



Bachelorstudiengang Pädagogik

BACHELORARBEIT

**Wertschätzung – Kompetenz oder Utopie der
professionellen pädagogischen Praxis?**

Vorgelegt von: Kirsten Melanie Gerdes

Röntgenstr. 5

26607 Aurich

Matrikel-Nr.: 3970567

Betreuende Gutachterin: Maike Bückins, M.A.

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Yvonne Ehrenspeck-Kolasa

Oldenburg, 21.02.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die Tätigkeitsfelder von Pädagog*innen	3
2.1 Das pädagogische Handeln	4
2.1.1 Die grundlegenden Bedürfnisse	5
2.1.2 Die Schlüsselkompetenzen	7
2.1.2.1 Die Kompetenz zur Echtheit/Authentizität/Kongruenz	9
2.1.2.2 Das bedingungsfreie Akzeptieren	9
2.1.2.3 Die Empathie-Fähigkeit	9
2.1.2.4 Die Kompetenz einer wertschätzenden Haltung	10
2.1.2.5 Die kommunikative Kompetenz	11
2.1.2.6 Die Kompetenz zur Teamarbeit	11
2.1.2.7 Die Kompetenz für den Beziehungsaufbau/-erhalt	11
2.1.2.8 Die Kompetenz zur Ambiguitätstoleranz	12
2.1.2.9 Die Kompetenz zur Selbstreflexion	12
2.1.2.10 Die Selbstkompetenz	12
2.2 Das professionelle pädagogische Handeln	13
2.2.1 Die Grundlagen für das professionelle pädagogische Handeln	14
2.2.1.1 Die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte	14
2.2.1.2 Die unantastbare Menschenwürde	15
2.2.1.3 Die aus den geltenden Normen und Rechten entstehenden Werte	15
2.2.1.4 Die gesellschaftliche Ethik und die aus ihr entstehende persönliche Moral	15

2.2.2 Das Berufsethos	16
2.2.3 Der professionelle Habitus	17
2.2.4 Die Entwicklung des professionellen Habitus und des Berufsethos	18
3. Die Studie: Der „Mobbing-Report“	19
4. Der Mobbing-Prozess	20
4.1 Definitionen und Erläuterungen	20
4.2 Die Entstehung - Der Weg vom Konflikt zum Mobbing	21
4.3 Die Auswirkungen	22
4.4 Die Ursachen	23
4.4.1 In der (universitären) Ausbildung	23
4.4.2 In der eigenen Persönlichkeit	23
4.4.3 Im Kollegium	25
4.4.3.1 Der Stellungswert der Kommunikation im Mobbing-Prozess	25
4.4.3.2 Das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit	26
4.4.3.3 Konflikte im Kollegium	27
4.4.3.4 Konflikte im (sozial-)pädagogischen Kollegium	27
4.4.4 In der Institution	29
4.4.4.1 Der Stellungswert des Arbeitsplatzes	29
4.4.4.2 Die Funktion einer Organisation	29
4.4.4.3 Die Organisation der Institution	30
5. Zwischenresümee	31
6. Möglichkeiten der Veränderung	32
6.1 In der Institution	32
6.1.1 Perspektivenwechsel: Vom „Menschen als Produktionsfaktor“ zur wertgeschätzten „mitarbeitenden“ Persönlichkeit	33

6.1.2 Das „richtige“ Mischungsverhältnis	33
6.1.3 Möglichkeiten für die Führungskräfte	33
6.2 Im Kollegium	35
6.2.1 Der konstruktive Umgang mit Konflikten	35
6.2.2 Die positive Wirkung gelingender Kommunikation	35
6.2.3 Unterstützungsformen zur gelingenden Kommunikation	36
6.2.3.1 Die Metakommunikation	37
6.2.3.2 Die Supervision	37
6.2.3.3 Die Kollegiale Supervision	37
6.3 In der (universitären) Ausbildung	38
6.4 In der eigenen Persönlichkeit	39
6.4.1 Emotionen verstehen und kontrollieren lernen	39
6.4.2 Den kreativen Umgang mit der Angst lernen	40
7. Der Weg zur Wertschätzung	41
7.1 Die Bildung einer Grundlage aus positiven Emotionen	41
7.2 Die Elemente der Wertschätzung	41
7.3 Das Erreichen von Wertschätzung durch die Bedürfnisbefriedigung über die Methoden der Gewaltfreien Kommunikation	43
7.3.1 Die Grundlagen	43
7.3.2 Die 4 Komponenten	44
7.3.3 Die Ziele	45
7.3.4 Die praktische Umsetzung	46
7.3.4.1 Für den Umgang mit Ärger	46
7.3.4.2 Bei fehlender Empathie	46

7.3.4.3 Für den Ausdruck von Wertschätzung	46
8. Fazit	47
9. Ein Ausblick – auf einen Diskussions- und Forschungsbedarf	48
Literaturverzeichnis	50

Wer die Menschen behandelt, wie sie sind, macht sie schlechter. Wer die Menschen aber behandelt, wie sie sein könnten, macht sie besser.
- Johann Wolfgang von Goethe, dt. Dichter, 1749-1832,
zitiert nach Fichtl, 2002, S. 39

1. Einleitung

Im Zentrum unseres pädagogischen Handelns steht ein ganzheitliches Menschenbild, das geprägt ist von gegenseitiger Wertschätzung, Unterstützung und einem gemeinsamen Miteinander. Eine generell wertschätzende und respektvolle Grundhaltung ist das Fundament jeder Beziehungsgestaltung und somit grundlegende Voraussetzung einer erfolgreichen sozialpädagogischen Arbeit. Diese Haltung schließt ein hohes Maß an Toleranz in Bezug auf persönliche, religiöse und kulturelle Überzeugungen und Traditionen mit ein.

(Sozialpädagogische Partnerschaften, www.spp-unna.de, 2019)

Dieses wertschätzende Leitbild der Institution „Sozialpädagogische Partnerschaften“ - einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe -, welche ambulante und stationäre pädagogische Hilfen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene anbietet -, findet sich auch in Stellenangeboten pädagogischer Einrichtungen wieder. So z.B. von der N. gGmbH¹, einem großen gemeinnützigen Träger, welcher ebenfalls verschiedene pädagogische Hilfsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene anbietet. Die N. gGmbH fordert in ihrem Stellenangebot von den Bewerber*innen eine grundlegende wertschätzende Haltung gegenüber ihren Klient*innen. Dieses Stellenangebot, welches Anfang 2019 in der Universität Oldenburg aushing, wie auch das Beispiel des pädagogischen Leitbildes, belegen die relevante These dieser Arbeit, dass Wertschätzung von pädagogischen Fachkräften als eine professionelle Kompetenz vorausgesetzt wird.

Doch wenn dieses wertschätzende Leitbild in pädagogischen Institutionen so stark vertreten ist und damit scheinbar als relevant angesehen wird - wie kann es dann zu folgenden Ergebnissen des „Mobbing-Reports“ kommen: Die „Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin hat herausgefunden, dass die Mobbingrate im sozialen Bereich höher als in allen anderen Arbeitsbereichen ist.

¹ Diese Institution wurde aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

Mit diesem Phänomen, sowie mit dem Stellungswert und der Relevanz der Wertschätzung im pädagogischen Bereich, beschäftigt sich diese Bachelor-Arbeit, wobei sie herausfinden möchte, wie es sein kann, dass Pädagog*innen² ihren Klient*innen gegenüber eine wertschätzende Haltung einnehmen (sollen), es auf der anderen Seite jedoch unter den Kolleg*innen zu Konflikten kommt, welche sich bis zum Mobbing ausweiten können. Auf diesem Wege soll unter Zuhilfenahme einschlägiger relevanter Literatur versucht werden, zu überprüfen, ob Wertschätzung in der professionellen pädagogischen Praxis als eine reelle Kompetenz angesehen werden kann oder ob sie doch eher eine stetig aufrechtgehaltene Utopie in der Kompetenzdiskussion der Professionalität ist. Dies wird über den Weg versucht, einen Überblick über die Kompetenz- und Mobbing-relevanten Themen wie auch über die Notwendigkeit von Wertschätzung im pädagogischen Kontext zu geben und mögliche Schlüsse aus der ausgewählten Literatur zu ziehen, diese zusammenzuführen und zu erläutern. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Diese Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Es wird im 1. Abschnitt damit begonnen, die Grundlagen der pädagogischen Arbeit anzuschauen, in denen es um die Arbeit der Pädagog*innen, das pädagogische Handeln und die pädagogisch-relevanten Kompetenzen geht. Weiter werden Grundlagen aufgezeigt, welche dem pädagogischen Handeln die Handlungsberechtigung bzw. auch eine Einschränkung erteilen, worauf der Berufsethos und der professionelle Habitus folgen. Nach den Grundlagen wird im 2. Abschnitt der Mobbing-Report mit den Ergebnissen vorgestellt, woraufhin das Thema „Mobbing“ mit der Entstehung, den Auswirkungen sowie den Ursachen näher beschrieben wird. Diesem Abschnitt folgt ein Zwischenresümee. Im 3. Abschnitt dieser Arbeit wird versucht, mögliche Wege aufzuzeigen, welche zum Erreichen einer wertschätzenden Haltung unterstützend eingesetzt werden können. Das Fazit fasst die vorhandenen Ergebnisse zusammen, vereint die roten Fäden dieser Arbeit und versucht, einen Ausblick auf die Entwicklung der Wertschätzung als Kompetenz im pädagogischen Kontext zu geben.

2. Die Tätigkeitsfelder von Pädagog*innen

² Um alle Geschlechter in diese Arbeit zu integrieren, werden die relevanten Begrifflichkeiten an den entsprechenden Stellen mit einem * versehen.

Lenzen und Rost (2005) definieren Pädagogik als „die Lehre, Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung nicht nur der Kinder, sondern seit dem Vordringen der Pädagogik in viele Bereiche der Gesellschaft auch der *Erwachsenen* in unterschiedlichen *pädagogischen Feldern* wie Familie, Schule, Freizeit und Beruf“ (S. 105). Pädagog*innen würden z.B. „in Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege, Schule, Kinderschutz, Jugendarbeit, Erziehungshilfe, im kooperativen Hilfesystem der Jugendsozial- und Jugendberufshilfe oder am Übergang in den Beruf, in der Phase der Familiengründung, im Zusammenhang mit inhaltlichen Interessen oder beruflichen Umorientierungen von Erwachsenen“ wirken (Spies & Stecklina, 2015, S. 13). In den genannten Feldern „geht es um Lern-, Bildungs- und Bewältigungskontexte auf die sich ein Handlungsrepertoire zwischen Beratung, Erziehung, biographischer Begleitung, situativer Intervention und Ressourcenorganisation bezieht“ (Böhnisch, Schröer & Thiersch, 2005, S. 122). Beachtet werden muss, dass in den genannten Arbeitsfeldern nicht „nur“ „universitär ausgebildete ErziehungswissenschaftlerInnen, also LehrerInnen, Diplom-PädagogInnen und neuerdings universitär ausgebildete Bachelor- oder MasterabsolventInnen“ arbeiten würden, sondern ebenso „ausgebildete ErzieherInnen, in der Freizeit- oder Kulturarbeit eine unübersichtliche Zahl unterschiedlichster Berufsgruppen oder im Jugendamt überwiegend an Fachhochschulen diplomierte SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen“ dazu gehören (Krüger & Rauschenbach, 2012, S. 10). Aus diesem Grund zählt auch diese Bachelor-Arbeit all diese genannten Berufsgruppen hinzu, wenn es darum geht, pädagogische Kompetenzen zu erläutern, da sie aufgrund der gemeinsamen Arbeitsfelder von allen Fachkräften verlangt und somit auf alle sozialen Berufsgruppen in dieser Arbeit ein Blick hinsichtlich der Wertschätzung geworfen werden kann.

Aus den Arbeitsbereichen der Pädagog*innen lässt sich das pädagogische Handeln ableiten.

2.1 Das pädagogische Handeln

Nach Hiltrud von Spiegel (2013) ergebe sich für die Soziale Arbeit dann ein Bedarf zum Handeln, „wenn Wahrnehmungen und Konstruktionen von Adressatinnen

soweit von allgemein geteilten Standards abweichen, dass ihre Chancen auf Inklusion gefährdet sind, bzw. ihre Exklusion aus einem oder mehreren Funktionssystemen droht“ (S. 29). Spies und Stecklina (2015) definieren „*pädagogisches Handeln* als Unterstützung bei der Suche nach dem eigenen Weg“ (S. 28). Hierbei erhielten die Empfänger*innen dieses pädagogischen Handelns „in erzieherischer Absicht *Hilfestellung* zum Erwerb der für die lebensgeschichtlich eingebetteten *Bildungsprozesse* nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd.). Hintergründe für dieses pädagogisches Handeln wären „theoretische Setzungen, Überlegungen und Argumentationen, Ideen, Wünsche und auch Verunsicherungen, die sich auf fachliche Ansprüche, herrschende Diskurse, fachliche Überzeugungen und politische Anliegen, Traditionen und Veränderungsbewegungen beziehen und das pädagogische Handeln der Fachlichkeit bestimmen“ (ebd. S. 13). Zu diesen Empfänger*innen würden „Menschen, die als Kinder, Jugendliche oder Erwachsenen im Erwerbsalter bzw. im Ruhestand so gefördert werden, dass sie den Anschluss an gesellschaftliche Gegebenheiten finden und ein möglichst selbstbestimmtes Leben im Einklang mit gesellschaftlichen Interessen führen können“ zählen (ebd.). Dies beschreibt einen sehr wichtigen Bestandteil der pädagogischen Aufgaben - die Hilfe zur Selbsthilfe: Nach Bang (1960) seien die pädagogischen Fachkräfte „darum bemüht, den Klienten im Hinblick auf seine gesamte Lebensführung so unabhängig wie möglich zu machen“, indem sie versuchen würden, „ihn in den Stand zu setzen, sein Leben in selbständiger Weise zu gestalten und zu bewältigen“ (S. 19). Für eine solche Haltung würden Pädagog*innen laut Schulz von Thun (2013b) die anthropologische Überzeugung benötigen, „dass bedeutsame Entwicklungsschritte sich „von selbst“ vollziehen und nicht von außen „gemacht“ werden können“ (S. 219). Für eine bildhafte Beschreibung dieser Haltung „eignet sich das Bild von einem „Gärtner“, der, anstatt an der Pflanze kräftig zu ziehen, nur die äußeren Bedingungen (Licht, Boden, Wasser) günstig gestaltet und sich ansonsten davor hütet, etwas zu stören, was nur aus sich heraus wachsen kann“ (ebd.).

Das pädagogische Handeln würde ebenfalls „als Moment von Sozialpolitik im Prinzip der Einmischung“ verstanden werden (Böhnisch, Schröer & Thiersch, 2005, S. 115). Dies beschreibt das doppelte Mandat der pädagogischen Arbeit, welches dadurch entstehe, „dass die Soziale Arbeit eine „staatsvermittelte“ Profession ist. Der Staat fungiere als Vermittlungsinstanz zwischen der Profession

und ihrer Klientel, indem festgelegt würde, welchen Zielgruppen welche Leistungen und welche Ressourcen zuteilwerden“ (von Spiegel, 2013, S. 26).

Hierbei würde nicht auf jede Bedürfnisäußerung der Klient*innen eingegangen, „sondern nur, was als Aufgabe der Sozialen Arbeit ausgehandelt und gesetzlich verankert ist“ (ebd.).

Doch um zu verstehen, um welche Bedürfnisse Pädagog*innen sich in ihren Handlungsfeldern kümmern (sollten), wird an diesem Punkt darauf eingegangen, welche generellen Bedürfnisse es gibt.

