

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 24

Carina Tillack, Janina Fetzer,
Natalie Fischer (Hrsg.)

Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2

Soziokulturelle und schulische Einflüsse
auf pädagogische Beziehungen



Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2

Band 24 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-77-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1433-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Carina Tillack, Janina Fetzner, Natalie Fischer
(Hrsg.)

Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2

Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf
pädagogische Beziehungen

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2014

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	7
----------------------	---

I. EINLEITENDE KAPITEL

Schule – Ort der Begegnung, Stätte des Menschseins? <i>Ulrike Lichtinger</i>	11
--	----

Soziales Lernen, Disziplin und Schulkultur <i>Karin Frey</i>	35
--	----

Soziales Lernen in der Schule: der Compassion-Ansatz <i>Margit Stein</i>	49
--	----

Dyadic trust relations between teachers and students – an empirical study about conditions and effects of perceived trustworthiness in the classroom from a differential perspective <i>Jörg Schulte-Pelkum/Martin K.W. Schweer/Beate Pollak</i>	70
--	----

II. SOZIALE BEZIEHUNGEN IN VERSCHIEDENEN SCHULFORMEN

Beziehungen in der Ganztagschule – aus Sicht von Lehrkräften und Schüler/innen <i>Ulrike Popp</i>	88
---	----

Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) <i>Hans Peter Kuhn/Natalie Fischer</i>	106
---	-----

Soziale Kompetenzen von Montessori-Schülern am Ende der Sekundarstufe I – ein Vergleich mit Schülern an Regelschulen <i>Marius Diekmann/Sabine Gruehn</i>	121
---	-----

III. UNTERRICHTSGESTALTUNG

Fördert kooperatives Lernen die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern? <i>Susanne Jurkowski/Karolina Möbus</i>	144
Die Rolle von Klassenklima und Rückmeldungen für Selbstkonzept, Motivation und Leseleistung bei Kindern im Grundschulunterricht – Ergebnisse aus einer empirischen Studie <i>Frank Hellmich/Fabian Hoya</i>	163
Durch das Formulieren von Zielen mit Lernenden in Beziehung kommen, Motivation fördern und Ressourcen wecken <i>Christoph Maitzen</i>	186
Leistungsbewertung im Offenen Unterricht <i>Nicola Hericks</i>	196

IV. SOZIOKULTURELLE EINFLÜSSE

Welche Rolle spielt die elterliche Motivation für die Schulleistung der Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft am Ende der vierten Jahrgangsstufe? <i>Valérie-D. Berner/Alison E. F. Benbow/Andreas Hartinger/Christof Zoelch/Sonja R. Bieg/Markus Dresel</i>	214
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – eine besondere Beziehung? <i>Carolin Rotter</i>	237
Zum Einfluss schulischer Beziehungen auf die Identifikation türkischstämmiger Jugendlicher mit Deutschland - Ergebnisse einer bundesweiten Schülerbefragung <i>Katharina Stoll/Susann Prätör</i>	254

VORWORT

Pädagogische Bezüge sind ohne die Thematisierung von Beziehungsverhältnissen undenkbar – seien es in erster Linie die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern jeweils untereinander, auch hinsichtlich Eltern, Schulleitungen, Schulaufsicht, Lehrerbildnern u.v.m.¹

Das Thema ‚*Beziehungen in Schule und Unterricht*‘ verweist auf die Interaktion verschiedener Personengruppen innerhalb eines pädagogisch bestimmten organisatorischen Zusammenhangs. Die Beziehungen zwischen verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteuren realisieren sich zumeist in einem institutionellen Kontext, der Ausdruck von Macht und Gegenmacht, von Freiraum und Verrechtlichung sowie von Individualisierung und Gleichbehandlung ist.

Die konkreten Beziehungen vor diesem institutionellen Hintergrund werden von den beteiligten Akteuren in Abhängigkeit von Interessenslage, Bedeutungszuweisung, persönlicher Biografie und sozialer Lage unterschiedlich gesehen.

Eine einheitliche Definition des Begriffs „Beziehung“ im Kontext von Schule und Unterricht zu finden, scheint aktuell auch aus den Perspektiven verschiedener Theorierichtungen und Forschungsdisziplinen problematisch zu sein. Daher soll das Thema sowohl aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven als auch vom Standpunkt unterschiedlicher Akteure und Gruppen aus der pädagogischen Praxis beleuchtet werden.

Der vorliegende Band (Teil 2)² der Reihe „*Beziehungen in Schule und Unterricht*“ fokussiert Beiträge zum Thema „*Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*“. Die Beiträge nehmen in diesem Zusammenhang Gelingensbedingungen pädagogischer Beziehungen unter Einbezug von Perspektiven aus sowohl der Bildungspraxis als auch der Bildungsforschung in den Fokus. Dabei werden neben Einflüssen der Schul- und Unterrichtskultur auf die erlebte Beziehungsqualität auch Zusammenhänge mit dem soziokulturellen Hintergrund der Akteure thematisiert.

Die einleitenden Kapitel (Abschnitt I) liefern die Grundlage für die Annahme, dass institutionelle und individuelle Hintergrundmerkmale eine wichtige Rolle für die Ausgestaltung und das Erleben der Beziehungsqualität in der Schule spielen. *Lichtinger* geht in ihrem Beitrag nicht nur der Frage individueller Voraussetzungen der Beziehungsgestaltung auf Seiten der Lehrkräfte nach, u.a. mit Rückgriffen auf die Beziehungsdidaktik und die Kommunikationswissenschaft, sondern thematisiert auch Zusammenhänge zwischen Raum- und Beziehungsgestaltung. Eine stärker institutionelle Perspektive nimmt *Frey* ein, indem sie soziales Lernen bzw. Disziplinprobleme in Bezug zur Schulkultur setzt und einen entsprechenden Schulentwicklungsansatz aufzeigt. Auch bei dem von *Stein* vorgestellten Compassion-Ansatz handelt es sich um eine Maßnahme auf Schulebene, die durch den Einbezug von

¹ Der Lesbarkeit halber wird auf eine durchgängige Benennung beider Geschlechter verzichtet.

² Die vorliegenden Aufsätze in den Bänden „*Beziehungen in Schule und Unterricht*“, Teil 1-3, basieren auf z.T. etwas modifizierten Beiträgen der Ausgabe 9/2014 der Online-Zeitschrift *Schulpädagogik-heute* (www.schulpaedagogik-heute.de).

Schulpraktika die Lebensweltorientierung in der Schule erhöht. Der Ansatz beruht auf dem Zusammenhang zwischen Engagement und sozialem Lernen von Schüler/innen und bietet somit eine Chance für die Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule. *Schulte-Pelkum et al.* stellen demgegenüber stärker die individuelle Perspektive in den Mittelpunkt und untersuchen Unterschiede der beziehungs-gestaltenden Merkmale zwischen Schüler/innen und Lehrkräften.

Die nächsten Abschnitte widmen sich den Einflüssen von Hintergrund- und Gestaltungsmerkmale auf unterschiedlichen Ebenen (Schule, Unterricht/Klasse, Individuum) auf die Beziehungsqualität und das soziale Lernen in der Schule.

Zunächst (Abschnitt II) werden Einflüsse von Organisations- und Strukturmerkmalen der Schule auf die Schüler-Lehrer-Beziehung thematisiert. Die ersten beiden Beiträge nehmen die Ganztagschule als besondere Organisationsform in den Blick. Dabei referiert *Popp* die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur erlebten Beziehungsqualität in einer stark verzahnten Ganztagschule in Österreich. *Kuhn & Fischer* berichten Resultate der längsschnittlichen großangelegten quantitativen Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, u.a. zum Einfluss der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schüler-Betreuer-Beziehung auf Motivation und Sozialverhalten. *Diekmann & Gruehn* fokussieren die Chancen reformpädagogisch orientierter Schulmodelle für das soziale Lernen und stellen anhand einer Befragungsstudie Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen der Beziehungsqualität an Montessori-Schulen mit vergleichsweise hohen sozialen Kompetenzen bei den Schüler/innen her.

Im folgenden Abschnitt (III) des vorliegenden Bandes werden Gestaltungsmerkmale des Unterrichts und das Klassenklima mit dem sozialen Lernen und der Beziehungsqualität in Verbindung gebracht. *Jurkowski & Möbus* untersuchen kooperative Lernmethoden im Vergleich mit Einzelarbeit im Unterricht. *Hellmich & Hoya* fokussieren das Klassenklima und positives vs. negatives Feedback der Lehrkraft als Bedingungen für Motivation und Selbstkonzept von Grundschulkindern und decken komplexe Zusammenhänge auf. *Maitzen* berichtet Erfahrungen aus der Schulpraxis: Das selbständige Formulieren von Zielen im Fach Mathematik durch die Schüler/innen im Dialog mit dem Lehrer bietet demnach eine Chance für die Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung. *Hericks* stellt Überlegungen zum Einfluss der Art der Leistungsbewertung auf die Beziehungsqualität an, indem sie alternative Formen der Bewertung für den offenen Unterricht aufzeigt.

