und bei Besprechungen mit Kolleg\*innen. Sie sagte von sich, dass sie die GFK-Haltung verinnerlicht hat (D.182) und sie deshalb eher unsichtbar anwendet (D.501-503).

Sie bezeichnete die Methode als wirkungsvoll, weil sie auf Bedürfniswahrnehmung und der Trennung von Beobachtung und Bewertung beruht, aber räumt aber ein, dass die Methode in der Umsetzung nicht leicht ist und eine Bereitschaft zu lebenslangem Lernen voraussetzt. D sagte:

Wow, das ist ein Konzept, wenn das alle Menschen auf dieser Welt verinnerlicht haben [...], hätten wir eine bessere Welt. Aber das sind einzelne Schritte, die auch sehr herausfordernd sind und eigentlich so ein lebenslanges Lernen erfordern und einen weiterbringen, weil es viel um eigene Bedürfnisse geht und viel ums nicht werten von Dingen (D.70-75).

D sagte, dass GFK in besonders schwierigen Situationen dabei unterstützt, die eigene Haltung zu wahren (D.233-236), angstfrei und sogar sicher in Konfliktgespräche zu gehen (D.189-190; D.189-190). In Beratungssituationen, bei denen die ratsuchende Person nicht ins Reden kommt, nutzt D Bedürfniskarten oder Bilder, die bestimmte Bedürfnisse und Gefühle ausdrücken (D.243-258; D. 125-154).

Die Haltung der GFK hilft ihr, Bedürfnisse und Gefühle ins Zentrum zu stellen. Das wirkt einerseits verbindend (D. 409-414) und ist – sagte D – effektiv, weil diese Haltung hilft, im Gespräch zügig bedürfnisgeleitete Lösungsvorschläge von der ratsuchenden Person zu erfragen (D.429-439). D empfahl die GFK-Methode vorbehaltlos und räumte dennoch sie ein, dass die Kommunikation ins Stolpern gerät, wenn sich zu strikt an einzelne GFK-Schritte gehalten wird (D.467-475), da sich das eher negativ auf den Kommunikationsfluss auswirkt (D. 491-493). Sie merkte zudem an, dass GFK viele Ähnlichkeiten mit dem Ansatz der *Neuen Autorität* hat. D sagte, dass Voraussetzung beider Methoden ist, Kenntnis über eigene Bedürfnisse zu haben und transparent darüber zu kommunizieren. Diese Transparenz – so D –

erzeuge automatisch eine Sicherheit und diese schaffe eine konstruktive Autonomie (D.566-618).

## 5.2 Ergebnisse im Vergleich

Im oberen Abschnitt wurden die Interviewpartnerinnen einzeln vorgestellt. Dabei wurden Aussagen zu mehreren Kategorien miteinander verknüpft und die Hauptkategorie *Beratende Pädagoginnen* jeweils zusammengefasst dargestellt. Eine der Unterkategorien *Beratung von Schüler\*innen & Eltern* soll im Folgenden vergleichend betrachtet werden, da die Forschungsfrage besonders Beratungssituationen mit Schüler\*innen und Eltern fokussiert, siehe dazu auch Tabelle 5.

### Beratung von Schüler\*innen & Eltern (Kategorie 6)

In den Interviews zeigte sich, dass Konflikt- und Beratungsgespräche im schulischen Kontext auf allen Ebenen eine große Bedeutung haben – auch mit Kolleg\*innen und Leitungen. Die Interviewpartnerinnen wurden jedoch explizit zu Konflikt- und Beratungsgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern befragt. Aufgrund der unterschiedlichen Schulformen und entsprechenden Arbeitsaufgaben (siehe auch Tabelle 3) zeigte sich jeweils der Anteil der Gespräche mit Eltern und Schüler\*innen unterschiedlich hoch. So gab B an, hauptsächlich Eltern zu beraten und nur selten Gespräche mit Schüler\*innen zu führen. Wohingegen D überhaupt keine Beratungsgespräche mit Eltern führt. Auch die Beratungs- und Konfliktthemen unterscheiden sich entsprechend des Arbeitsauftrages der jeweiligen Interviewpartnerin. So gab C an, als Klassenlehrerin hauptsächlich alltägliche Konfliktthemen ihrer Schüler\*innen zu besprechen und dass mit deren Eltern Sorgen in Hinblick auf Förderungen und schulisches Wohlbefinden sowie der benotete Leistungsstand thematisiert werden. Wohingegen A einerseits als Beratungslehrerin von Schüler\*innen aufgesucht wird, wenn diese Probleme haben. Andererseits bekommt sie Hinweise von Kolleg\*innen, wenn es Konflikte und Auffälligkeiten gibt und nimmt dann gezielt mit Schüler\*innen sowie Eltern Kontakt auf. Auch D sagte, dass sie einerseits von Schüler\*innen aufgrund individueller Probleme aufgesucht wird und andererseits von Kolleg\*innen zur Unterstützung gerufen wird, wenn es Klassenkonflikte gibt. Schüler\*innen mit auffallenden Verhaltensweisen können auch verpflichtet werden, sich von D beraten zu lassen. B hingegen ist hauptsächlich Ansprechpartnerin für Eltern, die sich Sorgen um die schulischen Leistungen und das Wohlbefinden ihrer Kinder machen sowie sich zusätzliche Unterstützungen und Förderungen wünschen.

Im Interview wurden besondere Herausforderungen genannt, die sich in Hinblick auf Beratungs- und Konfliktgespräche mit Schüler\*innen und Eltern zeigen:

A hob hervor, dass Schüler\*innen enttäuscht sind, wenn sie aufgrund ihrer Fürsorgepflicht – etwa bei Kindeswohlgefährdung – die Verschwiegenheit vernachlässigen muss (A.42-45). A sagte: „Ich kann diese Verschwiegenheit, die ich sonst immer zusichere [...] nicht einhalten. Auch wenn das vorher vielleicht gesagt wurde – von anderer Stelle – geh doch zur Beratungslehrerin, die darf das alles nicht weitererzählen. Das stimmt nicht“ (A.45-48). Außerdem beschrieb A Gespräche dann als konfliktreich, wenn sie aufgrund eines Verdachts – Mobbing, Gewalt oder Störung – Kontakt mit einer Schüler\*in oder Eltern aufnehmen muss. Sie sagte: „...da wo es zum konfliktreichen Gespräch kommt, das kann ich vielleicht hier mal so schildern, [...] geht es am Anfang erst mal um einen Verdachtsmoment. Das Kind erzählt irgendetwas oder eine Klassenleitung hat eine Vermutung...“ (A.64-67).

Für B zeigte sich die Besonderheit ihrer Beratungssituationen vor allem darin, dass Eltern sich erst in Kontakt mit ihr setzten, wenn deren Leidensdruck bereits hoch ist. Dieser Umstand erfordert, für den Frust der Eltern offen zu sein, sie sagt: „...also ich mach ja keine Therapie [...] mit den Eltern, aber ich kann schon ansprechen wenn ich merke, da sind jetzt noch Dinge, die sie einfach traurig gemacht haben...“ (B.241-244). Außerdem ist für B besonders, dass sie erst dann Schüler\*innen spricht, wenn ein Gespräch zuvor mit den Eltern vereinbart wurde (B.37-46).

C betonte, dass Beratungsgespräche mit Eltern durch ihre Beurteilungs- und Benotungsaufgabe erschwert werden. Für C ist nachvollziehbar, dass die Erreichung bestimmter Noten von Bedeutung ist, gerade wenn es um den Übergang zu weiterführende Schulen geht – zugleich aber erschwert der Fokus auf Noten eine konstruktive Beratung (C.325-333). Sie sagte: „Weil die Eltern oft [...] eine Melange aus Beschuldigung, Vorwürfen, Sorgen, Ängsten [haben], das ist immer ganz viel alles zusammen und das kanalisiert sich immer in so Noten und es ist total schwierig, [...] auf eine Essenz zu kommen“ (C.307-310).

D beschrieb den Umstand, dass Schüler\*innen aufgrund von auffälligem Verhalten unter anderem dazu verpflichtet werden können, von ihr beraten zu werden. Wenn es dazu kommt, so wies D hin, fehlt die *Freiwilligkeit*, die für das Gelingen von Beratung von Bedeutung ist. Sie sagte: „Also [wenn] die ja gar nicht kommen, weil sie irgendwie freiwillig sehen da ist was und da finde ich gerät es dann auch an die Grenzen“ (D.289-290).

Tabelle 5

Vergleich von zu beratenden Personen, Themen sowie wahrgenommene Besonderheiten

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Schüler*innen-Gespräch Klassenstufe / Alter	Klasse 5-12  ca. 11-18 Jahre	selten  Klasse 1-6  ca. 6 - 12 Jahre	Klasse 1-6  ca. 6 - 12 Jahre	18 - 45 Jahre  (D.161)
Beratungsthemen Schüler*innen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverletzendes Verhalten</li> <li>• Ängste</li> <li>• Mobbing</li> <li>• Familiäre Probleme</li> </ul> (A.6-23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulfrust</li> <li>• Förderung</li> </ul> (B.32-52)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Streit zwischen Schüler*innen ihrer Klasse (Hofpause)</li> </ul> (C.26-31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prüfungsängste</li> <li>• Leistungsdruck</li> <li>• Aufregung</li> <li>• Lernschwierigkeiten</li> <li>• Klassenkonflikte</li> </ul> (D.28-32) <ul style="list-style-type: none"> <li>• auffallendes Verhalten (D.289-290)</li> </ul>
Elterngespräch	Ja	Ja	Ja	Nein
Beratungsthemen Eltern:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorgen um Kinder</li> <li>• Mobbing /Konflikt zwischen Schüler*innen</li> <li>• Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulische Entwicklung der Kinder</li> <li>• Sorgen der Eltern</li> </ul> (mögliche Ausgrenzung der Schüler*innen, hoher Leidensdruck) <ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrete Fördermaßnahmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wohlbefinden der Schüler*innen</li> <li>• Schulische Leistungen (Noten)</li> <li>• Übergang auf Weiterführende Schulen</li> </ul>	
Beschriebene Besonderheit in der Kommunikation:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fürsorge für Schüler*innen steht über Verschwiegenheit</li> </ul> (A.45-48) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontaktaufnahme zur Beratung &amp; Konfliktgespräch durch Hinweis von Kolleg*innen</li> </ul> (A.64-67)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräche mit Schüler*innen nur nach Absprache mit Eltern (B.37-46)</li> <li>• Offenheit für Frust</li> </ul> (B.241-244)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benotung erschwert Kommunikation</li> </ul> (C.307-310)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Freiwilligkeit</li> </ul> Erzwungene Beratungsgespräche aufgrund von auffälligem Verhalten (D.289-290)

## Essentielles der GFK (Kategorie 7)

Die Interviewpartnerinnen wurden nach ihrer subjektiven Einschätzung befragt, was ihrer Meinung nach das *Wichtigste*, beziehungsweise das *Essentielle* der GFK ist, siehe auch Tabelle 6. Alle vier gaben an, dass die *Trennung von Beobachtung und Bewertung* das Essentiellste der Methode wäre. Alle betonten zudem, dass für die GFK-Methode essenziell sei, die *Bedürfnisse* über die Wahrnehmung der Gefühle festzustellen und dass über die Bedürfnisse eine *Akzeptanz* sowie *Offenheit* erzeugt und – so B – eine Verbindung ermöglicht wird, die unabhängig von Machtbeziehungen ist. A, B und D sagten zudem, dass GFK eine *Gesprächsbereitschaft* unterstütze und bei Konfliktgesprächen auch dem Gegenüber ermöglicht im Gespräch zu bleiben und – so A – „...mit einem erhobenen Kopf wieder rein zu kommen“ (A.127-128). C hob hervor, dass die Methode in der Umsetzung Zeit benötigt und deshalb bei Konfliktgesprächen entschleunigend und somit deeskalierend wirkt.

Tabelle 6

*Nennung essentieller Eigenschaften von GFK*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
- schafft Trennung von Beobachtung & Bewertung	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(A.137-139)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(B.129-133)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(C.85-92)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(D.70-77)</p>
- ermöglicht gefühlsgelitet Zugang zu Bedürfnissen & schafft Verbindung	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(A.137-139)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(B.410-412)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(C.141-153)</p>	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(D.192-195)</p>
- richtet aus auf Empathie	<p style="text-align: center;"><b>X</b></p> <p style="text-align: center;">(Pos. 256-259)</p>		<p style="text-align: center;">11</p>	

<sup>11</sup> C nennt Empathie zwar auch als Basis, aber sie schreibt ihre empathische Haltung eher ihrer Ausbildung als Sonderpädagogin zu, als der GFK- Weiterbildung.

- ermöglicht Gesprächsbereitschaft	✗ (A.127-128)	✗ (B.138-140 & 394-395)		✗ (D.84-85)
-erzeugt Akzeptanz	✗ (A.236-237)		✗ (C.262-263)	
- ermöglicht Offenheit	✗ (A.168-175)	✗ (B.159-162)	✗ (C.141-146)	
- wirkt deeskalierend durch Entschleunigung			✗ (C.170-184)	
- Beobachtung (ohne Bewertung) schafft Konsens				✗ (D.102-106)

#### Veränderte Bereitschaft in Konfliktgespräche zu gehen durch GFK (Kategorie 8)

A, B und D gaben an, dass ihre Bereitschaft in Konfliktgespräche zu gehen durch die GFK zugenommen habe. C betonte, dass die Summe an gemachten Erfahrungen ausschlaggebend für eine gesteigerte Bereitschaft für Konfliktgespräche ist, siehe Tabelle 7.