2.1.1 Die grundlegenden Bedürfnisse

Nach der Motivationstheorie von Abraham Maslow (1908-1970) hat jeder Mensch bestimmte Bedürfnisse, welche sich in ihrer Relevanz pyramidal darstellen lassen. In der Darstellung der Maslowschen Bedürfnispyramide von Bourne und Ekstrand (2001) stehen auf der 1. Stufe, also am Grund der Pyramide, die physiologischen Bedürfnisse wie Nahrung und Wärme. Die 2. Stufe beinhaltet das Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz, worunter z.B. Geborgenheit und Struktur zu verstehen seien. Die 3. Stufe zeigt das Bedürfnis nach Liebe und Zugehörigkeit. Die 4. Stufe das Bedürfnis nach Selbstachtung und die 5. Stufe - und somit die Spitze der Pyramide - das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (vgl. S. 283) Später führte Maslow noch eine 6. Stufe des Bedürfnisses nach Transzendenz hinzu, welche für ihn „das höchste Bedürfnis nach spiritueller Identität jenseits des Selbst oder der persönlichen Identität“ darstellen würde (ebd.). Weiter erläutern sie die pyramidale Ausstellung der Bedürfnisse wie folgt: „Die Bedürfnisse, die in der Hierarchie höher stehen, kommen erst dann zum Tragen, wenn die niedrigeren Bedürfnisse erfüllt sind“ (ebd.). Und sie sagen weiter: „In unserer Gesellschaft, in der Sicherheit und die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse für jedermann hinreichend verwirklicht sind, scheinen wir hauptsächlich durch die Bedürfnisse nach Liebe und Selbstachtung motiviert zu sein“ (ebd.). Maslow verwendete zwar das Wort „Liebe“ als Bedürfnis für die 3. Stufe seiner Bedürfnispyramide, jedoch kann dieses Wort im pädagogischen Kontext missverstanden werden. Da die Dudenredaktion (2014) als Synonyme für Wertschätzung „Achtung, Anerkennung, Bewunderung, Ehrfurcht, Hochachtung, Hochschätzung, Liebe, Respekt, Verehrung, Ästimation, Distinktion“ (S. 1079) aufzeigt, wird „Liebe“ somit im Folgendem mit „Wertschätzung“ ersetzt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Arbeit

die Wertschätzung als zugehörig zur 3. Stufe ansieht, auch wenn viele andere Darstellungen der Bedürfnispyramide sie auf die 4. Stufe stellen. Dies ist in dem Fall dieser Arbeit so gewählt, da zum Einen Liebe mit Wertschätzung gleichgesetzt werden kann (wie eben aufgezeigt wurde) und zum Anderen, da es in dieser Arbeit darum geht, die Wertschätzung als eine Kompetenz von Pädagog*innen zu erläutern – und somit als etwas, was einem Menschen von einem anderen *gegeben* wird, damit dieser dann die Grundlage besitzt, die er benötigt, um auf der 4. Stufe lernen zu können, sich selber zu achten und wertzuschätzen. Diese Aussage wird von Maslow (1989) bekräftigt, indem er sagt, dass alle Menschen „das Bedürfnis oder den Wunsch nach einer festen, gewöhnlich recht hohen Wertschätzung ihrer Person, nach Selbstachtung und der Achtung seitens anderer“ haben (S. 72). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse führe nach seiner Ansicht zu „Gefühlen des Selbstvertrauens, der Stärke, der Fähigkeit, zum Gefühl, nützlich und notwendig für die Welt zu sein. Doch Frustrierung dieses Bedürfnisses bewirkt Gefühle der Minderwertigkeit, der Schwäche und der Hilflosigkeit“ (ebd., S. 73). Nach Rogers (2012) bestünde der Drang „sich auszuweiten, auszudehnen, zu entwickeln, autonom zu werden, zu reifen“ bei allen Menschen – auch wenn dieser Drang „tief unter Schichten von verkrusteten psychischen Abwehrmechanismen begraben“ und „hinter kunstvollen Fassaden, die ihre Existenz leugnen, versteckt“ sein könnte (S. 49). Doch er würde existieren und „nur auf die richtigen Bedingungen wartet, um sich freizusetzen und auszudrücken“ (ebd., S. 49). Laut Rosenberg (2004) könnten folgende Gefühle auftreten, wenn Bedürfnisse nicht erfüllt würden: Der Mensch sei „bekümmert, besorgt, einsam, entmutigt, enttäuscht, frustriert, gereizt, hilflos, hoffnungslos, nervös, traurig, unbehaglich, ungeduldig, verärgert, verlegen, verwirrt, widerwillig, wütend“ (S. 61). Harriet Braiker (2013) sagt, dass Frustration eintrete, „wenn die Befriedigung oder Erfüllung wichtiger psychischer und physischer Bedürfnisse verhindert wird“ und dass sie sich umso stärker bemerkbar machen würden, je länger wichtige emotionale Bedürfnisse unbefriedigt blieben (S. 42). Spies und Stecklina (2015) bestätigen diese Aussage, indem sie sagen, dass an den Stellen, an denen Bedürfnisse aus biografischen Gründen unbefriedigt wären, „aus pädagogischer Perspektive für bestmögliche Abhilfe und qualifizierten Ausgleich (z.B. über die Möglichkeiten der Jugendhilfe, der Sonderpädagogik oder der Erwachsenenpädagogik) zu sorgen“ werden müsste, um eine Entlastung herbeiführen zu können (S. 39).

Diese Aussagen verdeutlichen die Relevanz der 3. Stufe der Bedürfnispyramide – das Bedürfnis nach Wertschätzung - in der Arbeit der Pädagog*innen, da sie mit ihrem pädagogischem Handeln ihre Klient*innen durch eine Hilfe zur Selbsthilfe bei ihrer Emanzipation unterstützen sollen, damit diese sich ihre Selbstachtung aufbauen und auch stabil erhalten können. Dies können sie durch ein wertschätzendes pädagogisches Handeln erreichen, womit eine erste Kompetenz genannt wäre, welche von den pädagogischen Fachkräften erwartet wird. Hier soll als weiterer Hinweis gelten, dass auf der 3. Stufe zwar ebenfalls das Bedürfnis nach Zugehörigkeit steht, dieses jedoch in dieser Arbeit erst zum Tragen kommt, wenn es in Kapitel 4.4.3 um das Kollegium der Pädagog*innen geht, da durch das pädagogische Handeln in Bezug auf die Klient*innen bereits für eine Bedürfnisbefriedigung des Zugehörigkeitsgefühls gesorgt sein sollte.

Dementsprechend werden im Folgenden die Kompetenzen erläutert. Doch was sind Kompetenzen und welche anderen Kompetenzen sollten die professionellen Pädagog*innen noch vorweisen können, um ihre Klient*innen bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen?

2.1.2 Die Schlüsselkompetenzen

Wollersheim (1993) definiert Kompetenz wie folgt: „Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen „zusammentreffen“, so besitzt dieser also die „Kompetenz“ zur Bewältigung der Situation“ (S. 89). Dies leite sich für ihn vom lateinischen „competere“ ab, was soviel bedeute wie zusammenfallen/-treffen (vgl. ebd.). Hiltrud von Spiegel (2013) benennt noch die Relationalität des Kompetenzbegriffes, indem sie sagt, dass dieser eine Beziehung herstelle zwischen „den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie den jeweils vorhandenen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt)“ (S. 73). Kiso und Lotze (2014) erläutern die Relevanz der Kompetenzen im pädagogischen Kontext, indem sie sagen, dass es der Reflexion sowie der Selbstkompetenz bedürfe, um „eine selbstkongruente Haltung ausbilden zu können“ (S. 165). Diese und weitere Kompetenzen werden dazu benötigt, um nicht „nur“ pädagogisch, sondern besonders um *professionell* pädagogisch handeln zu

können. Diese bestimmten Kompetenzen, welche die Professionalität der Pädagog*innen in ihren Handlungen gewährleisten sollen, sind die sogenannten Schlüsselkompetenzen.

Der DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) schrieb 2013 in „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik“: „Soziale Arbeit erschöpft sich nicht im Beherrschen einzelner Kompetenzen und ist nicht die Summe der einzelnen Kompetenzen, sondern stellt die Fähigkeit dar, diese Kompetenzen im Hilfeprozess für den Klienten miteinander zur sozialprofessionellen Hilfe zu verknüpfen“ (Maus, Nodes & Röh, 2013, S. 11).

Nach Carl Rogers (2007) scheinen für einen Therapieerfolg besonders folgende Einstellungen ausschlaggebend zu sein: „1. die Echtheit oder Kongruenz des Therapeuten; 2. das vollständige und bedingungsfreie Akzeptieren des Klienten seitens des Therapeuten und 3. ein sensibles und präzises einführendes Verstehen des Klienten seitens des Therapeuten“ (S. 23). Des Weiteren solle den Klient*innen „mit einer warmen, entgegenkommenden, nicht besitzergreifenden Wertschätzung ohne Einschränkungen und Urteile“ begegnet werden (ebd., S. 27). Die Relevanz von Carl Rogers' bekannten Einstellungen zur Unterstützung einer tragfähigen Beziehung für die therapeutische wie auch für die pädagogische Praxis zeigt z.B. dieses Leitbild einer Kindertagesstätte:

Eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung der Kinder kann nur dann stattfinden, wenn alle drei Aspekte [Kongruenz, Wertschätzung, Empathie, Einf.: K.M.G.] hinreichend erfüllt sind. Diese Bedingungen sind also sowohl notwendig als auch hinreichend. In der täglichen Umsetzung ergeben sich aus diesem Ansatz heraus alle weiteren Aspekte unserer Arbeit: das Zusammenleben in der Kita erhält somit eine besondere Qualität. Die ErzieherInnen leben das Miteinander vor, ermöglichen den Kindern aus ihrem Selbstverständnis heraus die Partizipation im Kita-Alltag und vermitteln damit die Werte der gelebten Gemeinschaft.

(Kita Glacisweg e.V., www.kita-auja.org, 2019)

Aus diesem Grund sollen Carl Rogers' Einstellungen zur Kompetenz-Thematik zuerst vorgestellt werden:

2.1.2.1 Die Kompetenz zur Echtheit/Authentizität/Kongruenz²

² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass je nach Literaturquelle unterschiedliche

Für Carl Rogers (2007) bedeutet der Begriff Kongruenz, „daß der Therapeut seiner selbst gewahr ist, daß ihm seine Gefühle und Erfahrungen nicht nur zugänglich sind, sondern daß er sie auch durch sein Erleben in die Beziehung zum Klienten einbringen kann“ (S. 31). Weiter sagt er, dass Ehrlichkeit „außerdem noch die Bereitschaft, sich in Worten und Verhalten zu den verschiedenen in mir vorhandenen Gefühlen und Einstellungen zu bekennen und diese auszudrücken“ meine (ebd., S. 47).

2.1.2.2 Das bedingungsfreie Akzeptieren

Damit meint Carl Rogers (2012) „ein warmherziges Anerkennen dieses Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert – wertvoll, was auch immer seine Lage, sein Verhalten oder seine Gefühle sind“ (S. 47). Es bedeute weiter „ein Annehmen seiner Gefühle, Rücksicht auf seine momentanen Einstellungen, gleichgültig wie negativ oder positiv sie sind“ (ebd.). Diese Akzeptanz ließe die pädagogische Beziehung für die Klient*innen „zu einer Beziehung der Wärme und Sicherheit werden; die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung“ (ebd.).

2.1.2.3 Die Empathie-Fähigkeit

„Die innere Welt des Klienten mit ihren ganz persönlichen Bedeutungen so zu verspüren, als wäre sie die eigene (doch ohne die Qualität des „als ob“ zu verlieren), das ist Empathie und das scheint mir das Wesentliche für eine wachstumsfördernde Beziehung zu sein“ (Rogers, 2007, S. 216). Diese Empathie sei wichtig, „um es einem Menschen zu ermöglichen, daß er sich selbst nahekommt, daß er lernt, sich wandelt und entwickelt“ (ebd.). Rosenberg (2007) beschreibt Empathie als „ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“ (S. 125). Anstatt jedoch echte Empathie zu empfinden und anzubieten, würde oft der Drang bestehen, „Ratschläge zu geben oder zu beschwichtigen und unsere eigenen Position oder unsere eigenen Gefühle darzulegen“ (ebd.). Echte Empathie dagegen fordere auf, „den Kopf leerzumachen und anderen mit unserem ganzen Wesen zuzuhören“ (ebd.).

Begrifflichkeiten verwendet werden. Da diese vom Sinn her jedoch das Selbe meinen, werden hier der Vollständigkeit halber alle 3 Begriffe aufgeführt.

2.1.2.4 Die Kompetenz einer wertschätzenden Haltung

Laut Dudenredaktion (2015) wird Wertschätzung definiert als „Ansehen; Achtung; Anerkennung; hohe Einschätzung“ (S. 2014).

Doch wie kann Wertschätzung im pädagogischen Kontext verstanden werden?

Nach Schulz von Thun (2013a) sei mit Wertschätzung gemeint, dass eine Person die andere „als achtenswerte, vollwertige, gleichberechtigte Person ansieht und dass er ihm Wohlwollen entgegenbringt“ (S. 187). Wertschätzung sei „eine respektierende Art, den anderen als vollwertigen Partner auch bei Konflikten und harten Auseinandersetzungen zu achten“ (ebd., S. 187). Hiltrud von Spiegel schreibt, dass pädagogische Fachkräfte ihren Klient*innen Interesse und eine anerkennenden Wertschätzung im Hinblick auf ihre Bedürfnisse, ihrer Autonomie sowie ihren Fähigkeiten entgegen bringen sollten (vgl. von Spiegel, 2013, S. 90). Weiter erläutert sie, dass: „beispielsweise in Konzepten der sog. akzeptierenden Arbeit die anerkennende Wertschätzung der *Person* (z.B. des rechtsradikalen Gewalttäters), nicht aber gegenüber ihren Handlungen gefordert“ sei (ebd., S. 91). Eine offen gezeigte Achtung – hier als Äquivalent zur Wertschätzung - sei laut Braiker (2013) „unabdingbar für die Entwicklung gesunder Emotionen in einer Beziehung“ (S. 217). Diese Achtung könne z.B. gezeigt werden durch „aufmerksames Zuhören und Beachten dessen, was der andere sagt; Stolz auf gegenseitige und gemeinsam erbrachte Leistungen; Verwenden einer achtungsvollen Sprache“ (ebd.). Wertschätzung bedeute nach Rogers (2007) eine offene Bereitschaft, welche den Klient*innen alle Gefühle zugestehe, welche aktuell in ihnen vorhanden wären: „Feinseligkeit und Zärtlichkeit, Auflehnung und Fügsamkeit, Selbstvertrauen und Selbstentwertung“ (S. 218). Weiter sagt er: „Es bedeutet eine Art Liebe zu dem Klienten, sowie er ist; vorausgesetzt, daß wir das Wort Liebe entsprechend dem theologischen Begriff Agape³ verstehen und nicht in seiner romantischen oder besitzergreifenden Bedeutung“ (ebd.).

Weitere relevante Schlüsselkompetenzen:

2.1.2.5 Die kommunikative Kompetenz

³ Der Begriff „Agape“ wird in diesem Zusammenhang als „Nächstenliebe als Forderung der christlichen Ethik“ verstanden (Brockhaus Redaktion, 2008, S. 22).

Schulz von Thun (2013a) erläutert kurz die generelle Funktionsweise der Kommunikation: „Da ist ein *Sender*, der etwas mitteilen möchte. Er verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen – wir nennen das, was er von sich gibt, seine *Nachricht*. Dem *Empfänger* obliegt es, dieses wahrnehmbare Gebilde zu entschlüsseln“ (S. 27). Wenn gesendete und empfangene Nachricht einigermaßen übereinstimmen würden, käme es zu einer Verständigung (vgl. ebd.), welche Kommunikation genannt wird. Die kommunikative Kompetenz beschreibe „die Beherrschung und Beachtung der mit nonverbaler, verbaler und symbolischer Kommunikation einhergehenden Regeln, Strukturen und Prozessen“ (Maus, Nodes, Röh, 2013, S. 80). Nach von Spiegel (2013) bilde die kommunikative Kompetenz „die Grundlage für jegliches methodische Handeln“ (S. 92). Ohne diese Kompetenz seien „Kontakte zu Adressaten und allen andern Systemen nicht möglich“ (ebd.).

2.1.2.6 Die Kompetenz zur Teamarbeit

Diese Kompetenz beinhalte „die bewusste und kenntnisreiche Beobachtung und Gestaltung von Team- bzw. Kooperationsprozessen mit dem Ziel der Verbesserung der Arbeitsbedingungen bzw. Hilfestrukturen“ (Maus, Nodes & Röh, 2013, S. 80). Hiltrud von Spiegel (2013) erläutert weiter, dass die Fachkräfte dazu in der Lage sein müssten „sich mit ihren Kollegen zu koordinieren, Kompromisse einzugehen, konstruktiv zusammenzuwirken und Konflikte zu bearbeiten. Hierzu brauchen sie eine Haltung der Akzeptanz, Glaubwürdigkeit, Fehlertoleranz und eine kritische Solidarität gegenüber den Kolleginnen“ (S. 96).

2.1.2.7 Die Kompetenz für den Beziehungsaufbau/-erhalt

Sie beschreibe „die Fähigkeit zum Aufbau von zwischenmenschlichen Kontakten, insbesondere die Fähigkeit, Menschen in schwierigen Lebenssituationen durch eine professionelle Haltung und Wertschätzung Hilfe und Unterstützung anbieten zu können“ (Maus, Nodes & Röh, 2013, S. 79). Dies bestätigt, dass die Beziehung im therapeutischen bzw. pädagogischen Kontext essentiell für jedweden Versuch der Unterstützung oder Veränderung sei. Dies wird auch von Annedore Prengel (2013) unterstützt, die sagt, dass die positiven Beziehungen sehr relevant für die demokratische Bildung seien, „denn die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit“ (S. 13). Sie sagt weiter, dass „genügend gute pädagogische Beziehung“ zum Wohlbefinden von

Kindern und Jugendlichen ebenso beitragen würden wie zu ihrem Lernerfolg und zum „Gelingen langfristiger biografischer Entwicklungen“, negative Beziehungen dagegen könnten zum genauen Gegenteil führen (ebd., S. 10).

2.1.2.8 Die Kompetenz zur Ambiguitätstoleranz

Die Brockhaus Redaktion (2008) definiert Ambiguität mit: „Doppelsinnigkeit, Mehrdeutigkeit“ (S. 43). Ambiguitätstoleranz bedeute nach Hiltrud von Spiegel (2013), dass pädagogische Fachkräfte es aushalten müssten, dass „Situationen und Deutungen ungeklärt oder widersprüchlich bleiben. Sie müssen akzeptieren, dass sich Werthaltungen, Lebensweisen und Zukunftspläne ihrer Adressaten sehr von ihren eigenen unterscheiden können“ (S. 93).