Der letzte Abschnitt (IV) widmet sich den individuellen Hintergrundmerkmalen, die die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflussen können. Im Beitrag von *Berner et al.* werden sozio-ökonomisches Kapital und Migrationshintergrund als Bedingungen der elterlichen motivationalen Praxis untersucht und Einflüsse auf die Zeugnisnoten modelliert. Die beiden nächsten Beiträge nehmen die Herkunft der Schüler/innen stärker in den Blick. *Rotter* betrachtet in einer Interviewstudie gezielt die Beziehungen zwischen Lehrkräften mit Migrationshintergrund und ihren Schüler/innen gleicher Herkunft. In der Studie von *Stoll & Prätor* werden Merkmale des Schul- und Klassenklimas mit der Identifikation türkischstämmiger Jugendlicher mit Deutschland in Zusammenhang gebracht.

Insgesamt gibt der vorliegende Band einen Einblick in schulische und individuelle Einflüsse auf pädagogische Beziehungen und deren Auswirkungen. Durch die Betrachtung spezifischer Ausschnitte des komplexen Schulalltags in den Einzelkapiteln kommen wir Bedingungsfaktoren und Wirkungen schulischer Beziehungsqualität ein Stück weit auf die Spur. Dies bietet viele Implikationen für die Schulpraxis.

Natalie Fischer

I.

EINLEITENDE KAPITEL

Schule – Ort der Begegnung, Stätte des Menschseins?

Ulrike Lichtinger

Zusammenfassung: Nach ihrem Traum von Schule gefragt, wünschen sich Schüler, Eltern und Lehrer Schule oft als Begegnungszentrum, von dem aus sternförmig Räume für gemeinsames und individuelles Lernen abgehen (Burow 2011, 157). Diese Raumvision deutet das gewünschte – und vielleicht auch benötigte – inhaltliche Zentrum von Schule an: Im Mittelpunkt steht die Begegnung, die Begegnung von Menschen, Lehrenden und Lernenden, die miteinander schulische Lebenssituationen gestalten, in Beziehungen zueinander und miteinander lernen. Damit tritt das Institutionelle von Schule zu Gunsten des Lebenswirklichen in den Hintergrund, kommt der Grundform der Situation, in der den Menschen alles begegnet, eine zentrale Bedeutung zu. Erst in ihr zeigt sich Leben, können Menschen – in der Schule Lehrende und Lernende – durch Begegnungen Beziehungen erfahren und gestalten. Der vorliegende Artikel geht von dieser Grundvorstellung aus, stellt daher die Grundform der Situation aus philosophisch-pädagogischer Perspektive vor und geht insbesondere darauf ein, inwiefern Schulen Orte menschlicher Begegnung sind. Ob die pädagogische Begegnung in der Schule eine Sonderform darstellt, wird im Kontext eines Verständnisses von Beziehung und (schulischer) Beziehungsgestaltung diskutiert, das zudem den Diskurs um Wertschätzung und Anerkennung berücksichtigt. Im zweiten Teil werden wichtige Elemente für eine sinnstiftende Beziehungsgestaltung in der Schule unter Rückgriff auf Beziehungsdidaktik und Kommunikationswissenschaften – insbesondere Kinesik und Proxemik – vorgestellt.

Schlüsselworte: Situation, Begegnung, Beziehung

Schools – places of encounter, sites of humanity?

Abstract: Asked about their ideal school students, parents and teachers often describe a rotunda with a central area for encounter and rooms for individual and concreative learning star shaped around (Burow 2011, 157). This vision shows the center of school (wished or needed): encounter - encounter of humans, teachers and learners, who create life situations in school contexts together and learn in diverse relationships. Thus, the institutional side of school backs out in favor of real life; its elementary form, the life situation, gains in importance. Life can only appear in situations as well as encounters and relations – also in schools - can only be experienced in situations. The present article is based on this idea and introduces the basic form of the situation in a philosophical and pedagogical perspective and deals more specifically with the question to what extent schools are places of human encounter. Whether the educational encounter in school is a special form, is discussed in the context of relationships in schools, which also takes into account the discourse on appreciation and recognition. In the second part important elements for a meaningful relationship formation in the schools are presented referring to didactics in relationship and communication theory - especially kinesics and proxemics.

Keywords: situation, encounter, relation

Zum Glück in der Begegnung

„Das Glück der Menschen liegt nicht in Geld und Gut,
sondern es liegt in einem Herzen,
das eine wahrhafte Liebe und Zufriedenheit hat.“
(Adolf Kolping)

Im 18., 19. und zum Teil auch noch im 20. Jahrhundert setzten sich Pädagogen und Philosophen dafür ein, den Wert von Bildung und Erziehung am erreichten Glück der Kinder zu messen. Gedacht wurde hierbei an *Lernen mit Lust*, die *Bewahrung eines fröhlichen Herzens* (Kant nach Overhoff 2009, 255), *eine eigene Veredlung und Vervollkommnung* sowie *Menschenliebe* (Bahrdt 1785/1980, 49 nach Burow 2011, 15). Glück wurde als pädagogische Leitkategorie von Bildung und Erziehung postuliert, geriet aber schließlich aufgrund eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs in Vergessenheit (Burow 2011, 15-31). Doch scheint – vor allem in der zweiten Dekade des neuen Jahrtausends – die Frage nach dem Glück in der Schule aktueller denn je. So skizziert Burow mit seiner *Positiven Pädagogik* sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Dabei spielt, so seine Erkenntnis, in erster Linie ein wertschätzender Umgang der Lehrenden und Lernenden in der Schule eine entscheidende Rolle (Burow 2011). Bohnsack stellt anhand einer Vielzahl vorliegender empirischer Daten in *Wie Schüler die Schule erleben* die aktuellen Mängel an Humanität in Schulen vor und zeichnet am Ende Konturen einer alternativen Schule, die von Anerkennung geprägt ist und auf personale Stärke von Kindern und Jugendlichen abzielt (Bohnsack 2013). In *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* verweist auch Annedore Prengel auf die große Bedeutung des anerkennenden Umgangs von Pädagogen mit Lernenden für deren Wohlergehen und ihre Leistungen (Prengel 2013) – eine Erkenntnis, die u.a. auch durch die Neurowissenschaften bestätigt wird (Bauer 2006).

Was brauchen wir also zum Schulglück? Druck? Konkurrenz? Auslese? In Burows Arbeit mit Zukunftswerkstätten zeigt sich, dass Schüler, Lehrer, Eltern und Studierende nach ihrem Traum von Schule gefragt, sich Schule vielfach anders wünschen, als sie heute gelebt wird. Fernab vom „Paradigma des messenden Vergleichs“ (Burow 2011,18) stellen sie sich den Ort Schule als rundes Begegnungszentrum vor, von dem aus sternförmig Lernräume abgehen – Pavillions in freundlichen Farben, lichtdurchflutet, mit Naturraum, Pflanzen und Tieren, eine Schule geöffnet zum Stadtteil, mit Künstlern und Handwerkern als Unterrichtende, in lebenswirklichen Projekten, die die soziale Umwelt verändern (ebd.,157). Die beschriebene Raumvision deutet das gewünschte Zentrum von Schule an: Im Mittelpunkt steht die Begegnung, die Begegnung von Menschen, Lehrenden und Lernenden, die miteinander schulische Lebenssituationen gestalten, in Beziehungen zueinander und miteinander lernen. In einer solchen Betrachtung verliert Schule ihr „typisch schulisches Gesicht“, ist zunächst Lebensraum, dann erst auch Lern- und Unterrichtsraum. Klassenzimmer verschwinden, an ihre Stelle treten Funktionsräume, die individuelles und gemeinsames Leben und Lernen möglich machen. Das Institutionelle von Schule tritt zu Gunsten des Lebenswirklichen in den Hintergrund,

das System ordnet sich neu. Hierbei kommt der realen, lebendigen Situation, in der dem Menschen alles begegnet, eine zentrale Bedeutung zu. In ihr erst zeigt sich Leben, können Menschen durch Begegnungen Beziehungen erfahren. Auch Schule gestaltet sich in solch konkreten Situationen aus. Daher wird es im Folgenden zunächst darum gehen, die *Grundform der Situation* eingehender zu betrachten sowie das Phänomen der *Begegnung* zu klären und ihr Verhältnis zu *Beziehung* darzustellen. Im Kontext von Beziehung werden zudem Aspekte von Beziehungsgestaltung vorgestellt.

Inwiefern die pädagogische Begegnung eine Sonderform der Begegnung darstellt und wie Beziehungen in der Schule gelebt werden können, wird diskutiert, eine eigene Stellungnahme dazu angeboten. Die sich aus dem Diskurs ergebenden Konsequenzen münden in die Darstellung einer Beziehungsdidaktik, die als notwendiges Planungsinstrument für gemeinsames schulisches Leben und Lernen genutzt und aufgrund der Unplanbarkeit von Lebenssituationen zugleich auch wieder aufgegeben wird. Ein angemessener Umgang mit dem Oszillationsprozess zwischen Planung und Freigabe erfordert neben den klassischen Handlungskompetenzen weitere Grundkulturen, zu denen zuletzt Vorschläge eingebracht werden.