#### GFK erzeugt Handlungsfähigkeit (Kategorie 9)

A und D gaben an, dass sie sich durch GFK handlungssicherer fühlen. A sagte: „...mit zwei Schüler\*innen fühle ich mich handlungssicherer. Also das, das kann ich ganz klar bejahen“ (A.433-434). C sagte: „Ja, prinzipiell würde ich sagen ja (..) es gibt bestimmte Grenzen. Also es gibt bestimmte Situationen wo es vielleicht nicht funktioniert“ (C.433-434). B und C wiesen zudem darauf hin, dass die Handlungssicherheit situationsbedingt variieren kann, siehe Tabelle 8.

Tabelle 7

*Veränderte Bereitschaft in Konfliktgespräche zu gehen durch GFK*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>×</b> (A. 413)	<b>×</b> (B.628)		<b>×</b> (D.405)
Zum Teil			<b>×</b> (C.478-488)	

Tabelle 8

*Kann GFK Handlungssicherheit erzeugen?*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>×</b> (A.394-398)		<b>×</b> (C.433-434)	<b>×</b> (D.398)
Ist abhängig von der Situation		<b>×</b> (B.520-523)		

Einschätzung: GFK als Unterstützung bei Konfliktgesprächen (Kategorie 10)

A, B und D gaben an, dass sie die GFK-Methode bei Konfliktgesprächen als eine Unterstützung empfinden, siehe auch Tabelle 9. A schilderte beispielsweise ein Konfliktgespräch mit einer Schülerin: „... das Gespräch war trotzdem schrecklich [...] und es ging mir [...] nicht gut aber während des Gespräches konnte ich an diesem Gerüst [...] gut dran festhalten. Und ich konnte weiter klar denken und das ist ja wichtig“ (A.343-348). C antwortete auf die Frage, dass sie das nicht klar beantworten kann, aber vermutet, dass GFK eine wiederholende Gesprächsbereitschaft unterstützt (C.340-351).



Tabelle 9

*Eingeschätzte Unterstützung durch die GFK-Methode*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>×</b> (A.343-348)	<b>×</b> (B.705)		<b>×</b> (D.235)
Zum Teil			<b>×</b> (C.652-660)	

Wann ist GFK ineffektiv (Kategorie 11)

Die Interviewpartnerinnen nannten Bedingungen, wenn die GFK-Methode eher nicht zu empfehlen sei, wenn sie als ineffektiv, unpassend oder unwirksam erlebt wird, siehe Tabelle 10. A gab an, dass GFK in Situationen akuter Gewalt an ihre Grenzen stößt. Sie sagte:

...ist es situativ mit Gewalt verbunden, dann würde ich sagen nein, dann ist zwingend als erstes notwendig nicht darüber zu reden, sondern die Kontrahenten zu trennen, da bedarf es nicht erst einer Benennung der Gefühle, sondern da bedarf es erst mal einer konkreten Handlung meinerseits (A.473-477).

B benannte Sprachschwierigkeiten als Hinderungsgrund für eine Nutzung der GFK-Methode. C gab an, dass bei Abstimmungen und Gesamtkonferenzen GFK keinen Sinn macht und D sagte, dass GFK dann in seiner Wirkung begrenzt ist, wenn die Vier-Schritt-Methode zu einem gestelzten Sprachausdruck führt und wenn situativ keine Kommunikationsbereitschaft vorhanden ist: „...wo man Fragen [...] stellt und alles aber eher abgeblockt wird [...] das hab ich auch schon mal erlebt, wo ich dann auch so ein bisschen hilflos geworden bin“ (D.271-273).

GFK ist hilfreich (Kategorie 12)

Alle Interviewpartnerinnen gaben an, die GFK-Methode bei Konflikt- und Beratungsgesprächen grundsätzlich als hilfreich einzuschätzen, siehe Tabelle 11. A beschrieb, dass sie GFK besonders bei eskalierenden Konfliktgesprächen als ein unterstützendes „Gerüst“ empfindet, das ihr dabei hilft eine empathische Einstellung beizubehalten (A.345-348). B berichtete, der hilfreichen Aspekt der GFK liege in der Aufforderung zur Reflexion, sie sagte: „...es bietet so die Möglichkeit [...] diese Haltung zu überprüfen, mit der man was tut...“

(B.427-429). C beschrieb besonders die Aufforderung der GFK zur Bedürfnisorientierung und diese auch mitzuteilen als hilfreich, sie sagte:

...dieser Gedanke, dass [...] Bedürfnisse [...] hinter jeder Kommunikation stecken und dass es hilfreich sein kann, gerade vielleicht in einer angespannten Situation, die mitzuteilen. Also dass der Andere auch ungefähr einordnen kann, woran bin ich jetzt hier gerade, ne, was geht hier eigentlich gerade ab...(C.141-146).

D gab an, dass die GFK-Methode vor allem deshalb hilfreich ist, weil sie sich durch sie darin unterstützt fühlt, einen konsensorientierten Umgang zu finden (D.102-106)

Tabelle 10

*GFK wird als unpassend und nicht wirksam wahrgenommen*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
	Akute Gewalt (Prügelei) (A.473-483; 490-495; 508)	Sprach-schwierigkeiten (B.708-717)	Gesamtkonferenzen (Abstimmungen) (C.583-593)	Wenn Redefluss gehemmt wird (D.463-475)  Fehlender Gesprächsbereitschaft (D.271-273)

Tabelle 11

*GFK-Methode wird als hilfreich empfunden*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	✘ (A. 345-348)	✘ (B. 427-429)	✘ (C. 141-146)	✘ (D.102-106)

Veränderte Einstellung zu Konfliktgesprächen durch GFK (Kategorie 13)

A, C und D gaben an, dass sich durch die GFK-Methode ihre Einstellung zu Konfliktgesprächen positiv verändert habe. C gab an, dass die Berücksichtigung von Gefühlen und Bedürfnissen bei ihr zu mehr Akzeptanz führt (C.262-263) und D sagte, dass die GFK ihr

ein Gefühl von Sicherheit geben würde (D.187-188). B konnte ihre veränderte Einstellung Konflikten gegenüber nicht ausschließlich der GFK zuordnen, sondern schreibt sie ihren verschiedenen Beratungsweiterbildungen – nicht allein der GFK – zu, siehe Tabelle 12.

Tabelle 12

*Veränderte Einstellung zu Konfliktgesprächen durch GFK*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>×</b> (A.281-283)		<b>×</b> (C.257)	<b>×</b> (D.189-190)
Zum Teil		<b>×</b> (B.317-323)		

GFK- Einstellung einnehmbar (Kategorie 14)

Auf die Frage, ob die GFK-typische Einstellung gut einzunehmen ist, gab A an, dass es ihr gelungen ist auch bei eskalierenden Konfliktgesprächen die Haltung der GFK zu bewahren, siehe Tabelle 13. B schätzte ein, dass es prinzipiell möglich ist, die GFK-Haltung einzunehmen und zu bewahren – man bräuchte jedoch die Bereitschaft dazu. D sagte, dass sie die GFK-Haltung verinnerlicht habe. C wies darauf hin, dass man hierfür die Annahmen der GFK verinnerlicht haben müsse und eine gewisse Anstrengungsbereitschaft mitbringen müsse. Sie sagte: „... naja es braucht ein bestimmtes Menschenbild dafür [...] also ich glaube, das gelingt wenn man sich sagt das ist so OK so. Es ist vielleicht manchmal anstrengend und ne man wird bestimmt auch nicht immer allem gerecht...“ (C.398-407).

Tabelle 13

*GFK-Haltung ist einnehmbar*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>×</b> (A.326-331)	<b>×</b> (B.483-487)	<b>×</b> (C.398-407)	<b>×</b> (D.178-180)

## GFK – Unterstützung für eigene Haltung (Kategorie 15)

Alle Interviewpartnerinnen gaben an, dass die GFK-Methode die eigene Haltung bei Konfliktgesprächen im schulischen Kontext unterstützen würde, siehe Tabelle 14. A sagte dazu, dass die GFK die eigene Haltung in Hinblick auf alle Themen im schulischen Kontext stützen kann – nicht nur bei Konflikten – aber bei Konflikten kann ihr eine Gerüstfunktion für die eigene Haltung zugeschrieben werden. Auch B beschrieb die GFK als ein „Handwerkszeug“ (B.330). C gab auch an, dass die Verwendung der GFK-Methode ihre eigene Haltung unterstützt – und wies zudem darauf hin, dass sie im Unterricht nicht bewusst die GFK anwenden würde, aber sie stellt eine Vergleichbarkeit ihrer pädagogischen Grundhaltung und der Haltung der GFK her. Sie sagte: „...ich würde nicht sagen, ich wende die GFK in meinem Unterricht an, das sicher nicht. Aber [...] es verbirgt sich ja so ne bestimmte Haltung dahinter, die ja auch durchaus eine pädagogische Haltung sein kann“ (C.197-199). D gab zudem an, dass gerade die Bedürfnisorientierung Angstfreiheit zur Folge hat, was wiederum die eigene Haltung stärkt.

Anzumerken ist, dass die Interviewpartnerinnen Beispiele anführen, die sich nicht nur auf Gesprächssituationen mit Schüler\*innen und Eltern beziehen. Sie beschrieben, dass die Einschätzungen in Hinblick auf unterschiedliche Kontexte variieren können, siehe dazu auch Kategorie 17.

Tabelle 14

### *GFK-Methode Unterstützung der eigenen Haltung*

Interviewpartnerin	A	B	C	D
Ja	<b>X</b> (A.286-291; 337-339)	<b>X</b> (B.329-331)	<b>X</b> (C. 261-284; C.197-199)	<b>X</b> (D.191-202)

### Auswirkungen von GFK auf die eigene Haltung (Kategorie 16)

In Hinblick auf die Auswirkungen der GFK-Methode auf die eigene Haltung gaben Interviewpartnerinnen A und D an, dass die Nutzung der GFK-Methode sich ermutigend auswirkt, weil sie ihnen die Angst vor Konflikten nimmt, siehe Tabelle 16. A sagte dazu: „Ja sie kann insofern stützen und das bezieht sich auf alle Bereiche im schulischen Kontext [...], dass Du Deinen Job angstfrei ausfüllen kannst“ (A.286-290). D sagte zudem dazu: „Also sie [–*die GFK*–] nimmt mir die Angst vor Konflikten, weil das so etwas tief menschliches ist und ich immer wieder erlebe, wir alle haben Gefühle und Bedürfnisse und das eint. Also man findet da eine Ebene, die alle anspricht und wenn das dann alle anspricht, dann [...] findet man da [*aus Konflikten*] raus ...“ (D.191-195). C hingegen beschrieb die Bedürfnisorientierung als haltungsstützend, weil sie eine grundlegende Akzeptanz ermöglicht und eine deeskalierende Gesprächsbereitschaft begünstigt. D führte zudem auf, dass die GFK-Methode ein Gefühl von Sicherheit schafft und so eine respektvolle und nach einem Konsens strebende Haltung fördert. B schrieb die Besonderheit der Auswirkung von GFK der Bedürfnisorientierung zu und ergänzte, dass die GFK innerhalb des schulischen Kontextes und der dort bestehenden Machtverhältnisse eine Form von Freiheit ermöglicht, die kreative Handlungsoptionen finden lässt und eine auf Beschämung verzichtende Haltung unterstützt. Außerdem – so gab B weiter an – fördere die GFK eine aktive Form der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Sie sagte: „...also es [*die GFK-Methode*] bietet so die Möglichkeit [...] immer diese Haltung zu überprüfen, mit der man was tut“ (B.427-429).

Tabelle 15

Auswirkungen von GFK auf Haltung

Interviewpartnerin	
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nimmt Angst in Bezug auf alle Bereiche im schulischen Kontext (A.290; 281-281; 286-287)</li> <li>- schafft „Rollenklarheit“ (A.331)</li> <li>- fördert Ergebnisoffenheit bei Gesprächen (A.452-454)</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schafft Ausrichtung auf Bedürfnisse und schafft so Freiheit von Machtverhältnissen und (B.410-419)</li> <li>- unterstützt die Haltung nicht zu beschämen (B.394-395)</li> <li>- fördert Reflektion über eigenes pädagogisches Handeln (B.376-380;428-429)</li> <li>- fördert Anstrengungsbereitschaft (B.378-379)</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unterstützt Bedürfnisorientierung und fördert dadurch Akzeptanz (C.262-264) und Wertschätzung (C.255-263)</li> <li>- unterstützt Bedürfnisorientierung fördert dadurch Deeskalation (C.165-189)</li> <li>- unterstützt anhaltende Gesprächsbereitschaft (C.340-351)</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nimmt Angst</li> <li>- schafft Sicherheit</li> <li>- fördert Respekt</li> <li>- sucht nach Win-win-Lösungen (D.193-204)</li> <li>- unterstützt Bedürfnisorientierung und schafft dadurch Verbindung (D.409-414)</li> </ul>

Kontextabhängigkeit GFK (Kategorie 17)

Die Interviewpartnerinnen beschrieben, dass die Verwendung der GFK-Methode abhängig von der Situation und des Kontextes unterschiedlich gut funktioniert. A sagte, dass

sie sich - unter Verwendung der GFK-Methode – bei Konfliktgesprächen mit Schüler\*innen handlungssicherer fühlt, als bei der Beratung von Kolleg\*innen (A.431-434). B gab an, entsprechend des Gesprächspartners, des Bezugsrahmens und der Situation unterschiedliche, ihr passend erscheinende Kommunikations-Methoden zu nutzen – nicht ausschließlich immer GFK (B.534-536 & 657 & 522). C sagte, dass GFK ihrer pädagogischen Haltung im Unterricht ähnelt und dass sie sie bei Beratungsgesprächen im schulischen, aber auch im privaten und familiären Kontext nutzt. Voraussetzung ist jedoch – nach C – dass alle Gesprächsparteien an einer Kooperation interessiert sind (C.166-177 & 197-201 & 210-227 & 261-277 & 294-301). D hob hervor, dass im Gespräch das Gegenüber die Dynamik angibt. Zudem stellte D einen Unterschied zwischen dem Anwenden von GFK im privaten und beruflichen Rahmen fest. Ihre berufliche Rolle als Beratungslehrerin ist mit einer entsprechenden Erwartung an ihre Kommunikation geknüpft. Im Privaten – so D – gibt es diese Erwartung nicht (D.560-563 & 519-525).