2.1.2.9 Die Kompetenz zur Selbstreflexion

Diese Kompetenz umfasse die „Selbstreflexion eigener Persönlichkeitsanteile (Bewältigungsstile, Abhängigkeiten, Selbstbewusstsein, Wünsche, Träume, Menschenbild etc.)“ (Maus, Nodes & Röh, 2013, S. 79). Weiter bedeutet es, dass die pädagogischen Fachkräfte sich selber gegenüber darüber im Klaren sein müssten, „was sie wie und warum tun“ (von Spiegel, 2013, S. 93).

2.1.2.10 Die Selbstkompetenz

Selbstkompetenz sei „die Fähigkeit der Arbeit mit und an der eigenen Person in Bezug auf die Interaktion mit anderen Menschen, hier insbesondere in Bezug auf die Tätigkeit der Professionellen in der Sozialen Arbeit“ (Maus, Nodes & Röh, 2013, S. 79). Nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014a) sei das „Erleben von Selbstwirksamkeit, der authentische, von Selbstreflexion und ganzheitlichem Verstehen getragene Umgang mit Kindern“ nur durch eine Entwicklung der „relevanten Selbstkompetenzen“ möglich, anstatt durch Appelle von anderer Seite (S. 103). Selbstkompetenzen von Pädagog*innen seien z.B. „sich in stressigen, unsicheren oder schwierigen Situationen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen (selbst) zu beruhigen“ und „vor allem aber die Fähigkeit, einen Zugang zum eigenen Selbst herstellen zu können“ (ebd., 2014c, S. 230). Dies sei eine „wichtige Voraussetzung dafür, dass Erwachsene die Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen überhaupt umfassend wahrnehmen und mit ihnen in einen für sie entwicklungsförderlichen Kontakt treten können“ (ebd.).

Selbstkompetenzen würden laut Solzbacher (2014) dafür benötigt, um „den vielfältigen Herausforderungen und Belastungen im Berufsalltag in den verschiedenen Berufsfeldern begegnen zu können und mit ihnen produktiv umgehen zu können“ (S. 16).

Aus der Summe dieser (Selbst-)Kompetenzen kann sich professionelles pädagogisches Handeln entwickeln:

2.2 Das professionelle pädagogische Handeln

Maus, Nodes und Röh (2013) verstehen professionelles Handeln als „menschliches Handeln“ (S. 77). Sie meinen damit, dass die pädagogischen Fachkräfte auch immer ihre Persönlichkeit mit in das pädagogische Handeln einbringen würden und dass deren Authentizität als Mitmensch ihre Helferqualität bestimmen würde (vgl. ebd., S. 78). Hieraus ergebe sich, „dass die personalen und kommunikativen Kompetenzen erst die Anwendung von Methoden möglich machen und integriert in die Person des Handelnden gelebt und als personale Einheit erlebt werden“ (ebd., S. 78). Laut Heiner (2007) verlange professionelles Handeln „eine kontinuierliche Reflexion der Ziele, Werte und Konsequenzen beruflichen Handelns auf der Basis wissenschaftlichen Wissens, eigener Erfahrungen und kodifizierter beruflicher Standards, die im Diskurs mit Kollegen und außenstehenden Beratern konkretisiert und dabei ständig überprüft werden müssen“ (S. 185). „Wissenschaftliches Wissen, kommunikative Kompetenz und eine wertebezogene, biografisch verankerte, reflexive Grundhaltung“ würden „die Voraussetzungen einer ethisch fundierten Expertise professioneller Sozialer Arbeit“ darstellen (ebd.). Weiter sagt sie, dass die einzelne Fachkraft „die Unterstützung und die kritischen Rückmeldungen ihrer Organisation, vor allem ihrer TeamkollegInnen, aber auch ihrer Vorgesetzten“ benötige (ebd., S. 216). Hierfür stelle die „Fähigkeit zur konstruktiven Kritik das wichtigste Kapital einer Organisation dar, die an der Professionalität ihrer MitarbeiterInnen interessiert ist“ (ebd.).

Um pädagogisch professionell handeln zu können und andere Menschen zur eigenen Bedürfnisbefriedigung emanzipieren zu können, müssen sich die Pädagog*innen in ihrem professionellen pädagogischen Handeln nach einigen Grundlagen richten, denn: „Hinter jeder Handlung steht eine Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus. Darum sind noch so gute geplante Programme (Handlungsvorschriften) sinnlos, wenn sie nicht

mit einer entsprechenden Haltung verbunden werden“ (von Spiegel, 2013, S. 88f).

2.2.1 Die Grundlagen für das professionelle pädagogische Handeln:

2.2.1.1 Die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte

Hiltrud von Spiegel (2013) sagt, dass für die Soziale Arbeit „als gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte Hilfe“ besonders die gesellschaftlichen Normen von Bedeutung seien (S. 63). Hier sei als Beispiel das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zu nennen, welches Vorgaben liefere für z.B. „die Würde des Menschen, die freie Entfaltung und Freiheit der Person, die rechtliche Gleichheit, die Integrität der Familie oder etwa soziale Gerechtigkeit und Solidarität“ (ebd.).

Das Grundgesetz lautet in Art. 1 „zum Schutz der Menschenwürde, Menschenrechte, Grundrechtsbindung“:

Abs. 1: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Abs. 2: Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt (Bundesverfassungsgericht, 2015, S. 10)

2.2.1.2 Die unantastbare Menschenwürde

Schmid Noerr (2012) definiert den Begriff „Würde“ wie folgt: „„Würde“ - sprachlich verwandt mit dem Ausdruck „Wert“ - bezeichnet Rang, Ehre oder Ansehen eines Menschen oder auch einer Institution. Wem Würde zugesprochen wird, dem wird von Anderen Achtung erwiesen“ (S. 179). Weiter sagt sie: „In der gegenwärtigen Ethik konzeptualisiert man Menschenwürde zumeist weniger ausgehend von den menschlichen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung als von der menschlichen Bedürftigkeit und Verletzlichkeit“ (ebd.) Die Menschenwürde sei kein Merkmal der Menschheit, auf welches ein Anspruch erhoben werden könne,

sondern käme erst zustande, wenn die Menschen sich als gleichberechtigt anerkennen würden (vgl. ebd.). Gründe für eine Unverzichtbarkeit der Menschenwürde als wichtige Norm wäre die „Erfahrung der Demütigung, die von ganz alltäglichen Kränkungen, Beleidigungen, abfälligen Äußerungen oder Ignoranz bis hin zu gravierenden Formen der Folter, der Vergewaltigung oder der Verweigerung von Achtung und Gleichbehandlung durch gesellschaftliche Institutionen reichen“ (ebd., S. 182).

2.2.1.3 Die aus den geltenden Normen und Rechten entstehenden Werte

Laut Speck (1996) „bilden die Grund- oder Menschenrechte auch die Basis einer Wertordnung, in deren Mittelpunkt die sich innerhalb der sozialen Gemeinschaft frei entfaltende Persönlichkeit und ihre unveräußerliche Würde stehen“ (S. 46). Diese Werte „stellen so etwas wie eine Richtschnur, ein Reflexionsraster oder einen Kriterienkatalog für Werturteile und sittliche Handlungen dar“ und würden somit einen „allgemein-gültigen Rahmen einer sittlichen Ordnung“ darstellen, welcher „für den Einzelnen als in sich und damit letzt-begründet“ sei und dadurch „für das eigene Gewissen bindend“ sei (ebd., S. 40).

2.2.1.4 Die gesellschaftliche Ethik und die aus ihr entstehende persönliche Moral

Leymann (1993) definiert Ethik wie folgt: „Sie ist die Lehre über die sittlichen Grundsätze, denen im menschlichen Handeln Beachtung geschenkt werden sollte. Die Ethik ist somit auch der kritische Maßstab zur Beurteilung von Handlungen“ (S. 174). Weiter sagt er über die Moral: „Mit Moral bezeichnet man das sittliche Verhalten des einzelnen als Teil seiner Persönlichkeit. Die Moral des einzelnen soll somit die in der Gesellschaft bestehenden ethischen Grundsätze und Forderungen widerspiegeln“ (ebd.). Speck (1996) erläutert Moral als „Achtung vor dem Anderen“, womit gemeint sei, „daß man für Andere einen Wert bedeutet und von Anderen geschätzt wird, insbesondere von den Menschen seiner nächsten Umgebung“ - woraus wiederum eine Achtung für Andere, „das Respektieren des Wertes Anderer, ihre Würde und ihrer Rechte, auch ihres Vertrauens“ hervorgehen würden (S. 123f). Schmid Noerr (2012) meint zur Entwicklung der Moral: „Das Wissen um das „Gute“ an einer Handlung ist weitgehend in der jeweiligen Persönlichkeit verwurzelt, so dass man es nicht eigentlich, wie etwa rechtliches

oder ökonomisches Wissen, lernen kann“ (S. 27). Stattdessen meint sie, dass es sich eher um ein Wissen handle, „das vor allem durch die Teilnahme an einem sozialen Lebenszusammenhang erworben und verinnerlicht wird“ (ebd.).

Wenn die Menschenrechte, relevante Werte sowie ethische Richtlinien auf die Profession der pädagogischen Berufe bezogen werden, ergibt sich daraus das berufliche Ethos.

2.2.2 Das Berufsethos

Hiltrud von Spiegel (2013) sagt über die Profession, dass von ihr erwartet werde, „dass ihre Angehörigen über ein besonderes Berufsethos verfügen. Hierzu gehören u.a. eine ausgeprägte moralische Integrität, ein hohes Verantwortungsbewusstsein sowie eine fundierte Urteils- und Entscheidungskompetenz“ (S. 62). Es ginge beim Berufsethos laut Speck (1996) „um das konkrete Erlernen von *Achtung* voreinander und *Verantwortung* für den Anderen, gleichgültig, ob er mir Achtung entgegenbringt oder nicht, ob er mir gut ist oder nicht“ (S. 140). Als Synonyme für „Ethos“ nennt die Dudenredaktion (2014): „Moral, Pflichtbewusstsein, Pflichtgefühl, Pflichttreue, Sittlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Verantwortungsgefühl“ (S. 365). Über die Mitglieder der Profession sagt Heiner (2007), „dass sie ihren Beruf nicht um des schnöden Mammons willen ausüben, sondern aus innerer Überzeugung. Der Beruf stellt für sie eine „Berufung“ dar, und seine Ausübung gibt ihrem Leben Sinn“ (S. 161f).

Durch die (innere) Annahme dieser Grundlagen für das professionelle Handeln können die pädagogischen Fachkräfte ihren professionellen Habitus aufbauen und weiterentwickeln, denn: „Der Habitus stellt eine Mischung aus Wissen, Berufsroutine und reflektierten Wertvorstellungen („Berufsethos“) dar“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 217).

2.2.3 Der professionelle Habitus

„Der lateinische Begriff „Habitus“ kann ebenso wie der griechische Begriff „Hexeis“ übersetzt werden als „Haltung“ beziehungsweise „Gehabe““ (Behrens, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 48). Nach Abels (2017) seien Haltungen „auch Konzepte von uns selbst, als wer und wie wir handeln werden“ (S. 206). Laut

Heiner (2007) beruhe die berufliche Identität „auf einer klaren Vorstellung von der eigenen Aufgabe und Rolle, den damit verbundenen Anforderungen und Verpflichtungen sowie der Überzeugung, diese Rolle sowohl ausfüllen zu können als auch ausfüllen zu wollen“ (S. 215). Folgende Kompetenzen seien essentiell für den Habitus: „Selbstaussdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen, den Überblick behalten, Kongruenzbetonung, Wachsamkeit gegenüber selbstinkongruenten Erwartungen und Impulsen (von innen und von außen), (Selbst-)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen und die Emotionsregulation“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 217). All dies schliege sich „mit zunehmender beruflicher Erfahrung in einem bestimmten Habitus nieder“ (ebd.). Eine professionelle Haltung sei gekennzeichnet von persönlichen Einstellungen, Werten und Überzeugungen und komme durch Selbstkompetenzen zustande; diese Haltung ermögliche eine ausbalancierte Betrachtungsweise der Auswirkungen des Urteilens, Entscheidens und Handelns wie ein innerer Kompass, sodass dieses Urteilen, Entscheiden und Handeln eines Menschen „einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen“ aufweise (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 107f). Diese Haltung sei jedoch nur professionell und könne sich im Handeln der Pädagog*innen zeigen, wenn sie von authentischer Selbstkompetenz zeuge, diese mit den sich verändernden Situationen mitwachse und regelmäßig reflektiert würde (ebd.). Behrens, Schwer und Solzbacher (2014) verstehen Professionalisierung als einen Prozess, welcher sich durch das gesamte Leben ziehe, da er „auf den lebenslangen Erfahrungen und den dabei entwickelten Fähigkeiten und Haltungen des Individuums basiert und der über die gesamte Berufslaufbahn andauert“ (S. 51). Konkreter wird dieser lebenslange Prozess von Heiner (2007) beschrieben: „Die Inhalte der theoretischen Erstausbildung werden im Zuge des Berufslebens überformt und vermischen sich mit den unterschiedlichsten Informationen von Kolleginnen vor Ort, aus Fortbildungen und nicht zuletzt mit den individuellen Berufserfahrungen“, wodurch es „allmählich zur Entstehung des Habitus und zur Herausbildung der beruflichen Identität“ käme (S. 216). Jedoch könne es nach von Spiegel (2013) auch zu einer subjektiven Überforderung der pädagogischen Fachkraft kommen, da von ihr erwartet würde, „dass sie in jeder Situation das ihr zugängliche wissenschaftliche Wissen

instrumentalisieren und in angemessenes, auf den individuellen Fall bezogenes Handeln überführen kann“ (S. 79). Denn im „Gegensatz zu den unzähligen Methodenkonzepten gibt es kaum ausgearbeitete Konzepte über berufliche Haltungen. Es mangelt Fachkräften häufig auch an der Überzeugung, diesen wirklich individuellen beruflichen Habitus zu übernehmen – was wiederum auf nicht aufgearbeitete biografische Faktoren zurückgehen kann“ (ebd., S. 83). Vieles spreche jedoch dafür, dass dieser professionelle Habitus sich eher in der Praxis, als in der Ausbildung, geschweige denn in der persönlichen Vorgeschichte der pädagogischen Fachkraft ausprägen würde (vgl. ebd, S. 65). Hierfür sei ein ständiger Diskurs förderlich, in welchem „der Habitus bestätigt, weiterentwickelt und verändert wird“ (ebd.).

Womit Hiltrud von Spiegel indirekt auf die Gefahren hinweist, die entstehen können, wenn dem Habitus in der beruflichen Praxis nicht genügend Aufmerksamkeit, Zeit und Raum gegeben wird bzw. gegeben werden kann – wie z.B. schwelende Konflikte bis hin zu Mobbing.

2.2.4 Die Entwicklung des professionellen Habitus und des Berufsethos

Hiltrud von Spiegel (2013) sagt, dass lange Zeit vorausgesetzt werden konnte, „dass viele Fachkräfte ihren Beruf aus religiösen oder doch humanistischen Gründen ausüben, was hieß, dass das Helfenwollen und Motive wie Mitleid, Nächstenliebe und Mütterlichkeit für Fachkräfte selbstverständlich waren“ (S. 65). Jedoch sagt sie zur die Relevanz des beruflichen Ethos, dass es derzeit so aussehe, als würde die Arbeit im pädagogischen Feld „eher als „ein Job wie jeder andere“ oder als Sozialtechnik aufgefasst“ werden (ebd.). Sie meint, dass dies bedeute, dass den pädagogischen Fachkräften „das beschworene berufliche Ethos abgeht“ (ebd.). Und wie Brinkmann (2002) treffend formuliert: „Konflikte über den Weg des Mobbing auszutragen bedeutet, sich von der Mitmenschlichkeit verabschiedet zu haben.“ (S. 172). Hierzu stellt Pross (2009) die Frage auf, wie es angehen könne, „dass gerade diese Menschen selbst zu Peinigern werden, die Kollegen, Vorgesetzte oder Untergebene schikanieren“, welche doch eigentlich professionell sowie mit „den besten Vorsätzen und Absichten, mit dem hehren Ziel, gefolterten, sexuell missbrauchten, misshandelten, gedemütigten Menschen zu helfen, deren Würde wieder aufzurichten“ positiv in ihrer beruflichen Tätigkeit auf ihre Mitmenschen einwirken sollten (S. 198).

Wie kann es in der pädagogischen Praxis aussehen, wenn die Fachkräfte nicht mehr auf den professionellen Habitus und das berufliche Ethos als richtungsweisende Verhaltensgrundlagen zurückgreifen?

Als Beispiel für eine Beantwortung dieser Frage werden nun die Ergebnisse des „Mobbing-Reports“ vorgestellt.