1. Erste Klärungen zu Situation – Begegnung – Beziehung

1.1 Die Grundform der Situation

„Alles, was uns begegnet,
begegnet uns in der Grundform der Situation.“
(Rombach 1993, 145)

Menschliches Sein ist auf das Mitsein Anderer angewiesen. Der Mensch lebt, lernt und wächst in Konkreation (Rombach 1993, 127) – im gemeinsamen Sein und Wirken mit anderen (Girg 2007, 258). Dieses Zusammenwirken ist integraler Bestandteil jeglicher Lebenssituationen, die sich nach Aussagen des Strukturanthropologen Rombach von vorneherein vollständig und ungetrennt, einmalig und dynamisch ereignen. Er konstatiert dazu allumfassend: „Alles, was uns begegnet, begegnet uns in der Grundform der Situation“ (Rombach 1993 145). Nach Girg (2007) stecken in dieser Kernaussage drei zentrale Grundaspekte: Zum einen verweist das Pronomen „uns“ darauf, dass uns Menschen jede Situation als Begegnungssituation zukommt, innerhalb der wir zur Aktivität des Begegnens mit anderen, mit Tieren, Pflanzen und Dingen, mit den Phänomenen des Lebens, aufgefordert sind. In sich permanent wandelnden Situationen erleben wir Menschen eine unaufhörliche Involviertheit mit sich ständig verändernden Relationen (Girg 2007, 123). Zweitens beschreibt dieses „uns“ eine Einladung zur ungetrennten Sicht auf die Situation. Diese stellt so zunächst eine *Wir-Situation* mit dem apriorischen Grundcharakter des Gemeinsamen dar, verbunden mit einer Relativierung des Ichs (ebd.). Darüber hinaus trägt sie

schließlich die Kennzeichnung *alles*, „einer allesumfassenden, universellen Lebenswelt“ (ebd., 114), in der sich das Ganze am Einzelnen versammelt, einmalig in einer spezifischen Konstellation aufscheint. Die Situation erweist sich damit als komplexe „Situationskarte“ (Rombach, 1993, 409), in der Wir-Situation, Ich-Situation, Du-Situation, die geschichtliche Situation, die Natur-Situation sowie die Situation des Kosmos unterschieden und gleichzeitig als miteinander verwoben wahrgenommen, verstanden und gelebt werden. Alles findet sich in der Jetztzeit als unmittelbare Lebenssituation des Einzelnen (Haeffner 2000, 113) und der Gemeinschaft. Mit Blick auf uns Menschen zeigt sich dadurch die Bedeutsamkeit von Individuum und Gemeinschaft zugleich. Der einzelne Mensch nimmt die Situation wahr, nimmt sie mit allen Sinnen in sich auf, er erfährt sie und gestaltet sie allein schon durch seine Anwesenheit mit. Handeln macht die Mitgestaltung explizit. Gleichzeitig kann sich das Individuum nur in der Situation zusammen mit dem Anderen wahrnehmen, d.h. er nimmt das Ganze wahr und macht komplexe personale Erfahrungen, die er verarbeitet und kognitiv kategorisiert, nach *eigen* und *fremd* differenziert. Die Selbstwahrnehmung des Menschen ist allerdings nie eine isolierte, sondern immer schon eine integrale, vollständige. Die Situation ist im Leben von uns Menschen somit etwas Unausweichliches, Unabdingbares. In ihr ist alles enthalten – das, was sich dem Einzelnen gerade zeigt, und als Potentialität auch das, was sich nicht zeigt (Müller 2007, 34) bzw. das Nicht als solches, die Negation der Situation. Jeder Mensch kann sich also nur in Situationen erfahren, erfassen und verstehen (Rombach 1993, 140), ist sich als *Ich in Situationen* gegeben. Genau genommen befindet sich der Mensch auch nicht in der Situation, er *ist* die Situation (Müller 2007, 35), und zwar in dem Sinn, dass er in ihr ist als der durch sie innerlichst Besetzte (Rombach 1993, 145). Die Situation ist damit die eigentliche Grundform menschlichen Daseins (Müller 2007, 35). Sie wird zur individuellen Gegenwart. In ihr lässt der Mensch sich berühren, spürt ein Angesprochensein, was Rombach „Angang“ nennt (Rombach 1993, 154). Und obschon jede Situation komplex und vielschichtig ist, von vorneherein vollständig, ereignet sich in ihr ein spezifischer Angang. Den Menschen, der in der Situation steht, betrifft zwar zunächst grundsätzlich alles in ihr, ist er ja ungetrennt eins mit allen Phänomenen der Situation: „Wir sind die Situation.“ (Rombach 1993, 144). Der Angang ereignet sich aber dennoch spezifisch in ihr, bezeichnet alles das, was der Mensch als zur Situation gehörend ausmacht, als Teil der Situation identifiziert. Der Religionsphilosoph Guardini fasst dies zusammen:

„So bin ich, und aus meiner Initiative lebe ich; gehe voran; stoße auf andere Menschen, die ihrerseits wiederum aus sich gebaut sind, Initiativen haben, auf Dinge, die konkret stehen, seiend, wie sie sind. So geschieht Begegnung. Um mich herum sammelt sich ein Gefüge von Wirklichkeiten, das mich angeht: die Situation.“ (Guardini 1965, 31 nach Müller 2007, 36).

Im integralen Horizont erscheint die Situation im Sinne eines beständigen Situationsflusses als sich permanent wandelnde Orte und Zeiten der Begegnung, der Begegnung im Sinne eines Treffens, das Rombach (1993, 152) zunächst als „Auftreffen von Situation auf Situation“ beschreibt. Dies legt den Schluss nahe, dass hier ei-

ne Bestätigung der Aussage Bubers (1995,12) vorliegt, in der es heißt: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

1.2 Dimensionen von Begegnung

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“
(Buber,1995, 12)

Nach Buber (1995, 32) ist die Biographie eines Menschen das Zwiegespräch als personale Antworten auf die Widerfahrnisse und Aufgaben, die das Leben jedem zuschickt. Solche jeweilige Anrede vollzieht sich für ihn ereignishaft in jeder (Lebens-)Situation, als „Begegnung“ in diesem Augenblick (Bohnsack 2008, 13). So geht in der Begegnung die Auseinandersetzung mit der Welt einher. Es zeigen sich vielfältige Du-Beziehungen, die von Buber nicht nur zwischen Menschen, sondern zunächst zu jedem möglichen Gegenüber gedacht sind (vgl. dazu die Darstellung Bohnsacks 2008, 12) – von materiellen Konkreta wie Dingen, Pflanzen, Tiere bis hin zu geistigen Wesenheiten (Buber 1995, 6). Die zwischenmenschliche Begegnung nimmt jedoch eine besondere Stellung ein. Diese liegt zunächst darin begründet, dass jeder Mensch von Geburt an auf Gemeinschaft, auf Beziehung angelegt ist. „Im Anfang ist die Beziehung“ schreibt Buber (1995, 18). Intersein (Miteinander-Sein) und Konkreation sind solche apriorischen Dimensionen, nach denen der Mensch von Anfang an strebt. Denn durch das In-Beziehung-Treten mit dem „Du“ entsteht das „Ich“ (Buber 1995, 12), „außerhalb der Beziehung existieren weder Ich noch Du“ (Buber 1995, 6). Damit weist Buber der Beziehung eine existentielle Bedeutung für die Entwicklung des Menschen zu – das Einschwingen ins Andere (wie Bohnsack 2008,11 zitiert) und Erkennen des Eigenen am Anderen wird möglich: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1995, 28). Das innerste Wachstum des Selbst vollzieht sich im vergegenwärtigenden Verhältnis (Begegnung) des Menschen zum Anderen (Buber 1978, 36). Das Eigene wird nur über das Fremde oder das Andere bewusst – über Verarbeitungsprozesse werden Relationen zur Welt erkannt. Diese Relationen zeigen abhängig von Bezugssubjekt bzw. -objekt ganz unterschiedliche Charaktere. D.h., der Mensch erlebt sich als Teil eines großen Ganzen, innerhalb dessen verschiedenartige Verhältnisse und Verbundenheiten aufscheinen, was sich auch in Bubers dialogischem Prinzip widerspiegelt (Buber 2006).

Buber unterscheidet zunächst Begegnung von Beziehung, versteht Begegnung als momentanes Ereignis, während Beziehung für ihn einen längerfristigen kontinuierlichen Zusammenhang zwischen dem Menschen und seinem Gegenüber (Mensch, Ding, Pflanze etc.) darstellt. Gleichzeitig sieht er die Begegnung als Lebensprinzip (Buber 1995, 11), indem er – so auch die Erläuterungen Bollnows – betont, dass Leben sich nur in der Gemeinschaft, in der Wechselwirkung mit einem Du entfalten kann (Bollnow 1959, 88).

„Alles wirkliche Leben ist nicht von einem isoliert existierenden Erlebenden her zu begreifen, sondern beruht auf dem Zusammenkommen zweier grundsätzlich gleichberechtigter und gleich mächtiger Wirklichkeiten“ (Bollnow 1959, 88).