#### Herausforderung GFK: Schwierigkeiten bei der Anwendung der Methode (Kategorie 18)

Interviewpartnerinnen B, C und D nannten verschiedene Schwierigkeiten bei der Anwendung der GFK-Methode. So hoben B und D hervor, dass das Trennen von Beobachtung und Bewertung zwar die Grundlage der GFK darstellt und zugleich schwierig umzusetzen ist (B.129-133 & D.75-77). Außerdem kostet es laut B eine besondere Anstrengungsbereitschaft, Klarheit über die eigene Gesprächsabsicht zu generieren (B.637-640). Zudem wies B darauf hin, dass es ungewohnt ist, Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen (B.291-295).

C führte an, dass es ihr zwar leicht fällt Wünsche und Gefühle anderer wahrzunehmen, ihr jedoch schwer fällt, eigene Wünsche zu erkennen und zu benennen (C.367-382).

D wies darauf hin, dass GFK Übung und Ausdauer braucht und Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen (D.72-75). D betonte, dass GFK keine Formel ist und dass es darauf ankommt die *vier Schritte* in die eigene Sprache zu integrieren (D.339-350) und – so hob D hervor – entsprechend der GFK-Methode zu sagen, was man denkt, was man fühlt und was man will, erfordert Mut (D.355-359).

#### Nennung GFK als Handwerkszeug (Kategorie 19)

Alle Interviewpartnerinnen hoben in der Befragung die unterstützende Wirkung von GFK dadurch hervor, dass sie die GFK-Methode als ein Handwerkzeug (A.169, B. 330, C.484), beziehungsweise D als *Tool* (Englisch für Werkzeug, D.521 & 187-188), bezeichnen. A ergänzte, die GFK sei ein Gerüst (A.337-348) und B beschrieb die Methode zudem als einen Baustein (B.284-306).

## Wunsch (Kategorie 20)

Die Interviewpartnerinnen nutzten das Gespräch, um konkrete Wünsche in Hinblick auf Kommunikation im Schulsystem zu äußern: A betonte, dass sie sich mehr Schulungen in Gesprächsführung und Konfliktmoderation für alle Pädagog\*innen wünscht: „Ich wünschte mir, dass wir, so wie einen Erste-Hilfe-Kurs alle vier Jahre, [...] darin geschult würden – wie führe ich eigentlich sowohl sprachsensibel aber halt auch so empathisch und wertungsfrei ein Gespräch, weil wir müssen so viele Konflikte [...] austragen“ (A.530-533).

B bekräftigte, dass GFK nicht elitär sein darf und schlug vor, dass Schüler\*innen – besonders mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen – schon in der Grundschule die GFK kennenlernen könnten, um sich sprachlich entsprechend ausdrücken zu können (B.717-721). Zugleich sprach sie sich aber dagegen aus Methoden generell für ganzen Schulen zu empfehlen (B.479-487) und sage an anderer Stelle, dass sie es besser findet, wenn man eine hilfreiche Methode für sich findet und die dann auch umsetzt, wenn sie entlastet (B.458-460).

C wünschte sich, dass junge Kolleg\*innen in der Ausbildung besser auf Elterngespräche vorbereitet werden (C.495-499). Außerdem wünschte sie sich Angebote für GFK-Weiterbildungen für das Kollegium, damit die Kolleg\*innen mit den eigenen Ressourcen in Kontakt zu kommen. Sie sagte:

Weil ich glaube, dass im Moment die Schulen so überlastet sind und das ist so ein gestresstes System gerade, wo so viel verloren geht an Gutem eigentlich [...], also wirklich Kollegen, die eigentlich ganz [...] viele tolle Ressourcen hätten, die nicht rankommen an die gerade, weil sie zugeschüttet werden mit Arbeit und das macht eine Unzufriedenheit und die Unzufriedenheit macht gestresst-sein und das macht so zu...“ (C.600-610).

D schlug vor, GFK auch im Fachunterricht zu integrieren, damit es normal wird bedürfnisorientiert zu kommunizieren (D.367-374).

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Befragung der einzelnen Interviewpartnerinnen im Einzelnen miteinander verglichen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse sinnstiftend zusammengefasst.



## 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die oben dargestellten Ergebnisse werden nun in Hinblick auf die Auswirkungen von GFK auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben zusammengefasst:

### Haltung

Die Angaben der Interviewpartnerinnen zu den Auswirkungen der GFK-Methode auf die eigene Haltung lassen sich in Hinblick auf vier Bereiche zusammenfassen, siehe auch Abbildung 6.

#### *1. Bedürfnisorientierung*

Die Anwendung der GFK führt zu einer Bedürfnisorientierung, die zur Folge hat, dass eine Haltung der Verbundenheit mit Gesprächspartner\*innen – auch in Konfliktgesprächen – kreiert und aufrechtgehalten werden kann. Diese Verbundenheit wiederum führt zu einer respektvollen, akzeptierenden und wertschätzenden Haltung – und dementsprechend zu einem deeskalierenden Verhalten.

#### *2. Sicherheit/ Angstfreiheit*

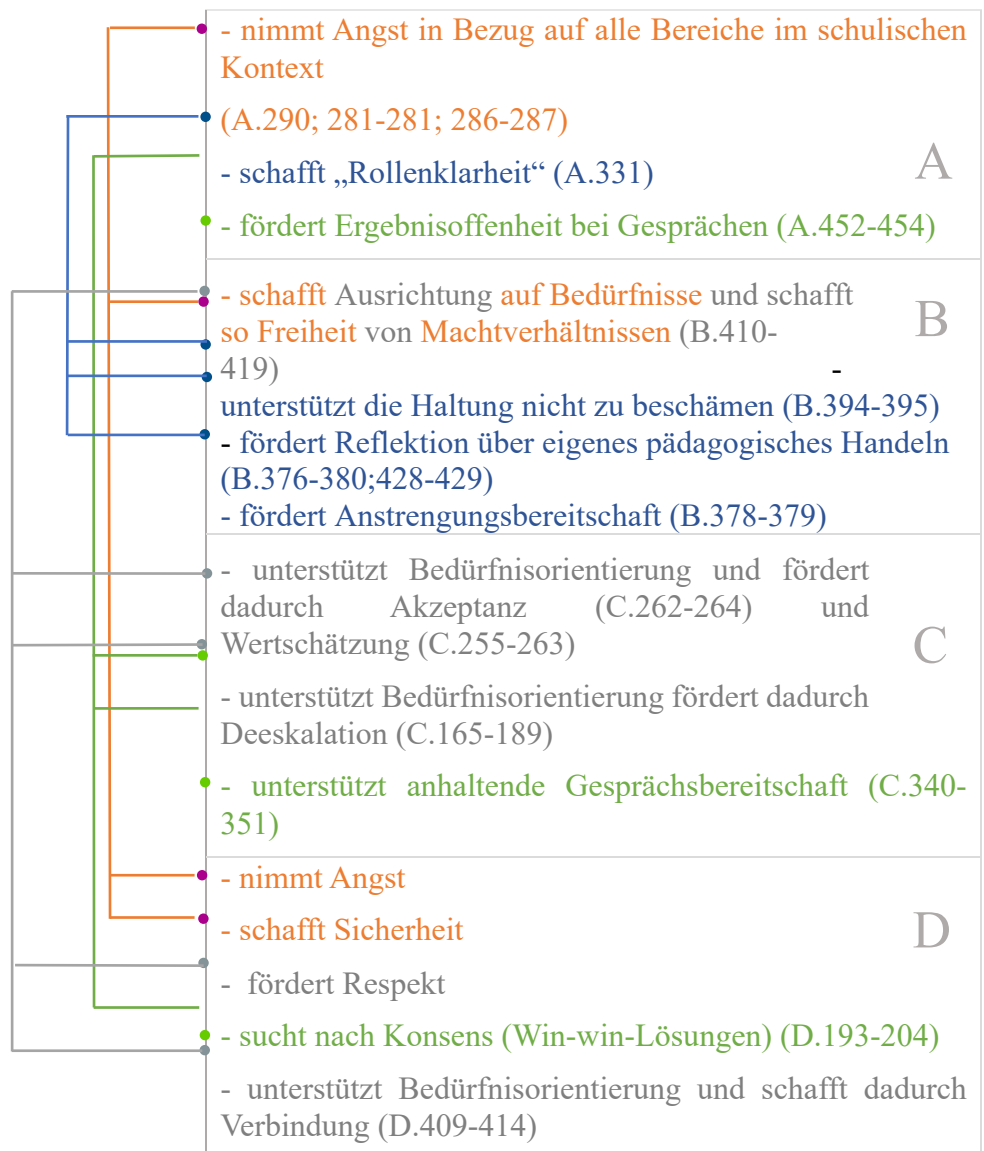
Zudem gaben die Interviewpartnerinnen an, weniger Angst und mehr Sicherheit bei schulischen Konflikt- und Beratungsgesprächen zu erleben. Dies kann zu einem Gefühl von Freiheit führen, das sich ermutigend auf die eigene Haltung auswirkt – auch in Hinblick auf die bewertungsbedingt asymmetrischen Machtverhältnisse im schulischen Kontext.

#### *3. Kommunikations-Verbesserung*

Die Interviewpartnerinnen berichteten zudem von einer ergebnisoffenen Haltung bei Konflikt- und Beratungsgesprächen sowie von anhaltender Gesprächsbereitschaft, wobei sich eher um einen Konsens und um ein deeskalierendes Verhalten bemüht wird.

#### *4. Professionelle Haltung*

Ferner beschrieben die Interviewpartnerinnen, dass die Methode sie bei Konfliktgesprächen einerseits darin unterstützt, eine professionelle Rollenklarheit zu bewahren – etwa nicht zu beschämen und Ergebnisoffen zu bleiben. Zudem wurde von einer Interviewpartnerin explizit darauf hingewiesen, dass die Methode sich eignet, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren.



Bedürfnisorientierung

Sicherheit/  
Angstfreiheit

Professionelle Haltung

Kommunikationsverbesserung

Abbildung 6

Zusammenfassung der Auswirkungen auf die Haltung der interviewten Pädagoginnen, eigene Darstellung.

## Selbstwirksamkeitserleben:

### *1. Bereitschaft für Konflikte*

Die GFK-Methode wurde von den Interviewpartnerinnen als ein Kommunikations-*Werkzeug* bezeichnet, das bei Konflikten als eine konkrete Unterstützung erlebt wird. Die Kenntnis über die GFK-Methode und ihre Anwendung bewirkte eine Zunahme in der Bereitschaft, Konfliktgespräche zu führen.

### *2. Handlungsfähigkeit*

Es wurde von einer gesteigerten Handlungsfähigkeit und über einer Zunahme von Selbstwirksamkeitserleben durch die Nutzung der GFK-Methode bei den Konfliktgesprächen berichtet.

### *3. Kontextabhängigkeit*

Die Interviewpartnerinnen wiesen darauf hin, dass die GFK-Methode sich kontext- und situationsabhängig unterschiedlich auf das Selbstwirksamkeitserleben auswirkt. Sie führten zudem an, dass es auch von der Kooperations- und Gesprächsbereitschaft der jeweiligen Gesprächspartner\*innen abhängig ist.

### *4. Grenzen der GFK*

Die Interviewpartnerinnen berichteten von Situationen hin, bei denen sie erlebt haben, dass die GFK-Methode die Grenzen ihrer Wirksamkeit kommt und sie somit auch keine Unterstützung mehr für das Selbstwirksamkeitserleben darstellt: (1) Bei Situationen akuter körperlicher Gewalt, (2) bei Sprachschwierigkeiten, (3) bei Gesamtkonferenzen und (4) bei fehlender Gesprächsbereitschaft und Unfreiwilligkeit.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse werden im Folgenden miteinander in Bezug gesetzt und in Hinblick auf den theoretischen Hintergrund diskutiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf einerseits die Wirkkraft der *Bedürfnisorientierung* auf die Haltungsentwicklung und das Selbstwirksamkeitserleben und andererseits auf die *Kontextabhängigkeit* der Anwendung von GFK gelegt.