3. Die Studie: Der „Mobbing-Report“

Der „Mobbing-Report. Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland“ wurde im Jahr 2000 von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin erstellt und im Jahr 2001 veröffentlicht. Als Quellen dienten dieser Untersuchung der Mikrozensus aus dem Jahr 1998 sowie 419 telefonische Befragungen im Jahr 2000. Der Mikrozensus ist laut Statistischem Bundesamt „eine repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland. Rund 830.000 Personen in etwa 370.000 privaten Haushalten und Gemeinschaftsunterkünften werden stellvertretend für die gesamte Bevölkerung zu ihren Lebensbedingungen befragt.“ Hieraus ergebe sich 1% der Bevölkerung, welches nach einem statistischen Zufallsverfahren ausgewählt würde (Statistisches Bundesamt, www.destatis.de, 2019). Das weitaus größte Mobbingrisiko der in dieser Studie befragten Berufsgruppen trügen die Sozialen Berufe, wie „Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Erzieher/innen, Altenpfleger/innen, Familienpfleger/innen, Dorfhelfer/innen, Heilerziehungspfleger/innen, Kinderpfleger/innen, Arbeits- u. Berufsberater/innen“ und weitere soziale Berufe, welche ein 2,8-faches Mobbing-Risiko besitzen würden. Dieses 2,8-fache Risiko beschreibt den Mobbing-Risiko-Faktor, welcher aus dem Anteil der Mobbingfälle aus einer Berufsgruppe in Relation zu dem Anteil der Beschäftigten in der Berufsgruppe (laut Mikrozensus) entsteht. Wie in Tabelle 4.1 auf Seite 30 und 31 des Mobbing-Reports zu sehen ist, liegt der Mobbing-Risiko-Faktor der Sozialen Berufe mit 2,8 viel höher als z.B. bei Verkaufspersonal (2,0), Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleuten (2,0), Techniker*innen (1,8), übrige Gesundheitsdienstberufe (1,6), Rechnungskaufleute, Informatiker*innen (1,5), Büroberufe oder Kaufmännischen Angestellten (1,3) (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, www.baua.de, 2019).

Um verstehen zu können, wie es zu diesen Ergebnissen kommen konnte, muss mit der Erläuterung begonnen werden, was überhaupt unter Mobbing zu verstehen ist.

4. Der Mobbing-Prozess:

4.1 Definitionen und Erläuterungen

Die Dudenredaktion (2015) definiert Mobbing wie folgt: „mobben: engl. to mob = über jmdn. herfallen, sich auf jmdn. stürzen; eine Arbeitskollegin, einen Arbeitskollegen ständig schikanieren, quälen, verletzen (mit der Absicht, ihn bzw. sie aus der Firma o.Ä. zu vertreiben): jmdn. (aus dem Amt) mobben“ (S. 1211). Nach Leymann (1993) beschreibe Mobbing „negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen“ (S. 21). Hiermit seien Handlungen gemeint, „die für den einzelnen gravierende psychische (und somit auch körperliche) Folgen mit sich zu bringen droht. Mobbing ist ein zermürbender Handlungsablauf. Einzelne Handlungen werden also erst dann zum Mobbing, wenn sie sich ständig wiederholen“ (ebd.). Zu den „typisch weiblichen“ Methoden des Mobbing zähle Merk (2004) unter anderem „das Lächerlich-Machen eines Kollegen (z.B. seine Figur, Frisur, Stimme, Gestik), das Verbreiten von Gerüchten und Verleumdungen, das Hetzen hinter dem Rücken des Kollegen, das Verunsichern eines Kollegen durch ständige Anspielungen, die niemals konkretisiert werden“ (S. 17). Dagegen wären „typisch männliche“ Methoden z.B. „das Ignorieren und Isolieren eines Kollegen (Übergehen bei Gesprächen, sich Abwenden bei Gesprächsbeiträgen, etc.), das ständige Betonen von Schwächen zur systematischen Abqualifizierung, das Zuweisen von undankbaren und ständig neuen Tätigkeiten, das fortwährende Drohen anstelle Dokumentieren“ (ebd.).

Doch wie kann Mobbing am Arbeitsplatz überhaupt entstehen?

4.2 Die Entstehung - Der Weg vom Konflikt zum Mobbing

Brinkmann (2002) nennt als mögliche Gründe für Konflikte: „Überall dort, wo Menschen zusammenarbeiten, gibt es Sympathie und Antipathie, Anziehung und Abstoßung. Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden auch in Organisationen von Persönlichkeitsmerkmalen einzelner, von Wünschen und Ängsten, Vorlieben und Abneigungen, Forderungen und Ansprüchen geformt“,

wodurch es zwangsläufig zu Spannungen und Konflikten kommen würde (S. 176). Zuschlag (1997) betont an dieser Stelle die Relevanz der Diversität am Arbeitsplatz, „da unterschiedliche Menschen auch in der Arbeitswelt Probleme und Konflikte unterschiedlich lösen“ (S. 167). Weiter sagt Brinkmann, dass es sich einerseits um „Unstimmigkeiten, Spannungen und Meinungsverschiedenheiten, wie sie in allen Organisationen auftreten“ handele, bei denen es scheinbar um „Sachfragen wie Ziele, Wege und Methoden oder die Verteilung von Ressourcen“ ginge und andererseits würden auf der Beziehungsebene „sachunabhängige, gefühlsbeladene und irrationale Faktoren wie Antipathie, Mißgunst, Neid u.a. den Konfliktverlauf“ bestimmen (Brinkmann, 2002, S. 62). Wenn wir Menschen nicht mögen, würden wir ihnen dies zeigen, „indem wir ihnen aus dem Weg gehen, um sie verächtlich zu behandeln“ (Akert, Aronson & Wilson, 2014, S. 201). Solch eine offene Feindseligkeit würde sich „durch erhobene Stimme, beleidigende, wütende Worte, Anklagen oder Schuldzuweisungen“ zeigen, wogegen eine heimliche Ablehnung und Rachepläne Beispiele für eine verdeckte Feindseligkeit seien (Braiker, 2013, S. 40f). Nach Leymann (1993) seien solche Meinungsverschiedenheiten ganz natürlich, wenn die Zeit dränge und jemand im Stress „Dampf ablasse“ und würden niemandem schaden, „solange es die Ausnahme bleibt und man hinterher mit ein paar Worten alles wieder ins Reine bringen kann“ (S. 9). Merk (2004) beschreibt die Gratwanderung vom Konflikt zum Mobbing wie folgt: „Erst wenn eine solche sachliche Konfliktlösung nicht gelingt und Emotionen nicht abgebaut werden können, besteht die Gefahr, dass solche Störungen zu unkontrollierten und destruktiven persönlichen Feindseligkeiten werden und schließlich in Mobbing ausarten“ (S. 115).

4.3 Die Auswirkungen

„Mobbing und Bossing verletzen die Würde des Menschen, grenzen aus, diskriminieren, zerstören und bewirken eine Abwärtsspirale aus sinkendem Selbstwertgefühl, Versagensängsten und Schuldgefühlen“ (Zahn, 2012, S. 269). Als weitere psychische Auswirkungen nennt Merk (2004): „Konzentrationsprobleme, Gedächtnisstörungen, Selbstzweifel, Selbstunsicherheit, Depressionen, Phobien, Gefühle der Verzweiflung, Weinkrämpfe, Selbstmordgedanken, Verfolgungswahn, Angstzustände, Angststörungen, Hypersensibilität, gereizte, aggressive Stimmung, Alpträume, Grübeleien, Müdigkeit und Antriebslosigkeit“ (S. 32). Braiker (2013)

beschreibt eine mögliche Aneinanderreihung der Auswirkungen in 3 Stufen: „Wenn eine andere Person ständig versucht, Sie davon abzuhalten, wie ein unabhängiger Erwachsener zu handeln, entstehen intensive Gefühle von Ablehnung, Frustration und Feindseligkeit“ (S. 63). Ein Gefühl von Kontrollverlust könne dann entstehen, wenn „diese andere Person Ihnen darüber hinaus jegliche Eigenverantwortlichkeit entzieht – oder sich übermäßig in ihre Bereiche einmischt“ (ebd.). Und: „Ausgebeutet und manipuliert zu werden, führt schließlich zu dem Gefühl von Hilflosigkeit, wodurch die körperliche und geistige Gesundheit in Gefahr gerät“ (ebd.). Zu den Auswirkungen, welche auch stärker im betrieblichen Ablauf der Organisation sichtbar wären, nennen Bierhoff, Frey, Graupmann, Osswald und Streicher (2011) Reaktionen wie: „Ärger, Wut, Hilflosigkeit, emotionalem Rückzug, Kündigungsabsichten, Fehlzeiten, Diebstahl, Stress, Unpünktlichkeit, Widerstand gegen Veränderungen, Sabotage, Aggression, Rache oder Vergeltungsmaßnahmen gegenüber dem unfair Handelnden“ (S. 116). Brinkmann (2002) sagt, dass die soziale Isolation, welche durch Mobbing entstände, so schwerwiegend für die Persönlichkeitsentwicklung wäre, „weil sie sehr stark auf das *Selbstwertgefühl* und die *Selbstachtung* des Opfers zielt (S. 40). Da unser Selbstbild viele Anteile der „Sicht der anderen von uns“ beinhaltet, wirken sich systematische Feindseligkeiten durch das Umfeld natürlich auf das Selbstbild und damit das Selbstwertgefühl aus“ (ebd.). Weiter schreibt er zu den negativen Auswirkungen auf das Selbstbild: „Alle Menschen haben das Bedürfnis, von ihrer Umwelt anerkannt und akzeptiert zu werden. Diese *Wertschätzung* der Person zeigt sich in Ansehen oder Prestige. Verletzen andere dieses Bedürfnis, kommen wir uns dumm, inkompetent oder machtlos vor“ (ebd., S. 43) – hiermit gibt er einen weiteren Hinweis auf die Relevanz der 3. Stufe in der Maslowschen Bedürfnispyramide im pädagogischen Handeln.

4.4 Die Ursachen⁴

⁴ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass im folgenden Kapitel lediglich auf die negativen Aspekte von Institutionen und dem Kollegium eingegangen wird, da diese Arbeit sich mit der Entwicklung von Mobbing beschäftigt. Nicht vergessen werden darf natürlich, dass Mobbing - trotz der vergleichbar hohen Mobbingrate im sozialen Bereich - „nur“ 6,93% von den 100% der Befragten betrifft – somit würde es (statistisch betrachtet!) bei 93,07% der Beschäftigten keine Probleme in Bezug auf Mobbing geben.

„Die nicht vorhandene Balance zwischen dem Anspruch „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ und der Wirklichkeit einer verrohten und kurzfristigen Renditeorientierung nach dem Motto: „Koste es, was es wolle“ entzaubert auf brutale Weise „unsere heile Arbeitswelt““ (Barbara Zahn, 2012, S. 269).

4.4.1 In der (universitären) Ausbildung

Rogers (2007) äußert seine Annahme, dass die meisten Ausbildungsprogramme es der einzelnen Person erschweren würden „er selbst zu sein, und bringen ihn eher dazu, irgendeine professionalisierte Rolle zu übernehmen“ (S. 230). Häufig würden die Auszubildenden „mit theoretischem und diagnostischem Ballast dermaßen überfrachtet“, dass sie weniger gut imstande seien, die innere Welt von anderen zu begreifen (ebd.). Im Laufe der Weiterbildung könne es zudem geschehen, dass eine „anfängliche warmherzige Zuneigung für andere Menschen in einem Meer diagnostischer und psychodynamischer Bewertungen untergeht“ (ebd.).

4.4.2 In der eigenen Persönlichkeit

Als „Ursachen im Mobbingtäter“ nennt Merk (2004): „Selbstwertprobleme, geringe Selbstsicherheit, soziopathische Persönlichkeit, mögliche Ängste, Instabilität der Persönlichkeit, niedriges moralisches Niveau, übersteigerte Eigenschaften, Fehlqualifikationen“ (S. 68). Die Ängste zähle sie z.B. mit zu den Ursachen „weil der Mobber sich beeinträchtigt, behindert, beschädigt fühlt oder seine Zukunft gefährdet sieht (z.B. Angst vor Einbuße der Anerkennung; Angst vor dem Ungewissen, Neuen oder Unbekannten, Existenzängste)“ (ebd., S. 72). Diese Angst könne laut Brodbeck (1999) dazu führen, dass gewohnte Muster verteidigt würden und Angst in Aggression oder sogar Hass umschlagen könne: „Wir werden wütend, wenn jemand „unsere Werte“, „unsere Überzeugungen“ angreift, wenn jemand unser Aussehen, unser Haltung und Bewegung kritisiert, oder das, was wir uns zurechnen („mein“, „mir“)“ (S. 319). Durch diese negativen Äußerungen unserer Angst würden die gewohnten Bewegungsmuster geschützt werden und die eigentliche Angst vor der Freiheit verborgen werden (vgl. ebd.). Zu den körperlichen Anzeichen der Angst würden „das Anhalten des Atems, Anspannen der Beugungsmuskulatur, Vorziehen der Schultern“ gehören (ebd.). Dieses Gefühl der Angst sei „äußerst elementar und deshalb gar nicht so leicht zu verändern“ (ebd.). Zuschlag meint, dass Mobber in der Regel das Ziel verfolgen würden, „den

von ihnen erlebten Konflikt durch Entfernung des Konfliktverursachers aus ihrem Lebens- bzw. Arbeitsbereich zu beseitigen“ (1997, S. 50). Er meint, sie würden „gar nicht aus ihrer Erstarrung, aus der Borniertheit und Intoleranz geweckt werden“ wollen und dass neue Situationen und Menschen sie irritieren, beunruhigen und ängstigen würden (ebd.). Schulz von Thun und Thomann (2005) betonen als mögliche Gründe für die persönlichen Schwierigkeiten im Konflikt mit anderen Menschen: „Im Partner begegnet man nicht nur einem anderen Menschen, der einen ergänzt, sondern auch sich selbst; wobei dies gerade jener Teil des Selbst ist, den man nicht wahrhaben möchte und deshalb bitter verfolgen und im anderen kritisieren kann“ (S. 197). Weiter sagen sie: „Ein Vorwurf an den Partner ist oft ein Hinweis auf etwas, was man bei sich selbst ablehnt, was nur ein „Schattendasein“ führen darf“ (ebd., S. 198). Solche (und andere) emotionale Belastungen „erschweren den Selbstzugang, die die Voraussetzung für die Fremdwahrnehmung darstellt und somit beziehungs-sensibles Handeln im pädagogischen Setting einschränken“ (Solzbacher, 2014, S. 15). Schmid Noerr (2012) weist auf die relevante Annahme hin, dass auch „Mobber“ Bedürfnisse hätten, welche sie verzweifelt zu erfüllen suchen, da der eigentliche, verborgen liegende Grund für die Schärfe in den Auseinandersetzung darin zu liegen scheine, „dass mit dem materiell und moralisch schädigenden Verhalten seitens anderer letztlich auch die eigene Identität, das positive Verständnis seiner selbst, in Frage gestellt wird“ (S. 143). Darum sollte nach Schulz von Thun (2013b) bedacht werden: „Was von außen so aggressiv und böseartig, so verächtlich und überkritisch aussieht, das hat eine überaus verletzte und verzweifelte Innenseite; „harte Schale – weicher Kern“, heißt es im Volksmund durchaus zutreffend“ (S. 138). Und weiter weist er, diesmal mit Thomann (2005), darauf hin, dass jeder Mensch gute Gründe habe, „so zu sein und zu handeln, wie er eben ist; gute Gründe aus seiner Geschichte verbinden sich mit guten Gründen in seiner jetzigen Situation“ (S. 324).

4.4.3 Im Kollegium

„Man kann den anderen nicht ändern, nur sich selber. Der andere ist anders und wird es immer bleiben. Annäherung ergibt sich aus dem Akzeptieren dieser Grundlage“ (Schulz von Thun & Thomann, 2005, S. 352).

Um zu verstehen, welchen Stellenwert das Kollegium im Mobbing-Prozess einnimmt, muss erläutert werden, welche Relevanz zum Einen die Kommunikation

in sozialen Beziehungen und zum Anderen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe in Bezug auf die einzelne Person hat und welche Auswirkungen es haben kann, wenn diese Komponenten nicht oder nur unzureichend bestehen.

4.4.3.1 Der Stellungswert der Kommunikation im Mobbing-Prozess

Nach Leymann (1993) sei die Kommunikation „der wesentliche Bestandteil sozialer Beziehungen. Ist die Kommunikation gestört, dann geraten soziale Beziehungen unweigerlich aus dem Lot“ (S. 26). Eine geringschätzende Kommunikation äußere sich laut Schulz von Thun (2013a), indem mit dem Gegenüber „abweisend, herabsetzend, demütigend, emotional kalt, von oben herab“ gesprochen würde und dieser nicht ernst genommen, lächerlich gemacht und beschämt werden würde (S. 187). Merk weist darauf hin, dass sich ein „unbewältigtes Konfliktpotential“ zwischen den Mitarbeiter*innen aufbauen könne, wenn diese nicht gelernt hätten, „zwischen sachlichen Problemen des Arbeitslebens und den jeweiligen persönlichen Erwartungen zu unterscheiden“ und dies auch nicht kommunizieren könnten (2004, S. 76). Braiker (2013) erläutert dazu, dass die meisten Menschen nicht in der Lage seien, ihre negativen Gefühle konstruktiv auszudrücken: „Schon als Kinder haben sie gelernt, daß offene Zurschaustellung von Wut – sich vor Zorn auf den Boden schmeißen, trampeln und schreien – falsch und inakzeptabel ist“ (S. 96). Es sei ihnen zwar beigebracht worden, ihre Wut nicht mit Schlägen oder Tritten auszuagieren, aber wohl nicht, „wie man seine negativen Gefühle korrekt und akzeptierbar ausdrückt“ (ebd.). Als Folge daraus hätte das Kind lediglich gelernt, negative Gefühle durch undifferenzierte Reaktionen wie z.B. durch „weinen, schmollen und sich in sich selbst zurückzuziehen“ zu äußern (ebd.). Wo somit jeder Konflikt vermieden werden würde, bestünde bei den Personen wahrscheinlich der Wunsch, eine konkrete Meinung nicht äußern zu müssen (Watzlawick, 2011, S. 86) oder sie sind aufgrund ihrer Erziehung gar nicht in der Lage, Konflikte konstruktiv anzugehen. Braiker beschreibt die Relevanz der Kommunikation im Mobbing-Prozess mit folgenden Worten: „Schlechte Kommunikation kann ein Hauptgrund für Frustration – und daraus resultierende Feindseligkeit – in Beziehungen sein. Wenn die Kommunikation zusammenbricht, wird die Fähigkeit Probleme zu besprechen und zu lösen, in Mitleidenschaft gezogen“, was dazu führen könne, „daß die Beziehung geprägt ist von sich ständig wiederholenden Konflikten über die gleichen Probleme.