Das Leben selber wird so von der Begegnung her gedeutet. Von daher ist Bubers Begegnungsbegriff nahe am Situationsverständnis von Rombach und Girg, die davon ausgehen, dass uns alles, was uns begegnet, in der Situation begegnet. Situationen sind Zeit und Raum der Begegnung. Buber deutet allerdings Begegnung im Sinne eines „Gegenübertretens“, während Rombach und Girg primär das von vorneher ein Gemeinsame, das Integrale sehen.

Ausgehend von Bubers Begegnung in *Ich und Du* (Buber 1995) entwickelt Bollnow in einem Diskurs eine Klärung des zu seiner Zeit stark inflationär benutzten Begegnungsbegriffes und schlägt eine verengte Verwendung vor (Bollnow 1959, 97). Dabei schreibt er dem Terminus einen existentiellen Sinn zu. Begegnung heißt für ihn,

„daß [sic!] der Mensch hier auf etwas stößt, das ihm unvorhergesehen und unvorhersehbar, vielmehr schicksalhaft entgegentritt und das ganz anders ist, als er es in seinen bisherigen Vorstellungen erwartet hatte, und das ihn so zwingt, sich neu zu orientieren“ (ebd., 99).

Der Begegnungsbegriff rückt damit in die Nähe von Tillichs *Kairos* (1926) oder Ottos *Heiligem* (1987). Beide gehen davon aus, dass in solchen Momenten etwas Unerwartetes hereinbricht, sich ein besonderes Ereignis vollzieht, das den Menschen auf die Probe stellt und nachhaltig verändert. Der Ursprung des Unerwarteten wird von den beiden Theologen religiös etikettiert bzw. einer höheren Macht (Gott) zugewiesen. Im Kern dieser Vorstellung steckt der wichtige Gedanke des Berührtseins, den Bollnow für eine echte Begegnung als obligatorisch erachtet. Begegnungen sind für ihn entscheidende Vorgänge, in denen der andere Mensch den Menschen in seinem Kern berührt (Bollnow 1959, 101) und woraus ein „beseligendes Lebensverhältnis zu anderen Menschen erwachsen kann“ (ebd.).

Begegnung ist also zu verstehen als konkreter einzelner „Akt“ (ebd.), als „plötzliches Ereignis“ (ebd.) oder konkrete Situation, in der sich Beziehungen zeigen oder aus der „dauerhafte Lebensverhältnisse“ (ebd.), Beziehungen, erwachsen können, die für das Leben von Menschen entscheidend sind.

1.3 Beziehung – Interpersonalität menschlicher Existenz

„Der Mensch. Für gelingende Beziehungen konstruiert.“
(Bauer 2008, 23)

Das apriorisch Gemeinsame als Paradigma der Integralpädagogik¹ (vgl. 1.1) geht – wie auch Elias (1995) in seiner Zivilisationstheorie beschreibt – davon aus, dass Menschen von vornherein in Beziehung stehen. Menschliches Leben hat zunächst relationalen Charakter. Dabei betont der Soziologe, dass der Mensch kein „homo clausus“ sei. Er ist also kein von der Außenwelt ungetrenntes Wesen, obwohl der menschliche Leib – als Gefäß der Person – den Menschen und sein Innerstes von einer Außenwelt trennt und der Mensch sich bemüht, seine eigene (autonome) Identität zu erfassen (Elias 1995 nach Künkler 2011, 410). Dennoch sieht Elias den Menschen bzw. die Menschen vielmehr als „homines aperti“, Menschen, die schon immer aufeinander bezogen sind, eingebunden in menschliche Relationen. (Elias 1986, 6). Von daher kann sich der Einzelne nur aus und in seinem Zusammenleben mit anderen verstehen (Elias 1994, 91). In Anlehnung an Bubers (2006) dialogisches Prinzip benötigt der Mensch die Gemeinschaft mit Anderen, um sich selbst als Individuum erkennen zu können. Diese Vorstellung stützt auch Elias. Er lehnt ab, dass der Mensch als etwas schon Bestehendes betrachtet werden kann, das sich erst sekundär wandelt. Vielmehr ist jeder Mensch Prozess von Anfang an (Elias 1986, 116). Der Mensch entwickelt sich erst durch und in Beziehungen, zugleich existiert er auch nie außerhalb seiner Beziehungen (Künkler 2011, 412). Hamann (2005, 110) spricht ähnlich im Kontext der zentralen Bedeutung von Beziehungen. Er benennt in seiner pädagogischen Anthropologie ein bedingtes „Aufeinander-bezogen-sein“ und bringt damit ebenfalls die Interpersonalität menschlicher Existenz zum Ausdruck. Da der Mensch ein Wesen des Mitseins ist, vollzieht sich menschliches Leben im Mitsein. Individuelles menschliches Leben zeigt sich dabei für ihn zunächst im Zusammenwirken von Körper, Psychophysis genannt, und Geist (ebd., 114). Die Psychophysis weist dazu zentrale Grundkomponenten menschlicher Existenz – konstituierende Prinzipien – auf, die in den konkreten Lebenssituationen sichtbar werden und auf bzw. in Begegnungen wirken. Dazu gehören die raum-zeitliche Ausdehnung sowie die Gebundenheit an Entwicklungs- und Wachstumsprozesse. Die Psychophysis ist für ihn Grundlage der situativen Verfasstheit, bietet die Möglichkeit zur sinnlichen Erfahrung und bildet den Ausgangspunkt des Reagierens in der Welt und des Wirkens auf ihr. Individuelles menschliches Leben bleibt daher nie ungetrennt oder isoliert von anderen und der Welt, sondern ist stets verwoben mit anderen. Menschliches Sein ist zugleich Mitsein, das sich im gemeinsamen Sein und im Aufeinanderwirken zeigt (ebd., 110). Dieses wechselseitige Aufeinandereinfließen von Menschen geschieht durch Beziehungsgestaltung, die in variationsreicher Form geschehen kann.

¹ Eine integrale Pädagogik wurde 2007 von Ralf Girk in seinem Werk „Die integrale Schule des Menschen. Praxis und Horizonte der Integralpädagogik“ skizziert, ist daher dort ausführlich nachzulesen.

2. Beziehungsgestaltung

„Verstehen heißt,
in die Welt der anderen einzutauchen
– ohne jedoch den Kontakt zu sich selbst zu verlieren.“
(Miller 2011, 105)

2.1 Beziehung durch Kommunikation

Treffen Menschen in Situationen aufeinander, so findet immer Kommunikation statt. Wie allseits bekannt, können sie nicht nicht kommunizieren (Watzlawick 2007, 51), d.h. sie begegnen sich, teilen sich (etwas) mit und gestalten so Beziehungen mit- und zueinander. Mitteilungs- und Beziehungsseite sind – wie hinreichend bekannt – in jeder Kommunikation existent (ebd., 53) und zeigen sich in unterschiedlichster Ausprägung. Nach Schulz von Thun (2008, 30) kann jede Botschaft sowohl beim Sender als auch beim Empfänger vier Seiten haben, vierseitig gepolt sein. Über Feedback und Metakommunikation kann abgesichert werden, auf welcher Ebene (Selbstmitteilung, Beziehung, Sache oder Appell) die Mitteilung gemacht worden bzw. angekommen ist (ebd., 69ff.). Schulz von Thuns *Vier-Seiten-Modell* kann so als Klärungsinstrument dienen und helfen, Kommunikation im Hinblick auf zwischenmenschliche Beziehung zu analysieren. Diese haben nach Miller (2011, 96) fünf Komponenten der Realisierung, die sich in Kommunikationssituationen zeigen:

- Auf Grundlage von *Haltungen und Einstellungen* (1) sowie als Ausdruck von *Empfindungen und Gefühlen* (2) zeigen sich
- in Form von *verbaler und nonverbaler Kommunikation* (3) und
- in der *Kooperation* (4) von Menschen untereinander
- *Tätigkeiten* (5) (was Menschen sich gegenseitig geben).

Der Beziehungsdidaktiker geht davon aus, dass Kommunikationssituationen komplexe Vorgänge in Kreisläufen und Rückkoppelungen sind (ebd., 95). Sie werden geprägt durch die Kommunikationspartner in ihren genetischen Dispositionen, ihrem sozialen Umfeld, ihren eigenen Lebensgeschichten, Erfahrungen und Befindlichkeiten, durch die momentane Situation, ihre Persönlichkeitsstrukturen, Fantasien sowie durch den Kontext, die Art der Beziehung, ihre Sprache und Hörgewohnheiten (Miller 2011, 104f.). Für eine bewusste Kommunikation erscheint daher die Betrachtung der fünf genannten Komponenten sinnvoll und hilfreich. Dies wird in den folgenden Kapiteln geschehen, wobei *Haltungen* und *Gefühle* in 2.2 gemeinsam in Bezug auf den *Anerkennungsdiskurs* betrachtet werden, in 2.3 aufgrund der großen Bedeutung *nonverbaler Kommunikation* der *Kinesik* besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird und sich 2.4 mit *Kooperation in sozialen Netzen* befasst. Welche *Tätigkeiten* sich daraus ergeben, wird schließlich in Bezug auf Schule und Unterricht in Kapitel 3 aufgezeigt werden.