## 6 Diskussion

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Aussagen der Interviewpartnerinnen in Hinblick auf die Frage beleuchtet, welche Auswirkungen die GFK-Methode auf ihre Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben bei schulischen Konflikt- und Beratungsgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern hat. Zudem werden hierfür einige der im vorigen Kapitel dargelegten Ergebnisse als Ausgangspunkt genutzt und im Hinblick auf die im zweiten Kapitel vorgestellten theoretischen Hintergründe diskutiert. Dabei sollen Haltung und Selbstwirksamkeitserleben nicht strikt voneinander getrennt betrachtet werden, sondern ihr Zusammenhang und ihre Wechselwirkung miteinbezogen werden. Einen finalen Stellenwert wird den Ergebnissen der Kategorie *Wunsch* zukommen, da die Interviewpartnerinnen die Gesprächssituation des Interviews genutzt haben, konkrete Vorschläge zu unterbreiten, die sich unmittelbar auf Beratungssituationen im schulischen Kontext beziehen.

Die Interviewpartnerinnen stellten die *Bedürfnisorientierung* der GFK als einen wesentlichen Faktor vor, der sich maßgeblich auf ihre eigene Haltung auswirke. Als Folge dessen beschrieben sie ein Erleben von Verbundenheit, Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz. Dieses Erleben wiederum – sagten sie – wirke sich bei Konflikt- und Beratungssituationen auf das eigene Verhalten deeskalationsorientierend aus. Diese Beschreibungen entsprechen der Theorie der GFK, nach der Bedürfnisse als zentrale Interaktionselemente angenommen werden, denen als „angeborene Triebkräfte“ (Larsson & Hoffmann, 2013) eine positive und lebenserhaltende Funktion zukommt (Rosenberg, 2017a). Die Einschätzung, dass Bedürfnisse etwa Anzeichen für Schwäche, Gier oder Bedürftigkeit sind, wird durch die positive Annahme der GFK umgekehrt (Rosenberg, 2023). Damit erzeugt die GFK eine Aufwertung der Bedürfnisse sowie eine Umkehrung in der Einstellung ihnen gegenüber und in ihrer Bewertung. Dieser *Move* lässt sich argumentativ nachvollziehen und kann – ergänzt durch die humanistisch geprägten Annahmen, dass Menschen nach Entfaltung, Autonomie und zugleich nach Zugehörigkeit streben – ein Gefühl von *Verbindung* bewirken; denn alle Menschen haben Bedürfnisse und genau darin lässt sich *ein* verbindendes Element finden. Im Umgang mit den Bedürfnissen – also den Strategien, die angewendet werden, um Bedürfnisse zu erfüllen – kann es, der GFK-Theorie nach, zu Konflikten kommen, doch die Bedürfnisse selbst sind von den Konflikten ausgenommen (Rosenberg, 2023). Außerdem hat die Ausrichtung auf die Bedürfnisse auch deshalb eine verbindende Wirkung, weil es dadurch gelingen kann, sich darauf zu konzentrieren, *zu verstehen* welche Bedürfnisse ursächlich für ein Verhalten sind. Insofern kann mit Hilfe einer Einstellung die sich an GFK-Annahmen orientiert der Fokus von

einem vordergründig destruktiv erscheinenden Verhalten zu dem zugrundeliegenden Bedürfnis verlagert werden. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass für Interviewpartnerin A die Bedürfnisorientierung der GFK eine grundlegend hilfreiche Einstellung darstellt. Sie schilderte im Interview, dass sie nach der Ausbildung als Beratungslehrerin am meisten Respekt vor Konfliktgesprächen hatte und dass die GFK für sie ein Werkzeug darstellt, das ihr auf mehrfache Weisen hilft: Einerseits ermöglicht es ihr, mit der Einstellung einer Ergebnisoffenheit in ein Beratungs- und Konfliktgespräch zu gehen und zugleich – auch bei eskalierenden Gesprächen – sich wertfrei auf die Gesprächspartner\*innen einzulassen. Sie konnte erleben, wie sich dadurch das Konfliktpotential reduzieren ließ. Andererseits schilderte A, dass sie durch die Bedürfnisorientierung einen direkten Zugang zu ihren *eigenen* Bedürfnissen aufrechterhalten kann und es ihr dadurch leichter fällt eine professionelle Rollenklarheit zu wahren. Damit weist sie darauf hin, dass sie die Bedürfnisorientierung nicht nur dazu nutzt die Bedürfnisse des Gegenübers verstehen zu wollen, sondern auch den Kontakt zu den eigenen Bedürfnissen zu halten. Insofern unterstützt die Bedürfnisorientierung A in ihrer professionellen Haltung als Beraterin auf zweierlei Weise: Einerseits dadurch dass in der professionellen Beratung eine Symmetrie und Neutralität zwischen beratender und ratsuchender Person angestrebt wird (Hertzsch & Dörflinger, 2013; Schnebel, 2017), was besonders in As Funktion als Beratungslehrerin an einem Gymnasium von Bedeutung ist, weil sie auch Schüler\*innen berät, die auf Grund eines Verdachts von Kolleg\*innen in ihre Beratung geschickt werden und nicht, weil sie sich freiwillig dazu entschieden haben. Die schulkontextbedingte Asymmetrie kann auf diese Weise verringert werden und die Gefahr einer möglichen Manipulation in der Beratung lässt sich somit reduzieren. Andererseits unterstützt die Bedürfnisorientierung den Ansatz der klientenzentrierten Beratung nach Carl Rogers, der die Bedeutung der Authentizität der beratenden Person für das Gelingen einer Beratung betont (Rogers & Stevens, 1984).

Interviewpartnerin B gab an, dass die GFK-Methode sie zudem in Beratungssituationen unterstützen würde, sich selbst zu sortieren und gute Fragen zu stellen. Doch sie gab auch an, dass die GFK nur *eine Methode* von vielen ist, die sie in ihr professionelles Handlungsrepertoire aufgenommen hat. Ferner wies B daraufhin, dass die Anwendung der GFK eine Anstrengungsbereitschaft voraussetze. Die Methode ist – laut B – theoretisch zwar leicht nachvollziehbar, zeigt sich aber in der tatsächlichen und alltäglichen Umsetzung deutlich schwieriger. Beispielsweise sagte sie aus, dass der erste Schritt der Vier-Schritt Methode – Beobachtung von Bewertungen zu trennen – ihrer Meinung nach der wesentlichste ist, weil er die Basis für alle weiteren GFK-Schritte wäre und zugleich der am schwersten umzusetzende

sei. Sie sagte an anderer Stelle im Interview, dass sie ganz „anders aufgewachsen“ wäre (B.695). Das kann als Begründung interpretiert werden, warum die Übersetzung der Theorie in die Praxis als so schwierig erlebt wird. Diese Erklärung deckt sich auch mit den Angaben in der Untersuchung von Caroline Bitschnau (2008) wo einige Interviewpartner\*innen, die Anstrengung als eine zu hohe Herausforderung beschreiben, die auch dazu führen kann, sich nicht weiter mit dem GFK-Modell zu beschäftigen.

Interessanterweise sagte B aber auch aus, dass die Anwendung der GFK-Methode eine *zusätzliche* Anstrengungsbereitschaft *freisetzen* würde, von der sie wiederum profitieren kann. Zudem wies B auf die Möglichkeit hin, die GFK-Methode als Unterstützung zur Reflexion des eigenen Handelns zu nutzen. Diese Aussagen sind deshalb auffallend, weil sie auf mehrfache Weise den in Kapitel 2.2.1 vorgestellten theoretischen Zusammenhängen zur Haltungsgenerierung entsprechen: So gilt die *Reflexion* als ein bedeutendes *Transformationsmedium* wenn es darum geht gewohnheitsbedingtes Verhalten in ein selbstbestimmtes und haltungsgenerierendes zu verändern (Schwer et al., 2014). Zudem weist auch Julius Kuhl (2001) darauf hin, dass mit einem Anstieg der Selbststeuerung ein Anstieg an psychologischer Freiheit einhergeht. B beschrieb, dass sie sehr gezielt die Kommunikationsmethoden auswählt, die sie in ihren Beratungsgesprächen einsetzt. Insofern überrascht es nicht, dass sie ein Gefühl von Freiheit als Auswirkung durch Anwendung von GFK angab, denn regelmäßige Reflexion begünstigt die Selbststeuerung und kann einen kreislaufartigen Prozess anstoßen, durch den sich eine persönliche Haltung kontinuierlich weiterentwickeln kann (Hanfstingl, 2014). Es ist annehmbar, dass Bs Reflexionspraxis, ihre Selbststeuerung unterstützt und diese ihr Erleben von Handlungsfreiheit begünstigt. B wies zudem daraufhin, dass sie das Gefühl von Freiheit gerade innerhalb schulischer Machtstrukturen als vorteilhaft bewertet. Sie ergänzt an anderer Stelle, dass man sich im speziellen in der Zusammenarbeit mit Schüler\*innen und in Hinblick auf die Machtstrukturen stets die Frage stellen sollte, warum man als Pädagog\*in etwas tun würde und weist somit auf die Verantwortung des eigenen Verhaltens hin.

B ist, im Vergleich zu den anderen Interviewpartnerinnen, in einer besonderen Beratungssituation, da sie in einem SIBUZ arbeitet und deshalb meist als eine *Externe* – denn sie arbeitet nicht an der Schule an der die Kinder der Eltern sind – mit Eltern Konflikt- und Beratungsgespräche führt. Dieser Umstand kann als unterstützend für die Professionalität ihrer Beratung angenommen werden, da der Abstand zu den schulischen Institutionen möglicherweise eine beratungsförderliche Neutralität begünstigt.

D hingegen berät und unterrichtet an derselben Schule und schilderte das Dilemma, das entstehen kann, wenn Schüler\*innen unfreiwillig in ihre Beratung geschickt werden. Es besteht vor allem darin, eine Gesprächsbereitschaft evozieren und einen Rahmen erzeugen zu wollen, innerhalb dessen ein vertrauensvolles Beratungsgespräch geführt werden kann. Hierin besteht für Beratungslehrer\*innen die besondere Herausforderung – trotz Unfreiwilligkeit eine gute Beziehung zu Schüler\*innen und Eltern aufzubauen und eine Partnerschaftlichkeit zu erzeugen (Will, 2021).

D wies darauf hin, dass Beratungsgespräche besonders dann schwierig sind, wenn Personen sich nicht richtig ausdrücken können und ihnen die Worte für Gefühle und Bedürfnisse fehlen. Sie räumte zudem ein, dass die Schüler\*innen, mit denen sie in der Beratung spricht zwar in ihrer Erzieher\*innenausbildung die GFK-Methode kennengelernt hätten, aber dass eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten nicht ausreichen würde, einen Zugang zu dem entsprechenden Vokabular und eine Veränderung in der Sprachgewohnheit zu erzeugen. Als besonders schwierig empfindet sie Beratungssituationen, bei denen sie Schüler\*innen berät, die „...in einem [...] angstvollen und depressiven Zustand [sind]“ (D.268). Sie beschrieb jedoch, dass sie bei Weiterbildungen Ideen sammelt, die sie bei ihren Beratungen anwenden kann. So nutzt sie bei Beratungen beispielsweise Bilder, Karten und Möbel, um sich einem Problem anzunähern oder Gefühlslagen erfassen zu können. Für D stellt die GFK *die* Methode dar, die ihr eine konkrete Handlungssicherheit gibt und sie dabei unterstützt angstfrei und sicher als Beratungslehrerin zu arbeiten. Wie B hob allerdings auch D hervor, dass die GFK-Methode in der Umsetzung nicht leicht ist und betonte, dass sie eine Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen erfordere. Sie gab von sich an, dass sie den Eindruck hätte, die Methode verinnerlicht zu haben und dass sie trotzdem eine Kontextabhängigkeit ausmachen könnte. So sagte sie, dass sie den Eindruck hätte, dass die beruflichen Erwartungen an sie als Beratungslehrerin, sie darin unterstützen würde in der Schule ausdauernd „on alert“ zu sein (D.538), um die GFK-Methode konsequent anzuwenden. Wohingegen sie feststellt, dass sie im Privaten, wo sie sich nicht wechselnden Herausforderungen ausgesetzt fühlt, leichter in alte, GFK-unkonforme Kommunikationsmuster zurückfällt. Insofern wirkt sich für sie die GFK unterstützend hauptsächlich auf das berufliche Selbstwirksamkeitserleben aus. Auch A beschrieb, dass die GFK sich darin auswirkt, dass sie sich bei Herausforderungen handlungssicherer fühlt. Allerdings wies sie daraufhin, dass es Situationen – auch im schulischen Kontext – gibt, wo der Nutzen von GFK sich als begrenzt zeigt. Sie sagte, dass in Situationen von akuter physischer und psychischer Gewalt die GFK-Methode nicht mehr ausreicht, sondern schützend gehandelt werden müsste, auch ohne darüber ein Wort verlieren zu können. Diese Aussage ist

beachtenswert, da sie einen Anlass zur Annahme bietet, dass unter der GFK-Methode hauptsächlich das Vier-Schritt-System verstanden wird, siehe auch Kapitel 2.4.3. Rosenberg (2017a) stellt jedoch klar, dass die GFK keinesfalls eine Einstellung von *Laissez-faire* darstellt. Das Machtverständnis der GFK unterscheidet strikt zwischen einer *strafenden* und einer *schützenden* Machtanwendung (Rosenberg, 2023), siehe auch Kapitel 2.4.4. Dem entsprechend kann gerade in Situationen akuter Gewalt eine diesbezügliche Ausrichtung unterstützen, nicht bestrafend sondern schützend zu reagieren. Die Einschätzung von A, dass ein schützender Eingriff im Widerspruch zur GFK steht, lässt sich als Hinweis verstehen, dass die GFK einer vertiefenden Auseinandersetzung bedarf, damit sie in ihrer Gänze erfasst und nutzbar wird. Insgesamt fiel bei allen Interviews auf, dass vor allem die vier Schritte der Methode für die GFK als essentiell benannt wurden. Beispielsweise wurde der Begriff der Empathie nur von A explizit genannt, obwohl Rosenberg *Empathie* als Voraussetzung für jede Bedürfniswahrnehmung beschreibt (Rosenberg, 2023). Allerdings wurden die Interviewpartnerinnen durch den Leitfaden auch nur nach den Grundlagen der GFK befragt, die für sie persönlich am essentiellsten sind. Vielleicht – so muss hier angemerkt werden – hat die Fragestellung dazu geführt, dass nur die Aspekte genannt wurden, die individuell am meisten herausfordern oder unterstützen. Bei einer weiteren Befragung sollte ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, zu überprüfen, wie umfassend die GFK-Methode den Interviewpartner\*innen bekannt ist.