Dadurch entstehen weitere Gefühle von Hilflosigkeit und Sinnlosigkeit“ (2013, S. 42f). An dieser Stelle beginne ein gefährlicher Kreislauf, denn ohne die Möglichkeit, Frustration und die daraus resultierende Feindseligkeit konstruktiv zu offenbaren, könne es zu „Symptomen von Depression, Angstzuständen und zahllosen physischen Beschwerden führen“ (ebd.). Wenn dieser Kreislauf nicht erkannt, reflektiert und konstruktiv angegangen werden kann, kann an dieser Stelle eine Grundlage für Mobbing entstehen.

4.4.3.2 Das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit

Laut Bianca von Wurzbach (2014b) gilt das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit als „angeboren und ist unabhängig von kultureller oder gesellschaftlicher Zugehörigkeit gegeben“ und die Bedeutung von Gruppen liege beim „Spenden von Schutz, Stabilität, Nähe und Geborgenheit“ (S. 138). Weiter sagt sie, dass Gruppen auch „identitätsstiftend“ seien, da die Menschen sich über „Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundenen Eigenschaften oder Einstellungen“ definieren würden (ebd.). Die soziale Identität gelte nach Bierhoff und Frey (2011) als „Teil des Selbstkonzepts, der sich aus den Mitgliedschaften einer Person in sozialen Gruppen ableitet“ (S. 349). Diese sozialen Gruppen wären z.B. „Familie, bei Freunden, Nachbarn, Arbeitskollegen und Vereinskameraden“ (Leymann, 1993, S. 28). Die Wertschätzung, welche durch diese sozialen Gruppen empfangen würde, „ist eine wesentliche Quelle des Selbstvertrauens. Nur wer sich als vollwertiges Mitglied einer Gemeinschaft empfindet, kann auch ein positives Selbstwertgefühl aufbauen“ (ebd.).

4.4.3.3 Konflikte im Kollegium

Nach Auhagen und Salisch (1993) sind Beziehungen in Organisationen „nicht Selbstzweck, sondern Mittel und sollen dazu dienen, Aufgaben zu erfüllen, Produkte zu erstellen, Leistungen zu erbringen, Erfolg zu erzielen“ (S. 268). Mitarbeiter*innen würden als einzelne Personen eingestellt, „damit sie Aufgaben erfüllen und nicht, um ihnen bei ihrer Selbstverwirklichung zu helfen oder ihnen bereichernde soziale Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd.). Ursachen für Mobbing wären im sozialen System z.B.: „persönliche Machtstellung, soziale Zusammensetzung der Gruppe, Rangordnung und Rollenprobleme, Gruppendruck, Sündenbocksyndrom, Kommunikationsprobleme, Beziehungsprobleme“ (Merk,

2004, S. 68). Neuberger (1993) sagt, zusammenzuarbeiten bedeute „nicht nur, individuelle Ressourcen zu poolen, sondern auch voneinander abhängig und aufeinander angewiesen zu sein“ (S. 265), wodurch es kaum vorstellbar wäre, „daß zwei gesunde, selbstständige Erwachsene, die in enger Beziehung zueinander stehen nicht von Zeit zu Zeit wütend aufeinander werden“, da diese „Nähe und wechselseitige Abhängigkeit“ unweigerlich dazu führen würden (Braiker, 2013, S. 68). Weiter sagt Braiker: „Ein Paar, das jeden Konflikt vermeidet, zeigt einen beunruhigenden Mangel an Vertrauen, da einer oder beide Partner offenbar befürchten, die Beziehung könnte an offen zutage tretenden Aggressionen zerbrechen“ (ebd.). Pädagog*innen hätten zwar bezüglich des Umgangs mit Kolleg*innen „viele gute Absichten, verfügen aber über wenig Know-how. Zur kollegialen Zusammenarbeit empfangen sie reichlich moralische Appelle, erhalten für ihre Gestaltung hingegen selten konkrete Hinweise“ (Schlee, 2012, S. 13).

4.4.3.4 Konflikte im (sozial-)pädagogischen Kollegium

Schlee (2012) schreibt, dass für Pädagog*innen der Umgang mit den Kolleg*innen nicht immer einfach sei, denn: „In der Zusammenarbeit mit ihnen gibt es ebenfalls ausreichend Anlässe für Enttäuschungen und (meist ungewollte) Verletzung“, welche „in der Regel das Wohlbefinden viel stärker als die Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern bzw. mit den Kindern und Jugendlichen“ beeinflussen würden (S. 12). Pross (2009) vertritt für die Gründe, warum es gerade im Kollegium des sozialen Arbeitsbereiches zu Konflikten kommen kann, die Theorie, dass die pädagogischen Fachkräfte der „Wunsch nach einer heilen Welt, aus dem die Schattenseiten der menschlichen Natur verbannt sind“ antreibe (S. 199f). Dementsprechend würden sie sich ihren Arbeitsplatz ebenfalls als einen „heilen“ Ort wünschen, in dem sie sich und ihre Klient*innen vor „den Abgründen der realen Welt“ schützen könnten (ebd.). Dieser „heile, gutartige, schützende Mikrokosmos der Einrichtung“ solle sie für evtl. geschehenes eigenes Leiden entschädigen und vor einer erneuten Traumatisierung bewahren (ebd.). Besonders sei hier zu nennen, dass diese Helfer sich weigern würden, sich mit der „realen Welt“ zu beschäftigen und dementsprechend auch jedweder Verantwortung - und mit ihr einhergehend auch den daraus womöglich entstehenden Konflikten -, aus dem Weg gingen: „Denn eine mit Macht verbundene Funktion zu übernehmen könnte bedeuten, dass man eine „Täter“-Rolle einnehmen muss, dass man Kollegen zurechtweisen und

disziplinieren muss, falls sie Regeln nicht einhalten“ (ebd.). Wenn sich dieser Wunsch, keine Verantwortung übernehmen zu müssen, auf die gesamte Institution ausbreiten würde, könne es passieren, dass es in diesen Einrichtungen im Zuge fehlender Leitung „zu einem System organisierter Verantwortungslosigkeit“ kommen könnte (ebd., S. 185). Solch eine Strukturlosigkeit könne „ein Machtvakuum und damit eine Fragmentierung des Teams, einen Freiraum für Grabenkämpfe, Privatfehden, Missgunst und Neid“ auslösen (ebd., S. 188). Auf diesem Wege könne es „zu Regelverletzungen und z. T. auch gravierenden Grenzverletzungen“ kommen (ebd., S. 190). Dass ein solcher Weg beschritten würde, sei für Pross ein Zeichen dafür, „dass einige der Helfer über keine ausreichende Qualifikation verfügen, um diese schwierige Arbeit zu bewältigen“ (ebd., S. 196). Denn: „Ein gutes Herz, Elan und Idealismus allein“ würden nicht ausreichen und könnten – bei fehlender Reflexion - „zu Überengagement, Überidentifikation, Überarbeitung, Verstrickungen und Grenzüberschreitungen führen“ (ebd.).

4.4.4 In der Institution

4.4.4.1 Der Stellenwert des Arbeitsplatzes

Frey und Gaska (1993) sagen, dass die Menschen der heutigen Zeit „von der Arbeit und Berufsrolle geprägt“ seien (S. 282). Damit diene die Arbeit „außer der Befriedigung existentieller Bedürfnisse“ außerdem „der individuellen und sozialen Identitätsfindung und vermittelt Erfahrungen bezüglich der eigenen Kompetenz“ (ebd.). Weiter sagen sie: „Wenn die Identifikation mit der Berufsrolle sehr stark ist und den Selbstwert prägt, wird der Verlust einer solche Rolle zu starken Identitätskrisen führen“ (ebd., S. 284). Da der Stellenwert der Arbeit „für die meisten Menschen in unserer Gesellschaft von sehr hohem Wert ist“, definieren die Menschen über sie „vor allem ihr Selbstwertgefühl, weil wichtige soziale Gefüge wie die Familie ihre frühere Bedeutung weitgehend verloren haben (Brinkmann, 2002, S. 48). Die Definition der gesellschaftlichen Position über die Arbeit ist daher für das subjektive Wohlbefinden von zentraler Bedeutung“ (ebd.).

4.4.4.2 Die Funktion einer Organisation

Nach Heiner (2007) hätten Organisationen den Zweck, relevante Arbeitsabläufe zu ordnen und hierfür die Zusammenarbeit der Mitarbeiter zu koordinieren (vgl. S. 203). Hierfür müssten sie festlegen, „wer welche Aufgaben zu erledigen hat und wer welche Entscheidungen treffen muss“ (ebd.). Weiter habe die Organisation drei Funktionen zu erfüllen: „Sie soll die Fachkraft unterstützen und kontinuierlich qualifizieren, den Klientinnen eine adäquate Dienstleistung garantieren und dem Geldgeber eine Leistung liefern, die den Vereinbarungen gemäß – auf bestimmte Zielsetzungen bezogen – effektiv, effizient und kostengünstig ist“ (ebd., S. 214). Laut Leymann (1993) würden Organisationen „immer einen Zustand des Gleichgewichts“ anstreben, „der gern als „normal“ angesehen wird (S. 131). „Normal“ ist ein Zustand, bei dem die Produktion störungsfrei und damit wirtschaftlich läuft“ (ebd.). Abweichungen von einer so verstandenen Normalität „können als *Probleme* bezeichnet werden. Können diese nicht gelöst werden, können *Konflikte* entstehen, die in eine *Krise* übergehen können“ (ebd.). Neuberger (1993) sagt, dass sich „ein „menschlicher Umgang“ in sich vielfach als unwahr und unrealisierbar erweist; nicht weil die Menschen dazu nicht fähig wären, sondern weil die Bedingungen von Organisiertheit dagegenstehen“ (S. 258).

4.4.4.3 Die Organisation der Institution

Leymann (1993) führt als wichtigste Ursachen des Mobbing „1. Die Organisation der Arbeit 2. Die Aufgabengestaltung in der Arbeit 3. Die Leitung der Arbeit“ auf (S. 133). Merk (2004) fügt hinzu, dass die betrieblichen Rahmenbedingungen „den Nährboden für soziale Beziehungskonflikte“ bilden würden (S. 67). Ursachen in diesen Rahmenbedingungen wären z.B.: „Defizite bei äußeren Arbeitsbedingungen, Defizite bei der Gestaltung der Arbeit, mangelnde Arbeitsorganisation, Fehler in der Leitung der Arbeit, Situationsveränderungen, schlechtes Betriebsklima“ (ebd., S. 69). Nach Pankofer und Sagebiel (2015) gelinge den pädagogischen Fachkräften die „theoretische Reflexion praktischer Probleme“ häufig nicht auf Grund „der mangelnden zeitlichen und finanziellen Ausstattung der Praxisstellen, um eine solche Reflexion zu ermöglichen“ sowie auf Grund fehlender Professionalität ihrerseits (S. 162). Laut Schulz von Thun hätten Untersuchungen zu den Begrifflichkeiten „Betriebsklima“ und „Führungsstil“ einen „engen Zusammenhang mit Einsatzbereitschaft und Leistung nachgewiesen.“ (Schulz von

Thun, 2013a, S. 182). Dies sei verständlich, denn wenn einer Person „täglich in vielfacher Form (vor allem „zwischen den Zeilen“) demonstriert wird: „Du bist hier eine ganz kleine Nummer; was du denkst, ist unwichtig. Halte dich zurück – wer bist du schon!?““, dann wäre es nachvollziehbar, dass diese Person sich „menschlich demoralisiert“ fühle und „kein Selbstwertgefühl und keine Freude an Eigenverantwortlichkeit entwickeln“ könne (ebd.). Dies könne ebenfalls dazu führen, dass diese Person nach Möglichkeiten suche, sich „dennoch „wichtig zu machen“ - nicht immer zum Vorteil einer sachgerechten Kooperation“ (ebd.). Fromm (1959) betont, dass er es unter den Umständen, dass sogar die Gefühle am Arbeitsplatz vorgeschrieben wären - „Fröhlichkeit, Toleranz, Zuverlässigkeit, Ehrgeiz und die Fähigkeit, mit jedem ohne Schwierigkeit auszukommen“ - nur natürlich fände, dass Mitarbeiter*innen vergessen könnten, dass sie ein Mensch seien, „ein einmaliges Individuum, ein Geschöpf, dem nur diese eine Lebenschance gegeben ist, mit Hoffnungen und Enttäuschungen, mit Sorgen und Furcht, mit der Sehnsucht nach Liebe und der Drohung des Nichts und der Einsamkeit“ (S. 35).

5. Zwischenresümee

Trägt also „die Organisation“ - die, wie nicht vergessen werden darf, ja ebenfalls von Menschen geleitet wird - die alleinige Schuld am Mobbing?

Abschließende Worte zur Suche nach den Ursachen für Mobbing unter Kolleg*innen sollen hier von Berndt Zuschlag genannt werden, der meint, dass die eigentlichen Ursachen für Mobbing „nicht erst und ausschließlich in den Arbeitsbedingungen“ liegen würden (1997, S. 49). Sie seien vielmehr „schon viel früher in der individuellen lebensgeschichtlichen Entwicklung der Mobbing-Täter und -Opfer zu suchen“ und der Arbeitsplatz biete „nur einen anderen Rahmen und damit zugleich wieder neue Anlässe, Mobbing als Mittel der Selbstdurchsetzung in der Gemeinschaft zu praktizieren“ (ebd., S. 49).

Es lassen sich somit in allen beteiligten Bereichen mögliche Ansätze finden, welche unter den „richtigen“ Bedingungen zu einem Nährboden für Mobbing führen können. Als Allegorie möchte ich an dieser Stelle auf das Bild eines Uhrwerks zurückgreifen: Auf den ersten Blick gibt es die Ursache, dass jemand die Uhr

aufzieht, und als Wirkung beginnen die Zeiger, sich in eine festgelegte Richtung - im „Uhrzeigersinn“ - zu bewegen. Doch wenn man sich mit der Uhr beschäftigt und weiß, wie sie aufgebaut ist, kann man einen Blick „hinter ihre Kulissen“ werfen, und erkennt die vielen kleinen Rädchen, die ineinander greifen und dadurch die Uhr (und somit auch die Richtung der Uhrzeiger) am Laufen halten. Auf diese Weise greifen auch im Mobbing-Prozess mehrere „Ursachen-Rädchen“ ineinander, um als Mobbing funktionieren zu können. Es steckt also immer mehr dahinter, als auf den ersten Blick vermutet werden könnte!

Da die einzelnen Bereiche verschiedene Ansätze für Mobbing liefern, muss für mögliche Veränderungen - zur Erreichung einer generellen persönlichen wertschätzenden Haltung sowie als Prävention bzw. Gegenmaßnahme zum Mobbing – ebenfalls wieder auf die einzelnen Bereiche geschaut werden – und auch hier wieder nach speziellen Ansätzen gesucht werden, welche im jeweiligen Bereich als „Rädchen“ greifen können.

6. Möglichkeiten der Veränderung

„Eine humane Arbeitswelt im Sinne von „Guter Arbeit“ kann es nur dann geben, wenn es Mittel und Wege gibt, eine Mobbingsituation zu bewältigen oder das Mobbing erst gar keine Möglichkeiten hat, sich in der Arbeitswelt zu etablieren“ (Esser & Wolmerath, 2012, S. 19). Nach George Herbert Mead (1863-1931) ist das „gesellschaftliche Ideal“ der Menschen „eine universale menschliche Gesellschaft, in der alle menschlichen Individuen ein vollkommenes soziales Bewußtsein besitzen“ (1969, S. 341). Hierdurch wären alle kommunikativen Aktionen und Reaktionen bei allen Menschen dieselben und alle Menschen würden ihnen dieselbe Bedeutung zumessen (vgl. ebd.). Aktuell gäbe es allerdings „keine derartige Entwicklung der Kommunikation; die Individuen können sich daher noch nicht in die Haltung derjenigen versetzen, die von ihren Handlungen betroffen sind“ (ebd., S. 352).

Wie könnte solche eine Entwicklung in eine positive Richtung aussehen?

6.1 In der Institution

„Lebensbereichernde Organisationen schenken den Mitarbeiterinnen in ihrer Organisation die Wertschätzung, die sie brauchen, um den Auftrag mit Leben füllen zu können“ (Rosenberg, 2004, S. 11). Laut Speck (1996) müsste eine pädagogische Institution auch einen pädagogischen Ethos besitzen, welcher „von einem Geist der Achtung, des gegenseitigen Wohlwollens und der Gerechtigkeit, von der selbstverständlichen Gültigkeit bestimmter Grundregeln“ geprägt sei, damit sich dieser „als eine allgemein akzeptierte Ordnung auf das Zusammenleben Orientierung gebend“ auswirken könne (S. 127). Dieser Ethos käme „durch Gewöhnung und Einübung bestimmter Haltungen und Umgangsweisen zustande, reicht aber auch über diese hinaus und wird auch durch Kritik und deren Formen sowie durch den gemeinsamen Diskurs bestimmt“ (ebd., S. 208).