2.2 Wertschätzende Haltung und Gefühl der Zuwendung – ein Anerkennungsdiskurs

Sozialpsychologische Studien (Roth 2008) sowie Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften (Bauer 2006) zeigen, dass Wertschätzung für das Leben eines Menschen von essentieller Bedeutung ist. Sie wirkt nicht nur als Motivationsfaktor für gelingende Denk- und Lernprozesse (Burow 2011, 168), sondern trägt zur Erzeugung von Kohärenz, einem dynamischen Gefühl von (Selbst-)Vertrauen (Antonovsky 1997, 36), bei, und fördert damit aus salutogenetischer Perspektive das Wohlbefinden des Einzelnen (ebd., 123ff.). Dies betont auch Bohnsack (2013, 25). Er benennt als Hauptfaktoren für Wohlbefinden, gesellschaftlich betrachtet, die sozio-ökonomische Situation, Gesundheit sowie befriedigende soziale Beziehungen. Letztere werden u.a. getragen durch *Bestätigung* als *Wertschätzung*. Gemeint ist damit die *Anerkennung* der Person, das Wissen um ein letztes „Getragen-Werden“ (ebd., 237), ein „existentielles Ja-Sagen“ (ebd., 188). Bestätigungen als Ausdruck von Wertschätzung konstituieren wichtige Lebens- und Lernprozesse, die Menschen in ihrer Person stärken und sie unterstützen, in einer unsicheren Welt ihre individuelle Identität zu finden (Fend nach Bohnsack, 235). Nach Honneth (1992) entspricht dies der Entwicklung der individuellen menschlichen Person. Deren Selbstwerdung vollzieht sich dialogisch durch die Anerkennung von Anderen (Honneth 1992). Sie entsteht im interpersonalen Bezug, in dem die Beteiligten sich als besondere und selbstständige Personen anerkennen (ebd., 216). Diese Anerkennung tritt in drei Formen auf, abhängig von der zu Grunde liegenden Selbstbeziehung (Künkler 2011, 497): Wird der Einzelne von anderen als Individuum anerkannt und sind seine Bedürfnisse für andere von einzigartigem Wert, so kann sich dies nach Honneth (1992, 214f.) in der Anerkennungsform der *Fürsorge* oder *Liebe* zeigen. Sie tritt asymmetrisch in familiären, symmetrisch in freundschaftlichen (persönlichen) Beziehungen in Erscheinung. Die zweite Form nennt Honneth *moralischen Respekt* (ebd., 215f.). Er meint damit eine Anerkennung von Personen durch andere, weil sie dieselbe moralische Zurechnungsfähigkeit – Würde – besitzen. Dieser moralische Respekt wird jedem ggf. durch Rechte (vgl. Recht auf Menschenwürde) zugesichert. Wird eine Person und deren Fähigkeit als konstitutiv für eine Gemeinschaft anerkannt, so ist die Anerkennungsform der *Solidarität* oder *Loyalität* ablesbar (ebd., 16). Anerkennung wird damit zum Indikator für die Qualität von Sozialbeziehungen und beschreibt eine absichtsvolle, intentionale Handlung, wengleich Honneth auch von Einstellung oder Haltung spricht (Honneth nach Künkler 2011, 499). Mit Blick auf Millers fünf Komponenten der Realisierung von Beziehungen in Kommunikationssituation (vgl. 2.1) verschwimmen *Haltung* und *Tätigkeit*. *Gefühl* und *Emotionen* schwingen zudem mit. Damit bleibt der Anerkennungs-begriff eher diffus und lässt sich nur schwer von den Termini wie Wertschätzung oder Zuwendung abgrenzen. Auch Prengel (2013) scheint mit den drei Begriffen eher synonym zu arbeiten, wengleich sie im Hinblick auf die komplexen Anforderungen an eine pädagogische Anerkennungstheorie von *Gefühlen der Liebe* (nach Nussbaum 2002, 12), *Empfindungen der Empathie* oder *Empfindung der Fürsorge* (nach Schnabl 2005) spricht (Prengel

2013, 33-34), die der relationalen Kategorie der Anerkennung einen konkreten Ausdruck verleihen. Bohnsack (2008, 12) empfiehlt im pädagogischen Bezug *Liebe* als Begriff zu vermeiden und von *Zuwendung* zu sprechen. Darüber hinaus schreibt er über *Wertschätzung*, die sich in *Bestätigung* äußert, Erfahrungen von Anerkennung möglich macht (Bohnsack 2013, 188), wenngleich *Anerkennungs-* und *Bestätigungsverhältnisse* sehr unterschiedlich gestaltet sein können und von *Anerkennungskulturen* getragen werden (ebd., 189). Es bietet sich an, aus den verschiedenen Spuren für die praktischen Ausführungen im Kapitel 3 eine Begriffsverwendung zu implementieren, die *Anerkennung* als Kategorie begreift, innerhalb derer sich *Wertschätzung* als *Haltung* zuordnet und *Bestätigung* als *Tätigkeit* oder *Anerkennungsform* verstanden wird, um *Gefühlen* wie *Liebe* oder *Zuwendung* Ausdruck zu verleihen.

2.3 Kinesik als kommunikative Wirkmacht

Millers dritte Komponente der Realisierung zwischenmenschlicher Beziehungen umfasst alle Formen von Kommunikation. Nach Fast (2003, 8) sind dies verbale Kommunikation, Paralinguistik und Kinesik. Letztere bezeichnet alle Felder der Körpersprache (ebd.), von Mimik, Gestik bis hin zur Proxemik, welche sich wiederum in Körperhaltung, Körperhöhe und Körperausdruck, Raumnutzung und Distanzzonen aufschlüsseln lässt (Poggendorf 2006, 137). Obgleich schon Ende der 1960er Jahre durch den Kommunikationsforscher Mehrabian ein Wirkverhältnis in der Kommunikation festgestellt wurde, das besagt, dass eine Botschaft zu 7% durch das gesprochene Wort, zu 38% durch Mimik, Stimmlage und Augenkontakt und durch 55% durch die Körperhaltung und -ausdruck gestaltet bzw. empfangen wird (Mehrabian 1967), wird der Kinesik in der Pädagogik bislang noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dennoch scheint es angebracht und notwendig, der *Wissenschaft der Körpersprache* (Fast 2003, 8) Aufmerksamkeit zu schenken, da Kinons, kleinste registrierbare Bewegungen (Bidwhistell nach Fast 2003, 156), – bewusst oder unbewusst genutzt – Aufschluss geben können über dauerhaftere Haltungen und Einstellungen sowie momentane Gefühle und Emotionen (ebd., 9). Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass allen Kinons Bedeutungen innewohnen – wenngleich diese nicht per se einer Nomenklatur unterworfen werden können. In zahlreichen Studien – u.a. durch Birdwhistell (1952) und Hall (1966) – wurden polyvalente Bezüge deutlich, innerhalb derer sozialer Status, ethnische und kulturelle Gegebenheiten sowie situativer Kontext eine entscheidende Rolle spielen.

Nach Hall (1966, 117-123) lassen sich aber dennoch für verschiedene kommunikative Dimensionen relativ allgemeingültige Aussagen formulieren. So stellt das Raumverhalten bzw. die räumliche Konstellation innerhalb einer Kommunikation einen wichtigen Einflussfaktor dar. Vier Distanzzonen lassen sich erkennen, innerhalb derer Menschen agieren und sich mitteilen: die *intime Distanz* (bis 60cm), die *persönliche Distanz* (60 bis 150 cm), die *gesellschaftliche Distanz* (1,5m bis 4m) und die *öffentliche Distanz* (ab 4m) (Hall 1966, 117-123), die wiederum weiter un-

terteilt werden können. Die Distanz, die Menschen in Kommunikationssituationen zueinander aufbauen, ist eine spezielle Art der Mitteilung (Poggendorf 2006, 138) und zeigt zudem die Nähe und Vertrautheit, die sie auf der Beziehungsebene zulassen bzw. die ihnen für das jeweilige relationale Gefüge (meist unbewusst) adäquat erscheint (Fast 2003, 29). So ist die intime Distanz geprägt von starker Nähe; körperlicher Kontakt und Berührungen können stattfinden. Hall weist Kommunikation in dieser Distanzzone Akte wie Liebesspiele, Ringkämpfe, Tröstung und Beschützen zu (Hall 1966, 117). Fast (2003, 30) ergänzt, dass die intime Distanz bei sehr engen Freundschaften und Kindern vorkommt, die sich an Eltern oder Spielkameraden klammern. Obgleich die Nutzung der intimen Distanzzone über die sehr persönlichen Relationen hinaus grundsätzlich als unangebracht erachtet wird, gibt es Situationen, wie z.B. Fahrten in Fahrstühlen, U-Bahnen oder überfüllten Bussen, in denen sie dennoch alltäglich stattfindet. Die menschlichen Körperreaktionen unterscheiden sich dann aber eklatant: Unbeweglichkeit des ganzen Körpers und/oder Anspannung der Muskeln, Arme weitestgehend nah am Körper, den Blick ins Unendliche gerichtet (Hall 1966, 118). Die persönliche Distanz setzt eine spürbare Vertrautheit mit dem anderen voraus (Poggendorf 2006, 138). Der Abstand auf Armlänge prägt dabei die *entfernte persönliche Distanz* (1m bis 1,5m) (Hall 1966, 120) und reicht aus, um dem Gesprächspartner die Hand zu reichen – ein Marker für persönliche Dominanz (Fast 2003, 31). Begegnungen dieser Zone sind meist weniger privater Natur, lassen aber Raum für ein persönliches Gespräch, menschlichen Kontakt (ebd., 32).