Bei der Analyse der Interviews zeigte sich, dass sich C, von den anderen drei Interviewpartnerinnen in zwei wesentlichen Punkten unterschied: *Erstens* gab sie an, hauptsächlich die Schüler\*innen und deren Eltern zu beraten, die in die Klasse gehen, in der sie Klassenlehrerin ist. Zudem ist sie nicht als *Beratungslehrerin* tätig, obwohl sie eine Ausbildung zur systemisch, pädagogischen Beraterin gemacht hat. Daher entspricht ihr aktueller Beratungsauftrag eher dem einer Fachlehrerin und Sonderpädagogin. Beratungslehrer\*innen hingegen haben einen viel stärker psychologisch gefassten Beratungsauftrag als Fachlehrer\*innen (Schnebel, 2017) und es wird ihnen ein zeitlicher Rahmen zugestanden, innerhalb dessen sie Beratungen nicht nur für Schüler\*innen und deren Eltern der eigenen Klasse anbieten, sondern auch für andere Klassen, siehe auch Kapitel 2.1.1. *Zweitens* gab sie an, obwohl die Methode sie sehr beeindruckt hat, sich seit der Wochenendfortbildung, die sie vor sieben Jahren gemacht hat, nicht mehr mit der Methode befasst zu haben. Bei den Ergebnissen der Analyse fiel zudem auf, dass C zwar angab, die GFK-Methode als hilfreich zu bezeichnen und dass sie ihre Einstellung zu Konfliktgesprächen verändert hätte. Jedoch konnte sie nicht klar beantworten, ob sie die GFK-Methode als eine Unterstützung bei



Konfliktgesprächen erlebt und zu der Frage, ob es möglich wäre die GFK-Einstellung einzunehmen und zu bewahren, äußerte sie sich nicht näher. Diese Angaben lassen darauf schließen, dass die GFK-Methode bei C zwar einen starken Eindruck hinterlassen hat, die Methode selbst von C jedoch nicht praktisch im schulischen Alltag praktiziert wird.

Dennoch sind ihre Aussagen dahingehend interessant, als dass sie zeigen, wie problematisch der Zusammenhang von Bewertung und leistungsbezogener Beratung erlebt werden kann. So schilderte C Gespräche mit Eltern ihrer Schüler\*innen bei denen es thematisch um die schulische Weiterentwicklung der Kinder geht. C beschrieb, dass die Eltern vornehmlich in das Lehrer\*innengespräch kommen, um ihre eigenen Erwartungen und Interessen – etwa einen bestimmten Notenschnitt für das eigene Kind – durchzusetzen. C sagte, dass sie selbst das Interesse der Eltern zwar nachvollziehen kann, aber die Sorgen oft überzogen findet und dass ihre pädagogischen Erklärungen bei den Eltern eher auf Unverständnis treffen. Die Beschreibung von C gibt Hinweise darauf, dass die Gespräche nicht leicht verlaufen und von beiden Seiten weder gewinnbringend noch verbindend erlebt werden. Zudem gab C an, dass sie in diesen Situationen die GFK anwenden würde, um eine Distanz zum Gesprächsgeschehen zu entwickeln und um nicht aus dem Blick zu verlieren, was sie selbst in dem Gespräch eigentlich will (C.302-307). Diese Aussagen scheinen fast im Widerspruch zu den Annahmen der GFK zu stehen und unterstreichen die oben formulierte Einschätzung, dass die Methode von C nicht ausreichend verinnerlicht wurde.

Der Fokus soll nun wieder auf die Erkenntnisse zum Einfluss der GFK auf das Selbstwirksamkeitserleben gelegt werden: Bandura (1995) weist darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit aufgrund von mehreren Faktoren gestärkt werden könne – wobei *positive Erfahrungen zu machen* als wirkmächtigster Faktor genannt wird. Die Interviewpartnerinnen gaben alle an, festzustellen, dass sich die Gesprächs- und Beratungssituationen, je nachdem wen sie konkret beraten, stark voneinander unterscheiden, was sich auch auf ihr situatives Selbstwirksamkeitserleben auswirkt. So beschrieb A beispielsweise, dass sie sich deutlich handlungssicherer fühlt, wenn sie bei einem Konfliktgespräch zwischen Schüler\*innen moderiert, als bei einem Gespräch zwischen Kolleg\*innen. Das kann unter anderem auch daran liegen, dass sie deutlich mehr Erfahrungen bei der Konfliktmoderation zwischen Schüler\*innen hat. Es lässt sich demzufolge annehmen, dass das Potential der GFK darin liegt, aufgrund der GFK-Annahmen eine innerliche Ausrichtung anzuzeigen und eine gewisse *Einstellung* einzunehmen.

An dieser Stelle soll auf den Unterschied zwischen den Begriffen *Haltung* und *Einstellung* hingewiesen werden, denn sie werden oft synonym genutzt und das kann zu

Verwirrungen führen. Einstellungen lassen sich temporär einnehmen, Haltungen müssen jedoch als Teil der Identität verstanden werden, die sich nicht leicht und nur langfristig ändern lässt (Meurer, 2019), siehe dazu auch Kapitel 2.2. Demzufolge würde eine Kritik an einer Haltung einer Person auf einen nicht leicht veränderbaren Persönlichkeitsanteil bezogen, wohingegen die Kritik an einer Einstellung auch der kritisierten Person gegenüber einräumt, das eigene Verhalten verändern zu können. Vor dem Hintergrund ließe sich die GFK auch als Einstellungs- und Reflexionswerkszeug mit der PSI-Theorie von Julius Kuhl (2014a) verbinden: Im Intentionsgedächtnis könnte beispielsweise der Vorsatz getroffen werden, bei einem nächsten Konfliktgespräch bedürfnisorientiert zuzuhören. Im System der intuitiven Verhaltenssteuerung wird das Vorhaben versucht umzusetzen. Im Objekterkennungssystem, wird kritisch evaluiert, ob es geklappt hat, die Bedürfnisorientierung aufrecht zu erhalten und im Extensionsgedächtnis werden die Erfahrungen des Gesprächs, die Ergebnisse der kritischen Evaluation mit dem Wissen verknüpft, das über Konfliktgespräche oder GFK hinausgeht. So wird die gemachte Erfahrung verstanden, verinnerlicht und an dieser Stelle könnte – nach Kuhl – die Haltung entwickelt werden. Demnach können konkrete Methoden eine Ausrichtung geben, um einen professionellen Habitus zu entwickeln, der die Bildung einer professionellen Haltung unterstützt – professionell in dem Sinne, als dass sie sich an evidenten Erkenntnissen orientieren (Zierer et al., 2019).

Die GFK-Methode wird von den Interviewpartnerinnen in der schulischen Beratung als hilfreich und unterstützend eingeschätzt. Sie bezeichnen sie auch als *Handwerkszeug*, *Tool*, *Gerüst* und *Baustein*, was als Anzeichen verstanden werden kann, dass sie die GFK als Einstellungshilfe verwenden. Die von den Interviewpartnerinnen beschriebene Kontextabhängigkeit der Umsetzung der GFK kann als ein Hinweis dahingehend verstanden werden, dass es illusorisch ist, die GFK-Annahmen prompt als Haltung zu implementieren. Es kostet Anstrengung, Erfahrung, Reflektion und Zeit um eine Haltung zu entwickeln und zu verändern.

Allerdings sollte nicht ignoriert werden, dass zumindest zwei Interviewpartnerinnen von sich angaben die Methode zu praktizieren, obwohl sie sich länger nicht mehr mit der Methode befasst hatten und obwohl sie nur einige Aspekte der Methode in ihr Handlungsrepertoire übernommen haben. Einerseits lässt sich festhalten, dass auch wenn die Methode nicht gänzlich erfasst wurde, so haben die verstandenen Aspekte für diejenigen Interviewpartnerinnen bereits eine Neuausrichtung in der Einstellung bei Konflikt- und Beratungsgesprächen ermöglicht. Jedoch machen die positiven Aussagen zur konstruktiven Unterstützung durch die GFK-Methode deutlich, dass es wünschenswert wäre, die Forschung über Auswirkungen der GFK

auf die schulische Kommunikation weiterzutreiben. Dafür müsste jedoch sichergestellt werden, dass die Methode in ihrer Ganzheit – zumindest theoretisch – erfasst und praktiziert würde.

Die Interviewpartnerinnen nutzten die Gelegenheit des Interviews, um darauf hinzuweisen, dass sie sich in Hinblick auf schulische Kommunikation mehr Aus- und Weiterbildung wünschen. A formulierte die Idee, dass es ähnlich wie ein Erste-Hilfe-Kurs, eine regelmäßig stattfindende Weiterbildung für sprachensible und wertschätzende Kommunikation geben sollte und ergänzte diesen Wunsch mit der Bemerkung: „...wir müssen so viele Konflikte [...] austragen“ (A.533). Auch C berichtete den Eindruck, dass gerade junge Kolleg\*innen nicht auf Elterngespräche vorbereitete wären und sprach von beobachteten *katastrophalen* Gesprächssituationen. Sie formulierte den Wunsch einer GFK-Fortbildung für das Kollegium – auch damit das Kollegium eine Methode kennenlernen könnte, um mit den eigenen Ressourcen in Kontakt zu kommen, die C aufgrund der hohen Arbeitsbelastung in pädagogischen Handlungsfeldern als verschüttet einschätzt. B und D schlugen vor, GFK auch im Unterricht zu implementieren, damit früh und regelmäßig geübt wird, Bedürfnisse, Gefühle und Bitten zu formulieren.

Diese Wünsche können und sollten als Hinweise verstanden werden, dass der Bedarf von Seiten der Pädagog\*innen groß ist, ihre Beratungs- und Kommunikationstätigkeit zu entwickeln und zu verbessern. Insofern wäre es hilfreich, bereits während der universitären Lehramtsausbildung schulische Kommunikation zum Thema zu machen und auch später regelmäßige Weiterbildungen anzubieten – auch um dem von der KMK (2004) formulierten Beratungsanspruch zu entsprechen.

## 7 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, welche Auswirkungen die Verwendung von GFK auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen bei schulischen Konflikt- und Beratungsgesprächen hat. Dazu wurden vier Pädagoginnen interviewt, die von sich aussagten, die GFK zu verwenden, eine Beratungsweiterbildung absolviert zu haben und beratend im schulischen Kontext tätig zu sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesen Interviews berichtet wurde, dass die Anwendung der GFK-Methode durch ihre Bedürfnisorientierung ein Gefühl von Verbindung erzeugen kann, was sich auf die professionelle Haltung bei schulischen Beratungs- und Konfliktgesprächen positiv auswirkt, da das Erleben von Verbundenheit der Machtasymmetrie in schulischer Beratung entgegenwirkt. Zugleich wurde berichtet, dass GFK nicht nur als unterstützend wahrgenommen wurde, um die Bedürfnisse der

Gesprächspartner\*innen zu verstehen, sondern auch, um eine Verbindung zu den eigenen Bedürfnissen aufrechtzuhalten, was auch als eine Unterstützung für die eigene professionelle Rollenklarheit in Beratungssituationen – und darüber hinaus – beurteilt wurde. Zudem wurde geschildert, dass die GFK-Methode als Unterstützung zur professionellen Reflexion genutzt werden kann, was als ein Hinweis interpretiert werden kann, dass die Verwendung der Methode eine professionelle Haltungsgenerierung begünstigt.

In Hinblick auf das Selbstwirksamkeitserleben wurde geschildert, dass die GFK-Methode als eine praktische Unterstützung – wie ein Handwerkszeug – in Konflikt- und Beratungsgesprächen erlebt wird und dass die Bereitschaft in Konfliktgespräche zu gehen dadurch zunehmen kann. Die Interviewpartnerinnen beschrieben zudem eine Zunahme von erlebter Handlungsfähigkeit in Konflikt- und Beratungssituationen.