Möglichkeiten, wie eine solch beschriebene Institution mit einem beruflichen Ethos entstehen könnte, werden im Folgenden aufgezeigt.

6.1.1 Perspektivenwechsel: Vom „Menschen als Produktionsfaktor“ zur wertgeschätzten mitarbeitenden Persönlichkeit

Merk (2004) weist darauf hin, dass die verschiedenen Potenziale der Mitarbeiter*innen optimal „genutzt“ werden könnten, wenn diese von der Institution aktiviert werden würden – z.B. durch: „Schaffung von Motivation, Schaffung von Begeisterung, Schaffung von Identifikation, Erfüllung menschlicher/persönlicher Bedürfnisse, Vermeidung von Ängsten, Vermeidung von sozialem und organisatorischem Stress, Vermeidung von verdeckten sozialen Konflikten“ (S. 143). Gestärkt werden könnten diese Potenziale außerdem „durch Förderung des Selbstwertgefühls, Förderung der Kontakt- und Dialogfähigkeit, Förderung der sozialen und moralischen Kompetenz“ (ebd., S. 144).

6.1.2 Das „richtige“ Mischungsverhältnis

Nach Heiner (2007) habe eine Organisation zwei Seiten: Durch vorgegebene Strukturen gebe sie Richtlinien vor, welche nötig seien, um gemeinsam ein Ziel erreichen zu können, die die Mitarbeiter*innen jedoch auch in ihrer Flexibilität einschränken könnten (vgl. S. 205). Gleichzeitig könnten diese Strukturen als

Orientierung und Absicherung gelten, da die Mitarbeiter*innen durch sie ihren genauen Arbeitsauftrag/-bereich kennen würden und ihre legitimen Erwartungen an die Organisation einschätzen könnten (vgl. ebd.). Einige Organisationen würden versuchen, diese Problematik zu lösen, indem sie „ein bestimmtes Mischungsverhältnis aus Offenheit und Festlegung suchen und dafür unterschiedlichste aufbau- und ablaufbezogene Steuerungsmechanismen einsetzen“ (ebd., S. 205f). Pross (2009) fügt hinzu, dass eine regelnde Struktur wichtig sei, betont jedoch, dass es „die optimale, perfekte Struktur, die einem alle Probleme vom Leib hält“, nicht gebe (S. 276).

6.1.3 Möglichkeiten für die Führungskräfte

Schmitt (2016) betont bei Führungskräften die Wichtigkeit der psychischen Gesundheit; dabei sei es wichtig, „dass Führungskräfte den Blick auch nach innen lenken und das persönliche Erleben und Verhalten sowie eigene Motive, Bedürfnisse und Ziele reflektieren können“ (S. 69). Alle Mitarbeiter*innen einer Institution müssten auf dem Weg der Veränderung mitgenommen werden und ihre Ideen einbringen können, denn: „In allen Teams schlummert ein großes Reservoir an Kreativität, das in einer schlechten Struktur nicht zu Zuge kam und, einmal freigesetzt, ein enormes Momentum erzeugen kann“ (Pross, 2009, S. 276f). Stegmann, Ullrich und van Dick (2011) erläutern die positiven Effekte von Diversität gegenüber Homogenität in einer Gruppe, indem sie sagen, dass hierdurch ein „Reichtum an unterschiedlichen Sichtweisen, unterschiedlichem Wissen oder Fähigkeiten“ vorhanden wäre und somit wiederum ein „größerer Pool an Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen zur Verfügung“ stünde (S. 279). Zuschlag (1997) beschreibt 6 mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des Betriebsklimas: Hierzu würde 1. zählen, dass alle Mitarbeiter*innen regelmäßig über die, die Institution betreffenden Themen informiert werden müssten, damit sich alle als Teil des Teams fühlen könnten (vgl. S. 162). 2. Sollten autoritäre Entscheidungen nur in Notfällen getroffen werden und müssten trotzdem hinterher gerechtfertigt werden (vgl. ebd.). 3. Alle Mitarbeiter*innen sollten gleich behandelt werden (vgl. ebd.). 4. Es sollten klare, allgemein-gültige Regeln gelten, welche auf sachlichen Fakten sowie auf qualitätsorientierten Kompetenzen fundieren (vgl. ebd.). 5. Durch Verträge und den konsequenten Führungsstil könne den Mitarbeiter*innen „das berechtigte Gefühl der Akzeptanz, der Wertschätzung und

der Sicherheit des Arbeitsplatzes“ vermittelt werden (ebd.). 6. Mobbing-Ursachen müssten vorgebeugt werden und bei Anzeichen dafür konsequent dagegen vorgegangen werden (ebd.). Indem einfache Regeln des menschlichen Umgangs unter den Mitarbeiter*innen beachtet würden, würde ihnen nach Merk (2004) Wertschätzung und Anerkennung vermittelt werden können, so „z.B. durch regelmäßiges Grüßen von Mitarbeitern, Danken für eine vermeintliche Selbstverständlichkeit, Bekunden von Interesse und Verständnis für Mitarbeiterprobleme, Anbieten von Hilfestellung oder durch ein „Sich-Zeit-Nehmen“ für Mitarbeitergespräche“ (S. 117). Weiter könne direktes Loben Ängste der Mitarbeiter*innen reduzieren. Damit ein Lob allerdings solch eine positive Wirkung erreichen könne, „sollte es nicht überschwänglich, sondern angemessen dosiert sein, es sollte in dem Lob immer auch der Nutzen, den die Mitarbeiterleistung dem Vorgesetzten selbst gebracht hat, betont werden“ (ebd.).

6.2 Im Kollegium

6.2.1 Der konstruktive Umgang mit Konflikten

Leymann (1993) weist darauf hin, dass „Konkurrenz und Kooperation zum Alltag gehören“ und es somit „den ewigen Frieden“ nie geben könne (S. 155). Mit Konflikten umgehen und diese auch schlichten zu können, diene „der Aufrechterhaltung von menschlichen Beziehungen, die sich als wertvoll erwiesen haben – trotz gelegentlichem Konflikt“ (ebd.). Nach Fromm (1959) würden die modernen Menschen glauben, „daß Liebe das Fehlen jeglicher Konflikte bedeute“ (S. 134). Ein Hinweis darauf wäre für diese Menschen, dass Konflikte „nur zerstörende Auseinandersetzungen sind, die für keine der Beteiligten irgendwelchen Nutzen haben“ (S. 134f). Jedoch wären die Konflikte der meisten Menschen in Wahrheit deren Versuche darin, „die *wirklichen* Konflikte zu vermeiden“, so z.B. Auseinandersetzungen über Kleinigkeiten, welche tendenziell gar nicht gelöst werden könnten (S. 135). „Wirkliche Konflikte“ dagegen seien Konflikte, „die nichts verdecken oder projizieren wollen, die jedoch auf der tiefen Ebene innerer Wirklichkeit, zu der sie gehören, erlebt werden“ (ebd.). Diese Art von Konflikten seien keineswegs zerstörerisch, sondern führten zu einer Klärung

und „bringen eine Reinigung mit sich, aus der beide Personen wissender und gestärkter hervorgehen“ (ebd.).

Bei jeglicher Form von Konflikten spielt die Kommunikation eine wesentliche Rolle. Sollen diese Konflikte nun gelöst werden, muss vorher von allen Beteiligten verstanden werden, wie Kommunikation funktioniert und wie diese dann positiv genutzt werden kann – um Konflikte zu lösen und um in der Zukunft von Beginn an einen besseren Weg zu finden, um mit Konfliktpotential umzugehen.

6.2.2 Die positive Wirkung gelingender Kommunikation

Die Fähigkeit, auf allen Ebenen kommunizieren zu können, trage nach Brinkmann (2002) „zur psychischen Gesundheit bei und stärkt die sozialen Beziehungen. Unterstützung von Freunden, Verwandten oder KollegInnen hilft, Belastungen, Probleme und Lebensstreß besser zu bewältigen“ (S. 38). Weiter formuliert Brodbeck (1999), dass es, wenn wertende Aussagen wie z.B. etwas sei gut/schlecht oder schön/hässlich, weggelassen würden, wieder möglich wäre, das Schöne an einer Sache zu entdecken (vgl. ebd., S. 85). Wenn es den Menschen gelänge, auf diese Art zu kommunizieren und dadurch die Kolleg*innen *wirklich* kennenzulernen, dann könne dieses „Wissen um die persönlichen Eigenarten, Bedürfnisse und „Macken“ des anderen“ es ihnen erleichtern, „nicht alles auf sich zu beziehen (und dann unter Umständen sehr verletzt zu sein)“, sondern die verschiedenen Verhaltensweisen der Kolleg*innen als deren persönlichen Eigenschaften zu verstehen (Schulz von Thun & Thomann, 2005, S. 29). Braiker (2013) erläutert weitere positiven Wirkungen ruhigen Verbalisierens von Gefühlen, indem sie sagt, dass diese neue Art, Gefühle zu formulieren, zum Einen eine Verhaltensänderung sei, „durch die der festgefahrene Kreislauf durchbrochen wird“ und dass diese Unterbrechung des Kreislaufes wahrscheinlich zum Ausbleiben der feindseligen Reaktion führen würde, welche unter den gewohnten Umständen gefolgt wäre (S. 85). Zum Anderen würde es den Gesprächspartnern „durch ein ruhiges Gespräch ermöglicht, alternative Verhaltensformen zu den feindseligen Reaktionen zu entwickeln“ (ebd.).

Um die Fähigkeit zur gelingenden Kommunikation zu erlangen, kann es sehr hilfreich sein, Unterstützung von außen zu bekommen:

6.2.3 Unterstützungsformen zur gelingenden Kommunikation

Da Mobbing-Betroffene oft „betriebsblind“ seien, sollte nach Zuschlag (1997) versucht werden, alle relevanten Komponenten (z.B. persönliche Interessen, Arbeitsbedingungen) durch eine systematische Analyse durch einen betriebsfremden Moderator feststellen zu lassen und mit allen Beteiligten nach Lösungen zu suchen (S. 170). Für die Prozesse zur Selbstklärung gäbe es „Teambesprechungen, Supervisionen, Fortbildungs- und Klausurtagungen, bei Konfliktfällen auch Mediationsgespräche“ (Schmid Noerr, 2012, S. 168).

Nicht genannt wird hier die Metakommunikation, welche jedoch als eine der Grundlagen der Supervision angesehen werden kann, da auch bei ihr *über* die Kommunikation gesprochen und von außen auf sie geschaut wird. Somit sollen als Beispiele an dieser Stelle die Metakommunikation, die Supervision sowie die Kollegiale Supervision genauer erläutert werden.

6.2.3.1 Die Metakommunikation

Wenn Kommunikation verwendet werden würde, „um *über* die Kommunikation selbst zu kommunizieren“, so würden Begriffe verwendet werden, welche „nicht mehr *Teil* der Kommunikation sind, sondern (im Sinne des griechischen Präfix *meta*) *von* ihr handeln“ (Beavin, Jackson & Watzlawick, 2011, S. 47). Diese Form der Kommunikation stelle laut Leymann (1993) eines der wichtigsten Mittel dar, „um die Kommunikations- und Lebensqualität wiederherzustellen“ (S. 26). Hierdurch würde die Metakommunikation nach Schulz von Thun (2013a) ein „aussichtsreiches Heilmittel gegen eine gestörte Kommunikation“ darstellen (S. 20). Weiter weist er darauf hin, dass nach der systemtheoretischen Sichtweise die Kommunikation „kreisförmig und ohne Anfang“ sei, daher solle die Metakommunikation keine Schuldfrage stellen, sondern sich darum bemühen, „das gemeinsame Spiel zu erkennen und Neuverabredungen zu treffen“ (ebd., S. 96f). Weiter sagt er, dass eine „gute“ Metakommunikation „in erster Linie einen vertieften Einblick in die eigene Innenwelt und den Mut zur Selbstoffenbarung“ verlange. Mut, da die Teilnehmenden sich mit Gefühlen und Gedanken auseinandersetzen müssten, welche sie sonst zu vermeiden suchten und diese Konfrontation als peinlich erlebt werden könne (ebd. S 102). „Als Preis winkt

allerdings eine Befreiung von unausgedrückter Spannung und die Chance, aus der Störung dadurch herauszukommen, dass man wirklich „hindurchgegangen“ ist“ (ebd.).

6.2.3.2 Die Supervision

Die Supervision ist eine „Beratungsform für Einzelne, Arbeitsteams und Organisationen [...], wodurch deren Effektivität erhöht werden soll“ (Brockhaus Redaktion, 2008, S. 1005). Sie solle nach Schlee (2012) als eine „Sonderform von Beratung für den beruflichen Bereich“ verstanden werden, welche als Ziele „die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Berufsalltag“ verfolge; dies würde größtenteils durch Prozesse der Reflexion und der Klärung stattfinden (S. 14). Durch eine Supervision an der mehrere Arbeitskolleg*innen teilnehmen würden, sei eine Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit zu erwarten (vgl. ebd.). Bei der Supervision würden „sowohl die äußeren Gegebenheiten als auch die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die persönlichen Sichtweisen in den Blick genommen und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit näher untersucht. Hierdurch können sich neue Bewertungen, Bedeutungen und Handlungsperspektiven ergeben“ (ebd., S. 15). Nach Rogers (2012) könne eine Supervision erreichen, dass die Betroffenen „die Position „Ich habe hundertprozentig recht und Du bist hundertprozentig im Unrecht“ nicht länger aufrechterhalten müssten (S. 326). Die Supervisoren könnten als Katalysatoren fungieren und den Teilnehmenden dabei helfen „der situationsadäquaten objektiven Wahrheit immer näher zu kommen“ (ebd.).

6.2.3.3 Die Kollegiale Supervision

Pross (2009) bezeichnet den Austausch unter Kollegen als „eine der wichtigsten Stützen in der Arbeit“ (S. 141). Voraussetzung hierfür sei allerdings, „dass man mit den Kollegen gut auskommt und ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis besteht“ (ebd.). In einer Kollegialen Supervision könnten laut Schlee (2012) die Mitarbeiter*innen selbstständig füreinander „Supervisionsprozesse organisieren, ohne in besonderer Weise als Supervisorin oder Supervisor ausgebildet und geschult worden zu sein“ (S. 17). Hierfür seien nicht die fachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter*innen von Relevanz, sondern dass sie während dieser Form der

Selbsthilfe einem Supervisions-Modell folgen würden (S. 18). Durch solch ein Modell könnten auch „Supervisionslaien im Sinne einer Selbsthilfe ohne Qualitätsverlust fruchtbare Supervisionsprozesse gestalten“ (ebd.).

6.3 In der (universitären) Ausbildung

Maus, Nodes und Röh (2013) sagen, dass die Kompetenz zur Kommunikation „über Interaktion, Übungsfelder und Reflexion während des Studiums (z.B. durch Gruppenarbeit, Supervision, Balintgruppen)“ gelernt werde (S. 82). Gelernt und trainiert werden müssten „u.a. Selbstreflexion eigener Persönlichkeitsanteile in Bezug auf eine Sozialisations- bzw. Lebenserfahrung“ sowie „die Fähigkeit zur Teamarbeit bzw. Kooperation, die Sicherheit im Umgang mit Krisen in der Arbeit mit der Klientel und im eigenen Leben, die Fähigkeit zur systematischen, theoriegeleiteten und methodisch vielfältigen Gesprächsführung sowohl mit Einzelnen als auch mit Gruppen“ (S. 82f). Nach Rogers (2007) sollten für die pädagogische Ausbildung Menschen ausgewählt werden, „die warmherzig sind, spontan, echt, verständnisvoll und sich von Urteilen fernhalten“ (S. 229) Auch müsste sich das Ausbildungsprogramm in dem Maße verändern, dass den Auszubildenden ein Raum für das Erleben von Empathie sowie für die Möglichkeit, wirklich sie selber sein zu können, zur Verfügung stünde (ebd.). Daraus könne sich Folgendes ergeben: „Wenn sie sich mit ihren Lernerfahrungen verstanden und akzeptiert fühlen, wenn sie bei ihren Ausbildern Echtheit und Freiheit von Fassaden vor Augen haben, dann werden sie sich mehr und mehr zu kompetenten Therapeuten entwickeln“ (ebd.).

6.4 In der eigenen Persönlichkeit

„Der Weg zur Humanität wird nicht in weißen Westen zurückgelegt, sondern verlangt die Selbsterkenntnis ungeliebter Anteile, deren Annahme und Integration“ (Schulz von Thun, 2013b, S. 135).

6.4.1 Emotionen verstehen und kontrollieren lernen

Nach Bourne und Ekstrand (2001) gäbe es 5 Aspekte der Emotionen: 1. physiologisch: Ein Gefühl könne den Körper durch das Nervensystem und

Hormone zu einer Handlung anregen; 2. als Motivation: Z.B. könne Wut zum Kampf oder Angst zur Flucht führen; 3. kognitiv: Die Intensität eines Gefühls könne durch eine kognitive Interpretation verändert werden, z.B. je nachdem, ob von einem Kellner eine absichtliche oder versehentliche Anrempelung vermutet würde; 4. Erfahrung: Bestimmte Gefühle aus früheren Situationen würden die Gefühle in jetzigen ähnlichen Situationen prägen; 5. Verhalten: traurig-sein führe zum Weinen, glücklich-sein zum Lachen (vgl. ebd., S. 292).