Mit abnehmender Vertrautheit werden die Gebiete weiträumiger bzw. je größer der Abstand zum Gesprächspartner desto geringer ist der Bezug – bis hin zur Unverbindlichkeit oder zum Verlust dessen. So kann man in der *entfernten gesellschaftlichen Distanz* (2m bis 4m) noch miteinander reden (Poggendorf 2006, 138), wenngleich hier im allgemeinen unpersönliche Angelegenheiten erledigt werden (Fast 2003, 32), während in der *entfernten öffentlichen Distanz* im Grunde keine Verbindung mehr da ist, die Kommunikation kaum über eine Wahrnehmung, dass der andere da ist, hinausgeht (Poggendorf 2006, 138). Sozial akzeptiertes Verhalten zeigt sich allerdings darüber hinaus stets situativ (vgl. Fahrstuhl) und kulturell etikettiert (Fast 2003, 30) sowie durch Persönlichkeitsmerkmale und Geschlecht geprägt (Poggendorf 2006, 138). So scheinen sich Introvertierte im Vergleich zu Extrovertierten einen größeren persönlichen Raum zu schaffen (Fast 2003, 55) oder Männer mehr Raum zu beanspruchen als Frauen (Poggendorf 2006, 138). Die *stille Sprache* erscheint in nuancierten Variationen (Hall 1966, 131-181), was in interkultureller Kommunikation zu Verständnisschwierigkeiten und Kommunikationsstörungen führen kann.²

² Hall bringt in *The Hidden Dimension* (1966) eine Vielzahl interkultureller Kommunikationssituationen, innerhalb dessen die Schwierigkeiten und Missverständnisse u.a. auf Grundlage der unterschiedlichen Distanzkonzepte augenscheinlich dargelegt werden. So kommen sich Araber in Gesprächen sehr nahe und schauen sich sehr intensiv an, was amerikanischen Männern als feindselig und herausfordernd erscheint (Hall 1966, 161).

Begegnungsräume sind allerdings nicht nur geprägt durch die zwischenmenschlichen körperlichen Abstände, sondern auch durch *Blicke* und *Augenhöhe* (Fast 2003, 137ff.), *Körperhaltung* und *-ausrichtung* (ebd., 115ff.) sowie *Berührung* (ebd., 79ff.).³

2.4 Kooperation – Wirkung sozialer Netze

Durch Kommunikation Beziehung gestalten zielt nach Miller nicht darauf ab, Konsens zu erreichen, sondern vielmehr ein Verstehen und Akzeptieren des jeweils anderen in seinem Sosein und damit Kooperation möglich zu machen (Miller 2011, 106) – ein menschliches Grundbedürfnis. Denn der Mensch ist ein – davon sprechen schon Griechen (*zoon politikon*) (Aristoteles, 1998) und Römer (*animal sociale*) (Seneca 2009) – „auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte[s] Wesen.“ (Bauer 2008, 23). Ihn prägt sein „social brain“ (ebd., 27), soziale Isolation oder Ausgrenzung machen ihn krank. Die gelingende Beziehung zu anderen ist unbewusst eine der zentralen Zielsetzungen und Bemühungen (ebd., 39). Es kann daher nach Prengel die Tatsache, dass Menschen in Beziehungen leben, als „anthropologische Gegebenheit“ (2013, 25) bezeichnet werden. Gelingen Beziehungen nicht oder sind sie gestört, so löst dies – neurobiologisch betrachtet – Unterversorgung in der Ausschüttung der Hormone aus, die unsere Emotionszentren beruhigen (Bauer 2008, 64). Schmerz, Erregung, Angst, Panik, Trauer oder Aggression können die Folge sein (ebd., 65). Auch psychisch und körperlich lässt sich dies häufig wahrnehmen. Zuwendung und Kooperation sind demnach aus drei Gründen notwendige menschliche Grunddispositionen. Erstens sind die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns – wie gerade dargelegt – auf Kooperation und Zuwendung ausgerichtet, zweitens führen Störungen oder Verluste von Kooperation zur Auslösung körperlicher Stresssymptome und drittens verweisen die menschlichen Spiegelneuronen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten sozialer Resonanz (ebd., 71-73). Auch nach Mead, den Begründer der Theorie der Intersubjektivität, entwickelt sich der Mensch nur in der sozialen Interaktion (Mead 2008, 44). Er fordert demnach für alle – auch für Kinder in der Schule – den Modus der Partizipation (ebd., 13), da über soziale Kooperation und Koordination Bedeutungen entstehen. Ergebnisse aus der Netzwerkforschung (Christakis/Fowler 2010) zeigen eine hohe Wirkung sozialer Netze auf individuelles Handeln und individuelle Haltungen. Sie legen zudem nahe, dass soziale Netzwerke im doppelten Sinne auf Menschen und menschliche Gemeinschaften wirken (Burow, 2011, 71). Einerseits schließen sich Menschen mit gleich Dispositionen oder Interessen zusammen, sodass sich diese verstärken, andererseits zeigt sich, dass Menschen und Organisationen zu dem werden, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten (ibid. 159). Sie basieren auf Bedeutungszuschreibungen und ge-

³ Theoretische Ausführungen zu Blick und Augenkontakt finden sich auch in Hall (1966, 65ff.), zu Berührung auf Seite 60-64 sowie auf Beispielebene auch zu Körperausrichtung auf den Seiten 160-162. Poggendorf (2006, 138f.) stellt die drei Bereiche verdichtet in seinem Aufsatz zur Proxemik vor.

nerieren selber Bedeutungen (Prenzel 2013, 38). So betrachtet, bergen soziale Netze großes Potential zur Entfaltung für die Gemeinschaft bedeutender Kulturen und zur Förderung tragfähiger Kooperationen.

3. Schule als Ort der Begegnung

3.1 Die pädagogische Begegnung – eine Sonderform der Begegnung?

„Es gibt keine Sonderform einer pädagogischen Begegnung, sondern nur die menschliche Begegnung schlechthin.“
(Bollnow nach Miller 2011, 28)

Im einleitenden Teil – Kapitel 1 – wird die Bedeutung von Begegnung als situativem Ort der Beziehung deutlich. Begegnung zeigt sich in der Situation als – so Buber – „nicht vorhersehbares Ereignis, aber eine den Menschen tief beglückende Erfahrung“ (Buber nach Bollnow 1959, 89). Die Begegnung entsteht in der Situation, sie ist spontan und offen, entzieht sich jeglicher Planbarkeit und Herstellbarkeit. Begegnungen ereignen sich (Stenger 2007) bzw. widerfahren dem Menschen situationsgebunden (Westphal 2004). Was bedeutet dies für Begegnungen in der Schule? Kann es besondere pädagogische Begegnungen geben? Ausgehend von Bollnow (1959) ist diese Frage aus dem obigen Zitat heraus mit einem Nein zu beantworten. Er konstatiert, dass nur die menschliche Begegnung schlechthin existiere, keine pädagogische Sonderform. Dem ist dann grundsätzlich zuzustimmen, wenn anerkannt wird, dass der Mensch in Situationen ist und anderen in Situationen begegnet. Jede Situation ist dabei eine kosmisch vollständige Lebenssituation, alles wirkt in ihr und erscheint in ihr gleichzeitig, einmalig, einzigartig. „Eine integrale Schule nimmt diese innere Verwobenheit aller Aspekte des lebendigen Wirkens ineinander verschränkt wahr“ (Girg 2007, 202). Die Situation ist zunächst nicht auf eine institutionalisierte Form eines pädagogischen Konstrukts Schule gerichtet (ebd., 200), geht von grundlegenden Ordnungen im Geschehen aus. Schule wird als lebendiges Leben verstanden, dem sich dann institutionelle Ausprägungen dienend beordnen (ebd.).

„Alle Fragen der Struktur, Organisation des Schulsystems, der rechtlichen und administrativen Vorgaben sind weiterhin vorhanden ... [und] haben sich diesem Vorgang [des gemeinsamen Lebens und Lernens] adäquat stützend zuzuordnen“ (ebd., 201).