Die GFK-Methode wurde von allen Interviewpartnerinnen als eine hilfreiche Methode eingeschätzt, die jedoch eine ausdauernde Anstrengungsbereitschaft voraussetzt. Allerdings wurde berichtet, dass die GFK-Methode kontextabhängig unterschiedlich gut wirkt und dass es Situationen gäbe, in denen die Wirkung gänzlich versage. Auffallend war, dass die Interviewpartnerinnen von sich angaben, die Methode im Schulalltag zu nutzen, doch im Interview zeigte sich auch, dass ihr Wissen über die GFK teilweise lückenhaft war, und vermutet werden muss, dass aufgrund dessen die Methode zum Teil nicht in Gänze bekannt und nutzbar war.

Ferner wurde der Vorschlag gemacht, zwischen den Begriffen Haltung und Einstellung strikt zu unterscheiden. Vor dem Hintergrund, dass die GFK von den Interviewpartnerinnen als Handwerkszeug benannt wurde, erscheint es sinnvoll, sie als Methode aufzufassen, die eine Einstellung bereithält, die das Selbstwirksamkeitserleben konstruktiv unterstützen kann.

Schließlich formulierten die Interviewpartnerinnen den Wunsch, dass es mehr Fort- und Weiterbildungen für Pädagog\*innen in schulischer Kommunikation für alle Beteiligten geben sollte. Den Wunsch zur Vermittlung der GFK-Methode äußerten die interviewten Pädagoginnen darüber hinaus auch für Schüler\*innen.

Diese Ergebnisse sind für alle pädagogischen Akteure von Relevanz, die schulische Beratungs- und Konfliktgespräche führen, sich hierbei oft hilflos fühlen und sich diesbezüglich weiterbilden möchten. Die Ergebnisse zeigen in diesem Punkt einen mehrfachen Nutzen der GFK-Methode auf und dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass die Auseinandersetzung mit dieser Methode gesichert umfassend geschehen müsste, damit es nicht zu Missverständnissen oder gar Fehlformen kommt. Insofern sind die Ergebnisse auch von Bedeutung für diejenigen, die GFK-Weiterbildungen für Lehrer\*innen anbieten und sollten als

ein Hinweis dahingehend gedeutet werden, die Methode keinesfalls verkürzt zu vermitteln. Außerdem können die Ergebnisse für diejenigen von Bedeutung sein, die eruieren, ob die GFK-Methode als Teil in die universitäre Ausbildung von Lehramtsanwärter\*innen integriert werden soll.

Dennoch muss auch auf einige Limitationen in dieser Untersuchung hingewiesen werden: Die Arbeitsbedingungen der Interviewpartnerinnen unterscheiden sich stark voneinander. Eine bessere Vergleichbarkeit hätte es gegeben, wenn beispielsweise alle Interviewpartner\*innen als Beratungslehrer\*innen an Oberstufenzentren tätig gewesen wären. Auch waren die Vorbildungen in der GFK-Methode unterschiedlich umfangreich. Es wäre interessant beispielsweise eine Gruppe von Beratungslehrer\*innen, die alle dieselbe GFK-Fortbildung sowie einen vergleichbaren Wissens- und Erfahrungsstand haben, in Hinblick auf ihre Einschätzungen der Auswirkung auf ihre professionelle Beratungstätigkeit zu befragen. Zudem wurden in dieser Arbeit ausschließlich weibliche Pädagoginnen befragt, was zu einer gewissen Verzerrung der Ergebnisse geführt haben kann. Auch wurden lediglich vier Interviews durchgeführt; insofern ist die Stichprobe der Befragten sehr klein. Eine größere Gruppe von Befragten hätte womöglich zu sehr viel differenzierteren Antworten führen können.

Außerdem wurden die Begriffe Haltung, Einstellung und Überzeugung im Interview synonym genutzt, was zu Verwirrungen geführt haben kann. Leider wurde in den Interviews nicht abgefragt, was die Interviewpartnerinnen im Einzelnen unter diesen Begriffen verstehen. Es erscheint jedoch – für ein besseres Verstehen – von Bedeutung, diese Begriffe zu explizieren. Olaf Meurer (2019) hat einen einordnenden Vorschlag dazu gemacht, der im theoretischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen und auch weiterentwickelt wurde, in anschließenden Untersuchungen sollte dieser Aspekt bei der Planung und Durchführung der Interviews berücksichtigt werden. Dieser Vorschlag besteht darin, darauf zu achten zwischen einer Einstellung und einer Haltung strikt zu unterscheiden. Denn Einstellungen lassen sich temporär einnehmen, Haltungen müssen jedoch als Teil der Identität verstanden werden, die sich nicht leicht und nur langfristig ändern lässt, siehe dazu auch Kapitel 2.2.

Sinnvoll wäre, eine Untersuchung durchzuführen, bei der eine umfangreiche Gruppe von an der GFK-Methode interessierte Lehrer\*innen in einer Langzeitstudie befragt werden. Interessant wäre, die Gruppe aufzuteilen und ihnen unterschiedliche Vertiefungsmodule anzubieten und zu vergleichen, welche sich als am effektivsten erweisen. Auch wäre es sinnvoll mit dem *Fachverband GFK* zu diskutieren, ob und inwieweit die GFK-Methode im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen geschützt werden sollte. Wenn die GFK – wie vom Landesausschuss für Migration (2024) gefordert wurde – als Teil der Lehramtsausbildung

integriert werden soll, so müsste gesichert werden, dass die Methode umfassend vermittelt wird. Außerdem wäre es wichtig in weitergehenden Untersuchungen die Wirksamkeit der Methode zu prüfen, um ihr den Stellenwert in der schulischen Kommunikation zugestehen zu können, den ihr die Interviewpartnerinnen dieser Untersuchung schon jetzt zuschreiben.

## Literaturverzeichnis

- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., & Sauer, D. (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Anders, F. (2023). *Die zehn wichtigsten Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerumfrage-die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-des-deutschen-schulbarometers-juni-2023/>
- Arieli, D., & Abboud Armaly, O. (2023). Nonviolent communication (NVC) based mediation: Practice insight. *Conflict resolution quarterly*, 40(3), 357-366. <https://doi.org/10.1002/crq.21370>
- Aristoteles. (2011). *Nikomachische Ethik*. Rowolt.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Vol. 101). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24604>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In (pp. 1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Baumann, B., Kleinod, M., & Schneickert, C. (2015). Habitustypen. In *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Konstanz: UVK.
- Baumgartner, S. O. C., K.; Thalheim, S. (2015). Empathie als Schlüssel, Theorie und Methode der Gewaltfreien Kommunikation. In Sabine Geiger (Hrsg.), *Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen* (S. 16-70). Weinheim: Beltz.
- Bitschnau, K. I. (2008). *Die Sprache der Giraffen*. Junfermann.
- Statistisches Bundesamt *DESTATIS*. o.D.verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Wanderungen/\\_inhalt.html#](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Wanderungen/_inhalt.html#)
- Bundesministerium, für Familie, Senioren, Frauen, & Jugend (2021). Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826>
- Center for Nonviolent Communication (CNVC). o.D. [https://www.nonviolentcommunication.com/pdf\\_files/about\\_cnvc.pdf](https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/about_cnvc.pdf)
- Center for Nonviolent Communication (2018). *Key Facts About Nonviolent Communication (NVC)*. PuddleDancer Press & Center for Nonviolent Communication. verfügbar unter: [https://www.nonviolentcommunication.com/pdf\\_files/key\\_facts\\_nvc.pdf](https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/key_facts_nvc.pdf)
- Dormann, M. (2019). *Wertschätzende Kommunikation in Schüler-Lehrer-Konflikten*. Logos Verlag.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2023). Kinderarmut in Deutschland. erreichbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228174/f84545059dda8d42b17e419e30c40163/kinderreport-2023-data.pdf>
- easypäd, *Systemische Beratung in pädagogischen Kontexten*. o.D. erreichbar unter: <https://easypaed.de>

- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009). Einführung. In S.Fürstenau, M.Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.13-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.21-49). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, G. (2012). Aufgabe von VertrauenslehrerInnen. Abrufbar unter: <https://www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/Schule/Schulrecht-Infos/SG8.pdf>
- Grothe, K.-D. (2017). Trauma, Flucht und Migration bei Kindern: Welche Auswirkungen hat dies in Kita und Schule und was können diese zur Bewältigung leisten? *Psychoanalytische Familientherapie*, 18(1), (S.61-77). <https://doi.org/10.30820/1616-8836-2017-1-61>
- Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung. (2019). *Zusätzliche Abteilungsleitungen für Hamburgs Schulen*. Erreichbar unter: <https://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/13012286/2019-09-30-bsb-zusaetzliche-schulleitungen/#:~:text=Wer%20eine%20Abteilungsleitung%20übernimmt%2C%20qualifiziert,gute%20neue%20Schulleitungen%20entwickeln%20können.>
- Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (2018). *Tätigkeitsbeschreibung für Beratungslehrkräfte*. Erreichbar unter: <https://li.hamburg.de/resource/blob/626600/51d6a15cb0c53afe9c26aa3320c5b292/pdf-blk-aufgabenbeschreibung-2018-data.pdf>
- Hanfstingl, B. (2019). Haltung von Lehrkräften aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S.53-89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hattie, J., & Beywl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hellwig, C. (2020). *Personenzentriert-integrative Gesprächsführung im Coaching : zuhören – verstehen – intervenieren / Christiane Hellwig* (2. Auflage ed.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29118-1>
- Hertzsch, H., & Dörflinger, E. (2013). Beratung im und für das Schulsystem. In I. Vogl (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S.280-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. erreichbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kolodej, C. E., Susanne. (2022). *Mediation mit Stellvertretung und Gewaltfreie Kommunikation: Von den Möglichkeiten des Miteinander*. Wiesbaden: Springer Gabler Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37834-9>
- Koopman, S., & Seliga, L. (2021). Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. *Peace and conflict studies*, 27(3), 1. <https://doi.org/10.46743/1082-7307/2021.1692>
- Köppe, R. (2022). Der Stellenwert gewaltfreier Kommunikation zur Förderung von Demokratie und Partizipation an Schulen. In *Demokratie und Soziale Arbeit* (S.29-34). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36256-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36256-0_4)



- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA : Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Hogrefe.
- Kuhl, J. (o.D.). *Eine neue Persönlichkeitstheorie*. Erreichbar unter [from https://www.psi-theorie.com](https://www.psi-theorie.com)
- Kuhl, J., & Quirin, M. (2011). Seven steps toward freedom and two ways to lose it. Overcoming limitations of intentionality through self-confrontational coping with stress. *Social psychology (Göttingen)*, 42(1), (S.74-84.). <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000045>
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. (S.107-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* ( S. 153-165). Weinheim: Beltz.
- Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung der GEW BERLIN. (2024). *Mehr Unterstützung für die Schulen statt Verbote*. Abrufbar unter: <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/mehr-unterstuetzung-fuer-die-schulen-statt-verbote>
- Lang, J., & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Eds.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit* (Vol. 21). Verlag Barbara Budrich.
- Larsson, L., & Hoffmann, K. (2013). *42 Schlüsselunterscheidungen in der GFK*. Paderborn: Junfermann.
- Lemme, Martin; Körner, Bruno. *Neue Autorität in der Schule*. Carl-Auer: Heidelberg, 2016
- Lutz, E. V. (2020). *Gewaltfreie Kommunikation als interkulturelle Bildungspraxis*. Berlin: Logos.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1989). Human scale development - an option for the future. *Development dialogue*, 1, 1-80.
- Meurer, O. (2019). Lehrperson werden und sein- es ist schwer zu werden, wer man ist! In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 112-130). Weinheim:Belz.
- Michalski, U., & Lang-Wojtasik, G. (2023). *Gewaltfreie Kommunikation als Forschungsfeld – Stand der Dinge*. Abrufbar unter: [https://dach.gfk-info.de/wp-content/uploads/2023/09/Forschungsstand\\_GFK\\_public\\_2023-05-01.pdf](https://dach.gfk-info.de/wp-content/uploads/2023/09/Forschungsstand_GFK_public_2023-05-01.pdf)
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter
- Neander, K.-D. (2020). Gewaltfreie Kommunikation als "soziale Handlung". *Wege zum Menschen*, 72(6), (S.548). Vandenhoeck & Ruprecht

- Nitsche, V. (2021). *Gewaltfreie Kommunikation in der Grundschule*. Hamburg: Persen Verlag.
- Palmowski, W. (2012). Beratung und Kooperation. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski, & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik : Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (2., aktualisierte Aufl. S. 261-294). Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486714968>
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In (S. 45-65). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_3](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3)
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Ed.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. (Vol. 2., pp. 33-56). Psychosozial-Verlag.
- Rogers, C. (2017). *Der neue Mensch* (11. ed.). Klett-Cotta.
- Rogers, C., & Stevens, B. (1984). *Von Mensch zu Mensch*. Paderborn:Junferman.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Das können wir klären - Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann*. Paderborn: Junferman.
- Rosenberg, M. B. (2011). *Kinder einführend ins Leben begleiten* (3 ed.). Paderborn: Junferman.
- Rosenberg, M. B. (2017). *Gewaltfreie Kommunikation und Macht : in Institutionen, Gesellschaft und Familie / Marshall B. Rosenberg ; aus dem Italienischen von Petra Quast*. Junfermann Verlag. <https://doi.org/urn:nbn:de:101:1-201711271223>
- Rosenberg, M. B. (2017a). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens (Überarbeitete und erweiterte Neuauflage)* (12 Auflage). Paderborn: Junferman.
- Rosenberg, M. B. (2023). *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation: ein Gespräch mit Gabriele Seils* (Vol. 5447). Freiburg: Herder.
- Röthke, M. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation in Beratungsgesprächen*. Kovac.
- Rotter, C., Schülke, C., & Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung? / Carolin Rotter, Carsten Schülke, Christoph Bressler (Hrsg.)* (1. Auflage ed.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern - nötig, machbar, erfolgreich! : Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung / Werner Sacher* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559295>
- Schlosser, A., Paetsch, J., & Sauer, D. (2022). Empirische Arbeit: Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), (S.105-121). <https://doi.org/10.2378/peu2022.art08d>
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten : Beratungskompetenz in der Schule / Stefanie Schnebel* (3. ed.). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59, (S.139-152.)
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). The concept of self-efficacy. *Zeitschrift für Pädagogik*, (S.28-53.)
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrens, B. (2014). Annäherung a das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische empirische

- Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Eds.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifried, S., Janz, F., & Heyl, V. (2016). >>Wie soll das werden?!<< Forderungen, Befürchtungen und Hoffnungen im Kontext von Inklusion. In R. Göppel & B. Rauh (Eds.), *Inklusion: Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (S. 179-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Splett, J. (2010). *Deutsches Wortfamilienwörterbuch: Analyse der Wortfamilienstrukturen der deutschen Gegenwartssprache, zugleich Grundlegung einer zukünftigen Strukturgeschichte des deutschen Wortschatzes* (1 ed.). De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110217469>
- Storch, J., Morgenegg, C., Storch, M., & Kuhl, J. (2016). *Ich blicks*. Bern: Hogrefe.
- Strasser, J. (2022). Diskussion: Von der Überzeugung zum Handeln - der lange Weg zur Professionalisierung schulischer Beratung. Diskussion der Beiträge zum Themenheft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), (S.138-143).  
<https://doi.org/10.2378/peu2022.art14d>
- Sung, J., & Kweon, Y. (2022). Effects of a Nonviolent Communication-Based Empathy Education Program for Nursing Students: A Quasi-Experimental Pilot Study. *Nursing reports (Pavia, Italy)*, 12(4), 824-835. <https://doi.org/10.3390/nursrep12040080>
- University, K. S. *May 4, 1970*. Kent State University. <https://www.kent.edu/may-4-1970>
- Wagner, P. (2018). Problemlagen und Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Jugendlichen sowie deren Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), (S.252-274).
- Weckert, A., & Oboth, M. (2017). *Der Tanz auf dem Vulkan* (2.Auflage.). Paderborn:Junferman.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. G. Wildfeuer (Eds.), *Neues Handbuch Philosophischer Grundbegriffe* (S 1774-1804). Karl Alber.
- Wilfert, K. (2020). *Beratung und Gesprächsführung für Sonderpädagogen : Hintergrundwissen, Übungen und Vorlagen für den Schulalltag / Kathrin Wilfert* (1. Auflage ed.). Hamburg: Persen Verlag
- Will, J. C. (2021). *Haltung als Sozialität im Widerstreit [electronic resource] : Psychosoziale Beratung zwischen Ethischem und Politischem / Jakob Christoph Will* (1. Auflage ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zierer, K., Weckend, D., & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Eds.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (pp. 14-29). Weinheim: Beltz Juventa.



## Anhang


### Fragebogen

Episodisches Interview zur Untersuchung: Auswirkungen von GFK auf die Haltung und das Selbstwirksamkeitserleben von beratenden Pädagog\*innen bei Konfliktgesprächen. Zur Ansicht ist der originale Fragebogen. Das Obstkorb-Icon war ein Zeichen, dass an dieser Stelle eine kleine Pause eingelegt werden könnte und dass ein neuer Abschnitt in der Befragung beginnt.

Formulierung:	Worum geht es?
<p><b>Einleitung</b></p> <p>„<b>Vielen Dank</b>, dass Sie sich bereit erklärt haben, das Interview mit mir durchzuführen. Ich möchte noch einmal kurz darauf hinweisen, dass alles, was Sie hier sagst und äußerst natürlich <b>vertraulich behandelt</b> wird und außerdem haben Sie auch jeder Zeit die Möglichkeit das Gespräch abzurechen.</p> <p>Wir brauchen ungefähr 60 Minuten- hoffe, das ist zeitlich OK für Sie?</p> <p>Ich habe einen Leitfaden und werde mir bei unserem Gespräch Notizen machen.</p> <p>Haben Sie vielleicht noch <b>Fragen</b> zum Ablauf?</p> <p>Dann würde ich jetzt starten:</p> <p>Wie Sie wissen, befrage ich mehrere beratende Lehrer*innen die im schulischen Kontext öfter Konfliktgespräche mit Schüler*innen und oder auch deren Eltern durchführen müssen.“</p>	<p><b>Einleitung</b></p> <p>Rahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Danken</li><li>• Vertraulicher Umgang mit Äußerungen</li></ul> <p>60 Min</p> <p>Notizen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fragen?</li><li>• beratende Lehrer*innen</li><li>• Konfliktgespräche</li><li>• Schüler*innen</li><li>• Eltern</li></ul>


<p><b>1a.Kontext</b></p> <p>„Würden Sie mir zu Beginn kurz schildern, wie Sie beratend im schulischen Kontext tätig sind?“</p>	<p><b>1a.Kontext</b></p> <p>Tätigkeit</p> <p>Wie beraten Sie?</p>
<p><b>1b.Kontext</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>„Können Sie mir grob ein relativ typisches <b>Beispiel</b> für ein übliches Konfliktgespräch geben, das Sie regelmäßig mit <b>Schüler*inne</b> oder <b>Jugendlichen</b> führen müssen?“</p> <p><b>1b1.Kontext</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Und können Sie mir ein <b>Beispiel</b> für typisches Konfliktgespräch mit <b>Eltern</b> schildern</p>	<p><b>1b.Kontext</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Beispiel</p> <p>Beschreibung für Konfliktgespräch Schüler*innen</p> <p><b>1b1.Kontext</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Beispiel</p> <p>Beschreibung für Konfliktgespräch Eltern</p>
<p>„Danke, nun konnte ich mir ein Bild davon machen, wo und wie Sie beratend tätig sind“.</p> <p><b>2a. Grundlagen</b></p> <p>„In dieser <b>Befragung</b> soll es im Folgenden darum gehen, in wie fern Sie die Methode der GFK nach Marshall Rosenberg als unterstützend erleben.</p> <p>→ Mich würde zunächst interessieren, <b>wie</b> Sie von GFK erfahren haben, bitte erzählen ein bisschen (was waren die Bedingungen, der Umstand..)…”</p> <p>→ „<b>Wann</b> war das ungefähr, vor wieviel Jahren?“</p>	<p>„Danke, nun konnte ich mir ein Bild davon machen, wo und wie Du arbeitest“.</p> <p><b>2a. Grundlagen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie GFK kennengelernt</li> <li>• Wann</li> </ul>


<p style="text-align: right;"><b>2b. Grundlagen</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Episode</b></p> <p>→ „Die GFK umfasst ja vielfältige Kommunikationsprozesse und mich interessiert nun, was für Sie hierbei besonders wichtig ist. Daher möchte ich Sie bitten, sich vorzustellen, dass Sie jemandem, der noch nie etwas von der GFK gehört hat, erklären müsstest, was <b>das Wesentliche</b> daran ist?</p> <p>Es geht mir nicht darum Wissen abzufragen, sondern zu erfahren, was für Dich besonders wichtig ist. <b>Es gibt hier also kein richtig und kein falsch... einfach mal drauf los...</b> </p>	<p style="text-align: right;"><b>2b. Grundlagen</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Episode</b></p> <p>Grundlagen der GFK in eigenen Worten</p> <p>einer Freundin vorstellen </p> <p>das Wesentliche</p> <p>gibt kein richtig, kein falsch</p>
<p><b>2c. Grundlagen</b></p> <p>... ich fasse mal zusammen, ob ich das richtig verstanden habe....</p> <p>ich habe verstanden, dass Sie ..... als <b>das wesentlichste Element</b>/die wesentlichsten Elemente der GFK einschätzen. Ist das so richtig?“</p>	<p><b>2c. Grundlagen</b></p> <p>Zusammenfassung von mir</p>
<p><b>2d. Grundlagen</b></p> <p>Können Sie mir noch kurz erläutern, warum Sie..... als die wesentlichsten Element verstehen?</p>	<p><b>2d. Grundlagen</b></p> <p>Empathie, Bedürfnis, vier Schritte in der Kommunikation: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitten, (Wahrnehmen vom Bewertung trennen), humanistisches Menschenbild: wir wollen uns gegenseitig</p>

	<p>unsere Bedürfnisse befriedigen, Gefühle benennen, kennen, ausdrücken, Bedürfnisse sind global= alle Menschen haben die selben...</p> <p>Begründung nachfragen</p> <p>warum ..... das Wesentlichste des Prozesses???</p>
<p style="text-align: right;"><b>2e. Grundlagen</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Episode</b></p> <p>• „Können Sie mir vielleicht eine Beobachtung/Situation schildern, in der Sie selber .....(Aspekt von GFK) als besonders(UN-) <b>wesentlich</b> erlebt haben?“</p>	<p style="text-align: right;"><b>2e. Grundlagen</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Episode</b> Situation / Beobachtung</p> <p>.....(Aspekt von GFK)</p> <p>Warum war in Beobachtung (UN-) <b>wesentlich</b> ?</p>
<p><b>2f. Grundlagen</b></p> <p>„Welche Rolle spielt die GFK in Ihrem beruflichen Alltag?“</p> <p><b>2f1 Grundlagen</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>„Gibt es unterschiedliche Situationen, in denen Sie die GFK anwenden? Können Sie Beispiele nennen, was fällt Ihnen so ein....?“</p>	<p><b>2f. Grundlagen</b></p> <p>Bedeutung für Alltag</p> <p><b>2f1 Grundlagen</b></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Anwendungssituationen</p>
 <p>DANKE bis hier hin.</p> <p>Möchten Sie vielleicht etwas zu dem eben Erzählten noch <b>ergänzen</b> ?</p>	<p>Pause Luft holen, atmen und nachfragen.</p>

<p><b>3a Haltung</b></p> <p>Würden Sie sagen, dass die <b>Beschäftigung mit der GFK</b> Ihre <b>Einstellung</b> zu Konfliktgesprächen generell <b>verändert</b> hat?</p>	<p><b>3a Haltung</b></p> <p>Wirkt GFK auf eigene Einstellung?</p>
<p><b>3b Haltung</b></p> <p>In wie fern kann die GFK die <b>eigene Haltung</b> in schulischen Konfliktgesprächen <b>stützen</b> – oder kann die GFK das überhaupt?</p>	<p><b>3b Haltung</b></p> <p>Wirkt GFK positiv auf eigene Haltung?</p>
<p><b>3c</b> <span style="float: right;"><b>Haltung</b></span></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Können Sie eine Situation schildern, bei der Sie sagen würden, dass die GFK Ihnen in einem Beratungsgespräch geholfen hat, die eigene Haltung zu bewahren?</p> <p>Oder</p> <p>Wo ist es Ihnen <b>nicht</b> gelungen?</p>	<p><b>3c</b> <span style="float: right;"><b>Haltung</b></span></p> <p><b>Episode</b></p> <p>Beispiel für Wirkung von GFK</p>
<p><b>3c1 Haltung</b></p> <p><b>Ist es hilfreich, sich von der GFK in Konfliktgesprächen leiten zu lassen?</b></p>	<p><b>3c1 Haltung</b></p> <p>GFK hilfreich?</p>
<p><b>3d Haltung</b></p> <p>Kann es einem gelingen die Haltung der GFK zu bewahren?</p>	<p><b>3d Haltung</b></p> <p>Gelingt es GFK-Haltung zu bewahren?</p>
<p><b>3d1 Haltung</b></p> <p>Kann/ könnte das jeder/jedem gelingen?</p>	<p><b>3d1 Haltung</b></p>



<p><b>3d2 Haltung</b></p> <p>Was braucht es dafür, damit es jedem gelingen kann?</p>  <p>DANKE bis hier hin</p> <p>Möchten Sie vielleicht etwas zu dem eben erzählten noch <b>ergänzen</b> ?</p>	<p>Kann jeder GFK praktizieren?</p> <p>Pause Luft holen, atmen und nachfragen.</p>
<p><b>4a Selbstwirksamkeit</b></p> <p>Kann die GFK-Methode einem in Konfliktgesprächen ein <b>verlässliches Gefühl von Handlungsfähigkeit</b> geben?</p>	<p><b>4a Selbstwirksamkeit</b></p> <p>verlässlich?</p>
<p><b>4a1 Selbstwirksamkeit</b></p> <p>...auch wenn sich der Gesprächsverlauf schwierig gestaltet?</p>	<p><b>4a1 Selbstwirksamkeit</b></p> <p>Auch wenn es schwierig ist?</p>
<p><b>4b Selbstwirksamkeit</b></p> <p>Hat sich Ihre Bereitschaft in Konfliktgespräche zu gehen generell verändert, seitdem Sie die GFK-Methode kennen?</p>	<p><b>4b Selbstwirksamkeit</b></p> <p>Hat GFK Bereitschaft verändert?</p>
<p><b>4b1 Selbstwirksamkeit</b></p> <p>In wie fern hat sich denn die Bereitschaft konkret verändert?</p>	<p><b>4b1 Selbstwirksamkeit</b></p> <p>Wie?</p>