Wenn den Menschen beigebracht werden könnte, ihre Emotionen zu kontrollieren, würde dies zu einer Verbesserung ihrer physischen und psychischen Gesundheit führen. Diese Kontrolle könne durch die Beeinflussung des Aktivierungsniveaus - z.B. durch Entspannungstechniken oder tiefes Ein- und Ausatmen - und der Kontrolle der kognitiven Bewertung - z.B. durch die Versenkung in einem Mantra (sich wiederholende Klangfolge „Om“) - erreicht werden. Dadurch könne nicht länger über das aktuelle Problem nachgedacht und somit auch keine Bewertung vorgenommen werden und das (negative) Gefühl würde verschwinden (vgl. ebd., S. 307f). Indem mehrere kognitive Bewertungen vorgenommen würden, könne eine größere Kontrolle über die Emotionen erlangt werden - hier helfe es z.B., sich in die Lage der anderen Person hineinzusetzen oder zu überlegen, wie diese andere Person die Situationen bewerten würde (vgl. ebd., S. 308f). Dies wird auch von Bianca von Wurzbach (2014a) bestätigt, die meint, dass der Gefahr, mit der eigenen Wahrnehmung „falsch“ zu liegen, am Besten entgegengewirkt werden könne, „wenn wir unsere eigenen Erwartungen und Wünsche sowie deren Auswirkungen reflektieren, unserer Umwelt genug Aufmerksamkeit schenken und versuchen, nur die für das Urteil relevanten Informationen in der Situation zu beachten“ (S. 41). Bourne und Ekstrand sagen weiter, dass die Hauptmotivation von menschlichem Fehlverhalten der Versuch sei, der eigenen Angst zu entfliehen (2001, S. 306) – womit sie eine der Hauptursachen für Mobbing nennen.

6.4.2 Den kreativen Umgang mit der Angst lernen

Brodbeck (1999) definiert Angst folgendermaßen: „Die Angst ist ein Gefühl, eine Stimmung, die entsteht, wenn wir das Festhalten an ein Bewegungsmuster aufgeben“ (S. 318). Positiv formuliert würde dies bedeuten: „Angst entsteht eigentlich immer dann, wenn meine oder deine *Freiheit und Kreativität* auftaucht, wenn eine Situation ihre Offenheit, ihren Spielraum zeigt“ (ebd.). Diese Angst

würde sich zeigen, wenn die Gefahr bestünde, Routinen aufgeben zu müssen, an welche die Menschen sich klammern würden, wie z.B. „die gewohnten Handgriffe, die gewohnte Moral, die gewohnte Logik, die gewohnten Bilder und Metaphern“ – also Vorgehensweisen und Reaktionen, welche durch die Gewöhnung automatisch und somit auch mit einer „Nicht-Achtsamkeit“ vollzogen werden könnten (ebd., S. 317). An diesen Routinen würden die Menschen sich festhalten, da sie sich auf sie verlassen könnten und dadurch eine Sicherheit für sie bedeuten würden (vgl. ebd). Hiermit wird die 2. Stufe der Bedürfnispyramide - das Bedürfnis nach Sicherheit - erfüllt und es somit verständlich, dass die meisten Menschen an diesen Routinen vehement festhalten. Weiter stellt Brodbeck die These auf, dass, wenn eine Person es selber schaffen würde, sich „zu verkrampfen, wütend zu werden, traurig zu sein, Angst zu empfinden“, es dieselbe Person genauso erreichen könne, sich „entspannen, schöne Gefühle empfinden und angstfrei leben“ zu können (ebd., 1999, S. 307). Rosenberg (2007) meint dazu, dass die Öffnung gegenüber anderen Menschen weniger Angst machen würde, je mehr es gelingen würde, sich mit den „Gefühlen und Bedürfnissen hinter ihren Worten“ zu verbinden (S. 135).

7. Der Weg zur Wertschätzung:

7.1 Die Bildung einer Grundlage aus positiven Emotionen

„Positive Emotionen sind so empfindlich und kostbar wie seltene Orchideen. Damit diese Blumen gedeihen, sind die bestmöglichen klimatischen Bedingungen, Nährstoffe und Lichtverhältnisse nötig. Auch positive Emotionen werden nur gedeihen, wenn ein optimales emotionales Klima geschaffen und aufrechterhalten wird“ (Braiker, 2013, S. 217). Weiter erläutert Braiker, dass dieses emotionale Klima von Wärme gezeichnet wäre und diese Wärme z.B. durch ein Lächeln oder Aufmerksamkeiten geschaffen werden könne (vgl. Braiker, 2013, S. 217). Neben der Wärme wäre gegenseitige Achtung wichtig für die positiven Emotionen in einer Beziehung und diese würde wiederum durch „aufmerksames Zuhören und Beachten dessen, was der andere sagt; Stolz auf gegenseitige und gemeinsam erbrachte Leistungen; Verwenden einer achtungsvollen Sprache“ vermittelt werden können (ebd). Eine sichere Umgebung, damit die positiven Emotionen „Wurzeln schlagen“ könnten, würde „von Partnern geschaffen, die sich bemühen, miteinander

aufrichtig zu sein, die Übereinkommen, Zusagen, Kontrakte und Versprechen erfüllen und durch ihr Verhalten Beständigkeit und Verlässlichkeit signalisieren“ (ebd., S. 217f). Brodbeck (1999) schreibt: „Die Probleme, die wir heute gerne beklagen, haben meist *wir* selbst gemacht, nicht ein böser Gott, nicht eine böse Natur, die in unseren Genen fortwirken“ (ebd., S. 351). Und mit einer solchen Annahme könnten diese Probleme, bzw. die Situationen, die als problematisch betrachtet werden könnten, auch wieder verändert und gelöst werden, wobei Brodbeck „ändern“ als „kreativ denken und handeln“ verstehe (ebd.). Etwas lediglich zu *ändern* sei leicht, da das Chaos „ebenso einfach und dumm wie die Gewalt“ sei (ebd.). Erst mit Liebe, Mitgefühl und Offenheit sei es möglich, mit alten Gewohnheiten so umzugehen, dass mehr Veränderung mit ihnen stattfinden könnten, anstatt lediglich einen neuen Anstrich zu erhalten (vgl. ebd.). Abschließend weist er auf Folgendes hin: „Es kommt nicht darauf an, „die Welt“ zu „verändern“, es kommt darauf an, *uns* zu verändern; und das heißt zunächst, „die Welt“ so zu interpretieren, daß wir uns darin wohl fühlen“ (ebd.).

Mit diesen Schritten hätten wir somit evtl. bereits eine positive Umgebung als Grundlage geschaffen – doch wie gelangen wir zur Wertschätzung?

Im Folgenden werden Möglichkeiten vorgestellt, die für eine Veränderung von Persönlichkeitsanteilen als hilfreich angesehen werden können.

7.2 Die Elemente der Wertschätzung

Fromm (1959) sagt, dass der erste Schritt zur Liebe die Erkenntnis sei, dass sie eine Kunst sei (vgl. ebd., S. 20). Wenn diese erlernt werden solle, so „muß man genauso vorgehen, also wolle man irgendeine andere Kunst – zum Beispiel Musik, Malerei, Tischlerei oder die Kunst der Medizin oder der Technik – erlernen“ (ebd.). Dies bedeute nach Rosenberg (2004), „dass ich mit jeder Abwertung, die mir durch den Kopf geht, eine Chance bekomme zu üben. Nur wenn ich hunderte von Malen verurteile und dann übe, fängt es an, für mich zur Gewohnheit zu werden – über das nachzudenken, was wir fühlen und brauchen“ (S. 43). Diese Liebe habe bestimmte Grundelemente, welche allen Formen der Liebe inne liegen würden: „Es sind Fürsorge, Verantwortlichkeit, Respekt und Wissen“ (Fromm, 1959, S. 46). Eine Form der Liebe sei die Nächstenliebe, welche die Liebe zu allen Menschen beschreiben würde und somit niemanden ausschließen würde (ebd., S. 70). Wenn es gelingen würde, die Grundelemente der Liebe zu empfinden, „kann ich nicht

umhin, meinen Nächsten zu lieben. In der Nächstenliebe liegt das Erlebnis der Vereinigung mit allen Menschen, das Erlebnis der menschlichen Solidarität und der menschlichen Einheit. Die Nächstenliebe beruht auf dem Wissen, daß wir alle eins sind“ (ebd., S. 70f). Persönliche Unterschiede wären unwichtig „im Vergleich zu der Identität des menschlichen Kerns, der allen Menschen gemeinsam ist. Um diese Identität zu erleben, muß man jedoch zum Rand zum Kerns vordringen“ (ebd., S. 71). Wenn lediglich die Oberfläche bei anderen Menschen wahrgenommen werden würde, könnten nur die Unterschiede gesehen werden, wer es dagegen schaffen könne, tiefer zu schauen, würde die wahre Identität des anderen erkennen können (ebd.). Fromm fasst noch einmal zusammen: „Die Bejahung des eigenen Lebens, Glücks und Entfaltens sowie der eigenen Freiheit beruht in der eigenen Fähigkeit des Liebens, daß heißt in Fürsorge, Respekt, Verantwortlichkeit und Wissen“ (ebd., 1959, S. 85f).

Mit diesen 4 Elementen wäre somit eine theoretische Grundlage für die Wertschätzung vorhanden – doch wie könnte diese nun in der Praxis erreicht werden? Etwas, was sich als Ergebnis wie ein roter Faden durch diese Arbeit zieht, ist die These, dass alle Menschen Bedürfnisse haben und ihre Motivation darauf angelegt ist, diese zu befriedigen. Wenn sie nicht erfüllt werden, hat dies – wie bereits aufgezeigt wurde – negative Auswirkungen; werden sie dagegen erfüllt, hat dies positive Auswirkungen und auf der Bedürfnispyramide könne eine höhere Stufe erklommen werden. Auch Maslow (1989) bestätigt dies, indem er sagt, dass, wenn es den Menschen leicht falle, eine Nicht-Erfüllung der eigenen Bedürfnisse als eine „Determinante der Feindseligkeit zu akzeptieren“, es ebenso leicht sei, „das Gegenteil der Frustration, das heißt, die Befriedigung von Grundbedürfnissen, als eine a priori-Determinante des Gegenteils von Feindseligkeit, das heißt Freundlichkeit, zu betrachten“ (S. 93).

Nun soll ein möglicher Weg aufgezeigt werden, auf dem es gelingen könnte, die eigenen Bedürfnisse, wie auch die Bedürfnisse anderer Menschen, befriedigen zu können.

7.3 Das Erreichen von Wertschätzung durch die Bedürfnisbefriedigung über die Methoden der Gewaltfreien Kommunikation

7.3.1 Die Grundlagen

Der Begründer der GFK, Marshall B. Rosenberg (2004), beschreibt sie

folgendermaßen: „Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist eine Art des Umgangs miteinander, die den Kommunikationsfluss, der im Austausch von Informationen und im friedlichen Lösen von Konflikten notwendig ist, erleichtert“ (S. 1). Das Augenmerk liege hier bei Bedürfnissen, die allen Menschen gemein seien sowie bei der Anregung zu einer Sprache, welche Wohlwollen verstärke (vgl. Rosenberg, 2007, S. 73). Ablehnende oder abwertende Sprache würde dagegen vermieden werden, da Kritik und die eigene Interpretation des Verhaltens anderer Menschen lediglich „entfremdete Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse“ seien – und „wenn Menschen etwas hören, das auch nur entfernt nach Kritik klingt, dann neigen sie dazu, ihre Energie in die Verteidigung oder in einen Gegenangriff zu stecken“ (ebd.). Eine Grundannahme der GFK besage Folgendes: „Immer wenn wir davon ausgehen, daß jemand falsch oder schlecht ist, meinen wir eigentlich, daß sie oder er sich nicht in Übereinstimmung mit unseren Bedürfnissen verhält“ (ebd., S. 151). Die GFK helfe bei der Veränderung der bisher vorherrschenden Sprechweise sowie der Art zuzuhören (vgl. ebd., S. 22). Aus unbewussten und automatischen Antworten würden Antworten geschaffen werden, welche bewusst wären und auf einer Basis stehen würden, von dem „was wir wahrnehmen, fühlen und brauchen“ (ebd.). Aussagen würden ehrlich und klar ausgesprochen werden und anderen Menschen würde respektvoll und aufmerksam begegnet werden (vgl. ebd.).

7.3.2 Die 4 Komponenten

In der 1. Komponente gehe es um das Auseinanderhalten von Beobachtung und Bewertung, denn wenn diese beiden miteinander vermischt würden, könnten „andere leicht Kritik hören und wehren das ab, was wir sagen wollen“ (Rosenberg, 2007, S. 51). Die 2. Komponente beinhalte die Gefühle: „Durch das Entwickeln eines Wortschatzes, der es uns ermöglicht, unsere Gefühle klar und deutlich zu beschreiben, können wir leichter miteinander in Kontakt treten“ (ebd., S. 65). Die 3. Komponente „besteht aus dem Erkennen und Akzeptieren der Bedürfnisse hinter“ den Gefühlen (ebd., S. 81). Hier trifft Rosenberg eine sehr wichtige Aussage, indem er sagt: „Was andere sagen oder tun, kann ein Auslöser für unsere Gefühle sein, ist aber nie ihre Ursache“ (ebd.). Die vierte und letzte Komponente beschäftigt sich mit der Frage, „*um was wir einander bitten möchten, damit sich die Lebensqualität eines jeden einzelnen verbessert*“ (ebd., S. 105). Hierfür müsse gesagt werden, *was* gewollt sei, anstelle von - wie es öfter der Fall ist - Dingen, die

nicht gewollt seien (vgl. ebd.). Da Nachrichten vom Empfänger nicht immer so aufgefasst würden, wie es der Mitteilende vorgesehen hätte, müsse gelernt werden, wie herausgefunden werden könne, „ob unsere Botschaft präzise gehört wurde“ (ebd.). Das Umsetzen dieser Komponenten, und somit ein Ausbrechen aus alten, gewohnten und somit vertrauten Verhaltensmustern, erfordere einiges an Energie sowie eine „Vertrautheit mit den eigenen Bedürfnissen und die Fähigkeit, mit sich selbst in Kontakt zu sein“, was durch Erziehung und Sozialisation in Bezug auf den Umgang mit Bedürfnissen erschwert werden könne (ebd., S. 191).

7.3.3 Die Ziele

Da die GFK die Muster „von Verteidigung, Rückzug oder Angriff angesichts von Urteilen und Kritik“ umwandeln würde, könnten eigene Einstellungen sowie die Dynamiken der bestehenden Beziehungen verstanden werden und somit würden „Widerstand, Abwehr und gewalttätige Reaktionen werden auf ein Minimum reduziert“ werden (Rosenberg, 2007, S. 23). Durch die Betonung der GFK auf „intensives Zuhören nach innen und nach außen“, fördere sie „Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Einfühlung und erzeugt auf beiden Seiten den Wunsch, von Herzen zu geben“ (ebd.). Wenn es gelingen würde, Bedürfnisse zu erfüllen, könnten beispielhaft folgende Gefühle auftreten: „angeregt, bewegt, dankbar, energiegeladen, erfreut, erfüllt, erleichtert, erstaunt, fasziniert, fröhlich, geführt, hoffnungsvoll, inspiriert, optimistisch, stolz, vertrauensvoll, wohl, zuversichtlich“ (ebd., 2004, S. 61). Mit Hilfe der GFK könne die Aufmerksamkeit auf allgemeingültige Gefühle und Bedürfnisse gerichtet werden, „statt ein Denken im Sinne entmenschlicher Etikettierungen sowie entsprechende sprachliche Äußerungen zu perpetuieren – die leicht als fordernd und feindselig verstanden werden und zur Gewalt gegenüber uns selbst, anderen und der Welt um uns herum beitragen können“ (ebd., S. 64). Ebenso würde die Aufmerksamkeit zu einem Bewusstsein führen, „daß unser aktuelles Gefühl von Verletzung aus dem Bedürfnis herrührt, daß unsere Bemühungen anerkannt werden“ (ebd., 2007, S. 70). Durch die Akzeptanz der eigenen Bedürfnisse und Gefühle könne die eigene Verantwortung für die selbigen erkannt und akzeptiert werden, statt weite andere Menschen dafür verantwortlich zu machen (ebd., S. 71). Und schlussendlich: „Je direkter wir unsere

Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter ist es für andere, einfühlsam zu reagieren“ (ebd.).

Wie kann die GFK nun in der Praxis aussehen, denn: „In einer Welt, in der wir oft streng verurteilt werden, wenn wir unsere Bedürfnisse wahrnehmen und sie auch zeigen, kann es sehr beängstigend sein, gerade das zu tun“ (Rosenberg, 2007, S. 76).

7.3.4 Die praktische Umsetzung

Einer der wichtigsten Hinweise von Rosenberg hierzu ist: „Sprecht einem anderen Menschen gegenüber niemals eine Sprache, die impliziert, dass mit dieser Person etwas nicht in Ordnung ist“ (ebd., 2004, S. 41).