Lehrer und Schüler stehen demnach in einem Wechselverhältnis, das aus dem Anderssein des jeweils anderen lebt: „Dies ist das Höchste zwischen Mensch und Mensch. Der Schüler ist der Anlass, dass der Lehrer sich versteht, der Lehrer ist Anlass, dass der Schüler sich versteht.“ (Kierkegaard nach Preuß 2001, 154). Die päd-

gogische Aufgabe des Lehrers kann hier im Sinne der Beschreibungen von Preuß wahrgenommen werden: „Wenn ich von Aufgabe rede, dann meine ich das, was mir aufgegeben ist bzw. das ich aufgegeben habe und deshalb annehme“ (ebd., 288). In schulischen Situationen ereignen sich demnach spontane Begegnungen. Diese zeigen konkrete Aufgaben für alle Lernenden – Lehrer und Schüler –, die es dann kreativ zu bearbeiten und auszugestalten gilt. Im Feld der Pädagogik findet also zunächst eine Begegnung von Mensch zu Mensch statt, die alleine schon durch die Tatsache, dass sie sich in einer pädagogischen Situation ereignet, pädagogisch geprägt ist. Schulische Situationen sind zudem in der Regel über Unterrichtsplanung vorausgedacht, Inhalte ausgewählt, Arbeitsformen vorüberlegt, Medien vorbereitet. Akzeptieren wir Watzlawicks Axiom, dass der Beziehungsaspekt in Kommunikationen den Inhalten dominiert (Watzlawick 2007, 56), auch für die Begegnungssituationen in Schule und Unterricht, leitet sich daraus im Rahmen der Unterrichtsplanung die Aufgabe ab, das soziale Beziehungsgefüge primär zu berücksichtigen. Ganz konkret könnte dies als Aufforderung verstanden werden, Begegnungsanlässe zu schaffen und so Begegnung zwischen Lehrkraft und Schüler sowie zwischen Schülern untereinander „herzustellen“. Dabei ist zu bedenken, dass nicht jede Form menschlicher Begegnung in der Schule angemessen ist, die pädagogische Begegnung sich durch angemessene Gefühle, passende Kinesik sowie spezifische Tätigkeiten der Bestätigung in Kommunikation und Interaktion, verstanden als Kooperation, auszeichnet.

Auch wenn Begegnung in der Situation letztendlich immer ungeplant und spontan stattfindet – sich also erst in der Situation als das jeweils ganz spezifische Phänomen zeigt – erscheint eine Planung und Gestaltung von Begegnungsanlässen sinnvoll, die auf theoretischen Grundlagen sowie Handlungsoptionen für das professionelle Handeln einer Lehrkraft in der *pädagogischen Begegnung* verweist.

3.2 Beziehungen in der Schule

Die theoretischen Ausführungen in Kapitel 1.3 lassen die hohe Bedeutung von Beziehungen für menschliche Entwicklung, Lernen und Gesundheit anklingen. Studien aus der Bildungsforschung zeigen allerdings oder legen den Schluss nahe, dass diese im Unterrichtsgeschehen eher wenig beachtet und Partizipation der Schüler – Mitwirkung und Mitbestimmung im Sinne einer echten Kommunikation und Kooperation – zu wenig ge- bzw. erlebt wird. So erkennt Hascher (2004, 215) in einer Befragung von 2000 Schülern zum Wohlbefinden in der Schule die Dominanz negativer Gefühle bei den Dreizehn- bis Siebzehnjährigen und sieht dies darin begründet, dass die Schule Erleben von Kompetenz, Autonomie, Anerkennung und Gerechtigkeit sowie soziale Integration nur ungenügend erfüllt. Randoll befragte im Jahr 1997 Abiturienten auf ihre Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung in Schule und Unterricht. Wenngleich 78% der Befragten dies für wichtig erachteten, sahen nur 25% dies tatsächlich realisiert (Randoll 1997, 40f.). Ähnliche Befunde liegen vor durch Grundmann und Kramer (2002), Krüger (2001), Helsper/Böhme (2002)

und Horstkemper (2010) und werden von Bohnsack (2013) in *Wie Schüler die Schule erleben* differenziert dargestellt. Der Wunsch des Beziehungserlebens und die schulische Wirklichkeit klaffen weit auseinander und belegen, so seine Schlussfolgerung, die Bedeutung von Anerkennung (ebd., 169ff.) sowie die Notwendigkeit von Bestätigung als Wertschätzung (ebd., 188ff.) und Akzeptanz von Schwäche (ebd., 217ff.) in der Schule.

In einem zusammenfassenden Ausblick zeichnet Bohnsack Konturen einer Schule, die Aspekte der personalen Stärkung und Gesundheit (ebd., 234), die Gestaltung der Schule als Lebensraum (ebd., 242f.) sowie den Umgang mit Vielfalt (ebd., 246) in den Blick nimmt und konsequent eine Unterrichtsreform (ebd., 249) einfordert. Schule darf – so sein Postulat – kein bloßes Abbild gesellschaftlicher Zustände und Werthaltungen sein, sondern benötigt eine relative pädagogische Autonomie (ebd., 227), wenn sie nicht nur an Weitergabe der traditionellen Kulturgüter interessiert ist, sondern danach strebt, gemeinsam Zukünftiges zu gestalten. Einer derartigen Reform ist – so Bohnsack – allerdings eine grundsätzliche Frage vorgeschaltet, die Frage nach den Bildungsabsichten von Schule, danach, was für ein Menschenbild schulische Reformbemühungen leiten soll (Bohnsack 2013, 227). Bohnsack fordert auf, sich jenseits aller Gesetze, Regularien und Lehrpläne „an den ureigensten Auftrag von Schule als pädagogischer Institution zu erinnern“ (ebd., 229), zu fragen, was Heranwachsende an institutioneller Hilfestellung brauchen bei ihrer wichtigsten Aufgabe, der Identitätsfindung und Stärkung ihrer Person (ebd.).

Aus integralpädagogischer Perspektive und den Ausführungen zu Beziehung möchte ich dies noch erweitern um das Moment des Konkreativen. Alle an der Schule Beteiligten werden als Mitwirkende und Teilhaber ernst genommen (Girg 2007, 201), jede Schule wird auf ihre individuelle Gestaltung hin befreit, die zunächst Lebensgestaltung ist und gleichzeitig aber auch Beziehungs-, Unterrichts-, Schulgestaltung bleibt (ebd., 202). Sie eröffnet in (relativer) pädagogischer Autonomie⁴ existentielle Lernmöglichkeiten für alle in positiver Gestimmtheit aus den Begegnungen heraus. Dieser Prozess könnte unter Zuhilfenahme der Arbeit mit kreativen Feldern gelingen, die sich – wie bereits angesprochen – an dem Grundsatz orientieren, dass Menschen und Organisationen zu dem werden, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten (Burow 2011, 159).

Eine damit verbundene Unterrichtsentwicklung (als Bottom Up-Prozess durch die Einzellehrkräfte verantwortet) und Unterrichtsreform (als Top Down-Prozess von den Leitungsebenen mit entsprechenden Rahmungen gestützt) orientiert sich konsequenterweise an den dargestellten Ordnungen. Sie stellt die Beziehungsdidaktik einer Sach- bzw. Fachdidaktik voran, schafft Lernanlässe aus und in der Begegnung, die Schülern wie Lehrern ein „Sich Einlassen auf Unvertrautes“ (Rumpf 2002) und „Lernen an Irritationen“ (Rumpf 2009) ermöglichen.

⁴ Der Begriff der relativen pädagogischen Autonomie wird von Bohnsack in Bezug auf Nohl, Weniger, Geißler geprägt. Er meint damit einen gewissen, nach pädagogischen Normen eigenständig gestaltbaren Spielraum für pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht (Bohnsack 2013, 227).

3.3 Beziehungsdidaktik

Für Schule und Unterricht ergibt sich die Notwendigkeit einer Beziehungsdidaktik, wie sie Miller beschreibt, die – so seine Aussage – der Allgemeindidaktik und der Fachdidaktik „eine ebenbürtige Partnerin“ (Miller 2011, 7) ist. Dies bestätigt im Grunde auch Hatties (2013) Metastudie. Er stellt in seiner Untersuchung fest, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht an Lehrpersonen erinnern, weil „sie Sozialwissenschaften oder Mathematik unterrichtet haben, sondern ... weil sie den Lernenden Selbstvertrauen als Lernende und als Menschen gaben, weil sie die Lernenden als Personen behandelten“ (Hattie 2013, 295). Um anderen Selbstvertrauen als Lernende und Menschen zu geben, sie zu inspirieren und in ihren Lernprozessen zu unterstützen, benötigt die Lehrperson verschiedene Wissensbausteine und Kompetenzen. Als inhaltliche Felder definiert Miller (2011, 12) hier zunächst *Basiswissen und Grundphänomene, Selbstwahrnehmung und Selbstklärung, Beziehungsklärung und Lernen in Gruppen*.

Zum Basiswissen der Beziehungsdidaktik gehört neben einer Begründung ihrer Notwendigkeit und ihrem Stellenwert in der Pädagogik die Darstellung ihrer Grundzüge. Hier werden neben einer Verortung aus Konstruktivismus⁵ und Systemtheorie heraus (ebd., 36) Begrifflichkeiten und Ziele geklärt (ebd., 47ff.) sowie Inhalte und Verfahrensweisen vorgestellt (ebd., 55ff.). Beziehung wird dabei verstanden als „Erziehung im neuen Stil“ (ebd., 44), in der weniger Beeinflussung von außen mit dem Ziel der Verhaltensänderung angestrebt wird. Erziehung wird konsequent als Subjekt-Subjekt-Relation gedacht, in der die Entwicklung der Person durch Begleitung und Förderung im Mittelpunkt steht (ebd.). Diese Vorstellung wird in einer konstruktivistischen Sichtweise verortet (Reich 2012), da sie individuelle Wahrnehmung und die Verschiedenheit der Wirklichkeitskonstruktionen anerkennt und die Rolle des Lehrenden neu definiert. Die Lehrkraft wird – so die Vorstellung – „ein Fachmann/eine Fachfrau für *Kommunikation, Beziehung und Lerninhalte* [sic!], wobei die Gleichwertigkeit dieser drei Bereiche von Wichtigkeit ist.“ (Miller 2011, 40). Die Beziehungsdidaktik unterstützt die Lehrkraft, die beiden erst genannten Aufgabenbereiche der *Kommunikation und Beziehung* gestalten zu lernen. Ziel ist,

„Möglichkeiten zu zeigen, wie Einzelne ihr Selbst stärken und ihre Beziehungen untereinander entwicklungsfördernd, belastungsarm, stressreduziert und sozialverträglich (=gewaltfrei) gestalten zu können und zu demokratischen und humanen Einstellungen und Verhaltensweisen zu kommen.“ (ebd., 48).