<p>4b2 Selbstwirksamkeit</p> <p><b>Episode</b></p> <p>Können Sie an einem Beispiel deutlich machen, wie sich Ihre Bereitschaft in Konflikt- und Beratungsgespräche zu gehen durch die GFK-Methode verändert hat?</p> <p>Früher habe ich oft... aber jetzt ist es so...</p>	<p>4b2 Selbstwirksamkeit</p> <p><b>Episode</b></p> <p>Vergleich vor GFK und nach GFK</p>
<p>4c Selbstwirksamkeit</p> <p>Würden Sie die GFK-Methode generell als eine wirksame Unterstützung bei Konfliktgesprächen im schulischen Kontext empfehlen?</p>	<p>4c Selbstwirksamkeit</p> <p>GFK- generell empfehlenswert?</p>
<p>4c1 Selbstwirksamkeit</p> <p>Warum würdest Sie die GFK-Methode nicht empfehlen?</p>	<p>4c1 Selbstwirksamkeit</p> <p>Warum ist GFK nicht empfehlenswert?</p>
	
<p><b>Abschluss</b></p> <p>Wir sind nun bereits am Ende des Interviews... Gibt es noch etwas, was Sie in Bezug auf das Besprochene wichtig finden zu erwähnen?</p>	<p>Was ist noch wichtig?</p>
<p>Vielen Dank</p> <p>Vielen herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, Mühe und Zeit.</p>	

## Codebook

### Codebuch

#### 8.1. Master-GFK&Haltung &SWK.mx22

### Codesystem

1 Grundlagen/ Beratende Pädagoginnen: 0 Hintergrundinformationen	0
1.1 Ausbildung zur Beratung	8
1.2 Hintergrundinformation LK	16
1.3 Angaben Beratungstätigkeit	21
1.3.1 Besondere Herausforderung in Beratung	7
1.3.2 Eltern und Schüler*innen als Gesprächspartner*innen	36
1.3.3 Zielgruppe der Beratung	3
1.3.4 Beispiel Beratungstätigkeit	9
1.4 persönlicher Zugang zu GFK	12
2 Essenzielle der GFK	40
2.1 GFK hören klappt	1
2.2 GFK in Aktion in Schule: Beispiele	17
2.3 Beispiel für Essenziell- nicht Schule	2
3 Selbstwirksamkeitserleben & Handlungsfähigkeit	0
3.1 Alter und Erfahrung als Faktor für SWK	4
3.2 GFK: Veränderte Bereitschaft für Konfliktgespräche	4
3.3 GFK Auswirkung auf Selbstwirksamkeit/ Handlungsfähigkeit	18
3.4 GFK Empfehlen für SWK	5
3.5 GFK: Unterstützung bei Konfliktgesprächen	5
3.6 GFK: Methode erzeugt Handlungsfähigkeit	4
3.7 GFK: Wann ist GFK ineffektiv	8

4 Nennung GFK als Handwerkszeug/Tool	7
5 Haltung	0
5.1 GFK: Auswirkung von GFK auf Haltung	13
5.1.1 GFK: Unterstützung für Haltung	6
5.1.1.1 GFK: stützt (professionelle) Haltung	5
5.1.2 GFK: Auswirkungen auf Haltung	9
5.2 GFK: veränderte Einstellung zu Konfliktgesprächen	4
5.3 GFK: ist sie grundsätzlich hilfreich	5
5.4 GFK: GFK-Einstellung einnehmbar?	6
5.4.1 Bedingungen GFK Einstellung zu entwickeln	5
5.4.2 Bedingungen, GFK nutzen zu können	10
5.4.3 Grenzen der Haltung der GFK	4
6 Kontextabhängigkeit	17
7 Herausforderung GFK	14
8 Wunsch: Verbesserung Kommunikation in der Schule	7
8.1 GFK als Weiterbildung für alle in Schule	15
8.1.1 Lehrkraft als Modell/Vorbild	4
9 GFK in der schulischen Beratung	0
9.1 Arbeitsbedingung Schule & GFK in Beratung	0
9.1.1 Besonderheit System Schule	4
9.1.2 Zeit haben, brauchen	4
9.2 GFK verinnerlicht	2
9.3 GFK verdeckt - nicht offengelegt	2
9.4 Grenzen der GFK	10
9.5 Situationen für GFK empfehlenswert?	7
9.6 Zusammenhang von GFK mit anderen Methoden/ Theorien	12
9.6.1 Neue Autorität & GFK	4
9.7 Als GFK beschrieben, ist aber kein GFK	7

9.7.1 Als nicht GFK beschrieben, ist aber GFK. 2

9.8 Vorurteil GFK & Unklar was es bedeutet 2

## 1 Grundlagen/ Beratende Pädagoginnen: Hintergrundinformationen

### Informationen zu Interview-Partner\*innen

#### 1.1 Ausbildung zur Beratung

Welche Formen der Weiterbildung wurden gemacht?

#### 1.2 Hintergrundinformation LK

Wo arbeitet LK? (Schulform)

Welche Fächer?

Angaben zu Arbeitszeit für Beratungszeit- im Verhältnis zur Unterrichtszeit. und mehr.

#### 1.3 Angaben Beratungstätigkeit

Welche Ausbildung zu Beratungslehrkraft wurde gemacht?

Seit wann berät LK?

Angaben zu aktuellen Beratungstätigkeiten: Wie wird beraten?

##### 1.3.1 Besondere Herausforderung in Beratung

Von Interviewpartnerinnen als besondere Herausforderung geschilderte Situation in Beratung

##### 1.3.2 Eltern und Schüler\*innen als Gesprächspartner\*innen

Wie antworten die Interviewpartner\*innen auf explizite Fragen nach Konflikt- und Beratungsgespräche mit Schüler\*innen und Eltern? Wie schätzen sie diese Zielgruppe im Gespräch ein? Unterscheiden sie sich von anderen Gesprächspartner\*innen?

##### 1.3.3 Zielgruppe der Beratung

Wer profitiert von Beratung der Interviewpartnerin im schulischen Kontext?

##### 1.3.4 Beispiel Beratungstätigkeit

beschriebene Beispiele für Beratungstätigkeiten

#### 1.4 persönlicher Zugang zu GFK

Wie wurde GFK kennengelernt?

Wurde eine Ausbildung (Weiterbildung) in GFK gemacht?

Was für eine Ausbildung in GFK gibt es?

## 2 Essenzielle der GFK

Subjektives Verständnis der Interviewpartnerinnen von GFK: Was ist das "Wichtigste" das "Essentielle" der GFK?

### 2.1 GFK hören klappt

Wenn eine negative Äußerung über GFK in Bedürfniswahrnehmung übersetzt wird.

### 2.2 GFK in Aktion in Schule: Beispiele

Beispiele, wann GFK in Schule eingesetzt wird (erfolgreich, nützlich).

### 2.3 Beispiel für Essenziell- nicht Schule

Beispiele, wann GFK außerhalb von Schule eingesetzt wird (erfolgreich, nützlich).

## 3 Selbstwirksamkeitserleben & Handlungsfähigkeit

### 3.1 Alter und Erfahrung als Faktor für SWK

Alter und Erfahrung relevant für SWK-Erleben

### 3.2 GFK: Veränderte Bereitschaft für Konfliktgespräche

Einschätzung, ob die Kenntnis über die GFK ganz grundsätzlich die Bereitschaft geändert hat in Konfliktgespräche zu gehen. Ja/ nein/ zum Teil

### 3.3 GFK Auswirkung auf Selbstwirksamkeit/ Handlungsfähigkeit

Einschätzung: GFK wirkt sich konstruktiv auf SWK-Erleben (Handlungsfähigkeit) aus: Ja oder nein bzw.- wie?

### 3.4 GFK Empfehlen für SWK

Würden Interviewpartnerinnen GFK als unterstützende Methode für Selbstwirksamkeitserleben empfehlen?

### 3.5 GFK: Unterstützung bei Konfliktgesprächen

Wird GFK als eine Unterstützung erfahren oder eingeschätzt? Ja/ nein/ zum Teil.

### 3.6 GFK: Methode erzeugt Handlungsfähigkeit

Eingeschätzte Auswirkung von GFK auf Handlungsfähigkeit: Ja/ nein/ zum Teil.

### 3.7 GFK: Wann ist GFK ineffektiv

Umstände oder Situationen, bei denen GFK nicht "reicht" oder als nutzlos oder ineffektiv wahrgenommen wird.

#### 4 Nennung GFK als Handwerkszeug/Tool

Wann/ Wie oft wird GFK als Handwerkszeug genannt? (Von allen?)

#### 5 Haltung

##### 5.1 GFK: Auswirkung von GFK auf Haltung

Einschätzung von Auswirkungen von GFK auf eigene Haltung.

##### 5.1.1 GFK: Unterstützung für Haltung

Einschätzung, ob GFK eine Unterstützung für die eigene Haltung bei Konfliktgesprächen im schulischen Kontext sei.

##### 5.1.1.1 GFK: stützt (professionelle) Haltung

Kann die GFK die eigene Haltung in Konfliktgesprächen stützen? Ja/ nein/ zum Teil.

##### 5.1.2 GFK: Auswirkungen auf Haltung

Beispiele für Auswirkungen von GFK auf Haltung

##### 5.2 GFK: veränderte Einstellung zu Konfliktgesprächen

Veränderung der Einstellung zu Konflikten durch die Kenntnis von GFK: ja/ nein/ zum Teil

##### 5.3 GFK: ist sie grundsätzlich hilfreich

Einschätzung: Ist es hilfreich sich von GFK leiten zu lassen? Ja/ nein/ zum Teil.

##### 5.4 GFK: GFK-Einstellung einnehmbar?

Kann es gelingen die Haltung der GFK aufrecht zu halten?

##### 5.4.1 Bedingungen GFK Einstellung zu entwickeln

Eingeschätzte Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um eine GFK-Haltung entwickeln zu können.

##### 5.4.2 Bedingungen, GFK nutzen zu können

Angaben darüber, wie GFK nutzbar wird, was eine LK tun muss, um GFK nutzen zu können.

##### 5.4.3 Grenzen der Haltung der GFK

Was erschwert die Haltung der GFK, was macht es unmöglich diese Haltung zu bewahren?

#### 6 Kontextabhängigkeit

Interessanterweise beschreiben einige, dass die Handlungsfähigkeit von Gegenüber abhängt. (Die gleiche Sprache, aber auch wie gut kann man sich ausdrücken).

#### 7 Herausforderung GFK

Subjektiv empfundene Schwierigkeiten mit der Methode GFK. Wann, warum und wie es schwierig ist GFK umzusetzen.

## 8 Wunsch: Verbesserung Kommunikation in der Schule

Interviewpartnerinnen nutzten das Gespräch, um Wünsche für das Schulsystem zu äußern. (in Bezug auf Kommunikation)

### 8.1 GFK als Weiterbildung für alle in Schule

Visionen oder Gedanken zur Schulung von GFK innerhalb von Schule

#### 8.1.1 Lehrkraft als Modell/Vorbild

Lehrer\*innen als Vorbilder für GFK- Einschätzung der Interviewpartnerinnen.

## 9 GFK in der schulischen Beratung

Einschätzungen über den Nutzen von GFK in der schulischen Beratung. Auch ergänzende und überraschende Aspekte

### 9.1 Arbeitsbedingung Schule & GFK in Beratung

Besonderheiten schulischer Beratung und Konfliktgespräche in Schule unter Verwendung von GFK

#### 9.1.1 Besonderheit System Schule

Als besonderes empfundene Merkmale in der Arbeit in Schule:

#### 9.1.2 Zeit haben, brauchen

Zeit als Bedingung für GFK. GFK braucht Zeit und das fehlt oft.

### 9.2 GFK verinnerlicht

Interview Partnerin macht GFK automatisch

### 9.3 GFK verdeckt - nicht offengelegt

GFK kommt oft gestelzt rüber und provoziert Menschen, weil es eine gehemmte Kommunikation ist, in solchen Zusammenhängen, ist es unangenehm GFK offensichtlich zu praktizieren, dann macht D. es zB verdeckt

### 9.4 Grenzen der GFK

Situationen, wo GFK nicht wirkt oder als nicht nützlich oder zu schwach erlebt wird.

### 9.5 Situationen für GFK empfehlenswert?

Ist GFK in Schule zu empfehlen? Ja/ nein/ zum Teil

### 9.6 Zusammenhang von GFK mit anderen Methoden/ Theorien

Wird GFK in Zusammenhang mit anderen Methoden und Theorien in Verbindung gebracht?



### 9.6.1 Neue Autorität & GFK

GFK wird mit „Neuer Autorität“ assoziiert.

### 9.7 Als GFK beschrieben, ist aber kein GFK

Beispiele, die von Interviewpartnerinnen GFK zugeschrieben werden, aber die Beschreibung entspricht nicht dem Modell vom M. Rosenberg oder ist sehr einseitig – sehr missverständlich.

#### 9.7.1 Als nicht GFK beschrieben, ist aber GFK.

Situationen oder Handlungen, die beschrieben werde, als das Gegenteil von GFK – aber eigentlich der GFK zuzuordnen sind.

### 9.8 Vorurteil GFK & Unklar was es bedeutet

Interviewpartnerinnen äußerten sich kritisch zum Begriff *Gewaltfrei*: *Es sei* ein schwieriger, unklarer Begriff, das klingt nach lasch und lari fari etc.