7.3.4.1 Für den Umgang mit Ärger

Als ein Beispiel nennt Rosenberg den Umgang mit Ärger, von dem er sagt, dass dieser in 4 Schritten zum einem konstruktiven Ausdruck gebracht werden könne: „1. innehalten und atmen; 2. unsere verurteilenden Gedanken feststellen; 3. mit unseren Bedürfnissen Kontakt kommen und 4. unsere Gefühle und unerfüllten Bedürfnisse aussprechen“ (ebd., 2007, S. 175).

7.3.4.2 Bei fehlender Empathie

Falls während eines Gespräches gespürt würde, dass keine Empathie mehr für den Gesprächspartner empfunden werden könne, da für einen selber gerade ebenfalls keine Empathie vorhanden wäre, so gäbe es nach Rosenberg 3 Möglichkeiten, mit dieser Situation umzugehen: „a) innehalten, atmen, uns selbst Empathie geben, b) gewaltfrei schreien oder c) eine Auszeit nehmen“ (ebd., 2007, S. 125).

7.3.4.3 Für den Ausdruck von Wertschätzung

Wertschätzung könne laut Rosenberg einer anderen Person gegenüber wertvoll entgegengebracht werden, indem ihr die folgenden 3 Komponenten kommunikativ mitgeteilt würden: „1. die Handlungen, die zu unserem Wohlbefinden beigetragen

haben, 2. unsere jeweiligen Bedürfnisse, die sich erfüllt haben, und 3. die angenehmen Gefühle, die sich durch die Erfüllung dieser Bedürfnisse eingestellt haben“ (ebd., 2007, S. 204). Auch wenn diese 3 Punkte manchmal „durch ein Lächeln oder ein einfaches „Dankeschön“ vermittelt“ werden könnten, wäre es sicherer, „wenn wir die sprachliche Gewandtheit entwickeln, alle drei Teile in Worte zu fassen“ (ebd.).

8. Fazit

Wenn bedacht wird, dass im sozialen Arbeitsbereich Menschen als Kolleg*innen aufeinandertreffen, für die, wie Hiltrud von Spiegel in Kapitel 2.2.4 aufzeigte, die soziale Arbeit lediglich ein Job ist und auf der anderen Seite, wie von Christian Pross in Kapitel 4.4.3.4 genannt, ebenso viele Menschen dort arbeiten, welche evtl. selbst traumatische Erfahrungen erlebt haben und sich am Arbeitsplatz ihr Stück heile Welt erhalten wollen, ist es sehr verständlich, dass es besonders im sozialen Bereich zu Schwierigkeiten kommt, da das professionelle pädagogische Verhalten – trotz verschiedenster Vorgaben (Kap. 2.2.1) – unterschiedlich aufgefasst und umgesetzt werden kann. Um wieder auf die Allegorie des Uhrwerks aus dem Zwischenresümee zurückzugreifen, wären hier somit schon 2 unterschiedliche Rädchen, bei denen die Möglichkeit bestünde, dass sie sich gegenseitig „am reibungslosen Laufen“ hindern. Dieser Punkt wäre ein weiterer Hinweis für die Relevanz der allgemeinen gelingenden Kommunikation und hier besonders der Metakommunikation sowie der Supervision zu ihrer Unterstützung. Denn wie aufgezeigt wurde, könnte sich zwar das „Gehäuse der Uhr“, z.B. durch Gesetze, Werte, Vorgaben der Institution oder der Vorgesetzten, verändern, doch wenn es zu einer wirklichen, ernstgemeinten Veränderung des Systems kommen soll, muss sich jedes „Rädchen“ selber ändern (wollen!). Die verschiedenen vorgegebenen Werte könnten somit als unterstützendes „Öl“ dienen, um den Mitarbeiter*innen die innere Veränderung und auch die weitere Entwicklung (wie auch die Abläufe in der Institution) *reibungsfreier* zu erleichtern – damit die Uhr in eine andere Richtung

laufen kann oder vielleicht sogar eine ganz neue Uhr entsteht, die es so noch nicht gab und damit evtl. für viele andere Institutionen „richtungsweisend“ sein könnte! Aufgrund der Ergebnis-Sammlung dieser Arbeit kann schlussendlich formuliert werden, dass Wertschätzung im pädagogischen Kontext aufgrund der hier bestätigten Theorie - dass sie ein Bedürfnis ist, dessen Befriedigung jeder Mensch benötigt, um sich sozial akzeptiert zu fühlen, weiter wachsen und daraufhin auch anderen Menschen Wertschätzung zukommen lassen zu können - durchaus einen berechtigten Platz in den geforderten Kompetenzen für ein professionelles pädagogisches Handeln einnimmt. Da diese wertschätzende Grundhaltung jedoch nicht automatisch bereits vor dem Eintritt in die pädagogische Arbeitswelt von den Mitarbeiter*innen vorhanden ist, da sich Kompetenzen entwickeln und erst im sozialen Kontext reifen können, beinhaltet die Wertschätzung auch ihre utopischen Anteile in der Professionalisierungsdiskussion. Jedoch soll an dieser Stelle die Bedeutung des Wortes „Utopie“ betont werden als „etwas, was in der Vorstellung von Menschen existiert, aber [noch] nicht Wirklichkeit ist“ (Dudenredaktion, 2018, S. 1035). Dies gibt Hoffnung, denn, wie Carl Rogers (2012) betont, sei dies „ein beunruhigender, aber auch ein vielversprechender und anregender Gedanke“, da es bedeute, „daß ich, wenn ich daran interessiert bin, hilfreiche Beziehungen zu schaffen, eine faszinierende, lebenslange Arbeit vor mir habe, in der ich meine Anlagen auf Entfaltung hin ausrichte und entwickle“ (S. 70).

Als Endresultat müsste sich somit jeder Mensch, der im sozialen Bereich tätig ist, erst selber darüber bewusst werden, wie wichtig Wertschätzung für ihn und sein eigenes Leben ist und wie er sie erreichen kann – dies erleichtert zum Einen das Verständnis für die Relevanz, auch anderen Menschen Wertschätzung zu geben und zum Anderen erleichtert dieses Wissen dessen Ausübung in der Praxis. Diese Bewusstmachung, wie auch eine Hilfe bei der Ausübung, kann durch die Gewaltfreie Kommunikation unterstützt werden.

9. Ein Ausblick – auf einen Diskussions- und Forschungsbedarf

Über die Möglichkeiten zur Veränderungen in den einzelnen vorgestellten Bereichen kann diskutiert werden. Ich möchte an dieser Stelle beispielhaft 3 Punkte vorstellen, in denen ich den vorgestellten Autoren und ihren Theorien (in Teilen) widerspreche:

Entgegen der Änderungsvorschläge in Kap. 6.3, bin ich der Ansicht, dass die universitäre Ausbildung bereits sehr viel für die Habitus- wie auch für die Ethos-Bildung anbietet – die „Schwierigkeit“ liegt in diesem Fall darin, dass die meisten Angebote freiwilliger Natur sind. Doch sollte sich die Ausbildung somit dahingehend ändern, dass diese Angebote verpflichtend werden? Ich denke nicht. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die relevanten Themen, wie z.B. das professionelle pädagogische Handeln, in den Pflicht-Seminaren ausführlich besprochen werden – mit viel Raum für Diskussion, Reflexion und Selbsterfahrung. Des Weiteren nutzen viele Dozenten auch bei thematisch anderen Seminareinheiten die Möglichkeit, regelmäßig Themen „einzustreuen“, welche die Aktualität und Relevanz der (Selbst-)Reflexion wie auch der Habitus- und Ethos-Bildung aufgreifen und zum Nachdenken anregen – doch an dieser Stelle sind die Student*innen und Auszubildenden wieder gefragt, für derartige Anregungen offen zu sein. Sollte die Konsequenz hieraus sein, die Menschen, wofür Carl Rogers in Kap. 6.3 plädiert, vor einer pädagogischen Ausbildung nach bereits vorhandenen Kompetenzen „auszusortieren“? Auch hier möchte ich widersprechen, da bereits erläutert wurde, dass jeder Mensch und auch dessen Kompetenzen sich entwickeln (können) – und wenn der soziale Bereich den Menschen keine Chance zur (Weiter-)Entwicklung gibt, wer dann?

Eine weitere Möglichkeit zur Diskussion bestünde z.B. darin, den Begriff „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext neu zu besetzen, denn „Wert“ wird verstanden als: „Bedeutung, die einer Sache zukommt“ (Dudenredaktion, 2018, S. 1121) und „schätzen“ hat gleich 2 Bedeutungen: 1. „hinsichtlich Größe, Alter, Wert, Maß o. Ä. ungefähr zu bewerten, festzulegen versuchen“ und 2. „eine hohe Meinung (von jmdm., etwas) haben, (jmdn., etwas) hoch achten“ (ebd., S. 822).

Dementsprechend wäre es verständlich, wenn schon alleine diese begrifflichen Definitionen zu einem unterschiedlichen Umgang mit der Wertschätzung führen würden. Ich plädiere dafür, dass die Möglichkeit genommen wird, den „Wert“ eines Menschen zu „schätzen“, sondern dass versucht werden sollte, jedes menschliche Individuum als „wertvoll“ anzusehen. Synonyme für „wertvoll“ wären z.B.: „bedeutend, edel, geliebt, geschätzt, gut, hochwertig, kostbar, lieb, nicht mit Gold zu bezahlen/aufzuwiegen, qualitativ, teuer, unbezahlbar, unentbehrlich, unersetzlich, viel wert, von besonderer Güte, vornehm, vortrefflich, vorzüglich, unschätzbar“ (Dudenredaktion, 2014, S. 1080).

Ob die Änderung dieser Formulierung, wie auch die Veränderungsmöglichkeiten in den einzelnen betroffenen Bereichen – hier besonders auch die Möglichkeiten der Gewaltfreien Kommunikation -, etwas an der Mobbing-Situation im Sozialen Bereich ändern würde, könnte vielfältig erforscht und evtl., zumindest ansatzweise, in einer Master-Arbeit versucht werden.

Wenn einer allein träumt, ist es nur ein Traum. Wenn viele gemeinsam träumen, ist das der Anfang einer neuen Wirklichkeit.

- Friedensreich Hundertwasser, österr. Maler (1928-2000)

zitiert nach Fichtl, 2002, S. 41

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abels, H. (2017). *Identität* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Akert, R.; Aronson, E.; Wilson, T. (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Auhagen, A. E.; von Salisch, M. (Hrsg.). (1993). *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Bang, R. (1960). *Hilfe zur Selbsthilfe* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Beavin, J. H.; Jackson, D. D.; Watzlawick, P. (2011). *Menschliche Kommunikation – Formen Störungen Paradoxien* (12. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Behrensen, B.; Schwer, Ch.; Solzbacher, C. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 47-78). Kempten: Klinkhardt.
- Bierhoff, H.-W.; Frey, D. (Hrsg.). (2011). *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.
- Bierhoff, H.-W.; Frey, D.; Rohmann, E. (2011). Positive Psychologie: Glück, Prosoziales Verhalten, Verzeihen, Solidarität, Bindung, Freundschaft. In: H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 81-106). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH
- Bierhoff, H.-W.; Frey, D.; Graupmann, V.; Osswald, S.; Streicher, B. (2011). Positive Psychologie: Zivilcourage, soziale Verantwortung, Fairness, Optimismus, Vertrauen. In: H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 107-130). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.

- Bourne, L. E.; Ekstrand, B. R. (2001). *Einführung in die Psychologie* (3. Aufl.). Eschborn bei Frankfurt a. M.: Verlag Dietmar Klotz.
- Braiker, H. (2013). *Giftige Beziehungen* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Brinkmann, R. D. (2002). *Mobbing Bullying Bossing. Treibjagd am Arbeitsplatz* (2. Aufl.). Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Brockhaus Redaktion (2008). *Der große Brockhaus in einem Band* (3. Aufl.). Leipzig, Mannheim: F. A. Brockhaus GmbH.
- Brodbeck, K.-H. (1999). *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhnisch, L.; Schröer, W.; Thiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2001). *Der Mobbing-Report. Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland*. (S. 29-32). Verfügbar unter:
https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Schriftenreihe/Forschungsberichte/2002/Fb951.pdf?__blob=publicationFile&v=1
 [zuletzt aufgerufen am 13.02.2019]
- Bundesverfassungsgericht (Hrsg.). (2015). *Beck'sche Textausgaben: Grundgesetz* (63. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck oHG.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2014). *Duden – Band 8: Das Synonymwörterbuch* (6. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2015). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch* (8. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2018). *Duden: Das Bedeutungs-Wörterbuch* (5. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Esser, A.; Wolmerath, M. (2012). Mobbing – Ein bleibendes gesellschaftliches Problem. In: A. Esser & M. Wolmerath (Hrsg.), *Werkbuch Mobbing* (S. 15-21). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- Fichtl, G. (2002). *Zitate für Beruf und Karriere*. (2. Aufl.). Planegg/München: Haufe Verlag GmbH & Co. KG
- Frey, D.; Gaska, A. (1993). Berufsbedingte Rollenbeziehungen. In: A. E. Auhagen & M. von Salisch, M. (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 279-300). Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Fromm, E. (1959). *Die Kunst des Lebens*. Frankfurt am Main: Ullstein Bücher.

- Fromm, E. (1981). *Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache* (1. - 30. Tsd. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Goffman, E. (2013). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (12. Aufl.). München: Piper Verlag.
- Heiner, M. (2007). *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jaeggi, E. (2004). *Liebe und Heilung*. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag.
- Kiso, C.; Lotze, M. (2014). Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In: Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 155-170). Kempten: Klinkhardt.
- Kita Glacisweg e.V. (2019). *Pädagogisches Leitbild*. Verfügbar unter: <https://kita-ajja.org/paedagogik/> [zuletzt aufgerufen am 13.02.2019]
- Krüger, H.-H.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (5. Aufl.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto.
- Kuhl, J.; Schwer, Ch.; Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 79-106). Kempten: Klinkhardt.
- Kuhl, J.; Schwer, Ch.; Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 107-120). Kempten: Klinkhardt.
- Kuhl, J.; Schwer, Ch.; Solzbacher, C. (2014c). Die Bedeutung von Selbstkompetenz für eine professionelle pädagogische Haltung. In: M. Lotze, M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 225-238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Lenzen, D. (Hrsg.); Rost, F. (2005). *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Maslow, A. H. (1989). *Motivation und Psychologie* (20.-22. Tsd. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Maus, F.; Nodes, W.; Röh, D. (2013). *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.). Schwalbach am

- Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mead, G. H. (1969). *Sozialpsychologie*. Neuwied am Rhein, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Merk, K. (2004). *Mobbing*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag
- Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (7. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Neuberger, O. (1993). Beziehungen zwischen Kolleg(inn)en. In: A. E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 257-278). Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Berlin: Budrich Verlag.
- Pross, Ch. (2009). *Verletzte Helfer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1975). Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (Hrsg.), *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (S. 11-24). München: Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (2007). *Therapeut und Klient* (19. Aufl.). München: Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (2012). *Entwicklung der Persönlichkeit* (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Das Herz gesellschaftlicher Veränderung*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (7. Aufl.). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sagebiel, J.; Pankofer, S. (2015). *Soziale Arbeit und Machttheorien*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Siem, B.; Stürmer, St. (2013). *Sozialpsychologie der Gruppe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Beratung* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Schmid Noerr, G. (2012). *Ethik in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schmitt, A. (2016). *Arbeitsmotivation bei Mitarbeitern stärken. Regulation von Emotionen und Stimmungen bei der Arbeit*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.); Thomann, Christoph (2005). *Klärungshilfe 1* (2.

- Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2013a). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen* (50. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2013b). *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung* (33. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwer, Ch.; Solzenbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 215-221). Kempten: Klinkhardt.
- Smale, G. G. (1980). *Die sich selbst erfüllende Prophezeiung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Solzbacher, C. (2014). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie lernen (besser) gelingen kann. In: M. Lotze, M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 1-20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Sozialpädagogische Partnerschaften - Träger der Kinder- und Jugendhilfe (2019). *Das Leitbild unseres pädagogischen Handelns*. Verfügbar unter: <https://www.spp-unna.de/de-10/leitbild-p84/> [zuletzt aufgerufen am 13.02.2019]
- Speck, O. (1996): *Erziehung und Achtung vor dem Anderen*. München: Ernst Reinhardt.
- Spies, A.; Stecklina, G. (2015): *Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Mikrozensus*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html> [zuletzt aufgerufen am 14.02.2019]
- Stegmann, S.; Ullrich, J.; van Dick, R. (2011). Intergruppenbeziehungen. In: H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 265-284). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH
- von Spiegel, H. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- von Wurzbach, B. (2014a). Wahrhaft subjektiv! - Über unsere Wahrnehmung der Welt. In: Sozialpsychologie Mannheim (Hrsg.), *Ich, du, wir und die anderen* (S. 24-41).(2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- von Wurzbach, B. (2014b). Homo sapiens – Herdentier?! In: Sozialpsychologie Mannheim (Hrsg.), *Ich, du, wir und die anderen: Spannendes aus der Sozialpsychologie* (S. 137-155).(2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenz-Erziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

Zahn, B. (2012). Zivilcourage und Konfliktbewältigung – ver.di-Netzwerk Bayern. In: A. Esser & M. Wolmerath (Hrsg.), *Werkbuch Mobbing* (S. 269-275). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Zuschlag, B. (1997). *Mobbing. Schikane am Arbeitsplatz* (2. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, 21.02.2019
Ort, Datum

K. M. Gerdes
Unterschrift