Als Inhaltsbereiche empfiehlt Miller Selbstbetrachtung, Beziehungsklärung, Grundphänomene in menschlichen Beziehungen sowie Modelle des Beziehungslern-

⁵ Wird davon ausgegangen, dass sich Lernen in Situationen gemeinsam mit anderen Lernern ereignet, ist der Lernprozess zunächst als ko-konstruktivistischer anzuerkennen, dem selbstverständlich individuellkonstruktivistisches Lernen und Handeln innewohnt. Dabei ist die Verwobenheit in der Regel höchst komplex und eine Zuordnung der Anteile von Kreation und Konkreation kaum bis nicht möglich (vgl. dazu z. B. Ftenakis/Wassilios 2009).

nens in Gruppen (ebd., 55-56), die er schließlich ausführlich beschreibt und mit Vorschlägen zu Verfahrensweisen in der Praxis unterfüttert (ebd., 67-180).

In Anerkennung des Primats menschlicher Beziehungen auch für Schule und Unterricht sowie auf Grundlage beziehungsdidaktischer Kompetenzen entsteht im Unterrichtsgeschehen ein veränderter Fokus: Die Menschen und deren Begegnung gewinnen an Bedeutung, stehen vor den Inhalten und Sachfragen. Unterricht heißt daher immer zunächst (zwischen-) menschliche Begegnung. Dafür gilt es, passende Gelegenheiten zu schaffen, Rahmungen zu inszenieren, innerhalb derer an Inhalten und Sachfragen miteinander gearbeitet, geforscht, gedacht, gesprochen werden kann.

Gleichzeitig ist auch die Beziehungsdidaktik immer im Kontext der Situation zu denken, die als Gesamt aller sich zeigender Phänomene alle weiteren Elemente – auch von Unterrichtsgestaltung – miteinschließt. Zwischenmenschliche Begegnung wird damit nicht isoliert stattfinden bzw. isoliert zu inszenieren sein, sondern immer im Gesamt der spezifischen pädagogischen Situationen gestaltet und in der konkreten Lebenssituation miteinander gelebt.

3.4 Planung und Freigabe – notwendige Grundparadigmen in der pädagogischen Begegnung

Vorauslaufende Planung von Lernumgebungen bleibt als notwendige Grundlage für schulisches Leben und Lernen weiterhin unabdingbar. Die zentralen Elemente der Unterrichtsplanung gelten, werden allerdings neu verortet und verändert gewichtet. In der integralen Praxis fördern sie, dass spezifische Lernsituationen stattfinden und Aufgaben von Schule und Unterricht wahrgenommen werden können. In der Bereitstellung adäquater Lernumgebungen spielt die Schaffung von Begegnungsanlässen aus oben genannten Gründen eine entscheidende Rolle.

Gleichzeitig ist anzuerkennen, dass der Unmittelbarkeit der jeweils einmaligen Lebens- und Begegnungssituation auch in Schule und Unterricht eine herausragende Bedeutung zukommt (Girg 2007, 239), die eine Freigabe aller Planungen auf das tatsächliche Ereignis unabdingbar macht. Dies ruft nach Handlungskompetenzen einer Lehrkraft, die über die „klassischen“⁶ hinausgehen, und von Girg (2007, 238ff.) in sieben *integrale Grundkulturen* eingeteilt sind (ebd., 239-260): *Achtsamkeit* (1), *vielschichtiges Wahrnehmen* (2), *Kultur des Annehmens und Nichturteilens* (3), *Wachsen lassen* (4), *unmittelbares Handeln* (5), *fließender Dialog* (6), *Zusammenwirken* (7). Dabei wird Grundkultur eins, Achtsamkeit, als grundlegende Haltung verstanden, aus der sich die weiteren sechs Grundkulturen als Handlungskompetenzen ableiten lassen. So kommt die Achtung der Tatsache der Ungetrenntheit aller Lebensphänomene sowie der Dynamik des Lebens nach Girg in einer entsprechenden, *achtsamen Haltung* zum Ausdruck (Girg 2007, 239). In achtsamer Haltung ma-

⁶ Als „klassische“ Handlungskompetenzen werden hier die im KMK-Papier von 2004 vorgeschlagenen *Standards für Lehrerbildung* verstanden (Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Zugriff am 31.12.2013).

nifestiert sich die Anerkennung der grundsätzlichen Unplanbarkeit von konkreten Situationen. Eine Unterrichtssituation wird demnach zwar von der Lehrkraft vorauslaufend geplant und durchdacht, die Lernumgebung arrangiert, Materialien werden bereit gestellt, Begegnungsanlässe mitgedacht. Wie (und ob) das Lernarrangement aber schließlich genutzt wird, zeigt sich erst in der Realität. Die Situation ereignet sich und konstellierte sich aus allem, was hereinkommt. Die Lernumgebung spielt dabei eine wichtige Rolle, ebenso die Schülerinnen und Schüler mit ihren Themen, Anliegen, Bedürfnissen, ihrer Motivation und Gestimmtheit, die Lehrperson sowie viele weitere Aspekte, die einmal mehr, einmal weniger offensichtlich zum Tragen kommen. Ist es draußen beispielsweise extrem heiß, über 30 Grad, dann wird diese (ungeplante) Komponente möglicherweise das Geschehen entscheidend beeinflussen – unter Umständen sogar soweit, dass der Unterricht frühzeitig beendet und das Lernarrangement überhaupt nicht genutzt wird.

Die Kraft der Achtsamkeit liegt – so auch Kabat-Zinn – in der konkreten, praktischen Umsetzung. Sie „beinhaltet auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick.“ (Kabat-Zinn 2007, 18). Eine achtsame Haltung ist zunächst inhaltsleer. Girg versteht sie im Sinne Krishnamurtis als Bewusstseinscharakteristik, als Befreiung von festgelegter Konditioniertheit („conditioning“) (Girg 2007, 244). Sie zeigt sich in einem gelassenen, nicht-wertenden und kontinuierlichen Gewahrsein von Augenblick zu Augenblick (Grossmann 2004, 73). In Schule und Unterricht kann diese Haltung der Lehrkraft dienen, sich in der Situation von allen vorauslaufenden Planungen zu „befreien“, ganz im Augenblick präsent zu sein, aus dem und im Moment zu handeln⁷. Die Verbindung aus achtsamem Geist und Körper findet authentische, situationsadäquate Handlungen und wirkt so nach außen und innen ordnend (Girg 2007, 243). In diesem Bewusstsein wird vielschichtiges, differenziertes *Wahrnehmen* möglich, das zugleich vom Wahrnehmenden als ausschnitthaft und unvollständig verstanden wird. Wird ein Schüler beispielsweise während eines Experiments bleich und muss sich übergeben, wird der geplante Unterrichtsverlauf eine ungeplante Dynamik erhalten. Wann diese Dynamik entsteht und in welcher Form, ist mit den Grundkulturen der Lehrkraft verbunden. Ist sie – trotz Konzentration auf das Experiment – achtsam in der Wahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler, bemerkt sie vielleicht den Schüler, erkennt sein Bedürfnis. Dies kann bedeuten, dass die Lehrkraft mit einer ersten Wahrnehmung des blassen Schülers diesen weiter bewusst wahrnimmt, die eigenen aufkommenden Gedanken dabei immer wieder relativiert, hinterfragt. So wird die Blässe des Schülers in der Lehrkraft aufgrund eigener Vorerfahrungen vielleicht Angst auslösen und die Erinnerung an die schwerkranke Mutter hervorrufen, die sie vielmals blass werden und in Ohnmacht fallen sah. In achtsamer Haltung wird sie aber darauf

⁷ Die Achtsamkeit im Lehrerberuf ist in den letzten Jahren in den Blick gerückt. Achtsamer Umgang miteinander wird als Grundlage für ein Klima der Wertschätzung und Anerkennung in der Schule betrachtet (Kaltwasser 2010, 10). Interessant sind hier auch die Publikationen Altners, insbesondere *Achtsamkeit und Gesundheit*, wo aufgezeigt werden konnte, dass achtsames Handeln sowie Achtsamkeitsschulung nachweisbar positiven Wirkungen auf Körper, Emotion, Kognition sowie auf Soziales zeigen und aus einer achtsamen Haltung heraus pädagogische Räume sinnstiftend und gesundheitsfördernd gestaltet werden können (Altner, 2006).